

## SCHULPRAXISPAPIER – FÖRDERSCHWERPUNKT EMOTIONALE UND SOZIALE ENTWICKLUNG

**„Der wichtigste Architekt des Geistes ist (...) nicht die kognitive Stimulierung, es sind vielmehr Emotionen.“**

Greenspan 2001, S. 13

### **Erstens: Skizzierte Vorüberlegungen zur Schulpraxis**

**Impuls:** „Was tun Kinder, wenn sie wachsen, sich entwickeln, dazulernen? (...) Um Antworten näher zu kommen, bemühe ich mich, etwas von den Beziehungen zu erfassen, die sich zwischen dem Kind, seinen Mitmenschen und den Gegenständen abspielen, mit welchen es umgeht. Diese Beziehungen scheinen sehr komplex zu sein. Während sie (manche) Entwicklungs- oder Kognitionstheorie(n) sofort in bestimmte Kategorien einteilt, die sich getrennt erforschen lassen - in die Entwicklung des Sozialverhaltens, der Wahrnehmung, der Sprache oder des Denkens beispielsweise - bewegt sich der Pädagoge in keinem derart gerasterten Feld. Er trifft auf ein kindliches Verhalten, das, wenn wir ehrlich sind, eher aus einem Durcheinander solcher wissenschaftlicher Gruppierungen zu bestehen scheint, und es nützt ihm wenig, Kinder an Ort und Stelle fein säuberlich nach verschiedenen Funktionen einzuteilen und zu beschreiben.

Wenn ein Kind schreit, muss ich wissen, was es damit meinen könnte. Um das herauszufinden, wird man *die Eigenart des Kindes, die Situation, in der es sich befindet, und die Beziehung, die es in diesem Augenblick zu seiner Mitwelt unterhält, gleichzeitig in den Blick nehmen müssen*. Dabei nützt es zwar, über die Entwicklungsstufen des Denkens, der motorischen, der emotionalen Entwicklung oder des Wahrnehmungsvermögens Bescheid zu wissen und das Kind mit Hilfe dieser Koordinaten zu verorten, die Bedeutung seines Schreiens kann ich aber nur herausbekommen, wenn ich *die spezifische Mischung, Gestaltung und Ausdrucksweise seiner Verhaltens- und Verarbeitungsweisen in diesem Augenblick erfasse*, wenn ich sein Denkvermögen mit seinen affektiven Reaktionen verbinde, wenn ich das, was es sagt (und sagen kann), mit den Gesten seines Körpers zusammen denke, wenn ich mich identifikatorisch in seine Lage versetze und herauszubekommen suche, warum das lautstarke Schreien mich nicht als dringlich überzeugt, mich sogar unwillig oder ablehnend stimmt. *Der Pädagoge muss daher - und insofern ist seine Aufgabe anders, vielleicht sogar schwerer als die des Entwicklungs- oder Kognitionspsychologen (der in diesen Kategorien denkt) - etwas von der Komplexität des Zusammenspiels der unterschiedlichen Funktionen zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einer bestimmten Situation verstehen.*“<sup>1</sup>

Der theoretische Boden, auf dem die Idee der Situationsanalyse erwächst, soll in diesen Vorüberlegungen, im Sinne einer ersten Orientierung, skizziert werden. Weder geht es in dieser ersten Annäherung um eine Systematik noch um den Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr sollen bedeutsame Grundüberlegungen aufgezeigt werden, die Einfluss auf die Entwicklung dieses Konzeptes haben. *Den Leser / die Leserin dieses Papiers auf das schriftliche Vorhaben „Situationsanalyse“ einzustimmen, darin besteht die Intention dieser Skizze.*

Der vorangegangene erste Impuls mag deutlich machen, dass es bei der Situationsanalyse auch um ein komplexes Geschehen geht, bei dem der Verfasser / die Verfasserin der

Situationsanalyse vor dem Hintergrund der je eigenen und zugleich hochgradig subjektiven Möglichkeiten versucht, „etwas“ zu erfassen, das in der augenblicklichen pädagogischen Arbeit mit einem konkreten Kind von „Be-Deutung“ ist oder im „Nachgang“ als bedeutsam erachtet wird. Das angedeutete Zusammenspiel bezieht sich demnach nicht nur auf die „unterschiedlichen Funktionen“ im Kind, wie es eingangs als Problemaufriss thematisiert wurde (bereits hier zeigt sich ja schon die Komplexität des Anspruches auf eindrückliche Weise), sondern versucht immer das Kind - den Lehrer - und die „Sache“ (z.B. Unterrichtsthema) im jeweiligen zeitlichen, räumlichen und situativen Kontext zugleich zu sehen, d.h. das Eine auf das Andere bezogen.

Die Intention dieser Sicht auf ein konkretes Kind (nicht die Kinder im Allgemeinen!) liegt darin, dieses Kind mit seinen spezifischen Bedingungen und Möglichkeiten annäherungsweise zu erfassen, im Wissen darum, dass diese Bedingungen und Möglichkeiten immer kontextabhängig sind. *„Verhaltensstörungen. Anpassungsschwierigkeiten etc. bezeichnen nicht einen besonderen Behinderungstypus, sondern eine Konfliktlage von vielfältiger Aktualität.“*<sup>2</sup>

Doch wie kann es gelingen, das bestimmte Kind mit seinen spezifischen Bedingungen und Möglichkeiten annäherungsweise zu erfassen? *„Das Selbstverhältnis des Kindes lässt sich nicht beobachten, es kann nur aus den Spuren, die es hinterlässt, erschlossen werden. Und die Regeln, denen wir dabei folgen, können wir nirgends andersher gewinnen, als aus uns selbst und den Analogien, die sich durch Beobachtung der Spuren anderer ergeben. Deshalb auch ist hier das Irrtumsrisiko außerordentlich groß. Wissenschaftlicher Jargon, welcher Herkunft er auch sei, verhindert das Risiko nur scheinbar. Wenn irgendwo, dann zeigt sich die Nicht-Planbarkeit von Bildungsprozessen an dieser Stelle. Die Konsequenz daraus ist nicht ein Verzicht auf Absichten, sondern: Aufmerksamkeit für die Spuren von Selbstverständnissen.“*<sup>3</sup>

In diesem Sinne ist Situationsanalyse auch eine Art der Spurensuche, die manchmal beschwerlich und dann wieder beflügelnd sein kann. Jedenfalls können auf diese Weise lohnende Wege zu „schwierigen Kindern“ (und auf Umwegen auch zu sich selbst) beschritten werden, wenn sie auf aufrichtigem Interesse beruhen.

An dieser Stelle ist es unerlässlich, sich im Sinne einer gemeinsamen Verständigungsbasis auf einen Lernbegriff festzulegen, der das oben skizzierte Vorhaben „Situationsanalyse“ weiter begründet und zugleich eine theoretische Basis für zukünftige Unterrichtsentwürfe bereitet. Will man den „Symbolgehalt kindlicher Lebensäußerungen (...) erschließen, (liegt) es nahe, nicht von einem Lernbegriff auszugehen, der Lernen in behavioristischen Standards, in Reiz-Reaktions-Schemata und als Rezeption und Speicherung von Daten und Informationen versteht, sondern als *prozesshafte Sinngebungsarbeit des Subjekts, die allein von dessen Biographie. Erfahrung und Kultur her zu begreifen ist.*“<sup>4</sup>

Doch welche Rolle spielen Emotionen in dieser prozesshaften Sinngebungsarbeit, also beim Lernen? Wie verhalten sich Emotionen und Kognitionen zueinander? Emotionen und Kognitionen sind nicht nur auf das Engste miteinander verknüpft, sondern Emotionen strukturieren unser Denken sogar. Dem amerikanischen Forscher Greenspan ist es möglich geworden, diesen Zusammenhang in seinen Untersuchungen zu belegen: kindliches Denken kann ohne Gefühle nicht entwickelt werden.<sup>5</sup>

Nur noch soviel: *Pädagogen benötigen auf Grund des bisher Dargestellten also nicht nur „Theorien und Modelle, mit deren Hilfe sie Kindern etwas beibringen, sondern auch solche, mit deren Hilfe sie bei ihnen etwas wahrnehmen.“*<sup>6</sup> Eine Sensibilisierung und Öffnung des pädagogischen Handelns für das Zusammenspiel von Emotion und Kognition ist dabei entscheidend.

## Zweitens: Anhaltspunkte beim Schreiben einer Situationsanalyse

- 1) beschreibender Teil
- 2) interpretierender Teil
- 3) theoretischer Teil

### ad 1) Anmerkungen zum beschreibenden Teil einer Situationsanalyse

Was ist eine Situation? Situation ist eine zeitlich eng begrenzte „Episode“ („Erinnerungsblitzlicht“), die „irgendwie im Gedächtnis blieb“. [Zeitlicher Ausschnitt versus Verlaufsschilderung]. Zugleich steht eine Situation aber auch immer im Kontext eines Geschehens bzw. wird durch dieses Geschehen „eingerahmt“.

• Soweit es für das Verständnis einer Situation erforderlich ist, können Sinnlinien im „Vorher“ oder „Nachher“ nachgezeichnet werden.

• Versuch, das Geschehen möglichst „plastisch“ zu schildern, so, dass die „Personen“ und „Handlungen“ möglichst greifbar vor dem „inneren Auge“ des Lesers entstehen können.

• Text sollte wie ein „engmaschiges Netz“ geknüpft sein. Eines greift ins Andere, keine „Brüche“, keine „grob-schlächtigen Sätze“ und „Leerstellen“, durch die „Etwas“ durchrutschen kann. Der Leser sollte „folgen“ können bzw. Schritt für Schritt an das Bild einer Situation herangeführt werden. Sinnbildlich gesprochen, sollte mit dem Text eine „verbale Scharfstellung“ vorgelegt werden, die- wie ein gutes Objektiv - Unschärfen in genaue Konturen verwandelt.

[z.B.: Absätze werden vom Schreiber oft intuitiv gesetzt, wenn etwas „Neues“ in den Text aufgenommen wird, d.h. an diesen Textstellen die inhaltlichen Zusammenhänge prüfen usw.]

• Beschreibung meint das Bemühen des Schreibers, eine Art „Außenblick“ einzunehmen, d.h. er schildert die Situation so, als würde er ein Geschehen und die daran beteiligten Personen von einem höher gelegenen Aussichtspunkt aus betrachten und zugleich sich selbst dabei beobachten.

Konkret heißt das:

1. Was nehme ich an den Personen wahr, die an diesem Geschehen beteiligt sind? ... und zugleich ...
2. Welche Gedanken und Gefühle nehme ich (zunächst) beschreibend bei mir wahr?
3. Welche Rahmenbedingungen z.B. zeitlicher und räumlicher Art sowie Besonderheiten kann ich beschreiben?

• Dabei muss dem Schreiber gegenwärtig sein, dass es sich nicht um eine rein deskriptive Schilderung handeln kann, da jeder „Blick“ immer auch ein „subjektiv gefärbter Blick“ ist (liegt z.B. bereits in der Auswahl der Situation begründet). Auch wenn der Schilderungsschwerpunkt an dieser Stelle im „Außenblick“ liegen soll, so handelt es sich hierbei dennoch um eine „feine Mischung“ aus Beschreibung und ansatzweiser Interpretation. [vgl. Situation „nur beobachtet“ - z.B. Video - versus - selbst beteiligt im Sinne von „mit - erlebt“]

• Der Prozess des Verschriftlichens muss nicht „in einem Guss“ stattfinden. So kann es beispielsweise hilfreich sein, wenn einem ersten zügig verfassten Entwurf mit allen „Lücken“ und „Unschärfen“ eine weitere Überarbeitung folgt.

### ad 2) Anmerkungen zum interpretierenden Teil einer Situationsanalyse

Überlegungen zum interpretierenden Teil einer Situation sind eng mit der Frage verbunden: „Wozu sollen Situationsanalysen geschrieben werden?“

• Anknüpfung an die skizzierten Vorüberlegungen zur Schulpraxis: Zunächst geht es nochmals um die grundlegende Annahme, dass „Erlebenseinschnitte“ (= Situationen), die uns in „irgendeiner Weise in Erinnerung bleiben“, Bedeutungen in sich tragen, die enträtselt werden können. Warum merken wir uns gerade das und nichts anderes? Warum erzählen Sie ihren Freunden auf die Frage: „Na, wie war's heute in der Schule?“ gerade diese Eindrücke und keine anderen?

• Situationsanalyse kann als Übungsfeld betrachtet werden, die eigene Reflexionsfähigkeit zu schärfen. Reflexionsfähigkeit in diesem Sinne bedeutet, mögliche Zusammenhänge entdecken zu lernen. Dabei führt der Weg über die Selbstreflexion. Unter Selbstreflexion kann die Bereitschaft zur Selbstwahrnehmung und -prüfung verstanden werden, die eigene Emotionen, Affekte und Stimmungen als Interpretationsbasis in den Blick rückt. Denken und Emotionen sind auf das Engste miteinander verknüpft bzw. Emotionen strukturieren das Denken sogar. Deshalb kann der Pfad der Erkenntnisgewinnung nur über uns selbst gehen.

Konkret bedeutet dies:

1. was habe ich an mir selbst wahrgenommen und welche Bedeutung messe ich dem bei?,
2. was habe ich am Kind wahrgenommen und welche Bedeutung messe ich dem bei?,
3. wie könnte das eine mit dem anderen zusammenhängen?

(vgl. Übertragungs-/Gegenübertragungsgefühle)

Eine weitere reflexive Dimension ist das Unterrichtsthema selbst, wenn die Situation z.B. im direkten Unterrichtsgeschehen angesiedelt ist:

4. was hat „die Sache“ möglicherweise im Kind angestoßen?
5. was hat „die Sache“ in mir angestoßen?

Oder anders gefragt: Welche Bedeutungszuschreibungen projiziert das Kind bzw. projiziere ich selbst möglicherweise auf die Sache? (Sachdimension / subjektive Bedeutungszuschreibung).

6. Welche Bedeutung messe ich dem Rahmen bei?

• Wenn wir das Geschehen - konkret am „Ort“ Schule - nicht bloßer Beliebigkeit und Zufälligkeit unterwerfen wollen, ist Reflexions- und Selbstreflexionsarbeit unerlässlich. Dazu soll die Situationsanalyse beitragen.

• Besonders wichtig ist es an dieser Stelle, sich von „schnellen Wertungen“ (das war „richtig“, oder das war „falsch“, „gut“ oder „schlecht“) zu verabschieden (das gilt für den Schreiber ebenso wie für den Leser!!!). Entscheidend ist, dass an die Stelle der „Überpädagogisierung“ die „Lust am Enträtseln“ tritt. „Was war da genau (mit mir) los?“ „Was habe ich an mir und an meinem Gegenüber wahrgenommen?“ etc. Das Entwickeln von Fragen ist im Grunde fundamentaler als das Finden „schneller Antworten“.

• Der Prozess der Verschriftlichens hilft dem Schreiber in gewisser Weise dabei, einen „genauen Blick“ und eine „exakte Sprache“ zu entwickeln:

• Der „Versuch“, hinter der vorangegangenen Schilderung das Bedeutsame zu entdecken - durch die eigene Interpretation gewissermaßen „den Vorhang zu heben“ -, erfordert eben diese „Genauigkeit“ und „Exaktheit“, um vor „überschnellen Wahrheiten, scheinbaren Eindeutigkeiten und schwierigen Festschreibungen“ zu schützen.

a) *Interpretation bedeutet Annäherung* und keine in sich geschlossene Bedeutungszuschreibung: wir können faktisch „nicht wissen, was wirklich war“, wir können aber aufzeigen, „wie wir es wahrgenommen haben“ und darin *Verstehensspuren* suchen.

b) Um den Prozess des Herantastens auch sprachlich zu bestimmen, ist es notwendig, im *Konjunktiv* zu schreiben: „Es könnte sein“ ..., „möglicherweise“ ..., „vielleicht“ ... . Der Konjunktiv schärft den Blick für die Ungewissheit und Ungesicherheit unserer Annäherung. Da wir keinen „Röntgenblick“ besitzen, der uns Schwarz auf Weiß bestätigt, wie es im „Gegenüber“ aussieht, sind wir auf die *Interpretation des Verhaltens und der Situation zurückgeworfen*. Und weil dabei zwangsläufig Irrtumsmöglichkeiten bestehen, bedarf es einer sprachlichen Sicherung, konkret: der Festlegung auf den Konjunktiv. *So ist gerade dieser ungesicherte Weg zugleich auch der einzige Weg der Annäherung*.

c) Gerade aber, weil Interpretation in diesem Sinne nie eindeutig sein kann, sind wir angehalten, den *Fächer der Mehrdeutigkeit* aufzuspannen. Welche Bedeutungen (*Mehrzahl!*) könnten sich also hinter diesem Verhalten / Geschehen verbergen? Welche veränderten Wege zum Kind tun sich vor diesem Hintergrund auf?

### ad 3) Anmerkungen zum theoretischen Teil einer Situationsanalyse

Wem es gelingt, einen weiteren *Zusammenhang zwischen vorangestellter Interpretation und Theorie* herzustellen, kann seine Überlegungen mit *Literatur* untermauern.

Diese gedanklichen Brückenschläge zwischen angeeignetem Wissen und erbrachter Interpretationsleistung sind willkommen, jedoch nicht zwingend vorgesehen. Für den Fall aber, dass Konzepte aus theoretischen Zusammenhängen verfügbar sind, können diese als „*Ankerpunkte*“ gerne in den Text aufgenommen werden.

### Drittens: Anhaltspunkte beim Schreiben eines Unterrichtsentwurfs

... weitere Vorüberlegungen und Grundlegungen

Ob wir einen Menschen diagnostizieren, erziehen oder unterrichten: Immer arbeiten wir auf der Basis *grundlegender Vorstellungen vom Menschen*. Unser Vorgehen ist getragen von Annahmen über die grundsätzlichen Fähigkeiten, über das „Funktionieren“ des Menschen. So sind auch die nachfolgenden Überlegungen getragen von bestimmten Menschenbildannahmen. Sicher geben diese kein umfassendes Bild vom Menschen, dies ist auch nicht beabsichtigt. Die folgenden Annahmen über die Fähigkeiten des Menschen zeichnen sicher ein ideales Bild, geben eine regulative Zielidee wieder. Dennoch beschreiben sie Faktisches, gehören doch die genannten Fähigkeiten potentiell zum Selbst(verständnis) des Menschen. Demnach wird von der Annahme ausgegangen, dass der Mensch potentiell über Fähigkeiten verfügt wie

- *Reflexivität und Selbstreflexivität* (Fähigkeit, sich von der Außenwelt ab- und sich dem inneren Erleben zuzuwenden; damit kann der Mensch sich auf Erfahrungen gedanklich beziehen, Annahmen und Erklärungen bilden, diese überprüfen und zur Handlungssteuerung anwenden)
- *Rationalität, Intentionalität und Sinnorientierung* (Fähigkeit, eigene Handlungen unter Kosten-Nutzen-Abwägungen und unter Einbezug eigener Interessen zu planen. Handeln ist mithin sinnorientiert. Handlungsplanung setzt Wissen voraus. Dies ist stets subjektives Wissen.)
- *Emotionalität* (Kognitive Vorgänge sind stets beeinflusst durch Emotionen, mehr noch: sie werden durch Emotionen konstruiert. Die herkömmliche Unterscheidung von Kognition und Emotion (wie dies z.B. noch bei Piaget gedacht wurde) ist brüchig geworden [vgl. Schäfer, Greenspan, Damasio])
- *Bezogenheit auf andere* (Der Mensch als soziales Wesen ist stets auf andere bezogen und diese auf ihn; er ist von anderen abhängig und für sie verantwortlich, so wie sie für ihn verantwortlich sind. Ohne diese grundlegende Fähigkeit ist Entwicklung nicht denkbar)
- *Autonomie* (Der Mensch als reflexives Subjekt ist in seinen Entscheidungen bezüglich der Handlungsplanung und -ausführung potentiell selbstständig. Autonomie und Bezogenheit stehen damit in einem unauflösbaren Spannungsverhältnis das Entwicklung grundlegend prägt.)

Menschliches Handeln - wozu auch das Lernen zu rechnen ist - geht mithin weit über „Verhalten“ hinaus und kann nicht als lineares Ursache-Wirkungs-Prinzip verstanden werden. Angewendet auf Unterricht bedeutet dies, dass wir uns von Vorstellungen verabschieden müssen, wir könnten durch ein bestimmtes Vorgehen bei den Schülern im Vorhinein bestimmbare (Lern-)Aktivitäten induzieren. *Ob und in welcher Form ein Schüler sich mit Unterrichtsinhalten beschäftigt, entscheidet sich vor dem Hintergrund von subjektiven Erfahrungen* (Biografie, Kultur etc.) *im Schüler selbst*. Dies bedeutet: Die Auseinandersetzung mit der „Sache“ geschieht individuell in vielfältigen Reflexionsprozessen, auf die neben den Angeboten des Lehrers eine Vielzahl anderer Bestimmungsmomente Einfluss hat (eigene Befindlichkeiten und Bewertungen, Bedeutungen innerhalb relevanter Bezugssysteme etc.).

*Lernen* wird verstanden als Aneignung der Welt. Der Mensch kann Informationen über seine Umwelt über seine Sinne aufnehmen. Bei der Weiterverarbeitung dieser Sinneseindrücke ist er allerdings auf eigene Interpretationen angewiesen. Aneignung von Welt geschieht damit nicht

in Form einer eins-zu-eins Abbildung äußerer Strukturen in innere, sondern durch eine eigenaktive, subjektive Re-Konstruktion, die mithin von subjektiver Sinnggebung und Bedeutungszuschreibung abhängig ist.

Der nachfolgende Gliederungsversuch für einen Unterrichtsentwurf soll die verschiedenen Themenbereiche nicht schnittscharf von einander abgrenzen, sondern lediglich wichtige Themenfelder – zur besseren Orientierung – einzeln benennen. So sind z.B. die Bedeutungsanalyse und die Sachanalyse eines Unterrichtsthemas auf das Engste miteinander verbunden. Es geht also nicht darum, ein Schema X für Studierende zu entwerfen, das ohne weitere eigene Prüfung einfach „nur“ übernommen werden soll – konkret bedeutet das: reflektierte und begründete Abänderungen sind willkommen.

**1) Formalien:** Name des/der Studierenden  
Schule  
Klasse  
Datum / Zeit  
Thema

## 2) Bedeutungsanalyse

Im Zentrum der Überlegungen steht zunächst der Unterrichtsstoff und die Frage, welche Bedeutungen er für die am Unterricht Beteiligten (Schüler wie Lehrer) erlangen kann, welchen *Sinn* (!) er durch die Lehrkraft und durch jeden einzelnen Schüler (nicht die Kinder allgemein) zugeschrieben bekommen könnte.

Im Zuge der Unterrichtsvorbereitung sucht die Lehrkraft auf der Basis ihres Erfahrungshintergrundes, ihres Wissens und ihres Vorverständnisses bezüglich der einzelnen Schüler Antworten auf Fragen wie:

- *Was verbinde ich mit dem Thema? Was löst das Thema in mir aus? Begründung:* Die Annäherung an das mögliche Erleben der je einzelnen Schüler führt über mein eigenes Erleben; „Bauchdenken“. <sup>7</sup> (Achtung: ... unablässige und kritische Prüfung ist notwendig! Das Irrtumsrisiko ist groß. Dennoch bleibt nur der Weg über die reflektierte bzw. geprüfte subjektive Wahrnehmung.)

- *Was könnte die „Sache“ beim einzelnen Schüler anstoßen? Wurden bislang“ (innere) Themen“ der Schüler im Unterricht sichtbar und wie könnten diese mit dem Thema zusammenhängen? Konkret: Welche latent freundvolle / lustvolle Seite bzw. welche latent bedrohliche / schwierige Seite könnte in der Sachstruktur selbst verborgen sein? Beispiel: Historisches/zeitgeschichtliches Thema – „DDR-Stasi“; „Bespitzelung“ könnte eine lustvolle Seite aufzeigen im Sinne von: „Da wäre ich gerne Mäuschen gewesen“ (Wissen ist Macht) Die latent bedrohliche Seite rührt jedoch am Erleben: „Unverlässlichkeit der Beziehungen!“ (Verrat und Täuschung) Zwischen diesen beiden Polen sind vielfältige Bedeutungsschattierungen des Themas möglich. Bei genauer Betrachtung ist erkennbar, dass ein Unterricht, der diese Fragen zulässt, auf zwei parallel geführten „Wegen“ stattfindet, zwischen denen Wechselbeziehungen und Wechselmöglichkeiten bestehen: einem „Hauptweg“ (Sachebene) und einem „Nebenweg“ (innere Themen). Innere Themen sind nicht nur nicht (!) vermeidbar, sondern sogar ein wesentlicher Bestandteil wirklichen Lernens (vgl. Greenspan, Damasio etc.). Wenn Schule also nicht nur kurzfristige Merkleistungen ermöglichen will, die anschließend wieder vergessen werden, sondern wirkliche Lernprozesse initiieren will, muss sie zwingend die Emotionen in die Arbeit integrieren. Diese*

Wechselseitigkeit (Hauptweg / Sache und Nebenwege / innere Themen) ist dann besonders bedeutend, wenn wir aus der verkürzten Perspektive „ein Schüler stört oder stört nicht“ herausfinden und hinter das blicken wollen, was ihn im wahrsten Wortsinn „herumtreibt“!

- *Welche Bedeutung könnte der Unterrichtsstoff für die Gruppendynamik der ganzen Klasse haben?*
- *Welche Bedeutung könnte der Unterrichtsstoff für die Zukunft der Schüler haben (vgl. Bezug zur Vergangenheit und zur Gegenwart d.h.: „Keine Zukunft ohne Herkunft“ und „Gegenwart nicht der Zukunft opfern (Schleiermacher)? Vermutlich führen diese Überlegungen zu der Erkenntnis, dass die einzelnen Schüler sehr unterschiedliche Zugänge zu dem Thema finden, es mit sehr verschiedenen Sinnhorizonten versehen könnten. Hier wird deutlich, dass selbst bezogen auf dasselbe Thema nicht von einheitlichen Lernzielen auszugehen ist, sondern dass diese differenziert und auf die einzelnen Schüler bezogen werden müssen. Und dennoch: Bei der Unterrichtsplanung wird ein gutes Stück Ungewissheit bleiben, die offen lässt, was der einzelne Schüler aus dem jeweiligen Thema zieht.*

Unterricht bedarf also einer gewissen Flexibilität bezüglich der situativ (!) auftretenden Bedürfnisse und Intentionen einzelner Schüler (oder des Lehrers). Flexibilität und situationsangemessenes Verhalten gelingt aber je eher, je besser wir als Lehrerinnen und Lehrer vorbereitet und in der Sache verwurzelt sind, je mehr Gedanken wir uns gemacht und je mehr Alternativen wir uns überlegt haben. Flexibilität hat wenig zu tun mit ad-hoc-Pädagogik, die nur auf spontane Ideen und Impulse setzt, d.h. zufallsabhängig ist.

## 3) Sachanalyse

Hier gilt es, Planungsfragen zu beantworten wie:

- Wie ist die Sache strukturiert und nach welchen Regeln funktioniert sie?
- Legen die Inhalte einen bestimmten (hierarchischen) Aufbau nahe?
- Gibt es Voraussetzungen für das Verständnis des Inhalts (den Erwerb bestimmter Fähigkeiten und Kenntnisse)? etc.

## 4) Intentionen

Jedes Handeln, auch unterrichtliches, ist u .a. geleitet durch Intentionen. Über diese gilt es (auch vor sich selbst!) Rechenschaft abzulegen, sie offen zu benennen und kritisch zu prüfen. *Grundlegend ist die Frage nach dem“ Wozu?“ Die Begründung der Themenwahl vor sich und dem Schüler ist im wahrsten Wortsinn „Not-wendig“, wenn Lernen als prozesshafte Sinngebungsarbeit der je einzelnen Schüler begriffen wird.*

- Welche Absichten sollen im Unterricht verfolgt werden?
- Was soll erreicht werden?
- Wie beantworte ich die Frage des Schülers: „Was geht mich dieser Scheiß an?“
- Woran kann ich feststellen, ob das Gewünschte erreicht wurde?

Auf die Formulierung von detaillierten, scheinbar vorhersagbaren Lernzielen kann nach dem oben Gesagten verzichtet werden.

## 5) Überlegungen zu Methoden und Medien

Im Zentrum steht hier die Frage, *wie* die Unterrichtsinhalte den Schülern näher gebracht werden:

- Wie kann die Sache dargeboten werden, um die Schüler zu ermutigen, sich mit ihr zu beschäftigen?
- Wie kann die außenliegende Sache zur Sache der Schüler werden?
- Wie kann die Sache aufbereitet werden, damit sie den Fähigkeiten der Schüler angemessene Zugänge ermöglicht?

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach den *Fähigkeiten der Schüler*. Diese sollten bezogen auf die geplanten methodischen Zugänge analysiert werden nach dem Motto:

- Sind die vermuteten bzw. angenommenen Lernvoraussetzungen des einzelnen Schülers (kognitiv, emotional, psychosozial, psychomotorisch) hinreichend, um ihm die Beschäftigung mit der Sache in der angedachten Weise zu ermöglichen?

Die Wahl bzw. Veränderung und Entwicklung einzelner Methoden und Medien ist vor diesem Hintergrund zu begründen.

Unterricht bedarf einer gewissen *Offenheit*, einer *Offenheit in zweifacher Hinsicht*:

- einer Offenheit des Lehrers, *den Schüler im Unterricht* in seiner Ganzheitlichkeit *wahrzunehmen* und Verständnis für seine (symbolisierten) Mitteilungen zu entwickeln
- einer Offenheit im Unterricht, die wahrgenommenen Botschaften der einzelnen Schüler *in angemessener Form zu berücksichtigen*.

Doch nicht nur Offenheit ist ein wichtiges Unterrichtsregulativ, sondern auch *Begrenzung und Grenzsetzung*. Dies bezieht sich sowohl auf das Verhalten der Schüler als auch auf das „Festhalten“ bzw. die rechtzeitige Rückkehr zur Sache. Letzteres ist nicht nur dem Bildungsauftrag der Schule geschuldet. Die Beschäftigung mit der Sache (der Außenwelt) kann das innere Geschehen und Erleben der Schüler entlasten, wenn diese von Emotionen „überflutet“ zu werden drohen (vgl. „Ergebnissicherung“).

## 6) Verlaufsplanung

Übersicht über die Stunde in Form einer übersichtlichen Skizze (Orientierung versus Festlegung)

Werner Baur, Werner Bleher  
und Martina Hoanzl

Reutlingen, 18. 04. 2007

Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen -  
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg in  
Verbindung mit der Universität Tübingen  
Pestalozzistr. 53 / Geb. 14, 72762 Reutlingen  
baur@ph-ludwigsburg.de 07121/2719347  
bleher@ph-ludwigsburg.de 07121/2179347  
Martina.Hoanzl@web.de 07121/2719348

## Fußnoten:

1. Schäfer, Gerd E. (2001): Bildungsprozesse im Kindesalter. Juventa Verlag. Weinheim und München 2001. Seite 9 (Hervorhebung nicht im Original)
2. Bittner, G.; Ertle, C.; Schmid, V. (1971): Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen. Gutachten für den Deutschen Bildungsrat. Bd. 34. Stuttgart 1977 (2. Auflage) (Hervorhebung nicht im Original)
3. Mollenhauer, Klaus: Vergessene Zusammenhänge. Weinheim, München 1998. Seite 160
4. Duncker, M / Maurer, F./ Schäfer, G.E. (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Vaas Verlag. Langenau-Ulm 1993. Seite 11 (Hervorhebung nicht im Original)
5. vgl. Greenspan, S. 1.: Die bedrohte Intelligenz. München 2001
6. Duncker, M./ Maurer, F./ Schäfer, G.E. (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Vaas Verlag. Langenau-Ulm 1993. Seite 14 (Hervorhebung nicht im Original)
7. Damasio, Antonio R. (2003): Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen. München, List Verlag

**„Schule ist Stätte der Personwerdung,  
Wissensvermittlung kann sie gar nicht verhindern.“**

(Alfred Hinz)