



Pflichtmodul 18

Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikte verstehen

Lohmann, Gert: Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Berlin: Cornelsen Scriptor. 2003, S. 12-28.

1.1 Erscheinungsformen von Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten

Definitionen

Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen. Zu den Voraussetzungen zählen äußere und innere, das Lernen ermöglichende Bedingungen, wie z. B. physische und psychische Sicherheit, Ruhe, Aufmerksamkeit, Konzentration. Die Störungen können von Schülern oder Lehrern verursacht oder von außen hereingetragen werden, z. B. laute Zwischenrufe, verbale oder physische Attacken, Herumlaufen von Schülern; Hektik, Herumbrüllen oder Sarkasmus von Lehrern; Durchsagen, Baustellenlärm, Tiefflieger, plötzlicher Schneefall usw.

Der Begriff Disziplin Konflikt ist normabhängig: Hier geht es um die Verletzung - meist von Schülerseite - von impliziten oder expliziten Normen und Regeln, die - meist von Lehrerseite - für den reibungslosen Ablauf von Unterricht und Schulalltag vorausgesetzt werden. Was die Normen und Regeln inhaltlich besagen, hängt sehr vom jeweiligen Kontext ab, z. B. von der Kultur, dem Zeitgeist, der Schule, dem Lehrer, dem Fach, der Altersstufe, der Unterrichtsphase usw.

Unterschiedliche Erwartungen, Normenvorstellungen und Bewertungen von Schüler- und Lehrerseite lassen Disziplin Konflikte als unausweichlichen Bestandteil schulischen Lebens erscheinen. Je weiter diese jeweiligen Normen voneinander abweichen, umso höher ist das Konfliktpotenzial. Wenn z. B. die Normvorstellung einer größeren Schülergruppe die aktive Mitarbeit im Unterricht als Strebertum bewertet, wird ein entsprechend großer Teil der Klasse sich passiv und damit gruppenkonform verhalten, zumindest sehen sie sich einem Normenkonflikt ausgesetzt.

Auch das Lehrerverhalten ist nicht frei von Normen- und Wertekonflikten, da unterrichtliches Handeln tendenziell widersprüchlich angelegt ist. So steht die Forderung nach Gleichbehandlung aller Schüler (Gerechtigkeit) im Widerspruch zur Forderung nach individueller Förderung und Zuwendung (Fürsorge). Professionelles pädagogisches Handeln zeichnet sich u. a. in der Fähigkeit zum Ausbalancieren dieser Widersprüche aus.

These 1: Störungsfreier Unterricht ist eine didaktische Fiktion!

Disziplin Konflikte und Unterrichtsstörungen sind also aufgrund der vielfältigen Widersprüche in der Schulpraxis unausweichliche und bis zu einem gewissen Grad normale Begleiterscheinungen von Unterricht. Wir können sie auffassen und nutzen als zu entschlüsselnde Botschaften (Schülerfeedback) darüber, wie konsistent und normenkonform unser Handeln ist, bzw. darüber, wie groß die Schere zwischen den Normenvorstellungen und Erwartungen von Schülern und Lehrern ist.

Erscheinungsformen und Häufigkeit

Welche Verhaltensweisen und Situationen als störend eingestuft werden, wird in den meisten Untersuchungen aus der Lehrerperspektive bestimmt. Eine Merkmalliste, die alle Erscheinungsformen von Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten umfassen sollte, wäre potenziell endlos. Es lassen sich allerdings vier Kategorien störenden Schülerverhaltens herausfiltern (vgl. EDER/FARTACEK/MAYR 1987, S. 14):

- ? verbales Störverhalten (schwätzen, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)
- ? mangelnder Lerneifer (geistige Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)
- ? motorische Unruhe (zappeln, kippeln, herumlaufen)

? aggressives Verhalten (Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)
Die am häufigsten auftretenden Formen sind den meisten Untersuchungen zufolge den ersten drei Kategorien zuzuordnen, hier nimmt vor allem das verbale Störverhalten eine Spitzenstellung ein. Aggressive Verhaltensweisen, insbesondere körperliche Gewalt, sind entgegen landläufiger Meinung eher selten zu beobachten (vgl. JÜRGENS 2000, S. 15, 17, 22).

Die Verbreitung sagt wenig aus über die subjektiv empfundene Belastung, die mit dem Störverhalten einhergeht. Diese hängt sehr von der jeweiligen Perspektive ab.

1.2 Unterrichtsstörungen aus Lehrersicht

Belastungen

Es ist allgemein bekannt, dass der Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten zu den stärksten Belastungen im Lehrerberuf gehört, unabhängig vom Alter oder von der Dauer der Berufserfahrung. Den größten Leidensdruck verursachen dabei die häufigen alltäglichen kleinen Störungen, die sich addieren können zu einer ständigen akustischen und motorischen Unruhe und entsprechende Aufmerksamkeits- und Konzentrationsdefizite verursachen. Allein der in vielen Klassen nahezu permanent vorhandene Lärmteppich nagt auf Dauer am Nervenkostüm des Lehrers.

These 2: Viele störende Hunde sind des Hasen Burnout!

Lehrer fühlen sich außerdem stärker als Schüler belastet durch gegenseitige Beleidigungen von Schülern, die von diesen nicht so "eng" gesehen werden. Das schon erwähnte Schwatzen von Schülern untereinander wird von Lehrern insbesondere dann als störend empfunden, wenn dadurch Mitschüler in ihrem Lernverhalten beeinträchtigt werden (vgl. TÜCKE 1998, S. 271 ff.).

Eine Analyse Ihrer aktuellen Belastungen durch Unterrichtsstörungen können Sie mit den Übungen in Abschnitt 1.5 vornehmen.

Ursachenzuschreibungen

Aus der Lehrerperspektive werden Störungen nahezu ausschließlich als unangemessenes Schülerverhalten wahrgenommen. Die Ursachen problematischen Schülerverhaltens werden weniger in den Interaktionen im unterrichtlichen Kontext gesehen, sondern häufig in den Persönlichkeitsstrukturen der Schüler. In der Diagnose "Verhaltensstörung", die in solchen Fällen leichtfertig nach höchst subjektiven Kriterien vergeben wird, kommt eine Neigung zu so genannten "therapeutischen Deutungsmustern" zum

Ausdruck. Man geht unausgesprochen davon aus, dass alle Schüler den Sinn und die Notwendigkeit einsehen müssten, sich an schulische Normen zu halten, und nur durch persönliche Defizite daran gehindert werden können (Vgl. JÜRGENS 2000, S. 52 ff).

Viele Lehrer glauben, dass Verhaltensstörungen wie z. B. Hyperaktivität oder Gewaltbereitschaft seit Jahren stetig zunehmen. Zur Erklärung dafür ziehen sie häufig pauschal außerschulische Faktoren heran, etwa eine unzureichende familiäre Erziehung (Vernachlässigung, übermäßige Zuwendung), problematische Familienverhältnisse (Scheidungen) oder übermäßigen Medienkonsum (vgl. a. a. O., S. 54).

Forschungsergebnisse zeigen, dass Lehrer sowohl das Ausmaß von Verhaltensstörungen als auch die Bedeutung der außerschulischen Bedingungsfaktoren von Disziplin Konflikten generell überschätzen (vgl. a. a. O., S. 51 und S. 53). Dadurch geraten alltägliche, triviale Ursachen, die aus der Interaktion der am Geschehen Beteiligten resultieren, aus dem Blick.

Die Pathologisierung störenden Schülerverhaltens stellt eine große Verführung dar, hat sie doch den Vorteil, dass sowohl Lehrer als auch Schüler (wie auch Eltern!) von eigener Verantwortung entlastet werden: Der häufig störende Schüler wird hier zur alleinigen Ursache, zum Problemfall. Aber er ist nicht bösen Willens, sondern hat schlichtweg einen Defekt, für den dann nicht mehr der Lehrer, sondern ein Therapeut zuständig ist. Auch die Betonung solcher Ursachen, die außerhalb des Unterrichts zu suchen sind, entlastet den Lehrer.

Der Preis, mit dem diese Entlastung erkaufte wird, ist allerdings hoch: Der wichtigste Einflussfaktor - und der am leichtesten zu verändernde - für die Aufmerksamkeit von Schülern im Unterricht wird ausgeblendet: das Lehrerverhalten. Dadurch berauben sich Lehrer der Chance, in das Geschehen einzugreifen. Die fatale Folge: Prinzipiell beeinflussbare Situationen und Ereignisse werden als schicksalhaft interpretiert und mit mehr oder weniger großem Klagen ertragen. Eine schwierige Klasse besteht auf diese Weise aus zu vielen verhaltensgestörten Schülern; sie unterrichten zu müssen ist keine Herausforderung, sondern schlichtweg berufliches Pech. Der Blick auf andere Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten wird verstellt.

These 3: Wer Verantwortung abgibt, verabschiedet sich von Einflussmöglichkeiten!
Schlussfolgerungen: Die systemische Sichtweise

Zur Veränderung müssen belastende Unterrichtssituationen zunächst uminterpretiert und als pädagogisch gestaltbar begriffen werden. Günstig dafür ist eine so genannte "systemische Sichtweise" von Interaktionen. Kurz gesagt werden dabei Lehrer und Schulklasse als soziales System begriffen, dessen Mitglieder in gegenseitiger Abhängigkeit stehen und sich wechselseitig austauschen und beeinflussen. Die einzelnen Mitglieder sind eingebunden in soziale Systeme niedrigerer und höherer Ordnung, z. B. Lehrer-Schüler-Beziehung, Cliques, Schule, Familie usw. Durch Kommunikation und Interaktion schaffen sich die Mitglieder der jeweiligen Systeme ihre Bilder von der Welt, in der sie leben. Die Systemebenen beeinflussen sich gegenseitig und unterliegen gleichzeitig Einflüssen aus der Systemumwelt. In dem System der Klasse und dessen Subsystemen existieren formelle oder unausgesprochene soziale Regeln und Normen, die durch kommunikatives Handeln der Mitglieder vereinbart, gestaltet oder modifiziert werden und deren Verletzung eine Eigendynamik des jeweiligen Systems in Gang setzt, z. B. Sanktionen des Lehrers oder Mobbing (vgl. DANN/HUMPERT 2001, S. 25 ff.).

Welche Vorteile bietet die systemische Sichtweise? Sie liefert uns einen Interpretationsrahmen, der genügend Spielraum lässt für die sehr unterschiedlichen Perspektiven der Akteure. Daraus können verschiedene, z. T. ungewöhnliche, subtile und langfristige Einflussmöglichkeiten zur Veränderung des sozialen Systems "Klasse" gewonnen werden. Das bedeutet, dass unser Erklärungspotenzial ebenso wie unser Handlungsrepertoire erweitert werden. Unser unterrichtliches Handeln wird potenziell flexibler. Ein Nachteil ist, dass es für komplexe Interaktionsprobleme häufig keine einfachen oder schnellen Lösungen gibt.

Um gleich zwei eventuellen Missverständnissen vorzubeugen:

- ? Eine systemische Sichtweise einzunehmen bedeutet nicht, dass sich Verantwortlichkeiten auflösen in einem Netz von "Alles-hängt-mit-allem-zusammen"-Beziehungen. Im Gegenteil: Jedes Mitglied des sozialen Systems wird als relativ autonom Handelnder begriffen.
- ? Es bedeutet auch nicht, das Lehrerverhalten als alleinige Ursache eines Konfliktes zu begreifen. Es ist nur unsere wichtigste Einflussmöglichkeit.

These 4: Wer Verantwortung übernimmt und Veränderungen herbeiführt, unterschreibt damit kein Schuldeingeständnis für die Probleme, die er angeht!

1.3 Unterrichtsstörungen aus Schülersicht

Schülerwelt und Schulwelt

Die Kluft zwischen der außerschulischen Lebenswelt der Schüler und der Schulwelt ist größer geworden. Der postmoderne Individualisierungsschub hat den Kindern und Jugendlichen mehr Freiräume zur Verwirklichung eigener Bedürfnisse beschert, ihre Welt ist jedoch unübersichtlicher, weniger reglementiert und weniger verlässlich geworden. Das Spektrum ihrer Verhaltensweisen ist breiter und weniger vorhersehbar. Die außerhalb der Schule übernommenen Werte, die in der Gleichaltrigen-Gruppe bewährten Verhaltensmuster und die von zu Hause gewohnten Umgangsformen werden von den Schülern in die Schule getragen und Lehrer und Mitschüler damit konfrontiert. Dazu gehören u. a.: Aushandeln von Normen, Diskutieren über Anordnungen, Achtung ihrer Individualität, unmittelbare Bedürfnisbefriedigung, Durchsetzung ihrer Interessen - auch auf Kosten anderer, Respekt verschaffen mit allen Mitteln, verbale psychische Gewalt usw. Auch die

Eltern erwarten vom Lehrer, dass dieser die Individualität ihrer Kinder berücksichtigt. Die Anforderungen, die aus dieser Konstellation für den Lehrer erwachsen, liegen auf der Hand:

- ? Er muss sich auf sehr unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten einer individualistischen und heterogenen Schülerpopulation einstellen.
- ? Er muss vermittelnd in Interessenkollisionen und Konflikte der Schüler untereinander eingreifen bzw. ihnen Wege zur Konfliktbewältigung aufzeigen. Er kann nicht von einem einheitlichen Basis-Normencode des Schülerverhaltens ausgehen.
- ? Er muss sich einstellen auf eine z. T. schwach ausgebildete Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenz.
- ? Er kann nicht davon ausgehen, dass allen Schülern der Sinn schulischer Verhaltensregeln einsichtig ist.
- ? Er muss sich auf das Aushandeln von Normen und Klassenregeln verstehen.

Wie nehmen Schüler Unterricht wahr?

Schüler nehmen Unterricht anders wahr als Lehrer. Die Unterrichtsforschung hat in den letzten Jahren vermehrt Lehrer- und Schülerperspektive miteinander verglichen. Auch wenn die Ergebnisse nicht für alle Zeiten und Schulen verallgemeinert werden dürfen, liefern sie doch einige interessante Einblicke in die Schülerperspektive:

- ? Schüler schätzen ihre gesamte Lernumwelt ungünstiger ein, als Lehrer dies tun. Das gilt insbesondere für die Merkmale "Zufriedenheit mit den Mitschülern", "Gleichbehandlung der Schüler durch den Lehrer", "resignative Haltung von Schülern", "Aggressionen gegen den Lehrer" und "Mitarbeit im Unterricht", die von den Lehrern weitaus positiver beurteilt werden als von den Schülern (vgl. VON SALDERN 1991).
- ? Die Handlungsziele von Lehrern werden von Schülern anders bewertet und interpretiert als von den Lehrern selbst. Für Schüler dient das Lehrerhandeln - viel häufiger als von Lehrern angegeben - solchen Zielen, die mit der Unterrichtsorganisation und Kontrolle verbunden sind, z. B. "Klassendisziplin aufrecht erhalten bzw. herstellen" oder "Unterrichtsplan einhalten" bzw. "im Stoff weiterkommen" (Vgl. WAGNER 1981).
- ? Die Umgangsweise der Schüler untereinander, speziell die Wortwahl, wird von Schülern weniger kritisch gesehen als von Lehrern (vgl. BLASER u. a. 2000,-S. 18 f.).
- ? Lehrer nehmen Ablenkungen häufiger wahr als Schüler, die wiederum unter Störungen weniger zu leiden scheinen als Lehrer (vgl. a. a. 0.).
- ? Allerdings empfinden auch Schüler die akustischen Störungen als besonders beeinträchtigend (vgl. TÜCKE 1998, S. 277).
- ? Lehrer fassen störendes Schülerverhalten häufiger als Schüler als bewusst intendiert auf (vgl. a. a. 0., S. 275, und BLASER 2000, S. 21).
- ? Schüler sehen sowohl den Lehrer (bzw. seinen Unterricht), aber z. T. auch sich selbst als Ursache von Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten; Lehrer sehen nur die Schüler als Ursache (vgl. HILGERS 1987).
- ? Während Schüler angeben, dass Lehrer hauptsächlich durch Schimpfen und Brüllen mit schwierigen Schülern fertig werden, kommen diese Maßnahmen in den Lehrerantworten überhaupt nicht vor, dagegen in erster Linie "gutes Zureden".

Ziele und Strategien des Schülerhandelns

Fragt man Schüler, was sie in der Schule wollen, kommen hauptsächlich Antworten wie "Freunde treffen" oder "mit Mitschülern reden", weniger

hört man dagegen Äußerungen wie "versetzt werden", "Abschluss machen", "gute Noten bekommen" oder gar "etwas lernen". Man kann also grob zwischen akademischen und nichtakademischen Zielen unterscheiden, die Schüler mit ihren Handlungen verfolgen.

These 5: Schüler leben in einer anderen Welt und verfolgen andere Ziele!

In einer interessanten amerikanischen Studie (vgl. ALLEN 1986) wurde ermittelt, welche Strategien Schüler (hier: 9. Jahrgang, Eingangsstufe der Highschool) in welcher Situation anwenden, um beide Ziele gleichzeitig zu erreichen. Die beiden Hauptziele waren "mit anderen in Kontakt kommen" (Ziel 1: Socialize) und "den Kurs bestehen" (Ziel 2: Pass the course).

Der Autor unterschied drei Situationen, in denen die Schüler insgesamt sechs verschiedene Strategien anwendeten: In der ersten Phase (die ersten Stunden) war dies nur eine: "herausfinden, wie der Lehrer ist" (Figuring out the teacher). Auf verschiedenen Wegen versuchten die Schüler herauszubekommen, welche Leistungs- und Verhaltensanforderungen der jeweilige Lehrer stellt und ob er meint, was er sagt.

Anschließend, in der normalen Unterrichtssituation, ließen sich die Schülerhandlungen drei Strategien zuordnen: "Spaß haben", d. h. in erster Linie mit Mitschülern reden (mit dem Ziel 1), "dem Lehrer geben, was er will", also Mitarbeit im Unterricht (mit dem Ziel 2). Um langfristig Ziel 1 auf Kosten von Ziel 2 auszuweiten, um also mehr Zeit für "Socializing" zu gewinnen, wurde schließlich die Strategie "den Aufwand minimieren" ("Minimizing work") angewendet. Fächer mit guten Gelegenheiten für diese Strategie waren bei den Schülern am beliebtesten.

In kritischen Situationen wurden zwei weitere Strategien benutzt. Wenn der Unterricht als langweilig empfunden wurde (kritischer Situationstyp 1), setzten die Schüler verschiedene subversive Aktivitäten der "Langeweile-reduzieren-Strategie" in Gang, die die Stundenplanung des Lehrers kippen sollten. Dazu gehörten u. a. Verweigerung, Sarkasmus und gezielte Provokationen, um den Lehrer aus der Fassung zu bringen. Wenn der Lehrer mit Kontroll- und Sanktionsmaßnahmen reagierte (kritischer Situationstyp 11), aktivierten die Schüler die "Nicht-in-Schwierigkeiten-geraten-Strategie", in der sie ihre "Langeweile-reduzieren-Handlungen" zurücknahmen zugunsten von Ziel 2: "den Kurs bestehen".

Warum stören Schüler?

Das Langeweile-Syndrom ist sicherlich neben dem Leistungsdruck im Unterrichtsalltag das größte Problem für Schüler und eine wesentliche Ursache für Störungen. Wenn die Schere zwischen dem, was Schüler erwarten, und dem, was Lehrer bieten können, zu groß wird, reagieren Schüler nach meiner Erfahrung aber zuerst mit verstärkten Nebenaktivitäten, um die Stunde kurzweiliger zu machen. Erst wenn sie in einer als langweilig empfundenen Unterrichtssituation an dieser Strategie gehindert werden und somit keine Gelegenheit zum "Socializing" haben, schalten sie um auf subversive Tätigkeiten, um die Stunde zu kippen. Lehrer, die auf diesen Störungsdruck allein und verstärkt mit Sanktionen und Strafen reagieren, erzeugen häufig eine feindselige Atmosphäre und setzen so einen Teufelskreis von Macht und Vergeltung in Gang. Die Ursachen des Langeweile-Problems liegen auf der Unterrichtsebene und können nur hier gelöst werden.

Eine andere wesentliche Ursache für Störverhalten ist das Handlungsziel, die Aufmerksamkeit und Anerkennung durch Lehrer und Mitschüler zu gewinnen, weil es häufig mit den unterrichtlichen Handlungszielen des Lehrers in Konflikt gerät. Es tritt besonders häufig auf, wenn die Anerkennung über akademische Leistungen nicht möglich ist oder wenn die Werte und Normen einer Gruppe (soziales Subsystem) störendes Verhalten begünstigen, weil es z. B. "uncool" ist, das zu machen, was der Lehrer sagt. Bei dem Aufmerksamkeit suchenden Verhalten handelt es sich häufig um tief eingeschlifene Verhaltensweisen, die nur schwer veränderbar sind.

Das Verlangen nach Anerkennung durch Mitschüler kann manchmal geradezu suchtartige Formen annehmen und manche Schüler nehmen dafür erheblichen Ärger mit dem Lehrer in Kauf. Wenn Lehrer sich in diesem Fall auf Machtkämpfe einlassen, sollten sie bedenken, dass manche Menschen viel dafür einsetzen, um in solchen Situationen vor den anderen das Gesicht nicht zu verlieren.

Dies bringt uns zu einer weiteren Ursache von Disziplin Konflikten, speziell von aggressiven Verhaltensweisen: Macht und Vergeltung. Sie hängen häufig mit Sanktionen durch den Lehrer zusammen, im typischen Fall als Eskalationsspirale oder Teufelskreis: Der Lehrer fühlt sich durch ein bestimmtes Schülerverhalten persönlich angegriffen. Das ist für gewöhnlich mit aufsteigenden negativen Emotionen verbunden, wie z. B. Ärger oder Wut. Diese Gefühle veranlassen dann im typischen Fall eine (oft übertrieben) harte Sanktion gegen den betreffenden Schüler, z. B. herabsetzende Äußerungen oder Rauswurf. Wenn der Schüler nun "ausrastet" oder sich verweigert,

dreht sich die Spirale weiter, weil der Lehrer dann seine Autorität in Frage gestellt sieht, mit der entsprechenden Angst, die Kontrolle über die Klasse zu verlieren, wenn jetzt nicht ein Exempel statuiert wird. Und falls der Schüler aus diesem Machtkampf als Verlierer hervorgeht, wird er sich bei der nächsten passenden Gelegenheit für die empfundene Demütigung rächen. Nicht ungewöhnlich in solchen Situationen ist zudem ein solidarischer Schulterschluss unter den Schülern mit entsprechend negativen Auswirkungen auf das Unterrichtsklima.

These 6: Die natürliche Autorität von Lehrern wird umso mehr angekratzt, je mehr sie ihr Handeln auf eine formale Machtbasis stützen.

Manchmal sind Ursachen oder Ziele störenden Schülerverhaltens für den Lehrer nicht nachvollziehbar. Aus der Lehrerperspektive ist es umso weniger verständlich, je mehr der Schüler sich durch sein Verhalten in Schwierigkeiten bringt. Da menschliches Handeln jedoch - bewusst oder unbewusst - stets irgendwelche Ziele verfolgt, kann man davon ausgehen, dass selbst uns völlig absurd erscheinende Handlungsweisen dem Akteur einen Nutzen bringen, auch wenn dieser noch so schwer erkaufte wird. Dieser "heimliche Gewinn" ist den Schülern häufig nicht bewusst und kann auch vom Lehrer oft kaum ermittelt werden. Somit können dem Schüler auch keine sozial unschädlichen Alternativen geboten werden. Da wir jedoch keine ausgebildeten Therapeuten sind, sollten wir hier unsere Grenzen akzeptieren und pädagogische Realisten bleiben.

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

- ? Disziplin Konflikte haben in den meisten Fällen triviale Ursachen, die aus der Interaktion im Klassenraum entstehen und häufig im Alltag eingeschliffen sind.
- ? Störendes Schülerverhalten ist zumeist nicht bewusst intendiert, häufig fehlt es einfach an Rückmeldung, Reflexionsvermögen oder klaren Regeln.
- ? Im Vordergrund stehen dabei drei Ziele: der Langeweile zu entkommen, mit Mitschülern privat zu kommunizieren und Aufmerksamkeit (Zuwendung, Anerkennung) zu erhalten.
- ? Mitunter stören Schüler geradezu zwanghaft, weil der unbewusste "heimliche Gewinn" die negativen Konsequenzen kompensiert oder dieser gerade in der Reaktion des Lehrers selbst liegt.
- ? Schüler brauchen das Gefühl, dass ihre Interessen ernst genommen und in irgendeiner Weise berücksichtigt werden, z. B. indem ihre Erwartungen und Interessen thematisiert werden oder Kompromisse ausgehandelt werden.
- ? Nicht jede Privatunterhaltung von Schülern ist eine Rückmeldung darüber, dass Sie langweiligen Unterricht machen, aber es gilt nach wie vor: Ein für die Lerngruppe interessanter, kurzweiliger Unterricht mit speziellen Aktivitäten gegen Langeweile ist immer noch die beste Prävention gegen Unterrichtsstörungen.
- ? Schüler brauchen Verhaltenssicherheit: Schulische Normen und Klassenregeln sollten ihnen transparent und einsichtig sein, das disziplinarische Lehrerverhalten sollte möglichst konsistent und vorhersagbar sein.

1.4 Was machen Lehrer falsch?

Merkmale ineffizienter Klassenführung

In einer Untersuchung über erfolgreiches Handeln von Lehrern bei Disziplininkonflikten wurde zunächst die Frage untersucht, an welchen Kriterien sich unterrichtlicher Erfolg in dieser Hinsicht messen lässt (vgl. DANN u. a. 1987). Es wurden drei Faktoren isoliert:

1. der Störungspegel im Unterricht (das Ausmaß der nichtaggressiven Störungen),
2. ein aggressionsfreies und entspanntes Unterrichtsklima (wie viel Spaß an der Sache ist möglich),
3. Chaos im Unterrichtsverlauf (in welchem Ausmaß gerät der Unterricht außer Kontrolle).

In einem Unterricht mit hohem Störungspegel, aggressivem Klima und chaotischem Verlauf ließen sich folgende Merkmale des Lehrerverhaltens beobachten:

- ? häufiges, wirkungsloses Ermahnen und Androhen von Bestrafung (z. T. folgenlose "Endlosschleifen"),
- ? hoher Zeitbedarf für disziplinarische Handlungen, mehr strafende Maßnahmen als integrative (wie über Konflikte reden, Kompromiss vorschlagen, ermutigen, einfühlen),
- ? mehrere Maßnahmen pro „Fall“ (nachfassen),
- ? sprunghaftes Ausprobieren verschiedener Maßnahmen (Inkonsistenz),
- ? in der Folge weniger strafende Maßnahmen (zurückstecken),
- ? häufiges neutrales Abbrechen von Konflikten.

Erklärungen

Analysiert man ineffektives Lehrerhandeln, stellt man zunächst fest, dass überwiegend einseitige und ungeeignete Strategien angewendet werden, d. h., die gezeigte Bandbreite des Verhaltens ist relativ schmal:

- ? eindimensionales Handeln auf der Disziplin- bzw. Managementebene: Störungsursachen und Handlungsmöglichkeiten auf der Beziehungs- oder Unterrichtsebene sind nicht im Blickfeld. Disziplinarisches Handeln alleine kann jedoch, auch wenn es proaktive Maßnahmen einschließt, didaktisch-methodische Defizite und Probleme auf der Beziehungsebene nur bedingt kompensieren.
- ? einseitiger Adressat der Handlungen: Bei den Interventionen handelt es sich ausschließlich um Disziplinarmaßnahmen, die darauf abzielen, das Schülerverhalten zu ändern. Änderungen der Umgebung, des Lehrerverhaltens oder der Einstellung des Lehrers werden nicht vorgenommen.
- ? Betonung korrekativer Handlungen: Es wird nur auf Störungen reagiert, proaktive Maßnahmen zur Störungsprophylaxe fehlen. Mit der Prävention von Unterrichtsstörungen steht und fällt aber der Erfolg. Es mag paradox klingen, aber die Erfahrung zeigt:

These 7: Je stärker sich Lehrer auf den Erfolg disziplinarischer Interventionen verlassen, umso mehr stehen sie auf verlorenem Posten!

- ? Inkonsequenz (monotone "Endlosschleifen"): Wirkungslose Handlungen des Lehrers werden nicht aufgegeben, sondern beibehalten und endlos wiederholt, z. B.. Ermahnen, Verwarnen und Drohen. ungeeignete Interventionen: Die ausgewählten Disziplinarmaßnahmen führen keine Besserung herbei, sondern werden im Gegenteil selbst zur Störungsquelle und wirken sich negativ auf die Beziehungsebene aus (ungewollte Selbstverstärkung statt beabsichtigter Selbstausslöschung). Problemlösende Strategien werden nicht angewendet.
- ? mangelnde Nutzung kommunikativer und integrativer Strategien: Die gegenseitigen Erwartungen und Interessen sind kein Thema im Unterricht. Schüler haben kein Mitspracherecht bei den

Klassenregeln, die ihnen weder transparent noch einsichtig sind. Stoffvermittlung hat Vorrang, die Interessen der Lehrplaner und Lehrer sind wichtiger als Schülerinteressen. Die Schüler empfinden den Unterricht als fremdbestimmt.

Warum fällt es manchen Lehrern so schwer, offensichtlich erfolglose Strategien zu ändern? Die Unsicherheit, Hilflosigkeit und Ratlosigkeit dieser Lehrer liegt in ihren subjektiven Wissensstrukturen begründet. Diese subjektiven Theorien über Unterricht, Erziehung und Disziplin Konflikte bilden wir im Laufe unserer Ausbildung und Lebens- bzw. Berufserfahrung. Sie sind eine Synthese aus theoretischem und Erfahrungswissen. Durch Routinebildung verfestigen und verdichten sie sich zu bestimmten Unterrichtsbildern, Interaktions- oder Inszenierungsmustern (vgl. MEYER 1997, S. 272: "Inszenierungsmuster sind eingeschliffene Bilder und Handlungspläne für die Inszenierung des Schulalltags.") Diese Muster bestimmen, wie wir Unterrichtssituationen wahrnehmen und einordnen (Situationsauffassung) und welche Handlungsmöglichkeiten wir sehen (Handlungsauffassung).

Um der Unterrichtsrealität gerecht werden zu können, müssen unsere subjektiven Theorien hinreichend komplex, d. h. reichhaltig und differenziert sein (vgl. DANN/HUMPERT 1987). Sind sie zu einfach, haben wir nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten der Situationsauffassung. Dazu gehören unrealistische, das pädagogische Handeln einschränkende Vorstellungen, wie z. B.: "Ein erfolgreicher Lehrer hat keine Schwierigkeiten mit Schülern" oder "Das Verhalten und der Lernerfolg der Schüler hängen ausschließlich von den pädagogischen und didaktischen Fähigkeiten des Lehrers ab" oder "Ich kann mich nur an die Schulrealität anpassen, da ich sie nicht verändern kann".

Da die Situationsauffassung jedoch durch relativ starre Verknüpfungen maßgeblich unsere Handlungsauffassung bestimmt, sehen wir buchstäblich keine Handlungsalternativen. Wir haben pro Situation immer nur eine Handlungsmöglichkeit und müssen erst wieder auf die kommende Situation warten, um zu entscheiden, was wir als Nächstes tun, d. h., wir handeln sequenziell.

These 8: Mehr Handlungsmöglichkeiten gibt es nur durch komplexere subjektive Theorien!

Sind unsere subjektiven Theorien komplexer, stehen uns mehrere Situationsauffassungs- und Handlungsmöglichkeiten parallel zur Verfügung, wir haben alternative Entscheidungsmöglichkeiten.

Schlussfolgerungen

Zur Erweiterung unserer Handlungsmöglichkeiten müssen wir also unsere subjektiven Theorien verändern und sie komplexer machen (vgl. Kap. 2 "Strategien erfolgreicher Lehrer"). Aber wie soll das gehen? Die Aneignung objektiver Wissensbestände reicht meistens leider nicht aus. Wir müssen handlungswirksame, praktische Theorien (Herstellungswissen) an der Erfahrung bilden, was am besten durch erfolgreiches Handeln geht. Dies ist keine Tautologie: Im ständigen Wechselspiel zwischen Aktion und Reflexion können sich die für erfolgreiches Handeln notwendigen komplexen subjektiven Theorien herausbilden. Zum reflektierenden Praktiker zu werden ist die Metastrategie für professionelles Handeln (vgl. Kap. 3).

These 9: Komplexe subjektive Theorien entstehen durch reflexive Praxis!

1.5 Übungen und Checklisten

Ermitteln Sie Ihre Belastungen!

1. Beobachtung und Bewertung

Schreiben Sie wahllos eine Woche lang nach jeder Stunde alle Störungen auf, an die Sie sich erinnern können. Unterstreichen Sie die Verhaltensweisen, die Sie am meisten belasten, je nach Grad der Belastung ein- bis mehrfach.

2. Kategorisierung und Häufigkeit

Fassen Sie ähnliche Verhaltensweisen zu jeweils einer Kategorie zusammen. Führen Sie in der folgenden Woche eine Strichliste zu den Kategorien störenden Schülerverhaltens, die die wöchentliche Häufigkeitsverteilung (Klassen, Stunden) der Kategorie anzeigt. Die Kategorien:

a) Verbales Störverhalten:

- ? Schwatzen:
- ? Vorlautes Verhalten:
- ? Zwischenrufe:
- ? Herabsetzen:
- ? Provozieren:
- ? Sonstiges:

b) Mangelnder Lerneifer:

- ? Geistige Abwesenheit:
- ? Desinteresse:
- ? Unaufmerksamkeit:
- ? Nebenbeschäftigungen:
- ? Sonstiges:

c) Motorische Unruhe:

- ? Zappeln:
- ? Kippen:
- ? Herumlaufen:
- ? Sonstiges:

d) Aggressives Verhalten:

- ? Beleidigen:
- ? Drohen:
- ? Wutausbrüche:
- ? Sachen wegnehmen:
- ? Sachbeschädigungen:
- ? Angriffe auf Personen:
- ? Sonstiges:

3. Analyse der Belastung und des Handlungsbedarfs

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

Ursachenforschung I: Was mache ich falsch?

Für die folgende Übung brauchen Sie etwas Mut und einen Partner, der Sie im Unterricht kritisch-wohlvollend beobachten soll. Der Beobachter konzentriert sich auf jeweils eine Problemebene und analysiert ineffektive Verhaltensweisen von Ihnen bzw. ungünstige Interaktionsmuster im sozialen System der Klasse (diese schleichen sich manchmal ein, ohne dass wir es merken). Anschließend gibt er Ihnen schonend Rückmeldung (er sollte auch etwas Positives über Ihren Unterricht oder Ihr Verhältnis zur Klasse sagen!).

a) Beziehungs- und Kommunikationsebene (Klima):

- ? Launigkeit, negative Ausstrahlung (nonverbale Signale)
- ? Rauer Umgangston ohne Herzlichkeit
- ? "Ausflippen", Anschreien
- ? Respektlose, herabsetzende oder verletzende Äußerungen
- ? Fehlender Humor bzw. Ironie oder Sarkasmus
- ? Einlassen auf Machtkämpfe mit einzelnen Schülern, "Anbetteln" von Schülern

b) Unterricht:

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

c) Verhaltenskontrolle:

- ? Ignorieren von um sich greifendem Störverhalten
- ? Häufiges, wirkungsloses Ermahnen und Androhen von Bestrafung (In Konsequenz)
- ? Hoher Zeitbedarf für disziplinarische Handlungen Mehr strafende als integrative Maßnahmen
- ? Mehrere Maßnahmen pro "Fall" (nachfassen)
- ? Sprunghaftes Anwenden verschiedener Maßnahmen (Inkonsistenz) In der Folge weniger strafende Maßnahme (zurückstecken)
- ? Konflikte werden neutral abgebrochen und nicht weiter bearbeitet

Ursachenforschung II: Schülerperspektiven

1. Der "kritische Freund" aus der "Ursachenforschung I" konzentriert sich auf bestimmte "Problemschüler" und beobachtet deren Verhalten bzw. die Interaktionen zwischen ihnen und notiert seine Einschätzung der Schülerperspektive.
2. Nach dem Unterricht ermittelt er durch Kurz-Interviews mit einzelnen Beteiligten und unbeteiligten Schülern die Schülerperspektiven zu kritischen Ereignissen, indem er sie zu den Gründen und Zielen ihres Handelns befragt.
3. Sie selbst schreiben sich nach dem Unterricht auf, wie die betreffenden Schüler die Situation wohl erlebt haben und aus welchen Motiven sie gehandelt haben.
4. Mit der "Triangulationsmethode" (vgl. S. 57) vergleichen Sie Ihre Einschätzung des Schülerverhaltens und der Interaktionen mit den anderen Sichtweisen:
 - ? Gibt es alternative Interpretationen der Schülerhandeln?
 - ? Falls ja, lassen sich daraus andere Lehrerreaktionen ableiten?
5. Zum besseren gegenseitigen Verständnis können Sie die verschiedenen Perspektiven von Schülern und Lehrer in der Klasse ansprechen und gemeinsam nach Lösungsmöglichkeiten für Konflikte suchen.