

Abstract:

In meinem Beitrag geht es um die Einlösung und Begründung des ambitionierten Titels „**Kohärente Interventionen bei Unterrichtsstörungen und Problemschülern**“. Ausgehend von Störungsformen und Ursachen entwerfe ich eine Theorie der kohärenten Intervention. Im Fokus meiner erfahrungsbasierten Überlegungen steht die wichtige Differenzierung zwischen **Prävention – Kuration** und **Sanktion**. Dabei versuche ich aufzuzeigen, welche probaten Möglichkeiten und Handlungsalternativen es im Schulalltag gibt mit Störungen **präventiv** (vermeidend) oder/und **kurativ** (gekonnt) umzugehen. Das hier vorgestellte Modell zeigt Wege und Perspektiven für störungsarmen Unterricht auf in Verbindung mit einer Grammatik des dialogischen Verstehens als Beitrag zu einer neuen Lernkultur. Mithin handelt es sich um einen orientierenden Leitfaden für professionellen und humanen Umgang mit Unterrichtsstörungen und Problemschülern.

Die Redakteure der Zeitschrift SEMINAR fassen meine Ausführungen im Editorial so zusammen:

„Einen **Gesamtüberblick über Interventionsmöglichkeiten** bei Unterrichtsstörungen und Problemschülern legt *Jürgen Egle* vor. Er liefert differenziertes Hintergrundwissen, u.a. multifaktorielle Erklärungsansätze, und unterscheidet Maßnahmen der Prävention (für alle Schüler), Kuration (für den Einzelfall, auch verstehend-konfrontierend) und Sanktion. Praxisnah wird eine Vielzahl von Konzepten reflektiert, kleingearbeitet und durchbuchstabiert. Am Ende steht ein Fallbeispiel aus der eigenen Beratungspraxis, das dialogisches Verstehen nachvollziehbar macht.“

Kohärente Interventionen bei Unterrichtsstörungen und Problemschülern

„Obwohl Unterrichtsstörungen täglich in (fast) jedem Unterricht vorkommen, findet man in gängigen, gegenwärtigen erziehungswissenschaftlichen Lexika ‚Unterrichtsstörung‘ nicht als Suchbegriff“ schreibt Peter Jansen im Editorial des Schulmagazins (1/2014). Dabei gehört der Umgang mit Störungen zum Kanon der pädagogischen Psychologie und ist für Lehrende wie für Schüler ein omnipräsentes Phänomen, das nichts von seiner Brisanz und Relevanz zu verlieren scheint. Dies belegen zahlreiche Studien (s.u.), nicht erst in Zeiten von Heterogenität und Inklusion, weshalb das Thema immer wieder *neu* reflektiert werden muss. Die aktuelle Situation beschreibt Manfred Bönsch (2015) so: „Die Klagen über Verhaltensdefizite und damit störendes Verhalten von Schülern und Schülerinnen werden eher mehr als weniger“ (S. 32). Konkret lesen wir im ‚forum schule‘ (1/2010), dass jeder siebte Schüler als schwierig gilt. Diese Feststellung ergänzt der Schulpsychologe Walter Kowalczyk in einem Interview vom 05.08.2014 (vgl. <http://bildungsklick.de/perspektive-bildung>) mit dem unterrichtsrelevanten Hinweis auf eine Studie, wonach im Durchschnitt ein Drittel der Unterrichtszeit durch Störungen verloren geht (vgl. auch 2014). Daraus kann man im Blick auf eine Intervention folgern, sowohl verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche bedürfen unserer besonderen Aufmerksamkeit und Unterstützung (kurative Maßnahmen/s. S. 6,8,9,10) als auch Lehrende, denn es verwundert nicht, dass mehrere Lehrerbelastungsstudien (Schaarschmidt 2005, 2009; Weber et al. 2004), die *Unterrichtsstörungen* als besonders gravierende Stressfaktoren hervorheben, welche die Lehrergesundheit (Hurrelmann 2010; Bauer et al.) und die Wirksamkeit des Unterrichts beeinträchtigen. Der Mix aus Leidensdruck und dem Gefühl der Überforderung verhindern dann nicht selten ein situativ angemessenes Handeln. Hinzu kommt ein folgenschwerer Hiatus: Eine von Hans-Peter Nolting (vgl. 2014, S. 26 - 28) erhobene Umfrage unter 101 Lehrkräften ergab, dass zwischen pädagogischem Alltagsdenken (subjektiven Theorien) und bedeutsamen Forschungsbefunden (z.B. ‚Effektive Klassenführung‘) eine große Kluft besteht. Vor diesem Hintergrund lautet Hilbert Meyers Vision eines störungsarmen Unterrichts: „Mehr Investitionen in die Förderung von Risikoschülern“, weil „Schüler heute wesentlich heterogener und ‚überraschungsintensiver‘ sind.“ (Meyer 2015, S. 446)

1 Risikofaktoren und multifaktorielle Erklärungsversuche zu Unterrichtsstörungen und Problemschülern

Viele Praktiker stellen die gängige These in Frage, wonach in einem ‚guten‘ Unterricht keine

Störungen vorkämen (s. dazu auch Nolting 2014, S. 20/21). „Guter“ Unterricht sei eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für die Vermeidung von Unterrichtsstörungen und sie staunen über die harmlosen bis wolkigen Empfehlungen in Fachzeitschriften. Demgegenüber sind für mich die folgenden Überlegungen leitend:

Auffälligkeiten lassen sich nur im Einzelfall monokausal erklären. Zumeist handelt es sich um vielfältige schulische und außerschulische Faktoren mit synergetischen Effekten. Deshalb darf das vorherrschende interaktionistische Paradigma nicht auf die Lehrer-Schüler-Beziehung reduziert werden; auch Einflüsse von Eltern und Peers müssen einbezogen werden, da sie ebenfalls prägend für schulisches Verhalten sind. In einer repräsentativen Schweizer Längsschnittstudie, die das prosoziale Verhalten in Kindheit (6-Jährige) und Adoleszenz (15-Jährige) untersuchte, stellen die Autoren (Buchmann et al., 2014) fest, „dass die Qualität der elterlichen Paarbeziehung vor allem in der Kindheit [direkt] auf das prosoziale Verhalten wirkt. Hingegen ist die innerfamiliäre Qualität der *Kommunikation* für die Herausbildung prosozialen Verhaltens in der Adoleszenz bedeutsamer“ (S. 145). Für die Kohorte der 6-Jährigen sind die *emotionale* Qualität der Eltern-Kind-Interaktion sowie die Qualität der Paarbeziehung gute Prädiktoren für prosoziales Verhalten. In diagnostischer Hinsicht ist es von Vorteil, wenn zwischen *Unterrichtsstörungen* und *Verhaltensstörungen* unterschieden wird: *Unterrichtsstörungen* können als interaktionales Geschehen (W. Herzog et al.) interpretiert werden und sowohl von Schülern als auch von Lehrern (unzulängliche Klassenführung) ausgehen. *Verhaltensstörungen* sind Störungen die in der Person des Störenden zu suchen sind: etwa eine zwanghafte (übersteigertes Kontroll-, Sicherheitsbedürfnis) oder eine narzisstische Persönlichkeit mit hoher Vulnerabilität, die mit Kritik, subjektiv empfundenen Kränkungen und Niederlagen nur schwer umzugehen vermag. Aus dieser Perspektive könnte die unbewusste Handlungsmaxime eines solchen Schülers lauten: ‚Ich störe/provoziere, also bin ich‘.

In der Literatur besteht überwiegend die Auffassung, dass es keine "objektiven" Störungen gibt, weil Störungen unterschiedlich erlebt und bewertet werden. Folglich seien Störungen immer *Deutungen* von Personen. Dennoch gibt es m.E. Übereinkünfte, Regeln und Normen, von denen aus bestimmte Verhaltensweisen als Störungen interpretiert werden dürfen. In Einklang damit ist es Nolting zufolge grundsätzlich sinnvoll, zunächst einmal zwischen (a) *aktiver* und (b) *passiver* (Unterrichts-)Störung zu unterscheiden (S. 12f.). Während aktive Störungen (laute Privatgespräche, unbegründetes Gelächter, Lärm) als unerwünschte Aktivitäten nachvollziehbar sein dürften, klingt der Ausdruck ‚passiv‘ recht harmlos. Passive Unterrichtsstörungen bestehen vor allem in einer Verweigerungshaltung im Sinne einer ‚Null-Bock‘-Attitüde oder in geschicktem Verzögern des Arbeitsbeginns, weil notwendige Materialien/Medien und Hausaufgaben wiederholt „vergessen“ werden, was das Lehren und Lernen erheblich beeinträchtigt und damit „stört“. Allerdings kann die fehlende Mitarbeit mehrere Gründe haben: Manche Schüler fühlen sich abgelehnt und ‚trösten‘/rächen sich mit einer obstruktiven Haltung, während andere den Lernstoff nicht verstanden haben und mit Ausreden zu kompensieren versuchen. Soweit, so unvollständig. Mithin muss eine umfassendere Analyse auch die folgenden Störformen in den Blick nehmen: Beispielsweise lassen sich Unterrichtsstörungen beschreiben als

- *offen-aggressives* (Regeln „ausreizen“, ausgrenzen/mobben, Wutausbrüche, Gerüchte im Internet verbreiten, sowie Mitschüler kneifen, stoßen, schlagen) und
 - *destruktives* Verhalten (entwenden von Sachen wie Handys, Jacken oder beschädigen von Materialien, bisweilen werden auch Tische und [Toiletten-]Wände beschmiert)
- oder als
- *latente, nonverbale* (Verhaltens-) *Botschaften* (Desinteresse, geistige Abwesenheit /Ablenkung) von Kindern und Jugendlichen, die Probleme oder Schwierigkeiten haben und Probleme bereiten.

Last but not least sind auch

- *motorische* Unruhe (spontanes/unbegründetes Herumlaufen, zappeln, kippeln) oder
- *verbales* Störverhalten (ständiges Reinrufen, andere auslachen und beleidigen)

subjektive Manifestationen, die sowohl eine Vielzahl von *Gründen* aufweisen, vor allem ungelöste Konflikte, gestörte Entwicklungsprozesse (vgl. Winterhoff 2009), aktuelle

Bedrohungen als auch *Ziele* haben wie Erregung von Aufmerksamkeit, Zuneigung, Vermeidung von Langeweile, Vergeltung/Rache, Vertuschung et cetera, die Lehrkräfte professionell deuten können sollten.

Aufgrund der Komplexität des Themas können Erklärungsversuche hier nur exemplarisch entfaltet werden (ausführlicher dazu: Egle 2010).

1.1 Was Lehrende wissen sollten:

- Mit Ratschlägen (z.B. Präsenz- und Stoppsignalen) lassen sich nur *leichte* Störungen lösen
- Bei *schwierigen* Schülern ist im Hinblick auf eine nachhaltige Intervention eine sorgfältige Anamnese und Verstehens-Diagnostik notwendig
- Die *Regeln* des Zusammenlebens werden vermehrt in Frage gestellt, weil Wertedifferenzen (schulintern, familial, gesellschaftlich, kulturell, glaubens-, peers- und freizeitbedingt) ein positives Sozialverhalten erschweren
- Es gibt *kaum mehr Gewissheiten*. Konsequenz: Ungewissheitsorientierung (vgl. Schlömerkemper 2013; Huber&Roth 1999) unterstützen bzw. sich darauf einstellen
- Kinder werden immer weniger erzogen, unter anderem, weil immer mehr Eltern auf die projektive *Bewunderung* ihrer Kinder (Kernberg 2015) angewiesen sind. Solche Muster bergen das Risiko, dass Größenphantasien entstehen und ein Größen-Selbst konstituieren, das als narzisstische Persönlichkeit umschrieben wird. Aufgrund der herausragenden Bedeutung dieses Phänomens wiederhole ich: Wenn Kindern keine oder viel zu selten *angemessene Grenzen* gesetzt werden begünstigt dieses Versäumnis unbewusst Omnipotenzphantasien. Mit anderen Worten: Solche Kinder entwickeln Allmachtsphantasien mit erheblichen Auswirkungen auf den Unterricht. Für Michael Winterhoff (vgl. Winterhoff 2009) ist der Grund ein Reifedefizit. In seiner Wahrnehmung sind sie zwar formal erzogen, aber dennoch respektlos, weil sowohl wichtige *psychische* Funktionen wie Frustrationstoleranz und Gewissensinstanz als auch Arbeitshaltung und altersangemessene Kompetenzen nicht ausreichend entwickelt sind. Perspektivisch müssen diese Kinder nachreifen dürfen, damit die Lehrer als Lehrer gesehen und anerkannt werden.
- Unterrichtsstörungen haben vor allem mit *Emotionen* (Angst, Ärger, Frust/Enttäuschung), *Affekten* (Wutausbrüchen, Zorn) und mit *Gefühlsreaktionen* (Schmerz, Scham, Schuld¹) zu tun. Daraus ergibt sich für Pädagogen als Beziehungsexperten, dass sie Verhaltensauffälligkeiten *verstehen* müssen, um sie erfolgreich verändern zu können. Hierfür ist die Förderung einer emotional intelligenten Haltung eine essentielle Voraussetzung. Der Wunsch, das rationale und logische Denken von emotionalen Einflüssen frei zu halten verhindert, dass Menschen mitfühlend wahrgenommen werden, wie die jüngste (Investment-)Krise gezeigt hat. Da unerwünschte Gefühle – auf Dauer - weder ignoriert noch verdrängt oder eskamotiert werden können, müssen *Besonnenheit* und Urteilskraft erworben werden. Besonnenheit beinhaltet Vernunft *und* Gefühl: „Das Gefühl gibt zu denken, denn es gilt zu spüren, was die Vernunft zu beachten hat, will sie wirklich vernünftig sein.“ (Blesenkemper 1998, S. 256). Auch die Philosophin und Logotherapeutin Bennent-Vohle (Bennent-Vohle 2014) betont: „Gefühle sind blind, wenn sie unbedacht und ungeprüft bleiben. Wohl bedacht hingegen können sie ungemein erhellend und orientierend wirken“ (S. 9), denn sie sind ‚das Herz der Ethik‘. „Hast du Verstand und ein Herz“ zitiert Theodor W. Adorno (1978, S. 262f.) augenzwinkernd ein Distichon Hölderlins, der Schillers Belehrungen mit folgendem Spott beantwortet: „so zeige nur eines von beiden. / Beides verdammen sie dir, zeigst du beides zugleich.“

¹ Für Christoph Hein ist Schuld etwas Objektives – Scham etwas Subjektives. Schuldgefühle entstehen, wenn wir gegen unser Gewissen handeln. Schamgefühle, wenn wir von anderen dabei beobachtet werden, wie wir gegen gesellschaftliche Normen verstoßen. Wer sich schämt, sorgt sich um sein Ansehen, fürchtet um seinen guten Ruf (vgl. Jennifer Jacquet 2015). Die Autorin nennt als aktuelles Beispiel die Steuer"sünder". Was diese These für den Kontext Schule bedeutet kann hier nicht erörtert werden. Allerdings erinnere ich an den Imperativ des Neurobiologen Joachim Bauer: Kein Kind darf beschämt werden; d.h.: sich in seiner Selbstachtung getroffen fühlen.

- Störendes Verhalten kann auch Vermeidungsverhalten sein: Schüler *lenken sich und/oder andere ab*, um eine Konfrontation mit eigenen Defiziten oder Versäumnissen zu vermeiden.
- Soziale *Ausgrenzung*² und Entwertung/Demütigung können Aggressivität und/oder Angst (vgl. Bauer 2007) verursachen. Allerdings gilt dies überwiegend für Jungen. Mädchen ziehen sich tendenziell eher zurück und/oder bilden diverse autoaggressive Symptome/Störungen aus (Depressivität/Esstörungen...)

1.2 Auffällige Schüler haben Probleme mit:

- Dichotomien: Oben vs. Unten; Macht vs. Ohnmacht (Vermeidung von Unterlegenheit - Gewinnung von Überlegenheit); Stärke vs. Schwäche/Hilflosigkeit/Abhängigkeit/Angst; Alles oder Nichts; Entweder - Oder → diese dysfunktionalen Muster (Fallen) kann man auflösen durch Aufzeigen der Vorteile von Kompromissen wie „Sowohl als auch“
- Diskrepanz(en) zwischen *Eigenwahrnehmung* und *Fremd-/Außenwahrnehmung*
- Langeweile → gelangweilte Schüler suchen ‚action‘ und inszenieren Störungen, um der erregungsarmen, ‚tödlichen‘ Langeweile zu entgehen
- Bindung → sie haben wenig positive Erfahrungen im Elternhaus erlebt
- Empathie → sie können/wollen sich nur schwer in andere einfühlen; sie spüren sich nicht (z.B.: körperlich), zeigen emotionale Kälte
- Reflexivität: Fehlende/geringe Problemeinsicht; sie sehen keine eigenen Anteile am Konflikt und zeigen nur geringes Verantwortungsbewusstsein, kein Schuldbewusstsein (Opfermentalität). Es fehlt eine Gewissensinstanz
- Verständigung → geringe Kommunikationsfähigkeit, -bereitschaft (schnell wird die Kraft des Arguments durch das Argument der Kraft ersetzt)
- Lebensperspektive → Motto: „Ich habe nichts (mehr) zu verlieren, und nichts zu gewinnen“. Deshalb unbedingt dafür sorgen, *dass* es wieder etwas zu gewinnen gibt
- Selbstbewusstsein/Selbst-wert-gefühl → große Defizite bzw. Mangel
- Frustrationstoleranz³ → Frustrations- und Ambiguitätstoleranz sind gering. Betroffene können nur schwer Bedürfnisaufschub ertragen, sie haben Angst vor innerer Leere, sind schnell frustriert und „auf 180“. Ansatzpunkte sind Übungen zur Emotionskontrolle
- Beziehungsgestaltung → mündet häufig in offene Formen von Störungen und Konflikten, zumal dann, wenn dies Ausdruck biographisch geronnener negativer Erfahrung ist, die durch Surrogatverhalten getarnt bzw. kompensiert wird

Mit diesen Hinweisen dürfte deutlich geworden sein, dass die Forderung nach einer differenzierten Analyse (Diagnostik) die Grundlage bildet für adäquate Interventionen.

1.3 Welchen Einfluss haben Ganztagsangebote auf das Sozialverhalten?

Schmalfeld et al. zufolge verhielten sich Schüler der *Sek. I* im Rahmen von Ganztagschulen „körperlich weniger aggressiv“ als Schüler von Halbtagschulen (zit. nach Schübach et al. 2014, S. 12).

Eine kontrollierte Schweizer Studie untersuchte die „sozio-emotionale Entwicklung von Ganztagschulkindern auf der *Primarschulstufe*“ (Schübach et al.) im Vergleich zu Halbtagschulen/Blockzeitschulen. Die Untersuchung kommt zu dem antiintuitiven Ergebnis, „dass auch unter Kontrolle individueller und familialer Hintergrundfaktoren sich zwischen Tagesschulkindern und Blockzeitenkindern keine unterschiedliche Entwicklung [des

² Es ist bekannt, dass bei Ausgrenzung(en) wie Mobbing, dieselben neuronalen Schmerzzentren aktiviert werden wie bei physischem Schmerz (Bauer 2007, S. 64, 78/79). „Eine der bedeutendsten neurowissenschaftlichen Beobachtungen der letzten Jahre war, dass die Schmerzzentren des menschlichen Gehirns nicht nur bei der Zufügung körperlicher Schmerzen aktiv werden, sondern auch dann, wenn sich eine Person sozial ausgegrenzt oder gedemütigt fühlt. Das menschliche Gehirn reagiert auf soziale Diskriminierung also genauso wie auf einen körperlichen Angriff. Das macht verständlich, warum nicht nur zugefügter körperlicher Schmerz die Aggressionsbereitschaft erhöht, sondern auch soziale Ausgrenzung oder Demütigung.“ Bauer 2016, S. 35-37 (S. 36)

³ Der Begriff *Frustrationstoleranz* wurde 1938 von Saul Rosenzweig geprägt. Schüler mit niedriger Frustrationsschwelle meiden Frustrationserlebnisse (oder schieben Aufgaben auf); sie kompensieren ihren Frust, - ihre passive und resignative Haltung - indem sie aktiv (über)kompensieren, etwa beim Essen, bei Suchtmitteln oder aggressiv reagieren, wenn sie mit Misserfolgen konfrontiert werden (bisweilen ziehen sie sich auch zurück). Weil diese Kinder und Jugendlichen schnell aufgeben, leicht entmutigt sind, brauchen sie ermutigenden Zuspruch, um ihr Durchhaltevermögen zu stärken. Zudem müssen sie lernen mit Enttäuschungen umzugehen als realistischen Weltbezug.

prosozialem Verhalten - J.E.] in den ersten drei Primarschuljahren zeigt“ (S. 18 u. 20) und „auch bei den sozio-emotionalen Verhaltensstärken findet man keine signifikanten Effekte bezüglich der Entwicklung der beiden Untersuchungsgruppen.“ Die Autoren ziehen daraus folgende Schlüsse: (a) „die *Intensität* der Nutzung der Tagesschulangebote hat keinen Einfluss auf die Entwicklung zwischen dem 1. und 3. Schuljahr“ (S. 20) und (b) „Insgesamt erweist sich somit weniger die Intensität der Tagesschulnutzung als vielmehr die *pädagogische Qualität* als entscheidend für eine positive Entwicklung“ (S. 22). Ähnliche Befunde aus Studien der Ganztagschulforschung in Deutschland für den Sekundarschulbereich (vgl. Fischer et al. 2009) ergaben, dass sich das Sozialverhalten nur verbesserte, wenn die Qualität der Angebote hoch ist und wie die ‚Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen‘ (StEG/www.projekt-steg.de) zeigt, diese *langfristig* und mehrmals pro Woche genutzt werden, insbesondere von Jungen aus „bildungsfernen Familien“ (Fischer/Kuhn 2015, S. 114) für die „die dauerhafte Teilnahme an Ganztagsangeboten eine Schutzfunktion in Bezug auf deviantes Verhalten in der Schule“ (S. 115) hat.

1.4 Worauf noch zu achten ist:

Das Klassenklima zeigt seismographisch die Qualität der Beziehung in der Klasse an, sowie das explizite oder implizite Verhältnis zwischen Lehrern und Klasse bzw. einzelnen Schülern.

Die folgende Tabelle ist eine erfahrungsbasierte und typisierte Synopse:

Merkmale eines <i>guten</i> Lernklimas	Merkmale eines <i>problematischen</i> Lernklimas
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lehrer sind explizit <i>schülerorientiert</i> und pflegen einen <i>autoritativen</i> Führungsstil: sie nehmen Schüler und ihre Probleme ernst; begegnen ihnen mit Achtung und verhalten sich <i>reversibel</i> bezüglich Anerkennung und Höflichkeit (vgl. Prengel 2013; 2014); sie haben gelernt offen, aber konsequent zu handeln. ➤ Lehrer ist <i>Vorbild</i>, zeigt hohes Arbeitsethos, ist zugewandt, herausfordernd und zugleich ermutigend („teacher as activator“/Hattie); er zeigt sich fürsorglich (Hattie, S. 280) und <i>warmherzig/empathisch</i> (Hattie, S. 141) sowie fehlerfreundlich. Diese Klimaindikatoren spielen auch eine bedeutende Rolle für die Entwicklung moralischer Motivation wie Doering et al. in einer neuen Studie (2015, S. 138) dokumentieren. Für Joachim Bauer (2007) lautet die Kernbotschaft: „Nicht der Kampf ums Dasein, sondern Kooperation, Spiegelung und Resonanz sind das Gravitationsgesetz biologischer Systeme“. (S. 130) ➤ Es herrscht eine Atmosphäre des <i>Vertrauens</i>, der Zurechenbarkeit und Verlässlichkeit (s. dazu die 5 Items der Lehrer-Vertrauens-Skala von Bryk & Schneider in PädF 3/2014). Schüler haben das Gefühl <i>beheimatet</i> zu sein. ➤ Konstruktiver Zusammenhalt – eine starke <i>Klassengemeinschaft</i> (corporate identity): Signum sind respektvoller Umgang und Hilfsbereitschaft. „Der 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lehrer reden <i>pauschal</i> und pejorativ (entwertend, verletzend) über schwierige Schüler. Es dominiert ein <i>autoritärer</i> Führungsstil: Lehrende wirken <i>distanziert</i>, arrogant, häufig auch unnachgiebig (stur, rechthaberisch), weshalb sie nicht selten als Projektionsfolie dienen. ➤ Die (Leistungs-) <i>Ansprüche</i>, Forderungen und Zumutungen decken sich oft nicht mit dem eigenen Verhalten/Arbeitsengagement. Lehrer neigt zum Dekretieren. „Durch das detaillierte Vorschreiben und massive Kontrollieren wird eine vorhandene Lernmotivation deutlich reduziert.“ (Manfred Prenzel, Bildungsforscher) ➤ Schüler <i>verheimlichen</i> ihre (Lern-) Probleme aus Sorge nicht ausreichend Gehör zu finden oder gar vorgeführt zu werden. ➤ <i>Versteckte Fouls</i> werden nicht erkannt und <i>double-bind Botschaften</i>, sog. paradoxe Sätze nicht reflektiert. Beispiel: Schülerin signalisiert ‚tröste mich - aber lass‘ mich in Ruhe‘ oder Lehrer ironisch: „das hast du

<p>wichtigste Effekt, der in den Meta-Analysen identifiziert wurde, und der einen Schlüsselfaktor für ein positives Klima in der Klasse darstellt, ist der Klassenzusammenhalt ($d = 0,53$). Das Gefühl, dass alle (Lehrperson und Lernende) gemeinsam für positive Lernerfolge arbeiten.“ (Hattie 2013, S. 123)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Schüler zeigen <i>Empathie</i> für ihre Mitschüler, doch lassen sie sich nicht in eine abträgliche Dynamik hineinziehen; beispielsweise solidarisieren sie sich nicht mit dominanten Schülern (auslachen, bloßstellen von Schülern). ➤ Die Klasse pflegt <i>Rituale</i> und hält im allgemeinen vereinbarte Regeln ein. ➤ Die Lehrkraft versucht unerwünschtes Verhalten kraft wertschätzenden <i>Verstehens</i> prozessorientiert zu verändern, weil das ständige Managen von Störungen und Konflikten sehr viel Unterrichtszeit absorbiert, viel psychische Energie bindet, die für eine klärende Verstehensdiagnostik fehlt. Zwar werden Störungen dadurch nicht vermieden, aber erträglicher, zum einen, weil auf Seiten der Lehrkraft sich der psychische (Leidens-)Druck durch Entlastung <i>abbaut</i>, wenn Störungen nicht mehr als Ablehnung der Lehrperson (Kränkung) begriffen, sondern die Beweggründe des Störers im Fokus stehen. Zum anderen, weil Schüler durch das einfühlsame Nachfragen eine <i>Akzeptanz</i> und <i>Aufwertung</i> ihrer Person erleben. Das baut Handlungsdruck ab, lässt Luft zum Atmen und stiftet Verhaltenssicherheit auf beiden Seiten. Strafen werden „nur in schweren Fällen ausgesprochen und die Lehrperson drückt auch einmal ein Auge zu“ wie eine neue Studie (Makarova et al. 2014, S. 135) in Klassen mit ‚niedrigem Störausmaß‘ ergeben hat. ➤ (...) 	<p>wieder mal toll gemacht“.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Ausgrenzungen/Mobbing</i> von Schülern (vgl. Bauer 2010) werden nicht gesehen, ebenso wenig die Auswirkungen auf den einzelnen Schüler <i>und</i> auf die ganze Klasse. Ein hilfreicher Lösungsansatz könnte ein Soziogramm und das Eisbergmodell sein. ➤ Vereinbarte <i>Regeln</i> werden häufig missachtet. ➤ Die Lehrperson reagiert auf Unterrichtsbeeinträchtigungen entweder mit <i>Ignorieren</i> oder mit „Maßnahmen des Respekt-Verschaffens“ (Daschner/Von der Groeben 2014, S. 9), bisweilen auch <i>sehr emotional</i> (dekompensierend). Walter Herzog vermutet eine Tendenz zur Resignation und zu „selbstdienlichen Verzerrungen“ (in: Makarova et al., 2014, S. 136) bezüglich eigener Verhaltensbewertungen. Wenn Lehrer die ‚schnelle‘ Lösung bevorzugen, um Störer „in den Griff zu kriegen“ ist es kaum überraschend, dass sie häufig Reaktanz bei ihren Schülern bewirken. ➤ (...)
--	--

2 Von einem kontingenten Sammelsurium zur gezielten Intervention

So vielfältig die Erklärungsversuche sind, so zahlreich sind die Interventionsmöglichkeiten. Wirkmächtigkeit erlangen sie jedoch erst durch eine *kohärente* Intervention. Ausgehend von dieser Überlegung schlage ich die Unterscheidung zwischen **Prävention - Kuration** und **Sanktion** vor, wobei die Maxime gilt: Prävention vor Kuration, vor Sanktion – gemäß der Volksweisheit „Vorbeugen ist besser als heilen“.

Kuration (*kurieren*) sollte nicht im medizinischen Sinne interpretiert werden, sondern als supportives Angebot (heilsame und ‚heilende‘ Gespräche) mit passgenauer Intervention. Zugleich bedeutet kurativ: Neue, individuelle Lösungswege entwickeln, um auch Mitschüler besser zu schützen. Letztlich ist kurative Hilfe eine Hilfe zur Selbsthilfe im Sinne der Mäeutik (vgl. Platon 1995). Um diesen Anspruch zu gewährleisten, ist *kuratives* Handeln *konsequenzenorientiert*, nicht *sanktionsorientiert*. Denn: Es geht darum, die Imbalance zwischen dem Bedürfnis nach Autonomie und störendem Verhalten zu beheben (*kurieren*). Mit diesen Erkenntnissen erhalten Lehrkräfte ein probates Repertoire und sind keineswegs mehr hilflos, wie häufig beklagt wird. Erst wenn kurative Maßnahmen nichts bewirken sind Sanktionen als Ultima Ratio indiziert.

2.1 Anmerkungen zum Umgang mit Sanktionen

Beim Stichwort *strafen/sanktionieren* reagieren viele Erziehungswissenschaftler mit Abwehr, was vermutlich auf die Negativkonnotationen des Begriffs Strafe - Vergeltung, Rachebedürfnisse, *Machtmissbrauch*, Erpressung und das Gefühl des Ausgeliefertseins – zurückzuführen ist. Verständlicherweise will kein Pädagoge, dass sein Erziehungshandeln mit solchen Assoziationen in Verbindung gebracht wird. Zudem gibt es keine klare Definition des Begriffs „Strafe“. Wenn Strafe Angst erzeugt, dann kann die Relevanz dieses Symptoms ermessen, wer sich bewusst macht, dass sich aus neurophysiologischer Sicht die Gehirne von Jugendlichen und jungen Erwachsenen noch im Umbau befinden: Ein Team um Shaozheng Qin (2014) von der Stanford University untersuchte 76 Kinder im Alter von sieben bis neun Jahren auf Ängste und bildete anschließend ihre Gehirne mit einem Kernspintomografen ab. Dabei zeigte sich, dass bei ängstlichen Kindern Teile der Amygdala deutlich vergrößert sind. Die Amygdala bewertet Situationen emotional und ist an der Entstehung von Angst beteiligt. „Nicht nur konnten die Forscher einen deutlichen Zusammenhang zwischen Angst und Größe der Amygdala sowie ihrer Vernetzung herstellen, umgekehrt ließ sich aus den Kernspinbildern ablesen, wie ängstlich die jeweils untersuchten Kinder waren“ interpretiert Lars Fischer (Redakteur für spektrum.de) die Studie. Somit konnte man schon bei Siebenjährigen Veränderungen im Gehirn in Richtung Angst beobachten und signifikante prädiktive Biomarker für Angststörungen identifizieren. Des Weiteren sollten Lehrende im Zusammenhang mit ‚Sanktionen‘ wissen, dass der präfrontale Kortex (PFC), der für Handlungsplanung und Handlungskontrolle zuständig ist, sowie der orbitofrontale Kortex, eine kleine Struktur im basalen Stirnhirn, die ethisch moralische Entscheidungen steuert, erst Mitte der dritten Lebensdekade voll entwickelt sind. Auch der Schläfenlappen und der superiore temporale Gyrus, die am Erlernen von Furchtreaktionen und Mitgefühl beteiligt sind, müssen noch stimuliert werden. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, weshalb viele Jugendliche auffällig und übermütig sind und Gefahren und Risiken nicht adäquat einschätzen können. Umso wichtiger ist die psycho-edukative Vorbildfunktion (Identifikation mit den positiven Seiten) der Lehrkraft, weil gerade in dieser neuronalen Reorganisationsphase die enorme Plastizität (Formbarkeit) genutzt werden kann. Konkret können „Jugendliche in dieser Lebensphase aufgrund ihrer hohen Beeinflussbarkeit durch Emotionen insbesondere von Lernerfahrungen profitieren, die in einem positiven emotionalen Kontext stattfinden.“ (Konrad et al. 2013, S. 430).

2.2 Was bedeutet „strafen“ für Lehrer?

*„Man kann in Kinder nichts hineinprügeln,
aber vieles herausstreicheln.“
(Astrid Lindgren)*

Lehrkräfte empfinden das Verhängen von Strafen oftmals als persönliches Versagen, weil sie das Gefühl haben nicht pädagogisch, sondern hilflos oder unangemessen zu *reagieren*. Auch der Tübinger Kinder- und Jugendpsychiater Reinhard Lempp betonte schon vor Jahren, dass der Wunsch nach Bestrafung vor allem dem Strafenden diene. Strafe habe mehr mit Vergeltung zu tun und bewirke nur selten eine Verhaltensänderung. Ähnlich argumentiert die kognitive Lernpsychologin Elsbeth Stern: Man kann „durch Strafen Verhalten ab- aber nicht aufbauen“ (Stern 2014, S. 59). Deshalb plädiere ich für den Grundsatz: *Wiedergutmachung* statt nur abzustrafen. Mit dieser Maxime wird sozial sinnvolle Arbeit für die Opfer beziehungsweise für die (Klassen-/Schul-)Gemeinschaft geleistet.

Natürlich kann man kein Fehlverhalten, gar eine Straftat wieder „gut“ (ungeschehen) machen; aber man kann versuchen dem Täter die Chance zu geben, sein Fehlverhalten zu entschulden. Eine solche seelische Entlastung von Schuld und Scham wäre eine wichtige Voraussetzung für eine Verhaltensänderung. Ein großer Schritt in diese Richtung bestünde darin, Verantwortung zu übernehmen. Vor allem soziale Verantwortung, aber auch Verantwortung für das eigene Leben. Der sanktionierende Pädagoge kann dem Kind seine Hilfe anbieten, wenn es die *Wiedergutmachung* aus eigener Kraft nicht zu leisten vermag. Denn Kindern hilft nicht Ignoranz, sondern einfühlsame Resonanz; sie ermöglicht ein Fehlverhalten zu korrigieren und fehlende Einsicht zu transformieren. Ausgehend von dieser Reflexionslogik wird ersichtlich, dass der gekonnte Umgang mit Sanktionen ein sensibles und professionelles Lehrerhandeln erfordert. Dafür muss der Blick, speziell im Seminar, geschärft werden.

Wenn nun doch als *Ultima Ratio* gestraft wird, sollte darauf geachtet werden, dass der Bestrafte in seinem Selbstwert(gefühl) nicht verletzt wird. Keine Strafe darf zum Beziehungsabbruch führen, sonst wird sie kontraproduktiv. Folglich müssen Strafen grundsätzlich *angemessen* sein. Das impliziert, dass das Strafmaß im richtigen Verhältnis zum Fehlverhalten steht und folgende Kriterien erfüllt:

Beachtung

- ✓ der Altersgemäßheit
- ✓ der Transparenz/Nachvollziehbarkeit der Strafe, die in einem Sinnzusammenhang mit dem Fehlverhalten stehen sollte. Mein Kollege Martin Schweiger (2009) nennt folgendes Beispiel: Wer mutwillig einen Tisch zerkratzt sollte im Rahmen seiner Möglichkeiten für die Instandsetzung aufkommen statt 100mal zu schreiben: Ich darf den Tisch nicht zerkratzen.
- ✓ der Begründetheit, wobei eine Diskussion über eindeutige und wiederholte Regelverstöße abträglich ist.
- ✓ der Unmittelbarkeit, das heißt: Sanktionen sollten i.d.R. direkt nach dem Fehlverhalten verhängt werden. Doch auch hier gilt der Grundsatz: Stets über die Folgen der Handlung informieren und Lösungswege aufzeigen! Denn Ziel der Bestrafung ist es ein künftiges Fehlverhalten zu vermeiden. Nach Abgeltung der Strafe muss die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler bereinigt und wieder unbelastet sein (Neustart).
- ✓ der Konsequenz: Es besteht Konsens, dass ein zu sanktionierendes Fehlverhalten geahndet werden muss, weil sonst die Gefahr der Wiederholung besteht (der Lehrer erscheint als ‚Papiertiger‘ und der Schüler als omnipotent).

Erstes Fazit: Statt aus purer Not heraus sofort mit Sanktionen (Strafen) zu drohen oder zu reagieren, sollten schwierige Situationen als Lerngelegenheiten genutzt werden, um prospektiv diese Schüler zu *motivieren*, zu *inspirieren* und nach Möglichkeit zu *begeistern*. Aus Erfahrung weiß ich: Das ist die beste Prävention. Der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie spricht allerdings nicht nur von ‚begeistern‘, er plädiert sogar für ‚Leidenschaft‘ – diese Forderung erscheint mir überzogen: Im Kontext Schule ist BeGEISTERungsfähigkeit völlig ausreichend.

2.3 Welche Alternativen bieten sich an?

Klärung der Leit-Begriffe *Prävention - Kuration*

„Ein Gramm Prävention wiegt mehr als ein Pfund Intervention“, weiß Gert Lohmann (2014) aus Erfahrung. Das ist richtig und nachvollziehbar, wenngleich eine professionelle Prävention bereits eine Intervention *ist*. Das Geheimnis eines erfolgreichen Lehrers liegt „in der Prävention und Antizipation“ (S. 33), hebt der ehemalige Lehrer hervor. Die reflektierte Antizipation hat eine apotropäische, also Unbill vermeidende Funktion. Unter Rekurs auf eine Studie des Amerikaners Jacob Kounin heißt das für Lohmann: In Klassen mit wenigen Störungen können „Lehrer die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Störungen durch proaktive Strategien“ (ibd.) minimieren. Demzufolge seien Überlegungen zur Prävention schon in die Unterrichtsplanung einzubeziehen und nicht erst im Klassenzimmer ad hoc zu erwägen. Dieser Rat ist sinnvoll, aber nicht ausreichend. Während *Präventiv*maßnahmen für

alle Schüler einer Klasse verbindlich sind – gelten *kurative* Interventionen für den konkreten Einzelfall. Die Prävention ermöglicht ein erfolgreiches Lernen und dient dem Wohlbefinden aller Schülerinnen und Schüler. Die wirksamste Prävention ist die Stärkung der inneren Balance einer Person.

Kurative Unterstützung bedeutet, dass es im konkreten Einzelfall auch um eine *verstehende* Konfrontation (Führungskompetenz) gehen kann. Eine Fehlform konfrontierenden Verstehens wäre die Standpauke oder Moralpredigt. Wie eine neue Studie von Kyung Hwa Lee et al. 2014 (Universität Pittsburgh) zeigt, laufen im Rahmen einer Standpauke zwei unterschiedliche neuronale Prozesse bei Jugendlichen ab: Die dafür im Gehirn zuständigen Areale schalten bei einer Standpauke auf Stand-by bzw. auf ‚Durchzug‘⁴ oder ‚stur‘. Dies hängt damit zusammen, dass bei Kritik vor allem jene Struktur im limbischen System (Amygdala) *aktiviert* wird, die mit negativen Emotionen verknüpft ist. Der Wissenschaftsredakteur Daniel Lingenhöhl (Spektrum online 2014) schreibt dazu: „Zusätzlich *verringerte* sich jedoch auch die Aktivität in Bereichen wie dem präfrontalen Kortex oder dem Schläfenlappen, die für die Gefühlskontrolle und Empathie verantwortlich sind. Die Jugendlichen waren dann deutlich weniger bereit, sich in andere Menschen hineinzusetzen und den Standpunkt der Eltern zu akzeptieren. Die kognitive Verarbeitung der Kritik ging letztlich stark zurück.“ Aus dieser Erkenntnis leite ich drei Konsequenzen ab: Zum einen, dass Jugendliche für die Beurteilung *konträrer* Sichtweisen Zeit brauchen, insbesondere für die neuronale Verarbeitung, zum anderen kommt es darauf an, dass korrigierende Erklärungen in ruhigem, respektvollem Ton erfolgen, anstatt zu drohen oder zu predigen. Und drittens verhilft das Wissen um die erfahrungsabhängigen, neuronalen Umbauprozesse während der Pubertät und Postadoleszenz dem Lehrer zu einem größeren und differenzierteren Verständnis und wohlverstandener Nachsicht.

Letztlich haben kurative Maßnahmen zugleich sozial-therapeutische Funktion (s. mein Fallbeispiel S. 16/17).

Im Fokus der Prävention steht eine *verstehende* Pädagogik (pädagogische Maßnahmen und fachliche Hilfen). Eine *kurative* Intervention geht von *verstehend-konfrontierenden* Überlegungen aus und bietet darüber hinaus - bei Bedarf - auch psychologische Unterstützung an. Damit geht die Frage einher, was heißt ‚Verändern durch Verstehen‘? Das Verstehen, nicht zu verwechseln mit Verständnis, bezieht sich auf die Motive, Gründe und *Bedeutung* des Symptoms. Wenn eine Lehrkraft davon ausgeht, die Beweg-Gründe des Störers zu kennen, so ist das kein Freibrief sich einer möglichen Mitverantwortung durch leichtfertigen Perspektivenwechsel zu entziehen. Die Zentrierung auf den Störer sollte erst nach gründlicher Selbstreflexion erfolgen. Nur dann können Fehldeutungen und Missverständnisse vermieden, innerer Druck abgebaut und nach der Devise gehandelt werden: Das unerwünschte Verhalten *ächten*, aber die Person *achten*! Diese Fähigkeit bezeichnet Hanna Kiper (2015) als „professionelles Handeln“ (S. 46). Dafür brauchen Lehrkräfte nicht nur fachliche Kompetenz, sondern ebenso *überfachliche* Beziehungs- und Führungskompetenz.

2.4 Beziehungsarbeit ist Störungsprophylaxe

„Die wichtigsten Aspekte, welche die Lehrperson beisteuert, sind die Qualität der Lehrperson und die Art der Lehrer-Schüler-Beziehungen“ resümiert Hattie (2013, S. 151) und nennt eine beeindruckende Effektstärke von $d = 0,72$ (S. 142). Daraus zieht er den Schluss: „In Klassen mit personenzentrierten Lehrpersonen gibt es mehr Engagement und mehr Respekt untereinander, sodass seltener aufsässiges Verhalten auftritt“ (S.143). Weiter berichtet Hattie von Effekten auf die Lernleistung ($d = 0,52$) und erhöhtem Engagement ($d = 0,62$) bei gut *geführten* Klassen. Worin drückt sich seiner Analyse zufolge die Führungsqualität aus? „Die Merkmale von Lehrpersonen, die den größten Einfluss auf die Sicherstellung gut geführter Klassen und die Reduzierung von Störungen haben, sind eine angemessene innere Einstellung ($d = 1,29$) oder ein ‚bei-der-Sache-Sein‘ der Lehrperson ($d = 1,42$), d.h. die Lehrperson hat die Fähigkeit, potenzielle Verhaltensprobleme zu erkennen und schnell darauf zu reagieren und sie bewahrt eine emotionale Objektivität ($d = 0,71$)“ (S. 122). Und

⁴ Wenn Eltern im ‚Mecker-Modus schimpfen‘, schaltet das Gehirn des Nachwuchses auf Durchzug. Gehirn&Geist 3/2015, S. 9

Hattie ergänzt: „Zu den effektivsten Methoden zählen disziplinarische Interventionen ($d = 0,91$), zu denen das verbale und physische [?] Verhalten der Lehrpersonen gehört, mit dem sie den Lernenden deutlich machen, dass deren Verhalten angemessen oder unangemessen ist ($d = 1,00$)...“ (ebd.). Was Hattie mit „physischem Verhalten der Lehrperson“ meint erschließt sich aus dem Kontext.

In Schillers ‚Wallenstein‘ charakterisiert Max Piccolomini den (literarischen) Wallenstein so:

Und eine Lust ist's, wie er alles weckt
Und stärkt und neu belebt um sich herum,
Wie jede Kraft sich ausspricht, jede Gabe
Gleich deutlicher wird in seiner Nähe!
Jedwedem zieht er seine Kraft hervor,
Die eigentümliche, und zieht sie groß,
Läßt jeden ganz das bleiben, was er ist,
Er wacht nur drüber, daß er's immer sei
Am rechten Ort...

F. Schiller: Wallenstein I, 1. Aufzug, 4. Auftritt

Gemäß sokratischer Mäeutik (vgl. Platon: Theaitetos) fördert und entfaltet Wallenstein gezielt die Stärken einer Person. Kann ‚Führung‘ als Potenzialentfaltung treffender definiert werden? Professionell **Führen** bedeutet ferner, die *emotionale* Seite nutzen, um die Resonanz und die Bereitschaft zu unterstützen, dass Schüler sich öffnen und ihre Stärken und Potenziale einbringen können. Klassenführungs-kompetenz ist kein Privileg erfahrener Praktiker; bereits Referendare und Novizen können diese (Steuerungs-)Fähigkeit lernen, sofern sie (a) auf ihrem Kompetenzstufenniveau abgeholt werden und (b) wenn Führungskompetenz „expliziter Bestandteil der Lehreraus- und -weiterbildung“ ist (Lohmann 2015, S. 54). Lohmann konzeptualisiert eine kleine ‚Typologie der Anforderungssituationen im Klassenmanagement‘, indem er zwei voneinander abzugrenzende Modi vorschlägt: ‚Vorhersehbare Standard-(Problem-)Situationen‘ und ‚Ungewisse, unerwartete Krisensituationen‘ (S. 55). Für dieses erstrebenswerte Ziel entwickelte er praktikable Trainingsbausteine.

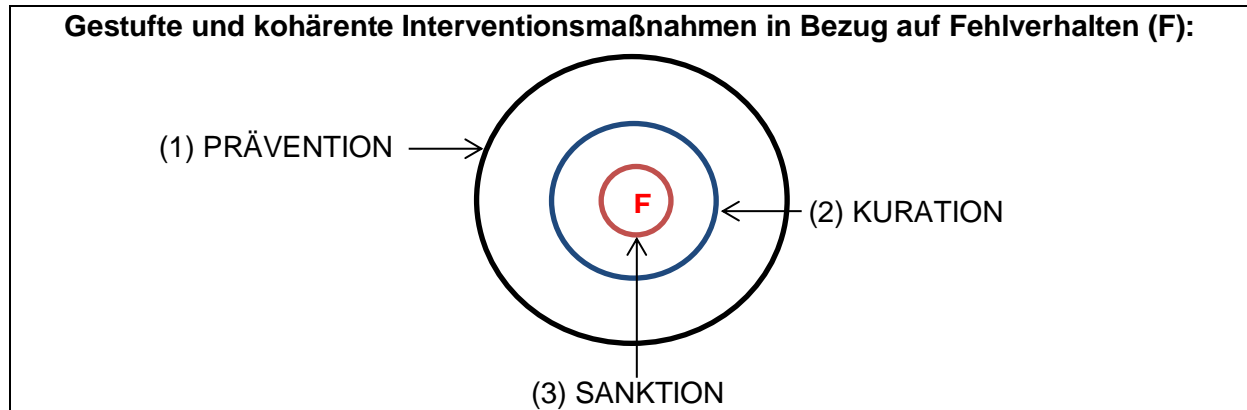
Basis einer erfolgreichen *Präventionsarbeit* sind also Führungsqualität und eine gute Lehrer–Schüler–(Arbeits-)Beziehung. Allerdings darf die Schule nicht auf eine sozialpädagogische Einrichtung reduziert werden, wovon Hartmut von Hentig schon vor Jahren gewarnt hat:

„Habe ich bisher gesagt: ‚Wenn die Schule nicht *pädagogisch* wird, kann sie ihre Bildungsaufgabe nicht erfüllen‘, möchte ich heute hinzufügen: ‚Und wenn sie dabei nicht die *Bildung neu denkt*, wird sie bald keine Schule mehr sein, sondern ein sozialpädagogisches Heim einerseits und eine Berufsvorbereitungsanstalt andererseits.“ (Hentig 1999, S. 56)

Hentig beschreibt ein reales Problem als Ausdruck pluraler gesellschaftlicher Ansprüche, die eine Kultur der gelingenden Beziehung erschweren. Der enorme Erwartungsdruck beeinflusst eine sinnstiftende Beziehung, die sich zu einem fragilen Balanceakt zwischen verstehender Zuwendung und rigider Führung gestaltet, zudem in Abhängigkeit von der Situation und dem Alter der Schüler.

Ein zweiter bedeutsamer Präventionsfaktor ist die Förderung sozialer Kompetenz, wie eine Studie von Raufelder/Bünger (2014) mit 1088 adolescenten Schülern der siebten und achten Klasse in Brandenburg (Gymnasium und Oberschule) nachweisen konnte. Im Detail dokumentieren die Ergebnisse einen positiven Zusammenhang zwischen „*sozialer Kompetenz* der Schüler und der *Leistungsmotivation (Leistungsstreben und Ausdauer & Fleiß)*“ (S. 312). Hattie definiert die Programme zur Förderung der Sozialkompetenz wie folgt: „Ziele sind ein höheres Maß an sozial angemessenem Verhalten, Fähigkeiten der sozialen Problemlösung, Selbstkontrolle oder Training der sozialen Perspektive“ (S. 178). Der neuseeländische Bildungsforscher gelangt zu einer durchschnittlichen Effektstärke von $d = 0,40$. Aber über alle Förderprogramme hinweg „sind Effekte auf die Verbesserung der Beziehungen zu Peers ($d = 0,80$ bis $d = 0,90$) sowie auf soziale Outcomes (etwa $d = 0,5$ bis $d = 0,6$) höher“ (ebd.).

Erfahrungsgemäß reicht ein präventives Vorgehen für Problemschüler nicht aus. Im *Einzelfall* bedarf es daher kurativer Maßnahmen, weil es nicht genügt, lediglich einen Bauchladen mit *unspezifischen* Strategien zu kennen. Handeln unter Druck erfolgt spontan und erfordert i.d.R. ad-hoc-Entscheidungen. Für eine angemessene Intervention braucht man zwar Erfahrung und fallbezogene Reflexion, indes: Je *spezifischere* Interventionsmöglichkeiten wir kennen, desto größer ist unser Handlungsrepertoire und umso leichter werden wir passende Lösungen finden.



Die Grafik zeigt: Das Spektrum der Interventionsmöglichkeiten besteht aus drei Dimensionen, die folgende Annahme begründen: Um den unterschiedlichen Störbildern und Verhaltensauffälligkeiten gerecht zu werden und diese mit geeigneten Interventionen beantworten zu können, bedarf es eines differenzierten und gestuften Repertoires an fachlichen (u. didaktisch-methodischen), pädagogischen und psycho-sozialen Maßnahmen, die immer spezifischer (individueller) angepasst werden müssen. Ziel dieses mehrdimensionalen Interventionsspektrums ist die Eingrenzung des Problems mittels systemischer Klärung der Ebenen und der Frage, ob pädagogische und fachliche Präventivstrategien genügen oder ob kurative Maßnahmen erforderlich sind.

Die Kenntnis differenzierter Interventionsmöglichkeiten ist eine Chance für Lehrende ihren Unterricht bewusster und adäquater zu gestalten statt „irgendwie“ zu reagieren. So werden Lehrkräfte zu professionellen Gestaltern eines störungsfreieren und stressärmeren Unterrichts.

Zweites Fazit: *Je besser die Prävention, desto weniger Kuration/Modifikation, gar Sanktion ist nötig.*

2.5 Was genau kann man *präventiv/kurativ* tun?

Skizzierung eines klaren Rahmens statt eines kontingenten Sammelsuriums

Für eine kohärente Intervention ist die folgende, lösungsspezifische Einteilung hilfreich:

INTERVENTIONSMÖGLICHKEITEN

Prävention	Kuration
Präventivmaßnahmen gelten für <i>alle</i> Schüler (fachlich und pädagogisch)	Kurative Maßnahmen gelten für den <i>Einzelfall</i> (fachlich, pädagogisch und sozialpsychologisch)

Zur PRÄVENTION:

Langfristige Ziele (intendierte Lösungen):

- Die Realisierung einer ‚guten‘ Schule mit gelingendem Unterricht beruht auf Erfolgserlebnissen und ist verhaltensförderlich
- Dazu gehört ein Ethos oder der ‚Geist‘ einer Schule; er prägt...
 - die pädagogische Schulverfassung
 - den päd. Grundkonsens
 - den (Umgangs-)Ton, das Klima (Achtung und Achtsamkeit), die Zugehörigkeit (corporate identity)

- Auf diesem Fundament kann eine lernförderliche Schul- und Unterrichtsatmosphäre implementiert werden mit dem Grundsatz: Nicht wegschauen, sondern hinschauen
- Des Weiteren sollte eine Schule für Lebenskunst entwickelt und erwirkt werden als sinnhafte Vorbereitung auf ein gelingendes Leben (vgl. dazu den Fragebogen von Schmitz/Schmidt 2014; sowie Schmid 2013, 2014 und Fritz-Schubert 2011, 2012)
- Wichtige Bausteine sind Kohlbergs Theorie der ‚moralischen Erziehung‘ (Gewissensbildung, Fairness/vgl. Hattie S. 178: $d = 0,41$) und die Perspektive einer ‚Just Community School‘: Werteerziehung im Sinne einer Ethos-Ethik. Konkret geht es darum ein Ethos der Solidarität einzuüben sowie soziale Verantwortung/Gemein-Sinn und Konfliktfähigkeit verbessern. So gelingt es ethische Werte zu festigen und zu *erleben*. In diesem Zusammenhang verweise ich auf die lesenswerte empirische Studie von Doering et al. (2015). Die Autoren haben eine Forschungslücke geschlossen, indem sie die motivationale Bedeutung der Schule für moralisches Handeln nachweisen können und zwar nahezu unabhängig von Noten und Schulform (vgl. S. 141). Zu den signifikanten Klimaindikatoren, die mit einem Anstieg moralischer Motivation einhergehen, zählen Facetten der Beziehungsgestaltung (Lehrer - Schüler; Schüler – Schüler) und hohe Schulidentifikation (S. 142). Mithin ist darauf zu achten, dass ethische (Urteils-)Bildung (vgl. ZDPE 2/2015) und moralische Erziehung neben Reflexionskompetenz - gemeint ist ein deliberatives Urteilsvermögen im Sinne Abwägen des Pro und Kontra von Gründen - sowohl moralische Motivation (Einstellungen, Werthaltungen/vgl. Von Grundherr 2015, S. 25) als auch moralische Intuition (vgl. Haidt 2001) gefördert werden. Georg Lind (vgl. 2009) hat ein Konzept zur Schulung moralischer Urteilskompetenz ausgearbeitet in dessen Zentrum der Moralische Urteilstest (MUT) steht. Hier kann der Ethikunterricht profiliert zur Umsetzung beitragen.
- Ebenso bedeutsam sind Impulse zur Lebensbewältigungskompetenz (etwa Programme zur Stressbewältigung/-resistenz, um den Umgang mit Disstress zu lernen und Resilienz aufzubauen). Dafür eignen sich Gerhard Roths (2011) Kernkompetenzen zur Stärkung der Persönlichkeit von Schülern. Zu den „*Kernkompetenzen*“ zählt der Autor die Fähigkeit zur Stressverarbeitung und Frustrationstoleranz, Selbstberuhigung und Selbstmotivation, Impulskontrolle und den Umgang mit Empathie und negativen Gefühlen sowie die Förderung von Realitätssinn und Risikowahrnehmung (S. 50 – 59 und S. 291 - 294). Dies sind für den Bremer Hirnforscher „neurobiologisch-psychische Grundsysteme, die durch ein spezifisches Zusammenwirken neuromodulatorischer Substanzen in bestimmten limbischen und kognitiven Hirnzentren charakterisiert sind und die neurobiologischen Grundlagen einer Persönlichkeit besser widerspiegeln. Diese Grundsysteme entstehen zum Teil zu unterschiedlichen Zeiten im Zusammenwirken genetischer und Umweltfaktoren.“ (S. 50). Der Heidelberger Erziehungswissenschaftler Rolf Göppel kritisiert Roths bildungstheoretische und störungsprophylaktische Kernkompetenzen, die seiner Meinung nach „ziemlich losgelöst von traditionellen schulischen Inhalten“ sind und „einen starken Einschlag ins >>Therapeutische<< haben“ (Göppel 2014, S. 165; s. dazu meine Kurz- und ausführliche Kritik: www.juergen-egle.de).

Aktuelle Ziele (Lösungen):

- Reflexive Gestaltung einer belastbaren pädagogischen *Beziehung*, die auf einer Kultur der Wertschätzung beruht. Dass eine solche Beziehungsethik dringend umgesetzt werden muss kann Annedore Prengel (2013) nachweisen: Bei durchschnittlich jeder vierten Lehrer – Schüler – Interaktion kommt es zu einer mehr oder weniger verletzenden Adressierung (vgl. S. 103, 114). Dieser Befund impliziert speziell für Mentoren und Ausbilder die ethische Verpflichtung Referendare zu mehr beziehungsstiftendem bzw. beziehungsintelligentem und kommunikativem Verhalten zu befähigen. Das Konzept der *Gewaltfreien Kommunikation* (GFK) nach Marshall B. Rosenberg (2013) trägt dazu bei.

Weitere sinnvolle Optionen sind:

- Das Präventionsprogramm „*Faustlos*“ (v.a. für KiGa u. GS); hier üben Kinder Empathie, Impulskontrolle, Emotionsregulation (Umgang mit Ärger und Wut) sowie einen Perspektivenwechsel und werden sensibilisiert für nonverbale Signale (Gewaltposen und

aggressive Attitüden). Auch das ZNL in Ulm hat mit *fex* (Förderung exekutiver Funktionen) ein Spiel- und Lernprogramm zur Selbststeuerung erarbeitet (online verfügbar unter: www.znl-fex.de/Fex-Broschuere/fex-broschuere.html), das ebenfalls der Impuls- und Emotionsregulation dient. Der Status solcher Programme wird ersichtlich, wenn man weiß, dass „zwanzig Prozent der 15-Jährigen in Deutschland bei den exekutiven Funktionen schwere Defizite zeigen und scheitern beim Lösen einfachster Alltagsaufgaben“ (Bauer 2015a, S. 54). Für den Freiburger Neurobiologen und Hochschullehrer der Psychosomatische Medizin, Joachim Bauer, bedeutet die Fokussierung auf *Selbstkontrolle* (Impulskontrolle, S. 42) die Wiederentdeckung des freien Willens. (vgl. auch Bauer 6/2015b).

- Das *Konstanzer Trainingsmodell* (Humpert/Dann 2012) enthält wichtige Bausteine zur Reduktion von Störungen, dient der Gewaltprävention und eignet sich als Beratungsmodell für Lehrer. Es ist geprägt von einer systemischen Sichtweise und fokussiert auf Lernen in Tandems.
- Der *Erziehungsstil*: Ein autoritativer und fürsorglicher Stil unterstützt die Beziehung und das Lernen (s. S. 5).
- Der *Führungsstil*: Dompteurstil oder sophisticated Classroom-Management? (vgl. Helmke&Tuyet 2014; Egle 2013). Ein hilfreiches und anwendungsbezogenes Instrument ist der „Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung“ (<http://ius.aau.at/projekte/ldk>; eine übersichtliche Zusammenfassung publizierten die Autoren Lenke/Mayr im Friedrich Jahresheft 2015). Der LDK enthält drei Dimensionen erfolgreicher *Klassenführung*: „Beziehungsförderung“, „Kontrolle“ und „Unterrichtsgestaltung“ mit je acht (Führungs-) Items. Überdies sind der Fragebogen zur Erfassung von „Kompetenzen des Klassenmanagements“ (KODEK/www.ewi-psy.fu-berlin.de/kodek) und die Dissertation von Elisabeth Seethaler wertvolle Hilfen.

Auch eine sinnvoll arrangierte *Sitz-Ordnung* ist ein präventives Element des Classroom-Managements, sofern diese begründet wird, um Machtkämpfen vorzubeugen.

Die Kunst eine Klasse anzuleiten und kompetent zu „führen“ sollte nicht nur aus der Perspektive des Lehrerhandelns beurteilt werden, weil Lehrkräfte „auf die kooperative Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler angewiesen“ sind (Herzog, S. 138).

- Das Sichern der Lern- und Arbeitsvoraussetzungen durch Einführung von klaren und orientierenden *Regeln*⁵ stets auf der Grundlage einer guten Beziehung. Unbedingt auf ihre Einhaltung achten (bzw. dysfunktionale Regeln prüfen und ggf. durch geeignetere Regeln ersetzen). Bei wiederholten Regelverstößen müssen auch die Konsequenzen allen Schülern bekannt sein (in der Regel: Kuratation vor Sanktion).
- Die Klassen-Gemeinschaft fördern durch sinnvolle und altersgemäße *Rituale*⁶
- Das *Selbst-wert-gefühl* und Selbstbewusstsein von Kindern/Jugendlichen stärken.
- Erziehung zur *Achtsamkeit* - eine wichtige Grundhaltung. *Achtsamkeitsübungen* (vgl. Kaltwasser 2013) unterstützen die Selbstregulationskompetenz im Hinblick auf Stressprophylaxe und Impulssteuerung, indem Schüler ‚am eigenen Leib‘ erfahren wie sie sich selbst beruhigen, ihre Emotionen steuern und empathiefähiger werden können. Das Achtsamkeitstraining fördert darüber hinaus die Konzentration der Schüler. Meditative Übungen verändern nachprüfbar den Hippocampus und die Amygdala. „Ab der fünften Klasse (aber auch schon in der Grundschule) bis zum Abitur kann die Schulung der Achtsamkeit entscheidend zur Persönlichkeitsentfaltung beitragen“ schreibt Klaus Hurrelmann (vgl. Vorwort zu Kaltwasser 2013) und erinnert damit an den Erziehungsauftrag der Schule: Die Verbindung von kognitivem Lernen mit sozialem Lernen. Sehr gute Erfahrungen haben meine Referendare mit ‚*Meditativem Gehen*‘ in einem Pausenhoflabyrinth gemacht; hier erhalten Schüler die Gelegenheit, vor Unterrichtsbeginn erst einmal anzukommen, ruhiger, entspannter und damit

⁵ Regeln sind *allgemeine* Orientierungshilfen; sie bieten Sicherheit/Halt und Einhalt, müssen aber *eingesehen* werden, nur dann werden sie auch akzeptiert. Ein Schüler, der wiederholt die vereinbarten Regeln verletzt (z.B. Gesprächs-, Arbeits- oder Verhaltensregeln) kann und muss auf verstehend-angemessene Weise mit ihnen konfrontiert werden (Ziel: Klärung der Frage, was den Schüler an der Einhaltung hindert?).

⁶ Rituale müssen *emotional akzeptiert* werden; nur dann können sie ihre gemeinschaftsstiftende Wirkung entfalten

aufnahmebereiter zu werden, um auch bei sich bzw. in ihrer eigenen Mitte (mesotes) anzukommen.

- *Transparenz* von Noten⁷, Bewertungsmaßstäben und Normen(begründung).
- *Doppelte Botschaften* (Gregory Bateson) u. *Killerphrasen* vermeiden („ihr seid doch alle...“); Killerbotschaften dienen der ‚Abwehr‘. Deshalb: ‚Ich-Botschaften‘ verwenden und eindeutig kommunizieren.
- *Bewegung, Bewegung, Bewegung*: Das Konzept der ‚bewegten Schule‘ plus Kampfsport für Jungs, um fair play, regelgeleitetes Handeln und Disziplin zu lernen.
- *Entspannungs-* und *Stilleübungen* (z.B.: K.E.K.S./Soth 2014) sowie *Aktivierungsübungen* fördern die Rhythmisierung und bauen Ängste u. Stress ab.
- *Klassenrat* und *Feedback-Kultur* einführen und pflegen.

Zur KURATION:

- *Streitschlichter* ausbilden um die Konfliktregulationskompetenz der Schüler zu unterstützen.
- Das *Eisbergmodell* bietet eine erste (Orientierungs-)Hilfe für Lehrer: Was ist verdeckt?
- *Nähe-Distanz-Regulation* prüfen: Grenzen setzen oder entgrenzen? Ein Störer kann durch kluges *Umsetzen* (nach vorne/hinten) ‚kuriert‘ werden. Nicht nur in diesem Fall ist es eine Bereicherung, wenn Lehrkräfte über ein fundiertes entwicklungspsychologisches Wissen bezüglich Pubertät, hyperaktive Kinder, Scheidungskinder, Kinder aus Patchwork-Familien u.v.a.m. verfügen.
- *Verhaltensmodifikation*: Die eigene Wahrnehmung verstärkt auf *unproblematisches* Verhalten lenken und erwünschtes Verhalten positiv verstärken (Nolting und Kowalczyk/ 2014 geben viele Verhaltensmodifikations-Tipps).
- Die *Themenzentrierte Interaktion* ermöglicht es – nicht nur für Gruppen - Imbalancen zu erkennen und Lösungen einzuleiten.
- Die *Selbstreflexionskompetenz* von Lehrpersonen kann durch Führen eines *Tagebuchs* trainiert werden. Mithilfe der Zwei-Spalten-Technik lernen sie zwischen ‚Beschreibung‘ und ‚Interpretation‘ zu differenzieren (s. dazu Lohmann 2014, S. 51) - eine gute Voraussetzung für ein (Einzel-)Gespräch.
- Wenn Störungen als Botschaften gedeutet werden, können sie mit Unterstützung des *4-Ohren und 4-Schnäbel-Modells* von Schulz von Thun (2010, 2013) entschlüsselt werden.
- Störungen können auch *umgedeutet* werden. Wer eine neue Sicht auf das Phänomen entwickelt, kann die psycho-soziale Wirklichkeit selbst verändern. Daher empfiehlt sich die Technik (besser: Kunst) der Übersetzung bzw. des *Umdeutens* zu lernen und zu praktizieren, um im Gesagten das Gemeinte herauszufiltern. Denn: Kinder, die mit schnellen Urteilen abgefertigt werden, fühlen sich unverstanden. Zwei Beispiele:
 - a) ‚Marc ist aggressiv‘; ... „ist aggressiv“ wäre eine Kausalattribution: statt das konkrete Verhalten zu beschreiben wird die Person bewertet. Man könnte doch fragen: Was genau macht ihn aggressiv? Wie kann man ihn beruhigen?
 - b) „Jürgen ist faul“; „faul“ wäre ein Charaktermerkmal. Die konstruktive Umdeutung erfolgt mit Fragen wie: Was hält ihn vom Lernen ab? Was fällt ihm schwer? Was könnte ihm helfen? Die kognitive Neubewertung bewirkt eine andere Sichtweise und trägt dazu bei, in einen positiven Gefühls-/Hormonzustand zu kommen. Mit anderen Worten: Es geht darum, von der Resignation zur Re-Signation (einer neuen Bedeutungskonstruktion) zu gelangen (s. Tabelle, S.15). Das „empathische Verstehen“ (Carl Rogers) nützt allen Beteiligten. Aus Sicht des Neurobiologen Gerhard Roth gelingt eine Neubewertung bzw. kognitive Umstrukturierung nur dann, wenn „zuerst eine *emotionale* Umstrukturierung stattfindet“ (ausführliche Begründung in Roth/Strüber 2014, S. 377f., 367). Allerdings endet die ‚Übersetzung‘ da, wo der Empfänger nicht mehr gewillt oder in der Lage dazu ist, sei es bei verbalen Verletzungen, bei Missachtung der Person... (vgl. lösungsorientierte Gesprächsführung/Kowalczyk & Deister 2014, S. 121; Nolting 2014, S. 116 - 119 u./o. R. Miller 2001, 2004); ein besonders gelungenes Beispiel für die Kunst

⁷ Klaus Hurrelmann macht auf den Zusammenhang von Aggressivität und Noten aufmerksam. Deshalb: Abbau von Angst und Unsicherheit durch Transparenz

der Gesprächsführung findet der Leser bei dem Psychoanalytiker Yalom (2012, S. 22-28). Der Autor schildert ein fiktives Gespräch zwischen dem Schüler Alfred Rosenberg (Hitlers ‚Völkischer Beobachter‘ in spe) und Direktor Epstein über Antisemitismus. Ein misslungenes Beispiel dokumentiert der hochgelobte Lehrer Monsieur Lopez in dem Film „Sein und Haben“ von Nicolas Philibert, der am Beispiel eines Konfliktgesprächs mit den Schülern Olivier und Julian lauter Impulssalven abfeuert. Und noch schlimmer gestaltet sich das Gespräch zwischen Lopez und der Schülerin Natalie: In diesem Fall verkehrt sich eine gute pädagogische Absicht durch ‚Verrat‘ (Beschämung) ins Gegenteil. Außerdem hätte man dem Mädchen schon vor Jahren professionelle psychologische Hilfe angeheißen lassen müssen...

- Für Fortgeschrittene könnte die *Transaktionsanalyse* hilfreich sein, um die verschiedenen Kommunikationsmodi der Störer zu ermitteln. Grenzen sehe ich da, wo Laien das *Warum*, die sog. Skriptanalyse, bestimmen wollen.
- Das *Arizonamodell* (sog. ‚Trainingsraummodell‘) bietet die Chance, per Reflexion Selbstverantwortung, Respekt und Gelassenheit zu erwerben, aber mit speziell ausgebildeten Lehrern, die ‚aktiv Zuhören‘ können und möglichst auch die Kunst des ‚Spiegelns‘ beherrschen. Hierfür sind Lohmanns „Problemlösungsgespräch in sieben Schritten“ (2014, S. 202 – 204), sowie Noltings Ausschnitte aus einem Trainingsraumgespräch (2014, S. 119 – 123) gute Ergänzungen.
- *Erziehen und entwickeln*: a) Bei entwicklungsverzögerten Kindern/Jugendlichen sind reflektierte Erziehungsmaßnahmen i.S.v. Nachsozialisation wichtig, weil sie mit Strenge, Grenzen oder Konsequenzen kaum zu erreichen sind. Diese Schüler müssen sich *emotional* entwickeln und ggf. nachreifen dürfen (vgl. Winterhoff, 2009). Für diese Aufgabe braucht man Lehrkräfte, die sich erwachsen, d.h. abgegrenzt und „reif“ verhalten, statt „infantilisiert“ (Bauer 2015, S. 206/Anm. 26), und die mit Fragen vertraut sind wie: Was braucht *dieses* Kind, um nachzureifen? Es dürfte deutlich geworden sein, dass nur gut ausgebildete Lehrkräfte diesem Anspruch gerecht werden können. Um aber keinen Lehrenden zu überfordern ist es ratsam, Unterstützung bei erfahrenen Kollegen u./o. professionelle Hilfe (s.u.) zu holen.
- b) Gezielte Stimulierung der *exekutiven Funktionen* (Impulskontrolle) im Bedarfsfall. Joachim Bauer (2015) zufolge ist eine fehlende Impulskontrolle „ein besonders übler Saboteur der freien Willensentscheidung“ (S. 56), weil „Freiheit aus gelingender Selbststeuerung erwächst“ (S. 36).
- *Schulsozialarbeit*: Erlebnispädagogik für schwierige Schüler zur Verbesserung ihres Lern- und Sozialverhaltens.
- *Mediation* (Runder Tisch) mit SMV-Vertreter, Verbindungs-/Vertrauenslehrer und erfahrenem Beratungslehrer.
- Beim *Täter-Opfer-Ausgleich* geht es um *Wiedergutmachung*: entschulden vs. abstrafen. Dieser Grundsatz impliziert, eine sozial sinnvolle (Straf-)Arbeit *für* die Klasse (deren Unterricht gestört worden war) oder für die Schul-Gemeinschaft zu leisten. Der Umgang mit ‚Schuld‘ meint hier: sich *entschulden* dürfen.
- Umgang mit *Disziplinlosigkeit*: Erziehung zur Disziplin heißt nicht Unterwerfung, sondern Anerkennung der vereinbarten Regeln. Die Forderung nach mehr (Selbst-)Disziplin und Kontrolle ist kein Zurück zur Schwarzen Pädagogik (vgl. Rutschky; Miller, A.). ‚Kontrolle‘ in meinem Verständnis bedeutet Förderung von Selbststeuerung und Selbstfürsorge.
- Schwierige ‚Fälle‘ an Experten *delegieren* (eine Loslösung vom Problem ist legitim statt am Problem zu scheitern) und/oder...

Professionelle Hilfe in Anspruch nehmen:

- Erziehungsberatungsstellen
- Schulpsychologen und/oder
- Supervision (z.B. nach M. Balint); alternativ: Praxisreflexion in pädagogischen Fallbesprechungsgruppen bzw. kollegiale Praxisberatung in Form des KOPING-Modells (Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen) nach Diethelm Wahl (Schmidt/Wahl 2008)

2.6 Von der Rigidität und Resignation zur Re-Signation

Beispielsätze	Übersetzung Interpretation	Probleme/Alternativen/ Konsequenzen?
„Ich habe die Störer fest im Griff“	Der Kollege agiert und kontrolliert so, dass er Schülern wenig Raum zur personalen Entfaltung bietet, ihre (Verhaltens-)Probleme oder Auffälligkeiten nicht aufgreift, da er nicht gewillt ist nach Gründen zu fragen, sondern sich für Dompteurstrategien entscheidet.	Dieser Lehrkraft empfehle ich statt die „Störer im Griff“, sie besser „im Blick“ zu haben. Da der Lehrer ein starkes Bedürfnis nach Kontrolle und Sicherheit hat stellt sich die grundsätzliche Frage: Wie <i>offen</i> sind Lehrpersonen mit dieser Haltung gegenüber Schülern, Eltern, Kollegen...?
„Gegenüber Störern gebe <i>ich</i> nicht nach. <i>Ich</i> kann mich gut durchsetzen!“	Die Lehrperson stellt die Machtfrage und gefährdet damit das Fundament gelingenden Unterrichts: Eine tragfähige pädagogische Beziehung als „Balanceakt zwischen Verstehen <u>und</u> Führung“ (J. Bauer).	Gemäß dieser Logik wird un-nachgiebig gehandelt: Sanktion vor Kuration mit dem absehbaren Resultat, dass es zu einer Sanktionsspirale und zu einem Beziehungsabbruch kommt. Meine Empfehlung: <i>Neue</i> Sichtweisen (Perspektivenwechsel) und Empathie entwickeln mittels Rückmeldung durch Kollegen.

Drittes Fazit: Die beste Prophylaxe gegen Unterrichtsstörungen ist der Aufbau einer störungsarmen Lern-Atmosphäre in Verbindung mit einer stabilen Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. Egle 2013), die sowohl von Humanität - gegenseitigem Respekt, Achtung, Anerkennung [vgl. Hegel, Honneth 2003⁸], Wertschätzung, Zuwendung ≠ Zuneigung, Empathie und genereller Verstehensorientierung - als auch von Professionalität geprägt ist. Darum brauchen wir *Multiprofessionalität* statt Entprofessionalisierung (beispielsweise bringen uns Kalauer wie ‚verhaltensoriginelle‘ Kinder nicht weiter).

Abschließend ein Beispiel⁹ aus der Kategorie *kurative* Intervention:

*„Disziplin ist nicht eine Frage der ‚Disziplinierung‘,
sondern des pädagogischen Geschicks.“*

Nolting S. 23

3 Aus Fallbeispielen lernen:

Pädagogisches und psychologisches „Verstehen“

Ich habe in den letzten Jahren als pädagogisch-psychologischer Berater an einer Schule gearbeitet und nicht selten bekam ich ‚Fälle‘ wie diesen:

In der individuellen Betreuungssituation hatte ich es mit einem Schüler der Klasse 5 zu tun, der durch Unkonzentriertheit, fehlende Mitarbeit und schlechte Noten im Mathematikunterricht aufgefallen war. Eben der Alltag vieler Kollegen. Ich fragte den Jungen, was *er* habe, das andere Jungs nicht hätten. Konkret: Was unterscheidet DICH von deinen Mitschülern. Ich fragte dies in der Absicht, etwas Positives ins Bewusstsein zu rufen, um sein Selbstwertgefühl zu stärken.

⁸ Der Sozialphilosoph Axel Honneth arbeitet scharfsINNig drei Formen der Anerkennung bzw. Anerkennungsverhältnisse heraus, wobei Liebe und Zuwendung, unter Rekurs auf Donald W. Winnicotts ‚Objekttheorie‘, den Nucleus bilden.

⁹ Ich danke Seminarschuldirektor Martin Schweiger für eine erste Fassung, die er anlässlich der Verabschiedung von Referendaren in seine Rede eingebunden hat.

Dem Jungen fielen jedoch nur Unzulänglichkeiten ein. Er erzählte, er sei langsam und außerdem kaue er oft an seinem Füller, wofür ihn seine Lehrer tadeln und die Mitschüler hänseln. Ich wurde hellhörig und fragte, warum er denn so oft an seinem Füller kaue. Der Junge antwortete: „Das beruhigt mich“. „Was beunruhigt dich denn so, dass du diese Beruhigung brauchst?“ „Ach wissen Sie, ich muss immer an meine Mama denken – die hab ich seit drei Jahren nicht gesehen. Meine Mama und mein Papa vertragen sich nicht mehr und seit ich bei meinem Papa wohne, will er nicht, dass ich zu meiner Mama Kontakt habe, deswegen kriege ich auch kein Handy...“

Das darauf folgende Gespräch drehte sich um die familiäre Situation, so dass der Junge ein wenig seinen Kummer mit mir als wohlwollend interessiertem Zuhörer teilen konnte, natürlich ohne dass sich dadurch an der schwierigen Situation etwas verändert hätte.

In der nächsten Sitzung eröffnete ich die Stunde mit einer Entspannungsübung (PMR) und zeigte ihm unterstützend einen sedierenden Akupressurpunkt (Rg 26) den er an Stelle des ‚Füllers‘ kompensatorisch zu nutzen lernte. Nach einigen Tagen berichtete der Mathematiklehrer mit Erstaunen, dass sich der Junge in der darauffolgenden Stunde mehrere Male im Unterricht gemeldet habe. Er, der normalerweise nie etwas Fachliches zum Unterricht beigetragen hatte. Einige Zeit später konnte er sogar – entgegen jeder Prognose – von einer guten Note in der Klassenarbeit berichten.

Wo liegen bei diesem Beispiel die *menschlichen* und wo die *professionellen* Anteile?

Mittels intuitiver Heuristik (Gigerenzer 2013) erkannte ich, welche Äußerung des Schülers die tiefgreifendste und ergreifendste war: Das Saugen am Füller! Und genau darauf ging ich ein, obwohl es, je nach psychologischer Ausrichtung, auch andere Interventionsmöglichkeiten gegeben hätte. Einfühlsam befragt, öffnete sich der Junge und das Grundproblem kam ans Licht: In meiner Deutung regredierte der Junge, um auf diese Weise (nuckelnd) die Verbindung zu seiner Mutter symbolisch zu halten. Durch mein teilnehmendes Interesse (Mitgefühl) kam die **Menschlichkeit** ins Spiel.

Es ist nicht leicht einen solchen Kummer an sich heranzulassen. Was hat man denn letztlich in der Hand, um diesem Jungen in seiner Not wirklich helfen zu können? Wenn man ehrlich ist herzlich wenig.

Gerade deswegen wäre es verständlich, aber *nicht* professionell, wenn man sich die Probleme dieses Jungen vom Leib halten würde, indem man sich nicht auf die Hintergründe seines eigentlichen Problems einlässt, und ihm lediglich Ratschläge erteilte, die wahrscheinlich allesamt ins Leere gingen, weil der Junge sich nicht ernstgenommen, sondern ‚manipuliert‘ gefühlt und mir dadurch sein Vertrauen entzogen hätte. Man muss die Traurigkeit selber spüren, die auf der Seele dieses Jungen liegt und **professionell** mit ihr umgehen. Dies verlangt emotionale Involviertheit (Mitgefühl/Kompassion) statt nur Mitleid¹⁰. Humane Substanz braucht es dann am meisten, wenn man sich eingestehen muss, dass man im Grunde selber hilflos ist. Hilflosigkeit ist in der heutigen Zeit, die mit Effektivität protzt, keine angenehme Empfindung. Wenn es gelingt ein solches Gefühl auszuhalten und in seiner Zuwendung dem Kind gegenüber treu zu bleiben kann man von professionellem und gleichzeitig menschlichem Handeln sprechen.

Und ohne dass eine fachdidaktische mathematische Diagnose erfolgte, wurde ein essentieller Veränderungsprozess eingeleitet. Allein dieses teilnehmende Gespräch veränderte die Einstellung des Kindes und die Lernsituation im Mathematikunterricht. Und zwar so grundlegend, dass es sich in kürzester Zeit auch auf die Noten auswirkte.

Auf was kam es hier an? An diesem ‚Fall‘ dürfte deutlich geworden sein, dass sich Humanität und Professionalität nicht ausschließen, sondern aufs Sinnvollste ergänzen. Mit Nida-Rümelin (vgl. 2013) plädiere ich deshalb für kreative Interventionen im Horizont humaner und auratischer Bildung als *conditio humana*, die an einer umfassenden Persönlichkeitsentfaltung

¹⁰ Ich habe *Mitleid*/Empathie mit Menschen nach einer Naturkatastrophe und drücke mein Pathos mit einer Spende aus, aber ich bin fassungslos (*Mitgefühl/Kompassion*), wenn ein Familienangehöriger unter den Opfern ist. Kompassion ist nicht nur Anteilnahme, sondern ein Mit-Gehen, was allerdings einen *aufrechten Gang* (Ernst Bloch) erfordert.

von Kindern und Jugendlichen orientiert ist. Pädagogische Diagnostik ist „Teil eines *dialogischen* Prozesses“, wobei eine „förderorientierte Prozessdiagnostik vor einer selektionsorientierten Statusdiagnostik“ Priorität hat, betont die ehemalige Leiterin der Bielefelder Laborschule Annemarie von der Groeben (2015, S. 47, 46).

Drittes Fazit:

Nicht nur der Geist braucht Zeit zum Atmen, auch Entwicklungs- und Reifungsprozesse erfordern Entschleunigungsphasen und Müßig-Gang. Leider haben Schüler zunehmend weniger Zeit und Raum zu *reifen*: „Ich glaube, den jungen Menschen wird zu wenig Raum gegeben, auch mal Zeit zu haben, nicht zu funktionieren“ fasst Egon Tegge seine Erfahrungen als Schulleiter eines Hamburger Ganztagsgymnasiums zusammen. Der Direktor hat seit 2011 ein Modellprojekt mit einem professionellen Psychotherapeuten initiiert, und zwar ohne Umwege (vgl. ZEIT Nr. 5, 26. Jan. 2012), direkt an seiner Schule. Seine Begründung für die psychotherapeutische Beratung lautet: „Kinder haben nicht nur körperlichen Hunger, sie haben auch seelischen Hunger.“

4 Resümee:

Die Reduzierung störenden Verhaltens stellt Hattie (2013) zufolge „eine Kernkompetenz jeder erfolgreichen Lehrperson dar“ (S. 124). Nach Hattie geht es „*nicht* darum, dass die Lernenden ausgeschlossen werden sollen, denn oft sind dieselben Lernenden in anderen Klassen weniger störend. Vielmehr benötigen die Lehrpersonen Fähigkeiten um sicherzustellen, dass keine Schülerin bzw. kein Schüler unnötigerweise ihr bzw. sein eigenes Lernen oder das der anderen in der Klasse stört“ (S. 124f.). Dann sind die Effekte für Selbstkontrolle ($d = 0,87$) am höchsten (S. 125).

Die Utopie eines störungsfreien Unterrichts mag Fiktion sein, aber ein störungsarmer Unterricht muss möglich sein. Dafür brauchen Lehrende ein erweitertes, gestuftes Handlungs- und Interventionsrepertoire, um gerechte Entscheidungen treffen zu können. Anknüpfungspunkte habe ich aufgezeigt, insbesondere eine Grammatik des *dialogischen Verstehens* als Beitrag zu einer neuen Lernkultur.

“Der Wind kommt auf, versuchen wir zu leben”
(Paul Valéry)

Literatur:

- Adorno, Theodor W.: Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt a./M. 1978
- Balint, Michael: Der Arzt, sein Patient und die Krankheit. Stuttgart 2010¹⁰
- Bauer, Joachim: Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg 2007⁴
- Bauer, Joachim: Die Bedeutung der Beziehung für schulisches Lehren und Lernen. PÄDAGOGIK 7-8/2010, S. 6-9
- Bauer, Joachim: Selbststeuerung – Die Wiederentdeckung des freien Willens. München 2015a
- Bauer, Joachim: Erziehung zu gelingender Selbststeuerung. Neurobiologische, psychologische und soziale Aspekte. PÄDAGOGIK 6/2015b, S. 40-43
- Bauer, Joachim: Über die Schwierigkeit, auf Terror vernunftgeleitet zu reagieren. Aggression und Gewalt aus neurowissenschaftlicher Perspektive. In: Lehren & Lernen 2/2016, S. 35-37
- Bauer, Joachim/Unterbrink, Thomas/Zimmermann, Linda: Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte – Manual für Lehrer-Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell. Zugang zur pdf-Datei des Manuals über www.psychotherapie-profbauder.de
- Bennent-Vohle, Heidemarie: Mit Gefühl denken. Einblicke in die Philosophie der Emotionen. Freiburg 2014²
- Blesenkemper, Klaus: Gefühle geben zu denken. Zur Philosophie der Affekte am Beispiel der Scham. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie 4/1998
- Bönsch, Manfred: Guter Unterricht braucht gute Lerner – Die Pädagogik einer guten Schule. In: Lehren & Lernen 2/2015
- Buchmann, Marlis/Bayard, Sybille & Malti, Tina: Prosoziales Verhalten in Kindheit und Adoleszenz. Die Rolle von inner- und außerfamiliären Beziehungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 46 (3), 2014, 145-154
- Daschner, Peter/Von der Groeben, Annemarie: Den Umgang formen? Überlegungen zu einer schwierigen Balance. In: PÄDAGOGIK 12/2014, S. 6-9
- Doering, Bettina/Bergmann, Marie Christine/Hanslmaier, Michael: Die Bedeutung der Schule für die Entwicklung moralischer Motivation unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2015, 62, 136-146

- Egle, Jürgen: Umgang mit schwierigen Schülern. Einige Strategien und Hinweise. In: Schulmagazin 2/2010, S. 55-58
- Egle, Jürgen: Zur Bedeutung von Person und Beziehung für gelingendes Lernen. In: SEMINAR 4/2013, S. 44-71
- Egle, J./Schweiger, M. (2011): Über die moralische Entwicklung nach L. Kohlberg und Störungen dieser Entwicklung nach M. Winterhoff. Online verfügbar: www.juergen-egle.de (siehe unter: Guter Unterricht)
- Fischer, Lars: Ängstliche Kinder haben vergrößerte Amygdala. In: Spektrum – Die Woche, 16.06.2014
- Fischer, Natalie/Kuhn, Hans Peter: Ganztagschule als Chance für das soziale Klima? Ein Blick auf die Forschungslage. In: Unterrichtsstörungen. Friedrich Jahresheft 2015, S. 114 – 116
- Fischer, Natalie/Kuhn, Hans Peter & Klieme, Eckhard (2009): Was kann die Ganztagschule leisten? Wirkungen ganztägiger Beschulung auf die Entwicklung von Lernmotivation und schulischer Performanz nach dem Übergang in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 54, 143-167
- Fritz-Schubert, Ernst: Glück kann man lernen: Was Kinder stark fürs Leben macht. 2011
- Fritz-Schubert, Ernst: Schulfach Glück. Wie ein neues Fach die Schule verändert. Freiburg im Breisgau 2012
- Gigerenzer, Gerd: Intelligente Heuristik. In: Brockman, John (Ed.), Thinking. The new science of decision-making, problem-solving, and prediction in life and markets. New York 2013, S. 39-54
- Göppel, Rolf: Gehirn, Psyche, Bildung. Chancen und Grenzen einer Neuropädagogik. Stuttgart 2014
- Haidt, Jonathan: The emotional dog and ist rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment. In: Psychological Review, 108/4/2001, S. 814 – 834
- Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von ‚Visible Learning‘ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler 2013
- Helmke, Andreas/Helmke Tuyet: Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. In: Lernende Schule 65/2014, S. 9-12
- Hentig, Hartmut von: Bildung. Weinheim und Basel 1999
- Herzog, Walter (s. bei: Makarova)
- Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Frankfurt/M. 2003
- Huber, Günter L./Roth, Jürgen H.: Finden oder suchen? Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewissheit. Schwangau 1999
- Humpert, Winfried/Dann, Hanns-Dietrich: KTM kompakt - Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention in pädagogischen und helfenden Berufen auf der Grundlage des Konstanzer Trainingsmodells. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bern 2012.
- „Hungernde Seelen. Psychotherapeuten ans Gymnasium?“. In: DIE ZEIT Nr. 5, 26.01.2012
- Hurrelmann, Klaus: Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung. Bern 2010
- Jacquet, Jennifer: Scham. Die politische Kraft eines unterschätzten Gefühls. Frankfurt am Main 2015
- Kaltwasser, Vera/Hurrelmann, Klaus (Einleitung): Achtsamkeit in der Schule. Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration. Weinheim und Basel 2013
- Kernberg, Otto zitiert in: Marcus Schwandner: Maßloses Ego. Wenn Selbstliebe zur Krankheit wird. SWR2 | 8.30 – 9.00 Uhr 07.01.2015
- Kiper, Hanna: Beziehungen wertschätzend gestalten. (SERIE – 4. Folge) In: PÄDAGOGIK 4/2015
- Kohlberg, Lawrence.: Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt/M. 1996
- Konrad, Kerstin/Fink, Christine/Uhlhaas, Peter J.: Hirnentwicklung in der Adoleszenz. Neurowissenschaftliche Befunde zum Verständnis dieser Entwicklungsphase. Deutsches Ärzteblatt, Jg. 110, Heft 25, 2013, S. 425-432
- Kounin, Jacob: Techniken der Klassenführung. Bern 1976
- Kowalczyk, Walter: Umgang mit schwierigen Schülern. Einige Hinweise zum Lehrerverhalten. Schulmagazin 1/2014, S. 07-10
- Kowalczyk, Walter/Deister, Winfried: 99 Tipps für die Grundschule. Störungsfreier Unterricht, hrsg. v. K. Metzger, Berlin 2014
- Kyung-Hwa Lee, Greg J. Siegle, Ronald E. Dahl, Jill M. Hooley, Jennifer S. Silk: The Teen Brain “Shuts Down” When It Hears Mom’s Criticism. In: Social Cognitive and Affective Neuroscience 10/2014
- Lenske, Gerlinde/Mayr, Johannes: Eigene Wege entdecken. Das Linzer Konzept der Klassenführung. In: Friedrich Jahresheft 2015, S. 60 - 63
- Lind, Georg: Moralisches Urteil – Test. Konstanz 2009
- Lingenhöhl, Daniel: Wenn Eltern schimpfen, schaltet das Hirn um. In: Spektrum. de 02.12.2014
- Lohmann, Gert: Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Berlin 11/2014
- Lohmann, Gert: Klassenführungskompetenzen erwerben. In: Friedrich Jahresheft 2015
- Makarova, Elena/Herzog, Walter/Schönbächler, Marie-Theres: Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrpersonen. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 2014, 61, S. 127-140
- Mayr, Johannes/Eder, Ferdinand/Fartacek, Walter & Lenske, Gerlinde: Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK).

Link: <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/> (Zugriff am 14.01.2015)

- Meyer, Hilbert: Unterricht muss auch für Lehrer gut sein. In: Pädagogische Rundschau 3/2015
- Miller, Alice: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt 1983
- Miller, Reinhold: Sie Vollidiot! Von der Beschimpfung zum konstruktiven Gespräch. Lichtenau 2001
- Miller, Reinhold: 99 Schritte zum professionellen Lehrer : Erfahrungen – Impulse – Empfehlungen. Seelze 2004
- Moralische Urteilsbildung. Hrgs. von Donat Schmidt & Julia Dietrich. Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik (ZDPE) 2/2015
- Nida-Rümelin, Julian: Philosophie einer humanen Bildung. Hamburg 2013
- Nolting, Hans-Peter: Störungen in der Schulklasse: Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim 10/2014
- Pädagogische Führung 3/2014, Themenheft ‚Klima und Kultur‘
- Platon: Theaitetos. Sokrates' Entbindungskunst. In: Platon. Ausgewählt und vorgestellt von Rafael Ferber; hrsg. von Peter Sloterdijk. München 1995, S. 338ff.
- Prenzel, Annedore: Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen/Berlin/Toronto 2013
- Prenzel, Annedore: Anerkennung ermöglicht Lernen, Verletzung verhindert es. Ergebnisse und Folgerungen aus dem Projektnetz INTAKT. In: PÄDAGOGIK 12/2014, S. 29-31
- Raufelder, Diana/Bünger, Sabine: Fungiert soziale Kompetenz als Mediator zwischen einem negativen Schüler-Schüler-Verhältnis und Leistungsmotivation bei adoleszenten Schülerinnen und Schülern? In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 2014, 61, 302-316
- Rosenberg, Marshall B.: Gewaltfreie Kommunikation. 11. überarb. und erw. Auflage. Paderborn 2013
- Roth, Gerhard/Strüber, Nicole: Wie das Gehirn die Seele macht. Stuttgart 2014
- Roth, Gerhard: Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart 2011
- Rutschky, Katharina: Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Berlin 1997
- Schaarschmidt, Uwe (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. 2. Aufl., Weinheim und 2005
- Schaarschmidt, Uwe: Die Potsdamer Lehrerstudie im Überblick. In *Lehrergesundheit in der Ausbildung der Lehrer/innen*, SEMINAR 1/2009 (S. 7–11). Hohengehren
- Schlömerkemper, Jörg: Ungewissheiten verstehen und offensiv bearbeiten. In: SEMINAR 2/2013, S. 85-87
- Schmid, Wilhelm: Dem Leben Sinn geben. Von der Lebenskunst im Umgang mit Anderen und der Welt. Berlin 2013
- Schmid, Wilhelm: Philosophie der Lebenskunst. Radio-Wissen-Manuskript, BR, 29. Okt. 2014
- Schmidt, Eva-Maria/Wahl, Diethelm: Kommunikative Praxisbewältigung in Gruppen (KOPING) 2008 (online verfügbar)
- Schmitz, Bernhard/Schmidt, Anna: Entwicklung eines Fragebogens zur Lebenskunst. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2014, 61, 252-266
- Schüpbach, Marianne/Ignaczewska, Julia/Herzog, Walter: Sozio-emotionale Entwicklung von Ganztagschulkindern auf der Primarschulstufe. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 46 (1), 2014, S. 11-23
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg 2010
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 3: Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation. Reinbek bei Hamburg 2013
- Schweiger, Martin: Gesprächsrunde zum Thema Umgang mit Störungen: Welche Möglichkeiten haben wir Lehrer? Univ. Ms., Seminar Albstadt (06.05.2009)
- Seethaler, Elisabeth: Selbstwirksamkeit und Klassenführung. Eine empirische Untersuchung bei Lehramtsstudierenden. Dissertation an der Universität Passau 2012. Als Download: <http://d-nb.info/1023983745/34>; (Zugriff am 19. 01.2015)
- Shaozheng Qin/Christina B. Young/Xujun Duan/Tianwen Chen/Kaustubh Supekar/Vonod Menon: Amygdala Subregional Structure and Intrinsic Functional Connectivity Predicts Individual Differences in Anxiety During Early Childhood. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsycho.2013.10.006>
- Soth Johannes, Lernfeld: Persönlichkeit. Körperorientierte Entspannungs- und Konzentrations-Schulung (K.E.K.S.). Göttingen 2014
- Stern, Elsbeth: Von der Synapse in die Schule? Lehren heißt, das Lernen verstehen – aber was genau bedeutet das? In: SEMINAR 4/2014, S. 35-64
- Von der Groeben, Annemarie: Lernziel: Pädagogische Diagnostik. Wie können wir individuelle Leistungen sehen und fördern? In: PÄDAGOGIK 5/15, 42-47
- Von Grundherr, Michael: Moralische Reflexion und aggressives Verhalten in der Schule. In: ZDPE 2/2015, S. 14 – 26
- Weber, Andreas/Weltle, Dieter/Lederer, Peter: Frühinvalidität im Lehrerberuf: Sozial- und arbeitsmedizinische Aspekte. Deutsches Ärzteblatt 2004; 101: A 850–859 [Heft 13]

- Winterhoff, Michael: Tyrannen müssen nicht sein. Warum Erziehung allein nicht reicht – Auswege. München 2009
- Yalom, Irvin D.: Das Spinoza-Problem. München 2012

Quelle: Jürgen Egle: *Kohärente Interventionsmöglichkeiten bei Unterrichtsstörungen und Problemschülern*. In: Zeitschrift SEMINAR Heft3/2015, S. 92 – 112



Jürgen Egle

Dipl.Psychologe, Dipl.Pädagoge
ehem. Bereichsleiter – heute: freier Psychotherapeut und
LB im Fach Psychologie der PH Weingarten

Kontakt: juergen.egle@t-online.de
Homepage: www.juergen-egle.de

Leider konnte diese überarbeitete und erweiterte Version nicht mehr berücksichtigt werden, weil die erste Fassung bereits ‚gesetzt‘ war, wie mir Prof. Huwendiek schrieb.

Deshalb habe ich hier noch folgende, für mich sehr wichtige Punkte hinzugefügt:

- John Hattie in Bezug auf Störungen
- Lohmann und Nolting
- Ergänzung der Störtypologie
- Argumentative Ergänzungen
- eine etwas präzisere Grafik
- Vervollständigung der Tabellen
- Eine ausführlichere und tiefere Begründung für das „Verstehen“
- ausführlichere (u. verwendete) Literatur
- zusätzliche erklärende Anmerkungen
- u.a.m

Meiner Meinung nach fehlte bisher eine **Systematik** für die zahlreichen Interventionsmöglichkeiten. Diese Leerstelle möchte ich mit meinem Beitrag schließen. Insbesondere die Unterscheidung zwischen PRÄVENTION und KURATION, sowie das Fallbeispiel dürften für Studierende und Referendare hilfreich sein...

Eine ergiebige Lektüre wünscht
Jürgen Egle