

Umgang mit Schülerinnen und Schülern in schwierigen Situationen

Impressum

Umgang mit Schülerinnen und Schülern in schwierigen Situationen

Herausgeber:

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen
Schleswig-Holstein (IQSH)
Dr. Thomas Riecke-Baulecke, Direktor
Schreiberweg 5, 24119 Kronshagen
www.iqsh.schleswig-holstein.de

Bestellungen:

Brigitte Dreessen
Tel.: +49 (0)431 5403-148
Fax: +49 (0)431 5403-200
brigitte.dreessen@iqsh.landsh.de

Autorinnen und Autoren:

Dr. Peter Brozio (IQSH-Studienleiter Pädagogik
und Mitarbeiter des IQSH-Zentrums für Prävention
Gesunde Schule | Sucht- und Gewaltprävention)
unter Mitarbeit von Christa Wanzeck-Sielert
(Leiterin des IQSH-Zentrums für Prävention
Gesunde Schule | Sucht und Gewaltprävention)
und Stephan Gidl-Kilian (IQSH-Studienleiter Pädagogik)

Wissenschaftliche Beratung:

Prof. Dr. Werner Sacher

Gestaltung:

zuckerguss Werbeagentur, Schlufter & Beeck GbR, Kiel

Titelfoto:

ladder of success, © Lisa-Blue, istockphoto.com

Druck:

Hansadruck, Kiel

Lektorat und Publikationsmanagement:

Petra Haars (Leitung), Jasmin Fischer, Elke Wiechering

© IQSH März 2013 Dezember 2013

Auflagenhöhe 3.000 3.000

Best.-Nr. 1/2013

Das IQSH ist eine Einrichtung des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur
des Landes Schleswig-Holstein (MBWK).

Vorwort

Der Umgang mit Schülerinnen und Schülern in schwierigen Situationen ist für Schulen und Lehrkräfte aller Fächer eine Herausforderung. Ein professioneller pädagogischer Umgang damit ist eine wichtige Voraussetzung für guten Unterricht.

Mit der vorliegenden Publikation wollen wir Schulleitungen, Schulleitungsteams, Lehrkräften sowie Schulsozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern eine gezielte Unterstützung bieten. Sie beschäftigt sich mit den vielfältigen Ursachen von Störungen und zeigt Handlungsmöglichkeiten für die einzelne Lehrkraft im Unterricht, aber auch für Schulleitungen und Schulleitungsteams im System Schule auf.

Ich danke dem Autor Dr. Peter Brozio für die Erarbeitung der Handreichung und der Leiterin des IQSH- Zentrums für Prävention – Gesunde Schule | Sucht- und Gewaltprävention, Christa Wanzeck-Sielert, für deren inhaltliche Unterstützung sowie Prof. Dr. Werner Sacher für die wissenschaftliche Beratung.

Schulen, die sich intensiver mit der Thematik auseinandersetzen wollen, bietet das IQSH basierend auf der Broschüre Fortbildungen und Schulentwicklungstage an.



Dr. Thomas Riecke-Baulecke
Direktor des IQSH

Kronshagen, im Februar 2013

Einführung

Liebe Lehrerinnen und Lehrer, liebe Mitglieder von Schulleitungsteams,
liebe Schulsozialpädagoginnen und Schulsozialpädagogen,

Sie halten die Broschüre „Umgang mit Schülerinnen und Schülern in schwierigen Situationen“ in Ihren Händen, mit der wir Sie in Ihrem Anliegen unterstützen möchten, sich mit Ihrem beruflichen Alltag in der Klasse und in der Schule auseinanderzusetzen. Die Gründe für guten Unterricht sind vielfältig, ein wichtiger Aspekt aber ist sicherlich, wie es Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern gemeinsam gelingt, das Lernen und Lehren, das Arbeiten und Leben, das „Miteinander“ zu gestalten und wie Schulsozialpädagoginnen und -pädagogen sie dabei unterstützen können.

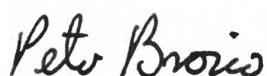
Im ersten Teil, den Grundlagen, wollen wir Sie daher ermuntern, sich schwierigen Situationen, wie sie unter anderem durch störendes Verhalten entstehen können, zuzuwenden. Nicht selten liegen dem vielfältige Ursachen zugrunde. Wenn es gelingt, davon Kenntnis zu erhalten, so ist das hilfreich, die Motive von Schülerinnen und Schülern zu verstehen sowie angemessene Lernhilfen zu geben. Gleichzeitig sollten Lehrerinnen und Lehrer um die eigenen Reaktionsweisen, den eigenen Umgang mit Störungen wissen, denn in anstrengenden Situationen fällt es nicht immer leicht, die notwendige professionelle Distanz zu wahren. Von daher ist manche spontane Reaktion auch emotional bedingt und nicht in jedem Fall zielführend.

In den Praxishilfen, dem zweiten Teil, sind einige grundlegend hilfreiche Informationen und Anregungen zusammengetragen worden, die Ihnen den Alltag erleichtern sollen. Da dieser vielfältig ist, haben wir versucht, ein breites Themenspektrum abzudecken. Dieses reicht vom Umgang mit Konflikten über die Gestaltung „schwieriger“ Gespräche mit Einzelnen, Klassen sowie Eltern bis hin zur Prävention. Zudem ist auch hier das Wissen um das eigene „Disziplinmanagement“ wichtig, das immer durch einen Perspektivenwechsel – durch den „Blick von außen“ – überprüft und gelegentlich auch korrigiert werden muss.

Mit dem dritten Teil, den Anregungen, wenden wir uns an die Schulleitungen und an die Mitglieder der Schulleitungsteams. Ein in der Praxis bewährtes und flexibel an die Bedürfnisse der einzelnen Schule anzupassendes Präventionskonzept entlastet Lehrerinnen und Lehrer davon, jeden Konflikt selbst regeln zu müssen. Gute Beteiligungsstrukturen beziehungsweise Peerprojekte ermöglichen es Schülerinnen und Schülern, wenn sie entsprechend geschult sind, selbstständig und konstruktiv schwierige Situationen zu klären. Die Etablierung von Kollegialer Beratung unterstützt die Arbeit im Kollegium und fördert somit den gemeinsamen professionellen Austausch, der nicht zuletzt auch einen Betrag zu einer „Gesunden Schule“ leistet.

Sie werden bei der Lektüre der Broschüre feststellen, dass die angesprochenen Themen sich direkt wie indirekt auf den Erziehungsauftrag von Schule beziehen. Damit Bildung als Selbstbildung stattfinden kann, muss mithilfe von Erziehung für die notwendigen Voraussetzungen gesorgt werden. Mit gutem Unterricht steht Erziehung in enger Wechselwirkung, das heißt, sie ist Voraussetzung wie Folge. Insofern haben alle Informationen, Anregungen, Vorschläge und Praxishilfen letztlich immer das Gelingen von Unterricht zum Ziel.

Wir hoffen, dass Sie die Inhalte dieser Broschüre in Ihrem beruflichen Alltag in der Schule nutzen können, und freuen uns auf Begegnungen in den Fortbildungsveranstaltungen zur inhaltlichen Umsetzung.



Dr. Peter Brozio



Christa Wanzeck-Sielert

IQSH-Zentrum für Prävention – Gesunde Schule | Sucht und Gewaltprävention

Kronshagen, im Februar 2013

Inhalt

Vorwort

Einführung

1. Grundlagen

- 1.1 Störung
- 1.2 Ursache
- 1.3 Reflexion

2. Praxishilfen für Lehrkräfte

- 2.1 Intervention
- 2.2 Gespräch
- 2.3 Prävention
- 2.4 Reflexion

3. Anregungen für Schulleitungen

- 3.1 Pädagogische Prävention
- 3.2 Schulleitungsaufgaben

Literatur

Störung – Ursache – Reflexion

1.0 Grundlagen

1.1 Störung

Stellen wir uns einmal vor, zu uns käme die aus dem Märchen wohlbekannte „gute Fee“ und gewährte uns im Hinblick auf unsere Tätigkeit als Lehrerin und Lehrer den berühmten einen Wunsch, der dann auch wirklich in Erfüllung ginge. Würden nicht wenige von uns sich wünschen, dass die ständigen Störungen des Unterrichts aufhören sollen? Lehren und Lernen ohne Unterbrechungen! Den Stoff ohne Hetze durcharbeiten! Ein ertragbarer Lärmpegel! – Was für traumhafte, geradezu paradiesische Vorstellungen.

Doch „Halt“! Setzt nicht auch bei Ihnen schnell Skepsis ein? Wirkt diese Vorstellung nicht auch auf Sie irgendwie „fremd“? Wäre das noch Schule?

Falls Sie ähnliche Gedanken und Empfindungen auch bei sich wahrnehmen, dann geht es Ihnen so, wie vielen anderen Kolleginnen und Kollegen. Dementsprechend berichtet Eickenbusch (2011), dass dieses Gedankenexperiment im Rahmen von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte, aber auch bei Eltern und Schülerinnen sowie Schülern immer zunächst zu einem „Aufatmen“ führt, in das sich dann aber schnell Vorbehalte und Bedenken einschleichen (vgl. S. 6).

So wissen wir doch aus eigener Erfahrung, und zwar aus der Rolle der Schülerin/ des Schülers wie der Lehrkraft, dass immer, wenn Menschen unterschiedlichen Alters und unterschiedlichen Geschlechts sich über längere Zeiten hinweg einer Sache widmen und dies nicht in jedem Fall freiwillig sowie selbstbestimmt tun, Störungen an der Tagesordnung sind. Im Gegensatz zu der einen oder anderen gern einmal im Gespräch zwischen Kollegen und Kolleginnen geäußerten und dabei in der Regel weniger ernst gemeinten als einer gewissen Belastung geschuldeten Ansicht, dass dies „früher nicht nur anders, sondern besser war“, weist eine Untersuchung von Tausch aus dem Jahr 1958 im Durchschnitt „15 - 25 Konfliktsituationen“ während einer Unterrichtsstunde nach. Daraus folgt: Auch in einer Zeit, in der der schulische Alltag weitaus mehr als heute durch Autorität, Zwang und Fremdbestimmung geprägt war, ereignete sich „alle 2 - 3 Minuten“ eine Störung (Tausch 1979, S. 354). Neuere Untersuchungen zeigen, wie gering die Veränderungen sind beziehungsweise wie stabil die Störungsrate ist, wenn Krause im Jahr 2004 im Durchschnitt mehr als 20 Störungen pro Unterrichtsstunde ermittelt und Czerwenka (2010) von kleinen Störungen etwa alle 10 Sekunden berichtet, das heißt „1.500 [!] kleine Beeinträchtigungen“ an einem Vormittag (S. 11).

Insofern können wir festhalten:

*** Störungsfreier Unterricht ist eine
– beliebte wie gepflegte – didaktische Illusion!**

Wir müssen von daher der Tatsache Rechnung tragen, dass Störungen geradezu „natürliche“ Bestandteile von Unterricht sind:

Im Wesentlichen zufällig und in jedem Fall unabhängig von Sympathie und Antipathie werden junge und ältere Menschen beiderlei Geschlechts zusammengeführt. Sie müssen sich immer wieder neu zu Gruppen zusammenfinden, sich mit Themen auseinandersetzen, die nicht immer ihrem aktuellen persönlichen und entwicklungsbedingten Interesse entsprechen. Sie haben nicht selten ihre Sorgen, Nöte sowie auch Vorlieben dem Lehren und Lernen unterzuordnen. Sie sind fest eingebunden in den Rhythmus von Leistungsüberprüfungen, Stundenplänen und Ferienzeiten und nicht zuletzt folgt die Gestaltung ihres Alltags den bildungspolitischen Entwicklungen. Sie werden insofern selbst „gestört“ in der Entfaltung ihrer Gefühle, Interessen und spontanen Handlungsintentionen.

Die sich daraus ergebenden Situationen fordern von uns Lehrkräften immer wieder Professionalität hinsichtlich der Gestaltung und Pflege der Beziehungen zu Einzelnen, zum Umgang mit der Lerngruppe, mit dem Stoff wie den Methoden. Viel schwieriger fällt es den Schülerinnen und Schülern, sich diesen Bedingungen anzupassen und nicht selten auch mit Bedacht unterzuordnen. Denn das können sie erst im Laufe ihrer kognitiven Entwicklung und mithilfe der Erwachsenen erlernen. Sie werden in ihrem Handeln durch Emotionen oder während der Pubertät durch Veränderungen im Hormonhaushalt bestimmt. Insofern empfinden sie Störungen auch manchmal als unterhaltsam oder genießen es, als Verursacher von Störungen für eine Zeit im Mittelpunkt des allgemeinen Interesses zu stehen. Grundsätzlich aber sind sie an äußerer Ordnung interessiert und fordern dies von den Lehrkräften auch in dem Maße ein, wie sie sich selbst beim Lernen gestört fühlen (vgl. Gerstenmaier 1975, König 2007).

Typologie von Unterrichtsstörungen

Wenn wir nun im Folgenden eine Unterteilung von Unterrichtsstörungen vorschlagen, dann können Sie natürlich einwenden, dass Ihnen die Bandbreite von Störungen bereits aus dem Alltag heraus mehr als gut bekannt ist. Warum also eine Typologie der Erscheinungsformen? Wir schließen uns damit den Überlegungen von Winkel (2011) und Keller (2010) an, die es zum Zweck einer differenzierten Beschreibung beziehungsweise empirisch-deskriptiven Erfassung als notwendig ansehen, Dimensionen von Unterrichtsstörungen zu unterscheiden.

* Störungen sind zu entschlüsselnde Botschaften.

Darüber hinaus sind diese im Sinne Lohmanns (2011) als „zu entschlüsselnde Botschaften (Schülerfeedback)“ (S. 14) zu verstehen, das heißt als Aufgaben, die wir Lehrkräfte lösen müssen. Genau das meint auch das Postulat der Themenzentrierten Interaktion (TZI) „Störungen haben Vorrang“: „Störungen sind Botschaften, die uns sagen wollen, daß mit der Arbeit oder den Beziehungen etwas nicht stimmt“ (Langmaack 1991, S. 27).

Der folgende Vorschlag kann und will keine umfassende Klassifikation sein. Da im schulischen Alltag immer wieder neue und unvorhersehbare Störungen auftreten, muss er zwangsläufig unvollständig bleiben. Er bildet nur eine Möglichkeit der Einteilung ab und beschränkt sich dabei auf die folgenden Kriterien, die interne wie externe Faktoren beinhalten. Dass diese Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte gleichermaßen betreffen und auch grundsätzlich von beiden verursacht werden können, liegt dabei auf der Hand:



Motorische Störungen

- Aufstehen, Herumlaufen
- den Raum verlassen
- mit Dingen spielen
- Schaukeln
- Wippen
- ...

Mangelndes Engagement

- aus dem Fenster schauen
- fehlende Materialien
- geistige Abwesenheit, Träumen, Schlafen
- unerledigte Arbeitsaufträge
- unvorbereitet sein
- Verweigerung der Mitarbeit
- ...

Akustische oder visuelle Störungen

- Baulärm, Flugzeuglärm, Verkehrslärm, Lärm anderer Klassen, Lautsprecherdurchsagen
- Grimassen, Gesten
- Handyklingeln, Uhrenalarm
- Körpergeräusche
- Reden, Schwatzen, Zwischenrufe
- schlechte Lichtverhältnisse, Spiegeleffekte, Beleuchtung
- störende Aussicht
- ...

Soziale Störungen

- Provozieren, Beleidigen
- Sachen wegnehmen, beschädigen, zerstören
- Weinen, Schreien, Wutausbrüche

Disziplinäre Störungen

- Zuspätkommen
- Essen, Trinken
- Beschmutzen
- Beschädigen, Zerstören
- ...

Störungen führen zu schwierigen Situationen sowohl für Lehrerinnen und Lehrer als auch für Schülerinnen und Schüler. Sie unterbrechen den Fluss des Unterrichts, kosten Zeit und erzwingen einen Umweg, um zum Lehren und Lernen zurückzukehren. Dieser wird als überflüssig erlebt, fordert immer wieder aufs Neue ein besonderes Bemühen, einen anstrengenden Einsatz.

* Am Anfang steht der Ärger.

Wir Lehrkräfte, aber auch die Schülerinnen und Schüler, sind verärgert und dementsprechend bestimmen auch weniger gute Emotionen die Gespräche und Diskussionen: Die Beteiligten sind aufgebracht, sind – umgangssprachlich, aber treffend formuliert – „sauer“, sie fühlen sich gekränkt, angegriffen und auch herabgesetzt. Aus diesem Grund ist es geradezu „normal“, dass zunächst der „analytische Tunnelblick“ (Eikenbusch 2011, S. 7) einsetzt und der Verärgerung auf die Personen Ausdruck verliehen wird, welche augenscheinlich Verursacher der Störung sind beziehungsweise waren: Wir suchen nach den Schuldigen!

Doch gleichzeitig wissen wir alle, wie sehr der „Augenschein auch trügen kann“, welche komplexen Strukturen sich hinter Störungen und damit hinter schwierigen Situationen verbergen können. Schauen wir uns deshalb einmal die folgenden Klassenbucheinträge an, die unter anderem auch nach dem Kriterium „witzig“ zusammengetragen wurden und dabei doch überwiegend einen gar nicht amüsanten schulischen Alltag widerspiegeln:

Elf Schüler haben keine Sportsachen dabei.
A. ohne Buch, ebenso J., S., K., P.
A. startet Täuschungsmanöver im Lateinunterricht.
A. wegen Lachens aus dem Unterricht ausgeschlossen.
D. fährt während der Unterrichtszeit mit dem Auto hupend Runden auf dem Lehrerparkplatz.
D. tritt Loch in die Wand.
D. wegen dauerhaftem Kaugummiverzehr aus dem Unterricht ausgeschlossen.
E. und J. beleidigen sich in Geschichte!
E. und J. versuchen sich während des Religionsunterrichtes gegenseitig zu erwürgen.
E. will K. „in die Fresse hauen“ – um 11.15 Uhr nach Hause geschickt. M., E., S. stören durch ständige Gespräche.
F. bespritzt Mitschüler mit Tinte.
F. ruft falsche Ergebnisse in die Klasse!
J. verlässt um 8.32 Uhr unerlaubt den Unterricht. K. isst im Unterricht!
Kein Schüler hat die Hausaufgaben.
Klasse verschreckt Lehrkraft durch geschmacklosen Aprilstreich.
M. wischt die Tafel 45 Minuten lang und behindert dadurch den Unterricht. Ohne Arbeitsmaterial: P., J., E.
P. und K. wegen massiver Störung aus dem Unterricht verwiesen.
P. verweigert der Lehrkraft jegliche Auskunft. S. bezeichnet Lehrkraft als Affen.
S. spielt Schach während des Aufenthalts im Computerraum. S. verlässt das Schwimmbad.
S.: „Ich mach das nicht, ich kann kein Englisch“.
T. versteckt sich während des gesamten Unterrichts im Schrank und behindert so das Unterrichtsgeschehen.
V. wegen wiederholtem Naseputzen aus dem Unterricht ausgeschlossen.

(Quelle: www.lehrerfreund.de; www.klassenbuch.net)

Natürlich kann man darüber streiten, ob es aus pädagogischer Sicht notwendig und sinnvoll war, die eine oder andere Störung tatsächlich im Klassenbuch zu vermerken. Andererseits wissen wir aus dem Schulrecht, dass nur das, was vermerkt worden ist, auch später, zum Beispiel im Rahmen einer Diskussion um Ordnungsmaßnahmen, verwendet werden kann (vgl. Hoegg 2010, S. 140, 2012, S. 37).

Aber ungeachtet dieser Frage, so regen die Einträge zwar unsere Erinnerung wie unsere Fantasie an, sie vermitteln uns aber keine Informationen über die Gründe und Ursachen des dokumentierten Verhaltens. Es werden die Symptome beschrieben, wir wissen aber zum Beispiel nicht, was dazu geführt hat, dass „D. ein Loch in die Wand getreten“ hat, wie es dazu gekommen ist, dass „E. und J. versuchen, sich während des Religionsunterrichtes gegenseitig zu erwürgen“ oder „T. sich während des gesamten Unterrichts im Schrank versteckt.“

1.2 Ursache

* Hinter die Symptome von Störungen blicken.

Diese „Botschaften“ gilt es zu entschlüsseln, sie müssen im Hinblick auf die zugrunde liegenden Motive und Problemlagen verstanden werden. Es geht uns darum, die Hintergründe und Zusammenhänge zu erforschen, um zu verstehen.

Deshalb sind nach dem ersten „Luft machen“ und „Dampf ablassen“ Pathologisierungen und Etikettierungen zu vermeiden, wie zum Beispiel „Die Schüler und Schülerinnen sind doch heute alle ‚verhaltensgestört‘!“, „Die Eltern erziehen nicht mehr!“, „Es ist nicht Aufgabe von Schule, die Defizite aus den Elternhäusern auszugleichen!“ und so weiter. Diese verkürzen die Perspektive, verstellen den Blick auf die Zusammenhänge und sind doch gleichzeitig eine große Verführung – wie ein kaltes Getränk an einem heißen Tag –, da sie uns als Lehrer und Lehrerinnen aus der Verantwortung entlassen.

Nur, so befreit wir uns auch fühlen mögen: Die Störungen dauern an, der Unterricht bleibt weiterhin schwierig und unsere Motivation, unsere Freude am Unterrichten und damit am Beruf schwindet zwangsläufig nach und nach.

Also doch besser „entschlüsseln“, was Hintergrund der Störung ist. Dazu ist es in einem ersten Schritt notwendig, sich darüber zu verständigen, wie vielfältig differenziert die Ursachen sein können, und dass in der Regel immer mehrere Wirkungszusammenhänge ineinandergreifen, die eine schwierige Unterrichtssituation bedingen.

Insofern greifen auch die häufig in verschiedenen Varianten publizierten und in Anlehnung an Winkel (2011, vgl. S. 31 f.) gegebenen Interpretationshilfen zu kurz, die sich im Wesentlichen auf vier Aspekte beschränken:

Aspekte von Störungen

- Störungen können eine Reaktion auf die Lernangebote (Inhalte/Verfahren) sein.
- Störungen können eine Reaktion auf das Unterrichtsgeschehen sein.
- Störungen können eine Reaktion auf das Verhalten der Lehrerin / des Lehrers sein.
- Störungen können Ausdruck von Lebens- und Beziehungsproblemen des Kindes sein.

* Störungen verstärken sich gegenseitig.

Zu kurz greifen solche Darstellungen nicht, weil unsere Lernangebote, unser Verhalten und das letztlich von uns als Lehrkräften verantwortete Unterrichtsgeschehen nicht tatsächlich wesentliche Bedingungen für Störungen sein können – denn langweiliger Unterricht führt zwangsläufig zu verstärkten Nebentätigkeiten –, sondern weil die Ursachen in Wechselwirkung zueinanderstehen. So verstärken, um dies an einem Beispiel deutlich zu machen, Unpünktlichkeit und mangelnde Vorbereitung von unserer Seite her zwangsläufig die tendenziell vorhandene Abneigung pubertierender Schülerinnen und Schüler, sich fremdbestimmen zu lassen. Diese werden sich zudem im Hinblick auf die eigene, entwicklungsbedingt rückläufige Leistungsbereitschaft bestärkt fühlen und kaum Engagement für wenig interessant vermittelte Sachthemen entwickeln.

Darüber hinaus können Schülerinnen und Schüler noch weniger als Lehrerinnen und Lehrer ihre Lebens- sowie Beziehungsprobleme mit Stundenbeginn einfach „abschalten“. Diese sind immer mehr oder weniger gegenwärtig und eben auch vielfältiger, als es die Auflistung suggeriert. Wenn zum Beispiel Kinder aufgrund von Entwicklungsverletzungen eine Logik und eine Moral erlernt haben, wie sie Keller (2011) durch folgende Botschaften zu charakterisieren sucht:

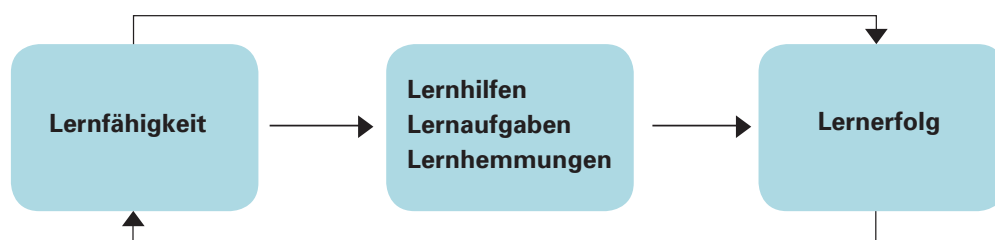
- „Störe, sonst wendet man sich dir nicht zu!“,
- „Übe Rache, wenn du verletzt worden bist!“,
- „Kämpfe um die Macht, sonst bleibst du ohnmächtig!“,
- „Stelle dich blöd, dann lässt man dich in Ruhe!“ (S. 29),

dann bedarf es tatsächlich mehr als eines guten, interessanten Unterrichts und eines klaren Verhaltens der Lehrkraft, um die sich daraus ergebenden schwierigen Unterrichtssituationen zu meistern.

* Lehrerinnen und Lehrer müssen erziehen.

Da diese Schülerinnen und Schüler uns durch ihr Verhalten auch ihre Nöte mitteilen, fordern sie uns heraus, gerade dem „Erziehungsauftrag“ von Schule gerecht zu werden. Dieser ist zwar einerseits sehr allgemein formuliert, wenn er unter anderem „die Erziehung des jungen Menschen zur freien Selbstbestimmung in Achtung Andersdenkender, zum politischen und sozialen Handeln und zur Gestaltung der Arbeitswelt und der Gesellschaft im Sinne der freiheitlichen demokratischen Grundordnung“ (Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz § 4 (4)) einfordert. Er artikuliert andererseits aber gerade aufgrund dieser Allgemeinheit einen hohen Anspruch an Schule und Lehrkräfte. Zudem geht das Gesetz vom „Recht des jungen Menschen auf eine seiner Begabung, seinen Fähigkeiten und seiner Neigung entsprechenden Erziehung“ (SchulG § 4 (1)) aus und schreibt uns damit einen Erziehungsbegriff vor, der das „Fördern“ vor das „Fordern“ stellt.

Dieses Verständnis von Erziehung ist im Rahmen der Erziehungswissenschaft unter der Formulierung „Erziehung als Hilfe“ beziehungsweise „Lernhilfe“ unter anderem von Montessori, Loch und Giesecke thematisiert worden. Es geht von der aus neurobiologischer Sicht zweifelsfrei nachgewiesenen Tatsache aus, dass der Mensch ständig lernt und entsprechend auch auf die sich ihm stellenden Lernaufgaben reagiert.



Um diese zu bewältigen, bedarf er dann in Art und Weise sowie bezüglich der Intensität ganz unterschiedlich ausgeprägter Lernhilfen. Sie lösen Lernhemmungen auf und motivieren zu selbstständigem und lebenslangem Lernen.

Damit der im Schulgesetz ausgesprochene Erziehungsauftrag auch tatsächlich erfüllt werden kann, müssen Elternhaus und Schule Lernaufgaben und Lernhilfen anbieten, die ein entsprechendes Lernen ermöglichen und nicht zuletzt auf diese Weise verhindern, dass etwas als falsch Erkanntes gelernt wird (vgl. Brozio 1996).

Allerdings können wir uns in diesem Zusammenhang angesichts höchst unterschiedlicher Auffassungen der Elternrolle nicht mehr ohne Weiteres auf die Eltern und ihre Erziehungstätigkeit verlassen. Selbst die engagierten und mit den notwendigen Ressourcen ausgestatteten Eltern erleben „Elternschaft subjektiv als zunehmend schwieriger zu bewältigende Gestaltungsaufgabe mit hohen Erwartungen“. Sie wird als so „komplex und anspruchsvoll wahrgenommen, dass Eltern in ihrer Eigenperspektive diesen hohen Ansprüchen kaum genügen können. Ihre eigene Erziehungsqualität betrachten sie voller Selbstzweifel, verunsichert und empfinden sie als mit großen Defiziten behaftet“ (Merkle/Wippermann 2008, S. 6). Gleichzeitig ist es unstrittig, dass diejenigen, die nicht über „genügend Ressourcen verfügen, um die Vielzahl von Belastungen zu bewältigen“ und die sich deshalb in einer prekären Lebenslage befinden, erst recht nicht dazu in der Lage sind, mithilfe einer geeigneten Erziehung das Wohl ihrer Kinder sicherzustellen (Henry-Huthmacher/Hoffmann 2006, S. 8). Insofern ist Schule in dieser Hinsicht gefordert!

* Hintergründe von Störungen aufdecken.



Eisbergmodell zu Störungen nach Ruch/Zimbardo 1978

Wir als Lehrerinnen und Lehrer stehen vor der Aufgabe, die Hintergründe störenden Verhaltens zu erkunden. Nur wenn ich als Lehrkraft eine gewisse Vorstellung von den Ursachen habe, die zu Störungen und damit zu schwierigen Unterrichtssituationen führen, bin ich dazu in der Lage, meine Reaktionen darauf abzustellen. Vielleicht wird dann auch deutlich, dass ich mir selbst kollegiale oder externe Unterstützung organisieren muss, da effektive Hilfe unter Umständen nicht mehr allein im Rahmen des Unterrichts geleistet werden kann. In besonders belastenden Fällen, wie zum Beispiel bei Misshandlungen oder sexuellem Missbrauch, ist es zudem wichtig, dass ich auch für meine eigene psychische Stabilität Sorge trage und mich von kompetenter Seite beraten lasse.



Insofern müssen wir im Interesse unserer Schülerinnen und Schüler sowie zum Zwecke eines guten Unterrichts neugierig sein und auf der Grundlage unserer Beobachtungen sowie in Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie Kolleginnen und Kollegen Fragen stellen.

Als Pädagoginnen und Pädagogen greifen wir dabei auf Kenntnisse aus zwei Bereichen zurück:

Auf ein Wissen um die Lebensphase Jugend, einschließlich der daraus erwachsenden Anforderungen an Schule, sowie auf ein ebensolches zu den Bedingungen familiärer Erziehung.

Wenn wir uns hier im Folgenden in aller gebotenen Kürze die Lebensphase Jugend (Adoleszenz) vor Augen führen, dann sind wir uns darüber im Klaren, dass dieser von Lehrkräften wie Eltern nicht selten als provozierend und schwierig erfahrene Lebensabschnitt zunächst einmal für die Jugendlichen selbst mit großen Herausforderungen verbunden ist.

Vor dem Hintergrund deutlicher körperlicher, sexueller, psychologischer und kognitiver Veränderungen infolge der biologischen Reifung müssen sie die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben bewältigen.

Dazu gehört es,

- die Frage nach der Identität – „Wer bin ich?“ – neu zu klären,
- das Verhältnis von Unabhängigkeit und Abhängigkeit neu zu bestimmen,
- die Beziehungen zu den Erwachsenen wie den Gleichaltrigen neu auszubalancieren,
- sich mit der eigenen Sexualität neu auseinanderzusetzen,
- seine neuen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln und nicht zuletzt
- zum ersten Mal zu lernen, über sich selbst wie über die Welt in abstrakten Begriffen nachzudenken.

Zusätzlich werden die Jugendlichen mit den familiären wie nicht zuletzt schulischen und anderen gesellschaftlichen Anforderungen konfrontiert, die nicht immer auf ihre/seine Situation Rücksicht nehmen können.

* Das Gehirn wird zur Baustelle.

Gerade die schnellen Entwicklungen, die mit der Phase der sexuellen Reifung (Pubertät) einhergehen, sind wahrscheinlich mit ein entscheidender Grund dafür, dass wir uns später als Erwachsene an diese Lebensphase in der Regel nicht genau erinnern können. Diese rasanten inneren wie äußeren Veränderungen erschweren ein Gefühl zeitlicher Konsistenz sowie die Stabilität des Selbst und lassen sich insofern nur schwer in die sich entwickelnde Identität integrieren. Wohl deshalb erleben Erwachsene pubertierende Jugendliche als fremd und insofern natürlich auch als schwierig – tun sie sich schwer, die Welt aus deren Perspektive zu betrachten (vgl. Mussen et al. 1996, S. 224).

Auslöser für die Pubertät sind ganz einschneidende Veränderungen im Gehirn der jungen Menschen, die die Neurobiologie bereits seit einigen Jahren mit dem Bild der „Baustelle“ charakterisiert (vgl. OECD 2005, S. 57).

Baustelle Gehirn

Der **Wach-Schlaf-Rhythmus** ändert sich. Jugendliche werden bis zu zwei Stunden später müde und wach als der Rest der Welt, sie leiden nach einiger Zeit an einem ständigen Jetlag.

Die Fähigkeit zur **Planung und Organisation von Aktivitäten** ist unzureichend ausgeprägt.

Die Kompetenz, **Handlungsabläufe zu stoppen**, das heißt spontanen Impulsen zu widerstehen, ist unausgereift.

Die **Reaktion auf Gefühle anderer Menschen** ist noch unzureichend entwickelt. Diese werden langsamer erkannt und bei komplexeren Emotionen auch verwechselt – was vor allem auf männliche Jugendliche zutrifft.

Eine kreative und insofern **eigene Logik** dient als Grundlage von Entscheidungen.

In heiklen Situationen findet ein deutlich **emotionales** und weniger die Folgen rational abwägendes **Handeln** statt.

Es besteht ein **erhöhtes Risikoverhalten**, da bereits die Aussicht auf ein wie auch immer geartetes Belohnungsgefühl die durchaus gegebene Fähigkeit zur Folgenabschätzung in den Hintergrund drängt.
(vgl. Crone 2011)

* Mädchen und Jungen entwickeln sich unterschiedlich.

Für die männlichen und weiblichen Jugendlichen als Gruppe betrachtet bedeutet dies:



Mädchen

- neigen eher zu einem negativen Selbstkonzept hinsichtlich ihres Aussehens und ihrer Fähigkeiten;
- verfügen über weniger Selbstwirksamkeit und eine geringere emotionale Stabilität;
- sind abhängiger von sozial-emotionalen Beziehungen, und zwar gerade auch zu Erwachsenen;
- zeigen im Durchschnitt weniger Aggressivität;
- sind eher anfällig für gesundheitliche Probleme.

Jungen

- ist die Anerkennung der Peers besonders wichtig;
- sind von daher einem größeren Anpassungsdruck durch die Gruppe ausgesetzt;
- zeigen einen aktiveren und durch mehr Flexibilität geprägten Umgang mit Problemen.

(vgl. Elkhaouda 2010; Hartmann/Trauter 2009, S. 76; Sandmeier Rupena 2009, S. 444 f.; Fend 1991, S. 96 ff.)

Insofern verwundert es nicht, dass Jungen Computerspiele insgesamt und kampfbestimmte Spielszenarien im Besonderen favorisieren, während Mädchen eher dazu tendieren, an der Pubertät zu leiden (vgl. von Salisch/Kristen/Oppl 2007, S. 46 ff., Largo/Czerzin 2011, S. 215 ff.).

Für uns als Lehrkräfte folgt daraus:

dass wir zunächst einmal die notwendige **Gelassenheit** aufbringen müssen, um zu erkennen und zu ertragen, dass manches, was in der Vergangenheit bereits erarbeitet worden war, nun wieder infrage gestellt ist,

dass wir besonders in unserer **Aufmerksamkeit** gefordert sind, um den jeweils ganz unterschiedlichen Entwicklungsstand unserer Schülerinnen und Schüler zu kennen,

dass wir im Rahmen der **pädagogischen Beziehung** zu den Schülerinnen und Schülern den richtigen Abstand finden, einhalten und diesen immer wieder neu anpassen und uns durch „Fachkompetenz, Begeisterungsfähigkeit, soziale Kompetenz und Persönlichkeit“ Autorität erarbeiten (Largo/Czerzin 2011, S. 293),

dass wir mit unserem **Unterricht** der Entwicklung der Schülerinnen und Schülern Rechnung tragen, indem wir unter anderem

- während der Stunden, aber auch, was die Vor- und Nachbereitung von zum Beispiel Leistungsüberprüfungen betrifft, klare Strukturen sowie Zeiten vorgeben,
- Unterrichtsmethoden verwenden, die nicht nur mit den Schülerinnen und Schülern sorgfältig erarbeitet wurden, sondern ebenfalls von den Abläufen her sich klar gliedern,
- Themen finden, die auch emotional interessant sind und gleichzeitig dem verstärkten Autonomiebedürfnis der Jugendlichen gerecht werden,
- den sich entfaltenden kognitiven Möglichkeiten Raum geben, sich gerade kreativ zu entfalten,
- wieder für eindeutige Grenzen und deren Einhaltung Verantwortung übernehmen,
- ...

* Das Aufwachsen in der Familie hat sich verändert.

Was die Bedingungen familiärer Erziehung betrifft, so hat in den letzten Jahrzehnten eine Entwicklung vom „Befehlshaushalt“ mit traditioneller Machtverteilung zwischen den Generationen zum „Verhandlungshaushalt“ und damit von der Fremd- zur Selbstkontrolle stattgefunden.

Damit verbunden ist aber auch eine Tendenz zu einer geradezu paradoxen Situation:



Die konkreten Erwartungen der Eltern an das, was „aus den Kindern werden soll“, müssen diese selbst für sich als richtig erkennen und eigenverantwortlich erarbeiten (vgl. Schneider 2009, S. 143).

Zudem fördert ein Mehr an Selbsttätigkeit und Einsichtsfähigkeit natürlich auch eine individualistische Lebensführung, die ihrerseits die Festigkeit der sozialen Bindungen in der Familie infrage stellt (vgl. Grundmann/Hoffmeister 2009, S. 199).

Besondere Bedeutung kommt darüber hinaus der elterlichen Fähigkeit zu, sich im Rahmen der Erziehungstätigkeit empathisch am Kind zu orientieren. Konkret bedeutet dies, dass ein gering ausgeprägtes elterliches Einfühlungsvermögen, welches die Entwicklungsbedingungen, Emotionen, Wünsche, Interessen und so weiter der Kinder unberücksichtigt lässt, in Verbindung mit einer fürsorglichen Unterstützung – im Befehls- wie im Verhandlungshaushalt – zu Gefühlen der Vernachlässigung und Einsamkeit aufseiten der Kinder führt.

In Kombination mit einem Erziehungsstil, der das Befehlen in den Mittelpunkt stellt, wird die Entwicklung gehemmt. Mangelnde Empathie und eine Erziehung der Verhandlung bewirken Orientierungslosigkeit und Verlassenheitsgefühle (vgl. Ecarius 2007, S.151).

Für die Schule folgt daraus zweierlei:

- Wichtig ist eine tragfähige, emotionale pädagogische Beziehung. Wir müssen als Lehrerinnen und Lehrer um die Bedürfnisse, Emotionen, Interessen, Wünsche usw. unserer Schülerinnen und Schüler wissen und diese Kenntnisse im Rahmen unserer Entscheidungsfindung berücksichtigen. Das Verhältnis von Nähe und Distanz orientiert sich zusätzlich am Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler.
- Um Schülerinnen und Schülern zu entlasten, müssen wir klare Regeln und Grenzen immer wieder mit ihnen erarbeiten.

1.3 Reflexion

* **Verständnis für die Situation der Schülerin / des Schülers gewinnen.**

Nun aber zu den oben angekündigten Fragen, die dabei hilfreich sein können und Anregung geben sollen, den „Blick hinter die Symptome“ und „für die Situation“ des Schülers beziehungsweise der Schülerin zu schärfen. Sie decken dabei nicht alle Lebenssituationen ab, lassen sich aber nutzen, um sich selbst ein umfassenderes Bild zu machen:

Reflexionsfragen „Unterricht“

Was weiß ich über die Anteile meines Unterrichts an den Störungen:

- Erkläre ich Sachverhalte und Arbeitsaufträge verständlich?
- Hat mein Unterricht eine klare und sichtbare Struktur?
- Trage ich durch mein Auftreten (interessiert, geduldig, positiv gestimmt) zu einem guten Lernklima bei?
- Reagiere ich in der Regel konsequent auf Regelverletzungen?
- Habe ich den Überblick über das, was in der Klasse vorgeht?
- Behandle ich die Schülerinnen und Schüler gerecht?
- Ist meine nonverbale wie verbale Kommunikation angemessen (Sprache, Kleidung, Lautstärke, Unterton, Raumregie ...)?
- Fordere ich alle Schülerinnen und Schüler in angemessener Weise? (Überforderung, Unterforderung, Langeweile ...)
- Sorge ich für „Vollbeschäftigung“?
- Nehme ich Gefühle und Bedürfnisse wahr und reagiere ich darauf angemessen?
- Begegne ich den Schülerinnen und Schülern respektvoll und wertschätzend?
- ... ?

Reflexionsfragen „soziale Situation“

Erziehungsdefizite könnten mit folgenden Punkten zusammenhängen:

- Wie ist ihre/seine familiäre Situation?
- Gab es in der letzten Zeit Veränderungen im Bereich ihrer/seiner Familienkonstellation?
- Wie ist ihr/sein Verhältnis zu den kulturellen/religiösen Werten der Familie?
- ... ?

Reflexionsfragen „Lebenswelt“

Was weiß ich über die Bedingungen ihres/seines Aufwachsens:

- Gab es besondere einschneidende Ereignisse (Krankheiten, Ortswechsel, Wechsel von Bildungsinstitutionen usw.) in ihrem/seinem Leben (Wendepunkte)?
- Gab es Trennungen von wichtigen oder einen Wechsel wichtiger Bezugs- und Betreuungspersonen?
- In welcher Familienform ist sie/er aufgewachsen?
- Was ist der kulturelle/religiöse Hintergrund der Familie?
- Wie ist die körperliche/geistige Entwicklung verlaufen?
- Wie waren die Ressourcen - auch die ökonomischen - der Familie?
- Wie hat sich der bisherige Aufenthalt in Krippe, Kindertagesstätte, Schule, Vereinen usw. gestaltet?
- ... ?

Reflexionsfragen „Lernhemmungen“

Weiß ich, ob sie/er sich mit besonderen Lernbedingungen auseinandersetzen hat:

- Liegen Hinweise auf ADS vor?
- Liegen Hinweise auf ADHS vor?¹
- Liegen Hinweise auf Autismus vor?²
- Liegen Hinweise auf Legasthenie vor?³
- Liegen Hinweise auf eine Rechenschwäche vor?⁴
- Liegen Hinweise auf psychische Beeinträchtigungen vor?
- Liegen Hinweise auf andere Lernhemmungen vor?
- ... ?

¹ Kennzeichnend für die Aufmerksamkeits-Defizit-Störung (ADS) ist ein ausgeprägt unaufmerksames und impulsives Verhalten des Kindes, und zwar vor allem in Gruppensituationen. Bei der Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Störung (ADHS) tritt Unruhe und ein übermäßiger Bewegungsdrang hinzu (vgl. ICD-10-GM, F90).

² Unter Autismus ist eine Kommunikations- und Beziehungsstörung zu verstehen, d. h. die betroffenen Menschen ziehen sich in eine Art „innere Emigration“ (Neraal 1981, S. 408) zurück. Sie zeigen Schwierigkeiten, die sozialen Signale anderer zu verstehen, nutzen Sprache häufig im sozialen Miteinander nicht angemessen, bestehen auf Ritualen und zeigen ein Spielverhalten, das den sozialen Bezug ausklammert. Als Ursache wird eine neurobiologisch bedingte Beeinträchtigung vermutet und zwangsläufig ist damit eine tiefgreifende Entwicklungsstörung verbunden (ICD-10-GM, F84). Vom frühkindlichen Autismus werden der atypische Autismus, der im oder nach dem dritten Lebensjahr beginnt, sowie das Asperger Syndrom unterschieden, wobei Letzteres vor allem durch eine Beeinträchtigung der Fähigkeit gekennzeichnet ist, nonverbale und paraverbale Signale zu verstehen.

³ „Bei einer Reihe von Schülerinnen und Schülern in der Grundschule und in weiterführenden Schulen ist der Schulerfolg durch Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben stark beeinträchtigt. Lernschwierigkeiten dieser Art beruhen auf einer Vielzahl verursachender Faktoren und weisen ein vielfältiges Erscheinungsbild auf; die sie bezeichnenden Begriffe sind uneinheitlich und beruhen entsprechend auf unterschiedlichen Definitionen (z. B. Lese-Rechtschreib-Schwäche, Legasthenie, Lese-Rechtschreib-Störung, Dyslexie). Zu den Aufgaben der Schule gehört es, die individuellen Schwierigkeiten einer Schülerin und eines Schülers zu erkennen und als einen Förderanlass wahrzunehmen“ (Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreib-Schwäche (Legasthenie), NBI.MBF.Schl.-H. 2008 S. 226).

⁴ „Zu den Aufgaben insbesondere der Grundschule gehört es, den Schülerinnen und Schülern tragfähige Grundlagen im mathematischen Kompetenzbereich zu vermitteln. ... Bei einer erheblichen Anzahl von Schülerinnen und Schülern ist der Schulerfolg durch besondere, anhaltende Schwierigkeiten in der mathematischen Begriffsbildung und beim mathematischen Denken und Handeln stark beeinträchtigt (Rechenschwäche). ... Von einer Rechenschwäche ... ist auszugehen, wenn ... die mathematischen Grundvorstellungen und Lösungsstrategien der betroffenen Schülerin oder des betroffenen Schülers erheblich unter dem Niveau liegen, das für ihre bzw. seine Jahrgangsstufe maßgeblich ist“ (Förderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Schwierigkeiten im Rechnen (Rechenschwäche), NBI.MBK Schl.-H. 2012 S. 56).

* Aushalten oder reagieren?

Mit Recht können Sie jetzt einwenden, dass doch wohl nicht jede Störung solch eine umfangreiche Diagnose zur Folge haben muss. Schließlich lassen sich viele Probleme gleich beziehungsweise umgehend durch einfache Interventionen regeln und manche lösen sich auch durch Abwarten auf. Da haben Sie natürlich recht, jedoch ist in anderen Fällen ein Nachforschen notwendig, denn jede Reaktion ist nur dann wirklich eine gute Reaktion, wenn sie „gleichzeitig auch eine Problemlösung“ einleitet (Kowalczyk/Deister 2011, S. 5).

Damit Ihnen in dieser Hinsicht eine Unterscheidung erleichtert wird, können Sie im Anschluss an ihre spontane Entscheidung: „Reagieren oder Aushalten“, auf folgende Handlungsschritte beziehungsweise die Beantwortung folgender Fragen zurückgreifen:

Wer fällt auf?

Wer stört wen?

Welches Problem besteht?

Wo und wann wird gestört beziehungsweise wer zieht sich zurück?

Was muss ich noch wissen, um tätig zu werden?

Wann ist der richtige Zeitpunkt, um tätig zu werden?



Auch bewährt hat sich der nachstehende kurze „Leitfaden“, um zu entscheiden, wie weit ich mich erst einmal einlassen muss beziehungsweise kann:

Das Störverhalten einschätzen

1. Wie kann ich das Störverhalten beschreiben? Wer ist daran beteiligt?

Motorisch	Akustisch/Visuell	Sozial
Herumlaufen <input type="checkbox"/>	Baulärm, Verkehrslärm <input type="checkbox"/>	Provozieren <input type="checkbox"/>
Verlassen des Raumes <input type="checkbox"/>	Lärm anderer Klasse <input type="checkbox"/>	Beleidigen <input type="checkbox"/>
Spielen mit Dingen <input type="checkbox"/>	Lautsprecherdurchsagen <input type="checkbox"/>	Sachen wegnehmen, beschädigen, zerstören <input type="checkbox"/>
Schaukeln <input type="checkbox"/>	Grimassen, Gesten <input type="checkbox"/>	Weinen <input type="checkbox"/>
Wippen <input type="checkbox"/>	Handy, Uhrenalarm <input type="checkbox"/>	Schreien <input type="checkbox"/>
_____ <input type="checkbox"/>	Körpergeräusche <input type="checkbox"/>	Wutausbrüche <input type="checkbox"/>
_____ <input type="checkbox"/>	_____ <input type="checkbox"/>	_____ <input type="checkbox"/>
	_____ <input type="checkbox"/>	_____ <input type="checkbox"/>

Disziplinär	Mangelndes Engagement	Beteiligte
Zuspätkommen <input type="checkbox"/>	Aus dem Fenster schauen <input type="checkbox"/>	Klasse <input type="checkbox"/>
Essen, Trinken <input type="checkbox"/>	Fehlende Materialien <input type="checkbox"/>	Einzelne <input type="checkbox"/>
Beschmutzen <input type="checkbox"/>	Geistige Abwesenheit <input type="checkbox"/>	Schülerinnen/Schüler <input type="checkbox"/>
Beschädigen <input type="checkbox"/>	Träumen, Schlafen <input type="checkbox"/>	Gruppen <input type="checkbox"/>
Zerstören <input type="checkbox"/>	Unerledigte Arbeitsaufträge <input type="checkbox"/>	Wer im Besonderen? <input type="checkbox"/>
_____ <input type="checkbox"/>	Unvorbereitet sein <input type="checkbox"/>	_____ <input type="checkbox"/>
_____ <input type="checkbox"/>	Verweigerung der Mitarbeit <input type="checkbox"/>	_____ <input type="checkbox"/>
	_____ <input type="checkbox"/>	
	_____ <input type="checkbox"/>	



2. Wie schätze ich den Schweregrad des Störverhaltens ein?

gering sehr stark

3. In welcher Unterrichtsphase/welchen Unterrichtsphasen beobachte ich ein konzentriertes Störverhalten?

4. Wie reagiert die Klasse auf das Störverhalten?

akzeptierend ablehnend

5. In welchen Situationen empfinde ich das Verhalten als unproblematisch?

Stillarbeit	<input type="checkbox"/>	Gruppenarbeit	<input type="checkbox"/>	Stundenanfang	<input type="checkbox"/>
Partnerarbeit	<input type="checkbox"/>	Plenum	<input type="checkbox"/>	Stundenende	<input type="checkbox"/>

6. Mit wem tausche ich mich in der Schule über das Störverhalten aus?

Kolleginnen und Kollegen	<input type="checkbox"/>	Klassenlehrer/-in	<input type="checkbox"/>
Fachlehrer/-innen der Klasse	<input type="checkbox"/>	Klassenkonferenz	<input type="checkbox"/>

Lehrerinnen und Lehrer reagieren sehr unterschiedlich auf Störungen. Bei der einen Kollegin muss die Klasse sich sehr diszipliniert und ruhig verhalten, während die andere einen gewissen Lärmpegel als normal und unproblematisch empfindet. Den einen Kollegen stört es in einem gewissen Ausmaß nicht, wenn die Schülerinnen und Schüler zum Beispiel auf beziehungsweise mit den Stühlen „kippeln“, während der andere dagegen geradezu „allergisch“ ist.

* Lehrerinnen und Lehrer entwickeln subjektive Störungstheorien.

Sicherlich spielen hier ganz individuelle Empfindsamkeiten eine wichtige Rolle, aber auch den seit einigen Jahren diskutierten „Subjektiven Theorien“ von Lehrerinnen und Lehrern kommt in diesem Zusammenhang Bedeutung zu. Deren Existenz lässt sich immer dann erahnen und manchmal geradezu auch „greifen“, wenn Kolleginnen und Kollegen mit mehr oder weniger Entschiedenheit zum Ausdruck bringen, dass sie die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern nicht im Rahmen der Ausbildung, sondern erst während der ersten Jahre in der Praxis erlernt hätten.

Gerade was Störungen und den Umgang damit betrifft, so hat jeder von uns im Verlauf seines Berufslebens auf der Grundlage seiner wissenschaftlichen Ausbildung wie der Erfahrungen im Unterricht, aber auch unter dem Eindruck der eigenen Schulzeit seine Subjektive Theorie zur Bedeutung und zum Umgang mit Störungen – man könnte fast sagen: seine Subjektive Störungstheorie – entwickelt (vgl. Schnebel 2004).

Dieser kommt dann im beruflichen Alltag „eine handlungsleitende oder handlungssteuernde Funktion zu“ (Dann 1994, S. 167): Sie lenkt „implizit ..., teilweise aber auch dem Bewusstsein des Handelnden zugänglich“ (S. 166) das Verhältnis jeder und jedes Einzelnen zu Störungen.

Da aber unser Handeln den Schülerinnen und Schülern gegenüber bewusst, das heißt begründbar und transparent, erfolgen muss, ergibt sich daraus für uns die Notwendigkeit zur Reflexion. Nur auf diese Weise können wir unser Handeln überprüfen, Unbewusstes bewusst machen und gegebenenfalls Änderungen herbeiführen. Sie ist als Selbstreflexion wie im kollegialen Austausch wesentlicher Aspekt unserer Professionalität. Wenn wir unbewusst handeln, dann wissen wir weder, was wir tun, noch warum wir es tun, und auch eine kollegiale Absprache, ein gemeinsames Vorgehen in schwierigen Situationen ist nur bedingt möglich.

Was Ihr Nachdenken über Ihren Umgang mit Störungen betrifft, so können Sie auf die folgenden Checklisten zurückgreifen (Nachdenken über Störungen Selbstreflexion I, Umgang mit schwierigen Situationen II). Ausgangspunkt sind die Hilfen zur Selbstreflexion. Hier haben Sie die Möglichkeit, sich einen eher breit angelegten Eindruck von Ihren Überzeugungen wie von Ihrem Verhalten zu verschaffen.

Falls Sie eine spezifische Situation für sich analysieren wollen, so folgen Sie der „Spur Ihres Verhaltens“. Vielleicht gelingt es Ihnen, sich Anhaltspunkte zu erarbeiten, die Ihnen erste Hinweise auf „Ihr Muster“ im Umgang mit Störungen geben.

Ihre „Belastungen herauszufinden“, dabei mag der gleichnamige Arbeitsbogen hilfreich sein, der zudem den Blick auf die Verteilung beziehungsweise Häufung lenkt.

Die beiden Vorschläge zur „Ursachenforschung“ verbindet die Tatsache, dass der Blick von außen – durch einen kritischen Freund – im Rahmen einer Hospitation Informationen liefern kann, die wahrzunehmen uns selbst im Unterricht kaum möglich sind. Dabei ist die erste Anregung eher offengehalten: Sie entscheiden, was beobachtet werden soll. Die zweite hat eine Fehleranalyse zum Ziel und setzt insofern ein gewisses Maß an Entschlossenheit voraus.



Nachdenken über Störungen – Selbstreflexion I

Was für ein Typ Lehrerin/Lehrer bin ich?

- Ich bin hochengagiert, erfahre jedoch zu wenig positive Rückmeldungen für meine Anstrengungen.
- Ich bin unzufrieden und finde keine innere Ruhe.
- Ich bin engagiert, lasse mich aber nicht von der Schule vereinnahmen.
- Ich erledige meine Arbeit und Sorge für Erfolgserlebnisse außerhalb der Schule.

Was bewirken Störungen bei mir?

- | | |
|-------------|--------------------------|
| Ärger | <input type="checkbox"/> |
| Frust | <input type="checkbox"/> |
| Gereiztheit | <input type="checkbox"/> |
| Interesse | <input type="checkbox"/> |
| Neugier | <input type="checkbox"/> |
| Ungeduld | <input type="checkbox"/> |
| Unlust | <input type="checkbox"/> |
| _____ | <input type="checkbox"/> |
| _____ | <input type="checkbox"/> |

Wie bzw. womit reagiere ich kurzfristig auf Störungen?

- | | |
|--------------|--------------------------|
| Appell | <input type="checkbox"/> |
| Bestrafung | <input type="checkbox"/> |
| Drohung | <input type="checkbox"/> |
| Ermahnung | <input type="checkbox"/> |
| Humor | <input type="checkbox"/> |
| Ignorieren | <input type="checkbox"/> |
| Klarstellung | <input type="checkbox"/> |
| Verbot | <input type="checkbox"/> |
| Versprechung | <input type="checkbox"/> |
| Verwarnung | <input type="checkbox"/> |
| _____ | <input type="checkbox"/> |
| _____ | <input type="checkbox"/> |



Reagiere ich auf bestimmte Typen von Schülerinnen und Schülern in bestimmter Weise?

Cooler: _____

Eigenbrötler: _____

Faule: _____

Feigling: _____

Fleißige: _____

Intrigant: _____

Klassenclown: _____

Klassenkönig: _____

Mauerblümchen: _____

Mitläufer: _____

Opfer: _____

Schaumschläger: _____

Sportler: _____

Star: _____

Träumer: _____

Überflieger: _____

Zicke: _____



Bei welchen Störungen reagiere ich wie?

betroffen: _____

erregt: _____

humorvoll: _____

laut: _____

ungerecht: _____

unsicher: _____

verletzend: _____

verständnisvoll: _____

Was habe ich bisher erreicht?

Wenn ich eher mit negativen Konsequenzen gearbeitet habe
(Ermahnung, Drohung, Strafe):

Wenn ich eher mit positiven Konsequenzen gearbeitet habe
(Schnelligkeit, Konsequenz, Angemessenheit, Sachlichkeit):



Umgang mit schwierigen Situationen – Selbstreflexion II

Welche Position haben Sie zu der Unterscheidung „normal“/„nicht normal“?
Was ist für Sie normal?

Welche Situationen würden Sie als „schwierig“ beschreiben?

Sehen Sie die Ursachen für schwierige Situationen eher in Personen oder im sozialen Kontext begründet?

Wie reagieren Sie in der Regel in schwierigen Situationen und was bewirken Sie damit?

Wie sicher fühlen Sie sich in Ihrer Beratungskompetenz, um in schwierigen Situationen handeln zu können?

Welche Kooperationspartner sind Ihnen vertraut und hilfreich in schwierigen Situationen?

Inwiefern und wann setzen Sie Grenzen und verhandeln Konsequenzen?

Wen beziehen Sie in diese Verhandlungen mit ein?

Welche Rolle spielt für Sie die Methode des Reframings im Umgang mit schwierigen Situationen:

Inwiefern könnte das, was gerade passiert, genau richtig sein für mich?

Was könnte hier eine Chance sein?

Was könnte ich lernen?

Was macht hier gerade Sinn?

Wie könnte ich das noch sehen?

Wie würde es mir gehen, wenn ich das anders sehen würde?⁵

Gibt es andere Modelle (zum Beispiel Moderation) im Umgang mit schwierigen Situationen, die Sie gerne ausprobieren würden?

(vgl. Voß/Schemman 2009, S. 308)

⁵ Beim Reframing („Umdeuten“) wird einem Geschehen, einem Problem, einer Verhaltensweise dadurch ein anderer, positiver Sinn gegeben, dass man es in einen anderen Rahmen („frame“) stellt. Auf diese Weise kann sich die Bedeutung des Geschehens verändern, ganz so, wie wenn ein Bild durch einen neuen Rahmen auch ein ganz anderes Aussehen und eine andere Wirkung erhält.



Dem Verhalten in schwierigen Situationen auf der Spur: Ich-Du-Wir

Denken Sie an eine schwierige Situation aus Ihrem Unterricht.

Lassen Sie diese noch einmal vor Ihrem inneren Auge Revue passieren.

Notieren Sie jetzt, was vor Ihrem inneren Auge entstanden ist:

Worum ging es bei dem Konflikt?

Welche Personen waren beteiligt?

Was wurde gesagt?

Wie haben Sie sich verhalten?

Wie haben Sie sich gefühlt?

Können Sie bei dem Konflikt einen roten Faden oder ein durchgängiges
Muster (Verhalte ich mich immer so?) in Ihrem Verhalten (z. B. eine typische
Reaktionsweise) erkennen?



Ermitteln Sie Ihre Belastungen!

1. Beobachtung und Bewertung

Kreuzen Sie wahllos eine Woche lang nach jeder Stunde alle Störungen an, an die Sie sich erinnern können. Kennzeichnen Sie die Verhaltensweisen, die Sie am meisten belasten, je nach Grad der Belastung farbig (zum Beispiel gelb = belastend; orange = sehr belastend; rot = kaum auszuhalten).

2. Kategorisierung und Häufigkeit

Führen Sie in der folgenden Woche eine Strichliste zu den Kategorien störenden Schülerverhaltens, die die wöchentliche Häufigkeitsverteilung (Klassen, Stunden) der Kategorie anzeigt.

Aufzeichnungen der ersten Woche:

Motorische Störungen	Tag 1	Tag 2	Tag 3	Tag 4	Tag 5
Aufstehen, Herumlaufen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
den Raum verlassen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mit Dingen spielen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Schaukeln, Wippen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Akustische oder visuelle Störungen	Tag 1	Tag 2	Tag 3	Tag 4	Tag 5
Baulärm, Flugzeuglärm, Verkehrslärm,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lärm anderer Klassen, Lautsprecherdurchsagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grimassen, Gesten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Handyklingeln, Uhrenalarm	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Körpergeräusche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reden, Schwatzen, Zwischenrufe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schlechte Lichtverhältnisse,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spiegeleffekte, Beleuchtung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
störende Aussicht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ungeeignete Akustik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mangelndes Engagement	Tag 1	Tag 2	Tag 3	Tag 4	Tag 5
aus dem Fenster schauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
fehlende Materialien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
geistige Abwesenheit, Träumen, Schlafen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unerledigte Arbeitsaufträge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unvorbereitet sein	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Verweigerung der Mitarbeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Soziale Störungen	Tag 1	Tag 2	Tag 3	Tag 4	Tag 5
Provozieren, Beleidigen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sachen wegnehmen, beschädigen, zerstören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unerledigte Arbeitsaufträge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weinen, Schreien, Wutausbrüche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Disziplinäre Störungen	Tag 1	Tag 2	Tag 3	Tag 4	Tag 5
Zuspätkommen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Essen, Trinken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beschmutzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beschädigen, Zerstören	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sonstiges: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aufzeichnungen der folgenden Woche:
Stunde/Klasse

Motorische Störungen	Tag 1 Stunde/ Klasse	Tag 2 Stunde/ Klasse	Tag 3 Stunde/ Klasse	Tag 4 Stunde/ Klasse	Tag 5 Stunde/ Klasse
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Akustische oder visuelle Störungen	Tag 1 Stunde/ Klasse	Tag 2 Stunde/ Klasse	Tag 3 Stunde/ Klasse	Tag 4 Stunde/ Klasse	Tag 5 Stunde/ Klasse
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Aufzeichnungen der folgenden Woche:
Stunde/Klasse

Mangelndes Engagement	Tag 1 Stunde/ Klasse	Tag 2 Stunde/ Klasse	Tag 3 Stunde/ Klasse	Tag 4 Stunde/ Klasse	Tag 5 Stunde/ Klasse
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Soziale Störungen	Tag 1 Stunde/ Klasse	Tag 2 Stunde/ Klasse	Tag 3 Stunde/ Klasse	Tag 4 Stunde/ Klasse	Tag 5 Stunde/ Klasse
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Disziplinäre Störungen	Tag 1 Stunde/ Klasse	Tag 2 Stunde/ Klasse	Tag 3 Stunde/ Klasse	Tag 4 Stunde/ Klasse	Tag 5 Stunde/ Klasse
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Analyse der Belastung und des Handlungsbedarfs

Ermitteln Sie aus der dokumentierten Qualität und Quantität der Störungen die drei Sie am stärksten belastenden Verhaltensweisen beziehungsweise Kategorien. Ergeben sich Auffälligkeiten oder Häufungen bezüglich bestimmter Stunden, Unterrichtsphasen, im Hinblick auf Räume, Klassen oder Personen?

(vgl. Lohmann 2011, S. 26 f. u. Kowalczyk/Deister 2011, S. 15)

Ursachenforschung I: Wie gehe ich mit Störungen um?

Kollegialer Unterrichtsbesuch

Hospitationen durch Kolleginnen und Kollegen liefern Anregungen, Impulse und Einsichten über den eigenen Unterricht. Die gezielte Beobachtung durch die Besucherin beziehungsweise den Besucher steht im Mittelpunkt, für die die Lehrkraft in der Regel keine Zeit und Gelegenheit in ihrem/seinem eigenen Unterricht hat. Dabei liegt es auf der Hand, dass sich deren Anwesenheit auf die Interaktionen mit und in der Klasse verändernd auswirken wird. Feldbeobachtung ist immer eine interaktive Situation und die Beobachterin / der Beobachter immer Teil des Interaktionsfeldes.

Durchführung

Vor dem Unterrichtsbesuch teilen Sie der Beobachterin / dem Beobachter mit, worauf im Verlauf des Unterrichts unter dem Aspekt „Umgang mit Störungen“ geachtet werden soll. Die Beobachtungsaufgabe kann sich sowohl auf das Lehrerhandeln als auch auf das Schülerhandeln beziehungsweise das Zusammenspiel beziehen. Es muss sichergestellt sein, dass die Beobachtungsaufgabe für beide Beteiligten klar ist. Sie wird in einem Beobachtungsprotokoll notiert.

Nachdem die Unterrichtsstunde festgelegt ist, werden die Schülerinnen und Schüler über den Unterrichtsbesuch informiert. Der Unterricht soll durch die Beobachtung so wenig wie möglich gestört werden. Es wird ein Beobachtungsprotokoll geführt. Nach dem Unterrichtsbesuch wird das Beobachtungsprotokoll durch den Beobachter nochmals bearbeitet, mit Anmerkungen, eventuellen Rückfragen und Interpretationsversuchen versehen.



Unbedingt beachten: Es werden Beobachtungen notiert, keine Interpretationen!

Das Rückmeldegespräch sollte möglichst zeitnah am Unterrichtsbesuch geführt werden. Mehr als ein beziehungsweise zwei Tage sollten nicht vergehen, da die Erinnerung an die Stunde sonst zu stark verblasst.

Die Rückmeldung beginnt mit der Mitteilung der reinen Beobachtung. Sie haben dann Gelegenheit, darauf zu reagieren. Eigene Interpretationen der Beobachterin / des Beobachters können in einem nächsten Schritt mitgeteilt werden. Dabei ist darauf zu achten, dass diese nicht als die „einzige Wahrheit“ erscheinen, sondern als eine subjektive Sicht!

Mit Ratschlägen sollte ebenfalls sehr sensibel umgegangen werden (vgl. http://www.eqs.ef.th.schule.de/pages/vorhab_eval/6meth_instr.htm).

Ursachenforschung II: Was mache ich falsch?

Für die folgende Übung brauchen Sie etwas Mut und eine Partnerin/einen Partner, der Sie im Unterricht kritisch-wohlwollend beobachten soll.

Dabei liegt es auf der Hand, dass sich die Anwesenheit des „kritischen Freundes“ beziehungsweise der „kritischen Freundin“ verändernd auf die Interaktionen mit und in der Klasse auswirken wird. Feldbeobachtung ist immer eine interaktive Situation und die Beobachterin / der Beobachter immer Teil des Interaktionsfeldes.

Es werden eine Unterrichtsstunde zur Hospitation vereinbart und die Schülerinnen und Schüler über den Unterrichtsbesuch informiert.

Der Unterricht soll durch die Beobachtung so wenig wie möglich gestört werden. Es wird ein Beobachtungsprotokoll geführt.

Die Beobachterin / der Beobachter konzentriert sich auf jeweils eine Problemebene und analysiert ineffektive Verhaltensweisen von Ihnen beziehungsweise ungünstige Interaktionsmuster im sozialen System der Klasse (diese schleichen sich manchmal ein, ohne dass wir es merken). Anschließend gibt sie/er Ihnen schonend Rückmeldung (sie/er soll auch etwas Positives über Ihren Unterricht und/oder Ihr Verhältnis zur Klasse sagen!).

a) Beziehungs- und Kommunikationsebene (Klima):

- Launigkeit, negative Ausstrahlung (nonverbale Signale),
- rauer Umgangston ohne Herzlichkeit,
- „Ausflippen“, Anschreien,
- respektlose, herabsetzende oder verletzende Äußerungen,
- fehlender Humor beziehungsweise Ironie oder Sarkasmus,
- Einlassen auf Machtkämpfe mit einzelnen Schüler(inne)n,
- „Anbetteln“ von Schüler(inne)n

b) Unterricht:

- Geringe Motivation und Kooperation,
- unklare Aufgabenstellung,
- geringe Zielorientierung, häufiger Leerlauf, stockender Ablauf,
- geringe Schüler- bzw. Handlungsorientierung,
- methodische Monotonie (z. B. halbstündiges zähes Frage-Antwort-Spiel),
- Langeweile-Syndrom mit vielen Nebentätigkeiten bei den Schüler(inne)n,
- Ausüben von Notendruck (häufige Hinweise auf zu erwartende schlechte Noten),
- Über- oder Unterforderung der Schüler(innen),
- Nichteinbeziehen der ganzen Klasse (nur mit guten Schüler(inne)n arbeiten)

c) Verhaltenskontrolle:

- Ignorieren von um sich greifendem Störverhalten,
- häufiges, wirkungsloses Ermahnen und Androhen von Bestrafung (Inkonsequenz),
- hoher Zeitbedarf für disziplinarische Handlungen,
- mehr strafende als integrative Maßnahmen,
- mehrere Maßnahmen pro „Fall“ (nachfassen),
- sprunghaftes Anwenden verschiedener Maßnahmen (Inkonsistenz),
- in der Folge weniger strafende Maßnahmen (zurückstecken),
- Konflikte werden neutral abgebrochen und nicht weiter bearbeitet (vgl. Lohmann 2011, S. 28)

Intervention – Gespräch – Prävention – Reflexion

2.0 Praxishilfen für Lehrkräfte

2.1 Intervention

Was aber ist zu tun, wenn wir im Unterrichtsgeschehen mit Störungen konfrontiert sind?

Sollen wir dem vor einiger Zeit verbreiteten Rat aus dem Bereich der Verhaltenspsychologie folgen und diese bewusst und konsequent ignorieren? Gelingt es so, das störende Verhalten nicht weiter zu verstärken?

Wie reagieren wir, wenn – wie nicht selten üblich – andere Schülerinnen und Schüler sich „anstecken“ lassen, ihrerseits die Störung begrüßen und durch engagiertes Mitmachen verstärken?

* Ignorieren oder reagieren?

Sicherlich können uns Humor und Gelassenheit sowie eine Eindeutigkeit im Handeln (vgl. Winkel 2011, S. 135) in solchen Situationen mehr als hilfreich sein. Kann aber nicht jede und jeder auch von Erlebnissen aus dem Unterricht berichten, in denen sich gerade in Bezug auf unsere Fähigkeit „heiter und gelassen zu reagieren“ Grenzen aufzeigen? Ist „Coolness“ nicht einfach zu fordern, jedoch im schulischen Alltag von Stunde zu Stunde, Klasse zu Klasse nur schwer durchzuhalten (vgl. Lohmann 2011, S. 38)?

Erschwerend kommt hinzu, dass das Repertoire an kurzfristigen Handlungsmöglichkeiten sehr übersichtlich ausfällt (vgl. Keller 2011, S. 40) und jede Maßnahme, die wir ergreifen, zudem grundsätzlich „ambivalent“ ist (Winkel 2011, S. 117). Das heißt, sie kann je nach Situation und Dynamik der Lerngruppe sowohl zu guten als auch zu schlechten Lösungen führen.

Wir wollen daher hier im Folgenden nicht das Instrumentarium aller möglichen Maßnahmen auflisten und erläutern, sondern uns auf einige im und für den schulischen Alltag bewährte Strategien beschränken¹. Diese beziehen sich auf die Deeskalation von Störungen sowie gestufte Interventionsketten und sind Handlungsoptionen, die jederzeit und von jeder Lehrkraft einsetzbar sind. Eher langfristig orientiert ist der Vorschlag zu einem schülerzentrierten Vorgehen, da dieses nicht nur eine bestimmte Grundhaltung voraussetzt, sondern auch vorbereitet sein muss.

¹ Interessierte finden bei Winkel (2010, vgl. S. 113 ff.) eine Auflistung möglicher pädagogischer Interventionen vom Ignorieren bis zur Bestrafung einschließlich einer Kommentierung.

Zu beachten ist in diesem Zusammenhang, dass die Schulgesetze den Lehrerinnen und Lehrern bundesweit im Konfliktfall ausschließlich pädagogische Maßnahmen sowie Ordnungsmaßnahmen als Handlungsoptionen einräumen. Aus juristischer Sicht muss nämlich jede Strafe eine Grundlage in einem Gesetz haben, was natürlich für die Schule nicht gegeben ist. Von daher erziehen Lehrerinnen und Lehrer und stellen die Ordnung wieder her, aber sie strafen und bestrafen nicht. Hilfreich und sinnvoll ist diese Unterscheidung insofern, da eine „pädagogische Strafe“, die auf Einsicht, Wiedergutmachung und Rehabilitation abzielt, in der Hektik des schulischen Alltags nicht leicht zu gestalten ist. So gelingt es z. B. nicht immer zuverlässig, einen Zusammenhang zwischen dem nicht gewünschten Verhalten (z. B. einer Störung) und der Strafe (dem Abschreiben der Schulordnung) herzustellen. Von daher wird die Strafe von den Betroffenen als willkürlich empfunden und der „Sinn der Strafe“ (vgl. Nohl 1925) nicht gesehen. Dann aber unterbleibt zwangsläufig der eigentlich beabsichtigte Lernerfolg. Deshalb ist auch zum Beispiel das „Nachsitzen“ nicht mehr zulässig, vielmehr soll der versäumte Unterricht nach vorheriger Information der Erziehungsberechtigten nachgeholt werden. Der Bezug auf die objektive Ordnung erleichtert die Konzentration auf die Sache und entlastet auf diese Weise Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler. Persönliche Positionen und Empfindlichkeiten stehen nicht im Mittelpunkt der Diskussion (vgl. Fisher/Ury/Patton 2000).

* Eine schwierige Situation.

Schauen wir uns zunächst aber einmal ein Beispiel aus dem schulischen Alltag an, in dem es einer Lehrkraft nicht gelingt, mit einer schwierigen Situation angemessen umzugehen. Vielmehr trägt ihr Verhalten zu einer Eskalation des Konfliktes bei. Das positive Gegenbeispiel findet sich dann weiter unten im Zusammenhang des schülerzentrierten Vorgehens:

„Eine Lehrerin betritt den Unterrichtsraum. Es ist die 6. Stunde in der 7a. Mäßiger Lärm schlägt ihr entgegen. Sie konzentriert sich, stellt sich vor die Klasse und begrüßt die SchülerInnen. Mit knappen Worten umreißt sie das heutige Unterrichtsthema. Da ertönt von der hintersten Bank lautstarke Musik. Ein Schüler, Maximilian, spielt mit seinem Handy. Die Lehrerin stöhnt innerlich auf, geht schnellen Schrittes auf Maximilian zu und baut sich vor ihm auf: ‚Mach das Handy aus! Die Stunde hat begonnen.‘ Maximilian grinst sie provozierend an und sagt knapp: ‚Nö!‘ Schlagartig wird es in der Klasse ruhig. Allein die Musik aus dem Handy krächzt vor sich hin. Blitzartig beugt sich die Lehrerin nach vorne und versucht, Maximilian das Handy aus der Hand zu reißen. Maximilian weicht zurück. Die Lehrerin verliert ihr Gleichgewicht und fällt mit dem Oberkörper auf den Tisch. Die Klasse brüllt vor Lachen. Die Lehrerin rappelt sich auf und sagt energisch: ‚Gib mir sofort das Handy her. Handys sind in der Schule nicht erlaubt.‘ Maximilian spielt weiter ungerührt mit seinem Handy und murmelt vor sich hin: ‚Mir doch egal.‘ Die Lehrerin kreuzt ihre Arme vor der Brust und erwidert spöttisch: ‚Das sollte dir lieber nicht egal sein. Deine Noten sind in der letzten Zeit so miserabel. Ein solches Spektakel wie du hier veranstaltest kannst DU dir am wenigsten leisten.‘ Maximilian hantiert weiter mit dem Handy und schweigt. Die Lehrerin wendet sich an die Klasse: ‚Euch anderen sollte das auch nicht egal sein, ob hier Unterricht stattfindet oder nicht. Wir schreiben schließlich morgen eine Klausur.‘ Die Klasse stöhnt auf und schaut die Lehrerin aggressiv an. Die Lehrerin dreht sich erneut zu Maximilian, geht um den Tisch und ergreift Maximilians Arm: ‚Mach endlich die Musik aus. Wir gehen jetzt zusammen zum Direktor.‘ Maximilian entwindet sich ihr und steht auf: ‚Fassen Sie mich nicht an.‘ Die Lehrerin schreit: ‚Verlass sofort das Klassenzimmer. Ich kann dich nicht mehr sehen.‘ Provozierend langsam geht Maximilian zur Tür, eskortiert von den Blicken seiner MitschülerInnen. Bevor er den Raum verlässt, dreht er sich noch einmal um und sagt: ‚Schlampe!‘“ (Zweigle 2012, S. 11).

Kennen wir nicht alle ähnliche Situationen aus unserem beruflichen Alltag?

Ist es nicht tatsächlich anstrengend und manchmal auch schwierig, Konflikte zu entschärfen und unseren Teil dazu zu leisten, eine Deeskalation des störenden Verhaltens herbeizuführen?

Fällt dies nicht besonders schwer, da wir selbst immer direkt und in der Regel deshalb auch emotional beteiligt sind – wie die Lehrerin im Beispiel?

Was müssen wir also anders machen, um die notwendige professionelle Distanz zu wahren und manchmal auch wiederzufinden?

* Erfolgreich deeskalieren.

Dazu im Folgenden einige hilfreiche Hinweise, die vom nonverbalen Verhalten ausgehen, denn sicherlich ist es Ihnen aufgefallen, dass die schnellen Bewegungen, das zu nahe Herantreten der Lehrkraft an den Schüler wenig hilfreich waren. Zudem erwiesen sich auch die Drohungen, zu denen in der Not gegriffen wurde, als kontraproduktiv:

Verhalten zur Deeskalation von Konflikten

- Achten Sie auf Ihre Körpersprache und die Wahrung der Distanzonen (Ansprechdistanz 2,00 - 4,00 m, persönliche Distanz 0,60 - 1,50 m, Intimdistanz 0,50 - 0,60 m).
Bewegen Sie sich im Konfliktfall eher langsam auf die Schülerinnen und Schüler zu. Vermeiden sie schnelle Bewegungen und aufgeregte Verhaltensweisen, die als Angst und/oder Konfusion interpretiert werden könnten. Dringen Sie nicht in die Intimdistanzzone der Schülerinnen und Schüler ein. Wahren Sie Distanz. Diese könnten sich ansonsten bedroht fühlen.
- Nutzen Sie Ihren Blick als Interventionsinstrument, indem Sie den störenden Schülerinnen und Schülern fest in die Augen sehen und den Blickkontakt auch nach der Ansprache noch eine Zeit lang halten. Zählen Sie dazu innerlich langsam bis drei. Je nach Situation und Beziehung zur Schülerin / zum Schüler macht es Sinn, sich auf deren Blickhöhe zu begeben.
- Kontrollieren Sie – wenn möglich – die Tonlage Ihrer Stimme. Sprechen Sie eher leise. Halten Sie Ihre Formulierungen bewusst kurz und knapp.
- Konzentrieren Sie sich mit Ihren Aussagen und Bemerkungen ausschließlich auf die Störung (Sache). Lassen Sie sich nicht durch andere Themen ablenken, die die Schülerinnen und Schüler einbringen, um mit Ihnen zu diskutieren. Dazu können Sie sich später immer noch äußern.
- Behandeln Sie nach dem „Harvard Prinzip“ die Schülerinnen und Schüler (Personen) sowie deren Interessen (Sachfragen) prinzipiell getrennt voneinander: Sie konzentrieren sich auf die Sache und nicht auf die persönlichen Positionen der Schülerinnen und Schüler. Halten Sie – wenn es Ihnen möglich ist – Entscheidungsoptionen (alternative Lösungen) bereit und beziehen Sie sich auf objektive Beurteilungskriterien (gesetzliche Regelungen, Klassenregeln usw.).
- Vermeiden Sie in jedem Fall Drohungen und reagieren Sie bereits auf kooperative Verhaltensangebote mit Anerkennung.
(vgl. Kowalcyk/Deister 2011 u. Fisher/Ury/Patton 2000)
- Gelingt es uns in schwierigen Situationen eine Eskalation des Konflikts zu vermeiden, dann heißt das natürlich nicht, dass uns damit bereits eine Klärung gelungen ist. Auch können und dürfen wir nicht jede Störung sofort umfassend bearbeiten, denn dann müssten wir zwangsläufig den Fluss des Unterrichts so häufig unterbrechen, dass wir unsere Unterrichtsplanung kaum noch verwirklichen könnten. Ein geordnetes Lehren und Lernen wäre nicht mehr möglich, die Störungen und auch die Störenden ständen unverhältnismäßig im Zentrum unseres Unterrichts.

* Unterricht sichern durch gestufte Intervention.

Um solch eine Situation nicht entstehen zu lassen, muss jede und jeder von uns über eine gestufte Interventionskette verfügen. Diese eröffnet ihr/ihm die Möglichkeit, zunächst einmal mit einfachen Mitteln die Störung zu beenden, um zum geordneten Unterrichtsverlauf zurückzukehren, oder – falls dies nicht gelingen will – zwischen einem Verschieben der Klärung und einer Thematisierung im Sinne von Metakommunikation zu unterscheiden.

Hier im Folgenden finden Sie zunächst ein Beispiel für eine nicht mit der Klasse abge-sprochene Eskalationsleiter, danach einen Vorschlag, der auf das bekannte Ampelsystem zurückgreift.



Eskalationsleiter ohne vorherige Beteiligung der Klasse

Level 1: Nonverbale Signale

Am Anfang stehen wieder die nonverbalen Signale. Ohne den Unterrichtsfluss zu unterbrechen machen Sie – durch einen warnenden Blick, indem Sie sich auf die Störquelle zubewegen, sich neben/hinter die betreffenden Schülerinnen und Schüler stellen, diese leicht berühren – deutlich, dass Sie die Störung als Störung wahrgenommen haben und wieder Aufmerksamkeit einfordern.

Level 2: Ansprache

Sollten Sie damit keinen Erfolg haben, müssen Sie die Schülerinnen und Schüler, von denen die Störung ausgeht, ansprechen. Nennen Sie sie zunächst leise beim Namen, bitten Sie dann um Ruhe. Verweisen und benennen Sie die Regel, gegen die verstoßen wird.

Level 3: Entscheidung

Besteht die Störung weiter, müssen Sie in Anbetracht deren Intensität und der Konsequenzen für den Unterrichtsverlauf entscheiden, ob Sie die weitere Klärung verschieben oder aber zum Thema machen wollen.

Level 4 a: Verschieben

Entschließen Sie sich für das Verschieben, dann bitten Sie die störenden Schülerinnen und Schüler zu einem klärenden Vieraugengespräch nach dem Unterricht. Denken Sie daran, dass dieses möglichst zeitnah, am besten direkt nach der Stunde, stattfinden muss. Allen Beteiligten ist dann die Situation, die geklärt werden soll, noch wirklich präsent.

Level 4 b: Thematisieren

Entschließen Sie sich dazu, die Störung und ihre Ursachen im Sinne von Metakommunikation zum Thema des Unterrichts zu machen, dann treten Sie mit der Lerngruppe in eine Diskussion über das Klassenklima ein (vgl. Czerwenka 1979, S. 23). Verhalten, Kommunikation, Erwartungen und Wünsche an den Unterricht werden bearbeitet. Dazu können Sie methodisch auf Rollenspiele, Fragebögen sowie Formen der Diskussion zurückgreifen.

Einschränkung: Allerdings ist der dazu notwendige Zeitaufwand nur dann sinnvoll eingesetzt, wenn es im Kern der Störungen um den Unterricht selbst geht, wenn Schülerinnen und Schüler sich zum Beispiel über Unterrichtsinhalte, Methoden und Struktur kritisch äußern. Eine gelungene Metakommunikation trägt dann zur Entwicklung von Unterrichtsqualität bei. Sie ist eine sinnvolle Investition in zukünftigen störungsarmen Unterricht.

Eskalationsleiter Ampelsystem

An der Tafel oder der Pinnwand befindet sich eine Ampel.

Schüler und Schülerinnen, die stören, werden notiert und erhalten einen Strich.

Bei drei Strichen stehen sie auf „grün“.

Bei jeweils drei weiteren Störungen wechseln sie auf „gelb“ bzw. dann auf „rot“.

Dies hat vorher vereinbarte Konsequenzen zur Folge, wie z. B. eine Elternbenachrichtigung.

Sollten die Schülerinnen und Schüler auch bei „rot“ noch weiter stören, greifen weitere, vorher vereinbarte Maßnahmen.

So könnten zum Beispiel – falls dies möglich ist – die Eltern umgehend benachrichtigt und aufgefordert werden, ihr Kind abzuholen. Für den Rest des Tages wird es vom Unterricht ausgeschlossen. Ein Elterngespräch ist obligatorisch.

Ein schülerzentriertes Vorgehen bei Konflikten misst der zwischenmenschlichen Beziehung zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern besondere Bedeutung zu.

Es wird vom Schulgesetz eingefordert, indem dort „Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, die Lehrkräfte und das Betreuungspersonal ... zur gegenseitigen Rücksichtnahme und Achtung verpflichtet“ werden (SchulG 2007, § 4 (9)), und es steht in der Tradition der Begegnungsphilosophie Martin Bubers (1999) sowie der darauf aufbauenden Psychologie Carls Rogers (1979) und Thomas Gordons (1977). Auch die gewaltfreie Kommunikation Marshall Rosenbergs (2011) knüpft hier an.

*** Eine gute soziale Beziehung fördert Lernen.**

Unterstrichen wird seine Bedeutung durch die Forschungen zur Bindungstheorie (vgl. Grossmann/Grossmann 2012, Ahnert 2010) wie durch die Neurobiologie.

Letztere hat zum einen mit dem Nachweis der Spiegelneuronen gezeigt, dass Modelllernen dann stattfindet, wenn eine emotionale Nähe zum Beobachteten besteht. Zum anderen ist eine gute zwischenmenschliche Beziehung Voraussetzung für die biologische Aktivierung der sogenannten „Motivationssysteme“ des menschlichen Gehirns: Motivation zum Lernen entsteht dann, wenn Menschen sich in Beziehungen wahrgenommen fühlen, soziale Unterstützung, Wertschätzung und Gemeinschaft erfahren. Dann veranlassen die Nervenzell-Netzwerke des Motivationssystems die Produktion von Botenstoffen für psychische Energie (Dopamin), von körpereigenen Wohlfühlbotenstoffen (Opioiden) und von die Vertrauens- und Kooperationsbereitschaft fördernden Hormonen (Oxytozin) (vgl. Bauer 2006).



Insofern ist es nachgewiesen, dass die vertrauensvolle, durch Echtheit, Akzeptanz und Empathie geprägte pädagogische Beziehung zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern das Lernen in der Schule fördert.

* Wie Konfliktlösung gelingen kann.

Hier setzt das Vier-Stufen-Modell der Konfliktlösung ein, wie es Zweigle (2012) mit dem unten wiedergegebenen Beispiel zu erläutern sucht.

Der Lösungsvorschlag, der eine direkte Beilegung des Konflikts anstrebt, bezieht sich auf das oben zitierte, misslungene Beispiel einer Konfliktlösung.

Bei der Lektüre ist zu beachten, dass dieser Lösungsvorschlag explizit eine durch Wertschätzung, emotionale Wärme und Zuneigung geprägte Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern der Lerngruppe voraussetzt. Auch wären sicherlich andere Lösungen denkbar und praktikabel, wie zum Beispiel eine zeitlich begrenzte Reflexion über die allgemeine Befindlichkeit der Klasse und/oder eine kurze Entspannungsphase für alle. Er illustriert aber idealtypisch und insofern zwangsläufig auch in einer gewissen Distanz zum schulischen Alltag das Vorgehen:

„Die Lehrerin betritt zur 6. Stunde die Klasse 7a. Mäßiger Lärm tritt ihr entgegen. Sie beginnt ihren Unterricht. Da ertönt Musik aus dem Handy von Maximilian. Die Lehrerin geht langsam einige Schritte auf Maximilian zu, bleibt aber in einem respektvollen Abstand vor ihm stehen. ‚Ich sehe, du hast vielleicht noch nicht mitbekommen, dass der Unterricht begonnen hat. Mach bitte dein Handy aus, damit wir gemeinsam den Unterricht beginnen können.‘ Daraufhin Maximilian: ‚Ich habe aber keine Lust auf Unterricht.‘ Die Lehrerin: ‚Ich kann verstehen, dass es für dich schwierig ist, sich in der 6. Stunde noch zu konzentrieren. Aber die Benutzung von Handys ist in der Schule nicht erlaubt. Wenn du dich gerade nicht konzentrieren kannst, schlage ich dir vor, dass du dir für 5 Minuten eine Auszeit nimmst, deine Augen schließt und deinen Kopf auf deine Arme legst.‘ Maximilian wendet sich wieder seinem Handy zu und sagt: ‚Ich will aber lieber meine Musik hören.‘ Die Lehrerin: ‚Ich sehe, du hast dich dazu entschieden, meinen Vorschlag nicht anzunehmen und willst weiterhin Musik hören. Dann sehe ich mich außerstande, Unterricht zu machen.‘ In aller Ruhe geht die Lehrerin zu ihrem Tisch, setzt sich hin, holt sich ein Buch heraus und liest. Maximilian lässt die Musik noch eine Minute laufen und schaltet sie dann aus. Daraufhin steht die Lehrerin auf, nickt Maximilian mit einem kurzen Danke zu und beginnt ihren Unterricht“ (Zweigle 2012, S. 12).

Sicherlich ist Ihnen bei der Lektüre des Beispiels aufgefallen, dass die Lehrerin ihr Verhalten nicht nur bewusst deeskalierend gestaltet, sondern sich darüber hinaus bemüht, den Schüler und seine dem störenden Verhalten zugrunde liegenden Gefühlslagen und Bedürfnisse ernst zu nehmen (Stufe I). Erst dann kritisiert sie die Handlung, verweist sie auf Regeln (Stufe II), bietet Handlungsalternativen an (Stufe III) und zieht Konsequenzen (Stufe IV). Letztlich ist es der Schüler, der die Verantwortung für die Entscheidung trägt.



Vier-Stufen-Modell der Konfliktlösung

Stufe I

Am Anfang steht die Empathie für die dem störenden Verhalten zugrunde liegenden Emotionen. Auf diese Weise wird den Schülerinnen und Schülern das Gefühl der Akzeptanz vermittelt. Sie erfahren, dass die Lehrkraft ihre Situation versteht.

Stufe II

Verständnis für das Befinden der Schülerinnen und Schüler bedeutet aber nicht auch die Akzeptanz der gewählten Ausdrucksform, d. h. es wird auch hier zwischen Person und Handlung getrennt. Letztere wird kritisiert, da sie gegen Regeln verstößt, die Ordnung stört sowie den Unterrichtsfluss behindert.

Stufe III

Da davon auszugehen ist, dass die Schülerinnen und Schüler im Moment keine andere Handlungsoption sehen, um ihrer Gefühlslage angemessen Ausdruck zu verleihen, bietet die Lehrkraft eine entsprechende Alternative an. Jetzt stehen die Schülerinnen und Schüler vor der Wahl und in der Verantwortung, diese Option zu ergreifen oder aber weiterhin auf dem störenden Verhalten zu beharren. Sie entscheiden über die Konsequenzen ihres Handelns.

Stufe IV

Die Konsequenzen, die Grundlage der Entscheidung der Schülerinnen und Schüler waren, treten ein.

* Schülerinnen und Schüler tragen Verantwortung.

Ein solches Vorgehen, das einerseits die Schülerinnen und Schüler als Personen ernst nimmt, andererseits aber sie mit den Konsequenzen ihres Handelns im Sinne von Rudolf Dreikurs (2011) konfrontiert, setzt natürlich eine funktionierende pädagogische Beziehung und damit eine schülerzentrierte Haltung voraus. Beides dient einer Verbesserung des Klassenklimas und beugt insofern auch Störungen vor (vgl. Meyer/Pfiffner/Walter, 2007).

Zu erreichen ist es mit einfachen Mitteln, die von jeder Lehrerin und jedem Lehrer angewandt werden können. Wir wollen hier drei Aspekte thematisieren, die gerade auch im Rahmen der Gespräche mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern wichtig sind.

Vorangestellt wird ihnen ein Hinweis zu den Kriterien einer allgemein entwicklungs-fördernden Haltung. Ergänzt werden sie durch einige Bemerkungen zur lösungs-orientierten Gesprächsführung:



Mit unserem **nonverbalen Kommunikationsverhalten** teilen wir unseren Gesprächspartnern mit, ob wir sie hören und respektieren.

Durch Verwendung von **Ich-Botschaften** bieten wir an, dass wir um das subjektive Erleben nicht nur wissen, sondern auch bereit sind, die andere Sicht zu hören und zu diskutieren.

Mithilfe des **Aktiven Zuhörens** wird die Thematisierung der damit verbundenen emotionalen Seite unterstützt.

* Verantwortung für gelingende Konfliktlösungen übernehmen.

Entwicklungsfördernde Haltung

- **Emotionale Zuwendung** geben durch eine zugewandte Haltung, Freundlichkeit, Blickkontakt, Zuspruch und so weiter.
- **Achtung** gegenüber der Person der Schülerin / des Schülers zeigen durch Akzeptanz und Anerkennung ihrer/seiner Individualität und insofern Andersheit.
- Durch **Kooperation** die Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler fördern, d. h. sie verantwortlich in Entscheidungen einbinden und auch die Konsequenzen erleben lassen.
- Durch das Bereitstellen von **Strukturen** (abgesprochenen Regeln, Ritualen, Konsequenzen und so weiter) Grenzen aufzeigen und auf diese Weise Handlungssicherheit ermöglichen. Eine verlässliche, Orientierung und Halt gebende Umgebung gestalten.
- Durch das Angebot einer **vielfältig fördernden Haltung** wird die Wahrnehmung für die in der Regel unterschiedlich ausgeprägten Anlagen und Talente der einzelnen Schülerinnen und Schüler geschärft. Ihre Stärken und Ressourcen treten in den Vordergrund und relativieren den durch das spezifische Unterrichtsfach in der Regel begrenzten Blick (nach Tschöpe-Scheffler 2009).

* Zugewandtheit deutlich machen.

Non-verbales Kommunikationsverhalten

Schülerinnen und Schüler wie Eltern spüren sehr genau, ob wir ihnen wirklich und auch respektvoll zuhören. Es ist davon auszugehen, dass sie sich bei der Einschätzung, ob wir ihnen tatsächlich zugewandt sind, auf folgende non-verbale Verhaltensweisen konzentrieren (vgl. De Jong / Kim Berg 2001, S.48):

- auf den Tonfall, der zu dem der Schülerinnen und Schüler sowie vor allem der Eltern passen muss,
- auf Augenkontakt, den wir halten müssen, ohne zu starren,
- auf gelegentliches Nicken, mit dem wir zeigen, dass wir den Aussagen und Mitteilungen folgen,
- auf eine zu den Aussagen und Mitteilungen passende Mimik,
- auf ein passendes Lächeln, mit dem wir Verständnis und Zugewandtheit kommunizieren,
- auf eine Gestik der Hände, mit der wir zeigen, dass wir zuhören und verstehen,
- auf eine Position in räumlicher Nähe, die nicht zu nah ist, damit kein Gefühl der Bedrohung aufkommt, aber so nah, dass unsere Zugewandtheit zum Ausdruck kommt,
- auf moderate Redeanteile, die zeigen, dass wir folgen, ohne erst einmal zu unterbrechen,
- auf eine den Schülerinnen und Schülern sowie Eltern durch leichtes Vorbeugen zugewandte Körperhaltung, die unser Interesse und unsere Konzentration kenntlich macht.

* Offenheit signalisieren.

Ich-Botschaften

Du-Botschaften – wozu bei älteren Schülerinnen und Schülern auch das „Sie“ zählt – ist ein aggressiver Charakter eigen, sie wirken anklagend und laden zur Eskalation von Konflikten ein.

Ich-Botschaften signalisieren demgegenüber eine Bereitschaft zur Offenheit für das subjektive Erleben und eine Akzeptanz für die Situation des jeweils Anderen. Sie wirken deeskalierend, stärken Respekt und Eigenverantwortlichkeit. Da Ich-Botschaften einen Einblick in unsere Gefühlswelt ermöglichen und zwangsläufig nicht jede emotionale Lage geeignet ist, den Schülerinnen und Schülern mitgeteilt zu werden, bedarf es des notwendigen „pädagogischen Takts“: Jede Lehrerin und jeder Lehrer muss mit Feingefühl entscheiden, welche Gefühle offenbart werden können (Selektive Authentizität). Eine Grenze tut sich sicherlich da auf, wo eine ungünstige Aufnahme zu Verletzungen führt.



Du-Botschaft

„Jetzt stell Dich nicht so an!“

„Dauernd macht Ihr Ärger, Euch kann man auch nie allein lassen!“

„Das ist die schwächste Klasse, die ich je unterrichtet habe!“

Ich-Botschaft

„Ich versteh, dass das ein Problem für Dich darstellt. Lass uns einmal folgenden Weg versuchen ...“

„Ich habe mich in der Vergangenheit bereits zweimal über das Verhalten von ... geärgert. Was braucht Ihr, damit sich Euer Verhalten ändert?“

„Nach meinem Eindruck könnt Ihr ... bereits gut, jetzt müssen wir sehen, wie wir ... entwickeln.“

* Den Anderen ernst nehmen.

Aktives Zuhören

Das aktive Zuhören geht auf Thomas Gordon (1976) zurück und zielt im Kern auf die Verbalisierung emotionaler Erlebnisinhalte. Damit es in der Praxis effektiv genutzt werden kann, muss es immer auch das nonverbale und paraphrasierende Zuhören mit einschließen.

- **Sich zurückhalten und durch nonverbales Zuhören eine Beziehung aufbauen:**
Sie zeigen durch Blickkontakt, bestätigendes Kopfnicken, eine interessierte Körperhaltung an, dass Sie an dem, was berichtet wird, Interesse haben. Sie unterstreichen dies durch Äußerungen, wie „mh“, „aja“, „so“ und so weiter, die den Redefluss unterstützen und aufrechterhalten.
- **Sich führen lassen und inhaltliches Verstehen durch paraphrasierendes (umschreibendes) Zuhören deutlich machen:**
Von Zeit zu Zeit, wenn Sie den Eindruck gewonnen haben, dass eine Ihrer Überzeugung nach wichtige Aussage getroffen wurde oder aber ein neues Thema angeschnitten wird, fassen Sie das Gesagte mit eigenen Worten kurz zusammen. Sie umschreiben den Sachverhalt mit Formulierungen wie:
„Verstehe ich Dich/Sie richtig, dass ...“; „Wenn ich Dich/Sie richtig verstanden habe, meinst Du/meinen Sie ...“; „Lass mich/Lassen Sie mich Deine/Ihre Aussage noch einmal zusammenfassen, um zu sehen, ob ich Dich/Sie richtig verstanden habe ...“
und so weiter. Der Gefahr, dass Ihre Zusammenfassung wie ein Echo wirken könnte, steht ein deutlicher Gewinn an Steuerung entgegen. Sie strukturieren mithilfe Ihrer Umschreibungen ganz wesentlich das Gespräch, indem Sie bestimmte Themen betonen und durch Rückkoppelung auf ihre tatsächliche Wichtigkeit hin überprüfen.
- **Gefühlen Aufmerksamkeit schenken und durch Fragen verbalisieren:**
In der Regel werden die Gefühle und Wünsche, die den Aussagen zugrunde liegen, nicht explizit verbal geäußert. Sie finden aber zumeist in Mimik, Körperhaltung, Tonhöhe, Sprachrhythmus usw. einen deutlichen Ausdruck. Auf diese Kommunikationsebene reagieren Sie, wenn Sie Ihre Wahrnehmungen in Fragen formuliert der Gesprächspartnerin / dem Gesprächspartner zur Überprüfung vorlegen:
„Ich habe den Eindruck gewonnen, dass Du/Sie über diese Situation sehr verärgert, erfreut, traurig, glücklich, erbost, usw. bist/sind. Trifft das zu?“; „Stimmt es, dass Dich/Sie das ... sehr erregt, erfreut usw. hat?“; „Du wirkst / Sie wirken auf mich sehr ..., ist das richtig?“
Wichtig ist, dass Sie – wie im Übrigen beim Paraphrasieren – der Gesprächspartnerin / dem Gesprächspartner die Deutungshoheit über ihre/seine Gefühle und Aussagen überlassen. Sie stellen Fragen, um zu verstehen. Feststellungen werden nur gemeinsam getroffen (vgl. Hartke/Urban 2011; Henning/Ehinger 2010; Gordon 1976).

* Schülerinnen und Schüler an der Lösung beteiligen.

Lösungsorientierte Gesprächsführung

Mithilfe folgender Fragen gelingt es, Schülerinnen und Schüler an der Klärung schwieriger Situationen zu beteiligen. Sie übernehmen Verantwortung für die Lösung und insofern auch für die Konsequenzen, die ihnen daraus erwachsen.

Dabei sollen die konkreten Fragen den Einstieg in die Diskussion um eine geeignete Lösung erleichtern beziehungsweise ermöglichen.

Die Formulierung „Problem“ steht im Folgenden für das konkrete Verhalten, das verändert werden soll:

- „Was müsste sich an der Situation ändern, damit Du/Sie Dein/Ihr Problem lösen kannst/können?“

Mit dieser Frage wird es der Schülerin / dem Schüler ermöglicht, erst einmal in Distanz zur eigenen Person und zum eigenen Verhalten zu gehen. Es fällt einfacher, über Veränderungen der Situation zu sprechen als über solche, die die eigene Person betreffen.

- „Wie müsste eine gute Unterstützung aus Deinem/Ihrem Umfeld aussehen, damit Du/Sie das Problem lösen kannst/können?“

Die Frage ermöglicht ebenfalls eine Distanzierung vom eigenen Verhalten hin zum Aufbau eines Helfersystems.

- „Wenn Du/Sie Dein/Ihr Problem gelöst hättest/hätten, woran würden es die Personen in Deinem/Ihrem Umfeld merken?“

Die Frage geht von der Überzeugung aus, dass der/dem Betroffenen die Lösung des Problems eigentlich bereits bekannt ist. Sie oder er sollen durch den Perspektivenwechsel angeregt werden, diese zu formulieren. Erfahrungsgemäß fällt dies aus der Position Dritter einfacher.

- „Wenn die bekannte Fee aus dem Märchen kommen würde und Dir/Ihnen drei Wünsche erfüllen würde, welche wären das im Hinblick auf Dein/Ihr Problem?“

Die auch als „Wunderfrage“ bekannte Frage geht ebenfalls von der Überzeugung aus, dass der/dem Betroffenen die Lösung des Problems eigentlich bereits bekannt ist. Sie schafft einen fiktiven Kontext, der es ermöglicht, aus der Distanz des Irrealen heraus diese zu formulieren.

- „Wer hat am meisten Interesse daran, dass Dein/Ihr Problem nicht gelöst wird?“

Die Frage soll die Schülerin / den Schüler überraschen, da sie unsere Alltagslogik auf den Kopf stellt. Lässt sie oder er sich auf eine Beantwortung ein, muss erst einmal genau nachgedacht werden. Insofern werden schnelle und häufig auch „abwiegelnde“ Antworten abgewehrt.

- „Was wäre anders, wenn es das Problem nicht gäbe?“

Die Frage geht davon aus, dass problematische Verhaltensweisen häufig fester Bestandteil des Verhaltens einzelner Schülerinnen und Schüler geworden sind. Sie fordert dazu auf, einen Blick auf eine veränderte Wirklichkeit zu werfen.

Hilfreich im anschließenden Gespräch können „Fragen nach Ausnahmen“ sowie „Skalierungsfragen“ sein:

- „Hat es eine Zeit gegeben, wo Dein/Ihr Problem nicht existiert hat?
Was war da anders?“

Diese und ähnliche Fragen nach Ausnahmen gehen mit einigem Recht davon aus, dass Probleme nie „immer und ewig“ bestanden haben, sondern Ausdruck bestimmter Veränderungen und insofern Bedingungen sind. Kennt man die Bedingungen, so lassen sich daraus Konsequenzen für eine Problemlösung ableiten.

- „Auf einer Skala von 1 bis 10 – 1 ist gar nicht wichtig, 10 ist sehr wichtig –, wie würdest Du / würden Sie die Bedeutung/ Wichtigkeit usw. Deines/Ihres Problems einschätzen?“

Skalierungsfragen dienen dazu, Probleme von ihrer Bedeutung her richtig einzuschätzen. Nicht selten ist es überraschend, wie unterschiedlich intensiv Problemlagen wahrgenommen werden. Dass sich aus einer unterschiedlichen Bewertung Missverständnisse ergeben, liegt auf der Hand.

2.2 Gespräch

Wenden wir uns jetzt konkret den Gesprächen zu, wie Sie sie mit Schülerinnen und Schülern sowie deren Erziehungsberechtigten führen müssen. Dabei ist es eine wesentliche Voraussetzung, dass wir als Lehrkräfte grundsätzlich offen sind für die unterschiedlichen Sichtweisen und Interpretationen hinsichtlich ein und derselben Situation.

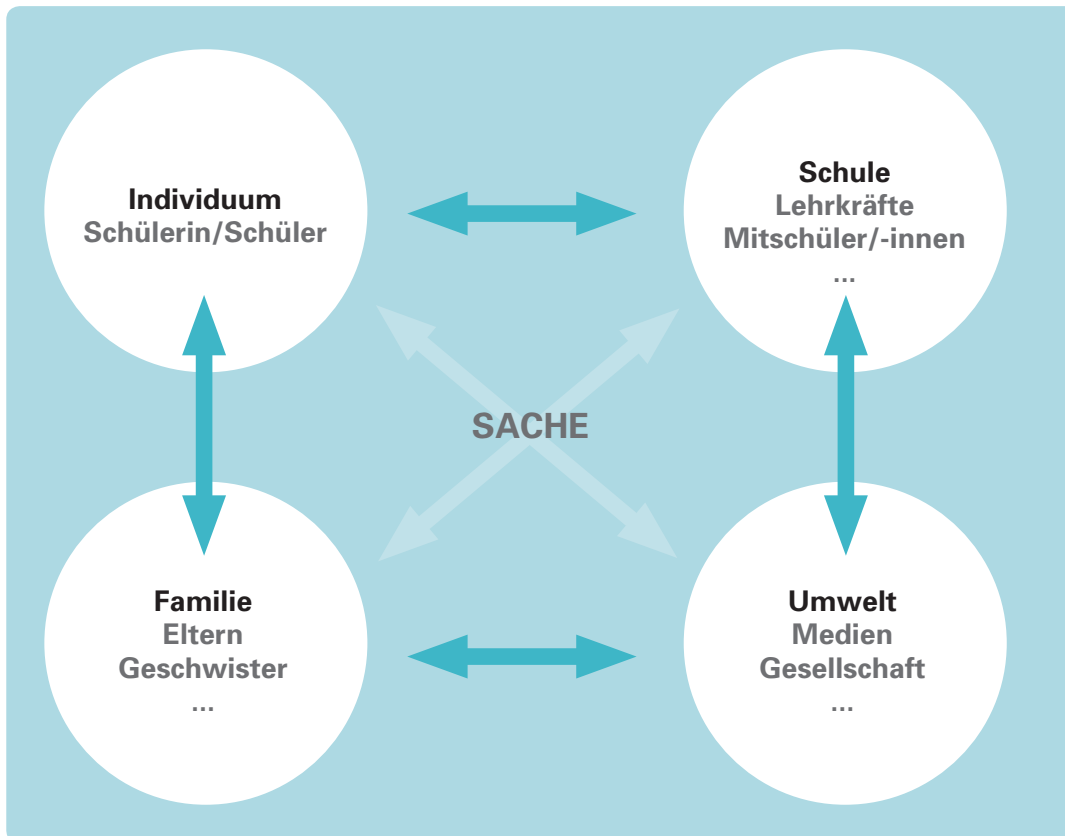
* Offen sein für unterschiedliche Sichtweisen.

So wird jede Perspektive – die der Lehrerinnen und Lehrer, der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern – durch ganz bestimmte Interessen, Informationen und Erwartungen bestimmt. Jede Partei konstruiert insofern ganz zwangsläufig eine eigene Wirklichkeit, die sie erst einmal ganz natürlich als die richtige versteht. Dementsprechend greifen Eltern, wenn sie eine Situation beurteilen, auf ganz andere Erfahrungen mit ihren Kindern zurück als wir Lehrkräfte und ebenso häufig fehlt Eltern eben ein Einblick in die Verhaltensweisen ihrer Nachkommen als Schülerinnen und Schüler. Eltern sind von Natur aus – oder sollten es zumindest – an einer möglichst optimalen zukünftigen beruflichen und persönlichen Entwicklung ihrer Kinder interessiert, während wir als Lehrkräfte weit deutlicher Stärken und Defizite im Vergleich zu den Mitschülerinnen und -schülern sowie verteilt über die einzelnen Unterrichtsfächer sehen. Zudem werden wir alle durch Faktoren aus unterschiedlichen Bereichen beeinflusst: durch unsere psychische wie physische Konstitution, die Situation an der jeweiligen Schule, die privaten und familiären Verhältnisse sowie die Bedingungen unserer natürlichen wie sozialen Umwelt. Zwischen allen Einflussbereichen bestehen Wechselwirkungen, sodass nicht die Summe aller Belastungen, sondern die ganz individuelle Kombination ausschlaggebend wirkt:

„So kann zum Beispiel ein Schüler trotz familiärer Spannungen und Konflikte oder gar Scheidung der Eltern ganz gut mit Schule und Lernen zurechtkommen, vielleicht weil er über gute Begabung verfügt, er einen verständnisvollen Lehrer hat, ein gutes Schulklima herrscht oder er in einem ausgleichenden Freundeskreis Kontakt und Unterstützung findet oder er sich einfach im Laufe seines Lebens wirksame Bewältigungsstrategien angeeignet hat.

Wohingegen vielleicht ein anderer Schüler massive Symptome zeigt, weil zusätzlich zu dieser familiären Belastung noch beengte Raumverhältnisse in der Schule herrschen, er zu der Rechtschreibschwäche noch einen persönlichen Konflikt mit seinem Deutschlehrer ... und dazu Liebeskummer hat oder er in seinem Fußballverein wegen mangelnder Leistung auf die Ersatzbank verbannt wurde“ (Henning/Ehinger 2010, S. 21).

Einflussbereiche



(vgl. Henning/Ehinger 2010)

Darüber hinaus wissen wir, dass das Symptom – zum Beispiel eine Störung des Unterrichts durch Schülerinnen und Schüler, aber auch das ganz entschiedene Auftreten von Eltern uns Lehrkräften gegenüber – ganz unterschiedliche Ursachen haben kann.

Immer muss es dabei als der Versuch und das Bemühen gesehen werden, mit einer bestimmten und oft als belastend erlebten Situation konstruktiv umzugehen. In dieser Hinsicht müssen wir neugierig sein, und zwar nicht im Sinne einer „Lust an der Sensation“, sondern um zu verstehen, was tatsächlich Schülerinnen und Schüler sowie Eltern antreibt und bewegt.

Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern

Gespräche mit Schülerinnen und Schülern über schwierige Situationen sind zeitnah zu führen, jedoch müssen wir als Lehrkräfte über einen ausreichenden emotionalen Abstand verfügen, um strukturiert vorgehen zu können. Sind wir zum Beispiel durch eine tiefgreifende Verärgerung noch zu intensiv betroffen, so ist ein späterer Zeitpunkt zu wählen.

* Am Anfang steht das Verstehen.

Wir suchen Lösungen und wollen gleichzeitig die Beweggründe des Verhaltens verstehen. Um Konfusion zu vermeiden, müssen wir deshalb im Gespräch beide Aspekte voneinander trennen: das Verstehen und die Lösungsfindung (vgl. Nolting 2011, S. 101; Wahl/Weinert/ Huber 1984, S. 314).

Phase I: Verstehen

Im Gespräch wird zunächst der Schwerpunkt auf das Verstehen, die Klärung des Verhaltens gelegt. Dazu kann es hilfreich sein, mithilfe einer empathischen Gesprächseröffnung ein günstiges Gesprächsklima zu schaffen:

- „Es ist Dir/Ihnen vermutlich unangenehm, dazubleiben und mit mir sprechen zu müssen.“
- „Du hast / Sie haben jetzt ein wenig Angst, dass ich Dir/Ihnen Vorwürfe mache wegen Deines/Ihres Verhaltens in der Stunde“ (Nolting 2011, S. 102; Wahl/ Weinert/Huber 1984, S. 321).
- ...

Durch Ich-Botschaften betonen und unterstreichen Lehrerinnen und Lehrer ihr Interesse, die Situation verstehen zu wollen sowie ihre Offenheit, sich auf eine Klärung einzulassen:

- „Ich merke, dass es mir momentan auch schwer fällt, jetzt gleich nach der Stunde mit Dir/Ihnen zu sprechen, weil ich meinen Ärger noch spüre.“
- „Für mich ist es auch schwierig, mit Dir/Ihnen zu sprechen. Ich bin im Moment sehr angespannt und frage mich, ob ich nicht auch dazu beitrage, dass ich Dich/ Sie heute so unaufmerksam erlebt habe“ (Nolting 2011, S. 102; Wahl/Weinert/Huber 1984, S. 322).
- ...

Gefühle, Eindrücke und Gedanken stehen dann im Zentrum des Gesprächs, sodass das subjektive Erleben, die Motive und Einflüsse deutlich werden, die zu dem störenden Verhalten geführt haben. Als Pädagoginnen und Pädagogen berücksichtigen wir dabei die individuellen kognitiven wie emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Auch nutzen wir unser Wissen um die Wechselwirkungen der unterschiedlichen Einflussbereiche sowie über individuelle Entwicklungsverläufe im Prozess der Klärung. In Anbetracht des jeweiligen Alters berücksichtigen wir zudem die neurologischen Bedingungen im Verlauf der Pubertät, die es notwendig machen, bestimmte Verhaltensweisen als zunächst einmal nicht bewusst gesteuert zu akzeptieren.

Ein ganz einfaches Mittel, um Informationen zu erhalten und den Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, zu einem vertieften Verständnis der eigenen Beweggründe zu gelangen, sind „Was- und Wie-Fragen“. Diese regen als offene Fragen zum Erzählen an, während die geschlossene Warum-Frage die Nennung eines Grundes provoziert und damit den Gesprächsfluss anhält:

- „Was ist passiert, dass Du/Sie ...?“
- „Was hast Du / haben Sie empfunden, als ...?“
- „Was vermutest Du / vermuten Sie, haben die anderen gedacht/empfunden?“
- „Wie hast Du / haben Sie die Situation erlebt?“
- „Wie ist es wohl den anderen Beteiligten ergangen?“

✱ Dem Verstehen folgt die Lösungsfindung.

Phase II: Lösungsfindung

Erst wenn die subjektive Seite hinter dem Handeln ausreichend geklärt ist, das heißt, sich die Beteiligten über eine angemessene Interpretation weitgehend einig sind, findet die Lösungsfindung statt. Hierbei können Sie sich an den Schritten der Problemlösung nach Thomas Gordon (1976/1977) orientieren, die wir dem folgenden Vorschlag zugrunde legen:

Beziehen Sie die Schülerinnen und Schüler in die Lösungsfindung aktiv ein. Diese haben den besten Einblick in die eigene Situation und sind daher die eigentlichen Experten für das, „was sie selbst brauchen, um wieder konstruktiv am Unterricht teilnehmen zu können“.

- Nehmen Sie gemeinsam mit der Schülerin / dem Schüler eine genaue Beschreibung der Situation / des Problems vor. Einigen Sie sich auf eine Sichtweise, die als Kompromiss von beiden Seiten getragen werden kann.
- Sammeln Sie im Sinne eines Brainstormings gemeinsam Ideen/Vorschläge zur Lösung. Halten Sie diese – falls nötig – schriftlich fest.
- Gehen Sie die Lösungsvorschläge nacheinander gemeinsam durch und wägen Sie Vorteile und Nachteile der Lösungen im Sinne von Plus und Minus ab. Legen Sie dazu – falls nötig – eine tabellarische Übersicht an.
- Entscheiden Sie sich gemeinsam auf der Grundlage der Abwägung für die offensichtlich beste Lösung.
- Vereinbaren Sie mit der Schülerin / dem Schüler die notwendigen Schritte zur Umsetzung der Lösung sowie den zeitlichen Rahmen. Halten Sie das Ergebnis im Sinne eines Verhaltensabkommens schriftlich fest. Bestätigen Sie es wechselseitig durch Unterschrift und sorgen Sie dafür, dass auch die Schülerin / der Schüler eine Kopie erhält.
- Legen Sie im Verhaltensvertrag ebenfalls fest, wie und wann die Umsetzung der Lösung überprüft und eine gemeinsame Auswertung vorgenommen werden soll.

- Seien Sie dafür offen, dass auch die vermeintlich beste Lösung versagen kann und Sie im Rahmen der Auswertung gemeinsam mit der Schülerin / dem Schüler nach einer noch besseren suchen müssen. Diese würde wieder in einer schriftlichen Verhaltensübereinkunft festgelegt und zu einem bestimmten Zeitpunkt überprüft werden.

Solche Verhaltensübereinkünfte oder Verhaltensverträge² sollen dabei die im Folgenden aufgelisteten sieben Elemente aufweisen.

Zu unterscheiden sind zudem einseitige und zweiseitige beziehungsweise wechselseitige Übereinkünfte. Die Einseitige verpflichtet nur eine Partei, das heißt in der Regel die Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Selbstverpflichtung. Sie schafft damit eine ungleiche, asymmetrische pädagogische Beziehung. Deshalb sollte sie auch nur dann eingesetzt werden, wenn die betroffenen Schülerinnen und Schüler selbst an einer Veränderung interessiert sowie dazu motiviert sind. Bei der Zweiseitigen beziehungsweise Wechselseitigen verabreden beide Seiten ein bestimmtes Verhalten und von daher wird die Beziehung auch als symmetrisch erlebt:

- Eine klare Beschreibung des fraglichen Verhaltens;
- klare Kriterien für die Zeit und die Häufigkeit im Hinblick auf das Ziel des Kontraktes;
- eine detaillierte Beschreibung der positiven Konsequenzen bei Erfüllung des vereinbarten Kriteriums;
- eine klare Spezifizierung der gegenwirkenden Konsequenzen, die eintreten, falls die Übereinkunft nicht eingehalten werden kann;
- eine „Bonus-Klausel“, die angibt, welche zusätzlichen positiven Verstärkungen beziehungsweise Belohnungen möglich sein sollen, falls die Kriterien übererfüllt werden;
- die Methoden, mit denen das im Vertrag festgelegte Verhalten beobachtet, gemessen und aufgezeichnet werden kann;
- das „Timing“ der Belohnungsvergabe, wobei kleine Belohnungen auf kurze Verhaltenssequenzen folgen und größere positive Verstärkungen in längeren Intervallen gegeben werden können (vgl. Kanfer/Reinecker/Schmelzer 1991, S. 434).

² Streng genommen können Verträge über das Verhalten in der Schule mit Schülerinnen und Schülern nicht abgeschlossen werden. Verträge setzen eine Freiwilligkeit bei beiden Vertragspartnern voraus, die im Bereich der Schule nicht gegeben ist. Gesetze und Verordnungen regeln verbindlich Rechte und Pflichten, Zusammenarbeit und Verhalten, pädagogische Maßnahmen wie Ordnungsmaßnahmen usw.

Gespräche mit der Klasse

Wenn nicht mit der einzelnen Schülerin / dem einzelnen Schüler, sondern mit der Klasse zu einer schwierigen Situation ein Gespräch geführt werden muss, dann setzt auch dieses einige Vorbereitungen voraus und sollte deshalb nur in Ausnahmefällen spontan erfolgen.

* Die Entwicklungsphase der Lerngruppe im Blick haben.

Über folgende Bedingungen muss ich mir Klarheit verschaffen:

In welcher Phase der Gruppenbildung befindet sich die Klasse aktuell?

Kann es sein, dass zum Beispiel durch Änderungen im Bereich der Klassenzusammensetzung eine bereits erreichte Arbeitshaltung wieder neu entwickelt werden muss? Oder befindet sich die Lerngruppe noch in einer Phase des Aufbaus und erwarten Sie ein Gruppenverhalten oder eine Arbeitshaltung, die noch gar nicht erworben werden konnte?

Tuckman (1965) hat aus gruppenspezifischer Perspektive den Prozess der Gruppenbildung verschiedener Gruppen untersucht. Er beschreibt vier Phasen, die in unterschiedlicher Ausprägung in jeder Gruppe zu beobachten sind. Sie reichen vom Zeitpunkt ihrer Bildung bis zu ihrem sozialen Zusammenwirken im Dienste einer Aufgabe oder eines Zieles:

- Formierung,
- Konflikt,
- Normierung und
- Arbeit.

Diese Phasen sind in praktisch jeder Gruppe sichtbar, wenn auch mit kontextbedingten Unterschieden in Bezug auf die Intensität.

Die Phasen laufen nicht immer der Reihe nach ab. Eine Gruppe, die in ihrer Entwicklung Fortschritte gemacht hat, kann wieder – zum Beispiel durch Veränderung der Mitglieder – in frühere Phasen zurückfallen und nicht jede Gruppe macht alle Phasen durch.

Auf die später hinzugefügte Abschiedsphase (Mourning) wird in der weiteren Darstellung verzichtet, da für die Schule das Erreichen und Beibehalten der Arbeitsphase zentral ist.

Phase	Gruppenstruktur	Aufgabenverhalten in der Gruppe	Aufgaben für Leitung
Forming Formierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> – Unsicherheit, Angst – Gefühl des Alleinseins – Abhängigkeit von einem Führer; – Suche nach Schutz – Ausprobieren, welches Verhalten akzeptabel ist – gegenseitiges Abtasten 	<ul style="list-style-type: none"> – Mitglieder definieren Aufgaben, Regeln, Methoden – ... 	<ul style="list-style-type: none"> – Leitungsaufgabe klar übernehmen – klare Strukturen bieten hinsichtlich Zeiten und Grenzen – Vereinbarungen treffen – Klarheit über die Aufgabe der Gruppe schaffen
Storming Konfliktphase	<ul style="list-style-type: none"> – Konflikte zwischen Untergruppen – Aufbegehren gegen die Leitung bei gleichzeitiger Fixierung auf die Führung – Polarisierung der Meinungen – Ablehnung einer Kontrolle durch die Gruppe(n) 	<ul style="list-style-type: none"> – emotionale Ablehnung der Aufgabenanforderungen – Delegation schwieriger Entscheidungen an die Leitung und Projektionen auf die Leitung, wenn Schwierigkeiten auftreten 	<ul style="list-style-type: none"> – Akzeptanz gegenüber Ernüchterung, Konflikten, Auseinandersetzungen und der Entwicklung einer neuen Gruppenkultur – Kritik anhören und abwägen – sich der Auseinandersetzung stellen – Leitung und Aufgabe klar ausüben – destruktive Entwicklungen verfolgen und konstruktive Alternativen anbieten
Norming Normierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> – Entwicklung von gegenseitiger Unterstützung und Gruppenkohäsion, d. h. einer Gruppenkultur – Ausbildung von Gruppennormen im Sinne von Regeln und Werten – Widerstand, Konflikte, Projektionen werden abgebaut bzw. bereinigt – Übernahme neuer Rollen 	<ul style="list-style-type: none"> – offener Austausch von Meinungen und Gefühlen – Kooperation wird gelebt 	<ul style="list-style-type: none"> – mehr Begleitung als Führung – Unterstützung bei der Normen- und Wertebildung – Prozesse der Entscheidungsfindung thematisieren und fördern – Überregulation und rigides Verhalten thematisieren, d. h. die Beweglichkeit des Gruppenprozesses fördern
Performing Arbeitsphase	<ul style="list-style-type: none"> – interpersonelle Probleme sind gelöst, Nähe wird möglich – funktionale Aufgabenteilung – funktionales, flexibles und kongruentes Rollenverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> – Problemlösungen werden entwickelt – konstruktive Aufgabebearbeitung – Energie wird ganz der Aufgabenteilung bzw. der Problemlösung gewidmet 	<ul style="list-style-type: none"> – Leitung kann sich gelassen beteiligen, die Gruppe arbeitet aus sich heraus – Übernahme von Führungsfunktionen durch Mitglieder – Experimente und Spontaneität

* Zeit, Material und Gesprächsregeln im Blick haben.

Steht ausreichend Zeit zur Verfügung?

Wenn sich die gesamte Lerngruppe beteiligen soll, wird mindestens eine Unterrichtsstunde notwendig sein.

Sind diese Fragen geklärt, beginnen Sie nach einigen weiteren Vorbereitungen mit dem Konfliktgespräch. Der folgende Vorschlag zur Strukturierung kann Ihnen dabei hilfreich sein (vgl. Keller 2011, S. 53 f.):

Sie müssen für eine das Gespräch fördernde **Sitzordnung** sorgen. Dazu wird es notwendig sein, dass Sie einen Stuhlkreis einrichten lassen, sodass sich die Schülerinnen und Schüler sehen sowie ansprechen können.

Sie benötigen eine **Tafel** oder ein **Flipchart**, um Themen festhalten und visualisieren zu können.

Sie müssen die wichtigsten Gesprächsregeln für die Diskussion sich selbst wie der Klasse gegenüber ins Gedächtnis rufen.

Am besten ist es, wenn Sie diese – wie im folgenden Beispiel – visualisieren:



Wir streiten fair.

Wir hören einander zu.

Wir fassen uns kurz.

Wir unterbrechen nur dann, wenn uns etwas stört.

Wir entscheiden, was wir wann sagen wollen.

* Die Lehrkraft strukturiert und leitet das Gespräch.

Folgen Sie dem Fahrplan für das Gespräch, den Sie den Schülerinnen und Schülern mitteilen und der Ihnen bei der Durchführung Halt und Sicherheit gibt:

- Sie als Lehrkraft nennen den Gesprächsanlass und beschreiben aus Ihrer Sicht das Verhalten, das Sie als problematisch wahrnehmen. Bei Ihrer Verhaltensbeschreibung verzichten Sie konsequent auf Interpretationen und Lösungsvorschläge.
- Anschließend fordern Sie die Schülerinnen und Schüler auf, sich aus ihrer Sicht zu dem Verhalten zu äußern. Als Hilfe bieten Sie dazu Leitfragen an:

„Wie sieht das Problem aus Eurer Sicht aus?“
 „Was fällt Euch daran schwer, die Verhaltensregel einzuhalten?“

- Bereiten Sie sich darauf vor, dass die Schülerinnen und Schüler auch an Ihnen Kritik üben:



an der Auswahl des Stoffs,
 am Tempo des Unterrichts, an der Methodenwahl,
 an der vermeintlichen oder tatsächlichen Bevorzugung einzelner Schülerinnen und Schüler,
 an Ihrem non-verbale wie verbale Auftreten
 ...

- Trennen Sie die sachliche Kritik von der persönlichen und reagieren Sie ausschließlich sachbezogen. Erläutern und begründen Sie Ihr Vorgehen, aber rechtfertigen Sie sich nicht. Akzeptieren Sie sachlich richtige Beanstandungen und weisen Sie unsachliche zurück. Fassen Sie sich dabei gemäß den Gesprächsregeln kurz und knapp.
- Es ist dann Ihre Aufgabe, die Diskussion in Form eines „Erklärungsmodells“ zusammenzufassen und dazu noch einmal ein Feedback der Schülerinnen und Schüler einzufordern:

„Wenn ich unsere Diskussion einmal zusammenfasse, dann wird deutlich, dass sich das Problem ergeben hat, weil ... Ist das richtig?“

- Unter Berücksichtigung möglicher Einwände leiten Sie zur Lösungsfindung über. Sammeln Sie Lösungsideen und visualisieren Sie diese. Verwerfen Sie dabei diejenigen Lösungen, die im Kontext der Schule nicht umzusetzen sind.
- Gehen Sie die Lösungsvorschläge nacheinander mit den Schülerinnen und Schülern durch. Wägen Sie Vorteile und Nachteile der Lösungen im Sinne von Plus und Minus ab. Nehmen Sie, falls notwendig, eine Abstimmung vor.
- Die Schülerinnen und Schüler haben sich auf eine Lösung geeinigt. Diese sowie deren Erfolgskontrolle werden in einer Zielvereinbarung schriftlich festgehalten. Es kann hilfreich sein, wenn alle diese unterschreiben und auch eine Kopie erhalten.

- Schließen Sie das Gespräch formell ab, indem Sie den Verlauf rekapitulieren und herausstellen, was gut war und was noch verbessert werden kann. Vielleicht macht es Sinn, eine Verhaltensübereinkunft abzuschließen (siehe oben). Ihre letzten Bemerkungen der Klasse gegenüber sollten in jedem Fall positiv ausfallen.

* Das gemeinsame Bemühen um eine Lösung steht im Mittelpunkt.

Einzelgespräche mit Eltern

Dass Eltern als Kooperationspartner uns Lehrkräften den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern erleichtern können und dass wir vom Schulgesetz her zur konstruktiven Zusammenarbeit (2007, § 4 (9)) verpflichtet sind, sei kurz am Rande erwähnt. In jedem Fall aber ist das Kind betroffen und muss es ertragen, wenn Uneinigkeit und Konkurrenz zwischen Schule und Elternhaus besteht. Von daher kommt den Elterngesprächen eine wichtige Bedeutung zu, denn sie geben uns Gelegenheit, eine konstruktive Zusammenarbeit zu entwickeln. Zudem können wir hier Informationen aus verschiedenen außerschulischen Einflussbereichen gewinnen, die wir benötigen, um das Verhalten unserer Schülerinnen und Schüler angemessen zu verstehen.

Phase I: Die Einladung

Im Zusammenhang der mündlich, telefonisch oder auch schriftlich ausgesprochenen Einladung zu einem Elterngespräch bringen wir klar zum Ausdruck, dass Anlass und Ziel des Gesprächs das Wohl des betreffenden Kindes ist und dazu die Kooperation beider Systeme – Schule und Elternhaus – wichtig sind:

Nicht das schwierige Verhalten steht im Mittelpunkt, sondern das gemeinsame Interesse an und Bemühen um eine konstruktive Lösung!



Eine dem Problem angemessene Zeitvorgabe zur Dauer des Gesprächs hilft Ihnen bei der Strukturierung und stellt für die Eltern eine klare Vorgabe dar.

Phase II: Die Vorbereitung

Als Gastgeberin/Gastgeber organisieren Sie einen geeigneten Raum, schließen Störungen aus und sorgen unter anderem für eine vorbereitete Sitzordnung. Diese sollte auf einer Ebene (keiner sitzt höher oder niedriger) und barrierefrei (ohne Tisch zwischen den Gesprächspartnern) gestaltet sein. Bewährt hat sich eine Sitzordnung über Eck, das heißt in einem Winkel von 90 bis 135 Grad. Das direkte Gegenüber befördert am ehesten die konfrontative Diskussion, während ein Tisch/Schreibtisch trennt.

Phase III: Begrüßung und Kontaktaufnahme

Mithilfe einer geeigneten Begrüßung nehmen Sie Kontakt auf und bereiten den „Boden“ für das Gelingen des weiteren Gesprächs vor. Von daher steigen Sie auch nicht unmittelbar in das Thema ein, sondern zeigen Ihr Interesse für die (Lebens-) Situation der Eltern. Nutzen Sie die Informationen, über die Sie bereits verfügen, und fragen Sie nach:

Konnten die Eltern den Termin gut einrichten?
 Hat es Probleme mit der beruflichen Tätigkeit gegeben?
 Wie sind die Eltern hergekommen? War es umständlich? Hat es lange gedauert?
 Leben sie schon länger am Ort oder sind sie neu hergezogen?
 Haben die Eltern noch andere Kinder?

- Unterstreichen Sie Ihr Interesse für die (Lebens-)Situation der Eltern durch Blickkontakt, eine zugewandte Körperhaltung sowie interessiertem Zuhören und „Gesprächsverstärker“ wie Kopfnicken, „Mmh“ und so weiter: Hören Sie aktiv zu.

Phase IV: Eröffnung des eigentlichen Gesprächs sowie Klärung von Ablauf und Struktur

Wir müssen uns darüber im Klaren sein, dass Eltern trotz eindeutig ausgesprochener Einladung zu uns in ganz unterschiedlichen Rollen kommen können:

- als „Vorgeladene“, die widerwillig kommen, da ein Problem besteht,
- als „Besucherinnen/Besucher“, die sich nur informieren, aber nichts ändern wollen,
- als „Klagende“, die zwar einen Leidensdruck äußern, aber sonst nichts ändern wollen,
- als Kooperationspartnerinnen/Kooperationspartner, die ein Problem aktiv ändern wollen (vgl. Henning/Ehinger 2010, S. 82).

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, zunächst den Anlass und dann das Anliegen des Gesprächs noch einmal explizit zu formulieren:



Anlass

Ohne Interpretation und Wertung wird das Problem / die schwierige Situation beschrieben. Sie bleiben auf der Ebene des konkreten Verhaltens und schildern beispielhafte Situationen so konkret wie nötig.

Anliegen

Erwartungen und Ziele werden so konkret wie möglich formuliert. Dabei kann für Sie selbst die Beantwortung der Frage hilfreich sein: Was soll am Ende des Gesprächs geklärt sein?



Achten Sie darauf, dass dabei das Wohl des Kindes sowie die Kooperation mit den Eltern (das gemeinsame Anliegen, das Wir) berücksichtigt werden!

Anschließend müssen Sie den Eltern als gleichberechtigte Gesprächspartner die Gelegenheit einräumen, ihre Erwartungen und Ziele an sowie für das Gespräch zu äußern.

Von der Zeitvorgabe für das Gespräch ausgehend, strukturieren Sie nun den weiteren Gesprächsverlauf, indem Sie deutlich machen, dass Sie sich zunächst gemeinsam mit den Eltern bemühen wollen, das Problem / die Situation zu verstehen (Phase V), anschließend soll es darum gehen, gemeinsam nach Lösungen zu suchen (Phase VI), um abschließend gemeinsam Ziele und deren Überprüfung vereinbaren zu können (Phase VII).

Phase V: Das Problem verstehen und die Problemsicht erweitern

Die Kenntnis von unterschiedlichen Sichtweisen auf ein Problem erweitert prinzipiell unsere Perspektive auf das Problem beziehungsweise die schwierige Situation. Knüpfen Sie an das in Phase IV Ausgeführte an und/oder vertiefen Sie die Problemsicht:

- Lassen Sie die Eltern zuerst berichten, was diese bisher wahrgenommen haben.
- Schildern Sie anschließend Ihre Sicht.

Erweitern Sie die Problemsicht durch Einbezug weiterer Aspekte und Sichtweisen:

- Seien Sie neugierig und fragen Sie nach möglichen Erklärungen, nach weiteren beteiligten Personen, nach der Wirkung und der vermuteten Funktion des Verhaltens.
- Lenken Sie auch den gemeinsamen Blick in die Zukunft, das heißt auf die Folgen, die daraus erwachsen können.
- Nutzen Sie die lösungsorientierte Gesprächsführung und erfragen Sie Ausnahmen. Wirken Sie so dem Eindruck entgegen, das Verhalten sei durchgängig gleich.
In der Regel gibt es immer Zeiten beziehungsweise hat es immer Zeiten gegeben, während denen das Problem nicht auftritt beziehungsweise auftrat. Erkunden Sie, ob beziehungsweise welche Bedingungsfaktoren dann wirksam oder nicht wirksam sind.

* Jede Schülerin / jeder Schüler hat Stärken.

- Beschäftigen Sie sich mit den Stärken der Schülerin / des Schülers. Was kann sie oder er gut? Überlegen Sie gemeinsam mit den Eltern, wie sich diese Ressourcen im Hinblick auf das Problem / die schwierige Situation nutzen lassen.



Beachten Sie, dass die Eltern wegen eines Problems zum Gespräch gekommen und insofern sehr offen für eine Ressourcenorientierung sind. Sie erleben es als emotional angenehm, auch einmal davon zu hören und darüber zu sprechen, was ihr Kind „wirklich gut kann“.

Phase VI: Ziele bestimmen und Lösungen finden

Zunächst einmal erfolgt eine Abstimmung über die unterschiedlichen Ziele, wie sie sich aus den Perspektiven von Elternhaus und Schule heraus ergeben. Sie müssen auf ihre Realisierbarkeit und Angemessenheit hin geprüft werden, sodass die unterschiedlichen Erwartungen einander angeglichen werden können.

- Unrealistische Ansprüche an Schule wie an die Möglichkeiten der Eltern sind zu klären und Gemeinsamkeiten als Minimalziele herauszuarbeiten.

Wenn Sie gemeinsam mit den Eltern das Ziel, das Sie erreichen wollen, vor Augen haben, dann ergeben sich daraus die Schritte zur Realisierung:

- Halten Sie sich zunächst zurück und geben Sie den Eltern Raum, Ideen zu entwickeln.
- Bringen Sie Ihre Sicht mit ein und prüfen Sie gemeinsam mit den Eltern die Realisierbarkeit der Vorschläge.
- Beziehen Sie abschließend klar Stellung.

Phase VII: Vereinbarungen treffen

Erarbeiten Sie gemeinsam mit den Eltern eine Vereinbarung, in der Ziele und Lösungen, das heißt die Schritte zum Erreichen der Ziele, festgehalten werden. Sprechen Sie – falls notwendig – weitere Treffen konkret ab und einigen Sie sich mit den Eltern auf eine Erfolgskontrolle:

- Dokumentieren Sie sorgfältig, „was“ bis „wann“ durch „wen“ veranlasst und beobachtet werden soll.
- Sorgen Sie dafür, dass die Eltern – durch Vorlesen oder aber eine Kopie – genaue Kenntnis von der Vereinbarung haben.
- Denken Sie daran, dass die schriftliche Fixierung Ihnen wie den Eltern bei weiteren Gesprächen als Ausgangspunkt dienen wird.

Phase VIII: Verabschiedung

So, wie es am Anfang des Gesprächs eine Phase geben muss, in der die Eltern ankommen, so muss es natürlich auch am Schluss eine der Verabschiedung geben.

- Es bietet sich von Ihrer Seite her ein positiver Schlusskommentar an, in dem Sie die positiven Aspekte des Gesprächs hervorheben:

Bleiben Sie dabei aber realistisch und äußern Sie Ihre Zufriedenheit auch nur über das, was tatsächlich gut gewesen ist. Dies kann sich sowohl auf den Prozess als auch auf den Umgang mit, das heißt die Beziehung zu den Eltern beziehen.

- Gehen Sie mit „gutem Beispiel“ voran und bieten Sie anschließend den Eltern die Möglichkeit, sich entsprechend zu äußern (in Anlehnung an Henning/Ehinger 2010, S. 95 ff.).

* Elterngespräche sorgfältig vorbereiten und dokumentieren.

Da gerade Elterngespräche zur Klärung schwieriger Situationen einer sorgfältigen Vor- und Nachbereitung bedürfen, sollten die folgenden Checklisten Verwendung finden:

- „Vorbereitung eines Elterngesprächs“ und „Nachbereitung eines Elterngesprächs“.

Dem schließen sich ein Raster zur vorbereitenden Abklärung der möglichen Sichtweisen auf die Situation sowie eines zur Gegenüberstellung der Positionen nach dem Gespräch an:

- „Meine Sichtweise des Problems (Vorbereitung)“ und „Gegenüberstellung der (bekannten) Positionen“.

Letzteres kann auch zur Visualisierung – an einer Tafel oder Flipchart – und Klärung im Gespräch selbst genutzt werden (vgl. Henning/Ehinger 2010, S. 91, 105, 121 f.):

Notieren Sie zu jedem Gespräch:

Name:

Teilnehmer:

Ort:

Datum:

Erstgespräch:

Folgegespräch:



Nachbereitung eines Elterngesprächs

Gesprächsanlass:

Wie definieren die Beteiligten das Problem?

- a) Eltern
- b) Lehrkraft

Hat es einen Konsens in der Problemdefinition gegeben und wie lautet der?

Welche erfolglosen Problemlösungsversuche haben stattgefunden?

- a) Eltern:
- b) Lehrkraft:
- c) Dritte:

Gibt es Hypothesen zur Problemstehung und -aufrechterhaltung?

- a) Eltern:
- b) Lehrkraft:
- c) Dritte:

Welche Veränderungsziele wurden besprochen?

Welche Lösungswege wurden diskutiert?

Hat es Vereinbarungen gegeben?

Inhaltlich – Was macht wer bis wann:

Formal – Mit wem finden wann und wo weitere Gespräche statt:

Protokollieren Sie den Verlauf des Gesprächs in Stichworten:

Was sind Ihre Ideen für weitere Gespräche?



Meine Sichtweise des Problems (Vorbereitung)

	Ursachen des Problems Beibehaltung des Problems	Ideen zur Lösung
Individuum Schülerin/Schüler Familie Eltern Geschwister ...		
Schule Lehrkräfte Mitschülerinnen/ Mitschüler ...		
Umwelt Gesellschaft ...		

Gegenüberstellung der – bekannten – Positionen (Nachbereitung)

	Familie/Eltern	Schule/Lehrkraft
Sichtweise		
Erwartungen		
Ziele		

2.3 Prävention

So wichtig es ist, angemessen und geschickt auf schwierige Situationen zu reagieren, so liegt es doch auf der Hand, dass wir von der Deeskalation bis zur Arbeit am Klassenklima letztlich aufgerufen sind, schwierigen Situationen effektiv vorzubeugen. Selbst wenn ein störungsfreier Unterricht letztlich eine Illusion darstellt, es muss doch unser Bestreben sein, Störungen zu minimieren.

* Prävention beginnt bei der Lehrkraft.

Insofern ist es unsere Aufgabe, in der Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Lerngruppen nach und nach präventive Strategien zu entwickeln und einzuführen. Dabei können, wie oben bereits ausgeführt, eine entwicklungsfördernde Haltung und geeignete kommunikative Praktiken, wie Ich-Botschaften, Aktives Zuhören sowie systemische Fragestellungen, hilfreich sein.

Ebenso wichtig ist es, und zwar gerade dann, wenn wir ärgerlich und insofern emotional beteiligt sind, zwischen dem zu kritisierenden Verhalten und der Person zu trennen. Die Sache gilt es zu kritisieren, nicht aber vorschnell die Person.



Letztlich aber beginnt Prävention bei meinem Auftreten als Lehrerin oder Lehrer.

Mein Auftreten

Ich muss wissen, welchen Eindruck und welche Wirkung ich bei den Schülerinnen und Schülern hinterlassen will. Dabei soll ich mich – alltagssprachlich ausgedrückt – nicht „verbiegen“, „nicht jemand sein, der ich nicht bin“, das heißt authentisch auftreten, jedoch gleichzeitig bedenken, wie ich mit den Augen und Ohren der Schülerinnen und Schülern wahrgenommen werde.

Als Nächstes schließen sich dann zwangsläufig die Fragen an:

- Wie will ich wahrgenommen werden?
- Was kann ich tun, um dies zu erreichen?

Muss und will ich manche Verhaltensweisen, Vorlieben und so weiter mir bewahren und sind andere der bewussten Einflussnahme nicht ohne Weiteres zugänglich, so kann ich doch auf bestimmte Bereiche meines Auftretens Einfluss nehmen:

- auf meine Kleidung
- auf mein nonverbales Verhalten
- auf meine Sprache

Kleidung

Trennen Sie die Kleidung, die Sie beruflich und die Sie in Ihrer Freizeit verwenden. Auch symbolisch stellt es eine Zäsur zwischen Beruf und Freizeit dar, wenn Sie bewusst Ihre Garderobe wechseln.

Unterscheiden Sie sich in Ihrem Äußeren deutlich von den Schülerinnen und Schülern, das heißt, folgen Sie während der Zeiten, in denen Sie Ihrer Berufstätigkeit nachgehen, nicht den jugendlichen Modetrends.



Sie sollen durch Ihre Kleidung als Lehrkraft erkennbar sein.

Körpersprache

Nutzen Sie Ihren Blick, um in Kontakt mit Ihren Schülerinnen und Schülern zu treten.

Insofern gilt:

„Erst blicken, dann sprechen!“ (Heidemann 2003, S. 87)

Vermeiden Sie es aber, Einzelne zu lange und zu intensiv anzuschauen, das erzeugt unter Umständen Unsicherheit und insofern Unruhe. Nutzen Sie den Raum im Klassenraum, um sich ruhig zu bewegen. Vermeiden Sie es, sich hinter dem Pult zu „verschanzen“. Um Kontakt aufzunehmen, müssen wir nämlich in die persönliche Distanzzone (150 – 60 cm) eindringen, jedoch die Intimdistanz („Faustregel“: ausgestreckter Arm) in jedem Fall respektieren. Durch ein Bemühen um gleiche Blickhöhe bei unterschiedlicher Körpergröße reduzieren wir die aus dem oben und unten resultierende Dominanz.

Die folgende Checkliste nach Heidemann (vgl. 2003, S. 102 f.) soll Ihnen Gelegenheit geben, über die mögliche Interpretation einiger Körpersignale nachzudenken. Sie stellt natürlich eine Vereinfachung dar, denn letztlich entscheidet immer der Kontext mit darüber, wie das jeweilige Verhalten interpretiert wird:

Körpersignal

Die Stirn runzeln

Mit der Hand über die Stirn streichen

Den Kopf einziehen

Das Kinn streicheln

Den Kopf mehrmals ruckartig zurückwerfen

Den Kopf senken

Häufig die Lider bewegen

Die Augenbrauen heben

Die Augenbrauen senken bzw. zusammenziehen

Keinen Blickkontakt mehr halten

Blickkontakt halten

Sich kurz an die Nase greifen

Sich die Nase reiben

Mit dem Oberkörper weit nach vorne kommen beim Sitzen

Den Oberkörper weit zurücklehnen

Die Beine übereinanderschlagen, zum Gesprächspartner hin

Die Beine übereinanderschlagen, vom Gesprächspartner weg

Die Füße um die Stuhlbeine legen

Die Füße nach hinten nehmen, im Sitzen

Mit den Füßen wippen, im Stehen

Die Füße verschränken

Die Brille hastig abnehmen

Die Brille hochschieben

Das Gesicht verdecken

Das Jackett öffnen

Die Hände um die Stuhllehne klammern

Mögliche Bedeutung

Entrüstung, Nachdenken

Verlegenheit, Wegwischen von Sorgen

Unsicherheit, Schuldbewusstsein

Nachdenklichkeit

Trotz

Unsicherheit, Schuldbewusstsein, Ergebenheit, Demut

Nervosität

Skepsis, Erstaunen, Arroganz

Ärger, Nachdenklichkeit

Unsicherheit, Konzentration, Nachdenklichkeit

Arroganz, Sicherheit

Verlegenheit, sich ertappt fühlen

Nachdenklichkeit

Interesse, will unterbrechen, eingreifen, abbrechen, schaltet sich ins Gespräch ein

Abwarten, Ablehnung

Aufbau eines Sympathiefeldes

Abbau eines Sympathiefeldes

Unsicherheit, Halt suchen

Ablehnung, Angriff

manchmal: Unsicherheit, häufiger: Arroganz

Selbstsicherheit, Arroganz

Verwirrung, Erregung, Zorn

will Zeit gewinnen, Nachdenklichkeit

Nachdenken, will entfliehen, abschalten

Entspannung, Sicherheit

Verkrampfung, Unsicherheit

Sprache

Dass wir uns in unserer Ausdrucksweise von den Schülerinnen und Schülern unterscheiden, liegt auf der Hand.

» Sowohl bei der Wortwahl als auch in unseren Formulierungen achten wir auf eine durchgängige, altersgemäße Sprachbildung.

Variieren Sie Ihr Sprachtempo im Verlauf der Stunde.

Auf diese Weise leisten Sie einer monotonen Sprachweise Vorschub. Im Übrigen liegt das ideale Sprechtempo bei 80 bis 100 Worten in der Minute. Probieren Sie doch einmal durch Vorlesen eines Textes aus, wie schnell Sie sind (vgl. Heidemann 2003, S. 128)!

Variieren Sie auch die Lautstärke im Rahmen Ihrer physiologischen Grenzen:

» Werden Sie leiser, wenn es spannend wird, und lauter, wenn Sie sich engagieren.

Regeln erarbeiten

Erarbeiten Sie gemeinsam mit der Klasse Regeln hinsichtlich des sozialen Miteinanders, geben Sie diese nicht einfach vor.

* Nutzen Sie das Bedürfnis der Schülerinnen und Schüler nach Regeln.

Nur, wenn Sie einen möglichst breiten Konsens erzielt haben, können Sie bei Übertretungen im wahrsten Sinne des Wortes hinter das vereinbarte Ordnungssystem zurücktreten. Nutzen Sie deshalb Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler selbst unzufrieden mit der Situation in der Klasse sind, und geben Sie ihnen dann ausreichend Zeit, sich selbst Verhaltensregeln zu setzen.

Haben Sie Geduld. Solche Situationen kommen schneller auf Sie zu, als es Ihnen unter Umständen recht ist. Unterbrechen Sie mit gutem Gewissen den Unterrichtsfluss, denn die Investition in ein effektives und das heißt von den Schülerinnen und Schülern getragenes Regelwerk zahlt sich aus.



Achten Sie bei der Aufstellung der Regeln auf folgende Prinzipien:

- Die Regeln sollen kurz und einfach (verständlich) formuliert sein.
Helfen Sie dabei, dass einfache Satzkonstruktionen gewählt werden. In der Regel reicht ein Hauptsatz.
- Die Regeln sollen als Gebote und als Ich-Botschaften formuliert werden.
Helfen Sie dabei, dass keine Man-Regeln, sondern Ich-Regeln gebildet werden. Auf diese Weise wird deutlich: Die Regel hat tatsächlich etwas mit mir zu tun!
- Die Anzahl der Regeln muss überschaubar bleiben (max. 5)!
Helfen Sie dabei, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf wenige Regeln einigen, die allein von der Quantität her gut zu merken sind.
- Verbinden Sie die Aufstellung der Regeln gleich mit einer Diskussion über sowie der Festlegung auf die Konsequenzen, die bei einem Verstoß greifen sollen.
Helfen Sie dabei, dass keine Bestrafung, sondern eine Kompensation, eine Wiedergutmachung in den Blick genommen wird.
- Planen Sie gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern die Überprüfung des Regelwerks.
Helfen Sie dabei, dass dies bereits nach wenigen Wochen geschieht. Geben Sie dann den Schülerinnen und Schülern ausreichend Gelegenheit, selbst Verbesserungen vorzunehmen. Regen Sie – falls notwendig – eine entsprechende Evaluation in regelmäßigen Abständen an.

Prävention durch Klassenführung

Besondere Bedeutung kommt neben unserer Haltung, unserem Auftreten und einem von den Schülerinnen und Schülern verantworteten Regelsystem vor allem aber auch unserer Klassenführung zu. Ein effektives Lern-Management trägt ganz wesentlich dazu bei, dass Störungen des Unterrichts vermieden werden. Durch eine geeignete Strukturierung der gemeinsamen Arbeit am Stoff gelingt es, auffälliges Verhalten zu minimieren: Diszipliniertes Arbeiten hängt im Wesentlichen von Maßnahmen ab, die im Grunde kaum etwas mit Disziplin zu tun haben.

* Das Lern-Management in den Blick nehmen.

Die richtungsweisenden Forschungen von Jacob Kounin (1976) gehen dabei bereits in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts zurück. Er konnte nachweisen, dass die im Folgenden aufgeführten Prinzipien einer effizienten Klassenführung nachhaltig Unterrichtsstörungen vorbeugen:

Allgegenwärtigkeit und Überlappung

Das Prinzip der **Allgegenwärtigkeit** (Withitness) lässt sich vielleicht am besten an negativen Alltagsbeispielen verdeutlichen:

„In einer Szene wird ein Schüler während der Stillarbeit ermahnt („Lass die Unterhaltung, mach deine Rechenaufgaben“), weil er mit dem Nachbarn geflüstert hat. Gleichzeitig, so zeigte die Videoaufnahme, warfen sich in einem anderen Bereich des Klassenzimmers zwei Jungen Papierflieger zu – ohne dass sie ermahnt wurden.

In einer anderen Szene werden zwei Mädchen ermahnt, die miteinander flüstern und kichern. Das Videoband zeigt nun, dass die Unterhaltung bereits 45 Sekunden vorher von einem anderen Kind an demselben Tisch ausgegangen war und insgesamt 5 Kinder an der Unterhaltung beteiligt waren – ohne irgendeine Lehrerreaktion“ (Nolting 2011, S. 33).

Wir sehen also, dass damit die Fähigkeit der Lehrkräfte gemeint ist, das gesamte Geschehen in der Klasse zu überblicken, und zwar gerade auch bei Übungs- und Stillarbeitsphasen.

- Wir greifen bereits ein, bevor sich ein Fehlverhalten ausbreitet oder verstärkt und „erwischen“ dabei auch gezielt diejenige Schülerin / denjenigen Schüler, von der/dem die Störung wirklich ausging.
- Wir sind informiert darüber, was in der Klasse vorgeht, nehmen mehrere Sachverhalte gleichzeitig wahr und lassen dies auch unsere Schülerinnen und Schüler wissen.

Gar nicht so bedeutsam ist es in diesem Zusammenhang, ob wir den hohen Anforderungen tatsächlich immer genügen. Von ausschlaggebender Bedeutung ist vielmehr, dass unsere Schülerinnen und Schüler dies entsprechend wahrnehmen.

Damit uns Schülerinnen und Schüler aber als entsprechend kompetent ansehen, müssen wir zwei Fehlerquellen vermeiden:

Objektfehler

- Es muss uns gelingen, die eigentlichen Verursacher von den Zuschauern und Mitmachern zu unterscheiden.
- Wir kritisieren gezielt das Störverhalten auf Grundlage seiner Auswirkung, das heißt, wir lassen uns durch leichte Störungen nicht von schwereren ablenken.

Zeitfehler

- Wir bemühen uns sofort einzugreifen, sodass sich eine schwierige Situation nicht weiter ausbreiten kann.

Das Prinzip der **Überlappung** (Overlapping) wird im folgenden Beispiel deutlich:

„In einem Unterrichtsabschnitt mit Gruppenarbeit kümmerte sich die Lehrerin um eine Lesegruppe. In einer anderen Gruppe rangeln zwei Schüler spielerisch. Die Lehrerin verlässt nun die Lesegruppe, um die beiden Störer heftig zurechtzuweisen, und geht danach wieder zur Lesegruppe – ein Fall von mangelnder Überlappung.

In einer ähnlichen Situation sagt eine andere Lehrerin ‚Lies weiter, Mary, ich höre zu‘ und fast gleichzeitig ermahnt sie zwei Schwätzer an einem anderen Tisch (‚Dreht euch um und macht eure Arbeit‘) – ein Beispiel für gute Überlappung“ (Nolting 2011, S. 34).

Überlappungssituationen treten bei Störungen auf, da der Unterricht weitergehen muss, während gleichzeitig auf das entsprechende Verhalten zu reagieren ist.

- Wir antworten auf verschiedene Sachverhalte annähernd gleichzeitig und nutzen dabei nonverbale wie verbale Kommunikation.

Reibungslosigkeit und Schwung bei der Steuerung von Unterrichtsabläufen

Auch dieses Prinzip soll wieder an einem fehlerhaften Verhalten der Lehrkraft deutlich werden:

„Während einer Rechenübung ermahnt der Lehrer einen Schüler, der sich auf die Ellenbogen stützt, aufrecht zu sitzen und zeigt ihm die ‚richtige‘ Körperhaltung. Mitten in einer Unterrichtsstunde fragt die Lehrerin unvermittelt: ‚Wo ist denn Susi? Weiß jemand, warum sie fehlt?‘ Während eines Gespräches entdeckt die Lehrerin eine Papiertüte auf dem Fußboden und macht dazu Bemerkungen: ‚Was hat da eine Tüte zu suchen? Wer hat die da hingeworfen?‘ usw.“ (Nolting 2011, S. 34 f.).

Nicht nur soll der Unterricht lebendig und anregend sein, sondern vor allem die Übergänge zwischen den einzelnen Aktivitäten verdienen unsere besondere Beachtung (Managing Transitions): Gelingen diese uns reibungslos, dann vermeiden wir Verzögerungen im Unterrichtsfluss, werden Ermahnung und Rückfragen überflüssig (Smoothness).

- Wir müssen einen Wechsel eindeutig ankündigen und sicherstellen, dass die aktuelle Unterrichtsaktivität keine Fragen mehr offenlässt.

Unser Niveau und Tempo, das heißt unser Schwung (Momentum), muss der Lerngruppe angepasst sein:

Lehrerinnen und Lehrer mit erfolgreicher Klassenführung berücksichtigen die unterschiedlichen Leistungsniveaus innerhalb der Lerngruppe.

- Wir vermeiden Sprunghaftigkeit und unvermitteltes Eingreifen in Schülerinnen- und Schüleraktivitäten, lassen uns nur bedingt von äußeren Reizen ablenken und finden immer wieder zügig zum Unterricht zurück.
- Wir vermeiden auf diese Weise Verzögerungen. Handlungen, die zusammengehören, fragmentieren wir nicht unnötig oder teilen sie auf einzelne Schülerinnen und Schüler auf.

Aufrechterhaltung des Gruppenfokus und Vermeiden vorgetäuschter Schüleraufmerksamkeit

Der Begriff Gruppenfokus (Group Focus) bezeichnet unsere Kompetenz, jede Schülerin und jeden Schüler der Lerngruppe zu erreichen und in eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff einzubinden.

- Wir aktivieren auch die Mitglieder der Klasse, die nicht – um es salopp auszudrücken – „dran sind“.

Merkmale für eine positive Gruppenmobilisierung sind Methoden, die Spannung erzeugen:

- Pausen,
- den Blick in der Klasse herumwandern lassen, um die Schülerinnen und Schüler vor dem Aufrufen zu sammeln,
- sie in Ungewissheit darüber zu lassen, wer als Nächster aufgerufen wird,
- ...

„Ein Lehrer kündigt eine Aufgabe mit den Worten an: ‚Jetzt wollen wir mal sehen, wer von euch ...‘

Eine Lehrerin stellt eine Frage an die ganze Klasse und dabei wandert ihr Blick von Schüler zu Schüler“ (Nolting 2011, S. 36).

Ankündigungen wie „Jetzt kommt was Lustiges.“ „Jetzt wird’s vertrackt, da müsst ihr eure Denkmützen aufsetzen“ (Nolting 2011, S. 37).

Dazu zählt auch im Sinne des Rechenschaftsprinzips die Rückmeldung von Schülerleistungen, die wir im Idealfall allen Mitgliedern der Klasse zukommen lassen.

Da manche Schülerinnen und Schüler, wie Meyer es formuliert, „wahre Weltmeister im Vorgaukeln von Aufmerksamkeit“ (2004, S. 35) sind, wird Abwechslung und intellektuelle Herausforderung notwendig, um den Umfang von „mock participation“ zu reduzieren.

Wir variieren deshalb die intellektuellen Anforderungen der Inhalte, unsere Darbietungsweise, die Methoden und Aktivitäten und bemühen uns so, Begeisterung und Neugier zu wecken.

2.4 Reflexion



Prävention

Kurz und knapp lässt sich pädagogische Prävention in folgenden Punkten zusammenfassen. Beurteilen Sie doch einmal selbst, was Sie davon bereits umsetzen:

	Trifft voll zu	Trifft zu	Trifft weniger zu	Trifft gar nicht zu
Prävention durch eine entwicklungsfördernde Haltung: Achte ich die Schülerinnen und Schüler als Personen? Bin ich bereit mit ihnen zu kooperieren? Will ich Strukturen bereitstellen? Ist meine Haltung vielfältig fördernd?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Prävention durch Auftreten und Kommunikation: Wähle ich meine Kleidung bewusst aus? Achte ich auf meine Körpersprache? Nutze ich meine Sprache variantenreich?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Strukturelle Prävention: Habe ich gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Regeln bzw. ein klares Ordnungssystem erarbeitet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prävention durch Aktivierung: Sorge ich für Vollbeschäftigung in der Klasse – u. a. durch eine sorgfältige Vorbereitung?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prävention durch Unterrichtsfluss: Organisiere ich einen reibungslosen Fluss des Unterrichts, indem ich Übergänge klar gestalte und selbst Unterbrechungen vermeide?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prävention durch Präsenz- und Stoppsignale: Steure ich die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler sowie den Fluss des Unterrichts durch klare und aktivierende Signale?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zu unserer Professionalität als Lehrerinnen und Lehrer gehört es natürlich auch, dass wir nicht nur in geeigneter Weise deeskalieren, intervenieren und in den Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern kooperative Lösungen für schwierige Situationen finden, sondern auch unser „Disziplinmanagement“ kennen und von Zeit zu Zeit reflektieren. Um sich nun selbst in dieser Hinsicht einen Überblick zu verschaffen, ist das Erstellen eines Disziplinmanagements-Profiles nach Keller hilfreich (2010, vgl. S. 114 ff.): Es weist den Weg zur Entwicklung unserer Kompetenzen im Umgang mit schwierigen Situationen.



Mein Disziplinmanagementprofil

Kreuzen Sie in der folgenden Checkliste die jeweilige Zahl zu jeder Frage an. Bilden Sie am Ende die Summe, um den Grad Ihres Managements zu ermitteln: Der Maximalwert beträgt 120; der Minimalwert 30. Sie erkennen an den Abständen nach oben und unten, wo Sie stehen.

Verbinden Sie anschließend die einzelnen Ankreuzungen miteinander. Die sich daraus ergebende Linie visualisiert Ihre Stärken und Schwächen. Sie zeigt Ihnen damit, was Sie entwickeln sollten.

Aussage	Trifft voll zu	Trifft zu	Trifft weniger zu	Trifft gar nicht zu
In meinem Kollegium gibt es einen Grundkonsens hinsichtlich der Verhaltensregeln.	4	3	2	1
Auf der Klassenebene spreche ich mich mit meinen Kolleginnen und Kollegen hinsichtlich der Verhaltenserwartungen ab.	4	3	2	1
Am Schuljahresbeginn teile ich den Schülerinnen und Schülern mit, welches Unterrichtsverhalten ich von ihnen erwarte.	4	3	2	1
Ich bereite mich auf meinen Unterricht gründlich vor.	4	3	2	1
Ich Sorge für einen reibungslosen Unterrichtsverlauf.	4	3	2	1
Mein Unterricht ist methodisch abwechslungsreich.	4	3	2	1
Ich biete den Stoff verständlich dar.	4	3	2	1
Ich achte auf ein Gleichgewicht zwischen anspannenden und entspannenden Unterrichtsphasen.	4	3	2	1
Meine Arbeitsaufträge sind klar formuliert.	4	3	2	1
Ich fordere die Beachtung von Verhaltensregeln ein.	4	3	2	1
Ich nehme immer wieder die Klasse als Ganzes in den Blick.	4	3	2	1
Ich versuche möglichst viel Verhalten mit nonverbalen Signalen zu steuern.	4	3	2	1
Geringfügige Störungen ignoriere ich.	4	3	2	1
Wenn ich jemanden ermahne, verdeutliche ich das erwünschte Zielverhalten.	4	3	2	1



Mein Disziplinmanagementprofil (Fortsetzung)

Aussage	Trifft voll zu	Trifft zu	Trifft weniger zu	Trifft gar nicht zu
Ich spreche Störer mit dem Namen an.	4	3	2	1
Kritik formuliere ich so, dass die Schülerin/der in seinem Ehrgefühl nicht verletzt wird.	4	3	2	1
Manchmal versuche ich, Konfliktsituationen mit Humor zu entspannen.	4	3	2	1
Bei gravierenden Regelverletzungen reagiere ich konsequent.	4	3	2	1
Ordnungsmaßnahmen wende ich erst dann an, wenn ich Schülerinnen und Schüler zuvor ermahnt habe.	4	3	2	1
Die Konsequenzen sind bei mir nicht verhandelbar.	4	3	2	1
Meine Maßnahmen zur Wiederherstellung der Ordnung sind dem Fehlverhalten angemessen.	4	3	2	1
Ich biete Wiedergutmachung an.	4	3	2	1
Ich führe Einzelgespräche.	4	3	2	1
Ich lobe die Klasse für erwünschtes Verhalten.	4	3	2	1
Ich lobe einzelne Schülerinnen und Schüler für erwünschtes Verhalten.	4	3	2	1
Gravierende Disziplin Konflikte versuche ich kooperativ im Lehrerteam zu lösen.	4	3	2	1
Bereits während des Entstehens von besonderen Disziplinproblemen nehme ich rechtzeitig Kontakt mit den Eltern auf.	4	3	2	1
In gravierenden Fällen führe ich mit den Eltern ein Konfliktgespräch.	4	3	2	1
Konfliktgespräche mit Eltern schließe ich mit einer Zielvereinbarung ab.	4	3	2	1
Ich hole regelmäßig das Feedback der Schülerinnen und Schüler ein.	4	3	2	1



Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler

Da ein Perspektivenwechsel unseren Blick auf unser Disziplinmanagement nur erweitern kann und möglichen Einseitigkeiten Vorschub leistet, ist es ratsam, zusätzlich die Sicht der Schülerinnen und Schüler auf unseren Umgang mit schwierigen Situationen zu erfassen. Dazu dient der folgende Schülerfragebogen nach Lohmann (2011, vgl. S. 195 f.), der sicherlich zu einem Klärungsbedarf mit der Klasse führen wird:

Diagnosebogen Disziplinprobleme (Schülerinnen und Schüler)

Klasse: _____

Fach: _____

Lehrerin/Lehrer: _____

Datum: _____

Dieser Fragebogen soll dabei helfen, den Umgang mit schwierigen Situationen in der Klasse zu verbessern. Die Befragung ist anonym.

Bitte kreuze / Bitte kreuzen Sie an, inwieweit folgende Aussagen zutreffend sind:

Aussage	+2	+1	0	-1	-2
	(+2 =Trifft voll zu -> -2 = trifft gar nicht zu)				
Wenn sie/er in die Klasse kommt, nimmt kaum jemand Notiz von ihr/ ihm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es dauert mehrere Minuten, bis sie/er mit dem Unterricht beginnen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn sie/er redet, hört kaum jemand zu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er wird häufig unterbrochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die meisten von uns arbeiten nur mit, wenn sie/er mit schlechten Noten droht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es herrscht eine ständige Unruhe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Aushandeln von Konflikten beansprucht einen Großteil der Unterrichtszeit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sanktionen wirken immer nur kurz oder gar nicht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, einige von uns nerven sie/ihn ziemlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einige fliegen bei ihr/ihm ständig raus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn sie/er kurz den Raum verlässt, wird es sofort laut.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit anderen Lerngruppen scheint sie/er besser klarzukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Lehrerinnen/Lehrer teilen uns auch häufig mit, wie schlimm wir sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Diagnosebogen Disziplinprobleme (Schülerinnen und Schüler) Fortsetzung

Aussage	+2	+1	0	-1	-2
	(+2 = Trifft voll zu -> -2 = trifft gar nicht zu)				
Bei uns kennt eigentlich jeder die Klassenregeln.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Regeln und Konsequenzen hat sie/er mit uns abgesprochen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie/er setzt die Regeln konsequent um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn jemand gegen die Regeln verstößt, weiß sie/er, was auf sie/ihn zukommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir benötigen ein straffes Durchgreifen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt Belohnungen und Anerkennung für richtiges Verhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

So sehe ich Disziplinprobleme:

Das sollte sich ändern:



Das Klassenklima

Unser Disziplinmanagement ist eng mit dem jeweiligen Klassenklima verbunden. So können wir von dem einfachen Zusammenhang ausgehen, dass ein positives Klassenklima die Rate der notwendigen Interventionen senken wird.

Auch hier müssen wir uns einer genaueren Diagnose stellen, das heißt einerseits uns die Zeit nehmen, einmal in aller Ruhe über die Situation mit einer Klasse zu reflektieren, und andererseits unseren Eindruck mit dem der Schülerinnen und Schüler abgleichen.

Nur wenn wir wieder unsere Perspektive als Lehrkräfte mit der der Lerngruppe vergleichen, können wir sicher sein, einen angemessenen Eindruck gewonnen zu haben. Dass sich aus diesem Abgleich wieder Gesprächsbedarf mit der Klasse ergibt, ist eine dann notwendige Konsequenz:

Diagnosebogen Unterrichtsklima (Lehrerinnen und Lehrer)

Klasse: _____

Fach: _____

Lehrerin/Lehrer: _____

Datum: _____

Aussage	+2	+1	0	-1	-2
	(+2 =Trifft voll zu -> -2 = trifft gar nicht zu)				
Ich komme gern in diese Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, die meisten Schülerinnen/Schüler mögen mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerinnen/Schüler sprechen mich auch mit privaten Problemen an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir lachen viel gemeinsam im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, die Schülerinnen und Schüler respektieren mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, die Schülerinnen und Schüler haben keine Angst vor mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerinnen und Schüler verbünden sich selten gegen mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie sind mir gegenüber freundlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es herrscht kein Konkurrenzdruck.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt keine Außenseiter in der Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt keine Cliquenbildung in der Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt kein Mobbing in der Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Diagnosebogen Unterrichtsklima (Lehrerinnen und Lehrer) Fortsetzung

Aussage	+2	+1	0	-1	-2
	(+2 = Trifft voll zu -> -2 = trifft gar nicht zu)				
Es herrscht ein freundlicher Umgangston.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Schülerinnen und Schüler gehen respektvoll miteinander um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie helfen sich untereinander.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sie setzen sich füreinander ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube, die Schülerinnen und Schüler fühlen sich wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Das mag ich an der Klasse:

Das mag ich nicht an der Klasse:

(vgl. Lohmann 2011, S. 187)



Diagnosebogen Unterrichtsklima (Schülerinnen und Schüler)

Klasse: _____

Fach: _____

Lehrerin/Lehrer: _____

Datum: _____

Aussage	+2	+1	0	-1	-2
	(+2 = Trifft voll zu -> -2 = trifft gar nicht zu)				
Ich glaube, Frau/Herr _____ kommt gern in unsere Klasse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die meisten Schülerinnen und Schüler mögen sie/ihn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich grüße freundlich, wenn ich sie/ihn außerhalb der Schule sehe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann auch mit privaten Problemen zu ihr/ihm kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir lachen gemeinsam viel im Unterricht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich respektiere sie/ihn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe keine Angst vor ihr/ihm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir verbünden uns selten gegen sie/ihn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir sind freundlich zu ihr/ihm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In unserer Lerngruppe gibt es keinen Konkurrenzdruck.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt keine Außenseiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt keine Cliquenbildung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt kein Mobbing.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es herrscht ein freundlicher Umgangston.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir gehen respektvoll miteinander um.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir helfen uns gegenseitig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wir setzen uns füreinander ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich in unserer Lerngruppe wohl.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Diagnosebogen Unterrichtsklima (Schülerinnen und Schüler) Fortsetzung

Das mag ich an Frau/Herrn:

Das mag ich nicht an ihr/ihm:

Das mag ich an der Lerngruppe:

Das mag ich nicht an der Lerngruppe:

Diese Klasse entspricht zu _____ Prozent meinem Idealbild von einer Lerngruppe.

(vgl. Lohmann 2011, S. 188)



Diagnosebogen Unterrichtsklima (Schülerinnen und Schüler): Die Zielscheibe

Ein einfaches Mittel, um Informationen aus der Perspektive unserer Schülerinnen und Schüler über Aspekte des Klassenklimas, unseren Unterricht, aber auch zum Beispiel über deren Selbsteinschätzung zu erhalten, ist die Zielscheibe.

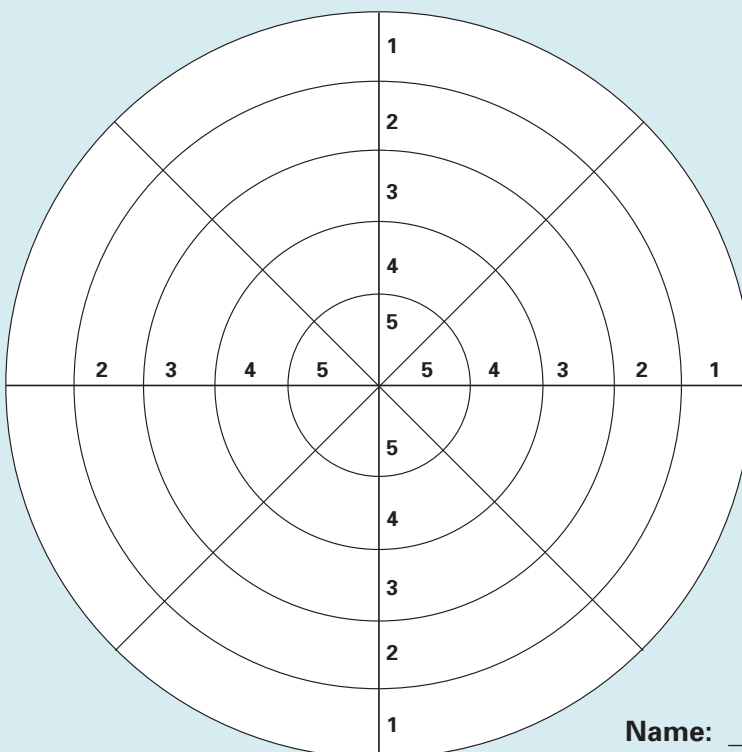
Sie lässt subjektive Einschätzungen zu, wobei das Thema oder auch die genaue Fragestellung vonseiten der Lehrkräfte vorgegeben wird.

Was die Durchführung betrifft, so sind folgende Punkte zu beachten:

- Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine Kopie der Zielscheibe. Je nach Absprache wird sie anonym oder mit Namen versehen ausgefüllt.
- Aufbau und Markierung wird ihnen erläutert (5 = trifft voll zu, 1 = trifft überhaupt nicht zu).
- Nach dem Ausfüllen und Einsammeln der Blätter werden die Einzelangaben auf eine leere Zielscheibe auf großem Papier oder auf einer Folie übertragen. Sie muss später für alle gut sichtbar sein, damit sie auch wirklich als Grundlage der anschließenden Diskussion dienen kann.
- Das so visualisierte Gesamtergebnis wird mit den Schülerinnen und Schülern und den Lehrkräften gemeinsam oder in Gruppen interpretiert und diskutiert.

Bitte bewerte in den einzelnen Kreissegmenten der Zielscheibe anhand der Aussagen, wie Du den Unterricht in _____ im letzten Halbjahr einschätzt.

Je näher Dein Kreuzchen in der Mitte der Zielscheibe ist, desto positiver beurteilst Du die daran angetragene Aussage.



Name: _____

Klasse: _____

(vgl. http://www.eqs.ef.th.schule.de/pages/vorhab_eval/6meth_instr.htm)



Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler sind für das Gelingen des Unterrichts verantwortlich.

Ob unser Bemühen um guten Unterricht auch tatsächlich Erfolg hat, dessen können wir uns letztlich nur dann sicher sein, wenn uns dies von den Schülerinnen und Schülern bestätigt wird.

Sicherlich sind Lernerfolg und eine gute Arbeitsatmosphäre wichtige Indizien und trotzdem ist es im Sinne eines schülerzentrierten Arbeitens wichtig, deutlich zu machen, dass Unterricht ein gemeinsames Anliegen von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern darstellt.

Kooperatives und motiviertes Mitarbeiten setzt neben einem guten Unterrichtsklima und Erfolgserlebnissen eben auch die Möglichkeit zur Mitbestimmung sowie eine positive Antwort auf die Frage nach dem Sinn des Unterrichts für das eigene Leben voraus (vgl. Lohmann 2011, S. 138). Dazu ist es notwendig, dass wir mit unseren Schülerinnen und Schülern im Gespräch sind, und zwar gerade auch darüber, wie wir gemeinsam den Unterricht verbessern können.

Dazu finden Sie im Folgenden zwei Fragebögen :

(vgl. http://www.eqs.ef.th.schule.de/pages/vorhab_eval/6meth_instr.htm)

- Der „Fragebogen: Schülerrückmeldungen“ dient dazu, sehr allgemeine Informationen darüber einzuholen, welche Erwartungen an den Unterricht bestehen, wie dieser wahrgenommen und was verändert werden sollte.
- Mit dem Arbeitsbogen: „Der Unvollständige Satz – Lernerfahrungen sammeln“ werden die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, über das eigene Lernen und insofern über die individuellen Lernwege nachzudenken.



Fragebogen: Schülerinnen- und Schülerrückmeldung

1. a) Meine Erwartung an den Unterricht in _____ war zu Halbjahresbeginn:

sehr positiv ziemlich positiv teils/teils ziemlich negativ sehr negativ

1. b) Meine Einschätzung am Ende des Halbjahres/Schuljahres ist:

sehr positiv ziemlich positiv teils/teils ziemlich negativ sehr negativ

Aus folgenden Gründen wurden meine Erwartungen erfüllt / nicht erfüllt:

2. Kreuze an: Ich habe im Unterricht gezeigt, was ich kann:

5 4 3 2 1

immer _____ nie

Die Gründe dafür:

3. Mir hat am/im Unterricht gefallen:

4. Für den Unterricht habe ich folgende Ideen und Vorschläge:

5. Stell dir vor, über den Unterricht in _____ wäre ein Film gedreht worden:
Welchen Titel hättest Du ihm gegeben?



Lernerfahrungen sammeln – der unvollständige Satz

1. Die Schülerinnen und Schüler erhalten das Arbeitsblatt mit der Aufforderung, darüber nachzudenken, wie sie lernen.
2. Für die Satzergänzungen ist eine Arbeitszeit von ca. 10 Minuten einzuplanen.
3. Danach erfolgt in Partnerarbeit ein Austausch über die Antworten.
4. In einem nächsten Schritt arbeiten je zwei Teams, die eine Gruppe bilden, zusammen. Sie halten ihre Diskussion darüber, unter welchen Bedingungen ihrer Erfahrung nach Lernen gelingt, auf einem Plakat fest.
5. Die Plakate werden aufgehängt und die Inhalte verglichen.

In der anschließenden Auswertung wird geklärt, welche Anregungen sich daraus für die Schülerinnen und Schüler wie für den Unterricht an sich ergeben.

Ich lerne langsam, wenn

Ich lerne schnell, wenn

Ich finde Lernen leicht, wenn

Mit einem Partner lerne ich

In einer Gruppe lerne ich

Allein lerne ich

Ich lerne gut durch/von

Ich lerne gerne, wenn

Pädagogische Prävention – Schulleitungsaufgaben

3.0 Anregungen für Schulleitungen

3.1 Pädagogische Prävention

Im ersten Kapitel haben wir einige Grundlagen zum Umgang mit Schülerinnen und Schülern in schwierigen Situationen zur Verfügung gestellt und die Kolleginnen und Kollegen dazu ermuntert, sich mit den Ursachen sowie den eigenen Reaktionen auseinanderzusetzen. Im Mittelpunkt standen dabei die Vermittlung von Informationen sowie die Bereitstellung von Anregungen zur Reflexion des eigenen Verhaltens und zur Ursachenforschung. Dem folgten dann im zweiten Kapitel verschiedene praktische Hinweise zur Deeskalation in schwierigen Situationen und zur Konfliktlösung im Allgemeinen. Konkrete Überlegungen zur Gestaltung von Gesprächen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern, der Klasse sowie Eltern wurden durch Hinweise zur Gesprächsführung eingeleitet. Den Abschluss bildeten Diagnosebögen und Handreichungen zur Erkundung des eigenen Unterrichts, denen Ausführungen zur Prävention vorausgingen.

Im dritten Kapitel wenden wir uns jetzt an Sie als Mitglieder einer Schulleitung.

Dafür Sorge zu tragen, dass Erziehung als Voraussetzung und Bedingung von Bildung und Kompetenzerwerb in den Schulen ihren festen Platz hat, das war immer schon Aufgabe von Schule und Schulleitung. Jedoch ist zu beobachten, wie seit einigen Jahren nach und nach auch die Voraussetzungen für das in den Lern- und Bildungsplänen festgelegte schulische Lernen von den Kolleginnen und Kollegen erarbeitet werden müssen.

So ist es in Anbetracht der demographischen Entwicklung in Deutschland seit Beginn des 21. Jahrhunderts Ziel der Familienpolitik, die „Vereinbarkeit von Familie und Beruf“ zu gewährleisten (vgl. Statistische Ämter 2007; vgl. Siebter Familienbericht 2006, S. XXIV u. Fried 2007, S. 286). Ganz wesentlich wird dies durch die Einrichtung von Ganztagschulen sowie eine Thematisierung der Geschlechtergerechtigkeit (Gender) erreicht. Wichtig ist es, Eltern und Betriebe durch ausgedehnte Zeiten öffentlich verantworteter Erziehung und Bildung zu entlasten (vgl. Siebter Familienbericht 2006, S. XXVI ff.). Zudem kann davon ausgegangen werden, dass gerade für „ressourcenärmere Familien ... Bildung und Betreuung in Ganztagschulen positive Effekte für das Familienleben haben“ (Achter Familienbericht 2012, S. XIV). Eine Betreuung während der Randzeiten – vor und nach den regulären Schulzeiten der Ganztagschule –, in Notfällen sowie während der Ferien soll vor allem diejenigen Eltern entlasten, die „im Schichtdienst oder Dienstleistungsbereich mit langen Öffnungszeiten arbeiten“ (S. XV).

Von daher dehnt sich die Zeit, die Kinder in der Schule verbringen, weiter aus:

Schule wird zur „Lebenswelt“!

Gleichzeitig bevorzugen auch drei viertel der Eltern eine Ganztagschule und zeigen sich sehr interessiert und aufgeschlossen gegenüber einer Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule, und zwar nicht nur im Hinblick auf Bildung, sondern auch, was die Erziehung ihrer Kinder betrifft (vgl. 2. JAKO-O Bildungsstudie 2012).

Der demographische Wandel zieht aber noch eine weitere Konsequenz nach sich, denn in Familien mit Migrationshintergrund leben häufiger drei und mehr Kinder als in Familien ohne Migrationshintergrund (Galster/Haustein 2012, S. 2). Insofern nimmt ihr Anteil unter den jüngeren Menschen in Anbetracht der insgesamt weiter sinkenden Geburtenraten deutlich zu. 2010 lag er bei den „unter 1-Jährigen bereits bei 35%“ (Bildung in Deutschland 2012, S. 17). Darauf wird Schule reagieren müssen, zumal „die Schülerschaft mit Migrationshintergrund in Deutschland ... in hohem Maße heterogen“ (Stanat/Rauch/Segeritz 2010, S. 225) ist, denn ihre Eltern beziehungsweise einzelne Elternteile sind aus einer Vielzahl von Staaten zugewandert.

Wie nun aber können Sie Ihre Schule weiterhin so aufstellen, dass die Schülerinnen und Schüler in einem guten Maße gefördert und gefordert werden, ihnen „unabhängig von der wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Stellung oder der nationalen Herkunft der Eltern und unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit ... ein Schulabschluss ermöglicht wird, der ihrer Begabung, ihren Fähigkeiten und ihrer Neigung entspricht“ (SchulG § 4 (5))?

Hier eine für jede Situation hilfreiche Antwort zu geben, das maßen wir uns nicht an. Nach unserer Erfahrung und Überzeugung kann Sie aber bei dieser Aufgabe ein Präventionskonzept entlasten, das den Umgang aller miteinander verbindlich und nachhaltig regelt.

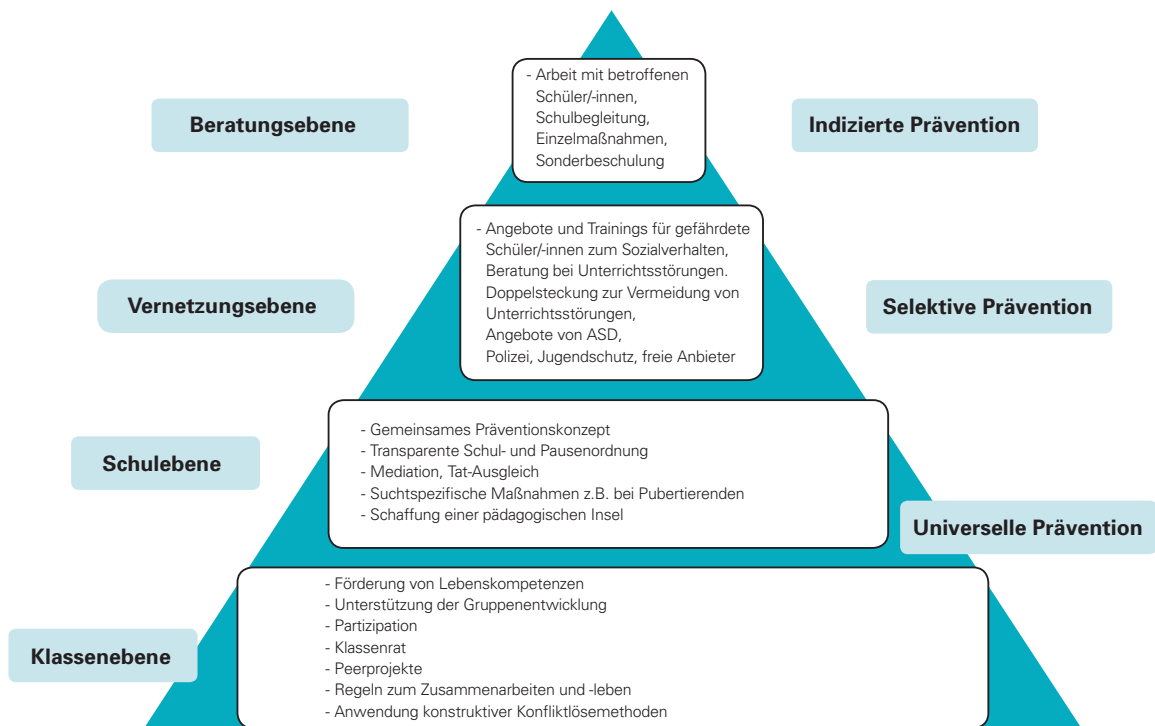
* Entlastung durch Prävention.

Dabei wird unter dem Gesichtspunkt der Partizipation auf folgende Maßnahmen und Methoden zurückgegriffen:

Grenzen setzen
Reflexion
Klassenrat
Peerprojekte
Schulmediation
Tat-Ausgleich
Kollegiale Beratung

Was damit geleistet und gerade auch nicht geleistet werden kann, lässt sich an der im Folgenden wiedergegebenen Präventionspyramide deutlich machen, die einerseits zwischen der Klassen-, Schul-, Vernetzungs- und Beratungsebene sowie andererseits zwischen der universellen, selektiven und indizierten Prävention unterscheidet. Dabei ist die universelle Prävention der Klassen- wie der Schulebene zugeordnet, da sie sich an alle Schülerinnen und Schüler wendet. Die selektive Prävention korrespondiert mit der Vernetzungsebene, wenn hier Schülerinnen und Schüler mit besonderem pädagogischen Förderbedarf angesprochen werden. Fachliche Unterstützung durch Expertinnen und Experten wird dabei notwendig sein. Indizierte Prävention benötigen Schülerinnen und Schüler, die bereits bestimmte Auffälligkeiten (Drogen, Gewalt usw.) zeigen. Auf der Beratungsebene sind insofern konkrete und intensive externe Hilfen notwendig, die die Arbeit in der Schule begleiten:

Schule als System



Die Präventionspyramide

Das Präventionskonzept, zu dem wir anraten, zielt auf die Schul- und Klassenebene und ist insofern der universellen Prävention zuzuordnen. Die Arbeit mit besonders gefährdeten Schülerinnen und Schülern kann nur in allgemeiner Weise „gestreift“ werden, denn in diesen Situationen wird sicherlich immer ein besonderes Eingehen auf den Einzelfall notwendig sein. Insofern sind dazu auch nur einige eher allgemeine Hinweise möglich.

* Prävention muss verbindlich geregelt sein.

An Ihrer Schule werden sicherlich einzelne Aspekte, wie zum Beispiel Klassenrat oder Mediation, bereits zum Alltag dazugehören. In der Regel aber fehlt nach unseren Erfahrungen ein in sich geschlossenes Konzept mit verbindlichen Strukturen, die auch unabhängig von den engagierten Kolleginnen und Kollegen lebendig und das heißt wirksam bleiben.

Verbindlichkeit ist nämlich ein entscheidender Gesichtspunkt, der wesentlich mit ausschlaggebend ist, ob Prävention nachhaltig gelingt. Dazu muss sie als ein fester Bestandteil in das Schulprogramm und damit in das Schulleben integriert sein.

* Prävention setzt Partizipation voraus.

Ein weiterer Aspekt ist die Bereitschaft aller Erwachsenen, die in der Schule zusammenarbeiten, das heißt von Schulleitung, Lehrkräften, Sozialpädagogen, Eltern, Sekretariatsmitarbeitern und -mitarbeiterinnen sowie dem technischen Personal, Handlungsfähigkeit beziehungsweise Handlungsmacht an die Schülerinnen und Schüler abzugeben.

Diese sollen im Sinne des Empowerment-Konzeptes „in der Rolle von kompetenten Akteuren wahrgenommen“ werden (Herriger 2011, S. 232), die durchaus eigenständig dazu in der Lage sind, das soziale Miteinander im Lebenssetting Schule zu gestalten. Damit wird der Blick auf die Stärken der Schülerinnen und Schüler gerichtet sowie auf ihre demokratischen Partizipationsrechte. Allerdings benötigen sie, da sie noch nicht erwachsen sind, Lernhilfen, die ihnen geeignete Handlungsoptionen zur Verfügung stellen, um sich Sozialkompetenz zu erarbeiten.

* Konflikte sind „normal“.

Sozialkompetenz aber hat wesentlich den konstruktiven Umgang mit Konflikten zum Inhalt, denn soziale oder intersubjektive Konflikte sind im Sinne von Wasmuth (1992) ein „sozialer Tatbestand“. Sie sind „normal“, wenn Menschen mit unterschiedlichen Biografien, das heißt Interessen, Normen und Werthaltungen, zusammenkommen. Da dies im Rahmen der Schule nicht auf freiwilliger Basis geschieht – weil zum Beispiel Schulpflicht besteht und die Eltern über den konkreten Schulort aus ganz unterschiedlichen Gründen entscheiden – bleibt auch die Vorstellung eines konfliktfreien Umgangs eine Utopie.

Vielmehr ist es eine wesentliche Aufgabe von Schule, für eine konstruktive Konfliktaustragung – und das heißt eben Sozialkompetenz – Sorge zu tragen:

* Problematisch ist nicht der Konflikt an sich, sondern die jeweilige Austragungsform.

Eine gelungene und insofern positive Konfliktbewältigung mag sogar Entwicklungschancen eröffnen, unter anderem in Form eines Zugewinns an Selbsterkenntnis, der Verbesserung der Fähigkeit zur Rollen- und Perspektivenübernahme oder beim Erwerb neuer Kompetenzen (vgl. Montada/Kals 2001, S. 86 ff.).

Als hilfreich hat es sich erwiesen, allen am Schulleben beteiligten Menschen eine geeignete Basis zu schaffen, von der aus sie die anderen Aufgaben von Schule in den Blick nehmen können. Auf vier verschiedenen Ebenen ist es dazu notwendig, tätig zu werden: auf der Ebene der Schule, der Klasse, der zwischen Einzelnen sowie der individuellen.

Auf der Ebene der Schule muss im Rahmen von Lehrer- und Schulkonferenzen ein Konsens gefunden werden, dem Thema Sozialkompetenz den notwendigen Stellenwert zuzuweisen. Dieser sollte sich im Schulprogramm in wenigen, aber für alle gültigen Regeln beziehungsweise Absprachen wiederfinden (maximal drei). Gerade die jüngeren Schülerinnen und Schüler profitieren von einem darauf bezogenen Schulmotto sowie von einer Visualisierung durch ein Schullogo.

Da einseitig verursachte und mit der Ausübung von Gewalt verbundene Konflikte in der Realität der Schule auch hin und wieder vorkommen, hat das Schulgesetz deren konstruktive Bearbeitung in den §§ 4 und 25 festgeschrieben. Eine bewährte Möglichkeit zu

intervenieren bietet der Tat-Ausgleich, der in Anlehnung an den Täter-Opfer-Ausgleich der Jugendgerichtshilfe entwickelt wurde. Er wird von speziell ausgebildeten Lehrkräften durchgeführt. Den Beteiligten, das heißt Opfern wie Tätern, wird die Möglichkeit eröffnet, über ihre Verletzungen und Bedürfnisse zu sprechen sowie die Perspektive des jeweils anderen einzunehmen. Der Täter erhält die Chance, das Opfer aber das Recht auf Wiedergutmachung. Ein weiteres Ziel ist es, Ängsten und Rachedgedanken beim Opfer entgegenzuwirken und auch auf diese Weise einer Eskalation vorzubeugen.

Darüber hinaus muss die Schule sich externen Institutionen (z. B. Jugendschutz, Jugendhilfe, Amt für Soziale Dienste (ASD), Arbeitsgemeinschaft gegen Gewalt an Schulen (AGGAS) ...) gegenüber öffnen, das heißt Kooperationen anbahnen und eine Vernetzung, und zwar gerade auch mit anderen Schulen, anstreben.

Auf der Ebene der Klasse regeln wenige klare Regeln das soziale Miteinander sowie das gemeinsame Arbeiten (maximal fünf). Sie sind mit Anerkennungen für regelkonformes Verhalten, wie mit Konsequenzen bei Regelverstößen verbunden. Transparent und berechenbar werden sie gemeinsam im Klassenverband unter Berücksichtigung der gruppendynamischen Prozesse erarbeitet.

Davon zu unterscheiden sind Arbeitsregeln, die von der Klassenlehrkraft oder auch vonseiten der Schule allgemein vorgegeben und gegebenenfalls entsprechend der Lerngruppe modifiziert werden müssen.

Die Institution des Klassenrats ist das gemeinsame Gremium einer Klasse, in dem die Schülerinnen und Schüler über Konflikte und Probleme, aber auch über die Organisation des Lebens und Lernens in der Klasse, über Aktivitäten und Vorhaben diskutieren und entscheiden. Aufgrund einer klaren Rollenverteilung und eines strukturierten Ablaufs kann er bereits in der ersten Klasse eingeführt und in altersgerecht modifizierter Form bis in die Oberstufe hinein genutzt werden.

Lehrerinnen und Lehrer helfen zunächst bei der Durchführung mit dem Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler möglichst bald selbstständig Rollen und Aufgaben übernehmen. Das heißt, sie ziehen sich nach und nach auf die Position eines gleichberechtigten Klassenratsmitglieds zurück, tragen aber weiterhin Verantwortung dafür, dass die strukturellen Vorgaben eingehalten werden.

Peer-Projekte sowie solche mit dem Ziel der Partizipation unterstützen die Gemeinschaft und stärken auf dem Wege der Selbsttätigkeit vor allem die Selbst- und Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler.

(vgl.: http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Schulen/BewegungGesundheit/BewegungGesundheit_node.html)

Auf der Ebene zwischen den Schülerinnen und Schülern wird die Schulmediation als ein freiwilliges Angebot zur Konfliktklärung etabliert. Entsprechend geschulte Erwachsene (Schulmediatorinnen/Schulmediatoren) sowie Schülerinnen und Schülern (Konfliktlotsinnen/Konfliktlotsen – Kolos –, Streitschlichterinnen/ Streitschlichter oder Schülermediatorinnen/Schülermediatoren) helfen den Konfliktparteien, eine gegenseitige Klärung und Wiedergutmachung ohne Gewinner und Verlierer (Win-win-Situation) zu finden. Altersgemäß steigt dabei die Zuständigkeit der „Kolos“ für den jeweiligen Mediationsprozess, sodass die in Schulmediation ausgebildeten Lehrkräfte immer mehr in den Hintergrund treten können. Sie bleiben aber letztlich für den jeweiligen Prozess verantwortlich.

Auf der individuellen Ebene lernen die Schülerinnen und Schüler im Rahmen bestimmter Unterrichtseinheiten mit Körper und Stimme im Sinne der „Stopp- oder „Tiger-Regel“ einem anderen „Halt“ zu gebieten, wenn die persönliche Wohlfühlgrenze überschritten wird. Ergänzend wird in gleicher Weise – als eine Möglichkeit – die „dreischrittige Ärgermitteilung (SÄM)“ erarbeitet, die vom Grundmodell der „Gewaltfreien Kommunikation“ – Beobachtung, Gefühl, Bedürfnis, Bitte – abgeleitet ist: Zwischen die wahrgenommene Grenzüberschreitung und die spontane Reaktion tritt die Reflexion. Die Schülerinnen und Schüler erwerben die Kompetenz, ihren Ärger differenziert mitzuteilen. Sie benennen zunächst die Tat, dann das bei ihnen ausgelöste Gefühl und abschließend ihr Bedürfnis beziehungsweise ihre Wünsche nach Veränderung.

* Prävention ist ein Baustein einer „Gesunden Schule!“

Was nun aber ist der konkrete Nutzen, den die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrerinnen und Lehrer, aber auch die Eltern und alle weiteren am Schulleben beteiligten Menschen aus der Anwendung eines solchen Konzeptes ziehen können?

Wie oben bereits ausgeführt, werden verbindliche Formen des Miteinander vereinbart und eingeübt, die alle Beteiligten entlasten, in der jeweiligen Situation mehr oder weniger intuitiv eine konstruktive Lösung für eine Meinungsverschiedenheit beziehungsweise einen Konflikt zu finden. Spontane Reaktionen, die nicht selten ihrerseits wieder eskalierend wirken, da sie ohne ausreichende Reflexion geschehen müssen, werden weitestgehend unterbunden.

Darüber hinaus geben die Erwachsenen einen Teil ihrer Handlungsmacht an die Schülerinnen und Schüler ab, treten bildlich gesprochen „einen Schritt zurück“. Gleichwohl tragen sie weiterhin sowohl die Verantwortung für das, was konkret geschieht, als auch für das Gelingen des Präventionskonzepts insgesamt.

Es wird aber nach und nach immer weniger notwendig sein, selbst unmittelbar zu intervenieren, zu klären und zu schlichten. Auch den Erziehungsberechtigten gegenüber besteht weniger Erklärungsbedarf, da das Ablaufschema, die Interventionskette bei Konflikten, bekannt und verbindlich geregelt ist.

Dass dies Kräfte spart und insofern der Gesundheit und der Arbeitsfähigkeit dienlich ist, liegt auf der Hand. Darüber hinaus wird der Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler in demokratischer Weise am Schulleben partizipieren zu lassen, Genüge getan.

* Konfliktmoderation beginnt bei den Schülerinnen und Schülern und endet beim Erwachsenen.

Schülerinnen und Schüler lernen Handlungsweisen, um auch in konflikthaftern Situationen vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Regelwerks selbstständig und selbsttätig zu agieren. Sie erarbeiten sich Sozialkompetenz und Reflexionsvermögen, das ihnen auch außerhalb der schulischen Welt hilft, sich im sozialen Feld zu bewegen:

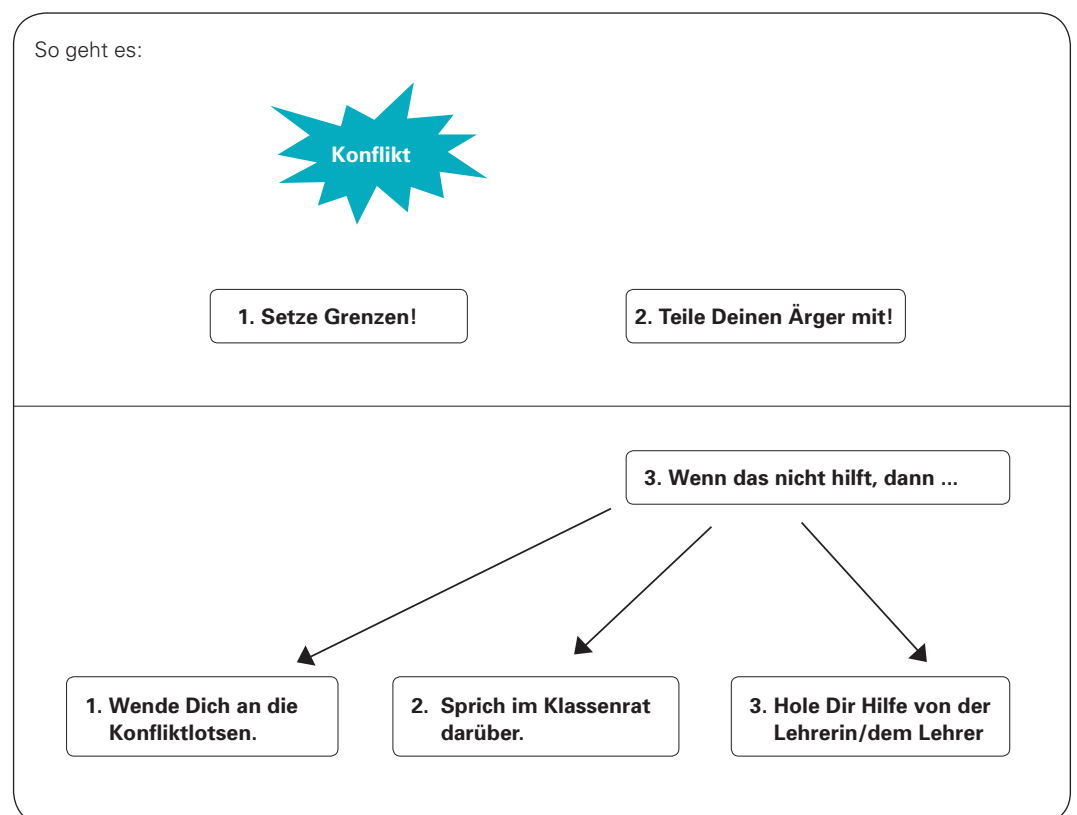
Sie haben gelernt, Grenzen zu setzen, das heißt anderen auf eine klare, jedoch nicht provozierende Weise deutlich zu machen, dass diese ihre Wohlfühlgrenze überschritten haben.

Sie reflektieren und kommunizieren die für sie unangenehme Situation im Hinblick auf das, was tatsächlich vorgefallen ist, die Gefühle, die sie bei sich wahrnehmen sowie die Wünsche und Interessen, die sie damit verbinden.

Wenn das zu keiner befriedigenden Lösung führt, stehen ihnen verschiedene Wege offen, um die Sache abzuschließen:

- Erstens bietet sich die Möglichkeit an, die Angelegenheit im Klassenrat zu klären.
- Zweitens ist es eine Alternative, sich an die Konfliktlotsinnen und Konfliktlotsen zu wenden.
- Drittens besteht nach wie vor die Option, Unterstützung von einer Lehrkraft einzufordern.

Schülerinnen/Schüler



Lehrerinnen und Lehrer, aber auch Eltern sowie pädagogische wie nicht-pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wissen um diese eingeübten Handlungsschritte. Sie können deshalb auf deren Einhaltung verweisen.

Von daher sind die Lehrkräfte zunächst davon entlastet, unmittelbar bei jeder Meinungsverschiedenheit, jedem Konflikt oder jeder Streiterei einzuschreiten. Sie erinnern an die Interventionsschritte und geben Hilfestellung, diese einzuhalten. Dass dies abhängig ist von der Intensität der Kontroverse, liegt dabei auf der Hand.

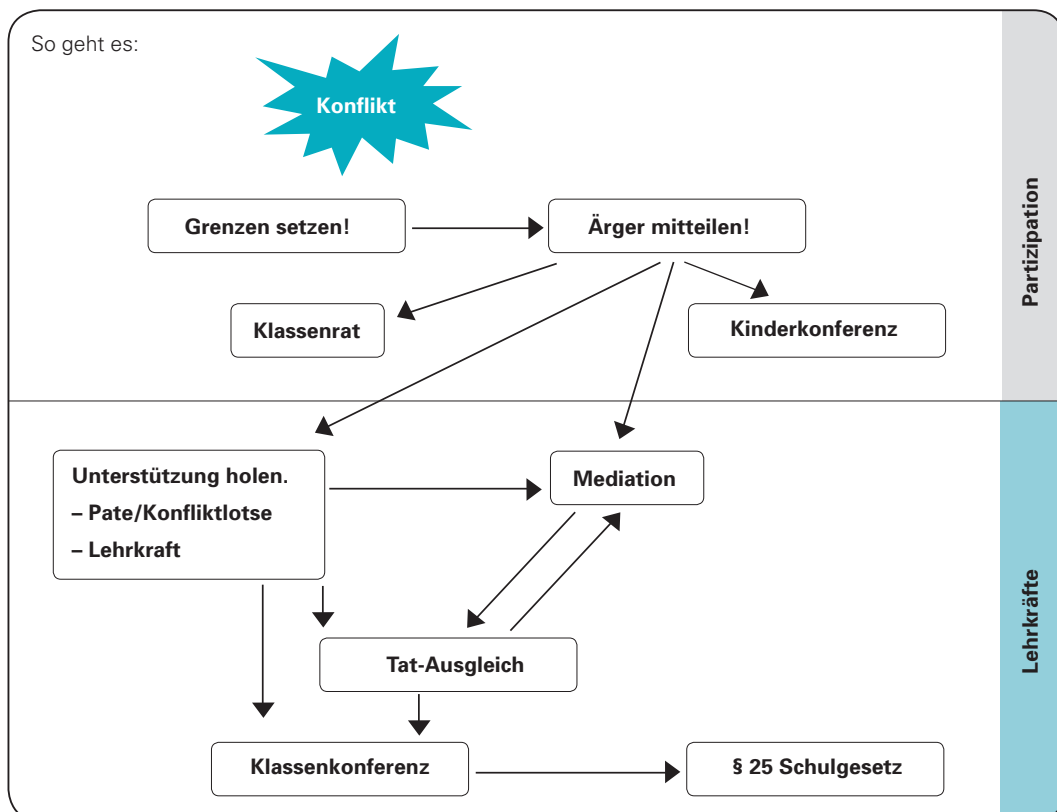
Werden Sie direkt angesprochen, müssen Sie entscheiden, welche Handlungsoption angemessen ist. Das heißt, Sie legen fest, ob die Schülerinnen und Schüler selbst dazu in der Lage sind, eine Lösung zu finden oder aber, ob andere Maßnahmen, wie zum Beispiel Mediation oder der Tat-Ausgleich, infrage kommen.

Wenden sich die Schülerinnen und Schüler selbst an die Konfliktlotsinnen und Konfliktlotsen, so sind die Lehrkräfte durch ihre regelmäßige Begleitung dieses Angebots involviert.

Da nicht in jedem Fall unmittelbar klar ist, ob ein Konflikt wechselseitig oder einseitig verursacht wurde, wird es immer wieder dazu kommen, dass ein Wechsel zum Beispiel zwischen Klassenrat, Mediation und Tat-Ausgleich sinnvoll und notwendig sein wird.

Erst wenn alle diese Maßnahmen ausgeschöpft sind, muss sich die Klassenkonferenz nach § 25 Schulgesetz mit der Situation befassen und gegebenenfalls über Ordnungsmaßnahmen beraten.

Lehrerinnen/Lehrer



Um dieses Konzept mit Leben zu füllen, muss Schule die notwendigen Lernhilfen bereitstellen:

- ohne sie kann nicht der pädagogische Rahmen geschaffen werden, in dem die Schülerinnen und Schüler sich als selbstwirksam erleben, Empathie entwickeln und sich darin üben, ihre Affekte zu kontrollieren;
- ohne diese können aber auch nicht die Kolleginnen und Kollegen kompetent agieren.

In diesem Sinne ist es grundsätzlich notwendig, die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer zu stärken und ihnen Strukturen zur Verfügung zu stellen, die zur Psychohygiene und insofern zu einer „Gesunden Schule“ beitragen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2000).

* Professionalisierung durch Kollegiale Praxisberatung.

So braucht auch unsere Berufsgruppe den professionellen kollegialen Austausch, wie er für Ärzte, Psychologen, Pastoren usw. bereits seit Jahrzehnten Standard ist. Nicht jede belastende Situation ist vollkommen neu und es spart deshalb Zeit und Energie, wenn auf bewährte Verhaltensweisen zurückgegriffen werden kann: Lernen wir aus den Erfahrungen unserer Kolleginnen und Kollegen und nutzen wir alternative Perspektiven auf schwierige Alltagssituationen.

Unterstützen Sie daher an Ihrer Schule die Einrichtung von Kollegialer Beratung beziehungsweise von Interventionsgruppen – um einen anderen Begriff zu wählen –, sodass ein regelmäßiger fachlicher Austausch in Ihrem Kollegium stattfindet.

Dabei geht es um eine Form der Beratung, in der sich bis zu neun Kolleginnen und Kollegen in jeweils einer Gruppe zusammenfinden und auf der Grundlage folgender Aspekte arbeiten (vgl. Hendriksen 2011, Lippmann 2009, Franz/Kopp 2010, Tietze 2008):

- **Gemeinsamer beruflicher Fokus:**
Die Tätigkeit als Lehrkraft steht thematisch im Mittelpunkt der Interventionsgruppe.
- **Gleichrangigkeit:**
Damit die Gespräche und Beratungen losgelöst von dienstrechtlichen Aspekten erfolgen können, arbeiten die unterschiedlichen Hierarchieebenen getrennt voneinander. Das heißt, die Mitglieder von Schulleitungsteams bilden eigene Interventionsgruppen, die unter Umständen schulübergreifend zu organisieren sind.
- **Freiwilligkeit**
Interventionsgruppen können nicht angewiesen, sondern nur angeregt sowie durch geeignete Rahmenbedingungen gefördert werden. Sich hinsichtlich des Umgangs mit schwierigen Situationen mit Kolleginnen und Kollegen effektiv auszutauschen, setzt eigenen Antrieb voraus.
- **Verbindlichkeit**
Jede Teilnehmerin, jeder Teilnehmer verpflichtet sich als Voraussetzung einer gelingenden Zusammenarbeit in und mit der Gruppe zur Teilnahme.
- **Lernen und Lehren**
Jede und jeder bringt die grundsätzliche Bereitschaft mit, sowohl von den anderen zu lernen als auch seine Erfahrungen und Kompetenzen aktiv einzubringen.

- **Gemeinsam festgelegte Struktur**

Die Intervention folgt einem klaren, vorgegebenen Ablauf. Trotzdem sind immer wieder gemeinsame Absprachen und Festlegungen notwendig. Diese unterstützen den Prozess, sollen aber nicht im Mittelpunkt der Arbeit stehen.

- **Zielgerichteter Prozess**

Kollegiale Beratung ist von der Struktur her auf ein Ergebnis angelegt. Es soll auf die Fragen, die sich aus dem Berufsalltag heraus ergeben, eine Antwort gefunden werden.

* Kollegiale Beratung konkret!

Was die praktische Durchführung betrifft, so unterstützt eine klare Struktur den Beratungsprozess. Dieser wird eben nicht frei von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gestaltet, sondern ist fest vorgegeben. Auf diese Weise wird ein ergebnisorientiertes Arbeiten ermöglicht.

Als Grundlage dient eine Arbeitsteilung beziehungsweise Rollenzuteilung, die als strukturgebendes Moment dem Beratungsprozess zugrunde liegt. Die Aufgaben und Zuständigkeiten sind geklärt und insofern unstrittig:

Eine Fallgeberin / ein Fallgeber

Sie oder er bringt den Fall ein, will Beratung und sucht eine Lösung. Eine Offenheit für alternative Lösungsvorschläge ist Voraussetzung.

Eine Moderatorin / ein Moderator

Sie oder er achtet auf die Zeit- und Rollendisziplin, führt durch die Phasen, unterstützt die Fallgeberin / den Fallgeber.

Bis zu fünf Beraterinnen und Berater

Sie zeigen Interesse am Fall und Respekt vor dem Verhalten der Fallgeberin / des Fallgebers. Sie akzeptieren deren/dessen Sichtweise und unterstützen mit Fragen, Eindrücken, Möglichkeiten ...

Bis zu zwei Prozessbeobachterinnen und -beobachter

Sie führen durch die Prozessreflexion und geben Feedback zu den Rollen.

Der konkrete Ablauf mit ungefähren Zeitangaben gliedert sich wie folgt in die:

I. Fallbeschreibung

Am Anfang steht die ca. 15 Minuten dauernde Fallbeschreibung durch die Fallgeberin / den Fallgeber.

Sie oder er beschreibt die Situation, äußert dazu ihre/seine Gedanken, Gefühle, Erwartungen, Hoffnungen und Bedenken. Anschließend bestimmt sie/er das Spannungsfeld, in dem beraten werden soll.

Während dieser Zeit hören die Beraterinnen und Berater zu und stellen gezielt Verständnisfragen. Sie vermeiden aber Nachfragen zu Namen, Details, Funktionsbezeichnungen usw., geben keine Ratschläge, Erklärungen oder Lösungsvorschläge ab.

II. Analyse

Während der ca. 20 Minuten andauernden Analysephase spiegeln die Beraterinnen und Berater erste Eindrücke, Wahrnehmungen und so weiter wider.

Sie entwickeln Hypothesen zum Fall, bringen unterschiedliche Perspektiven ein und betrachten auch die Anteile der Fallgeberin / des Fallgebers am Problem. Sie nehmen aber nicht Partei.

Die Fallgeberin / der Fallgeber hört während dieser Phase schweigend zu.

III. Schlüsselthemasuche

Die Fallgeberin / der Fallgeber bewertet in einem zeitlichen Rahmen von ca. 10 Minuten die Rückmeldungen, äußert sich dazu, was neu war, fasst das Problem neu zusammen und formuliert auf dieser Grundlage das Schlüsselthema.

Dieses wird Grundlage der anschließenden Beratung.

Die Beraterinnen und Berater unterstützen bei der konkreten Formulierung des Schlüsselthemas, konkretisieren und stellen sicher, dass alle das Thema nicht nur verstanden haben, sondern auch akzeptieren.

IV. Beratungsphase

Die Beraterinnen und Berater legen gemeinsam mit der Fallgeberin / dem Fallgeber und unter Anleitung der Moderatorin / des Moderators die Methode fest, nach der das Schlüsselthema bearbeitet werden soll.

Sie finden und erfinden in einem zeitlichen Rahmen von ca. 20 Minuten kreative Lösungen. Die Fallgeberin / der Fallgeber hört schweigend zu.

V. Maßnahmenphase

Die Fallgeberin / der Fallgeber nimmt kurz Stellung unter dem Gesichtspunkt:

Was war neu für mich – Was habe ich schon ausprobiert? Sie beziehungsweise er bittet um Konkretisierungen und entwickelt dann zwei konkrete Maßnahmen zur Lösung des Problems. Die Beraterinnen und Berater helfen mit ihren Erfahrungen und geben weitere Hinweise. Für diese Phase sind 15 Minuten vorgesehen.

VI. Auswertungsphase

Alle Mitglieder der Gruppe bewerten innerhalb von 15 Minuten den Arbeitsprozess im Hinblick auf das Ergebnis, die Zusammenarbeit und den eigenen Beitrag.

VII. Feedbackphase

Die Beobachterinnen/Beobachter geben der Gruppe sowie den einzelnen Mitgliedern eine Rückmeldung über den Prozess, die Ausübung der Rollen, die Angemessenheit des Schlüsselthemas sowie über dessen Bearbeitung.

Die Mitglieder der Intervisionsgruppe ziehen daraus Schlüsse für eine Verbesserung der Zusammenarbeit und verabreden konkrete Vorhaben. Diese Phase nimmt ca. 10 Minuten Zeit in Anspruch.

Insgesamt sind für einen Beratungsprozess ca. 60 bis 90 Minuten einzurechnen, sodass zum Beispiel an einem Nachmittag zwei Fälle bearbeitet werden können.

Nach unserer Erfahrung sollte eine Kollegiale Beratung / Intervisionsgruppe interessierter Kolleginnen und Kollegen unter Anleitung beginnen, um sich bei der Erarbeitung des Ablaufs, hinsichtlich der Ausübung der Rollen und bei der Wahl der Methoden beraten zu lassen. Macht sich eine Kollegiumsgruppe auf den Weg, dann wird es von Zeit zu Zeit hilfreich und interessant sein, wenn „von außen“ neue Ideen zum Beispiel hinsichtlich der Methoden eingebracht werden. Auch unterliegt jede Gruppe ihrer eigenen Dynamik und insofern wird es immer wieder auch notwendig sein, entsprechende Prozesse mit externer Unterstützung zu bearbeiten.

Abschließend sei noch einmal betont, dass Intervision über Hilfen bei der Lösung konkreter schulischer Praxisprobleme hinaus gerade auch der Reflexion der eigenen Berufsrolle dient. Durch Erfahrungsaustausch und Perspektivenwechsel wird Professionalität gefördert. Die Einübung kommunikativer Kompetenzen hilft dabei, die Beratungsfähigkeit zu entwickeln. Dass für die Teilnehmenden der Rückhalt durch die Gruppe im Sinne von Psychohygiene entlastend wirkt, liegt auf der Hand.

3.2 Schulleitungsaufgaben

✱ **Pädagogische Prävention ist Aufgabe von Schulleitung.**

Wollen Sie als Schulleitung darüber hinaus ein nachhaltiges Präventionskonzept zur Erweiterung der Sozialkompetenz Ihrer Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule etablieren, das die Lehrkräfte entlastet, für die Eltern transparent ist und auf diese Weise das weitere schulische Lernen unterstützt, dann sind die im Folgenden aufgelisteten idealtypischen Schritte zu gehen.

Dass diese in der konkreten Umsetzung an die Bedarfe Ihrer Schule angepasst werden müssen, versteht sich dabei von selbst. Auch wird aus diesem Grund auf eine vertiefte Darstellung verzichtet.

In jedem Fall sollten Sie sich die Erarbeitung durch das Hinzuziehen einer externen Unterstützung erleichtern:

Eine Ist- und Soll-Analyse vornehmen

Am Anfang steht eine Prüfung dessen, was bereits an Ihrer Schule umgesetzt wird, und Entscheidung darüber, was wie ergänzt werden soll beziehungsweise muss.

Einen Konsens im Kollegium herstellen

Im nächsten Schritt wird das Kollegium informiert. Dies geschieht mithilfe geeigneter Referentinnen beziehungsweise Referenten im Rahmen einer Lehrerkonferenz, von Schulentwicklungstagen oder pädagogischer Konferenzen. Ziel ist es, eine mehrheitliche Entscheidung für die Einführung eines Präventionskonzeptes herbeizuführen.

Die Eltern und Schüler/-innen gewinnen

Anschließend gilt es, die Eltern sowie die Schülerinnen und Schüler zu informieren und zu überzeugen, damit auch von dort her die Vorteile des Konzepts gesehen werden und eine Zustimmung möglich wird. Dies geschieht sinnvollerweise unter anderem auch durch eine Beteiligung an der einzuberufenden „Steuerungsgruppe“.

Eine Steuerungsgruppe einrichten

In Anbetracht der Konsequenzen, die sich aus der Tätigkeit der Arbeitsgruppe für den Schulalltag ergeben, muss neben Vertretern und Vertreterinnen der Schülerinnen und Schüler, der Eltern, der Lehrerinnen und Lehrer auch notwendigerweise die Schulleitung mitarbeiten. Es sind folgende Arbeiten zu organisieren und zu erledigen:

Einführung von Schulmediation

Handlungsorientierung bieten die „Mindeststandards für Schulen bei der Ein- und Durchführung von Schulmediation“, die unter dem Titel „Konfliktlotsen an Schulen“ herausgegeben worden sind (vgl. IQSH 2009).

Einführung des Tat-Ausgleichs

Hinweise zur Umsetzung können der Broschüre „Tat-Ausgleich im schulischen Kontext“ (IQSH 2011) entnommen werden.

Einführung des Klassenrats

Fortbildungen zur Einführung beziehungsweise zur Vertiefung des Klassenrats müssen organisiert werden (vgl. www.derklassenrat.de).

Konzeption von Unterrichtseinheiten und Erstellung von Handreichungen

Zu den Themen „Grenzen setzen“ und „Ärger mitteilen“ (Grundmodell der gewaltfreien Kommunikation) werden Unterrichtseinheiten erstellt und als Handreichungen für alle Lehrerinnen und Lehrer verschriftlicht. Notwendig sind unterschiedliche Angebote und Vertiefungen, die sich am Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler orientieren.

Aufstellen einer Zeitplanung und Ablaufsteuerung

Sowohl die Entwicklung und Einführung des Konzepts muss zeitlich geplant sowie gesteuert werden, als auch die spätere Implementierung in den Schulalltag. Darüber hinaus sind Zeiträume und Strategien für eine regelmäßige Evaluation festzulegen, sodass das Konzept in vorgegebenen Abständen an die sich ändernden gesellschaftlichen Bedingungen angepasst werden kann.

Aufstellen einer Ressourcenplanung

Zur Behandlung und Bearbeitung präventiver und interventiver Themen sind die strukturellen Voraussetzungen zu schaffen, wie zum Beispiel Stunden, Räume, Zeiten für Schulmediation, für Tat-Ausgleich, für den Klassenrat usw.

Vernetzung/Kommunikation innerhalb der Schule

Es müssen interessierte Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler für einzelne Aufgaben langfristig wie kurzfristig gewonnen sowie eine geeignete Kommunikation in der Schule sichergestellt werden. Letztere dient auch dazu, Wissen und Kenntnisse Einzelner zu verbreiten, das heißt ein Multiplikatorensystem zu etablieren.

Beschlussfassung der Schulkonferenz/Verankerung im Schulprogramm

Die Verankerung des Konzepts im Schulprogramm durch die Schulkonferenz schafft die notwendige Verbindlichkeit für alle am Schulleben beteiligten Personen, sich an die Vorgaben des Konzepts halten zu müssen. Gerade auch Kolleginnen und Kollegen, die neu den Dienst an Ihrer Schule aufnehmen, wissen dadurch, was zu tun ist. Inhaltliche Orientierung bieten ihnen die Handreichungen sowie die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

Schulleitungsaufgabe ist es

- diesen Prozess zu initiieren und zu forcieren;
- ihn strukturierend und motivierend zu begleiten;
- die notwendigen Ressourcen bereitzustellen;
- auf Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit zu achten und nicht zuletzt die Kontakte zu den Kooperationspartnern zu knüpfen sowie zu pflegen.

Unterstützung bei Ihrem Vorhaben finden Sie im

IQSH-Zentrum für Prävention – Gesunde Schule | Sucht- und Gewaltprävention

www.iqsh.schleswig-holstein.de

(Fort- und Weiterbildung/
Sucht- und Gewaltprävention)



IQSH Zentrum für Prävention
Gesunde Schule | Sucht- und Gewaltprävention

Literatur

2. JAKO-O Bildungsstudie. Zusammenfassung der Ergebnisse einer telefonischen Befragung von Eltern mit schulpflichtigen Kindern bis 16 Jahren im Januar 2012. Hrsg. v. TNS Emnid. September 2012.
- Achter Familienbericht.** Zeit für Familie. Familienpolitik als Chance einer nachhaltigen Familienpolitik. Hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Deutscher Bundestag. Drucksache 17/9000 v. 15.03.2012.
- Ahnert, L.:** Wieviel Mutter braucht das Kind? Bindung - Bildung - Betreuung: öffentlich und privat. Heidelberg 2010.
- Asendorpf, J.:** Psychologie der Persönlichkeit. Berlin 2007.
- Bildung in Deutschland.** Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Hrsg. v. Autorengruppe Bildungsberichterstattung. Bielefeld 2012.
- Brozio, P.:** Erziehung als Hilfe. In: Das Kind 19/1996. S. 11 ff.
- Buber, M.:** Ich und Du. Gütersloh 1999.
- Crone, E.:** Das pubertierende Gehirn. Wie Kinder erwachsen werden. München 2011.
- Czerwenka, K.:** Wie gehe ich mit schwierigen Schülern um? In: Zeitnah 11-12/2010. S. 22 ff.
- Dann, H.-D.:** Pädagogisches Verstehen. Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: Reusser, K. / Reusser-Weyeneth (Hrsg.): Verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern 1994. S. 163 ff.
- De Jong, P.; Kim Berg, I.:** Lösungen (er-)finden. Das Werkstattbuch der lösungsorientierten Kurztherapie. Dortmund 2001.
- Dreikurs, R.:** Kinder fordern uns heraus: Wie erziehen wir zeitgemäß? Stuttgart 2011.
- Ecarius, J.:** Familienerziehung. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden 2007. S. 137 ff.
- Eikenbusch, G.:** Nicht jede schwierige Situation ist ein Problem. Wie man mit Krisen, Störungen und Konflikten umgehen kann. In: Pädagogik 11/2011. S. 6 ff.
- Elkhaouda, S.:** Geschlechtsspezifische Faktoren in der Vorhersage der Depressivität bei Jugendlichen. Dissertation. Münster 2011.
- Fend, H.:** Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne. Band II. Bern 1991.
- Fisher, R.; Ury, W.; Patton, B.:** Das Harvard-Konzept: Sachgerecht verhandeln - erfolgreich verhandeln. Frankfurt/M. 2000.
- Franz, H.-W.; Kopp, R.:** Kollegiale Fallberatung. State of the Art und organisationale Praxis. Berlin 2010.
- Fried, L.:** Familie und Elementarerziehung. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden 2007. S. 285 ff.
- Galster, A.; Hausteil, Th.:** Familien mit Migrationshintergrund: Traditionelle Werte zählen. Statistisches Bundesamt Deutschland. Wiesbaden 2012.
- Gerstenmeier, J.:** Urteile von Schülern über Lehrer: Eine Analyse ausgewählter empirischer Untersuchungen. Weinheim 1975.
- Gordon, Th.:** Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kindern. Hamburg 1976.
- Gordon, Th.:** Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. Hamburg 1977.
- Grossmann, K.; Grossmann, K.E.:** Bindungen - Das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart 2012.
- Grundmann, M.; Hoffmeister, D.:** Familie als Interaktions- und Beziehungsgeflecht. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III/1. Familie - Kindheit - Jugend - Gender. Bearb. von Macha, H.; Witzke, M. Paderborn 2009. S. 195 ff.
- Hartke, B.; Vrban, R.:** Schwierige Schüler - 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. Buxtehude 2011.

Hartmann, P.; Trautner, M.: Die Bedeutung des Pubertätsstatus für die Geschlechtsidentität von Mädchen und Jungen in der Adoleszenz. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 2/41 2009. S. 63 ff.

Heidemann, R.: Körpersprache im Unterricht. Ein Ratgeber für Lehrende. Wiebelsheim 2003.

Hendriksen, J.: Intervision. Kollegiale Beratung in Sozialer Arbeit und Schule. Weinheim 2011.

Henning, C.; Ehinger, W.: Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation. Donauwörth 2010.

Henry-Huthmacher, Chr.; Hoffmann, E.: Familienreport. Lebenssituation von Familien in Deutschland. Best Practice-Modelle zur Stärkung von Kindern und Eltern. Sankt Augustin 2006.

Herriger, N.: Stichwort Empowerment. In: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge (Hrsg.): Fachlexikon der sozialen Arbeit. Berlin 2011. S. 232 f.

Hoegg, G.: SchulRecht! Aus der Praxis - für die Praxis. Weinheim 2010.

ICD-10-GM: Online unter <http://www.dimdi.de/static/de/klassi/icd-10-gm/index.htm>.

Kagan, J.: Die Natur des Kindes. München 1987.

Kanfer, F. H.; Reinecker, H.; Schmelzer, D.: Selbstmanagement-Therapie. Ein Lehrbuch für die klinische Praxis. Berlin 1991.

Keller, G.: Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen - Unterrichtsstörungen bewältigen. Bern 2011.

König, J.: Welche Merkmale sollte eine „gute“ Lehrkraft haben? Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern. Berlin 2007. Verfügbar über: <http://edoc.hu-berlin.de>

Kounin, J. S.: Techniken der Klassenführung. Bern 1976.

Kowalczyk, W.; Deister, W.: 99 Tipps. Störungsfreier Unterricht. Berlin 2011.

Langmaack, B.: Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. Weinheim 1991.

Largo, R. H.; Czernin, M.: Jugendjahre. Kinder durch die Pubertät begleiten. München 2011.

Lippmann, E.: Intervision. Kollegiales Coaching professionell gestalten. Berlin 2009.

Lohmann, G.: Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Berlin 2011.

Merkle, T.; Wippermann, C.: Eltern unter Druck. Stuttgart 2008.

Meyer, H.; Pfiffner, M.; Walter, C.: Ein unterstützendes Lernklima erzeugen. Was wissen wir über den Einfluss der Lernumwelt? In: Pädagogik 11/2007. S. 42 ff.

Montada, L.; Kals, E.: Mediation. Ein Lehrbuch auf psychologischer Grundlage. Weinheim 2001.

Mussen, P. H.; Conger, J. J.; Kagan, J.; Huston, A. C.: Lehrbuch der Kinderpsychologie. Band 2. Stuttgart 1996.

Neraal, T.: Autonomie – ein Mehrgenerationsproblem. Beispiele einer analytischen Familienberatung. In: Biermann, G. (Hrsg.): Handbuch der Kinderpsychotherapie. Bd. IV. München 1961. S. 407 ff.

Nohl, H.: Der Sinn der Strafe. In: Nohl, H.: Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge von Herman Nohl. Leipzig 1927. S. 84 ff.

Nolting, H.-P.: Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim 2011.

OECD: Wie funktioniert das Gehirn? Auf dem Weg zu einer neuen Lernwissenschaft. Stuttgart 2005.

Remschmidt, H.: Adoleszenz. Entwicklung und Entwicklungskrisen im Jugendalter. Stuttgart 1992.

Robert Bosch Stiftung: Förderprogramm „Gesunde Schule“. Beispiele gelungener Praxis. Stuttgart 2000.

Rogers, C.: Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart 1979.

Rosenberg, M. B.: Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens. Paderborn 2011.

Ruch, F.L.; Zimbardo, P.G.: Lehrbuch der Psychologie. Eine Einführung für Studenten der Psychologie, Medizin und Pädagogik. Heidelberg 1978.

- Salisch, M. v.; Kristen, A.; Oppl, C.: Mädchen, Jungen und die Entwicklung ihrer Vorlieben bei Computerspielen. In: Salisch, M. v.; Kristen, A.; Oppl, C.: Computerspiele mit und ohne Gewalt. Auswahl und Wirkung bei Kindern. Stuttgart 2007. S. 46 ff.
- Sandmeier Rupena, A.: Psychische Gesundheit im Lebenslauf - Die geschlechterspezifische Bedeutung von sozial-emotionalen Beziehungen. In: Fend, H.; Berger, F.; Grob, U. (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie. Wiesbaden 2009. S. 429 ff.
- Schnebel, S.: Professionalisierung und neue Lernkultur. In: *Pädagogische Rundschau*, 1/2005. S. 69 ff.
- Siebter Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Deutscher Bundestag. Drucksache 16/1360 v. 24.06.2006.
- Silbereisen, R. K.; Weichold, K.: Pubertät und psychosoziale Entwicklung. In: Hasselhorn, M.; Silbereisen, R.K. (Hrsg.): Enzyklopädie Psychologie. Band 5. Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Göttingen 2008. S. 3 ff.
- Stanat, P.; Rauch, D.; Segeritz, M.: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Kieme, E.; Artelt, C.; Hartig, J.; Jude, N.; Köller, O.; Prenzel, M.; Schneider, W.; Stanat, P. (Hrsg.): Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster 2010. S. 200 ff.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder:**
Bevölkerungs- und Haushaltsentwicklung im Bund und in den Ländern. Wiesbaden 2007.
- Tausch, R.; Tausch A.-M.: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen 1979.
- Tietze, K.-O.: Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Reinbek 2003.
- Tschöpe-Scheffler, S.: Fünf Säulen der Erziehung. Wege zu einem entwicklungsfördernden Miteinander von Erwachsenen und Kindern. Mainz 2009.
- Tuckman, B. W.: Developmental sequence in small groups. In: *Psychological Bulletin*, 63/1965. S. 384 ff. Online unter: <http://www.garfield.library.upenn.edu/classics1984/A1984TD25600001.pdf>
- Voß, R.; Schemmann, U.: Fragebogen zur Reflexion von Unterricht und Schule aus systemisch-konstruktivistischer Sicht. In: *systema* 3/2009. S. 305 ff.
- Wahl, D.; Weinert, E.; Huber, G.: Psychologie für die Schulpraxis. München 1984.
- Wasmuht, U. C.: Friedensforschung als Konfliktforschung. In: *AFB-Texte* 1/1992. S. 4 ff.
- Winkel, R.: Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten. Baltmannsweiler 2011.
- Zweigle, B.: Der alltägliche Kampf im Klassenzimmer. In: *Zeitsprung. Zeitschrift für den Religionsunterricht* in Berlin und Brandenburg. 1/2012. S. 11 f.

IQSH
Institut für Qualitätsentwicklung
an Schulen Schleswig-Holstein

Schreberweg 5
24119 Kronshagen
Tel.: 0431 5403-0
Fax: 0431 5403-200
info@iqsh.landsh.de
www.iqsh.de