

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Auffällig Bewegungslos

Zur Wahrnehmung von Verhaltenstörungen im Kontext eines bewegten bzw.
bewegungsarmen Unterrichtsmodells

Verfasserin

Marianne Mailer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2008

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 122 295
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Soziologie/ Fächerkombination
Betreuer:	Ao. Univ.-Prof. Dr. Anselm Eder

Für Herr Bert(l)

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Zum Begriff Verhaltensstörungen	4
3	Normalitätskonstruktionen.....	5
3.1	Ordnungsbestrebungen des Mittelalters und der frühen Neuzeit als Vorläufer der heutigen Normalisierungstechniken	6
3.2	Normales Verhalten in der bürgerlichen Gesellschaft.....	10
3.2.1	Normalität und Wissenschaft.....	13
3.2.2	Kindheit in der bürgerlichen Gesellschaft	16
3.2.3	Raumordnungen.....	18
3.2.3.1	Verhalten im Raum.....	18
3.2.3.2	Raumordnungen und Normalisierungstendenzen in der bürgerlichen Schule.....	19
3.2.3.3	Vom Homo erectus zum Homo sedens.....	21
3.2.4	Die Schulbank.....	22
3.2.5	Die Bedeutung der Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft.....	23
3.2.6	Die Aufgabe der Schule in der Neuzeit und der bürgerlichen Gesellschaft	24
3.3	Zur Konstruktion von Verhaltensstörungen im historischen Verlauf.....	25
3.3.1	Die Lehre von den Kinderfehlern	25
3.3.2	Die psychopathische Minderwertigkeit der Kinder	26
3.3.2.1	Kritik am Konzept der psychopathischen Minderwertigkeit.....	29
3.3.3	Von der psychopathischen Minderwertigkeit zur Verhaltensstörung....	30
3.3.4	Das verhaltensgestörte Kind als Kind mit frühkindlicher Hirnschädigung.	31
3.4	Kritische Betrachtung der Konstruktion von Verhaltensstörungen	34
3.4.1	Internationale Klassifikation von Verhaltensstörungen am Beispiel ADHS.....	38
3.5	Reflexion und Ausblick	45
4	Epistemologische Erkenntnisposition des Konstruktivismus	46
4.1	Philosophische Einflüsse auf die konstruktivistische Erkenntnislehre.....	47
4.2	Einfluss naturwissenschaftlicher Erkenntnisse auf den Konstruktivismus.....	50

4.3	Systemtheorie und Kybernetik.....	52
4.3.1	Systemtheorie.....	52
4.3.2	Kybernetik	52
4.4	Grundprinzipien des radikalen Konstruktivismus	53
4.4.1	Ordnung von Welt	54
4.4.2	Konstruktivismus und Neurobiologie.....	61
4.4.3	Verhalten aus konstruktivistischer Sicht.....	63
4.5	Luhmanns Systemtheorie.....	65
4.5.1	Autopoiese lebender Systeme	67
4.5.2	Luhmanns autopoietische Wende	69
5	Das System Schule.....	80
5.1	Die Schule, ein Organisationssystem.....	82
5.1.1	Die Aufgaben der Schule in modernen Gesellschaften	84
5.1.1.1	Die gesetzlichen Aufgaben der österreichischen Schule	84
5.1.1.2	Pädagogische Bestimmung der Aufgaben der Schule	85
5.1.1.3	Funktion der Schule unter soziologischen Gesichtspunkten	85
5.1.2	Wertewandel in modernen Gesellschaften	86
5.2	Das Modell „Bewegte Schule“	94
5.2.1	Geschichtlicher Rückblick.....	95
5.2.2	Anthropologische Argumente für eine Bewegte Schule.....	97
5.2.3	Sozialökologische Argumente für eine Bewegte Schule.....	98
5.2.4	Allgemeine Konzeptionen des Modells „Bewegte Schule“	100
5.2.4.1	Bewegter Unterricht.....	101
5.2.4.1.1	Bewegtes Lernen.....	102
5.2.4.1.2	Dynamisches Sitzen.....	105
5.2.4.1.3	Bewegungseinheiten	107
5.2.4.1.4	Entspannungsphasen.....	107
5.2.4.1.5	Bewegungsorientierte Projekte	108
5.2.4.2	Bewegte Pause	108
5.2.4.3	Bewegtes Schulleben	109
5.2.4.4	Schulsport	110
5.2.4.5	Bewegte Freizeit	110

5.2.5	Bewegtes Lernen – das Wiener Modell.....	111
6	Interviews mit Lehrkörpern	113
6.1	Auswertung der Interviews.....	116
6.1.1	Inhaltsanalyse.....	116
6.1.1.1	Interview 1	117
6.1.1.2	Interview 2	120
6.1.1.3	Interview 3	123
6.1.1.4	Interview 4	126
6.1.1.5	Interview 5	127
6.1.1.6	Interview 6	129
6.1.1.7	Interview 7	130
6.1.1.8	Interpretation.....	134
7	Resümee.....	143
8	Literaturverzeichnis	146
9	Anhang.....	152

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Hauptbereiche einer Bewegten Schule	101
---------------------------------------------------	-----

1 Einleitung

Nicht nur der Medienberichterstattung, die das Thema zunehmender Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen immer wieder aufgreift, sondern auch einer Vielzahl wissenschaftlicher Untersuchungen zufolge, sehen wir uns mit einem immer stärkeren Anstieg kindlicher Verhaltensstörungen konfrontiert.

Erwachsene, allen voran Lehrer und Eltern, empfinden immer mehr kindliche Verhaltensweisen als störend, wodurch die Auffälligkeitsproblematik als ein ernst zu nehmendes gesellschaftliches Problem zu akzeptieren ist.

Im ersten Teil der Arbeit wird der Begriff „Verhaltensstörung“ näher thematisiert. Da sich zeigen wird, dass Verhaltensauffälligkeiten¹ immer als Abweichungen von der Normalität bzw. von Normen zu verstehen sind, beschäftigt sich das anschließende Kapitel ausführlich mit Normalitätskonstruktionen, die sich in der bürgerlichen Gesellschaft durchsetzen konnten.

Normalitätsfeststellungen, die sich anfänglich in technischen Feldern wie der Regulationstechnologie etablierten, erlangten in der Folge auch in den Sozial- und Humanwissenschaften immer größere Bedeutung. So entwickelte sich auch langsam die Vorstellung von normalen Verhaltensweisen und deren Abweichung, die in der Folge zur Konstruktion von Verhaltensstörungen führten.

Anschließend an die ausführliche Darstellung der Konstruktion von Verhaltensstörungen folgt eine kritische Betrachtung dieses Konstrukts. In diesem Teil der Arbeit werden die Probleme thematisiert, die sich bei einer normalistischen Verortung von Verhaltensweisen auf einer kontinuierlichen Skala, die dazu benutzt wird normale und anormale Verhaltensweisen auszuweisen, ergeben.

Im folgenden Teil der Arbeit wird auf die konstruktivistische Epistemologie näher eingegangen und dargestellt, warum aus Sicht des Konstruktivismus Verhaltensweisen eines Menschen immer als individuell viabel sowie funktional im Hinblick auf eine Zielsetzung zu begreifen sind. Die Attestierung einer Verhaltensstörung ist nach diesem

¹ Die Begriffe Verhaltensstörung, Verhaltensauffälligkeiten und abweichendes Verhalten werden in der vorliegenden Arbeit, in Anlehnung an die verwendete Literatur, synonym verwendet.

Verständnis nicht mehr als die Zuschreibung eines Beobachters, der sich in diesem Kontext gestört fühlt.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird die Konstruktion von Verhaltensstörungen im schulischen Kontext, unter Einbezug systemtheoretischer Überlegungen näher analysiert. Dazu wird in Kapitel 4.5 die Systemtheorie nach Luhmann ausführlich dargestellt. Diese Überlegungen werden im anschließenden Kapitel auf ein spezielles Organisationssystem unserer Gesellschaft, das Schulsystem, übertragen.

Jedes System entwickelt, einerseits zur Sicherung des eigenen Fortbestands, andererseits um die ihm zugeschriebenen Aufgaben erfüllen zu können, bestimmte Regeln. Da Verhaltensstörungen als Abweichung von Normen, bzw. Regeln zu verstehen sind ist es notwendig, sich auf der einen Seite mit den konkreten Aufgaben eines Systems, auf der anderen mit dem damit einhergehenden Regelwerk näher zu beschäftigen.

Wie sich zeigen wird herrscht bezüglich den Aufgaben die dem Schulsystems zugesprochen werden eine gewisse Uneinigkeit. Die Diskrepanz zwischen dem Schulorganisationsgesetz, das die gesetzlichen Aufgaben der österreichischen Schule regelt auf der einen, und einer Rede der derzeitigen Unterrichtsministerin Claudia Schmied auf der anderen Seite, wird in Kapitel 5.1.2 ausführlich dargestellt.

Die im Schulorganisationsgesetz formulierten Aufgaben beziehen sich nach wie vor sehr stark auf die historischen Aufgaben von Schulen, die sich in der bürgerlichen Gesellschaft etabliert haben.

Claudia Schmied fordert hingegen in ihrer Rede anlässlich der Gründungsfeier der pädagogischen Hochschule im September 2007, dass Schule sich als lernende Organisation begreifen müsse, um den Anforderungen moderner Gesellschaften gerecht zu werden bzw. diese auch mitgestalten zu können.

Da die Entwicklung der Regeln eines Systems stark von den jeweiligen Aufgaben beeinflusst werden ist davon auszugehen, dass bei einer Orientierung an den im Schulorganisationsgesetz formulierten Aufgaben das System Schule eines gänzlich anderen Regelwerks bedarf als bei einer Orientierung an den Forderungen der Unterrichtsministerin.

Schmied kritisiert in ihrer Rede, dass der Bildungsbegriff im Alltagsdenken nach wie vor mit Begriffen wie Belehrung und Wissensvermittlung verbunden wird, ihm also

immer noch eine stark passive Komponente anhaftet. Zudem spricht sie an, dass sich das Schulsystem nach wie vor an Aufgaben orientiert, die nicht mehr als zeitgemäß zu begreifen sind.

In Kapitel 5.2 wird ein innovatives Schulmodell, die „Bewegte Schule“ bzw. das „Bewegte Lernen – das Wiener Modell“, vorgestellt, das zumindest den theoretischen Konzeptionen zufolge vielen Forderungen der Unterrichtsministerin gerecht werden kann.

Im letzten Teil der Arbeit wird schließlich der Frage nachgegangen ob, die angenommenen Unterschiede bezüglich des Regelwerks bewegter Klassen und Regelschulklassen tatsächlich vorzufinden sind bzw. ob Unterschiede in Bezug auf die Wahrnehmung von Verhaltensauffälligkeiten festgestellt werden können. Dazu wurden sowohl mit Lehrerinnen des Bewegten Lernens, als auch mit Lehrerinnen von Regelschulklassen, Interviews zum Thema „Verhaltensauffälligkeiten in der Schule“ geführt und mit Hilfe eines qualitativ inhaltsanalytischen Verfahrens ausgewertet.

2 Zum Begriff Verhaltensstörungen

Unter Verhaltensstörungen werden in der Regel diejenigen Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen² verstanden, die von der Normalität abweichen. Elisabeth von Stechow, die sich ausführlich mit Verhaltensstörungen bzw. Normalitätskonstruktionen auseinandergesetzt hat, schreibt hierzu: „Unter Verhaltensstörungen werden sowohl alltagssprachlich wie auch auf professioneller Ebene diejenigen Formen des Verhaltens von Heranwachsenden gefasst, die in störender Weise von einem normalen Verhalten abweichen“ (von Stechow, 2004, S.13). Auch der pädagogische Terminus „Verhaltensstörung“, „der aus der Kinder- und Jugendpsychiatrie entliehen wurde, beschreibt bestimmte kindliche Verhaltensweisen als sozial nicht verträglich oder pathologisch, so dass ein professioneller Handlungsbedarf gerechtfertigt werden kann“ (von Stechow, 2004, S.13).

Ein Kind oder Jugendlicher, bei dem das gesellschaftliche Umfeld eine Verhaltensstörung feststellt, entspricht also nicht den gültigen Normalitätsvorstellungen. Die Bezeichnung „gültige Normalitätsvorstellung“ deutet schon darauf hin, dass sowohl Vorstellungen von normalen Verhaltensweisen, als auch von deren Abweichung(en), einem historischen Wandel unterliegen.

Der Begriff „Verhalten“, als individuelle Merkmalsausprägung, wird in der Psychologie „als Bewegung im Sinne eines motorischen Geschehens beschrieben“ (von Stechow, 2004, S. 43). Dazu zählen unter anderem das Sprechen, Mimik und Gestik, aber auch Bewegungen im Raum, wie Gehen oder Laufen. Verhalten, als äußerer Prozess, korreliert dabei mit inneren Prozessen, wie Wahrnehmung, Denken, Emotion oder Motivation.

Das individuelle Verhalten eines Menschen muss nicht notwendigerweise als sinnhafte oder rationale Äußerung begriffen werden. „Erst durch die Sicht auf das Individuum in

² Der Begriff Verhaltensstörung bezieht sich zwar nicht ausschließlich auf Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen, er wird in der Literatur aber vielfach so verwendet. In Anlehnung an die Literatur wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff „Verhaltensstörung“, wenn nicht anders erwähnt, ausschließlich auf diese Personengruppe bezogen.

seiner Verwobenheit in gesellschaftliche Kontexte wird Verhalten zu einem pädagogisch und soziologisch relevanten Gegenstand. Die Eigenheiten des Verhaltens von Individuen können dann in Bezug auf das Verhalten der anderen Teilnehmer einer Gruppe oder Gesellschaft beobachtet werden“ (von Stechow, 2004, S. 15), wodurch es seinen Charakter als individuelle Merkmalsausprägung verliert und als soziale Kategorie begriffen werden kann.

Da Verhaltensauffälligkeiten immer durch eine Abweichung von der Normalität definiert werden, ist es notwendig sich mit Normalitätskonstruktionen bzw. mit dem Begriff Normalität näher auseinander zu setzen.

3 Normalitätskonstruktionen

Der Begriff Normalität leitet sich vom lateinischen Begriff „norma“ ab, was soviel bedeutete wie: rechter Winkel oder metaphorisch Regel, z.B. Ordensregel. (Link, 2002, in von Stechow, 2004, S. 25). Daraus entstanden „im wissenschaftlichen Neulateinische Derivate wie normalis, normativus und seit dem 18. Jahrhundert volkssprachliche Äquivalente wie Norm, normal und normativ“ (Link, 2002, zitiert in von Stechow, 2004, S. 25).

Jürgen Link, von dem die erste fundierte Normalismus-Theorie stammt, betont die begriffliche Unterscheidung von Normalität und Normativität, die zwar häufig vernachlässigt wird, sich aber bereits im 19. Jahrhundert ausgebildet hat. Normen, im Sinne von Normativität, beschreiben normative Grenzen und dienen als gesellschaftliche Regulative, „die bestimmte Handlungsweisen für Personengruppen vorschreiben, bei deren Nichtbefolgung Sanktionen wirksam werden“ (von Stechow, 2004, S. 25). Der Normalitätsbegriff steht hingegen in der Alltagssprache häufig für das Alltägliche bzw. beschreibt er „die am häufigsten anzutreffende Ausprägung eines Merkmals“ (Eder, 2008, S. 37), wie zum Beispiel der Körpergröße oder der Anzahl der Kinder einer österreichischen Familie.

„Grundsätzlich handelt es sich bei Normativität, wie oben erwähnt, um eine Erfüllungsnorm, während Normalität eher im Sinn einer ‚Orientierungskarte‘ zu verstehen ist“ (von Stechow, 2004, S. 26).

Link begreift Normalität als sozialen Gegenstand, der allerdings nicht als naturale heranwachsende Ressource zu verstehen ist, sondern als Produkt moderner Gesellschaften. Normalität wird laut Link maßgeblich über Diskurse generiert und ist als soziale Konstruktion zu begreifen, die Tendenzen kollektiven Handelns abbildet. Zentral bei Normalitätskonstruktionen sind in jedem Fall die Definition von Grenzen und die Benennung von Abweichung, denn ohne Abweichung bleibt das Normale beliebig und ohne Funktion.

Sowohl Jürgen Link, als auch Michél Foucault, der sich ebenfalls intensiv mit dem Begriff der Normalität auseinandergesetzt hat, verstehen Normalität als diskursive Strategie, die gesellschaftliche Standards und Trends abbildet, die von jeweiligen Teilnehmern einer Gesellschaft im breiten Konsens getragen werden (Stechow, 2004, S.14). Normalität kann demnach als das Maß des konsensfähigen Miteinanders der überwiegenden Mehrzahl der Teilnehmer einer Gesellschaft verstanden werden, bzw. als gesellschaftliche Mittellagen, an denen sich die Individuen orientieren können.

Von Stechow schreibt hierzu: „Die Konstruktion von Normalität wird als ein gesellschaftliches Regulativ verstanden, das eine Orientierung für die Verhaltenssteuerung der Individuen hochdifferenzierter Gesellschaften bietet. Verhaltensstandards unterliegen einem historischen Wandel, der auch veränderte Konstruktionen von Kindheit und kindlicher Verhaltensweisen hervorbringt. Die Anforderung, ein normales Verhalten herauszubilden, die an das moderne Individuum bereits als Kind gestellt wird, muss als typisch für moderne westliche Gesellschaften gesehen werden“ (von Stechow, 2004, S.17-18).

3.1 Ordnungsbestrebungen des Mittelalters und der frühen Neuzeit als Vorläufer der heutigen Normalisierungstechniken

Die ersten Annahmen über Normalität und Abweichung etablierten sich zwischen 1820 und 1870.

„Während um 1820 noch niemand im Alltag hätte sagen oder verstehen können: ‚Das finde ich (nicht) ganz normal‘, hatte sich diese Redeweise fünfzig Jahre später ‚durchgesetzt‘“ (Link, 1997, S.202).

Normalitätsfeststellungen, die eine gesellschaftlich regulative Funktion haben, konnten sich sowohl in technischen, wie auch in sozialen Feldern durchsetzen. Bevor sich Normalitätsvorstellungen im sozialen Bereich durchsetzen konnten, etablierten sie sich in technischen Feldern, wie der Regulationstechnologie. Beispiele hierfür wären die Meteorologie oder die Flussregulierung, die die Normaltemperatur bzw. Normalwasserstände festlegten und die Abweichung davon benannten.

Für diese technische Herstellung von Normalität bediente man sich statistischer Verfahren, „die das Normale um einen Mittelwert gruppieren und eine Grenze setzen, die das Nichtnormale oder das Anormale ausschließt“ (von Stechow, 2004, S. 27).

Dieses Verfahren fand auch in den sozialen Feldern immer weitere Verbreitung. Dazu mussten komplexe soziale Phänomene bzw. Strukturen homogenisiert, d.h. auf ihre Vergleichbarkeit hin reduziert werden. Dadurch gewannen statistische Erhebungen seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert immer mehr an Bedeutung, die über nahezu alle Lebensbereiche in Form von Kurven oder Tabellen Auskunft gaben.

Link betont allerdings, dass die mathematische Statistik, ebenso wie die mathematische Normalverteilung (Gaußverteilung), die zur Beschreibung der Verteilung sozialer Gegenstände eingesetzt werden, keinesfalls als normalistisch angesehen werden können (Link, 1997, S. 339-341). Die mathematische Statistik wird erst dann normalistisch, „wenn sie in den Dienst eines ‚Willens zur Normalität‘ gestellt wird. Die Gauß’sche Glocke wird in den Dienst einer sozialen Statistik gestellt, indem Standardabweichungen vom Mittelwert errechnet werden, die die Grenzen zwischen Normalität und Anormalität festlegen. (...) Die ‚pseudo-mathematische‘ Aussage: $x+2s^3 = \text{anormal}$, ist also keine mathematische Gegebenheit, sondern eine soziale Setzung, eine Stigmagrenze“ (von Stechow, 2004, S. 28).

Den Normalitätskonstruktionen, die sich in der bürgerlichen Gesellschaft durchsetzen, gehen Ordnungsbemühungen, die schon im Mittelalter und der frühen Neuzeit zu beobachten waren, voraus. Die Erscheinung des Normalismus ist also eng mit der Ausbildung von Ordnungsbemühungen im späten Mittelalter und der frühen Neuzeit verbunden und nur vor dem Hintergrund gesamtgesellschaftlicher Veränderungen zu verstehen, die das Produkt eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses sind.

Das Ringen um die Herstellung von Ordnung und Disziplin kann als zentrales Anliegen des Menschen auf dem Weg in die moderne Gesellschaft beschrieben werden.

„...Wunsch nach und die Bemühungen um Ordnung (sind, M.M.) erst dann verwirklicht worden, als normalisierende Techniken und Verfahren eingesetzt worden sind. Und umgekehrt hätten normalisierende Verfahren ihre Wirksamkeit nicht entfalten können, wenn der zu Beginn der bürgerlichen Gesellschaft bereits erreichte Zustand von Ordnung nicht vorhanden gewesen wäre“ (von Stechow, 2004, S. 150).

Diese angesprochenen Ordnungsbemühungen umfassen vor allem Zeit-Ordnungen. Durch die zunehmende Arbeitsteilung und die steigende Abhängigkeit zwischen immer größeren Bevölkerungsschichten und immer weiter von einander entfernt lebenden Personen stieg das Bedürfnis nach einer einheitlichen Zeitordnung.

„Die zunehmende Unübersichtlichkeit komplexerer Gesellschaftsformen, in denen sich die Individuen aufgrund der territorialen Ausweitung der Gesellschaft aus den Augen verlieren, erfordert Zeitsysteme, die differenziertere und verbindlichere Aussagen über die Zeit erlauben“ (ebd., S.70).

Der Soziologe Norbert Elias versucht den Zusammenhang zwischen der Entwicklung menschlicher Gesellschaften, der Zivilisierung menschlichen Verhaltens, sowie dem Wandel von Persönlichkeitsstrukturen aufzuzeigen. Er beschreibt die Hervorbringung (selbst-)disziplinierter Verhaltensweisen im allgemeinen Prozess der Zivilisation.

Der Begriff des „Zivilisationsprozesses“ bezieht sich laut Elias auf den „Strukturwandel von Menschen in der Richtung auf eine größere Festigung und Differenzierung ihrer Affektkontrollen, und damit also auch ihres Erlebens“ (Elias, 1997a, S.13).

Das Kennzeichen der Entwicklung von Zivilisation ist für Elias eine zunehmende Differenzierung und Funktionsteilung, durch die neue Verflechtungen und Abhängigkeiten zwischen den Gesellschaftsmitgliedern entstehen.

Diese Verflechtungszusammenhänge erfordern von den Individuen Verhaltensveränderungen, die mit der Ausbildung disziplinierter und selbstdisziplinierter Verhaltensweisen einhergehen. Das Verhalten der Gesellschaftsmitglieder muss zuverlässiger aufeinander abgestimmt werden. Die Tendenz eines immer regulierteren und kontrollierteren Verhaltens ist laut Elias seit dem Mittelalter zu beobachten und setzt eine Zunahme an Affekt- und Triebkontrolle

voraus. Die zunehmende Trieb- und Affektregulierung ist als Abgrenzung von der Triebnatur zu begreifen.

„Der Einzelne muss sein eigenes Verhalten dieser Ordnung anpassen, es muss ihm gelingen, sich gleichmäßig und stabil selbst zu regulieren“ (von Stechow, 2004, S.51).

Fremdzwang und Kontrolle müssen in Selbstzwang und Selbstkontrolle umgewandelt werden.

Elias versucht die Notwendigkeit einer zunehmenden Selbstregulierung und Selbstkontrolle als Reaktion auf die Zunahme der Verflechtungen des Einzelnen in die gesellschaftlichen Anforderungen anhand eines Beispiels, dem Straßenverkehr, zu veranschaulichen.

Im Mittelalter gab es außer Fußgängern nur wenige langsame Fahrzeuge, die sich auf den Straßen bewegen. Die Gefahr auf der Straße ging zu dieser Zeit nicht vom Verkehr aus, sondern von einem drohenden Überfall. In der Neuzeit hat sich dieses Bild gewandelt. Aufgrund des viel größeren Verkehrsaufkommens sowie der höheren Geschwindigkeit der Verkehrsteilnehmer ist die Gefahr, zu Schaden zu kommen deutlich gestiegen, hingegen ist die Gefahr, Opfer eines Überfalls zu werden, deutlich gesunken (zumindest in einigen Teilen der Welt, wie z.B. Europa).

Das heutige Verkehrsaufkommen fordert ein hohes Maß an Selbstregulierung für den Einzelnen. Äußere Regulierungen, wie Ampeln, Verkehrsschilder, Verkehrsregeln sollen die Orientierung erleichtern, können aber nur dann funktionieren, wenn man von einem Individuum ausgehen kann, das in der Lage ist, sich sehr stark selbst zu regulieren (Elias, 1997b, S.328-329).

„Jedes einzelne Mitglied der Gesellschaft wird bereits als kleines Kind gezwungen, sein Verhalten und seine Triebgestaltung auf den Aufbau der Gesellschaft abzustimmen. Elias spricht von einer Relaisstation der gesellschaftlichen Standards, die aufgebaut werden muss, um eine automatische Selbstüberwachung der Triebe, ein ‚Über-Ich‘ auszubilden“ (von Stechow, 2004, S.54).

In den frühen Kriegergesellschaften wurden die Kämpfe, welche die Triebe an die Oberfläche brachten, offen gelebt. Heute spielen sie sich im Inneren des Einzelnen ab, aber nicht jedem gelingt es, immer das Gleichgewicht zu halten.

Elias spricht von ungünstiger und günstiger gelagerten menschlichen Prägungen, die bereits bei Kindern existieren. „Es entstehen möglicherweise bei der Umleitung und

Verwandlung von Triebenergien gesellschaftlich nutzlose Zwangshandlungen oder es werden umgekehrt Gewohnheiten ausgebildet, die erst einmal als nicht normal angesehen werden, die sich jedoch später als nützlich und fruchtbar für die Gesellschaft erweisen können“ (ebd., S.54).

Es gibt jedoch auch „extrem ungünstige Modellierungserscheinungen“, die gesellschaftlich als abnorm angesehen werden. Die Mehrzahl der Menschen ist aber zwischen diesen Extremen anzusiedeln.

3.2 Normales Verhalten in der bürgerlichen Gesellschaft

Die Herausbildung bürgerlicher Gesellschaftsformen wird als allgemeines Phänomen der Moderne in Europa und der westlichen Welt beschrieben (von Stechow, 2004, S.116). Das Bürgertum gewinnt zwischen dem 17. und 18. Jahrhundert immer mehr an Bedeutung und bildet schließlich eine bedeutende Schicht zwischen der bäuerlichen Bevölkerung und dem Adel.

„Die zunehmende Bedeutung des Bürgertums ist eine Folge großer gesamtgesellschaftlicher Veränderungen, die übergreifend als Modernisierung der europäischen Staaten und Gesellschaften beschrieben werden kann“ (ebd., S.108).

Im Zuge dieser Modernisierung gewinnen die zuvor schon angesprochenen Veränderungen in Bezug auf das Verhalten, bzw. der Verhaltensstandards, immer größere Bedeutung, die eine Veränderung des sozialen Habitus bzw., der gesamten Persönlichkeitsstruktur, hervorbringen.

Es kommt zu einer so genannten „Milderung der Sitten“, die sich im Wesentlichen auf die Mäßigung körperlicher Äußerungen, wie die Stilllegung der Körper, die Mäßigung der Stimme, Gesten und Schritte, der Tischsitten, sowie der Ausbildung einer Zeitökonomie bezieht (ebd., S.56).

„Die aufsteigende bürgerliche Gesellschaft übernimmt in modifizierter Form, (...) die Sitten und Gebräuche der Oberschicht, in diesem Fall des höfischen Adels. Zugleich werden die neuen Verhaltensstandards zu Distinktionsmitteln gegenüber unteren Schichten“ (ebd., S.55).

Elias beschreibt die Übernahme der Verhaltensstandards der Oberschicht durch die neu aufstrebenden Schichten als typischen Prozess der Zivilisation.

Durch die steigende Funktionsteilung und der dadurch steigenden Abhängigkeit zwischen den Schichten, kommt es auch in der Unterschicht zu Veränderungen des Verhaltens und der Verhaltensstandards. „Es kommt zu einer allgemeinen Nivellierung der Kontraste und einer schichtübergreifenden Angleichung der Lebens- und Verhaltensstandards“ (ebd., S.56).

„Elias erklärt die Hervorbringung bestimmter Verhaltensweisen der Individuen in Gesellschaften als notwendige Reaktionen auf gesellschaftliche Zwänge, (...) als Reaktion auf gesellschaftliche Verflechtungszusammenhänge“ (ebd., S.50).

„Die Verflechtungszwänge, in denen die Individuen einer Gesellschaft stehen, erfordern, je nach Differenzierungsgrad des gesellschaftlichen Gefüges, eine spezifische Abstimmung der individuellen Verhaltensweisen“ (ebd., S. 58).

Jede Gesellschaftsform bringt somit spezifische Verhaltensstandards bzw. Sozialdisziplinierungen hervor, die im Falle der bürgerlichen Gesellschaftsform dem hohen Grad der gesellschaftlichen Differenzierung entsprechen.

Elias sieht die Veränderung von Verhaltensweisen nicht als Produkt rationaler Beeinflussung der Menschen durch die Herrschenden und auch nicht als bewusste, geplante Hervorbringung von Ordnung, sondern als Eigendynamik eines gesellschaftlichen Beziehungsgeflechts (ebd., S.52-55).

Diese Einpassungsleistung des Individuums in den jeweiligen Standard der Zivilisation stellt für ihn kein besonderes Charakteristikum der bürgerlichen Gesellschaft dar. Elias betont vielmehr, dass es sich dabei um eine epochenübergreifende Grunddisposition handelt, die auf die Verwobenheit des Individuums mit den gesellschaftlichen Figurationen verweist.

Michél Foucault hingegen beschreibt die Durchsetzung von normalen Verhaltensweisen in der bürgerlichen Gesellschaft im Zusammenhang mit Disziplinierungstechniken und –institutionen, er spricht auch von Machtmechanismen und Zwangsprinzipien.

Zwar versteht auch Foucault Verhaltensstandards, bzw. gewisse Zwänge und gesellschaftliche Verpflichtungen, die dem Einzelnen auferlegt werden, als gesellschaftsübergreifendes Phänomen, er sieht allerdings für die bürgerliche Gesellschaft sowohl in der Größenordnung der Zwänge, dem Gegenstand der Kontrolle,

als auch der Durchführungsweise, die er als durchgängige Zwangsausübung beschreibt, wesentliche Unterschiede zu anderen Gesellschaftsformen. In der bürgerlichen Gesellschaft kommt es zur Codierung jeder kleinsten Bewegung, jedes Detail des Körpers wird bearbeitet (Foucault, 1994, S. 175).

Die genaue Kontrolle der Körpertätigkeiten steht laut Foucault im Dienste von Ökonomie und Effizienz, es geht um die effiziente Nutzung des Körpers. Zur Optimierung ökonomischer Prozesse werden menschliche Tätigkeiten und maschinelle Prozesse in ihren Strukturen aneinander angeglichen. Die aufkommende Industrialisierung macht die Gewöhnung an die Zeitdisziplin der Maschine notwendig. Foucault sieht den Höhepunkt dieser Entwicklung in der Fließbandarbeit im Sinne Taylors.

Foucault beschreibt die oben angesprochene Disziplinierung als Prozess, der sich auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen im Laufe des 17. und 18. Jahrhunderts langsam durchzusetzen beginnt.

Zu den wichtigsten Disziplinierungsinstitutionen zählt Foucault das Militär, das Gesundheits- und Schulwesen, sowie die Manufaktur. Foucault beschreibt drei Typen von Disziplintechniken, die sich auf die Verteilung der Individuen im Raum, die Kontrolle der Tätigkeit in der Zeit, sowie die Abrichtung des gelehrigen Körpers beziehen.

In der Schule sollen die Kinder auf das spätere Erwerbsleben und die dortigen Anforderungen vorbereitet werden, was zur Folge hat, dass bereits in der Schule Tätigkeiten bis ins kleinste Detail zerlegt werden und sogar die Haltung des Körpers, der Glieder und der Gelenke in Programmen bzw. Verhaltensschemen genau festgelegt werden.

Ein Beispiel für ein solches Verhaltensschema sei hier anhand des Schreibvorgangs kurz illustriert: „Um gut zu schreiben, ist es notwendig, daß man sich in einer bequemen und in der dazu passenden Lage befinde. Man muß den Körper gerade halten, ein wenig nach der linken Seite geneigt und nur ein wenig vorgebeugt, und zwar so, daß, wenn man den Ellbogen auf den Tisch setzen würde, das Kinn sich auf die Faust stützen könnte, vorausgesetzt, daß die Beschaffenheit des Auges dies gestattet. Das linke Bein muß unter dem Tische um etwas weiter vorgestreckt werden als das rechte. Die Leichtigkeit im Schreiben sowohl als die Gesundheit der Kinder macht es notwendig,

daß sie sich mit der Magengegend nicht an den Tisch anlehnen. Der rechte Arm muß vom Körper etwa drei Fingerbreiten entfernt sein und vom Tische beiläufig drei Fingerbreiten abstehen, der linke Ellbogen auf dem Rande des Tisches und die Hand auf dem Papiere zu ruhen“ (Foucault, 1994, S. 196).

Vor allem der Verweis auf die Bequemlichkeit mutet etwas sonderbar an.

Foucault versteht Normalitätsbestrebungen der bürgerlichen Gesellschaft als Machttechniken. Die Individuen werden normalisiert, indem sie an einer Norm ausgerichtet werden. „Diejenigen, die sich der Norm nicht anpassen können, werden als Abweichung definiert, pathologisiert oder kriminalisiert“ (von Stechow, 2004, S. 22).

3.2.1 Normalität und Wissenschaft

Die Ausbildung der bürgerlichen Normalität ist eng mit einer neuen empirischen Wissenschaft verbunden.

Zu Beginn des 19. Jahrhunderts (Zeitalter der Vernunft) versucht man in den unterschiedlichsten Bereichen, Medizin, Chemie, Biologie, etc. allgemeine Strukturen zu erkennen. „Es entsteht eine neue Ordnungsstruktur des Wissens, die die Basis unserer heutigen Wissenschaften bildet. Die Medizin klassifiziert die Krankheiten, (...) die Chemie entwickelt das Periodensystem, (...), kurz das Wissen der Welt wird geordnet. Diesen Wunsch nach Wissen und seiner Ordnung bezeichnet Foucault als eine wesentliche Größe der sich etablierenden bürgerlichen Gesellschaft.“ (ebd., S.38). Die wissenschaftlichen Kategorienbildungen dienen als Grundlage der Normalisierungstechniken, denn dadurch wird das Normale klassifiziert und die Abweichung erkennbar.

Die wissenschaftlich begründete Normalität wird hergestellt, „indem ,ausgewählte Eigenschaften und Merkmale als allgemeingültige Tatsachen und Regeln kohärent vernetzt und abweichende Phänomene in Bezug auf die Regeln bestimmt werden““ (Sohn, 1999, zitiert in von Stechow, 2004, S. 40).

Der Körper gerät dabei immer mehr ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Er soll sowohl nutzbar und unterworfen, als auch in seinem Funktionieren erklärbar werden. Der Körper wird in der modernen Gesellschaft zu einem ausnutzbaren und durchschaubaren Körper (Foucault, 1994, S. 174).

„Die Humanwissenschaften entwickeln ‚ein rasendes Verlangen nach dem Messen, Schätzen, Diagnostizieren, Unterscheiden des Normalen und Anormalen und [formulieren den (E.S.)] Anspruch auf die Ehre des Heilens und Resozialisierens“ (Foucault, 1994, zitiert in von Stechow, 2004, S. 40).

Für von Stechow ist die Medizin ein mustergültiges Beispiel einer Normalisierungswissenschaft. Das Bild des Menschen als physikochemisches System, das schon auf die kartesianische Leib-Seele-Dichotomie zurückzuführen ist erfuhr in der bürgerlichen Gesellschaft seinen Höhepunkt. Durch die reduktionistische Vorstellung vom Körper als Maschine wurden Krankheiten fortan als Störungen im Körper wahrgenommen und das menschliche Leiden wurde auf diese Weise entmythologisiert. „Der neue naturwissenschaftliche Gesundheitsbegriff löste damit die mittelalterliche teleologische Auffassung ab, die Krankheit nämlich in einen Sinnzusammenhang stellte. Ab Mitte des 19. Jahrhunderts wurde Krankheit als bloße Abweichung betrachtet und wurde somit zu einem isolierten naturwissenschaftlichen Phänomen. Nun war der Mensch ausschließlich als Naturgegenstand nach Gesetzmäßigkeiten und deren Abweichung zu erforschen. Quantifizierbare Normwerte galten demnach als Bezugsgrößen für Krankheiten. Nur durch messbare Parameter konnte nun dieser Auffassung gemäß die Befindlichkeit und der Zustand eines Menschen festgestellt werden. Dieser Ansatz hat sich in der Folge in den medizinischen Bereichen durchgesetzt und wird bis heute weitgehend vertreten“ (Roggensack, 2006, S. 73). Es entwickelten sich immer exaktere Messverfahren, mit deren Hilfe die „Körpermaschine“ immer genauer beschrieben werden konnte und Abweichungen festgestellt werden konnten.

„Die Massenerhebungen von Daten ermöglichte eine Vergleichbarkeit der Einzelwerte im statistischen Mittel, so dass schließlich Normalverteilungen erstellt wurden“ (von Stechow, 2004, S. 174).

Gesundheit wurde in der Folge als „‚das Sich-im-statistischen-Mittel-Befinden aller Einzelparameter“ (Bergdolt, 1999, zitiert in Roggensack, 2006, S. 73) definiert „und der Zustand der Krankheit konnte nun unabhängig von der bekundeten Befindlichkeit des Patienten festgestellt werden“ (von Stechow, 2004, S. 174). Diese Vorgehensweise führte jedoch dazu, dass die Störung aus den jeweiligen Lebenszusammenhängen der Menschen herausgelöst wurde. Den Symptomen wurde keine Sinnhaftigkeit in der

jeweiligen Lebensbiographie des Einzelnen zugesprochen, was auch eine lebensgeschichtliche Einordnung überflüssig machte.

Dieses Verfahren wurde in der Folge auch auf abweichende Verhaltensweisen angewendet. Man versuchte Verhaltensauffälligkeiten immer öfter durch organische Störungen zu erklären. „Die Rückführung psychischer Faktoren auf organische Störungen geht auf Griesinger (1861, vgl. Stierlin, 1976) zurück, der als einer der Begründer der psychiatrischen Wissenschaften angesehen werden kann. Griesinger postulierte Geisteskrankheiten als Hirnkrankheiten“ (Roggensack, 2006, S. 74).

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zeichnet sich auch in der wissenschaftlichen Pädagogik ein normalistischer Prozess ab. Es werden Klassifizierungssysteme und Kategorien mit dem Ziel, entwickelt, die Abweichungen von normalen kindlichen Verhaltensweisen zu erfassen und zu ordnen, indem zunächst unerwünschte Verhaltensweisen gesammelt werden, die anschließend durch die Bildung von Kategorien zusammengefasst werden. Es folgt die Konstruktion verbindlicher, wissenschaftlich begründeter Kategorien abweichender Verhaltensweisen, die eine Trennung des Normalen und des Anormalen ermöglichen. „Die Pathologisierung abweichender Verhaltensformen kann in der Folge wissenschaftlich begründet werden“ (ebd., S.38).

In der Pädagogik und der Entwicklungspsychologie werden bei der Bildung von Kategorien Entwicklungsnormen bzw. -stufen erstellt, um den Fortschritt von Entwicklung abbilden zu können. Ausgehend von den so genannten Entwicklungstheorien durchlaufen Kinder im Laufe ihrer Entwicklung verschiedene Entwicklungsstufen. Diesen Stufen werden unterschiedliche Erwartungen bezüglich normaler Verhaltensweisen gegenüber gestellt. Das Alter eines Kindes wird z.B. mit den Funktionsbereichen Sozialverhalten oder Intelligenz in Beziehung gesetzt.

„Die Normalisierung des Verhaltens wird maßgeblich über die Festsetzung von Grenzen erreicht, die Verhaltensweisen in einen Bereich des Normalen und Anormalen trennen“ (von Stechow, 2004, S. 102).

„Bei der Festlegung dieser Grenzen spielen moderne Ideen und Erkenntnisse eine große Rolle, die durch die erheblichen Veränderungen im ökonomischen, politischen,

kulturellen und wissenschaftlichen Bereich hervorgebracht worden sind“ (von Stechow, 2004, S.101).

Einige Beispiele hierzu wären die neuen, revolutionären Annahmen über Evolution und Genetik, die Veränderung des Körper- und Krankheitsbegriffs, die ebenso wie neuartige soziale Probleme, die durch Bevölkerungswachstum und Industrialisierung ausgelöst werden, zu neuen pluralisierten Menschenbildern und diesbezüglichen Vorstellungen über Normalität und Abweichung beitragen (ebd., S.102).

Der normalistische Prozess in der Pädagogik, der in der Folge zur Konstruktion des schwierigen Kindes als krankes Kind geführt hat, wird im Kapitel über „die Lehre von den Kinderfehlern“ nochmals genauer thematisiert.

3.2.2 Kindheit in der bürgerlichen Gesellschaft

Die Hervorbringung bürgerlicher Normalität ebenso wie die Vorstellungen über normales kindliches Verhalten sind, wie zuvor erwähnt, Prozesse, die bereits in der Neuzeit beginnen.

Die gravierenden gesellschaftlichen Veränderungen seit dem ausgehenden Mittelalter machten eine Neuordnung der sozialen Felder notwendig (von Stechow, 2004, S.59).

Auch das soziale Feld Kindheit ist fortan durch eine zunehmende Differenzierung bei gleichzeitiger Zunahme an Komplexität gekennzeichnet.

Eine besonders gravierende Veränderung stellt die veränderte Sichtweise auf die Kindheit dar. Kindheit ist, wie Normalität, keine naturgemäße Selbstverständlichkeit, sondern als soziale Konstruktion zu begreifen.

Erst in der frühen Neuzeit bildet sich Kindheit als eigenständige Lebensphase heraus. Das Kind ist fortan nicht mehr Teil der Erwachsenenwelt, was es „fremd“ und „anders“ erscheinen lässt. „Dem Kind werden zunehmend typisch kindliche Verhaltensweisen zugeschrieben, die es erfüllen soll, die schließlich in der bürgerlichen Gesellschaft als normale kindliche Verhaltensformen gelten“ (ebd., S.61).

Ein wesentliches Merkmal traditioneller Gesellschaften ist die geringe oder gar nicht ausgeprägte Vorstellung von Kindheit. Kinder in modernen Gesellschaften wachsen hingegen in einer künstlich geschaffenen „Erziehungswelt“ auf.

„Der Status der Kindheit war bis in die frühe Neuzeit von kurzer Dauer und beschränkte sich auf die frühen Kinderjahre, in denen dem Kind nur aufgrund seiner Hilflosigkeit eine besondere Rolle zukam. Sobald seine physische Selbständigkeit es zuließ, gehörte es zu den Erwachsenen, teilte ihre Arbeit und ihre Spiele“ (ebd. S.48). Kinder lernten die Dinge die sie wissen mussten dadurch, dass sie den Erwachsenen bei ihrer Verrichtung halfen.

Der französische Historiker Philippe Ariès beschreibt folglich die damalige Form von Erziehung und Lernen als „Lehrverhältnis“. Im 16. Jahrhundert kommt es zu einem Wandel in der Erziehung der Kinder. Diesen Wandel knüpft Ariès an den Ort der Erziehung, der Schule. Die Schule tritt folglich an die Stelle des Lehrverhältnisses. Ab sofort wird das Kind zum Zweck seiner Erziehung und Bildung von den Erwachsenen getrennt. Ariès bezeichnet diesen Prozess der Trennung als „Prozess der Einsperrung der Kinder (wie der Irren, der Armen und der Prostituierten)“ (ebd., S.48) bzw. als Verschulung.

Ariès sieht die Hervorbringung des Kindes als Schüler „als eine Geschichte des Ordens von Welt und Gesellschaft (...), in der das Kind einen immer exakter bestimmten Platz erhält“ (ebd., S.48).

Von Stechow zufolge setzt der Ansatz, Kindheit als eigenständige Entwicklungsphase anzusehen die Vorstellung voraus, „dass das Kind unvollständig und unfertig ist, dass es erst bestimmte Fähigkeiten ausbilden muss, über die es dann als Erwachsener verfügen kann“ (ebd., S. 100).

Die Vorstellung des Kindes, als wildes unzivilisiertes Wesen, das erzogen werden muss, setzt sich durch.

Durch die Trennung des Kindes von der Welt der Erwachsenen werden eigene Kindheitsräume geschaffen, „in denen das Kind sicher und geschützt ist, aber auch kontrolliert und diszipliniert werden kann“ (von Stechow, 2004, S.102).

Das Haus erhält in der bürgerlichen Gesellschaft eine neue Bedeutung. Es kommt sowohl zu einer Trennung von Berufs- und Privatleben, als auch zwischen öffentlichen und privaten Räumen, die wiederum mit einer Veränderung der Lebenswelt einhergehen. Das einstmals offene Haus des Mittelalters und der frühen Neuzeit wird zu

einem geschützten Bereich. Besucher können nicht mehr unangemeldet erscheinen. Auch die feste Raumeinteilung bildete sich erst zu dieser Zeit heraus.

3.2.3 Raumordnungen

Durch die neu aufkommende Raumaufteilung werden den Kindern auch eigene Räume zugesprochen. Kinder können sich alsbald nicht mehr aufhalten wo sie wollen, sondern nur noch in bestimmten Räumlichkeiten des Hauses, wie z.B. dem Kinderzimmer bzw. dem Garten und der Schule. Das „Kind gilt nun als zart und schwach und unbedacht. Die Außenwelt wird zur Gefahr für das unfertige Kind“ (von Stechow, 2004, S. 152).

Es wird eine eigene Welt der Kinder geschaffen. Stechow spricht von einer Familialisierung der kindlichen Welt, was einerseits eine Welt voller Geborgenheit und Schutz bedeutet, andererseits allerdings den Verlust der kindlichen Bewegungsfreiheit und die Zunahme an Kontrolle.

Weiters schreibt sie, dass das typische „Erwachsenen-Kind-Verhältnis“ der bürgerlichen Gesellschaft einen ganz maßgeblichen Verlust an kindlicher Autonomie bedeutet (ebd., S. 152).

3.2.3.1 Verhalten im Raum

Insbesondere die Urbanisierung bringt einen anderen Umgang mit dem Raum und ein anderes Verhalten im Raum hervor. „Die bürgerliche Kindheit in der Stadt ist durch eine zunehmende ‚Verhäuslichung‘ des Kindes gekennzeichnet, die eine Sensibilisierung der Sinneswahrnehmung und eine Verfeinerung der Körpermechanik erfordert“ (von Stechow, 2004, S.127).

„Die räumliche Enge des Lebens in der Kinderwelt erfordert eine angemessene Art der Bewegung. Der kindliche Körper muss stillgelegt werden, der Bewegungsdrang unterdrückt und die Wildheit des Kindes gezähmt werden. Das normale bürgerliche Kind rennt nicht herum, es fuchtelte nicht mit den Armen, es hüpfte und springt nicht. [...] Es sitzt gerade und ruhig auf seinem Stuhl oder seiner Bank. Es schreit nicht herum und zieht keine Grimassen“ (ebd., S. 152-153).

Ruhe, Bewegungslosigkeit und „Still sein“ werden zur Tugend erhoben.

3.2.3.2 Raumordnungen und Normalisierungstendenzen in der bürgerlichen Schule

Nicht nur das bürgerliche Haus ist von neuartigen Raumordnungen betroffen, auch in der bürgerlichen Schule gewinnen Bemühungen um neue Raumordnungen und Normalisierungstendenzen immer mehr Gewicht.

Die Normalisierungsbestrebungen, die auch vor der Schule nicht halt machen, müssen ebenfalls im Zusammenhang mit den gesamtgesellschaftlichen Veränderungen betrachtet werden. Insbesondere die wirtschaftlichen Veränderungen bedingen eine Neuordnung der Ausbildung von Kindern. Die zunehmende Arbeitsteilung und der Anstieg komplexer Arbeitsanforderungen, die zu einer steigenden Nachfrage nach Facharbeitern führen, erfordern die Ablösung des Lehrverhältnisses, in dem die mittelalterlichen Kinder zu ihren Eltern oder nahen Verwandten standen, durch die Schulausbildung (von Stechow, 2004, S. 149). Kulturtechniken, wie das Lesen, Schreiben und Rechnen werden zu nützlichen Fähigkeiten in der Ökonomie der Neuzeit. „Die Ausbildung zu den anspruchsvollen Berufen, die im Zuge der zunehmenden Technologisierung in der Neuzeit entstehen, erfordert eine grundlegend andere Schulung der Kinder“ (ebd., S. 149).

Eine weitere zentrale Veränderung stellt die Tatsache dar, dass die Schule in der Neuzeit möglichst allen Kindern grundlegende Kenntnisse vermitteln soll. Die vorwiegende Ausbildung der Oberschicht und des klerikalen Nachwuchses, wie es bis in die frühe Neuzeit üblich war, weicht der Ausbildung einer möglichst breiten Bevölkerungsschicht. Die Schule ist allerdings auf diese neuen Anforderungen, im Besonderen den starken Anstieg der Schülerschaft, nicht eingerichtet.

Um mit diesen Veränderungen zurecht zu kommen bedient sich auch die Schule normalisierender Strategien. Im Vordergrund steht dabei auch in der Schule die schon erwähnte Milderung der Sitten. Im Mittelalter herrschten in der Schule raue Umgangsformen, ein Großteil der Schüler³ kam bewaffnet in die Schule und auch der Konsum von Alkohol stellte keine Seltenheit dar. Aber auch das Verhalten der

³ Aus Gründen der sprachlichen Einfachheit wird in der vorliegenden Arbeit jeweils nur die männliche Sprachform verwendet, auch wenn gleichermaßen Frauen und Männer bezeichnet werden sollen.

Erwachsenen war bis ins 17. Jahrhundert von rohen und brutalen Strafen gegenüber den Schülern gekennzeichnet. Normalisierende Maßnahmen ersetzten erst langsam grobe und brutale Strafen.

Einige wichtige normalisierende Maßnahmen der bürgerlichen Schule waren die allmähliche Unterrichtung der Kinder in alters- und leistungshomogenen Klassen, die Einführung der Schulbank, die Zuweisung eines fixen Sitzplatzes, die Einführung von Zeitordnungen (Beginn und Ende des Unterrichts wurden allmählich festgelegt, die Einführung der Schulstunde, etc.), die Beurteilung von Schülerleistungen, sowie deren Verhalten, etc.

Zusätzlich zu diesen normalisierenden Maßnahmen etabliert sich ein präzises Befehlssystem. Die Befehle werden nicht erläutert oder begründet, sie sollen einzig das gewollte Verhalten auslösen. „Das Verhältnis des Zuchtmeisters zum Zögling läuft über Signale: es geht nicht um das Verstehen des Befehls, sondern um die Wahrnehmung des Signals und die alsbaldige Reaktion darauf entsprechend einem vorgegebenen Code“ (Foucault, 1994, S. 214).

Auch hier folgt der Anschaulichkeit halber ein kurzes Beispiel eines solchen Signalsystems, bei denen selbst die wörtlichen Befehle Elemente der Signalisierung darstellen:

„, Geht in eure Bänke! Beim Wort *Geht* legen die Schüler vernehmlich ihre rechte Hand auf die Bank und setzen ein Bein in die Bank; bei *in eure Bänke* ziehen sie das andere Bein nach und setzen sich vor ihre Schiefertafeln ... Nehmt die Tafeln! Beim Wort *Nehmt* legen die Kinder die rechte Hand an die Schnur, mit der die Tafel am Nagel aufgehängt ist, und mit der linken fassen sie die Tafel; bei *die Tafeln* nehmen sie sie ab und legen sie auf den Tisch“ (Foucault, 1994, S. 215-216).

Foucault beschreibt diese Signalsysteme als Dressurtechniken bzw. verwendet er in diesem Zusammenhang den Begriff „Disziplinen des Körpers“, als Beschreibung für die pädagogischen Praktiken des Disziplinierens. Unter den Disziplinen des Körpers versteht Foucault Technologien, Institutionen sowie Praktiken, die direkt auf das Individuum gerichtet sind und das Ziel verfolgen, gelehrige, produktive, disziplinierte, sowie auf die sozialen Erfordernisse abgestimmte Objekte zu produzieren.

Die Disziplinierung des Kindes beschreibt Foucault als Geschichte der Einwirkung auf den gelehrigen Körper des Kindes. Man versuchte nicht an die Vernunft oder die

Einsicht des Kindes zu appellieren, sondern über die Abrichtung des Körpers erwünschte Handlungen hervorzubringen und unerwünschte Handlungen zu reduzieren. „Die *Disziplinierung des Körpers* und des Verhaltens hat einen neuen Typ Schüler hervorgebracht, der auch in einer größeren Gruppe effizient unterrichtet werden kann. Die eigentliche Abrichtung des Körpers erzwingt ein triebreguliertes, gemäßigtes Verhalten, das den bürgerlichen Tugendvorstellungen entspricht. Die zunehmende Verinnerlichung der Verhaltensnormen wird jene Vorstellungen von kindlichen Verhalten hervorbringen, die in der Gesellschaft wie in der Wissenschaft künftig ein normales Verhalten genannt werden“ (von Stechow, 2004, S. 126).

Bevor im nächsten Kapitel genauer auf die Einführung der Schulbank eingegangen wird, folgt ein kurzer historischer Abriss über die allgemeine Geschichte des Sitzens.

3.2.3.3 Vom Homo erectus zum Homo sedens

Der Kulturwissenschaftler Hajo Eickhoff betont, dass das Sitzen auf Stühlen weder eine natürliche, noch bequeme, sondern eine erworbene Haltung darstellt und als eine weitere Errungenschaft im „jahrtausendelangen Bemühen des Menschen, die eigene Aktivität zu dämpfen und sich von innen her zu beruhigen“ (Eickhoff, 1998, S.171) zu begreifen ist. „Die Körper werden im Sitzen in eine Ordnung gebracht, die ein leibliches Zurück- und Innehalten erzeugt und in der die Sinne geformt werden“ (ebd., S.174). Für den Organismus bedeutet diese Haltung Schwerarbeit, da der von Natur aus aufrechte Körper des Menschen an das kulturelle Gestell, den Stuhl, angepasst werden muss. „Die Einübung einer ganzen Gesellschaft ins Sitzen ist ein Jahrhunderte dauernder Prozeß“ (ebd., S.172), der seinen Ausgang in der Erfindung des Throns im Zuge der Sesshaftwerdung des Menschen nimmt. Der Thron bzw. der Stuhl wird zum Innbegriff der Sesshaftigkeit, denn Thron oder Stuhl bedeutet Anhalten, Innehalten und Ruhe. Könige bzw. Oberhäupter von Stämmen oder Völkern „sind die ersten, die gesetzt werden“ (ebd., S.172) und zu einem Leben auf dem Gesäß gezwungen werden. „Das Festgehaltensein im Thron, sollte den König zum Ort der Ruhe machen, zur Mitte des Kosmos und der Gemeinschaft“ (ebd., S.172). Die Bewegungslosigkeit des Körpers soll zu geistiger Bewegtheit führen. In einigen Kulturen wurden die Könige sogar

absichtlich verkrüppelt, um ein Fortschreiten ausschließlich im Geistigen zu ermöglichen.

Auch im Christentum hat der Thron eine besondere Bedeutung, hier wird z.B. vom Thron Gottes, vom himmlischen Thron und heute auch vom Heiligen Stuhl gesprochen. In der christlichen Kirche sind es zu allererst die Bischöfe die saßen, die Gemeinde und die Mönche mussten hingegen während des Gottesdienstes stehen bzw. knien. Erst mit der Zeit, ca. im 10. Jahrhundert n. Chr., wurde das Chorgestühl entwickelt, das durch seinen speziellen Mechanismus, dem Klappsitz, verschiedene Haltungen, wie das Stehen, Sitzen, Stehsitzen und Knien ermöglichte. Dieses wurde zum Vorbild der Bildungsanstalten des Abendlandes. „Im Mechanismus des Chorstuhls wird mit dem Spektrum fein abgestufter Haltungen der Leib geordnet und zugerichtet und eine sich darin einstellende Formung von Psyche und Geist ausgebildet“ (ebd., S.173).

Der erste ungeweihte Stuhl ist der Profanstuhl des 15. Jahrhunderts, auf dem zu allererst die Vorsteher der Gilden und Zünfte Platz nehmen durften. Fortan strebte auch das wohlhabende Bürgertum immer mehr das Privileg des Sitzens an, denn wer saß, galt etwas in der damaligen Zeit. Im Zuge der Reformation im 16. Jahrhundert etablierte sich nach und nach das Sitzen in allen Gesellschaftsschichten. Eickhoff spricht in diesem Zusammenhang vom Übergang des Homo erectus zum Homo sedens (ebd., S. 172-174). Die Schule ist die Institution, die maßgeblich an dieser Entwicklung beteiligt ist. In der Schule wird das bewegungsbedürftige und bewegungsbegabte Kind auf das unbewegte Verharren auf dem Stuhl gezwungen. Eickhoff spricht von einem zerstörerischen Einwirken des Stuhles in den Reifeprozess des Kindes (ebd., S.174).

3.2.4 Die Schulbank

Die Einführung der schulischen Sitzbank steht im Dienste der zuvor schon beschriebenen Disziplinierungsmaßnahmen, durch die die Kontrolle über den Körper und das Lernverhalten der Schüler angestrebt wird (Illi, 1995, S. 405).

„Der normalisierte kindliche Körper wird über eine pädagogische Begradigung und Stilllegung erreicht (Rumpf 1999). Die schulische Sitzbank wird im 19. Jahrhundert zum Sinnbilde der zwanghaften Begradigung und Stilllegung des ‚wilden Kindes‘“ (ebd., S. 143).

Die Bewegungsfreiheit der Schüler soll mit Hilfe dieses Mobiliars soweit wie möglich eingeschränkt werden, ohne dabei gesundheitliche Schäden hervorzurufen.

„Der Schüler sitzt nicht einfach in der Bank, die Bank wirkt korrigierend, sie erzieht zur erwünschten Haltung, die Schulmöbel normieren die Körperhaltung der Schüler“ (ebd., S. 143).

Die Stilllegung des Körpers wird vor allem angestrebt, weil der Körper zur damaligen Zeit als dem Lernen abträglich erscheint. Um den Geist zu trainieren musste der Körper so weit wie möglich ausgeschaltet werden. „Nicht die Natur des Menschen und sein Körper sollten seine Entwicklung bestimmen, sondern von außen kommende domestizierende Eingriffe sollten dem Kind seine Endgestalt geben“ (Greier, 2008, S. 40). Zu diesem Zweck entwickelte der Arzt Gottlieb Schreber im 19. Jahrhundert so genannte Kopf- und Körperhalter, die durch Gurte den Körper in einer gewissen Position in der Schulbank hielten, um so die kognitive Arbeit am Tisch zu optimieren (Greier, 2008, S. 40-41, sowie Eickhoff, 1998, S. 174).

3.2.5 Die Bedeutung der Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft

Wie schon zuvor erwähnt erscheint das Kind in der bürgerlichen Gesellschaft, gemessen an den Verhaltensstandards der gebildeten Erwachsenen, zunehmend als unzivilisiert und wild. Besonders der Drang der Kinder zur spontanen Triebbefriedigung wird als Rohheit, Wildheit bzw. als unzivilisierte Nähe zur Natur interpretiert und abgelehnt. Die schon ab der Neuzeit angestrebte Milderung der Sitten erfordert ein triebreguliertes Verhalten (Lustaufschub und Triebkontrolle), dass bereits von den Kindern erlernt werden muss. Die Erziehung der Kinder wird folglich in der bürgerlichen Gesellschaft zu einem großen Thema. Von Stechow spricht sogar von der Erziehungskindheit, die die bürgerliche Gesellschaft hervorbringt.

So wie bei der Ausbildung der Kinder die Schule immer größere Bedeutung gewinnt, erhält auch die Erziehung der Kinder in der Schule einen immer größeren Stellenwert.

Die Erziehung der Schüler dient dabei vor allem der Durchsetzung der neuen bürgerlichen Sitten und wird maßgeblich über eine *Abrichtung der Körper* erreicht (von Stechow, 2004, S.102).

Die Abrichtung des Körpers erzwingt ein zunehmend trieb- und affektreguliertes Verhalten, dass den bürgerlichen Tugendvorstellungen entspricht.

„Die ‚Milderung der Sitten‘, die Befriedung der Schülerschaft und die Verfeinerung der Verhaltensformen werden bereits in der Neuzeit als Erziehungsziele angestrebt. Eine konsequente Durchsetzung, die eine tatsächliche Änderung des Verhaltens bewirkt, wird erst in der bürgerlichen Gesellschaft erreicht werden, wenn über die ununterbrochene, gewaltfreie Einwirkung auf den kindlichen Körper das normale Bürgerkind erzogen wird“ (ebd., S. 100).

3.2.6 Die Aufgabe der Schule in der Neuzeit und der bürgerlichen Gesellschaft

Wie zuvor angesprochen ist die Aufgabe der Schule bereits ab der Neuzeit nicht auf die reine Wissensvermittlung beschränkt, sondern sie erhält zudem einen Erziehungsauftrag. Die Kinder sollen einerseits zu mehr Frömmigkeit erzogen werden, andererseits zu mehr Tugendhaftigkeit, besserem Benehmen, der Einhaltung von Sauberkeit und Ordnung. Es geht also um die schon angesprochene Milderung der Sitten. Die Schule soll die Normen der bürgerlichen Gesellschaft vermitteln, „die ein arbeitsames, regelmäßiges und affektkontrolliertes Leben zum Ideal haben“ (von Stechow, 2004, S. 162).

Wirtschaftliches Interesse sowie der Erziehungsauftrag zur Einübung christlich-tugendhafter Verhaltensweisen stellen die beiden Hauptmotive dar, die zur Verbreitung des Schulwesens am Ende des 16. bzw. zu Beginn des 17. Jahrhunderts führten.

Auch der Anspruch an die Lehrer ändert sich. Diese sollen den Kindern nicht nur das grundlegende Wissen vermitteln, sondern bei den Schülern auch bestimmte Tugenden hervorbringen, „ihren Geist formen, kurz, sie auch erziehen“ (von Stechow, 2004, S. 93).

Die Begründungen der Verhaltensvorschriften der Schulordnungen der damaligen Zeit erfolgen in der christlichen Terminologie von Schuld und Sünde. Unerwünschte Verhaltensweisen werden als Gotteslästerung oder Sünde bezeichnet.

„Die Schüler sollen sauber sein, weil es christlich ist oder sie sollen nicht herumbrüllen, weil dies den christlichen Tugenden nicht entspricht“ (von Stechow, 2004, S. 94).

„Die ‚rationalen‘ Begründungen, die der Mensch der modernen Gesellschaft kennt, wie hygienische Gründe oder Gründe der Verletzungsgefahr und dergleichen mehr, die

angegeben werden um Verhaltensvorschriften zu begründen, sind bis in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts unbekannt“ (ebd., S. 94).

In der schulischen und erzieherischen Praxis spielt die ununterbrochene Bewertung des Verhaltens, das sittlich, moralisch und tugendhaft sein soll, eine herausragende Rolle. Auch „die Lehrerkonferenz, die bis heute das Verhalten der Schüler in Form von Noten bewertet, etabliert sich in den Schulen der bürgerlichen Gesellschaft“ (ebd., S. 149).

Von Stechow betont, dass viele der Verhaltensvorschriften, die sich in der bürgerlichen Gesellschaft durchgesetzt haben, auch heute noch nicht ihre Gültigkeit verloren haben. Für manche der Ge- und Verbote wurden im Laufe der Zeit neue Begründungen (wie z.B. Hygienevorschriften oder Verletzungsgefahr) formuliert, um ihre Sinnhaftigkeit zu unterstreichen. „Andere Benimmvorschriften bleiben bis heute unbegründbar und sind dennoch gültig“ (ebd., S. 154).

3.3 Zur Konstruktion von Verhaltensstörungen im historischen

Verlauf

Die Herausbildung von Verhaltensweisen, die von der Gesellschaft als normal angesehen werden, gelingt jedoch nicht in jedem Fall. Bei der Mehrzahl der Kinder kommt es zu einer Kombination von sozial erwünschten und unerwünschten Verhaltensweisen. (von Stechow, 2004, S. 155).

Der Umgang mit diesen unerwünschten Verhaltensweisen, sowie der normalistische Prozess, der langsam zu einer Konstruktion des schwierigen Kindes als krankes Kind führte, soll im nachfolgenden Kapitel nachgezeichnet werden. „Diese Konstruktion ermöglicht es der Heilpädagogik, den selbst erwählten Platz zwischen der Medizin und der Pädagogik zu legitimieren“ (von Stechow, 2004, S. 165) und führt zur allmählichen Hinwendung zu medizinisch-psychiatrischen Erklärungen bei einer gleichzeitigen Abkehr von klassisch pädagogischen Begriffen.

3.3.1 Die Lehre von den Kinderfehlern

Parallel zur Entstehung bürgerlicher Erziehungsprogramme werden Bemühungen deutlich, bestimmte Verhaltensweisen als ungünstige Ausprägungen auszuweisen, wie zuvor schon im Kapitel über „Normalität und Wissenschaft“ angesprochen wurde. Die

unerwünschten bzw. abweichenden Verhaltensweisen werden zunächst als Kinderfehler bezeichnet, gesammelt und später in Kategorien zusammengefasst.

Die Lehre von den Kinderfehlern kann bis zu den Philanthropen, einer Reformbewegung in Deutschland zur Zeit der Aufklärung, zurückverfolgt werden.

Was bei den Philanthropen zunächst noch eine unsystematische Sammlung unerwünschter Verhaltensweisen und Charakterdispositionen darstellt, erfährt erstmals beim Pädagogen Johann Friedrich Herbart im 19. Jahrhundert durch die Bildung von Kategorien eine normalistische Verortung. Diese Kategorienbildung Herbarts wurde von seinem Schüler Ludwig Strümpell aufgegriffen, modifiziert sowie verfeinert. Er entwirft einen umfangreichen, wissenschaftlich begründeten, Katalog von Verhaltensabweichungen. Die Liste der Kinderfehler, die Strümpell aufstellt, ist lang (er beschreibt mehr als 300 Kinderfehler) und beinhaltet unerwünschte Merkmale und Begriffe, wie „arbeitsscheu“, „hinterlistig“, „jähzornig“, „Ausgelassenheit“, „Albernheit“, „zimperlich“, „zappelig“, „Freiheitsdrang“, „lachlustig“, „pfiffig“. Der Pädagoge Rolf Göppel stellt die nur allzu verständliche Frage, was bei manchen der hier angeführten Begriffen fehlerhaft bzw. verbesserungsbedürftig sein soll.

Während Herbarts Konzept noch in der klassisch pädagogischen Tradition der Erziehungsschwierigkeiten verortet bleibt, denen man mit pädagogischen Konzepten zu begegnen versuchte, kommt es durch die Pädagogen Ludwig Strümpell und Johannes Trüper erstmals zur Hinwendung zu psychiatrischen Erklärungsansätzen, „die unerwünschte Verhaltensweisen als anormales und somit krankhaftes Verhalten deuten“ (von Stechow, 2004, S. 156) und einen medizinischen Behandlungsbedarf rechtfertigen. Obwohl Herbart mit seinem Konzept weder das Ziel der Psychologisierung der Pädagogik verfolgte, noch ein Anhänger normalistischer Tendenzen war, hat er, durch seine Kategorienbildungen, sowohl zur Pathologisierung unerwünschter Verhaltensweisen, als auch zum Einzug des Normalismus in die Pädagogik einen wesentlichen Beitrag geleistet.

3.3.2 Die psychopathische Minderwertigkeit der Kinder

Strümpell, der am Ende des 19. Jahrhunderts zu einem der bedeutendsten Pädagogen zählte, gilt als Hauptvertreter einer systematischen pädagogischen Pathologie, die heute

von vielen Pädagogen als Grundstein der modernen Heilpädagogik angesehen wird. Für Göppel (1989) stellt das von Strümpell 1890 verfasste Werk „Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Kinderfehlern“ einen historischen Wendepunkt „im pädagogischen Verständnis derjenigen Phänomene, die sich unter dem weiten und allgemeinen Begriff ‚Erziehungsschwierigkeiten‘ subsumieren lassen“ (Göppel, 1989, S. 117) dar.

In der Folge zeichnet sich langsam ein Wendepunkt in Bezug auf das Verständnis von erziehungsschwierigen Kindern ab, der mit einer zunehmenden Hinwendung zu medizinisch-psychiatrischen Erklärungen und eine Abkehr vom pädagogischen Paradigma einhergeht (von Stechow, 2004, S. 165).

Strümpells Werk, in dem er sich so ausführlich wie noch kein Pädagoge zuvor dem Problemfeld Erziehungsschwierigkeiten gewidmet hat, ist durch einen entscheidenden Umbruch im Verständnis der Ursachen von Kinderfehler geprägt.

Er entwickelt sein Konzept zwar von Beginn an in Analogie zur medizinischen Krankheitslehre und verwendet schon in der ersten Auflage seines Buches Termini wie Pathologie, Symptome, Ätiologie, etc., die dem medizinischen Begriffsinventar entlehnt sind, versteht jedoch zu dieser Zeit die Kinderfehler keineswegs als Ausdruck einer Erkrankung, sondern versucht psychologische Begründungen für diese zu finden und reflektiert ganz bewusst die Unterschiede dieser beiden Paradigmen (Göppel, 1989, S. 119).

Erst bei der zweiten Auflage seines Werkes (1892) erweitert er sein Konzept um das Kapitel „pädagogische Psychiatrie“, in dem er als Ursachen vieler Kinderfehler, in Anlehnung an die vom Psychiater Koch verfasste Psychopathielehre, erstmals krankhafte Veränderungsprozesse des Gehirns thematisiert.

Koch siedelt in seinem Konzept der „psychopathischen Minderwertigkeit (1891)“ praktisch alle Formen psychischer Auffälligkeiten und Störungen im Vorfeld der eigentlichen Geisteskrankheit an und führt sie auf „hirnorganische Störungen bzw. auf ‚Minderwertigkeiten‘ der nervlichen Konstitution“ (Göppel, 1989, S. 129) zurück. Unter psychopathischer Minderwertigkeit subsumiert Koch alles, was zwischen voller geistiger Gesundheit und manifester Geisteskrankheit liegt. Diese sehr unpräzise Definition hat zur Folge, dass auch die Beschreibungsversuche psychopathisch minderwertiger Personen sehr vage bleiben. „Die hier in Betracht kommenden

Personen verhalten sich psychisch nicht wie andere Leute' (Koch 1891, S. 1) oder: „Psychopathische Minderwertigkeiten ... sind Psychopathien, die die damit behafteten Personen nur beschweren, nicht aber das ganze Personenleben beherrschen (...)“ (ebd., S. 162). Das verbindende Element dieser unterschiedlichen Phänomene ist die hirnorganische Störung, auf die sie zurückgeführt werden.

Unter dem Einfluss des Koch'schen Psychopathie-Konzepts wird vielen problematischen Erscheinungen im Kindes- und Jugendalter erstmals ein Krankheitswert zugeschrieben. Strümpell spricht allerdings im Gegensatz zu Koch nicht von „psychopathischen Minderwertigkeiten“, sondern von „psychopathischen Zuständen und Vorgängen“.

Er lehnt den von Koch verwendeten Begriff vor allem aufgrund seiner stigmatisierenden, bzw. abwertenden, Wirkung ab.

Zudem warnte er auch vor einer vorschnellen Pathologisierung psychischer Auffälligkeiten. Viele der Kinderfehler führt er nicht auf ein krankhaftes Gehirn oder Nervensystem zurück, sondern auf „Mängel im ‚psychischen Mechanismus‘, d.h. in der unbewußten Verarbeitung der Daten“ (Göppel, 1989, S. 137).

Trotz Strümpells Warnung vor einem leichtfertigen Umgang mit der Diagnose „psychopathisch minderwertig“ hat der psychiatrische Fachterminus „psychopathische Minderwertigkeit“ Eingang in die Umgangssprache gefunden und „hat sich im deutschen Sprachraum sehr rasch zur Benennung von psychisch auffälligen Kindern und Erwachsenen etabliert“ (ebd., S. 139).

Einen wesentlichen Beitrag zur Verbreitung von Kochs Konzept der psychopathischen Minderwertigkeit leistete dagegen der Pädagoge und Schüler Strümpells, Johannes Trüper. Göppel zufolge kann Trüper als „der eigentliche Begründer einer praktischen ‚Verhaltensgestörtenpädagogik‘ mit explizit therapeutischem Anspruch“ (Göppel, 1989, S. 141) angesehen werden. Trüper versteht unter psychopathisch minderwertigen Kindern „solche eigenartigen Kinder, die weder schwachsinnig noch geisteskrank sind, aber dennoch oft schon im Säuglingsalter der Pflege und später auch der Erziehung und dem Unterricht viel Mühe und Schwierigkeiten bereiten“ (Trüper, 1893, zitiert in Göppel, 1989, S. 142).

Die psychopathische Minderwertigkeit stellt für ihn eine Abweichung vom Normalverhalten dar. Für ihn ist das „böse Kind“ ein krankes und gleichzeitig auch

anormales bzw. abnormales Kind, das eine Bedrohung für die Gesellschaft und die Normalität darstellt und deswegen ausgesondert werden muss. „Trüper kann somit das [sic!] zweifelhafte Verdienst zugerechnet werden, der heilpädagogische Urheber wissenschaftlicher Aussonderungsbegründungen für abweichendes Verhalten zu sein“ (von Stechow, 2004, S. 169).

Bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts werden unter dem Begriff der „Psychopathie“ alle möglichen Formen abweichenden Verhaltens zusammengefasst.

Dies ist z.B. sehr deutlich an den Ausführungen des Direktors der Heilerziehungsanstalt Wien-Grinzing, Theodor Heller, zu sehen, der in Anlehnung an Kochs Konzept und in Abgrenzung zum Normalschüler den so genannten Psychastheniker konstruiert, dessen Geisteskrankheit sich vor allem durch unlustbetonte Empfindungen manifestiert. „Während der normale Jugendliche seine anfängliche Unlust bei der Ausübung einer Schularbeit überwinden kann, und sich dann ‚Freude an der gedeihlichen Lösung‘ einstellt, gelingt dies dem Psychastheniker nicht, er ermüdet und ermattet, bringt seine Hausaufgaben nicht zu Ende und kommt schließlich ohne Hausaufgaben in die Schule“ (Heller, 1910, zitiert in von Stechow, 2004, S. 169).

Unter dem wissenschaftlichen Terminus der „psychopathischen Minderwertigkeit“ werden in der Folge alle Arten von Kinderfehlern und Erziehungsschwierigkeiten subsumiert, und als anormales Verhalten, das sich auf einer Skala zwischen seelischer Normalität und Krankheit in einer konstruierten Lücke befindet, ausgewiesen (von Stechow, 2004, S. 175). „Die pädagogisch-psychiatrische Heilpädagogik hatte sich somit einen Klienten konstruiert, der mit einer wissenschaftlichen Begrifflichkeit beschrieben werden konnte, der Symptome aufzeigte, die man diagnostizieren konnte und die den Behandlungsbedarf rechtfertigten“ (ebd., S. 175).

3.3.2.1 Kritik am Konzept der psychopathischen Minderwertigkeit

Die Kritik richtet sich an den Nachweis des postulierten hirnrorganischen Defekts. Schon der Psychiater Koch, der den Begriff der psychopathischen Minderwertigkeit prägte, als auch Strümpell, der dieses Konzept aufgriff, gestehen zu, dass die von ihnen angenommene Erkrankung des Gehirns bzw. Nervensystems weder anatomisch noch chemisch nachweisbar war und man nur aufgrund bestimmter Indizien darauf schließen konnte. Koch und Strümpell gehen aber offensichtlich davon aus, dass dieser Beweis zu

einem späteren Zeitpunkt noch erbracht werden würde, da sie darauf verweisen, dass es „nicht, wenigstens zur Zeit“, möglich sei (Göppel, 1989, S. 133).

„Wegen der unzureichenden Möglichkeit, solche Defekte nachzuweisen, wurde diese Theorie allerdings bald wieder fallengelassen und durch die einer anlagebedingten Charakteranomalie ersetzt“ (ebd., S. 296).

3.3.3 Von der psychopathischen Minderwertigkeit zur Verhaltensstörung

Der Terminus „Psychopathie“, der „für zwei Generationen ,im Sinne eines Oberbegriffs nahezu gleichbedeutend mit Schwererziehbarkeit oder Verhaltensstörungen im Kindes- und Jugendalter war“ (Speck, 1979, zitiert in Göppel, 1989, S. 285), verliert in den 40er Jahren des 20. Jahrhunderts an Bedeutung und wird „durch die Konstruktion der Verhaltensstörung abgelöst, die den gleichen sozialen Gegenstand, nämlich das unerwünschte und abweichende Verhalten beschreibt, das nicht eindeutig einer seelischen Krankheit oder Behinderung zugeschrieben werden kann“ (von Stechow, 2004, S. 177).

Der Begriff Verhaltensstörung wurde 1950 in Paris auf dem ersten Weltkongress für Psychiatrie geprägt. Der Begriff wurde zur damaligen Zeit sehr weit gefasst und galt als Oberbegriff für alle „Auffälligkeiten von den einfachsten ‚Ungezogenheiten‘, dem Ungehorsam, dem Jähzorn, den Tics, den Eß- und Schlafstörungen bis hin zu den schwersten Formen der Verwahrlosung und Kriminalität“ (Göppel, 1989, S. 286).

Heute wird der Terminus enger gefasst und man spricht nur dann von Verhaltensstörungen, „wenn die Verhaltensschwierigkeiten lang andauernd und in unterschiedlichen Situationen auftreten, wenn sie vom Betroffenen nicht kontrolliert werden können und er sie nicht zum Erreichen von bestimmten Zielen einsetzt“ (von Stechow, 2004, S. 182). Des weiteren muss das individuelle und soziale Leben dadurch beeinträchtigt werden, „so dass für den Betroffenen die Gefahr besteht, sich das soziokulturelle Erbe nicht adäquat aneignen und Mündigkeit, Unabhängigkeit, Selbstverwirklichung nicht erreichen zu können“ (Myschker, 1994, zitiert in von Stechow, 2004, S. 182).

Gegen den Begriff „Verhaltensstörung“ wurden schon früh Einwände erhoben. In Anlehnung an Klink betont Göppel, dass „Verhalten“ als neutraler Universalbegriff gar nie gestört sein kann, „es kann höchstens störend oder unangepasst sein. Der Begriff

„Verhaltensstörung“ impliziert die Vorstellung, es gäbe eine innere, situationsunabhängige Norm für richtiges und falsches Verhalten; dabei sind es doch immer die äußeren situationsspezifischen Erwartungen, die darüber entscheiden, ob ein bestimmtes Verhalten als ‚gestört‘ bewertet wird“ (Göppel, 1989, S. 287).

Neben tiefen- und entwicklungspsychologischen Theorien, die sich vor allem nach 1945 etablierten und die Ursachen für psychische Fehlentwicklungen in Erziehungsfehlern und Milieumängeln begründet sahen, „gewann bald ein neues psychiatrisches Konzept großen Einfluss auf die Diskussion über die Ursachen kindlicher Verhaltensstörungen: die Theorie der frühkindlichen Hirnschädigung“ (Göppel, 1989, S. 296).

3.3.4 Das verhaltensgestörte Kind als Kind mit frühkindlicher Hirnschädigung

Göppel zufolge stellt die Theorie der frühkindlichen Hirnschädigung in seinen Grundzügen fast so etwas wie die Neuauflage der Koch’schen Theorie der psychopathischen Minderwertigkeit dar.

„Die verfeinerten diagnostischen Möglichkeiten und das erweiterte Wissen um die frühkindliche Gehirnentwicklung ermöglichten nun aber eine differenzierte Theorie über die Bedeutung der Hirnfunktionsstörungen für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen“ (Göppel, 1989, S. 296).

Ausgehend von bereits erbrachten neurologischen Nachweisen einer partiell veränderten Gehirnstruktur bei Störungen wie etwa Lähmungen, Krämpfen und Intelligenzdefekten, sowie dem bereits gesicherten Erfahrungswissen über die Zusammenhänge solcher Ausfallerscheinungen mit prä-, peri- und postnatalen Komplikationen, ging man der Frage nach, ob auch weniger auffällige Störungen des Verhaltens und Erlebens ihre Wurzeln in frühkindlichen Schädigungen des Gehirns haben könnten (ebd., S. 297).

In Amerika beschrieben der Neuropsychiater A. Strauss und seine Assistentin L. Lehtinen schon 1947 das Syndrom der „minimal brain dysfunction“. Im deutschsprachigen Raum wurde, zunächst unabhängig von der amerikanischen Forschung, das Konzept der frühkindlichen Hirnschädigung, von den Medizinern bzw. Kinderpsychiatern G. Göllnitz, W. Enke und R. Lempp eingeführt und vertreten. Göllnitz glaubte bei einer Untersuchung an 300 schwererziehbaren Kindern bei 279 von

ihnen, aufgrund motorischer und neurologischer Befunde, eine frühkindliche Gehirnschädigung diagnostizieren zu können (Göllnitz 1954, in Göppel, 1989, S. 297). Beachtenswert an dieser Aussage ist der Gebrauch des Verbs „glaubt“ im Zusammenhang mit der erstellten Diagnose.

Auch Enke war der Meinung, dass die entscheidende Ursache für die Entstehung von Erziehungsschwierigkeiten in frühkindlichen Hirnschädigungen zu suchen und finden wäre.

Göppel zufolge hat das Konzept der frühkindlichen Hirnschädigung durch Lempps Einbeziehung wahrnehmungs- und entwicklungspsychologischer Aspekte eine bedeutsame Weiterentwicklung erfahren.

Es wurde immer wieder festgestellt, dass Kinder mit dem Verdacht auf eine frühkindliche Hirnschädigung auch bei einer durchschnittlichen Gesamtintelligenz Probleme bei der Verarbeitung unterschiedlicher sensorischer Reize zeigten. Diese Reizverarbeitungsstörung wurde auf eine frühkindliche Hirnschädigung zurückgeführt. „Da die Verarbeitung der sensorischen Reize aber eine zentrale Grundlage darstellt für die Art und Weise, wie das Kind sich selbst und die Welt erlebt, ist klar, daß die Veränderungen und Einschränkungen in diesem Bereich sich auf die gesamte psychische Entwicklung auswirken müssen“ (ebd., S. 298).

Somit konnte also ein Zusammenhang zwischen einer frühkindlichen Hirnschädigung, der Reizverarbeitungsstörung und der anschließenden Verhaltensstörung hergestellt werden. Lempp betont allerdings die zentrale Bedeutung der Umgebung bei der Ausbildung der Verhaltensstörung. Die frühkindliche Hirnschädigung führt Lempp zufolge nicht unweigerlich zur Ausbildung einer Verhaltensstörung, vielmehr stellt sie eine erhöhte seelische Verwundbarkeit dar „und erfordert deshalb eine besonders aufgeklärte und verständnisvolle Erziehung“ (ebd., S. 299). Er ging also davon aus, dass bei diesen Kindern die Reizschwelle für schädliche Einflüsse des Milieus deutlich herabgesetzt ist. Durch eine besonders einfühlsame und verständnisvolle Erziehung kann es seiner Meinung nach gelingen, die ursprüngliche Reizverarbeitungsstörung zu kompensieren.

Lempp zufolge handelte es sich bei frühkindlichen Hirnschäden nicht um Sonderfälle, sondern um ein ausgesprochenes Massenphänomen. Bei einer Untersuchung an 273 Tübinger Erstklässlern fand er bei 63,6% der Kinder Hinweise auf das Vorliegen eines

solchen Hirnschadens „und bei 17,9% glaubte er, diese Diagnose mit relativer Sicherheit stellen zu können“ (ebd., S. 299). Lempp folgerte daraus, dass etwa jeder sechste bis siebente Mensch eine, wenn auch leichte, frühkindliche Hirnschädigung durchgemacht hat (Lempp, 1964, zitiert in Göppel, 1989, S. 299-300).

Bei der Diagnose stützte sich Lempp neben Anamneseerhebungen zum Schwangerschaftsverlauf, der Geburt und der frühen Kindheit auf neuropsychiatrische (EEG, Liquoruntersuchung, Pneumoenzephalographie) und psychodiagnostische Untersuchungsverfahren. Bis auf eine bestimmte Fingeranomalie „gibt es aber für ihn kein einziges spezifisches Symptom oder Testergebnis, das mit Sicherheit auf das Vorhandensein einer solchen hirnrnorganischen oder hirnfunktionellen Störung schließen läßt“ (Göppel, 1989, S. 300). Die Diagnose bleibt letztendlich eine Summations-, Eindrucks- bzw. Verdachtsdiagnose, „die sich auf die klinische Erfahrung und das ‚geschulte Auge‘ des Kinderpsychiaters – und damit natürlich auch auf sein theoretisches Vorverständnis – stützt“ (ebd., S. 300).

So unspezifisch wie die Diagnose sind auch die Beschreibungen des Krankheitsbildes. Die Fallbeispiele, die Lempp anführt, reichen von aggressiven, ausagierenden, ängstlich gehemmten, Kindern mit Kopfschmerzen, über Kinder mit hypermotorischem Bewegungsdrang und Distanzstörungen bis hin zu Kindern mit Verwahrlosungserscheinungen (Lempp, 1964, in Göppel, 1989, S. 300-301).

Somit stellt auch das Konstrukt frühkindliche Hirnschädigung nicht mehr als einen Sammeltopf für alle möglichen Formen von Verhaltensauffälligkeiten dar und kann nicht zu einem besseren Verständnis für die Ursachen von auffälligen Verhaltensweisen beitragen. Erneut gewinnt der organische Faktor deutlich an Gewicht in der Beurteilung der Ursachen von Verhaltensstörungen.

Göppel betont schlussendlich die Unterschiede dieses Konzepts zu jenem der psychopathischen Minderwertigkeit und schreibt dazu folgendes: „Anders auch als damals werden heute die manifesten Auffälligkeiten und Verhaltensstörungen nicht als direkter Ausfluß einer ‚abnormen Anlage‘ und auch nicht als unmittelbare Folge der hirnrnorganischen Schädigung gesehen, sondern als das Ergebnis einer durch diese Schädigung von Anfang an erschwerten Entwicklung, in der sich primär organisch

bedingte und sekundär milieureaktive Störungen unentwirrbar verflechten“ (ebd., S. 302).

Die Theorie der frühkindlichen Hirnschäden wurde in der Folge unter vielen unterschiedlichen Bezeichnungen und Akzentuierungen, jedoch in ihren Grundlagen sehr ähnlicher Weise, in der Diskussion um das verhaltensgestörte Kind weitergeführt. Einige der geläufigsten Bezeichnungen im deutschsprachigen Raum sind: MCD (minimale cerebrale Dysfunktion), POS (psycho-organisches Syndrom), HKS (hyperkinetisches Syndrom) und ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndrom), etc.

Dass sich auch heute bezüglich der Diagnostik von Verhaltensstörungen noch nichts wesentliches verändert hat, zeigt die aktuelle Diskussion bezüglich der Ursache einer der häufigsten psychischen Störungen im Kindesalter, der hyperkinetischen Störung, auch unter dem Namen ADHS⁴ bekannt.

Während Vertreter der Psychiatrie und Psychologie ADHS auf eine Stoffwechselstörung im Gehirn zurückführen, verweisen insbesondere Pädagogen aber auch einige Mediziner darauf, dass der Nachweis dieses postulierten organischen Defizits nach wie vor nicht erbracht werden konnte und machen auf soziokulturelle und psychodynamische Aspekte, die zur Ausbildung dieser Verhaltensweisen führen können, aufmerksam (Roggensack, 2006, S.9; Hüther/ Bonney, 2002, S. 8).

3.4 Kritische Betrachtung der Konstruktion von Verhaltensstörungen

Gegen die Konstruktion anormaler Verhaltensweisen hat es schon früh, auch in der eigenen Disziplin, Vorbehalte gegeben.

Besonders häufig bezieht sich die Kritik auf die Unklarheit der Anwendung des Normalitätskonzepts in Bezug auf die Verhaltensebene. Schon 1925 stellt der Schweizer Heilpädagoge Hanselmann die berechtigte Frage, was normal ist und lehnt die Anwendung der Konstruktion der Durchschnittsnormalität auf den Menschen ab.

Von der Pädagogin Birgit Warzecha wird kritisiert, dass obwohl Verhaltensstörungen über eine Abweichung von der Normalität definiert werden, sich die Disziplinen, die sich mit diesem Konstrukt näher beschäftigen, wie die Verhaltensgestörtenpädagogik,

⁴ Eine genaue Darstellung dieses Syndroms findet sich in Kapitel 2.4.1

mit der Feststellung von Normalität im Kontext von Verhalten sehr schwer tun. Der Begriff Normalität findet zwar häufig Verwendung, bleibt jedoch ohne genaue Benennung, „obwohl darüber Vorstellungen bestehen müssen, wenn eine Abweichung davon vorstellbar ist“ (von Stechow, 2004, S. 180). Des Weiteren erscheint Warzecha die Trennung in so genanntes normales und gestörtes Verhalten angesichts der beschleunigten Diversifizierung von Lebensstilen im Zeitalter der Postmoderne sehr fragwürdig. Für Warzecha stellt der Begriff Verhaltensstörung eine Etikettierung dar, die sowohl vom Kontext als auch der Definitionsmacht abhängig ist.

Sowohl der Pädagoge Norbert Mischker, als auch der Psychologe Jörg Schlee betonen, dass der Begriff Verhaltensstörung unzulässig ist, da der Objektbereich völlig unklar bleibt. Es gehe daraus nicht hervor, welche Verhaltensweisen des Menschen als gestört angesehen werden. Beide heben hervor, dass bei der Feststellung einer Verhaltensstörung immer nur ein Teilbereich des Verhaltens gemeint ist, wobei eben nicht festgelegt wird, um welche Ausschnitte es sich handelt und wie die gestörten und nicht gestörten Anteile zu einander gewichtet werden. Schlee merkt an, dass das Allumfassende des Begriffs Verhalten zu einer Beliebigkeit und Unklarheit des Objektbegriffs führt, wodurch der Terminus einer Leerformel gleicht (von Stechow, 2004, S. 182-185). Mischker betont, dass sich der Mensch, solange er lebt, immer verhält. Somit kann das Verhalten an sich nicht gestört sein, es kann nur qualitativ oder quantitativ von einer Norm abweichen (Mischker, 2005, S. 44).

Neben der Unklarheit des Objektbereichs liegt für Schlee eine weitere Schwäche in der heimlichen Wertigkeit des Begriffs.

Darunter versteht er die unzulässige Vermischung von präskriptiven und deskriptiven Anteilen. Deskriptive Aussagen müssen empirisch überprüfbar sein. Schlee verortet für den Begriff Verhaltensstörung allerdings einen Mangel an eindeutigen Kriterien „für die Feststellung, wann das Verhalten als normal angesehen werden kann und wann es in das gestörte Verhalten übergeht“ (von Stechow, 2004, S. 185). Präskriptive Aussagen beziehen sich hingegen auf positive bzw. negative Wertigkeiten gegenüber Sachverhalten. Bei der Feststellung einer Verhaltensstörung kommen diese Anteile besonders stark zum Tragen. Da dem Beobachter keine wissenschaftlichen Maßstäbe zur Verfügung stehen, auf die er sein Urteil beziehen kann, muss er seine eigenen Wertmaßstäbe zur Beurteilung heranziehen. Schlee zufolge gibt es weder Vorstellungen

von ungestörtem, regulärem oder normalem Verhalten, noch existieren Kriterien, ab wann das normale Verhalten in das gestörte Verhalten übergehen würde. Es liegt somit im Ermessen des Betrachters eine Verhaltensstörung festzustellen.

Die Feststellung einer Verhaltensstörung ist für ihn demnach nicht mehr als eine bewertende Stellungnahme (ebd., S. 185).

Er thematisiert ebenfalls die von Warzecha angesprochene Definitionsmacht, denn der Begriff Verhaltensstörung wird (zumeist) von Erwachsenen gegenüber Kindern und Jugendlichen eingesetzt (von Stechow schreibt an einer Stelle, dass sich der Begriff Verhaltensstörung ausschließlich auf kindliche Verhaltensweisen bezieht. Dieser Aussage muss an dieser Stelle widersprochen werden, da der Begriff in der Internationalen Klassifikation psychischer Störungen der WHO sehr wohl auch in Bezug auf Erwachsene Anwendung findet, allerdings handelt es sich um eine relativ geringe Anzahl von ausgewiesenen Verhaltensstörungen im Erwachsenenalter). Dadurch wird deutlich „wer in einer Situation die Definitionsmacht hat und wer den Zweifel am Wert seiner Person zu akzeptieren hat“ (Schlee, 1989, zitiert in von Stechow, 2004, S. 186). Zudem hebt er hervor, dass die Begriffsbenutzer ihr eigenes Handeln als rational und sinnorientiert ansehen, aber gleichzeitig die Intentionalität und Sinnorientierung bei den „Verhaltensgestörten“ in Frage stellen.

Claudia Roggensack, die sich ausführlich mit dem Konstrukt AD(H)S auseinandergesetzt hat, geht in ihren Ausführungen noch weiter wenn sie behauptet, dass „Handlungen von Menschen, die nicht erklärbar sind – oder sich zumindest einer direkten Erklärung entziehen, und damit für die Umgebung nicht verständlich sind, [...] als Symptome und damit als Krankheitszeichen betrachtet“ (Roggensack, 2006, S. 43) werden. Auf der anderen Seite erfahren störende Verhaltensweisen, die erklärbar sind für den Beobachter, keinen Symptomcharakter. In diesem Fall können die gegebenenfalls erforderlichen Maßnahmen, wie z.B. Disziplinierung oder eine andere Art der Beeinflussung, direkt am Subjekt selbst angesetzt werden. Anders ist dies im Falle der nicht erklärbaren störenden Verhaltensweisen. „Hier wird Bezug genommen auf die Vorstellung eines ‚Symptoms‘, das als Anzeichen für eine Erkrankung bewertet wird“ (Roggensack, 2006, S.43).

Auch der Pädagoge Wolfgang Jantzen stellt fest, dass es keinen Maßstab für ein normales Verhalten gibt, nach dem man eine Verhaltensstörung beurteilen könnte. Er kritisiert die Biologisierung sozialer Fragen und spricht von Verhaltensstörungen als sozialer Konstruktion. Jantzen fordert in seinem Artikel „Über die soziale Konstruktion von Verhaltensstörungen. Das Beispiel ‚Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom‘ (ADS)“ dem herrschenden Normalisierungsdruck die Anerkennung von Vielfalt und Differenz entgegenzustellen. Zudem verweist er auch auf die Ähnlichkeit der heute verbreiteten Diagnose AD(H)S mit den zuvor ausführlich dargestellten Konstrukten „Kinderfehler“ und „psychopathische Minderwertigkeit“ (Jantzen, 2001, S. 222-230).

Jantzen ist nicht der Einzige, der auf diesen Zusammenhang aufmerksam macht. Auch von Stechow hebt hervor, dass die idealtypisch konstruierten Items (beim Versuch, Verhaltensstörungen zu kategorisieren), die unerwünschte Verhaltensweisen umschreiben, stark an die Theorie und Tradition der Kinderfehler-Lehre erinnern (von Stechow, 2004, S. 188).

Wie im Kapitel über Normalität und Wissenschaft erwähnt wurde, versuchte man im Laufe des 19. Jahrhunderts immer mehr Systeme zur Klassifikation in den unterschiedlichsten Disziplinen zu entwickeln.

Das erste Klassifikationssystem zur Erfassung von Krankheiten entwickelte der Epidemiologe William Farr Ende des 19. Jahrhunderts. Farris Anliegen war es, durch die Einteilung von Krankheiten in Klassen, ein Instrumentarium zu entwickeln, welches es ermöglichen würde, in Zukunft auch präventivmedizinisch zu arbeiten.

„Vorgänger dieser Krankheitsklassifikationen waren sogenannte Todesursachenverzeichnisse, die jedoch statistisch schwer zu verifizieren waren. Denn oftmals starben die Kinder an vielfältigen Komplikationen dieser Krankheiten, so dass dann die Komplikationen – und nicht die Primärerkrankungen angegeben worden sind. Nun erstellte man ein Klassifikationssystem, das Krankheiten gruppierte nach epidemischen Krankheiten, konstitutionellen und Allgemeinerkrankungen, örtlichen Krankheiten (geordnet nach der anatomischen Lokalisation), entwicklungsbedingten Krankheiten und Verletzungen“ (Roggensack, 2006, S. 166).

Darauf aufbauend entwickelte sich das ICD (International Classification of Diseases), das seit der Gründung der Weltgesundheitsorganisation im April 1948 von dieser weiterentwickelt und herausgegeben wird. Mittlerweile liegt dieses

Klassifikationssystem in seiner zehnten Version auf, weshalb auch vom ICD-10 gesprochen wird.

Wie bereits erwähnt versuchte man zunehmend auch störende Verhaltensweisen bzw. psychische Störungen in solchen Klassifikationssystemen zu erfassen.

Neben dem ICD, das im Kapitel V (F) auf psychische Störungen sowie Verhaltensstörungen eingeht, gibt es seit 1952 mit dem „Diagnostischen und Statistischen Manual psychischer Störungen“ (DSM) der American Psychiatric Association ein Klassifikationsinstrument, das sich ausschließlich mit der Klassifikation psychischer Störungen beschäftigt. Dieses Manual liegt zur Zeit in seiner vierten Version vor. Während im ICD-10 ausdrücklich auch von Verhaltensstörungen gesprochen wird, wird dieser Terminus im DSM-IV vermieden, wobei unter einer anderen Bezeichnung die gleichen „Krankheitsbilder“ beschrieben werden. Gerade diese Klassifikation psychischer Störungen bzw. von Verhaltensstörungen erfährt unter anderem auch viel Kritik.

Die Kritik bezieht sich im Wesentlichen auf die bereits zuvor erwähnten Punkte, wie fehlender Objektbereich und fehlende Maßstäbe zur Beurteilung störender bzw. normaler Verhaltensweisen, die auch in den vermeintlich wissenschaftlichen diagnostischen Verfahren nicht überwunden werden können.

Zum besseren Verständnis, soll dies an folgendem Beispiel illustriert werden.

3.4.1 Internationale Klassifikation von Verhaltensstörungen am Beispiel ADHS

Das Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätssyndrom (ADHS) zählt neben den aggressiven Verhaltensstörungen (Störungen des Sozialverhaltens) zur häufigsten psychischen Störung im Kindesalter (Döpfner; Frölich; Lehmkuhl, 2000, S. 1). Die Angaben zur Prävalenz dieser Verhaltensstörung variieren in der Literatur zwischen 4% und 12%.

In den beiden erwähnten Klassifikationsinstrumenten gibt es sowohl Unterschiede hinsichtlich der Bezeichnung der Störung, als auch in Bezug auf die Anzahl und Kombination der Symptome, die für die Diagnose herangezogen werden.

Der wesentlichste Unterschied bezieht sich auf die Bildung von Subtypen im DSM-IV, auf die im ICD-10 gänzlich verzichtet wird.

Während im ICD-10 die Bezeichnung „Hyperkinetische Störungen“ verwendet wird, werden Störungen desselben Typus im DSM-IV als AD(H)S (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung) bezeichnet.

Die Klassifikation dieser Verhaltensstörung erfolgt, wie auch bei allen anderen Formen von Verhaltensstörungen, in Form von Auflistungen ausgewählter Verhaltensweisen, die die Störung kennzeichnen.

Im Falle der hyperkinetischen Störung handelt es sich um insgesamt 18 ausgewählte Verhaltensweisen, die wiederum nach den drei Kernsymptomen „Unaufmerksamkeit“, „Hyperaktivität“ und „Impulsivität“ gruppiert werden.

Während es nach dem ICD-10 für die Diagnose einer hyperkinetischen Störung unerlässlich ist, dass in allen drei Bereichen (Aufmerksamkeit, Aktivität und Impulsivität) eine Störung feststellbar ist, wird dies im DSM-IV durch die zuvor erwähnte Bildung von Subtypen umgangen.

Das DSM-IV unterscheidet zwischen

- „dem *gemischten Subtypus der Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung*, bei dem wie beim ICD-10 alle Kernsymptome auftreten
- dem *vorherrschend unaufmerksamen Subtypus* und
- dem *vorherrschend hyperaktiv-impulsiven Subtypus*“ (Döpfner et al., 2000, S.2).

Beim vorwiegend unaufmerksamen Subtypus liegt eine reine Störung der Aufmerksamkeit ohne Hyperaktivität und Impulsivität vor, hingegen müssen beim vorwiegend hyperaktiv-impulsiven Subtypus die Kriterien der Aufmerksamkeitsstörung nicht erfüllt werden.

Die Auflistung der Symptome erfolgt in Anlehnung an das Klassifikationsinstrument der WHO, wobei hervorzuheben ist, dass sich die Beschreibung des Störungsbildes nach dem DSM-IV nur durch geringfügig andere Formulierungen von dem hier vorgestellten unterscheidet. Bei der Anzahl der angeführten Verhaltensweisen sind keine Unterschiede festzustellen.

Im ICD-10 werden unter dem Kernsymptom „Unaufmerksamkeit“ neun Beschreibungen kindlicher Verhaltensweisen subsumiert. Zumindest sechs der neun Symptome müssen mindestens sechs Monate lang in einem mit dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden und unangemessenen Ausmaß bestanden haben (Dilling; Freyberger, 2001, zitiert in Roggensack, 2006, S.51).

„Die Kinder

- sind häufig unaufmerksam gegenüber Details oder machen Flüchtigkeitsfehler bei den Schularbeiten und sonstigen Arbeiten und Aktivitäten;
- sind häufig nicht in der Lage, die Aufmerksamkeit bei Aufgaben und beim Spielen aufrechtzuerhalten;
- hören häufig scheinbar nicht, was ihnen gesagt wird;
- können oft Erklärungen nicht folgen oder ihre Schularbeiten, Aufgaben oder Pflichten am Arbeitsplatz nicht erfüllen (nicht wegen oppositionellem Verhalten oder weil die Erklärungen nicht verstanden werden können);
- sind häufig beeinträchtigt, Aufgaben und Aktivitäten zu organisieren;
- vermeiden ungeliebte Arbeiten, wie Hausaufgaben, die geistiges Durchhaltevermögen erfordern;
- verlieren häufig Gegenstände, die für bestimmte Aufgaben wichtig sind, z.B. Unterrichtsmaterialien, Bleistifte, Bücher, Spielsachen und Werkzeuge;
- werden häufig von externen Stimuli abgelenkt;
- sind im Verlauf der alltäglichen Aktivitäten oft vergesslich“ (Dilling; Freyberger, 2001, zitiert in Roggensack, 2006, S.51-52).

Unter dem Kernsymptom „Überaktivität“ werden fünf Symptome subsumiert, wobei davon zumindest drei mindestens sechs Monate lang in einem mit dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden und unangemessenen Ausmaß bestanden haben müssen (Dilling; Freyberger, 2001, zitiert in Roggensack, 2006, S. 52).

„Die Kinder

- zappeln häufig mit Händen und Füßen oder winden sich auf den Sitzen;
- verlassen ihren Platz im Klassenraum oder in anderen Situationen, in denen Sitzenbleiben erwartet wird;

- laufen häufig herum oder klettern exzessiv in Situationen, in denen dies unpassend ist (bei Jugendlichen und Erwachsenen entspricht dem nur ein Unruhegefühl);
- sind häufig unnötig laut beim Spielen oder haben Schwierigkeiten, sich ruhig mit Freizeitbeschäftigungen zu befassen;
- zeigen ein anhaltendes Muster exzessiver motorischer Aktivität, die durch die soziale Umgebung oder Vorschriften nicht durchgreifend beeinflussbar sind“ (Dilling; Freyberger, 2001, zitiert in Roggensack, 2006, S. 52).

Unter dem Kernsymptom „Impulsivität“ werden vier Symptome subsumiert, wobei davon mindestens eines mindestens sechs Monate lang in einem mit dem Entwicklungsstand des Kindes nicht zu vereinbarenden und unangemessenen Ausmaß bestanden haben muss (Dilling; Freyberger, 2001, zitiert in Roggensack, 2006, S. 52).

„Die Kinder

- platzen häufig mit Antworten heraus, bevor die Frage beendet ist;
- können häufig nicht in einer Reihe warten oder warten nicht, bis sie bei Spielen oder in Gruppensituationen an die Reihe kommen;
- unterbrechen und stören andere häufig (z.B. mischen sie sich ins Gespräch oder Spiel anderer ein);
- reden häufig exzessiv, ohne angemessen auf soziale Beschränkungen zu reagieren“ (Dilling; Freyberger, 2001, zitiert in Roggensack, 2006, S. 52).

Bei all diesen aufgezählten Verhaltensweisen, die, wenn sie in einer bestimmten Häufigkeit bzw. Intensität auftreten, zur Diagnose AD(H)S führen, handelt es sich nicht grundsätzlich um abweichende Verhaltensweisen, es sind vielmehr Verhaltensweisen, die jedem, der mit Kindern zu tun hat, bestens vertraut sind. Es werden auch nicht die Verhaltensweisen an sich pathologisiert, sondern vor allem deren unangemessenes Ausmaß, wenn dieses nicht dem Entwicklungsstand entspricht. Dies wird deutlich durch die Verwendung der Adjektive „häufig“ bzw. „oft“ bei 15 der insgesamt 18 Beschreibungen. Dieses „Zuviel“ wird nicht näher erläutert, es wird dem Beobachter (Arzt/ Lehrer/ Eltern) überlassen, wann das tolerierbare Ausmaß überschritten ist.

„Das ‚Zuviel‘ wird durch die soziale Umwelt definiert, die unter Umständen in einem bestimmten Alter eine ‚Plussymptomatik‘ toleriert (zum Beispiel die Kletterfreude des Kleinkindes) und zu einem späteren Zeitpunkt – die gleiche Aktivität – zu verhindern sucht. Ausgangspunkt oder ‚Maßstab‘ für diese Überschreitung ist die jeweilige Vorstellung des Beobachters“ (Roggensack, 2006, S. 44).

Zudem wird auch eine situationsspezifische Wertung vorgenommen, indem immer wieder darauf verwiesen wird, dass bestimmte Verhaltensweisen, im vorliegenden Kontext nicht angebracht sind, so z.B. bei den folgenden Aussagen: „steht häufig in der Klasse oder in anderen Situationen auf, in denen Sitzenbleiben erwartet wird“, „läuft häufig herum oder klettert exzessiv in Situationen, in denen dies unpassend ist“.

Es wird allerdings von den Autoren nie erwähnt, dass diese Verhaltensweisen in einem anderen Kontext durchaus den üblichen Normalitätsvorstellungen entsprechen würden.

Es handelt sich also durchwegs um subjektive Bewertungen, da je nach Beobachter, die Beurteilung von der Angemessenheit, sowohl in Bezug auf den Kontext als auch auf das Ausmaß, variieren wird.

Neben dem Ausmaß und dem Kontext kommt noch eine kulturelle bzw. soziale Komponente ins Spiel. In den Formulierungen werden immer wieder kulturelle bzw. soziale Vorgaben angesprochen, die, wenn sie missachtet werden, als Abweichung interpretiert werden. Besonders deutlich wird dies bei den folgenden Beschreibungen: „platzen häufig mit Antworten heraus, bevor die Frage beendet ist“, „können häufig nicht in einer Reihe warten oder warten nicht, bis sie bei Spielen oder in Gruppensituationen an die Reihe kommen“ oder „reden häufig exzessiv, ohne angemessen auf soziale Beschränkungen zu reagieren“.

Claudia Roggensack meint hierzu: „Kinder in unserem Kulturkreis sollen mit dem Sprechen warten bis Erwachsene ausgesprochen haben, sollen sich in eine Gruppe einfügen und sollen offensichtlich auch nicht zuviel sprechen bzw. nur dann, wenn das Wort an sie gerichtet wird“ (Roggensack, 2006, S. 45).

Auffallend bei der Auswahl der Verhaltensweisen ist auch, dass sich ein großer Teil der Beschreibungen ausschließlich auf den schulischen Kontext bezieht, der andere Teil zumindest auf diesen übertragbar ist, so z.B. bei der Beschreibung „hören häufig scheinbar nicht, was ihnen gesagt wird“. Hierbei muss es sich nicht notwendigerweise

um den schulischen Kontext handeln, allerdings wird das Befolgen von Anweisungen der Lehrer in der Schule als unerlässlich angesehen.

Aufgrund des starken schulischen Bezugs könnte man laut Roggensack ebenso von einem „Schulsyndrom“ sprechen (Roggensack, 2006, S. 172).

Der hier vertretenen Sichtweise zufolge sind normale Kinder Kinder, die ordentlich arbeiten, sich auch über längere Zeit auf Aufgaben konzentrieren können, der Person die mit ihnen spricht zuhören, Anweisungen anderer befolgen, Pflichten ausführen, keine Probleme mit dem Organisieren von Aufgaben und Aktivitäten haben, sich gerne und auch über längere Zeit mit Aufgaben, die eine geistige Anstrengung erfordern beschäftigen, gut organisiert sind, nicht leicht ablenkbar und nicht vergesslich sind, ruhig auf ihrem Stuhl sitzen, nur dann aufstehen und sich bewegen, wenn es gewünscht wird und dann auch nicht zu exzessiv, ruhige Freizeitaktivitäten und Spiele bevorzugen, mit dem Sprechen warten, bis andere ausgesprochen haben, sich in eine Gruppe einfügen können, nicht zuviel sprechen und das nur dann, wenn das Wort an sie gerichtet wird.

Wer mit Kindern, in welcher Weise auch immer zu tun hat, wird eine mehr oder weniger große Diskrepanz zwischen dieser Darstellung und den tatsächlich gezeigten kindlichen Verhaltensweisen feststellen. Bei den dargestellten Verhaltensweisen handelt es sich weniger um die Beschreibung normaler Verhaltensweisen im Sinne von der am häufigsten anzutreffenden Ausprägung eines Merkmals, als vielmehr um die Beschreibung sozial erwünschter Verhaltensweisen bzw. normaler Verhaltensweisen im Sinne einer typisierten Verhaltensanordnung oder Erfüllungsnorm.

Während es gern so dargestellt wird, als würde es sich bei den angeführten Verhaltensweisen um Abweichungen von der Normalität handeln, sind es demnach eher Abweichungen von der Norm gegen die hier verstoßen wird und die anschließend sanktioniert (im medizinisch-psychiatrischen Kontext pathologisiert) werden.

Interessant ist, dass die hier dargestellten Vorstellungen normaler kindlicher Verhaltensweisen sehr stark mit den Normalitätskonstruktionen übereinstimmen, die in der bürgerlichen Gesellschaft entstanden sind. Zur Veranschaulichung sei noch einmal an die Ausführungen von Stechows in Bezug auf bürgerliche Verhaltensvorstellungen

verwiesen. „Das normale bürgerliche Kind rennt nicht herum, es fuchelt nicht mit den Armen, es hüpf und springt nicht. [...] Es sitzt gerade und ruhig auf seinem Stuhl oder seiner Bank. Es schreit nicht herum und zieht keine Grimassen“ (von Stechow, 2004, S. 152-153).

Der Beurteilung von Stechows, dass viele der Forderungen der Aufklärungspädagogen auch heute noch nichts an ihrer Gültigkeit verloren haben, kann man sich an dieser Stelle nur anschließen. Für einige dieser Benimmvorschriften konnten im Laufe der Zeit neue, „rationale“ Begründungen, wie Hygienevorschriften oder die Gefahr einer Verletzung, gefunden werden, andere haben bis heute zwar nichts an ihrer Gültigkeit verloren, obwohl sie nach wie vor unbegründbar bleiben.

All diese Verhaltensweisen bzw. Werte und Normen sollen Menschen im Laufe ihres Lebens lernen. Sie sollen lernen sich auf Aufgaben zu konzentrieren, anderen aufmerksam zuzuhören, Aufgaben die ihnen gestellt werden zu erledigen (zuerst die der Eltern und Lehrer, später die ihrer Arbeitgeber, etc.), aber auch in welchen Situationen es angemessen ist, sich zu bewegen, zu sprechen, etc.

Das Erlernen dieser Verhaltensweisen soll ein reibungsloses Zusammenleben garantieren. Den pädagogischen Institutionen, unter anderem der Schule, wird im Zusammenhang mit der Ausbildung dieser Verhaltensweisen eine sehr große Bedeutung zugesprochen.

3.5 Reflexion und Ausblick

Normalitätskonstruktionen, dies wurde ausführlich dargestellt, sind das Produkt eines gesellschaftlichen Transformationsprozesses, der durch die Zunahme an Komplexität, einem immer höheren Grad an Differenzierungen, sowie steigender Verflechtungszusammenhänge gekennzeichnet ist. Diese Umbildungen des sozialen Gefüges der gesellschaftlichen Ordnung erforderten auch von den Individuen Verhaltensveränderungen, insbesondere die Ausbildung trieb- und affektkontrollierter Verhaltensweisen, die zunehmend auch von den Kindern verlangt wurden.

Michél Foucault, der sich ausführlich mit Normalitätskonstruktionen beschäftigt hat, beschreibt die Einpassung der Individuen in die gesellschaftlichen Funktionen der bürgerlichen Gesellschaft unter dem Gesichtspunkt der Disziplinierung, die über den Zugriff auf den gelehrigen Körper durchgesetzt wird. Zur damaligen Zeit entsteht auch das Bild des Kindes, das, gemessen an den Verhaltensstandards der gebildeten Erwachsenen, roh, wild, unzivilisiert, aber auch lernfähig und erziehbar erscheint. Die Erziehung der Kinder soll zur gewünschten Dämpfung der Triebe und Affekte führen und wird zur edlen und vornehmen Aufgabe in der bürgerlichen Gesellschaft.

„Die Schule wird zum Laboratorium, in dem die Einpassung in die gesellschaftlichen Funktionen *in vitro* vollzogen wird. Doch das Erbringen jener trieb- und affektregulierten Verhaltensweisen, die Stilllegung der kindlichen Körper oder die Erfüllung intellektueller Durchschnittsleistungen gelingt nicht allen Kindern in der gleichen Weise“ (von Stechow, 2004, S. 11) und führt in der Folge zur Konstruktion von unterschiedlichen Konzepten, die sich mit den Ursachen bzw. der Reduktion dieser störenden Verhaltensweisen auseinandersetzen.

In Anlehnung an die, im vorigen Kapitel ausführlich dargestellte Kritik der Konstruktion von Verhaltensstörungen, soll über einen gänzlich anderen Zugang gezeigt werden, dass Verhaltensweisen als individuell viabel (sinnvoll) zu begreifen sind und die Feststellung eines gestörten Verhaltens somit nicht zulässig ist.

Diese Sichtweise soll nicht die Augen vor der Tatsache verschließen, dass es Kinder und auch Erwachsene gibt, die vom gesamtgesellschaftlichen Standpunkt aus betrachtet ungünstige Verhaltensausrägungen zeigen. Es ist aber eine Absage an das weit verbreitete Vorgehen der normalistischen Verortung von Verhaltensweisen auf einer

kontinuierlichen Skala, die dazu benutzt wird, normale und anormale Verhaltensweisen auszuweisen.

4 Epistemologische Erkenntnisposition des Konstruktivismus

Das konstruktivistische Gedankengut, dessen Vorläufer sich bis in die Antike zurückverfolgen lassen, entstand zu Beginn bis Mitte des letzten Jahrhunderts.

Im Zentrum dieser Theorie steht die Vorstellung des Menschen als Konstrukteur seiner Welt bzw. Wirklichkeit was zur Folge hat, dass die Annahme über die Möglichkeit einer objektiven Erfassung der Wirklichkeit, der „Welt-an-sich“, verworfen wird.

Die Philosophie beschäftigt sich seit den ersten Zeugnissen abendländischen Denkens mit der epistemologischen Fragestellung wie wir Menschen Kenntnis von der Wirklichkeit erlangen und ob diese Kenntnis auch verlässlich und wahr ist (von Glasersfeld, 1981, S.18).

Im Laufe der Jahrhunderte lieferten Philosophen der verschiedenen Schulen, wie z.B. des Realismus, Rationalismus, Skeptizismus, etc. die unterschiedlichsten Lösungsvorschläge, kamen aber dem Problem, verlässliches Wissen von einer ontologischen Wirklichkeit, der „Welt-an-sich“, zu erlangen, nie wirklich näher.

Ernst von Glasersfeld, einer der bedeutendsten Konstruktivisten und Begründer des sogenannten radikalen Konstruktivismus, verortet das eigentliche Problem in der Fragestellung, die seiner Meinung nach dazu geführt hat, dass man einer verlässlichen Antwort kaum näher gekommen ist. Von Glasersfeld, der sich auf den Wissenschaftsphilosophen Hilary Putnam bezieht, schreibt, dass sich die Philosophen in den letzten zwei Jahrtausenden darüber stritten, was wirklich existiert, „aber über den Begriff der Wahrheit, der für sie alle mit dem Begriff der objektiven Gültigkeit verknüpft war, wären sie sich stets einig gewesen“ (von Glasersfeld, 1981, S.18).

Die konstruktivistische Erkenntnislehre wurde durch zahlreiche Strömungen, sowohl im Bereich der Philosophie als auch der Naturwissenschaften, maßgeblich beeinflusst.

Im Folgenden wird versucht, einen kurzen Überblick über die wesentlichsten theoretischen Einflüsse für die konstruktivistische Epistemologie zu geben.

4.1 Philosophische Einflüsse auf die konstruktivistische Erkenntnislehre

Die Philosophie, die sich wie schon erwähnt seit ihren Anfängen mit der Frage beschäftigte, wie wir Wissen von der objektiven Realität erlangen könnten, sah sich ab dem Zeitpunkt, an dem sich ein Denker seines Denkens bewusst wurde, mit dem Zweifel an der Übereinstimmung von Wissen und Wirklichkeit konfrontiert (von Glasersfeld, 1981, S.24).

Wichtige Vordenker konstruktivistischer Vorstellungen lassen sich bis in die Antike, unter anderem zu den Vorsokratikern, wie z.B. Demokrit, der darauf hinwies, dass man nicht erkennen könne wie ein Ding beschaffen oder nicht beschaffen ist, oder Xenophanes, demzufolge allem menschlichen Wissen die Idee des Scheins anhaftet, zurückverfolgen (von Glasersfeld, 1981, S.24 -25; von Glasersfeld, 1985, S. 1-5; Roggensack, 2006, S. 126).

Die Vorsokratiker bzw. Skeptiker sammelten vor allem unzählige Beweise für die Unzuverlässigkeit unserer Sinnesorgane. „Sie zeigten, daß Wahrnehmungen und darauf gegründete Urteile durch die Umstände und durch menschliche Einstellungen beeinflusst waren, so daß man nicht darauf vertrauen konnte, sie würden ein wahres Bild der realen Welt liefern. Wenn man zum Beispiel seine Hand aus einem Behälter mit kaltem Wasser in einen Behälter mit lauwarmen Wasser steckt, dann fühlt sich dieses heiß an; beginnt man aber mit dem heißen Wasser, dann fühlt sich das lauwarne kalt an. Die wahre Temperatur des Wassers kann daher nicht bestimmt werden, denn unsere Wahrnehmung hängt vom Erfahrungszusammenhang ab“ (von Glasersfeld, 1997, S. 59).

Vertreter des Skeptizismus verwiesen darauf, dass der Erlebende niemals wissen kann, inwiefern das, was er erlebt bzw. wahrnimmt, mit einer von ihm unabhängigen Welt übereinstimmt, da, um eine Übereinstimmung festzustellen, das Wahrgenommene mit der Wirklichkeit verglichen werden müsste. Ein solcher Vergleich wäre allerdings nur möglich, wenn man schon Erlebtes noch nicht Erlebtem gegenüberstellen könnte, was faktisch unmöglich ist.

„Etwas das ‚erblickt‘ werden könnte, müßte *da* sein, bevor der Blick darauf fällt – und Wissen wäre somit notwendigerweise *Abbild* einer Welt, die da ist, d.h. existiert, bevor ein Bewusstsein sie sieht oder auf andere Weise erlebt“ (von Glasersfeld, 1981, S.24).

Immanuel Kant war der Erste, der das individuelle Wahrnehmungsvermögen von Individuen als maßgeblichen Einflussfaktor bei der Wahrnehmung einer vermeintlich objektiven Welt betonte, wodurch er den Eigenanteil des Menschen am Erkenntnisprozess hervorhebt.

„Alles was wir aus Erfahrung schließen, bezieht sich somit auf unsere Erfahrung und nicht auf eine sogenannte ‚objektive Materie‘“ (Roggensack, 2006, S. 127).

Kant rückte Raum und Zeit als Anschauungsformen unseres Erfahrens aus dem Bereich der absoluten Wirklichkeit in den Bereich des subjektiv Phänomenalen, was zur Folge hatte, dass nicht nur die Eigenschaften der Dinge als Erzeugnis des Erlebenden Subjekts verstanden werden mussten, „sondern auch ihre Dinglichkeit, d.h. ihre Einheit und körperliche Ganzheit, sowie die Struktur der Wirklichkeit schlechthin“ (von Glasersfeld, 1985, S. 2).

Bis zu dieser Zeit standen die Unzulänglichkeiten der sinnlichen Wahrnehmungen im Mittelpunkt des Zweifels um die Wahrnehmung einer so genannten ontischen Realität. Kants Zweifel an der Dinglichkeit unterminierte jedoch jede Vorstellung von objektiver Struktur in der Welt.

Was jedoch Kant mit den anderen Skeptikern verband, war der weiterhin bestehende Wissensbegriff, den Ernst von Glasersfeld als jahrtausende altes Missverständnis bezeichnet (von Glasersfeld, 1985, S. 3).

Dieser von Glasersfeld angesprochene Wissensbegriff, geht von der Welt der ontischen Dinge, der „Dinge-an-sich“, die Kant „noumena“ nannte aus, die der Mensch mit Hilfe seiner Sinnesorgane wahrnimmt. Dieser Auffassung zur Folge ist es die Aufgabe des vernunftbegabten, denkenden Menschen, Struktur und Gesetze jener von ihm prinzipiell unabhängigen Welt zu erkennen. „Das heißt, er muß den Entdecker spielen und, mögen seine Sinne auch unzuverlässig sein und seine Vernunft zu schwach und begrenzt, um alles zu verstehen, so soll sein unermüdliches Suchen und Denken doch allmählich zu einer Annäherung an ein ‚wahres‘ Weltbild führen“ (von Glasersfeld, 1985, S. 4).

Von Glasersfeld weist in der Folge darauf hin, dass von Vertretern dieser Erkenntnislehre jedoch nicht näher erklärt wird, wie man sich dieser Annäherung an die

Wahrheit vergewissern soll. Die Wissenschaft wird als einziges „Beweismittel“ herangezogen, mit dem Argument, „daß die Wissenschaft uns nach und nach Dinge ermöglicht, die vorher ausgeschlossen waren“ (von Glasersfeld, 1985, S. 4) und dadurch der Fortschritt des Wissens hinreichend belegt wird.

Watzlawick, ebenfalls Vertreter des Konstruktivismus, zitiert in seinem Buch „Vom Unsinn des Sinns oder vom Sinn des Unsinn“ Jaspers, der folgendes hierzu meint: „’Das Unheil menschlicher Existenz beginnt, wenn das wissenschaftlich Gewusste für das Sein selbst gehalten wird, und wenn alles, was nicht wissenschaftlich wißbar ist, als nicht existent gilt’“ (Watzlawick, 2005, S. 56).

Von Glasersfeld wirft die Frage auf, die seines Erachtens nach die Hauptfrage des Konstruktivismus darstellt, nämlich wie wir Menschen in vielen Beziehungen eine relativ verlässliche und stabile Welt erleben, wenn Kants Aussage zutrifft, dass die Erfahrung uns nichts über die Struktur der Dinge lehren kann.

Von Glasersfeld weist in der Folge darauf hin, dass die Beantwortung dieser Frage bereits ein halbes Jahrhundert vor Kants revolutionärer Aussage vom Philosophen Giambattista Vico vorbereitet wurde.

Vico wies mit seinem Ausspruch „’Verum ipsum factum – das Wahre ist dasselbe wie das Gemachte ’“ (von Glasersfeld, 1981, S.26; Roggensack, 2006, S. 135) schon zu Beginn des 18. Jahrhunderts darauf hin, dass der Erkenntnisprozess durch Zusammenfügen, Operieren und Konstruieren bestimmt ist. Vico geht davon aus, dass der Mensch nur das kennen kann, was er selber gemacht hat, „denn nur der Erbauer selbst kann von den Dingen, die er zusammenstellt (componit), wissen, was die Bestandteile sind und wie sie miteinander verbunden wurden“ (von Glasersfeld, 1981, S.26). Aus genau diesem Grund kann seiner Meinung nach auch nur Gott wissen, wie die wirkliche Welt beschaffen ist, da er der Erbauer ist. Für Vico ist es deshalb auch nicht weiter verwunderlich, dass wir Menschen eine relativ stabile und verlässliche Welt erleben, da wir ja selbst die Konstrukteure unserer Welt sind.

Für Vico ist „Wissenschaft (scientia) Kenntnis (cognitio) der Entstehung, der Art und Weise, wie die Dinge hergestellt wurden“ (von Glasersfeld, 1981, S.26) und Wissen nichts anderes, „als die Dinge in eine schöne Beziehung zueinander zu bringen“ (von Glasersfeld, 1981, S. 28).

Weiterer zentraler Gedanke bei Vico bezieht sich auf die Konstruktion selbst. Während für Kant die Art und Weise der Konstruktion durch das Apriorische bestimmt ist, verortet Vico die einzige Beschränkung in der Geschichte der Konstruktionen selbst, „weil das jeweils bereits Gemachte das einschränkt, was noch gemacht werden kann“ (von Glasersfeld, 1981, S. 29).

In diesen Überlegungen Vicos sieht Von Glasersfeld Übereinstimmungen mit den Grundgedanken der kybernetischen Erkenntnislehre, auf die später noch näher eingegangen wird.

4.2 Einfluss naturwissenschaftlicher Erkenntnisse auf den Konstruktivismus

Neben philosophischen Strömungen hatten Erkenntnisse im Bereich der Naturwissenschaften zu Beginn des 20. Jahrhunderts maßgeblichen Einfluss auf die Ausbildung der konstruktivistischen Erkenntnislehre, die den Menschen als Konstrukteur seiner eigenen Wirklichkeit sieht.

Hier sind vor allem Max Planck, Albert Einstein, Niels Bohr und Werner Karl Heisenberg wichtig zu erwähnen.

Plancks Quantentheorie besagt, dass Energie nicht kontinuierlich fließt, sondern in so genannten Quanten ausgestrahlt wird. Zentral für den Konstruktivismus ist Plancks Feldtheorie, welche den Begriff des unteilbaren Atoms ersetzt und die Beziehung der subatomaren Teilchen untereinander beschreibt. Die Folge der Feldtheorie war, dass die äußere Welt fortan nicht mehr als Welt isolierter Glieder verstanden werden konnte, sondern als Struktur, die die Beziehungen der einzelnen Glieder untereinander beschrieb. Innerhalb der Struktur stehen nicht die Eigenschaften einzelner Glieder im Zentrum, „sondern die einzelnen Glieder werden bestimmt durch die Eigenschaften anderer Glieder und ihre gegenseitigen Beziehungen“ (Roggensack, 2006, S. 127).

Einsteins Relativitätstheorie basiert auf eben jenen Erkenntnissen. Einstein beschreibt Raum und Zeit, entgegen der Newtonschen Vorstellung, als relative und nicht exakte Größen, was zur Folge hat, dass Raum und Zeit in einem untrennbaren Raum-Zeit-Kontinuum verbunden sind. Einstein wies darauf hin, dass es nicht möglich sei, nur beobachtbare Größen in eine Theorie aufzunehmen. In einem Gespräch hat er angeblich

zu Heisenberg gesagt, dass es vor allem die Theorie ist, die darüber entscheidet was man beobachtet (Watzlawick, 2005, S. 56).

Niels Bohr, der nachwies, dass durch Änderungen der Elektronenbahn Energie entsteht, war einer der Ersten, der den Beobachter als maßgeblichen Teil seiner wissenschaftlichen Forschung, und nicht als unliebsame Fehlerquelle, betrachtete. Bohr betrachtete Physik nicht als Beschäftigung mit der „Natur-an-sich“, sondern vom Wissen das wir Menschen von der Natur haben (Roggensack, 2006, S. 128).

„Eine objektive Kenntnis der Natur kann es demnach nicht geben und subjektiv kann nur erfasst werden, was den Menschen ‚erscheint‘, da sie selbst eine Variable des Versuchs bzw. zur Messung gehören, die sie selbst anstellen“ (Roggensack, 2006, S. 128).

Heisenberg führte mit der von ihm 1927 entworfenen Unschärferelation eine neue Unbestimmtheit ein. Er widerspricht Kants Theorie des „Dinges-an-sich“. Ihm zu Folge verfügt ein atomares Teil oder Ding über nichts Bestimmtes. „Nur mit einem Beobachter werden seine Eigenschaften bestimmt, ohne einen Beobachter sind seine Eigenschaften unbestimmt, es hat noch nichts, was sich bestimmen lässt. Das ‚Ding-an-sich‘ stellt so keine Wirklichkeit dar, enthält aber alle Möglichkeiten, die ihm innewohnen“ (Roggensack, 2006, S. 128). Heisenberg weist ebenfalls darauf hin, dass es sich bei der Wirklichkeit, von der wir sprechen, nie um eine „Wirklichkeit-an-sich“ handeln kann, sondern um eine gewusste und in vielen Fällen sogar eine von uns gestaltete Wirklichkeit (Watzlawick, 2005, S. 56).

All diese Erkenntnisse trugen dazu bei, dass die vermeintliche Neutralität des Beobachters, sowie dessen objektive Sichtweise nicht weiter aufrechterhalten werden konnte. „Diese naturwissenschaftlichen Erkenntnisse erschütterten den Glauben an eine wissenschaftliche Objektivität und damit an eine mögliche Neutralität“ (Roggensack, 2006, S. 129).

Diese zum Teil revolutionären neuen Erkenntnisse trugen ebenfalls zur Entwicklung neuer wissenschaftlicher Theorien, wie z.B. der Systemtheorie und der Kybernetik, bei. Im folgenden Abschnitt werden diese beiden Theorien, Systemtheorie und Kybernetik, kurz vorgestellt und es wird auf ihre Bedeutung für den Konstruktivismus verwiesen.

4.3 Systemtheorie und Kybernetik

4.3.1 Systemtheorie

Wenn wir, gerade als Soziologen, heute den Begriff „Systemtheorie“ hören, denken wir sofort an Luhmanns Systemtheorie. Die Anfänge dieser Theorie lassen sich jedoch bis in die 20er Jahre des vorigen Jahrhunderts zurückverfolgen und waren eine Folge des zuvor schon angedeuteten Paradigmenwechsels, der wiederum auf die bereits dargestellten revolutionären neuen Erkenntnisse, vor allem im Bereich der Naturwissenschaften, zurückzuführen ist.

Der Biologe Ludwig von Bertalanffy gilt als der Begründer der Allgemeinen Systemtheorie. Er prägte 1932 den Begriff des „offenen Systems“ (Roggensack, 2006, S. 129). Bertalanffy kritisierte die bis dahin in der Wissenschaft übliche Betrachtung von Einzelphänomenen, die seiner Meinung nach in der Realität niemals isoliert anzutreffen wären. Bertalanffy setzt der isolierten Betrachtung von Einzelphänomenen den Systembegriff entgegen. Die von ihm entwickelte Systemtheorie beschäftigt sich mit den Wechselbeziehungen zwischen den einzelnen Elementen eines Systems. Unter einem System wird zur damaligen Zeit „eine Einheit verstanden, die aus Elementen – unterschiedlichster Art – zusammengesetzt ist“ (Roggensack, 2006, S. 129).

„Systemtheoretische Überlegungen gehen davon aus, dass Systeme mit ihren Elementen als Ganzheit anzusehen sind. Das heißt, dass die Summe von Elementen sich qualitativ anders verhält als die isoliert betrachteten Einzelelemente“ (Roggensack, 2006, S. 129-130).

4.3.2 Kybernetik

Der Begriff Kybernetik⁵ geht auf den amerikanischen Mathematiker Norbert Wiener zurück. Wiener „bezeichnete damit eine disziplinübergreifende Forschungsrichtung, die Systeme verschiedenster Art auf selbsttätige Regelungs- und Steuerungsmechanismen hin untersucht“ (Roggensack, 2006, S. 130). Kybernetische Systeme zeichnen sich durch ihre zirkuläre Organisation und eine damit einhergehende operationale

⁵ griech.: kybernetiké = Steuermannskunst, griech.: kybernan = steuern, leiten, regieren (Roggensack, 2006, S. 130)

Geschlossenheit aus. Diese Annahme hat zur Folge, dass „Informationen innerhalb des Systems als Reaktion auf eine Verstörung durch Umweltereignisse entstehen können, jedoch nicht von außen determiniert werden können“ (Roggensack, 2006, S. 130). Nur die eigene Struktur kann eine Veränderung bewirken. Als beliebtes Beispiel wird in der Literatur sehr häufig auf den Thermostat einer Heizung verwiesen.

Wiener erkannte bald, dass sich seine Überlegungen über den technischen Bereich hinaus auch auf lebende Organismen und Gemeinschaften übertragen ließen und begründete damit maßgeblich die moderne Informationstheorie (Roggensack, 2006, S. 130).

„Bei seinen Vorstellungen über die Steuerungs- und Regeltechnik spielt die Rückkoppelung, also Prozesse der Selbstreferenz und Selbstorganisation eine entscheidende Rolle. Die Vorstellung einer Rückkoppelung konnte erklären, wie Prozesse in einem System sich selbst steuern (zum Beispiel der Blutzuckerspiegel im menschlichen Organismus und darüber hinaus die Prozesse im gesamten menschlichen Stoffwechsel)“ (Roggensack, 2006, S. 130).

„’Systemtheorie’ und ’Kybernetik’ schufen ein neues Modell zur Betrachtung dynamischer Systeme. Ihre Anstöße waren wesentlich für die konstruktivistische Sichtweise“ (Roggensack, 2006, S. 131).

4.4 Grundprinzipien des radikalen Konstruktivismus

Während die traditionelle Erkenntnislehre immer von einer mehr oder weniger bildhaften Übereinstimmung zwischen Wissen und Wirklichkeit ausging, bzw. Erkenntnis als die Suche nach Übereinstimmungen mit der ontologischen Wirklichkeit verstanden wurde, betrachtet der radikale Konstruktivismus das Verhältnis von Wissen und Wirklichkeit als Anpassung im funktionalen Sinn. Für die traditionelle Erkenntnislehre liegt die Aufgabe des vernunftbegabten und erkenntnisfähigen Wesens Mensch „Struktur und Gesetze jener von ihm prinzipiell unabhängigen Welt zu ‚erkennen‘“ (von Glasersfeld, 1985, S. 4). Im Konstruktivismus hingegen wird Erkenntnis vielmehr als Suche nach passenden, viablen Verhaltensweisen und Denkart, die individuell verschieden sind, verstanden. Von Glasersfeld bezieht sich in seinen Ausführungen auf den Schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget, der sich

mit der kognitiven Entwicklung bei Kindern beschäftigt hat. Piaget erklärte schon 1930, „daß die kognitiven Strukturen, die wir ‚Wissen‘ nennen, nicht als ‚Kopie der Wirklichkeit‘ verstanden werden dürfen, sondern vielmehr als Ergebnis der Anpassung“ (von Glasersfeld, 1985, S. 17).

Die Aussage von Foersters, dass die Welt, so wie wir sie wahrnehmen, unsere eigene Erfindung ist, ist kennzeichnend für diese Erkenntnislehre.

„Der radikale Konstruktivismus ist also vor allem deswegen *radikal*, weil er mit der Konvention bricht und eine Erkenntnistheorie entwickelt, in der die Erkenntnis nicht mehr eine ‚objektive‘, ontologische Wirklichkeit betrifft, sondern ausschließlich die Ordnung und Organisation von Erfahrungen von der Welt unseres Erlebens“ (von Glasersfeld, 1981, S.23).

Eine objektive Realität im Sinne einer absoluten Wahrheit ist aus konstruktivistischer Sicht für den Menschen deshalb nicht wahrnehmbar, „da er als erkenntnisgewinnende Instanz immer selbst beteiligt ist und somit niemals als Einflussfaktor ausgeschaltet werden kann“ (Roggensack, 2006, S. 134).

Eine vom Menschen losgelöste Faktensammlung und damit objektive Erkenntnis ist nicht möglich, da sie einen Nicht-Beobachter voraussetzen würde. „Dort wo jedoch kein Beobachter beobachtet, kann im eigentlichen Sinne auch nichts beobachtet werden“ (ebd., S. 135). In weiterer Folge führt diese Sichtweise zu dem Schluss der Unmöglichkeit einer objektiven Erkenntnis.

Ein weiterer zentraler Unterschied betrifft das Verständnis des Wissensbegriffes an sich. Während Wissen lange Zeit als Erkenntnisgewinn einer objektiven, ontischen Realität begriffen wurde, dient es im Konstruktivismus der Organisation der Erfahrungswelt des handelnden Subjekts. Diese Aussage wird im Folgenden Kapitel etwas näher erläutert.

4.4.1 Ordnung von Welt

Von Glasersfeld beschreibt die Fähigkeit eines Individuums, aus dem formlosen Fluss des Erlebens eine einigermaßen regelmäßige und dauerhafte Welt zu konstruieren, in Anlehnung an Piagets kognitive Entwicklungstheorie. Wie Piaget geht von Glasersfeld davon aus, dass Wissen bzw. Erkenntnis als Ergebnis von Handlungen eines aktiven Subjekts zu verstehen sind und nicht als Niederschlag eines passiven Empfangens (von Glasersfeld, 1981, S. 30). In der aktiven, tätigen Auseinandersetzung mit der Umwelt

werden kognitive Strukturen aufgebaut, wodurch Kognition letztendlich als verinnerlichte Handlung zu verstehen ist (von Glasersfeld, 1981, S. 30; Piaget, 1999, S. 159-161).

Wissen entsteht dieser Auffassung zufolge also durch einen konstruktiv individuellen Prozess. Erkenntnis kann demnach nicht von außen in uns hinein dringen, sondern wird hergestellt, gemacht, konstruiert.

Piaget, als auch von Glasersfeld, gehen also von einem aktiven Organismus aus, der sich in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt ein Bild von seiner Welt schafft und so kognitive Strukturen entwickelt.

Handeln, das Wissen aufbaut, wird von den beiden als Operation bezeichnet, „und es ist das Operieren jener kognitiven Instanz, die wie Piaget so schön sagt, sich selbst und somit ihre Erlebenswelt organisiert“ (von Glasersfeld, 1981, S. 30).

Ein weiterer zentraler Gedanke bei von Glasersfeld als auch Piaget, betrifft den Sinn bzw. Zweck von Wissen bzw. Erkenntnis. Während in der klassischen Erkenntnislehre Wissen mit „Erkenntnis“ einer objektiven, ontologischen Realität gleichgesetzt wird, dient, im Sinne des Konstruktivismus, Kognition der Organisation von Erfahrungswelt (von Glasersfeld, 1997, S. 96). Es ist ein Mittel, Ziele zu erreichen, die der Erlebende sich jeweils selbst wählt (von Glasersfeld, 1985, S. 6). Wissen dient somit nicht dem übergeordneten Ziel, etwas über die wahre Beschaffenheit der Welt zu erfahren, sondern dient einzig und allein der Ordnung von Welt.

„Wissen wird vom lebenden Organismus aufgebaut, um den an und für sich formlosen Fluß des Erlebens soweit wie möglich in wiederholbare Erlebnisse und relativ verlässliche Beziehungen zwischen diesen zu ordnen. Die Möglichkeiten, so eine Ordnung zu konstruieren, werden stets durch die vorhergehenden Schritte in der Konstruktion bestimmt“ (von Glasersfeld, 1981, S. 37).

Auf der Suche nach passenden, viablen Denkmöglichkeiten und Verhaltensweisen wird Wissen bzw. Erkenntnis aufgebaut oder anders formuliert dient Erkenntnis dem Aufbau passender, viabler Verhaltensweisen und Denkart. Von Glasersfeld versteht dabei den Begriff der Viabilität als „Passen“, im Sinne von Funktionieren. „Das heißt, etwas wird als ‚viabel‘ bezeichnet, solange es nicht mit etwaigen Beschränkungen oder Hindernissen in Konflikt gerät“ (von Glasersfeld, 1985, S. 8). Der von von Glasersfeld eingeführte Begriff der ‚Viabilität‘ entspricht dem der ‚Wahrheit‘ in traditionellen

Erkenntnistheorien. Er beschreibt das ‚Passen‘ einer Wirklichkeitskonstruktion zur ‚Wirklichkeit‘“ (Roggensack, 2006, S. 136).

Zum besseren Verständnis des Begriffs führt von Glasersfeld das Beispiel eines blinden Mannes an, der den Fluss am anderen Ende eines Waldes erreichen möchte. Schafft es der Mann, einen Weg zu finden, heißt das nicht mehr oder weniger, als dass dieser von ihm gewählte Weg passend war. Es hätte jedoch noch viele andere passende Wege gegeben, von denen der Mann nichts weiß. Der Weg, den er gegangen ist, vermittelt ihm keineswegs ein vollständiges Bild des Waldes, sondern er erfährt lediglich, dass der Weg, den er gewählt hat passend war. Dort, wo sein Weg nicht passend war, wo er z.B. an einem Baum anstößt erfährt er mehr über die Wirklichkeit, nämlich, dass sein Weg genau dort nicht passend war. Wir können also nur dort etwas über die wirkliche Wirklichkeit (falls es sie überhaupt gibt) erfahren, wo wir an ihre Grenzen geführt werden (Watzlawick, 2005, S. 72). Von Glasersfeld schreibt hierzu: „‚Das heißt, daß die ‚wirkliche‘ Welt sich ausschließlich dort offenbart, wo unsere Konstruktionen scheitern. Da wir das Scheitern aber immer nur in eben jenen Begriffen beschreiben und erklären können, die wir zum Bau der scheiternden Strukturen verwendet haben, kann es uns niemals ein Bild der Welt vermitteln, die wir für das Scheitern verantwortlich machen können‘“ (von Glasersfeld, 1981, S. 37).

Des weiteren macht von Glasersfeld darauf aufmerksam, dass wir über unsere Sinnesorgane zwar von dem Anstoß an dem Hindernis erfahren, jedoch werden uns niemals Merkmale oder Eigenschaften dessen, woran sie stoßen, vermittelt. Die Eigenschaften, die wir den Dingen zuschreiben, sind auf individuelle Interpretationen unserer Sinnessignale zurückzuführen.

„Die eigene subjektive Erfahrungswirklichkeit kann nicht unabhängig vom Individuum verstanden werden, denn das Subjekt selbst schafft im Prozess des Erkennens seine Wirklichkeit“ (Roggensack, 2006, S. 135). Somit gibt es keine Wirklichkeit außerhalb des Subjekts, sondern diese entsteht im Subjekt selbst.

Ein weiterer zentraler Gedanke bei Piaget, den von Glasersfeld übernimmt ist, dass jegliche Handlung ein Interesse voraussetzt. Dieses Interesse tritt nach Piaget stets als

Bedürfnis auf, das als Äußerung eines Ungleichgewichts verstanden wird (Piaget, 1999, S. 156).

Ein Bedürfnis entsteht laut Piaget, wenn sich irgendetwas in uns oder außerhalb von uns geändert hat und es in weiterer Folge darum geht, das Verhalten auf diesen Wechsel abzustimmen. Als Beispiele für innere Veränderungen nennt Piaget Hunger und Müdigkeit, die die Suche nach Nahrung bzw. Ruhe nach sich ziehen. Die Begegnung mit einem äußerlichen Objekt, als Beispiel für eine Veränderung außerhalb unseres Organismus, kann das Bedürfnis hervorrufen damit zu spielen oder es für einen bestimmten Zweck zu verwenden. Sobald das Bedürfnis befriedigt wurde, das Gleichgewicht wieder hergestellt wurde, endet die Handlung (Piaget, 1999, S. 156).

Zentral bei Piagets Überlegungen ist der Zustand des Gleichgewichts (Äquilibration). Piaget versteht Entwicklung als Zustand geringeren Gleichgewichts zu einem Zustand höheren Gleichgewichts (Piaget, 1999, S. 153) bzw. als immer bessere Anpassung an die Wirklichkeit (Piaget, 1999, S. 157). Das Äquilibrationsvermögen erweitert sich, „womit Piaget eine Zunahme des Bereichs bezeichnet, in dem der Organismus Perturbationen eliminieren kann“ (von Glasersfeld, 1997, S. 120). Diese Anpassung erfolgt in einem ständigen Wechsel zwischen Assimilation und Akkommodation.

Was Piaget unter den Begriffen „Perturbation“, „Assimilation“ und „Akkommodation“ versteht, wird im Folgenden geklärt. Der Großteil der nachfolgenden Erläuterungen ist an einen Text von von Glasersfeld (1997) angelehnt, der sich über mehrere Jahrzehnte ausführlich mit den Texten Piagets und seiner Theorie beschäftigt hat.

Wissen stellt für Piaget eine höhere Form der Anpassung dar, deren Zweck die Konstruktion viabler begrifflicher Strukturen ist. Kognition beschreibt Piaget als Instrument der Anpassung.

Die angeführten Begriffe sind am besten durch die folgende Darstellung Piagets Schematheorie zu erklären.

Piaget leitete seine Theorie der Handlungsschematas vom klassischen zweistufigen Reflexmodell, das er um einen dritten Aspekt erweiterte, ab. Die klassische Reflextheorie besteht aus den beiden Komponenten Stimulus und Reaktion (Handlung). Piaget ging davon aus, dass solche genetisch determinierten Merkmale einer Art nur das Ergebnis der natürlichen Auslese sein konnten. „Das heißt, Organismen, die (auf Grund zufälliger Mutationen) eine Reflexreaktion zeigten, müssen einen kritischen Vorteil

gegenüber anderen gehabt haben, die diese Reaktion nicht besaßen“ (von Glasersfeld, 1997, S. 116). Piaget führte diesen Vorteil allerdings nicht auf die Aktion selbst, sondern auf das Ergebnis dieser Handlung zurück, und erweiterte folglich das zweistufige Modell um den Faktor Ergebnis. Piagets Reflexmodell sieht wie folgt aus: wahrgenommene Situation → Aktivität → Ergebnis (dieser Aktivität).

Als Beispiel führt von Glasersfeld den Suchreflex des Neugeborenen an, der ihn sobald seine Wange berührt wird, nach etwas Saugbarem suchen lässt. Babys, die diese Reaktion nicht zeigten, hatten einen entscheidenden Nachteil, da sie nur unzulänglich Milch bekamen und so von der natürlichen Auslese eliminiert wurden (ebd., S. 116).

In der Folge übertrug Piaget dieses dreistufige Reflexschema auf die Kognitionsentwicklung, indem er den genetischen Aspekt beiseite ließ. Von Glasersfeld führt dies auf die Tatsache zurück, dass zumindest bei höheren Säugetieren „die meisten Handlungskoordinationen der Kleinstkinder nicht ganz so unveränderlich sind wie es die biologischen Lehrbücher zumeist behaupten. Bei menschlichen Lebewesen etwa verschwindet der erwähnte Suchreflex, wenn sich die Methoden der Ernährung verändern“ (ebd., S. 116). Folglich konnte das Reflexmodell als Erklärungsinstrument auch in Bereichen der kognitiv entwickelten Muster des Denkens und Handelns angewendet werden, die nicht genetisch determiniert sind. Es wurde folglich zum Aktions- oder Handlungsschema und Piaget definierte es durch folgende drei Stadien: Wahrgenommene Situation → Handlung → vorteilhaftes oder erwartetes Resultat.

Von Glasersfeld verwendet in diesem Zusammenhang eine geringfügig veränderte Terminologie:

1. „Wiedererkennen einer bestimmten Situation;
2. Spezifische Aktivität, die mit dieser Situation verknüpft ist;
3. Erwartung, daß diese Aktivität bestimmte zuvor erfahrene Ergebnisse herbeiführt“ (ebd., S. 117).

Im Folgenden wird nun näher auf die einzelnen Stadien eingegangen.

Die Fähigkeit des Wiedererkennens⁶, bzw. im Strom der Erfahrung Wiederholungen festzustellen, setzt wiederum die Fähigkeiten

1. des Erinnerns und Wiederaufrufens (Re-Präsentierens) von Erfahrungen, sowie
2. des Vergleichs und Urteils in Bezug auf Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit, voraus.

Das Wiedererkennen (1) ist dabei stets das Ergebnis von Assimilation. Von Glasersfeld erklärt den Begriff der Assimilation als Vorgang, in dem neues Material als Wiederholung von etwas bereits Bekanntem aufgefasst wird. „Kein Verhalten, auch wenn es für das Individuum neu ist, bedeutet einen absoluten Anfang. Es wird stets einem schon vorhandenen Schema eingefügt und entspricht daher der Assimilation neuer Elemente an bereits konstruierte Strukturen (an angeborene, wie es Reflexe sind, oder an zuvor erworbene)“ (Piaget, 1976, zitiert in von Glasersfeld, 1997, S. 113).

Der Organismus versucht also stets neue Erlebnisse in eine ihm bereits verfügbare begriffliche Struktur einzupassen. Eine zentrale Besonderheit beim Vergleich, der dem Wiedererkennen voraus geht, ist die Vernachlässigung von Unterschieden. „Der kognitive Organismus nimmt nur das wahr (assimiliert nur das), was er in die Strukturen, die er bereits besitzt, einpassen kann“ (ebd., S. 114). Das Gleichheitsurteil ist abhängig von den Eigenschaften oder Bestandteilen die in Betracht gezogen werden. Das Ganze soll am Beispiel des Saugschemas veranschaulicht werden. Das Saugschema, wie zuvor erwähnt, stellt in erster Linie einen Reflex dar. Diese anfängliche Reflexhandlung wird mit der Zeit ausgebaut, differenziert. Das Kleinkind versucht mit der Zeit, alle möglichen Dinge an sein schon ausgebildetes Saugschema zu assimilieren. Um nicht nur von der Mutterbrust trinken zu können sondern auch aus einer Flasche, muss es diese neue Gegebenheit an sein Saugschema assimilieren. Der Säugling versucht aber auch viele andere Dinge an sein Saugschema zu assimilieren, so saugt er z.B. an seinen Fingern, an Gegenständen, die ihm jemand in die Hand legt, „kurz, er assimiliert einen Teil seiner Welt an das Saugen“ (Piaget, 1999, S. 158).

⁶ Auf die genauen Grundlagen die für das Wiedererkennen notwendig sind, kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, es sei lediglich auf weiterführende Literatur verwiesen: von Glasersfeld, 1997, S. 98-131.

Somit reduziert die Assimilation neue Erfahrungen auf bereits vorgegebene Strukturen „und damit stellt sich unweigerlich die Frage, warum und wie Lernen überhaupt stattfinden kann“ (von Glasersfeld, 1997, S. 115).

Um diese Frage zu beantworten, ist es notwendig, auf die Begriffe der Akkommodation und der Perturbation näher einzugehen.

Hier soll noch einmal kurz auf das zuvor dargestellte Aktionsschema mit den drei Stadien eingegangen werden. Der erste Aspekt betrifft also das Wiedererkennen (1) einer bestimmten Situation, z.B. die Brust der Mutter. Das Wiedererkennen führt in der Folge zu einer bestimmten Aktivität (2). In diesem Fall wäre es wahrscheinlich, dass das Kind an der Brust der Mutter zu saugen beginnt, in der Erwartung (3) gesättigt zu werden (das Baby wird natürlich nicht in dieser Art und Weise darüber reflektieren, seine Erwartung wird vielleicht einfach sein, dass aus dem Ding, an dem es saugt etwas gut Schmeckendes kommt), mit dem Ergebnis, danach keinen Hunger mehr zu haben.

Führt die Aktivität nicht zu dem Ergebnis, das mit dieser Handlung verbunden wird, bzw. kann das Ergebnis nicht an die Erwartung assimiliert werden, so entsteht eine Perturbation (Störung)⁷. Die Perturbation kann sowohl enttäuschend als auch überraschend sein und verschiedene Reaktionen hervorrufen. Nach von Glasersfeld ist die wahrscheinlichste Reaktion, falls die Ausgangssituation (1) wieder herstellbar ist, jene der erneuten Prüfung, „und zwar nun nicht als eine zusammengesetzte Auslösesituation, sondern als eine Ansammlung von sensorischen Elementen. Diese Prüfung kann bestimmte Merkmale zutage fördern, die bei der Assimilation vernachlässigt wurden“ (ebd., S. 117). Bestimmte neu wahrgenommene Merkmale können in der Folge zu einer Veränderung des Erkennungsmusters führen. War das unerwartete Ergebnis enttäuschend, so wird das veränderte Erkennungsmuster zu neuen Bedingungen führen, unter denen die assoziierte Aktivität ausgelöst werden wird. Es kann z.B. eine einschränkende Bedingung hinzugefügt werden, die verhindern soll, dass eine bestimmte Situation die Aktivität auslöst. Der Weg wird als nicht viabel bzw. unpassend bewertet und in Zukunft vermieden. Im Falle eines angenehmen oder interessanten, unerwarteten Ergebnisses kann ein neues Erkennungsmuster gebildet werden, „welches das neue Merkmal einschließt und daraus ein neues Schema formt. In

⁷ „Die ursprüngliche Bedeutung des Wortes leitet sich aus dem lateinischen ab: perturbatio – Verwirrung, Störung“ (Roggensack, 2006, S. 140).

beiden Fällen findet ein Akt des Lernens statt, und wir sprechen dann von Akkommodation“ (ebd., S. 117-118). Es kann bei der erneuten Prüfung aber auch ein Unterschied in der Ausführung der Aktivität festgestellt werden, was ebenfalls zu einer Änderung und somit zu einer Akkommodation, führen kann.

Der zuvor schon verwendete Begriff der Äquilibration bezeichnet in Piagets Theorie die Elimination von Perturbationen. Wie zuvor schon erwähnt ist das Charakteristische an der kognitiven Entwicklung, dass sich das Äquilibrationsvermögen erweitert. Ein Aspekt dieser erweiterten Äquilibration, den von Glasersfeld für die Wissenschaftstheorie für besonders bedeutend hält, betrifft die Möglichkeit, dass bei der Elimination einer Perturbation „die Akkommodation, die diese Äquilibration bewerkstelligte, Begriffe oder Operationen einführt, die mit früher entwickelten Begriffen oder Operationen unvereinbar sind“ (ebd., S. 120). Die Folge einer solchen Inkonsistenz ist eine erneute Perturbation auf einer höheren begrifflichen Ebene, „auf der Ebene nämlich, auf der die Reflexion verfügbare Schemas prüft und miteinander vergleicht. Diese Perturbationen auf der höheren Ebene machen dann oft eine Rekonstruktion auf einer niedrigeren Ebene notwendig, um ein zufrieden stellendes Gleichgewicht wiederherzustellen“ (ebd., S. 120).

Das bedeutet,

1. unsere Wahrnehmung ist abhängig von unseren bereits gemachten Erfahrungen, denn wie zuvor erwähnt, nehmen wir primär das wahr, was wir schon kennen und vernachlässigen bzw. bemerken nicht, was wir nicht kennen. Es kommt also zu einer bestimmten Einschränkung. Dies funktioniert so lange, so lange wir nicht an bestimmte Grenzen stoßen. Ist dies der Fall, kommt es zu einer Akkommodation;
2. unsere Handlungen sind ebenfalls abhängig von den Erfahrungen, die wir bereits gemacht haben. Um ein Ziel zu erreichen werden wir den uns bekannten Weg wählen, mit dem wir schon zuvor dieses Ziel erreicht haben.

4.4.2 Konstruktivismus und Neurobiologie

Warum Wahrnehmungen nicht als objektive Abbildung von der Außenwelt verstanden werden können, kann auch mit Hilfe der Neurobiologie erklärt werden. Ergebnisse

moderner Hirnforschung können die Argumente des Konstruktivismus untermauern, dass wir die Konstrukteure unserer Wirklichkeit sind. Aus der Sicht des Neurobiologen Gerhard Roth ist die Aufgabe des Gehirns bzw. der Sinnesorgane nicht, die Umwelt möglichst exakt und vollständig abzubilden, sondern „den Organismus zum Zweck des Überlebens und der Fortpflanzung an der Umwelt zu orientieren“ (Roth, 1992, S. 281).

Unser Gehirn hat keinen unmittelbaren Kontakt zur Außenwelt und kann demnach auch nicht direkt von Ereignissen in der Umwelt gereizt werden. Die Schnittstelle zwischen Umwelt und Gehirn bilden die Sinnesorgane. „Nur das, was die Sinnesorgane erregt, kann auf das Gehirn einwirken“ (ebd., S. 285). Die Erregung eines Sinnesorgans z.B. des Auges durch einen Reiz aus der Umwelt, wie etwa Licht, wird in elektrische und chemische Signale umgewandelt und entlang von Nervenfasern in die Gehirnrinde weitergeleitet. „Dort verzweigt sich die Nervenfasern und hat mit mehreren tausend Neuronen [Nervenzellen, M.M.], die in der Gehirnrinde (dem Kortex) sitzen, Kontakt“ (Spitzer, 2007, S. 54). Die Verbindungen zwischen den Nervenfasern und den Nervenzellen nennt man Synapsen. Eine zentrale Eigenschaft von Synapsen ist ihre unterschiedliche Stärke. Die unterschiedlich starken Verbindungen führen dazu, dass unterschiedliche Neuronen aktiviert werden. Eine wesentliche Eigenschaft von Neuronen ist, dass sie, im Gegensatz zu anderen Zellen des Körpers für etwas stehen bzw. etwas repräsentieren. Dies soll anhand eines Beispiels näher erläutert werden: Berühre ich mit meinem linken Zeigefinger die Spitze eines Bleistifts, wird dieser Reiz in Form elektrischer Impulse an die Gehirnrinde weitergeleitet und über die Synapsen an die Neuronen übertragen. Wird eine Nervenzelle durch diesen Impuls erregt, so kann man sagen, dass dieses Neuron den linken Zeigefinger (bzw. einen kleinen Teil von dessen Oberfläche) repräsentiert (Spitzer, 2007, S. 54).

Die Impulse selbst haben keine Eigenschaften, sie riechen nicht, schmecken nicht, sie unterscheiden sich nicht einmal in ihrer Amplitude. Ihre unterschiedlichen Auswirkungen sind lediglich auf die unterschiedlich starke Weiterleitung an den Synapsen zurückzuführen.

Eine weitere wichtige Eigenschaft der Synapsen ist ihre Fähigkeit zur Veränderung. Die Stärke der Synapsen ist nicht fix festgelegt, sondern ändert sich durch den Gebrauch der Synapsen: „Wenn zwei miteinander verbundene Neuronen zur gleichen Zeit aktiv sind, nimmt die Verbindungsstärke der Synapsen zwischen ihnen zu. Diese Fähigkeit des

Nervensystems zur permanenten Anpassung seiner Verbindungen an ihren Gebrauch nennt man *Neuroplastizität*“ (Spitzer, 2007, S. 57). In Abhängigkeit von den Erfahrungen, die wir im Laufe unseres Lebens machen, kommt es zu Verstärkungen bzw. Abschwächungen dieser Verbindungen. Veränderungen passieren bei jeder einzelnen Erfahrung, sind jedoch jeweils ganz klein. „Viele einzelne Erlebnisse jedoch, die in die gleiche Richtung gehen, werden dafür sorgen, dass bestimmte Synapsen (nämlich diejenigen, über die Aktivität bei den Erlebnissen läuft) stärker werden [...] Um es ganz klar zu sagen: Alle unsere Erfahrungen, all unser Wissen und Können steckt in den unterschiedlichen Stärken der Synapsen unseres Gehirns“ (ebd., S. 57).

Das bedeutet also, dass jede Erfahrung die wir machen eine Spur hinterlässt, man spricht auch von Gedächtnisspuren. Viele gleiche Erfahrungen hinterlassen eine feste Spur im Gehirn, ähnlich eines ausgetrampelten Weges. Diese Spuren führen auf der einen Seite dazu, dass neue Informationen leichter und schneller verarbeitet werden, auf der anderen Seite führen sie auch zu einer gewissen Einschränkung, da es die Tendenz gibt, bereits vorhandene Spuren wieder zu verwenden, was in der Folge zu einer weiteren Verstärkung und zu der noch größeren Wahrscheinlichkeit der Wiederverwendung führt. Spitzer versucht dies am Beispiel eines verschneiten Parks, in dem ein Glühweinstand und eine Toilette stehen, zu verdeutlichen. Obwohl es am Anfang möglicherweise viele verschiedene Spuren vom Glühweinstand zur Toilette gibt, bildet sich langsam ein Trampelpfad. Dieser einmal entstandene Trampelpfad wird sich in der Folge selbst erhalten, da die Menschen lieber diesen benutzen, als durch den tiefen Schnee zu stapfen, einfach weil es leichter geht. „Eine Spur, die entstanden ist, sorgt somit schon durch ihre Existenz allein für ihren Erhalt“ (ebd., S. 58-59).

4.4.3 Verhalten aus konstruktivistischer Sicht

„Menschen agieren, da sie die Natur als etwas relativ stabiles erleben, entsprechend ihrer Erfahrungen. Das heißt, dass zeitlich differierende Erfahrungen miteinander in Beziehung gesetzt und verglichen werden“ (Roggensack, 2006, S. 147).

Kinder erlernen auf diese Weise im Laufe ihrer Entwicklung bestimmte Verhaltensmuster, die dazu beitragen, dass Schwierigkeiten vermieden und Ziele erreicht werden können. „Durch die Wiederholung der Ereignisse in dem Sinne, dass seine soziale Umwelt relativ stabil ist, entwickelt es eine entsprechend stabile

Vorgehensweise. Diese gleich bleibende Vorgehensweise schafft ihrerseits nun wieder eine relativ stabile Umwelt. Es handelt sich also um eine Rückkopplung“ (ebd., S. 147). Verhaltensäußerungen orientieren sich folglich an dem Maßstab, der subjektiv als erfolgreich hinsichtlich des Zieles eingeschätzt wird. Der Organismus lernt durch Versuch und Irrtum Störfaktoren (Perturbationen) zu vermeiden, und ist bestrebt, ein Gleichgewicht herzustellen. Handlungen folgen immer einem Ziel und sind abhängig von den bereits gemachten Erfahrungen. „Verhaltensäußerungen sind demnach funktional im Hinblick auf die Struktur und Organisation des jeweiligen Organismus. Sie passen im Hinblick auf subjektive Interpretationen von Unterschieden. Insofern baut jeder Organismus sich seine subjektive Welt, die unabhängig vom Bezugspunkt einer ‚Wirklichkeit‘ ist. Organismen wählen den Weg, der ihnen gangbar (viabel) scheint“ (ebd., S. 148).

Das Verhalten von Menschen muss aus konstruktivistischer Sicht immer als funktional beschrieben werden, weil das Verhalten zweckdienlich im Hinblick auf die Zielsetzung zu verstehen ist.

Die kognitiven Strukturen entwickeln sich in Abhängigkeit von den subjektiven Erfahrungen, die sich als viabel erweisen konnten.

„Im Hinblick auf ‚auffällige‘ Verhaltensweisen ist zu konstatieren, dass diese, genauso wie ‚nicht-auffällige‘ Verhaltensweisen, eine Funktion hinsichtlich der subjektiven Erwartungen und Erfahrungen innehaben.

Verhalten kann demnach nicht per se als ‚auffällig‘ und damit ‚gestört‘ bezeichnet werden, da dieses Verhalten offensichtlich viabel für den entsprechenden Menschen ist und eine Funktion erfüllt“ (ebd., S. 150).

Die Feststellung einer Verhaltensstörung ist nie mehr als die Aussage eines Beobachters, der sich offensichtlich gestört fühlt. Diese Aussagen sind abhängig von den Wahrnehmungen des Beobachters und somit subjektiv, da Wahrnehmungen, wie zuvor erwähnt, abhängig von den jeweiligen Erfahrungen sind. Zudem kann die Beobachtung nichts über die Funktionalität und Zweckmäßigkeit der „gestörten“ Verhaltensweisen aussagen. Die Kriterien, nach denen jemand die Zweckmäßigkeit von Verhaltensäußerungen eines anderen bewertet, liegen im Beobachter selbst. „Die Bewertung eines Verhaltens lässt sich demnach lediglich auf die Kriterien des

Bewertenden selbst zurückführen. Denn dieser formuliert damit *seine* individuellen Annahmen und Konstruktionen“ (ebd., S. 151).

Im Folgenden wird näher auf die neuere Systemtheorie nach Luhmann eingegangen, da das Verhalten einer Person nicht nur als individuell viabel anzusehen ist, sondern auch aus systemischer Sicht einen gewissen Zweck erfüllt. Aspekte des systemischen Paradigmas werden zudem bei der Analyse der Aufgabe der Schule, die in einem späteren Kapitel folgen wird, eine zentrale Rolle spielen.

4.5 Luhmanns Systemtheorie

Luhmann, der wohl bekannteste Systemtheoretiker unserer Zeit, erweitert den Systembegriff um die Kategorie Umwelt. Für Luhmann ist ein System nicht mehr durch die Interdependenz seiner Teile bestimmt, sondern durch die Differenz von System und Umwelt. Der Begriff Umwelt ist bei Luhmann jedoch nicht im ökologischen Sinne zu verstehen, sondern meint lediglich „Nichtsystem“. Die Umwelt wird nicht mehr, wie in den bisherigen Systemtheorien, als bedingender, sondern als konstitutiver Faktor der Systembildung betrachtet (Willke, 2000, S. 7).

„Für Luhmann entstehen Systeme nicht einfach dadurch, daß es Relationen zwischen verschiedenen Elementen gibt. Vielmehr entstehen sie durch die Stabilisierung einer Differenz zwischen Innen und Außen“ (Treibel, 2000, S. 30). Treibel versucht dies anhand eines Beispieles zu erläutern. „Eine Familie wird dadurch zum System, daß es eine Nicht-Familie gibt. (...) Die Bildung des Systems Familie setzt die Grenzziehung zur nicht-familiären Umwelt und anderen Systemen und die Selbstselektion voraus“ (Treibel, 2000, S. 31). Luhmanns Einteilung von Systemen ist relativ komplex, da er zwischen Systemen auf verschiedenen Ebenen unterscheidet. Auf der ersten Ebene unterscheidet er zwischen lebenden Organismen und Maschinen, erstere unterteilt er dann auf der zweiten Ebene in psychische und soziale Systeme (Treibel, 2000, S. 31).

Soziale und psychische Systeme unterscheiden sich von Maschinen-Systemen dadurch, dass sie durch einen Sinngebrauch charakterisiert werden können. Sinn übernimmt in der Luhmannschen Systemtheorie eine Selektions- und Ordnungsfunktion. „Durch die Zuweisung von Sinn werden Möglichkeiten ausgeschlossen, wird Zugehöriges von

Nicht-Dazugehörigem unterscheiden, wird Komplexität reduziert“ (Treibel, 2000, S. 32).

Die Begriffe „Mensch“, „Individuum“ oder „Persönlichkeit“ subsumiert Luhmann unter der Bezeichnung „psychisches System“. Von „sozialen Systemen“ spricht Luhmann hingegen, „wenn Handlungen mehrerer Personen sinnhaft aufeinander bezogen werden und dadurch in ihrem Zusammenhang abgrenzbar sind von einer nichtdazugehörigen Umwelt (Luhmann, 1975, zitiert in Treibel, 2000, S. 32).

Psychische Systeme, also Personen, gehören nicht zum sozialen System, sondern zur Umwelt dieses Systems. Auf den ersten Blick wirkt diese Aussage wie ein Widerspruch, Willke, ein Schüler Luhmanns, versucht diesen jedoch durch folgende Aussage aufzuklären. „In systemtheoretischer Perspektive gehören die Mitglieder eines sozialen Systems als Person zur Umwelt dieses Systems (...), denn sie gehören nie ‚mit Haut und Haaren‘, sondern nur in bestimmten Hinsichten, mit bestimmten Rollen, Motiven und Aufmerksamkeiten dem System zu“ (Willke, 2000, S. 53).

Luhmann erklärt dieses Phänomen dadurch, dass hochkomplexe Gesellschaften aus zahlreichen funktional differenzierten Teilbereichen bestehen (Funktionssysteme wie Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Rechtsprechung, Erziehung, etc.). Psychische Systeme, also Personen, sind nie Teil eines einzigen Funktionssystems, sondern nehmen partiell und rollenhaft an verschiedenen dieser Subsysteme teil. Treibel erläutert das anhand des folgenden Beispiels: „Die ‚psychischen Systeme‘ Charlotte H. und Rudi W. sind nicht als solche Teil des sozialen Systems ‚Vorlesung‘, sondern nur ihr funktionaler Bestandteil ‚Studentin‘/ ‚Student‘“ (Treibel, 2000, S. 33).

Luhmann unterscheidet zwischen drei Ebenen der Systembildung:

1. Interaktions – Systeme

Dieser Systemtyp wird durch Anwesenheit definiert. „Die gemeinsam anwesenden psychischen Systeme nehmen sich wechselseitig wahr, wie z.B. in einer Vorlesungsstunde“ (Treibel, 2000, S. 33). Luhmann begreift Interaktionssysteme als einfache Sozialsysteme.

2. Organisations – Systeme

Diese Systeme werden durch Mitgliedschaftsregeln definiert, wodurch Eintritt und Austritt von bestimmten Bedingungen abhängig sind. Die Schule ist ein Organisationssystem (Organisation) und ist auf das gesellschaftliche Funktionssystem Erziehung spezialisiert (und als dieses Teil eines Funktionssystems, dem Erziehungssystem).

3. Gesellschafts – Systeme

Das Gesellschaftssystem stellt nach Luhmann einen besonderen Systemtypus dar. „Gesellschaft ist das umfassende Sozialsystem aller kommunikativ füreinander erreichbaren Handlungen“ (Treibel, 2000, S. 34). Luhmann zufolge kann die bundesrepublikanische Gesellschaft zwar als gesellschaftliches System verstanden werden, allerdings stellt die nationalstaatliche Grenze für Luhmann keine wichtige Kategorie dar, wodurch es für ihn eigentlich nur noch ein Gesellschaftssystem gibt, die Weltgesellschaft (Treibel, 2000, S. 34).

Luhmanns Theorie ist Anfang der 80er Jahre von einem entscheidenden Paradigmenwechsel gekennzeichnet. Für Luhmann wurden Systeme fortan nicht mehr durch die System-Umwelt-Differenz charakterisiert, sondern durch die so genannte Selbstreferenz, auch Autopoiese genannt. Das Konzept der Autopoiese übernahm Luhmann von den chilenischen Biologen und Erkenntnistheoretikern Humberto Maturana und Francisco Varela, auf das im folgenden Kapitel näher eingegangen wird.

4.5.1 Autopoiese lebender Systeme

Maturana und Varela entwickelten Anfang der 80er Jahre des vorigen Jahrhunderts eine Theorie lebender Systeme, indem sie den kybernetischen Gedanken der operationalen Geschlossenheit auf lebende Systeme übertrugen. Sie beziehen sich des weiteren auf konstruktivistisches Gedankengut und betonen, dass es sich bei dem Begriff Realität um ein Konzept handelt, das sich aus dem erkennenden Tun eines Beobachters, der Unterscheidungen trifft und auf diese Weise den Einheiten seiner Beobachtung Existenz verleiht, entsteht. Varela nennt den kognitiv-kreativen Prozess des Daseinsschaffens der Welt „Ontieren“ (Maturana; Varela, 1987, S. 13).

Maturana und Varela versuchten mit Hilfe ihrer Theorie „die Organisation lebender Systeme in bezug [sic!] auf ihren einheitlichen Charakter zu verstehen“ (Schmidt, 1987, S. 22).

Schmidt fasst die Grundidee Maturanas und Varelas Theorie autopoietischer⁸ Systeme wie folgt zusammen: „Lebende Systeme sind selbsterzeugende, selbstorganisierende, selbstreferentielle und selbsterhaltende – kurz: autopoietische – Systeme. Die kritische Variable ihrer autopoietischen Homöostase ist die Organisation des Systems selbst“ (ebd., S. 22).

Der von ihnen verwendete Begriff der Autopoiese beschreibt eine besondere Form der Selbstorganisation, in der das „lebende System die Elemente, aus denen es besteht, wiederum mit Hilfe dieser Elemente herstellen kann“ (Roggensack, 2006, S. 137).

Maturana und Varela begreifen Lebewesen als funktional geschlossene und strukturdeterminierte Systeme, die gleichzeitig energetisch offen operieren, d.h., dass sie mit der Umwelt und mit anderen lebenden Systemen interagieren. Die funktionale oder operative Geschlossenheit eines autopoietischen Systems bezieht sich lediglich auf die Tiefenstruktur der Selbststeuerung („basale Zirkularität“) der eigenen Reproduktion. „In anderen Hinsichten, insbesondere bezüglich der Aufnahme von Energie und Information (d.h. der Verarbeitung möglicher bedeutsamer Differenzen), ist es durchaus und notwendigerweise offen“ (Willke, 2000, S. 59). Sie können also weder als geschlossene Systeme begriffen werden, „die nach einem Schöpfungsakt gemäß ihrer Entelechie, Lebenskraft oder Letztbestimmung sich ver-wirklichen ohne äußeres Zutun“ (ebd., S. 59), noch als offene Systeme „im Sinne einer durchgängigen Abhängigkeit von ihrer Umwelt“ (ebd., S. 59).

Für Maturana und Varela liegt der Unterschied lebender Systeme zu allen anderen Formen von Systemen, in der Art ihrer Organisation, da es hier keine Trennung zwischen Erzeuger und Erzeugnis gibt. Das einzige Produkt der Organisation lebender Systeme sind sie selbst, durch ihr Operieren erzeugen sie also fortwährend ihre eigene zirkuläre Organisation. „Aufgrund dieser zirkulären Organisation sind lebende Systeme selbstreferentielle und bezüglich ihrer Organisation homöostatische Systeme, die ihrer Umwelt gegenüber autonom sind“ (Schmidt, 1987, S. 22). „Alle Informationen, die das

⁸ „griech. autos = selbst; poiein = machen“ (Maturana; Varela, 1987, S. 51).

System für die Aufrechterhaltung seiner zirkulären Organisation braucht, liegen in dieser Organisation selbst“ (Schmidt, 1987, S. 25). Der Begriff „selbstreferentiell“ meint, dass sich autopoietische Systeme im Prozess der Aufrechterhaltung ihrer Organisation ausschließlich auf sich selbst beziehen.

Aufgrund ihrer zirkulären Organisation funktionieren lebende Systeme in „prognostizierender Weise; was einmal geschehen ist, ereignet sich wieder“ (ebd., S. 23). Zusätzlich ist ihre Organisation konservativ, was bedeutet, dass nur das wiederholt wird, das funktioniert.

Lebende Systeme sind durch ihre besondere Organisation durch externe Einflüsse nicht steuerbar, sondern lediglich modellierbar, zudem sind sie struktur- bzw. zustandsdeterminiert, da die jeweiligen Operationen von dem Zustand vor der Operation abhängig sind.

Nervensysteme müssen ebenfalls als funktional geschlossen verstanden werden. „Die einzige Aufgabe des Nervensystems liegt in der Synthese von Verhalten, und zwar ‚...solchen Verhaltens bzw. solcher Interaktionen des Organismus mit seinem Medium, dessen bzw. deren Resultat eben dieser funktionierende Organismus ist‘ (Rusch 1985, 41). Daraus folgt, daß ein Organismus seine Welt aufgrund seiner physiologischen und funktionalen Beschaffenheit erzeugt. Die ihm zugängliche Welt ist mithin seine kognitive Welt, nicht eine Welt ‚so wie sie ist‘. ‚Wir erzeugen daher buchstäblich die Welt, in der wir leben, indem wir sie leben‘ (Maturana 1982, 269)“ (Schmidt, 1987, S. 25-26).

4.5.2 Luhmanns autopoietische Wende

Luhmann erweiterte seine Theorie, wie schon erwähnt, um das Konzept der Autopoiese. Für Luhmann wird ein System fortan nicht mehr durch die System-Umwelt-Differenz, sondern durch die Einheit der Operationsweise konstituiert, die einen Zusammenhalt ermöglicht. Wie zuvor erwähnt begreift Luhmann sowohl psychische als auch soziale Systeme als sinnhaft konstituierte Systeme. Die Operationsweise, in der sich psychische von sozialen Systemen unterscheiden, liegt für ihn in der Prozessierungsform von Sinn. „Psychische Systeme verarbeiten Sinn in Form von Gedanken und Vorstellungen; soziale Systeme dagegen prozessieren Sinn in Form

sprachlich-symbolisch vermittelter Kommunikation“ (Willke, 2000, S. 61). Für die Kontinuität eines sozialen Systems ist demnach Kommunikation unerlässlich.

Luhmann unterstreicht in seiner Theorie die zentrale Bedeutung der Kombination von Selbstreferenz und Fremdreferenz. In Anlehnung an die Theorie Maturanas und Varelas begreift auch er Systeme weder als völlig geschlossen noch als gänzlich offen. Es ist die „Kombination von selbstreferentieller Geschlossenheit und fremdreferentieller Offenheit [die, M.M.] aus der Paradoxie einer Selbstlähmung durch Eigenbewegung heraus hilft“ (ebd., S.64).

Luhmann bezeichnet die Kombination aus Selbstreferenz und Fremdreferenz als „mitlaufende Selbstreferenz“ und versteht operative Geschlossenheit autopoietischer Systeme als Bedingung für die Möglichkeit der Offenheit (ebd., S. 62).

Die Übertragung des Autopoiese Konzepts, das im strengen Sinne auf chemische Prozesse beschränkt ist, auf psychische und soziale Systeme gelingt laut Willke dann, wenn man den Kern der Idee der Autopoiese als „operative Geschlossenheit eines selbstreferentiellen Verweisungszusammenhanges“ (ebd., S. 64) versteht.

„Damit wird die **Regelstruktur** der Operationsweise eines Systems zum Kriterium, an dem sich in gläserner Härte und Transparenz erweist, ob ein System autopoietische Qualität hat oder nicht: zwingt diese Regelstruktur die Einzeloperationen in autokatalytische Zyklen eines rekursiven Musters, so dass ein geschlossener, selbstreferentieller Verweisungszusammenhang von Operationen sich ergibt, dann liegt Autopoiese vor. Sonst nicht“ (ebd., S. 65).

Im Gegensatz zu sozialen Systemen verarbeiten psychische Systeme, Sinn in Form von Gedanken und Vorstellungen. Personen können als operativ geschlossene psychische Systeme verstanden werden, da sie nicht mit ‚Abbildungen‘ realer Außenwelt ereignisse, sondern mit Relationierungen neuronaler Relationen“ (Willke, 2000, S. 60) arbeiten. Wie in Kapitel 4.4.2 beschrieben, steht unser Wahrnehmungssystem nicht in direktem Kontakt mit der Welt, sondern es sind elektrische Impulse bzw. neuronale Erregungen, die im Gehirn Sinneserlebnisse hervorrufen. Je nach den bereits gemachten Erfahrungen kann ein Reiz bei verschiedenen Menschen zu unterschiedlichen Empfindungen bzw. Reaktionen führen. „Es sind also nicht Umweltereignisse, die bestimmte Vorstellungen oder ein bestimmtes

Bewußtsein produzieren. Umweltereignisse stoßen vielmehr neuronale Relationen an, ohne determinieren zu können, was mit diesen Anstößen im neuronalen System passiert“ (ebd., S. 60).

Ein zentrales Merkmal autopoietischer Systeme ist, dass sie aufgrund ihrer Struktur determiniertheit und Selbststeuerung von der Umwelt zu Operationen bzw. Veränderungen lediglich „angeregt oder angestoßen, nicht aber determiniert werden können – denn externe Determination wäre das Ende ihrer Autopoiese“ (ebd., S. 62).

„Innere Dynamik und äußeres Milieu stellen füreinander Perturbationen dar. Bedeutsam ist hier, dass Perturbationen nicht determinieren, sondern allenfalls eine Veränderung in der Struktur oder dem Milieu anregen können“ (Roggensack, 2006, S. 140).

„Wie auch immer das System auf die Perturbation reagiert, es folgt dabei seiner eigenen Struktur. In der Interaktion mit seiner Umgebung muß das System manchmal seine Struktur verändern, um seine Integrität und Kohärenz zu bewahren. Wenn es in der Lage ist, die Perturbation auszugleichen, überlebt es, wenn nicht, kommt es zur Desintegration; die Grenzen zwischen System und Umwelt lösen sich auf, und das System lebt nicht mehr“ (Simon; Clement; Stierlin, 1999, zitiert in Roggensack, 2006, S. 140-141). Um überleben zu können, braucht das System folglich Stabilität auf der einen Seite und Flexibilität, zum Ausgleich von Perturbationen, auf der anderen Seite.

Für Luhmann stellt Komplexität die Haupteigenschaft der modernen Gesellschaften dar und ihre Reduktion die Hauptaufgabe moderner Gesellschaften. Im Folgenden werden einzelne zentrale Begriffe, die Luhmann immer wieder verwendet, einzeln dargestellt und erläutert. Die Auswahl der Begriffe orientiert sich an der für diese Arbeit zentral erscheinenden Aspekte.

Komplexität:

Der Begriff Komplexität „verweist darauf, dass aufgrund bestimmter Entwicklungsbedingungen moderner Gesellschaften viele soziale Verhältnisse nicht mehr einfach und überschaubar, sondern vielschichtig und verwickelt geworden sind“ (Willke, 2000, S. 18).

Komplexität nimmt im Zuge gesellschaftlicher Arbeitsteilung, funktionaler Differenzierung und wachsender Interdependenzen zwischen den Teilen der Gesellschaft zu (ebd., S. 21). Unter der Bezeichnung „funktionale Differenzierung“, die sich vor allem im Zuge der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zu Beginn der Neuzeit ausbildete, versteht man einen Prozess, in dem Gesellschaften „nicht mehr aus einer Vielzahl gleicher oder ähnlicher Einheiten wie Familien, Clans oder Gruppen (segmentäre Differenzierung) bestehen, sondern aus einer Vielzahl unterschiedlicher, spezialisierter Teile, die voneinander abhängen“ (ebd., S. 18).

Willke zufolge lässt sich Komplexität hochkomplexer Sozialsysteme folgendermaßen definieren:

„Komplexität bezeichnet den Grad der Vielschichtigkeit, Vernetzung und Folgelastigkeit eines Entscheidungsfeldes“ (Willke, 2000, S. 22). Unter Vielschichtigkeit versteht Willke den Grad funktionaler Differenzierung eines Sozialsystems, sowie die Zahl der bedeutsamen Referenzebenen (z.B. Individuum, Gruppe, Organisation). Mit Vernetzung bezeichnet er die Art und den Grad der wechselseitigen Abhängigkeit zwischen Teilen, sowie zwischen Teil und Ganzem. Folgelastigkeit beschreibt Zahl und Gewicht der durch eine bestimmte Entscheidung in Gang gesetzten Kausalketten. Der Begriff Entscheidungsfeld weist laut Willke darauf hin, „dass es keine Komplexität an sich gibt, sondern nur in Hinsicht auf ein bestimmtes Problem, welches für ein bestimmtes System in einer bestimmten Situation Selektionen erfordert“ (Willke, 2000, S. 22).

Komplexität erzeugt folglich „ein Konfliktpotential aufgrund überschüssiger Möglichkeiten der Umwelt, die unter dem Gesichtspunkt der Handlungsfähigkeit des Systems reduziert werden müssen“ (Willke, 2000, S. 32).

Kontingenzt:

„Der Kontingenztbegriff wurzelt in der scholastischen Philosophie, wo er die Möglichkeit bezeichnet, dass etwas ist oder auch nicht ist“ (Willke, 2000, S. 26). Unter Kontingenzt versteht man auch die prinzipielle Offenheit und Ungewissheit menschlicher Lebenserfahrung, auch Reaktionsspielraum und Handlungsalternativen.

„Menschen haben im Prinzip die Möglichkeit, unvorhergesehen, überraschend, variabel, offen, also kontingent zu handeln und ebenso kontingent zu reagieren“ (Willke, 2000, S. 26).

Willke spricht aber auch von, wie er sagt, „Einrichtungen“, die Menschen entwickelt haben, um die Kontingenz von Handlungsalternativen auf ein handhabbares Maß einzuschränken, wie z.B. religiöse Deutungssysteme, Normen, Rollen, moralische Wertordnungen, usw. (Willke, 2000, S. 26-27).

In traditionellen Gesellschaftsformen werden oft „übernatürliche“ Erklärungsversuche für Ereignisse oder Situationen herangezogen, weshalb es in diesen Gesellschaftsformen deutlich weniger Kontingenz gab als in modernen Gesellschaften. Vor allem durch maßgebliche Veränderungen im Bereich der Wissenschaften sind diese Erklärungsversuche in modernen Gesellschaften nicht mehr haltbar, z.B. erschüttert Darwins Evolutionstheorie die herkömmlichen religiösen Deutungsmuster von der Entstehung der Welt. An die Stelle der religiösen oder mythischen Deutungsmuster tritt die Suche nach säkularen, rationalen Erklärungen und Entscheidungen. Max Weber spricht von der „Entzauberung der Welt“ (Willke, 2000, S. 28). Dadurch, dass Dinge nicht mehr als gottgegeben hingenommen werden, sondern als bewusste Entscheidung zwischen mehreren Alternativen verstanden werden, taucht notwendigerweise die Frage nach der Begründung der jeweiligen Entscheidung auf. Daraus folgt, dass durch die Zunahme an Kontingenz auch das Konfliktpotential zunimmt (Willke, 2000, S. 28).

Während, wie zuvor erwähnt, durch einen hohen Komplexitätsgrad ein Konfliktpotential aufgrund überschüssiger Möglichkeiten entsteht, erzeugt ein hohes Maß an Kontingenz innerhalb eines Systems Konflikte aufgrund von Handlungsalternativen, „die im Hinblick auf bestimmte Umweltbedingungen vom System bewertet und entschieden werden müssen“ (ebd., S. 32).

„Konflikte entstehen also auf der input-Seite des Systems über die Frage, was relevant und was nicht relevant sei. Kontingenz dagegen erzeugt Konflikte auf der output-Seite des Systems über die Frage, welche Handlungsmöglichkeiten für das System günstiger und somit vorzuziehen sind (ebd., S. 32).

Handlungsmöglichkeiten eines Systems können aus der Perspektive eines Beobachters als Unsicherheit wahrgenommen werden, weil nicht abzuschätzen ist, welche Alternative vom System gewählt werden wird. Für den Fall, dass der Beobachter, etwa

als Interaktionspartner, bestimmte Erwartungen ausgebildet hat, muss er damit rechnen, dass diese enttäuscht werden. „Jedes komplexe psychische oder soziale System erfährt also die Kontingenz anderer Systeme als ein Problem mangelnder Erwartungssicherheit; die eigene Kontingenz dagegen erfährt das System als Freiheitsgrade und Alternativspielraum“ (ebd., S. 29-30).

Sinn:

Soziale als auch psychische Systeme sind auf der Basis von Sinn organisiert bzw. ist Sinn das Steuerungskriterium hochkomplexer Systeme (Willke, 2000, S. 38). Tiere sind hingegen auf der Basis von Überleben organisiert, d.h. ihr Systemzweck ist schlicht und einfach zu Überleben.

Die Grundbedingung eines systemischen Zusammenhangs von Interaktionen ist die gemeinsame sinnhafte Orientierung wechselseitig verstehbaren Handelns (da soziale Systeme nicht aus konkreten Menschen sondern aus Kommunikationen bestehen).

Sinn bezeichnet ganz allgemein die Ordnungsform sozialen Handelns. Intersubjektiv geteilter Sinn grenzt systemspezifisch ab, was als sinnvoll und was als sinnlos zu gelten hat. Allerdings ist intersubjektiv geteilter Sinn „eine zu allgemeine Formel für die Bestimmung der Selektionsleistungen der Systemgrenze“ (ebd., S. 42), weshalb in der Psychologie, Soziologie und Sozialpsychologie Konzepte für abgegrenzte, mehr oder weniger umfassende Sinnzusammenhänge entwickelt wurden, zu denen vor allem „kognitive Struktur, Image, Rolle, Norm, Wert, Ideologie, Weltbild oder symbolische Codes wie Sprache, Recht, Moral, Wahrheit oder Geld [zählen, M.M.], die sowohl bestimmte Handlungszusammenhänge strukturieren als auch Interaktionsprozesse steuern und dadurch zwischen die Vielfalt von Umweltereignissen und dem kontext- oder systemspezifisch Relevanten strukturelle und prozessuale Filter errichten“ (ebd., S. 42).

Zur weiteren Konkretisierung des Begriffs Sinn führt Willke den Begriff „Präferenzsystem“ ein, unter dem er ein Konzept versteht, dessen Kern das normative System eines Sozialsystems ist, aber darüber hinaus auch Werte, Ziele und Strategien umfasst (ebd., S. 42). Normen, Werte und Mythen begreift Willke, in Anlehnung an den Systemtheoretiker Dexter Dunphy, als Sinnstrukturen (ebd., S. 44).

Soziale Interaktionen versteht er hingegen als sinnhaft orientiert, „wenn ihr Bedeutungsgehalt durch ein Repertoire verbindlicher Symbole (Symbole hier verstanden als generalisierte Interpretations- und Zurechnungsregeln) gesteuert und sie mithin aufeinander bezogen und dadurch in zeitlich offene, verstehbare Handlungsketten verwoben werden können“ (ebd., S. 47). Die Frage nach dem Sinngehalt von Interaktionen erlaubt eine Unterscheidung zwischen solchen, die in Bezug auf bestimmtes Symbolrepertoire dazugehören und solchen, die nicht dazu gehören.

Durch den Aufbau sinnhaft verstehbarer Symbolsysteme leisten Sozialsysteme eine erste Vorselektion von Umweltdaten (z.B. Slang von Jugendbande; Fachsprache in der Wissenschaft, Sprache einer Gesellschaft, aber auch normativ eingefrorener Sinn in Form von Rollendefinitionen, Normen, Wertvorstellungen und Ideologien, etc.) Der Sinnzusammenhang erzeugt eine erste Orientierung zwischen Handelnden und der Welt. Das Chaos an Möglichkeiten wird entlang einer sinnhaft gesteuerten Präferenzordnung strukturiert. Die Differenz zwischen Innen und Außen (sinnvoll, sinnlos) ist Bedingung der Möglichkeit der Systembildung (ebd., S. 47-48).

In modernen, hoch entwickelten Gesellschaften wird die Ordnung der Welt nicht mehr durch einheitliche Sinnschemata wie Magie, Mythos, Religion oder Naturrecht gewährleistet. Die wachsende Differenzierung, Interdependenz und Widersprüchlichkeit der Sozialbeziehungen lassen die Welt unerträglich komplex erscheinen, wodurch die Bedeutung und Notwendigkeit von Grenzen als Leitlinien der Selektion wächst.

Wie zuvor erwähnt ist eine zentrale Eigenschaft moderner Gesellschaften ihre hohe Komplexität und Kontingenz und eine der wesentlichsten Aufgabe von Systemen Komplexität, sowie Kontingenz zu reduzieren.

Diese Zunahme an Komplexität und Kontingenz im Übergang von traditionellen zu modernen Gesellschaften soll anhand des sozialen Systems „Familie“ illustriert werden. Während in der traditionellen Familie der Vater bzw. Ehemann definiert was als relevant anzusehen ist, z.B. wo die Familie wohnt, welche Tätigkeiten der Ehefrau bzw. Mutter zugestanden werden, welche Schule die Kinder besuchen etc., der Mann also den Umweltbezug der Familie regelt und seine Entscheidungen über Beruf, Arbeitsplatz und Karriere festlegen, was für die Familie wichtig ist und was nicht, wird ein großer

Teil dieser Entscheidungen, dank Emanzipation von Frauen und Kindern, heute nicht mehr allein vom Mann getroffen (Willke, 2000, S. 35).

Da die Zunahme an Komplexität und Kontingenz aber auch das Konfliktpotential erhöht bzw. die Handlungsfähigkeit einschränkt bzw. stark verzögert, müssen Systeme versuchen, diese beiden Merkmale auf ein handhabbares Maß einzuschränken.

Es stellt sich also die Frage wie Komplexität bzw. Kontingenz konkret reduziert werden können, bzw. ob es bestimmte Strategien gibt, auf die Systeme dabei zurückgreifen können.

Dem Soziologen Wolfgang Dür (2008) zufolge benutzen soziale Systeme im wesentlichen drei Mechanismen, um den Raum möglicher Entscheidungen zu begrenzen:

1. selbst entwickelte Programme, die inhaltliche Einschränkungen vollziehen (Einschränkung der Relevanzen)
2. Kommunikationswege, die festlegen, wer in welcher Form an Entscheidungen beteiligt ist
3. persönliche Eigenschaften der Mitglieder (ebd., S. 118)

Der Soziologe Anselm Eder (2008a) spricht hingegen von unterschiedlichen Regelwerken, Organisationsleistungen bzw. -strukturen, die von Systemen benutzt werden, um das Maß an Kontingenz und Komplexität einzuschränken.

Er unterscheidet zwischen zwei grundsätzlich verschiedenen Regelwerken bzw. zwei Organisationsparadigmen, die er unter den Bezeichnungen Feuerwehr- und reflexives-Paradigma zusammenfasst. Das Feuerwehr-Paradigma ist durch eine starke bzw. enge Führung gekennzeichnet, mit einer stark standardisierten und möglichst einfachen Kommunikation, sowie einer raschen Informationsübertragung. Da Kommunikation die Operationsweise sozialer Systeme darstellt, liegt das Hauptaugenmerk in diesem Paradigma auf der Einschränkung der Kommunikationsmöglichkeiten. Eder veranschaulicht die Möglichkeit der Reduktion von Kommunikation mit Hilfe einer starken Führung anhand des folgenden Beispiels:

Das Verhältnis der Anzahl von Kommunikationskanälen und der in einem System interagierenden Personen, lässt sich nach Eder durch die folgende Formel darstellen: $n * (n-1)/2$ oder $(n^2-n)/2$, wobei n für die Anzahl der kommunizierenden Personen steht. In einer Gruppe von fünf Personen gibt es folglich zehn verschiedene Kommunikationskanäle. Ist diese Anzahl noch durchaus überschaubar, steigt die Summe auf 45 bei einer Gruppe von zehn Personen und auf 190 bei einer Gruppe von 20 Personen. Bei dieser Anzahl an Kommunikationskanälen ist das Ausmaß an Komplexität und Kontingenz selbstverständlich extrem hoch.

Die Folge der Bestimmung einer Organisationsleitung bzw. einer Führungspersönlichkeit, der ein Kommunikationsmonopol zugesprochen wird, ist, dass die Anzahl an Kommunikationskanälen nur noch linear mit der Anzahl der in diesem System kommunizierenden Personen ansteigt und somit die Kommunikationsmöglichkeiten stark eingeschränkt werden (ebd., S. 6-7).

Die Bezeichnung Feuerwehr-Paradigma ist darauf zurückzuführen, dass gerade für Organisationen wie die Feuerwehr oder auch die Notaufnahmen in einem Krankenhaus, die mit ständigen Notfällen konfrontiert sind, ein solches Regelwerk kennzeichnend ist. Der Vorteil eines solchen sehr starren und rigide festgelegten Regelwerks mit einer starken Führung liegt in der schnellen Reaktionsfähigkeit, auf die Systeme wie diese angewiesen sind. In solchen Systemen muss jeder seine Aufgabe genau kennen bzw. Anweisungen befolgen, da es in einem Notfall keine Zeit für lange Entscheidungsfindungsprozesse gibt.

Eder zufolge erfreut sich dieses Paradigma einer gewissen Attraktivität, deutlich erkennbar an TV-Serien wie „Emergency Room“ oder dergleichen, sowie zahlreichen Action-Filmen.

Ganz im Gegensatz dazu ist das reflexive-Paradigma durch eine dezentrale Führung gekennzeichnet, d.h. die Verantwortung bzw. Kompetenzen liegen nicht in der Hand einer Person bzw. einer geringen Anzahl von Personen, sondern sind auf alle Mitglieder verteilt. Weiteres Kennzeichen dieses Paradigmas, das mit der dezentralen Führung einhergeht, ist die Abwesenheit eines starren Regelwerks als auch einer standardisierten und kanalisierten Kommunikation. Als Beispiel für Organisationen, die durch ein

solches Regelwerk gekennzeichnet sind, nennt Eder Institutionen, die mit der Reintegration von Menschen mit einer Behinderung zu tun haben. In solchen Organisationen wäre ein Regelwerk, wie jenes des zuvor beschriebenen Feuerwehr-Paradigmas, kontraproduktiv, da die notwendigen Schritte zur Integration von Patient zu Patient, bzw. von Situation zu Situation, verschieden sind und für jeden Fall individuell definiert werden müssen. Dieses Paradigma ist im Gegensatz zum Feuerwehr-Paradigma sehr viel weniger attraktiv. Eder führt dies vor allem darauf zurück, dass es für viele Menschen sehr anstrengend ist, wenn man ständig seine eigenen Handlungen reflektieren muss und für Entscheidungen selbst die Verantwortung trägt. Oft ist es sehr viel leichter wenn uns jemand sagt, was wir zu tun bzw. zu lassen haben. Eder bringt das Beispiel eines kleinen Mädchens, dass seine Erzieherin fragt: „Müssen wir schon wieder spielen was wir wollen?“ (ebd., S. 8) Gerade Menschen, denen über einen langen Zeitraum ihres Lebens sehr viele Entscheidungen abgenommen wurden, werden in einer ähnlichen Weise reagieren, wenn sie plötzlich damit konfrontiert werden, selbstständig eine Entscheidung treffen zu müssen bzw. Verantwortung für ihre Handlungen zu übernehmen.

Eder zufolge sind die Regeln eines Sub-Systems vor allem von den Aufgaben abhängig, die diesem innerhalb des umfassenden Gesamtsystems dem es angehört, also z.B. dem Gesellschaftssystem, zugesprochen werden.

Die beiden beschriebenen Paradigmen stellen Idealtypen dar und in den allermeisten Fällen ist es so, dass das Regelwerk von Organisationen bestimmte Anteile aufweist, die eher dem Feuerwehr-Paradigma und andere Teile wiederum mehr dem reflexiven-Paradigma zuzuordnen sind.

Während das Feuerwehr-Paradigma Sicherheit vermittelt und für die notwendige Stabilität garantiert, sorgt das reflexive-Paradigma für Flexibilität, wird auf der anderen Seite aber auch mit Unsicherheit in Zusammenhang gebracht. Das Ausmaß an Komplexität und Kontingenz ist beim zuletzt beschriebenen Regelwerk sehr viel höher, als bei jenem zuvor beschriebenen.

Jedes System ist sowohl auf Stabilität, als auch auf Flexibilität angewiesen. Zur Wahrung der eigenen Autopoiesis benötigt das System ein gewisses Maß an Stabilität, es muss auch in einer sich verändernden Umwelt seine Aufgaben beibehalten. Auf der

anderen Seite brauchen Organisationen auch Flexibilität, um sich den verändernden Bedingungen anpassen und den eigenen Fortbestand sichern zu können.

Im weiteren Verlauf der Arbeit wird ein bestimmtes gesellschaftliches Sub-System, das Organisationssystem Schule, hinsichtlich der ihm zugesprochenen Aufgaben und des damit verbundenen Regelwerks genauer analysiert.

5 Das System Schule

Im vorangegangenen Kapitel wurde ausführlich auf systemtheoretische Überlegungen eingegangen. Nun sollen diese Überlegungen auf ein spezielles Organisationssystem der modernen Gesellschaft, das Schulsystem, übertragen und mit den Überlegungen zur Konstruktion von Verhaltensstörungen kombiniert werden.

Sowohl der Literatur, als auch der Medienberichterstattung zufolge nehmen auffällige kindliche Verhaltensweisen immer stärker zu. Der Pädagoge Reinhard Voß, der sich seit den 1980er Jahren ausführlich mit diesem Thema beschäftigt, schreibt hierzu: „Nicht nur die Massenmedien, die das Thema zunehmender ‚Verhaltensstörungen‘ bei Kindern und Jugendlichen immer wieder aufgreifen, sondern auch eine Vielzahl wissenschaftlicher Untersuchungen in den verschiedenen Humanwissenschaften suggerieren eine Realität, wonach kindliche ‚Verhaltensstörungen‘ immer stärker ansteigen“ (Voß, 1995, S. 27).

Die Angaben über die Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten variieren dabei zwischen 2% und 30% (Voß, 1990, S. 15-16; Voß, 1995, S. 27; Voß, 2000, S. 2; Dür, 2008, S. 26; Hurrelmann, 2004, S. 26). Voß meint hierzu, dass unabhängig von der objektiven Höhe kindlicher Verhaltensstörungen immer mehr Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen von Erwachsenen, insbesondere Eltern und Lehrern, als störend empfunden werden, wodurch die Auffälligkeitsproblematik als ein vorrangiges gesellschaftliches Problem zu akzeptieren ist (Voß, 1995, S. 27).

Aussagen von Lehrern zufolge ist besonders in der Schule ein deutlicher Anstieg auffälliger kindlicher Verhaltensweisen zu beobachten (Dür, 2008, S.18; Hurrelmann, 2004, S. 26; Voß, 1995, S.27; Zimmer, 1998, S.139; Zimmer, 1994, S.28; Breithecker, 1998, S.30).

Die Ausführungen der vorangegangenen Kapitel haben gezeigt, dass die Zuschreibung einer Verhaltensstörung sowohl vom jeweiligen Kontext, als auch vom Beobachter abhängig ist und somit als soziale Konstruktion zu begreifen ist.

Im folgenden sollen diese Überlegungen auf den schulischen Kontext übertragen werden und zu einer Analyse der Konstruktion von Verhaltensstörungen im Schulsystem führen.

Die Kontextabhängigkeit macht es notwendig, sich mit dem System Schule näher auseinanderzusetzen.

Dabei stehen folgenden Fragen im Vordergrund:

- Welche Verhaltensweisen werden von Lehrern als störend wahrgenommen?
- Ist es möglich, dass Verhaltensweisen, die im schulischen Kontext vermehrt als störend wahrgenommen werden, durch einen Perspektivwechsel bzw. durch eine veränderte Didaktik, diese nicht mehr vorrangig als störend, sondern als individuell sinnvoll bzw. viabel wahrzunehmen?
- Welche Vorstellungen von normalen Verhaltensweisen gibt es im System Schule und wie werden diese beeinflusst bzw. wie haben diese sich ausgebildet?
- Welche Aufgaben werden der Schule in der heutigen Gesellschaft zugeschrieben?
- Wie versucht das System Schule die ihm zugeschriebenen Aufgaben umzusetzen?
- Welche Regeln wurden zu diesem Zweck entwickelt?
- Sind diese Regeln eher dem Feuerwehr oder dem reflexivem Paradigma zuzuordnen?

In einem ersten Schritt wird auf die Aufgabe der Schule näher eingegangen. Die genaue Analyse der Aufgabe der Schule ist deshalb von zentraler Bedeutung, da die Aufgaben, wie bereits mehrfach erwähnt, Einfluss auf die Regeln eines Systems haben und diese wiederum auf die Konstruktion von Verhaltensstörungen. Je nach den Aufgaben, die einem System zugesprochen werden, werden entsprechende Regeln entwickelt, um eine Umsetzung der Ziele zu ermöglichen.

Um das im Schulsystem wirkende Regelwerk zu dekonstruieren wurden Interviews mit insgesamt sieben Volksschullehrerinnen zum Thema Verhaltensauffälligkeiten geführt.

Durch die Interpretation dieser Interviews wird versucht, die im Schulsystem wirkenden Regeln und Normen nachzuzeichnen, die in der Folge zur Konstruktion von Verhaltensstörungen führen.

Die Beantwortung der Frage, welche Verhaltensweisen von Lehrern als besonders störend wahrgenommen werden, ist nicht ganz leicht zu beantworten und wahrscheinlich mit einer relativen Unsicherheit verbunden, da jeder Lehrer diese Frage anders beantworten wird. Es lässt sich aber anhand der Literatur und auch durch die von mir durchgeführten Interviews eine gewisse Tendenz feststellen. Der Literatur zufolge sind es vor allem Bewegungsunruhe (Hyperaktivität), mangelnde Konzentrationsfähigkeit und fehlendes Aufmerksamkeitsvermögen, sowie aggressive Verhaltensweisen (Breithecker, 1998, S. 30; Hurrelmann, 2004, S. 26; Zimmer, 1994, S. 28), die Lehrer als besonders störend erleben.

In den Interviews, die ich selbst mit Lehrerinnen zum Thema „Verhaltensauffälligkeiten in der Schule“ durchgeführt habe, nannten die Lehrerinnen zusätzlich zu diesen Verhaltensweisen noch den Mangel an Impulskontrolle, allen voran das Herausrufen ohne Aufzuzeigen bzw. ständiges Reden, den sie als besonders störend in ihrem Unterricht erleben.

Diese Aussagen decken sich zusätzlich mit den zuvor schon erwähnten Forschungsergebnissen der Kinder und Jugendpsychiatrie, denen zufolge aggressive, sowie hyperkinetische Verhaltensweisen die häufigsten Verhaltensstörungen des Kindes- und Jugendalters darstellen (Spitzer, 2006, S. 84; Döpfner et. al, 2000, S. 1). In Bezug auf Aufmerksamkeits- und Konzentrationsschwächen schreibt die Pädagogin Christina Müller, dass bereits 40% der Schulanfänger an Konzentrationsschwächen leiden (Müller, 1999, S.32).

5.1 Die Schule, ein Organisationssystem

Wie zuvor erwähnt handelt es sich beim sozialen System Schule um ein Organisationssystem, das Teil eines bestimmten Funktionssystems, dem Erziehungssystem, ist. Aufgabe des Erziehungssystems ist selbstverständlich zu Erziehen.

Nach Luhmann ist Erziehung der Versuch, jemanden zu verändern, auf jemanden einzuwirken. „[...]Erziehung selbst muss als gescheitert betrachtet werden, wenn der Zögling sich nicht ändert, sondern ungerührt bleibt, wie er war“ (Luhmann, 2002, S. 42). Luhmann unterscheidet zwischen Erziehung und Sozialisation. Sozialisation ist im Gegensatz zu Erziehung für ihn durch eine Eigenleistung des Individuums gekennzeichnet, die freiwillig, ohne äußeren Zwang und in den meisten Fällen unbewusst, erfolgt. „Sozialisation bezeichnet die Fähigkeit von Individuen – eigentlich von deren Bewusstseinen bzw. psychischen Systemen –, sich selbsttätig durch strukturelle Kopplung an die Gegebenheiten der Gesellschaft anzupassen, oder anders ausgedrückt: zu lernen, mit den Formen und Gegebenheiten der Kommunikation in einem sozialen System umzugehen“ (Dür, 2008, S. 76).

Aus Sicht der Gesamtgesellschaft existieren Erwartungen hinsichtlich der Entwicklung bestimmter Fähigkeiten und Verhaltensweisen der Gesellschaftsmitglieder. Dür zufolge kann trotz angenommener Anpassungsbereitschaft der Individuen nicht davon ausgegangen werden, dass sie durch Sozialisation zu genau jenen Anpassungen finden würden, die von den sozialen Systemen in hochkomplexen Gesellschaften zur Fortsetzung ihrer eigenen Autopoiesis benötigt werden, weshalb es aus der Perspektive der Gesamtgesellschaft notwendig erscheint „korrigierend, gewissermaßen nachsozialisierend und steuernd eingreifen zu können“ (ebd., S. 77). Dies soll durch Erziehung ermöglicht werden.

Erziehung ist nach Luhmann eine intentionale Tätigkeit, definierbar als beabsichtigte Sozialisation (Luhmann, 2002, S. 48). „Sie erfolgt in Form von Kommunikation zwischen einem Erzieher und einem Zögling mit dem Ziel, den Zögling und sein Verhalten zu verändern“ (Dür, 2008, S. 77). Dür hebt hervor, dass dadurch auch „die Möglichkeit des Homunkulus, des künstlichen, vollständig manipulierten Menschen, ausgeschlossen [wird, M.M.], denn Erziehung findet immer schon einen Menschen vor, der über bestimmte Begabungen und Entwicklungspotentiale verfügt, über andere nicht“ (ebd., S. 77).

Der Schule, die Teil des Erziehungssystems ist, wurde schon ab dem 16. Jahrhundert neben der Aufgabe der Wissensvermittlung ein Erziehungsauftrag zugeschrieben, wie bereits in vorangegangenen Kapiteln ausführlich dargestellt

In diesem Kapitel liegt das Hauptaugenmerk auf den Aufgaben, die der Schule, in der modernen Gesellschaft zugeschrieben werden, wobei ausschließlich auf die Situation in Österreich eingegangen wird.

5.1.1 Die Aufgaben der Schule in modernen Gesellschaften

Der Literatur zufolge lassen sich die Aufgaben der Schule hinsichtlich der gesetzlichen Grundlagen, der pädagogischen Absichten und der soziologischen Funktionen unterscheiden.

5.1.1.1 Die gesetzlichen Aufgaben der österreichischen Schule

In Österreich werden die gesetzlichen Aufgaben der Schule durch das Schulorganisationsgesetz aus dem Jahr 1962 geregelt:

§ 2. Aufgabe der österreichischen Schule

„(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken“
(www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog.xml Zugriff am 16.7.2008).

Das Schulorganisationsgesetz hat zwar schon einige Veränderungen hinter sich, der hier zitierte Text blieb jedoch seit 1962 unverändert, deutlich erkennbar auch an der Formulierung.

5.1.1.2 Pädagogische Bestimmung der Aufgaben der Schule

Dem Pädagogen Ferdinand Eder (2003) zufolge liegt die Hauptaufgabe der Schule für die Pädagogik in der Bildung der Menschen, wobei er Bildung in Anlehnung an den Pädagogen Wolfgang Klafki als Entwicklung der Persönlichkeit zu Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit versteht. Diese Fähigkeiten sollen in einem allgemeinbildenden Unterricht vermittelt werden. Unter Allgemeinbildung versteht Eder Bildung für alle, allgemeine – d.h. universale Bildung, sowie Bildung im Medium des Allgemeinen.

5.1.1.3 Funktion der Schule unter soziologischen Gesichtspunkten

Für den Pädagogen und Psychologen Helmut Fend liegt die Hauptaufgabe der Schule in der Vermittlung von individuell nützlichen und gesellschaftlich brauchbaren Qualifikationen, Einstellungen und Haltungen. Folglich definiert er Schulen als „Institutionen der gesellschaftlich kontrollierten und veranstalteten Sozialisation“ (Fend, 1981, S. 2). Die Schule erfüllt in seinen Augen eine Doppelfunktion im Sozialisationsprozess (obwohl Fend hier von Sozialisation spricht, dürfte der Begriff, so wie er ihn verwendet, nach Auffassung der Autorin eine große Ähnlichkeit zum Begriff „Erziehung“ bei Dur aufweisen), durch den Aufbau und die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes auf der einen Seite und die Reproduktion der bestehenden Gesellschaft auf der anderen Seite. Die Schule sorgt somit für die Entwicklung jener Merkmale, „ohne die das Individuum nicht handlungsfähig und die Gesellschaft in der bestehenden oder in veränderter Form nicht überlebensfähig wäre“ (ebd., S. 6).

Fend unterscheidet insgesamt zwischen drei Funktionen schulischer Sozialisation:

1. Qualifikationsfunktion: Die Schüler sollen mit dem für das Leben in der Gesellschaft notwendigen Wissen und Können ausgestattet werden. Weiters sollen sie für Arbeit und Beruf, aber auch für das Privatleben durch das Erlernen der Arbeitstugenden wie Fleiß, Ordentlichkeit, Pünktlichkeit, Arbeitsrhythmus, etc., tüchtig gemacht werden.
2. Selektionsfunktion: Durch diese Funktion leistet die Schule einen wesentlichen Beitrag zur Reproduktion der Sozialstruktur der Gesellschaft. Im Unterschied

zu traditionellen Gesellschaften, in denen gesellschaftliche Positionen durch die Zugehörigkeit zu einem Stand festgelegt wurden, erfolgt in demokratischen Gesellschaften die Vergabe gesellschaftlicher Positionen weitgehend durch individuelle Leistungen. Die Schule erhält somit eine wichtige Funktion in der Verteilung von Sozialchancen, indem sie Leistungsmaßstäbe vorgibt, auf deren Grundlage sie benotet und mit denen bestimmte Berechtigungen wie Hochschulzugang verbunden sind.

3. Legitimations- bzw. Integrationsfunktion: Diese Funktion bezieht sich auf die tragende Rolle, die dem Erziehungssystem in der Aufrechterhaltung, Stabilisierung und Rechtfertigung der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung zugesprochen wird. Die Heranwachsenden sollen zu Übernahme und Anerkennung der geltenden Normen und Werte geführt werden.

Der Schule wird demnach neben der Aufgabe, die Heranwachsenden auf das spätere Leben vorzubereiten und sie mit den für die Gesellschaft nützlichen Fähigkeiten auszustatten, die wichtige Funktion der Reproduktion bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse zugesprochen. Aus systemtheoretischer Sicht bedeutet dies, dass die Schule nicht nur ihre eigene Autopoiesis aufrechterhalten muss, sondern auch für die Stabilität des Gesellschaftssystems sorgen muss. Wie im weiteren Verlauf der Arbeit noch zu zeigen sein wird, könnte diese Aufgabe maßgeblichen Einfluss auf die weitgehende Starrheit des Systems Schule haben.

Ein weiterer wichtiger Punkt betrifft die Aufgabe der Schule, die Heranwachsenden zur Übernahme bzw. Anerkennung der in der jeweiligen Gesellschaft gültigen Normen und Werte zu führen. Hier stellt sich die Frage, welche Werte und Normen in der heutigen Gesellschaft Gültigkeit besitzen.

Im nachfolgenden Kapitel wird versucht, dies näher herauszuarbeiten.

5.1.2 Wertewandel in modernen Gesellschaften

Beschäftigt man sich mit Werten moderner westlicher Gesellschaften, wird man unweigerlich mit Begriffen wie Werteverfall (von Hentig, 1999), Risikogesellschaft (Beck, 2003), Gesellschaft unter Erosionsbedingungen (Negt, 2002), Individualisierung

bzw. Pluralisierung der Lebensstile (Beck, 2003), Wertekonflikt (Beck, 1998) aber auch Wertewandel (Beck, 1998; Noelle-Neumann, 1979; Noelle-Neumann/ Petersen, 2001), etc. konfrontiert.

Trotz der begrifflichen Unklarheit sind sich alle Autoren darüber einig, dass es vor mittlerweile 30-40 Jahren zu einem massiven Wertewandel in modernen Gesellschaften gekommen ist. Dieser Wertewandel drückte sich in einer Abkehr von den traditionell bürgerlichen Werten bzw. Tugenden, die 250 Jahre lang unangefochtene Gültigkeit besaßen, aus (Noelle-Neumann, 1979; Noelle-Neumann/ Petersen, 2001). Zu den bürgerlichen Tugenden zählen unter anderem Ordentlichkeit, Gewissenhaftigkeit, gutes Benehmen, Höflichkeit, Respekt vor Besitz, der hohe Wert von Arbeit, Sparsamkeit, Fleiß, Leistung, Pünktlichkeit, die Überzeugung, dass sich Anstrengung lohnt, die Fähigkeit sich in die bestehende Ordnung einzufügen, die Bejahung von Unterschieden zwischen den Menschen, Prestigestreben, etc. (Noelle-Neumann/ Petersen, 2001, S. 16; Noelle-Neumann, 1979, S. 8-13). Der Wertewandel ist nach der Publizistin Noelle-Neumann, die sich in einer Studie ausführlich damit auseinandergesetzt hat, auch anhand von Bindungsverlusten an Gemeinschaften, Religion und Kirche, sowie an einer Infragestellung von Autoritäten und Hierarchien ablesbar.

Die Abkehr von traditionell bürgerlichen Werten geht mit einer Hinwendung zu neuen Werten einher, weshalb viele der Autoren nicht von einem Werteverfall sondern einem Wertewandel sprechen. Dabei ist eine „Gewichtsverlagerung von Pflicht- und Akzeptanzwerten hin zu Selbstentfaltungswerten“ (Hepp, 2001, S. 32) zu beobachten. Hepp schreibt von der Zunahme individualistischer Selbstentfaltungswerte, wobei er betont, dass dies nicht mit einer Abkehr ethischer und moralischer Substanz einhergeht. Vielmehr handelt es sich dabei um die Ablehnung einer ungeprüften Übernahme von Normen und Deutungsschemen, wie die der christlichen Kirche, die dem Einzelnen nicht mehr ausreichen, da die von der Kirche verwendeten Begriffe zum einen unklar sind und zum anderen in der modernen Gesellschaft nicht mehr greifen (ebd., S. 33). Andere Autoren, wie z.B. Helen Wilkinson (1998), sprechen von einer „Enttraditionalisierung“, mit der sie die Verschiebung von traditionellen zu freiheitlichen Werten thematisiert, die mit der Tendenz zur Säkularisierung einhergeht (ebd., S. 90-92).

Als maßgebliche Ursache für den hier beschriebenen Wertewandel werden die emanzipatorischen Bewegungen, die in den Freiheitsbestrebungen und dem Feminismus ab den sechziger Jahre zum Ausdruck kamen, angesehen (ebd., S. 86-87).

Die emanzipatorischen Bewegungen gingen mit einer Pluralisierung von Lebensstilen und dem Ende überlieferter Patentrezepte des Zusammenlebens, wie Ehe, Familie, Klasse, etc. einher (Beck, 1998, S. 32). Es entstanden neue, vielfältige Möglichkeiten des Zusammenlebens. Ulrich Beck spricht in diesem Zusammenhang von einem dreifachen Individualisierungsprozess, der:

- Freisetzungsdimension: die mit der „*Herauslösung* aus historisch vorgegebenen Sozialformen und –bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge“ (Beck, 2003, S. 206) einhergeht, der
- Entzauberungsdimension: die mit dem Verlust „*traditionaler Sicherheiten* im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen“ (ebd., S. 206) einhergeht, sowie der
- Kontroll- und Reintegrationsdimension: die mit einer neuen „*Art der sozialen Einbindung*“ (ebd., S. 206) einhergeht.

Beck sieht die Zukunft als multidimensional, „die Erklärungsmuster der Älteren greifen nicht mehr ... Es gibt weit mehr Rätsel als Lösungen, und bei genauerem Hinsehen erweisen sich selbst die Lösungen als Säcke voller Rätsel“ (Radiokommentar von Barbara Sichtermann, zitiert in Beck, 1998, S. 17).

Auch Gerd Hepps Analyse moderner Gesellschaften weist in eine ähnliche Richtung. Ihm zufolge wird die Verknüpfung von Ausbildung, Beruf, Familie und Freizeit zur „Aufgabe eines situationsadäquaten Selbstmanagements der persönlichen Biografie, die sich nicht mehr auf allgemeinverbindliche Orientierungen oder lineare Karrieremuster verlassen kann. Wo die alten kollektiven Sicherheiten nicht mehr existieren, benötigt man einen flexiblen Wertehaushalt, der in lebenszyklischer Anpassung die neuen Tugenden der Eigenverantwortung und Selbständigkeit mit den nach wie vor erforderlichen Sekundärtugenden der Leistungs-, Arbeits- und Anpassungsbereitschaft [...] zu kombinieren vermag“ (Hepp, 2001, S. 34).

Hepp spricht von einem notwendigen breiten Konsens darüber, „dass in einer ökonomisch hoch entwickelten, demokratisch und pluralistisch verfassten modernen

Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft der Wertewandel eine notwendige Anpassung der Sozialpsychologie an einen umfassenden Modernisierungsprozess darstellt“ (ebd., S. 36). Auch die Schule sieht sich durch die wandelnden Lebensverhältnisse mit neuen Anforderungen konfrontiert. Michael Brater (1998) schreibt, dass die Schule unter Individualisierungsbedingungen Gefahr läuft, „zur Scheinwelt zu werden, anachronistisch zu sein, in Gesellschaften einzuführen, die es gar nicht mehr gibt“ (ebd., S. 158). Ihm zufolge muss die Schule ihre neuen Aufgaben erkennen und neue Wege gehen, in dem nicht mehr die Vermittlung von „Wissensstoff“ im Vordergrund steht, sondern in dem sie z.B. „Erfahrungs-Lern-Situationen“ schafft, in denen die Kinder und Jugendlichen ihren eigenen Weg durch Erprobung finden, sich selbst erfahren und „auch selbst feststellen, wo sie weiteres lernen, Neues erüben wollen oder müssen, um Handlungsprobleme in diesen Situationen zu lösen“ (ebd., S. 159). Sie kann nicht mehr als Vermittler des „richtigen“ Weges auftreten, sondern sollte sich vielmehr als distanzierter Begleiter verorten.

Brater ist nicht der einzige, der eine Neuorientierung der Schule für unumgänglich hält. Auch Eder (2008a) macht auf diese Notwendigkeit aufmerksam, insbesondere in Bezug auf eine Schwerpunktverlagerung des zu vermittelnden Wissens. Eder bezweifelt die Sinnhaftigkeit der Vermittlung von, wie er es nennt, Orientierungswissen, da sich in einer so rasant verändernden Gesellschaft wie unserer auch die benötigten Fähigkeiten für das spätere (Berufs-)Leben ständig ändern und niemand so genau weiß, welche Fähigkeiten die Kinder, die heute noch in die Schule gehen, neun bis zwölf Jahre später benötigen werden. Eder betont deswegen die Notwendigkeit der Vermittlung von Lernstrategien anstelle von reinen Fakten. In unserer Gesellschaft steigt die Bedeutung für die Fähigkeit sich selbstständig Wissen anzueignen ebenso, wie die Fähigkeit Informationen zur Lösung eines neuartigen Problems zu finden (ebd., S. 11).

Aber auch auf politischer Ebene kommt es möglicherweise langsam zu einem Umdenken. Anlass zu dieser Behauptung bietet eine Rede von der derzeitigen Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, Claudia Schmied, die sie im Rahmen der Gründungsfeier der Pädagogischen Hochschule am 18. September 2007 hielt, und in der sie über zeitgemäße Aufgaben der Schule in einer sich wandelnden Gesellschaft spricht.

Schmied spricht in ihrer Laudatio notwendige Veränderungen des Schulwesens in einer sich wandelnden Gesellschaft an, die vor allem durch Globalisierung, rasanten Wissenszuwachs und der durch die neuen Technologien verfügbaren Fülle an Informationen gekennzeichnet ist.

„In einer Zeit, in der die Halbwertszeit von Wissen immer kürzer wird, müssen wir uns vom Primat der Fachkompetenz verabschieden“ (Schmied, 2007).

Die Unterrichtsministerin betont in ihrer Rede auch die wachsende Bedeutung der Vermittlung von Lernstrategien, sowie der Kompetenz, sich selbständig Wissen anzueignen, denn nur so kann die Schule die Voraussetzungen für einen lebenslangen Prozess des Lernens schaffen, die laut der Delphi-Studie zur Zukunft der Bildung ein Grundprinzip im zukünftigen Bildungswesen sein sollte.

Schmied geht von einem ganzheitlichen Bildungsbegriff aus, der für einen lebensbegleitenden Entwicklungsprozess des Menschen steht, „bei dem er seine geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten und seine personalen und sozialen Kompetenzen erweitert“ (Schmied, 2007).

Die Ministerin zitiert in ihrer Rede Daniel Goeudevert, der Bildung als einen aktiven, komplexen, nie abgeschlossenen Prozess begreift, „in dessen glücklichen Verlauf eine selbstständige, selbsttätige, problemlösungsfähige und lebensstüchtige Persönlichkeit entstehen kann“ (Goeudevert, zitiert in Schmied, 2007).

Schmied macht darauf aufmerksam, dass der Bildungsbegriff in unserem Alltagsverständnis sehr stark mit Begriffen wie „Belehrung“ und „Wissensvermittlung“ verbunden ist, obwohl schon Wilhelm von Humboldt den Moment der Selbständigkeit, also des Sich-Bildens der Persönlichkeit, betonte.

Die Ministerin betont, dass Wissen lediglich ein Hilfsmittel, nicht aber das Ziel von Bildung, darstellen kann.

Die Aufgaben der Schule liegen für Schmied in der Förderung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Weiters spricht sie von einer neuen Leistungsschule, in der verstärkt auf Begabungen und Talente eingegangen werden soll und in der die SchülerInnen entsprechend ihren individuellen Möglichkeiten bestmöglich gefordert, aber nicht überfordert werden sollen. Schmied sieht die Aufgabe der LehrerInnen vornehmlich darin, Begabungen zu erkennen, Chancen zu eröffnen und Leistungen differenziert zu bewerten.

Die gezielte Förderung durch stützende pädagogische Maßnahmen soll dazu beitragen, Defizite auszugleichen, achtsam mit Benachteiligungen und Schwächen umzugehen, sowie Fähigkeiten und Neigungen zu stärken.

Darüber hinaus muss sich die Schule ihrer Meinung nach als lernende Institution begreifen, um auf die neuen Anforderungen angemessen reagieren zu können und diese auch mitgestalten zu können.

Schmied fordert die Weiterentwicklung der Lernkultur an Schulen, in der die Vermittlung von Werten wie Integrität, Zivilcourage und Verantwortung, sowie von Kompetenzen wie Kreativität, Flexibilität, Kommunikations-, Konflikt- und Teamfähigkeit, sowie soziales Lernen an vorderster Stelle stehen sollen.

Am Ende ihrer Rede bezieht sich Schmied noch auf einen OECD-Bericht zur Untersuchung der Situation der Lehrerinnen und Lehrer in Österreich aus dem Jahr 2003 aus dem hervorgeht, dass die österreichischen Lehrerinnen und Lehrer sehr wissensorientiert sind, aber oftmals nicht gut auf die Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler und deren Bedürfnisse vorbereitet sind.

Besonders auffallend an der Rede der Ministerin ist der von ihr gewählte Bildungsbegriff, der sich deutlich von jenem im Schulorganisationsgesetz unterscheidet. Während Schmied die Bedeutung der Selbständigkeit im Bildungsprozess, der Vermittlung von Lernstrategien, sowie der Kompetenz, sich selbständig Wissen anzueignen, betont und Wissen nicht als Ziel sondern als Hilfsmittel von Bildung begreift, haftet dem Bildungsbegriff im Schulorganisationsgesetz im Vergleich dazu eine deutlich passivere Komponente an. Dort ist die Rede von der Ausstattung der Jugend „mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können“ (www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog.xml; Zugriff am 16.7.2008). Der Begriff „Ausstattung“ erinnert dabei an das Prinzip des Nürnberger Trichters, der am Kopf angesetzt wird und in den das zu Lernende hineingefüllt wird. „Wie eine Flüssigkeit in eine schmalhalsige Flasche, gehen die zu lernenden Inhalte nahtlos in den Kopf hinein“ (Spitzer, 2002, S. 1). Im nächsten Satz macht Spitzer darauf aufmerksam, dass dieser Trichter zwar sehr praktisch wäre, er aber (leider) nicht existiert. Wie zuvor bereits beschrieben, muss Lernen als ein aktiver Vorgang verstanden werden, der eines tätigen Organismus bedarf. Ebenso impliziert diese Formulierung, dass die Schule bzw.

der Lehrer weiß, welche die im späteren Leben relevanten Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten sein werden. Dies jedoch, darauf wurde schon zuvor hingewiesen, ist in der heutigen Zeit ein eher schwieriges Unterfangen und nur mit hellseherischen Fähigkeiten zu leisten (Eder, 2008a, S. 10).

Des Weiteren wird im Schulorganisationsgesetz von den „sittlichen, religiösen und sozialen Werten, sowie den Werten des Wahren, Guten und Schönen“ (www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog.xml; Zugriff am 16.7.2008) gesprochen.

Die Rede von den Werten des „Wahren, Guten und Schönen“ ist eine Terminologie, die der deutschen Klassik entlehnt wurde, zu deren Vertretern Johann Wolfgang von Goethe und Friedrich von Schiller zählten. Aber nicht nur in dieser Begrifflichkeit besteht ein enger Bezug zur bürgerlichen Gesellschaft, sondern auch wenn von den sittlichen, religiösen und sozialen Werten gesprochen wird, erinnert dies stark an traditionell bürgerliche Ideale. Zudem impliziert auch diese Formulierung, dass es genaue Vorstellungen über die in unserer Gesellschaft gültigen Werte gibt, zu deren Übernahme die Kinder in der Schule geführt werden sollen. Auch hier sei auf den zuvor beschriebenen „Wertpluralismus“ der heutigen Zeit hingewiesen, der eine eindeutige Zuordnung gültiger Normalitätsvorstellungen quasi unmöglich macht.

Dieser deutliche Bezug zur bürgerlichen Gesellschaft ist nicht verwunderlich, da, wie zuvor eingehend erläutert, die Bedeutung der bürgerlichen Tugenden bis zum Ende der 1960er Jahre nichts an ihrer Gültigkeit verloren hatten und das Schulorganisationsgesetz im Jahre 1962 verfasst wurde. Erstaunlich ist nur, dass sich bis heute nichts daran verändert hat.

Weitere zentrale Unterschiede zwischen dem Schulorganisationsgesetz und der Rede Schmieds lassen sich in Bezug auf die formulierten Bildungsziele erkennen. Während das Ziel von Bildung laut Schulorganisationsgesetz die Heranbildung von gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft ist und nicht als lebenslanger Prozess verstanden wird, sondern ausschließlich auf junge Menschen beschränkt bleibt, liegt für Claudia Schmied das Ziel von Bildung in der Erweiterung der geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten, sowie der personalen und sozialen Kompetenzen der Menschen, in deren Verlauf die Kinder zu lebensstüchtigen und problemlösungsfähigen Personen erzogen werden sollen. Schmied

begreift den Bildungsbegriff als einen lebenslangen Prozess, den man nicht nur auf die jungen Jahre beschränken kann. Ebenso hebt sie den zentralen Stellenwert der individuellen Förderung der Schüler hervor, deren Begabungen, Neigungen und Stärken erkannt und gefördert werden sollen und deren Defizite mit Hilfe stützender pädagogischer Maßnahmen nach Möglichkeit ausgeglichen werden sollen. Laut Schulorganisationsgesetz steht in der Schule nicht die Förderung individueller Fähigkeiten im Vordergrund, sondern die Ausbildung von gesellschaftlich anerkannten bzw. nützlichen Tugenden, wie Pflichttreue, Arbeitstüchtigkeit und Verantwortungsbewusstsein.

Schmied hingegen betont, dass die Aufgabe der Schule nicht auf die Ausbildung gesellschaftlich relevanter Fertigkeiten beschränkt bleiben darf, sondern ebenso das einzelne Individuum durch die Förderung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz gestärkt werden muss.

Diese stark divergierenden Zieldefinitionen der österreichischen Schule werfen einige Fragen auf, wie z.B. welche der dargestellten Aufgaben das System Schule versucht umzusetzen bzw. ob es eine eindeutige Orientierung an einer der beiden Zieldefinitionen gibt. Sieht das System Schule seine Aufgaben vorwiegend in der Reproduktion einer nicht mehr bestehenden gesellschaftlichen Ordnung oder eher in der individuellen Förderung der Kinder und Jugendlichen begründet?

Die Frage nach der Zieldefinition ist deshalb von Bedeutung, da davon ausgegangen werden muss, dass es zur Umsetzung der im Schulorganisationsgesetz geforderten Aufgaben eines gänzlich anderen Regelwerks bedarf, als bei einer Orientierung auf die von der Unterrichtsministerin geforderten Ziele.

Claudia Schmied lässt in ihrer Rede anklingen, dass sich Schule vielfach eher an den im Schulorganisationsgesetz definierten Aufgaben orientiert. Dies wird besonders bei dem von ihr zitierten OECD-Bericht deutlich, in dem darauf hingewiesen wird, dass österreichische Lehrer sehr wissensorientiert sind und nicht gut auf die verschiedenen Bedürfnisse ihrer Schüler eingehen (Schmied, 2007). Dies führt wiederum zur Hypothese, dass das Regelwerk des Schulsystems eher dem Feuerwehr, als dem reflexivem Paradigma zuzuordnen ist.

Wie könnte nun eine Schule aussehen, die versucht den Forderungen der Unterrichtsministerin gerecht zu werden?

Existiert möglicherweise ein solches Unterrichtsmodell?

Ein innovatives Unterrichtsmodell, das zumindest den theoretischen Konzeptionen zufolge viele Forderungen der Unterrichtsministerin umsetzt, ist das Konzept der „Bewegten Schule“. Im folgenden Kapitel wird dieses Konzept ausführlich dargestellt.

Ein solches Unterrichtskonzept, bei dem die individuelle Förderung der Kinder, sowie die Vermittlung von Lernstrategien im Vordergrund steht bedarf natürlich auch eines flexiblen Regelwerks, somit einem Regelwerk, das eher dem reflexivem Paradigma zuzuordnen wäre.

Im Anschluss an die Darstellung dieses innovativen Unterrichtsmodells, folgt die zuvor schon angedeutete Interpretation der Lehrerinneninterviews, in denen der Frage nachgegangen wird, ob die vermuteten Unterschiede in Bezug auf Zielsetzung und Regelwerk zwischen Bewegten Schulen und Regelschulen auch tatsächlich vorzufinden sind.

5.2 Das Modell „Bewegte Schule“

Ein Konzept, das viele Forderungen der Unterrichtsministerin umsetzt, ist das Modell der „Bewegten Schule“. Bei der Bewegten Schule handelt es sich um ein umfassendes Konzept, mit zahlreichen unterschiedlichen fachdidaktischen Konzeptionen. Gemeinsam ist ihnen der Anspruch bzw. das „Ziel, mehr Bewegung in die Schule zu bringen“ (Regensburgerprojektgruppe, 2001, S. 12). Die Regensburgerprojektgruppe⁹, die sich eingehend mit Konzepten zur Bewegten Schule auseinandersetzte, definiert Bewegte Schule wie folgt: „Die bewegte Schule ist jene Einrichtung, die Bewegung in den Unterrichtsfächern und im Schulalltag zum Prinzip des Lernens und Lebens macht“ (ebd., S. 27).

Der Pädagoge Klaus Greier hebt hervor, dass die Bewegte Schule der anthropologischen Tatsache Rechnung trägt, „dass die Kinder Selbst- und Welterfahrung primär über ihre

⁹ ein Forschungsteam des Instituts für Sportwissenschaften an der Universität Regensburg.

leiblich-sinnlich-praktische Auseinandersetzung mit der Umwelt machen“ (Greier, 2007, S. 21).

Bevor näher auf darauf eingegangen wird, welche der von Claudia Schmied geforderten Maßnahmen in der Bewegten Schule konkret umgesetzt werden, werden sowohl die Entstehung bzw. Entwicklung dieses Konzepts, als auch die theoretischen Grunddimensionen näher beschrieben.

5.2.1 Geschichtlicher Rückblick

Das Konzept Bewegte Schule¹⁰ ist maßgeblich mit dem Schweizer Sportpädagogen Urs Illi verbunden. Zusammen mit dem Mediziner Edward Senn startete er im Herbst 1984 die Initiative „Sitzen als Belastung“, die als Vorläuferprogramm der Bewegten Schule angesehen werden kann. Die beiden beauftragten eine Arbeitsgruppe, bestehend aus Vertretern der Medizin, Biomechanik, Physiotherapie, der Lehraus- und fortbildung, der Sportwissenschaften, sowie der Lehrerschaft selbst, mit der Erstellung einer Lehrunterlage zum Thema „Sitzen als Belastung – wir sitzen zuviel“ (Illi, 1998, S.1; Illi, 1995, S. 404). Auslöser dieser Informationskampagne bzw. der damit einhergehenden längerfristig geplanten Fortbildungssequenz war die starke Zunahme von Rücken- und Kreuzbeschwerden bei Kindern und Jugendlichen. In der Folge versuchte man Lehrern Anregungen für einen rhythmisch-dynamisch gestalteten Unterricht zu geben. Nach Illi soll „Bewegung als Unterrichtsprinzip verstanden werden und als didaktisches Konzept die reformpädagogischen Strömungen ergänzen“ (Illi, 1998, S. 2).

Die Bemühungen von Illi und seinen Kollegen führten auch zu länderübergreifenden Projekten. 1993 fand das erste internationale Symposium mit dem Titel „Bewegte Schule – bewegtes Leben“ in Rohrschach in der Schweiz statt. 1994 wurde das Internationale Forum für Bewegung (IFB) „zur Förderung der Bewegung als Beitrag zur Leistungsfähigkeit, Gesundheit und zum Wohlbefinden im Lebensraum Schule und

¹⁰ Alle folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf die Volksschulzeit, da ein großer Teil der theoretischen Konzepte auf diese Phase beschränkt ist. Auf die Ausweitung des Konzeptes auf die nachfolgenden Schulstufen wird in der vorliegenden Arbeit nicht eingegangen (siehe dazu unter anderem, Müller, 2006).

Ausbildung, Elternhaus und Freizeit sowie Beruf und Arbeit“ (ebd., S. 2) ins Leben gerufen.

Die Idee der Bewegten Schule nahm ihren Ausgang vor allem aufgrund der Zunahme physischer Beschwerden von Kindern und Jugendlichen, die durch gezielte Maßnahmen vermieden werden sollten. Illi versucht mit seinem Konzept „Sitzen als Belastung“ auf die unphysiologischen und schädlichen Aspekte des stundenlangen Sitzens hinzuweisen. Illi verweist darauf, dass bereits Anfang des 19. Jahrhunderts vom Schweizer Turnlehrer Phokion Heinrich Clias, sowie von Rudolf Hanhart, auf den Verfall der Körperhaltung von Schulkindern hingewiesen wurde. Beide führten diese Entwicklung sowohl auf eine mangelhafte körperliche Betätigung, den unverantwortlichen Zwang zum Sitzen, als auch die unzweckmäßige Einrichtung der Schulräume zurück (Illi, 1995, S. 406). Auch die Reformpädagogen, unter ihnen die italienische Ärztin und Pädagogin Maria Montessori, kritisierten Anfang des 20. Jahrhunderts unter anderem die statische Haltung, die den Kindern in der Schule abverlangt werde. Montessori bezeichnet die Schulbank¹¹ gar als Sklavenbank. Ihr zufolge ist „die Sklaverei das einzige leitende Prinzip der ganzen Pädagogik. Die Schulbank wird nun gar zum Symbol dieser veralteten Pädagogik. Das rationellste Mittel zur Bekämpfung der Haltungsschäden der Schüler wäre offensichtlich, ihre Arbeit zu ändern, so dass sie nicht mehr gezwungen wären, mehrere Stunden am Tag in einer schädlichen Haltung zu bleiben“ (Montessori, zitiert in Greier, 2007, S. 40).

Illi zufolge ist das lange Sitzen für Kinder besonders negativ, da die Einschränkung des natürlichen Bewegungsdranges im Wachstumsalter die gesunde Ausreifung des Bewegungsapparates bzw. des gesamten Organismus behindert. Illi verweist darauf, dass das Sitzen keine Haltung ist, die dem Lernprozess förderlich wäre. „Es gibt keine einzige Untersuchung, die beweist, daß im Sitzen effizienter gelernt wird als beispielsweise im Stehen und Liegen“ (Illi, 1998, S. 4).

Neben dem physiologischen bzw. gesundheitspädagogischen Argument für eine Bewegte Schule, gibt es noch zahlreiche andere Argumente die für eine derartige Unterrichtspraxis sprechen. Auf einige soll im folgenden kurz eingegangen werden.

¹¹ Eine eingehende Darstellung zum Thema Schulbank, siehe Kapitel 2.2.3.3 bzw. 2.2.4

5.2.2 Anthropologische Argumente für eine Bewegte Schule

Nach Müller ist Bewegung ein anthropologisch begründbares Grundbedürfnis und neben Sprechen und Denken eine fundamentale Daseinsweise von Menschen (Müller, 1999, S. 17). Gerade Kinder wollen und müssen sich bewegen.

Bereits viele Pädagogen der Vergangenheit haben auf diesen Umstand hingewiesen.

Rousseau schrieb beispielsweise in seinem Werk „Emile“: „Wollt ihr die Intelligenz eures Zöglings fördern, so fördert die Kräfte, die sie beherrschen muss. Haltet ihn dauernd in Bewegung, lasst ihn rennen, schreien und betätigen, lasst ihn durch Kraft ein Mensch sein, und bald wird er es durch die Vernunft sein“ (Denk/Hecker 1981, zitiert in Müller, 1999, S. 16).

Auch Maria Montessori wies, wie zuvor angesprochen, immer wieder auf die zentrale Bedeutung der Bewegung für die kindliche Entwicklung hin.

Die große Bedeutung, die Bewegung in der kindlichen Entwicklung hat, ergibt sich daraus, dass Kinder durch Bewegung die Welt erleben, erfahren, erkennen und gleichzeitig formen und gestalten. „Damit ist Bewegung für Kinder Erfahrungsorgan und Gestaltungsinstrument in einem“ (Müller, 1999, S. 17).

Viele Pädagogen, wie auch Mediziner weisen darauf hin, dass Bewegung die Basis für die Ausbildung vieler Kompetenzen, wie Intelligenz,¹² Denken und Sprache aber auch der Sozial- und Selbstkompetenz darstellt.

Nach Zimmer (1998) nehmen die Kinder die Welt weniger mit dem Kopf, also den geistigen Fähigkeiten wahr, als über Sinne und die konkrete Tätigkeit. „Durch Bewegung tritt das Kind in einen Dialog mit seiner Umwelt ein, Bewegung verbindet seine Innen- mit seiner Außenwelt. Die Welt erschließt sich dem Kind über Bewegung, Schritt für Schritt ergreift es von ihr Besitz“ (ebd., S. 138).

In Bezug auf die Erweiterung der Selbstkompetenz durch Bewegung schreibt Müller (2006): „Durch wiederholte Bewegungen und damit durch Körper- und Bewegungswahrnehmungen können die Erfahrungen im Umgang mit dem eigenen Körper und seiner Bewegung erweitert werden. So werden zunehmend bewusster körperliche Befindlichkeiten wahrgenommen, Anspannung und Entspannung

¹² siehe dazu auch Kapitel 3.4.1 und 3.4.2

differenzierter erfasst, wechselnde Belastbarkeiten empfunden und körperliche Grenzwerte sowie deren Beeinflussung durch Bewegung erlebt“ (ebd., S. 15).

Der Pädagoge Scherler unterscheidet zwischen sechs Bedeutungen, die die kindliche Bewegung im Prozess der Aneignung der Welt für das Kind haben kann:

- Explorative Bedeutung (Erkunden)
- Produktive Bedeutung (Gestalten)
- Kommunikative Bedeutung (Verständigen)
- Komparative Bedeutung (Vergleichen)
- Expressive Bedeutung (Ausdrücken)
- Adaptive Bedeutung (Anstrengen) (Scherler 1976, in Greier, 2007, S.21).

Viele Pädagogen unterstreichen insbesondere die Bedeutung von Erfahrungen aus erster Hand, die von Kindern in Spiel- und Bewegungssituationen gesammelt werden können. Unter dem Begriff „Erfahrungen aus erster Hand“ oder auch „primären Erfahrungen“ versteht man alle Erfahrungen die das Kind selbsttätig bzw. selbstständig in der aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt macht.

5.2.3 Sozialökologische Argumente für eine Bewegte Schule

Das Sozialökologische Argument verweist vor allem auf die Tatsache, dass sich unsere Lebenswelt in den letzten Jahrzehnten sehr stark verändert hat, mit der auch eine Veränderung der kindlichen Lebensumwelt einhergeht.

Greier schreibt hierzu: „Studien zu komplexen Wandlungsprozessen in der kindlichen Lebenswelt (z.B. Schmidt 1996; Haupt 1996) lassen die Aussage zu, dass Kinder zunehmend von einer sie in ihrem Bewegen einschränkenden Welt umgeben sind“ (Greier, 2007, S.22).

Die Lebensräume in denen Kinder aufwachsen entsprechen seiner Meinung nach den Bedürfnissen der Erwachsenen, ästhetischen Kriterien, dem Autoverkehr, etc., aber nicht den kindlichen Bewegungsbedürfnissen (ebd., S.23).

Auch die Regensburgerprojektgruppe (2001) thematisiert die Veränderungen der Lebenswelt, die vor allem im städtischen Bereich mit Erfahrungs- und Bewegungseinschränkungen einhergehen (ebd., S. 88-90).

Diese Einschränkungen gehen insbesondere mit einem Verlust von Erfahrungen aus erster Hand einher, Erfahrungen die wie zuvor angesprochen für die Entwicklung von Kindern als besonders bedeutsam angesehen werden.

Phüse (1998) schreibt hierzu, dass die Zunahme an Technisierung, Technologisierung und Automatisierung des menschlichen Lebens dazu geführt hat, dass die Bedeutung der Bewegung in vielen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens abgenommen hat. Seiner Meinung nach, werden die Kinder heutzutage in Immobilität hineinsozialisiert (ebd., S. 44).

Auch Renate Zimmer zufolge werden die Kinder in der heutigen Lebenswelt um wesentliche und unverzichtbare Erfahrungen für ihre Entwicklung gebracht.

„Die Frage nach der Notwendigkeit und Bedeutung der Bewegten Schule lässt sich nun gerade vom Erscheinungsbild dieser Umwelt, den Lebensumständen von Kindern und deren Wirkungen auf das kindliche Bewegungsverhalten aus betrachten. Konkret sind es die Defizite dieser Umwelt, die zu Beeinträchtigungen, Fehlentwicklungen oder gar Störungen in der kindlichen Bewegungs- und Lebenswelt führen“ (Phüse, 1995, S.421, zitiert in, Huber; Nussbaumer, 2006, S.132).

Thiel als auch die Regensburger Projektgruppe fordern daher, dass die Schule diesen negativen gesellschaftlichen Entwicklungen entgegenwirken muss, Angebote bereithalten muss, die im Alltag nicht mehr möglich sind. Auch Breithecker schließt sich dieser Forderung an. „Gerade weil Kinder keine ausreichenden physischen Umgebungsbedingungen in ihrer Lebenswelt mehr antreffen und so ihre bewegungsmäßige Beziehung sehr restringiert ausformen, ist auch die Institution Schule verstärkt gefordert, neben dem klassischen Sportunterricht auch in den kognitiven Lernfächern Bewegung so oft wie möglich zu arrangieren“ (Breithecker, 1995, S.153, zitiert in, Huber; Nussbaumer, 2006, S.145).

Für Illi findet ein bewegter Unterricht „dann statt, wenn:

- beim Lernen und Lehren möglichst alle Dimensionen des Menschseins einbezogen werden, d.h. das Lernen mit Hirn, Herz und Hand erfolgt;

- die Lernsituation auch in Hinsicht auf Bewegungserfahrungen gestaltet wird, worin das Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Bewegen als ganzheitliches Handeln einen Platz hat;
- der Lerngegenstand möglichst sinnbezogen und körperfreundlich vermittelt und angeeignet wird;
- in der Unterrichtsgestaltung auch die Rhythmisierung u.a. von Konzentration und Entspannung, von Ruhe und Bewegung, von geistiger und körperlicher Aktivität beachtet ist;
- er einer entsprechend vorbildhaften Haltung und Einstellung der Lehrperson selbst entspringt bzw. durch sein eigenes Verhalten auch vorgelebt wird“ (Illi, 1995, S. 408).

Sein Anliegen ist es, dass handlungsbezogenes Lernen und Lehren im Rahmen von neuen Lern- und Lehrformen an Bedeutung gewinnt und bei Lernenden und Lehrenden zu einer Verhaltensveränderung beiträgt. „Wissen soll über vielfältige sinnliche Wahrnehmungen bewegt in inneren Bildern einverleibt und damit in ganzheitlichen Erfahrungen abgespeichert werden können“ (Illi, 1995, S. 408).

Im Folgenden wird auf allgemeine Elemente einer Bewegten Schule näher eingegangen, die sich in vielen Modellen zur Bewegten Schule wieder finden, wenn auch unter veränderter Bezeichnung bzw. mit unterschiedlicher Gewichtung (Illi, 1995/ 1998; Klupsch-Sahlmann, 1995/ 2003; Breithecker, 1996; Zimmer, 1996; Müller 1999).

5.2.4 Allgemeine Konzeptionen des Modells „Bewegte Schule“

Die drei Hauptbereiche einer Bewegten Schule sind nach Müller (1999)

1. Bewegter Unterricht
2. Bewegte Pause
3. Bewegtes Schulleben

Diese drei Bausteine dürfen nicht getrennt von einander betrachtet werden, sondern stehen in wechselseitiger Beziehung zueinander, deren gemeinsames Fundament der Schulsport darstellt. Der gemeinsame Bezug zur Bewegten Freizeit ist als ein weiteres tragendes Element dieses Konzepts anzusehen.

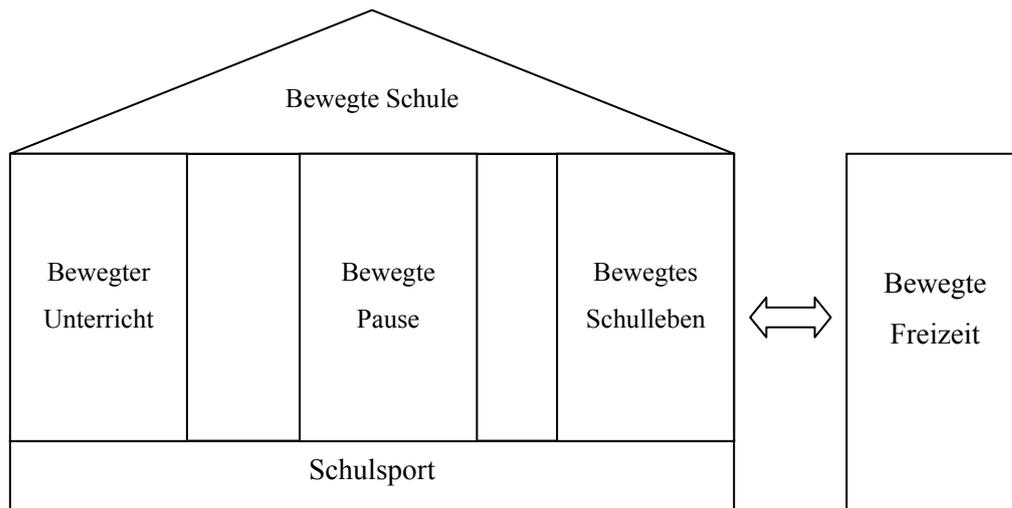


Abb. 1: Hauptbereiche einer Bewegten Schule
(modifiziert nach Greier 2007 bzw. Müller 1999)

5.2.4.1 Bewegter Unterricht

Nach Greier (2007) lässt sich der Bereich Bewegter Unterricht in folgende Teilbereiche gliedern:

- Bewegtes Lernen
- Dynamisches Sitzen
- Bewegungseinheiten
- Entspannungsphasen
- Bewegungsprojekte

Die fünf genannten Teilbereiche haben zwar alle ihre eigene Spezifik, können sich aber wirkungsvoll ergänzen. Bei den Bereichen Bewegtes Lernen, dynamisches Sitzen und

den Bewegungsprojekten wird das kognitive Lernen direkt mit Bewegungshandlungen verbunden. Bei den anderen beiden Bereichen kommt es hingegen zu einer kurzen Unterbrechung des Unterrichts (Greier, 2007, S. 37).

5.2.4.1.1 Bewegtes Lernen

Das Bewegte Lernen versteht sich als Alternative zur traditionellen Sitzschule. Wie in Kapitel 3.2.3.3, sowie 3.2.4 eingehend erläutert, ist das Sitzen nicht als natürliche Haltung des Menschen zu verstehen, sondern stellt eine erworbene Haltung dar, die zwar schon eine lange Tradition hat, sich allerdings erst seit der bürgerlichen Gesellschaft in allen gesellschaftlichen Schichten etablierte und als Ausdruck des „jahrtausendelangen Bemühen des Menschen, die eigene Aktivität zu dämpfen und sich von innen her zu beruhigen“ (Eickhoff, 1998, S. 171) zu begreifen ist.

Als besonders interessant in diesem Zusammenhang erweist sich der Umstand, dass Lernen bis zur allgemeinen Verbreitung des Schulwesens im 16. bzw. 17. Jahrhundert keineswegs mit Bewegungslosigkeit und Ruhe in Verbindung gebracht wurde. So weist Müller (2006) darauf hin, dass die Schüler von Aristoteles in so genannten Wandelhallen unterrichtet wurden, Mönche bei geistigen Tätigkeiten durch die Klostergänge promenierten und Dichter und Gelehrte, wie Johann Wolfgang von Goethe an Stehpulten schrieben und beim Nachdenken im Zimmer auf und ab schritten (ebd., S. 43).

Die Einführung der Schulbank im Laufe der bürgerlichen Gesellschaft stand im Zeichen der angestrebten Milderung der Sitten und der Kontrolle über den Körper, da der Körper zur damaligen Zeit als dem Lernen abträglich erschien.

Ging man also zur damaligen Zeit davon aus, dass Lernen und Konzentration positiv mit einer weitgehenden Bewegungslosigkeit korrelierten, so weiß man heute aufgrund vielfacher neurologischer Untersuchungen, dass vielmehr das Gegenteil zutrifft. Pädagogen wie Maria Montessori wiesen schon Anfang des 20. Jahrhunderts auf diesen Zusammenhang hin, konnten ihre Beobachtungen aber noch nicht mit neurologischen Befunden absichern. „Von gleich großer Bedeutung für die Entwicklung des Kindes ist seine eigene spontane Bewegung. Das Kind muss sich immer bewegen, kann nur aufpassen oder denken, wenn es sich bewegt“ (Montessori, 1971, zitiert in Greier, 2007, S. 19).

Durch verschiedenste bildgebende Verfahren in der heutigen Neurologie ist dies jedoch möglich geworden und so konnten in verschiedenen Untersuchungen Wirkungen und Wirksamkeiten von Bewegung auf die Gehirnfunktion gefunden werden.

Greier und auch Müller (1999) beziehen sich in diesem Zusammenhang auf Studien von Fischer, Dickreiter und Mosmann (1996/ 1998), die in unterschiedlichen Studien belegen konnten, dass durch Bewegung die Hirndurchblutung gesteigert wird, wodurch es zu einer besseren Sauerstoffversorgung und einer damit einhergehenden erhöhten Energiebereitstellung im Gehirn kommt. Zudem verweisen die Autoren darauf, dass Bewegung sowohl den Hirnstamm aktivieren kann (erhöhte Wachheit), als auch die Funktionen der Gehirnzellen optimiert, wodurch Bewegung bei Unteraktivierung (Schläfrigkeit) anregend, und bei Überaktivierung (Stress) deaktivierend wirken kann (Greier, 2007, S. 17; Müller, 1999, S. 25). Greier zufolge kamen auch Gasse; Dobbelstein (2003), sowie Graf; Koch; Dordel (2003) bei ihren Untersuchungen zu ähnlichen Ergebnissen.

Christina Müller weist darauf hin, dass durch die gesteigerte Gehirndurchblutung sowohl die Leistungsfähigkeit, als auch im Besonderen die Kurzspeicherkapazität und Lerngeschwindigkeit gesteigert werden können (Müller, 2006, S. 43).

Die Pädagogin Neumüller-Reuscher (2006) untersuchte den Zusammenhang zwischen Bewegtem Lernen und der Energetisierung des Vorderhauptlappens, der für kognitive Prozesse und Muskelspannung zuständig ist. An bewegten Unterrichtstagen konnte sie zum einen eine Energetisierung der linken Gehirnhälfte sowie tendenziell signifikante Ergebnisse zum Ausgleich der beiden Hirnhälften feststellen (ebd., S. 603). Weiters ergaben sich auch teilweise hoch signifikante Unterschiede in Bezug auf die Muskelspannung je nach Unterrichtsstil. In Klassen, die nach dem Modell Bewegtes Lernen unterrichtet werden, konnte im Laufe des Schultags eine zunehmende Entspannung der Schüler festgestellt werden, wo hingegen Frontalunterricht zu einer erhöhten Muskelspannung führt. Zudem konnte sie einen positiven Zusammenhang zwischen der Energetisierung der beiden Hirnhälften und einigen koordinativ sportlichen Übungen, wie Jonglieren, Moonhopping und Übungen mit dem Gleichgewichtsbrett, feststellen, was sie zu folgender Aussage veranlasst: „Generell sollten laut dieser Untersuchung koordinativ sportliche Übungen in den Unterrichtsalltag eingebaut werden, um eine Zunahme des temporären

Energiepotenzials in den Vorderhauptlappen zu erwirken“ (ebd., S. 604). Eine weitere Erkenntnis, die sie aus den Ergebnissen ihrer Studie ableitet ist, „dass Lernen mit allen Sinnen stattfinden sollte, um eine gute Informationsverarbeitung zu gewährleisten“ (ebd., S. 605). Nach Neumüller-Reuscher hat die pädagogische Tätigkeit vor allem damit zu tun, „Informationen so anzuordnen und zu präsentieren, dass daraus gelernt werden kann, und zwar auch dann, wenn die Kompetenzen zur Erschließung von Informationen und Objekten der Aufmerksamkeit noch nicht vollständig entwickelt sind“ (ebd., S. 605). Damit spricht sie den ganz wesentlichen Umstand an, dass Aufmerksamkeit bzw. Konzentration nicht als von Geburt an vorhandene Fähigkeiten verstanden werden dürfen, sondern als Fertigkeiten, die sich im Laufe des Lebens entwickeln¹³.

Trotz dieser zahlreichen Studien, welche die positive Korrelation zwischen Bewegung und einer Aktivierung der Gehirntätigkeit und damit Konzentrationsfähigkeit belegen, wird auch heute noch vielfach an der Gegenteiligen Auffassung festgehalten.

Zimmer (1998) schreibt hierzu: „Lernen scheint untrennbar mit Sitzen verbunden zu sein, Konzentration und kognitive Aufmerksamkeit von körperlicher Unbeweglichkeit abzuhängen. Bewegung ist etwas, was nicht sein soll, was den Unterricht stört, die Konzentration beeinträchtigt“ (ebd., S. 138).

Des weiteren wird im Bewegten Lernen dem Umstand Rechnung getragen, dass unsere Wahrnehmungsfähigkeit nicht auf die auditiven bzw. visuellen Sinne beschränkt

¹³ Der Lern- und Hirnforscher Manfred Spitzer (2006) unterscheidet zwischen drei verschiedenen Bereichen bzw. Prozessen der Aufmerksamkeit: Vigilanz, verstanden als allgemeines Aufmerksamkeitsniveau eines Menschen, also Wachheit, Müdigkeit, Schläfrigkeit, etc.; selektive Aufmerksamkeit, zur Beschreibung verwendet Spitzer hierzu die Metapher eines Scheinwerfers, der eine bestimmte Stelle, einen bestimmten Ausschnitt besonders gut ausleuchtet und zur besseren Verarbeitung der an dieser Stelle vorhandenen Informationen führt. Spitzer zufolge handelt es sich dabei um einen automatischen stimulusgetriebenen Mechanismus, der dazu führt, dass wir bestimmte, für uns wesentliche Dinge wahrnehmen und andere ausblenden. Bei der dritten Form der Aufmerksamkeit der Konzentration handelt es sich hingegen um eine bewusste bzw. aktive Steuerung der Wahrnehmung. Ähnlich wie bei der selektiven Wahrnehmung werden unwichtige Reize ausgeblendet und andere verstärkt wahrgenommen, aber eben bewusst und nicht automatisch. Spitzer zufolge ist im Gegensatz zur Vigilanz, die automatisch von sehr alten Zentren im Hirnstamm geregelt wird, besonders die Ausbildung der Konzentrationsfähigkeit erfahrungsabhängig und entwickelt sich im Laufe unseres Lebens, zusammen mit der Reifung des Frontalhirns (Spitzer, 2006, S. 66-83).

werden kann. Durch Bewegung können auch das vestibuläre (Gleichgewichtssinn), kinästhetische (Bewegungs- bzw. Stellungssinn), aber auch das taktile System (Tastsinn) in die Informationsverarbeitung mit einbezogen werden. Diese drei zuletzt genannten Sinne sind die so genannten Basissinne und bilden die Grundlage unserer Wahrnehmungsverarbeitung, auf der alle weiteren Sinne aufbauen (Zimmer, 1995, S. 58-130; Kapfer, 1999, S. 13).

„Je mehr der eigene Körper Mittler der Erfahrungsgewinnung ist und je mehr Erkenntnisse nicht nur auf der kognitiven Ebene, sondern mit Hilfe mehrerer Sinne erworben werden, umso mehr empfinden Kinder sie als unmittelbar und zu ihnen selbst gehörend, selbst gesteuert und auch selbst bestimmt“ (Zimmer, 1995, zitiert in Breithecker, 1998, S. 37). Bewegung vermittelt den Kindern besonders tiefe und prägende Sinneserfahrungen (Breithecker, 1998, S. 37).

Die Kinder erhalten somit durch das Bewegte Lernen die Möglichkeit, den Lernstoff über verschiedene Sinneskanäle zu erschließen. Dies ist deshalb so wichtig, weil jedes Kind anders lernt und unterschiedliche sinnliche Anregungen benötigt. „So kann das Kind zu erlernende Ziffern und Buchstaben neben dem Sehen und Hören ergänzend auch über den ‚Bewegungssinn‘ erschließen, indem es diese abhüpft, mit Händen oder Füßen erfühlt, die Form mit dem Körper empfindet oder gestaltet“ (Müller, 1999, S. 52). So können z.B. auch Längen oder Gewicht von Gegenständen mit Hilfe des Bewegungssinns erfasst werden. Damit trägt die Bewegte Schule auch der Tatsache Rechnung, dass Kinder gerade in und durch Bewegung lernen und Denken auf den praktischen Handlungen des Kindes aufbaut. „Denken vollzieht sich zunächst in der Form des aktiven Handelns; über die praktische Bewältigung von Problemen gelangt das Kind dann zu ihrer gedanklichen Beherrschung“ (Breithecker, 1998, S. 40).

5.2.4.1.2 Dynamisches Sitzen

Dieser Bereich der Bewegten Schule baut auf vielem des zuvor erwähnten auf und kann nicht getrennt vom Bewegten Lernen betrachtet werden. Konkret bedeutet dynamisches Sitzen den häufigen Wechsel der Sitzpositionen, denn „keine Sitzhaltung ist gut genug die Einzige zu sein“ (Breithecker, 2001, zitiert in Greier, 2007, S. 42).

Untersuchungen (Breithecker, 1997/ 2005; Illi, 1998; Pratscher, 1998) konnten zeigen, dass zu langes Sitzen in einer monotonen Position eine Belastung für den aktiven und passiven Bewegungsapparat darstellt und folgende Auswirkungen haben kann:

- „Einseitige Beanspruchung des Muskel- und Bandapparates und dadurch eine Erschlaffung oder Verkürzung von Muskeln
- Verformung/ Abweichung der Wirbelsäule
- Minderversorgung der Zwischenwirbelscheiben
- Einengung des Brust- und Bauchraumes („In sich Zusammensacken“) und damit eine Funktionsbeeinträchtigung der Atmungs- und Verdauungsorgane
- Nachlassen von Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit“ (Greier, 2007, S. 41)

Gerade die verminderte Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung, als auch die erhöhte Bewegungsunruhe vieler Kinder, die von vielen Lehrern als sehr störend wahrgenommen werden führen viele Autoren auf die oft monotone und statische Sitzhaltung bzw. die eingeschränkten Bewegungsmöglichkeiten zurück (Breithecker, 1998, S. 30; Phüse, 1998, S. 52; Zimmer, 1998, S. 139).

Zimmer zufolge werden Bewegungsbedürfnisse der Schüler, die sie unter anderem durch körperliche Unruhe signalisieren von Seiten der Lehrer vielfach nicht als solche wahrgenommen, weshalb auch eine angemessene Reaktion auf diese nicht möglich ist.

Breithecker (1998) schreibt hierzu: „’Das üblicherweise in der Schule geforderte ruhige Sitzen, als Ausdruck von Aufmerksamkeit und Konzentration‘ (Senn 1991, 3), kommt neben anderen Belastungen im Lebensraum Schule als tragender Risikofaktor für zunehmende Haltungstörungen und psychomotorische Auffälligkeiten in Betracht“ (ebd., S. 30). Auch Phüse (1998) schreibt, dass Unaufmerksamkeit, Ablenkung, Unlustgefühle, motorische Unruhe und schnelle Ermüdung auf ein unbefriedigtes Bewegungsbedürfnis schließen lassen (ebd., S. 52).

Um diese Folgewirkungen von Bewegungsmangel zu verhindern soll den Kindern in einer Bewegten Schule vermittelt werden, dass Bewegung beim Sitzen nicht nur erlaubt sondern erwünscht ist. Ein Prozess, der nach Müller Zeit benötigt und von vielen Pädagogen ein Umdenken voraussetzt. Die Schüler sollen lernen, keine konstanten Haltungsmuster einzunehmen, zwischen Sitzpositionen zu wechseln, sowie Entlastungshaltungen, Sitzvarianten bzw. alternative Arbeitshaltungen anzuwenden (Greier, 2007, S. 42). Dazu können teilweise alternative Sitzgelegenheiten, wie

Sitzbälle, Wippstühle, etc. verwendet werden, aber auch gewöhnliche Stühle umfunktioniert werden, in dem sie z.B. umgedreht werden, wodurch man sich über die Sessellehne beugen kann. Auch können Aufgaben wie Lesen oder Rechnen auf dem Rücken oder Bauch liegend sowie im Stehen ausgeführt werden. Somit ist man auch nicht auf teilweise teures ergonomisches Mobiliar angewiesen, das zwar erstrebenswert wäre, aber nicht unbedingt erforderlich ist. Greier zufolge ist die zuvor schon angesprochene Einstellung von Lehrern gegenüber verschiedenen Sitzvarianten, die entscheidende Bedingung.

„Abschließend kann vermerkt werden, dass eine Forderung nach ergonomischem Schulmobiliar unter gesundheitspräventiven Gesichtspunkten keine Komfortmaßnahme, sondern eine medizinisch-gesundheitliche Notwendigkeit darstellt“ (Greier, 2007, S. 46).

5.2.4.1.3 Bewegungseinheiten

Darunter versteht man kurzzeitige, meist nur wenige Minuten dauernde Unterbrechungen des Unterrichts, die dazu genutzt werden, angeleitete oder selbst ausgedachte Bewegungsübungen auszuführen.

Die Übungen haben je nach Art der Bewegung unterschiedliche Effekte, so kann z.B. durch eine anregende Übung der Sympatikus (Erregungsnerv) aktiviert werden wodurch es in der Folge zu einer Anregung des Herz-Kreislauf-Systems und einer besseren Energieversorgung des Organismus kommt. Bewegungseinheiten können aber auch zur Kräftigung bzw. Dehnung der Muskulatur genutzt werden. Solche Auflockerungsminuten, wie Müller (1999) sie nennt, können unterschiedlichst gestaltet sein, von einfachen Fingerspielen über Bewegungslieder, Rhythmusübungen, bis hin zu kurzer Gymnastik (ebd., S. 85-135)

5.2.4.1.4 Entspannungsphasen

Unter Entspannung wird die Fähigkeit des Organismus verstanden, sich von Anstrengung und Stress zu erholen. Bei Entspannungsphasen handelt es sich um kurzfristige, etwa drei bis fünf minütige Unterrichtsunterbrechungen „und die Durchführung von meist fremdgesteuerten Bewegungsaktivitäten, welche den Parasympathikus (Ruhenerve) aktivieren und die Gedanken auf Personen und

Gegenstände, auf den eigenen Körper oder geistig vorgestellte Phänomene lenken und dadurch zur Beruhigung führen“ (Greier, 2007, S. 48).

Folgende Wirkungen werden angestrebt:

- Verringerung der Muskelspannung (Herabsetzung des Muskeltonus)
- Verlangsamung der Atemfrequenz
- Gefäßerweiterung und damit bessere Durchblutung
- Reduzierung von Unruhe
- Abbau unangenehmer Gefühle wie Ängste
- Erhöhung positiver Gefühle und angenehmer Empfindungen
- Steigerung der Konzentrationsfähigkeit
- Vorbeugung psychosomatischer Stressfolgeschäden (Müller, 1999, S. 136)

Solche Entspannungsphasen können z.B. in Form von Atemübungen, Entspannungsgeschichten, progressiver Muskelentspannung oder spielerischer Massagen durchgeführt werden (ebd., S. 136-165).

5.2.4.1.5 Bewegungsorientierte Projekte

Nach Müller nehmen innerhalb der Bewegten Schule Projekte einen bedeutenden Stellenwert ein, da sie dazu beitragen können, die individuelle Handlungskompetenz zu erweitern, „die darauf gerichtet ist durch Bewegung die Umwelt zu erfahren und zu gestalten“ (Müller, 1999, S. 167). Solche Projekte können ebenfalls „einen Beitrag zur Steigerung der Lernfreude und zum Erleben der Faszination von Bewegung, Spiel und Sport leisten“ (Greier, 2007, S. 49). Wichtig bei der Planung solcher Projekte ist, dass die Kinder ihre eigenen Ideen einbringen können. Als Beispiele für derlei Projekte führt Greier das Erstellen eines Pausenspielbuches, den Bau von kleinen Spiel- und Sportgeräten, aber auch die Mitgestaltung beim Umbau des Schulhofs an (ebd., S. 49).

5.2.4.2 Bewegte Pause

Die Bewegte Pause bietet den Kindern die Möglichkeit mit anderen Kindern zu spielen, Bewegung zu machen, Sport zu treiben, das Spielen und Ausprobieren von und mit vielfältigen Materialien und Sportgeräten, etc.

Nach Müller (1999) wird mit dem Konzept der Bewegten Pause unter anderem das Ziel angestrebt, dass die Kinder „Handlungsfähigkeit erwerben um spiel- und bewegungsaktive Pausen gemeinsam selbstbestimmt gestalten zu können“ (ebd., S. 191). Dafür ist vor allem die Ausbildung sozialer Kompetenzen wichtig, wie z.B. den Kontakt zu anderen Kindern aufzunehmen, Gruppen zu bilden, Regeln zu vereinbaren und sich daran zu halten, rücksichtsvoll zu sein, aber auch Konflikte angemessen zu lösen. Die Kinder sollen aber ebenfalls die Möglichkeit haben dabei spielerisch ihre Kräfte zu messen.

Ein weiteres wichtiges Ziel dieses Teilbereichs ist es, die oftmals in Vergessenheit geratene Spielkultur wieder aufleben zu lassen. Bei diesen Spiel- und Bewegungsaktivitäten steht nach Müller vor allem die intrinsische Motivation (aus eigenem Antrieb bzw. Interesse) und Spontaneität im Vordergrund. „Das Spiel selbst, die Freude am Spielen werden zum Handlungsziel und nicht ein außerhalb des Handlungsgeschehens stehender Zweck“ (ebd., S. 192). Ein positiver Nebeneffekt ist dabei die Zunahme der Bewegungssicherheit und die Verbesserung koordinativer Fähigkeiten. Greier weist darauf hin, dass die Pausen nicht von Lehrpersonen geprägt sein sollten, die Bewegungsspiele oder ähnliches mit den Kindern durchführen, sondern sie sollten in erster Linie Freiraum für die Kinder bieten und nicht einer Fortführung des Unterrichts gleichen. Diese Freiräume sollen den Kindern die Möglichkeit zum Entdecken, Ausprobieren und Ausdenken neuer Möglichkeiten geben. „Bei allem Einsatz für mehr Bewegungschancen in den Pausen müssen Kinder aber auch eine Möglichkeit zum ‚Sich-Zurückziehen‘ oder einfach zum Nichtstun haben“ (Greier, 2007, S. 54).

5.2.4.3 Bewegtes Schulleben

Unter dem Begriff Schulleben versteht Keck (1994) den Versuch, die Schule mit Hilfe von vielfältigen Anregungen und Maßnahmen als lebendige Gemeinschaft zu gestalten, wodurch den Schülern die Möglichkeit gegeben werden soll, Beziehungen zu Schülern anderer Klassen, zu Lehrern und zur Elternschaft zu knüpfen (Müller, 1999, S. 204). Auch außerunterrichtliche Aspekte werden in diesem Teilbereich miteinbezogen. Es soll eine Schulgemeinschaft gestaltet werden, „in der es viel Bewegung gibt und die dadurch selbst in Bewegung gerät und bleibt“ (ebd., S. 204).

Wesentliche Aspekte davon sind:

- das Schaffen von nachhaltigen Erlebnissen für die gesamte Schulgemeinschaft oder einzelne Klassen, die ein Wir-Gefühl vermitteln, insbesondere durch die Verbindung von Bewegungs- und Naturerlebnissen, z.B. bei Sport- und Spielfesten, Wandertagen, Projekt- und Sportwochen, etc.
- das Anregen von Schülern zu altersgerechter Eigeninitiative sowie das Miteinbeziehen der Kinder in der Gestaltung von Bewegungssituationen
- Aufbau einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Umfeld, z.B. mit Sportvereinen bei der Gestaltung von Bewegungs- und Spielanlässen
- Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule, etwa gemeinsame Bewegungsangebote für Eltern und Kinder (Müller, 1999, S. 204-205)

5.2.4.4 Schulsport

Müller hebt hervor, dass die zusätzlichen Bewegungsangebote in einer Bewegten Schule nicht dazu führen dürfen, den Schulsport zurückzudrängen oder in eine Konkurrenz mit diesem zu treten. Für sie ist ein qualitativ hochwertiger Sportunterricht die Grundlage der Bewegten Schule (ebd., S. 225).

Ihr zufolge sollte sich der Sportunterricht in der Volksschule an den Bedürfnissen der Kinder orientieren und ihnen Freiräume für die Freude am Sich-Bewegen einräumen. Des Weiteren sollte er nach Möglichkeit erlebnisorientiert und erfahrungsoffen gestaltet werden. Das Hauptaugenmerk sollte auf vielfältige Bewegungsmöglichkeiten, insbesondere auf unterschiedlichste Spiele und Spielformen gelegt werden, durch die das Interesse und die Begeisterung für Bewegung, Spiel und Sport geweckt werden sollen. Damit soll auch der Grundstein für ein sportliches Freizeitverhalten gelegt, sowie das Interesse an der eigenen Leistungsverbesserung geweckt werden (ebd., S. 232).

5.2.4.5 Bewegte Freizeit

Müller macht darauf aufmerksam, dass, durch die Bedeutung der Bewegung auf der einen und die heutzutage immer größere Einschränkungen von Bewegungsmöglichkeiten für Kinder auf der anderen Seite, die Schule um positive Transfereffekte auf das Freizeitverhalten der Schüler bemüht sein sollte.

Ihrer Ansicht nach erfordert die Übertragung von Bewegungsaktivitäten aus der Schule auf die Freizeit bei den Kindern zum einen Sachkompetenz, zum anderen regelmäßige Animation durch die Lehrer. So könnten die Kinder z.B. Pausenspiele, die sie in der Schule gelernt haben auch in ihrer Freizeit mit ihren Freunden spielen. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass die Kinder über ein Repertoire an Spielen verfügen.

5.2.5 Bewegtes Lernen – das Wiener Modell

An dieser Stelle soll auf ein spezielles Modell der Bewegten Schule, auf das „Bewegte Lernen – das Wiener Modell“, etwas näher eingegangen werden, da es für diese Arbeit von besonderer Relevanz ist.

Dieses Modell wurde im Schuljahr 2000/ 2001 von den Pädagogen Marina Thuma und Sepp Bärenthaler initiiert. Das Prinzip des BWL (Bewegtes Lernen) wird einerseits zur Prävention von Haltungsschäden, andererseits zur nachhaltigen Unterstützung des kognitiven Lernens eingesetzt.

Thuma formuliert den Grundgedanken des Modells wie folgt: „Bewegtes Lernen fördert nachhaltig das Gesundheits- und Ernährungsbewusstsein der Kinder. Es verbessert ihre Lernleistungen durch erhöhte Merk- und Konzentrationsfähigkeit. Haltungsschäden wird vorgebeugt, zusätzlich lernen die Kinder, besser mit Aggressionen und Gefahrenquellen umzugehen. Außerdem unterstützt die seelische Ausgeglichenheit der Kinder ein positives Familienklima bzw. ein besseres Arbeitsklima in der Klasse“ (Thuma, 2006, S. 555).

Das Modell BWL soll demnach zu einer Verbesserung der physischen Gesundheit, der Haltungsgesundheit, des sportmotorischen Status, der psycho-sozialen Gesundheit, des kognitiven Entwicklungsstandes, sowie des Lern- und Arbeitsverhaltens beitragen.

Zur konkreten Umsetzung des Projekts wurde der Akademielehrgang „Bewegtes Lernen – das Wiener Modell“ am Pädagogischen Institut der Stadt Wien eingerichtet. Im Rahmen dieses Lehrgangs können sich Pädagogen zum „Lehrer bzw. zur Lehrerin für Bewegtes Lernen und Gesundheitsförderung“ (GesundheitspädagogInnen)“ (Thuma, 2006b, S. 618) weiterbilden. Durch die Ausbildung sollen die LehrerInnen befähigt werden, Bewegtes Lernen in den Regelunterricht zu integrieren und zum Unterrichtsprinzip zu erklären.

Im Schuljahr 2008/09 werden bereits 180 aktive Projektklassen vom Institut Bewegtes Lernen betreut.

Nach Thuma stellt das BWL eine Alternative zum bewegungsarmen und gesundheitsgefährdenden schulischen Lebensraum dar, mit dem Ziel die „Kinder durch das zusätzliche Angebot von Bewegung und durch die Arbeit über alle Sinne fächerübergreifend intensiver und adäquater zu fördern, als es bisher im Schulalltag möglich war“ (Thuma, 2006b, S. 559).

Im Vordergrund steht:

- die Schaffung eines angenehmen Lern- und Arbeitsklimas für Schüler, Lehrer und alle anderen in Schule involvierten Personen, wobei die Freude am Lernen im Vordergrund stehen soll
- die Gestaltung der Schule als positiven Erfahrungs- und Lebensraum. Dies soll durch das individuelle Eingehen auf unterschiedliche Arbeitsrhythmen und Lerngeschwindigkeiten, sowie das Eingehen auf individuelle Befindlichkeiten der Kinder, wie Müdigkeit, Unkonzentriertheit, Hyperaktivität, etc. ermöglicht werden.
- die Stärkung der Eigenverantwortung der Kinder, sowohl in Bezug auf eigenverantwortliches Lernen, als auch in Bezug auf Gesundheitsverantwortung;
- die Vermittlung von Fähigkeiten, mit unvermeidbaren Schwierigkeiten besser leben zu können und vermeidbare zu umgehen (Ressourcen- und nicht Defizitorientierung);
- sowie auf der Stärkung empowernder Strategien, wie Selbstbestimmung und Entscheidungsmacht zum Wohle der Gemeinschaft (Thuma, 2006a, S. 560; 2006b, S. 618).

Das Konzept BWL umfasst alle der zuvor beschriebenen Grunddimensionen einer Bewegten Schule, den Bewegten Unterricht, die Bewegte Pause, das Bewegte Schulleben, sowie den Schulsport als Fundament und den Bezug zur Bewegten Freizeit (siehe dazu Kapitel 4.2.2 – 4.2.2.5), sowie zusätzlich dazu die Gesunde Jause. Durch

dieses zusätzliche Angebot sollen die Kinder zu einer ausgewogenen Kost motiviert werden.

Auf dieses spezielle Modell einer Bewegten Schule wurde deswegen ausführlicher eingegangen, da mit Lehrerinnen, die nach diesem Konzept unterrichten Interviews geführt wurden.

Es gibt noch zahlreiche andere Modelle von Bewegten Schulen, vielfach mit unterschiedlichen Bezeichnungen und teilweise anderen Schwerpunktsetzungen. Der Grundgedanke, Bewegung in den Unterrichtsfächern und im Schulalltag zum Prinzip des Lernens und Lebens zu machen, findet sich allerdings in allen Konzepten¹⁴ wieder.

6 Interviews mit Lehrkörpern

Wie zuvor schon erwähnt wurden im Rahmen dieser Diplomarbeit Interviews mit Lehrerinnen zum Thema „Verhaltensauffälligkeiten in der Schule“, mit dem Ziel die Konstruktion von Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Kontext nachzuzeichnen, durchgeführt.

Im Vordergrund standen dabei die Erlebnisse von den Lehrerinnen mit störenden bzw. auffälligen Kindern.

Verhaltensstörungen, dies wurde am Anfang dieser Arbeit dargestellt, sind als Abweichung von Normalitätskonstruktionen zu begreifen bzw. handelt es sich, wie in Kapitel 3.4.1 herausgearbeitet wurde, oftmals um Abweichungen von Normen, d.h. typisierten Verhaltensanordnungen.

Diese Normen oder Regeln sollen zu einem reibungslosen Miteinander der Teilnehmer einer Gesellschaft beitragen bzw. aus systemtheoretischer Sicht den Fortbestand der einzelnen Systeme bzw. des Gesellschaftssystems garantieren.

Wie schon dargestellt entwickelt jedes System im Laufe der Zeit bestimmte Regeln um die eigene Autopoiesis aufrechterhalten zu können, d.h. den eigenen Fortbestand zu sichern bzw. um die ihm zugeschriebenen Aufgaben erfüllen zu können.

¹⁴ Für eine ausführliche Darstellung unterschiedlicher Konzepte, siehe z.B. Regensburgerprojektgruppe, 2001. Für eine ausführliche Darstellung österreichischer Konzeptionen der Bewegten Schule, siehe Huber/ Nussbaumer, 2006.

Das Regelwerk variiert je nach Aufgabe. Wie gezeigt wurde, benötigen einige Organisationen ein sehr starres Regelwerk, andere wiederum ein sehr viel flexibleres.

Hier stellt sich die Frage, ob das Organisationssystem Schule eher ein starres oder eher ein flexibles Regelwerk benötigt und welche Folgen dieses Regelwerk bezüglich der Konstruktion von Verhaltensstörungen hat.

Wie im vorangegangenen Kapitel ersichtlich wurde, gibt es eine mehr oder weniger große Diskrepanz bezüglich der gesetzlich festgeschriebenen Aufgaben der Schule auf der einen und den von Claudia Schmied geforderten Aufgaben auf der anderen Seite. Diese Uneinigkeit der Zieldefinition führt zu der Annahme, dass auch in Bezug auf das Regelwerk Unterschiede bestehen könnten, je nachdem an welcher der beiden Zieldefinitionen sich das Schulsystem orientiert.

Der Rede der Ministerin zufolge orientieren sich österreichische Schulen eher an der Zieldefinition des Schulorganisationsgesetzes, als an den Zielen bzw. Aufgaben die sie in ihrer Rede formuliert.

Wenn man also davon ausgeht, dass Schule, so wie wir sie kennen, auf der einen Seite sehr wissensorientiert ist und die individuellen Bedürfnisse der Kinder sehr wenig berücksichtigt und sich auf der anderen Seite immer noch stark an einer Erziehung nach bürgerlichen Tugendvorstellungen orientiert bzw. die Ausbildung von gesellschaftlich nützlichen Verhaltensweisen wie Arbeitstüchtigkeit und Pflichttreue im Vordergrund steht, so stellt sich die Frage, wie eine Schule aussehen könnte, die die Förderung der individuellen Fähigkeiten und Stärken der Kinder, sowie die Vermittlung von Lernstrategien in den Vordergrund stellt.

Den theoretischen Konzeptionen zufolge werden viele dieser Forderungen der Ministerin im Konzept der Bewegten Schule umgesetzt.

In der vorliegenden Arbeit soll überprüft werden, ob tatsächlich Unterschiede in Bezug auf Zielorientierung und Regelwerk zwischen der Bewegten Schule und der Regelschule feststellbar sind.

Das bisher Gesagte soll hier nochmals in Form von Hypothesen zusammengefasst werden:

1. Die Regelschule orientiert sich an den Aufgaben die im Schulorganisationsgesetz formuliert wurden.
2. Die Bewegte Schule orientiert sich an den Aufgaben, die die Ministerin definiert hat
3. Zur Umsetzung der im Schulorganisationsgesetz beschriebenen Aufgaben benötigt man ein starres Regelwerk
4. Zur Umsetzung der Aufgaben, die die Ministerin formuliert hat benötigt man ein flexibles Regelwerk
5. Ein starres Regelwerk begünstigt Abweichungen von den Regeln
6. Ein flexibles Regelwerk verhindert Abweichungen, indem Regeln individuell definiert werden können

All diese Hypothesen führen zu der Theorie, dass das Konzept der Bewegten Schule dazu beitragen kann, dass weniger Verhaltensweisen von Kindern im schulischen Kontext als störend wahrgenommen werden.

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden Interviews mit Lehrerinnen von Regelschulklassen und von Klassen, die nach dem „Bewegten Lernen – das Wiener Modell“ unterrichtet werden durchgeführt.

Es wurden insgesamt sieben Interviews geführt, wobei drei dieser Interviews mit Lehrerinnen geführt wurden, die nach dem Konzept des Bewegten Lernens unterrichten, die anderen vier mit Lehrerinnen traditioneller Unterrichtsmethoden. Um umständliche Formulierungen zu vermeiden werden erstere unter der Bezeichnung „Bewegte Lehrerinnen“, zweitere unter der Bezeichnung „Regelschullehrerinnen“ subsumiert.

Bezüglich der Arbeitsweise der Lehrerinnen muss gesagt werden, dass alle drei Lehrerinnen der Bewegten Klassen nach Tages- bzw. Wochenplänen arbeiten, d.h., die Kinder bekommen am Tages bzw. Wochenanfang einen Arbeitsplan, den sie zu erfüllen haben. Die Abfolge bei der Bearbeitung der einzelnen Themen ist den Kindern überlassen.

Bei den Lehrerinnen der Regelschulklassen unterrichtete eine nach dieser eben beschriebenen Methode, alle andern bevorzugten vorwiegend Frontalunterricht, wobei auch diese Lehrerinnen alle angaben zumindest Phasenweise nach Tagesplan oder Projektorientiert zu arbeiten.

Bei den Befragungen handelte es sich um teilstrukturierte Interviews mit offenen Fragen. Um einen möglichst freien Erzählstrang zu generieren, wurde als Einstiegsfrage eine narrative Frage gewählt.

Bei den Fragen wurden die Begriffe „Verhaltensstörung“ bzw. „Verhaltensauffälligkeiten“ vermieden und anstelle dessen neutralere Formulierung wie „schwierige Schüler“ oder „störende Verhaltensweisen“ gewählt.

Die Interviews wurden mit Tonband aufgenommen und anschließend transkribiert. Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang.

6.1 Auswertung der Interviews

Die Auswertung erfolgt in Anlehnung an das qualitativ inhaltsanalytische Verfahren nach Mayring (2007). Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse ist es, einen Überblick über die Interviews zu bekommen, sowie mögliche Strukturen herauszuarbeiten.

6.1.1 Inhaltsanalyse

Im Zentrum der qualitativen Inhaltsanalyse steht die Entwicklung eines Kategoriensystems. Die Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen Theorie und Material entwickelt.

Die Kategoriendefinition erfolgte weitgehend deduktiv, d.h. sie orientierte sich an den zuvor gebildeten Hypothesen bzw. den theoretischen Vorüberlegungen.

Kategorien:

1. Störende Verhaltensweisen
2. Hinweis auf Regelwerk
3. Hinweis auf Zielsetzung

4. Eingehen auf individuelle Bedürfnisse der Kinder/ Hinweis auf Didaktik
5. Stellenwert der Wissensvermittlung
6. Erwartungen/ Erwartungshaltung an Kinder

Im folgenden werden aus den einzelnen Interviews anhand der gebildeten Kategorien die zentralen Textteile mit Hilfe von Paraphrasen herausgefiltert, d.h. die Interviews werden auf das Wesentliche reduziert.

Um eine Übersichtlichkeit zu gewähren wird dieser Vorgang für die einzelnen Interviews nacheinander in Tabellen dargestellt. Bei den ersten drei Interviews handelt es sich um die Interviews mit den Bewegungslehrerinnen, im Anschluss folgen die vier Interviews der Regelschullehrerinnen.

In der ersten Spalte wird die Nummer der Kategorie angegeben, auf den sich der Textteil bezieht. Die zweite Spalte gibt die Zeilennummer des Interviews wieder. Bei der dritten Spalte handelt es sich um die Paraphrase, die in der vierten Spalte generalisiert wird. Dabei handelt es sich um einen weiteren Schritt zur Verdichtung des Materials. Die fünfte Spalte dient dazu den Hinweis auf ein mögliches Paradigma festzuhalten. In der sechsten Spalte erfolgt die Zuordnung zu einem Paradigma.

Eine genaue Beschreibung der gebildeten Paradigmen findet sich im Anschluss an die tabellarische Darstellung.

6.1.1.1 Interview 1

Kat.	Znr.	Paraphrase	Generalisierung	Hinweis auf Paradigma	Paradigma
2	24	Hab gemerkt wie man sein eigenes Verhalten einstellen muss damit gewisse Dinge bei den Kindern nicht aufkommen	Eigenes Verhalten hat Auswirkung auf Verhalten der Kinder	Flexibilität, wechselseitige Beeinflussung	Reflexives Paradigma
4	35	Versuch mit viel Empathie und Verständnis auf Kinder einzugehen	Verständnis für Kinder	Orientierung an Bedürfnissen der Kinder	Reflexives Paradigma
1	87	Durch Verbindung von kognitiven Lerninhalten und Bewegung tauchen viele Problematiken nicht	Prävention von Problemen durch innovative Didaktik	Didaktik orientiert sich an Bedürfnissen der Kinder	Reflexive Didaktik

		auf			
2	93	Kinder fahren mit Rollbrett am Gang herum, hüpfen mit Hüpfbällen, stehen auf Therapiegerät oder können sich einen Sitzball holen und ihre Bewegungsimpulse ausleben	Möglichkeit Bewegungsimpulsen auszuleben	Flexibilität, Erweiterung der Kontingenz	Reflexives Paradigma
2	106	Manche Kinder sind auffällig weil sie Angst haben oder Probleme haben. Ich hab dann gelernt wie man mit solchen Dingen umgeht	Ängste oder Probleme können bei Kindern zu Auffälligkeiten führen	Orientierung am Kind, eingehen auf individuellen Bedürfnisse	Reflexives Paradigma
4	116	Wissen aus Konzept Bewegtes Lernen, Motopädagogische Ausbildung und Ausbildung zur Lerntrainerin helfen, für jedes Kind ein maßgeschneidertes Konzept zu erstellen	Erstellen eines maßgeschneiderten Konzepts für Kinder mit Schwierigkeiten	Individualität, Flexibilität, Eingehen auf individuelle Bedürfnisse der Kinder	Reflexive Didaktik
1	127	Kinder werden unruhig, beginnen zu schaukeln weil ihre Liquorflüssigkeit in der Wirbelsäule zu stocken beginnt und das Gehirn unterversorgt wird	Kinder werden wegen einer Unterversorgung des Gehirns mit (Sauerstoff?) unruhig	Einbeziehen von Wissen über Auswirkung von Bewegungsmangel	Systemisch-konstruktivistisches Paradigma
1	143	Emotional unausgeglichene Kinder, die möglicherweise Probleme im familiären Bereich haben, werden durch Bewegtes Lernen besser motivierbar	Motivation schwieriger Kinder durch Bewegtes Lernen	Einbeziehen vom Kontext/ Umfeld	Systemisch-konstruktivistisches Paradigma
1	235	Kinder die sich nicht wohlfühlen, denen es nicht gut geht werden schwierig, denn wenn Kinder Schwierigkeiten haben, machen sie welche	Kinder machen Schwierigkeiten, wenn sie selbst Probleme haben	Einbeziehen vom Kontext, von individueller Befindlichkeit	Systemisch-konstruktivistisches Paradigma
1	239	Jedes Kind äußert seine	Verhaltensweisen von	Einbeziehen vom	Systemisch-

		Probleme auf eine andere Art, aufgrund der Erfahrung, die es im Leben gemacht hat. Wenn es die Erfahrung gemacht hat, dass die anderen reagieren wenn es brutal wird, wird es diese Strategie anwenden	Kindern sind immer auf ihre individuellen Erfahrungen zurück zu führen	Kontext, von individueller Erfahrung	konstruktivistisches Paradigma
2	248	Es muss viel am sozialen Gefüge gearbeitet werden	Förderung der Sozialkompetenz	Regeln müssen gemeinsam erweitert werden	Reflexive Didaktik
3	272	Habe nach Arbeitsweise gesucht, die es ermöglicht, dass Kinder nicht nur Freude am Arbeiten haben, sondern auch in ihren individuellen Vorzügen und Stärken gefördert werden bzw. bei Defiziten geholfen wird	Förderung individueller Stärken, Hilfe bei Defiziten	Individuelle Förderung	Reflexive Didaktik
1	301	Viele Kinder die bockig sind, verweigern, oder einen provozieren bzw. aggressiv einem selbst oder anderen Kindern gegenüber sind, sind einfach verzweifelt, weil sie in ihrer Gesamtheit nicht wahrgenommen werden, weil niemand ihre Probleme versteht	Verhaltensweisen von Kindern sind immer auf ihre individuellen Erfahrungen bzw. Erlebnisse zurück zu führen	Einbeziehen vom Kontext, von individuellen Erfahrungen	Systemisch-konstruktivistisches Paradigma
2	384	Mit den Kindern besprechen welche Stationen ihnen gefallen haben, welche sie angestrengt haben	Feedback von Kindern	Miteinbeziehen der Meinung der Kinder	Reflexive Didaktik
3 / 4	390	Wahrnehmung der Persönlichkeit des Kindes bestmögliche Unterstützung der Kinder, Förderung der Ressourcen; Kinder dabei unterstützen mit ihren eigenen Stärken und	Ressourcenorientierung	Förderung der Selbstkompetenz	Reflexive Didaktik

		Fähigkeiten den eigenen Problemen zu begegnen			
4	407	Möglichkeit für Kinder im Morgenkreis über Befindlichkeit zu sprechen	Kinder haben Möglichkeit über Befindlichkeit zu sprechen	Eingehen auf Befindlichkeit der Kinder	Reflexive Didaktik
3	421	Kinder Strategien vermitteln, die ihnen helfen mit eigener Unruhe oder Müdigkeit umzugehen	Erlernen von Strategien	Förderung der Selbstkompetenz	Reflexive Didaktik
2	561	In der Pause müssen wir uns nur einigen welche Gruppe wann was macht, um mit dem Platzangebot zurecht zukommen	Gemeinsames Erarbeiten einer Lösung	flexible Regeln, Regeln werden gemeinsam erarbeitet	Reflexives Paradigma
4	618	Durch die spezielle Arbeitsweise ist es möglich auf Kinder einzugehen die gerade einen schlechten Tag haben, nicht gut drauf sind	Möglichkeit des Eingehens auf die individuelle Befindlichkeit	Flexible Arbeitsweise	Reflexive Didaktik

6.1.1.2 Interview 2

Kat.	Znr.	Paraphrase	Generalisierung	Hinweis auf Paradigma	Paradigma
1	57	Kinder wollen mit allem was sie tun die Aufmerksamkeit eines Erwachsenen erregen. Es gibt eine sehr große Palette wie Kinder zeigen, dass es ihnen nicht gut geht	Verhaltensweisen von Kindern sind immer auf ihre individuellen Erfahrungen bzw. Erlebnisse zurück zu führen	Einbeziehen vom Kontext, von individuellen Erfahrungen	Systemisch-konstruktivistisches Paradigma
4	82	Im Laufe der Jahre mit Unterricht unzufrieden gewesen. Habe nach neuen Wegen gesucht, Unterricht wieder interessanter, kindgerechter zu gestalten	Suche nach kindgerechtem Unterrichtsmodell	Neue Didaktik, Orientierung am Kind	Reflexive Didaktik
4	110	Hatte das Gefühl die Kinder verstehen nicht	Suche nach kindgerechtem	Neue Didaktik, Orientierung am	Reflexive Didaktik

		mehr was ich ihnen vermitteln will, verstehen nicht was ich möchte das sie lernen. Suche nach neuem Code den sowohl Kinder verstehen, als auch ich transportieren kann	Unterrichtsmodell	Kind	
4 / 2	125	Suche nach neuem Weg des Unterrichtens. Zu schauen, was brauchen die Kinder, wie kann ich durch meinen Unterricht Defizite ausgleichen	Suche nach kindgerechtem Unterrichtsmodell	Neue Didaktik, Orientierung am Kind	Reflexive Didaktik
4	156	Neuer interessanterer, lustbetonterer Unterrichtsstil, Kinder lernen teilweise im Spiel	Lustbetonter Unterricht	Freude am Lernen, nicht Wissensvermittlung steht im Vordergrund	Ganzheitlicher Bildungsbegriff
4 / 3	217	Bewegter Unterricht spricht für mich das Kind als Gesamtheit an	Unterricht der Kind als Gesamtheit anspricht	Ganzheitliche Förderung	Ganzheitlicher Bildungsbegriff
3	220	Achte darauf, dass kognitive Inhalte mit Bewegung kombiniert werden, achte auf Entspannungsphasen, auf richtige Sitzergonomie, auf gesunde Ernährung	Verbindung kognitiver Inhalte mit Bewegung, Entspannung, Ernährung, Sitzergonomie	Ganzheitliche Förderung	Ganzheitlicher Bildungsbegriff
2	232	Wenn es Probleme zwischen Kindern gibt, besprechen wir das, ich zeige ihnen wie man Problemen umgehen kann	Besprechen von Problemen	Kein starres Regelwerk, Regeln werden gemeinsam mit Kindern entwickelt	Reflexives Paradigma
4 / 5	239	Bewegter Unterricht ist für mich Herzensbildung, bzw. Bildung der Persönlichkeit. Der schulische Bereich muss halt auch erledigt werden	Im Vordergrund steht Bildung der Persönlichkeit. Wissensvermittlung untergeordneter Stellenwert	Bildung der Persönlichkeit steht im Vordergrund	Ganzheitlicher Bildungsbegriff
2	245	Während des Unterrichts machen nicht alle Kinder zur gleichen Zeit das selbe, manche sitzen am Platz,	Flexibler Unterricht	Keine starren Regeln	Reflexives Paradigma

		manche sind mit Geräten am Gang unterwegs, manche liegen am Bauch lesen etwas			
2	253	Unterricht ist aufgelockert, Kinder haben ein eigenes Programm, dass sie erledigen müssen	Flexibler Unterricht	Keine starren Regeln	Reflexives Paradigma
2 / 3	260	Kinder helfen einander, unterstützen sich gegenseitig	Gegenseitige Unterstützung	Förderung der Sozialkompetenz	Ganzheitlicher Bildungsbegriff
4	262	Ich bin mehr Berater und Beobachter, kann mich um Kinder kümmern die Hilfe brauchen	Lehrerin als Beraterin	Individuelles eingehen auf Kinder	Reflexive Didaktik
4	300	Arbeite nach Tagesplan, der wird in der Früh besprochen und dann können Kinder sehr selbständig arbeiten	Selbständiges Arbeiten	Förderung der Selbständigkeit, und Selbstkompetenz, Förderung der Kompetenz sich selbständig Wissen anzueignen	Ganzheitlicher Bildungsbegriff
2	310	Beim Schreiben im Heft lege ich Wert darauf, dass die Kinder am Platz sitzen. Sage ihnen sie sollen es ausprobieren, dann sehen sie warum ich das möchte	Beim Schreiben sollen Kinder am Platz sitzen	Vorstellung von schöner Arbeit	Feuerwehr Paradigma
4	350	Einstellung zu Kindern hat sich geändert, nehme Kinder ernster, sehe sie in ihrer Ganzheit, beziehe auch Lebenswelt mit ein	Veränderung der eigenen Einstellung Kindern gegenüber	Ganzheitliche Sicht von Kindern, Einbeziehen der Lebenswelt	Systemisch-konstruktivistisches Paradigma
4	367	Machen viele Konzentrations- und Entspannungsübungen	Konzentrations- und Entspannungsübungen	Orientierung am Kind	Reflexive Didaktik
2	382	Durch Ausbildung hat sich meine Toleranz Bewegung gegenüber verändert. Verstehe Grund für Unruhe, kann dem entgegenwirken	Bewegung keine Störung sondern Bedürfnis	Einbeziehen der Bedürfnisse	Reflexive Didaktik

2 / 4	536	Bei schlechtem Wetter, wenn man nicht in Hof gehen kann und ich merke Kinder brauchen aber Bewegung gehen wir in den Festsaal	Bei schlechtem Wetter Bewegung im Festsaal möglich	Flexible Lösung, Eingehen auf Bedürfnisse der Kinder	Reflexives Paradigma
2 / 4	546	Nur große Pause ist zu festgelegter Zeit, ansonsten flexible Pausengestaltung, je nach Verfassung der Kinder	Flexible Pausengestaltung	Flexible Regelung, Orientierung an Bedürfnissen der Kinder	Reflexives Paradigma
2	565	Wenn Kinder am Gang zu laut sind und eine Kollegin beschwert sich, gehen wir woanders hin, ist Kommunikationssache	Kommunikation mit anderen Lehrerinnen	Flexible Regelung	Reflexives Paradigma
2	575	Bei Leistungsüberprüfung, wenn Kinder am Platz sitzen müssen, können sie jederzeit zum Waschbecken gehen und etwas trinken, gibt keine Einschränkung	Bewegungsmöglichkeit auch bei Arbeit am Platz	Flexible Regeln	Reflexives Paradigma

6.1.1.3 Interview 3

Kat.	Znr.	Paraphrase	Generalisierung	Hinweis auf Paradigma	Paradigma
1 / 2	141	Bei Konflikte setzen wir uns mit dem Kind zusammen und versuchen Lösung zu finden	Lösung gemeinsam mit Kindern suchen	Flexible Regeln, Probleme werden gemeinsam mit Kindern gelöst	Reflexives Paradigma
2 / 3	202	Bei schwierigen Kindern denk ich mir nicht mehr oh mein Gott es ist so lästig, sondern vielleicht ist es hochbegabt und es ist im einfach langweilig	Verhaltensweisen von Kindern auf ihre individuellen Erfahrungen, Befindlichkeiten zurück zu führen	Einbeziehen vom Kontext, von individueller Befindlichkeit	Systemisch-konstruktivistisches Paradigma
1	222	Mein Zugang zu schwierigen Kindern ist zu denken es kann nichts	Verhaltensweisen von Kindern auf ihre individuellen	Einbeziehen vom Kontext, von individueller	Systemisch-konstruktivistisches

		dafür, dass es so ist, vielleicht ist ihm einfach langweilig oder es ist überfordert	Erfahrungen, Befindlichkeiten zurück zu führen	Befindlichkeit	Paradigma
1	225	Wenn Kinder mich schimpfen nehme ich das nicht persönlich, sondern suche nach der Ursache	Verhaltensweisen von Kindern auf ihre individuellen Erfahrungen zurück zu führen	Einbeziehen vom Kontext, von individueller Befindlichkeit	Systemisch-konstruktivistisches Paradigma
1 / 2	235	Kinder die nicht ruhig sitzen können, fallen bei uns nicht so auf bzw. sind hier nicht so auffällig	Kinder müssen nicht ruhig sitzen	Flexible Regeln	Reflexives Paradigma
1 / 2	334	Habe z.B. Kind in der Klasse, dass Schule wechseln musste, weil er, teilweise Geräusche und Bewegungen macht, wenn er sich sehr konzentriert. Lehrerin in anderen hat das als sehr störend empfunden, hier fällt es gar nicht auf, weder mir noch Kindern	Verhaltensweisen die in Regelschule als störend wahrgenommen werden, fallen in diesem Kontext nicht als störend auf	Eingehen auf individuelle Befindlichkeit, flexible Regeln	Reflexives Paradigma
2	352	Wir haben hier viele Kinder die zappeln, auf dem Sessel hin und her rutschen, schaukeln, ständig aufstehen, weil sie es nicht schaffen längere Zeit am Platz zu sitzen, aber es stört nicht	Bewegung ist nicht störend	Eingehen auf individuelle Befindlichkeit, flexible Regeln	Reflexives Paradigma
2	368	Es liegen Kinder am Gang, in der Lesecke, auf ihren kleinen Teppichen	Arbeitsplatz frei wählbar	Hohes Ausmaß an Kontingenz	Reflexives Paradigma
2	378	Gibt genug Kinder die dauernd in Bewegung sind	Bewegung ist nicht störend	Eingehen auf individuellen Bedürfnisse	Reflexives Paradigma
4	406	Gestaltung der Unterrichtsstunden: Wechsel zwischen	Abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung	Eingehen auf individuellen Bedürfnisse,	Reflexive Didaktik

		Konzentrationsphasen, Entspannung und Bewegung		Befindlichkeit	
2 / 4	489	Je mehr Räume man hat desto weniger Lehrer braucht man, Lärmpegel sinkt automatisch, je mehr die Kinder verteilt sind	Lärmpegel sinkt mit Anzahl der Räume	Erweiterung der Autonomie	Reflexives Paradigma
2 / 4	510	Gibt keine Vorgaben wo Kinder arbeiten sollen, manche arbeiten am Tisch, manche am Boden	Arbeitsplatz frei wählbar	Hohes Ausmaß an Kontingenz	Reflexives Paradigma
2 / 4	515	Kinder haben die Möglichkeit sich mit ihren Arbeitsteppichen zurück zu ziehen	Arbeitsplatz frei wählbar	Hohes Ausmaß an Kontingenz	Reflexives Paradigma
4	558	Ich arbeite mit Wochenplänen, gibt jeden Tag mindestens eine, meistens zwei Stunden Freiarbeit. In Freiarbeit haben sie entweder fixen Auftrag oder sie erledigen etwas von ihrem Arbeitsplan	Individuell auf Kinder abgestimmte Arbeitspläne, Kinder können sich Arbeit selbst einteilen	Selbständiges Arbeiten , Ausweitung von Kontingenz	Reflexive Didaktik
4	572	Wenn Kinder schneller fertig sind, haben sie Zeit sich mit Dingen zu beschäftigen die sie gerne machen	Individuelle Interessen werden berücksichtigt	Ausweitung der Autonomie, Komplexität	Reflexive Didaktik
4	595	Wenn wir zeichnen treffen wir uns vorher im Kreis, Kinder haben Möglichkeit zu sagen was sie gern machen möchten, was sie sich erwarten	Kinder haben die Möglichkeit Wünsche zu äußern	Eingehen auf individuelle Wünsche/ Bedürfnisse der Kinder	Reflexive Didaktik
2	614	Turnstunden sind für auffällige Kinder sehr schwierig, weil es darum geht Regeln einzuhalten, muss man sehr konsequent sein, Regeln eng stecken.	In Turnstunde Regeln wichtig	Kinder müssen lernen sich an Regeln zu halten	Feuerwehr Paradigma

2	622	Haben so genanntes Timeout. Wenn Kind zu wild ist, bekommt es fünf Minuten Timeout	In Turnstunde Regeln wichtig	Kinder müssen lernen sich an Regeln zu halten	Feuerwehr Paradigma
---	-----	------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------	-----------------------------------------------	---------------------

6.1.1.4 Interview 4

Kat.	Znr.	Paraphrase	Generalisierung	Hinweis auf Paradigma	Paradigma
1	114	Unpassende Bemerkungen	Unpassende Bemerkungen	Vorstellung von passenden Bemerkungen	Feuerwehr Paradigma
1	115	Unsoziales Verhalten	Unsoziales Verhalten	Vorstellung von sozialem Verhalten	Feuerwehr Paradigma
1	117	Nicht ordentlich miteinander umgehen	Unsoziales Verhalten	Vorstellung von sozialem Verhalten	Feuerwehr Paradigma
1	123	In der Gruppenarbeit unsoziales Verhalten	Unsoziales Verhalten	Vorstellung von sozialem Verhalten	Feuerwehr Paradigma
1	125	Besserwisser die andere dauernd Belehren	Besserwisserei	Vorstellung von angemessenem Verhalten	Feuerwehr Paradigma
1	1217	Unpassende Saga, die alles durcheinander bringen	Unpassende Bemerkungen	Vorstellung von passenden Bemerkungen	Feuerwehr Paradigma
2	185	Sich nicht an Regeln halten	Missachtung von Regeln	Kinder müssen lernen Regeln zu befolgen	Feuerwehr Paradigma
2	187	Ignorieren von Regeln, weil sie es von zu Hause auch nicht mehr gewöhnt sind, dass sie das was die Eltern sagen machen müssen	Missachtung von Regeln	Kinder müssen lernen Regeln zu befolgen	Feuerwehr Paradigma
2	193	Kinder sind nicht mehr gewohnt das zu tun was von ihnen erwartet wird	Erwartungen werden nicht erfüllt	Kinder sollen Erwartungen des Lehrers erfüllen	Feuerwehr Paradigma
4	251	Mein Unterrichtsprinzip ist wir begegnen einem Problem, wir lösen das Problem und dann üben wir	Problem begegnen, lösen, üben	Vorstellung von Problem kommt von Lehrerein	Curriculare Didaktik
2	360	In der dritten und vierten	Bewegungsübungen	Angst vor	Feuerwehr

		Klasse mache ich weniger Bewegungsübungen weil es dann häufig ausartet, da fällt dann z.B. ein Sessel und die Räumlichkeiten sind nicht dafür geschaffen	arten oft aus	Kontrollverlust	Paradigma
2	372	Bewegung während der Unterrichtsstunde ist nicht möglich da der Klassenraum zu klein ist und die Verletzungsgefahr zu groß ist, wegen dem Mobiliar (Tischkanten)	Für Bewegung während des Unterrichts Klassenraum zu klein	Angst vor Kontrollverlust	Feuerwehr Paradigma

6.1.1.5 Interview 5

Kat.	Znr.	Paraphrase	Generalisierung	Hinweis auf Paradigma	Paradigma
1	85	Kinder können nicht mehr zuhören	Kinder hören nicht zu	Vorstellung von angebrachtem Verhalten	Feuerwehr Paradigma
2	87	Kinder können keine Regeln mehr befolgen	Regelverstöße	Kinder müssen lernen Regeln zu befolgen	Feuerwehr Paradigma
1	105	Dauerndes vor sich hin reden	Dauernd reden	Vorstellung von angebrachtem Verhalten (Kinder sollen nur sprechen wenn sie dazu aufgefordert werden)	Feuerwehr Paradigma
1	107	Dauernd irgendeinen Kommentar abgeben	Dauernd reden	Vorstellung von angebrachtem Verhalten	Feuerwehr Paradigma
2	110	Ständig das gleiche erklären zu müssen, z.B. schreibe die Überschrift in rot, weil die Kinder nicht zuhören	Genaue Vorstellung vom Ablauf	Wenig Autonomie, wenig Kontingenz, keine Komplexität	Feuerwehr Paradigma
2 / 4	143	Bei den Kleineren versuche ich Unruhe mit Zwischenübungen	Unruhe mit Zwischenübungen abfangen	Eingehen auf Bewegungsbedürfnisse der	Reflexive Didaktik

		abzufangen		Kinder	
2 / 4	147	Bei den Größeren, wo Arbeiten länger dauern muss man eben öfter ermahnen, die die es in einer Stunde nicht schaffen müssen es nacharbeiten	Langsame Kinder müssen nacharbeiten	Vorstellung von angebrachter Arbeitsweise	Feuerwehr Paradigma
1	174	Bei den Großen ist es schwierig, weil viel von dem was man sagt an ihnen vorbeirauscht	Nicht zuhören	Kinder müssen lernen Erwartungen des Lehrer zu erfüllen	Feuerwehr Paradigma
4	263	Ich unterrichte sehr viel frontal, habe das Gefühl dann ist Aufmerksamkeit doch noch mehr auf mich gelenkt	Frontalunterricht	Wichtig das Aufmerksamkeit der Kinder bei der Lehrerin ist	Feuerwehr Paradigma
4	267	Freies Unterrichten ist eine Problem, weil Konzentration sehr nachlässt, die gescheiten Kinder können zwar so arbeiten, aber die anderen Kinder glauben, das ist zum Unterhalten da	Wenig freie Arbeitsphasen	Einschränkung von Kontingenz	Feuerwehr Paradigma
2	272	Mein Stil ist sehr autoritär	Lehrerin als Autoritätsperson	Starke Führung	Feuerwehr Paradigma
2	274	In der dritten und vierten Klasse funktioniert es dann, nur wenn ich schaue	Funktion steht im Vordergrund	Genaue Vorstellung von Ablauf, Ordnung	Feuerwehr Paradigma
2	279	Wenn ich den Kindern einen Auftrag gebe, sollen sie wissen was ich damit meine, sie sollen wissen wo sie ihre Hefte hinlegen sollen, übe ich in den ersten Wochen ganz intensiv	Aufträge müssen klar sein und sollen ausgeführt werden	So gut wie keine Kontingenz, ganz strikte Regeln	Feuerwehr Paradigma
2	282	In der dritten und vierten Klasse kann man die Leine dann etwas lockerer lassen	Metapher: Kinder an der Leine	wenig Kontingenz, strikte Regeln	Feuerwehr Paradigma
2	285	Aber man muss sie immer wieder anziehen	Kindern nicht zuviel Spielraum lassen	Sehr wenig Kontingenz, strikte Regeln	Feuerwehr Paradigma

1	333	Störend wenn Kinder schaukeln, weil es gefährlich ist	Kinder sollen nicht schaukeln	Vorstellung von angebrachtem Verhalten	Feuerwehr Paradigma
2	355	Bewegung während des Unterrichts bringt nur Unruhe hinein	Bewegung führt zu Unruhe	Angst vor Kontrollverlust	Feuerwehr Paradigma

6.1.1.6 Interview 6

Kat.	Znr.	Paraphrase	Generalisierung	Hinweis auf Paradigma	Paradigma
1 / 2	37	Rausrufen ohne aufzuzeigen	Rausrufen	Regelverstoß	Feuerwehr Paradigma
1 / 2	42	Kinder können nicht mehr still sitzen	Unruhe	Regelverstoß, Vorstellung von angebrachtem Verhalten	Feuerwehr Paradigma
1 / 2	45	Kinder gehen oft während der Stunde spazieren	Verlassen des Platzes	Regelverstoß, Vorstellung von angebrachtem Verhalten	Feuerwehr Paradigma
1 / 2	46	Kinder gehen während der Stunde ihre Bleistifte spitzen	Verlassen des Platzes	Regelverstoß, Vorstellung von angebrachtem Verhalten	Feuerwehr Paradigma
2	62	Wenn ich es ihnen sage, funktioniert es meistens auch, aber in der vierten Klasse müsste es eigentlich schon ohne etwas zu sagen funktionieren	Kinder sollen machen was man ihnen sagt	Kinder sollen lernen, Erwartungen des Lehrers zu erfüllen	Feuerwehr Paradigma
2	73	Wenn ein Kind mich fragt ob es raus gehen darf, weil es sich drinnen nicht konzentrieren kann, kann es sich hinaussetzen	Kinder können sich auf den Gang setzen	Eingehen auf individuelle Bedürfnisse	Reflexives Paradigma
4	89	In der ersten Klasse hab ich frontal unterrichtet, damit Kinder ein Ordnungssystem bekommen	Kinder sollen Ordnungssystem lernen	Einschränkung von Kontingenz	Feuerwehr Paradigma

4	96	In der vierten Klasse habe ich teilweise zusätzlich mit Tagesplan gearbeitet	Selbständiges Arbeiten	Erweiterung der Kontingenz	Reflexives Paradigma
3	195	In der vierten Klasse ist es von der Zeit her nicht mehr möglich Bewegung in den Unterricht zu integrieren, wegen Schularbeiten und Tests	Für Bewegung fehlt die Zeit	Konzentration auf Wissensvermittlung	Curriculare Didaktik
1	288	Einige Kinder haben überhaupt kein Benehmen	Kein Benehmen	Vorstellung von angemessenem Benehmen	Feuerwehr Paradigma
1	291	Kinder haben auch keinen Respekt mehr vor mir	Fehlender Respekt der Kinder	Vorstellung von angemessenem Umgang mit Lehrerin	Feuerwehr Paradigma
1	300	Kinder sollten wissen wie man sich benimmt	Kein Benehmen	Vorstellung von angemessenem Benehmen	Feuerwehr Paradigma
1	300	Kinder sollten wissen, dass wenn ich etwas sage, dass das zählt	Kinder sollen Lehrerin ernst nehmen	Kinder sollen lernen Erwartungen des Lehrers zu erfüllen	Feuerwehr Paradigma

6.1.1.7 Interview 7

Kat.	Znr.	Paraphrase	Generalisierung	Hinweis auf Paradigma	Paradigma
1	27	Grenzenlosigkeit	Grenzenlosigkeit	Vorstellung von Grenzen	Feuerwehr Paradigma
1	27	Unstrukturiertheit	Unstrukturiertheit	Vorstellung von Struktur	Feuerwehr Paradigma
1 / 2	34	Wenn sich Kinder nicht an Regeln halten, die notwendig sind um einen normalen Unterricht durchzuführen	Regelverstoß	Vorstellung von normalem Unterricht und von notwendigen Regeln	Feuerwehr Paradigma
1 / 2	36	Wenn Kinder ständig dazwischen reden	Dazwischen reden	Vorstellung von angemessenem Verhalten	Feuerwehr Paradigma

1	38	Kinder die sich ständig bewegen	Störende Bewegung	Vorstellung von angemessenem Verhalten	Feuerwehr Paradigma
1	40	Verträumtheit	Verträumtheit	Vorstellung eines angemessenen Arbeitstempos	Feuerwehr Paradigma
1	41	Dem Arbeitstempo nicht Schritthalten können	Unangemessenes Arbeitstempo	Vorstellung eines angemessenen Arbeitstempos	Feuerwehr Paradigma
1	42	Konzentrationsprobleme	Konzentrationsprobleme	Vorstellung von angemessener Arbeitsweise	Feuerwehr Paradigma
6	54	Kinder sollen sich in eine Gruppe einfügen können	Sich in Gruppe einfügen	Vorstellung von angemessenem sozialen Verhalten	Feuerwehr Paradigma
2	55	Kinder sollten einsehen dass Regeln notwendig sind	Regeln sind notwendig	Kinder müssen lernen sich an Regeln zu halten	Feuerwehr Paradigma
2	57	Kinder sollten sich an die Regeln halten	Regeln sollen eingehalten werden	Kinder müssen lernen sich an Regeln zu halten	Feuerwehr Paradigma
2	61	Wenn ich zu Kind sage es kann nur reden wenn es vorher aufgezeigt hat oder es muss leise sein wenn es mit der Arbeit fertig ist, dann muss das Kind das einsehen und machen	Regeln sollen eingehalten werden	Kinder müssen lernen sich an Regeln zu halten	Feuerwehr Paradigma
4	88	Ich arbeite sehr offen, so dass Kinder möglichst selbstständig arbeiten, dadurch sehr selbstständig werden	Offene Arbeitsweise	Selbstständigkeit steht im Vordergrund, viel Kontingenz	Reflexives Paradigma
4	142	Bewegung setze ich ein, wenn ich merke das es notwendig ist	Bewegung je nach Befindlichkeit	Eingehen auf individuelle Befindlichkeit	Reflexive Didaktik
4	163	Kinder können wenn sie Lesen am Boden liegen, dürfen beim Malen irgendwo anders sitzen	Arbeitsplatz frei wählbar	Eingehen auf individuellen Bedürfnisse	Reflexives Paradigma
4	169	Haben ein Helfersystem,	Kindern helfen sich	Förderung der	Ganzheitlicher

		die Kinder holen sich bei anderen Kindern Hilfe	gegenseitig	Sozialkompetenz	Bildungsbegriff
--	--	-------------------------------------------------	-------------	-----------------	-----------------

Ziel der Inhaltsanalyse war es erstens einen Überblick über das Datenmaterial zu erhalten und zweitens mögliche Strukturen herauszuarbeiten, auf die im Anschluss näher eingegangen wird.

Im folgenden werden die Paradigmen, die im Zuge der Inhaltsanalyse gebildet wurden näher erläutert.

1. Feuerwehr Paradigma
2. Reflexives Paradigma
3. Reflexive Didaktik
4. Curriculare Didaktik
5. Systemisch-konstruktivistisches Paradigma
6. Ganzheitlicher Bildungsbegriff

Feuerwehr Paradigma

Dieser, wie auch der nächste Begriff wurden bereits im Kapitel 3.5.2 ausführlich erläutert und sollen hier nochmals kurz dargestellt werden. Beim Feuerwehr Paradigma (Eder, 2008a, S. 7) handelt es sich um ein sehr starres Regelwerk, das im Wesentlichen durch eine starke Führung (Führungspersönlichkeit bzw. Leitung) sowie stark standardisierte Kommunikation gekennzeichnet ist. Die Regeln sind fix vorgegeben und müssen eingehalten werden.

Reflexives Paradigma

Das reflexive Paradigma stellt im großen und Ganzen den Gegenpol zum Feuerwehr Paradigma dar und ist durch ein sehr flexibles Regelwerk, die Abwesenheit sowohl einer starken Führung, als auch einer standardisierten Kommunikation gekennzeichnet. Das reflexive Paradigma zeichnet sich dadurch aus, dass die Regeln immer wieder neu

ausgehandelt werden müssen. Aus diesem Grund ist es für viele Menschen sehr viel weniger attraktiv, als das Feuerwehr Paradigma.

Aus systemtheoretischer Sicht ist das reflexive Paradigma durch sehr viel, dass Feuerwehr Paradigma durch sehr wenig Kontingenz gekennzeichnet. Auf der anderen Seite vermittelt das Feuerwehr Paradigma sowohl Sicherheit als auch Stabilität und das reflexive Paradigma wird eher mit Unsicherheit und wenig Stabilität verbunden.

Reflexive Didaktik

Eine reflexive Didaktik zeichnet sich dadurch aus, dass sie die Impulse, die von den Schülern kommen, miteinbezieht, d.h., dass auf die individuellen Bedürfnisse und auf Ideen oder Vorschläge der Schüler Rücksicht genommen werden. Der Ausdruck reflexiv weist auf gegenseitige Beeinflussungen und Abhängigkeiten hin. Dieser Begriff entstand in Anlehnung an den Begriff des „diskursiven Lernens“ von Eder (2008a). Eder beschreibt mit Hilfe dieses Begriffs einen Lernprozess, in dem die Reaktion der Schüler Einfluss auf die folgenden Lehrinhalte hat.

Curriculare Didaktik

Im Gegensatz zur reflexiven Didaktik orientiert sich die curriculare Didaktik nicht an den Impulsen, die von den Kindern kommen. Es handelt sich dabei um eine aufeinander aufbauende Abfolge von Lehrinhalten, deren Reihenfolge vorgegeben ist, da die Inhalte aufeinander aufbauen. (vgl. auch Eder 2008a, S. 8 „curriculares Lernen“).

Systemisch-konstruktivistisches Paradigma

Unter diesem Paradigma wird in der vorliegenden Arbeit eine Sichtweise auf Verhaltensweisen verstanden, die sowohl die Lebenswelt, als auch die individuellen Erfahrungen der Menschen mit einbezieht und störende Verhaltensweisen nicht auf einen Defekt im Menschen reduziert.

Ganzheitlicher Bildungsbegriff

Unter dem ganzheitlichen Bildungsbegriff wird in Anlehnung an die Rede von Claudia Schmied (2007) ein lebensbegleitender Entwicklungsprozess verstanden, bei dem die Erweiterung der geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten, sowie der personalen und sozialen Kompetenzen im Vordergrund steht.

6.1.1.8 Interpretation

Bei einem Vergleich der dominanten Paradigmen, die sich für die bewegten Klassen auf der einen und die Regelschulklassen auf der anderen Seite herauskristallisiert haben, wird deutlich, dass die Bewegten Klassen durch ein sehr viel flexibleres Regelwerk gekennzeichnet sind als die Regelschulklassen. In letzteren liegt das Hauptaugenmerk auf der Einhaltung von Regeln und Disziplin. Des Weiteren haben die Lehrerinnen der Regelschulklassen eine wesentlich genauere Vorstellung von angemessenen bzw. unangemessenen Verhaltensweisen. Dies soll anhand von einigen Beispielen illustriert werden:

Lehrerin 4¹⁵: „störend san unpassende Bemerkungen“, „unsoziales Verhalten“, „Regeln ignorieren“, „dass net mochn, wos ma von ihnen erwartet“.

Lehrerin 5: „Die Kinder können nicht mehr zuhören“, „sie können keine Regeln befolgen, „vor allem dauerndes Vorsichhinreden finde ich störend“.

Lehrerin 6: Störend finde ich „rausrufen und nicht aufzeigen“, „sie können auch nicht mehr still sitzen, also wenn ich an meine Volksschulzeit zurückdenk, wir sind da drin g’sessn und nur aufg’standn wenn der Herr Lehrer oder die Frau Lehrerin eben was g’sagt hat. Aber sie gehn spazieren, gehn oft während der Stunde Bleistifte spitzen oder so und das müsst halt schon eher zaus passieren“.

Lehrerin 7: „störend is wenn sich Kinder nicht an Regeln halten, die notwendig san um an Unterricht afoch normal durchzuführen, wenn jemand ständig dazwischen redet, sich jemand ständig bewegen muss und herum rennt in der Klasse“.

¹⁵ Die hier verwendete Nummerierung erfolgt in Anlehnung an die zuvor bei der tabellarischen Darstellung verwendeten Nummerierung.

Die Lehrerinnen der Regelschulklassen haben meist sehr genaue Vorstellung von einem „normalen“ Unterrichtsablauf und den Verhaltensweisen die notwendig sind, um einen solchen Unterricht durchführen zu können.

Von den Lehrerinnen als notwendig erachtete Verhaltensweisen sind z.B. dass die Kinder still sitzen bzw. sich nur bewegen, wenn dies von ihnen erwartet wird. Weiters sollen sie ruhig sein, der Lehrerin zuhören und ihre Anordnungen auch wirklich ausführen. Ein Bezug zu den Verhaltensstandards bzw. Normalitätskonstruktionen, die sich in der bürgerlichen Gesellschaft ausgebildet haben, sowie den im Schulorganisationsgesetz immer noch im Vordergrund stehenden bürgerlichen Tugendvorstellungen, ist hier nicht von der Hand zu weisen. Zur Veranschaulichung nochmals das Zitat von Stechows: „Das normale bürgerliche Kind rennt nicht herum, es fuchtelte nicht mit den Armen, es hüpfte und springt nicht. [...] Es sitzt gerade und ruhig auf seinem Stuhl oder seiner Bank. Es schreit nicht herum und zieht keine Grimassen“ (von Stechow, 2004, S. 152-153).

Diese Verhaltensweisen und das Einhalten der Regeln sind aus Sicht der Lehrerinnen notwendig, um einen „normalen Unterricht“ gewährleisten zu können und damit das System Schule funktionsfähig zu erhalten.

Neben dem Versuch, die eigene Autopoiesis aufrechtzuerhalten, wird der Schule vom Gesellschaftssystem sowohl die Aufgabe der Erziehung der Kinder, als auch der Reproduktion der Gesellschaft zugesprochen. Die Schüler sollen zum einen zur Übernahme der in der Gesellschaft gültigen Normen und Werte geführt werden, zum anderen sollen sie gewisse Verhaltensweisen ausbilden, die aus gesamtgesellschaftlicher Sicht wünschenswert bzw. für die Schüler in ihrem späteren (Berufs-)Leben unerlässlich erscheinen. Diese Aufgaben tragen dazu bei, dass die Schule nicht nur zum Zweck der Aufrechterhaltung der eigenen Autopoiesis an der Einhaltung der Regeln interessiert sein muss, sondern auch aufgrund ihres Auftrags zur Stabilität der gesellschaftlichen Ordnung beizutragen, sowie die Kinder mit dem Wissen und Können auszustatten, das sie in ihrem späteren Leben benötigen werden.

Geht man davon aus, dass die Aneignung ganz bestimmter Wissensinhalte zur Meisterung des späteren Lebens unerlässlich ist, erscheint ein Festhalten an starren Regeln und eine Einschränkung der Kontingenz die logische Konsequenz, da bei einer

Vielzahl von Handlungsalternativen nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Kinder von sich aus die „richtige“ Wahl treffen würden.

Da im Schulorganisationsgesetz noch immer an dieser Sichtweise festgehalten wird verwundert es nicht sehr, dass auch im Rahmen der geführten Interviews die Tendenz zur Einschränkung der Kontingenz teilweise sehr stark zum Ausdruck kommt.

Besonders ist dies bei Lehrerin 5 der Fall. Sie hat sehr genaue Vorstellungen vom Ablauf des Unterrichts, sogar davon, mit welcher Farbe eine Überschrift zu schreiben ist und wo die Kinder ihre Hefte hinlegen sollen. Sie verwendet unter anderem die Metapher einer Leine, an der sie die Kinder hat, die sie in den ersten zwei Jahren sehr kurz hält und dann in der dritten und vierten Klasse teilweise etwas lockerer lassen kann, bei Bedarf aber auch wieder anzieht.

In einem vorangegangenen Abschnitt dieser Arbeit wurde schon angesprochen, dass es in unserer heutigen schnelllebigen Gesellschaft unmöglich erscheint vorauszusagen, welches Wissen und Können die Kinder in ihrem späteren Leben benötigen werden. Demnach erscheint es nicht sehr sinnvoll an dieser Aufgabe weiterhin festzuhalten.

Wenn die Aufgabe der Schule nicht mehr darin bestehen kann, die Kinder mit bestimmtem Wissen und Können auszustatten und auch nicht die Ausbildung bestimmter Verhaltensweisen im Vordergrund steht, stellt sich die Frage nach den neuen Aufgaben.

Die Unterrichtsministerin sieht diese zum einen in der Förderung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz, zum anderen in der Vermittlung von Lernstrategien, lebenspraktischen Fähigkeiten und der Bildung der Persönlichkeit.

Wie eine Analyse der Interviews mit den Lehrerinnen der Bewegten Schule gezeigt hat, kann dieses innovative Unterrichtsmodell den Anforderungen der Ministerin nicht nur in der Theorie, sondern auch in der Praxis gerecht werden.

Durch die Inhaltsanalyse konnte gezeigt werden, dass die Bewegten Klassen durch ein sehr viel flexibleres Regelwerk als die Regelschulklassen gekennzeichnet sind und das Hauptaugenmerk der Lehrerinnen auf der Erweiterung der Kontingenz und Selbständigkeit, sowie der Stärkung der individuellen Fähigkeiten der Kinder liegt. Die Förderung der eigenen Stärken soll den Kindern helfen mit eigenen Problemen besser umzugehen bzw. diese zu bewältigen.

Dies soll anhand einiger Beispiele illustriert werden:

Lehrerin 1: „Die Kinder lernen Strategien, wie sie wenn sie unruhig oder müde sind mit sich selber arbeiten können. Sie lernen z.B. Atemübungen oder etwas schönes zu visualisieren oder zu sagen ich brauch jetzt Bewegung, ich renn jetzt Springschnurspringend fünf Minuten über den Gang“.

Lehrerin 2: „Manche Kinder sitzen am Platz, manche liegen am Bauch am Teppich und Lesen etwas, manche sind mit Geräten aus dem Gerätepool, wie Pedalo oder Rollbrett unterwegs, bewegen sich einfach. Es macht nicht jeder zur selben Zeit das gleiche“.

In den Bewegten Klassen steht also im Gegensatz zu den Regelschulklassen nicht die Ausbildung spezieller Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern die Förderung der individuellen Stärken im Vordergrund.

Anhand eines weiteren Zitats soll gezeigt werden, welcher Stellenwert der Bildung der Persönlichkeit im Modell Bewegtes Lernen eingeräumt wird.

„Das Bewegte Lernen ist für mich ein Gesamtkonzept. Ich umschreib das immer mit Herzensbildung und Entwicklung der Persönlichkeit auf der einen Seite und eben dieser schulische Bereich, der halt auch erledigt werden muss auf der anderen Seite“.

In diesem Zitat wird sehr deutlich, dass für die Lehrerin das Hauptaugenmerk nicht auf der Vermittlung von Wissensinhalten liegt, sondern auf der Bildung der Persönlichkeit.

Weiters kann das flexible Regelwerk bzw. die flexible Unterrichtsgestaltung dazu beitragen, dass Verhaltensweisen von Kindern, die im schulischen Kontext von den Lehrerinnen sehr oft als störend und damit als Abweichung wahrgenommen werden, wie Unruhe und Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsprobleme, ihren störenden Charakter verlieren.

Diese Behauptung wird in folgendem Zitat deutlich.

Lehrerin 3: „Wir ham hier sehr viele Kinder die ständig aufstehn, weil sie es nicht schaffen über längere Zeit auf ihrem Platz zu sitzen, aber es fällt auch nicht so auf, weil hier gehen die Kinder sowieso herum, der eine nimmt sich ein Material aus dem Regal, der andere breitet seinen Teppich aus, der nächste liegt am Gang draußen oder in der Lesecke, dann steht er wider auf und holt sich seinen Bleistift und letztenlich kommt er zur Konzentration, und auch wenn das vielleicht dann nur zehn Minuten sind oder eine

viertel Stunde. In einer regulären Klasse, wenn der dauernd aufsteht, dann ist das störend für alle anderen, dann fällt das auf, was hier nicht der Fall ist“.

Die Lehrerin spricht in diesem Zitat die flexible Unterrichtsgestaltung an, die es ermöglicht, dass die Kinder ihre Arbeit selbständig einteilen und ausführen. Die Lehrerin nimmt in einer derartigen Unterrichtsgestaltung die Rolle der Beraterin ein, die Kindern bei Problemen hilfreich zur Seite steht.

Dass ein Verhalten, wie es im vorangegangenen Zitat dargestellt wurde, in einer Regelschulkasse als störend erlebt wird, geht aus den Interviews mit den Regelschullehrerinnen ganz deutlich hervor.

Diese empfinden nicht nur die Bewegung oder Unruhe und Unaufmerksamkeit der Kinder als störend, sondern unter anderem auch eine verlangsamte Arbeitsweise, dazu Lehrerin 7:

„Also störend empfind ich auch so Verträumtheit oder so, also dem Arbeitstempo irgendwie nicht Schritthalten können“.

Eine flexible Unterrichtsgestaltung ermöglicht, nicht mehr auf die relativ hohe Unwahrscheinlichkeit angewiesen zu sein, dass alle Kinder zur gleichen Zeit ruhig und still auf ihrem Platz sitzen und aufmerksam den Worten der Lehrerin folgen.

Zudem sprechen die Lehrerinnen des Bewegten Lernens an, dass sich durch die Ausbildung zur Bewegten Lehrerin auch ihre Toleranz gegenüber Bewegung verändert hat. Das Wissen über die Auswirkungen von Bewegungsmangel bzw. die Bedeutung von Bewegung für die kindliche Entwicklung und den Lernprozess tragen dazu bei, dass Verhaltensweisen wie Bewegungsunruhe und Unaufmerksamkeit ihren störenden Charakter verlieren und als sinnvolle Botschaft kindlicher Bedürfnisse wahrgenommen werden.

Dazu Lehrerin 2: „Meine Toleranz Bewegung gegenüber ist eine andere geworden. Wenn ein Kind dauernd so am Sessel hin und her rutscht, dann weiß ich jetzt warum es das tut und kann dem entgegen wirken. Kinder sollten ja generell nicht länger als fünfzehn Minuten in einer Sitzposition sein, weil sie dann einfach nicht mehr können,

weil auch der Muskeltonus dann nachlässt und sie diese Haltung nicht länger halten können. Und dieses Hintergrundwissen hilft mir dann ganz einfach“.

Neben der Bedeutung, die der Bewegten Schule in Bezug auf die Reduktion von Verhaltensstörungen durch eine veränderte Sichtweise auf Bewegungsunruhe und Konzentrationsprobleme zukommt, ermöglicht die flexible Unterrichtsgestaltung die Förderung von Kompetenzen wie Flexibilität und Kreativität, deren Bedeutung in der heutigen Gesellschaft immer größer wird.

Wenn Schule also auf das spätere Leben vorbereiten will, das im Besonderen durch eine steigende Bedeutung von Flexibilität gekennzeichnet ist, kommt sie nicht umhin, auch ihre Strukturen flexibler zu gestalten.

Die im späteren Leben benötigten Kompetenzen gehen auch mit einer wachsenden Bedeutung der Fähigkeit, sich selbständig Wissen anzueignen, einher. Wie eine Analyse der Interviews gezeigt hat, versuchen alle Lehrerinnen dieser Tatsache mit Hilfe von Unterrichtsmethoden gerecht zu werden, bei denen die Selbständigkeit der Kinder im Vordergrund steht. Allerdings konnte ein deutlicher Unterschied in Bezug auf das Ausmaß der Anwendung solch innovativer Lehrmethoden festgestellt werden. Während alle Lehrerinnen des Bewegten Lernens mit Tages- bzw. Wochenplänen arbeiten, bei denen das selbständige Arbeiten der Kinder im Vordergrund steht, ist dies nur bei einer der Regelschullehrerinnen der Fall. Der Unterrichtsstil der anderen drei Regelschullehrerinnen ist durch einen hohen Anteil von Frontalunterricht geprägt, der phasenweise durch projektorientierte Arbeitsphasen und offene Lernformen ergänzt wird.

Interessant ist, dass die Lehrerinnen, die sehr wenig offene Lernformen anbieten, davon berichten, dass sich die Kinder in den freien Arbeitsphasen oft sehr schwer tun, während die Lehrerinnen, die fast ausschließlich mit Tages- oder Wochenplänen arbeiten, diese Erfahrung nicht gemacht haben.

Lehrerin 5 sagt z.B.: „es funktioniert nicht das sie sich selber aus einem Buch etwas herauslesen, weil sie das Lesen nicht gewohnt sind und weil sie es nicht gewohnt sind, sich auf ein Ding zu konzentrieren oder wie gesagt Querverbindungen zu schaffen“.

In diesem Zitat spricht die Lehrerin den möglicherweise sehr wichtigen Umstand an, dass sich die Probleme der Kinder ergeben, weil sie eine solche Arbeitsweise nicht gewöhnt sind.

Selbständiges Arbeiten und die Fähigkeit sich selbständig Wissen anzueignen, bedarf mit Sicherheit ein wenig Übung und muss wahrscheinlich als ein Prozess verstanden werden, an den die Kinder langsam herangeführt werden müssen.

Wenn die Kinder es allerdings gewohnt sind, dass die Lehrerin ihnen sämtliche Entscheidungen abnimmt, und sie lernen sich ausschließlich an die Vorgaben der Lehrerin halten zu müssen, verwundert es nicht sehr, dass die Kinder in Phasen, wo sie plötzlich selbständig arbeiten sollen, überfordert sind.

Zur Veranschaulichung dieses Arguments soll hier eine Lehrerin der Bewegten Klassen zitiert werden, die in dieser Sequenz über ein Kind spricht, dass erst in der vierten Klasse aus einer anderen Schule zu ihr gewechselt hat.

„Beim X ist es so, dass es viel besser geworden ist, aber er hat sehr lange gebraucht, um in dieses System herein zu kommen, weil er ja überhaupt keine freie Wahl der Arbeit oder so was gewöhnt war. Er hat drei Jahre lang jemanden gehabt, der ihm alles gesagt hat, bis auf nimm jetzt den roten Buntstift und unterstreiche das und plötzlich sagt niemand wer was und er hat einen Plan und den soll er machen, das war für ihn schon sehr schwierig am Anfang“.

Durch das flexible Regelwerk kann auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder besser eingegangen werden, es sollte allerdings nicht mit einem laissez-faire Stil verwechselt werden. Die Lehrerinnen der Bewegten Klassen betonen, dass sie sehr wohl Wert darauf legen, dass sich die Kinder an gewisse Regeln halten. Dies betrifft z.B. den sorgfältigen Umgang mit Material oder dass die Kinder während der Unterrichtszeit leise miteinander sprechen sollen, um die anderen Schüler nicht zu stören. Es gibt allerdings einen sehr viel flexibleren Umgang mit Regeln, die auch immer wieder neu ausgehandelt werden.

Die Lehrerinnen der Bewegten Schule betonen in den Interviews auch die Wichtigkeit der Förderung von Sozialkompetenzen. Bei Konflikten zwischen Schülern werden die Probleme besprochen, und es wird gemeinsam nach einer Lösung gesucht. Die

Lehrerinnen versuchen ihren Schülern dabei zu zeigen, wie man mit Konflikten umgehen kann, ohne aggressiv zu werden.

Damit wird das Bewegte Lernen einer weiteren Forderung Claudia Schmieds gerecht, die von den Schulen neben der Vermittlung von Kompetenzen wie Kreativität und Flexibilität, auch Kommunikations-, Konflikt- und Teamfähigkeit, sowie soziales Lernen fordert.

Ebenfalls betonen Lehrerinnen der Bewegten Klassen, dass die Kinder das hohe Ausmaß an Kontingenz, über das sie verfügen, keineswegs dazu ausnutzen weniger Leistung zu erbringen. Lehrerin 2 meint hierzu:

„Der Unterricht ist entspannter und wenn ich mir so die Gesichter der Kinder vor Augen rufe wie's früher war in meinem Unterricht und wie's jetzt is, dann hab ich das Gefühl, dass die Kinder auch entspannter sind und das sie nicht so unter Druck stehn, aber trotzdem oder gerade deshalb viel mehr leisten können. Die Motivation is auch eine ganz andere“.

Auf der anderen Seite berichteten einige der Regelschullehrerinnen davon, dass die Kinder teilweise nicht sehr motiviert sind, dazu Lehrerin 4: „die meisten san hoit net so lernbegierig, sag ma so. Was halt irgendwo hängen bleibt is gut, und wos net hängen bleibt, jo des is hoit, jo, is hoit so“.

Dafür, dass eine Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten die Motivation am Lernen und die Lernleistungen steigern könnte, sprechen auch die Lernleistungen der frühen Kindheit, in denen die Kinder eine schier grenzenlose Bereitschaft zum Lernen und Sammeln von Erfahrungen zeigen. Der Bewegungserzieher Josef Mundigler stellt sich die Frage, warum die Lust am Lernen und Erfahrung sammeln, die in der frühen Kindheit so stark vorhanden ist, während der Schulzeit deutlich zurückgeht, bzw. manchmal gänzlich verschwindet. Mundigler zufolge liegt die Antwort auf diese Frage möglicherweise darin, „daß solch eine Hoffnung, solch eine Sehnsucht nach erfahrungsorientiertem, sinnbestimmtem, handlungsorientiertem Lernen nahezu konträr zu unserer Bildungsvorstellung ist...“ (Mundigler, 1998, S. 23-24).

Renate Zimmer (1998) zufolge bringen die meisten Schulanfänger eine relativ hohe Lernbereitschaft, aber gleichzeitig auch ein großes Bewegungsbedürfnis mit. Aus ihrer

Sicht wäre es wichtig diese beiden Punkte miteinander zu vereinen und nicht gegeneinander auszuspielen (ebd., S. 138).

7 Resümee

Im Zentrum dieser Arbeit stand die Frage nach der Konstruktion von Verhaltensstörungen. Während zu Beginn der Arbeit auf die historische Entwicklung des Konstrukts „Verhaltensstörung“ näher eingegangen wurde, wurden diese Überlegungen in einem späteren Teil der Arbeit auf den schulischen Bereich übertragen.

Aus den im Rahmen dieser Diplomarbeit geführten Interviews mit Lehrerinnen von Regelschulklassen und Lehrerinnen des Wiener Modells „Bewegtes Lernen“ geht hervor, dass die Bewegten Klassen durch ein deutlich flexibleres Regelwerk gekennzeichnet sind als die Regelschulklassen. Dieses flexible Regelwerk, zusammen mit einer flexiblen Unterrichtsgestaltung, ermöglicht es den Lehrerinnen auf der einen Seite auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder besser eingehen zu können, auf der anderen den Kindern ein deutlich höheres Ausmaß an Kontingenz zuzugestehen. Verhaltensweisen von Schülern, die im schulischen Kontext sehr oft als störend bzw. abweichend wahrgenommen werden, wie z.B. Bewegungsunruhe und Mangel an Konzentration, verlieren durch die flexible Unterrichtsgestaltung ihren störenden Charakter. Demzufolge kann ein flexibles Regelwerk zur Reduktion in der Wahrnehmung von Verhaltensstörungen im schulischen Kontext beitragen.

Des Weiteren geht aus den Interviews mit den Lehrerinnen des Bewegten Lernens hervor, dass sich durch ihre Ausbildung zur Bewegten Lehrerin auch ihre Toleranz gegenüber Bewegungsunruhe und Konzentrationsprobleme maßgeblich verändert hat. Durch das Wissen über die Auswirkungen von Bewegungsmangel nehmen sie Unruhe und Aufmerksamkeitsprobleme der Kinder nicht mehr als störend, sondern als Ausdruck eines Bedürfnisses wahr.

Wenn Bewegung von Lehrern nicht primär als Störfaktor, sondern als Ausdruck eines Bewegungsmangels bzw. eines Bewegungsbedürfnisses verstanden wird, können sie einerseits dem anthropologisch begründbaren Grundbedürfnis des Menschen nach Bewegung, andererseits den im Kapitel 5.2.3 dargestellten Veränderungen der Lebenswelt von Kindern, die sehr oft mit einer Einschränkung der Bewegungsmöglichkeiten einhergehen, gerecht werden. In diesem Zusammenhang

formuliert Christina Müller (1999) den Anspruch: „*Kinder müssen sich bewegen!* Sie daran zu hindern heißt ihre Entwicklung zu behindern“ (ebd., S. 28).

Wie aus der historischen Analyse deutlich hervorging, ist das Schulsystem traditionell durch ein sehr starres Regelwerk gekennzeichnet. Der Schule wurde insbesondere in der bürgerlichen Gesellschaft die Aufgabe zugesprochen, die Kinder einerseits mit dem für das spätere Leben notwendigen Wissen und Können auszustatten, andererseits bestimmte Tugenden in ihnen hervorzubringen. Besonders die Disziplinierung und die Ausbildung von trieb- und affektkontrollierten Verhaltensweisen stand im Vordergrund. Es existierten sehr konkrete Vorstellungen von den im späteren Leben benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten, bzw. von gesellschaftlich erwünschten Verhaltensweisen. Dass sich die Schule auch heute noch nicht vollständig von diesen Vorstellungen lösen konnte geht auf der einen Seite aus dem Schulorganisationsgesetz hervor, in dem noch immer von der Ausstattung der Schüler mit dem notwendigen Wissen und Können gesprochen wird, und auch von den Werten des Wahren, Guten und Schönen.

Im Zuge dieser Arbeit wurde auch darauf hingewiesen, dass die Vorhersage der im späteren Leben benötigten Fähigkeiten und Fertigkeiten in der heutigen schnelllebigen Gesellschaft nicht mehr möglich ist.

In der heutigen Zeit gewinnt eine dazu durchaus konträre Kompetenz immer mehr an Bedeutung, die Flexibilität.

Die Fähigkeit flexibel zu denken und zu handeln gilt in der modernen Welt als Grundvoraussetzung. Der Soziologe Richard Sennett (2008) beschreibt in seinem Buch „Der flexible Mensch“ wie sehr das steigende Ausmaß an geforderter Flexibilität unser gesamtes Leben, privat als auch beruflich, beeinflusst.

Flexibilität ist demzufolge ein wesentliches Merkmal moderner Gesellschaften.

Die Vorbereitung auf ein Leben, in dem Kompetenzen wie Flexibilität, Kreativität und Individualität an vorderster Stelle stehen, kann nur durch ein flexibles Regelwerk gelingen, in dem auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingegangen wird und sowohl die Förderung ihrer Stärken im Vordergrund steht, als auch die Vermittlung von Lernstrategien, d.h. Kompetenzen, sich selbständig Wissen anzueignen.

Wenn die Schule die Kinder auf das spätere Leben vorbereiten will, muss sie sich Claudia Schmied zufolge, selbst als lernende Institution begreifen und darf sich nicht weiterhin an traditionell bürgerlichen Idealen orientieren. Schmied fordert in diesem Zusammenhang eine Weiterentwicklung der Lernkultur.

Vielleicht sollte das Augenmerk nicht so sehr auf die Reproduktion gesellschaftlicher Verhältnisse gelegt werden, sondern vielmehr auf die Mitgestaltung der Zukunft.

„Die Zukunft ist multidimensional geworden, die Erklärungsmuster der Älteren greifen nicht mehr ... Es gibt weit mehr Rätsel als Lösungen, und bei genauerem Hinsehen erweisen sich selbst die Lösungen als Säcke voller Rätsel“ (Radiokommentar von Barbara Sichtermann, zitiert in Beck, 1998, S. 17).

Auch das Schulsystem sollte diesem Umstand Rechnung tragen und mögliche Strukturveränderungen andeuten.

Beenden möchte ich die Arbeit mit einem Zitat, das für mich in diesem Zusammenhang sehr aussagekräftig erscheint:

„Manche möchten nur den Kopf in die Schule schicken, aber immer kommt das ganze Kind“ (Forster, 1993, zitiert in Phüse, 1998, S. 51).

8 Literaturverzeichnis

- BECK, Ulrich: Kinder der Freiheit: Wider das Lamento über den Werteverfall, in: BECK, Ulrich (Hrsg.): Kinder der Freiheit; Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1998⁴, S. 9-33
- BECK, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2003
- BECKER, Peter; KOCH, Josef (Hrsg.): Was ist normal? Normalitätskonstruktionen in Jugendhilfe und Jugendpsychiatrie, Juventa, Weinheim und München, 1999
- BRATER, Michael: Schule und Ausbildung im Zeichen der Individualisierung, in: BECK, Ulrich (Hrsg.): Kinder der Freiheit; Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1998⁴, S. 149- 174
- BREITHECKER, Dieter: In die Schule kommt Bewegung. Sinnes- und bewegungsaktives Lehren und Lernen im Lebensraum Schule, in: ILLI, Urs; BREITHECKER, Dieter; MUNDIGLER, Sepp (Hrsg.): Bewegte Schule – Gesunde Schule Band I – Beiträge zur Theorie, Eigenverlag des Internationalen Forums für Bewegung, Zürich-Wiesbaden-Graz, 1998, S. 29- 41
- DILLING, Horst; MOMBOUR, Werner; SCHMIDT, Martin H.(Hrsg.): Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinisch diagnostische Leitlinien, Verlag Hans Huber, Bern, 2008⁶
- DÖPFNER, Manfred; FRÖLICH, Jan; LEHMKUHL, Gerd: Hyperkinetische Störungen. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, Hogrefe, Göttingen; Bern; Toronto; Seattle, 2000
- DÜR, Wolfgang: Gesundheitsförderung in der Schule. Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung, Verlag Hans Huber, Bern, 2008
- EDER, Anselm: Born to be Wild, Educated to be Good: A few thoughts about the systemic contribution of formal education to social inequality, in: Theory in Action, 1, (3), 2008a, S. 1-12
- EDER, Anselm: Was ist Soziologie?, Facultas, Wien, 2008b
- EDER, Ferdinand: Vorlesung Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, unveröffentlichtes Manuskript, 2003

- EICKHOFF, Hajo: Der gesetzte Mensch, in: ILLI, Urs; BREITHECKER, Dieter; MUNDIGLER, Sepp (Hrsg.): Bewegte Schule – Gesunde Schule Band I – Beiträge zur Theorie, Eigenverlag des Internationalen Forums für Bewegung, Zürich-Wiesbaden-Graz, 1998, S. 171-176
- ELIAS, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1997a
- ELIAS, Norbert: Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Zweiter Band. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1997b
- FEND, Helmut: Theorie der Schule, Urban&Schwarzenberg, München, 1981²
- FOUCAULT, Michel: Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1994¹²
- GLASERSFELD, Ernst von: Einführung in den radikalen Konstruktivismus, in: WATZLAWICK, Paul (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus, Piper, München, 1981, S. 16-38
- GLASERSFELD, Ernst von: Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität, in: GUMIN, Heinz; MOHLER, Armin (Hrsg.): Einführung in den Konstruktivismus, Oldenbourg Verlag, München, 1985, S. 1-26
- GLASERSFELD, Ernst von: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1997
- GÖPPEL, Rolf: „Der Friederich, der Friederich...“ Das Bild des „schwierigen Kindes“ in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts, edition bentheim, Würzburg, 1989
- GREIER, Klaus: Bewegte Schule. Bewegungsorientierte Gesundheitsförderung in der Volksschule. Ergebnisse eines vierjährigen Präventionsprojekts, Verlag Brüder Hollinek, Purkersdorf, 2007
- HENTIG, Hartmut von: Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert, Carl Hanser Verlag, München; Wien, 1999
- HEPP, Gerd: Wertewandel und bürgerschaftliches Engagement – Perspektiven für die politische Bildung, 2001, www.bpb.de/publikationen/VVDQUI,O,O,Wertewandel.html, Zugriff am 26.7.2008

- HUBER, Katharina; NUSSBAUMER, Florian: Bewegte Schule in Österreich. Ein Situationsbericht zu Standorte, Konzepte und Aktivitäten, Diplomarbeit, Wien, 2006
- HURRELMANN, Klaus: Entwicklungs- und Gesundheitsprobleme von Kindern. Warum die Bewegungsförderung so wichtig ist, in: ZIMMER, Renate; HUNGER, Ina: Wahrnehmen – Bewegen – Lernen. Kindheit in Bewegung, Verlag Karl Hofmann, Schorndorf, 2004
- HÜTHER, Gerald; BONNEY, Helmut: Neues vom Zappelphilipp. ADS/ ADHS verstehen, vorbeugen und behandeln, Walter Verlag, Düsseldorf; Zürich, 2002
- ILLI, Urs: Bewegte Schule. Die Bedeutung und Funktion der Bewegung als Beitrag zu einer ganzheitlichen Gesundheitsbildung im Lebensraum Schule, in: Sportunterricht, 44, (10), 1995, S. 404-415
- ILLI, Urs: Bewegte Schule – Gesunde Schule . Zur Einleitung. Von der Informationskampagne „Sitzen als Belastung“ zum Projekt „Bewegte Schule – Gesunde Schule“, in: ILLI, Urs; BREITHECKER, Dieter; MUNDIGLER, Sepp (Hrsg.): Bewegte Schule – Gesunde Schule Band I – Beiträge zur Theorie, Eigenverlag des Internationalen Forums für Bewegung, Zürich-Wiesbaden-Graz, 1998, S. 1-19
- JANTZEN, Wolfgang: Über die soziale Konstruktion von Verhaltensstörungen. Das Beispiel „Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom“ (ADS), in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 6, 2001, S. 222-231
- KAPFER, Anna: Kinder lernen durch Bewegung. Spiele und Übungen zur Unterstützung einer ganzheitlichen Wahrnehmung, Kindergarten- und Hortverein Ottensheim, Ottensheim, 1999
- LINK, Jürgen: Versuch über den Normalismus, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1997
- LUHMANN, Niklas: Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 2002
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens, Scherz, Bern; München; Wien, 1987²
- MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Beltz, Weinheim und Basel, 2007⁹
- MÜLLER, Christina: Bewegte Grundschule. Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung als umfassende Aufgabe der Grundschule, Academia Verlag, Sankt Augustin, 1999

- MÜLLER, Christina; PETZOLD, Ralf: Längsschnittstudie bewegte Grundschule. Ergebnisse einer vierjährigen Erprobung eines pädagogischen Konzeptes zur bewegten Grundschule, Academia Verlag, Sankt Augustin, 2002
- MÜLLER, Christina; PETZOLD, Ralf: Aspekte einer Didaktik der Bewegungserziehung in den Klassen 5 bis 10/12, Academia Verlag, Sankt Augustin, 2006
- MUNDIGLER, Josef: Bewegung als integrale Funktion von Bildung und Erziehung. Neues Lernen – Neue Lernprogramme, in: ILLI, Urs; BREITHECKER, Dieter; MUNDIGLER, Sepp (Hrsg.): Bewegte Schule – Gesunde Schule Band I – Beiträge zur Theorie, Eigenverlag des Internationalen Forums für Bewegung, Zürich-Wiesbaden-Graz, 1998, S. 21-28
- MYSCHKER, Norbert: Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen, Kohlhammer, Stuttgart, 2005⁵
- NEGT, Oskar: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche, Steidl Verlag, Göttingen, 2002
- NEUMÜLLER-REUSCHER, Martina: Bewegtes Lernen und Energetisierung – Auszug aus einer empirischen Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Bewegtem Lernen und Energetisierung der Hirnhälften, in: Erziehung und Unterricht, 5/6, 2006, S. 603-606
- NOELLE-NEUMANN, Elisabeth: Werden wir alle Proletarier? Wertewandel in unserer Gesellschaft, Edition Interfrom, Zürich, 1979²
- NOELLE-NEUMANN, Elisabeth; PETERSEN, Thomas: Zeitenwende. Der Wertewandel 30 Jahre später, 2001, www.bpb.de/publikationen/VVDQUI,O,O,Wertewandel.html, Zugriff am 26.7.2008
- PHÜSE, Uwe: Die Bewegte Schule im Spiegel sozial-ökologischer Veränderungen, in: ILLI, Urs; BREITHECKER, Dieter; MUNDIGLER, Sepp (Hrsg.): Bewegte Schule – Gesunde Schule Band I – Beiträge zur Theorie, Eigenverlag des Internationalen Forums für Bewegung, Zürich-Wiesbaden-Graz, 1998, S. 43-57
- PIAGET, Jean: Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Fischer, Frankfurt am Main, 1999⁹
- REGENSBURGERPROJEKTGRUPPE: Bewegte Schule – Anspruch und Wirklichkeit. Grundlagen, Untersuchungen, Empfehlungen, Verlag Karl Hofmann, Schorndorf, 2001
- ROGGENSACK, Claudia: Mythos ADHS. Konstruktion einer Krankheit durch die monodisziplinäre Gesundheitsforschung, Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg, 2006

- ROTH, Gerhard: Erkenntnis und Realität: das reale Gehirn und seine Wirklichkeit, in: SCHMIDT, Siegfried (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1987, S. 229- 255
- ROTH, Gerhard: Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen Wahrnehmung und Erkenntnis, in: SCHMIDT, Siegfried (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus 2, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1992, S. 277-336
- SASS, Henning; WITTCHEN, Hans-Ulrich; ZAUDIG, Michael; HOUBEN, Isabel: Diagnostische Kriterien DSM-IV, Hogrefe, Göttingen, 1998
- SCHMIDT, Siegfried (Hrsg.): Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1987
- SCHMIDT, Siegfried (Hrsg.): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus 2, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1992
- SCHMIED, Claudia: Festrede anlässlich der Gründungsfeier der Pädagogischen Hochschulen, 2007,
www.bmukk.gv.at/ministerin/reden/ph_gruendungsfeier.xml, Zugriff am 20.11.2007
- SENNETT, Richard: Der flexible Mensch, Berliner Taschenbuch Verlag, Berlin, 2008⁴
- SPITZER, Manfred: Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft, Deutscher Taschenbuch Verlag, München, 2007³
- SPITZER, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg; Berlin, 2002
- STECHOW, Elisabeth von: Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 2004
- THUMA, Marina: Vorstellung des Projekts „Bewegtes Lernen – das Wiener Modell“, in: Erziehung und Unterricht, 5/6, 2006, S. 554-558
- THUMA, Marina: Aus der Praxis – für die Praxis, in: Erziehung und Unterricht, 5/6, 2006a, S. 559-565
- THUMA, Marina: Der Akademielehrgang „Bewegtes Lernen“, in: Erziehung und Unterricht, 5/6, 2006b, S. 618-623
- TREIBEL, Annette: Einführung in soziologische Theorien der Gegenwart, Leske + Budrich, Opladen, 2000⁵

VOSS, Reinhard: Pillen für den Klassenfrieden. Zur medikamentösen Behandlung abweichenden Verhaltens in Schule und Familie, in: VOSS, Reinhard (Hrsg.): Pillen für den Störenfried? Absage an eine medikamentöse Behandlung abweichender Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen, Ernst Reinhardt Verlag, München; Basel, 1990

VOSS, Reinhard: Vom Eigen-Sinn und vom Wider-Sinn, in: VOSS, Reinhard (Hrsg.): Das Recht des Kindes auf Eigensinn. Die Paradoxien von Störung und Gesundheit, Ernst Reinhardt Verlag, München; Basel, 1995

VOSS, Reinhard: Neue Lösungen oder alte Rezepte? Lebenswelt- und lösungsorientierte Perspektiven für den Umgang mit Kindern in „schwierigen“ Zeiten, in: VOSS, Reinhard (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder in Schule und Familie. Neue Lösungen oder alte Rezepte, Luchterhand, Neuwied, Kriftel, 2000

WATZLAWICK, Paul: Vom Unsinn des Sinns oder vom Sinn des Unsinn, Piper, München, 2005

WILKINSON, Helen: Kinder der Freiheit. Entsteht eine neue Ethik individueller und sozialer Verantwortung?, in: BECK, Ulrich (Hrsg.): Kinder der Freiheit; Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1998⁴, S. 85-123

WILLKE, Helmut: Systemtheorie I: Grundlagen, Lucius & Lucius, Stuttgart, 2000⁶

ZIMMER, Renate: Lernen mit allen Sinnen. Der vergessene Körper – Überlegungen zur Entsinnlichung schulischen Lernens, in: ILLI, Urs; BREITHECKER, Dieter; MUNDIGLER, Sepp (Hrsg.): Bewegte Schule – Gesunde Schule Band I – Beiträge zur Theorie, Eigenverlag des Internationalen Forums für Bewegung, Zürich-Wiesbaden-Graz, 1998, S. 137- 143

ZIMMER, Renate: Handbuch der Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung, Herder, Freiburg, 1995²

ZIMMER, Renate: Kreative Bewegungsspiele, Herder, Freiburg im Breisgau, 1994

Zusätzliche Internetquellen:

www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog.xml Zugriff am 16.7.2008

9 Anhang

Interviewleitfaden Bewegtes Lernen

- Ich bin an den Erlebnissen von Lehrern mit schwierigen Schülern interessiert. Können Sie mir vielleicht ausgehend von Ihrem Berufseinstieg bis heute von Erfahrungen mit schwierigen Schülern erzählen?
- Können Sie mir vielleicht sagen, welche Verhaltensweisen Sie in Ihrem Unterricht als besonders störend erleben?
- *Gibt es bestimmte Situationen in denen Sie verstärkt störende Verhaltensweisen wahrnehmen?*
- Können Sie mir erzählen wie Sie versuchen mit solchen Situationen bzw. mit diesen Verhaltensweisen umzugehen, gibt es bestimmte Strategien die Sie anwenden?
- Haben Sie das Gefühl das störende Verhaltensweisen in den letzten Jahren insgesamt zugenommen haben?
- Können Sie mir mögliche Gründe für eine Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten nennen?
- Haben Sie eine Veränderung bezüglich der Art störender Verhaltensweisen in den letzten Jahren wahrnehmen können (Gibt es heute störende Verhaltensweisen die Sie früher nie wahrgenommen haben bzw. nehmen Sie heute bestimmte Verhaltensweisen nicht mehr wahr, die es früher sehr häufig gab)?
- Sie unterrichten ja nach dem Konzept „Bewegtes Lernen – das Wiener Modell“. Können Sie mir vielleicht erzählen warum Sie sich dazu entscheiden haben, nach diesem Modell zu unterrichten?
- Hatten Sie die Erwartung, dass sich durch die Unterrichtsgestaltung nach dem Konzept Bewegtes Lernen konkret Dinge verändern würden (Konzentration, Aufmerksamkeit)?
- Wenn ja, welche?
- Seit wann unterrichten Sie nach dem Modell Bewegtes Lernen?
- Was zeichnet für Sie einen bewegten Unterricht aus?

- Wenn Sie an einen typischen Unterrichtstag heute und in der Zeit in der sie noch nicht nach Modell „Bewegtes Lernen“ unterrichtet haben denken, was fallen Ihnen da für Unterschiede in Bezug auf das Verhalten der Kinder ein?
- Konnten Sie Veränderungen auf der Verhaltensebene beobachten (Rückgang störender Verhaltensweisen)?
- *Nehmen Sie häufig Bewegungsunruhe oder Konzentrationsprobleme wahr?*
- *Wenn ja, wann nehmen Sie diese Verhaltensweisen wahr, am Anfang des Unterrichtstages, zu Mittag, in Unterrichtsphasen mit Bewegung oder in Phasen ohne Bewegung?*
- Welche Aspekte des Bewegten Lernens (bewegter Unterricht an sich, bewegte Pause, gesunde Jause, etc.) versuchen Sie konkret umzusetzen?
- Wie versuchen Sie Bewegung in die Unterrichtsgestaltung zu integrieren?
- Welche Bedeutung hat Bewegung bei der Vermittlung primär kognitiver Lerninhalte?
- Ist Bewegung fester Bestandteil in allen Unterrichtsstunden oder nur in manchen?
- Welche Bewegungsmöglichkeiten haben die Kinder während des Unterrichts?
- Können sich die Kinder während des gesamten Unterrichts frei bewegen oder gibt es dahingehend Einschränkungen, z.B. Bewegung nur in gemeinsamen Bewegungspausen, Auflockerungsminuten, etc.?
- Wird auch der Gang in die Unterrichtsgestaltung miteinbezogen?
- Welche Bewegungsmöglichkeiten haben die Kinder in der Pause?
- Können sich die Kinder im ganzen Schulhaus frei bewegen?
- Welche räumlichen Gegebenheiten müssen vorhanden sein, um Konzept „Bewegtes Lernen“ umsetzen zu können?

Interviewleitfaden Regelschulklassen

- Ich bin an den Erlebnissen von Lehrern mit schwierigen Schülern interessiert. Können Sie mir vielleicht ausgehend von Ihrem Berufseinstieg bis heute von Erfahrungen mit schwierigen Schülern erzählen?
- Können Sie mir vielleicht sagen, welche Verhaltensweisen Sie in Ihrem Unterricht als besonders störend erleben?
- Gibt es bestimmte Situationen in denen Sie verstärkt störende Verhaltensweisen wahrnehmen?
- Können Sie mir erzählen wie Sie versuchen mit solchen Situationen bzw. mit diesen Verhaltensweisen umzugehen, gibt es bestimmte Strategien die Sie anwenden?
- Haben Sie das Gefühl das störende Verhaltensweisen in den letzten Jahren insgesamt zugenommen haben?
- Können Sie mir mögliche Gründe für eine Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten nennen?
- Haben Sie eine Veränderung bezüglich der Art störender Verhaltensweisen in den letzten Jahren wahrnehmen können (Gibt es heute störende Verhaltensweisen die Sie früher nie wahrgenommen haben bzw. nehmen Sie heute bestimmte Verhaltensweisen nicht mehr wahr, die es früher sehr häufig gab)?
- Können Sie ihren Unterrichtsstil/ Unterrichtskonzept vielleicht kurz beschreiben (offenes Lernen, Freiarbeit, Gruppenarbeit, Frontalunterricht, etc.)?
- Wie sieht das in der Praxis aus, Sollen Kinder immer an ihrem Platz sitzen, haben sie die Möglichkeit auch einmal ihre Position zu wechseln, sich z.B. auf den Boden legen, etc?
- *Falls unterschiedliche Angebote: Können Sie in Bezug auf störende Verhaltensweisen Unterschiede bezüglich der verschiedenen Unterrichtskonzepte feststellen?*
- Welche Bedeutung hat Bewegung in Ihrem Unterricht?
- Welche Bewegungsangebote erhalten die Kinder?
- Welche Strukturen müssen Ihrer Meinung nach vorhanden sein sein, um den Kindern einen erfolgreichen Lernprozess zu ermöglichen?

- Wie können kognitive Lerninhalte Ihrer Erfahrung nach am Besten vermittelt werden?
- Ist es Ihrer Meinung nach sinnvoll primär kognitive Lerninhalte über Bewegungserfahrungen zu vermitteln (Lesen auf dem Gleichgewichtskreisel, Laufdiktat, Rechenspiele, etc.)?
- Würde es Ihren Unterricht stören, wenn sich die Kinder auch in den Unterrichtsstunden frei bewegen könnten?
- Ist es für Sie vorstellbar, dass sich die Kinder während der gesamten Unterrichtszeit frei bewegen könnten?
- Wäre es Ihrer Meinung nach von Vorteil, wenn man z.B. auch den Gang als erweiterten Klassenraum in die Unterrichtsgestaltung miteinbeziehen könnte?
- Spielt Bewegung im Lernprozess Ihrer Meinung nach eine eher unwichtige oder wichtige Rolle?

Kurzzusammenfassung

Ein flexibles Regelwerk und eine flexible Unterrichtsgestaltung, wie sie für eine Bewegte Schule kennzeichnend sind, können zu einer veränderten Wahrnehmung gegenüber oftmals als abweichend bzw. störend erlebten Verhaltensweisen im schulischen Kontext führen.

Auf der anderen Seite kann eine Bewegte Schule der anthropologischen Tatsache Rechnung tragen, dass Bewegung als ein Grundbedürfnis des Menschen zu verstehen ist.

Die Vorbereitung der Kinder auf das zukünftige Leben, in dem sowohl Kompetenzen wie Flexibilität, Kreativität und Individualität, als auch die Fähigkeit sich selbständig Wissen anzueignen immer mehr an Bedeutung gewinnen, ist nur durch ein flexibles Regelwerk bzw. eine flexible Unterrichtsgestaltung möglich. Dadurch kann einerseits auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder besser eingegangen werden, andererseits wird die Förderung von Begabungen und Talenten ermöglicht.

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich all jenen Personen Danken, die mich beim Verfassen dieser Diplomarbeit in unterschiedlichster Form unterstützt haben.

Ganz spezieller Dank gilt allen Lehrerinnen die sich für die Interviews bereit erklärt haben und damit die Umsetzung dieser Diplomarbeit ermöglicht haben.

Besonderer Dank gilt meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Anselm Eder, der mich immer wieder durch hilfreiche Anregungen unterstützen konnte und durch seine Fragestellungen, die an die sokratische Methode erinnern, immer wieder auf neue Gedankengänge und Ideen brachte.

Weiters möchte ich mich ganz herzlich bei meiner Mutter, meiner lieben Freundin Katrin Wegscheidl und meinem lieben Freund Robert Gebhart für das Korrekturlesen und die zahlreichen sehr hilfreichen Anregungen bedanken.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinem Bruder für computertechnischen Support und ähnlichen Hilfen.

Zuletzt gilt mein Dank all meinen lieben Freunden, die viel Verständnis für meine spärliche Zeit hatten und mich durch ihren Zuspruch immer wieder aufmuntern konnten.

Lebenslauf

Marianne Mailer

geboren am 30. April 1980

in Wien

Schule und Studium

1986 - 1990	Volksschule Auhofstrasse, 1130 Wien
1990 - 1992	AHS Astgasse, 1140 Wien
1992 – 1998	Kath. Privatschule Mater Salvatoris, 1070 Wien
seit 1999	Studium der Soziologie/ Fächerkombination Pädagogik, Sonder und Heilpädagogik, Internationale Entwicklung, an der Universität Wien
seit 2006	Masterlehrgang Motopädagogik, am Universitätssportzentrum in Wien

Berufserfahrung

1998 – 2003	„GCPL“ Good Clinical Practise Logistics Pharmaunternehmen <i>Mitarbeit bei zahlreichen klinischen Forschungen</i> <i>Dateneingabe und Auswertung von Patientenfragebögen</i>
2003 – 2004	Fujisawa Ges.m.b.H. <i>Dateneingabe und Auswertung von Patientenfragebögen</i>
Seit 2007	Freiraum Ges.m.b.H <i>Spielpädagogische Betreuung von Projektwochen</i> <i>Trainerin für soziale Kompetenz</i>

Sonstige Weiterbildungen

2007	Spielpädagogin
2007	Trainerin für soziale Kompetenz