



Joachim Bröcher

# Lebenswelt und Didaktik

Unterricht mit sogenannten  
*verhaltensauffälligen* Jugendlichen  
auf der Basis ihrer (alltags-)  
ästhetischen Produktionen

2., überarbeitete und  
ergänzte Auflage 2022



»Edition S«

Joachim Bröcher  
Lebenswelt und Didaktik



Joachim Bröcher

# **Lebenswelt und Didaktik**

Unterricht mit sogenannten  
*verhaltensauffälligen* Jugendlichen  
auf der Basis ihrer (alltags-)  
ästhetischen Produktionen

2., überarbeitete und ergänzte Auflage 2022

**»Edition S«**

Der Autor bedankt sich beim Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein für die finanzielle Förderung dieser Open Access-Publikation.

Universitätsverlag Winter GmbH  
Dossenheimer Landstraße 13  
D-69121 Heidelberg  
www.winter-verlag.de

TEXT: © 2022 Joachim Bröcher

GESAMTHERSTELLUNG: Universitätsverlag Winter GmbH, Heidelberg, 2022

ISBN (Hardback): 978-3-8253-8353-4

ISBN (PDF): 978-3-8253-8577-4

DOI: <https://doi.org/10.33675/2022-82538577>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer  
Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen  
4.0 International Lizenz.

# INHALT

VORWORT ZUR NEUAUFLAGE	11
VORWORT	15
ERSTER TEIL: AUSGANGSPUNKTE	17
I. Schulunterricht: Lernprobleme und Lebensprobleme .....	17
1. <i>Intensivstation</i> Klassenzimmer .....	17
2. Zeitdiagnosen.....	20
3. Die Schüler_innen in ihrer individuellen Welt wahrnehmen.....	22
II. Modelle für den didaktischen Umgang mit Lebensproblemen?.....	25
1. Diskussionskriterien.....	25
2. Historische Entwicklungslinien .....	26
3. Didaktik als Niemandland? .....	28
a. Forschung: Dominanz von Erziehung und Therapie gegenüber Unterricht .....	29
b. Unterricht in der Erziehungshilfe: Warten auf ein umfassendes Modell .....	29
c. Positionen zur <i>Form</i> des Unterrichts sind vorhanden.....	29
d. Die Vernachlässigung der thematischen Dimension des Unterrichts .....	30
e. Therapeutische Systeme und Fachdidaktiken lassen sich nicht zu einem sonderpädagogischen Unterricht addieren .....	32
f. Didaktik darf nicht auf eine pädagogische Haltung reduziert werden.....	32
g. Die Texte der „Prinzen“ als Manifestation lebensweltlich relevanter Themen.....	34
h. Der Begriff der Didaktik umfasst heute mehr als Unterricht im engeren Sinne.....	35
i. Wie lässt sich in der Gegenwart ein geeignetes didaktisches Handwerkszeug zusammenstellen? .....	35

4.	Zur Kritik innovativer Trends: Didaktik als Spielwiese?.....	36
a.	Die Erweiterung des didaktischen Repertoires: Modetherapien und Somatik des Erlebens .....	36
b.	Innovationen als Griff ins Visionäre?.....	37
c.	Fluchttendenzen: Weg von den tristen Lebenswelten der Stigmatisierten und Chancenlosen?.....	37
d.	Lernen in neuen Dimensionen, aber ohne Bezug zur Lebenswelt?.....	39
e.	Ist New Age-Musik Bestandteil der alltagsästhetischen Sozialisation von sogenannten <i>verhaltensauffälligen</i> Jugendlichen? .....	40
f.	Eklektizismus, Historizismus und postmoderne Beliebigkeit .....	41
g.	Theoriemüdigkeit, Farbigkeitsbedarf und das Fehlen des <i>roten Fadens</i> .....	44
5.	Ein Komplex wissenschaftlichen Wissens.....	44
a.	Das psychiatrische Paradigma.....	45
b.	Das tiefenpsychologisch-sozialisationstheoretische Paradigma.....	47
c.	Das interaktionstheoretisch-sozialwissenschaftliche Paradigma.....	50
d.	Das systemökologische Paradigma .....	51
6.	Die Konzepte oder die Konzeptlosigkeit der Förderschulen?.....	53
III.	Die Welt der Schüler_innen als Bezugspunkt für einen sonderpädagogischen Unterricht.....	55
1.	Sonderpädagogische Didaktik und Allgemeine Didaktik .....	55
2.	Die Welt der Schüler_innen als Dreh- und Angelpunkt der Didaktik?.....	56
3.	Welt und subjektive Erfahrungswelt.....	58
4.	Ansetzen an der Lebenswelt des Alltags.....	63

## ZWEITER TEIL: DIE LEBENSWELT ALS ÜBERGREIFENDES THEORETISCHES KONZEPT

67

IV.	Strukturen der Lebenswelt .....	67
1.	Die räumlich-sozialökologische Struktur der Lebenswelt .....	67
a.	Settings.....	67
b.	Sozialökologische Systeme .....	69
2.	Die soziokulturelle Struktur der Lebenswelt.....	72
a.	Soziale Milieus.....	74
b.	Szenen .....	76

3. Die zeitlich-biografische Struktur der Lebenswelt.....	78
a. Die zeitliche Artikulierung des Bewusstseinsstroms:	
Alltagsästhetische Episoden .....	78
b. Biografische Artikulation: Entwicklungsaufgaben .....	79
V. Lebenswelt als Prozess .....	83
1. Die Erfahrung und die kognitive Repräsentation der Lebenswelt.....	83
a. Erlebnis und Erfahrung .....	83
b. Lebensweltlicher Wissensvorrat und subjektiver Lebensraum .....	84
2. Die thematische Strukturierung der Lebenswelt .....	87
a. Daseinsthemen .....	87
b. Entwicklungsaufgabe, Thematik, Problematik, Konflikt, Krise.....	89
c. Die alltagsästhetische Einkleidung der Daseinsthemen .....	93
3. Handeln als Eingreifen in die Lebenswelt: Reaktionen auf Lebensprobleme.....	95
a. Handeln, Erfahrung und Entwurf .....	96
b. Handeln, Situation und Wissenserwerb.....	97
c. Handeln, Verhalten, Denken und Wirken .....	98
d. Daseinstechniken/Reaktionsformen .....	99

## DRITTER TEIL: ZUGÄNGE ZU DEN WELTEN DER SCHÜLER\_INNEN

ÜBER BILDER UND ALLTAGSÄSTHETIK .....	105
VI. Die Welt und die Lebenswelt in Bildern.....	105
1. Orbis pictus modern.....	105
2. Die postmoderne Bilderflut.....	107
VII. Bildhafte und alltagsästhetische Zeichensysteme .....	113
1. Die Zeichnung als objektivierte Vorstellung von der Welt.....	113
2. Der Symbolcharakter der Bilder .....	115
3. Alltagsästhetische Episoden als Systeme von Zeichen und Bedeutungen .....	116
VIII. Zur Untersuchungsmethodik.....	119
1. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.....	119
2. Elemente des Untersuchungsplanes .....	122
3. Erhebungsverfahren .....	127
4. Aufbereitungsverfahren .....	129
5. Auswertungsverfahren .....	130



IX. Themen im Bereich der Familie .....	139
1. Das Beziehungsleben der Eltern .....	139
2. Die existentiellen Sorgen der Eltern .....	146
3. Der Verlust der Eltern.....	148
4. Die Ablösung aus dem Elternhaus .....	150
X. Themen im Bereich der Schule.....	155
1. Das soziale Leben der Schüler_innen .....	155
2. Schule und Macht .....	157
3. Umschulung zur Förderschule .....	160
XI. Lebensräume, Übergänge und Spannungsfelder .....	163
1. Das Leben auf dem Lande .....	163
2. Die Stadt als Streifraum.....	165
3. Leben zwischen zwei Kulturen.....	170
4. Die Flucht vor Krieg.....	174
XII. Der produktive Umgang mit den Angeboten des Erlebnismarktes .....	177
1. Musik und Zeitschriften .....	177
2. Computerspiele und Videofilme .....	184
3. Skateboards und Zweiräder.....	190
4. Kleidung und Accessoires.....	196
XIII. Jugendkulturelle Szenen .....	200
1. Die Nachhut der Punkszene .....	200
2. Im Umfeld der Skinhead- und Hooligan-Szene .....	204
3. Kontakte zur organisierten rechtsextremen Szene .....	208
4. In den Sackgassen der Rotlichtszene .....	211
XIV. Identität und Sexualität.....	215
1. Das Arbeiten an der Identität .....	216
2. Autoerotische Vorstellungen und Praktiken .....	221
3. Vorformen der Annäherung an das andere Geschlecht.....	222
4. Die fantasierte, beobachtete oder selbst erlebte Vereinigung von Mann und Frau.....	224
5. Varianten der Homosexualität .....	228
6. Das Nebeneinander heterosexueller und homosexueller Tendenzen .....	232
7. Liberalisierung versus Tabuisierung und Pathologisierung der Jugendsexualität.....	236

XV. Resümée und Ausblick .....	239
1. Rückblick auf den Ausgangspunkt .....	239
2. Abgeschlossenheit und Standardisierung versus (Um-)Gestaltung .....	240
3. Bilder einer zerrissenen Welt.....	241
4. Wissenschaftliche Perspektiven.....	244

**FÜNFTER TEIL: KONTEXTE UND KONTUREN EINER  
LEBENSWELTORIENTIERTEN DIDAKTIK** 247

XVI. Didaktik und Bildung .....	247
1. Lebensweltorientierte Didaktik und emanzipatorischer Bildungsbegriff.....	247
2. Kritisch-konstruktive Didaktik als Rahmen.....	252
XVII. Realisationsformen und Probleme einer lebensweltorientierten Didaktik .....	256
1. Lernen als handelnder Umgang mit Material und als Symbolisierung von Lebenserfahrungen.....	257
2. Unterricht zwischen Schüler_innenorientierung und Wissenschaftsorientierung .....	269
3. Bearbeiten biografischer Erfahrung als Rückgewinnung von Bildungschancen.....	276
XVIII. Schlussfolgerungen und Epilog .....	285
1. Didaktische Überlegungen in der Lebenswelt verankern.....	285
2. Verhaltensprobleme, Jugendästhetik und Didaktik.....	288
3. Alltagsästhetische Episoden als Schlüssel zur Lebenswelt.....	289
4. Alltagsästhetik zwischen kultureller Erweiterung und Verflachung: Die letzte Chance der Didaktik? .....	290
5. Ästhetische Prozesse als didaktische Auseinandersetzung mit Lebensweltproblemen .....	291
6. Das lebensweltlich relevante Thema fördert auch die Disziplin .....	292
7. Das verstreute Know-how der sonderpädagogischen Didaktik bündeln.....	293
8. Aufklärung und Emanzipation auch am Rande der Bildungswelt .....	294

**LITERATUR** 297

NACHWORT ODER: WARUM DER UNTERTITEL DES BUCHES AUS HEUTIGER SICHT „JUGENDLICHE IN SOZIALEN, KULTURELLEN UND INSTITUTIONELLEN SPANNUNGSFELDERN“ LAUTEN WÜRDE	325
Erneute Aufzeichnungen aus einer Großstadtschule .....	326
a. Schülerorientierte Aktivitäten .....	327
b. Anbahnen von curricularem Lernen.....	334
c. Aufbau von pädagogischen Beziehungen .....	345
d. Daseinstechniken und Handlungsmuster der Jugendlichen .....	348
e. Das Arbeiten mit Konsequenzen und das Setzen von Grenzen .....	358
f. Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und außerschulischen Kooperationspartner_innen .....	363
g. Pädagogisch-therapeutische Prozesse .....	368
h. Klärung von Konflikten, auch klassenübergreifend.....	371
i. Die Ebene der Schulkultur, kollegiale Unterstützungssysteme.....	374
j. Übergreifende Prozessreflexionen des Lehrers.....	375
Nachtrag zum Tagebuch: Spero Lucem.....	378
MEHRPERSPEKTIVISCHE BETRACHTUNG STATT ANWENDUNG EINES EINZELNEN MODELLS	383
LITERATUR ZUM NACHWORT	395
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	401

## VORWORT ZUR NEUAUFLAGE

Vorab, den, aus heutiger Sicht reichlich antiquiert wirkenden, *Pluralis Majestatis* gebe ich nun auf und schreibe einfach: *ich*. Das Buch *Lebenswelt und Didaktik* trat nie mit dem Anspruch auf, etwas übergreifend und zu allen Zeiten Anwendbares und Wiederholbares entworfen zu haben. Es ging darum, die pädagogische Perspektive zu erweitern und den bis dahin an den Universitäten gelehrt Handlungsmodellen etwas hinzuzufügen, was es bis dahin nicht gab. Ich war mir bereits beim Niederschreiben des besonderen Anspruchs bewusst, den das Ganze hatte. Wer so etwas im Feld der angewandten Pädagogik selbst machen wollte, musste schon eine vergleichbare Begeisterung für bildhafte, symbolische, alltagsästhetische und jugendkulturelle Themen und Phänomene haben, wie ich sie eben in jenen Jahren hatte, von 1989 bis 1996, der Zeit also, aus der die ausgewerteten Materialien stammen. Wer selbst so etwas machen wollte, musste zugleich von bestimmten theoretischen Diskursen, etwa von den Texten von Jean-Paul Sartre, Pierre Bourdieu, Michel Foucault oder Paul Virilio, inspiriert sein und musste vielleicht sogar Pasolinis *Ragazzi di Vita* oder Burgess' *A Clockwork Orange* gelesen haben. Wer so etwas wie die *Lebensweltorientierte Didaktik* anwenden wollte, brauchte nicht nur viel Mut, sich immer wieder aufs Neue einzulassen, auf herausfordernde Themen und Kommunikationen, die oftmals, hinsichtlich ihres philosophischen Tiefgangs, weit über das an Schulen Übliche hinausgingen, ferner bedurfte es Empathie und Imagination, wenn es um das Verstehen der jugendlichen Lebenswelten ging, aber auch Entschlossenheit und didaktischen Einfallsreichtum, wenn es galt, von hier aus neue und andere Formen eines curricularen Unterrichts zu entwickeln, handlungsbezogen, projektorientiert.

Nun kamen Verlag und Autor überein, den Text noch einmal neu bereitzustellen und in die Diskussion zu bringen, zum einen als Open Access Version, zum anderen in Form eines gedruckten Buches. Es sollten dabei nur formale Aktualisierungen vorgenommen werden, bei gleichgebliebenem Inhalt und identischen Literaturbezügen. Alles andere hätte eine vollständige Neubearbeitung erfordert, bei der allerdings der besondere *Sound der 1990er Jahre* verlorengegangen wäre. Leider ließen sich so die, noch in Ansätzen vorhandenen, *Störungsbegriffe*, wie sie zu der Zeit noch unhinterfragt üblich waren und verwendet wurden, nicht aus dem Text tilgen, wenngleich ich die damalige Praxis der Etikettierung, Kategorisierung und Pathologisierung bereits in der Erstauflage von 1997 einer deutlichen Kritik unterzogen habe. Doch der Text enthält, trotz allem, noch die längst überholten Bezeichnungen für das Fachgebiet, wie auch für die Schulform, um die es geht. Immerhin konnte das Wort „verhaltensauffälligen“ im Untertitel, nun bei der Neuauflage, kur-

siv gesetzt werden, um meine heutige Distanz zu dieser Art von sprachlicher Benennung und Zuschreibung immerhin deutlich zum Ausdruck zu bringen.

Um den Text, der vor 25 Jahren entstanden ist, mit der Gegenwart zu verbinden und zugleich einen Ausblick in die Zukunft zu geben, habe ich ein Nachwort verfasst und dieser Neuauflage hinzugefügt. Ist *Lebenswelt und Didaktik* nun also ein *historisches* Modell zu betrachten? Hat das Buch noch eine Relevanz für die Gegenwart und die Zukunft der Pädagogik und Didaktik der emotionalen und sozialen Entwicklung? Zunächst ist zu sagen, dass die sieben Jahre an Schulen, aus denen das Material, auf dem das Buch aufgebaut ist, stammt, nicht voll umfänglich in dem Buch enthalten sind. Die gesamte inhaltliche Komplexität dessen, was die damalige schulische und pädagogische Realität war, konnte natürlich nicht in dieses Buch eingehen. Es gab auch andere Versuche, andere Themen, andere Problemstellungen, etwa das Thema Leitung einer Schule, Schulorganisation, kollektive Lern- und Reflexionsprozesse, Themen, die ich später, in anderen Publikationen, aufgegriffen und bearbeitet habe. Es gab auch Fragmenthaftes und Gescheitertes. Das Problem in den Bildungswissenschaften ist, dass wir häufig meinen, einen schönen, in sich abgerundeten Modellentwurf liefern zu müssen. Wir bauen dann alles so zusammen, dass es abgerundet, stimmig und in sich geschlossen erscheint, weil das anscheinend so von uns erwartet wird oder weil das, zumindest in den 90er Jahren, noch so üblich zu sein schien. Nach 1997 kamen auf meiner Seite andere pädagogische Felder hinzu, mit anderen Anforderungen, unter anderem im Bereich der inklusiven Beschulung, aber auch die konfrontative Pädagogik, autoritäre, paramilitärische Schulkulturen u. a.

Etwas Vergleichbares wie in den Jahren, in denen *Lebenswelt und Didaktik* entstand, begann jedoch im Spätsommer 2004 und endete im Frühjahr 2006, weil ich dann den Weg Richtung Schulleitung ging. Was ich in dieser spezialisierten Förderschule mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung erlebte, diesmal in einer großen deutschen Metropole, hatte aber, im Vergleich zu dem, was ich aus den 90er Jahren und den mittelgroßen Städten oder Kleinstädten kannte, in denen ich bis dahin gearbeitet hatte, eine neue und andere Qualität. Die jungen Männer, die ich hier unterrichtete, konfrontierten mich mit noch massiveren Themen und Verhaltensweisen, und zwar mit einer solchen Wucht, dass es so ohne Weiteres gar nicht möglich gewesen wäre, einfach mit dem in *Lebenswelt und Didaktik* entwickelten Modell fortzufahren und lediglich einige zeitbezogene Aktualisierungen und Ergänzungen hinzuzufügen. Diese Jugendlichen sprengten zunächst den gesamten pädagogischen und schulischen Rahmen und ich fing in sehr kleinen Schritten an, mit den jungen Männern gemeinsam einen neuen Weg zu suchen und zu gehen, mit vielen Rückschritten und kleinen Fortschritten, die viel Zeit brauchten.

Natürlich spielte auch hier der Lebensweltbezug eine sehr wichtige Rolle, aber es sollte so ohne Weiteres keine vorzeigbaren Unterrichtsergebnisse, keine am Schreibtisch durchgeplanten und dann in die pädagogische Praxis umgesetzten didaktischen Handlungsrahmen, keine in sich abgerundeten Lehr-Lern-Prozesse geben, die etwa als Best Practice-Beispiele für Seminare hätten dienen können, die ich

ja all die Jahre parallel an Universitäten gab, in Gießen, Köln, Hamburg, München und Halle. Was ich hier erlebte, schien eher dafür zu sprechen, dass die Zeit in sich geschlossener Handlungsmodelle endgültig vorbei war. Das ist auch die Schlussfolgerung, die ich am Ende des Nachworts ziehe. Doch was haben wir dann in der Hand? Woran können wir uns orientieren und wie können wir in Zukunft in diesem Feld pädagogisch und didaktisch arbeiten? Ich habe abschließend eine Reihe von Perspektiven definiert und beschrieben, aus denen wir auf die pädagogische Arbeit blicken können, um die es hier geht. Ich teile nicht alle, in dieser Übersicht dargelegten, Perspektiven, Paradigmen und Modelle in gleicher Weise. Bei manchen von ihnen regt sich bei mir auch Widerspruch, doch die Erfahrung aus fast zwei Jahrzehnten an den verschiedenen Schulen, und, daraus resultierend, die Überzeugung, dass es bedeutsam ist, die Lebenswelten der heutigen Jugendlichen, bei denen emotionale und soziale Thematiken besonders hervortreten, gemeinsam zu erkunden, mit Empathie und didaktischem Einfallsreichtum, um dann Übergänge in die Welt des curricularen Lernens schrittweise zu schaffen, bleiben. Darüber hinaus benötigen wir aber deutlich mehr und andere Perspektiven, um der Komplexität des Ganzen gerecht zu werden, im Reflektieren und im Handeln. Ich freue mich auf eine kritische und kontroverse Diskussion meiner Thesen, mit den Studierenden an der Europa-Universität Flensburg, auch mit den Lehrer\_innen, Schulleiter\_innen, Schulpsycholog\_innen und Schulsozialpädagog\_innen, während der gemeinsamen konzeptionellen Arbeit und Reflexionsprozesse an den Schulen, die ich seit einigen Jahren begleite und berate.

Was unter anderem auch von der *Lebensweltorientierten Didaktik* bleibt, ist die Erfahrung, dass es sinnvoller ist, kulturelle Bezüge über die pädagogische Arbeit herzustellen, statt additiv zum Unterricht, quasi um diesen abzusichern, psychologische Interventionen zu *implementieren*, wie es oftmals im Wissenschaftsbetrieb gelehrt wird. Im Feld der Kultur, und dazu wären dann ja auch all die Räume zu rechnen, in denen sich junge Menschen von sich aus bewegen, können sie sich ausdrücken und spiegeln, vielleicht mit der Zeit tiefergehend erkennen und, nach und nach, ihr Leben anders betrachten und gestalten, als sie es bisher getan haben, wenn sie dabei weitblickende pädagogische Begleitung haben und die hier stattfindenden Kommunikationen als sinnhaft erfahren. *Kultur* und *Raum* waren im Grunde die handlungsleitenden Konzepte von *Lebenswelt und Didaktik*, und sind es noch. Unter anderem aus dieser Überlegung heraus, habe ich schon vor einer Weile mit der Erforschung der polnischen Literatur begonnen. Ich tue dies unter dem folgenden Arbeitstitel: Emotionale und soziale Geografien in der polnischen Literatur: Räume der Reflexion und der Transformation. Dabei spielen zum Beispiel Bruno Schulz' Imaginationen zu seiner Kindheit in Ostpolen eine Rolle, oder Stanisław Przybyszewskis autobiografische Texte zu seiner Schulzeit in Thorn, oder Stefan Żeromskis Roman *Die Heimatlosen*, in dem er, am Beispiel eines jungen Arztes, die Bedeutung des sozialen Engagements für eine bessere Gesellschaft für alle, besonders aber für die bis dahin sozial benachteiligten sozialen Schichten, thematisiert. Dies

schließt auch die Thematisierung der Schwierigkeiten und Hindernisse ein, die sich während eines solchen Lebensprojektes ergeben können.

Ich stelle mir vor, dass noch mehr Wissenschaftler\_innen die verschiedenen Literaturen dieser Welt aus solchen Perspektiven erschließen und die Ergebnisse ihrer Arbeit unter anderem der Schulpädagogik zur Verfügung stellen, in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft. So werden sich, so meine Hoffnung, den Kindern und Jugendlichen, die an Schulen lernen, diese kulturellen, und damit zugleich emotionalen, biografischen, sozialen, politischen und historischen Welten, wie sie eben in den Literaturen dieser Welt reflektiert werden, öffnen. Ich werde in den nächsten Jahren zu zeigen versuchen, warum gerade die polnische Literatur, bedingt durch die besondere historische, politische und gesellschaftliche Geschichte Polens, Räume der Reflexion und der Transformation beinhaltet und solche zu öffnen vermag und was wir in Deutschland und Westeuropa aus alledem lernen können.

Ich schließe mit einer Widmung und Danksagung: Karlheinz Thimm, während der letzten Jahre als Professor für Sozialpädagogik tätig, in Berlin, doch davor viele Jahre in Praxisprojekten, in der Weiterbildung, im Networking zwischen den Professionen der Sozialpädagogik bzw. der Kinder- und Jugendhilfe auf der einen Seite und der Welt der Schulen und der Schulpädagogik auf der anderen Seite. Ich verdanke ihm, dem Kollegen, der seit den späten 90er Jahren zu einem inspirierenden Wegbegleiter und Freund wurde, sehr viel, Gespräche, Anregungen, Motivation, Elan, auch Neugier auf die Subkulturen und Szenen, in Berlin und darüber hinaus. Bei dem, was ich zuletzt mit den kultur- und sozialgeografischen Erkundungen und Feldforschungen in Berlin begonnen habe, sagte er, bei einem Drink in einer Kreuzberger Szenekneipe, die er mir an jenem Abend zeigen wollte: „Forschung auf Abwegen...“, natürlich mit einem subtilen Lächeln und mit Interesse für das, was ich da tat... und dann kamen auch schon die Fragen nach meinen Beobachtungen. Wenn also einer von der Bedeutung des Buches *Lebenswelt und Didaktik* überzeugt war und an das darin formulierte Anliegen geglaubt hat, dann war es Karlheinz Thimm. Am Ende des Monats Juli, im Jahr 2021, ist er, viel zu früh, verstorben. Diese Neuauflage und erweiterte Auflage von *Lebenswelt und Didaktik* sei ihm daher gewidmet, mit Dank für all das, was er für mich und mein pädagogisches Anliegen an Anerkennung und Unterstützung gegeben hat.

Joachim Bröcher, Berlin, im Februar 2022

## VORWORT

Die *Lebensweltorientierten Didaktik*, in der pädagogischen Arbeit mit sog. *verhaltensauffälligen* jugendlichen Schüler\_innen entwickelt, ist kein Schreibtischprodukt. Der Verfasser hat sie, über einen Zeitraum von sieben Jahren hinweg, unmittelbar im schulischen Praxisfeld stehend, entworfen: Im Sinne einer Reflexion und Verbesserung der eigenen pädagogischen und didaktischen Arbeit als Lehrer, an zwei Schulen für *Erziehungshilfe*, einer Schule für *Lernbehinderte* und im gemeinsamen Unterricht (Integration/Inklusion) an allgemeinen Schulen.

Die vorliegende Studie versteht sich, von ihrem Anliegen her, als „literature engagée“ (Sartre, 1958, S. 17). Das wissenschaftliche Engagement des Praktikers setzt voraus, „dass das Wort Handlung ist... Enthüllen Verändern ist“ (ebd.). Der Wille zur Veränderung bezieht sich zum einen auf die pädagogischen und didaktischen Arbeitsformen innerhalb der Institution Schule, zum anderen auf gesellschaftliche Strukturen und Prozesse, die die Schule umgeben und konstituieren.

Die folgenden Personen haben dieses Engagement unterstützt oder erst ermöglicht. Ihnen gegenüber ist der Verfasser zu besonderem Dank verpflichtet. Zu nennen sind: Die Schülerinnen und Schülern, deren Lebenskonflikte in dieser Arbeit erörtert werden, mit Dank für ihr Vertrauen und ihre Kooperationsbereitschaft, die Studierenden an der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln, während der Jahre 1994 und 1995, mit Dank für ihr Interesse an der *Lebensweltorientierten Didaktik* und die kritische Diskussion der vorgestellten Thesen und die Lehrerinnen Sylvia Mandt (Mentorin während des Referendariats) und Angelika Schmachtenberg, mit Dank für die außergewöhnlich gute Zusammenarbeit in den gemeinsam unterrichteten Schulklassen. Karin Jung-Bröcher ist zu danken für ihren erhöhten Einsatz im familiären Bereich während der Schreib- und Studienphasen des Verfassers, Brigitta und Alfred Bröcher sowie Anna und Richard Jung für die finanzielle Förderung dieser Buchveröffentlichung. Dr. phil. Friedhelm Decher, Dr. phil. Inge Hofsommer, Dr. phil. Roland Koch, Dr. phil. Karl-Dieter Nies, Klaus Peters (Fachleiter im Studienseminar Düsseldorf) und Prof. Dr. phil. Hans-Günther Richter sei gedankt für fachliche Diskussionen, Anregungen und Kritik.

Das vorliegende Buch widmet der Verfasser seinen Söhnen Jan und Philipp, die unter seiner Niederschrift gelegentlich zu leiden hatten.

Joachim Bröcher, Nümbrecht-Heddinghausen, im November 1996





„Als ich 1976... fragte: Was ist eine humane Schule?, ging es mir darum, zu zeigen, dass die moderne Schule das Leiden der Kinder und Jugendlichen an ihr zwar gemindert, aber ihre elementare Unbekömmlichkeit für die Menschen nicht überwunden hat. Sie konstituiere ein unentrinnbares und unheimliches, ein entfremdendes und entmündigendes Verhältnis, gleich, ob sie reformiert oder antiquiert ist. Die Schule müsse anders werden, weil die Kinder anders geworden seien. Deren Lebensprobleme überlagerten deren Lernprobleme; wenn die Schule es nicht ernst mit jenen aufnehme, werde sie an diese gar nicht herankommen“

(Hartmut von Hentig, 1993, S. 9).

## ERSTER TEIL: AUSGANGSPUNKTE

### I. SCHULUNTERRICHT: LERNPROBLEME UND LEBENSPROBLEME

#### 1. *Intensivstation* Klassenzimmer

Jedes Nachdenken über eine besondere Beschulung von *auffällig* gewordenen Jugendlichen muss mit der Analyse der allgemeinen schulischen und außerschulischen Bedingungen beginnen, unter denen die sogenannten *Auffälligkeiten* im Verhalten und Erleben zutage treten. Dass die „Lebensprobleme die Lernprobleme überlagern“, wie von Hentig diagnostiziert, gilt als unbestritten, sofern wir es mit Schüler\_innen einer Schule für Erziehungshilfe zu tun haben. Ein Ziel unserer Untersuchung wird deshalb sein, den genauen Charakter dieser Lebensprobleme herauszuarbeiten. Es stellt sich auch die Frage, ob sich die, von v. Hentig kritisierten, Zustände an unseren allgemeinen Schulen in den vergangenen zwanzig Jahren geändert haben, insbesondere, was die Bereitschaft der Schule angeht, sich mit den Lebensproblemen der Schüler\_innen auseinanderzusetzen. Von hier aus könnten dann Prognosen gewagt werden, ob Grund-, Haupt- und Gesamtschulen immer weiter sog. *verhaltensauffällige* Schüler\_innen *produzieren* werden oder ob wir damit rechnen dürfen, dass sich die, *am Rande der Bildungswelt* angesiedelte, *Förderschule für Erziehungshilfe*, als gesellschaftliche Institution eines Tages erübrigen könnte.

„Intensivstation Klassenzimmer“ ist ein Artikel überschrieben, den Beate Szillis-Kappelhoff 1993 in der ZEIT veröffentlicht hat. Die Autorin, Lehrerin an einer kombinierten Haupt- und Realschule in einer deutschen Kleinstadt, berichtet aus ihrem Schulalltag. Unter anderem beschreibt sie die von ihr als belastend erlebten

Verhaltensweisen vieler Schüler\_innen, d. h. diese prügeln und beschimpfen sich, machen keine Hausaufgaben, lärmern und behindern einen reibungslosen Unterrichtsablauf. Teils führt diese Lehrerin die beobachteten Auffälligkeiten auf die Lebensprobleme vieler Schüler\_innen zurück. Viele der hier beschriebenen Kinder und Jugendlichen leben in zerrütteten Familien und tragen ihre seelischen Spannungen in das schulische Leben hinein. Die Autorin nimmt auch Stellung zu ihrem persönlichen Belastungsempfinden. Sie nennt eine Vielzahl eigener körperlicher und seelischer Symptome, die sich hieraus ergeben haben. Zu dem Artikel ist ein Foto abgedruckt. Es zeigt einen zertrümmerten Klassenstuhl, untertitelt mit dem Satz: „Nicht immer ist die Überleitung zu Rilke ganz einfach.“

Dieser Artikel mit seiner provokativen Rede vom Klassenzimmer als einer *Intensivstation* macht in aller Kürze deutlich, woran unser gegenwärtiges Schulsystem *krankt*, um hier den medizinischen Sprachjargon der Autorin fortzuführen. Die vielfältigen psychischen und sozialen Probleme auf Seiten der Schüler\_innen bzw. auf Seiten der Lehrer\_innen werden von vielen nur von ihrer Oberflächenstruktur her erkannt. Weil die Tiefenstruktur der angewachsenen unterrichtlichen Probleme nicht aufgedeckt wird, gibt es auch keine wirkliche Lösung für diese. Die medizinorientierte Rede von der Intensivstation Klassenzimmer wirkt wie ein letzter Ausweg, wie die Beschwörung eines längst überwunden geglaubten Paradigmas im Umgang mit als auffällig erlebten Heranwachsenden. Es ist ja keineswegs so, dass an dieser hier beschriebenen *Normalschule* die vermeintlichen *Defizite, Störungen, Auffälligkeiten* o. ä. der Schüler\_innen in einer Art kompensatorischen Unterrichts *behandelt* und *kuriert* würden oder zumindest der Versuch dazu gemacht würde. Es soll ja nach wie vor „zu Rilke übergeleitet werden“. Das heißt die Stofforientiertheit des Unterrichts wird, trotz erheblicher Startschwierigkeiten, an sich nicht in Frage gestellt. Diese Didaktik hält einerseits, nach wie vor, an Rilke, hier stellvertretend für viele, dem Lehrplan entnommene, Zielsetzungen und Inhalte, fest. Gleichzeitig kommt sie aber nicht mehr vom Fleck und verbraucht sich bereits bei der Herstellung einer hinreichend ruhigen Atmosphäre, wie sie für das Lernen und Lehren benötigt wird. Die Energien von Lehrkraft und Schüler\_innen bleiben schon im Vorfeld der eigentlich zu bearbeitenden Sache in zähen Diskussionen und mehr oder weniger fruchtlosen Interventionen bezüglich des nicht angebrachten Lernverhaltens vieler Schüler\_innen, das eben nicht das erwünschte Verhalten ist, hängen. Außerdem muss von einer Lehrkraft, erst einmal mit Mühe bei der Rilke-Bearbeitung angekommen, eine dauernde psychische Grundspannung ausgehalten werden, weil ständig ein Rückfall in eine undisziplinierte Situation befürchtet wird, die dann wiederum lernverhaltensbezogene Diskussionen, Interventionen usw. erfordert. Zur Aufrechterhaltung der Disziplin und zum Ausschalten unerwünschter Initiativen von Seiten der Schüler\_innen, wie auch zum Reduzieren der eigenen Ängste vor einer unkontrollierbaren Situation, muss ein didaktisches Herrschaftssystem installiert werden. Doch die Durchsetzung eines solchen Kontrollsystems hat ihren Preis: „Widerstand gegen die Schul-Lehre wird also wahrgenommen, doch nur als Kraft, die ihre Herrschaft bedroht. Mit dem Widerstand, der nunmehr als externe Störbe-

dingung verstanden wird, zugleich wird ausgegrenzt, was ihn hervorbringt: gesellschaftliche Erfahrungen von Schülern, die durch die Schullehre nicht aufgenommen werden“ (Thiemann, 1985, S. 59 f.).

Sucht man/frau in dem Artikel von Szillis-Kappelhoff nun Lösungsansätze, wird man/frau enttäuscht sein. Es werden lediglich, auf eine diffuse Weise, Vorstellungen ins Spiel gebracht, die normalerweise mit medizinischen Intensivbehandlungen verknüpft werden, um überhaupt etwas an Rettung oder Hilfe für die offenbar aussichtslose Lage an vielen unserer Schulen anzubieten.<sup>1</sup> Das heißt: Die Ausgangsbedingungen für Unterricht haben sich verändert. Der durch das Curriculum vorgesehene Inhalt greift nicht mehr ohne Weiteres. Die Schüler\_innen sind weniger leicht zu lenken. Die oben beschriebene Situation darf mit hoher Wahrscheinlichkeit als repräsentativ für die aktuellen Lern- und Arbeitsverhältnisse in vielen Schulklassen an deutschen Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen gelten. Unsere Beobachtungen an diesen Schultypen in Zusammenhang mit Sonderschulnahmeverfahren, Verhaltensbeobachtungen im Unterricht, auch Gespräche mit Lehrer\_innen im Kontext der integrativen Betreuung sog. *verhaltensauffälliger* Schüler\_innen, stützen diese Annahme. Glaubt man den immer häufiger zu hörenden Aussagen von Lehrerinnen und Lehrern an diesen Schulformen, ist das Unterrichten, aufgrund des hohen Ausmaßes an psychosozialen Konfliktpotential, schwieriger geworden. In den Erziehungswissenschaften hat diesbezüglich eine breite Diskussion eingesetzt. Beispielsweise hat Hartmut von Hentig in seiner Schrift *Die Schule neu denken* (1993) versucht, den komplexen Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und der erschwerten Situation an unseren Schulen zu ergründen.

Weite Teile unseres Schulsystems scheinen sich zur Zeit in einem unaufhaltsamen Erosionsprozess zu befinden. Glaubt man/frau den vielen Veröffentlichungen zu diesem Thema (zum Beispiel Bründel und Hurrelmann, 1994 a, b; Claus und Herter, 1994; Hurrelmann, 1993; Spreiter, 1993) nimmt vor allem die Gewalt an Schulen, aber auch in den außerschulischen Lebenswelten weiter zu. Der zertrümmerte Klassenstuhl auf dem Foto zum Artikel von Szillis-Kappelhoff kann als eine Metapher für diese Tendenz gelten. Viele Jugendliche entwickeln rechts-extreme Einstellungen und Verhaltensweisen, die gegen schwächere Mitglieder dieser Gesellschaft, wie zum Beispiel Menschen mit Migrationshintergrund oder People of Color gerichtet sind. Die „multikulturelle Gesellschaft“ (Heiner Geißler) erscheint vor allem durchsetzt von sozialen Gegensätzen und Konflikten, die in den interaktiven Beziehungen der Schüler\_innen untereinander, sicher nicht nur in Förderschulklassen, sehr konkret werden können: „Heh, Spaghetti, mach mal die Tür zu!“ Oder: „Verpiss Dich Du Türke!“ Oder: „Wir brauchen hier keine Russenschweine!“

<sup>1</sup> Dieser Weg erscheint heute offenbar vielen (wieder) als ein Ausweg, vgl. die kritische Diskussion dieser Tendenzen bei Voß (1987), Anpassung auf Rezept. Die fortschreitende Medizinisierung auffälligen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen.

## 2. Zeitdiagnosen

Natürlich müssen psychologische Erklärungen für die Zunahme psychosozialer Probleme bei den heutigen Heranwachsenden gefunden werden. Man/frau nehme etwa eine von Fend (1990, 1991) durchgeführte Längsschnittuntersuchung zur Hand. Hier wird gefragt, wie unter heutigen Bedingungen altersspezifische Entwicklungsaufgaben von den Jugendlichen bewältigt werden und wie sich Identitäten, speziell Geschlechtsrollenidentitäten und politische Identitäten herausbilden?

Neben Erkenntnissen der Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie werden insbesondere Ergebnisse aus dem Bereich der klinischen Psychologie zu beachten sein, um die tieferen Bedeutungen und Gesetzmäßigkeiten konflikthafter psychosozialer Entwicklung ergründen und verstehen zu können. Auf der anderen Seite müssen soziologische Erklärungen für die beobachteten Veränderungen im Verhalten und Erleben heutiger Heranwachsender gefunden werden. Haben wir es nun mit den psychosozialen Folgen der „Postmoderne“<sup>2</sup> im Sinne einer Auflösung des Sozialen zu tun? Oder ist es die Mediengesellschaft durch ihre Überschwemmung der Lebenswelten mit den visuellen und akustischen Inhalten der Fernsehkanäle, der Videoclips und Computerprogramme? Sind es die Mechanismen der „Risikogesellschaft“<sup>3</sup> (Beck, 1986) im Sinne von „Individualisierung“<sup>4</sup> und „Enttraditionalisierung“ oder die Gesetzmäßigkeiten einer, zunächst hedonistisch anmutenden, „Erlebnisgesellschaft“ (Schulze, 1993) im Sinne einer „Ästhetisierung der Lebenswelt“, die für die psychosozialen Besonderheiten der heute heranwachsenden Generation verantwortlich zu machen sind?

Honneth (1994 b, S. 7) mahnt zur Skepsis gegenüber diesen und anderen kritischen Zeitdiagnosen: „Sie alle haben sich schnell als Produkte einer Überverallgemeinerung von gesellschaftlichen Entwicklungen erwiesen, die nur eine beschränkte Reichweite, sei es in historischer, sei es in sozialer Hinsicht, besitzen.“ Was nach Auffassung von Honneth (ebd., S. 90 ff.) „im Augenblick tatsächlich ein Zentrum der sozialen Veränderungsprozesse ausmacht“, ist der „Strukturwandel der Familie, als auch die erneute Zunahme ökonomischer Armut.“ Diese bringen „die existentiellen Probleme zum Vorschein, mit denen die Subjekte heutzutage deswegen in wachsendem Maße konfrontiert sind, weil sie infolge des beschleunigten Individualisierungsprozesses nicht mehr wie früher in den kommunikativen Netzen einer gesicherten Lebenswelt Schutz suchen können.“ Nach der Auffassung von Burkhart (1995) ist die Diskussion um den „Strukturwandel der Familie“ dagegen

<sup>2</sup> Vgl. zur Postmoderne-Diskussion z. B. Lyotard, 1979; Habermas 1985 a, b oder Huyssen 1990 und Scherpe, 1993.

<sup>3</sup> Becks Thesen werden in Ansätzen auch im Bereich der Sonderpädagogik diskutiert, etwa von Schuhmann, 1995.

<sup>4</sup> Speziell zu Becks Individualisierungsthese merkt Burkhart (1995, S. 11) kritisch an, dass hier „zu viele verschiedene Entwicklungen mit einem verschwommenen Begriff zusammengefügt“ würden.

durch Wellen der „Dramatisierung“ bzw. „Beschwichtigung“ gekennzeichnet. Auf der Basis vorhandener Untersuchungen könne weder der „nahe Untergang der Familie verkündet“, noch deren „unverminderte Attraktivität“ behauptet werden (ebd., S. 3). Zumindest für das soziale Umfeld der von uns untersuchten Personengruppe scheinen die Auflösungserscheinungen im familiären Bereich zu dominieren, ohne dass dies im statistischen Sinne belegt werden könnte.

Wir werden im Laufe unserer Untersuchung mehrfach auf die oben genannten soziologischen bzw. sozialphilosophischen Theorien zurückkommen, um zu sehen, welchen Erklärungswert sie mit Blick auf die Phänomene besitzen, die sich in den Welten unserer Schüler\_innen manifestieren. Fernsehen, Computer und Video sind zu dominanten Medien in der Lebenswelt der heutigen Kinder und Jugendlichen geworden. Diesbezügliche Schlagworte in der pädagogischen und sozialwissenschaftlichen Diskussion sind „Konsumkindheit“ und „Medienkindheit“ (Baacke, 1992, S. 72 ff.), auch „Fernsehkindheit“ (von Hentig), „Fernsehsozialisation“ (Rolff und Zimmermann, 1985) oder das „Verschwinden der Kindheit“ infolge des Fernsehens als „Medium der totalen Enthüllung“ (Postman, 1982, S. 97 f.).

Der Zeichentrickfilm „He-Man“ ist in der Lage, selbst sog. *hyperaktive* Grundschüler einer Schule für Erziehungshilfe (in dieser Klasse waren ausschließlich Jungen) ohne Weiteres für achtzig Minuten auf ihren Stühlen zu halten, wie einige unserer didaktischen Experimente zeigten, sicherlich ein Beleg dafür, dass hier, in den Film eingebaute, Mechanismen am Werk sind, die auf die teils besonderen Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster auf Seiten der Schüler Bezug nehmen. Es stellt sich gleichzeitig die Frage, wodurch diese Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster überhaupt aufgebaut bzw. erzeugt worden sind, wenn nicht durch das Fernsehen selbst. Die durch die Medien sozialisierten Heranwachsenden, bei den Jugendlichen in unserem Arbeitsfeld ist hier zum Beispiel an die pausenlos über die Fernsehkanäle VIVA oder MTV strömenden Videoclips zu denken, entwickeln selbstverständlich auch veränderte Erwartungen an den Unterricht. Die Mechanismen der Mediengesellschaft zwingen uns, anders zu unterrichten. Ohne ein spannendes, bedürfnisgerechtes Unterrichtsprogramm scheint sich die Motivation, insbesondere von stärker konfliktbelasteten Schülerinnen und Schülern, kaum länger als ein paar Minuten zu halten. Es ist jedoch ein Trugschluss, zu glauben, dass es unsere Unterrichtsmethodik je mit den Showmastern des Fernsehens aufnehmen könnte, oder dass unser Unterricht so *spannend* sein könnte wie die Comics und Actionfilme, die viele unserer Schüler\_innen nach oder schon vor der Schule konsumieren. Die Mechanismen der Mediengesellschaft im Bereich des Didaktischen imitieren zu wollen, hieße im übrigen auch, die Erziehung zu einem Anhängsel des Medienmarktes zu machen, den kritischen und emanzipatorischen Anspruch, den Pädagogik und Didaktik nach unserer Auffassung haben sollten, aufzugeben.

Die Situation an *Schulen für Erziehungshilfe* stellt sich oftmals als Zuspitzung der allgemeinen gesellschaftlichen Situation dar, indem etwa soziale Konflikte und problematische Auseinandersetzungsstrategien bei *auffällig* gewordenen Schüler\_innen besonders deutlich zutage treten. Die dort unterrichteten Schüler\_innen stel-

len eine hochkonzentrierte Ansammlung von in besonderem Maße problembelasteten Kindern und Jugendlichen dar, die vom allgemeinen Schulsystem nicht mehr verkraftet und an eine Förderschule überwiesen worden sind. Doch, um bereits eine weiter unten vertretene Auffassung vorwegzunehmen: Diese Schüler\_innen sind lediglich als *Symptomträger innen* anzusehen. In ihren Biografien spiegelt sich das soziale, das gesellschaftliche und kulturelle *Allgemeine* in zuge-spitzter Form wider.

### 3. Die Schüler\_innen in ihrer individuellen Welt wahrnehmen

In zusammengefasster Form lässt sich sagen: Bildung im traditionellen geisteswissenschaftlichen Sinne, in dem anfangs zitierten Beispiel festgemacht an *Rilke* als einer didaktischen Inhalt-Ziel-Verbindung, ist offenbar den veränderten Lernvoraussetzungen der durch Szillis-Kappelhoff beschriebenen Schüler\_innengruppe nicht (mehr) angemessen. Sie geben sich *auffällig*, indem sie sich dem fremdbestimmten, für sie im Augenblick *sinnlosen* Unterrichtsinhalt, der offenbar ohne Bezug ist zu ihrer momentanen Lebenswelt, nicht zuwenden wollen oder können. Die Schüler\_innen streifen eine aufgesetzte didaktische Hülle von sich ab, da sie nicht zu ihren existentiellen Anliegen passt. Befreiung vollzieht sich als Dekonstruktion scheinbar geordneter und nur noch oberflächlich legitimierter Lehr-Lern-Prozesse. Nicht ohne Grund wurde in unserem Beispiel von der Lehrerin nach konfliktverursachenden und konfliktverschärfenden sozialen Veränderungen in den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler gefahndet, ohne dass hieraus jedoch eine didaktische Handlungskonsequenz erfolgt wäre. Würde sich die Lehrerin, in dem genannten Beispiel, dagegen an einem Bildungsideal im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik (Klafki, 1985) orientieren, d. h. Bildung als Vermitteln und Fördern von Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit sowie Solidaritätsfähigkeit verstehen, müsste in unmittelbarer Konsequenz gefragt werden, wie denn der Unterricht in diesem Sinne zu verändern sei und anhand welcher Inhalte und Methoden dieses Bildungsziel zu erreichen wäre?

Ein wesentlicher Ansatzpunkt wäre zunächst in der Bearbeitung schüler\_innenorientierter Themen (zum Beispiel Jugendkulturen, Jugendzonen usw.) zu sehen, die sich mit den „Schlüsselproblemen der Gegenwart“ (Klafki, 1985, S. 21; vgl. den fünften Teil dieser Studie) vernetzen lassen. Beginnt man etwa schüler\_innenorientiert bei „Jugendzonen“ und „Videowelten“, lässt sich nach und nach überleiten zu Schlüsselproblemen wie „Demokratisierung, Arbeit und Freizeit, das Verhältnis der Generationen zueinander, Deutsche und Ausländer in Deutschland, Massenmedien und ihre Wirkung, menschliche Sexualität, das Verhältnis der Generationen zueinander, traditionelle und alternative Lebensformen“ (ebd.). Konfliktbelastete Schüler\_innen werden, so unsere Hypothese, anders auf einen Unterricht reagieren, der ihre biografischen und lebensweltlichen Erfahrungen zu seinem Ausgangspunkt macht. Gleichzeitig kann dies nicht bedeuten, dass damit alle Phänomene umgangen oder vermieden werden können, die unseren Unterricht zu ei-

nem „gestörten Unterricht“ (Winkel, 1993) werden lassen. Das hier zu entwickelnde und darzustellende Arbeitsmodell für einen Unterricht mit Schüler\_innen, die Besonderheiten im Verhalten und im Erleben zeigen, bedarf deshalb einer Grundlegung, die es dem Lehrer bzw. der Lehrerin ermöglicht, trotz schwieriger psychischer, sozialer und institutioneller Ausgangsbedingungen, Bildungsziele im Sinne konstruktiv-kritischer Didaktik prinzipiell zu erreichen.

Benötigt wird eine Didaktik, die sich primär an den *Lebensproblemen* der Schüler\_innen orientiert und erst in zweiter Linie *Verhaltensprobleme* oder *Lernprobleme* thematisiert. Eine Didaktik, die mit Phänomenen psychosozialer Auffälligkeit konfrontiert ist, kann nicht umhin, sich auf die häufig orientierungslos in gesellschaftlichen Zwischenwelten treibenden Schüler\_innen einzulassen, die konflikthaftern Seiten der, oftmals in Krisen geratenen, Kinder und Jugendlichen wahrzunehmen. Andernfalls liefe sie Gefahr, pädagogische Chancen zu verspielen und wirkungslos zu bleiben. Die Konfliktthemen im Leben vieler Heranwachsender bleiben jedoch oftmals, nicht nur im Kontext der Regelschulpädagogik, unbeantwortet. Auch Sonderpädagog\_innen wissen häufig nicht, ob sie und wie sie, anhand von konflikthaftern Themen auf Seiten ihrer Schüler\_innen, Pädagogik oder Therapie betreiben müssen, sollen, dürfen oder können (vgl. hierzu Fitting, 1983). Das Ergebnis: Oftmals irren diese Schüler\_innen dann haltlos durch die Jahre der späten Kindheit und der Jugend, hin- und hergetrieben von wechselhaften Bedürfnissen nach Liebe, Anerkennung, symbiotischer Geborgenheit, Gehaltenwerden auf der einen Seite, nach Loslösung, Abgrenzung, Autonomie und Individualität auf der anderen Seite.

Beginnt man damit, Schüler\_innen in ihrer individuellen Welt wahrzunehmen, in der sich besondere biografische und soziokulturelle Ereignisse abgespielt haben und weiter manifestieren, die sich wiederum zu Konfliktthemen verdichten können, die von den Jugendlichen auf eine mehr oder weniger günstige Weise beantwortet werden, erscheinen alle diejenigen Denkkategorien als verkürzend, in denen sich der Blick allein auf eine Änderung der *Verhaltensweisen* der Schüler\_innen richtet.

Ein kritischer Blick auf die „Geschichte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ (Myschker, 1989), auf die historischen und aktuellen Sichtweisen, Praktiken und Empfehlungen sowie die von Georg Theunissen (1980, 1992) dargestellten Paradigmen bezüglich des Problemzusammenhangs *Pädagogik und Auffälligkeit* (vgl. Fitting und Saßenrath-Döpke, 1993) soll theoretische und methodische Anknüpfungspunkte erbringen, für die Analyse der Lebensprobleme heutiger Schüler\_innen, die sich am Rande der Bildungswelt befinden. Ferner geht es um Anhaltspunkte für eine didaktische Konstruktion, der entlang sich zunächst schüler\_innenorientiert und anschließend wissenschaftsorientiert, im Sinne eines emanzipatorischen Bildungsideals (vgl. Klafki, 1985), arbeiten lässt (vgl. fünfter Teil).





„Eine Denktradition bleibt nur dadurch lebendig, dass sich ihre wesentlichen Intentionen im Lichte neuer Erfahrungen bewähren; das geht nicht ohne Preisgabe überholter theoretischer Inhalte“  
(Jürgen Habermas, 1985, S. 209).

## II. MODELLE FÜR DEN DIDAKTISCHEN UMGANG MIT LEBENSPROBLEMEN?

### 1. Diskussionskriterien

Nachdem wir uns in der Einleitung darzustellen bemühten, dass die Lebensprobleme und die, mit diesen einhergehenden, psychosozialen *Auffälligkeiten* der Schüler\_innen eine der wesentlichen Herausforderungen an die Didaktik der neunziger Jahre darstellen, soll in diesem Kapitel danach gefragt werden, welche theoretischen Sichtweisen und praktischen Empfehlungen Pädagogik und Sonderpädagogik zu diesem Problemzusammenhang bereithalten, um schließlich zu Anhaltspunkten zu gelangen, wie denn nun ein angemessener Umgang mit den Lebensproblemen bzw. psychosozialen *Auffälligkeiten* von Heranwachsenden aussehen kann.

Im Sinne des Kritischen Rationalismus Poppers können wir annehmen, dass es zu dem angesprochenen Problemzusammenhang eine Art von Wahrheit gibt. Aber wir können nicht wissen, ob wir mit Hilfe unserer Theorien die Wahrheit erkannt haben. Alles, was wir tun, wäre demnach Entwurf und Vermutung. Kein Entwurf und keine Vermutung lässt sich endgültig beweisen. Die Zusammengehörigkeit von Vermutung und Widerlegbarkeit ist Poppers Grundprinzip: Wir lernen in Wahrheit nur von unseren Irrtümern und befinden uns in einem unendlichen Erkenntnisprozess, in dem unsere Hypothesen strengen Prüfungen unterworfen und nicht selten widerlegt werden. Unsere Erkenntnisse besitzen den Charakter des Vorläufigen und sie werden immer neu auf die zu ergründenden Phänomene angewendet. Ein Erkenntnisfortschritt ist nach Popper (1995, S. 73) in der „Verbesserung des vorhandenen Wissens“ zu sehen. Im Sinne seiner „kritischen Methode“ (ebd., S. 17), d. h. einer „Methode des Versuchs und der Ausmerzung von Irrtümern, der Aufstellung von Theorien und ihrer möglichst strengen Prüfung“, soll in diesem Kapitel eine Bestandsaufnahme der Theorien des Fachgebietes erfolgen.

Erklärende Theorieansätze, Sichtweisen und Einstellungen bezogen auf die Phänomene psychosozialer Auffälligkeit auf der einen Seite sowie aus diesen abgeleitete Handlungssysteme bzw. Interventionen auf der anderen Seite, scheinen sich gegenseitig zu bedingen. Oftmals lässt sich die Einstellung zum Schüler oder zur Schülerin aus den ergriffenen Maßnahmen, den eingesetzten Methoden und

Verfahren zur Änderung entweder der Verhaltensweisen des Schülers bzw. der Schülerin selbst, des Unterrichts, der Einstellung der Lehrkraft usw. erkennen. Aus diesem Grunde sollen im Folgenden Erklärungsansätze und Handlungsmodelle, die mal mehr auf Erziehung, Unterricht, eine Art therapeutischen Unterricht oder den Unterricht flankierende therapeutische Maßnahmen ausgerichtet sind, diskutiert werden. Im Verlauf dieser kritischen Diskussion wird zu fragen sein, inwieweit sich die vorhandenen Theorien bewährt haben. Popper (1995, S. 18) spricht hier vom „Bewährungsgrad“ einer Theorie. Hierunter ist zu verstehen ein:

„... konzentrierter Bericht, der (zu einem bestimmten Zeitpunkt) den Stand der kritischen Diskussion einer Theorie hinsichtlich folgender Punkte bewertet: wie die Theorie ihre Probleme löst; der Grad ihrer Prüfbarkeit; die Strenge der Prüfungen, der sie unterzogen wurde; und wie sie diese Prüfungen bestanden hat. Bewährung(sgrad) ist also ein bewertender Bericht über die bisherigen Leistungen.“

Um diese kritische Diskussion führen zu können, setzen wir eine Reihe von Kriterien voraus, die sich aus unserer Analyse der Phänomene am Rande der Bildungswelt (vgl. vierter Teil) ergeben haben: Erstens: Inwieweit erschließt eine Theorie Möglichkeiten zur Analyse von konflikthafter biografischer Erfahrungen, Lebensproblemen usw. in Beziehung zu soziokulturellen Hintergründen bzw. den „Strukturen der Lebenswelt“ (Schütz und Luckmann)? Zweitens: Inwieweit lassen sich auf der Basis einer bestimmten Theorie konkrete Aussagen zur Realisierung eines Unterrichts gewinnen, der bei den Lebensthemen bzw. Lebensproblemen der Schüler\_innen beginnt und sachorientiert bzw. „wissenschaftsorientiert“ (Klafki, 1985), im Sinne der schulischen Lerncurricula, fortgeführt werden kann? Drittens: Inwieweit stimmt der jeweilige theoretische Ansatz, bzw. ein aus diesem abgeleitetes unterrichtspraktisches Verfahren, mit dem von uns zugrundegelegten emanzipatorischen Bildungsbegriff im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik, wie er im fünften Teil dieser Untersuchung genauer dargestellt wird, überein?

## 2. Historische Entwicklungslinien

Zwar gibt es erst seit wenigen Jahrzehnten *Förderschulen für Erziehungshilfe*<sup>5</sup> und eine Pädagogik, die sich mit sog. *verhaltensauffälligen* Schüler\_innen befasst. Kinder und Jugendliche, die den Erwartungsnormen ihrer sozialen Umwelt hinsichtlich Verhalten und Erleben nicht entsprechen, hat es jedoch, ungeachtet der eingangs erwähnten kritischen Gesellschaftsanalysen, offenbar so lange gegeben, wie es pä-

<sup>5</sup> So lautet die weitgehend neutrale Bezeichnung für diesen Förderschultyp in Nordrhein-Westfalen und Bayern. Andere, zum Teil stärker typisierende, Bezeichnungen lauten: Schule für Verhaltensgestörte (Schleswig-Holstein, Hessen), Schule für Verhaltensbehinderte (Rheinland-Pfalz) oder Schule für schwererziehbare und gemeinschaftsschwierige Kinder (Niedersachsen) u. a. (vgl. Speck, 1989, S. 206 f.).

dagogische Bemühungen gibt. Einen umfassenden Überblick zur „Sozialgeschichte abweichenden Verhaltens in der Schule“ haben Flissikowski, Kluge und Schauerhammer (1980) erstellt. Ferner verfügen wir über eine detaillierte Rekonstruktion der „Geschichte der Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen“ (Myschker, 1987, 1989). Insbesondere Foucault hat mit seinen Studien zur Geschichte der verschiedenen Humandisziplinen ein in sich sehr komplexes und vielschichtiges Forschungsfeld bearbeitet. In seinen Schriften „Wahnsinn und Gesellschaft“ (1989) sowie „Überwachen und Strafen“ (1992) finden sich eine Fülle von historischem Archivmaterial und entsprechende Analysen des Autors, die das Verhältnis der mitteleuropäischen Gesellschaften zu und ihre Praktiken im Umgang mit *auffälligen* Verhaltens- bzw. Erlebnisweisen einzelner Individuen aufzeigen. Foucault zeichnet die Frühentwicklung der Institutionen der Klinik, des „Irrenhauses“ und des Gefängnisses nach, die für die liberale bürgerliche Gesellschaft eine defintitorische Macht gewonnen haben. Eine entscheidende Veränderung ist etwa der Wegfall der körperlichen Züchtigung, der Marter und die Einführung der Isolierung der Gefangenen in Zellen, ein Schritt zum vollkommenen Überwachungs- und Disziplinierungssystem, das zunehmend auch den Raum der Schule kennzeichnet.

Seit dem Mittelalter dominierten Körperstrafen und Züchtigungen im Bereich des schulischen Umgangs mit auffälligen Verhaltensweisen: „Prügel ziehen sich wie ein roter Faden durch die Geschichte der Interventionen“ (Myschker, 1987, S. 14). „Schüler, die Schwierigkeiten machten, wurden geprügelt, an den Haaren, den Ohren, der Nase gezogen, vor den heißen Ofen gestellt, allen Qualen ausgesetzt, die sich ein sich als ‚Zuchtmeister‘ verstehender Lehrer nur ausdenken konnte“ (Myschker, 1989, S. 156). Das den Unterricht störende Verhalten wurde in erster Linie als Disziplinverstoß interpretiert und sanktioniert. Neben Versuchen der pädagogisch-geistigen Beeinflussung kommt es allmählich zu einem Wandel in den Praktiken der Disziplinierung, zu einer Versachlichung durch die Konstruktion von Straf- und Belohnungssystemen. Einem zunehmend differenzierten Blick auf die Hintergründe der Phänomene psychosozialer *Auffälligkeit* bei Kindern und Jugendlichen stehen Anpassungsforderungen sowie Pathologisierung- und Aussonderungstendenzen von Seiten der Institution Schule gegenüber. Mit Einrichtung der „Erziehungsklassen“ (vgl. Fuchs, 1930), gegen Ende der 1920er Jahre, wurden erstmalig sich *auffällig* verhaltende Schüler\_innen aus ihren Schulklassen ausgegliedert und einer *Sonderbehandlung* unterzogen (vgl. Flissikowski, Kluge und Schauerhammer, S. 317). Der Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft unterbrach diese Versuche. Jetzt dominierten autoritäre erzieherische Praktiken, bis hin zu Aussonderung und Internierung (vgl. Myschker, 1989, S. 170 f.).

Nach dem zweiten Weltkrieg fand das Konzept der Sonderklassen eine Fortsetzung, zunächst in den deutschen Großstädten, um Schüler\_innen aufzunehmen, die unter den Kriegsfolgen in besonderer Weise zu leiden hatten (vgl. Flissikowski et al., 1980, S. 232 f.). In der Folgezeit institutionalisierten sich diese Spezialklassen zu eigenständigen Förderschulen. Diesen Schulen wurde ein pädagogisch-therapeu-

tischer Auftrag erteilt.<sup>6</sup> Auf der Basis gezielter Maßnahmen sollen sie die Rückführung des Schülers bzw. der Schülerin an eine allgemeine Schule ermöglichen.

### 3. Didaktik als Niemandland?

Beeinflussungsmöglichkeiten für *auffällige* Verhaltensweisen, Persönlichkeitsmerkmale usw. werden eher auf dem Gebiet der Erziehung, der Therapie oder in der formalen Organisation des Unterrichts gesehen, kaum jedoch in der Auseinandersetzung mit spezifischen Themen, die allerdings anders aufbereitet werden müssen, als von den Fachdidaktiken der allgemeinen Schulen vorgesehen. Statt dass die Lücke geschlossen wird, zeichnen sich in der Gegenwart innovative Trends ab, die den Unterricht eher mit Innerlichkeits- und Beziehungsfragen aufladen und dadurch von den lebensweltlichen Kontexten, und den hier liegenden thematischen Möglichkeiten, abkoppeln.

Manche innovativen didaktischen Entwürfe sonnen sich im Licht des Neuen und Interessanten, versäumen jedoch fundiert zu begründen, wie sie sinnvoller Bestandteil von Unterricht, im Sinne des tagtäglichen Bearbeitens von Themen, sein können. Verstehen wir sog. *Verhaltensauffälligkeiten* als Ausdruck von Lebensthemen, 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 Kontexte auffinden lassen und dass sie zum Dreh- und Angelpunkt des Unterrichts und der sonstigen, ergänzenden didaktischen Aktivitäten gemacht werden müssen. Die Lebensweltanalyse kann sich auf die ästhetischen und alltagsästhetischen Prozesse, d. h. den Umgang der Heranwachsenden mit Musik, Kleidung, Videos, Computern usw., stützen. Es darf davon ausgegangen werden, dass sich die Lebenserfahrungen auch somatisch manifestieren bzw. zu somatischen Sedimenten führen. Den „Neuen Somatismus“ (Shusterman) betreffend, der sich zunehmend auch im Bereich der Didaktik zu etablieren scheint, stellt sich daher die Frage, wie sich die körperorientierten Verfahren sinnvoll in unterrichtliche Prozesse integrieren lassen? Es sind die Komponenten Offenheit (vgl. Goetze, 1989; Goetze und Jäger, 1991) und Projektorientierung (vgl. Neukäter, 1980, 1989), die sich als grundlegend bei der Konstruktion und Durchführung von sog. „didaktischen Handlungsrahmen“ (Winfried Kuhn, 1990) erweisen. Ein solcher, thematisch vorstrukturierter, Handlungsrahmen füllt sich dann, nach und nach, mit Themen, Problemen, Fragestellungen usw., die sich aus der Analyse der Lebenswelten der Schüler\_innen ableiten.

<sup>6</sup> Vgl. etwa die vom Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (1978) herausgegebenen Richtlinien für die Sonderschule für Erziehungshilfe.

## a. Forschung: Dominanz von Erziehung und Therapie gegenüber Unterricht

Auf dem Fachgebiet der *Verhaltensauffälligenpädagogik* hat sich in den vergangenen Jahren ein Komplex wissenschaftlichen Wissens angesammelt und zwar besonders zu Themen wie Förderung, Therapie, Beratung, Integration, Kooperation, Prävention, Sozialarbeit usw. Anders verhält es sich mit dem Bereich des Unterrichts. Hier finden sich nur relativ wenige Publikationen. Goetze und Gatzemeyer (1992, S. 17) analysierten die Beiträge zur *Verhaltensauffälligenpädagogik* in fünf bekannten deutschsprachigen Fachzeitschriften über einen Zeitraum von 10 Jahren. Nur 6,3 % der Veröffentlichungen bezogen sich auf Unterricht. Zur Zeitschrift *Heilpädagogischen Forschung* heißt es etwa: „Dem Anspruch, ein Sammelpunkt auch für die Unterrichtsarbeit... zu sein, wird für die Verhaltensgestörtenpädagogik eindeutig nicht genügt, da... Unterricht im engeren Sinne gar nicht veröffentlichungsbezogen vorkommt“ (ebd., S. 19). Die Analyse von Schulkonzepten (Schulen für Erziehungshilfe, Verhaltensgestörte usw.) durch Petermann et al. (1993) erbrachte gewisse Hinweise auf die Präferenz bestimmter Sozialformen (Gruppenarbeit usw.) sowie methodischer Prinzipien (Handlungsorientierung, Differenzierung usw.). Unter dem inhaltlichen Aspekt des Unterrichts zeigten sich in der oben genannten Untersuchung jedoch keine besonderen Schwerpunktsetzungen.

## b. Unterricht in der Erziehungshilfe: Warten auf ein umfassendes Modell

Ein umfassendes und allgemein anerkanntes Modell für den Unterricht an Schulen für *Erziehungshilfe*, *Verhaltensgestörte* usw. gibt es bisher nicht. „Unterricht an der SfV kennt keine eigens entwickelte Didaktik“ stellt Hußlein (1987, S. 26) fest. Demnach bliebe uns nur der Rückgriff auf die allgemeinen didaktischen Modelle. Doch schränkt Hußlein hier wiederum ein: „Allerdings wird die Mehrzahl der bekannten didaktischen Theorien der besonderen Lebensgeschichte und -situation von Problemschülern weniger gerecht“ (ebd.). Folglich müssen wir also weiter an einer speziellen Schulpädagogik und Didaktik für sog. *verhaltensauffällige* Schüler\_innen arbeiten.

## c. Positionen zur *Form* des Unterrichts sind vorhanden

Auch wenn noch kein umfassendes Unterrichtsmodell vorliegt, so wurden doch immer wieder Vorschläge zu den *formalen* Strukturen des Unterrichts unterbreitet. Kluge (1969) orientiert sich etwa an der Sozialform des Gruppenunterrichts im Sinne von Petersen. Schumacher (1975) setzt auf die „Durchstrukturierung“ des Unterrichts. Allerdings erscheint ein solcher Ansatz, aufgrund des Prinzips der totalen Vorplanung und Kontrolle durch die Lehrkraft, weniger geeignet, die psychosozia-

len Belastungen und sozialen Erfahrungen der Schüler\_innen in sich aufzunehmen. Neukäter (1980, 1989) erbrachte den Nachweis, dass während einer projektorientierten Lernphase die Schüler\_innen signifikant mehr unterrichtsbezogenes Verhalten und weniger problematisches Sozialverhalten zeigen. Goetze (1989) und Goetze und Jäger (1991) applizierten die Prinzipien offenen Unterrichts auf den Bereich der Schule für Erziehungshilfe.

#### d. Die Vernachlässigung der thematischen Dimension des Unterrichts

Die Frage einer konkreten unterrichtlichen Realisierung von Themenbearbeitungen, die als spezifisch für die Schule für Erziehungshilfe anzusehen wären, ist bisher jedoch kaum beantwortet worden. „Ein auf die Individualität von Verhaltensauffälligen bezogenes Unterrichtslernen“ bezieht sich nach Kluge (1976, S. 146 f.) „auf die Auseinandersetzungsfähigkeit und -bereitschaft Verhaltensauffälliger mit ihren physischen, sozialen, kulturellen und weltanschaulichen Erfahrungen... auf Berufschancen... Freizeitaktivitäten... auf Sexualfragen... und Erziehungsprobleme“ (ebd., S. 150 f.). Anhand welcher konkreter Unterrichtsthemen und wie genau dies erfolgen soll, ist bis heute allerdings offen geblieben. Der psychoanalytisch geprägte Entwurf von Bittner, Ertle und Schmidt (1974) impliziert zwar, dass es im Unterricht mit sog. *Verhaltensauffälligen* um die Auseinandersetzung mit Konfliktthemen, um eine Art „Konflikthilfe im Vorfeld des Therapeutischen“ gehen soll, doch eine systematische Verknüpfung von Konfliktthemen und Unterrichtsinhalten bleibt in ihrem Entwurf aus. Bittner, Ertle und Schmidt (1974, S. 52) halten es für nicht erwiesen, dass „Fächer oder Themen über Inhalt bzw. Struktur psychische Probleme abbauen“ können. Mit Hußlein (1989, S. 480) lässt sich resümierend feststellen: „Über den Stellenwert der Unterrichtsfächer für die schulische Förderung Verhaltensgestörter findet sich wenig Erwähnenswertes. Fragen kreisen einzig um ihre besondere Gewichtung.“

Die Möglichkeit, eine didaktische Verknüpfung zwischen den Phänomenen psychosozialer *Auffälligkeit*, d. h. den Lebensproblemen der Schüler\_innen, dem sozio-kulturellen und lebensweltlichen Kontext und den Unterrichtsinhalten herzustellen, wurde innerhalb der *Verhaltensauffälligenpädagogik* bzw. *-didaktik* lediglich peripher in Betracht gezogen. Hußlein (1989, S. 479) wirft in Zusammenhang mit der Stoffauswahl für den Unterricht an Schulen für Erziehungshilfe zwei für uns interessante Fragen auf: Erstens: „Können werterfüllte und sittlich anspruchsvolle Inhalte und Themen in der Lage sein, psychisch aufbauend und sozial festigend zu wirken?“ Wenn man die Frage so stellt, sind wir möglicherweise wieder bei einer Konstruktion von Unterricht angelangt, wie wir sie ja im ersten Kapitel in Zusammenhang mit der gescheiterten Rilke-Bearbeitung vorgefunden haben. Die Auswahl des Unterrichtsinhalts erfolgt nicht etwa nach dem Kriterium der Lebenswelt- oder Konfliktorientierung, sondern nach dessen vermeintlichem sittlichen Wert und Anspruch. Von bestimmten, ausgewählten Bildungsgütern wird quasi eine kathartische

Wirkung erwartet bzw. erhofft. Unterricht von dieser Seite aus zu entwickeln, ist jedoch, auf dem Hintergrund der eigenen unterrichtspraktischen Erfahrungen, zum Scheitern verurteilt, weil die grundsätzlich notwendige Verbindung zwischen der Welt der Schüler\_innen und dem unterrichtlichen Stoff auf diese Art und Weise nicht zustande kommt.

Hußlein wirft eine zweite Frage auf: „Können problembeladene Inhalte und Themen Konflikte, in die Kinder möglicherweise verstrickt sind, auslösen oder verstärken?“ Wir sind hier mit einer didaktischen Überlegung konfrontiert, die einerseits dem eigenen Ansatz entgegenzukommen scheint, weil die didaktische Relevanz „problembeladener Inhalte und Themen“ überhaupt erst einmal gesehen und zur Diskussion gestellt wird, zum anderen wird, im Widerspruch zu unseren eigenen didaktischen Erfahrungen, die unnötige Sorge geäußert, dass diese Inhalte und Themen bei den Schülerinnen und Schülern vorhandene Konflikte auslösen und verstärken könnten. Hußlein zitiert hier einige auseinandergelungene Standpunkte und stellt fest, dass bislang keine gesicherten Ergebnisse vorlägen, die eine endgültige Antwort auf die genannten Fragen zuließen. Unter Hinweis auf die „kritisch-kommunikative Didaktik“ (Schäfer und Schaller, 1976) empfiehlt Hußlein (S. 480) schließlich, „konfliktträchtige Sachverhalte zu thematisieren und sie metakommunikativ aufzuarbeiten.“

Sicher ist dieser Überlegung zunächst einmal zuzustimmen. Hußleins Überlegungen könnten suggerieren, *problembeladene* Inhalte und Themen, wie sie ja im vierten Teil unserer Studie zur Genüge geschildert werden, ließen sich von *unproblematischen* Inhalten und Themen deutlich abgrenzen. Es könnte gar die Illusion genährt werden, man könne, bei entsprechendem didaktischen Geschick, den Konfliktstoff womöglich ganz umschiffen und aus dem Unterricht heraushalten, wenn man bloß nicht mit den Themenvorschlägen an diesen rührt. Die pädagogisch motivierte Frage einer Lehrkraft, ob sie nun einen konfliktträchtigen Stoff oder einen unproblematischen Stoff behandeln soll, ist aus unserer Sicht falsch gestellt, weil Unterricht an Schulen für Erziehungshilfe so nicht funktioniert. Der Unterrichtsstoff ist vielmehr aus den Themen und Interessen der Lebenswelt abzuleiten und in diesem thematischen Spektrum wird es konfliktthaltige und weitgehend konfliktfreie Zonen geben, die allesamt einer didaktischen Bearbeitung zugänglich gemacht werden können. Versucht eine Lehrerin/ein Lehrer, die Konfliktthemen aus dem Unterricht herauszuhalten, werden sich diese, gar mit erhöhtem Druck und sehr vehement, in diesen hineindrängen, gleichgültig, ob sie das will oder nicht. In welcher konkreten Form die didaktische Bearbeitung von Lebens- und Lebensweltproblemen vonstatten gehen kann (Klassenunterricht, Arbeit mit kleinen Gruppen, klassenübergreifende Projekte, biografisch orientierte Einzelförderung usw.) und welche sachbezogenen Fortführungen hier möglich sind, sind Fragen, die sich dann anschließen und die gesondert beantwortet werden müssen.

In der Diskussion um den Unterricht mit sog. *verhaltensauffälligen* Schülerinnen und Schülern werden einzelne Fächer ihrer *therapeutischen* Wirkungen wegen hervorgehoben. „Kunsterziehung, Musik, Werken, Bewegungserziehung und Sport



erhalten hier deutliche Präferenzen“ (vgl. Hußlein). Ein für unsere Fragestellung interessanter Ansatz ist die „Pädagogische Kunsttherapie“ (Richter, 1984), denn hier werden fachspezifische und allgemeine sonderpädagogische Zielsetzungen, auf dem Wege der Umstrukturierung von Inhalt-Ziel-Verbindungen, miteinander verknüpft. Die eigentümlichen Lebenskonflikte von *verhaltensauffälligen* Schüler\_innen werden zum Anlass für entsprechende Themenstellungen genommen, die auf der Basis von ästhetischen Prozessen realisiert werden (vgl. das Unterrichtsbeispiel „Spuren: Von der Selbsterkundung bis zur Ausgrabung“, Richter, 1984, S. 163).

#### e. Therapeutische Systeme und Fachdidaktiken lassen sich nicht zu einem sonderpädagogischen Unterricht addieren

Als pädagogisch-therapeutische Bezugssysteme für den schulischen Umgang mit Schüler\_innen mit einer emotionalen und sozialen Thematik (im Sinne von Erziehung und Therapie) haben sich psychoanalytische, individualpsychologische, verhaltenstherapeutische und klientenzentrierte Theorieansätze etabliert. Die Publikationen vermitteln häufig den Eindruck, es ließe sich dabei thematisch wie an einer allgemeinen Schule vorgehen, wenn eine Lehrkraft nur über die entsprechenden therapeutischen Repertoires, die sich zumeist auf das zu ändernde Lern- und Sozialverhalten richten, verfügt. Die genannten pädagogisch-therapeutischen Systeme und die, für die allgemeine Schule entwickelten, Fachdidaktiken lassen sich aber nicht einfach zu einem sonderpädagogischen Unterricht addieren. Sonderpädagog\_innen, die etwa nach dem „erziehungstherapeutischen Ansatz“ (vgl. z. B. Fitting und Kluge, 1981), analog zur klientenzentrierten Therapie, „Akzeptanz“, „Empathie“ und „Wertschätzung“ praktizieren, stehen vor der Schwierigkeit, einen thematischen Kontext zur Aufnahme entwicklungsfördernder pädagogischer Beziehungen erst schaffen zu müssen, ohne dass aber von *erziehungstherapeutischer* Seite gesagt werden würde, in welcher Weise sich die Themen und Inhalte der Unterrichtsfächer dafür eignen oder wie sie aufbereitet werden müssen, damit sie eine Basis für die klientenzentrierten Interventionen sein können. Interaktionsübungen, Übungen zum sozialen Lernen, Konflikt- und Beratungsgespräche und sonstige kommunikative Verfahren scheinen nach dem erziehungstherapeutischen Ansatz eher additiv zum Unterricht zu laufen, der prinzipiell noch als ein herkömmlicher Unterricht erscheint.

#### f. Didaktik darf nicht auf eine pädagogische Haltung reduziert werden

Es stellt sich die Frage, ob sich positive Beziehungen zwischen Lehrer\_innen und sog. *verhaltensauffälligen* Schüler\_innen, die in ihren Herkunftsmilieus die Meta-Kommunikation zumeist kaum kennengelernt haben, überhaupt auf diesem Wege, das heißt ohne den gezielten Rückgriff auf spezielle didaktische, auch thematisch

fundierte, Konstruktionen, herstellen lassen? Die kommunikativen Verfahren müssten unseres Erachtens eher auf die lebensweltlichen, gesellschaftlichen und soziokulturellen Kontexte (Jugendszenen; Musik, Kleidung, Sprache der Jugendlichen; Rechtsradikalismus, Gewalt, Sexualität, Fremdheits- und Zerrissenheitserfahrungen von Schüler\_innen mit Migrationshintergrund usw.) bezogen werden, damit die sonderpädagogischen Interventionen und die Didaktiken der Unterrichtsfächer nicht voneinander abgekoppelt werden und nebeneinander herlaufen. Didaktik darf nicht auf eine pädagogische Haltung reduziert werden, wie etwa bei Kluge (1995): „Die Methode bin ich“ oder bei Franze (1995 b): „Die Entwicklung meiner Persönlichkeit als Mittel erziehungstherapeutischer Interventionen zur Verminderung von erwartungswidrigem Verhalten in der Schule für Erziehungshilfe.“

Wir stimmen in dem Punkt zu, wo es darum geht, dass sich Pädagog\_innen mit ihrer eigenen Persönlichkeit und den eigenen biografischen bzw. lebensweltlichen Erfahrungen selbstkritisch auseinandersetzen sollten (vgl. Bröcher, 1993 b, Lehrjahre eines Sonderpädagogen...). Dies kann insbesondere dann zu berufsfeldrelevanten Einsichten führen, wenn man auch mit den weniger schönen Milieus Berührung hatte. Allerdings entbindet diese Arbeit an der Lehrer\_innen-Persönlichkeit nicht von der Notwendigkeit bzw. Verpflichtung, sich ein solides didaktisches Handwerkszeug zusammenzustellen, eine Tatsache, die seitens der *Erziehungstherapie* nahezu vollständig übersehen wird. Ob sich die Studierenden überhaupt eine Didaktik aneignen und wenn ja, welche, bleibt dem Zufall überlassen. Es wird keine Synthese zwischen Beziehungs-Know-how und einem umfassenden didaktischen Modell hergestellt. Die von Kluge immer wieder, in seinen Lehrveranstaltungen und Publikationen, vertretene Maxime „Erst Beziehung, dann Unterricht“ erscheint daher sehr riskant. Nur durch einen geeigneten Unterricht, der auf die Konfliktthemen und seelischen Belastungen der Schüler\_innen Bezug nimmt, lässt sich langfristig eine Beziehung zu den Heranwachsenden anbahnen. Im Vorfeld von Unterricht gibt es für eine Lehrkraft *nichts*. Sobald sie einen Klassenraum betritt, beginnt Unterricht. Eine Lehrkraft wirkt, wenn überhaupt, *über* ihren Unterricht. Da die allgemeinen didaktischen und fachdidaktischen Modelle jedoch nicht ohne Weiteres auf die Schule für Erziehungshilfe transferiert werden können und die Notwendigkeit der Entwicklung einer speziellen Didaktik für diesen Bereich von Kluge nicht gesehen wird, stehen die Absolvent\_innen des *erziehungstherapeutischen* Studiums letztendlich ohne ein geeignetes didaktisches System bzw. Repertoire da.

Das Denken, demzufolge die, unter *erziehungstherapeutischem* Einfluss nachgereifte, Pädagog\_innen-Persönlichkeit ausreicht, um die extremen didaktischen Situationen zu meistern, die das Berufsleben eines Sonderpädagogen oder einer Sonderpädagogin bereithält, führt jedoch leicht zu einer Fehleinschätzung bzw. Selbstüberschätzung bezüglich der eigenen Handlungs- und Reaktionsmöglichkeiten, wie wir im Bereich der Hochschulbildung, besonders im Rahmen der zweiten Ausbildungsphase und in der späteren Berufstätigkeit gesehen haben. Besonders in der zweiten Ausbildungsphase, d. h. dem Referendariat, ließ sich beobachten, dass die *erziehungstherapeutische*, allein sprachlich fundierte, Beziehungskrobatik schon

nach wenigen Unterrichtsstunden über Bord geworfen wurde und, wenn auch mit reichlich Verspätung, die Suche nach einem soliden didaktischen Planungs- und Handlungsmodell einsetzte, um die rasch aufeinanderfolgenden Unterrichtsstunden, sowie die nun folgenden Tage, Wochen und Monate des Schuljahres, sinnvoll füllen zu können.

### g. Die Texte der „Prinzen“ als Manifestation lebensweltlich relevanter Themen

Ein Schüler bringt eine Musikkassette der *Band* „Die Prinzen“ mit und möchte einige Stücke daraus vorspielen. Auf der Basis eines *erziehungstherapeutischen* Handlungsmodells würde eine Lehrkraft wahrscheinlich nach einer zeitlich günstigen Gelegenheit für das Abspielen der Songs in der geplanten Abfolge von Unterrichtsinhalten der verschiedenen Fächer Ausschau halten, dem Schüler einen entsprechenden Vorschlag machen, auch nach dem Anhören der Musik auf das Erleben des Schülers oder der Schülerin eingehen, das mit der entsprechenden Musik, den Songtexten usw. verbunden sein könnte. Der Fortschritt gegenüber einem herkömmlichen Unterrichtskonzept wäre darin zu sehen, dass die Initiative des Schülers oder der Schülerin überhaupt beachtet und produktiv aufgegriffen wird.

Hinzukommen müsste jetzt ein didaktischer Rahmen, der es ermöglicht, die Prinzen-Songs bzw. die darin zur Sprache gebrachten Daseinsthemen bzw. Lebenskonflikte zum offiziellen Gegenstand des Unterrichts zu machen und zwar über das gegenwärtige Erleben des Schülers oder der Schülerin hinausgehend. Die Texte der Prinzen reflektieren Themen wie Identität, Moral, Gewalt, Geld, Liebe, Korruption, Angst u. a. Sie spiegeln das Lebensgefühl speziell derjenigen Jugendlichen, die biografische Diskontinuitäten erleben und die die Brüchigkeit der gesellschaftlichen Lebenszusammenhänge zu spüren bekommen. Diese oder ähnliche Themen, wie sie sich auch aus vielen anderen Songtexten, Musik- und Videoclips, jugendkulturellen Thematisierungen etc. ableiten lassen, ermöglichen sowohl schüler\_innenorientierte Einstiege als auch sachbezogene, wissenschaftsorientierte Weiterführungen.

Des Weiteren müssen konkrete Handlungsmöglichkeiten gegeben sein, auf deren Basis sich die genannten Zielvorstellungen erreichen lassen. Die „Prinzen“-Lieder lassen sich etwa als Playback-Show inszenieren, wie wir an einer Förderschule gesehen haben. Hierzu wurde eine Musikanlage zusammengestellt, E-Gitarren wurden aus Holz ausgesägt und farblich gestaltet, ebenso wurden Kostüme entworfen und hergestellt. Die Schüler (ausschließlich Jungen) in unserem Beispiel traten bei verschiedenen Gelegenheiten auch vor Publikum auf (Sommertheater, Universitätsseminar o. ä.). Zur Aufbesserung ihrer finanziellen Situation ließen sie einen Hut rumgehen. Von dem Erlös kauften sie neue Cds und Zubehör für ihre Musikanlage. Auf diese Weise entstand ein realer Handlungszusammenhang, der den Umgang mit Werkzeug, Geräten und Material (sowie Menschen) einschloss und der zusätzlich symbolische Bearbeitungsmöglichkeiten für die Lebenskonflikte der Schüler bereitstellte.

## h. Der Begriff der Didaktik umfasst heute mehr als Unterricht im engeren Sinne

Versteht sich Didaktik aus traditioneller Sicht als Teildisziplin der Pädagogik, nämlich als „jene Disziplin, die auf das Problemfeld des Unterrichts gerichtet ist“ (Klafki, 1985, S. 34), so sehen wir uns mit der Situation konfrontiert, dass die Didaktik der Schule für Erziehungshilfe weiter gefasst werden muss, das heißt über Unterricht im engeren Sinne (Vermittlung von bestimmten Inhalten, Kulturtechniken usw.) hinausgehend. Es erscheint daher ratsam, Klafki in seinem erweiterten Didaktikbegriff zu folgen, weil gerade an einer Schule für Erziehungshilfe vielfältige andere Lehr-Lern-Formen, etwa Beratungsgespräche, therapieähnliche Einzel- und Kleingruppenförderungen u. a. stattfinden, die über die herkömmlichen Vorstellungen von Unterricht hinausgehen. Es liegt daher sehr nahe, „den Begriff ‚Didaktik‘ als übergreifende Bezeichnung für erziehungswissenschaftliche Forschung, Theorie- und Konzeptbildung im Hinblick auf alle Formen intentionaler (zielgerichteter), systematisch vorbedachter ‚Lehre‘ (im weitesten Sinne von reflektierter Lernhilfe) und das auf im Zusammenhang mit solcher ‚Lehre‘ sich vollziehende Lernen zu beziehen“ (ebd., S. 39). Alles was für eine spezielle Didaktik (im Sinne einer intensivierten Lernhilfe) über das Übliche hinaus notwendig ist, an Beratungsleistungen, therapeutischen Maßnahmen, Förderungen, müsste dann konsequenterweise zu ihr gerechnet werden.

## i. Wie lässt sich in der Gegenwart ein geeignetes didaktisches Handwerkszeug zusammenstellen?

Nachdem wir unseren Begriff von Didaktik erweitert haben und also auch die vielfältigen Hinweise zur Förderung, Therapie, Intervention usw. als zur sonderpädagogischen Didaktik notwendig dazugehörend betrachten, da sie den Unterricht vielfach unterstützen, ergänzen usw., stellt sich die Frage, wie sich ein brauchbares didaktisches Handwerkszeug für den täglichen Unterricht zusammenstellen lässt? Was wir, bis zu Beginn der Postmoderne, bereits zur Verfügung hatten, wir fassen einmal grob und ohne Anspruch auf Vollständigkeit zusammen, sind Fortführungen, Variationen und Adaptationen spezieller pädagogischer und didaktischer Modellansätze, die sich seit der Reformpädagogik und im Zuge der Alternativschulbewegung entwickelt haben, insbesondere Projektunterricht, Erlebnispädagogik, offener Unterricht, Freiarbeit, Wochenplanunterricht, Spielpädagogik, handelnder Unterricht, Rollenspiel usw.

Ferner standen uns Aufbereitungen aus einer Reihe, mit Sprache arbeitender, älterer und neuerer Modelle aus dem Bereich der Psychotherapie zur Verfügung. Hierbei handelt es sich meist um Theorieansätze und Handlungsmodelle, die auf die klassischen psychologischen Schulen wie Psychoanalyse, Individualpsychologie, Humanistische Psychologie oder Behaviorismus zurückgehen (z. B. psychoanalyti-

sche Pädagogik, Themenzentrierte Interaktion, Gestalttherapie, Gestaltpädagogik, Erziehungstherapie, personenzentrierter Unterricht, Verhaltenstherapie, Verhaltensmodifikation, Spieltherapie, Psychodrama, Katathymes Bilderleben, systemische Familienberatung u. a.).

Darüberhinaus finden sich Aufbereitungen aus dem Bereich der kreativen bzw. künstlerischen Therapien (Musiktherapie, Kunsttherapie, Gestaltungstherapie u. a.). Inzwischen hat sich der Markt der Theorien, Ideen, Methoden, Verfahren usw. weiter aufgefächert. Man nehme Einsicht in die verfügbaren Handbücher (vor allem Goetze und Neukäter, 1989), Reader (z. B. Fitting und Saßenrath-Döpke, 1993), Tagungsberichte (z. B. Goetze, 1987; Benkmann, Saueressig und Beier, 1990, Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule, 1993) und Tagungsprogramme (z. B. Verhaltensauffällig, na und? 1993; Heiwo, 1995; Sonderpädagogik neu denken, 1995; Pädagogik in Bewegung II, 1995; Schulische Erziehungshilfe – grenzüberschreitend, 1996).

#### 4. Zur Kritik innovativer Trends: Didaktik als Spielwiese?

##### a. Die Erweiterung des didaktischen Repertoires: Modetherapien und Somatik des Erlebens

Zu dem oben genannten, sagen wir *klassischen*, Repertoire, das ja auch kontinuierlich weiterentwickelt wird, kommen inzwischen etliche Ansätze hinzu und zwar zunächst aus den Bereichen Weiterbildung, Kommunikationstraining und Beratung. Zusätzlich halten diverse *Modetherapien* (z. B. Neurolinguistisches Programmieren) und Methoden aus anderen Bildungsbereichen, wie zum Beispiel das der Fremdsprachendidaktik entstammende „Superlearning“ (vgl. Kluge, 1993), Einzug in das Fachgebiet. Sonderschullehrkräfte und Schulleiter\_innen belegen Fortbildungen oder Zusatzausbildungen in Brain-Gym oder NLP. Im Zuge der „somatischen Wende in der heutigen Kultur“ (Shusterman, 1994, S. 243) kommt es ferner zu Adaptationen aus den Repertoires von Körpertherapien und Entspannungstechniken (Autogenes Training, progressive Muskelentspannung, Yoga, Meditation usw.). Diese, neuerdings auch im Bereich der Didaktik angewendeten, körperorientierten Verfahren erscheinen in Form einer „Somatik des Erlebens“ (Shusterman, 1994, S. 246 f.), das heißt die Körperpraktiken richten sich auf die Qualität des Körpererlebens (z. B. Heinzl, 1987; Schürmann, 1993; Schulte, 1993; Struck, 1993; Kluge und Tomczak, 1995). Es ist sicher von großer Bedeutung, dass der Körper im Kontext schulischen Lernens stärker zur Geltung gebracht wird, denn die lebensweltlichen Erfahrungen führen auch zu somatischen Manifestationen bzw. Sedimenten, doch stellt sich die Frage, wie die Dimension des körperlichen Erlebens ein sinnvoller Bestandteil von Unterricht sein kann und wie die milieuspezifischen Sichtweisen des Körpers und die durch die bisherige Sozialisation der Schüler\_innen ausgebildeten Körperpraktiken (vgl. Bourdieu, 1993, S. 307 f., S. 577 f.) dabei Berücksich-

tigung finden. Es ist eher davon auszugehen, dass die Somatik des Erlebens den meisten als *verhaltensauffällig* kategorisierten Schüler\_innen fremd ist und wir halten sie daher, in reiner Form, aufgrund der relativ festgefügtten alltagsästhetischen Schemata (Schulze, 1993), auch nicht für ohne Weiteres vermittelbar.

## b. Innovationen als Griff ins Visionäre?

Was auf der einen Seite als innovative Potenz begrüßt werden kann, stimmt auf der anderen Seite nachdenklich. Greift die Pädagogik mangels einer in die Praxis umsetzbaren Unterrichtstheorie ins Visionäre? „Trommeln“ (Fritze, 1990), „Edu-Kinestik“ (Tast, 1993) oder: „Wenn Gestalten gestalten“ (Franze, 1995) lauten Tagungs-Workshops. Innovationen sind ohne Zweifel lebensnotwendig für das Fachgebiet, jedoch müssen sie einem kritischen wissenschaftlichen Diskurs unterworfen werden, um festzustellen, inwieweit sie die vorhandenen Probleme tatsächlich lösen helfen. Es geht hier nicht darum, eine spezielle Form körperorientierten Arbeitens oder eine Methode wie das Superlearning an sich zu beurteilen. Es stellt sich vielmehr die Frage, was die jeweiligen Verfahren im Kontext einer Didaktik für sog. *verhaltensauffällige* Schüler\_innen zu leisten vermögen, wie die Verfahren gegebenenfalls zu modifizieren sind und vor allem: wie sie sinnvoll mit den Themenbearbeitungsprozessen des Unterrichts verknüpft werden können? Die Bedeutung von didaktischen Innovationen wird sich daher vor allem daran bemessen, inwieweit diese in der Lage sind, sich auf die jeweiligen sozialen und kulturellen Kontexte einzustellen, in denen Schülerinnen und Schüler psychosoziale *Auffälligkeiten* entwickeln.

## c. Fluchtendenzen: Weg von den tristen Lebenswelten der Stigmatisierten und Chancenlosen?

Ein Beispiel für eine eher eskapistische didaktische Innovation ist in der durch Kluge geprägten „Enrichmentpädagogik“ („Sonderschullehrer als Enrichmentpädagogen“, 1995; vgl. ebenso Frielinghaus, 1995) zu sehen. Der Enrichment-Ansatz, der ja ein explizit didaktischer Ansatz ist, hat seine Wurzeln in der US-amerikanischen Hochbegabtenförderung (Gifted Education). Auf der einen Seite eröffnen sich Lehrer\_innen, durch die hier angebotenen Modelle, Fragebögen, Checklisten usw., neue didaktische Perspektiven, auf der anderen Seite steht die wissenschaftliche Legitimierung der Übertragbarkeit des „Enrichment Triad Models“ (Renzulli, 1977), das sich ja um zusätzliche Impulse, Anregungen für didaktisch unterversorgte hochintelligente und hochmotivierte Heranwachsende bemüht (enrichment = Anreicherung), auf den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung noch aus. Selbst wenn man/frau einräumt, dass sich unter den *auffällig* gewordenen Schüler\_innen einige mit überdurchschnittlicher Intelligenz befinden, wäre die Brauchbarkeit und Legitimität des Enrichment-Modells dennoch nicht mit Sicherheit erwiesen, da die lebensweltlichen Kontexte von *Auffälligsein*, *Auffälligwerden* usw. durch das Enrichment-Modell gar nicht berücksichtigt werden. Das

Enrichment-Modell fragt: Was können wir zusätzlich zur regulären Didaktik anbieten, während unsere Erfahrung ja ist, dass die reguläre Didaktik bei Schüler\_innen mit einer ausgeprägten emotionalen und sozialen Thematik eben nicht mehr oder noch nicht funktioniert. Es kann deshalb nicht darum gehen, die regulären didaktischen Prozesse mit mehr Komplexität anzureichern, bevor diese selbst nicht qualitativ anders gestaltet werden, nämlich ausgehend von den, in den Lebenswelten der jungen Menschen aufgefundenen, Themen und Probleme.

Bevor wir den didaktischen Prozess mit kreativen Denkmethoden, Problemlösestrategien usw. anreichern, müssen wir ihn also zunächst grundlegend umgestalten. Dies vor allem deshalb, weil in den meisten Fällen bei den Schülerinnen und Schülern, die an eine Schule für Erziehungshilfe überwiesen werden, von hoher Lernmotivation, dem zweiten Kriterium für die Anwendbarkeit des Enrichment-Modells, neben der hohen Intelligenz, zunächst nicht die Rede sein kann.

Die Hochbegabtenförderung dürfte sich kaum als Modell für eine Didaktik bei *Verhaltensauffälligkeiten* eignen. Die psychosozialen *Auffälligkeiten* der hochintelligenten Kinder und Jugendlichen, wie sie von Kluge und seinen Mitarbeiter\_innen in den „Universitären Sommercamps“ seit 1985, und bis in die Gegenwart hinein, unter der „Enrichment“-Idee gefördert werden (vgl. zum Beispiel Camp-Prospekt, 1991), weisen im Vergleich zur Schüler\_innenschaft der Förderschulen nicht nur einen überdurchschnittlich hohen soziokulturellen Hintergrund auf, sondern auch wesentlich geringfügigere, allenfalls *neurotische*, Konfliktbelastungen, die ja von den Campteilnehmer\_innen auf recht hohem wissenschaftlichem oder künstlerischem Niveau bearbeitet bzw. sublimiert werden können (vgl. die von Bröcher, Griffel und Kluge, 1987, zusammengestellten Dokumente zu Lern- und Arbeitsprozessen in den Universitären Sommercamps).

Zwischen den elaborierten, soziokulturell reichen Lebenswelten der von Kluge anvisierten Zielgruppe („intelligenzbegabte Minderheiten und Benachteiligte“, Kluge 1994/1995) und den tristen, konflikträchtigen Lebenswelten der sozial Benachteiligten, Delinquenten, Stigmatisierten und Chancenlosen, wie wir sie an den Förderschulen finden, gibt es de facto keine Überschneidung. Dies lässt sich auch anhand einer Untersuchung von Bröcher (1989) belegen. Ziel der Untersuchung war, Aufschlüsse zum divergenten Denken bei hochintelligenten Jugendlichen, wie sie die Universitären Sommercamps besuchen, zu gewinnen. Von den 31 Jugendlichen, die 1986 am Camp teilnahmen, besuchten alle ein Gymnasium. Von den 31 Jugendlichen, die 1987 am Camp teilnahmen, besuchten 87,1 % ein Gymnasium, 6,5 % eine Waldorfschule, 3,2 % eine Realschule und weitere 3,2 % eine Gesamtschule. Keine Schülerin und kein Schüler besuchte eine Förderschule für Erziehungshilfe oder eine andere Förderschule. Keiner der Schüler wurde integrativ, etwa im Sinne des gemeinsamen Unterrichts, durch eine Sonderpädagogin oder einen Sonderpädagogen betreut (Bröcher, 1989, S. 325). Es gab zwar verschiedene Nationalitäten im Camp (Teilnehmende aus den Vereinigten Staaten, Frankreich, Israel, Polen usw.), jedoch keine Kinder oder Jugendlichen aus sozial weniger etablierten

Milieus (Migrant\_innen, Geflüchtete, Ausgesiedelte usw.), die ja in erster Linie für die Förderschulen relevant sind.

Die Schulbildung und der ausgeübte Beruf der Eltern der Campteilnehmer\_innen (bei n=62 für die Jahre 1986 und 1987) erwiesen sich in der Untersuchung von Bröcher (1989, S. 329 f.) als überdurchschnittlich hochstehend: 0 % der Väter und 14,5 % der Mütter hatten die Volksschule besucht, ohne eine Lehre zu absolvieren. 8,1 % der Väter und 11,3 % der Mütter hatten nach der Volksschule eine Lehre absolviert. 19,4 % der Väter und 17,7 % der Mütter verfügten über die mittlere Reife. 21 % der Väter und 22,5 % der Mütter hatten Abitur (ohne Hochschulabschluss). Die weitaus größte Gruppe (Väter: 51,5 % und Mütter: 33,9 %) verfügte über einen Hochschulabschluss.

0 % der Väter und Mütter übten eine ungelernete oder angelernte manuelle Tätigkeit aus. 6,5 % der Väter und 8,1 % der Mütter gingen einer manuellen Tätigkeit mit Fachqualifikation nach. 6,5 % der Väter (und 0 % der Mütter) übten eine manuelle Tätigkeit mit Aufsichtsfunktion aus. 37,1 % der Väter und 16,1 % der Mütter übten eine nichtmanuelle, eher ausführende oder Sachbearbeitertätigkeit aus. 50 % der Väter und 29 % der Mütter übten eine eher leitende oder Lehr- oder hochqualifizierte Spezialtätigkeit aus.

Für die Praktiker\_innen an den Schulen für Erziehungshilfe und Lernförderung, die ja um nichts weniger mit *auffälligen* Verhaltensweisen konfrontiert sind, ist es mitunter schwer nachvollziehbar, dass das Fachgebiet der *Verhaltensauffälligenpädagogik* gerade an hochbegabten bzw. hochintelligenten Kindern und Jugendlichen zu neuen Erkenntnissen kommen will und von Kluge zum Forschungsschwerpunkt „Angewandte Begabtenförderung und Außergewöhnliches Lernen“ umdefiniert worden ist. Hochelaboriertes Klavier- oder Geigenspiel schon ab der späten Kindheit; Knaben, die beim Mittagstisch galant zu parlieren verstehen und ohne Mühe ins Französische oder Englische wechseln; Vierzehnjährige, die Gedichte und Theaterstücke schreiben, sich dem Ballett oder dem Ausdruckstanz hingeben, Computerprogramme schreiben oder Maschinen erfinden: Wem sollte das nicht gefallen? Doch wo gibt es eine Verbindung zur Welt der Förderschulen?

#### d. Lernen in neuen Dimensionen, aber ohne Bezug zur Lebenswelt?

„Methodenwerkstatt“ (Kluge, 1995) oder „Lernen in neuen Dimensionen“ (Kluge und Franze, 1995) sind Titel, die eine Mischung aus Kommunikationspsychologie, Lernbiologie, Suggestopädie, Superlearning, Themenzentrierter Interaktion, Gestalttherapie, Gestaltpädagogik und Humanistischer Psychologie, Gesprächspsychotherapie etc. als „sanfte Didaktik“ (Kluge und Franze, 1995, S. 34 ff.) anbieten. Es geht hier zum einen darum, die zukünftigen Pädagog\_innen zum Selbststudium eines bestimmten Spektrums an Theorien und Modellen methodisch anzuleiten. Entsprechend werden „Aufzeichnungsmethoden“ und Leitfäden zum „Strukturieren von Arbeitssitzungen“ vermittelt (z. B. Kluge, 1995, S. 70 ff.). Leitsätze, die sich durch die in den oben genannten Studienbriefen vermittelte Didaktik ziehen, lauten:



„Strukturiertes Arbeiten“ und „Lernen durch Erleben“. Den eingangs von Kluge (ebd., S. 33) genannten pädagogischen Zielvorstellungen wie „Entwicklung der Schülerpersönlichkeit“ folgen Methoden, die zwar in erster Linie eine Art Hochschuldidaktik darstellen, die jedoch indirekt auch dem Ableiten einer Förderschuldidaktik dienen sollen. Die Umsetzung der an der Hochschule erfahrenen Didaktik auf die Ebene des Unterrichts an einer Schule für Erziehungshilfe wird dabei als Transferaufgabe an die Studierenden verstanden. Kluge und Franze scheinen vorauszusetzen, dass dieser Transfer ohne Probleme vonstatten gehen kann, ohne zu berücksichtigen, dass der psychosoziale Lebenszusammenhang und der soziokulturelle Hintergrund *auffälliger* Schüler\_innen ein anderer ist als derjenige von Studierenden an einer Universität. Das ließe sich etwa an den unterschiedlichen, milieuspezifischen Sozialisationsverläufen aufweisen (vgl. Bourdieu, 1979; Hartwig, 1980; Schulze, 1993).

#### e. Ist New Age-Musik Bestandteil der alltagsästhetischen Sozialisation von sog. *verhaltensauffälligen* Jugendlichen?

Die von Franze empfohlene Meditationsmusik von „Kitaro“ ist ein Beispiel für ein Medium, das im Bereich des „Selbstverwirklichungsmilieus“ (Schulze, 1993, S. 312 ff.), zu dem auch viele Sektoren der pädagogischen bzw. therapeutischen Aus- und Fortbildung gerechnet werden können, weite Verbreitung gefunden hat. Kindern und Jugendlichen, die einem benachteiligten Sozialmilieu („Unterhaltungsmilieu“, ebd., S. 322 ff.) entstammen, schien, eigenen didaktischen Versuchen nach zu urteilen, diese Art von Meditationsmusik ähnlich fremd und unzugänglich wie die, in Zusammenhang mit dem Superlearning empfohlene, Barockmusik, die eher der ästhetischen Sozialisation im Bereich des „Niveaumilieus“ (ebd., S. 283 ff.) entsprechen dürfte.

Es stellt sich die Frage, wie nach der „sanften Didaktik“ eine Verknüpfung mit den Lebensproblemen und den Lebenskontexten von Schülerinnen und Schülern, wie sie eine Schule für Erziehungshilfe besuchen, aussehen könnte? Eine sonder-schulspezifische Didaktik kann zwar „Lernen durch Erleben“ intendieren, doch muss auch geklärt werden, welche Inhalte bzw. Themen mit den Schüler\_innen erarbeitet werden sollen. Geht es um die unterrichtliche Auseinandersetzung mit den Bruchstellen entlang der jugendlichen Biografie, das heißt um Themen wie Gewalt, Sexualität, Identität, die Ablösung aus dem Elternhaus usw. oder dienen die „Lernkonzerte“ (Kluge und Franze, 1995) bloß der besseren Vermittlung der traditionellen Unterrichtsinhalte? Die Frage nach dem zugrundeliegenden Bildungskonzept, dem gesellschaftlichen Anspruch der „sanften Didaktik“ bedarf einer Konkretisierung. Sie erfüllt zwar das Kriterium der Innovation, doch im Hinblick auf die Interdependenz, das Aufeinanderbezogenensein aller unterrichtlichen Entscheidungen, besteht Klärungsbedarf.

## f. Eklektizismus, Historizismus und postmoderne Beliebigkeit

Verfahren wie Entspannungstraining, Focusing, Meditation, Biofeedback, als praktische Realisationen des „neuen Somatismus“ (Shusterman, 1994, S. 243), verweisen auf den Innovationsdrang von Teilbereichen des Fachgebietes der emotionalen und sozialen Entwicklungsförderung. Als Orientierung und Bezugsgruppe dient hier das von Schulze (1993) beschriebene „Selbstverwirklichungsmilieu“. Als dominierendes Merkmal erscheint die zunehmende Therapeutisierung<sup>7</sup> der Didaktik und zwar unter dem Vorzeichen der „Erlebnisorientierung“ (ebd.). Es drängt sich der Eindruck auf, als würde nahezu alles, was der Bildungsmarkt auf der einen Seite und die Therapieszene auf der anderen Seite zu bieten haben, in einer affirmativen Weise auf den Bereich der Didaktik der Schule für Erziehungshilfe übertragen. Die Notwendigkeit der Begründung und Legitimierung der eingesetzten Methoden und Verfahren wird offenbar kaum gesehen.

Sieht man Entwicklungen wie körperorientierte Kommunikation, Neurolinguistisches Programmieren, Edu-Kinestik, Fantasie- und Traumreisen usw. darüberhinaus als Linien in einem übergeordneten kulturgeschichtlichen Kontext, entsteht der Eindruck, dass die durch die Protestbewegung in den 1960er Jahren initiierte Emanzipationspädagogik, die Anfang der 1970er Jahre zur Aufnahme von Selbst- und Mitbestimmung als Lernziele und gesellschaftlicher Erfahrungen als Inhalte in die Bildungspläne führte, dann zunehmend einem „narzisstisch orientierten Selbstverwirklichungskult“ verfiel, schließlich seit den 1980er Jahren in einen postmodernen Pluralismus gemündet, nach einer kritischen Einschätzung von Glaser (1991, S. 339) in „postmoderner Beliebigkeit“ geendet ist. Die gesellschaftskritische Bewegung, nicht nur in der Soziologie, der Sozialphilosophie (vgl. die Frankfurter Schule), sondern auch in der Pädagogik der späten 1960er und frühen 1970er Jahre, ist erstaunlicherweise ohne besondere Wirkung auf die sich parallel konstituierende *Verhaltensauffälligenpädagogik* bzw. *-didaktik* geblieben, obwohl die Untersuchung von Randbereichen der Bildungswelt hier ein recht ergiebiges und aussagekräftiges Forschungsfeld abgegeben hätte. Stattdessen richtete sich der pädagogische Blick, analog zu den allgemeinen kulturellen Veränderungen, zunehmend nach innen. Mit Glaser (1992, S. 363) lässt sich kritisch anmerken: „Das Eintauchen in die Innerlichkeit lässt Wirklichkeit vergessen.“

Nun ließe sich dieser kritischen Einschätzung entgegenhalten, dass sich über die Klärung persönlicher Wahrnehmungen, Überzeugungen, Konflikte usw., also eine Auseinandersetzung mit dem *Innen*, auch eine Veränderung des *Außen*, im Sinne gesellschaftlicher Verhältnisse und Strukturen, erreichen lassen müsste. Ein Beispiel für diesen Ansatz ist der von Kluge, Roeben, Ohmland und von Kessel (1982) verfasste Band „Anstelle von studentischer Revolution, Resignation und Vereinsamung – Engagement und Lebendiges Lernen.“ Als weniger günstig erscheint hier zwar, dass die emanzipatorischen Bestrebungen von Studierenden der Pädagogik

<sup>7</sup> Vgl. zu diesem Trend Bopp (1985), Psycho-Kult. Kleine Fluchten in die großen Worte.

(Stichwort: Revolution) in eine Reihe gestellt werden mit psychosozialen Auffälligkeiten und Belastungen dieser zukünftigen Lehrkräfte und Pädagog\_innen (Die Stichworte lauten hier „Resignation und Vereinsamung“). „Engagement“, von den Autor\_innen als positiver Gegenpol betrachtet und geknüpft an innenorientierte Lernprozesse auf der Basis der „Themenzentrierten Interaktion“ (Cohn), des „Lernens in Freiheit“ (Rogers, 1984) usw., soll aus den persönlichen Krisen herausführen und auch soziale Veränderungen ermöglichen. „Engagement“ wäre allerdings auch im gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Bereich denkbar. Selbst die zugespitzte Form der „Revolution“ kann als eine Form historisch oftmals notwendigen „Engagements“ aufgefasst werden. Die Praxis der „Encountergruppen“ (Rogers, 1974) bzw. davon abgeleiteter pädagogischer Formen der Selbsterfahrung, in denen „Lebendiges Lernen“ bzw. „Lernen in Freiheit“ eingeübt werden soll, bietet zwar die Chance, dass die Teilnehmer\_innen bzw. Schüler\_innen ihre gegenseitigen Wahrnehmungen, Gefühle usw. klären lernen, die sie bislang möglicherweise am signifikanten Lernen und befriedigenden sozialen Beziehungen gehindert haben. Dieser Weg birgt jedoch auch die Gefahr, die Lernprozesse aus dem gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Rahmen herauszulösen und abzukoppeln.

Was auf der einen Seite im positiven Sinne als Pluralismus, als „Theorienvielfalt“ (Feyerabend, 1995, S. 39), als „antidogmatische Beweglichkeit“, als „Überzeugung von den Vielfachwahrheiten, die nebeneinander stehen“ (Glaser, 1991, S. 384 f.) erscheint, markiert auf der anderen Seite den „postmodernen Indifferenzpunkt“ (ebd., S. 388), nach dem es keine allgemeinen Regeln, keine verbindlichen Maßstäbe mehr gibt. Der postmoderne Pluralismus, von seinen Kritiker\_innen als Eklektizismus und Beliebigekeitskult geißelt, zeigt sich, wie in der Kultur im Allgemeinen, hier in der Didaktik des Förderschwerpunkts der emotionalen und sozialen Entwicklung im Besonderen. Nach Glaser (S. 388) würde dann auch hier Feyerabends Losung gelten: „Alles ist möglich, alles ist erlaubt“ („anything goes“).<sup>8</sup>

Unsere Aufzählung von theoretisch fundierten und eher oberflächlich begründeten Ansätzen (wie „sanfte Didaktik“, „Enrichmentpädagogik“) zeigte dies bereits.

<sup>8</sup> Allerdings muss hier kritisch angemerkt werden, dass Feyerabends Gedanken zum Teil in simplifizierender Form rezipiert und in den Diskurs um die Postmoderne eingeführt worden sind. Feyerabend wandte sich gegen den von Popper geprägten Kritischen Rationalismus als einer allein gültigen wissenschaftlichen Methode. Feyerabend gilt als der Anarchist unter den Wissenschaftstheoretikern. In seiner Streitschrift „Wider den Methodenzwang“ (1995) will er aufräumen mit den Mythen der Forschung, etwa, dass Vernunft und Wissenschaft einander dienen, dass produktive Hypothesen immer den Tatsachen entsprechen und dass es einen Fortschritt zum Wissen gibt. Feyerabend geht davon aus, dass methodische Regelverletzungen produktiv sein können (ebd., S. 21). Der „theoretische Anarchismus“ in der Wissenschaft sei nicht Störprogramm sondern Entwicklung (ebd., S. 31) und somit eher geeignet, zu wissenschaftlichem Fortschritt anzuregen als „Gesetz- und Ordnungskonzeptionen“ (ebd., S. 13). Feyerabend macht das Prinzip des „anything goes“ nicht im eigentlichen Sinne zur Basis seines Denkens (ebd., S. 382), sondern er will vor allem zeigen, „dass alle Methodologien, auch die einleuchtendsten, ihre Grenzen haben“ (ebd., S. 37).

Andy Warhols Satz „All is pretty“ signalisiert nach Glaser (1991, S. 408) den Verlust von Standort wie Standpunkt. Das didaktische Geschehen, wie es sich in der Theorie sowie innerhalb eines Teils der Fortbildungs- und Tagungsszene darstellt, aber auch das didaktische Alltagsgeschehen, wie es sich in vielen Schulklassen beobachten lässt, ist vielfach durch Eklektizismus und Historizismus bezüglich der verwendeten Theorien, Methoden und Verfahren gekennzeichnet, die in ihrer additiven Gesamtheit dann das sog. *Sonderpädagogische* ausmachen sollen. Mit Augé (1994, S. 34) ließe sich etwas polemisch anmerken: „Alle Stilrichtungen sind zulässig, sofern sie sich gegenseitig nicht ausschließen und keinerlei Synthese bilden: In Mode ist heute der Flickenteppich, nicht der Synkretismus, der die sekundäre Bearbeitung eines primären Elements voraussetzt.“

Der Schulmorgen enthält eine Reihe von, konventionell als Frontal- und Arbeitsblattunterricht angelegten, Schulstunden. Es werden etwa die Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens vermittelt. Das Sonderpädagogische in der Vermittlung der Kulturtechniken besteht häufig darin, dass im Schwierigkeitsgrad von Arbeitsblättern differenziert wird, dass Pausen eingelegt werden, dass die Zwänge einer bestimmten Abfolge und der Gleichzeitigkeit in der Bearbeitung gelockert werden, dass greifbares oder sichtbares Material zur Veranschaulichung und Demonstration herangezogen wird. Zwischendurch erfolgen sog. *störverhaltensbezogene* verbale Interventionen, die an der Individualpsychologie (Adler), der Humanistischen Psychologie (Rogers), der Themenzentrierten Interaktion (Cohn) oder der Verhaltensmodifikation orientiert sind. Im Fach Deutsch wird ein wenig *nach Freinet* gedruckt. Im Fach Rechnen wird ein Rollenspiel eingeschoben oder es werden einige Stücke Barockmusik im Sinne des Superlearning (Lozanov) gespielt, um die Lernleistungen zu fördern. Ein Schüler wird von einer Schulsozialarbeiterin zu einer spieltherapeutisch orientierten Förderstunde aus dem Unterricht *herausgezogen*. Eine Schülerin macht, abgetrennt vom unterrichtlichen Geschehen, psychomotorische Übungen mit einer Spezialistin. Im Fach Kunst gibt es Musikmalen, Fantasiereisen oder das Ausmalen von Arbeitsblättern. Es folgen zwei Sportstunden, in die einige Wahrnehmungsübungen aus dem Bereich der „Sensorischen Integration“ (z. B. Brand, Breitenbach und Maisel, 1988) eingebaut werden. Das alles ergibt jedoch keinen thematischen Zusammenhang. Es ließe sich hier kritisch einwenden, dass es sich dabei um die willkürliche Plünderung und die prinzipienlose Ausschlachtung methodischer Ansätze, von der Vergangenheit bis in die Gegenwart, von Montessori und Freinet, bis hin zum Neurolinguistischen Programmieren, handelt. Die Suche nach neuen didaktischen Ansatzpunkten und der alltägliche Pragmatismus manifestieren sich teils in einer arbeitsblattbasierten *Freiarbeit*, die in ihrer rudimentären Gestalt kaum noch auf ihre historischen, d. h. reformpädagogischen, Ursprünge bezogen werden kann. Der Rückgriff auf das Superlearning, einer Methode, die im Kontext des Fremdsprachenlernens wohl ihren Platz besitzt, in Zusammenhang mit den Lebensproblemen Heranwachsender, die, diesen Lebensproblemen zum Trotz, zum Lernen gebracht werden sollen, gleicht wohl eher einem Griff in die didaktische Trickkiste.

## g. Theoriemüdigkeit, Farbigkeitsbedarf und das Fehlen des roten Fadens

Wir haben es zu tun mit einem Spiel mit vorgefundenen, aufgegriffenen Elementen, die unter dem Vorzeichen von didaktischer Kreativität und Innovation zu einem Gesamtgebilde addiert werden, das sich dann als sonderpädagogische Didaktik aus gibt. Sah sich die Didaktik der 1970er Jahre noch unter besonderen Begründungszwängen, ist inzwischen offenbar eine „Theoriemüdigkeit“ (Glaser, 1991, S. 389) eingetreten. Es gilt aus dem „Zirkel der Frustration“ auszubrechen, es zeigt sich ein „Farbigkeitsbedarf“ (ebd., S. 376 ff.): Es wird mit den Schüler\_innen getrommelt oder zum Rechnen wird ein barockes „Lernkonzert“ gegeben. Es werden jeweils kurzfristig Momente von Spannung, Erleben und Intensität in den Unterricht (oder in die Seminare) eingeführt, die jedoch keine Gesamtgestalt ergeben, sondern thematisch unverbunden nebeneinander stehen bleiben, weshalb sie sich auch nur punktuell begründen lassen. Die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Begründung bzw. Legitimierung der eingesetzten Verfahren wird zum Teil gar nicht mehr gesehen. „Der Farbigkeitsbedarf der Postmoderne ist an einem Farbebekennen wenig interessiert“ (ebd., S. 363). Das Prinzip der Interdependenz, des Aufeinanderabgestimmtheits aller didaktischen Entscheidungen, ist außer Kraft gesetzt. Es fehlt das integrierende Element. Das können nur Inhalte bzw. Themen sein, die sich aus den realen Lebenszusammenhängen der Schülerinnen und Schüler herleiten.

## 5. Ein Komplex wissenschaftlichen Wissens

Um auch sog. *verhaltensauffällige* Schüler\_innen im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik zu bilden, das heißt Bildung als Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit sowie Solidaritätsfähigkeit zu fördern (vgl. Kapitel XVI), bedarf es geeigneter theoretischer Bezugspunkte sowie praktischer Methoden und Verfahren, jenseits des postmodernen *anything goes*. Da wir bislang kein gebrauchsfertiges Modell zur pädagogischen und didaktischen Arbeit an und mit Lebensproblemen vorgefunden haben, höchstens Hinweise auf einzelne Elemente, die uns von Nutzen sein könnten, sehen wir uns genötigt, ein solches Modell für den Unterricht an Schulen für Erziehungshilfe selbst Schritt für Schritt zu entwickeln. Hierfür erscheint es notwendig, in groben Zügen die vorhandenen Sichtweisen und Handlungsmodelle bezüglich des *auffälligen* Verhaltens und Erlebens von Schüler\_innen, wie sie den praktisch tätigen Sonderpädagog\_innen als gültig und wirksam unterbreitet wurden und werden, gezielt zu analysieren, zu klassifizieren und zu diskutieren im Hinblick auf die Relevanz, die sie für unser Vorhaben besitzen, nämlich eine Orientierung zum pädagogischen und didaktischen Umgang mit den sozial und kulturell verankerten Lebenskonflikten, Daseinsthemen usw. von Heranwachsenden zu geben.

Seit es Spezialklassen und Förderschulen für Kinder und Jugendliche mit *auffälligem* Verhalten bzw. Erleben gibt, wurde eine Fülle an theoretischen Modellen und praktischen Vorschlägen zu diesem Handlungsfeld entwickelt. Es konstituierte sich ein wissenschaftliches Wissen, einschließlich daraus abgeleiteter pädagogischer Handlungsmodelle, das sich, nach Theunissen (1992, S. 20 ff.) einem psychiatrischen oder medizinischen Paradigma, sodann einem tiefenpsychologisch-sozialisationstheoretischen sowie einem interaktionistisch-sozialwissenschaftlichen und, neuerdings, einem systemökologischen Paradigma zuordnen lässt.<sup>9</sup> Wir sind inzwischen mit einer breiten Palette an älteren und neueren Klassifikationssystemen als *auffällig* eingestuft und zu ändernder Verhaltensweisen sowie einem breiten Spektrum an Erklärungsansätzen zur Entstehung *auffälligen* Verhaltens von Kindern und Jugendlichen konfrontiert. Entsprechende Übersichten wurden von Bach (1989) unter dem Titel „Verhaltensstörungen und ihr Umfeld“ und von Benkmann (1989) unter der Überschrift „Pädagogische Erklärungs- und Handlungsansätze bei Verhaltensstörungen in der Schule“ vorgelegt. Bach (1989, S. 15 f.) klassifiziert nach somatischen, psychodynamischen, lernpsychologischen, gesellschaftlichen und interaktionalen Aspekten. K.-H. Benkmann unterscheidet dagegen biophysische, psychodynamische, verhaltenstheoretische, soziologische, politisch-ökonomische, gesellschaftskritische und ökologische Faktoren und Bedingungen. Als nächstes sollen, um erneut auf die, von Theunissen dargelegten und diskutierten, vier Paradigmen im Bereich der sog. *Verhaltensauffälligenpädagogik* zurückzukommen, die fachlichen Strömungen, die mit diesen Paradigmen bezeichnet sind, kurz zusammengefasst und zugleich einer kritischen Betrachtung unterworfen werden. Eindeutige Zuordnungen zu einem bestimmten Paradigma sind dabei nicht immer möglich. Theorien und praxisbezogene Handlungsmodelle können durchaus Elemente verschiedener Paradigmen aufweisen.

## a. Das psychiatrische Paradigma

Das „psychiatrische Paradigma“ (Theunissen, 1992, S. 22 ff.) orientiert sich an Konzepten wie *Psychopathie* und *Abnormalität* einer Schüler\_innenpersönlichkeit. Diagnostik erfolgt als Erfassung personaler Merkmale, Klassifikation als Registrierung *auffälliger* Verhaltensweisen. Es herrschen biologistische ätiologische Theorien vor.<sup>10</sup> Heilpädagogik wird als „angewandte Psychopathologie“ oder „ange-

<sup>9</sup> Das von Thomas Kuhn (1978 a, b) begründete Konzept des Paradigmas bezieht sich auf eine vorherrschende, wissenschaftliche Orientierung. Georg Theunissen (1980) analysierte das Arbeitsfeld der sog. *Verhaltensauffälligenpädagogik* unter dem Thema vorherrschender Paradigmen zuerst in seiner Veröffentlichung „Ästhetische Erziehung bei Verhaltensauffälligen“.

<sup>10</sup> Man beachte in diesem Zusammenhang etwa die Diskussion der vergangenen Jahre um die sog. „MCD-Kinder“ (meint „minimale cerebrale Dysfunktion“).

wandte Kinderpsychiatrie“ verstanden.<sup>11</sup> Die Problematik einer solch isolierten, auf den Einzelnen zentrierten, Sichtweise liegt auf der Hand. Verhalten und Erleben junger Menschen werden nicht im sozialen Kontext gesehen, vielmehr entkontextualisiert. Die Prozesse der Definition und Festlegung von Normen, was als *normal* und was als *gestört* zu gelten hat, werden kaum hinterfragt. In der Nähe des psychiatrischen Paradigmas sind darüberhinaus die zahlreichen Theorien, Modelle und Verfahren der Verhaltenstherapie bzw. Verhaltensmodifikation<sup>12</sup> angesiedelt. Im Unterschied zum Psychopathiekonzept wird hier jedoch nicht die gesamte Persönlichkeit als *abnorm* angesehen und bezeichnet, sondern spezielle, als *störend* oder *abweichend* definierte Verhaltensweisen von Schüler\_innen, die nach dieser Auffassung das Ergebnis der individuellen Lerngeschichte darstellen. Verhaltensweisen werden innerhalb des behavioristischen Denkmodells über die Mechanismen der positiven und negativen Verstärkung auf- bzw. abgebaut. Die in ihrem Lern- und Sozialverhalten *auffälligen* Heranwachsenden werden zu Adressat\_innen verhaltensändernder Interventionen. Das den Unterricht *störende* Element im Verhalten der Kinder oder Jugendlichen soll reguliert werden. Die dabei verwendeten Verfahren zur Verhaltensänderung folgen dem Mechanismus einer systematischen Reglementierung, Kontrolle und Steuerung.

Insbesondere in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen erscheinen verhaltensmodifizierende Verfahren, die auf Fremdsteuerung, also auf der alleinigen Steuerung durch eine Lehrkraft, beruhen, eher problematisch, weil so oftmals zusätzlicher Widerstand auf Seiten der Schüler\_innen provoziert wird. Legen wir unserer pädagogischen Arbeit dagegen ein emanzipatorisches Bildungskonzept, im Sinne von Selbstbestimmung, Mitbestimmung usw., zugrunde, kommen bei dieser Altersstufe aus dem Bereich der Verhaltensmodifikation allenfalls Elemente der „kooperativen Verhaltensmodifikation“ (Redlich und Schley, 1981) in Betracht, die

<sup>11</sup> Wir stützen uns hier zum Teil auf die bibliografischen Recherchen von Theunissen (1992). Dieser nennt zum Beispiel die folgenden Publikationen: Herman (1910), Grundlagen für das Verständnis krankhafter Seelenzustände beim Kinde; Isserlin (1923), Psychiatrie und Heilpädagogik; Strümpell (1910), Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder; Stutte (1955), Über schulische Sondereinrichtungen für schwierige Kinder. Das sogenannte psychiatrische Paradigma gehört allerdings keineswegs vollständig der Vergangenheit an. In Kombination mit tiefenpsychologisch-sozialisierungstheoretischem Gedankengut, selbst im Zusammenhang mit modernen Coping-Theorien ist es auch in der Gegenwart noch wirksam, z. B. Reinhard (1988), Entwicklung und psychische Störung im Jugendalter. Formen der Daseinsbewältigung psychisch gestörter Jugendlicher; Reinhard et al. (1995), Psychische Störungen bei Schülern der Förderschule für Erziehungshilfe; Petermann (1996), Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie. Modelle psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Man beachte speziell das von Petermann verwendete Konzept der „Entwicklungspsychopathologie“.

<sup>12</sup> Vgl. zum Beispiel Belschner, Hoffmann und Schulze (1973), Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht; Kern (1976), Verhaltensmodifikation in der Schule. Anleitung für die Praxis.

es dem Schüler bzw. der Schülerin ermöglichen, das eigene Verhalten selbst zu kontrollieren. Ferner ist die Einbeziehung von Elementen aus dem Bereich der „kognitiven Verhaltensmodifikation“ (Lauth, 1983) denkbar. Die Veränderung von Kognitionen über Selbstinstruktionen, etwa wenn es um Lernverhaltensweisen im Unterricht geht (vgl. Schema 6, fünfter Teil), dürfte in Kombination mit einer entsprechenden Beratung bei jüngeren wie älteren Schüler\_innen Anwendung finden, ohne allzuviel Widerstand auf deren Seite hervorzurufen. Unsere Hauptkritik an den Verfahren aus dem Bereich der Verhaltensmodifikation bzw. Verhaltenstherapie bezieht sich vor allem auf die Tatsache, dass diese das innerpsychische Leben und die in den Lebenswelten verankerten Konfliktthemen der Kinder und Jugendlichen in keiner Weise miteinbeziehen und deshalb auch nicht zu einer positiven Veränderung auf diesen Gebieten beitragen können. Die Arbeit am Verhalten bleibt daher losgelöst von inhaltlichen Prozessen der Auseinandersetzung mit den sozialen und kulturellen Kontexten, in denen die Heranwachsenden leben. Das Verhalten der Jugendlichen wird in erster Linie in Beziehung gesetzt zu einer sozialen und kulturellen Norm, nicht aber, wie es unsere eigenen Forschungen nahelegen werden, in Beziehung zu einem eigentümlichen, lebensweltlich verankerten Konfliktgeschehen.<sup>13</sup>

## b. Das tiefenpsychologisch-sozialisierungstheoretische Paradigma

Das „tiefenpsychologisch-sozialisierungstheoretische Paradigma“ (Theunissen, 1992, S. 35 ff. ) dagegen stellt Aspekte von Psychogenese und Soziogenese in Zusammenhang mit psychosozialen *Auffälligkeiten* in den Vordergrund. Psychogenetische und soziale Faktoren der familiären Umwelt wurden als erstes durch Freud und Adler untersucht. Die Hintergründe des Entstehens von *auffälligen* Verhaltens- und Erlebnisweisen werden in der frühen Kindheit und der familialen Sozialisation gesehen. Diese Ansätze erfuhren eine intensive Weiterentwicklung bis in die Gegenwart, speziell auf den Gebieten der psychoanalytischen Pädagogik (Aichhorn, Bernfeld, Bettelheim, Anna Freud, Redl u. a.), der Ich-Psychologie bzw. der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie (Kernberg, Mahler, Spitz, Rauchfleisch u. a.<sup>14</sup>) und der Säuglingsforschung (Stern, Lichtenberg u. a.).

Auf der Basis tiefenpsychologischer Erkenntnisse wurden ebenfalls eine Reihe von neueren Modellen und Überlegungen für das Erziehen und Unterrichten von Kindern und Jugendlichen mit *auffälligen* Verhaltens- und Erlebnisweisen vorgelegt, die sich bereits der modernen Sonderpädagogik zurechnen lassen (Bittner, Er-

<sup>13</sup> Vgl. hierzu die kritische Einschätzung von Verfahren aus dem Bereich der Verhaltensmodifikation durch Huber (1980, S. 167) im Anschluss an einen längeren Unterrichtsversuch an einer Schule für Erziehungshilfe, nach der ein „Störverhalten, das als abhängige Variable in einem sehr komplexen Feld unabhängiger und intervenierender Variablen steht, nicht allein durch ein verhaltensmodifikatorisches Programm... vermieden werden kann.“

<sup>14</sup> Vgl. die zusammenfassenden Darstellungen von Blanck und Blanck (1988, 1989).



tle und Schmidt, 1974; Ertle und Schmidt, 1978; Heinemann, 1992). Man denke hier etwa an die Fruchtbarmachung der Freud'schen Konzepte der „Übertragung“ und „Gegenübertragung“, deren Kenntnis so manchen unterrichtlichen Beziehungskonflikt in einem anderen Licht erscheinen lässt (vgl. Koester und Büttner, 1981, S. 54 ff., 72 ff.; Heinemann, 1992, S. 39 ff.). Eine eigenständige Entwicklungsrichtung nahm die Individualpsychologie im Sinne von Alfred Adler. Sein Gedankengut wurde insbesondere von Rudolf Dreikurs (1975) auf den allgemeinen Schulunterricht angewandt, jedoch auch mit Blick auf die Schule für Erziehungshilfe rezipiert (vgl. Bleidick, 1989, Dönhoff-Kracht, 1993).

Ergänzend zeigte die Sozialisationsforschung gegen Ende der 1960er Jahre die Zusammenhänge zwischen „gestörten Sozialisationsmustern und der realen Lebenslage“, die „Abhängigkeit der familialen Sozialisation von den soziokulturellen und ökonomischen Verhältnissen“ auf (vgl. Theunissen, 1992, S. 43 f.; Keupp, 1974). Es wurde versucht, einen „Zusammenhang zwischen der Lebenslage der unteren Sozialschichten und soziopathischer (d. h. aggressiv-ausagierender und/oder delinquenten, J. B.) Verhaltensauffälligkeit“ herzustellen (ebd., S. 44). Die von Petri (1991) angestellten Überlegungen zum Zusammenhang zwischen „sozialstrukturellen Defiziten“ und Auffälligkeiten in der Sozialisation von Heranwachsenden würden ebenfalls in diesen Kontext gehören. Petri (1991, S. 61) rechnet die „sozialstrukturellen Defizite“ zu den strukturellen Gewaltfaktoren, die er zu Fehlentwicklungen in der Sozialisation von Kindern in Beziehung setzt. Sozialstrukturelle Defizite können sein:

„Geringes Einkommen, ungünstige Wohnlage, Wohnraumnot bis hin zur Obdachlosigkeit, Mängel in der Wohnraumhygiene, Arbeitslosigkeit, erzwungene Teilzeitarbeit, Saisonarbeit, fehlende Berufsausbildung und mangelnde berufliche Qualifikation, erschwerte soziale Integration besonders bei Gastarbeitern, Platzmangel in Tagesstätten und Kindergärten, eingeengte Freiheitsräume zum Spielen bei Spielplatzmangel oder deren großer Entfernung – all dies sind gesellschaftlich strukturelle Bedingungen, die gewaltförmig sind, insofern sie den einzelnen und die Familie einschränken und die Entfaltung von Chancen und Lebensbedürfnissen verhindern oder begrenzen“ (ebd.).

Sowohl der tiefenpsychologische als auch der sozialisationstheoretische Zugang dürfen, im Vergleich zum psychiatrischen Ansatz, als adäquatere Sicht auf das *Auffälligwerden* von Kindern und Jugendlichen betrachtet werden, weil sie die konflikthaften Phänomene, mit denen wir in den Schulklassen konfrontiert sind, zu einem großen Anteil aufklären helfen.

Ungeachtet der theoretischen Schwierigkeiten, die dem „Diskurs über Psychoanalyse und Gesellschaft“ nachgesagt werden (vgl. Reiche, 1995)<sup>15</sup>, erscheinen die-

<sup>15</sup> Reiche (1995) betrachtet den auf Freud zurückgehenden Versuch, mit dem Instrumentarium der Psychoanalyse nicht nur das Individuum, sondern auch die Gesellschaft zu verstehen, als weitgehend gescheitert. Reiche macht fünf große Diskurslinien aus, an denen er jenes Scheitern ausführt: Eine Linie der „Assimilierung und Auslaugung“, womit die psychoanalytische Kulturkritik (Marcuse, Mitscherlich, Richter, die Studentenbewegung) gemeint

jenigen Untersuchungen als besonders aufschlussreich, die sich um eine Verknüpfung tiefenpsychologischer und soziologischer, speziell sozialisationstheoretischer Fragestellungen und Erklärungsansätze bemühen. Tilmann Moser (1970) geht etwa der Frage nach, warum und auf welche konkrete Weise Sozialisationsprozesse und -bedingungen in den unteren Sozialschichten zur Entwicklung von „deformierten Persönlichkeitsstrukturen“ (Verwahrlosung u. a.) beitragen? Anhand der von ihm diskutierten Untersuchungen (z. B. Miller und Swanson, 1960) wird deutlich, dass die Art der Einbindung von Eltern in den Produktionsprozess (etwa durch einen stark begrenzten Entscheidungsspielraum gekennzeichnete Berufsrolle, Arbeitslosigkeit oder Angst davor, kollektive Chancenlosigkeit u. a.) konkrete negative Rückwirkungen auf die psychischen und emotionalen Prozesse, die Ausbildung von Verhaltensmustern usw. innerhalb der Unterschichtsfamilie besitzen. Moser führt an: Für die Unterschicht typische Erziehungsstile und Straftechniken (ebd., S. 244 ff.), negative Auswirkungen des „over-crowding“ (ebd., S. 260 ff.) und „schichtenspezifische Störungen der Identifikation“ (ebd., S. 263 ff.).

Unterschichtspezifische *Störungen* der Identifikation folgen nach Moser (1980, S. 263 ff.; unter Bezugnahme auf Miller und Swanson, 1960), im Sinne einer Verschränkung von Psychogenese und Soziogenese, den folgenden Mechanismen: Die eingeschränkten Möglichkeiten zur Rollenentfaltung der Väter führen zu einer deutlich höheren Tendenz ihrer Söhne, um die es hier vor allem geht, zur Orientierung an der Mutter. Unsicherheit bezüglich der männlichen Geschlechtsrolle und ein erhöhter Druck zu zwanghafter Männlichkeit können die Folge dieser Situation sein. Als Daseinstechniken und Bewältigungsstrategien dieser Jungen und jungen Männer werden von den genannten Autoren aufgeführt: Überdurchschnittliche Abwehr, Verleugnung, Projektion sowie eine unterdurchschnittliche Fähigkeit zur Konfliktbewältigung. Dieser Zusammenhang ließe sich sicher anhand von Fallbeispielen aus den pädagogischen Handlungsfeldern belegen, wenn auch nicht verallgemeinern. Doch mit Hilfe dieser Verknüpfung von psychologischem und soziologischem Denken, lassen sich die Phänomene, wie wir sie im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung antreffen, immerhin annähernd besser verstehen und pädagogisch zugänglich machen. Die soziale Schichtzugehörigkeit, das „kulturelle Milieu, in dem einer aufwächst“, wird somit als „Bedingungsfaktor für Entwicklungsmöglichkeiten erkennbar“ (Hartwig, 1978, S. 61).

Eine theoretische Richtung, die sich in der Akzentuierung des „inneren Erlebens“ und der „Selbstverwirklichungsbedürfnisse“ von Individuen von Anfang an

ist. Eine „pathologische Trauerreaktion“ bezogen auf die Kritische Theorie (Horkheimer, Adorno, Dahmer, Lorenzer). Eine dritte Linie der „aggressiven Zurückweisung“ psychoanalytischer Erkenntnisse durch die Systemtheorie (Luhmann). Eine vierte Linie der „Entwertung und Usurpation“ durch den Poststrukturalismus und Dekonstruktivismus (Foucault u. a.). In einer fünften Linie des psychoanalytischen Anwendungsdiskurses, der „Theorie des Kommunikativen Handelns“ (Habermas), erkennt Reiche einen zögernden, erneuten Brückenschlag zwischen Soziologie und Psychoanalyse.

im Gegensatz zur Psychoanalyse gesehen hat, ist die Humanistische Psychologie. Diese wurde insbesondere durch Carl Rogers<sup>16</sup> entwickelt und ausgearbeitet sowie von Fitting und Kluge als „erziehungstherapeutischer Ansatz“ auf den Bereich der sog. *Verhaltensauffälligenpädagogik* übertragen.<sup>17</sup> Wollten wir unsere didaktischen Bemühungen von hier aus begründen, würde sich eine gewisse Affinität zwischen dem emanzipatorischen Bildungsbegriff im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik und dem Menschenbild der Humanistischen Psychologie ausmachen lassen, hat die Humanistische Psychologie doch das Leitbild eines freien Individuums vor Augen, das durch therapeutische oder pädagogische Impulse zunehmend in die Lage versetzt wird, seine eigenen, oftmals noch unerkannten, Möglichkeiten zu verwirklichen. Zweifellos hat das *erziehungstherapeutische* Denken zu einer Sensibilisierung vieler Lehrkräfte im Feld der Sonderpädagogik für die Beziehungen zu ihren Schüler\_innen beigetragen. Dieser Ansatz ist in erster Linie als eine pädagogische *Haltung* zu verstehen, die mit in ein didaktisches Modell aufzunehmen wäre und von dem aus, sich kommunikative, interaktive und soziale Lernräume aufspannen lassen (z. B. Kluge, Küpper und Lilienthal, 1981).

### c. Das interaktionstheoretisch-sozialwissenschaftliche Paradigma

Ansätze und Modellvorstellungen, die dem sog. „interaktionstheoretisch-sozialwissenschaftlichen Paradigma“ (Theunissen, 1992, S. 48 ff.) zuzuordnen sind, betonen „Fragen der Zuschreibung und der Normanwendung der gesellschaftlichen Reaktion auf abweichendes Verhalten und die Definitionspraxis.“ Insbesondere der sog. *Labeling Approach* zeigte mit Entschiedenheit auf, „wie die Instanzen sozialer Kontrolle in ihrer Arbeit als Definitions- und Sanktionsmächte Verhaltensstörungen konstruieren und verfestigen“ (vgl. ebd.).<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Vgl. Rogers (1983 a), Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie; Rogers (1983 b), Entwicklung der Persönlichkeit.

<sup>17</sup> Vgl. Fitting (1983), Sonderschullehrer zwischen Pädagogik und Therapie. Eine Studie zur humanistisch orientierten Hochschulausbildung der Verhaltensauffälligenpädagogen; Fitting (1993), Verhalten und Auffälligkeit. Ein Entwurf aus Sicht der Humanistischen Psychologie; Fitting und Kluge (1982), Aspekte erziehungstherapeutischen Unterrichts bei verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen; Fitting und Kluge (1985), Verhaltensauffällige. Ein Beitrag zur Verständigung...; Fitting, Kluge und Steinberg (1981), Sich auf seine Schüler einlassen. Zur Konfliktregelung und Kommunikationsverbesserung im erziehungstherapeutischen Unterricht; Kluge und Sievert (1990), Lernen als Dialog. Werkstatt-Berichte über Beziehungen zwischen Schülern, Lehrern und Erziehern unter erschwerten Bedingungen.

<sup>18</sup> Z. B. Becker (1963), The outsiders. Studies in the sociology of deviance; Bonstedt (1972), Organisierte Verfestigung abweichenden Verhaltens; Brusten und Hurrelmann (1973), Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung; Lemert (1967), Human deviance, social problems and social control; Homfeldt (1974), Stigma und Schule; Lösel (1975), Prozesse der Stigmatisierung in der Schule (vgl. Theunissen, 1992, S. 54).

Auch der durch Kluge geprägte Begriff des „erwartungswidrigen Verhaltens“ dürfte in diesem Paradigma seinen Ursprung haben. Als vorteilhaft an der Bezeichnung „erwartungswidriges Verhalten“ von Schüler\_innen könnte angesehen werden, dass sie jede personorientierte, störungsorientierte Definition, Typisierung bzw. Bewertung des Verhaltens und Erlebens von Kindern und Jugendlichen vermeidet bzw. in Frage stellt. Es werden in erster Linie die Wahrnehmungen und normativen Vorstellungen einer Lehrperson o. ä. angesprochen. Eine selbstkritische Überprüfung der eigenen, an Kinder und Jugendliche gerichteten Erwartungen ist intendiert.

Auf den zweiten Blick enthüllt sich das Konzept des „erwartungswidrigen Verhaltens“ jedoch in seiner Paradoxie und theoretischen Unüberlegtheit, da es doch nach wie vor darum geht, eben dieses Verhalten zu „vermindern“ (Franze, 1995). Als problematisch erweist sich bei dem Terminus ferner die ausschließliche Hervorhebung des Verhaltens, während das damit korrespondierende innerpsychische und sich manifestierende *Erleben*, das Befasstsein mit Konfliktthemen usw., *interne* Vorgänge also, die ja auch einen Bezug zur Lebenswelt, zu den kulturellen und ökologischen Systemen aufweisen, unberücksichtigt bleiben. Überdies weckt die Silbe „widrig“ durchaus negative Assoziationen. Generell lässt sich sagen, dass die Modellvorstellungen des interaktionistisch-sozialwissenschaftlichen Paradigmas, aus der Retrospektive, einen differenzierteren Blick auf die „Phänomene sozialer Auffälligkeit“ (Bonstedt, 1972) ermöglicht haben. Gleichzeitig ist der folgenden kritischen Einschätzung von Theunissen (1992, S. 61) zuzustimmen:

„Mit dem Begriff der Zuschreibung allein kann man dem Phänomen der Verhaltensauffälligkeit nicht in seiner Komplexität gerecht werden. Auch die subjektive Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt der als auffällig abgestempelten Person muss erschlossen werden, wozu Kenntnisse über die relevante Lebenswelt unabdingbar sind, die im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen zu durchleuchten sind. Es bedarf daher einer Theorie, die die individuelle Bedeutung auffälligen Verhaltens aus der Perspektive der Alltagswirklichkeit analysiert. Und hier setzt eine neue Denkfigur an, die in jüngster Zeit zusehends Beachtung findet und auf dem besten Wege ist, sich als neues Paradigma zu etablieren.“

#### d. Das systemökologische Paradigma

Diese neue Denkfigur wird von Theunissen in den Konturen eines „systemökologischen Paradigmas“ gesehen. Das Vorherrschen einer emotionalen und sozialen Thematik wird von dieser Warte aus als „Indiz“ aufgefasst, dass das „Person-Umwelt-Verhältnis gestört ist.“ Wesentlich für diesen Denkansatz ist es, die „Bedeutung des Handelns einer Person in ihrer Lebenswelt zu erfassen“. Umwelt muss in ein Konzept gefasst werden, das die „interaktionistische und kommunikative Vernetzung sozialer Systeme thematisiert“ (Theunissen, 1992, S. 62 f.). Dieses Krite-

rium wird insbesondere von den sozialökologischen Ansätzen, wie sie von Lewin und Bronfenbrenner entwickelt worden sind, erfüllt.<sup>19</sup> Die von Lewin und Bronfenbrenner entwickelten theoretischen Konzepte wie methodischen Verfahren spielen in der vorliegenden Untersuchung eine zentrale Rolle, indem sie mit biografiethoretischem, kultursoziologischem und sozialphilosophischem Denken verknüpft werden. Eine für unsere Fragestellung und den eigenen Interpretationshintergrund aufschlussreiche Untersuchung wurde von Glöckler (1988) unter dem Titel „Aneignung und Widerstand. Eine Feldstudie zur ökologischen Pädagogik“ vorgelegt. Glöcklers theoretisches Fundament besteht zum einen aus dem sozialökologischen Entwicklungsverständnis im Sinne von Bronfenbrenner, das heißt dessen Annahmen über die Wechselbeziehung zwischen Mensch und Umwelt. Zum anderen wird der Prozess der „Aneignung der gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (ebd., S. 36 ff.) mit Hilfe der Theorien von Leontjew (1967) und Holzkamp (1973) erklärt, einem Ansatz, dem wir hier nicht weiter folgen werden, da wir unsere handlungstheoretischen Grundlagen aus der Lebensweltanalyse von Schütz und Luckmann (1994 a, b) beziehen (vgl. den 2. Teil dieser Studie). Von besonderem Interesse für die eigenen Analysen ist das Konzept der „Entschlüsselung gelebter Erfahrungen“, das Glöckler (1988, S. 49 ff.) anhand von Theorieansätzen aus dem Umfeld des „Centre for Contemporary Cultural Studies“, an der Universität Birmingham, expliziert.<sup>20</sup> Ferner wird von Glöckler, unter Rückgriff auf Untersuchungen von Muchow (1978), die Auseinandersetzung der Heranwachsenden mit den Gegebenheiten des unmittelbaren Wohnumfelds sowie, unter Bezugnahme auf Zinneckers (1978) Analysen des Schulalltags, deren Auseinandersetzung mit dem Lebensbereich der Schule („Hinterbühnen des Schulalltags“, „Nachrichten aus dem schulischen Unterleben“) in die Grundlegung einer sozialökologisch orientierten Pädagogik einbezogen.

Weitere, für unser Thema bedeutsame, Erkenntnisse wurden von Seiten der Familiensystemtheorie gewonnen.<sup>21</sup> Allerdings erscheint es als nicht ausreichend, sich bei der Analyse psychosozialer Themen und Probleme auf den Bereich der Familienbeziehungen zu beschränken. Die stärkere Berücksichtigung weiterer, die Familie

<sup>19</sup> Baacke (1991, 1992) entwickelte eine weitere Variante sozialökologischen Denkens, wenn auch mit geringerer Reichweite der analysierten Systeme.

<sup>20</sup> Vgl. Robins und Cohen (1978), Knuckle sandwich: Growing up in the working-class city; Clarke und Honneth (1979), Jugendkultur als Widerstand; Willis (1978), Profan Culture: Rocker, Hippies. Subversive Stile der Jugendkultur; Willis (1979), Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule; McRobbie und Garber (1979), Mädchen in den Subkulturen.

<sup>21</sup> Z. B. Boszormenyi-Nagy und Spark (1981), Die unsichtbaren Bindungen; Minuchin (1977), Familie und Familientherapie. Theorie und Praxis struktureller Familientherapie; Richter (1963), Eltern, Kind und Neurose. Die Rolle des Kindes in der Familie; Richter (1970), Patient Familie. Entstehung, Struktur und Therapie von Konflikten in Ehe und Familie; Hennig und Knödler (1985), Problemschüler – Problemfamilien. Praxis des systemischen Arbeitens mit schulschwierigen Kindern und Schley (1989), Systemische Ansätze in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen.

umspannender, sozialökologischer Systeme (z. B. Arbeitswelt der Eltern, Gruppe der Gleichaltrigen, Schule usw.) erscheint dringend erforderlich, um die Auswirkungen von Strukturen, Prozessen und Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Systemen und Subsystemen besser zu verstehen.

## 6. Die Konzepte oder die Konzeptlosigkeit der Förderschulen?

Die vorgestellten und diskutierten Paradigmen stehen allenfalls für eine wissenschaftlich und schulpraktisch tätige Avantgarde in einer zeitlich-historischen Reihenfolge, nach der sich, in der Gegenwart, allmählich die systemökologische Sichtweise, unter Weiterentwicklung psychiatrischer, tiefenpsychologischer, sozialisationstheoretischer usw. Erkenntnisse, durchsetzen müsste. Dass dies für den Bereich des schulischen Förderschwerpunkts der emotionalen und sozialen Entwicklung, zumindest in der Breite, jedoch nicht der Fall ist, zeigt eine von Petermann et al. (1993) durchgeführte Analyse von Schulkonzepten. Die insgesamt 226 *Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklungsförderung* in den alten Ländern der Bundesrepublik Deutschland wurden gebeten, ihre pädagogischen Konzepte schriftlich zu fixieren und einer Auswertung zugänglich zu machen. Einmal abgesehen davon, dass nur ca. 20 Schulen (ca. 10 %) ein Konzept einschickten und deshalb repräsentative Aussagen kaum möglich sind, dominierten nach Angaben der Autor\_innen Verfahrensweisen aus dem Bereich der Lerntheorie und Verhaltenstherapie, der, trotz gewisser sozialisationstheoretisch relevanter Bezüge (z. B. bezüglich des Modell-Lernens), aber immer noch eine gewisse Nähe zum psychiatrischen Paradigma aufweist. Eine stärker systemökologische Sichtweise auf Familie, Schule, Gruppe der Gleichaltrigen, Medien usw. als miteinander vernetzte Lebenswelten, in denen mitunter konflikthafte biografische Erfahrungen gemacht werden und in denen sich psychische Strukturbildungen in der Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit Entwicklungsaufgaben und Daseinsthemen (vgl. den zweiten Teil dieser Untersuchung) vollziehen, müsste sich ja auch in inhaltlichen Bearbeitungsprozessen, nach denen offenbar ebenso gefragt wurde, mitteilen bzw. verdeutlichen. Eine solche Sichtweise scheint auf der Basis der oben genannten Untersuchung von Schulkonzepten, die hier so etwas wie einen Trend anzugeben scheint, nicht in Sicht. Darüberhinaus wäre noch genauer zu ergründen, wer an den betreffenden Schulen die diesbezüglichen Angaben gemacht hat? Handelte es sich um die Schulleitung oder ein beauftragtes Gremium? Sind tatsächlich alle Lehrerinnen und Lehrer der betreffenden Schule auf ein und demselben pädagogisch-didaktischen Kurs? Gibt es nicht vielmehr, und wir halten dies für die wahrscheinlichste aller Möglichkeiten, ein Nebeneinander oder gar Gegeneinander verschiedener Ansätze und Konzepte und seien diese nur durch ein alltagstheoretisch begründetes prosoziales Engagement oder einen durch die Alltagsgeschäfte geprägten Pragmatismus der Lehrkräfte gekennzeichnet.

Dass freilich ein Teil der Förderschulen für Erziehungshilfe in einer hoffnungslosen Perspektivlosigkeit zu versinken droht, zeigt ein Artikel von Klöck (1996), der sich auf ein Interview mit einem Schulleiter einer Schule für Erziehungshilfe bezieht. Nach dessen Aussagen nimmt die Motivation der Schüler\_innen permanent ab. Immer schwächere Schüler\_innen kämen immer später an die Förderschule, das Klientel werde immer schwieriger, kaum ein Jugendlicher könne noch mit einem Hauptschulabschluss in der Tasche entlassen werden, die Zukunftsaussichten seien „nicht gerade günstig“, dies alles trotz hervorragender räumlicher und personeller Ausstattung. Der gesamte Artikel enthält keinen einzigen Hinweis auf einen möglichen didaktischen oder therapeutischen Ansatzpunkt, eine mögliche Perspektive, ein bewährtes Verfahren oder einen noch nicht unternommenen Versuch. Die *Auffälligkeiten* und Belastungen sind unbestritten da, mehr als je zuvor. Doch muss sich hier eine solche Tristesse breitmachen? Im Anschluss an die kritische Diskussion vorhandener theoretischer Ansätze und Modelle, die zum einen Phänomene psychosozialer *Auffälligkeit* erklären und zum anderen zum pädagogischen Umgang mit denselben befähigen wollen, kommen wir zu der These, dass sich ein Unterricht, der in besonderer Weise mit *auffälligen*, das heißt konflikthaften, Verhaltens- und Erlebnisweisen von Kindern oder Jugendlichen konfrontiert ist, an den biografischen Erfahrungen, dem Erleben und Handeln der Schüler\_innen in ihren Lebenswelten orientieren muss, wenn er die Kinder und Jugendlichen von der Motivation her erreichen und ihnen reale Bildungschancen im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik einräumen will. Als nächstes soll der Frage nachgegangen werden, worin die Welt der Kinder und Jugendlichen konkret zu sehen sein könnte und mit Hilfe welcher theoretischer Kategorien sich deren individuelle Welt beschreiben lässt.

### III. DIE WELT DER SCHÜLER\_INNEN ALS BEZUGSPUNKT FÜR EINEN SONDERPÄDAGOGISCHEN UNTERRICHT

#### 1. Sonderpädagogische Didaktik und Allgemeine Didaktik

Auf dem Hintergrund der bereits genannten Ansätze eines sonderpädagogischen Unterrichts (offener Unterricht, projektorientierter Unterricht) und der allgemeinen didaktischen Modelle, auch von Fachdidaktiken, zu denken ist hier etwa an den schüler\_innen- und lebensweltorientierten kunstpädagogischen Ansatz von Helmut Hartwig (1980), wäre ja die Entwicklung einer sonderpädagogischen Didaktik durchaus denkbar.

Der Fragekatalog der „Didaktischen Analyse“ (Klafki, 1964, S. 135 ff.) bezog sich zwar zunächst auf spezielle Bildungsinhalte, die jedoch, nach dem von Klafki (1985) später definierten Bildungsideal, im Sinne von Mitbestimmung, Selbstbestimmung, Solidarität und Allgemeinbildung, nun weiter gefasst werden müssten. Dennoch sind die in diesem Katalog enthaltenen Fragen auch für die *Lebensweltorientierte Didaktik* relevant: Die exemplarische Bedeutung des Inhalts bzw. Themas, dessen gegenwärtige und zukünftige Bedeutung im Leben der betreffenden Schüler\_innen, auch die Struktur des Inhalts und die Gegebenheiten und Gelegenheiten, unter denen ein Lerninhalt besonders günstig im Unterricht behandelt werden kann.

Die „Entscheidungsfelder“ im Sinne der Berliner Schule, das heißt Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien (Heimann, 1962), sind auch für den schulischen Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklungsförderung grundlegend. Dasselbe gilt für die „Bedingungsfelder“ des Unterrichts, das heißt dessen „anthropologisch-psychologische und soziokulturelle Voraussetzungen“ sowie für die Prinzipien der Interdependenz und der Variabilität (Schulz, 1965, S. 44 ff.). Allerdings müssen unter sonderpädagogischem Blickwinkel die anthropologisch-psychologischen und soziokulturellen Voraussetzungen des Unterrichts noch eingehender erforscht werden, denn hier liegt die eigentliche Bezugsquelle, aus der sich Unterrichtsinhalte und relevante Themen schöpfen lassen. Dies geschieht, im Rahmen der vorliegenden Studie, vor allem über die Analyse von ästhetisch-bildhaften Produktionen und alltagsästhetischen Prozessen, zum Teil auch über die Analyse von freien Texten und Tagebuchaufzeichnungen. Aus den so gewonnenen Erkenntnissen werden dann die unterrichtsbezogenen Ziele, Inhalte und Methoden abgeleitet.

Auch das Hamburger Modell (Schulz, 1980, S. 9), eine Weiterentwicklung des Berliner Modells, besitzt eine besondere Relevanz für die Entwicklung einer speziellen Didaktik durch die Betonung des gemeinsamen sozialen Handelns im Kontext



der Unterrichtsplanung und Unterrichtsrealisierung. Im Verlauf des didaktischen Prozesses kommt es zur Thematisierung von Sacherfahrungen, Gefühlserfahrungen und Sozialerfahrungen (Schulz, S. 39). Das zugrundeliegende Bildungsideal ist durch Autonomie, Emanzipation und Solidarität gekennzeichnet (ebd., S. 23).

Vor allem die Prinzipien offener Unterrichtsplanung sind für die Konstruktion einer lebensweltorientierten Didaktik von Bedeutung: Beteiligung der Schüler\_innen an den unterrichtlichen Entscheidungen, Einbeziehung der Erfahrungen, Fragen und Anliegen der Schüler\_innen, Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangslage der Schüler\_innen, Förderung der sozialen Beziehungen und des kooperativen Verhaltens (vgl. Schittko, 1980, S. 655).

Die zu entwickelnde sonderpädagogische Didaktik lässt sich in den übergeordneten Rahmen „kritisch-konstruktiver Didaktik“ einfügen, wie sie von Klafki (1985) entworfen worden ist. Sie übernimmt innerhalb dieser übergeordneten Bildungstheorie und zugleich praktischen Schulpädagogik eine vermittelnde, überbrückende und erkenntnisfördernde Aufgabe. Sie steht gleichermaßen im Dienste von Sozialisationsforschung, d. h. der Erforschung der Alltagswelten der Heranwachsenden, wie auch der Institutionsforschung, indem sie zum einen die Analyse schulischer Strukturen, Regelungen, Spielräume, Begrenzungen und zum anderen das Erkunden von Veränderungsmöglichkeiten betreibt (vgl. Klafki, 1985, S. 40).

## 2. Die Welt der Schüler\_innen als Dreh- und Angelpunkt der Didaktik?

Die, auf die Integration sog. *verhaltensauffälliger* Schüler\_innen gerichtete, didaktische Arbeit und Beratungstätigkeit innerhalb des „gemeinsamen Unterrichts“ verschafft Sonderpädagog\_innen tiefere Einblicke in die Erziehungswirklichkeit der allgemeinen Schulen. Dass an vielen Grundschulen, Hauptschulen und Gesamtschulen Lernprobleme vorhanden sind, gilt als unbestritten. Es häufen sich Les- und Rechtschreibprobleme. Im Rechnen fehlt das Abstraktionsvermögen. Das Interesse vieler Schüler\_innen an Sachthemen ist erlahmt oder war von Anfang an kaum ausgeprägt. Geschichtliche Zusammenhänge sind weniger interessant als Technomusik, Jeansjacken oder Marlboro-Zigaretten. Man erinnere sich nur an Rilke und den zertrümmerten Klassenstuhl in dem eingangs zitierten Beispiel (vgl. Kapitel I). Neben oder hinter den Lernproblemen wurden von Szillis-Kappelhoff Lebensprobleme beobachtet bzw. vermutet, die in der sozialwissenschaftlichen Diskussion meist an Auflösungserscheinungen im Bereich der Kleinfamilie, an kulturellen und sozialen Integrationsproblemen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Kindern von Zugewanderten, Ausgesiedelten usw., an einer Zunahme von Gewalt in der Gesellschaft und in den Medien, an engen Wohnungen, überfüllten Städten, fehlenden Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten in Natur und Landschaft usw. festgemacht werden.

Worin genau die Lebensprobleme heutiger Kinder und Jugendlicher bestehen, die aufgrund bestimmter biografischer Verläufe sowie sozialer und kultureller Hintergründe an den Rand des Schulsystems geraten sind oder zu geraten drohen, soll im Rahmen der vorliegenden Untersuchung zwecks Konstruktion einer angemessenen Didaktik für diesen speziellen Bereich erkundet werden.

Die Diskussion sogenannter Paradigmen im Bereich Pädagogik und *Auffälligkeit* legte nahe, die Analyse von Lebensproblemen aus einer systemökologischen Sicht (Theunissen, 1992) vorzunehmen. Das, was bislang als systemökologische Denkweise betrachtet worden ist, lässt sich zwar auf unseren Arbeitsbereich beziehen, jedoch nicht ohne Weiteres in Unterricht umsetzen. Trotz des zweifelsfrei hohen Erklärungswertes, den etwa die Modelle der Familiensystemtheorie besitzen, beschränkt sich deren Reichweite aber doch auf den einen Lebensbereich der Familie. Die Lebenskonflikte eines Mädchens können auf emotionale und soziale Problematiken auf Seiten ihrer Mutter hindeuten. Die bizarren Fantasien eines Jungen können mit der kompensatorischen Ersatzwelt zusammenhängen, die sich der Vater geschaffen hat. Eine Mutter, die ihren Partner herabwürdigt, könnte die Identifikation des Sohnes mit dem Vater erschweren oder gar ganz verhindern. Möglicherweise hieraus resultierende Unsicherheiten des Jungen bezüglich seiner geschlechtlichen Identität können dann unter anderem aggressive Verhaltensweisen produzieren, mit denen er seine Männlichkeit beweisen will usw.

Das Haupthindernis sehen wir in der schwierigen Handhabbarkeit bzw. Umsetzbarkeit dieser familienpsychologischen bzw. familientherapeutischen Modellansätze durch Lehrer\_innen an Schulen. Eher noch könnten sich Ansatzpunkte für die Schulsozialarbeit bzw. Sozialpädagogik ergeben. Da jedenfalls die Lehrkräfte kaum als Familientherapeut\_innen auftreten können und wollen, und auch der beratenden Arbeit mit den Eltern erhebliche Grenzen gesetzt sind, müsste nach Möglichkeiten gesucht werden, das systemisch gewonnene Wissen in Unterricht und Schulleben umzusetzen. Dies dürfte sich im Falle der Familiensystemtheorie als schwierig erweisen. Sonderpädagog\_innen, sofern sie Klassen- oder Fachlehrer\_innen und nicht Beratungslehrer\_innen in der integrativen Betreuung o. ä. sind, wirken ja in erster Linie über ihren Unterricht. Gebraucht wird deshalb ein theoretisches System, mit dessen Hilfe sich eine spezielle Didaktik konstruieren lässt, die durch Unterricht, Projekte und besondere Förderung (vgl. den fünften Teil dieser Untersuchung) an der „subjektiven Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt“ von Schüler\_innen am Rande der Bildungswelt anknüpft.

Geht es also, auf der Basis eines „systemökologischen Paradigmas“, darum, wie am Ende des vorhergehenden Kapitels festgehalten, die „Bedeutung des Handelns einer Person in ihrer Lebenswelt zu erfassen“ (Theunissen, 1992, S. 62 f.), um pädagogisch, d. h. verstehend und beeinflussend, an die Phänomene psychosozialer *Auffälligkeit* heranzukommen, dann muss die Welt bzw. die Lebenswelt der Schüler\_innen zum Dreh- und Angelpunkt der pädagogischen und didaktischen Reflexion, Planung usw. gemacht werden. Wir werden weiter unten darlegen, wie dies konkret vonstatten gehen kann.

Diejenigen, die sich *im Zentrum* der Bildungswelt befinden, bestreiten noch die Notwendigkeit einer solcherart veränderten Denkweise. Wer dagegen *am Rande* der Bildungswelt arbeitet, kann gar nicht anders, als diese Notwendigkeit zu sehen. Was jedoch nicht heißt, das in der Art der Sichtweise irgendeine Einigkeit bestehen würde, wie im zweiten Teil unserer Untersuchung gezeigt worden ist: „Alle Sorge gilt dem sozialen Miteinander, die Vermittlung von Wissen steht hintenan“ heißt es polemisch in der „Abrechnung“ von Frech-Becker (1995) „mit der herrschenden pädagogischen Doktrin“. Selbstverständlich kann sich die Forderung nach einer weitgehenden Lebensweltorientierung des Unterrichts, das „soziale Miteinander“ wäre hier ja nur ein Aspekt unter vielen, *nicht* auf *jede* Didaktik beziehen. Es geht vielmehr um eine didaktische Akzentsetzung für diejenigen Fälle und Situationen, wo ein überwiegend stoff- bzw. wissenschaftsorientierter Unterricht nicht mehr, oder besser: *noch nicht*, funktioniert. Frech-Becker ist Recht zu geben: Nicht jeder Unterricht hat zwingend lebenswelt- oder handlungsorientiert zu sein, wenn die Lernvoraussetzungen auf Seiten der Schüler\_innen etwas anderes möglich machen. Schüler\_innen, die literarische Texte oder Sachtexte schnell erfassen, interpretieren und diskutieren können, sollten natürlich nicht durch übermäßig lange Problemdebatten bezüglich des Sozialverhaltens anderer Mitschüler\_innen, denen sich die Texte weniger leicht erschließen, von ihrer Arbeit abgehalten werden. Eine Schülerin mit einem ausgeprägten mathematischen Abstraktions- und Kombinationsvermögen muss nicht mit dem Zollstock durch den Klassenraum gehen, die Tische handelnd und begreifend abmessen, um ihre Fläche zu berechnen. Dennoch ist der Autorin zu widersprechen, weil sie nicht differenziert und von *der* Schule und *dem* Unterricht redet, wenn sie auf „Grundsätzlichem“ pocht, etwa auf dem „Durchsetzen von Leistungsbereitschaft“, als wenn das je für alle Schüler\_innen dasselbe sein könnte.

### 3. Welt und subjektive Erfahrungswelt

Dass wir den Begriff der Welt ins Zentrum unserer Untersuchung gesetzt haben und des Öfteren von Phänomenen am Rande der Bildungswelt sprechen, nötigt uns zu einer Festlegung, was hier unter *Welt* im Einzelnen verstanden werden soll. Welt ist ein derart umfassender Begriff, dass es zunächst nichts zu geben scheint, was nicht auch zu ihr gerechnet werden müsste. Der Begriff *Bildungswelt* zeigt zunächst an, dass es hier um einen Weltausschnitt geht, der mit Erziehung und Bildung befasst ist. Im Rahmen unserer Untersuchung ist hiermit vor allem der Bereich der Schule und des Unterrichts angesprochen. Die Bezeichnung *am Rande* deutet zunächst an, dass wir uns nicht im Zentrum, sondern eher an der Peripherie, in abgelegeneren, entfernteren Zonen dieser mit Bildung befassten Welt bewegen. Zum anderen soll mit der Charakterisierung *am Rande* ausgesagt werden, dass jenseits der Bildungswelt weitere Welten ins Spiel kommen, die in Wechselbeziehung mit dieser stehen.

Unter Rückgriff auf einige philosophische Theorieentwürfe werden wir versuchen, zu einer Konkretisierung, speziell des Verhältnisses von Welt und subjektiver Erfahrungswelt, zu gelangen. Die Welt, in der wir alle leben, besteht in ihrer Gesamtheit, nach Poppers „Dreiweltentheorie“ (1995, S. 109), zunächst aus der „Welt der physikalischen Gegenstände oder physikalischen Zustände“. Popper bezeichnet diese Welt als „Welt 1“. Es handelt sich um diejenige Welt, wie sie Gegenstand der (Natur-)wissenschaften ist. Es folgt die „Welt der Bewusstseinszustände oder geistigen Zustände oder vielleicht der Verhaltensdispositionen zum Handeln“ (ebd.). An dieser Welt („Welt 2“) ist für unser eigenes Forschungsanliegen die Betonung des subjektiven Aspekts von besonderer Bedeutung.<sup>22</sup> Neben Bewusstseinsfragen wird hier das Handeln hervorgehoben, womit sich eine Verbindung zu den, von uns im fünften Kapitel herangezogenen, handlungstheoretischen Konzepten der Lebensweltanalyse im Sinne von Schütz und Luckmann herstellen lässt. Drittens postuliert Popper die „Welt der objektiven Gedankeninhalte, insbesondere der wissenschaftlichen und dichterischen Gedanken und Kunstwerke“ (ebd.) bzw. der „Erzeugnisse des menschlichen Geistes“ (vgl. Popper und Eccles, 1977, S. 38), auch „Welt 3“ genannt.

Bezogen auf die Welt unserer Schüler\_innen hätten wir damit erste Anhaltspunkte gewonnen. Der erste Aspekt würde von uns eine Beschreibung ihrer materiellen und natürlichen Lebensgrundlagen und Lebensbedingungen fordern. Der zweite Aspekt zielt auf die Frage, was Schüler\_innen, die sich am Rande der Bildungswelt bewegen, denken, fühlen und erleben, was sie welchem Handeln veranlasst und in welcher Weise dies geschieht. Die von uns ausgewerteten Bildgestaltungen und Textproduktionen von Jugendlichen, sowie die dokumentierten alltagsästhetischen Prozesse, spiegeln diese „subjektive Bewusstseinswelt persönlicher Erlebnisse“ (Popper, 1995, S. 161) wider. Unter dem Aspekt ihres objektiven Gehalts und der Bedeutung, die sie für die wissenschaftlichen Diskurse haben können, lassen sich die von uns analysierten Bildgestaltungen der Schüler\_innen auch als „Er-

<sup>22</sup> An dieser Stelle ließe sich auch eine Beziehung zu Habermas' (1995, Band II, S. 183 f.) Weltbegriff herstellen, wie er in der „Theorie des kommunikativen Handelns“ definiert worden ist. Habermas unterscheidet die „objektive Welt als Gesamtheit der Entitäten, über die wahre Aussagen möglich sind“ (1), die „soziale Welt als Gesamtheit der legitim geregelten sozialen Beziehungen“ (2) und „die subjektive Welt als Gesamtheit der privilegiert zugänglichen Erlebnisse“ (3). Letztere würde in etwa der Welt II bei Popper entsprechen, steht jedoch auch in Beziehung zu Welt III, den „Erzeugnissen des menschlichen Geistes“. Nach dieser Einteilung würden wir, auf der Basis unseres Untersuchungsansatzes, mit dem dritten Aspekt beginnen, um zu Aussagen über die „subjektiven Welten“ der Schüler\_innen zu gelangen. Parallel hierzu werden sich uns Ausschnitte der „sozialen Welt“ enthüllen, das heißt bestimmte Strukturen und Mechanismen bezüglich der sozialen Beziehungen werden sichtbar. Am Ende unserer Untersuchung könnte ein Ergebnis stehen, das etwas zur „objektiven Welt“ beiträgt, indem wir zu sagen vermögen, dass die Phänomene am Rande der Bildungswelt bestimmte Merkmale aufweisen.

zeugnisse des menschlichen Geistes“ auffassen. Die aus ihnen gewonnenen Erkenntnisse bilden somit auch einen Bestandteil von „Welt 3“:

„Zu den Bewohnern meiner ‚Welt 3‘ gehören... theoretische Systeme; aber ebenso wichtig sind Probleme und Problemsituationen. Und ich werde behaupten, dass die wichtigsten Bewohner dieser Welt kritische Argumente sind und das, was man in Analogie zu einem physikalischen Zustand oder einem Bewusstseinszustand – den Stand einer Diskussion oder den Stand einer kritischen Auseinandersetzung nennen kann; und natürlich gehört auch der Inhalt von Zeitschriften, Büchern und Bibliotheken dazu“ (Popper, 1995, S. 110).

Wir hätten damit ein Welten-Modell aufgefunden, das die physikalischen Grundlagen und die subjektiven Komponenten der von uns analysierten Phänomene als auch die eigenen wissenschaftlichen Bemühungen umfasst. Die Bildungswelt wäre demnach ein Bereich, der sich auf der Basis aller drei, von Popper postulierten, Welten konstituiert. Sie verfügt über physikalische Grundlagen, in ihr finden subjektive Erfahrungsprozesse statt und sie ist ein Ort der Produktion und der Reproduktion des Wissens.

Um jedoch innerhalb der Analyse von Welten am Rande des Bildungssystems zu einer sozialökologischen Sichtweise zu gelangen, das heißt die ständige Wechselwirkung von Person und Umwelt stärker in den Blick zu bekommen, bedürfen die bisher genannten theoretischen Welt-Modelle einer Ergänzung. Diese notwendige Ergänzung sehen wir in einer Reihe von theoretischen Konzepten, die die Welt, in ihren verschiedenen Dimensionen bzw. Aspekten, als *subjektive Erfahrungswelt* interpretieren, denn anknüpfend an die von Theunissen (1992, S. 61) diskutierten systemökologischen Sichtweisen soll ja in der vorliegenden Untersuchung die „subjektive Wahrnehmungs- und Erfahrungswelt“ (ebd.) von Schülerinnen und Schülern, wie wir sie im schulischen Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung antreffen, ergründet werden.

In der Formulierung von Theunissen klingt bereits an, dass es sich hier um die Betrachtung der Welt oder der Welten, in denen die Heranwachsenden leben, von der Seite subjektiven Wahrnehmens und Erlebens handeln muss. Diese, im Detail unterschiedlich akzentuierten, Lebenswelt-Konzeptionen bleiben jedoch immer auf die Welt im Ganzen (vgl. die Definitionen von Popper oder Habermas) bezogen, das heißt sie thematisieren jeweils Teilaspekte derselben (z. B. soziale Welt, physikalische Welt, objektive Welt usw.). Wenn wir etwas darüber erfahren, wie ein Sechzehnjähriger mit einem Computer, PC-Spielen, PC-Programmen usw. im Kontext seiner Lebenswelt umgeht (Welt 2), erfahren wir indirekt auch etwas über Computer oder Computerspiele als physikalische Phänomene (Welt 1) oder als „Erzeugnisse des menschlichen Geistes“ (Welt 3).

Zunächst sei hier auf Lewins (1936)<sup>23</sup> Begriff des „Lebensraumes“ hingewiesen. Dieser betont in besonderer Weise die subjektive Komponente, die die Umwelt im menschlichen Leben besitzt. Diese subjektive Bedeutung physikalischer Räume ist

<sup>23</sup> Zit. nach Oerter, 1987, S. 89 ff.

jedoch nicht als rein subjektive Konstruktion aufzufassen, sondern sie basiert auf objektiven Gegebenheiten. Der physikalische und soziale Raum wird zum Lebensraum, durch die subjektive Bedeutung, die seine Komponenten erhalten. Dem einen Kind bedeuten die Mauern eines Hauses Schutz und Geborgenheit. Ein anderes Kind fühlt sich eingesperrt. *Lebensraum* wurde von Lewin (1943, S. 229 ff.)<sup>24</sup> gleichermaßen auf „Bedürfnisse, Motivation, Stimmung, Ziele, Ängstlichkeit und Ideale“ bezogen. Kognitive Prozesse und Repräsentation werden einer „Grenzzone des Lebensraumes“ zugeordnet, während den motivationalen Variablen eine eher zentrale Position zugeschrieben wird. Handeln ist für Lewin ein Sich-Umherbewegen im Lebensraum. Entwicklung besteht im Erschließen neuer Lebensräume und in der Ausdifferenzierung des Lebensraumes selbst. Kriterien zur Beschreibung des Lebensraumes sind die Anzahl der erschlossenen Umweltbereiche, die Spannweite der Zeitperspektive und die Abgehobenheit von Realitäts- und Irrealitätsebene (vgl. Lewin, 1946, S. 798)<sup>25</sup>, Aspekte auf die wir weiter unten zurückkommen werden. Lewin hat den Lebensraum als sozialökologisches Konzept im engeren Sinne verstanden (vgl. Oerter, 1987, S. 91):

„Es handelt sich nicht nur um das geistig repräsentierte Wissen über die eigene Existenz in einer mehr oder minder differenzierten Umwelt, sondern um das Handeln dieser Person in der realen Umwelt aufgrund der dieser Umwelt vom Subjekt zugewiesenen Bedeutungsstruktur.“

Diese subjektive Seite deutet sich ebenso in Dürkheims (1932) „gelebter Welt“ oder in Petermanns (1938, S. 99 ff.) „Gefüge der gelebten Welt als ‚Daseinsrahmen‘ und ‚Lebensfeld‘“ bzw. „der Welt als persönlich bedeutsames Ganzes“<sup>26</sup> an:

Die Welt als „persönlich bedeutsames Ganzes, in dem ich darin stehe und auf das mein Verhalten bezogen ist, der erfüllte Lebensraum, in dem ich mein Dasein in meiner individuellen Lebensgeschichte als Eigenwesen“ lebe. „Nur wenn wir die Art kennen, wie der einzelne lebendige Mensch seine ‚Welt‘ hat, sind wir in der Lage, diesen konkreten Menschen in seiner Eigenart und in seinem Verhalten zu verstehen... So bestimmt sich der Aufbau meiner ‚Welt‘ als eines eigenständigen Wirklichkeitsgefüges mit seinen konkreten leibhaften Realbestimmungen wesentlich vom Bezirk existentialbezogenen Erlebens her... Die Wirklichkeit als gelebte, als Lebensfeld in diesem Sinne, muss (demgemäß) gekennzeichnet werden einmal als das ‚Aktualfeld‘ konkreter Betätigung im Hier und Jetzt, zweitens als das ‚Existentialfeld‘ des Gesamtdaseins“ (Petermann, 1938, S. 105 ff.).

Weiterhin ist hier der durch Husserl geprägte Begriff der „Lebenswelt“ zu nennen. Lebenswelt bedeutet für Husserl (1982, S. 54) die „wirklich anschauliche, wirklich erfahrene und erfahrbare Welt, in der sich unser ganzes Leben praktisch abspielt... die stets in fragloser Selbstverständlichkeit vorgegebene Welt der sinnlichen Erfah-

<sup>24</sup> Zit nach Marx, 1952, S. 299–315; vgl. Thomae, 1988, S. 23.

<sup>25</sup> Zit. nach Oerter, 1987, S. 89 ff..

<sup>26</sup> Thomae (1968) hat seiner Biografiethorie „Das Individuum und seine Welt“ unter anderem Bruno Petermanns Weltbegriff zugrundegelegt.

rung und alles von ihr genährten Denklebens, des unwissenschaftlichen, schließlich auch des wissenschaftlichen“ (ebd., S. 83). Der Begriff der Lebenswelt als zentraler Begriff der phänomenologischen Soziologie weist eine gewisse Nähe zu den Begriffen „Alltagswelt“ und „soziokulturelle Umwelt“ auf (vgl. Rolff und Zimmermann, 1985, S. 185).

Zunächst wurde der Lebensweltbegriff von Husserl dem einseitig objektivierenden, rational-quantifizierenden Weltbild der Naturwissenschaften, die nach seiner Ansicht in der Lebenswelt fundiert sind bzw. sein müssten, gegenübergestellt. Der Lebensweltbegriff wurde von der Soziologie übernommen und mit dem Alltagsbegriff verknüpft. Die „alltägliche Lebenswelt“ wurde von Schütz und dessen Schüler Luckmann, unter dem Titel „Strukturen der Lebenswelt“ (Bd. 1, 1994 a, S. 25 ff.), in besonderer Weise zum Forschungsgegenstand gemacht:

„Die Wissenschaften, die menschliches Denken und Handeln deuten und erklären wollen, müssen mit einer Beschreibung der Grundstrukturen der vorwissenschaftlichen, für den – in der natürlichen Einstellung verharrenden – Menschen selbstverständlichen Wirklichkeit beginnen. Diese Wirklichkeit ist die alltägliche Lebenswelt. Sie ist der Wirklichkeitsbereich, an der der Mensch in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt. Die alltägliche Lebenswelt ist die Wirklichkeitsregion, in die der Mensch eingreifen und die er verändern kann, indem er in ihr durch die Vermittlung seines Leibes wirkt. Zugleich beschränken die in diesem Bereich vorfindlichen Gegenständlichkeiten und Ereignisse, einschließlich des Handelns und der Handlungsergebnisse anderer Menschen, seine freien Handlungsmöglichkeiten. Sie setzen ihm zu überwindende Widerstände wie auch unüberwindliche Schranken entgegen. Ferner kann sich der Mensch nur innerhalb dieses Bereichs mit seinen Mitmenschen verständigen, und nur in ihm kann er mit ihnen zusammenwirken. Nur in der alltäglichen Lebenswelt kann sich eine gemeinsame kommunikative Umwelt (im Sinne Husserls) konstituieren...

Unter alltäglicher Lebenswelt soll jener Wirklichkeitsbereich verstanden werden, den der wache und normale Erwachsene in der Einstellung des gesunden Menschenverstandes als schlicht gegeben vorfindet. Mit schlicht gegeben bezeichnen wir alles, was wir als fraglos erleben, jeden Sachverhalt, der uns bis auf weiteres unproblematisch ist... Die alltägliche Wirklichkeit der Lebenswelt schließt... nicht nur die von mir erfahrene ‚Natur‘, sondern auch die Sozial- bzw. Kulturwelt, in der ich mich befinde, ein. Die Lebenswelt besteht nicht erschöpfend aus den bloß materiellen Gegenständen und Ereignissen, denen ich in meiner Umgebung begegne. Freilich sind diese ein Bestandteil meiner Umwelt, jedoch gehören zu ihr auch alle Sinnschichten, welche Naturdinge in Kulturobjekte, menschliche Körper in Mitmenschen und der Mitmenschen Bewegungen in Handlungen, Gesten und Mitteilungen verwandeln.“

Die Welt des Alltags wird von Schütz und Luckmann nun als „alltägliche Lebenswelt der natürlichen Einstellung“ analysiert. Die „Aufschichtungen“ der Lebenswelt (räumliche Struktur, zeitliche Struktur, soziale Struktur) werden am Leitfaden des alltäglichen Wissens (Wissensvorrat) und seiner Relevanzstrukturen (thematische Relevanz, Interpretationsrelevanz, Motivationsrelevanz) dargestellt. Auf diesem Hintergrund wird von den Autoren im zweiten Band (1994 b) die Struktur des Han-

delns und die Verständigung in der Lebenswelt einer Analyse unterzogen. Wir verdanken der Lebensweltanalyse, wie sie durch Schütz und Luckmann vorgenommen worden ist, wesentliche Impulse für die Konstruktion des eigenen theoretischen Rahmens.

#### 4. Ansetzen an der Lebenswelt des Alltags

Zunächst stehen wir vor der Schwierigkeit, dass es ein in sich geschlossenes theoretisches System nicht gibt, mit dessen Hilfe wir den, von uns gewählten, Gegenstandsbereich angehen könnten, nämlich Phänomene am Rande der Bildungswelt zu beschreiben und zu analysieren. Im Sinne eines qualitativen Forschungsansatzes (Subjektbezogenheit; Beschreibung, Deskription; Erschließen tieferliegender Bedeutungen durch Interpretation; Untersuchung im natürlichen, alltäglichen Kontext; vgl. Mayring, 1993) sowie ergänzend auf der Basis „gegenstandsbezogener Theoriebildung“ (Glaser und Strauss, 1979), sind wir, als Ergebnis eines kritischen Auseinandersetzungsprozesses mit vorhandenen theoretischen Modellen, zu einer eigenen Systematisierung bzw. Einteilung gelangt, die zwar auf einer Reihe bereits vorhandener theoretischer Ansätze basiert, jedoch, in der speziellen Zusammenstellung und Verknüpfung ihrer Elemente, ganz von unserem eigenen Untersuchungsinteresse her abgeleitet worden ist.

Wir folgen in der Darstellung der von uns selbst verwendeten theoretischen Konzepte insbesondere der, von Schütz und Luckmann vorgenommenen, Einteilung bezüglich der „Aufschichtung der Lebenswelt“ (1994 a, S. 47 ff.). Das von den Autoren entwickelte Modell zur Lebensweltanalyse (räumliche Aufschichtung, zeitliche und soziale Struktur der Lebenswelt) bietet die Möglichkeit, die von uns herangezogenen und noch näher darzustellenden theoretischen Konzepte aus den Bereichen der Biografiethorie, Entwicklungspsychologie, Sozialökologie und der Kultursoziologie auf einer übergeordneten Ebene zusammenzubringen und zu systematisieren. Wir haben die Schützischen Formulierungen bezüglich der Aufschichtung bzw. Strukturierung der Lebenswelt an einigen Stellen erweitern müssen, um alle, von den Phänomenen geforderten und unserer Analyse zugrundegelegten theoretischen Konzepte miteinzuschließen. Mit dem Bewusstsein, dass es sich hier zwar einerseits um einen weitgespannten und zugleich nach innen mit Details versehenen Rahmen handelt und dass dieser andererseits nicht den Anspruch erheben kann, die ungeheure Vielschichtigkeit der analysierten Lebenswelten endgültig und ein für alle Mal zu erfassen, legen wir unserem nächsten Kapitel die folgende Einteilung zugrunde:

- die räumlich-sozialökologische Struktur der Lebenswelt
- die soziokulturelle Struktur der Lebenswelt
- die zeitlich-biografische Struktur der Lebenswelt



Die Lebenswelt wird von uns, im Anschluss an eine kurzgefasste Analyse ihrer Strukturen als ein prozesshaftes Geschehen betrachtet, in dem sich, aufgrund von Erlebnissen bzw. Erfahrungen, bestimmte thematische, mitunter konflikthafte, Phänomene herausbilden (vgl. Kapitel V. 2), auf die von den Kindern und Jugendlichen in spezifischer Weise reagiert wird. Handeln wird demnach als „Eingreifen in die Lebenswelt“ verstanden (vgl. Kapitel V. 3). Während Schütz und Luckmann eher die allgemeinen Bedingungen des Handelns (Handeln und Handlungsverstehen als Bewusstseinsleistung; der Entwurf: Möglichkeiten, Pläne und Wahl; Entschluss und Verlauf; vernünftiges Handeln; gesellschaftliches Handeln usw.) analysieren, finden wir in der von Hans Thomae (1968, 1988) entwickelten Biografiethorie bzw. biografisch fundierten kognitiven Persönlichkeitstheorie konkrete Klassen an „Daseinstechniken“ bzw. „Reaktionsformen“ vor, mit denen Menschen auf Lebensthemen, Lebensprobleme, Lebenskonflikte, Krisen, Belastungen usw. (vgl. Thomaes „Daseinsthemen“) reagieren bzw. sich handelnd mit diesen auseinandersetzen.

Wir sind also darauf angewiesen, auf Theorien zurückzugreifen, die geeignet sind, in der Lebenswelt angesiedelte Lebensprobleme und Lebenskonflikte lebensphasen- und zielgruppenspezifisch zu beschreiben. Mit dieser Absicht stützen wir uns zum einen auf das deskriptive Kategoriensystem (Daseinsthemen, Daseinstechniken), das Thomae (1968, S. 220) zur Beschreibung „individueller Welten“ entwickelt hat. Es handelt sich um eine, auf Lewin zurückgehende, biografisch orientierte Persönlichkeitstheorie („Das Individuum und seine Welt“), die auf der Annahme einer engen Verbindung zwischen Individuum und Welt, einer ständigen Interaktion zwischen Person und sozial geprägter Umwelt beruht. Mit Thomaes Konzept der „Daseinsthematik“ bereits, im Sinne einer Konkretisierung, verknüpft sind die für unsere Fragestellung relevanten entwicklungspsychologischen Konzepte der „Entwicklungsaufgaben“ (Havighurst) und der „psychosozialen Krisen“ (Erikson), von denen ausgehend sich spezielle Themen und Probleme der späten Kindheit und des Jugendalters, etwa „Identität und Adoleszenz“ (vgl. auch Fend, 1991, 1992) beschreiben lassen. Die genannten thematischen Konzepte werden in Kapitel V. 2 genauer dargestellt und diskutiert.

Daseinsthemen und Daseinstechniken sind Phänomene, die in den verschiedenen „ökologischen Zonen“ (Bronfenbrenner, Baacke), in denen sich ein Kind oder ein Jugendlicher in seinem Leben bewegt, aufzufinden sind. Je nach Anzahl der betretenen Zonen (Familie, Schule, Freizeitgruppen usw.), ihrer konkreten Ausgestaltung und Differenziertheit sowie der Wechselbeziehungen mit anderen Zonen („Mesosysteme“, vgl. Bronfenbrenner, 1989) ergeben sich unterschiedliche Variationen an Lebensthemen und diesbezüglichem Handeln.

Aus den sprachlichen und verhaltensbezogenen Äußerungen der Schüler\_innen allein ließe sich deren Lebenswelt nicht rekonstruieren. Aus diesem Grunde werden in unserer Untersuchung die kognitiven Repräsentationen (thematische und instrumentelle Einheiten, das heißt Daseinsthemen und Reaktionsformen), die zusammengenommen wesentliche Komponenten der Lebenswelt bzw. des „subjektiven Lebensraumes“ eines Schülers oder einer Schülerin darstellen, als „Gesamtheit der

Aspekte, in denen eine bestimmte Lebenslage kognitiv repräsentiert ist“ (Thomae, 1988, S. 23)<sup>27</sup>, zusätzlich aus den zeichnerischen (im weitesten Sinne) Objektivationen<sup>28</sup> und alltagsästhetischen Manifestationen<sup>29</sup> erschlossen.

Da sich die vorliegende Untersuchung vorwiegend auf die „bildhaften Objektivationen“ (H.-G. Richter) als auszuwertende Dokumente bezieht, und wir werden weiter unten zu begründen haben, warum wir dies tun, bedarf es der Bezugnahme auf eine Theorie der Kinder- und Jugendzeichnung, wie sie von Richter (1987) in ein umfassendes theoretisches System gebracht worden ist. Nur auf einem solchen Hintergrund lassen sich Entwicklungsabfolgen und Entwicklungsabweichungen von den „präfigurativen Kritzelereignissen“ über die „darstellenden Schemabildungen“ bis hin zu den „adaptierten, quasikünstlerischen Gestaltungen“ (vgl. Richter, 1995, S. 28 f.), mit Blick auf die darin symbolisierten Lebensprobleme, beschreiben und verstehen.

In Ergänzung zu diesen, durch den Schulunterricht initiierten, bildhaften, ästhetischen Produktionsformen, etwa Zeichnungen, Collagen, Malereien, Tagebucheintragungen u. a., erschien es ratsam, die mit sehr hoher Motivation verknüpften alltagsästhetischen Verhaltens- und Erlebnisweisen der Schüler\_innen mit in die Untersuchung aufzunehmen, etwa deren produktiven Umgang mit „Erlebnisangeboten“ (Schulze, 1993) wie Musik, Gameboys, Videos, Skateboards, Kleidungsstücken usw. Der Vorgang der Ästhetisierung bedeutet im theoretischen System von Schulze (1993, S. 125) eine „Besetzung mit Erlebnisabsichten“. Diese „Erlebnisorientierung richtet sich auf das Schöne, welches einen Sammelbegriff für positiv bewertete Erlebnisse darstellt“ (ebd., S. 39). Wir gelangten zunehmend zu der Einsicht, dass diese alltagsästhetischen Prozesse die räumlichen Strukturen der Lebenswelt mit Inhalt füllen und die biografischen und sozialökologischen Prozesse durch die alltagsästhetischen Prozesse repräsentiert, verdichtet und transportiert werden, dass das Biografische und das Sozialökologische sozusagen in das Alltagsästhetische eingeschmolzen werden. Auf diesem Hintergrund wurde ein Bezug hergestellt zum kultursoziologischen Ansatz von Schulze. Alltagsästhetische Schemata, alltagsästhetische Episoden, soziale Milieus und Szenen, als theoretische Einheiten, ermöglichen eine notwendige Ergänzung der biografischen und der ökologischen Sichtweise um eine soziokulturelle Dimension.

Wir fassen zusammen: Wenn wir im Rahmen unserer Untersuchung von *Phänomenen am Rande der Bildungswelt* sprechen, dann meinen wir damit in erster Linie die spezifischen Lebenswelten der von uns unterrichteten Schüler\_innen. Lebenswelt wird verstanden als die alltägliche Welt der räumlich-sozialökologischen (sozialgeografischen), soziokulturellen und zeitlich-biografischen Erfahrung, womit die schulischen und außerschulischen Lebensbereiche gleichermaßen eingeschlos-

<sup>27</sup> Piaget (1975, S. 350) spricht hier von den „geistigen Repräsentationen der Welt“.

<sup>28</sup> Hier als umfassende Bezeichnung auch für Collagen, Malereien usw. zu verstehen.

<sup>29</sup> In den alltagsästhetischen Manifestationen spielen ja auch Zeichen- bzw. Symbolsysteme eine Rolle.

sen sind. In der jeweiligen Lebenswelt spiegeln sich die übergeordneten Welten (physikalische Welt, objektive Welt usw.) wider. Das Verstehen anderer, teils schwer zugänglicher, Lebenswelten wird damit zur zentralen Zielsetzung pädagogischer Forschung, nicht zuletzt, um dem „relativ geringen – qualitativ bestimmten – Erkenntnisstand in der Sonderpädagogik bezüglich Lebenswelten und Identitätsbildung“, wie Eberwein (1985, S. 101) moniert, zuzuarbeiten:

„Nur wenn wir... die Alltagswelt anderer (hier der Jugendlichen am Rande der Bildungswelt, J. B.)... und ihr Leben mit ihren Augen sehen lernen, haben wir die Chance, sie auch zu verstehen. Im Paradigma des Fremdverstehens, d. h. in der kommunikativen und situativen Erschließung der Selbst- und Weltsicht des anderen, liegt eigentlich das ‚Besondere‘ der Sonderpädagogik begründet“ (Eberwein, 1985, S. 98).

Im Folgenden soll die „Aufsichtung der Lebenswelt des Alltags“, wie wir sie, in Anlehnung an Schütz und Luckmann, strukturiert und unter Bezugnahme auf persönlichkeits- und entwicklungspsychologische, kultursoziologische und sozialökologische Theorieansätze konkretisiert und zum Teil erweitert haben, dargestellt werden.

## ZWEITER TEIL: DIE LEBENSWELT ALS ÜBERGREIFENDES THEORETISCHES KONZEPT

### IV. STRUKTUREN DER LEBENSWELT

#### 1. Die räumlich-sozialökologische Struktur der Lebenswelt

##### a. Settings

Am Anfang unserer Analyse der Lebenswelt sind wir mit der Tatsache konfrontiert, dass diese in irgendeiner Form räumlich und materiell strukturiert ist. Räume gliedern sich in Einheiten, die sich zunächst als „Settings“ beschreiben lassen. Der von Barker (1968) geprägte Begriff *Setting* bezeichnet die „objektiven“, d. h. die materiellen Aspekte der Lebenssituation (vgl. Poppers Welt der physikalischen Gegenstände, 1995).<sup>30</sup> Dieser Begriff wird synonym verwendet mit dem Terminus „Lebensbereich“. In der Definition von Bronfenbrenner (1989, S. 514) ist darunter zu verstehen

ein „Ort mit spezifischen physikalischen Eigenschaften, in denen die Teilnehmer in bestimmter Weise in bestimmten Rollen und in bestimmten Zeitabschnitten aktiv sind. Die Faktoren Ort, Zeit, physikalische Eigenschaften, Aktivität, Teilnahme und Rolle sind konstituierende Elemente eines Settings.“

Ein Setting ist damit jedoch immer schon mehr als reine Materie oder bloßer Raum, indem es bereits auf Erfahrungen und Handlungen verweist, die in ihm stattfinden. Das Entwicklungsniveau eines Individuums, hier: eines Kindes oder Jugendlichen, lässt sich nicht losgelöst von solchen Settings beschreiben, da reales Verhalten und Handeln nur in ihnen vorkommt (vgl. Oerter, 1987, S. 92). Die Räume, die in ihnen befindlichen Gegenstände und Materialien stehen in Beziehung zu existentiellen Erfahrungen, die in ihnen, mit ihnen bzw. um sie herum gemacht werden:

„Die Umwelt... bekommt ein spezifisches Bedeutsamkeitsrelief als mein ‚Existentialfeld‘. Einzelne Teilfelder, einzelne Teilgebilde erhalten besondere Bedeutsamkeitstönungen... Die Stelle, wo etwas geschah, genauer, wo mir (einmalig) etwas Bedeutsames begegnete, färbt sich in besonderer Weise... sie hat eigenartige Qualitäten von Existentialbezug... Und ebenso hebt sich für mich in solchem Sinne das Alltagsgewohnte her-

<sup>30</sup> Kluge (1973) unterscheidet in seiner Untersuchung zur „Lebenssituation schwererziehbarer Schüler“ die „sachliche Umwelt“ einerseits von der „psychologisch-sozialen Umwelt“ andererseits.

aus: Die Wohnung, in der ich lebe, die Arbeitsstätte, der ganze Ort, in dem ich lebe usw.“ (Petermann, 1938, S. 109 f.).

In explorativen Gesprächen mit Schüler\_innen wurde von diesen Erlebnissen berichtet, die auf solche „Stellen, an denen etwas geschah“, hindeuten: Ein Schüler wird von seinem Vater verprügelt, als er nach Hause kommt und gerade das Wohnzimmer betritt. Der Fernseher läuft. Der Vater packt seinen Sohn beim Kragen und stemmt ihn mit dem Rücken gegen die Wohnzimmertür, die krachend ins Schloss fällt. Ein Stuhl steht dem Vater im Weg und wird zur Seite gestoßen. Zu einem späteren Zeitpunkt erinnert sich unser Schüler an das kühle und harte Holz der Wohnzimmertür, an eine Bierreklame auf dem Fernsehbildschirm, an das blaugrün karierte Flanellhemd des Vaters, an das Geräusch der zugestoßenen Tür, an den Stuhl.

Eine elfjährige Schülerin ist bei der Familie ihres Onkels zu Besuch. Als sie auf einem Sofa sitzt und fernsieht, nähert sich der Onkel, schiebt dem Mädchen das T-Shirt hoch und streichelt ihre Brüste. Das rot bezogene Sofa ist sehr weich und gibt ihr wenig Halt. Gegen ihren Willen sinkt sie tief ein und spürt an ihrer Wange ein Kissen. Bei dem Versuch, sich den Zudringlichkeiten ihres Onkels zu entziehen, stößt sie mit dem einen Bein an einen Glastisch. Die Weichheit des Sofas, seine rote Farbe, die harte Tischkante, das Sofakissen, ein Poster an der Wand, diese Sinnesindrücke lagern sich in ihre Erinnerung ein und verschmelzen mit den Wahrnehmungen und Empfindungen, eventuell Gefühlen von Angst, Ekel, Wut, Angst-Lust usw., die durch den Annäherungsversuch des Onkels ausgelöst worden sind.

Ein Beispiel für ein eher „alltagsgewohntes“ Setting entnehmen wir dem Tagebuch eines Lehramtsanwärters (J. B., 1989):

Meine Mentorin hat vorgeschlagen, den anstehenden Elternsprechtag in Form von Hausbesuchen durchzuführen. Einen Tag lang sind wir in der Stadt unterwegs und lernen acht verschiedene Haushalte sozusagen von innen kennen. Unter anderem betreten wir einen Wohnraum mit einer bestimmten Anordnung von Tisch, Sitzbank und Stühlen, gefertigt aus einem verchromten Gestänge und mit Plastiküberzügen. Manche Sitzflächen weisen Risse auf, so dass der darunter befindliche Schaumstoff hervorquillt. Am Tisch sitzt die stark übergewichtige Mutter unseres Schülers. Auf dem Tisch eine Kaffeemaschine mit Rauchglasgeschirr, sodann eine Art Etui mit den verschiedensten Medikamenten, die von der Mutter eingenommen werden, sie hat uns alles ausführlich erläutert, eine Fernbedienung für das Fernseh- bzw. Videogerät. Im Zimmer stehen ferner einige Schränke und Glasvitrinen, in denen sich Vasen, Porzellantiere und Blumensträuße aus Plastik befinden. Vor dem Fenster Grünpflanzen, auf einem Stuhl die Angebotslisten von Supermärkten, drei oder vier Katzen, die durch das Zimmer schleichen. An den Wänden bunte, gerahmte Bilder mit kleinen Katzen, Hunden, Sonnenuntergängen, wie man sie etwa in der Kaufhalle bekommen kann. Bevor wir eintrafen, hatte sich die Mutter einen Videofilm über die Hochzeit einer Nichte angesehen. Als wir hereinkommen, hält sie den Film an, schenkt uns Kaffee in fettige Rauchglastassen, geht kurzfristig auf unser Gesprächsanliegen ein, nämlich über die schulische Zukunft ihres Sohnes zu sprechen, kehrt jedoch bald mit ihren Überlegungen zur Hochzeit der Nichte zurück. Sie schaltet den Videofilm wieder an, der jetzt im Hintergrund weiterläuft, weist uns auf das Brautkleid hin, dass jetzt aus dem Schwarz des Bildschirms auftaucht, durch die starke Sonneneinstrahlung im Zimmer ist ohnehin kaum etwas zu

erkennen. Die Mutter erzählt uns, was das Kleid der Braut gekostet hat, was die Hochzeit gekostet hat. Sie könne uns noch weitere Videos von Hochzeiten zeigen...

Wesentlich an diesem Beispiel ist, dass es zeigt, aus was für einem Setting ein Schüler täglich zu uns in die Schule kommt und in welche Art von alltäglicher Umwelt er nach der Schule zurückkehrt.

## b. Sozialökologische Systeme

Schütz und Luckmann (1994 a, S. 63 ff.) analysieren zunächst die „räumliche Aufschichtung der Lebenswelt“. Neben der „Welt in aktueller Reichweite“ existiert die „Welt in potentieller Reichweite“. Letztere ist entweder bereits in Reichweite gewesen („wiederherstellbare Reichweite“) oder aber sie ist es noch nicht gewesen („erlangbare Reichweite“). Diejenige Zone innerhalb der „Welt der Reichweite“, „auf die ich durch direktes Handeln einwirken kann“, wird von den Autoren (ebd., S. 69) die „Wirkzone“ genannt. „Reichweite“ bedeutet, verknüpft man/frau beides miteinander, die Verfügbarkeit von Settings, die je nachdem, zu Wirkzonen gemacht werden können. Zur Erklärung von individuellen Unterschieden hinsichtlich der aktuellen und der potentiellen Reichweite in der Lebenswelt von Heranwachsenden sowie der Verfügbarkeit von Settings und Wirkzonen, scheint uns die Einbeziehung der von Bronfenbrenner (1989, S. 37) beschriebenen „ökologischen Systeme“ sinnvoll. Bronfenbrenner sieht menschliche Entwicklung in ökologischen Systemen, deren Elemente sich wechselseitig beeinflussen:

„Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befasst sich mit der fortschreitenden Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche (Settings). Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind.“

Bronfenbrenner unterscheidet vier ineinander verschachtelte Systeme: Mikrosystem, Mesosysteme, Exosystem und Makrosystem. Wir beginnen mit einer Kurzdarstellung des „Mikrosystems“ und verweisen anschließend auf die entsprechenden Kapitel im Hauptteil unserer Untersuchung, die auf die genannten theoretischen Konzepte Bezug nehmen:

„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich (Setting) mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt“ (Bronfenbrenner, 1989, S. 38).

Familie, Schulklasse, Sportverein oder die Gruppe der Gleichaltrigen stellen solche, in Settings eingebettete, Mikrosysteme dar. Kapitel IX handelt von familiären Belastungen und wird eine Reihe von Aspekten aus dem Mikrosystem Familie beleuchten, wie sie bei Schüler\_innen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung gehäuft vorkommen können (vgl. Das Beziehungsleben der Eltern; Die existentiellen Sorgen der Eltern). Kapitel X hat das Mikrosystem Schule zum

Gegenstand (vgl. Das soziale Leben der Schüler; Schule und Macht). Die Gruppe der Gleichaltrigen wird in unserer Untersuchung nicht in einem eigenen Kapitel behandelt. Diese soziale Welt zeichnet sich geradezu durch ihre Unzugänglichkeit für Erwachsene, Lehrer\_innen usw. aus. Dennoch lassen sich indirekt bestimmte Strukturen und Mechanismen rekonstruieren, wie sie für die Gruppe der Gleichaltrigen typisch sind (vgl. Die Stadt als Streifraum; Musik und Zeitschriften; Skateboards und Zweiräder; Kleidung und Accessoires; Im Umfeld der Skinhead- und Hooligananszene; In den Sackgassen der Rotlichtszene).

Die verschiedenen Mikrosysteme werden durch „Mesosysteme“ quasi vernetzt:

„Ein Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (Für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft)“ (Bronfenbrenner, 1989, S. 41).

Da, wo die Vernetzungen durch Mesosysteme aus familiären oder anderen soziokulturellen Gründen ausbleiben, können von den Kindern und Jugendlichen weniger neue Settings erschlossen und weniger neue Mikrosysteme erlebt bzw. mitgestaltet werden. Da, wo die vernetzenden Mesosysteme mit Konfliktstoff belastet werden, etwa wenn Eltern gegen einen schüler\_innenorientierten Unterricht polemisieren, weil dieser nicht mit ihren Erziehungsvorstellungen übereinstimmt, werden Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung behindert werden. Die Reichweite ihrer Aktivitäten bleibt dann insgesamt geringer, die Wirkzonen punktueller. Das Handeln in der Lebenswelt folgt nicht einem einheitlichen Muster, es ist vielmehr eher uneinheitlich, widersprüchlich, weil es konfliktbelastet ist.

Einen weiteren sozialökologischen Bereich bilden die „Exosysteme“: Unter einem Exosystem versteht Bronfenbrenner

„einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche (Settings), an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht (zum Beispiel der Arbeitsplatz der Eltern)“ (Bronfenbrenner, 1989, S. 42).

Wie sich ein Exosystem auf die Lebenswelt einer Schülerin auswirken kann, zeigt speziell der von uns dargestellte Fall „Gabriella“ (vgl. Abbildung 17). Ein italienischer Vater leidet, nach seinen eigenen Aussagen, unter der fehlenden Anerkennung von Seiten seiner deutschen Umgebung, speziell auch im Bereich der Berufswelt. Um seine Frustration zu kompensieren, so ließen sich die von Gabriella berichteten Drangsalierungen durch den Vater eventuell interpretieren, tyrannisiert er seine Familie.

Alle genannten Systeme sind eingelagert in das „Makrosystem“: Das Konzept des Makrosystems schließlich bezieht sich auf

„die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exosysteme), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen..., einschließlich der ihnen zugrundeliegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (ebd.).

Das Makrosystem muss jeweils für eine bestimmte Gesellschaft und für einen bestimmten Zeitabschnitt gesellschaftlicher Entwicklung analysiert werden. Dies geschieht, innerhalb der eigenen Untersuchung, vor allem unter Bezugnahme auf die kulturosoziologische Theorie von Gerhard Schulze (1993). Das Konzept des Makrosystems würde, streng genommen, bereits in unser Kapitel über die soziokulturellen Strukturen der Lebenswelt gehören. Ausgehend von Kategorien wie „alltagsästhetische Schemata“, „alltagsästhetische Episoden“ oder „soziale Milieus“ lassen sich allgemeine gesellschaftliche, übergreifende ästhetisch-kulturelle Bedeutungszusammenhänge und Strukturen in den Blick nehmen, in denen ja die Lebensprobleme (Daseinsthemen, Reaktionsformen usw.) von Heranwachsenden zu lokalisieren sind.

Eine besondere Bedeutung für unsere Untersuchung besitzt das von Bronfenbrenner (1989, S. 43) verwendete Konzept des „ökologischen Übergangs“. Ein solcher findet statt, „wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert.“ Solche ökologischen Übergänge, die sich auch als freiwillige oder unfreiwillige Erhöhung der räumlichen Reichweite eines Individuums auffassen lassen, können zu einer dominierenden Thematik werden, etwa wenn eine Familie aus Kasachstan nach Deutschland ausgesiedelt ist oder eine Umschulung von einer Grundschule an eine Förderschule erfolgt (vgl. auch Bröcher, 1996 b). Manche ökologischen Übergänge tragen eher den Charakter von abrupten Einschnitten oder Brüchen, etwa die Heimeinweisung einer Schülerin nach dem Tode der Mutter oder der Verlust des Wohnhauses und der Umzug in eine Obdachlosensiedlung. Die Kapitel IX. 3 sowie XI. 3, 4, 5 handeln von solchen „Übergängen und Einschnitten“ (vgl. Der Verlust der Elter; Die Umschulung zur Förderschule; Leben zwischen zwei Kulturen; Die Flucht vor Krieg).

Menschliche Entwicklung bezeichnet aus der Sicht des ökologischen Ansatzes den „Prozess, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen ihrer Umwelt erwirbt“ (Bronfenbrenner, 1989, S. 44). Oerter (1987, S. 94) hebt vor allem die zwei folgenden Komponenten eines ökologischen Entwicklungsverständnisses hervor: „Das Individuum kann sich nur entwickeln, wenn es neue Settings kennenlernt und damit sein Wissen und Können auf die neuen Umweltbedingungen ausweitet.“ Und: „Entwicklung besteht in der Eroberung neuer Umweltausschnitte und im Durchwandern von Settings“ (ebd.) (vgl. Das Leben auf dem Lande; Die Stadt als Streifraum).

Einen eher sozialgeografischen Charakter besitzt der sozialökologische Ansatz, wie er von Dieter Baacke entwickelt worden ist. Sozialökologisches Denken wurde von Baacke (1991, 1992) insbesondere in der Erforschung von Problemen der späten Kindheit und des Jugendalters angewendet. Er kommt im Anschluss an die theoretischen Konzepte von Bronfenbrenner zu einer eigenen Einteilung von „sozialökologischen Zonen“: Das „ökologische Zentrum“ (Haus, Familie), der „ökologische Nahraum“ (Nachbarschaft, Stadtviertel, Dorf usw.) und die „ökologischen Ausschnitte“ (Schule, Geschäfte, Schwimmbad usw.) sowie die „ökologische Peri-



pherie“ (ferner gelegene Freizeitangebote, Reisen usw.). Auch wenn wir die von Bronfenbrenner vorgenommene Analyse und Konzeptualisierung für grundlegender halten, so wird es an einigen Punkten unserer Untersuchung von Nutzen sein, auf Baackes Modell zusätzlich zurückzugreifen.

Wir fassen kurz zusammen: Die Lebenswelt ist materiell und räumlich zunächst in sog. Settings gegliedert. Auf der Basis von Settings haben Kinder und Jugendliche Teil an sozialgeografischen und sozialökologischen Zonen, die einander überlagern und miteinander in Wechselbeziehung stehen. Lebensthemen und Lebensprobleme können sich dann einstellen, wenn die Reichweite von Erfahrungen und Handlungen insgesamt gering ist, die Wirkzonen eingeschränkt sind, wenn wenig neue Settings erobert werden können und wenn der Austausch zwischen den verschiedenen ökologischen Zonen durch Konflikte belastet ist.

## 2. Die soziokulturelle Struktur der Lebenswelt

Eingelagert in die verschiedenen, miteinander vernetzten, sich überlagernden, oder im ungünstigsten Falle fragmentierten, sozialökologischen und sozialgeografischen Räume, Lebensbereiche, Settings oder Zonen finden soziale und kulturelle Prozesse statt, die die zweite Dimension in unserer Beschreibung der Lebenswelt darstellen. Die von Schütz und Luckmann verwendeten theoretischen Konzepte in der Analyse der „sozialen Struktur der Lebenswelt des Alltags“ (1994 a, S. 87 ff.), wie zum Beispiel „die Vorgegebenheit des anderen, die Intersubjektivität der fraglos gegebenen Welt, die unmittelbare Erfahrung des anderen, die mittelbare Erfahrung der Sozialwelt“ usw., bringen uns in ihrem grundsätzlichen Charakter nicht nah genug an die von uns beobachteten sozialen Phänomene heran. Da es sich ja letztlich um soziokulturelle Phänomene handelt, mit denen wir an den Schulen und über diese hinaus konfrontiert sind, denn in die sozialen Prozesse sind, so gut wie immer, auch kulturelle Elemente eingelagert und umgekehrt, werden wir der Verknüpfung von sozialen und kulturellen Aspekten, die ja auch unserem, später noch darzulegenden, didaktischen Modell (vgl. fünfter Teil) zugrundeliegt, den Vorrang geben. Diese Möglichkeit, nämlich die Verflechtung von Erziehung und Gesamtkultur (vgl. den kulturgeschichtlichen Überblick von Glaser, 1991) zu berücksichtigen, ist durch den Rückgriff auf die kultursoziologischen Studien von Bourdieu (1993) und Schulze (1993) gegeben. Im Folgenden werden wir uns insbesondere auf die von Schulze formulierten Konzepte beziehen und da, wo es sich anbietet, zusätzlich auf die theoretischen Arbeiten von Bourdieu zurückgreifen.

„Soziale Milieus, Szenen, alltagsästhetische Schemata und Episoden, Erlebnisangebote“ usw. stellen als theoretische Einheiten nicht nur eine notwendige Ergänzung der räumlich-sozialökologischen und der noch darzustellenden zeitlich-biografischen Sichtweise dar. Sie ermöglichen auch ein Verständnis der besonderen (alltags-)ästhetischen Verhaltensweisen, Manifestationen von Jugendlichen in der gegenwärtigen Gesellschaft. Ein sechzehnjähriger Schüler ist Mitglied in einem

Fitnessstudio geworden. Diese Entscheidung eröffnet ihm spezifische soziale und kommunikative Möglichkeiten. Er wird Teil einer Szene, die sich durch spezifische Verhaltens- und Kommunikationsmuster auszeichnet. Zugleich handelt es sich um einen kulturellen Akt. Unser Schüler, bereits, ohne Krafttraining betrieben zu haben, gut gebaut, rückt seinen Körper in das Zentrum seines lebensweltlichen Interesses. Da ihm das Leben, insbesondere die Schule, bisher wenig Erfolg beschert hat, konzentriert er sich auf seine Stärken und engagiert sich, sicher nicht ohne eine kompensatorische Absicht, diese weiter auszubauen. Interessant sind in diesem Zusammenhang Bourdieus (1993, S. 333 ff.) Ausführungen zu der schichtspezifischen Bevorzugung bestimmter Sportarten, der an diese geknüpften Erwartungen und Bedeutungen:

„So kann zum Beispiel der Leibesübung Vielfältiges abverlangt werden: zu einem kräftigen, die Zeichen seiner Kraft äußerlich sichtbar tragenden Körper zu verhelfen, die Erwartung der proletarischen Schichten, der zum Beispiel das Body Building nachkommt, oder aber zu einem gesunden Körper, die Erwartung bürgerlicher Kreise, der eine wesentlich gesundheitlich ausgerichtete Gymnastik Rechnung trägt, oder schließlich im Umkreis der ‚neuen Gymnastik‘, zu einem ‚befreiten Körper‘“ (Bourdieu, 1993, S. 334).

Der Körper steht im Zentrum zahlreicher alltagsästhetischer Prozesse, er ist Gegenstand eines Interesses, einer Sorge, einer Erwartung, er wird kultiviert und instrumentalisiert. „Das Soma als ständiger Begleiter bietet eine Grundlage für personale Identität und bedarf der Pflege, damit es diese Aufgabe erfüllt“ (Shusterman, 1994, S. 251). Während die Kinder noch stärker in einem natürlichen Verhältnis zu ihrem Körper leben, wird er von den Jugendlichen mehr oder weniger akzeptiert. Er kann narzisstische Besetzungen und Erhöhungen erfahren oder er kann in seiner Gesamtheit oder in Teilbereichen als unstimmig erfahren, abgelehnt und abgespalten werden. Das alles lässt sich *alltagsästhetisch* erfahren. Der Gebrauch von Kleidung und Accessoires im Sinne von „Erlebnisangeboten“ (Schulze, 1993) lässt sich nach diesen Aspekten analysieren, aber auch nach sozialen Zugehörigkeiten (Szenen) und Abgrenzungen (vgl. Kapitel XII. 4).

Während einer, durch jugendliche Schüler\_innen gestalteten, Unterrichtsphase wird ein Stück Popmusik mit dem Titel „Eternity“ immer wieder abgespielt. Das Musikstück besteht beinahe ausschließlich aus der Wiederholung des Wortes *eternity*. Die Schüler\_innen wirken wie in Trance, eingetaucht in eine andere Welt. Von sichtbarem Interesse ist höchstens, von wem man eine Zigarette bekommen oder ein Feuerzeug leihen kann. Die Ärmel einer Jeansjacke werden hochgekrempelt. Ein Mädchen wirft ihre Haare zurück. Es gibt eine vage Verabredung für den Nachmittag, nichts Bestimmtes. Für einen Moment scheint das Techno-Motto „Love, Peace, Unity“ (Paasch, 1995) zu regieren, wo sonst Streit und Zank herrschen. Im Bereich des Alltagsästhetischen, das heißt im Umgang der Schüler\_innen mit Popmusik, Jugendzeitschriften, Mode, Videos, Computerspielen usw. zeigen sich die intensivsten Zugangsmöglichkeiten speziell zu den psychosozialen Aspekten ihrer Lebenswelten. Durch die Bezugnahme auf bildnerische Ausdrucksweisen, besonders jedoch

auf alltagsästhetische Prozesse, entstand vielfach überhaupt erst der „Feld-Kontakt“ (vgl. Weinberg und Williams, 1973), um bereits jetzt auf dieses, von der Handlungsforschung beschriebene und für die eigene Untersuchung unter methodischem Aspekt zentrale, Konzept hinzuweisen. Es wird deutlich werden, dass der Kontakt und die Kommunikation mit den Schüler\_innen in erster Linie auf der Basis dieser, von Schulze und Bourdieu analysierten, alltagsästhetischen Prozesse hergestellt werden kann, weil wir uns durch das Thematisieren von alltagsästhetischen Phänomenen automatisch in die Kernbereiche der Lebenswelt hineinbegeben.

## a. Soziale Milieus

Träger der alltagsästhetischen Prozesse sind die sozialen Milieus, die die Lebensräume und sozialökologischen, sozialgeografischen Systeme durchdringen, und an denen die Kinder und Jugendlichen zunächst über ihre Familien, später dann über die Gruppe der Gleichaltrigen teilhaben. „Soziale Milieus“ sind nach Schulze (1993, S. 174) „Personengruppen, die sich durch gruppenspezifische Existenzformen und erhöhte Binnenkommunikation abheben.“ Aufgrund der Erfahrung einer „existentiellen Orientierungslosigkeit“ in einer „Situation grenzenloser Offenheit“ („Wir wissen nicht, was wir sollen“; Schulze, 1994, S. 79 ff.) werden in der Gegenwart „Orientierungssurrogate“ entwickelt. Es wird versucht, sich durch „subjektzentrierte soziale Strukturen zu stabilisieren“. Die Kategorien „Nutzen, Qualität und Reichtum“ werden in einer „subjektbezogenen Semantik“ konstruiert: Sie verweisen auf Erlebnisse. Orientierung manifestiert sich als „für sinnvoll gehaltene Wiederholung“. Es entsteht eine Sozialwelt, die den Charakter einer „Erlebnisgesellschaft“ trägt. Auf der Basis umfangreicher empirischer Erhebungen<sup>31</sup> unterscheidet Schulze (1993, S. 277 f.) die im Folgenden charakterisierten „sozialen Milieus“:

Das „Niveaumilieu“ ist gekennzeichnet durch höhere Bildung, ein Lebensalter über 40 Jahren, die Orientierung an der Hochkultur und dem „Streben nach Rang“ als Thematik. Alltagsästhetische Zeichen und Manifestationen sind: Konzert, Museum, Oper, Theater, klassische Musik, überregionale Tages-/Wochenzeitungen, gehobene Literatur, Clubs, Restaurants mit gehobener Atmosphäre u. a.

Das „Integrationsmilieu“ ist gekennzeichnet durch mittlere Bildung, ein Lebensalter über 40 Jahren, eine Kombination von Hochkultur- und Trivialorientierung sowie „Streben nach Konformität“ als Thematik. Alltagsästhetische Zeichen und Manifestationen variieren zwischen den beiden oben genannten Tendenzen: Von E-Musik, Jazzmusik, Oper, Ausstellungen, gehobener Literatur bis hin zu Eigenheim, Mittelklas-

<sup>31</sup> Das von Schulze ausgewertete und kategorisierte Material beruht auf der detaillierten Befragung einer Repräsentativstichprobe für das Gebiet der Stadt Nürnberg im Jahr 1985. Der Umfang der Grundgesamtheit beträgt ca. 500.000 Personen zwischen ca. 15 und 70 Jahren. Die Zahl der befragten Fälle beträgt 1.014.

sewagen, Reparaturen im Haus, Trivalliteratur, zu Hause bleiben, fernsehen, leichte Unterhaltungsmusik.

Das „Harmoniemitlieu“ ist gekennzeichnet durch niedrigere Bildung, ein Lebensalter über 40 Jahren, die Nähe zum Trivialschema und dem „Streben nach Geborgenheit“ als zentraler Thematik. Alltagsästhetische Zeichen und Manifestationen sind: häufiges Fernsehen, lokale Sendungen, Volkstheater, Fernsehshows, Quiz, Schlager, Heimatfilme, Unterhaltungssendungen, Volksmusik, Boulevardzeitungen, Regenbogenpresse, das Auto pflegen, die Wohnung verschönern, billige Einkaufsmärkte, Fußball, Konditoreien, Pauschaltourismus u. a.

Das „Selbstverwirklichungsmilieu“ ist charakterisiert durch höhere Bildung, ein Lebensalter unter 40 Jahren, die Kombination von Spannungsschema und Hochkulturschema sowie einem „Streben nach Selbstverwirklichung“ als Thematik. Alltagsästhetische Zeichen und Manifestationen sind: neue Kulturszene, Theaterfestival, Skifahren, Surfen, Rock-, Liedermacherfestival, Café, Eisdiele, Kneipenszene, Diskotheken, Pop-, Rock- und Folkmusik, klassische Musik, Selbsterfahrungsgruppen, Fernsehsendungen zu Wissenschaft und Technik, Zeitungen wie ZEIT, Stern, Spiegel, taz, Stadtmagazin; Naturkostläden, Individualtourismus u. a.

Das „Unterhaltungsmilieu“ ist charakterisiert durch niedrigere Bildung, ein Lebensalter unter 40 Jahren, Spannungsorientierung und das „Streben nach Stimulation“ als Thematik. Alltagsästhetische Zeichen und Manifestationen sind: Fußball, Body Building, Bräunungsstudio, Spielhallen, Automatenalons, Volksfestszene, Sportszene, Autos mit auffälligem Zubehör und Stilelementen von Rennautos, mit Auto oder Motorrad durch die Gegend fahren, Vergnügungsviertel, Video sehen, Science fiction, flippert, Sportzeitschriften, Zeichentrickfilme, Pop- und Rockmusik, Schlager, leichte Unterhaltungsmusik, Ausgehen, Kneipenszene, Diskotheken, Trivalliteratur, Boulevardzeitungen, Regenbogenpresse u. a.

Es liegt auf der Hand, dass die Übergänge zwischen den genannten Milieus fließend sind und dass es vielfältige Überschneidungen, Abstufungen, Überlagerungen, Zwischenvarianten geben dürfte. Diese, von Schulze auf empirischem Wege gewonnene, Einteilung soll zur Beschreibung der alltagsästhetischen Verhaltens- und Erlebnisweisen sowie der darin vorkommenden Repräsentationen von Lebensproblemen (das heißt Daseinsthemen, Reaktionsformen usw.) dienen.<sup>32</sup> Zwar fehlen noch

<sup>32</sup> Honneth (1994 b, S. 37) merkt kritisch an, dass Schulze die Gruppe der „Yuppies“ nicht mit in seine Untersuchung aufgenommen hat. Es stellt sich die Frage, von welcher Relevanz eine Analyse des Yuppie-Milieus in Zusammenhang mit der Darstellung von Phänomenen am Rande der Bildungswelt sein könnte. Yuppies als „Gegenbild zur Protestgeneration“ (Glaser, 1991, S. 369) formieren ein relativ wohlhabendes und gebildetes Milieu, in dem „postindustrielle und hedonistische Werte präferiert werden... Coolness, Hightech, Lässigkeit, Eleganz, Edelkonsum auf individueller Basis...“ (Glaser, S. 371). Da eine solche Typisierung nur selten auf die Familien der von uns unterrichteten Schüler\_innen zutreffen dürfte, könnte eventuell empirisch geprüft werden, inwieweit die Lehrer\_innenschaft an allgemeinen Schulen und an Förderschulen sich einem solchen sozialen Milieu zuordnet und welche Auswirkungen dies unter Umständen auf die Einstellung und Handlungsmuster dieser Lehrer\_innen, bezogen auf Phänomene psychosozialer *Auffälligkeit* bei Schüler\_innen, hat.

empirisch-statistische Belege, doch scheinen sich die alltagsästhetischen Prozesse, denen wir im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung begegnet sind, am ehesten dem „Unterhaltungsmilieu“ zuzurechnen.<sup>33</sup>

Vieles spricht dafür, dass wir es in der Gegenwart mit einer „Enthierarchisierung der Kultur“ (Herzinger, 1995, S. 97) zu tun haben. Die unter dem Begriff *Hochkultur* zusammengefassten Praktiken und Orientierungen haben längst ihre gesellschaftliche Vormachtstellung verloren. Einen Zuwachs an ernsthaften Partizipationsmöglichkeiten für die unteren sozialen Milieus an dem, was der Hochkultur zugerechnet werden kann, hat der kulturelle Enthierarchisierungsprozess aber bisher kaum erbracht.

## b. Szenen

Von Bedeutung für die Konstruktion unseres theoretischen Bezugsrahmens ist ferner das von Schulze (1993, S. 463) verwendete Konzept der „Szene“. Hierunter versteht er „ein Netzwerk von Publika, das aus drei Arten der Ähnlichkeit entsteht: partielle Identität von Personen, von Orten und von Inhalten. Eine Szene hat ihr Stammpublikum, ihre festen Lokalitäten und ihr typisches Erlebnisangebot, zum Beispiel Sportszene, Hochkulturszene, Volksfestszene, Kneipenszene u. a. Das Spektrum der jeweils aktuellen Jugendszenen ist breit und unterliegt Veränderungen: Heavy Metal, Punks, Teds, New Romantics, Peacer, Sprayer, New Waver, Rapper, Funkies, Skinheads, Roller, Skater, Hooligans, Raver usw. Zur Beschreibung derjenigen Szenen, die speziell von unseren jugendlichen Schüler\_innen aufgesucht bzw. gebildet werden, müssen weitere Szenen in Betracht gezogen werden, etwa die politisch gefärbten Szenen, vor allem die rechten Jugendszenen oder die Rotlichtszene (vgl. Die Nachhut der Punkszene; Im Umfeld der Skinhead- und Hooliganszene; Kontakte zur organisierten rechtsextremen Szene; In den Sackgasen der Rotlichtszene). Im Rahmen, im Vorfeld oder im Umkreis solcher, hier exemplarisch behandelten, Szenen „entwickeln sich alltagsästhetische Schemata, soziale Milieus und Wirklichkeitsmodelle“ (Schulze, 1993, S. 466), wie wir ihnen im Umgang mit konfliktbelasten Jugendlichen begegnet sind. Soziale Milieus und Szenen unterliegen kommunikativen Mustern und Prozessen, die sich zu dem von Habermas (1994, Bd. I, S. 107) definierten „kommunikationstheoretischen“ Lebenswelt-Begriff in Beziehung setzen lassen:

„Kommunikativ handelnde Subjekte verständigen sich stets im Horizont einer Lebenswelt. Ihre Lebenswelt baut sich aus mehr oder weniger diffusen, stets unproblematischen

<sup>33</sup> Die von Kluge in den Kreativen bzw. Universitären Sommercamps geförderten Jugendlichen, die davor bewahrt werden sollen, dass sie von ihrer Umgebung „verhaltensauffällig gemacht“ werden (Kluge und Suermond-Schlembach, 1981), entstammen dagegen vor allem dem Niveaumilieu, teils auch dem Integrationsmilieu (vgl. Bröcher, 1989, S. 325, 329 ff.), wenn man einmal den besuchten Schultyp, die Schulbildung und den ausgeübten Beruf der Eltern als Indikatoren für die Milieuzugehörigkeit auffasst.

schen Hintergrundüberzeugungen auf. Dieser lebensweltliche Hintergrund dient als Quelle für Situationsdefinitionen, die von den Beteiligten als unproblematisch vorausgesetzt werden. Bei ihren Interpretationsleistungen grenzen die Angehörigen einer Kommunikationsgemeinschaft die eine objektive Welt und ihre intersubjektiv geteilte soziale Welt gegen die subjektiven Welten von Einzelnen und (anderen) Kollektiven ab. Die Welt-Konzepte und die korrespondierenden Geltungsansprüche bilden das formale Gerüst, mit dem die kommunikativ Handelnden die jeweils problematischen, d. h. einigungsbedürftigen Situationskontexte in ihre als unproblematisch vorausgesetzte Lebenswelt einordnen. Die Lebenswelt speichert die vorgetane Interpretationsarbeit vorangegangener Generationen, sie ist das konservative Gegengewicht gegen das Diszensrisiko, das mit jedem aktuellen Verständigungsvorgang entsteht.“

Schulzes „soziale Milieus“ lassen sich somit ebenfalls als „lebensweltliche Hintergründe“ auffassen. Als wesentliche Ergänzung zu dem bisher Gesagten kann die Betonung der kommunikativen Bedeutung von Handlungen in der Lebenswelt durch Habermas angesehen werden. Im Prozess der Ästhetisierung der Lebenswelt bilden sich nach Schulze Gruppen, Identitäten und Lebensstile je nach Erlebnisinteressen und, im Unterschied zu Bourdieu, nicht mehr nach klassen- bzw. schichtspezifischen Mechanismen. Ein solcher Ansatzpunkt ist aus unserer Sicht jedoch mit sozialisationstheoretischem Wissen in Beziehung zu setzen, um die Zusammenhänge zwischen „Sozialisationsmustern und realer Lebenslage“ und die „Abhängigkeit der familialen Sozialisation von den soziokulturellen und ökonomischen Verhältnissen“ (vgl. Theunissen, 1992, S. 43 f.; Keupp, 1974) nicht aus dem Blick zu verlieren. Honneth (1994 b, S. 37 f.) wendet denn auch kritisch ein, dass Schulze in der Analyse der „Erlebnisgesellschaft“ zu sehr das Vorhandensein einer „Überflussgesellschaft“ auf breiter Basis voraussetzt, einer Gesellschaft, deren, von existentieller Not befreite, Mitglieder es, trotz des drohenden „Enttäuschungsrisikos“ (Schulze, 1993, S. 63 ff.), zu immer neuen Erlebnissen treiben würde. Die „neuporgeschwellten Verelendungstendenzen“ blieben in Schulzes zeitdiagnostischem Modell unberücksichtigt, Tendenzen,

„die infolge von wachsender Arbeitslosigkeit und kultureller Benachteiligung vor allem die Ränder der Großstädte und einzelner ländlicher Gebiete erfasst haben; auch jene breite Sozialschicht bleibt in seiner Darstellung aus schwer durchschaubaren Gründen ausgeklammert, deren Mitglieder... heute noch primär mit der Sicherung ihrer ökonomischen Existenz befasst sind, wenn sie (auch, J. B.) in soziologischen Interviews davon kein Aufheben machen.“

Diese, nicht unerhebliche, Einschränkung könnte Bourdieus Denkmodell, nach welchem die sozialen Klassen einem kulturellen Konkurrenzkampf unterliegen, in dem die herrschenden Schichten sich abgrenzen („Distinktion“) und ihren Machtanspruch symbolisch zu steigern versuchen, wieder stärker ins Bewusstsein rücken.

### 3. Die zeitlich-biografische Struktur der Lebenswelt

Vor dem Hintergrund der räumlich-ökologischen und der soziokulturellen Strukturen der Lebenswelt konstituieren sich die Lebensgeschichten, von denen wir jeweils Ausschnitte zu sehen bekommen. Zur Analyse des Zusammenhangs, den wir im folgenden die zeitlich-biografische Struktur der Lebenswelt nennen, benötigen wir nicht nur eine Kategorie zur Beschreibung zeitlich-biografischer Mikroeinheiten (Sekunden, Minuten, Stunden, Tage), sondern zugleich eine Kategorie zur Beschreibung von größeren Lebensabschnitten (hier des frühen und mittleren Jugendalters). Bereits Lewin (1946, S. 798, zit. nach Oerter, 1987, S. 90) verwendete die Dimension der Zeit als Kriterium zur Beschreibung des „Lebensraumes“. Nach Lewin ist die Zeit zum einen als physikalische Größe im menschlichen Lebenslauf zu sehen, der entlang sich der Mensch fortbewegt. Zum anderen wird die Zeit als psychisch repräsentierte Komponente von Entwicklung betrachtet, die aus dem Wissen und der Reflexion der Zeitlichkeit der eigenen Existenz besteht. Von den, durch Schütz und Luckmann (1994 a, S. 73 ff.) entwickelten, Konzepten zur „zeitlichen Struktur der alltäglichen Lebenswelt“ sind besonders die „zeitliche Artikulierung des Bewusstseinsstroms“ (S. 80 ff.) und die „biografische Artikulation“ (S. 85 f.), beides Konkretisierungen der „subjektiven“ bzw. „inneren Zeit“ gegenüber der „Welt-Zeit“, für die eigenen Forschungen von großer Bedeutung.

#### a. Die zeitliche Artikulierung des Bewusstseinsstroms: Alltagsästhetische Episoden

Die „zeitliche Artikulierung des Bewusstseinsstroms“ bezieht sich inhaltlich auf lebensweltliche Erlebnisse, Erfahrungen, Handlungen usw. (vgl. Kapitel V). Formal wird sie von der „Bewusstseinsspannung bestimmt, die sich bei Übergängen von einem Wirklichkeitsbereich geschlossener Sinnstruktur zum anderen, aber auch in geringerem Maße bei Übergängen von einer Situation zur anderen in der alltäglichen Lebenswelt verändert“ (Schütz und Luckmann, 1994 a, S. 85). Diese von Schütz und Luckmann beschriebenen Prozesse der „inneren Dauer“ lassen sich insbesondere anhand der „alltagsästhetischen Episoden“ beobachten. Hierunter ist zu verstehen:

„... eine Handlung, die sich erstens in einer Situation ereignet, in der mehrere Handlungsmöglichkeiten bestehen, die zweitens durch innenorientierte Sinngebung motiviert ist und die drittens alltäglich ist“ (Schulze, 1993, S. 732).

Das Konzept der „alltagsästhetischen Episode“ geht

„... von der Vorstellung aus, dass unser Handeln ein Strom von zeitlich abgegrenzten Elementen ist, von Episoden wie beispielsweise Kommen, Bleiben, Gehen, Einschalten des Fernsehgerätes, Anschauen eines Films, Umschalten, Ausschalten, Kaufen, Zubereitung des Essens, Autofahren usw. Wer ein handelndes Subjekt beobachtet, kann sich nur eine ungefähre Vorstellung von den gerade ablaufenden Episoden bilden, denn eine

Episode beginnt bereits mit dem ersten Aufblitzen einer Handlungs-idee, setzt sich in der kognitiven Vorbereitung des Handelnden fort, wird erst dann... (nicht notwendig) sichtbar, um bald wieder im inneren Bezirk zu verschwinden und ihren Abschluss mit der kognitiven Verarbeitung zu finden, die schließlich aus dem Lichtkegel des Gegenwartsbewusstseins entschwindet“ (Schulze, 1993, S. 98).

Lebensprobleme (Daseinsthemen, hieraus resultierende Handlungen, Reaktionsformen usw.) sind nach unserer eigenen Beobachtung eingebettet in diese oder ähnliche alltagsästhetische Episoden, die sich hinsichtlich des „Bewusstseinsstroms“ und der vorgenommenen Handlungen als zeitlich artikuliert auffassen lassen. Als nächstes stellt sich die Frage, wie sich ganze lebensgeschichtliche Abschnitte beschreiben lassen? Wir sehen eine hierfür geeignete Kategorie in der von Schütz und Luckmann (1994 a, S. 85 f.) beschriebenen „biografischen Artikulation“. Konkret sieht das so aus:

„Damit haben wir aber nur etwas über die Artikulierungen des Tagesablaufs gesagt. Sicherlich handelt es sich dabei um die zeitlichen Grundstrukturen der inneren Dauer, in denen sich der Sinn von Erfahrungen jeglicher Art konstituiert. Nun müssen wir jedoch noch fragen, ob es nicht noch eine bedeutungsmäßig übergeordnete Ebene der zeitlichen Artikulation gibt. Wie fügt sich der Tagesablauf mit seinen zeitlichen Artikulierungen in den Lebenslauf ein? Wie konstituiert sich Sinn größerer Spannweite und wie schichtet er sich auf die alltäglichen Sinnstrukturen zeitlich auf?“

Die Kategorien biografischer Artikulation sind nicht eigentlich Kategorien der inneren Dauer, sondern intersubjektiv ausgeformte, in der relativ-natürlichen Weltanschauung festgelegte Kategorien. Sie sind im Grunde dem Einzelnen auferlegt und werden von ihm verinnerlicht. Die formalen Strukturen von Kindheit, Jugend, Reife, Alter usw. weisen große soziale Schwankungen der Spannweite wie auch große Variationen des Inhalts auf. Diese unterschiedlichen historischen Ausformungen biografisch sinngebender Kategorien werden jedoch in der natürlichen Einstellung als selbstverständliche Artikulationen des Lebenslaufs erfahren.“

## b. Biografische Artikulation: Entwicklungsaufgaben

Für unser Forschungsanliegen geeignete Modelle zur Konkretisierung der „biografischen Artikulation“ sehen wir in Havighursts (1963, 1972) Theorie der „Entwicklungsaufgaben“ und Eriksons (1959) „psychosozialen Krisen“ (letztere werden wir jedoch erst in unsere Diskussion im nächsten Kapitel einbeziehen). Auch Thomae (1988, S. 54 f.), auf dessen theoretische Modelle für uns bereits des Öfteren bezogen haben, hat sein Konzept der „Daseinsthemen“ in Beziehung zum Konzept der „Entwicklungsaufgaben“ (englisch: „developmental tasks“, später auch: „dominant concerns“) gesetzt, das durch Havighurst geprägt worden ist. Entwicklungsaufgaben sind von einem Kind, einem Jugendlichen oder Erwachsenen in einem jeweiligen Lebensabschnitt zu bewältigen. In Übereinstimmung mit Oerter (1987, S. 120) halten wir die Entwicklungsaufgabe für einen „zentralen Erklärungsbegriff einer ökologischen Entwicklungspsychologie.“ Das Konzept der Entwick-



lungsaufgabe verbindet nach Oerters Auffassung „Individuum und Umwelt“, indem es die „kulturellen Anforderungen mit individueller Leistungsfähigkeit in Beziehung setzt“ und es „räumt dabei zugleich dem Individuum eine aktive Rolle bei der Gestaltung der eigenen Entwicklung ein.“

Wir werden uns im Folgenden auf die biografischen Abschnitte der späten Kindheit sowie des frühen und mittleren Jugendalters beschränken, weil sich unsere Untersuchung auf diese Lebensabschnitte erstreckt. Für den Bereich der späten Kindheit bzw. Grundschulzeit nennt Havighurst (1978) „Fleiß und Tüchtigkeit“ sowie den „Erwerb der Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens“ als zu lösende Aufgaben. Newman und Newman (1975) fügen die Aufgaben der „sozialen Kooperation“ und „Spielen und Arbeiten im Team“ hinzu (vgl. hierzu Kapitel X. 1: Das soziale Leben der Schüler). Die Entwicklungsaufgaben der späten Kindheit müssen hier deshalb mit in den Blick genommen werden, weil sie von vielen Jugendlichen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung nicht oder nur unzureichend bewältigt worden sind. Auf diese Weise spielen die ungelösten Entwicklungsaufgaben der späten, wie auch der frühen, Kindheit in mannigfaltiger Weise in das Jugendalter hinein.

Für das Jugendalter nennt Havighurst (1972) folgende Entwicklungsaufgaben: „Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers, Erwerb der männlichen bzw. weiblichen Rolle, Erwerb neuer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts, Gewinnung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen, Vorbereitung auf die berufliche Karriere, Vorbereitung auf Heirat und Familienleben, Gewinnung eines sozial verantwortungsvollen Verhaltens, Aufbau eines Wertsystems und eines ethischen Bewusstseins.“ Oerter (1987, S. 276) fügt dieser Auflistung drei weitere, von Dreher und Dreher (1985) in ihren Untersuchungen verwendete, Entwicklungsaufgaben hinzu: „Über sich selbst im Bilde sein: Wissen, wer man ist und was man will (hier zeigt sich eine Verbindung zu Eriksons Konzept bzw. Thematik der Identität, J. B.), Aufnahme intimer Beziehungen zum Partner (Sexualität, Intimität) und Entwicklung einer Zukunftsperspektive, d. h. sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man glaubt, dass man sie erreichen kann.“ Diese, zuletzt genannte, Aufgabe sieht Oerter in enger Verbindung mit einer Reihe der von Havighurst genannten Entwicklungsaufgaben, zum Beispiel Planungen und Entscheidungen bezüglich Beruf, Partnerschaft, Familie o. ä.

Insbesondere die von Havighurst formulierten und, wie auch bei Erikson, an den Normen der amerikanischen Mittelschicht orientierten Entwicklungsaufgaben sind kritisiert worden. Baacke (1991, S. 55) etwa ist der Auffassung, dass Havighursts Liste „eher Diskussionspunkte anbietet als einen Aufgabenkatalog, auf den sich pädagogisches Handeln einschwören könnte.“ Aus unserer Sicht stellt sich etwa die Frage, ob es wirklich darum gehen kann, den Körper „effektiv zu nutzen“, wie Havighurst es nennt? Es waren nicht zuletzt Foucaults Analysen, die unseren Blick geschärft haben für die Prozeduren, denen der menschliche Körper in den Fabriken, Kasernen, Schulen usw. zum Zweck der Disziplinierung, des effektiven Funktionie-

rens usw. zunehmend unterworfen wurde. Offenbar kaum bemerkt, haben sich die antrainierten Zwänge auf den Bereich der Freizeit übertragen. Zu denken ist hier etwa an diejenigen Sportarten oder Arten, einen bestimmten Sport auszuüben, bei denen es in erster Linie nicht mehr darum geht, den Körper gesund, oder so gesund wie möglich, zu erhalten, sondern diesen vielmehr zu instrumentalisieren (vgl. Bourdieus Ausführungen zur Bedeutung der sportlichen Betätigung, die zudem klassen- und schichtspezifisch variiert, 1993, S. 334 ff.). Wir sind eher geneigt, vom natürlichen Gebrauch des Körpers zu sprechen und von der Möglichkeit, diesen sinnvoll und achtsam einzusetzen.

*Schema 1: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter*

(nach Havighurst 1972 (H), Dreher und Dreher 1985 (D) sowie von uns (J. B.) modifizierte Formulierungen (H/B bzw. D/B))

1. Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und natürlicher Gebrauch des Körpers: Sich des eigenen Körpers bewusst werden. Lernen, den Körper in Sport und Freizeit, aber auch in der Arbeit und bei der Bewältigung der täglichen Aufgaben sinnvoll und achtsam einzusetzen (H/B).
2. Auseinandersetzung mit männlichen bzw. weiblichen Rollenvorstellungen und Finden eines innerpsychischen Gleichgewichts diesbezüglich (H/B).
3. Erwerb neuer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts (H).
4. Gewinnung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen (H).
5. Erwerb berufsbezogener Kompetenzen und Qualifikationen. Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit (H/B).
6. Gewinnen eines sozial verantwortungsvollen Verhaltens: Sich für das Gemeinwohl engagieren und sich mit der politischen und gesellschaftlichen Verantwortung von Bürger\_innen auseinandersetzen (H).
7. Aufbau eines Wertsystems und eines ethischen Bewusstseins (H).
8. Über sich selbst im Bilde sein: Wissen, wer man ist und was man will (D).
9. Aufnahme intimer Beziehungen zu einer Partnerin oder einem Partner, Vorbereitung auf eine längerfristige Partnerschaft oder Lebensgemeinschaft (gegebenenfalls mit Familienleben) (H/D/B).
10. Entwicklung einer Zukunftsperspektive. Sein Leben planen und Ziele ansteuern, von denen man glaubt, dass man/frau sie erreichen kann (D).

In der Tat muss man sich weiterhin mit Baacke fragen, ob Gesichtspunkte wie „geschlechtsspezifische Rollen“ oder „Familienplanung“ in der Formulierung von Havighurst, wie auch der von Erikson, noch zeitgemäß sind. Auf dem Hintergrund gegenwärtiger Entwicklungstendenzen in der postindustriellen Gesellschaft, von Ulrich Beck (1986) unter Schlagworten wie „Individualisierung“ oder „Enttraditionalisierung“ beschrieben, müssten Formulierungen bezüglich Geschlechterrollen, Familienplanung, beruflicher Karriere u. a. sicherlich aktualisiert werden. Zu beachten ist etwa, dass schon seit einiger Zeit nicht mehr jede intime Beziehung zu einer Eheschließung und erst recht nicht zu einem Familienleben mit Kindern führen muss. Auch existieren die vielfältigsten Formen des Zusammenlebens unabhängiger Partnerinnen und Partner, vielfach auch in gleichgeschlechtlichen oder wechselnden Beziehungskonstellationen. Auch müsste der Auffassung Rechnung getragen werden, dass die Entwicklung homosexueller oder bisexueller Identitäten einen anderen, aber keinen anomalen Weg der Entwicklung männlicher bzw. weiblicher Geschlechtsidentität darstellt, dass es einen natürlichen Entwicklungsweg gibt, dem etwa homosexuell oder bisexuell orientierte Menschen folgen, und der ebenso wie bei heterosexuell orientierten Menschen mit vorhersehbaren Krisen und Hindernissen befrachtet ist (vgl. Isay, 1989, 1990; Rauchfleisch, 1996 a, b). Diese veränderten Auffassungen müssten in einer Neuformulierung und Aktualisierung eines Katalogs von Entwicklungsaufgaben (vgl. Schema 1), der in einigen Punkten auch weniger normativ auszusehen hätte, Berücksichtigung finden. Trotz der kritischen Einwendungen besitzt die Theorie der Entwicklungsaufgaben für unseren Zweck, nämlich der Konkretisierung der „biografischen Artikulation“, im Prinzip, jedoch nicht im Detail, einen hohen Orientierungswert, weshalb wir Havighursts Modell mit in die eigene Untersuchung einbezogen haben (vgl. die Kapitel: Sexualität und Identität; Die Ablösung aus dem Elternhaus). Mit Schütz und Luckmann ist davon auszugehen, dass die „zeitliche Artikulation des Bewusstseinsstroms“ und die „biografische Artikulation“ wechselseitig aufeinander bezogen sind:

„Die zeitliche Artikulation im Tageslauf und die zeitliche Artikulation im Lebenslauf stehen miteinander in einem wechselseitigen Verhältnis. Einerseits ist die biografische Artikulation dem Tagesrhythmus übergeordnet... Andererseits sind aber die Interpretationen und Entwürfe, deren Sinnspannweite der Lebenslauf ist, in den Tageslauf der inneren Dauer eingefügt“ (Schütz und Luckmann, 1994 a, S. 85 f.).

Das heißt, wenn wir etwa eine Bildgestaltung oder einen Text eines Schülers oder einer Schülerin oder eine alltagsästhetische Episode beschreiben und analysieren, ist darin immer beides enthalten: Das einzelne, zeitlich abgegrenzte, biografisch relevante Erlebnis (bzw. eine Erfahrung, eine Handlung usw.) und der jeweilige Lebensabschnitt in seiner übergreifenden Thematik, wie er sich aus einer Kette an Erlebnissen, Erfahrungen, Handlungen, die allesamt an Situationen gebunden waren und sind, zusammensetzt.

## V. LEBENSWELT ALS PROZESS

### 1. Die Erfahrung und die kognitive Repräsentation der Lebenswelt

Vor dem Hintergrund der räumlich-sozialökologischen, soziokulturellen und zeitlich-biografischen Strukturen der Lebenswelt werden nun von unseren Schülerinnen und Schülern Erfahrungen gemacht, die in ihrer speziellen Ausprägung dazu geführt haben, dass an der Biografie dieser Kinder und Jugendlichen etwas *auffällig* geworden ist. Bestimmte Einstellungen und Verhaltensweisen dieser Heranwachsenden sind von anderen als problematisch oder sozial unverträglich eingeschätzt und eingeordnet worden, mit dem Ergebnis, dass diese Schüler\_innen allesamt an spezielle Schulen für Erziehungshilfe überwiesen worden sind.

#### a. Erlebnis und Erfahrung

In unseren Überlegungen, Reflexionen und Diskussionen zu den Phänomenen am Rande der Bildungswelt ist an vielen Punkten die Rede von den Erlebnissen und Lebenserfahrungen der Kinder und Jugendlichen bzw. von deren biografischen oder lebensweltlichen Erfahrungen. Der Vater eines Schülers prügelt sich nachts mit seiner Frau. Die Frau sperrt ihn am folgenden Tag aus. Der Vater übernachtet nun im Taxi, denn er ist von Beruf Taxifahrer. Der Schüler erzählt seinem Lehrer von dem Vorfall. Der Junge macht sich Sorgen, dass sein Vater eventuell nicht wieder nach Hause kommt. Hatte unser Schüler nun ein belastendes Erlebnis oder hat er eine belastende Erfahrung gemacht? Wir sehen uns veranlasst, genauer darzulegen, was hier unter den Begriffen Erlebnis und Erfahrung verstanden werden soll. Für Schütz und Luckmann (1994 b, S. 11) ist die Lebenswelt der „Inbegriff einer Wirklichkeit, die erlebt, erfahren und erlitten wird“. Erlebnisse heben sich im Bewusstseinsstrom ab. Bestimmte Themen bilden den Kern dieser Erlebnisse. Indem Erlebnisse mit einer besonderen Aufmerksamkeit versehen werden, werden sie zu Erfahrungen:

„Wie es dazu kommt, dass sich jeweils ein bestimmter thematischer Kern und nicht ein anderer im Bewusstseinsstrom abhebt, wie es dazu kommt, dass ein Thema routinemäßig erlebt oder als Problem ausgelegt wird, das wurde in den Analysen der Relevanzsysteme beschrieben. Daraus die Summe ziehend... können wir sagen, dass sich im Bewusstsein Erlebnisse als thematische Kerne in Synthesen konstituieren; in der Konstitution der Erlebnisse wirken systematisch miteinander verbundene thematische, interpretative und motivmäßige Relevanzen zusammen... Erlebnisse, denen das Ich seine Aufmerksamkeit zuwendet, sind durch einen höheren Grad der Bestimmtheit und Abgehobenheit des Erlebniskerns und durch höhere thematische Stimmigkeit des Erlebnisablaufs gekennzeichnet. Solche Erlebnisse, in denen sich das Ich sozusagen fest engagiert, wollen wir Erfahrungen nennen. Kurz: Erlebnisse heben sich im Bewusstseins-

strom ab; Erfahrungen sind durch Aufmerksamkeit ausgezeichnete Erlebnisse“ (Schütz und Luckmann, 1994 b, S. 12 f.).

Wir könnten also sagen, dass unser Schüler, in dem oben genannten Beispiel, eine negative, eventuell traumatische Erfahrung gemacht hat, denn er schenkte seinem Erlebnis sogar mehr als nur Beachtung. Bedingt durch seine Ängste (Kommt der Vater wieder nach Hause? Werden sich meine Eltern wieder prügeln? Was passiert mit mir, wenn sich meine Eltern trennen?) war er regelrecht dazu gezwungen, sich mit seinem Erlebnis (die Eltern prügeln sich; der Vater ist nicht mehr da) auseinanderzusetzen. Angenommen wir sprechen mit einem Schüler über ein von ihm gemaltes Bild, eine von ihm hergestellte Zeichnung, einen selbstverfassten Text, eine alltagsästhetische Episode, in der er eine Rolle spielte usw., versuchen wir zu ergründen, welches Erlebnis bzw. welche Erfahrung, dargestellt oder mitgeteilt in der jeweiligen Bildgestaltung, Textproduktion oder alltagsästhetischen Episode, für ihn relevant gewesen ist, was genau ihn interessiert, beschäftigt, freut, quält oder belastet. Wir werden darauf hinarbeiten, dass er sich seine Erlebnisse bewusst macht, dass er sich mit ihnen auseinandersetzt, damit sie, falls sie es noch nicht sind, zu Erfahrungen werden. Die Erfahrungen sollen sich in ihrem lebensweltlichen „Sinn“ enthüllen. Sie sollen auf diese Weise die Korrektur bzw. Abänderung bereits gefasster „Entwürfe“ (Schütz und Luckmann) ermöglichen. Dazu muss den Erfahrungen ein Sinn abgewonnen werden:

„Als aktuelle Bewusstseinsvorgänge haben Erfahrungen von sich aus noch keinen eigentlichen Sinn. Den erhalten sie erst in reflexiven, nachträglichen Bewusstseinsleistungen. Solange ich in meinen Erlebnissen befangen bin, sind es die Gegenstände, auf welche die Erlebnisse hinzielen, die mich beschäftigen. Erst wenn ich wohlumschriebene Erlebnisse, also Erfahrungen, über ihre Aktualität hinaus reflexiv erfasse, werden sie erinnerungsfähig, auf ihre Konstitution hin befragbar, sinnvoll. Wenn das Ich auf seine eigenen Erfahrungen hinblickt, genauer: zurückblickt, hebt es sie aus der schlichten Aktualität des ursprünglichen Erfahrungsablaufs heraus und setzt sie in einen über diesen Ablauf hinausgehenden Zusammenhang“ (Schütz und Luckmann, 1994 b, S. 13).

## b. Lebensweltlicher Wissensvorrat und subjektiver Lebensraum

Dass wir bei diesen pädagogischen und didaktischen Bemühungen oft genug, vermittelt durch eigentümliche Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen, auf private Lebenswelten stoßen, die uns fremd, unvernünftig, bizarr, verzerrt usw. vorkommen mögen, obwohl wir doch bestimmte objektiv zu beschreibende, räumliche, soziale und zeitliche Strukturen der Lebenswelt vorzufinden meinen, die eigentlich doch fraglos und intersubjektiv anerkannt werden müssten, hängt vor allem mit der Tatsache zusammen, dass jeder Mensch seine eigene Welt *im Kopf* hat, nämlich als ein biografisch und lebensweltlich geprägtes System von Repräsentationen. Schütz und Luckmann (1994 a, S. 158) nennen dieses System den „lebensweltlichen Wissensvorrat“ und führen aus, dass dieser „nicht das Ergebnis rationaler Denkvorgänge in

der theoretischen Einstellung ist..., sondern das Ergebnis der Sedimentierung von subjektiven Erfahrungen der Lebenswelt“ darstellt. So wie die Lebenserfahrungen räumlich-sozialökologische, soziokulturelle und zeitlich-biografische Gliederungen aufweisen, ist auch der von den Erfahrungen abhängige „Wissenserwerb“ durch die Strukturen der Lebenswelt und den Verlauf der Gesamtbioografie geprägt. Der „Wissensvorrat“ ist folglich biografisch geprägt. Er ist das „Produkt der in ihm sedimentierten Erfahrungen“ (ebd., S. 145 f.):

„Der Wissensvorrat, mit dessen Hilfe ich die gegenwärtige Situation bestimme, hat seine ‚einzigartige‘ biografische Artikulierung. Er verweist nicht nur auf den Inhalt, den ‚Sinn‘ aller in ihm sedimentierten vorangegangenen Erfahrungen bzw. Situationen, sondern auch auf die Intensität (Erlebnisnähe und -tiefe), Dauer und Reihenfolge dieser Erfahrungen“ (ebd., S. 146).

Das von Schütz und Luckmann verwendete Konzept des lebensweltlichen Wissensvorrates als sedimentierte, abgelagerte Erfahrungen lässt sich mit der aktualisierten Fassung von Thomae's Biografiethorie (1988) in Beziehung setzen, da Thomae hier das Konzept der „kognitiven Repräsentationen“ in den Mittelpunkt seiner Überlegungen stellt. Nach Thomae (1988, S. 4 f.) besteht „die ‚Welt‘ des Individuums vor allem in den von ihm internalisierten ‚kognitiven Repräsentationen‘ dieser Welt.“ Diese intern aufgebauten Bilder der Welt und des eigenen Selbst werden als entscheidende Determinanten menschlichen Verhaltens betrachtet. Menschliches Handeln wird nicht als Funktion der „objektiven Situation, sondern als die ihrer kognitiven Repräsentation angesehen“ (Thomae, 1988, S. 5). Kognitive Repräsentationen „sind nicht einfache Spiegelbilder der äußeren Situation. Sie variieren je nach dem Einfluss bestimmender thematischer Strukturen“ (Thomae, 1988, S. 14).<sup>34</sup> Für Thomae stellen kognitive Repräsentationen die erste Phase in der Kette der Ereignisse dar, wie sie durch Konfrontation nicht nur mit äußeren, sondern auch mit inneren Situationen ausgelöst werden. Zum genaueren Verständnis stellt sich deshalb die Frage nach den Formen und Inhalten kognitiver Repräsentationen von Welt und Selbst. In Gestalt verschiedener kognitiver Theorien sind hierzu Konzepte entwickelt worden<sup>35</sup>:

Singer und Kolligian (1987) sprechen in diesem Kontext von „Schemata“, das heißt von „organisierten Strukturen“, die „Kenntnisse über die Welt und das eigene Selbst einschließen“. Rokeach (1960) spricht von „Überzeugungen“ bzw. „Überzeugungssystemen“ („beliefs“), die „bewusste oder unbewusste Einstellungen, Erwartungen und Hypothesen“ umfassen, „die eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt als wahr ansieht.“

An dieser Stelle zeigt sich eine Verbindung zum Lebenswelt-Modell von Schütz und Luckmann (1994 b, S. 35 f.). „Einstellungen“ werden von den Autoren als

<sup>34</sup> Es zeigt sich hier eine gewisse Parallele zu Freuds (1924, S. 389) Begriff der „Innenwelt“. Diese wird definiert als „Erinnerungsschatz früherer Wahrnehmungen, die einen Besitz und Bestandteil des Ichs bilden.“

<sup>35</sup> Wir zitieren nach Thomae, 1988, S. 17 ff.

„Ablagerungen von Erlebnissen und Erfahrungen“ konzeptualisiert. Diese motivieren in der Folge die Neigung, so und nicht anders zu handeln. Einstellungen sind die „Bereitschaft, unter bestimmten Umständen bestimmte Ziele anzusteuern und dazu bestimmte Verhaltensweisen in Gang zu setzen.“ Tomkins (1979) führt das Konzept der „Skripte“ ein, wörtlich zu übersetzen als „Drehbücher“. Skripte sind „Schemata bezüglich des angemessenen Verlaufs von Ereignissen und Verhaltensweisen.“ Sie entstehen in der Kindheit in „emotional stark betonten Situationen“ und können das Verhalten in bestimmten Lebenslagen bis ins Erwachsenenalter hinein beeinflussen“.<sup>36</sup> In ähnlicher Weise können spezielle Erinnerungen an affektiv betonte Ereignisse in der Kindheit, die als „Szenen“ bezeichnet werden, sich zu dominanten Themen verbinden, die schließlich kognitive Prozesse und das Verhalten während des ganzen Lebens beeinflussen (vgl. Carlson, 1981).

Thomae (1988, S. 23) referiert und diskutiert diese und einige weitere „Konzepte, die in unterschiedlichen kognitiven Theorien der Persönlichkeit als fundamentale kognitive Variable eingeführt werden“ und denkt sich diese in einer „Art Synthese“. Als ungünstig erweise sich, so Thomae, dass die genannten Autor\_innen die kognitiven Einheiten als „konstante Eigenschaften“ betrachten würden, statt diese prozessorientiert aufzufassen. Kognitive Repräsentationen erweisen sich aus Thomaes Sicht als nicht konstant. „Außerdem ist deren formale und inhaltliche Qualität so komplex, dass diese nicht in einer oder einigen Dimensionen konzeptualisiert werden kann. Als sinnvollste Bezeichnung für die Gesamtheit der Aspekte, in denen eine bestimmte Lebenslage kognitiv repräsentiert ist, erscheint uns der Begriff des ‚subjektiven Lebensraumes‘“ (Thomae, 1988, S. 23). Thomae bezieht sich hier unter anderem auf Lewins Konzept des „Lebensraumes“, welches „die Person und die psychologische Umgebung, so wie sie für sie existiert“, bezeichnet. Die Kategorien zur Beschreibung des „subjektiven Lebensraumes“, die Parallelen zum Lebensweltbegriff von Schütz und Luckmann liegen auf der Hand, sind dessen zeitliche Extension (Ausdehnung, Perspektive), räumliche Extension, soziale und psychologische Extension. Letztere bezieht sich auf die „Reichweite von Gedanken, Gefühlen, Hoffnungen, Befürchtungen, aber auch von Handlungen.“ Weitere Kategorien sind Differenziertheit, Gleichförmigkeit-Abwechslung, Abstraktionsgrad u. a. (Thomae, 1988, S. 24 f.).

Unsere ausführliche Auseinandersetzung mit der kognitiven Repräsentation lebensweltlicher und biografischer Erfahrungen war in zweifacher Weise motiviert. Zum einen ging es darum aufzuklären, wie es dazu kommt, dass Jugendliche die Welt bzw. Lebenswelt sehen und erfahren, wie sie es eben tun und nicht so, wie sie aus der Sicht anderer aussieht. Zum anderen beschreiben und interpretieren wir in unserer Untersuchung ja vor allem Zeichnungen und Bildgestaltungen von Schüler\_innen im Hinblick auf die in ihnen enthaltenen Aussagen zu Lebensthemen und Lebensproblemen. Im Vorgang des Zeichnens, Malens, Collagierens usw. werden

<sup>36</sup> Vgl. hierzu auch das Konzept der „Episoden“ bei Stern (1986), Die Lebenserfahrung des Säuglings.

kognitive Vorstellungen bzw. Repräsentationen aktualisiert und objektiviert. Das heißt, was die Schülerinnen und Schüler zeichnen, richtet sich viel eher nach den individuell vorhandenen und biografisch geprägten kognitiven Repräsentationen bezüglich ihrer Lebenswelt als nach der äußerlich sichtbaren oder beschreibbaren Beschaffenheit einer vermeintlich objektiven Welt, falls es letztere überhaupt gibt. Mit der Einbeziehung der Kategorien „subjektiver Lebensraum“ und „lebensweltlicher Wissensvorrat“ in unseren eigenen theoretischen Ansatz hätten wir somit eine Grundlage geschaffen, auf der wir die Lebensweltanalyse quasi über Jugendzeichnungen sowie alltagsästhetische Phänomene vornehmen können. Die Kategorie der kognitiven Repräsentation und die Konzepte zu ihrer Beschreibung bilden sozusagen das theoretische Verbindungsstück zwischen den lebensweltlichen Erfahrungen und den Bildgestaltungen, Textproduktionen, alltagsästhetischen Prozessen usw.

„Das Wort ‚Devianz‘ (von lat. ‚de via‘) bezeichnet das Abweichen vom Weg. Doch von welchem Weg? Jede Gesellschaft ist durch Normen strukturiert, und die Identität des Einzelnen bemisst sich nach seiner Freiheit im Umgang mit diesen Normen... Der Deviante stört, weil er den anerkannten Werten der Gesellschaft, z. B. Gesundheit, Arbeit, Karriere, Besitz... mit Misstrauen und Verachtung begegnet“  
(Gérard Vincent, 1993, S. 230).

## 2. Die thematische Strukturierung der Lebenswelt

Die Rede von der sog. *Verhaltensauffälligkeit* vieler Jugendlicher impliziert, dass hier *Abweichungen* von Verhaltensnormen bestehen. Es stellt sich nicht nur die Frage, warum diese *Abweichungen* von der sozialen Umwelt, der Gesellschaft oder den Institutionen als sog. *Störungen* verbucht werden. Mit Blick auf das Herausarbeiten pädagogischer Anknüpfungspunkte und die Konstruktion didaktischer Handlungsmodelle ist vor allem interessant, worin diese *Abweichungen* inhaltlich bestehen.

### a. Daseinsthemen

In den vorhergehenden Kapiteln wurde dargelegt, dass sich die Lebenswelt bzw. der „subjektive Lebensraum“ (Thomae) als ihr kognitives Repräsentationssystem innerhalb von räumlichen, sozialen, kulturellen und zeitlichen Strukturen, d. h. Settings, ökologischen Systemen, sozialgeografischen Zonen, sozialen Milieus und Szenen nach bestimmten zeitlich-biografischen Artikulationsmustern realisiert. Vor diesem Hintergrund erfolgt erneut ein Rückgriff auf die Biografiethorie von Thomae, um genauer zu klären, welche Themen die Lebenswelt bzw. den subjektivi-



ven Lebensraum der Schüler\_innen inhaltlich bestimmen. Eventuell lässt sich von hier aus die Frage beantworten, was im Leben von Heranwachsenden, die als *auffällig* oder *deviant* wahrgenommen werden, anders ist? Sind es spezifische oder besonders gravierende Daseinsthemen bzw. Lebenskonflikte, die sich hier als etwas Besonderes oder Ungewöhnliches abheben? Oder sind es vor allem die spezifischen Reaktionsformen auf die vorhandenen Lebensprobleme? Oder beides? Wir beginnen mit der Diskussion des Konzepts der Daseinsthemen:

„Themen“ als „wiederholt geäußerte Gedanken, Wünsche, Befürchtungen oder Hoffnungen, sind... aus biografischen Dokumenten ableitbare Inhalte personaler Prozesse, in denen es... um Art und Ausmaß des Betroffenseins von ihnen, der inneren und äußeren Auseinandersetzung mit ihnen geht“ (Thomae, 1988, S. 53).

Die Begriffe „Thema“, „Thematik“ und „Motivation“ werden von Thomae synonym verwendet. Themen beinhalten für ihn ebenso motivationale Aspekte. Thomae (1968, S. 311 ff.) sieht darüber hinaus keine Notwendigkeit, von gesonderten Bedürfnissen oder Trieben auszugehen. Er nennt eine Reihe von „fundamentalen thematischen Einheiten“. Diese sind nicht als abgeschlossenes, sondern als klassifikatorisches System zu verstehen, ein System von „Basisthemen“, innerhalb dessen sich eine erste Orientierung über die „Qualität thematischer Prozesse“ erreichen lässt:

Die „regulative Thematik“ bezieht sich auf alle „personalen Geschehnisse, welche eine Auseinandersetzung mit dem Ausmaß der ‚Störung‘ der augenblicklichen Situation darstellen, mit dem Ziel, diese Störung auszugleichen, ein Gleichgewicht herzustellen.“ „Die Störung kann in Unzufriedenheit, physischem Mangel oder Leiden, Enttäuschung, Versagung, Bedrohung oder Angst bestehen, sie kann, je nach dem zu bestimmenden Erwartungsniveau, in einer zu starken Restriktion oder einer zu starken Ausweitung des subjektiven Lebensraumes begründet sein.“

„Daseinssteigerung und Aktivierung“ als Thematik umfasst die auf den „Anregungswert“, die „Reizintensität“ des subjektiven Lebensraumes bezogenen Prozesse wie zum Beispiel Erlebnisdrang, Betätigungsdrang, Tendenz zur Expansion. Diese Thematik macht sich bemerkbar durch Zustände der Langeweile, der inneren Unausgefülltheit, die dann durch äußere Anregung zu überdecken gesucht werden.

„Soziale Integration“ als Thematik: Bestimmende Werte sind hier soziale Anerkennung, Status, Schutz, Abhängigkeit, Liebe, Zuneigung. Es zeigt sich der Wunsch nach Fortdauer, Erweiterung oder Vertiefung bestehender sozialer Bindungen bzw. der Getragenheit durch die Umwelt.

„Soziale Abhebung“ als Thematik: Diese enthält Elemente des Strebens nach Dominanz bzw. Geltung, des Heraustretens aus der sozialen Umgebung, die einem vom Schicksal zugewiesen wurde.

Die „Kreative Thematik“ ist gekennzeichnet durch Erwartungen, die relativ weit in die Zukunft gerichtet sind; ferner durch Unabhängigkeit von dem, was man im Allgemeinen für das Richtige, Zweckmäßige oder Vernünftige hält, eigenen Energieeinsatz, Extension und Intensivierung von Erfahrungen und Gestaltungsmöglichkeiten.

Die „normative Thematik“ ist gekennzeichnet durch Verhaltensweisen, die auf die normale Ordnung des Alltags gerichtet sind und dieser, wie von selbst, Rechnung tragen, sowie durch Reaktionen auf den Forderungscharakter einer sozialen Position (Thomae, 1968, S. 311 ff.).

Unter anderem mit Hilfe dieses deskriptiven Systems sollen im vierten Teil dieser Untersuchung diejenigen Phänomene beschrieben werden, die die Lebenswelt bzw. den subjektiven Lebensraum von Schüler\_innen in spezialisierten schulischen Settings unter thematischem Aspekt bestimmen. Auf der Basis bildhafter Gestaltungen und alltagsästhetischer Manifestationen soll nach den Themen im Leben der Jugendlichen gefragt werden. Das sog. *Verhaltensauffälligwerden* lässt sich, mit Bezug auf die von Thomae genannten fundamentalen thematischen Einheiten, auch als Resultat konkurrierender Daseinsthemen auffassen. Fitting und Kluge (1982, S. 24) gehen bei ihrem, aus der Humanistischen Psychologie abgeleiteten, pädagogischen Ansatz davon aus, dass das Bewältigen von Konflikten zwischen „Anpassung“ (Thematik der sozialen Integration, normative Thematik) und „Aktualisierung“ (kreative Thematik, Daseinssteigerung und Aktivierung als Thematik) durch ungünstige Bedingungen im sozialen Umfeld erschwert werden kann. „Gelingt die erwartete Konfliktlösung nicht oder unbefriedigend, erleben Heranwachsende Frustrationen und Verhaltensunsicherheit.“ Der bzw. die Heranwachsende hätte es fortan mit einer „regulativen Thematik“ zu tun, bei der es darum geht, wieder ein Gleichgewicht herzustellen.

## b. Entwicklungsaufgabe, Thematik, Problematik, Konflikt, Krise

Um die speziellen Probleme einzelner Lebensphasen stärker in den Blick zu bekommen, lässt sich das Konzept der „Daseinsthemen“ mit dem von Erikson (1989) entwickelten Konzept der „psychosozialen Krisen“ in Beziehung setzen. Erikson hat ein biografisches Phasenmodell entworfen, in dessen Verlauf jeder Mensch lebensphasenspezifische Aufgaben zu lösen, d. h. psychosoziale Krisen zu bestehen hat. Die von Freud postulierten „psychosexuellen“ Entwicklungsphasen wurden von Erikson modifiziert und umdefiniert. Wir beschränken uns hier in der Wiedergabe des Modells von Erikson auf die Entwicklungsthemen des Kindes- und Jugendalters. Die Stufen der Entwicklung, die das Individuum durchlaufen muss, beziehen sich auf bestimmte Konstellationen zwischen den Bedürfnissen des Individuums und der umgebenden Umwelt. Entwicklung bis zum Jugendalter ist auf dieser Basis aufzufassen als eine Folge von Themen, die durch folgende Polaritäten definiert sind: Säuglingsalter: Urvertrauen gegen Urmisstrauen, Kleinkindalter: Autonomie gegen Scham und Zweifel, Spielalter: Initiative gegen Schuldgefühl, Schulalter: Werksinn (Leistung) gegen Minderwertigkeitsgefühl, und Adoleszenz: Identität gegen Identitätsdiffusion (Erikson, 1989). Eine spezielle Beziehung sehen wir zwischen der von Thomae postulierten „regulativen Thematik“, die ja durch das Vorherrschen von Krisen, Belastungen, Enttäuschungen, Ängsten usw. gekenn-

zeichnet ist, und den psychosozialen Krisen im Sinne von Erikson. Damit ist jedoch nicht gesagt, dass die anderen Daseinsthemen, wie kreative Thematik, Daseinssteigerung, soziale Abhebung usw. ohne konflikthafte Elemente sein müssen. Jemand, der sein Lebensziel vor allem darin sieht, sich von anderen abzuheben, oder ein Jugendlicher, der sich aus einem Gefühl der inneren Leere heraus pausenlos mit Musik, Videobildern, Herumrasen auf dem Mofa usw. stimuliert (Daseinssteigerung, Aktivierung), dürfte kaum ohne eine psychosoziale Konfliktbelastung sein.

Dem Entwicklungsthema der Identität, das für die eigene Untersuchung von besonderem Interesse ist, kommt in Eriksons Theorie (1989, S. 106 ff.) ein zentraler Stellenwert zu. Die von Erikson zu den verschiedenen Entwicklungsphasen genannten Themen könnten als „Varianten einer regulativen Thematik angesehen werden. Denn alle ‚Themen‘, jeweils durch eine Polarität ausgedrückt, sind ‚Krisen‘, die ausgeglichen, reguliert werden müssen“ (Thomae, 1968, S. 303). Dass Erikson in seiner Betrachtung der Persönlichkeit nicht von Bedürfnissen bzw. Motiven ausgeht, sondern von *Themen* menschlicher Gedanken, Wünsche, Befürchtungen, Hoffnungen und Konflikte, zeigt die Bedeutung dieses theoretischen Modells für eine deskriptive Biografiethorie (Thomae, 1988, S. 53).

Eriksons Annahme universal gültiger Entwicklungsstadien, bis ins hohe Alter hinein, muss jedoch, in Übereinstimmung mit Thomae (ebd.), in Frage gestellt werden. Bei der Charakterisierung insbesondere der fortgeschrittenen Lebensalter ist kritisch anzumerken, dass hier „Biografik in Ethik übergeht“, das heißt „normative Aspekte gewinnen über die deskriptiven die Oberhand“, etwa wenn der Erwachsene am Erreichen oder Nicht-Erreichen des Leitbildes der Integrität gemessen wird (Thomae, 1968, S. 200). „Es ist evident, dass auf einer derartigen Basis der Mannigfaltigkeit individueller Lösungsformen von Problemen nicht adäquat entsprochen werden kann“ (ebd.). Eriksons Lebenslaufmodell wird insbesondere durch Lehr (1976) einer kritischen Betrachtung unterzogen. Nach Auffassung von Lehr ist es notwendig, stärker von einer „subjektiven (d. h. individuellen, J. B.) Gliederung des Lebenslaufes“ auszugehen, nicht aber von einer „normativen Stufen- bzw. Phasenlehre“. Lehr meint, „dass das Studium von Biografien einen jeden Stufen- oder Phasenansatz des Verlaufs von Entwicklungsprozessen in Frage stellt.“

Wir halten trotz dieser berechtigten Einwände an Eriksons Modell im Sinne einer Orientierung fest, jedoch ohne den implizierten normativen Anspruch zu übernehmen. Als das, für den Zweck der eigenen Untersuchung, wesentliche Theoriestück betrachten wir Eriksons Ausarbeitungen zur Identität als zentraler Konfliktthematik des Jugendalters. Bereiche, auf die sich das Identitätskonzept erstreckt, sind nach Erikson die ethnische Identität, die geschlechtliche Identität und die Berufsidentität:

„Die Integration, die nun in Form der Ich-Identität stattfindet, ist mehr als die Summe der Kindheitsidentifikationen. Sie ist das innere Kapital, das zuvor in den Erfahrungen einander folgender Entwicklungsstufen angesammelt wurde... Ich-Identität entwickelt sich also aus einer gestuften Integration aller Identifikationen“ (Erikson, 1989, S. 107 f.).

Es handelt sich um einen

„... spezifischen Zuwachs an Persönlichkeitsreife, den das Individuum am Ende der Adoleszenz der Fülle seiner Kindheitserfahrungen entnommen haben muss, um für die Aufgaben des Erwachsenenlebens gerüstet zu sein... Der Begriff ‚Identität‘ drückt insofern eine wechselseitige Beziehung aus, als er sowohl ein dauerndes inneres Sich-Selbst-Gleichsein wie ein dauerndes Teilhaben an bestimmten gruppenspezifischen Charakterzügen umfasst“ (ebd., S. 123 f.).

Es geht also

„einmal... um ein bewusstes Gefühl der individuellen Identität, ein andermal um das unbewusste Streben nach einer Kontinuität des persönlichen Charakters... als ein Kriterium der stillschweigenden Akte der Ich-Synthese... das Festhalten an einer inneren Solidarität mit den Idealen und der Identität einer Gruppe“ (ebd., S. 124 f.).

„Jene endgültige Identität also, die am Ende der Adoleszenz entsteht, ist jeder einzelnen Identifikation mit den Beziehungspersonen der Vergangenheit durchaus übergeordnet; sie schließt alle wichtigen Identifikationen ein, aber verändert sie auch, um aus ihnen ein einzigartiges und einigermaßen stabiles Ganzes zu machen“ (ebd., S. 139).

„Die Identität wird am Ende der Adoleszenz phasenspezifisch, d. h. das Identitätsproblem muss an dieser Stelle seine Integration als relativ konfliktfreier psychosozialer Kompromiss finden – oder es bleibt unerledigt und konfliktbesetzt“ (ebd., S. 149).

Eine umfangreiche Untersuchung, in der das Identitätskonzept, auch mit Bezug auf Eriksons theoretische Konzepte, eine zentrale Rolle spielt, wurde von Fend (1991, 1992) vorgelegt. Fend geht es um die empirische Untersuchung der „Adoleszenz in der Moderne“. Identitätsentwicklung erstreckt sich dabei auf „Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen.“ Beruf, Geschlechtsrolle, politische Ideologie, Weltanschauung und Freizeitkulturen werden von Fend als eigenständige Identitätsbereiche anhand von empirischem Material analysiert, das an allgemeinen Schulen im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung gewonnen wurde. Die Herausbildung der Identität erweist sich nach Erikson als stör- und krisenanfällig. Es besteht die Gefahr des Scheiterns, des Sich-Herausbildens einer „Identitätsdiffusion“ im Sinne der Unfähigkeit des Ichs zur Bildung einer stabilen Identität (Erikson, 1989, S. 154). Der Jugendliche erlebt in einem solchen Fall in sich einen Zwiespalt. Er ist in seinem Inneren nicht bei sich, er wird psychosozial *auffällig*:

„In Fällen, in denen dieser Zwiespalt auf starken früheren Zweifeln an der eigenen ethnischen oder geschlechtlichen Identität beruht, kommt es nicht selten zu kriminellen und psychotischen Episoden“ (ebd., S. 110).

Kapitel XIV (speziell: Die Arbeit an der Identität) handelt von solchen Prozessen. Entsprechende Beispiele aus dem Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung werden dort untersucht und diskutiert (vgl. auch Kapitel XVII: Bearbeiten biografischer Erfahrung als Rückgewinnung von Bildungschancen). Intoleranz, wie wir sie bei bestimmten, jugendspezifischen Gruppierungen gelegentlich

antreffen (vgl. Kapitel XIII. 2, 3: Im Umfeld der Skinhead- und Hooliganszene; Kontakte zur organisierten rechtsextremen Szene) erscheint auf dem Hintergrund der Identitätstheorie als „notwendige Abwehr gegen ein Gefühl der Identitätsdiffusion“ (ebd., S. 110):

„Es ist schwer, tolerant zu sein, wenn man in seinem tiefsten Innern noch nicht ganz sicher ist, ob man ein richtiger Mann (eine richtige Frau) ist, ob man jemals einen Zusammenhang in sich finden und liebenswert erscheinen wird“ (Erikson, S. 111). Auf der anderen Seite setzt „jeder Verlust an Identitätsgefühl das Individuum wieder seinen alten Kindheitskonflikten aus“ (ebd., S. 113).

Eine weitere problematische Entwicklung ist in der Wahl einer „negativen Identität“ zu sehen, einer „Identität, die... nach denjenigen Rollen und Identifikationen greift, die in kritischen Entwicklungsstadien als höchst unerwünscht gelten“ (ebd., S. 163 ff.) (vgl. die Fallbeispiele Ralf, Sven oder Jochen).

Thomae's „fundamentale thematische Einheiten“ lassen sich mit Hilfe von Havighurst's „Entwicklungsaufgaben“, die wir bereits im Kapitel über die zeitlich-biografische Struktur der Lebenswelt vorgestellt und diskutiert haben, noch weiter konkretisieren und ausdifferenzieren. Jede der dort genannten Entwicklungsaufgaben kann zu einer, den subjektiven Lebensraum dominierenden, Thematik oder gar zu einer Problematik, einem Lebenskonflikt oder gar einer schwerwiegenden Krise werden. Daseinsthemen, Entwicklungsaufgaben und psychosoziale Krisen bilden zusammengekommen denjenigen theoretischen Eckpfeiler unserer Studie, der sich auf *Themen* bezieht. Abschließend stellt sich die Frage, in welcher Weise die referierten und diskutierten theoretischen Konzepte zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Lehr (1987) und Thomae (1988, S. 56) schlagen vor, die

„Begriffe ‚Entwicklungsaufgabe‘, ‚Themen‘, ‚Konflikt‘ usf. nicht synonym zu verwenden, sondern sie in einer Dimension anzuordnen, die von weitgehender bis äußerst geringer Beherrschbarkeit der Situation ausgeht. Am erstgenannten Pol wären die ‚Entwicklungsaufgaben‘ einzuordnen; in die Richtung abnehmender Kontrolle über die Situation wären dann ‚Thematik‘, ‚Problematik‘, ‚Konflikt‘ und ‚Krise‘ einzuordnen.“

Wir übernehmen diese Einteilung, um Ordnung und Übersicht in den Gebrauch der oben genannten Begriffe und Konzepte zu bringen.<sup>37</sup> Im weiteren Verlauf dieser Untersuchung werden, stellvertretend für die dargelegte mögliche Skala an Abstufungen, die Termini „Thematik“, „Daseinsthematik“ oder „Lebensproblem“ verwendet und, wenn erforderlich, in die eine oder andere Richtung spezifiziert.

Besondere Beachtung verdient der Begriff des „Konflikts“, da er von uns mit einer gewissen Regelmäßigkeit in Zusammenhang mit Lebenserfahrungen, Lebens-themen usw. verwendet wird. Mentzos (1982, S. 74 f.) unterscheidet äußere und in-

<sup>37</sup> Dies auch dann, wenn, wie Thomae selbst einräumt, Havighurst „den Terminus der ‚developmental tasks‘ selbst durch jenen der ‚dominant concerns‘ ersetzte, also offenbar keinen wesentlichen Unterschied in der Beherrschbarkeit der Situation sieht“ (ebd.).

nerer Konflikte. Die inneren Konflikte differenzieren sich in bewusste und unbewusste Konflikte. Auf der einen Seite: bewusst erlebte Belastungen, Erfahrungen, Themen. Auf der anderen Seite: unbewusste, verdrängte Konfliktthemen. Als ein primärer Grundkonflikt erscheint Abhängigkeit/Bindung versus Autonomie/Selbstverwirklichung. Als problematisch gilt ein Konflikt nach Mentzos (ebd., S. 122) dann, wenn sich Hemmungen, Blockierungen oder Gegensysteme zum Zwecke der Abwehr aufgebaut haben. Diese Abwehrsysteme können selbst zum Problem werden und damit zu sekundären Konflikten führen. Sie können auch aggressives Verhalten begünstigen, das sich mitunter als Ergebnis von eingeschränkten Selbstentfaltungsmöglichkeiten verstehen lässt (ebd., S. 134 f.).

### c. Die alltagsästhetische Einkleidung der Daseinsthemen

Wenn Daseinsthemen, neben den bildhaften Gestaltungen und Objektivierungen vor allem auf der Basis alltagsästhetischer Prozesse und Manifestationen untersucht werden, in denen eine „Besetzung mit Erlebnisabsichten“ (Schulze, 1993, S. 125) eine dominierende Rolle spielt, ist nach einer alltagsästhetischen Spezifizierung von Daseinsthemen zu fragen, weil ja, so unsere Hypothese, die dominierenden Lebensthemen (alltags-)ästhetisch transportiert werden bzw. sich im Umgang mit Pop- und Techno-Musik, Computerspielen, Videos, bestimmten Kleidungsstilen usw. manifestieren. Eine solche Möglichkeit sehen wir in Schulzes Konzept der „alltags-ästhetischen Schemata“. Alltagsästhetik umfasst nach Schulze (ebd., S. 121)

„einen sprachähnlichen Kosmos von Zeichen und Bedeutungen. Innerhalb dieses Symbolsystems gibt es semantische Superstrukturen, die hier als alltagsästhetische Schemata bezeichnet werden: kollektiv eingeschliffene Sinnkomplexe, Syndrome von Genuss, Distinktion (im Sinne der Unterscheidung des Subjekts von anderen) und Lebensphilosophie, denen große Klassen ästhetischer Zeichen zugeordnet sind.“

Bei der Alltagsästhetik handelt es sich um die „kollektive Kodierung des Erlebens, ein ästhetisches Programm, das die unendliche Menge an Möglichkeiten, die Welt zum Gegenstand des Erlebens zu machen, auf eine übersichtliche Zahl von Routinen reduziert“ (Schulze, 1993, S. 128).<sup>38</sup> Schulze macht auf der Basis seiner empirischen Erhebungen drei kollektive Hauptmuster aus:

Das „Hochkulturschema“ orientiert sich am „Genussschema“ der „Kontemplation“. Die „Lebensphilosophie“ ist an „Perfektion“ orientiert. Prägendes Milieu ist das „Niveaumilieu“ mit seinen alltagsästhetischen Zeichen wie klassische Musik, Kunstausstellungen, Theater, gehobene Literatur usw.

<sup>38</sup> Vgl. Bourdieu (1993, S. 277 f.) Konzept des „Habitus“. Dieser ist „Erzeugungsprinzip objektiv klassifizierbarer Formen von (alltagsästhetischer, J. B.) Praxis und Klassifikationssystem dieser Formen. In der Beziehung dieser beiden den Habitus definierenden Leistungen: der Hervorbringung klassifizierbarer Praxisformen und Werke zum einen, der Unterscheidung und Bewertung der Formen und Produkte (Geschmack) zum anderen, konstituiert sich die repräsentierte soziale Welt, mit anderen Worten der Raum der Lebensstile.“

Das „Trivialschema“ folgt dem Genussschema der „Gemütlichkeit“. Die Lebensphilosophie richtet sich auf „Harmonie“. Als prägendes Milieu gilt das „Harmoniemiieu“, gekennzeichnet durch alltagsästhetische Zeichen wie Blasmusik, deutscher Schlager, Heimatroman usw.

Das „Spannungsschema“ ist, historisch betrachtet, das jüngste alltagsästhetische Schema. Dieses Schema spielt in den, bei unseren Schüler\_innen beobachteten, alltagsästhetischen Prozessen mit Abstand die dominierendste Rolle und verdient deshalb eine ausführlichere Darstellung. Es ist gekennzeichnet durch eine besondere Geschwindigkeit des Alltagslebens, durch Dynamik und rhythmische Stilelemente (z. B. Techno-Musik), durch Tempo, Lautstärke, *Power* und *Action*. Die jeweiligen Nachfolger, vor allem im Bereich der Musik, „übertreffen die Wegbereiter an Suspense und Aggressivität“ (Schulze, ebd., S. 154). „Spannung kommt am klarsten in den Musikstilen zum Ausdruck, von Rock, Pop, Funk bis hin zu Heavy Metal (neuerdings Techno-Musik, J. B.). Die Abwechslung von Szenen und Personen bringt Bewegung in den Alltag. Auch zuhause bevorzugt man die Unruhe: Irgendetwas ist immer eingeschaltet, das Radio, der Plattenspieler, der Kassettenrekorder oder das Fernsehgerät. Bevorzugt werden Krimiserien, Science Fiction, Zeichentrickfilme und Pop-Musik-Sendungen“ (ebd.). Es herrscht vor eine „Dramaturgie des An- und Ausschaltens... man setzt sich unter Strom, lässt sich durchschütteln und hört auf, wenn es keinen Spaß mehr macht. Man schaltet am Fernseher herum, bis man eine Verfolgungsjagd im Apparat hat, sieht sie sich eine Weile lang an und wählt dann wieder ein anderes Programm... Die Ästhetik von Spannung als konstantem Zustand, nicht als zyklischem Prozess, ist das Genussprinzip von Computerspielen und Fahren mit Höchstgeschwindigkeit. Auch im Bedürfnis nach Abwechslung kommt dieses Prinzip zum Ausdruck. Damit die Grundspannung erhalten bleibt, muss es immer etwas Neues geben... Genussschema ist das Ausagieren von Spannung... Action... Die Einstellung gegenüber dem Spannungsschema hängt... mit der Skala ‚Suche nach Abwechslung‘ zusammen... In dieser Skala kommt Neugier zum Ausdruck, Freude am Unerwarteten, Bedürfnis nach immer wieder anderen Reizen... Der Suche nach Abwechslung entspricht die Flucht vor Gewöhnung... Angst vor Langeweile... dass die Einstellung gegenüber dem Spannungsschema negativ mit psychosozialen Dimensionen wie ‚Balance‘ zusammenhängt... Es entsteht das Bild einer Grundorientierung, bei der Unruhe und erhöhtes Aktionspotential kombiniert sind mit der Bereitschaft, sich durch starke Erlebnisreize stimulieren zu lassen“ (Schulze, 1993, S. 155).

Vor allem anderen ist es das „Spannungsschema“, das in Zusammenhang mit den von uns beobachteten Lebensweltphänomenen eine Rolle spielt. Von hier ausgehend lassen sich Beziehungen zu der von Thomae beschriebenen Thematik der Daseinssteigerung herstellen. Gleichzeitig dürften im Spannungsschema Elemente einer regulativen, d. h. konflikthafter Thematik enthalten sein, wenn es nämlich darum geht, Spannungszustände abzubauen bzw. Spannungen bloß abzureagieren oder sich ziellos immer wieder neu zu stimulieren, abzulenken usw. Das Spannungsschema wird von uns zwar eher den thematischen Einheiten zugerechnet,

dürfte jedoch fließend in den Bereich der „instrumentellen Einheiten“ (Thomae) bzw. „Daseinstechniken“ (Reaktionsformen) übergehen.

### 3. Handeln als Eingreifen in die Lebenswelt: Reaktionen auf Lebensprobleme

„Die Lebenswelt ist der Inbegriff einer Wirklichkeit, die erlebt, erfahren und erlitten wird.“ Mit dieser Aussage von Schütz und Luckmann (1994 b, S. 11) begannen wir unsere Überlegungen zu den thematischen Strukturierungen der Lebenswelt. Im Folgenden wird es um das Handeln in der Lebenswelt, d. h. um die Auseinandersetzung mit den mehr oder weniger konflikthafter Lebenserfahrungen, gehen:

„Die Lebenswelt ist aber auch eine Wirklichkeit, die im Tun bewältigt wird, und die Wirklichkeit, in welcher – und an welcher – unser Tun scheitert. Vor allem für die Lebenswelt des Alltags gilt, dass wir in sie handelnd eingreifen und sie durch unser Tun verändern. Der Alltag ist jener Bereich der Wirklichkeit, in dem uns natürliche und gesellschaftliche Gegebenheiten als die Bedingung unseres Lebens unmittelbar begegnen, als Vorgegebenheiten, mit denen wir fertig zu werden versuchen müssen. Wir müssen in der Lebenswelt des Alltags handeln, wenn wir uns am Leben erhalten wollen. Wir erfahren den Alltag wesensmäßig als den Bereich menschlicher Praxis“ (ebd.).

„Die Lebenswelt, in ihrer Totalität als Natur- und Sozialwelt verstanden, ist sowohl der Schauplatz als auch das Zielgebiet meines und unseres wechselseitigen Handelns. Um unsere Ziele zu verwirklichen, müssen wir ihre Gegebenheiten bewältigen und sie verändern. Wir handeln und wirken folglich nicht nur in der Lebenswelt, sondern auch auf sie zu. Unsere leiblichen Bewegungen greifen in die Lebenswelt ein und verändern ihre Gegenstände und deren wechselseitige Beziehungen. Zugleich leisten diese Gegenstände unseren Handlungen Widerstand, den wir entweder überwinden oder dem wir weichen müssen. Die Lebenswelt ist also eine Wirklichkeit, die wir durch unsere Handlungen modifizieren und die andererseits unsere Handlungen modifiziert. Wir können sagen, dass unsere natürliche Einstellung der Welt des täglichen Lebens gegenüber durchgehend vom pragmatischen Motiv bestimmt ist“ (Schütz und Luckmann, 1994 a, S. 28).

Die Lebenswelt wird also prinzipiell nicht passiv erlitten, wie die handlungstheoretischen Überlegungen von Schütz und Luckmann zeigen. Ein Schüler lehnt das ihm gestellte Aufsatzthema ab. Ein Mädchen ignoriert die Erklärungen des Lehrers. Ein Jugendlicher fährt nach der Schule nicht nach Hause und bleibt auch über Nacht bei einer befreundeten Familie, weil er den Schlägen seines Vaters ausweichen möchte. Ein Fünfzehnjähriger stiehlt zusammen mit Freunden ein Auto. Sie fahren mit überhöhter Geschwindigkeit. Als sie eine Tankstelle anfahren, stoßen sie mit dem Wagen gegen eine Zapfsäule. Innerhalb der Lebenswelt wird mehr oder weniger aktiv gehandelt, um Lebensprobleme zu bewältigen, bestimmte Gegebenheiten, die mit diesen zusammenhängen, zu verändern usw. Es kann sich hier auch um einen Prozess handeln, in dessen Verlauf immer neue Probleme entstehen, wie das zuletzt genannte Beispiel zeigt. Diese Eingriffe in den lebensweltlichen Kontext können



mittels leiblicher Bewegungen erfolgen, oftmals gegen den Widerstand bestimmter Gegebenheiten bzw. Faktoren in der Lebenswelt, die ihrerseits das eigene Handeln modifizieren. Ein dreizehnjähriger Schüler unterliegt bei dem Machtkampf, den er mit seiner Klassenlehrerin führt, weil diese über die nötigen institutionellen Ordnungs-, Kontroll- und Disziplinierungsmittel verfügt. Der Begriff des Handelns, so wie er von Schütz und Luckmann verstanden und auch von uns verwendet wird, bedarf einiger weiterer Erläuterungen und zwar hinsichtlich der Beziehungen zwischen Handeln und Erfahrung, Handeln und Entwurf, Handeln und Situation sowie Handeln und Verhalten, Denken, Wirken.

## a. Handeln, Erfahrung und Entwurf

Handeln wird zunächst als „vorentworfene Erfahrung“ aufgefasst (Schütz und Luckmann, 1994 b, S. 19). Erfahrungen, „die ihren Sinn aus ihrer Beziehung zu einem Entwurf des Menschen schöpfen“, nennen Schütz und Luckmann (ebd., S. 14) „Handlungen“:

„Handlungen sind Erfahrungsabläufe, die nicht von sich aus, sondern von mir aus geschehen. Sie sind motiviert. Das treibende Motiv der Handlung ist die Erreichung eines Ziels, und dieses Ziel ist vom Handelnden vorentworfen worden.“

Die Beziehung zwischen Erfahrung und Handeln ist somit unzertrennbar verknüpft mit einem Entwurf, der das Handeln bestimmt:

„Handeln... erhält seinen Sinn... vom Entwurf. Im Entwurf wird das Handlungsziel in der Vorstellung vorweggenommen; auf dieses Ziel beziehen sich die einzelnen Handlungsschritte. Vom Entwurf her soll jeder Schritt näher zum Ziel führen; jeder Schritt wird gemacht, um – Schritt für Schritt – an das Ziel zu gelangen“ (ebd., S. 33).

An dieser Stelle wird deutlich, dass die durch Schütz und Luckmann unternommene Lebensweltanalyse in erster Linie vom „normalen Erwachsenen“ (1994 a, S. 25) und dessen Handeln in der Lebenswelt ausgeht. Bei den von uns unterrichteten Jugendlichen lässt sich wohl nur mit Einschränkung davon sprechen, dass sie in ihrem lebensweltbezogenen Handeln einem bewusst gesetzten „Entwurf“ oder gar regelrechten übergeordneten „Plänen“ folgen. Die meisten der von uns, in den Lebenswelten der Heranwachsenden, beobachteten Phänomene scheinen dagegen weit eher situationsbezogen zu variieren, und wenn sie tatsächlich Entwürfen und Plänen unterliegen, dann scheinen diese eher unbewusster Natur zu sein. Oftmals entsteht sogar der Eindruck, als seien die Handlungen der Schüler\_innen geradezu durch die Abwesenheit von Entwürfen und Plänen gekennzeichnet, etwa wenn die Jugendlichen mit einem gestohlenen Auto herumfahren, gegen eine Zapfsäule an einer Tankstelle fahren und auf diese Weise der Polizei in die Arme laufen. Schütz und Luckmann sehen jedoch auch den engen Zusammenhang von „Entwurf und Lebensgeschichte“, womit zwar nicht explizit, jedoch potentiell, die Wirksamkeit unbewusster Motive eingeräumt wird. Ein Entwurf kann „den Ablagerungen vergan-

gener Erfahrungen und Erlebnisse entspringen“, d. h. er kann durch „spezifische Erfahrungs- und Erlebnisedimente ausgelöst werden“ (Schütz und Luckmann, 1994 b, S. 33).

## b. Handeln, Situation und Wissenserwerb

*Handeln* findet, legen wir die Lebensweltanalyse von Schütz und Luckmann (1994 b, S. 148 ff.) zugrunde, in *Situationen* statt. Ein Handgemenge auf dem Schulhof oder am Busbahnhof, ein Wortgefecht mit dem Klassenlehrer, ein Mittagessen in der elterlichen Wohnung, das Treffen einiger Mofafahrer vor einem Kiosk. Der Lebenslauf lässt sich nun als eine „Folge von Situationen“ auffassen. Diese sind teils „auferlegt“, besonders im Bereich der Schule, des Unterrichts, der betrieblichen Ausbildung usw., aber auch bezüglich des soziokulturellen Hintergrundes einer Familie, teils durch den einzelnen „bewirkbar“, besonders im Freizeitbereich. Es gibt jedoch auch „auferlegte“ und „offene Elemente“ in ein und derselben Situation. Innerhalb der gegenwärtigen Situation, etwa im Unterricht, gibt es Elemente, auf die ich einwirken kann und die ich verändern kann, indem ich etwa Stühle durch die Luft werfe oder konstruktive Vorschläge für Themenbearbeitungen mache. Um in der Situation handeln zu können, muss diese „bestimmt“ bzw. „ausgelegt“ werden. Die Situation ist nach ihren Beziehungen zu anderen Situationen, Erfahrungen usw. auslegbar, auf ihre Vorgeschichte und ihre Zukunft hin. Je nachdem, welche Erfahrungen ein Schüler/eine Schülerin bisher in seiner/ihrer Lebenswelt gemacht hat, welches „lebensweltliche Wissen“ er/sie ansammeln konnte und wie dieses Wissen dann strukturiert ist, wird diese Bestimmung bzw. Auslegung so oder anders ausfallen, das heißt etwa zum Werfen der Stühle oder dem Vorbringen konstruktiver Themenvorschläge führen. Die vorzunehmende Auslegung beschränkt sich in der Regel auf das „praktisch Notwendige“, d. h. „zur Situationsbewältigung Relevante“. Jede Situation ist biografisch geprägt. Sie hat ihre „Vorgeschichte“, um die die Jugendlichen mehr oder weniger „wissen“. Sie kommen in Situationen mit einem spezifischen, biografisch artikulierten Vorrat an lebensweltlichem Wissen.

In „problematischen Situationen“ müssen im Gegensatz zu „Routinesituationen“ „neue Wissens Elemente erworben“ werden oder „alte, aber für die gegenwärtige Situation nicht genügend geklärte, Wissens Elemente auf höhere Klarheitsstufen überführt“ werden. Eine Gruppe von Schüler\_innen wird erstmals mit einem offeneren, auf Partizipation ausgerichteten, Unterrichtsstil konfrontiert. Die angebotenen Freiheiten und Mitbestimmungsmöglichkeiten lösen bei einigen von ihnen zunächst jedoch eher Verhaltensunsicherheit als freudige Zustimmung aus. Unterricht wird, bedingt durch den Wechsel der Lehrkraft und dem hiermit einhergehenden Wechsel der Unterrichtsmethode, nicht länger als Routinesituation erlebt, in der genau vorbestimmt ist, wer die Entscheidungen zu treffen hat. Da das lebensweltliche Wissen der Schüler\_innen an diesen Stellen Lücken aufweist und sie keine „sedimentierten

Erfahrungen“ vorfinden, auf die sie zurückgreifen könnten, wird die Verantwortung der Lehrkraft zugeschoben: Die Schüler\_innen behaupten unter Zuhilfenahme verbaler Aggressionen, dass sie in diesem Unterricht ja nichts lernen könnten. Auf diese Weise versuchen sie, den Lehrer oder die Lehrerin unter Druck zu setzen, die altbekannte Routinesituation wiederherzustellen und die Lehrkraft, durch die scheinbare Unterwerfung unter ihr Entscheidungsmonopol, zum Ausfüllen der Lücken im lebensweltlichen Wissensvorrat zu zwingen. Die Unterwerfung unter das Entscheidungsmonopol der Lehrkraft erfolgt jedoch nur scheinbar, weil sie nur der äußeren Form nach erfolgt. Die durch die Lehrkraft auf konventionelle Art gestellten Themen, Aufgaben usw. werden ja ebenfalls von den Schüler\_innen unterlaufen bzw. abgelehnt. Es dürfte also auf Seiten der Schüler\_innen generell an dem hier erforderlichen lebensweltlichen Wissen zum Ableiten konstruktiver Handlungs- und Verhaltensweisen fehlen. Wir werden im fünften Teil unserer Studie einige Wege aufzeigen, die aus dieser Art von widersprüchlichen und unproduktiven Situationen herausführen können. Wissenserwerb und Situation werden somit zu wesentlichen Bedingungen des Handelns. Schütz und Luckmann (1994 a, S. 156) führen aus,

„dass alle Bedingungen für die Konstitution von Erfahrungen in Situationen mittelbar auch Bedingungen des Wissenserwerbs sind. Aber auch die Sedimentierung von Erfahrungen, also der eigentliche Wissenserwerb, erfolgt selbstverständlich in Situationen, so dass die Bedingungen der Situation zugleich auch unmittelbar Bedingungen des Wissenserwerbs sind. So sind die Grenzen der Situation zugleich auch Grenzen des Wissenserwerbs.“

### c. Handeln, Verhalten, Denken und Wirken

Als nächstes ist zu klären, in welcher Beziehung das Handeln zum *Verhalten* steht:

„Das, was Handeln vermittelt, ist Verhalten, ein körperliches Geschehen in Raum und Zeit, das anderen Menschen, die dieses Geschehen beobachten, Aufschluss über Tun und Lassen geben kann, wie es auch dem Handelnden selbst über den Verlauf des Handelns Auskunft gibt... Es besteht also zwischen Handeln, als subjektiv vorentworfenem Erfahrungsablauf, und Verhalten, das von Mitmenschen als Verkörperung von Handeln erfasst werden kann, ein zwar verwickelter, aber unzertrennlicher Zusammenhang“ (Schütz und Luckmann, 1994 b, S. 17 f.).

Doch nicht alles Handeln ist am Verhalten ablesbar, womit wir bei der Beziehung des Handelns zum *Denken* angelangt wären. „Denken wäre etwa ein Handeln, das nicht am Verhalten ablesbar ist“ und es „greift in seinem Vollzug und vom Entwurf des Handelnden her nicht notwendig in die Umwelt ein“ (ebd., S. 21 f.). Ein Jugendlicher sitzt auf seinem Zimmer, hört Musik der „Böhsen Onkelz“, raucht, spielt mit einem Butterfly-Messer herum, alles sichtbare Verhaltensweisen, die Rückschlüsse auf sein Handeln ermöglichen. Nicht sichtbar oder hörbar sind seine Gedanken, etwa diesen oder jenen Freund anzurufen, einen Molotow-Cocktail zu bas-

teln, diesen in die Fensterscheibe eines Asylantenheims zu werfen. Dort, wo diese aktiven Eingriffe in die Lebenswelt erfolgen, sprechen Schütz und Luckmann (ebd.) von *Wirken*: „Wirken ist Handeln, das von seinem Entwurf her notwendig in die Umwelt eingreift. In die Umwelt greift der Handelnde durch seinen Leib ein, nicht bloß dadurch, dass der Leib ‚da‘ ist, sondern durch gesteuerte Veränderungen der Haltung, durch Bewegungen, Sprechen usw.“ Das heißt der Freund wird tatsächlich angerufen, ein Treffen wird verabredet, im Keller des Hauses wird ein Sprengsatz zusammengesetzt usw. Nachdem wir eine Reihe von begrifflichen Klärungen vorgenommen haben, wären wir nun in der Lage zu sagen, was wir unter Erlebnissen und Erfahrungen verstehen und wie Handeln und Verhalten in der Lebenswelt aufgefasst werden können.

#### d. Daseinstechniken/Reaktionsformen

Während Schütz und Luckmann keine weitere Aufschlüsselung möglicher Varianten des Handelns vornehmen, finden wir eine solche, empirisch fundierte, Katalogisierung bei Thomae (1968, 1988). Mit „Reaktionsformen“, ursprünglich „Daseinstechniken“, bezeichnet Thomae „instrumentelle Einheiten“ wie zum Beispiel leistungsbezogene Techniken, Anpassungstechniken, defensive Techniken, expressive bzw. evasive Techniken (Herausgehen aus dem Spannungsfeld bzw. Ausdemfeldegehen) und aggressive Techniken.<sup>39</sup> Der in eines der Klassentagebücher hingestempelte Spruch: „Am Morgen ein Joint und der Tag ist dein Freund“ verweist in seinem symbolischen Gehalt auf das Vorherrschen einer eskapistischen Reaktionsform. Die Realität des Tages, der den fünfzehnjährigen Schüler erwartet, hält offenbar ein besonderes Ausmaß an negativen Erfahrungen oder schwer zu bewältigenden Anforderungen für diesen Jugendlichen bereit. Er scheint wenig Chancen einer aktiven Herangehensweise zu sehen und versucht, der unangenehmen Realität durch die gedanklich vorweggenommene Einnahme einer Droge zu entkommen oder diese Realität zumindest erträglicher zu machen. Der ebenfalls in ein Klassentagebuch geschriebene Satz „Husch, husch, husch, Neger in den Busch“ deutet auf aggressiv-destruktive Reaktionsformen hin, da sich hier Fremdenfeindlichkeit artikuliert.

Thomae (1988, S. 82 f.) entwickelt seine Überlegungen weniger von lebensweltlichen Strukturen, sondern eher von persönlichkeitspsychologischen Aspekten ausgehend. Unter anderem setzt er sich kritisch mit der *Coping*-Forschung auseinander. Thomae wirft Haan (1977) und Vaillant (1977) vor, von Individuen berichtete Reaktionen auf Belastung zu bewerten und zum Teil abzuwerten, wenn etwa, wie bei Vaillant, von „psychotischen Mechanismen“ die Rede sei. Da unser eigener Zugang zum Gegenstandsbereich *Pädagogik und Auffälligkeit* in der Analyse

<sup>39</sup> Zu den „Daseinstechniken“ vgl. Thomae (1968, S. 366 ff.). In der überarbeiteten Fassung seiner Biografiethorie (1988) wurde der Begriff dann durch „Reaktionsformen“ ersetzt.

von Lebens- und Lebensweltproblemen und nicht in der individuumsbezogenen Typisierung, Etikettierung, Pathologisierung, Behandlung usw. besteht, sehen wir uns veranlasst, uns der Forderung von Thomae bzw. Lazarus und Launier (1978) anzuschließen, eine „wertfreie Form der Klassifikation der Reaktion auf Belastung“ zu finden:

„Wer die ganze Breite von Reaktionen auf echte Belastungen erkunden will, muss sich von den... Ideologien freimachen, die... die gegenwärtige deutsche Psychologie von Stress und Coping beherrschen. Er muss auf den Gehalt von Äußerungen wirklich hören“ (Thomae, 1988, S. 84).

*Schema 2: Daseinstechniken bzw. Reaktionsformen*  
(nach Thomae, 1968 und 1988; vgl. auch Reinhard, 1988)<sup>40</sup>

**Defensive Techniken:** Depressive Reaktion, resignative Reaktion, Ignorieren, Verzicht auf eine aktive Auseinandersetzung aufgrund des Gefühls der Hilflosigkeit.

**Expressive bzw. evasive Techniken:** Die Situation den Umständen überlassen, Verzicht auf eine aktive Auseinandersetzung in dem Sinne, die Dinge reifen und an sich herankommen zu lassen, Illusionsbildung, Aus-dem-Felde-Gehen.

**Anpassungstechniken:** Anpassung an die institutionellen Aspekte der Situation, Versuch zur Problemlösung bzw. Beantwortung von Belastung unter Beschaffung und Verwertung aller sachlich erforderlichen Informationen und Fertigkeiten, Korrektur von Erwartungen, Zurückstellen der Befriedigung eigener Bedürfnisse, Verzicht, Anpassung an Eigenheiten und Bedürfnisse anderer, positive (Um-)Deutung der Situation, Akzeptieren der Situation, Hoffnung auf Wende, Identifikation mit Eltern, Identifikation mit Gleichaltrigen, sich verlassen auf andere, Bitte um Hilfe.

**Leistungsbezogene Techniken:** sachliche Leistung, Wahrnehmen sachlicher Aspekte der Situation; Stiftung und Pflege sozialer Kontakte, Aufgreifen von Chancen; Reaktionsformen, die mit Anstrengung und Energieeinsatz verbunden sind.

**Assertive Techniken:** Aggressive Durchsetzung, aktiver Widerstand, Kritik und Abwertung anderer, (Selbst-)Behauptung.

<sup>40</sup> Es wurden diejenigen Daseinstechniken bzw. Reaktionsformen, durch eine leicht dunklere Graufärbung des Feldes, hervorgehoben, die sich im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung von der Tendenz her am häufigsten beobachten lassen. Es handelt sich hier jedoch nicht um ein verallgemeinerbares Ergebnis im empirisch-statistischen Sinne.

Aus den genannten Gründen distanziert sich Thomae von Begriffen wie „Bewältigungsstrategien“<sup>41</sup> oder „Abwehrmechanismen“<sup>42</sup>. In der aktualisierten Fassung seiner Biografiethorie von 1988 gibt er auch den 1968, von ihm selbst verwendeten, Terminus „Daseinstechniken“ auf. Als neutraleren „Oberbegriff für alle... Antworten auf belastende Situationen bleibt nur jener der Reaktionsform, der darüber hinaus alle kognitiven wie praktischen, emotionalen wie physischen, ‚aktiven‘ und ‚passiven‘ Reaktionen einschließt“ (ebd., S. 85).

Dennoch kommen wir nicht umhin, Daseinstechniken bzw. Reaktionsformen in Beziehung zu psychischen Strukturbildungen zu setzen, die eine Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls und eine erhöhte narzisstische Kränkbarkeit vieler Heranwachsender nach sich ziehen können, wie sie von Seiten der psychoanalytischen Ich-Psychologie beschrieben worden sind (vgl. Rauchfleisch, 1981, S. 201 ff.; Kernberg, 1988). Diese Notwendigkeit besteht vor allem dann, wenn wir es mit sehr gravierenden Lebensproblemen oder Krisen zu tun haben, die fast nur noch in therapieähnlichen Settings bearbeitet werden können (vgl. Kapitel XVII. 3).

Auf der Basis der Ergebnisse aus zahlreichen empirischen Studien schlägt Thomae ein deskriptives System zur Klassifikation von Reaktionen auf belastende Lebensthemen vor. Dieses System enthält etwa zwanzig Klassen von Reaktionsformen, die eine Konkretisierung der bereits genannten Gruppen von Daseinstechniken (vgl. Schema 2) darstellen (Thomae, 1988, S. 86 ff.):

- „Leistung“: Diese Klasse umfasst Reaktionsformen, die mit Anstrengung, Mühe und Energieeinsatz verbunden sind.
- „Anpassung an die institutionellen Aspekte der Situation“: Hier geht es um die Beschaffung und/oder Verwertung aller sachlich erforderlichen Informationen und Fertigkeiten, auch hinsichtlich der sozialen Bedingungen (Chancen oder Hindernisse) für eine Problemlösung.
- „Anpassung an die Eigenheiten und/oder Bedürfnisse anderer“: Hier werden echte oder vermutete Qualitäten Einzelner oder auch von Gruppen zum Maß-

<sup>41</sup> Vgl. zur kritischen Diskussion Trautmann-Sponsel (1988). Der Autor hebt in besonderer Weise die folgende, von Lazarus und Folkman (1984, S. 15) stammende, Definition des Bewältigungsbegriffs hervor: „Bewältigung als sich ständig verändernde, kognitive und verhaltensmäßige Bemühungen einer Person, die darauf gerichtet sind, sich mit spezifischen externen und/oder internen Anforderungen auseinanderzusetzen, die ihre adaptiven Ressourcen stark beanspruchen“. Zu den historischen Entwicklungslinien der Bewältigungsforschung vgl. Brüderl, Halsig und Schröder (1988). Zum Stand der Bewältigungsforschung speziell bezogen auf das Jugendalter vgl. Peters (1988) und Reinhard (1988).

<sup>42</sup> Das Konzept der Abwehrmechanismen wurde zuerst von Sigmund Freud (1894), im Sinne von Triebabwehr, verwendet. Anna Freud (1936) weitete den Begriff dann später auf die Abwehr von Emotionen und bedrohlichen Umweltreizen aus. Eine zentrale Rolle spielen die Abwehrmechanismen im neopsychoanalytischen Modell von Norma Haan (1977), das unter dem Titel „Coping and defending“ veröffentlicht wurde. Haan unterscheidet Prozesse der „Bewältigung“, der „Abwehr“ und der „Fragmentierung“.

stab, an dem sich das eigene Verhalten orientiert. Anpassung kann instrumentell erfolgen, d. h. zur Erreichung materieller Ziele, oder im prosozialen Sinne, indem sie das Wohlergehen anderer Menschen zum Ziel hat.

- „Aufgreifen von Chancen“.
- „Bitte um Hilfe“: Diese kann sich richten an natürliche Personen, Institutionen oder übernatürliche Wesen.
- „Stiftung und Pflege sozialer Kontakte“: Diese Reaktionsformen tragen zur Verstärkung sozialer Netze sowie zur Lösung beruflicher, ökonomischer, familiärer oder gesundheitlicher Probleme bei.
- „Zurückstellen der Befriedigung eigener Bedürfnisse“ (im Sinne altruistischen Verhaltens).
- „Sich auf andere verlassen“: Diese Reaktionsform beruht auf dem Gefühl, dass ein bestimmtes Problem durch eine andere Person, eine Gruppe oder Institution gelöst wird.
- „Korrektur von Erwartungen“.
- „Widerstand“: Diese Formen bestehen in der Weigerung, Zwang oder Druck nachzugeben oder einem Befehl, Hinweis oder Rat bzw. einem durch Tradition oder Situation aufgedrängten Weg zu folgen.
- „Selbstbehauptung“: Diese Klasse umfasst „nicht nur der Sicherung der physischen Existenz dienende Reaktionsformen..., sondern auch solche, welche der Wahrung des Selbstwertgefühls und der Festigung und Bewahrung des inneren Gleichgewichts gegenüber aktueller oder symbolischer Bedrohung förderlich sind oder als förderlich erlebt werden.“
- „Akzeptieren der Situation“: Diese Formen beziehen sich auf die Hinnahme der Lage, wie sie nun einmal ist, ohne stärkeren resignativen Beiton. Diese Reaktionsform muss nicht notwendigerweise passiv sein.
- „Positive Deutung der Situation“, diese Klasse an Reaktionsformen kann z. B. die Entdeckung eines tieferen Sinns in einer unter Umständen stark belastenden Situation beinhalten oder die eigene Situation wird im Vergleich mit der eigenen Situation zu einem früheren Zeitpunkt oder der Situation anderer als positiv bewertet.
- „Die Situation den Umständen überlassen“: Diese Reaktionsformen sind nicht mit Passivität gleichzusetzen, wenn auch, von außen betrachtet, auf eine aktive Auseinandersetzung verzichtet wird. Begründungen für die Wahl dieser Reaktionsformen lauten zum Beispiel, dass man die Zukunft ja doch nicht genügend vorhersehen könne, zum Teil auch mit dem Hinweis, dass man die Dinge reifen oder an sich herankommen lassen müsse, um sie in adäquater Weise beantworten zu können.
- „Hoffnung“.
- „Depressive Reaktion bzw. Resignation“ im Sinne von „Gedrücktheit, trauriger Verstimmung, schwermütiger Stimmungslage, Niedergeschlagenheit.“

- „Identifikation mit den Schicksalen und/oder Zielen anderer“: Stärkere Ausprägungen dieser Reaktionsform bedeuten eine symbolische Erweiterung des eigenen Selbst auf die Person, mit der man sich identifiziert.
- „Evasive Reaktion“. Diese Klasse von Reaktionsweisen umfasst alle Formen des faktischen oder symbolischen „Aus-dem-Felde-Gehens“.<sup>43</sup>

Das „Aus-dem-Felde-Gehen“ von Schüler\_innen ist im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung etwas sehr Typisches und Verbreitetes. Es kann sich gleichermaßen auf Situationen, Konfliktthemen wie auf unterrichtliche Anforderungen und Aufgabenstellungen beziehen. Ein Lehrer/eine Lehrerin bittet die Schüler\_innen, eine Zeichnung des Schulgebäudes anzufertigen und dabei auf die Gestaltung der Fassade (z. B. Gliederung durch Fenster, Türen usw.) zu achten. Ein Schüler verweigert jede Zeichentätigkeit. Ein anderer zeichnet hastig einen Gebäudeumriss und mitten hinein eine deftige Kopulationsszene. Das Aus-dem-Felde-Gehen von Schüler\_innen erfordert, will man/frau es umgehen oder gar vermeiden, fast immer Umstrukturierungen in den didaktischen Inhalt-Ziel-Verbindungen, die die besonderen Aspekte des Lebensgeschehens berücksichtigen (vgl. speziell bezogen auf den kunstpädagogischen Bereich Heintzmann, 1975; Richter, 1984, S. 157).

Thomae nennt eine weitere, für unseren Arbeitsbereich sehr zentrale, Klasse an Reaktionsformen, überschrieben als „Aggression und Kritik“. Als ungünstig sehen wir die Tatsache an, dass Thomae dieser zuletzt genannten Klasse an Reaktionsformen den reduzierten Aggressionsbegriff von Baron (1977) zugrundelegt, den er von Mummendey (1983, S. 328 f.) übernimmt: „Aggression ist jede Form des Verhaltens, welche das Ziel hat, ein anderes Lebewesen zu verletzen oder ihm Kummer zu bereiten.“ Mit Mentzos (1982, S. 26) ist allerdings vielmehr davon auszugehen, dass Aggressionen sowohl destruktive als auch konstruktive Elemente beinhalten können. Mentzos empfiehlt daher mit Nachdruck „konstruktive Aggression“ und „desintegriertes destruktives Verhalten und Erleben“ voneinander abzugrenzen. Es kann davon ausgegangen werden, dass aggressives Verhalten durch jede

„Behinderung der Befriedigung libidinöser und narzisstischer (Selbst-)Bedürfnisse aktiviert wird. Dadurch ‚sorgt‘ die Aggression... für die Durchsetzung solcher Bedürfnisse und trägt zur Selbst- und Arterhaltung maßgebend bei. Die in dieser Aggression enthaltenen eliminativen und destruktiven Komponenten sind den übergeordneten Triebzielen und Bedürfnissen ‚funktional‘ untergeordnet. Dagegen stellt rein destruktive und ‚funktionslose‘ Aggression das Produkt eines Desintegrationsprozesses dar.“

Auch die Reaktionsformen der Leistung oder der Anpassung könnten demnach Aspekte einer konstruktiv zu verstehenden Aggressivität enthalten.

Die von Thomae aufgrund empirischer Untersuchungen genannten Reaktionsformen stellen, wie er selbst betont, jedoch kein vollständiges oder in sich abgeschlossenes System dar, eine Einschätzung, die uns die Arbeit mit diesem Ansatz erleichtert. Auf diese Weise lassen sich allzu rigide Zuordnungen vermeiden, die

<sup>43</sup> Vgl. Dembo (1931), Der Ärger als dynamisches Problem, zit. n. Thomae, ebd.



den beobachteten Phänomenen vermutlich auch nicht gerecht werden würden. Das klassifikatorische System soll vor allem der Orientierung dienen und als solches wird es von uns verwendet: „Falls eine bestimmte Äußerung keiner dieser Klassen zugeordnet werden kann, wird sie zunächst als neue Kategorie eingeführt“ (Thomae, 1988, S. 86). Geäußerte oder gezeigte Reaktionsformen lassen sich als „Reaktionshierarchien“<sup>44</sup> anordnen und beschreiben. Es ist davon auszugehen, dass auf belastende Themen „nicht mit einer einzigen Reaktion geantwortet wird, sondern mit einem mehr oder weniger komplexen System an Reaktionen. Außerdem ist es schwer, von einer absoluten ‚Stärke‘ einer einzelnen Reaktionstendenz zu sprechen“ (ebd., S. 101):

„Insofern orientiert sich eine biografisch fundierte Konzeptualisierung einer konkreten Reaktionshierarchie an der Häufigkeit und Intensität berichteter (hier in Zusammenhang mit den Bildgestaltungen und alltagsästhetischen Prozessen sich manifestierender, J. B.) Reaktionsformen, soweit diese einer der zuvor genannten Klassen zugeordnet werden können bzw. neuen Reaktionsformen, die nicht in diesem Klassifikationssystem berücksichtigt sind. Die Intensität einer Reaktionsform ist gewöhnlich durch die Länge der Aussage über sie, durch die berichtete Dauer ihrer Anwendung und durch die emotional-affektive Tönung des Berichts über sie zu bestimmen, die Häufigkeit durch die bloße Erwähnung einer solchen umschreibbar. Auf der Basis beider Kriterien kann dann eine Einschätzung der Valenz einer Reaktionsform... vorgenommen werden ... (um, J. B.) die Reaktionsformen in eine Rangreihe zu bringen“ (Thomae, 1988, S. 104).

Vor dem Hintergrund der von uns, auch unter soziokulturellen Aspekten, analysierten Lebenswelt, müssten Reaktionsformen darüber hinaus auch zu sozialen Milieus in Beziehung gesetzt werden. Innerhalb des „Niveaumilieus“ werden zum Teil andere Reaktionsformen als konform bzw. angemessen angesehen als beispielsweise im „Unterhaltungsmilieu“. Speziell in Bezug auf aggressive Reaktionsformen dürften schicht- bzw. milieuspezifische Unterschiede vorhanden sein. Es existieren offenbar Milieus, in denen „Gewalterfahrungen alltäglich und selbstverständlich sind“ (vgl. Steinert und Karazman-Morawetz, 1993, S. 151). „Gewalttätigkeit als Männlichkeitsritual“ lässt sich etwa weit häufiger in „handarbeitenden Sozialmilieus“ beobachten (ebd., S. 150).

<sup>44</sup> Mit Bezug auf Hull (1952), A behavior system.

# DRITTER TEIL: ZUGÄNGE ZU DEN WELTEN DER SCHÜLER\_INNEN ÜBER BILDER UND ALLTAGSÄSTHETIK

## VI. DIE WELT UND DIE LEBENSWELT IN BILDERN

### 1. Orbis pictus modern

Im Jahre 1658 erschien der „Orbis sensualium pictus“ („Die gemalte Welt“, Übersetzung nach Reble, 1995, S. 114) des Johann Amos Comenius. Es handelt sich dabei um ein „Unterrichtsbuch, das... systematisch Bilder für den Unterricht verwendete“ (Reble, ebd.). Der *Orbis pictus* beruht auf der Einheit von Wort, Sache und Bild. Er diente in erster Linie als Hilfsmittel für das Erlernen der lateinischen Sprache. Comenius unternahm den weit ausholenden Versuch, die Welt, soweit sie bis zur Mitte des 17. Jahrhunderts bekannt war, in ein Ordnungssystem zu bringen. Mit didaktischer Absicht werden einige hundert Welt-Phänomene in deutscher und lateinischer Sprache, später auch in anderen Sprachen, sowie in Zeichnungen erläutert. Die circa 300 Kupferstiche zeigen etwa die Erde als Ganzes, die Elemente, Naturscheinungen, Pflanzen und Tiere, die Anatomie des Menschen, Szenen aus dem Erwerbs- und Arbeitsleben, dem Leben in Häusern, dem Familienleben, Darstellungen zu Verkehrswesen, Buchdruck, Schule und Wissenschaft, menschliche Tugenden, Szenen aus dem Leben in einer Stadt, Darstellungen zu Gerichtswesen, Kriegswesen und Kriegsereignissen, Aspekten des religiösen Lebens u. a. Es handelt sich beim *Orbis pictus* um den Versuch, die Welt in eine bildhafte und sprachliche Ordnung zu bringen, um sie Schüler\_innen vermitteln zu können. Über 100 Jahre hinweg war dieses epochale Werk das am weitesten verbreitete Schulbuch in Deutschland, ein Schulbuch, das den Prinzipien der Lebensnähe, der Anschauung und der Sachbindung folgte (vgl. Reble, 1995, S. 109). Nach Comenius' Auffassung war es die Absicht von Lehrbüchern wie dem *Orbis pictus*, ein „völlig wahres Abbild des ganzen Weltalls (zu) geben“, das in die Seelen der Kinder hinein gleichsam abgemalt werden soll“ (ebd., S. 113). In der Moderne und auch in der Postmoderne ist die Situation nun eine völlig andere:

„Mehr als alle früheren Gesellschaften ist die moderne (Gesellschaft, J. B.) ikonisch. An einem einzigen Tag sieht ein Kind heute Hunderte, ja Tausende von Bildern: Plakate in der U-Bahn, auf der Straße, Comics, verschwenderisch illustrierte Schulbücher, gelegentlich Kino, jeden Abend Fernsehen“ (Vincent, 1993, S. 191).

Kam dem gemalten oder gezeichneten Bild vor der Erfindung von Fotografie und Film eine hervorgehobene Bedeutung zu, haben wir es heute mit „Kolonnen von Bildern“ zu tun, „die die Medien ausspucken“ (ebd.). Ein Buch wie der *Orbis pictus* müsste heute wahrscheinlich Fotografien oder teleoptische Bildsequenzen beinhalten.

ten. Aufgrund der zunehmend komplexer werdenden Wirklichkeit und der Explosion des Wissens müsste eine ganze Enzyklopädie erstellt werden, womit deutlich wird, dass es solche Enzyklopädien mit endlosen Bilderkolonnen längst gibt und jedes neue Werk dieser Art, gleichgültig ob es in Buchform oder auf Compactdisk erscheint, würde in der bereits vorhandenen Bücherflut untergehen. Eine ganz andere Frage ist, wie unsere komplexe Wirklichkeit von den Menschen wahrgenommen und erlebt wird, und wie in ihr gehandelt wird? Von diesen Prozessen können nur die, von den Individuen selbst produzierten, Bildgestaltungen und weiteren symbolischen Äußerungen berichten und nicht das massenhaft verfügbare, schablonenhafte Foto bzw. das teleoptische Bild.

In der vorliegenden Untersuchung wird deshalb in methodischer Hinsicht der umgekehrte Weg beschritten. Es ist zunächst nicht der Lehrer/die Lehrerin, der/die, auf dem Hintergrund seiner/ihrer Welterkenntnis ein Wissenssystem entwirft und in Wort und Bild an die Schüler\_innen weitervermittelt, um deren Welterkenntnis zu erweitern und zu vertiefen. Vielmehr lassen wir die Schülerinnen und Schüler zeichnen, das heißt wir lassen sie ihre, durch die jeweiligen Biografien und Lebenserfahrungen geprägten, Weltausschnitte in Bildern und weitergehenden Symbolzusammenhängen ausdrücken und festhalten. Aus den entstandenen Bildern bzw. den aufgetauchten Phänomenen setzt die Lehrerin/der Lehrer, auf dem Hintergrund der eigenen Welterkenntnis, wiederum ein Ordnungsgefüge zusammen, jedoch unter Einbeziehung der Lebens- und Erfahrungsbereiche sowie der zeittypischen und milieuspezifischen Erlebnisweisen der Kinder und Jugendlichen. Während die Schüler\_innen quasi den Inhalt, die Themen und Phänomene, die Problemstellungen usw. in den didaktischen Raum stellen, sorgt die Lehrkraft für die Rahmen, in dem all das bearbeitet werden kann. Der entstehende Weltordnungsversuch ist somit eine gemeinsame Produktion von Lehrer\_in und Schüler\_innen. Die Bilder der Schüler\_innen erscheinen, in Umkehrung zum *Orbis pictus* des Comenius, der sich an Gegenständen, Naturphänomenen und Tätigkeiten orientierte, als „völlig wahres Abbild der Welt“, wie sie von den Jugendlichen als individuelle Welt, eben als ihre subjektive Lebenswelt, wahrgenommen und erlebt wird. Dieses Abbild der jeweiligen Lebenswelt soll nun umgekehrt in die Seele des Lehrers/der Lehrerin hinein abgemalt werden. Erst diese Kenntnis ermöglicht ihm/ihr das Entwickeln einer geeigneten Pädagogik und Didaktik, wie sie der Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung eben erfordert und wie sie auch zunehmend im Bereich der allgemeinen Schulen notwendig zu werden scheint.

Was ist anders an den Phänomenen, wenn sie auf diesem, von uns eingeschlagenen, Wege auftauchen? Im Vergleich zur barocken Weltordnung des Comenius sind sie im Ganzen weniger naturwissenschaftlich und weniger religiös geprägt. Die von den Schüler\_innen vorgebrachten Phänomene lassen sich aufgrund von Enttraditionalisierung, Pluralisierung und Individualisierung in den Lebensverhältnissen (vgl. Beck, 1986) nicht mehr ohne Weiteres ordnen. Die in die Zeichnungen eingegangenen Themen verweisen stärker auf das konflikthafte Erleben von psychischen, sozialen und kulturellen Zusammenhängen. Wahrnehmung und Thematisierung er-

folgen auf diese Weise vollständig anders, nämlich entsprechend des Lebensgefühls des späten 20. Jahrhunderts, in dem die alten Ordnungen und Orientierungen kaum noch etwas gelten. Man werfe nur einen Seitenblick auf die Postmoderne-Diskussion, in der die „kulturellen Umbrüche der achtziger Jahre zutage getreten sind“ (Honneth, 1994 b, S. 11). Leit motive aus diesen Diskursen sind: Desintegration der sozialen Lebenswelt, Auflösung des Sozialen, Verlust kultureller Bindungskräfte, Atomisierung und Vereinzelung der Subjekte; medial, d. h. über das Fernsehen und den Computer, gesteuerte Kommunikation; das „Ende der großen Erzählungen“ (Lyotard, 1979), im Sinne der „Zerstörung von narrativ verfassten Überlieferungen, in denen sich die Mitglieder eines Gemeinwesens noch kommunikativ auf eine gemeinsame Vergangenheit und eine entsprechend konstruierte Zukunft hin verständigen konnten (vgl. Honneth, 1994 b, S. 12 f.).

Auf der anderen Seite zeichnen sich durch die sozialen Auflösungserscheinungen neue Freiheitsräume ab, die nach postmodernem Denken, und unter Rückgriff auf einen nietzscheanischen Freiheitsbegriff, die experimentelle Hervorbringung neuer Selbstbilder und Lebensstile ermöglichen. Nach Auffassung von Honneth (ebd., S. 19) fehlt diesen jedoch die „kulturelle Stütze in lebensweltlich eingespielten Anerkennungsformen“, wie sie im Industrialismus noch gegeben gewesen sei, weshalb „kulturindustriell vorgefabrizierte Lebensstile als ästhetische Ersatzangebote für die sozial leergelaufenen Biografien“ fungieren würden. Aufgrund der begrifflichen Unschärfe und der heterogenen Theorieansätze, die unter diesem Titel versammelt sind, eignet sich das Konstrukt der Postmoderne nur begrenzt, um die gegenwärtigen kulturellen Veränderungen, zu denen auch die Überflutung mit medialen Bildern gehört, zu kennzeichnen. Unabhängig von der Frage, ob die kulturellen Phänomene auf der einen Seite und die hierfür gefundenen Begriffe auf der anderen Seite miteinander übereinstimmen, haben wir es in der Gegenwart mit einem komplizierten Nebeneinander von aufklärerischen und gegenaufklärerischen, kritischen und affirmativen, rationalistischen und irrationalistischen Tendenzen zu tun, die, unter anderem in Form von medialen Bildern, unentwegt auf die heranwachsende Generation einströmen.

## 2. Die postmoderne Bilderflut

Unsere Kenntnis der Welt hat sich zwar seit dem 17. Jahrhundert vervielfacht. Trotz des geänderten Lebensgefühls und des aufgeklärteren, aber auch komplizierteren, Weltbildes am Ende des 20. Jahrhunderts, sind die menschlichen Grundverhältnisse, zu denen ja auch das pädagogische Verhältnis gehört, wie es von Comenius dem *Orbis pictus* zugrundegelegt wird, für die eigenen didaktischen Bemühungen nach wie vor aktuell: „Komm her Knab! Lerne Weisheit... Ich will Dich führen durch alle Dinge. Ich will Dir zeigen alles...“, heißt es in der Einleitung zum *Orbis pictus*. Allerdings scheint es heute weniger um das Zeigen zu gehen, als um das Ordnen und das verstehende Durchdringen des bereits Gesehenen. Die Geist der

heutigen Schüler\_innen ist längst gefüllt mit gesehenen und gespeicherten Bildern. Durch die enorme Bilderflut, speziell die des Fernsehens, der Computer- und Videospiele, der Spielautomaten und der Illustrierten wird jedoch kaum ein Bild wirklich kontemplativ betrachtet oder in einer tiefgründigeren Weise erfasst.

Eines der vorherrschenden Prinzipien in den Bildmedien der Gegenwart ist ein ausgeprägter Eklektizismus und Historizismus, wie sich vor allem an den Musikclips bzw. Videoclips beobachten lässt. Die Verbildlichung von „Take off“, einem Musikstück der Gruppe „Ravers Nation“, folgt keinem besonderen Handlungsablauf, der aus einem gesellschaftlichen Zusammenhang heraus verständlich wäre, außer dass einige Jugendliche an Synthesizern agieren und ein Mädchen im weißen Kommunionkleid durch den Bildraum hin- und hergeht. Eingeschoben in diese fragmenthafte Handlung sind nun, in offenbar wahlloser Reihenfolge, Bildzitate, die Filmen wie „Gefährliche Liebschaften“, Fellinis „Satyricon“, Pasolinis „120 Tage von Sodom“ u. a. entstammen könnten. Mal gibt das Rokoko, mal die römische Antike, mal ein fiktionalisierter, bis zum Exzess pervertierter Faschismus, das Collagematerial ab für die immer neu zusammengesetzten Bildsequenzen. Ähnlich verhält es sich mit einem Musikstück der Popgruppe „Enigma“, in dem gregorianische Klostersgesänge mit moderner Synthesizermusik und erotisch-sexuellen Zeichen, dem Stöhnen einer Frau usw. gemischt werden. Ein mediales Spiel mit einem unerschöpflichen Vorrat an Zeichen, die in den alltagsästhetischen Prozessen, Episoden usw. unserer Schüler\_innen wieder auftauchen, Wirkungen hervorrufen und Reaktionen provozieren und die insbesondere von den Jugendlichen zum Ausdruck individueller, oftmals diffuser, Stimmungen verwendet werden. Kaplan (1987; zit. n. Kuhlmann, 1994, S. 8) nennt in ihrer Analyse der „MTV“-Rockvideos die folgenden Merkmale:

„Die Auflösung eines narrativen Zusammenhanges; die Zerstörung des raumzeitlichen Kontinuums; die Außerkraftsetzung des Kausalitätsprinzips; das verwirrende Spiel mit ständig wechselnden Perspektiven, mit dem Bild im Bild; die Konturenlosigkeit und die Zersplitterung der Personen, die in Szene gesetzt werden; die Collagierung unterschiedlichster künstlerischer Stile.“

Kaplan sieht jedoch auch die innovative Kraft der neuen Bildtechniken. Indem diese Videos „jede eindeutige Bedeutung, jeden zusammenhängenden Sinn untergraben, können sie subversiv wirken. Denn sie zerstören damit die Illusion, dass es so etwas wie objektive Bedeutung überhaupt gibt“ (ebd., S. 9). Es kommt, Kaplan zufolge, zu einem Durchbrechen von Wahrnehmungsroutinen. Die Weltaneignung wird von restriktiven Konventionen befreit, womit die Kontroverse angesprochen wäre, die Walter Benjamin und Theodor Adorno Mitte der 1930er Jahre über Gestalt und Wirkung der neuen Massenkunst führten (vgl. Kuhlmann, 1994, S. 10 f.).

Benjamins und Adornos Interpretationsansätze stellen idealtypische Standpunkte dar, die für die Aufschlüsselung jüngerer kulturtheoretischer Positionen (z. B. Virilio, Flusser u. a.) bedeutsam sind. Benjamins Essay „Das Kunstwerk im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit“ (1963) folgt einer Argumentation, nach der die Massenkunst des Films neue Spielräume der Wahrnehmung, der Er-

kenntnis und damit des souveränen Verhaltens eröffnet. Für Adorno (1982, S. 28 f.) erreicht die massenmedial verbreitete Populärmusik das exakte Gegenteil: Sie produziert und zementiert eine infantile und neurotische Dummheit. Sie erzwingt bedingungslosen Gehorsam, reproduziert bloße Stereotypen, statt die „Merkwelt“ der Hörer zu verändern und zu erweitern. Benjamin erblickt in den neuen künstlerischen (Re-)Produktionstechniken die Chance einer „Erweiterung“, der sinnlichen und kognitiven Kapazitäten des Publikums, während Adorno allein die Gefahr der „Enteignung“ menschlicher Wahrnehmungs- und Erkenntnisleistungen sieht (vgl. Kuhlmann, 1994, S. 12). Benjamins Position spiegelt sich etwa in den zeitgenössischen kulturtheoretischen Arbeiten von Vilem Flusser (1985, 1995) wider, während Adornos kulturpessimistischer Ansatz in den Schriften von Paul Virilio (1992, 1995) wieder auflebt.

Flusser zeichnet eine utopische Vision vom „Universum der technischen Bilder“. Die Zerstörung konventioneller kognitiver und sozialer Ordnungen wird geradezu als Bedingung für eine souveräne menschliche Weltaneignung und für neue Möglichkeiten des zwischenmenschlichen Austauschs aufgefasst. Virilio (1992) dagegen stellt die durch die Moderne erzeugten Veränderungen als anthropologische Reduktion dar. Er entwirft das Bild einer Welt, die durch entfesselte Mobilität und eine das Leben immer stärker beherrschende Telekommunikation gekennzeichnet ist. In dieser Welt leben paralyisierte, isolierte und wirklichkeitsentfremdete Menschen. Die „alles beherrschende Telekommunikation“ (Virilio, 1992, S. 9) hat vor allem ihre „Auswirkungen auf das Sehvermögen, das Verhältnis des Individuums zu Raum und Zeit“. Es kommt zu einer „Miniaturisierung von Wirklichkeit“ (ebd., S. 28):

„Realität – Menschen, Ereignisse, Dinge, Zeit, Raum – ist dabei, sich in teleoptische und telekommunikativ jederzeit abrufbare Signale zu verwandeln. Entfernungen und Zeitspannen lösen sich in Telepräsenz auf (ebd., S. 9 f.)... die Videotechnik nimmt aktiv Anteil an der Konstituierung einer unmittelbaren und interaktiven Örtlichkeit, einer neuen *Raumzeit*, die nichts mit der Topografie, dem Raum der geografischen oder einfach nur geometrischen Entfernungen gemeinsam hat (ebd., S. 12)... die Tatsachen (sind) durch die Wirkungen der Interaktivität der Telekommunikation aufgelöst. Die teleoptische Wirklichkeit setzt sich gegen die topische Wirklichkeit des Ereignisses durch“ (ebd., S. 31).

Die unaufhörliche Ankunft von Bildern, ihre Gleichzeitigkeit und dauernde Verfügbarkeit sind das Ergebnis der beständigen Ausweitung der „elektromagnetischen Kommunikation“ (Postman, 1982, S. 8). Diese führt zu einem immer höheren Input an visuellen und akustischen Reizen, die auf Seiten vieler Kinder und Jugendlicher zu einem ungeordneten, teils verwirrenden *Potpourri* verschmelzen dürften. Raum und Zeit als Garanten von Wirklichkeit lösen sich zunehmend auf:

„Nicht nur der Raum schrumpft zum zweidimensionalen Raum zusammen, auch die Zeitdistanz, die sich nach der Bewältigung räumlicher Entfernungen bemisst, schwindet. Die ‚Unordnung der Simultaneität‘ tritt an die Stelle der ‚Ordnung der Sukzession‘. In einer ungegliederten Umgebung bleibt das Ego einziger Bezugspunkt. Dieses

Ich vermag sich in keinem raumzeitlichen Kontinuum mehr zu lokalisieren, sondern erfährt sich als leeren, ortlosen Bezugspunkt der auf ihn einstürzenden Bilder“ (Virilio, 1992, S. 9 ff.).

Führt die mediale Entwicklung, einschließlich der hiermit verknüpften Veränderung in den jugendlichen Rezeptions- und Interaktionsmustern, bezogen auf die elektronischen Medien, also zu einer Verflachung, Abstumpfung bzw. Fragmentierung der Individuen, zu einer endgültigen Auflösung der Lebenszusammenhänge oder erzeugen die medialen Welten, über die Dekonstruktion von tradierten sozialen und kulturellen Strukturen und Mustern, positiv gewendet, vielmehr neue Möglichkeiten der Wahrnehmung, der Informationsverarbeitung, der Problemlösung, der kreativen Neuschöpfung und der Kommunikation? Nicht einmal in Bezug auf Jugendliche, die weitgehend unbelastet von Konfliktthemen aufgewachsen sind, lässt sich diese Frage eindeutig beantworten. Und wie steht es dann erst um Jugendliche, die eben mit besonderen Lebenskonflikten belastet sind und deren kognitive, affektive und soziale Entwicklung sich unter dem Druck der jeweiligen Lebensprobleme vollzogen hat und noch vollzieht? Werden sie nicht dazu tendieren, die teleoptisch erzeugten Bildwelten für eine unveränderliche Realität zu halten, statt sich produktiv, gestaltend und umgestaltend, d. h. emanzipiert und kritisch, zu den pausenlos auf sie einströmenden Bildern und Musikstücken zu verhalten? Werden sie in der Lage sein, der postmodernen Erzeugung bzw. Präsentation von visuellen und akustischen Reizen eine neue, sozial, intellektuell oder kommunikativ relevante Erkenntnis abzugewinnen? Die Auflösung der sozialen Lebenswelten scheint den Realitätsverlust in Zusammenhang mit der postmodernen Bilderflut zusätzlich zu begünstigen:

„Aus den kommunikativen Bindungen traditionsgestützter Lebensstile herausgelöst, sieht Baudrillard daher heute das vereinzelte, innerlich verflachte Subjekt dem Einfluss der elektronisch fabrizierten Medienwirklichkeit so stark ausgesetzt, dass es allmählich die kognitive Fähigkeit zur Unterscheidung von Realität und Fiktionen zu verlieren beginnt: Innerhalb der sozialen Lebenswelt findet ein Prozess der Fiktionalisierung von Wirklichkeit statt... Weil der Einzelne den kommunikativen Rückhalt einer gemeinsam geteilten kulturellen und narrativen Praxis verloren hat, unterliegt er der Übermacht jener sekundären Bilderflut, die ihn ununterbrochen zur Simulierung fremder Lebensstile anhält“ (Honneth, 1994 b, S. 14).

Durch die medial inszenierten Ereignisse, die tagtäglich auf die Rezipient\_innen einwirken, kommt es ferner zu einer Erweiterung und Vervielfältigung der Bezugsräume. Anders steht es dagegen mit dem „konkreten Lebensraum“ (Augé, 1994, S. 38 ff.), in dem das Individuum „seine neue Freiheit erlassen könnte“. Dieser scheint sich durch Verstärkung und Bevölkerungswachstum sogar noch zu verkleinern. Es entsteht eine „Kluft zwischen der Vielzahl an dargestellten Räumen und der Enge der dem Individuum effektiv verfügbaren Räume“. Die massenmedial verbreitete Kultur weckt somit Erwartungen, die zwangsläufig zu Enttäuschungen führen müssen. Inwieweit gelingt es den Menschen, diese Erfahrung zu verarbeiten und zu integrieren, oder wird sie vielmehr abgespalten?

Wenn konfliktbelastete Heranwachsende tendenziell weniger produktiv oder aktiv gestaltend mit den neuen Massenmedien und den von diesen verbreiteten visuellen und akustischen Erzeugnissen umgehen, zumindest sprechen Beobachtungen im pädagogischen Feld für diese Annahme, stellt sich die Frage, ob sie der *postmodernen Bilderflut*, wie wir dieses Phänomen einmal vorläufig nennen wollen, in einem passiven Sinne ausgeliefert sind? Aufenanger (1994, S. 18) diskutiert, unter Rückgriff auf die „strukturanalytische Rezeptionsforschung“ (vgl. Charlton und Neumann, 1986, 1990), die Rolle, die Medien bei der Lebensbewältigung und Identitätsbildung einnehmen können. Mediennutzung wird von Aufenanger (ebd.) unter „produktiven Gesichtspunkten“ gesehen: „Durch die Möglichkeit der Spiegelung, also der symbolischen Repräsentanz des Themas (im Sinne einer Entwicklungsaufgabe o. ä., Ergänz. durch J. B.) in der Interaktionssituation oder im Medieninhalt, eröffnet sich auch dessen Bewältigung.“ Ähnlich heißt es bei Barthelmes und Sander (1994, S. 32):

„Medien und deren Inhalte werden nicht ‚absichtslos‘ ausgewählt, sondern immer aufgrund von persönlichen Alltags- und Lebenserfahrungen. Diese Erfahrungen wiederum sind der Schlüssel für die Wirkung und Verarbeitung von Medienerlebnissen.“

Die Aufgabe der Didaktik und besonders einer speziellen Didaktik, die ja immer mit vom Scheitern bedrohten Lebensentwürfen konfrontiert ist, scheint uns am ehesten darin zu bestehen, der heranwachsenden Generation eine Orientierung zu geben, nicht aber die gegenwärtigen elektronischen Medien (Videogeräte, Computer, neue TV-Kanäle, Gameboys, Musikanlagen usw.) und die von ihnen erzeugten Bilder, Musik usw. zu verteufeln. Dies kann gelingen, wenn wir mit unseren didaktischen Bemühungen bei den kulturellen, alltagsästhetischen Manifestationen und Produktionen der Gegenwart, wie sie von den Jugendlichen, oft ohne jede kritische Distanz, konsumiert werden, beginnen. Die postmoderne Struktur der kulturellen Produktionen, der Musikstücke, der Videoclips, der Actionfilme, die die heutigen Jugendlichen aufnehmen und die Strukturen in der Wahrnehmung, der psychischen Verarbeitung auf Seiten der Rezipient\_innen, scheinen sich gegenseitig zu bedingen. Auf der einen Seite müssen wir mit unserem Unterricht beim Selbst- und Welt-erleben der Jugendlichen, bei ihren Sorgen, Problemen, Belastungen, Interessen, Wünschen usw. und deren, oftmals fragmentierten, durch Eklektizismus und Historizismus entstellten, kulturellen bzw. alltagsästhetischen Einkleidungen beginnen.

Die Bildzitate aus dem oben genannten Videoclip der Gruppe „Ravers Nation“, die in den Filmen, Videoclips, Songs usw. verwendeten Zeichensysteme, müssten zurückübersetzt werden in reale Alltagserfahrungen, Bedürfnisse, Wünsche und Ängste, die sie widerspiegeln und wie sie tatsächlich im Leben der Schüler\_innen vorkommen, um dann auf der Ebene einer realen Problembewältigung weiterarbeiten zu können. Ein weiterer Schritt wäre darin zu sehen, die subjektzentrierten Rekonstruktionen und Klärungen, Schritt für Schritt, in stärker sachbezogene Auseinandersetzungsprozesse zu überführen. Dies müsste zum einen geschehen durch eine kritische Analyse der medial erzeugten Bild- und Klangwelten und zugleich über das Herstellen von Beziehungen zwischen der Kulturindustrie auf der einen Seite



und den emotionalen Bedürfnissen der Jugendlichen auf der anderen Seite. So ließe sich dem „fragmentierten Subjekt“ (Jameson, 1993, S. 59) wiederum mehr Kohärenz und Lebens- wie Sinnzusammenhang vermitteln, haltgebende Strukturen, auch humane und soziale Werte, eingeschlossen. Im fünften Teil werden wir eine so ausgerichtete Schulpädagogik und Didaktik aus der kritisch-konstruktiven Erziehungs- und Bildungswissenschaft ableiten. Anknüpfungspunkte bieten sich besonders da, wo die Heranwachsenden produktiv und gestalterisch mit den verfügbaren alltagsästhetischen Zeichensystemen umgehen, wo sie über das Tragen einer „Diesel“-Jacke, eines Stickers, eines Ohrings, das Abspielen einer rhythmischen Techno-Musik, das Rauchen einer speziellen Zigarettenmarke, etwas über ihre individuelle Welt ausdrücken.

Wir hätten es demnach mit zwei verschiedenen Zeichensystemen zu tun, über die etwas von der individuellen Welt der Jugendlichen zur Sprache kommt: einem bildhaften und einem alltagsästhetischen Zeichen- bzw. Symbolsystem. Beide Systeme beeinflussen sich wechselseitig. Das eine kann aus dem anderen hervorgehen oder in das andere übergehen. Eine Gruppe von Schüler\_innen hört ein Musikstück. Auf einem Schultisch oder einem Schreibblock entsteht ein Gekritzeln. Eine Jeansjacke wird mit einem Catcher-Portrait verziert, es entsteht eine Zeichnung im Tagebuch usw. Die Schüler\_innen zeigen mit ihren Bildern und in ihren alltagsästhetischen Manifestationen, Episoden usw., wo Lehrer\_innen und andere, im Raum der Schule tätige, Pädagog\_innen mit ihren, auf Aufklärung und Emanzipation zielenden, Bemühungen ansetzen können.

## VII. BILDHAFTE UND ALLTAGSÄSTHETISCHE ZEICHENSYSTEME

### 1. Die Zeichnung als objektivierte Vorstellung von der Welt

In Kapitel V. 1 haben wir, in Zusammenhang mit der Diskussion von Aspekten aus der Lebensweltanalyse, bereits auf die kognitive Repräsentation von lebensweltlichen Erfahrungen hingewiesen. Schütz und Luckmann (1994 a, S. 158) sprechen hier vom „lebensweltlichen Wissensvorrat“, der das „Ergebnis der Sedimentierung von Erfahrungen der Lebenswelt“ darstellt. Thomae (1988, S. 23) stellt nun den Terminus „subjektiver Lebensraum“ ins Zentrum seiner Überlegungen und meint damit die „Gesamtheit der Aspekte, in denen eine bestimmte Lebenslage kognitiv repräsentiert ist“. Die kognitiven Repräsentationen beinhalten für Thomae gleichermaßen thematische Aspekte (z. B. Lebenskonflikte in Zusammenhang mit Entwicklungsaufgaben) und instrumentelle Aspekte (z. B. Reaktionsformen oder Handlungsmuster in Zusammenhang mit einem Lebenskonflikt). Warum wir in der Erforschung der „geistigen Repräsentationen der Welt“ (Piaget, 1975, S. 350) bzw. der Lebenswelt des Alltags von Bildern und alltagsästhetischen Prozessen ausgegangen sind, haben wir bereits dargelegt: Allein über explorative Gespräche, Interviews, teilnehmende Beobachtungen usw. wären wir nicht zu dem umfangreichen Datenmaterial gekommen, wie es uns durch die Zeichnungen und Bildgestaltungen der Schüler\_innen sowie durch ihre alltagsästhetischen Aktivitäten vermittelt worden ist. Der Vorgang der Repräsentation ist in der Weise zu verstehen, dass etwas nicht Gegenwärtiges gegenwärtig gemacht wird, wie zum Beispiel in einem inneren Bild. Das heißt interne Bilder repräsentieren externe Ereignisse. Bildhafte Repräsentationen haben sich dabei als „innere Reproduktionen von Objekten“ gebildet (vgl. Piaget, 1969, S. 94). Mit Piaget und Inhelder (1979, S. 498) ist davon auszugehen, dass die kognitiven (geistigen) Repräsentationen aus einem „System verbaler Zeichen“ und einem „System bildhafter Symbole“ bestehen. Die „bildhafte Vorstellung“ und der zugehörige „Begriff“ entwickeln sich dabei parallel“ (vgl. Voelin und Dami, 1978, S. 840).

„Es ist also falsch anzunehmen, dass bildhafte Vorstellungen im Gefolge einer Wahrnehmung einfach gespeichert werden, um sie bei Bedarf, so wie sie sind, hervorzuholen. Vom Augenblick ihrer Interiorisierung an bis zu dem ihrer Exteriorisierung unterliegen sie den gleichen Veränderungen wie die entsprechenden Begriffe und die produzierte bildhafte Vorstellung ist dem Begriff isomorph“ (ebd.).

Bildhafte Vorstellungen sind nach Piaget und Inhelder (1969, S. 73) ein bedeutsames „Erkenntnismittel und hängen somit von den kognitiven Funktionen ab“. Die „Entstehung und Entwicklung der bildhaften Vorstellungen ist nach Piaget ein all-

gemeiner und keineswegs unabhängiger Prozess, sondern der Intelligenz unterworfen“ (Voelin und Dami, 1978, S. 838). Dieser Zusammenhang könnte unsere Beobachtung erklären, dass intelligentere Schüler\_innen über einen weiteren und differenzierteren Erinnerungsvorrat an gespeicherten Bildern verfügen als die Jugendlichen, die sich teils im Übergangsbereich zur Lernbehinderung befinden. Ähnliches gilt für die verbale Exploration zu den Bildern der Schüler\_innen. Die intelligenteren Heranwachsenden haben offenbar nicht nur mehr intern gespeichertes Bildmaterial zur Verfügung. Auch die, mit den Bildern verknüpften, Begriffe, die verbalen Assoziationen usw. deuten auf eine größere Erlebnistiefe und eine komplexere interne Verarbeitung des gesamten Erlebens hin. Diese Unterschiede hinsichtlich Intelligenz, Bildervorrat, Erlebnistiefe und Ausbildung von Begriffen sowie Verfügbarkeit verbaler Assoziationen und Verknüpfungen gilt es, insbesondere bei explorativen Gesprächen zu den Bildgestaltungen der Schüler\_innen, zu berücksichtigen, um den einzelnen Jugendlichen in ihrer Auseinandersetzung mit den biografischen oder lebensweltlichen Erfahrungen, Konfliktthemen usw. gerecht zu werden. Mit H.-G. Richter (1994, S. 11) gehen wir ferner davon aus, dass sich „die Motive der kindlichen Bildnerie und die Bildfindungsprozesse... aus einer Gesamtheit von internen präsymbolischen, symbolisch-bildhaften und verbalen Repräsentationen speisen.“ Dieser Zusammenhang lässt sich mit Hilfe folgender Überlegungen von Paivio (1978, S. 830) weiter konkretisieren:

„Die Bildhafte Vorstellung kommt im Rahmen der Entwicklung vor dem verbalen System, und die beiden Systeme entwickeln sich konkurrierend und kooperativ weiter, sobald verbale Fertigkeiten vorhanden sind... Die früheste Entwicklung umfasst die Bildung kognitiver Repräsentationen, die nichtlinguistischen Objekten und Ereignissen entsprechen. Diese werden in repräsentationale Strukturen höherer Ordnung umorganisiert, wobei sich die Anfänge des Systems der bildhaften Vorstellung konstituieren. Die symbolischen Repräsentationen schließen vermutlich sensorische Information sowie auch motorische und vielleicht emotionale Komponenten ein.“

Damit hätten wir Anhaltspunkte gewonnen, wie die Lebensthemen, Lebenskonflikte usw. unserer Schüler\_innen intern repräsentiert sind und wie sich diese internen Repräsentationen entwickelt haben: Das, was kognitiv, entweder bildhaft oder verbal gespeichert (repräsentiert) ist, findet sich in den zeichnerischen (im weitesten Sinne) Produktionen wieder. Die Zeichnung lässt sich somit als „objektivierte Vorstellung“ (vgl. Richter, 1976, S. 43) der Welt bzw. Lebenswelt, oder aber von Ausschnitten daraus, betrachten. In diesen Vorgängen zeigen sich auch Spuren der Erinnerung (vgl. den Begriff des „lebensweltlichen Wissensvorrats“ bei Schütz und Luckmann, siehe Kapitel V. 3). „In den objektivierenden Tätigkeiten (wie Zeichnen, Malen, Collagieren, Plastizieren usw., J. B.) kommt es nun zu einer ‚materiellen Reproduktion‘ (Piaget, 1969, S. 352) des inneren Modells“ (Richter, 1976, S. 42). Um den „repräsentationalen Zusammenhang des Bildes“ (Richter, 1994) in seiner „Gesamtstruktur“, das heißt bestimmten Modellen der Bilderzählung usw., entziffern, enträtseln zu können, bedarf es nicht nur einer Persönlichkeitstheorie und einer Kulturtheorie, auf deren Hintergrund wir dies tun, sondern es bedarf auch

eines Bezuges zu einem theoretischen System, das sich mit der Entschlüsselung manifester, offensichtlich erzählter, und latenter, d. h. verborgener, Bildinhalte bzw. Bildsymbole befasst. Dieses wird hier im „strukturanalytisch-biografischen Interpretationsmodell“ von H.-G. Richter (1987) gesehen.<sup>45</sup> zur Vermeidung des „naturalistischen Missverständnisses“<sup>46</sup>, nach welchem die „bildhaften Figurationen nur als (unvollkommene) Wiedergaben realer Dinge aufgefasst werden, d. h. ohne eigene und eigenartige Strukturmerkmale und Relationen“, schlägt Richter an anderer Stelle (1995, S. 28 f.) vor, „vorrepräsentationale und frühe repräsentationale Ereignisse“, „figurative Repräsentationen“ sowie „gestaltete, adaptierte Repräsentationen“ voneinander zu unterscheiden. Für Richter ist es von Vorteil, eine weite Definition des Begriffs der „Repräsentation“ heranzuziehen, etwa diejenige von Zimmer (1992, S. 67). Nach Richter (1995, S. 30 f.) bietet diese den „Vorteil, Übergänge zu oder gar Kombinationen mit vorbewussten, unbewussten Repräsentationen einzuschließen oder jedenfalls nicht auszuschließen“:

„Repräsentationen sind Gegebenheiten innerhalb eines (zum Beispiel menschlichen) Informationsverarbeitungssystems, die für Gegebenheiten aus der Umgebung des Systems stehen. Es ist nicht notwendig, dass diese Gegebenheiten bewusst sind oder dem Bewusstsein auch nur prinzipiell zugänglich sind.“

## 2. Der Symbolcharakter der Bilder

Die Zeichnungen der Schüler\_innen sind als symbolisch anzusehen. Mit H.-G. Richter (1987, S. 139) ordnen wir „dem Teil der semiotischen (d. h. zeichenbenutzenden) Verständigung, der sich im Medium des Bildes vollzieht, den Begriff des Symbols zu.“ Als Merkmale des Symbolischen gelten: Das Bildhaft-Anschauliche, die Verdichtung, die Bedeutungsübertragung sowie die Substitution oder Verschiebung (ebd., S. 141). Im Symbol scheint oftmals eine andere, tiefgründigere Wirklichkeit durch. Nimmt man einmal die zahlreichen Zeichnungen zum Thema Sexualität (vgl. Kapitel XIV), dann ist das eigentliche Thema dieser Bildproduktionen nicht die Sexualität selbst, sondern die mit ihr verbundenen Emotionen, Vorstellungen, Irritationen, Wünsche, Ängste usw., die in den Bildern zur Sprache gebracht werden. Die Zeichnungen erzählen vielleicht von den Gefühlen der Einsamkeit oder der Hoffnung auf ein erfüllteres, lustvolleres Leben usw. Die Heranwachsenden wollen dazugehören, sich in einem Partner/einer Partnerin bestätigt finden, sich abheben, vor allem: das innere Gleichgewicht halten, was Thomae (1988) mit dem Konzept der Daseinsthemen überschreibt. Vieles wird dabei symbolisch, d. h. ver-

<sup>45</sup> Eine genauere Darstellung hierzu erfolgt in Kapitel XIII. 4 in Zusammenhang mit den in dieser Untersuchung verwendeten Auswertungsverfahren.

<sup>46</sup> Wie etwa bei Goodenough (1975), *Measurement of intelligence by drawings*, oder bei Harris (1963), *Children's drawings as measures of intellectual maturity*.

schlüsselt, mitgeteilt. „Wo in einem unmittelbaren Sinn ein anderer Sinn sich auftut und sich zugleich verbirgt; diese Region des Doppelsinns wollen wir Symbol nennen“ (Ricoeur, 1993, S. 19). Das Thema Sexualität, in seiner jeweiligen Konkretisierung, kann demnach für sich selbst stehen und für etwas anderes. Wo zunächst geprahlt, provoziert oder geprotzt wird, kann es in Wahrheit etwa um die Verarbeitung von Ängsten gehen (vgl. Richter, 1987, S. 356). Das Unbekannte kann gleichermaßen Neugier wie auch Ängste hervorrufen. Nicht selten zeigen die Bildner:innen zum Themenfeld der Sexualität „durch Vergrößerung und Vergrößerung etwas von der ‚Angstlust‘ (Balint) der/des Zeichnenden, die bildnerisch gebannt werden soll“ (ebd., S. 357).

### 3. Alltagsästhetische Episoden als Systeme von Zeichen und Bedeutungen

Ähnlich wie die bildhaften Figurationen lassen sich auch die alltagsästhetischen Prozesse, insbesondere diejenigen von jugendlichen Schüler\_innen und Schülern, als Systeme von Zeichen und Bedeutungen auffassen. Alltagsästhetische Erlebnisse lassen sich, im Sinne des soziologischen „semantischen Paradigmas“, als Zuordnungen von manifesten Zeichen zu latenten Bedeutungen interpretieren (vgl. Schulze, 1993, S. 93):

„Das Subjekt interpretiert das Objekt als Zeichen, es ordnet ihm einen Komplex von Bedeutungen zu. Zeichen können beliebige Manifestationen sein..., sofern sie von Sendern als Zeichen gemeint und/oder von Empfängern als Zeichen interpretiert werden (d. h. mit Bedeutungen verbunden werden, die über die wahrnehmbare Manifestation hinausweisen)“ (ebd., S. 94 f.).

Alltagsästhetik lässt sich somit als „sprachähnlicher Kosmos von Zeichen und Bedeutungen“ (Schulze, 1993, S. 121) auffassen. In Anlehnung an Gerhard Schulzes Analysen lassen sich zwei Welten der Alltagsästhetik unterscheiden:

„... eine öffentliche oder zumindest interpersonale Welt und eine private, singuläre Welt... Durch innere Singularisierung wird das Zeichen mit subjektiven Bedeutungen verbunden, die für andere grundsätzlich nicht rekonstruierbar sind. Schematisierung und Typisierung schaffen einen davon abgegrenzten sozialen Bedeutungskosmos, in dem ungefähr definiert ist, welches Zeichen welche Bedeutung hat. Hier allein ist der Gegenstand einer Soziologie der Alltagsästhetik zu lokalisieren“ (ebd., S. 122).

Im Rahmen unserer Untersuchung alltagsästhetischer Themen und Prozesse interessiert jedoch ebenso die Ebene der „inneren Singularisierung“, d. h. die Verknüpfung von alltagsästhetischen Zeichen mit individuellen Bedeutungen:

„Zu den genannten kollektiven Komponenten der Alltagsästhetik tritt eine singuläre persönliche Komponente hinzu. Aus dem genormten Rohmaterial wird durch Abwandlung, Verfeinerung, Nachbereitung und subjektive Deutung in der Endstufe des ästhetischen Konsums etwas Einmaliges, Unwiederholbares geformt... Selbst wenn der

Gegenstand der Empfindung in seiner massenhaften Vorgestanztheit unverändert bleibt, erhält er doch von Konsument zu Konsument unterschiedliche Ausdrucksqualitäten, weil er in unterschiedliche Lebenskontexte integriert wird“ (ebd., S. 120).

Die Ärmel einer Jeansjacke werden hochgekremelt, der Rücken der Jacke wird mit einem Catcher-Aufkleber verziert, das Skateboard mit Graffiti versehen. Diese Vorgänge und die mit ihnen verknüpften emotionalen, sozialen und kulturellen Bedeutungen spielen sich innerhalb von „alltagsästhetischen Episoden“ (Schulze, 1993, S. 732) ab, ein theoretisches Konzept, auf das wir in Zusammenhang mit der zeitlich-biografischen Gliederung der Lebenswelt verwiesen haben. Daseinsthemen, Lebenskonflikte usw. sowie Reaktionsformen und Handlungsmuster sind nach unserer Beobachtung eingebettet in solche alltagsästhetischen Episoden. Im Klassentagebuch spiegelt sich davon etwas wider:

„Hallo Silke! Na, wie geht es Dir denn so? Mir geht es gut!!! Gehst Du heute zu Michael? Kannst ja mit mir bei Andi bleiben. Thorsten.“

Thematisch geht es hier um Freundschaft, eventuell Liebe, die hiermit verbundenen Wünsche, Erwartungen, Hoffnungen und Ängste des sechzehnjährigen Schülers. Als Reaktionsform steht im Vordergrund die „Stiftung und Pflege sozialer Kontakte“. Irgendwann während des Unterrichts gab es eine Situation, während der Thorsten diese Eintragung gemacht hat. Der kurze Text handelt von zukünftigen, indirekt auch von vergangenen, Freizeit-Episoden, das heißt zu Michael gehen, mit der Freundin bei Andi bleiben, dort Musik hören, Zigaretten rauchen usw. Das Übereinandergelagertsein und die Verflechtung verschiedener Episoden und Episodenhierarchien, die sich zum einen auf die Gegenwart des Unterrichts, zum anderen auf das Leben außerhalb der Schule richten, in seiner Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, wird auf diese Weise vorstellbar. Alltagsästhetische Episoden können als zeitlich-räumliche Strukturen aufgefasst werden, in denen sich die lebensgeschichtlich und lebensweltlich relevanten Themen abspielen bzw. wiederfinden. Ein Beispiel hierfür wäre, dass ein Jugendlicher einer emotionalen Spannungssituation (regulative Thematik) ausweicht (expressive, evasive Reaktionsform) und mit überhöhter Geschwindigkeit auf seinem frisierten Mofa umherrast (Spannungsschema).

Unsere hermeneutischen Bemühungen zu den Themen und Problemen am Rande der Bildungswelt richten sich also zum einen auf bildhafte, zum anderen auf alltagsästhetische Zeichensysteme, die sich zusätzlich in ein interpersonal bzw. allgemein verständliches und ein mehr privates System von Zeichen und Bedeutungen auffächern. Somit wäre der von uns gefasste Plan umrissen, nämlich die bildhaften Produktionen sowie die alltagsästhetischen Verhaltensweisen und Manifestationen, mit Blick auf die in ihnen enthaltenen bewussten, vorbewussten oder unbewussten Daseinsthemen, Lebenskonflikte, Reaktionsformen, Handlungsmuster usw., zu erkunden und die aufgefundenen Phänomene, wie sie sich anhand einer Stichprobe von ca. achtzig Schülerinnen und Schülern dreier Förderschulen darstellen, zu beschreiben. Unsere bisherigen Versuche (Bröcher, 1990, 1991, 1992, 1993 a, 1994, 1995, 1996, 1997 a, b, c), in den Bildern und alltagsästhetischen Manifestationen

von Schüler\_innen dominierende Lebensthemen und Lebenskonflikte zu erkennen und hierzu pädagogische und didaktische Angebote zu machen, werden mit dem oben skizzierten theoretischen Bezugsrahmen in einer gezielteren Weise systematisiert. Im Anschluss an die theoretischen Skizzen und Verknüpfungen, die in diesem Kapitel unternommen wurden, wird es darum gehen, die individuellen Welten bzw. Lebenswelten von denjenigen Jugendlichen, mit denen der Verfasser (J. B.) über einen Zeitraum von sechs Jahren in seiner Rolle als unterrichtender Lehrer intensiver gearbeitet hat, annähernd so zu beschreiben, wie sie von den Heranwachsenden selbst erlebt werden bzw. wurden, soweit eine solche Rekonstruktion von außen überhaupt möglich ist. Im folgenden Kapitel wird zunächst darzulegen sein, wie ein adäquater methodischer Ansatz zu der, in diesem Kapitel umrissenen, Fragestellung bzw. Zielsetzung aussehen kann.

## VIII. ZUR UNTERSUCHUNGSMETHODIK

### 1. Grundlagen qualitativer Sozialforschung

Um die Kenntnis der Lebensthemen und Lebensprobleme heutiger Schüler\_innen zu erweitern und zu vertiefen, bedarf es einer besonderen Untersuchungsmethodik. Neben den quantitativen Methoden hat sich in den Sozialwissenschaften speziell der Bereich der *qualitativen* Forschungsmethoden weiter ausdifferenziert. Eberwein (1985, S. 101) hat unter dem Aspekt des „Fremdverstehens sozialer Randgruppen“ aufgezeigt, „dass vor allem für die Sonderpädagogik Verfahren notwendig sind, die die neopositivistische Methodologie bzw. die konventionelle empirisch-experimentelle Sozialforschung mit ihren standardisierten Erhebungsinstrumenten nicht zur Verfügung stellen kann.“

Trotz dieser Notwendigkeit und Dringlichkeit werden qualitative Forschungsansätze im Handbuchartikel von Berbalk und Mutzeck (1989) nur sehr kurz gestreift. Es erfolgt lediglich ein vorangestellter Hinweis auf die Existenz von „Phänomenologie“ und „Hermeneutik“ im Sinne verstehender Forschungsmethoden. Den Hauptschwerpunkt des oben genannten Artikels bildet dagegen die quantitative Forschung, deren Wert hier an sich nicht in Frage gestellt werden soll. Für kritikwürdig halten wir jedoch die ungleiche Gewichtung in der Darstellung, nämlich zuzulasten der qualitativen Forschungsansätze, insbesondere da die Autoren mit dem Anspruch auftreten, „Forschungsmethoden in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen“, für ein einigermaßen weit verbreitetes, Handbuch darzustellen.

Dagegen lag es aufgrund der besonderen Natur des Gegenstandes nahe, nämlich Phänomene am Rande der Bildungswelt in Zusammenhang mit Bildproduktionen und alltagsästhetischen Manifestationen zu ergründen, die eigene Untersuchung von einem *qualitativen* Ansatz aus zu konzipieren und durchzuführen. Der Gegenstand suchte sich demnach seine Methode. Die folgenden, von Mayring (1993, S. 9 ff.) genannten, theoretischen Postulate, bezogen auf einen qualitativen Forschungsansatz, werden der eigenen Untersuchung der individuellen Welten von konfliktbelasteten Schüler\_innen zugrundegelegt: Subjektbezogenheit, Beschreibung/Deskription, Erschließen tieferliegender Bedeutungen durch Interpretation, Untersuchung humanwissenschaftlicher Gegenstände in ihrem natürlichen, alltäglichen Umfeld sowie Begründung der Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse im Einzelfall.

„Subjektbezogenheit“ meint die Berücksichtigung des Subjekts in seiner Ganzheit. Die verschiedenen Lebensbereiche des Subjekts werden auf dem Hintergrund einer historisch-biografischen Gegenstandsauffassung (Historizität) in die Untersuchung einbezogen. Das Kind bzw. der Jugendliche als Subjekt geriet in der positi-



vistisch beeinflussten Psychologie, Pädagogik und Sonderpädagogik aus dem Blickwinkel der Forscher\_innen. Es scheint eine dabei eine Tendenz am Werke zu sein, die die Wissenschaften in ihrer Gesamtheit gekennzeichnet hat. Ströker schreibt in ihrem Vorwort zu Husserls „Die Krisis der europäischen Wissenschaften“ (1982, S. XIII):

„Die Eliminierung des Subjekts aus ihrem Bereich des Forschens hat in der neuzeitlichen Wissenschaft zur gleichgültigen Abkehr von Fragen geführt, in denen es um Sinn oder Sinnlosigkeit des menschlichen Daseins, um Vernunft und Unvernunft des Menschen, um seine Freiheit und Verantwortlichkeit geht. Dem entsprach damals eine positivistische Einschränkung der Wissenschaftsidee, welche, nurmehr bloßen Tatsachen als dem einzig objektiv Feststellbaren verpflichtet, alle wertenden Stellungnahmen des Menschen ausgeschaltet und damit die Philosophie ‚sozusagen enthauptet‘ (Husserl, S. 8) hatte.“

Um den hierdurch „erkauften Verlust an Lebensbedeutsamkeit der Wissenschaften“ (ebd.) wieder rückgängig zu machen, bedarf es der Wiedereinführung des Subjekts, in seinen historisch-biografischen und lebensweltlichen Bezügen, in die wissenschaftlichen Forschungen und Diskurse. „Beschreibung/Deskription“ steht am Anfang jeder Analyse. Es werden Einzelfälle einbezogen, an denen die Adäquatheit von Verfahrensweisen und Ergebnisinterpretationen laufend überprüft wird. Ein ganz wesentliches Merkmal ist Offenheit des Forschungsprozesses gegenüber dem Gegenstand, so dass stets „Neufassungen, Ergänzungen und Revisionen sowohl der theoretischen Strukturierungen und Hypothesen als auch der Methode möglich sind, wenn der Gegenstand dies erfordert“ (Mayring, 1993, S. 16).

Der Forschungsprozess muss, trotz seiner Offenheit, methodisch kontrolliert ablaufen, d. h. die einzelnen Verfahrensschritte müssen expliziert und dokumentiert werden. Die Verfahrensschritte müssen ferner nach begründeten Regeln ablaufen (ebd., S. 17). „Tieferliegende Bedeutungen“ werden durch „Interpretation“ erschlossen. Das Vorverständnis bezogen auf den Gegenstand und dessen schrittweise Weiterentwicklung wird offengelegt. Introspektion, im Sinne des Zulassens eigener subjektiver Erfahrungen mit dem Forschungsgegenstand, wird als legitimes Erkenntnismittel angesehen. Introspektive Daten werden jedoch als solche ausgewiesen und begründet. Forschung wird nicht als Registrieren angeblich objektiver Gegenstandsmerkmale aufgefasst, sondern als Interaktionsprozess, in dem sich Forscher\_in und Gegenstand verändern und in dem subjektive Bedeutungen entstehen und sich wandeln (ebd., S. 19 f.).

Die Untersuchung humanwissenschaftlicher Gegenstände erfolgt in ihrem „natürlichen, alltäglichen Umfeld.“ Dieser Punkt verdient, mit Blick auf das eigene Untersuchungsvorhaben, besondere Beachtung. Bereits Husserl merkte in seiner Krisis-Schrift (1936 bzw. 1982) kritisch an, dass die Wissenschaften, speziell die Naturwissenschaften, ihre Verankerung in den Lebenswelten verloren hätten. Er betrachtet deshalb die „Lebenswelt“ als „vergessenes Sinnfundament der Naturwissenschaften“ (Husserl, 1982, S. 52). Mit der „Mathematisierung der Erfahrungswelt“ (ebd., S. 55) sind nach Husserls Auffassung Prozesse der „Sinnverwandlung

und Sinnverdeckung“ (ebd., S. 51) einhergegangen. Entsprechend würde sich, bezogen auf den schulischen Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, eine behavioristische Analyse von Reiz-Reaktions-Beziehungen im Klassenzimmer, d. h. die Zerlegung von Unterrichtsmethode, Lehrer\_innenverhalten und Schüler\_innenverhalten in einzelne Variablen, deren Wechselspiel dann analysiert und zu *harten* Daten verrechnet würde, von den viel komplexeren Sinnzusammenhängen abkoppeln. Die gewonnenen Daten wären zwar als objektiv *richtig* anzusehen, denn sie wären ja auf der Basis logischer und begründeter Erhebungs- und Auswertungsmethoden zustandegekommen, doch würde diese Art von Forschung die lebensweltlichen, das heißt die biografischen, sozialen und kulturellen Sinnzusammenhänge und das komplexe Wechselspiel der einzelnen lebensweltlichen Bereiche gar nicht erfassen.

Schließlich muss die „Verallgemeinerbarkeit der Forschungsergebnisse“ im Einzelfall begründet werden. Es muss expliziert werden, für welche Situationen, Bereiche und Zeiten sie gelten. Aus einzelnen Beobachtungen setzen sich die ersten Zusammenhangsvermutungen zusammen. Diese werden dann durch weitere systematische Beobachtungen zu erhärten versucht. Solche induktiven Verfahren müssen jedoch Kontrollen unterworfen werden.

Eine weitere wichtige Funktion qualitativen Denkens sehen wir mit Mayring darin, sinnvolle Quantifizierungen zu ermöglichen. Im Anschluss an den qualitativ angelegten Forschungsprozess, wie er in der vorliegenden Untersuchung dokumentiert wird, sollen deshalb Fragestellungen entwickelt werden, an denen quantitative Analyseschritte einsetzen könnten. „Psychologische Biografie“ (Thomae), deren Grundprinzipien in der vorliegenden Untersuchung eine wesentliche Rolle spielen, ist zu verstehen als „Synthese idiografischer und nomothetischer Forschung“:

„Die idiografische Norm ist durch die möglichst adäquate Annäherung an ‚die mächtige Inhaltlichkeit des Seelischen‘ (Dilthey, 1894), die ‚nomothetische‘ durch die Berücksichtigung jener Regeln und Erfordernisse definiert, welche die Voraussetzung einer Generalisierung der gewonnenen Beobachtungen... erlauben“ (Thomae, 1988, S. 8).

Durch das Ableiten, Begründen und Festlegen methodischer Schritte und Verfahren, wie es in diesem dritten Teil geschieht, wird für die Anwendung einer biografischen Methode, „die sich an dem Leitsatz einer möglichst unverkürzten Annäherung an psychische Phänomene orientiert“ (ebd.), sichergestellt, dass auch hier „alle Normen und Regeln, wie sie in experimentellen Studien oder bei kontrollierten Fragebogenerhebungen zu beachten sind“ gelten. „Bei aller Einstellung auf den ‚Reichtum innerer Welten‘ gilt es, die Gefahr zu meiden..., dass man durch die Faszination von der Vielfalt die Kontrolle über das methodische Vorgehen verliert“ (ebd., S. 9).

## 2. Elemente des Untersuchungsplanes

Der eigene Untersuchungsansatz enthält Elemente aus Einzelfallanalyse, Dokumentenanalyse, Handlungsforschung, deskriptiver Feldforschung und qualitativem Experiment.

Bei der „Einzelfallanalyse“ geht es um die „Komplexität eines ganzen Falls“, die „Zusammenhänge der Funktions- und Lebensbereiche in der Ganzheit der Person“ und den jeweiligen „historischen, lebensgeschichtlichen Hintergrund“ oder einen „Ausschnitt davon“ (Mayring, 1993, S. 27). Die vorliegende Untersuchung zielt allerdings nicht auf die vollständige Erfassung einzelner Fälle, weder im lebensgeschichtlich-biografischen Sinne, noch unter dem Aspekt der verschiedenen Lebensbereiche einzelner Schüler\_innen. Bei den dokumentierten Fallbeispielen handelt es sich eher um „offene Fallstudien“ (Ertle und Möckel, 1981, S. 164). Eine Reihe von hermeneutischen Auslegungen und didaktischen Variationen zu eben diesen Fällen, mit denen wir uns intensiv auseinandergesetzt haben, werden dokumentiert. Die Richtigkeit bzw. Angemessenheit der gefundenen Lösungen wird nicht behauptet, sondern zur Diskussion gestellt. Ein einzelner Fall wird unter dem Aspekt einer Thematik, teils auch mehrerer Themen, Reaktionsformen oder Lebensweltmerkmale beschrieben und analysiert. Nicht das Erfassen einer Biografie in ihrer vollen zeitlichen Länge oder in ihrer vollen sozialen, kulturellen, ökologischen und geografischen Ausdehnung ist das Ziel. Die untersuchten Einheiten sind, vom einzelnen Fall her betrachtet, kürzer und punktueller. Zum einen hängt dies mit dem Durchgangscharakter speziell der Förderschule zusammen, zum anderen mit entwicklungsabhängigen Gesetzmäßigkeiten, das heißt die Jugendlichen leben eher im Augenblick, als dass sie sich reflektierend einen Überblick über das bisher gelebte Leben verschaffen würden. Die untersuchten Einheiten variieren von „biografischen Mikroeinheiten“ (Thomae, 1968, S. 224), d. h. kurzfristigen Handlungen, alltagsästhetischen Episoden, Situationen usw. bis hin zu Zeiträumen von maximal zwei Jahren (Unterricht an den Schulen, an denen der Verfasser gearbeitet hat) und was sich von hier aus retrospektiv über die davor liegenden Lebensabschnitte der Schüler\_innen enthüllte.

Neben der Einzelfallanalyse stützt sich die vorliegende Untersuchung zu einem erheblichen Anteil auf die „Dokumentenanalyse“. „Überall dort, wo kein direkter Zugang durch Beobachten, Befragen, Messen möglich ist, stellt die Dokumentenanalyse den bevorzugten Untersuchungsplan dar, sofern geeignetes Material vorliegt“ (Mayring, 1993, S. 33). Jugendliche im schulischen Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung erscheinen, in der Regel, aufgrund der besonderen Strukturierung ihres „subjektiven Lebensraumes“ (Thomae) und ihres „lebensweltlichen Wissensvorrats“ (Schütz und Luckmann), für eine systematische Befragung eher weniger aufgeschlossen. Ihre bildhaften Gestaltungen können daher stellvertretend als Dokumente zum besseren Verständnis ihrer individuellen Welten herangezogen werden. Insgesamt wurden von uns über einen Zeitraum von sieben Jahren ca. 2500 Schüler\_innenarbeiten ausgewertet. Eine detaillierte Auseinander-

setzung mit der „Dokumentenanalyse in der biografischen Forschung“ sowie mit der Beschaffung und Auswertung von Dokumenten findet sich bei Ballstaedt (1987, S. 203): „Eine zentrale Rolle spielen... die persönlichen Dokumente, in denen ein Individuum sich selbst und sein Leben direkt thematisiert.“ Die Dokumente lassen sich dabei als Objektivationen, d. h. als Vergegenständlichungen des psychischen, geistigen und emotionalen Lebens der Urheber\_innen betrachten (ebd.).

Solche Dokumente können in Form von Texten, in unserem Falle Eintragungen in Klassentagebücher, seltener private Tagebücher der Schüler\_innen, und in Form von Bildern, hier vor allem Zeichnungen, Collagen, Malereien und Graffiti, vorliegen. Mit dem von Hans-Günther Richter (1987) entwickelten „strukturanalytisch-biografischen“ Ansatz zur Interpretation von Kinder- und Jugendzeichnungen steht uns ein, der Dokumentenanalyse zuzuordnendes, Verfahren zur Verfügung, das sich in besonderer Weise zur Untersuchung der Zeichnungen sog. *verhaltensauffälliger* Schüler\_innen eignet, weil in dieses Modell auch theoretische Überlegungen zu „Sonderentwicklungen und Strukturveränderungen“ (Richter, 1987, S. 105 ff.) miteingehen. Diese Besonderheiten können sich in „individuellen Form- und Motivzusammenhängen, individuellen Varianten in der Darstellungsstruktur oder abweichenden bzw. ungewöhnlichen Formkombinationen und Motivstrukturen“ (ebd.) zeigen. Diese „veränderten Erscheinungsformen der Kinderzeichnung“ entstehen auf dem Hintergrund „verzögerter, andersartiger oder... belasteter psychosozialer Entwicklungsverläufe“. Sie können von einer „temporären Verfestigung von Formen und Motiven bis hin zu qualitativer Andersartigkeit (Bleidick) reichen“ (ebd., S. 106).

Die, im Rahmen der vorliegenden Untersuchung ausgewerteten, Bilddokumente kamen nun dadurch zustande, dass der Verfasser (J. B.), die Schüler\_innen, die er während der vergangenen Jahre unterrichtet hat, regelmäßig zum thematisch freien Zeichnen, Collagieren, Malen, Plastizieren etc. anregte. Im Rahmen eines partizipativen und tendenziell offenen Unterrichts konnten die Jugendlichen im Sinne von Entlastung, Sublimierung von Impulsen usw., annähernd über den gesamten Schultvormittag hinweg und integriert in die übrigen Themenbearbeitungen, dann etwas zeichnen, wenn sie den Impuls dazu verspürten. Zusätzlich wurden den Schüler\_innen Klassentagebücher zur Verfügung gestellt, in die zu jeder Zeit geschrieben oder gezeichnet werden konnte. Ferner wurden die Schüler\_innen angeregt, freie, erlebnisorientierte Texte (vgl. Freinet, Gansberg) zu verfassen, die gelegentlich zum vertieften Verständnis der Bilddokumente herangezogen werden konnten:

„Der freie Aufsatz gewährt daneben die reichsten Einblicke in die Gedankenwelt der Kinder (und Jugendlichen, Ergänz. J. B.), zeigt ihre Art zu urteilen und zu gestalten, gibt Aufschluss über ihre Anteilnahme an den Ereignissen des Tages, über ihre Stellungnahme zu den ethischen und sozialen Problemen des Menschenlebens. Die freien Aufsätze werden dadurch zu einer Dokumentensammlung für die Kenntnis des kindlichen Seelenlebens“ (Gansberg, 1911, S. 132 f.).

Solche freien Texte erscheinen dem Lehrer und Reformpädagogen Gansberg „geradezu als ein Spiegelbild des... Schreibers“ (1907, S. XXI). Sie liefern, wie auch die

freien Zeichnungen, nicht nur Informationen über die individuellen Welten, die Lebenswelten der Schüler\_innen, vielmehr lassen sich aus ihnen auch Anknüpfungspunkte für das Entwickeln von Unterrichtsthemen gewinnen: „Aus den freien Aufsätzen gewinnen wir dadurch die wertvollsten Richtlinien für die Ausgestaltung des Unterrichts, für unsere Darstellungen und für die Auswahl unserer Unterrichtsstoffe“ (Gansberg, 1911, S. 133 f.). Als typisch für die Dokumentenanalyse gilt die „intensive, persönliche Auseinandersetzung mit dem Dokument, welches in seiner Einmaligkeit möglichst umfassend durchleuchtet und interpretiert wird“ (Atteslander, 1971, S. 67).

Der eigene Untersuchungsplan ist ferner durch die auf Lewin (1982) zurückgehende „Handlungsforschung“ geprägt. Hier wird direkt an konkreten sozialen Problemen angesetzt (vgl. Moser, 1977; Heinze et al., 1975; Gstettner, 1995). Dass sich in einem Arbeitsfeld wie der Schule für Erziehungshilfe soziale Probleme einstellen, bedarf keiner weiteren Erläuterung. Die Forschungsergebnisse sollen direkt umgesetzt werden, um die Praxis zu verändern (vgl. Mayring, 1993, S. 34 ff.). Entsprechend werteten wir in der vorliegenden Untersuchung unsere praktischen Unterrichtserfahrungen aus, die wir an drei verschiedenen Förderschulen gesammelt haben. Parallel zur Unterrichtstätigkeit wurden, über einen Zeitraum von sechs Jahren hinweg, kontinuierlich theoretische Studien betrieben, um die gemachten pädagogischen und didaktischen Erfahrungen zu reflektieren, auszuwerten, zu verstehen, immer verbunden mit dem pragmatischen Ziel, adäquatere Anknüpfungspunkte für die Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse mit den Schüler\_innen zu finden. Der Grundsatz, nach dem „die von der Forschung Betroffenen innerhalb von Handlungsforschung nicht Versuchspersonen, Objekte, sondern Partner, Subjekte“ (ebd.) sein sollen, konnte in der eigenen Untersuchung größtenteils dadurch eingelöst werden, dass der Verfasser (J. B.) durchgängig als praktisch tätiger Pädagoge, wenngleich auch wissenschaftlich denkender und handelnder Lehrer, allerdings nicht als externer Wissenschaftler, in Erscheinung getreten ist. Die unmittelbare pädagogische Arbeit mit den jungen Menschen besaß stets Vorrang und nicht das Sammeln von Untersuchungsmaterial. Der annähernd gleichberechtigte Diskurs zwischen Lehrer und Schüler\_innen war insbesondere durch das Praktizieren eines weitgehend offen angelegten Unterrichts und eines partnerschaftlichen, partizipativen und dialogischen pädagogischen Führungsstils gewährleistet. Dieser Unterricht orientierte sich an den Lebenserfahrungen der Jugendlichen und ermöglichte ihnen, im Sinne konstruktiv-kritischer Erziehungswissenschaft bzw. Didaktik (Klafki, 1985), Selbstbestimmung und Mitbestimmung, soweit wie eben möglich, bei Wahrung der Solidarität mit den anderen und bei Achtung der persönlichen Integrität aller anderen.

Bei der „deskriptiven Feldforschung“ (Patry, 1982; Girtler, 1984; Weinberg und Williams, 1973), einem weiteren methodischen Bezugspunkt unserer Studie, geht eine Lehrkraft als Forscher\_in „ins Feld“. Sie nimmt teil an den alltäglichen Situationen der Menschen, um die es dabei geht, das heißt sie verbringt mehrere Stunden am Vormittag, hier: mit ihren Schüler\_innen. Das Anliegen der Feldforschung be-

steht darin, „Aussagen darüber zu machen, wie sich der Mensch in seiner materiellen und sozialen Umwelt verhält, auch wenn er nicht Gegenstand einer Untersuchung ist, was er tut, wenn kein Versuchsleiter ihn direkt oder indirekt beeinflusst, und was ihn veranlasst, es zu tun“ (Patry, 1982, S. 27).

Eberwein (1985) greift auf die qualitative und ethnografische Feldforschung zurück, um das Alltagshandeln sozialer Randgruppen zu erforschen. Nach seiner Auffassung (ebd., S. 103) stellt das „Paradigma des Fremdverstehens“ marginalisierter gesellschaftlicher Gruppen eine „leitende Maxime“ bei dieser Art von Forschung dar. Erforderlich sei ein „Wandel der Prioritäten von der Labor- zur Feldforschung, denn nur im Feld selbst sind die Voraussetzungen gegeben, soziale Wirklichkeit aus der Sicht der Betroffenen zu analysieren und zu verstehen.“ Es wird daher versucht, „natürliches Verhalten in der natürlichen Umwelt als komplexes Geschehen zu beobachten und zu erklären. Ein Verstehensprozess dieser Qualität setzt ganz bestimmte hermeneutisch-interpretative Verfahren voraus.“ Eberwein spricht von „Hineinsozialisieren“ in andere Lebenszusammenhänge, womit gemeint ist, dass Forschende die Alltagswelt, die sie untersuchen, in analoger Weise kennenlernen müssen, wie ihre eigene Lebenswelt, der sie entstammen und die sie geprägt hat (vgl. ebd.). Hitzler und Honer (1995, S. 383) nennen dies das „Erlangen der Innenperspektive“, den „Gewinn einer existentiellen Innensicht“.

Die teilnehmende Beobachtung bildet hier die Hauptmethode mit dem Vorteil, näher an die Realität heranzukommen, die Innenperspektive der Beteiligten aus nächster Nähe kennenzulernen. Feldforschung will ihren Gegenstand in einem möglichst natürlichen Kontext untersuchen, um Verzerrungen durch die wirklichkeitsferne Außenperspektive zu vermeiden. Für Habermas (1995, Bd. 1, S. 170) erweisen sich von einem „objektivierenden Beobachterstatus“ aus „interne Sinnzusammenhänge als unzugänglich“. Erkennen ist nicht durch objektivierendes Beobachten, sondern nur durch teilnehmendes Handeln möglich. Sozial- und Bildungswissenschaftler\_innen müssen an den Interaktionen, deren Bedeutung sie verstehen möchten, zumindest virtuell teilnehmen (ebd., S. 175).

Die genannte Verstehensproblematik trifft, so wie Habermas diesen Zusammenhang entwickelt, auch für die Pädagogik bzw. Didaktik im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung zu. Sinnverstehen, als Wahrnehmung und Entschlüsselung symbolischer Äußerungen, unterscheidet sich von der Wahrnehmung physikalischer Gegenstände: „...es erfordert die Aufnahme einer intersubjektiven Beziehung mit dem Subjekt, das die Äußerung hervorgebracht hat“ (ebd. S. 164). Hierzu ist „einführendes Verstehen“ nötig:

„Der Sonderpädagoge beobachtet das ihm anvertraute Kind... als wesensgleichen Mitmenschen. Er wird sich immer wieder bewusst machen, dass er in einem gemeinsamen Handlungszusammenhang mit dem Kind steht, den er vorrangig gestaltet und in dem er die Aufgabe hat, dem Kind (oder Jugendlichen, J. B.) möglichst viele Chancen zur Mitgestaltung zu eröffnen“ (Wember, 1991, S. 66).

Sonderpädagog\_innen, die bereits im Feld tätig sind, haben gegenüber von außen kommenden Forschenden, die ja in der Untersuchung von Subkulturen bzw. den

Lebenskontexten von Randgruppen meist mit gravierenden „Zugangsproblemen“ konfrontiert sind (vgl. hierzu Girtler, 1995; v. Wolfersdorf-Ehlert, 1995), den Vorteil, kontinuierlich vor Ort in den Schulklassen präsent zu sein. Dennoch steht auch die forschende Lehrkraft vor der herausfordernden Aufgabe, „Feld-Kontakt“ (vgl. Weinberg und Williams, 1973) herzustellen, etwa, wenn sie eine neue Lerngruppe übernimmt oder wenn neue Schüler\_innen in eine bereits bestehende Klasse hinzukommen, oder wenn es darum geht, die außerschulischen Lebensbereiche der Schüler\_innen gemeinsam zu erkunden.

Schließlich weist der eigene Untersuchungsansatz Beziehungen auf zum „qualitativen Experiment“ (vgl. Kleining, 1995). Hier geht es um das Aufdecken von Strukturen und Zusammenhängen im Gegenstand, eine Vorgehensweise, wie sie bereits in den Versuchen Piagets zur Erforschung der kognitiven Entwicklung des Kindes enthalten ist. Der Grundgedanke ist, durch einen kontrollierten, gegenstandsadäquaten Eingriff in den Untersuchungsbereich unter möglichst natürlichen Bedingungen Veränderungen hervorzubringen, die Rückschlüsse auf dessen Struktur zulassen (vgl. Mayring, 1993, S. 40 f.). Das qualitative Experiment ist „der nach wissenschaftlichen Regeln vorgenommene Eingriff in einen (sozialen) Gegenstand zur Erforschung seiner Struktur. Es ist die explorative, heuristische Form des Experiments“ (Kleining, 1986, S. 724). Von Kleining genannte Techniken sind: „Substitution“, das heißt das Ersetzen oder Auswechseln von Teilen. „Reduktion“, hier werden einzelne Teile oder Funktionen vom Gegenstand entfernt oder abgeschwächt. Ferner „Adjektion/Intensivierung“, das heißt Teile oder Funktionen des Gegenstands werden hinzugefügt oder verstärkt. Bei der „Kombination“ werden Gegenstandsbereiche auf eine andere Weise neu zusammengesetzt u. a. Bei allen genannten Techniken gilt es, Effekte und Veränderungen sowie die Wirkung auf den gesamten Zusammenhang zu beobachten. Solche Eingriffe und Variationen können sich, bezogen auf bildhafte und alltagsästhetische Prozesse, z. B. auf das Anbieten oder Nicht-Anbieten von Themen oder auf das Anbieten von Hilfen beim Entwickeln und Realisieren eines bildnerischen Themas beziehen, ferner auf die Wahl des Zeitpunkts für ein exploratives Gespräch oder auf das Bereitstellen oder Nicht-Bereitstellen bestimmter künstlerischer Materialien, Medien usw. Variationen im Sinne eines qualitativen Experiments können sich auch auf das Praktizieren von verschiedenen Führungsstilen beziehen, die sich mal mehr an Freiheit und Selbstbestimmung, mal mehr an Lenkung und Vorgaben orientieren. Beispielsweise wurden von den Jugendlichen Daseinsthemen bildhaft eher bearbeitet, wenn wir ihnen thematisch freie Wahl ließen, ihnen jedoch bildtechnisch Hilfen an die Hand gaben, etwa speziell zusammengestellte Collage-Elemente, die sie mit in ihre Bilder einarbeiten konnten.<sup>47</sup>

Die Verfahren qualitativer Analyse werden von Mayring (1993, S. 44 f.) in Erhebungs-, Aufbereitungs- und Auswertungsverfahren ausdifferenziert. Wir folgen

<sup>47</sup> Vgl. zum Verfahren des „collage-unterstützten Zeichnens“ Bröcher (1991, 1997 c) und zur pädagogisch-didaktischen Anwendung dieses Verfahrens Bröcher (1993 a, 1994).

dieser Einteilung, weil sie die eigenen methodischen Überlegungen in ein übersichtliches System bringt.

### 3. Erhebungsverfahren

Unter dem Aspekt der Erhebungsverfahren wurde in unserer Untersuchung vor allem auf Exploration, Gruppendiskussion und teilnehmende Beobachtung zurückgegriffen. Zunächst bedurfte es eines Gesprächsverfahrens, um die tieferliegenden Bedeutungen von Bildgestaltungen oder alltagsästhetischen Episoden, parallel oder im Anschluss an den Realisierungsprozess, genauer herauszuarbeiten. Tauchten z. B. in der Bildgestaltung eines/einer Jugendlichen zeichnerische Elemente auf, die auf konflikthafte Themen im Bereich des Elternhauses hindeuteten, wurde einer solchen thematischen Spur im Gespräch mit dem Schüler/der Schülerin nachgegangen, um die möglichen Hintergründe einer solchen Zeichnung zu erhellen. Auch wenn unsere Vorgehensweise gewisse Elemente des „narrativen Interviews“ (Schütze, 1977; Wiedemann, 1986; Hermanns, 1995) aufweist, wobei das Gegenüber zum freien Erzählen animiert wird, so lässt sie sich doch am besten mit dem Verfahren der „Exploration“ beschreiben.

Unter Rückgriff auf die Definition von Undeutsch (1983, S. 323; zit. n. Kruse, 1987, S. 124) ist darunter „die mit psychologischer Sachkunde vorgenommene, nicht-standardisierte mündliche Befragung eines einzelnen Menschen durch einen einzelnen Gesprächsführer mit dem Ziel, Aufschluss zu erhalten über das Individuum und seine Welt“ zu verstehen. Das Erhebungsverfahren der Exploration wird von Kruse (1987, S. 125) zur biografischen Methode, im Sinne von Thomae, in Beziehung gesetzt. Für Thomae (1988, S. 10) stellt die halbstrukturierte Exploration ein wesentliches Prinzip der Psychologischen Biografik dar. Sie dient der Gewinnung eines ausführlichen Berichts über einen Lebenslauf, während es bei der eigenen Studie allerdings um das Ergründen kürzerer biografischer Abschnitte in ihrer systemökologischen Vernetzung geht. Die Exploration soll sich um eine möglichst voraussetzungslose und unvoreingenommene Anschauung des Phänomens bemühen. Mit Franzke (1983, S. 146 ff.) lassen sich unterscheiden: Möglichkeiten des Umgangs mit dem Gestaltenden und seinem Erleben *während* der Arbeits- und Aktionsphase im Gegensatz zum gemeinsamen Reflektieren bzw. Explorieren *nach* der Gestaltungsphase. Die Erfahrungen aus den selbst in Gang gesetzten Lehr-Lern-Prozessen zeigen, dass situativ mal der einen und mal der anderen Möglichkeit der Vorzug zu geben ist. Will man das Verfahren der Exploration erfolgreich anwenden, bedarf es der Herstellung einer Vertrauensbeziehung zwischen Lehrer\_in und Schüler\_in. In den Worten von Gansberg (1907, S. X f.):

„Da wird es denn also darauf ankommen, allen Zwang auch von den Äußerungen der Kinder (und Jugendlichen, J. B.) fernzuhalten... Wir werden die Kinder kennenlernen, ihre Urteile, ihre Erfahrungen, ihre Erinnerungen, ihre Wünsche, Neigungen und Träume; wir werden das innere Leben der Jugend herauslocken, weil wir unseren Un-



terrichtet auf der Unterhaltung (im Sinne eines zwanglosen Gesprächs und im Gegensatz zu den ‚Zwangsdialogen‘, Ergänz. d. J. B.) aufbauen“. Selbstverständlich müssen die freien Zeichnungen und freien Texte zunächst von „allen unnützen Formforderungen verschont werden“ (ebd., S. XXI), um den Prozess der Aktualisierung von Themen nicht zu blockieren.

Andererseits zielt die Exploration, wie sie von uns verstanden wird, nicht auf die *totale* Enthüllung seelischer Wirklichkeit. Die Zonen des Privaten und Intimen müssen stets respektiert werden. Das Geheime und Verschwiegene wird sich auch, so unsere pädagogische Erfahrung, zumeist auf natürliche Weise verhüllen, soweit, wie es eben für die jeweiligen Heranwachsenden erforderlich ist. Die Exploration ist jedenfalls nicht gleichzusetzen mit dem raffinierten Anwenden ausgeklügelter kommunikativer Techniken. Es wird nicht auf *Beichten* oder *Geständnisse* hingearbeitet, d. h. „die – nach Ort und Zeit variierende – Grenze zwischen dem Gesagten und dem Ungesagten“ (Vincent, 1993, S. 178) wird als ein unumstößlicher Faktor der jugendlichen Selbstbehauptung und persönlichen Integrität anerkannt.

Als ein weiteres Erhebungsverfahren fand die „Gruppendiskussion“ (vgl. Pollock, 1955; Mangold, 1960; Dreher und Dreher, 1995) bei unserer Studie Verwendung. „Viele subjektive Bedeutungsstrukturen sind so stark in soziale Zusammenhänge eingebunden, dass sie nur in Gruppendiskussionen erlebbar sind. Hier können psychische Sperren durchbrochen werden.“ Die Gruppendiskussion lässt daher insbesondere „kollektive Einstellungen und Ideologien“ sowie „latente Sinngehalte, die im Einzelinterview nicht so leicht zum Vorschein kommen“, hervortreten (Mayring, 1993, S. 53 ff.). Solche Erkenntnisse ließen sich etwa zum Umgang der Schüler\_innen mit Themen wie Gewalt oder Sexualität gewinnen. Während in Einzelgesprächen eher Zurückhaltung geübt wurde, kam es innerhalb der Schüler\_innengruppe oft zu spontanen, teils auch provokativen, Äußerungen, die ein Licht auf verborgene, eventuell eher latente Fantasien, Einstellungen, Überzeugungen oder Wünsche warfen. Aus diesen Äußerungen konnten vielfach Rückschlüsse auf die sich in den Bildgestaltungen bzw. alltagsästhetischen Episoden manifestierenden Themen und/oder Reaktionsformen gezogen werden.

Schließlich fand, im Sinne eines Standardverfahrens der Feldforschung (Girtler, 1984; Burgess, 1984), die „teilnehmende Beobachtung“ bei der eigenen Studie Verwendung. Zuvor, aus den theoretischen Systemen, von der Lebensweltanalyse, über Biografietheorie und Sozialökologie bis hin zur Kultursoziologie, abgeleitete Beobachtungsdimensionen wurden zu einer Art Raster zusammengestellt. Die den genannten Theorien entnommenen Konstrukte und Konzepte bildeten die Grundlage sowohl für explorative Gespräche, Interviews mit den Schüler\_innen als auch für das Anlegen von Beobachtungsprotokollen sowie Feldnotizen im Anschluss an den Unterricht. Bei alledem ist jedoch zu bedenken bzw. zu beachten, dass die oben genannten Erhebungsverfahren zwar auch zur Sammlung von Datenmaterial eingesetzt wurden, im Vordergrund der didaktischen Situation stand jedoch ein „Umgang mit dem Gestaltungserleben“ (Franzke, 1983), der sich in erster Linie nach den jeweiligen situativen und schüler\_innenbezogenen Notwendigkeiten richtete.

## 4. Aufbereitungsverfahren

Im Sinne von Aufbereitungsverfahren fanden im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wörtliche Transkriptionen, zusammenfassende und selektive Protokolle sowie die Konstruktion deskriptiver Systeme Verwendung.

In einigen Fällen benutzten wir das Verfahren der „wörtlichen Transkription“ (vgl. Mayring, 1993, S. 63 f.), das heißt der Inhalt des Gesprächs mit einem Schüler oder einer Schülerin wurde annähernd wörtlich notiert. In anderen Fällen, besonders im Anschluss an turbulente Schultage, an denen überdurchschnittlich häufig soziale Konflikte bzw. Spannungen in der Schüler\_innengruppe auftraten und bearbeitet werden mussten, wurden vom Lehrer (J. B.) im Rückblick „zusammenfassende Protokolle“ (ebd., S. 68 f.) zu den, in den bildhaften und alltagsästhetischen Prozessen, in der Sprache und im Verhalten der Schüler\_innen beobachteten, Phänomenen angefertigt. Dies geschah zum einen im Rahmen von Förderplänen, die für die einzelnen Schüler\_innen fortgeschrieben wurden. Zum anderen stützen wir uns auf Aufzeichnungen im Rahmen von Lehrer\_innentagebüchern, einer Methode, den Unterricht zu reflektieren, die mittlerweile eine gewisse Tradition hat (vgl. Ermer, 1975; Gürge, Held und Wollny, 1978; Kagerer, 1978; Wimmer, 1976; Wünsche, 1972 u. a.; vgl. speziell Altrichter und Posch, 1990, S. 18 ff., zum „Tagebuch als Begleiter des Forschungsprozesses im Rahmen von Aktionsforschung“). Eine weitere Variante, die Anwendung fand, ist das „selektive Protokoll“ (Mayring, 1993, S. 73 f.). Bei diesem Verfahren wird vorher festgelegt, was protokolliert werden soll, die Auswahlkriterien werden festgelegt und definiert. Beispielsweise wurden eine Zeitlang gezielt die Reaktionsformen bestimmter Schüler\_innen beobachtet und notiert, um Rückschlüsse auf situative Einflüsse, begünstigende Auslöser und Faktoren z. B. für aversive, aggressive oder destruktive Reaktionsformen zu ziehen.

Im Übergangsbereich zu den Auswertungsverfahren befindet sich die „Konstruktion deskriptiver Systeme“ (vgl. ebd.). Dieses Verfahren bezieht sich auf das „Erstellen von beschreibenden Kategoriensystemen“. Diese sind immer abstrakter als das Material, das sie ordnen sollen. „Sie stellen Verallgemeinerungen dar, hervorgegangen aus der Ebene empirischer Tatbestände“ (Mayring, 1993, S. 74). Beim sog. „Konzept-Indikatoren-Modell“ von Strauss (1987) kristallisiert sich auf der empirischen Ebene, durch den Vergleich der Indikatoren, zuerst in Bruchstücken und dann immer klarer, die allgemeine Kategorie und dann das Konzept heraus. Mit Hilfe der gewonnenen Kategorien wurde das Material, hier Bildmaterial und Dokumentationen zu alltagsästhetischen Prozessen, und mit Einschränkung Tagebuchaufzeichnungen, verschiedenen Überschriften zugeordnet. Kriterium für die Auswahl einer Schüler\_innenarbeit oder einer alltagsästhetischen Episode, zum Zwecke der exemplarischen Beschreibung und Analyse im Rahmen der vorliegenden Dokumentation, war entsprechend der Grad der Repräsentativität für eine bestimmte aufgefundene Klasse an Daseinsthemen bzw. Reaktionsformen, bezogen auf das insgesamt ausgewertete Material. Es handelt sich hierbei zugleich um ein grundlegendes Prinzip „Psychologischer Biografik“ (Thomae, 1988, S. 11), nämlich:

„jede Aussage so, wie sie gegeben wurde, hinzunehmen und sie weder zu hinterfragen oder sofort zu interpretieren... Der erste Schritt der Verarbeitung besteht in der Zuordnung der Aussagen zu bestimmten Klassen des Erlebens, wie sie im Kontext eines bestimmten Untersuchungsprojekts entwickelt wurden.“<sup>48</sup> Diese Klassen sind deskriptive Kategorien, in denen die konkrete Äußerung nur einer bestimmten Gattung zugeordnet wird.“

Zum Erstellen von Zwischenberichten und zum Entwerfen bzw. Fortschreiben von Förderplänen wurden viertel- oder halbjährlich die wesentlichen, von einem Schüler oder einer Schülerin in den eigenen Bildproduktionen bearbeiteten Themen, sowie die sich manifestierenden Reaktionsformen, im Bild und darüber hinaus, stichwortartig zusammengefasst und intra- bzw. interpersonal verglichen. Das anfangs verwendete deskriptive System wurde durch „Probeläufe“ (Mayring, 1993, S. 75) immer weiter an das Material und an die beobachteten Phänomene angepasst. Das bedeutet, der zuletzt favorisierte und im zweiten Teil dieser Untersuchung explizierte theoretische Bezugsrahmen sowie die, aus den für die eigene Studie herangezogenen Theorien gewonnenen deskriptiven Kategorien, bilden das Ergebnis eines längeren Prozesses der Auseinandersetzung mit einem breiteren Spektrum an pädagogischen, psychologischen, sozialphilosophischen und soziologischen Theorien, als schließlich tatsächlich im Rahmen der eigenen Studie verwendet wurden.

## 5. Auswertungsverfahren

Bei der Auswertung der Materialien wurden gegenstandsbezogene Theoriebildung, phänomenologische Analyse, sozialwissenschaftlich-hermeneutische Paraphrase, psychoanalytische Textinterpretation und strukturanalytisch-biografische Bildinterpretation verwendet.

Ein Auswertungsverfahren, das schon während der Erhebung Schritte der, vorwiegend induktiven, Konzept- und Theoriebildung zulässt, ist die „gegenstandsbezogene Theoriebildung“, auch: „Grounded Theory“ (Glaser und Strauss, 1969; Glaser, 1978; Strauss, 1987; Strauss und Corbin, 1990). Bereits während der Datensammlung werden theoretische Konzepte, Konstrukte, Hypothesen entwickelt, verfeinert und verknüpft, so dass Erhebung und Auswertung sich wechselseitig überschneiden. Als klassisches Anwendungsgebiet der Grounded Theory gilt die Feldforschung, bei der die Forschenden zumeist durch teilnehmende Beobachtung involviert sind (Mayring, 1993, S. 78).

Die eigene Methode bei der Auswertung des Bildmaterials, der alltagsästhetischen Episoden usw. enthält ferner Elemente der „phänomenologischen Analyse“ (Danner, 1979; Giorgi, 1985). Der Kerngedanke der Phänomenologie, als der Lehre von den konkreten Erscheinungen, wie sie von Husserl als philosophische Methode begründet worden ist, ist darin zu sehen, dass an der Perspektive des einzelnen Menschen angesetzt wird, an seinen/ihren subjektiven Bedeutungsstrukturen, In-

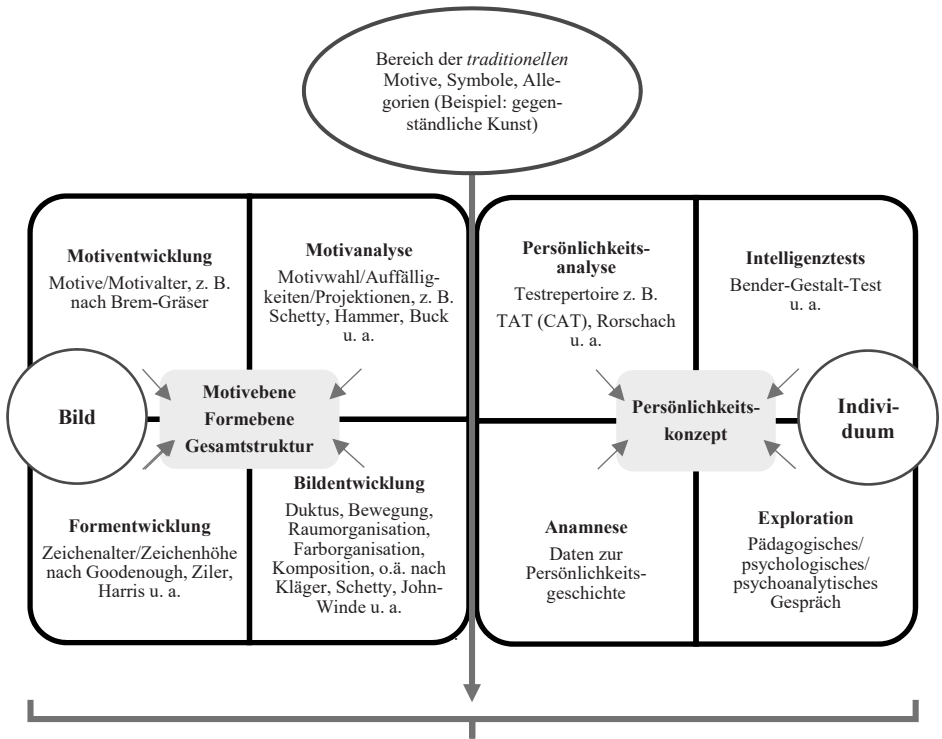
<sup>48</sup> Vgl. den zweiten Teil dieser Untersuchung.

tionen usw.. Das Ziel der Analyse ist, zum tiefsten Kern, zum Wesen der Dinge zu gelangen, d. h. nicht an der Oberfläche der Erscheinungen stehen zu bleiben (Eidetische Reduktion). Nicht eine breite Beschreibung bestimmter Gegenstandsfelder ist beabsichtigt, sondern die Analyse einzelner Phänomene. Diese zu definieren, stellt einen ersten Schritt dar, auf den sich dann die Materialsammlung bezieht. Für Giorgi (1985) vollzieht sich die phänomenologische Analyse in folgenden Schritten: Es erfolgt ein erster Durchgang durch das gesamte Material, um den generellen Sinn des Ganzen aufzuschließen. In einem zweiten Durchgang wird dann versucht, im Hinblick auf das zu untersuchende Phänomen Bedeutungseinheiten zu bilden. Diese werden nacheinander auf das Phänomen hin ausgelegt. Die interpretierten Bedeutungseinheiten werden schließlich verglichen, verknüpft und zu einer generellen Phänomeninterpretation synthetisiert.

Des Weiteren beinhaltet die eigene methodische Vorgehensweise Elemente der „sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Paraphrase“ (Heinze und Klusemann, 1980; Heinze, 1987). Der sozialwissenschaftliche Aspekt in diesem Terminus zeigt dabei an, dass das Hauptinteresse der Analyse auf der Lebenswelt der Subjekte in ihrer sozialen Eingebundenheit liegt (Mayring, 1993, S. 82). Der Aspekt des Hermeneutischen weist auf die besondere Rolle der sinndeutenden Interpretation und des Vorverständnisses des Interpreten/der Interpretin im Prozess des Durcharbeitens hin. Verstehen, von Gadamer (1990, 1993) in seinen grundlegenden und existentiellen Bezügen, von Schleiermacher (1838) und Dilthey stärker unter psychologischem Aspekt untersucht, um die Befindlichkeit eines Verfassers/einer Verfasserin zu ergründen, vollzieht sich im hermeneutischen Zirkel, das heißt die Alltagstheorien, die wissenschaftlichen Theorien und die eigenen sozialen, kulturellen und biografischen Erfahrungen des forschenden Schulpraktikers wurden an das Material, d. h. die bildhaften Gestaltungen und die alltagsästhetischen Manifestationen der Schüler\_innen, überhaupt an alle Äußerungen über ihre individuelle Welt bzw. Lebenswelt, herangetragen und im Prozess der Interpretation schrittweise verändert.

Gelegentlich erschien auch das in Prosatexte, in Romane oder Erzählungen, eingegangene introspektive Wissen von Schriftsteller\_innen geeignet, unsere hermeneutischen Bemühungen voranzubringen, d. h. mit rein wissenschaftlichen Mitteln nur schwer fassbare Erlebniszusammenhänge besser greifbar und vorstellbar zu machen. Hier ist etwa zu denken an Anthony Burgess' plastische Schilderungen eines rechtsradikalen Milieus, der Innenwelt eines gewalttätigen Jugendlichen in seinem Roman *A Clockwork Orange* (1962), an Franz Innerhofers autobiografische Skizze des seelischen Leidens eines Bauernjungen, in seinem Roman *Schöne Tage* (1974), an Hans Henny Jahnns Beschreibungen von ambivalenten Beziehungen in *Perrudja* (1929), an die Ausleuchtung der Biografie eines *delinquenten* Jugendlichen bei Alan Sillitoe in *Die Einsamkeit des Langstreckenläufers* (1959) oder an Pier Paolo Pasolinis Romane *Ragazzi di vita* (1955) und *Una vita violenta* (1959), in denen sich das, durch Armut, Chancenlosigkeit, Gewalt, Prostitution usw. gekennzeichnete, Leben der Jugendlichen in den römischen Vorstädten widerspiegelt u. a.

Schema 3: Modell der strukturanalytisch-biografischen Bildinterpretation (vgl. H.-G. Richter, 1987, S. 212)<sup>49</sup>



Literatur erscheint hier als eine Spiegelung und Verdichtung von Wirklichkeit. Literarische Texte können zu einem tieferen und umfassenderen Verständnis der emotionalen, geistigen, sozialen und kulturellen Bezüge im Leben der Menschen beitragen. Das Endprodukt ist dann eine Deutung des Materials, durch die die subjektiven Perspektiven, hier der Schüler\_innen, so weit wie möglich nachvollzogen und expliziert werden können (vgl. Mayring, 1993, S. 82 f.). Hermeneutische Forschung vollzieht sich in einem Wechselspiel von Vorverständnis und Datenanalyse, um ersteres zu prüfen (vgl. Wember, 1991, S. 70). Den hermeneutischen Verfahren dürfte mehr hypothesenexplorierende als hypothesentestende Funktion zukommen (ebd.).

Bei der Auswertung von Tagebuchaufzeichnungen schließlich orientierten wir uns an der „psychoanalytischen Textinterpretation“ (Lorenzer, 1986; Leithäuser

<sup>49</sup> Das Schema wurde, aus Gründen der besseren Lesbarkeit, in Word-SmartArt-Grafiken übertragen, wodurch sich leichte Abweichungen, im Vergleich zum Original, ergeben.

und Volmerg, 1979) gegeben. Beim „logischen Verstehen“ wird zunächst der Inhalt des Textes, beim „psychologischen Verstehen“ der aktuelle Erlebniszusammenhang zu erfassen gesucht. Beim „szenischen Verstehen“ geht es darum, die sprachlichen Äußerungen im umfassenden Interaktionszusammenhang zu sehen und wiederkehrende Muster zu erkennen. Die meist unbewussten Konfliktthemen sind Gegenstand des „tiefenhermeneutischen Verstehens“.

Von besonderer Bedeutung für die Auswertung von Bilddokumenten sind die Verfahren zur Interpretation von Kinder- und Jugendzeichnungen. In der Geschichte des sinnauslegenden Umgangs mit den Bildgestaltungen der Heranwachsenden hat es eine Reihe psychologischer Interpretationsansätze gegeben, bei denen es darum geht, in den Bildgestaltungen emotionale Inhalte und Motive der Zeichnenden und damit Aspekte ihres Lebensgeschehens (Piaget) und ihrer Lebenssituation und damit möglicher Lebensprobleme oder aktueller Konflikte zu entdecken.<sup>50</sup> Diese Aspekte wären auf der von Widlöcher (1989) als „narrativ“ bezeichneten Ebene angesiedelt:

“Diese Äußerungen seines (des Jugendlichen, J. B.) ‚emotionalen Lebens‘ (Interessenschwerpunkte, Sorgen, Neigungen, J. B.)... lassen sich in einer ‚symbolischen Interpretation‘ aufschließen, weil sie nicht zu den Inhalten gehören, die unter die Zensurmechanismen fallen; d. h. Widlöcher nennt schon die Zugriffsmöglichkeit auf den thematischen Zusammenhang (der in dem formalen sichtbar wird) Symbolinterpretation, weil sie sich auf die Bedeutungsvielfalt der dargestellten Gegensätze bezieht. Bei dieser Interpretation manifester (‚narrativer‘) Inhalte braucht keine psychoanalytische Methode in Anspruch genommen zu werden. Das Interpretationsverfahren auf dieser Ebene bedient sich bekannter hermeneutischer Kategorien wie Vergleich, Vorliebe für besondere Themen, Wiederholungen, Art der Veränderung von Motiven, spezifischer Darstellungscharakter der Motive (= Art der bildnerischen Organisation o. ä.)“ (Richter, 1987, S. 297 f.).

Analog zu der tiefenpsychologisch-hermeneutischen Vorgehensweise von Sigmund Freud (1910), bei der er einige Malereien von Leonardo da Vinci einer biographischen Interpretation unterzogen hat, wurden in der jüngeren Vergangenheit Interpretationsansätze entwickelt, in denen die Auffassung vorherrscht, „dass es in den offenen, der Symbolanalyse zugänglichen Konfigurationen der Kinderzeichnung noch versteckte, latente Bedeutungen zu entdecken gilt, welche nur mit Mitteln der ‚Tiefenhermeneutik‘“ (Habermas, 1994 a, S. 267 f.) ans Licht zu bringen sind. Das Ziel dieser psycho-analytisch orientierten Deutungen<sup>51</sup>, an dieser Stelle wäre auch

<sup>50</sup> Vgl. die Übersicht psychologischer Interpretationsansätze bei Richter (1987, S. 177 ff.), der auch die folgenden bibliografischen Angaben entnommen sind, etwa: Bühler (1967), Abriss der geistigen Entwicklung des Kleinkindes; Koppitz (1972), Die Menschendarstellung in Kinderzeichnungen und ihre psychologische Auswertung; Brem-Gräser (1975), Familie in Tieren. Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung.

<sup>51</sup> Bilddiagnostische Ansätze mit tiefenhermeneutischer Ausprägung wurden entwickelt von (vgl. die Übersicht bei Richter, 1987, S. 195 ff., der auch die folgenden bibliografischen Angaben entnommen sind): Hammer (1980), Expressive aspects of projective drawings; Kramer

der Bezug zur „tiefensymbolischen Ebene“ im Modell von Widlöcher herzustellen, „ist es, die Mechanismen der Verkleidung rückgängig zu machen; denn nur in dieser Verkleidung passieren die (unbewussten) Inhalte die Sperren der Zensur“ (Richter, 1987, S. 195). Widlöcher (1989, S. 134) geht nicht von einer „streng monovalenten Interpretation eines bestimmten Bildzusammenhanges“ aus, „bei der das komplexe Verhältnis von Bild und psychischem Inhalt auf eine feste Beziehung zwischen dem bildhaften Symptom und einem zugeordneten (neurotisierenden) Inhalt verkürzt wird, (sondern) will... in seiner Analyse bildhafter Symbole versuchen, ‚die Verdichtungs- und Verschiebungsarbeit<sup>52</sup> wiederzufinden, die, wie Freud gezeigt hat, die zwei großen Vorgänge darstellen, denen wir die Form unserer Träume verdanken“ (ebd.).

Die angesprochenen psychologischen und tiefenhermeneutischen Ansätze zur Interpretation von Kinder- und Jugendzeichnungen, die auch die, von Freud (1989, S. 119 ff.) beschriebenen, Mechanismen des „Unbewussten“ berücksichtigen, werden zur methodischen Unterfütterung unserer Studie eingebettet in das umfassendere System der „strukturanalytisch-biografischen Interpretation“ (Richter, 1987, S. 210 ff.; vgl. Schema 3).<sup>53</sup> Der strukturanalytische Aspekt des Modells bezieht sich auf die „Werkstruktur“ und „verknüpft bildnerische Tatbestände und individuelles Lebensgeschehen“. Einzelne Ebenen (Formebene, Motivebene) und Elemente des Bildes werden mit „situativen und/oder überdauernden biografischen Inhalten“ in

(1975), Kunst als Therapie mit Kindern; Machover (1980), Personality projection in the drawing of the human figure; Naumburg (1973), An introduction to art therapy: Studies of the „free“ art expression of behavior problem children and adolescents as a means of diagnosis and therapy.

<sup>52</sup> Vgl. die von Sigmund Freud (1989, S. 182) beschriebenen Mechanismen der „Traumarbeit“: Verdichtung, Verschiebung und Umsetzung von Gedanken in visuelle Bilder. Richter (1987, S. 299 f.) ist der Auffassung, „dass die ‚Verdichtungsarbeit‘ als Charakteristikum jeder Symbolisierung anzusehen ist: Der ‚Doppelsinn‘ (Ricoeur) des Bildwerkes beruht ja gerade auf der Übertragung komplexer (und gegensätzlicher) Inhalte (Signifikate) auf figurativ-formale Gebilde (Signifikanten) – ein Vorgang, der mit ‚Verdichtung‘ zutreffend beschrieben wird... weil (analog zum Traum, J. B.) Bedeutungen aus verschiedenen Altersphasen (Gegenwart und Vergangenheit)... und aus verschiedenen Stadien affektiver und intellektueller Verfasstheit ‚in den Brennpunkt eines einzigen Eindrucks zusammengedrängt‘ werden (vgl. Creuzer, 1810, S. 65 f.)... Als Indiz psychoanalytischer ‚Arbeit‘ muss... die ‚Verschiebung‘ angesehen werden (vgl. Freud, 1900)... Weil die Ich-Instanzen eine direkte Äußerung affektbesetzter Motive... nicht zulassen, verfallen sie der Verdrängung und dürfen nur noch ‚verschoben‘, in einem anderen figurativen Gebilde versteckt, geäußert werden.“

<sup>53</sup> Eine Weiterentwicklung dieses Interpretationsmodells wurde durch Wieland (1993) vorgenommen. Wieland befragt die Bildgestaltungen von Jugendlichen zusätzlich aus einer sozial-ökologischen Perspektive, um Aussagen über ihre Identitätsentwicklung machen zu können, an der sie als „produktiv realitätsverarbeitende Subjekte“ (Hurrelmann, 1983) aktiv beteiligt sind: „Entscheidend ist das in der Auseinandersetzung mit Lebensumwelten gewonnene individuelle Zueinander von formalen Elementen und den jeweiligen Motiven des Jugendlichen“ (Wieland, 1993, S. 191).

Verbindung gebracht. Unter biografischem Aspekt wird versucht, von „bestimmten (häufig *auffälligen*) Persönlichkeitsmerkmalen auf die zeichnerische Realisation zu schließen“ (vgl. ebd.). Verhalten und Erleben eines Schülers/einer Schülerin und das, was sich davon in der ästhetischen Verarbeitung zeigt, stehen im Kontext psychischer „Entwicklungslinien“ (Anna Freud, 1987 b, S. 2182 ff.). Die Bildgestaltungen der Schüler\_innen lassen sich auslegen nach seelischen Themen, psychosozialen oder psychosexuellen Entwicklungsthemen, Konflikten und Krisen. „Persönlichkeitsanalyse und Bildinterpretation“ sollen sich bei dieser Art der Interpretation „gegenseitig stützen“, die „bildnerischen Tatbestände“ sollen an den „biografischen Gegebenheiten verifiziert werden und umgekehrt“ (Richter, 1987, S. 217). Die Validität der Interpretationsergebnisse lässt sich auf diese Weise erhöhen. In vielen Fällen, wenn auch bei weitem nicht in allen, gelang uns eine Art „kommunikative Validierung“<sup>54</sup> der eigenen Hypothesen und Interpretationsansätze im explorativen Gespräch mit den Schüler\_innen.

Die bei der vorliegenden Studie verwendeten Methoden und Verfahren zur Erhebung, Aufbereitung und Auswertung des, aus dem schulischen Feld stammenden, Materials, d. h. Bildgestaltungen, alltagsästhetische Prozesse, sprachliche Äußerungen usw. einer ausgewählten Gruppe von Jugendlichen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, wären somit dargelegt und umrissen.

<sup>54</sup> „Wenn sich die Beforschten in den Analyseergebnissen und Interpretationen auch wiederfinden, kann das ein wichtiges Argument zur Absicherung der Ergebnisse sein“ (Mayring, 1993, S. 105).





„Die liberale Gesellschaft... überdauert durch Offenheit für alles, was geschieht und sich an ihren Rändern abspielt; das ist ihr Geheimnis“  
(Gérard Vincent, 1987, S. 230).

## VIERTER TEIL: DIE VERBILDLICHUNG DER LEBENSWELTEN

Die im zweiten Teil dargelegten, zur Beschreibung und Analyse der Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler herangezogenen, theoretischen Konzepte, wie z. B. Settings, ökologische Systeme, soziale Milieus, Szenen, Entwicklungsaufgaben, Daseinsthemen, Reaktionsformen usw., werden nun auf das gesammelte Bildmaterial und die in Textform dokumentierten alltagsästhetischen Episoden angewendet, um die Konturen, Themen und Bedeutungen der jeweiligen Welten, in denen die von uns unterrichteten Jugendlichen leben, herauszuarbeiten. Dies geschieht zur Gewinnung einer Basis für die im Anschluss zu entwerfende Didaktik für diejenigen schulischen Bereiche (Schule für Erziehungshilfe, teils Hauptschule, Gesamtschule, Förderschule Lernen usw.), die in besonderem Maße mit sozialem, kulturellem und biografischem Konfliktstoff konfrontiert sind.

Jedes Dokument lässt sich nun nach den dargestellten persönlichkeits- und entwicklungspsychologischen, sozialökologischen, kultursoziologischen und sozialphilosophischen Kategorien betrachten, zuordnen, beschreiben und analysieren. Das heißt jede der Zeichnungen und der dokumentierten Situationen, enthält etwas von einer vorherrschenden Thematik, zum Beispiel eine Ablösungsproblematik, und weist auf dominierende Reaktionsformen hin, wie zum Beispiel „aus-dem-Felde-Gehen“, in Zusammenhang mit den Lebensproblemen eines/einer Jugendlichen. In Verbindung mit anderen Bilddokumenten oder situationsbezogenen Dokumenten bzw. Beschreibungen treten dagegen stärker spezielle alltagsästhetische Schemata oder Episoden hervor, etwa wenn es um den Umgang der Jugendlichen mit Musik, Videos, Computerspielen, Kleidung usw. geht. Wieder andere Dokumente erlauben Aussagen über sozialökologische Hintergründe und Besonderheiten der Lebenssituation von Schüler\_innen, etwa wenn eine Familie aus Kasachstan nach Deutschland übersiedelt ist.

Unabhängig von den dargestellten Bildinhalten und deren formaler Realisierung lässt sich für all diejenigen Schüler\_innen, die die etwa 2500 ausgewerteten Zeichnungen, Malereien, Collagen, Plastiken usw. angefertigt haben, sagen, dass hier, zumindest im Ansatz, die folgenden Strategien bzw. Reaktionsformen zum Tragen gekommen sind: „Leistung“, denn ein selbstgewähltes Thema wurde bildnerisch bearbeitet und zu Ende geführt, Darstellungsprobleme wurden mehr oder weniger gemeistert. Darüberhinaus fand eine gewisse „Anpassung“ an die unterrichtlichen Bedingungen und Möglichkeiten, an die personellen Gegebenheiten sowie an die Beschaffenheit des Materials statt. Ferner kam es zum „Aufgreifen von Chancen“,

indem sich die Schülerinnen und Schüler mit den eigenen biografischen, sozialen und kulturellen Erfahrungen auseinandersetzen und in Ansätzen das Gespräch über die dargestellten Themen mit anderen Schüler\_innen oder ihrem Lehrer suchten.

Die für den vierten Teil gewählten Kategorien stellen keine abschließende Ordnung dar. Sie wurden, im Sinne der im dritten Teil dargelegten Verfahren (Konstruktion deskriptiver Systeme, gegenstandsbezogene Theoriebildung), über einen Zeitraum von mehreren Jahren entwickelt. Die in den einzelnen Kapiteln verwendeten Kategorien wurden teils stärker aus sozialökologischer, entwicklungspsychologischer, teils stärker aus kultursoziologischer Sicht formuliert. Parallel dazu wurde das zur Verfügung stehende Material immer wieder strukturiert, kategorisiert und das verwendete deskriptive System und Klassifikationssystem umgestellt, erweitert usw. Dieser vierte Teil fügt mehrere Dutzend biografisch bzw. lebensweltlich relevante Bilddokumente (Zeichnungen, Collagen, Collage-Zeichnungen, Plastiken usw.), die fast ausnahmslos ohne besondere thematische Aufforderung von Seiten des Lehrers entstanden sind, zu einer Bildreihe zusammen, in der sich die Lebensgeschichten der Kinder und Jugendlichen bündeln. Es wird weder der Anspruch erhoben, die Welt eines einzelnen Schülers oder einer Schülerin in ihrer Gesamtheit zu erfassen, noch die Welten dieser Gruppe von Jugendlichen insgesamt umfassend darzustellen. Die Beschreibungen und Analysen sind als pädagogisch-didaktische Verstehensversuche und Annäherungen an die jeweiligen Lebenswelten zu sehen. Sie können und wollen nicht alles erfassen und doch heben sie einiges hervor, was uns wesentlich erschien. Das Ziel der eigenen Untersuchung ist eher darin zu sehen, exemplarisch aufzuzeigen, auf welche Themen und Prozesse in den jeweiligen jugendlichen Welten sich der pädagogische Blick richten kann und in welcher Weise dies geschehen kann, wenn diese Randbereiche der Bildungswelt zum Ausgangspunkt einer anderen Art von Unterricht gemacht werden sollen.

## IX. THEMEN IM BEREICH DER FAMILIE

### 1. Das Beziehungsleben der Eltern

Abbildung 1 zeigt eine Zeichnung der sechzehnjährigen Silke.<sup>55</sup> Ein Mädchen liegt in einem Bett, dieses ist als schlichter rechteckiger Kasten gezeichnet, zugedeckt bis ans Kinn. Links vom Bett befindet sich ein stangenartiges Gebilde, das an den Enden mit etwa faustgroßen runden Elementen versehen ist. Von der Nase des Mädchens aus ist eine Verbindungslinie gezogen hin zu einem rechteckigen Bild-detail, das so etwas wie eine Steckdose, einen Lichtschalter oder einen Wecker darstellen könnte. Ungefähr in der anatomisch richtigen Lage ist ein Herzsymbol auf die Bettdecke gezeichnet oder aber wir sehen durch die Bettdecke hindurch das Herz des Mädchens schlagen, das hier mit dem Zusatz „Poch, poch“ versehen worden ist. In etwa aus dem Herzbereich geht eine Linie nach rechts zu einem blattartigen Gebilde, auf dem die Herzfrequenzen aufgezeichnet sind. Diese Aufzeichnung nimmt annähernd die Hälfte des Zeichenblattes ein. Mit geöffneten Augen liegt das Mädchen da und scheint abzuwarten. Von diesem Motivgeschehen aus betrachtet, scheint eventuell Angst im Vordergrund des Erlebens zu stehen. In welchem Zusammenhang diese Angst von dem sechzehnjährigen Mädchen erlebt worden sein könnte, enthüllte ein exploratives Gespräch zum Bild:

Das im Bett liegende Mädchen stellt die Zeichnerin selbst dar. Die Eltern der Schülerin machten offenbar zu jenem Zeitpunkt, zum wiederholten Male, eine intensive Ehekrise durch. Nach Angaben der Schülerin stritten sie sich oft die halbe Nacht. Im Verlauf dieser Auseinandersetzungen kam es nicht nur zu verbalen Angriffen, sondern auch zu körperlichen Handgreiflichkeiten. Silke beschreibt, wie sie nachts wachliegt, wie dann ihr Herz schlägt und wie sehr sie in diesen Situationen hofft, dass die Eltern ihren Streit beilegen. Sie fürchtet auch, Vater und Mutter könnten für immer auseinandergehen. Der Motivzusammenhang des Bildes, Bett, Herzfrequenzen usw., könnte darüber hinaus zu der Vermutung Anlass geben, es handele sich hier, im Sinne einer tieferliegenden Bildebene, um ein libidinös gefärbtes Geschehen zwischen Vater und Tochter, gleichgültig, ob sich dieses nun auf den Bereich der Fantasie oder den Bereich realer Handlungen erstreckt (greifarm-ähnliches Gebilde, steckdosenartiges Bildelement, Herz, Erregungskurven, Lieben und Warten). In der verbalen Exploration ergaben sich zu dieser Hypothese jedoch keinerlei Anhaltspunkte. In jedem Falle scheint eine regulative Thematik im Sinne von Angst, Beunruhigung, Warten, Hoffen o. ä. im Vordergrund zu stehen. Knüpft man an dem zuerst genannten Deutungsaspekt an, der ja auch auf verbalen Mitteilungen der Zeichnerin beruht, scheint das familiäre Gefüge, im Erleben der Zeich-

<sup>55</sup> Alle in dieser Studie verwendeten Namen von Schüler\_innen wurden geändert, vgl. zu Silke auch Abbildung 16.

nerin, aus dem Gleichgewicht geraten zu sein. Das Mädchen sehnt sich nach einem harmonischen Familienleben. In der Exploration werden an Reaktionsformen deutlich: Anpassung an die Eigenheiten und Bedürfnisse der Eltern, die positive Deutung der Situation („Es gab Zeiten, da war es noch schlimmer“) und Hoffnung auf eine positive Veränderung der Lage.

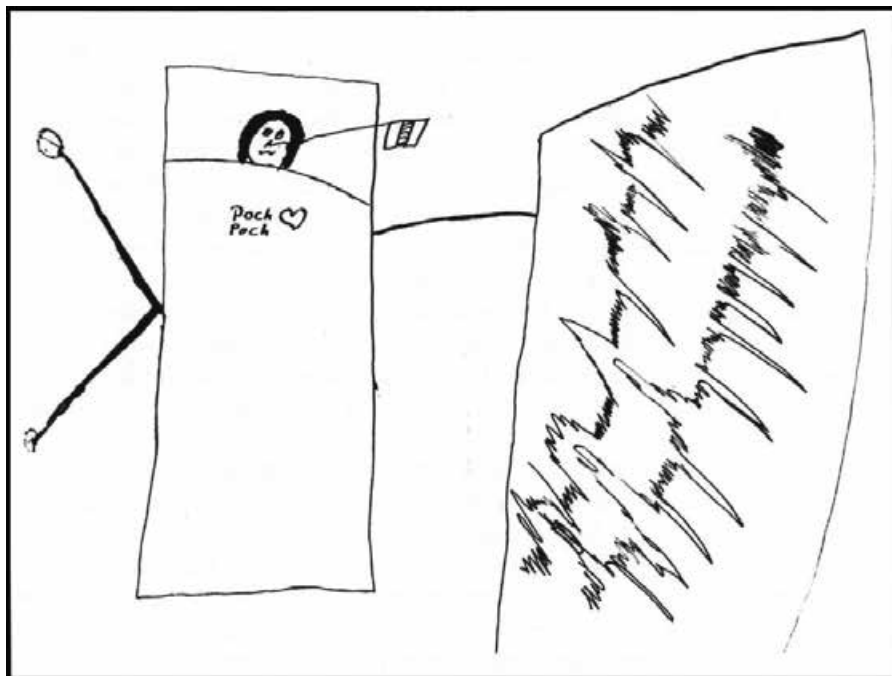


Abbildung 1

Abbildung 2 zeigt eine Kohlezeichnung des fünfzehnjährigen Jörn<sup>56</sup>, die als Teil einer Serie ähnlicher Bildgestaltungen entstanden ist. Die Bilder dieser Serie weisen allesamt schwarze Häuser oder Hausumrisse und Baumdarstellungen, in Verbindung mit dunklen, schweren Himmeln, auf. In der linken Bildhälfte befindet sich ein hausartiges Gebilde, das sich in seinen Umrissen als nicht völlig konstant erweist bzw. zu schwanken scheint. Der spitze Giebel wird nach rechts hin zweimal in noch spitzeren Formen, jedoch weniger stark geschwärzt, wiederholt. Fenster, Türen, Mauervorsprünge oder sonstige differenzierende Merkmale fehlen völlig. Das Hausgebilde wirkt auf diese Weise unbewohnt, unbewohnbar, beinahe gespenstisch. Die Kohleverwischungen im Bereich des Himmels lassen an dichten Nebel oder Feuer denken. Sie könnten auf besonders schwerwiegende seelische Be-

<sup>56</sup> Vgl. zu Jörn auch Abbildung 29.

lastungen hindeuten, die das Ich des Schülers eventuell *im Dunkeln* lassen will. In der rechten Bildhälfte befindet sich ein Baum mit einem wuchtigen, schwarz ausgemalten Stamm, aus dem filigrane Verästelungen, jedoch ohne Blattwerk, hervorgehen. Der Baum wirkt auf diese Weise leblos, starr, abgestorben. Wurzeln fehlen genauso wie eine Erdschicht, ein Boden, der Haus und Baum gemeinsam tragen könnte.



Abbildung 2

Mit einigem Vorbehalt lässt sich das Haus als mütterliches, der Baum als väterliches Symbol auffassen. Das gesamte Bild könnte sich entsprechend um das „Beziehungsgeschehen zwischen den Eltern“ des Jugendlichen drehen.<sup>57</sup> Haus und Baum stehen relativ nah beieinander, sie entbehren jedoch einer gemeinsamen Basis und unterliegen, für sich betrachtet, Deformationsprozessen. Der Bereich des Mütterlichen wirkt durch die tiefe Schwärzung besonders schwer und dunkel, während im rechten (väterlichen) Bereich etwas mehr Licht und Leichtigkeit zu verspüren ist.

Explorative Gespräche zu der Bildreihe sowie das Studium biografischer Daten ergaben, dass es in der Beziehung der Eltern schon früh zu massiven Gewalttätigkeiten des Vaters gegen die Mutter gekommen ist. Der Vater wurde kurze Zeit später, wegen Körperverletzungen an weiteren Personen, über einen längeren Zeitraum inhaftiert. Während dieser Jahre zog die Mutter die beiden Söhne alleine groß. Sie

<sup>57</sup> Dieses Deutungsschema wurde von Hans-Günther Richter (1994, S. 19) übernommen.

versuchte, die beiden Jungen ganz vom Vater fernzuhalten, weil sie einen negativen Einfluss auf ihre Söhne fürchtete. Jörn wünschte sich dennoch, oder gerade deshalb, einen intensiveren Kontakt zu seinem Vater, der sich jedoch nicht herstellen ließ. Die Kohlezeichnung könnte das emotionale Erleben des Jungen versinnbildlichen, zum einen bezogen auf die Vergangenheit, zum anderen bezogen auf die Gegenwart. Die familiäre Sicherheit gilt offenbar als verloren. Unabhängig davon, ob man geneigt ist, das oben genannte Deutungsschema zu akzeptieren, führt uns das Bild „angstauslösende, alptraumartige Konfigurationen“ vor Augen, „die sich um Szenen des Verlassenwerdens (hier durch den Vater, J. B.) drehen“ (Richter, 1994, S. 20). Der subjektive Lebensraum bekommt entsprechend eine belastende, bedrückende, angstvolle Färbung. Die vorherrschende Thematik, selbst wenn sie sich nicht vollständig verstehen lässt, dürfte sicher als regulativ zu bezeichnen sein. Emotionale Entbehrungen haben offensichtlich zu einer schwerwiegenden Lebenskrise geführt. Jörn reagierte auf diese Situation mit depressiven bzw. resignativen Verhaltensmustern, bis hin zu mehreren Suizidversuchen, durch Aufritzen der Unterarme, was jeweils zu mehrmonatigen Aufenthalten in psychiatrischen Kliniken führte.

Ebenfalls als Hinweis auf eine regulative bzw. konflikthafte, im Erlebnisbereich des Mikrosystems Familie angesiedelte, Thematik, ist das in den beiden folgenden Bilddarstellungen des sechzehnjährigen Harald aktualisierte Geschehen. Abbildung 3 zeigt eine Szene, die von dem Jugendlichen, unter Rückgriff auf fotokopierte Bildelemente von George Grosz und Tomi Ungerer, zusammengesetzt und zeichnerisch ergänzt wurde. Die linke Bildhälfte zeigt den Oberkörper eines Mannes, der von dem Jungen ansatzweise durch Fuß- und Beinteile vervollständigt worden ist. Der Blick dieses Mannes und seine rechte Hand richten sich auf eine unbekleidete Frau, deren Beine wahrscheinlich deshalb fragmenthaft geblieben sind, weil ihr Körper aus einer Fotokopie der Künstlerzeichnung herausgeschnitten wurde.

Die dargestellten Personen befinden sich offensichtlich in einem erotisch-sexuell gefärbten Kontext. Das Paar lagert auf einer Art Teppich oder Bett. Der Gesichtsausdruck und die geballte Faust des Mannes erwecken den Eindruck einer gewissen Rohheit des Akts und der Praktiken. Von rechts nähert sich der Szene ein weiterer Mann im Anzug. Diese karikaturhafte Figur wurde von Tomi Ungerer übernommen und geringfügig zeichnerisch ergänzt. Die parallele Darstellung von Gesicht und Genitalbereich sowie das assoziative Wechselspiel zwischen Nase, Penis und Zigarre dürfen mit hoher Wahrscheinlichkeit als Attribute angesehen werden, die ein sexuell gefärbtes Motiv dieser zweiten Männerfigur nahelegen.

Der Schüler selbst hat diesen Eindruck verstärkt, denn dieser zweite Mann trägt einen Koffer mit der Aufschrift „Kondome“. Dem *Mund* im Genitalbereich des Mannes ist eine Sprechblase zugeordnet: „Da mal backen“, eine Inschrift, die der Schüler mit „Woll’n die mal höcken“ erläuterte. Mit dieser lokalsprachlich eingefärbten Redewendung dürfte vermutlich der Wunsch des Mannes benannt sein, sich der abgebildeten Frau ebenfalls intim zu nähern. Biografische Daten legen, ähnlich wie der oben entwickelte Deutungsansatz, die Hypothese nahe, dass im Hause der

früh verwitweten Mutter des Jungen die Männer mehr oder weniger ein- und ausgegangen sind. Möglich ist auch, dass der Schüler hier einen „simultan-sukzessiven Bildtypus“ (Luquet) realisiert hat. Das heißt in ein und demselben Bild werden Ereignisse und handelnde Figuren mehrfach dargestellt.<sup>58</sup> Das Geschehen würde demnach auf der rechten Bildseite mit der Ankunft des Mannes beginnen (erste Szene) und sich in der sexuellen Interaktion zwischen Mutter und Besucher auf der linken Seite fortsetzen (zweite Szene).

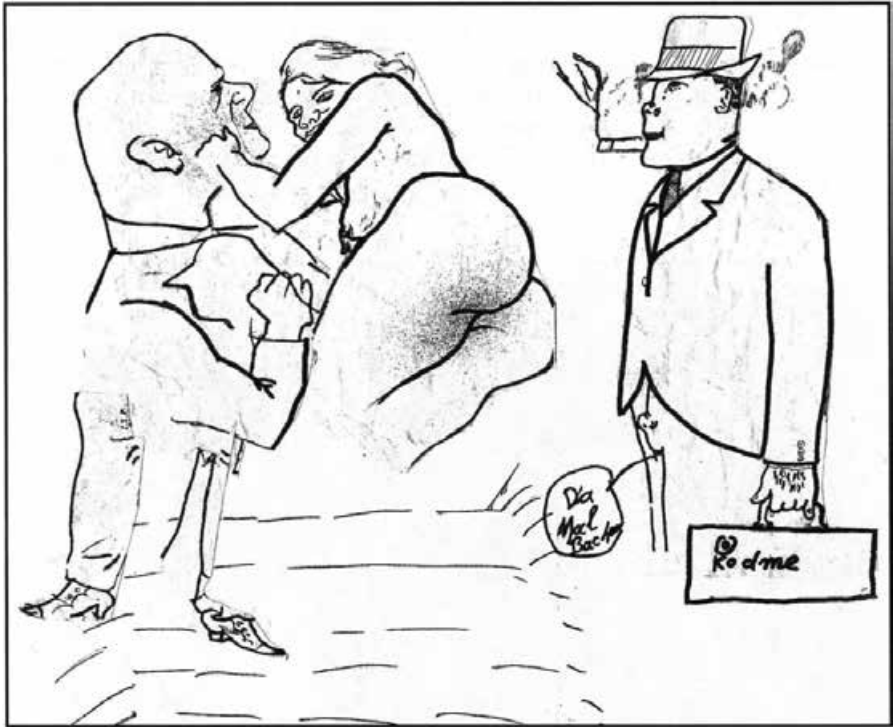


Abbildung 3

In einer anderen Arbeit desselben Schülers wird das zuletzt beschriebene Motiv variiert (Abbildung 4). Eine leicht bekleidete Frau sitzt an einem kleinen Gartentischchen oder sie beugt sich darüber. Ihre Brüste sind in auffälliger Weise sichtbar. Vom Gesicht her betrachtet wirkt die Frau vergnügt und ausgelassen. Hinter ihr steht ein Mann im Anzug, eine brennende Zigarre im Mundwinkel. Die beiden Fi-

<sup>58</sup> Vgl. Richter (1987, S. 4 sowie 1994, S. 18): „Dieser Bildtypus eröffnet dem Zeichnenden die Möglichkeit, bedeutungstragende Szenen aneinanderreihend zu wiederholen, ohne ein neues, den Zusammenhang unterbrechendes, Blatt in Angriff nehmen zu müssen.“



guren wirken trotz des fehlenden Blickkontakts aufeinander bezogen. Das Vorherrschen eines libidinösen Kontextes ist nicht direkt nachweisbar, klingt jedoch an. Dass sowohl der Mann als auch die Frau ohne Unterleib dargestellt wurden, könnte bedeuten, dass der Schüler erinnerte Beobachtungen von sexuellen Handlungen nicht weiter in sein Bewusstsein vordringen lassen möchte. Das Auge in der Bildecke oben links könnte nahelegen, dass der jugendliche Zeichner hier Dinge beobachtet hat, die er eigentlich nicht sehen sollte. Die Szene an dem Bartischchen wirkt wie aus der Froschperspektive gesehen, d. h. aus der Perspektive eines kleinen Kindes. Es könnte sich folglich um frühe biografische Erinnerungen handeln. Vorne in der Mitte befindet sich ein Motorrad, das an der Lenkstange mit einem Totenkopf ausgestattet wurde, auf dem Sitz zwei unvollständige, deformierte Figuren mit Helm und Gewehr. Der Hintergrund zeigt ein Haus, das von Bäumen und Buschwerk umgeben ist.

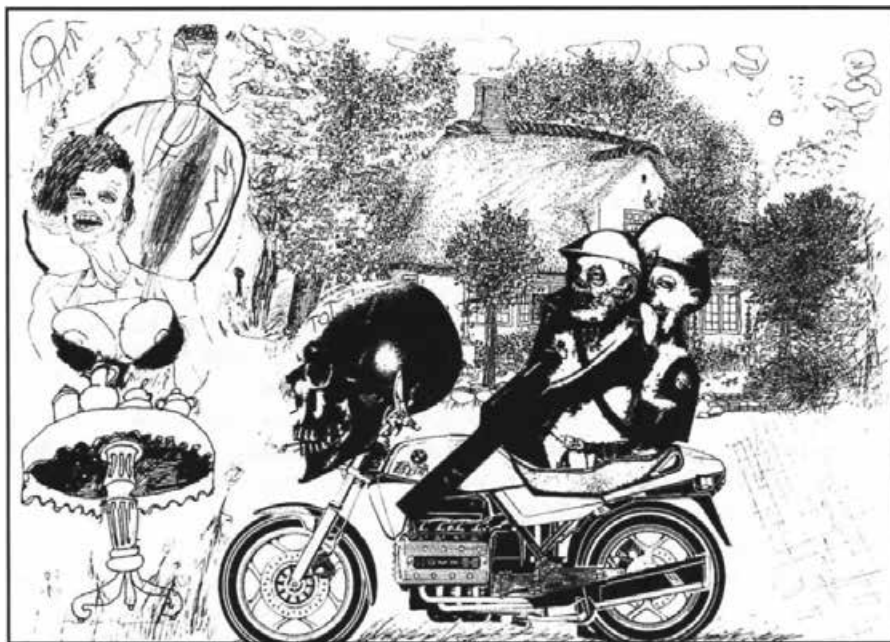


Abbildung 4

Explorative Gespräche mit dem Schüler sowie die Analyse biografischer Daten erbrachten an Anhaltspunkten, dass Harald das jüngste von fünfzehn Kindern seiner Mutter ist, die jedoch von verschiedenen Vätern stammen. Das Intimleben der Mutter war offenbar durch Vielfalt und häufig wechselnde Partner gekennzeichnet. Eine der Töchter wurde „von einem der Väter“ schwanger, diese Schwangerschaft sei jedoch abgebrochen worden. Eine andere Tochter, die bereits das Jugendalter erreicht

hatte, wurde unter ungeklärten Umständen ermordet. Das familiäre Klima erwies sich offenbar als hochgradig sexualisiert und von Gewalt durchsetzt.

Wiederum steht eine regulative, das heißt konfliktbestimmte Thematik im Vordergrund, weil innerhalb dieser Schülerbiografie, bis hinein in die Gegenwart, nicht familiäre Geborgenheit und stabile Elternbeziehungen dominieren, sondern Versagungen, Ängste und Bedrohungen, die eines Ausgleichs bedürfen. Die Welt des Kindes erscheint in der Retrospektive als stark eingengt: Die Erwachsenen bestimmen, welches Spiel gespielt wird. Dominierende Reaktionsformen des Jungen sind offenbar die Anpassung an die Bedürfnisse und Eigenheiten anderer (der Mutter, der Freier), aber auch die Situation den Umständen zu überlassen. Das Motorrad (in Abbildung 4) könnte für den im Jugendalter beginnenden Loslösungs- und Emanzipationsprozess stehen, der hier auf bizarre Weise vollzogen wird.<sup>59</sup> Der vorne auf dem Motorrad aufmontierte Totenschädel könnte eine provokative Funktion erfüllen und Selbstbehauptung und Widerstand, angesichts der wenig förderlichen Lebensumstände, ankündigen. Doch wirken die Figuren auf dem Motorrad, die eventuell als bildhafte Repräsentationen des Schülers und eines Bruders o. ä. aufgefasst werden können, kaum gerüstet für ihre Fahrt in die Unabhängigkeit. Es fehlen ihnen vor allem Arme und Beine. So können sie weder die Maschine in Bewegung setzen, noch wären sie in der Lage, das Motorrad zu steuern und während der Fahrt das Gleichgewicht zu halten. Die Gesichter wirken wie von Säure zerfressen und deformiert. Die wenig hilfreichen biografischen Erfahrungen haben ihre Spuren hinterlassen, ließe sich hier interpretieren. Dass das Motorrad nach links, das heißt auf die Vergangenheit hin gerichtet ist, könnte als ungünstiges prognostisches Zeichen interpretiert werden.<sup>60</sup> Der Weg in die Zukunft wäre demnach als versperrt anzusehen, weil der Sechzehnjährige an die belastenden, möglicherweise traumatisierenden, Erfahrungen der Vergangenheit gebunden bleibt. In den aggressiven Eindruck, den diese Motorradfiguration zunächst macht, mischen sich daher zunehmend Momente von Angst und Schrecken. Es erwies sich als äußerst schwierig, mit Harald in einen Dialog über das dargestellte Geschehen, das in einer Reihe weiterer Bilddarstellungen variiert wurde, zu gelangen. Der Sechzehnjährige, der vom Verfasser stundenweise als Fachlehrer unterrichtet wurde, zeigte, wohl auf dem Hintergrund eines mehrjährigen autokratischen, lehrer- und stoffzentrierten Unterrichts, von Seiten seiner Klassenlehrerin, sowie auf der Basis der bisher an Schulen erfahrenen Bestrafungen und Stigmatisierungen, kaum Vertrauen zu einer schulischen Lehr-

<sup>59</sup> Vgl. hierzu auch die von H.-G. Richter (1984, S. 156) vorgenommene Interpretation einer ähnlichen, allerdings *gezeichneten*, Motorradfiguration. Richter zeigt das Nebeneinander von zeichnerischer Entwicklungsverzögerung und realistischen Tendenzen in der Zeichnung sowie die Gleichzeitigkeit von Angst und Tollkühnheit im Dialog der beiden Jugendlichen.

<sup>60</sup> Wir beziehen uns hier auf ein, von Schetty (1974) verwendetes, Interpretationsschema, nach welchem sich Bildinhalte, die sich auf der linken Seite befinden oder die nach links gerichtet sind, der Vergangenheit zuordnen lassen. Motivelemente auf der rechten Bildseite sowie Rechtsgerichtetheit lassen sich dagegen mit der antizipierten Zukunft des Zeichners bzw. der Zeichnerin in Verbindung bringen (zit. n. Richter, 1987, S. 184 f.).

kraft. Als weitere erschwerende Faktoren wirkten hier Sprachschwierigkeiten und ein milieuspezifischer Sprachcode („Woll'n die mal höcken“), der dem Jugendlichen nur sehr begrenzte Möglichkeiten für die soziale Interaktion und Kommunikation zur Verfügung stellte. Aufnahmebereit zeigte sich der Schüler dagegen für Hilfestellungen und Impulse auf der kunstpädagogischen Ebene der verwendeten Darstellungs- bzw. Bildmittel. Im Laufe von zwei Schuljahren ließ sich hier die Variationsbreite und der Ausdrucksgehalt in einem gewissen Maße erhöhen. Auf der Ebene des manifest sichtbaren Bildgeschehens ließ der Schüler zunehmend Verständnisfragen des Lehrers zu, die er dann kurz und bündig beantwortete. Zu einer vertieften emotionalen oder lebensweltbezogenen Exploration des dargestellten Geschehens kam es jedoch nicht. Eine indirekte Auseinandersetzung mit dem Konfliktgeschehen konnte dagegen in einem Handlungsrahmen zum Thema „Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen“ erreicht werden. Eine Gruppe von Schüler\_innen befasste sich hier mit dem Aspekt „Gewalt und Misshandlung im Bereich der Familie“. Im Verlauf dieser Arbeit wurde Filmmaterial des staatlichen Medienverleihs dieser Stadt gesichtet und ausgewertet. Es wurden die einzelnen Menschenrechte erarbeitet und von den Heranwachsenden auf ihre eigene Lebenssituation bezogen. Zwar hielt sich Harald bei dieser Gruppenarbeit mit eigenen Beiträgen und Schilderungen zurück, doch wurden von den anderen Schüler\_innen eigene Gewalterfahrungen aus dem Bereich der Familie thematisiert. Auf diese Weise wurde Harald immerhin einbezogen in einen biografisch orientierten Auseinandersetzungsprozess, mit Übergängen zu sachorientiertem und curricularem Lernen.

## 2. Die existentiellen Sorgen der Eltern

Eine Collagezeichnung des vierzehnjährigen Axel<sup>61</sup> (vgl. Abbildung 5) enthält als auffallendstes Element einen Motorradfahrer, der einen, bereits auf dem Boden liegenden, Mann überfährt. Das Zeichenelement Motorrad bzw. Motorradfahrer wurde von Tomi Ungerer (vgl. die unter dem Titel „Rigor Mortis“ veröffentlichten Zeichnungen) übernommen. Das Gesicht des Motorradfahrers weist Züge eines Totenschädels auf und ist zu einem sadistisch anmutenden Grinsen verzerrt.

Der auf dem Boden liegende Mann besteht zur einen Hälfte (Kopf und Oberkörper) aus einem ebenfalls übernommenen Zeichenelement (zur Zeit unbekannter Herkunft). Der untere Teil des Körpers dieses Mannes (Beine, Füße) wurde vom Schüler mit einem schwarzen Filzstift ergänzt. Das Gesicht der liegenden Figur wirkt durch die weit geöffneten Augen und den aufgerissenen Mund schmerzverzerrt. In dem Bereich, wo der Körper durch das anrollende Motorrad niedergewalzt wird, nämlich in der Höhe der Genitalien, hat der Schüler einige Linien hinzugesetzt, die Blutspritzer darstellen könnten. Die Gesamtfiguration wurde auf ein strei-

<sup>61</sup> Vgl. zu Axel auch die Abbildungen 23 und 24.

fenartiges System von Linien gesetzt, eine Art gepflasterten Platz. Im Hintergrund befindet sich eine Gruppierung von Menschen, die zum Teil bewaffnet sind, ein Torbogen, eine Mauer, einige Bäume sowie, in der Ferne, eine Hügellandschaft.<sup>62</sup>

Die dem Motorradfahrer hinzugefügte Sprechblase könnte die Verbindung zwischen Vorder- und Hintergrund des Bildes herstellen: „Tötet die DDR-ASIs, Verrecke Du ASI!“ Das Bild entstand etwa ein Jahr nach der Öffnung der Mauer und kann auch als ein Stück subjektiver Geschichtsschreibung gelesen werden. Mit der Öffnung der deutsch-deutschen Grenze veränderte sich nicht nur die sozioökonomische Lage der ehemals ostdeutschen Bevölkerung, sondern auch vieler Familien und Haushalte im Westen Deutschlands.



Abbildung 5

<sup>62</sup> Es handelt sich hier um eine von Michelangelo gemalte Szene, die der Schüler übernommen, fotokopiert und in seinen eigenen Bildentwurf eingearbeitet hat.

Ein exploratives Gespräch mit dem Schüler machte deutlich, dass die hier visualisierte Reaktionsform der destruktiven Aggression direkt auf Einstellungen und Meinungsäußerungen der Eltern des vierzehnjährigen Jugendlichen zurückzuführen war. Der Vater machte sich offenbar Sorgen um seinen Arbeitsplatz, weil jetzt viele besser qualifizierte Ostdeutsche auf den Arbeitsmarkt im Westen drängten. Die Mutter suchte schon seit längerem erfolglos eine neue Arbeit und sah sich jetzt endgültig durch die in den Westen übergesiedelten ostdeutschen Arbeitskräfte ins berufliche Abseits gedrängt. Hinzu kam, wie Gespräche mit der betreffenden Familie zeigten, dass der schon lange geplante Umzug in eine größere Wohnung nicht möglich war, weil sich bereits wenige Monate nach Öffnung der Mauer auf dem Wohnungsmarkt kaum noch etwas bewegte.

### 3. Der Verlust der Eltern

Eine Bildgestaltung der siebzehnjährigen Anita (Abbildung 6) enthält, im Vordergrund rechts, zwei sich aufbäumende, einander zugewandte Pferde, die als vorgefertigte Elemente von der Zeichnerin mit in ihren Bildentwurf aufgenommen wurden. Diese beiden Tiere wurden vor einen Hintergrund mit Haus und Gartenbepflanzung gesetzt. Zwischen den beiden Pferdeköpfen befindet sich ein schwebender Totenschädel. Dieser weist eine Reihe von Kreuzen auf. Von dem Schädel ziehen sich strahlenförmige, leicht geschwungene Linien in den umgebenden Bildraum. Etwas links von der Bildmitte hat die Schülerin eine Baumgruppe hinzugesetzt, teils durch Rückgriff auf vorgefertigte Elemente aus einem Repertoire an kopierten Bildteilen, teils durch zeichnerische Eigenleistung. In der Bildecke unten links befindet sich eine Person, die eiligen Schrittes auf das Haus zugeht. Weitere, zeichnerische Hinzufügungen sind einige Gräser unter der Baumgruppe, ein Steinpflaster vor dem Haus sowie Pflanzen, die den Giebel des Hauses hochranken. Exploration und biografische Recherchen sprechen für die folgende Bildinterpretation:

Im Bild der siebzehnjährigen Schülerin spiegelt sich eine Lebenssituation wider, die durch den Verlust beider Eltern gekennzeichnet ist. Die beiden sich aufbäumenden Pferde in der rechten Bildhälfte könnten die Eltern repräsentieren. Der Totenkopf und die Kreuze könnten auf den Verlust der Eltern hindeuten. Während der Vater sich schon früh von seiner Frau und den beiden Kindern trennte und sich nicht verantwortlich fühlte, verstarb die Mutter nach längerer Krankheit, als Anita fünfzehn Jahre alt war. Die Jugendliche versuchte, mit fortschreitender Krankheit der Mutter, den Haushalt zusammenzuhalten. Am Ende versorgte sie auch die Mutter mit. Anita und ihre beiden jüngeren Geschwister wurden nach dem Tod der Mutter in einem Heim untergebracht. Die Figur unten links könnte für die Schülerin selbst stehen. Sie geht auf das Haus im Hintergrund zu, vielleicht um ihren familiären Verpflichtungen nachzukommen.



Abbildung 6

Das Bild handelt von einem tiefen sozialökologischen Einschnitt. Das ohnehin, durch die Abwesenheit des Vaters, schon geschwächte Mikrosystem der Familie ist, mit dem Tod der Mutter, nicht mehr funktionsfähig. Die Kinder werden in einer sozialpädagogischen Einrichtung untergebracht und betreten damit ein völlig neues Setting bzw. ökologisches System, in das sie sich einfügen und eingewöhnen müssen. Die Daseinsthematik ist in hohem Maße regulativ geprägt. Die Jugendliche muss mit dem Tod der Mutter und der neuen Lebenssituation fertig werden. Das „Todeserleben“ (vgl. Fischer, 1987, S. 100) des Mädchens ist mit hoher Wahrscheinlichkeit durch Angst, Ungewissheit, Verlust, Traurigkeit und Einsamkeit gekennzeichnet.

Gleichzeitig scheint die Jugendliche über ein relativ reifes „Todeskonzept“ (ebd., S. 91) zu verfügen, wie sich in einem explorativen Gespräch zeigte, das heißt sie interpretiert den Tod ihrer Mutter als Erlösung von einer schweren Krankheit, als notwendigen, wenn auch schweren und schmerzhaften Abschied. Als vorherrschende Reaktionsformen wurden in den explorativen Gesprächen die Anpassung an die Bedürfnisse anderer (Mutter, jüngere Geschwister), die Anpassung an die institutionellen Aspekte der Situation (Heim, neue Umgebung), Selbstbehauptung sowie die Stiftung und Pflege sozialer Kontakte (Familie, Freund) sichtbar. Wenn sich Anita durch ihre männlichen Mitschüler unter Druck gesetzt oder provoziert fühlt, kommt es zu kurzfristigen aggressiven Episoden, in denen sich offenbar die angesammelten psychischen Spannungen entladen.

#### 4. Die Ablösung aus dem Elternhaus

Der elfjährige Leo zeichnete immer wieder Häuser, die auf einer grünen Standlinie stehen, dazu eine Wiese mit vereinzelt Blumen, einige blaue Wölkchen am Himmel, ein rauchender Schornstein auf dem Dach. Insgesamt handelt es sich dabei um ein Bildschema, das, von seinem morphologischen Aufbau her, der mittleren Kindheit zuzurechnen ist. Interessant war zu beobachten, dass plötzlich, bei einem dieser Bilder, eine weitere Differenzierung des Hausschemas, etwa in Form von Türen, Fenstern usw. unterblieb. Stattdessen schrieb der jugendliche Schüler in großen Buchstaben den Namen des, von ihm verehrten, Pop-Idols Michael Jackson in den Umriss des Hauses hinein (Abbildung 7).

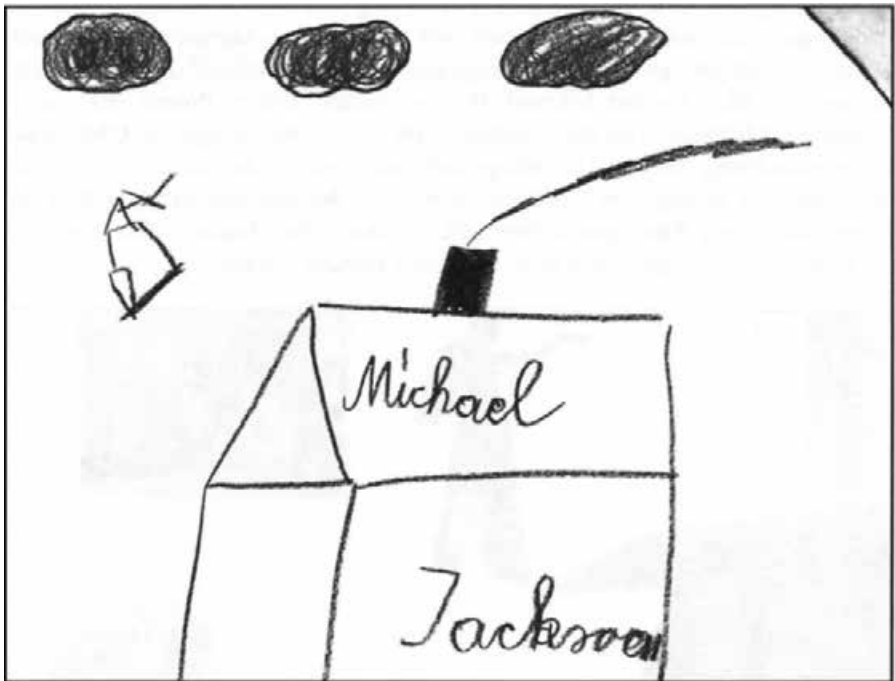


Abbildung 7

Hierdurch wird ein Übergang hin zur frühen Adoleszenz markiert. Das noch dem Bereich der Kindheit zugehörige Darstellungsschema und damit die kindliche Weltansicht erfährt eine inhaltliche und formale Veränderung bzw. Weiterentwicklung. Die Welt der Popmusik und der Popstars dringt unaufhaltbar in den familiären Bereich. Um die nun anstehenden Entwicklungsaufgaben anzugehen, d. h. die Lösung aus dem engen familiären Zusammenhang und den weiteren Aufbau einer ei-

genständigen Identität zu bewerkstelligen, greift der elfjährige Leo auf die Reaktionsform der Identifizierung mit dem Popstar Michael Jackson zurück. Dieser Prozess der Identifizierung ist begleitet von der Reaktionsform der Selbstbehauptung. Ohne diese Selbstbehauptung können Unabhängigkeit, eine eigene Identität und der bevorstehende sozialökologische Übergang in die Welt der Jugendlichen und in die Welt der Jugendkultur, mit ihren spezifischen alltagsästhetischen Zeichen und Prozessen, wie sie sich in dieser Zeichnung manifestieren, vermutlich nicht erreicht werden.



Abbildung 8

Aufschlussreich, mit Blick auf das adoleszente Konfliktgeschehen, ist eine Illustriertencollage der vierzehnjährigen Gabriella (Abbildung 8). Diese Bildgestaltung zeigt das Nebeneinander von Ablösungswünschen und dem anhaltenden Bedürfnis nach familiärer Geborgenheit. Als Thema wurde hier vom Lehrer gegeben: „Ich zwischen Kindheit und Erwachsensein“ (vgl. Schottenloher, 1992, S. 74). Rechts im Bild das musikalische Zusammenspiel von Vater und Tochter, auf Gitarre und Flöte, ergänzt durch ein eisleckendes Kind. Dieser Teil des Bildes könnte als Hinweis auf die weiterbestehenden Versorgungswünsche der Schülerin zu verstehen sein. Auf der linken Bildseite befindet sich die, einer Illustrierten entnommene, Darstellung von Gianna Nanini. Es handelt sich um eine Sängerin, deren, leidenschaftlich und vehement vorgetragene, Texte, unter anderem, ihren Ausbruch aus den engen familiären Verhältnissen in der italienischen Provinz schildern. Gabriella, ebenfalls italienischer Herkunft, hat ihr Idol mit einem großen Schminkset unterklebt. Dieses Schminkset könnte als Symbol für die libidinösen Wünsche der Vierzehnjährigen aufgefasst werden, aber auch für ihren Wunsch, aus dem als eng



und einschränkend erlebten familiären Rahmen auszubrechen.<sup>63</sup> Die kess und reizvoll auftretende junge Frau in der oberen Bildmitte trägt ein schulterfreies Kleid, wodurch sie ihre Körperlichkeit besonders betont. Ihre Jacke hat sie locker über die Schulter geworfen, ein Zeichen für Unternehmungsdrang und Spontaneität. Sie ist der Sängerin und dem Schminkset deutlich zugewandt, dem familiären Geschehen kehrt sie dagegen den Rücken.

In die Reaktionsform der Identifikation mit der, um Unabhängigkeit kämpfenden, Sängerin fließen Formen der Selbstbehauptung und des Widerstandes ein. Wie sich das thematische Geschehen, das gleichermaßen regulative Züge wie auch Merkmale von Daseinssteigerung und Aktivierung (Spannungsschema) aufweist, weiterentwickeln wird, ist, von diesem Bild ausgehend, schwer vorherzusagen. Die Darstellung des familiären Geschehens befindet sich auf der rechten Bildseite, das heißt der auf die Zukunft gerichteten Seite (vgl. Schetty, 1974). Von einer solchen Links-Rechts-Aufstellung ausgehend, ordnet man wie Schetty die Figurationen auf der linken Bildseite der Vergangenheit, die auf der rechten Bildseite der Zukunft zu, wären eventuell notwendige Klärungsprozesse im Bereich der Herkunftsfamilie zu erwarten.<sup>64</sup>

Das männliche Gegenstück zu der oben beschriebenen Arbeit von Gabriella finden wir in einer Bildgestaltung des zwölfjährigen Oliver (Abbildung 9).<sup>65</sup> Vor einem dörflichen Landschaftshintergrund mit Einfamilienhäusern hat der Schüler eine Eltern-Kind-Figuration und einen Jugendlichen mit Motorrad platziert. Der junge Mann im Bild steht mit dem Rücken zu der Familiengruppe, die Eltern gehen ihres Weges, nur das kleine Kind, vielleicht ein kleiner Bruder oder eine Schwester des Jugendlichen vorne, schaut sich noch einmal um. Es ließe sich eventuell folgendermaßen interpretieren: Unser Schüler scheint, zunächst noch in der Fantasie, die emotionale Loslösung von seiner Herkunftsfamilie zu erproben. Der soziale und emotionale Rahmen, den die Eltern und das Geschwisterchen verkörpern, rückt nun in den Hintergrund des Gegenwartserlebens. Jetzt geht es um Selbstständigkeit, um eigene jugendkulturelle Lebensformen und neue Lebensstile, die erkundet werden wollen.

An Reaktionsformen zeigen sich: Selbstbehauptung, eventuell auch Widerstand gegen bestimmte Erwartungen der Eltern und die Identifikation mit der Gruppe der Gleichaltrigen im Rahmen einer Motorradszene o. ä. In der Lebenswelt dieses Jungen findet ein sozialökologischer Übergang statt. Der Jugendliche erschließt sich ein neues Setting, in dem er mit Gleichaltrigen ein neues Mikrosystem schafft oder dies alles wird gedanklich zunächst vorentworfen. Auch das kann ja der Sinn und der Zweck solcher Bildgestaltungen sein. Zugleich müssen komplexe, möglicher-

<sup>63</sup> Vgl. zu Gabriella auch Abbildung 17

<sup>64</sup> Gleichzeitig ist jedoch nicht auszuschließen, dass es aufgrund des, zufällig in einem Katalog vorgefundenen, Bildelements der jungen Frau in der Mitte, die nun einmal nach links gewandt ist, zu dieser Seitenaufteilung gekommen ist.

<sup>65</sup> Vgl. zu Oliver auch Abbildung 33.

weise ambivalente, Emotionen verarbeitet werden, die mit der Loslösung von den Eltern verbunden sein können. Daseinssteigerung und Spannungsschema auf der einen Seite sowie die Arbeit am innerseelischen Gleichgewicht (regulative Thematik), halten sich, wie die ausgewogene Bildkomposition nahezu zulegen scheint, die Waage.



Abbildung 9



## X. THEMEN IM BEREICH DER SCHULE

### 1. Das soziale Leben der Schüler\_innen

Eine Zeichnung des vierzehnjährigen Bernd<sup>66</sup> zeigt einen Ausschnitt aus dem Mikrosystem seiner Schulklasse (Abbildung 10). Es handelt sich um eine annähernd tiefenräumliche Darstellung des Klassenzimmers. Darin befinden sich plastisch gezeichnete Tische, Stühle, eine Waschecke, Tafel und Tür. Der Lehrer sitzt an seinem Pult. Sein Kopf bzw. sein Gesicht ist in eine Wolke eingehüllt, nach Angaben des Schülers ein Zeichen dafür, dass er dem Geschehen in der Lerngruppe jetzt weitgehend freien Lauf lässt und mit Eintragungen ins Klassenbuch, dem Durchlesen einer Schüler\_innenarbeit o. ä. beschäftigt ist. Unterdessen vollzieht sich im Klassenraum ein buntes Treiben. Der Schüler unten rechts schreitet forsch auf einen von links unten kommenden Jungen zu. Die Sprechblasen enthalten Dialogfetzen („Matthias Du Arsch!“ o. ä.). Der Schüler links wirft, man beachte die gestrichelte Linie, die die Flugbahn des Objekts anzeigen soll, etwas Eiartiges durch den Raum und auf den Tisch, vor dem der andere steht.

In der Bildmitte spielen sich weitere Handlungen ab. Ein Schüler namens Niko sitzt mit Kopfhörer an seinem Platz und hört Musik. Vor ihm auf dem Tisch liegt ein Walkman-Kassettengerät. Von der gegenüberliegenden Seite krabbelt Gabriella unter den beiden Tischen zu Niko durch.<sup>67</sup> Dieser reagiert mit dem Ausruf „Oh, Gabriella!“ Parallel dazu stürzt weiter rechts ein Schüler namens Chris zu Boden. Offenbar hat ihm jemand von hinten den Stuhl weggezogen. Ganz am rechten Bildrand sehen wir eine Schulbank, die in der Mitte mit einer kräftigen Zickzacklinie verziert ist. Von einem, jenseits der Bildgrenze befindlichen, Schüler wird der dort sitzende Junge nach seinem Befinden gefragt („Mike, geht’s Dir gut?“). Einige Beinteile ragen von rechts in den Bildraum und deuten ein weiteres Geschehen an, das sich in einem nicht mehr einsehbaren Bereich des Klassenraums abspielt. Die Tische vorne im Bild enthalten Graffiti, die sich auf eine Popgruppe (Emils) und eine Liebesgeschichte (Daniela) beziehen. Die gesamte Szene hat Bernd mit dem Titel „Unsere Klasse“ überschrieben. Der Zeichner selbst präsentiert sich im Bild an der Tafel stehend und auf eine Tafelnotiz zeigend.

<sup>66</sup> Vgl. zu Bernd auch die Abbildung 21.

<sup>67</sup> Die Namen der Schüler\_innen wurden vom Zeichner auf die Tische oder in die Sprechblasen geschrieben. Diese wurden aus Gründen der anonymen Auswertung aus der Zeichnung entfernt. In der Beschreibung des Bildes wurden dieselben Pseudonyme eingesetzt, die auch bei den anderen Bildbeschreibungen in dieser Studie verwendet worden sind.

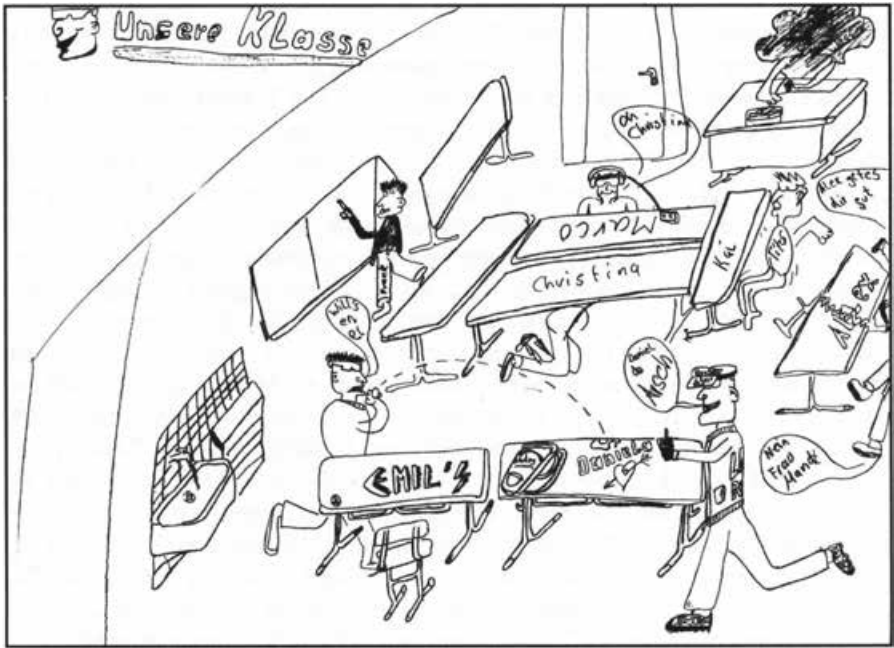


Abbildung 10

Im Vordergrund steht hier die Thematik der Daseinssteigerung und Aktivierung. Erlebnis- und Betätigungsdrang sowie eine Tendenz zur Expansion sind deutlich in dem gezeichneten Geschehen auszumachen. Das Herstellen von Schultischgraffiti, das Hören von Musik über einen Walkman und die, zum Teil beschrifteten, Kappen, die die Schüler\_innen tragen, lassen sich als alltagsästhetische Zeichen interpretieren, die auf das Spannungsschema verweisen. Gleichzeitig werden auch Elemente einer Thematik der sozialen Integration erkennbar. Der Vierzehnjährige bejaht, lässt man die gesamte Szene auf sich wirken, offenbar ausdrücklich die bestehenden sozialen Bindungen und Regelungen im Rahmen der Schulklasse, in den Beziehungen zu seinen Mitschüler\_innen und in der Beziehung zu seinem Lehrer. Dominierende Reaktionsformen sind die Stiftung und Pflege sozialer Kontakte in Kombination mit Anpassung an die Eigenheiten und Bedürfnisse anderer sowie Anpassung an die institutionellen Aspekte der Situation auf der einen Seite und Selbstbehauptungstendenzen auf der anderen Seite.

„Die Schule für Erziehungshilfe ist in Gefahr, auf das Leitsymptom ihrer Schüler( innen, Ergänz. J. B.), die erhöhte Aggression, mit erhöhter Kontrolle zu reagieren und damit die Gefühle von Ohnmacht und Kontrollverlust zu verstärken und so die Macht-Ohnmacht-Spirale und Aggression weiter anzutreiben“ (Heinemann, 1992, S. 81).

## 2. Schule und Macht

Das vorangestellte Zitat nimmt bereits ein Anliegen dieses Kapitels vorweg, nämlich aufgrund von umfangreichen Beobachtungen zum Thema *Schule und Macht* aufzuzeigen, warum gerade im Bereich der Schule für Erziehungshilfe ein sensibler Umgang mit institutionellen Kontroll- und Disziplinierungsmaßnahmen von Bedeutung ist.

Der dreizehnjährige Peter<sup>68</sup>, der über einige Wochen hinweg mit dem Verfasser (J. B.), in einer am Ende des Schultags platzierten, Arbeitsgemeinschaft Bilder machte, hat aus der, im Klassenzimmer vorgehaltenen, Sammlung an Materialien, Kunstbänden usw.<sup>69</sup> eine Zeichnung von Tomi Ungerer ausgewählt. Sodann hat er sein eigenes Fotoportrait kopiert und verkleinert und dann auf den Körper einer Lehrperson, die eine herrschsüchtige Pose einnimmt, aufmontiert (Abbildung 11). In der Position dieser Lehrperson steht er nun, auf erhöhtem Podest, vor einer Gruppe von Schüler\_innen, die sich in streng frontaler Sitzordnung befinden und die über lange Fäden marionettenartig gesteuert werden können. Die zweite Schülerfigur von links wird von Peter an einer Leine nach oben gezogen. An eben diese Figur hat der Dreizehnjährige den Namen seiner Klassenlehrerin geschrieben.<sup>70</sup> Die Leine schnürt ihr den Hals zu, ihr Körper hängt schlaff herunter. Der Hintergrund dieser symbolischen destruktiv-aggressiven Reaktionsform war, wie ein exploratives Gespräch mit dem Jungen zeigte, in Straf- und Ordnungsmaßnahmen zu sehen, die seine Klassenlehrerin wegen problematischer Verhaltensweisen gegen ihn ergriffen hatte. Durch diese Bildgestaltung fand Peter zunächst die Möglichkeit, seinem Ärger gegenüber der Lehrerin Ausdruck zu verleihen. Das vermutlich empfundene Ohnmachtsgefühl wird zugleich symbolisch in eine Machtfantasie verwandelt.

<sup>68</sup> Vgl. zu Peter auch die Abbildungen 12 und 34.

<sup>69</sup> Den Schüler\_innen stand eine Sammlung von etwa 60 Bänden zur Kunst verschiedener Epochen, vor allem aus den Gebieten Malerei und Grafik, zur Verfügung. Die Bildreproduktionen dienten dem Suchen nach Ideen und Anregungen. Die Bildmotive wurden von den Schüler\_innen abgezeichnet, fotokopiert, weiterentwickelt und umgestaltet.

<sup>70</sup> Dieser Name wurde, wie alle anderen Namen auch, aus Gründen der zu wahrenen Anonymität aus der Zeichnung entfernt.

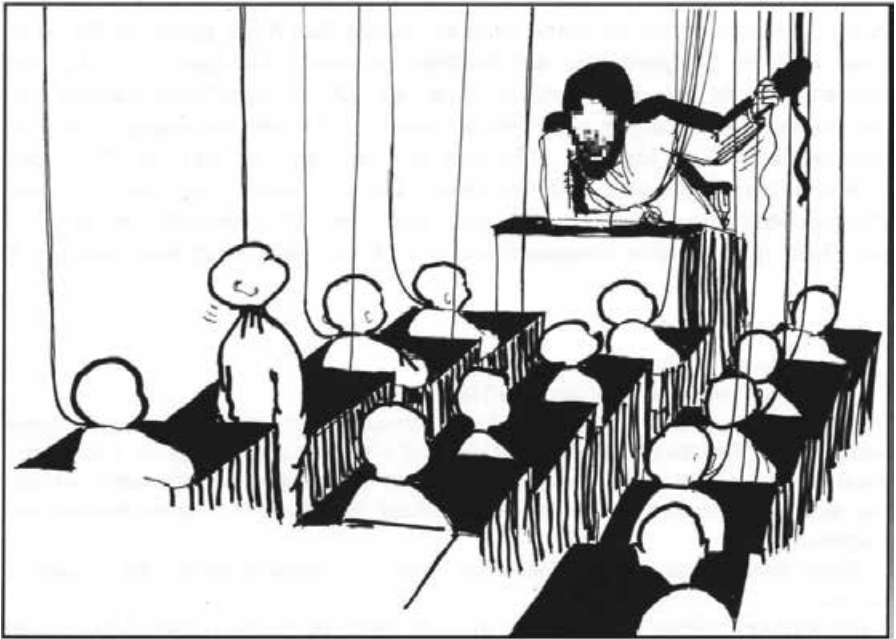


Abbildung 11

Eine Variation bzw. Fortsetzung dieser regulativen, konfliktbestimmten Thematik, bei der es nicht nur um den aktuellen Anlass, sondern auch um den Kampf um Autonomie im Sinne einer psychosozialen Krise gehen dürfte, ist in einer weiteren Bildgestaltung desselben Schülers zu sehen (Abbildung 12): Aus der rechten Bildecke bewegt sich ein massiver, schwer bewaffneter Roboter<sup>71</sup> auf die Bildmitte zu. In dieser Identifikation macht sich Peter nun unangreifbar und unverletzlich. Eine Inschrift informiert uns, dass es sich hier um Peter, den „Unsterblichen“<sup>72</sup> handelt. Auf der linken Bildseite saust eine, von Schüssen durchlöcherete, Figur durch den Bildraum nach oben. Die Gesichtsmarkmalen dieser Figur sind deutlich ausgezeichnet, der Mundwinkel zeigt nach unten. „X stirbt“, lautet der zum Bildgeschehen hinzugefügte Kommentar.<sup>73</sup> Der Hintergrund zu dieser Bildgestaltung war, wie die verbale Exploration zeigte, darin zu sehen, dass die Klassenlehrerin, aufgrund der zugespitzten Situation in der betreffenden Lerngruppe, den Schulleiter hinzugezogen hatte. Dieser verschärfte die repressiven Maßnahmen gegen Peter noch weiter.

<sup>71</sup> Die Herkunft dieses Bildelements ist nicht mehr zu rekonstruieren. Der Schüler brachte es zur Förderstunde mit.

<sup>72</sup> Diese Inschrift wurde aus Gründen der Anonymität aus dem Bild entfernt.

<sup>73</sup> An dieser Stelle befand sich ursprünglich der Nachname eines Schulleiters. Dieser Name wurde durch ein X ersetzt.

Der Dreizehnjährige antwortete mit den Reaktionsformen der Selbstbehauptung, des Widerstandes und der Aggression. Zu übersehen ist jedoch nicht, dass er auch eine dritte, neutrale Person um Hilfe bittet, indem er die Angelegenheit in einer kleinen künstlerischen Fördergruppe, eben über seine Bildproduktionen, anspricht, eventuell verbunden mit dem Wunsch, die regulative Thematik in seinem schulischen Leben zu überwinden.

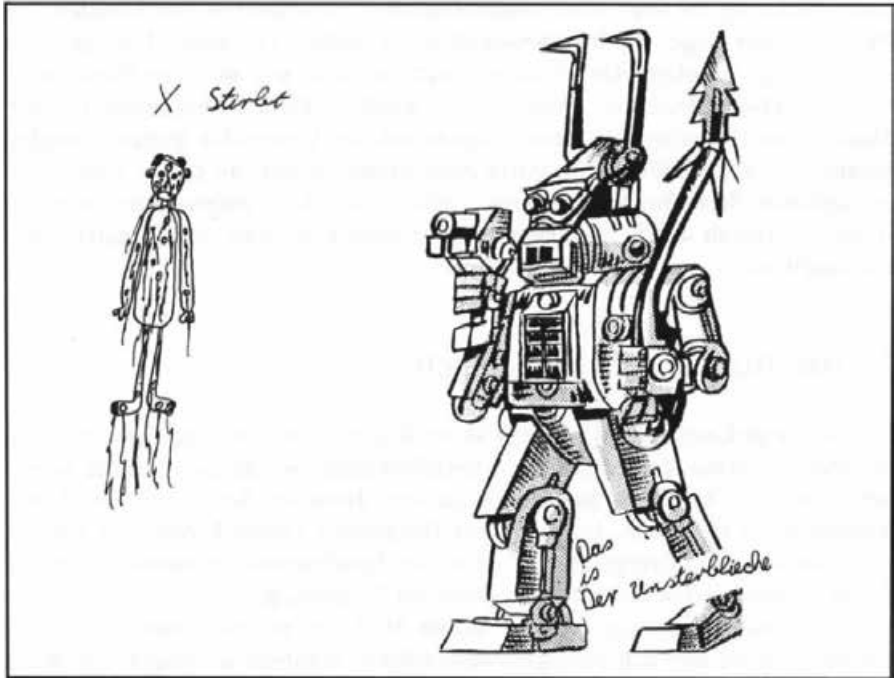


Abbildung 12

Einmal abgesehen von den geschilderten Ereignissen, wie sie auf der Ebene konkreter schulischer Interaktionen, auch an Förderschulen, vorkommen können, deutet sich hier ein vielschichtiger, erziehungsgeschichtlich relevanter, Problemzusammenhang an, der sich um die Mechanismen der Macht, um die Disziplinierung normabweichenden Verhaltens, hier von Heranwachsenden, in gesellschaftlichen Institutionen dreht. Michel Foucault (1992) hat diesen Zusammenhang in *Überwachen und Strafen* analysiert. Aggression und Gewalt gehören, nach unseren Feldbeobachtungen und Praxiserfahrungen, neben der Sexualität, zu den Schlüsselthemen, mit denen wir nahezu durchgängig im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung konfrontiert sind. Mit den Mechanismen der Macht und der Kontrolle ist von pädagogischer Seite aber kaum sinnvoll an diese Themen und ihre



komplexen Verzweigungen heranzukommen. Damit wird nicht bestritten, dass es Grenzfälle gibt, in denen, bei sehr angespannter Situation, kaum noch etwas anderes bleibt, als die *Ordnungsmaßnahmen* zu ergreifen, vor allem um Schaden von Personen oder Gegenständen abzuwenden. Im fünften Teil dieser Untersuchung sollen einige darüber hinausweisende Ansatzpunkte herausgearbeitet werden, wie auf dem Hintergrund der „kritisch-konstruktiven Didaktik“ (Klafki, 1985) die Phänomene Gewalt, Macht, Disziplinierung usw. zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden können, um den Schüler\_innen eine aktive Auseinandersetzung mit diesen Themen zu ermöglichen, die Zusammenhänge tiefergehend zu verstehen und ihren destruktiven Gehalt durch das Erfahren einer demokratischen, emanzipatorischen Pädagogik schrittweise aufzulösen.

### 3. Umschulung zur Förderschule

Der vierzehnjährige Georg<sup>74</sup> befand sich kurz vor seiner Rückschulung an eine Gesamtschule. In einer der letzten gemeinsamen Unterrichtsstunden wurde dem Schüler vorgeschlagen, eine Art Rückblick auf seine drei Jahre an der Schule für Erziehungshilfe zu versuchen. Im Laufe des Gespräches kamen Lehrer und Schüler unter anderem auf Georgs ersten Tag an der Förderschule zu sprechen und der Junge zeichnete seine Erinnerungen daran auf (Abbildung 13).

Die Filzstiftzeichnung zeigt die Mutter des Schülers (links) und den Schüler selbst (rechts), wie sie sich den Schulgebäuden nähern. Während die Mutter mit leicht gesenktem Kopf auf das Gebäude zuzugehen scheint, steht der Sohn da und zuckt mit den Achseln. Die beiden Figuren wurden im Detail wenig ausdifferenziert, sie erscheinen regressiv und doch sind sie von intensivem Ausdruck, indem sie etwas von dem Unbehagen vermitteln, das vor allem der Schüler selbst an jenem Tage empfunden haben dürfte. Die Schulgebäude wirken karg und ausdruckslos. Die eingezeichneten Türen und Fenster sind leer und schmucklos. In der Erinnerung des Schülers regnete es. Die gesamte Szene vermittelt eine deprimierende Atmosphäre, ein Eindruck, der sich mit den retrospektiven, verbalen Mitteilungen des Schülers deckt. Die Umschulung zur Förderschule für Erziehungshilfe bedeutete für den damals Elfjährigen einen massiven sozialökologischen Einschnitt. Er fühlte sich, von heute auf morgen, in ein völlig anderes schulisches Umfeld versetzt, allerdings, wie er im Rückblick meint, zu seinem Vorteil.

In der Grundschule habe man ihn stets nur als „Spinner“ und „Eigenbrötler“ angesehen, entsprechend habe er sich in sich selbst zurückgezogen. Er habe manchmal, als Reaktion darauf, auch zugeschlagen, wenn ihn ein anderer provoziert habe. An der Förderschule sei das dann anders gewesen. Durch den Wechsel in ein anderes ökologisches System konnten, wie es aussieht, evasive und aggressive Reakti-

<sup>74</sup> Vgl. zu Georg auch Kapitel XII. 2 zum Thema Videofilme.

onsformen schrittweise zugunsten von Formen wie Leistung, Anpassung an die institutionellen Aspekte der Situation, Aufgreifen von Chancen und Bitten um Hilfe aufgegeben werden. Die während der Grundschulzeit dominierende Konfliktthematik wandelte sich so zunehmend zu einer Daseinsthematik der sozialen Integration (vgl. Thomae). Auf diesem Hintergrund erschien die Rückschulung des Jungen an eine Gesamtschule in der Tat erfolgversprechend.



Abbildung 13



# XI. LEBENSÄÄUME, ÜBERGÄNGE UND SPANNUNGSFELDER

## 1. Das Leben auf dem Lande

In der Welt vieler Jugendlicher, wie sie eine Förderschule für emotionale oder soziale Entwicklung besuchen, scheint es den „ökologischen Nahraum“ (Baacke) als Erfahrungswelt nur noch in Ansätzen zu geben. Bei den meisten Schüler\_innen, die der Verfasser (J. B.) unterrichtet hat, gleichgültig, ob sie nun in einem städtischen Ballungsgebiet oder auf dem Lande lebten, zeigte sich dort ein Vakuum, wo Heranwachsende noch vor etwa fünfundzwanzig Jahren durch Werkstätten, Wälder, Felder und Steinbrüche streiften, nach seltenen Steinen, Federn, o. ä. suchten, Fische fingen, auf einem benachbarten Bauernhof oder in einer Schreiner- oder Schmiedewerkstatt *herumlungerten*:

„Der industrialisierte Fortschritt ist seit geraumer Zeit dabei, die ‚Ökosysteme‘ einer unabhängigen und freiwüchsigen Kindheit zu zerstören. Indem die Lebensgewebe der Nähe, das Geflecht der erlebbaren Tätigkeiten, Personen, Räume und Leitbilder eingeebnet werden, schwinden die Umweltbedingungen für eine ungeplante und unproduzierte Kindheit“ (Sachs 1981, S. 28).

Diesen Bereich, wie er in den 1960er Jahren von Heranwachsenden noch erlebt werden konnte, scheinen inzwischen vor allem das Fernsehen und die virtuellen Computer- bzw. Videowelten auszufüllen. Rolff und Zimmermann kommen im Anschluss an ihre Untersuchung zum Thema „Kindheit im Wandel“ (1985, S. 135 ff.) zu dem Ergebnis, dass zunehmend eine „Reduktion von Eigentätigkeit durch konsumierende Aneignung der materiellen Kultur“ und eine „Mediatisierung der kindlichen Lebenswelt“, speziell durch das Fernsehen, stattfindet. Als ungünstig dürfte sich vor allem erweisen, dass es zu einer „Verarmung des Bereichs unmittelbarer Erfahrungen“ (ebd., S. 139) kommt. Das Fernsehen und all die anderen inzwischen verfügbaren Medien wie Kassetten, Gameboys, Computerspiele, Magazine, Hefte, usw. „vermitteln Erfahrungen aus zweiter Hand: Nicht Landschaften oder Menschen begegnen den Kindern, sondern symbolische Repräsentationen davon“ (ebd.).

Dass ein Schüler zeichnet, wie er auf einem Pferd reitet oder dieses versorgt, darf heute bereits als außergewöhnlich gelten. Doch gelegentlich leben die, selbst auf dem Lande kaum noch anzutreffenden, naturbezogenen Aktivitäten fort, etwa auf Bäume klettern, Rad fahren, reiten, Traktor fahren usw., Tätigkeiten, wie sie im ökologischen Nahraum angesiedelt sind. Ein solcher Weltausschnitt enthüllte sich uns vor dem Hausbesuch bei einer Familie, der im Anschluss an den Unterricht stattfand. Wir lesen im Tagebuch des Lehrers (J. B.):

Kurz vor Svens Dorf kommen wir an einer Stahlfabrik vorbei, wo er in den Ferien gearbeitet hat und wo er auch samstags mal aushilft. Er erklärt mir die einzelnen Gebäude, als wir vorbeifahren. Ich halte kurz an. „Hier werden Kirchenglocken gegos-

sen“, sagt er. „Da vorne ist eine besonders schöne Halle, sie hat fast ein Dach wie eine Kathedrale“, fährt er fort. Dann kommen wir ins Dorf. Er zeigt mir eine Reihe von Häusern und nennt die Namen der Leute, die darin wohnen. Wir biegen zunächst ab zum Gutshof. Ich parke den Wagen zwischen herumlaufenden Hühnern und Sven führt mich zuerst in ein Stallgebäude. Er zeigt mir Kälber, Schweine, Pferde und weist mich auf Einzelheiten im Gebäude hin, die alten Dachpfannen, die Löcher im Dach. Einen Bullen hätten sie im Moment keinen. Er meint, dass er keine Bullen leiden könne. Ich erinnere seine länger zurückliegenden Erzählungen, als er in übermütiger Stimmung mit einigen Kumpels zusammen, und nach dem Konsum von einigen Flaschen Bier, Jungbullen auf einer Weide gereizt hat und sich dabei eine Beinverletzung zugezogen hat. Einer der Bullen habe ihn gepackt und durch die Luft geschleudert. Sven stellt mir jetzt die Pächterin des Gutshofes vor, eine Frau um die fünfzig, die er mit *Tante* anredet. Wir gehen um das Gebäude herum, zwei Jungs aus dem Dorf fahren auf einem Traktor. Sven ruft ihnen etwas zu. Anschließend zeigt er mir die Ruine einer Wasserburg. Wir überspringen den Wassergraben und erreichen trockenen Fußes die noch vorhandenen Mauerreste, die wir dann abgehen. Sven erzählt mir vom Besitzer der Anlage, einem Baron, und was er über die Geschichte von Gutshof und Wasserburg weiß. Er komme sehr oft hierher. Zum Mähen der Wiesen, zum Heumachen, zur Kartoffelernte und auch sonst. Im Winter zum Eislaufen auf dem See, im Sommer zum Herumklettern und zum Fische fangen. Wir klettern auf ein noch erhaltenes Mauerplateau, bleiben dort eine Weile und Sven raucht. Wir schauen auf das Wasser. Er sagt, er habe hier einen Eisvogel gesehen. Dann zeigt er mir einen noch erhaltenen Raum in einem ehemaligen Rundturm. Unter der Decke spiegeln sich Lichtreflexe von der Wasseroberfläche her. Durch eines der Fenster würden im Sommer wilde Himbeeren hereinranken, die er sich dann abpflückt. Oben in einem Winkel hat er ein Fledermausnest entdeckt. Ganz kleine Fledermäuse seien drin gewesen. Einmal seien welche runtergefallen auf den Boden und erfroren. Dann fahren wir zum Dorf, zum Haus der verwitweten Mutter.

In einem solchen Lebenszusammenhang sind natürliche ökologische Übergänge und Erweiterungen durch das Erobern neuer Settings möglich. Der ökologische Nahraum wird mit lebendigen und realitätsbezogenen, konkreten Tätigkeiten gefüllt. Als Daseinsthematik stehen sicher im Daseinssteigerung und Aktivierung im Vordergrund, aber auch soziale Integration. An Reaktionsformen dominiert die Stiftung und Pflege sozialer Kontakte (Absprachen und Vereinbarungen in der Pflege der Tiere, dem Benutzen von Fahrzeugen und Geräten, dem Übernehmen von Aufgaben in der Landwirtschaft u. a.). Formen der Leistung (Beherrschen der Fahr- und Reittechniken, regelmäßiges Ausmisten und Füttern) sind ebenso erkennbar wie Formen der Anpassung (an die Bedürfnisse und Besonderheiten der Tiere, an die Regeln der Landwirtschaft) wie auch das Aufgreifen von Chancen.

Zu einem späteren Zeitpunkt wird deutlich werden, dass dieser Weltausschnitt, wie er sich in Zusammenhang mit dem sechzehnjährigen Sven entfaltet, eine Art sozialökologische Nische darstellt. Tatsächlich ist der Lebenskontext dieses Schülers durchsetzt mit Brüchen und Konflikten. Der frühe Tod des Vaters wird kaum verwunden und die Loslösung von der Mutter vollzieht sich auf eine destruktive Weise. Svens schulische Leistungen bzw. das, was er seiner Klassenlehrerin als

messbare Leistung zeigt, reichen offenbar nicht für einen Hauptschulabschluss aus. Die berufliche Perspektive ist damit nicht sehr chancenreich. Sven verbringt einen Teil seiner Freizeit mit Freunden, die die Musik der „Böhsen Onkelz“ hören und die sich den Hooligans, das heißt an rechtem Gedankengut orientierten Fußballfans, verbunden fühlen.<sup>75</sup> Der Gutshof erscheint daher als Refugium, als Rückzugsort, an dem die Welt noch in Ordnung ist. Während diese Welt der späten Kindheit und dem frühen bis mittleren Jugendalter unter Entwicklungsgesichtspunkten auch durchaus angemessen und förderlich erscheint, verweist deren ungebrochene Aktualität für das Leben eines beinahe Siebzehnjährigen, der sich eigentlich um einen Schulabschluss und eine Lehrstelle kümmern müsste, zugleich auf eskapistische Tendenzen im Umgang mit der Lebenswirklichkeit, da der Junge auf einem Gutshof wie diesem, ohne eine entsprechende Ausbildung, keine solide berufliche Stellung mehr finden kann.

## 2. Die Stadt als Streifraum

Unterrichtsgänge, unter anderem zu einer Halfpipe<sup>76</sup>, führten uns dazu, den kulturellen Lebensraum der Schüler\_innen in einem städtischen Ballungsgebiet, hier Rhein-Ruhr-Gebiet, genauer zu erkunden. Mit dem Einzeichnen von Straßen und Plätzen in Stadtpläne wurde von uns eine empirische Methode von Muchow (1978) modifiziert. Die Bedeutung des Wohnumfelds als prägendem Lebensraum steht im Zentrum von Muchows Untersuchungen. Konkret richtet sich dieser analytische Ansatz auf Straßen, Plätze, Hinterhöfe, speziell einer Großstadt, und die Aktivitäten der dort lebenden Kinder und Jugendlichen. Eine Fragestellung war zunächst, wie weit sich der sozial- und kulturgeografische „Streifraum“ (Muchow) in quantitativer und qualitativer Hinsicht ausdehnt, denn die Eroberung unbekanntes Geländes erfordert Initiative und Risikobereitschaft und es werden vielfältige Erfahrungen gemacht.

Muchow explorierte, bereits in den 1920er Jahren, zunächst den Raum, in dem gelebt wird. Für die Schüler\_innen formulierten wir diesen Zusammenhang folgendermaßen: „Wo ich wohne, wo ich zur Schule gehe, zur Schule herfahre, Plätze und Orte, die ich gut kenne, wo ich mich viel aufhalte, Plätze, Orte, Gebäude, wo ich einen großen Teil meiner Freizeit verbringe, wo ich mit meinen Eltern oder Geschwistern hingehere oder hingegangen bin, wo ich Freunde treffe, wo ich allein bin...“ Zweiter Analysegesichtspunkt ist der Raum, der erlebt wird: „Dieser Ort bedeutet für mich... Ich mag an diesem Platz, dass ich dort... Mir gefällt dort besonders... Wenn ich dort bin, fühle ich mich...“ Ein dritter Aspekt ist die Analyse des

<sup>75</sup> Vgl. zu Sven auch Kapitel XIII. 2, Im Umfeld der Skinhead- und Hooligan-Szene sowie Kapitel XVII. 3: Bearbeiten biografischer Erfahrung als Rückgewinnung von Bildungschancen.

<sup>76</sup> Eine Halfpipe ist eine Fahrbühne für Skateboards (vgl. Abbildung 21).

Raumes, der gelebt wird. Gemeint sind dabei ganz konkrete Tätigkeiten: „Im/an/auf... mache/unternehme ich... usw.“ Die Schülerinnen und Schüler wurden dann von uns angeregt, diejenigen Straßen, Plätze, Orte usw. in fotokopierte Stadtpläne einzuzichnen, an denen sie sich viel aufhalten und diese Einzeichnungen dann zu beschriften.

Es folgen die Ergebnisse von Chris (14 J.): In einer rot markierten Zone wohnt er. Einen Teil seiner freien Zeit verbringt er mit Reparieren und Basteln an seinem Fahrrad (Abbildung 25). In der braunen Zone wohnt sein Freund. Eine orange markierte Zone kreist das Gebiet um den Nordbahnhof ein. Da „baut er mit seinen Freunden Scheiße“, etwa „Flaschen aus einem Container fischen und kaputttschmeißen“. Oder in einem Eisenbahntunnel Feuer machen. Diese Bahnlinie, von jenem Stadtteil ins Zentrum, sei selten in Betrieb. Sie gehen meist zu viert: Chris, sein 23 Jahre alter Freund, seine beiden 13 und 15 Jahre alten Neffen.



Abbildung 14

Eine Zeichnung von Chris (Abbildung 14)<sup>77</sup> gibt eine Vorstellung von den urbanen Streifzügen. Zwei Jugendliche, der Zeichner selbst und sein Freund, so berichtet es der Schüler, gehen über einen Bürgersteig. Die auf 2:30 stehende Uhr an dem Gebäude, die gleichmäßige Einschwärzung des Bildes und die leere Fahrbahn legen nahe, dass es sich um eine nächtliche Aktivität handelt, die eventuell delinquenten

<sup>77</sup> Vgl. zu Chris auch die Abbildungen 20 und 37.

Charakter haben könnte.<sup>78</sup> Das Leben auf der Straße ist Teil einer milieuspezifischen Sozialisation, wie sie auch von Lafont (1990, S. 214) beschrieben worden ist:

„Von der Schule faktisch (wenn auch nicht offiziell, J. B.) vor die Tür gesetzt oder aus eigenem Antrieb der Schule vor der gesetzlichen Altersgrenze entflohen (oder die Schule nur noch sporadisch besuchend, J. B.), lernen die Jungen sehr früh, sich durchzuschlagen, zunächst was ihr Taschengeld betrifft, sodann auch recht bald im Hinblick auf Ausgaben für Kleidung, Freizeit (Ausgehen, Kartenspiel, Magazine, Schallplatten, Fahrzeuge...) und auch für einen Teil ihrer Nahrung.“<sup>79</sup>

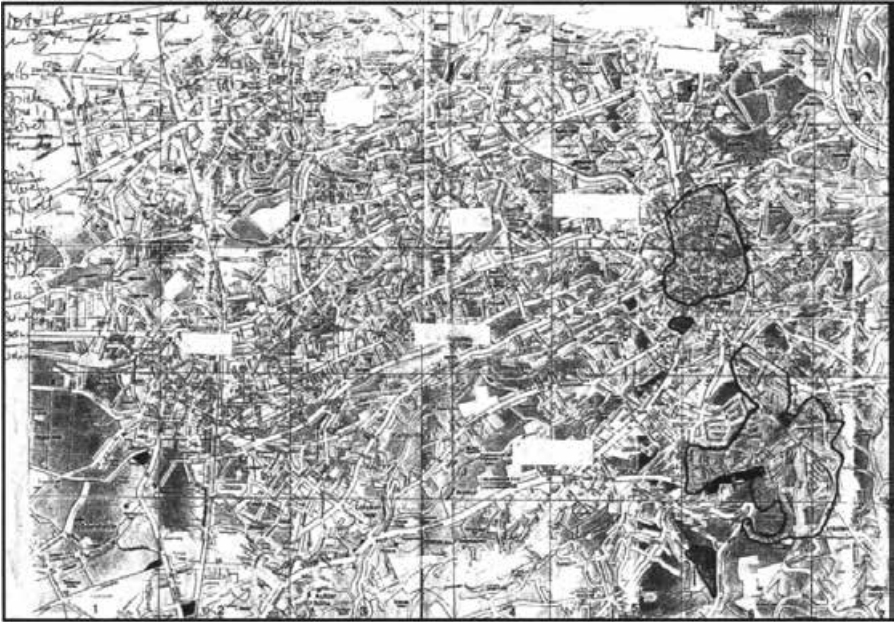


Abbildung 15

Weiterhin sei hier auf Ralfs Einzeichnungen im Stadtplan hingewiesen. Wir stützen uns wiederum auf die Tagebucheinträge des Lehrers (J. B.):

Der Fünfzehnjährige markierte ein Jugendzentrum. Das „Haus der Jugend“ liegt im Stadtzentrum. Dort geht er in gewissen Abständen hin, trifft dort auch Freunde. Was man da so machen könne? Billardspielen, Tischtennis, Kicker, Discos, Filme sehen, neulich sei eine Rapper-Fete gewesen, Robo Dance, so ähnlich wie Breakdance. Au-

<sup>78</sup> In der Tat musste Chris etwa zwei Jahre später eine Haftstrafe wegen verschiedener Eigentumsdelikte absitzen.

<sup>79</sup> Vgl. hierzu auch die Schilderungen in Pier Paolo Pasolinis Romanen *Ragazzi di vita* (1955) und *Una vita violenta* (1959).



ßerdem führen sie dort in der Nähe auch Skateboard, seine Freunde und er. Zwischen- durch gingen sie immer mal wieder zum Jugendzentrum, zum Beispiel wenn sie Durst hätten oder wenn sie Werkzeug bräuchten, um etwas am Skateboard zu reparieren.

An dieser Stelle werden alltagsästhetische Episoden sowie in diese eingelagerte Themen, Interessen und Bedürfnisse sichtbar, die auch beim Initiieren bzw. Konstruieren von didaktischen Handlungsrahmen zu beachten sein werden. Die Eintragungen von Niko, fünfzehn, erbrachten die folgenden Hinweise, wir lesen erneut im Tagebuch des Lehrers (Abbildung 15)<sup>80</sup>:

Rot steht für Rumgehen, Rumbummeln in der Stadt mit Freunden. Gelb für Freizeit, Spiel, Sport, Spielplatz, Freunde. Die grüne Zone zeigt den Trainingsplatz und das Gebäude eines Fußballvereines, wo er „eigentlich“ zum Training hingehet. Was denn *eigentlich* bedeute? frage ich. „Ja, im Moment nicht, jaah...., eigentlich drei mal die Woche... Mal seh'n.“ Orange steht für Fußball gucken in einem Stadion. Er gehe jedoch selten dorthin. Blau markiert ist die Schule, braun das Wohnhaus, schwarz die Kirche, wo er jedoch kaum hingehet. Niko hatte auch Schwierigkeiten, die Kirche überhaupt auf der Karte zu finden. Er machte dann eine ungefähre Markierung, als ich danach fragte. Wo die Kirche aber tatsächlich aufzufinden war, blieb letztendlich offen.

Niko, der Sohn einer ursprünglich aus Italien stammenden Familie, erlebte es vermutlich auch als schwierig, den Stellenwert von Kirche und Religion in seiner aktuellen Lebenssituation zu bestimmen.<sup>81</sup>

Wie der markierte Lebensraum nun von den Jugendlichen subjektiv erlebt wird, kommt besonders aus den folgenden Schülernotizen heraus.

Uwe, sechzehn Jahre: „Diese Stadt ist zwar ganz gut, aber langweilich. man weiß manchmal nicht, was man machen soll. Deshalb gehen wir in die Vidiotek und spielen Poka an den Automaten. Oder spielen Bieliaard in der Kneipe oder Vidiotek.“<sup>82</sup> Jörn, fünfzehn, fand es da, wo er wohnte, „natürlich total ätzend... an manchen Tagen weiß man nicht, was man machen soll. Weil es dann echt total ätzend ist. Im Xenox<sup>83</sup> und bei meiner Freundin ist es am geilsten! Im Xenox kann man tanzen und saufen. Bei meiner Freundin kann ich zum Beispiel...!“<sup>84</sup> Mario, sechzehn, kreiste in seiner Karte mehrere Stadtgebiete großflächig ein. Diesen Schüler zog es, seinen Notizen nach zu urteilen, hin zu den Verheißungen der Rotlichtbezirke: „Nach D. fahren. Frauen f\*\*\*\*\*, zum Beispiel eine Nutte. Eine Stunde fünfzig Mark. D. Bahndamm“ (vgl. Lehrertagebuch).

<sup>80</sup> Zu Niko auch Abbildung 36.

<sup>81</sup> Vgl. Kapitel XI. 3 Übergänge und Einschnitte. Das Leben zwischen zwei Kulturen.

<sup>82</sup> Aus Gründen der Authentizität wurden die Rechtschreibfehler, die diese Notizen aufweisen, nicht korrigiert.

<sup>83</sup> Es handelt sich um den Namen einer Diskothek.

<sup>84</sup> Vgl. zu Jörn die Abbildungen 2 und 29.

Der Streifraum der Mädchen wirkt, im Vergleich mit dem Streifraum der Jungen, eingeschränkter. Silkes Unternehmungen und Aktivitäten (Abbildung 16)<sup>85</sup> sind, farblich sehr sorgfältig unterschieden, in den Stadtplan eingezeichnet:

Die Markierungen auf der Karte beziehen sich auf Besuche bei Freunden und Freundinnen, Aufpassen auf ein Baby, Schlittschuhlaufen in einer Eishalle, Fahrradfahren, den Schulweg. Alles liegt räumlich relativ eng beieinander auf einer länglichen Achse vom Zentrum hinunter bis in einen südlicher gelegenen Stadtteil. Einmal ist sie darüber hinaus gefahren mit dem Fahrrad und „hat sich verfranzt“.

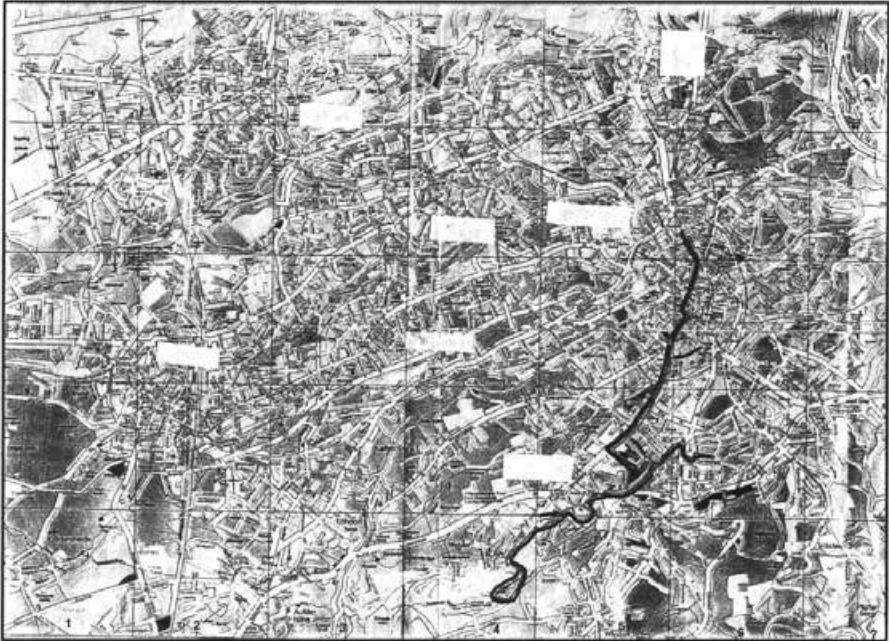


Abbildung 16

Dass ein solches exploratives Verfahren, wie das Einzeichnen von Aktivitäten in einen Stadtplan, auch an seine Grenzen stößt, zeigt die folgende Passage aus dem Tagebuch des Lehrers (J. B.):

Thorsten zeigte keine Bereitschaft zu zeichnen und spuckte Silke, die vor ihm saß, auf den Rücken. Ich hatte zuvor versucht, Thorsten auf seinen kopierten Stadtplan hinzuweisen, worauf er lustlos die Straße markierte, wo er wohnte. Er machte dann in der Mitte des Blattes wahllos eine Ansammlung von kleinen schwarzen Kreuzen. Ob er sich dort viel aufhalte? „Wieso? Sie wollten doch, dass ich was ankreuze!“ Er zerkrüllte das Blatt und warf es in die Ecke.

<sup>85</sup> Vgl. zu Silke Abbildung 1.

Eventuell fürchtete der Schüler, den der Lehrer noch nicht lange kannte, ausgehört zu werden. Der Junge könnte ja kaum die Spuren eventueller delinquenter Aktivitäten in den Plan einzeichnen.<sup>86</sup>

Die vorherrschende Daseinsthematik bei den Jungen, wie sie hier zum Vorschein kommt, lässt sich von der Tendenz her mit Daseinssteigerung und Aktivierung benennen. In alltagsästhetischer Hinsicht folgen die allermeisten von ihnen dem Spannungsschema („Scheiße bauen“, Flaschen werfen, Feuer machen, nachts herumstreifen, Billard spielen, auf Feten gehen, Skateboard fahren, am Automaten spielen, Filme in der Videothek ausleihen, in eine Diskothek gehen, Schlittschuh laufen, mit einer Freundin flirten usw.). Bei Silke und Niko wird in Ansätzen eine Thematik der sozialen Integration sichtbar: Fußball und Kirche bei Niko, Besuche bei einer Freundin und Aufpassen auf ein Baby bei Silke. Bei Thorsten klingt eine stark regulative, konfliktbestimmte Thematik an. Im Sinne einer Entwicklungsaufgabe stehen bei den meisten Schüler\_innen die Beziehungen zu Gleichaltrigen im Vordergrund. Die sich manifestierenden Reaktionsformen variieren von der Stiftung und Pflege sozialer Kontakte (Silke, Chris), über das Aufgreifen von Chancen (Ralf), bis hin zur kritischen Darstellung der soziokulturellen Lebensverhältnisse (Jörn, Uwe) und einer aggressiv eingefärbten Selbstbehauptung sowie Widerstand (Thorsten).

### 3. Leben zwischen zwei Kulturen

Eine Illustriertencollage der fünfzehnjährigen Gabriella, einer Jugendlichen mit italienischer Herkunft, enthält eine fragmenthafte Anordnung nachträglich kolorierter Bildteile (Abbildung 17). Ähnlich unverbunden wie diese Bildelemente scheint unter sozialökologischen Gesichtspunkten die Lebenssituation der Schülerin, wie auch die ihrer gesamten Herkunftsfamilie, zu sein. Nach Aussagen des Vaters versucht die Familie mit viel Engagement die eigene kulturelle Identität zu wahren. Fast alle Familienmitglieder nahmen zum damaligen Zeitpunkt an italienischen Tanz- und Folkloregruppen teil. Der Vater zeigte sich sehr darum bemüht, Anerkennung bei den deutschen Mitbürger\_innen im sozialen Umfeld zu finden, aus seiner Sicht zum größten Teil vergeblich. Es dominieren Fremdheitsgefühle. Man lese in diesem Zusammenhang den verschlüsselt wirkenden, in das Bild hineingeschriebenen, Satz: „Verkleidet in fremder Schießbude.“ Die Spannungen scheinen hier insbesondere im Bereich des Mesosystems *Familie-gesellschaftliche Umgebung* zu liegen. Gespräche mit den Eltern zeigten, dass sich aus dieser Situation immer wieder Spannungen ergaben, die das Leben der Familie, aber auch die Beziehungen untereinander, negativ beeinflussten. Der an kultureller Entwurzelung und an einer fehlenden

<sup>86</sup> Tatsächlich stand für den Überfall mehrerer „Büdchen“, das heißt Kioske, kurze Zeit später eine Gerichtsverhandlung an.

gesellschaftlichen bzw. beruflichen Rolle leidende Vater war offenbar gezwungen, seine frustrierten Bedürfnisse nach Beachtung, Geltung und Anerkennung, sowie hieraus resultierende Aggressionen, durch einen despotischen Umgangsstil mit seiner Familie zu kompensieren. Die emotionalen Bedürfnisse der insgesamt sechs Kinder schienen dabei zu kurz zu kommen.



Abbildung 17

Eine Zuspitzung erfuhr die Situation dadurch, dass sich schließlich auch die Mutter, ähnlich einem hilflosen Kind, von ihrem Mann bevormunden ließ und kein Gegengewicht darstellte, von dem die Kinder hätten profitieren können. Das Mädchen notierte denn auch in ihre Bildcollage: „Wir brauchen ein Zuhause.“ Verglichen mit einer früheren Arbeit der Schülerin (Abbildung 8) erscheint die familiäre Problematik zugespitzt. Wiederum finden sich Hinweise auf Ausbruchs- und Ablösungsphantasien aus der familiären Situation: „Ein Frauenclub auf ‚heißen Öfen‘. Ich brauche eine Freundin oder einen Freund.“ In einer ähnlichen Richtung ist wohl auch das Graffiti-Fragment im oberen Bildbereich zu sehen. Es weckt Assoziationen an Provokation, aggressive Selbstbehauptung und den Drang nach Unabhängigkeit. Das taschenartige Bildelement rechts unten mit der Aufschrift „infektiös“ könnte auf den besonderen Umstand hindeuten, dass die Schülerin, wegen einer ansteckenden Hautkrankheit, die auch ihre Geschwister befallen hatte, mehrere Wochen nicht

zur Schule kommen durfte und sich dadurch wahrscheinlich zusätzlich mit der problematischen Familiensituation konfrontiert und auf diese zurückgeworfen fühlte.

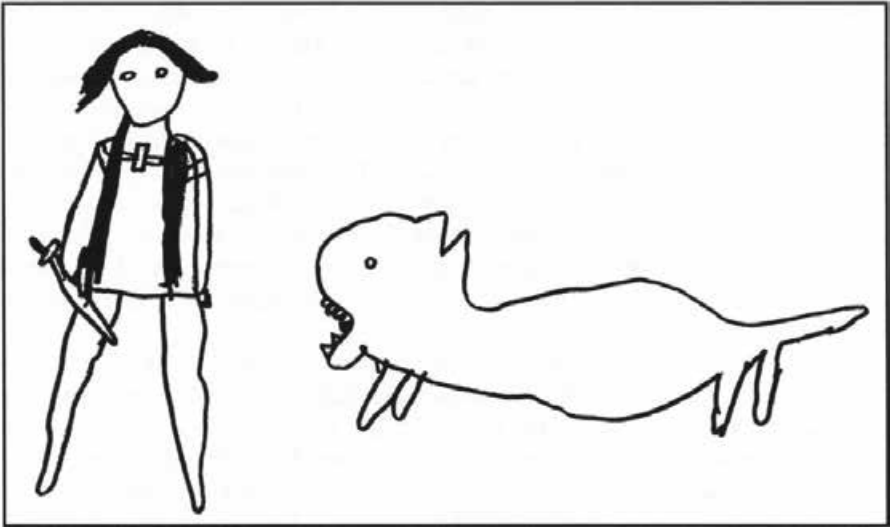
Zusammenfassend darf davon ausgegangen werden, dass sich Gabriellas Familie, auch nach fast zehnjährigem Aufenthalt in Deutschland, noch immer in der Auseinandersetzung mit dem ökologischen Übergang von der einen zur anderen Kultur befindet. Soziale Spannungen, die aus dem Mesosystem *Familie-Umwelt* und dem Exosystem *Arbeitswelt des Vaters* herrühren, wirken auf das Mikrosystem der Familie ein und beeinflussen ebenfalls das Mikrosystem der Schulklasse, in der Gabriella lernt. Aus der Perspektive der Fünfzehnjährigen dürfte es sich in erster Linie um eine regulative Thematik handeln, das heißt die augenblickliche Situation ist durch ein fehlendes innerpsychisches Gleichgewicht sowie durch soziale und kommunikative Spannungen gekennzeichnet. Der subjektive Lebensraum unterliegt überdies starken Restriktionen. Auf der einen Seite zeigt die Jugendliche, speziell im familiären Bereich, Reaktionsformen, die sich mit Anpassung an die institutionellen Aspekte der Situation sowie Anpassung an die Eigenheiten und Bedürfnisse anderer umschreiben lassen. Auf der anderen Seite, besonders im Bereich der Schule, lässt sich zugleich eine aggressiv gefärbte Selbstbehauptung beobachten.<sup>87</sup>

Abbildung 18 zeigt eine Zeichnung des dreizehnjährigen Mustafa. „He-Man“ befindet sich hier im Kampf mit einem Drachen. Der Schüler ist der älteste Sohn eines kurdischen Asylsuchenden. Die siebenköpfige Familie lebt in nahezu vollständiger sozialer und kultureller Isolierung in einer Zweizimmerwohnung in einem Mietshauskomplex. Diese Ansammlung etwa fünfstöckiger, würfelförmiger und ökonomisch preiswert errichteter, Häuser drückt bereits ein Fremdsein gegenüber den benachbarten, über Jahrzehnte gewachsenen, dörflichen Strukturen aus. Die Mutter dieses kurdischen Schülers teilte dem Klassenlehrer ihres Sohnes mit, dass sie ihre Kinder nicht mehr nach draußen zum Spielen gehen lässt, aus Angst, diese könnten verprügelt oder misshandelt werden.

He-Mans Kampf mit dem Drachen erscheint vor diesem Hintergrund als Kampf mit einer als feindlich erlebten sozialen Umgebung. Dieser Kampf wirkt nicht sehr aussichtsreich: He-Man, so wie er hier gezeichnet wurde, hat weder Füße noch Hände, auch hat er keinen tragenden Boden unter den Füßen. Ohren und Nase fehlen, wohl ein Zeichen für eine eingeschränkte Wahrnehmung und für ein durch Spannungen belastetes Verhältnis des Schülers zu seiner Umgebung. Der fehlende Mund könnte ferner auf die eingeschränkten bzw. fehlenden kommunikativen Mög-

<sup>87</sup> Folgende Autor\_innen setzen sich detailliert mit den schulischen und psychosozialen Problemen von sog. *Gastarbeiterkindern* auseinander: Hurst (1974), Integration und Entfremdung. Ich- und Identitätsentwicklung des Gastarbeiterkindes; Kluge, Metternich und Sellner (1976): ... sie kamen zu uns und wir nahmen sie nicht an. Gastarbeiterkinder im Schnittpunkt zweier Kulturen; Schrader, Nickles und Griese (1976), Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der BRD; Schmidtke (1989), Pädagogik bei Kindern nicht-deutscher Muttersprache.

lichkeiten hindeuten. Zwar versucht der Zeichner seiner Figur durch die gespreizte Beinhaltung eine gewisse Standfestigkeit zu verleihen. Als Ganzes wirkt sie, trotz Schwert, eher kraftlos und nicht wirklich in der Lage, den Kampf mit dem Ungeheuer aufzunehmen.



*Abbildung 18*

Schulische Leistung und intellektuelle Weiterentwicklung lässt sich aus der räumlichen Enge, dem pausenlosen Konfrontiertsein mit den fünf jüngeren Geschwistern, den fehlenden Rückzugsmöglichkeiten, die ja erst Denken, Reflexion und Kontemplation ermöglichen, nicht vollbringen. Was darüber hinaus fehlt, ist die lebendige, körperliche Beziehung zu einem Landschaftsraum, Bewegung, Luft, die Möglichkeit herumzustreifen, in der Landschaft etwas zu erkunden und zu entdecken sowie kulturelle Anregung und Betätigung außerhalb der Familie, jenseits des Fernsehens. Die ausbleibenden schulischen Leistungen setzen Mustafa in den Augen seines Vaters, eines PKK-Aktivisten, herab. Der Vater zieht sich in emotionaler Hinsicht von seinem erstgeborenen Sohn enttäuscht zurück. Für die weitere Entwicklung des Schülers ergibt sich so eine verhängnisvolle Abwärtsspirale. Diese bewirkt eine Zuspitzung der ohnehin stark regulativen Daseinsthematik. Die Reaktionsformen des Schülers schwanken zwischen Selbstbehauptung, Identifikation mit Heldenfiguren wie He-Man, Supermann, Batman usw. sowie destruktiven Aggressionen auf der einen Seite und depressiv-resignativen Reaktionen auf der anderen Seite, in denen auch suizidale Momente anklingen.

„Radovan, ein sechzehnjähriger Schüler aus dem ehemaligen Jugoslawien, schlug am 17. Mai 1994, während der Hofpause, den Mitschüler Jonas aus offenbar nichtigem Anlass brutal zusammen. Jonas hatte am rechten Auge eine starke Prellung und Blutergüsse, so dass er das Auge nicht mehr öffnen konnte. Daneben trug er eine blutende Platzwunde auf dem Jochbein davon, seine Nase blutete stark. Radovan hatte Jonas mit dem Gesicht gegen eine Betonbrüstung gestoßen, auf diesen eingetreten und eingeschlagen, auch dann noch, als Jonas bereits am Boden lag. Der Aufsicht führenden Lehrerin war es nicht möglich, Radovan von Jonas zu trennen. Erst einem herbeieilenden Freund von Radovan, einem siebzehnjährigen Albaner, gelang es, diesen zu beschwichtigen. Jonas musste wegen seiner Verletzungen mit einem Krankenwagen ins Hospital gebracht werden. Selbst nach einigen Stunden zeigte Radovan offenbar keine Reue für sein Fehlverhalten. Im Gegenteil: Am Busbahnhof drohte er gegenüber Jonas' Schwester, ihren Bruder demnächst totzuschlagen“ (aus dem Protokoll zu einer Klassenkonferenz).<sup>88</sup>

#### 4. Die Flucht vor Krieg

Der sechzehnjährige Radovan besuchte ca. vier Jahre lang eine Schule im ehemaligen Jugoslawien. Sein Vater arbeitete bereits seit etwa einem Jahrzehnt in Deutschland, während Radovan mit seinen vier Geschwistern bei Mutter und Großmutter in Jugoslawien lebte. Der Vater, ein Mohammedaner, verbrachte lediglich seinen Jahresurlaub mit seiner Familie. Mit Beginn der kriegerischen Auseinandersetzungen auf dem Balkan kam die gesamte Familie nach Deutschland. Während auf der einen Seite Vater, Mutter und Kinder wieder zusammenkommen, zeichnet sich auf der anderen Seite ein ökologischer Bruch von besonderer Tragik ab, da die Mutter mit ihren Kindern ohne die Kriegsbedrohung wahrscheinlich in ihrem Heimatdorf geblieben wäre. Das Dorf, das Haus, in dem man lebte, zerschossen oder abgebrannt zu wissen, sich selbst in einen völlig anderen gesellschaftlichen und sprachlichen Kontext gestellt zu sehen, dürfte zu dem Gefühl der Entwurzelung, der Entfremdung, der beschädigten Identität beigetragen haben, das die aktuelle Lebenswelt des Jugendlichen zu beherrschen scheint.

Die Folge sind Anpassungsschwierigkeiten, die sich vor allem im Bereich der Schule zeigen. Der inzwischen sechzehnjährige Radovan wird von seinen ehemaligen Lehrkräften als dem schulischen Lernen gegenüber demotiviert und in seinem

<sup>88</sup> Die Schülernamen wurden geändert.

Konfliktlösungsverhalten als äußerst aufbrausend und aggressiv beschrieben, wengleich auch depressive Reaktionsformen sichtbar würden. Wegen verschiedener delinquenter Aktivitäten und schwerer Körperverletzung, wir stellten diesem Kapitel eine entsprechende Beschreibung voran, hatte Radovan bereits Kontakt mit Polizei und Justiz. In seinen spontanen Zeichnungen und Collagen beschäftigt sich der Jugendliche regelmäßig mit körperlichen und teils gewalttätigen Auseinandersetzungen. Abbildung 19 zeigt eine solche Bildgestaltung.



*Abbildung 19*

Das Bild gehört zu einer längeren Serie, in der es meist um Catcher oder Kick-Boxer und entsprechende Kampfszenen geht. Die abgebildete Zeichnung fällt insofern aus dem Rahmen der Bildserie heraus, als dass hier einer der beiden Kämpfer den anderen mit einem Messer oberhalb des Herzens verletzt.<sup>89</sup> In der Originalzeichnung wurde das auf der Brust und an der Messerspitze befindliche Blut mit hellrotem Filzstift hervorgehoben. Während in den anderen Zeichnungen dieser Serie nach den Spielregeln gekämpft wird, werden hier die Spielregeln verletzt. Der Kämpfer links bewegt sich mit erhobener Faust und nach hinten geneigtem Kopf auf seinen Gegner zu, der seinerseits skrupellos zusticht.

<sup>89</sup> Auch Abbildung 26 zeigt im unteren Drittel eine solche Regelverletzung. Im Kampf um eine Jeansjacke, der hier der Charakter eines Statussymbols zukommen dürfte, lässt der Zeichner einen der beiden Jugendlichen ein Messer ziehen.



Es liegt die Vermutung nahe, dass der Schüler in seiner Zeichnung, neben seinen aktuellen psychosozialen Konflikten im Bereich von Schule, Familie und der Gruppe der Gleichaltrigen, die kriegerischen, hochaggressiven und vielfach tödlichen Auseinandersetzungen in seiner ehemaligen Heimat thematisiert und reflektiert. Die eigenen delinquenten und destruktiv-aggressiven Tendenzen im Verhalten des Sechzehnjährigen werden in der Gegenwart innerhalb einer *Gang* in Form von Erpressungen, Schlägereien, kleineren Überfällen usw. manifest. Sie verschmelzen mit Gefühlen der Angst und Bedrohung in Zusammenhang mit den Kriegseignissen zu einer dominierenden Konfliktthematik, die die Biografie des Schülers und sein Bewusstsein von den politisch-militärischen Vorgängen, das sich zunächst über die Gedanken, Vorstellungen, Ängste usw. von Mutter und Großmutter, später über die Medien, die Berichterstattung des Fernsehens usw. gebildet haben dürfte, überspannt. Die emotionalen Entbehrungen einer Kindheit ohne Vater, die Flucht vor Bomben und Granaten, die soziale und kulturelle Entwurzelung, das Gefühl der Überforderung an den deutschen Schulen, all diese Faktoren lassen den Jugendlichen kaum noch etwas Positives vom Leben erwarten. Der brutale Kampf wird zum Lebensthema, ein Kampf, in dem die Regelverletzung zunehmend zur Regel wird, weil es keinen sinnstiftenden normativen Maßstab für das eigene Verhalten mehr zu geben scheint. Der Krieg auf dem Balkan hat hier mit hoher Wahrscheinlichkeit eine demoralisierende, verrohende und wertzersetzende Wirkung gehabt.

## XII. DER PRODUKTIVE UMGANG MIT DEN ANGEBOTEN DES ERLEBNISMARKTES

### 1. Musik und Zeitschriften

Die Systematisierung des alltagsästhetischen Handelns erfolgt bei Schulze (1994, S. 109) „unter der Regie der Innenorientierung“, ein Prinzip, das er mit „ErlebnISRationalität“ bezeichnet:

„Beim ‚erlebnISRationalen Konsum‘ haben Produkte (‚Erlebnisangebote‘, Ergänzt durch J. B.) den Status eines Mittels für innere Zwecke; man wählt sie aus, um sich selbst in bestimmte Zustände zu versetzen. ErlebnISRationalität ist Selbstmanipulation des Subjekts durch Situationsmanagement. Die Absichten richten sich auf psychophysische Kategorien, etwa Ekstase, Spannung, Entspannung, sich wohl fühlen, Gemütlichkeit, sich ausagieren“ (ebd.).

Das Anliegen dieses Kapitels besteht nun darin, die Vorgänge des erlebnISRationalen Konsums, speziell bei konfliktbelasteten jugendlichen Schüler\_innen, zu untersuchen. Wir beginnen die Analyse des „ErlebnISmarktes“ (Schulze, 1993, S. 417 ff.), soweit er von unseren Schüler\_innen in Anspruch genommen wird, mit den „Erlebnisangeboten“ in Form von Pop-, Rock- und Technomusik. „Der Teenager hört sich eine Platte nicht im leeren Raum an... In jedem Falle stehen wir einem ganzen Lebensstil gegenüber, der von einem symbolischen Gesamtsystem durchdrungen ist“, notierte Paul Willis (1978, zit. n. Hartwig 1980, S. 81) zum Umgang der Jugendlichen mit Popmusik. Um diesem Zusammenhang auf die Spur zu kommen, wurden die jugendlichen Schüler\_innen in gewissen zeitlichen Abständen gebeten, ein Musikstück ihrer am meisten geschätzten Interpret\_innen mitzubringen und den Klassenkamerad\_innen vorzuspielen. Wir zitieren aus den Tagebuchaufzeichnungen des Lehrers (J. B.):

Im Jahre 1991 wurden z. B. die folgenden Stücke vorgespielt: „RAF“ und „Black Rain“ von der Gruppe Normahl, eine aggressiv wirkende Musikrichtung. Gut daran seien die Gitarre und das Schlagzeug, „total geil“, der Text sei „Scheiße, der Rest gut“, dazu Alex, ganz aufgereggt sprechend, das sei nicht das Verbotene, „Waah! Mit dem Hitler!“ In „Black Rain“ ein Geräusch, als würde sich jemand übergeben. Die Schüler\_innen ahmen das nach und finden offensichtlich ihren Spaß daran. Die Wildheit und das Chaotische dieser Musik hat sich in den parallel entstandenen Bildern und Zeichnungen von Niko und Gabriella niedergeschlagen. Pfeilartige, geschossartige elektrische Gitarren zurren durch einen unbestimmten vibrierenden Raum, in dem neben kleinen Zeichnungen und Sprechblasen auch Wortfetzen aus anderen gehörten Musikstücken wieder auftauchen.

Es folgte „Step by Step“ von den New Kids on the Blocks, „weil es eben gut ist, wegen dem Rhythmus.“ In einigen Bildern tauchen an dieser Stelle roboterartige Figurationen auf, die zum Teil wie durch elektrische Schläge geschüttelt wirken. Es entsteht der Eindruck von gleichmäßiger Monotonie. Chris zeichnete zwei Figuren, die den Breakdance ausführen. Als nächstes bekamen wir ein Stück namens „Dauerlutscher“ präsentiert. Ein schrill anmutender Punk-Sound. Der Sänger schreit zur E-Gitarre in einem fort das Wort „Dauerlutscher“. Textfragmente stellen den „Dauerlutscher“ in einen sexuell-provozierenden Kontext. Assoziationen an exzessive Fellatio werden geweckt. Ob ihm die aufpeitschende Musik auf Dauer nicht zu anstrengend sei? frage ich den sechzehnjährigen Schüler. „Nee. Höre ich dauernd. Abends zur Entspannung dann Elvis.“

Ferner wurde das Stück „Killer“ von Adamski vorgespielt. Gut an dem Song fand der betreffende Schüler den Text. Was denn im Text vorkommen würde? „Alles mögliche eben.“ Ob er den englischen Text denn verstehe? Man müsse ja nicht alles verstehen. Ein anderer rief dazwischen, man müsse es doch nur laut genug machen! Es folgte ein Stück namens „Scream“ von der Gruppe Icem, vorgestellt vom sechzehnjährigen Mario. Eine schriller elektronischer Sound. Gut fand Mario den Text.

Der Zwischenruf des einen Schülers: „Man muss es doch nur laut genug machen!“ deutet, mit Bezug auf Klausmeier (1973, S. 644), darauf hin, dass der Konsum von Popmusik während der Adoleszenz eine Reihe von psychologischen Hilfsfunktionen erfüllt. Die laute Musik wird zum Mittel, zu einer außerhalb des Ichs errichteten Stütze zur Aufrechterhaltung der körperlichen und psychischen Selbstkontinuität und kompensiert auf diese Weise Depersonalisierungserscheinungen. Nach Klausmeier besteht die Funktion der (Pop-)Musik während der Pubertät darin, vom eigenen Körper dadurch abzulenken, dass sie ihn in eine allgemeine unbestimmte Bewegung bringt. Der Jugendliche braucht nichts zu tun, als die Musik laut zu stellen (vgl. ebd.).

Dem Musikhören über einen Walkman, eine Form der Musikrezeption, mit der wir in den Schulklassen immer wieder konfrontiert sind, dürfte in dem hier untersuchten Zusammenhang ein besonderer Stellenwert zukommen. Das Musikerlebnis wird zusätzlich intensiviert, indem der Kontakt zur Umwelt weitgehend unterbrochen wird. Musik über einen Walkman zu hören, steht offenbar in Beziehung zu evasiven und exgressiven Reaktionsformen. Eine Art „Narzisstische Regression“ in die eigene Innerlichkeit geht vorstatten, wobei Ich- und Umwelterleben getrennt bleiben. Die aktive Auseinandersetzung mit Personen und Umwelt, die Aneignung der gegebenen Wirklichkeit erscheint nicht mehr notwendig. Im undifferenzierten und objektlosen Medium Musik wird der eigene Körper als unbestimmt vorhanden erlebt (vgl. ebd.). Es werden an dieser Stelle psychische Strukturen erkennbar, die den „Neuen Sozialisationstyp“ im Sinne von Ziehe (1975, S. 163 f.) kennzeichnen. Und zwar:

„Ein Streben nach Befriedigung, das nicht so sehr über Objektbeziehungen vermittelt wird, als über das Erlebnis von narzisstischen Gleichgewichtszuständen, die dem Urerlebnis der intrauterinen Homöostase nachempfunden sind.“

1993 ist eine neue Richtung in die von den Jugendlichen mitgebrachte und vorge-spielte Musik gekommen. Mit Techno ist ein ausgesprochen rhythmischer Sound auf dem Markt und im Musikgebrauch der Schüler\_innen. Wir zitieren wiederum aus dem Tagebuch des Lehrers (J. B.):

Oftmals tauchen auch Musikstücke und Songs von rechtsextremen Skinhead-Bands auf: Radikahl, Endsieg, Störkraft, Böhse Onkelz. Viele Textpassagen heizen den jugendlichen Hörer\_innen ein. Oftmals sind Aufforderungen zur Gewalt in den Songs zu hören, zum Beispiel „Türken zu klatschen“.

Trotz gewisser Vorbehalte, auch schulinterner Schwierigkeiten, regte der Verfasser (J. B.) seine Schüler\_innen an, auch diese von ihnen konsumierte Musik mit in den Unterricht zu bringen. Die Akzeptanz ihrer Musik schien immer auch die Akzeptanz ihrer eigenen Person, ihres Lebensgefühls, ihrer Art, in der Welt zu sein zu bedeuten. Erst im zweiten Schritt hielten wir es für sinnvoll und möglich, auf eine kritische Auseinandersetzung mit den jeweiligen Musikstücken, den Inhalten der Texte hinzuwirken. Möglichkeiten, die Musik der jugendlichen Schüler\_innen in den Unterricht aufzunehmen, sind zahlreich. Anknüpfungspunkte können sich in den Fächern Deutsch, Englisch (Liedtexte), Kunst, Politik (Jugendkultur, gesellschaftliche Themen), Geschichte und natürlich Musik ergeben.



Abbildung 20

Das Musikerleben hinterlässt auch Spuren auf den Schultischen, sofern die Schüler\_innen noch über die traditionellen Holztische verfügen. Man/frau betrachte den Tisch des vierzehnjährigen Chris (Abbildung 20): Die Aufschriften „Scorpions“, einmal in grün und sehr hervorstechend, ein weiteres Mal klein, „Sex Pistols“, ebenfalls zwei Mal, und „Emils“ weisen auf die von Bracht (1978, 1982) aufgeführte Kategorie „Sänger und Musikgruppen“ bei der Beschreibung und Analyse von *Schultischgraffiti* hin, ebenso die Wörter „Punk, Sucks, Rebels“. Allerdings scheint diese Zusammenstellung hier nicht unbedingt den „Charakter einer magischen Zauberformel“, jener Aura von kulthafter Bewunderung aufzuweisen, wie sie Hilbig und Titze (S. 32 f.) in Zusammenhang mit Idolen annehmen. Die Bereitschaft zur Identifizierung mit den im Holz verewigten Popstars scheint hier ein wenig subtiler und distanzierter. Der Vierzehnjährige stützt sich auf einen Bedeutungszusammenhang kreisend um „Scorpions, Rebels, Emils“, der etwas Subversives und etwas Unterschwelliges in sich trägt. Chris dokumentiert unseres Erachtens dadurch eine gewisse Persönlichkeitsstärke. Er verharrt nicht in der bloßen Bewunderung der Popstars, sondern verwendet deren subversive Story im Sinne der Reaktionsformen der Selbstbehauptung und des Widerstandes.

Was Hilbig und Titze zur Identifikation der Jugendlichen mit den Popstars schreiben, dürfte dagegen weitgehend auf das Beispiel des sechzehnjährigen Marcel zutreffen. Dieser Schüler hörte im Zug, während einer Klassenfahrt, Musik von Madonna über den Walkman. Der Jugendliche bot seinem Lehrer an, einmal in die Musik reinzuhören. Er finde die Musik von Madonna „unheimlich gut“. In seinem Zimmer habe er „alles voller Poster“ von Madonna. Er besitze alle Platten von Madonna. Er könne perfekt die Unterschrift von Madonna nachmachen. Er habe vier Wochen daran geübt (Er kam wirklich sehr selten zur Schule). Ob er Madonna mehr bewundere oder ob er sie manchmal auch gerne sein würde? Beides. Der weibliche Star fungiert hier offenbar als fantasierte Freundin, teils auch als transsexuelles Identifikationsobjekt.

Die im Musikgebrauch und Musikerleben der meisten Jugendlichen zum Ausdruck kommende Thematik scheint sich auf den ersten Blick um Daseinssteigerung und Aktivierung zu drehen. Unter alltagsästhetischem Aspekt dominiert zweifellos das Spannungsschema, gekennzeichnet durch Dynamik, Geschwindigkeit, rhythmische Aggressivität, Lautstärke, Power. Folgt man der Argumentation von Klausmeier, sind unter dem Spannungskonzept auch Elemente einer regulativen Thematik verborgen. Der Musikgebrauch und das Musikerleben zielen auf das Herstellen von inneren Gleichgewichtszuständen, die einmal erreicht, immer nur von kurzer Dauer sind. Die mit der von den Jugendlichen verwendeten bzw. konsumierten Musik verbundenen Reaktionsformen reichen von der Stiftung und Pflege sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen, der Selbstbehauptung, Provokation bzw. Aggression gegenüber den Erwachsenen (Eltern, Lehrkräften) und der Identifikation (mit Stars und Idolen) wie im zuletzt genannten Beispiel des sechzehnjährigen Schülers.

Was wir im Jahre 1995 in den Klassen zu hören bekommen, ist größtenteils Techno-Musik, die sich durch eine neue Dynamik und einen extrem schnellen, oft-

mals monotonen Rhythmus auszeichnet. Diese Musik scheint sich nicht mehr aus Klängen zusammzusetzen, sondern vor allem aus Schlägen. Techno-Musik bietet den Jugendlichen sehr starke akustische Reize. Sie scheint die Schüler\_innen in einen schwer bestimmbar psychischen Zustand zu versetzen, der zwischen nervöser Erregung und Betäubung zu pendeln scheint. Ein anderer Teil der Mitte der 1990er Jahre von den Jugendlichen gehörten bzw. favorisierten Popmusik-Songs lässt sich auch unter dem Aspekt eskapistischer Reaktionsformen bzw. Einstellungen zur Lebenswirklichkeit lesen. Beispiele für diese Tendenz sind Songs wie „Run away“ (Real McCoy) oder „Get away“ (Maxx). Lässt man den Schülerinnen und Schülern den Spielraum, sich selbst mit Hilfe dieser Art von Musik in Szene zu setzen, werden eine Fülle von alltagsästhetisch relevanten Beobachtungen möglich:

Zwei fünfzehnjährige Mädchen, Natascha und Melanie, werfen ihr Haar nach hinten, eine geht zu einem Wandspiegel im Kunstraum, schaut hinein, wirft ihren Kopf in den Nacken, dreht sich um, schaut zu ihrer Freundin, schaut ein zweites Mal in den Spiegel, nimmt eine Haarbürste aus ihrer schwarzledernen, mit silbernen Beschlägen verzierten, Schultasche. Sie kämmt sich ein wenig, scheint jetzt den Gesamteindruck noch einmal zu überprüfen, den ihr Gesicht macht, zieht die Lippen nach innen, lässt Ober- und Unterlippe übereinandergleiten, als hätte sie gerade frischen Lippenstift aufgetragen. Sie packt die Haarbürste wieder ein, ein letzter flüchtiger Blick in den Spiegel, als wollte sie sagen: Ja, so geht es. Beide Mädchen verlassen den Klassenraum, um schon Sekunden darauf wieder hereinzukommen. Eine Gruppe von Jungen sitzt auf Tischen, leicht zum Rhythmus der Musik wippend, während andere malen, zeichnen oder collagieren. Aus dem Kassettenrekorder dröhnt es immerfort und monoton gleichbleibend „Run away“ oder „Get away“. Feuerzeuge und Zigaretten werden etwas verstohlen untereinander weitergereicht. Der Kragen einer Jeansjacke wird erneut hochgestellt, es wird wenig gesprochen, die Musik durchflutet den Raum. Der sonst übliche Lärm, das verbale Streiten hat sich verflüchtigt (vgl. Lehrertagebuch).

Die Schulklasse wird zu einem Ort der Gesten, zu einem Raum der symbolischen Interaktion, die sich spezifischer alltagsästhetischer Zeichen bedient. Die Jugendlichen scheinen wirklich davongelaufen (Run away, Get away) zu sein, in eine Welt, die nach anderen Gesetzmäßigkeiten funktioniert als das offizielle Schulleben. Für einen Moment scheinen „Peace, Love und Unity“, durchaus im Sinne des Techno-Mottos (Paasch, 1995), dort zu regieren, wo sonst überwiegend Streit und Zank herrschen. Aus dem Musikrekorder tönt es in einem fort „Eternity, eternity, eternity...“ (Ewigkeit, Unsterblichkeit, ewiges Leben). Man meint „so etwas wie Glück spüren zu können, gemeinsam in einem endlos zerdehnten Augenblick“ (ebd.).

Eng mit der Jugendmusik verknüpft ist der Umgang der Jugendlichen mit Jugendzeitschriften. Wir zitieren aus dem Tagebuch des Lehrers (J. B.):

Während eines Unterrichtsganges bat ich die Schüler\_innen einige Jugendzeitschriften in einem Zeitschriftenladen auswählen. Sie schlugen vor: Bravo, Bravo Girl, Mädchen, Popcorn, ein Skater-Magazin, ein Heavy-Metal-Magazin und ein, zwei weitere. Als die Zeitschriften schließlich in der Klasse herumgereicht wurden, fiel auf, dass die Jungen die Zeitschriften *Bravo Girl* und *Mädchen* nicht in die Hand nehmen wollten. Die Fol-

ge dieser Abwehrhaltung war, dass einige von ihnen zeitweise ohne Zeitschrift dasaßen und sich beklagten, sie könnten ja ohne Zeitschrift nicht mitarbeiten. Erst als sich allgemein die Auffassung durchsetzte, dass Jungen auch über die Mädchen Bescheid wissen müssten, um besser mit ihnen klar zu kommen, erschien es für die männlichen Jugendlichen legitim, eine solche Mädchenzeitschrift in die Hand zu nehmen, die Abwehr gegen den feminin besetzten Gegenstand aufzugeben. Nach einer Weile des Blätterns, Ansehens, Anlesens und der informellen Kommunikation über die Inhalte, fragte ich die Schüler\_innen nach den von ihnen bevorzugten Idolen bzw. Stars. Ich fragte auch nach den Gründen für die Bewunderung einer speziellen Starfigur. Mario nannte Public Enemy, weil dieser „super rappen“ könne, Tony Hawk, weil er „super skaten“ könne, sodann California Clan, weil sie „super schauspielern“ könnten. Silke nannte Iron Maiden und der sechzehnjährige Mirko nannte Doro, zusammen mit „einem von Kiss“. Er bewunderte, dass sie so „fetzige“ Musik machen würden. Ein anderer legte sich zögernd auf den Sänger von Snap fest, weil er so „gut singen“ könne. Der Sechzehnjährige machte parallel zu seinem Redebeitrag unwirsch anmutende Gesten, als sei es ihm irgendwie ärgerlich oder peinlich, das von sich preiszugeben. Niko, fünfzehn Jahre, nannte die Turtles. Cool, wie die angezogen seien, wie die singen und tanzen könnten. Außerdem gefiel ihm das Schildkröten-Outfit. Er wäre gerne einer von denen. So einen Panzer müsste man haben. Snap nannte er als zweites und fand, dass die so cool rappen, tanzen, singen könnten und dass die Texte sich so super reimen würden. Der vierzehnjährige Bernd nannte Judas Priest. Es waren die langen Haare, der harte Rock, die laute Musik, die ihn faszinierten.

Judas Priest erscheint als ein sehr mutig gewähltes Idol für einen Jungen, der bis dahin wie ein Spiegelbild des, an den Leitmotiven der *Ordnung* und des *Hart Durchgreifens* orientierten Vaters, wirkte. Die überaus eng wirkende Verbindung zwischen Vater und Sohn bewegte sich eventuell in Richtung Lockerung und Lösung auf Seiten des Sohnes. Beim Vater war ein verstärktes Streben nach Vereinnahmung, Identifikation und Kontrolle wahrzunehmen. Die Ich-Grenzen schienen sich nicht mehr klar abzuzeichnen. Der Vater sagte wörtlich: „Ich stehe neben, hinter, vor, unter und über meinem Sohn.“ Mit Judas Priest scheinen sich erste oppositionelle, auf Autonomie und Selbstständigkeit gerichtete Tendenzen gegenüber dem zwar als liebend, aber auch als autoritär, strafend und kontrollierend erlebten Vater anzukündigen.

Michael Jackson ist, bei der hier unterrichteten Gruppe von Schüler\_innen, speziell im Bereich der frühen Adoleszenz, eine sehr häufig anzutreffende Identifikationsfigur:

Bei zwei Jungen und einem Mädchen tauchte Michael Jackson als Idol auf. Die Schüler\_innen bewundern an diesem androgyn wirkenden Star seine Kleider, dass er so cool angezogen sei und gute Musik mache. Ferner wurden als bewunderswert hervorgehoben die Haarfrisur des Stars, sein Singen und Tanzen, dass er reich sei, dass er alles machen könne, dass er ein eigenes Haus besitze. Die fünfzehnjährige Gabriella meinte, dass er was von einem Jungen und von einem Mädchen habe und dass ihr das gefallen würde.

Was die Jugendlichen an Stars wie Michael Jackson so faszinieren dürfte, bringen Hilbig und Titze (1981, S. 32 f.) auf den Punkt:

„Der Name der Stars wird zur Chiffre von Glück überhaupt,... ihre vermeintliche Freiheit von den Zwängen des Alltags, ihr Reichtum, ihr Zustand der Bewunderungswürdigkeit,... dass sie ungestraft normative Zwänge durchbrechen, denen ihre Bewunderer... ausgeliefert sind..., all das verleiht ihnen eine Aura, die nahezu kultische Dimensionen trägt.“

Der Verweis auf die Androgynität dieses Stars durch die fünfzehnjährige Gabriella, verweist auf die bisexuellen Tendenzen der Frühadoleszenz (vgl. Blos, 1989, S. 91 ff.), die zu einer Konfliktthematik werden können. Der Umgang mit den Jugendzeitschriften lässt sich als Fortsetzung des Umgangs mit den jugendlichen Musikstilen auffassen. Die Zeitschriften bilden ein Forum, in dem über die jeweils aktuelle Musik, Stars und Idole, aber auch über Themen wie Liebe, Sexualität und Zärtlichkeit berichtet wird. Diese Aspekte werden hier nur am Rande genannt, weil Intimität und Sexualität im Sinne einer Entwicklungsaufgabe des Jugendalters in einem besonderen Kapitel (XIV) thematisiert werden. Es ist dennoch hervorzuheben, dass Jugendzeitschriften wie Bravo usw. für viele der von uns unterrichteten Schüler\_innen eine wichtige Informationsquelle bezüglich der oben genannten Themen darstellen. Die Zeitschriften als Erlebnisangebot stehen somit gleichermaßen im Kontext einer Thematik der Daseinssteigerung und Aktivierung (Spannungsschema), das heißt sie werden verwendet, um sich neue Reize und Impulse zu verschaffen, als auch im Kontext einer regulativen Thematik, das heißt sie werden von den Schüler\_innen durchgesehen, um Lösungen und Hinweise für bestehende Probleme, offene Fragen usw., speziell zum Bereich Liebe, Sexualität, Partnerschaft o. ä. zu finden. Die Zeitschriften sind „Spiegel und Ratgeber zugleich“. Sie „mischen Eskapismus und Alltag“ (Prost, 1993, S. 145). Wie die Jugendlichen mit Pop-Musik und Zeitschriften außerhalb der Schule wahrscheinlich umgehen, lässt sich in Ansätzen aus den alltagsästhetischen Episoden ableiten, die wir im Raum der Schule beobachten konnten und soweit wie die Strukturen, Möglichkeiten und Begrenzungen des schulischen Lebens dies erlauben:

Eine Zeitschrift wird aufgeblättert, das Auge bleibt an einer auffallenden Fotografie eines Stars hängen, es wird eine Überschrift gelesen, weitergeblättert, eine andere Überschrift gelesen, das Auge wandert zu einem neuen Foto, es werden einige Textelemente gelesen, es folgt ein verbaler Kommentar an andere Schüler\_innen gerichtet, eine Musikkassette wird eingelegt, der Schüler blättert unterdessen weiter in seiner Zeitschrift. Einer der Jugendlichen verlässt den Klassenraum, eventuell um eine Zigarette zu rauchen. Nach einer Weile kommt er wieder herein, steckt einem anderen sein Feuerzeug zu, geht zum Kassettenrekorder, kritisiert die Musik, die gerade läuft, stoppt das Gerät, spult das Band vor, schaltet das Gerät wieder an, setzt sich hin, nimmt eine Ausgabe der Bravo, trennt ein Poster heraus, spricht einen anderen Schüler an, wo das Poster aufgehängt werden könnte. Ein anderer erhebt Einspruch, schimpft über den abgebildeten Star, nennt diesen einen „Penner“, eine „Tunte“ usw.



Die alltagsästhetischen Episoden der einzelnen Schüler\_innen überlagern und überkreuzen sich. Eingebettet in diese Prozesse, die die Zeichen des Unterhaltungsmilieus tragen, werden an Reaktionsformen sichtbar: Stiftung und Pflege sozialer Kontakte, auch wenn dies mitunter in recht rauem Umgangston vonstatten geht, sodann Selbstbehauptung, Provokation, Widerstand, Identifikation und Aggression.

## 2. Computerspiele und Videofilme

Der folgende Text ist einem Klassentagebuch entnommen. Er wurde von dem fünfzehnjährigen Patrick verfasst. Der Text beschreibt besonders eindringlich Zustände der Langeweile und des inneren Unausgefülltseins, Zustände, die dann durch äußere Anregung zu überdecken gesucht werden.

*Langweilig*

*Mal wieder einer dieser schrecklich  
langweiligen Nachmittage  
es gab nur eins:*

*Knopf an  
und schon war das Ding an*

*ich saß auf meinem Bürostuhl  
die Kiste war an  
aber es passierte nichts  
ich habe gewartet, gewartet, gewartet  
worauf eigentlich?*

*ich wußte es nicht  
kein Freund ist vorbeigekommen  
keine Cola war mehr da  
keine Videofilme waren mehr da  
zur Videothek zu latschen*

*war mir zu weit  
kein Quatschen auf dem Funkgerät  
ich fühlte mich beschissen  
und wünschte mir,  
dass endlich was passiert!*

Das Spannungsschema bzw. die Thematik der Daseinssteigerung und Aktivierung stehen im Vordergrund der im folgenden dokumentierten alltagsästhetischen Episoden. Den meisten Pädagog\_innen und Eltern sind sie inzwischen vertraut: Minispielcomputer wie der Nintendo Gameboy, Spielprogramme wie Double Dragon, Adventure, Spiderman usw. In *Spiderman* etwa schlägt eine Art Supermannfigur

mit einer Peitsche auf daherkommende Personen, Tiere und Gegenstände ein und geht mit schnellen, kräftigen Schritten voran.

Die Jugendlichen, auch bereits viele Kinder, verfügen über eine breite Palette an Video- und Computerspielen, wie Adventures, Fantasy, Rollenspiele, Simulationen, Action- und Strategiespiele, Märchen, Mythen und Monsterstories, Weltraumstories (zum Beispiel Wing Commander II, Leisure Suit Larry usw.). Die Handlungsmuster in diesen Spielen lauten meist: Aufgaben erledigen, Kämpfen (z. B. bei dem Spiel „Secret weapons of the Luftwaffe“), Einflussgebiete vergrößern, Ordnung schaffen, Bereicherung, Prüfung und Bewährung oder: auf ein Ziel zulaufen, wie in den Jump and run-Spielen. Wir zitieren im folgenden aus einem der Lehrertagebücher (von J. B.). Die Textpassagen aus dem Jahre 1990 veranschaulichen den schnellen Wechsel von alltagsästhetischen Episoden:

Mit dem fünfzehnjährigen Patrick ins Gespräch zu kommen, erwies sich als schwierig. Ich wusste jedoch, dass er rund um die Uhr vor seinem Computer oder vorm Videogerät saß. Deshalb wählte ich meist Gesprächseinstiege, die irgendwie mit diesen Geräten, Filmen und Spielprogrammen zu tun hatten. Nach Wochen ergab es sich, dass Patrick mich in Zusammenhang mit einem Elterngespräch mit zu sich nach Hause nahm, um mir seine Computerspiele vorzuführen. Mit der Computermaus in der Hand rattert er die Verzeichnisse durch. Titel von Spielen tauchen auf: Batman, Undersea...

Dann legt Patrick „Ace of Aces“ ein. Er sitzt jetzt in einem Flugzeug und schießt auf fahrende Züge oder Schiffe usw. Eine Übersicht zeigt ihm, was er an Munition, Raketen usw. zur Verfügung hat und wie sein jeweiliger Punktestand ist. Im Hintergrund läuft Popmusik. Die wird mal lauter und mal leiser gedreht, je nach Bedarf während des Spiels vor dem Bildschirm. Nun ein weiteres Spiel. Erst zögert Patrick, doch dann beginnt er mit „Peep-Show“. Patrick scheint die hier auftretenden Damen in Reizwäsche zur Genüge zu kennen und zeigt sich nicht sehr interessiert. Er geht rüber zum Fernseher, schaltet das Gerät an, probiert einige Kanäle durch, wirkt jedoch nicht zufrieden mit dem Angebot.<sup>90</sup>

Der Jugendliche dreht sich erneut zum Videogerät und legt einen Actionfilm ein. Er raucht. Dann nimmt er die Fernbedienung des Videogerätes, spult vor, weist mich auf eine besonders actionreiche Szene hin, eine Verfolgungsjagd mit zwei Autos, das gejagte Auto stößt schließlich mit einem fahrenden Zug zusammen. Patrick fordert mich auf, wieder mit vor den Computer zu wechseln, er legt ein anderes Spiel ein, die Popmusik läuft immer weiter. Im Zimmer befinden sich Funkanlage, Funkantenne, TV, Video- und Stereoanlage, Münzspielautomat, ein Poster mit einem blonden, soft wirkenden Popstar und Schauspieler, ein Berg an Computerzubehör, mehrere Monitore, ausreichend Joysticks, Boxen voll mit Disketten usw. Im angrenzenden Nebenzimmer, dem Wohnzimmer des alleinerziehenden Vaters, eine Sitzgarnitur, mehrere übereinandergelegte Teppiche mit Orientmustern, ein Schrank, ein Fernseher, ein Tischchen mit

<sup>90</sup> Vgl. zur „Rezeptionsästhetik des Umschaltens“, zum sog. „Channel Surfing“: Wulf (1995, S. 61 ff.). Wulf diskutiert etwa die Frage, ob das häufige Hin- und Herschalten zwischen den verschiedenen Programmen zu einer „Bedeutungsertrümmung“ oder zur Entstehung neuer virtueller Texte führt.

gestickter Decke und Obstschale, eine Schallplattensammlung mit Blasmusik und Märchen, ein goldgerahmtes Wohnzimmerbild, eine Landschaftsdarstellung, Birken an einem Weg.

Die Fortsetzung folgt eine Woche später, diesmal in der Schule. Patrick hat seine Computerspiele mit in den Unterricht gebracht. Wir schalten zwei nebeneinanderstehende Geräte an. Patrick redet viel und wirkt locker. Als erstes bietet er mir ein Wild-West-Spiel an. Musik dudelt aus dem Kasten. „Sie können doch Englisch,“ meint er zu mir. Ich suche das Menü von möglichen Antworten nach der bestmöglichen Antwort ab, die ich als Sheriff einem mexikanischen Ganoven geben kann. Dann schießt einer. Vorn links, groß im Bild der Sheriff, in amerikanischer Einstellung ab Gürtelhöhe sichtbar, an der Seite, groß im Bild, sein Colt. „Aber passen Sie auf, der schießt!“ Ich gebe ihm den Joystick rüber. Patrick macht es mir vor. Er reißt das schwarze, rotköpfige Plastikteil zackig nach oben. Eine Zielscheibe taucht auf und es knallt. Der Ganove ist tot, Patrick hat ihn umgelegt. „So, jetzt sind Sie aber dran!“ Die Western-Musik dudelt weiter. Jetzt kommt eine leicht bekleidete Bardame aus einem Saloon gestöckelt und provoziert mich, den Sheriff, mit einer kessen Frage... Patrick will eifrig wissen, was die denn fragt... Wir übersetzen gemeinsam. Die ganze Zeit über lärmen auf Patricks Bildschirm die Zuschauer einer Wintersportveranstaltung. Patrick bearbeitet immerzu den Joystick und steuert so Schanzenspringer auf Skiern. Sobald diese am Ende der Sprungschanze angelangt sind, gibt er mit Hilfe des Joysticks sein Bestes, damit die Sportler möglichst weit springen. Mist, tönt es neben mir. Das war nix. Nächster Sprung.

Es folgt ein weiteres Spiel namens „Bangkok Knights“. Hier muss gegen allerlei Schurken gekämpft werden. Patrick macht mir das vor. Er nimmt den Joystick auf seinen Schoß. Der rote Fire-Knopf oben auf dem Joystick fängt in seiner rechten Hand an zu vibrieren. Patrick verfügt über die passende Technik bei der Bedienung des Sticks wie bei dem Spiel insgesamt. Auf diese Weise schlägt er jeden Gegner k.o. Dieselbe Technik erweist sich auch als günstig, als es bei dem Spiel „Boot Camp“ darum geht, einen Soldaten Hindernisse überspringen zu lassen. Damit der Soldat das auch schafft, muss kurz vor der jeweiligen Hürde, der Joystick zunehmend schnell, aber regelmäßig und rhythmisch, bewegt werden. Während der Phasen, wo ich mich selber mit diesem Spiel versuche, tapst Patrick nebenan durch ein Labyrinth und legt heimlich Bomben, die, bleiben sie unentdeckt, detonieren. Jede Explosion bringt ihm Punkte ein.

Es ließe sich noch weiter mit der Dokumentation solcher alltagsästhetischer Episoden fortfahren, die sich um den Gebrauch von Computerspielen oder Gameboyprogrammen drehen. In alltagsästhetischer Sicht ist der Umgang mit diesen Erlebnisangeboten dem Unterhaltungsmilieu zuzuordnen. Ähnlich wie beim Gebrauch der Musik steht Spannungsorientierung und das Streben nach Stimulation im Vordergrund. Schüler\_innen wie Patrick folgen zu Hause und, wenn man sie lässt, auch in der Schule, dem folgenden Gebrauchsschema im Umgang mit den Erlebnisangeboten:

„Irgendetwas ist immer eingeschaltet... Es herrscht vor eine Dramaturgie des An- und Ausschaltens... Die Ästhetik von Spannung als konstantem Zustand... ist das Genussprinzip... Damit die Grundspannung erhalten bleibt, muss es immer etwas Neues geben“ (Schulze, 1993, S. 155).

Speziell die Bildschirmspiele ermöglichen den Schüler\_innen eine „Abenteuersuche in virtuellen Räumen“ (Vogelsang, 1995, S. 55). Der Computer fungiert als eine „Art Zeitmaschine, die Exkursionen in fremde Welten erlaubt“ (ebd., S. 56). Unter kultursoziologischem Aspekt ließe sich zu dem oben dargestellten Beispiel ferner sagen, dass hier Harmoniemilieu und Trivialschema (Schulze), das heißt die kulturelle Welt des Vaters, eines Feuerwehrmanns, in Konkurrenz tritt mit Unterhaltungsmilieu und Spannungsschema, das heißt der kulturellen Welt des Sohnes. In gewisser Weise gehen diese beiden Welten ineinander über, etwa im häufigen Gebrauch des Fernsehers oder im mehr als reichlichen Verzehr an Essen und Getränken. In vielerlei Hinsicht stehen die Welten von Vater und Sohn jedoch auch in einem Gegensatz. Auf der einen Seite stehen das Streben nach Geborgenheit, Harmonie, Gemütlichkeit, verkörpert durch dicke Orientteppiche, Tischdecken mit gehäkelten Spitzen, Deckchen mit Goldbrokaträndern, ein Wohnzimmerbild mit Birken an einem Weg usw., auf der anderen Seite das Streben nach einer Art Dauerspannung und das immer neue Herstellen von Reizen und Stimulation.

Hinsichtlich der Reaktionsformen kommen hier auf Seiten des Schülers zum Tragen: Leistung und Anpassung, denn die Geräte und Programme müssen beherrscht, die Regeln verstanden und angewendet werden. Darüberhinaus ist auch eine gewisse Konzentration, Geschicklichkeit und Reaktionsgeschwindigkeit gefragt. Mehr im Bereich des Symbolischen bzw. Kompensatorischen kommen in den Computerspielen zur Anwendung die Reaktionsformen der Selbstbehauptung (Hindernisse überwinden, ans Ziel kommen) und der destruktiven Aggression (Abschießen von Flugobjekten, Personen usw.), zugleich auch des Herstellens von Kontakten (z. B. Sheriff und Bardame) sowie der Identifikation (mit Helden wie Soldaten, Fliegern, Kämpfern u. a.). Die „medial-inaugurierten Sonderwelten“ stellen somit eine „Börse (dar) für individuelle Interessen, Selbstdefinitionen und Stilbildungen“ (Vogelsang, 1995, S. 60). Im Hintergrund der, auf Spannung und Aktivierung gerichteten, Aktivitäten dürfte vielfach auch eine regulative Thematik stehen, die sich um Entwicklungsaufgaben und psychosoziale Krisen drehen kann. Man könnte vermuten, dass im Fall von Patrick, aufgrund des Fehlens der Mutter und der häufigen, beruflich bedingten Abwesenheit des Vaters, der Computer über weite Zeiträume, unter anderem auch die *emotionale Versorgung* des Jungen übernimmt. Das Erlebnisangebot, das der Computer bereithält, ermöglicht folglich eine Art „Affektmanagement“ (ebd., S. 58).

Die thematische Dominanz von Daseinssteigerung, Aktivierung und Spannungsschema, der schnelle Wechsel, die ununterbrochene Aneinanderreihung von alltagsästhetischen Episoden, unter Verwendung von Zeichen und Elementen des Unterhaltungsmilieus, sowie die Daseinstechniken der Identifikation, der Selbstbehauptung und der Aggression gelten in ähnlicher Weise auch für den Umgang der jugendlichen Schüler\_innen mit Videofilmen. Der vierzehnjährige Georg<sup>91</sup> fertigte eine Serie von Bildcollagen an, die sich um Filmhelden wie Silvester Stallone und

<sup>91</sup> Vgl. zu Georg Abbildung 13.

Arnold Schwarzenegger drehen. Nicht ein einzelner Film war Georg wichtig, sondern der Filmheld, der durch überlegene männliche Stärke ausgezeichnete Hauptdarsteller. Die verbale Exploration im Anschluss an die Bildproduktion, teils auch parallel zum Bildermachen, brachte hervor, dass der Schüler sich zu Hause kaum gegen die Ansprüche und Forderungen seiner Eltern durchzusetzen vermochte. Er musste sich ein Zimmer mit seiner jüngeren Schwester teilen und besaß keinen eigenständigen Lebensbereich im räumlich engen Einfamilienhaus, in dem noch eine Großmutter mitwohnte. In der Schule fühlte er sich als Außenseiter, von den anderen Schüler\_innen als „Spinner“ und „Eigenbrötler“ etikettiert, an den Rand des sozialen Geschehens gedrängt. Die Videos liefern dem Vierzehnjährigen ein „Action-Surrogat“, das heißt Identifikationsangebote von charaktvoller Action (Baacke, 1972), die im Kontext einer regulativen Thematik benötigt werden, um ein inneres Gleichgewicht herzustellen. Über seine Filmhelden Sylvester Stallone, Arnold Schwarzenegger etc. und deren, größtenteils gewalttätige, Aktionen gelang es Georg sehr wahrscheinlich, unterdrückte Aggressionen stellvertretend auszuleben, der verständnislosen und einengenden familiären Umgebung in der Fantasie zu entkommen und Spannungen abzubauen.

Lars (13 Jahre) bevorzugte Filme, in denen es laut ist, in denen viel gefahren, gekämpft und gestorben wird. Robocop und Terminator sind solche Filme. Diese stellen eine Mischung dar aus den Rubriken Fantasy, Action, Kriegsfilm und Horror. Im Rahmen einer etwa fünfzehnstündigen Einzelförderung wollte dieser Schüler vor allem eins: Gemeinsam mit dem Lehrer seine bevorzugten Videofilme sehen, nämlich Werwolf- oder Zombiefilme, Robocop und Terminator. Der Lehrer machte dem Jugendlichen seinerseits den Vorschlag, einzelne Szenen aus diesen Filmen, die der Schüler selbst von zu Hause mitbrachte, gemeinsam anzusehen, zu besprechen und Bildgestaltungen, wie Collagen, Zeichnungen o. ä. zu den jeweiligen Themen anzufertigen. Die ersten Beobachtungen machten wir bei diesem Schüler auf dem Gebiet der Sehgewohnheiten und des Rezeptionsverhaltens in Zusammenhang mit den Filmen. Lars, die Fernbedienung des Gerätes in der Hand, spulte dauernd vor oder zurück, um ganz bestimmte Szenen anzusehen bzw. vorzuführen. Während das Fernsehen zu einem irreversiblen Gebrauch der Bilder nötig, können beim Videogerät die Bilder angehalten, zurückgespult, quasi unendlich oft wiederholt oder beschleunigt werden. Es schien bei dem Jungen ganz deutlich um das Erreichen eines hinreichenden Spannungslevels zu gehen, um sich „in Ruhe“, wie er es nannte, eine spezielle Szene, etwa den Kampf von zwei Robotern, Explosionen von Autos oder Benzintanks einer Tankstelle anzusehen. Besonders actionreiche Szenen, etwa das Abreißen von Körperteilen o. ä. spulte der Dreizehnjährige zurück, um sie erneut anzusehen, diese besonders hervorzuheben und dem Lehrer zu zeigen. Ein solcher exzessive Filmkonsum bleibt vermutlich nicht ohne Auswirkungen auf die gesamte Realitätswahrnehmung und -verarbeitung eines Heranwachsenden. Der Umgang mit den Filmen wirkte hastig und nervös, spannungsgeladen. Mit der Veränderung der Bildtechniken, etwa digitale Farbmanipulationen, Wechsel von realen und surrealen Darstellungen, in den Videoclips auch Bildcolla-

gen, Simultaneität verschiedener Bildebenen, grafische Effekte, vor allem aber immer neuen Einstellungen, die in kurzen Zeitabständen aufeinanderfolgen, haben sich wahrscheinlich auch die Sehgewohnheiten und die Verarbeitung des Geschehenen auf der Seite der jugendlichen Rezipient\_innen geändert (vgl. Kapitel VI. 2, Die postmoderne Bilderflut).

Es stellt sich die Frage, warum gerade Schüler\_innen in familiären und schulischen Problemlagen so intensiv und, wie es scheint, ohne kritische Distanz, an Filme wie „Terminator“ herangehen? Was sind hier die zugrundeliegenden Gebrauchsmuster in Zusammenhang mit einem solchen Film? Rogge (1991, S. 152 ff.) zieht in Betracht, dass über das Rezipieren des Film- und Videohorrors, z. B. von Zerstückelungsszenen, eine Art jugendkultureller Stil zum Ausdruck kommt und zwar mit dem Ziel, sich gegenüber der Welt der Erwachsenen abzugrenzen. Hier wären an Reaktionsformen enthalten: Selbstbehauptung, Widerstand und Aggression. Für die meisten Schüler\_innen, die wir im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung unterrichtet haben, dürfte auch der folgende, ebenfalls von Rogge diskutierte, Aspekt eine Rolle spielen: Der Horrorfilm als „Körpererfahrung“. Ein unausgebildetes körperliches Selbst erfährt sich in der „Überschreitung von Grenzen“. Der von Gewalt durchsetzte Film stellt eine „Erfahrung von Angst und Lust“ dar, eine „Aktualisierung von Leidenserfahrung“ und damit die Auseinandersetzung mit einer regulativen Thematik. Das heißt hinter der vordergründigen Thematik der Daseinssteigerung und Aktivierung verbirgt sich eine tieferliegende thematische Ebene, auf der es um den „Ausgleich einer Störung der augenblicklichen Situation geht, einer Störung, die in Unzufriedenheit, Mangel, Leiden, Enttäuschung, Versagung, Bedrohung oder Angst“ bestehen kann (vgl. Thomae, 1968, S. 312). Lars lebte seit seiner frühen Kindheit in extrem instabilen familiären Verhältnissen. Der Jugendliche verbrachte mehrere längere Zeitschnitte in Kinderheimen und Kinderpsychiatrien. Zu dem geschilderten Zeitpunkt lebte er bei der alleinerziehenden Mutter, die sich, nach ihren eigenen Aussagen, mit der Erziehung des Jungen überfordert fühlte.

Barthelmes und Sander (1994, S. 32 f.) diskutieren das Fallbeispiel eines dreizehnjährigen Schülers, der ebenfalls mit einer alleinerziehenden Mutter lebt und der ein Gymnasium besucht. Bezüglich seiner Vorlieben für Action-Filme und die Helden darin, scheint er den beiden Jugendlichen aus unserem eigenen pädagogischen Erfahrungsbereich zu gleichen. Die Autoren betrachten Action-Filme und ihre Helden als Projektionsflächen, die das symbolische Ausleben von Enttäuschungen und Wut (auf die getrennten Eltern) gestatten, die das verplante und routinierte Leben mit Abenteuern anreichern, die als Material für Omnipotenzfantasien und als Orientierung zur Ausbildung einer männlichen Identität dienen. Solche Hypothesen, bezüglich der zugrundeliegenden emotionalen Dynamiken, werden bei der Konstruktion didaktischer Handlungsrahmen und bei der schüler\_innenorientierten pädagogischen Arbeit (vgl. fünfter Teil) zu berücksichtigen und zu bedenken sein.

### 3. Skateboards und Zweiräder

Wir zitieren einleitend aus den Tagebuchaufzeichnungen des Lehrers (J. B.) aus dem Jahre 1990:

Irgendwann spielte das Skateboard bzw. das Skaten in der Klasse eine immer größere Rolle. Es war die Rede von „Faky“, „R“ und „Halfpipe“. Ich griff dieses Interesse der Schüler\_innen auf. Ralf schilderte, wie es auf einer Halfpipe<sup>92</sup> zugeht. Bernd<sup>93</sup>, 14 Jahre, zeichnete eine solche Fahrbahn auf (Abbildung 21). Ich schlug vor, dass alle, die ein Skateboard besitzen, dieses mitbringen und wir während des Schulmorgens gemeinsam zu einer nahegelegenen Halfpipe gehen könnten...

Es kostete die Schüler\_innen echte Anstrengung, das eigene Skateboard im Klassenzimmer stehen zu lassen und nicht dauernd im Unterricht damit herumzufahren. Einige beklagten sich, weil sie nicht zu Fuß zur Halfpipe gehen wollten. Dann ging es mit den Brettern über Bürgersteige und Straßen. Auf einer Anhöhe am äußersten Stadtrand standen wir dann vor einer Holzkonstruktion...

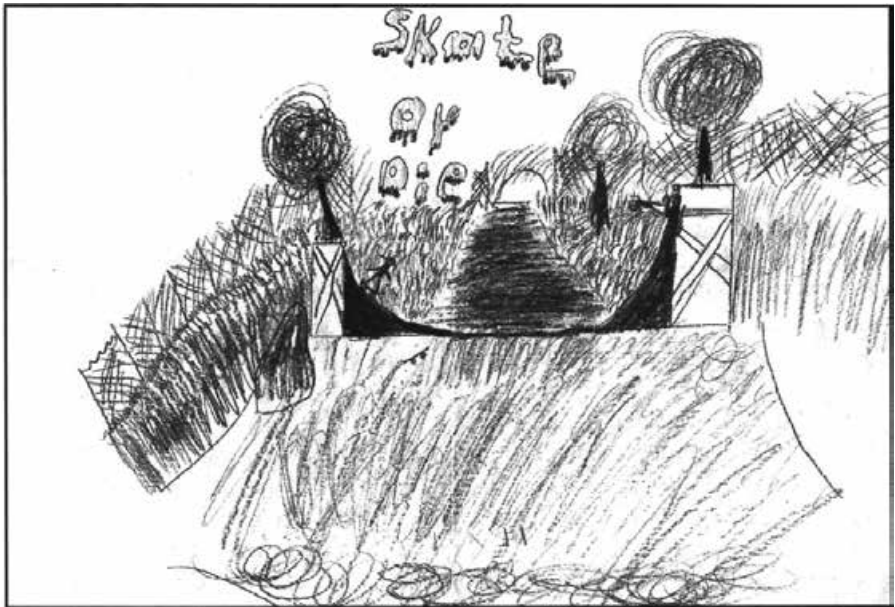
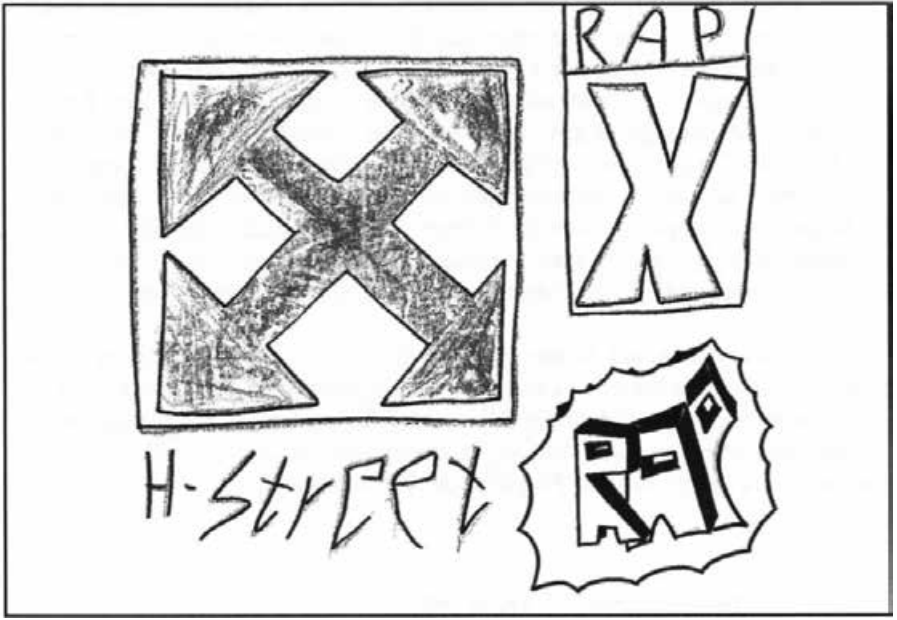
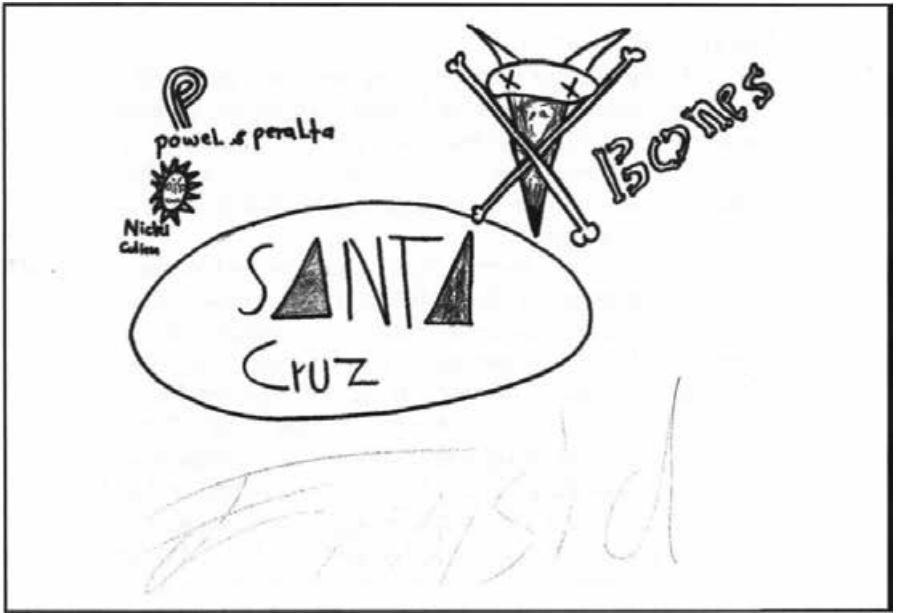


Abbildung 21

<sup>92</sup> Eine Halfpipe ist eine Art Fahrbühne, die nach Art einer flach durchgeschnittenen Röhre konstruiert ist.

<sup>93</sup> Vgl. zu Bernd auch Abbildung 10.



Abbildungen 22 und 23



Erhöhungen auf zwei Seiten, eine halbrohrartige Senke zum Fahren und Rumturnen, der Fahrboden aus rautenförmigen Sperrholzplatten, darauf gepinselt und gesprüht die Namen Tina Turner, Tote Hosen, BAP, Skateboard-Marken. Ich lasse mir alles von den Schüler\_innen erklären: „T-Bones“, „Powel & Peralta“, „Santa Cruz“. Diese Zeichen wurden von Axel und Ralf bereits im Unterricht reproduziert (vgl. Abbildungen 22 und 23). Bernd fährt flink auf und ab und zeigt mir ein „Faky“, eine Drehung mit Sprung. Ralf zeigt mir, was ein „R“ ist. Ich lerne das kulturelle Vokabular meiner Schüler\_innen, etwa dass mit „Air“ ein Flugtrick, mit „Bail“ ein Sturz, mit „Freestyle“ eine Art Skateboardtanz und mit „Rippen“ das Fahren selbst gemeint ist. Ralf verspricht mir ein Skater-Magazin mitzubringen. Sein Skateboard ist mit Graffiti-Zeichen versehen. Es ist viel die Rede von „Rap“-Musik. Diese Richtung organisiert und entfaltet sich in besonderer Weise um Ralf.94 Skaten, die dazugehörigen Verhaltensstile, Sprachmuster bis hin zum Outfit, das Tragen einer weiten, schlotternden schwarzen Jeans und spezieller schwarzer Leinenschuhe eingeschlossen, im Szenejargon der Skater „street style“ genannt, scheint für den Jugendlichen eine Art Lebenseinstellung zu sein. Ralf zieht einen Teil der anderen Schüler\_innen in seinen Bann. Chris ergatterte auf einem Trödelmarkt billig ein Skateboard.

So entwickelten sich das Skaten und die, in diesem Themenfeld anzutreffenden, alltagsästhetischen Zeichen peu à peu zu einer Art jugendkulturellen Szene, wie sie Axel (14 Jahre)<sup>95</sup> in einer Collage (Abbildung 24) dargestellt hat. Einige Schüler\_innen bemühten sich offenbar auch, sich gegen andere Szenen und Stilrichtungen abzugrenzen, etwa gegenüber den Poppnern, den Punkern usw. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der so eingerahmte Gebrauch des Skateboards vor allem in Zusammenhang mit Daseinssteigerung und Aktivierung als Thematik stehen dürfte.

Angesiedelt im Grenzbereich zwischen Unterhaltungsmilieu und Selbstverwirklichungsmilieu, kommen für das Skaten bestimmte alltagsästhetische Episoden zum Tragen, etwa eine spezielle Kleidung anlegen, rumwippen, fahren, drehen, stoppen, einen Walkman aufsetzen, fahren, einem Freund etwas zurufen, eine Zigarette rauchen, weiterfahren, ein paar Sprünge und Drehungen absolvieren, eine Schraube am Skateboard festziehen usw. Innerhalb dieser Episoden werden eine Reihe von Reaktionsformen sichtbar, etwa das Herstellen und Pflegen sozialer Kontakte zu gleichaltrigen Jugendlichen, Leistung (Drehungen, Sprünge machen, sich Fahrtechniken aneignen, Reparaturen durchführen), Bitte um Hilfe (bei einem Jugendzentrum einen Schraubenschlüssel ausleihen), Selbstbehauptung (bei Konflikten der Skater untereinander, bei Auseinandersetzungen mit anderen Gruppierungen, zum Beispiel Punkern usw.). Gelegentlich ist eine beinahe halbsbrecherische, eventuell autoaggressiv zu verstehende, Artistik zu beobachten (vgl. die „Hard Cores“, eine Bezeichnung für regelrecht *besessene* Skateboardfahrer). Der Nervenkitzel wird hier so sehr auf die Spitze getrieben, dass Stürze und Verletzungen nicht ausblei-

<sup>94</sup> Vgl. zu Ralf die Abbildungen 22, 27, 28 und 40.

<sup>95</sup> Zu Axel auch die Abbildungen 5 und 23.

ben. Es entsteht der Eindruck, als seien hier, hinter dem Erleben von Spannung und Aktivität, auch Elemente einer konflikthaftern Thematik am Werk.



Abbildung 24

Der Umgang mit Zweirädern, das heißt Fahrrädern, Mofas usw. scheint im Gegensatz zum Gebrauch des Skateboards weniger eingebettet in eine Szene, sondern eher individuell zu verlaufen. Feldbeobachtungen geben Anlass zu der Vermutung, dass auch hier, neben den thematischen Aspekten der Daseinssteigerung, Aktivierung und Spannung, auch Aspekte einer regulativen, auf Konflikten beruhenden, Thematik hervortreten können.

Eine Zeichnung des vierzehnjährigen Chris<sup>96</sup> (Abbildung 25) zeigt eine Szene im Keller des Miethauses, in dem der Jugendliche wohnt. Nach seinen eigenen Angaben, hat der Junge vor einigen Tagen Reparaturen an seinem Fahrrad vorgenommen. Er nimmt die Pflege und Reparatur seines Fahrrads sehr wichtig, denn das Rad gibt ihm die Möglichkeit, in den verschiedenen Stadtteilen herumzustreifen, es verschafft ihm eine gewisse Mobilität und Unabhängigkeit. Er scheut sich deshalb auch nicht, bei komplizierteren Reparaturen im Werkunterricht die Hilfe eines Leh-

<sup>96</sup> Vgl. zu Chris auch die Abbildungen 14, 20 und 37.

thers in Anspruch zu nehmen (Bitte um Hilfe, Pflege sozialer Kontakte, Aufgreifen von Chancen). Auf diesem Wege gelingt es dem Vierzehnjährigen, sich neue Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit seinem Fahrrad und dem erforderlichen Werkzeug anzueignen (Reaktionsform der Leistung).

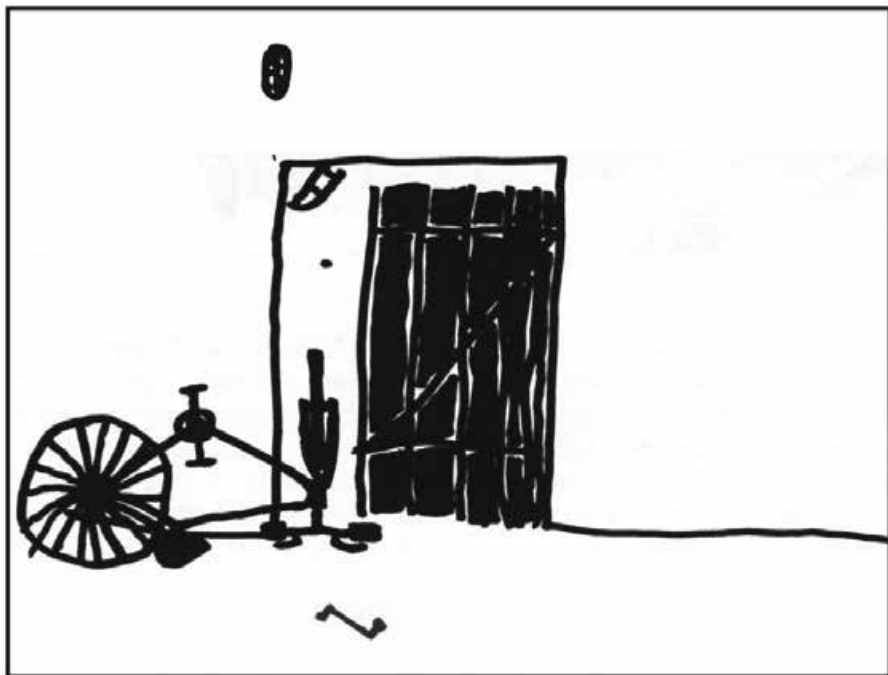


Abbildung 25

Ähnliches gilt für den sechzehnjährigen Sven<sup>97</sup>, der seinem Lehrer im Anschluss an ein Elterngespräch seine Werkstatt zeigte, in der er in der Freizeit an einem Mofa bastelte. Er hatte sich verschiedene Teile älterer Mofas preiswert zusammengekauft und war dabei, ein fahrtüchtiges Mofa daraus zu bauen. Stolz zeigte und erklärte er die einzelnen Teile, die er bereits repariert hatte und diskutierte einige technische Probleme, die er noch zu lösen hatte. Während eines Unterrichtsganges in die Stadt besuchten der Lehramtsanwärter, Sven und die anderen Schüler\_innen der Klasse, auf deren eigenen Wunsch, ein größeres Motorradgeschäft, zum „Karren angucken“. Sven zeigte seine Favoriten und gab sein ganzes Wissen über die Eigenschaften und Besonderheiten der ausgestellten Maschinen zum Besten: Geschwin-

<sup>97</sup> Vgl. zu Sven auch Kapitel XI. 1, Das Leben auf dem Lande.

digkeit, Fahrsicherheit, Kraft, Ästhetik, Preise usw. Die Reaktionsformen der Leistung, Sven arbeitete offenbar viele Stunden in seiner Werkstatt, der Erwerb von Wissen und Fertigkeiten und der soziale Kontakt, stehen auch bei diesem Beispiel im Vordergrund.

Eine andere Variante des Umgangs mit einem motorisierten Zweirad zeigt sich im Fall des sechzehnjährigen Dustin. Dieser Schüler kam, bedingt durch einen schweren Verkehrsunfall mit seinem Mofa, nach den Sommerferien mit Verspätung wieder zur Schule. In den Tagen nach seiner Rückkehr, war der Jugendliche ununterbrochen mit diesem Unfall beschäftigt. Aufgrund überhöhter Geschwindigkeit und fehlender Aufmerksamkeit war er mit einem vorfahrtsberechtigten Auto zusammengestoßen, wurde gegen die Windschutzscheibe des PKW geschleudert und blieb, lebensgefährlich verletzt, auf der Fahrbahn liegen. Er wurde zunächst notärztlich versorgt und dann mit einem Rettungshubschrauber in eine Spezialklinik geflogen. Dustin war nun, nach seiner Genesung, immerzu damit beschäftigt, den Hergang des Unfalls zu rekonstruieren. Sein Bewusstsein folgte einem regelrechten Zwang, sich immerfort mit den Ereignissen an der Unfallstelle zu beschäftigen. Seine Gedanken wirkten dabei wirr und ungeordnet. In seiner Geldbörse trug er, klein zusammengefaltet, einen Artikel aus einer Lokalzeitung bei sich. Er gab ihn seinem Lehrer (J. B.) zu lesen und beschrieb anhand des beigegefügt Fotos noch einmal den Unfallhergang. Dieser machte dem Schüler dann den Vorschlag, das Foto auf dem Kopierer zu vergrößern, um eventuell noch mehr Einzelheiten erkennen zu können. Dustin willigte ein. Ferner schlug er dem Schüler vor, die Richtung, aus der er gekommen sei und den genauen Punkt des Zusammenstoßes mit dem PKW, in das kopierte Foto einzuzeichnen.<sup>98</sup> Der Schüler griff zum Stift und zeichnete Bewegungsrichtungen in das Foto ein, umkreiste sein am Boden liegendes Mofa und markierte bestimmte beschädigte Teile daran. Durch diesen, gemeinsam unternommenen, Rekonstruktionsversuch des Unfallhergangs, gelang es dem Schüler eventuell ein wenig mehr als bisher, seine angstbesetzten Erinnerungen an den Unfall zu ordnen. Das folgende Gespräch ließ das Vorhandensein einer ausgeprägt konflikthaften Daseinsthematik vermuten. Zum einen war Dustin in eine polizeiliche Untersuchung involviert. Das Haus der Familie war vor kurzem ausgebrannt und der Jugendliche wurde, nach seinen Angaben, von der Polizei verdächtigt, das Feuer gelegt zu haben. Weiterhin lief ein Gerichtsverfahren wegen verschiedener delinquenter Aktivitäten, die dem Jugendlichen zugeschrieben wurden. Drittens rückte der Entlasstermin aus der Schule näher und damit die Ungewissheit, was nach der Schule kommt. Viertens spielten hier familiäre Diskontinuitäten eine Rolle. Die genannten Punkte sorgten mit hoher Wahrscheinlichkeit für eine außerordentlich hohe psychosoziale Problembelastung. Das unachtsame Mofafahren mit überhöhter Geschwindigkeit könnte daher als ein, sicherlich problematischer, Versuch des Jugendlichen angesehen werden, die hieraus resultierenden seelischen Spannungen zu kompensieren.

<sup>98</sup> Auf eine Reproduktion muss aus Gründen der Diskretion verzichtet werden.

## 4. Kleidung und Accessoires

Weitere „Erlebnisangebote“ (Schulze), die neben Pop- und Techno-Musik, Kassettenrekordern, Walkmen, CD-Playern, Jugendzeitschriften, Comic-Heften, Videofilmen, Computern und Computerprogrammen, Minicomputern wie Gameboys, Skateboards, Fahrrädern, Mofas usw. in den alltagsästhetischen Prozessen und Episoden unserer Schülerinnen und Schüler eine Rolle spielen, sind Kleidungsstücke, insbesondere Jacken, Schuhe oder Stiefel und Hosen sowie Accessoires wie Gürtel, Geldbörsen, Brillen, Taschen, Schals, Tücher, Schmuck usw., das heißt all die Nebensächlichkeiten und Kleinigkeiten in der Mode, die den Kleidungsstil einer Zeit entscheidend mitprägen. Eine Jacke trägt die Aufschrift EXZESS. Ein Schüler kommt mit einem Kapuzen-Shirt zu einer Klassenkonferenz, das die Aufschrift CHAOS in großformatigen Buchstaben trägt. Alltagsästhetik beinhaltet oft Zeichen und Bedeutungen, die zufällig gesetzt wirken und manchmal den Nagel auf den Kopf treffen.

Die von Radovan<sup>99</sup>, einem fünfzehnjährigen, aus dem ehemaligen Jugoslawien stammenden, Jugendlichen gezeichneten Szenen (Abbildung 26) sind in zweifacher Weise interessant: Zum einen wird eine Jacke der Firma DIESEL in den Mittelpunkt eines sozialen Konfliktgeschehens gestellt. Zugleich werden alltagsästhetische Mechanismen reflektiert, wie sie in der Welt der Gleichaltrigen eine Rolle spielen.

Zunächst fällt auf, dass Radovan dem gestellten Thema<sup>100</sup>, d. h. etwas zur familiären Situation, zur erinnerten Vergangenheit und zur antizipierten zukünftigen Lebenssituation des im mittleren Feld abgebildeten Jungen zu zeichnen, nur im Ansatz entspricht, d. h. die biografisch-rekonstruierend gedachten Assoziationsfelder *Familie* und *Vergangenheit* werden übergangen. Dieser Vorgang lässt sich als „Ausdem-Felde-Gehen“ verstehen, eine Reaktionsform, wie sie von Heintzmann (1975) und Richter (1984, S. 157) in Zusammenhang mit den bildhaften Themenbearbeitungen von Schüler\_innen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung beobachtet und beschrieben worden ist. Stattdessen erinnert der Fünfzehnjährige ein, wohl weniger lang zurückliegendes, Ereignis, nämlich den Streit zwischen zwei Jugendlichen wegen einer „DIESEL“-Jacke.

<sup>99</sup> Vgl. zu Radovan auch Abbildung 19.

<sup>100</sup> Die hier verwendete Zeichenvorlage und die Themenstellung wurden einer Untersuchung von Gappmeyer (1987) entnommen. Der konkrete, von Gappmeyer (ebd., S. 147) übernommene Arbeitsauftrag lautete: „Überlege Dir, 1. wie wohl die Familie aussieht, in der der Junge (oder das Mädchen, hierzu gibt es eine Vorlage mit einer Mädchenfigur, J. B.) lebt. 2. was in der Vergangenheit des Jungen (oder des Mädchens) passiert sein könnte. 3. wie die Zukunft des Jungen (oder des Mädchens) aussehen mag. Zeichne die einzelnen Bilder in die dafür vorgesehenen Felder... In die Sprechblase kannst Du schreiben, was Du glaubst, was der Junge (oder das Mädchen) denkt.“

Die Darstellung des Konfliktgeschehens beginnt in der Mitte des Blattes, mit den, in die Sprechblase eingeschriebenen, Gedanken der Hauptfigur. Der abgebildete Junge, der sich bereits in der Zeichenvorlage vor einer Gruppe von Jugendlichen befindet, denkt also: „Dieses Arch hat meine Jacke.“



Abbildung 26

Auf der rechten Seite steht nun ein Junge, der die betreffende Jacke trägt und vom Zeichner des Diebstahls bezichtigt wird. Der Jackenträger steht mit dem Rücken zum Betrachter. Auf diese Weise springt vor allem der Schriftzug DIESEL ins Auge. Daneben fällt die an den Kragen genähte Kapuze auf, ein sich seit einigen Jahren abzeichnender modischer Trend.

Die Individualität des Jackenträgers interessiert zunächst nicht, sein Gesicht ist nicht erkennbar. Er definiert sich vor allem als *Dieb der DIESEL-Jacke*. In der Szene unten hat sich der Bestohlene offenbar entschlossen, seine Jacke zurückzufordern, indem er den anderen packt und schüttelt: „Hast Du Probleme. Gib meine Jacke zurück!“ Die auf den anderen zudrängende Körperhaltung des Jugendlichen, auf der linken Seite, unterstreicht seine Entschlossenheit. Um dessen Forderung Nachdruck zu verleihen, setzt Radovan, unser Zeichner, allerdings erst zu einem späteren Zeitpunkt ein Messer in die linke Körperseite des Attackierten.

In der Szene oben antizipiert Radovan die Zukunft des Jungen aus der Story der Zeichenvorlage. Diese könnte zugleich auch als die für sich selbst gewünschte Zukunft verstanden werden. Im Besitz einer DIESEL-Jacke, eines „AMANI-Gürtels“ sowie einer Hose der Marke LEVIS und eine Freundin an der Hand, lässt Radovan den Jugendlichen sagen: „Ich bin glücklich.“ Auffällig an der Darstellung des Paares ist die Hervorhebung der Geschlechtsorgane, die durch die Kleidung hindurch sichtbar werden. Kleidung und Accessoires scheinen für den Jugendlichen weit mehr darstellen als ein bloßes Erlebnisangebot. Nehmen wir die, in Zusammenhang mit Abbildung 19 vorgenommenen, biografischen Recherchen und Analysen hinzu, spricht vieles dafür, dass der Jacke, dem Gürtel und der Jeanshose hier eine kompensatorische, eine regelrecht selbstreparative Funktion zukommt. Jemandem die Jacke wegzunehmen, dürfte, im Erleben dieses Jugendlichen, einem Angriff auf dessen persönliche Integrität und Identität, auch als junger Mann, gleichkommen. So könnten sich die besonders aggressiven Reaktionsformen erklären (prügeln, mit dem Messer stechen), die während der Rückforderung der Jacke eingesetzt werden. Die Frage, mit welcher der Figuren sich Radovan am ehesten identifizieren könnte, lässt sich nicht völlig klar beantworten. Neigt man auf den ersten Blick eventuell dazu, den fünfzehnjährigen Zeichner in dem bestohlenen und in seiner Identität gekränkten Jugendlichen zu erkennen, ist bei genauerer Analyse der tatsächlichen Ereignisse auch eine Identifikation des Zeichners mit dem Täter nicht auszuschließen. Radovan hatte sich bereits eine schwere Körperverletzung auf dem Schulhof (vgl. Kapitel XI. 4) zuschulden kommen lassen. Zeitgleich mit der Entstehung des Bildes kam es zu einer Strafanzeige wegen räuberischer Erpressung gegen den Fünfzehnjährigen. In einem anderen Zusammenhang wurde er beschuldigt, eine Jacke und eine Geldbörse entwendet zu haben. Möglicherweise spielen beide Aspekte eine Rolle. Sie könnten in dem folgenden Leitmotiv miteinander verschmelzen: *Ohne eine DIESEL-Jacke bin ich nichts wert, meine finanziellen Mittel reichen nicht aus, um eine solche zu erwerben und deshalb muss ich sie mir mit Gewalt aneignen*. Der von Bourdieu (1993) analysierte Kampf zwischen den sozialen Gruppen um kulturelles Prestige manifestiert sich in diesem Beispiel in Form von Raub und Gewalt.

Dabei könnte es auch darum gehen, ein Ich zu rächen, das sich kulturell und sozial benachteiligt fühlt und das, aufgrund widriger Lebenserfahrungen und Lebensumstände, seelisch gekränkt ist. Es geht dabei jedoch weniger um Distinktion, wie Bourdieu nahelegt, als darum, überhaupt *jemand* zu sein.

Eine inhaltliche Stellungnahme zu dem dargestellten Geschehen wurde von dem fünfzehnjährigen Schüler vollständig verweigert. Der Verfasser, der hier zu diesem Zeitpunkt als Fachlehrer (in Kunst) fungierte, an dem der Jugendliche, wegen seiner diversen delinquenten Aktivitäten, kurz vor dem endgültigen Verweis von der Förderschule stand, fand nur noch einen sehr geringen pädagogischen und didaktischen Spielraum vor. Eine heikle Situation ergab sich dadurch, dass der Klassenlehrer des Fünfzehnjährigen die Bildgestaltung aus dem Unterricht des Fachlehrers (Abbildung 26) zur Beweissicherung in dem oben genannten polizeilichen Verfahren (Diebstahl einer Markenjacke und einer Geldbörse mit Scheckkarte usw.) heranziehen wollte. Pädagogische und kriminologische Zielsetzungen traten hier in ein mehr als ungünstiges und wenig hilfreiches Konkurrenzverhältnis. Der Klassenlehrer konnte jedoch überzeugt werden, dass die Einbeziehung der Schülerzeichnung in ein polizeiliches Untersuchungsverfahren jede zukünftige Auseinandersetzungsbereitschaft des Jugendlichen, und auch der übrigen Lerngruppe, im ästhetischen Bereich verhindert hätte. Das im kunstpädagogischen Kontext mühsam aufgebaute Vertrauen wäre in gravierender Weise enttäuscht worden.



„... wilde Irokesenschnitte, grün, rot, pink gefärbte Haare und eine Musik, die mit ihrem Drei-Akkorde-Minimalismus und den hingerotzten Texten alle Anstandsregeln des in bombastischen Klangteppichen erstarrten Rockzirkus sprengte. Punk, das roch nach Aufruhr, nach Revolte. ‚Don’t know, what I want, but I know, how to get it‘“

(Farin und Seidel-Pielen, 1993, S. 43).

### XIII. JUGENDKULTURELLE SZENEN

#### 1. Die Nachhut der Punkszene

Der fünfzehnjährige Ralf<sup>101</sup>, der uns bereits in Zusammenhang mit der Skaterkultur beschäftigte, begann etwa ein Jahr später, sich für die Szenen und die Stile zunächst der Punks, später auch der Skinheads zu interessieren. Mit Hilfe eines Stempelkastens setzte er den in Abbildung 27 reproduzierten Text. „Emils“ und „Schließmuskel“ sind, nach Angaben des Schülers, Namen von Punkbands. Die Verneinung des Wortes „Kirche“ wirkt heutzutage nicht mehr sonderlich subversiv. „DOM PUNK“ könnte eine spezielle lokale Punkszene bezeichnen. Der Text endet mit einer Liebeserklärung an ein Mädchen, deren Namen wir aus dem Text herausgenommen haben.

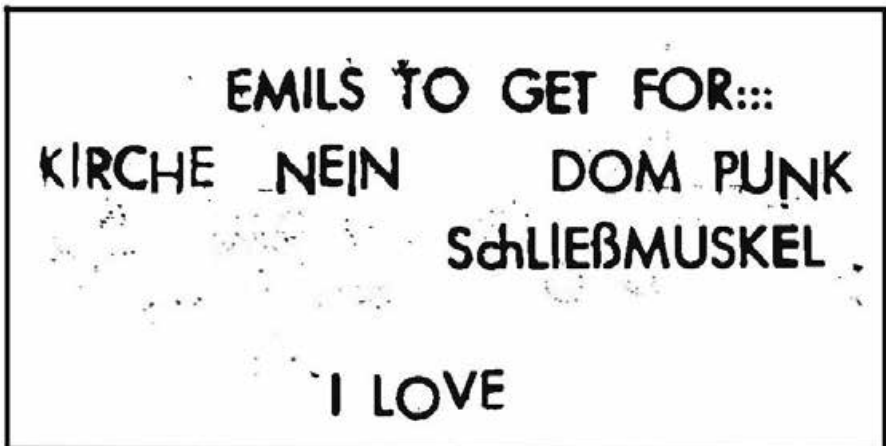


Abbildung 27

<sup>101</sup> Vgl. zu Ralf auch die Abbildungen 22 und 40.

Abbildung 28 zeigt einen Jugendlichen vor einem Gebäude stehend, das als Diskothek oder Kneipe (Getaway) gekennzeichnet ist. Haarkamm, Ohrring, Stiefel und Kette um die Taille weisen den Jugendlichen als Punk aus. Die Beschriftungen auf seinem Pullover (oder seiner Jacke) zeigen seine Musikinteressen (Emils) und einen politischen Standpunkt („gegen Nazis“) an. Der Schriftzug Emils und die für einen Punk typische Haartracht erfahren eine Verdopplung durch eine Art Graffiti an der Außenwand der Diskothek.

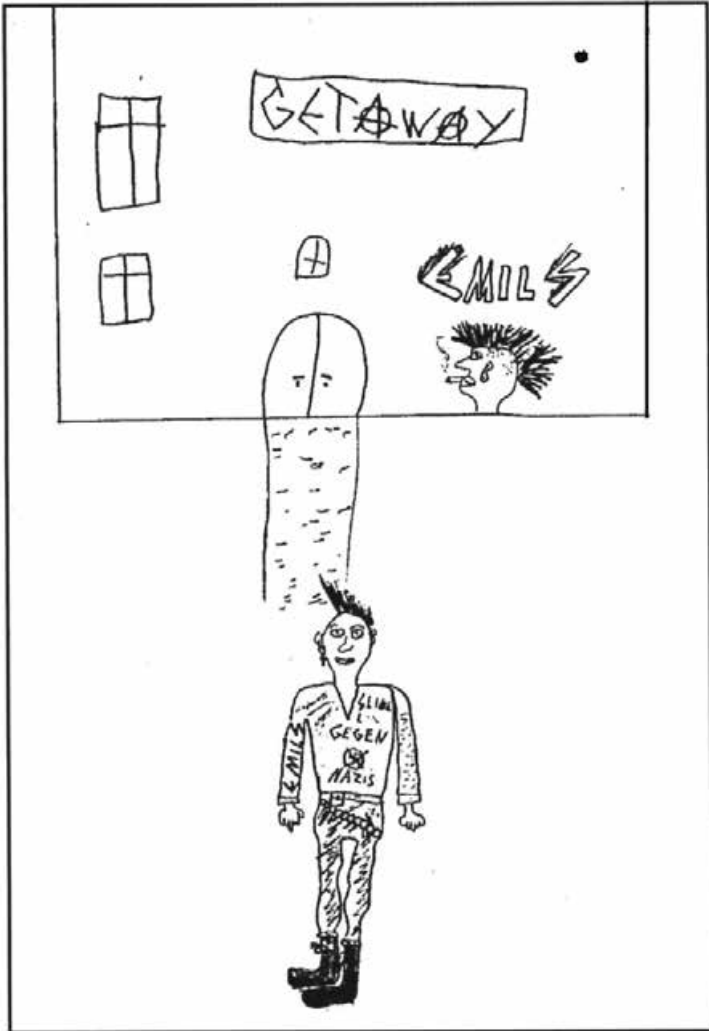


Abbildung 28

Der Name „Getaway“ spiegelt, in seiner besonderen Hervorhebung, in gewisser Weise eskapistische Tendenzen wider, wie sie sich bereits im Umgang der Jugendlichen mit Musik zeigten. *Getaway* als Leitthema legt die Assoziation nahe, dass es auf dieser Szene darum geht, von etwas Ungeliebtem wegzukommen, zu entfliehen und einer, als unerfreulich erlebten, Realität zu entkommen.

Der zweifach zum Anarchie-Zeichen ausgestaltete Buchstabe „A“ im Schriftzug *Getaway* spielt auf das, im Punk verkörperte, subversive und provokative Element an. Schüler wie Ralf lassen sich vermutlich dem Vorfeld der Punkszene zuordnen, das heißt sie gehören nicht wirklich dazu. Sie scheinen nur ein wenig von der subversiven Kraft dieser Subkultur zu zehren, indem sie deren alltagsästhetische Zeichen übernehmen. Der Jugendliche im Bild steht denn auch vereinzelt vor der Diskothek. Die Zeichnung erscheint geradezu als Verkörperung der Einsamkeit. Der Anschluss an die Szene scheint noch nicht geglückt. Gleichzeitig lassen sich Schüler wie Ralf auch als die *Nachhut der Punks* bezeichnen, da die große Zeit der Punks längst vorbei ist. Was wir heute eher vorfinden, ist ein Zitieren von bereits Vergangenen, ein ständiges Ausprobieren und Verwerfen von Stilmerkmalen und alltagsästhetischen Zeichen. Diese werden stets wieder neu in die jugendkulturelle „Bricolage“ (Levi-Strauss) eingebaut (vgl. Baacke, 1987, S. 151 ff.). Bricolage meint, dass Elemente aus vorhandenen Systemen herausgenommen und neu und anders verwendet werden. Verbindlichkeiten werden dabei nicht eingegangen. Der ständige Wechsel ist das vorherrschende Prinzip. Man/frau kann alles „tragen“, wenn es „kleidet“. Das, was den Menschen ausmache, so schreibt Baacke (1985, S. 197) über das Erscheinungsbild der Jugendkulturen nach der Protestbewegung, liege nicht „tief innen“, in der Gesinnung; das Tiefste am Menschen sei vielmehr seine Kleidung.

Wenn diese Überlegungen auch den allgemeinen Trend treffen mögen, einem Schüler, wie dem fünfzehnjährigen Ralf werden sie nicht gerecht. Wir haben es hier mit einem Phänomen zu tun, das sowohl jenseits der inneren Überzeugungen der Protestbewegung liegt, als auch jenseits der neuen postmodernen Oberflächlichkeit. Einem Schüler wie Ralf geht es vermutlich nicht um das bloße Spiel mit alltagsästhetischen Zeichen, hier: Kleidung, Accessoires usw., vielmehr scheint er auf der Suche nach einem alltagsästhetischen Ausdruck für seine individuellen Konfliktthemen. Im Aufgreifen von Stilelementen der Punks wird, im Fall von Ralf, wohl vor allem eine regulative Daseinsthematik sichtbar. Der Kampf um Autonomie im Sinne einer psychosozialen Krise, das Ringen um emotionale und materielle Unabhängigkeit von der ihn versorgenden Tante, das verzweifelnde Auflösen dieser ursprünglich rettenden Beziehung und das Herstellen von Beziehungen zu gleichgesinnten Altersgenossen stehen im Sinne von zu lösenden Entwicklungsaufgaben im Vordergrund. Dass diese Entwicklungsaufgaben nicht ohne Weiteres gelöst werden, zeigen die gehäuften Konflikte im schulischen und im familiären Bereich, offenbar auch im außerschulischen Bereich der Aktivitäten mit Gleichaltrigen. An Reaktionsformen werden bei Ralf vor allem Selbstbehauptung, Provokation, Widerstand

und Aggression sichtbar. Dieser Eindruck verstärkte sich während der unterrichtlichen Auseinandersetzung der Schüler\_innen mit den verschiedenen Jugendszenen.

Hierzu arbeitete der Lehrer (J. B.) z. B. mit dem Film „Randale und Liebe“<sup>102</sup>. In diesem Dokumentarfilm geht es um verschiedene Gruppen von Jugendlichen in einer Großstadt. Teds, Rocker, Popper, Punks etc. stellen sich vor und erläutern ihre spezifischen Orientierungen, Stile, Regeln und Werte. Es wurde versucht, unter anderem auch mit Ralf, die im Film gezeigten Szenen und die von den Jugendlichen dort gemachten Aussagen, im Dialog mit den Schüler\_innen, zu problematisieren und auf deren Lebenskontexte zu beziehen. Dabei ging es darum, Erlebnisschichten, Hintergründe und Widersprüche herauszuarbeiten, etwa festgemacht an der Aussage einer sechzehnjährigen Jugendlichen, die sich zu den Punks rechnet: „Rumhängen, Saufen ist langweilig und es ist geil.“ Der Film zeigt „Punks mit fast kahl rasierten Köpfen, mit Sicherheitsnadeln im Ohr, in provokativer Selbstdarstellung, mit einer von disharmonischer Hässlichkeit geprägten Musik“<sup>103</sup>. Die Jugendlichen im Film sagen Sätze wie: „Punk ist Auflehnung gegen den Mittelstand, die Bullen, die Spießler. Wir sind nicht so verklemmt und machen gern Randale. Bei uns gibt es nur ein Gesetz, dass es keine Gesetze gibt.“ Ralf findet die Punks von allen gezeigten subkulturellen Gruppen am besten. Auch er will vorläufig „keine vorgegebene Ordnung akzeptieren“ und ab und zu „Randale machen.“

Interessant ist die weitere Entwicklung des Jugendlichen. Ralf ließ sich als nächstes die Haare kurz rasieren, kam mit Bomberjacke und schwarzen Springerstiefeln zur Schule und äußerte zunehmend rechtsradikale Parolen wie zum Beispiel „Kühnen an die Macht!“ oder: „Raus mit den Pollacken!“ Er hebt des Öfteren seinen Arm zum Hitlergruß und definiert sich jetzt als rechtsextremen Skinhead, wobei unklar bleibt, inwieweit tatsächlich der Anschluss an eine lokale Szene gegeben ist. Die Identifikationen sowie die jugendkulturellen Zeichen wechseln also vom Skater über den Punk bis hin zum Skinhead. Sie sind alle nicht von Dauer und sie bleiben in sich widersprüchlich. Während Ralf sich als Punk noch gegen Nazis wandte und für *Randale* und *Chaos* plädierte, wendet er sich als Skinhead in aller Schärfe gegen Menschen mit Migrationshintergrund, interessanterweise aber nicht gegen Menschen mit homosexueller Orientierung, deren Aktivitäten er als völlig natürlich ansieht. Diese Transformationen zeigen, dass die tieferliegenden Konfliktthemen des Jungen auf der Suche nach einem angemessenen alltagsästhetischen Ausdruck sind und bei weitem noch keine abschließende seelische Balance gefunden worden ist.

<sup>102</sup> Schmitt (1981), *Randale und Liebe*; Schmitt (1985), *Cooltur. Zur Jugendszene '85*.

<sup>103</sup> Vgl. Begleittext, *Randale und Liebe*.

„Kleine Kinder hab ich gern zerstückelt und in Scheiben, warmes Fleisch, egal von wem, ich will's mit allen treiben, ob Tiere oder Menschen, ich seh' gern alles leiden, blutbeschmiert und mit großer Lust wühle ich in Eingeweiden! Ich bin der nette Mann von nebenan... jeder könnt' es sein, schaut mich an, schaut mich an, ich bin das perverse Schwein! Die Gier nach Qual und Todesschreien macht mich noch verrückt, kann mich denn kein Mensch verstehen, dass mich das entzückt, komm mein Kleines, du sollst heut' Nacht mein Opfer sein, ich freu' mich schon auf dein entsetztes Gesicht und die Angst in deinem Schreien“ (Songtext „Der nette Mann“, Böhse Onkelz, zit. n. Farin und Seidel-Pielen, 1993 a, S. 88).

## 2. Im Umfeld der Skinhead- und Hooligan-Szene

Dieses Kapitel soll mit Hilfe von szenischen Rekonstruktionen eingeleitet werden, die wir dem Tagebuch des Lehrers (J. B.) entnehmen:

Nach dem Besuch auf dem Gutshof und dem Gespräch mit der Mutter will mir Sven sein Zimmer zeigen. Er spielt mir Musik von den Böhsen Onkelz vor. Während wir uns unterhalten hantiert er mit einem Butterfly-Messer. Er sagt, dieses Messer sei in Deutschland gar nicht zugelassen, es falle unter das Waffengesetz. Ich frage Sven nach seinen Freizeitbeschäftigungen. Er sagt, er spiele in einer Fußballmannschaft und gehe zwei Mal pro Woche zum Training. Mehrfach kommt er darauf, dass ihn die Leute in seinem Dorf für etwas unberechenbar halten würden. Einmal habe er ein kleines Kind mit seinem frisierten Mofa umgefahren. Im Großen und Ganzen würde er sich jedoch ganz gut mit den Leuten im Dorf arrangieren.<sup>104</sup> Manchmal fährt Sven mit seinen Fußballfreunden ins Stadion und nachher, so der Jugendliche, machten sie dann „Randale“.<sup>105</sup>

In dem dokumentierten Beispiel kontrastieren zunächst die Zeichen der Radikalität bzw. Gewalttätigkeit (Böhse Onkelz, Butterfly-Messer, Randale) mit den Zeichen der *Normalität* (Fußballmannschaft, Training, Kontakte im Dorf). Sven scheint, zumindest auf den ersten Blick, hinreichend gut in sein soziales Umfeld integriert zu sein, ein Zusammenhang, wie er auch von Bergmann und Leggewie (1993) herausgearbeitet worden ist.

<sup>104</sup> Vgl. zum Phänomen der sozialen Integration rechtsgerichteter Jugendlicher: Bergmann und Leggewie, 1993.

<sup>105</sup> Vgl. zu Sven den Abschnitt über biografisch orientierte Einzelförderung (Kapitel XVII. 3) sowie das Kapitel XI. 1, Das Leben auf dem Lande.

Für Heitmeyer et al. (1992 a, S. 413) geht es bei den Aktivitäten eines Teils der Fußballfan-Gruppen darum, das „Gefühl von Nutzlosigkeit und Langeweile durch den Aktionismus mit Freunden zu kompensieren“, „der Einsamkeit zu entinnen“, ein „Gefühl der Geborgenheit“ und der „kollektiven Stärke“ (ebd., S. 421) zu erleben. Unter thematischem Aspekt scheint es sich demnach um ein Gemisch aus Daseinssteigerung und Aktivierung bzw. Spannungsschema und regulativen, konflikthaften Aspekten zu handeln. Wir folgen den Tagebuchaufzeichnungen des Lehrers:

Während im Hintergrund mehrere Songs der Böhsen Onkelz laufen, setzen wir unsere Unterhaltung auf Svens Zimmer fort. Irgendwann läuft das Lied vom „netten Mann“ (siehe vorangestelltes Zitat, J. B.). Sven zeigt ein Lächeln auf seinem Gesicht. Er scheint meine Reaktion genau zu beobachten. Zwischendurch fragt er mich, ob ich wüsste, was *Nekrophilie* sei. Es sieht aber nicht so aus, als wolle er eine Antwort von mir hören. Ich gebe mich gelassen. Sven bringt sich selbst in Verbindung mit den Hooligans. Er ordnet sich als politisch rechts ein. Dass Jugendliche ein paar Orte weiter einen Brandanschlag auf ein Asylantenheim verübt haben, findet er in Ordnung. Als ich nachfrage, was denn die Asylsuchenden verbrochen hätten, mildert er seinen Standpunkt ab. Im Grunde habe er ja nichts gegen diese Leute. Am Wochenende wird in seiner Clique vor allem getrunken. Ich versuche die Hintergründe des hohen Alkoholkonsums des Sechzehnjährigen und seiner Freunde zu verstehen. Er kommt selber auf Worte wie Flucht, Rausch, Vergessen und Glücksgefühle, die leider nur zu kurz andauern würden. Am nächsten Tag, meist sonntags, verspüre er dann „eine große Leere“.

Unter dem Aspekt der Reaktionsformen wird deutlich: Im Rahmen der rechtsgerichteten Szene, die sich hier eher im Vorfeld des eigentlich Politischen bewegen dürfte (Fußballfans, Hooligans), dominiert das Herstellen sozialer Kontakte über das gemeinsame Praktizieren aggressiver, destruktiver Reaktionsformen (z. B. Schaufenster einschlagen, Angehörige anderer Gruppierungen zusammenschlagen usw.). Der extrem hohe Alkoholkonsum und das Gefühl der inneren Leere nach solchen Aktivitäten deuten gleichzeitig auf evasive bzw. depressive Reaktionsformen hin. Die Musik und die Texte der Böhsen Onkelz findet der Jugendliche „geil“. Der sozialkritische Anspruch, den Farin und Seidel-Pielen (1993 a, S. 87 f.) in diesen und anderen Texten der Böhsen Onkelz sehen wollen, nämlich die *perversen Neigungen des Normalbürgers* bloßzustellen, scheint vor Ort, in den realen Milieus von Jugendlichen wie Sven, nicht unbedingt rüberzukommen. Sven scheint die Onkelz-Songs eher zum Verändern von diffusen Null-Bock-Stimmungen zu verwenden, zum Hervorrufen von sadistisch-sexuellen und nekrophilen Reizen, die sich um ein besonderes psychosoziales, sicher größtenteils unbewusstes, Konfliktgeschehen zu drehen scheinen. Beispielsweise fragt er seinen Lehrer auf eine ambivalente und provozierende Weise, ob dieser wisse, was *Nekrophilie* sei, ein Phänomen, das offenbar in mehreren der Onkelz-Songs auftaucht und das Sven in einer Art Angst-Lust zu faszinieren scheint. Biografische Recherchen vermögen hier Anhaltspunkte für ein vertieftes Verständnis der rechtsradikal und nekrophil eingefärbten Alltagsästhetik zu geben: Der Vater, er betrieb unter anderem eine Rottweiler-Zucht, ist gestorben als der Junge zehn Jahre alt war. Seitdem lebt die Mutter

allein mit ihrem Sohn in einem Einfamilienhaus. Noch im Alter von 16 Jahren schläft der Sohn bei seiner Mutter im (Ehe-)Bett. Die Mutter-Sohn-Dyade scheint von einer Nähe geprägt zu sein, wie sie für das Jugendalter nicht unbedingt natürlich oder naheliegend ist. Es entsteht der Eindruck, als ginge es bei den Aktivitäten im rechtsgerichteten Jugendmilieu, ähnlich wie bei der Zugehörigkeit zu einer delinquenten Bande, auch darum, einer belastenden Familiensituation zu entkommen (vgl. Mâle, 1983, S. 167). In Svens Leben zeigen sich immer wieder Episoden, die vermutlich der Befreiung aus der emotionalen Verstrickung mit der Mutter dienen sollen. Doch was tatsächlich geschieht ist eher destruktives Agieren, z. B. Herumrasen mit dem Mofa, Randalieren, exzessives Rauchen und Trinken, Prügeln, mitten in der Nacht betrunken nach Hause kommen, sich übergeben usw. Die Mutter verlangt in solchen Situationen von Sven, dass er „unten auf einem Sofa schläft“. Am darauffolgenden Tag sei seine Mutter meist sehr verstimmt. Es kommen auf Svens Seite, wie die explorativen Gespräche zeigen, ausgeprägte Schuldgefühle gegenüber der Mutter zum Vorschein.

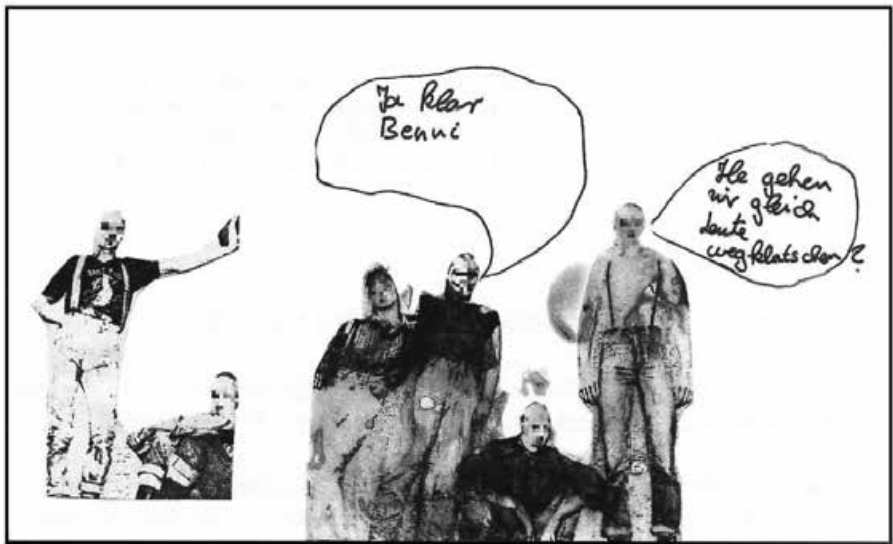


Abbildung 29

Der einer Bildcollage des fünfzehnjährigen Jörn entnommene Ausschnitt (Abbildung 29) zeigt eine Gruppierung von Skinheads.<sup>106</sup> Die Figuren wurden sorgfältig mit einer Schicht brennbaren Klebstoffs überzogen und mit einem Feuerzeug bearbeitet. Die Einbrennungen in den Körpern erzeugen eine bedrohliche Wirkung und

<sup>106</sup> Vgl. zu Jörn auch Abbildung 2.

signalisieren eventuell Destruktivität und Gewaltbereitschaft. In den eingezeichneten Sprechblasen ist zu lesen: „Heh, gehen wir gleich Leute wegklatzen?“ – „Ja klar, Benni!“ Entstanden ist diese Schülerarbeit im Jahre 1991.

Streek-Fischer (1992, S. 750 ff.) deutet das destruktive Verhalten rechtsgerichteter Jugendlicher „vor dem Hintergrund eines traumatisierten, labilen Selbst, dem abgebrochenen Dialog und der Erfahrung von Ausgrenzung“, die diese Jugendlichen gemacht haben. Die rechtsextrem orientierte Gruppe übernimmt nach dieser Interpretation die „Funktion eines Elternersatzes“. Die „Verteufelung von Fremdem und Andersartigem“ und die Orientierung an der „Naziideologie“ ist als Versuch anzusehen, innere Kontinuität herzustellen. Streek-Fischer (1994, S. 262) stellt insbesondere einen Zusammenhang zwischen „beschädigter Identität und Fremdenfeindlichkeit“ her:

Jugendliche, denen narzisstische Bestätigung, Identifikationsmöglichkeiten und Selbstverwirklichungsperspektiven anhaltend versagt geblieben sind, greifen gern auf „Erklärungen zurück, die die vielfältigen narzisstischen Beschädigungen relativieren sollen. In der rechtsextremen Skinheadgruppe wird der Jugendliche mit Ideologien über sein bisher und aktuell so enttäuschend verlaufenes Leben versorgt: Nicht etwa eigene Unfähigkeit und Minderwertigkeit sind Schuld an seiner desolaten Lebenssituation, auch nicht die ohnehin meist fernen, oft gleichgültigen und im Grunde verhassten Eltern, Lehrer und Ausbilder, sondern ausgewählte Feinde, die seinen Lebensraum bedrohen und zu zerstören scheinen, sind für seine bedrohte innere Situation verantwortlich zu machen. Solche Erklärungen und Ideologien haben subjektiv befreiende und entlastende Wirkung vor allem deshalb, weil damit unerträgliche innere Konflikte und anhaltende narzisstische Beschädigungen infolge des ständig erfahrenen Versagens in Bezug auf Anpassung und Leistung jetzt auf Außenfeinde verlagert, öffentlich gemacht und dort bekämpft werden.“

Für Heitmeyer et al. (1992 a, S. 413 ff.) stehen unter ätiologisch-biografischem Aspekt bei rechtsextremen Einstellungen und Verhaltensmustern im Vordergrund: Eine Art „Karrierebruch, die Aneinanderreihung von Enttäuschungserfahrungen, Desintegrationserfahrungen in den Milieubeziehungen, Arbeitsmisserfolge und Kontinuitätsbrüche“. Die von Heitmeyer in einer „Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher“ gewonnenen Ergebnisse lassen sich, durchaus im Sinne von Thomas Personlichkeitstheorie, als das Vorherrschen einer regulativen, konflikt- bzw. krisenhaften Daseinsthematik interpretieren. Gewaltbereitschaft und Fremdenfeindlichkeit lassen sich somit als Folge von sozialen Desintegrationsprozessen erklären (vgl. Heitmeyer, 1992 b, 1993).

Den „aktuellen Hauptkristallisationspunkt des rechten Extremismus“ scheint hier die „Migrationsproblematik“ abzugeben. „Sie bildet den realen und nicht nur fantasierten Hintergrund für die weite Verbreitung von Bedrohungsgefühlen bei Einheimischen“ (vgl. Möller, 1993, S. 9; Möller und Müller, 1992). Die alltagsästhetischen Mechanismen, die Einstellungen und das Verhalten von Schüler\_innen, die solche Einstellungen und Denkweisen äußern, müssen deshalb als „politische (besser: vopolitische, J. B.) Umformungen der sozialen Alltagserfahrungen der Jugendlichen“ (Mücke und Korn, 1993, S. 109) verstanden werden. Sie sind zusa-



gen als „jugendkulturelle Oberflächen“ (Heitmeyer und Sander, 1992, S. 54) anzusehen, hinter denen die Mechanismen der Individualisierung und Modernisierung wirksam seien, die wiederum zu Desorientierung, Fremdenhass und Gewaltbereitschaft der rechtsorientierten Jugendlichen geführt hätten (ebd.). Dabei ist insbesondere an Rechtsextremismus als „Verarbeitungsform des gesellschaftlichen Umbruchs“ in den Neuen Ländern (Schubarth, 1993, S. 256 ff.) zu denken. Kenner der Skinhead-Szene haben jedoch beobachtet, dass diese in sich differenzierter strukturiert zu sein scheint, als die oben wiedergegebenen Überlegungen nahelegen. Farin und Seidel-Pielen (1993 b, S. 21) rechnen etwa ein Drittel der Skinheads dem Umfeld der Neonazis zu. Die „Redskins“ und „S.H.A.R.P.-Skins“ (Skinheads gegen Rassismus) gewinnen nach Angaben der Autoren an Einfluss. Darüber hinaus haben sich homosexuell orientierte Skinheads zum „Gay Skinhead Movement“ (Farin und Seidel-Pielen, 1993 a, S. 191) zusammengeschlossen und damit zu einer weiteren Ausdifferenzierung dieser Szene beigetragen.

Auf diesem Hintergrund erscheinen auch die Metamorphosen des Schülers Ralf (vgl. Die Nachhut der Punkszene) in einem anderen Licht. Zuordnungen zwischen Einstellungen, z. B. gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund, Menschen mit homosexueller Orientierung usw., und bestimmten Szenen sind nicht immer eindeutig herzustellen. Die jugendkulturellen Szenen weisen in sich Widersprüche, Brüche und Diskontinuitäten auf. An ihren Rändern scheinen sich, zumindest im Ansatz, auch liberale und prosoziale Einstellungen zu entwickeln, insbesondere dann, wenn sie für das eigene Lebensglück als notwendig erkannt werden, wie etwa bei den homosexuellen Skinheads. Die meisten, rechtsextrem eingekleideten, Phänomene, die wir im spezialisierten Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung beobachten konnten, sprechen dafür, durchaus im Sinne dessen, was auch Streek-Fischer, Heitmeyer oder Mücke und Korn geschrieben haben, davon auszugehen, dass im Leben der betreffenden Jugendlichen eine regulative, das heißt auf den Ausgleich innerpsychischer und psychosozialer Spannungen und Konflikte gerichtete, Thematik vorherrscht. Diese Konfliktthemen dürften in den Lebenswelten, in den Biografien und in den weiteren sozialen und kulturellen Kontexten verankert sein. Mitunter weisen solche Daseinsthematiken auch Elemente von Aktivierung und Spannung („Randale machen“) sowie sozialer Integration (sich in eine Gruppe einordnen, dazugehören) auf, doch darunter liegen die eigentlichen Konfliktthemen.

### 3. Kontakte zur organisierten rechtsextremen Szene

Das zuletzt genannte Thema der sozialen Integration lässt sich besonders deutlich in einer Bildgestaltung des fünfzehnjährigen Jochen wiedererkennen (Abbildung 30). Der junge Mann, er trägt kurz geschorenes blondes Haar, hat in großen schwarzen Buchstaben ins Klassentagebuch geschrieben: „Blut, Ehre und Hass“. Diese und andere Eintragungen von ihm zeugen von ausgeprägtem Hass gegen Asylbewer-

ber\_innen, People of Color und die Polizei.<sup>107</sup> Das reproduzierte Bild (Abbildung 30) entstand nach einem mehrtägigem Partei-Event auf einem Herrensitz, veranstaltet von der FAP.<sup>108</sup> Auch Jochen hatte hieran teilgenommen.

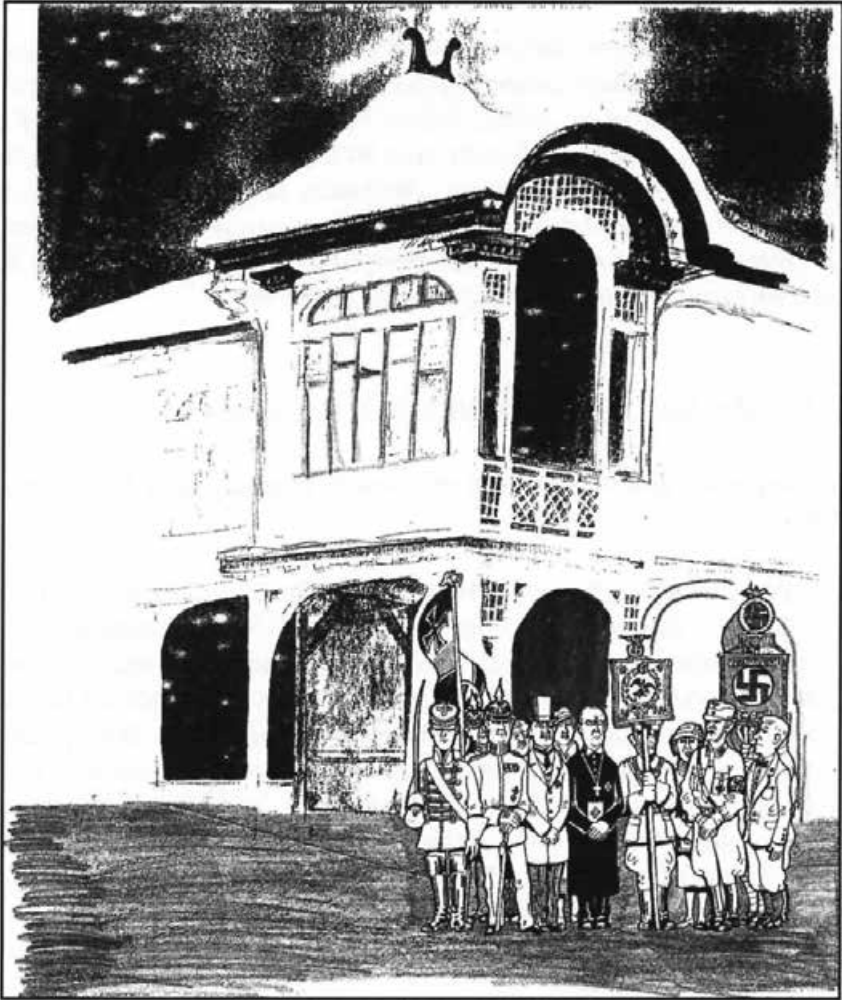


Abbildung 30

<sup>107</sup> Vgl. zu Jochen auch Abbildung 50.

<sup>108</sup> Die Freiheitliche Deutsche Arbeiterpartei (FAP) war eine kleinere, 1979 gegründete und 1995 verbotene, nationalistisch, fremdenfeindlich, rechtsextrem und neonazistisch orientierte Partei in der Bundesrepublik Deutschland.

Die vor ein Hotelgebäude<sup>109</sup> o. ä. gesetzte Figurengruppe repräsentiert gesellschaftliche Machtrepräsentanten (den Staat oder die Kirche verkörpernde Führungsfiguren), teils mit historischen Bezügen (Kaiserreich, Drittes Reich). Vor allem scheint jedoch in dem braven Aufgestelltsein der Figuren etwas von der Weltanschauung und den sozialen Mechanismen der FAP, als einer rechtsgerichteten Partei, zum Ausdruck zu kommen: Während in den zuerst genannten Beispielen *Randale* und *Action* als Leitmotive (Abbildung 29) fungieren, stehen hier *Ordnung* und *Disziplin* im Vordergrund. Nicht blindes Abreagieren von Spannung, wie etwa beim sog. „Leute wegklatzen“, ist hier der Treiber, sondern eher pragmatisches und machtorientiertes Kalkül. Die Kontaktpersonen des Schülers waren denn auch eher sozial sehr gut integrierte, höhere Angestellte, nicht aber Skinheads oder Hooligans. Auf diese Weise fand der fünfzehnjährige Jugendliche, der ursprünglich ein Gymnasium besucht hatte und dann über eine Gesamtschule und eine Hauptschule, mit einer Zwischenstation in einem Jugendgefängnis, schließlich an eine spezialisierte Förderschule für Erziehungshilfe gelangt war, eine außerfamiliäre Entsprechung zu dem sozial ambitionierten, aufstiegsorientierten Integrationsmilieu (Schulze) seines Elternhauses. Bei genauerer Betrachtung schienen in diesem Fall auch Elemente einer regulativen Thematik eine Rolle zu spielen (vgl. hierzu das Kapitel über die biografisch orientierte Einzelförderung im fünften Teil). In den explorativen Gesprächen zwischen dem Lehrer und dem Jugendlichen wurde zunehmend deutlich, dass es in der engen Orientierung an bzw. bei der Identifizierung mit Führungskräften aus den Reihen der FAP (höhere Bankangestellte o. ä.) auch um die Absicherung und Stabilisierung der männlichen Identität des Heranwachsenden, im Sinne einer Entwicklungsaufgabe, ging.

Dieser Prozess der Identitätsbildung war, wie es schien, aufgrund eines dichten familiären, psychosozialen Konfliktgeschehens, Jochen hatte keinerlei Kontakt zu seinem leiblichen Vater und arrangierte sich mehr schlecht als recht mit seinem Stiefvater, nicht erfolgreich zu Ende gebracht worden. Hierzu ließe sich mit Horst-Eberhard Richter (1994) die Hypothese entwickeln,

„dass vorwiegend Jungen mit Vater-Defiziten von suggestiven Neonaziführern angezogen werden, die sich ihnen zuwenden und ihnen versprechen, sie zu Männern zu machen. Die Entwicklung des Nazi-Autoritarismus ist ein typisches Männerstück mit einer komplizierten Mischung von Idealisierung, Identifizierungs- und homoerotischen Prozessen, wie sie Freud schon in ‚Massenpsychologie und Ich-Analyse‘ (1921) analysiert hat.“

Andere, hier relevante, Themen sind im Gewinnen emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und im Entwickeln einer Zukunftsperspektive zu sehen. Neben den destruktiven Reaktionsformen, die dem fünfzehnjährigen Jugendlichen bereits Strafverfolgung bis hin zu einem Gefängnisaufenthalt eingebracht haben, dominieren die

<sup>109</sup> Dieses Bildelement hat der Schüler einer Zeichnung von Tomi Ungerer entnommen und überarbeitet.

Anpassung an die Strukturen und Mechanismen der rechtsgerichteten Partei-Szene, wie auch das Herstellen und Pflegen sozialer Kontakte im Rahmen eines ideologisch vorgeformten Kontextes.

#### 4. In den Sackgassen der Rotlichtszene

Wir beginnen diesen Abschnitt mit einem Zitat aus einem Lehrertagebuch (J. B.):

Iris, 17 Jahre alt, las während einer Einzelförderung mit Interesse in „Agony“, einem Comic vom Mark Beyer (1992). Nachdem die Schülerin immer wieder dieses Buch aus der vorhandenen Sammlung auswählte, schließlich alles gelesen und angeschaut hatte, schlug ich ihr vor, eine Seite auszuwählen, die zu ihrem Leben einen besonderen Bezug habe. Diese Seite wurde von mir zunächst fotokopiert und ich ermunterte Iris, die fotokopierte Comic-Szene nun gestalterisch zu ergänzen. Die Schülerin zeichnete dann ein Haus oben in der rechten Ecke des Blattes (Abbildung 31). Während sie zeichnete, gab sie Erläuterungen. „Das Haus hat schwarze Vorhänge. Die Frau hier läuft zu dem Haus.“ Diese Frau übermalte sie dann schwarz (unten Mitte). „Drinne liegt eine Tote, umgebracht von zwei Männern. Es regnet.“



Abbildung 31

Dicke schwarze Regentropfen, eigentlich eher längliche Striche, fallen gleichmäßig über die gesamte Bildszene aus darübergezeichneten Wolken. Dies legt nahe, dass hier eine starke emotionale Belastung der Zeichnerin zum Ausdruck kommt. Die kräftig schwarze, blockartige Rauchfahne, die aus dem Schornstein dringt, deutet

an, dass in diesem Haus etwas Beunruhigendes geschehen sein könnte. An dem wenig ausdifferenzierten Haus fallen besonders die hervorgehobenen schwarzen Vorhänge im ersten Stock auf. Die Zeichnerin weist im Gespräch auf diese schwarzen Vorhänge hin. Die Vermutung liegt nahe, dass es sich bei dem Gebäude um eine Art Bar oder Bordell handeln könnte. Neben der Haustür rechts befinden sich zwei strichartig gezeichnete Figuren, die offenbar zwei Männer darstellen sollen, die gerade das Haus verlassen haben, als die Jugendliche dort eintraf. Es ist nicht auszuschließen, dass die Jugendliche hier zur Zeugin eines Prostituiertenmordes, der Vergewaltigung oder Misshandlung eines Mädchens bzw. einer Frau durch einen Freier oder Zuhälter geworden ist.

Das folgende Geschehen *könnte* sich abgespielt haben: Sie ging in das Haus, fand die misshandelte Frau, verließ das Haus wieder, durfte bzw. wollte jedoch aus Angst nichts gesehen haben, weshalb sie diese, die eigene Person darstellende, Figur wieder übermalt haben könnte. Ganz links neben dem Haus befindet sich ein schwer zu deutendes Gekritzeln, in einem rechteckigen Gebilde. Eventuell handelt es sich um den Versuch der Zeichnerin, das im Inneren des Hauses entdeckte Geschehen darzustellen. In dem Liniengewirr lassen sich mit einigem Vorbehalt der Umriss eines Bettes sowie Andeutungen weiblicher Brüste erkennen. Dieses Motiv wurde jedoch von der Zeichnerin nicht weiter ausgeführt bzw. fortgeführt und auch nicht mündlich erläutert, sondern hastig durch Überkritzeln unkenntlich, eventuell ungesehen oder ungeschehen gemacht.

Freilich haftet diesem Deutungsversuch etwas Spekulatives und Hypothetisches an. Einflüsse und Eindrücke aus Filmen, Videos usw., die mit tatsächlichen Erfahrungen und Beobachtungen der Jugendlichen verschmolzen sein könnten, sind nicht auszuschließen. Gleichzeitig spricht die zunehmende, reale Verstrickung dieser jungen Frau in die Rotlichtmilieus zweier deutscher Großstädte, zwischen denen sie offensichtlich hin- und herpendelte, für einen gewissen Realitätsbezug bzw. Wahrheitsgehalt des in der Bildgestaltung angesprochenen, teils ja nur vage angedeuteten Geschehens. Wir entnehmen dem Lehrertagebuch den Fortgang des didaktischen Prozesses:

Dann wechselte die Aufmerksamkeit der Schülerin zu der Comicszene auf der linken Seite und sie berichtete von Aktivitäten, die sie mit einer Freundin in einer benachbarten Großstadt unternommen hat. Weiter berichtete die Jugendliche, wie sie nach übermäßigem Alkohol- und Tablettenkonsum in eine Klinik eingeliefert worden sei, dass sie bereits so gut wie tot gewesen sei und das man ihr dort das Leben gerettet habe. Die ausgewählte Comicszene stellt wohl den guten Ausgang der selbst dazu gezeichneten Szene dar: „Sie haben mir das Leben gerettet. Vielen Dank!“

Die Parallelen zwischen den Lebenserfahrungen der siebzehnjährigen Schülerin und den Erfahrungen der beiden Hauptfiguren im Comic, die zunehmend Depersonalisierungserscheinungen und psychischen wie sozialen Fragmentierungsprozessen unterliegen, sind nicht von der Hand zu weisen. Im Comic geht es um sexuelle Erlebnisse im Bereich von Nachtclubs und Prostitution, Konflikte mit Männern, die diese Szene beherrschen, Erfahrungen mit Drogen und Auseinandersetzungen mit

der Polizei. Was nun unsere Schülerin anbelangt, die sich ja indirekt auch über die Thematisierung des dunklen Comics „Agony“ ausdrückt, so scheint es einerseits um Daseinssteigerung, Aktivierung und Spannung zu gehen. Dieser Themenstrang ist jedoch vor dem Hintergrund einer stark regulativen Thematik zu sehen. Die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben, wie der Erwerb der weiblichen Rolle, die Gewinnung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern, die Vorbereitung auf den Beruf, die Aufnahme intimer Beziehungen und die Entwicklung einer Zukunftsperspektive nimmt hier eine Richtung, die auf das Vorliegen psychosozialer Konflikte und Krisen hindeutet. Eine stark konfliktbesetzte Daseinsthematik, die in ihren tieferen Bedeutungsschichten, familiären Hintergründen usw. noch genauer erkundet und verstanden werden müsste, könnte die Schülerin dazu veranlassen, diesen Weg zu gehen. Eine eingehendere Exploration war hier jedoch nicht möglich, da die, zu einem ausgeprägten Absentismus neigende, Schülerin nur noch sporadisch die Schule besuchte. Die von der siebzehnjährigen Jugendlichen eingesetzten Reaktionsformen variieren zwischen evasiven, expressiven Tendenzen (Wegbleiben von der Schule), die Situation den Umständen überlassen, (Gleichgültigkeit gegenüber einem eventuellen Schulabschluss), Selbstbehauptung (im Rotlichtmilieu) und depressiven, resignativen Reaktionen auf das oben berichtete, eventuell angstausslösende, Geschehen in Form eines intensiven Alkohol- und Tablettenkonsums.

Der gesamte, hier sichtbar gewordene, Weltausschnitt erinnert an die Thematiken, wie sie der Film „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“<sup>110</sup> zur Sprache bringt, weshalb sich dieser Film auch für die Auseinandersetzung mit den oben angedeuteten oder vergleichbaren Konfliktthemen eignen könnte. Der von Christiane F. verfasste Erfahrungsbericht, der dem Film zugrundeliegt, behandelt darüber hinaus das biografische Labyrinth, in das Jungen geraten können, wenn sie schon sehr früh mit Drogenszenen, Prostitution usw. in Berührung kommen.

In Kapitel XIV. 3 wird einiges von dem innerpsychischen Konfliktgeschehen anhand von Schüler\_innenzeichnungen sichtbar, das mit dem frühen Ausleben homosexueller Tendenzen, sei es innerhalb oder außerhalb des Rotlichtmilieus, einhergehen kann. Wir betreten hier einen hochsensiblen Bereich, der pädagogisch und didaktisch nur sehr schwer zugänglich und nicht ohne Weiteres zu thematisieren ist. Dennoch gab es an verschiedenen Stellen Hinweise darauf, dass einzelne männliche Jugendliche, im Bereich der oberen Klassen der Förderschule für Erziehungshilfe, über einen *Freier* oder *Sugar Daddy* verfügten, der sie bezahlte. Einige Schüler\_innen, unter anderem auch Iris, von der oben die Rede war, schienen sich bereits rege in Nachtleben und Subkultur (Bars, Clubs etc.) zu bewegen. Andere, wie der fünfzehnjährige Jochen, der uns in Zusammenhang mit dem Thema Rechtsradikalismus beschäftigte, zogen gelegentlich mit ihrer sozialen Bezugsgruppe durch bestimmte Viertel einer nahegelegenen Großstadt, um nach reichlich Alkoholgenuss, „einen Schwulen zu klatschen“.

<sup>110</sup> Edel (1981), Christiane F. – Wir Kinder vom Bahnhof Zoo.



„Den Namen leise singend, hatte er sich entblößt zu einem unwiderstehlichen Handeln. Als seine Schenkel wieder kühl und sein Atem wieder ruhiger, ging er mit geräuschvollen Schritten zu Pete. Er stellte sich vor ihn. Sah ihm fest ins Angesicht. Er sagte: ‚Ich liebe dich, aber ich will dich nicht lieben.‘ Kaum hatte er es gesprochen, so schlug er mit geballter Faust Pete ins Angesicht. Pete schrie auf. Die Blechbüchse entglitt seinen Händen. Die süße Flüssigkeit ergoß sich über ihn. Daniels linke Faust war so kräftig wie die rechte. Er rannte sie gegen die Rippen Petes. Er schlug sehr unbarmherzig auf den fast Wehrlosen ein. Als Blut der Nase des Misshandelten entströmte, weckte es nicht Mitleid, verdoppelte Wut. Er spaltete ihm noch die Lippe. Er klatschte mit flachen Händen gegen die weichen Wangen des Knaben, trat mit Füßen ihm in die Achselhöhle. ‚Wehr Dich,‘ schrie Daniel, indem er das fremde Blut sich von den Händen leckte“

(aus Hans Henny Jahn, *Perrudja*, 1929 bzw. 1994, S. 610 f.).

#### XIV. IDENTITÄT UND SEXUALITÄT

Natürlich kann es nicht darum gehen, den bereits vorhandenen „Diskursen über den Sex“ (Foucault, 1991, S. 87) und seine Verzweigungen, und von diesem Thema zeugen die Bilder der Jugendlichen in Problemlagen wie von keinem anderen, bloß weitere Berichte, Analysen und Interpretationen im Sinne einer zunehmenden „Archivierung“ dieses Wissens (ebd.) hinzuzufügen. Das Thema der Sexualität konfrontiert uns mit den Ungereimtheiten, den Restriktionen und den scheinbaren Freiheitsräumen dieser Gesellschaft. Besonders in diesem Bereich müsste das Ändern-Wollen des gesellschaftlichen und normativen Kontextes von Sexualität ein Anliegen sein, damit die in den psychosozialen Arbeitsfeldern Tätigen (Lehrkräfte, Therapeut\_innen, Sozialarbeiter\_innen usw.) nicht zu bloßen Werkzeugen einer, den Bereich des Sexuellen definierenden, institutionellen und gesellschaftlichen Macht werden. Die von Herbert Marcuse (1982) unter dem Titel „Triebstruktur und Gesellschaft“ entwickelte Utopie einer „Kultur ohne Unterdrückung“, in der eine „repressionsfreie, libidinöse Moral“ herrscht, scheint größtenteils noch unerfüllt geblieben zu sein. Die vorangestellte Szene aus Hans Henny Jahnns Roman *Perrudja* führt uns beispielsweise die innere Verzahnung von homoerotischen Tendenzen, der Unerreichbarkeit des anderen aufgrund von Tabus, Frustration und nackter Gewalt vor Augen. Weil der andere nicht geliebt werden darf, muss er bekämpft und zerstört werden. Befriedigung ist offenbar nur noch in pervertierter Form möglich



und hebt sich damit selber aus. Die Botschaft der Szene entschlüsselt sich im Symbolischen („Die süße Flüssigkeit ergoß sich über ihn“). Sie lautet: Gewalt ist der einzige Ausweg aus einer tief empfundenen Vergeblichkeit.

Was der Schriftsteller Jahn hier in eine literarische Form gebracht hat, dürfte um nichts weniger auch innerhalb einiger Szenen oder Subkulturen, wie Skinheads, Hooligans, rechtsgerichteter Gruppierungen, oder auch unter männlichen Jugendlichen ohne Szene-Zugehörigkeit, eine Rolle spielen. Die unter dem Titel „Sexualität und Intimität“ zu behandelnden Phänomene stellen einen in sich sehr vielfältigen und komplexen Bereich dar. Das hiermit angesprochene Themenfeld hätte, aufgrund des umfangreichen Materials, das hier von den Schüler\_innen, besonders aber von den männlichen Jugendlichen, produziert worden ist, eine eigene, gesonderte Untersuchung und Auswertung verdient. Insgesamt sollen zwölf Arbeiten von Schüler\_innen hier näher vorgestellt, beschrieben und einigen Deutungsversuchen unterzogen werden, die einen gewissen repräsentativen Charakter aufweisen. Wir konzentrieren uns dabei auf folgende Themenschwerpunkte, die besonders häufig zum Vorschein gekommen sind: Das Ringen um Identität, autoerotische Vorstellungen und Praktiken, Vorformen der Annäherung an das andere Geschlecht, die fantasierte, beobachtete oder selbst erlebte Vereinigung von Mann und Frau, Varianten der Homosexualität und das konkurrierende Nebeneinander heterosexueller und homosexueller Tendenzen.

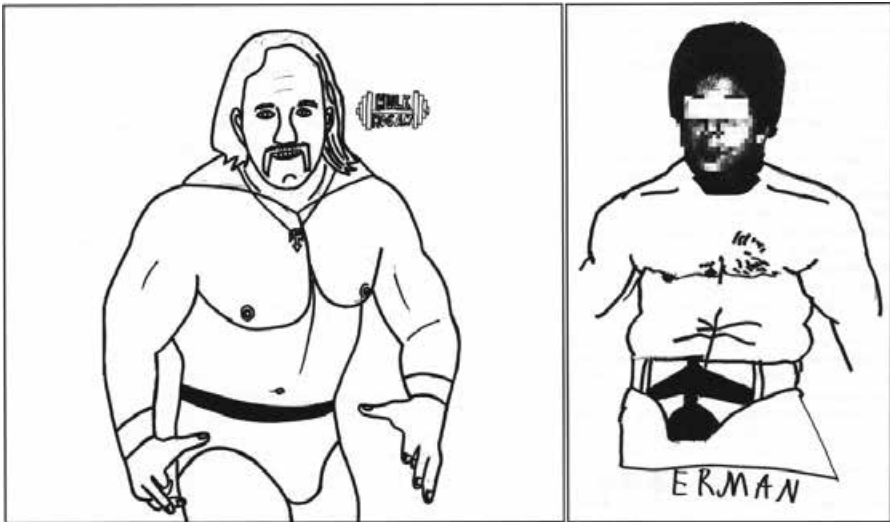
## 1. Das Arbeiten an der Identität

Das Konzept der „Identität“ (Erikson) erstreckt sich, wie in Kapitel V. 2 dargelegt, auf die Bereiche der Geschlechtsrollenidentität, der politischen und weltanschaulichen Identität, der beruflichen Identität usw. Nachdem wir in den Kapiteln XIII. 2 und XIII. 3 bereits auf Fragen der politischen Identität zu sprechen gekommen sind, sollen im Folgenden Aspekte der Geschlechtsrollenidentität, im weitesten Sinne, behandelt werden. Das Identitätskonzept lässt sich ausgehend von speziellen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters angehen, insbesondere „Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung“, „sinnvoller Gebrauch des Körpers“, „Auseinandersetzung mit männlichen bzw. weiblichen Rollenvorstellungen“ und „über sich selbst im Bilde sein: Wissen, wer man ist und was man will“ (Dreher und Dreher, 1985). Schwierig wird es für einen Jugendlichen dann, wenn es weniger zu einer Stabilisierung seiner Identität, sondern vielmehr zu einer „Identitätsdiffusion“ (Erikson) kommt, d. h. zu unklaren, ambivalenten oder schwankenden internen Strukturen von Identität. Im Zusammenhang mit dem Identitätskonzept darf davon ausgegangen werden, dass wenn Schüler\_innen gezielt zu diesem Bereich zeichnen bzw. schreiben, eine mehr oder weniger ausgeprägte regulative, auf den Ausgleich interner Spannungszustände gerichtete, Thematik am Werk ist. Gelegentlich tauchen Elemente auf, die dem thematischen Bereich von Daseinssteigerung und Aktivierung bzw. dem Spannungsschema zuzuordnen sind, etwa alltagsästhetische Zei-

chen des Unterhaltungsmilieus wie z. B. Bodybuilding, Catcher- oder He-Man-Figurationen usw. Aber auch die Rockvideos auf den Musikkkanälen MTV oder VIVA liefern einen unerschöpflichen Vorrat an stil-, geschmacks- und identitätsbildenden Modellen:

„... die Rockvideos setzen kraftvolle, voluminöse, biegsame Körper in Szene, die mit allen verführerischen Attributen von der schimmernden, effektiv voll illuminierten Haut bis hin zu modischen Accessoires versehen sind. Die Ausstrahlung dieser rastlos rotierenden Leiber ist zugleich erotisch und aggressiv“ (Kuhlmann, 1994, S. 8).

Bei genauerem Hinsehen verweisen die beobachteten Phänomene auf tieferliegende seelische Vorgänge, die auf die Absicherung der Identität und das Herstellen eines innerpsychischen Gleichgewichts gerichtet sind. Besonders Gewalt, als eine „Fähigkeit, sich körperlich durchzusetzen“, hier lässt sich insbesondere an den alltagsästhetischen Zusammenhang denken, der sich um die *Catcher* entfaltet, erscheint als „elementare Dimension von Männlichkeit“ (Steinert und Karazman-Morawetz, 1993, S. 150).



Abbildungen 32 und 33

Abbildung 32 zeigt die Nachzeichnung eines Catcher-Portraits durch den vierzehnjährigen Steffen, eines von zahlreichen Bildern, wie sie unter den männlichen Schülern im Umlauf sind. Die sorgfältige Bearbeitung der kraftvoll wirkenden Männerfigur verweist mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die Reaktionsform der Identifikation. Wir haben es an dieser Stelle mit einer „Somatik der Darstellung“ (Shusterman, 1994, S. 246) zu tun, d. h. mit der bildhaften Symbolisierung von somatischen Praktiken, die sich auf die äußere Erscheinung des Körpers konzentrieren.

Ähnliches gilt für eine Bildgestaltung des zwölfjährigen Oliver<sup>111</sup>, der sein kopiertes Fotoportrait in eine, von Tomi Ungerer übernommene, Zeichnung gesetzt hat (Abbildung 33). Inwieweit hier das Akzeptieren des eigenen Körpers, im Sinne einer Entwicklungsaufgabe, gelingt und inwieweit die alters- bzw. entwicklungsbedingte Diskrepanz zwischen dem eigenen Körper und dem fantasierten, kraftvollen Körper von dem Jugendlichen toleriert werden kann, sei dahingestellt. Im Großen und Ganzen vermitteln solche Bildgestaltungen jedoch den Eindruck, dass der eigene Körper in seiner grundlegenden Beschaffenheit, hier als der Körper eines heranwachsenden jungen Mannes, bejaht und dass dieser, inklusive der primären und sekundären Geschlechtsmerkmale, akzeptiert und in das eigene Selbst(-bild) integriert wird.

Anders verhält es sich im Fall des dreizehnjährigen Ronald. Dieser Jugendliche notierte unter anderem den folgenden Text in sein Tagebuch (1994):<sup>112</sup>

„Ich finde irgend etwas an mir, was kein Mensch hat. Irgend etwas stimmt mit mir nicht. Ich rede etwas und rufe andere Leute an, oder Bilder, und ich kriege einen Lachkrampf. Und dabei ist was in meinem Gehirn. Ich denke hundert und viele verschiedene Sachen. Ich denke, ich bin kein normaler Mensch. Ich bin in der Küche am Essen. Wenn ich fertig bin, gehe ich raus. Ich sehe eine Fliege. Sie putzt sich. Wie sie sich putzt! Die Fühler und die Beine und der Kopf. Wie die Fliege das behindert macht. Guck mal, die behinderte Fliege, wie die behinderten Flügel und Fühler, Kopf und Beine sich bewegen. Und ein Vogel, wie der behindert seinen Kopf bewegt und hüpfte wie ein Behinderter. Und wenn er wegfliht, ist er wahrscheinlich beleidigt, weil ich das zu ihm gesagt habe. Doof finde ich es. Der Penis der stört mich doch. Ich will das nicht sehen. Ich sage auch Pillermann. Ich will den abhacken, verbrennen. Ich will den Penis zerstören. Der blöde dicke fette Penis. Der dicke Penis ist doof. Hilfe, Hilfe! Der Penis ist unten einfach dran. Ich will überhaupt nichts unten haben. Ich will eine glatte Haut unten haben. Der Doktor soll machen, dass ich auch Pipi aus dem Arsch machen kann. Mit dem blöden, dicken, fetten Penis habe ich das Problem, das er mich doch ganz schön stört. Der behinderte Penis! Man, man, man! Ich finde das überhaupt nicht zum Lachen. Ich lache nicht dadrüber. Es ist doof. Guck mal die behinderten Leute, die finden das schön.“

An diesem Beispiel fällt auf, dass die Erzählung bei etwas scheinbar Banalem (Essen in der Küche, Beobachtung der Fliege) beginnt und schließlich über die Assoziation „Vogel“ hinführt zu dem eigentlichen Konfliktthema. Der, sich bei dem Dreizehnjährigen, durch die Pubertätsentwicklung bedingt, zunehmend bemerkbar machende Penis wird, wie das nachfolgende explorative Gespräch zeigt, vom Schüler genauso wenig in das eigene Körperbild integriert, wie die übrigen Veränderungen des Körpers. Die beobachteten körperlichen Veränderungen lösen auf Seiten des

<sup>111</sup> Vgl. zu Oliver auch Abbildung 9.

<sup>112</sup> Dieser Schüler drückte sich bevorzugt in Textform aus. Eine Fülle an Textmaterial konnte mit in die Auswertung einbezogen werden. Der Schüler gab dem Lehrer seine Texte jeweils zu lesen, verbunden mit dem Wunsch, mit diesem über den Inhalt seiner Tagebuchaufzeichnungen zu sprechen.

Jugendlichen eine seelische Krise aus, in deren Verlauf auch Suizidgedanken anlingen. An einer anderen Stelle im Tagebuch heißt es:

„Ich glaube, irgendetwas stimmt mit mir nicht. Ich sage immer, ich will nicht mehr leben und mich auf die Schienen legen und warten, bis ein Zug kommt und mich totfährt.“

Die Thematik erscheint hier extrem regulativ geprägt. Die Reaktionsformen, ein Gemisch aus Widerstand, Nicht-Akzeptieren der Situation, depressiven und suizidalen Tendenzen, legen nahe, dass hier die Grenze zum klinischen Bereich überschritten ist, das heißt wir haben es hier mit einer zugespitzten psychischen Krise zu tun, die im Kontext der Schule für Erziehungshilfe allein nicht bewältigt werden kann. Der Lehrer legte den Eltern des Schülers deshalb nahe, einen Jugendpsychiater zu Rate zu ziehen. Die Eltern griffen diese Empfehlung auf. Dass sich an der dargestellten Thematik im Laufe der Zeit wiederum etwas in Richtung auf Akzeptanz der eigenen Geschlechtlichkeit bewegte, zeigt der folgende Text, den der Junge etwa sechs Monate später unter dem Titel „Was ich erlebt habe“ in sein Tagebuch notiert hat:

„Ich war gestern im Bus eingestiegen, der Bus war ein bißchen voll, aber ich habe Platz gekriegt. Neben mir habe ich den Ranzen hingetan. Nachher kamen viele andere rein, aber das waren viele. Viele wollten neben mir sitzen, nur Mädchen haben mich gefragt! Ich sagte: Hier ist schon besetzt. Aber nachher hatte ein Mädchen vor meinem Gesicht gewunken, das heißt, dass sie neben mir sitzen wollte. Die hat einfach meinen Ranzen auf meinen Schoß drauf getan und hat sich neben mich gesetzt. Und genau noch ein großes Mädchen mit langem Zopf. Und die hatte rote Lippen. Ich hatte ein rotes Gesicht gekriegt. Ich hatte mich richtig peinlich gefühlt. Und ich war richtig weg. So was war noch nie gewesen. Und was ich bei den anderen Mädchen gesagt habe, hier ist besetzt, oh nein was sie jetzt denken, das jetzt ein Mädchen neben mir sitzt. Ich hatte nur aus dem Fenster gesehen, aber manchmal habe ich mal im Spiegel geguckt, das ist kein Spiegel, nur eine Plastikfolie die da spiegelt. Und da habe ich mich gesetzt und das Mädchen, das neben mir sitzt. Sie war dann so richtig komisch angezogen, schwarze Hose und hatte oben was an, dass ich nicht kenne. So ähnlich wie ein weißes Kleid. Aber es war kurz und die Arme konnte man bis oben in der Schulter sehen. Sie hatte aus dem Fenster gesehen, und nachher hatte sie sich zu mir hingesezt und dann war ich immer mehr weg gewesen. Ich hatte dann so komische Gefühle, dass sowas noch nie war. Also Mädchen bringen einen ja in Ohnmacht. Das ist so, als ob man von denen betäubt würde. Das ist eine Welt!“

Dieser Text handelt von einer ersten Begegnung mit dem anderen Geschlecht, einem ersten Aufflackern des Begehrens. Die Reize des Mädchens, die roten Lippen, der Zopf usw. verschlagen dem Dreizehnjährigen den Atem, sie erzeugen Schwindelgefühle und Benommenheit. Er beginnt etwas zu ahnen von den besonderen Beziehungen zwischen Jungen und Mädchen, Männern und Frauen. Auf diese Weise sind in dem Text Entwicklungsmöglichkeiten enthalten, die einer weiteren Verfestigung der im ersten Text des Schülers anklingenden Konfliktthematik entgegenstehen.



Abbildung 34

Eine weitere Variante zum Identitätskonzept wird in einer Bildgestaltung des dreizehnjährigen Peter angesprochen. Der, für sein Alter kräftig gebaute und zu aggressiven Verhaltensweisen neigende, Schüler setzt sich in seiner Collage ebenfalls mit dem Themenfeld Körper, Sexualität, Identität auseinander.<sup>113</sup> Der Jugendliche hat ein schwarz-weißes Fotoportrait, das sein Lehrer von ihm gemacht hat, kopiert, verkleinert und, über mehrere Wochen hinweg, auf eine Reihe von Frauenkörpern montiert und zwar *ohne* dass es hierzu irgendeinen didaktischen Impuls von Seiten

<sup>113</sup> Vgl. zu Peter auch die Abbildungen 11 und 12.

des Lehrers gegeben hätte. Das hier gezeigte Bild entstand als mittlere einer Reihe von drei Arbeiten, die alle verschiedene Frauenkörper und den aufmontierten Kopf des Schülers zeigen. Auf dem ersten Bild erscheint Peter, unter Rückgriff auf eine vergrößerte Fotovorlage, als Balletttänzerin in Kleid und Seidenstrümpfen. Das zweite Bild zeigt ihn unter Verwendung einer Fotovorlage, die kopiert und mit einem Stift überarbeitet wurde, als halbnacktes Fotomodell o. ä. Die abgebildete junge Dame lässt eine Reihe von Körperpflegeprozeduren, auch im Intimbereich, über sich ergehen. Für eine dritte Arbeit (Abbildung 34), hat der Jugendliche eine Aktzeichnung von George Grosz übernommen. Die Konturen des weiblichen Körpers wurden mit kräftiger Linie nachgezogen. Zeichnerische Detailarbeit fand im Bereich der Schamgegend statt. Die Schenkel des Frauenkörpers sind leicht geöffnet, gespreizt. Im Verbund mit dem sanft lächelnden Gesichtsausdruck soll vermutlich eine verführerische Wirkung zum Ausdruck kommen. Dieses dritte Bild zeigt einen nackten, in der Fantasie imaginierten, Frauenkörper.

Es scheint hier um eine transsexuelle Körperverwandlung zu gehen, in der Fantasie des Jugendlichen, um das Erproben einer anderen, zwar physiologisch nicht gegebenen, jedoch psychologisch vorhandenen Möglichkeit. Im Herstellen von Bildern und im Umgang mit Kunst liegen besondere Möglichkeiten der Veränderung, des Experiments und der Umkehrung, auf die der Jugendliche hier zurückgreift. Im Vordergrund steht hier die temporäre Identifikation mit der weiblichen Geschlechtsrolle, bei gleichzeitiger Akzeptanz der realen, gegebenen Situation, die explorativen Gespräche mit dem Jugendlichen sprachen zumindest für diese Annahme. Momente einer „bisexuellen Diffusion“ (Erikson) könnten trotz allem eine Rolle spielen. Möglicherweise deutet sich hier eine Konfliktthematik an, die das, in seinem Sozialverhalten immer wieder deutlich werdende, Ausagieren negativer und destruktiver Impulse antreibt.

Unterricht im schulischen Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung sollte den Jugendlichen eine Auseinandersetzung mit solchen Lebens- und Konfliktthemen ermöglichen, damit die „innere Geschlechterspannung“ (Ahrbeck, 1994, S. 129 ff.) bewältigt werden kann und die, häufig als einander ausschließend erlebten, männlichen bzw. weiblichen Persönlichkeitsanteile integriert werden können.

## 2. Autoerotische Vorstellungen und Praktiken

Ein anderes Zeichenblatt (Abbildung 35, Jürgen, 14 Jahre) setzt sich thematisch mit den männlichen Genitalien auseinander. Diese werden in verschiedenen Ansichten präsentiert. Diese Bildgestaltung präsentiert Symbolisierungen von überschießender Kraft und Potenz. Möglicherweise handelt es sich um eine Wiedergabe von Fantasie- oder Traumsequenzen, um ein gedankliches Spiel mit autoerotisch motivierten Vorstellungen. Die Besonderheiten in der Darstellung der männlichen Figur (Weglassen von Körperteilen, ungewöhnlicher Körperbau u. a.) könnten sich zum einen

auf Darstellungsprobleme zurückführen lassen, sie könnten aber auch mit emotionalen und konflikthaften Faktoren zu erklären sein. Das manifeste Thema könnte sich um das Entstehen und Auflösen von sexuellen Spannungszuständen drehen. Die jugendliche Lust findet noch keinen Halt und keine Bestätigung in einem Gegenüber. Der Vierzehnjährige ist mit seinen Wünschen, vielleicht Obsessionen, und eventuell vorhandenen Schuldgefühlen und Ängsten, auf sich gestellt, wenngleich das eventuell belastende Element durch die Beimischung humorvoller, karikierender Elemente aufgewogen zu werden scheint.

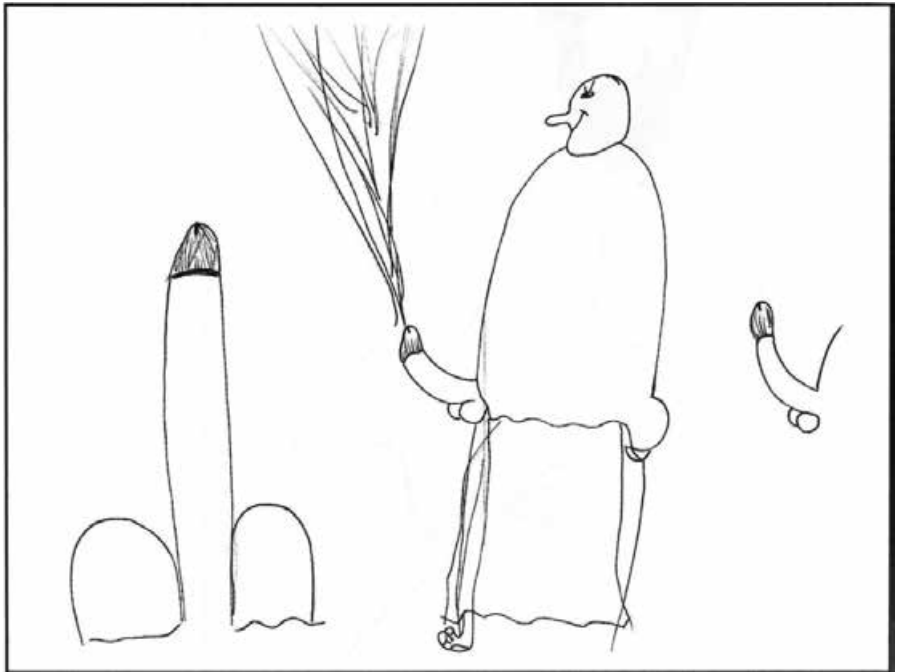


Abbildung 35

### 3. Vorformen der Annäherung an das andere Geschlecht

Vorformen der Annäherung an das andere Geschlecht spiegeln sich unter anderem auch in der Schultischgraffiti. Auf dem Schultisch von Chris, 14 Jahre (Abbildung 20), finden sich neben Zeichen, die auf Popgruppen, Musiktitel u. a. verweisen, bildhafte Hinweise auf das Themenspektrum der Sexualität: Inschriften wie z. B. „I love you, Petra“, „C. + S. = Herzsymbol“ oder „Sex“, zweimal in großen Buchstaben auf das Holz geschrieben. Bildmotive, etwa zwei nackte Frauentorsos, die bis

zum Becken reichen und dann beinlos bleiben, die Nacktdarstellung einer Frau diesmal mit Beinen und zwei schwer einzuordnende Objekte, in die männliche Genitalien eingearbeitet worden sind. Weiterhin tauchen auch isolierte männliche Genitalien auf der Tischplatte auf, umgeformte bzw. nachträglich umgestaltete Genitalszenen, ein Elefant mit einem dicken horizontal aufgerichteten penisartigen Rüssel, Busen.<sup>114</sup> H.-G. Richter (1987, S. 356) führt folgende Merkmale „erotografischer“ Bilderei an, die auf die Bildelemente auf Chris' Tisch in besonderer Weise zutreffen: Das „besondere Verhältnis von Detaillierung und Regression sowie Ausdruckssteigerung und Umstrukturierung im Dienste der Verdeutlichung, Klärung und Verarbeitung sexueller Angstvorstellungen“, die hier eventuell als Teil einer regulativen Thematik betrachtet werden können.

Auf dem Tisch von Axel, 14 Jahre (ohne Abbildung), findet sich der folgende, libidinös eingefärbte Zeichenbestand: „I love you, kiss me, Angel (zweimal), I love Daniela T. (sehr große Buchstaben, weiß auf dunklem Holzgrund), H. (= Nachname einer Praktikantin, I love Nicole S., I love Andrea (durchgestrichen), Fop se“ sowie das mehrfach auftauchende Herz-Symbol mit den Eintragungen der genannten Mädchennamen und auch des eigenen Namens in einem verdoppelten Herz. Diese zuletzt genannten Inschriften dürfen mit Bracht (1978, 1982) als „Aphorismen und Definitionen zum Thema Liebe“ aufgefasst werden. Gleichzeitig zeigen sie den „Wunsch nach freudiger Zweisamkeit, der Sehnsucht nach Aufhebung des Zustandes des isolierten Für-sich-Seins an der Schulbank“ (Hilbig und Titze, 1982, S. 16). Diese Autor\_innen sprechen auch von „visualisierten Fluchtfantasien. Die Flucht- und Sehnsuchthemen entfalten ihre unterrichtliche Gegenwart“ (ebd., S. 26). Folgt man diesen Interpretationen von Bracht bzw. Hilbig und Titze, dann wären die Tischinschriften zum Themenfeld „Sexualität, Liebe, Intimität“ nicht nur im Hinblick auf die seelischen Entwicklungen im Rahmen der Adoleszenz zu verstehen, sondern auch in Zusammenhang mit evasiven, expressiven, das heißt aus dem Felde gehenden, Reaktionsformen, die im Kontext des Mikrosystems Schulklasse bzw. Unterricht eine Rolle spielen.

Abbildung 36 zeigt eine Zeichnung des fünfzehnjährigen Niko, die im Anschluss an eine Klassenfahrt auf die nordfriesische Insel Sylt entstand. Im Schulandheim, in dem parallel auch etliche andere Schulklassen anwesend waren, knüpfte der Jugendliche einen ersten, vorsichtigen Kontakt zu einem Mädchen aus einer anderen Region Deutschlands. Dieser Kontakt führte zum Austausch der Adressen der beiden Jugendlichen und zum Verfassen von Briefen, die auf Wunsch des Schülers im Rahmen des Deutschunterrichts gemeinsam von Lehrer und Schüler verbessert wurden.

In seiner Zeichnung hält der Fünfzehnjährige den Moment der ersten Verliebtheit fest. Er selbst und „Maria“ befinden sich allein auf dem Strand, was hier mehr einer nachträglich fantasierten Wunschsituation gleichkommen dürfte. Zwischen den beiden Figuren steht ein Herz als Zeichen der aufgeflamten jugendlichen Lie-

<sup>114</sup> Koch (1984) spricht hier von „erotografischen Mitteilungen“.



be. Im Hintergrund sehen wir das wellenbewegte Meer, darüber einen Vogel, wohl eine Möwe, vor einer Wolke, und die Sonne, wie sie dem Horizont entgegen-sinkt.<sup>115</sup>

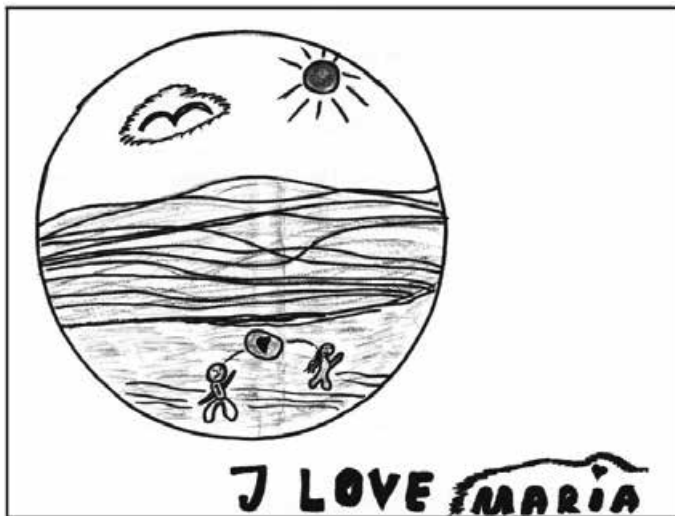


Abbildung 36

#### 4. Die fantasierte, beobachtete oder selbst erlebte Vereinigung von Mann und Frau

Neben diesen symbolischen Vorformen der Annäherung an das andere Geschlecht befinden sich in dem ausgewerteten Fundus an Zeichnungen bzw. Bildgestaltungen etliche Darstellungen koitaler oder koitusähnlicher Szenen. Stellvertretend für die vielen anderen Gestaltungen sollen hier eine Tonplastik von Chris, 14 Jahre<sup>116</sup> (Abbildung 37), und eine Art Bildgeschichte der vierzehnjährigen Heike (Abbildung 38) genauer betrachtet werden. In beiden Fällen werden Elemente einer, durch Daseinssteigerung und Aktivierung sowie das Spannungsschema geprägten, Lebens-thematik erkennbar. Diese Bilderzählungen dürften jedoch gleichermaßen auf eine regulative Thematik verweisen. In den explorativen Gesprächen wurden teils kon-

<sup>115</sup> Die kreisrunde Einrahmung des Bildes geht auf die Initiative des Lehramtsanwärters (J. B.) zurück, der sich unter anderem mit dem Malen von Mandalas, im Sinne von Carl Gustav Jung, beschäftigte und den Schüler\_innen den vorgezeichneten Kreis zum Ausgestalten angeboten hat.

<sup>116</sup> Vgl. zu Chris auch die Abbildungen 14, 20 und 25.

flikthafte Aspekte bezüglich des Erwerbs der männlichen/weiblichen Rolle und der Aufnahme intimer Beziehungen zum Partner/zur Partnerin, im Sinne von zu lösenden Entwicklungsaufgaben, von den beiden Jugendlichen thematisiert.

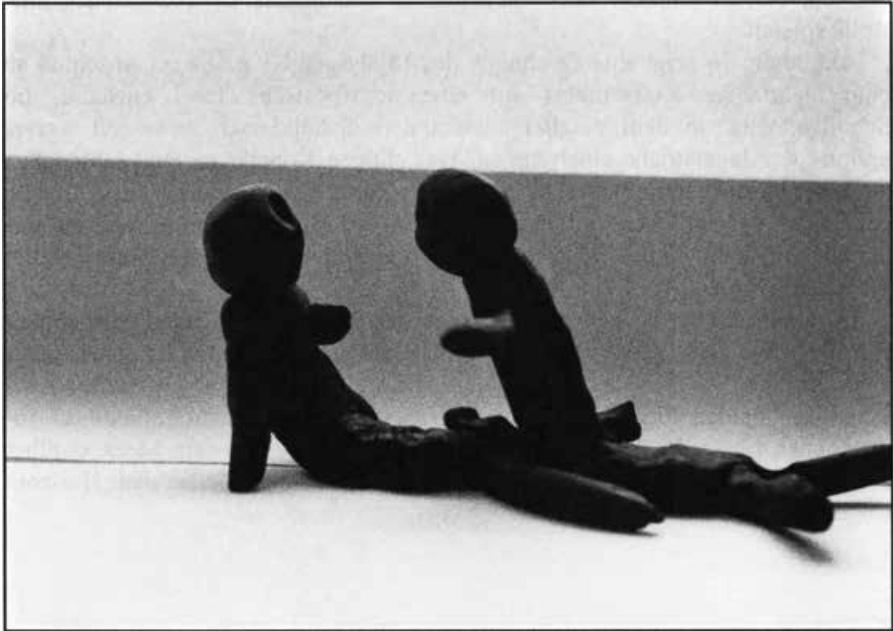


Abbildung 37

Bei der Tongestaltung von Chris ist zunächst eine Frauenfigur, in halbliegender Position, auszumachen. Diese stützt sich mit beiden Armen nach hinten auf dem Boden ab. Die rechte Brust der Frau ist, kurz vor dem Fotografieren des Objektes, heruntergefallen. Der Schüler hatte sich kaum Zeit für eine fachgerechte Verbindung gelassen und offenbar auch nicht die Möglichkeit gesehen, die Brüste der Frau organisch aus dem Oberkörper herauszumodellieren. Er folgte dem Konzept des Anklebens von außen. Nach demselben Prinzip wurden die Arme, Beine und der Penis des Mannes angebracht. Hinter einer solchen Vorgehensweise könnte sich eventuell ein mechanistisches Körperkonzept verbergen, wobei die primären Geschlechtsorgane vom Körper abgespalten und isoliert werden. Die weibliche Brust und später auch der Penis *fallen* im wörtlichen Sinne *ab*. Betrachtet man den unteren Teil des Männerkörpers, so fällt dessen reptilienartiger und flossenähnlicher Charakter auf. Die Beine des Mannes sind, im Vergleich zu seinem Oberkörper, extrem kurz geraten. So wirken sie eher wie die Schwanzflosse eines Fisches. Um die Größenverhältnisse halbwegs zu wahren, hat der Schüler den Beinen durch Umbiegen des Oberkörpers ein Stück zugeschlagen. Hände und Füße beider Figuren bleiben un-

ausgeführt. Gesichtskonturen hat der Jugendliche durch das Eindringen von Vertiefungen angedeutet. Insgesamt wirkt dieser Akt wie ein imaginerter Versuch, d. h. die symbolische Vergegenwärtigung des Koitus, wie er eben sein könnte. Hierdurch würde die etwas mechanische Gesamtwirkung erklärt. Nicht zu verkennen sind jedoch die Reaktionsformen der Leistung, das heißt eine komplizierte Tongestaltung wird immerhin von dem Jugendlichen zustandegebracht, auch die Reaktionsform der Selbstbehauptung und des Aufgreifens von Chancen, das heißt ein persönlich bedeutsames und gleichzeitig brisantes Thema wird vom Schüler zur Sprache gebracht.

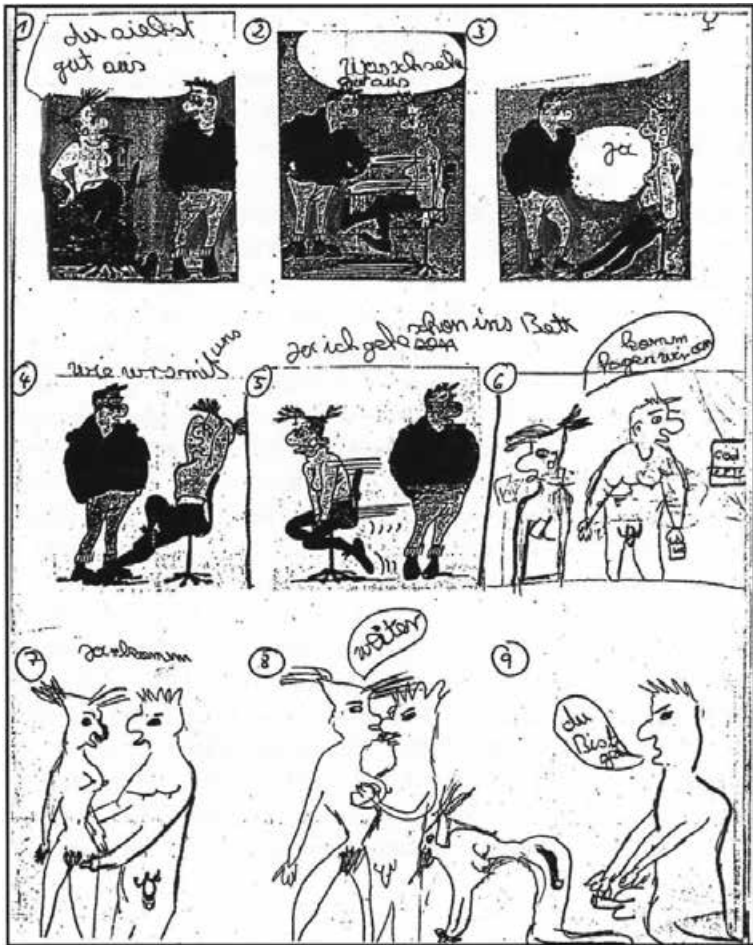


Abbildung 38

Etwas anders verhält es sich bei einer Bildgestaltung der vierzehnjährigen Soreia. Die aus Nordafrika stammende Schülerin ergänzte einige Szenen eines Cartoons, aus denen zuvor der Inhalt der Sprechblasen entfernt wurde (Abbildung 38).<sup>117</sup> Im Zentrum der Bildgeschichte stehen ein Mann und eine Frau. Die Schülerin erhielt die Anregung, sich einen Dialog zwischen den beiden abgebildeten Personen auszudenken und weitere Bildszenen ergänzend dazuzuzeichnen. In der Bildgeschichte von Soreia kommt es unmittelbar zu einer sexuellen Handlung. Der von der Jugendlichen eingetragene Dialog entwickelt sich wie folgt:

*Frau: Du siehst gut aus.*

*Mann: Was, ich sehe gut aus?*

*Frau: Ja.*

*Mann (oder Frau, bleibt unklar): Wie wär's mit uns?*

*Mann (oder Frau): Ja, ich gehe schon ins Bett.*

*Mann: Ja komm!*

*Frau: Weiter.*

*Mann: Du bist geil.*

Betrachtet man die einzelnen gezeichneten Szenen genauer, entsteht der Eindruck, dass die Schülerin über durchaus detaillierte praktische Kenntnisse auf dem Gebiet der sexuellen Interaktion verfügen muss. Auffällig ist die, mit hoher Wahrscheinlichkeit auf Lebenserfahrung und Sachkenntnis beruhende, Logik des Geschehens in allen neun Bildszenen. Die Vierzehnjährige verfügt über Kenntnisse des sachgerechten Kondomgebrauchs, wie auch über Erfahrungen bezüglich der Blicke, Gesten und Praktiken. An symbolisierten Reaktionsformen werden in den Bildszenen die Herstellung und Gestaltung eines sozialen bzw. sexuellen Kontaktes, die Anpassung an die Eigenheiten und Bedürfnisse des männlichen Partners sowie Selbstbehauptung im Sinne des Eintretens für die eigenen libidinösen Bedürfnisse sichtbar.

Als problematisch erweist sich an diesem Fall die enorme Verfrühung und Intensität, mit der die sexuellen Erfahrungen gemacht werden, dies in Kombination mit einer nahezu endgültigen Abkopplung vom schulischen Bildungsprozess. Das schulische Lernen besitzt für die Jugendliche, die zum Teil noch im Haushalt der Eltern, größtenteils jedoch bei ihren wechselnden männlichen Partnern lebt, offenbar kaum noch einen Stellenwert. Eine eventuelle berufliche Perspektive versinkt hinter den Befriedigungen der unmittelbaren Gegenwart. Wenn das Mädchen in Abständen zur Schule kommt, bemalt sie mit Leidenschaft großflächige Leinwände. Es entstehen Gesichter und Körper. Sinnliches taucht auf. Sie arbeitet mit dicken Pinseln, leuchtenden Farben und experimentiert mit der Auflösung und Neukombination von Formen, speziell Gesichtsformen. In solchen Situationen scheint sie in sich hineinzuhorchen und sich zu vergewissern, wo sie in ihrem Leben augenblick-

<sup>117</sup> Dieser Cartoon stammt von der französischen Zeichnerin Claire Bretécher und wurde der Zeitschrift *Brigitte* entnommen.

lich steht. Für den Dialog mit dem Lehrer ist sie offen. Auch zeigt Soreia keine Scheu über körperliche, sexuelle Vorgänge, Erfahrungen, Wünsche, Ängste usw. zu sprechen. Ab dem darauffolgenden Unterrichtstag bleibt sie jedoch wieder vier Wochen weg und lebt ihr verfrühtes, intensives Leben. Die didaktischen Bemühungen fallen im Prinzip zwar auf fruchtbaren Boden, doch mangelt es an Kontinuität, wodurch die Prozesse der Auseinandersetzung mit den biografischen Erfahrungen immer wieder neu initiiert werden müssen und über ein gewisses Anfangsniveau selten hinauskommen.

## 5. Varianten der Homosexualität

Das homosexuelle Gegenstück, zu der oben beschriebenen Bildgeschichte, hat der fünfzehnjährige Niko hergestellt. Der jugendliche Schüler hat männliche Aktdarstellungen aus einem Zeichenlehrbuch (Tank, 1963) fotokopiert und zu zwei Paaren zusammengefügt (Abbildungen 39).<sup>118</sup> Die Figuren wurden vor einen karg wirkenden Landschaftshintergrund gesetzt. Die scharfen Kanten der Felsen kontrastieren mit den nackten Körpern. Durch den Verzicht auf jede weitere Ausgestaltung des Landschaftsraumes, abgesehen von den Bodenschraffierungen, tritt das erotische bzw. sexuelle Geschehen besonders deutlich hervor. Möglicherweise wird dasselbe Männerpaar hier auch zweimal in aufeinanderfolgenden Szenen gezeigt. Die Inhalte der Sprechblasen unterstreichen den sexuellen Kontext („Er steht. Super, super geil. Ja es kommt. Aahh, mm, schön weiter.“).

Die eigentliche Fragestellung seines Bildes hat der Schüler zweifach oben über das gezeichnete Geschehen geschrieben: „Schwule?“ Diese Kurzform einer Frage ließe sich wahrscheinlich auch übersetzen mit: „Was bedeutet es, homosexuell zu sein? Wann ist ein Mensch homosexuell und wie verkehren, in diesem Falle, homosexuelle Männer miteinander?“ Die Frage, inwieweit dieses Thema für den Fünfzehnjährigen konfliktbesetzt gewesen sein könnte, ist nicht ohne Weiteres zu beantworten. Die Tatsache, dass das Thema der Homosexualität hier so direkt ins Bild gesetzt und in einem explorativen Gespräch mit der Einstellung des immerhin Möglichen reflektiert wird, legt die Vermutung nahe, dass der Schüler gleichgeschlechtliche Tendenzen im Grundsatz und als eine Form der sexuellen Begegnung für sich und andere in Betracht zieht. Nicht alles, was gezeichnet wird, muss ja deshalb auch gelebt werden, d. h. „Menschliche Sexualität erlebt sich nicht nur in ihrem Vollzug, sondern auch in den ‚zahllosen Darstellungen‘ ihrer selbst“ (Vincent, 1993, S. 332).

<sup>118</sup> Vgl. zu Niko auch die Abbildungen 15 und 36.



Abbildung 39

Gleichzeitig ist nicht abzusehen, wie diese Entwicklung ausgehen wird, ob es zu einer Integration, einer Sublimierung oder einer Abspaltung möglicher homosexueller Tendenzen bei dem Jugendlichen kommen wird, falls es sich um mehr handelt als um ein bloßes Gedankenspiel, oder ob es eventuell ein „Glück im Ghetto“ (Pollak, 1990) geben wird. „Das absolute Geheimnis ist im Bewusstsein, oder im Unbewussten, des Individuums aufbewahrt. Daher entzieht es sich der Erforschung“ (Vincent, 1993, S. 180). Der geringe Grad an Abwehr und die ausgeprägte Auseinandersetzungsbereitschaft des italienischen Schülers gegenüber einer Thematik, die allgemein im schulischen Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung viel Abwehr erfährt, ermöglichten in diesem Falle immerhin Gespräche zwischen Lehrer und Schüler, aber auch innerhalb der Lerngruppe, in deren Verlauf vom Schüler die eigenen homoerotischen Interessen enttabuisiert und angesprochen werden konnten. Darüber hinaus war es möglich, zu sachbezogenen Themenbearbeitungen im wissenschaftsorientierten Sinne (Klafki; vgl. den fünften Teil unserer Untersuchung) überzuleiten (Varianten sexuellen Verhaltens, Verbreitung homosexueller Verhaltensweisen, Bildung von subkulturellen Szenen, gesellschaftliche Normen und Einstellungen usw.), an denen auch einige andere interessierte Schüler\_innen teilnahmen. Das Daseinsthema bzw. Konfliktthema erfährt so eine Relativierung, indem es in einem übergeordneten didaktischen Kontext bearbeitet werden kann. Darüberhinaus ist die Motivation des Jungen, einen solchen Unter-

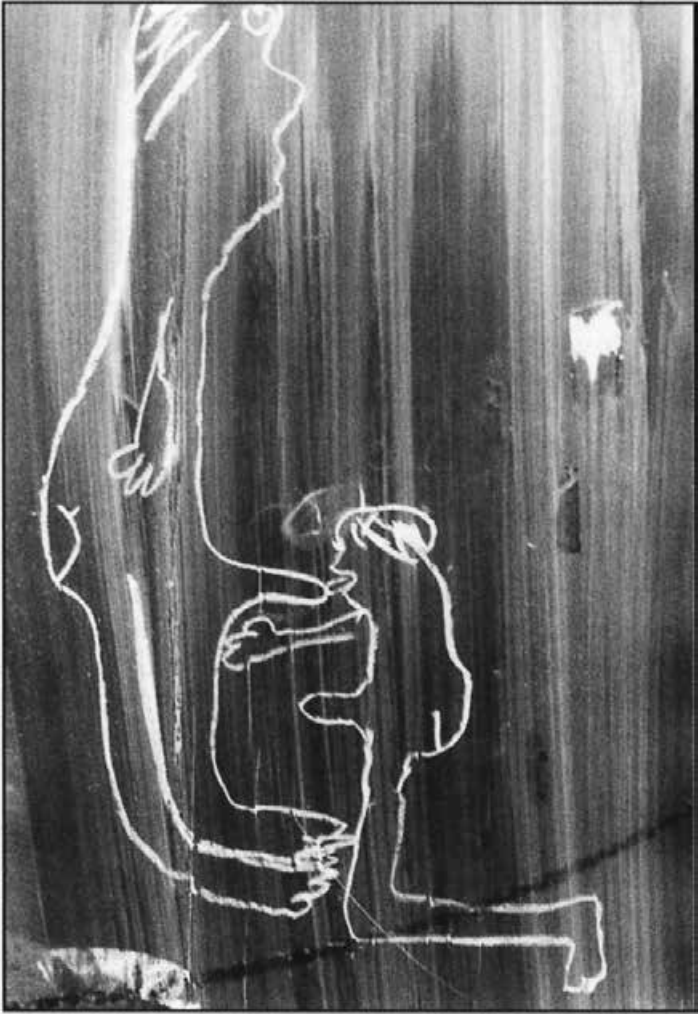
richt aktiv mitzuplanen und mitzugestalten, gesichert. Durch die Verschränkung des Unterrichtsthemas mit den bewussten und unbewussten Konfliktthemen der Schüler\_innen bietet sich die Möglichkeit, zum einen schülerorientiert, zum anderen auch wissenschaftsorientiert zu arbeiten, d. h. Fragestellungen zu entwickeln, Informationen zu beschaffen und auszuwerten, Sachzusammenhänge zu durchdringen, sich mit „Schlüsselproblemen der Gegenwart“ (Klafki, 1985, S. 21) auseinanderzusetzen, etwa mit der „menschlichen Sexualität und dem Verhältnis der Geschlechter zueinander“, „traditionellen und alternativen Lebensformen“ oder auch mit dem „individuellem Glücksanspruch und zwischenmenschlicher Verantwortlichkeit“ (vgl. ebd.) usw.

Ein thematisch verwandter Erlebniszusammenhang ist in einer Tafelzeichnung des fünfzehnjährigen Ralf angesprochen (Abbildung 40).<sup>119</sup> Die flüchtig, kurz vor der Hofpause, entstandene Kreidezeichnung ist als Fortsetzung einer, wenige Tage vorher entstandenen, Federzeichnung anzusehen, in der ein erwachsener Mann einen Jungen zur oralen Befriedigung auffordert. Der Junge, der den Mann sexuell befriedigen soll, erklärt sich, wenn wir in der hinzugefügten Sprechblase lesen, einverstanden. Der jugendliche Zeichner spielt hier, so wie er es selbst im Gespräch beschreibt, auf die von ihm selbst imaginierte und in seiner persönlichen Fantasie ausgestaltete Beziehung zwischen einem Mitschüler und dessen Vater an. In der spontan auf die Schultafel gebrachten Kreidezeichnung wird die fantasierte Fellatio zwischen Vater und Sohn nun symbolisch dargestellt und somit das heikle Thema pädagogisch zugänglich gemacht.

Als biografischer Hinweis sei hier erwähnt, dass Ralf ohne Vater aufgewachsen ist. Kurz nach Ralfs Geburt wurde sein Vater, wegen Totschlags, für einen sehr langen Zeitraum inhaftiert. Auch die Mutter ließ ihren Sohn im Stich, der dann von einer, allein lebenden, kinderlosen, Tante, einer Schwester der Mutter, großgezogen wurde. Dass es hier tatsächlich zu einem sexuellen Kontakt zwischen Ralf und seinem Vater oder einem anderen erwachsenen Mann gekommen ist, gilt als unwahrscheinlich. Außerdem wären, in solch einem heiklen, für den Schüler vermutlich seelisch sehr belastenden, Fall, die Bildszenen allzu deutlich geraten.

Als wahrscheinlicher gilt, und hierzu gab es auch Anhaltspunkte in einem explorativen Gespräch, dass der Junge übermäßig lange im Bett seiner Tante geschlafen hat. Die erdrückende Macht des Weiblichen würde den Schüler in diesem Falle zum männlichen Objekt treiben, im Sinne einer Zuflucht oder einer notwendigen Abgrenzung. Es ist deshalb eher davon auszugehen, dass der Schüler mit seinen Zeichnungen den Zweck verfolgt, das Thema des sexuellen Verkehrs zwischen Männern *an sich* anzusprechen, auch wenn dieses für Ralf offenbar eng mit seinen Vorstellungen bezüglich der Beziehung zwischen Vätern und Söhnen verknüpft ist. Den Gedanken, dass ein Vater mit seinem Sohn sexuell verkehrt, findet er, wie er deutlich sagt, in keiner Weise abwegig.

<sup>119</sup> Vgl. zu Ralf auch die Abbildungen 22, 27 und 28.



*Abbildung 40*

Zur genaueren Analyse dieses Konfliktgeschehens lassen sich die theoretischen Arbeiten von Peter Blos (1985) heranziehen, zum einen was die Auswirkungen prä-ödipaler, d. h. dyadischer, Bindungen zwischen Vater und Sohn auf die Identitätsbildung eines Jungen anbelangt, zum anderen bezüglich der Auswirkungen ödipaler und triadischer Entwicklungsprozesse, im Dreieck Vater-Mutter-Sohn, die ja ebenfalls Auswirkungen auf die Identitätsbildung eines Jungen haben. Vieles spricht nun dafür, dass im Fall von Ralf die dyadischen und triadischen Entwicklungsprozesse,



aufgrund des frühen Väterverlusts, wie auch aufgrund der Nicht-Versorgung durch die leibliche Mutter und des dann erfolgenden *Wechsels* der mütterlichen Bezugsperson, aus dem natürlichen Rhythmus gekommen sind. Auf diese Weise könnte es zu einer Fixierung des Jungen an frühe Stufen der Bedürfnisbefriedigung gekommen sein, die hier nun, eingekleidet in einen homosexuell eingefärbten Erlebniszusammenhang, wieder auftauchen. Die Praktik der Fellatio könnte somit etwas von dem frühen Wunsch des Jungen bzw. des Säuglings enthalten, gestillt und emotional sicher gehalten zu werden und doch ist sie nicht mit diesem identisch, weil erstens das mütterliche Objekt gegen einen väterlichen Mann vertauscht wird und zweitens die aktuellen sexuellen Bedürfnisse des Jugendlichen den frühen oralen und emotionalen Bedürfnissen zu verschmelzen scheinen.<sup>120</sup>

## 6. Das Nebeneinander heterosexueller und homosexueller Tendenzen

Im nun folgenden Beispiel geht es um das Nebeneinander konkurrierender heterosexueller und homosexueller Tendenzen, dies anhand von mehreren Bildgestaltungen des dreizehnjährigen Rüdiger.<sup>121</sup> Zunächst soll eine, etwa zwanzig Zentimeter hohe, Tonplastik genauer betrachtet werden, die der Jugendliche angefertigt hat. Nach seinen Angaben stellt diese eine etwa vierzig Jahre alte Frau dar (Abbildung 41).

Bei der Tonplastik handelt es sich um einen Torso. Arme und Beine wurden, wie der Jugendliche sagt, absichtlich weggelassen. Während das Gesicht undifferenziert bleibt, scheint dem Schüler die Kopfform insgesamt von größerer Bedeutung zu sein. Aufmerksamkeit verwendet der Jugendliche auf die Ausarbeitung der Brüste. Vieles spricht dafür, dass er sich hier ein symbolisches Objekt seiner erwachenden Begierde geschaffen hat. Ohne Arme und Beine wird die Frau gänzlich zum wehrlosen Objekt seiner libidinösen Wünsche. Sie kann sich dem jungen Mann nicht entziehen. Möglicherweise klingen hier auch tieferliegende Emotionen und frühe biografische Erinnerungen an, die mit der Sphäre des Mütterlichen, des Gestilltwerdens usw., man beachte die Betonung von Brust und Kopfhaltung, zu tun haben könnten.

<sup>120</sup> Aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang Freuds (1910) Ausführungen zur Fellatio in der Abhandlung „Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci“ (Studienausgabe, Bd. X, 1989, S. 112 f.).

<sup>121</sup> Der Schüler lebte zu dem betreffenden Zeitpunkt in einer Pflegefamilie.



*Abbildung 41*

Einige Zeit später zeichnete derselbe Schüler ein U-Boot in einigermaßen unruhiger See (Abbildung 42). Auf beiden Seiten des Bootes befindet sich jeweils eine Menschenfigur. Rechts im Bild ist eine Art Felsen, eine Küste o. ä. in Sicht. Unterhalb des U-Bootes schwimmt ein größerer Fisch, der eventuell als sexuelles, d. h. phallisches Symbol zu verstehen ist. Rüdiger erzählt die folgende Geschichte zu seinem Bild:

„Ich bin schwul und der Kapitän (er zeigt auf die Figur links auf dem Boot) von einem Schiff. Der Kapitän geht an Land und lernt einen Schwulen kennen, der vorher auf einer einsamen Insel lebte. In Francisco. Er weiß das aber nicht. Er merkt das erst nachher. Er nimmt den Schwulen an Bord (er zeigt auf die Figur rechts auf dem Boot). Sie fahren über die Meere und der Schwule geht an Land und da geht es rund. Der Kapitän weiß aber nichts. Nach einer gewissen Zeit gemeinsamer Fahrt bekommen sie Kontakt und zwar über gemeinsames Arbeiten und Essen. Der Schwule, er heißt Douglas, macht dem Kapitän, der heißt Heddock, dann einen erfolgreichen Antrag. Der Kapitän war vorher auch einsam. Er war ja immer weg. Irgendwann erfährt es die Frau vom Kapitän. Sagt aber nichts. Irgendwann war der Mann nicht mehr schwul.“

In der Geschichte des Jugendlichen zu seinem Bild sind eine Reihe von unlogischen Sprüngen enthalten. Während bereits im ersten Satz auf die Homosexualität des Kapitäns hingewiesen wird, wird dieser im weiteren Verlauf als völlig ahnungslos

gegenüber der gleichgeschlechtlichen Orientierung seines Mitfahrers dargestellt. Allerdings lässt sich der Kapitän dann, aus seiner Einsamkeit heraus, auf das Angebot des anderen ein. Das Motiv des Kapitäns wird demnach nicht in eigenen homosexuellen Interessen gesehen, sondern in seiner Einsamkeit, seinem Bedürfnis nach Nähe und Kontakt. Wer von den beiden sich am Ende von den homosexuellen Praktiken abgewandt hat, bleibt offen. Betrachtet man die beiden Figuren dagegen als verschiedene Ich- oder Selbst-Anteile, zwischen denen der Jugendliche hin- und herpendelt, löst sich das Rätsel der fehlenden Logik auf. An thematischen Aspekten stehen dann im Vordergrund: Das Zulassen und Erleben eigener homosexueller Empfindungen, die Vorstellung, dass diese nicht frei, d. h. für die Umwelt sichtbar ausgelebt werden können (U-Boot, untertauchen); Einsamkeit; der Wunsch nach einer Beziehung zu einem Menschen, mit dem gemeinsam gearbeitet und gegessen werden kann, nach einem Menschen, der phasenweise das Steuer im eigenen Leben übernimmt (Kapitän = Vater), mit dem gemeinsam Ziele angestrebt und Abenteuer erlebt werden können. Die im Bild und der dazugehörigen mündlichen Erzählung berichteten Reaktionsformen sind entsprechend auf beide Figuren (Ich- bzw. Selbst-Anteile) verteilt. Während der Kapitän zwar Kontakt herstellt und pflegt (er ist es ja, der den anderen Mann an Bord nimmt), die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse jedoch lange Zeit zurückstellt und sich vielmehr auf die Bedürfnisse seines Mitfahrers einstellt, finden sich bei „Douglas“ stärker Formen der Selbstbehauptung, ein schnelleres und direkteres Herstellen von sozialen (sexuellen) Kontakten, möglicherweise bis hin zur Promiskuität (an Land geht es rund) und das Aufgreifen von Chancen (er ist es, der dem Kapitän einen Antrag macht).

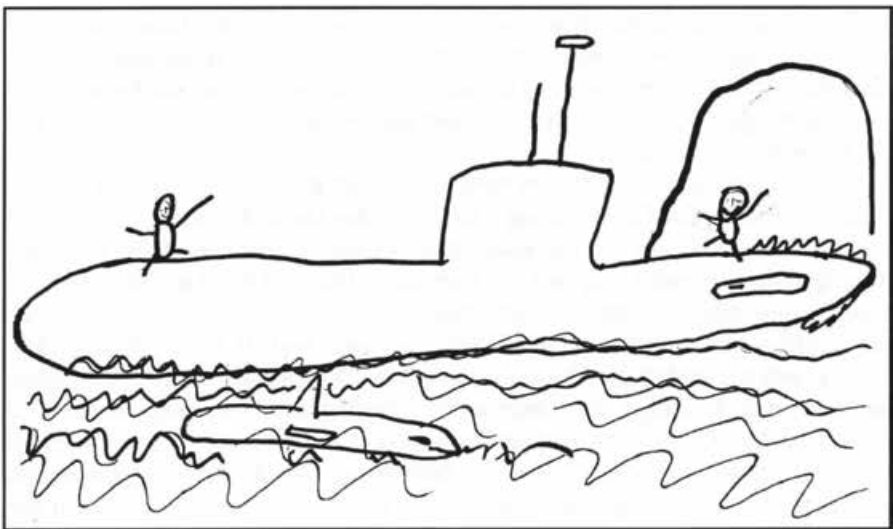


Abbildung 42

Gegen Ende der Erzählung des Jugendlichen klingen auch evasive bzw. exgressive Reaktionsformen an. Der Dreizehnjährige verlässt, in der Identifikation mit seinen beiden Figuren, zumindest mit der einen Figur, das konflikthafte Themenfeld („Irgendwann war der Mann nicht mehr schwul“). Zum einen lässt sich das genannte Geschehen als eine Art gedankliche homosexuelle Episode betrachten, die für die Adoleszenz als durchaus natürlich betrachtet werden kann (vgl. Blos, 1989, S. 123). Über praktische Umsetzungen solcher Vorstellungen durch Rüdiger lagen weder Informationen vor, noch zeigten sich dafür Anhaltspunkte. Gleichzeitig scheint hier, im Bild des Schülers, wie auch in den parallelen Erzählungen, bereits etwas von dem Wissen um die Schwierigkeit des Auslebens homosexueller Bedürfnisse durch. Der zentrale Konflikt zwischen den Affekten und dem Wunsch nach einer längerfristigen emotionalen Beziehung auf der einen Seite und dem rationalen, zweckorientierten, kurzfristigen und wechselnden Herstellen sexueller Kontakte, wie es für weite Teile der Homosexuellen-Szene typisch zu sein scheint (vgl. Pollak, 1990, S. 57) auf der anderen Seite, ist offenbar bereits jetzt im Bewusstsein des Schülers verankert. Die im ursprünglichen Verbot der Homosexualität begründete „Abspaltung von den affektiven Strebungen“ und die Notwendigkeit, daher im Verborgenen eine „Organisationsstruktur“ zu entwickeln, „die gefahrlos die maximale Befriedigung sexueller Wünsche erlaubt“ (ebd.), erscheint hier als ein zentraler Mechanismus, der bereits von dem Jungen, im Alter von 13 Jahren, antizipiert wird. Das in seinem Bild verwendete Motiv des *Untertauchens* darf als eine subjektiv wie objektiv sehr schlüssige Symbolisierung des oben genannten Zusammenhangs angesehen werden.

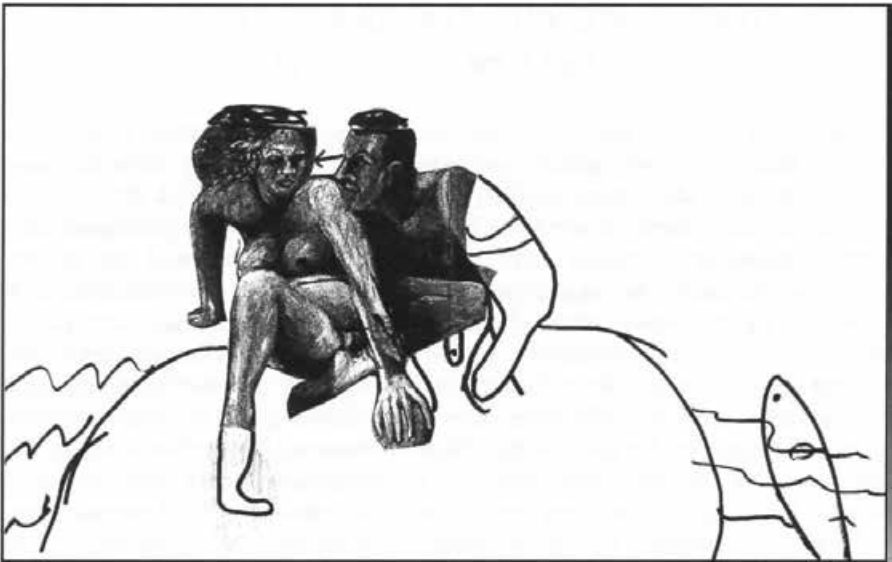


Abbildung 43

Abschließend sei noch auf eine, teils collagierte, teils gezeichnete, Arbeit desselben Schülers, das heißt des dreizehnjährigen Rüdiger, hingewiesen. Diese Bildgestaltung entstand wenige Wochen nach der oben beschriebenen Zeichnung. Aus der Reproduktion eines Gemäldes fotokopierte sich der Jugendliche einen Ausschnitt, der eine Frau und einen Mann zeigt, die eng beieinander auf einem Felsen kauern. Zunächst schnitt der Schüler den Mann und dann die Frau aus. Schließlich setzte er beide Figuren auf einen Felsen, mitten in ein Gewässer (Abbildung 43). Er ergänzte bei der Frau den Fuß, beim Mann den linken Arm und den Penis. Von den Augen des Mannes geht ein eingezeichneter Pfeil in Richtung auf das Gesicht der Frau. Rechts unten im Wasser befindet sich ein Fisch, der nach Aussagen des Schülers die beiden Personen auf dem Felsen beobachtet. Alles in allem handelt es sich um ein hochgradig libidinös besetztes Bild, diesmal in Richtung auf die Sexualität und Intimität zwischen Mann und Frau. Diese Bildgestaltung lässt sich als ein Annäherungsversuch des Schülers an ein, ihm noch unbekanntes, Terrain deuten, weshalb er auch noch die außenstehende Beobachtersposition des Fisches einnimmt. Der Fisch selbst lässt sich zugleich als sexuelles, phallisches Symbol auffassen, das einmal mehr auf das, jetzt im Vordergrund der seelischen Auseinandersetzung stehende, Thema des Jugendlichen verweist (vgl. auch Abbildung 42).

## 7. Liberalisierung versus Tabuisierung und Pathologisierung der Jugendsexualität

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob wir einem Schüler, wenn er uns, wie im oben genannten Beispiel, zuerst indirekt und später direkt danach fragt, mehr zu einem „konservativen“ oder einem „egalitären“ Lebensentwurf (Fend, 1991, S. 109 f.) raten sollen. Allerdings zieht Fend homosexuelle Lebensentwürfe von Jugendlichen überhaupt nicht erst in Betracht, während sich aus unserer Sicht die Kategorie der egalitären Lebensplanungen und -realisierungen doch durchaus eignen würde, auch gleichgeschlechtliche Beziehungen und Beziehungsvorstellungen aufzunehmen. In Kapitel IV. 3 diskutierten wir bereits das Thema der Homosexualität in Zusammenhang mit Entwicklungsaufgaben (Havighurst), deren Aktualisierung bzw. Liberalisierung uns in einigen Punkten notwendig erschien. So auch bezüglich der homosexuellen Partnerschaften, die bislang völlig aus der Diskussion um Entwicklungsaufgaben ausgeklammert wurden und in der psychologischen und sozialwissenschaftlichen Literatur allenfalls als *abweichendes* Verhalten verbucht worden sind. Wir sind heute nicht mehr genötigt, in all den hier untersuchten Fällen von „sexuellen Abirrungen“ zu sprechen, wie es Freud (1905) in seinen „Abhandlungen zur Sexualtheorie“ noch getan hat. Die Bildungs- und Sozialwissenschaften können nicht länger tabuisieren und/oder stigmatisieren, was sich in der Lebensrealität längst entwickelt und teils bereits etabliert hat.

Aufgrund der starken Präsenz des Konfliktthemas Sexualität im schulischen Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, ist es erstaunlich,

dass das Thema in der sog. *Verhaltensauffälligenpädagogik* nur wenig Beachtung gefunden hat. Mit der dringend notwendigen pädagogischen Enttabuisierung des Themas der Homosexualität und mit ihrer Legalisierung als einer realen Möglichkeit, wie auch mit der Enttabuisierung und „Entpathologisierung der Onanie“ (Vincent, 1993, S. 311), kommen in den Schulklassen in der Regel diesbezügliche Schimpfwörter und all die von der Sprache der Sittsamkeit verpönten Ausdrücke, schlagartig zu einem Ende. *Schwule Sau, Arschwixer, Schwanzlutscher* usw., all diese Sprüche, die darauf abzielen, jemand anderen zu kränken oder zu provozieren, führen oft zu erbitterten Streitereien, besonders der männlichen Jugendlichen untereinander und fordern immer wieder Interventionen von pädagogischer Seiten heraus, wenn es nicht zu einer didaktisch initiierten Enttabuisierung kommt. Fend (1991, S. 94) geht davon aus,

„dass mit den größeren individuellen Entscheidungschancen auch Risiken verbunden sind. Heranwachsende müssen auf schwierige Entscheidungsprozesse und Koordinationsprozesse in Partnerbeziehungen vorbereitet werden. Auch hier hat das Aufwachsen in der ‚Moderne‘ (eventuell besser: *Postmoderne*, J. B.) seine eigene Problemstruktur“.

Dem schulischen Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, in der Wissenschaft gleichermaßen wie in der pädagogischen Praxis, kommt, gerade in Zusammenhang mit dem Themenkomplex *Sexualität* und *Identität*, eine besondere Aufgabe zu. Dies gilt umso mehr, wenn wir diejenigen psychosozialen Phänomene, die an den Rändern des sozial Anerkannten angesiedelt sind, mit in unsere pädagogischen und didaktischen Überlegungen und Planungen aufnehmen.



## XV. RESUMÉE UND AUSBLICK

### 1. Rückblick auf den Ausgangspunkt

Statt uns vom Strom der postmodernen pädagogischen und didaktischen Innovationsprogramme (vgl. Kapitel II) treiben oder gar mitreißen zu lassen, versuchten wir, für den schulischen Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, erst einmal eine Vorstellung davon zu gewinnen, was in der Didaktik der „Berliner Schule“ (Heimann, 1962; Heimann, Otto und Schulz, 1965) als „Bedingungsfelder von Unterricht“ bezeichnet worden ist, nämlich die „anthropologisch-psychologischen“ und „soziokulturellen Voraussetzungen“ eben diesen Unterrichts. Ausgehend von dem nun gewonnenen Wissensbestand über die Lebenswelten, Daseinsthemen und diesbezüglichen Reaktionsformen der Schüler\_innen, müssten sich nun Konsequenzen für die didaktischen „Entscheidungsfelder“, d. h. „Intentionen, Inhalte, Methoden und Medien“ (ebd.) des Unterrichts formulieren lassen, um sicherzustellen, dass Bedingungsfelder und Entscheidungsfelder in einem Interdependenzverhältnis zueinander stehen, damit Unterricht, auch unter den erschwerten Bedingungen, wie sie im schulischen Feld der emotionalen und sozialen Entwicklungsförderung gegeben sind, trotz allem möglich wird (vgl. fünfter Teil).

Im Verlauf unserer Studie bildeten sich nun spezifische thematische Kerne (familiäre oder schulische Belastungen, sozialökologische Übergänge und Einschnitte, Identität und Sexualität usw.) heraus, die sich zunächst in einem kunstpädagogisch-therapeutischen Kontext andeuteten (vgl. Bröcher, 1991, 1992, 1993 a, 1994, 1995, 1996, 1997 a-d). Der nächste Schritt bestand darin, die, in diesem kunstpädagogisch-therapeutischen Feld aufgefundenen, Phänomene zum Dreh- und Angelpunkt einer lebensweltorientierten, schüler\_innen- wie auch sachorientierten und handlungsorientierten Didaktik zu machen. Um diese Kernthemen systematischer zu untersuchen, bedurfte es auch weiterhin ästhetischer, und ergänzend: alltagsästhetischer, Mitteilungs- und Ausdrucksformen, durchaus im Sinne eines wissenschaftlichen Erkenntnismittels. Einer solchen Untersuchung mussten ferner entsprechende theoretische Kategorien bzw. Methoden zugrundegelegt werden:

„Zur Untersuchung der produktiven Ereignisse des Jugendalters müssten zuerst zureichende Methoden entwickelt werden, welche vom bildnerischen Produkt her auf die psychosozialen Bedingungen zurückfragen und den jeweils eigenartigen kulturellen Kontext berücksichtigen. Zu dem methodischen Instrumentarium gehörten sowohl eine kunstwissenschaftlich geleitete Analyse der ästhetischen Objekte wie Erhebungen über individuelle Auseinandersetzungen mit ‚Daseinstechniken‘ (Thomae, 1984) und ‚Entwicklungsaufgaben‘ (Havighurst, 1951). Bisher konzentrierten sich die kulturtheoreti-



schen Untersuchungen hauptsächlich auf das Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen Ansprüchen und den Formen jugendlicher Subkultur.<sup>122</sup> Vom Bild aus zu denken, verlangt aber kunstwissenschaftliche Kenntnisse und den Aufbau eines sozialwissenschaftlichen sowie entwicklungspsychologischen Instrumentariums.“

Diesen, von Hans-Günther Richter (1990, S. 530) vorgezeichneten, Weg versuchten wir nun im Rahmen der eigenen Studie zu erkunden. Die Frage lautet nun nicht mehr, was an einem Fall *auffällig* ist und inwieweit der konkrete Fall eines Jugendlichen mit einer emotionalen oder sozialen Thematik von welcher Norm *abweicht*. Die entscheidende Frage ist vielmehr, worin die dominierenden Lebensthemen, Belastungen, Konflikte usw. inhaltlich bestehen, in welchen sozialen und kulturellen Kontext diese Lebensthemen und Auseinandersetzungsprozesse eingebettet sind und wie die Verarbeitung der Daseinsthemen, Lebenskonflikte usw. auf Seiten der Jugendlichen konkret verläuft, schließlich wie sich all diese Prozesse in bildhaften und alltagsästhetischen Zeichensystemen darstellen.

## 2. Abgeschlossenheit und Standardisierung versus (Um-)Gestaltung

Unter dem Aspekt der Settings, der Szenen und der ökologischen Systeme, die in den Zeichnungen und den alltagsästhetischen Prozessen zum Vorschein kommen, fällt eine gewisse Abgeschlossenheit auf, die auch mit dem sozioökonomischen Status, dem soziokulturellen Hintergrund der Familien und den umgebenden Milieus zu tun haben dürfte. Betrachtet man das gesamte mögliche Spektrum an alltagsästhetischen Einstellungen und Verhaltensweisen, wie es in den kultursoziologischen Analysen von Bourdieu und Schulze entfaltet worden ist, fällt, bezogen auf unsere Zielgruppe, eine gewisse Begrenztheit in den kulturellen und alltagsästhetischen Praktiken, Gebrauchsmustern, Lebensstilen usw. auf. Die zum Vorschein kommenden alltagsästhetischen Zeichen sind, unter kultursoziologischem Aspekt, tendenziell überwiegend dem Unterhaltungsmilieu, gelegentlich dem Harmoniemilieu, seltener dem Integrationsmilieu, jedoch in keinem Falle dem Niveaumilieu und eher selten dem Selbstverwirklichungsmilieu zuzuordnen. Wir haben es hier offenbar mit einer Mischung aus „Erlebnisreichtum und Erlebnisverarmung“ (Schulze, 1994, S. 116 f.) zu tun. Die von den Individuen eingesetzten Techniken der „Vermehrung“ und „Verdichtung“, im Sinne des zeitlichen Zusammendrängens (ebd.), zielen auf eine Steigerung des Erlebnisreichtums und führen am Ende wohl doch zu einer Erlebnisverarmung. Der Umgang mit den Erlebnisangeboten, also: Videofilmen, Computerspielen, Mofas, Skateboards, Jeansjacken, Technomusik usw., in der kulturellen Gegenwart, nennen wir sie ruhig *Postmoderne*, ist gekennzeichnet durch eine „Standardisierung“ (Schulze, 1993, S. 119 f.) von medial und industriell vorgeformten Symbolen, Zeichen und Materialien. Gelegentlich lässt sich von einer „Fe-

<sup>122</sup> Unter Hinweis auf Bruder-Bezzel und Bruder (1984), *Jugend. Psychologie einer Kultur*; Nachtwey (1987), *Pflege, Wildwuchs, Bricolage. Ästhetisch-kulturelle Jugendarbeit*.

tischisierung“ der industriegesellschaftlich produzierten Waren sprechen (vgl. Taylor, 1994, S. 96 f.). Kapitel XII. 4 lieferte ein Beispiel für eine solche Tendenz. Die Jugendlichen greifen hier jedoch in einem gewissen Ausmaß, im Sinne ihrer Lebensthemen, umgestaltend ein. Durch „Singularisierung“ kommt es wiederum tendenziell zu einer „Entstandardisierung“ (Schulze, 1993, S. 120):

„Aus dem genormten Rohmaterial wird durch Abwandlung, Verfeinerung, Nachbereitung und subjektive Deutung in der Endstufe des ästhetischen Konsums etwas Einmaliges, Unwiederholbares geformt... Selbst wenn der Gegenstand der Empfindung in seiner massenhaften Vorgestanztheit unverändert bleibt, erhält er doch von Konsument zu Konsument unterschiedliche Ausdrucksqualitäten, weil er in unterschiedliche physische Lebenskontexte integriert wird. Erst in der Beziehung zur Gesamtcollage der Umwelt einer Person entsteht die ästhetische (das heißt erlebnisorientierte, J. B.) Wirkung eines gegebenen Objekts... Aufkleber und Graffiti anbringen, selbst das Herumkritzeln in Zeitschriften oder eine bestimmte Art, Hemdsärmel umzukrempeln kann Ausdruck einer äußeren Singularisierung sein, die Massenware in Originale umformt.“

Die von Gerhard Schulze beschriebenen Prozesse der Entstandardisierung und Singularisierung ließen sich vielfach im Umgang der Jugendlichen mit Erlebnisangeboten wie Musik, Kleidung usw. beobachten. Im Variieren, Kombinieren, Umgestalten usw., zeigen sich Reaktionsformen, die mit Aktivität und Initiative in Zusammenhang stehen, wenn es etwa darum geht, die eigene Identität nach außen darzustellen. Das Ausbleiben von Entstandardisierungsabsichten und -versuchen scheint dagegen eher mit depressiven oder resignativen Reaktionsformen einherzugehen. Diese Zusammenhänge müssten jedoch noch eingehender erkundet werden.

Hinsichtlich der zeichnerischen Darstellung lebensweltlicher Erfahrung werden in den Bildgestaltungen der Jugendlichen teils „Merkmale von Entwicklungsverzögerungen, Differenzierungs- und Strukturierungsproblemen“ (H.-G. Richter, 1984, S. 155) erkennbar. Die Schüler\_innen lassen sich jedoch dadurch nicht hindern, zum Teil unter Rückgriff auf die ihnen angebotenen, vorgefertigten, kopierten Zeichenelemente, Bildhintergründe usw., ihre „persönliche Lebensproblematik“ (ebd., S. 157) in den Zeichnungen, Collagen, Tongestaltungen u. a. auszudrücken.

### 3. Bilder einer zerrissenen Welt

Die von uns beschriebenen Phänomene sind zum Teil von hoher Dynamik und provozierender Direktheit. Sie erscheinen zeitgebunden, indem sie sich in die alltagsästhetischen, kulturellen Strömungen der Gegenwart einkleiden. Sie erscheinen gleichzeitig zeitlos, vor allem in der Bearbeitung von Themen wie Freiheit und Bindung, Lebenssinn und Sinnverlust sowie dem vielfach gebrochenen Verhältnis der Heranwachsenden zur Lebenswirklichkeit. Von der Tendenz her lässt sich feststellen, dass in der Kategorie der Daseinsthemen Phänomene zu dominieren scheinen, die mit dem Ausgleichen eines konflikthaften Welterlebens in Zusammenhang stehen. Zahlreiche Bilder handeln von Diskontinuitäten, Widersprüchen und Missklängen in den sozialen Beziehungen und biografischen Verläufen. In vielen Fällen

begegnet uns das Leben in besonderer Weise als Leiden, als halt- und ruheloser Prozess. Die Bilder der Schülerinnen und Schüler berichten etwa von der Mühsal des familiären Zusammenlebens, vom schwierigen Umgang mit dem Körper oder von den sexuellen Herausforderungen des Jugendalters. Diese, eher an Krisen und Konflikten orientierten, Erzählungen der Jugendlichen werden unterbrochen von kurzen, mitunter euphorischen, Augenblicken der Daseinssteigerung und des Glücks. Entsprechend dominiert, besonders im Bereich der alltagsästhetischen Prozesse, d. h. im Umgang der Schüler\_innen mit Musik, Bildschirm- und Computerspielen, Fernsehen und Video, Zweirädern usw., das Spannungsschema. In der Beschreibung von einigen alltagsästhetischen Episoden konnte aufgezeigt werden, wie besonders die Jugendlichen mit den Angeboten des Erlebnismarktes umgehen und welche Themen bzw. Reaktionsformen in diesen Episoden besonders intensiv vorkommen.

Die Bilder der Schüler\_innen spiegeln nicht nur ihre individuellen Lebenswelten, es sind auch Bilder der gegenwärtigen Gesellschaft, weshalb sie auch kulturkritisch betrachtet werden sollten. An vielen Stellen des, von uns untersuchten, Bildmaterials ließe sich, durchaus im sozialkritischen Sinne, von „ich-schädigenden Sozialpathologien“ (Erikson, 1989, S. 39), von „Identitätsproblemen als Folge umbrechender Lebenswelten“ (Ewald, 1992, S. 254) oder „systemisch induzierten Lebensweltpathologien“ (Habermas, 1981, Bd. 2, S. 565) sprechen. Anders ausgedrückt: Das Problempotenzial liegt im sozialen System und nicht in den Jugendlichen. Die Vorstellung kontinuierlicher sozialer Entwicklung erweist sich, von hier aus betrachtet, als Utopie. So wie Edvard Munchs Gemälde „Der Schrei“ (1893) als „kanonisierter Ausdruck der großen Themen der Moderne“ gilt, d. h. als eindringliche Versinnbildlichung von „Entfremdung, Anomie, Einsamkeit, gesellschaftlicher Fragmentierung und Isolation“ (vgl. Jameson, 1993, S. 56), so geben die Bilder der Gruppe von Jugendlichen im schulischen Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, die wir hier eingehender betrachtet haben, Anlass, nach den sozialen und kulturellen, d. h. nach den gesellschaftlichen, Bedingungen zu fragen, auf deren Hintergrund sich ihre zahlreichen Konfliktbelastungen überhaupt erst entwickelt haben.

Der wissenschaftliche Bezugsrahmen für einen solchen Versuch wird hier in der Sozialphilosophie gesehen. In dieser Disziplin, die sich als eine Art „zeitdiagnostisches Deutungsunternehmen“ (Honneth) versteht, geht es entsprechend um die „Bestimmung und Erörterung von solchen Entwicklungsprozessen der Gesellschaft, die sich als Fehlentwicklungen oder *Störungen*, eben als ‚*Pathologien des Sozialen*‘ begreifen lassen.“ Ziel ist, „soziale Entwicklungsprozesse zu diagnostizieren, die als Beeinträchtigung der Möglichkeiten ‚guten Lebens‘ unter den Gesellschaftsmitgliedern verstanden werden müssen“ (Honneth, 1994, S. 9 f.). Es geht darum, die dunklen Stellen unserer demokratischen Gesellschaft und Kultur auszuleuchten. Dazu lassen sich nun eine Reihe von sozialphilosophischen Deutungsmustern oder Konstrukten heranziehen, etwa Entfremdung (Rousseau), Atomisierung und Entzweiung (Hegel), Verdinglichung (Marx), Zerrissenheit (Lukacs), Nihilismus

(Nietzsche), Auflösung sozialer Gemeinschaftsbindungen (Tönnies), Disziplinierung durch Machtstrukturen (Foucault) usw. Die genannten Deutungsmuster oder Konstrukte arbeiten allesamt problematische gesellschaftliche Entwicklungen, Strukturen, Prozesse usw. heraus und unterwerfen diese der Kritik. Es gibt offenbar soziale und institutionelle Strukturen, die einen Teil der jungen Menschen, die sich in unseren Bildungsinstitutionen befinden, scheitern lassen, indem diese daran gehindert werden, ihre Möglichkeiten zu verwirklichen. Sozialphilosophische kritische Analysen und Deutungen lassen sich aus Hunderten, durch Schüler\_innen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, angefertigten Bilddokumenten, von denen hier einige Dutzend beschrieben und analysiert worden sind, herauslesen. Jeder einzelne sich manifestierende Fall enthält etwas von einem sozialen und kulturellen Allgemeinen. Die Frage nach den Daseinsthemen, die den Einzelnen/die Einzelne belasten und den Reaktionsformen, die daraufhin eingesetzt werden, ist zu ergänzen um die Frage nach den sozialen Bedingungen, unter denen sich das seelische Leben der *auffällig* gewordenen Jugendlichen vollzieht. Eine spezielle Didaktik für den Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklungsförderung, die wahrscheinlich auch Gültigkeit für weite Teile des Unterrichts an Grund-, Haupt- und Gesamtschulen besitzen dürfte, und deren Konturen im letzten Teil dieser Untersuchung vorgezeichnet werden sollen, bedarf daher einer Anbindung an kulturkritische, sozialphilosophische Diskurse im Sinne einer „Reflexionsinstanz, innerhalb derer Maßstäbe für gelingende Formen des sozialen Lebens erörtert werden“ (Honneth, 1994, S. 9 f.). Wie auch im Einzelnen die „Bedingungen eines guten Lebens“ angeben werden, ob als „vollkommen ungestörte Selbstbeziehung“ wie bei Rousseau oder als „kommunal gelebte Sittlichkeit“ wie bei Hegel (ebd., S. 27 f.), die in den Zeichnungen der Schüler\_innen thematisierten Phänomene werfen mit Nachdruck die Frage nach jenen „Bedingungen eines guten Lebens“ auf. Dies zum einen für die konfliktbelasteten Heranwachsenden selbst, zum anderen für ihre Bezugspersonen, die ja oft genug die eigenen, unbewältigten Lebensprobleme ihren Kindern aufbürden, weil die sozialen Bedingungen, Lebenskontexte, biografischen Startbedingungen usw. ihnen kaum alternative Reaktionsformen ermöglichen. Die zu entwickelnde Pädagogik und Didaktik, die sich wiederum als Teil kritisch-konstruktiver Bildungswissenschaft und Didaktik (Klafki, 1985) versteht, muss somit eine kulturkritische Komponente beinhalten, indem sie, von der Analyse der jugendlichen Lebenswelten ausgehend, die vielfach „zerrissene Welt des Sozialen“ (Honneth) greifbar macht und mit in den kritischen bildungswissenschaftlichen Diskurs wie auch in die angewandte Pädagogik und Didaktik einbezieht. Dies ist jedoch etwas anderes, als eine „zivilisationskritische Katastrophenprophetie“ (Herzinger, 1995, S. 113) zu betreiben, die auf das Herausarbeiten „kulturpessimistischer Weltuntergangsbefunde“ (ebd., S. 107) zielt. Die pädagogischen und didaktischen Handlungsspielräume und Einwirkungsmöglichkeiten sind zwar als begrenzt anzusehen, dennoch können sie ein Gegengewicht zu den Auflösungs- und Fragmentierungsprozessen in den Biografien und den Lebenswelten der Jugendlichen darstellen.

## 4. Wissenschaftliche Perspektiven

Mit Thomae (1988, S. 8) lässt sich die „idiografische Norm“ als „möglichst adäquate Annäherung an die ‚mächtige Inhaltlichkeit des Seelischen‘“ (Dilthey, 1894) und die „nomothetische Norm“ als „Berücksichtigung jener Regeln und Erfordernisse, welche die Voraussetzung einer Generalisierung der gewonnenen Beobachtungen... erlauben“ definieren. So wäre, im Sinne einer, beide Aspekte integrierenden, „Psychologischen Biografik“ (Thomae), im nächsten Schritt, versteht man die vorliegende Untersuchung einmal als eine Art *Vorstudie*, die Einbeziehung von quantitativ-statistischen Vorgehensweisen in das von uns erstellte qualitative Untersuchungsdesign denkbar. Auch Wember (1991, S. 71) sieht die Notwendigkeit, verstehende Methoden durch quantitative Forschungsmethoden zu ergänzen. Im größeren Zusammenhang einer „pluralistischen Methodenkonzeption“ stehen somit „einführendes Verstehen“ und „analytisches Erklären“ in einem komplementären Verhältnis (ebd.).<sup>123</sup> Dieser Schritt wäre verbunden mit dem Ziel, zu abgesicherten Generalisierungen bezüglich der Ergebnisse zu gelangen. Denn „verstehend gewonnene Erkenntnisse sind nie ‚sichere‘ Erkenntnisse, sie haben zunächst einmal nur ‚hypothetischen Status‘“ (ebd., S. 69). Der von Dilthey (1964, S. 143) geprägte Grundsatz „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ muss vor diesem Hintergrund vermutlich als zu einseitig erscheinen.

Vorstellbar wäre etwa das Arbeiten mit repräsentativen Stichproben, um Aussagen über annähernd *alle* Schüler\_innen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung machen zu können. Interessant wären auch vergleichende Untersuchungen, um eventuelle Unterschiede hinsichtlich Daseinsthemen und Reaktionsformen auf bildhafter, medialer, alltagsästhetischer oder jugendkultureller Basis feststellen zu können, etwa bei Schüler\_innen in den verschiedenen Schulformen, in Großstädten und auf dem Lande, in den alten und in den neuen Ländern der Bundesrepublik usw. Von solch vergleichenden Untersuchungen ausgehend, könnte eventuell besser eingeschätzt werden, inwieweit es tatsächlich berechtigt ist, von Phänomenen *am Rande der Bildungswelt* zu sprechen und inwieweit es sich um *allgemeine* Erscheinungen oder Zuspitzungen davon handelt. Von hier aus könnten auch Rückschlüsse für die Organisation des gemeinsamen Unterrichts, das heißt die integrative Betreuung von Schüler\_innen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung an Hauptschulen, Gesamtschulen usw. gezogen werden.

Auch auf dem Gebiet qualitativer Forschung sind Vertiefungen und Erweiterungen des in unserer Studie Unternommenen denkbar. Jeder der genannten Weltausschnitte bzw. Lebensbereiche könnte für sich genommen und in seiner Wechselwirkung mit dem schulischen Bereich noch intensiver erforscht werden. Eine Untersuchung, an der mehrere Lehrer\_innen gleichzeitig beteiligt wären, könnte zu objektiveren Ergebnissen führen, als wenn ein Einzelner versucht, zu Erkenntnissen zu ge-

<sup>123</sup> Vgl. auch Benkmann (1995) zur Gleichwertigkeit qualitativer und quantitativer Methoden im Kontext der empirischen Sozialforschung.

langen. Ein solches Unternehmen wäre wohl dann besonders erfolgreich, wenn den Praktiker\_innen, über einen längeren Zeitraum, hauptamtliche Wissenschaftler\_innen zur Seite stünden, die sowohl von den Alltagsgeschäften als auch der institutionellen Einbindung einer Lehrkraft in den Schulbetrieb unbelastet wären. Die auf einer solchen Basis gewonnenen Ergebnisse wären sicher umfassender und detaillierter, als wenn ein einzelner Lehrer, wie hier geschehen, versucht, den Erfordernissen der schulischen Praxis *und* den Ansprüchen der Wissenschaft gerecht zu werden. In dem klaren Wissen um diese Begrenztheit, versteht sich die vorliegende Studie eher so, dass es darauf ankam, zukünftige Forschungsperspektiven auszuloten.

Es ist schwer, angesichts der von den Schüler\_innen thematisierten Phänomene nicht einem pädagogischen bzw. didaktischen Pessimismus zu verfallen. Man kann als Pädagog\_in mit den hier verbildlichten Welten nicht in allen Fällen einverstanden sein. Aus dem sich einstellenden Unbehagen lässt sich jedoch auch eine Motivation für die nötigen Veränderungen, sowohl im Theoretischen wie auch im Praktischen des Fachgebietes und seiner Unterrichtstheorie, gewinnen. Neue, gegen die pessimistischen Versuchungen gerichtete, Energie kann der Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung nur aus ständigen Revisionen und Neuentwürfen beziehen. In diesem Sinne wird es im letzten Teil dieser Studie darum gehen, zum einen die historischen Anknüpfungspunkte und den theoretisch-wissenschaftlichen Kontext, zum anderen auch die aktuell möglich erscheinenden praktischen Realisationsformen für eine andere Schulpädagogik und Didaktik aufzuzeigen. Als eine wesentliche Konsequenz zeichnet sich bereits jetzt ab: Der Fragmentierung in den Lebenswelten darf nicht noch die Fragmentierung im didaktischen Bereich folgen. Dass sich die Schüler\_innen auf die gestalterischen Prozesse eingelassen, Bildprodukte, im weitesten Sinne, zustandegebracht und sich darüber hinaus mehr oder weniger auch verbal zu den dargestellten Inhalten geäußert haben, weist auf ihre Fähigkeit und Bereitschaft zum Aufgreifen von Chancen hin. In vielen Fällen ließen sich die Phänomene aus den Lebenswelten gemeinsam mit den Schüler\_innen ergründen und analysieren bis hin zum Erarbeiten neuer, veränderter Lebensentwürfe (vgl. besonders Kapitel XVII. 3, Bearbeitung biografischer Erfahrung als Rückgewinnung von Bildungschancen), wengleich die den pädagogischen und didaktischen Prozessen zugeschriebenen Wirkungen, in Anbetracht der überaus komplexen gesellschaftlichen Kontexte, mit denen wir hier zu tun haben, wiederum auch nicht überschätzt werden dürfen.



# FÜNFTER TEIL: KONTEXTE UND KONTUREN EINER LEBENSWELTORIENTIERTEN DIDAKTIK

## XVI. DIDAKTIK UND BILDUNG

### 1. Lebensweltorientierte Didaktik und emanzipatorischer Bildungsbegriff

Unterricht an Schulen für Erziehungshilfe hat sich, nach den Bestimmungen des jeweiligen Landes, im Prinzip an den, für Grund- und Hauptschulen gültigen, Richtlinien zu orientieren. Die zusätzlich für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung erlassenen Richtlinien enthalten allgemeine pädagogische und weniger didaktische Empfehlungen. Diese Richtlinien definieren Förderschulen des genannten Schwerpunkts als *Durchgangsschulen*, d. h. die ihr zugewiesenen Schüler\_innen werden nach erfolgreicher pädagogischer Förderung wieder an Haupt- und Gesamtschulen usw. zurückgeschult. Auch wenn oft weniger als die Hälfte der Schüler\_innen tatsächlich zurückgeschult werden kann, erscheint es doch aus Gründen der Chancengleichheit zwingend notwendig, jedes Nachdenken über Unterricht in diesem Randbereich unseres Bildungssystems mit einem allgemeinen, übergreifenden Bildungskonzept zu verknüpfen bzw. aus einem solchen abzuleiten. Das heißt, es ist von einer Vorstellung von Bildung auszugehen, die für *alle* Heranwachsenden dieser Gesellschaft Bedeutung und Gültigkeit beansprucht. Wäre dies nicht der Fall und würde die Anbindung von Bildungsvorstellungen bezogen auf sog. *verhaltensauffällige* Schüler\_innen an eine allgemeine, schulformübergreifende Bildungskonzeption versäumt, bestünde die Gefahr, einem reduktionistischen Bildungsbegriff zu folgen. Dies geschieht zum Teil in der Weise, dass die Förderschüler\_innen der Sekundarstufe I oft vorwiegend in einem berufsschul- und berufsbezogenen Lern- und Arbeitsverhalten sowie in den Kulturtechniken trainiert werden. Die vermeintlichen Anforderungen des Arbeitsmarktes werden oft genug zum alles beherrschenden Kriterium des Unterrichts in den oberen Klassen. Entfaltungsmöglichkeiten für andere Persönlichkeitsbereiche sowie Bearbeitungsmöglichkeiten für die konflikthaften Lebensthemen sind dann kaum noch gegeben oder rücken vollständig in den Hintergrund. Diese Entwicklung könnte darin begründet sein, dass in der Tat aufgrund der hohen Konfliktbelastung der Jugendlichen und den daraus resultierenden Besonderheiten im Lern- und Arbeitsverhalten, wie auch in den sachbezogenen Lernprozessen, viele Lehrkräfte fürchten, ihre Schüler\_innen nicht mehr im Erwerbsleben unterbringen zu können. Zugleich scheint Bildung für



viele Lehrer\_innen noch als etwas zu gelten, was in erster Linie an inhaltliches Wissen und die Kenntnis eines bestimmten Kanons an Kulturgütern geknüpft ist.

Der Bildungsbegriff, wie er von Klafki, ausgehend von der Aufklärung und der deutschen Klassik, entwickelt worden ist, nämlich Bildung im Sinne von Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit des Einzelnen sowie Solidaritätsfähigkeit aufzufassen, wird von uns auch der Pädagogik und Didaktik des schulischen Förderschwerpunkts der emotionalen und sozialen Entwicklung zugrundegelegt. Der, in diesem Bildungsideal enthaltene, emanzipatorische Gedanke erweist sich gerade für Schüler\_innen als wesentlich und hilfreich, die aufgrund ihrer Konfliktgeschichte, der vierte Teil unserer Untersuchung gab hierzu Beispiele, häufig hochgradig empfindlich auf Beschneidungen ihrer Autonomie reagieren, die sich vielfach in ihren Chancen benachteiligt sehen und daher nicht selten mit aggressiven oder destruktiven Reaktionsformen antworten.<sup>124</sup> Das Anbieten von Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten im pädagogischen und didaktischen Feld vermag bereits einen großen Teil an psychosozialen Spannungen<sup>125</sup> abzubauen. Es schafft auch eine Basis für ein stärker solidarisches Verhalten der Jugendlichen untereinander.

Dieser emanzipatorische Grundgedanke durchzieht die Geschichte von Bildung und Erziehung, schon seit der Aufklärung des 17. Jahrhunderts, beginnend mit dem pädagogischen Liberalismus von John Locke. Auch wenn die Pädagogik von Locke eher in einem aristokratischen Kontext angesiedelt ist, erscheinen seine „Gedanken über die Erziehung“ (1693) auch für die gegenwärtigen pädagogischen Problemstellungen von einer erstaunlichen Aktualität. Locke sieht als Quelle aller Tugend die Willensfreiheit des Einzelnen. Sein Ziel ist, den Heranwachsenden zum Gebrauch seiner Vernunft zu befähigen. Auf Strafe, Gewalt und Zwang ist vollständig zu verzichten. In eine ähnliche Richtung zielt die Pädagogik von Rousseau. Dieser streitet für Freiheit, Menschenrechte und Menschenwürde. Sein „Emile“ (1762) ist ein Plädoyer für eine natürliche Erziehung als „Wachsenlassen“. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ist es zum Beispiel Fröbel, der den Standpunkt vertritt, dass sich der Erzieher nicht über den Zögling stellen und nicht beanspruchen darf, diesen nach seinem Menschsein auszurichten. Von den allgemeinen Demokratisierungstendenzen des gesellschaftlichen und politischen Lebens am Anfang des 20. Jahrhunderts wird auch die Schulpädagogik, zumindest in Teilbereichen, erfasst. Die „Pädagogik vom Kinde aus“ (Key, Gurlitt u. a.) trägt einen deutlich emanzipa-

<sup>124</sup> Vgl. etwa das in den Abbildungen 11 und 12 dargestellte Geschehen.

<sup>125</sup> Diese psychosozialen Spannungen manifestieren sich nach Zinnecker (1978, S. 29 ff.) besonders auf der „Hinterbühne“ des Unterrichts. Während auf der „Vorderbühne“ das offizielle Schulleben, der offizielle Unterricht stattfindet, wird die Hinterbühne mit ihren „subversiven Aktionen“ zum Ort der „Verarbeitung von Unterrichtssituationen“ (ebd., S. 40). „Hinterbühnenorte“ sind Schülertoiletten, Klassenzimmer ohne Lehrer\_innenaufsicht, zum Teil auch der Unterricht selbst. Zinnecker (ebd., S. 110 f.) plädiert für eine Liberalisierung der Ordnungsformen, um zu einer Angleichung von Vorderbühne und Hinterbühne zu gelangen.

torischen Charakter. Gansberg entwickelt Grundzüge einer „demokratischen Pädagogik“. Otto fördert die Schüler\_innenselbstverwaltung, wie sie später auch von Neill praktiziert wird. Eine gesellschaftskritische Entwicklungslinie führt hin bis zu den *freien Schulen* der 1970er Jahre sowie zu verschiedenen Konzepten *offenen* Unterrichts (z. B. Ramseger, 1977; Bönsch und Schittko, 1979) auch für die staatlichen Schulen. Bezugnehmend auf die kulturkritische Haltung der Aufklärung (z. B. Rousseau) macht Klafki (1985, S. 13 f.) in dem von der „philosophisch-pädagogischen Klassik“ entwickelten Bildungsbegriff gesellschaftskritische bzw. emanzipatorische Tendenzen aus, etwa das Ziel der Überwindung von gesellschaftlich bedingter Ungleichheit bei Schiller, Fichte, Schleiermacher und Diesterweg, wenngleich die gesellschaftskritische Seite des Bildungsbegriffes der Klassik in der Folgezeit verflacht und in den Hintergrund getreten sei:

„Es lässt sich zeigen, dass jener keineswegs uniforme, sondern aspektreiche Bildungsbegriff, wie er im Zeitraum zwischen etwa 1770 und 1830 entwickelt und erst seit dieser Zeit zu einem Zentralbegriff des pädagogischen Denkens im deutschsprachigen Raum geworden ist – bei Lessing, Herder und Kant, Goethe und Schiller, Pestalozzi, Diesterweg und Fröbel, Schleiermacher, Herbart und Humboldt, Fichte und Hegel –, ein durchaus kritisch-progressiver, nicht zuletzt ein teils ausdrücklich, teils mindestens potentiell auch gesellschaftskritischer Begriff gewesen ist... In ihrem Bildungsbegriff ist die Zentralidee der Aufklärung ‚aufgehoben‘, die Kant als den Ausgang des Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit bezeichnete, m. a. W.: Anspruch und Möglichkeit jedes Menschen, zur Selbstbestimmungsfähigkeit zu gelangen, weiterhin der Gedanke vom Recht jedes Menschen auf pädagogisch unterstützte Entfaltung aller seiner Möglichkeiten...; weiterhin ist konstitutiv für jenen Bildungsbegriff der deutschen Klassik die Überzeugung, dass die Entfaltung der Vernunftfähigkeit in jedem Menschen zugleich die Möglichkeit eröffnet, dass die Menschen im vernunftgemäßen Miteinander-Sprechen und -Diskutieren und im reflexiven Verarbeiten ihrer Erfahrungen eine fortschreitende Humanisierung ihrer gemeinsamen Lebensbedingungen und eine vernünftige Gestaltung ihrer gesellschaftlich-politischen Verhältnisse erreichen, unbegründete Herrschaft abbauen und ihre Freiheitsspielräume vergrößern können“ (Klafki, 1985, S. 13 f.).

Trotz der „Verfallsgeschichte“ der klassischen Bildungsidee will Klafki erneut an dieser anknüpfen und verweist auf Heydorn, Horkheimer, Adorno, Habermas u. a., die in diese Richtung gearbeitet haben. Er zitiert etwa Heydorn (1979, S. 336): „Es ist das Ziel aller Bildung, Macht (bzw. Herrschaft, W. Kl.) aufzuheben, den freigeordneten Menschen an ihre Stelle zu setzen“ (Klafki, 1985, S. 14).

Klafki (ebd., S. 17 f.) greift in einer weiteren Hinsicht auf die pädagogischen Ideen der deutschen Klassik zurück, nämlich in der Vorstellung von Bildung als „Allgemeinbildung“. Drei verschiedene Aspekte spielen hier eine Rolle: Bildung wurde bzw. wird zunächst als eine „Möglichkeit und ein Anspruch aller Menschen der betreffenden Gesellschaft bzw. des betreffenden Kulturkreises“ aufgefasst. Führt man sich vor Augen, dass wir es bei der Schüler\_innenschaft an Schulen mit dem Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und Schulen mit Förderungsschwerpunkt Lernen, an denen sich ja auch als *verhaltensauffällig* kategorisierte

Schüler\_innen versammeln, überwiegend mit Angehörigen der ökonomisch und/oder kulturell benachteiligten Sozialschichten zu tun haben, müssen die, prinzipiell allen Heranwachsenden zugesicherten, Bildungschancen als Utopie erscheinen. Nach Klafki (1985, S. 19) müssen deshalb gesellschaftliche Bemühungen erfolgen „um den Ausgleich der in der familiären, weithin immer noch schichtspezifischen Sozialisation begründeten unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Kinder und Jugendlichen.“ Dringend benötigt werden daher „kritisch reflektierte, kompensatorische Bildungsmaßnahmen im Sinne des Abbaus von gesellschaftlich bedingten, ungleichen Bildungschancen“ (ebd.). In diesem Sinne sind die eigenen pädagogischen und didaktischen, das heißt die wissenschaftlichen und die unterrichtspraktischen Bemühungen, wie sie von uns dokumentiert und diskutiert werden, zu verstehen. Erziehungsgeschichtlich geht ein solches Engagement auf den Gedanken der „Volkserziehung“ zurück, das heißt auf das pädagogische Eintreten für die sozial und wirtschaftlich Schwächeren in unserer Gesellschaft. Diese Entwicklungslinie beginnt bereits im Zeitalter des Absolutismus mit Ratke und Comenius. Sie verläuft dann weiter über die Aufklärung (Rousseau) und die Klassik (vor allem Pestalozzi, Fröbel, Humboldt, Diesterweg, während die übrigen Bildungskonzepte der deutschen Klassik wohl eher aristokratischen Charakter besessen haben)<sup>126</sup>, bis hin zu den gesellschaftskritischen, sozialisationstheoretischen Entwürfen der 1970er Jahre. Im Sinne der klassischen Vorstellung einer „allseitigen Bildung“ zielt das von Klafki (1985, S. 18) umrissene „Allgemeinbildungskonzept“ ferner auf „das Insgesamt der menschlichen Möglichkeiten, sofern sie mit der Selbstbestimmung und der Entwicklung aller anderen Menschen vereinbar sind.“ Schließlich und endlich soll sich Bildung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik, und hier kommt die objektive Seite der Kulturzusammenhänge (vgl. Hegel) zu ihrem Recht,

„zentral im Medium des Allgemeinen vollziehen, das heißt in der Aneignung von und Auseinandersetzung mit dem die Menschen gemeinsam Angehenden, mit ihren gemeinsamen Aufgaben und Problemen, den in der Geschichte bereits entwickelten Denkergebnissen und Lösungsversuchen, den schon erprobten Möglichkeiten, den schon erworbenen Erfahrungen des Menschen als Individuum und zugleich als gesellschaftliches Wesen, den bereits formulierten Fragestellungen...“ Ziel ist, „die zu Bildenden bzw. die sich Bildenden zum Begreifen und zur Gestaltung ihrer historisch gewordenen Gegenwart und ihrer jeweiligen Zukunft in Selbstbestimmung freizusetzen“ (ebd.).

Dies geschieht nun über die unterrichtliche Auseinandersetzung mit „Schlüsselproblemen“ unserer Gegenwart und der vor uns liegenden Zukunft, zum Beispiel „Demokratisierung als generelles Orientierungsprinzip der Gestaltung unserer gemeinsamen Angelegenheiten, das Verhältnis von Arbeit und Freizeit, der Freiheitspielraum und der Mitbestimmungsanspruch des Einzelnen und kleiner sozialer Gruppen einerseits und das System der großen Organisationen und Bürokratien andererseits, das Verhältnis der Generationen zueinander, die menschliche Sexualität und das Verhältnis der Geschlechter zueinander, traditionelle und alternative Le-

<sup>126</sup> Vgl. zu diesen historischen Entwicklungsverläufen Reble, 1993.

bensformen, Deutsche und Ausländer in Deutschland, Möglichkeiten und Probleme der Massenmedien und ihrer Wirkung“ u. a. (Klafki, 1985, S. 20 f.). Die Kategorie der Schlüsselprobleme zeigt die Richtung auf, in welche die, während der schüler\_innenorientierten Unterrichtsphasen aufkommenden Themen aus den Lebenswelten der Jugendlichen, nun unter sachbezogenem und wissenschaftsorientiertem Vorzeichen aufgenommen und quasi ins Objektive und Übergreifende hinein transformiert werden können. Der Unterricht wird schüler\_innenorientiert begonnen, weil er, aufgrund der fehlenden Distanz der Jugendlichen zur eigenen Lebenswirklichkeit, auch gar nicht anders begonnen werden könnte. Was so beginnt findet dann, im nächsten Schritt, seine sachbezogenen und wissenschaftsorientierten Fortführungen, Verzweigungen und Vertiefungen, ohne dass jedoch die schüler\_innenorientierte Grundhaltung ganz aufgegeben würde (vgl. Schema 7).

Als „polare Ergänzung“ zur Bearbeitung von Gegenwarts- bzw. Schlüsselproblemen will Klafki (ebd., S. 25) Lernangebote im Unterricht berücksichtigt wissen, die „Zugänge zu unterschiedlichen Möglichkeiten menschlichen Selbst- und Weltverständnisses und zu kulturellen Aktivitäten... öffnen – von der subjektiven Seite aus gesehen.“ Diese Lernangebote umfassen die verschiedenen Naturwissenschaften, die Sprachen, die Sozialwissenschaften und die Künste (ebd.). Zu den Sozialwissenschaften ist bereits über die Schlüsselprobleme der Gegenwart ein Zugang gegeben. Diese Lernbereiche kommen jedoch im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung erst dann zum Tragen, wenn die konflikthaften Daseinsthemen bis zu einem gewissen Punkt bearbeitet werden konnten, d. h. wenn bereits eher konstruktive Reaktionsformen bzw. Daseinstechniken dominieren, so dass auf eine intensive Schüler\_innenorientierung, im Sinne des ständigen Berücksichtigens des individuellen Erlebens, zumindest über begrenzte Lernzeiträume hinweg, verzichtet werden kann. Abschließend lässt sich mit Bezug zu Klafki (ebd., S. 13) für eine spezielle Didaktik, wie wir sie entwickeln wollen, folgern:

„Eine zentrale Kategorie wie der Bildungsbegriff... ist unbedingt notwendig, wenn die pädagogischen Bemühungen um die nachwachsende Generation... nicht in ein unverbundenes Nebeneinander oder gar Gegeneinander von zahllosen Einzelaktivitäten auseinanderfallen sollen, wenn vielmehr pädagogisch gemeinte Hilfen, Maßnahmen, Handlungen... begründbar und verantwortbar bleiben und werden sollen.“

Neben diesem systematischen Argument, das auch gegen den in Kapitel II diskutierten postmodernen Pluralismus bei den didaktischen Entwürfen, gegen einen wahllosen Eklektizismus und Historizismus und gegen eine rein additive Zusammenfügung von didaktischen Einzelaktivitäten gerichtet ist, spricht auch die historische Verbindung zur klassisch-idealistischen Epoche dafür, dass es vernünftig und sinnvoll ist, dass wir bei unseren pädagogischen und didaktischen Bemühungen, auch am Rande der schulischen Bildungswelt, einem übergreifenden Bildungsbegriff folgen, wie er in der kritisch-konstruktiven Erziehungs- und Bildungswissenschaft durch Klafki historisch hergeleitet, systematisiert und ausgearbeitet worden ist.

## 2. Kritisch-konstruktive Didaktik als Rahmen

Die hier zu entwickelnde spezifische Didaktik, wir werden diese im folgenden *Lebensweltorientierte Didaktik* nennen, fügt sich, wie bereits dargelegt, in den übergeordneten Rahmen „kritisch-konstruktiver Didaktik“ ein, wie sie von Klafki (1985) skizziert und begründet worden ist. Die Lebensweltorientierte Didaktik übernimmt innerhalb des übergeordneten Systems der konstruktiv-kritischen Didaktik sozusagen eine vermittelnde, überbrückende und erkenntnisfördernde Aufgabe. Sie betreibt zum einen Sozialisationsforschung, über die Erforschung der Alltagswelten der Heranwachsenden, wie wir im vierten Teil dieser Untersuchung gezeigt haben. Zum anderen betreibt sie auch Institutionenforschung, indem sie schulische Strukturen, Regelungen, Spielräume, Begrenzungen, Veränderungsmöglichkeiten usw. analysiert (Klafki, 1985, S. 40). Von großer Bedeutung sind bei alledem die durch Klafki verwendeten Adjektive „kritisch“ und „konstruktiv“:

„‘Kritisch‘ ist das... hier... zum Ausdruck kommende Erkenntnisinteresse insofern, als sich diese Didaktik am Ziel der Befähigung aller Kinder und Jugendlichen... zu wachsender Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit in allen Lebensdimensionen orientiert, zugleich aber den Tatbestand ernst nimmt, dass die Wirklichkeit der Bildungsinstitutionen jener Zielsetzung vielfach nicht entspricht und erforderliche Weiterentwicklungen und Veränderungen, im Sinne permanenter Reform, nur im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsbemühungen vorangetrieben werden können, Bemühungen, die starken gesellschaftlich-politischen Widerständen und Gegenströmungen abgerungen werden müssen. Didaktik muss daher einerseits die Erscheinungsweise von und die Gründe für Hemmnisse, die dem Lehren und Lernen im Sinne der Entwicklung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit entgegenstehen, untersuchen und andererseits Möglichkeiten, solche Lehr-Lern-Prozesse zu verwirklichen, ermitteln, entwerfen und erproben.

Die Bestimmung ‚konstruktiv‘ weist auf den durchgehenden Praxisbezug, auf das Handlungs-, Gestaltungs-, Veränderungsinteresse hin, das für diese didaktische Konzeption konstitutiv ist. Dieser Theorie-Praxis-Bezug... schließt Vorgriffe der Theorie, Modellentwürfe für mögliche Praxis, begründete Konzepte für eine veränderte Praxis, für eine humanere und demokratischere Schule und einen entsprechenden Unterricht ein und zugleich für neue Formen der Kooperation von ‚Praxis‘ und ‚Theorie‘“ (ebd., S. 37 f.).

In diesem Sinne ist die unterrichtspraktische Arbeit an Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklungsförderung und die wissenschaftliche Arbeit in Zusammenhang damit als kritisch und konstruktiv zu verstehen.

Kritisch-konstruktive Didaktik, und damit auch die Lebensweltorientierte Didaktik, integriert historisch-hermeneutische, empirische und gesellschafts- bzw. ideologiekritische Perspektiven und Methoden (Klafki, 1985, S. 46 ff.). Unter der „historisch-hermeneutischen Perspektive“ geht es um die Aufschlüsselung des „Gesamtzusammenhangs“ von Erziehung und Unterricht:

„Wo didaktische Praxis und/oder didaktische Theorie betrieben wird, da handelt es sich stets darum, dass pädagogische Bedeutungen, pädagogische Sinngebungen und Sinn-

beziehungen ausgedrückt, hergestellt, vermittelt, verwirklicht, diskutiert, problematisiert werden.“ Diese stehen „in umfassenderen erziehungsgeschichtlichen Zusammenhängen, zum anderen in darüber hinaus reichenden geschichtlich-gesamtgesellschaftlichen Kontexten“ (ebd., S. 47 f.).

Eine besondere Rolle kommt nach Klafki auch einer sozialwissenschaftlich-pädagogischen Biografieforschung zu, wie sie in der eigenen Untersuchung ja unternommen worden ist:

„Gerade eine Didaktik, die an der Frage nach Möglichkeiten und Behinderungen der Entwicklung der Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit... orientiert ist<sup>127</sup>, muss Untersuchungen betreiben, die uns Einblick in den von frühester Kindheit an sich vollziehenden Vorgang von Aneignungen und Auseinandersetzungen des sich entwickelnden Individuums im Einflussbereich sozialer Beziehungen, erzieherischer Einwirkungen und umfassender gesellschaftlicher Verhältnisse und Prozesse verschaffen können. Sie können dazu verhelfen, Möglichkeiten didaktischer Hilfen zum Aufbau von Selbstidentität, sozialer Beziehungs- und Behauptungsfähigkeit, Handlungs- und Verantwortungsfähigkeit zu entwerfen, aber auch die Grenzen solcher Angebote zunehmend realistischer einzuschätzen“ (ebd., S. 49).

Die historisch-hermeneutische Perspektive wird ergänzt durch die „empirische Perspektive“ (ebd., S. 50 ff.). „Eine historisch-hermeneutische Interpretation erfasst ‚nur‘ die intentionale und interpretative Seite,... die Sinngebungs- und Sinnzusammenhangsmomente der didaktischen Realität.“ Ob die „Realität des Unterrichts... mit diesen Sinngebungen übereinstimmt oder vielleicht davon abweicht... , das kann man allein auf historisch-hermeneutischem Wege nicht feststellen.“ Auf diesem Hintergrund erscheint der Einsatz empirischer Forschungsmethoden notwendig, wie es in der vorliegenden Untersuchung bislang in qualitativer Hinsicht geschehen ist. Einige weitere empirische Notwendigkeiten, die noch ausstehen, wurden in Kapitel XV aufgezeigt. Allerdings erhält die empirische Forschung „im Rahmen kritisch-konstruktiver Didaktik einen eindeutigen Auftrag:

Sie kann nicht mehr... als ‚neutrale‘ Effektivitätsforschung verstanden werden, sondern zum einen als Erforschung von Bedingungen, die für ungleiche Chancen der Entwicklung von jungen Menschen... außerhalb und innerhalb der Bildungsinstitutionen verantwortlich sind, zum anderen als Innovationsforschung, die im Zusammenhang mit Schul- und Unterrichtsreformen, die an humanen und demokratischen Zielsetzungen orientiert sind, Möglichkeiten der Verwirklichung solcher Ziele für alle (jungen) Menschen ermittelt, und das heißt nicht zuletzt für die bisher Benachteiligten, die gewöhnlich aus den sozial schwächeren Bevölkerungsgruppen stammen“ (ebd., S. 62).

Das, was Klafki hier im allgemeindidaktischen Sinne formuliert, ist für den Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung von außerordentlicher Relevanz. Eine Erweiterung finden die beiden bisher genannten Perspektiven durch die „gesellschaftskritisch-ideologiekritische Perspektive“ (ebd., S. 57 ff.). Zunächst

<sup>127</sup> Eine Situation, wie sie ja im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Regel gegeben ist.

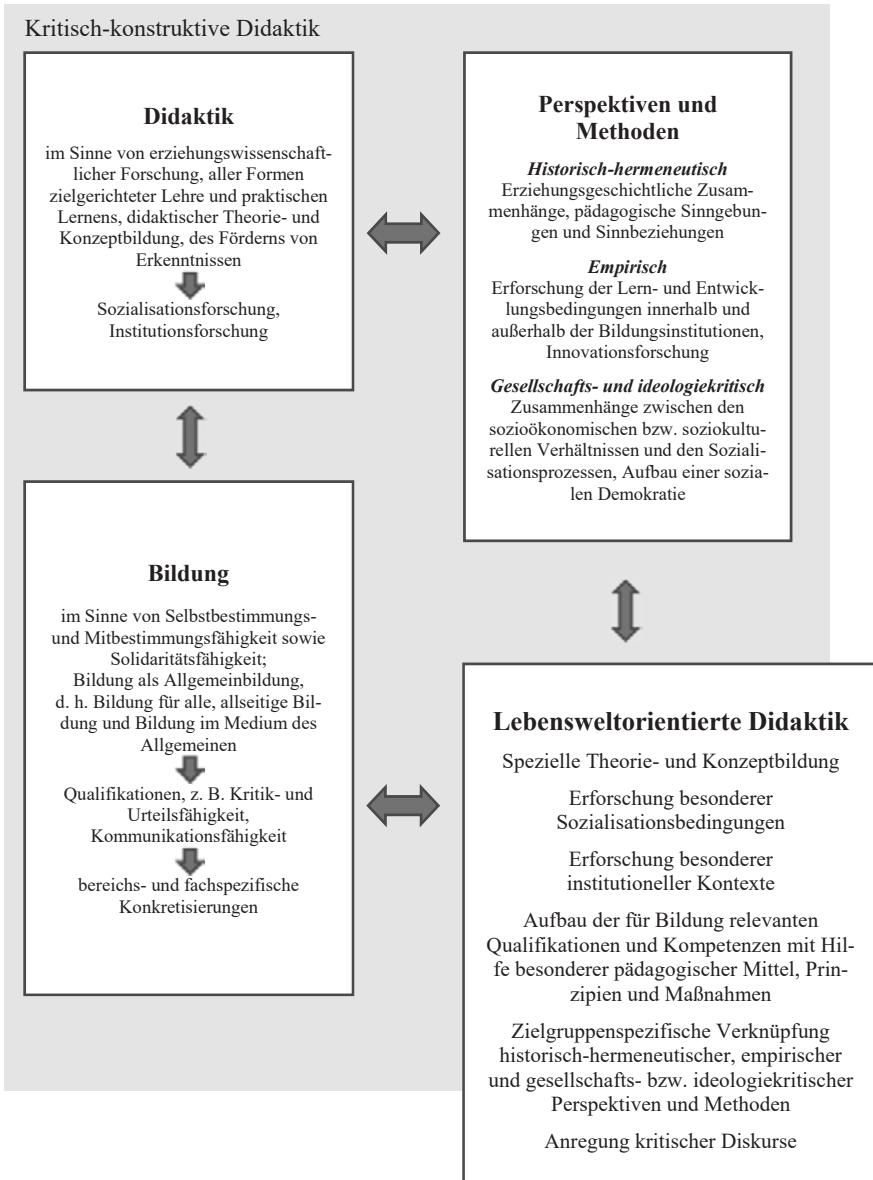
bezugnehmend auf Rousseaus Gesellschaftskritik und auf Erziehungskonzepte aus der Zeit der französischen Revolution, sodann auch auf Ansätze von Schleiermacher und Diesterweg im 19. Jahrhundert, oder Bernfeld zu Beginn des 20. Jahrhunderts, sieht Klafki die kritisch-konstruktive Bildungswissenschaft und Didaktik ideengeschichtlich, insbesondere unter dem gesellschaftskritisch-ideologiekritischem Aspekt, ferner auch in einer Beziehung zur *Kritischen Theorie* der Frankfurter Schule (Adorno, Horkheimer, Marcuse, Habermas). Die Verbindung zur Kritischen Theorie besteht für ihn in der Herausstellung der

„fundamentalen Bedeutung der ökonomischen Verhältnisse für die gesellschaftliche, politische und kulturelle Struktur eines Gemeinwesens und für die Prägung des Sozialisationsprozesses der Menschen in einer bestimmten Gesellschaft.“ Ferner habe die „Frankfurter Schule niemals den aus dem deutschen Idealismus stammenden Leitgedanken der mündigen Person aufgegeben, die sich, obwohl sie gesellschaftlich vermittelt und immer auf Gesellschaft bezogen ist, kritisch, selbstbestimmt und insofern frei verhalten kann und verändernd auf die Gesellschaft zurückzuwirken vermag. Die zunehmende Verwirklichung der Selbstbestimmung für alle Menschen ist aber an den Abbau von Herrschaft von Menschen über Menschen, der ökonomischen Ausbeutung, der gesellschaftlichen Ungleichheit, positiv gewendet: an den Aufbau einer sozialen Demokratie gebunden“ (ebd., S. 58).

Es geht dabei jedoch nicht um die „totale inhaltliche Politisierung aller Unterrichtsbereiche“, wie sie etwa durch die „Visuelle Kommunikation“ im Bereich der Kunstpädagogik angestrebt worden ist. Allerdings geht es darum, Fragen zu stellen wie zum Beispiel: „Wie können fragwürdige, manipulative Verwendungsweisen ästhetischer Mittel aufgedeckt werden?“ (ebd., S. 61). Ein Beispiel ist etwa die Portraittierung von Stars in der Jugendzeitschrift BRAVO. Was erfährt man/frau anhand der publizierten Texte und Fotografien tatsächlich über das wirkliche Leben der portraitierten Stars?<sup>128</sup> Gelingt es den jugendlichen Leser\_innen, eine Beziehung zwischen dem Starportrait und ihren eigenen biografischen bzw. gesellschaftlichen Erfahrungen herzustellen? Kommt es in dieser Hinsicht zu irgendeiner relevanten Erkenntnis? Inwieweit wird hier eine verkaufsfördernde Geschichte konstruiert und mit absatzsteigernden Fotografien bebildert? Wird hier eine Leser\_innenschaft, die nach Impulsen und Hinweisen für die Lösung ihrer Lebensprobleme und nach Sinn- bzw. Identifikationsangeboten sucht, lediglich zur Kasse gebeten? Diese und weitere Fragen können in die unterrichtliche Behandlung der von Klafki genannten Schlüsselprobleme einmünden, hier etwa die Frage nach dem Wahrheitsgehalt und der Wirkung der Massenmedien. Eine handlungsorientierte Weiterführung wäre etwa auch darin zu sehen, mit den Schüler\_innen gemeinsam eine Jugendzeitschrift herzustellen.

<sup>128</sup> Vgl. hierzu den Film von Körner und Möller-Rösch (1990), *Möglichst sexy. Starphotographie in der BRAVO*. Schulfernsehen; Körner und Möller-Rösch (1989), *Praxis Schulfernsehen*, H. 151, S. 123-126.

Schema 4: Begründungszusammenhang der Lebensweltorientierten Didaktik (ausgehend von Klafki, 1985)





## XVII. REALISATIONSFORMEN UND PROBLEME EINER LEBENSWELTORIENTIERTEN DIDAKTIK

Integriert in den übergeordneten Rahmen der kritisch-konstruktiven Bildungswissenschaft und Didaktik arbeitet die im Folgenden skizzierte Lebensweltorientierte Didaktik an der Umsetzung der durch den bereits umrissenen Bildungsbegriff vorgegebenen Zielvorstellungen, nämlich im Sinne von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Eine Konkretisierung dieser allgemeinen Ziele wird von Klafki (1985, S. 219) in Qualifikationen gesehen wie zum Beispiel Kritik- und Urteilsfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit oder der Fähigkeit, einen eigenen Standpunkt zu vertreten, aber auch, ihn aufgrund besserer Einsichten korrigieren zu können. Von hier ausgehend erfolgen weitere bereichs- und fachspezifische Konkretisierungen. Unterrichtsplanung geschieht im Sinne eines „offenen Entwurfs“. Dieser soll Lehrkraft und Schüler\_innen ein „flexibles Unterrichtshandeln“ ermöglichen (ebd., S. 212). Die Mitplanung des Unterrichts durch die Schüler\_innen gilt als wesentlicher Bestandteil (ebd., S. 200). Kriterien in der Auswahl und Begründung der im Unterricht bearbeiteten Themen sind deren „Gegenwartsbedeutung“, ihre „vermutete Zukunftsbedeutung“ und ihre „exemplarische Bedeutung“ (ebd., S. 213 ff.). Unter dem Aspekt der Gegenwartsbedeutung stellt sich die „Frage nach den von den... Jugendlichen erfahrenen und praktizierten Sinnbeziehungen und Bedeutungssetzungen in ihrer Alltagswelt“ (ebd., S. 216). Exemplarische Bedeutung meint, dass sich am „potentiellen Thema allgemeinere Zusammenhänge, Beziehungen, Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Widersprüche, Handlungsmöglichkeiten erarbeiten lassen“ (ebd., S. 218). Bei einer Schüler\_innenschaft, die gegenüber Sachanforderungen oftmals aus dem Felde geht, ist die „Zugänglichkeit“ bzw. „Darstellbarkeit“ einer Thematik bzw. „einzelner ihrer Momente und Teilzusammenhänge“ von besonderer Bedeutung:

„Zugänge können zum Beispiel über konkrete Handlungen, Spiele, Erkundungen, Rekonstruktionen oder Konstruktionen oder durch die Darstellung bzw. Verfremdung in Medien – Bildern, Modellen, Collagen, Filmen usw. – gewonnen werden. Hier muss – unter Bezugnahme auf die Bedingungsanalyse – nach gegebenenfalls sozialisationsspezifisch unterschiedlichen Zugangs- bzw. Darstellungsmöglichkeiten oder -notwendigkeiten hinsichtlich verschiedener Schwierigkeiten, Zugänge zur Thematik zu finden, damit zugleich nach möglichen ‚Störfaktoren‘ gefragt werden“ (ebd., S. 225).

Als ein günstiger Zugang zu einer Thematik im Sinne der oben genannten Schlüsselprobleme darf bei Schüler\_innen mit *Auffälligkeiten* im psychosozialen Bereich ein handlungs- und erfahrungsbezogenes Lernen gelten, wie wir in den folgenden Kapiteln darstellen werden.

# 1. Lernen als handelnder Umgang mit Material und als Symbolisierung von Lebenserfahrungen

Als wirksamer Gegenpol zu intellektueller Einseitigkeit und zum Verbalismus in den unterrichtlichen Prozessen sowie zu Rezeptivität und Unselbstständigkeit der Schüler\_innen in ihrem Lernverhalten, hat unter dem Aspekt von „Zugänglichkeit“ einer Thematik bereits vielfach eine handlungsorientierte Vorgehensweise (vgl. Gudjons, 1992) in den Unterricht Eingang gefunden, im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung und darüber hinaus. Lernen geschieht zunehmend erfahrungsbezogen, unter Einbeziehung von Kopf und Hand sowie im Umgang mit konkretem Material, Werkzeugen usw. als manuelle und geistige sowie als selbstständige Tätigkeit, einer Form des Lernens, wie sie etwa von Rousseau, und später von Reformpädagog\_innen wie Kerschensteiner, Gaudig, Dewey, Freinet und anderen, praktiziert worden ist. Handlungsorientiertes Lernen, Schulpraktiker\_innen, die sich darauf einlassen, haben das erlebt, ermöglicht gerade konfliktbelasteten Schüler\_innen die erfolgreiche Aneignung von Fertigkeiten und Kenntnissen.

Als besonders geeignet für Schüler\_innen mit besonderen Erziehungs- und Lernbedürfnissen ist eine solche Arbeitsweise dann anzusehen, wenn sie mit einer speziellen thematisch-inhaltlichen Vorgehensweise verknüpft wird, das heißt wenn, integriert in die handlungsorientierten Lern- und Arbeitsprozesse, eine Symbolisierung von konflikthaftern Lebenserfahrungen bzw. Daseinsthemen erfolgen kann, wie sie im vierten Teil beschrieben worden sind. Dies ist etwa möglich, wenn im Sinne von Freinet *freie Texte*<sup>129</sup> produziert, gedruckt und reflektiert werden. Es wird also mit realem Material im Rahmen einer Druckerei umgegangen. Gleichzeitig bieten die freien Texte einen Raum, in dem die jeweiligen Konfliktthemen thematisiert und reflektiert werden können. Dieser Zusammenhang trifft in besonderer Weise auch auf das Fach Kunst zu, weil hier eine bildhafte Symbolisierung von Lebens-themen, Konfliktthemen usw. ermöglicht wird, wie wir weiter unten zeigen werden.

Handelndes Lernen ist in besonderer Weise mit der Projekt-Idee verknüpft. Der von den USA ausgegangene Projektgedanke (Dewey und Kilpatrick, 1935; Horn, 1920; Kilpatrick, 1929)<sup>130</sup> stellt „Praxisbezug, Lebensnähe, Handlungsmöglichkei-

<sup>129</sup> Zum thematisch freien und lebenserfahrungs- bzw. lebensweltbezogenen Anfertigen von Texten im Rahmen des Schulunterrichts vgl. auch Gansberg (1914), *Der freie Aufsatz. Seine Grundlagen und Möglichkeiten*.

<sup>130</sup> Der Verfasser (J. B.) hatte die Gelegenheit, für zwei Monate in einem traditionsreichen, seit den 1960er Jahren veranstalteten, Sommerworkshop des HighScope Instituts, Ypsilanti, Michigan mitzuarbeiten. Diese Sommercamps knüpfen unmittelbar beim Projektlernen im Sinne von Dewey an (vgl. Hohmann, 1982; Weikart, 1984; Bröcher, 1989). Auch in Zusammenhang mit der Debatte um die Rolle gemeinschaftlicher Kontexte für die Sozialisation von Jugendlichen, wie sie unter dem Vorzeichen des *Kommunitarismus* geführt wird, wäre eine Auseinandersetzung mit den pädagogischen Prinzipien von HighScope aufschlussreich, da

ten, Interessenbezug sowie das Anschließen an Vorerfahrungen“ in den Vordergrund (vgl. Otto, 1994, S. 35 ff.). Projektlernen „macht Schluss mit der Partikularisierung der Welt zum Zwecke des Lernens im 45-Minuten-Raster der Schule.“ Die sonst übliche Zeitmessung und Zeitkontrolle, der die Lernprozesse unterworfen sind, wird im Rahmen des Projektlernens weitgehend aufgehoben. Otto nennt die folgenden Kriterien eines Projektes: Mitplanung durch die Schüler\_innen, Interdisziplinarität, Bedürfnisbezogenheit, Produktorientierung, soziokultureller Zusammenhang und Kooperation.

In einem Halbjahresprojekt ging es um die künstlerische Gestaltung eines Treppenhauses bzw. Foyers im Sinne eines öffentlichen Raumes, der auch zu außerschulischen Veranstaltungen genutzt wird. In einem kunstpädagogischen Studio, das von Schüler\_innengruppen aus verschiedenen Klassen besucht wurde, fanden einleitende Aktivitäten im ästhetischen Bereich statt. Diese wurden durch handwerkliche Tätigkeiten ergänzt. Über Zeichnungen, Collagen, das Arbeiten mit Jugendzeitschriften, Pop- und Techno-Musik, Reproduktionen von Kunstwerken u. a. wurden Interessen und Probleme der jugendlichen Schüler\_innen herausgearbeitet. Die Idee, im didaktischen Bereich in Projekten vorzugehen, spiegelt sich etwa in den Lernprinzipien der „Freien Schule Essen“:

„Selbstorganisation der Lerngruppe, Mit- und Selbstbestimmung der Schüler bei der Wahl der Inhalte und Unterrichtsthemen, der Festlegung der Unterrichtsziele, der Bestimmung der Methoden der Durchführung, der Erarbeitung der Probleme und Ergebnisse und der Beurteilung der geleisteten Arbeit“ und damit die „Aufhebung der Isolation schulischen Lernens und die Verbindung zur außerschulischen Realität der Lebenswelt der Schüler und der gesellschaftlichen Umwelt... Projekte dienen der Eigensteuerung der Sozialisation (etwa bei Themen wie: Jungen, Mädchen, Sexualität, Angst, Aggression, schichtspezifische Sozialisation), der Vermittlung von Sachwissen, der Herstellung von Produkten und der Bewältigung konkreter Lebenssituationen (Wohnen, Freizeit, Werbung, Politik, Arbeit usw.)“ (Autorengruppe Freie Schule Essen, 1979, S. 76 f.).

Das, was die Mädchen und Jungen im Sinne von Daseinsthemen beschäftigte, bildete die Inhalte der Bildtafeln: Geschwindigkeit (Motorräder, Autos, Mofas), Mode und Outfit, Liebe und Sexualität, Aggression und Gewalt, Sinnvorstellungen und Lebensstile, die Kommunikation, auch Konflikte und Spannungen mit Lehrer\_innen, Mitschüler\_innen, Eltern sowie das multikulturelle Zusammenleben in der Schule und außerhalb. Diese Themen lassen sich zunächst auf einer zeitlich-biografischen Skala ordnen, indem Lebensphasen in den Vordergrund gestellt werden, zum einen die Adoleszenz mit ihren Übergängen, Brüchen, Verunsicherungen und dem Ringen um Identität (vgl. Erikson). Ebenen der Auseinandersetzung sind hier gleichermaßen die „biografische Artikulation“ (Schütz und Luckmann) in einem übergreifenden Sinn, als auch die „subjektive Zeit“ (ebd.) in den Mikroeinheiten

die internationalen Sommercamps Jugendliche aus benachteiligten sozialen Milieus gezielt förderten.

von Tagen, Stunden und Minuten (vgl. Schulzes Konzept der alltagsästhetischen Episoden). Die bildhaft und jugendkulturell bearbeiteten Themen lassen sich ferner auf einer räumlich-sozialgeografischen und einer soziokulturellen Skala anordnen (vgl. die Strukturen der Lebenswelt, Schütz und Luckmann), indem die Ausdehnung, die Vielfalt, der Anregungswert und der Spannungsgrad von Lebensbereichen in den Vordergrund gestellt werden. Lernen in Projekten erfordert allerdings Lernverhaltensweisen von Seiten der Schüler\_innen, die oft erst einmal, Schritt für Schritt, aufgebaut werden müssen. Lehrer\_innen müssen vorstrukturieren, unterstützen und begleiten:

„Der Erwerb der dazu notwendigen Planungsfähigkeit steht in einer wechselseitigen Beziehung zum Lehrerverhalten. Wir Erwachsenen müssen die Kinder unterstützen, ihre Interessen deutlich zu machen. Dies kann durch unmittelbares Aufgreifen der geäußerten Wünsche der Kinder geschehen. Wichtiger, aber auch schwieriger, ist es, dass der Lehrer aufgrund seiner Beobachtungen der Kinder deren Interessen antizipiert und weiterführende Bearbeitungsmöglichkeiten aufzeigt. Er muss seine Angebote in diesem Sinn strukturieren und an die Kinder herantragen. Dabei ist es wichtig, dass er nicht stur an seiner Planung festhält, sondern diese ständig am laufenden Arbeitsprozess orientiert“ (Lehrergruppe Glockseeschule, 1979, S. 52).

Es ist davon auszugehen, dass sich in einem solchen Arbeitsprozess Spannungen und Konflikte mit der Zeit reduzieren, dass die Schüler\_innen „gerade dann ein hohes Maß an Planungsfähigkeit und Durchhaltevermögen zeigen, wenn sie ihre subjektiven Bedürfnisse in der Arbeit befriedigen können“ (ebd., S. 55). In der Durchführung des Wandbild-Projektes wurde versucht, eine Balance zwischen Strukturierung und Prozesshaftigkeit zu finden. Wer Orientierung brauchte, konnte diese finden. Wem es um Autonomie bzw. Handlungsspielräume ging, sollte nicht darum kämpfen müssen. Das Spektrum der anfallenden praktischen Arbeiten und Aufgaben umfasste: Das Ausmessen der Treppenhauswände, das Bestellen von Holz in einer Schreinerei, das Anfertigen von ersten Planungsentwürfen für die Bilder, das Treffen von Absprachen mit Schulleitung, Hausmeister und Lehrer\_innen; die Befragung der anderen, nicht beteiligten Schüler\_innen hinsichtlich ihrer projektbezogenen Ideen, Interessen und Vorstellungen; das Vermessen und Sägen der Holzplatten, das Verleimen der Sperrholzplatten mit Dachleisten zu großformatigen Malgründen, das Grundieren der Malgründe; das Abmessen, Zusägen und Lackieren von Rahmenleisten bis hin zum Aufhängen der Bilder sowie dem Herstellen und Anbringen von Schrifttafeln. Die verwendeten ästhetischen Verfahren stellten Kombinationen aus den Elementen Malerei, Zeichnung und Collage dar. Die auf Seiten der Schüler\_innen vorhandenen bildnerischen Ausdrucksmöglichkeiten legte nahe, auf Hilfsmittel zurückzugreifen, wie die Verwendung von einzuklebenden Bildteilen, das Projizieren von aus der Kunst entlehnten Umrisszeichnungen mit einem Overheadprojektor, schließlich das Nachzeichnen, das erneute Kombinieren und Ausgestalten dieser Umrisszeichnungen. Im Rahmen eines Kunst-Projekt-Tages wurde eine Gruppe von Künstler\_innen und kunsttherapeutisch arbeitenden Pädagog\_innen aus verschiedenen Berufsfeldern eingeladen, um mit den Schü-

ler\_innen an den Bildtafeln zu den oben genannten Themen zu arbeiten. Abbildung 44 zeigt die Gemeinschaftsarbeit eines vierzehnjährigen Schülers und einer Künstlerin zum Thema „Hass, Gewalt und Rechtsradikalismus“.<sup>131</sup>

Der künstlerische Prozess zielte sodann auf das Erarbeiten eines angemessenen symbolisch-bildhaften Ausdrucks für diese Problematik. Bei der nachfolgenden Exploration ging es schließlich um das Herausarbeiten von Anknüpfungspunkten für ein stärker solidarisches Verhalten und wie dieses zu erreichen sein könnte. Abbildung 45 zeigt eine Bildtafel zum Thema „Die Kraft, der Stier, der Catcher“, an der zwei fünfzehnjährige Schüler, in Kooperation mit einer Kunstpädagogin, gearbeitet haben.<sup>132</sup> An Themen und Reaktionsformen werden sichtbar: Die Auseinandersetzung mit der männlichen Identität und das Sich-Behaupten in einem Leben unter erschwerten Bedingungen. Wir haben es hier mit einer „Somatik der Darstellung“, d. h. einer „Somatik der Kraft“ (Shusterman, 1994, S. 248 ff.) zu tun, hinter der sich diverse Konfliktthemen verbergen könnten. In den sachbezogenen Bearbeitungsprozessen könnte auch die, bereits von Adorno und Horkheimer (1947, S. 277 u. 279) geäußerte, Kritik eine Rolle spielen, derzufolge die kapitalistisch geprägte Gesellschaft und Kultur über Werbung und Alltagsästhetik falsche Bilder von körperlicher Vollkommenheit verbreitet. Diese Kritik bezieht sich vor allem auf die „Somatik der Darstellung“, weniger auf die „Somatik des Erlebens“ (im Sinne von innenorientierten Körperpraktiken, vgl. Shusterman, 1994, S. 246 ff.), weil die Somatik der Darstellung in einer verdinglichten Vorstellung des Körpers verwurzelt ist. Berücksichtigt man/frau ferner den von Bourdieu (1993, S. 334 ff.) herausgearbeiteten Zusammenhang, nach dem die somatischen Praktiken schicht- bzw. milieuspezifisch variieren, wäre hier das pädagogische und didaktische Feld abgesteckt, das beachtet werden kann und muss.

Abbildung 46 zeigt die gemeinsame Arbeit einer fünfzehnjährigen Schülerin und eines vierzehnjährigen Schülers. Die Bildtafel dreht sich um Jugendszenen (Punks, Skater, Rapper usw.) Die explorativen Gespräche brachten hier etwas aus den alltagsästhetischen Episoden der betreffenden Jugendlichen an den Tag. Die einander überlagernden, zum Teil miteinander verschmelzenden, Bildausschnitte reflektieren die Gesten, Verhaltensmuster, Rituale, die Formen sich zu geben, sich zu kleiden, sich zu bewegen, etwa auf Skateboards oder zu Rap-Musik, auch die jugendspezifischen Formen zu sprechen, achten wir einmal auf die den Skatern hinzugefügten Sprechblasen, sowie die in diesen Symbolzusammenhängen aufscheinenden Wünsche und Bedürfnisse, nach Anerkennung durch die Gruppe der Gleichaltrigen, nach Nähe und Zärtlichkeit, auch nach Abgrenzung, Autonomie und Unabhängigkeit.

<sup>131</sup> Originalgröße 1,00 m x 1,40 m. Mitteltafel eines Triptychons. Dispersionsfarben.

<sup>132</sup> Originalgröße 0,90 m x 2,00 m. Mitteltafel eines Triptychons. Dispersionsfarben.



*Abbildung 44*



*Abbildung 45*



Abbildung 46





*Abbildung 47*



Abbildung 48

Die Abbildungen 47 und 48 zeigen Ausschnitte aus einem Triptychon<sup>133</sup>, das sich inhaltlich um die jugendkulturellen Themen Rap oder Skaten sowie um das Thema Sexualität dreht. Aufgrund der Vielfalt und des komplizierten In- und Nebeneinanders der aufgetauchten jugendkulturellen und alltagsästhetischen Phänomene, auch des vielfach gebrochenen Verhältnisses zur Lebenswirklichkeit, lag die Verwendung des „Prinzips Collage“<sup>134</sup> nahe, das heißt es wurde zum einen gemalt, gesprüht, gezeichnet. Bildteile wurden ferner zerrissen, eingeklebt, wieder abgerissen, übermalt, überklebt, übersprüht usw. Als übergreifende, die Einzelaktivitäten überspannende, Bildform wurde den Schüler\_innen das Triptychon vorgeschlagen, weil diese Bildanordnung so etwas wie einen übergeordneten Symbolzusammenhang darstellt, der auch auf Biografisches, auf Sinngehalte, auf Bruchstellen und Übergänge in den individuellen Welten der Heranwachsenden verweist. Die ca. zwanzig Bildtafeln wurden, zu Triptychen zusammengefasst, im Foyer und im Treppenhaus der Schule aufgehängt. So wurde, über den Herstellungsprozess hinaus, eine Auseinandersetzung der Jugendlichen mit ihren Lebenswelten und den darin enthaltenen Daseinsthemen bzw. Konfliktthemen ermöglicht. Mit der Wahl des Triptychons fand eine Bildform Verwendung, die zwar nach und nach säkularisiert worden ist, man/frau denke etwa an die Arbeiten von Otto Dix oder Max Beckmann, die aber dennoch etwas von der ursprünglich damit verbundenen sakralen Überhöhung vermittelt (vgl. Lenz-Johannes, 1988, S. 17 ff.). Aufschlussreich erscheint auch die Beobachtung, dass die Schüler\_innen das Triptychon bis dahin eher mit ihrer dreiteiligen Schultafel in Verbindung brachten, nicht aber mit religiösen Altarbildern. Sie deckten damit den Zusammenhang auf, dass die wirkungsvolle Bildform des Triptychons als „zentrales didaktisches Bildmittel der Verdeutlichung und Beeinflussung“ (Lenz-Johannes) aus dem kirchlichen in den schulischen Bereich übernommen worden ist. Unter Bezugnahme auf diesen Hintergrund wurde im Rahmen des kunstpädagogischen Projektes auch die Frage diskutiert, ob der Welt der Jugendkultur sinnstiftende Bedeutung zukommen könnte. Indem die jugendkulturellen Symbole in eine „altgeheiligte sakrale Gestalt gekleidet werden, enthüllen sie sich selbst als ein Art Religion“ (Lankheit, zit. n. Lenz-Johannes) oder aber, bei kritischer Betrachtung, als kommerzialisiertes Religionssubstitut.

Zum Abschluss sei auf ein Beispiel aus dem Unterricht des Lehramtsanwärters (J. B.) verwiesen, das zwar handlungsorientiert angelegt war, jedoch keinen unmittelbaren Bezug zur Lebenswelt der Schüler\_innen aufwies und vermutlich deshalb am Ende, zumindest teilweise, scheiterte. Im Geografieunterricht wurde, in der be-

<sup>133</sup> Originalgröße jeder Seitentafel 1,50 m x 1,00 m. Größe insgesamt: 1,50 m x 4,00 m. Sprühfarben und Bildelemente aus Jugendzeitschriften.

<sup>134</sup> Zacharias (1986, S. 43) versteht die Collage-Wirklichkeit als „Summe von Wirklichkeiten“. Die „Wirklichkeit, in der man selbst und andere verstrickt sind“, betrachtet er als eine „Art Collage ineinander verschachtelter, unterschiedlicher Wirklichkeiten“. Für Pazzini (1986, S. 22) ist Collage die „Auseinandersetzung mit Uneinheitlichkeit, mit der möglichen Zusammengehörigkeit von Fragmenten.“

treffenden siebten Klasse einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung, im Sinne der curricularen Vorgaben durch den Lehrplan, für das erste Halbjahr zunächst das Thema „Leben im Hochgebirge“ und für das zweite Halbjahr das Thema „Leben an der Nordseeküste“ durch die Klassenlehrerin, die hier zugleich als Mentorin des Lehramtsanwärters fungierte, vorgeplant.



*Abbildung 49*

Um das Thema für die Schüler\_innen überschaubar zu gestalten, fand, im Sinne exemplarischen Lernens (Klafki), im ersten Schulhalbjahr eine Schwerpunktsetzung auf der „Zugspitzregion“ statt. Zur Erhöhung der Motivation auf Seiten der Schüler\_innen schlug der Lehramtswärter vor, die Zugspitzregion als Modell aus Holz, Tuch, Gips usw. im Klassenraum zu bauen und dieses dann weiter, möglichst naturgetreu auszugestalten, Vegetation und Gebäude etc. zu konstruieren und hinzuzufügen. In der Anfangsphase arbeiteten die Schüler\_innen auch recht motiviert mit. Es wurden Fotografien, Bildbände, geografische Karten und 16-mm-Filme besorgt, die auch Luftaufnahmen der gesamten Region, den Betrieb der auf die Zugspitze führenden Zahnradbahn, der Seilbahn usw. zeigten. Gemeinsam wurden Entwürfe und Pläne angefertigt, Maßstäbe errechnet und umgerechnet, die Höhe der einzelnen Berge (Zugspitze, Höllentalspitzen, Waxenstein usw.) auf Holzleisten übertragen. Es wurde gemessen, gesägt, arrangiert und das Holzgerüst, das die Berge tragen sollte, auf einer Grundplatte (2,00 m x 1,30 m) befestigt. Während dieser Arbeitsphase, in der auch einige Vorarbeiten bzw. didaktische Vorstrukturierungen

vom Lehramtsanwärter gefordert waren, zeigten sich die Schüler\_innen durchweg überdurchschnittlich motiviert. Es wurde gebohrt, gehämmert, geschraubt, wobei zwischenzeitlich natürlich auch einiges an Unfug mit dem Werkzeug angestellt wurde. Ein Schüler bohrte beispielsweise mit der Bohrmaschine Löcher in ein Regal, ein anderer benutzte Hammer und Schraubenzieher, um seine Mitschüler\_innen damit zu traktieren. Als nächstes wurden Tücher, Bettlaken o. ä. zusammengenäht und in flüssigen Gips getaucht. Schließlich wurde das gipsgetränkte Tuch auf die Holzkonstruktion gebracht (vgl. Abbildung 49), die Gebirgszüge, Täler, Anhöhen und Gipfel modelliert, immer mit Blick auf die Karten, Pläne und Fotografien, die an der Wand hingen. Das trockene Modell wurde angemalt, mit einer Vegetation versehen, es wurden Seen angelegt, eine Seilbahn vom Tal auf den Zugspitzgipfel zunächst gebastelt und installiert, Häuser und die Gebäude der Forschungsstation aus Karton gefertigt, angemalt und angebracht.

Bereits während dieser Phase begann die Motivation und die Einsatzbereitschaft der Schüler\_innen abzunehmen. Die nun von Seiten des Referendars geplante sachbezogene, wissenschaftsorientierte Fortführung im Sinne einer Vertiefung von Aspekten, etwa Tierwelt und Vegetation auf den verschiedenen Höhenstufen, Probleme des Tourismus in der Bergwelt usw. erwies sich als äußerst schwierig und stagnierte bereits nach kurzer Zeit völlig. In der Retrospektive meinen wir den Grund für diese Stagnation darin zu sehen, dass die Schüler\_innen in einem städtischen Ballungsgebiet (Rhein-Ruhr-Gebiet) lebten. Keiner von ihnen hatte jemals die Zugspitzregion selber besucht, auch nicht eine vergleichbare Landschaft. Die Jugendlichen konnten das gesamte Vorhaben daher nicht mit eigenen Erfahrungen, Erlebnissen, Beobachtungen usw. verknüpfen. Als günstiger hätte sich eventuell erwiesen, zunächst eine Landschaft aus dem direkten Erfahrungsbereich der Schüler\_innen als Modellbau zu realisieren und zur Grundlage einer sachbezogenen und curricular weiterführenden Themenbearbeitung zu machen, das heißt auf der Kenntnis eines vertrauten sozialgeografischen Raumes aufzubauen und die fremde, weit entfernt liegende, Zugspitzregion eventuell zunächst durch eine Klassenfahrt zu erschließen.<sup>135</sup> Günstig für ein solches Unternehmen wäre sicherlich, sich von der herkömmlichen Stoffverteilung ganz loszulösen und stärker in einer Art „Handlungsrahmen“ (W. Kuhn, 1990) vorzugehen, das heißt über ca. zwei bis drei Monate ein solches Thema zum alleinigen Schwerpunkt des Unterrichts zu machen.

Abschließend stellt sich die Frage, warum das Vorgehen in Projekten im Bereich der Schule, insgesamt gesehen, so wenig Verbreitung gefunden hat, obwohl doch zahlreiche konfliktbelastete Schüler\_innen an Grund-, Haupt- und Gesamtschulen, Förderschulen usw. von solch *anderen* Lern- und Arbeitsformen profitieren könnten? Die Projektidee taucht allenfalls in einer rudimentären Gestalt auf, etwa in Form von Projektwochen, in denen von den Schülern, inhaltlich bereits vorkonstruierte, „Arbeitsgemeinschaften“ gewählt werden können oder in denen der

<sup>135</sup> Nun ließe sich rechtfertigend einwenden, dass die Klassenfahrt in jenem Schuljahr bereits auf die nordfriesische Insel Sylt ging.

Schulhof begrünt wird. Schlimmstenfalls bepflanzen die Schüler\_innen einen Betonblumenkübel, den die Stadtverwaltung, in Absprache mit dem Schulleiter oder dem Hausmeister, an einer bestimmten Stelle des Schulhofs niedergesetzt hat. Schon mehr Handlungsmöglichkeiten ermöglicht das Bauen eines Indianertipis aus Weidenruten im Rahmen einer solchen *Grünen Woche* ein, wenngleich den Kriterien für *echte* Projekte, wie sie ja von Gunter Otto (siehe oben) zusammengefasst worden sind, hier bei weitem nicht Genüge getan wird.

Eventuell könnte die weit verbreitete Unlust von Lehrer\_innen an projektorientierten Vorgehensweisen auch zusammenhängen mit der „stillschweigenden Weigerung, das System der entfremdeten, abhängigen, zum Teil sinnlosen Arbeit, das den meisten Menschen ein (relativ, J. B.) unabhängiges Leben in einem angemessenen privaten Raum ermöglicht, in Frage zu stellen“ (Taylor, 1994, S. 95). Kritisch betrachtet weist ja auch das Unterrichten im 45-Minuten-Rhythmus, wie auch die schulische Standardisierung der Lehr-Lern-Prozesse, Elemente von entfremdeter, abhängiger und oft genug sinnloser Arbeit auf. Lehrer\_innen bezahlen für ihre eigene Versorgung somit auch den Preis einer „Deformierung“ (ebd.). Diese zeigt sich darin, dass sie in ihren pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten eingeschränkt sind und dass sie sich, quasi im Sinne eines Kompromisses und einer Art Gegenleistung für die Versorgung durch den Staat, selbst eingeschränkt haben.<sup>136</sup>

## 2. Unterricht zwischen Schüler\_innenorientierung und Wissenschaftsorientierung

„Schüler\_innenorientierung“ lässt sich mit Klafki (1985, S. 112) auffassen als „Berücksichtigung der gegenwärtigen individuellen und sozialen ‚Lebenswelt‘, der ‚Alltagswirklichkeit‘“ der Schüler\_innen im Rahmen des unterrichtlichen Geschehens. Diesem didaktischen Prinzip folgen auch die, im vierten Teil dieser Studie vorgenommenen, Erkundungen und Analysen, im Sinne des Schaffens einer Ausgangsbasis für die Lebensweltorientierte Didaktik. „Wissenschaftsorientierung“ als didaktisches Prinzip bezieht sich dagegen auf die „Bedeutung der Wissenschaften für die Vermittlung eines angemessenen Wirklichkeits- und Selbstverständnisses sowie einer entsprechenden Handlungsfähigkeit der (jungen) Menschen in der modernen... Welt“ (ebd.). Konkret bedeutet dies, Fragen zu stellen, Informationen zu beschaffen, Sachzusammenhänge zu durchdringen, eine Auseinandersetzung mit relevanten Fragen und Problemen, die aus dem „Interessen- und Erfahrungskreis der Schüler\_innen, Ergänz. d. J. B.“ stammen“ (ebd., S. 115). Vorläufer dieses Prinzips, die Lebenserfahrungen und die Lebenswirklichkeit der Schüler\_innen mit sachbezogenen Themenbearbeitungen zu verknüpfen, können in der unterrichtlichen Praxis vieler Reformpädagog\_innen gesehen werden, etwa Gurlitt, Otto, Scharrelmann, Gansberg, Freinet, ferner in den *freien* Schulen der 1970er Jahre

<sup>136</sup> Vgl. auch von Hentig (1969), Systemzwang und Selbstbestimmung.

(z. B. Freie Schule Frankfurt, Glocksee-Schule Hannover, Freie Schule Essen, in USA: Free-School-Bewegung, in England: Summerhill; in Dänemark: Tvind, vgl. hierzu den Überblick von Borchert und Derichs-Kunstmann, 1979). Wichtige Impulse zu einer Verknüpfung der schüler\_innenorientierten mit wissenschafts- und sachorientierten Lehr- und Lernprozessen geben auch die Schriften von Hartmut v. Hentig.<sup>137</sup>

Anregungen lassen sich auch aus pädagogischen und didaktischen Entwürfen der Unterrichtsfächer beziehen. Auf dem Hintergrund eines tiefenpsychologisch-sozialisationstheoretischen Ansatzes werden etwa von Helmut Hartwig (1980), unter Berücksichtigung schichtspezifischer Unterschiede in der ästhetischen Sozialisation, praktische, bildnerische und alltagsästhetische Prozesse analysiert und didaktisch initiiert. Ästhetische Praxis findet statt im „lebensgeschichtlichen Zusammenhang“ (Hartwig, 1977, S. 29) der Jugendlichen. Fachspezifische Impulse zur Weiterentwicklung einer schüler\_innenorientierten kunstpädagogischen Praxis gab auch v. Hentig (1967, S. 71), indem er Kunst als Bildungsgut demontrierte und die Bedeutung individueller Lebenserfahrungen für die ästhetische Praxis herausstellte. Hinkel (1978, S. 30) sieht Kinderzeichnungen als „Ergebnisse einer Tätigkeit mit dem Ziel der Auseinandersetzung mit Umwelt und Bewältigung von Lebenssituationen.“ Der hier zugrundegelegte Leontjewsche Tätigkeitsbegriff wird auch in einer neueren Untersuchung von Schoppe (1991) zum Thema „Kinderzeichnung und Lebenswelt“ wieder aufgenommen. Schoppe verknüpft die psychologischen Handlungstheorien von Leontjew, Rubinstein, Galperin usw. mit sozialökologischem Denken (Bronfenbrenner, Baacke), mit dem Ziel der Erforschung der Lebenswelten von Grundschüler\_innen anhand ihrer Bilder und Zeichnungen.

Bei dem emanzipatorisch-kunstpädagogischen Ansatz von Giffhorn (1981, S. 27), veröffentlicht unter dem Titel „Schülerprobleme statt Kunst“ bzw. „Ästhetische Erziehung im Interesse der Schüler/problemorientierter Kunstunterricht“ (Giffhorn, 1979, S. 283 ff.) geht es zum Beispiel um die kritische Auseinandersetzung mit Normen, speziell ästhetischen Normen, ästhetischen Leitbildern sowie unter psychosozialen und alltagsästhetischen Gesichtspunkten relevante Themen wie z. B. Kleidung, Beziehungen, Sexualität, Kontaktaufnahme, Gruppenzwänge, Massenmedien usw. Solche Themen lassen sich mit Klafkis Konzept der Schlüsselprobleme in Beziehung setzen. Anhand exemplarisch behandelte Schlüsselprobleme wird es darum gehen, aufzuzeigen, was

„Wissenschaften für die Aufklärung von individuell und gesellschaftlich bedeutsamen Lebensproblemen leisten können und wo gegebenenfalls ihre Grenzen sind“ (Klafki, 1985, S. 113).

Die „polare Beziehung“ zwischen Schüler\_innenorientierung und Sach- bzw. Wissenschaftsorientierung darf nicht zugunsten des einen Pols „abgespannt“ werden. Ein ausschließlich wissenschaftsorientierter Unterricht würde Schüler\_innen, insbe-

<sup>137</sup> Vgl. v. Hentig (1969), Systemzwang und Selbstbestimmung; v. Hentig (1973), Schule als Erfahrungsraum; v. Hentig (1993), Die Schule neu denken.

sondere diejenigen mit ausgeprägten psychosozialen Lebensthematiken, nicht erreichen und an ihrem Selbst- und Welterleben vorbeigehen. Ein fruchtbarer Lern- und Arbeitsprozess würde erst gar nicht in Gang kommen, weil die Zugänglichkeit zum Sachthema nicht ohne Weiteres gegeben wäre. Außerdem wäre bei einer ausschließlich wissenschafts- bzw. sachbezogenen Unterrichtsmethode bei Schüler\_innen mit emotionalen und sozialen Thematiken mit ausweichenden oder destruktiven Reaktionsformen zu rechnen. Besondere Chancen liegen daher in dem Versuch, Unterricht auf dem Prinzip der „Selbstregulierung“ (vgl. Lehrergruppe Glocksee-Schule, 1979, S. 44 f.) aufzubauen und die Jugendlichen:

„... als lernende Subjekte zu begreifen, das heißt sie in ihren sozialen Beziehungen und ihren lebensgeschichtlichen Situationen sehen, sie ernst nehmen in ihren Bedürfnissen und Interessen, ihre speziellen Formen der Realitätsaneignung unterstützen, Bedingungen herstellen, in denen sie ihre Erfahrungsfähigkeit erweitern und Autonomie entwickeln können.“<sup>138</sup>

Die Schulpädagogik kann auf diese Art und Weise dazu beitragen, wie auch die Autor\_innengruppe der Freien Schule Essen (1979, S. 67) schreibt, „dass demokratische Selbst- und Mitbestimmung praktisch gelebt werden kann.“ Die Schule lässt sich, in den Worten von v. Hentig (1992, S. 185), als „polis“ betrachten, als „Erziehung zur Politik im Sinne von Demokratie, Aufklärung, Vernünftigkeit und Solidarität.“ Andererseits kann es nicht darum gehen, eine *totale* Schüler\_innenorientierung zu praktizieren, weil dann ein Verharren der Heranwachsenden in ihren gegenwärtigen Problemen, Interessen und Bedürfnissen, Sichtweisen und Denkmustern begünstigt werden würde. Auf diesem Hintergrund erscheint das didaktische Prinzip der Wissenschaftsorientierung als „notwendiges Korrektiv“ der Schüler\_innenorientierung (vgl. Klafki, 1985, S. 113). Allerdings, so lautet Klafkis These, der wir uns hier anschließen:

„Wissenschaftsorientiertes Lernen wird vom Schüler im allgemeinen nur dann produktiv, verstehend, interesseweckend, weiterwirkend vollzogen werden, wenn es von ihm als sinnvoll, als bedeutsam für die Entwicklung seines Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses, seiner Urteils- und Handlungsfähigkeit erfahren werden kann“ (ebd., S. 112).

Es gilt nun, auf der Basis der im vierten Teil gewonnenen Informationen über die Welten der Schüler\_innen, in zweifacher Hinsicht nach Anknüpfungspunkten zu suchen. Auf der einen Seite geht es darum, schüler\_innenorientiert weiterzuarbeiten, das heißt Möglichkeiten für die vertiefte Auseinandersetzung mit Daseinsthemem, alltagsästhetischen Phänomenen und den, darin oftmals enthaltenen, Konfliktthemen zu finden. Auf der anderen Seite geht es darum, zu einer stärker wissenschaftsorientierten Arbeitsweise überzuleiten, das heißt Fragen an die Phänome-

<sup>138</sup> Vgl. Negt (1975/76), Schule als Erfahrungsprozeß. Gesellschaftliche Aspekte des Glocksee-Projektes.



ne oder ausgehend von den Phänomenen zu stellen, Informationen zu beschaffen, auszuwerten, Zusammenhänge zu ergründen usw.

Ein im Bereich der Sekundarstufe I von uns mehrfach initiiertes Themenkomplex lässt sich in etwa mit „Jugendkultur und Jugendszenen“ überschreiben. Von hier ausgehend sind eine Fülle an schüler\_innenorientierten unterrichtlichen Aktivitäten denkbar, natürlich auch die Auseinandersetzung mit biografischen Themen, eine pädagogische Arbeit, in die, je nach Ausgangslage, auch Elemente der Pädagogischen Kunsttherapie (Richter, 1984) sowie psychoanalytische bzw. ich-psychologische Konzepte (vgl. Kernberg, Rauchfleisch u. a.) aufgenommen werden können, in schwierigeren Fällen regelrecht aufgenommen werden *müssen* (vgl. dazu Bröcher, 1994). Dieser Rückgriff auf *therapeutische* Theorien und Verfahren dient dann zunächst einmal dazu, Grundlagen für die allgemeinen schüler\_innenorientierten und die, darauf aufbauenden, curricular definierten, wissenschaftsorientierten Bildungsprozesse zu schaffen.

Wo immer möglich, und wo nicht die aufgefundenen Phänomene (Daseinsthemen, Reaktionsformen usw.) zunächst in einer ausgeprägt schüler\_innenorientierten oder gar einer therapeutischen Weise (Richter, 1991, S. 36) bearbeitet werden müssen, sollte zu einer stärker wissenschafts- und sachorientierten pädagogischen und didaktischen Arbeit übergeleitet werden. Praktisch kann es da etwa gehen um die Beschäftigung mit Song-Texten aus dem Bereich der Rock- und Popmusik im Fach Englisch, um die Analyse oder den Vergleich der, von den Jugendlichen rezipierten, Musikstile im Fach Musik, die Auseinandersetzung mit Ausschnitten einer Literatur, in der biografische und soziale Konfliktthemen zur Sprache kommen im Fach Deutsch<sup>139</sup> aber auch Texte aus dem Bereich der jugendlichen Subkulturen.<sup>140</sup> Das Fach Politik ermöglicht die Thematisierung von Jugendszenen. Dies kann beispielsweise anhand von Filmen wie „Randale und Liebe“ oder „Cooltur“ geschehen.<sup>141</sup>

Im Fach Kunst schließlich sind ästhetische Aktivitäten möglich, die von den Lebenswelten der Jugendlichen ihren Ausgang nehmen (vgl. Hartwig, 1980).<sup>142</sup> Aus den spontanen Zeichnungen und Bildgestaltungen der Heranwachsenden lassen sich eine Fülle schüler\_innenorientierter wie auch wissenschaftsorientierter Themenbearbeitungen ableiten. Das, was die Jugendlichen aus ihren individuellen Welten mitteilen, lässt sich auf die, von Klafki beschriebenen, Schlüsselprobleme der Gegenwart beziehen. Die Phänomene aus dem Kapitel „Themen im Bereich der Schule“ lassen sich etwa auf die Schlüsselprobleme der „Demokratisierung in den gemeinsamen Angelegenheiten“ sowie des „Freiheitsspielraums und des Mitbestimmungs-

<sup>139</sup> Z. B. Salinger (1988), Der Fänger im Roggen; Sillitoe (1976), Die Einsamkeit des Langstreckenläufers; Torberg (1979), Der Schüler Gerber.

<sup>140</sup> Z. B. Dewes (1986), Punk – Was uns kaputt macht, was uns anmacht.

<sup>141</sup> Schmitt (1981), Randale und Liebe; Schmitt (1985), Cooltur. Zur Jugendszene 1985.

<sup>142</sup> Anknüpfungspunkte bieten hier die vom Kultusministerium des Landes NRW (1989) herausgegebenen Richtlinien für den Kunstunterricht an Hauptschulen.

anspruchs des Einzelnen in sozialen Gruppen“ beziehen. Weitere inhaltliche Beziehungen lassen sich zwischen den jugendlichen Lebensthemen Identität, Sexualität, Intimität, Ablösung aus dem Elternhaus usw. und den Schlüsselproblemen „das Verhältnis der Generationen zueinander“ oder „die menschliche Sexualität und das Verhältnis der Geschlechter zueinander“ herstellen.<sup>143</sup>

In vielen Fällen erscheint es ratsam, die Fächergrenzen ganz oder zum Teil aufzulösen und benachbarte Fächer zu einem „Handlungsrahmen“ (W. Kuhn, 1990) zusammenzuziehen. Dieser Handlungsrahmen muss, je nach den vorhandenen Lernverhaltensweisen auf Seiten der Schüler\_innen, unterschiedlich stark durch die Lehrer\_innen vorstrukturiert werden. Ein solcher thematischer Rahmen kann mit „Jugendkultur und Jugendszenen“ überschrieben werden. Über einen Zeitraum von ca. drei bis vier Monaten können etwa die Fächer Musik, Kunst, Deutsch, Englisch und Politik entsprechend verschmolzen werden. In einem solchen unterrichtlichen Zusammenhang entstanden viele der im vierten Teil dieser Studie ausgewerteten Arbeiten von Schüler\_innen. Die wissenschaftsorientierte und die schüler\_innenorientierte Bearbeitungsebene werden sich, in einem solchen Handlungsrahmen, phasenweise überlagern. Es wird einmal mehr das eine, mal mehr das andere Prinzip dominieren. Die konkreten didaktischen Realisationen hängen von den jeweiligen Lernvoraussetzungen und thematischen Anliegen der Schüler\_innen ab.

Insgesamt lassen sich mit Winfried Kuhn (1990) vier Zielbereiche einer „spezifisch sonderpädagogischen Unterrichtsarbeit“ unterscheiden (vgl. Schema 5), womit wir das noch fehlende Verbindungsstück zwischen der kritisch-konstruktiven Didaktik, im Sinne von Klafki, und den besonderen Erfordernissen des Unterrichts im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung aufgefunden hätten. Unter Beachtung der pädagogischen Prinzipien „Individualisierung“, im Sinne der Berücksichtigung der individuellen Lebens- und Lernsituation der Jugendlichen, „Interdependenz“, als stimmige Verknüpfung aller didaktischen Entscheidungen bzw. Elemente, und „Variabilität“, als flexibles Handeln in der konkreten unterrichtlichen Situation (vgl. W. Kuhn, 1990), wird in den folgenden vier Feldern pädagogisch und didaktisch gearbeitet: Den Inhalten der Unterrichtsfächer, Lernverhaltensweisen, pädagogisch-therapeutische Prozesse und medizinisch-vitale Versorgung. Für alle vier genannten Bereiche werden langfristige Richtziele, mittelfristige Grobziele und situativ zu konkretisierende, gegebenenfalls zu variiierende Feinziele entworfen.

Was auf der Ebene „Inhalte der Unterrichtsfächer“ unternommen werden kann, wurde bereits anhand des Handlungsrahmens „Jugendkultur“, dem hier eine exemplarische Bedeutung zukommt, veranschaulicht. Auf der Ebene der Lernverhaltensweisen kann es etwa um die Beobachtung und Beratung von Schüler\_innen im Hin-

<sup>143</sup> Ein Beispiel für die gelungene Verknüpfung einer schüler\_innenorientierten und einer wissenschaftsorientierten Herangehensweise an das Thema Sexualität ist in dem Zeichentrickfilm „Sex – Eine Gebrauchsanweisung für Jugendliche“ von Møller (Dänemark 1987, 18 Minuten, ab 12 Jahren, empfohlen von der obersten Jugendlandesbehörde) zu sehen.

blick auf deren „unterrichtsbezogene Aktivität“ (vgl. Thomae, 1973, Schema 6) gehen. Ein Beispiel für pädagogisch-therapeutische Prozesse wird das folgende Kapitel geben. Der Bereich der medizinisch-vitalen Versorgung spielt im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, im Vergleich zu anderen Förderschwerpunkten, eher eine untergeordnete Rolle und soll hier nicht weiter behandelt werden.

*Schema 5: Spezifisch sonderpädagogischer Unterricht*  
(nach W. Kuhn, 1990)



*Schema 6: Unterrichtsbezogene Aktivität als Dimension von Lernverhalten*  
(nach Thomae, 1973, S. 67)

1. **Äußerst aktivitätsarm:** unbeweglich, untätig, ohne alle Äußerungen...
2. **Sehr aktivitätsarm:** schwerfällig, lahm, tranig, schleppend, matt, passiv.
3. **Aktivitätsarm:** langsam, träge, müde, schlapp, schlaff, lasch, bequem, gelangweilt, nicht durchschlagskräftig.
4. **Gehemmte Aktivität:** häufig geringe Aktivität bei unfroh akzentuierter Stimmungslage, zögernd, stockend, antriebsschwankend, still.
5. **Mäßig aktiv:** ruhig, gesetzt, bedächtig, z. T. ohne allzu große Durchhaltefähigkeit der Aktivität gegenüber Widerständen.
6. **Aktiv:** zügelig, straff, kräftig, frisch, eifrig, arbeitsfreudig, lebhaft.
7. **Sehr aktiv:** schnell arbeitend, eilig, unternehmungslustig, fix, kraftvoll, laut, lebensstark, „vital“.
8. **Gesteigerte Aktivität:** sehr lebhaft, quicklebendig, rastlos, tatenfroh, kampf-lustig, angriffslustig, heftig, feurig, aufbrausend, heißspornig, hitzig, impulsiv, energiegeladen, leichtblütig, explosiv, temperamentvoll, betriebsam.
9. **Umtriebige Aktivität:** ruhelos, unruhig, aufgereggt, überhastet, überstürzt, sehr ablenkbar, sehr konzentrationslos, sehr impulsiv, triebhaft...

„In der Gazette stand das Übliche über Gewalttaten und Banküberfälle... Und da war ein bolschiger Artikel über die moderne Jugend (womit ich gemeint war, also machte ich die alte Verbeugung und grinste wie bezunnie), von irgendeinem schlaun Tschelloveck mit Glatze.... Dieser gelehrte Veck sagte die üblichen Wetsches über das Fehlen elterlicher Autorität und Disziplin, wie er es nannte, und die Knappheit an richtigen Horrorschaulehrern, die sich nicht scheuten, ihre Schüler ordentlich zu brezeln, bis sie um Gnade wimmerten“

(Alex, 15 Jahre, aus: Burgess, *A Clockwork Orange*, 1992, S. 48).

### 3. Bearbeiten biografischer Erfahrung als Rückgewinnung von Bildungschancen

Die im folgenden dokumentierten Ausschnitte aus Lehr-Lern-Prozessen, an denen der Verfasser (J. B.) und eine Reihe einzelner junger Männer beteiligt waren, tragen den Charakter einer rekonstruierenden Arbeit an der jugendlichen Biografie, in der sich in vielen Fällen Themen und Reaktionsformen zu einer besonderen Konfliktgeschichte verdichtet haben. Eine Wurzel dieser Arbeitsweise ist sicherlich in der Psychoanalyse Freuds und seiner Nachfolger bis hin zu den ich-psychologisch fundierten Therapien (vgl. Kernberg, Rauchfleisch u. a.) zu sehen. Zum anderen hat es jedoch auch bereits zu früheren Zeiten pädagogische Dialoge *unter vier Augen* gegeben, in denen die Heranwachsenden auch nicht ohne emotionale und soziale Thematiken waren, man denke etwa an die erzieherischen Versuche von Locke, Rousseau oder Herbart. In diesen Kontexten fungierte ein Lehrer, neben seiner Rolle als Wissensvermittler, als Lebensberater, sicherlich auch in Zusammenhang mit konflikthaften biografischen Episoden. Der Kontext der Arbeitsweise, die in diesem Kapitel zur Diskussion steht, ist demnach zunächst als *pädagogisch* im Sinne des „Ich will Dich führen durch alle Dinge“ (Comenius) zu bezeichnen, wenngleich die Vorstellung von Therapie im Sinne einer *Nach-Erziehung* ebenso eine Rolle spielt.

Während sich die meisten schüler innenorientierten und wissenschaftsorientierten Lern- und Arbeitsprozesse im Klassenunterricht oder in kleineren Gruppen realisieren lassen, handelt es sich dagegen bei der biografisch orientierten Einzelförderung um eine didaktische Form, die sich zur tiefgehenden, individuellen Bearbeitung, der im vierten Teil aufgezeigten, Daseinsthemen bzw. Konfliktthemen besonders eignet. Im Sinne einer sonderpädagogischen Organisationsform würde es sich hier um die „pädagogisch-therapeutische Einzelhilfe“ (Speck, 1989, S. 204) handeln. Eine solche intensive, biografisch orientierte, Einzelförderung ist angezeigt, wenn sich die individuelle Konfliktbelastung einzelner Schüler\_innen in besonderer Weise zugespitzt hat. Daneben muss sie natürlich institutionell überhaupt erst ermöglicht werden, indem eine Lehrkraft für die erforderliche Stundenzahl von

anderen Aufgaben freigestellt wird. Diese biografie- und lebensweltorientierte Arbeitsweise kann sich, unter anderem, auf bildhafte, ästhetische und alltagsästhetische Prozesse, Medien und Verfahren stützen (vgl. Bröcher, 1993 b, 1994). Sie zielt auf eine verbesserte Daseinsbewältigung der zu fördernden Schüler\_innen. „Unbewältigtes Dasein“ lässt sich mit Holzkamp (1978, S. 34) auffassen als:

„Eingefangenheit in der scheinbaren Zufälligkeit der eigenen subjektiven Erfahrung, Ausgeliefertsein an den übermächtigen Augenblick, Begriffslosigkeit gegenüber einem als blinde Faktizität undurchdringlichen Welt- und Selbsterleben, Hilflosigkeit angesichts des eigenen Lebensprozesses als eines unfaßbaren und unbeeinflussbaren Vorgangs.“

In Kapitel V. 3 (Handeln als Eingreifen in die Lebenswelt) setzten wir uns bereits mit den möglichen Reaktionen Heranwachsender auf ihre Lebensprobleme auseinander. In einigen Fällen müssen wir davon ausgehen, dass wir mit besonderen Persönlichkeitsstrukturen auf Seiten der Jugendlichen konfrontiert sein können. Rauchfleisch (1981, S. 160 ff.) katalogisiert ich-strukturelle Besonderheiten sog. „dissozialer“ Persönlichkeiten, die wir jedoch weniger unter diesem Etikett als unter dem Aspekt ihrer hohen Konfliktbelastung, ihrem gebrochenen Verhältnis zur Lebenswelt, sehen möchten:

Pathologisch verzerrte oder unausgereifte Ich-Funktionen, die im Rahmen des therapeutischen Prozesses nachträglich entwickelt und eingeübt werden müssen, im Einzelnen: Gewahrwerden innerer Konflikte und Lenken des Interesses auf innere Ereignisse sowie die Außenwelt. Sich von der unmittelbaren Wirkung innerer und äußerer Reize distanzieren, statt innerseelische Konflikte in impulsiver Form in der Außenwelt zu inszenieren (Externalisierungstendenz). Zukünftiges gedanklich vorwegzunehmen, verschiedene Reaktionsmöglichkeiten und deren Folgen denkend durchzuspielen. Omnipotenzfantasien zugunsten einer adäquaten Realitätsprüfung aufzugeben. Zwischenmenschliche Bezogenheit. Die synthetische Funktion im Sinne einer die einzelnen Funktionen übergreifenden, integrierenden Kraft u. a.

Neben den strukturellen *Auffälligkeiten* im Bereich des Ichs muss, nach Rauchfleisch (ebd., S. 198), auch von Deformationen im Bereich des Über-Ichs ausgegangen werden: Die sadistischen Anteile des Über-Ichs seien bei sog. „Dissozialen“ von einer solchen Heftigkeit und führten zu einer so negativen Selbstidentität, dass als Ausweg nur die Projektion der Konflikte in die Außenwelt und der Einsatz von Abwehrmechanismen bleibe. Ergänzend weist Rauchfleisch (ebd., S. 201 ff.) auf *Störungen* im Bereich des Selbst, auf Beeinträchtigungen des Selbstwertgefühls, eine erhöhte narzisstische Kränkbarkeit dissozialer Persönlichkeiten hin. Nimmt man die Überlegungen von Rauchfleisch zum „dissozial“ auffälligen Verhalten oder die theoretischen Arbeiten von Kernberg zur Kenntnis, in denen vielfach von strukturellen *Störungen*, *Störungen* in den Ich- und Über-Ich-Funktionen, Übergangserscheinungen zwischen neurotischen und psychotischen Formen u. a. die Rede ist, dann steht die lebensweltorientierte Didaktik, um deren Grundlegung wir uns hier bemühen, vor mehr als herausfordernden Ausgangsbedingungen. Während diejenigen Schüler\_innen, bei denen sog. *neurotische* Probleme im Vordergrund stehen,

sich den didaktischen Bemühungen gegenüber meist sehr aufgeschlossen zeigen, ist dies bei Schüler\_innen, die ich-strukturelle Besonderheiten aufweisen und die zu destruktiven Aggressionen neigen, Merkmale, die selbstverständlich in einem weiteren psychosozialen bzw. soziokulturellen Lebenskontext zu sehen sind, nicht unbedingt der Fall. Aufgewachsen in oftmals desintegrierten Verhältnissen, kann es teils schon im Kindes- und Jugendalter zu delinquenten Verhaltenweisen kommen, etwa in Form von Eigentumsdelikten, Körperverletzungen, Sachbeschädigungen usw. Hier wäre es auf keinen Fall ausreichend, ausschließlich auf die pädagogisch-therapeutische Wirksamkeit ästhetischer und alltagsästhetischer Prozesse oder das Praktizieren von „Wertschätzung, Empathie und Akzeptanz“ (vgl. Fitting und Kluge, 1981, 1982) zu vertrauen. Weder entstammen diese Heranwachsenden dem „Selbstverwirklichungsmilieu“ (Schulze), in dem die Therapien, und damit die Selbstreflexion, mittlerweile als normaler Lebensbestandteil gelten. Ebenso wenig dürfte die „Entscheidung für das Notwendige“, als eine Art kulturelles Prinzip der benachteiligten Sozialmilieus (Bourdieu, 1993, S. 585 ff.), das Bildermachen im Rahmen der ästhetischen Sozialisation dieser Jugendlichen (vgl. Hartwig, 1980, S. 96 ff.) gefördert haben. Lehrer\_innen sollten sich nicht der Illusion hingeben, Übungen und Verfahren aus den therapeutischen Repertoires, etwa Kunsttherapie, Gesprächstherapie, Gestalttherapie usw., so ohne Weiteres bei dieser Gruppe von Jugendlichen anwenden zu können. Die Mitteilungs- und Auseinandersetzungsbereitschaft der Jugendlichen ist häufig zunächst gering oder gar nicht vorhanden. Meist lehnen es die Schüler\_innen auch ab, mit flüssigen Farben oder mit Ton zu arbeiten. Oftmals bleiben Filzstifte, in Verbindung mit vorgegebenen Bildelementen, das einzige bildnerische Ausdrucksmittel, zumindest dort, wo das Arbeiten mit Metall oder Stein, hier lägen sicher nochmal Möglichkeiten, wegen der fehlenden Ausstattung, nicht möglich ist. Diese nur in Ansätzen vorhandene „Ausbildung von Sublimierungen“ (Kernberg, 1988, S. 43) auf Seiten der betreffenden Jugendlichen stellt wohl eines der größten Hindernisse für das pädagogisch-therapeutische Arbeiten im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung dar.

Was Udo Rauchfleisch (1981, S. 18) unter dem Etikett *dissozial* abhandelt, gilt als therapeutisch schwer lösbares Problem. Es bedarf genauer Kenntnisse über die psychosozialen Konflikte, die Ich-Strukturen und die Verarbeitungsweisen sog. *dissozialer* Jugendlicher, um aufgrund ihres Agierens und im Zuge einer eventuell ungünstigen Übertragung bzw. Gegenübertragung sich nicht zu kontrollierenden oder strafenden Maßnahmen hinreißen zu lassen (vgl. Heinemann, 1992, S. 73 ff.). Die Jugendlichen gehen unsachgemäß mit dem künstlerischen Material, einem Kassetten- oder Filmgerät um. Oder sie weisen Beratungsversuche und Hilfsangebote oftmals schroff zurück. Sie kommen mehrmals hintereinander zu spät zur Förderstunde oder sie bleiben ganz weg. Wenn man diese Verhaltensweisen nicht als Agieren, als Externalisierung interner Konflikte versteht, wird man anfangen, am Sinn und an der Berechtigung der biografisch orientierten Förderbemühungen zu zweifeln, eventuell wiederum aggressiv auf den Jugendlichen reagieren, mit dem Abbruch der Förderung drohen oder diese tatsächlich beenden, wie es nicht selten

geschichte. Unbewusst hat der Schüler/die Schülerin nämlich genau dies herbeiführen wollen. Es bedeutet nichts anderes als die Wiederholung oder Neuinszenierung einer früheren Erfahrung von Zurückweisung und Trennung. Dort, wo oft kaum noch Bereitschaft vorhanden ist, sich überhaupt auf pädagogische und didaktische Angebote einzulassen, besteht die biografisch orientierte Einzelförderung häufig darin, jugendliche Schüler\_innen erst einmal an sich zu binden. Vonnöten sind dazu viel Flexibilität und Engagement von Seiten einer Lehrkraft. Was Rauchfleisch (1981, S. 56) für die Psychotherapie empfiehlt, gilt, wenn auch nur in modifizierter Form, ebenso für den Bereich der Lebensweltorientierten Didaktik. Nämlich zunächst an den realen Problemen zu arbeiten und der Schülerin/dem Schüler gegebenenfalls bei deren Lösung aktiv behilflich zu sein. Ein Beispiel wäre hier: Wie kann sich eine Jugendliche/ein Jugendlicher mit ihren/seinen Eltern einigen, dass sie/er ein eigenes Zimmer bekommt? Oder: Auf welche Weise könnte er/sie sich das Geld für ein Mofa verdienen?

Nach dem Herstellen einer hinreichend stabilen pädagogischen Beziehung geht es darum, die Hintergründe des Problemverhaltens durchzuarbeiten. Kunstpädagogisch kann es etwa um das Anbieten von Bildmaterial, Kopien von Fotos usw. gehen, womit sich die Konfliktthemen über das Collagieren, Montieren, Umgestalten, Ausgestalten usw. abbilden lassen, ohne das dabei allzugroße Darstellungsprobleme auftreten, auf die ja von den Jugendlichen zumeist empfindlich reagiert wird und was oft genug zum Abbruch der gestalterischen Versuche und zur Äußerung von negativen Emotionen führt. Zum anderen müssen, von der pädagogischen Beziehung her gedacht, oft kunstvoll Situationen geschaffen werden, die auf eine veränderte Weise Kommunikation ermöglichen. Es geht vor allem darum, sich *quer* zu den gängigen, durch Schule und andere soziale Institutionen vorgeprägten, kommunikativen Mustern bzw. „Sprachspielen“ (Lyotard, 1994, S. 36 ff.) zu bewegen. Es gilt, sich auf „Chancen“ hin zu orientieren, trotz der oftmals „chancennegativen Strukturen“ (de Bono, 1992, S. 42) im schulischen Bildungssystem. Biografisch arbeitende Lehrer\_innen haben eine komplizierte Doppelrolle inne. Mit dem einen Bein sind sie in den gesellschaftlichen Institutionen verankert. Mit dem anderen Bein, ihren eigenen kritischen Einstellungen gegenüber eben diesen Institutionen, die mit Bildung und sozialer Kontrolle befasst sind, stehen sie außerhalb. Nur aufgrund dieses Spagats bzw. dieser Spaltung können sie wirklich Kommunikationspartner\_innen und Lebensbegleiter\_innen von Jugendlichen mit massiveren emotionalen und sozialen Thematiken sein. Nur so eignen sie sich als Identifikationsobjekte, nur so können die von ihnen selbst angewandten Reaktionsformen, Denk- und Bewältigungsmuster, etwa auch ihr Umgang mit Kunst, Alltagsästhetik und deren Ausdrucksmitteln, von den Jugendlichen akzeptiert und ansatzweise übernommen werden. Außerdem legt der produktive und rezeptive Umgang mit Kunst dieses *Doppelverhältnis* nahe. Kunst existiert nicht ohne dieses Ausmaß an Freiheit, konstruktiver Aggression, provokativem Denken, das Strukturen in Frage stellt, sich quer zu gängigen Mustern und Sprachspielen bewegt. Kunst, das Bildermachen und Alltagsästhetik lassen sich bei diesen Jugendlichen auch nicht einfach auf affirma-



tive Weise zum Zwecke der Verhaltensänderung instrumentalisieren. Von ihrem auf Freiheit drängenden Kern her betrachtet, erweisen sich Kunst und *Dissozialität* als verwandt, weshalb auch die Arbeitsprozesse mit diesen, didaktisch sehr schwer zu erreichenden, Jugendlichen, trotz aller Bruchstellen und Fehlschläge, immer wieder funktionieren. In Sachen der geistigen Beweglichkeit, im Umgang mit kognitiven Vorstellungen und Emotionen, können diese Schüler\_innen jedoch noch etwas von der Kunst lernen.

Bei solchen pädagogischen Prozessen sind insbesondere die von Freud (1912) beschriebenen Phänomene der Übertragung und der Gegenübertragung zu beachten. Pazzini (1992) hat, am Beispiel von Herbart, auf die Verstrickungsgefahren in solchen pädagogischen *Zweierkonstellationen* hingewiesen, weshalb uns eine begleitende Supervision als sinnvoll und notwendig erscheint. Es ist von hoher Bedeutung, dass Pädagog\_innen, die eine solche Arbeit machen, ihre eigenen Wahrnehmungen, Emotionen, Denkweisen usw., im Rahmen einer professionalen Begleitung, kritisch reflektieren, damit die Lernprozesse, die wiederum die Schüler\_innen durchlaufen, von diesen, soweit wie eben möglich, unberührt bleiben.

In ca. 100 Stunden Einzelförderung mit dem fünfzehnjährigen Jochen gelang eine Rekonstruktion prägender biografischer, lebensweltlicher Erfahrungen. Auf der Basis frei entstandener Zeichnungen, Kritzeleien im Tagebuch, Bildcollagen u. a. wurden die sozialen Spannungen im Bereich der Schule und des Elternhauses reflektiert. Ferner kamen delinquente Aktivitäten zur Sprache, auch Erfahrungen mit Polizei und Justiz. Abbildung 50 zeigt eine Bildgestaltung des Fünfzehnjährigen, die nach einem mehrwöchigen Aufenthalt in einem Jugendgefängnis entstanden ist.<sup>144</sup>

Der Jugendliche hat eine Art Henkersfigur in einen Raum gestellt, der sich in seinen Abmessungen und funktionalen Bedeutungen nur sehr schwer erfassen lässt. Die Gesichtszüge der Figur im Zentrum bleiben verborgen. Sie steht breitbeinig da und stützt sich auf einem Beil ab. Die gesamte Szene wirkt unheimlich und bedrohlich. Angst und Aggression scheinen einander zu überlagern und sich gegenseitig zu durchdringen.<sup>145</sup>

Jochens Interesse an den rechtsextremistischen Aktivitäten von FAP und Deutscher Liga in einer benachbarten Großstadt schien nicht unmittelbar auf seiner Zustimmung zu deren Programm zu beruhen. Vielmehr besaß er den Schlüssel zur Wohnung eines gut situierten, allein lebenden Bankangestellten, einer zentralen Figur im Rahmen der rechten politischen Szene. Wir greifen noch einmal auf die von Horst-Eberhard Richter (1994) entwickelte Hypothese zurück, nach der „vorwiegend Jungen mit Vater-Defiziten von suggestiven Neonaziführern angezogen wer-

<sup>144</sup> Vgl. zu Jochen auch Abbildung 30.

<sup>145</sup> Mit Hans-Günther Richter (1995, S. 40) können wir solche „Repräsentationen, die Merkmale und Motive mehrerer Personen in sich verbinden, auf dem Hintergrund der Traumtheorie Freuds, als ‚Sammelpersonen‘ bezeichnen und damit die besondere Form der Verschmelzung antagonistischer symbolischer Inhalte, Motive charakterisieren“.

den, die sich ihnen zuwenden und versprechen, sie zu Männern zu machen“. Richter hält die Entwicklung des Nazi-Autoritarismus für ein typisches Männerstück mit einer komplizierten Mischung von Idealisierung, Identifizierungs- und homoerotischen Prozessen, wie sie Freud (1921) schon in ‚Massenpsychologie und Ich-Analyse‘ analysiert hat.“ Mit zunehmendem Vertrauensverhältnis wurde der Lehrer (J. B.) mit einer breiten Palette durch Jochen und seine Kumpels begangener Straftaten konfrontiert. Er schenkte diesen Delikten jedoch keine besondere Beachtung, sondern konzentrierte sich stattdessen auf die emotionale Komponente dieser *Symptome*. Das heißt es wurde versucht, das einzelne „Delikt in seiner dynamischen Bedeutung, die Tat... als Ausdruck tiefer Konflikte“ (Mâle, 1983, S. 162) zu sehen. Es wurde deutlich: Je chancenloser Jochen seine gesamte Existenz erlebte und bewertete, desto mehr nahm seine Bereitschaft zu problematischem Verhalten zu.



Abbildung 50

Die von Horst-Eberhard Richter angesprochene „libidinöse Komponente“, aufgrund derer die subkulturelle, politische und ideologische Manipulation der Jugendlichen überhaupt erst gelingen kann, kann sich auch die biografisch arbeitende Lehrkraft zunutze machen, allerdings unter umgekehrtem Vorzeichen, geht es im Feld der Pädagogik doch darum, bereits ins Werk gesetzte Manipulationen wieder rückgängig zu machen und erstarrte, auf Abwehr beruhende, Positionen wieder in Fluss zu

bringen. Es galt deshalb, in erster Linie, den Fünfzehnjährigen wieder Sinn für seine Existenz finden zu lassen. Über die inhaltliche Auseinandersetzung mit Elementen aus Sartres Philosophie der Freiheit<sup>146</sup>, der soziokulturelle Hintergrund des ehemaligen Gymnasiasten legte die Wahl dieses Inhaltes nahe, und den entstandenen Bildern, Collagen, Graffiti, auch Werken von Künstler\_innen entlang, gelang dem Jugendlichen eine veränderte Sicht auf die eigene, teils delinquente, Vergangenheit und auf die aktuelle Lebenssituation. Langsam wurde ihm bewusst, dass trotz der verfahrenen Situation, in der er sich befand, Handlungsmöglichkeiten, auch jenseits der rechten Szene und delinquenten Aktivitäten, offen geblieben waren. Zu einer Art Schlüsselsatz wurde für Jochen: Es gehört zu meiner Faktizität, dass ich meine Vergangenheit, d. h. die negativ verlaufene Schulkarriere, die Straftaten und Strafverfahren, die Aufenthalte in Psychiatrie und Jugendgefängnis, *sein* muss. Doch auch wenn ich meine Vergangenheit in meinen zukunftsorientierten Entwurf integrieren muss, wird dadurch meine Freiheit, mich und mein Leben in der Gegenwart neu zu entwerfen, keineswegs aufgehoben. Durch den rezeptiven und produktiven Umgang mit Kunst und auf der Basis eines *kunstvoll* angelegten pädagogischen Dialogs ließ sich auf Seiten des fünfzehnjährigen Jochen eine Veränderung seiner Wahrnehmungen, Emotionen und Kognitionen erreichen bzw. bewirken, zum einen bezüglich seiner Lebensgeschichte und zum anderen bezüglich seines gegenwarts- und zukunftsbezogenen Lebensentwurfs. Jochen, ein zuvor aus der Bahn geratener Jugendlicher, konnte so anders weiter machen als zuvor.

In anderen Fällen, etwa in Zusammenhang mit dem 16jährigen Sven, wurden in etwa 50 Förderstunden die folgenden Themen bearbeitet: Die Loslösung des Sohnes von der Mutter, seine Identifikation mit dem verstorbenen Vater, seine Beziehungen zu den „Kumpels“, wie der Jugendliche seine Freunde nennt, mit denen er sich an den Rändern der Skinhead- und Hooligan-Szene bewegt, seine Beziehungen zu Mädchen, der risikoreiche Umgang mit dem eigenen Körper etwa bei Schlägereien, Mutproben (Biergläser mit der Hand zerdrücken, exzessiv trinken und rauchen, Bullen auf einer Weide reizen usw.), der Schulabschluss und die weitere berufliche Perspektive.

Was an thematischen Verfestigungen im seelischen Haushalt steckt, markiert ein Moment des Festgelegtseins und des in einer besonderen Weise Verwirklichtseins, was Sartre (1991, S. 173) „Faktizität“ genannt hat. Doch auch das Sein von Jugendlichen, in deren Leben nun eine besondere emotionale und soziale Thematik hervortritt, muss bestimmt sein durch das Vermögen, sich auf neue und andere Möglichkeiten hin zu entwerfen, diese neuen und anderen Möglichkeiten zu wählen und zu verwirklichen, d. h. das bisherige Sein durch das Bilden von neuen Daseinsentwürfen zu überschreiten, was Sartre (ebd., S. 322 ff.) „Transzendenz“ genannt hat. Das pädagogische Ziel bei dem ausführlicher dokumentierten Beispiel von Jochen war, dem Jugendlichen ein Bewusstsein seiner ursprünglichen Freiheit zurückzuvermitteln, ihm zwar die Wirksamkeit von Konfliktthemen und Problemati-

<sup>146</sup> Sartre (1991), Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie.

ken aus der Vergangenheit, die ja bis hinein in die Gegenwart fortwirken, erkennen zu helfen, ihn jedoch nicht auf die sich manifestierenden Konflikte, Problematiken usw. festzulegen. Das Ziel war vielmehr, in dem Jugendlichen, bei allem Wissen um die Grenzen eines solchen pädagogischen Bemühens, das Bewusstsein der eigenen Freiheit zu verankern. Freiheit, im Sinne des Möglichen und Faktizität, im Sinne des Gegebenen, waren dabei als philosophische Kernkonzepte wesentlicher Teilbestandteil des pädagogischen Dialogs.

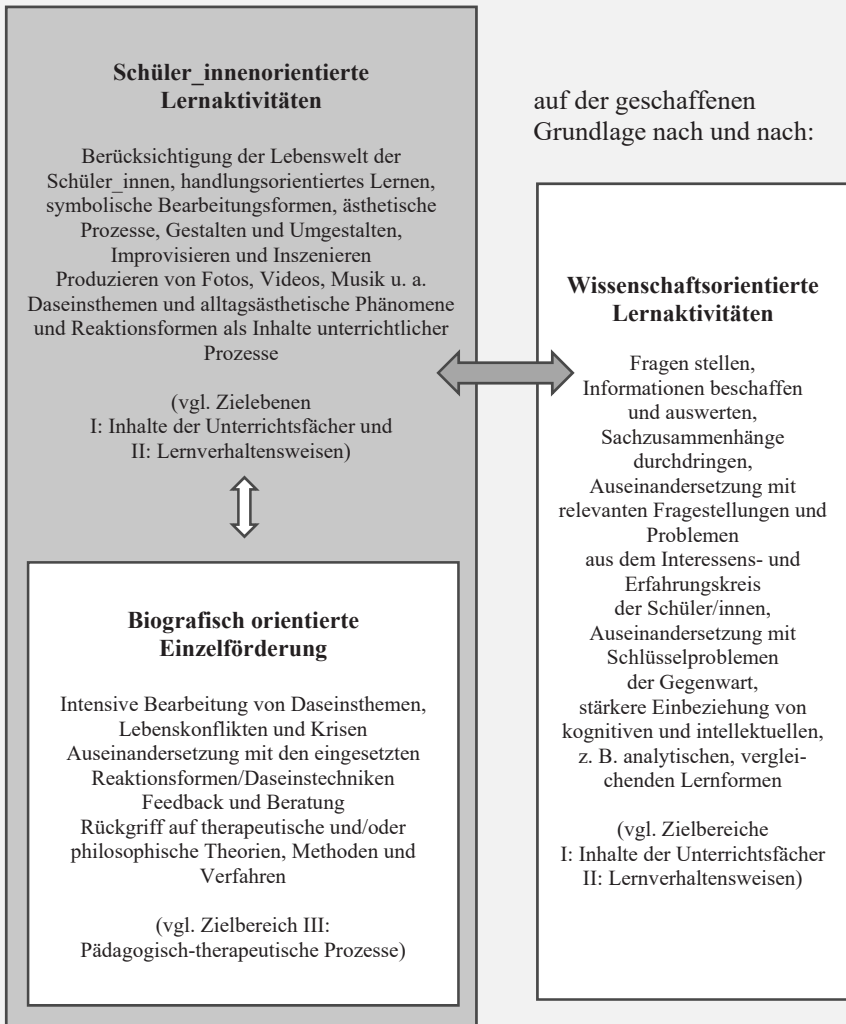
Es sei hier ergänzend auf eine Schwierigkeit hingewiesen, die insbesondere mit der pädagogischen Förderung rechtsextrem orientierter Jugendlicher verbunden sein kann, wenn nämlich der Vorwurf laut wird, zur „Entlastung der Täter“ (vgl. Farin und Seidel-Pielen, 1993 b, S. 100) beizutragen, wenn man/frau mit ihnen pädagogisch und damit unterstützend arbeitet. Hiermit ist ein, in sich vielschichtiger, Problemzusammenhang angesprochen. Da wir davon ausgehen, dass rechtsextreme Einstellungen und Handlungsmuster eine Art missglückten Versuch darstellen, mit belastenden Lebenssituationen, Beziehungserfahrungen, Lebenskonflikten usw. umzugehen, muss der, für *alle* Schüler\_innen gleichermaßen gültige, pädagogische Unterstützungs- und Förderanspruch ja auch für diese Gruppe von Jugendlichen bestehen, was der gleichzeitigen moralischen Distanzierung von schwerwiegenden Straftaten, etwa Brandanschlägen, Körperverletzungen usw., und der Notwendigkeit ihrer strafrechtlichen Verfolgung in keiner Weise widerspricht.

Eine Möglichkeit der sachbezogenen Auseinandersetzung bietet hier der Film „Widerhaken“ (Buchmann, 1980). Es werden darin Schüler\_innen gezeigt, die im Rahmen des Schullebens und des Unterrichts rechtsradikales Gedankengut verbreiten. Die Lehrerin in dem Film nimmt dies zum Anlass, eine Art Projekt zu entwickeln, indem etwa über das Sammeln und Ausstellen von Kriegsspielzeug, das Ausstellen von Fotomaterial zur Judenvernichtung im Foyer der Schule usw. ein Auseinandersetzungsprozess mit der Geschichte und den gegenwärtigen rechtsextremen Einstellungen und Denkweisen erreicht werden soll. In diesem Prozess gibt es eine Reihe von Rückschlägen, die in der Unzugänglichkeit der rechtsgerichteten Jugendlichen und zugleich in institutionellen, administrativen Bedingungen begründet sind. Der Film von Buchmann thematisiert die schulpädagogische Realität, ohne diese zu beschönigen oder die Chancen von Veränderung durch pädagogisches Engagement überzubewerten. Gleichzeitig erfolgt ein kritischer Blick auf die sozialen und kulturellen Milieus, in denen sich rechtsextreme Einstellungen herausbilden können. Die Perspektive, die der Film schließlich anbietet, besteht in der Besinnung auf den gemeinschaftlichen Kontext, den die Schulklasse in der Gegenwart darstellt und aus dem selbst die als *delinquent* und *destruktiv* wahrgenommenen Jugendlichen nicht ausgeschlossen werden dürfen

Schema 7: Realisationsmodell einer lebensweltorientierten Didaktik  
(ausgehend von W. Klafki, 1985 und W. Kuhn, 1990)

**Fächerübergreifender Handlungsrahmen**, z. B. Jugendkultur und Jugendszenen  
(Musik, Deutsch, Englisch, weitere Sprachen und Literaturen, Politik, Geschichte, Medien, Kunst, Textilgestaltung u. a.)

zu Beginn:



## XVIII. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EPILOG

### 1. Didaktische Überlegungen in der Lebenswelt verankern

Eine Schulpädagogik und Didaktik für Jugendliche, in deren Lebenswelten psychosoziale Belastungen, Konflikte oder Krisen dominieren, womit vermutlich auch eine bestimmte Gruppe von Schüler\_innen an Haupt- und Gesamtschulen usw. bezeichnet wäre, ist nichts, was sich in einer *sonderpädagogischen* Nische entwickeln ließe. Statt dessen gilt es, aus einem breiteren Strom von pädagogischen, psychologischen, soziologischen und sozialphilosophischen Forschungen und Diskursen zu schöpfen, ohne sich jedoch dabei in Beliebigkeit, in einem wahllosen Eklektizismus und Historizismus zu verlieren, eine aktuelle pädagogisch-didaktische Tendenz, wie wir sie eingangs, etwas polemisch, mit der *Postmoderne* in Verbindung gebracht haben. Es gilt also dasjenige aus dem vorhandenen wissenschaftlichen Wissen aufzugreifen und weiterzuentwickeln, was Heranwachsenden mit einer emotionalen und sozialen Thematik, die unter den herkömmlichen schulischen und unterrichtlichen Rahmenbedingungen nicht mehr zurechtkommen, hilft, einen erneuten Zugang zum Lernen zu finden.

Die, in dieser Studie dargelegten, biografiethoretisch, systemökologisch, sozialphilosophisch und kultursoziologisch fundierten Analysen dienen vor allem den folgenden zwei Zielen: Erstens ging es um die Verbildlichung der Lebenswelten von Schüler\_innen, in deren Leben emotionale und soziale Thematiken eine besondere Rolle spielen. Zweitens ging es darum, auf dieser Basis eine neue und andere Didaktik zu entwerfen, einschließlich ihrer Ziele, Inhalte und Methoden.

Die Ansatzpunkte, die wir in unseren früheren Arbeiten aus der Sicht einer sonderpädagogischen *Kunsttherapie* diesbezüglich gewonnen haben, sind als erkenntnisfördernde Hinführungen und Vorarbeiten anzusehen. Die zunächst unter *therapeutischem* Vorzeichen gewonnenen Erkenntnisse über die subjektiven und objektiven Komponenten der Welt von Jugendlichen mit einer emotionalen und sozialen Thematik, sind nicht im Sinne eines therapeutischen Unterrichts, sondern im Sinne einer *Lebensweltorientierten Didaktik* weiterentwickelt worden, die mit dem übergeordneten theoretischen Modell der kritisch-konstruktiven Didaktik bzw. Bildungs- und Erziehungswissenschaft (Klafki, 1985) verknüpft wurde. Die in der eigenen Studie erkundeten Phänomene wurden, im Sinne von Klafki und unter Rückgriff auf Erziehungs- und Bildungsvorstellungen der Aufklärung wie auch der deutschen Klassik wiederum in einen *pädagogischen* bzw. *didaktischen* Kontext gestellt. Sie wurden damit quasi *enttherapeutisiert*, was dennoch das Einbeziehen therapeutischer Elemente und Verfahren erlaubt bzw. nötig machen kann, sofern diese sich mit den oben explizierten Bildungsvorstellungen vereinbaren lassen.

Es erscheint unumgänglich, die Lebenswelt von Jugendlichen mit einer emotionalen und sozialen Thematik zum Dreh- und Angelpunkt des Unterrichts zu machen, wenn in ihr überdurchschnittlich viele Probleme, Belastungen, Konflikte usw.

vorkommen. Diese lebensweltorientierte Didaktik stützt sich dann, unter anderem, auf erkenntnisfördernde bildhafte, mediale oder jugendkulturelle Verfahren. Der Rückgriff auf diese Verfahren im Kontext einer lebensweltorientierten Didaktik vermag etwas sehr Wesentliches zu erschließen: Das Wissen um die Lebenswelt der Schüler\_innen, ihre darin angesiedelten Belastungen, Sorgen und Nöte, worin hier die Basis für eine angemessene Schulpädagogik und Didaktik gesehen wird. Die Analysen und Auslegungen der, von den Jugendlichen immer wieder neu generierten, Materialien wie auch die, von ihnen immer wieder neu inszenierten, alltagsästhetischen und kommunikativen Prozesse bringen Pädagog\_innen nah heran an die dargestellten, mitgeteilten, symbolisierten, mal mehr und mal weniger verschlüsselten, Daseinsthemen sowie an die lange Reihe mehr oder weniger erfolgreicher Bewältigungs- und Auseinandersetzungsprozesse der Vergangenheit und der Gegenwart. Ferner zeigen sich auch Persönlichkeitsstrukturen, in denen sich die Lebenserfahrungen und Auseinandersetzungsprozesse niedergeschlagen haben. In altersspezifischer Weise werden die, oftmals belastenden, biografischen Erfahrungen der Schüler\_innen thematisiert, wenn es sein muss auch in Form einer therapieähnlichen Einzelförderung, und anschließend zu stärker sachbezogenen und wissenschaftsorientierten Fragestellungen und Lehr-Lern-Formen übergeleitet. Zu denken ist hier etwa an eine unterrichtliche, handlungs- und projektorientierte Auseinandersetzung mit Jugendszenen, Jugendkulturen, Videowelten, Kleidung, Sexualität, aktuellen Helden, Idolen usw. Im Verlauf dieser thematischen Auseinandersetzungsprozesse kann immer wieder auf symbolische, handlungsorientierte Ausdrucksformen zurückgegriffen werden.

Symbolbildende Prozesse und deren Entschlüsselung nehmen innerhalb der lebensweltorientierten Didaktik eine Schlüsselrolle ein, da sie in besonderer Weise die „anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen des Unterrichts“ (Heimann, Otto und Schulz, 1965) erhellen. Die bildhaften und prozesshaften Gestaltungen, wie auch die Inszenierungen der Schüler\_innen, haben nicht nur diagnostische Bedeutung. Sie können auch als Grundlage für die pädagogische Reflexion und eine konstruktive Verhaltensänderung auf Seiten der Jugendlichen dienen. Sie können ferner Impulse für weiterführende ästhetische Prozesse geben. Auch ermöglichen sie eine kritische Analyse der, letztlich gesellschaftlich bedingten, d. h. durch die sozialen, ökonomischen und kulturellen Systeme und Strukturen unserer Gesellschaft verursachten und verfestigten, „Pathologien in der Lebenswelt“ (Habermas, 1981, Bd. 2, S. 565), die sich auf der individuellen Ebene als emotionale und soziale Thematiken manifestieren können. Unsere wesentliche Folgerung lautet daher, dass die bildhaften, symbolischen, medialen und alltagsästhetischen Verfahren pädagogisch und didaktisch relevante Erkenntnisse ans Licht bringen, nach denen die Planung zusammenhängender, sinnhafter und fächerübergreifender unterrichtlicher Einheiten vonstatten gehen kann, die sich zunächst um die Themen der Lebenswelt drehen. Sie stellen gleichzeitig ein praktisches Werkzeug für die Didaktik dar, die darauf angewiesen ist, für die Heranwachsenden motivierende und relevante Themen zu formulieren sowie lebensbedeutsame, zunehmend wissen-

schaftsorientierte, sachbezogene Auseinandersetzungsprozesse vorzubereiten und in Gang zu setzen. Der Grad der pädagogischen und didaktischen Umsetzbarkeit variiert mit dem Schweregrad der jeweiligen emotionalen und sozialen Thematik, der individuellen Auseinandersetzungsfähigkeit und -bereitschaft der Heranwachsenden und den objektiven Umsetzungsmöglichkeiten, die in einem Thema enthalten sind, etwa die Umsetzbarkeit in handlungsorientierte Lernvorgänge, in Spiel, Gestaltung und Umgestaltung, in symbolische Bearbeitungsprozesse, in Improvisation und Inszenierung, ferner die Möglichkeit der Verknüpfung mit sachbezogenen Aspekten usw.

Vom Begründungszusammenhang der kritisch-konstruktiven Didaktik (Klafki) her gesehen, ist es nicht schwierig, den Rückgriff auf gestalterische und alltagsästhetische Verfahren zu legitimieren, da auf diesem Wege die individuellen Lernvoraussetzungen und psychosozialen wie soziokulturellen Lebenskontexte von konfliktbelasteten Schüler\_innen erkundet und zur Grundlage spezifischer pädagogischer Bemühungen gemacht werden, um auch dieser Gruppe von Schüler\_innen verlorengegangene Bildungschancen wieder neu verfügbar zu machen. „Nicht therapeutische Trapezleistungen des Pädagogen sind gefragt, sondern die Wiederentdeckung von Komplexität, Emotionalität und Sinn in dem abgesteckten Feld täglichen pädagogischen Handelns“ (Schäfer, 1985, S. 76). Die Probleme liegen allerdings in der praktischen Umsetzung, das heißt in einer effektiven und organisatorisch wie institutionell machbaren Einfügung der bildhermeneutischen und ästhetisch-therapeutischen Verfahren in das übergeordnete System der Lebensweltorientierten Didaktik, das sich seinerseits ebenfalls nicht ohne Reibungspunkte und institutionelle Konflikte innerhalb des Systems Schule installieren lässt. Es wurden mit Absicht auch Beispiele vorgestellt, in denen die Umsetzung didaktischer Zielsetzungen auf Schwierigkeiten stieß, um die hierfür verantwortlichen Faktoren zu erforschen und besser zu verstehen.

So ist es nicht immer ohne Weiteres möglich, die in den Bildern der Schüler\_innen aufgefundenen Inhalte und Probleme, in altersangemessener und emotional wie kognitiv verkräftbarer Weise, in sachbezogene bzw. wissenschaftsorientierte Themenbearbeitungen zu überführen (vgl. etwa das Beispiel Harald). Weitere Probleme können sich aus der Tatsache ergeben, dass sich viele Schüler\_innen der Schule innerlich und/oder äußerlich entziehen, dass sie ihr aufgrund früherer Erfahrungen kein Vertrauen und kein Interesse mehr entgegenbringen. Die Institution Schule, die ja auch bewertet, benotet und diszipliniert, gelegentlich stigmatisiert und aussondert, Verweise ausspricht und sanktioniert, ist nicht immer dazu angetan, subjektzentrierte Prozesse, wie sie von der Lebensweltorientierten Didaktik vorgesehen sind, zu fördern. Erziehung und Disziplinierung auf der einen Seite sowie Schüler\_innenorientierung, therapieähnliche pädagogische Dialoge usw. auf der anderen Seite, stehen oft genug in einem unauflösbaren Widerspruch (vgl. das Beispiel Radovan).

Schwierig ist ebenfalls, dass Lehrer\_innen, die mit Jugendlichen mit einer emotionalen und sozialen Thematik arbeiten, nicht nur für das jugendliche Subjekt rele-



vante Ziele, sondern auch Ziele erreichen müssen, die an die Inhalte der Unterrichtsfächer und die diesbezüglichen curricularen Rahmenvorgaben geknüpft sind. Auch die hierzu notwendigen Lernverhaltensweisen und Kulturtechniken müssen vermittelt werden. Die didaktischen Planungen und Realisationen erzeugen insgesamt ein hochkomplexes Geschehen, das immer wieder neu strukturiert und überblickt werden muss. Lehrer\_innen in diesem pädagogischen Feld tun deshalb gut daran, kontinuierlich neue sozialwissenschaftliche und therapeutische Erkenntnisse zu rezipieren und in ihre didaktischen Überlegungen zu integrieren. Es gibt kaum etwas Wiederholbares und Standardisiertes in einem solchen pädagogischen und didaktischen Geschehen. Der Unterricht und die in ihm enthaltenen Interaktionen müssen zu jeder Zeit neu entwickelt und realisiert werden.

## 2. Verhaltensprobleme, Jugendästhetik und Didaktik

Bei den emotionalen und sozialen Thematiken von Jugendlichen handelt es sich um die Oberfläche komplexerer Phänomene. Hinter dem, was wir als ein bestimmtes Verhalten und Erleben von jungen Menschen wahrnehmen, stehen soziale, ökonomische und kulturelle Strukturen und Prozesse, die dieses Verhalten und Erleben teils verursachen, teils immerhin begünstigen. Es ist also von großer Bedeutung, dass wir bei unserem pädagogischen Bemühen, diese komplexen Zusammenhänge genauer zu verstehen, auf Theorien zurückgreifen, die das psychische oder seelische *Innen* und das sozialstrukturelle *Außen*, in ihrer vielschichtigen Wechselbeziehung, erhellen können. Als übergreifendes Rahmenmodell wurde hierfür die Lebensweltanalyse (Schütz und Luckmann, 1994 a, b) verwendet. Die Lebenswelttheorie wurde sodann biografiethoretisch, sozialökologisch, psychoanalytisch, sozialphilosophisch und kultursoziologisch erweitert. Speziell der Rückgriff auf Alltagsästhetik und das Aufzeigen der Möglichkeit, die in die hier verwendeten Zeichen- bzw. Symbolsysteme eingelagerten Daseinsthemen, auf der Basis einer vorhergehenden Lebenswelterkundung, im Kontext Pädagogik und Didaktik zu thematisieren und zu bearbeiten, verschafft Lehrer\_innen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung einen günstigeren, oftmals viel direkteren Zugang zu den Jugendlichen, als würden sie dies allein auf verbalem, sprachlichem Wege zu erreichen versuchen.

Die besondere Gewichtung von Alltagsästhetik erscheint sinnvoll und auch unter herausfordernden pädagogischen und didaktischen Bedingungen realisierbar, weil in den hier stattfindenden Prozessen die Lebensthemen und Lebenskonflikte, wie auch die Umgangsweisen der Jugendlichen damit, einen schöpferischen Ausdruck finden und zugleich Räume der pädagogischen Reflexion entstehen. Öffnet man den Unterricht für die jugendkulturellen Inhalte, Medien und Prozesse, entfaltet sich eine andere pädagogische Wirklichkeit. Die sonst häufig anzutreffende Unruhe in den Lerngruppen, das verbale Streiten, der Widerstand gegenüber dem Lehren und Lernen, die Provokationen usw. beginnen sich zu reduzieren. Im Unterricht

und an seinen Rändern, d. h. in eher informellen Situationen, im allgemeinen Schulleben usw., lassen sich zunächst „alltagsästhetische Episoden“ (Schulze) beobachten, die Richtungen aufzeigen, in die wir mit dem Entwerfen und Konstruieren didaktischer Einheiten gehen können.

### 3. Alltagsästhetische Episoden als Schlüssel zur Lebenswelt

Der Kragen einer Jeansjacke wird hochgestellt, eine Zeitschrift wird aufgeblättert, das Auge bleibt an einer Fotografie eines Stars hängen, es wird eine Überschrift gelesen, dann wird weitergeblättert. Eine Musikkassette wird eingelegt, Songs mit Namen wie „Run away“ oder „Get away“ durchfluten den Raum. Ein Schüler geht zum Kassettenrekorder, kritisiert die Musik, die gerade läuft, stoppt das Gerät. Er spult das Band vor, schaltet wieder an, setzt sich hin, trennt ein Poster aus einer „Bravo“, spricht einen anderen Schüler an, wo das Poster aufgehängt werden könnte. Wieder ein anderer erhebt Einspruch, schimpft über den abgebildeten Star, nennt diesen einen „Penner“, eine „Tunte“ usw.

Mit der Mouse rattert Patrick die Verzeichnisse des Computers durch. Titel von Spielen tauchen auf. Dann legt er „Ace of Aces“ ein. Er sitzt jetzt in einem Flugzeug und schießt auf fahrende Züge. Im Hintergrund Technomusik. Er dreht sich rüber zum Videogerät und legt einen Actionfilm ein, nimmt die Fernbedienung, spult vor, weist auf eine Szene hin, eine Verfolgungsjagd mit zwei Autos. Patrick wechselt wieder zum Computer. Es folgt ein Spiel, in dem er als Karatekämpfer gegen eine Reihe von Schurken kämpfen muss. Der rote Fire-Knopf des Joysticks fängt in seiner rechten Hand zu vibrieren an.

Georg arbeitet an einer Serie von Bildcollagen, die sich um Sylvester Stallone und Arnold Schwarzenegger drehen. Der Jugendliche bevorzugt Filme, in denen viel gefahren, gekämpft und gestorben wird, etwa „Robocop“ und „Terminator“. Die Fernbedienung des Gerätes in der Hand, spult er unentwegt vor und zurück, um bestimmte actionintensive Szenen anzusehen, z. B. den Kampf von zwei Robotern, Explosionen von Autos oder Benzintanks einer Tankstelle, das Abreißen von Körperteilen usw.

Sven spielt Musik von den „Böhsen Onkelz“, das Lied vom „netten Mann“. Er lächelt und redet von Nekrophilie, dann von seinen Hooligan-Freunden. Dabei hantiert er fortwährend mit einem Butterfly-Messer. Kevins Jacke trägt die Aufschrift EXZESS. Sein Kapuzen-Sweatshirt ist mit der großformatigen Aufschrift CHAOS versehen. Mit diesem Outfit kommt er zu einer Klassenkonferenz, in der es um die Erörterung seines Verhaltens geht.

Alltagsästhetik erscheint als eine Welt von Zeichen und Bedeutungen, die oft zufällig gesetzt wirken und manchmal den Nagel auf den Kopf treffen. Alltagsästhetik ist symbolisch, d. h. sie enthält Regionen des „Doppelsinns“ (Ricoeur, 1993, S. 19), „wo in einem unmittelbaren Sinn ein anderer Sinn sich auf tut und sich zugleich verbirgt“ (ebd.). Hinter den jugendkulturellen Manifestationen, die ja ständi-

gen Wandlungen unterliegen, stoßen wir auf Phänomene wie die inzestnahe Verstrickung des Sohnes mit der alleinerziehenden Mutter; die tiefgehende seelische Verletzung eines Jugendlichen, weil sein Vater ihn, den Sohn, nicht kennenlernen wollte; das Gefühl der kulturellen Entwurzelung und der Heimatlosigkeit; Zukunftssängste angesichts einer beruflichen Perspektivlosigkeit; unerfüllte, zum Teil symbiotische, Nähewünsche; die Abwehr homosexueller Wünsche; das Überspielen von Unsicherheiten bezüglich der eigenen ethnischen oder geschlechtlichen Identität mit Hilfe eines hochaggressiven Auftretens usw. Es handelt sich um Varianten von Daseinsthemen, oftmals Lebenskonflikten, die das Ergebnis von biografischen und lebensweltlichen Sedimenten darstellen. Der tiefere Kern der manifest werdenden Daseinsthemen lässt sich am Ende nur *psychoanalytisch* erfassen. In den alltagsästhetischen bzw. den bildhaften Zeichen- bzw. Symbolsystemen, und um diese herum, lässt sich die Art ihrer Verarbeitung, der jugendliche Umgang mit diesen Themen (Ausweichen, Resignieren, aggressive Durchsetzung, Herstellen sozialer, unterstützender Kontakte usw.) beobachten.

#### 4. Alltagsästhetik zwischen kultureller Erweiterung und Verflachung: Die letzte Chance der Didaktik?

Die Betrachtung der symbolisch oder alltagsästhetisch eingekleideten lebensweltlichen Erfahrungen, Konflikte usw. der Jugendlichen geschieht vor dem Hintergrund der allgemeinen gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen der 1990er Jahre, die häufig mit der *Postmoderne* in Verbindung gebracht werden. Die Diskurse vollziehen sich zum einen euphorisch (Flusser, 1985), d. h. das „Universum der technischen Bilder“ wird verbunden mit neuen und erweiterten Gestaltungsmöglichkeiten. Zum anderen tragen die kulturphilosophischen Diskurse regelrecht apokalyptischen Charakter (Virilio, 1990).

Dass Songs wie „Run away“ oder „Get away“ auf eskapistische Tendenzen verweisen, liegt, nach dieser pessimistischen Auffassung, nur nahe. Die alltagsästhetischen Episoden, die sich um den Gebrauch von Jugendzeitschriften, Musik und Videos abspielen, folgen dem Muster der „Spannungsorientierung“ (Schulze), der pausenlosen Stimulation und Ablenkung. Die zum Vorbild genommenen Idole erweisen sich als glitzernde, künstliche Oberflächen. Die auf die Pop-Ikonen gebauten Identifikationsprozesse könnten sich, mit der Zeit jedoch, als brüchig herausstellen. Der Computer erscheint als williger, stets verfügbarer, Gefährte, ein immerzu versorgungsbereites mütterliches/väterliches Substitut. Zahlreiche Spiele und Programme kanalisieren und stimulieren libidinöse und destruktive Impulse und pressen diese in triviale Schemata. Action im Film wird benutzt, um sich in Grenzsituationen sinnlich zu spüren oder eigene Leidenserfahrungen zu aktualisieren. Provokative oder grenzüberschreitende Themen und Inhalte von Songs oder Filmen dienen der Selbststimulation. Die industriell vorgeformten Kleidungsstücke und

Accessoires sollen individuelles Profil verschaffen und führen am Ende häufig doch zu Standardisierung.

Am Wochenende wird in Svens Hooligan-Clique vor allem getrunken. Er kommt selber auf Worte wie Flucht, Rausch, Vergessen. Trugbilder kurzen Glücks. Unsere (alltags-)ästhetischen Beobachtungen würden am ehesten für die kulturpessimistische Erzählung der Moderne (Adorno, Virilio) sprechen. Es wäre demnach folgerichtig, die meisten der jugendkulturellen Medien, Inhalte und Praktiken aus dem Unterricht herauszuhalten, da von ihnen ja keine Erweiterung, sondern eher eine Verflachung zu erwarten ist, und dennoch: Wenn im Unterricht gar nichts mehr läuft, gehen Themen wie Jugendästhetik, Jugendzenen usw. immer noch. Fast immer lässt sich von hier aus ein schüler\_innenorientierter Unterricht entwickeln.

## 5. Ästhetische Prozesse als didaktische Auseinandersetzung mit Lebensweltproblemen

Lebensweltorientierter Unterricht beginnt bei den manifesten Interessen der Jugendlichen und deren alltagsästhetischen Einkleidungen. Als Einstieg in solche Themenfindungsprozesse können, für die Schüler\_innen relevante, Orte aufgesucht werden, etwa ein Jugendzentrum, eine Halfpipe, eine Halle, wo Schlittschuh oder Inline-Skates gefahren werden, ein Jugendzentrum, eine Brache, die als Treffpunkt dient usw. Das was im Unterricht und in der pädagogischen Reflexion geschieht, nimmt auf die Besonderheiten in den jeweiligen Lebenswelten und Biografien Bezug und führt, im Sinne des Anbahnens von sachbezogenen Auseinandersetzungsprozessen (zum Beispiel mit Musikzenen, Szenezeitschriften, Songtexten usw.), darüber hinaus.

Die Bezugnahmen dieser schüler\_innenorientierten, auf Emanzipation und Aufklärung zielenden, Arbeitsweise liegen, unter anderem, in kunstpädagogischen Ansätzen, die sich am Lebenszusammenhang der Schüler\_innen orientieren (vgl. Hartwig, 1980) und die die psychosozialen Konflikte von Heranwachsenden und ihre besonderen bildhaften Ausdrucks- bzw. Auseinandersetzungsformen in die fachdidaktischen Inhalt-Ziel-Verbindungen einbeziehen (vgl. Richter, 1984). Die in den Filmen, Videoclips, Songs, Gesten usw. enthaltenen Themen können nun im Rahmen von handlungsorientierten und gestalterischen Prozessen verdichtet und weiterbearbeitet werden, mit dem Ziel, das jeweils vorhandene Repertoire an Bewältigungsmechanismen zu erweitern bzw. zu verändern. Über das gemeinsame Ansehen von Schultischgraffiti, das Herstellen von Collagen oder kombinatorischen Gestaltungen, das Arbeiten mit Jugendzeitschriften, Pop- und Techno-Musik u. a. lassen sich die Daseinsthemen (Thomae) der jugendlichen Schüler\_innen zunächst rekonstruieren und dann, nach und nach, pädagogisch bearbeiten.

Zum einen kann nun eine Betrachtung der aufgefundenen Themen aus einer zeitlich-biografischen Perspektive unternommen werden, indem „Entwicklungsaufgaben“ (Havighurst, 1972) als Reflexionshintergrund herangezogen werden, d. h.

die Adoleszenz mit ihren Übergängen, Brüchen, Verunsicherungen (vgl. Blos, 1989), den Ablösungsprozessen von den Eltern, der Ausbildung einer heterosexuellen, einer bi- oder homosexuellen Identität, dem Entwickeln einer beruflichen und ethischen Perspektive usw. Die symbolisch dargestellten oder in Szene gesetzten Themen lassen sich ferner auf einer räumlich-sozialgeografischen und einer soziokulturellen Skala anordnen, indem die Ausdehnung, die Vielfalt, der Anregungswert und der Spannungsgrad von Lebensräumen in den Vordergrund gestellt werden. In einem solchen pädagogischen bzw. didaktischen Prozess reduzieren sich zu meist die emotionalen und sozialen Spannungen und Konflikte auf Seiten der Jugendlichen. Diese zeigen gerade dann ein hohes Maß an Lernmotivation, Planungsfähigkeit und Durchhaltevermögen, wenn sie ihre subjektiven Anliegen thematisieren können.

## 6. Das lebensweltlich relevante Thema fördert auch die Disziplin

Je motivierender ein Unterrichtsthema ist, desto mehr erübrigen sich verhaltensbezogene und verhaltenssteuernde Interventionen und Maßnahmen. Kulturelle Praktiken, Lebensstile, Lebensphilosophien, Musikstile, Kleidungsstile, Sprachmuster usw. von Punks, Sprayern, Skatern, Heavy Metals, Skinheads, Hooligans usw., die Lebenssituation von Menschen mit Migrationshintergrund und von gesellschaftlichen Minderheiten, Liebe, Gewalt, Sexualität und ihre Varianten usw., all das sind motivierende Themen, weil sie, in je eigentümlicher und immer wieder neuer und anderer Mischung, direkt in den Lebenswelten der jugendlichen Schüler\_innen vorkommen.

Bei jüngeren Schüler\_innen sind es oft fantastische Inhalte wie Planeten, Weltraum, Roboter, Ritter, moderne Heldenfiguren, an denen die Lebensthemen, Interessen, Wünsche, Ängste und Projektionen festgemacht werden. Auch Theunissen (1992, S. 145) betont diesen Zusammenhang zwischen Unterrichtsstoff, Motivation und der Lebenssituation der Schüler\_innen.

Wir brauchen also nicht zuerst eine ruhige Arbeitsatmosphäre, mit Hilfe welcher Methoden sollte man sie auch herstellen, um dann mit der pädagogischen Arbeit an einem Unterrichtsthema zu beginnen. Es ist genau umgekehrt. Echte, und nicht aufgezwungene, Disziplin wird, aufgrund der eigenen Praxiserfahrung an Schulen, geradezu durch das Bearbeiten motivierender und in der Lebenswelt verankerter, Themen möglich. Handlungsorientierte und symbolische Zugänge schaffen hierbei einen wichtigen Einstieg und zugleich eine Grundlage, um dann, im nächsten Schritt, zu stärker intellektuellen und kognitiven Lernformen überzuleiten. Das für das eigene Leben als existentiell und bedeutsam erfahrene und damit motivierende Thema bindet auch diejenigen Schüler\_innen an den Lernprozess, die unter herkömmlichen Bedingungen im Unterricht nicht mehr mitarbeiten würden.

## 7. Das verstreute Know-how der sonderpädagogischen Didaktik bündeln

Durch die Konstruktion fächerübergreifender und längerfristiger Handlungsrahmen (Winfried W. Kuhn, 1990) werden vielseitige Lernaktivitäten, individuelle Schwerpunktsetzungen eingeschlossen, möglich. Während die einen für sich allein arbeiten, tun sich andere Schüler\_innen, je nach Situation, Thema, Verlauf usw. zusammen. Das Lesen oder Erstellen von Texten, das Herstellen einer Wandzeitung, ästhetisch-bildhafte Auseinandersetzungsformen usw., etwa zu dem Handlungsrahmen „Ritter und Helden – früher und heute“, sind parallel möglich. In gewissen Abständen werden diejenigen Schüler\_innen zu Gesprächsrunden eingeladen, die bereits über das erforderliche Lern- und Kommunikationsverhalten verfügen, um Ergebnisse auszutauschen und den weiteren Lernprozess zu besprechen und abzustecken. Mit denen, die noch nicht an solchen Gesprächen teilnehmen können, wird dieses Kommunikations- und Lernverhalten, mehr in situativen, individualisierten, dialogischen Formen, erst schrittweise aufgebaut. Eine kontinuierliche, in den unterrichtlichen Lernprozess integrierte, pädagogische Beratung fördert das Lern- und Arbeitsverhalten wie auch das Kommunikations- und Sozialverhalten. In vielen Situationen werden sich, ausgelöst durch die besonderen Themenbearbeitungen, Gelegenheiten zu explorativen, subjektzentrierten Gesprächen bieten, die durchaus *therapeutischen* Charakter aufweisen können. Vieles von dem, was wir den, oben diskutierten, pädagogisch-therapeutischen Handlungsansätzen an Vorschlägen und Empfehlungen entnehmen können, lässt sich in einen solchen komplexen, thematisch gerahmten, unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozess, integrieren.

Möglich sind bei dem Thema „Helden“ etwa Rollenspiele oder szenische Spiele, in denen von den Jugendlichen Verhaltensmuster reflektiert, Selbstbilder, Wunschvorstellungen, Größenfantasien, Selbstzweifel usw. thematisiert oder auch emotionale Problematiken reflektiert und vielleicht sogar überwunden werden können. Im Rahmen künstlerischer oder gestalterischer Verfahren kann der eigene Körper in den Lernprozess miteinbezogen werden, über das Herstellen und Ausgestalten von Körperumrissbildern, das Herstellen von Batman- oder Superman-Kostümen, die wiederum in Inszenierungen, Spielen usw. Verwendung finden. Wie wird der eigene Körper von den Heranwachsenden in den Helden-Rollen erlebt? Fühlen sie sich stark oder schwach? Zeigen sich Sehnsüchte nach Schutz oder Rettung? Wer therapeutische, auch körpertherapeutische, Qualifikationen pädagogisch und didaktisch einsetzen will und kann, hat hier ein weites Handlungsfeld vor sich. Das therapeutische Wissen wird quasi mit in die unterrichtlichen Prozesse eingeschmolzen, statt dass es additiv, aber ohne organische Verbindung, an den Unterricht angehängt wird. Das ganze Thema lässt sich ferner unter sachbezogenem Aspekt in Richtung Geschichte (Ritter, Rittersagen, Ausbildung und Wertvorstellungen eines Ritters usw.) oder in Richtung auf die zeitgenössischen Medien verzweigen (Analyse moderner Heldenfiguren in Filmen, Comics, Computerspielen usw.). Das bislang verstreute Know-how der allgemeinen Didaktik und der sonderpädagogischen Didak-

tik, im weitesten Sinne, lässt sich hier bündeln und in einem projektartig-offen angelegten Handlungsrahmen verwirklichen.

## 8. Aufklärung und Emanzipation auch am Rande der Bildungswelt

Das Hervortreten konflikthafter Daseinsthemen und häufig konfliktverschärfender Reaktionsformen in den Lebenswelten von Jugendlichen, wie wir sie im schulischen Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung antreffen, legt nahe, dieser Gruppe von Schüler\_innen eine handelnde und zugleich reflektierende Auseinandersetzung mit ihren Lebenserfahrungen und Lebenskontexten zu ermöglichen. Auf dieser Basis lassen sich dann wiederum Wege zu einem stärker sachorientierten, curricular ausgerichteten und wissenschaftsorientierten Unterricht anbahnen, der bei den Schlüsselproblemen unserer gesellschaftlichen Gegenwart beginnt. Die Lebensweltorientierte Didaktik, wie sie im Rahmen der vorliegenden Studie entworfen und skizziert worden ist, versteht sich daher im Sinne einer Rückgewinnung von verlorengegangenen Bildungschancen.

Eine pädagogische Disziplin, die sich so nah am existentiellen Erleben von Heranwachsenden in besonderen Lebenslagen befindet, wie der Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, sollte sich jedoch nicht mit dem Anspruch zufriedengeben, die Jugendlichen allein wieder *funktionsfähig* zu machen. Was an Erkenntnissen in den didaktischen, ästhetischen und alltagsästhetischen Prozessen zustandekommt, sollte daher nicht nur in die pädagogisch-therapeutischen Diskurse eingehen. Was sich in der ästhetischen und alltagsästhetischen Bündelung an konflikthaften, krisenhaften Lebenserfahrungen, gescheiterten und mehr oder weniger geglückten Lebensentwürfen widerspiegelt, ist in Beziehung zu setzen zu den sozialen, ökonomischen und kulturellen Bedingungen, unter denen sich die jugendlichen Biografien vollziehen. Die an den Rändern unseres schulischen Bildungssystems gemachten Beobachtungen und gewonnenen Erkenntnisse sollten deshalb in sozialphilosophische und kulturkritische Diskurse einfließen. Zugleich lässt sich aus diesen gesellschaftskritischen Diskursen eine kritische pädagogische Haltung ableiten, die uns davor bewahrt, eine rein funktionalistische, auf die Anpassung der Jugendlichen an das System gerichtete, Pädagogik zu betreiben (vgl. Bröcher, 1995).

Es war in dieser Studie viel die Rede von Prozessen der Auflösung, der Zerrissenheit, der Fragmentierung im Bereich des Sozialen, im Bereich der Lebenswelten, die, wenn man so will, mit der „Postmoderne“ in Verbindung gebracht werden können. Die „gesellschaftliche Modernisierung“ hat den „alteuropäischen Erfahrungsraum der bäuerlich-handwerklichen Lebenswelten“ (Habermas, 1985 a, S. 22), also den historisch gewesenen Lebenskontext der von uns analysierten Sozialschichten, allmählich zersetzt. Es führt demnach kein Weg zu den zwar festgefügt, dem Einzelnen mehr Halt gebenden, aber auch undurchlässigeren, patriarchalischen, hierarchischen Strukturen der Vormoderne zurück, auch wenn dies in den Diskussionen um die *richtige* Pädagogik alltagstheoretisch vielfach behauptet wird und man-

cher darin ein (wieder) erstrebenswertes Gegenbild zum Aufwachsen in der Postmoderne sieht.

Franz Innerhofer dekonstruiert in seinem autobiografischen Entwicklungsroman „Schöne Tage“ (1993), der in den 1950er Jahren auf einem Bergbauernhof spielt und aus der Sicht des Kindes, später des Jugendlichen erzählt wird, die idyllisierenden Vorstellungen, die an jahrhundertalte Traditionen und Tabus geknüpft sind. Harte körperliche Arbeit, schon für Kinder, Demütigungen und Prügel. Die psychischen Deformationen, Symptome wie Ängste, Bettnässen usw. bleiben nicht aus. Dass der Junge Auffälligkeiten im Schulunterricht zeigt, wenn man ihn hingehen lässt, wird niemanden wundern, der seinen gesamten Lebenszusammenhang im Detail geschildert bekommen hat. In eine vergleichbare Richtung geht Robert Schneiders Roman *Schlafes Bruder* (1992). Die Welt in dem abgelegenen Gebirgsdorf in Vorarlberg ist durch geistige Enge und Dumpfheit, Boshaftigkeit und Zwietracht gekennzeichnet. Es gibt darin keinen Raum für das Individuelle, für Sinnlichkeit, für emotionale Tiefe, für die Erfüllung persönlicher Lebensvorstellungen, von Schneider symbolisiert als Naturerleben, als Leidenschaft für Musik und Töne, als Homoerotik.

Das Rückwärtsdenken von der Postmoderne zur Vormoderne führt also zu keinem guten Ergebnis. Es ist das Projekt der Moderne, d. h. der liberalen Moderne, im Sinne von Kritik, Aufklärung und Emanzipation der Menschen, das fortgeführt werden muss (vgl. Habermas, 1985 b, 1990). Schulze (1994, S. 126 ff.) spricht hier vom „sich selbst orientierenden Menschen“. Da, wo sich dieser pädagogischen Arbeit besondere Hindernisse in den Weg stellen, liegt das vorrangige und eigentliche Aufgabengebiet der von uns umrissenen Lebensweltorientierten Didaktik. Diese hat dann ihre Aufgabe erfüllt, wenn es ihr gelungen ist, ihre Erkenntnisse in die allgemeine kritisch-konstruktive Didaktik zu überführen und zu integrieren, d. h. mit an einem „Qualitätssprung der allgemeinen Didaktik“ (Walther Dreher) zu arbeiten. Die Notwendigkeit spezieller didaktischer Forschungen und Bemühungen wird aber auch weiterhin gegeben sein, weil ja die Lebenswelten und Lebensgeschichten bestimmter gesellschaftlicher Gruppen von Heranwachsenden vulnerabel und damit konfliktanfällig bleiben werden.

Begrenzende Faktoren liegen hier allerdings in der Aufspaltung in akademische Wissenschaft und pädagogische Praxis. Während die Theoretiker\_innen, die, ohne direkte Verwicklung in das Arbeitsfeld Schule und Unterricht, ausschließlich Wissenschaft aus der Distanz betreiben, den täglichen Handlungs- und Veränderungsdruck, unter dem Lehrer\_innen stehen, nicht oder nicht mehr zu spüren bekommen, weshalb auch die wirklich drängenden pädagogischen und didaktischen Fragen nicht unbedingt Eingang in die Forschungsprojekte bzw. die theoretischen Modelle finden, beginnt für viele der Praktiker\_innen ein, häufig von Zynismus geprägter, Prozess der Entfremdung von der Schule als einer staatlichen Institution (vgl. auch Taylor, 1994, S. 102 f.), weil diese der einzelnen Lehrerin/dem einzelnen Lehrer ein ungeheures Problempotenzial, zum Abarbeiten im Laufe eines Berufslebens, aufbürdet. Sicher hilft hier unter anderem eine „Ethik der individuellen Sorge um sich



selbst“ (Foucault, 1984), doch was vor allem benötigt wird, ist ein solides didaktisches Handwerkszeug, um längerfristig in der unterrichtlichen Arbeit im schulischen Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung zu bestehen. In diesem Sinne haben wir unsere Beobachtungen, Überlegungen und Schlussfolgerungen niedergeschrieben.

## LITERATUR

- Adorno, T. W. (1982). Über den Fetischcharakter in der Musik und die Regression des Hörens. In T. W. Adorno, *Dissonanzen. Musik in der verwalteten Welt* (S. 9-45). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Ahrbeck, B. (1994). Die innere und die äußere Realität. Geschlechtsspezifische Aspekte der Entwicklung, Erziehung und Förderung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher. *Sonderpädagogik*, 24(3), 128-134.
- Altrichter, H. und Posch, P. (1990). *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ariès, P., Béjin, A., Foucault, M. et al. (1990). *Die Masken des Begehrens und die Metamorphosen der Sinnlichkeit. Zur Geschichte der Sexualität im Abendland*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Ariès, P. und Duby, G. (Hrsg.) (1993). *Die Geschichte des privaten Lebens, Band 5: Vom ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Aufenanger, S. (1994). Medientheoretische Ansätze. *Diskurs*, 1, 17-23.
- Augé, M. (1994). Die Sinnkrise der Gegenwart. In A. Kuhlmann (Hrsg.), *Philosophische Ansichten der Moderne* (S. 33-47). Frankfurt am Main: Fischer.
- Attleslander, P. (1971). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Autorengruppe Freie Schule Frankfurt (1979). Die Freie Schule Frankfurt. In M. Borchert und K. Derichs-Kunstmann (Hrsg.), *Schulen, die ganz anders sind* (S. 17-40). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Autorengruppe Freie Schule Essen: Die Freie Schule Essen. In M. Borchert und K. Derichs-Kunstmann (Hrsg.), *Schulen, die ganz anders sind* (S. 63-92). Frankfurt am Main: Fischer.
- Autorenkollektiv Glocksee (1975/76). Schulversuch Glocksee. *Ästhetik & Kommunikation*, 6/7, 56-59.
- Baacke, D. (1972). *Jugend und Subkultur*. München: Juventa.
- Baacke, D. (1992). *Die 6-12jährigen. Einführung in Probleme des Kindesalters* (5. überarb. Aufl.) Weinheim, Basel: Beltz.
- Baacke, D. (1991). *Die 13-18jährigen. Einführung in Probleme des Jugendalters* (4. überarb. Aufl.) Weinheim, Basel: Beltz.
- Baacke, D. (1985). Bewegung beweglich machen. Oder: Plädoyer für mehr Ironie. In D. Baacke (Hrsg.), *Am Ende postmodern? Next Wave in der Pädagogik*. Weinheim, München: Juventa.
- Baacke, D. (1987). *Jugend und Jugendkulturen*. Weinheim, München: Juventa.

- Bach, H. (1989). Verhaltensstörungen und ihr Umfeld. In H. Goetze und H. Neukäter (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik. Band 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 3-35). Berlin: Marhold.
- Baldwin, A. L. (1969). A cognitive theory of socialization. In D. A. Goslin (Hrsg.), *Handbook of socialization theory and research* (S. 325–345). Chicago: Rand McNally.
- Ballstaedt, S.-P. (1987). Zur Dokumentenanalyse in der biographischen Forschung. In G. Jüttemann und H. Thomae (Hrsg.), *Biographie und Psychologie* (S. 203-214). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology. Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Barthelmes, J. und Sander, E. (1994). Gewinn statt Gefährdung? Der Medienumgang von Jugendlichen als Ausdruck persönlicher Geschmackskultur. *Diskurs*, 4(1), 30-42.
- Baudrillard, J. (1983). *Die Agonie des Realen*. Berlin: Merve.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*. London: Free Press of Glencoe.
- Beierwaltes, A. (1995). Das Ende des Liberalismus? Der philosophische Kommunitarismus in der politischen Theorie. *Aus Politik und Zeitgeschichte, B 43*, 24-31.
- Belschner, W., Hoffmann, M. und Schulze, C. (1973). *Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Benjamin, W. (1977). *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benkmann, K.-H. (1989). Pädagogische Erklärungs- und Handlungsansätze bei Verhaltensstörungen in der Schule. In H. Goetze und H. Neukäter (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik. Band 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 71-119). Berlin: Marhold.
- Benkmann, K.-H., Saueressig, K. und Beier, H. (Hrsg.) (1990). *Neue Wege in der Erziehungshilfe*. Dortmund: vds Landesverband NRW.
- Benkmann, R. (1995). Qualitative Verfahren für Lehrende im gemeinsamen Unterricht. Zur Ermittlung des besonderen Förderbedarfs im Lernen und Verhalten eines Jungen. *Heilpädagogische Forschung*, 21(1), 2-13.
- Berbalk, H. und Mutzeck, W. (1989). Forschungsmethoden in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In H. Goetze und H. Neukäter (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik. Band 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 120-154). Berlin: Marhold.
- Bergmann, J. und Leggewie, C. (1993). Die Täter sind unter uns. Beobachtungen aus der Mitte Deutschlands. *Kursbuch 113: Deutsche Jugend* (S. 7-37). Berlin: Rotbuch Verlag.
- Beyer, M. (1992). *Agony*. Augsburg: Maro.

- Bittner, G., Ertle, C. und Schmidt, V. (1974). Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): *Gutachten und Studien der Bildungskommission, 35, Sonderpäd. 4.*, Stuttgart: Klett.
- Blanck, G. und Blanck, R. (1988). *Angewandte Ich-Psychologie* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Blanck, G. und Blanck, R. (1989). *Ich-Psychologie II. Psychoanalytische Entwicklungspsychologie* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Blos, P. (1990). *Sohn und Vater: Diesseits und jenseits des Ödipuskomplexes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Blos, P. (1989). *Adoleszenz: Eine psychoanalytische Interpretation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bono, E. de (1992). *Chancen. Das Trainingsmodell für erfolgreiche Ideensuche* (2. Aufl.). Düsseldorf, Wien: Econ.
- Bonstedt, C. (1972). *Organisierte Verfestigung abweichenden Verhaltens*. München: Juventa.
- Bopp, J. (1985). Psycho-Kult. Kleine Fluchten in die großen Worte. In *Kursbuch 82: Die Therapiegesellschaft* (S. 61-74). Berlin: Rotbuch Verlag.
- Borchert, M. und Derichs-Kunstmann, K. (Hrsg.) (1979). *Schulen, die ganz anders sind*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Boszormenyi-Nagy, I. und Spark, G. M. (1981). *Die unsichtbaren Bindungen. Die Dynamik familiärer Systeme*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bourdieu, P. (1993). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft* (6. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bönsch, M. und Schittko, K. (Hrsg.) (1979). *Offener Unterricht*. Hannover, Berlin: Schroedel.
- Bracht, U. (1978). *Bilder von der Schulbank. Kritzeleien aus deutschen Schulen*. München, Wien: Hanser.
- Bracht, U. (1982). *Gestörte psychosoziale Verhältnisse im Spiegel von Schulbank-Graffiti*. Kassel: Gesamthochschule Kassel, Dissertation.
- Brand, I., Breitenbach, E. und Maisel, V. (1988). *Integrationsstörungen. Diagnose und Therapie im Erstunterricht* (4. Aufl.). Würzburg: Ed. Bentheim.
- Brem-Gräser, L. (1975). *Familie in Tieren. Die Familiensituation im Spiegel der Kinderzeichnung* (3. Aufl.). München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Bröcher, J. (1989). *Kreative Intelligenz und Lernen. Eine Untersuchung zur Förderung schöpferischen Denkens und Handelns unter anderem in einem Universitären Sommercamp*. München: Minerva Publikation.
- Bröcher, J. (1990). *Zum kulturellen Lebenszusammenhang sog. verhaltensauffälliger Schüler* (II. Staatsarbeit). Düsseldorf: Studienseminar, unveröffentlichtes Manuskript.
- Bröcher, J. (1991). Bearbeiten von Erfahrung durch collage-unterstütztes Zeichnen. Therapieorientierter Kunstunterricht an der Schule für Erziehungshilfe. *Kunst+ Unterricht*, H. 158, 51-53.

- Bröcher, J. (1992). Sonderentwicklungen begegnen. *Kunst+Unterricht*, H. 163, 42-43.
- Bröcher, J. (1993 a). Von den dunklen Seiten der Adoleszenz. Kunsttherapeutisches Arbeiten zwischen Konflikterkenntnis und Konfliktüberschreitung. *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie*, 4(2), 102-109.
- Bröcher, J. (1993 b). Von Encountergruppen, Fabrikarbeit, Sommercamps und Taxifahrten. Lehrjahre eines Sonderpädagogen. In K. Fitting und E.-M. Saßenrath-Döpke (Hrsg.). *Pädagogik und Auffälligkeit. Impulse für Lehren und Lernen bei erwartungswidrigem Verhalten. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. K.-J. Kluge* (S. 565-598). Weinheim, Basel: Deutscher Studienverlag.
- Bröcher, J. (1994). Destruktive Tendenzen und Adoleszenz. Kunsttherapie als Chance, Lebensprobleme zu bearbeiten und konstruktive Lebensperspektiven zu erschließen. *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie*, 5(2), 114-123.
- Bröcher, J. (1995). Die Verbildlichung einer zerrissenen Welt. Schülerzeichnungen zwischen kunsttherapeutischer Nutzbarmachung und Kulturkritik. *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie*, 6(2), 87-95.
- Bröcher, J. (1996). Soziale Desintegration als Thema von Schülerzeichnungen. Zur Schlüsselrolle bilddiagnostischer Verfahren für die lebensweltorientierte Didaktik. *Sonderpädagogik*, 26(2), 88-103.
- Bröcher, J. (1997 a). Zur heuristischen Funktion kunsttherapeutischer Verfahren für den sonderpädagogischen Unterricht. Didaktische Variationen zum zeichnerischen Werk eines verhaltensauffälligen Jungen. *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie*, 8(2), 80-91.
- Bröcher, J. (1997 b). Jugendästhetik als Kristallisationspunkt von Lebensweltproblemen. *Kunst+Unterricht*, H. 211, 20-21.
- Bröcher, J. (1997 c). Bildraum und Lebensraum. *Förderschulmagazin*, 19(7-8), 47-49.
- Bröcher, J. (1997 d). Bilddiagnostik und Kunsttherapie im Kontext der lebensweltorientierten Didaktik. *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie*, 8(1), 1-12.
- Bröcher, J. (1997 e). Didaktik: Niemandsland oder Spielwiese der Verhaltensauffälligenpädagogik? Plädoyer für einen Unterricht als lebensweltorientierten Gesamtzusammenhang. *Sonderpädagogik*, 27(2), 92-103.
- Bröcher, J., Griffel, N. und Kluge, K.-J. (Hrsg.) (1987). *Mit Vergnügen Forschen und Lernen '85/'86. Außergewöhnliches Lernen in Universitären Sommercamps*, Band 1 und 2. München: Minerva Publikation.
- Bronfenbrenner, U. (1978). Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In R. Oerter (Hrsg.), *Entwicklung als lebenslanger Prozess* (S. 33-65). Hamburg: Hoffman und Campe.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bruder-Bezzel, A. und Bruder, K.-J. (1984). *Jugend. Psychologie einer Kultur*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

- Brüderl, L. (Hrsg.) (1988 a). *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Brüderl, L. (Hrsg.) (1988 b). *Belastende Lebenssituationen. Untersuchungen zur Bewältigungs- und Entwicklungsforschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Brüderl, L., Halsig, N. und Schröder, A. (1988). Historischer Hintergrund, Theorien und Entwicklungstendenzen der Bewältigungsforschung. In L. Brüderl (Hrsg.), *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung* (S. 25-45). Weinheim, München: Juventa.
- Bründel, H. und Hurrelmann, K. (1994 a). *Gewalt Macht Schule*. München: Droemer Knaur.
- Bründel, H. und Hurrelmann, K. (1994 b). Zunehmende Gewaltbereitschaft von Kindern und Jugendlichen. *Aus Politik und Zeitgeschichte, B 38*, 3-9.
- Brusten, M. und Hurrelmann, K. (1973). *Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung*. München: Juventa.
- Bühler, K. (1967). *Abriss der geistigen Entwicklung des Kleinkindes*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Burgess, A. (1992). *Uhrwerk Orange* (10. Aufl.). München: Heyne.
- Burgess, R. C. (Hrsg.) (1984). *In the field. An introduction to field research*. London, New York: Routledge.
- Burkhart, G. (1995). Zum Strukturwandel der Familie. Mythen und Fakten. *Aus Politik und Zeitgeschichte, B 52-53*, 3-13.
- Carlson, R. (1981). Studies in script theory I: Adult analogs of a childhood nuclear scene. *Journal of Personality and Social Psychology, 40*(3), 501-510, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.3.501>.
- Charlton, M. und Neumann, K. (1990). *Medienrezeption und Identitätsbildung*. Tübingen: Narr.
- Charlton, M. und Neumann, K. (1986). *Medienkonsum und Lebensbewältigung in der Familie. Methode und Ergebnisse der strukturanalytischen Rezeptionsforschung*. München: Psychologie-Verlags-Union.
- Christiane F. (1980). *Wir Kinder vom Bahnhof Zoo* (18. Aufl.). Hamburg: Gruner und Jahr.
- Clarke, J. und Honneth, A. (Hrsg.) (1979). *Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Claus, T. und Herter, D. (1994). Jugend und Gewalt. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an Magdeburger Schulen. *Aus Politik und Zeitgeschichte, B 38*, 10-20.
- Cohn, R. (1980). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Comenius, J. A. (1964). *Orbis sensualium pictus* (Faksimiledruck der Ausgabe Noribergae, herausgegeben von H. Rosenfeld und O. Zeller; Original von 1658). Osnabrück: Zeller.
- Creuzer, F. (1810). *Symbolik und Mythologie der alten Völker, besonders der Griechen*. Leipzig: Leske.

- Danner, H. (1979). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Dembo, T. (1931). *Der Ärger als dynamisches Problem*. Berlin: Springer.
- Dewes, K. (1986). *Punk. Was uns kaputtmacht, was uns anmacht*. München: Heyne.
- Dewey, J. und Kilpatrick, W. H. (1935). *Der Projektplan*. Weimar: Böhlau.
- Dilthey, W. (1961). Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. In W. Dilthey, *Gesammelte Schriften, Band 5, Die geistige Welt: Einleitung in die Philosophie des Lebens* (S. 139-237, 3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Domma, W. (1991). Kunsttherapeutische Werkstatt in einer Heimschule. *Kunst+Unterricht*, H. 158, 43-48.
- Dönhoff-Kracht, D. (1993). Die Individualpsychologie von Alfred Adler als praktische Erziehungslehre, Psychotherapie und hermeneutische Methode, eine Hilfe für die Sonderschule für Erziehungshilfe? In K. Fitting und E.-M. Saßenrath-Döpke (Hrsg.), *Pädagogik und Auffälligkeit. Impulse für Lehren und Lernen bei erwartungswidrigem Verhalten. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. K.-J. Kluge* (S. 55-90). Weinheim, Basel: Deutscher Studienverlag.
- Dreher, E. und Dreher, M. (1985). Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Bedeutsamkeit und Bewältigungskonzepte. In D. Liepmann und A. Sticksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S. 56-70). Göttingen: Hogrefe.
- Dreher, E. und Dreher, M. (1995). Gruppendiskussionsverfahren. In U. Flick et al. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung* (2. Aufl., S. 186-188). Weinheim: Beltz.
- Dreikurs, R. (1975). *Psychologie im Klassenzimmer*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dürkheim, K. v. (1932). Untersuchungen zum gelebten Raum. *Neue Psychologische Studien*, 6(4), 383-480.
- Eberwein, H. (1985). Fremdverstehen sozialer Randgruppen/Behinderter und die Rekonstruktion ihrer Alltagswelt mit Methoden qualitativer und ethnographischer Feldforschung. *Sonderpädagogik*, 15(3), 97-106.
- Edel, U. (1981). *Christiane F.: Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*. Deutschland.
- Erikson, E. H. (1989). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ertle, C. und Möckel, A. (Hrsg.) (1981). *Fälle und Unfälle der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ertle, C. und Möckel, A. (1981). Zur Theorie der Fallstudienmethode. In C. Ertle und A. Möckel (Hrsg.), *Fälle und Unfälle der Erziehung* (S. 153-170). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ertle, C. und Schmidt, V. (Hrsg.) (1978). *Der andere Unterricht. Lernen mit schwierigen Schülern*. München: Juventa.
- Ermer, R. G. (1975). *Hauptschultagebuch oder der Versuch, in der Schule zu leben*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Ewald, U. (1993). Identitätsprobleme und Gewaltpotentiale. Jugendliche in den neu-en Bundesländern. In H.-U. Otto und R. Merten (Hrsg.), *Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch* (S. 247-255). Opladen: Leske und Budrich.
- Farin, K. und Seidel-Pielen, E. (1993 a). *Skinheads*. München: Beck.
- Farin, K. und Seidel-Pielen, E. (1993 b). *Rechtsruck. Rassismus im neuen Deutschland* (4. Aufl.). Berlin: Rotbuch-Verlag.
- Fend, H. (1991). Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band II*. Bern, Göttingen, Toronto: Huber.
- Fend, H. (1992). Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne, Band I* (Nachdruck der 1. Aufl.). Bern, Göttingen, Toronto: Huber.
- Feyerabend, P. (1995). *Wider den Methodenzwang* (5. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fischer, E. (1987). *Todesvorstellungen von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Todesvorstellungen und emotionalem Todeserleben jugendlicher Hauptschüler*. Regensburg: Roderer.
- Fitting, K. (1983). *Sonderschullehrer zwischen Pädagogik und Therapie. Eine Studie zur humanistisch orientierten Hochschulausbildung der Verhaltensauffälligenpädagogogen*. München: Minerva Publikation.
- Fitting, K. (1993). Verhalten und Auffälligkeit. Ein Entwurf aus Sicht Humanistischer Psychologie. In K. Fitting und E.-M. Saßenrath-Döpke (Hrsg.), *Pädagogik und Auffälligkeit. Impulse für Lehren und Lernen bei erwartungswidrigem Verhalten. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Karl-Josef Kluge* (S. 91-112). Weinheim, Basel: Deutscher Studienverlag.
- Fitting, K. und Kluge, K.-J. (1982). *Aspekte erziehungstherapeutischen Unterrichts mit verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen*. Hagen: Studienbrief Fernuniversität Hagen.
- Fitting, K. und Kluge, K.-J. (1985). *Verhaltensauffällige. Ein Beitrag zur Verständigung zwischen menschlichen Pädagogen/Lehrern/Erziehern und orientierungssuchenden (sog. verhaltensauffälligen) Heranwachsenden*. Düsseldorf.
- Fitting, K., Kluge, K.-J. und Steinberg, D. (1981). *Sich auf seine Schüler einlassen. Zur Konfliktregelung und Kommunikationsverbesserung im erziehungstherapeutischen Unterricht*. München: Minerva Publikation.
- Fitting, K. und Saßenrath-Döpke, E.-M. (1993). *Pädagogik und Auffälligkeit. Impulse für Lehren und Lernen bei erwartungswidrigem Verhalten. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Karl-Josef Kluge*. Weinheim, Basel: Deutscher Studienverlag.
- Flick, U., Kardorff, E. v., Keupp, H., Rosenstiel, L. v. und Wolff, S. (Hrsg.) (1995). *Handbuch qualitative Sozialforschung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.



- Flissikowski, R., Kluge, K.-J. und Schauerhammer, K. (1980). *Vom Prügelstock zur Erziehungsklasse für „schwierige“ Kinder*. München: Minerva Publikation.
- Flusser, V. (1992). *Ins Universum der technischen Bilder* (4. Aufl.). Göttingen: European Photography.
- Flusser, V. (1995). *Die Revolution der Bilder*. Mannheim: Bollmann.
- Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule (Hrsg.) (1993). *Pädagogik in Bewegung. Integrative Förderung und ganzheitliche Erziehung bei Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen*. Eschweiler.
- Foucault, M. (1989). *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft* (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses* (10. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1991 a). *Sexualität und Wahrheit I: Der Wille zum Wissen* (5. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1991 b). *Sexualität und Wahrheit III: Die Sorge um sich* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Franze, K.-H. (1995 a). *Wenn Gestalten gestalten. Gestaltpädagogik, Konfliktmanagement, veränderte Schüler- und Lehrgestalten*. „Heiwo“, Köln, 9. Juni 1995.
- Franze, K.-H. (1995 b). *Wenn Gestalten gestalten. Die Entwicklung meiner Persönlichkeit als Mittel erziehungstherapeutischer Interventionen zur Verminderung von erwartungswidrigem Verhalten in der Schule für Erziehungshilfe*. Aachen: Mainz Verlag.
- Franzke, E. (1983). *Der Mensch und sein Gestaltungserleben. Psychotherapeutische Nutzung kreativer Arbeitsweisen* (2. Aufl.). Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Frech-Becker, C. (1995). Die Schule unter dem Regenbogen. *Die Zeit*, 28. Juli 1995, S. 53.
- Freinet, C. (1980). *Pädagogische Texte* (herausgegeben von H. Boehncke und C. Hennig). Reinbek: Rowohlt.
- Freud, A. (1987 a). Das Ich und die Abwehrmechanismen. In *Die Schriften der Anna Freud, Band I* (S. 193-245). Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, A. (1987 b). Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung. In *Die Schriften der Anna Freud, Band VIII*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, A. (1987 c). Psychoanalytische Beiträge zur normalen Kinderentwicklung. In *Die Schriften der Anna Freud, Band X*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S. (1924). *Neurose und Psychose. Gesammelte Werke XIII* (7. Aufl., 1972; S. 385–391). Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S. (1989 a). Der Traum. In S. Freud, *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. Studienausgabe, Band I* (11. Aufl., 5.-15. Vorlesung; S. 101-244). Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S. (1989 b). *Die Traumdeutung. Studienausgabe, Band II* (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.

- Freud, S. (1989 c). Das Unbewußte. In S. Freud, *Psychologie des Unbewußten. Studienausgabe, Band III* (6. Aufl., S. 119-174). Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S. (1989 d). Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. In S. Freud, *Sexualleben. Studienausgabe, Band V* (6. Aufl., S. 43-145). Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S. (1989 e). Massenpsychologie und Ich-Analyse. In S. Freud, *Fragen der Gesellschaft. Ursprünge der Religion. Studienausgabe, Band IX* (5. Aufl., S. 61-134). Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S. (1989 f). Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci. In S. Freud, *Bildende Kunst und Literatur. Studienausgabe, Band X* (9. Aufl., S. 87-160). Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S. (1989 g). Zur Dynamik der Übertragung. In S. Freud, *Schriften zur Behandlungstechnik. Studienausgabe, Ergänzungsband* (3. Aufl.; S. 157-168). Frankfurt am Main: Fischer.
- Frielinghaus, M. (1995). *Theorie und Praxis der Enrichment-(Förder-)Pädagogik. „Hei-wo“*, Köln, 9. Juni 1995.
- Fritze, C. (1990). Trommeln mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. In K.-H. Benkmann, K. Saueressig und H. Beier (Hrsg.), *Neue Wege in der Erziehungshilfe* (S. 117- 119). Dortmund: vds Landesverband NRW.
- Fuchs, A. (1930). *Erziehungsklassen (E-Klassen) für schwererziehbare Kinder der Volksschule*. Halle: Marhold.
- Gadamer, H.-G. (1990). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (6. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gadamer, H.-G. (1993). *Wahrheit und Methode. Ergänzungen* (2. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Gafni, D., Kluge, K.-J. und Weinschenk, K. (Hrsg.) (1985). *Die verborgene Kraft. Hochbegabung, Talentierung, Kreativität*. München: Minerva Publikation.
- Gansberg, F. (1907). *Schaffensfreude. Anregungen zur Belebung des Unterrichts*. Leipzig, Berlin: Teubner.
- Gansberg, F. (1911). *Demokratische Pädagogik. Ein Weckruf zur Selbstbetätigung im Unterricht*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Gansberg, F. (1914). *Der freie Aufsatz, seine Grundlagen und Möglichkeiten*. Berlin, Bonn, München 1954.
- Gappmeyer, A. (1987). *Adoleszenz und Selbsttötung. Schüler zeichnen aktuelle Suidgedanken*. Regensburg: Roderer.
- Giffhorn, H. (1979). *Kritik der Kunstpädagogik*. Köln: DuMont.
- Giffhorn, H. (1981). Schülerprobleme statt Kunst. Plädoyer für eine neue Orientierung der ästhetischen Erziehung. *Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 6, 24-29.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. In A. Giorgi (Hrsg.), *Phenomenology and psychological research* (S. 8-22). Pittsburg, PA: Duquesne University Press.
- Girtler, R. (1984). *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit*. Wien, Köln, Graz: Böhlau.

- Girtler, R. (1995). Forschung in Subkulturen. In U. Flick et al. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung* (2. Aufl.; S. 385-388). Weinheim: Beltz.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity. Advances in methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: The Sociology Press.
- Glaser, B. G. und Strauss, A. L. (1979). Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In C. Hopf und E. Weingarten (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 91-111). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Glaser, H. (1991). *Kleine Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland, 1945-1989* (2. Aufl.). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Glöckler, U. (1988). *Aneignung und Widerstand. Eine Feldstudie zur ökologischen Pädagogik*. Stuttgart: Ed. co. Edition Cordeliers/Ed. Cadre.
- Goodenough, F. L. (1926). *Measurement of intelligence by drawings* (1975, Neudruck). Yonkers-on-Hudson, NY: World Book Co.
- Goetze, H. (Hrsg.) (1987). Fördern von Schülern mit Verhaltensstörungen. Bericht über die Fachtagung in Hamburg vom 17. bis 19.11.1986. *Zeitschrift für Heilpädagogik, Beiheft 13* (Juni).
- Goetze, H. (1989). Offenes Unterrichten bei Schülern mit Verhaltensstörungen. In H. Goetze und H. Neukäter (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik, Band 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 569-584). Berlin: Marhold.
- Goetze, H. (1995). Life Space Intervention. *Sonderpädagogik*, 25(1), 108-112.
- Goetze, H. und Gatzemeyer, U. (1992): Verhaltensgestörtenpädagogik im Spiegel der Fachzeitschriftenliteratur. *Heilpädagogische Forschung*, 18(1), 11-21.
- Goetze, H. und Jäger, W. (1991). Offenes Unterrichten bei Schülern mit Verhaltensstörungen. Unterrichtsversuch in einer 6. Klasse der Schule für Verhaltensgestörte. *Sonderpädagogik* 21(1), 28-39.
- Goetze, H. und Neukäter, H. (Hrsg.) (1989). *Handbuch der Sonderpädagogik, Band 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Berlin: Marhold.
- Grabski, S., Kissing, G., Neukäter, H. und Benkmann, K. H. (1978). *Strukturierter Unterricht mit verhaltensgestörten Kindern*. Rheinstetten: Schindele.
- Gstettner, P. (1995). Handlungsforschung. In U. Flick et al. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung* (S. 266-268). Weinheim: Beltz.
- Gudjons, H. (1992). *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gürge, F., Held, P. und Wollny, M. (1978). *Lehrertagebücher. Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Hauptschülern*. Bensheim: Päd.-Extra-Buchverlag.
- Haan, N. (1977). *Coping and defending. Process of self-environment organization*. New York, NY: Academic Press.
- Habermas, J. (1985). *Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1993). *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Habermas, J. (1994 a). *Erkenntnis und Interesse* (11. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1994 b). *Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. Philosophisch-politische Aufsätze* (3. Aufl.). Leipzig: Reclam.
- Habermas, J. (1995). *Theorie des kommunikativen Handelns* (2 Bände). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hammer, E. F. (1980). Expressive aspects of projective drawings. In E. F. Hammer (Hrsg.), *The clinical application of projective drawings* (6. Aufl., S. 59–79). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Harris, D. (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity*. London, UK: George G. Harrap.
- Hartwig, H. (1977). Ästhetische Praxis als Gegenstand von Erinnerung und Theorie. *Ästhetik & Kommunikation*, 30, 29-46.
- Hartwig, H. (1978). Von Schiffen, Lehrherren und narzisstischen Psychoräumen. *Kunst+Unterricht*, H. 51, 54-63.
- Hartwig, H. (1980). *Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät*. Reinbek: Rowohlt.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3. Aufl.). New York: Longman.
- Havighurst, R. J. (1963). Dominant concerns in the life. In L. Schenk-Danziger und H. Thomae (Hrsg.), *Gegenwartsprobleme der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Heilpädagogische Fakultät der Universität zu Köln (1993). *Verhaltensauffällig, na und? Manchmal stehen auch wir Kopf*. Tagungsprogramm, Köln 22.10.93.
- Heimann, P. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. *Die Deutsche Schule*, 54(9), 407-427.
- Heimann, P., Otto, G. und Schulz, W. (1965). *Unterricht – Analyse und Planung*. Hannover, Berlin, Darmstadt: Schroedel.
- Heinemann, E. (1992). Psychoanalyse und Pädagogik im Unterricht der Sonderschule. In E. Heinemann, U. Rauchfleisch und T. Grüttner (Hrsg.), *Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie* (S. 39–89). Frankfurt am Main: Fischer.
- Heintzmann, D. (1975). *Zur Verwirklichung von Grundschulrichtlinien im Fach Kunst im Kunstunterricht der Schule für Erziehungshilfe* (Unveröffentlichte Examensarbeit). Köln: Universität zu Köln.
- Heinze, T. (1987). *Qualitative Sozialforschung: Erfahrungen, Probleme und Perspektiven*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Heinze, T. und Klusemann, H.-W. (1980). Versuch einer sozialwissenschaftlichen Paraphrasierung am Beispiel des Ausschnittes einer Bildungsgeschichte. In T. Heinze und T. Allert (Hrsg.), *Interpretation einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik* (S. 97-152). Bensheim: Päd.-Extra-Buchverlag.

- Heinze, T., Müller, E., Stickelmann, B. und Zinnecker, J. (Hrsg.) (1975). *Handlungsforschung im pädagogischen Feld*. München: Juventa.
- Heinzel, J. (1987). *Angstabbau bei Schülern durch Entspannung. Eine Überprüfung der Möglichkeit des Angstabbaus bei verhaltensauffälligen Schülern durch Anwendung der progressiven Muskelentspannung*. Berlin: Marhold.
- Heitmeyer, W., Buhse, H. und Vossen, J. (1992 a). *Die Bielefelder Rechtsextremismus-Studie. Erste Langzeituntersuchung zur politischen Sozialisation männlicher Jugendlicher*. Weinheim, Basel: Juventa.
- Heitmeyer, W. (1992 b). Desintegration und Gewalt. *Deutsche Jugend*, 3, 109-112.
- Heitmeyer, W. (1993). Gesellschaftliche Desintegrationsprozesse als Ursache von fremdenfeindlicher Gewalt und politischer Paralysisierung. *Politik und Zeitgeschichte*, B 2-3, 3-13.
- Heitmeyer, W. und Sander, U. (1992). Individualisierung und Verunsicherung. In J. Mansel (Hrsg.), *Reaktionen Jugendlicher auf gesellschaftliche Bedrohung* (S. 38-58). Weinheim, München: Juventa.
- HeiWo '95: 1. Heilpädagogische Workshops*, Universität zu Köln, 9. Juni 1995.
- Hennig, C. und Knödler, U. (1985). *Problemschüler – Problemfamilien. Praxis des systemischen Arbeitens mit schulschwierigen Kindern*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hentig, H. v. (1985). Die Entzauberung der Ästhetik. In H. v. Hentig (Hrsg.), *Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung* (S. 65-92). München: Hanser.
- Hentig, H. v. (1969). *Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft*. Stuttgart: Klett.
- Hentig, H. v. (1973). *Schule als Erfahrungsraum*. Stuttgart: Klett.
- Hentig, H. v. (1987). *Was ist eine Humane Schule?* München, Wien: Hanser.
- Hentig, H. v. (1993). *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*. München, Wien: Hanser.
- Hermann, O. (1910). *Grundlagen für das Verständnis krankhafter Seelenzustände beim Kinde*. Langensalza: Beyer und Söhne.
- Hermanns, H. (1995). Narratives Interview. In U. Flick et al. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung* (S. 182-185). Weinheim: Beltz.
- Herzinger, R. (1995). Werden wir alle Jünger? Über die Renaissance konservativer Modernekritik und die postmoderne Sehnsucht nach der organischen Moderne. *Kursbuch*, 122: *Die Zukunft der Moderne* (S. 93-117). Berlin: Rotbuch Verlag.
- Heydorn, H.-J. (1979). *Bildungstheoretische Schriften*. Frankfurt am Main.
- Hilbig, N. und Tietze, I. (1981). *Kritzeleien auf der Schulbank. Eine qualitative Analyse von Tisch-Graffiti*. Hildesheim: Turnier-Verlag.
- Hinkel, H. (1978). Zur Bedeutung und Funktion der Kinderzeichnung. *Kunst+ Unterricht*, H. 51, 24-35.
- Hitzler, R. und Honer, A. (1995). Qualitative Verfahren zur Lebensweltanalyse. In U. Flick (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung* (S. 382-385). Weinheim: Beltz.

- Hohmann, C. (1982). *The HighScope Summer Workshop for Teenagers*. Ypsilanti, MI: HighScope Educational Research Foundation.
- Holzcamp, K. (1973). *Sinnliche Erkenntnis*. Frankfurt am Main: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Holzcamp, K. (1978). Kunst und Arbeit. Ein Essay zur „therapeutischen“ Funktion künstlerischer Gestaltung. In K. Holzcamp, *Gesellschaftlichkeit des Individuums. Aufsätze 1974–1977* (S. 17-40). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Homfeldt, H. G. (1974). *Stigma und Schule. Abweichendes Verhalten bei Lehrern und Schülern*. Düsseldorf: Schwann.
- Honneth, A. (1990). *Die zerrissene Welt des Sozialen. Sozialphilosophische Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (Hrsg.) (1994 a). *Pathologien des Sozialen. Die Aufgaben der Sozialphilosophie*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Honneth, A. (1994 b). *Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Horkheimer, M. und Adorno, T. W. (1969). *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt am Main: S. Fischer.
- Horn, E. (1920). What is a project? *The Elementary School Journal*, 21(2), 112-116.
- Huber, H. (1980). Über den Wert eines verhaltensmodifikatorischen Programms, durchgeführt in einer vierten Klasse der Sonderschule „E“. In K. Ulich (Hrsg.), *Wenn Schüler stören. Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens* (S. 153-168). München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Hull, C. L. (1952), *A behavior system. An introduction to behavior theory concerning the individual organism*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Hurrelmann, K. (1983). Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 3(1), 91–103.
- Hurrelmann, K. (1993). Aggression und Gewalt in der Schule. Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. *Päd Extra*, 21(5), 7-17.
- Hurst, M. (1973). Integration und Entfremdung: Ich- und Identitätsentwicklung des Gastarbeiterkindes. *betrifft: erziehung*, 6(6), 35-38.
- Hußlein, E. (1987). Unterricht in der Schule für Verhaltensgestörte. In H. Goetze (Hrsg.), *Fördern von Schülern mit Verhaltensstörungen. Bericht über die Fachtagung in Hamburg vom 17. bis 19.11.1986* (S. 26-29). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 38, Beiheft 13 (Juni).
- Hußlein, E. (1989). Unterrichtsgestaltung in der Schule für Verhaltensgestörte. In H. Goetze und H. Neukäter (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik, Band 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 473-491). Berlin: Marhold.
- Husserl, E. (1982). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Hamburg: Meiner.
- Huyssen, A. (1993). Postmoderne – eine amerikanische Internationale ? In A. Huyssen und K. R. Scherpe (Hrsg.), *Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels* (S. 13-44). Reinbek: Rowohlt.

- Huyssen, A. und Scherpe, K. R. (Hrsg.) (1993). *Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels*. Reinbek: Rowohlt.
- Innerhofer, F. (1993). *Schöne Tage*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Isay, R. A. (1990). *Schwul sein. Die psychologische Entwicklung des Homosexuellen*. München, Zürich: Piper.
- Isserlin, M. (1923). Psychiatrie und Heilpädagogik. In H. Goepfert (Hrsg.), *Bericht über den ersten Kongress für Heilpädagogik in München 2.-5. August 1922* (S. 1-10). Berlin: Springer.
- Jahn, H. H. (1994). *Perrudja*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Jameson, F. (1993). Postmoderne. Zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus. In A. Huyssen und K. R. Scherpe (Hrsg.), *Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels* (S. 45-102). Reinbek: Rowohlt.
- Jüttemann, G. und Thomae, H. (Hrsg.) (1987). *Biographie und Psychologie*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kagerer, H. (1978). *In der Schule tobt das Leben. Eine 10. Hauptschulklasse und ihre Lehrerin machen sich selbst zum Thema*. Berlin: Basis-Verlag.
- Kaplan, E. A. (1987). *Rocking around the clock. Music, television, postmodernism and consumer culture*. New York, London: Methuen.
- Kern, H. J. (1976). *Verhaltensmodifikation in der Schule. Anleitung für die Schulpraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kernberg, O. F. (1988). *Borderline-Störungen und pathologischer Narzissmus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keupp, H. (Hrsg.) (1974). *Verhaltensstörungen und Sozialstruktur. Epidemiologie, Empirie, Theorie, Praxis*. München, Berlin, Wien: Urban und Schwarzenberg.
- Kilpatrick, W. H. (1929). *How we learn. The psychological basis of the project method*. Calcutta, OH: Association Press.
- Klafki, W. (1964). Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In W. Klafki, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (S. 126-153). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klausmeier, R.-G. (1973). Pubertät und Beatmusik. *Psyche*, 27(7), 643-657.
- Kleining, G. (1986). Das qualitative Experiment. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38(4), 724-750.
- Kleining, G. (1995). Qualitatives Experiment. In U. Flick et al. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung* (2. Aufl., S. 263-266). Weinheim: Beltz.
- Klöß, O. (1996). Die Motivation nimmt permanent ab. Die Schule für Erziehungshilfe hat ein Problem: Immer schwächere Schüler kommen immer später – Zukunftsaussichten nicht gerade günstig. *Kölner Stadtanzeiger*, 26. Oktober 1996.
- Kluge, A. (1993). Suggestopädie – aktivierendes Lernen, entspanntes Lernen. Eine Chance für entmutigte Schüler. Beitrag zur Tagung „*Verhaltensauffällig, na und?*“ Universität zu Köln, 22. Oktober 1993.

- Kluge, A. (1995). *Die Methode bin ich*. Beitrag zur Tagung „Heiwo“, Universität zu Köln, 9. Juni 1995.
- Kluge, K.-J. (1973). *Pädagogik der Schwererziehbaren. Ein Beitrag zur Praxis und Theorie der Erziehungsschwierigenpädagogik* (2. Aufl.). Berlin: Marhold.
- Kluge, K.-J. (Hrsg.) (1976 a). *Einführung in die Sonderschuldidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kluge, K.-J. (1976 b). Statusverbesserung, Leistungssteigerung und emotionale Stabilisierung verhaltensauffälliger Schüler durch soziales Lernen im Unterricht. In K.-J. Kluge (Hrsg.), *Einführung in die Sonderschuldidaktik* (S. 133-183). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kluge, K.-J. (1994/95). *Lepp 2000: Laterale Enrichment- und interkulturelle Persönlichkeitsprogramme für intelligenzbegabte Minderheiten und Benachteiligte in Europa*. Seminarveranstaltung Verhaltensauffälligenpädagogik. Universität zu Köln 1994/95, Vorlesungsverzeichnis, S. 638.
- Kluge, K.-J. (1995). *Methodenwerkstatt. Neue/andere Beziehungs- und Lehrformen für die Schule für Erziehungshilfe (Sonderschule) ausprobieren können bzw. Neues von Diplomheilpädagogen anwenden lernen* (Studienbrief). Köln: Universität zu Köln.
- Kluge, K.-J. (1995). *Sonderschullehrer als Enrichmentpädagogen? Zum Selbstverständnis und Methodenpool handlungskompetenter Sonderschullehrer/-innen*. Veranstaltungstitel zur Tagung „HeiWo‘95“, Universität zu Köln, 9. Juni 1995.
- Kluge, K.-J. und Franze, K.-H. (1995). *Lernen in neuen Dimensionen. L.i.N.D.-Ansatz. Ein Leittextpaket-System* (Studienbrief). Köln: Universität zu Köln.
- Kluge, K.-J., Küpper, P. und Lilienthal, H. (1981). *Soziales Lernen in Konfliktsituationen*. Oberursel, Taunus: Finken-Verlag.
- Kluge, K.-J. und Patt, R. (1982). *Kreativierender Unterricht. Eine Lernchance für Problemschüler in allen Schulstufen*. München: Minerva Publikation.
- Kluge, K.-J., Roeben, P., Ohmland, J. und Kessel, A. v. (1982). *Anstelle von studentischer Revolution, Resignation und Vereinsamung – Engagement und „Lebendiges Lernen“*. München: Minerva Publikation.
- Kluge, K.-J., Metternich, A. und Sellner, H. (1976). *Sie kamen zu uns und wir nahmen sie nicht an. Gastarbeiterkinder im Schnittpunkt zweier Kulturen*. Rheinstetten: Schindele.
- Kluge, K.-J. und Sievert, U. (Hrsg.) (1990). *Lernen als Dialog. „Werkstatt“-Berichte über Beziehungen zwischen Schülern, Lehrern und Erziehern unter erschwerten Bedingungen*. (Teil A und B, jeweils 2 Bände). München: Minerva Publikation.
- Kluge, K.-J. und Suermondt-Schlembach, K. (1981). *Hochintelligente Schüler verhaltensauffällig gemacht?* München: Minerva Publikation.
- Kluge, K.-J. und Tomczak, A. (1995). *Entspannen als Lern- und Lehrhilfe*. Aachen: Mainz Verlag.
- Koch, W. (1984). Erotische Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen. *BDK-Mitteilungen*, 2, 25-29.



- Körner, W. und Möller-Rösch, U. (1990). *Möglichst sexy. Starphotographie in der BRAVO*. Schulfernsehen, Erstsendung Januar 1990
- Körner, W. und Möller-Rösch, U. (1989). Starphotographie in der BRAVO. *Praxis Schulfernsehen*, 13, H. 151, 123-126.
- Koester, U. und Büttner, C. (Hrsg.) (1981). *Liebe und Hass im Unterricht. Texte zur Analyse von Beziehungsschwierigkeiten in der Schulklasse*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Koppitz, E. M. (1972). *Die Menschendarstellung in Kinderzeichnungen und ihre psychologische Auswertung*. Stuttgart: Hippokrates.
- Kramer, E. (1975). *Kunst als Therapie mit Kindern*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Kruse, A. (1987). Biographische Methode und Exploration. In G. Jüttemann und H. Thomae (Hrsg.), *Biographie und Psychologie* (S. 119-137). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kuhlmann, A. (Hrsg.) (1994). *Philosophische Ansichten der Moderne*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Kuhn, T. S. (1978 a). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kuhn, T. S. (1978 b). *Die Entstehung des Neuen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kuhn, W. (1990). *Spezifisch sonderpädagogische Unterrichtsarbeit* (Unveröffentlichtes Manuskript). Düsseldorf: Studienseminar Lehramt Sonderpädagogik.
- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1978). *Richtlinien für die Sonderschule für Erziehungshilfe*. Düsseldorf.
- Lafont, H. (1990). Jugendbanden. In P. Ariès et al. (Hrsg.), *Die Masken des Begehrens und die Metamorphosen der Sinnlichkeit. Zur Geschichte der Sexualität im Abendland* (S. 209-225). Frankfurt am Main: Fischer.
- Lauth, G. (1983). *Verhaltensstörungen im Kindesalter. Ein Trainingsprogramm zur kognitiven Verhaltensmodifikation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lazarus, R. S. und Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. und Launier, R. (1978). Stress. Related transactions between person and environment. In L. A. Pervin und M. Lewis (Hrsg.), *Perspectives in interactional psychology*. New York: Plenum Press.
- Lehr, U. (1976). Zur Frage der Gliederung des menschlichen Lebenslaufes. *Act. Gerontol.*, 6, 337-345.
- Lehr, U. (1987). Erträge biographischer Forschung in der Entwicklungspsychologie. In G. Jüttemann und H. Thomae (Hrsg.), *Biographie und Psychologie* (S. 217-248). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lehrergruppe Glockseeschule (1979). Die Glockseeschule Hannover. In M. Borchert und K. Derichs-Kunstmann (Hrsg.), *Schulen, die ganz anders sind* (S. 41-62). Frankfurt am Main: Fischer.

- Leithäuser, T. und Volmerg, B. (1979). *Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lemert, E. M. (1967). *Human deviance, social problems and social control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lenz-Johannes, M. (1988). Triptychon. *Kunst+Unterricht*, H. 127, 17-21.
- Leontjew, A. N. (1980). *Probleme der Entwicklung des Psychischen* (3. Aufl.). Königstein, Taunus: Athenäum.
- Leutinger-Bohleber, M. (1995). Die Einzelfallstudie als psychoanalytisches Forschungsinstrument. *Psyche*, 49, 434-480.
- Lewin, K. (1943). Defining the field at a given time. *Psychological Review*, 50, 229-310.
- Lewin, K. (1946). Behavior and development as a function of the total situation. In L. Carmichael (Hrsg.), *Manual of child psychology* (S. 791-844). New York: John Wiley & Sons.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie und Sozialwissenschaften*. Bern, Stuttgart: Huber.
- Lewin, K. (1982). *Aktionsforschung und Minderheitenprobleme* (Bd. 7, Kurt-Lewin-Gesamtausgabe, herausgegeben von C. F. Graumann). Bern: Huber.
- Locke, J. (1967). *Einige Gedanken über die Erziehung* (zuerst erschienen 1693). Paderborn: Schöningh.
- Lösel, F. (1975). Prozesse der Stigmatisierung in der Schule. In M. Brusten und J. Hohmeier (Hrsg.), *Stigmatisierung. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen* (Bd. 2, S. 7-32). Neuwied: Luchterhand.
- Lorenzer, A. (1986). Tiefenhermeneutische Kulturanalyse. In H.-D. König, A. Lorenzer u. a. (Hrsg.), *Kultur-Analysen* (S. 11-98). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Luquet, G. H. (1924). La narration graphique chez l'enfant. *Journal de Psychologie normale et pathologique*, 21, 183-218.
- Luquet, G. H. (1977). *Le dessin enfantin*. Lausanne, Paris: Delachaux & Niestlé.
- Lytard, J.-F. (1994). *Das postmoderne Wissen* (3. Aufl.). Wien: Passagen-Verlag.
- Machover, K. (1980). *Personality projection in the drawing of the human figure*. Springfield, IL : Charles C. Thomas.
- Mahler, M. (1992). *Studien über die drei ersten Lebensjahre*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Mahler, M., Pine, F. und Bergman, A. (1989). *Die psychische Geburt des Menschen. Symbiose und Individuation*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Mâle, P. (1983). *Psychotherapie bei Jugendlichen. Krisen und Probleme in der späten Pubertät*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Marcuse, H. (1982). *Triebstruktur und Gesellschaft. Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Marx, M. H. (Hrsg.) (1952). *Psychological theory: Contemporary readings*. New York: Macmillan.
- Mayring, P. (1993). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McRobbie, A. und Garber, J. (1979). Mädchen in den Subkulturen. In J. Clarke und A. Honneth (Hrsg.), *Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen* (S. 217-237). Frankfurt am Main: Syndikat.
- Mentzos, S. (1982). *Neurotische Konfliktverarbeitung. Einführung in die psychoanalytische Neurosenlehre unter Berücksichtigung neuer Perspektiven*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Miller, D. R. und Swanson, G. E. (1960). *Inner conflict and defense*. New York: Schocken Books.
- Minuchin, S. (1977). *Familie und Familientherapie. Theorie und Praxis struktureller Familientherapie*. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Möller, K. (1993). Zusammenhänge der Modernisierung des Rechtsextremismus mit der Modernisierung der Gesellschaft. *Politik und Zeitgeschichte, B 46-47*, 3-9.
- Möller, K. und Müller, J. (1992). Zwischen Befremden und Entfremdung. Bedrohungsgefühle durch Zuwanderung von Migrant\_innen. In J. Mansel (Hrsg.), *Reaktionen Jugendlicher auf gesellschaftliche Bedrohung. Untersuchungen zu ökologischen Krisen, internationalen Konflikten und politischen Umbrüchen als Stressoren*. Weinheim, München: Juventa.
- Moser, H. (1977). *Methoden der Aktionsforschung*. München: Kösel.
- Moser, T. (1970). *Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur. Zum Verhältnis von soziologischen, psychologischen und psychoanalytischen Theorien des Verbrechens*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Møller, L. (1987). *Sex – Eine Gebrauchsanweisung für Jugendliche* (Zeichentrickfilm). Dänemark.
- Muchow, M. und Muchow, H. H. (1978). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Bensheim: Päd.-Extra-Buchverlag.
- Mücke, T. und Korn, J. (1993). Miteinander statt Gegeneinander. Neue Wege in der Jugendarbeit. Dialogversuch mit rechtsextrem orientierten Jugendlichen. In H. Heil, M. Perik und P.-U. Wendt (Hrsg.), *Jugend und Gewalt. Über den Umgang mit gewaltbereiten Jugendlichen* (S. 101-125). Marburg: Schüren.
- Mummendey, A. (1983). Aggressives Verhalten. In H. Thomae (Hrsg.), *Psychologie der Motive*. Göttingen: Hogrefe.
- Myschker, N. (1987). Isolieren – Normalisieren – Ausmerzen. Zur Geschichte der Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. In H. Goetze (Hrsg.), *Fördern von Schülern mit Verhaltensstörungen. Bericht über die Fachtagung in Hamburg vom 17. bis 19.11.1986* *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 38, Beiheft 13 (Juni), 14-17.

- Myschker, N. (1989). Zur Geschichte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In H. Goetze und H. Neukäter (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik. Band 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 155-190). Berlin: Marhold.
- Nachtwey, R. (1987). *Pflege, Wildwuchs, Bricolage. Ästhetisch-kulturelle Jugendarbeit*. Opladen: Leske und Budrich.
- Naumburg, M. (1973). *An introduction to art therapy: Studies of the „free“ art expression of behavior problem children and adolescents as a means of diagnosis and therapy*. New York: Teachers College Press.
- Negt, O. (1975/76). Schule als Erfahrungsprozess. Gesellschaftliche Aspekte des Glocksee-Projektes. *Ästhetik & Kommunikation*, 6(22)/7(23), 36-55.
- Neill, A. S. (1980). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*. Reinbek: Rowohlt.
- Neukäter, H. (1980). Projektorientiertes Lernen in der schulischen Arbeit mit verhaltensgestörten Schülern. *Sonderpädagogik*, 10(4), 151-158.
- Neukäter, H. (1989). Projektunterricht. In H. Goetze und H. Neukäter (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik. Band 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 613-622). Berlin: Marhold.
- Newman, B. M. und Newman, P. R. (1975). *Development through life. A psychological approach*. Homewood, IL: Dorsey.
- Oerter, R. (1987). Der ökologische Ansatz. In R. Oerter und L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 87-128). München, Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. (1987). Kindheit. In R. Oerter und L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 204-264). München, Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. (1987). Jugendalter. In R. Oerter und L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 265-338). München, Weinheim: Beltz.
- Oerter, R. und Montada, L. (Hrsg.) (1987). *Entwicklungspsychologie* (2. Aufl.). München, Weinheim: Beltz.
- Olbrich, E. und Todt, E. (Hrsg.) (1984). *Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Otto, G. (1994). Projekte in der Fächerschule? Plädoyer für eine vernachlässigte Lernweise. *Kunst+Unterricht*, H. 181, 35-37.
- Otto, H. und Merten, R. (Hrsg.) (1993). *Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Paasch, U. (1995). Techno-Party unter Palmen. *Die Zeit*, Nr. 34, 18. August 1995.
- Paivio, A. (1978). Visuelles Vorstellen und verbale symbolische Prozesse. In G. Steiner (Hrsg.) *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band VII: Piaget und die Folgen* (S. 810-834). Zürich: Kindler.
- Pädagogik in Bewegung. 2. Symposion an der Astrid-Lindgren-Schule*. Tagungsprogramm, Eschweiler 11. und 12. Mai 1995.
- Pasolini, P. P. (1995). *Ragazzi di vita*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Pasolini, P. P. (1996). *Vita violenta*. München, Zürich: Piper.

- Patry, J.-L. (Hrsg.) (1982). *Feldforschung. Methoden und Probleme sozialwissenschaftlicher Forschung unter natürlichen Bedingungen*. Bern, Stuttgart, Wien: Huber.
- Pazzini, K.-J. (1986). Collage. *Kunst+Unterricht*, H. 100, 20-24.
- Pazzini, K.-J. (1992). Anmerkungen zu einem fast vergessenen Thema in der Pädagogik und in der Erziehungswissenschaft. In K.-J. Pazzini (Hrsg.), *Wenn Eros Kreide frisst* (S. 21-44). Essen: Klartext-Verlag.
- Petermann, B. (1938). *Wesensfragen seelischen Seins: Eine Einführung in das moderne psychologische Denken*. Leipzig: J. A. Barth.
- Petermann, F. (Hrsg.) (1996). *Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie: Modelle psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U., Umann, D., Gottschling, R. und Gruhler, S. (1993). Schule für Verhaltensgestörte: Analyse von Schulkonzepten. *Sonderpädagogik*, 23(3), 142-155.
- Peters, M. (1988). Bewältigungsforschung und Adoleszenz. In L. Brüderl (Hrsg.), *Belastende Lebenssituationen. Untersuchungen zur Bewältigungs- und Entwicklungsforschung* (S. 23-36). Weinheim, München: Juventa.
- Petri, H. (1991). *Erziehungsgewalt. Zum Verhältnis von persönlicher und gesellschaftlicher Gewaltausübung in der Erziehung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Piaget, J. (1975). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. (1969). *Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. und Inhelder, B. (1969). Les images mentales. In J. Piaget und P. Fraise (Hrsg.), *Traite de psychologie experimentale, VII: L'intelligence* (2. Aufl., S. 71-116). Paris: Presses universitaires de France.
- Piaget, J. und Inhelder, B. (1979). *Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pollak, M. (1990). Männliche Homosexualität oder das Glück im Ghetto? In P. Ariès et al. (Hrsg.), *Die Masken des Begehrens und die Metamorphosen der Sinnlichkeit. Zur Geschichte der Sexualität im Abendland* (S. 55-79). Frankfurt am Main: Fischer.
- Pollock, F. (Hrsg.) (1955). *Gruppenexperiment*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Popper, K. R. (1995). *Objektive Erkenntnis. Ein evolutionärer Entwurf* (3. Aufl.). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Popper, K. R. und Eccles, J. C. (1977). *The self and its brain*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Postman, N. (1993). *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Prost, A. (1993). Grenzen und Zonen des Privaten. In P. Ariès, P. und G. Duby (Hrsg.), *Die Geschichte des privaten Lebens, Band 5: Vom ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart* (S. 15-152). Frankfurt am Main: Fischer.

- Ramseger, J. (1977). *Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem didaktischen Modell*. Weinheim, München: Juventa.
- Rauchfleisch, U. (1981). *Dissozial. Entwicklung, Struktur und Psychodynamik dissozialer Persönlichkeiten*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Rauchfleisch, U. (1996 a). *Schwule, Lesben, Bisexuelle* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Rauchfleisch, U. (1996 b). Zur Beratung männlicher Adoleszenten mit homosexueller Orientierung und ihrer Eltern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 45(5), 166-170.
- Reble, A. (1993). *Geschichte der Pädagogik* (17. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Redl, F. (1987). *Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik*. München: Piper.
- Redl, F. und Wineman, D. (1990). *Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle*. München: Piper.
- Redlich, A. und Schley, W. (1981). *Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht* (2. Aufl.). München: Urban und Schwarzenberg.
- Reiche, R. (1995). Von innen nach außen? Sackgassen im Diskurs über Psychoanalyse und Gesellschaft. *Psyche*, 49(3), 227-258.
- Reinhard, H. G. (1988). *Entwicklung und psychische Störung im Jugendalter. Formen der Daseinsbewältigung psychisch gestörter Jugendlicher*. Stuttgart, New York: Thieme.
- Reiser, H. und Loeken, H. (1993). *Das Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt am Main. Kooperation von Schule und Jugendhilfe*. Solms, Lahn: Jarick Oberbiel.
- Renzulli, J. S. (1977). *The Enrichment Triad Model. A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Richter, H.-E. (1970). *Patient Familie: Entstehung, Struktur und Therapie von Konflikten in Ehe und Familie*. Reinbek: Rowohlt.
- Richter, H.-E. (1963). *Eltern, Kind und Neurose: Psychoanalyse der kindlichen Rolle*. Stuttgart: Klett.
- Richter, H.-E. (1994). Test der Verführbarkeit. Schulklassen sehen den Film „Beruf Neonazi“. *Die Zeit*, Nr. 5, 28. Januar 1994.
- Richter, H.-G. (1976). *Anfang und Entwicklung der zeichnerischen Symbolik*. Kastellaun: Henn.
- Richter, H.-G. (Hrsg.) (1977). *Therapeutischer Kunstunterricht*. Düsseldorf: Schwann.
- Richter, H.-G. (1984). *Pädagogische Kunsttherapie. Grundlegung, Didaktik, Anregungen*. Düsseldorf: Schwann.
- Richter, H.-G. (1987). *Die Kinderzeichnung. Entwicklung, Interpretation, Ästhetik*. Düsseldorf: Schwann.

- Richter, H.-G. (1990). Vom ästhetischen Niemandsland. Was hält die ästhetische Bildung von der Selbsttätigkeit der Heranwachsenden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 36(4), 523-536.
- Richter, H.-G. (1991). Vom Ästhetischen in Bildung und Erziehung, Förderung und Therapie. *Kunst+Unterricht*, H. 158, 34-38.
- Richter, H.-G. (1994). Bildgeschichte als Lebensgeschichte. Ein Beispiel für die biographisch rekonstruierende Interpretation einer Kinderzeichnung. In A. von der Heiden (Hrsg.), *Ästhetik und Verantwortung* (S. 11-24). Essen: Die Blaue Eule.
- Richter, H.-G. (1995). Angst und Scham oder: Bildgeschichte als Leidensgeschichte. In O. Scholz und A. Karpati (Hrsg.), *Anxiety and fear in children's art works. Angst und Schrecken in der Kinderzeichnung* (S. 28-44). Berlin: Hochschule der Künste.
- Ricoeur, P. (1993). *Die Interpretation. Ein Versuch über Freud* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Robins, D. und Cohen, P. (1978). *Knuckle sandwich. Growing up in the working-class city*. London: Penguin.
- Rogers, C. R. (1974). *Encounter-Gruppen: Das Erlebnis der menschlichen Begegnung*. München: Kindler.
- Rogers, C. R. (1983 a). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Rogers, C. R. (1983 b). *Entwicklung der Persönlichkeit* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, C. R. (1984). *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel.
- Rogge, J.-U. (1991). Vom Gebrauch des Video-Horrors. Stil, Körpererfahrung, Angst-Lust und Leiden. In C. Büttner und E. W. Meyer (Hrsg.), *Rambo im Klassenzimmer. Wie Lehrer/-innen sich der Video-Faszination ihrer Schüler annähern können* (S. 140-178). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind*. New York, NY: Basic Books.
- Rolff, H.-G. und Zimmermann, P. (1985). *Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rousseau, J.-J. (1963). *Emile oder über die Erziehung* (zuerst erschienen 1762, herausgegeben von J. Esterhues, 3. Aufl.). Stuttgart: Reclam.
- Sachs, W. (1981). Über die Industrialisierung der freiwüchsigen Kindheit. *Päd Ext- ra*, 7/8, 24-28.
- Salinger, J. D. (1988). *Der Fänger im Roggen*. Reinbek: Rowohlt.
- Sartre, J.-P. (1958). *Was ist Literatur?* Reinbek: Rowohlt.
- Sartre, J.-P. (1991). *Das Sein und das Nichts. Versuch einer phänomenologischen Ontologie*. Reinbek: Rowohlt.
- Schäfer, G. E. (1985). Schwierigkeiten des Erziehers bei der Erziehung schwieriger Kinder. *Sonderpädagogik*, 15(2), 71-80.
- Schäfer, K. H. und Schaller, K. (1976). *Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik* (3. Aufl.). Heidelberg: Quelle und Meyer.

- Schetty, S. A. (1974). *Kinderzeichnungen. Eine entwicklungspsychologische Untersuchung*. Zürich: Juris Verlag.
- Schittko, K. (1980). Ansätze zu einer kritischen Didaktik. *Die Deutsche Schule*, 72, 652-659.
- Schleiermacher, F. D. E. (1995). *Hermeneutik und Kritik* (zuerst erschienen 1838). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schley, W. (1989). Systemische Ansätze in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In H. Goetze und H. Neukäter (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik, Band 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 231-245). Berlin: Marhold.
- Schmidtke, H.-P. (1980). Pädagogik bei Kindern nicht-deutscher Muttersprache. In H. Goetze und H. Neukäter (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik, Band 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 301-320). Berlin: Marhold.
- Schmitt, T. (1981). *Randale und Liebe* (Dokumentarfilm). Deutschland.
- Schmitt, T. (1985). *Cooltur. Zur Jugendszene 1985* (Dokumentarfilm). Deutschland.
- Schneider, R. (1995). *Schlafes Bruder* (12. Aufl.). Leipzig: Reclam.
- Schoppe, A. (1991). *Kinderzeichnung und Lebenswelt. Neue Wege zum Verständnis des kindlichen Gestaltens*. Herne: Verlag für Wissenschaft und Kunst.
- Schottenloher, G. (1992). *Kunst- und Gestaltungstherapie. Eine praktische Einführung* (3. Aufl.). München: Kösel.
- Schrader, A., Nickles, B. W. und Griese, H. M. (1976). *Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der BRD*. Kronberg: Athenäum.
- Schubarth, W. (1993). Sehnsucht nach Gewissheit. Rechtsextremismus als Verarbeitungsform des gesellschaftlichen Umbruchs. In H.-U. Otto und R. Merten (Hrsg.), *Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch* (S. 256-266). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Schürmann, C. (1993). Überleben im Stress. Entspannungsübungen für Schüler. Beitrag zur Tagung „*Verhaltensauffällig, na und?*“, Universität zu Köln, 22. Oktober 1993.
- Schütz, A. und Luckmann, T. (1994 a). *Strukturen der Lebenswelt, Band I*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütz, A. und Luckmann, T. (1994 b). *Strukturen der Lebenswelt, Band II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütze, F. (1977). *Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien, dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Schulische Erziehungshilfe – Grenzüberschreitend*. Arbeitstagung, Universität Potsdam, 5.-8. September 1996.
- Schulte, H. (1993). Körperorientierte Kommunikation als professionelles Handeln. Beitrag zur Tagung „*Verhaltensauffällig, na und?*“ Universität zu Köln, 22. Oktober 1993.



- Schulz, W. (1965). Unterricht - Analyse und Planung. In P. Heimann, G. Otto und W. Schulz (Hrsg.), *Unterricht - Analyse und Planung* (S. 13-47). Hannover: Schroedel.
- Schulz, W. (1980). *Unterrichtsplanung*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Schulze, G. (1993). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart* (2. Aufl.). Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Schulze, G. (1994). Gehen ohne Grund. Eine Skizze zur Kulturgeschichte des Denkens. In A. Kuhlmann (Hrsg.), *Philosophische Ansichten der Moderne* (S. 79-130). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Schumacher, G. (1975). *Neues Lernen mit Verhaltensgestörten und Lernbehinderten. Der durchstrukturierte Klassenraum*. Berlin: Marhold.
- Schuhmann, M. (1995). Kindheiten in der Risikogesellschaft. *Behindertenpädagogik*, 34(3), 226-241.
- Seifert, M. und Nagel, N. (1977). *Nicht für die Schule leben. Freie Schule Frankfurt: Ein alternativer Schulversuch*. Frankfurt am Main: Päd.-Extra-Buchverlag.
- Shusterman, R. (1994). Die Sorge um den Körper in der heutigen Kultur. In A. Kuhlmann (Hrsg.), *Philosophische Ansichten der Moderne* (S. 241-277). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Sillitoe, A. (1976). *Die Einsamkeit des Langstreckenläufers*. Zürich: Diogenes.
- Singer, J. und Kolligian, J. (1987). Personality: Developments in the study of private experience. *Annual Review of Psychology*, 38, 533-574.
- „Sonderpädagogik neu denken. Die Zukunft der Sonderpädagogik bedarf einer neuen Orientierung.“ Tagung, Universität Dortmund, 28. März 1995.
- Speck, O. (1989). Sonderpädagogische Organisationsformen. In H. Goetze und H. Neukäter (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik, Band 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 191-228). Berlin: Marhold.
- Spreiter, M. (Hrsg.) (1993). *Waffenstillstand im Klassenzimmer. Vorschläge, Hilfestellung, Prävention*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Steiner, G. (Hrsg.) (1978). *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band VII: Piaget und die Folgen*. Zürich: Kindler.
- Steinert, H. und Karazman-Morawetz, J. (1993). Gewalterfahrungen Jugendlicher. In H.-U. Otto und R. Merten (Hrsg.), *Rechtsradikale Gewalt im vereinigten Deutschland. Jugend im gesellschaftlichen Umbruch* (S. 147-156). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Stern, D. N. (1986). Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. und Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Streek-Fischer, A. (1992). „Geil auf Gewalt“. Psychoanalytische Bemerkungen zu Adoleszenz und Rechtsradikalismus. *Psyche*, 46(8), 745-768.

- Streek-Fischer, A. (1994). Männliche Adoleszenz, Fremdenhaß und seine selbstreparative Funktion am Beispiel jugendlicher rechtsextremer Skinheads. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 43(7), 259-266.
- Strube, G. und Weinert, F. E. (1987). Autobiographisches Gedächtnis: Mentale Repräsentation der individuellen Biographie. In G. Jüttemann und H. Thomae (Hrsg.), *Biographie und Psychologie* (S. 151-167). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Struck, U. (1993). Spielerische Formen der Bewegung, Entspannung, Körperselbsterfahrung. *I. Symposion Astrid-Lindgren-Schule*.
- Strümpell, L. v. (1890). *Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder*. Leipzig: Verlag E. Ungleich (weitere Aufl. 1892, 1899, 1910).
- Stutte, H. (1955). Über schulische Sondereinrichtungen für schwierige Kinder. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 6(4), 171-177.
- Szillis-Kappelhoff, B. (1993). Intensivstation Klassenzimmer. *Die Zeit*, Nr. 44, 29. Oktober 1993.
- Tank, W. (1963). *Kopf- und Aktzeichnen*. Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Tast, S. (1993). Möglichkeiten der Edu-Kinestetik im Schulbereich (Tagungsbeitrag). *I. Symposion Astrid-Lindgren-Schule*, Eschweiler.
- Taylor, C. (1992). *Negative Freiheit? Zur Kritik des neuzeitlichen Individuums*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Taylor, C. (1994). Die Unvollkommenheit der Moderne. In A. Honneth (Hrsg.), *Pathologien des Sozialen. Die Aufgaben der Sozialphilosophie* (S. 73-106). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Theunissen, G. (1980). *Ästhetische Erziehung bei Verhaltensauffälligen*. Frankfurt am Main, Bern: Peter Lang.
- Theunissen, G. (1992). *Heilpädagogik und Soziale Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Thiemann, F. (1985). *Schulszenen. Vom Herrschen und vom Leiden*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Thomae, H. (1968). *Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie*. Göttingen: Hogrefe.
- Thomae, H. (1973). *Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen* (11. Aufl.). Basel: Karger.
- Thomae, H. (1984). Formen der Auseinandersetzung mit Konflikt und Belastung im Jugendalter. In E. Olbrich und E. Todt (Hrsg.), *Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen* (S. 89-110). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Thomae, H. (1987). Zur Geschichte der Anwendung biographischer Methoden in der Psychologie. In G. Jüttemann und H. Thomae (Hrsg.), *Biographie und Psychologie* (S. 4-25). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Thomae, H. (1988). *Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie* (2. neu bearb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Tomkins, S. S. (1979). Script theory: Differential magnifications of affects. *Nebraska Symposium on Motivation, Vol. 26*, 201-236. Lincoln, NE.

- Torberg, F. (1979). *Der Schüler Gerber*. München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Trautmann-Sponzel, R. D. (1988). Definition und Abgrenzung des Begriffs „Bewältigung“. In L. Brüderl (Hrsg.), *Theorien und Methoden der Bewältigungsforschung* (S. 14–24). Weinheim, München: Juventa.
- Ulich, K. (Hrsg.) (1980). *Wenn Schüler stören. Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens*. München, Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.
- Undeutsch, U. (1983). Exploration. In H. Feger und J. Bredenkamp (Hrsg.), *Datenerhebung. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. I* (S. 321–361). Göttingen: Hogrefe.
- Vaillant, G. (1977). *Adaptation to life*. Boston, MA: Little, Brown.
- „Verhaltensauffällig, na und? Manchmal stehen auch wir Kopf.“ Tagung, Universität zu Köln und Verband Sonderpädagogik (vds), 22. Oktober 1993.
- Vincent, G. (1993). Eine Geschichte des Geheimen. In P. Ariès und G. Duby (Hrsg.), *Die Geschichte des privaten Lebens, Bd. 5: Vom ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart* (S. 153–343). Frankfurt am Main: Fischer.
- Virilio, P. (1992). *Rasender Stillstand*. München, Wien: Hanser
- Virilio, P. (1995). *Der negative Horizont. Bewegung, Geschwindigkeit, Beschleunigung*. Frankfurt am Main: Fischer
- Voelin, C. und Dami, C. (1978). Die bildhafte Vorstellung beim Kinde. In G. Steiner (Hrsg.), *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII: Piaget und die Folgen* (S. 835–845). Zürich: Kindler.
- Vogelsang, W. (1993). Medien als Kristallisationspunkte jugendlicher Fankulturen. *Ästhetik & Kommunikation*, 24(88), 55–60.
- Voß, R. (1987). *Anpassung auf Rezept. Die fortschreitende Medizinisierung auffälligen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Weikart, D. (Hrsg.) (o. D.). *Summer program for teenagers. Workshop reports*. Ypsilanti, MI: HighScope Educational Research Foundation.
- Weikart, D. (Hrsg.) (1984). *HighScope staff training manual*. Ypsilanti, MI: HighScope Educational Research Foundation.
- Weinberg, M. S. und Williams, C. J. (1973). Soziale Beziehungen zu devianten Personen bei der Feldforschung. In F. Friedrichs (Hrsg.), *Teilnehmende Beobachtung abweichenden Verhaltens* (S. 83–108). Stuttgart: Enke.
- Wember, F. B. (1991). Ein argumentativer Versuch über Möglichkeiten und Grenzen des Einfühlenden Verstehens als Methode sonderpädagogischer Forschung und Praxis. *Heilpädagogische Forschung*, 17(2), 61–73.
- Widlöcher, D. (1989). *Was eine Kinderzeichnung verrät. Methode und Beispiele psychoanalytischer Deutung*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Wiedemann, P. M. (1986). *Erzählte Wirklichkeit. Zur Theorie und Auswertung narrativer Interviews*. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union.
- Wieland, U. H. (1993). Form- und Motiventwicklung in der Jugendzeichnung. Perspektiven eines dreidimensionalen Interpretationsmodelles. In B. Wichelhaus (Hrsg.), *KUNSTtheorie, KUNSTpsychologie, KUNSTtherapie. Festschrift für Hans-Günther Richter zum 60. Geburtstag* (S. 187–195). Berlin: Cornelsen.

- Willis, P. (1978). *Profan culture: Rocker, Hippies. Subversive Stile der Jugendkultur*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Willis, P. (1979). *Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Wimmer, W. (1976). *Nicht allen das Gleiche, sondern jedem das Seine. Sozialbiographien aus einer Hauptschulklasse*. Reinbek: Rowohlt.
- Winkel, R. (1993). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten* (5. Aufl.). Bochum: Kamp.
- Wolffersdorff-Ehlert, C. v. (1995). Zugangsprobleme bei der Erforschung von Randgruppen. In U. Flick et al. (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung* (2. Aufl., S. 388-391). Weinheim: Beltz.
- Wünsche, K. (1979). *Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Wulf, H. J. (1993). Rezeption im Warenhaus. Anmerkungen zur Rezeptionsästhetik des Umschaltens. *Ästhetik & Kommunikation*, 24(88), 61-66.
- Zacharias, W. (1986). Der (kultur-)pädagogische Alltag ist eine Collage. *Kunst+Unterricht*, H. 100, 43-47.
- Ziehe, T. (1975). *Pubertät und Narzißmus. Sind Jugendliche entpolitisiert?* Frankfurt am Main, Köln: Europäische Verlagsanstalt.
- Zimmer, H. D. (1992). Von Repräsentationen, Modalitäten und Modulen. *Sprache & Kognition*, 11(1), 65-74.
- Zinnecker, J. (1978). Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler. In G.-B. Reinert und J. Zinnecker (Hrsg.), *Schüler im Schulbetrieb* (S. 29-121). Reinbek: Rowohlt.



## NACHWORT ODER: WARUM DER UNTERTITEL DES BUCHES AUS HEUTIGER SICHT „JUGENDLICHE IN SOZIALEN, KULTURELLEN UND INSTITUTIONELLEN SPANNUNGSFELDERN“ LAUTEN WÜRDE

Inzwischen liegen die Jahre 1989 bis 1996, aus denen die, in *Lebenswelt und Didaktik* verwendeten und diskutierten, Materialien stammen, schon etwa drei Jahrzehnte zurück. Hätte ich das Buch in der gesellschaftlichen Gegenwart verfasst, hätten darin wahrscheinlich TikTok, Instagram, Twitch, Snapchat, Spotify, YouTube, WhatsApp, Tinder, Bumble, OKCupid oder Grindr, vielleicht auch Romeo, Daddyhunt etc., sowie Teile des Deep Web oder des Darknet, als alltagsästhetische, symbolische und kommunikative Räume, eine Rolle gespielt. Die Möglichkeiten, sich selbst mitzuteilen, nach Informationen zu suchen, kulturelle Inhalte zu konsumieren oder selbst herzustellen, auch die ganz neuen Möglichkeiten sich virtuell zu vernetzen, Geschäfte zu machen, sich zu präsentieren und zu inszenieren, etwa als Influencer\_in, oder aber sich selbst und den eigenen Körper, durchaus auch im sexuellen Sinne, zu *vermarkten*, mit einem jeweils ganz eigenen Profil, sind explodiert und kaum noch zu überblicken. Ich habe mich mit einigen Teilen der momentanen virtuellen Welt eingehender beschäftigt (Bröcher, 2021, S. 209 ff.), unter dem Titel „Bodies under Glass“, einer auf Tom Penney (2014) zurückgehenden Formulierung, mit der er eine seiner Studien überschrieben hat. Wie sich die, derzeit zumeist digitalen, medialen, alltagsästhetischen oder jugendkulturellen Bezüge nun konkret in der pädagogischen Arbeit im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung manifestieren, kann ich aus meiner jetzigen beruflichen Rolle als Universitätsprofessor heraus nicht mehr in der Weise erforschen und verstehend nachvollziehen, wie ich es als Lehrer, der tagtäglich im Feld war, tun konnte, selbst wenn ich, auch in der Gegenwart, einige Schulen, insbesondere auch in deutschen Großstädten, beratend begleite. Am Ende meiner insgesamt 18 Jahre Schulpraxis und bevor ich dann ins Universitätssystem wechselte, ging es um Schulleitung, Schulentwicklung usw. 2004 bis 2006 waren die Jahre, wo ich zum letzten Mal die Gelegenheit hatte, intensiv ins pädagogische Feld einzutauchen. Ich möchte im Folgenden einen genaueren Blick auf die, während dieser Jahre gemachten Beobachtungen und gesammelten Erfahrungen, werfen. Hieraus werden sich einige relevante Schlussfolgerungen ergeben, im Hinblick auf die Frage, wie die pädagogische und didaktische Arbeit auf diesem Gebiet in Zukunft weitergehen kann.

## Erneute Aufzeichnungen aus einer Großstadtschule

Die Gesellschaft hatte sich unterdessen verändert und das beeinflusste auch die pädagogische Arbeit in den Schulen. Die Frage ist: Wie ist *jetzt*, d. h. in den Jahren 2004 bis 2006, das Verhalten der Jugendlichen? Wie sind *jetzt* die kulturellen und sozialen Bezüge? Und: Wie gelang es mir *jetzt* pädagogisch und didaktisch zu arbeiten? Ich blieb dort leider nur für anderthalb Jahre, weil ich dann in die Schulleitung an einem anderen Ort wechselte. Wahrscheinlich hätte ich erst ab diesem Zeitpunkt anspruchsvollere curriculare wie auch personenzentrierte Dinge erreichen können. Ich musste zunächst Aufbauarbeit leisten. Zunächst war es jedenfalls nicht so, dass ich, so ohne Weiteres, thematische Handlungsrahmen im Sinne der Lebensweltorientierten Didaktik hätte kreieren können. Es war auch keinesfalls so, dass ich den Schülern, es waren alles junge Männer, nur hätte gestalterisches Material offerieren müssen, damit sie ihre Lebensthemen und Lebensprobleme darstellen, um diese dann, mit mir gemeinsam, im pädagogischen Dialog, zu bearbeiten und zu reflektieren. Nein, so war es nicht. Sie hätten mir das Material, das ich für das Collage-unterstützte Zeichnen über all die Jahre entwickelt und vorbereitet hatte, sicher angezündet und aus dem Fenster geworfen. Es gab keine Strukturen und keine Grundlagen, auf denen ich so etwas hätte aufbauen können. Nach anderthalb Jahren hätte ich vielleicht allmählich mit so etwas anfangen können. Erst ganz zum Schluss gelang es mir annähernd einen kleinen Handlungsrahmen aufzubauen, er drehte sich um ein Buch, Otfried Preußlers „Krabat“. Ich habe während dieser Zeit ein pädagogisches Tagebuch verfasst.<sup>147</sup> Ich folgte dabei keinem eng gefassten Plan. Es gab keine bestimmte Methode, keine theoretische Einrahmung. Es gab keinen Anspruch, diese Felderfahrungen in ein bestimmtes Modell einzuordnen oder gar ein neues Modell daraus zu entwickeln. Das Material ist, nach meiner eigenen Einschätzung, dadurch sehr authentisch. Die Eintragungen stammen aus den ersten Wochen und werden dann, mit der Zeit, über die Monate hinweg, weniger. Schließlich wird das Tagebuch ganz eingestellt. Die Notizen zeigen einfach, was geschah, was ich dann unternahm, wie die Jugendlichen reagierten und was ich als nächstes versuchte. Ich habe das chronologisch notierte Material, hier für dieses Nachwort, nach Themen sortiert, wenngleich kaum eindeutige und abschließende Zuordnungen der Passagen möglich erscheinen. Daseinsthemen und Daseinstechniken der Schüler vermischen sich, Materialien, die etwas über den Raum der Schule aussagen können, wie er von mir als Lehrer wahrgenommen wird und wie er von den Jugendlichen erlebt wird, gehen oft, von einem Abschnitt zum anderen, in die Dokumentation von plötzlich notwendig werdenden Interventionen über. Greife ich einmal auf das in *Lebenswelt und Didaktik* entwickelte Modell zurück, so lag es nahe,

<sup>147</sup> Der vollständige Text kann in der Trilogie *Didaktische Variationen* (Bröcher, 2005) nachgelesen werden, in Bd. 1, S. 255-276, Bd. 2, S. 283-322 und Bd. 3, S. 282-289.

zunächst einmal Materialien zu gruppieren, in denen es um schülerorientierte<sup>148</sup> und bindungsaufbauende, teils auch Grenzen setzende pädagogische Aktivitäten, zum anderen um das Anbahnen und Aufbauen von curricularen und sachbezogenen Lernprozessen ging. Weitere thematische Schwerpunkte sind Gespräche mit den Erziehungsberechtigten. In kleinen Ansätzen geht es um kollegiale Unterstützungssysteme. In Abständen erfolgen pädagogische Reflexionen, Standortbestimmungen oder Zwischenbilanzen. Von Wert erscheinen mir heute die pädagogisch-therapeutischen Gespräche. Was liegt also näher, wenn wir an die Leitidee von *Lebenswelt und Didaktik* denken, als mit der Betrachtung von schülerorientierten Aktivitäten zu beginnen?

### a. Schülerorientierte Aktivitäten

3. Tag: Ich beginne mit Gesprächen zum Kennenlernen. Ich dachte an eine Art Plakat zur Selbstvorstellung, Stichwörter, Skizzen, das Ganze dann ein wenig erläutern. Ich schreibe Kategorien wie Interessen, Wohnviertel, Alter usw. an die Tafel, als Impuls und Orientierung. Keiner will das machen. Stattdessen Streit zwischen den sog. *alten* und den *neuen* Schülern. Die alten Schüler verteidigen vielleicht ihr Revier gegenüber den Neuen, den Eindringlingen. Auch ich bin ja ein Eindringling und werde zunächst als solcher von den alten Schülern bekämpft. Was ich da an dem Schrank mache?! Da darf nur Herr L. dran, usw. Die Neuen suchen eher Zuflucht und Schutz bei mir, wenn auch nur versteckt. Max wirft zweimal, wohl aus Wut, wie es scheint, einen Stuhl gegen die Wand. Patrick<sup>149</sup> zeigt mir ein Foto von seinem Kampfhund. Wir kommen langsam ins Gespräch. Dann bietet er mir Erdnüsse an, auch einigen anderen. Wenig später hagelt es Erdnüsse im Altbauklassenraum. Die Jugendlichen provozieren sich gegenseitig mit Beschimpfungen: „Du Flachwichser“, „Dich haben sie wohl ausgeschissen“, „Sohn einer Hure“ usw. Es fliegen unzählige Gegenstände aus den Fenstern runter auf den Schulhof. Der Klassenraum liegt im vierten Stock und die Zimmerdecken sind sehr hoch. Alles was herunterfällt, fällt also recht tief, kracht und geht zumeist kaputt. Farben und Farbpulver, Kleisterpakete, Kaffeetassen, Papier und Hefte, Poster und Plakate, Ketchupflasche, Senfglas u. a. aus dem Kühlschrank, vielerlei Gerät und Gegen-

<sup>148</sup> Ich unterrichtete in meiner Klasse ausschließlich junge Männer, im Alter zwischen 14 und 17 Jahren, insgesamt waren es neun. Bei den beiden Kolleginnen, die neben mir auf dem oberen Flur des Gebäudes arbeiteten, war die Situation ähnlich. Auch sie unterrichteten ausschließlich Jungen bzw. männliche Jugendliche. Es gab an der ganzen Schule nur eine einzige kleinere Gruppe mit Mädchen. Diese spielen aber hier in diesem Tagebuch keine Rolle, bis auf eine einzige Situation, wo ich besonders darauf hingewiesen habe, dass es sich um eines dieser Mädchen handelte. Es wäre also nicht angemessen, im Rahmen dieser Tagebuchaufzeichnungen sprachlich zu *gendern*, wie weiter vorne im Buch.

<sup>149</sup> Alle Namen wurden geändert.



stände, Dinge, die sich noch vom vergangenen Schuljahr auf den Regalen befanden. Ich schließe unterdessen in die Schränke ein, was ich in der Eile greifen kann, zeige Konsequenzen solch zerstörerischen Verhaltens auf, was aber keinen der Jugendlichen interessiert. Das Waschbecken wird mit, eilig in Kaffeetassen angerührtem, Kleister verstopft und läuft gerade über. Das Chaos ist perfekt. Es gibt keinen Besen, keinen Handfeger und keine Schaufel, um es zu beseitigen. Ich schicke zwei Schüler zum Aufräumen nach unten auf den Schulhof. Sie lassen aber das allermeiste dort liegen... Ich halte es für besser mit den Jugendlichen nach draußen, in die Stadt zu gehen, denn ich wüsste im Moment nicht, wie ich *in* der Klasse noch weitermachen sollte. Unterwegs lade ich die Schüler zum Eis-Essen ein. Jeder darf sich zwei Eiskugeln aussuchen. Patrick nimmt dann aber doch kein Eis. Ein anderer will unbedingt drei Kugeln, was ich nicht gestatte. Während ich zahle, stehen Acatey und Fabian, hinter dem Rücken der Verkäuferin, Waffeln. Sie zeigen mir ihre Beute, als wir schon wieder draußen sind (Wie reagieren?). Acatey und Fabian lassen plötzlich ihr Eishörnchen, samt der Eiskugeln, auf den Bürgersteig fallen. Sie lachen und scheinen den Verlust nicht zu bedauern. Wir gehen Richtung Innenstadt. Fabian rempelt einen Mann an, der sich beklagt und streiten will. Ich bitte den Mann, sich zu beruhigen, entschuldige mich für den Schüler und treibe die Gruppe an, zügig weiter zu gehen. Fabian fragt eine Frau lächelnd, ob er ihren Hund streicheln dürfte. Schon geht er mit der Hand runter und zieht das laut aufjaulende Tier von hinten am Schwanz. Die Jungs wollen jetzt in den Dom, oben auf den Turm, was ich jedoch aus Sicherheitsgründen strikt ablehne. Dann wollen die Jugendlichen in das Kircheninnere. Ich kann nichts gegen einwenden, denn suchen sie nicht, vielleicht unbewusst, den Kontakt zur geistigen Welt? Doch was geschieht? Sie gehen zu einem der Seitenaltäre und pusten dort Dutzende Kerzen aus. Patrick distanziert sich von dieser Aktion und bleibt an meiner Seite. Ich schiebe die Jungs aus der Seitenkapelle weg, doch schon haben sie einen Opferstock im Blick und rütteln daran. Acatey sucht fieberhaft nach einer Möglichkeit, an die, in dem Holzkasten befindlichen, Münzen zu kommen. Leider ist keiner der Domwächter in Sicht. Vielleicht hätte deren Anwesenheit den Jungs Respekt eingeflößt. Mir wird mulmig zumute. Wie lässt sich diese Situation schnell beenden? Jetzt kommt es darauf an, den heiligen Ort schnell wieder zu verlassen. Die Jugendlichen gehen jedoch schon Richtung Chor. Dieser ist glücklicherweise, wegen einer Andacht, mit einem Eisentor abgeriegelt. Zurück also, und raus jetzt, sage ich, doch Acatey springt erneut zu dem Seitenaltar und spuckt zwei von den Kerzen, die noch brennen, aus. Ab zum Flussufer, sage ich. Das zu überquerende Dach der Konzerthalle ist abgesperrt und mit etlichen Wächtern umstellt. Eine schöne Gelegenheit, sich mit Leuten anzulegen. Fabian und Acatey versuchen immer wieder auf die abgezäunte Dachfläche zu gelangen. Das wirkt wie Lust an der bloßen Grenzüberschreitung, denn es ist ja weiter nicht interessant über dieses abgesperrte Steinpflaster zu gehen, statt über ein anderes. Schließlich am Flussufer angelangt, schubsen und zerren sich die Jugendlichen gegenseitig in einen Springbrunnen, wenn man die dort befindlichen metalle-

nen Aufbauten und Wassermulden einmal so nennen will. Fast alle Schüler sind jetzt tiefendnass.

4. Tag: Nach einer morgendlichen Begrüßungsrunde verteile ich ein Heft der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Es enthält Texte, Geschichten und Comics zum Thema Freundschaft, Beziehungen, Pubertät usw. Das Heft ist ziemlich flott aufgemacht und ich halte es für schülerorientiert genug, um damit einen Versuch zu starten. Ich wähle einen Text über Freundschaften in einer Clique aus und fordere die Schüler zum abwechselnden Lesen auf. Der erste Jugendliche weigert sich. Der nächste Schüler liest zwei Sätze und hört wieder auf. Der dritte Jugendliche hat offenbar Schwierigkeiten beim Lesen und verbreitet eine genervte Atmosphäre. Dann wirft mir Max sein Heft beinahe an den Kopf. Es fliegt nur wenige Zentimeter an mir vorbei: „Hier! Können Sie wiederhaben!“ Drei, vier weitere Hefte landen auf meinem Pult. Dieser Versuch wäre damit beendet. Erklärungen bekomme ich nicht. Jetzt ist wieder PC-Spielen angesagt. Die Tische mit den beiden überalterten Computern stehen anscheinend nicht richtig. Sie werden daher von den Jungs verschoben, allerdings auf so ruppige Art, dass die Geräte fast herunterfallen. Zum Glück finde ich ein Verlängerungskabel mit Dreisteckdose, um die Computer erneut anschließen zu können. Ständig sind zwei bis vier Schüler aus den beiden angrenzenden Klassen da. Ich nutze die Gelegenheit, auch mit diesen Jungs ins Gespräch zu kommen. Mit einigen gelingt es schneller, bei anderen dauert es ein wenig länger. Auch sie wollen offenbar von mir, dem neuen Lehrer, beachtet werden. Ich nehme mir die Zeit dafür und vernachlässige dafür anfangs auch unterrichtliche Dinge. Ich wünsche mir gute Beziehungen zwischen mir bzw. meiner Klasse und den beiden anderen Oberstufenklassen, mit denen wir uns den Flur teilen. Jetzt fordern sie von mir einen Ball. Der sei in einem bestimmten Schrank und diene zum Fußballspielen auf dem Flur. Ich kläre das mit der einen Kollegin ab und erfahre, dass es an der Schule tatsächlich üblich ist, dass, zur Entlastung und Erholung der Schüler, auf dem langen und breiten Gang draußen Fußball gespielt werden kann. Dann schießen einige draußen den Ball hin und her, kommen aber recht bald wieder rein und schießen den Ball in der Klasse umher. Ich gestatte das nicht, auch weil der Ball zu mir nach vorne geschossen wird und schließe den Ball wieder weg. Die Kollegin aus dem Medienraum fragt auf einem Zettel an, ob wir Wünsche für die Anschaffung von Büchern hätten, oder ob wir zumindest Themen angeben könnten, sodass sie etwas auswählen kann? Ich mache das zum Unterrichtsthema. Was interessiert euch also? „Sex“. O. k., ich notiere das. Geht es da auch um spezielle Themen, oder mehr allgemein? „Sex eben.“ O. k., noch was außer Sex? „Ja, Sex. Arschficken.“ Und was ist mit Geschichte? frage ich. Geschichte ist doch total spannend, wage ich mich vor. Zweiter Weltkrieg, Drittes Reich... „Nee, kein Interesse.“ Nur Tim sagt schließlich: „Bestellen Sie da auch was. Ich finde das interessant.“

5. Tag: Ich habe eine Einzelstunde mit Dominik und lege ihm einen Fragebogen zu seiner Lebenssituation und zu seinen Interessen vor. Er füllt ihn nur widerwillig aus, doch er füllt ihn immerhin aus... Über die kurzen und knappen Antworten reden will er nicht. Geht sie nichts an. Möchte ich nicht drüber reden. Sonst schlag ich alles kurz und klein, sagt er. Du hast keine guten Erfahrungen mit Lehrern gemacht, was? Geht Sie nichts an. Es braucht vielleicht etwas Zeit, damit du siehst, dass ich für dich da bin, um dich zu unterstützen, dass ich für und nicht gegen dich bin, sage ich. Dominik schweigt. Er will nach Hause gehen. Es ist aber noch eine Unterrichtsstunde bis Schulschluss. Ich erkläre ihm den vorgegebenen Zeitrahmen und dass es nicht meine Entscheidung ist, sondern dass es sich um Vorgaben handelt, die auch mich betreffen. Immerhin, er bleibt. Ich danke Dominik für seine Mitarbeit und lege die ausgefüllten Bögen in eine Mappe... Eine Musikanlage, die ich vorsorglich in den Schrank eingeschlossen habe, muss heute unbedingt herausgeholt und aufgebaut werden. Receiver und Boxen werden neben die Computer geschoben und ein Radiosender mit Popmusik eingeschaltet. Acatey dreht die Musik so laut auf, dass es nicht zu ertragen ist. Ich gehe hin und bitte ihn darum, die Lautstärke runterzufahren, was er aber nicht respektiert. Ich stelle die Musik schließlich selbst leiser. Sobald ich mich von dem Gerät entferne, schiebt Acatey den Regler wieder hoch. Wie es um seine Bereitschaft zur Rücksichtnahme stehe? frage ich, was vollständig an ihm abprallt. Er schaut nur ins Leere. Später legt er sich auf den Tisch, bäuchlings, und will schlafen. Jetzt sollen wir alle still sein, wehe einer sagt was.

11. Tag: Ich gebe den Jungs einen Papierbogen, auf dem sie a) ihre Lebensziele und b) ihre aktuellen Ziele, d. h. auch für die derzeitige schulische Gegenwart eintragen sollen. Patrick kokelt das Blatt mit dem Feuerzeug an, zerknüllt es und wirft es in eine Ecke des Raumes. Tim schreibt zu a) Fußballer werden, Geld haben, seine Kinder ernähren können und einen guten Beruf haben. Zu b) einen guten Schulabschluss kriegen. Leon schreibt zu a) eine Frau, ein Kind, einen guten Job, ein gutes Haus und keine Schulden haben. Zu b) viel zu lernen und bald wieder an die Regelschule zu kommen. Die beiden Schüler, die das Blatt ausgefüllt haben, legen Wert darauf, dass ich vertraulich mit ihren Angaben umgehe. Ich lasse die Papiere daher sogleich in einer Mappe verschwinden. Ein Unterrichtsgespräch zu dem Thema in der Gruppe wird von den Jugendlichen nicht gewünscht.

12. Tag: Ich spreche mit Leon ausführlich über die Wikingerhorde, d. h. einen Karnevalsverein, zu dem er gehört. Er trägt dort einen speziellen Wikingernamen. Als Themen oder Prinzipien höre ich heraus, dass es hier um Ursprünglichkeit und Wildheit geht. Diese Wildheit wird gleichwohl kanalisiert und unterwirft sich einem bestimmten sozialen Ordnungsrahmen. Seine Mutter und der Freund der Mutter haben eine zentrale Rolle innerhalb der Wikingerhorde, die das ganze Jahr über miteinander in Kontakt ist. Die Eltern besitzen zahlreiche Bücher über die Wikinger und deren Leben, teils auch teure Bildbände. Frauen müssen sich bei den Wikinger

unterordnen. Einmal im Jahr gibt es ein Wikingerlager, wo sie in Zelten leben. Geschlafen wird dann auf Fellen. Wann genau die Wikinger ihre große Zeit hatten, weiß Leon jedoch nicht zu sagen. Die Hordenmitglieder stellen ihre eigenen Kleidung aus Leder, Messing, Nieten und Ketten her. Leon will sich einen Helm mit einem Pferdeschwanz daran anfertigen. Wo nehmt ihr die Vorlagen her? frage ich. Aus den Büchern. Es gibt eine Internetseite mit Fotos. Ich schaue sie mir abends zuhause an. Wer in die Wikingerhorde eintreten will, muss nach den dort geltenden Regeln leben und ein Jahr Bewährungszeit bestehen. Eine Regel der Wikinger lautet, das Waffen nicht offen getragen werden dürfen. Leon hat Pfeil und Bogen von der Mutter und deren Lebenspartner geschenkt bekommen. Die beiden haben innerhalb der Wikingerhorde die Rolle von Schamanen inne. Was machen Schamanen? Keine Ahnung, irgend so eine Zauberei. Ich sah kürzlich einen Film über die Hunnen, sage ich. Lebten die Wikinger teils ähnlich wie die Hunnen? Dann geht es um die Abgrenzung zwischen Hunnen und Wikingern, auch um Feinheiten. Für Leon ist das recht vertrautes Gelände. Leon sagt von sich, dass seine Identität, zu einem großen Teil, die eines Wikingers sei. Bei den Treffen der Horde fühle er sich zu hundert Prozent als Wikinger, im normalen Alltag natürlich weniger, dann vielleicht nur fünfzig Prozent. Seine nach oben stehende, dunkle Mähne, hinten lang und an den Schläfen abrasiert, unterstreicht das. Ich schlage Leon vor, das Wikingerthema im Rahmen des Schulunterrichts zu bearbeiten und nachzuforschen, was es mit den Wikingern, den Hunnen, Mongolen usw. auf sich hat, auch in den beiden wöchentlichen Medienraumstunden, wo ja Internetrecherchen gemacht werden können. Die Bücher über die Wikinger will Leon aber nicht mitbringen. Diese seien zu wertvoll und zu teuer, um sie aus dem Fenster werfen oder beschädigen zu lassen. Auch würden da die Eltern nicht zustimmen, dass er sie zur Schule mitbringt. Wir werden auf anderem Wege an Materialien kommen, sage ich und bringe Leon einen Text über Dschingis Khan, eine Figur, über die wir zuvor gesprochen hatten, mit.

13. Tag: Leon feilt die ganze Zeit über an einem Stück Holz, das er draußen vor der Schule gefunden hat. Er macht es nach der einen Seite spitz wie einen Speer. Diese Feilarbeiten unternimmt er mit einer Schraube, die wir aus meiner Kramschublade im Lehrerpult herausgefischt haben. Mit so einfachen Mitteln zu arbeiten, erinnert Leon an die handwerklichen Techniken und die Überlebensstrategien der Wikinger, sagt er. Er will, dass ich ihm den Schrank aufschließe, um nach Bindfaden zu suchen. Wir finden Bast und ein kurzes Stück Bindfaden. Er umwickelt das Holzstück von der einen Seite mit dem Bast und hat nun eine kleine, archaisch aussehende Handwaffe... Ein Teil der Jungs hat offenbar noch nicht gefrühstückt und will unbedingt Brötchen und Aufschnitt kaufen gehen. Ich darf das weder erlauben, noch kann ich es zur Zeit verhindern. Als sie zurück sind, decken sie mit dem wenigen Geschirr, das noch da ist, den runden Tisch hinten im Klassenraum. Ich soll mich unbedingt dazu setzen, was ich tue. Ich bringe meine Teekanne und mein Butterbrot mit und setze mich zu den vieren an den Tisch. Tim besteht darauf, dass ich auch

ein Brötchen nehme, was ich dann mache. Ich verzichte aber doch auf den Belag und esse das Brötchen so, denn ich sehe, wie hungrig die Jungs sind.

15. Tag: Als alle da sind, frage ich die neu Hinzugekommenen, wie es ihnen geht und wie sie den vergangenen Nachmittag und Abend verbracht haben. Es kommen aber keine Erzählungen oder Stellungnahmen.

16. Tag: Leon ist sehr damit beschäftigt, einen kleinen Elektroofen aufzustellen und seine mitgebrachten Brote darin aufzubacken. Weil das Blech innen verdreckt ist (ich habe noch nichts zum Reinigen da), schlage ich vor, dass wir bei den Kolleginnen nebenan fragen, ob sie vielleicht Backpapier für uns haben. Die eine Kollegin hat welches. Ihre Schüler kommen nachgelaufen und wollen das Papier zurück, das Stück, das wir bekommen hätten, sei doch viel zu groß usw. Ich biete den Jungs aus der Nachbarklasse an, dass sie mal was anderes von uns bekämen, als Gegenleistung. Sie sind damit zufrieden und ziehen ab. Leon bäckt derweil sein Brot auf, später auch meines. Er will das unbedingt für mich tun und ich nehme es an. Er entwickelt den Plan zu einer „gemütlichen“ Küchenecke, wie er es nennt, mit Lebensmitteln im Kühlschrank, die aus einer gemeinsamen Kasse gekauft werden sollen. Hier geht es thematisch sicher um familiäre Nestwärme, orale Versorgung, aber auch um das Gestalten von Beziehungen.

„Wenn die anderen dann so weit sind, ich meine, wenn sie nichts mehr zerstören oder rauswerfen, dann...“, sagt er. Er weiß schon, dass wir noch nicht so weit sind. Ich lobe Leons Pläne und sage meine Unterstützung zu. „Wir arbeiten daran. Deine Ideen gefallen mir ausgesprochen gut,“ sage ich.

17. Tag: Leon hat Brötchen zum Aufbacken mitgebracht und packt sie nacheinander in den kleinen Backofen. Weil noch niemand die Teller und Messer gespült hat, findet ein improvisiertes Frühstück auf einer „abgezogenen“ Boulevardzeitung, auf meinem Lehrerpult statt, denn da sei es noch am saubersten, meinen die Jungs. Margarine und Nutella werden, nach Art der Wikinger, mit dem Finger aufgestrichen, eben wie im Wikingerlager. Für einige Minuten erfolgen einmal keine Eingriffe von außen. Nach der Pause sind alle Schüler da, außer Max. Fabian kommt dreißig Minuten zu spät. Leon steht am Fensterbrett, mit dem Rücken zu mir. Plötzlich gibt es eine riesige Flamme, die beinahe den Vorhang erfasst. Leon hatte einen Tischtennisball in Alufolie gewickelt und den Plastikball mit einem Feuerzeug entzündet.

23. Tag: Unterdessen ist Acatey angekommen. Leon will nicht mit Acatey allein auf dem Flur bleiben und drängt sich an meiner Seite mit in den Werkraum, wohl um keinen erneuten Attacken durch Acatey ausgesetzt zu sein. Dann gehe ich mit Acatey und Leon, auf den Wunsch der beiden, in den Billardraum. Ich schaue zunächst zu, wie sie gegeneinander spielen. Diese Partie dauert vielleicht fünfzehn Minuten und verläuft sehr harmonisch. Leon und Acatey begegnen sich offenbar

auf ganz neue Art. Bei der zweiten Partie soll ich unbedingt mitspielen. Wir spielen also zu dritt. Ich soll mich mit Leon abwechseln und wir beide gemeinsam dann gegen Acatey spielen, Deutschland gegen Türkei, sagt Acatey. Ich willige ein und werde von beiden Schülern ziemlich zurechtgewiesen, als ich aus Unkenntnis gegen eine der Regeln verstoße und versehentlich nicht die weiße Kugel mit dem Queue anstoße, sondern eine bunte. Ach, sage ich, mit einer Mischung aus Verwunderung und Genugtuung, wie schön, dass ihr es diesmal seid, die hier auf dem Einhalten einer Regel bestehen. Sonst ist das ja mein Job, nicht wahr? Ach, kommen Sie schon.... Wir spielen drei oder vier Minuten und Acateys konstruktive Stimmung schlägt plötzlich um. Er stößt die weiße Kugel so fest, dass sie über den Tischrand hinweg in Richtung meines Gesichts fliegt. Dabei schaut er mich grinsend aus seinen dunkel funkelnden Augen an. Ich springe schnell zur Seite und die Kugel klatscht gegen die Wand. Jetzt versucht er nur noch, mich mit der Kugel zu treffen. Das Billardspiel an sich ist für ihn offenbar völlig uninteressant geworden. Wieder zielt er mit der Kugel auf mich, ich trete zur Seite, um die Kugel nicht abzubekommen, der Raum ist auch nicht sehr groß. Acatey korrigiert seinen Stand, um mich neu anzielen zu können usw. Ich gehe energisch auf ihn zu und sage, dass ich das Spiel leid sei und hier sofort abrechen würde, wenn er nicht damit aufhört. Dann fuchelt er mit dem Queue vor meinem Gesicht herum und tut, als wolle er mich damit schlagen. Leon sagt enttäuscht: Jetzt haben wir es wieder einmal und dabei fing alles so gut an. Mensch Acatey! Ich versuche noch ein allerletztes Mal auf ein geregeltes Billardspiel zurückzulenken, doch Acatey fängt sogleich wieder mit seinen Faxen an. Ich herrsche ihn jetzt an, sofort aufzuhören und dass wir hier dieses Spiel vernünftig beenden möchten, allein es geht nicht und ich breche es ab.

30. Tag: Die beiden neuen Computer sind da. Ich kümmere mich um die ordnungsgemäße Inventarisierung der einzelnen Teile, muss für alles unterschreiben und den Empfang bestätigen, kümmere mich auch um die Aufrüstung und Umrüstung eines der beiden Geräte, kläre noch offene Fragen mit dem Mann vom technischen Support. Doch sobald die Geräte laufen, werden sie von den Schülern beschlagnahmt und ehe ich auch nur ein Wort sagen kann, werden die ersten Spiele installiert. Counterstrike, Döner-Mafia und dergleichen. Da ich nicht beurteilen kann, was das für Spiele sind, erhebe ich zunächst auch keinen Einspruch. Dann geht es nur noch um die Passwörter und den Zugang zu den Rechnern. Alle richten sich Zugänge und Konten ein, wer gerade nicht da ist, wird ausgebootet, später auch heimlich das Passwort geändert usw. Konflikte bauen sich auf und müssen immer wieder bereinigt werden. Es bilden sich Allianzen und Gegenallianzen. Mehrfach kommt es zu Handgreiflichkeiten. Die Netzkabel der PCs werden aus der Steckdose in der Wand gerissen. Lautes Geschrei und Getobe. Nach einigen Tagen wird sich das beruhigt haben, vorläufig. Dann sehe ich, was ich mir da mit Counterstrike eingehandelt habe. Ein Ballerspiel, wo in einem fort Menschen mit einem Maschinengewehr durch labyrinthartige Gebäude gejagt und beschossen werden. Tim spielt mit der größten Leidenschaft. Zuhause spielt er das auch, sagt er, das Spiel sei ab sechzehn. Die

Mutter grenze das Spiel aber zeitlich ein. Nie länger als eine halbe Stunde. Die Mutter denkt, sagt Tim, dass er hier seine Aggressionen ablassen kann. Besser in diesem Spiel als in der Wirklichkeit, meint die Mutter. Ich stehe vor der Frage, verbieten und runterwerfen oder inhaltlich thematisieren? Ich entscheide mich für Letzteres und verwickle die Jugendlichen, während sie in Grüppchen vor den PCs sitzen, teils aktiv spielen und teils nur zuschauen, in Gespräche über die Spiele. Außerdem entwickle ich ein Arbeitsblatt, das ich dem Wochenplan beihefte. Die Jungen sollen hier notieren, was sie über die Wirkung solcher Spiele auf Wahrnehmung und Verhalten der Spieler denken, ob sie PC-Spiele mit Gewalt darin für gefährlich halten, ob Aggressionen eher aufgebaut oder eher abgebaut werden. Nur ein kleiner Teil der Jungs macht das...

70. Tag: Ich habe einen Jiu Jitsu-Trainer mit in den Unterricht genommen. Gemeinsam thematisieren wir Aspekte wie Selbstverteidigung, Befreiungsgriffe, innere Stärke, die eigenen Aggressionen steuern, Selbstdisziplin, manchmal einfach weggehen, den eigenen persönlichen Raum schützen. Der Trainer und ich führen spontan vor den Schülern einen Dialog, provozieren uns zum Schein gegenseitig, wenden dann bestimmte Abwehr- und Verteidigungstechniken an, er aus dem Jiu Jitsu, ich aus dem Tai Chi. Die Schüler werden neugierig, kommen näher, schnappen hier etwas auf, geben da einen Kommentar, schauen verwundert, stellen Fragen. Einige lassen sich gar in kleine praktische Übungen verwickeln. Max hält sich sehr im Hintergrund, schaue jedoch aufmerksam. Patrick bringt seine Erfahrungen und Kenntnisse mit Taekwondo ins Spiel. Einige Jungs aus den anderen Oberstufenklassen nebenan tauchen plötzlich auf und wollten an dem Geschehen teilhaben. Natürlich lasse ich sie mitmachen, oder nur zuschauen.

## b. Anbahnen von curricularem Lernen

4. Tag: Dann bin ich gemeinsam mit einem Kollegen im Werkraum. Vier Schüler habe ich noch, der Rest ist irgendwann im Umfeld der Pause verschwunden. Patrick und Acatey machen an irgendeinem Holzauto, vom letzten Schuljahr, weiter. Der Werklehrer berät und gibt Hilfestellung. Acatey schaltet, ohne Erlaubnis, eine elektrische Säge an. Der Kollege schaltet sie wieder aus. In der Ecke steht ein Kicker-Spiel. Ich spiele mit Dominik, dann mit Fabian, dann, als ich ein wenig außer Puste bin, spielen Dominik und Fabian miteinander. Der Kicker, und die daneben stehenden Home-Trainer sind allesamt vom Sperrmüll und dienen der Entlastung, wie K. sagt, auch eine Art der Variation, wenn die Jungs Bewegung brauchen, sich nicht mehr auf Bohrer oder Feile konzentrieren können. Ich halte dem Kollegen den Rücken frei, damit er jeweils mit zweien werkpädagogisch arbeiten kann, mehr ist gar nicht drin für ihn. Nach der Vereinbarung der Lehrerkonferenz könnte ich ihm für die Doppelstunde vier von meinen acht Schülern in den Werkraum schicken. Ich sehe aber, dass er mit zweien völlig ausgelastet ist. Denn die Jungs brauchen stän-

dig eine Hilfestellung, Beachtung und eine Grenze, dies zu lassen oder das. Dann entdecken die Jungs einen Karton mit bunten Holzperlen und werfen diese händeweise durch den Raum. Ich sehe nicht, dass sie bereit wären, die Perlen wieder aufzuheben. Es wäre auch eine Aschenputtelarbeit. Sie sind eher in der Stimmung noch mehr Unheil anzurichten. Der Kollege und ich erkennen das. Ich frage ihn: Helfen oder eher erst mal raus? Raus!

5. Tag: Ich fange, mit etwas Verspätung, ein Gespräch über Erlebnisse in den Sommerferien an. Das war ja im Chaos der ersten Tage völlig untergegangen. Fabian war in der Nähe von Rio de Janeiro, drei Wochen, mit den Pflegeeltern. Ob das stimmt? Patrick war in Sizilien (die Kollegen sagen später, das seien alles Fantasiegeschichten). Als Beweis nennt er mir einige italienische Schimpfworte wie *butana* usw. Max war die ganze Zeit über in der Stadt, die anderen auch. Auf vorbereiteten Bögen versuche ich nun, die Interessen der Schüler zu erkunden. Da sie selbst nicht schreiben wollen, schreibe ich, mit schwarzem Filzstift. Ich höre zumeist Computer oder Fußball. Später hänge ich die Papiere hinten an die Klassenwand. Patrick reißt seines sogleich wieder ab. Warum? Er will nicht, dass irgendwas über ihn in der Klasse aufgehängt wird... Im Englischbuch lesen will Dominik nicht. Als ich weiter dran bleibe, ihn aus der Reserve zu locken, macht er ein bisschen mit, verbreitet jedoch eine genervte und aggressive Atmosphäre. Er will von mir wissen, was passiert, wenn er jetzt einfach geht? Es gibt einen Eintrag ins Klassenbuch, sage ich. (Das Klassenbuch muss ich immer sorgfältig wegschließen, damit es nicht aus dem Fenster fliegt). Er bleibt. Ich versuche, den Widerstand des Jungen zu akzeptieren, diesen Widerstand nicht sofort und um jeden Preis zu überwinden. Er geht schließlich dennoch eine Stunde vor Schulschluss, durchaus in dem Bewusstsein, dass er den angekündigten Eintrag bekommt.

6. Tag: Ich verteile Rechenblätter auf verschiedenen Schwierigkeitsstufen. (Ich halte eine ziemlich große Sammlung im Schrank bereit, auch zum Auswählen). Die Jugendlichen arbeiten vielleicht drei bis acht Minuten. Max beklagt sich, sein Blatt sei zu leicht, mache ich nicht, will ich nicht, geben Sie mir was Schwereres, nee, das ist jetzt aber zu schwer, das mache ich nicht, wirft das Blatt auf den Boden und macht am Ende gar nichts mehr. Auch bei den anderen ist Schluss.

7. Tag: Tim und Dominik machen eine halbe Stunde Englisch mit. Plötzlich kommen sie auf die Idee, zurück in die Hauptschule zu wollen. Ich greife das auf und ermutige sie, in ihrem Arbeitseinsatz nicht nachzulassen und am Ball zu bleiben. Ich stelle ihnen die Rückschulung als mögliche und realistische Perspektive hin. Acatey und Fabian machen unterdessen eine Wasserschlacht. Mit ihren Trinkflaschen spritzten sie sich gegenseitig nass. Auch Tische und Stühle werden nass. Acatey hält Fabians Schultasche aus dem offenen Fenster und als dieser protestiert, lässt er die Tasche fallen, aus dem vierten Stock (Der Pflegevater von Fabian wird mich dafür später verantwortlich machen).



11. Tag: Acatey hat später etwa zehn Minuten selbst gewählte Aufgaben aus dem Rechenbuch bearbeitet. Ich lobe ihn dafür.

12. Tag: Es beginnt der neue, zeitversetzte Stundenplan und es tritt in der Tat mehr Ruhe ein. Auf Wunsch von Tim, Max und Dominik mache ich mit den Schülern ein Diktat. Leon kommt an dem Morgen zu spät. Das Auto der Mutter hatte eine Panne. Dominik mault die ganze Zeit und protestiert gegen das Diktat. Mal soll ich schneller und mal soll ich langsamer lesen. Ich kann es ihm gar nicht recht machen. Als Diktattext denke ich mir eine Geschichte mit pädagogischer Botschaft aus. Ein Junge hat fünf Euro verliehen, bekommt sie zunächst nicht wieder, will am Abend mit der Freundin in eine Disco, ihm fehlt das Geld und er kauft für einen alten Mann aus der Straße etwas ein, wofür er einige Euros Belohnung bekommt. Der Text geht über eine halbe DIN A4-Seite. Mehr hält Max auch nicht aus. Dann zieht er die ganze Gruppe mit rüber an die PCs, wo sie Spiele machen.

13. Tag: Mit der ersten Gruppe arbeite ich mit einem Spectra-Kasten. Hier geht es um grammatikalische Grundlagen der deutschen Sprache. Die Schüler schreiben mit schwarzen Stiften auf Folie. Die darunter liegenden Aufgabenkarten können ausgetauscht werden. Die Rückseite enthält jeweils die Lösungen, sodass eine Selbstkontrolle möglich ist. Das geht etwa zwanzig Minuten gut. Dann wollen die Jungs an die Computer... Nach der Pause kann ich vier Schüler zu der Kollegin in den Medienraum schicken, wo sich vier PCs mit Internetanschluss und einige Bücher sowie eine Lesecke befinden. Ich habe noch fünf Schüler da und lasse Acatey zunächst bei mir. Ich lese mit ihm in einem Gesellschaftslehre-Buch. Ich bitte ihn, der ja türkischen Hintergrund hat, laut vorzulesen, zur Übung. Seine Stimme klingt unsicher über dem Text. Es kommen Begriffe vor wie „Ozean“ oder „Kontinent“, die ich mit ihm bespreche. Was ist ein Ozean? Welche Ozeane oder Kontinente kennst du? usw. Dann will er unbedingt runter in den Medienraum. Er fühlt sich benachteiligt, hält wohl auch die Zweiersituation mit mir kaum aus. Wir gehen also runter. Die Kollegin erstellt gerade Surf-Verträge mit den Schülern, in denen sie schriftlich zusichern müssen, dass sie sich an die Regel halten, etwa keine Sex- oder Gewaltseiten aufzurufen. Außerdem hält die Kollegin die inhaltlichen Interessen der Schüler in einer Liste fest. Acatey fängt sogleich an, einen der anderen Schüler von seinem Platz zu verdrängen. Wir fangen das auf, indem er als erstes die Bücher, die die Kollegin, auf Wunsch unserer Klasse, angeschafft hat, das meiste ist über Sexualität, aufschlagen und ansehen darf. Ich setze mich mit Acatey in die Lesecke. Neugierig schaut er in die Bücher hinein. An manchen Tagen und in einigen Situationen wirkt er regelrecht zerbrechlich und anlehungsbedürftig.

14. Tag: Morgens gibt es diverse Arbeitsblätter zum Rechnen. Tim mault und Max will nur gemeinsam mit Dominik arbeiten, was ich zulasse, obwohl Max alle Ergebnisse einfach nur abschreibt. Das ist im Moment jedoch sekundär. Dann wollen sie wieder an die Computer, die Sicherung fliegt jedoch ständig raus (Altbau!). Eine

Kollegin hilft. Sie verfügt über den Schlüssel zum Sicherungskasten, der sich draußen auf dem Flur befindet. Eine Weile laufen die PCs, bis die Sicherung erneut rausfliegt. Jetzt wollen sie auf die Kettcars, auf den Schulhof. Ich aber noch nicht. Stattdessen versuche ich, die Jungs erneut zum Rechnen anzuspornen. Ich verlange fünfzehn Minuten Rechnen und stelle zur Belohnung das Kettcarfahren in Aussicht. Das geht dann auch.

15. Tag: Mit der ersten Gruppe rechne ich wiederum. Auf andere Themen wollen sich die Jugendlichen nicht einlassen. Erdkunde? Langweilig. Biologie? Können Sie vergessen. Geschichte? Vergessen Sie's. Rechnen geht. Nur Max will nicht und geht gleich an einen der PCs. Er hört abrupt wieder auf, kommt an seinen Tisch zurück... Jetzt endlich Rechnen, die Hausaufgaben von Leon nachsehen, eine bessere Abstimmung auf die tatsächlichen Rechenfähigkeiten der Jungs versuchen, den Lernstand von Tim überprüfen, insbesondere in Englisch, weit komme ich nicht, weil die Jungs die Nerven und die Ausdauer nicht haben. Tim und Dominik sind schon wieder eingetaucht in eines der Jump & Run-Spiele... Ich versuche eine Übung in Englisch mit ihnen zu machen, was jedoch misslingt. Es ist überhaupt keine Offenheit und kein Interesse für Englisch da. Die Jungs weigern sich, die Arbeitsmappen und Bücher hervorzuholen, die ich ihnen gegeben habe. Ich biete wiederum eine breite Auswahl an Rechenblättern an. Patrick will was mit Bruchrechnen. Fabian versucht sich am schriftlichen Subtrahieren, gibt jedoch schon nach fünf Minuten wieder auf. Erklärungen oder Hilfestellungen will er nicht annehmen. Ich biete ihm ein leichteres Blatt an, was er jedoch gar nicht mehr anschaut. Acatey arbeitet auch nicht mit. Stattdessen versucht er ständig, Leon zu provozieren, indem er nach ihm schlägt oder tritt, mit den geballten Fäusten vor seinem Gesicht herumfuchtelt, ihm zum Schein gegen den Kopf tritt, indem er seine Füße unmittelbar an Leons Ohren hält.

16. Tag: Morgens rechnen wir wieder. Max macht sogar mit. Es geht um Maßeinheiten, Umwandeln von cm in dm oder m. Max versteht nicht worum es geht. Ich nehme ein langes Holzlineal. Es ist genau einen Meter lang und zeigt jeden einzelnen Zentimeter genau an. Doch er versteht es auch nach solchen Visualisierungen und Erklärungen noch nicht. Er macht bei Tim mit und schreibt alles ab. Tim und Dominik maulen jetzt und wollen nicht mehr, nach etwa fünfzehn Minuten... Alle weiteren Unterrichtsversuche mit der Gruppe scheitern.

17. Tag: Ein Teil der Schüler-Bücher ist angekommen, und zwar der Teil, vom nachgereichten Elterngeld, den ich über meine eigene Buchhandlung nachbestellt habe. Zwei Mal den *Krabat* von Preußler und zwei Mal ein Englisch-Lexikon vom Klett-Verlag. Alles was über die Stadt bestellt worden ist, lässt noch auf sich warten.

18. Tag: Ich bekomme Leon, Tim und Dominik in kleinen Ansätzen zum Rechnen. Max ist nicht da. Ich beschrifte die neu gekauften Ordner mit einem schwarzen Filzstift und stelle sie nebeneinander ins Regal. Die Schüler sollen ihre fertiggestellten Arbeitsblätter dort einheften. Ich stelle ihnen in Aussicht, dass jedes ordentlich bearbeitete Blatt bei der Notengebung berücksichtigt wird. Bei einigen scheint das motivierend zu wirken. Andere interessiert es gar nicht. Zwischenzeitlich haben wir Besuch aus einer der Nachbarklassen. Einige ältere Jugendliche versuchen von Tim Zigaretten „abzuziehen“, der hat aber keine. Ich signalisiere den Jungs von nebenan, dass wir jetzt Unterricht haben, spreche später noch mal mit den Kolleginnen deswegen. Die Besuche während der Unterrichtszeit müssen langsam weniger werden. Als vorläufigen Lösungsansatz halten wir fest, morgens früh die Türen für eine Viertelstunde offen zu lassen, damit Raum für informelle Kontakte und Gespräche unter den Schülern ist. Ich sehe aber auch, dass in diesem Rahmen oft neue Konflikte und Probleme entstehen... Ich sehe Leons Hausaufgaben nach und lobe ihn für seinen Einsatz. Er interessiert sich für Geometrie, also springen wir ein wenig im Buch und er bekommt Hausaufgaben in Geometrie. Er mag es, mit dem Geodreieck oder einem Zirkel zu arbeiten. Fabian hat die von ihm geforderte Abschrift des Aufsatzes zum Thema „Erlebnisse auf der Insel im Mittelmeer“ nicht gemacht. Ich lasse mir von ihm ein leeres Schreibheft geben, deklariere es als Hausaufgaben- und Mitteilungsheft und notiere, dass der Aufsatz nicht da war und bitte darum, dass mir der Text am nächsten Tag vorgelegt wird. Ich gehe davon aus, dass ich auch im Sinne des Pflgevaters handle, wenn ich so verfare. Ich lasse mir bei dieser Gelegenheit die gesammelten Hefte, Arbeitsmappen, Bücher usw. aus Fabians Tasche zeigen, sortiere diese und stelle fest, dass Fabian das Arbeitsheft Englisch Stufe 1, das die Schüler im vergangenen Schuljahr bearbeitet haben, noch an keiner einzigen Stelle ausgefüllt hat. Das Heft ist zwar äußerlich abgestoßen, innen aber ganz unbeschrieben. Nicht einmal die einfachen Übungen auf den ersten Seiten hat Fabian gemacht. Ich ziehe daher das Arbeitsheft Englisch Stufe 2, das ich ihm vor einigen Tagen gegeben habe, wieder ein. Jetzt geht es erstmal um die Grundlagen, d. h. darum, dass Heft 1 bearbeitet wird.

Ich frage Fabian, wie es kommt, dass er gar nicht in Heft 1 gearbeitet hat. „Keine Ahnung“, sagt er. Er mag das Fach Englisch nicht, sagt er schließlich. In der Biologie-Mappe sieht es auch nicht anders aus, als in dem englischen Workbook. Ich blättere und finde darin zwei Seiten, in denen biologische Grundkenntnisse abgefragt werden und eingetragen werden müssen. Das gebe ich ihm als Hausaufgabe und notiere es ins Heft. Ebenso die ersten beiden Übungen im englischen Workbook... Leon, Tim und Dominik haben für heute ihre Zeit um. Acatey und Patrick sind beim Mofa-Fahren unten auf dem Hof, Fabian bleibt allein zurück. Ich biete ihm das als Chance an, als er protestiert und nicht alleine bleiben will. Du hast hier Unterricht sage ich, du kannst die Stunde doch für dich nutzen. Ich will an den PC, sagt er, spielen, mir ist langweilig, der PC geht aber nicht an. Wieder einmal ist die Sicherung rausgeflogen. Komm, wir reden mal über deine Zukunft, sage ich. Keine Ahnung, sagt Fabian, interessiert mich nicht. Wie? Wovon willst du denn leben

später? Egal. Komm schon, du bist fast fünfzehn! In welcher Welt lebst du? Anwalt, sagt er. Meinst du Rechtsanwalt? Ja, sage ich doch. Ist das realistisch, bei deinem jetzigen Einsatz hier in der Schule? Egal. Du kannst das natürlich schaffen, aber dann müssen wir uns mal hinsetzen, wie du da Schritt für Schritt vorwärts kommen kannst. Ach, ich gehe in eine Anwaltskanzlei. Meine Mutter regelt das schon, sagt Fabian. Als Anwaltsgehilfe oder als Anwalt, frage ich. Egal, alles langweilig, kann ich endlich gehen? Nein, noch nicht. Wie hast du das Gespräch erlebt, das wir vor ein paar Tagen, gemeinsam mit deinem Pflegevater, geführt haben? Ja wie schon, normal. Nicht stressig? frage ich. Nee, wieso denn? Hätte ja sein können.

19. Tag: Max geht zur Toilette. Geht er etwa dorthin, um zu rauchen? Ich bin froh, dass er heute so friedlich ist. Dass jetzt nur noch ein Teil der Jungen da ist, nutze ich, um die wenigen, schon angekommenen Bücher zu verteilen. Leon und Dominik bekommen von mir die beiden Romanexemplare (Preußlers „Krabat“) ausgehändigt, mit der Empfehlung, übers Wochenende schon mal reinzuschauen. Außerdem gebe ich ihnen ein Englisch-Lexikon aus der Pons-Serie. Das sind die vier Bücher, die ich bereits habe und es sind diejenigen, die ich über meine eigene Buchhandlung nachbestellt habe. Die beiden Jungs nehmen sie auch gerne entgegen. Ich lege mir eine Liste für jeden Schüler an, auf der ich vermerke, welche Bücher ich insgesamt rausgegeben habe. Auf dieser Liste gibt es drei Kategorien: Erstens die Bücher, die ich vom Elternanteil (ca. 38,00 Euro) gekauft habe. Davon ist also ein kleiner Bruchteil angekommen und zwar genau der Teil, der nicht auf dem offiziellen Weg über die Stadt bestellt worden ist.

Auch kommt heute per Fax endlich die Befreiungsbescheinigung für das *Pflegekind* Fabian. Die Bücher dieser Kategorie müssen wiederum auf einem eigenen Formular bestellt werden, was ich bereits vorbereitet habe und heute in der Pause sofort weiterleite. Die zweite Kategorie umfasst die Bücher (ca. 39,00 Euro), die die Stadt für die Schüler finanziert. Hier ist noch nichts geliefert worden. Die dritte Kategorie schließlich beinhaltet sonstige Bücher und Arbeitshefte, die ich mir aus noch vorhandenen Beständen der Schule zusammengesucht habe. Aus dieser Kategorie haben alle schon mal ein Englischbuch, eine englisches Workbook und ein Rechenbuch bekommen. Diese Bücherkategorie gibt es offiziell gar nicht. Hier sehe ich auch die Möglichkeit, nach besserer Kenntnis der individuellen Leistungsstände, bestimmte Bücher wieder einzuziehen und dafür andere, passendere rauszugeben. Das alles muss ich ja irgendwo festhalten, daher die Listen, dass ich den Überblick nicht verliere. Leon sagt, dass er nicht gerne liest. Auf den *Krabat* blickt er zunächst mit negativer Haltung. Lass dich mal überraschen, sage ich. Das haben schon andere gedacht und am Ende alles ruck zuck runtergelesen. Die bunten Karten von Amerika und Großbritannien in dem Pons-Lexikon faszinieren anscheinend. Wir schauen sie ein wenig gemeinsam an. War schon mal einer von euch in England oder in Amerika? frage ich. Nein, keiner... In der fünften und sechsten Stunde versuche ich nun der zweiten, d. h. der späten, Gruppe ein wenig auf die

Sprünge zu helfen, was das individuelle Lernen und Vorwärtskommen betrifft. Ich bitte Fabian als erstes, mir den überarbeiteten Aufsatz (Erlebnisse auf der Mittelmeerinsel) zu zeigen. Er hat ihn aber nicht dabei. Gemacht hat er das, meint er. Acatey kann mir gar keine Hausaufgaben vorzeigen, will sich auch nicht an das Arbeitsblatt setzen, das ich auf seinen Tisch gelegt habe, und während ich neben Fabian sitze, um ihm die schriftliche Division mehrstelliger Zahlen erneut zu erklären, fuchtelt Acatey wieder mit dem Besenstiel hinter meinem Kopf, lässt diesen durch die Luft sausen, sodass ich fürchten muss, einen kräftigen Schlag ins Genick zu bekommen.

Erneut jage ich ihm den Besenstiel ab, klemme ihn anschließend zwischen meine Beine, bitte Acatey nach Hause zu gehen, da es so wenig Sinn hat, dass er bleibt, er geht aber nicht, wohl weil er grundsätzlich lieber in der Schule als zuhause ist, wie die Kolleginnen sagen. Warum verhältst du dich so? Was willst du erreichen? frage ich Acatey. Keine Antwort. Ich fahre fort, mit Fabian zu rechnen, bis Acatey einen tiefend nassen Tafelschwamm über uns ausdrückt. Die vor Fabian und mir liegenden Rechenblätter beginnen sich, unter der Wirkung des Wassers, aufzulösen. Auch unsere Kleidung, Tische und Stühle sind von reichlich Wasser bedeckt und noch bevor ich reagieren kann, kommt die zweite Ladung Wasser auf uns herunter. Ich bestehe darauf, dass Acatey jetzt nach Hause geht. Er geht. Es folgen Fausthiebe und Tritte gegen die Tür. Nach einer Weile ist es ruhig. Ich öffne das Fenster, atme durch und wende mich erneut Fabian zu, lenke das Gespräch auf jene Insel, seine Erlebnisse dort, die bevorstehende Reise im Oktober, hole einen Atlas mit einer Karte von Kroatien.<sup>150</sup> Wir setzen uns und schauen die Orte auf dieser Insel und drum herum an. Fabian erzählt stockend, ich muss immer wieder fragen, er hat noch nicht viel Vertrauen. Ich zeige ihm einige der Orte, die ich dort unten besucht habe und Fabian tut dasselbe. Er ist schon viel gereist und zeigt mir dies und das, dann kommen wir auf Griechenland, wo er auch schon öfter auf einer bestimmten Insel war und anderes, immer vor dem Atlas sitzend, alles auf den Karten nachvollziehend. Immerhin, wir kommen ins Gespräch und haben auch einen fachlichen Bezug dabei. Für die nächsten Tage plane ich eine Art Themenspeicher anzulegen, dass heißt ein großes Plakat in der Klasse aufzuhängen, auf das aktuelle Themen geschrieben werden können, die dann, nach und nach, angegangen werden können.

21. Tag: Ein Teil der Schulbücher ist angekommen. Sie liegen noch im Sekretariat und müssen inventarisiert werden.

23. Tag: Ich bekomme keinen der Schüler der ersten Gruppe (Max, Leon, Tim und Dominik) dazu, irgendetwas Unterrichtsbezogenes zu beginnen, auch Leon nicht. Sie steuern alle in Richtung der beiden Computer, um Spiele zu machen. Sie wirken sehr friedlich heute morgen, die Atmosphäre wirkt sehr harmonisch. Gelegentlich streiten sie sich um die PC-Plätze, von denen es zur Zeit ja nur zwei gibt. Die Kon-

<sup>150</sup> Auch solche Namen wurden geändert.

flikte halten sich jedoch im Rahmen und ich muss nicht mehr tun, als gelegentlich zu sagen: „Bitte wechselt euch ab, dass jeder zu gleichen Teilen drankommt.“ Zur dritten und vierten Stunde kann ich zwei Schüler zum Kollegen in den Werkraum schicken. Tim sagt, der Kollege würde heute auch drei Schüler verkraften. Ich frage nach und bringe Tim in den Keller, um das mit dem Werklehrer abzusprechen.

24. Tag: Die morgendliche Vierergruppe (Dominik, Tim, Leon und Max) zelebriert zuerst ihr gemeinsames Frühstück mit dem Aufbacken der Brötchen usw. Dann wollen sie wieder an die Computer. Leon hat ein Kondom mitgebracht, füllt es mit Wasser, knotet es zu und spielt damit. Er setzt sich neben mich und berichtet immerfort von sexuellen Fantasien. Auch Dominik klinkt sich diesbezüglich ein. Was sie zu dem Themenspeicher an der Wand sagen? Leon schweigt, liest aber aufmerksam, während er im Schneidersitz rechts neben mir auf dem Tisch sitzt. Leon zu den anderen: Habt ihr schon gesehen, was der Herr Bröcher sich hier wieder ausgedacht hat? Ob ihm irgendetwas unter den beschriebenen Karten besonders aufgefallen sei, frage ich Leon. Er schaut und überlegt, schweigend. Dann: Ja, die Überschrift, oben die grüne Karte, wo Themenspeicher drauf steht. Hm, sage ich. Max setzt sich im Schneidersitz auf mein Pult, während ich zugleich daran sitze. Ich muss spontan an die Zeit denken, als meine eigenen Söhne klein waren und, während ich arbeitete, sich zuerst auf meinen Schoß hochzogen, um sodann auf den Schreibtisch zu klettern und direkt in meinem Blickfeld zu sitzen: Schau mich an! Hier bin ich! Bin ich nicht wichtiger als diese Papiere da? Sprich mit mir! Gib mir deine Zuwendung! Von daher lasse ich den vierzehnjährigen Max jetzt auf meinem Pult direkt vor mir sitzen. So nah hat er sich noch nie an mich herangetraut. Zum Schein tut er so, als wolle er mir seine Faust ins Gesicht rammen. Aber es ist uns beiden klar, dass das nur eine vorgeschobene Geste ist. Tim und Max sitzen am PC und geben gelegentlich Kommentare zu dem Thema ab. Leon führt nun das wassergefüllte Kondom in den Mund, lutscht daran und erzählt schlüpfrige Geschichten. Dann wirft er das Kondom auf meinen auf dem Pult liegenden Koffer. Nicht erschrecken, sagt er, klappt den Koffer auf und wirft es hinein, rüttelt an dem Koffer usw., holt es wieder raus. Als ich sitzend Arbeitsblätter sortiere, steht Leon plötzlich hinter meinem Rücken und berührt mich mit diesem Penissubstitut an Hals, Ohren, Nacken. Schließlich hält er es direkt vor meinen Mund, erzählt von Kondomen mit Erdbeer- oder Pfefferminzgeschmack. Er tut dies immerfort in scherzender, provokativer, fast überschäumender Laune. Ich schiebe Leons Arm und somit das glibberige Kondom sanft zur Seite, höre ein wenig weiter seinen Geschichten zu und entwickle dann die Idee, aus dem von Leon Gesagten Sachfragen, Forschungsfragen quasi, zu entwickeln. Etwa: Was passiert im Körper beim Orgasmus genau? Was passiert im Gehirn? Woraus wird Latex gewonnen, das zur Kondomherstellung verwendet wird? Wie kann sich im Laufe des Tages die Augenfarbe eines Menschen von blau nach grün verändern? (Leon berichtete das von seinen Augen). Was geschieht mit den Farbpigmenten? Was sind die Einflussfaktoren für solche Veränderungen? Und ausgehend vom Aufbacken der Brötchen in dem kleinen

Öfchen kommen wir auf die Frage: Wie genau funktioniert eine Mikrowelle (obwohl wir ja selber in der Klasse keine haben)? Was sind das genau für Wellen, die das Essen erhitzen? Stimmt es, dass diese Wellen nur die Wasserteilchen in den Lebensmitteln erhitzen? Ich notiere diese Fragen in deutlich lesbarer Schrift und mit dickem Filzstift auf Karten, um sie anschließend auf ein weiteres großes Plakat, diesmal in dunklem Rot, das den Titel „Forschungsthemen: ...was ich gerne einmal wissen oder herausfinden möchte...“ trägt. Als ich gerade dabei bin, das Plakat aufzuhängen, klatscht Leon das wassergefüllte Kondom von hinten gegen meinen Oberschenkel. Offenbar ist es geplatzt. Ich spüre das Wasser durch meine Jeans hereinsickern. Leon kugelt sich vor Lachen, zugleich scheint es ihm irgendwie peinlich zu sein und er entschuldigt sich bei mir. Ich hänge weiter die Forschungsfragen auf. Unterdessen tauchen weitere Kondome auf. Auch Tim füllt jetzt eines mit Wasser und hält es unterhalb seinen Gürtel, während Dominik eine tolldreiste Geschichte erzählt, wo er (der Jugendliche ist dreizehn Jahre alt!) mit einer Freundin geschlafen hat und dann das Kondom geplatzt sein soll. Irgendwann steht ein Viertel des Klassenraumes unter Wasser. Ich suche im Abstellraum auf der anderen Seite des Flurs nach einem Aufnehmer, finde aber nur ein altes T-Shirt und einen Schrubber und wische damit den Boden auf... Ich biete ein breites Spektrum an Rechenblättern an, leichte und schwere, quer durch die Grundrechenarten. Patrick sagt, er mache das zu Hause und legt das Blatt unter seinen Tisch (und wird es dort liegen lassen). Leon rechnet eines und Dominik lässt sich exakt das gleiche Blatt geben und schreibt von ihm ab. Leon will auf keinen Fall ein zweites Blatt, auch keine Hausaufgaben zeigen und keine neuen Hausaufgaben aufbekommen. Heute verhält er sich diesbezüglich äußerst hartnäckig und abwehrend. Und wehe ich akzeptiere das nicht! Was dann? Dann bekäme ich einen ziemlichen Ärger mit ihm. Wir müssten wohl beide jetzt die Tatsache anerkennen, dass er heute einfach nicht für das Thema Hausaufgaben bereit sei, sage ich und dass ich das jetzt so hinnehmen würde. Offenbar geht es nicht anders, im Moment, sage ich. Ob sich der Ärger mit dem Kontakt-Erzieher gelegt hat? Ja, sagt er mit genervtem Unterton. Max und Tim bearbeiten kein Blatt. Acatey auch nicht.

25. Tag: Es ist ein Teil der von mir bestellten Bücher angekommen. Es handelt sich vielleicht um weitere dreißig oder vierzig Prozent der Gesamtmenge an Büchern und Arbeitshefte... Ich nutze die etwa zwanzigminütige Abwesenheit von Patrick, um mit Leon über seine beruflichen Vorstellungen zu reden. Ich habe zwei Bände „Beruf Aktuell“ mitgebracht, herausgegeben von der Bundesagentur für Arbeit. Leon will bei dem Verkehrsbetrieb, wo seine Mutter in der Verwaltung arbeitet, bald ein Praktikum machen, in einer Betriebswerkstatt, wo Straßenbahnen und Busse gewartet und repariert werden. Er könnte sich vorstellen, auch einmal in so einem Kontext zu arbeiten. Ich schlage vor, einmal nachzusehen, welche Berufsbilder hiermit zu tun haben. Leon sitzt nah neben mir, nimmt plötzlich wieder ein mit Wasser gefülltes Kondom aus der Tasche und spielt damit, tritt neben mich, berührt mich an Hals und Nacken mit dem wassergefüllten Kondom. Ich wehre das erneut

ab, ohne diesen Gesten besondere Beachtung zu schenken, lenke Leon auf seinen Platz und auf das Sachthema zurück. Ich lese ihm vor, was ich bezüglich des genannten Arbeitsfeldes in dem Buch finde. Da wären der Elektroanlagenmonteur, der Elektroniker für Antriebstechnik oder der Elektroniker für Betriebstechnik, denke dabei einfach laut und verbalisiere meine Überlegungen,... Moment, auf Seite... steht ja noch mehr dazu..., dann schlage ich da mal auf und lese hier mal nach... usw.

Dann nimmt Leon zwei nicht besetzte Tische und schiebt sie seitlich an mein Pult heran, legt sich darauf, mit dem Kopf (mit der Wikingerfrisur) auf den Koffer. Zuvor legt er das wassergefüllte Kondom wieder in den Koffer, nein der ist zu unbequem der Koffer, für den Kopf, stellt ihn runter auf den Boden, nimmt vorher das Kondom wieder raus, legt den Kopf auf die Unterarme. Nach diesen Vorbereitungen haben Leon und ich Gelegenheit, genauer nachzulesen, d. h. ich lese, während Leon zuhört und gedankenverloren an dem wassergefüllten Kondom in seiner Hand saugt, wie die Tätigkeitsbeschreibungen zu den oben genannten Berufen sind, wie die Rahmenbedingungen und Voraussetzungen der Ausbildung sind. Ich halte die wichtigsten Gesichtspunkte auf einem Plakat fest, deutlich mit dickem Filzstift geschrieben, und hänge dieses später an die Wand.

L.: Das ist doch eine schöne Perspektive für dich, beruflich meine ich, da können wir doch jetzt mal dran arbeiten...

LEON: Ach ja...

L.: Wie, ach ja? Warum so zurückhaltend? Du hast es doch in der Hand.

LEON: Ach scheiße, mein Leben ist doch eh' verpfuscht. Ich bin im Heim und dann in dieser Schule hier, was soll aus meinem Leben schon noch werden?

L.: Ich weiß, die Ausgangslage ist so, doch du hast ziemlich gute Chancen...

LEON: Ich habe schon oft gedacht, dass ich von einer Brücke springe.

L.: Im Ernst, das hast du gedacht?

LEON: Ja.

L.: Hast du dir auch schon vorgestellt, wie du das konkret machst? Ich meine von welcher Brücke und wie genau du das machen willst?

LEON: Nee, so genau nicht.

L.: Gut, dann lass' das auch mal und konzentriere dich lieber auf Dinge, die in deinem Leben schön sind und schön werden können. Stell' dir doch mal vor, über Nacht geschähe jetzt ein Wunder und alles wäre ganz anders. Alles wäre so, wie du es gerne hättest und so, wie du dich wohlfühlen würdest.

LEON: Ach das gibt es doch nicht.

L.: In der Fantasie aber wohl. Komm schon, jetzt ist das Wunder passiert und dein Leben ist schön. Wie sieht es aus?

LEON: Ich habe eine Frau und wir wohnen in einer schönen Wohnung. Wir haben keine Schulden, und ich habe eine Arbeit, so was wie in der Betriebswerkstatt, also jetzt kein Bürojob, das wäre nichts für mich. Ich werde da gut behandelt, also nicht angeschrien oder so und wir haben Spaß, die anderen da und ich.



L.: Gut, eine feine Sache. Ich sage dir was: Du kannst das erreichen und du wirst es erreichen. Der erste Schritt ist, dass wir uns hier z. B. mit diesen Elektronikberufen beschäftigen und dann herausfinden, wie du schrittweise die dort gestellten Anforderungen erfüllen kannst.

28. Tag: Am Ende des Vormittags ergibt es sich, dass Fabian allein eine Stunde da ist. Ich mache was zur Sprachförderung mit ihm, Silben zusammensetzen und Wörter nach dem Alphabet ordnen. Er arbeitet tatsächlich zwanzig Minuten mit.

30. Tag: Acatey arbeitet heute in der Einzelförderung gut mit. Wir machen intensiv Sprachförderung in Deutsch. Nach vierzig Minuten ist die Luft aber raus. An die Computer kommt er nicht ran, wegen der Passwörter. Es gelingt ihm, sich zu beherrschen.

33. Tag: Acatey sagt mir, seine Eltern hätten sich beim Schulamt beschwert, weil er nur neun Stunden Unterricht bekomme. Leon droht mir Prügel an, wenn ich es wagen würde, ihm erneut einen Wochenplan zu geben. Ich lenke das Thema auf das bevorstehende Praktikum in der Betriebswerkstatt. Er will sich keine Tipps geben lassen, so schreibe ich ein Plakat mit hilfreichen Sprachmustern für ein solches Praktikum und hänge es an die Wand.

Mit einer Kleingruppe versuche ich an Preußlers Krabat zu arbeiten, verwickle die Jungs in ein Gespräch über das Buch, um zu sehen, wie weit sie schon gelesen haben, was daran möglicherweise für sie interessant ist, wo eventuell Verständnisschwierigkeiten liegen. Ich male dabei ein Flipchart voll mit Stichworten, den Namen der Romanfiguren, ziehe Querverbindungen, kreise ein. Wer das nicht mitbekommen hat, den ziehe ich später einzeln heran, zu dem Flipchart, um auch bei denjenigen ein wenig Interesse zu wecken, die vorher am PC gespielt haben, damit sie lesen, weiterlesen, ein zweites Mal vertieft in dem Buch lesen usw. Jonas schwänzt vermutlich schon seit Tagen den Unterricht. Wenn ich dort anrufe, dröhnt laute Hip Hop-Musik von einem Band. Einmal erreiche ich den Jungen doch. Er habe Husten, sagt er. Die Mutter selbst erreiche ich telefonisch nicht. Wenige Tage später ist der ganze Telefonanschluss abgeklemmt worden. Ich bereite eine informelle Schulbesuchserinnerung vor, nicht auf einem Formblatt, sondern verpackt in einen besorgten Brief an die Mutter. Ich muss mit dem Schulleiter über das Thema reden. Im vergangenen Jahr hat Jonas über siebzig Prozent der Schultage gefehlt. Wäre eine Zwangsvorführung denn überhaupt sinnvoll?

75. Tag: Ich sprach mit den Schülern über Schulleistung und Leistungsbewertung. Ich erklärte ihnen, dass es curriculare, d. h. inhaltliche Vorgaben für die verschiedenen Unterrichtsfächer geben würde und erstellte exemplarisch für Mathematik, Biologie und Englisch Übersichten auf Plakaten, die ich an eine Wand des Klassenzimmers hängte. In Mathematik listete ich jeweils getrennt den Stoff für die Klassen 5 bis 8 auf, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, ihr eigenes Leistungs-

niveau wiederzuerkennen. Der Anlass hierfür war, dass einige auf einer relativ einfachen Stufe, die etwa zwei oder drei Jahre unter der tatsächlichen Klassenstufe lag, ganze Serien von ähnlichen Aufgabenblättern bearbeitet hatten und daraus den Anspruch ableiteten, nun mit sehr gut bewertet zu werden. Ich bewertete dennoch nie schlechter als mit einem „ausreichend“, fügte dem Zeugnis allerdings Erläuterungen hinzu, auf welcher Lernstufe das jeweilige Fach von einem Schüler bearbeitet worden war.

80. Tag: Leon behauptet bei einer überraschenden und nicht mit mir abgesprochenen Lernstandsüberprüfung durch den Schulleiter, in deren Verlauf er die von ihm bearbeiteten Materialien vorzeigen soll und bei der eher einfache Lernniveaus festgestellt werden, ich würde ihm anspruchsvolle Aufgaben verweigern. Ich versuche Acatey schrittweise in die Lerngruppe zu reintegrieren. Bereits in der ersten Stunde, die er wiederum mit den anderen Schülern gemeinsam verbringt, geht er direkt auf Leon zu, beleidigt ihn als „Missgeburt“, tritt und schlägt ihn.

90. Tag: Patrick hat den Mofaschein erworben. Die Kollegin, die die Prüfung vorbereitete und begleitete, musste ihm die Fragen und Antworten aus den Übungsbögen vorlesen und vorsprechen. Acatey hat den Schein noch nicht bekommen, weil er zu unregelmäßig zu den Übungsstunden erschienen ist und oftmals die Regeln bei den praktischen Fahrübungen missachtet hat.

### c. Aufbau von pädagogischen Beziehungen

5. Tag: Immer wieder kommen Schüler aus den Nachbarklassen zu uns rein, um zu schauen, was bei uns läuft. Es geht dabei einmal um die Musikanlage, ein anderes Mal um die Computer mit den Spielen drauf. Andere Themen sind Zigaretten. Gelegentlich kommt es zu Provokationen, auch zu kleinen Streitereien. Ich fange jeweils kleine, unkomplizierte Gespräche mit den Jungs aus der Nachbarklasse an, so fühlen sie sich beachtet und respektiert. Meistens kommen ihre Lehrerinnen nach einer Weile, um sie zurückzuholen. Während der Hofpause, in der ich Aufsicht habe, fragen mich zwei Jungs, ob ich mit ihnen Tischtennis spiele, was ich natürlich gerne tue. Zwei meiner Schüler haben sich gegen 10.00 Uhr unerlaubterweise in die Stadt abgesetzt. Acatey geht mit der einen Kollegin und ihren Schülern zum Fußball in die Sporthalle.

13. Tag: Leon macht wieder „Schattenpause“, wie er es nennt, d. h. er bleibt immerzu in meiner Nähe auf dem Schulhof. Immer noch Angst vor Auseinandersetzungen mit anderen Schülern? Gegen Unterrichtsende mit Patrick und Leon im Guinness-Buch der Rekorde geblättert. Ich sitze an meinem Platz am Pult, Leon liegt auf dem Beistelltisch linker Hand und Patrick steht nah rechts neben mir. Zur dritt schauen wir in das Buch und kommentieren die Bilder, die wir darin entde-

cken. Von Patrick höre ich heute weder Provokationen, noch die negativen Anreden in Richtung meiner Person. Stattdessen lächelt er freundlich und schaut interessiert. Leon protestiert hartnäckig, aber mit (noch) gut gelauntem Unterton, gegen das erneute Eintragen von Hausaufgaben. Ich schreibe trotzdem etwas auf. Die Erzieher in der sozialpädagogischen Einrichtung werden ihrerseits konsequent auf dem Anfertigen der Hausaufgaben bestehen. Ich habe abends ein längeres Telefonat mit einem von ihnen geführt. Von Rückschulung ist heute bei Leon keine Rede mehr, eher scheint es jetzt darum zu gehen, hier an der neuen Schule erst einmal anzukommen. Es kommt zu kleinen, vorsichtigen Berührungen an meiner Hand, meinem Arm oder meiner Schulter, was von den Schülern ausgeht. Ich selber halte mich diesbezüglich eher zurück. Acatey muss ich gelegentlich an den Schultern fassen, um ihn an Keilereien zu hindern. Er akzeptiert das, genießt es vielleicht sogar. Max tippe ich nur vorsichtig an die Schulter, was er auf etwas geschraubte und theatralische Weise zurückweist. Die Mutter meint abends am Telefon, ich sei ihm emotional schon zu nah gekommen, was er dann durch das Verbreiten von Aggressivität wieder ausgleichen müsse. Die anfangs noch sehr empfindlichen Beziehungsverhältnisse gewinnen ganz langsam an Stabilität. Bei dem einen Schüler geht es etwas schneller, bei dem anderen dauert es noch.

15. Tag: Leon fährt auf einem Skateboard auf und ab. Ständig will er meine Beachtung und ruft nach mir. Sehen Sie..., schauen Sie ...

17. Tag: Ich gehe mit Tim und Dominik, Leon und Max sind heute offenbar nicht da, runter auf den Boulevard, um endlich einen Besen, einen Handfeger, eine Schaufel, eine Spülschüssel, Spülmittel, Seife, einen Ordner für jeden Schüler und eine Dreiersteckdose für das Aufback-Öfchen, das sich bislang eine Steckdose mit dem Kühlschrank teilen musste, zu kaufen. Wir müssen in mehrere Geschäfte gehen, bis wir alles haben. 25 Euro, von den 200 Euro, die mir für das ganze Schuljahr zur Verfügung stehen, sind nunmehr ausgegeben. Im nächsten Schuljahr werden es nur noch 100 Euro sein. Wer eine Klasse neu aufbaut, bekommt anfangs den doppelten Etat. Weitere Geldtöpfe existieren an der Schule nicht. Der Förderverein ist nicht besonders finanzkräftig, an Bußgelder aus Strafverfahren lässt sich in dieser Stadt nur schwer kommen, weil so viele danach fragen. Einen großzügigen Sponsor gibt es bisher nicht und die Stadt selber ist arm. Als wir zurückkommen, ist Leon da, mit neuer Kleidung, die er zum Geburtstag bekommen hat und mit einem frischen Irokesenhaarschnitt. Wir machen ein kleines Frühstück. Hoffentlich kommt Acatey nicht wieder früher, seit Tagen versuche ich, die Familie telefonisch zu erreichen, morgens, nachmittags, abends, komme jedoch nicht durch, weil keiner abhebt. „Der Junge ist nicht umsonst hier“, sagt eine Kollegin dazu. Wir bleiben allein. Als die PCs angeschaltet werden, fliegt die Sicherung wieder raus. Die Pause ist relativ friedlich. Leon fährt wieder auf dem Kickboard und will immerzu meine Beachtung, auch körperliche Berührung, indem ich ihn anschieben soll. Ich mache das drei Mal, dann wechsle ich die Seite des Schulhofes, um mich diesem Spiel

wieder zu entziehen. Ich trage heute einmal versuchsweise eine schwarze Lederjacke, nach Art der Motorradjacken. Dies löst bei Patrick, der sonst jede Berührung scheut, offenbar den Impuls aus, mir mehrfach auf Rücken und Schulter zu klopfen. Weil es mein Geburtstag ist, lade ich die Schüler in eine türkische Pizzeria ein. Als wir ankommen, ist die Tür noch verschlossen. Acatey schlägt mit der Faust gegen das Glas, ein alter Mann kommt herbei und weist ihn zurecht. Jeder kann sich eine Pizza mit Auflage nach Wahl und ein Getränk aussuchen. Acatey fordert aber einen Döner von mir, der ein höheres Preisniveau hat und quengelt. Geld zum eigenen Zuzahlen hat er nicht dabei. Ich bleibe also hart. Er akzeptiert schließlich, was ich sage. Wir essen in der Pizzeria und sitzen, auf mehrere Tischen verteilt, es gibt keine Zwischenfälle. Auf dem Rückweg zur Schule geraten einige Jungs mit den Gerüstbauern an der Kirche aneinander. Tim war offenbar eine Leiter hochgeklettert. Ich vermittele. Dann rennt eine Gruppe in die Kirche hinein. Acatey und zwei andere gehen in den Altarbereich. Ich versuche sogleich, die Jungs, nach der Erfahrung im Dom, wieder aus der Kirche herauszubekommen. Patrick, der sich von auch von dieser Aktion distanziert, ist sicherheitshalber gleich draußen geblieben. Die anderen hocken derweil im Beichtstuhl und spielen da was. Einer ist Pastor, die anderen beichten. „Ich habe einen umgebracht!“ sagt Dominik „Mach‘ weiter so!“, sagt Tim, der in der Kabine des Pfarrers sitzt. Endlich kommen sie wieder aus dem Beichtstuhl heraus. Acatey tritt die Tür zur Kabine des Pfarrers zu, als handele es sich um einen Fußball. Ich schiebe die Jungs zum Ausgang. Acatey läutet derweil die Glocke an der Sakristei, lange und laut. Ich versuche auch ihn aus der Kirche herauszubekommen. Er klammert sich fest an das Seil und läutet erneut, dabei schreit er laut. Ein alter Mann, in einer der Bänke sitzend, schaut fassungslos herüber.

18. Tag: Leon lebte bisher sehr unter meinem Schutz, suchte bei mir Sicherheit, erfüllte einen großen Teil der schulischen Erwartungen, machte in Ansätzen Hausaufgaben, ging freundlich und angemessen mit mir um usw. Mit Dominik und Tim, die ebenfalls neu hier sind, kommt er gut zurecht. Irgendwie muss er nun auch bei den alten Schülern ankommen. So ermahne ich ihn zwar und bitte um Unterlassung jeder Wiederholung in dieser Richtung, kann ihm diese Feueraktion jedoch nicht wirklich übel nehmen, weil sie wahrscheinlich sozial integrierend für ihn wirken soll.

26. Tag: Leon fragt mich, ob ich Creme hätte, er hätte so raue Lippen. Ich habe aber keine.

85. Tag: Ich bringe mehr Grünpflanzen in die Klasse, fege, wische Regale, Fensterbänke, Tische mit einem feuchten Tuch ab, spüle Trinkbecher, mache Wasser heiß, mache den Jungs Zitronentee, den sie sich wünschten und den sie gerne trinken. Ich erzeuge mit Absicht auf diese Art und Weise ein wenig familiäre Atmosphäre, verlange nie Mitarbeit oder Mithilfe bei diesen Tätigkeiten, erkläre diese Tätigkeiten

stets zur Chefsache, und reframe das entsprechend, als Max versucht, meine Rolle negativ auszulegen. Dann hört er auch auf mit seinen aggressiven Sticheleien. Ich inszeniere meine sorgende Rolle bewusst, aber diskret. Max spuckt immer noch Kürbiskernschalen auf den Boden, immer öfter jedoch direkt in den Abfalleimer, den ich ihm hinschiebe. Gelegentlich holt er sich den Eimer auch schon selbst.

90. Tag: Tim fragt mich, ob ich wüsste was „seelische Belastungen“ seien. Schon, sage ich. Warum? Ein Freund hätte das, hätte dem sein Arzt gemeint. Und deshalb mache er nachts noch ins Bett, mit dreizehn Jahren noch. Er selber hätte das Problem ja auch lange gehabt. Ob ich da nicht einen Tipp für seinen Freund hätte? Ich denke drüber nach, sage ich.

#### d. Daseinstechniken und Handlungsmuster der Jugendlichen

6. Tag: Max verschwindet wiederum gegen 10.00 Uhr. Acatey windet sich aus der Einzelstunde heraus, die er heute bei mir haben soll.

7. Tag: Dann Fußball in der Sporthalle. Acatey schießt Tim den Ball frontal ins Gesicht, mit Absicht, weil er sauer ist. Unten am Eingang steht ein Schüler, ich kenne ihn noch nicht, und fuchtelte mit einem Butterfly-Messer herum. Acatey reißt eine Tür von demjenigen Schrank ab, der für jeden Schüler ein abschließbares Fach enthält. Patrick bricht ein Stück von der Fensterhalterung ab. Patrick und Fabian fischen aussortierte Arbeitsmappen und Hefte aus dem Mülleimer und werfen damit herum. Einige Mappen klatschen sie solange auf eine Tischkante und auf den Rand des metallenen Mülleimers, bis sie endlich zerreißen. Das gesamte Papier bleibt am Boden liegen. Bei Unterrichtschluss gehe ich mit Fabian zum Fahrradschuppen, um ihm sein Rad rauszugeben. Acatey drängt sich dazwischen und fährt mit Fabians Fahrrad davon und verschwindet in der Stadt. Fabians Rufe interessieren Acatey nicht.

8. Tag: Heute sind Bundesjugendspiele. Eine nette Kollegin, die den Ablauf hier vor Ort gut kennt, nimmt mich ein wenig an die Hand. Wir tun uns zusammen und fahren mit der Straßenbahn nach draußen in den Vorort, wo die Sportanlagen, die die Stadt der Schule in diesem Jahr zugewiesen hat, liegen. Weitsprung läuft noch ganz gut. Beim 100-Meter-Lauf gibt es die ersten Probleme. Als Acatey sieht, dass er nicht gerade der Schnellste ist, wirft er sich mitten auf die Bahn. Ansonsten kreist er die ganze Zeit über um den Rucksack der Kollegin, die netterweise Bananen, Schokoriegel, Apfelschorle u. ä. mitgebracht hat.

Sobald die Kollegin den Rucksack nicht im Blick hat, stibitzt sich Acatey etwas, unter anderem eine Tafel Schokolade, die er, während er auf einer kleinen Tribüne sitzt, in Stücke bricht, sich selbst ein Stück in den Mund stopft und dann häppchenweise auf die anderen Schüler wirft. Er hat sich mehrere Flaschen Apfelschorle

genommen und spritzt mit dem Überfluss, den er nun besitzt, die anderen Kinder und Jugendlichen nass. Ich kann nicht von der Stelle weg, wo ich stehe, und muss Zeiten messen, kann folglich nicht intervenieren. Beim Weitwerfen kommt es dann zu Beschimpfungen und Provokationen. „Fick deine Mutter! Du Hurensohn!“, höre ich Acatey, dann kommt es zu einer Schlägerei zwischen Acatey und einem Schüler der Nachbarklasse. Zu vier Lehrkräften gehen wir dazwischen. Jeweils zwei Lehrer\_innen ziehen einen Schüler aus der Keilerei heraus. Dann versuche ich Acatey vorzeitig zur Bahnhaltestelle zu bringen, rede auf ihn ein, dass er so was doch gar nicht nötig habe, fasse ihn an der Schulter, er scheint sich auch zu beruhigen, geht mit in Richtung Bahn. Als ich umkehre, um weiter Bälle zurückzuwerfen, kommt Acatey wieder zurück und provoziert den anderen Jugendlichen erneut. Dasselbe Spiel wie zuvor. Dominik verbreitet den ganzen Morgen eine gereizte, motzige und genervte Stimmung. Allein der kleine drahtige Tim zeigt Sportsgeist und ist ehrgeizig, macht bei allem mit, bekommt auch eine Siegerurkunde. Die Kollegin hat das Ausrechnen der Punkte für mich übernommen, ich war im zweiten Teil des Vormittag vollständig durch Acateys Aktionen gebunden.

9. Tag: Die Schüler kommen rein und ziehen die Tische nach hinten in den Raum. Dies geschieht ohne mein Einverständnis, doch ich lasse es erst einmal geschehen. Vorne am Pult sind von dem ehemaligen großen U noch zwei Tische, auch mit Schülern daran, stehen geblieben. Der Rest probt den Aufstand. Das Ganze zentriert sich um Max, der mich provokativ anschnauzt, was ich denn wolle usw. Als diese Gruppe dann beginnt, Regale zu verrücken, schreite ich ein und blockiere das. Dann kommt Besuch von drei oder vier Schülern aus Nachbarklassen. Die ganze Situation ist sehr unruhig und unübersichtlich. Ich akzeptiere das erst einmal und unterhalte mich ruhig und ausgiebig mit Leon, der heute neu dazugekommen ist. Nach der Pause gibt es Streit um die beiden Arbeitsplätze beim Kollegen im Werkraum. Ich bestimme Patrick und Leon, Acatey regt sich auf und will trotzdem einfach mit in den Werkraum gehen. Er ist wütend und reißt auf dem Weg in die Pause die Klassentür einer Kollegin auf, setzt sich auf einen freien Stuhl, schreit herum und beschimpft einen farbigen Jungen als „Nigger“. Der wiederum springt unmittelbar auf, wutentbrannt, und stößt seinen eigenen Tisch mit allen Arbeitsmaterialien darauf um. Dann springt dieser farbige Junge zu einem Sideboard und räumt, im Affekt, einen Berg aus Geschirr, zum Teil mit Essensresten darin, ab. Das alles geht zu Boden und fliegt in Richtung der offenen Tür, in der ich stehe. Schnell mache ich einen Schritt zurück auf den Schulflur, um nicht etwas davon abzubekommen. Die Kollegin verlangt von Acatey, den Schaden wieder gut zu machen und schlägt dabei einen sehr autoritären Ton an. Acateys erster Impuls ist, sich davonzumachen, nur dass ich gerade im Türrahmen stehe und ihm den Weg verstelle. Ich wiederhole sachlich die Erwartung der Kollegin, dass Acatey an der Beseitigung des Schadens mitwirken müsse. Der Jugendliche beginnt dann tatsächlich, mit Schaufel und Handfeger, die Scherben und Essensreste in eine bereitgestellte Plastikwanne zu befördern. Die Kollegin verlangt jetzt noch eine Entschuldigung bei dem farbigen

Jungen. Auch diese Entschuldigung kommt. Dann gehe ich sicherheitshalber mit Acatey gemeinsam zum Müllcontainer, um das Aufgefegte zu entsorgen. Sodann suche ich nach einer entlastenden Aktivität für Acatey und lasse die Restgruppe, die jetzt nicht werkt, mit Kettcars (die größer und stabiler sind als die handelsüblichen und sich daher auch gut von vierzehn- oder siebzehnjährigen Jugendlichen fahren lassen), Skateboards und anderen Fahrzeugen auf den Schulhof, was an dieser Schule eine übliche Aktivität ist, für die man sich in einen Plan einträgt. Diesmal läuft alles recht reibungslos, bis Sven auf den Schulhof kommt und Acatey ihm sein Handy „abzieht“, dann schnell damit davonfährt und schließlich während der Fahrt damit herumtelefoniert. Sven ist natürlich wütend, er läuft aufgeregt hin und her. Acatey ist zu schnell, als dass er ihn einholen könnte, außerdem muss er fürchten, dass ihm Acatey rüde in die Hacken fährt. Also kommt Sven zu mir, schreit mich an, warum ich nicht dafür sorgen würde, dass er sein Handy wiederbekommt. Sven holt schließlich seine Klassenlehrerin. Als wir zu zwei Lehrkräften auf dem Hof sind, gibt Acatey das Handy wieder her...

Ich habe ein Gespräch mit Leon, er verfolgt in der Tat das Ziel der Rückschulung, das ist alles nicht sein Niveau hier, sagt er. Er erzählt mir vom Streit zwischen seinen Eltern, ein Eifersuchtsdrama, Mutter und Sohn beim neuen Freund der Mutter, auch über Nacht, als sie zurückkommen in die gemeinsame Familienwohnung ist der Vater betrunken, er schlägt die Mutter und es kommt zu einem Handgemenge, der Sohn nimmt einen Besenstiel, um der Mutter zu Hilfe zu kommen. Die Mutter nimmt ein Messer und sticht es ihrem Mann in den Unterleib. Der Mann überlebt, die Mutter verbringt eine Nacht im Gefängnis, ein längeres, noch nicht abgeschlossenes Verfahren beginnt. Das ist alles noch nicht lange her, vielleicht zwei Jahre. Ich nehme den Jungen beim Wort und schließe eine Art mündlichen Vertrag mit ihm, dass er sich nicht in das allgemeine Chaos in dieser Lerngruppe hineinziehen lässt. Er verspricht das. Ich gebe ihm Bücher und Arbeitshefte, soweit ich sie schon habe, teste sein Wissen und seine Kenntnisse in Mathematik und Englisch, mehr schaffe ich heute nicht mehr. Ich finde noch ein leeres Heft im Schrank, das wir als Hausaufgabenheft nehmen und notiere die erste Hausaufgabe für Leon, die er unter Betreuung von Sozialpädagog\_innen machen wird, in einer Einrichtung, wo er die Woche über untergebracht ist. Der größte Teil der Schüler hat sich unterdessen in die Stadt abgesetzt. Leon hat dadurch eine ruhige und intensive Einzelbetreuung in Anspruch nehmen können.

10. Tag: In den ersten drei Stunden sind alle da, ein ziemliches Chaos. Ich verteile Bücher, die ich in den Schulbeständen gefunden habe, damit jeder schon mal was zum Arbeiten hat. Die offizielle Buchbestellung ist noch unterwegs. Den Teil an Büchern, den die Stadt finanziert, konnte ich für alle Schüler gleich komplett bestellen. Den Teil, den die Eltern über einen Eigenanteil finanzieren, konnte ich bisher nur für zwei Schüler bestellen, denn mehr Geld wurde noch nicht eingezahlt. Was ich den Schülern heute gebe, ist also aus alten Beständen, obschon manches unbenutzt ist, doch sie maulen und regen sich auf. Sie wollen neue Bücher, auch

die, die noch nicht einmal ihre achtunddreißig Euro oder eine entsprechende Befreiungsbescheinigung vom Sozialamt mitgebracht haben... Ein Schüler aus der Nachbarklasse versucht, einen der hohen und schweren Klassenschränke durch Kippeln und Hebeln umzustürzen. Ich kann es, gerade noch, durch energisches Einschreiten verhindern. Ich sage ihm, dass ich ihn hier gerne als Gast sehen würde, dass er sich dann aber auch wie ein Gast benehmen müsste und für heute hätte ich die Nase voll und bitte ihn, sofort zu gehen, was dann auch geschieht. Fabian hat irgendwo ein Stück Holz gefunden und schlägt damit den Putz, an bereits schadhafte Stellen, von den Wänden ab. Ich versuche ihn zu bremsen. „Wieso, was wollen Sie denn? Wird doch sowieso hier renoviert.“ Vielleicht auch nicht, wende ich ein.

Die Ecke des Klassenraums ist jetzt übersät mit Schutt. Es ist nicht mal ein Bissen da, um die Sachen aufzufegen. Patrick tigert immerzu um mich herum und verbreitet eine motzige Atmosphäre. Irgendwie steigert sich Fabian in eine negative Stimmung rein und wirft am Ende einen Stuhl (und die Stühle haben hier ein recht schweres Metallgestell), hoch über die Tische, auf Leon, obschon dieser gar nichts mit dem Streit zu tun hat. Leon springt zum Glück rechtzeitig zur Seite. Dann greift Fabian nach einem zweiten Stuhl und ich mache einen Satz zu ihm hin. Er hat den Stuhl bereits hoch über dem Kopf, da greife ich den Stuhl und ziehe diesen, langsam aber sicher, wieder zu Boden. Fabian kocht vor Wut und nimmt gleich einen weiteren Stuhl, den ich wieder nach unten ziehe. Dann begleite ich ihn nach draußen, wo ich warte, bis er sich abgeregt hat. Aber lange kann ich nicht dort draußen bleiben, weil ich nicht weiß, was drinnen weiter los ist. Das Sekretariat ist vier Etagen tiefer, so kann ich nicht mal schnell Fabians Eltern anrufen. Mein Handy ist eingeschlossen im Lehrerzimmer, alle Kollegen raten einem hier ab, Wertgegenstände mit in die Klassen zu nehmen. Gerade wieder wurde einer Kollegin ein neues Vertrags-Handy gestohlen... Ich gehe schließlich nach unten, um mit dem Schulleiter über die Vorfälle zu sprechen. Der bittet mich, sofort den Pflegevater herzustellen, was ich tue.

11. Tag: Ich kläre die gesamte Lerngruppe über die neue Regelung auf. Es gibt in der Tat Verständnisprobleme und ich male ein Schaubild an die Tafel. Danach ist die Sache klar, nur Fabian hat es auch nach einigen Tagen noch nicht richtig verstanden. Acatey will den Plan nicht akzeptieren und trotzdem zur ersten Stunde kommen, obwohl er erst zur dritten Stunde kommen soll... Patrick verschwindet unerlaubt nach der Pause, ist heute auch sehr provokativ und beschimpft mich: „Eh, du Hans! Du Mongo!“ Beim Kettcarfahren missachtet Acatey wiederum die Regeln und fährt über die Treppe, stößt absichtlich mit den anderen zusammen, fährt durch das Tor nach draußen auf die Straße, obwohl ich es ihm verbiete. Auch Fabian versucht das, lässt sich jedoch noch daran hindern. Leon hat immer noch Angst und möchte in der Pause im Sekretariat sitzen, was wir erlauben. Neuer Streit zwischen Acatey und einem Schüler der Nachbarklasse. Acatey hat gegen das am Gürtel befindliche Handy des anderen Schülers getreten und das Display ist beschädigt.



14. Tag: Leon ist offenbar immer noch schutzbedürftig in der Pause. Er sitzt im Büro bei der Sekretärin. Erneut gibt es Streit wegen des Werkraums. Leon will einen Bogen basteln. Acatey, der sich letzte Woche beklagte, weil er nicht in den Werkraum durfte, will heute gar nicht, obwohl ich ihn vorlassen möchte. Der Schüler aus der Nachbarklasse kommt, um die Sache mit dem beschädigten Handy zu klären. Auch dieser Versuch scheitert, weil Acatey jede Verantwortung für den Schaden abstreitet. Ich will mit den noch anwesenden Schülern Besen, Schaufel und Handfeger kaufen gehen, sie wollen aber nicht. Lieber wollen sie draußen auf dem Flur Fußball spielen. Ich gebe nach. Acatey nimmt meinen Rucksack, in jener Stunde sind dummerweise auch die Wertsachen mit drin, und läuft damit weg. Ich gehe hinterher und verlange sofort die Rückgabe. Acatey hält den Rucksack übers Treppengeländer (4. Stock!). Ich drohe ihm an, sofort seinen Vater herzubestellen. Das wirkt und ich bekomme mein Eigentum zurück, bevor es über vier Etagen durch das Treppenhaus nach unten fällt. Beim jetzigen Stand der Dinge muss ich an dieser Schule alles einschließen. Außerdem muss ich immer aufpassen, wo sich gerade der Bund mit den Schulschlüsseln befindet. Mehrfach haben ihn mir schon Schüler vom Lehrerpult weggenommen. Ein scheinbar lustiges Spiel, das aber tatsächlich Nerven kostet. Leon sträubt sich vehement gegen die Vergabe von Hausaufgaben. Ich schreibe trotzdem was auf. Nur für ihn. Für alle anderen ist das noch kein Thema. Sie würden gar nichts davon machen.

In der sechsten Stunde wollen Acatey, Fabian und Patrick in den Toberaum. Ich lasse mich darauf ein. Der Raum hat die Größe und Höhe eines normalen Klassenraumes. Es gibt drei hohe Fenster aus Einfachglas. Der Raum ist gefüllt mit Schaumstoffelementen, die mit buntem Kunstleder überzogen sind. Im Einzelnen handelt es sich um Rollen, Würfel, Quader, Matten u. a., mit denen die Schüler nun aufeinander einschlagen und nacheinander werfen. Die Stimmung ist ausgelassen, aber nicht negativ. Dann und wann wird jedoch sehr fest, fester als erwartet, geschlagen. Ich mache daher den Vorschlag, irgendwas zu bauen. Die Jungs greifen das auch auf und beginnen, in einer der Ecken eine Art Hütte zu bauen. Später sitzen sie gar zu dritt drinnen, es ertönt Musik von einem Handy. Diese Situation bleibt höchstens zwei Minuten stabil. Dann kommen blitzartig zwei der Jungs durch einen Spalt nach draußen gesprungen, bringen die gebaute Hütte zum Einsturz und versuchen, den dritten unter den Schaumstoffelementen zu *begraben*. Jetzt geht es noch wilder zu. Es gibt ein richtiges Hauen und Stechen. Acatey schlägt nach Patrick's Kopf, während der vorm geöffneten Fenster steht. Sein Kopf schlägt gegen den Rahmen. Patrick stürzt sich wütend auf Acatey, schlägt fest auf diesen ein, mit einer der Rollen, tritt ihn und lässt seiner Wut jetzt freien Lauf. Die Atmosphäre des Spiels ist vollständig verflogen. Ich breche daher ab und versuche Patrick und Acatey zu beruhigen... Wir gehen zurück zur Klasse. Acatey reißt, während wir uns auf dem Rückweg befinden, die Tür zur Mittagsbetreuung auf. Kinder spielen dort mit Perlen und Klötzen. Acatey fegt alles vom Tisch. Die Erzieherin geht mutig dazwischen, noch bevor ich reagieren kann. Ich hole Acatey da raus. Zurück im Klassenraum versuche ich den Konflikt zwischen Acatey und Patrick aufzurollen. Pat-

rick ist offenbar immer noch sehr wütend. Acatey provoziert weiter. Ich versuche es dahin zu bringen, dass einer der beiden eher nach Hause geht, was aber misslingt. Es sind nur noch zwanzig Minuten bis Unterrichtsschluss. Keiner von den beiden geht eher. Es käme vielleicht einem Fluchtverhalten gleich und würde einen Gesichtsverlust bedeuten, jetzt vorzeitig wegzugehen. Unten am Fahrradschuppen gebe ich Fabian sein Rad raus. Er fährt als erstes los. Ich versuche Patrick und Acatey dazu zu bringen, auf unterschiedlichen Wegen zur Straßenbahn zu gehen, doch Acatey hängt sich sofort wieder an Patrick, obwohl er ihm körperlich unterlegen ist. Es ist als suchte er das körperliche Gerangel, die Prügel und Tritte, regelrecht. Alle paar Tage hat er blaue Flecken im Gesicht. Er scheint sich auch nachmittags auf der Straße zu prügeln. Sie verschwinden hinter der Kirche.

15. Tag: Ich spreche immer wieder mit Leon, dass er sich von Acatey nicht in eine Keilerei reinziehen lässt und lobe ihn dafür, dass er sich schon so lange zurückgehalten hat, obwohl er, in Anbetracht von Acateys Verhalten, allen Grund hätte wütend zu sein. Auf dem Pausenhof versucht Acatey erneut Leon zum Kampf zu reizen. Acatey geht ganz nah an Leons Gesicht, sammelt Speichel im Mund und tut so, als würde er ihn jeden Moment anspucken. Außerdem bombardiert Acatey Leon mit deutschen und türkischen Schimpfwörtern: „Fick deine Mutter! Deine Mutter ist eine Hure. Du Missgeburt! Deine Mutter hat dich ausgeschissen!“ usw. Ich nehme Leon an der Schulter, gehe ein Stück mit ihm weg, rede ihm zu, dass er sich nicht provozieren lässt, was auch gelingt, für den Moment... Acatey sitzt morgens an seinem Platz, legt fünfzig Euro hin und sagt: „Von Handy, mit Kamera. Habe ich abgezogen. In X verkauft.“ Acatey ist der Polizei ohnehin längst bekannt, wie ich höre, schon öfter wurde die Familie aufs Revier bestellt.

16. Tag: Acatey tigert herum und provoziert Leon, wie an den Tagen zuvor. Diesmal platzt Leon der Kragen und er schreit wutentbrannt auf Acatey ein: „Halt endlich dein Maul, du Kanake! Dich haben sie wohl ausgeschissen, was? Wir werden euch Kanaken eines Tages alle ausrotten!“, hebt einen Stuhl, droht, diesen auf Acatey zu werfen, was er glücklicherweise nicht tut. Max taucht unterdessen ab, auch Patrick verschwindet... Später kommt ein merkwürdiger junger Mann zu mir in die Klasse, den ich noch nie gesehen habe. Er redet von Drogen, fingert in den Rucksäcken der Schüler herum, was ich sanft zu unterbinden versuche, indem ich ihn in ein interessiertes Gespräch zu verwickeln versuche. Der Jugendliche, er ist vielleicht siebzehn, verbreitet eine ungute Atmosphäre, fuchtelt die ganze Zeit mit einer Metallkette vor meiner Nase rum. Später erfahre ich, dass es sich um einen, wegen etlicher Straftaten kurz vor der Abschiebung stehenden, türkischen Jugendlichen handelt, der hier nur noch Einzelunterricht im Rahmen der sechsten Stunde bekommt, weil er in keiner Weise gruppenfähig sei. Als er keine Zigaretten in meiner Klasse „abziehen“ kann, droht er den Schülern: „Wieso hast du keine Kippen!? Ach, fuck!“ und drückt einen von ihnen mit dem Kopf auf den Tisch und verschwindet glücklicherweise. Vorher musste ich ihm versprechen, dass ich seiner

Lehrerin nicht sage, dass er hier gewesen sei, denn er habe das strikte Gebot, erst dann und dann zur Schule zu kommen (Natürlich gebe ich der Kollegin einen diskreten Hinweis, damit sie wenigstens weiß, was läuft). Leon hat eigentlich nach der vierten Stunde frei, doch hören wir über die Buschtrommel, dass sich an der Kirche eine Gang aus Schülern mit Stöcken bewaffnet hat und ihm auflauert. Ich halte Leon daher noch ein wenig länger als üblich, d. h. bis zum Ende der sechsten Stunde, da. Er bittet auch selber darum. Ich nehme ihn im Anschluss mit in die U-Bahn und entlasse ihn erst unten am Bahnsteig. „Keine anderen Jugendlichen von der Schule sind zu sehen, also ab mit dir.“ Es ist sein Geburtstag, und heute fährt er zur Mutter, statt ins Heim.

17. Tag: Noch eine Viertelstunde bis Schulschluss, denn nach der vierten Stunde ist heute Konferenz. Acatey versucht Leon erneut zu provozieren: „Deine Mutter ist eine Hure! Hurensohn!“ Ich sage: „Immer wieder diese alten abgedroschenen Phrasen. Wer will sich über diese alten Kamellen denn noch aufregen?“ Doch Acatey macht weiter. Ich will ihn eher entlassen, doch er weigert sich zu gehen. Er beklagt sich, dass er heute nur eine Stunde gehabt hätte, dabei waren es zwei, immerhin. Acatey kommt heute, wegen des starken Regens, mit einem Schirm. Es ist ein blauer Schirm, mit Metallspitze, der Knauf ist abgebrochen.

Sicherheitshalber habe ich den Schirm, wegen der Metallspitze, in den großen Klassenschrank eingeschlossen. Als ich Acatey den Schirm wieder rausgebe, schreit er mich an, ich hätte seinen Schirm kaputtgemacht. „Bezahlen, bezahlen, den musst du bezahlen!“ schreit er und fuchtelt mit dem Schirm vor meinem Gesicht herum. Ist Acatey überhaupt noch mit pädagogischen Mitteln beeinflussbar? Muss hier nicht dringend ein Kinder- und Jugendpsychiater einbezogen werden? frage ich mich.

19. Tag: Nach der Pause kommt Acatey herein und schimpft aggressiv auf mich ein: „Was haben Sie mit meiner Mutter besprochen? Ich schlage Sie!“ Wieso, wende ich ein. Es wurde höchste Zeit miteinander zu reden. Es war ein sehr gutes und wichtiges Gespräch. Deine Mutter und ich haben überlegt, wie wir deine Entwicklung fördern können. Doch Acatey ist offenbar wütend: „Sie sind ein Arschloch, ich schlage Sie!“ schreit er. „Das wirst du nicht,“ sage ich... Am Ende der vierten Stunde entlasse ich diejenigen Schüler aus der ersten Gruppe, bin erleichtert, dass es Acatey nicht gelungen ist, Leon zu einer erneuten Prügelei zu reizen, denn auch heute bringt Acatey Leon gegenüber wieder das ganze Repertoire an Provokationstechniken zur Geltung.

Auch fuchtelt er ständig mit dem Besenstiel um Leons Kopf herum und tut so, als wolle er ihn von hinten ins Genick schlagen. Ich jage hinter Acatey her, um ihm den Besten abzunehmen, dieser wirft ihn zu Fabian, als ich Fabian habe, wirft er den Besen wieder zu Acatey, schließlich habe ich den Besenstiel. Ich kann den Besenstiel leider nicht einschließen, weil er in keinen der Schränke hineinpasst. Das Borstenstück hatte ich vorher schon abgeschraubt und eingeschlossen, weil einige Jungs anfangen, die Borsten aus dem Holz zu reißen.

20. Tag: Leon und Tim haben Brötchen zum Aufbacken gekauft und packen diese in den kleinen Ofen. Acatey wirft den Ofen, der auf einem kleinen Schultisch steht, um. Die Klappe geht auf und das Blech mit den Brötchen fällt zu Boden. Tim, Leon, Dominik und Max sind wütend auf Acatey. Ich begleite ihn vor die Tür und bestehe darauf, dass er eine Weile draußen bleibt. Die Kollegin nebenan ist bereit, ihn für eine halbe Stunde aufzunehmen.

Die Schüler drinnen bitten mich, die Tür so lange geschlossen zu halten, bis sie ihr Brötchen mit Margarine und Schokocreme, die noch im Kühlschrank sind, bestrichen und gegessen haben. Die Möglichkeit, Acatey zum Frühstück einzuladen, sehen sie jetzt nicht mehr. Dazu sind sie zu nervös, zu unruhig und zu enttäuscht. In früheren, vergleichbaren Situationen war es so, dass Acatey auch gar nichts annahm. Wenn er beispielsweise ein Brötchen angeboten bekam, behauptete er, die betreffenden Lebensmittel seien „verseucht“, weil sie der oder der angefasst habe. Er nutzte dann die Gelegenheit, die Atmosphäre beim Frühstück durch negative Kommentare, durch Spucken auf den Fußboden usw. den anderen gründlich zu verderben.

Acatey ruft, dass er wieder hineinwill. Er tritt gegen die Tür, klopft mit den Fäusten und schreit immer lauter. Ich sage ihm ruhig und bestimmt, dass ich ihn wieder hereinlasse, wenn die anderen gegessen haben und zweitens, müsse er sich beruhigt haben, sonst ließe ich ihn heute gar nicht mehr hinein. Acatey kauft sein Frühstück immer nur für sich allein, isst dann laut schmatzend, gibt dann und wann auch einige Süßigkeiten ab, wirft diese aber so achtlos, beinahe geringschätzig von sich, dass die anderen eher irritiert wirken.

24. Tag: Nach der Pause ist auch Patrick wieder da. Gestern hatte er einen Termin bei der Polizei, weil er seinen Bruder mit einem Messer in den Rücken gestochen hat. Es wird ein Gerichtsverfahren geben, weil der Bruder, der Anfang zwanzig ist, ihn angezeigt hat. Wie tief das Messer denn eingedrungen sei? Vier bis fünf Zentimeter, sagt er, dicht am Knochenmark. Dieser Idiot, sagt er, hat mich wegen so einer Lappalie angezeigt... Ich sage der Gruppe, dass ich den Eindruck hätte, dass wir das wenige Geschirr, das wir noch hätten, jetzt doch nicht mehr einschließen müssten und stelle einige Tassen in ein Regal. Die Teller müssten noch gespült werden und könnten ja dann daneben gestellt werden. Außerdem würde ich dann noch neue Teller und Trinkbecher kaufen. Wenig später steht Acatey am offenen Fenster und ich höre es tief unten auf dem Schulhof klirren. Die Tassen stehen nicht mehr im Regal. Ich schaue nach unten und sehe die Scherben auf dem Teer des Schulhofs verstreut, gemeinsam mit einem Stapel Lehrbücher, die auch von einem der Regale stammen. Ich bringe Acatey meine Enttäuschung rüber und sage ihm, dass ich glaubte, mit ihm schon weiter zu sein. Er geht jetzt in die Fußball-AG und zu mir kommen die Italienischinteressenten. Gianni fehlt heute. Er hat einen Termin bei der Polizei.

25. Tag: Tim bringt seinen Freund Niko mit, der eine Realschule besucht, wo heute eine Fortbildung ist und der Unterricht ausfällt. Ich tue Tim den Gefallen und nehme Niko, der angeblich nicht weiß, wo er hinsoll, mit auf. Dominik trägt einen wenig fachmännisch angelegten Verband am Handgelenk. Es gab gestern eine Schlägerei in der Trabantenstadt, wo er wohnt. Am Ende hat er so um sich geschlagen, dass er gegen eine Betonmauer geboxt und sich selbst verletzt hat. Ich bin erstaunt, dass er das so zugeben kann. Patrick kommt eher, weil er als Klassensprecher um 9.00 Uhr zu einer Konferenz eingeladen ist. Fabian, sein Vertreter, fehlt. Ich beginne mit einem erkundenden Gespräch, wie die aktuelle Lage sei usw. Patrick ist in sehr aggressiver Stimmung und greift mich sogleich an, was dieses „ganze schwule Gelaber“ soll und was es mich angeht, wie es ihnen gehen würde. Tim hängt sich mit in diese verbalen Angriffe ein. Ich frage ihn, ob es sein kann, dass er sich jetzt hier vor seinem mitgebrachten Freund produzieren muss? Doch er hört nicht auf, mault und meckert, was wir hier für einen „Scheiß“ im Unterricht machen würden, dass er mich einmal gerne einmal so richtig zusammenschlagen würde, dass man hier ja nichts lernen könnte. Zur Unterstützung des Gesagten macht er karateartige Bewegungen mit Händen und Armen. „Sie fucken mich einfach ab, mit ihrem ganzen schwulen Scheiß! Gucken Sie mich nicht so an! Schaut euch den Kack an, den der Herr Bröcher da an die Wand gehängt hat, Themenspeicher, diese ganze schwule Scheiße da!“ kommt es von Patrick. „Was ist los mit dir? Warum bist du heute so wütend? Gab es irgendeinen Anlass heute morgen?“ „Ach, ficken Sie sich doch in den Arsch! Heulen Sie doch! Dieser ganze Kack hier, geht mir doch am Arsch vorbei! Wenn Sie nicht gleich die Klappe halten, komme ich Ihnen dahin!“ Ich sage nur: „Im Moment können wir uns hier gar nicht vernünftig unterhalten. Es geht offenbar nicht, dass wir anders miteinander reden. Ich bin sicher, dass es nach einer Zeit wieder besser gehen wird. So wie jetzt sollten wir jedenfalls nicht weiter machen.“ Darauf Patrick: „Oh fuck, Sie kotzen mich an, mit diesem ganzen Scheiß! Ich will raus auf den Flur, Fußball spielen. Kann ich den Ball haben?“ Ich gebe den Ball raus, Patrick, Max und Dominik gehen raus. Sie kommen nach drei, vier Minuten wieder rein und schießen in der Klasse herum. Ich rede gegen das Schießen in der Klasse. Patrick stichelt weiter und will mich dazu bringen, den Ball gegen seinen Willen einzuziehen. Ich spiele aber nicht mit und ignoriere das Ballschießen. Patrick geht nun endlich, es ist 9.00 Uhr zu dem Treffen der Klassensprecher und nimmt Max anstelle von Fabian mit.

26. Tag: Tim und Max sitzen oben auf dem, vielleicht 2,20 Meter hohen, Schrank, hinten im Klassenraum. Sie wollen auch nicht herunterkommen. Max stößt Tim an. Der fällt vom Schrank herunter, auf eine Ecke des davor stehenden Gruppentisches, den die Jungs immer wieder vor Fenster und Schrank schieben, um dort hochzuklettern. Mit schmerzverzerrtem Gesicht hält sich Tim ein Bein fest. Er sagt aber weiter nichts. Er fordert auch keine Hilfe von mir an.

28. Tag: Dominik, Max, Tim und Leon verlassen schon seit Tagen das Schulgelände während der Hofpause und ziehen auf der Einkaufsstraße umher. Zumeist kommen sie erheblich verspätet zum Unterricht zurück. Als sie dem Schulleiter mit Brötchen- und Safttüten in die Arme laufen, behaupten sie, ich hätte ihnen die Erlaubnis gegeben, in die Stadt zu gehen, was natürlich nicht stimmt. Leon hat auch eine Packung Tischtennisbälle gekauft, wahrscheinlich, um sie wiederum in Aluminiumpapier zu wickeln und anzuzünden. Patrick berichtet in der Klasse in aller Ausführlichkeit von einem Pornofilm, den er zu Hause, gemeinsam mit seinem Bruder, angeschaut hat. Etwa zehn Personen, acht Männer und zwei Frauen, hätten sich da eine Reihenkopulation durchgeführt. Patrick erzählt sehr plastisch und detailreich. Dann wechselt zu einem Film über *animal sex*, den er ebenfalls mit seinem Bruder angesehen hat... Wieder folgen sehr plastische Schilderungen. Einerseits präsentiert er den Klassenkameraden seine ungewöhnlichen Bildeindrücke wie große Entdeckungen, andererseits distanziert er sich von dem Gesehenen.

30. Tag: Leon ist nun endgültig aus meinem schützenden Schatten herausgekommen und hat die Seite gewechselt. Er beginnt nun ständig, mich vor den anderen Schülern anzugreifen und zu beleidigen. Plötzlich wird er zur Führungsfigur für Ablehnung, Widerstand, Verweigerung und Auflehnung. Leon versucht die anderen gegen mich aufzuwiegeln. Er will nun anscheinend endgültig in der Gruppe der Klassenkameraden ankommen und dort akzeptiert werden. Hatte er zuerst den Ruf eines ängstlichen Jungen, der sich hinter dem Rücken des Lehrers versteckt, versucht er sich nun dadurch zu profilieren, dass er gnadenlos gegen mich kämpft. Als ich in der Pause zwei ineinander verknäuelte Streithähne auseinanderziehen will, springt er mir, in sehr kontraproduktiver Art und Weise, in den Weg und versucht, mich beständig an meinem Vorhaben zu hindern. So kommt es, dass ich erst Leon abschütteln muss, bevor ich in den heftigen Streit der beiden anderen, am Boden kämpfenden, Jungen, die schon von fünfzehn beifallspendenden Zuschauern umringt sind, eingreifen kann.

80. Tag: Fabian befindet sich in einer Pause, in der ich Aufsicht habe, draußen auf der Straße vor der Schule. Er tritt mit dem Fuß gegen die Tür eines parkenden Autos. Glücklicherweise sieht man keinen Schaden. Eine Kollegin hat Fabian nach dem Unterricht auf dem Weg zur Bahn gesehen. Er habe einen Einkaufswagen gegen ein parkendes Fahrzeug geschleudert, sei dann auf die Motorhaube eines anderen parkenden Autos gesprungen und habe sich davon gemacht. Während ich zur Fortbildung war und meine Schüler aufgeteilt wurden, hat Fabian bei der Kollegin ein Spiel zerstört, indem er einen Plastikrahmen mutwillig zerbrochen hat.

Tim und Fabian haben einen der neueren Computer aufgeknackt. Fabian hat, wie sich später herausstellt, einen Chip herausgenommen und entwendet. Außerdem hat er ein Stück des Motherboards abgebrochen. Fabian hat im Medienraum ein Spiel gestohlen. Tim hat, entgegen der Anweisung der Medienraumlehrerin, versucht, in die Systemsteuerung eines der dortigen PCs einzudringen. Fabian hat

einen jüngeren Schüler, selbst wenn sich dieser auch seinerseits sehr provokativ verhält, ins Gesicht geschlagen. Die Liste der Klagen und Beschwerden, mit denen ich mich nun auseinandersetzen muss, nimmt offenbar kein Ende. Fabian fängt wieder an, Lernmaterialien aus dem Fenster zu werfen. In manchen Stunden schreit er minutenlang schrill und laut. Ich schließe jetzt alles Lernmaterial ein, räume die Schränke entsprechend um, die Regale sind alle leer. Bei einer Wohnung gegenüber der Schule wurden wiederholt Fensterscheiben eingeworfen. Ein Teil meiner Schüler scheint etwas zu wissen. Der Schulleiter führt zahlreiche Gespräche. Ein Täter wird nie festgestellt. Tims Sprache wird immer aggressiver. Wir sind aus seiner Sicht alle „Bastards“ und „verfickte Hurenficker“. Spreche ich ihn an, poltert er los, mit verzerrtem Gesicht: „Fucken Sie mich nicht ab!“ Er geht in fast jeder Pause ins Viertel und zieht noch drei, vier andere Schüler mit. Ich bestelle die Eltern ein und setze eine Grenze.

90. Tag: Acatey neigt neuerdings zum Schulabsentismus. Er schwänzt auch die, für ihn allein reservierten, Einzelstunden.

## e. Das Arbeiten mit Konsequenzen und das Setzen von Grenzen

5. Tag: Patrick und Fabian wollen flüssigen Klebstoff und beginnen Papierflieger zu basteln. Dann wird eines der Papierflugzeuge angezündet und aus dem offenstehenden Fenster runter in den Schulhof geworfen. Ich kann das nicht verhindern. Die Jungs sind so groß wie ich, oder größer, und auch mit Tai Chi- und Fitnesserfahrung im Hintergrund kann und will ich keine körperlichen Auseinandersetzungen riskieren. Die provokative Haltung der meisten Jugendlichen würde es aber schnell dahin bringen, d. h. zu körperlichen Auseinandersetzungen, also übe ich mich in Zurückhaltung, bis ich die Lage besser einschätzen kann. Als dann ein ganzer Papierstoß aus einem Schrank herausgerissen wird und brennend in den Hof hinuntersegeln soll, schreite ich aber doch ein und appelliere an die Vernunft der Jungen. Sie halten zum Glück an.

15. Tag: Das U als Sitzordnung habe ich durchgesetzt und verteidigt. Max versuchte zuletzt, am ersten Tag mit Sonderstundenplan, diese Anordnung der Tische zu zerreißen. Ich hatte das Thema auch mit seiner Mutter am Telefon besprochen und um deren Unterstützung gebeten. Ich wurde so massiv und drohte, ihn sofort nach Hause zu schicken, wenn er mir das U zerreißt. Er lenkte ein. Auch sind in den ersten zwei Stunden nunmehr nur vier Schüler da, und wenn es ihnen zu eng wird, können sie sich beliebig über das gesamte U aus acht Tischen verteilen. Ich beginne also mit Erfolg, ein Stückchen Ordnung und Struktur zu verteidigen... Ich frage Max und die anderen, wie es Ihnen geht. Tim und Dominik erzählen nichts. In persönlichen Dingen sind sie offenbar immer noch voller Misstrauen. Max fängt plötzlich an, mich in den wüstesten Tönen zu beschimpfen, was ich denn wollte, ob er

mir mal eine ins Gesicht schlagen solle usw. Ich bitte ihn, sich wieder zu beruhigen und frage, was ihn so ärgerlich gemacht habe? Statt mir jedoch eine Antwort zu geben, beschimpft er mich weiter. Ich mache ihm klar, dass es nicht geht, mit mir in einem solchen Ton zu sprechen. Es scheint ihn jedoch nicht zu interessieren. Stattdessen stellt er jetzt sein Handy laut, irgendein krächzendes, schrilles Stück Musik kommt daraus hervor. Ich bitte ihn, das Handy abzustellen. „Was wollen Sie denn? Ich schlage Sie gleich ins Gesicht!“ Ich schicke ihn schließlich nach draußen, für die nächsten zweieinhalb Stunden ist er beurlaubt, zur AG, zum Werken, soll er nur wiederkommen, denn die AG hält ein Kollege ab, mit dem sich Max einigermaßen verträgt. Das Ganze fällt ungünstigerweise zusammen mit einer verfrühten Ankunft von Acatey, der offenbar versucht, den neuen, angepassten Stundenplan zu unterlaufen. Acatey ist auch nicht bereit, wieder nach Hause zu gehen. Ich begleite Max und Acatey vor die Tür und mache ihnen klar, dass sie jetzt gehen müssen. Es folgen einige rüde Schläge und Tritte gegen die Tür, dann ist Ruhe...

Während der Hofpause spielt ein Mädchen mit einer Murmel in einem rechteckigen Holzkasten. Es gibt zwei Tore, in die die Kugel hineingerollt werden kann. Sie fragt mich, ob ich mit ihr das Murmelspiel machen würde, was ich natürlich gerne tue... Plötzlich kommt Acatey und stößt das Mädchen rüde von ihrem Platz, um selbst zu spielen. Ich bitte Acatey, der Schülerin den Platz zurückzugeben, doch er reagiert überhaupt nicht. Daraufhin schiebe ich Acatey zur Seite, ohne weiter eine Diskussion mit ihm zu führen und ziehe die Schülerin wieder auf ihren Platz zurück. Acatey scheint das dann zu akzeptieren. Ich sage abschließend: „K. bat mich, mit ihr zu spielen und das tue ich jetzt.“ Das Thema ist damit erledigt.

16. Tag: Acatey kommt herein, wieder zu früh, trotz anderslautender Vereinbarung, er will nicht gehen. Ein Elternbrief ist in Absprache mit dem Schulleiter raus, die Eltern müssen in die Schule kommen, wenn sie das Telefon nicht abheben... Fabian bleibt und ich kündige ihm ein Intensivtraining in Englisch an, wir müssten schließlich jetzt sehen, dass wir weiter kämen mit seinem Lernen, ich müsse ihn ja nicht an das Gespräch mit seinem Pflegevater erinnern. Fabian kaut wieder Maoam und lässt die Papierchen auf den Boden fallen. Diesmal bestehe ich darauf, dass er sie alle aufhebt. Widerwillig hebt er sie am Ende der Stunde auf, wirft sie aber nicht in den Mülleimer, sondern gezielt daneben. Ich bestehe darauf, dass er sie erneut aufhebt und dorthin wirft, wo sie hingehören. Einen Teil der Papierchen hebt er auf. Einen weiteren Teil lässt er liegen.

25. Tag: Patrick und Max kommen schon wieder zurück. Patrick und Tim verbreiten erneut negative Stimmung. „Ich schmeiße jetzt eine der Blumen aus dem Fenster,“ sagt Patrick. Ich kündige sofort ein Gespräch mit Vater und Schulleiter an, wenn er das tun sollte. Er hält eine der Pflanzen schon aus dem Fenster, holt sie aber wieder herein. Aus dem Kakteentopf, im dem pflaumengroße Kieselsteine liegen, nimmt er einige heraus und wirft sie nach unten, damit immerhin etwas nach unten fliegt. Ich weise auf Gefahren für unten auf dem Schulhof befindliche Personen hin. Patrick: „Da war doch keiner! Du Hans! Watt willst du denn, he?“ L.: „Du



hast schon bessere Tage hier gehabt. Ich bin sicher, dass es nach dem Wochenende wieder besser geht. Ich kann euch hier meine Unterstützung zum Lernen anbieten, aber Lernen müsst ihr selber. Ein berühmter Mann hat gesagt: Du kannst das Pferd zum Wasser führen, aber trinken muss es selber. So ist das auch hier. Ich zeige euch, wo ihr und wie ihr was zu trinken oder zu lernen finden könnt, aber lernen müsst ihr dann selber.“

Tim: „Watt soll dieser Scheiß denn jetzt? Ich schlag‘ Sie gleich zusammen, so ein Scheiß“, so ein abgeficktes Gelaber!“ Patrick: „Du Idiot, du Bastard, du Fliegenschiss, hast du nicht kapiert? Er meint, dass du verantwortlich bist, für das, was du hier lernst! Kapiert?!“ L.: „Danke für die Übersetzung, Patrick. Genauso habe ich es gemeint.“ Niko, den Freund von Tim bitte ich, nach der Pause zu gehen, er schien sich auch sichtlich unwohl zu fühlen in dem aggressiven Klima. Er zeigt Verständnis für meine Entscheidung. Er wurde hier vermutlich als Zuschauer von außen, vor dem sich die anderen Jugendlichen zu profilieren suchten, instrumentalisiert. Ich lege diesen Gedankengang auch offen, vor der ganzen Gruppe... Nach der Pause sind Max, Patrick und Dominik verschwunden, irgendwo in der Stadt abgetaucht. Fabian ist ohnehin nicht da, nimmt sich noch ein wenig länger frei, weil man eben umzieht. Ich habe nur noch Leon und Acatey. Leon fängt mich am Lehrzimmer ab, vermutlich aus Angst, mit Acatey irgendwo allein zu stehen. Ich muss aber noch zur Toilette, einem Verschlag auf dem Schulhof.

Leon soll mitkommen und draußen warten, schon taucht Acatey auf und beginnt sogleich Leon zu attackieren. Ich habe mein Geschäft noch nicht zu Ende verrichtet, da geht Acatey schon auf Leon los. So schnell wie möglich stürze ich aus dem Holzverschlag nach draußen und gehe sogleich dazwischen. Acatey zischt vor Wut: „Du Hurensohn, du Missgeburt!“ Er zerrt immer noch an Leon. Ich stelle mich vor Acatey hin und frage ihn, ob er es heute schaffen wird, sich an die folgenden drei Regeln zu halten: Keine Beleidigungen, keine körperliche Berührung eines anderen, keine Sachbeschädigungen? Er schweigt, seine Augen funkeln dunkel. „Was willst du, du Bastard?“, schießt es aus ihm heraus. Ich wiederhole meine Fragen, einen Ton schärfer. „Ja Mann! Ich halte mich dran“, kommt es ausweichend und gequält aus ihm heraus. Auf der Treppe in den vierten Stock schon wieder der erste Angriff von Acatey in Richtung Leon. Ich wiederhole meine Forderung und gehe erneut dazwischen. In der Klasse geht Leon an einen PC, Acatey sogleich daneben an den anderen. Schon wieder fängt Acatey an, Leon anzuzischen: „Du Missgeburt, deine Mutter geht anschaffen, dich haben sie ausgeschissen...“ usw. Ich stelle Acatey einmal wieder versuchsweise Sinnfragen der folgenden Art: Was tust du da? Wofür ist das gut? Was bringt dir das? Das prallt aber völlig an ihm ab. Dann greift Acatey in Leons Tastatur hinein, stört dessen Spiel, reißt die einzige Startdiskette aus dem Laufwerk. Jetzt verlange ich von Acatey, dass er sofort die Klasse verlässt und nach Hause geht. Ich gehe mit ihm hinunter, gebe ihm sein Fahrrad aus dem Schuppen heraus und sage ihm abschließend: „Du bist in dieser Klasse genauso willkommen, wie alle anderen. Aber die Eintrittskarte ist, dass du dich an die Regeln hältst, die ich dir genannt habe. Auf Wiedersehen.“

27. Tag: Leon wird auf dem Schulhof, während der Pause, ziemlich heftig von älteren und stärkeren Schülern attackiert, d. h. getreten und geschlagen, an Kopf, Nacken und Rücken. Ich muss dazwischen gehen, um ihn zu schützen. Es gibt eine ziemlich hitzige Auseinandersetzung zwischen den, aus anderen Schulklassen stammenden, jugendlichen Aggressoren und mir. Ich sage Leon, dass er bereits ins Schulgebäude gehen soll, das Pausenende wurde bereits eingeläutet, doch er geht nicht („Er wollte Sie nicht im Stich lassen“, sagte mir die Mutter später). Gemeinsam mit dem Schulleiter und dem Kollegium habe ich entschieden, dass Acatey nicht mehr am regulären Klassenunterricht teilnimmt. Er bekommt ab sofort nur noch drei Stunden Einzelförderung von mir, Stunden, die ich dazu verwenden werde, grundlegende soziale und kommunikative Fähigkeiten mit ihm zu erarbeiten und ihn in seiner Beziehungs- und Konfliktfähigkeit zu fördern. Außerdem lassen wir all das für ihn weiterlaufen, was bisher gut funktioniert hat. Das sind die zweistündige Fußball-AG, eine weitere Stunde Fußball mit einer anderen Klasse und den zweistündigen Mofakurs. Die Mutter wirkt nicht begeistert, als ich ihr die neue Regelung mitteile. Ich diskutiere jedoch nicht mit ihr über diese Entscheidung, sondern betone ihr gegenüber die Chance, die für Acatey darin liegt, aus seiner negativen Rolle herauszukommen und weniger in Konflikte verwickelt zu sein. Dasselbe sage ich dem Jungen. Erstaunlicherweise protestiert er heute nicht. Später wird er mich immer wieder fragen, wann denn die, für ihn getroffene Sonderregelung, endlich endet. Auch macht er in den ersten Tagen an die vier oder fünf Versuche, die Regelung zu ignorieren, kommt einfach zum regulären Unterricht usw., was ich jedoch nicht akzeptiere. Nach einigen Wochen werde ich Acatey schrittweise wieder in den regulären Unterricht zurücklassen. Das Tempo dieser Rückführung wird allerdings vom Verhalten des Jugendlichen abhängig sein.

28. Tag: Acatey verlangt von mir, in den regulären Unterricht zurückkehren zu können. Ich nenne ihm erneut die Aufnahmebedingungen, die für diese Rückkehr bestehen. Keine Beschimpfungen, keine Prügeleien, keine Beschädigungen, dann könne er... „Du Missgeburt! Deutsche Kartoffel! Schwule Ratte!“ zischt er mich an. Er verlässt die, eigens für ihn eingerichtete, Einzelstunde heute schon nach einigen Minuten und verschwindet. Ich räume die Fördermaterialien, diesmal aus dem Schwerpunkt Sprache, wieder in den Schrank...

29. Tag: Leon bastelt im Unterricht. Er öffnet verschiedene Sprengkörper (Chinakracher), gibt vor, das Pulver untersuchen zu wollen und füllt es schließlich in einen Tennisball. Den restlichen Hohlraum füllt er mit dünnem Papier und montiert eine Zündschnur hinein. Ich nehme ihm das Objekt weg, um möglichen Schaden zu verhindern, dies unter großen Protesten und Drohungen von seiner Seite...

31. Tag: Es kommt eine Beschwerde aus einem nahegelegenen Reformhaus. Vier meiner Schüler, darunter Leon, Max und Tim, haben während der Hofpause dort die Besitzerin provoziert, belästigt und bedroht. Ich gehe mit den betreffenden

Schülern hin, um die Sache aufzuklären. Nach Angaben der Ladenbesitzerin sind die Jungs in den Laden reingekommen, haben sich umgeschaut und als sie die Jugendlichen gefragt hat, ob sie ihnen weiterhelfen könne, haben sie verneint. Sie verließen den Laden aber dennoch nicht. Auch andere Kunden hätten sich durch die Anwesenheit der Jugendlichen bedroht gefühlt. Schließlich bat die Ladenbesitzerin die Jugendlichen zu gehen, worauf Leon auf sie zugekommen sei und gesagt hätte: „Sie kriegen gleich eins auf die Fresse!“ Ich muss an das Spiel „Döner-Mafia“ denken. Auch dort gehen ja junge Männer in kleine Läden oder Imbissbuden und erpressen Schutzgelder. Sie verbreiten Angst und Schrecken, durch Drohungen und Gewaltanwendung. War das PC-Spiel „Döner-Mafia“ also die Vorlage für den Auftritt der Jugendlichen in dem Reformhaus? Wie soll ich mit der ganzen Sache umgehen? Leon hat Haarspray in der Jackentasche, zieht es plötzlich hervor, drückt auf den Knopf und gleichzeitig mit der anderen Hand entzündet er ein Feuerzeug. Ein siebzig Zentimeter langer und zwölf Zentimeter dicker Feuerstrahl zischt durch den Raum. Ich verlange, dass er die Sachen sofort in seinem Fach einschließt, nach dem Unterricht mit in die Heimgruppe nimmt und nicht wieder mit bringt. Ich rufe auch in der Heimgruppe an und berichte von den Vorfällen.

32. Tag: Leon hat wieder Haarspray und Feuer dabei und zeigt es mir auch noch provokativ. Ich kassiere die Sachen sofort ein. Seine Sprache ist heute erneut sehr beleidigend. Sage ich etwas zu ihm, antwortet er: „Typ, du kannst mir mal die Keule schmatzen!“ Oder: „Mit Ihnen rede ich gar nicht mehr, Sie Witzfigur!“ Während der ersten Pause erwirke ich daher beim Schulleiter einen Schulausschluss für Leon, für zunächst einen Tag, wegen der Sache mit dem Haarspray und dem Feuerstrahl. Als ich ihm das mitteile, regt sich Leon ziemlich auf. Einmal beschimpft er mich, dann appelliert er an mich, den Unterrichtsausschluss wieder rückgängig zu machen, was ich nicht tue.

90. Tag: Leon geht bald zum zweiten mal in ein Praktikum, diesmal zu einer Autovermietung. Er kam zuletzt wieder in allen Unterrichtsstunden. Der Sonderstundenplan erschien mir nicht mehr notwendig. Gemeinsam mit dem Heimerzieher und der Mutter, hatte ich knallharte Kriterien für die Rückkehr in den kompletten Unterricht definiert. Fabian sollte und wollte schon immer in der Küche eines Hotels Praktikum machen. Als sich die negativen Vorfälle mit ihm so zuspitzen, bringe ich ihn, einige Telefonate sind freilich erforderlich, für mehrere Wochen in einer Hotchküche unter, um einen Schlusstrich unter all die destruktiven Ereignisse in der Schule zu ziehen. Das Ganze wird deklariert als Langzeitpraktikum. Es läuft, den Aussagen des Chefkochs nach zu urteilen, bisher recht gut.

## f. Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und außerschulischen Kooperationspartner\_innen

10. Tag: Es dauert eine Weile, bis der Pflegevater von Fabian da ist, denn er kommt mit einer Mitarbeiterin vom Jugendamt, die Fabian schon seit Jahren betreut. Der Pflegevater kommt nicht gerne allein in eine Schule, wie er sagt, denn er hat negative Erfahrungen in Schulen gemacht. Zuerst versucht er, mir die Verantwortung für die destruktiven Ereignisse zu geben, denn ich hätte es ja verhindern müssen. Und weil ich es nicht verhindert habe, trage ich die Verantwortung. Wir kommen nur mühsam ins Gespräch, dank der Moderation des Schulleiters gelingt es schließlich ein wenig. Mir geht es in dem Gespräch zunächst einmal um die Gefahr der Körperverletzung, die durch das Werfen der Stühle gegeben ist. Dass Fabian den Putz von den Wänden abgeklopft hat und an den Tagen vorher Lernmaterialien und Frühstücksgeschirr in großer Menge aus dem Fenster geworfen hat, ist dann das nächste Thema. Hier wird am Ende vereinbart, dass Fabian fünfzehn Euro Schadensersatz leisten muss. ...

11. Tag: Morgens gibt es ein Gespräch mit Max und seiner Mutter, wegen eines zerstörten Tisches. Max hatte mutwillig den, mit einer Spanplatte versehenen, Tisch umgestoßen, sodass die Schrauben rausbrachen und auch nicht wieder anzuziehen waren. Der Schulleiter nennt Max einen Geldbetrag von fünf Euro als Wiedergutmachung, um eine spezielle Spachtelmasse zur Reparatur des Tisches kaufen zu können. Außerdem soll Max bei diesen Arbeiten helfen. Die Mutter bekommt sogleich die Information über den neuen Stundenplan und sieht dessen Notwendigkeit offenbar ein.

15. Tag: Während der Pause informiere ich Maxens Mutter über den Ausschluss und betone, dass Max nur zur AG wiederkommen soll. Die Mutter wird ihn auf dem Handy anrufen. In Acateys Familie hebt niemand ab, obwohl beide Elternteile nicht berufstätig sind...

Erneutes Gespräch mit dem Pflegevater von Fabian, daneben die Mitarbeiterin vom Jugendamt und der Schulleiter. Es geht noch einmal um die Sachbeschädigungen, die der Junge verursacht hat. Der Vater erschwert die Situation dadurch, dass er erneut mir die Verantwortung zuschieben möchte, weil ich die Eskalationen nicht verhindert habe. Er sagt: „Wenn die Hotelgäste unzufrieden sind, wird der Animator ausgetauscht!“ Ich bleibe gelassen und lade ihn ein, in der Klasse zu hospitieren, sich selbst ein Bild zu verschaffen, da säße sein Sohn, Maoam kaudend, einen Berg Maoam-Papierchen um sich herum, und würde mir frei ins Gesicht sagen, dass er nicht daran denken würde, hier mitzuarbeiten. Ich würde mir gerne, im Anschluss an seine Hospitation, seine Verbesserungsvorschläge zur Unterrichtsgestaltung anhören und mich dann bemühen, diese umzusetzen. Das Maoam-Thema bringt den Pflegevater offenbar zur Weißglut und er herrscht seinen Pflegesohn an, wie er es wagen könne, den guten Ruf seiner Familie in einer solchen Weise zu be-

schädigen, indem er sich hier so verhält. Wenn er seinen Namen weiter in die Welt tragen würde (das Ehepaar bekam offenbar keine eigenen Kinder und nahm dann zwei Pflegesöhne auf), dann müsste das auf einem anderen Niveau geschehen als bisher. Das, was für seine Familie gelte, ende nicht an der Haustür, sondern gelte auch darüber hinaus. In der Klasse hospitieren könne er aus beruflichen Gründen nicht, sagt er, er arbeite bei einem großen Verkehrsbetrieb, seine Frau bei einer Bank. Die Dame vom Jugendamt müsste nicht ganz so parteiisch sein. Sie tut bisher auch gar nichts, um zu vermitteln. Sie tritt stets auf wie die Anwältin dieser Familie und signalisiert mir gegenüber eine ziemliche Distanz. Fabian ist nicht mehr vor der Tür, als wir ihn zum Gespräch hereinholen wollen. Er läuft irgendwo im Gebäude herum. Als ich frage: „Ist er ausgebücht?“ empfindet der Pflegevater das als Affront und regt sich auf: „Mein Sohn bücht nicht aus.“ Er ist aber nicht da. Wir lassen ihn suchen. Nach einer Viertelstunde erscheint er, Schweiß auf der Stirn. Was war los? frage ich. „Nichts,“ sagt er. Fabian soll 15 Euro Schadensersatz bezahlen, was ja noch milde ist. Fabian sagt auf die Nachfrage des Schulleiters zu, dass er keine Stühle mehr wirft, dass er nichts mehr aus dem Fenster wirft, dass er nicht mehr gegen die Klassentüren von Kolleginnen tritt (eine ganz frische Beschwerde, die uns noch schriftlich hereingereicht wurde). Der Schulleiter verlässt uns jetzt, um zu einem anderen Gespräch zu gehen. Er fühlte sich hier für das Thema Sachbeschädigungen zuständig. Die pädagogischen Details sind mein Job. Als ich sage, von den fünfzehn Euro würde ich ein wenig neues Frühstücksgeschirr kaufen können, reagiert der Vater völlig verständnislos, warum denn in der Schule gefrühstückt werden müsse, es gehe doch um Unterricht, sein Sohn solle schließlich einen vernünftigen Schulabschluss bekommen und mein Vorgänger habe noch zu allem Überdross verlangt, dass er sich aus dem Lerngeschehen seines Sohnes ganz heraushalten solle. „Seit mein Sohn an dieser Schule ist, hat er systematisch das Lernen verlernt.“ Die Frau vom Jugendamt lässt sich glücklicherweise zu der Äußerung herab, das Frühstück sei heute normal in den Schulen, da viele Kinder in der Tat hungrig das Elternhaus verlassen würden. Ich beruhige den Vater, dass der Unterricht jederzeit Vorrang habe. Allmählich lenkt der Mann ein. Ich stelle in Aussicht, für Fabian einen individuellen Bildungsplan zu erstellen, den wir gemeinsam nach seinen eigenen (des Pflegevaters) Vorstellungen ergänzen oder abwandeln könnten. Ich würde es ja sehr schätzen, dass er sich so einsetzt, das machten ja längst nicht alle Eltern. Der Schulerfolg werde schließlich gesichert, wenn der Vater, von zu Hause aus, und ich, von der Schule aus, den Jungen in seinem Lernen aktiv unterstützen würden. Der Vater entspannt sich. Als nächstes beklagt der Vater den Mangel an Hausaufgaben während der vergangenen Wochen. Das liegt natürlich einerseits an den Verhaltensweisen bestimmter Schüler, die das gesamte Klassengeschehen während der ersten Tage dominierten, aber auch am Mangel von Arbeitsheften und Büchern. Abgesehen davon gibt es einen Schüler, der bereits täglich Hausaufgaben macht, sage ich. Dann komme ich auf den Eltern-Eigenanteil von 38,00 Euro zum Ankauf von Schulbüchern zu sprechen, den ich von dieser Familie noch nicht bekommen habe, folglich ist für Fabian ein Teil (etwa die Hälfte) der

Bücher und Arbeitshefte noch gar nicht bestellt. Da Fabian Pflegekind ist, ist er von dem Anteil befreit (was mir der Vater auf meine schriftliche Nachfrage handschriftlich auf einem Kärtchen mitteilte). Das Jugendamt müsste der Schule allerdings über die Eltern eine entsprechende Bescheinigung zukommen lassen, was bisher nicht geschehen ist. Diese Bescheinigung reichen wir an die Stadt weiter, die dann auf einem speziellen Weg die Bücher bei einer ihrer Buchhandlungen ordern wird. Die Dame vom Jugendamt sagt, die Zuständigkeiten hätten sich geändert, sie müsse da mal nachforschen. Bezüglich der Hausaufgaben gehe ich in die Offensive, frage Fabian nach einem für ihn interessanten Thema, das er nicht benennen kann oder will. Vielleicht eine interessante Reise, Reise-Erlebnisse? Ich weiß von regelmäßigen Aufenthalten der Familie auf einer Mittelmeerinsel, also stoße ich in diese Richtung vor. Dem Vater scheint es zu gefallen, da sein kultureller Anspruch in Zusammenhang mit diesen Ferientaufenthalten auch deutlich wird. Gut, bis morgen ein Aufsatz bitte: Erlebnisse auf dieser Mittelmeerinsel. Fabian sagt nichts, nickt nur scheinbar, unter dem Eindruck der Situation. Der Pflegevater gibt mir Adresse und Telefonnummer einer therapeutischen Praxis, in die Fabian geht und bittet mich um Kontaktaufnahme...

Bei Acatey erreichte ich telefonisch niemand, der Hörer wird nicht abgenommen, ich will noch mal deutlich machen, dass Acatey nicht vor der dritten Stunde kommen soll... Abends dann ein Anruf der Mutter von Max. Eine Psychologin habe ihn nunmehr ausführlich getestet. „Eine tickende Zeitbombe“ habe sie gesagt, ein „Erfurter“. „Wir können von Glück sprechen, wenn er nur sich selber umbringt“, lautete das Fazit der Psychologin. Sie, die Psychologin plädiere unbedingt für die geschlossene Kinder- und Jugendpsychiatrie, als Übergang vielleicht auch die Förderschule für Kranke. Der Junge könne einem sozialen Gefüge gar nicht folgen, auch sei ihm der Unterrichtsstoff zu hoch, er sei eher auf dem Niveau eines Lernbehinderten. Ach, er war schon in so viele Einbrüche, Diebstähle, Raubüberfälle verwickelt..., die Mutter klingt ziemlich verzweifelt. „Und wenn er bei meinem Mann war, dann ist er ganz durch den Wind,“ sagt sie.

18. Tag: Gespräch mit den Eltern von Acatey, doch allein die Mutter ist gekommen, mit einem kleinen Mädchen, das wir in die Spielecke des Besprechungszimmers gehen lassen. Acatey selber lass ich draußen bei dem Mofakurs. Er will trotzdem dazu kommen. Ich will aber heute mit der Mutter alleine reden und setze das auch durch. Ich habe für Acateys Eltern ein Papier erstellt, wo die wichtigsten Themen und Probleme stichwortartig drauf stehen. So haben sie die Möglichkeit, das zu Hause noch mal in Ruhe nachzulesen und zu besprechen. Ich führe das Gespräch auch diesen Punkten entlang. Die Hauptthemen sind Acateys Mangel an Respekt, die Missachtung schulischer Regeln, fehlende Konzentration, Beleidigung und Bedrohung von Schülern und Lehrpersonen, ständige Provokationen und Streitsuche, die fehlende Steuerung aggressiver Impulse. Ich sage der Mutter, die recht gut Deutsch spricht, dass sich die angesprochenen Probleme, wie Kerzen im Dom ausspucken, am Opferstock herumfingern, die Tür des Beichtstuhls zutreten, das kleine

Kind mit dem Kettcar umfahren u. a., wie ein roter Faden durch Acateys Schulgeschichte ziehen. Die Mutter nickt nur, sie kennt das schon alles. Ich stelle ihr dann meine erste Frage: Warum verhält sich Acatey so? Die Mutter schweigt einen Moment, dann redet sie von den vielen Schlägen, die Acatey als Kind von ihr und von ihrem Mann bekommen hat. Aber wieso das alles? frage ich. Es folgen Erklärungen, die mit einer ungewollten Schwangerschaft zu tun haben. Die genauen Gründe kann und will ich hier nicht notieren. Es war so, wie die Dingen standen, jedenfalls schwer, das Kind zu lieben, für Mutter und Vater. Wenn der Vater eine Psychiatrie- oder Heimeinweisung blockiert, geht es dagegen um die Verteidigung der Familienehre nach außen, um mehr nicht. Der Vater hat offenbar keine emotionale Bindung an den Jungen. Wir kümmern uns jetzt beide nicht mehr um ihn, sagt die Mutter. Wie sie das alles habe verarbeiten können? Sie sei in Selbsthilfegruppen gegangen, sagt die Frau unter dem Kopftuch. Das habe ihr geholfen. Ich stelle ihr meine zweite Frage: Was können Sie als Eltern tun, um uns zu unterstützen, Acatey auf einen besseren Weg zu bringen? „Ich weiß nicht,“ sagt die Mutter. Sie hatten bereits vor einem halben Jahr Kontakt mit einer psychiatrischen Klinik aufgenommen, sage ich. „Ja, stimmt. Dr. X hat uns das empfohlen. Acatey wollte sich gar nicht mit dem unterhalten. Er sagt, der Junge stecke voller Hass und Gewalt, wir müssten dringend was unternehmen. Wir haben aber keinen Termin gekriegt.“ Und haben Sie noch mal nachgefragt, bei der Klinik, wegen des Termins? „Nein.“

Ich würde Sie ganz dringend bitten, sage ich, da noch mal nachzuharken, denn ich würde nicht sehen, wie wir hier, ohne psychiatrische Unterstützung, weiterkommen könnten. „Ja,“ sagt die Mutter. Sollen wir Sie von schulischer Seite unterstützen, schneller an einen Untersuchungstermin zu kommen? „Ja, bitte,“ sagt sie, „es muss ja was passieren.“<sup>151</sup> Ich informiere die Mutter noch, dass der Kollege, der die Fußball-AG anbietet, zu der auch Acatey geht, gelegentlich mit den Jungs in ein Fitnessstudio gehen möchte und dass wir hierfür einige Euros benötigen. Die Mutter findet diesen Ansatz gut und verspricht, das Geld mitzugeben.

23. Tag: Abends führe ich noch ein längeres Telefongespräch mit dem Therapeuten, zu dem Fabian geht. Es handelt sich um einen klinischen Psychologen, mit Schwerpunkt auf Verhaltenstherapie, der einerseits eine Art Lerntherapie mit dem Jungen macht, andererseits die allgemeine Lebenssituation mit ihm bearbeitet. Interessant ist, dass Fabian in diesen, gerade erst begonnenen, Therapiestunden, es gab vielleicht drei oder vier, sich beinahe „unterwürfig“ verhält, wie der Therapeut es beschreibt, und sehr darum bemüht ist, die an ihn gestellten Anforderungen zu erfüllen. Bezüglich der Schule nimmt er, im Rahmen dieser therapeutischen Gespräche, für sich eine Opferrolle in Anspruch. Er berichtet dem Therapeuten selektiv die Dinge, die dieses Opferbild untermauern. Ich schlage vor, dass der Therapeut einmal in den Unterricht kommt, um sich ein lebendiges Bild von der Situation zu ma-

<sup>151</sup> Die Eltern von Acatey haben niemals wieder etwas von solchen Versuchen hören lassen und auch nicht weiter um Unterstützung der Schule gebeten.

chen. Ich entwickle als Perspektive, dass wir Fabian unterstützen, das in der Lerntherapie gezeigte konstruktive Verhalten auch schrittweise auf den Schulunterricht zu übertragen. Ich tausche mit dem Therapeuten Email-Adressen aus und wir vereinbaren, miteinander im Gespräch zu bleiben.<sup>152</sup>

25. Tag: Ob sie auch mit zu dem Elternabend kommen könnten, wollen Tim, Dominik und Leon als nächstes wissen. Warum? frage ich, es ist doch ein Abend für die Eltern. „Ja, nachher erzählen sie noch was Negatives über mich!“ Lehrer: „Macht euch keine Sorgen, ich erzähle gar nichts Negatives über euch. Ich werde euren Eltern ein wenig erläutern, wie ich hier arbeite, was ich erreichen möchte mit euch usw.“ „Das glaube ich nicht“, sagt Tim, alle Lehrer haben meiner Mutter immer nur Schlechtes über mich erzählt, alle!“ Dominik und Leon bekräftigen das. „Nun wartet mal ab, es wird schon nicht so schlimm werden“, sage ich.

26. Tag: Zum Klassenpflegschaftsabend kommen die Mutter von Max, die Mutter von Dominik, die Mutter von Acatey, die Mutter von Leon, gemeinsam mit ihrem Lebensgefährten und der Erzieher aus der Heimgruppe von Leon. Die Eltern lesen, parallel zum Gespräch, im Themenspeicher an der Wand. Leons Eltern und der Sozialpädagoge aus der Heimgruppe äußern Zustimmung und Akzeptanz bezüglich der von mir in den Vordergrund gestellten Themen, ebenso die anderen Mütter. Die Mutter von Acatey wirkt eher ratlos. „Und wie ist das hier mit Unterricht?“ fragt sie. Leons Mutter sagt, der Junge habe ein großes Problem, Fehler machen zu dürfen. Er müsse dringend schreiben üben. Jahrelang habe er seine diesbezüglichen Schwächen und Unsicherheiten überspielt. Als die anderen Eltern schon gegangen sind, bleibe ich noch eine Weile mit Leons Bezugspersonen sitzen, um über dessen spezielle Situation zu sprechen und Lösungsansätze zu entwickeln. Es geht dabei um Hausaufgaben, den Wochenplan, die unterrichtliche Mitarbeit, die Möglichkeit eines betrieblichen Praktikums.

28. Tag: In der Pause bekommen wir Besuch. Der Lebensgefährte von Leons Mutter und ein Freund von den „Wikingern“, Schlagringe an den Fingern, T-Shirts mit Pitbullportraits. Sie wollen einmal sehen, wer Leon da immer so zusetzt und ihn attackiert und den Jungs mal „ordentlich Bescheid sagen“. Der Schulleiter erteilt den beiden Männern Hausverbot und bietet ihnen einen Gesprächstermin im Anschluss an die Pause an. Ich gehe raus auf die Straße und rede mit den Männern.

80. Tag: Patrick erzählt dramatische Geschichten von zu Hause. Der Bruder auf der Flucht vor der Polizei? Der Bruder erschossen? Ein anderer Bruder im Knast wegen Mord? Patrick selbst auf der Flucht vor dem Bruder, untergetaucht bei einer Freundin? Das Handy klingelt und weg ist er, während der Schulstunde. Mir gegenüber wird er weicher, zutraulicher, weil er Vertrauen fasst. Für ihn ist offenbar sehr

<sup>152</sup> Es fand niemals ein weiteres Gespräch statt.



wichtig, dass ich nicht mit der Polizei zusammenarbeite. Der Vater tritt auf wie ein Mafiaboss.<sup>153</sup> Ich habe inzwischen gute Karten bei ihm, weil ich alles, was nicht unmittelbar Unterricht und Schule ist zur *Familien Sache* erkläre, aus der ich mich grundsätzlich raushalte. Schwieriger ist es wohl für den Sozialarbeiter, der Patrick zugeteilt ist. Er weiß offenbar zu viel, redet wahrscheinlich zu viel und gerät zunehmend in die Schusslinie der Familie.

## g. Pädagogisch-therapeutische Prozesse

25. Tag: Wieder oben im Klassenraum nutzt Leon seine Chance, Einzelzuwendung und Aufmerksamkeit zu bekommen. Er redet nun wie ein Wasserfall und kommt auf das Thema Misshandlung zurück, das Tim heute morgen ansprach. Tim berichtete von den vielen Prügeln, die er von seinem Vater bezogen hat. Das hätte ihn hart gemacht, aufs Leben vorbereitet, jetzt könnten sie alle kommen. Zur Demonstration sprang der kleine drahtige Kerl sofort auf und trat wie ein Karatekämpfer um sich. Ich entlasse Tim, denn seine Unterrichtszeit ist um und ich bin mit Leon allein. Leon knüpft jetzt genau an diesem Thema der Misshandlung an. Ich fege derweil langsam den Boden, der von Maxens Sonnenblumenkernschalen und den bunten Papieren der Süßigkeiten bedeckt ist, die ich zwischendurch verteilt habe.

LEON: Wissen Sie, ich habe meiner Mutter versprochen, nicht mehr zu prügeln. Gut, die anderen, der Tim, der Dominik, der Acatey, wahrscheinlich auch der Patrick, die sind irgendwann in ihrem Leben schwer misshandelt worden, aber gibt es ihnen das Recht, sich heute so aufzuführen?

L.: Es ist deine große Stärke, dass du so gut über dich und über all das, was sich in dir abspielt, nachdenken kannst, dass du diese Dinge wahrnimmst, dass du deine Aggressionen steuern kannst.

LEON: Ich habe es meiner Mutter versprochen. Deshalb halte ich mich ja auch bei Acatey so zurück.

L.: Du hast das schon vier Wochen lang geschafft, meine Anerkennung dafür!

LEON: Dabei bin ich selber total schrecklich misshandelt worden. Was meinen Sie wohl, wie der mich verdroschen hat, mein Vater. Jahrelang. Meine ganze Kindheit mit dem, das war eine einzige Misshandlung!

L.: Wie kam es denn dazu? Was waren die Anlässe?

LEON: Der war ja Alkoholiker, er hat gesoffen wie ein Loch.

L.: Aber viele Leute werden von Alkohol auch entspannt und lustig. Was war bei deinem Vater denn anders?

LEON: Der aber nicht! Er hat sich voll gesoffen und dann kam er immer an.

<sup>153</sup> Er kam genau ein Mal zu einem Gespräch in die Schule, kurz bevor es Zeugnisse gab, wohl um *sicherzustellen*, dass sein Sohn auch versetzt wurde, was selbstverständlich auch geschah.

L.: Wie fing das denn an?

LEON: Er fasste mich an und zerrte an mir rum, fing an mich zu beschimpfen. Ich sagte dann, dass ich in mein Zimmer wollte. Er ließ mich aber nicht gehen. Ich versuchte, mich loszureißen. Ich sagte ihm, dass er mich loslassen sollte. Er hielt mich aber fest und fing an, mich zu schlagen.

L.: Wie hast du das alles ausgehalten?

LEON: Keine Ahnung. Ich habe ja auch einen Schaden.

L.: Du musst irgendwo in dir eine besondere Kraftreserve haben, dass du das alles so gut ausgehalten hast. Ich sehe keinen Schaden an dir, ganz im Gegenteil, wer kann die Dinge hier so gut reflektieren wie du? Du bist seelisch verletzt, das allerdings bist du.

LEON: Ja, das bin ich.

L.: Aber du kannst das verarbeiten und überwinden.

LEON: Und das eine Mal, wir waren in X tagsüber, und hatten den Park Y besucht, mit einem Arbeitskollegen von meiner Mutter, und es war zu spät, noch zurückzufahren...

L.: Ja, davon hast du schon mal erzählt.

LEON: Egal, das muss ich Ihnen noch mal ausführlich erzählen.

L.: Gut.

LEON: Also, ich schwöre ihnen, dass da nichts gelaufen ist, zwischen dem Mann und meiner Mutter, ich war ja auch noch die halbe Nacht wach, da kann gar nichts gewesen sein. Wir verbringen den nächsten Tag noch in X, kommen abends nach Hause, müde, klemmen unsere Handys noch ans Netz, wollen auch direkt ins Bett, weil wir so müde sind. Da steht mein Vater in der Tür, breitbeinig, mit 3,8 Promille. Das hat die Polizei nachher gemessen, der war ja in Übung. Ein anderer hätte mit den Promille längst in der Ecke gelegen, aber der war eben in Übung. So stand er da, breitbeinig, meine Mutter sagt, dass sie müde ist, dass sie nur noch schlafen will. Ich wollte eigentlich noch was zu essen, aber sie hatte gesagt, dass sie mir am nächsten Morgen ein Frühstück macht. Ich hatte o. k. gesagt, wir waren beide wirklich total müde, meine Mutter sagte zu ihm, dass sie so müde wäre. Ja vom Ficken! sagt mein Vater. Du bist so müde vom vielen Ficken, was! Er geht auf sie zu. Wehe du schlägst sie, sage ich, ich schlag dich tot! Da geht er schon auf sie los und schlägt sie voll ins Gesicht, mehrmals hintereinander. Sie blutet, hier (zeigt auf die Wangen), alles aufgeplatzt. Sie reißt eine Schublade auf, es war ja in der Küche, nimmt ein langes Messer und sagt zu ihm: So, jetzt komm! Er hält einen Moment an, sagt: Langsam, langsam, und ich renne nach draußen, nehme mein Handy und rufe die Polizei, sage denen: Hier, kommen Sie schnell, meine Eltern schlagen sich tot! Beeilen Sie sich. Aber kommen Sie ohne Blaulicht, wegen den Nachbarn. Ich wieder in die Küche, mein Vater am Boden, am Röcheln, will ein Glas Wasser von mir, ich gebe ihm eins, er will noch eins. Das Wasser, das aus dem Hahn kommt, ist aber heiß, das war mir scheißegal, ich habe es über ihn geschüttet. Was glauben Sie, wie nervös ich war, ich war total durchgedreht, meine Mutter mit dem Messer in der Ecke, völlig fertig, am Zittern, am

Weinen. Sie hat ja ein Herzproblem, da kommt der wieder hoch, und will wieder auf die los. Da schlage ich ihm mit dem Besenstiel drei, viermal in den Nacken. Jetzt ist er k. o. Ich wasch das Messer unterm Wasserhahn ab, leg das wieder in die Schublade, so als wenn nichts wär'. Mann, bis die Polizei da war, das hat vielleicht gedauert, ich habe die Polizistin voll angeschrien, wo verdammt noch mal sie denn geblieben sind, Sie alte Funz, habe ich geschrien. Ich habe die richtig beleidigt, so wütend, so fertig war ich.

L.: Und dann?

LEON: Meinen Vater haben sie, der Krankenwagen kam jetzt, auf eine Bahre, und dann war der erst mal weg. Meine Mutter wollten sie ja mit auf die Wache nehmen. Wo ich hinkönnte, wollten sie wissen. Ich wusste es ja auch nicht. Meine Mutter total unter Schock, mit den Herzproblemen, die nimmt ja Betablocker. Die Polizistin fragt mich, wo die sind. Ich such die sofort, fand sie auch. Ich müsste dann in ein Heim für die Nacht. Ich sag denen: Ich bleib bei meiner Mutter, ich geh in kein Heim. Mich kriegen Sie nicht von meiner Mutter weg.

L.: Und wie ging das aus?

LEON: Wir haben dann den Freund von meiner Mutter angerufen. Was meinen Sie, wie schnell der da war, nachts über die Autobahn, der muss regelrecht geflogen sein. Zu dem bin ich dann mit, für die nächsten Tage. Meine Mutter in die Untersuchungshaft. Wir haben Sie dann dort besucht, am nächsten Tag. Wollten die Polizisten uns zuerst nicht durchlassen. Was meinen Sie, wie sich der Freund von meiner Mutter da aufgebaut hat und dann haben Sie uns gleich durchgewunken.

L.: Es ist unglaublich, was du mitgemacht hast, was du erlebt hast. Aber es ist auch unglaublich, wie du all das überstanden hast. Du musst über ganz besondere Kräfte verfügen! Und diese Kräfte werden dir auch bei allem Weiteren sehr nützlich sein.

LEON: Vielleicht.

27. Tag: In der letzten Stunde habe ich Acatey allein. Er schmolzt, sitzt am Computer und macht ein Spiel. Ich erhitze Wasser mit dem Wasserkocher und spüle das Geschirr vom Frühstück, lege die nassen Teller und Becher auf Trockentücher usw. Ob er denn zu Hause auch mal in der Küche hilft? frage ich ihn. „Nein.“ Ist in türkischen Familien nicht üblich, was? „Nein, ist es nicht.“ In deutschen Familien schon, sage ich. Meine Frau geht ja auch arbeiten. Also spüle ich auch mal, räume die Spülmaschine ein, decke den Tisch, räume den Tisch wieder ab usw. Hast du nicht Lust zu fegen? Dann hast du auch was zu tun. Außerdem bin ich dann schneller fertig und wir können was zusammen lesen oder besprechen. Acatey nimmt tatsächlich den Besen und beginnt zu fegen.

95. Tag: Leon spricht über seinen leiblichen Vater, der irgendwo „auf der Straße“ leben würde. Eines Tages geht er hin, sagt er, um sich an ihm zu rächen. Er wird ihn treten und schlagen, so wie der Vater ihn misshandelt hat, als er ein kleiner Junge war. Er wird eine Pistole mitnehmen und ihm zuerst die Ellenbogen und die

Kniegelenke zerschießen. Wenn der Vater dann im Straßengraben liegt, so Leon, „besser gesagt: kriecht, sich windet, denn gehen kann er ja nicht mehr“, dann wird er ihm Benzin über die Beine gießen und das Feuerzeug daran halten...

Ob er gar kein Mitleid mit dem Mann habe, wende ich ein. Gar nicht! Mit dem? Ob er sich vorstellen könne, dass ein Pädagoge oder Therapeut ein Versöhnungsgespräch zwischen ihm und seinem Vater moderiert? Kann sich Leon gar nicht vorstellen. Der Pädagoge solle nur in Deckung gehen. Er, Leon, sei nämlich voller Hass und wenn der dann auf einmal herauskomme, dann würde es regelrecht gefährlich, auch für den Pädagogen, alleine dadurch, dass er in der Nähe sei... Er lade sich dadurch Schuld auf, wende ich ein, ob er das wirklich wolle, es könne sein ganzes weiteres Leben belasten und erschweren, wenn er so etwas täte, auch wenn seine tiefe seelische Verletzung noch so verständlich sei. Egal, und wenn er selbst dabei draufgehen würde und wenn er sich selbst nachher erschießen würde, das wäre dann ja die sauberste Lösung... Man kann auch über schlimme Dinge hinauswachsen, über sich selbst und die eigenen Möglichkeiten hinauswachsen, das wäre es doch, erwidere ich. „Soweit bin ich noch nicht,“ sagt er. Du kommst soweit, genau da kommst du hin, dass du über das alles hinwegkommst. Es hat dich stark gemacht und du baust dir ein Leben auf, ohne all das, sage ich.

## h. Klärung von Konflikten, auch klassenübergreifend

6. Tag: Acatey fährt in der Spielstunde mit dem schweren Kettcar einen Jungen aus der ersten Klasse um, als die Lehrerin mit ihrer Lerngruppe den Schulhof zur Turnhalle überquert. Ich sah schon zuvor, wie aggressiv der Jugendliche fuhr und ermahnte ihn ausdrücklich, stehen zu bleiben, als ich die kleinen Kinder kommen sah. Blitzschnell rast Acatey dennoch los, fährt eines der Kinder an und macht eine Vollbremse, als sich der Körper des Kindes bereits halb unter dem Fahrzeug befindet. Das Kind schreit, die Kollegin und ich untersuchen es eingehend, es ist glücklicherweise unverletzt. Später herrscht Acatey eine andere Kollegin an, als diese zu uns in die Klasse kommt. Sie versucht einen Konflikt zu klären, der zwischen Patrick und einem Mädchen besteht. Patrick hat das Mädchen angespuckt. Er zeigt keinerlei Einsicht in sein Verhalten. Acatey mischt sich ein, sagt zur Kollegin: „Verpiss dich du Schlampe! Sonst hast du gleich die Spitze hier (er hat ein Zeichendreieck für die Tafel in der Hand) im Auge!“ Die Kollegin geht unverrichteter Dinge wieder.

16. Tag: Es folgt ein Konfliktgespräch hinten in der Klasse, am runden Tisch. Vier ältere Schüler aus der Nachbarklasse, ihre Lehrerin, Max und ich. Maxens Mutter hatte einen Beschwerdebrief geschickt, weil diese Schüler den Rucksack ihres Sohnes durchsucht und einfach seine Zigaretten an sich genommen hatten. Die Mutter hatte mich deshalb schon abends zu Hause angerufen und jetzt der Kollegin diesen Beschwerdebrief geschickt. Max war in der Werk-AG und hatte den Jugendlichen,

die von außen ans Fenster klopfen, gegen die Anordnung des Werklehrers, das Fenster geöffnet. Diese waren dann von außen eingestiegen, insgesamt waren es wohl sieben oder acht, und hatten dann Max die Zigaretten weggenommen. Der Werklehrer, ein Mann Anfang sechzig, hatte sich rausgehalten und zu Max gesagt, dass er das selber Schuld sei, weil er die anderen Schüler schließlich selbst hereingelassen hätte. Die vier anwesenden Konfliktpartner bauen jetzt eine ziemliche Drohkulisse auf. Max sitzt zwischen mir und der Kollegin. Die beschuldigten Jugendlichen streiten alles ab. Alles spricht dafür, dass Max das Kellerfenster zum Werkraum aus Angst geöffnet hat. Neben mir sitzt Sven. Er ist total nervös, springt immer wieder auf, reißt einen Katalog vom Regal, sucht sich Frauen in Unterwäsche, hält das hoch, reagiert ungehalten: „Was läuft denn hier? Verdamm!“ Seine Lehrerin spricht ruhig. Niemand wird verurteilt. Wir versuchen als Lösungsansatz festzuhalten, dass Max in Ruhe gelassen wird. Der Mutter von Max legte ich nahe, ihrem Sohn keine komplette Schachtel Zigaretten mehr mitzugeben. Sie will ihm nur noch zwei Zigaretten pro Tag mitgeben.

17. Tag: Der Morgen beginnt mit einer Schlägerei zwischen Tim und einem Schüler (K.) aus einer anderen Klasse, draußen auf dem Flur. Tim war morgens auf dem Schulweg schon von drei Jugendlichen angegriffen und geschlagen worden. K. war vom Kontrolleur in der Straßenbahn erwischt worden. Er hatte zum wiederholten Mal sein Schülerticket nicht dabei und soll jetzt eine Strafgebühr zahlen. So hatten beide ihren morgendlichen Stress und gerieten, völlig zufällig, auf dem Flur aneinander, vermutlich, um Dampf abzulassen. Es erweist sich als schwierig, die beiden, ineinander verkeilt, Körper auseinanderzuziehen. Es gelingt schließlich. Nach einer kurzen Ruhepause, die jeder der Kontrahenten in seiner eigenen Klasse verbringt, gelingt es uns, das Geschehen und den inneren Ablauf aufzuklären. Die Lage entspannt sich. Tim und K. erkennen, dass sie eigentlich gar kein Problem miteinander haben.

19. Tag: Morgens werde ich empfangen mit der Nachricht, dass Leon mit Gerrit (aus der Nachbarklasse) eine Schlägerei hatte, draußen auf der Straße. Leon sitzt im Sekretariat und ist gar nicht ansprechbar, er ist blass, zittert und reagiert gar nicht. Ich stimme mich mit der Klassenlehrerin von Gerrit ab, wie wir hier vorgehen können. Als erstes isolieren wir die beiden voneinander. Die Kollegin hatte Leon gefragt, was ihm denn jetzt gut tun würde, worauf er sagte: „Die Fresse von Gerrit und dann immer reinhauen!“ Die Kollegin geht bereits vor, so vereinbaren wir das, sammelt ihre Schüler und zieht sich mit diesen in ihren Klassenraum zurück. Ich selber gehe einige Minuten später mit Leon und den anderen hoch, er bleibt auch immer dicht an meiner Seite. Ich begrüße die anderen Schüler und beginne mit einem Gespräch. Max hat offenbar bei dem Streit draußen, es war irgendeine Straße in der Nähe der U-Bahn-Station, zugesehen und zählt Leon jetzt vor, wie viele Schläge dieser von Gerrit einstecken musste. Diese Rede von Max wirkt allerdings reichlich hämisch, ja schadenfroh. Max darauf von mir angesprochen, was er jetzt

bezwecke mit dieser wenig einfühlsamen Rede, räumt tatsächlich ein, dass er es gemessen habe, zuzuschauen, wie Leon Prügel bekommen habe. Hast du nicht die Möglichkeit gesehen, ihn zu unterstützen oder zumindest beruhigend auf die Situation einzuwirken? „Was ich? Wie sollte ich? Außerdem waren da so viele andere...“ Dann versuchen die Kollegin von nebenan und ich mit Leon und Gerrit die Prügelei vom frühen Morgen zu klären. Wir setzen uns mit vier Stühlen raus auf den Flur, um das Thema zu bearbeiten. Leon wollte es nicht drinnen besprechen, es soll kein anderer mithören. Es ist allerdings ein Problem, die anderen Schüler allein zu lassen. Ich lasse daher die Klassentür halboffen stehen, um hineinschauen zu können. Im Bereich der dritten und vierten Stunde sind ja alle gleichzeitig da. Noch handelt es sich um eine ungute, konflikthanfällige Mischung. Der Anlass war banal, wie meistens. Gerrit war von einem Jungen, nennen wir ihn Y, mit einem obszönen Ausdruck angesprochen worden. Gerrit hatte sich provoziert gefühlt und auf Y gestürzt. Leon kennt Y aus seiner Heimgruppe und wollte ihm beistehen, indem er Gerrit festhielt. Genau dieses Festhalten machte Gerrit rasend, sodass er Leon mehrfach ins Gesicht schlug. Beim Mediationsgespräch sitzt Gerrit mit überzogener Kapuze da und dreht sich die ganze Zeit seitlich weg. Die sehr mediationserfahrene Kollegin arbeitet in die Richtung, dass Gerrit erkennen kann, was überhaupt Leon veranlasst hat, einzugreifen, nämlich Y, der auch noch kleiner und schwächer als Gerrit ist, zu schützen.

Leon folgt dem Prinzip, keine Gewalt gegen Jüngere und Schwächere anzuwenden. Für Gerrit stellt sich das ganz anders dar. Sein Prinzip lautet: Was ich irgendwann mal eingesteckt habe, teile ich auch wieder aus, egal gegen wen. Seine Wut scheint allmählich zu verrauchen. Der Jugendliche, der, in seiner abgewandten Körperhaltung eher indirekt und unter dem Schutz seiner Kapuze, an dem Gespräch teilnimmt, scheint sich auch in dem Maße zu beruhigen, wie er von uns akzeptierend und nichtverurteilend behandelt wird. Am Ende des Gesprächs steht die Vereinbarung und die Zusage beider, sich erst einmal aus dem Weg zu gehen, und wenn sich die Wege doch kreuzen, keinen Streit anzufangen. Dieses, etwa fünfzehnminütige Gespräch wird zwei Mal unterbrochen durch Acatey und Fabian, die herausstürzen, offenbar neugierig sind und irgendwie an dem Gespräch teilhaben wollen. Wir erlauben das nicht. Beim dritten Mal, gegen Ende des Gesprächs, haben sie alle Tische und Stühle drinnen vor dem Türbogen aufgestapelt, sodass Leon und ich nicht hineinkönnen. Ich demonstriere Gelassenheit und sie beginnen den Möbelberg wieder abzuräumen, was zum Glück ohne neuen Schaden vonstatten geht. Ich muss allerdings dafür sorgen, dass wieder das U aus Tischen entsteht, denn soviel Ordnungssinn haben die Jungs noch nicht. Ich mache mich dabei ganz langsam und ruhig ans Werk, führe unterdessen kleine Gespräche und am Ende sind auch die aus den Tischunterfächern herausgefallenen Hefte, Arbeitsmappen, Arbeitsblätter usw. wieder an Ort und Stelle, die leeren Eisteebüchsen und Bonbonpapiere im Mülleimer.

## i. Die Ebene der Schulkultur, kollegiale Unterstützungssysteme

10. Tag: Auf der kollegialen Ebene fühle ich mich hier sehr gut unterstützt. Dieser Schulmorgen war für mich ohne eine einzige Minute Pause, denn in der ersten Hofpause hatte ich Aufsicht und eine zweite Pause legt hier jeder individuell für seine Lerngruppe ein, was aber bedeutet, dass es bis 13.20 Uhr keine weitere Pause für die Lehrkräfte selber gibt.

Umso wichtiger ist es, Sätze zu hören wie „Brauchst du noch an irgendeiner Stelle Unterstützung?“ Und die höre ich heute. Die Schüler sollen nach dem Wochenende zeitversetzt kommen, um die Lage zu entzerren. Der Tipp kam von einzelnen Kolleg\_innen, wurde in der Konferenz von allen unterstützt, auch vom Schulleiter. Das heißt vier Schüler kommen zur ersten und zweiten Stunde und gehen am Ende der vierten Stunde. Die anderen vier kommen zur dritten und bleiben bis zur sechsten Stunde. So ist jede Gruppe zwei Stunden für sich allein, was einen Ruheeffekt mit sich bringen soll und zwei Stunden sind alle zusammen, um sich aneinander zu gewöhnen. Ein entsprechender Elternbrief geht raus.

12. Tag: Im Anschluss an die Konferenz gibt es eine Art Fallberatung. Ich bitte die Kolleg\_innen, mir nach Möglichkeit etwas über die vier *alten* Schüler meiner Klasse zu sagen, das heißt, wie sie diese erlebt haben, was sie beobachtet haben, was funktioniert hat im Umgang mit den Jungen, was nicht, wo die besonderen Empfindlichkeiten und dergleichen liegen. Die Kollegen erfüllen mir gerne den Wunsch und ich schreibe mit...

13. Tag: Am Ende des Schultages habe ich mit dem Schulleiter ein Gespräch über das Thema Konsequenz. Nach seiner Auffassung geht es bei dieser pädagogischen Arbeit nicht um autoritäres Auftreten oder das Einsetzen von Machtmitteln, sondern vor allem darum, konsequent zu sein, etwa: Wenn du die Schranktür jetzt abbrichst, musst du sie bezahlen. Wir werden dann deinen Vater herbestellen und alles Weitere mit ihm besprechen. Überlege dir also, was du tust. Dadurch wird die Verantwortung beim Jugendlichen gelassen. Außerdem gibt er mir den Tipp, nicht zu viele Baustellen auf einmal zu eröffnen und jetzt erst einmal das Thema Sachbeschädigungen bzw. Respekt vor Mobiliar und Material zu bearbeiten. Als nächstes könne dann das unerlaubte Weggehen aus dem Unterricht thematisiert werden... Solange ich mich dieser Baustelle nicht intensiv zuwenden kann und möchte, tue ich besser daran, so der erfahrene Schulleiter, auf dem betreffenden Gebiet auch keine Konsequenzen anzukündigen, sondern hier erst mal Zurückhaltung zu üben. Es ist dabei natürlich eine Gradwanderung zu beachten, ich lasse das Weggehen zwar zu und greife nicht massiv ein. Andererseits erlaube ich es aber auch nicht, weil ich es erstens vor dem Hintergrund der schulischen Regelsysteme gar nicht erlauben darf und weil es zweitens auch pädagogisch keinen Sinn machen würde, ein unerlaubtes Weggehen aus der Schule zu billigen.

19. Tag: Tim kommt herein und meldet sich krank, wegen Grippe. Er hat noch einen älteren Jungen dabei, den er als seinen Cousin ausgibt. Er soll ihn zum Arzt begleiten. Tim klingt wirklich erkältet. Ich lasse ihn daher gehen. Eine Kollegin kommt und meint, Tim hätte mich wahrscheinlich ausgetrickst. Bin ich zu gutgläubig gewesen? Die Beziehung zu Tim ist ansonsten recht gut. „Du könntest das als dein Dilemma thematisieren,“ meint die Kollegin. Vielleicht hat sie Recht.

## j. Übergreifende Prozessreflexionen des Lehrers

19. Tag: Ich sehe das immer wieder von den Schülern angerichtete äußere Chaos exakt als Abbild ihrer innerpsychischen Situation. Es hat noch gar keinen Zweck, sie zu diesem Zeitpunkt zum selbstständigen Einhalten von Ordnung und zur Hilfe beim Fegen usw. aufzufordern. Ich sehe das eher als längerfristigen Lernprozess. Ich kann nur einen Schritt nach dem anderen machen.

20. Tag: Max, Dominik, Tim und Leon entwickeln untereinander solidarische Formen, d. h. es wird wechselseitig, wenn auch unregelmäßig, von den Schülern etwas zu essen mitgebracht und den anderen was abgegeben. Auch folgt diese Gruppe, jedenfalls ansatzweise, dem Prinzip „sich gemütlich in der Klasse einzurichten“, wie sie es selber nennen. Hierüber etablieren sich erste Beziehungen der Schüler untereinander. Ich habe nun das Problem, dass Acatey hier nicht mehr einbezogen wird, weil er es sich mit dieser Gruppe verscherzt hat und jetzt auch nicht mehr einbezogen werden will. Möglich ist auch, dass er in sich gar kein passendes Modell für diese Art des sozialen Miteinanders vorfindet, dass es also nicht allein der Kreislauf von Provokation, Beleidigung, Ausschluss, Kränkung, erneuter Aggression usw. ist, der sich hier negativ auswirkt, sondern dass Acatey über gar kein verhaltenssteuerndes und Orientierung gebendes inneres Modell für die Gestaltung von solchen sozialen Situationen verfügt.

Wenn Acatey an seinem Platz sitzt und das jeweils Mitgebrachte verspeist, was auch immer er draußen auf dem Boulevard mit den vielen Imbissbuden und Geschäften gekauft hat, tut er dies unter vielen Geräuschen und Gesten, die allesamt darauf hinweisen, dass es bei ihm an Erziehung und Kultur erheblich mangelt. Ich müsste vielleicht damit beginnen, mit Acatey alleine ein Gericht zuzubereiten und dann mit ihm zu essen und ihn so schrittweise aus dieser, für ihn sehr nachteiligen, Situation herauszuführen. Sodann müsste ich einen weiteren Schüler dazunehmen, dann noch einen usw. Aber wie soll ich das alles zeitlich organisieren? Acatey ist also zunehmend aus dem Kreis der anderen Klassenkameraden ausgeschlossen, weil er es einfach nicht schafft, seine destruktiven und zerstörerischen Impulse zu kontrollieren. Schon seit Tagen bitten mich die anderen Schüler, dafür zu sorgen, dass Acatey aus der Klasse ganz rausgeht. Ich sage, dass Acatey zur Klasse gehört und wir daran arbeiten werden, dass sich sein soziales Verhalten bessert. Was hat mein Vorgänger mit Acatey gemacht, wenn er sich so negativ verhielt? frage ich



Patrick und Max, die ja noch aus dem alten Klassenstamm sind. War es im vergangenen Schuljahr besser? „Nein, es war immer dasselbe. Herr L. hat dann oft den Vater von Acatey bestellt. Der war auch hier im Unterricht. Zwischendurch ist der Vater mit Acatey draußen auf den Flur gegangen und hat ihm richtig ein paar gescheuert und dann sind sie wieder reingekommen. Acatey wird sich nie ändern,“ sagen sie. „Machen Sie was! Wenn Acatey nicht geht, dann gehe ich,“ sagt Leon. Ich verweise auf das Gespräch mit Acateys Mutter und sage, dass Acatey sicher bald zur Vernunft kommen wird. Außerdem stelle ich den Schülern in Aussicht, noch einmal in der Konferenz zu verhandeln, ob Acatey nicht nur noch im Bereich der 5. und 6. Stunde beschult werden kann, bis er sein destruktives Verhalten aufgegeben hat.

23. Tag: Ich verbringe die sechste Unterrichtsstunde allein in der Klasse und nutze die Zeit für das Anlegen eines Themenspeichers, auf einem großen dunkelblauen Plakat, das ich an der Wand befestige. Ich sammle und assoziiere: Welchen Themen stehen in diesem Gruppenprozess, in diesem bisher, etwa vier Wochen währenden, gemeinsamen Lernprozess denn eigentlich im Vordergrund? Was sind manifeste, offensichtliche Themen? Was sind eher verborgene, unbewusste oder vorbewusste Themen? Ich achte darauf, keinerlei negative Formulierungen zu verwenden, auch kann ich einiges von meinen pädagogischen Grundsätzen hier unterbringen. Ich visualisiere, was ich wahrnehme, was ich erlebe, was ich heraushöre und ich gebe zugleich indirekte Impulse, die im Idealfall bei den Schülern ankommen.

Ich beschreibe Moderationskarten mit einem dicken Filzstift und hänge die Karten in den, zwei Quadratmeter großen, aus dunkelblauem Papier gefertigten, Themenspeicher: Sich mal richtig anstrengen und was lernen, sich Ziele setzen, alle Sachen ganz lassen, Beratungsangebot des Lehrers nutzen, jeder hier ist ein besonderer Mensch, jeder hier ist ein liebenswerter Mensch, den anderen respektieren, beim anderen anfragen, Regeln einhalten, Konsequenzen bei Regelverstößen, die Grenzen des anderen einhalten, die Unterrichtszeiten einhalten, Lerninteressen formulieren, sich sicher fühlen, sich wohl fühlen, höflich sein, Hausaufgaben machen, sich gegenseitig helfen, eine Gruppe werden, mal locker zusammen sitzen, hier innerlich ankommen. Mal sehen, wie die Jungs darauf reagieren?

72. Tag: Das Lern- und Arbeitsverhalten musste bei den Schülern nahezu völlig von vorn aufgebaut werden. Die vier *alten* Schüler forderten vehement ein ausgeprägtes sozialpädagogisches, niedrigschwelliges, kaum an curricularen Lernprozessen orientiertes Lehrerverhalten von mir. Die Bereitschaft und die Fähigkeit Hefte zu führen, Mappen zu bearbeiten, Bücher mitzubringen, am Tisch zu sitzen und an etwas zu arbeiten, Hausaufgaben anzufertigen, an einem themen- oder sachbezogenen Unterrichtsgespräch teilzunehmen usw. war bei diesen vier Schülern überhaupt nicht vorhanden. Meine Initiativen und Erwartungen in Richtung eines curricularen und sachbezogenen Unterrichts führten zunächst zu erheblichen aggressiven Ausbrüchen und Wutanfällen, zum Werfen von Stühlen und Tischen gegen Wände und

in meiner Richtung, Lernmaterialien wie Bücher, Hefte, Mappen flogen aus dem Fenster usw. Die Neuzugänge Leon und Dominik waren anfangs noch eher an schulischen Maßstäben orientiert, ließen sich dann jedoch von den anderen mitziehen, konnten jedoch inzwischen ansatzweise neu orientiert werden. Ohne meine, an einem curricular orientierten Unterricht ausgerichteten, Vorstellungen und Erwartungen aufzugeben, berücksichtigte ich zugleich die Erwartung des alten Schülerkerns (Patrick, Max, Fabian, Acatey), ein eher niedrigschwelliges, sozialpädagogisches Miteinander (Frühstücken, Eis oder Pizza essen, Musik hören, Computerspiele machen) vom Lehrer geboten zu bekommen. Über die Monate hinweg verringerte ich dann systematisch diesen sozialpädagogischen Anteil und steuerte beständig in Richtung eines sachorientierten Unterrichts, wengleich dieser Unterricht immer für schüler- und lebensweltorientierte Elemente offen ist und bleibt. Ich gab dem Klassenraum, in kleinen Schritten und über die Monate hinweg, eine andere und neue Struktur. Diese Struktur zielt auf Überschaubarkeit und Klarheit. Sie betont inhaltlich definierte Lernprozessen. Alles Unnötige wurde aus der Klasse entfernt. Didaktische Impulse, Prozessdokumentationen, Lernergebnisse in Form von Wandzeitungen, Mind Maps, einigen ersten künstlerischen Arbeiten u. a. befinden sich jetzt an den Wänden.

Jonas neigt zu einem ausgeprägten Schulabsentismus. Auch im Schuljahr zuvor hat er soviel unentschuldig gefehlt, dass man seine Schulleistungen nicht beurteilen konnte. Ich habe regelmäßig telefonisch nachgefragt, was mit Jonas ist und wann er wieder in die Schule kommt. Mit der Mutter vereinbarte Gesprächstermine wurden nicht eingehalten. Eine briefliche Auflistung der unentschuldigten Fehlitage wurde der Mutter zugestellt. Inzwischen ist die Telefonleitung gesperrt oder die Telefonnummer wurde geändert. Die Schüler der siebten Klasse (einer ist Klasse 8) wurden in kleinen Schritten zunächst an die Ausgabe eines Wochenplanes mit einigen einfachen Aufgaben gewöhnt, die im Sinne von Hausaufgaben bearbeitet werden sollten. Wurden mir diese Wochenpläne in den ersten Schulwochen noch vor die Füße oder (zum Teil brennend) aus dem Fenster geworfen, so wurden sie in einer nächsten Phase oftmals absichtlich vergessen oder irgendwo liegengelassen. Wir befinden uns zur Zeit in einer Phase, wo die Pläne überwiegend mit nach Hause genommen und dort mehr oder weniger ausführlich bearbeitet werden. Die inhaltlichen Anforderungen in diesen Wochenplänen variieren, damit für jedes Leistungsniveau, vom zweiten bis zum achten Schuljahr, und auch bezüglich der verschiedenen Unterrichtsfächer, etwas dabei ist. Eine genauere, individuellere Anpassung wird erst nach und nach möglich sein, wenn die Schüler ihre Verweigerungshaltung noch weiter aufgegeben haben, damit die individuellen Lernstände in den einzelnen Fächern noch besser bestimmt werden können. Als es mit den Wochenplänen dann einigermaßen lief, führte ich für die Lernarbeit in der Schule zusätzlich Tagespläne ein, um auch dem Schulvormittag eine solide und zugleich variable Struktur zu geben. Dieser Tagesplan umfasst jeweils verschiedene fachliche Schwerpunkte, zu denen ich Materialien anbiete, die auch situative Erfordernisse berücksichtigen. Auch hier ist eine Differenzierung nach Anforderungsstufen vorhanden (Basis, er-

weitert). Die Schüler finden stets sehr einfache Übungsmaterialien, damit sie nicht gleich die Arbeit verweigern und aus dem Felde gehen, und zugleich ist etwas auf dem Niveau der 6., 7. oder 8. Klasse dabei.

Die Schüler bekommen somit, in einem gewissen Rahmen, auch Wahlmöglichkeiten angeboten. Zur Ausdifferenzierung der Tagesplanaktivitäten, auch für individuelle Lernprojekte, halte ich weitere Lernmaterialien in der Klasse bereit. Es wird grundsätzlich die Erwartung an die Jugendlichen gestellt, dass sie sich im Rahmen der Unterrichtsstunden konstruktiv mit Lernsachen auseinandersetzen. In den inhaltlichen Details haben sie teils Mitspracherecht. Da diese jungen Männer allesamt sehr hart um ihre Autonomie kämpfen, erscheint mir diese Herangehensweise hier besonders ratsam. Die Tagesplanbearbeitung etabliert sich nach und nach. Wir befinden uns zur Zeit an dem Punkt, wo die Wochenpläne zwischen 5% und 70%, die Tagespläne zwischen 5% und 40%, je nach individueller Lernsituation des Schülers, seiner aktuellen Tagesform, aber auch dem allgemeinen Gruppenklima, erfüllt werden. Das allgemeine Leistungsniveau und die derzeitig sichtbar werdende allgemeine Leistungskapazität der Klasse, klammert man einmal Fabian aus, der von der intellektuellen Kapazität eher im Hauptschulbereich anzusiedeln ist, die entsprechenden Leistungen allerdings nur punktuell erbringt, liegt im Bereich des Förderschwerpunkts Lernen. Die Rückstände in der Bearbeitung von Unterrichtsstoff liegen, je nach Schüler und Fach, zwischen 2 und 5 Schuljahren. Es gibt in dieser Klasse keinen Schüler, der entsprechend seiner Klassenstufe die durch Richtlinien und Lehrpläne vorgegebenen Anforderungen erfüllt. Es erfolgt daher eher eine Orientierung an den Richtlinien des Förderschwerpunkts Lernen, wenngleich auch die Richtlinien und Kernlehrpläne für die Hauptschule im Blick gehalten werden, um den Schülern fließende Übergänge für die Entwicklung nach oben zu ermöglichen.

## Nachtrag zum Tagebuch: Spero Lucem

Ich hatte gerade eine unfreiwillige dienstliche Versetzung hinter mir, weil ich mich geweigert hatte, mich an der, neu eingeführten, konfrontativen Pädagogik an der Schule, wo ich zuvor tätig war, zu beteiligen, weil ich diese für falsch hielt. Eine, zwischenzeitlich zustandegekommene, kollegiale Mehrheit lehrte mich, was schulische Mikropolitik bedeutet. Doch was sind das für Schulkulturen, wo der *Schulfrieden* dadurch *gestört* ist, dass ein Lehrer die Diziplinarpädagogik des Trainingsraum-Programms in Frage stellt und sich weigert, im *Trainingsraum* Aufsicht zu führen? Ein übergreifendes, in Wahrheit viel tiefergehendes, in den Schwächen und Unzulänglichkeiten der Menschen und in den Widersprüchen der Gesellschaft und der Bildungssysteme verankertes, Problem wird auf diese Weise personalisiert, einem einzelnen Menschen zugewiesen und am Ende doch nur einer Scheinlösung zugeführt. Letztlich hatte ich, durch meinen ausgeprägten Widerspruchsgeist, diese Versetzung natürlich im Grunde selbst herbeigeführt. Sie öffnete eine Tür für neue

und andere Entwicklungen, schnell und ohne jahrelange Anträge stellen zu müssen, wieder an den Rhein zu kommen.

Fortan beschäftigte ich mich mit Machtstrukturen in Bildungsinstitutionen und mit vielem anderen, was damit zusammenhängt und was sich unter diesen Oberflächen und Fassaden abspielt, auch mit Führung, kollegialer Kommunikation, Veränderungsprozessen in Organisationen usw. Ich fuhr in dieser Zeit des Übergangs und der Neuorientierung regelmäßig nach Hamburg, und machte bei *Coatrain*, in Bergedorf, eine Coaching-Ausbildung. Spuren davon finden sich im Tagebuch. Ich lernte in jenen Jahren Italienisch. Eine meiner Lehrerinnen, sie kam aus Apulien, sagte mir freundlich und strahlend, sie würde die heutigen Deutschen so schätzen wegen ihrem „Widerspruchsgeist“. Nicht dass ich ihr von diesen abgründigen schulischen Dingen erzählt hätte, aber diese Art von philosophischem Coaching, aus der italienischen Lebensart heraus, tat sehr gut und ich werde mir für immer bewahren was Eugenia, aus Bari, zu jener Zeit zu mir sagte.

Wir arbeiteten in jener Großstadtschule mehr oder weniger auf uns allein gestellt. Die kollegiale Unterstützung, die ich erhielt, beschränkte sich auf das, was im Tagebuch steht, mehr sollte es auch nicht werden. Gelegentlich traten einzelne Kolleginnen auf den Plan, die der Meinung waren, ich müsste restriktiver auf das Rauchen von Zigaretten oder auf das Weggehen der Jugendlichen während der Pausen reagieren. Aber niemand an dieser Schule versuchte eine *konfrontative*, den jugendlichen Willen brechen wollende, Pädagogik einzuführen, oder gar eine paramilitärische Sonderpädagogik, wie ich es an der nächsten Förderschule erlebte, wo ich als stellvertretender Schulleiter begann. Eine präventive Zusammenarbeit mit der Polizei, wie ich es später, als Schulleiter, noch ein wenig später, bei der nächsten beruflichen Etappe, in einer Stadt von mittlerer Größe, kennenlernte, gab es in jener Metropole, wo ich mit Acatey, Leon, Max und den anderen arbeitete, nicht. Vielleicht war diese Stadt dafür auch zu unüberschaubar. Die zuständigen Jugendämter in den Bezirken hatten die Jugendlichen, mit denen ich arbeitete, überwiegend aufgegeben. Eine höher gestellte Amtsperson, die ein wenig die schützende Hand über mich hielt und der ich sehr viel verdanke, sagte mir, um mir den Handlungsdruck zu nehmen, ich müsste auch einmal einen Jugendlichen der Straße überlassen können. Im Stadtviertel gab es eine Bürger\_inneninitiative, die die Schule dort herauszuklagen versuchte. Zwei Jahre, nachdem ich diese Großstadtschule verlassen hatte, rief mich Leon an und erkundigte sich, wie es mir gehen würde und ob wir uns bald auf einen Drink treffen könnten. Er berichtete, dass er jetzt, gemeinsam mit dem Partner seiner Mutter, Wohnungen renovieren würde. Max war, etwa ein Jahr nach meinem Weggang, in einer geschlossenen psychiatrischen Einrichtung untergebracht worden, wo er sich, kurze Zeit später, wie mir berichtet wurde, das Leben genommen haben soll. Von den anderen Jugendlichen habe ich nie wieder etwas gehört. Eine inklusive Beschulung dieser Jugendlichen erscheint mir auch heute nicht vorstellbar, jedenfalls nicht unter den heutigen Systembedingungen. Doch auch diese Art der Beschulung, wie ich sie hier auszugsweise dokumentiert habe, erscheint nicht als sinnvolle oder nachhaltige Lösung. Ich sehe alternative

Möglichkeiten in freieren Projekten, die ganz unterschiedliche Profile haben können und wo wir den Lern- und Entwicklungsbedürfnissen dieser Gruppe von Jugendlichen sicher eher gerecht werden würden. Ich habe an anderer Stelle darüber geschrieben (Bröcher, 2021).

Im Jahr 2003 hat der Düsseldorfer Künstler Michael Bleyenbergh eine holografische Lichtinstallation, mit dem Titel *Spero Lucem*, geschaffen.<sup>154</sup> Diese wurde, unter anderem, auch in einer Kirche in jener Stadt ausgestellt, in unmittelbarer Nachbarschaft der Schule, in der ich unterrichtete. Zwischen zwei Glasplatten wurde ein hell leuchtendes, hinsichtlich seiner Farben changierendes, Lichtfeld von ungefähr 2,00 m x 2,00 m x 2,00 m erzeugt. Je nach Blickwinkel des Betrachters/der Betrachterin ließ sich in dem Lichtfeld ein großflächiges Kreuz erkennen. Wenn ich morgens, vor Schulbeginn, vom Bahnhof kommend, noch ein wenig Zeit hatte, setzte ich mich in das Seitenschiff der Kirche, vor dieses Lichtobjekt, und tauchte in ein warmes, gelbes Licht ein, schließlich in ein grünes, und dann in ein intensives blaues, violettees, rotes Licht, schließlich in ein oranges Licht, bis dieses wieder in ein warmes Gelb übergang, und alles wieder von vorne begann, langsam, intensiv, suggestiv. Es war auch in jener Kirche, wo ich zum ersten Mal in meinem Leben, es lag aufgeschlagen auf einem Leseputz, das Buch *Kohelet* las. Außerdem fing ich an, mich intensiv mit den Texten des irischen Philosophen John O'Donohue zu beschäftigen. Ich hatte sein Buch *Anam Cara* während einer Rucksackwanderung auf dem Dingle Way in Kerry entdeckt. Später las ich dann auch *Eternal Echoes*. Nun hatte ich mich aus einem, mich nicht mehr überzeugenden, schulischen Gebilde befreit, durch Nicht-Anpassung, durch *Widerspruchsgeist* und fand mich in dieser neuen, freilich sehr herausfordernden, Situation wieder. Auch die Jugendlichen in meiner Lerngruppe verfügten ja über *Widerspruchsgeist*. Es galt jedoch, die tieferen Bedeutungsebenen ihres Verhaltens, auch ihrer Sprache, in *existenzieller* Hinsicht zu entschlüsseln. Insofern führte ich das in *Lebenswelt und Didaktik* Begonnene hier auf einer neuen und anderen Ebene fort. Diese Jugendlichen, in den Jahren 2004 bis 2006, wurden für mich zu Lehrmeistern der ganz besonderen Art. Vor allem haben sie mich die, alles entscheidende, Bedeutung von menschlicher Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit gelehrt. Hierdurch öffnen sich ganz neue Räume des menschlichen Daseins. Das Leben, und sei es auch noch so schwer, erscheint dann in einem helleren Licht. Die Themen, mit denen mich die Jungen und jungen Männer konfrontierten, waren teils tragisch, doch am Ende war entscheidend, wahrzunehmen und anzuerkennen, was für einen harten Daseinskampf sie zu führen hatten und sie auf diesem Weg ein Stück zu begleiten. Bleyenberghs Lichtinstallation, das

<sup>154</sup> *Spero lucem* lässt sich aus dem Lateinischen übersetzen mit „Ich hoffe auf Licht“ oder „Ich erhoffe Licht.“ Auf der Internetseite von Michael Bleyenbergh, <http://www.bleyenbergh-lightart.com/> findet sich der Hinweis, der Künstler habe sich, angeregt durch Hans-Ulrich Wiese, von einer Textstelle im Buch Hiob (17, 12), nach der Biblia Sacra Vulgata, d. h. der lateinischen Version der Bibel, zu dieser Lichtinstallation inspirieren lassen. Diese Textstelle lautet: „Post tenebras spero lucem“, d. h. „Nach der Dunkelheit hoffe ich auf Licht.“

Buch *Kohelet* und O'Donohues Texte stehen für mich sinnbildlich für diese Zeit. Es ist erstaunlich, dass ich diese Phase in meinem Berufsleben als *hell* erinnere. Eher kam ich aus etwas Dunklem in dieses Helle, doch die eigentliche Dunkelheit, die das Schicksal für mich bereithielt, stand mir erst noch bevor. In der Welt von *Game of Thrones*, wer sich darin auskennt, kann es sicher einordnen: *Winter was coming* (vgl. zu dieser Zeit z. B. Broecker, 2016).



## MEHRPERSPEKTIVISCHE BETRACHTUNG STATT ANWENDUNG EINES EINZELNEN MODELLS

Das dokumentierte Geschehen, aus jener Großstadtschule, ist insgesamt sicher hochkomplex zu nennen. Es handelt sich um ein dichtes Geflecht von Prozessen auf so vielen Ebenen. Mein Ziel war damals, die Situation stabil zu halten und in, freilich sehr kleinen, Schritten voranzukommen. Vielleicht hätte ich es, aufbauend auf den anderthalb Jahren, in denen ich der Klassenlehrer dieser Jugendlichen war, schaffen können, annähernd so etwas aufzubauen, wie ich es in *Lebenswelt und Didaktik* entworfen hatte. Aber auf vieles, was sich ab 2004 an dieser Schule manifestierte, hatte die Lebensweltorientierte Didaktik keine Antwort. Sie war nicht breit genug angelegt. Hier, 2004 bis 2006, wurde noch vieles andere benötigt. Daher würde ich heute, aus dem zeitlichen Abstand heraus, sagen, dass die Zeit der geschlossenen, in sich abgerundeten Modelle, wie sie ja jahrzehntlang in der Pädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklungsförderung propagiert worden sind, endgültig vorbei ist. Genausowenig können wir die heutige Gesellschaft allein mit Hilfe von Becks, Honneths oder Schulzes soziologischen und sozialphilosophischen Modellen beschreiben. Alle diese Modelle sind auch weiter wahr, aber sie treffen nicht die ganze Wahrheit dessen, was jetzt für diese Gesellschaft gilt. Ja, es ist auch weiter eine *Risikogesellschaft*, eine *sozial zerrissene* oder *sozial desintegrierte* Gesellschaft, auch eine *Erlebnisgesellschaft*, aber wir müssen mindestens auch Peter Sloterdijks Modelle heranziehen, wie er sie in seiner Sphären-Trilogie niedergeschrieben hat, um die gesamte Komplexität annähernd sehen zu können, mit der wir zu tun haben. Was auch immer wir dann an einzelnen Theorien und Handlungsmodellen in Betracht ziehen, diese werden niemals alles beinhalten, was am Ende benötigt wird, um in dieser Art von pädagogischer Praxis zu bestehen und tatsächlich etwas zu bewirken. Eher geht es um die Kombination von verschiedenen Komponenten und Perspektiven, je nach Kontext, Situation, je nach Setting, je nach Menschenbild, Bildungsideal und gesellschaftlichem Ideal. Das muss, um erneut die in *Lebenswelt und Didaktik* dargelegte Kritik aufzugreifen, ja deshalb nicht in einem wahllosen Eklektizismus oder einem zusammenhanglosen *anything goes* enden. Ich habe abschließend, auch mit Blick auf dieses Tagebuchmaterial, nach langem Überlegen, Entwerfen, Verwerfen und Neuentwerfen die, aus meiner heutigen Sicht, wichtigsten, pädagogisch relevanten, Perspektiven skizziert (vgl. Schema 8).<sup>155</sup> Aber auch das ist nicht mehr als ein Entwurf, der in zwanzig Jahren überholt

<sup>155</sup> Georg Theunissen unterschied, zuerst 1980 und dann 1992, für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, unter Rückgriff auf Thomas



sein wird. Es wird nun Zeit, die gesellschaftlichen Strukturen neu und anders zu entwerfen. Denn diese Art der Beschulung, wie ich sie hier selbst noch versucht habe und in dem mir zur Verfügung stehenden Rahmen auch nicht viel anders hätte angehen können, erscheint, gesellschaftlich betrachtet, weder besonders effektiv noch nachhaltig. So sollten wir als Gesellschaft nicht weitermachen. Junge Menschen sollten anders aufwachsen. Wir sollten, längst überholte, institutionelle Strukturen aufgeben und uns mutig an der Transformation dieser Gesellschaft versuchen. Ich habe bereits an anderer Stelle mehr darüber geschrieben, wie das genau aussehen könnte (Bröcher, 2021).

*Schema 8: Pädagogisch relevante Perspektiven auf das emotionale Erleben und soziale Verhalten von Heranwachsenden sowie auf diesbezügliche Theorieentwürfe, Diskurse und Handlungsmodelle*

- **Psychiatrisches oder medizinisches Paradigma** (seit dem 18. Jahrhundert): Starke Dominanz von normativen Maßstäben, die vorgeben, was als *normales* Verhalten und Erleben von Kindern und Jugendlichen betrachtet wird; die Ursachen der vermeintlichen *Störungen, Auffälligkeiten* und *Abweichungen* werden im Kind bzw. Jugendlichen selbst lokalisiert; Orientierung an Konzepten wie Psychopathie und Abnormalität einer Schüler\_innenpersönlichkeit; Diagnostik als Erfassung personaler Merkmale, Registrierung auffälliger Verhaltensweisen auf der Basis von psychodiagnostischen Tests; biologistische ätiologische Theorien; Sonderpädagogik wird verstanden als angewandte Psychopathologie und Kinder- bzw. Jugendpsychiatrie; häufig in Verbindung mit medikamentösen Behandlungen; Wegbereiter z. B. Hermann (1910); v. Strümpell (1890); Beziehungen zu völkischen und erbbiologischen Ideologien der Nationalsozialisten (z. B. Stutte, 1955); das psychiatrische/medizinische Paradigma ist, selbst im Jahre 2022, in der orthodoxen, an Störungskonzepten orientierten, Heil- und Sonderpädagogik weiterhin wirksam.
- **Erfahrungsbasiertes Lernen** (seit etwa 1900): Die Association for Experiential Education, die führende internationale Fachgesellschaft (USA) definiert erfahrungsbasiertes Lernen so: „*Challenge and Experience followed by Reflection leading to Learning and Growth*“; jungen Menschen werden soziale Erfahrungen, teils im Bereich *Outdoor* und *Adventure*, ermöglicht, bei denen sie pädagogisch intensiv begleitet werden; sie reflektieren ihr Erleben und ihre Erfahrungen; sie entwickeln Fähigkeiten, klären ihre

Kuhns (2012) Paradigmenbegriff, ein medizinisch-psychiatrisches, ein tiefenpsychologisch-sozialisierungstheoretisches, ein sozialwissenschaftlich-interaktionstheoretisches und ein sozialökologisch-lebensweltorientiertes Paradigma. Ich habe diese Kategorisierungen, wie Theunissen sie vorgenommen hat, aufgegriffen und, über die Jahre hinweg, weiter ausgearbeitet.

Werte, erweitern ihr Wissen; tragen so schrittweise etwas zu gelingenden sozialen Gemeinschaften bei (vgl. z. B. Warren und Mitten, 2008); Bezüge zur deutschen Erlebnispädagogik.

- **Tiefenpsychologisch-sozialisierungstheoretisches Paradigma** (etwa seit den 1960er Jahren): Verhalten und emotionales Erleben gelten als Resultat von Interaktionserfahrungen in der Familie und von sozioökonomischen und soziokulturellen Rahmenbedingungen, Wechselwirkungen und Prozessen (vgl. z. B. Moser, 1970); psychoanalytisch orientierte Pädagogik und Beratung; sozialisationstheoretisch fundierte Pädagogik (z. B. Hartwig, 1980).
- **Humanistisch-klientenzentrierter Ansatz** (seit den 1960er Jahren): Besonderheiten im Erleben und Verhalten spiegeln einen erschwerten Prozess der Selbstaktualisierung bzw. Selbstverwirklichung eines Menschen wider; Konflikt zwischen den Anpassungserwartungen der Gesellschaft, der Institutionen, auf der einen Seite und dem Wunsch nach kreativer Selbstentfaltung des Individuums auf der anderen Seite; durch klientenzentrierte Beratung werden die (jungen) Menschen in Kontakt mit sich selbst und zu ihrem inneren Erleben gebracht (vgl. z. B. Rogers, 1984, 1985; zur hochschuldidaktischen Umsetzung dieses Ansatzes durch Karl-Josef Kluge an der Universität zu Köln, vgl. Bröcher, 2022); teils Weiterentwicklung in Richtung *ganzheitlich-körperorientierter* Modelle im Bereich *Creative Arts*.
- **Bindungsbasiertes Arbeiten** (seit 1960er Jahren): Zentrale Rolle der sog. *Nurture Groups*, in Großbritannien; ausgehend von den Forschungen von Bowlby; Nachholen von frühen, von den betreffenden Kindern und Jugendlichen nicht gemachten Bindungserfahrungen; nachträgliches Durchlaufen von eigentlich frühkindlichen Interaktionen in speziellen Gruppensettings; auf dieser Basis wird dann die Grundlage auch für exploratives Verhalten gelegt, das für schulisches Lernen von fundamentaler Bedeutung ist (vgl. z. B. Boxall, 2010); zumeist an inklusiven Grundschulen, teils auch im Bereich der Sekundarstufe I; *Nurturing* kann auch zum Charakteristikum einer übergreifenden Schulkultur werden (*The Nurturing School*).
- **Behavioristisch-lerntheoretisches Paradigma** (etwa seit den 1970er Jahren): Problematisches Sozialverhalten wurde durch Verstärkung und Modell-Lernen ausgebildet, prosoziales Verhalten dagegen noch nicht gelernt; zunächst Verhaltenstherapie/Verhaltensmodifikation, wobei mit positiver Verstärkung und zugleich mit Sanktionierung gearbeitet wird (z. B. Belchner et al., 1976); aufbauend darauf Systeme des *Behavior Managements* und des *Classroom Managements*; seit etwa 2000 als schulweite Mehrebenensysteme (Tier I-III), d. h. *Response-to-Intervention-Modelle (RTI)*, mit

*Evidence-based Practices, Data-driven Instruction und Data-driven Intervention, Function-based Assessment/Intervention*; vor allem School-wide Positive Behavior Support (SW-PBIS) (z. B. Sailor et al., 2009); zentrale Rolle von diagnostischen Testverfahren, Assessments, Screenings, Monitoring- und Rating-Tools; Teilbestandteil von *Educational Governance* und *Neuer Steuerung* im Bildungssystem. Als führende Fachgesellschaften gelten *Council for Children with Behavioral Disorders (CCBD)* und die *Association for Positive Behavior Support (APBS)*, beide mit Sitz in den USA; zur Kritik der behavioristischen und evidenzbasierten Forschung und einer daraus abgeleiteten pädagogischen Praxis (z. B. Willmann, 2018).

- **Sozialwissenschaftlich-interaktionstheoretisches Paradigma (Labeling Approach)** (in den 1970er Jahren): *Auffälliges* Verhalten als Resultat von Zuschreibungs- und Etikettierungsprozessen in sozialen Institutionen; dabei werden die Zuschreibungen aus der Sicht einer mittelschichtdominierten Gruppe von Lehrer\_innen in Richtung von Kindern und Jugendlichen vorgenommen, die aus eher unterprivilegierten sozialen Schichten stammen. Bedingt durch ihr Aufwachsen in besonderen sozialen und kulturellen Milieus, bringen diese Heranwachsenden auch andere Verhaltensmaßstäbe in das Schulleben mit. Dadurch wächst ihr Risiko, als *auffällig* wahrgenommen und etikettiert zu werden (z. B. Brusten und Hurlemann, 1976).
- **Critical Race Studies** (seit den 1970er Jahren, in den USA): *Auffälliges* Verhalten, bis hin zu Konflikten mit dem Gesetz, als Resultat von kulturell verankerten Vorurteilen und Zuschreibungsprozessen, speziell in den Medien und in den sozialen Institutionen, speziell vor Gericht, im Strafvollzug und in den Schulen (z. B. Delgado und Stefancic, 2017). In dem Maße wie Deutschland sich zu einem multikulturellen Land entwickelt, erscheint es möglich, dass auch hier Kinder und Jugendliche mit speziellen Migrationshintergründen eher als *auffällig* wahrgenommen, etikettiert und kategorisiert, ja regelrecht als auffällig *konstruiert* und dadurch bestimmten Interventions- oder gar Sanktionspraktiken ausgesetzt werden.
- **Europäische und internationale Lernräume** (seit den 1970er Jahren): Das Aufspannen außerschulischer, länderübergreifender pädagogischer Erfahrungsräume ermöglicht jungen Menschen, gleichgültig aus welchen sozialen Milieus und Schichten sie auch kommen mögen, wertvolle emotionale und soziale Erfahrungen und ist als Beitrag zu einem prosozialen globalen Miteinander zu sehen; prominente Beispiele sind hier das Inklusionspädagogische Projekt *Europa-Kontakt*, das *HighScope Summer Camp* (vgl. dazu Broecker, 2015), das *SkyLight-Sommerncamp* oder die durch Andrzej Jaczewski und Karl-Josef Kluge, während der Zeit des Kalten

Krieges, begründeten deutsch-polnischen inklusions- und erlebnispädagogischen Aktivitäten (vgl. Bröcher, 2022; Bröcher und Toczyski, 2021; Toczyski, Broecher und Painter, 2021; Toczyski und Broecher, 2021).

- **Kritisch-konstruktive Bildungs- und Erziehungswissenschaft** (seit den 1980er Jahren): Das aus der Philosophie der Aufklärung und der Kritischen Theorie der Gesellschaft abgeleitete Bildungsverständnis ist an Freiheit und Emanzipation orientiert und wird als Fähigkeit zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität definiert; besondere Priorität liegt auf dem Bereitstellen von Bildungschancen für Heranwachsende aus sozial benachteiligten Milieus; die kritisch-konstruktiven Bildungswissenschaften und die, hieraus abgeleitete, angewandte Schulpädagogik erforschen erschwerte Sozialisationsbedingungen und zugleich die teils problematischen institutionellen, d. h. schulischen, Rahmenbedingungen; sodann liefern sie Entwürfe für ein alternatives Lehren und Lernen, um dem genannten Bildungsideal eher zu entsprechen; das Forschungs- und Wissenschaftsverständnis ist dabei breit angelegt; es integriert historisch-hermeneutische, empirische, d. h. qualitative *und* quantitative Zugänge sowie gesellschafts- und ideologiekritische Perspektiven (vor allem Klafki, 1985).
- **Systemökologisch-lebensweltorientiertes Paradigma** (seit den 1980er Jahren): Das Verhalten von Kindern und Jugendlichen wird als Resultat von individuellen Faktoren, Umweltfaktoren und systemischen Wirkungen und Wechselwirkungen angesehen; Betonung der individuellen Erlebnis- bzw. Erfahrungswelt der Heranwachsenden; Kinder und Jugendliche werden als Akteur\_innen im Kontext ihrer Lebenswelt betrachtet; zentrale Bedeutung von sozialökologischen Zonen und ihrer Wechselwirkungen (Bronfenbrenner, 1989); Betrachtung der räumlichen, sozialen und zeitlichen Aufschichtungen der Lebenswelt (vgl. Schütz und Luckmann, 1994).
- **Konstruktivistisches Modell** (in den 1990er Jahren): *Auffälligkeiten* werden als soziale Konstruktion betrachtet; dies hat zur Konsequenz *Störungsbegriffe* zu dekonstruieren; Betrachten der Beziehung zwischen lernendem Organismus und Umwelt; häufig kombiniert mit lösungsorientierter und systemischer Beratung (z. B. Reich, 2000).
- **Narrativ der Postmoderne** (in den 1990er Jahren): Das fragmentierte Subjekt in der beschleunigten (Medien-)Welt, im *Universum der technischen Bilder* (Flusser, 1992); zentrale Rolle von Medienwelten, virtuellen Welten und Alltagsästhetik; postmoderne Bilderflut; Auflösung narrativer Zusammenhänge durch die Prinzipien Montage und Bricolage; zugleich die Problematik der Enteignung menschlicher Wahrnehmungs- und Erkenntnisleistungen sowie der Verlust von Realität durch elektronische Medienwirklichkeit (z. B. Virilio, 1992).

- **Resilienz-Modell** (seit den 1990er Jahren bis etwa 2010): Betonung von Stärken, Widerstandskraft und Prävention statt der Fokussierung auf Defizite (z. B. Opp und Fingerle, 2008); teils in Kombination mit *Positive Peer Culture* (z. B. Opp und Unger, 2006).
- **Disability Studies** (seit den 1980er Jahren in USA und UK, seit 2000 in Deutschland): *Behinderung* und *Beeinträchtigung* als soziale, historische und kulturelle Konstruktion; die Forschungen haben eine emanzipatorische Intention; die einzelnen Menschen werden aus dem engen, individuumbezogenen, störungsbezogenen Denken des medizinischen Modells herausgelöst, d. h. sie emanzipieren sich; statt des Individuums werden, in interdisziplinärer Perspektive, der übergreifende soziale und kulturelle Zusammenhang und der gesellschaftliche, auch der institutionelle Kontext in den Blick genommen; im Forschungsprozess spielen auch literarische Texte, Filme, kulturelle Produktionen usw. eine wichtige Rolle (z. B. Waldschmidt und Schneider, 2007).
- **Gender- und Queer Studies** (seit 1990 Jahren): Das Verhalten von Heranwachsenden lässt sich in Beziehung setzen, zu deren, sozial und kulturell vermittelten, Denk-, Erlebnis- und Handlungsmustern auf dem Gebiet des Geschlechts; problematisches emotionales Erleben und soziales Verhalten, insbesondere das von jungen Männern, weist in vielen Fällen Komponenten auf, die mit unnötig rigiden heteronormativen Gender-Konzepten und diversen, in der Kindheit aufgebauten, teils problematischen handlungsleitenden Skripten oder biografisch bedingten Drehbüchern zu tun haben, denen entlang sie sich in Fragen des Geschlechts und der Sexualität verhalten (z. B. Connell, 2005). Zu fragen wäre, ob und, wenn ja, warum, in den derzeitigen Bildungsinstitutionen *Masculinities* in besonderem Maße mit sozialer und emotionaler Auffälligkeit assoziiert werden und wie eine diesbezügliche pädagogische Arbeit mit Jungen und jungen Männern aussehen kann (z. B. Budde, 2014).
- **Neuere Kindheitswissenschaften** (seit den späten 1990er Jahren): Soziologischer Ansatz, bei dem Kinder und Jugendliche als Akteur\_innen ihrer eigenen Entwicklung betrachtet werden; Betonung von Kinderrechten, Partizipation und Selbstbestimmung; Zurückweisung von paternalistisch-bevormundenden sozialen Konstruktionen, bei denen Kinder und Jugendliche als unfertige, fürsorgebedürftige, abhängige, unreife Wesen betrachtet werden; beinhaltet auch Schulkritik, d. h. eine Hinterfragung von Normierung, Etikettierung, Pathologisierung, Fremdsteuerung, Funktionalisierung usw. (vgl. z. B. Bühler-Niederberger, Mierendorff und Lange, 2010).

- **Heterogenitäts- bzw. Inklusions-Modell** (seit 2000): Die Besonderheiten im sozialen Verhalten und emotionalen Erleben werden in erster Linie als Ausdruck von Verschiedenheit im Kontext Inklusion betrachtet (z. B. Prengel, 2003).
- **Konfrontative und paramilitärische Pädagogik** (in USA seit etwa 1975, in Deutschland seit etwa 2000): Kompromisslose Einfügung, insbesondere von Jugendlichen, in bestehende soziale Regelsysteme durch autoritäre Anweisungen, Brechen des Willens und dann folgende Sozialtrainings; etwa Glenn Mills School, Bootcamps, Heißer Stuhl, Trainingsraum-Programm u. a. (z. B. Weidner und Kilb, 2010); zur Kritik Broecker (2016).
- **Kritische Diskursanalyse** (seit 1990er Jahren): Kritische Analyse des Zusammenhangs von Sprache und Macht, unter anderem in sozialen Institutionen und Bildungsinstitutionen; Kritik an der Konstruktion und Zurichtung von bestimmten marginalisierten Zielgruppen als Adressat\_innen von *Diagnostiken, Förderungen und Interventionen*; Kritisches Aufdecken von Praktiken der sprachlichen Etikettierung, der Kategorisierung, der Pathologisierung (die erst kürzlich gegründete Fachzeitschrift ESE: Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei *Verhaltensstörungen*, trägt etwa das *Störungs*-Wort somit, auch in der Gegenwart, noch im Untertitel; gleich mehrere, der in Heft 3, 3. Jahrgang 2021 dieser Zeitschrift erschienenen, Artikel führen das Wort *Verhaltensstörungen* nach wie vor im Titel); zielt auf soziale, politische und pädagogische Veränderungen, im Sinne der Emanzipation der betroffenen Personengruppen, unter anderem über De-Kategorisierung, De-Etikettierung und De-Institutionalisierung; kritische Hinterfragung von selbstreferentiellen und an Selbsterhalt orientierten Sprach- und Diskursgemeinschaften in Academia, Schulsystem und Gesellschaft, die auf diesem Wege sozialen Status, finanzielle Ressourcen und Deutungsmacht generieren (vgl. Fairclough, 1989, 1992, 2013); kritische Betrachtung universitärer Mikropolitik und akademischer Netzwerkpolitik (*Politics of Knowledge*) (z. B. Bröcher, 2021).
- **Teaching for Social Justice und Student Voice** (seit den 1990er Jahren): Bei den zumeist nordamerikanischen pädagogischen Ansätzen aus den Bereichen Student Participation, Student Voice, Hip Hop und Rap-Pädagogie, Teaching for Social Justice und Citizenship Education geht es um Bildungsideale und gesellschaftliche Utopien, nicht aber um die bloße Wirksamkeit von pädagogischen Maßnahmen, schon gar nicht um reines institutionelles Funktionieren, nicht um bloße Statistiken, Meta-Analysen, Evidenzbasierung etc.; es geht vielmehr um Chancengleichheit, soziale Inklusion, eine positive Sicht auf Diversität, ein freiheitliches Bildungsideal, die Stärkung von solidarischen Kräften in der Gesellschaft und eine ge-

rechtere, lebenswertere Welt für alle (vgl. z. B. Adams und Bell, 2016; Michie, 2005, 2009); eine der führenden internationalen Fachgesellschaften ist die *Association for Childhood Education International (ACEI)*; hervorgehobene Rolle von qualitativer und diskursanalytischer Forschung, die subjektzentriert und gesellschaftskritisch ausgerichtet ist.

- **Postkoloniale Perspektive** (seit den 1990er Jahren): Der Schwerpunkt ist hier die kritische Analyse von strukturellen gesellschaftlichen Ungleichheiten sowie von administrativen und politischen Kontrollsystemen (vgl. z. B. Castro Varela und Dhawan, 2015); von hier aus lässt sich auch eine Kritik der Wahrnehmung, Beschreibung und Konstruktion von bestimmten marginalisierten gesellschaftlichen Gruppen als problematisch, *auffällig* usw. herleiten, wobei diese als Adressat\_innen von *Diagnostiken*, *Förderungen* und verhaltensbezogenen *Interventionen* definiert werden; dies würde auch das Aufdecken von Praktiken der Etikettierung, Kategorisierung, Pathologisierung, störungsorientierten Theoretisierung, Begutachtung, Festschreibung, eine Kritik des sog. *Otherring* beinhalten; in der Konsequenz würde dies alles bedeuten, dass eine akademisch gebildete *Kaste* von Menschen eine *Kolonialisierung ins Innere der Gesellschaft* hinein betreibt, indem sie die vermeintlichen Probleme bestimmter Gesellschaftsmitglieder definiert, kategorisiert, problematisiert, und teils regelrecht pathologisiert, um diese Menschen dann zu Adressat\_innen, der von der ihnen, d. h. der akademisch gebildeten Gruppe, entwickelten, vermeintlich wissenschaftlich fundierten, Beratungen, Interventionen, Behandlungen usw. zu machen; hierbei gelingt es der akademisch gebildeten und etablierten Gruppe, nicht nur ihren eigenen sozialen Status weiter zu festigen, sondern zusätzlich gesellschaftliche Deutungsmacht, soziale Aufstiegschancen und finanzielle Ressourcen zu generieren; die zum Objekt dieser Zuschreibungen, Theoretisierungen und Interventionen gewordene Gruppe wird zugleich endgültig dem Narrativ der Vulnerabilität, der Hilfsbedürftigkeit, der Bildungsferne und damit der sozialen Kontrollbedürftigkeit zugeordnet und unterworfen.
- **Philosophische Perspektive:** In den weitverzweigten Feldern der Philosophie ließe sich so manches finden, was sich für eine geeignete Pädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung heranziehen lässt. Es soll hier insbesondere die keltisch-christliche Philosophie hervorgehoben werden, wie sie der Ire John O'Donohue seit Mitte der 1990er Jahre entwickelt hat. Der Mensch erscheint hier in seinen seelischen, sozialen und kosmischen Bezügen. In „Anam Cara“ (1997) und „Eternal Echoes“ (1998) verwendet O'Donohue Schlüsselkonzepte, die sich zur vertiefenden Gestaltung von pädagogischen Beziehungen und für das Herstellen von existentiell bedeutsamer Kommunikation im pädagogischen Feld heranziehen lassen: insbesondere *belonging*, im Sinne von Zugehörigkeit und Bezug aufeinander.

der, *poise*, im Sinne von innerem Zentriertsein, innerer Klarheit, *transfiguration*, im Sinne der Umwandlung und der Überwindung von Negativität, von Destruktivität, Eifersucht, Neid und Angst und *threshold*, im Sinne der Schwellen und Stufen, die wir im Leben und in seiner weiteren Entwicklung überschreiten und überwinden; weiter *presence*, zu verstehen als achtsames Gegenwärtigsein, was auch die Menschen wahrnehmen werden, mit denen ich im pädagogischen Feld umgehe, oder *reverential mind*, womit O'Donohue eine Geisteshaltung bezeichnet, die meinem Gegenüber zum einen meine eigene innere Klarheit, mein Wohlwollen der gesamten Schöpfung gegenüber, aber auch, bezogen auf ihn/sie Respekt, Achtung, Wärme, Zuneigung vermittelt, schließlich *loving eye*, in dem Sinne, dass ich den anderen mit innerem Wohlwollen und mit Wertschätzung betrachte; ferner *longing*, die tiefe Sehnsucht, die uns Menschen antreibt, uns weiterzuentwickeln und neue Erfahrungen zu suchen, eine Kraft, die uns zugleich oftmals leiden lässt; sodann zieht sich die Vorstellung durch O'Donohues Bücher, dass wir uns dem Seelenleben des anderen eher im warmen Schein von Kerzenlicht nähern als im grellen Neon-Licht wissenschaftlicher Analyse; O'Donohue zieht den Vergleich zu den Bildern, wie sie Rembrandt gemalt hat, um uns zu zeigen, welche Art von Licht-Schatten-Relation er meint, damit Menschen darin sie selber sein können und sich, in einem gewissen Rahmen, öffnen und mitteilen können.

- **Kulturgeografische, humangeografisch-sozialökologische Perspektive** (seit etwa 2000): Soziales Verhalten und emotionales Erleben werden als Ausdruck von Verwundbarkeit/Vulnerabilität einerseits und Resilienz/Widerstandskraft andererseits gesehen, dies im Kontext regionaler und globaler Raum- und Gesellschaftsordnungen, Ökonomien, Teilhabemöglichkeiten (Boden), kultureller Orientierungen, sozialer bzw. kultureller Konflikte, bis hin zu Klimaveränderungen, Kriegen und Migration; zentrale Bedeutung von ruralen und urbanen Geografien und Infrastrukturen für das gelingende, förderliche Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen (vgl. z. B. Mitchell, 2000; Norton, 2006); in der Konsequenz geht es um eine nachhaltigere Planung und Gestaltung von sozialökologischen, human- und sozialgeografischen und ökonomischen Strukturen, um die Stärkung von vulnerablen sozialen Communities und um veränderte politische, d. h. partizipative, Entscheidungsprozesse (z. B. Gannon, Hattam und Sawyer, 2018; Martusewicz, Edmundson und Lupinacci, 2015); eine führende internationale Fachgesellschaft ist hier die *Urban Affairs Association (UAA)*, mit Sitz in den USA.
- **Organisationstheoretisches Modell** (seit ca. 2000): Eine herausfordernde pädagogische Arbeit hat nur dann eine echte Chance, wenn die Organisation Schule sich als lernende und sich selbst reflektierende Organisation begreift; zentrale Bedeutung von kollektiven Lern- und Unterstützungs-



prozessen, etwa kollegialer, sinnverstehender und lösungsorientierter Fallberatung, sodann wesentliche Rolle von Methoden kollektiven Lernens, wie z. B. Learning History; Bedeutung von Modellen transformativer, lateraler und dialogischer Führung (vgl. z. B. Bröcher, 2007; Fatzer, 2005); ein kritischer Blick ist erforderlich auf die Mikropolitik an Schulen (z. B. Ball, 2012), ebenso auf die dunklen Seiten von Führung und Macht (z. B. Blase und Blase, 2002; Broecher, 2016).

- **Emotionales und soziales Lernen durch Sport und Kampfkunst** (seit etwa 2000): Oftmals findet sich in der anwachsenden Literatur auf diesem Gebiet ein Bezug zur Gewaltprävention. Kern ist, dass durch pädagogisch eingerahmte körperliche Aktivität, insbesondere durch die Auseinandersetzung mit den Techniken, den Regelsystemen und zugrundeliegenden Philosophien der *Martial Arts*, etwa Aikido, Karate, Jiu Jitsu, Tai Chi etc., eine Persönlichkeitsstabilisierung der Kinder und Jugendlichen erfolgen kann (vgl. z. B. Behn und Bergert, 2018; Marquardt, 2021).
- **Creative City, Emotion and Space, Cultural Mapping, Commoning** (seit ca. 2000): Urbane Räume lassen sich so umgestalten, dass sie jungen Menschen kreative Selbstverwirklichung, die soziale Erfahrung des Aufgehobenseins, individuell bedeutsames Lernen und ein nachhaltiges, solidarisches ökonomisches Wirtschaften ermöglichen; die urbanen Räume organisieren sich innerhalb einer freieren Zivilgesellschaft; sie werden sich besonders in einer postinstitutionellen Gesellschaft entfalten; die Erfahrung von Autonomie, kreativer Selbstbestimmung auf der einen Seite und der selbstgewählten sozialen Einbettung auf der anderen Seite wird mit hoher Wahrscheinlichkeit eine Stärkung der emotionalen und sozialen Ressourcen von Heranwachsenden mit sich bringen; Bedeutung von *Creative City*- und *Creative Class*-Diskursen (z. B. Florida, 2002, 2005, 2017; Broecher und Painter, 2021; vgl. auch die Zeitschriften *City, Culture and Society* und *Emotion, Space and Society*); große Bedeutung des *Design of Disorder* (Sennett, 1992; Sendra und Sennett, 2020); zentrale Bedeutung auch von jugendlichem Eigensinn und Protest als Motor für die Entwicklung nachhaltigerer gesellschaftlicher Strukturen; produktive Rolle auch von Gegenkulturen und Subkulturen; Bedeutung von Projekten des *Commoning* bzw. Gemeinschaffens (z. B. Baldauf, Gruber et al., 2016; Bollier und Helfrich, 2012; Gruber, Ngo und Institut für Auslandsbeziehungen, 2018; Kirwan, Dawney und Brigstocke, 2016; Stavrides, 2016); Bedeutung des *Cultural Mapping* (z. B. Duxbury et al., 2015; Roberts, 2012).
- **Digitale Behavior Monitoring-Systeme, Tracking- und Rating-Systeme** (seit 2013-2014): Verhalten wird systematisch beobachtet, aufgezeichnet und bewertet; die Daten dienen als Grundlage für verhaltenssteuernde Maßnahmen; erwünschtes Verhalten wird im behavioristischen Sinne be-

lohnt; unerwünschtes Verhalten wird dagegen sanktioniert; für den Bereich der Schule werden in Großbritannien, seit etwa 2013, die Programme *Sleuth* oder *Behavior Watch* eingesetzt; China arbeitet seit 2014 mit einem *Social Credit System*; dieses impliziert eine 24-Stunden-Beobachtung der Bevölkerung, mit nahezu überall befindlichen Kameras, zusätzlich über die persönlichen Smartphones der Bürger\_innen (vgl. z. B. Strittmatter, 2020).

- **Emotionale und soziale Geografien in kulturellen Produktionen: Räume der Reflexion und Transformation** (eigentlich seit dem 19. Jahrhundert, als pädagogischer Ansatz seit etwa 2020): Es wird die These vertreten, dass über die Auseinandersetzung mit kulturellen Produktionen auch Klärungsprozesse emotionaler und sozialer Art möglich werden, etwa in Verbindung mit Filmen, Musik und den Literaturen dieser Welt, selbst wenn diese kulturellen Bezüge bisher nicht Teil der Lebenswelt von Heranwachsenden waren; Filme, Musik und Literaturen können zu Räumen der Reflexion und Transformation werden (vgl. z. B. Bröcher, 2021); diese Prozesse entwickeln sich außerhalb von staatlich regulierten Bildungsinstitutionen; z. B. Literarisches Colloquium Berlin, Künstlerhaus Bethanien, Berlin; sie werden in einer postinstitutionellen Gesellschaft noch viel größere Bedeutung haben, als in der, noch von Bildungsinstitutionen dominierten, Gegenwart; in einer multikulturellen Gesellschaft lassen sich die diversen Literaturen der beteiligten Sprachgemeinschaften unter dem Aspekt der, in ihnen enthaltenen, emotionalen und sozialen Geografien betrachten und die gewonnenen Erkenntnisse in pädagogische und gesellschaftliche Diskurse einbringen; zahlreiche Anregungen liefert hier die Zeitschrift *Emotion, Space and Society*.
- **Transformation von Pädagogik und Gesellschaft** (seit ca. 2020): Neuentwurf des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen in urbanen oder ländlichen Projekten mit jeweils eigenen thematischen Profilen; freiwillig zusammengeschlossene, soziale Gruppen mit mehreren erwachsenen Bezugspersonen und einer gewissen Anzahl von Kindern und Jugendlichen; *selbstgestaltete Bildungspflicht* (statt Schulpflicht) und *bedingungsloses Grundeinkommen* sind hierfür, freilich erst noch zu schaffende, Voraussetzungen; *Transformative Community-Projekte* z. B. mit handwerklichen, technischen, künstlerischen, ökologischen, landwirtschaftlichen, philosophischen, sozialen Profilen; offener, multikultureller, kulturübergreifender, demokratischer, generationenübergreifender Charakter der Projekte; Orientierung an *Nachhaltigkeitszielen der Vereinten Nationen*; Kritik an der datenbasierten *Neuen Steuerung* und der *Kontrollgesellschaft* (Deleuze, 1993; daran anschließend z. B. Patzner, 2005; Rittberger, 2005) sowie der zunehmenden Enge und Reduziertheit *kompetenzorientierten* Ler-

nens in den Bildungsinstitutionen (z. B. Hanschmann, 2017; Ladenthin, 2010; Wiechmann und Bandelt, 2016); De-Etikettierung, De-Pathologisierung und De-Institutionalisierung auf dem Gebiet der Pädagogik; zentral ist eine emanzipatorische, an Selbstbestimmung und Solidaritätsfähigkeit orientierte Vorstellung von Bildung; Wiederlesen schon älterer Schulkritik (z. B. Goodman, 1972, 1975) und früherer Gesellschaftskritik (z. B. Marcuse, 2014); Veränderungen im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen bzw. von Menschen überhaupt, sind nur über eine Veränderung der Gesellschaft als Ganzes zu erreichen; Bedeutung der neuen jugendlichen Protestbewegungen, etwa *Fridays for Future* (vgl. Haunss und Sommer, 2020); Entwurf von selbstbestimmten Wanderjahren der Jugendlichen, als produktive Antwort auf das Übermaß an Institutionalisierung, Bürokratisierung, Entfremdung, Verflachung, Fragmentierung und Abstumpfung in Gesellschaft, Bildungseinrichtungen, insbesondere in Schulen, auch in Universitäten, im Arbeitsleben und in virtuellen Welten; Ziel ist die Zivilgesellschaft der Entrepreneur\_innen (vgl. Bröcher, 2021, 2022).

Das sind keine letztgültigen Wahrheiten! Es sind vorläufige Versuche, das weitverzweigte Gelände zu kartografieren, kritische Diskurse wie auch schöpferische Entwürfe anzuregen und ein wenig in die Zukunft zu schauen. Es könnte für Studierende an Universitäten, wie auch für bereits berufstätige Lehrkräfte und Schulleitungspersonen, interessant sein, einmal die persönliche Zustimmung, zu jeder dieser Perspektiven, auf einer Art Likert-Skala von 0-10 festzulegen<sup>156</sup> und dann diejenigen zehn Perspektiven in eine Rangreihe zu bringen, die die meisten Punkte bekommen haben. So könnten sich Leser\_innen eine Art eigenes fachliches Profil erstellen bzw. sich selbst vergewissern, wo sie derzeit fachlich stehen. Auf der Basis könnten auch Schulkollegien miteinander ins Gespräch kommen, im Sinne von schulübergreifender pädagogischer und didaktischer Selbstvergewisserung und Konzeptentwicklung. Forschende und Lehrende an Universitäten könnten, je nach wissenschaftstheoretischer Ausrichtung, die hier angesprochenen Perspektiven, ganz besonders die *kritischen* Perspektiven, wenn sie nicht sowieso schon damit arbeiten, einmal auf sich wirken lassen.

Joachim Bröcher, Berlin, im Februar 2022

<sup>156</sup> Bei völliger Zustimmung könnten etwa 10 Punkte vergeben werden, bei völliger Ablehnung 0 Punkte.

## LITERATUR ZUM NACHWORT

- Adams, M. und Bell, L. A. (Hrsg.) (2016). *Teaching for diversity and social justice* (3. Aufl.). New York: Routledge.
- Baldauf, A., Gruber, S. et al. (2016). *Spaces of commoning*. Berlin: Sternberg Press.
- Ball, S. J. (2012). *The micropolitics of the school. Towards a theory of school organization*. New York: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203808733>.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Behn, S. und Bergert, M. (2018). Sport und Gewaltprävention. Konzepte – Befunde – Handlungsansätze. *Berliner Forum Gewaltprävention*, 64(4).
- Blase, J. und Blase, J. (2002). The dark side of leadership: Teacher perspectives of principal mistreatment. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 671–727, <https://doi.org/10.1177/0013161X02239643>.
- Bollier, D. und Helfrich, S. (Hrsg.) (2012). *The wealth of the commons: A world beyond market and state*. Amherst, MA: Levellers Press.
- Boxall, M. (2010). *Nurture groups in schools: Principles and practice* (2. Aufl., aktualisiert durch Sylvia Lucas). Los Angeles, London, New Delhi: Sage.
- Bröcher, J. (2005). *Didaktische Variationen bei Schulverweigerung und Verhaltensproblemen. Impulse für Schul- und Unterrichtsentwicklung, sozialpädagogische Projekte und Coaching*. Band 1: Beziehungsaufnahmen, Band 2: Lebenswelterkundungen, Band 3: Veränderungsprozesse. Niebüll: Videel.
- Bröcher, J. (2007). *Anders unterrichten, anders Schule machen. Beiträge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung im Förderschwerpunkt Lernen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Broecher, J. (2015). How David P. Weikart's HighScope Summer Camp for (Gifted) Teenagers became a sustainable model for my later work in special education and inclusive education. *Gifted Education International*, 31(3), 244–256, <https://doi.org/10.1177/0261429414526655>.
- Broecher, J. (2016). The long struggle to turn around an inhumane, corrupt, paramilitary school specialized for students with emotional and behavioral difficulties. In R. Nata (Hrsg.), *Progress in Education, Vol. 38* (S. 39–72). New York: Nova Science Publishers.
- Bröcher, J. (2021). *Anders lernen, arbeiten und leben. Für eine Transformation von Pädagogik und Gesellschaft*. Bielefeld: transcript, <https://doi.org/10.14361/9783839456514>.
- Bröcher, J. (2022). Karl-Josef Kluge als Hochschullehrer, Weiterbildner, Entrepreneur und Vordenker sowie als Architekt von europäischen und internationalen

- Lernräumen. In K.-J. Kluge und E. Kluge (Hrsg.), *Praxis-Universität. 50 Jahre emotional-soziale Förderung in der Universität zu Köln, Teil 2. Andere Wege und Ergebnisse in der Lehrer-Ausbildung* (S. 26-72). Familie Kluge Stiftung der Universität zu Köln: Amazon Publishing.
- Broecker, J. und Painter, J. F. (2021). Throwing out a net over Berlin. Educators in search of the metropole's creative potential. In R. Nata (Hrsg.), *Progress in Education, Vol. 66* (S. 99-123). New York: Nova Science Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Brusten, M. und Hurrelmann, K. (1976). *Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung* (3. Aufl.). München: Juventa.
- Budde, J. (2014). *Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung: Empirische Analysen geschlechtergerechter Praxis*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bühler-Niederberger, D., Mierendorff, J. und Lange, A. (Hrsg.) (2010). *Kindheit zwischen fürsorglichem Zugriff und gesellschaftlicher Teilhabe*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Castro Varela, M. d. M. und Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (3. Aufl.). Stuttgart: UTB.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities* (2. Aufl.). Cambridge, UK: Polity.
- Deleuze, G. (1993). Postskriptum über die Kontrollgesellschaften. In G. Deleuze, *Unterhandlungen, 1972–1990* (S. 254–262). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Duxbury, N., Garrett-Petts, W. F. und MacLennan, D. (Hrsg.) (2015). *Cultural mapping as cultural inquiry*. New York, London: Routledge.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity.
- Fairclough, N. (2013). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London, New York: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315834368>.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: ... and how it's transforming work, leisure, community, & everyday life*. New York: Basic Books.
- Florida, R. (2005). *Cities and the creative class*. New York, London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203997673>.
- Florida, R. (2017). *The new urban crisis: How our cities are increasing inequality, deepening segregation, and failing the middle class - and what we can do about it*. New York: Basic Books.
- Flusser, V. (1992). *Ins Universum der technischen Bilder* (2. Aufl.). Göttingen: European Photography.
- Gannon, S., Hattam, R. und Sawyer, W. (Hrsg.) (2018). *Resisting educational inequality: Reframing policy and practice in schools serving vulnerable communities*. New York: Routledge.
- Gingelmaier, S., Bleher, W., Herz, B., Langer, J., Dietrich, L. und Markowetz, R. (Hrsg.) (2021). *Kompetent im NETZwerk: Realität – Illusion – Vision?! ESE:*

- Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 3(3). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goodman, P. (1975). *Das Verhängnis Schule*. Frankfurt am Main: Fischer Athenäum.
- Goodman, P. (1972). *Aufwachsen im Widerspruch. Über die Entfremdung der Jugend in der verwalteten Welt*. Darmstadt: Darmstädter Blätter.
- Gruber, S., Ngo, A.-L. und Institut für Auslandsbeziehungen e.V. (Hrsg.) (2018). *An atlas of commoning. Places of collective production*. Aachen: ARCH+.
- Hanschmann, F. (2017). Kompetenzorientierung oder die Reduktion des staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrages. *Kritische Vierteljahresschrift für Gesetzgebung und Rechtswissenschaft*, 100(2), 76–100, <https://doi.org/10.5771/219378692017-2-76>.
- Hartwig, H. (1980). *Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät*. Reinbek: Rowohlt.
- Haunss, S. und Sommer, M. (Hrsg.) (2020). *Fridays for Future. Die Jugend gegen den Klimawandel*. Bielefeld: transcript, <https://doi.org/10.14361/9783839453476>.
- Hermann, O. (1910). *Grundlagen für das Verständnis krankhafter Seelenzustände beim Kinde*. Langensalza: Beyer und Söhne.
- Honneth, A. (1990). *Die zerrissene Welt des Sozialen. Sozialphilosophische Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1994). *Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose*. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Isserlin, M. (1923). Psychiatrie und Heilpädagogik. In H. Goepfert (Hrsg.), *Bericht über den ersten Kongress für Heilpädagogik in München 2.-5. August 1922* (S. 1-10). Berlin: Springer.
- Kirwan, S., Dawney, L. und Brigstocke, J. (Hrsg.) (2016). *Space, power and the commons: The struggle for alternative futures*. London, New York: Routledge.
- Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions* (4. Aufl.). Chicago, London: The University of Chicago Press, <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226458144.001.0001>.
- Ladenthin, V. (2010). Kompetenzorientierung als Indiz pädagogischer Orientierungslosigkeit. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(3), 346–358, <https://doi.org/10.30965/25890581-08603006>.
- Marcuse, H. (2014). *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. Lüneburg: zu Klampen.
- Marquardt, A. (2021). *Boxsport im schulischen Feld. Eine Ethnographie sozio-emotionaler Praktiken*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martusewicz, R. A., Edmundson, J. und Lupinacci, J. (2015). *EcoJustice: Toward diverse, democratic, and sustainable communities* (2. Aufl.). New York: Routledge.
- Michie, G. (Hrsg.) (2005). *See you when we get there: Teaching for change in urban schools*. New York: Teachers College Press.

- Michie, G. (2009). *Holler if you hear me: The education of a teacher and his students* (2. Aufl.). New York: Teachers College Press.
- Mitchell, D. (2000). *Cultural geography. A critical introduction*. Malden, MA, Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Moser, T. (1970). *Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur. Zum Verhältnis von soziologischen, psychologischen und psychoanalytischen Theorien des Verbrechens*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Norton, W. (2006). *Cultural geography: Environments, landscapes, identities, inequalities* (2. Aufl.). Ontario, Oxford, New York: Oxford University Press.
- O'Donohue, J. (1997). *Anam cara. Spiritual wisdom from the Celtic world*. London, New York: Bantam.
- O'Donohue, J. (1998). *Eternal echoes. Exploring our hunger to belong*. London, New York: Bantam.
- Opp, G. und Fingerle, M. (Hrsg.) (2008). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Opp, G. und Unger, N. (2006). *Kinder stärken Kinder: Positive Peer Culture in der Praxis*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Patzner, G. (2005). Schule im Kontext neoliberaler Gouvernementalität. *Schulheft*, 30(118), 53–71, <https://doi.org/10.1007/s11614-006-0064-z>.
- Penney, T. (2014). Bodies under glass: Gay dating apps and the affect-image. *Media International Australia*, 153(1), 107–117, <https://doi.org/10.1177/1329878X1415300113>.
- Prenzel, A. (2003). Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In B. Warzecha (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule* (S. 27-39). Münster: Waxmann.
- Reich, K. (2000). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik* (3. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Rittberger, M. (2005). Kontrollgesellschaft und schulische Erziehung. *Schulheft*, 30(118), 110–121.
- Roberts, L. (Hrsg.). (2012). *Mapping cultures. Place, practice and performance*. New York: Palgrave Macmillan.
- Rogers, C. R. (1984). *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel.
- Rogers, C. R. (1985). *Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G. und Horner, R. (Hrsg.) (2009). *Handbook of Positive Behavior Support*. New York: Springer.
- Schulze, G. (1993). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart* (2. Aufl.). Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Schütz, A. und Luckmann, T. (1994). *Strukturen der Lebenswelt, Band I und II*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sendra, P. und Sennett, R. (2020). *Designing disorder. Experiments and disruptions in the city*. London, New York: Verso.

- Sennett, R. (1992). *The uses of disorder. Personal identity and city life* (Reprint der Ausgabe von 1970). New York, London: W. W. Norton.
- Sloterdijk, P. (1998). *Sphären I: Blasen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sloterdijk, P. (2004). *Sphären III: Schäume*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stavrvides, S. (2016). *Common space: The city as commons*. London: Zed Books.
- Strittmatter (2020). *Die Neuerfindung der Diktatur: Wie China den digitalen Überwachungsstaat aufbaut und uns damit herausfordert*. München: Piper.
- Strümpell, L. v. (1890). *Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder*. Leipzig: Verlag E. Ungleich (weitere Aufl. 1892, 1899, 1910).
- Theunissen, G. (1980). *Ästhetische Erziehung bei Verhaltensauffälligen*. Frankfurt am Main, Bern: Peter Lang.
- Theunissen, G. (1992). *Heilpädagogik und Soziale Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Toczyski, P. und Broecher, J. (2021). Niemiecko-polskie doświadczenie, spotkanie, kontakt i dialog w europeizacyjnej pedagogice Andrzeja Jaczewskiego i Karla Josefa Klugego. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 66(1), 124-152, <https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2021-1.7>.
- Toczyski, P., Broecher, J. und Painter, J. F. (2021). Pioneers of German-Polish inclusive exchange: Jaczewski's and Kluge's Europeanization in education despite the Iron Curtain. *Prospects: Comparative Journal of Curriculum, Learning, and Assessment*; published online: 22 March 2021; <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09545-x>.
- Virilio, P. (1992). *Rasender Stillstand*. München, Wien: Hanser.
- Waldschmidt, A. und Schneider, W. (Hrsg.) (2007). *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript.
- Weidner, J. und Kilb, R. (Hrsg.) (2010). *Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften, <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92406-9>.
- Wiechmann, R. und Bandelt, H.-J. (2016). Die Selbstunterwerfung unter ökonomisches Denken. *Pädagogische Korrespondenz*, H. 53, 26-47.
- Willmann, M. (2018). Vermessung des Verhaltens, Normierung zur Inklusion? RTI als evidenzbasierte Pädagogik – eine Kritik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(1), 101-114, <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0006-4>.





## ABBILDUNGSVERZEICHNIS

- Abbildung 1: Federzeichnung, Silke, 16 Jahre.  
Abbildung 2: Kohlezeichnung, Jörn, 15 Jahre.  
Abbildung 3: Collage und Zeichnung, Harald, 16 Jahre.  
Abbildung 4: Collage und Zeichnung, Harald, 16 Jahre.  
Abbildung 5: Collage und Zeichnung, Axel, 14 Jahre.  
Abbildung 6: Collage und Zeichnung, Anita, 17 Jahre.  
Abbildung 7: Zeichnung, Leo, 11 Jahre.  
Abbildung 8: Illustriertencollage, Gabriella, 14 Jahre.  
Abbildung 9: Collage und Zeichnung, 12 Jahre.  
Abbildung 10: Bleistiftzeichnung, Bernd, 14 Jahre.  
Abbildung 11: Collage und Zeichnung, Peter, 13 Jahre.  
Abbildung 12: Collage und Zeichnung, Peter, 13 Jahre.  
Abbildung 13: Filzstiftzeichnung, Georg, 14 Jahre.  
Abbildung 14: Bleistiftzeichnung, Chris, 14 Jahre.  
Abbildung 15: Einzeichnungen in einen kopierten Stadtplan, Ralf, 15 Jahre.  
Abbildung 16: Einzeichnungen in einen kopierten Stadtplan, Niko, 15 Jahre.  
Abbildung 17: Collage und Beschriftungen, Gabriella, 14 Jahre.  
Abbildung 18: Filzstiftzeichnung, Mustafa, 13 Jahre.  
Abbildung 19: Zeichnung mit Figurvorlagen und Kohlepapier, Radovan, 16 Jahre.  
Abbildung 20: Schultischgraffiti, Chris, 14 Jahre.  
Abbildung 21: Buntstiftzeichnung, Bernd, 14 Jahre.  
Abbildung 22: Filzstiftzeichnung, Axel, 14 Jahre.  
Abbildung 23: Filz- und Buntstiftzeichnung, Ralf, 15 Jahre.  
Abbildung 24: Collage und Filzstiftzeichnung, Axel, 14 Jahre.  
Abbildung 25: Filzstiftzeichnung, Chris, 14 Jahre.  
Abbildung 26: zeichnerische Ausgestaltung einer Vorlage, Radovan, 16 Jahre.  
Abbildung 27: Gestaltung mit Druckstempeln, Ralf, 15 Jahre.  
Abbildung 28: Bleistiftzeichnung, Ralf, 15 Jahre.  
Abbildung 29: Illustriertencollage, Fumage und Einzeichnungen, Jörn, 15 Jahre.  
Abbildung 30: Collage und Bleistiftzeichnung, Jochen, 15 Jahre.  
Abbildung 31: Ergänzung einer Comicszene, Filzstiftzeichnung, Iris, 17 Jahre.  
Abbildung 32: Zeichnung mit Durchpausverfahren, Steffen, 14 Jahre.  
Abbildung 33: Collage und Nachzeichnung einer Bildvorlage, Oliver, 12 Jahre.  
Abbildung 34: Collage und Nachzeichnung einer Bildvorlage, Peter, 13 Jahre.  
Abbildung 35: Bleistiftzeichnung, Jürgen, 14 Jahre.  
Abbildung 36: Bleistift- und Filzstiftzeichnung, Chris, 14 Jahre.

- Abbildung 37: Tongestaltung, Chris, 14 Jahre.
- Abbildung 38: Bleistiftzeichnung, Weiterzeichnen eines Cartoons, Soreia, 14 Jahre.
- Abbildung 39: Collage, Filzstift- und Bleistiftzeichnung, Niko, 15 Jahre.
- Abbildung 40: Kreidezeichnung auf einer Schultafel, Ralf, 15 Jahre.
- Abbildung 41: Tongestaltung, Rüdiger, 13 Jahre.
- Abbildung 42: Filzstiftzeichnung, Rüdiger, 13 Jahre.
- Abbildung 43: Collage und Filzstiftzeichnung, Rüdiger, 13 Jahre.
- Abbildung 44: Malerei eines Schülers, 14 Jahre, unter Anleitung von Gunhild Lorenzen-Golby und Irma Meinold; Originalgröße 1,00 m x 1,40 m; Mitteltafel eines Tryptichons, Dispersionsfarben, entstanden während eines von J. B. geleiteten kunstpädagogischen Workshops an einer Förderschule im Kontext einer längerfristigen Weiterbildung im Feld der Creative Arts, Kolleg für Therapeutik, Viersen.
- Abbildung 45: Malerei von zwei Schülern, 15 Jahre; aus dem o. g. kunstpädagogischen Workshop bzw. der Weiterbildung in den Creative Arts; Originalgröße 0,90 m x 2,00 m; Mitteltafel eines Tryptichons, Dispersionsfarben.
- Abbildung 46: Collage und Zeichnung; zwei Schüler\_innen, 14 und 15 Jahre; während des oben genannten kunstpädagogischen Workshops entstanden; Seitentafel eines Tryptichons.
- Abbildung 47: Malerei mit Sprühfarben und Collage, Ausschnitt aus einem Tryptichon, Gesamtgröße 1,50 m x 4,00 m.
- Abbildung 48: Malerei mit Sprühfarben und Collage, Ausschnitt aus einem Tryptichon, Gesamtgröße 1,50 m x 4,00 m.
- Abbildung 49: Konstruktion und Modellierung eines Gebirgsmodells im Unterrichtsfach Geografie, Foto: Sylvia Mandt.
- Abbildung 50: Collage und Filzstiftzeichnung, Jochen, 15 Jahre.

*Sämtliche Bildmaterialien wurden dem Autor zu Zwecken der wissenschaftlichen Dokumentation überlassen. Alle Namen von Schüler\_innen wurden geändert.*

- Schema 1: Entwicklungsaufgaben im Jugendalter.
- Schema 2: Daseinstechniken bzw. Reaktionsformen.
- Schema 3: Modell der strukturanalytisch-biografischen Bildinterpretation.
- Schema 4: Begründungszusammenhang einer Didaktik bei besonderen Lebenskonflikten und Lebensweltproblemen.
- Schema 5: Spezifisch sonderpädagogischer Unterricht.
- Schema 6: Unterrichtsbezogene Aktivität als Dimension von Lernverhalten.
- Schema 7: Realisationsmodell einer lebensweltorientierten Didaktik.
- Schema 8: Pädagogisch relevante Perspektiven auf das emotionale Erleben und soziale Verhalten von Heranwachsenden sowie auf diesbezügliche Theorieentwürfe, Diskurse und Handlungsmodelle.

**D**ie Lebensweltorientierte Didaktik entstand seit 1989 in der schulischen Praxis des sogenannten Förderschwerpunkts der emotionalen und sozialen Entwicklung. Dabei wurden Lernräume aufgespannt, in denen gestalterische, alltagsästhetische, mediale und jugendkulturelle Prozesse dazu dienten, die Lebenswelten und Lebensthemen sowie den jugendlichen Umgang damit zu rekonstruieren. Von hier aus wurden Übergänge in sachorientiertes und curriculares Lernen geschaffen.

Dieser korrigierten und in formaler Hinsicht aktualisierten Neuauflage wurde ein ausführliches Nachwort hinzugefügt, um die 90er Jahre mit der Zeit nach 2000 zu verbinden, bis hin zur Gegenwart emotionalen und sozialen Lernens, in Wissenschaft und pädagogischer Praxis. Am Ende des Ganzen steht die folgende Erkenntnis: Die Zeit der in sich geschlossenen pädagogischen Handlungsmodelle ist endgültig vorbei. Was wir heute, aufgrund der gesellschaftlichen Komplexität benötigen, ist eine mehrperspektivische Betrachtung. Raum, Kultur und Thema, die Kernkonzepte aus „Lebenswelt und Didaktik“, werden aber weiter eine wesentliche Rolle spielen. Im Zuge der sich vorbereitenden Transformation des Bildungssystems wird ihre Bedeutung sogar noch zunehmen.

ISBN 978-3-8253-8353-4



9 783825 383534