

SEK I

Ausbildung – Mentorat Sekundarstufe I

Klassen führen

Bausteinheft 6

weitergeben.

Klassen führen



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung 4.0 Internationale Lizenz (CC BY 4.0 International) <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Wir bedanken uns bei allen Dozierenden und Mitarbeitenden der PH Luzern für ihr wertvolles Mitdenken. Ihre konstruktiv-kritischen Rückmeldungen zum Konzept und den Textentwürfen haben massgeblich dazu beigetragen, die Grundidee der Bausteine weiterzuentwickeln und eine solide Basis für die berufspraktische Ausbildung zu schaffen.

Die Autorinnen und Autoren

Herausgeberin: PH Luzern
Januar 2016

Lektorat: Rose Sutermeister Christen

01.16_PDF_0006_hab_

Inhaltsverzeichnis

Einführung	Thema des Bausteinhefts 6: Klassen führen	2
	Klassenführung (Elsbeth Würzer)	5
	Pädagogische Autorität (Daniel Goldsmith)	11
	Pädagogische Beziehung (Elsbeth Würzer)	15
Bausteine	Rituale und Regeln (Yves Cocard)	22
1. Prävention	Gestaltung der Klassengemeinschaft (Armin Weingartner)	30
Bausteine	Zum Umgang mit Unterrichtsstörungen (Werner Hürlimann)	40
2. Reaktion	Strafen und Konsequenzen (Werner Hürlimann und Köbi Humm)	47
Bausteine	Individuelle Lösungen. Das lösungsorientierte Arbeiten (Beat Niederberger)	56
3. Lösungsfindung	Diskussion (Erich Lipp)	64
	Konfliktlösung (Susanne Retsch)	72

Thema des Bausteinhefts 6: Klassen führen

Einführung

Daniel Goldsmith und Elsbeth Würzer

Das Ziel von Klassenführung ist nach Helmke (2015, S. 176f.) die aktive Lernzeit im Unterricht zu erhöhen. Dies ist jedoch nicht alleine durch eine effiziente Klassenführung möglich, sondern hängt von verschiedenen Faktoren ab, welche in Abbildung 1 in ihren Wirkungen dargestellt sind. Diese Beziehungen bilden die Grundlage des vorliegenden Heftes und sind bei der Lektüre der einzelnen Kapitel und Bausteine mitzudenken.

Das Bausteinheft ist in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil klärt Grundbegriffe der Klassenführung und ist in die Kapitel «Klassenführung», «pädagogische Autorität» und «pädagogische Beziehung» aufgeteilt. Der Hauptteil, die eigentlichen Bausteine, fokussiert auf eine Handlungsebene, welcher einem praxisorientierten Aufbau von Prävention, Reaktion und Lösungsfindung folgt (vgl. Abbildung 2).

Die ersten beiden Bausteine beschreiben die präventiven Ansätze und damit den Kern der Klassenführung. Denn durch Prävention ist es der Lehrperson aktiv möglich, Störungen gar nicht aufkommen zu lassen.

Eine gute Planung und professionelle Durchführung des Unterrichts ist die Basis der Prävention (vgl. gegenseitige Wirkungen der Qualität von Unterricht und Klassenführung in Abbildung 1). Da dies bereits in vorangehenden Bausteinheften Thema war, werden diese Kompetenzen vorausgesetzt und nur noch am Rande erwähnt. Die Konzentration auf Rituale und Regeln, sowie auf die Gestaltung der Klassengemeinschaft zeigt auf, dass es unabdingbar ist, das Zusammenleben und Zusammenarbeiten, sowie die pädagogische Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden untereinander aktiv zu entwickeln.

Störungsfreien Unterricht gibt es auch mit der besten Prävention nicht. Deshalb befassen sich die nächsten beiden Bausteine mit der Reaktion auf Unterrichtsstörungen. Ziel dabei ist es, als Lehrperson handlungsfähig zu bleiben, adäquat auf die Störung zu reagieren und den Unterricht wenn möglich weiterzuführen.

Immer wieder gibt es Störungen, welche einer genaueren Analyse und längerfristigen Massnahmen bedürfen, damit sie nicht mehr auftreten. Störungen haben immer einen Grund. Diesen herauszufinden und Alternativen zu erarbeiten sind Thema des letzten Teils, in dem es um Lösungsfindung geht.

Die Konzentration auf lösungsorientierte und konstruktive Ansätze ist bewusst gewählt, da dabei sowohl die Lehrperson, wie auch die Schülerinnen und Schüler handlungsfähig bleiben. Der Aufbau der Professionskompetenzen, insbesondere der Erziehungs- und Beziehungskompetenz, des Referenzrahmens der PH Luzern (2014), wird dadurch unterstützt.

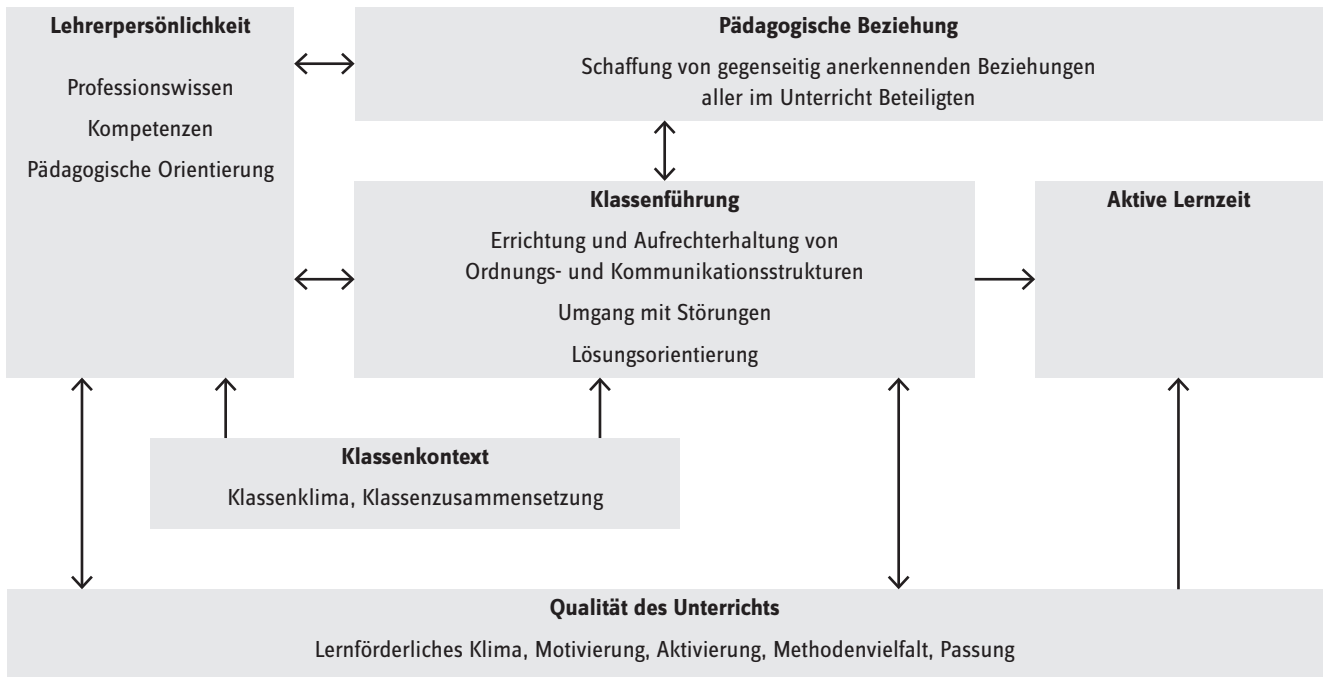


Abbildung 1: Wirkungsgeflecht von Faktoren der Klassenführung (auf Basis von Helmke, 2015, S. 177 und Schönbächler, 2008, S. 210)

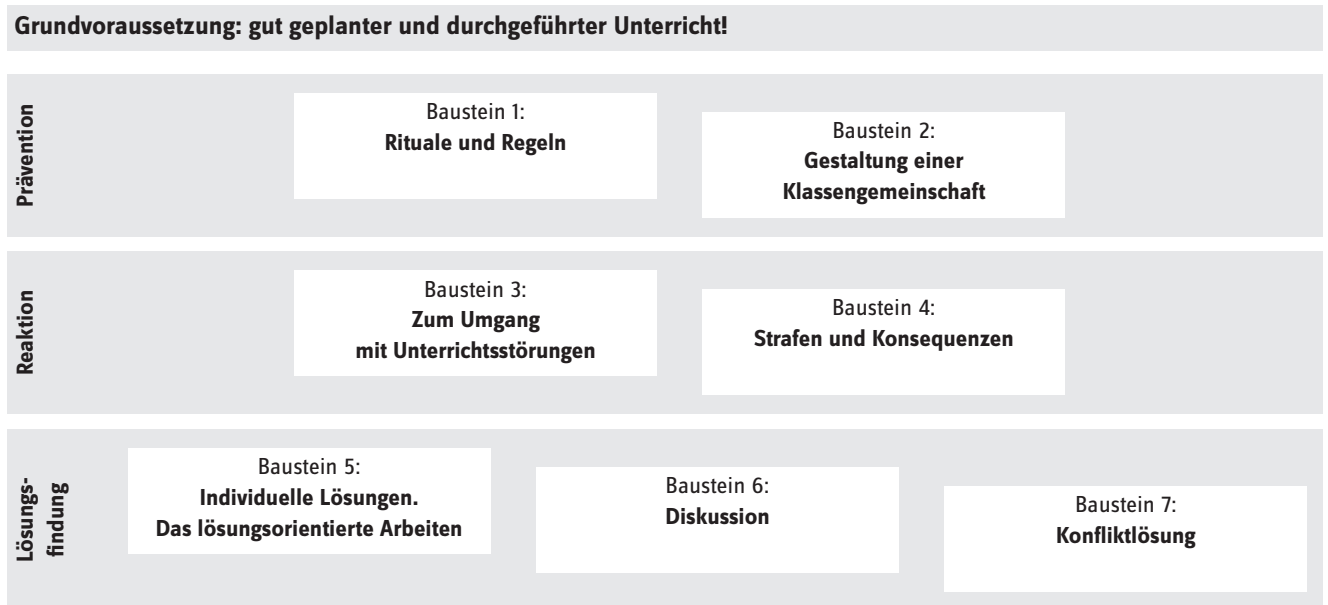


Abbildung 2: praxisorientierter Aufbau: Prävention, Reaktion, Lösungsfindung

Literatur

- ▶ Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5., aktualisierte Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- ▶ PH Luzern (Hrsg.) (2014). *Referenzrahmen. Professionskompetenz, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Luzern: Pädagogische Hochschule.
- ▶ Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Klassenführung

Elsbeth Würzer

Einleitung

Ohne Klassenführung keinen Klassenunterricht. Forschungsergebnisse belegen, dass die Klassenführung für den Lernerfolg und das Leistungsniveau von Schülerinnen und Schülern eine zentrale Rolle spielt.

Dies zeigt u. a. die Metaanalyse von Wang, Haertel und Wahlberg (1993). Es gibt heute kaum eine Studie, die sich nicht auf diese Metaanalyse bezieht. Seither ist die Klassenführung immer wieder – auch in Verbindung mit anderen Fragestellungen – untersucht und beleuchtet worden (vgl. u. a. Helmke, 2012; Mayr, 2009; Hattie, 2013; Schönbachler, 2008). Die Lehr- und Lernforschung hat in den letzten Jahrzehnten grundlegende Impulse zur Gestaltung von effizientem Unterricht gegeben und das Verständnis von Klassenführung erweitert und bereichert.

«Gestalten und Führen einer Klassengemeinschaft» wird als eigenständiges Handlungsfeld des Unterrichtens im Referenzrahmen der PH Luzern (2014, S. 6) aufgeführt. Das vorliegende Bausteinheft hat dieses Handlungsfeld mit den entsprechenden Professionskompetenzen (v. a. Erziehungs- und Beziehungskompetenz) zum Thema.

Im Baustein «Führen und Leiten» (Studienband Grundjahr) wurden einige grundlegende Aspekte der Erziehungskompetenz wie die pädagogische Führung von Schülerinnen und Schülern, die Rolle der Lehrperson, Grundsätze von Führen und Leiten (Kounin, 2006) und einige Aspekte des Classroom-Managements aufgeführt. Darin wird die zentrale Bedeutung der Klassenführung für die Durchführung von Unterricht im Klassenzimmer behandelt, aber auch seine präventive Komponente skizziert (Würzer, 2013).

Dieses einleitende Kapitel gibt einen kurzen Einblick in die Geschichte des Begriffs der Klassenführung und definiert ihn so, wie er in diesem Bausteinheft von den Autorinnen und Autoren verstanden und angewandt wird. Schliesslich wird die Relevanz der Klassenführung für den Unterricht dargelegt und dabei die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit betont.

Begriffsentstehung und -diskussion

Im englischsprachigen Raum hat das Thema Klassenführung (Classroom Management) schon vor dem 20. Jahrhundert in Lehrbüchern Einzug gefunden. Schwerpunkte waren praktische Ratschläge und Empfehlungen für Lehrpersonen (vgl. Nausner, 2010, S. 37). So hat Bagley im Jahre 1907 empfohlen, Routinen und Gewohnheiten möglichst früh mit der Klasse einzuüben, um Unterrichtsstörungen möglichst vorzubeugen. Damit war der präventive Aspekt der Klassenführung schon vor Kounins ersten Forschungsarbeiten in den 1970er Jahren ein Thema der Schulpädagogik. Neben gewissen – schon beinahe legendären – Ratschlägen aus dieser Zeit wie z. B. «Don't smile until Christmas!», gelten einige Empfehlungen hingegen noch heute (vgl. ebd. S. 39).

Wissenschaftliche Ansätze sind vor allem in den Nachkriegsjahren unter behavioristischer (Verhaltensforschung, operantes Konditionieren), ökologischer (Gestaltung der Lernumgebung, Organisation und Regelung von Lehr- und Lernanlässen) und psychologischer Traditionen entstanden (vgl. Haag & Streber, 2012).

Der Begriff «Klassenführung» wurde in Deutschland seit der Nachkriegszeit wegen seiner negativen Konnotation gemieden; zu stark war die Assoziation mit dem NS-Regime und seinen Ideologien. Das Wort Klassenmanagement wird bis heute oft synonym für Klassenführung eingesetzt. Zudem wurde «Führung» mit in die Wiege gelegtem Charisma in Verbindung gebracht, wohingegen Management als lernbar angesehen wird. Im vorliegenden Heft werden die Begriffe Klassenführung und Klassenmanagement synonym verwendet.

Sowohl im englischsprachigen wie auch im deutschsprachigen Raum ist der Begriff in der Fachliteratur in den letzten Jahrzehnten v. a. inhaltlich erweitert worden (vgl. ebd. S. 19).

So unterscheidet Helmke (2012) «vier Ansätze und Denkrichtungen»:

- ▶ Klassenlehrer sein (in der Schulpraxis gebräuchlich)
- ▶ Klassenführung als Inbegriff erfolgreichen Unterrichtens und Führens
- ▶ Klassenführung als Reaktion auf Störungen (veraltet)
- ▶ Integrativer Ansatz (ebd. S. 172f.)

Der integrative Ansatz ist «(...) die international vorherrschende Sichtweise der Klassenführung» (ebd. S. 173). Dieser Ansatz besteht vor allem aus präventiven, proaktiven und reaktiven Aspekten der Klassenführung und betont den engen Zusammenhang mit professioneller Unterrichtsqualität.

Zudem werden wichtige Aspekte und Dimensionen u. a. aus der Unterrichtsklimaforschung aufgeführt, die das Klassenklima als soziale Lernumgebung betonen und wichtige Kriterien der Komplexität des Unterrichts wie Multidimensionalität, Simultaneität, Unmittelbarkeit und v. a. Unvorhersehbarkeit berücksichtigen (vgl. Doyle, 1986).

Definition

Die Thematik der Klassenführung wird in diesem Heft aus verschiedenen Blickwinkeln angegangen. Aus diesen Gründen steht an dieser einleitenden Stelle eine umfassende Definition von Schönbächler:

Klassenmanagement wird verstanden als Haltung und situativ angepasstes Handeln der Lehrperson, welche auf die Schaffung von gegenseitig anerkennenden Beziehungen aller im Unterricht Beteiligten, auf die Errichtung und Aufrechterhaltung von Ordnungs- und Kommunikationsstrukturen sowie auf die aktive Partizipation der Schülerinnen und Schüler am Unterricht zielt und somit Rahmenbedingungen schafft, welche das Lernen der Schülerinnen und Schüler begünstigt (Schönbächler, 2008, S. 210).

Der Geltungsbereich dieser Definition umfasst einerseits Elemente, die für einen «guten» Unterricht gelten aber auch Elemente, die für die soziale Entwicklung des Kindes und Jugendlichen unabdingbar sind, wie z. B. die genannte gegenseitige Anerkennung und aktive Partizipation. Dahinter steht nicht nur ein Handeln, das Erfolgserlebnisse in vielen Bereichen ermöglicht, sondern eine persönliche Haltung. Nachfolgend werden diese Themenkreise kurz skizziert.

Leitfragen

Welche Bedeutung hat die Klassenführung für einen guten Unterricht?

Zu beschreiben, was Klassenführung beinhaltet, lösen verschiedene deutschsprachige Autoren (neben Helmke) über die Merkmale des guten Unterrichts (z. B. Meyer 2004; Lipowsky 2007). Effiziente Klassenführung hat bei den drei exemplarisch ausgewählten Autoren einen hohen Stellenwert. So sind bei ihnen auch Merkmale erwähnt, die hier unter Klassenführung subsummiert werden, wie z. B. Klassenklima und kooperatives Lernen bei Lipowsky (2007), lernförderliches Klima, sinnstiftendes Kommunizieren bei Meyer (2004). Helmke (2012) schreibt ebenfalls vom lernförderlichen Klima, der Motivation

und von der Schülerorientierung. Er sieht die Klassenführung als Voraussetzung für effektiven Unterricht. Sie ist überspitzt ausgedrückt Mittel zum Zweck: Damit sich die Schülerinnen und Schüler mit den Lerninhalten intensiv und aktiv beschäftigen können, braucht es einen Ordnungsrahmen.

«Eine effiziente Klassenführung ist kein Selbstzweck, sondern unabdingbare Voraussetzung für die Sicherung anspruchsvollen Unterrichts, indem sie einen geordneten Rahmen für die eigentlichen Lehr- und Lernaktivitäten schafft und insbesondere die *aktive Lernzeit* [Hervorhebung des Verf.] steuert, das heisst diejenige Zeit, in der sich die Schüler mit den zu lernenden Inhalten engagiert und konstruktiv auseinandersetzen können» (Helmke, 2012, S. 173).

Für einen effizienten Unterricht braucht es einen Ordnungsrahmen. Neben Kounin ist im amerikanischen Raum die Forschergruppe Evertson, Emmer und Worsham zu erwähnen. Diese Forschergruppe baute auf Kounins Untersuchung auf und entwarf eine Art Grundlagen- und Nachschlagewerk. Aus ihrer jahrzehntelangen Arbeit resultierten elf Punkte, «(...) die bei einem effektiven Klassenmanagement in unterschiedlichen Stufen zu berücksichtigen sind» (Haag & Streber, 2012, S. 74):

1. Klassenraum vorbereiten
2. Regeln planen und Verfahrensweisen klar festlegen
3. Konsequenzen festlegen
4. Unterbindung von unangemessenem Verhalten
5. Regeln und Prozeduren unterrichten
6. Gemeinschaftsfördernde Aktivitäten
7. Strategien für evtl. Probleme
8. Überwachen des Schülerverhaltens
9. Vorbereiten des Unterrichts
10. Verantwortlichkeit des Schülers
11. Unterrichtliche Klarheit (ebd., S. 75)

Viele dieser Aspekte sind auf Planung und Organisation, Didaktik und Methodik des Unterrichtes (Strukturierung des Unterrichtes) ausgerichtet. Der Etablierung von Regeln, Routinen und Ritualen wird eine grosse Bedeutung zugeschrieben, weil das «Voraussehen» von möglichen Unruhesituationen Unterrichtsstörungen minimiert. Seit Kounins Standardwerk (Erstausgabe 1976) hat sich u. a. das Verständnis des Lernbegriffs und der sozialen Lehr- und Lernformen verändert. Deshalb gehören nicht nur Lehrpersonenhandlungen in diese elf Punkte, sondern auch die Verantwortlichkeit der Lernenden wie auch die gemeinschaftsfördernden Aktivitäten. Dieser «Katalog» mit praxisnahen Beschreibungen zu den einzelnen Themen gibt Lehrpersonen einerseits einen Überblick über ihre Aufgaben und andererseits Handlungsstrategien und

-empfehlungen. Wenn Wellenreuther (2009) dies als fundierte Handwerkslehre beschreibt, impliziert er, dass viele Techniken der Klassenführung lernbar sind. Die Bausteine in diesem Heft liefern Hinweise und Anregungen dazu.

Wie erwähnt hat der Begriff der Klassenführung eine Erweiterung erfahren. Haag und Streber (2012) stellen fest, «(...) dass sich das Verständnis von Klassenführung zu einem mehrdimensionalen Geflecht gewandelt hat, das heutzutage viel mehr Facetten aufweist als noch vor 50 Jahren» (S. 91). So wird z. B. das «Modell» der Lehrperson und die Persönlichkeit der Lehrperson für die Klassenführung, das Klassenklima und die soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen heute stark gewichtet.

Welche Bedeutung hat die Lehrerpersönlichkeit?

Die Bausteine in diesem Heft bilden den Grundstock, gleichsam das Instrumentarium für eine effiziente Klassenführung. Es liegt in der Natur der Sache, dass sich das Handlungsrepertoire mit dem Einsatz dieser Instrumentarien und mit zunehmender reflektierter Erfahrung im Laufe der Unterrichtstätigkeit erweitert. Damit rückt die Lehrperson mit ihrem Handlungs- und Erfahrungswissen in den Fokus der Klassenführung.

Das dargelegte Handlungsrepertoire zu kennen und darüber zu verfügen, ist unerlässlich. Gleichwohl würde man der Vielfalt einer Lehrerpersönlichkeit kaum gerecht, wenn man annimmt, dass allein der Einsatz dieses Instrumentariums für eine effiziente Klassenführung genügen würde: Der Einsatz des Instrumentariums ist notwendig aber nicht hinreichend.

So benötigen Berufsleute, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, gewisse Voraussetzungen und Haltungen zur Ausübung dieser Profession, wie «Menschen mögen», «Freude haben am Beruf», «den Schülerinnen und Schülern diese Freude weitergeben», «sich für sie und deren Förderung einsetzen», «Vorbild sein», «gut vorbereitet sein», «sich Zeit nehmen für die Schülerinnen und Schüler» usw. (z. B. Helmke, 2012, S. 107). In seinem komplexen Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkungsweisen des Unterrichtes nennt Helmke zusammenfassend drei persönliche Eigenschaften, über die eine Lehrperson verfügen muss: Engagement, Geduld und Humor (ebd., 2012, S. 71). Folgenreicher nach Helmke sind jedoch diejenigen personenbezogenen Merkmale, die bewusst und/oder unbewusst die Gestaltung des Unterrichtes beeinflussen wie die Selbstreflexion oder die epistemologischen Überzeugungen (subjektive Theorien über den Wissenserwerb).

Eigenmann (2009) nennt eine weitere Eigenschaft. Um ein positives Sozialklima in der Klasse zu erreichen müssten Lehrpersonen und Kinder «(...) durch gegenseitigen Respekt, einander ernst nehmen» (S. 24). Er betont diese Gegenseitigkeit, die v. a. durch die Lehrperson initiiert wird, als zentrales Element des präventiven Klassenmanagements.

Johannes Mayr (2014), der sich seit den 1980er Jahren mit dem Zusammenhang der Lehrerpersönlichkeit und erfolgreichem Unterrichten auseinandersetzt, schreibt, dass es oft die tätigen Lehrpersonen sind, die die Wichtigkeit der Persönlichkeit unterstreichen, die Erziehungswissenschaft jedoch zum Begriff der «Lehrerpersönlichkeit» auf Distanz geht, ihn sogar z. T. ablehnt (Mayr, 2014, S.189). Auch Hattie bemängelt das «(...) Mantra, dass es ganz auf die Lehrperson ankomme» [Hervorhebung des Verf.] und findet dies zwar eine einfache Lösung, aber die so nicht zutrefte (Hattie, 2013, S. 42). Die Lehrerpersönlichkeit ist für die Wissenschaft ein Begriff, mit dem sie sich schwer tut. So schreibt Schelten (2009), dass dieser Begriff ohne empirische Substanz sei, «(...) da sich Lehrerpersönlichkeit nicht messen lässt» (S. 1).

Im Unterschied zur Erziehungswissenschaft hat sich in der psychologischen Forschung für das Erfassen von menschlichen Charaktereigenschaften das Fünf-Faktoren-Modell (FFM) etabliert. Für Berufe können mit diesem Modell günstige oder ungünstige «Persönlichkeitsinventare» erstellt werden. Dieses Modell wird neuerdings auch in der neueren Lehrerpersönlichkeitsforschung verwendet: «Persönlichkeit umschreibt sich danach, empirisch abgesichert, in den fünf Hauptdimensionen Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit» (ebd., S. 2). Es würde an dieser Stelle zu weit führen, dieses Modell darzustellen. Deshalb wird hier exemplarisch die **Lehrerpersönlichkeitsforschung** der Forschergruppe um Mayr aufgeführt. Das disziplinbezogene Handeln von erfolgreichen Lehrpersonen untersuchten sie sowohl mit Lehrpersonen- als auch Lernenden-Befragungen. Das eindeutige Resultat, das v. a. unter Einbezug der aussagekräftigen Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern zustande gekommen ist, besteht in der Kategorisierung vier Typen von Handlungsdimensionen, mit denen sich erfolgreich unterrichten lässt:

- ▶ **Kommunikativ-beziehungsorientiertes Handeln:** Typ 1 erreicht hohe Werte bei sozialpädagogischen Strategien.
- ▶ **Fachorientiertes Handeln:** Typ 2 gewichtet das fachliche Lernen.
- ▶ **Disziplinierendes Handeln:** Typ 3 wendet erfolgreich Techniken der Klassenführung an.
- ▶ **Neutrales Handeln:** Typ 4 weist keine markanten Kompetenzen und Defizite auf.

(vgl. Haag & Streber, 2010, S. 48f.)

Die drei erstgenannten Typen wurden in einer späteren Studie auf ihre Ausprägung bei erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern untersucht. Es wurde festgestellt, dass ihr Handeln innerhalb dieser drei Dimensionen zumeist in einer bestimmten Bandbreite erfolgt, ist demnach nicht beliebig variabel. Je nach Persönlichkeit finden sich jedoch Schwerpunkte, und je nach Klasse (Fach- oder Klassenlehrperson, eher schwierige Klasse etc.) ist ihr Führungsverhalten verschieden. Das Fazit aus seinen Untersuchungen fasst Mayr (2009) wie folgt kurz zusammen:

«Es gibt kein Idealbild der Klassenführung, das es zu erreichen gilt – wir haben es vielmehr mit einem breiten Handlungsspektrum an Handlungsoptionen zu tun. Erfolgreiche Lehrpersonen generieren aus diesen ein massgeschneidertes Führungsverhalten, das ihren eigenen Kompetenzen und Handlungspräferenzen ebenso entspricht, wie der Klassensituation, in der sie zu agieren haben» (S. 34). Diese Ergebnisse zeigen zudem auf, dass auch mit dem FFM keine allgemeingültigen Aussagen über die Lehrerpersönlichkeit gemacht werden können: «Mit anderen Worten, Lehrerpersönlichkeit ist etwas anderes als das Zusammengehen psychologischer Persönlichkeitsmerkmale» (Schelten, 2009, S. 2). Schelten betont, dass es offensichtlich in der Wirkung einer Lehrperson neben dem Bestimmbaren auch ein Unbestimmbares gibt. Dies gelte es wohl einfach zu akzeptieren und stehen zu lassen, ohne gleich der Versuchung zu verfallen, es idealisierend in eine nicht berechenbare Zielvorstellung zu heben (ebd., S. 3).

In der einleitend aufgeführten Definition der Klassenführung von Schönbächler (2008) steht am Anfang: «Klassenmanagement wird verstanden (...) situativ angepasstes Handeln der Lehrperson (...)» (S. 210). Oft sind es kritische Situationen, in denen das angepasste Handeln zum Tragen kommt. Lehrpersonen betonen jedoch immer wieder, dass sie in verschiedenen Klassen unterschiedliche Führungsweisen und Handlungsdimensionen haben. Kiel, Frey und Weiss(2013) nennen dies einen der Situation angepassten Führungsstil, wenn sie schreiben, «(...) dass es nicht einen bestimmten Stil gibt, der in jeder Situation erfolgreich ist, sondern dass der Erfolg von Klassenführung in der *Adaptivität* [Hervorhebung der Verf.] liegt, also der Anpassung an die aktuelle Lehr-Lern-Situation. Die Adaptivität vermittelt zwischen der Ausgestaltung der Rolle durch die Lehrperson, den Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern und der aktuellen Situation in der Klasse» (S. 53).

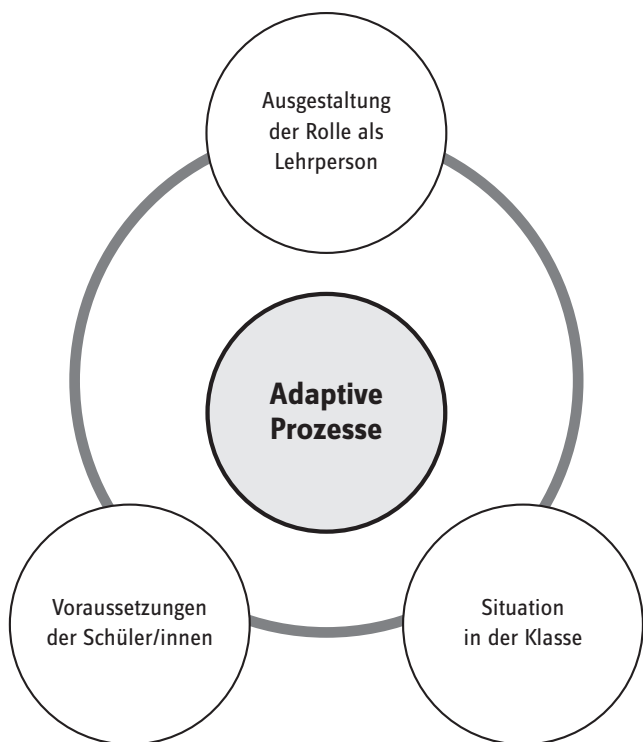


Abbildung 3: Komponenten adaptiven Lehrerhandelns (Kiel et al., 2013, S. 53)

In Abbildung 3 steht die Ausgestaltung der Rolle der Lehrperson als wichtiger Faktor der Klassenführung. Diese wird massgebend durch persönliche Haltungen und Einstellungen der Lehrperson geprägt. Im folgenden Abschnitt wird die Bedeutung dieser Persönlichkeitsaspekte für die soziale Entwicklung des Kindes und Jugendlichen unterstrichen.

Welche pädagogisch-sozialen Aspekte sind für die Klassenführung bedeutsam?

Die Lehrperson bestimmt mit ihrer Art der Klassenführung und Unterrichtsgestaltung massgeblich den strukturellen, sozialen und emotionalen Rahmen. Schulerlebnisse mit Lehrpersonen und Mitschülerinnen und -schüler sind für die Entwicklung eines Kindes bzw. Jugendlichen bedeutsam. Die individuellen Erinnerungen an die eigene Schule, an die Lehrpersonen, an die Klassen und an die Mitschülerinnen und Mitschüler erwecken unterschiedliche positive und negative Bilder und prägen die persönliche Lerngeschichte.

Woolfolk (2008, S. 594) betont bei den Merkmalen beliebter Lehrpersonen – neben Wissen und Klarheit – Warmherzigkeit und Begeisterungsfähigkeit. Mit der beginnenden Pubertät kommen noch weitere Persönlichkeitsmerkmale dazu, weil ab

und zu «Mutproben» oder Probierverhalten im Zentrum stehen. Auch Apel weist auf weitere notwendige Eigenschaften hin, wenn er schreibt: «Professionelle Klassenführung zeigt sich in kalkulierbarer Zuverlässigkeit und Glaubwürdigkeit, in der Bestimmtheit bei grundsätzlichen Fragen der Disziplin und Grosszügigkeit bei kleineren Abweichungen. Sie fordert Durchsetzungsfähigkeit und Standfähigkeit gegen Dreistigkeit und Provokation (...)» (Apel, 2009, S. 173). Der Berechenbarkeit der Reaktionen von Lehrpersonen (und Erziehungsberechtigten) kommt eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu. Heftige emotionale Entgleisungen, Brüskierungen, Sarkasmus oder Provokationen können das Kind und Jugendlichen irritieren, beeinträchtigen ein effizientes Lernklima, können Angst verursachen etc. und sind zu unterlassen.

Die Schule ist neben dem Ort des fachlichen Lernens auch ein Ort der Sozialisation. Hier lernen die Kinder und Jugendlichen, sich in einer grösseren Gemeinschaft einzuordnen, sich bemerkbar zu machen und mitzutun. In einer demokratischen Gesellschaft ist diese «Bildung» nicht hoch genug anzuschätzen. Dieses Ziel gilt es v. a. in der Klassenführung im Auge zu behalten. «Bildung basiert (...) auf der Begegnung und Beziehung zwischen Menschen, mit dem Ziel einerseits gemeinschaftliches Zusammenleben zu lernen und gleichzeitig eine eigenständige und mündige Persönlichkeit zu entwickeln» (Joller, Zutavern, Tettenborn, Ulrich & Zeiger, 2014, S. 43). Um das Ziel gemeinschaftliches Zusammenleben innerhalb der Klasse zu erreichen, sollte die Lehrperson selber über gefestigte soziale Eigenschaften verfügen, weil sie diese nicht nur vorlebt, sondern auch leben muss (Authentizität und Echtheit).

Fazit

Unter professioneller Klassenführung werden heute verschiedene Handlungen und Haltungen subsummiert. Dies verlangt Wissen und Können bzw. Handlungswissen: Es braucht Fachwissen, didaktisches und methodisches Know-how, Techniken der präventiven, aktiven und reaktiven Klassenführung. Entscheidend ist jedoch die Lehrperson, die dieses Wissen im Unterricht adaptiv umsetzt. Eine eher ausgeglichene, teilnehmende, warmherzige und zuversichtliche Persönlichkeit der Lehrperson fördert ein gutes Klassen- und erfolgreiches Lernklima. Es ist ihre Persönlichkeit, die von Schülerinnen und Schülern ab der ersten Lektion wahrgenommen – oft auch an späteren Klassentreffen zum Thema wird. Es ist ihre persönlich-emotionale Grund-Stimmung, die das Klima im Klassenzimmer prägt, denn Beziehungsanlässe und Begegnungen werden von der Lehrperson geschaffen und von ihr geformt.

Literatur

- ▶ Apel H.J. (2009). Klassenführung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 171–175). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ▶ Doyle, W. (1986). Classroom organisation and management. In M.C.Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching: a project of American Educational Research Association*, S. 392–1431. New York: Macmillan.
- ▶ Eigenmann, J. (2009). Engagierte Gegenseitigkeit. *Pädagogik*, 2, 24–127.
- ▶ Evertson, C.M., Emmer, E.T. (Hrsg.). (2009). *Classroom Management for Middle and High School Teachers*. New Jersey: Pearson Education.
- ▶ Haag, L. & Streber D. (2012). *Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Weinheim und Basel: Beltz.
- ▶ Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- ▶ Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4., aktualisierte Aufl.). Seelze: Friedrich.
- ▶ Joller-Graf, K., Zutavern, M., Tettenborn, A., Ulrich, U. & Zeiger, A. (2014). *Leitartikel zum kompetenzorientierten Unterricht*. Luzern: Pädagogische Hochschule.
- ▶ Kiel, E., Frey, A. & Weiss, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ▶ Kounin, J. (2006). *Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik – Band 3*. Münster: Waxmann.
- ▶ Krammer, K., Zutavern, M., Joller, K., Lötscher, H. & Senn, W. (2013). *Referenzrahmen Ausbildung Lehrpersonen: Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- ▶ Lipowsky, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? *Friedrich Jahresheft* 25, 26–129.
- ▶ Mayr, J. (2009). Klassen stimmig führen. Ergebnisse der Forschung, Erfahrungen aus der Fortbildung und Anregungen für die Praxis. *Pädagogik* 2 (09), 34–137.
- ▶ Mayr, J. (2014). Der Persönlichkeitsansatz in der Forschung zum Lehrerberuf – Konzepte, Befunde und Folgerungen. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, 2. Aufl. (189–215). Münster: Waxmann.
- ▶ Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- ▶ Nausner, E. (2010). *Klassenführung lernen. Praxislehrer/-innen als Ressource für den Kompetenzerwerb im Schulpraktikum. Dissertation, Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung*, Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität.
- ▶ PH Luzern (Hrsg.) (2014). *Referenzrahmen. Professionskompetenz, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Luzern: Pädagogische Hochschule.
- ▶ Schönbächler, M.-T. (2008). *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- ▶ Schelten, A. (2009). Lehrerpersönlichkeit – Ein schwer fassbarer Begriff. *Die berufsbildende Schule* 61(2), 39–140.
- ▶ Wang, M.C., Haertel, C.D., Wahlberg, H.J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249–1294.
- ▶ Wellenreuther, M. (2009). Handwerkszeug für erfolgreichen Unterricht. *Friedrich Jahresheft*, 27, 45–147.
- ▶ Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson.
- ▶ Würzer, E. (2013). Führen und Leiten. In PH Luzern (Hrsg.), *Grundlagen und Grundformen des Unterrichtens. Studienband Grundjahr-Mentorat*, 1. und 2. Semester (S. 71–178). Luzern: Pädagogische Hochschule.

Pädagogische Autorität

Daniel Goldsmith

Einleitung

«Das Problem der Erziehung in der modernen Welt liegt darin, dass sie der Natur der Sache nach weder auf Autorität noch auf Tradition verzichten kann, obwohl sie in einer Welt von-statten geht, die weder durch Autorität strukturiert noch durch Tradition gehalten ist» (Arendt 1958/94; zit. nach Brügggen, 2007, S. 607).

Dieses einleitende Kapitel hängt eng mit dem Kapitel «Beziehungen gestalten» und dem Baustein «Gestaltung der Klassengemeinschaft» zusammen. Einige Textteile des Kapitels sind der Arbeit des Autors zum Beitrag von Hürlimann, Bürk-ler und Goldsmith zur Studie «Hinter Mauern. Fürsorge und Gewalt in kirchlich geführten Erziehungsanstalten im Kanton Luzern» (2013) entnommen.

Definition

Autorität in der Schule wird vielfach noch immer als ein massives Machtgefälle zwischen Lehrperson und Lernenden, sowie als eine durch die Institution Schule vergebene Amts-
autorität wahrgenommen. «Die Lehrer waren mitunter Furcht einflössende, despotische, strafende und übermächtige Er-
wachsene, den Schülern entrückt und über ihnen thronend» (Helsper, 2009, S. 66).

Diese totalitäre Sichtweise war mit ein Grund, wieso man sich mit der Autorität im pädagogischen Kontext nur ungern aus-einander setzte. Da Erziehung unweigerlich mit Autorität, je-doch nicht mit Herrschaft verbunden ist (z. B. Schäfer & Thompson, 2009, S. 18f.), bringt eine Negierung indes nicht. Lehrpersonen müssen sich als Führungspersonen in Belangen von Schule akzeptieren, ohne diese Rolle als «gottgegeben», sondern als erarbeitet und von Schülerinnen und Schülern zu-gesprochen, zu verstehen. Autorität soll als ein «asymmetri-sches, aber letztlich wechselseitiges Anerkennungsverhältnis» (Reichenbach, 2011, S. 16) definiert werden, denn «Autorität ist grundsätzlich anerkannte, geachtete Macht» (Paris, 2009, S. 38).

Leitfragen

Wieso ist Erziehung unerlässlich?

Wie den Grundlagen des Lehrplan 21 zu entnehmen ist, muss die Volksschule, um ihren Bildungsauftrag zu erfüllen, die Eltern/Erziehungsberechtigten in ihrem Erziehungsauftrag unterstützen (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2014, Grundlagen, S. 1).

Dass Erziehung nötig ist, zeigt sich am klarsten zu Beginn der Erziehung: Säuglinge sind auf die Zuneigung und Behütung der Eltern angewiesen, um überhaupt am Leben zu bleiben. Später bringen die Eltern ihnen bei, selber zu essen und, noch einen Schritt weiter, das Essen selber zuzubereiten. Erziehung kann also im Sinne einer Aufforderung bzw. Unterstützung zur Selbsttätigkeit verstanden werden (vgl. Benner, 2001, S. 80ff). Sobald die Selbstständigkeit erreicht ist, soll, ja muss die Unterstützung enden, damit das Kind selber tätig, sprich mündig sein kann. Diese Unterstützung ist jedoch nur die eine Seite der Medaille, denn natürlich wollen die Eltern, dass das, was die Kinder essen und selber kochen gesund ist und nicht nur aus Fett und Zucker besteht. Und genau hier wird die Erziehung nicht mehr nur unterstützend, sondern eben auch intentional. An diesem Punkt wird Erziehung normativ und somit «kompliziert». Die erzieherische Intention der Erziehungsperson ist eben nicht nur, dass das Kind selber sein Essen zubereiten kann, sondern, dass dieses Essen auch noch gesund sein soll. Das wiederum widerspricht dem Wollen des Kindes diametral, welches sich von Pommes und Ketchup ernähren möchte – und Erziehung wird dies in vielen anderen alltäglichen Situationen auch immer wieder tun (müssen).

In der Erziehung geht es somit um die Frage, wer seinen Willen durchsetzen kann. Erziehung wird also zu einer Machtfrage (vgl. Weber, 1972; zit. nach Ricken, 2004, S. 123), der man nicht ausweichen kann. Früher setzte der Erzieher seine Intention durch, indem er notfalls (physische) Gewalt anwandte. Die Macht lag also klar beim Erzieher. In der heutigen Zeit ist die Frage nicht mehr einfach mit der asymmetrischen Beziehung zwischen Erziehenden und zu Erziehenden zu beantworten. Sie muss immer wieder situativ ausgehandelt werden. Jemand setzt sich durch, jemand ordnet sich unter. Wer schon einmal ein Kind vor der Kasse des Lebensmittelladens schreien gehört hat, bis es die Gummibärchen doch noch bekommen hat, weiss wovon hier die Rede ist.

Wie ist Erziehung im Klassenzimmer denkbar?

Wie kann denn eine Erziehung bei einem Kind im obigen Sinne überhaupt noch gelingen? Oder noch extremer: Wie kann der vorgeschriebene Erziehungsauftrag bei einer Anhäufung von Kindern und Jugendlichen, sprich einer Klasse, gelingen? Wie ist es möglich, dass eine Lehrperson ihre Intention, dass jetzt ruhig gearbeitet werden soll, normativ durchsetzen kann, ohne dass es jedes Mal zu einem Machtkampf zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Klasse und der Lehrperson kommt? Dies hat damit zu tun, dass die Schülerinnen und Schüler die Lehrperson in ihrer spezifischen Form als Lehrerin bzw. Lehrer akzeptieren, ihr also Autorität zuschreiben (vgl. Paris, 2009, S. 38). Die Lehrpersonen können deshalb gewisse Verhaltensweisen normativ einfordern und können auch erwarten, dass die zu Erziehenden diesen Aufforderungen gehorchen. Der Entschluss zu gehorchen gründet jedoch auf der Einsicht der Kinder, dass sie von dieser Leitung profitieren können. Ein solcher Gehorsam hat dabei wenig mit Unterwerfung zu tun, sondern mit einer «Bereitschaft, sich führen zu lassen» (Reichenbach, 2011, S. 55). Diese Bereitschaft erst ermöglicht eine erzieherische Zusammenarbeit.

Das freiwillige Moment der Wechselseitigkeit muss herausgestrichen werden, da die Anerkennung auch wieder entzogen werden kann (vgl. das Beispiel vor der Kasse). Autorität wird einem also auch von unten zugeschrieben und beinhaltet gewisse Forderungen an die Autoritätsperson, indem diese z. B. eine bestimmte Wertordnung schafft, der man zustimmt und der man sich deshalb unterwerfen möchte. Mit dieser Macht muss die Autoritätsperson «gerecht und verantwortlich» (Paris, 2009, S. 56) umgehen, um die zugeschriebene Autorität nicht zu verlieren. Damit Lehrperson nicht ihre Autorität verlieren, sollten sie drei folgenden Autoritätstypen verkörpern können (ebd. S. 38–44).

1. **Amtsautorität:** Lehrerinnen und Lehrer sind von Amtes wegen in ihrer Rolle eine Autoritätsperson, sie haben eine Amtsautorität und sind mit gewissen Machtmitteln ausgestattet. Sie dürfen beispielsweise gegen Lernende, die den Schulbetrieb stören oder gegen Anordnungen verstossen, Disziplinar massnahmen verfügen (Regierungsrat Kanton Luzern, 2015, §17f.) oder sie dürfen aufgrund von Noten Selektionen vornehmen. Die ihr anvertrauten Jugendlichen werden diese zunächst meist akzeptieren. Um die Autorität jedoch aufrechtzuerhalten, müssen sich die Lehrpersonen in ihrer Rolle beweisen. Sie haben den Schülerinnen und Schülern Sicherheit zu geben, indem sie in ihren Aktionen berechenbar sind und durch Führung und Übernahme von Verantwortung der zugeschriebenen Autorität auch gerecht werden. Schülerinnen und Schüler haben beispielsweise

die Erwartung, dass die Lehrperson für eine ruhige und angstfreie Atmosphäre sorgt. In dieser Führung können auch Sanktionen enthalten sein, die jedoch nur der «Stabilisierung einer geordneten Situation» (Paris, 2009, S. 58) dienen sollen, um einen Unterricht bzw. ein Zusammenarbeiten und ein Zusammenleben zu ermöglichen. Durch übermäßige oder nicht nachvollziehbare Sanktionen verliert die Lehrperson das Vertrauen – die Autorität wird aberkannt, und die Gruppe kann nicht mehr geführt werden. So wird eine Abwärtsspirale in Gang gesetzt, indem versucht wird, noch mehr und strenger zu sanktionieren, mit dem Resultat, dass die Autorität noch mehr schwindet. Die Bewahrung von Autorität allein durch Sanktionen ist also eine schwierige Gratwanderung und letztlich in pädagogischen Institutionen zum Scheitern verurteilt (vgl. Baustein Strafen und Konsequenzen in diesem Heft). Oder noch schlimmer: Die Entwicklung endet in einer Diktatur, in der die zu Führenden nur noch unterdrückt werden und nie eine Mündigkeit erreichen (vgl. Sofsky, 2004) bzw. nie selber tätig werden können.

2. **Fachautorität:** Lehrpersonen sollten, neben der oben beschriebenen Amtsautorität, auch eine Autorität in der Sache darstellen. Das Vermitteln von Wissen und Kompetenzen erlaubt es der Lehrperson, sich als Fachautorität hervorzuheben. Gleichzeitig gestattet diese Konstellation den Lernenden, die Autorität der Lehrperson anzuerkennen, da diese die Schülerinnen und Schüler im eigenen Weiterkommen unterstützt und diese Unterstützung einen persönlichen Vorteil für die Lernenden darstellt. Auch hier muss die Lehrperson durch die didaktisch methodische Aufbereitung und Vermittlung des Wissens, sprich durch guten Unterricht, immer wieder zeigen, dass es sich für die Schülerinnen und Schüler lohnt, sich führen zu lassen. Dies geht jedoch kaum, wenn sich die Lehrperson nur als Wissensvermittler versteht.
3. **Charisma:** Um in der Sache und qua Amt als Autorität bestehen zu können, braucht es als wichtigsten Typ das Charisma, welches es der Lehrperson ermöglicht, von den Lernenden respektiert und anerkannt zu werden (Paris, 2009, S. 56). Die Lehrperson muss den Willen haben, Lernende zu unterstützen. Dazu muss sie mit ihnen eine Beziehung eingehen: «Letztendlich entscheidend ist [...] die Beziehung, in der Erzieher und Zögling zueinander stehen, (das pädagogische Verhältnis), das durch gegenseitige Akzeptanz, Empathie, Vertrauen und offenes Dialogverhalten gekennzeichnet sein muss» (Wiater, 2009, S. 330; Klammern im Original – vgl. dazu v. a. den Baustein «pädagogische Beziehung» in diesem Band). Die Lehrperson will ihre anvertrauten Schülerinnen und Schüler zum Lernen moti-

vieren, sie in ihrem Lernen anleiten, begleiten und aufordern, selber tätig zu sein. Dies geht nur mit persönlichem Engagement und dem Willen, als Mittler zwischen Lernenden und Gesellschaft zu agieren (vgl. Reichenbach, 2011, S. 205). Das Zusammenspiel des Charismas mit dem Fachwissen und der institutionellen Rolle erlaubt es der Lehrperson, glaubwürdig eine Gruppe von Lernenden zu führen und von ihnen als Autorität akzeptiert zu werden. Das Ziel dieser Führung ist wiederum ein genuin pädagogisches, indem diese erziehende Führung «ihr eigenes Ende antizipieren und planvoll herbeiführen muss» (Benner, 2001, S. 208). So können die Lernenden in eine Mündigkeit entlassen werden, in der sie nicht mehr auf die Autorität einer Pädagogin oder eines Pädagogen angewiesen sind, sondern selbst für ihr Denken und Handeln Verantwortung übernehmen, sprich selber tätig werden können.

Literatur

- ▶ Benner, D. (2001). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns* (4. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- ▶ Brüggem, F. (2007). Autorität, pädagogisch. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(5), 602–613.
- ▶ Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (Hrsg.). (2014). *Lehrplan 21. Grundlagen*. Luzern: D-EDK Geschäftsstelle.
- ▶ Helsper, W. (2009). Autorität und Schule – zur Ambivalenz der Lehrerautorität. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Autorität* (S. 65–83). Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- ▶ Hürlimann, W., Bürkler, S. & Goldsmith, D. (2013). Körperliche Züchtigung und Angst als Erziehungsmittel. In M. Ries & V. Beck (Hrsg.), *Hinter Mauern. Fürsorge und Gewalt in kirchlich geführten Erziehungsanstalten im Kanton Luzern* (S. 245–299). Zürich: Theologischer Verlag.
- ▶ Paris, R. (2009). Die Autoritätsbalance des Lehrers. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Autorität* (S. 37–63). Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- ▶ Regierungsrat Kanton Luzern (2015). *Verordnung zum Gesetz über die Volksschulbildung (Volksschulbildungsverordnung)*. <http://srl.lu.ch> (besucht am 3.8.2015)
- ▶ Reichenbach, R. (2011). *Pädagogische Autorität. Macht und Vertrauen in der Erziehung*, Stuttgart: Kohlhammer.
- ▶ Ricken, N. (2004). Die Macht der Macht – Rückfragen an Michel Foucault. In R. Ricken & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Michel Foucault: Pädagogisches Lektüren* (S. 119–143). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ Schäfer, A & Tompson, C. (2009). Autorität – eine Einführung. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Autorität* (S. 7–36). Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.
- ▶ Sofsky, W. (2004). *Die Ordnung des Terrors: Das Konzentrationslager* (5. Aufl.). Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- ▶ Wiater, W. (2009). Bildung und Erziehung als Aufgabe der Schule. In H.-J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik* (S. 323–336). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Pädagogische Beziehung

Elsbeth Würzer

Einleitung

Menschliches Leben ist von Beziehungen geprägt. «Jedes Individuum geht aus Beziehungen hervor, existiert durch Beziehungen und gestaltet Beziehungen» (Prenzel, 2013, S. 26). Die Ausgestaltung dieser Beziehungen in Familie, Schule und Beruf – kurz in der Gesellschaft – ist wohl eingebettet in einen bestimmten kulturellen Rahmen und verändert sich im Lauf der Kulturgeschichte. Damit verbunden ist die Tatsache, dass in allen Kulturen Generationenbeziehungen existieren.

Kinder und Jugendliche bauen ebenfalls Beziehungen zu Gleichaltrigen (Peers) auf. Diese können Züge mit Bindungscharakter aufweisen (Schutz und Ermutigung). Diese **Peer-Beziehungen** tragen wesentlich zum Wohlbefinden und zur sozialen Integration bei. Sie sind in der Regel bei Jugendlichen (insbesondere Mädchen) ausgeprägter als bei Kindern (vgl. Krappmann, 2013).

Generationenbeziehungen beschränken sich nicht nur auf die Beziehungen von Kindern zu ihren Eltern und/oder Erziehungsberechtigten, darin eingeschlossen sind auch Beziehungen zu anderen Erwachsenen, von denen die jüngere Generation lernt (ebd., S. 27). Unterrichten ist in all seinen Facetten untrennbar mit Beziehung verbunden. Auch wenn die Bedeutung dieser professionellen Beziehung in der Forschung unterschiedlich gewichtet wird, so haben Lehrpersonen, die «positive Lehrer-Schüler-Beziehung aufbauen, (...) mit einer hohen Wahrscheinlichkeit überdurchschnittliche Effekte auf die Schülerleistungen» (Hattie, 2013, S. 151).

Dieses einleitende Kapitel baut auf dem Text Beziehungskompetenz aus dem Referenzrahmen (PH Luzern, 2014, S. 18f.) und dem «Baustein» «Beziehungen gestalten» (Vogel, 2013) auf, nimmt Bezug darauf, ergänzt und vertieft wichtige Aspekte, vor allem unter besonderer Berücksichtigung der Sekundarstufe.

Definition

Der Begriff der pädagogischen Beziehung wurde in der Geschichte der Pädagogik verschiedentlich definiert. Eine zusammenhängende Geschichte der Bedeutung und Ausprägungen der pädagogischen Beziehung ist noch nicht geschrieben (vgl. Prengel, S. 52.). Es wäre interessant die Wandlung dieses Begriffs im Laufe der historischen Entwicklung zu verfolgen. Je nach Zeitalter, Denkrichtung und Menschenbild sind sie unterschiedlich gefärbt.

Im Folgenden werden zwei Definitionen aufgeführt, die diese professionelle pädagogische Beziehung als Arbeitsbeziehung zur Eltern-Kind-Beziehung abgrenzen.

- ▶ Die pädagogische Beziehung ist «(...) eine Arbeitsbeziehung zwischen pädagogisch tätigen Erwachsenen und den Kindern beziehungsweise Jugendlichen (...), die sie betreuen, unterrichten, erziehen, beraten» (Lenz & Nestmann, 2009, zit. nach Prengel, 2013, 19).
- ▶ Fend (1997) betont u. a. einen anderen Aspekt, wenn er schreibt, dass die Beziehung zwischen Lehrperson und Schülerinnen und Schülern besonderer Art ist: «Sie ist keine *«Liebesbeziehung»*, trotzdem enthält sie viele Elemente eines solchen Verhältnisses: Bewunderung, Nachahmungsbereitschaft, Anhänglichkeit, Ablehnung und Hass. Sie ist kein *«Eltern-Kind-Verhältnis»*, da sie kein unkündbares langes Verhältnis ist, trotzdem hat sie mit ihm viele Elemente gemeinsam: jene der Suche nach autoritativem Urteil, nach Führung, nach Akzeptanz und aufseiten der Lehrer/innen den Wunsch, die Entwicklungsgeschichte eines Kindes positiv zu beeinflussen. Sie ist keine rein *«administrativ-autoritative Beziehung»*. Trotzdem ist sie ein Amtsverhältnis, in dem ohne Ansehen der Person jemand zu seinem Recht kommen will und kann, in dem aber jemand auch ohne Rücksicht auf persönliche Konstellationen einem objektiven Massstab entsprechen muss» (Hervorhebungen d. V.; Fend, 1997, S. 76).

Die erste Definition betont den Arbeitscharakter dieser Beziehung. Schülerinnen und Schüler haben das Recht, aber auch die Pflicht zum Schulbesuch. In diesem Sinne wird die Lehrer-Schüler-Beziehung objektiv als eine Amtsbeziehung umschrieben, die für beide keine freiwillige darstellt. Fend betont hingegen die qualitativen Aspekte dieser Beziehung und umschreibt die emotionalen Beziehungsaspekte. Für die Umschreibung und die Abgrenzung erscheinen beide Aspekte wichtig. Sowohl die institutionelle Einbindung als auch die qualitativen Aspekte. Im Laufe der obligatorischen Schulzeit geschehen in diesem institutionellen Rahmen wesentliche Bildungs- und Sozialisierungsprozesse (vgl. Vogel, 2013).

Leitfragen

Welche Bedeutung haben Beziehungskompetenzen?

Wie im Kapitel «Klassenführung» beschrieben, tut sich die Forschung schwer mit einer «Vermessung» der Persönlichkeit von erfolgreichen Lehrpersonen. Da Unterricht in seiner Gesamtheit ein Angebot ist (vgl. Helmke, 2012, S. 262), bei dem die Lehrerpersönlichkeit – neben individuellen Voraussetzungen und dem Klassenkontext – ein Teilaspekt ist, lässt sich guter Unterricht, respektive gute Beziehungsgestaltung nicht einfach in einzelne Handlungssegmente zerlegen. Zu vielfältig sind die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, die Klassenzusammensetzung, der Bildungsstand der Klasse, der Unterrichtsgegenstand. Trotzdem ist es klar: Es braucht, neben Fachkompetenzen und methodisch-didaktischen Kompetenzen, Sozialkompetenzen: «Man braucht mehr als Fachwissen über den Stoff, gekonnte Unterrichtsgestaltung oder engagierte Lernende, um einen Unterschied zu bewirken (auch wenn das alles hilft). Man braucht Liebe zum Stoff, eine ethische, zugewandte Haltung, die mit dem Wunsch verbunden ist, anderen diesen Gefallen am Fach oder gar die Liebe für das Fach, das man unterrichtet, nahe zu bringen. So kann man ihnen (den Lernenden, d. V.) zeigen, dass man als Lehrperson nicht nur unterrichtet, sondern auch selbst lernt (...)» (Hattie, 2013, S. 29.). Das Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen im Schulzimmer trägt zum Lernerfolg bei (S. Baustein «Klassengemeinschaft gestalten»). Aufbau, Pflege und Gestaltung der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern erfordert inneres Engagement, Empathie, Respekt, Dialog, Authentizität, Verfügbarkeit für den einzelnen Schüler, die einzelne Schülerin (z. B. Hattie, 2013, S. 141; Vogel, 2013, S. 43 ff.). Eine Vielzahl von literarischen und biographischen Schilderungen legen Zeugnis davon ab, welche Auswirkungen (positive oder negative) die Lehrperson-Schüler-Beziehungen für die Zukunft der Schülerinnen und Schüler haben können. Stellvertretend greife ich folgende Zeilen aus der Biografie von Steve Jobs heraus: «Ich bin mir zu 100 Prozent sicher, dass ich im Gefängnis gelandet wäre, wenn da nicht Ms. Hill in der vierten Klasse und noch ein paar andere gewesen wären. Ich konnte in mir diese ganz bestimmten Energien, bestimmte Dinge zu tun, erkennen» (Steve Jobs zitiert nach Elliot/Simon, 2011, S. 156). Nachfolgend ist eine Auswahl von Aspekten angeführt, die für eine vertrauensvolle pädagogische Beziehung bedeutungsvoll sind.

Lernprozesse: «Erfahrungen aus der Praxis und Ergebnisse aus der Forschung zeigen: Je stärker die Beziehung zwischen Lehrperson und Schulkind ist, desto besser gelingt der Lernprozess» (Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschul-

amt, 2014, S. 5). Der Aufbau einer Beziehung braucht Zeit, d. h. die Beziehung zu einer Lehrperson, die z. B. zwölf Wochenlektionen an einer Klasse unterrichtet, ist in der Regel stärker als bei zwei Lektionen, weil die Lernanlässe zahlreicher sind. Guggenbühl (2002) schreibt dazu: «Je länger sich eine Lehrperson mit ihren Schülern und Schülerinnen auseinandersetzt, desto tiefer (Hervorhebung d.V.) wird die Beziehung» (S. 81). Die zusammen verbrachte Zeit rechnet sich jedoch nicht nur additiv zusammen. Relevant ist die Qualität der Beziehung, das Erlebnis, die Begegnung, die gemeinsame Aufmerksamkeit gegenüber einem Lerngegenstand, z. B. dem Erforschen einer Regel, eines Naturphänomens etc. Diese Lernprozesse sind von aussen nicht sichtbar, deshalb sind sie den «Tiefenprozessen des Unterrichts» zugeordnet (vgl. Hugener & Luthiger, 2013, S. 4). Helmke (2012) beschreibt den Unterricht als «Interaktionssystem», indem nicht nur die Aktionen der Lehrpersonen eine Rolle spielen, sondern auch diejenigen der Schülerinnen und Schüler. Unterricht und damit Lernen ist kein einseitiger Prozess. Lernen geschieht nur, wenn Schülerinnen und Schüler sich auf das Lernen «einstellen». Akteure sind also auf beiden Seiten des Unterrichts auszumachen. «Der Erfolg von Schule ist abhängig von der Fähigkeit der Lehrkräfte, mit den Schülerinnen und Schülern zu kooperieren und sie sowohl zur aktiven Mitwirkung am Unterricht als auch zu selbstständigem Lernen zu motivieren. Dadurch wird die soziale Basis des Unterrichts als konstitutiv nicht nur für das Lehren, sondern auch für das Lernen sichtbar. Der Unterricht lässt sich nicht angemessen verstehen, wenn er nur in der Perspektive des Lehrerhandelns erschlossen wird» (Herzog, S. 162).

Abhängigkeit: Die Lehrperson-Schüler-Beziehung ist eine asymmetrische Beziehung. Diese Tatsache kann im Lehrberuf nicht genügend betont werden. Wie oben erwähnt, ist die Lehrperson-Schüler-Beziehung eine durch die Institution vorgegebene und geregelte Beziehung. Lehren, Bewerten und Erziehen/Beraten sind Haupttätigkeiten des Lehrberufes. In diesen drei Bereichen wird die Abhängigkeit/Asymmetrie gemäss Ulich (2001), deutlich sichtbar:

- ▶ Lehrpersonen verfügen über Wissen, dass sich die Lernenden erst aneignen. In diesem «Qualifikationsvorsprung» der Lehrpersonen gegenüber den Schülerinnen und Schülern liegt eine der Quellen der Abhängigkeit.
- ▶ Durch die individuelle Leistungsbewertung in den verschiedenen Sekundarstufen (Zugang zu nachfolgenden Schulen und/oder Berufen) wird diese Abhängigkeit verstärkt.
- ▶ Lehrpersonen als Vertreter der Schule achten auf gesellschaftlich anerkannte Wertvorstellungen (z. B. Regeln der Schule, sozialer Umgang untereinander) und kontrollieren deren Einhaltung und dürfen allfällige Übertretungen beurteilen und sanktionieren.

Diese zentralen Aspekte der Macht der Lehrperson unterstreichen die Abhängigkeit. Ulich schliesst sich Hurrelmann an, wenn er schreibt: «Das besondere Kennzeichen der Interaktionsprozesse in der Schule liegt in der Tatsache, dass Lehrer/innen erheblich grössere Chancen besitzen als Schüler/innen, die Qualität und den Ablauf der Interaktion zu steuern» (Ulich, 2001, S. 79f.).

Sozialisierung: Demokratische Gesellschaften basieren auf einer humanen Sozialisierung ihrer Mitglieder. Dabei spielen pädagogische Beziehungen für das Aufwachsen eine zentrale Rolle. Diese beinhalten u. a. Anerkennung, Mitbestimmung und Autonomie. «Demokratie hat nicht nur rechtliche, materielle oder strukturelle, sondern auch persönliche Dimensionen, denn die Erfahrung von Anerkennung, Achtung und Wertschätzung ist die Voraussetzung von Selbstachtung und Freiheit. Es ist eine soziale und persönliche Gestaltungsaufgabe, dass auch in gesellschaftlichen Hierarchien angesiedelte Beziehungen Anerkennungsbeziehungen sein sollen» (vgl. Prengel, 2013, S. 13). Beziehungsgestaltung und Erziehungsaufgaben überschneiden sich, sowohl in der Familie als auch in der Schule. Bauer beschreibt den Prozess der Sozialisierung als Dialog, «(...) mit dem wir Kinder liebevoll, aber auch konsequent anhalten, ihre Impulse zu kontrollieren, Frustrationen zu ertragen und im Dienste der Gemeinschaft zu warten» (Bauer, 2012, NZZ). Der Lehrperson wird hierbei eine bedeutende gesellschaftliche Aufgabe übertragen. Durch die Schulpflicht sind die Schülerinnen und Schüler Teil einer Klassengemeinschaft und damit eingebunden in eine grössere, nicht selbst gewählte Gemeinschaft ausserhalb der Familie. Deshalb kommt der Partizipation in der Schule eine weit grössere Bedeutung zu als nur die der Mitbestimmung auf Klassen- und Schulebene. Denn die Sozialisierungsprozesse in der Schule beinhalten im Wesentlichen auch eine Tradierung der kulturellen Werte (vgl. Herzog, 2009, S. 158f.).

Unterstützung bei Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz: Gerade in der Pubertät braucht es in der Beziehungsgestaltung zur Schülerin bzw. zum Schüler eine Balance zwischen der Unterstützung von Autonomieentwicklungen und Führung. Für die Phasen der individuellen pubertären Stimmungsschwankungen gilt es für die Lehrperson, auch einmal ein Auge zuzudrücken, schlechte Tage auszuhalten und sich eine eigene Zuversicht zuzulegen. Probiervverhalten in dieser Entwicklungsphase kennt verschiedene Gesichter – so ist noch ungelenktes Probiervverhalten dringend von ausgeprägter sozialer Beeinträchtigung zu unterscheiden. Zudem kann eine Einsicht in das eigene Verhalten vom Pubertierenden in «stürmischen» Zeiten oftmals nicht verlangt werden. Neuro-psychologe Jäncke macht zur physischen Entwicklung im jugendlichen Hirn einen Vergleich mit dem Computer: «Hard-

waremässig sind Jugendliche weniger in der Lage, umsichtig zu planen, Impulsen zu widerstehen oder Konsequenzen abzuschätzen. (...) Ihnen fehlt die wirkungsvolle Selbstkontrolle» (Jäncke, zit. nach Homann & Benz, 2006). Beim sogenannten «Probierverhalten» ist gleichwohl eine klare respektvolle Führung gefragt und wird im Nachhinein (natürlich verdeckt) geschätzt. Die Entwicklung der Beziehungskompetenz ist gerade für den Jugendlichen von Bedeutung. Autonomiebestrebungen sollten unterstützt werden, echte Schülerpartizipation erfährt in diesem Zusammenhang ihre besondere Bedeutung. Gelegenheiten dafür bieten die oben genannten Räume für Partizipationserfahrungen, aber auch Gespräche und Diskussionen mit der Lehrperson. Wird dies u. U. phasenweise abgelehnt, ist es wichtig, bei der Grundhaltung von Achtung und Respekt zu bleiben und diese auch von den Schülerinnen und Schülern zu fordern.

Resilienz («psychische Widerstandskraft; Fähigkeit, schwierige Lebenssituationen ohne anhaltende Beeinträchtigung zu überstehen» [Dudenredaktion]): V. a. für Kinder und Jugendliche mit risikoreichen Kindheitserfahrungen beinhaltet die Beziehung zur Lehrpersonen bedeutsame Schutzfaktoren. Die Resilienzforschung unterstreicht diese emotionale Seite einer verlässlichen, vertrauensvollen Beziehung von Lehrpersonen zu Lernenden. Kinder und Jugendliche mit Risikopotenzial können den Mangel an «Resonanz» im Elternhaus teilweise in der Lehrperson-Schüler-Beziehung «kompensieren» (vgl. Opp, 2008, S. 232ff). Laut Opp überschätzen Lehrpersonen tendenziell die Bedeutung der kognitiven Instruktionsprozesse und unterschätzen gleichzeitig oft ihre Möglichkeiten, «(...) als signifikant Andere [Personen, d. V.] das Leben ihrer Schülerinnen und Schüler zu beeinflussen» (ebd., S. 235). Opp unterstreicht damit Aussagen der Resilienzforschung, dass Menschen, die mit erheblichen Entwicklungsrisiken aufwuchsen, oft eine stark bevorzugte Lehrperson in der Schule (nicht stufenrelevant) hatten, die sich für sie interessierte, sie herausforderte und motivierte. Die Lehrperson vermag nicht alles, doch zeigt sich in manchen Fällen, dass die Beziehung zu einer Lehrperson ein Schutzfaktor sein kann. Die Schulen sind heute vermehrt mit Erziehungsaufgaben gefordert und mit ausgeprägter Heterogenität der Klassen konfrontiert. Gelingende Beziehungen können im schulischen Alltag schützende Wirkung entfalten, z. B. Schulabsentismus, Schulausschluss oder -abbruch mindern. «Lehrer können eine Art kompensatorische Funktion als Lernhelfer, verlässlich Bezugsperson und unterstützende Erwachsene (...), als «natürliche Mentoren» für die Kinder und Jugendlichen, die sie unterrichten, übernehmen» (Schiff/Tartar, 2003, und Bingenheimer et al. (2002), zit. nach Opp, 2008, S. 233). Dies gelingt umso mehr, wenn auch die Beziehungsgestaltung unter den Lehrpersonen an der gesamten Schule Modellcharakter für die Schülerinnen

und Schüler hat. Von einer solchen pädagogischen Grundhaltung profitieren alle Schülerinnen und Schüler. Mit einer gelingenden Beziehungsgestaltung können Lehrpersonen in heterogenen Klassen die Lernatmosphäre für alle positiv beeinflussen und somit Unterrichtsstörungen als grosser Belastungsfaktor für Lehrpersonen minimieren.

Diese Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Zusammenfassend kann man jedoch festhalten, dass die pädagogische Beziehung eine grosse Herausforderung an die Lehrperson darstellt. Die Umschreibung der pädagogischen Beziehung von Fend (s. o.) wird dieser Reichweite der Bedeutung der pädagogischen Beziehung am ehesten gerecht.

Wie ist das Verhältnis «Nähe und Distanz» auf der Sekundarstufe I zu gestalten?

Das Recht und die Pflicht zum Schulbesuch sind in der Verfassung festgehalten (BV; Art. 19). So ist die Schule eine öffentliche Institution. Ihre Aufgaben und Zielsetzungen sind gesetzlich festgeschrieben. Teil des umfassenden Bildungsauftrages der Schule ist das ergänzende Wahrnehmen des Erziehungsauftrages zu Familie und Erziehungsberechtigten. Im Gesetz über die Volksschulbildung (VVG) des Kantons Luzern (Grosse Rat des Kantons Luzern, 2008) halten die Paragraphen 4 und 5 (insbesondere § 5, Abs. 3) neben allgemeinen Zielen der Volksschule fest, dass die Volksschule ergänzend zu Familie und Erziehungsberechtigten den gemeinsamen Erziehungsauftrag wahrnimmt und dabei die gesellschaftlichen Einflüsse berücksichtigt.

Ohne die Frage zu vertiefen, in welchem Verhältnis das auch verfassungsrechtlich verankerte Erziehungsrecht (BV) steht, haben Familie und Erziehungsberechtigte einerseits und die öffentliche Schule andererseits einen gemeinsamen Erziehungsauftrag. In der ergänzenden oder sekundären Sozialisation der öffentlichen Schule hat sich die Form des Verhaltens in Bezug auf Nähe und Distanz von der Familie zu unterscheiden. Die daraus folgende professionell betrachtete Beziehungsgestaltung in dieser Institution ist betreffs öffentlicher Sozialisation grundlegend.

Ein aktuelles für die Jugendlichen bedeutsames Thema, für das die Unterscheidung in privat und öffentlich wichtig ist, sind die Social Media (vgl. Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH, 2014, S. 12). Die Bedeutung der Öffentlichkeit wird im Zeitalter des «world wide webs» auch in der Schule thematisiert und ist explizit Bestandteil des Lehrplans. Es ist wichtig, dass sich Lehrpersonen in diesen öffentlich zugänglichen «Plattformen» in der Wahrnehmung ihrer Aufgaben – auch im Rahmen der pädagogischen Beziehung, die ja ein

Engagement beinhalten soll – professionell verhalten. Es soll keine «Freundschaft» werden (vgl. Facebook), da Freundschaften in den meisten Fällen im privaten Bereich angesiedelt sind. In der Schule ist die Lehrperson-Schüler-Beziehung, wie bereits erwähnt, eine asymmetrische.

Das pädagogische Handeln in der Schule befindet sich in einem Spannungsverhältnis, da eine pädagogische Arbeitsbeziehung gefordert wird, die ohne emotionales Engagement der Lehrperson nicht auskommt. Es existiert ein Spannungsfeld, das oft unauflösbar bleibt. Helsper (1998) spricht von verschiedenen Antinomien (Widersprüchen) im Lehrerberuf. Nähe und Distanz ist eine davon. Es besteht eine Spannung zwischen der professionellen und persönlich-emotionalen Beziehung, da in der Schule das Verhalten im öffentlichen Raum gelernt wird. Helsper betont, dass sich professionell handelnde Personen «begrenzen» müssen (ebd. S. 26), was keine Nachteile gegenüber den Schülerinnen und Schülern bedeutet. «Diese Begrenzung bietet auch Schutz gegenüber weitreichenden Übergriffen auf die «ganze Person», in der auch Freiheitsräume verloren gehen (...)» (ebd. S. 26). Weiter betont er, dass eine Nähe auch aus der Warte der begrenzten professionellen Haltung entstehen kann. «An die Stelle von Liebe tritt dabei Verlässlichkeit, die Orientierung an Gerechtigkeit und einer einführenden Fürsorge, die zugleich um ihre Grenzen weiss» (ebd. S. 26). Das Ergebnis bezeichnet er als Vertrauen.

Im Rahmen der Professionalisierungsdebatte gibt es in der Frage der Nähe und Distanz immer wieder Einwände, die auf mögliche Risiken hinweisen und, die in Bezug auf das Vertrauen eine «(...) Intimisierung und Entgrenzung des pädagogischen Verhältnisses (sehen). Prinzipiell besteht die Gefahr, dass Schüler unbewusst für die Erfüllung der persönlichen Ambitionen und Nähe-Bedürfnisse des Lehrers überinstrumentalisiert und dadurch in ihren adoleszenten Ablösungsprozessen behindert werden könnten» (Schweer, 2008, S. 51). Ob die damit verbundenen Chancen, wie z. B. die Eröffnung eines entwicklungspositiven Raumes emotionaler, kognitiver und sozialer Anerkennung, oder die Risiken überwiegen, liegt in der Hand der Lehrperson.

Der Umgang mit emotionaler und physischer Nähe und Distanz ist in allen Stufen der Volksschule ein immer wiederkehrendes pädagogisches und rechtliches Thema, und kann schlagartig – zu Recht oder zu Unrecht – zu einem beherrschenden medialen Thema werden. Es gilt, die seelische und körperliche Integrität der Schülerinnen und Schüler zu respektieren. Die in den letzten Jahren zum Teil auch gerichtlich beurteilten Rechtsfälle haben den Blick auf die Grenzen im breiten Spektrum der Fragestellungen geschärft (vgl. Hofmann, 2012). Dieses Thema hat in den letzten Jahren zu Recht an

Bedeutung gewonnen. Fragen zu Hilfestellungen im Sportunterricht, zum Trösten von Kindern, zum Setting von Einzelgesprächen mit Jugendlichen begegnen jeder Lehrperson in der Praxis. Der Schweizerische Lehrerinnen und Lehrerverband (LCH) hat zu dieser Fragestellung ein wertvolles ausführliches Papier mit dem Titel «Integrität respektieren und schützen» (Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH, 2014) vorgelegt.

Damit die Schule für alle Beteiligten ein sicherer Ort ist – auch für Lehrerinnen und Lehrer –, braucht es auch im Umgang mit Nähe und Distanz in der Schule «klare Rahmenbedingungen und die Bereitschaft zur Reflexion und Auseinandersetzung im Team» (ebd. S. 3). Eine Sensibilisierung gerade für die körperliche und emotionale Nähe-Distanz-Thematik ist angezeigt. Der in dieser Fragestellung viel angerufene individuelle gesunde Menschenverstand ist gerade in sozialen Berufen nicht ausreichend für professionelles Handeln (vgl. Würzer, 2013, S. 113f.). Standards und Leitlinien könnten im Schulalltag Sicherheit geben, sich ethisch-moralisch, pädagogisch und juristisch angemessen und korrekt zu verhalten. Dabei darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass pädagogisches Handeln keinesfalls in eine Zwangsjacke der Vorschriften gezwängt wird, die Engagement, Empathie, Verlässlichkeit und Anteilnahme ersticken. Die meisten Institutionen mit intensivem Kontakt zu den ihnen anvertrauten Menschen (Pflegeberufe, Berufe in Alters- und Behindertenheimen, sozialpädagogische Berufe) kennen solche Richtlinien, ja sogar z. T. präzise Beschreibungen von gewissen beruflichen Handlungen (ebd., S. 108ff). Der «Bündner Standard» (Bündner Spital- und Heimverband & Konferenz der Kinder und Jugendinstitutionen, 2013) ist z. B. ein solches – ausführliches – Handbuch für sozialpädagogische Institutionen mit dem Titel «Zum Umgang mit grenzverletzendem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen im institutionellen Kontext».

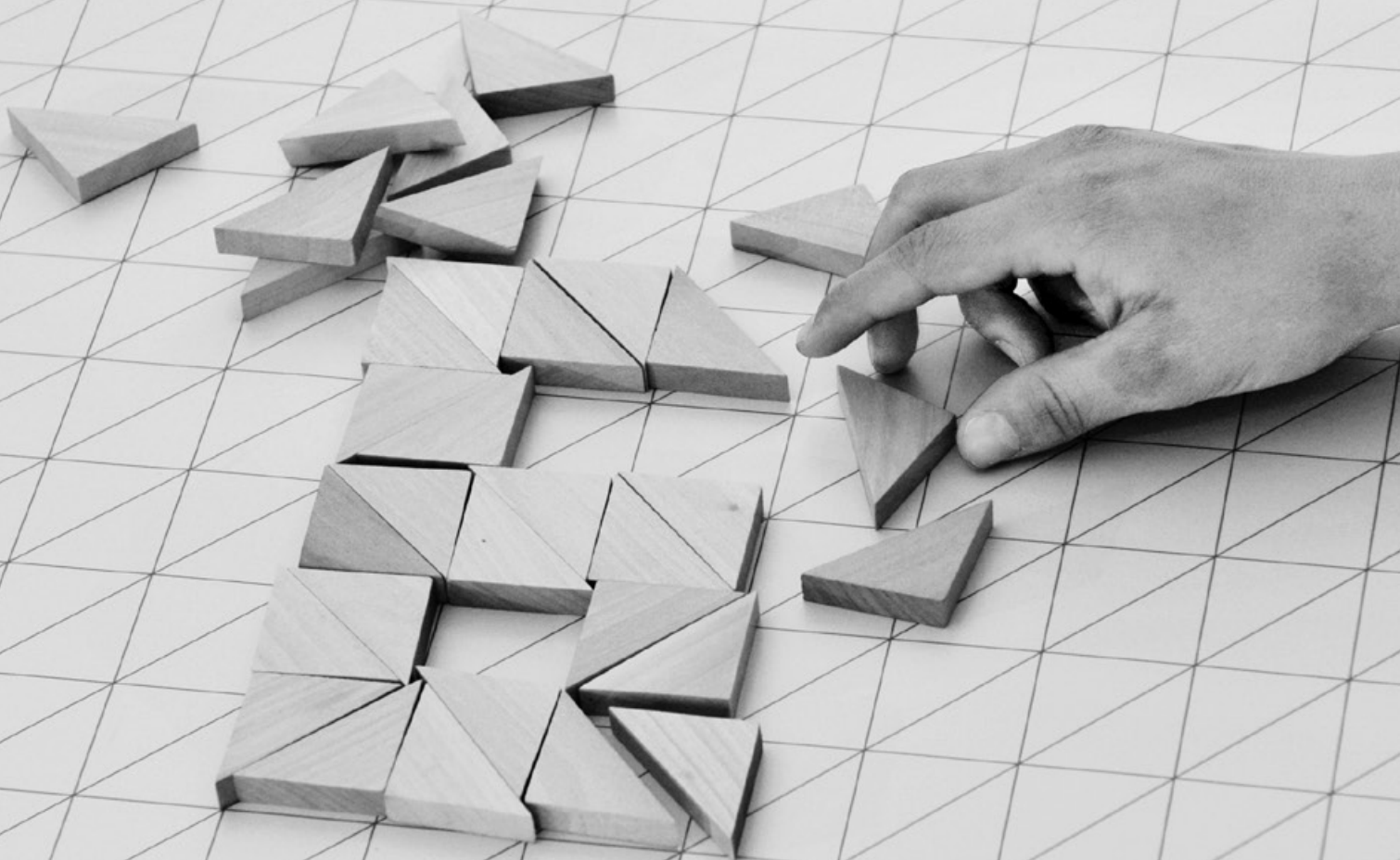
Alles pädagogische Handeln sollte darauf abzielen, den Heranwachsenden in ein autonomes Leben zu führen. Dass dabei erzieherisches Einwirken und Autonomieentwicklung antinomisch sind, liegt im Wesen der Lehrperson-Schüler-Beziehungen. Der Themenkomplex Nähe-Distanz in seinen pädagogischen Dimensionen hat hier entwicklungspsychologische und ethische Aspekte einzubeziehen. Gleichwohl ist und bleibt es Aufgabe aller Bildungsanstrengungen, die Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Heranwachsenden zu fördern und zu stärken. Diese Aufgabe bestimmt somit massgeblich die Beziehungsgestaltung.

Literatur

- ▶ Bauer, J. (2012). *Wie das Kind lernt, sozial zu sein*. <http://www.nzz.ch/wissenschaft/bildung/wie-das-kind-lernt-sozial-zu-sein-1.17769894> (besucht am 22.12.2015)
- ▶ Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt (Hrsg.). (2014). *Fokus starke Lernbeziehungen. Lernbeziehungen stärken – Schulorganisation vereinfachen. Informationsbroschüre zum Schulversuch*. http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/projekte/fokus_starke_lernbeziehungen/_jcr_content/contentPar/downloadlist_1/downloaditems/250_1399896600513.spooler.download.1399896428685.pdf/informationsbrosch%C3%BCre_fsl.pdf (besucht am 2.1.2015)
- ▶ Bündner Spital- und Heimverband (BSH) & Konferenz der Kinder und Jugendinstitutionen (KKJ) (Hrsg.). (2013). *Bündner Standard. Zum Umgang mit grenzverletzendem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen im institutionellen Kontext*. www.buendner-standard.ch. (besucht am 22.12.2015)
- ▶ Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz LCH (Hrsg.). (2014). *Integrität respektieren und schützen. Ein Leitfaden für Lehrpersonen, Schulleitungen, weitere schulische Fachpersonen und Schulbehörden*. http://www.lch.ch/fileadmin/files/documents/Verlag_LCH/Leitfaden_Integritaet.pdf (besucht am 4.1.2015)
- ▶ Dudenredaktion (Hrsg.). (2015). *Resilienz*. <http://www.duden.de/woerterbuch> (besucht am 22.12.2015)
- ▶ Elliot, J. & Simon, W.L. (2011). *Steve Jobs – iLeadership. Mit Charisma und Coolness an die Spitze*. München: Ariston.
- ▶ Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz*. Bern: Hans Huber.
- ▶ Guggenbühl, A. (2002). *Die PISA-Falle. Schulen sind keine Lernfabriken*. Freiburg: Herder.
- ▶ Grosse Rat des Kantons Luzern (2008). *Gesetz über die Volksschulbildung (VBG)*. <http://srl.lu.ch/frontend/versions/2117> (besucht am 13.10.2015)
- ▶ Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- ▶ Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (4., aktualisierte Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- ▶ Helsper, W. (1998): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Band I* (S. 15–34). Opladen: Leske + Budrich. S. 15–34.
- ▶ Herzog, W. (2009). Schule und Schulklasse als soziale Systeme. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 155–194). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ Hofmann, P. (2012). Nähe und Distanz im Klassenzimmer. *Bildung Schweiz*, 5, S. 19. http://www.schulrecht.ch/wp-content/uploads/2012/05/12_05_NaeheDistanzKlassenzimmer.pdf (besucht am 11.1.2015)
- ▶ Homann, B., Benz, D., (2006). Pubertät. Denn sie wissen nicht, was sie tun. *Beobachter*, 1. http://www.beobachter.ch/dossiers/jugend-pubertaet/artikel/pubertaet_denn-sie-wissen-nicht-was-sie-tun/ (besucht am 12.4.2015)
- ▶ Hugener, I. & Luthiger, H. (2013). *Grundlagen. PH Luzern (Hrsg.), Grundlagen und Grundformen des Unterrichtens. Studienband Grundjahr-Mentorat, 1. und 2. Semester* (S. 2–15). Luzern: Pädagogische Hochschule.
- ▶ Krammer, K., Zutavern, M., Joller, K., Lötscher, H. & Senn, W. (2013). *Referenzrahmen Ausbildung Lehrpersonen: Professionskompetenzen, Handlungsfelder, Kompetenzaspekte*. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern.
- ▶ Krappmann, L. (2013). Bindung in Kinderbeziehungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(6). 837–847.
- ▶ Opp, G. (2008). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Reinhardt.
- ▶ Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Berlin: Budrich.
- ▶ Schweer, M. (2008). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 547–564). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ Schweizerische Eidgenossenschaft (1999). *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (BV)*. <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html#a8> (besucht am 13.10.2015)
- ▶ Ulich, K. (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- ▶ Vogel, D. (2013). Beziehungen gestalten. In PH Luzern (Hrsg.), *Grundlagen und Grundformen des Unterrichtens. Studienband Grundjahr-Mentorat, 1. und 2. Semester* (S. 41–48). Luzern: Pädagogische Hochschule.
- ▶ Würzer, E. (2013). Nähe und Distanz. In E. Würzer/ T. Zellweger, *Schulalltag konkret. Was Lehrpersonen beschäftigt* (S. 106–117). Bern: hep.

Bausteine

1. Prävention



Rituale und Regeln

Yves Cocard

Am Montagmorgen ertönt die Schulglocke ein erstes Mal um 7.25 Uhr. Die Schülerinnen und Schüler betreten das Schulhaus. Isabelle Reuter, Klassenlehrerin im 7. Schuljahr, steht an der Tür zu ihrem Klassenzimmer und begrüsst jede Schülerin und jeden Schüler mit Handschlag. Dieses Ritual ist ihr wichtig und wiederholt sie bei der Verabschiedung ihre Schülerinnen und Schüler am Ende des Schultages. Um 7.30 Uhr klingelt es zum zweiten Mal. Nach und nach nehmen die Schülerinnen und Schüler ihre Plätze ein. Frau Reuter wartet so lange, bis bei allen das Schulmaterial parat auf dem Pult liegt. In der ersten Lektion steht Mathematik auf dem Programm. Frau Reuter eröffnet den Unterricht, indem sie zwei Minuten über ein Erlebnis berichtet, welches sie am Wochenende hatte. Gleich mehrere Schülerinnen und Schüler wollen es ihr gleich tun. Wie jeden Montag wählt sie auch diesmal zwei aus, die ebenfalls eine Episode vom Wochenende erzählen dürfen. Danach erläutert sie die Besonderheiten der Woche, die vom normalen Stundenplan abweichen. Diesmal geht es um den Orientierungslauf am Donnerstag, an dem die ganze Schule beteiligt sein wird.

Anschliessend beginnt Isabelle Reuter mit dem Mathematikunterricht. Da sie wiederholt festgestellt hat, dass manche Schülerinnen und Schüler am Montagmorgen Mühe haben, in die Gänge zu kommen, verzichtet sie jeweils auf einen längeren Fachinput zu Gunsten von kleinen Aktivierungsübungen, welche die Klasse in Einzelarbeit bearbeiten sollen. Nach wenigen Minuten sind die meisten mit den Übungen beschäftigt, während Sara und Milan sich weiterhin angeregt unterhalten. Frau Reuter räuspert sich hörbar, doch die beiden reden unbekümmert weiter. Sie nähert sich ihnen, worauf das Gespräch verstummt. Kaum hat sie ihnen den Rücken gedreht, hört sie Milan wieder sprechen. Nun mischt sich Yaren ein und sagt laut, dass Milan endlich seine Klappe halten soll. Frau Reuter erwidert, dass sie Yarens Wunsch nachvollziehen kann und fordert ihn gleichwohl auf, auf seine Wortwahl zu achten und sich an die Regeln zu halten. Das Gleiche gelte im Übrigen auch für Milan und Sara.

Theorie

Vorbemerkung

Querverbindungen können zu den Bausteinen «Pädagogische Beziehung», «Gestalten der Klassengemeinschaft», «Strafen und Konsequenzen» und «Konfliktlösung» in diesem Band gemacht werden.

Definitionen

Ein Ritual (lat. «ritualis») ist eine nach vorgegebenen Regeln ablaufende, immer wiederkehrende formelle Handlung. Sie wird regelmässig auf die gleiche Art wiederholt. Dabei kommen ganz bestimmte Worte, Gesten oder Handlungen zum Ausdruck. Ein Ritual ist meist kulturell bedingt oder eingebunden. Rituale unterliegen dem sozialen Wandel und verändern sich über die Zeit (vgl. Lanig, 2004, S.131ff). Rituale weisen eine Funktion auf und haben immer eine Bedeutung, auch wenn diese bisweilen nicht offensichtlich ist. Schulische Rituale zielen darauf ab, in bestimmten Situationen spezifische Handlungsweisen bzw. Routinen ohne ausführliche Erläuterungen auszulösen.

Die Routine (lat. «usus») geschieht aus Gewohnheit. Eine Routine ist eine «durch längere Erfahrung erworbene Fähigkeit, eine bestimmte Tätigkeit sehr sicher, schnell und überlegen auszuführen» (Dudenredaktion, 2015). Charakteristisch für Routinen sind ihre Bedeutungsleere und ihre Funktionslosigkeit (vgl. Michaels, 2001). Die Bedeutung der vollzogenen Tätigkeit erschliesst sich also aus dem Ritual, nicht aus der Routine. Die Routine drückt aus, was genau wie gemacht wird. Sie kann jedoch auch ohne Ritual funktionieren, dann wenn genau festgelegte Abläufe befolgt werden (z. B. bei der Arbeit am Fliessband). Rituale und Routinen sind Mechanismen der Alltagsbewältigung. Gemeinsam ist beiden die meist zyklische Wiederholbarkeit und die Orientierung an gewissen Abläufen (vgl. Jungaberle, Verres & DuBois, 2006, S. 25).

Eine Regel (lat. «regula») ist ein Massstab, eine Richtlinie. Regeln basieren auf Werten und Normen und stellen verbindliche Handlungsanweisungen dar, mit denen soziale Interaktionen gesteuert werden sollen. Regeln verdeutlichen Verhaltenserwartungen und dienen der Orientierung (vgl. Ophardt & Thiel, 2013, S. 59).

Leitfragen

Warum braucht es Rituale?

Ein Ritual ist stets kontextbezogen und kann persönlicher oder gruppenspezifischer bzw. gemeinschaftlicher Natur sein. Ein persönliches Ritual kann z. B. darin bestehen, am Ende eines Schultages seinen Arbeitsplatz aufzuräumen. Gruppenrituale lassen sich leicht bei Jugendlichen beobachten, wenn sie sich morgens vor der Schule (z. B. mit besonderen Handschlag) begrüßen. Nach dem Anthropologe Harvey Whitehouse (2004) sind Rituale der Klebstoff, der soziale Gruppen zusammenhält. Dieser Zusammenhalt wird durch den gemeinschaftlichen Vollzug von Ritualen gefördert (vgl. Braun, 2010). Rituale geben Orientierung, indem sie auf vorgegebene Handlungsabläufe und Symbole zurückgreifen. Rituale fördern die Handlungssicherheit, da die Abläufe klar sind und alle wissen, was zu tun ist (z. B. beim Erönen der Schulglocke).

Rituale unterstützen die Entwicklung von ritualisierten Handlungen bzw. Routinen. Diese können durch Rituale ausgelöst und gefördert werden. Entsprechend häufig sind sie in Standardsituationen zu beobachten, z. B. beim Beenden einer Arbeitsphase durch ein akustisches Signal oder dem stillen Zuwarten der Lehrperson bis alle Schülerinnen und Schüler bereit sind, in eine neue Arbeitsphase zu wechseln (S. Frau Reuter im Praxisbeispiel). Durch ritualisierte Handlungen will eine Lehrperson die Lernzeit ihrer Schülerinnen und Schüler strukturieren, damit möglichst intensiv gearbeitet wird (vgl. Lohmann 2014, S. 134f.).

Rituale und Routinen unterstützen die Rhythmisierung zeitlicher und sozialer Abläufe. Sie fördern die Strukturierung der Lern- und Arbeitszeit und tragen so dazu bei, Phasen der Konzentration und der Entspannung zu schaffen (vgl. Rüedi, 2013, S. 152 f.). Darüber hinaus regulieren sie das gemeinschaftliche Zusammenleben und vermitteln einen Rahmen, an dem sich alle Akteure in Unterricht und Schule orientieren können. Dadurch stärken sie nicht nur das Zusammengehörigkeitsgefühl, sondern vermitteln auch Halt und Sicherheit und wirken identitätsbildend. Demgemäss dienen sie auch der Prävention von Unterrichtsstörungen.

Welche schulischen Rituale werden unterschieden?

Es lassen sich schulbezogene von klassenbezogenen Ritualen unterscheiden (vgl. Braun, 2010). Schulbezogene Rituale (Rituale auf der Schulebene) sind über ein Schuljahr wiederkehrende Aktionen, die Teil der Schulhauskultur sind (z. B. Einschulung, Sporttag, Schulfest, Theateraufführung, Weihnachtsfeier, Abschlussfest). Alle Akteure an der Schule sind von ihnen betroffen und gestalten sie mit. Meist werden sie erst dann geändert oder entwickeln sich neue, wenn viele Akteure dies wünschen und sich dafür einsetzen.

Klassenbezogene Rituale betreffen in erster Linie die Schülerinnen und Schüler einer Klasse und ihre Lehrpersonen. Deren Mitwirkung an der Einführung, Gestaltung und Veränderung klassenbezogener Rituale ist unmittelbarer als bei schulbezogenen. Die Einführung und Aufrechterhaltung von klassenbezogenen Ritualen hängt von den Ansprüchen der Lehrperson und den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ab. Klassenbezogene Rituale müssen vorgängig besprochen und vereinbart werden. Klassenbezogene Rituale können verschiedene Ebenen betreffen (vgl. Lanig, 2004; Lohmann, 2014, S. 134f.):

- ▶ Tages- und Wochengestaltung: Handschlag am Morgen bei Eintritt ins Klassenzimmer, Handschlag am Ende des Schultages, Erlebnisberichte vom Wochenende montags in der ersten Lektion, Wochenrückblick freitags in der letzten Lektion etc.
- ▶ Unterrichtsgestaltung: Unterrichtsbeginn mit einem Lied, Bewegungspause, Ruhepause, Aufräumen während Musik läuft, optische und akustische Stillzeichen bei Unruhe im Klassenzimmer etc.
- ▶ Konfliktbearbeitung: Diskussionsgefäß (z. B. Klassenrat), im Kreis sitzen, nur die oder der mit dem Gesprächsstein darf reden etc.
- ▶ Feiern: Geburtstagslied, Adventskalender etc.

Im Sinne geklärter Abläufe stellen klassenbezogene Rituale insbesondere dann eine Erleichterung für die Lehrperson dar, wenn Schülerinnen- und Schülerhandlungen ohne bzw. mit wenigen Worten Gesten oder Signalen ausgelöst werden. Ist ein Ritual nur noch eine lästige Pflicht, geht sein pädagogischer Sinn und seine positive Wirkung verloren (vgl. Robert & Rauenschwender, 2010). Deshalb ist es wichtig, Rituale von Zeit zu Zeit zu hinterfragen und bei Bedarf zu durchbrechen, zu verändern oder abzuschaffen und durch neue zu ersetzen.

Warum braucht es Regeln?

Regeln sollen Klarheit und Sicherheit im Umgang miteinander schaffen (vgl. Klein, 2000, S. 14). Sie tragen dazu bei, ein lernförderliches Klassenklima zu schaffen und störende Verhaltensweisen im Unterricht zu unterbinden. Mit Hilfe von Regeln wird ein Ordnungsrahmen bestimmt, in dem sich die Akteure eines sozialen Systems sicher fühlen können, da willkürliche Regelübertretungen sanktioniert werden (vgl. Dubs, 2009).

Wer über Regeln in der Schule nachdenkt, denkt implizit auch über disziplinarische Aspekte nach. **Disziplin** kann verstanden werden als «Zustand, der es Kindern oder Jugendlichen ermöglicht, einander zuzuhören sowie miteinander und voneinander zu lernen. Ziele schulischer Disziplin sind somit Lernerfolge und die diese ermöglichende Selbstdisziplin des Individuums» (Rüedi, 2013, S. 24f.). **Selbstdisziplin** (bzw. innere Disziplin) meint hierbei die Fähigkeit, sich selbst zu regulieren und selbst zu bestimmen. «Selbstdisziplin äussert sich situativ in der Fähigkeit zur Konzentration und fokussierten Aufmerksamkeit, in der Fähigkeit, «einen Kreis um sich zu ziehen», der alles Ablenkende zuverlässig ausblendet» (Heymann, 2012, S. 7). Im Gegensatz dazu umfasst **Fremddisziplin** (bzw. äussere Disziplin) Konventionen, Regeln und Vorschriften, welche zuerst von den Erziehungsverantwortlichen, später dann von der Schule und der Gesellschaft bestimmt werden (vgl. Pfitzner, 2007, S. 27f.). In der Klasse ein Klima zu schaffen und zu sichern, in dem alle gerne (miteinander) arbeiten, bedingt sowohl Fremd- wie auch Selbstdisziplin.

Im pädagogischen Verständnis meint Disziplin die Ordnung eines Sozialgebildes: Diszipliniert ist, wer sich an dessen Normen hält (vgl. Frey, 2010; Pfitzner, 2007, S. 41ff). Eine Norm ist eine verpflichtende Verhaltenserwartung, welche von durchschnittlichem oder häufigem Verhalten ausgeht und auf erwünschte Gleichförmigkeiten abzielt. Normen unterscheiden sich je nach Gruppe, Kultur und Gesellschaft und können über die Zeit ändern. Sie können implizit oder explizit sein. Eine explizite Norm ist bekannt (z. B. Gesetze, Schulhausordnung), während eine implizite Norm meist gefolgert werden muss (z. B. Sitten, Gebräuche). Wer Normen verletzt, muss mit Reaktionen, Folgen und Sanktionen rechnen (vgl. Rehberg, 2007). Je weiter das Normverständnis in einer Klasse voneinander abweicht, desto höher ist das Konfliktpotenzial. Es bestehen unterschiedliche Erwartungen, Normvorstellungen und Bewertungen (vgl. Lohmann, 2014, S. 13). Die Akteure spielen sozusagen nach verschiedenen Regeln.

Bereits in den ersten Tagen und Wochen eines Schuljahres entwickelt sich in einer Klasse eine bestimmte Dynamik (vgl. Baustein «Strafen und Konsequenzen»). Die Gruppendynamik beschreibt das Interaktionsgeschehen und die Beziehungen in einer Klasse bzw. einer grösseren Gruppe. Einfluss auf die Dynamik auszuüben hat zum Ziel, Voraussetzungen für das Lernen zu schaffen, zu erhalten, kurzfristig wieder herzustellen und langfristig zu stabilisieren (vgl. Wellenhöfer, 2001). Eine Lehrperson kann sich dabei proaktiver (z. B. Regeln etablieren) und reaktiver (z. B. Regelübertretungen sanktionieren) Strategien bedienen (vgl. Baustein «Strafen und Konsequenzen»).

Wie sollen Regeln etabliert werden?

Wichtige Verhaltensregeln und Vorgaben über die gewünschte Ordnung in der Klasse sollten allen Akteuren früh bekannt sein (vgl. Emmer & Evertson, 2009). Wenn Schülerinnen und Schüler nicht genau wissen, was von ihnen erwartet wird, können hieraus Unterrichtsstörungen entstehen, welche das Arbeitsklima belasten. Es hat sich gezeigt, dass erwünschtes Schülerinnen- und Schülerverhalten, lernförderliches Klassenklima und die Bewältigung von Lernaufgaben zufriedenstellender sind, wenn Verhaltensregeln und einige wenige Organisationsregeln zu Beginn und nicht erst im Verlauf des Schuljahres besprochen und eingeführt werden (vgl. Grüner & Hilt, 2010, S. 65). Nichtsdestotrotz ist denkbar, am Schuljahresanfang ohne Regeln zu starten und sie erst bei Bedarf zu entwickeln. Dies macht insbesondere dann Sinn, wenn die Lehrperson den Bedarf an Fremddisziplin ermitteln möchte und durch ihre Haltung und ihr Verhalten aufzeigen will, was sie von den Schülerinnen und Schülern erwartet und wie die Unterrichtsprozesse ablaufen sollen.

Voraussetzung für eine alters- und klassengerechte Erarbeitung von Klassenregeln ist, dass die Lehrperson sich im Klaren ist, welche Regeln ihr selber wichtig sind und welche sie für unabdingbar hält (vgl. Eichhorn 2014, S.159ff). Die Gedanken hierzu beeinflussen ihre Entscheidung, auf welche Weise sie Regeln erarbeiten möchte und einzuführen gedenkt (vgl. Helmke 2012, S.184ff). Regeln dürfen nicht im Widerspruch zum Volksschulgesetz oder der Schulordnung stehen. Für ihre Formulierung haben sich einige Grundsätze bewährt (vgl. Bründel & Simon, 2013, S. 39; Nolting, 2012, S. 63). Regeln sollten verhaltensnah und altersgerecht sein: Verhaltensnah, damit klar ist, welches beobachtbare Verhalten gezeigt werden soll, altersgerecht, um den Fähigkeiten der Betroffenen zu entsprechen. Diese Kriterien erleichtern die Etablierung der Regeln und ermöglichen es, deren Einhaltung zu kontrollieren. Regeln sollten überdies kurz und prägnant sein, damit sie klar ver-

ständig und leicht zu behalten sind. Dies wird ferner dadurch erreicht, dass ihre Anzahl gering gehalten wird (etwa drei bis acht Regeln). Auch kann seltener gegen eine Regel verstossen werden, wenn es nur wenige gibt. Regeln sollten positiv formuliert sein, damit das erwartete Verhalten im Fokus steht und nicht das unerwünschte. Dies trägt ebenfalls zu einer Beschränkung der Anzahl Regeln bei. Meist sind sie in der Ich-Form verfasst, um die Verbindlichkeit zu erhöhen. Nicht zuletzt sollten die Klassenregeln gut sichtbar im Klassenzimmer aufgehängt sein.

Klassenregeln können unterschiedlich erarbeitet werden (Lohmann, 2014, S. 128ff):

1. **Die offene Variante:** Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten fünf bis zehn Regeln, wie sie sich verhalten sollten, damit alle lernen und sich wohl fühlen können. Aus diesen Regeln werden durch Abstimmung die wichtigsten bestimmt.
2. **Die halb offene Variante:** Der Rahmen für Regelungen und Konsequenzen wird vorgegeben. Zu diesem gehören die Grundrechte einer jeden Schülerin, eines jeden Schülers, wie beispielsweise das Recht zu lernen oder das Recht auf Unterstützung. Die Schülerinnen und Schüler bestimmen die Regeln, die es braucht, um diese Rechte zu schützen.
3. **Die lehrerinnen- und lehrerzentrierte Variante:** Die Lehrperson stellt ihre Klassenregeln vor und erläutert deren Sinn, nämlich die Sicherung der Grundrechte. Wenn Schülerinnen und Schüler meinen, mit einer dieser Regeln nicht klar zu kommen, sind sie aufgefordert, Änderungs- oder Ergänzungsvorschläge zu entwickeln, die geeignet sind, den Schutz des entsprechenden Grundrechts zu gewähren.

Die beiden ersten Varianten können mit Leitfragen eröffnet werden, welche die Klasse zur Diskussion anregen sollen (vgl. Eichhorn 2014, S. 162ff.). Z. B.: Was ist wichtig, damit ich mich in der Klasse wohl fühle und gut lerne? Warum brauchen wir (Spiel-)Regeln? Was wäre, wenn wir keine Regeln hätten? Was wollen wir in der Klasse nicht akzeptieren? Was soll passieren, wenn eine Regel nicht eingehalten wird?

Lohmann (2014, S. 132) empfiehlt, die Regeln gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten, da davon auszugehen ist, dass mehr Selbstbestimmung die Kooperationsbereitschaft bei der Regeleinhaltung fördert. Dies gelingt jedoch nur, wenn Pseudodiskussionen vermieden werden, bei denen es unerschwerlich darum geht, dass die Lehrperson ihre Regeln etablieren möchte. Ist dies der Fall, sollte die Lehrperson besser gleich selber die Regeln festlegen und begründen. Dubs (2009, S. 516) ist davon überzeugt, dass vorgegebene Regeln eingehalten werden, wenn sie vernünftig sind und ihr Sinn von den Schülerinnen und Schülern verstanden wird.

Unabhängig von der Art wie Regeln festgelegt werden, gibt Eichhorn (2014, S.164 ff.) grundsätzlich zu bedenken, dass Schüler und Schülerinnen Regeln nicht einfach deswegen einhalten, weil sie deren Sinn einsehen. Häufig seien sie sich bei der Festlegung von Regeln nicht bewusst, dass deren Einhaltung ein gewisses Mass an Frustrationstoleranz und Selbstdisziplin bedingt.

Bei der Erarbeitung von Regeln (z. B. im Klassenrat) ist es deshalb sinnvoll zu diskutieren, was es braucht, damit sie eingehalten werden. Insbesondere der Grund, warum eine bestimmte Regel gelten soll, muss allen klar sein und ist eine unabdingbare Voraussetzung, damit sie eingehalten wird. Es geht also beispielsweise um die Frage, warum es wichtig ist, dass alle einander ausreden lassen oder alle einander respektieren sollen. Im Prozess der Regelfindung sollen vorwiegend die Handlungsspielräume der Schülerinnen und Schüler erörtert und weniger auf Verbote abgestellt werden. Für die Lehrperson kann es nämlich durchaus aufschlussreich sein von ihren Schülerinnen und Schülern zu erfahren, was in der Klasse unbedingt erlaubt sein soll (vgl. Krowatschek, Krowatschek & Wingert, 2008, S.108 ff).

Ferner sollte geklärt sein, wen die Regeln betreffen: Gelten sie für alle Akteure in der Klasse oder sind bestimmte Personen ausgenommen? Einerseits sollte jede Lehrperson für sich entscheiden, ob die Regeln auch für sie selber gelten. Andererseits kann es Gründe geben, warum einzelne Regeln wegen persönlicher Dispositionen (motorische Unruhe, diagnostizierte Lernstörung, Behinderung etc.) für bestimmte Schülerinnen und Schüler nicht oder vorübergehend nicht gelten. Hierbei ist es wichtig, dies der Klasse zu erklären und mögliche Konsequenzen zu thematisieren.

Klassenregeln sind wirksamer, wenn sie für alle Lektionen gelten, unabhängig von Fach und Lehrperson. Dies bedingt, dass sich die an einer Klasse tätigen Lehrpersonen über Verhaltenserwartungen und den Umgang mit Regelübertretungen verständigen (vgl. Ruedi, 2011, S.141). Sobald Regeln aufgestellt sind, muss über Konsequenzen einerseits bei Einhaltung und andererseits bei Übertretungen nachgedacht werden (vgl. Helmke, 2012, S.184 ff). Häufig geht vergessen, dass es Schülerinnen und Schüler (und gegebenenfalls auch den Lehrpersonen) etwas abverlangt, sich jeden Tag an die Regeln zu halten. Hier bieten sich jedoch Möglichkeiten, der Klasse oder einzelnen Schülerinnen und Schüler positive Rückmeldungen

zu ihrem Verhalten und ihrer Arbeitshaltung zu geben. Je nach Situation können weitere Anreize geschaffen werden, damit die Klassenregeln (besser) eingehalten werden (z. B. Klassenausflug, falls über eine festgelegte Zeit die Regeln erwartungskonform respektiert werden). Feedbacks und Anreize tragen dazu bei, ein lernförderliches Klassenklima zu schaffen bzw. aufrecht zu erhalten.

Zudem ist es wichtig, die Klassenregeln von Zeit zu Zeit zu diskutieren und falls nötig, einzelne Regeln zu revidieren oder abzuschaffen (vgl. Nolting, 2012, S. 65 ff; Pfitzner, 2007, S. 27 ff). Wie bereits erwähnt, muss über die Folgen der Nicht-Einhaltung von Regeln nachgedacht werden (vgl. Rogers, 2013, S. 141 ff). Dabei ist insbesondere zu klären, wie viel Spielraum besteht, bevor es zu Sanktionen kommt (vgl. Baustein «Strafen und Konsequenzen»). Jedoch sollte Folgendes nicht ausser Acht gelassen werden: «Negative Konsequenzen sind der letzte Schritt im Classroom-Management – nicht der erste» (Eichhorn, 2014, S. 176). Damit soll nochmals zum Ausdruck kommen, wie wichtig es ist, sich Gedanken über die Vielzahl an proaktiven Möglichkeiten zu machen, wie Gruppenprozesse und -dynamik in der Klasse beeinflusst und gesteuert werden können.

Umsetzungsbeispiele

- ▶ Rituale an der Praxisklasse beobachten und deren Wirkungen und vermutete Absichten mit der Praxislehrperson besprechen
- ▶ Ein Begrüssungsritual zu Beginn der ersten Lektion, ein Verabschiedungsritual nach der letzten Lektion durchführen
- ▶ Nach der grossen Pause mit einem Ritual wieder eine Arbeitsatmosphäre schaffen
- ▶ Am Ende der Woche die Schülerinnen und Schüler für etwas loben, was ihnen gut gelungen ist und mit ihnen ein Ziel festlegen, welches am Ende der kommenden Woche evaluiert wird
- ▶ Rituale häufig wiederholen, um Routinen auszulösen
- ▶ Rituale mit möglichst wenig Worten und Gesten initiieren
- ▶ Unterrichtseinstiege und -abschlüsse bewusst planen
- ▶ Die Schulhausregeln mit den Schülerinnen und Schülern anschauen und deren Sinn erläutern
- ▶ Abwägen, ob es Klassenregeln braucht und gegebenenfalls wie sie bestimmt werden sollen
- ▶ Frühzeitig auf die Beachtung der Regeln hinweisen
- ▶ Auf Regelübertretungen situativ angemessen reagieren (von einem nonverbalen, diskreten Hinweis bis hin zu einer deutlich hörbaren, öffentlichen Zurechtweisung)
- ▶ Selber konsequent, für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar und kalkulierbar handeln
- ▶ Einer Schülerin bzw. einem Schüler erlauben, auf ein vereinbartes Zeichen hin einen Moment das Klassenzimmer zu verlassen, wenn sie bzw. er eine nicht unmittelbar zu kontrollierende innere Unruhe verspürt

Umsetzungshilfen

- ▶ Einen Überblick verschaffen, welche schulbezogenen Rituale im Schuljahr geplant sind und sich Gedanken machen, wie die Klasse auf diese vorbereitet werden soll
- ▶ Jedes Schuljahr mit einem besonderen Anlass abschliessen (z. B. Schulreise, Feier)
- ▶ Sich überlegen, welche klassenbezogenen Rituale mit welcher Absicht eingesetzt werden sollen (Welche Rituale sollen Lern- und Arbeitszeiten rhythmisieren? Welche sollen soziale Abläufe strukturieren?)
- ▶ Herausfinden, welche Rituale den Schülerinnen und Schülern wichtig sind und sie als hilfreich erachten
- ▶ Die Schülerinnen und Schüler darin fördern, sich gegenseitig bei der Einhaltung der Regeln zu unterstützen
- ▶ Klären, was bei Regelübertretungen passiert
- ▶ Anreize schaffen, um die Beachtung der Regeln zu fördern
- ▶ Mit der Klasse periodisch die Passung der Regeln zum Unterrichtsgeschehen thematisieren
- ▶ Regelmässig den Umgang mit den Regeln evaluieren, unabhängig vom Verhalten der Schülerinnen und Schüler
- ▶ Jedes Quartal oder Semester die Klassenregeln mit den Schülerinnen und Schülern besprechen und gemeinsam entscheiden, welche beibehalten und welche wie geändert werden.

Literatur

- ▶ Braun, D. (2010). Wichtige Rituale. In R. Christiani & K. Metzger (Hrsg.), *Fundgrube Klassenführung* (S. 140–141). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- ▶ Bründel, H & Simon, E. (2013). *Die Trainingsraum-Methode. Umgang mit Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- ▶ Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Zürich: SKV Verlag.
- ▶ Dudenredaktion (Hrsg.). (2015). *Routine*. <http://www.duden.de/woerterbuch> (besucht am 22.12.2015)
- ▶ Eichhorn, C. (2014). *Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ▶ Emmer, E. T. & Evertson, C. M. (2009). *Classroom Management for Middle and High School Teachers*. Boston: Pearson Education.
- ▶ Frey, K. (2010). *Disziplin und Schulkultur. Akteure, Handlungsfelder, Erfolgsfaktoren*. Bern: Schulverlag plus.
- ▶ Grüner, T. & Hilt, F. (2010). *Bei Stopp ist Schluss! Werte und Regeln vermitteln*. Buxtehude: AOL.
- ▶ Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- ▶ Heymann, H.-W. (2012). Ohne Arbeitsdisziplin kein erfolgreiches Lernen. Wie lässt sich Schülern helfen, denen sie fehlt? *Pädagogik* (64), 6–9.
- ▶ Jungaberle, H., Verres, R. & F. DuBois (2006). Routine, Ritual und Grenzerfahrung. In H. Jungaberle, R. Verres & F. DuBois (Hrsg.), *Rituale erneuern. Ritualdynamik und Grenzerfahrung aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 25–26). Psychosozial: Giessen.
- ▶ Klein, L. (2000). *Mit Kindern Regeln finden*. Freiburg: Herder.
- ▶ Krowatschek, D., Krowatschek, G. & Wingert, G. (2008). *Disziplin im Klassenzimmer. Bewährtes und Neues: Ein Erziehungsprogramm aus der Praxis*. Lichtenau: AOL.
- ▶ Lanig, J. (2004). *Gegen Chaos und Disziplinschwierigkeiten. Eigenverantwortung in der Klasse fördern*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- ▶ Lohmann, G. (2014). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin-konflikten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- ▶ Michaels, A. (2001). «Le rituel pour le rituel» oder wie sinnlos sind Rituale? In C. Caduff & J. Pfaff-Czarnecka (Hrsg.), *Rituale heute. Theorien – Kontroversen – Entwürfe* (S. 23-47). Reimer: Berlin.
- ▶ Nolting, H.-P. (2012). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- ▶ Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- ▶ Pfitzner, M. (2007). *Kevin tötet mir den letzten Nerv. Vom Umgang mit Unterrichtsstörungen*. Hohengehren: Schneider.
- ▶ Rehberg, K.-S. (2007). Das Individuum und die Gesellschaft. In H. Joas (Hrsg.), *Lehrbuch der Soziologie* (S. 73–104). Frankfurt am Main: Campus.
- ▶ Robert, C. & Rauenschwender, H. (2010). Rituale: ein Katalog. In R. Christiani & K. Metzger (Hrsg.), *Fundgrube Klassenführung* (S. 141–143). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- ▶ Rogers, B. (2013). *Classroom Management. Das Praxisbuch*. Weinheim und Basel: Beltz.
- ▶ Rüedi, J. (2013). *Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule*. Bern: Haupt.
- ▶ Rüedi, J. (2011). *Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule? Möglichkeiten, Wege und Versuchungen. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Unterrichtsstörungen*. Bern: Hans Huber.
- ▶ Wellenhöfer, P. R. (2001). *Gruppendynamik und soziales Lernen*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- ▶ Whitehouse, H. (2004). *Modes of Religiosity: A Cognitive Theory of Religious Transmission*. Lanham: AltaMira Press.

Kriterienblatt «Rituale und Regeln»

Kriterien	Kommentar/Notizen
1. Die Lehrperson ermöglicht Rituale, die das Zusammengehörigkeitsgefühl stärken und die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, ihr Verhalten zu regulieren.	
2. Die Lehrperson prüft periodisch die Wirkung klassenbezogener Rituale und initiiert bedürfnisgerechte Anpassungen.	
3. Die Lehrperson bereitet sich und die Schülerinnen und Schüler auf schulbezogene Rituale vor.	
4. Die Lehrperson überlegt sich, welche Klassenregeln sie für unverzichtbar hält und wie sie Regeln mit der Klasse erarbeiten möchte.	
5. Die Lehrperson schafft Anreize, die es der Klasse erleichtern, sich an die Klassenregeln zu halten.	
6. Die Lehrperson und die Klasse wissen, welcher Spielraum bei der Regelauslegung besteht und wie mit Regelübertretungen umgegangen wird.	
7. Die Lehrperson überprüft mit der Klasse periodisch Anzahl und Formulierung der Regeln und ob diese zu einem lernförderlichen Arbeitsklima beitragen.	
8. Die Lehrperson sucht mit allen Kolleginnen und Kollegen, die an ihrer Klasse unterrichten, eine Verständigung auf eine gemeinsame Haltung im Umgang mit Klassenregeln und disziplinarischen Aspekten.	
9. Die Lehrperson achtet darauf, dass die Schulhausregeln jährlich mit allen Akteuren besprochen und bei Bedarf geändert werden.	
Erkenntnisse in Bezug auf die Kriterien/den Baustein:	

Gestaltung der Klassengemeinschaft

Armin Weingartner

Eine verbindende Nervosität ging an diesem besonderen Tag durch die erste Sekundarklasse von Frau Studer. Es war der letzte Schultag vor den Weihnachtsferien und gleichzeitig der Abschluss eines kleinen Weihnachtsprojektes. Es wurde von Frau Studer Mitte November «als Dezemberprojekt» angeregt und eine Woche später vom Klassenrat beschlossen. Zuerst suchte die Klasse ein Motto. Erkorren wurde aus einer ganzen Anzahl von Vorschlägen der Leitspruch «Gemeinsam sind wir stark – auch in den dunklen Dezembertagen!» Jedes Kind leistete einen Bastelbeitrag zum Schmuck des Klassenzimmers. Im Deutschunterricht kreierten die Schülerinnen und Schüler kurze Weihnachtsgeschichten. Ausgeloste Dreiergruppen trugen zu Beginn einer jeden Lebenskundelection ein besinnliches Adventsgedicht vor. Jedes Kind schrieb drei positive Eigenschaften über jede Mitschülerin bzw. über jeden Mitschüler auf und übergab sie Frau Studer. Sie tippte sie ab und verfasste damit individuelle Weihnachtsbriefe voller positiver Verhaltensmerkmale. Pärchen für das beliebte «Schutzengelispiel» wurden gelost. In Vierergruppen backten die Schülerinnen und Schüler in der Hauswirtschaft Weihnachtsguetzli, stellten phantasievolle Etiketten mit der Aufschrift «Frohe Weihnacht – SK 1B» her und fertigten damit 50 kleine Geschenksäckchen an, mit denen in der Vormittagspause Menschen im Dorf überrascht und erfreut werden sollten. Gemeinsam wurde für das Mittagessen im Klassenzimmer ein Buffet geplant, für das jede Schülerin bzw. jeder Schüler einen Beitrag leistete. Es leitete zu einem zweistündigen Spielnachmittag über, an dessen Ende «die Spielkönigin» bzw. «der Spielkönig» ermittelt wurde. Er oder sie hatte die Aufgabe, jedem Kind den Weihnachtsbrief zu verteilen. Darauf wurde das Schutzengelispiel aufgelöst. Den Abschluss dieses tollen Tages bildete der Klassenkreis, in dessen Mitte eine Kerze brannte. Jede Schülerin bzw. jeder Schüler ergänzte den Satz «Die SK 1B ist für mich wie ein Weihnachtsbaum, der ...». Schliesslich wurde eine der im Deutschunterricht erarbeiteten Weihnachtsgeschichten vorgelesen. Frau Studer hatte sie abgetippt und unter die ganze Klasse aufgeteilt. Mit dieser Geschichte ging ein unvergesslicher Tag zu Ende. Dass er so gut gelang, ist keine Selbstverständlichkeit.

Zwar begann das Schuljahr ruhig. Frau Studer gab in den ersten Tagen in liebenswürdiger und ruhiger Art die wichtigsten Verhaltensregeln mit hoher Klarheit vor. Beharrlich forderte sie die Regeln konsequent ein. Trotzdem entstand nach wenigen Schulwochen Unruhe innerhalb der Klasse. Die Schülerinnen und Schüler verwickelten sich regelmässig in teilweise gehässige Streitigkeiten. Die Mädchen beklagten sich über das aggressive Verhalten einiger Jungen und die Jungen kritisierten

die petzenden Mädchen. Eltern riefen Frau Studer an und beklagten sich über Respektlosigkeiten unter rivalisierenden Schülergruppen. Die Klassenlehrerin ging all die Schwierigkeiten in umsichtiger Ruhe und Gelassenheit an, thematisierte die Probleme mehrmals im Klassenkreis und übertrug dem Klassenrat, den sie nach den Herbstferien initiiert hatte, zunehmend mehr Verantwortung.

Im Verlaufe des Spätherbstes beruhigte sich das Klassengeschehen zusehends. Die vielen Gespräche, aber auch die Regeln, die sich die Lernenden teilweise selber gegeben hatten, lenkten die Klassendynamik immer mehr auf einen Engelskreis, auf dessen Fundament das gelungene Dezemberprojekt wachsen, gedeihen und schliesslich erste Früchte bringen konnte.

Vorbemerkung

Querverbindungen können zu den Bausteinen «Pädagogische Beziehung», «Rituale und Regeln» und «Diskussion» in diesem Band gemacht werden.

Definition

In Anlehnung an Klein (2006) und Pilz (2010) ist eine Schulkasse zu Beginn ein soziales Gebilde, bestehend aus einer mehr oder weniger zufällig zusammengewürfelten Zwangsgemeinschaft von Kindern und Jugendlichen gleichen oder ähnlichen Alters.

Daraus entwickelt sich im Verlaufe der Zeit eine Klassengemeinschaft, die sich durch ein starkes Wir-Gefühl sowie durch Solidarität und Nähe unter den Schülerinnen und Schülern charakterisiert. Das starke Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler verleiht ihnen Sicherheit und Rückhalt.

Standford (2002, zitiert nach Pilz, 2010) betont in seiner Definition die Funktion von Klassengemeinschaften. Er bezeichnet erfolgreiche Schulklassen als «produktive Arbeitsgemeinschaften» (S. 28), die durch folgende Merkmale erkennbar sind:

- ▶ «Die Gruppenmitglieder verstehen und akzeptieren sich gegenseitig.
- ▶ Die Kommunikation ist offen.
- ▶ Die Mitglieder fühlen sich für ihr Lernen und Verhalten verantwortlich.
- ▶ Die Mitglieder kooperieren miteinander.
- ▶ Müssen Entscheidungen getroffen werden, gibt es festgelegte Verfahrensregeln.
- ▶ Die Mitglieder sind fähig, sich offen mit Problemen auseinanderzusetzen und ihre Konflikte auf konstruktive Weise zu lösen» (S. 28f.).

Leitfragen

Wieso ist Klassengemeinschaft wichtig?

Es gibt deutliche empirische Belege dafür, dass ein gutes Unterrichtsklima nachhaltig positive Auswirkungen auf die Leistungsbereitschaft und das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler hat. Es lenkt deren Einstellung zu Schule und Unterricht sowie deren Sozialverhalten und Interessenentwicklung in eine positive Richtung: «Wenn das Lernklima als positiv wahrgenommen wird, können die Schüler ihre Fähigkeiten und Interessen besser entfalten und dadurch zu besseren kognitiven, methodischen und sozialen Lernleistungen kommen. Das Klima macht die Schüler nicht klüger, aber es hat eine «katalysierende Wirkung» (Meyer, 2004, S.53) auf weitere Merkmale guten Unterrichts. In einer Klassengemeinschaft dominieren gegenseitiger Respekt, Gerechtigkeit und Fürsorge. Regeln werden eingehalten. Verantwortung wird von allen Mitgliedern wahrgenommen. Eine solche Klassengemeinschaft ist ein Nährboden für den Aufbau tragender Beziehungen, die es allen Lernenden und Lehrenden ermöglichen, sich in Kongruenz, Akzeptanz und Empathie zu begegnen. Nach Rogers (1984) sind diese drei Begriffe unabdingbare Voraussetzungen für die Entwicklung eines Unterrichtsklimas, das Lernen fördert: «Jedesmal, wenn es mir gelungen ist, eine Gruppe – und damit meine ich alle Mitglieder, mich eingeschlossen – in eine Gemeinschaft von Lernenden zu verwandeln, dann hat sich eine fast unglaubliche Erregung ausgebreitet. Neugierde freizusetzen; Individuen zu erlauben, sich in neue Richtungen zu stürzen, die von ihren eigenen Interessen diktiert sind; den Forschungssinn zu entfesseln; Dinge offen zu legen, dass sie hinterfragt und untersucht werden können, zu erkennen, dass sich alles in einem Änderungsprozess befindet – das ist eine Erfahrung, die ich nie vergessen kann» (S.106).

Auf die hohe Bedeutung eines guten Klassenklimas weisen zudem Befunde aus der Neurobiologie hin: «Entscheidende Voraussetzungen für die biologische Funktionstüchtigkeit unserer Motivationssysteme sind das Interesse, die soziale Anerkennung und die persönliche Wertschätzung, die einem Menschen von anderen entgegengebracht werden» (Bauer, 2007, S.19f.). In einer Klassengemeinschaft, in der sorgfältig, sensibel und achtsam interagiert und kommuniziert wird, entwickeln sich verlässliche Beziehungen. Diese wiederum sind nach Schulz von Thun (1990) entscheidend bei der Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler: «Nach «heutiger Auffassung vollzieht sich die Persönlichkeitsbildung weniger nach Massgabe dessen, was gelehrt wird («sachlicher» Lernstoff), sondern nach Massgabe der Zigttausend von Bezie-

hungsbotschaften, die das Kind und der Schüler zu seiner Person empfängt» (S.157). Neben dem eigentlichen Lernstoff geht es im Unterricht ganz wesentlich immer auch um Werte und den Aufbau von überfachlichen Kompetenzen, was man nicht nur daran erkennt, auf welchem Leistungsniveau sich eine Klasse bewegt und «wie sie bei Vergleichsarbeiten abschneidet, sondern insbesondere daran, wie die Schüler in der Klasse miteinander umgehen – vor allem mit den Schwächeren und den Aussenseitern – also an dem Klima, das in der Klasse herrscht» (Mittelstädt & Tewes, 2012, S. 9).

Wie kann die Entwicklung einer Klassengemeinschaft gefördert werden?

Für den gezielten Aufbau einer Klassengemeinschaft, die sich durch ein kooperatives Arbeits- und Unterrichtsklima auszeichnet, schlagen Friedrichs und Schubert (2013, S. 14) «eine Art Drei-Säulen-Modell» vor:



Abbildung 4: Das Drei-Säulen-Modell (Friedrichs & Schubert, 2013, S. 14)

Ermutigung: Mit Ermutigung ist eine professionelle pädagogische Haltung gemeint und bedeutet mehr und anderes als das gut gemeinte «Du schaffst das schon» oder «Du musst dich einfach anstrengen, dann klappt's auch!» (ebd., S. 19). Ermutigung zeigt sich als einfühlsam herausfordernd, stellt realistische Erwartungen an die Lernenden, fokussiert auf deren Zonen der proximalen Entwicklung und bleibt dabei immer wertschätzend. Die Bezugsnorm beim Vergleich von Lernerfolgen ist das Individuum. Jeder einzelnen Schülerin bzw. jedem einzelnen Schüler sollen Lernerfolg und damit die motivierende Erfahrung von Selbstwirksamkeit ermöglicht werden. Dabei geht es um «das Erleben, Anforderungen aus eigener Kraft bewältigt zu haben, und das daraus resultierende Vertrauen, auch zukünftigen Herausforderungen aufgrund der

eigenen Fähigkeiten gewachsen zu sein» (ebd., S. 20). Ermutigung richtet die Aufmerksamkeit auf die Bereitschaft der Lernenden, sich anzustrengen und sich mit den gestellten Lernaufgaben bestmöglich auseinanderzusetzen. Gewürdigt werden die individuellen Fortschritte. Ermutigung meint damit viel mehr als Lob, das sich in erster Linie auf Ergebnisse bezieht. Ermutigende Äußerungen beziehen sich auf die konkreten einzelnen Lernschritte im Entwicklungsprozess und lassen die Jugendliche bzw. den Jugendlichen erkennen, dass an ihre bzw. an seine Entwicklungsfähigkeit geglaubt wird.

Kommunikation: Unterrichten ist stets eine Vermittlungsaufgabe zwischen den lernenden Subjekten und den zu lernenden Inhalten. Diese Vermittlung basiert auf Kommunikation. Die Summe aller gelingenden Interaktionen zwischen den an den Lernprozessen Beteiligten spiegelt sich in der Klassengemeinschaft und dem Lernklima. Deshalb fällt der Kommunikation als zweite Säule beim Aufbau einer Klassengemeinschaft eine hohe Bedeutung zu. «Lernprozesse ereignen sich dadurch, dass man etwas wiederholt praktiziert, Erfahrungen macht und Emotionen mit dem Lerngegenstand verbindet, möglichst positiv besetzte Gefühle. Das betrifft auch das Lernen des Gesprächs. Respektvolles Miteinander-Sprechen kann nur durch das respektvolle Miteinander-Sprechen gelernt werden.» (ebd., S.31; vgl. Baustein «Diskussion»).

Partizipation: Lernen ist ein individueller Konstruktionsprozess. Jedes Individuum ist Subjekt seines eigenen Lernprozesses. Daher ist ein Unterricht, an dem die Schülerinnen und Schüler partizipieren können, Voraussetzung für ein nachhaltiges Lernen. »Partizipation als ein Prinzip von Unterricht und Klassenleben nimmt das Bedürfnis von Kindern nach Mitgestaltung und Mitverantwortung auf. Kinder, die verantwortlich handeln, spüren ihre eigene Wirksamkeit und erfahren unmittelbar, was sie können. Die Erfahrung von Selbstwirksamkeit ist grundlegend für die Entwicklung eines positiven Selbstkonzeptes» (ebd., S. 40).

Wie entwickelt sich eine Klassengemeinschaft?

Eine Schulklasse ist ein soziales Gebilde, das sich nachhaltig auf die Entwicklung der Persönlichkeit auswirkt. Sie bietet es einen Schonraum, in dem Heranwachsende Wirkungen ausloten und Grenzen austesten können. Hier entstehen Freundschaften, dort scheitern sie, da bilden sich Cliques, dort wird ausgegrenzt und gemobbt. Konfliktfelder bauen sich auf und führen zu spürbaren Spannungen. Diese Konflikte bergen ein Potenzial, das es zu nutzen gilt. Werden sie erfolgreich gelöst, wächst die ursprüngliche Zwangsgemeinschaft zu einer Gemeinschaft heran, in der Probleme konstruktiv angegangen

und gelöst werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen lernen, sich zu integrieren, sich zu gedulden und sich zu disziplinieren, sodass verschiedene Kleingruppen oder Einzelne nicht gegeneinander, sondern miteinander arbeiten. Bei diesem Prozess verlieren einzelne Mitglieder zwar ein Stück Freiheit. Sie gewinnen aber Handlungssicherheit und Geborgenheit dank einer Lern- und Lebensgemeinschaft, die sich immer mehr festigt und ein Gefühl von Zusammengehörigkeit verleiht. Dieses «Wir-Gefühl» ist der Nährboden für eine fördernde Lernatmosphäre. «Damit aus einer Ansammlung von etwa 30 Kindern eine gute Lerngemeinschaft wird, gilt es, vom ersten Schultag an auf eine von gegenseitigem Respekt geprägte Gemeinschaftsbildung zu achten – und jedem Kind gleichzeitig zu zeigen, dass man es beachtet und sich für seine Person interessiert. Dann kann eine Klasse entstehen, in der sich die Schüler/innen wohlfühlen und in der sie gut arbeiten können. Wichtig ist, dass jedes Kind immer wieder erlebt, dass es dazugehört und einen Platz in der Gemeinschaft der Klasse hat. Dies ist die Basis für ein lernförderliches Klassenklima»(ebd., S.49). Wie komplex und dynamisch das System Schulklasse ist, zeigt sich einerseits im Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit nach Helmke (2014), auf das weiter unten noch näher eingegangen wird und andererseits im Eisberg-Modell, das auf Sigmund Freud zurückgeht:



Abbildung 5: Das Eisberg-Modell (Klein, 2006, S. 12)

Die Sachebene ragt aus dem Wasser und ist für alle sichtbar und wahrnehmbar. Sie ist das obere Siebtel des Eisbergs, der aus dem Wasser ragt. Darunter verbirgt sich mit sechs Siebteln die Dynamik der Gefühlsebene der einzelnen Klassenmitglieder. Die Prozesse der Gefühlsebene sind für die meisten weder

sichtbar noch wahrnehmbar, führen aber oft zu schwierigen und konfliktreichen Verhaltensweisen. Sie können gewinnbringend genutzt werden, wenn sie im Unterricht angegangen und bearbeitet werden. Sie verlaufen in unterschiedlichen Phasen.

Welche Phasen der Gemeinschaftsbildung durchläuft eine Schulklasse?

Tuckmann (1965) entwickelte ein Modell der Gruppenentwicklung, welches als Fünfphasenmodell bekannt wurde.

Phase 1 – Forming: Ankommen und sich orientieren

Es ist kennzeichnend für diese Phase, dass sich die Gruppenmitglieder aufgrund der labilen Situation kaum natürlich und kongruent geben. Das Ziel einer jeden Schülerin und eines jeden Schülers ist dazuzugehören. Deshalb stehen Orientierung und sich Kennenlernen im Vordergrund. «Die einen sind besonders zurückhaltend, andere spielen sich in den Vordergrund; einige versuchen, sehr schnell mit vielen in Kontakt zu treten, andere nehmen eine Beobachterrolle ein. [...] Viele Kinder verhalten sich zunächst relativ angepasst und richten sich stark nach Regeln, von denen sie vermuten, dass diese in der Schule gelten. Sie orientieren sich daran, was «man» – ihrer Wahrnehmung nach – macht» (Friedrichs & Schubert, 2013, S. 51). Die prägenden Kräfte des erstens Eindrucks, von Sympathie und Antipathie spielen eine wichtige Rolle.

Nach Risch und Schwarz (2004) kann diese Phase gewinnbringend genutzt werden, wenn den Mitgliedern die Möglichkeit geboten wird, «sich rasch und unkompliziert kennen zu lernen» (S. 79). Auch sollte den Schülerinnen und Schülern in dieser Phase erst recht die Möglichkeit geboten werden, über sich zu reden und eigene Erlebnisse einzubringen. Besonders zu beobachten sind verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler, die sich ihren Mitlernenden und Lehrkräften gegenüber aggressiv verhalten, Gruppenaktivitäten verweigern, Einzelarbeit bevorzugen und den Wunsch nach sofortiger Aufstellung von Gruppenregeln vorbringen. Dahinter kann sich nach Grossmann eine soziale Angst verstecken: «Alle diese Kinder schützen sich vor zu grosser Nähe, vor seelischem Kontakt mit anderen Gruppenmitgliedern.» Unsensible Zurechtweisungen oder Strafen wären in dieser Situation fatal, «weil ein Kind mit sozialer Angst in der Befürchtung, mit seiner Persönlichkeit nicht angenommen zu werden, bestätigt würde. Deshalb ist hier besonderes Fingerspitzengefühl erforderlich.» (2002, S. 69, zitiert nach Friedrichs & Schubert, S. 53). Wichtig ist, dass die Lehrperson in dieser Phase mit wenigen aber klaren Regeln, die konsequent einzufordern sind, Sicherheit schafft.

Phase 2 – Storming: Konfrontation und Konflikt

Normalerweise haben die Schülerinnen und Schüler nach einigen Wochen Vertrauen in die neue Klasse gefasst. Sie sind angekommen und fühlen sich sicherer. Deshalb beginnen viele, in dieser Phase mehr von sich zu zeigen. Eigene Bedürfnisse und Vorstellungen werden vertreten. Es geht um Macht, Einfluss und Status innerhalb der Klasse. Konflikte treten auf, Machtkämpfe werden ausgetragen und es kommt zu Gruppenbildungen innerhalb der Klasse. In dieser unruhigen Phase von Gärung und Klärung ist ein klarer Orientierungsrahmen hilfreich. Die Lehrperson unterstützt die Lernenden «aktiv bei der Entwicklung von Normen für ein befriedigendes und konstruktives Miteinander. Für die Klassengemeinschaft sind hier Normen wie: Kommunikation, Kooperation, Vereinbarungskultur, Interaktion, gewaltfreie Konfliktaustragung sinnvoll, gekoppelt mit der Möglichkeit für den Einzelnen, seine eigene Persönlichkeit und sein Selbstwertgefühl entwickeln zu können» (Risch & Schwarz, 2004, S. 79). Hilfreich sind besonders in diesen konflikträchtigen Situationen gemeinschaftsfördernde Erfahrungen erlebnispädagogischer Art, (Interaktions-) Spiele, Exkursionen oder Projekte, in denen die Klasse als Ganzes gefordert ist. Zudem ist es in dieser Phase oft günstig, den Klassenrat einzuführen (vgl. Baustein «Diskussion»), der die Lernenden darin unterstützt, miteinander Lösungen zu finden. Die Klassenlehrperson initiiert Klassenregeln, lässt die Schülerinnen und Schüler in stets wechselnden Gruppen arbeiten und ist achtsam, wenn Schülerinnen oder Schüler ausgegrenzt werden. In solchen Situationen muss sie unmissverständlich Position beziehen. Die Gärungs- und Klärungsphase ist für die Lehrpersonen im Allgemeinen und die Klassenlehrperson im Speziellen eine anstrengende Aufgabe. Wenn es aber gelingt, die Konkurrenz- und Machtkämpfe konstruktiv zu meistern, stellt sich in der Regel recht bald eine spürbare Beruhigung ein, wie es sich auch im Praxisbeispiel zeigt. Die vordringlichste Aufgabe der Lehrperson ist die Vorgabe eines für alle Schülerinnen und Schüler klaren Rahmens.

Phase 3 – Norming: Konsens, Kompromiss und Kooperation

Durch konstruktive Auseinandersetzungen eröffnet sich den Schülerinnen und Schülern die Chance, zu einer starken Gemeinschaft heranzureifen. In Klärungsprozessen haben sie sich in ihrer Unterschiedlichkeit wahrgenommen. Sie haben erlebt, dass es normal und gut ist, verschieden zu sein. Sie haben sich gegenseitig besser kennengelernt und Interesse am anderen entwickelt. Sie haben erfahren, dass sie aufeinander angewiesen sind und voneinander lernen können.

Ein Gefühl von Zusammengehörigkeit hat sich entwickelt. Damit ist die Basis für eine gelingende Zusammenarbeit gelegt, wie es sich im Beispiel der Sek 1B von Frau Studer deutlich

zeigte. Normalerweise bezieht sich das entstandene Wir-Gefühl in erster Linie auf das Bewusstsein der Zugehörigkeit zu einer Schulklasse im Sinne von «Ich bin eine Schülerin oder ein Schüler der Sek 1B» (vgl. u. a. Brüggens in Schäfers 1980, S. 231, zitiert nach Pilz, 2010, S.34f.). Die erfolgreiche Bewältigung der ersten beiden Phasen ermöglicht es der Lehrperson, den Schülerinnen und Schülern beim Finden von Konsens- und Kompromisslösungen Eigenverantwortung zu übertragen und sich mit achtsamer, stets unterstützender Präsenz zurückzunehmen.

Phase 4 – Performing: Arbeitslust und Produktivität

In dieser Phase kann im Unterricht intensiv lernstoffbezogen gearbeitet werden. Friedrichs und Schubert (2013) weisen auf die Gefahr hin, dass Klassen sich in dieser Phase bewusst mit anderen Klassen vergleichen. «Die damit verbundene Abgrenzung gegenüber Parallelklassen hat für die Identifikation mit der eigenen Klasse eine wichtige Funktion – im Vergleich mit anderen tritt die eigene Klassenidentität deutlich zutage» (S. 64).

Durch ihre Vorbildfunktion können die Lehrpersonen durch das Vorleben von Wertschätzung Entscheidendes dazu beitragen, damit diese Dynamik nicht zu einer offen ausgetragenen Rivalität zwischen Parallelklassen führt, «denn Kinder und Jugendliche lernen Sozialverhalten in erster Linie mimetisch, indem sie – unbewusst – das Verhalten von wichtigen Bezugspersonen verinnerlichen und nachahmen» (ebd., S. 64).

Phase 5 – Adjourning: Abschluss und Abschied

Der Abschluss der gemeinsamen Arbeits- und Lebenszeit ist Teil der Entwicklung der Klassengemeinschaft. Die Schülerinnen und Schüler stehen in einer emotionalen Beziehung zu einander. Sich zu trennen ist schwierig.

Den Lehrpersonen im Allgemeinen und der Klassenlehrperson im Speziellen fällt die anspruchsvolle pädagogische Aufgabe zu, die Schülerinnen und Schüler bei diesem Abschiedsprozess professionell zu unterstützen, indem sie diesen Loslösungsprozess gestalten und sensibel begleiten.

Wofür ist das Fünfphasenmodell für den Unterrichtsalltag hilfreich?

Es zeigt, dass das Zusammenwachsen einer Zufallsgemeinschaft junger Menschen zu einer Klassengemeinschaft ein gestaltbarer, oft konfliktreicher, sicher in den seltensten Fällen harmonischer Prozess ist. Es kann die Lehrperson bei der Frage unterstützen, wie sie alltägliche, schwierige und spannungsgeladene Konfliktsituationen professionell angehen kann. In

welchen Situationen ist eine bewusst hohe Präsenz wichtig? Wann ist ein lenkendes Eingreifen angebracht, wann eher ein aufmerksames physisch präsent Beobachten? Wann soll sich die Lehrperson zurücknehmen und sich auf die Aufgaben der Lernbegleitung beschränken? Was ist zu thematisieren, was anzuordnen und durchzuziehen? Es hilft, das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in bestimmten Phasen der Gruppen- und Gemeinschaftsentwicklung zu verstehen, woraus ein adäquates Verhalten abgeleitet werden kann. Zu beachten ist allerdings, dass sich die fünf Phasen in den seltensten Fällen linear entwickeln. Sprunghafte Prozessbewegungen sind ebenso möglich wie regressive Phasen, allem voran dann, wenn das Gemeinschaftssystem durch weggehende oder neu dazu kommende Schülerinnen und Schüler destabilisiert wird.

Was können Lehrpersonen zur Entwicklung einer Klassengemeinschaft beitragen?

Die Nachhaltigkeit und Bildungswirksamkeit von Unterricht erschöpft sich nicht in der Vermittlung von Inhalten und Methoden. Helmke (2014) entwickelte ein «Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit», das die vielfältigen Wirkkräfte von Unterricht aufzeigt. Die Lehrperson unterbreitet im Unterricht ein Angebot, dessen Nutzung von den Schülerinnen und Schülern je nach Kontext, familiärem Hintergrund und Lernpotenzial abhängig ist. Die Lehrperson wirkt mit ihrer Expertise in Diagnostik und Klassenführung sowie durch ihre Erwartungshaltungen auf verschiedenen Ebenen des Modells auf die Lernenden ein. «Die Erwartung der Lehrperson überträgt sich auf die Schüler» (Brohm & Enders, 2015, S. 38). Daraus ist ersichtlich, dass Unterricht viel mehr ist als die Summe aller durchgeführten Lernarrangements. Für den Lernerfolg ist das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden von zentraler Bedeutung – Erziehung ist Beziehung! Damit die Kinder und Jugendlichen ihr Selbstwertgefühl und ihre Selbstwirksamkeit stärken können, brauchen sie verlässliche Beziehungen, Freiräume und immer wieder das Gefühl, «etwas zu können». Bauer hebt diesbezüglich besonders hervor:

Kinder und Jugendliche haben ein Grundbedürfnis nach Beziehung. Warum? Sie wollen sich in uns, ihren erwachsenen Bezugspersonen, spiegeln. Der unbewusst an uns gerichtete Auftrag eines Kindes lautet:

Lass mich spüren, dass ich da bin! Zeige mir, wer ich bin, das heisst, wo meine Stärken und Schwächen liegen! Und: Zeige mir, wer ich werden kann, wo meine Entwicklungspotenziale sind!

Umsetzungsbeispiele

Um das zu erfahren brauchen Kinder Beziehungen, sowohl mit Eltern als auch mit Lehrerinnen und Lehrern. Wenn sie diese nicht bekommen, ernten wir Disziplinlosigkeit und Aggression

(Bauer, 2007, zitiert nach Friedrich & Schubert, 2013, s.13.)

Disziplinschwierigkeiten, Aggressionen und Unterrichtsstörungen sind oft Symptome und damit versteckte Hinweise von Unstimmigkeiten, sei es in der Beziehung zwischen Lehrperson und einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Schülergruppen, sei es innerhalb der Klasse. Die Entwicklung einer Klassengemeinschaft verläuft auf instabilem Grund, ist krisenanfällig und gerät immer wieder aus dem Gleichgewicht. Werden Krisen weniger als Schicksal, sondern vielmehr als Chance gesehen, werden sie zu wertvollen pädagogischen Aufgaben. Dabei ist das Vorbild der Lehrperson bedeutsam. In welcher Art gestaltet sie schwierige und konfliktreiche Situationen? Optimistisch, geduldig und doch beharrlich? Glaubwürdig und stimmig handelnd in hoher Verlässlichkeit und Klarheit? Traut sie Schülerinnen und Schülern, die ein auffälliges Verhalten zeigen, eine positive Entwicklung zu? Die Lernenden beobachten zudem genau, wie die Lehrperson mit Kolleginnen und Kollegen, den Eltern und den Lernenden umgehen, die den Leistungsanforderungen nicht gewachsen sind und Misserfolge zu verarbeiten haben. Ist ihr bewusst, welche Kränkung für viele Schülerinnen und Schüler damit verbunden ist, wenn sie in andere Niveaus versetzt werden und nicht mit den anderen Schülerinnen und Schülern weitergehen können? Ein achtsam sensibler Umgang der (Klassen-) Lehrperson mit all den vielschichtigen Prozessen, die im dynamischen System Klasse ablaufen, führt zu einer Stärkung der Klassengemeinschaft, die sich in einem Unterrichtsklima spiegelt, in dem die Lernenden motiviert und erfolgsorientiert miteinander arbeiten.

- ▶ Im Sinne der Bedeutung des ersten Eindrucks den Einstieg in die Arbeit mit einer neuen Klasse sorgfältig durchdenken und gemeinschaftsbildende Aktivitäten vorsehen
- ▶ Ein Klassenleitbild erarbeiten
- ▶ Klassenzimmer gestalten (wechselnde Dekorationen, gemeinsames farbiges Klassenbanner erarbeiten, eine Schülerinnen-/Schülerecke einrichten)
- ▶ Partizipation ermöglichen durch einen Klassenrat
- ▶ Gemeinsame Erlebnisse ermöglichen durch Klassenfeiern (gemeinsame Spieltage, Weihnachten, Dreikönigstag, Fasnacht, Ostern, Schulschluss)
- ▶ Einen erlebnispädagogischen Tag initiieren, mit der Klasse planen und durchführen
- ▶ Gemeinsame Erlebnisse ermöglichen durch Lehrausgänge, Besuch von Veranstaltungen, Schulreisen, Klassenlager
- ▶ Gemeinsame Erlebnisse schaffen durch die Gestaltung von Eltern-Klassen-Lehrpersonen-Treffen
- ▶ Gemeinsame Erlebnisse ermöglichen durch Produktionen (Ausstellungen, Theater, Gesangsaufführungen, Aktionen)
- ▶ Ein Abschlussprojekt initiieren
- ▶ Dem Abschied Raum geben und ihn bewusst gestalten

Umsetzungshilfen

- ▶ Genaues Zuhören modellhaft vorleben
- ▶ Die eigene (vor allem auch non-verbale) Interaktion sowie diejenige der Schülerinnen und Schüler beobachten und bei Auffälligkeiten thematisieren
- ▶ Zu Beginn den Fokus auf das Kennenlernen der Schülerinnen und Schüler legen
- ▶ Die Schülerinnen und Schüler möglichst schnell beim Namen nennen
- ▶ Sensible Beobachtung von Kräften, die gemeinschaftsfördernd oder gemeinschaftshemmend wirken
- ▶ Interaktive Spiele zu den einzelnen Gruppenphasen
- ▶ Klassengemeinschaft zur Sprache bringen, indem beispielsweise Feedbacks organisiert und thematisiert werden
- ▶ Wechselnde Sitzordnungen (zum Beispiel nach Ferienunterbrüchen)
- ▶ Häufig wechselnde Gruppen bei kooperativen Aktivitäten
- ▶ Auffällige Verhaltensweisen unter vier Augen mit einer Grundhaltung von Wertschätzung, Empathie, Ermutigung und Klarheit besprechen
- ▶ Probleme im Klassenkreis benennen, besprechen, Lösungsvorschläge sammeln, sich auf eine Lösung einigen, gemeinsam Massnahmen festlegen für den Fall, dass die vereinbarte Lösung missachtet wird und dann die Vereinbarungen konsequent einfordern und durchsetzen
- ▶ Eine Konflikt- und Kommunikationskultur pflegen im Sinne von «Konflikte haben Vorrang»
- ▶ Ritualisierte Abläufe (Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale, Beginn und Abschluss einer Lektion mit einer Kreisaktivität, Geburtstagsrituale) initiieren und leben
- ▶ Einen Klassensprecher / eine Klassensprecherin bestimmen (lassen)
- ▶ Tandems bilden zur Sammlung von Materialien, wenn ein Tandemspartner nicht im Unterricht sein kann
- ▶ Lernpartnerschaften anregen

Literatur

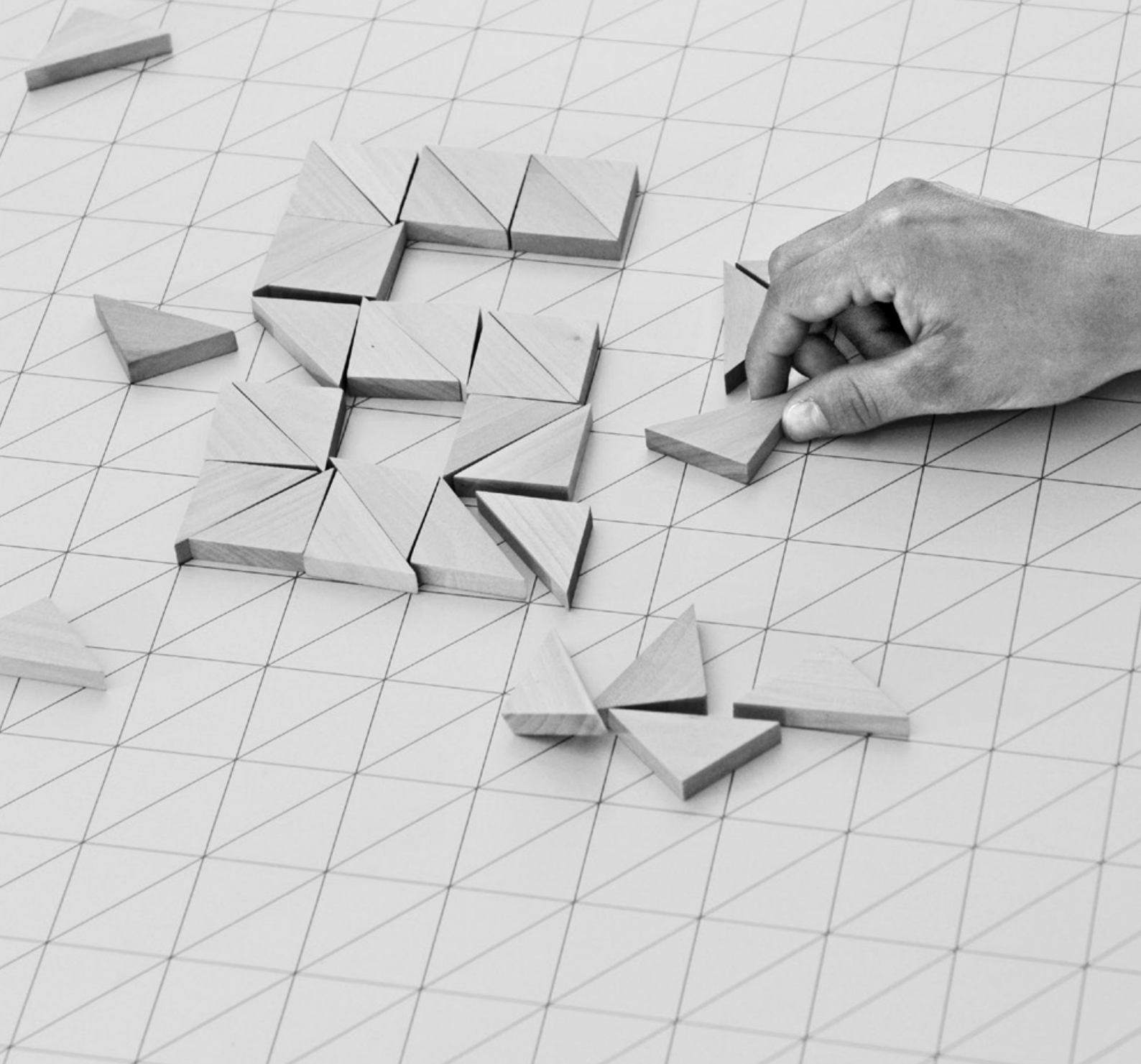
- ▶ Brohm, M. & Enders, W. (2015). *Positive Psychologie in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- ▶ Bauer, J. (2007). *Lob der Schule*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- ▶ Friedrichs, B. & Schubert, N. (2013). *Das Klassenlehrer-Buch für die Sekundarstufe*. Weinheim und Basel: Beltz.
- ▶ Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (5. Aufl.). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- ▶ Klein, K. (2006). *KlassenlehrerIn sein. Strategien, Tipps, Praxishilfen*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- ▶ Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- ▶ Mittelstädt, H. & R. Tewes F. (2012). *99 Tipps für Klassenlehrer*. Berlin: Cornelsen.
- ▶ Pilz, M. (2010). *Die Entwicklung einer Schulklasse als Gruppe hin zur Klassengemeinschaft*. Norderstedt: Books on Demand.
- ▶ Reisch, R. & Schwarz, G. (2004). *Klassenklima – Klassengemeinschaft* Wien: öbv et hpt.
- ▶ Rogers, C. (1984). *Lernen in Freiheit*. München: Kösel.
- ▶ Tuckman, B. W. (1965). Developmental Sequences in Small Groups. *Psychological Bulletin*, 63, 348–399.

Kriterienblatt «Gestaltung der Klassengemeinschaft»

Kriterien:	Kommentar / Notizen:
1. Die Lehrperson achtet darauf, dass die Kommunikation im Klassenzimmer getragen ist von spürbarer Wertschätzung, Ermutigung und Empathie.	
2. Die Lehrperson kümmert sich darum, dass die Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern sowie der Lernenden untereinander sensibel und achtsam ist.	
3. Die Lehrperson legt Wert auf genaues Zuhören untereinander.	
4. Die Lehrperson sorgt dafür, dass die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts in wechselnden Zusammensetzungen kooperieren.	
5. Die Lehrperson initiiert die Erarbeitung eines Klassenleitbilds.	
6. Die Lehrperson richtet mit den Lernenden einen Schüler/innenrat ein.	
7. Die Lehrperson begleitet die Klasse bei der Bestimmung einer Klassensprecherin bzw. eines Klassensprechers.	
8. Die Lehrperson bemüht sich, ritualisierte Abläufe sichtbar zu machen.	
9. Die Lehrperson unterstützt das Initiieren von gemeinschaftsbildenden Klassenaktivitäten.	
10. Die Lehrperson erarbeitet mit der Klasse gemeinsam zu tragende Lösungen bei Problemen und Konflikten.	

Bausteine

2. Reaktion



Zum Umgang mit Unterrichtsstörungen

Werner Hürlimann

Im Berufspraktikum unterrichten die Studierenden über fünf Wochen hinweg ihre Klassen in völlig eigener Verantwortung. Damit sie dennoch eine Möglichkeit zum Austausch haben, wurde auf Moodle eine Beratungsplattform eingerichtet, auf welcher man seine Sorgen und Fragen formulieren kann. Fragen zur Klassenführung und insbesondere zum Umgang mit Unterrichtsstörungen machen jeweils den Hauptteil aller Einträge aus.

Hallo zusammen

Ich unterrichte eine lebhaftere Klasse. Sie arbeiten gut mit, fragen viel und sind interessiert und energiegeladener. Ausserdem pflegen sie einen guten Umgang mit- und untereinander. Meine Praxislehrperson und ich haben eine etwas geteilte Meinung bezüglich der Wahrnehmung, Bezeichnung und den zu ergreifenden Massnahmen bei Unterrichtsstörungen. Sie erteilt jeweils umgehend und ohne Verwarnung Einträge ins Eltern-Kontaktheft; teilweise auch für minimale Unterrichtsstörungen, die ich nicht als gravierend bewerte. Sie erwähnt auch, dass sie es als wichtig empfindet, die Schülerinnen und Schüler bei den selbstständigen Arbeitsphasen zu beobachten und dann – bei nicht adäquatem Arbeitsverhalten – Einträge zu erteilen. Mir ist auch schon aufgefallen, dass sie über störendes Verhalten eines Schülers klagte, was mir gar nicht aufgefallen ist. Ich sträube mich etwas gegen dieses harte Vorgehen. Ich sehe dabei die Gefahr, dass die Massnahme eines Eintrags an Bedeutung verliert und die Beziehung zu den Schülern leidet (Vereinzelte Schüler haben bis zu 45 Einträge!). So habe ich mich entschieden, dies anders zu handhaben. Ich habe die Klasse darauf angesprochen, dass ich grundsätzlich der Meinung bin, dass sie auch arbeiten können sollten, ohne dass ich ständig auf der Lauer bin und Einträge mache. Sollte es aber wieder schnell sehr laut werden nach Ermahnungen, würde ich meine Toleranz einschränken, falls keine Besserungen eintreten würde. Ich beobachte bei anderen Klassen (C-Klassen) eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber Einträgen und suche daher nach anderen, nachhaltigeren Lösungen. Habt ihr Vorschläge? Welchen Umgang pflegen eure Praxis-schulen mit Unterrichtsstörungen?

Theorie

Vorbemerkung

Querverbindungen können zu den Bausteinen «Grundlagen der Klassenführung» «Pädagogische Beziehung», «Rituale und Regeln», «Strafen und Konsequenzen» «Individuelle Lösungen. Das lösungsorientierte Arbeiten» und «Konfliktlösung» in diesem Band gemacht werden.

Definition

Die vielfältigen Störungen des Unterrichts werden im pädagogischen Diskurs verschieden gedeutet und entsprechend definiert. Es lassen sich hierbei zwei Hauptlinien ausmachen. Eine erste legt den Schwerpunkt auf den Verstoss normativer Regeln von Schülerinnen und Schülern. Diese Verstöße werden als Disziplin Konflikte, Disziplinprobleme, Disziplinschwierigkeiten oder Verhaltensproblemen bezeichnet. Sie können innerhalb oder ausserhalb des Unterrichts auftreten. Im Rahmen einer Studie des LCH zu dieser Thematik erarbeitete Kummer die folgende Definition:

Disziplinschwierigkeiten

- ▶ entstehen durch Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern, die gegen die sachlich-strukturelle und/oder ethische Ordnung der Schule verstossen,
- ▶ in einer sozialen Interaktion und einem Machtverhältnis stattfinden,
- ▶ von der innerpsychischen Verfassung und dem soziokulturellen Umfeld abhängen und
- ▶ von Lehrpersonen als solche bewusst wahrgenommen werden (Kummer, 2000, S. 34).

In diesem Verständnis ist klar, dass es die Lernenden sind, die für die Störung des Unterrichts verantwortlich sind.

Die andere Argumentationslinie verhält sich neutraler und nimmt ausschliesslich das Phänomen in den Blick. Eine Unterrichtsstörung ist dann zunächst nichts mehr als die Störung des reibungslosen Unterrichtsflusses. Wer wen stört, ist hier nicht abgegrenzt. Winkel definiert in diesem Verständnis die Unterrichtsstörung wie folgt:

Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d. h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird. (Winkel, 2011, S. 29).

Der Unterricht wird so seiner eigentlichen Funktion beraubt. Nolting nennt dies daher die funktionale Definition und grenzt sie von der oben erwähnten normativen Definition ab (2013).

Makarova engte in ihrer Untersuchung zur Unterrichtsstörung den Begriff weiter auf die Störung der sozialen Ordnung des Unterrichts ein, die sich in Form von Regelverletzungen, Schwatzen, Dazwischenrufen, Rempelen etc. zeigen kann (2014, S. 128). Die soziale Ordnung kann dabei von beiden Seiten gestört werden: durch die Schülerinnen und Schüler wie durch die Lehrperson.

In diesem Baustein wird der Schwerpunkt mehr auf die Störung des Unterrichtsflusses und weniger auf die Disziplin Konflikte im Sinne eines abweichenden Schülerverhaltens gelegt.

Leitfragen

Das Phänomen Unterrichtsstörung: Wie lässt sich dieses beschreiben?

Die Störungen des Unterrichts sind vielfältig. Sie reichen von kaum feststellbaren nonverbalen Gesten bis hin zu veritablen Explosionen im Schulzimmer, wie sie in vielen Filmen und Büchern zum Gaudi des Publikums beschrieben werden. Damit überhaupt festgestellt werden kann, was eine Unterrichtsstörung ist, stellten Rattay, Schneider, Wensing und Wilkes (2011) ein psychologisches Klassifizierungsmodell der fünf Eskalationsstufen zusammen.

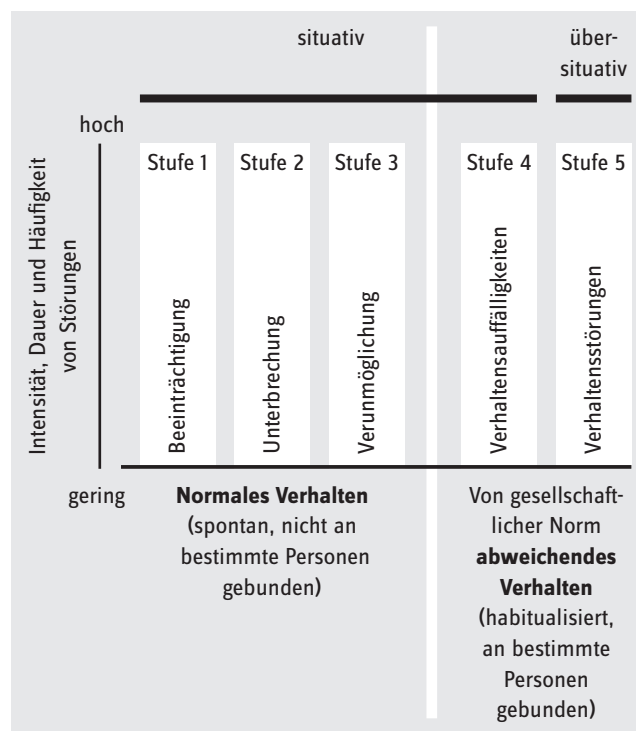


Abbildung 6: Psychologisches Klassifizierungsmodell der fünf Eskalationsstufen von Unterrichtsstörungen (Rattay et al., 2011, S. 65)

Die ersten drei Stufen werden noch als normales Verhalten betrachtet, welches nicht an bestimmte Personen gebunden ist. Nach der vorliegenden Definition tangieren diese den Bereich der Unterrichtsstörungen. Es beginnt bei Stufe I mit den Beeinträchtigungen (z. B. Zettel austauschen, tuscheln), führt weiter zu den Unterbrechungen (z. B. Handy läutet, Schüler kippt vom Stuhl) und mündet letztlich auf Stufe 3 in einer Verunmöglichung des Unterrichts (z. B. offene Auflehnung gegen einen Arbeitsauftrag). Die nächsten beiden Stufen 4 und 5 mit den Verhaltensauffälligkeiten resp. -störungen werden dann als ein von der gesellschaftlichen Norm klar abweichendes Verhalten taxiert (z. B. Schüler greift die Lehrperson tätlich an). Nolting (2013) grenzt weiter die aktiven von den passiven Unterrichtsstörungen ab. Erstere sind bewusst verursachte Störungen wie das Dreinrufen oder Schwatzen. Unter passiver Unterrichtsstörung versteht er den Mangel an erwünschtem Verhalten: Schüler beteiligen sich nicht am Unterricht oder vergessen ihre Materialien zu Hause (vgl. S. 12).

Wie werden die Unterrichtsstörungen wahrgenommen?

Gerade die vielen kleinen Störungen können durch die beteiligten Personen je nach Situation unterschiedlich registriert werden. Eine Variable hierbei ist die grundsätzliche Einschätzung der Störung aufgrund unterschiedlicher kultureller und gesellschaftlicher Normen und Sitten. Ein spontanes Lachen der Lernenden wegen einer lustigen Unterrichtssituation kann heute als Zeichen eines entspannten Klassenklimas gedeutet werden. Fünfzig Jahre früher oder in einem anderen Kulturkreis hätte dies vermutlich zu ernsthaften Ermahnungen geführt. Weiter gibt es von Lehrperson zu Lehrperson ein unterschiedliches Toleranzempfinden, ja selbst die gleiche Lehrperson kann je nach Situation und Zeitpunkt eine Störung unterschiedlich wahrnehmen und darauf reagieren. Makarova, Herzog und Schönbächler (2014) machten in diesem Zusammenhang eine interessante Feststellung. In ihrer Studie zur Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen stellten sie fest, dass in Klassen mit wenigen Unterrichtsstörungen ein eher unproblematisches Verhalten wie Unkonzentriertheit durch Lehrende wie Lernende bereits als Störung taxiert wird. In Klassen hingegen mit vielen Unterrichtsstörungen wird dieses Fehlverhalten schon gar nicht bemerkt und daher auch nicht als störend empfunden. Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass je lauter ein Grundklima in einer Klasse ist, desto extremer müssen auch die Störungen sein, damit sie durch die Beteiligten überhaupt wahrgenommen werden. In den lauten Klassen tendieren die Lehrpersonen darüber hinaus dazu, die Störungen im Sinne einer selbstdienlichen Verzerrung zu übersehen. Dies, weil ein Eingeständnis die eigenen Professionskompetenzen wohl in Frage stellen würden.

Wicki und Kappeler (2007) bestätigen diese Feststellung in ihrer Studie indirekt. Sie stellten fest, dass erfahrene Lehrpersonen mit wenig Störungsaufkommen in ihren Klassen auch eigene Fehler thematisieren und diese als Grund für die Störung erwägen. Eine hohe Sensibilität verbunden mit einer Fähigkeit zur selbstkritischen Reflexion könnte somit als Zeichen jener Lehrpersonen gelesen werden, die es schaffen, die Klasse ohne grössere Störungen zu führen.

Für Lehrpersonen sind die Unterrichtsstörungen oftmals sehr belastend. Grosse Siestrup (2010) bekräftigte in ihrer Untersuchung den Befund, dass Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikte zu den stärksten Beanspruchungsfaktoren im schulischen Alltag gehören. Lernende bewerten diese Störungen nicht immer negativ. Oftmals macht es ihnen auch Spass, und sie dienen als willkommene Abwechslung in einem oft als monoton wahrgenommenen Unterricht. Breidenstein (2006) bestätigt diese Bewertung in seinen ethnographischen Studien: Wer tagtäglich seinen Job als Schülerin bzw. als Schüler wahrnehmen muss, der möchte unterhalten sein. Der Unterricht muss somit einen gewissen Unterhaltungswert haben. Bietet dies nicht die Lehrperson, so sorgen die Lernenden dafür, dass sich dieser einstellt.

Wie lassen sich Störungen vermeiden?

Ein grundsätzlich störungsfreier Unterricht ist eine didaktische Fiktion (Lohmann, 2003), die sich nie einstellen wird, ja nie einstellen darf. Unterricht macht einen beträchtlichen Teil des Alltags der Schülerinnen und Schüler aus. Dieser muss als dynamische Konstellation mit vielen unberechenbaren Faktoren verstanden werden. Das unverhoffte Klopfen an der Tür, der ungewollte Schluckauf einer Schülerin, der kaum zähmbare Bewegungsdrang eines Schülers, der Konflikt der Schülerin mit ihrer Mutter oder ihrer Kollegin sind Gegebenheiten, die nicht unterdrückt werden können und sollen.

Viele Störungen sind aber nicht Produkt des Zufalls sondern fehlender Strategien der Lehrperson. Diese brauchen Handlungswissen, um auf Störungen adäquat reagieren zu können. Den Blick erstmals nicht mehr rein auf das Fehlverhalten der Schüler, sondern auf das Verhalten der Lehrperson gerichtet hat Kounin (1970) in seinen Forschungen zur Klassenführung in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts. Er stellte fest, dass der Grund vieler Störungen die Lehrperson selber ist. Dementsprechend postulierte er ein erwünschtes Verhalten der Lehrperson in vier Dimensionen:

1. Allgegenwärtigkeit (withitness and overlapping)

Gemeint ist hier die Präsenz der Lehrperson im Raum. Sie muss der Klasse den Eindruck vermitteln, dass sie alles sieht, dass ihr nichts entgeht, auch wenn sie mit einer anderen Tätigkeit wie z. B. einer Wandtafelschrift beschäftigt ist.

2. Reibungslosigkeit und Schwung (smoothness and momentum)

Gefordert wird hier ein möglichst reibungsloser Unterrichtsfluss. Störungen dieses Flusses sind zu vermeiden. Besonders angesprochen sind dabei die Übergänge im Unterrichtsverlauf. Diese werden in der Planung oft unterschätzt.

3. Aufrechterhaltung des Gruppenfokus

Obwohl die Klasse als Ganzes unterrichtet wird, sollte jede Schülerin und jeder Schüler stets das Gefühl haben, dass sie bzw. er auch persönlich angesprochen ist.

4. Programmierte Überdrossvermeidung

In diesem letzten Punkt spricht Kounin die Hochhaltung der Motivation an. Lernende bedürfen immer wieder stimulierender wie motivierender Anstöße im Verlaufe des Unterrichtsgeschehens. Gemeint ist hier aber auch die Rhythmisierung des Unterrichts durch verschiedene, einander ablösende Aktivitäten.

Kounins Hinweise zur Klassenführung sind alle als vorbeugende Massnahmen zur Vermeidung von Unterrichtsstörung zu verstehen. Damit wird auch deutlich, dass eigentlich nicht die Art des Umgangs mit Störungen entscheidend ist, sondern eine Klassenführung, die Störungen präventiv entgegenwirkt (Lohmann, 2003; Nolting, 2013).

Störungsprävention

Auch wenn der Baustein «Umgang mit Unterrichtsstörungen» im Teil «Reaktion» steht, ist für den Umgang mit Unterrichtsstörungen eine systemische Perspektive zielführend. So macht es Sinn, sowohl präventive als auch reaktive Massnahmen im Zusammenhang mit dem Thema «Unterrichtsstörungen» zu beachten (vgl. deshalb auch die Einleitung, das einleitende Kapitel «pädagogische Beziehung» und die Bausteine zur Prävention in diesem Heft).

Nicht überraschend ist ein gut geplanter und durchgeführter Unterricht die wirksamste Prävention gegen Störungen. Dazu gehören neben fachlichen und fachdidaktischen Bedingungen vor allem solche auf der Beziehungsebene. Angesprochen sind hier Aspekte wie die Wahrnehmungsfähigkeit (übrigens auch der eigenen Person, was sich u. a. im Auftreten zeigt), die gelingende Kommunikation mit den Schülerinnen und Schü-

lern sowie die Fähigkeit, die Kooperation der Schülerinnen und Schüler für das Unterrichtsgeschehen zu gewinnen.

Makarova, Herzog und Schönbächler (2014) sehen in der kooperativen Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler denn auch den Schlüssel zur Vermeidung von Unterrichtsstörung. Wenn es der Lehrperson nicht gelingt, die Schülerinnen und Schüler für sich zu gewinnen, fruchtet einseitiges, auch lehrbuchmässiges Eingreifen nichts. Von der Vorstellung, eine Lehrperson sei alleine für die soziale Dynamik ihrer Klasse verantwortlich und könne diese zweckrational herstellen, muss man sich verabschieden. Das Sozialsystem einer Klasse muss sorgfältig beobachtet und kooperativ gestaltet werden. Konstitutive Elemente dafür sind Einrichtungen wie der Klassenrat oder die Klassenregeln. Gerade bei der Einführung dieser Regeln ist kommunikatives Geschick verlangt. Nicht zu empfehlen ist, die Regeln gleich in der ersten Lektion normativ vorzulegen. Die stets vorhandene Selbstdisziplin soll unterstützt und die nötige Fremddisziplin erst bei Bedarf situativ eingeführt werden. Lohmann (2003) formulierte für die Definition von Klassenregeln einige hilfreiche Vorgaben. So sollten es so wenige wie möglich sein, sie sollten vernünftig, verständlich und verbindlich sein und sie sollten beobachtbar und durchsetzbar sein (vgl. S.133, sowie den Baustein «Rituale und Regeln» in diesem Heft). Dazu sollten diese im Einklang mit den allgemeinen Verhaltensregeln des Schulhauses sein. In diesem Zusammenhang wäre auch die Kooperation mit der Schulsozialarbeiterin vor Ort hilfreich.

Reaktive und korrektive Massnahmen

Noch so gute Vorbereitungen und noch so einfühlsames Lehrpersonenverhalten verhindern nie, dass eine Lehrperson bei Störungen intervenieren muss und so ihre Verantwortung zur Gestaltung des Unterrichtsklimas wahrnimmt. Auch hier gilt es, auf der Beziehungsebene angemessen handeln zu können. Angemessen heisst hier, immer eine gewisse Distanz zum Störenden einzuhalten und mögliche Angriffe nicht persönlich zu nehmen. Obwohl das Verhalten der Schülerinnen und Schüler einen emotional stark aufwühlen kann, gehört es zum professionellen Verhalten, dass negative Emotionen zurückgehalten werden können. «Stopp-Techniken» wie tief Luft holen, still auf drei zählen oder das Fenster öffnen bewahren einen vor unkontrollierten Reaktionen, die einen danach einholen und zusätzliche Arbeit verschaffen. Eine solche wäre auch das Blossstellen einer Schülerin bzw. eines Schülers vor der ganzen Klasse. Der wahrgenommene Konflikt muss in einem ersten Schritt durch Nachfragen und aktives Zuhören sachlich geklärt werden. Ist die Sachlage bereinigt, der Störende eindeutig identifiziert und dieser seiner Störung auch bewusst, soll möglichst schnell wieder zum Unterricht übergeleitet werden. Fällige Sanktionen und Lösungsfindungen

Umsetzungsbeispiele

sind auf später – z. B. in der Pause oder am Ende der Lektion – zu verschieben. Dies verschafft Zeit, um die Emotionen abkühlen zu lassen und sich angepasste Konsequenzen auszudenken.

Immer hilfreich sind in diesen Situationen deeskalierende Mittel wie Humor oder Verblüffung durch eine nicht erwartete Lehrerreaktion. Klar ist, dass dies wohl «nett» gefordert, aber nicht immer einfach umgesetzt werden kann.

Treten die Störungen gehäuft auf, könnten sie ein Symptom für ein tieferliegendes Problem wie Übermüdung, Überforderung oder ein Beziehungsproblem unter den Schülerinnen und Schülern sein. In diesem Fall ist es sinnvoll, den Unterricht zu unterbrechen, die Störung zu thematisieren und nach einer adaptiven Reaktion zu suchen. Ein paar Bewegungsübungen bei geöffnetem Fenster vermögen oftmals, wieder neuen Schwung in den Arbeitsprozess zu geben.

Ist der Unterricht beendet, geht es nun darum, mit dem störenden Schüler in einem Gespräch den Vorfall zu bereinigen. Im eingangs dargestellten Praxisbeispiel wurde als Disziplinarmittel die Strichliste erwähnt. Ist sie die richtige Reaktion? Sicher ist, dass wenn Regeln offensichtlich verletzt wurden, man nicht ohne weiteres zum Alltag übergehen kann. Es werden Sanktionen respektive Strafen fällig. Dieser Bereich verweist auf eine vielschichtige Problematik in Erziehungskonstellationen, die mit Ideologien, Macht und Glauben verbunden ist. Aus diesem Grund wird auf diesen Problembereich im anschließenden Baustein vertieft eingegangen.

- ▶ Bei der Planung auf eine ausgewogene Rhythmisierung des Unterrichts achten und Bewegungspausen einlegen
- ▶ Bei der Planung besonderes Augenmerk auf die Übergänge im Unterricht legen (der Schwung der Lektion darf nicht durch organisatorische Unklarheiten gebrochen werden)
- ▶ Wahrnehmung von Schülerverhalten z. B. durch Hospitationen überprüfen lassen
- ▶ Das Verhalten der Lernenden durch die Schülerinnen und Schüler selber beobachten und protokollieren lassen
- ▶ Klassenregeln in Kooperation mit den Schülerinnen und Schülern erarbeiten und dabei die Vorgaben nach Lohmann (2003) berücksichtigen
- ▶ Gehäufte Störungen als Zeichen einer dysfunktionalen Unterrichtssituation deuten und Störungen thematisieren

Umsetzungshilfen

- ▶ Eigenes Auftreten und eigene Kommunikation z. B. durch externe Beobachtung überprüfen
- ▶ Konfliktsituationen vorstellen und sich ein mögliches Reaktionsverhalten zu Recht legen
- ▶ Eigene «Stopp-Techniken» erproben und einüben
- ▶ Post-it Zettel aufs Pult legen als Erinnerungszeichen
- ▶ Mögliche Konsequenzen bei Verstöße gegen die Klassenregeln überlegen

Literatur

- ▶ Breidenstein, G.(2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ Frey, K. (2010). *Disziplin und Schulkultur. Akteure, Handlungsfelder, Erfolgsfaktoren*. Bern: Schulverlag.
- ▶ Grosse Siestrup, C. (2010). *Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden. Ursachenzuschreibungen, emotionales Erleben und Konzepte zur Vermeidung*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- ▶ Kounin, J. S.(1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- ▶ Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- ▶ Makarova, E., Herzog, W. & Schönbächler, M.-Th. (2014). Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61(2), 127–140.
- ▶ Nolting, H.-P. (2013). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- ▶ Rattay, C., Schneider, J., Wensing, R. & Wilkes, R. (2011). *Unterrichtsstörungen souverän meistern. Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung*. Donauwörth: Auer Verlag.
- ▶ Wicki, W. & Kappeler, S. (2007). *Beobachtete Unterrichtsstörung bei erfahrenen Lehrpersonen im Spiegel subjektiver Ursachenzuschreibungen*. http://www.phlu.ch/fileadmin/media/phlu.ch/fe/ILeL/Manuskript_Unterrichtsstoe-rungen.pdf (besucht am 12.6.2015)
- ▶ Winkel, R. (2011). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kriterienblatt «Unterrichtsstörungen»

Kriterien	Kommentar/Notizen
1. Die Lehrperson plant gut rhythmisierten Unterricht mit Schwung.	
2. Die Lehrperson baut Phasen der Entspannung und Bewegung in den Unterricht ein.	
3. Die Lehrperson reagiert auf Unterrichtsstörungen angemessen.	
4. Die Lehrperson hält trotz der Reaktion auf die Unterrichtsstörung den Schwung des Unterrichts hoch.	
5. Die Lehrperson nutzt auch nonverbale Reaktionen auf Störungen.	
6. Die Lehrperson erarbeitet Klassenregeln mit den Lernenden.	
7. Die Lehrperson achtet darauf, dass die Klassenregeln den Vorgaben Lohmanns entsprechen.	
8. Die Lehrperson wendet die Klassenregeln an.	
9. Die Lehrperson hat ein persönliches Konzept um auf Störungen zu reagieren.	
10. Die Lehrperson zeigt bei Störungen u.a. auch Humor und kann die Situation entschärfen	
11. Die Lehrperson vermeidet es, die Lernenden bloss zu stellen.	
12. Der Lehrperson gelingt es, die soziale Dynamik der Klasse kooperativ zu gestalten	
Erkenntnisse in Bezug auf die Kriterien/den Baustein:	

Strafen und Konsequenzen

Werner Hürlimann und Köbi Humm

Im Baustein «Zum Umgang mit Unterrichtsstörungen» wurde im Praxisbeispiel unter anderem auch die Strafpraxis angesprochen. Die Praxislehrerin reagierte auf Unterrichtsstörungen umgehend mit einem Eintrag ins Eltern-Kontaktheft, dies ohne Vorwarnung und ohne weitere Abklärungen zur gestörten Situation. Strichlisten und Einträge in Kontaktheften sind gängige Sanktionen in heutigen Schulzimmern. Sind es die richtigen? Und was bedeuten diese eigentlich? Was wird damit beabsichtigt? Wie sollen diese Wirkungen erzeugen?

Theorie

Vorbemerkung

Querverbindungen können zu den Bausteinen «Pädagogische Beziehung», «Rituale und Regeln, «Individuelle Lösungen. Das lösungsorientierte Arbeiten» und «Konfliktlösung» in diesem Band gemacht werden.

Definition

Das Metzler-Philosophie-Lexikon definiert den Begriff der Strafe wie folgt:

Strafen sind im juristischen Kontext Massnahmen von Seiten einer Rechtsgemeinschaft, mit denen sie auf ein begangenes Unrecht reagiert. Dem Schuldigen wird entweder ein physisches Übel zugeführt, ein Gut vorenthalten oder seine elementaren Rechte, wie das auf Freiheit, eingeschränkt (Prechtl & Burkhard, 1999, S. 570).

Diese allgemeine Bedeutung des Strafbegriffs ist für die Strafe als Erziehungsmassnahme nicht ausreichend legitimiert. Das Wörterbuch der Pädagogik (Schaub & Zenke, 1999, S. 331) präzisiert die Strafe als Erziehungsmassnahme insofern, als die Sanktion auch zur Verbesserung der Urteilskraft des Kindes oder Jugendlichen führen muss. Das setzt hingegen voraus, dass der Heranwachsende Einsicht in das begangene Unrecht haben muss. An dieser Stelle muss aber auch auf die paradoxe Situation beim Straftakt verwiesen werden. Denn ist die Einsicht der Schülerin bzw. des Schülers da, z. B. beim anschliessenden Gespräch nach dem Unterricht, bräuchte es eigentlich die Strafe gar nicht mehr. So kann die Strafe lediglich als Sühne, als Wiedergutmachung oder auch als Begleichung einer Schuld verstanden werden.

Leitfragen

Wie wurden die Strafen im Erziehungsdiskurs legitimiert?

Menschen werden in Gesellschaften, in Kulturen mit Normen, Werten hineingeboren. Diese Vorgaben erzeugen eine kulturelle Identität und soziale Kohärenz indem sie den Verhaltensspielraum eingrenzen und somit definieren. Die heranwachsende Generation muss in diese Verhaltenserwartungen eingeführt werden. Mit der Integrationsfunktion übernimmt die Schule dabei einen wichtigen Part. Die gesellschaftlichen Normen und Werte sind nicht statisch, sondern unterliegen einem gesellschaftlichen Wandel. Sie müssen immer wieder von neuem verhandelt und gesichert werden. Diese Verein-

barungen werden nur zu einem kleinen Teil festgehalten und z. B. in Gesetzestexten kodifiziert. Viel mehr funktioniert die Einhaltung über gegenseitige soziale Kontrolle oder die Norm wird so selbstverständlich, dass das Verhalten als «normal» betrachtet wird. Werden die «normalen» Verhaltenserwartungen hingegen verletzt, so müssen diese verteidigt werden. Ihrer Durchsetzung, ihrer Anerkennung muss Nachdruck verliehen werden, will man nicht, dass das soziale Gefüge auseinanderfällt. Strafen sind in diesem Zusammenhang als ein Mittel der Durchsetzung dieser Normvorstellungen zu betrachten (vgl. Leimgruber 2004).

Strafpraxis entlang christlicher Werte- und Normvorstellungen

Die christlichen Werte- und Normvorstellungen prägten das Schulwesen über Jahrhunderte hinweg. In diesem Sinne wurde der Mensch, bedingt durch die Erbsünde, als grundsätzlich sündenbehaftet angesehen. Mit Strafen sollte gegen diese inhärente Sündhaftigkeit und «Bösartigkeit im Kinde» angekämpft werden. Die körperlichen Strafen galten dabei als eine absolut gebräuchliche Erziehungsmassnahme für Eltern wie für Lehrer. Die Verabreichung der Rute gehörte zum festen didaktischen Repertoire der mittelalterlichen Schulen. Der lateinische Ausdruck «Sub virga degere» (unter der Rute leben) war sogar ein Synonym für den Schulbesuch (Frenz, 2006). Viele zeitgenössische Abbildungen zeigen überdies den Lehrer immer mit einer Rute, sodass diese den Lehrberuf geradezu symbolisiert. Die körperlichen Strafen als Erziehungsmittel wurden über ein Gewohnheitsrecht bis weit ins 20. Jahrhundert hinein legitimiert, wobei stets das Gebot einer gemässigten und affektfreien Anwendung mitgedacht war. Es bestand die Vorstellung, über die körperliche, sinnliche Strafe einen direkten Zugang zur Seele zu erhalten. Über den zugefügten Schmerz sollte das Böse in der Seele gelöscht werden (Hürli- mann, Bürkler & Goldsmith, 2013). Die aktuellen gesetzlichen Vorschriften erlauben körperliche Strafen nicht mehr. Dennoch darf nicht ausser Acht gelassen werden, dass wahrscheinlich ein beträchtlicher Teil der Schülerinnen und Schüler in jeder Klasse zu Hause Gewalt auch in Form von körperlicher Züchtigung erfährt. Dies lassen entsprechende Statistiken der Kinderspitäler vermuten (Avanzino, 2015).

Stellenwert der Strafen im Aufklärungsdenken

Die Aufklärungsschriften im 19. Jahrhundert zielten vor allem darauf ab, dass der Mensch aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit herausgeführt werden soll. Dazu gehörte auch, sich von der göttlichen Autorität zu emanzipieren, sich von der durch die Erbsünde zugelegten Opferrolle zu entledigen. Nicht mehr Gott soll Lenker und Denker auf Erden sein, son-

dem der Mensch selbst. Kinder müssen daher auf ihre Eigenständigkeit hin erzogen werden. Es müssen ihnen von früh auf moralische Hemmungen beigebracht werden, die sich nicht mehr auf eine transzendente Drohung (Erbsünde, jüngstes Gericht, Himmel und Hölle) verlassen kann, sondern die in einer aktiven Selbsteinsicht jedes einzelnen fusst. Die Handlungsmaximen müssen aus dem Menschen selbst entstehen. Doch auch hier: Werden die Gebote überschritten, müssen die Kinder bestraft werden. Die Strafen müssen aber für das Kind nachvollziehbar sein und dürfen nicht auf reiner Disziplin beruhen. In seinen Schriften zur Pädagogik äusserte sich Kant (1777) ausführlich zur Strafpraxis. Er wies darauf hin, dass ein reines Brechen des Willens lediglich eine sklavische Denkungsart hervorbringe, einsichtiger Widerstand dagegen Lenksamkeit. Er unterschied dabei die moralischen von den physischen Strafen. Moralische Strafen zeigen sich zum Beispiel in einem Zuwendungsentzug, physische Strafen in der Verweigerung des Begehrten. Moralische Strafen sind den physischen vorzuziehen, letztere sollen bloss als Ergänzungen der Unzulänglichkeit der moralischen sein (742f.). Die differenzierte Einstellung zur Strafe begleitete fortan den Erziehungsdiskurs, obwohl oder gerade weil sich die überbrachte Strafpraxis in Erziehungsinstitutionen noch lange hielt.

Strafen im Dienste einer rationalen Humantechnik

Vor allem im 19. Jahrhundert verbreiteten sich Erziehungsschriften, die über eine rigide Disziplinierungs- und Strafpraxis die Herstellung eines «normalisierten» Bürgers umzusetzen glaubten. Im damaligen Verständnis der menschlichen Psyche bestand die Absicht, das Schülerverhalten mit ausgefeilten Disziplinierungs- und Strafkonzepthen aktiv zu formen. Ähnlich der industriellen Güterproduktion bestand der Vorsatz, auch Menschen mittels mechanistischer Erziehungsapparate zu produzieren. Rutschky fasste diese aus heutiger Sicht kaum mehr nachvollziehbaren Erziehungsratgebertexte 1977 in ihrem Buch zur «Schwarzen Pädagogik» zusammen und positionierte diese als Kampfschrift gegenüber einer rigiden bürgerlichen Erziehung gegen Ende des 20. Jahrhunderts.

Von einer Tabuisierung hin zur professionellen Handlungskompetenz

Im Zuge einer allgemeinen gesellschaftskritischen Einstellung gegenüber Disziplin- und Strafvorstellungen geriet diese Thematik auch im Erziehungsdiskurs in den Hintergrund. Begriffe wie «Disziplin», «Führen», «Grenzen setzen» wurden als kaum mehr opportun betrachtet (vgl. Rüedi, 2011; Helmke, 2009). Langer (2008) spricht in ihrer ethnographischen Analyse sogar von einer Tabuisierung der Strafe. In der Lehrerinnen- und Lehrerbildung versuchte man fortan, die Bestra-

fungsfrage über den präventiven Ansatz eines guten Unterrichts als obsolet erscheinen zu lassen und thematisierte sie kaum mehr explizit. Seit Beginn des 21. Jahrhunderts mehren sich hingegen wieder Schriften, die Klassenführung und damit verbunden auch die Strafproblematik im Rahmen des professionellen Lehrerhandelns thematisieren (Rüedi, 2011, 2011, Lohmann 2010, Keller, 2008).

Ist die Schule eine Zwangsinstitution und Strafen eine notwendige Funktion? Soziologische Aspekte

Betrachtet man das Thema Strafen aus einer soziologischen Sicht, so sollte zuerst das Typische der soziologischen Perspektive erfasst werden. Wohlwissend, das Wesen dieses Wissenschaftszweiges nicht umfänglich zu beschreiben, kann die Soziologie als die Wissenschaft bezeichnet werden, welche mit Theorien und Methoden, Struktur- und Funktionsweisen und Entwicklungszusammenhänge der Gesellschaft beschreibt und erklärt (vgl. Nassehi, 2008, S.13). Die folgenden Ausführungen nehmen im Wesentlichen auf die theoretischen Ansätze von Michel Foucault (1926 bis 1984) Bezug.

Schulen sind gesellschaftliche Organisationen, welche gesellschaftliche Aufträge zu erfüllen versuchen wie zum Beispiel Qualifikation, Allokation, Selektion und Integration (vgl. Fend 2006, S. 71) und in welchen soziale Verhältnisse und Abläufe geregelt sind. So sind in der Schule Vorgaben wie Schulpflicht, Anwesenheitspflicht, Lehrplan oder Notengebung gesetzlich verankert (vgl. Ntemiris, 2011, S. 86). Herrschaft und Macht sind durch die Zustimmung vieler plausibilisiert und legitimiert also nach dem Motto, einige wenige befehlen und viele gehorchen (vgl. Bendix 1956, zit. nach Nassehi, 2008, S. 175). Wo es Herrschende gibt, da gibt es auch Beherrschte. Im Kontext Schule sind damit Professionelle, also Lehrpersonen, Schulleitungen und schulische Sozialdienste gemeint und Schülerinnen und Schüler. Und wo es unterschiedliche Machtpotentiale gibt, da gibt es auch Friktionen. Das Bezeichnende an gesellschaftlichen Organisationen ist die Tatsache, dass die Machtverhältnisse «entdramatisiert» (vgl. Nassehi, S. 175) sind. In Schulen heute wird nicht mehr geschlagen und gedemütigt, sondern an die Stelle der strafenden Ruten treten feine Mechanismen der sozialen Kontrolle. «Es handelt sich nicht um eine triumphierende Gewalt, die aufgrund ihres Überschwanges an ihre Überlegenheit glaubt, sondern um eine bescheidene und misstrauische Gewalt, die als eine sparsam kalkulierte, aber beständige Ökonomie funktioniert» (Foucault, 1974, S. 220). Die Individuen werden untereinander verglichen, sie werden an Durchschnitten gemessen und nöti-

genfalls ausgeschlossen. «Es [das lückenlose Strafsystem] wirkt normend, normierend, normalisierend [Heraushebung im Original]» (ebenda, 1974, S. 236).

Die Evaluation von Leistung und von Verhalten in schulischen Institutionen nimmt einen grossen und wichtigen Raum ein, sowohl in der Praxis wie auch in der Ausbildung von Lehrpersonen. Unter der Flagge der gerechten Benotung und dem Willen des Einbezugs der Schülerperspektiven in heterogenen Klassen werden unterschiedliche Beurteilungs- und Bewertungsmodi durchgespielt. Gemäss Höhne (2005) wird mit der Dauerbeobachtung auch eine Selbstbeobachtung beim Individuum induziert und dadurch erhöht sich der Druck auf den Einzelnen, beständig effektive und normenkonforme Leistungen zu erbringen (vgl. ebd., S. 12). Aus einer soziologischen Sicht liesse sich fragen, ob mit der präzisen Erfassung der Leistungen, den Lernprozessen und dem Einbeziehen von Selbstbeurteilungen wirklich nur die Schülerin, der Schüler im Zentrum steht, oder ob es um eine sehr feine, aber tiefgreifende Etablierung von Macht und Herrschaft geht – gut kaschiert als pädagogische Hilfestellung.

Was geschieht, wenn wir strafen?

Die Lernpsychologie kennt die Strafe als einen Reiz, welcher die Auftretenswahrscheinlichkeit einer unerwünschten Verhaltensweise hemmen soll. Dieser Reiz kann in zwei verschiedenen Formen gesetzt werden:

- a durch das Hinzufügen eines unangenehmen Reizes wie z. B. eine Ohrfeige oder das Niederschreiben eines langen Textes oder
- b durch den Entzug von Privilegien wie das Verbot an der Teilnahme einer begehrten Veranstaltung oder die freie Wahl des Sitzplatzes.

Durch Strafe oder nur schon durch Androhung einer Strafe kann ein unerwünschtes Verhalten zumindest für den Moment unterdrückt werden. Aus mehreren Studien ist hingegen bekannt, dass Bestrafungen nicht nachhaltig sind und ihre Wirkung verlieren kann, wenn die strafende Instanz nicht mehr präsent ist. Denn es ist nicht die Strafmassnahme als solche die wirkt, sondern immer die Interpretation der Massnahme durch das bestrafte Individuum. Wie die bestrafte Schülerinnen und Schüler die Strafen auslegen, kann jedoch nicht vorausgesagt werden. Die Bandbreite der Reaktionsmöglichkeiten ist gross: die Strafe kann Angst vor der Schule auslösen oder Aggressionen wachrufen, weil die Strafe als ungerechtfertigt erschien. Es kann sich aber auch das erwünschte Verhalten einstellen, weil die nötige Einsicht hervorgebracht werden konnte. Dies ist aber nur möglich, wenn der Bestrafte

das gewünschte Verhalten bereits in seinem Verhaltensrepertoire hat. Das verweist auch darauf, dass ein nicht vorhandenes Zielverhalten zuerst eingeübt werden muss. Alleine durch die Strafe stellt sich dieses nämlich nicht ein (vgl. Geissler, 1973).

Was ist Recht – und was nicht?

Da Schülerinnen und Schüler erzogen, ihnen in ihrem Verhalten Grenzen aufgezeigt werden müssen, benötigt die Lehrperson eine gewisse Weisungsgewalt gegenüber Lernenden wie Eltern. Diese Weisungsgewalt erhält die Lehrperson im Rahmen des Öffentlichen Rechts durch die Besonderheit der Schule als Anstalt. Der Staat führt Anstalten (Spitäler, Altersheime oder Gefängnisse) um bestimmte Zwecke zu verfolgen und bestimmte Leistungen zu erbringen. Diese Weisungsgewalt ist aber zeitlich, örtlich und sachlich beschränkt auf den Bereich des schulischen Unterrichts. Diese Weisungsgewalt unterscheidet sich in Erziehungsmassnahmen und in Disziplinar-massnahmen. Erziehungsmassnahmen, wie zum Beispiel die Versetzung an einen anderen Platz, haben keinen strafenden, sondern erziehenden Charakter. Disziplinarstrafen hingegen sind klar als Strafe konzipiert. Sie sollen helfen, den Anstaltszweck – in Ruhe arbeiten und lernen können – durchzusetzen. Die Kantone definieren in ihren Schulgesetzen und den entsprechenden Verordnungen eine klare Kaskade von möglichen Disziplinarstrafen. Andere Strafen dürfen nicht ausgesprochen werden. Jede verfügte Disziplinar-massnahme hat eine entsprechende Rechtsmittelbelehrung zu enthalten. Dies bedeutet, dass den Erziehungsberechtigten die Möglichkeit gegeben werden muss, gegen die verhängte Strafe Einspruch zu erheben.

Umsetzungsbeispiele

Im Normalfall erhalten die Studierenden in diesem Abschnitt Anregungen, wie sie die Inhalte des Bausteins in der Praxis erproben können. Da ja nun aber Strafen oder der Umgang mit Disziplinschwierigkeiten nicht einfach so umgesetzt werden können oder sollen, wird der folgende Text eher darauf abzielen, ein mögliches Konzept, welches eine Grundhaltung bei der Lehrtätigkeit anregen kann, darzustellen.

Wie aus den bisherigen Ausführungen klar geworden ist, bildet die Frage nach der Disziplin – und wenn ja, welche? – eine Grundfrage im pädagogischen Kontext. Zusätzlich ist der Begriff der Disziplin im Schulzimmer einerseits historisch stark vorbelastet oder zumindest reich befrachtet, andererseits bildet Disziplin auch immer wieder die geeignete Projektionsfolie, um weltanschauliche Ansichten zu positionieren (vgl. dazu Bueb, 2006, Lob der Disziplin). Die aktuelle Erziehungswissenschaft geht davon aus, dass weder bedingungsloses Anerkennen der Schülerinnen und Schüler zielführend ist noch das Errichten einer totalitären Herrschaft im Schulzimmer, sondern dass ein Zusammenspiel von Beziehung und Lenkung der gewinnbringendste Weg ist, um mit (notwendigen) Disziplinschwierigkeiten umzugehen. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, braucht es den sogenannten reflektierenden Praktiker, einen Lehrenden also, welcher sich seine Tätigkeit immer wieder vor Augen führt, sich mit Kolleginnen und Kollegen austauscht und sich neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht verschliesst. Als wichtige Einsicht gilt, dass die Lehrtätigkeit ein widersprüchliches, antinomisches Geschehen ist, welches nie aufgelöst werden kann, sondern sich eben per se widerspricht und so gleichzeitig konstitutiv ist; so auch Beziehung und Lenkung.

«Lenkung und Beziehung gehören in der Pädagogik somit zusammen, lassen sich gar nicht ohne nachteilige Folgen voneinander trennen. Lenkung ohne Beziehung tut weh, Beziehung ohne Lenkung wird blind. Ein antinomisches Verständnis von Klassenführung verbindet Lenkung/Beeinflussung und Wertschätzung / Achtung» (Rüedi, 2011, S. 75).

Um diese zwar nachvollziehbaren Erkenntnissen nicht einfach im luftleeren Raum der theoretischen Betrachtungen zu positionieren, seien nachfolgend Umsetzungshilfen formuliert, die dieses Verständnis unterstützen können. Es handelt sich dabei aber nicht um Rezepte sondern eben um Vorschläge – den Weg zu einem positiven Umgang mit Disziplinproblemen muss jede Lehrperson für sich selber finden.

Umsetzungshilfen

Der folgende Abschnitt bezieht sich ausschliesslich auf jene Unterrichtsmomente, in welchen an einen regulären Verlauf nicht zu denken ist und die Lehrperson sich gezwungen sieht, einzugreifen und die Ordnung wieder herzustellen. Aspekte wie der Umgang mit Unterrichtsstörungen, Klassenklima oder guter Unterricht sind also nicht Gegenstand der folgenden Zeilen; vielmehr geht es darum, diskutierbare pädagogische Strafen in einen Kontext zu stellen, welcher die Dimensionen Schülerpersönlichkeit, Unterrichtsverlauf und Lehrerpersönlichkeit berücksichtigt. Nicht diskutierbar aus einer juristischen, aber auch pädagogisch-psychologischen Sicht sind Körperstrafen und Kollektivstrafen.

Folgende Ratschläge orientieren sich an Rüedis (2011) Ausführungen:

- ▶ Versuchen, das Vergehen genau zu eruieren und sich zu vergewissern, dass sich die Schülerin bzw. der Schüler des Vergehens auch bewusst ist, respektive dass die gebrochene Verhaltensregel und die zu erwartende Sanktion bekannt waren.
- ▶ Versuchen, zwischen Tat und Täterin bzw. Täter zu unterscheiden (Ich verurteile die Tat, nicht aber den Menschen, der sie verursacht hat)
- ▶ Versuchen, sinnvolle und verhältnismässige Strafen auszusprechen (Strafen beabsichtigen eine Verhaltensänderung – diese wird nicht gelingen, wenn die Schülerin bzw. der Schüler eine Seite aus dem Telefonbuch abschreiben müssen)
- ▶ Versuchen, dass Bestrafte nach erfolgter Sühneleistung mit dem Gefühl «jetzt ist wieder gut», weitermachen können (Strichlisten und Einträge können sich zu einem ewig hängenden Damoklesschwert entwickeln. Somit wird hier auch die Bewertung der Autoren der Strafmassnahmen im einführenden Praxisbeispiel klar. Einträge oder Strichlisten weichen der Konfrontation mit der Schülerin bzw. mit dem Schüler aus und vertagen sie auf später oder delegieren die Grenzsetzung auf die Lehrerkollegin bzw. auf den Lehrerkollegen oder die Eltern. Die persönliche Erziehungshandlung – die womöglich von der Schülerin bzw. vom Schüler geradezu gesucht wird, verkommt mit dem Eintragungssystem zu einer abstrakten, administrativen Routine. Aus diesem Grund sind andere Sanktionen zu suchen als diese Strichlisten und Klassenbucheinträge.)
- ▶ Versuchen, nicht aus dem heiteren Himmel heraus zu strafen, sondern vorher warnen (Die Schülerinnen und Schüler müssen die Gelegenheit haben, sich in einer Situation zu verändern und der drohenden Strafe zu entgehen.)

Literatur

- ▶ Versuchen, bevor man straft, auf zehn zu zählen. «Bist du geduldig im Augenblick des Zorns, wirst du dir hundert Tage des Kummers sparen»
(Chinesisches Sprichwort, welches aber auch in der Schweiz uneingeschränkte Gültigkeit im Schulzimmer hat. Die Lehrperson sollte somit auch im Moment des Strafens noch ein positives Verhaltensmodell abgeben.)
- ▶ Versuchen, anstelle einer Strafe auszusprechen, mit der betroffenen Schülerin bzw. mit dem betreffenden Schüler ins Gespräch zu kommen
(Dies dürfte in den meisten Fällen zielführender sein, da man als Lehrperson Schilderungen der Situation erfährt, in welcher sich die Schülerin bzw. der Schüler befindet.)
(in Anlehnung an Rüedi, 2011, S. 209–211)

Die Ratschläge sind bewusst immer mit «versuchen» eingeleitet. Oftmals ist man als Lehrperson an so vielen Orten gleichzeitig gefordert, dass eine Reflexion über das situative Handeln nicht immer möglich ist. Dennoch kann ein gedanklicher Rahmen davor schützen, nicht immer wieder dieselben Fehler zu machen und damit den eigenen Unterricht zu entwickeln.

- ▶ Avanzino, N. (2015). Folgenschwere Gewalt an Kindern. *Neue Zürcher Zeitung*, 10 (14. Januar 2015).
- ▶ Becker R., Hadjar A. (2009). Meritokratie – zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs- Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In R. Becker, *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 35–59). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ Breidenstein G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ Fend H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ Bueb B. (2006). *Lob der Disziplin*. Berlin: List.
- ▶ Frenz, T. (2006). Eine Klosterschule von innen. In N. Kruppa & J. Wilke (Hrsg.), *Kloster und Bildung im Mittelalter* (S. 49–57). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- ▶ Foucault M. (1974). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt: Suhrkamp.
- ▶ Geissler, E. (1973). *Erziehungsmittel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ▶ Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- ▶ Höhne T. (2005) *Evaluation als Wissens- und Machtform*. Giessen: eb.giessen.
- ▶ Hürlimann, W., Bürkler, S. & Goldsmith, D. (2013). Körperliche Züchtigung und Angst als Erziehungsmittel. In M. Ries & V. Beck (Hrsg.), *Hinter Mauern. Fürsorge und Gewalt in kirchlich geführten Erziehungsanstalten im Kanton Luzern* (S. 245–299). Zürich: Theologischer Verlag.
- ▶ Kant, I. (1977). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2*. Werkausgabe Band XII. Herausgegeben von Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Verlag.
- ▶ Keller, G. (2008). *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen – Unterrichtsstörungen bewältigen*. Bern: Hans Huber Verlag.
- ▶ Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnografie*. Bielefeld: transcrit-Verlag.
- ▶ Leimgruber, W. (2004). Kultur und Strafen. Ein vermeintlicher Gegensatz. In Stapferhaus Lenzburg (Hrsg.), *Strafen. Ein Buch zur Strafkultur der Gegenwart* (S. 11–15). Baden: hier + jetzt.
- ▶ Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen: professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin-konflikten*. Berlin: Cornelsen Verlag.

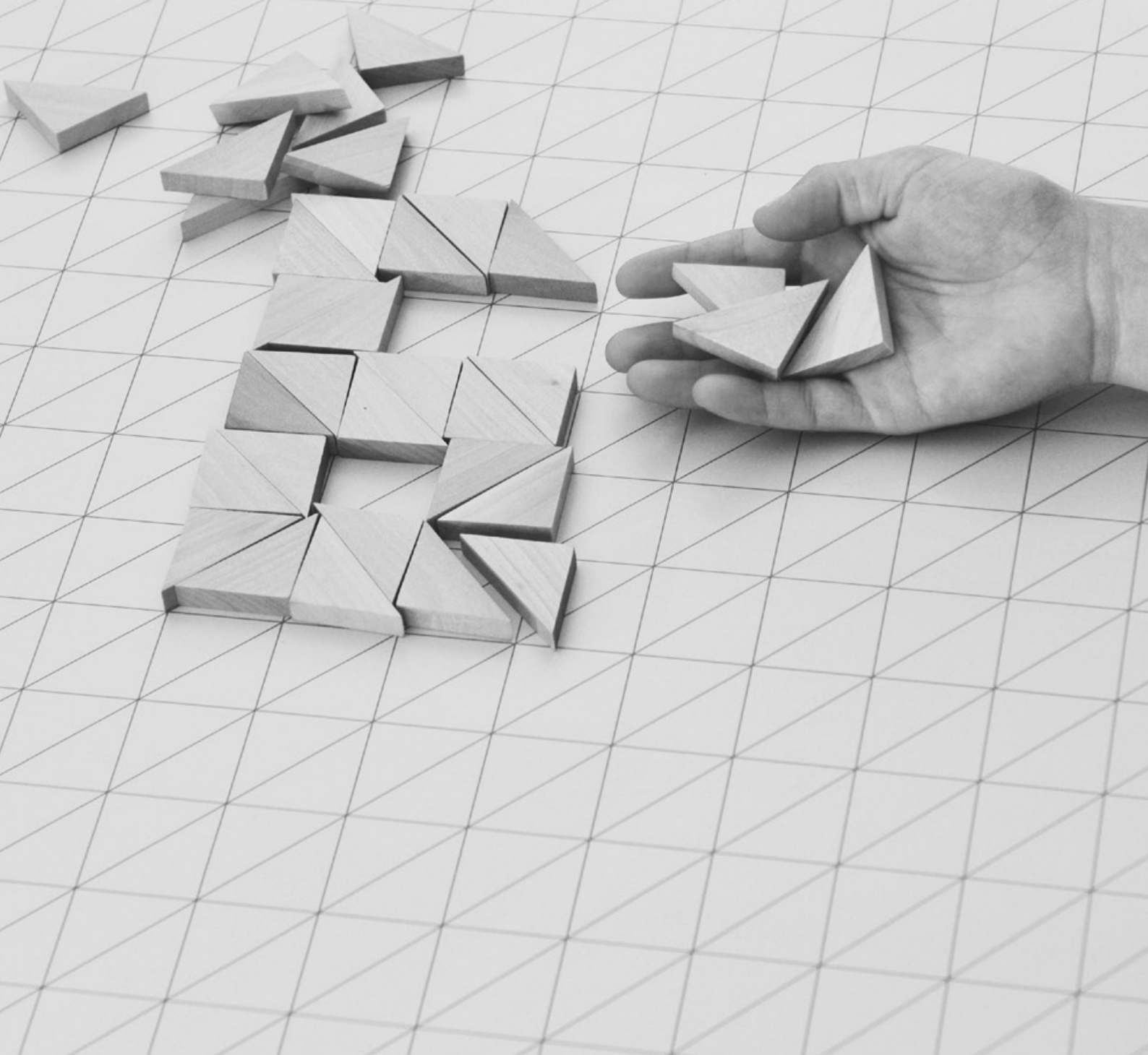
- ▶ Lorenz A., Ruffing R. (2012). *Michel Foucault. Philosophie für Einsteiger*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- ▶ Nassehi A. (2008). *Soziologie. Zehn einführende Vorlesungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ Ntemiris N. (2011). *Gouvernementalität und Kindheit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- ▶ PrechtI; P. & Burkhard, F. P. (Hrsg.). (1999). *Metzler-Philosophie-Lexikon. Begriffe und Definitionen* (2., erw. und akt. Auflage). Stuttgart und Weimar: Metzler.
- ▶ Rüedi J. (2011). *Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule? Möglichkeiten, Wege und Versuchungen. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Unterrichtsstörungen*. Bern: Verlag Hans Huber.
- ▶ Rutschky, K. (1977). *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt am Main: Ullstein.
- ▶ Sarasin P. (2005). *Michel Foucault. Zur Einführung*. Hamburg: Junius Verlag.
- ▶ Schaub, H. & Zenke, K.G. (1999). *Wörterbuch der Pädagogik*. München: dtv.

Kriterienblatt «Strafen und Konsequenzen»

Kriterien	Kommentar/Notizen
1. Die Lehrperson nimmt bei Disziplinschwierigkeiten Kontakt mit den anderen Kolleginnen und Kollegen auf.	
2. Die Lehrperson definiert die gültigen Normen im Schulzimmer klar und transparent.	
3. Die Lehrperson setzt die abgemachten Normen konsequent durch.	
4. Die Lehrperson verzichtet auf affektiv ausgesprochene Strafen.	
5. Die Lehrperson bemüht sich darum, bestrafte Lernende umgehend wieder ins Klassengefüge einzubinden.	
6. Die Lehrperson verzichtet auf unverhältnismässige und/oder sinnlose Strafen.	
7. Die Lehrperson sucht das Gespräch mit der Schülerin bzw. dem Schüler – gegebenenfalls auch mit den Eltern oder der Schulleitung.	
8. Die Lehrperson klärt die Sachlage zuvor ab und versichert sich, dass der Regelbruch bewusst ist und dass das erwünschte Verhalten auch gezeigt werden kann.	
9. Die Lehrperson verzichtet auf Körperstrafen und Kollektivstrafen.	
Erkenntnisse in Bezug auf die Kriterien/den Baustein:	

Bausteine

3. Lösungsfindung



Individuelle Lösungen. Das lösungsorientierte Arbeiten

Beat Niederberger

Die Schülerinnen und Schüler der 2. Realklasse sind rechtzeitig im Schulzimmer anwesend und setzen sich in den Klassenkreis. Sie warten mit Herrn Steffen auf Denis, den man eben noch gesehen hat, weil man im Klassenkreis gemeinsam beginnen will. Das gehört zum Ritual. Und natürlich ist das Einhalten der Unterrichtszeiten eine verbindliche Regel für alle. Denis trifft etwas verspätet ein. Herr Steffen begrüsst ihn freundlich: «Grüss dich, Denis!» Denis geht zielgerichtet auf sein Pult zu, setzt sich hin, verschränkt die Arme und legt den Kopf da rein, das Gesicht verdeckt.

Herr Steffen wirkt einen Augenblick irritiert, wartet und lädt Denis dann zum Mitmachen in den Klassenkreis ein: «Denis, kommst du auch in den Klassenkreis?» Dieser zeigt keine Reaktion. Die anderen Schülerinnen und Schüler bleiben ruhig und warten ab.

Herr Steffen begrüsst die Schülerinnen und Schüler und informiert über den Verlauf des Nachmittags. Danach gibt er die Lernziele bekannt und bespricht diese mit den Schülerinnen und Schülern. Die dazugehörigen Arbeitsaufträge sind Niveaudifferenzierend und in schriftlicher Form vorhanden und werden ebenfalls besprochen. «Sind noch Fragen?», will Herr Steffen wissen. Es scheint alles klar zu sein. Die Schülerinnen und Schüler begeben sich an ihre Arbeitsplätze und beginnen mit der Auftrags erledigung. Herr Steffen macht einen Kontrollgang und versichert sich, ob alle Schülerinnen und Schüler den Einstieg finden. Mit der gewohnten gegenseitigen Unterstützung scheint das kein Problem zu sein.

Nun nutzt Herr Steffen seine Zeit zum Gespräch mit Denis und setzt sich neben dessen Pult, ihm halblinks gegenüber. Dieser sitzt seit seiner verspäteten Ankunft mit verschränkten Armen und hingelegtem Kopf an seinem Pult. Die Lehrperson nähert sich sehr einfühlsam, wohlwollend und einladend: «(...) Ich möchte verstehen, warum du so sauer bist.» (...) Es stellt sich nach geschickter Gesprächsführung heraus, dass es sich um einen Konflikt zwischen Denis und seiner Mutter handelt. Hinter diesem Konflikt steht nach Ansicht von Denis ein Missverständnis, das aber derzeit nicht bereinigt werden kann. «Einen Moment, Denis, ich komme gleich wieder.»

Herr Steffen wendet sich nun den engagiert arbeitenden Schülerinnen und Schülern zu, um sie bei Bedarf zu unterstützen. Dann kontaktiert er nochmals Denis: «Und bei dir ist wirklich nichts zu machen?» Denis verharrt. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten intensiv. Intensiv ist auch die Lernbeglei-

Theorie

tung. Gegen Ende der ersten Lektion bittet die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler zum Austausch in den Klassenkreis. «Denis, was brauchst du, um mitmachen zu können?» Die Antwort: «In Ruhe gelassen zu werden.» «Ok», verspricht Herr Steffen und Denis begibt sich ebenfalls in den Klassenkreis. Das Erstaunliche: Keine nennenswerten Reaktionen der Mitschülerinnen und Mitschüler.

Vorbemerkung

Querverbindungen können zu den Bausteinen «Rituale und Regeln», «Gestaltung der Klassengemeinschaft» und «Konfliktlösung» in diesem Band gemacht werden.

Definition

«Systemisch» in der Schule arbeiten heisst, das Denken und Verhalten – auch problematisches Verhalten – eines Kindes, Jugendlichen oder Heranwachsenden in Wechselwirkung mit dem Denken und Verhalten der Personen in seinen relevanten sozialen Systemen (Familie, Klasse, Lehrer, Peergroup) zu sehen» (Hubrig & Herrmann, 2010, S. 11). Oder mit einem Klassiker der Heilpädagogik ausgedrückt: «Wir müssen das Kind verstehen, bevor wir es erziehen» (Moor, 1965, S. 259). Denn, so Moor weiter: «Wo immer ein Kind versagt, haben wir nicht nur zu fragen: Was tut man dagegen? – Pädagogisch wichtiger ist die Frage: Was tut man dafür? ... nämlich für das, was werden sollte, soweit es werden kann» (ebd.). Das lösungsorientierte Arbeiten ist eine mögliche Antwort.

Leitfragen

Wie kann problematisches Schülerverhalten verstanden und erklärt werden?

Das als problematisch wahrgenommene Schülerverhalten kann nach Stein (2012, S. 51ff) als personorientiert, situationsorientiert oder interaktionsorientiert verstanden und erklärt werden. Die personorientierte Sichtweise fokussiert das Individuum als abweichende oder kranke Persönlichkeit. Aus einer situationsorientierten Perspektive «sind einzig die aktuelle Situation und ihre Bedingungen» (ebd, S. 53) für das Auftreten von problematischem Verhalten entscheidend. Eine interaktionsorientierte Sichtweise fokussiert die Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt und betrachtet das problematische Verhalten als Ergebnis dieses Zusammenspiels. Wichtig ist zudem die Betrachtung der Beobachterperspektive, durch welche das Schülerverhalten erst als problematisch wahrgenommen wird. Ausgangspunkt ist stets eine Irritation des Beobachters, der ein Verhalten für «nicht in Ordnung» hält (Bach, 1999, S. 11).

In unserem Beispiel würde eine personenorientierte Sichtweise den problematischen Jugendlichen Denis fokussieren, ihm womöglich bestimmte Charaktereigenschaften zuschreiben, die erblich bedingt und durchaus auch durch Erfahrung so geworden sind, wie sie sich heute zeigen. Was die personenorientierte Sichtweise ausblendet, ist die aktuelle Situation, in der sich das problematische Verhalten zeigt, hier die schulische Anforderungssituation, in der Denis pünktlich erscheinen, im Klassenkreis sitzen und aktiv mitarbeiten sollte. Eine interaktionistische Sichtweise würde wohl die schulische Anforderungssituation berücksichtigen und womöglich sogar respektieren, dass Denis derzeit den Kopf voller Probleme hat. Sie würde aber auch vermuten, dass eine gewisse Disposition zu problematischem Verhalten bei Denis vorhanden ist.

Die Beobachterperspektive ist insofern von zentraler Bedeutung, weil das Verhalten von Denis je nach Bewertung des Beobachters und Lehrers zu unterschiedlichen Handlungen führt. Es macht einen deutlichen Unterschied, ob der Beobachter die scheinbar objektive Jugendliche/Umfeld-Situation nach seinen Maßstäben bewertet und interpretiert oder ob die Bewertung und Interpretation der Situation durch Denis mit-erkundet und zu verstehen versucht wird.

Herr Steffen hätte in unserem Fallbeispiel, je nach seiner subjektiven Deutung des Anpassungsproblems, viele Möglichkeiten zur Förderung des Eskalationsprozesses (vgl. Glasl, 2013, 238f.: «Die neun Stufen der Konflikteskalation») gehabt, lässt aber nicht einmal die erste Stufe, die Verhärtung zu, sondern lädt den Schüler Denis zu dem ein, wozu es im Unterricht wirklich gehen soll, zum Lernen. Mit einer solchen Haltung wird das «selbst gewollte, zielorientierte Lernen» (Eigenmann, 2009, S. 24) angestrebt, und zwar unabhängig von den Gründen der Anpassungsprobleme.

Welche individuellen Lösungen sind möglich?

Niedermann (2006) unterscheidet in einem Stufenmodell zwischen präventiven, unterstützenden und korrektiven Massnahmen sowie spezifischen Ansätzen zum Umgang mit auffälligem Schülerverhalten. Letzterem subsumiert er die verstehende Perspektive im Umgang mit auffälligem Verhalten sowie den ressourcen- und lösungsorientierten Ansatz im Umgang mit schwierigen Erziehungssituationen.

Wenn die üblichen Massnahmen nicht ausreichen, macht es keinen Sinn, «mehr desselben» zu tun. Herr Steffen hätte beispielsweise den Ton verschärfen können: «Ich verlange jetzt, dass du in den Klassenkreis kommst!» Oder: «Muss ich dich

persönlich abholen?» Oder «Wir fangen erst an, wenn alle im Kreis sind.» «Ich habe Zeit.» Oder: «Wenn du jetzt nicht umgehend in den Kreis kommst, hole ich den Schulleiter.» Oder: «Ich werde dein Verhalten heute umgehend deinen Eltern mitteilen.» Es ist leicht, sich vorzustellen, dass die Situation hätte eskalieren können.

Mit der verstehenden Perspektive und dem lösungsorientierten Arbeiten erweitern wir das «Übliche» und damit die Tragfähigkeit bei irritierendem und erwartungswidrigem Schülerverhalten. Letztlich erweitern wir den Begriff Normalität.

In der verstehenden Perspektive geht es darum, das Verhalten und Erleben des Jugendlichen im Dialog zu entschlüsseln, ohne damit das Verhalten gleichzeitig zu akzeptieren. Das lösungsorientierte Arbeiten soll eine Annäherung an das erwünschte Verhalten ermöglichen. Dies geschieht unter anderem auch dadurch, dass der Jugendliche sein Verhalten reflektiert und kommuniziert.

Der Austausch und die Zusammenarbeit mit anderen schulischen Rollenträgern (Schulische Heilpädagogik, Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, Schulleitung), den Erziehungsberechtigten und mit Fachstellen (Schulpsychologischer Dienst, Kinder- und Jugendpsychiatrischer Dienst, Lehrpersonenberatung) kann sich durchaus anbieten oder gar als notwendig erweisen.

Woher kommt die lösungsorientierte Sichtweise?

De Shazer und Berg gelten als Begründer des lösungsorientierten Modells, das in den USA entwickelt wurde. Sie analysierten in den 1980er Jahren tausende von Therapiegesprächen mittels Videos. Bald merkten sie, dass sich jeder Klient seine eigene Wirklichkeit konstruiert und nach den Schlüssen lebt, die er daraus zieht. «Aus dieser Erkenntnis entwickelten sie die lösungsorientierte Gesprächsführung. Das Modell lehrt uns, wie Lösungen entstehen, die vom Klienten selbst entwickelt werden und nicht von den beratenden Experten» (Baeschlin & Baeschlin, 2008, S. 15). Baeschlin und Baeschlin haben diese Grundlagen in ihrer Praxis als Werkschullehrpersonen geprüft.

Wie unterscheiden sich die *problemorientierten* von den *lösungsorientierten* Sichtweisen?

«Problemlösung impliziert, dass man die Ursache sucht und behebt. (...) Doch den Grund zu finden, weshalb ein Schüler gewohnheitsmässig zu spät zur Schule kommt, ist etwas kom-

plizierter, als die Ursache dafür zu finden, weshalb das Auto nicht anspringt» (Steiner, 2009, S. 29). Problemlösungsversuche, die zu keiner Verbesserung führen, werden selbst Teil des Problems (vgl. Molnar & Lindquist, 2002, S. 14).

Die systemische Sichtweise hat an Bedeutung gewonnen. Danach werden Auffälligkeiten im Verhalten als Versuch des Betroffenen verstanden, bestehende Belastungen zu bewältigen. Der Betroffene handelt in der betreffenden Situation so gut er kann. Es gilt die folgende Grundannahme: «Kein Mensch handelt aus Bosheit destruktiv. Jeder macht von sich aus gesehen das Bestmögliche, er handelt so, weil er im Moment nicht anders handeln kann, weil ihm nichts Besseres einfällt. Jedes Verhalten ist immer ein Lösungsversuch, manchmal mit negativen Auswirkungen» (Baeschlin & Baeschlin, 2008, S. 16).

Welches sind die Annahmen des lösungsorientierten Arbeitens?

Die «Konstruktivisten» gehen davon aus, dass sich jeder Mensch seine eigene Wirklichkeit und Wahrheit konstruiert. Baeschlin und Baeschlin (2008, S. 17–20) fassen die sieben lösungsorientierten Annahmen wie folgt zusammen:

- I. Probleme sind Herausforderungen, die jeder Mensch auf seine persönliche Art zu bewältigen sucht.
- II. Wir gehen davon aus, dass alle Menschen ihrem Leben einen positiven Sinn geben wollen und dass die nötigen Ressourcen dazu vorhanden sind. In eigener Sache sind wir kundig und kompetent.
- III. Es ist hilfreich und nützlich, dem Gegenüber sorgfältig zuzuhören und ernst zu nehmen, was er/sie sagt.
- IV. Wenn du dich am Gelingen und an den kleinen Schritten orientierst, findest du eher einen Weg.
- V. Nichts ist immer gleich, Ausnahmen deuten auf Lösungen hin.
- VI. Menschen beeinflussen sich gegenseitig. Sie kooperieren und ändern sich eher und leichter in einem Umfeld, das ihre Stärken und Fähigkeiten unterstützt.
- VII. Jede Reaktion ist eine Form von Kooperation, Widerstand auch.

Die lösungsorientierten Annahmen können mit einigen hilfreichen Techniken den Blick für die vorhandenen Ressourcen öffnen. Molnar und Lindquist (2002) erwähnen die folgenden Techniken: Umdeuten, positive Konnotation des Motivs und der Funktion, Symptomverschreibung, durch die Hintertür stürmen und Lokalisierung von Ausnahmen.

Berg und Shilts (2005) nennen die folgenden nützlichen Werkzeuge: Kleine Unterhaltungen, Fragen anstelle von Befehlen, gute Ziele vereinbaren, Komplimente geben, Erfolgsskalen im Unterricht einsetzen, Ausnahmen vom Problem finden, neugierig sein, kleine Erfolge heraushören und bemerken, Briefe und Nachrichten an Schüler und Eltern, Reframing (Umdeuten).

Ist die lösungsorientierte Sicht- und Handlungsweise geeignet im Umgang mit herausfordernden Jugendlichen?

Der lösungsorientierte Ansatz eignet sich sehr gut für den Umgang mit Jugendlichen, auch im Kontext der Schule. Der Fokus wird auf Stärken und Ressourcen gerichtet. Dies fördert die Motivation und das Selbstkonzept der Jugendlichen, das Klassen- und Schulklima sowie die Beziehungen zwischen den Akteuren, auch die Lehrer-Schüler-Beziehung.

Allerdings muss festgehalten werden, dass der lösungsorientierte Ansatz gute Sprachkompetenzen der Schülerinnen und Schüler voraussetzt.

Der Einwand, dass sich ausnahmslos alle an die Regeln zu halten haben, muss ernst genommen werden. Auch Denis hat sich rechtzeitig im Unterrichtszimmer einzufinden und die Anweisungen von Herrn Steffen zu befolgen. Dass von Seiten der Mitschülerinnen und Mitschüler keine nennenswerten Reaktionen auf das Zu-spät-kommen oder auf das Nicht-in-den-Kreis-sitzen erfolgten, mag damit zusammenhängen, dass sich die Schülerinnen und Schüler den Umgang von Herrn Steffen mit Anpassungsproblemen gewohnt sind und dass sie Vertrauen in das gerechte Verhalten von Herrn Steffen haben. Auch im Rahmen des Stufenteams oder Schulhauses können vereinbarte Regeln durchaus sanktioniert werden. Wenn es zur Gepflogenheit der Schule gehört, dass beim zu späten Erscheinen im Unterricht ein Eintrag erfolgt, erhält auch Denis einen Eintrag. In diesem Sinne kann die Spannung zwischen allen das Gleiche und jedem das Seine aufgelöst werden.

Umsetzungsbeispiele

Einige mögliche lösungsorientierte Interventionen bei Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensschwierigkeiten werden im Folgenden als Übungsanweisungen aus Molnar und Lindquist (2002) aufgelistet:

Umdeuten (ebd., S.193)

Denken Sie an ein Problem, das Sie im Augenblick haben. Normalerweise haben Probleme Namen und Gesichter. Denken Sie an eine wirkliche Situation mit wirklichen Menschen, die im Augenblick ein Problem für Sie darstellt. Machen Sie sich kurz Notizen für sich selbst.

1. Beschreiben Sie, welche Handlungen im Einzelnen in der problematischen Situation ablaufen. Wer macht was? Wann machen sie es? Wer ist noch betroffen?
2. Wie reagieren Sie normalerweise auf das problematische Verhalten und wie ist normalerweise das Ergebnis?
3. Welche Erklärung haben Sie im Augenblick, weswegen die Person sich so verhält?
4. Welche alternative positive Erklärung könnte es für dieses Verhalten geben?
5. Wie können Sie – auf der Basis einer dieser alternativen positiven Erklärungen für das Verhalten der Person – anders als bisher reagieren? Was könnten Sie – auf der Basis einer dieser alternativen Erklärungen – konkret sagen oder tun?

Positive Konnotation des Motivs (ebd., S.194)

Denken Sie an ein Problem, das Sie im Augenblick haben. Machen Sie sich kurz Notizen für sich selbst zu diesem Problem. Seien Sie so spezifisch wie möglich.

1. Was macht die Person? Wann macht sie es? Wer ist noch betroffen?
2. Wie reagieren Sie normalerweise und mit welchem Ergebnis?
3. Warum verhält die Person sich Ihrer Meinung nach so? Welches sind Ihrer Meinung nach ihre Motive?
4. Welche positiven Motive könnte es für dieses Verhalten geben?
5. Wie könnten Sie – auf der Basis eines oder mehrerer dieser positiven Motive – anders als bisher reagieren? Was könnten Sie - auf der Basis eines dieser positiven Motive – konkret sagen oder tun?

Positive Konnotation der Funktion (ebd., S.195)

Denken Sie an ein Problem, das Sie im Augenblick haben. Machen Sie sich kurz Notizen für sich selbst zu diesem Problem. Seien Sie so spezifisch wie möglich, wenn Sie das problematische Verhalten beschreiben.

1. Wer macht was, wann, mit wem usw.?
2. Wie reagieren Sie normalerweise und mit welchem Ergebnis?
3. Welche Funktion(en) sehen Sie im Augenblick in diesem Verhalten?
4. Welches sind einige der positiven ökosystemischen Funktionen dieses Verhalten? (Denken Sie daran: eine Funktion ist nicht notwendigerweise das beabsichtigte Ergebnis. Eine Funktion ist ein Faktor, der in Beziehung steht zu anderen Faktoren oder von ihnen abhängig ist. Wenn A geschieht, dann geschieht auch B, C und D.)
5. Wie könnten Sie - auf der Basis eines oder mehrerer dieser positiven ökosystemischen Funktionen – anders als bisher reagieren? Was könnten Sie – auf der Basis einer dieser positiven Funktionen – konkret sagen oder tun?

Symptomverschreibung (ebd., S.196)

Denken Sie an ein Problem, das Sie im Augenblick haben. Machen Sie sich kurz Notizen für sich selbst zu diesem Problem. Seien Sie so spezifisch wie möglich, wenn Sie das problematische Verhalten beschreiben.

1. Wer macht was, wann, mit wem usw.?
2. Wie reagieren Sie normalerweise, um die Person dazu zu bringen, mit dem Verhalten aufzuhören? Welches Ergebnis erzielen Sie normalerweise?
3. Auf welche Weisen könnte das Verhalten anders ausgeführt werden, zum Beispiel zu einem anderen Zeitpunkt, an einem anderen Ort, in anderer Form oder aus anderem Grund?
4. Wie könnten Sie diese Person dazu bringen, dieses abgewandelte Verhalten auszuführen, so dass es positiv gesehen werden kann?

Durch die Hintertür stürmen (ebd., S.197)

Denken Sie an eine Person (oder Gruppe), deren Verhalten zur Zeit ein Problem für Sie darstellt. Machen Sie sich kurz Notizen für sich selbst.

1. Beschreiben Sie unproblematische Verhaltensweisen oder Eigenschaften der Person (oder Gruppe), deren Verhalten für Sie problematisch ist.
2. Machen Sie eine Liste der Situationen, in denen ein Verhalten der problematischen Person kein Problem für Sie darstellt.
3. Wählen Sie eine Situation aus der Liste, bei der es für Sie am leichtesten wäre, einen aufrichtigen und positiven Kommentar abzugeben.
4. Was könnten Sie – auf der Basis dieser Wahl – zu der Person, deren Verhalten für Sie problematisch ist, sagen? In welcher Situation werden Sie es sagen?

- ▶ Umsetzungshilfen
- ▶ Irritationen zulassen
- ▶ Eine Kultur des Noch-nicht-Wissens pflegen
- ▶ Den Zugang zum Gegenüber und zu dessen Wirklichkeitskonstruktion finden wollen
- ▶ Verstehenwollen unterscheiden von Akzeptieren
- ▶ Zuversicht und Geduld

Lokalisieren von Ausnahmen (ebd., S. 198)

Denken Sie an eine Person, deren Verhalten zur Zeit ein Problem für Sie darstellt. Schreiben Sie kurz Ihre Antworten zu Folgendem auf:

1. Machen Sie eine Liste von Situationen, in denen die Person, an die Sie denken, nicht das Verhalten an den Tag legt, das Ihnen Sorge bereitet.
2. Schreiben Sie alle Unterschiede auf, die Ihnen zwischen den problematischen und den unproblematischen Situationen auffallen.
3. Schreiben Sie sich die Verhaltensweisen, Eigenschaften und Merkmale der Person, an die Sie denken, auf, bei denen Sie sich keine Veränderung wünschen.
4. Stellen Sie fest, was Sie bereits tun, was im Hinblick auf diese Person funktioniert. In welcher Weise sind Sie in diesen unproblematischen Situationen anders?
5. Schreiben Sie sich einen Plan auf, wie Sie das, was Sie durch die Antworten auf Punkt 1 bis 4 gelernt haben, benutzen können, um die Zeitspanne, die Sie für unproblematisches Verhalten zur Verfügung haben, zu vergrößern.

Literatur

- ▶ Bach, H. (1999). *Grundlagen der Sonderpädagogik*. Bern: Haupt.
- ▶ Baeschlin, K. & Baeschlin, M. (2008). *Einfach, aber nicht leicht. Leitfaden für lösungsorientiertes Arbeiten in sozialpädagogischen Organisationen* (durchgesehener und ergänzter Neudruck). Winterthur: ZLB.
- ▶ Berg, I.K. & Shilts, L. (2005). *Der WOWW Ansatz. Handbuch für Lösungs(er)schaffende Strategien im Unterricht*. Winterthur: ZLB.
- ▶ Eigenmann, J. (2009). Engagierte Gegenseitigkeit. Klassenmanagement in schwierigen Unterrichtssituationen. *Pädagogik*, 2, 24–27.
- ▶ Glasl, F. (2013). *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater* (11., aktual. Aufl.). Stuttgart: Haupt.
- ▶ Hubrig, Ch. & Herrmann, P. (2010). *Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung*. Heidelberg: Carl-Auer.
- ▶ Molnar, A. & Lindquist, B. (2002). *Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis* (7. Aufl.). Dortmund: borgmann.
- ▶ Moor, P. (1965). *Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch*. Bern: Huber.
- ▶ Niedermann, A., Meisel-Stoll, M., Sahli, C. & Zeltner, U. (2006). *Heilpädagogische Unterrichtsgestaltung. Ein Studienbuch zur Förderdiagnostik, Basisfunktions-schulung, Klassenführung* (2., vollst. überarb. Aufl.). Bern: Haupt.
- ▶ Stein, R. (2010). Erklärungsansätze und theoretische Perspektiven. Psychologie. In G. Ahrbeck & M. Willman (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 77–85). Stuttgart: Kohlhammer.
- ▶ Stein, R. (2012). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- ▶ Steiner, Th. & Berg, I. K. (2009). *Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern* (4. Aufl.). Heidelberg: Auer.

Kriterienblatt «Individuelle Lösungen. Das lösungsorientierte Arbeiten»

Kriterien	Kommentar/Notizen
1. Die Lehrperson zeigt einen kreativen Umgang mit Irritationen.	
2. Die Lehrperson unterstützt das Lernen der Schülerin bzw. des Schülers auch in schwierigen Situationen.	
3. Die Lehrperson zeigt Interesse an der Wirklichkeitskonstruktion des Gegenüber und will diese verstehen.	
4. Die Lehrperson unterscheidet in der Kommunikation deutlich zwischen Verstehen und Akzeptieren.	
Erkenntnisse in Bezug auf die Kriterien/den Baustein:	

Diskussion

Erich Lipp

Herr Mader ist seit drei Monaten Klassenlehrperson einer ersten Sekundarklasse mit 23 Schülerinnen und Schülern. Wenn er die Lernenden auffordert, über etwas zu diskutieren, dann beteiligen sich immer die gleichen fünf Lernenden an der Diskussion. Die Mehrheit aber schweigt oder beteiligt sich kaum an der Diskussion. Auch der Klassenrat funktioniert nicht so, wie er sich dies wünscht. Obwohl die Schülerinnen und Schüler den Klassenrat aus der Primarstufe kennen, kommt auch im Klassenrat gar keine lebhaftere Diskussion auf. Er fragt sich, woran dies liegen könnte. Stimmt etwas mit der Gruppendynamik in der Klasse nicht? Hat die Mehrheit der Lernenden Angst etwas Falsches zu sagen? Ist die Sitzordnung nicht geeignet für eine Diskussion? Bin ich als Lehrperson zu dominant? Braucht es Regeln oder klarere Vorgaben für die Diskussion? Herr Mader beschliesst, die Klasse mit seinen Fragen zu konfrontieren. Anstatt der geplanten Lebenskunde-stunde über das Thema Vorurteile konfrontiert er die Klasse mit folgenden einleitenden Worten: «Ich bin nun seit drei Monaten euer Klassenlehrer und bin gar nicht zufrieden, wie die Diskussionen in den normalen Lektionen aber auch im Klassenrat laufen. Dabei habe ich mich gefragt, woran dies liegt. Könnt ihr mir sagen, wie ihr das seht. Ich höre einfach zu». Stille. Auch die meist Wortstarken sind für einmal verstummt. Herr Mader hat sich im Vorfeld vorgenommen, die Stille auszuhalten. Zwei Minuten vergehen, eine Ewigkeit für Herrn Mader und seine Klasse. Plötzlich meldet sich ein bis anhin ganz stiller Schüler: «Ich finde den Klassenrat langweilig, weil unser Wort sowieso nichts zählt und die Lehrpersonen eh das machen, was sie wollen.» Herr Mader nickt, hört passiv zu, schweigt dann wieder und hält die wieder einsetzende Stille aus. Bald darauf melden sich ganz viele der Klasse und vertreten ihre Meinung. Die Klasse diskutiert auch kontroverse Aussagen einzelner Lernenden. Ganze zwanzig Minuten prasseln verschiedenste Meinungen auf Herrn Mader ein. Als die Wortmeldungen langsam aber sicher verebbt sind, meint Herr Mader zur Klasse: «Das war jetzt aber wirklich ganz toll, fast von allen eine Meinung zu hören. Genau wie ich es mir bei Diskussionen eigentlich vorstelle, dass sich ganz viele daran beteiligen, indem sie auf Voten eingehen, neue Argumente bringen und so verschiedenste Meinungen zum Zuge kommen. Danke vielmals.» Herr Mader wiederholt darauf die Äusserungen und versichert sich bei den Lernenden, ob er sie richtig verstanden hat. Die Lernenden präzisieren noch zwei bis drei Voten von Herrn Mader. Dann erklärt Herr Mader: «Gerne möchte ich mir das Ganze nochmals in Ruhe überlegen. In der nächsten Lebenskunde-LEKTION gebe ich euch Bescheid, was ich mir überlegt habe. Dabei kann ich mir vorstellen, mit euch gezielte Abmachungen zu treffen.»

Theorie

Drei Wochen später hat Herr Mader die Klasse über die Partizipationsleiter mit dem Modell EDI aufgeklärt, mit den Lernenden Gesprächsregeln als auch allgemeine Regeln für die Beteiligung an Diskussionen abgemacht, die Sitzordnung für Diskussionen geändert und einige Methoden für die Gesprächserziehung eingeübt. Sichtlich stolz stellt Herr Mader fest, dass seine Anstrengungen langsam aber sicher fruchten. Der Klassenrat wird plötzlich viel lebhafter geführt und bei den Diskussionen versuchen sich möglichst alle einmal zu beteiligen.

Vorbemerkung

Querverbindungen können zum Baustein «Lehrgespräch» (Hugener, 2013) im Studienband Grundjahr – Mentorat, zum Baustein «Gestalten der Klassengemeinschaft» (Weingartner, 2015) in diesem Bausteinheft, sowie zum Praxishandbuch «Grundlagen der Gesprächsführung» (Lugt, Annen, Dettling, Lanz, Retsch & Würzer, 2015) gemacht werden.

Definition

Die Diskussion ist gemäss Traub (2006) eine Form, in der eine These, eine aufgestellte Behauptung, in den Raum gestellt wird. «Die Teilnehmenden nehmen bestimmte Standpunkte ein, vertreten diese Argumente und variieren sie zum Teil wieder. Nachdem sie andere Standpunkte angehört haben, geben sie möglicherweise sogar die eigene Meinung preis.» Und weiter: «Ziel der Diskussion ist die Auffindung der Wahrheit» (S. 38).

Leitfragen

Wie unterscheidet sich die Diskussion von anderen schulischen Gesprächsformen?

Traub (S. 36 bis 40) unterscheidet folgende Gespräche im Alltag:

- ▶ Besprechung/Beratung
- ▶ Diskussion
- ▶ Aussprache
- ▶ Konversation
- ▶ Tiefsinniges Gespräch

Damit ist die Diskussion eine mögliche Gesprächsform, d. h. eine Form des Miteinander-Sprechens. «Zu einem Gespräch gehören also immer mehrere Personen, mindestens jedoch zwei, die durch Rede und Gegenrede Informationen, Ansichten, Tatsachen austauschen» (Traub, 2006, S.35). Die Sprachformen Erzählung, Referat oder Rede zählt Traub nicht zu den Gesprächen.

Traub (2006, S.80ff) führt vier mögliche Formen der schulischen Gespräche mit der ganzen Klasse auf:

- ▶ Lehrgespräch
- ▶ Gelenktes Unterrichtsgespräch als typisch fragend-entwickelnde Form, wo die Lehrperson Ziele und Inhalte des Gesprächs vorgibt
- ▶ Diskussion oder freies Unterrichtsgespräch, wo sich die Lehrperson mehr zurückhält mit Formen wie beispielsweise Erzählkreis (Morgenkreis).
- ▶ Metagespräch/Metakommunikation

Es können zudem Formen für Schülergespräche mit einem Partner oder in kleinen Gruppen unterschieden werden: Im «Schülergespräch kann die Lehrperson ihre lenkende Aktivität noch mehr einschränken, um den Lernenden mehr Spielraum für ihre Eigeninitiative zu geben. Sie führen ihre sachproblembezogenen Gespräche selbstständig, die Lehrperson greift nur beim Auftreten von Problemen ein. Dies erfordert seitens der Lernenden Trainings im Gesprächsverhalten und je nach Thema vorhergehende sachbezogene Vorbereitung. Taub (2003, S. 93) führt hier folgende bekannte Partner- bzw. Kleingruppengespräche auf:

- ▶ Stark strukturierte Partnergespräche (Partnerinterview, Partnerpuzzle, Lerntempoduell)
- ▶ Offene / freie Partnergespräche (Vergewisserungsphase, Partnerarbeit im herkömmlichen Sinne)
- ▶ Strukturierte Kleingruppengespräche (Gruppenpuzzle, Gruppenrallye, Gruppenturnier)
- ▶ Halbstrukturierte Kleingruppengespräch (text- und fragenorientiertes Gruppengespräch, Impulskarussell),
- ▶ Freie / offene Kleingruppengespräch (argumentatives Gruppengespräch/Diskussion, konstruktive Kontroverse, Vier-Ecken-Methode)

Warum ist die Gesprächserziehung in der Schule wichtig?

Schon Feigenwinter (1985) hat die Gesprächserziehung in seinem Bestseller «Gesprächsführung – konkret» in den 80er und 90er Jahren gefordert. So plädiert er in seinem Buch, dass die Entfaltung der Schülerinnen und Schüler nur möglich ist, wenn in einer Klasse eine Atmosphäre des Vertrauens herrscht, die mitunter auch Gespräche fördert. Klippert (2000) stellt fest, dass die Kommunikationskompetenz vieler Schülerinnen und Schüler ungenügend ist. Zwar gibt es erwiesenermassen Sprachgewandte und sprachlich Schwächere. Mit gezieltem Training könnten aber Ängste, Unsicherheiten oder mangelnde Risikobereitschaft der Lernenden im Gespräch überwunden werden. So betont er, dass die Sprache zwar immer noch

das zentrale Medium im Unterricht ist, aber trotzdem festgelegt werden kann, dass immer weniger kommuniziert wird. Dies durch Restriktionen im Unterricht wie Stofforientierung oder auch sprachliche Dominanz der Lehrperson. Vielleicht kann hier bei der erwähnten Restriktion auch die immer zunehmende Bedeutung verschiedener Medien wie Smartphones etc. aufgeführt werden. Für die Partizipation am gesellschaftlichen Leben ist die Schlüsselqualifikation «sich konstruktiv an Gesprächen zu beteiligen» nach Vogel (2013, S. 9) ebenfalls zentral. Dabei geht es in der Kommunikation nach Frindte (2001, S. 53) ums Verstehen als sozialer und psychischer Prozess, der uns den Umgang mit Dingen, Prozessen, anderen Menschen und uns selbst erleichtern könnte. Pallasch und Kölln (2009, S. 49) schlagen für die erfolgreiche Umsetzung des Gesprächsverhaltens ein pädagogisches Gesprächstraining vor, damit Pädagogen Hilfen für Gesprächssituationen angeboten bekommen. Die Sprache ist nach Pallasch und Kölln (2009) das wichtigste und zugleich stärkste Instrument des Pädagogen. «Besonders in erziehungsschwierigen Situationen und bei intra- und interpsychischen Problemkonstellationen hängt es vom Sprachvermögen des Pädagogen ab, wie er die Situation meistert» (S. 12).

Auch Meyer (2004) betont die Wichtigkeit der regelmässigen Diskurse mit den Lernenden. Wenn über Probleme der Klassen- und Schulgemeinschaft gesprochen wird oder der Unterricht selber (Sinnkonferenzen, Planungsbeteiligung der Lernenden beim Unterricht) zum Thema gemacht wird, sind positive Effekte auf der Klimaebene zu erwarten

Lohmann (2003, S. 104) erwähnt die Wichtigkeit der Lehrperson bei Gesprächen, weil sie hier den grössten Teil ihrer Arbeitszeit verbringt. Unter dem Aspekt der professionellen Kommunikation zählt er wichtige Merkmale auf: selektive Authentizität, aktives Zuhören, gezielter Einsatz nonverbaler Kommunikation, respektvolle Sprache, Rückmeldung und Ermutigung sowie Metakommunikation. Weiter betont Lohmann (ebd., S. 106), dass sich wertende Äusserungen nie auf die Person sondern immer nur auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler beziehen sollen. Zur Grundhaltung «akzeptierend und nicht wertend antworten», gibt er Tipps, wie professionell kommuniziert werden kann. Auch Lohmann (ebd., S. 124–127) sieht im Klassenrat eine proaktive oder eben präventive Strategie, indem Lehrpersonen wie Schülerinnen und Schüler vorgängig Themen für die regelmässig stattfindenden Sitzungen einbringen können. Im Klassenrat kann das Diskutieren gut geübt werden.

Wo gibt es Material, um das Diskutieren in der Klasse zu üben?

In den Lehrmitteln der Sprachstarken ist beispielsweise im Band 7 «Pro und kontra» (Lindauer & Senn, 2013, S. 20–26) ein Thema, bei dem es darum geht, eine Diskussion vorzubereiten und eine Diskussion zu führen mit den drei Schritten: Standpunkt, Argumente und Beispiele. Im Band 8 wird das Thema «Argumentieren» (Lindauer & Senn, 2014, S. 82–83) weitergeführt, wo zu These, Argument, Beispiel die Folgerung dazukommt. Ebenfalls in Band 8 gibt es das Kapitel «Debattieren», in welchem das Diskutieren in der vorgegebenen Form einer Debatte (ebd., S. 42–43) angewendet wird mit dem Schwerpunkt auf die Eröffnungsrunde. Das Debattieren wird dann in Band 9 in einem zweiten Kapitel zum Debattieren mit dem Schwerpunkt auf die «freie Aussprache» weitergeführt (Lindauer & Senn, 2015).

Welche Formen der lösungsorientierten Diskussionen eignen sich?

Nach Rüedi (2007, S. 158) eignet es sich in besonderen Situationen, ein Problem an die Klasse weiterzugeben, im Sinne von: «Das ist unser aller Problem. Was tun wir jetzt?» Diese «Ballübergabe» muss gut überlegt sein, kann aber die Denk- und Löseressourcen der ganzen Klasse aktivieren. In gewissen Situationen muss aber überlegt werden, ob es sich lohnt, den Unterricht zu unterbrechen oder ob nicht eher ein Einzelgespräch unter vier Augen geführt werden soll (Rüedi, S. 159). Diese Massnahme kann dazu führen, dass die Lehrperson auch Persönliches von einem Schüler erfahren kann (Rüedi, S. 161). So ist also gut zu überlegen, wann eine lösungsorientierten Diskussion mit der ganzen Klasse oder mit einzelnen Schülerinnen und Schüler oder gar mit nur einem Teil der Klasse zu führen ist.

Was sind die Vorteile des Diskutierens bzw. lösungsorientierten Diskutierens?

Das Üben von gezielten Diskussionsformen im Unterricht kann folgende Vorteile haben:

- ▶ Schülerinnen und Schüler treten aktiv in Kommunikation zueinander, indem sie lernen, frei zu sprechen und sich zu artikulieren.
- ▶ Allen wird die Möglichkeit geboten, ihre Meinung kundzutun.
- ▶ Kritisches, kombinatorisches und logisches Denken wird gefördert.

- ▶ Aktives und passives Zuhören wird geübt (vgl. Weisbach, 2003, S.41–65).
- ▶ Das Durchsetzen gegenüber der Gruppe wird trainiert, indem die Lernenden ermutigt werden, ihren eigenen Standpunkt zu vertreten.
- ▶ Gerade kontroverse Themen und tabuisierte Themen eignen sich für Diskussionen sehr gut.
- ▶ Ein Thema wird aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und erarbeitetes Wissen kann besser und schneller auf neue Situationen übertragen werden.
- ▶ Dadurch, dass mit der Klasse bzw. einzelnen Lernenden die Diskussion bei Problemen gesucht wird, wird die Lehrperson entlastet, weil gemeinsam nach Lösungen gesucht wird. Diese geteilte Verantwortung kann zur Gemeinschaftsstärkung und besseren Integration einzelner Lernenden führen.

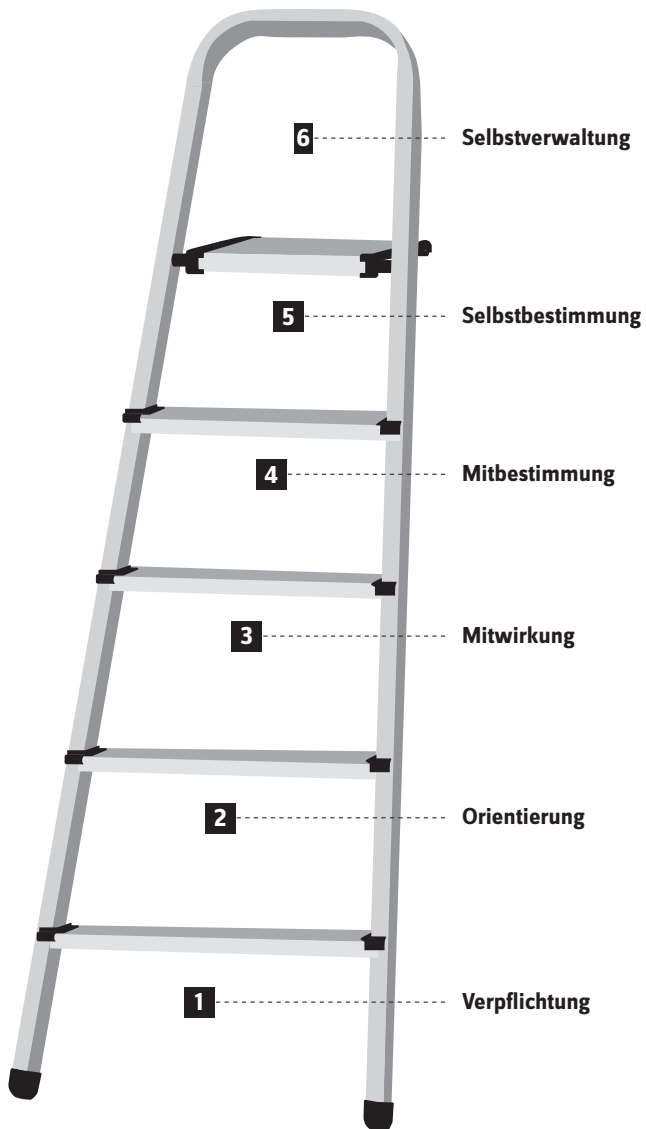
Die Lehrperson muss aber überlegen, wann eine Diskussion Sinn macht. Denn meist sind Diskussionen zeitintensiv. Gerade bei zu komplexen Themen kann der Fokus, weil die Lernenden mit der Sache überfordert sind, zu stark bei der Lehrperson liegen. Daher braucht es gezielte Vorbereitungen, damit die Lernenden gute Argumente in die Diskussion einbringen können.

Umsetzungsbeispiele

Im Klassenrat legt die Lehrperson streng die Traktanden nach dem Prinzip EDI fest:

- E** Entscheiden (Stufen 4 bis 6 der Beteiligung, vgl. Abbildung 7),
- D** Diskutieren (Stufe 3),
- I** Informieren (Stufen 1 und 2).

Mit diesem Modell werden die Jugendlichen ernstgenommen, indem bei Traktanden klar ist, wann sie selber oder mit den Erwachsenen entscheiden können, wann die Lehrperson beispielsweise ihre Meinung hören will, dann aber die Entscheidung zeitnah oder zeitversetzt bekanntgibt oder wann die Lehrperson klar mitteilt, wo es keine Diskussion gibt, weil dies beispielsweise in den Schulhausregeln schon geregelt ist.



6 Selbstverwaltung
Die Jugendlichen haben innerhalb der gesetzlichen Regelungen und Abmachungen völlige Entscheidungsfreiheit.

5 Selbstbestimmung
Initiative, Organisation und Durchführung liegen bei den Jugendlichen, aber Erwachsene stehen beratend und unterstützend zur Seite und regeln allfällige Rahmenbedingungen.

4 Mitbestimmung
Die Jugendlichen äussern ihre Meinung zu einem Projekt, das Erwachsene vorschlagen. Eine Vertretung interessierter Jugendlicher entscheidet zusammen mit Erwachsenen, ob und wie das Projekt weitergeht.

3 Mitwirkung
Die Jugendlichen können ihre persönliche Meinung zu einer Vorlage der Erwachsenen äussern und Wünsche anbringen. Die Entscheidung und Durchführungsverantwortung liegen bei den Erwachsenen.

2 Orientierung
Die betroffenen Jugendlichen werden eingehend darüber orientiert, was die Erwachsenen geplant, organisiert und entschieden haben.

1 Verpflichtung
Die Jugendlichen werden zur Teilnahme an einem Anlass verpflichtet, ohne Rücksicht darauf, ob sie das möchten oder nicht.

Abbildung 7: EDI, Stufen der Beteiligung aus Schritte ins Leben (Odermatt & Hurschler, 2007, S. 58)

Umsetzungshilfen

- ▶ Das Modell EDI bei den Lernenden für den Klassenrat und/oder Diskussionen einführen oder wieder in Erinnerung rufen
- ▶ Klassenrat als regelmässiges Ritual in der Planung berücksichtigen, Traktanden dabei strikt nach EDI vorgängig mit der Leitung des Klassenrates besprechen und festlegen
- ▶ Vorgängig eine politische Diskussion im Fernsehen anschauen und in der Klasse besprechen, ob Gesprächsregeln zu beobachten sind (Hier kann auch die Rolle des Moderators oder der Moderatorin angeschaut werden.)
- ▶ Gesprächsregeln, beispielsweise bei der ersten Sitzung des Klassenrats, mit Schülerinnen und Schülern abmachen
- ▶ Mit den Lernenden anschauen, welche Kompetenzen von der Leitungsperson einer Diskussion (Moderation) verlangt werden (Die Lehrperson leitet eine Diskussion oder einen Klassenrat und bittet die Lernenden um ein Feedback, wie er oder sie geleitet hat. Durch das Vorzeigen kann dann die Leitung im Klassenrat oder auch in Diskussionen an die Lernenden selber abgegeben werden. Hier geht es auch darum, dass die Leitung immer wieder die abgemachten Gesprächsregeln einfordert.)
- ▶ Bei Diskussionen und Klassenrat eine «Wadenbeisserin oder einen Wadenbeisser» auslösen resp. nach einer bestimmten Reihenfolge, so dass jede Person einmal diese Rolle übernimmt (Funktion: Beobachten, ob Gesprächsregeln eingehalten wurden. Am Schluss der Diskussion oder Klassenrat wird immer ausgewertet, dabei kommt zuerst die «Wadenbeisserin» zu Wort.)
- ▶ In Diskussionen die Regel einführen, dass bevor ein neues Argument zur Sprache gebracht wird, das vorherige Votum zuerst paraphrasiert werden muss
- ▶ Eventuell können in Anlehnung an Klippert (2000) auch Rollen in Diskussionen verteilt werden: Themenhüterin, Regelwächter («Wadenbeisserin»), Zeithüterin etc.
- ▶ Bei Gesprächsformen in der Klasse auf die Sitzordnung achten. (Die traditionelle Sitzordnung ist ungeeignet. Hufeisenform, U-Form oder Kreis eignen sich besonders gut, um Kommunikationen zu pflegen.)
- ▶ Erwartungen für die mündliche Beteiligung im Unterricht als auch Diskussionen kommunizieren, beobachten und rückmelden (Allenfalls auch hier Abmachungen mit den Lernenden treffen. Eventuell müssen bei Vielrednern eine Redezeitbeschränkung abgemacht werden. Bei Schweigenden wird verlangt, dass sie sich bei Diskussionen oder Unterrichtsgesprächen sicherlich melden.) (Im Fach Deutsch) Diskussionen nach der 3-Schrittregel (vgl. Lindauer & Senn, 2014) führen
- ▶ Vorgängig die Klasse Argumente sammeln lassen, die Argumente dafür bzw. dagegen definieren, dann diskutieren
- ▶ Diskussionsformen wie Debattieren (vgl. Stiftung Dialog, 2015) und Dilemmageschichten im Unterricht thematisieren
- ▶ Diskussionsformen wie Kugellager, Fishbowl oder Kleingruppendiskussionen durchführen (Die Lernenden sollten das Diskutieren üben können, bevor mit der ganzen Klasse diskutiert wird. Dabei ist es wichtig, dass die Lehrperson den Jugendlichen ihre Beobachtungen zurückmeldet. Bei der Auswertung wird dann gemeinsam über die weiteren Ziele betreffend Diskussion gesprochen und es werden beispielsweise Wochen- oder gar Monatsziele abgeleitet.)
- ▶ Bei Diskussionen die Klasse in die Gruppen Pro und Kontra sowie Unentschiedene einteilen, dann die Klasse bitten, sich im Klassenraum zu verteilen: Pro auf die linke Seite, Unentschiedene in die Mitte, Contra auf die rechte Seite (Wenn die Diskussion beginnt, die Regel einführen, dass wenn eine Person ein überzeugendes Argument bringt, sich die Schülerinnen und Schüler nach rechts, links oder in die Mitte bewegen dürfen.)
- ▶ Schülerinnen und Schüler immer wieder zu Beteiligten, also zu ernstzunehmenden Partnern, einbinden (So kann eine Gesprächskultur wachsen. Wie es beispielsweise Meyer (2004) im Kapitel «Sinnstiftendes Kommunizieren» fordert. Den Unterricht zum Gegenstand von Diskussionen machen. Diskussionen mittels Sinnkonferenzen initiieren, wenn die Lehrperson merkt, dass die Lernenden Mühe haben, den Sinn einer Unterrichtseinheit oder Lektion zu verstehen. Sie miteinbeziehen, wenn die Lehrperson merkt, dass der Unterricht harzt.)

Literatur

- ▶ Feigenwinter M. (1985). *Gesprächserziehung – konkret*. Zürich: Benziger Verlag.
- ▶ Frindte W. (2001). *Kommunikationspsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- ▶ Hugener, I. (2013). Beziehungen gestalten. In PH Luzern (Hrsg.), *Grundlagen und Grundformen des Unterrichtens. Studienband Grundjahr-Mentorat, 1. und 2. Semester* (S. 95–104). Luzern: Pädagogische Hochschule.
- ▶ Klippert H. (2000). *Kommunikations-Training*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- ▶ Lindauer, T. & Senn, W. (Hrsg.). (2013). *Die Sprachstarken 7. Deutsch für die Sekundarstufe I. Sprachbuch*. Baar: Klett und Balmer.
- ▶ Lindauer, T. & Senn, W. (Hrsg.). (2014). *Die Sprachstarken 8. Deutsch für die Sekundarstufe I. Sprachbuch*. Baar: Klett und Balmer.
- ▶ Lindauer, T. & Senn, W. (Hrsg.). (2015). *Die Sprachstarken 9. Deutsch für die Sekundarstufe I. Sprachbuch*. Baar: Klett und Balmer.
- ▶ Lohmann G. (2003). *Mit Schülern klarkommen*. Berlin: Cornelsen Schulverlag.
- ▶ Lugt, H., Annen, S., Dettling, A., Lanz, C., Retsch, S., Würzer, E. (2015). *Praxishandbuch Grundlagen der Gesprächsführung. Kommunikationstraining im Grundjahr*. Luzern: Pädagogische Hochschule
- ▶ Meyer H. (2004). *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelsen Schulverlag.
- ▶ Odermatt A., Hurschler K. (2007). *Schritte ins Leben*. Zug: Klett und Balmer.
- ▶ Pallasch W., Kölln D. (2009). *Pädagogisches Gesprächstraining*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- ▶ Rüedi (2007). *Disziplin in der Schule*. Bern: Haupt Verlag.
- ▶ Stiftung Dialog (Hrsg.) (2015). *Ablauf einer Debatte*. <http://www.jugenddebattiert.ch/de/projekt/ablauf> (besucht am 26.12.2015)
- ▶ Traub S. (2006). *Gespräche führen – leicht gemacht*. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.
- ▶ Vogel I. (2013). *Kommunikation in der Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- ▶ Weisbach Ch.-R. (2003). *Professionelle Gesprächsführung*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Kriterienblatt «Diskussion»

Kriterien	Kommentar/Notizen
1. Die Lehrperson fördert die Diskussionen, auch über ihren eigenen Unterricht, indem sie beispielsweise die Jugendlichen zur Beteiligung bei der Planung des Unterrichts einbezieht oder Sinnkonferenzen einplant.	
2. Die Lehrperson fordert die Jugendlichen auf, vor einer Diskussion Argumente pro und contra zu sammeln und gibt den Jugendlichen genügend Zeit, sich auf Diskussionen vorzubereiten.	
3. Die Lehrperson wendet bei Diskussionen die 3-Schritte- bzw. 4-Schritte Regel mit Standpunkt, Argumente, Beispiele (1-3) und Folgerung (4) an.	
4. Die Lehrperson sieht als Ritual einen Klassenrat vor und ermöglicht den Lernenden Themen im Vorfeld des Klassenrates zu traktandieren, diese zu diskutieren oder zu begründen, wieso ein Traktandum nicht diskutiert werden kann.	
5. Die Lehrperson wendet beim Klassenrat (je nach Situation auch in Diskussionen) konsequent das EDI-Modell um.	
6. Die Lehrperson thematisiert und fördert Diskussionsformen in ihren Fächern.	
7. Die Lehrperson legt mit den Lernenden Gesprächsregeln fest.	
8. Die Lehrperson spricht ihre Erwartungen für die Beteiligung an Gesprächen klar aus und vereinbart mit einzelnen Schülerinnen und Schülern besondere Regeln (Beispiele: Redezeitbeschränkung für Vielredner/innen, klare Anzahl der Redebeteiligung für Schweigende).	
9. Die Lehrperson bespricht mit den Lernenden die Rolle der Leitung einer Diskussion und ermöglicht, dass die Leitung auch von den Lernenden übernommen werden kann.	
10. Die Lehrperson wertet die Gespräche / Diskussionen mit der Klasse jeweils aus. Dabei hat immer eine Schüler/ein Schüler die Aufgabe, die Diskussion zu beobachten und eine Rückmeldung zu geben, ob die vereinbarten Gesprächsregeln eingehalten werden.	
11. Die Lehrperson nimmt echte Störungen mit der Klasse zum Anlass, diese mit der Klasse oder einzelnen Lernenden zu besprechen resp. zu diskutieren. Sie ergreift die Initiative, wenn sie merkt, dass das Lernen harzt und konfrontiert die Klasse bzw. einzelne Lernende damit.	
Erkenntnisse in Bezug auf die Kriterien/den Baustein:	

Konfliktlösung

Susanne Retsch

Lehrerin: «Ich habe ein Problem, das ich mit euch zusammen lösen möchte: Ihr seid zu laut, einige von euch machen seltsame Zwischengeräusche, es wird über Bankreihen hinweg geschwatzt, und ich muss mich dauernd anstrengen, euch zur Ruhe zu bringen. Das nervt mich. Es ärgert mich, wenn ich meine Anweisungen und Erklärungen ständig wiederholen muss. Dadurch verlieren wir viel Zeit, die ich euch eigentlich zum Üben zur Verfügung stellen möchte. In den Mathe-Lektionen letzte Woche beispielsweise hattet ihr kaum Zeit, selber Aufgaben zu lösen, bei denen ihr euch noch nicht sicher fühlt. Das ist für mich nicht effizientes Lernen.

Andererseits sehe ich, dass ihr das Bedürfnis habt, miteinander zu reden. Ich möchte besser verstehen, warum ihr so oft redet. Erzählt mir doch mal, was da in euch vorgeht, und warum es dazu kommt.»

Nach anfänglichem Schweigen melden sich einzelne Schülerinnen und Schüler und berichten, wie gut es ihnen tut mit ihren Kollegen ein Spässchen zu reissen, sich über die vorangegangene Prüfung auszutauschen oder die aktuellsten Sportresultate zu interpretieren.

Die Lehrerin hört allen zu und fährt dann weiter: «Lasst uns mal darüber nachdenken, was wir unternehmen können, um mich und euch zufriedenzustellen. Ich werde einige Lösungen vorschlagen, und ihr denkt euch auch so viele wie möglich aus. Ich schreibe die Vorschläge ohne Kommentar an die Tafel. Später diskutieren wir darüber und streichen alle, die euch oder mir nicht gefallen.»

Die folgenden Vorschläge werden gesammelt:

1. Wir führen eine neue Sitzordnung ein
2. Strafen
3. Wir reden immer, wenn wir es gerade wollen
4. Wir bekommen jeden Tag eine bestimmte Zeit zum Reden zugeteilt
5. Der Einzelne redet nur, wenn die anderen nicht reden
6. Völliges Redeverbot
7. Aufteilung der Klasse: eine Hälfte wird unterrichtet, die andere Hälfte darf reden
8. Flüstern
9. Es wird nur mündliche Mitarbeit im Unterricht verlangt

Lehrerin: «Jetzt werden wir die Lösungen durchstreichen, die uns nicht gefallen. Ich streiche Nr. 2, 3 und 9. Die letzten beiden Punkte verunmöglichen es mir zu unterrichten, und Strafen zu verteilen, entspricht keineswegs meiner Absicht, eine gemeinsame Lösung für das Problem zu finden.»

Von den Lernenden wird die Streichung der Nummern 2, 6 und 7 vorgeschlagen.

Lehrerin: «Betrachten wir nun die restlichen Vorschläge. Was haltet ihr von Nr. 1, einer Neueinteilung der Sitzordnung?»

Betty: «Das haben wir doch schon einmal versucht, und es half nichts». Nach einer kurzen Diskussion einigt sich die Klasse darauf, auch Nr. 1 zu streichen.

Lehrerin: «Was haltet ihr davon, jeden Tag eine bestimmte Zeit zum Reden zu haben?»

Gegen diesen Vorschlag wie auch gegen Nr. 5 und 8 bestehen keine Einwände.

Lehrerin: «So bleiben in unserer Liste also noch die Nummern 4, 5 und 8. Will jemand noch etwas hinzufügen? Nein? Gut, dann werde ich die drei Vorschläge auf einen Bogen Papier schreiben, und wir werden ihn unterzeichnen. Wir nennen das einen Vertrag, das heißt eine Übereinstimmung, die von der Lehrerin und der Klasse unterschrieben wird. Ihr habt jetzt Zeit, euch in Kleingruppen zu überlegen, was es von uns allen braucht, um diese Punkte wirklich in die Praxis umzusetzen. In zwei Wochen in der Lebenskunde werden wir gemeinsam beurteilen, wie effektiv die Massnahmen waren.»

Vorbemerkung

Querverbindungen können zu den Bausteinen «Pädagogische Beziehung», «Gestaltung der Klassengemeinschaft», «Diskussion» und «Konfliktlösung» in diesem Band gemacht werden.

Definition

Das Wort Konflikt entstammt dem lateinischen «conflictus» und bedeutet übersetzt: «Zusammenstoß; Kampf». Im Bereich der Klassenführung treten soziale Konflikte auf, weil dabei mindestens zwei Parteien in irgend einer Form voneinander abhängig sind: Ein sozialer Konflikt ist ein Spannungsverhältnis zwischen zwei oder mehreren Parteien (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.), wobei mindestens eine Partei Unvereinbarkeit z. B. im Denken oder im Wahrnehmen mit mindestens einer anderen Partei in der Art erlebt, dass im Verwirklichen einer Absicht Beeinträchtigung erfolgt (vgl. Glasl, 2002, S. 14).

Immer wenn Menschen aufeinander treffen und miteinander kommunizieren gibt es Differenzen und Meinungsverschiedenheiten. Solche Unterschiede und Unvereinbarkeiten sind natürlich und wichtig für die Entwicklung und sollen auch ausgehalten werden. Konflikte hingegen werden als unangenehm und einschränkend empfunden, weshalb nach Lösungen gesucht werden soll (Glasl, 2002).

Konflikte sind emotional geladen, und werden nach Art der Emotionen in «heisse» und «kalte» Konflikte unterteilt:

- Heisse Konflikte werden meist impulsiv, laut, affekthaft und selbstbewusst ausgetragen. Die Beteiligten suchen die direkte Konfrontation und wollen die andere Seite überzeugen. Dabei werden möglicherweise Regeln missachtet.
- Kalte Konflikte verlaufen stumm und starr. Die Beteiligten meiden den direkten Kontakt, behindern und blockieren sich, und sprechen sarkastisch und zynisch über die Gegenpartei. Die Parteien sind häufig desillusioniert und zweifeln an sich selbst.

Soziale Konflikte gehören zum Alltag in der Schule. Entscheidend für das Lernen aller Beteiligten ist der Umgang damit. Berkel (2011) spricht statt von Konfliktlösung, welche mögli-

cherweise die Vorstellung einer «Auflösung» beinhaltet, nach der ein Konflikt oder der Anspruch einer Partei einfach verschwunden ist, von Konfliktbewältigung:

«Konfliktbewältigung umfasst alle Konzeptionen und Methoden, die die Beteiligten selbst oder eine dritte Partei (Berater, Vermittler, Schlichter, Machtinstanz) in und mit einem Konflikt unternehmen, um, allein oder gemeinsam, (wieder) situationsgerecht erleben und zielorientiert handeln zu können» (Berkel, 2011, S. 76).

Leitfragen

Über welche Haltungen und Einstellungen sollten Lehrpersonen verfügen?

Ein gutes Konfliktverhalten der Lehrpersonen ist sehr wichtig, denn sie sind auch in diesem Bereich Vorbilder für die Lernenden. Oft wird die Lehrperson herausgefordert zu reagieren. Dabei darf sie sich nicht von durchaus nachvollziehenden Affekten wie z. B. Wut leiten lassen, und soll zwischen Tat und Täter unterscheiden. Die Tat ist zu verurteilen, die Täterin oder der Täter als Mensch nicht. «In einem Konflikt überlegt zu handeln beinhaltet überlegtes Abwägen von Ziel und Weg, ohne sich von unkontrollierten Emotionen wie Wut, Zorn oder Ärger überschwemmen zu lassen» (Rüedi 2004, S. 125). Zweimal tief durchatmen, oder sich eine kurze Pause zum Nachdenken zu verschaffen, ist in hektischen, emotionalen Phasen empfehlenswert.

Allen kooperativen Strategien der Konfliktbewältigung liegt die Einstellung und Haltung der Lehrperson zugrunde, dass sie den Konflikt grundsätzlich als gemeinsames Problem sieht und nach einer Lösung sucht, die beide Parteien zufriedenstellt. Die Lehrperson ist sich ihrer Interessen und Ziele bewusst und bemüht sich, diese auch klar zu kommunizieren und offenzulegen. Dabei sind nach Berkel (2011) folgende Verhaltensmuster hilfreich:

- ▶ Die Lehrperson teilt zu Beginn ihre Gefühle, Interessen und Absichten mit, die hinter ihren Forderungen stehen.
- ▶ Sie versucht Machtunterschiede auszugleichen, indem sie z. B. betont, wie wichtig ihr eine gemeinsame Lösung ist.
- ▶ Sie hört aktiv zu und versucht sich in die Schülerinnen und Schüler hinein zu versetzen.
- ▶ Negative Gefühle drückt sie so aus, dass sie nicht verletzen. Heftige Gefühle (z. B. Wut, Zorn, Ungeduld → vgl. heisser Konflikt) unterdrückt sie nicht, sondern äussert sie nachvollziehbar.
- ▶ Sie kann auch Kompromisse eingehen und den Schülerinnen und Schülern einen Schritt entgegen kommen.

Es ist somit hilfreich, wenn die Lehrperson nicht den Anspruch hat, ihre vorbereitete Lösung durchzuziehen, sondern wenn sie sich und die Klasse in einer fortwährenden Entwicklung wahrnimmt. Die Offenheit für verschiedene Lösungsmöglichkeiten, das Akzeptieren von unterschiedlichen Wahrnehmungen und Bedürfnissen, und eine Prise Humor können befreiend wirken.

Wie können Konfliktgespräche zu sozialen Lernchancen werden?

Die einzelne Lehrperson prägt die Kultur ihrer Klasse ganz entscheidend mit ihrem persönlichen Stil, Konfliktgespräche zu leiten resp. zu moderieren, d. h. den Rahmen und die Regeln zu bestimmen (vgl. Göppel, 2007). Das «Eisberg-Modell» (vgl. Baustein «Gestaltung der Klassengemeinschaft») ist diesbezüglich hilfreich: Eine prozessorientierte Lehrperson bemüht sich, den grossen verborgenen Anteil der Prozesse auf der Gefühlsebene der Lernenden im Unterricht aufzugreifen, und nicht nur den kleinen, sichtbaren Anteil der Sachebene zu fokussieren.

Konfliktgespräche müssen von allen Beteiligten immer wieder mit bewusster Aufmerksamkeit geübt werden. Alle kooperativen Strategien, auf die nachfolgend noch genauer eingegangen wird, sind in erster Linie Prozess-Strategien. Sie zeigen mögliche Vorgehensweisen, nicht Lösungen auf (Nolting, 2012). In jedem Fall ist aber die Art der Gesprächsführung entscheidend, ob eine konstruktive Konfliktlösung erreicht wird.

Störungen im Unterricht können nach Bründel et al. (2007) leicht einen negativen Interaktionsablauf zwischen Lehrpersonen und Lernenden provozieren: Wenn sich die Lehrperson über wiederholte Störungen beispielweise eines Schülers ärgert, sie ihn innerlich abwertet und mit Bestrafung reagiert, ärgert das u. U. wiederum den Schüler, sein Selbstwertgefühl kann beeinträchtigt werden und er stört weiter, resp. er sieht keinen Anlass, sein Verhalten zu überdenken. Negative Zuschreibungsprozesse und Erwartungshaltungen von Lehrpersonen führen oft zu genau den Verhaltensweisen, die von ihnen bemängelt wurden (vgl. self-fulfilling-prophecy).

Lehrpersonen dürfen störende Schülerinnen und Schüler deshalb nicht in ihrer Persönlichkeit abwerten, sondern sollten in der Störung eine Handlung sehen, für die sie im Moment zwar keine Erklärung finden können, den störenden Schülerinnen und Schülern jedoch nachvollziehbare Gründe zutrauen. Der Schüler stört, weil er etwas bezwecken bzw. erreichen will (Bründel et al., 2007).

Alle Ansätze, welche von einer gemeinsamen Lösungsfindung ausgehen, beginnen damit, dass sie zuerst das gegenseitige Verstehen fördern und damit auf die Umschreibung und Abgrenzung des Problems fokussieren. In einem nächsten Schritt werden mögliche Lösungen gesucht, bewertet und dann umgesetzt. Abbildung 8 illustriert die offene Ursachenannahme der Lehrperson und die damit verbundene gemeinsame Suche nach Wegen zur Vermeidung der Störung.

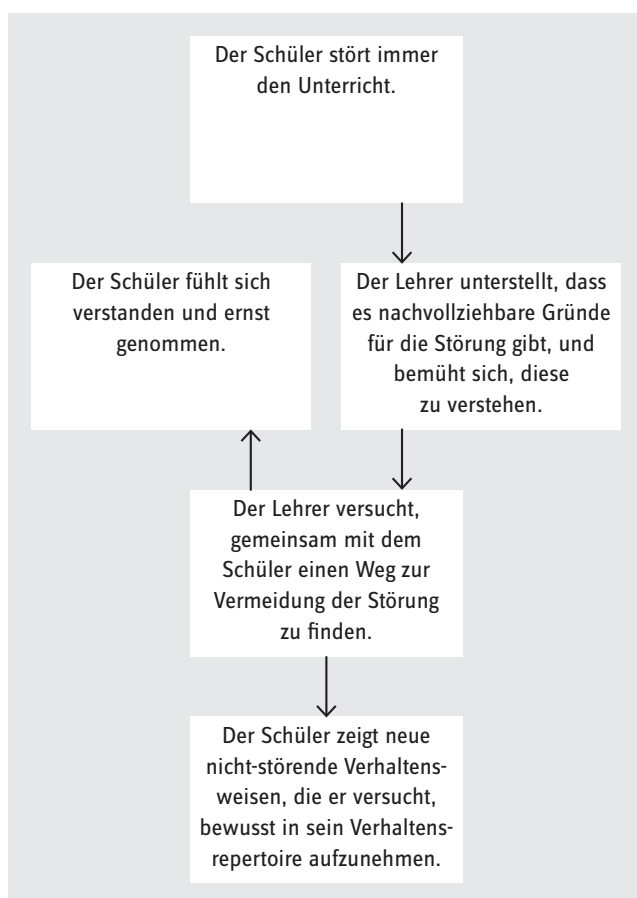


Abbildung 8: Ablauf mit offener Ursachenannahme (nach Müller-Fohrbrodt, zit. nach Bründel et al. 2007, S. 39)

Wenn nur einzelne Schülerinnen und Schüler stören oder an einem Konflikt beteiligt sind, können zumeist Interventionen nicht während des laufenden Unterrichts geschehen, weil dadurch alle nicht störenden Lernenden in ihrem Lernprozess unterbrochen werden. Für prozessorientierte Vorgehensweisen sind geeignete Zeitgefäße einzuplanen. Wenn Schülerinnen und Schüler diese Erfahrungen jedoch machen, erleben sie direkt, wie auch schwierige Arbeits- und Lebensverhältnisse gestaltet werden können. «Konflikte lassen sich klären, und in diesen Klärungsprozessen liegen die Chancen einer neuen Haltung zueinander» (Ludwig-Huber, 2014, S. 210).

Welche Gesprächstechniken helfen bei der kooperativen Konfliktlösung?

Die Gesprächstechniken des aktiven Zuhörens, der Ich-Botschaften sowie der Trennung von Beobachtung und Interpretation wirken in allen konfliktträchtigen Situationen deeskalierend. Um einen Konflikt gemeinsam zu lösen, können bestimmte Gesprächsabläufe unterstützend wirken.

Aktives Zuhören

Das aktive Zuhören zielt darauf ab, dass die Gesprächspartner sich verstanden, ernst genommen und persönlich akzeptiert fühlen. Im Kommunikationstraining im Grundjahr wurde diese Technik als eine wichtige Grundlage der Gesprächsführung thematisiert und geübt (vgl. Lugt, Annen, Dettling, Lanz, Retsch, Würzer, 2014). Als Lehrperson kann man dabei auch durchaus einen anderen Standpunkt als die Schülerinnen und Schüler vertreten.

- ▶ **Schülerin A:** «Müssen wir dieses Thema noch lange behandeln?»
- ▶ **Schülerin B:** «Ja, wie lange noch?»
- ▶ **Lehrperson:** «Das Thema interessiert euch nicht?»
- ▶ **Schülerin C:** «Eigentlich schon, aber nicht so lange.»
- ▶ **Lehrperson:** «Kommt es euch darauf an, dass wir nicht so in die Einzelheiten gehen?»
- ▶ **Mehrere Schüler/innen:** «Ja, genau.»
- ▶ **Lehrperson:** «Na gut, ich werde darüber nachdenken, aber im Moment will ich kurz begründen, warum ich die Einzelheiten wichtig finde.»

(Nolting 2012, S. 128)

Beim aktiven Zuhören ist entscheidend, dass die Lehrperson nachfragt und dabei auch Gefühle und Bedürfnisse zu ergründen versucht. Erst dadurch kann sie die Gründe für ein Verhalten aus Sicht des Gegenübers verstehen.

Ich-Botschaften

Es ist nicht einfach, wirklich gute Ich-Botschaften zu senden. Nach Gordon (2011) beinhalten sie drei Komponenten:

- ▶ Sie bezeichnen klar das *Verhalten*, welches für die Lehrperson nicht annehmbar ist, ohne die Lernenden zu beschuldigen oder zu verurteilen.
- ▶ Sie verdeutlichen die *konkrete Auswirkung* auf die Lehrperson des vorher beschriebenen Verhaltens.
- ▶ Sie bringen die *Gefühle der Lehrperson* zum Ausdruck, zeigen ihre Betroffenheit.

Es geht somit keineswegs darum, das Personalpronomen «ich» möglichst oft zu verwenden, sondern in einem oder mehreren Sätzen die oben beschriebenen Komponenten zu verbalisieren:

«Wenn du deine Hausaufgaben nicht machst (*nicht urteilende Beschreibung des Verhaltens*), kostet es mich mehr Zeit und Arbeit, diese Unterrichtsstunde zu halten (konkreter Effekt), und das frustriert mich (*Gefühl*).» (Gordon, 2011, S.171).

Gordon empfiehlt, Ich-Botschaften mit «wenn...» zu beginnen, damit der Schülerin sogleich klar wird, dass die Lehrperson nur in besonderen Augenblicken, wenn ein spezielles Verhalten auftritt, ein Problem hat, und dass nicht die Schülerin als Person in Frage gestellt wird: «Wenn ich unterbrochen werde, während ich etwas erkläre ...»

Damit Ich-Botschaften ihre Wirkung entfalten, und nicht wie eine auswendig gelernte Floskel daherkommen, ist es entscheidend, dass die Lehrpersonen ehrlich ihre echten Gefühle wahrnehmen und auch mitteilen. Sagen Sie, wenn Sie «stinkwütend» sind – aber beschimpfen Sie nicht die Schülerinnen und Schüler, sondern beschreiben Sie das Verhalten, das Sie so wütend machte.

Wenn wir über uns selbst reden, und unsere eigenen Gefühle und Gedanken artikulieren, können wir den anderen nicht kränken oder verletzen (vgl. Juul, 2012). Und dies wiederum bildet die Basis um einen intensiven persönlichen Kontakt zwischen Menschen herzustellen.

Trennung von Beobachtung und Interpretation

Wenn sich Menschen angegriffen fühlen, reagieren sie meist mit Abwehr, was eine Lösungsfindung immer erschwert. Aus diesem Grund sind alle Gesprächstechniken, die darauf fokussieren, möglichst sachlich und ohne Interpretationsspielraum das konfliktträchtige Verhalten anzusprechen, empfehlenswert. Die Gewaltfreie Kommunikation nach Rosenberg (2010) empfiehlt deshalb, etwas Unangenehmes zu Beginn des Gesprächs im Sinne einer Beobachtung zu formulieren: «Du hattest am Montag, am Mittwoch und heute deine Englisch Hausaufgaben nicht dabei», statt «Für Englisch interessiert du dich wohl gar nicht mehr?!» Die zweite Aussage ist eine Unterstellung, und bewirkt kaum, dass die Schülerin sich an die Lösung dieses Problems macht. Nach der konstruktiveren Vorgehensweise fügt die Lehrperson nach dem ersten Satz hinzu: «Ich interpretiere, dass dir das Englisch im Moment irgendwie stinkt. Liege ich richtig?» Darauf kann die Schülerin wahrscheinlich antworten – und vielleicht kommt so ein ganz anderer Grund für die nicht gemachte Arbeit zu Tage, worauf dann das weitere Vorgehen basiert.

Nach der gewaltfreien Kommunikation (Rosenberg, 2010) beschreibt die Lehrperson im Anschluss an den ersten Satz ihre Gefühle, die dieses Verhalten der Schülerin bei ihr auslöst und warum das für sie so ist. Sie könnte also beispielsweise folgendermassen weiterreden: «Du hattest am Montag, am Mittwoch und heute deine Englisch Hausaufgaben nicht dabei. Mich macht das sauer, weil ich mich bemühe, euch nur wenige Hausaufgaben zu geben, die aber ganz wichtig sind, damit ihr in der Stunde wirklich mitreden könnt. Ohne gemachte Hausaufgaben dauert das ewig und wird langweilig». Es ist gut möglich, dass sich die Schülerin jetzt darauf einlässt, wirklich darüber nachzudenken, ob sie sich bemühen soll, die Hausaufgaben zu erledigen.

Wie werden kooperative Konfliktgespräche strukturiert?

Es gibt verschiedene Modelle kooperativer Konfliktgespräche. Allen gemeinsam ist, dass sie die Personen, die Beziehungen und die Sache / das Problem auseinander halten.

Das Sechs-Phasen-Modell kooperativer Konfliktbewältigung zeigt auf, dass gleichzeitig kognitive wie auch emotionale Prozesse beteiligt sind und verdeutlicht, dass sie sowohl intra- wie interpersonal gelöst werden müssen.

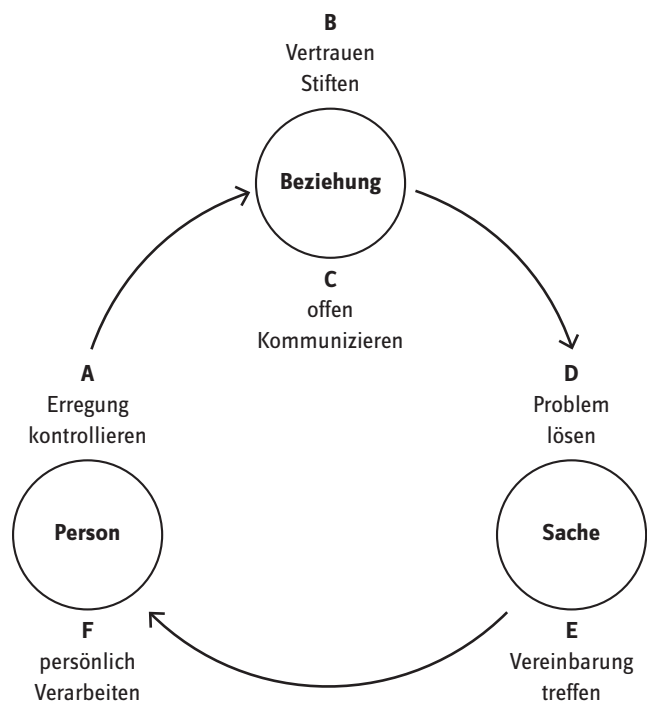


Abbildung 9: Das kooperative Konfliktgespräch (Berkel 2011, S.105)

Phase A: Der Konflikt beginnt in der Person, wenn sie wahrnimmt, dass eine andere sie stört, behindert oder verletzt. Darauf reagieren wir spontan, manchmal unbewusst, mit erhöhter Erregung. Die erste Aufgabe ist somit, die Erregung zu kontrollieren (emotional), damit eine konstruktive Auseinandersetzung möglich wird.

Phase B, C: Um eine Beziehung sicher zu stellen, die eine Lösung ermöglicht, ist ein Perspektivenwechsel auf die Konfliktpartei erforderlich. Vertrauen ist in dieser Beziehung unabdingbar. Wichtig sind deshalb vertrauensbildende Massnahmen mit offener Kommunikation.

Phase D: Erst jetzt ist es ratsam, die Sache (den Streitpunkt) zur Sprache zu bringen, wenn die Bereitschaft geschaffen ist, sich auf eine gemeinsame Lösungsfindung einzulassen.

Phase E: Die Lösung (oder Vereinbarung, Regelung) bedarf einer Absicherung. Eine Vereinbarung schafft Verbindlichkeit und hilft somit auch, das gegenseitige Vertrauen zu wahren.

Phase F: Der Konflikt ist erst dann wirklich bewältigt, wenn jede Partei ihn innerlich verarbeitet hat. Die Vereinbarung muss auch innerlich bejaht und angenommen werden. Somit endet die Konfliktbewältigung dort, wo sie begonnen hat: im Innern der Personen.

Es werden nun exemplarisch drei kooperative Gesprächs-abläufe vorgestellt, nämlich die Konfliktbewältigung nach Gordon, die kooperative Verhaltensmodifikation sowie vereinfachte Formen der Mediation. Diese Vorgehensweisen bieten die Struktur, um die Sache, Person und Beziehung konstruktiv einzubeziehen und am Schluss eine verbindliche Vereinbarung zur Bewältigung des Problems zu treffen, mit der alle Beteiligten leben können.

Konfliktbewältigung ohne Niederlagen nach Gordon

Gordon unterscheidet sechs Prozessstufen im Lösungsfindungsprozess, wobei je nach Situation einzelne Stufen auch ausgelassen werden können (Gordon 2011, S. 265):

1. Definition des Problems
2. Sammlung möglicher Lösungen
3. Wertung der Lösungsvorschläge
4. Entscheidung für die beste Lösung
5. Richtlinien für die Realisierung der Entscheidung
6. Beurteilung des Erfolgs

Die Lehrerin im Eingangsbeispiel (in Anlehnung an Gordon, 2011, S. 274ff) versucht, den Konflikt gemeinsam mit ihrer Klasse nach diesem Schema zu lösen:

1. Sie umreißt das Problem mit einer Darstellung ihrer eigenen Bedürfnisse und gebraucht Ich-Botschaften zur Verdeutlichung ihrer Gefühle. Sie stellt die Auswirkungen des ständigen Redens dar.
2. Sie ermutigt die Schülerinnen und Schüler, darüber nachzudenken, warum sie so ein starkes Redebedürfnis haben. Danach schreibt sie alle genannten Vorschläge auf.
3. Sie begründet die Streichung der von ihr nicht gewünschten Lösungen und fordert die Lernenden ebenfalls zur Streichung auf.
4. Im Ausschluss-Verfahren werden drei Massnahmen beschlossen.
5. In der nun anschliessenden Gruppenarbeit werden Überlegungen zur Umsetzung in der Praxis besprochen und zwei Wochen später werden die Massnahmen gemeinsam evaluiert (6.).

Selbstverständlich ist es möglich, dass in den folgenden Wochen der Lärmpegel nicht immer der Wunschvorstellung entspricht. Indem die Lehrerin dran bleibt, klar und wertschätzend kommuniziert und Reibungen aushält, schafft sie so wichtige Lern- und Entwicklungssituationen.

Die kooperative Verhaltensmodifikation

Besonders gut geeignet für das Disziplinmanagement in der Sekundarstufe ist die kooperative Verhaltensmodifikation, die von Redlich und Schley (1981) entwickelt und in der Schulpraxis erprobt wurde. Diese Vorgehensweise lässt sich in drei Phasen unterteilen (vgl. Keller, 2008):

1. Gemeinsame Diagnose
2. Gemeinsame Änderungsplanung
3. Gemeinsame Durchführung

Die Intervention beginnt damit, dass die Lehrperson das Störverhalten zusammen mit den Schülerinnen und Schülern zu analysieren versucht. Dabei kann die Lehrperson einen Fragebogen mit geschlossenen oder offenen Fragen einsetzen, damit sich wirklich alle Lernenden äussern können, was sie am Unterricht, der Klasse oder der Lehrperson momentan stört. Die Lehrperson fasst diese Daten zusammen und legt ihre Sicht der Problemlage dar. Auf der Grundlage dieser beiden Sichtweisen wird eine gemeinsame Problemanalyse erarbeitet. Diese kann so aussehen, dass die Lehrperson eigene Unterrichtsfehler eingesteht (z. B. zu wenig Abwechslung) und die Lernenden Verhaltensfehler zugeben (z. B. zu wenig Mitarbeit, zu wenig Aufmerksamkeit).

Nach der gemeinsamen Diagnose leitet die Lehrperson zusammen mit den Schülerinnen und Schülern konkrete Änderungsvorschläge ab. Dazu können für alle Parteien Änderungsziele formuliert werden, beispielsweise:

- ▶ Die Lehrperson bemüht sich, interessanten Unterricht zu gestalten
- ▶ Die Schülerinnen und Schüler bemühen sich, aktiv mitzuarbeiten.

Wichtig ist, dass diese Vorsätze nicht nur fromme Wünsche bleiben, sondern möglichst konkret unterstützt und evaluiert werden. So könnten z.B. die Schülerinnen und Schüler für sich zählen, wie oft sie sich während einer Lektion gemeldet haben. Am Ende der Woche wird das Meldeverhalten ausgewertet. Manchmal kann auch eine tolle in Aussicht gestellte Belohnung – ganz im Sinne der positiven Verstärkung – zur Umsetzung motivieren.

Ansätze der Mediation

In einer Mediation versucht eine unparteiische Drittperson zwei Konfliktparteien bei deren Konfliktbewältigung zu unterstützen, indem sie insbesondere darauf achtet, dass beide der anderen Partei zuhören. Die Lösung finden die Konfliktparteien dabei selber.

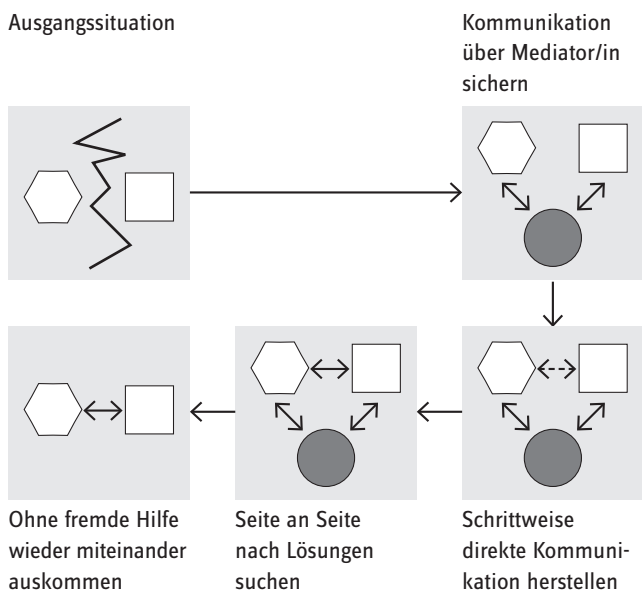


Abbildung 10: Ansätze der Mediation

Dabei werden ähnliche Phasen wie bei den vorher beschriebenen Gesprächsformen angewendet:

1. Phase: Einleitung: Regeln, Einverständnis
2. Phase: Sichtweisen klären
3. Phase: Konflikterhellung, Motive
4. Phase: Problemlösung
5. Phase: Vereinbarung

Welche Rahmenbedingungen können an Schulen herrschen?

In vielen Schulen erlernen bereits Primarschülerinnen und -schüler vereinfachte Formen der Mediation, beispielsweise mit der Friedensbrücke (nach Johnson und Johnson, 1991) oder der Friedenstreppe (nach Zwenger-Balink, 2004, vgl. Abbildung 11). Im Konfliktfall wenden sie diese Strukturen zuerst durch die Lehrperson angeleitet an, mit dem Ziel, es immer selbstständiger zu schaffen. Statt einer Drittperson führen die visualisierten, immer gleich ablaufenden Strukturen die Konfliktparteien durch den Lösungsprozess. Indem sich die räumliche Distanz zwischen den Streitenden verringert, sollte auch die soziale Distanz, die durch den Konflikt entstanden ist, abnehmen.

Bevor nach Lösungen gesucht wird und der Streit beigelegt werden kann, ist es zentral, dass zuerst jedes Kind nacheinander seine Sichtweise des Geschehens schildert und seine Gefühle nennt. Anschliessend wird das Gehörte wiederholt. Diese zwei Schritte fokussieren das genaue Zuhören und Paraphrasieren – also Kernpunkte in allen Prozessen der Konfliktlösung, auch unter Erwachsenen. Sie entsprechen einer vereinfachten Form des aktiven Zuhörens sowie der gewaltfreien Kommunikation (vgl. oben).

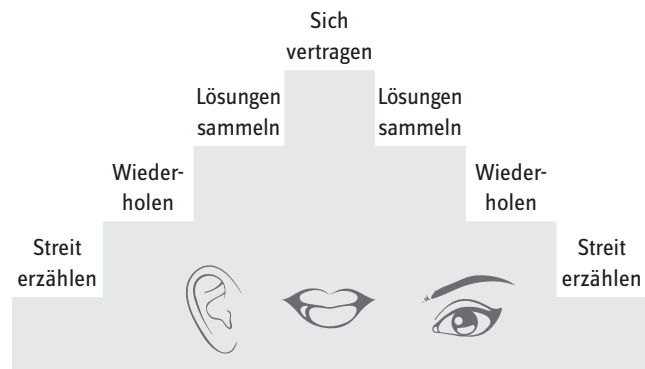


Abbildung 11: Friedenstreppe

Weiter gibt es Schulhäuser, welche aus jeder Klasse ausgewählte Kinder stufenübergreifend zu sogenannten Peacemakern ausbilden. Dabei lernen sie ebenfalls ein vereinfachtes Mediationsvorgehen, und wenden es in der Klasse und auf dem Pausenplatz aktiv an, um Streitigkeiten zu schlichten. Diese Schülerinnen und Schüler können auch auf der Oberstufe sehr gut eingesetzt werden, um Konflikte unter Schülerinnen und Schülern zu lösen.

Umsetzungsbeispiele

Andere Schulen, welche sich mit zahlreichen schwerwiegenden Unterrichtsstörungen herumschlagen, erzielen mit der Trainingsraum-Methode gute Resultate: Stark störende Schülerinnen und Schüler können sich in einem anderen Zimmer mit Unterstützung einer andern Lehrperson in Ruhe einen Plan überlegen, wie sie ihr störendes Verhalten in den Griff bekommen (Bründel & Simon 2007). Die Phasen und Abläufe sind dabei sehr klar und transparent strukturiert und führen in vielen Fällen zu einer markanten Verbesserung der Situation.

- ▶ Bei Konflikten versuchen, die Situation aus der Sicht des Jugendlichen zu sehen, und dies auch zum Ausdruck bringen
- ▶ Die eigene Befindlichkeit (Gefühle) klar, aber ohne Anschuldigungen darlegen
- ▶ In Ich-Botschaften anstatt Appellen kommunizieren
- ▶ Humor zeigen: Auch mal mit den Jugendlichen und über sich selber lachen können
- ▶ Eine Friedensbrücke/Friedenstreppe mit Klebeband auf den Schulzimmerboden kleben

Umsetzungshilfen

«Die Lehrperson hört aktiv zu»

- ▶ Offene Fragen stellen
- ▶ Gedanken wiedergeben
- ▶ Gefühle wiedergeben
- ▶ Zusammenfassen, fokussieren

Kooperative Verhaltensmodifikation

A) Gemeinsame Diagnose

- ▶ Erfassung Schülersicht (z. B. selbst erstellten Fragebogen ausfüllen lassen)
- ▶ Erfassung Lehrpersonensicht (eigene Beobachtungen und Überlegungen festhalten)
- ▶ Gemeinsames Erklärungsmodell erstellen (Daten auswerten, Klassengespräch führen)

B) Gemeinsame Änderungsplanung (Klassengespräch führen)

- ▶ Gemeinsame Zielbestimmung (Ziele positiv, umsetzbar und kontrollierbar formulieren)
- ▶ Bestimmung der Änderungsmethode (Varianten zur Selbstbeobachtung für die Schülerinnen und Schüler suchen)
- ▶ Zeitplanung (Zeit der Intervention bestimmen)

C) Gemeinsame Durchführung

- ▶ Methoden anwenden (z. B. Strichlisten führen lassen von Schülerinnen und Schülern, Metakognition anregen)
- ▶ Stabilisierung (wöchentliche Auswertung, verhaltensändernde Massnahmen nach und nach ausblenden)
- ▶ Abschliessende Bewertung (z. B. nochmals Klassenbefragung durchführen)
- ▶ Verstärkung (gemeinsame Belohnung, z. B. Festchen oder Mini-Exkursion durchführen)

Mediationsformen: mögliche Satzanfänge für Streitschlichtende

1. Phase: Einleitung, Regeln

- ▶ Ich unterstütze euch, euren Streit beizulegen. Ziel ist ...
- ▶ Regeln: Keine Beleidigungen, ausreden lassen, zuhören, fair bleiben ...
- ▶ Seid ihr damit einverstanden?

2. Phase: Sichtweisen klären

- ▶ Wie hat sich der Vorfall aus deiner Sicht zugetragen?
- ▶ Habe ich dich richtig verstanden, du meinst/hast ...
- ▶ Was hast du verstanden von dem, was sie/er gesagt hat?
- ▶ Kannst du nachvollziehen, wie es ihm/ihr ergangen ist?
- ▶ Also, ich fasse zusammen: ...

3. Phase: Problemlösung

- ▶ Jetzt sucht nach Lösungen.
- ▶ Was erwartest du von ihr/ihm?
- ▶ Was bist du bereit zu tun?

4. Phase: Vereinbarung

- ▶ Worauf wollt ihr euch jetzt konkret einigen?
- ▶ Was werdet ihr tun, wenn dasselbe Problem wieder auftaucht?
- ▶ Ich möchte, dass ihr mir (Zeit und Ort) zurückmeldet, wie ihr mit dem zurechtgekommen seid, was ihr vereinbart habt.

Literatur

- ▶ Berkel, K. (2011). *Konflikttraining. Konflikte verstehen, analysieren, bewältigen*. Hamburg: Windmühle.
- ▶ Bründel, H. & Erika S. (2007). *Die Trainingsraum-Methode. Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- ▶ Glasl, F. (2002). *Konfliktmanagement: ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Bern: Haupt.
- ▶ Gordon, T. (2011). *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. München: Wilhelm Heyne.
- ▶ Göppel, R. (2007). *Lehrer, Schüler und Konflikte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ▶ Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991). *Teaching Students to be Peacemakers*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- ▶ Juul, J. (2012). *Nein aus Liebe. Klare Eltern – starke Kinder*. München: Kösel Verlag.
- ▶ Keller, G. (2008). *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen – Unterrichtsstörungen bewältigen*. Bern: Huber.
- ▶ Ludwig-Huber, A. (2014). SchülermediatorInnen und eine Klasse setzen Zeichen. In E. Huber (Hrsg.), *Mut zur Konfliktlösung! Praxisfälle der Organisationsmediation*. Stuttgart: Concadora Verlag.
- ▶ Lugt, H., Annen, S., Dettling, A., Lanz, C., Retsch, S. & Würzer, E. (2014). *Praxishandbuch Grundlagen der Gesprächsführung. Kommunikationstraining im Grundjahr*. Hochschulinternes Skript: Pädagogische Hochschule Luzern.
- ▶ Nolting, H-P. (2012). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- ▶ Rosenberg, M. (2010). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. Paderborn: Junfermann.
- ▶ Rüedi, J. (2004). *Disziplin in der Schule. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Klassenführung*. Bern: Haupt.
- ▶ Zwenger-Balink, B. (2004). *Komm, wir finden eine Lösung! Training zur Gewaltprävention mit Grundschulkindern*. München: Ernst Reinhardt.

Kriterienblatt «Konfliktlösung»

Kriterien	Kommentar/Notizen
1. Die Lehrperson teilt ihre Gefühle, Interessen und Absichten mit, die hinter ihren Forderungen stehen.	
2. Die Lehrperson reagiert bei starken negativen Emotionen nicht aus dem Affekt heraus, sondern nimmt sich Zeit zum Überlegen.	
3. Die Lehrperson hört den Schülerinnen und Schülern aktiv zu, stellt Nachfragen und fasst zusammen, was sie verstanden hat.	
4. Die Lehrperson verwendet tatsächliche Ich-Botschaften.	
5. Die Lehrperson umschreibt eine schwierige Situation als klare eigene Beobachtung, möglichst ohne Interpretation.	
6. Die Lehrperson trennt zwischen Person und fehlbarem Verhalten.	
7. Die Lehrperson führt Konfliktgespräche mit einer klaren Struktur.	
8. Die Lehrperson trifft mit den Schülerinnen und Schülern konkrete, umsetzbare Vereinbarungen.	
9. Die Lehrperson überprüft und evaluiert die Vereinbarungen und freut sich über den Erfolg.	
Erkenntnisse in Bezug auf die Kriterien/den Baustein:	

www.s1.phlu.ch

Mentorat Sekundarstufe I

Herbert Luthiger

Fachleitung Berufsstudien Sekundarstufe I

herbert.luthiger@phlu.ch

T +41 (0)41 228 71 41

PH Luzern · Pädagogische Hochschule Luzern

Ausbildung

Pfistergasse 20 · Postfach 7660 · 6000 Luzern 7

T +41 (0)41 228 71 11

ausbildung@phlu.ch · www.phlu.ch

