

Forschung

im Ausbildungsprogramm "Feinfühlig Unterrichten"

1. Bindungstheoretische Rahmenüberlegungen

Feinfühliges Lehrerverhalten basiert u.a. auf den Erkenntnissen der Bindungstheorie. Die Entwicklung des Menschen im Allgemeinen und die Lernprozesse im Besonderen sind maßgeblich durch das Bindungssystem und das Explorationssystem bestimmt.

Immer dann, wenn wir einem Sachverhalt oder einer Situation gegenüberstehen, der bzw. die uns ängstigt, wird unser Bindungssystem aktiviert und die Verhaltens- und Erlebensmuster abgerufen, die wir im Rahmen der Interaktion mit unseren früheren Bezugspersonen erworben haben.

Diese Muster bezeichnet die Bindungstheorie als internale Modelle. Genauer verweisen diese internalen Modelle auf unterschiedliche Bindungstypen. So lassen sich sicher-gebundene, unsicher-vermeidende, unsicher-ambivalente und desorganisierte Bindungstypen unterscheiden. Diese Muster strukturieren allgemein die Gestaltung unserer Lebenspraxis und haben eben auch besonderen Einfluss auf den Erfolg schulischen Lernens.

Heather Geddes, eine britische Lehrerin und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeutin, hat darauf hingewiesen, dass sich die spezifischen Lerndreiecke (didaktische Dreiecke) je nach Bindungsorganisation unterschiedlich ausprägen und damit unterschiedliche Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen nach sich ziehen können (Geddes 2005). Für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „soziale und emotionale Entwicklung“ hat Henri Julius dargelegt, dass die Schülerinnen und Schüler mit entsprechendem Förderbedarf überwiegend als unsicher bis desorganisiert gebunden klassifiziert werden konnten (Julius 2001). Im Förderschwerpunkt Lernen scheint sich ähnliche Befundlage abzuzeichnen (Günther 2012; Ellinger 2013). Im schulischen Kontext kommt es vermehrt zu Belastungen, die den Unterricht deutlich erschweren, wenn nicht gar verunmöglichen. Die Gründe für diese Belastungen sind, folgt man aktuellen Studien (vgl. Fertsch-Röver 2014) in malignen Beziehungserfahrungen innerhalb der Herkunftsfamilie der Kinder zu finden. Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen sind in dieser Perspektive als Beziehungsstörungen aufzufassen, die ganz grundlegend auf die Erkenntnisse der Bindungstheorie verweisen. Die Lehrerpersönlichkeit, die Lehrer-Schüler-Beziehung und die Schule als einen potentiell „sicheren Ort“ eröffnen enorme Potentiale mit Blick auf die Prävention und Förderung von Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen (vgl. Hechler 2015).

Bindungsorientiertes Lehrerverhalten charakterisiert sich in diesem Sinne dadurch, dass Lernbeeinträchtigungen und Verhaltensstörungen als Ausdruck eines spezifischen Bindungsmusters zu verstehen sind. Diese Konzeptualisierung hat Folgen für die Gestaltung des Unterrichts und der Lehrer-Schüler-Beziehung – sowohl mit Blick auf die sonderpädagogischen Interventionen (wenn also Bindungsmuster als ätiologische Faktoren für einen spezifischen sonderpädagogischen Förderbedarf anzunehmen sind) als auch mit Blick auf die Möglichkeiten einer sonderpädagogischen Prävention (immer dann also, wenn die Persönlichkeit des Lehrers und der Lehrerin und die Lehrer-Schüler-Beziehung für die Korrektur dysfunktionaler Beziehungsstrukturen systematisch eingesetzt werden).

Ob nun im Interventions- oder Präventionsfall oder aber als allgemeines Prinzip unterrichtlichen Handelns, feinfühliges Lehrerverhalten fördert das Lernen der Kinder, denn bei aktiviertem Bindungssystem unter den Bedingungen von Angst ist Lernen schwer möglich.

2. Universitäre Seminare

Gruppendynamik

In diesem Sinne widmen sich die theoretischen Seminare überwiegend der Vermittlung bindungstheoretischer Wissensbestände, ergänzen diese aber um gruppendynamische Erkenntnisse, denn Unterricht findet überwiegend in einer Gruppe statt.

Der Frage, wie sich Feinfühligkeit angesichts gruppendynamischer Phänomene realisieren lässt, wird in einem weiteren theoretischen Schwerpunkt nachgegangen. Hier interessieren uns vor allen Dingen die Thematiken, die gewissermaßen unter der Oberfläche des manifesten Unterrichts ihre Wirksamkeit entfalten.

Hierzu gehören die Beziehungsebene (Soziodynamik), die psychodynamische Ebene und die Ebene, auf der der Kernkonflikt der Klasse als Gruppe anzusiedeln ist. All diese Ebenen entziehen sich zumeist der bewussten Wahrnehmung, beeinflussen das unterrichtliche Geschehen aber in hohem Maße.

Ebenso gilt es zu beachten, dass der Klassenraum, ob wir das nun wollen oder nicht, zum gruppendynamischen Raum mit den strukturierenden Dimensionen Zugehörigkeit, Macht und Intimität wird. Viele Phänomene, ob nun auf einzelne Kinder oder auf die ganze Klasse bezogen, lassen sich so besser verstehen.

Auch erleichtert das Verständnis der Entwicklungsphasen der Klasse als Gruppe unsere unterrichtliche Arbeit. Jede Phase der Entwicklung hat spezifische Themen zum Gegenstand, die sich häufig von den Themen, wie wir sie uns für die Klasse und den Unterricht vorstellen, deutlich unterscheiden. Es muss dann abgewogen werden, ob sich unsere Themen durchsetzen lassen oder aber erst einmal den Themen der Klasse Raum gegeben werden muss, um dann wieder produktiven Unterricht zu ermöglichen.

Schließlich muss sich auch unsere Aufmerksamkeit auf die so genannte Rangstruktur einer Klasse richten. Funktionierende Arbeitsgruppen, und nichts anderes ist eine Klasse (selbstverständlich zählt hier die Lehrerin und der Lehrer dazu), zeichnen sich durch unterschiedliche Positionen aus, die auch personell repräsentiert sein sollten. So gibt es immer einen „Anführer“ (Alpha-Position) und einen „Gegenspieler“ (Omega-Position) in der Gruppe, um die sich sowohl „Mitläufer“ (Gamma-Position) als auch einzelne „Berater“ (Beta-Position) gruppieren. In gruppendynamischer Perspektive ist die Klasse damit ein immens heterogenes Gebilde – und muss es auch mit Blick auf ihre Funktionalität sein. Homogenisierende Interventionen schmälern sowohl das Potential der Klasse als auch der einzelnen Kinder. Allerdings bedarf es eines gruppendynamischen Wissens und Könnens, um die Potentiale der Klasse als Gruppe auch nutzen zu können, ohne in die Gefahr zu geraten, dass sich die Klasse zu einer „Anti-Gruppe“ (Nitsun 2014) entwickelt.

Didaktische Seminare

Eine Didaktik, die die Erkenntnisse der Bindungstheorie ernst nimmt, muss sich, insbesondere in fachdidaktischer Hinsicht, zum Ziel setzen, dass die Kinder nicht Gedachtes lernen, sondern

Denken lernen. Erst die Ermutigung zum Nachdenken und zum Fragenstellen führt zu einem Zugewinn an Wissen, der auch nachhaltig ist und der damit den Zustand zu vermeiden sucht, den Theodor W. Adorno als Halbbildung bezeichnet hat. Eine Didaktik, die sich von den in der Lebenswelt vorfindlichen Phänomenen her entwickelt, ermöglicht den Kindern Selbstwirksamkeitserfahrungen und trägt zu dem bei, was wir allgemein als Mündigkeit und Selbstbestimmung bezeichnen. Es erscheint für eine funktionierende Lebenspraxis viel bedeutsamer, einige (Natur- und Kultur-)Phänomene grundsätzlich verstanden zu haben und dieses Verstehen dann auf andere, ähnliche Phänomene übertragen zu können, als von allem nur wenig und nichts richtig zu wissen.

Das didaktische Prinzip des „Verstehen lehren“ im Sinne von Martin Wagenschein (2008) und Andreas Gruschka (2011), das seinen Ausgang vom Ungewissen und von der Unkenntnis nimmt und dann schrittweise das zur Unterrichtung stehende Thema erschließt, lässt sich im Grunde in allen Fachdidaktiken durchhalten oder zumindest in Teilen praktizieren. Insbesondere aber in den naturwissenschaftlichen Fächern und in denjenigen, in welchen Textverstehen gefragt ist, bietet sich eine phänomenbezogene Didaktik an. In diesem Sinne beinhalten die didaktischen Seminare die Grundgedanken des pädagogisch-didaktischen Ansatzes von Martin Wagenschein und den aus der U.S.-Amerikanischen Forschung und Unterrichtspraxis entstandene Ansatz des Reciprocal Teaching (vgl. Hechler 2014).

3. Forschungszugänge

Evaluationsforschung

Das Ausbildungsprogramm „Feinfühlig Unterrichten“ hebt darauf ab, die angehenden Lehrerinnen und Lehrer für die Bedeutung der Bindungstheorie zu sensibilisieren, so dass es ihnen möglich wird, Phänomene im Unterricht, die im Zusammenhang mit bindungstheoretischen Grundlagen stehen, zu erkennen und hierauf bezogen ihre Persönlichkeit und die Lehrer-Schüler-Beziehung entsprechend einzusetzen.

Es interessiert uns daher, welche Effekte der universitären Lehrerbildung im Allgemeinen zugesprochen werden können und vor allen Dingen, wie sich diese Effekte genau zeigen. So geht es sicherlich nicht nur um einen Zuwachs von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern in gleichem Maße auch um die Frage, ob und wie sich eine spezifische professionelle Haltung bei den angehenden Lehrerinnen und Lehrern ausbildet – das gilt sowohl mit Blick auf die zukünftige (Unterrichts-)Praxis als auch mit Blick auf den Lehrer und die Lehrerin als Absolventen und Absolventinnen eines hochschulwissenschaftlichen Studiums, das es ja auch darauf abgesehen haben muss, einen spezifischen wissenschaftlichen Habitus zu vermitteln.

Im Besonderen möchten wir wissen, ob und welche Effekte unser Ausbildungsprogramm „Feinfühlig Unterrichten“ aufweisen kann.

Sowohl mit Blick auf die allgemeine sonderpädagogische Lehrerbildung als auch mit Blick auf unser Ausbildungsprogramm „Feinfühlig Unterrichten“ heben wir darauf ab, die „Subjektiven Theorien“ (Straub/Weidemann 2015) der angehenden Lehrerinnen und Lehrer zu erheben und daraufhin zu untersuchen, welche Modifikationen sich während des Studium eingestellt haben.

Beiden Fragestellungen wird im Rahmen unserer Evaluationsforschung nachgegangen. Zum Einsatz kommen unterschiedliche Forschungsmethoden – von standardisierten Fragebögen, über halbstandardisierte Interviews bis hin zu Transkriptanalysen.

Da der zu erforschende Gegenstand die wissenschaftliche Methode bestimmt, können sowohl quantitative als auch qualitative Verfahren zum Einsatz kommen. Die Forschungsbemühungen bewegen sich allerdings in der Tradition einer rekonstruktiven Sozialforschung.

Interventionsforschung

Am besten lässt sich Unterricht verstehen, wenn man sich das, was als Unterricht bezeichnet wird, von der Praxis zeigen lässt. Denn die Praxis, so Friedrich Schleiermacher in seinen Vorlesungen aus dem Jahr 1826, ist immer „älter als die Theorie“ (Schleiermacher 1982, 11). So kann man viele kluge Überlegungen zum Unterricht und zur Feinfühligkeit anstellen – mit der Praxis des (feinfühlig) Unterrichtens haben diese häufig nicht viel zu tun. Da die Pädagogik, wie auch die Medizin, die Theologie und die Jurisprudenz, eine praktische Wissenschaft ist (Brumlik et al. 2013), muss sich die Erforschung des Unterrichts von seinen Operationen her ergeben. Forschungsleitend ist die Frage: „Was tut jemand, wenn er unterrichtet?“ Und weiter: „Was tut jemand, wenn er feinfühlig unterrichtet?“

Die Erforschung des Unterrichtsgeschehens während des Unterrichts ist Gegenstand unserer Interventionsforschung. Diese ist ihrem Wesen nach einem „naturalistischen Design“ verpflichtet, das heißt, im Mittelpunkt unseres Interesses stehen „echte“ Lehrer und Lehrerinnen, die es mit einer „echten“ Schülerschaft zu tun haben. Nur so kann überzeugend gezeigt werden, wie Unterricht, also das Zusammenspiel von Zeigen, Lernen und Thema, stattfindet und nach welchen Strukturen er organisiert ist.

In forschungsmethodischer Perspektive kommt daher dem Datenmaterial eine große Bedeutung zu. Dieses muss überwiegend videographisch oder mittels Audioaufnahme erhoben, transkribiert und dann mit einem geeigneten wissenschaftlichen Verfahren ausgewertet werden.

Im Rahmen der Interventionsforschung wird dem Theorie-Praxis-Verhältnis professioneller Tätigkeiten besondere Geltung verschafft: „Die Dignität der Praxis ist unabhängig von der Theorie; die Praxis wird nur mit der Theorie eine bewußtere“ (Schleiermacher 1982, 11). Sowohl die Theorie als auch die Praxis weisen unterschiedliche Geltungsbereiche auf und können nicht einfach wechselseitig aus dem einen oder aus dem anderen abgeleitet werden (Ahrbeck et al. 2016). Beide aber sind für professionelles pädagogisches Handeln unabdingbar.

Literatur

- Ahrbeck, B./Ellinger, S./Hechler, O./Koch, K./Schad, G. (2016): Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände. Stuttgart.
- Brumlik, M./Ellinger, S./Hechler, O./Prange, K. (2013): Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns. Stuttgart.
- Ellinger, S./Brunner, J. (2016): Von flüchtigen Fledermäusen und multikulturellen Frohnaturen: Studierende erinnern sich. Theilheim bei Würzburg.
- Ellinger, S. (2013): Förderung bei sozialer Benachteiligung. Stuttgart.
- Fertsch-Röver, J. (2014): Maligne Beziehungserfahrungen und Lernbeeinträchtigungen. Belastende und traumatisierende Bindungserlebnisse und ihre Auswirkungen auf das Lernen. In: Spuren, 21-28
- Geddes, H. (2005): Attachment in the classroom. The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school. A Practical Guide for Schools. Duffield
- Gruschka, A. (2011): Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart
- Günter, C. (2012): Bindung und Lernbehinderung. Der Einfluss der Bindungsqualität auf Beziehungsgestaltung und Sozialverhalten. Münster.

- Hechler, O. (2016): Warum kommt es auf den Lehrer an? Sonderpädagogische Persönlichkeit und Beziehungsgestaltung im Fokus der Lehrerbildung. In: Böttinger, T. et al.: Studienbuch Lernbeeinträchtigungen. Band 3: Diskurse. Oberhausen,
- Hechler, O. (2015): Feinfühlig unterrichten - Emotion und Interaktion im Fokus der Lehrerbildung. In: Seminar 3, 69-82.
- Hechler, O. (2014): Reciprocal Teaching - Förderung des Textverstehens. In: Einhellinger, C. et al. (Hg.): Studienbuch Lernbeeinträchtigungen. Band 2. Oberhausen, 153-178
- Julius, H. (2001): Die Prävalenz von Gewalt- Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen bei Kindern, die an Schulen für Erziehungshilfe unterrichtet werden. Heilpädagogische Forschung 27, 88-97.
- Koch, K./Ellinger, S. (2015) (Hg.): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Göttingen.
- Nitsun, M. (2014): The Anti-Group: Destructive Forces in the Group and their Creative Potential. 2.Auflage. London.
- Schleiermacher, F. (1982): Pädagogische Schriften 1. Frankfurt am Main
- Straub, J./Weidemann, D. (2015): Handelnde Subjekte: 'Subjektive Theorien' als Gegenstand der verstehend-erklärenden Psychologie. Gießen.
- Wagenschein, M. (2008): Verstehen lehren. 4. Auflage. Weinheim.