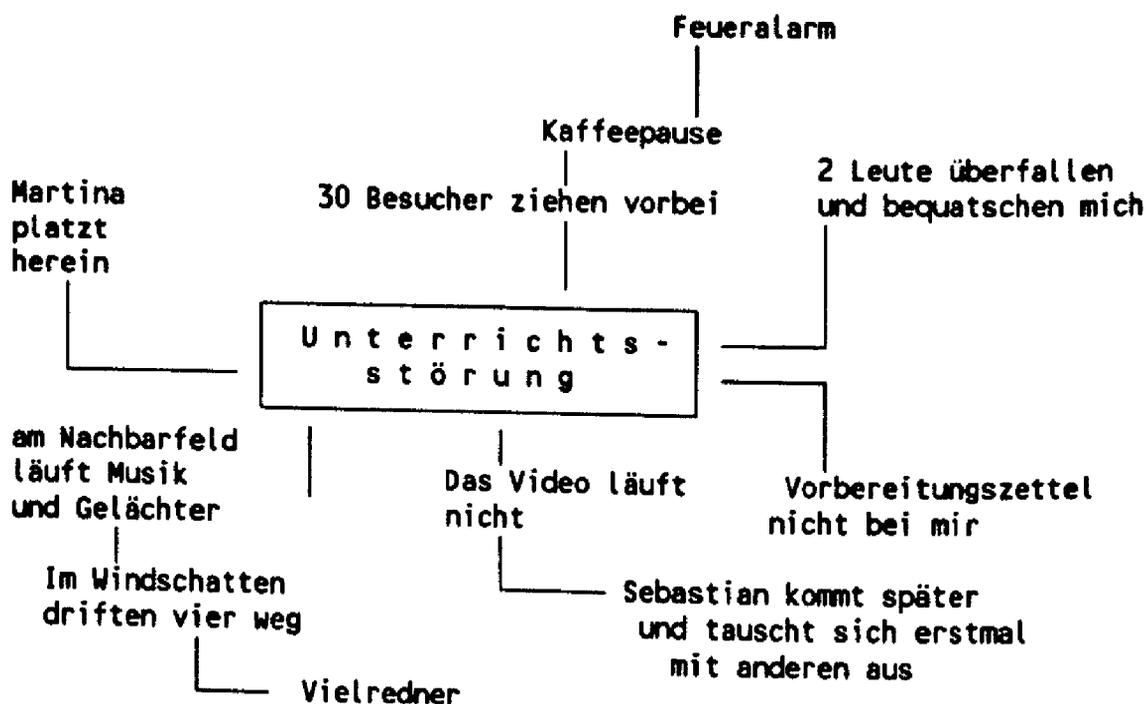


# Unterrichtsstörungen

## 1. Ergebnisse aus der Arbeitsgruppe „Unterrichtsstörung“

Mit Hilfe der „Clustering-Methode“ (vgl. Rico 1984) wurde in meiner Arbeitsgruppe auf der 1. Frühjahrsakademie kritischer Psychologie ein erster Zugang zu Formen und Inhalten von „Unterrichtsstörungen“ angestrebt. Diese Methode ist eine faszinierende Form, sehr schnell bildlich-anschauliches und begriffliches Denken zum Gegenstand einer kritischen Auseinandersetzung zu machen und zu neuen Erkenntnissen in kollektiver Diskussion zu gelangen. So müssen zu einem „Kernwort“ alle verfügbaren und beabsichtigten Assoziationen verknüpft und anschließend in dem „Wirrwarr“ von Assoziationen Wesentliches entdeckt werden.

Ein Beispiel für ein „Clustering“:



Dieses Clustering ist unschwer als Ideennetzwerk eines Lehrenden an einer Reformschule zu erkennen. Die vielfältigen Ablenkungsformen rühren von einer „offenen Lernlandschaft“ (keine Klassenräume) her. Es ist deutlich, daß die Erscheinungsformen aktueller Erlebnisse mit Unterrichtsauffälligkeiten vorherrschend sind, wobei diese noch als relativ belustigend in der Aufzählung wirken, aber in letzter Konsequenz den Unterrichtsfluß „störend“ beeinflussen. Sie können als alltägliche Erscheinungen sehr dominierend im Gedächtnis haften bleiben und psychisch belasten. Diese Einzeler-

scheinungen ziehen mehr oder weniger die Konzentration und das Interesse aller Beteiligten vom Wesentlichen – dem Aneignungsprozeß von Unterrichtsinhalten – ab. Über die Gründe dieser „Ablenkung“ läßt sich nur spekulieren.

In ähnlicher Weise dokumentierten die „Clusterings“ in der Arbeitsgruppe eine enge Beziehung der Mitglieder zu ihrer realen Lebenslage und Erfahrung bzw. zur Nähe oder Entfernung vom schulischen Alltag. So wurden die Konflikte zwischen Lehrer-Schüler als ein Ausdruck der gesellschaftlichen Macht in Form institutioneller Schul-Gewalt diagnostiziert, eine Außenbestimmtheit des Lernens als Ursache von „Störungen“ prinzipiell vermutet, aber auch gleichzeitig eine Machtlosigkeit der Lehrer gegenüber den offenen und sublimen Formen von „Störungen“ konstatiert. Eine Palette von hier nicht aufzuzählenden „Bagatell-Störungen“ und/oder „Machtproben“ in Form von „Disziplinstörungen“ wie maulen, quengeln, in die Klasse brüllen, „Provokationen“ wie unangebrachtes Lachen, schlafen, dösen, „akustische oder visuelle Dauerstörungen“ sowie „Lernverweigerung und Passivität“, aber auch politisch motivierte „Störungen“ wurden neben klassischen „Verhaltensstörungen“ (z. B. Abwesenheit, Tics) aufgeführt. Hinter allem standen skeptische Fragen, was denn nun als „Unterrichtsstörung“ überhaupt angesehen werden könne.

In der Arbeitsgruppe stießen wir dann sehr schnell auf die entscheidenden Fragen: zum einen auf die Frage nach der analytischen Ebene, wer denn diese „Störung definiere“, in welche Richtung die „Störung“ verlaufe (SchülerIn versus Lehrer) und mit welcher Zielsetzung (z. B. als Widerstandsform gegen unterdrückende Schul-Mechanismen), und zum anderen auf die Frage nach den Folgen für SchülerInnen und Lehrer. Im weitesten Sinne wurden Ursachen und Motive im schulisch-unterrichtlichen, im strukturell-gesellschaftlichen oder im psycho-sozialen Kontext angegeben.

An dieser Stelle bot ich an, eine kurze Literaturübersicht der Pädagogischen Psychologie und deren Bewertung zu geben.

## 2. Begriffsvielfalt und Erklärungswirrwarr

Für den Bereich der traditionellen Pädagogischen Psychologie, die sich mit den Erscheinungsformen von „Unterrichtsstörungen“ befaßt, fällt auf, daß dafür eine Reihe von gebräuchlichen, teilweise synonym verwendeten, Begriffen benutzt wird: „Verhaltensstörung“, „Erziehungsschwierigkeit“, „abweichendes Verhalten“, „Unterrichtsstörung“, „Konzentrationsstörung“ etc. Die Begriffe wollen sowohl eine Praxis beschreiben als auch Erklärungen anbieten (vgl. Dittrich 1987). Ihnen ist gemeinsam, daß sie eine Analyse der Persönlichkeit („Störung“) oder des Verhaltens (Auffälligkeit, abweichendes Verhalten) bevorzugen (vgl. Hallberg 1980; Manske 1980; Marschner 1982; Dittrich 1987, 103). Oftmals reduziert sich die Ursachenforschung auf eine individualistische Zuschreibung des/der einzelnen Schülers/Schülerin, wobei der Zusammenhang mit biographischen, sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen, die zur Entstehung des Problems beitragen, kaum oder gar nicht erschlossen wird. So weist ergänzend Winkel (1988)

darauf hin, daß der Wechsel von dem Begriff „Disziplinschwierigkeiten“ der 60er und 70er Jahre zu „Unterrichtsstörungen“ heute implizit auch einen Wechsel der Verantwortlichkeiten bedeutet. Bei der Benennung „Disziplinschwierigkeit“ wurde schnell dem Lehrer die Schuld gegeben, da es ihm nicht gelang, das gewünschte Disziplinverhalten durchzusetzen.

Bei dem Begriff „Unterrichtsstörung“ wird nun der Schüler selber für sein Vergehen verantwortlich gemacht, und der Lehrende kann sich nunmehr von jeder Schuld befreien. Entscheidend ist jedoch, daß die Norm für beide Begriffe von außen bestimmt wird, einerseits vom Lehrenden bzw. der Schule, andererseits vom Spezialisten (z. B. dem Psychologen). Dittrich (1987) schlägt deswegen den Begriff „Schulschwierigkeit“ vor, um Individualisierungstendenzen und diskriminierende Fortschreibungen durch Sozialwissenschaftler zu überwinden.

Eine Fülle von Erlebnisberichten (insbesondere Tagebücher) (vgl. Rumpf 1966; Weigl 1969; Wünsche 1972; Klink 1974; Ermer 1975; Husmann 1975; Jegge 1976; Creutz 1977; Janssen 1977; Gürge 1978 oder auch das Tagebuch der Schülerin Karin Q. 1978) belegt mit Beispielen die „Schulschwierigkeiten“ im Schulalltag. Man hat den Eindruck, daß dieses Thema in den letzten Jahren eine zunehmende Publizität erreicht und in den Medien häufig diskutiert wird (vgl. Winkel 1988; *Tollhaus Schule*, Spiegel 15/1988; *Schule 88 voll ätzend*, Stern vom 18. 2. 1988, *Unterrichtsstörung*, Jahreshaft des Friedrich Verlag 1987; Diskurs, Bremer Beiträge zu Wissenschaft und Gesellschaft, Thema: *Schule, Erziehung und Gewalt*, 1985).

Offensichtlich entspricht dies einer Lern- und Lehrpraxis, in der sowohl Lehrende wie Lernende unter dem gegenseitigen Druck bzw. den Strukturen, die diese Erscheinungsformen provozieren, leiden. Die an dieser Stelle gar nicht aufzeigbare Fülle von dramatischen Berichten, „Verletzungen“ von Lehrenden wie Lernenden und Gewaltäußerungen (vgl. Conrad/Ludwig 1987; Vogel 1987; Schnurr 1987; Bönsch 1987; Maubach 1987; Mechlinsky 1987) deuten auf eine relativ klar umrissene Thematik und deren scheinbare Unlösbarkeit hin.

Die Pädagogische Mainstream-Psychologie hat dazu nur begrenzt Aufklärerisches anzubieten. Lange Zeit wurden diese Erscheinungsformen unter Lern- und Leistungsschwierigkeiten bzw. dem Begriff „Konzentrationsstörungen“ abgehandelt. Der letztgenannte Begriff diente als Allerweltsymptom und als Sammelkategorie für alle Formen ätiologisch unklaren Schulversagens. Nickel & Langhorst (1973) schrieben in ihren *Brennpunkten der pädagogischen Psychologie*, daß die Konzentrationsstörungen seit dem 2. Weltkrieg zugenommen haben. Mit dem Hinweis auf die Veränderung des autokratischen Erziehungsstils hin zum sozialintegrativen wird auf die Bedeutung des Schüler-Lehrer-Verhältnisses als eine mögliche Ursache und gleichzeitig als Hinweis zur Lösung für Konzentrationsstörungen hingewiesen. Mit Tausch & Tausch (1971) wird vermutet, daß die sogenannte „Konzentrationschwäche und das starke Abgelenktsein von Schülern, von Lehrern häufig im Schulunterricht beanstandet, ... ein Effekt der fast fortwährend erfahrenen intensiven Unterrichtslenkung von Lehrern mit geringem Ausmaß an Ermutigung und geringem Ausmaß angenehmer, emotionaler Erfahrungen sind“ (zit. nach Langhorst 1973, 301).

Eine Gruppe Sonderschulreferendare (vgl. Gruppe Marburger Sonderschulreferendare 1980) stellte Ende der 70er Jahre etwas präziser fest, daß die zahlreichen „Verhaltensstörungen“ als eine Antwort auf die unbefriedigende Situation im Unterricht (unselbständig Halten, Frontalunterricht, ständiges Ermahnen, Aufrufen etc.) anzusehen sei, die sich gerade dann besonders zeige, wenn die Lehrenden den SchülerInnen mehr Spielraum ließen. Dann zeigten sich die aufgestauten Aggressionen besonders heftig, weil im Unterrichtsgeschehen nicht gelernt wurde, rationale Wege als Lösungsstrategien für Probleme zu sehen und zu verwirklichen, eigene Interessen zu artikulieren und in den Unterricht einzubringen. Der Freiraum verschafft den SchülerInnen nicht die Möglichkeit der Planung, sondern sie erleben ihn mit Hilflosigkeit als Überforderung und reagieren diese mit Gewalt in den Pausen ab.

Es fällt auf, daß die Lehrbücher der Pädagogischen Psychologie sich mit diesem Problem kaum schwerpunktmäßig beschäftigen, sondern dies allgemeinen Problembereichen des Lernens (Motivationsforschung, sozialpsychologische Determinanten des Verhaltens, familiäre Milieueinflüsse), Problemen des Lehrers und dessen Objektivierungsverhalten, in „Intelligenzförderungen“ usw., unterordnen (vgl. Nickel & Langhorst 1973; Weinert 1969; Mietzel 1973; Smith & Hudgins 1971; Stückrath 1965; Cronbach 1971; Weinert u. a. 1974). Zudem zeigten diese und auch die Abhandlungen von Tiedemann (1977) und Löwe (1971) eine spürbare Hinwendung zum einzelnen Schüler/Schülerin. Kognitive, erwartungswidrige Schulminderleistungen und Schulauffälligkeiten werden auf dem Hintergrund persönlicher und familiärer bzw. Unterrichtsfaktoren gesehen. Danach unterliegen die „Leistungsversager“ einem Stereotyp: Sie sind faul, dumm, laut, unruhig, unartig, grob, langsam, stark und gesund.

Es wird deutlich, daß letztlich nur das Verhalten, das lärmt, auf die Nerven geht, die geforderte Leistung nicht bringt, als verhaltensauffällig bezeichnet bzw. als „Unterrichtsstörung“ angesehen wird; das rein passive Verhalten wird von Lehrenden als weniger problematisch angesehen und toleriert.

Entsprechend der individualistischen Zurechnung in der Beschreibung und Erklärung von „Unterrichtsstörungen“ hat die Pädagogische Psychologie auch differentialdiagnostisch begonnen, „Unterrichtsstörungen“ zu diagnostizieren und Trainingsprogramme zur Veränderung von Verhalten einzelner Schüler anzuregen (vgl. Winkel 1988; Petermann 1987).

Die Entwicklung der Forschungslage in den 80er Jahren verlief von person- wie auch umweltzentrierten Erklärungsansätzen hin zu phänomenologisch-interaktionistischen Ansätzen der Person-Umwelt-Beziehung in der Schule. Postuliert wurden in diesem Zusammenhang interaktionistische Wechselwirkungen zwischen personalen, familiären und schulischen Bedingungsfaktoren, die als verantwortlich für Störungen der Lern- und Leistungsfähigkeit und Lehr- und Unterrichtsprozesse gesehen werden. Im folgenden werden diese Erklärungsansätze genauer erläutert.

### **3. Die Herangehensweise an „Unterrichtsstörungen“ aus Sicht der Hauptströme der gegenwärtigen Mainstream-Psychologie**

#### **3.1 Psychoanalytisch orientierte Ansätze**

Die Ausgangslage der Entwicklung des Menschen aus Sicht psychoanalytisch gefärbter Pädagogischer Psychologie ist dadurch bestimmt, daß eine unbegrenzte Entfaltungsmöglichkeit zu Beginn menschlicher Entwicklung angenommen wird. Das Psychische und die Realität befinden sich noch nicht in einer Entgegensetzung. Diese Tendenzen sind in Begriffen wie „Symbiose“, „Narzißmus“, „frühkindliche Allmacht“ formuliert. Die von Freud angenommene seelische Gesundheit, verstanden als Arbeits-, Liebes- und Genußfähigkeit, wird jedoch in der Entwicklung zum Erwachsenen vielfältig deformiert. Die ursprüngliche Zielsetzung, vollkommenes Glück anzustreben, wird dabei durch die Kultur – hier begriffen als das Vorhandensein von Institutionen, die Ordnung und Kalkulierbarkeit sichern, die politisch, rechtlich, religiös, weltanschaulich, wissenschaftlich-forschend das menschliche Dasein regulieren – geformt und umgewertet. Es bilden sich nun Strukturen des Verhaltens und Erlebens aus („seelischer Apparat, „Instanzen“), die sich dadurch kennzeichnen lassen, daß sie das System libidinöser psychischer Energien schützen und einen Gleichgewichtszustand von Lust/Unlust bzw. Freude/Leid erhalten wollen. In der Abweisung des Wunsches nach allseitiger körperlicher Befriedigung wird nach Auffassung der psychoanalytisch orientierten Pädagogischen Psychologie das Seelische in bewußt akzeptierte und unbewußt angestrebte Befriedigungen zerlegt. Insbesondere die Erziehung wird unter dem Grundproblem betrachtet, wie groß die Beschränkung des Spielraumes der Bedürfnisse und wie stark die Umwertung sein darf, damit keine zukünftigen „Störungen“ angelegt werden. Da aber nach dieser Auffassung die Kultur prinzipiell mit Strenge und die Bedürfnisse unterbindenden Verboten arbeitet, entstehen im Prozeß der Autonomie Individuen, die Formen der Angst, der Vermeidung, des Fluchtverhaltens, des Sich-Zurückziehens etc. verinnerlicht haben und die Beziehungen beispielsweise im Unterricht „zwangsneurotisch“ belasten.

Denn das von der Kultur und ihren Beschränkungen ausgehende Umgewertete („Verdrängte“) findet immer Mittel und Wege der Handlung, um als „Störung“ bewußter Absichten aufzutreten. So können erwachsene PädagogInnen ihre als Kind unterdrückten Bedürfnisse auf Personen im Lernprozeß unbewußt übertragen und bei den Heranwachsenden Ängste und Gewalt (bei Verstärkung bzw. Schwächung der Instanzen „Es“ und „Über-Ich“ zuungunsten des „Ich“) auslösen. Infolgedessen möchte diese Richtung mit Gewähren, Aufklären und Durchsprechen einen ausgeglichenen, die Sinnlichkeit akzeptierenden, lebendigen Erwachsenen heranbilden.

Die psychoanalytisch orientierte Richtung gewinnt auch in Pädagogik und Pädagogischer Psychologie an Bedeutung (vgl. Salber 1987), obwohl in diesen Ausführungen deutlich wird, daß die Wirklichkeit so gedeutet werden kann, daß sie nun entsprechend den vorgeschriebenen Kategorien verwendbar scheint. Aber gerade die Schul-Wirklichkeit wird damit reduziert,

verzerrt und vereinseitigt. So wird von dieser Richtung viel zu wenig der Zusammenhang zwischen der individuellen Lebensbewältigung und dem Beitrag der Individuen zur gesellschaftlichen Lebenserhaltung gesehen. Sie sieht den einzelnen in seiner Abhängigkeit von der Gesellschaft, die als „versagend“ erlebt wird, nicht aber das umgekehrte Verhältnis der Abhängigkeit der Gesellschaft von den Beiträgen der Individuen. Der Mensch kann aber prinzipiell Einfluß auf den gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß nehmen und die eigenen Lebensverhältnisse mitbestimmen. Hier scheint er mit seinen lediglich individuellen Fähigkeiten und sinnlichen Bedürfnissen einer grundsätzlich antagonistischen Außenwelt gegenüberzustehen, der er/sie das notwendige Maß an Befriedigungsmöglichkeiten abringen muß. Daß das Kind sich der Umwelt unabhängig von libidinösen Energien zuwenden und sich durch kognitive und praktische Umweltverarbeitung auch bewußt umorientieren kann, wird geleugnet. Die Umweltzuwendung nur als Zwang zu betrachten, übersieht die Bedeutung der Gegenstände und Sinnzusammenhänge einer auf Arbeitsteilung beruhenden, von Menschen geschaffenen gesellschaftlichen Ordnung (vgl. Osterkamp 1976).

So fragt Holzkamp berechtigterweise, ob es nicht widersinnig sei, anzunehmen, daß eine gesellschaftliche Lebenswelt, die die Menschen sich nach ihren Bedürfnissen und Interessen schaffen, zur Befriedigung eben dieser Bedürfnisse und Interessen grundsätzlich und ein für allemal ungeeignet sein soll. Vielmehr drängt sich doch auf, nach den konkreten Bedingungen des Widerspruches im Verhältnis von individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Zwängen zu schauen und die sozialen und gesellschaftlichen Lebensbedingungen zu untersuchen, die historisch Unterdrückungen und Abhängigkeitsverhältnisse schaffen und damit Kinder und Erwachsene in ihren Lebens- und Befriedigungsmöglichkeiten einschränken. Gesellschaftliche Anforderungen, hier besonders die Aneignung für die Lebensgewinnung notwendiger Fähigkeiten, sind nicht prinzipiell als bedürfniseinschränkend zu verstehen, sondern müssen dahingehend analysiert werden, wieweit in ihnen allgemeine Möglichkeiten subjektiver Bedürfnisrealisierung oder der Einschränkung von Lebensansprüchen stecken.

Insofern gelangt die psychoanalytisch orientierte Pädagogik auch zu Schlußfolgerungen, die auf eine Veränderung der Menschen zielen und nicht auf eine Veränderung bedürfniseinschränkender Strukturen und Normen. Damit werden aber Bewußtseins- und moralische Veränderungen mit Gesellschaftsveränderungen gleichgesetzt und die Herausbildung neuer glücklicher, sinnlicher Menschen als Gesellschaftsveränderung ausgegeben. Damit ist im Kern aber ausgesagt, daß Entfremdung eine Charakterkrise ist; ihre Entstehung durch ökonomische und politische Strukturen wird ausgeklammert und die Dialektik von Außengeleitetheit und Selbst-Gestaltung der Verhältnisse ignoriert. In Anspielung an eine Aussage von Marx aus der *Heiligen Familie* ist es wichtig zu sehen, daß wenn der Mensch von den Umständen gebildet wird, die Umstände menschlich gebildet werden müssen. Auf die Situation im Schulwesen bzw. im Unterricht angewendet, bedeutet dies, die genaue Untersuchung der im Bildungs- und Erziehungsprozeß liegenden Unterdrückungsmechanismen – struktureller und psychischer Art – und in Folge eine entsprechende Veränderung anzugehen.

### 3.2 *Verhaltenstheoretisch-umweltzentrierter Ansatz der Erklärung von „Unterrichtsstörungen“*

In den 70er Jahren schien die lerntheoretische Programmatik von Erklärungen und verhaltensmodifizierenden Programmen einen ungeheuren Aufschwung zu erleben. Die Persönlichkeit des/der Schülers/in wurde als ein Komplex von Reizen, Reaktionen und vermittelnden Variablen angesehen und war als ein „offenes System“ stets beeinflussbar und Veränderungen zugänglich. Gegenüber der psychoanalytischen Einsicht in Projektionen und unbewußte Übertragungen kommt es hier auf die Herausbildung neuer Reaktionsweisen auf Reizgegebenheiten an. Was immer eine Person sagt und was immer sie tut, es handelt sich um Verhaltensäußerungen, die den gleichen Gesetzmäßigkeiten gehorchen wie jede andere Form des Reagierens auf Reizgegebenheiten. Das Verhalten kann nunmehr mit entsprechenden methodisch versierten Instrumentarien verändert werden. Dazu wird eine Fülle von Lernprinzipien wie „Reaktionsgeneralisierung“, „Löschung von Verhaltensweisen“, „selektive Bekräftigung“, „Phasen und Rollenentwicklung“, „Verhaltensformung“ angeboten. Der/die PädagogIn kann ausgestattet mit diesen Techniken beobachten und kontrollieren, um das erwünschte Endverhalten zielsicher zu erreichen.

Skinner (1975) selbst sieht programmatisch, daß Pädagogik schon immer eine Kontrolltechnik war, die jetzt nach verhaltenstheoretischen Prämissen nur systematischer und kontinuierlicher arbeiten kann. „Menschen, die in Gruppen zusammenleben, gelangen vermittelt einer Technik, die nicht ganz unzutreffend als ‚ethisch‘ bezeichnet wird, zu gegenseitiger Kontrolle. Wenn ein Individuum sich so verhält, daß es der Gruppe genehm ist, erfährt es Bewunderung, Anerkennung, Zuneigung und viele andere Verstärkungen, die die Wahrscheinlichkeit vergrößern, daß es sich weiter in dieser Weise verhält. Ist sein Verhalten nicht erwünscht, so wird es kritisiert, getadelt, angeklagt oder auf andere Weise bestraft ... Diese Vorgehensweise ist so tief in unserer Kultur verwurzelt, daß wir oft übersehen, daß es sich dabei um eine Kontrolltechnik handelt“ (Skinner 1975, 25).

Preuß (1985) betont, daß bei der Sichtweise von Skinner die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen außer acht gelassen werden, die der Verstärkungstechnik erst Wirksamkeit und Richtung verleihen. In einer Gesellschaft, in der es kein Konkurrenzprinzip gibt, ist Kritik niemals automatisch als eine Niederlage anzusehen. Auch eine Bestrafung führt zu keiner Konsequenz, da sie mit keiner Angst verbunden ist, etwa die Zuwendung von geliebten Personen zu verlieren, nur weil man etwas falsch gemacht hat.

Daß der Kontrollaspekt in die gesamte Psychologie Eingang gefunden hat, ist selbst bei Rogers, einem Vertreter der Humanistischen Psychologie, zu erkennen. „In der klientenzentrierten Therapie sind wir völlig von der Voraussage und Beeinflussung des Verhaltens, ja sogar von der Kontrolle des Verhaltens in Anspruch genommen. Als Therapeuten setzen wir bestimmte, die Einstellungen betreffende Bedingungen, und der Patient hat relativ wenig Mitspracherecht bei der Setzung dieser Bedingungen“ (Rogers 1975, 44).

Es ist aber hinzuzufügen, daß zumindest bei Rogers die Verantwortung und persönliche Entscheidungsfähigkeit des Menschen als ein wichtiges

Prinzip des Lebens angenommen wird, das die ausschließliche Determination des Verhaltens durch Ursachen in der Verhaltenstheorie relativiert. Nur Skinner selbst zweifelt daran, daß dieser Widerspruch von Außenkontrolle und Selbstbestimmung wirklich gelöst werden könnte. „Die Lösung, die Rogers vorschlägt, ist verständlich. Aber interpretiert er das Ergebnis richtig? Was gibt es für Beweise, daß ein Patient jemals wirklich selbst bestimmen wird? Was gibt es für Beweise, daß er jemals eine wirklich innere Entscheidung für sein Ziel oder Ideal trifft? Selbst wenn der Therapeut ihm die Wahl nicht abnimmt, selbst wenn er ‚Selbstverwirklichung‘ fördert ... wenn beispielsweise der Patient sich für das Ziel entscheidet, ein perfekter Lügner zu werden oder seinen Chef zu ermorden“ (Skinner 1975, 50).

Hier wie im folgenden Zitat wird das Mißtrauen dieser Richtung gegenüber menschlicher Entwicklung deutlich, die ohne Steuerung und Lenkung hin zu einem „vollentwickelten menschlichen Wesen“ nicht auskommen kann. „Das Kind, das man anstacheln und an dem man herumrörgeln muß, ist etwas Geringeres als ein voll entwickeltes menschliches Wesen. Wir wünschen, daß es sich beeilt, wenn es gerufen wird, nicht weil jeder Schritt als Reaktion auf verbale Ermahnungen seiner Mutter aufgefaßt wird, sondern weil bestimmte zufallsbedingte Ereignisse, bei denen Trödeln bestraft und Beeilen verstärkt wurde, eine Änderung seines Verhaltens bewirkt haben. Nennen Sie es ein höheres Organisationsstadium, eine größere Realitätsoffenheit oder was auch immer. Die schlichte Tatsache, daß das Kind von einer vorübergehenden verbalen Kontrolle, die von seinen Eltern ausgeübt wird, auf eine Kontrolle übergeht, die durch gewisse unerbittliche Eigenschaften seiner Umgebung ausgeübt wird“ (Skinner, ebd.).

Der Mensch ist somit ein „vollentwickeltes Wesen“, wenn er sich angepaßt bzw. soweit verändert hat, daß er sich in der Umwelt selbstregulierend bewegen kann. Das Kind, der Lernende, ist minderwertig, aber dagegen verspricht die Verhaltenstheorie konkrete Abhilfe: „Pädagogische Verhaltensmodifikation umfaßt ... die Modifikation von Fehlverhalten als sekundäre Aufgabe der Pädagogik zur Modifizierung der Folgen von Fehllernen. Sie soll zum Umlernen verhelfen. Umlernen setzt die Existenz eines zu löschenden oder zu ersetzenden Verhaltens voraus“ (S. 7).

An den Verstärkungsprinzipien und ihrer manipulativen Verhaltensformung ist verschiedentlich Kritik geübt worden (vgl. Preuß 1985; Günther 1977). Teilweise beschränkt sich die Kritik auf die verschiedenen „chip und penny“-Methoden und setzt an den zynischen Manipulationen des Oberflächenverhaltens, oft als „positive Erpressung“ bezeichnet, an. Trotz der Kritik an der Shaping-Technik und anderen Formen, die nach dem Muster von Übung, Entwicklungs- und Lernfortschritten in Etappen funktionieren, wird selbst von den Kritikern in akuten Problemlagen damit gearbeitet (vgl. Günther 1977).

Holzcamp (1987, 1991) weist mit Recht auf die prinzipielle Außengeleitetheit aller lerntheoretischer Konzeptionen auf behavioristischer Basis hin, wobei der Standpunkt des Subjekts ausgeblendet wird. Die Verstärkungstheorien lassen nur das „fremde“ Interesse an der Verhaltensänderung von Individuen zu. Dies ändert sich auch dann nicht, wenn kognitive Elemente zur Verhaltenstheorie hinzukommen. Ein Beispiel für die mit dieser Rich-

tung verbundenen zahlreichen Trainingsprogramme ist das KTM (Konstanzer Trainingsmodell). Es soll die Art und Weise verbessern, in der LehrerInnen und SchülerInnen mit Konfliktsituationen umgehen. Auch im Zuge dieses Trainingsprogramms wird es kein völliges Verschwinden von Aggressionen und Unterrichtsstörungen geben. Aber sie werden nicht mehr so belastend für den Lehrenden sein. Der Lehrende soll selbstsicherer, zufriedener mit Unterrichtskonflikten umgehen lernen (vgl. Tennstädt 1988, 316).

Die Verhaltensmodifikation denkt nicht daran, Herrschaftsverhältnisse aufzuheben. Im Gegenteil: Durch die Vertragspolitik von Verhalten kommt es zu quasi-juristischen gegenseitigen Verpflichtungen. Die Voraussetzungen des hierarchischen Schüler-Lehrerverhältnisses gehen jedoch nicht mit ein. Die Partner haben nie die gleichen Chancen, ihre ursprünglichen Interessen einzubringen.

Das Trainingsprogramm von Petermann (1987) zur Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten, gegen Apathie und Motivationslosigkeit, Verweigerungsverhalten, Zukunftspessimismus zeigt dies deutlich. Dabei wird nicht gesehen, daß das Austeilen von „Lob“ als positive Verstärkung gleichzeitig bedeutet, daß es „Strafen“ im Sinne negativer Verstärkung geben kann. Es wird also immer ein Geschäft mit der Angst im Spiel sein. Außerdem steckt im Lob das prinzipielle Mißtrauen gegenüber dem/der SchülerIn, daß er/sie von sich aus kaum auf die Erfüllung einer bestimmten Aufgabe Wert gelegt hätte. Der Lehrende in der Hierarchie über ihnen ist beauftragt, die Bedingungen zu setzen, die Richtung anzugeben, und der/die SchülerIn muß das Lob und das Mißtrauen gegen sich selbst akzeptieren. Damit sind die Macht- und Abhängigkeitsstrukturen nicht aufgehoben, aber verschleiert. „Eine positive Bewertung ist auf die Dauer merkwürdigerweise genauso bedrohlich wie eine negative: Sagt man jemandem, daß er gut ist, dann hat man wohl auch das Recht, ihm zu sagen, daß er schlecht ist. Je mehr ich also ein Verhältnis frei von Beurteilung und Bewertung halten kann, desto mehr erlaubt es dem anderen, zu dem Punkt zu gelangen, wo er erkennt, daß die Bewertungsinstanz, das Zentrum der Verantwortung, in ihm selbst liegt“ (Rogers 1975, 69).

### *3.3 Phänomenologisch- und strukturalistischer/handlungsregulierender Interaktionsansatz der Erklärung von „Unterrichtsstörungen“*

Alle interaktionistischen Ansätze gehen von der Vorstellung aus, daß Menschen sinnfähige und sinn gestaltende Personen sind, die sich angemessen verstehen können. Menschliche Aktivitäten erschöpfen sich in Abhebung von behavioristischen Modellen nicht im Reagieren und Interagieren, sondern beinhalten Anteilnahme und Herstellung von symbolischen Bedeutungen. Der einzelne kann erkennen, welches die Absichten des Partners sind und sie ins Verhältnis zu seinen Intentionen setzen.

Verschiedene Haltungen, Rollen, Erwartungen von SchülerInnen und Lehrenden können sich hier gegenseitig herauskristallisieren zu einem Bild vom anderen. Beziehungen gibt es daher in den Vorstellungen der betroffenen Interaktionspartner und in symbolischen Interaktionen. So soll der

Lehrende als Person gleichsam gesellschaftlich vermittelt und beauftragt den Bedeutungsgehalt von Inhalten verlebendigen. Er hat die Aufgabe, dem Schüler zu einer selbständigen Aneignung von Bedeutungen zu verhelfen, ihn herauszufordern, gleich um welche Inhalte es dabei geht. Wenn es zu Konflikten kommt, dann liegt es nahe, die Probleme am Verhandlungstisch zu lösen, da die Voraussetzung eines Verstehen- und Akzeptieren-Könnens unter den beteiligten Personen prinzipiell existiert. Sie können sich in die Rollen des anderen ideell hineinversetzen und fragen, wie er/sie die wahrgenommenen Handlungen und Situationen empfindet.

Individuen werden in dieser Richtung als eine psychologische Form sozialer Beziehungen begriffen. Die Gesellschaft ist ein Gebilde von Normen und Einstellungen überindividueller Art. Daraus folgt: Da die Gesellschaft als interaktiv verwirklichte Realität gesehen werden muß, kann Psychisches als Erklärung von gesellschaftlichen Verhältnissen eingeführt werden. Die Schule wird (Fichtner 1979) nicht als ein konkreter gesellschaftlicher und geschichtlicher Prozeß gesehen. Die vermeintliche Subjektivierung des Unterrichtsprozesses ist ein Prozeß ohne die Subjekte.

Infolgedessen ist im Lager der interaktionistisch orientierten PädagogInnen und PsychologInnen Kritik laut geworden. Mürmann & Wissinger (1985, 7) betonen, daß in den phänomenologisch-interaktionistischen Interpretationen der schwierige Schüler immer noch im Zentrum der Erklärung steht. „Wenn ein Schüler nicht so lernt und sich nicht so verhält, wie es die Schule mit normativer Kraft verlangt, steht es vielfach von vornherein fest, daß es sich bei diesem Phänomen um abweichendes, gestörtes oder gar behindertes Lern- und Sozialverhalten einer gestörten Person handelt, das in der Regel durch individuelle Beratung oder individuelle Förderung zu korrigieren ist.“

So zeigt Winkel (1988), daß der Lehrende gleichsam im Vorgriff auf die noch nicht vorhandene Einsicht des/der SchülerIn in verantwortliches Handeln agieren darf und stellvertretend für den/die störende(n) SchülerIn Maßnahmen ergreifen kann, wenn das Motiv nur edel ist. Auch sieht er die im Rahmen gesellschaftlicher Widersprüche produzierten Konflikte in der Schule (Notengebung, Schulbauten) als weniger bedeutsam an, da die Hoffnung und das Vertrauen in einem interaktionistischen Arrangement der Lehrenden trotzdem befriedigt würden. Man könne einen schmutzigen Teller auch in schmutzigem Wasser mit einem schmutzigen Lappen relativ sauber bekommen. „Schüler ... sind mitunter kommunikativ ‚krank‘. Und so, wie man einem an einer fiebrigen Lungenentzündung leidenden Kind notfalls verbietet aufzustehen und dabei nicht das eigene Autoritätsgehabe unter Beweis stellen will, sondern gerade dessen geblendete Selbstbestimmung im Auge hat, so ist es gelegentlich nötig, Schüler auch gegen ihren aktuellen Willen zur Rason (zur Vernunft) zu rufen und dabei nichts anderes zu verfolgen als – ihr Wohl und Wehe“ (Winkel 1988, 20).

So stellen Mürmann & Wissinger resignierend fest, daß der Interaktionsbegriff noch hinter den Möglichkeiten des Begriffs zurückbleibt und Schulschwierigkeiten auf das Ergebnis der Interaktionen zwischen Bedingungsfaktoren und noch nicht mal zwischen Menschen zurückgeführt werden. Sie möchten einen handlungstheoretischen interaktionistischen Ansatz

einführen und berufen sich dabei auf die intersubjektive Handlungstheorie von G.H. Mead (1934/1968), von der sie trotz aller Kritik behaupten, daß sie eine Rahmenkonzeption darstelle, theoretisch wie empirisch die Vermittlungs- und Wechselwirkungsprozesse in der Person-Umwelt-Interaktion zu begreifen. Sie sehen die sozialen Interaktionen als einen Prozeß, in den gesellschaftlich-soziale wie auch psychophysische Faktoren eingehen, die jedoch von einem aktiven Menschen interpretiert würden. Dieser Prozeß bedeute, daß das Individuum dem Ganzen eine Bedeutung verleihe und mit eigenen und handlungsantizipierten Plänen des/der PartnerIn abstimme, also selber aktiv und reflexiv bleibe. Sie wenden sich gegen lineare und kausal wirkende psychophysische oder gesellschaftliche Bedingungsfaktoren. Durch ihren Ansatz sehen sie entwicklungspsychologische wie auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen berücksichtigt und betonen, nunmehr eine Subjekttheorie mit Subjekt (vgl. Fichtner 1979) zu besitzen.

Diese Diskussion hat sich in Begriffen wie „epistemologisches Subjektmodell“ (Treiber & Groeben 1981), Hurrelmanns (1983, 1985) „Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts“ bzw. „reflexiv-interaktives Subjektmodell“, Montadas „Modell der Person-Umwelt-Interaktion“ niedergeschlagen. Die Persönlichkeitsentwicklung wird hier gemeinsam verstanden als ein reflexiv-bewußter Prozeß, der sich in der sozialen Interaktion als Austausch mit anderen Menschen, mit sich selbst wie auch in der Aneignung von materiellen Gegenständen vollzieht. „Hier wird ein Subjektmodell aufgenommen, das die wechselseitige Abhängigkeit und die darin angelegten Wechselwirkungs- und Vermittlungsprozesse zwischen gesellschaftlicher Sozial- und Wertstruktur, den Strukturen der organisierten Einrichtungen sowie der unmittelbaren sozialisationsrelevanten Gruppen einerseits und psychophysischen individuellen Entwicklungen des Menschen andererseits in den Mittelpunkt aller Überlegungen stellt“ (Mürmann & Wissinger 1985, 9). Der/die SchülerIn, der nun abweicht oder das Geschehen aus Sicht des Lehrenden beeinträchtigt, führt nach dieser Auffassung eine Form der Auseinandersetzung mit Handlungsanforderungen seiner Umwelt. Trotzdem bleibt auch jetzt weiterhin das Problem und die Gefahr der Individualisierung von Schulschwierigkeiten in der Diagnose, Analyse und in den zu ergreifenden Maßnahmen bestehen.

Hurrelmann (1985) wirkt darauf hin, alle Schulschwierigkeiten als Problembelastungen im gegenseitigen Prozeß gesellschaftlicher Integration und Individuation von Kindern und Jugendlichen zu begreifen. Das in manchen Studien (vgl. Bronfenbrenner 1981; Brandstädter 1982; Schweitzer & Thiersch 1983) postulierte ökologische Lebensfeld gibt in diesem Zusammenhang 3 Erklärungen von Unterrichtsstörungen ab: 1. Schulschwierigkeiten können bei Problemen mit der bürokratisch organisierten Schule auftreten (vgl. Kleber 1977); 2. Schulschwierigkeiten können in Interaktions- und Kommunikationsstrukturen der am Unterricht beteiligten Individuen liegen und mit innerer Eigendynamik ausgestattet sein; 3. Die Lern- und Verhaltensentwicklung von Kindern und Jugendlichen kann Schulschwierigkeiten bedingen (vgl. Mürmann & Wissinger 1985, 10).

Die Personen, die sich im sozialen Handeln gegenüberstehen, werden durch die Handlungsanforderungen des Rahmens Schule und durch biogra-

phisch determinierte Entwicklungen und Identitätslinien bestimmt. „Störungen“ liegen in den Interaktionen zwischen Lehrer und SchülerInnen, beeinflusst durch gesellschaftliche, familiäre und psychische Strukturen. Allerdings sind die objektiven Faktoren des „Störungsfeldes“ nur dann wichtig, wenn sie sich in der konkreten Beziehung aktualisieren. „Im Kontext sozialer Beziehungen zu anderen Schülern und zu den Lehrern sind Schüler den Handlungs- und Leistungsanforderungen der Schule ausgesetzt. Vor dem Hintergrund dieser institutionellen Anforderungen und Handlungschancen werden in wechselseitigen Interpretationsprozessen Handlungspläne, -ziele, -strategien und -kooperationsformen entworfen, die biographisch überformt sind. Ein Lern- und Leistungsverhalten, das die Schule als ‚beeinträchtigt‘ oder ‚gestört‘ definiert, muß im Zusammenhang mit den institutionsspezifischen Struktur- und Handlungsbedingungen und den sozialen Beziehungen in der Schule gesehen und analysiert werden“ (Mürmann & Wissinger 1985, 11).

Schulschwierigkeiten sind demnach zwischen ungünstigen Lebenslagen und institutionellen Lernanforderungen der Schule angesiedelt. Stimmen die institutionellen Anforderungen nicht mit den Fähigkeiten des/der SchülerIn überein, kommt es zu Konflikten, die durch entsprechende Diagnosen und therapeutische Interventionen angegangen werden können. Hurrelmann sieht allerdings, daß die Schule mit ihren Normen nicht alleine wirken kann und möchte gerne neben der Entwicklung und Förderung von Kompetenzen in der Familie dies auch für den Bereich der Schule ausgedehnt wissen. Er spricht sich gegen die Selektionsfunktion der Schule aus. Die aus schulpsychologischer Sicht entwickelten schulischen Beratungsformen (Systemberatung) beziehen zwar eine Revision schulischer Organisation und Interaktionsmuster ein, entwickeln curriculare Programme zur Förderung spezifischer psychologischer Handlungskompetenzen in der Schule, aber die meisten Autoren sehen selbstkritisch genug, daß alle Bemühungen meist an der Schule scheitern und dann ein pragmatisches Hinwenden zu Maßnahmen und Veränderungen im individuell-therapeutischen Bereich erfolgt.

Damit läßt sich jedoch dem Problem Schulschwierigkeit nicht angemessen begegnen. Die Veränderung des Anforderungsprofils und die Verbesserung der rollenspezifischen Kompetenzen der Schüler übersehen die Schwierigkeit, Schule wirklich zu verändern. Es fehlt eine politökonomische Ableitung des Bildungs- und Erziehungsprozesses, die die Funktion der Selektion und die Zuteilung von Bildungschancen nach profitorientierten kapitalistischen Rationalitäts-Gesichtspunkten erst verständlich machen kann.

#### 4. Abschließendes Resumé

„Unterrichtsstörungen“ sind weder aus dem Blickfeld der interaktionistischen, noch durch die personzentrierten oder umweltzentrierten Auffassungen hinreichend erfaßbar. Ihnen bleibt der Mechanismus einer strukturellen Gewalt verborgen, die nicht mehr mit dem Rohrstock arbeitet, sondern mit Noten, psychischem Druck und ausgeklügelten Lehr- und Unterrichtsplänen. Ebenfalls, und das kommt in der Diskussion der „Mut zur Erzie-

hung“-Bewegung deutlich zum Ausdruck, wird ein letztlich gesellschaftlich bedingtes unreflektiertes Verhältnis zum Gehorsam angenommen. Der Lehrer wird von Eltern und Staat ermahnt, Autorität durchzusetzen. „Darum kann und soll der Erzieher grundsätzlich Gehorsam beanspruchen. Die Autorität des Erziehers ist weder gewalttätig noch repressiv, sondern wächst aus seiner moralischen Überlegenheit, indem er fest an seine Aufgabe glaubt und sie mit starkem Willen vollzieht“ (Berliner Tagesspiegel, 5.2.1980, zit. nach Preuß 1985).

Preuß betont zu Recht, daß dieser Argumentation ein Glaube an Autorität zugrundeliegt, der nur scheinbar Gewalt ausschließt. Wenn schon Gewaltförmigkeit keine ausreichende Sicherheit für die bestehenden Verhältnisse mehr bietet, müssen die Gewaltverhältnisse wieder erfahrbar gemacht werden. So wie es um 1900 Adolf Matthias, Geheimer Oberregierungsrat im preußischen Kultusministerium, feststellt: „Grundfalsch ist es, Gehorsam durch Gründe erreichen zu wollen. Gründe verwandeln Gebot oder Verbot in Überredung und gestatten Gegengründe. Mit Gegengründen würde aber der Schüler auf das Podium der Unterhandlungen rücken und sich dem Lehrer gleichstellen ... Hat man etwas als pädagogisch richtig und notwendig erkannt, etwas wohl überlegt, dann muß gehorcht werden. Der Schüler muß überall fühlen, daß der Lehrer nur Vernünftiges tut und anordnet. Hierauf gründet sich die Wirkung aller Zucht ... Der Schüler muß die Überzeugung oder doch ein Gefühl dafür haben ... daß der Lehrer überhaupt nichts Verkehrtes anordnen kann“ (zit. n. Preuß 1985, 8).

Es bleibt auch heute unangetastetes Dogma, daß ein Kind gelenkt, geleitet, geführt, erzogen, gebildet werden muß. Durch die Verwissenschaftlichung der Diskussion der Verhaltensmodifikation besonders bei Gymnasiallehrern erscheint alles mit normalem Alltagswissen nicht mehr planbar, sondern es bedarf eines Studiums, um Erziehung zu gewährleisten. Aber es bleibt letztendlich gleichgültig, ob nun Alltagswissen oder wissenschaftliches Wissen entscheidend ist. Es geht darum, den/die SchülerIn in den Griff zu bekommen, wie man gerne auch in der Schule mit polizeitechnischen Begriffen arbeitet. Ende der 60er und 70er Jahre glaubte man in der Pädagogischen Psychologie diesem Ziel näher gekommen zu sein. So schrieb Bijou zu Skinners 65. Geburtstag einen Artikel *Was hat die Psychologie heute der Pädagogik zu bieten?*: „Wir können eine Reihe von Konzepten und Prinzipien bieten, die ausschließlich aus experimentellen Untersuchungen abgeleitet sind; wir können eine Methodologie bieten, um diese Konzepte und Prinzipien direkt auf die Unterrichtspraxis anzuwenden; wir können ein Forschungsmodell bieten, das den Veränderungen beim einzelnen Kind gerecht wird (anstatt Schlüsse aus dem Gruppendurchschnitt zu ziehen); und wir können eine Wissenschaftsphilosophie bieten, die das beobachtbare Ausmaß der Beziehungen zwischen dem individuellen Verhalten und seinen determinierenden Bedingungen in ihren Mittelpunkt stellt“ (Bijou 1975, 81).

So bleibt der Pädagogischen Psychologie verborgen, warum der Unterricht als ein planmäßiges, wenn auch nicht in jeder Phase kalkulierbares Geschehen bewertet wird. Solange das geschieht und der Lehrende nur aus pädagogischen, didaktischen und psychologischen Intentionen heraus handelt, wird der Unterricht das Besondere sein und die Störung das Normale.

## Literatur

- Bijou, S. W. (1975): Was hat die Psychologie heute der Pädagogik zu bieten? In: Rost, D. u. a. (Hg.), *Pädagogische Verhaltensmodifikation*. Weinheim: Beltz.
- Bönsch, M. (1987): Schüler machen „Unsinn“. Ein Fall und seine Folgen. In: *Unterrichtsstörungen*. Jahresheft V, 33-36.
- Brandstädter, J. (1982): Prävention von Lern- und Entwicklungsproblemen im schulischen Bereich. In: ders. & von Eye, A.: *Psychologische Prävention*, 275-301. Bern: Huber.
- Bronfenbrenner, U. (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Conrad, C. & Ludwig, O. (1987): Gestörter Unterricht früher. Eine Collage. In: *Unterrichtsstörungen*. Jahresheft V, 16-23.
- Creutz, H. (1977): *Haken krümmt man beizeiten. Schultagebuch eines Vaters*. München: Bertelsmann.
- Cronbach, L. J. (1971): *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Dittrich, K. A. (1987): Schulschwierigkeit – eine Schwierigkeit des Schülers, seiner Eltern, des Lehrers oder der Schule? *Die Deutsche Schule* 1, 103-116.
- Ermer, R. G. (1975): *Hauptschultagebuch*. Weinheim: Beltz.
- Fichtner, B. (1979): Subjektivität ohne Subjekt. *Demokratische Erziehung* 2, 212-222.
- Gruppe Marburger Sonderschulreferendare (1980): Verhaltensschwierige Schüler – Schwierigkeiten, sich als Lehrer zu halten. In: Ulich, K. (Hg.), *Wenn Schüler stören. Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens*, 36-48. München: Juventa.
- Günther, M. (1977): Disziplinierte Schüler durch Verhaltensmodifikation? *Demokratische Erziehung* 1, 41-47.
- Gürge, F. u. a. (1978): *Lehrertagebücher*. Bensheim: paed extra.
- Hallberg, P.-F. (1980): Er zerstört mein „schönes Rollenspiel“. In: Ulich, K. (Hg.), *Wenn Schüler stören*. München: Juventa.
- Holzkamp, K. (1987): Lernen und Lernwiderstand. *Forum Kritische Psychologie* 20, 5-36.
- ders. (1991): Lehren als Lernbehinderung? *Forum Kritische Psychologie* 27, 5-22.
- Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3, 291-310.
- ders. & Jaumann, O. (1985): Sozialisations- und interaktionstheoretische Konzepte in der Behindertenpädagogik. In: Bleidick, U. (Hg.), *Handbuch der Sonderpädagogik*, 295-321. Berlin: Marhold.
- Husmann, I. (1975): *Glanz und Elend eines Schuljahrs*. Stuttgart: Klett.
- Janssen, B. (1977): *Praxisberichte aus der Hauptschule*. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Jegge, J. (1976): *Dummheit ist lehrbar*. Bern: Zytglogge.
- Kleber, E. W. (1977): *Lernvoraussetzungen im Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Klink, J.-G. (1974): *Klasse H 7e*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Löwe, H. (1971): *Probleme des Leistungsversagens in der Schule*. Berlin (DDR): Volk und Wissen.
- Manske, Ch. (1980): Verhaltensgestört – was ist das? In: Ulich, K. (Hg.), *Wenn Schüler stören. Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens*, 27-35. München: Juventa.
- Marschner, A., Reimer, A. & Schmitt, L. (1982): „Ich wäre froh, wenn meine Eltern würden weinen“. *b:e April*, 60-64.
- Maubach, B. (1987): Ich kann nicht mehr. „Brief an mein Kollegium“. In: *Unterrichtsstörungen*. Jahresheft V, 40-41.
- Mead, G. H. (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

- Mechlinsky, D. (1987): *Unterrichtsstörungen in der Hauptschule*. In: *Unterrichtsstörungen. Jahresheft V*, 46-49.
- Mietzel, G. (1973): *Pädagogische Psychologie. Einführung für Pädagogen und Psychologen*. Göttingen: Hogrefe.
- Mürmann, M. & Wissinger, J. (1986): *Person-Umwelt-Interaktion: Eine theoretisch noch einzulösende Programmatik der neueren Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie*. In: Beck, M. & Mannhaupt, G., *Prävention und Intervention bei Schulschwierigkeiten*, 6-16. Tübingen: DGVT.
- Nickel, H. & Langhorst, E. (1973): *Brennpunkte der pädagogischen Psychologie*. Stuttgart: Klett.
- Osterkamp, U. (1976): *Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung*, Bd. 2. Frankfurt/M., New York: Campus.
- Q., Karin (1978): *Wahnsinn, das ganze Leben ist Wahnsinn. Ein Schülertagebuch*. Frankfurt/M.: paed extra.
- Petermann, F. & Petermann, U. (1987): *Training mit Jugendlichen. Förderung von Arbeits- und Sozialverhalten*. München: Psychologie Verlags Union.
- Preuß, O. (1985): *Schule, Erziehung und Gewalt – Eine Annäherung an den Zusammenhang*. In: *Diskurs Bremer Beiträge zu Wissenschaft und Gesellschaft*, 9, 7-19.
- ders. (1985): *Pädagogische Verhaltensmodifikation: die sanfte Gewalt. Pädagogische Verhaltensmodifikation und Rolle des Lehrers*. In: *Diskurs Bremer Beiträge zu Wissenschaft und Gesellschaft* 9, 65-81.
- Reiser, H. u. a. (1976): *Konzentrationsstörungen in der Schule. Demokratische Erziehung* 1, 29-40.
- Rico, G. L. (1984): *Garantiert schreiben lernen*. Reinbek: Rowohlt.
- Rogers, C. R. & Skinner, B. F. (1975): *Strittige Fragen zur Kontrolle menschlichen Verhaltens. Ein Symposium*. In: Rost, D. H. (Hg.), *Pädagogische Verhaltensmodifikation*. Weinheim: Beltz.
- Rumpf, H. (1966): *40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats*. Braunschweig.
- Salber, L. (1989): *Zwischen Chaos und Ordnung. Voraussetzungen und Probleme Psychoanalytischer Pädagogik*. paed extra und demokratische erziehung 11/12, 5-11.
- Schnurr, I. (1987): *Ein fast realistischer Schulmorgen*. In: *Unterrichtsstörungen. Jahresheft V*, 29-32.
- Schweitzer, F. & Thiersch, H. (Hg.) (1983): *Jugendzeit – Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben*. Weinheim: Beltz.
- Smith, L. M. & Hudgins, B. B. (1971): *Pädagogische Psychologie. Anwendung verhaltenstheoretischer und sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse auf die Praxis*. 2 Bde. Stuttgart: Klett.
- Stückrath, F. (1965): *Studien zur Pädagogischen Psychologie*. Braunschweig: Westermann.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1971): *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe (6. Aufl.).
- Tennstädt, K. (1988): *Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM) – ein Selbsthilfeprogramm zur Verbesserung des Umgangs mit Unterrichtsstörungen für LehrerInnen*. *Die Deutsche Schule*, 313-322
- Tiedemann, J. (1977): *Leistungsversagen in der Schule*. München: Goldmann.
- Treiber, B. & Groeben, N. (1981): *Handlungsforschung und epistemologisches Subjektmodell*. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1.
- Unterrichtsstörungen. Jahresheft V im Friedrich Verlag Velber Seelze*, 1987.
- Vogel, H. (1987): *Neun Stunden in einer Gesamtschule*. In: *Unterrichtsstörungen. Jahresheft V*, 29.
- Weinert, F. (Hg.) (1969): *Pädagogische Psychologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- ders., Graumann, C. F., Heckhausen, H., Hofer, M. u. a. (1974): *Pädagogische Psychologie*. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Winkel, R. (1988): *Der gestörte Unterricht*. Bochum: Kamp.
- Wünsche, K. (1972): *Die Wirklichkeit des Hauptschülers*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.