ESE

Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen

Heft 1 (2019)

Gemeinsam & Verschieden: Was sind Spezifika des Faches „ESE“?

Bibliografie:
Ines Budnik, Karl-Heinz Benkmann, Günther Bittner und Karl-Josef Kluge: Zum Geleit: Die „Gründerväter“ des Faches. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 1* (1), 16-36. https://doi.org/10.35468/5750-02

Gesamtausgabe online unter:
http://www.ese-zeitschrift.net
https://doi.org/10.35468/5750

ISSN 2629-0170

Geleitwort

Ines Budnik

über
Prof. Dr. sc. Günther Großmann (1927-2017), Begründer der Rehabilitationspädagogik Verhaltensgeschädigter in der DDR und Inhaber der ersten Professur des Faches in Deutschland (gemeint ist damit die damalige DDR und die damalige BRD).
Günther Großmann war der führende Begründer der Verhaltensgestörtenpädagogik in der DDR. Nachdem er die Volksschule und Oberrealschule absolviert hatte, begann er im Dezember 1945 seine Laufbahn als Neulehrer. Nach der ersten und zweiten Lehrprüfung absolvierte er ein Studium im Fach Pädagogik der Schwachsinnigen und Schwererziehbaren an der Pädagogischen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin. Unermüdlich – wie bei sehr vielen Neulehrern nach dem zweiten Weltkrieg – suchte er Bildung und hatte den Wunsch, diese Bildung weiter zu geben. So legte er 1959 das Staatsexamen für das Unterrichtsfach Deutsch an Oberschulen ab. Im Jahr 1964 promovierte er zum Dr. paed. Bereits 1969 erhielt er die Facultas docendi für Verhaltensgestörtenpädagogik – die erste auf diesem Fachgebiet überhaupt in der DDR.
Parallel arbeitete Günther Großmann an Volksschulen, an Heimen und Sonderschulen. Besonders prägend war für ihn seine Arbeit als Schulleiter der Sonderschule in Görlitz. Von da aus wechselte er 1960 an die Humboldt-Universität, wo er begann, die Fachrichtung Verhaltensgestörtenpädagogik aufzubauen. Im Jahr 1964 wurden die ersten Studierenden in dieser Fachrichtung immatrikuliert. Seine Habilitation 1974 war folgerichtig auf diesem Gebiet. Bis 1978 war er Hochschuldozent in dieser Fachrichtung. Im selben Jahr erhielt er an der Martin-Luther-Universität Halle eine Professur für Rehabilitationspädagogik, gleichzeitig übernahm er die Leitung des Instituts bis zu seinem Ausscheiden im Jahr 1992. Er war Autor zahlreicher Bücher und Artikel, seine Bibliografie ist sehr umfangreich. Das Buch „Rehabilitationspädagogik Verhaltensgeschädigter“ (1984, 1990), welches er gemeinsam mit Anita Gerth und einem Autorenkollektiv herausgab, war das Grundlagenbuch der Verhaltensgestörtenpädagogik in der DDR.
Günther Großmann setzte durch, dass für Kinder mit Verhaltensproblemen Klassen und später Sonderschulen gegründet wurden. Im Jahr 1984 wurden diese „Ausgleichsklassen“, so die damalige korrekte Bezeichnung, gegründet und gesetzlich verankert.
Diese Fakten lesen sich zunächst wie ein glatter Durchlauf, wie folgerichtige Entwicklungen. Der Kampf um die Daseinsberechtigung einer solchen Disziplin in der DDR wird damit nicht sichtbar. Verhaltensprobleme in der sozialistischen Gesellschaft bedurften besonderer Begründungen. Deshalb auch der Begriff der Verhaltensschädigung. So schrieb Großmann 1983:

> „Die Autoren haben sich in Auswertung der eigenen Untersuchungsergebnisse und der vielfältigen Fachliteratur, aus der Verallgemeinerung praktischer Erfahrungen sowie in Übereinstimmung mit

dem Erkenntnisstand der Rehabilitationspädagogik und der Rehabilitationspädagogischen Psychologie veranlaßt gesehen, den Schädigungszustand eines Kindes in seiner Entwicklung zu betonen. Deshalb erfährt die Kausalität der Entstehung von Verhaltensschädigungen, die Einheit sozialer, neurophysiologischer und psychischer Faktoren in der nicht normalen kindlichen Entwicklung, besondere Aufmerksamkeit. Das Kausalitätsmodell ging davon aus, dass biotische Ursachen bei ungünstigen intra- und interpersonalen Bedingungen psychophysische Auswirkungen haben können, die zur Verhaltensschädigung führen." (Großmann, 1990, S. 6)

Anita Gerth, langjährige Mitarbeiterin Großmanns in Berlin bestätigte, dass Verhaltensschädigung als soziale oder schulische Kategorie in der DDR kaum geduldet wurde. Selbst Publikationen zum Thema Verhaltensschädigung waren nur im Verlag „Volk und Gesundheit" möglich, der eigentliche pädagogische Verlag „Volk und Wissen" publizierte zu diesem Themengebiet nicht. Die Konzentration auf die „biotischen" Entstehungsfaktoren rief bei Fachwissenschaftlern im westlichen Ausland teilweise Unverständnis hervor, Großmann stand gerade in der Wendezeit unter starkem Rechtfertigungsdruck. Er und seine Mitautoren wagten ein Erklärungsmodell, in dem nur zwischen den Zeilen eine Auseinandersetzung mit den sozialen Entstehungsfaktoren von Verhaltensschädigungen/ Verhaltensstörungen erkennbar wurde. Die nachfolgende schematische Übersicht über die Entstehung einer Verhaltensschädigung verdeutlicht dies sehr anschaulich.

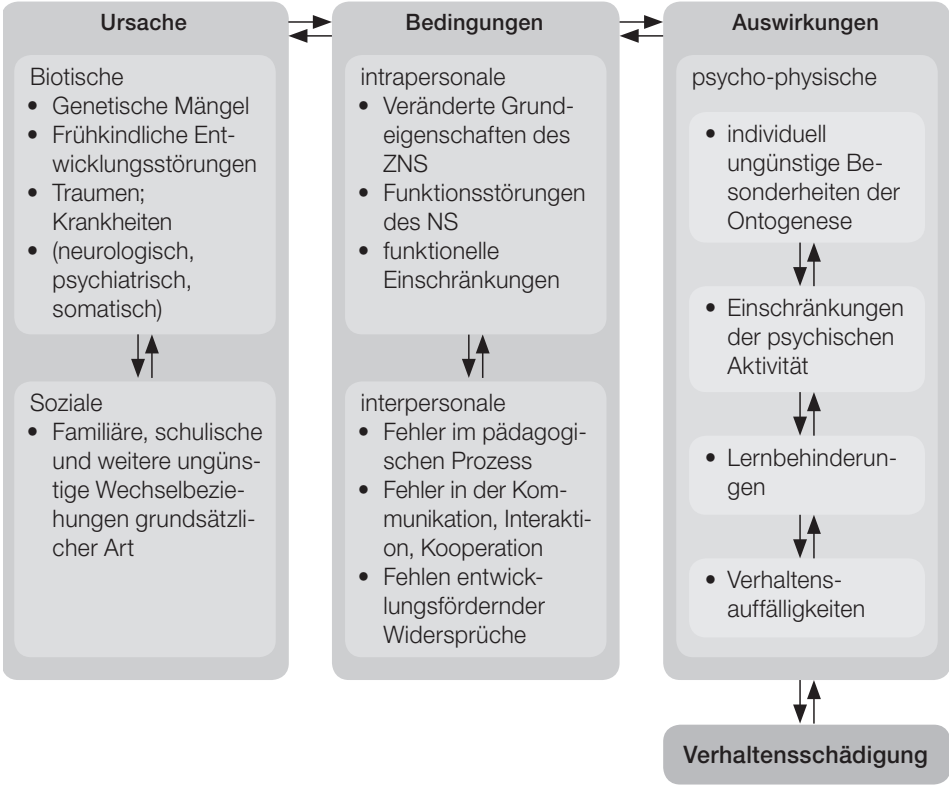

Abb. 1: Kausalitätsmodell zur Entstehung von Verhaltensschädigungen (Großmann & Gerth, 1990, S. 26)

Als biotische Belastungsfaktoren wurden frühkindliche Hirnschädigungen, Hirnfunktionsstörungen (damals als minimale cerebrale Dysfunktion bezeichnet), sowie verschiedene Formen des Psychosyndroms gezählt. Die Unterklassifikationen lesen sich teilweise wie das ICD 9 mit verschiedenen Störungsbildern. Hier werden sehr konkret Störungen benannt. Ebenfalls umfassend werden die psychischen Probleme beschrieben. Dabei wird auch die Wechselwirkung zwischen Verhaltensschädigung und Lernbehinderung analysiert. Sichtbar in seinem Kausalitätsmodell wird aber auch, dass auf die Konkretisierung sozialer Ursachen kaum eingegangen wird („ungünstige Wechselbeziehungen grundsätzlicher Art"). Ein Kompromiss, der die Etablierung der Pädagogik Verhaltensgeschädigter in der DDR ermöglichte. Im Jahr 1978 entwickelte Großmann ein Kompendium zur Diagnostik auffälligen Verhaltens. In zehn Syndromgruppen klassifizierte er Verhaltensweisen. Aus heutiger Sicht ein Klassifikationssystem, das für den schulischen Bereich wesentliche Kriterien lieferte. Dieses dynamische Model beinhaltete zu den einzelnen Verhaltensbereichen Entwicklungsstufen, so dass mit dem Kompendium ebenfalls förderdiagnostisch gearbeitet werden konnte.

Das besondere schulpolitische Verdienst Großmanns, die Einführung der Ausgleichklassen, ist teilweise noch heute in den östlichen Bundesländern in der Schulbezeichnung sichtbar. So manche Schule nennt sich noch wie damals „Schule mit Ausgleichsklassen". In diese Schule wurden „verhaltensgeschädigte Kinder im frühen Schulalter aufgenommen, bei denen so ausgeprägte Störungen im Sozial- und Leistungsverhalten" vorlagen, „dass ihre Persönlichkeitsentwicklung unter den Bedingungen der Regelschule nicht erfolgreich gefördert werden" konnte (Großmann & Gerth, 1990, S. 165). Innerhalb dieser Klassen sollten durch hilfreiche soziale Entwicklungsbedingungen die Auswirkungen biotischer Mängel gemindert oder kompensiert werden. Ausgleichklassen wurden sie genannt, da alle Kinder innerhalb von zwei, maximal drei Jahren an die Regelschule zurückgeführt werden sollten. Es war nie geplant, die Verweildauer zu verlängern.

Jeder Schritt in der Pädagogik Verhaltensgeschädigter war ein Ergebnis erbitterten Kampfes. Großmann selbst musste dabei nicht nur eine Niederlage hinnehmen. Dennoch – seinem Ziel, der Etablierung dieser Pädagogik – unterstellte er alles, auch sein Privatleben.

Trotz all dieser Auseinandersetzungen war er seinem Land, der DDR, sehr verbunden. Im Auftrag des Bildungsministeriums leistete er in Langzeitaufenthalten auf Kuba und in Angola umfassende Entwicklungshilfen beim Aufbau eines Sonderschulsystems und der dazu gehörigen Wissenschaft. Ehemalige Aspiranten aus beiden Ländern fühlen sich bis heute dem Institut für Rehabilitationspädagogik in Halle verbunden.

Allerdings wurde Günther Großmann gerade die Verbundenheit mit seinem Land in den Wendejahren zum Verhängnis. Obwohl er den Veränderungen gegenüber sehr offen war und neue Theorie- und Ausbildungsmodelle entwickelte, warf man ihm immer wieder Systemnähe vor und drängte ihn, die Universität zu verlassen. In der Zeit der Auseinandersetzung begründete er am Institut für Rehabilitationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg die Fachrichtung und den Studiengang Verhaltensgestörtenpädagogik, entwickelte Studien- und Prüfungsordnungen. Mit Beginn seines 65. Lebensjahres, im Januar 1992, wurde er ohne weitere Würdigung in den Ruhestand versetzt. Es war eine Zeit, in der ein Teil seiner Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterinnen entweder bereits entlassen waren oder für den Fortbestand des Institutes kämpften, so dass für das Durchsetzen einer angemessenen Verabschiedung der Person Günther Großmann kaum Kraftressourcen zur Verfügung standen.

Nach dem Ausscheiden aus der Universität zog sich Günther Großmann zurück. Die geringe Würdigung seiner Leistungen, die Ignoranz der Fachwissenschaft, aber auch sein nicht immer einfaches Wesen ließen ihn verbittern. Kontakt zu ihm war nur noch sehr wenigen vergönnt. Es war für uns alle ein wichtiges Ereignis, dass er an den Feierlichkeiten zur Eröffnung der neuen Institutsräume im Jahr 2007 teilnahm. Im Jahr 2017 verstarb Günther Großmann in Bad Kösen.

Literatur

Budnik, I., Opp, G. & Puhr, K. (2000). Transformationsprozesse in der schulischen Erziehungshilfe in Sachsen-Anhalt seit 1989. In S. Ellgar-Rüttgart & G. Wachtel (Hrsg.), *Zehn Jahre Sonderpädagogik und Rehabilitation im vereinten Deutschland* (S. 267-277). Neuwied u. Berlin: Luchterhand.

Großmann, G. & Gerth, A. (Autorenkollektiv/Hrsg.). (1990). *Rehabilitationspädagogik Verhaltensgeschädigter* (2. Aufl.). Berlin: Gesundheit GmbH.

Ines Budnik, Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Wiss. Mitarbeiterin im Bereich Verhaltensgestörtenpädagogik seit dessen Gründung im Jahr 1990.

Geleitwort

Karl Heinz Benkmann

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen!
Ich gratuliere zur Erstausgabe der demnächst im Klinkhardt Verlag erscheinenden „Wissenschaftlichen Jahreszeitschrift", die sich mit Themen einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen befasst bzw. mit Aufgaben einer rehabilitationswissenschaftlichen Disziplin, die auf Hochschulebene den „Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung" in Lehre und Forschung vertritt.
Das Vorhaben der Herausgeber ist vielversprechend. Sie gehen dabei von der Annahme aus, dass die Zeitschrift ein geeignetes Instrument sei, um dem Fach und seinem Zuständigkeitsbereich zu deutlicherer „Sichtbarkeit" zu verhelfen.
Wie in einem Informationspapier zu lesen ist, sind für jede Jahresausgabe Arbeiten und Berichte aus vier verschiedenen Themenbereichen vorgesehen. Differenziert wird nach:
„1. Originalia unter Peer Review, 2. Tagungsbeiträgen der jeweiligen BuDoKo[1] und weiteren Beiträgen aus dem Fach, 3. Buchbesprechungen, 4. Forum für Kurzberichte aus den Bundesländern".
Ich wünsche dem Herausgeberteam, dass durch die Auswahl und Bearbeitung der Aufsätze und Berichte wichtige Ergebnisse und Erkenntnisse gewonnen werden, die z.B. der Legitimierung, der wissenschaftlichen Fundierung und Positionierung der Gegenstandbereiche des Fachgebietes und/oder der Vermittlung von Orientierungshilfen für reflektiertes, professionelles Handeln in den Praxisfeldern dieser Disziplin dienen können.
Der große „Zugewinn" für das Fach, nun eine „eigene" Zeitschrift zu haben, ist – wie bereits angedeutet – hauptsächlich wohl auch darin zu sehen, dass dieses Publikationsorgan dazu beitragen kann, die Lehr- und Forschungstätigkeit im Bereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu intensivieren, etwa im Hinblick auf die Organisation, Gestaltung und Umsetzung inklusiver und exkludierender schulischer und außerschulischer Fördermaßnahmen sowie insbesondere auch in Bezug auf die empirische Forschung, wenn man bedenkt, dass auf diesem Gebiet seit langem ein erhebliches Defizit besteht.
Ein weiterer Zugewinn ist zu verzeichnen, wenn es gelingt, zum einen den Austausch innerhalb des Fachgebietes zu fördern, zum anderen das Fach auch außerhalb der eigenen Grenzen sichtbarer und seine Forschungsergebnisse und Diskurse aus der Zeitschrift noch einem größeren Interessent/innenkreis zugänglich zu machen.

Mit freundlichen Grüßen,
Prof. (em) Dr. Karl Heinz Benkmann

Prof. Dr. Karl-Heinz Benkmann war bis zu seiner Emeritierung 1993 an der PH Ruhr/ Universität Dortmund tätig. Er lebt in Dortmund.

1 BuDoKo = Bundesdozierendenkonferenz

Geleitwort

Günther Bittner

Mit Berufungsschreiben vom 21. Mai 1968 (also gerade 50 Jahre ist es her) bin ich auf eine „Dozentur für die Ausbildung von Lehrern an Sonderschulen für Verhaltensgestörte, Erziehungsschwierige und sittlich Gefährdete“ an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen berufen worden. So hieß das damals tatsächlich in Baden-Württemberg.
Zu diesem Amt kam ich wie die sprichwörtliche Jungfrau zum Kinde. Ich war Diplompsychologe, in Pädagogik bei Andreas Flitner in Tübingen promoviert, als Akademischer Rat am Pädagogischen Seminar dort tätig und auf dem Weg zur Habilitation. Ende 1966 hatte ich die Ausbildung zum analytischen Psychotherapeuten abgeschlossen. Lehrer oder gar Sonderschullehrer bin ich nie gewesen.
Die Aufgabe sollte es sein, eine Ausbildung im Aufbaustudiengang für Lehrer an Sonderschulen dieser neu zu etablierenden Fachrichtung zu konzipieren. Faktisch war dabei zunächst vor allem an Lehrer an den bereits seit langem bestehenden Heimschulen im Land, vor allem in kirchlicher Trägerschaft, gedacht; ambulante Tagesschulen waren erst für später ins Auge gefasst. Die Heil- bzw. neuerdings Sonderpädagogik war damals in einem grundlegenden Wandel begriffen: von der alten „Hilfsschulpädagogik“ hin zu einer hochschulmäßig gelehrten, nach Behinderungsarten spezifizierten Sonderpädagogik, die an der PH Reutlingen die Fachrichtungen Lernbehinderte, Geistigbehinderte, Körperbehinderte und eben „Erziehungsschwierige und sittlich Gefährdete“ umfasste.
Nun stelle man sich vor: ein junger Mann von gerade mal 31 Jahren, ohne jegliche Erfahrung in diesem speziellen pädagogischen Aufgabenbereich, mit Studentinnen und Studenten, die berufserfahrene Lehrerinnen und Lehrer und größtenteils älter waren als er. Kompetent war er allenfalls in der Kinderpsychologie, auch der Psychologie schwieriger Kinder (er hatte mit Begeisterung die Bücher von Aichhorn und Zulliger gelesen) und in der Allgemeinen Pädagogik, die er an der Universität zu lehren hatte. Praktische Erfahrungen besaß er in der psychoanalytischen Behandlung von Erwachsenen und in der psychoanalytisch fundierten Erziehungsberatung. In der Luft lagen damals Ideen von antiautoritärer Pädagogik – man schrieb ja das Jahr 1968. All dies zusammen genommen war das ein recht explosives Gemisch, aus dem er diese „neue“ Pädagogik entwickeln sollte. Nun hatte er also ein Konzept für diese neue Lehrerbildung aus dem Boden zu stampfen.
Etwa gleichzeitig wurden ähnliche Dozenturen/Professuren in Köln (N. Kluge) und Dortmund (K.-H. Benkmann) eingerichtet, mit denen aber nur wenig Austausch bestand. In der Theorie waren wir nicht schlecht in Reutlingen, finde ich rückblickend. Mein Defizit im Hinblick auf die mir übertragene Aufgabe lag im völligen Mangel an Schulerfahrung. Darum war es für das Gelingen unseres Reutlinger Projekts entscheidend wichtig, dass alsbald mit Christoph Ertle und Volker Schmid zwei weitere Dozenten/Professoren berufen werden konnten, auch sie beide Psychoanalytiker, aber (das war an dieser Stelle das Entscheidende): beide waren vom Grundberuf her Lehrer mit Schul- und Unterrichtserfahrung.

Kaum in unseren neuen Ämtern angekommen, erreichte uns alsbald der ehrenvolle Auftrag, ein Gutachten für die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats über „Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern" (Bittner, Ertle & Schmid, 1974) zu verfassen. Diese Gutachten zu den einzelnen sonderpädagogischen Teildisziplinen sollten die Grundlage für die Kommissionsempfehlungen „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" vom 14. Dezember 1973 bilden, die den Ausbau eines differenzierteren Sonderschulwesens zum Schwerpunkt hatten.

Da unser Gutachten gerade in die entgegengesetzte Richtung eines gestuften Systems von Erziehungshilfen ging, mit der „Sonderschule für Verhaltensgestörte" lediglich als ultima ratio, war es schon wegen dieser Grundtendenz den Auftraggebern wenig willkommen. Jakob Muth, der Vorsitzende der betreffenden Unterkommission, selbst ein „allgemeiner" Pädagoge und nicht ohne Sympathie für unsere Bestrebungen, bestätigt in seinem Vorwort zum Gutachtenband, dass sich gerade unser Gutachten „sehr stark (!) von überkommenen Vorstellungen der Sonderpädagogik löst" und dass ihm die Kommissionsempfehlung nur „einige Schritte weit gefolgt" sei (Muth, 1974, S. 7) – in meinen Augen eine diplomatische Umschreibung dafür, dass das Gutachten bei der Kommission glatt durchgefallen war.

Über das Gutachten hinaus habe ich auf die Entwicklung der universitären „Pädagogik bei Verhaltensstörungen" keinen direkten Einfluss mehr genommen. 1973 folgte ich einem Ruf auf einen Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Entwicklungsprozesse" an der Universität Bielefeld, dem 1977 der Ruf auf einen allgemeinpädagogischen Lehrstuhl in Würzburg folgte. Ich habe allerdings die „Verhaltensgestörten" dorthin mitgenommen: sowohl bei den „Entwicklungsprozessen" in Bielefeld als auch in der Würzburger Allgemeinen Pädagogik blieben mir stets neben den „normalen" auch die „devianten" und misslingenden Entwicklungs- und Erziehungsprozesse präsent. Seit der Emeritierung 2005 bin ich nur noch Psychoanalytiker – jetzt auch hier „im Ruhestand".

Wenn ich – erstmals seit Jahrzehnten – dieses Gutachten von 1974 wieder lese und das jüngste Handbuch der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen" (Ahrbeck & Willmann, 2009) danebenhalte, gewinne ich den Eindruck: jetzt, nach beinahe 40 Jahren, stellt sich die Verhaltensgestörtenpädagogik etwa so dar, wie wir sie uns im Gutachten vorgestellt hatten. So freut es mich zu lesen, dass diesem Gutachten bis in die Gegenwart hinein noch einige Aktualität zuerkannt wird (Lindmeier, 2009).

Für unsere Reutlinger Verhaltensgestörtenpädagogik hatte das bildungspolitisch gescheiterte Gutachten übrigens noch eine ganz spezielle Funktion: schon lange vor seiner Veröffentlichung kursierte es in maschinenschriftlicher Version; es war sogar die einzige meiner Schriften, von der je ein „Raubdruck" gemacht wurde (sogar in zwei Auflagen 1971 und 1974): Es war unser erstes akademisches Lehrbuch.

Die (heute überwiegend sogenannte) Pädagogik bei Verhaltensstörungen sehe ich weiterhin „im Schnittbereich" von Sonderpädagogik, Sozialpädagogik und allgemeiner Erziehungswissenschaft wie seinerzeit im Gutachten, und zusätzlich noch von Kinderpsychologie, Kinder- und Jugendlichenpsychiatrie und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. Um es deutlich zu sagen: nach unserer damaligen und nach meiner heutigen Auffassung ist die *„Pädagogik bei Verhaltensgestörten" von der Wissenschaftssystematik her keine genuin sonderpädagogische Disziplin.* Sie mag organisatorisch dort angegliedert sein (und meinetwegen auch bleiben), aber man muss realisieren, dass sie etwas substantiell Verschiedenes von Körperbehinderten-, Geistigbehinderten- usw. pädagogik ist.

Diese „sehr stark von überkommenen Vorstellungen der Sonderpädagogik" abweichende These (Muth, 1974, S. 7) soll im Folgenden weiter ausgeführt werden.

1. Die Konsequenzen daraus beginnen bereits bei der *Benennung des Adressatenkreises*. Die kurze Geschichte dieser Disziplin hat eine ganze Reihe teils skurriler Benennungsversuche hervorgebracht: Erziehungsschwierige und sittlich Gefährdete, Verhaltensgestörte bzw. Verhaltensauffällige, Verhaltensbehinderte, Kinder mit sozialem und emotionalem Förderbedarf usw.

Das Problem liegt darin, dass die Adressatengruppe so divergent ist, dass sie sich kaum auf einen gemeinsamen begrifflichen Nenner bringen lässt. Ähnlich sieht es Möckel (1988), der die Verhaltensgestörtenpädagogik für ein „schwer umgrenzbares Arbeitsgebiet" (S. 16) hält.
Die sog. „Verhaltensgestörten" sind in der Hauptsache Kinder und Jugendliche, die im schulischen Alltag störend auffallen, also eher Störende als Gestörte sind. Sekundär sind solche Störer dann auch oftmals im Lernerfolg reduziert, ohne dass gravierende Intelligenzmängel vorliegen. Schließlich gibt es Sondergruppen, z.B. Kinder aus sozialen Randgruppen oder ausgesprochen kinderpsychiatrische oder kriminelle Fälle.
Es erscheint aussichtslos, für diese heterogene Klientel einen einleuchtenden (vor allem: für die Schulverwaltungen akzeptablen, d.h. in erster Linie verwaltungsrechtlich justiziablen) Oberbegriff zu finden. So entstehen die oben zitierten Begriffsverrenkungen. Ich habe diese Kinder seinerzeit alle miteinander „Problemkinder" (Bittner, 1994) genannt – ein Ausdruck, den ich nach wie vor gar nicht so schlecht finde, obwohl sich Verwaltungsjuristen die Haare raufen würden, wenn er sich durchsetzte.
Muth (1974) hatte schon richtig gesehen: unsere Vorstellungen einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen waren „sehr" weit entfernt von einem rein sonderpädagogischen Fach, der sog. Verhaltensgestörtenpädagogik. Wir sahen sie im Gutachten (und ich sehe sie noch heute) im Schnittbereich von Sonderpädagogik, Allgemeiner Pädagogik und noch anderen Disziplinen. Von daher gesehen scheint mir das Thema „Verhaltensgestörte" *eher eine fächerübergreifende Problemstellung als ein besonderes Fach* zu bezeichnen. „Sonderpädagogisch" daran ist vor allem der Blickwinkel, der die Schulschicksale dieser Population ins Visier nimmt.

2. Die heute verbreitete sonderpädagogische Fächerbezeichnung spricht von *Pädagogik bei* Verhaltensstörungen (Lernbehinderungen, Körperbehinderungen usw.) – aber was wird hier unter Pädagogik verstanden? Doch nicht etwa die sog. Allgemeine Pädagogik, die Lehre von der Erziehung insgesamt? Von dieser hat sich die Sonderpädagogik im Zuge ihrer fortschreitenden Akademisierung zu ihrem eigenen Nachteil immer stolzer abgewandt. Sie hat eine eigene Dach-Wissenschaft über ihren sonderpädagogischen Zaunkönigreichen etabliert, das begriffliche Monstrum einer Allgemeinen Sonderpädagogik. Sollte diese etwa mit „Pädagogik" gemeint sein?

Diese Unstimmigkeit ist schon früher bemerkt worden: „Ist Sonderpädagogik Pädagogik?", hat Fröhlich (1994, S. 41 f.) aus unserer Würzburger Sicht skeptisch gefragt. Zu einem ähnlich skeptischen Urteil ist der Schweizer Heilpädagoge Haeberlin (2005) gekommen. „Mit der Konsequenz pädagogischer Orientierung scheinen einzelne Vertreter von heil- und sonderpädagogischen Fachrichtungen gelegentlich Mühe zu haben" (S. 12).
In der Geschichte der Erziehung und ihrer wissenschaftlichen Reflexion war die Erziehung des schwierigen Kindes immer schon Reflexionsgegenstand dieser sog. Allgemeinen Pädagogik, wie vor allem Rolf Göppel (1989) an den Beispielen von Pestalozzi und Herbart gezeigt

hat. Ich hatte ihm (Bittner, 1989b) für seine Dissertation den „Auftrag" mit auf den Weg gegeben, die Verhaltensgestörtenpädagogik „abzuschaffen", d.h. zu zeigen, dass das Interesse für „schwierige Kinder" in der Pädagogik schon immer lebendig war, lebendig bleiben und nicht an eine spezielle Pädagogik abdelegiert werden sollte. Gut, dass er diesen „Auftrag" nicht allzu wörtlich genommen hat. Aber das Anliegen in meiner Würzburger Zeit war es schon, die „Allgemeine" und die Pädagogik „schwieriger Kinder" wieder näher zusammenzurücken. In diesem Punkt konnte ich mich – nicht ganz unvermuteter Weise – mit meinem früheren Reutlinger und späteren Würzburger Kollegen Andreas Möckel treffen, der an der Universität Würzburg den ersten und zunächst einzigen Lehrstuhl für Sonderpädagogik übernommen hatte. Wir spielten mehrfach den Gedanken durch, die „Allgemeine" und die „Sonder"-Pädagogik seien als zwei Seiten ein und derselben Medaille anzusehen: Devianzen aller Art seien nur auf dem Hintergrund normaler Entwicklungsverläufe (und umgekehrt) zu verstehen (vgl. unseren Disput in Möckel & Thalhammer, 1986, S. 170 f.). Noch 2007 hat Möckel (2007, S. 245 ff.) unter dem Leitbegriff „Heilpädagogik" erneut versucht, eine Brücke zur Allgemeinen Pädagogik hin zu schlagen. Leider hat dieser Austausch keine Fortsetzung gefunden. Je mehr sonderpädagogische Lehrstühle etabliert wurden, desto mehr entwickelte sich die Sonderpädagogik zu einem in sich selbst kreisenden Kosmos.
Jedenfalls bin ich auch nach dem Weggang von Reutlingen auf den allgemeinpädagogisch orientierten Lehrstühlen in Bielefeld und Würzburg aus voller Überzeugung Verhaltensgestörtenpädagoge geblieben. Ich denke, dass die Erscheinungen kindlicher und jugendlicher Devianz im Visier einer ganzen Reihe wissenschaftlicher Disziplinen stehen und erst in ihren gravierenderen schulischen Manifestationen zum Problem einer sonderpädagogischen Verhaltensgestörtenpädagogik werden.

3. Da, wie oben dargelegt, Problemkinder keine fest umrissene und definierbare Gruppe sind, sondern prinzipiell jedes Kind entwicklungsbedingt oder auf Grund besonderer Umstände und Lebenslagen zu gewissen Zeiten zum „Problemkind" werden kann, haben wir im Gutachten die monolithische Konzeption einer „Sonderschule für Verhaltensgestörte" abgelehnt und uns statt dessen für ein *gestuftes System pädagogischer und therapeutischer Hilfen ausgesprochen*. Dieses Postulat erscheint, wenn wir Ahrbeck und Willmann (2009) folgen, heute allgemein akzeptiert und in geradezu vorbildlicher Weise umgesetzt.

Heutzutage besteht eher die Gefahr, dass über dieses Ziel mit einer angeblich „menschenrechtlich" begründeten Forderung nach beinahe unbegrenzter *Inklusion* hinausgeschossen wird, einer Forderung, gegen die sich sowohl Ahrbeck mehrfach (u.a. Ahrbeck, 2016) als auch ich (Bittner, 2016) entschieden gewandt haben. Es mag an dieser Stelle erlaubt sein, auf die generelle bedenkliche Tendenz in der Sonderpädagogik warnend hinzuweisen, dass unter Überspringen von Sachargumenten angebliche Rechte von Behinderten umstandslos aus menschenrechtlichen Postulaten hergeleitet werden, anstatt, wie es wohl richtiger wäre, erst die Sachargumente abzuwägen und die „Menschenrechte" oder die „Würde der Person" und die diversen UN-Deklarationen – die heute mit Vorliebe zitiert werden, die aber keinen pädagogischen Gedankengang ersetzen – erst zu allerletzt ins Spiel zu bringen.

4. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen „muss" nicht, aber sie kann mit guten Gründen *psychoanalytische Pädagogik* sein. Diese „guten Gründe" sind zunächst historische: Verhaltensstörungen sind der Bereich, „in welchem sich die psychoanalytisch orientierte Pädagogik stets beheimatet fühlen konnte, waren doch Aichhorn, Redl und auch Zulliger

> Vertreter, die mit Kindern und Jugendlichen aus diesem Bereich gearbeitet und darüber nachgedacht hatten“ (Fröhlich, 1994, S. 71).

Wichtiger als die historische aber ist die systematische Begründung: während die klassischen sonderpädagogischen Disziplinen Erziehung und Bildung auf dem Hintergrund prinzipiell unaufhebbarer Handicaps (von der Blindheit bis zur geistigen Behinderung) zum Gegenstand haben, ist der Spielraum für Veränderungen in dem hier zur Diskussion stehenden Bereich erheblich größer. Eine Psychologie, die solche Veränderungen zum Gegenstand hat, ist unter anderem die Psychoanalyse.

Unleugbar war unser Reutlinger Konzept von Verhaltensgestörtenpädagogik psychoanalytisch inspiriert, auch wenn wir uns bemüht haben, das nicht allzu sehr an die große Glocke zu hängen. Trotz solcher Vorsicht sind uns an einigen Stellen wohl Übertreibungen unterlaufen, vor allem im Kapitel über den „Therapeutischen Unterricht“ (Bittner, Ertle & Schmid, 1974, S. 85 ff.), wo der Begriff des Therapeutischen doch etwas überdehnt wurde.

Ich sehe die *uneliminierbaren psychoanalytischen Ingredienzen* der Verhaltensgestörtenpädagogik heute in zwei Punkten, einem beinahe selbstverständlich gewordenen und überhaupt nicht mehr als psychoanalytisch empfundenen, und einem immer noch fremdartigen, immer nur punktuell realisierbaren und kaum zu methodisierenden:

- Der erste Punkt ist der vielzitierte (und leider auch etwas aus der Mode gekommene) „pädagogische Bezug“, der sich gleichermaßen auf Pestalozzi wie auf Aichhorn berufen kann und ohne den in pädagogischen Kontexten auch heute noch „nichts geht“.
- Der zweite Punkt besteht in der grundsätzlichen Bereitschaft, Alltagsprobleme, die sich in der pädagogischen Interaktion fortlaufend stellen, im Blick auf nicht offen zutage liegende („unbewusste“) Hintergrundgegebenheiten hin zu analysieren (bei sich selbst, nicht etwa sie dem Kind zu „deuten“).

Ein Beispiel aus unserem Würzburger Projekt mit körperbehinderten Kindern (Bittner & Thalhammer, 1989, S. 150; hier das Protokoll von A. Kannicht in der Wiedergabe von Fröhlich, 1994, S. 139):

> Silke, ein spastisches neunjähriges Kind, wird vom Betreuer im Rollstuhl geschoben. Sie fahren im Hof vom Weg ab, Silke dirigiert den Betreuer. Als er zurück auf den Weg will, schreit sie begeistert, daß sie noch länger durch den Tiefschnee fahren wolle. Sie ist ganz bei der Sache; wenn sie ihre Anweisungen gibt, biegt sich ihr ganzer Körper im Rollstuhl. Dann soll der Betreuer Schneebälle formen. Sie hat die Idee, sie gegen die Scheiben zu werfen. Silke trägt die Schneebälle im Schoß, dann holt sie aus und wirft mit voller Wucht einen Ball gegen die Scheibe. Der Schneeball erreicht nur mit Mühe sein Ziel, in sanftem Bogen tropft er gegen die Scheibe. Trotzdem ist Silke außer sich vor Freude über ihre Unverfrorenheit. Der Betreuer muß ihren Rollstuhl schnell wegschieben, damit sie nicht entdeckt werden. Silke kann kaum genug bekommen. Immer mehr Schneebälle müssen geformt werden; sie läßt sich nah an eine Scheibe fahren, um dann nach am Wurf wieder schnellstens davon zu eilen.

Eine ganz banale Geschichte scheint dies auf den ersten Blick: Silke möchte etwas können, was alle anderen Kinder können: einen Schneeball ans Fenster werfen und dann wegrennen. Silke erlaubt das ihre Gelähmtheit nicht. Indem der Betreuer ihr seine gesunden Glieder zur Verfügung stellt, „kann“ sie plötzlich etwas, was alle Kinder können – ein kindliches Potenz- oder gar Omnipotenzerleben wird dem Kind ermöglicht, wie dies Winnicott (1974) vom gesunden Säugling beschrieben hat, dessen Mutter solche Omnipotenzphantasien „praktisch zur Wirkung bringt“ (S. 189). Es erscheint wichtig, dass der Betreuer ein zumindest implizi-

tes Verständnis gewinnt von der Bedeutung dessen, was er da für das Kind tut. Dazu könnte ihn die Psychoanalyse sensibilisieren.

Nun soll also diese akademische „Pädagogik der Verhaltensstörungen", die in meinen Augen kein sonderpädagogisches Fach, sondern eine Problemlage im Schnittbereich vieler Fächer darstellt, eine eigene Zeitschrift bekommen. Ich wünsche der neuen Zeitschrift, dass es ihr gelingen möge, ein Forum für viel fruchtbaren Streit und gute Diskussionen zu sein bzw. zu werden.

Literatur

Ahrbeck, B. (2016). Inklusion – ein unerfüllbares Ideal. In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung Individuelle Förderung Institutionelle Herausforderung* (S. 46-60). Stuttgart: Kohlhammer.

Ahrbeck, B. & Willmann, M. (2009). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

Bittner, G. & Thalhammer, M. (Hrsg.) (1989a). *„Das Ich ist vor allem ein körperliches …". Zum Selbstwerden des körperbehinderten Kindes*. Würzburg: edition bentheim.

Bittner, G. (1989b). Geleitwort. In R. Göppel (Hrsg). *„Der Friederich, der Friederich …". Das Bild des „schwierigen Kindes" in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts* (S. 1-4). Würzburg: edition bentheim.

Bittner, G. (1994). *Problemkinder. Zur Psychoanalyse kindlicher und jugendlicher Verhaltensauffälligkeiten*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bittner, G. (2016). „Inklusion" und andere große Worte – oder: das stumpf gewordene Seziermesser der psychoanalytischen Kritik. In R. Göppel, B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung Individuelle Förderung Institutionelle Herausforderung* (S. 79-90). Stuttgart: Kohlhammer.

Bittner, G., Ertle, Ch. & Schmid, V. (1974). Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission, Sonderpädagogik. Bd. 4* (S. 13-102) Stuttgart: Klett.

Fröhlich, V. (1994). *Psychoanalyse und Behindertenpädagogik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Göppel, R. (1989). *„Der Friederich, der Friederich …". Das Bild des „schwierigen Kindes" in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts*. Würzburg: edition bentheim.

Göppel, R. & Rauh, B. (Hrsg.) (2016). *Inklusion. Idealistische Forderung Individuelle Förderung Institutionelle Herausforderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Haeberlin, U. (2005). *Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin*. Stuttgart: UTB.

Lindmeier, B. (2009). Zur Geschichte der Verhaltensgestörtenpädagogik als universitäre Disziplin. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 21-26). Stuttgart: Kohlhammer.

Möckel, A. (1988, 2007). *Geschichte der Heilpädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Möckel, A. & Thalhammer, M. (Hrsg.) (1986). *Gestörtes Lernen*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Muth, J. (1974). Einführung. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission, Sonderpädagogik. Bd. 4* (S. 4-8). Stuttgart: Klett.

Winnicott, D.W. (1974). *Reifungsprozesse und fördernde Umwelt*. München: Kindler.

Prof. Dr. Günther Bittner war bis zu seiner Emeritierung 2005 an der Universität Würzburg tätig. Er lebt in der Nähe von Würzburg.

Geleitwort

Karl-J. Kluge

Von der E-Pädagogik zum emotional-prosozialen Förderer

Eine Hommage an alle ehemaligen E-Studierenden, ehemaligen und heutigen Kollegen im Fachgebiet und an alle E-Schüler und deren Eltern, die sich auf ein anderes Abenteuer einließen und verlässliche LernBEGLEITER wurden.

Die Kölner E-Pädagogik startete bereits 1964 in Berlin

1962 lernte ich in der Universität zu Gießen die Jena Plan-Pädagogik Peter Petersens kennen, einen führenden Vertreter der Reformpädagogik in Deutschland. An einer Berliner Förderschule arbeitete ich in den Jahren 1964-1966 in Förderklassen einer Heimschule auf der Grundlage der studierten Petersen-Pädagogik. Meine pädagogischen Aktivitäten wurden protokolliert und sozialqualitativ ausgewertet. Diese Auswertungen wurden zum Bestandteil meiner Dissertation, die von einem „Schüler" Peter Petersens (Professor Dr. Döpp-Vorwald) und Professor Dr. Ernst Bornemann, beide Universität zu Münster, begutachtet wurden (Kluge, 1969). Während der deutschsprachigen Fachtagung der Dozentinnen und Dozenten und Professorinnen und Professoren für Heilpädagogik in der Schweiz und Deutschland im Jahr 1967 fiel ich einem Professor der Abteilung für Heilpädagogik der Pädagogischen Hochschule Rheinland durch meinen Vortrag auf. Derselbe und seine Kollegen in der Abteilung für Heilpädagogik luden mich danach zu einem Vortrag mit Vorstellungsgesprächen nach Köln ein. Im September 1968 erfolgte die Berufung auf den Lehrstuhl für Erziehungsschwierigen-Pädagogik und die Ernennung zum Direktor am „Seminar für Lernbehinderten- und Geistigbehinderten-Pädagogik sowie Erziehungsschwierigen-Pädagogik". Zu einer Zeit, in der die „Außerparlamentarische Opposition" auch in Köln in den Vorlesungen und Seminaren sowie in anderen Gremien „sich Gehör verschaffte".

Ein Fach etabliert sich

Die Studierenden der Abteilung für Heilpädagogik waren Schulleiter und Lehrpersonen mit Unterrichtserfahrungen, die sich einem Ergänzungsstudium stellten. Mit dieser Gruppe Hochengagierter erarbeiteten wir „Ausbilder" (= Lehrstuhlinhaber, Mitarbeiter und Lehrbeauftragte) Grundwerte und Leitfäden für die erfolgreiche Rückkehr der Studierenden in die Schulpraxis und zum Aufbau der Sonderschulen für Erziehungshilfe im Rheinland.
Meine Dissertation mit dem Titel „Pädagogik der Schwererziehbaren" erschien 1973 in zweiter Auflage. 1970 übernahm ich zusätzlich zum Lehrstuhl die Leitung des „Heilpädagogischen Landesjugendheimes" in Viersen/Nrh. Über 100 Jugendliche im Alter bis zu 21 Jahren wurden jährlich in dem von mir neu entwickelten pädagogischen Programm „Demokratie in Funktion" im Landesjugendheim gefördert und aufgrund ihrer positiven Entwicklung alsbald wieder in ihre Familien integriert (Köhler-Saretzki, 2009).

Die Schwerpunkte der „Verhaltensauffälligen-Pädagogik“ oder wie ich heute sage „Pädagogik reaktiven Verhaltens“ wurde in den Jahren 1968-1998 immer wieder von Interessenten und Interessentinnen und Kritikern und Kritikerinnen auf ihre Effizienz begutachtet. Im Jahre 1998 wurde dann die Aufgabe der Sonderschullehrenden in „LernBEGLEITUNG“ „umgemünzt“. Denn die LernBEGLEITUNG konzentriert sich als Begriff auf ein differenziertes und umfassendes pädagogisches Weltbild, verbunden mit einem „anderen“ Denk- und Interventionsmuster, das sich entwickelte und eingebrachte wurde. Dieser Ansatz hatte sich von der Wurzel her aus der „Kölner Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens“ weiterentwickelt. Die Geschichte bzw. das Werden dieser (besonderen) Pädagogik durch und mit ihrer Forschungscrew zeichnet Katja Wibbeke (2008) in ihrer Dissertation mit dem Titel „LernBEGLEITUNG“ nach.

Angestoßen durch den damals inflationären Gebrauch des Begriffes Paradigma (Kuhn, 1979) auf die Umfassenheit und Logik dieses sonderpädagogischen Paradigmas „LernBEGLEITUNG“ wurde der Autor zur Weiterführung seines pädagogischen Programms aufgefordert. Dieses Programm wurde auf viele Arten in den Bereichen Sonderschule, Jugend- und Familienhilfe, Erwachsenenbildung, Jugendarbeit und Lehrerausbildung eingesetzt und erprobt. Aus der Praxis kam dann von Seiten der ausgebildeten Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer die Bestätigung, dass die Kölner E-Pädagogik anwendbar sei. Die Studie von Wibbeke (2008) legte Wert darauf, den Nachweis herauszuarbeiten, dass die wissenschaftliche Tätigkeit der Lehrenden „Paradigma-Wert“ besitzt.

Die Arbeit und Leistungen dieser „Kölner wissenschaftlichen Gemeinschaft“ (i.S.v. Kuhn), der Lehrenden und Forschenden in der Abteilung für Heilpädagogik der Pädagogischen Hochschule Köln, später der Heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln (1968–1998), darf nach Wibbeke mit Hilfe der 15 Kriterien (Kuhn, 1979) für eine vielschichtige und angemessene Anwendung des Kuhnschen Begriffes (1979), ein Paradigma dieser sonder- bzw. heilpädagogischen Fachrichtung zu sein, in Anspruch nehmen. Die „Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens“ – heute „reaktiven Verhaltens“ – von Schülerinnen und Schülern bzw. Lehrpersonen zeichnet sich bis heute dadurch aus, dass sich diese Kölner Lehrenden gemeinsam auf eine Zielrichtung einigten. Beispielsweise erforschten sie auf der Grundlage der Jena-Plan-Pädagogik (Petersen, 2011), der Themenzentrierten Interaktion (Cohn, 2013), der Humanistischen Psychologie und -Pädagogik den förderlichen Umgang mit Kindern, Jugendlichen und Eltern in besonderen Problemlagen sowie eine nachhaltige Ausbildung der Studierenden.

Unsere Forschergruppe, bestehend aus den Personen Karl-Josef Kluge, Bodo Januszewski und Klaus Fitting-Dahlmann sowie zahlreichen Lehrbeauftragten, hinterfragte in dieser Zeit nicht nur ihren Forschungsgegenstand, sondern ermöglichte sich auch eine spezialisierte und detaillierte Weiterarbeit an ihrem Leitthema. Das Leitthema Humanistische Psychologie und -Pädagogik in ihrer angewandten Grundhaltung und ihrem Menschenbild zog sich schon in den 1970iger und 1980iger Jahren durch alle Bereiche des Fachgebietes (Wibbeke, 2008). Hochschuldidaktische Innovationen setzten die Forschenden und Lehrenden mit Hilfe von Rogers Idee des „Lernens in Freiheit“ (1988) sowie Reinhard & Anne-Marie Tauschs „Erziehungspsychologie“ (Tausch & Tausch, 1998) bestmöglich um. Die Weiterentwicklung dieses Ansatzes erwies sich in der Hochschule als probat/effektiv und nachhaltig sowie in Schulen anwendbar. Dieser Ansatz beinhaltet Überzeugungen und Grundhaltungen der Humanistischen Psychologie und -Pädagogik genauso wie neurowissenschaftliche Erkenntnisse und die der jeweils aktuellen Lernpsychologie. Einhellig war man damals schon in der Kölner

Ausbildung von E-Lehrern überzeugt, dass Lernen sich optimal „hirngerecht" gestalten lässt. Mithilfe der Praxis und Forschung sowie über qualitative hermeneutische Arbeiten entstanden Veröffentlichungen, die teilweise zur Standardliteratur für die nachfolgenden Studentengenerationen wurden. Eine Anzahl der erarbeiteten Dokumentationen für Seminare und Trainings zeigt die Entwicklungs-/Lernfortschritte dieses jungen Faches und spricht für den Lehr- und Lernerfolg sowohl auf Seiten der Dozierenden als auch auf Seiten der Studierenden. Durch die besondere Art der Wissensweitergabe in Trainingsgruppen und durch ein Übereinstimmen in Denken und Tun im Fachgebiet wuchsen die Studierenden in die Überzeugung der Dozierenden und deren Vorbilder wie Peter Petersen, Carl Rogers, Martin Buber, Ruth Cohn, Reinhard und Annemarie Tausch sowie in die Angebote der Kolleginnen und Kollegen in den Nachbar-Universitäten hinein. Man darf schon davon sprechen, dass sie auch in ihrer sozialen Wahrnehmung dahingehend beeinflusst wurden, dass die Studierenden ihre Lernerfahrungen mit der Humanistischen Psychologie und -Pädagogik sowie der „Positiven Psychologie" auf ihre Vorstellungen bezüglich ihres zukünftigen Arbeitseinsatzes, nämlich Förderschulen bzw.im Umgang mit Kindern und Jugendlichen in besonderen Problemlagen, übertrugen.

„Mit 66 Jahren, da fängt das Leben an…" (U. Jürgens)

Der Antrag auf Verlängerung meiner Dienstzeit an der Universität zu Köln wurde von Seiten des Ministeriums für Wissenschaft und Forschung abgelehnt. Das Recht auf Lehre und Forschung blieb mir erhalten, weil meine Nachfolger Klaus Fitting-Dahlmann, Clemens Hillenbrand und Thomas Hennemann meinem Angebot nachkamen, im Fach „Erziehungshilfe und Emotional-Soziale Förderung" weiterhin zu lehren und zu forschen.
Und so entwickelte ich meine Ausbildungs- resp. Trainingsangebote: „Interaktive Workshops."

Ohne positive Gefühle keine positiven Lernerfolge
Weiterführend entwickelte sich die „Kölner Forschungsgemeinschaft E-Pädagogik" und etablierte den „erziehungstherapeutischen" Ansatz (Januszewski & Kluge, 1984). In demselben wird den Lernenden ermöglicht, sich selbst zu erfahren, sodass dieselben sich befähigen, durch ihre er- und durchlebten Erfahrungen handlungsfähiger- und wirksamer mit ihrer Zielgruppe im Beruf umzugehen. So werden z.B. (selbst)erlebte Emotionen nicht nur literarisch- theoretisch eingebracht, sondern zu vorderst und darüber hinaus Angebote vorgestellt, diese „am eigenen Leib" zu erleben. Mit diesem anderen Studienangebot innerhalb des Hochschulstudiums verwirklichte unsere Forschungsgemeinschaft für die Studierenden Praxisbezüge, denn bereits in den 1980er Jahren erlebten Studierende nach ihrem Studium den sogenannten „Praxisschock" (Fitting, 1989).
Diese schon in den 1970- und 1980er Jahren vorgetragenen Argumentationen bzgl. wirksamen Unterrichtens in der Förderung „verhaltensauffälliger" Schülerinnen und Schüler kamen im Jahr 2000 in den offiziellen Verlautbarungen des Kultusministeriums an:

> „[…] die Persönlichkeit der Lehrkraft ist wesentlich für die Entwicklung der Beziehungen der Schülerinnen und Schüler zu Personen und Dingen. Die Lehrkräfte vermitteln durch ihre Haltung persönliche Orientierung. Sie bieten Schülerinnen und Schülern, die in Konflikten zu gesellschaftlichen Normen stehen, ihre Unterstützung bei der Entwicklung von Lebensperspektiven und der Übernahme gesellschaftlicher Normen und Werte an. Deshalb benötigen die Lehrkräfte wie die

Schülerinnen und Schüler zusätzlich Angebote, die sich auf die Weiterentwicklung und Stabilisierung ihrer Persönlichkeit beziehen. Dazu gehören das Verständnis für plötzlich wechselnde und extreme Verhaltensänderungen, das Überprüfen und Relativieren eigener Erwartungshaltungen an das Handeln im sozialen und emotionalen Bereich, das Vertrauen in die Leistungsfähigkeit der Schüler oder des Schülers, die Annahme der Schülerinnen und Schüler mit ihren vielfältigen Problemen und persönliche Zuwendung in belastenden Situationen, schließlich das Aushalten von Enttäuschungen und Rückschlägen“ (KMK, 2000, S. 30f.).

Literatur

Cohn, R. (2013). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion:* von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle (17. Aufl.), Stuttgart: Klett-Cotta.

Fitting, K. (1989). Ganzheitliches Lernen in der Fachrichtung: Diagnostik und Pädagogik erwartungswidrigen Verhaltens. In J. Bröcher, K. Fitting & B. Januszewski (Hrsg.) *Persönlichkeit oder Fachlichkeit. Eine Einführung in die aktuelle Verhaltensauffälligenpädagogik und Erziehungstherapie* (S. 9-14). München: Minerva

Januszewski, B. & Kluge, K.-H. (1984). *Ursprünge und Anfänge der Erziehungstherapie in Deutschland – Menschenbild, Hypothesen und Erfahrungen in der Anwendung der Humanistischen Psychologie*. München: Minerva.

Kluge, K.-J. (1969). *Pädagogik der Schwererziehbaren. Ein Beitrag zur Praxis und Theorie der Erziehungsschwierigenpädagogik.* Berlin: Marhold.

Köhler-Saretzki, T. (2009). *Heimerziehung damals und heute. Eine Studie zu Veränderungen und Auswirkungen der Heimerziehung über die letzten 40 Jahre*! Berlin: Pro Business.

KMK (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung.* Bonn: Kultusministerkonferenz.

Kuhn, T. (1979). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Berlin: Suhrkamp.

Petersen, P. (2011). *Der kleine Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule* (64. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Rogers, C. (1988). *Lernen in Freiheit: zur inneren Reform von Schule u. Universität.* Frankfurt a. M.: Fischer.

Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie: Begegnung von Person zu Person*. Göttingen: Hogrefe.

Wibbeke, K. (2008). *LernBEGLEITUNG: Ein getestetes und erprobtes Programm zum Pädagogischen Wandel*. Münster/West: Waxmann.

Prof. Dr. Karl-Josef Kluge war bis zu seiner Emeritierung 1998 an der Universität zu Köln tätig. Er lebt in Köln.