

## Biller, Karlheinz Unterrichtsstörungen

Stuttgart : Ernst Klett 1979, 257 S.



Quellenangabe/ Reference:

Biller, Karlheinz: Unterrichtsstörungen. Stuttgart : Ernst Klett 1979, 257 S. - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-264107 - DOI: 10.25656/01:26410

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-264107>

<https://doi.org/10.25656/01:26410>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

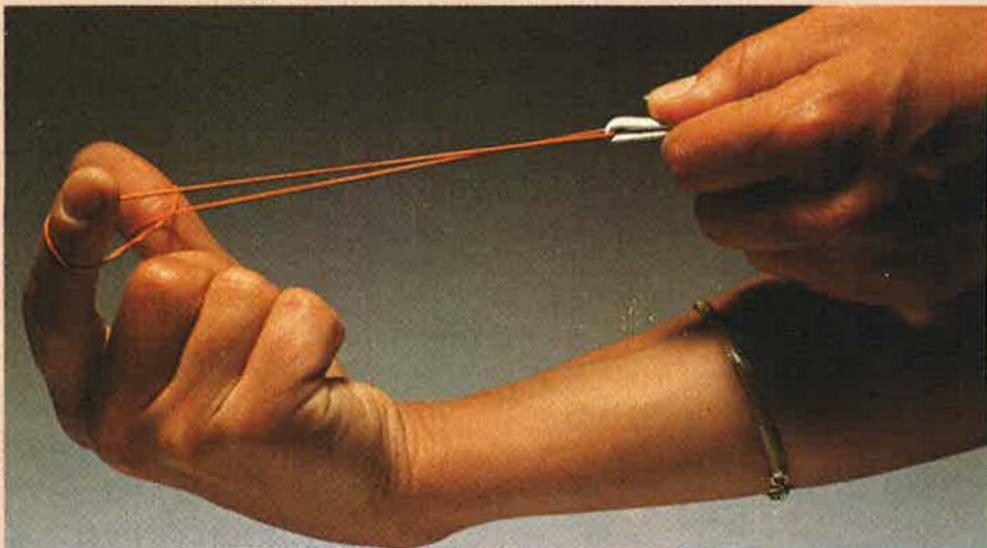
### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: pedocs@dipf.de  
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



Karlheinz Biller

# Unterrichts- störungen

**Klett** / Lehrerausbildung  
Lehrerweiterbildung

Karlheinz Biller

# Unterrichtsstörungen



Ernst Klett Stuttgart

*Für meine Großfamilie*

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Biller, Karlheinz:**

Unterrichtsstörungen / Karlheinz Biller. –

1. Aufl. – Stuttgart : Klett, 1979.

ISBN 3-12-920601-9

1. Auflage 1979

Alle Rechte vorbehalten

Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages

© Ernst Klett, Stuttgart 1979

Gesamtherstellung: Ludwig Auer, Donauwörth

Einbandgestaltung: Zemsch' Werkstatt, München

# Inhalt

<b>Vorwort</b> . . . . .	9
<b>Einleitung</b> . . . . .	10
<b>1 Wissenschaftstheoretischer Standort</b> . . . . .	13
1.1 Methodenpluralität . . . . .	13
1.2 Intentionalität . . . . .	16
1.3 Geschichtlichkeit . . . . .	17
1.4 Offenheit . . . . .	18
1.5 Realitätsbezug . . . . .	19
1.6 Individuelles Menschsein . . . . .	20
1.7 Verantwortete Praxis . . . . .	22
<b>2 Die Unterrichtssituation und ihre Störungen</b> . . . . .	23
2.1 Zur Deskription von „Unterrichtssituation“ und „Störung“ . . . . .	23
2.2 Potentielle Störfaktoren . . . . .	30
2.3 Graduelle Unterschiede von Unterrichtsstörungen . . . . .	34
<b>3 Der Diskussionsstand zum Thema „Unterrichtsstörungen“</b> . . . . .	38
3.1 Literatur zum Thema „Unterrichtsstörungen“ . . . . .	38
3.2 Veröffentlichungen zum Thema „Lehrer-Schüler-Verhältnis“ . . . . .	49
<b>4 Das Modell des „pädagogischen Bezuges“ (H. NOHL)</b> . . . . .	57
4.1 Qualitäten von Lehrern und Schülern . . . . .	57
4.2 Die Darstellung der konstituierenden Merkmale des pädagogischen Bezuges . . . . .	68
4.3 Die Erweiterung der konstituierenden Merkmale des pädagogischen Bezuges . . . . .	82
<b>5 Möglichkeiten zur Behebung von Unterrichtsstörungen</b> . . . . .	92
5.1 Vorbeugung im Unterricht . . . . .	92

5.2	Entspannung im Störfall . . . . .	110
5.3	Erneuerung des Unterrichts . . . . .	118
5.4	Planung von Vorhaben . . . . .	123
5.5	Anregungen für alle Beteiligten . . . . .	126
<b>6</b>	<b>Ein pädagogischer Weg zur Behebung von Unterrichtsstörungen</b> . . . . .	<b>128</b>
6.1	Vorentscheidungen . . . . .	128
6.2	Schemaskizze des pädagogischen Weges zur Behebung von Unterrichtsstörungen . . . . .	130
6.3	Mögliche Schritte des pädagogischen Weges . . . . .	131
	<i>Erster Schritt:</i> Feststellung der Störung . . . . .	131
	<i>Zweiter Schritt:</i> Sinnerschließung der Störsituation . . . . .	132
	<i>Dritter Schritt:</i> Zuordnung der Störfaktoren zu Maßnahmenbereichen und Überprüfung auf Situationsgemäßheit . . . . .	136
	<i>Vierter Schritt:</i> Auswahl von Maßnahmenbündeln und Überprüfung auf ihre Angemessenheit . . . . .	136
	<i>Fünfter Schritt:</i> Konsequente Anwendung angemessener Maßnahmenbündel . . . . .	137
	<i>Sechster Schritt:</i> Beobachtung der Wirksamkeit eingesetzter Maßnahmen . . . . .	137
<b>7</b>	<b>Beispiele von Unterrichtsstörungen</b> . . . . .	<b>138</b>
7.1	Vorbemerkung . . . . .	138
7.2	Störungen im Arbeitsbereich . . . . .	139
7.2.1	Erstes Beispiel: „Faulheit“ (Realschule, 10. Schuljahr) . . . . .	139
7.2.2	Zweites Beispiel: „Überforderung“ (Hauptschule, 7. Schuljahr) . . . . .	153
7.2.3	Drittes Beispiel: „Streber“ (Gymnasium, 6. Schuljahr) . . . . .	160
7.2.4	Viertes Beispiel: Regelverstöße (Grundschule, 4. Schuljahr) . . . . .	170
7.3	Störungen im zwischenmenschlichen Bereich der Schüler . . . . .	181
7.3.1	Fünftes Beispiel: Gehässigkeiten (Hauptschule, 6. Schuljahr) . . . . .	181
7.3.2	Sechstes Beispiel: „Jähzorn“ (Realschule, 10. Schuljahr) . . . . .	192
7.3.3	Siebtens Beispiel: Stehlen (Hauptschule, 6. Schuljahr) . . . . .	200
7.4	Störungen in den Lehrer-Schüler-Beziehungen . . . . .	209
7.4.1	Achtes Beispiel: Ablehnung des Lehrers (Gymnasium, 11. Schuljahr) . . . . .	209

7.4.2	Neuntes Beispiel: „Ungehorsam“ (Hauptschule, 8. Schuljahr) . . . . .	218
7.4.3	Zehntes Beispiel: Lügen (Grundschule, 2. Schuljahr) . . . . .	230
<b>8</b>	<b>Kriterien einer realistischen Erziehungs- und Unterrichtspra- xis</b> . . . . .	<b>240</b>
8.1	Einige Kriterien einer realistischen Erziehungspraxis . . . . .	240
8.2	Kriterien einer realistischen Unterrichtspraxis . . . . .	243
	Literaturverzeichnis . . . . .	247



# Vorwort

Das vorliegende Buch über Unterrichtsstörungen in Theorie und Praxis will aus der Sicht realistischer Pädagogik die innere Reform an allgemeinbildenden Schulen unterstützen.

Es will Anstoß geben zu mehr Menschlichkeit, weniger Rivalität; mehr Muße, weniger Hektik; mehr Natürlichkeit, weniger Technik; mehr Sicherheit, weniger Verunsicherung; mehr Vertrauen, weniger Zweifel, sowie mehr Engagement und weniger Indifferenz in der Schule. Es will ermutigen, sich auf pädagogisch Bewährtes zurückzubedenken und pädagogisch Aktuelles kritisch zu prüfen. Es will anregen, aus einfühlendem Verstehen heraus pädagogisch zu handeln und nach offengelegten rationalen Kriterien die Praxis zu bewerten. Es will ermuntern, der Kinder wegen ein pädagogisch begründetes Lehrer-Schüler-Verhältnis anzustreben, ohne sich von Rückschlägen entmutigen zu lassen. Es empfiehlt sich, bei Störungen zunächst gelassen zu reagieren und später überlegte Maßnahmen anzuwenden. Es will bestärken, praxisferne Theorie und theorieferne Praxis abzulehnen.

An dieser Stelle sei all jenen gedankt, die mich bei der Anfertigung der Arbeit unterstützt haben. Insbesondere danke ich Herrn Professor Dr. Hans-Karl Beckmann für viele pädagogische Gespräche.

Nürnberg, im März 1979

*Karlheinz Biller*

# Einleitung

Die Schule steht heute vielfach in dem Ruf, Lern- und Feststellungsanstalt zu sein. In ihr werde mehr oder weniger brauchbares Wissen vermittelt und alles, was gelernt werde, müsse lernzielorientiert überprüft werden. Der Schule wird angelastet, es gehe ihr mehr um Disqualifikation als um Qualifikation der Schüler. Der pädagogische Auftrag von Schule werde nur unzureichend erfüllt und sie stehe in Gefahr, ihr „anthropologisches Gleichgewicht“ (BÄRSCH, 1978, 73) zu verlieren.

Wer aber ist „Schule?“ Wer soll sich angesprochen fühlen, wer soll die Schuld auf sich nehmen, wer soll etwas verändern: die Lehrer, Schüler, Vertreter der Institution, die Schulräte und Schuldirektoren, Regierungsschulräte, um nur einige Personengruppen zu nennen? Wie ist der Belastungsproporz zu verteilen? Hier müßte noch genauer analysiert und kritisiert werden. Gleichwohl wird aber eines deutlich: Wenn diese beliebig erweiterbaren Vorwürfe in der Tendenz stimmen – und dem scheint tatsächlich so zu sein –, dann bleibt auch die Forderung, Schule als pädagogische Institution zu verwirklichen, vielfach unerfüllt (vgl. BECKMANN, 1976 [a], 150–193).

Die Schule ist nach wie vor ein idealer Bereich, in dem Unterrichts-, Erziehungs- und Umgangsprozesse häufig absichtlich oder unabsichtlich unterbrochen werden. Die Unterbrechungen werden, je nach dem wissenschaftstheoretischen Standort des Kritikers, vorrangig als Leistungsstörungen, Lernstörungen, Strukturkrise, Erziehungsschwierigkeit, Konflikt, Neurose, Dissozialität, Verhaltensauffälligkeit, abweichendes Verhalten, Abnormität, Schwererziehbarkeit, Entwicklungsstörung u. v. a. m. interpretiert, ohne daß die Begriffe deutlich voneinander abgegrenzt und definiert sind. Unterschiedliche Interpretationen und Schwerpunktsetzungen bei der Auseinandersetzung mit Störungen im Unterricht, können aus neueren Veröffentlichungen entnommen werden<sup>1</sup>.

---

1 So beschreibt U. SANDFUCHS (in: W. S. NICKLIS [Hrsg.], 1973, s. v. Erziehungsmittel, Erziehungsschwierigkeiten, S. 153–155) den Begriff, die Ursachen und die Folgen von Erziehungsschwierigkeiten; N. HAVERS (1978) veröffentlicht seine Habilitationsschrift unter dem Titel „Erziehungsschwierigkeiten“; M. ATZESBERGER/H. FREY (1978) stellen „Verhaltensstörungen“ im Raum der Schule vor; W. POTTHOFF/A. WOLF (2. Aufl. 1976), G. E. BECKER / B. DIETRICH / E. KAIER (2. Auflage 1978) sowie W. NEIDHARDT (1977) beschäftigen sich mit „Konflikten“ und ihren Lösungen; W. BÄRSCH (1978) setzt sich mit „Erziehungskonflikten“

Überprüft man die Vorschläge in der Literatur zur Behebung von Störungen, so kann die Dominanz psychologisch begründeter Verfahren nicht übersehen werden<sup>2</sup>. Nur wenige Veröffentlichungen beschäftigen sich mit vorwiegend pädagogischen Maßnahmen. Dieses Defizit in der Literatur sollte möglichst rasch aufgefüllt werden; denn „Erziehungsschwierigkeiten in bislang nicht gekanntem Ausmaß sind symptomatisch für die Schulwirklichkeit (bes. der Großstädte) Westeuropas und der USA“ (SANDFUCHS, 1973, 154). Man geht sogar so weit und behauptet: „Durch jeden pädagogischen Konflikt wird die Erziehbarkeit des Schülers reduziert, und damit wird die Erziehung insgesamt erschwert“ (SANDFUCHS, 1973, 105).

Wenn dem so ist, dann ist der Hilferuf vieler Praktiker ernst zu nehmen. Da Praktiker mit den modischen „therapeutischen“ Maßnahmen nicht zurechtzukommen scheinen, ist es an der Zeit, an die Fülle effektiver pädagogischer Maßnahmen zu erinnern, die der Lehrer ohne langwieriges autodidaktisches Studium anwenden kann. Hier ist an die Grundlagenarbeit des Lehrers zu appellieren.

Der Bereich der Störungen ist nach wie vor ein dankbares Profilierungsfeld für viele Theoretiker unterschiedlicher Provenienz. Das Profilierungsmotiv scheint eine von möglichen Erklärungen für praxisferne und in elitärem Fachjargon gestaltete Studien über Praxisprobleme zu sein. Dabei lehnen Praktiker rein theoretische Studien ab. Sie wollen aus verständlichen Gründen, wie zum Beispiel der Arbeitserleichterung, dem Streben nach erzieherischer Sicherheit und dem Wunsch, endlich richtig zu handeln, konkrete Handlungsanweisungen – möglichst in Regeln verpackt – haben. Da jede Situation bis in die kleinsten Einzelheiten anders ist, kann dieser Wunsch nicht erfüllt werden. Dennoch sollten Theoretiker nicht ins andere Extrem verfallen und lediglich Modelle, Strategien, Theoriengebäude und dergleichen mehr entwerfen und sie Praktikern als Hilfen anbieten. Zwischen diesen Extremen liegen Anregungen und Vorschläge für Praktiker, die, theoretisch abgesichert, als Richtpunkte für pädagogisch begründetes Handeln dienen. Sie sollten die Orientierung der Praktiker angesichts der Vielfalt theoretischer Vorschläge erleichtern.

---

auseinander; in einem anderen Buch (1973) spricht er zusammen mit A. FUSS von der Behandlung „schwieriger Kinder“; dieser Begriff taucht auch in Buchtiteln von H. ZULLIGER (7. Aufl. 1977) und F. REDL (3. Aufl. 1978) auf; um „Sorgenkinder“ bemüht sich der Vertreter einer anthropologischen Pädagogik, M. J. LANGEVELD (1978); mit der „Verhaltenskorrektur“ mühen sich die kritischen Rationalisten P. IMMISCH / L. RÖSSNER (1975) ab; „Lern- und Leistungsstörungen“ sind das Thema des Beitrages von H. STROBEL (1975) und Disziplinschwierigkeiten sollten nach N. RÖCKRIEM (1975) in „Verhaltensunsicherheit“ umbenannt werden.

2 In den meisten Veröffentlichungen herrscht der Begriff der Verhaltensmodifikation vor. Es ist der Versuch, vorrangig mit Hilfe von lerntheoretischen Ansätzen menschliches Verhalten in einer gewünschten Weise zu beeinflussen.

Ferner ist zu bedenken, daß viele Lehrer, insbesondere an Realschulen und Gymnasien, in ihrer Ausbildung kaum über wissenschaftlich gesicherte Möglichkeiten zur Bewältigung von Erziehungsschwierigkeiten informiert wurden. Man muß auch sehen, daß es eine Überforderung des Lehrers wäre, wollte man ihm zumuten, zusätzlich zu seinen Berufsaufgaben sich in umfangreiche Theorien zur Bewältigung von Unterrichtsstörungen einzuarbeiten. Viele Lehrer sind auch überfordert, wenn sie den Transfer der Theorie in die Praxis selbst leisten sollen. Vielmehr sollte der Theoretiker die Übertragung seiner Vorschläge selbst leisten oder zumindest erleichtern. Er könnte dann selbst die Brauchbarkeit seiner Erkenntnisse für Praktiker überprüfen. Vielleicht würden als Ergebnis davon seine Vorschläge bescheidener ausfallen.

Ein Blick in die alltägliche Schulwirklichkeit zeigt das anerkennenswerte, kontinuierliche Bemühen vieler Lehrer, trotz zahlreicher Störungen eine pädagogisch fruchtbare Arbeit zu leisten. Diese Einstellung müßte jeden Theoretiker an seine Verantwortung gegenüber Praxis erinnern und zu theoretisch fundierten, praxisrelevanten Büchern animieren.

Die Kluft zwischen Theorie und Praxis im Bereich der Unterrichtsstörungen wird von der sogenannten Ratgeberliteratur aufzufüllen versucht. Unter Ratgeberliteratur werden Leserbriefe (z. B. in Illustrierten), Wochenblätter, Hausfrauen- und Kundenzeitschriften, Magazine, Elternzeitschriften und ähnliches verstanden. Darin werden oft behandelte Themen breit und auf einem pseudowissenschaftlichem Niveau wiederholt. Ferner werden darin die Erkenntnisse der Wissenschaften popularisiert, ohne den pädagogischen Anteil gebührend zu berücksichtigen. Vielmehr dominieren psychologische und medizinische Erkenntnisse.

Wenn man davon ausgeht, daß die Ratgeberliteratur auch in Lehrerhaushalten gelesen wird, so ist mit ihrem Einfluß auf die Schule, besonders auf die persönlich geprägten Alltagstheorien<sup>3</sup> zu rechnen. Dieser Einfluß muß größer angenommen werden, da auch die Eltern der Schüler oder die Schüler selbst potentielle Konsumenten dieser Literaturart sind. Es ist die Aufgabe von Theoretikern, sich um Möglichkeiten zu kümmern, wie der Gefahr der Verkürzung oder Vereinfachung und damit der Verfälschung wissenschaftlicher Erkenntnisse durch ihre Popularisierung in der Ratgeberliteratur wirksam zu begegnen ist. Auch hier wird die Verantwortung des Theoretikers vor der Praxis sichtbar.

---

3 Vgl. den Begriff der Theorie ersten Grades bei E. WENIGER.

# 1 Wissenschaftstheoretischer Standort

Die realistische Pädagogik hat eine Wurzel in „der“ geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Sie sieht in der Hermeneutik eine unverzichtbare Methode zur Sinnerschließung von Wirklichkeit, ihrem Ausgangs- und Bezugspunkt. Der Zweck hermeneutischen Bemühens liegt unter anderem in der Initiation und Absicherung der Kontinuität des hermeneutischen Zirkels. Daraus entsteht ein enges, wechselseitiges Bezugsverhältnis zwischen Theorie und Praxis. Die Bemühung um eine realistische Pädagogik sowohl *der* Praxis als auch *für die* Praxis wird durch die Bevorzugung des Begriffes „Pädagogik“ vor „Erziehungswissenschaft“ unterstrichen<sup>4</sup>.

Um der Gefahr der Anpassung an die bestehende Wirklichkeit zuvorzukommen, wird der Aspekt der Kritik – in dem rechten Verständnis von Hermeneutik nur implizit angelegt – durch die Methode der kritischen Analyse betont.

Die realistische Pädagogik weiß sich nicht nur mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, sondern auch mit der empirischen Pädagogik verbunden. Sie erachtet es als notwendig – soweit möglich – die Ergebnisse hermeneutischer Untersuchungen durch empirisch gewonnene Befunde abzusichern. Die Verbindung zwischen Pädagogik und Empirie ist bei Peter PETERSEN im Ansatz verwirklicht und bei Heinrich ROTH differenziert ausgeführt.

Eine realistische Pädagogik läßt sich durch die konstituierenden Merkmale Methodenpluralität, Intentionalität, Geschichtlichkeit, Offenheit, Realitätsbezug, individuelles Menschsein und verantwortete Praxis näher bestimmen.

## 1.1 Methodenpluralität

Der Begriff Methodenpluralität drückt die Notwendigkeit aus, wissenschaftlich ernstzunehmende Erkenntnisse mit Hilfe mehrerer Methoden zu gewinnen und gegenseitig abzusichern. Was für die wissenschaftlichen Me-

---

<sup>4</sup> Vgl. D. HOFFMANN / H. TÖTKEN (Hrsg.), 1972. – Ich ziehe hier den Begriff „Pädagogik“ vor, weil ich damit auf die gleichrangige Betonung von theoretischer Reflexion und praktischem Tun Wert legen möchte und schließe mich damit der Argumentation von H.-K. BECKMANN (aus: J. ANDEREGG [Hrsg.] 1977, S. 94) an.

thoden gilt, ist auf die Unterrichts- und Erziehungsmethoden übertragbar. Von einem Unterrichts- und Erziehungserfolg kann erst dann gesprochen werden, wenn sie bei allen Kindern nachzuweisen sind. Die vielfältigen Aspekte, die während des Unterrichtens und Erziehens zu berücksichtigen sind, können nur durch verschiedene Methoden aufgefangen werden. Von Vertretern der realistischen Pädagogik werden demgemäß im wesentlichen drei Methoden angewandt: die Hermeneutik, die Methoden der empirisch-pädagogischen Forschung und die kritische Analyse.

Die Anwendung der *Methode der Hermeneutik* zielt auf die Sinnerschließung von pädagogischer Wirklichkeit, die von zahlreichen Vorentscheidungen, Meinungen, Forderungen, Aussagen, Zusammenhängen und Theorien unterschiedlichen Grades (vgl. WENIGER, 1975, 29–44) immer schon vorstrukturiert ist. Der Ausgangspunkt der Methode der Hermeneutik in der Erziehungswissenschaft ist Erfahrung und Umgang. Beide streben nach einer Deutung des pädagogischen Feldes. Differenziert läßt sich formulieren: Das Ziel der Hermeneutik besteht darin, 1. die vorgegebene, historisch geprägte pädagogische Praxis in ihren Begründungen, Zielen (Wahrung des pädagogischen Ansatzes, Eintreten für das Individuum, Zukunftsperspektive, Sinnhaftigkeit und Überprüfung der Berechtigung von Zielen u. a. m.) und Auswirkungen zu verstehen; 2. die Begründungen, Ziele und Auswirkungen von pädagogischer Praxis zu klären, zu prüfen und zu systematisieren, also in einen größeren Zusammenhang einzubauen und 3. die so gewonnenen Ergebnisse als Vorschläge an die Praxis weiterzuleiten oder genauer: zurückzuleiten (vgl. BECKMANN, 1978 [a], 43–64).

Hermeneutik der pädagogischen Situation bedeutet somit das Verstehen oder besser: die Sinnerschließung eines bestimmten Wirklichkeitsausschnittes. Die Sinnerschließung von Wirklichkeit kann nur dann gelingen, wenn die menschlichen Sinne möglichst vollständig daran beteiligt werden<sup>5</sup>. Dieser Vorgang läßt sich im Sinne des hermeneutischen Zirkels als Wechselwirkungsprozeß fassen. Die Sinnerschließung hat demnach nicht nur eine kognitive, sondern zumindest auch eine emotionale und soziale Dimension. So erschließt etwa einführendes Verstehen andere Dimensionen von Wirklichkeit als gemeinsames Handeln. Beide sind aber in der pädagogischen Praxis unentbehrlich. Erst in der multi-dimensionalen Sinnerschließung wird die Annäherung an die Wirklichkeit in ihrer Gesamtheit möglich.

Mit der Befürwortung der *Methode der empirisch-pädagogischen Forschung* geht die Bejahung empirischer Forschung und die pädagogische Interpretation ihrer Ergebnisse einher. Empirische Forschungsergebnisse

---

5. Erinnert sei hier an den Begriff der *Umfassung* bei M. BUBER.

über den Menschen stehen vielfach unverbunden nebeneinander: unterschiedliche Methodenansätze, äußerst differenzierte Fragestellungen und selten generalisierbare Ergebnisse sind dafür verantwortlich. In einen größeren Zusammenhang gestellt und pädagogisch interpretiert, werden sie in der Erziehung fruchtbar.

Hermeneutische Verfahren führen zur Hypothesenbildung sowie zu praxisrelevanten Vorschlägen und gehen so den empirischen Verfahren einerseits voraus; andererseits interpretieren sie die empirisch gewonnenen Daten und folgen daher empirischen Verfahren nach. Daher kann von einer rein additiven Methodenanhäufung nicht gesprochen werden (vgl. KLAFKI, 1976, 126–153). Aus den hermeneutisch gewonnenen, empirisch abgesicherten Ergebnissen lassen sich begründet praxisrelevante Empfehlungen oder Angebote entwickeln, die der Lehrer als Fachmann schulischer Erziehung und Wissensvermittlung und als „gebildeter Laie“ (W. FLITNER) verstehen kann. Auf diesem Weg werden individuelle Sichtweisen – etwa in Alltagstheorien – in ihrer Bedeutung relativiert und auf ein allgemeines Niveau gehoben.

Die *Methode der kritischen Analyse* stellt das dritte pädagogische Verfahren dar. Dahinter steht die Überzeugung, daß erst dann in einem wissenschaftlich ernstzunehmenden Sinn kritisiert werden kann, wenn das komplexe pädagogische Feld einschließlich seiner Außenbeziehungen zur umgebenden Umwelt<sup>6</sup> sowie alle Bereiche menschlicher Sinnestätigkeiten gründlich analysiert worden sind. Damit verweist die kritische Analyse auf vorausgegangene Ergebnisse des Verstehens von Begründungen, Zielen und Auswirkungen pädagogischer Praxis. Die kritische Analyse will sowohl dem Erziehungswissenschaftler als auch dem Praktiker als Kontrollinstrument dienen.

Die Methode der kritischen Analyse wird immer und notwendigerweise von einem begründbaren Standpunkt aus erfolgen müssen, will sie auf einem relativ sicheren Fundament ihre Ergebnisse gewinnen. Hier ist die Subjektivitätsproblematik mit angesprochen, da es keinen einzig wahren Standort zur Betrachtung von historisch gewachsener Wirklichkeit geben kann.

Die Kriterien zur Kritik werden zum einen der Wirklichkeit, zum anderen den mehr oder weniger abgesicherten Annahmen eines wissenschaftstheoretischen Standortes entnommen.

An einem Beispiel soll der Weg der kritischen Analyse konkretisiert werden. Die Untersuchung der Schulreform der letzten Jahre geht von der *Analyse* der Schulwirklichkeit aus. Nachdem die Stufen des Zustandekom-

---

6 Vgl. die Skizze „Struktur einer Unterrichtssituation“ auf Seite 24.

mens der Reformen erkannt worden sind, wird das Ergebnis mit den gesetzlichen Grundlagen konfrontiert. Da wir in einem Rechtsstaat leben, ist dies legitim. Die Diskrepanz zwischen Gesetzesvorschrift und Reformierungspraxis ist unübersehbar: Auf dem Weg über die Exekutivorgane der Länderministerien wurden Veränderungen in der Schule vollzogen, die laut Gesetz der Zustimmung der Länderparlamente bedurft hätten. So erweist sich die Schulreform als illegitim. Die Kriterien, mit denen die Vorgänge *bewertet* wurden, waren Grundgesetz und Rechtsstaat. Die Forderung nach einer Gegenreform liegt nahe. Sie kann erst dann unterstützt werden, wenn die Prüfung des Vorschlages an den *standortgebundenen Kriterien* zum gleichen Ergebnis gelangen<sup>7</sup>.

## 1.2 Intentionalität

*Das Kriterium der Intentionalität betont die Notwendigkeit der Absicht in Erziehung und Unterricht.* Der Lehrer unterrichtet nach dem Lehrplan, er orientiert sich an den Zielen der Erziehung und des Unterrichts. Die Teilhabe der Schüler an der intentionalen Dimension von Unterricht und Erziehung ist denkbar. Damit wird die alleinige Zuständigkeit des Lehrers im Blick auf Zielfragen eingeschränkt. So steht die Intentionalität unter der polaren Spannung zwischen Lehrer- und Schülerdominanz.

*Die Intentionen des Lehrers machen ihn zum Initiator von Lern- und Erziehungsprozessen in der Klasse.* Der Lehrer ist der Gefahr des Mißbrauchs seiner Anregungsfunktion ausgesetzt. Auch hier hat er eine polare Spannung auszuhalten: Er steht zwischen dem Anspruch des Führens und des Wachsenlassens (Th. LITT).

*Intentionalität umfaßt die Zieldimension in der Schule.* Viele Ziele – etwa im Leistungsbereich – werden in einem differenzierten Prozeß erarbeitet, viele – etwa die Grundwerte – haben sich historisch herausgebildet. Ihre Absichten werden kritisch analysiert. Sie haben den pädagogischen Ansatz zu wahren, müssen für das Individuum sinnvoll sein und eine Zukunftsperspektive enthalten. Ist eine pädagogische Rechtfertigung von Zielen unmöglich, müssen sie gestrichen werden.

---

<sup>7</sup> Während der Vorlesung „Einführung in die Schulpädagogik“ WS 78/79 von Hans-Karl BECKMANN, wurde mir klar, daß man den methodischen Weg einer kritischen Analyse am Problem der neueren Schulreformen aufzeigen könnte.

### 1.3 Geschichtlichkeit

*Das Kriterium der Geschichtlichkeit drückt aus, daß Standpunkte, Theorien, Ergebnisse, Normen u. a. m. einem Veränderungsprozeß unterworfen sind.* Auf die Schule bezogen darf dies jedoch nicht so verstanden werden, als sei alles in unsteter Bewegung und somit ein kontinuierliches Arbeiten unmöglich. Vielmehr ist der historische Prozeß als eine stete Evolution von Schule zu interpretieren, von dem auch bleibende Grundwerte dadurch erfaßt werden, daß sie ihre Kontinuität gegenüber einer kritischen Analyse rechtfertigen müssen.

*Geschichtlichkeit heißt, daß alles miteinander in zeitlicher Beziehung steht.* Eine a-historische Sichtweise kann die Wirklichkeit nicht erfassen. Sie übersieht beispielsweise, daß im Bereich der Schule mit historisch bedingten Vorgegebenheiten – sogenannte eingefahrene Geleise – zu rechnen ist. Es ist eine andere Frage, wie dies bewertet werden kann.

*Der Aspekt der Geschichtlichkeit betont die Verantwortung der Pädagogik gegenüber der Tradition.* Dies sichert die Kontinuität geistigen Lebens. Es wäre ein Versäumnis, wollte man junge Menschen sich selbst überlassen und darauf warten, bis sich Ergebnisse zeigen, die phylogenetisch bereits mühsam errungen worden sind. Man darf die Schüler nicht nur „wachsen lassen“, man muß sie auch „führen“. Darauf hat Th. LITT (1947) (LITT, 13. Aufl. 1967) hingewiesen. Die Aufgabe der jungen Generation besteht vorrangig in der Fortführung und Weiterentwicklung von Strömungen, Ansätzen und Ideen. Profundes historisches Wissen ist dazu fraglos vorausgesetzt.

*Der Aspekt der Geschichtlichkeit liefert Vorschläge zur Bewältigung von Lebensproblemen.* Die Gegenwart menschlichen Lebens steht unter der Spannung, entweder als selbstverständlich und dauerhaft oder als irrelevant und sporadisch erlebt zu werden. Während sich die einen ihren Lebensaufgaben in der Annahme hingeben (müssen), alles werde für sie so bleiben, wie es ist, suchen andere entweder die Gegenwart einer ungewissen Zukunft aufzuopfern oder leben aus einer von ihnen erlebten glorifizierten Vergangenheit heraus. Alle bewerten die Gegenwart mit subjektiv unterschiedlichen Kriterien. Keiner erlebt bewußt und nichtwertend die Gegenwart.

Die kritische Analyse der Vergangenheit liefert Richtpunkte, sowohl für bewußtes Leben in Vergangenheit und Gegenwart als auch für die Erfassung der Zukunft. Angesichts kritisch aktualisierter Kriterien für bewußtes Leben kann man den Problemen der Gegenwart und Zukunft gelassen begegnen. Anders gwendet läßt sich formulieren: Mit Hilfe einer unter

dem Aspekt der Geschichtlichkeit gewonnenen Fülle von Kriterien zur Bewältigung menschlicher Lebensproblematiken läßt sich bewußt leben.

## 1.4 Offenheit

*Das Kriterium der Offenheit ist nicht mit Grenzenlosigkeit in der Pädagogik gleichzusetzen.* Eine realistische Pädagogik will offen sein für Nachbarwissenschaften, insbesondere für Medizin, Anthropologie, Pädiatrie und Neurologie. Sie betont diese Wissenschaften einerseits, weil sie Fragestellungen verfolgen, die in einen unmittelbaren Zusammenhang zur Pädagogik gebracht werden können und andererseits, um gegen die Überrepräsentanz von Politologie und Soziologie in der Pädagogik ein Gegengewicht zu setzen.

*Offenheit in der Pädagogik bedeutet, auf einseitige Sichtweisen zu verzichten.* Daher widerspricht es diesem Kriterium, pädagogische Fragestellungen unter der Dominanz einer einzigen Sichtweise zu untersuchen. Dies verhindert den Verlust der pädagogischen Fragehaltung und beugt dem Aufgehen von Pädagogik in anderen Wissenschaften vor.

*Die Forderung nach Offenheit kann ungerechtfertigtes „Imponiergehabe“ im Bereich der Pädagogik bannen.* So wird sich die Pädagogik nicht anmaßen, zum Beispiel allein entscheiden zu wollen, welche Ziele in der Schule vertretbar sind und welche nicht.

*Offenheit betont die Aufgeschlossenheit der Pädagogik gegenüber wissenschaftlich begründeten Neuerungen.* Dies beweist sie, indem sie beispielsweise ihre Forschungsmethoden verfeinert und gegenüber neuen wissenschaftlichen Strömungen kritisch-aufgeschlossen ist.

*Offenheit läßt oft undogmatische Vorstellungen von Pädagogen zu.* Theoretiker wie Praktiker sind unter diesem Aspekt aufgefordert, nicht nur im nachhinein die Realität zu verstehen, sondern sie nach vorausgedachten, begründeten, kritisch analysierten Vorstellungen zu verändern. Kreativität ist geboten.

*Offenheit unterstützt das Kriterium der Geschichtlichkeit insofern,* als der Glaube an die überzeitliche Gültigkeit von gegenwartsbedingenden Elementen abgelegt wird. Demnach ist es unmöglich, die Gegenwart halten zu wollen. Das zu wissen, ist gerade in Zeiten pädagogisch ausgeglichener Zustände schmerzlich und offenbart das allzeitige Wagnis des Erziehens. Es zeigt zugleich die natürlichen Grenzen der Erziehung auf. Offenheit soll gerade dem Lehrer in Störsituationen die nötige Flexibilität verleihen.

*Offenheit gilt auch gegenüber dem Schüler.* Er ist nie Erziehungsobjekt, sondern stets zu respektierendes Subjekt.

## 1.5 Realitätsbezug

*Das Merkmal des Realitätsbezugs läßt sich an den Möglichkeiten und Grenzen von Erziehung und Unterricht konkretisieren.* Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung werden realitätsbezogen geprüft. Realitätsbezogen heißt, Überlegungen über das, was machbar ist, an der Wirklichkeit, so wie sie sich in der Gegenwart angesichts ihrer Vergangenheit und in Erwartung der Zukunft zeigt, zu messen. Vorwiegend Theoretikern ist es aufgegeben, sich darüber klar zu werden, was Schule im Hinblick auf Erziehung und Wissensvermittlung leisten kann und wo ihre mehr oder weniger offenkundigen Grenzen liegen.

*Offenkundige Grenzen von Schule liegen in ihrem institutionell bedingten Beharrungsvermögen gegenüber spontanen Reformbestrebungen und in ihrer Ohnmacht, die Gesellschaft – was immer man darunter verstehen mag – zu verändern. Grenzen liegen aber auch in ihrer Leistungsfähigkeit.* Demnach erweisen sich nur bescheidene Bildungserwartungen als realisierbar. Beispielsweise kann die Schule der Forderung nicht nachkommen, allen Kindern zu gleicher Zeit und in gleicher Weise gerecht zu werden. Sie kann dies immer nur in Ansätzen versuchen. Grenzen liegen auch in ihrer Aktualität. Sie muß in vielem immer der Gegenwart hinterherhinken. Das beharrende Moment bringt aber auch eine Chance: Viele Reformwünsche richten keinen Schaden bei den Kindern an, weil sie relativiert wurden, ehe sich die Schule nach ihnen richten konnte<sup>8</sup>.

*Möglichkeiten von Schule liegen unter anderem in ihrer Vielfalt.* Grund- und Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien unterschiedlicher Ausprägung, Konfessionsschulen, Gesamtschulen, Gewerkschaftsschulen (sie wären denkbar), Ganztagschulen, polytechnische Schulen und Schulen in freier Trägerschaft (z. B. Waldorfschulen, Odenwaldschule) sind zu nennen. So könnte die Vielfalt von Schulen der unterschiedlichen Erwartungen und Vorstellungen über Schule in der Bevölkerung entsprechen und als Angebot genutzt werden.

<sup>8</sup> Die Ausnahme bestätigt auch hier die Regel, wenn man an den in Bayern 1978 nachgezogenen Vollzug des Hochschulrahmengesetzes aus dem Jahre 1972 denkt. Die Reform der gymnasialen Oberstufe hätte aufgrund der überwiegend negativen Erfahrung in anderen Bundesländern vermieden werden können.

*Möglichkeiten von Schule könnten durch eine besser funktionierende Durchlässigkeit von einer Schulart zur anderen vergrößert werden.* Fehlentscheidungen in der Laufbahn eines Kindes ließen sich ohne schwerwiegende Folgen korrigieren.

*Möglichkeiten von Schule liegen in der Chance für kontinuierliche Erziehung über einen langen Ausbildungs- und Erziehungsweg hindurch.* Grenzen und Möglichkeiten von Schule unter Einbeziehung der Realität auszuloten, könnte den Theoretiker von Utopien und den Praktiker vor einer Resignation bewahren. Die Betonung des Machbaren, die Bewertung von Theorie an der Realität und der Zwang zur Konkretisierung von Ideen weisen auf Praxis im umfassenden Sinn hin. Dies ist vorwiegend bei der Reflexion über Unterrichtsstörungen und bei der Auswahl der in der Literatur auffindbaren Lösungswege nötig.

## **1.6 Individuelles Menschsein**

*Individuelles Menschsein bedeutet, die Eigenart des einzelnen Menschen, also die Gesamtheit seiner Eigenschaften und Merkmale zu entwickeln.* Der Mensch wird hier als Individuum aufgefaßt, das unteilbar, untrennbar, in sich geschlossen und im Hinblick auf Raum, Zeit und Qualität einmalig ist. Die Individualität des Menschen zeigt sich in seiner Persönlichkeit, verstanden als Auszeichnung wegen eines ausgeprägten und eigenwüchsigen Charakters.

*Individuelles Menschsein betont das Recht des jungen Menschen, gemäß seiner Anlagen gefördert zu werden.* In der Schulwirklichkeit wird häufig gegen dieses Recht verstoßen. Aus kollektivistischer Sicht ist der Lehrer im Unterricht für alle Schüler verantwortlich: Die Bedürfnisse des einzelnen werden denen des Ganzen untergeordnet. Aus individualistischer Sicht besteht die Klasse aus vielen einzelnen Schülern. Um jeden muß sich der Lehrer kümmern, wobei er die Interessen einer Klasse übersehen kann. Die polare Spannung zwischen kollektivistischer und individualistischer Sicht muß der Lehrer entweder durch unterschiedliche Schwerpunktsetzung oder durch pädagogisch vertretbare Kompromisse ausgleichen.

Der Wunsch nach individueller Förderung konkretisiert sich zum Beispiel in dem Bedürfnis, sich zu äußern und seine Kreativität zu entwickeln sowie im Streben, Lernspitze zu sein und dennoch seinem Mitschüler in seiner Not helfen zu wollen und zu können. Das Erlebnis, Individuum, also unverwechselbar Einzelnes zu sein, kann vollwertig erst über die Gruppe erfah-

ren werden<sup>9</sup>. Individuum und Gruppe oder Klasse verweisen aufeinander. Demnach ist jede einseitige Entscheidung entweder für das Individuum oder für das Kollektiv pädagogisch schädlich.

*Individuelles Menschsein gilt für alle.* Individualität kann nicht von einer Elite für sich beansprucht werden. Individualität heißt nicht, sich über andere zu erheben, andere beherrschen zu wollen; Individualität heißt, sein Leben zu leben, ohne das anderer zu stören. Das Streben nach Individualität muß keinesfalls den Abbruch von Beziehungen mit anderen nach sich ziehen.

*Die Forderung nach individuellem Menschsein beinhaltet somit auch das Verlangen nach Mündigwerden, Mitbestimmen und Engagement.* Individuelles Menschsein will frei sein von Zwang, ohne ihn anderen zuzumuten. Es ist aber auch bereit, pädagogisch notwendigen Zwang, etwa zur Weckung von Interessen auszuhalten. Individuelles Menschsein bedeutet Selbstbestimmung unter Berücksichtigung individueller psycho-physischer Anlagen und der Gesellschaft. Es ist aber in seiner Bezogenheit auf andere immer auch Formen der Fremdbestimmung ausgesetzt. Individuelles Menschsein konkretisiert sich zwischen Anpassung und Widerstand und zielt nach Abschluß gründlich ausgebildeter Fähigkeiten auf Kritik- und Veränderungsbereitschaft, bezogen auf sich selbst wie auf andere, im menschlichen wie im sächlichen Bereich. Mut und Feigheit, Verantwortungsbereitschaft und Verantwortungslosigkeit, Engagement und Gleichgültigkeit, Dank und Undank sowie Liebe und Haß sind nach wie vor polar angeordnete Skalenendpunkte bedeutsamer Sinnrichtungen, die individuelles Menschsein konstituieren.

*Mit der Betonung des Rechts auf individuelles Menschsein ist keinem einseitigen Individualismus das Wort geredet.* Aus der Forderung nach individuellem Menschsein folgt, den schutzbedürftigen Einzelnen vor dem Aufgehen in der Masse zu bewahren. Jede Gleichmacherei wird verhindert. Das muß hervorgehoben werden, weil Anonymität als häufige Ursache von Unterrichtsstörungen erwähnt wird (SANDFUCHS, 1973, 153–155). Hier wird weder übergeordnet noch das Individuum der Sozietät vorgezogen, sondern auf die gegenwärtige Vernachlässigung der Dimension der Individualität in der Pädagogik in Theorie und Praxis hingewiesen. Es geht hier um einen Brückenschlag, der sich in Anlehnung an Martin STALLMANN als die Verantwortung der Pädagogik „für die Vergesellschaftung des Menschen und (. . .) die Vermenschlichung der Gesellschaft“ (STALLMANN, 5. Aufl. 1971, Sp. 1157) formulieren läßt. Das pädagogisch Vernünftige liegt in der Mitte zwischen den Extremen des Individualismus und Kollektivismus.

---

9 Vgl. in diesem Zusammenhang das dialogische Prinzip M. BUBERS.

## 1.7 Verantwortete Praxis

*Verantwortete Praxis bedeutet, daß die pädagogische Praxis der Ausgangs- und Bezugspunkt jeder pädagogischen Theorienbildung ist.* Verantwortete Praxis bedeutet für den Theoretiker, sowohl auf Fragen und Probleme der Praxis verständlich zu antworten als auch auf Anregungen von Praktikern sinnvoll zu reagieren. Verantwortete Praxis bedeutet für Theoretiker, Vorschläge zu unterbreiten, pädagogisch vertretbare Reformen anzustoßen oder den Praktikern dazu Mut zu machen und Hilfen zum besseren Verständnis der Praxis auszuarbeiten.

*Verantwortete Praxis bedeutet, daß die praktisch überprüften Ergebnisse von Theorie auf sie zurückwirken, sie bestätigend oder in Frage stellend.* Empirische Untersuchungen zu einem eng begrenzten Teilbereich der Schulwirklichkeit aus einer ganz speziellen Fragehaltung heraus und mit Hilfe eines spezifischen methodischen Ansatzes können nach einer pädagogischen Interpretation zur Lösung pädagogischer Probleme beitragen. Das Ziel, empirische Untersuchungsergebnisse für die Praxis fruchtbar zu machen, ist dann erreicht, wenn die Praxis auf der Grundlage neuer gesicherter Erkenntnisse verändert worden ist. Dies stimmt mit dem Anliegen von Theorie im wesentlichen überein, will sie doch dazu beitragen, den Schulalltag erfolgreicher und damit für alle Beteiligten erträglicher zu gestalten: Pädagogik als Theorie *der Praxis* und *für die Praxis* fördert die wechselseitige Beeinflussung von Theorie und Praxis im Sinne des hermeneutischen Zirkels. Dieser Vorgang ließe sich auf die personale Ebene zwischen Theoretiker und Praktiker übertragen.

*Diese Kriterien unterstützen die Evolution von Schule in Richtung auf eine Stätte der Bildung junger Menschen. Damit rückt eines der Hauptziele einer realistischen Pädagogik seiner Realisierung näher: jungen Menschen in der Schule ein „Mehr an menschlichen Möglichkeiten“ (H.-K. BECKMANN) zu gewähren (BECKMANN, 1978 [b], 241).*

## 2 Die Unterrichtssituation und ihre Störungen

### 2.1 Zur Deskription von „Unterrichtssituation“ und „Störung“

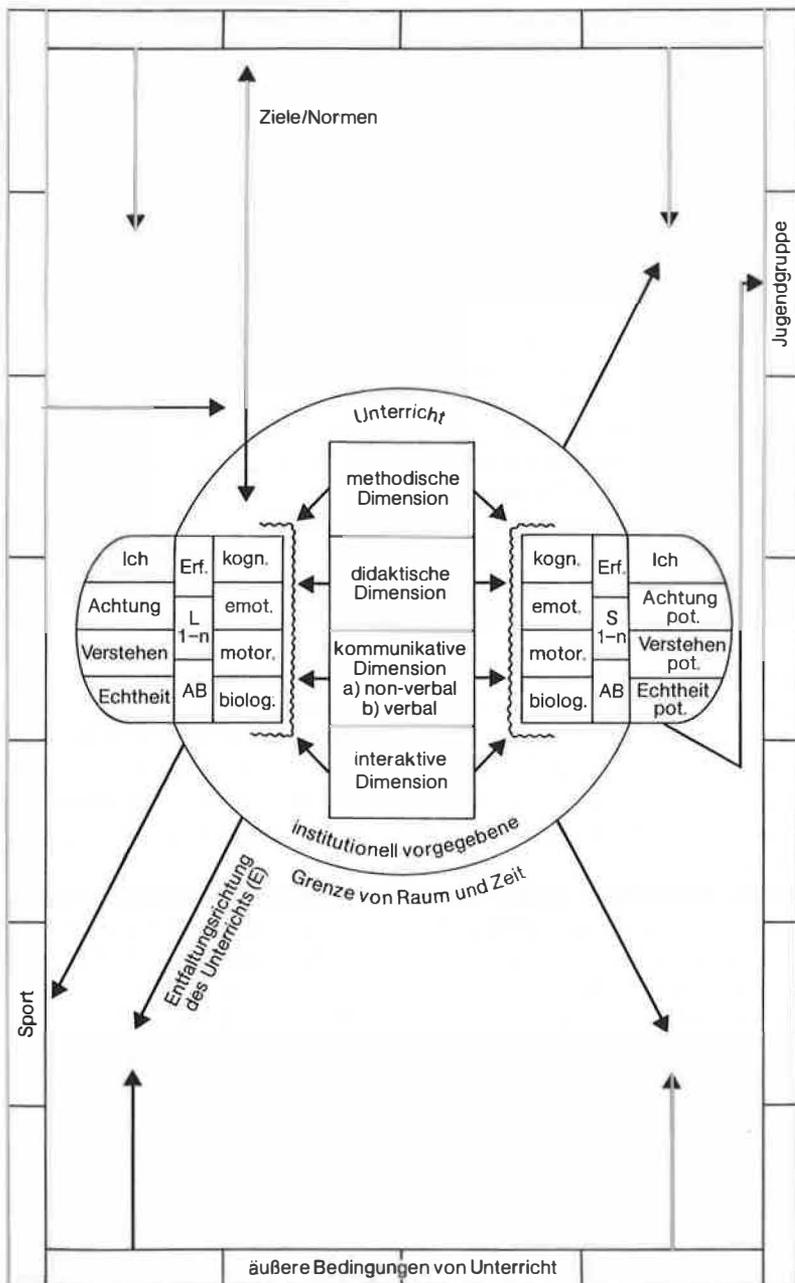
Schule bietet sich als eine vielfach begrenzte Einheit von Erziehung und Unterricht dar, die mehr ist als die Summe der gleichwertigen Summanden „Erziehung“ und „Unterricht“. Der Bereich von Schule kann als pädagogisches Feld skizziert werden (WINNEFELD, 4. Aufl. 1964; ROTH, 1967, 193–199). Graphisch läßt sich die Struktur einer Unterrichtssituation wie in der Abbildung auf S. 24 darstellen.

Die Unterrichtssituation läßt sich als Zentrum des pädagogischen Feldes interpretieren. Sie ist durch die Person Lehrer (L) und Schüler (S) gekennzeichnet. Die Zahl ist von untergeordneter Bedeutung, mindestens jedoch sind ein Lehrer und ein Schüler notwendig. Dies drückt das Symbol (1-n) aus.

Lehrer und Schüler bilden für sich genommen je eine umgrenzte Einheit oder Ganzheit. Sie wird gebildet von *Erfahrungen* und *Erkenntnissen*, die der Träger (L oder S) im Laufe seines bisherigen Lebens in seine Persönlichkeitsstruktur integriert hat, so daß sie aktiver Besitz geworden sind. Hier ist der Ort, wo die persönlich geprägten Alltagstheorien ihren Ursprung haben. In der Skizze wird dies durch die Abkürzung „Erf.“ dargestellt.

Neben Erfahrungen spielen auch die Beziehungen des Trägers zu seiner mitmenschlichen und sachlichen Umgebung eine entscheidende Rolle. Sie sind in der Skizze mit „AB“ bezeichnet. Diese *Außenbeziehungen* sind vielfältigster Art. Sie können fachlich orientiert, emotional bedingt oder gesellschaftlich betont sein, um nur drei Möglichkeiten aufzuzählen. Die Außenbeziehungen sind graduell unterschiedlich entwickelt und bestimmen so auf sehr differenzierte Weise das Verhalten und das Erleben des einzelnen.

Lehrer und Schüler besitzen darüber hinaus noch einen Ich-Bereich, der mehr oder weniger mit der Unterrichtssituation verknüpft und unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Der Lehrer ist nicht nur Lehrer, sondern auch noch Mensch, Vater, Freund, Ehemann, Beamter u. v. a. m. Das drückt das Symbol (ICH) in der Skizze aus.



Im Ich-Bereich lassen sich die drei Kernqualitäten eines Lehrers ansiedeln: Achtung, einführendes Verstehen und Echtheit. Da sie auch für Schüler erstrebenswert sind, werden sie in der Skizze mit dem Index „pot.“ (d. i. potentiell) gekennzeichnet.

Lehrer und Schüler sind je von einer *Frustrationsschwelle* oder Störungsschwelle umgeben, die in der Skizze mit Zickzacklinien angedeutet ist. Wird sie überschritten, dann kann der Verursacher als Störfaktor bezeichnet werden.

Die einander zugewandten Bereiche von Lehrer und Schüler werden in vier Schichten unterteilt: kognitive, emotionale, motorische und biologische Schicht. Hierdurch soll verdeutlicht werden, daß Lehrer und Schüler ihre Beziehungen verschiedenen Bereichen zuordnen können.

Zu den Beziehungen im *intellektuellen Bereich* zählen sachliche Unterweisungen, die der Lehrer dem Schüler gibt, die gegenseitigen Bemühungen um einen Unterrichtsinhalt, das gemeinsame Aushandeln von Umgangsformen, die Problematisierung von Unterrichts- und Erziehungszielen mit der Klasse u. ä. m.

Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern, die sich im *emotionalen Bereich* ansiedeln lassen, sind Zuneigungen, Sympathieäußerungen, Ablehnungen, Haß, Gehässigkeiten, Vertrauen, Glauben an den anderen, Geschmacksempfindungen und -urteile, Freude, Glück, Unlust, Lachen, Weinen, Angst, Bedrohung, Unsicherheit u. v. a. m.

Beziehungen, die sich im *motorischen Bereich* anbieten, sind zum Beispiel nonverbale Kommunikationsinhalte wie Gesten, Bewegungen und Mimik, körperliche Berührungen durch Handschlag oder körperliche Züchtigungen, in den Arm nehmen, an den Haaren ziehen, über das Haar streichen; dazu gehört auch das Schuhebinden bei Schulanfängern, den Reißverschluss funktionsfähig machen u. dgl. m.

Beziehungen zwischen Lehrer und seinen Schülern im *biologischen Bereich* (im Bereich der Triebe) sollen nicht geleugnet werden. Es sind pädagogischer Eros, der zugunsten von pädagogischer Liebe abgelehnt wird, weil er auswählt und genießen möchte, sowie Neugierde-Äußerungen usw. Unwichtig ist die Anordnung der Bereiche, wichtig ist jedoch, daß die Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern auf gleichen Bereichen fußen. Treten Bereichsverschiebungen beispielsweise dadurch auf, daß der Lehrer einen Sachstoff in den Augen der Kinder zu sehr emotionsgeladen vorträgt, dann kann dies die Ursache für eine Beziehungsstörung sein.

Die Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern sind nicht nur durch die Richtung ihrer Intentionen bestimmt, sondern sie lassen sich in kommunikativer, interaktiver, didaktischer bzw. curricularer und methodischer Dimension vermitteln.

Die *kommunikative Dimension*<sup>1</sup> vermittelt jene Beziehungen zwischen Menschen, die über Zeichen, Symbole und Gesten realisiert werden. Die *interaktive Dimension* trägt jene Beziehungen, die im handelnden zwischenmenschlichen Umgang zu registrieren sind, z. B. bei der Durchführung von Projekten. „Pädagogisch“ werden Kommunikation und Interaktion, wenn eine pädagogische Intention hinzutritt, z. B. die Intention, die Informationsdifferenz zwischen Lehrer und Schülern abzubauen. Die *didaktische Dimension* erfaßt Beziehungen, die sich bei der Auseinandersetzung um Unterrichtsinhalte bilden, z. B.: „Herr Schmidt, ich habe das Problem nicht verstanden!“ Unter die *methodische Dimension* lassen sich Beziehungen subsumieren, die im Zusammenhang mit der Art und Weise der Darstellung von Inhalten auftreten, z. B. kann der Lehrer erfahren, daß einigen Schülern sein Unterricht heute nicht gefällt.

Lehrer und Schüler entwickeln innerhalb einer institutionell festgelegten und für beide verbindlichen Raum- und Zeitgrenze die skizzierten Beziehungen zueinander. Die Art der Beziehungen ist durch den Alters- und Erfahrungsvorsprung des Lehrers vorstrukturiert. Ferner ist sich der Lehrer seiner Verpflichtung gegenüber *Zielen* bewußt: Sie beeinflussen alle Bereiche seiner Lehrer-Person. Viele Beziehungen sind daher vom Lehrer absichtlich initiiert. Dennoch können zahlreiche Beziehungen auch unabsichtlich oder auch ungewollt entstehen.

Das hat zur Folge, daß jede Beziehung prinzipiell veränderbar ist. So gesehen muß der genetische Aspekt jeder Beziehung zwischen Lehrer und Schülern berücksichtigt werden.

In die komplexe Beziehungsvielfalt werden zusätzlich von außen *Zielerwartungen* eingegeben, die das Beziehungsgeflecht in einer bestimmten Weise beeinflussen sollen. Die Ziele sollen erreicht werden. Hierbei kann es zu Widerstand kommen, aber auch zu willfähriger Anpassung und Erfüllung der Außenforderungen. Anders gesagt, die Beziehungen zwischen einem Lehrer und seinen Schülern besitzen auch eine Richtung nach außen. Sie äußert sich zum einen, indem unbillige Forderungen abgeblockt werden, zum anderen zeigt es sich, daß unterrichtliche Ergebnisse in den Schülern Erwartungen wecken, die von „außen“ erfüllt werden sollen. Schüler stel-

---

1 Die Begriffe „Kommunikation“ und „Interaktion“ werden in der Literatur unterschiedlich verstanden. In N. KLUGE (1978) lesen wir: „Kommunikation wird allgemein als der ‚Austausch von Informationen zwischen Systemen‘ verstanden. Interaktion bedeutet demgegenüber ‚Kommunikation zwischen Systemen, die ständig (z. T. gleichzeitig) Sender- und Empfängerfunktion ausüben‘. Aus der Kommunikation wird eine pädagogische Kommunikation, wenn eine pädagogische Intention hinzukommt. Die pädagogische Intention bezieht sich auf den unterschiedlichen Wissens- und Erfahrungsstand der interagierenden Partner und zielt insbesondere auf den Abbau der Informationsdifferenz ab.“ (S. 9)

len an Eltern Forderungen, gestalten das Vereinsleben bewußt mit, akzeptieren Moden, bereiten den Ausbildern in der Industrie bei Betriebserkundungen durch ihre Forderungen Sorgen und durch ihr Verhalten Ärger usw. Diesen Forderungen von schulpflichtigen Jugendlichen und ihren Lehrern stehen Forderungen und Ansprüche gesellschaftlicher Mächte und mächtiger Gruppierungen gegenüber. So müssen beide Parteien Kräfte mobilisieren, um ihre Interessen durchzusetzen. Im Idealzustand würden sich die Kräfte das Gleichgewicht halten, d. h. die Forderungen von außen können das Leben in der Schule nicht stören und die Forderungen der Schule an die Gesellschaft – um es allgemein zu sagen – rufen auch hier keine nennenswerten Störungen hervor. Nur selten ist dieser Gleichgewichtszustand der Kräfte festzustellen: Der staatliche Einfluß zum Beispiel intensiviert sich gegenwärtig immer mehr und verlagert das Kräftezentrum immer mehr zum Nachteil von Schule. Die angestrebte Struktur von Schule wird zusehends deformierter.

Mit Hilfe dieses Modells der Struktur einer Unterrichtssituation kann die Begrenztheit der schulischen Wirkung auf das, was Gesellschaft heißt, belegt werden. Damit kann auch auf die eminente Bedeutung hingewiesen werden, die dem Lehrer-Schüler-Verhältnis im Unterricht zukommt. Unter diesem Aspekt kann der Lehrer nicht als bloßer Organisator von Lernprozessen gesehen werden. Der Schüler ist mehr als nur Rezipient.

An dem Begriff „Unterrichtssituation“ kann gezeigt werden, daß Unterricht einerseits als Prozeß in vielfältigen Bezügen eingelagert ist<sup>2</sup> und daher nicht unabhängig von ihnen verstanden werden kann und daß andererseits der Unterrichtsverlauf von der Methodenwahl abhängig ist und damit als ein „wichtiger funktionaler Erziehungsfaktor“ (GEISLER, E., 1976, 440) zu bewerten ist.

Aus der Skizze wird allerdings auch deutlich, daß Unterricht nicht nur von der Methodenwahl abhängig ist, sondern letztlich von allen inneren und äußeren Einwirkungen. Von innen kommende Einwirkungen sind zum Beispiel das Lehrer-Schüler-Verhältnis, der Erziehungsstil oder das Lehrerverhalten insgesamt, die pädagogische Atmosphäre oder das Schulklima, das Arbeitsklima oder die Arbeitshaltung der Kinder. Von außen kommende Einwirkungen sind z. B. Forderungen gesellschaftlicher Mächte und Gruppenzwänge, denen Schüler und Lehrer unterworfen sind. Da in jeder Situation andere Einwirkungen relevant, andere Bezüge entscheidend sind, kann jede Unterrichtssituation als einmalig verstanden werden. Diese Einmaligkeit läßt sich durch eine erziehungswissenschaftliche Analyse ihrer

---

2 E. E. Geißler (in: L. ROTH [Hrsg.], 1976, s. v. Unterricht [und Erziehung], S. 440) nennt familiäre Konstellation, gruppendynamische Prozesse und Erfolgserlebnisse.

Struktur erfassen. Hierbei muß der Analytiker über die subtile Erforschung der kommunikativen Situation (vgl. MOLLENHAUER, 3. Aufl. 1976, 120) hinausgehen. Aus der Situationsanalyse, wie sie im praktischen Teil vorgeschlagen wird, kann der Aspektreichtum abgelesen werden. Dieser ist nötig, will man einen begrenzten Wirklichkeitsausschnitt möglichst umfassend verstehen.

*Aus dieser Sichtweise von Unterrichtssituation kann festgestellt werden, daß jede Unterrichtssituation der Gefahr der Störung ausgesetzt ist. Um diese Störungen genauer zu kennzeichnen, spricht man von Unterrichtsstörungen. Alles, was den Prozeß oder das Beziehungsgefüge von Unterrichtssituationen unterbricht oder unterbrechen könnte, ist als konkrete oder potentielle Unterrichtsstörung definierbar.*

Eine Unterbrechung von Unterrichtssituationen kann individuell unterschiedlich als „Störung“ bemerkt und in dem Grad ihrer Störung unterschiedlich eingeschätzt werden. Die Existenz von „Störungen“ ist von den Einschätzungen durch die beteiligten Lehrer und Schüler abhängig. Kriterien der Bewertung einer Störung liefern vielfach sogenannte Alltagstheorien, die sich jeder Beteiligte geschaffen hat. Am Beispiel der Bewertung von Verhaltensauffälligkeiten konnte L. J. PONGRATZ (2. Aufl. 1975, 53–65) drei Arten normativer Maßstäbe, nach denen sich Alltagstheorien richten, feststellen: Er nennt sozio-kulturelle, statistische oder objektive und subjektive Normen.

Richten sich Lehrer und Schüler beispielsweise nach *soziokulturellen Normen*, dann orientieren sie sich an Gesetzen, Umgangsregeln, Sollensvorschriften, Glaubenssätzen, Werthaltungen, Verhaltensregeln, Tabuvorstellungen, was man „gemeinhin tut“ und was nicht, also nach bestimmten Verhaltenskodizes, sowie nach Erwartungen, was z. B. sozial erwünscht ist. Bei der Bewertung einer Situation spielen gruppenspezifische Wertmaßstäbe, beispielsweise die Schichtenzugehörigkeit des Lehrers oder der Eltern, die Geschlechtsrolle, einige bürokratisch-institutionelle Vorschriften oder auch individuelle Überzeugungen eine entscheidende Rolle.

*Statistische Normen* bezeichnen das Verhalten als „normal“, das dem arithmetischen „Verhaltens“-Mittel einer Gruppe, Klasse, Nation etc. entspricht. Es bezeichnet aber auch ein Verhalten als „normal“, das bei den meisten Gruppen-, Stamm- oder Klassenmitgliedern vorkommt.

*Subjektive Normen* entwickeln sich an der Auseinandersetzung mit soziokulturellen Normen. Sie brauchen nicht miteinander übereinzustimmen. Individuelle Erfahrungen im Umgang mit Personen der gleichen Gruppe spielen bei der Bewertung eine Rolle. Empirische Untersuchungen haben ergeben, daß sich viele Lehrer ein subjektives Ordnungsschema von maxi-

mal fünf Punkten zugelegt haben: 1. „Arbeitsverhalten“ (mit den Eigenschaften „konzentriert“, „pflichtbewußt“, „ordentlich“); 2. „Schwierigkeit“ (mit den Eigenschaften „schüchtern“, „sensibel“, „kompliziert“); 3. „Begabung“ (mit den Eigenschaften „intelligent“, „begabt“, „einfallsreich“); 4. „Dominanz“ (mit den Eigenschaften „geltungsbedürftig“, „ehrig“, „unruhig“) und 5. „Soziale Zurückgezogenheit“ (mit den Eigenschaften „verschlossen“, „ungesellig“, „uninteressiert“) (vgl. GERNER, 1974, 96; HOFER, 1969, 94–98; TSCHERNER/MASENDORF, 1974, 135–149; CHRISTMANN, 1978, 12).

Damit wird die Schwierigkeit verdeutlicht, Störfaktoren herauszufinden, die von allen Beteiligten gleichermaßen anerkannt werden können.

Der hier vertretenen Vorstellung von Unterricht entspricht die Feststellung und Überzeugung, daß Unterrichtsstörungen ein Wesensbestandteil von Unterricht sind. Man kann in diesem Punkt MOLLENHAUER zustimmen, wenn er von „Störung“ als einem Konstituens für faktisches Erziehungs-handeln spricht (MOLLENHAUER, 3. Aufl. 1976, 69). Es ist unmöglich, daß die vielfältigen, unterschiedlichen Erwartungen der Schüler und Lehrer in allen Augenblicken erfüllt werden. Kompromisse sind daher in jedem Augenblick zu schließen, gelegentlich zu besprechen oder stillschweigend vorauszusetzen. Fehlt diese Bereitschaft, dann besteht die Gefahr einer ernsthaften Störung. Eine ungebremste Eskalation kann unabsehbaren pädagogischen Schaden anrichten<sup>3</sup>.

---

3 Ich habe mich für den Begriff „Störung“ entschieden, weil er mir umfassender vorkommt als zum Beispiel der Begriff der Verhaltensauffälligkeit, der Erziehungsschwierigkeit oder der Disziplinlosigkeit. Ferner stellt er meines Erachtens den Bezug zur Unterrichtspraxis überzeugender her als die anderen. Schließlich deutet „Störung“ konnotativ auf „Unterbrechung“ hin und ist damit zunächst wert-neutral. Das soll denjenigen an seine Verantwortung erinnern, die er bei der Interpretation und der Bewertung einer Situationsunterbrechung hat. Dahinter steht die Überzeugung von der Notwendigkeit, eine Unterrichtssituation nur begründet als „Störsituation“ zu etikettieren. In der Literatur ist der Begriff „Störung“ – etwa im Problemfeld der Lern-, Leistungs- und Verhaltensstörungen – nicht unumsritten. Die Kritik entzündet sich vor allem an den theoretischen Erklärungsmodellen von „Störungen“; denn diese wollten zum Beispiel Verhaltensauffälligkeit „fast ausschließlich nur noch als individuell verursacht“ (K. HELLER/H. NICKEL (Hrsg.), 1978, S. 193) deuten. Deshalb sollte der Begriff „Störung“ vor allem von Vertretern des Interaktionsmodells durch den Begriff „Schwierigkeit“ ersetzt werden. Ich schließe mich der Meinung von K. HELLER/H. NICKEL in ihrer Argumentation für die Beibehaltung des Begriffes „Störung“ an.

– Ein sachlich definierter Bedeutungsgehalt eines Begriffes ist nicht zwangsläufig von einem bestimmten Erklärungsmodell abhängig;

– Der Begriff „Schwierigkeit“ läßt sich – psychologisch betrachtet – eher auf ein Individuum beziehen: eine Aufgabe wird von A als leicht, von B als schwierig empfunden;

– Es besteht noch keine einheitliche Sprachregelung in der Forschungsliteratur;

– Der Begriff der Störung ist besser eingeführt;

– Ein konzeptueller Unterschied zwischen Störung und Schwierigkeit ist nur schwer zu rechtfertigen. (Vgl. a. a. O., S. 193)

## 2.2 Potentielle Störfaktoren

Potentielle Ursachen von Unterrichtsstörungen liegen überall da im pädagogischen Feld, wo Kraftlinien in Kraftfelder einmünden. Anders gesagt: Wo Beziehungen ausgehen und wo sie ankommen, besteht ein erhöhtes Risiko für eine ungestörte Fortsetzung der Beziehungen. Es wäre müßig, die existierenden Ursachen einzeln aufzuführen, wüßte man nicht, daß einige Ursachen öfter als andere für Unterrichtsstörungen verantwortlich sind.

### 2.2.1 Die Störfaktoren „Anlage“ und „Entwicklung“

Zu den anlagebedingten Störursachen oder Störfaktoren zählen niedrige Intelligenz, geringe Kontaktfähigkeit, starke Impulsivität, motorische Hyperaktivität, Begabungsmangel, Konstitution von Lehrer und Schülern und Erbfaktoren (vgl. BÄRSCH/FUSS, 1973, 75–79; ATZESBERGER/FREY, 1978, 17–19; HAVERS, 1978, 119–127).

Eine negativ verlaufene Ontogenese und – so könnte man vermuten – eine negativ verlaufene Phylogenese können genauso Ursachen von Unterrichtsstörungen sein wie Entwicklungsauffälligkeiten und seelische Frühschädigungen in Form leichter Hirnschäden (vgl. ATZESBERGER, FREY, 1978, 19–25; BÄRSCH/FUSS, 1973, 79–82; HAVERS, 1978, 128–134).

*Diese anlage- und entwicklungsbedingten Störfaktoren sind für den Lehrer zwar informativ und helfen ihm, das Kind besser zu verstehen; beheben kann er diese Ursachen nicht.* Eine Strategie des Lehrers, die allein auf die Beseitigung der Störursachen ausginge, müßte in diesem Störbereich scheitern. Hier kann der Lehrer nur die Symptome zu mildern versuchen, die Wurzel des Übels kann er nicht beseitigen.

### 2.2.2 Der Störfaktor „Umwelt“

Die soziokulturellen Verhältnisse werden zum Beispiel von der Tatsache geprägt, daß unsere Gesellschaft als eine „offene“ apostrophiert und in ihr ein hohes Maß an Gleichgültigkeit gegenüber Kindern festgestellt werden kann. Auf die Familie bezogen läßt sich unter soziokulturellem Aspekt eine Anzahl weiterer Störfaktoren nennen: zunehmende Zahl alleinerziehender Eltern (vgl. LIEGLE, 1978, 583–603), eheliche Disharmonien, Verwahrlosung, die Art und Weise der Bindungen in der Familie, lange oder häufige

kurze Trennungen der Kinder von den Eltern u. a. m. (vgl. BÄRSCH/FUSS, 1973, 7–71; STROBEL, 1975, 30–35; SANDFUCHS, 1973, 154; ATZESBERGER/FREY, 1978, 25–27; HAVERS, 1978, 135–144).

Die Faktoren dieser Art im Einzelfall zu kennen, ist für den Lehrer unter Umständen vorteilhaft: Es kann ihm seine Einstellung auf betroffene Schüler erleichtern. In Störsituationen muß er mit seinen soziokulturellen Erkenntnissen äußerst taktvoll umgehen, will er das Lehrer-Schüler-Verhältnis nicht unnötig belasten. Eine soziokulturelle Kurzschlußdiagnose ist pädagogisch auch dann abzulehnen, wenn der Lehrer von der Richtigkeit seiner Annahmen überzeugt ist. Äußerungen wie: „Seitdem deine Eltern geschieden sind, ärgerst du mich ständig . . .“ sollte er sich enthalten.

*Die Umwelteinflüsse muß der Lehrer als gegebene Bedingungen akzeptieren.* Es steht außerhalb seiner Macht, hier positive Veränderungen zu erreichen. Auch hier dürften Strategien versagen, deren entscheidender Punkt in der Ursachenbeseitigung liegt.

### 2.2.3 Der Störfaktor „Soziale Umgebung“

Mit dem Begriff „Mitwelt“ soll vorwiegend der mitmenschliche Bereich abgesteckt werden, bei dem es um die Einflüsse geht, die auf die Mitwirkungen von Menschen zurückzuführen sind, wie Erziehungsstil der Eltern, Fehlerziehung, Verhaltensstörungen der Eltern und Einstellungen alter sowie junger Menschen zu Schule und Gesellschaft. Sie können dazu führen, daß die Schule als feindliche Macht aufgefaßt wird. Weitere sozial bedingte Ursachenfaktoren sind: Schwund des Erziehungswillens und der Erziehungssicherheit, verbunden mit dem Fehlen einer gemeinsamen Erziehungskonzeption im Lehrerkollegium und ein Lehrerverhalten, das von Erziehungsfehlern behaftet ist (vgl. BÄRSCH/FUSS, 1973, 87–89, 92 f.; SANDFUCHS, 1973, 154; ATZESBERGER/FREY, 1978, 27–31; BÄRSCH, 1978, 77 f.; HAVERS 1978, 145–151).

In diesem Zusammenhang sei auch auf die Störquellen verwiesen, die MOLLENHAUER (1976) hervorhebt. Störungen treten ihm zufolge auf, wenn Partner die Art der Beziehungen zwischen sich nicht mehr verstehen; wenn sie die Begründungen und Motivationen von Aussagen nicht mehr akzeptieren; wenn für sie die Gültigkeit geäußerter Meinungen uneinsichtig ist; wenn es ihnen zweifelhaft ist, den Handlungsnormen anderer Folge leisten zu können oder zu sollen; wenn sogenannte Beziehungsfallen aufgebaut werden (vgl. MOLLENHAUER, 1976, 66, 93, 96) und wenn bestimmte soziale Gruppen in Bildungseinrichtungen benachteiligt werden (vgl. MOLLENHAUER, 1976, 145).

*In diesem Bereich der von Mitmenschen verursachten störenden Einflüsse kann der Lehrer erfolgreich wirken. Hier wird er gelegentlich auch den eigenen Beitrag an der Verursachung von Störungen herausfinden.*

## 2.2.4 Die Störfaktoren „Schule“ und „Lehrer“

Die Schule muß sich vorhalten lassen, daß sie einen wesentlichen Anteil zur Verursachung von Unterrichtsstörungen beisteuert. Verantwortlich sind a) die Struktur von Schule<sup>4</sup>; b) die Eigentümlichkeiten von Schule, die damit eng zusammenhängen<sup>5</sup>; c) das Fehlen des pädagogischen Bezuges und einer selbstverständlichen Arbeits- und Umgangsordnung<sup>6</sup> sowie d) die Anonymität großer Schulhäuser (vgl. BÄRSCH/FUSS, 1973, 82–87, 89 f.; BÄRSCH, 1978, 70–76; SANDFUCHS, 1973, 154). Ferner sei in Anlehnung an U. SANDFUCHS (1973) darauf hingewiesen, daß auch die Zuteilung von Bildungschancen durch die Schule Störungen verursachen kann, weil die Schule Bildungschancen auch versagt. Somit wird der Schule häufig Ablehnung und Mißtrauen entgegengebracht, die vielfach auch auf Lehrer übertragen werden.

Die Kenntnis dieser möglichen Ursachen für Unterrichtsstörungen erlaubt es dem Lehrer, aktiv zu werden. Hier kann er in dem ihm verbleibenden Spielraum oder Freiheitsraum positiv wirken. Die Realisierung des pädagogischen Bezuges und des Schullebens könnte viele mögliche Ursachen von Störungen binden. Die Struktur der Schule zu ändern, dürfte die Arbeitskraft von Lehrern übersteigen.

Aber nicht nur die auffälligen Ursachen im schulischen Bereich sind zu bedenken, sondern auch die unscheinbaren, die den Alltagsärger in der Schule ausmachen.

*Die äußeren Gegebenheiten einer Unterrichtssituation enthalten oft unüberwindliche Hindernisse für pädagogische Intentionen engagierter Lehrer.* Hier erweist sich das Engagement des Lehrers allein als noch lange nicht ausreichend. Praktische, um nicht zu sagen handwerkliche Fähigkeiten sind notwendig, um beispielsweise die klemmenden Sonnenblenden vor dem Fen-

4 Die Schule als Institution orientiere sich an den Maßstäben und Zielvorstellungen des Mittelstandes – was nicht unbedingt negativ sein müßte. Sie gehe davon aus, daß gleichaltrige Kinder im Prinzip gleichartig seien, sie disqualifiziere und enge den individuellen Handlungsraum von Lehrer und Schülern zunehmend ein.

5 Zum Beispiel Beschränkung von Freiheit, Langeweile und Frustration. Der Schule wird vorgeworfen, sie impliziere ein verkürztes Menschenbild, demzufolge der Leistungsaspekt überbewertet werde und vernachlässige die pragmatische Dimension.

6 Die pädagogische Autorität sei in eine nicht zu übersehene Krise geraten.

ster herabzulassen, um tropfende Heizkörper zu reparieren, um eine quiet-schende Tür zu ölen, um klemmende Schranktüren zu öffnen, um Einlagebretter einzupassen, um Regale anzufertigen, damit zusätzliches Übungsmaterial den Kindern frei verfügbar ist. Eine Auftragserteilung auf dem Dienstweg wird nur allzu selten und meistens viel zu spät erfüllt. Daher müssen sich der Lehrer und seine Klasse meistens selbst helfen.

*Die prägende, unbeabsichtigt negative Wirkung zahlreicher moderner, viel zu großer und für die Kinder unübersehbarer Schulgebäude ist ein gesichertes Ergebnis schulökologischer Forschungen.* Geborgenheit und Vertrauen könnten ungehinderter entstehen, und erzieherische Intentionen hätten – besonders bei jüngeren Kindern – mehr Aussicht auf Erfolg, wenn es gelänge, die Wechselwirkung zwischen dem fremden, bedrohenden Draußen und dem bekannten schützenden Drinnen bei der Raumgestaltung zu berücksichtigen.

*Von den inneren Gegebenheiten sollen nur drei herausgegriffen werden: fehlender Minimalkonsens, langfristige Wirkung erzieherischer Maßnahmen und Hektik an der Schule.*

Zunächst sei der an vielen Schulen *fehlende Minimalkonsens* in Erziehungsfragen erwähnt und das sich daraufhin einstellende geringe Problembewußtsein gegenüber Erziehungsschwierigkeiten und Unterrichtsstörungen insgesamt. Erziehung braucht Richtpunkte, sowohl im zwischenmenschlichen Bereich als auch in der Sachauseinandersetzung. Ein fehlender Minimalkonsens in Erziehungsfragen stellt den dauerhaften Erfolg einzelner Erziehungsmaßnahmen in Frage. Verlässlichkeit, Verständnis, Ehrlichkeit, Einfühlungsvermögen, Vorbildlichkeit, gegenseitige Rücksichtnahme, Verantwortungsbereitschaft, Hilfsbereitschaft und Vertrauen – um nur einige Momente zu nennen – sollten auch heute noch für alle in der Schule Beteiligten gelten.

Eine weitere Behinderung der Erziehung in der Schule ist in der langen „Inkubationszeit“<sup>7</sup> erzieherischer Maßnahmen oder eines erzieherischen Verhältnisses zu sehen. Erfolg oder Mißerfolg zielstrebigter Erziehungsmaßnahmen lassen sich – wenn überhaupt – erst nach langer Zeit feststellen. Dann kann man rückblickend beurteilen, ob die verwendeten „Mittel“ und vor-gelebten Verhaltensweisen bei allen Kindern „richtig“ oder „falsch“ waren. Dabei ist man der Gefahr einer monokausalen Schlußfolgerung ausgesetzt. Eine Erfolgsgarantie kann auch bei einer Korrektur der erzieherischen Handlung nicht gegeben werden. Der pädagogisch nutzbare Er-

7 Unter „Inkubationszeit“ wird hier die Zeit verstanden, die verstreicht, bis eine erzieherische Maßnahme zu wirken beginnt.

kenntnisstand über den Menschen ist noch zu niedrig. Auch deshalb bleibt der Erfolg von Erziehungsbemühungen immer vage, unkalkulierbar und keiner Lernzielkontrolle unterziehbar.

Eine weitere Behinderung steter erzieherischer Beeinflussungen liegt unter anderem in der gegenwärtigen *Hektik an den Schulen*. Sie verleitet den Lehrer zu unpädagogischen Verhaltensweisen wie Ungeduld, Humor- und Lieblosigkeit, zu Mißtrauen gegenüber der Mitwelt und vielleicht sogar zu Hoffnungslosigkeit.

Unterrichtsstörungen werden also nicht nur durch Verhaltensweisen von Schülern ausgelöst, sondern auch durch Lehrer und Schule. Störend können auch ökologische Bedingungen sowie gesellschaftliche Mächte wirken.

## **2.3 Graduelle Unterschiede von Unterrichtsstörungen**

Die weitgefaßte Bedeutung des Begriffes „Unterrichtsstörung“ erfordert es, den Bereich der Störungen zu strukturieren, um ihn übersichtlicher zu machen. Dahinter steht die Überzeugung, daß es unterschiedliche Störungsgrade gibt, die als Einteilungskriterien herangezogen werden können.

### **2.3.1 Bagatellstörungen**

Zu den Bagatellstörungen zählen beispielsweise das „Vergessen“ von Hausaufgaben, weil diese vielleicht nicht gründlich genug vorbereitet wurden und somit den einzelnen Schüler überforderten; mangelnde Aufmerksamkeit, weil unter Umständen über eine zu lange Zeit eine angespannte Aufmerksamkeitshaltung gefordert wurde; gegenseitiges Necken der Schüler, weil die äußere Erscheinung gewisser Mitschüler leider zum Spott reizte; Albernheiten, weil der eine oder andere Schüler ausnahmsweise gut gelaunt und „übermütig“ war; „Frechheiten“ einiger Schüler, weil sie sich zum Beispiel „Zumutungen“ des Lehrers ausgesetzt vorkamen; „Schwätzen“ von Schülern, weil gerade in jenem Augenblick ein Anlaß zu einem spontanen Kommentar gegeben war.

*Hinter vielen dieser Bagatellstörungen stehen oft ganz natürliche Reaktionen junger Menschen.* Sie sind in kaum einem Fall bewußt initiiert, so daß der Lehrer die Störungen nicht als persönliche Beleidigung verstehen darf. Daher braucht er auch nicht „beleidigt“ zu reagieren. Vielmehr sollte er

sich bewußt machen, daß Kinder tatsächlich ein Recht darauf haben, Kinder zu sein, und das bedeutet – anders als der Lehrer – spontan reagieren zu dürfen. Bedenkt man, daß Schule Schonraum oder „Fohlenkoppel“ sein soll, dann wird der Lehrer diese Spontanäußerungen dem Entwicklungsstand der Kinder zurechnen; einen böswilligen Affront auf seine Person schließt er aus. Sollte er sie als „unausrottbar“ bezeichnen, dann muß er nach dem Verursacher fragen. Es ist sinnvoll, zunächst bei sich selbst nachzuforschen und den eigenen Beitrag zur kontinuierlichen Störung festzustellen.

Statt Belehrungen kann er durch Gesten und Mimik, durch persönliche Nähe und andere nonverbale Möglichkeiten ausdrücken, daß er die Störungen und die Störer bemerkt hat. Bei der Reflexion über die Bagatelle in der Schule wird der Lehrer vielleicht einsehen, daß Bert zum Beispiel durch die Hausaufgaben tatsächlich überfordert war; eigentlich hätte er sie besser vorbereiten müssen. Er wird vielleicht von seiner Frau gesagt bekommen, daß er von seinen Schülern zu viel Aufmerksamkeit verlangt. Er wird zugeben müssen, daß mancher Schüler tatsächlich belustigend wirkt. Es liegt nahe, das damit zusammenhängende Problem zum Thema einer Deutschstunde zu machen. Er wird sich vielleicht vornehmen, Albernheiten eines Schülers geduldig zu ertragen, womöglich mitzuschmunzeln oder dem Klassenkasper besondere Aufgaben zuzuweisen. Er wird „frechen“ Schülern bewußt höflich begegnen, er wird ihnen zeigen, daß er sie als Personen ernst nimmt. Schwätzer wird er häufiger in das „Unterrichtsgespräch“ einbeziehen oder mit ihnen in der Pause über störendes Verhalten sprechen.

Insgesamt ist festzustellen, daß Bagatellstörungen von dem gesamten Lehrerverhalten genauso tangiert werden wie von den Maßnahmen zur Behebung von ernsthaften Unterrichtsstörungen; denn wenn eine Beziehung im Strukturgeflecht des pädagogischen Feldes verändert wird, dann ist die gesamte Situation eine andere geworden.

### 2.3.2 Indirekte und direkte ernsthafte Störungen des Unterrichts

Ernsthafte Störungen sind komplex. Sie sind vielschichtig von anderen Störungen überlagert oder durchdrungen. Bei ihnen fällt es schwer, einen einzigen Störfaktor zu entdecken. Ihre Behebung muß reiflich überlegt und begründet werden.

*Indirekte Störungen verschlechtern das Klima im Schulhaus insgesamt. Es*

kommt zu Frontstellungen, zu Etikettierungen, emotionalen Überreaktionen, unbeabsichtigten Thematisierungen von Vorfällen und unnötigen Unterbrechungen des Unterrichts, zum Beispiel durch den Schulleiter, der einen „Flegel“ sprechen möchte. Indirekte Störungen lassen sich in drei Gruppen einteilen.

*Gruppe I:* Gestörte Beziehungen zu dem Schulhauspersonal. Hierzu zählen „Racheakte“ von Schülern am Hausmeister. Sie treten vielfach aufgrund seiner autoritären, gänzlich unpädagogischen Allüren gegenüber Schülern auf, zum Beispiel mutwilliges Verstopfen von Toiletten, Umkippen von Abfalleimern, Beschädigungen von Einrichtungsgegenständen wie Kleiderhaken, Schranktüren, Zimmerwänden, Toilettengegenständen u. a. m. Kinder sind diesbezüglich sehr erfinderisch.

*Gruppe II:* Störungen im normierten Schulbereich, zum Beispiel Verstöße gegen die allgemeine Schulordnung, gegen anonyme Hausordnungen und generelles Mißtrauen gegenüber der Schule als unpersönliche Institution.

*Gruppe III:* Störungen im außerschulischen Bereich, zum Beispiel Überfälle auf schwächere Schüler, Belästigungen von Erwachsenen, gesundheits-schädigendes Imponiergehabe von Schülern beim Umgang mit Alkohol, Nikotin und Drogen sowie Herumstreunen.

*Direkte Unterrichtsstörungen belasten das Lehrer-Schüler-Verhältnis.* Sie finden statt im Arbeitsbereich in der Form von Faulheit, Überforderung, Strebertum und Verstöße gegen Regeln u. a. m.; im zwischenmenschlichen Bereich der Schüler, als Gehässigkeiten untereinander, Jähzorn, Stehlen usw. Sie treten aber auch auf in den Lehrer-Schüler-Beziehungen, zum Beispiel wenn der Lehrer abgelehnt wird, wenn seine Anweisungen nicht befolgt werden und wenn er angelogen wird.

### 2.3.3 Unbehebbar Störungen

Der Lehrer muß sich darüber im klaren sein, daß es durchaus Störungen gibt, die er mit seinen ihm verfügbaren Maßnahmen nicht beheben kann. Die Ursachen dieser Störungen liegen vorwiegend in der Anlage der Kinder und ihrer Um- und Mitwelt.

Der Lehrer benötigt in diesen Fällen den Beistand von ausgebildeten Fachleuten, wie zum Beispiel den Schulpsychologen oder den Beratungslehrer. Gelegentlich wird sich die Behandlung des Kindes durch einen Therapeuten nicht umgehen lassen. Meistens jedoch wird nichts unternommen. Man wundert sich höchstens, daß man an den Schüler nicht mehr „herankommt“ und resigniert. Diese unpädagogische Einstellung muß geändert werden.

### 2.3.4 Unvermeidbare Störungen

Wer den Blick auf die Schulwirklichkeit nicht getrübt hat, der wird feststellen müssen, daß sich die schulische Gesamtsituation kurzfristig nicht ändern wird. Er muß also mit den festgestellten Ursachen von Störungen auf lange Sicht leben. Daher tut er gut daran, sich und die Schüler zum Beispiel auf diese unvermeidbaren Störungen einzustellen. Es läßt sich nicht vermeiden, daß der Schulalltag eingeteilt ist; daß Normen erfüllt und Forderungen gestellt werden müssen; daß Lehrer Fehler machen und daß mitunter der Unterricht auch langweilig ist. Es wäre unrealistisch, gegen unvermeidbare Störungen anrennen zu wollen. Viel pragmatischer ist es, sich auf die Behebung von vermeidbaren Störungen zu konzentrieren. In diesem Bereich gibt es – wie die Beispiele zeigen – für Lehrer und Schüler genügend Möglichkeiten, sich zu engagieren.

### 3 Der Diskussionsstand zum Thema „Unterrichtsstörungen“

Am Thema „Unterrichtsstörungen“ kann verdeutlicht werden, daß dieser Begriff in der Literatur kaum diskutiert wird (vgl. WINKEL, 1976; LOHMANN/MINSEL, 1978). Das oben definierte Verständnis von Unterrichtsstörungen erfordert es daher, Literatur aus Bereichen wie Erziehungsschwierigkeiten, abweichendes Verhalten und Konflikt sowie aus dem Gebiet des Lehrer-Schüler-Verhältnisses auszuwählen.

*Bis in die siebziger Jahre herrschte die Diskussion über pädagogische Maßnahmen, die sogenannten Erziehungsmittel, vor.* Verschiedenste Erziehungsmittel wurden dargestellt, begründet, analysiert und kritisiert. Vorteilhaft war der offenkundige Bezug der diskutierten Mittel zu Zielen der Erziehung; besonders nachhaltig wirkte das Buch „Erziehungsmittel“ von E. E. GEISLER (4. Auflage, 1973). Die Veröffentlichungen wollten dem Lehrer vorrangig seine ihm verfügbaren pädagogischen Mittel – das „Was ist zu tun?“ – nahebringen. Im stillschweigenden Vertrauen auf die erzieherische Geschicklichkeit des Lehrers überantwortete man ihm das „Wie ist es zu tun?“, die Methode der Anwendung von Erziehungsmitteln. Die Kluft zwischen dem Was und dem Wie konnte nicht geschlossen werden.

#### 3.1 Literatur zum Thema „Unterrichtsstörungen“

Die zahlreichen Veröffentlichungen, die sich dem Thema Unterrichtsstörungen subsumieren lassen, legen Schwerpunkte auf Monographien, Methoden und unterrichtliche Aufbereitung.

*Erster Schwerpunkt: In Monographien werden Unterrichtsstörungen sowohl schulartenspezifisch als auch übergreifend erörtert.*

Bei den Monographien zum Thema Unterrichtsstörungen seien vorrangig neuere Veröffentlichungen herangezogen: W. POTTHOFF/A. WOLF (2. Auflage 1976), M. DEUTSCH (1976), M. ATZESBERGER/H. FREY (1978), W. BÄRSCH (1978) und J. LOHMANN/B. MINSEL (1978).

Allgemeine Auffälligkeiten seien hervorgehoben:

- a) Positiv ist zu bemerken, daß sich die meisten Verfasser um eine klare Abgrenzung der verwendeten Schwerpunkte wie Erziehungsschwierigkeiten, Verhaltensstörungen, Konflikt u. a. m. bemühen. Positiv ist ferner die Absicht, ein breites Leserspektrum umfassend zu informieren.
- b) Negativ ist, daß der Aspekt des „gebildeten Laien“ (W. FLITNER) häufig übersehen wird. Für den Laien wird zu viel Information auf zu wenig Raum angeboten, so daß mit den vielen Andeutungen und zu kurzen Hinweisen nur der etwas anfangen kann, der die Originalliteratur kennt.
- c) Insgesamt gesehen sind die Abhandlungen für den Lehrer zu fachspezifisch. Zuviel Raum wird gebraucht für theoretische Grundlegungen. Zuwenig Platz steht für die Konzentration auf den schulischen Bereich zur Verfügung. Insgesamt vermißt man Anleitungen, die den Transfer in die Schule erleichtern könnten.
- d) Der Trend scheint zu schulartenspezifischen Beiträgen zu gehen. Man hat anscheinend die Notwendigkeit erkannt, dem Praktiker bereichsspezifische Hilfen anzubieten. So entstehen Bücher, die sich mit Schwierigkeiten in der Berufsschule beschäftigen (z. B. K.-J. KLUGE/H.-J. KORNBLUM [1978]). Der ohnehin reich differenzierte Büchermarkt im sonderpädagogischen Bereich wird durch Veröffentlichungen im Bereich der Heimerziehung erweitert (z. B. H. KUPFFER [Hrsg.], 1978).
- e) Neben der Betonung des Verhaltensbegriffes erscheinen Veröffentlichungen, die Wert auf eine gründliche Analyse von Störsituationen legen. W. BÄRSCH (1978) analysiert die Störsituation mit Hilfe des individualpsychologischen, sozialpsychologischen, kommunikationstheoretischen, lerntheoretischen, soziologischen und didaktischen Ansatzes. Anschließend stellt er Verfahren zur Konfliktregelung vor, die sich an der Verhaltensmodifikation orientieren.
- f) Ein erster notwendiger Überblick über verschiedene Ansätze zur Verminderung von Schulschwierigkeiten und zur pädagogischen Interaktion findet sich bei H. J. APEL/Ch. SCHWARZER (1978).
- g) Das Interesse von Medizinern am Schulkind drückt sich jetzt auch verstärkt in Veröffentlichungen aus: z. B. K. NITSCH (1976) und E. PERES (1978).
- h) Zusehends wird auch das Bild des schlechten, des guten und des unbeliebten Schülers zu erhellen versucht, z. B. E. HÖHN, 7. Auflage (1976), E. SCHÄFER (1971, 1975), H. PETILLON (1978).

Insgesamt zeichnet sich der Trend ab, einzelne Schülertypen zu analysieren, den Überblick über die mannigfaltigen Ansätze und Konzeptionen zu bewahren und pädagogische Fragen auch von Medizinern beantwortet zu bekommen.

*Zweiter Schwerpunkt: Vorwiegend werden Methoden zur Behebung von Unterrichtsstörungen popularisiert.*

Veröffentlichungen, die sich um eine Verbreitung der *Verhaltensmodifikation* (oft synonym für „Verhaltenstherapie“) bemühen, enthalten vielfältige Aussagen über angemessenes, theoretisch begründetes, theorieimmanentes Lehrerverhalten und Hinweise zur Anwendung der Verhaltensmodifikation im pädagogischen Bereich (E. PERLWITZ [Hrsg.], 1978). Die Dominanz der Auseinandersetzung mit verhaltenstherapeutischen Techniken fällt auf: U. MEES/H. SELG (1977), A. WEINGARTEN/S. WILLMS (1978). Der Trend in der Theoriediskussion scheint auf eine starke Berücksichtigung des Bewußtseins zu zielen (E. JAEGGI, 1979).

Die zunehmende Ausdifferenzierung und die stete Verfeinerung der methodischen Schritte kann nicht über die Fragwürdigkeit des ursprünglichen Ansatzes hinwegtäuschen. Einen Überblick über systematische Verhaltensänderung geben R. K. SCHWITZGEBEL/D. A. KOLB (1978). Es bleiben Zweifel bestehen, ob menschliches Denken und menschliches Lernen tatsächlich mit behavioristischer Theorie überzeugend und umfassend genug erklärt und beschrieben werden können.

Zahlreiche Veröffentlichungen zum Problem der Unterrichtsstörungen zielen auf die Anwendung der Verhaltensmodifikation in der Schule (z. B. V. KUHLEN, 1974; H. J. KERN, 1974; P. IMMISCH/L. RÖSSNER, 1975; W. BELSCHNER/M. HOFFMANN/F. SCHOTT/Ch. SCHULZE [Hrsg.], 1975; D. H. ROST/P. GRUNOW/D. OECHSLE [Hrsg.], 1975; W. SCHOLZ [Hrsg.], 1977; J. GRELL, 1978; S. SCHMIDTCHEN, 1978; H. KUPFFER [Hrsg.], 1978).

In der Tat ist das Bestechende an der Verhaltensmodifikation die einfache Anwendung. Man übersieht jedoch vielfach die damit in Kauf genommenen Nachteile:

- a) Ein naturwissenschaftlich ausgerichtetes Vokabular erweckt bei Pädagogen falsche Erwartungen im Blick auf Kalkulierbarkeit, Exaktheit und Überprüfbarkeit.
- b) Die Voraussetzung, Techniken der Verhaltensmodifikation kontinuierlich anzuwenden und Lerngesetze stets einzuhalten, kann in der Schule nicht eingelöst werden. Die Empfehlung, einen Psychologen als ständigen Betreuer des Lehrers einzustellen, bedeutet, den Blick für Möglichkeiten und Grenzen von Schule verloren zu haben.
- c) Die Vorgehensweisen der Verhaltensmodifikation sind vielfach nicht neu. Verstärkung oder Bekräftigung bezeichnete man pädagogisch als Lob oder mit SCHLEIERMACHER (1826) (2. Aufl. 1966, 98–149) als „unterstützende Tätigkeit“ des Lehrers<sup>1</sup>.
- d) Es besteht die Gefahr, daß auf dem Umweg über die Verhaltensmodifi-

kation ein rigides Sanktionssystem in die Schule unter dem Deckmantel naturwissenschaftlicher Exaktheit einzieht.

e) Die Gefahr der Manipulation der Schüler ist sehr groß (vgl. KÜNZEL 1976; LEONHARD, 1978).

f) Der Mensch wird nicht mehr als vollwertiges Wesen gesehen, sondern vorwiegend als Reiz-Reaktions-Schema. Er ist auf seine biologische Existenz reduziert.

Vertreter der Verhaltensmodifikation bemühen sich, die pädagogische Wirksamkeit auch bei Einzelthemen nachzuweisen (z. B. W. WENDLANDT, 1977) und befürworten ihren Einsatz in der Schule bei der Erziehung geistig behinderter Kinder (z. B. P. GOTTWALD/W. REDLIN, 1972), bei Ängsten (z. B. P. IMMISCH/L. RÜSSNER, 1975; S. RACHMAN, 1972), bei Schulschwierigkeiten (E. PERLWITZ [Hrsg.], 1978; N. HAVERS, 1978), bei Anleitungen von Eltern (B. MINSSEL/M. PERREZ/H. WIMMER, 1974) und zur Selbststeuerung (E. PERLWITZ, 1978). Dahinter steckt ein Absolutheitsanspruch, der so in der Schule sicherlich nicht eingelöst werden kann, am wenigsten in der allgemeinbildenden Schule. Zweifellos mag in dem einen oder anderen Fall mit Hilfe einer Technik der Verhaltensmodifikation eine Unterrichtsstörung behoben werden<sup>2</sup>. Generelle Aussagen von Pädagogen über legitime Wirkungsbereiche der Verhaltensmodifikation gibt es aber noch nicht.

So bleibt es dem pädagogischen Gespür des Lehrers überlassen, ob er in einer Störsituation Techniken der Verhaltensmodifikation anwendet oder nicht.

---

1 Der einzelne Lehrer kann sich verschiedene Elemente aus zahlreichen Therapien aneignen. Sie können vielleicht sogar sein pädagogisches Verhalten oder Handeln positiv beeinflussen. Bei kritischer Prüfung dieser Ratschläge wird er aber feststellen, daß viele davon letztlich altbewährte pädagogische Grundsätze darstellen oder auf sie zurückgeführt werden können. Ein Beispiel soll für viele stehen: Der Lehrer erfährt aus der Literatur zur Verhaltensmodifikation, daß einem häufig unerwünschten Verhalten erfolgreich entgegengewirkt werden kann, wenn man Extinktion und positive Verstärkung gleichzeitig anwendet. „Wird nämlich eine Verhaltensweise verstärkt, die mit der unerwünschten unvereinbar (incompatible) ist, so wird sich die Auftretenswahrscheinlichkeit der letzteren verringern.“ (W. MUTZECK, in: R. SEISS [Hrsg.], 1976, S. 180.) Erfolgreiche Lösungen werden wie folgt beschrieben: „Dem häufig stehenden Kind übergab man die Verwaltung der Klassenkasse und lobte es oft für seine gewissenhafte Buchführung. Aggressive Kinder verstärkte man für gelegentliche Hilfsbereitschaft, Teilen, freundschaftliches Gespräch und Partnerarbeit.“ (N. HAVERS, 1978, S. 198.)

2 Vgl. N. HAVERS, 1978, S. 166 f. – Der Beitrag der Verhaltensmodifikation wird bei I. WAGNER (1976) zum Beispiel dadurch belegt, daß es ihr gelingt, die vorschnellen Urteile bei impulsiven Kindern zu verzögern, also die Reaktionszeit dieser Kinder durch Verhaltenstraining zu verlängern. Lern- und Leistungsstörungen zu verringern ist das Anliegen von Helgard STROBEL (1975). An zwei Fallstudien werden die positiven Wirkungen aufgezeigt. Aber: All dies sind Beiträge von Spezialisten, was nun mal der Lehrer nicht ist; die Ergebnisse sind im „therapeutischen Milieu“ zustande gekommen, das die Schule wiederum nicht sein kann.

Die *nicht-direktive Therapieform* ist nach Aussagen von Vertretern dieser Richtung vor allem dann angebracht, wenn es sich um neurotisch gestörte Kinder, Jugendliche und Erwachsene handelt (vgl. MARTIN, 1978, 159). Bei ihrer Anwendung muß sie den spezifisch schulischen Raum berücksichtigen. Sie muß an Normen, Werte und Traditionen des Lehrers in der Gruppe und in der Schule angepaßt werden. Ein Therapeut, der darauf nicht eingeht, muß seine Kinder in eine große Unsicherheit stürzen, weil sie bei ihm etwas dürfen, was ihnen der Lehrer versagen muß<sup>3</sup>.

Auch hier muß der Bereich des legitimen Einsatzes erst noch genau untersucht werden. Wie man einen absoluten Anspruch nicht-direktiver Psychotherapie in der Schule zurückweisen muß, sollte auch die rigorose Ablehnung zunächst kritisch geprüft werden (vgl. MARTIN, 1978, 159).

Die *tiefenpsychologischen Therapieformen* werden vor allem bei neurotisch gestörten Kindern angewandt. Vorausgesetzt ist, daß die gestörten Schüler eine normale Intelligenz haben. Das Verdienst tiefenpsychologischer Therapieformen für die Schule liegt vor allem in folgendem:

a) Das Augenmerk des Lehrers wird auf die frühkindliche Entwicklung des Kindes gelenkt.

b) Die Verdeutlichung der Gefahr, daß der Lehrer im Umgang mit den Kindern verdrängte Konflikte aus seiner eigenen Kindheit reaktiviert und dadurch die Stimmungslage des einzelnen Schülers beeinflussen kann; stellvertretend seien die Namen FÜRSTENAU und SCHRAML genannt.

c) Die Notwendigkeit des Erstellens von Anamnesen wird erkannt. Das führt zu einer überlegten Beurteilung, zu einer zögernden Etikettierung eines Verhaltens so lange man noch keine ursächlichen Zusammenhänge erkennen kann.

d) Einige Relikte tiefenpsychologischer Therapien sind in manchen Schulen fest verankert: Fingermalen, Matschraum, Abreaktionsraum, Szenokasten. Fragwürdig sind sie in der praktischen Anwendung insofern, als sie keine pädagogische Qualität angenommen haben (vgl. MARTIN, 1978, 158 f.).

Trotz dieser Vorzüge tiefenpsychologischer Therapieformen darf der Lehrer nicht übersehen, daß er aufgrund seiner Ausbildung tiefenpsychologische Therapien nicht durchführen kann. Die Vorschläge, zum Beispiel von A. DÜHRSEN (1967), H. ZULLIGER (1963) und F. REDL (1974) belegen dies

3 In diesem Zusammenhang müssen R. und A.-M. TAUSCH (8. Auflage, 1977) genannt werden, die sich in Deutschland nach wie vor um eine weitere Verbreitung der nicht-direktiven Methode C. R. ROGERS' bemühen. Außerdem sollten die Bemühungen von R. C. COHN (2. Aufl., 1976) nicht übersehen werden, die themenzentrierte Interaktionsmethode zu popularisieren.

eindeutig: Sie sind zwar sehr präzise, im Schulalltag jedoch nur von einigen wenigen engagierten, sensibilisierten Lehrern durchzuführen. Ihnen jedoch prophezeit H. JUNKER (1976, S. 153 f.) psychosomatische Erkrankungen, frühe Resignation oder ein anderes Studium, entweder Psychologie oder Sozialpädagogik.

Gleichwohl wird versucht, tiefenpsychologische Erkenntnisse für die Unterrichtsarbeit fruchtbar zu machen. (P. M. PFLÜGER [Hrsg.], 1977). Darin sind besonders die Beiträge von G. LOOS zum Musikunterricht und von D. STOODT zum Religionsunterricht zu beachten.

Um unterrichtliche Relevanz bemüht sich auch W. NEIDHARDT (1977). Er will vom psychoanalytischen Verstehen der Unterrichtssituation zum pädagogischen Handeln in der Schulpraxis gelangen.

*Individualpsychologische Therapieformen* stellen sich nach A. ADLER den Aufgaben der Intelligenzentfaltung, des Aufbaues kognitiver Strukturen, der Interessenentfaltung, der Entfaltung des Verbalisierens, der Stärkung des Durchhaltevermögens. Auch hier wird ein umfassender Anspruch erhoben (vgl. DREIKURS, 1967; DREIKURS/GRUNWALD/PEPPER, 1976; DREIKURS/GREY, 3. Aufl. 1978).

Die psychologischen Grundannahmen münden bei R. DREIKURS in die Forderung nach mehr Demokratie im Klassenzimmer. Damit ist ein umfangreiches Reformprogramm angesprochen. Die Maßnahmen werden aus einem starren Schema abgeleitet. Sie werden gewählt, nachdem der Zweck einer Handlung – vorrangig sind es Aufmerksamkeit, Macht, Rache und Zurschaustellung der eigenen Unzulänglichkeit – vom Lehrer verstanden, erforscht, erfahren oder hineininterpretiert worden ist.

Individualpsychologische Therapieformen sind dann angezeigt, wenn es um neurotisch gestörte, hirngeschädigte frühkindlich vernachlässigte und verwaahlte Kinder geht. A. AICHORN (1925) hat darüber geschrieben und davon berichtet. In sogenannten Normalschulen wird man als Lehrer vorwiegend mit verwaahlten Kindern zu tun haben, weniger mit hirngeschädigten und neurotisch gestörten Kindern. Dabei kann man sich einige Grundsätze über das Gespräch und über das Spiel aneignen, so daß man sich in die Lage versetzt fühlt, auf individualpsychologischer Grundlage zu helfen.

Einen differenzierten Überblick über die wesentlichsten Grundannahmen der drei Hauptrichtungen der Psychologie vermittelt L. J. PONGRATZ (2. Auflage 1975).

Neben psychologischen Methoden und Therapieformen werden auch *sozialpädagogische Methoden* zunehmend mehr in den Schulbereich zu veran-

kern versucht. G. MELZER (1976) setzt sich mit schwierigen Kindern in der Schule auseinander und empfiehlt vor allem die Methode von E. HEIMLER. Auf soziologischer Basis sind die Beiträge von D. ULICH (1976) und H. J. KAISER (1977) zu nennen.

Viele Lehrer gestehen ein, daß sie bei grundsätzlich pädagogischen Problemen außerstande sind, sie mit pädagogischen Mitteln zu lösen. In „Therapien“ glauben sie geeignete Hilfen zu finden. Aber diese gehen „von einem therapeutischen Denken aus und stellen somit eine Verkürzung und Beschneidung pädagogischen Denkens dar. Sie gliedern einiges von dem aus, was Inhalt und Wesen der Erziehung ist und verstümmeln damit die Erzieher-Kind-Beziehung.“ Dieser Feststellung von K.-R. MARTIN (1978, S. 164) kann man als Pädagoge nur zustimmen.

Nach wie vor bleibt es dem Lehrer nicht erspart, sich nach *pädagogischen Methoden* umzusehen. W. POTTHOFF/A. WOLF (2. Auflage 1976) setzen sich mit dem pädagogischen Konflikt auseinander. Dazu stellen sie psychologische Konfliktlösungsmodelle und einen Überblick über zwölf Konfliktarten und ihre Lösungsmöglichkeiten vor. Der Kern ihres Beitrages besteht in dem sogenannten Situationsdreieck, mit dessen Hilfe jede Situation analysiert werden kann. Aus den Analyseergebnissen lassen sich angemessene Maßnahmen des Lehrers ableiten. Hier wird zu Recht der Nachdruck auf das Verständnis einer Situation gelegt.

Um „Verhaltenssicherheit“ geht es N. RÜCKRIEM (1975). Seine Vorschläge zur Lösung von Konflikten sind nicht immer praxisnah oder erfolgversprechend, geschweige denn neu. H. BARTNITZKY (2. Auflage 1976) schlägt sozialdidaktische Konfliktspiele vor. Ähnlich wie bei Rollenspielen eignen sich Schüler auf dem Weg über die spielerische Darstellung Kompetenzen an, die es ihnen erlauben, in Ernstsituationen flexibel zu reagieren. Ihr Konfliktlösungsrepertoire wird vergrößert. Die mit zahlreichen praktischen Beispielen versehene Veröffentlichung enthält praxisnahe Anregungen, die sich vorrangig im Sozialkundeunterricht eignen. Wenngleich auch das Konfliktspiel während der Einübungsphase sehr viel Zeit kostet, sollte es zumindest erprobt werden. Sicherlich läßt es sich nicht auf allen Schülerjahrgangsstufen organisieren.

Die geringe Ausbeute der Literatur an pädagogischen Methoden macht Lehrer bescheiden. Er wird den Grund für eine gediegene Erziehung legen. Er wird wieder zunächst auf „Grundfertigkeiten“ (ASMUSSEN, in K.-R. MARTIN, S. 162) zurückgreifen, die gerade bei sogenannten Normalschülern zu entwickeln sind: Gedächtnis, Reaktion, Geschicklichkeit (Feinmotorik), Bewegung (Grobmotorik), Konzentration, Ausdauer, Beobachtung, Kontakt, Anpassung, Sozialverhalten, Erkennen von Gefahren, richtiges

Einschätzen von Situationen, Empfindungen für die emotionale Atmosphäre u. a. m.

Vielleicht befragt der Lehrer auch einmal wieder große Pädagogen der Vergangenheit, wie sie Konflikte lösten. Es bleibt dem Lehrer gegenwärtig keine andere Wahl, als zu „einheimischen“ Hilfen zurückzukehren.

*Dritter Schwerpunkt: Von unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen und wissenschaftstheoretischen Standorten werden Maßnahmen vorgeschlagen.*

Einem *integrativen Aspekt* lassen sich die Veröffentlichungen von A. PIKAS (1974) und von R. RIEDLER (1974; 1976) zuordnen. A. PIKAS wendet sich an Sekundarschüler und strebt nach einer rationalen Konfliktlösung, deren Schritte psychologisch abgesichert und leicht verständlich formuliert sind. R. RIEDLER stellt Beispiele einmal aus Lehrer- und dann aus Schülersicht vor. Er läßt Experten dazu Stellung nehmen. Die Nähe zur Praxis, insbesondere im Hinblick auf die Bewertung der Situation, weniger hinsichtlich der Maßnahmen, ist besonders groß.

*Als Trend fällt die intensive Auseinandersetzung mit empirischen Befunden auf.* Dies gilt für alle Veröffentlichungen. So sucht N. HAVERS (1978) belegbare Aussagen über Erziehungsschwierigkeiten zu machen, so werden psychologische Untersuchungsergebnisse zu den Konfliktspielen von W. DORNETTE/H. B. PULKOWSKI (1974) zusammengetragen und mit dem Anspruch auf abgesicherte Ergebnisse stellt J. S. KOUNIN (dt. 1976) Techniken der Klassenführung vor. Schließlich setzt sich H. CHRISTMANN (1978) mit Bestandsaufnahme, empirischer Analyse und bedingenden Faktoren des Moggelns in der Schule auseinander.

Die an diese Untersuchungen geknüpften praktischen Vorschläge sind miteinander recht brauchbar. Dies gilt insbesondere für die Vorschläge J. S. KOUNINS. Seine These gipfelt in der Überzeugung, daß es möglich ist, ohne zu strafen in der Klasse Disziplin zu halten. Voraussetzung ist, daß der Lehrer a) zu erkennen gibt, daß er über alle Vorgänge im Klassenzimmer im Bilde ist (Allgegenwärtigkeit); b) daß er sich gleichzeitig um zwei Vorgänge kümmern kann (Überlappung) oder daß er die Fähigkeit zu distributiver Aufmerksamkeit besitzt; c) daß er nur zusammenhängende Fragen stellt, das Thema nicht zu häufig wechselt und Unvermitteltheiten vermeidet; d) schließlich muß er für abwechslungsreiches Lernen bei der Stillarbeit der Schüler sorgen.

*Neben dem Trend nach zunehmender empirischer Absicherung pädagogischen Handelns wird der Wunsch vieler Lehrer nach mehr Fallbeispielen aus dem schulischen Alltag in bescheidenem aber zunehmendem Ausmaße be-*

rücksichtigt. Die Fälle dienen bis jetzt noch lediglich als skizzenhafter Hintergrund für Maßnahmen- oder Strategievorschläge. Die Bezeichnung „kasuistische Literatur“ verdienen diese Veröffentlichungen nicht. Die Klage A. FLITNERS und H. SCHEUERLS (1967, 10), es gäbe in der pädagogischen Literatur kaum eine kasuistische Literatur, ist auch zwölf Jahre später noch berechtigt. K. H. GÜNTHER sieht die Problemlage ähnlich, wenn er feststellt, daß „Kasuistik“ den einschlägigen Handbüchern und Lexika zufolge „kein allgemein anerkannter Begriff der pädagogischen Fachsprache“ ist, und daß es „eine Diskussion darüber (. . .) auch nur in ersten Ansätzen“ gibt (GÜNTHER, 1978, 165, Anm. 4; – vgl. auch BINNEBERG, 1979). Gleichwohl muß man die bescheidenen Zunahmen an kasuistischer Literatur positiv würdigen. Hier sind zu nennen: E. ZÜGHART (1961); H. TRAPMANN u. a. (1970); U. KELLER/G. NEUMANN (1972); W. MEMMERT (1973); A. FUSS/W. BÄRSCH (1973); POTTHOFF/A. WOLF (1975); P. GASSER (1975); H. STROBEL (1975); R. RUTHE (1975); R. RIEDLER (1974; 1976); R. WINKEL (1976); G. BECKER u. a. (1976); T. GORDON (1977); A. WEINGARTEN/S. WILLMS (1978); W. BÄRSCH (1978).

Die in den Beispielen erwähnten Hinweise zur Behebung der Störungen überfordern den Durchschnittslehrer in der Durchschnittssituation. Dies mag dazu beitragen, daß die Integration der empfohlenen Spezialmaßnahmen in den alltäglichen Unterrichtsverlauf Praktikern nur schwerlich gelingen kann. Darunter leidet zweifellos die Effektivität von Veröffentlichungen: auch die Theorie braucht das „feedback“ durch die Praxis.

*Die Transfer-Problematik wird noch dadurch erschwert, daß die Genese von schwierigen Fällen – wenn überhaupt – vielfach zu kurz behandelt wird.* Die dargestellten Fälle treten in der Schulwirklichkeit keineswegs isoliert auf. Hinzu kommt, daß die empfohlenen Spezialmaßnahmen zum einen jedem Lehrer verfügbar sein und zum anderen in großer Anzahl genannt werden müssen. Eine große Wirkungsbreite kann mit Hilfe zahlreicher, sich gegenseitig stützender Maßnahmen erreicht werden. Dadurch können übersehene oder bewußt übergangene Störungselemente mit erfaßt werden.

*Praktiker wünschen sich Fallbeschreibungen, die neben Spezialmaßnahmen auch langfristig wirkende Vorschläge enthalten.* Langfristig wirkende Maßnahmen des Lehrers helfen mit, Rückfälle in den Lehrer-Schüler-Beziehungen zu vermeiden und verringern damit das Risiko neuer Störungen. Sie müßten vom Lehrer möglichst schnell erlernbar und berufsspezifisch sein. Fachfremde Maßnahmenvorschläge – wie psychotherapeutische Gesprächsführung, diagnostische Tests, verhaltenstherapeutische Techniken usw. – sind zwar interessant, aber in der Schulpraxis genauso wenig hilfreich wie die wirklichkeitsfremden Handlungsempfehlungen, mit Erziehungsberatungsstellen zusammenzuarbeiten, Schulpsychologen zu konsultieren und

Beratungslehrer einzuschalten. Vielfach ist die Erziehungsberatungsstelle überlaufen, der Schulpsychologe ist nicht vorhanden, und der Beratungslehrer sitzt im Gymnasium und betreibt vorrangig Schullaufbahnberatung.

*Außerdem fällt bei einer kritischen Durchsicht der Literatur auf, daß zu wenig auf den Beziehungsaspekt zwischen Lehrer, Schülern, Eltern und gesellschaftlichen Mächten eingegangen wird.* Eine Ausnahme stellt H. JUNKER (1976) dar. Er beschreibt in seinem Buch die Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern aus tiefenpsychologischer Sicht, enthält sich jedoch konkreter, im Schulalltag anwendbarer Hinweise für Gestaltungsmöglichkeiten der Lehrer-Schüler-Beziehungen.

*Vierter Schwerpunkt: Einzelne Ursachen von Störungen wie Aggression, Angst, Faulheit und Gewalt werden methodisch-didaktisch bearbeitet.*

Verstärkt setzt der Trend ein, Störungen und ihre Ursachen unterrichtlich zu bearbeiten. Hierzu werden Stundenbilder entworfen. D. ULLMANN u. a. (1974) bietet unter anderem zwei Unterrichtsmodelle an: „Das Problem der Aggression“ (S. 33–87) und „Aggression und Schule“ (S. 87–136). Diese Beiträge sind zum Thema Friedenserziehung zweifellos wert, gelesen zu werden.

E. MEYER (1978) möchte helfen, das Thema „Angst“ in der Schule zu bewältigen. Zu diesem Zweck werden Beispiele aus der Primarstufe, der Orientierungsstufe, der Sekundarstufe I und II vorgestellt.

J. ESSER (1978) stellt umfangreiches Material zur *Gewaltaufklärung* in der Schule zur Verfügung, das im Rahmen politischer Bildung, im Religions- und Deutschunterricht eingesetzt werden kann.

K. U. NEULINGER (1978) zeigt an zwei Unterrichtsvorbereitungen die Möglichkeit auf, wie sich der Lehrer auf zu erwartende Konflikte vorbereiten kann. Er weist an störenden Einzelsituationen die Notwendigkeit einer unterrichtlichen Verarbeitung von Konflikten im Rahmen eines „konfliktorientierten Unterrichts“ (S. 90) nach.

All diese Vorschläge mögen nützlich sein. Allerdings ist zu fragen, wann das eine oder andere Beispiel in der Schule tatsächlich eingesetzt oder durchgespielt werden kann. Diese Tendenz führt letztlich zu einer weiteren Aufblähung des Lernstoffes für die Schüler. Es erfordert vom Lehrer den Mut, andere Stoffe kürzer zu behandeln.

Eigentlich dürfte an dieser Entwicklung keiner interessiert sein: Die Kinder haben zusätzlichen Stoff zu verarbeiten, die Fachvertreter müssen um eine Deputatskürzung für ihr Fach fürchten, die Lehrer müssen sich in neue Themen einarbeiten, die Eltern werden unter Umständen mit Problemen belastet, auf die sie nicht vorbereitet sind.

Und dennoch muß dieser Trend aus pädagogischen Überlegungen heraus begrüßt werden: Damit hat die Schule eine Möglichkeit, auf „einheimische“ Weise und mit Aussicht auf Erfolg, Störungen zu begegnen. Der Lehrer kann sich den Mut holen, sogenannte Füllstoffe aus dem Lehrplan „orientierend“ durchzunehmen; die Kinder haben Gelegenheit, über sie bedrängende Probleme unterrichtlich wertvoll zu diskutieren; Eltern haben die Möglichkeit, an Elternabenden über pädagogisch relevante Themen mit dem Lehrer zu sprechen.

Zusammenschau:

*Gegenwärtig wird vorrangig methodisch diskutiert.* Man setzt sich mit möglichen und unmöglichen Wegen in der Erziehung auseinander. Das WIE steht im Mittelpunkt, vielfach in der Absicht, die Schwächen der vorausgegangenen Diskussion um die Mittel der Erziehung auszumerzen. Ein Blick in die Praxis zeigt, daß Lehrer konkrete Hilfen suchen, daß sie Handlungsanweisungen brauchen. Schon jetzt kann man auf eine gefährliche Einseitigkeit in der Behandlung der Thematik hinweisen: Die Betonung des „Wie ist es zu tun?“ – also die Methode – und die bewußte Absetzung von dem „Was ist zu tun?“ – also die Erziehungsmittel und -maßnahmen – kann zu einem Methodenkult werden, der dem Lehrer den Blick auf die Erziehungsziele, auf das Wozu, trübt. So ist ein Ergebnis der gegenwärtigen Auseinandersetzung zu dem Thema Unterrichtsstörungen bereits jetzt prognostizierbar: Auch die einseitige Diskussion um das Wie hilft dem Lehrer bei der Lösung seiner Alltagsprobleme kaum. Es fehlen Veröffentlichungen, die sich sowohl um die Erziehungsziele und die Erziehungsmittel als auch um die Anwendungsmöglichkeiten kümmern.

*Die Problematik der Unterrichtsstörungen sollte ferner stärker als bisher unter erziehungswissenschaftlichem Aspekt pädagogisch gesehen werden.* Dies muß um so nachdrücklicher gefordert werden, als man zu Recht von der pädagogischen Theorie Hilfen für die alltägliche Schulpraxis erwarten kann. Aus dieser Sicht ist es unumgänglich, neben Ursachen, Erscheinungsweisen, Häufigkeiten des Auftretens von Störungen, Klassifikationen, diagnostischen Möglichkeiten und therapeutischen Maßnahmen auch den pädagogischen Bezugsrahmen – und dazu gehört das Lehrer-Schüler-Verhältnis – mitzubeleuchten. Der Bereich der Beziehungen zwischen dem Lehrer und seinen Schülern sollte nicht nur eine Domäne der Interaktions- und der Kommunikationstheorie sein.

### 3.2 Veröffentlichungen zum Thema „Lehrer-Schüler-Verhältnis“

*Erster Schwerpunkt: Das Verhältnis zwischen einem Erzieher und einem Zögling wurde von Herman NOHL in einer Rahmentheorie vorgestellt.*

Das Verhältnis zwischen einem Erzieher und einem Zögling ist von den meisten Pädagogen mitreflektiert worden, die wir zu den Klassikern rechnen (SOKRATES, PLATON, ARISTOTELES, AUGUSTINUS, THOMAS VON AQUIN, PESTALOZZI, HERBART, ROUSSEAU, SALZMANN, SCHLEIERMACHER, DILTHEY, FRISCHEISEN-KÖHLER, SPRANGER, LITT u. a.). Systematische Aussagen über den Komplex in der Art einer Rahmentheorie wurden zuerst von Herman NOHL vorgestellt. Hierbei wird Theorie als ein Hypothesenset verstanden, dessen einzelne Annahmen in einem größeren oder geringeren Umfange überprüft worden sind.

Das pädagogische Bezugsverhältnis zwischen Erzieher und Zögling ist vorrangig in ein inkonstantes pädagogisches Gespräch in einer „Bildungsgemeinschaft“ (NOHL) eingebettet. Es besitzt demnach einen starken kommunikativen Aspekt. Es enthält aber auch die ebenso bedeutsamen interaktiven – es ist ein Verhältnis, das auf Wechselwirkung angelegt ist – und didaktischen Aspekte – der Lehrer ist Repräsentant der Kultur; er besitzt einen Bildungswillen. Es wird nach Herman NOHL vor allem getragen von pädagogischer Liebe, Autorität und Gehorsam. Auf diesem Grund können Vertrauen, Bereitschaft zu Verantwortung, uneingeschränkter Annahme des anderen und engagiertes, reflektiertes Bemühen um die Entwicklung des ganzen jungen Menschen vorrangig „um seiner selbst willen“ (NOHL, 7. Aufl. 1970, 134) entstehen. Sie müssen aber nicht die zwingende Folge sein.

*Zweiter Schwerpunkt: Herman NOHLS Ausführungen über den „persönlich-pädagogischen-moralischen Bezug“ wurden in der Literatur vielfach gespiegelt.*

Die Auseinandersetzung mit der Theorie des persönlich-pädagogischen-moralischen Bezuges oder kurz des „pädagogischen Bezuges“ hält bis in die Gegenwart an. Daran zeigt sich, daß noch keine überzeugendere Theorie gefunden wurde. Waren es zunächst lediglich Ausführungen über ideale Beschaffenheiten von pädagogischen Verhältnissen, wie sie sein sollten, so werden die Stimmen unüberhörbar, die für ein Modell plädieren, das neben der Beziehung zur Person auch die Bindung an sachliche Momente berücksichtigt sowie den Einfluß gesellschaftlich bedingter Mächte einbezieht.

In diesem Diskussionszusammenhang sind folgende Namen zu nennen: Georg GEISSLER (1929), Helene HERTZ (1932), Wilhelm FLITNER (9. Auflage 1963), Wilhelm PATZSCHKE (1945), Erich WENIGER (1948, 1950), Elisabeth BLOCHMANN (1950, 1951), Hans NETZER (erstmalig 1953; 10. Auflage 1972), Wolfgang SCHEIBE (1959), Carl Ludwig FURCK (erstmalig 1961, 5. Auflage 1971), Otto Friedrich BOLLNOW (1964), Wolfgang KLAFFKI (1962, 1970), Heinz-Jürgen IPFLING (1966, 1974), Friedrich W. KRON (1971), Werner BARTELS (1968, 1968, o. J. 1976, 1979), Erich WASEM (1973), Hans Jürgen FINCKH (1977), Clemens MENZE (1978).

*Dritter Schwerpunkt: Die Theorie des pädagogischen Bezuges wurde unter anderem von Wilhelm FLITNER, Hans NETZER und Wolfgang KLAFFKI weiterentwickelt.*

Wilhelm FLITNER (1963, 70–86) betont, daß der pädagogische Bezug innerhalb von Erziehungsgemeinschaften stattfindet. Diese Erziehungsgemeinschaften weisen aber *echte Lebensbezüge* auf. Erziehungssituationen gibt es viele. Alle werden „verpflichtend“ durchlebt (FLITNER, 1963, 70). Ob aus einem Lebensverhältnis ein pädagogischer Bezug wird, entscheidet die pädagogische Intention. Die Erziehungswirklichkeit, in der Autorität vorgefunden wird, ist der Ausgangspunkt der Grundgedanken W. FLITNERS über den pädagogischen Bezug. Darin beruht sein Beitrag zur Weiterentwicklung in Richtung auf ein die Wirklichkeit umfassendes Modell.

Hans NETZER (1972, 44–52) sieht im pädagogischen Bezug die gegenseitige Zuwendung auf der persönlich-menschlichen Ebene. Er betont Wille, Einsicht und Liebe als die Grundkräfte im pädagogischen Bezug und als Forderung an den jungen Menschen. Er arbeitet aber auch die Grenzen der Bezugsformen heraus. Vertrauen ist für ihn ein Sicherheitsfaktor für die gegenseitige Bindung des Lehrers zu seinem Schüler. Allerdings sieht er auch, daß das Wagnis der Erziehung nicht ausgeschaltet werden kann. Damit ist zumindest der Blick auf die Schulwirklichkeit nicht verschlossen. Wolfgang KLAFFKI (1962, 345–374) bemüht sich um eine Erweiterung des pädagogischen Bezuges mit dem Ziel, das personal gebundene pädagogische Verhältnis aus seiner Isolierung von der Sache zu lösen. Sein unter dem Aspekt der Erziehung zur Verantwortung dialektisch angelegtes Denkmodell ermöglicht die Erweiterung des bipersonalen Kontaktes, da der junge Mensch zeitweise den Schonraum der Schule verläßt, und erlaubt, den Bezug zur Sache herzustellen, weil sich der Jugendliche der Ernstbefahrung, dem Engagement, der Verantwortung und der Bewährung stellen kann. Damit wird es insbesondere älteren Schülern gerecht.

*Vierter Schwerpunkt: Viele Kritiker des pädagogischen Bezuges übersehen, daß er als „Rahmentheorie“ konzipiert worden ist.*

Norbert KLUGE (1972, S. 67–83) setzt sich sehr eingehend mit dem pädagogischen Bezug auseinander. Dabei führt er – der Vereinfachung bewußt – Momente der Kritik an, die er mit Abstraktion, Eindimensionalität, Exklusivität und Überforderung bezeichnet.

*Abstraktion* drückt in Anlehnung an W. FLITNER aus, daß der Ansatz NOHL bei den Aussagen zu stark von der Erziehungswirklichkeit abstrahieren und „zu wenig differenzierend, d. h. zu schnell verallgemeinernd vorgehen“ (S. 69 f.) würde. Der Vorwurf der *Eindimensionalität* des Beziehungsverhältnisses geht zurück auf Theodor LITT (1947). Eindimensionalität besagt, daß NOHL das personale Moment im pädagogischen Kontaktgeschehen zwar „mit der gebotenen Entschiedenheit ans Licht gerückt“ hat, die „überpersönlichen Mächte“, wie gesellschaftliche, politische, kulturelle und ökonomische Kräfte hat er aber in ihrer bedeutsamen Rolle „aus den Augen verloren“ (LITT, 13. Aufl. 1967, 116 f.). *Singularität* bedeutet nach N. KLUGE, Nohl vertrete „die Grundauffassung vom singulären Gegenüberstehen beider Bezugspartner“ (KLUGE, 1972, S. 72). Es kann immer nur ein Mensch ganz bei dem anderen verweilen. Es ist unwahrscheinlich, daß NOHL „die Idylle der Hofmeistererziehung zum Grundmodell der Erziehung deklarieren wollte“ wie KLUGE vermutet (S. 73). Vielmehr ist es eine anthropologische Gegebenheit, daß der Durchschnittsmensch sich immer nur einer Tätigkeit zu gleicher Zeit widmen kann. Wenn hier KLUGE mit dem Blick auf die Realität argumentiert, dann muß dies fehlschlagen, weil allzu selten eine tiefe pädagogische Zuwendung des Lehrers zu seinem Schüler empirisch erfaßt werden kann, und weil in der Praxis die Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern nur allzu oberflächlich sind.

Der Vorwurf der *Exklusivität* besagt nach N. KLUGE: „Die Intimität der Ich-Du-Beziehung verleiht dem pädagogischen Verhältnis allein schon exklusiven Charakter. Außerdem wird diese Exklusivität des Verhältnisses gefördert durch die wirklichkeitsferne Idealisierung der Beziehungen beider Partner zueinander.“ (S. 76)<sup>4</sup> H. J. FINCKH (1977) hat herausgearbeitet, daß es nicht immer die Beziehung zwischen einem Lehrer und einem Schüler sei, die im pädagogischen Bezug dominiert. Die Bindung kann zum Beispiel genauso gut an eine andere Person oder eine Gruppe ermöglicht werden. Ferner muß man wohl zugestehen, daß Beziehungen auch „unterirdisch“ weiter vorhanden sind, so daß die Beziehung zwischen einem Lehrer und einem Schüler immer nur auf einen Augenblick bezogen gilt.

<sup>4</sup> Diese Kritik ist wahrscheinlich mehr auf M. BÜBERS erzieherisches Verhältnis gemünzt. Da aber der Vorwurf der Exklusivität dem Kapitel „pädagogischer Bezug“ subsumiert ist, muß er auch auf H. NOHL bezogen werden. – Vgl. N. KLUGE (1972), S. 76.

*Überforderung* ist nach N. KLUGE vorhanden, weil der Lehrer zu zwanzig oder vierzig Schülern keinen pädagogischen Bezug im Sinne von Herman NOHL anbahnen könne (vgl. KLUGE, 1972, 79). Ferner wird kritisiert, daß die Anforderungen an den Lehrer viel zu hoch seien (KLUGE, 1972, 81). Hierzu muß erinnert werden, daß der „pädagogische Bezug“ als „Rahmentheorie“ zu verstehen ist (FINCKH, 1977, 234). Ein letzter Punkt der Kritik sei erwähnt, den H. J. FINCKH hervorhebt. Er stellt fest, daß „eine bewußte Erziehung zur Kritikfähigkeit“ von NOHL nirgends explizit gefordert wird (FINCKH, 1977, 227; zur weiteren, vielfach unhaltbaren Kritik sei auf H.-J. GAMM [1970], S. 29 f.; F. W. KRON [1971], S. 57, 64, 65; K. BARTELS [1970, in: N. KLUGE, 1973, S. 447 f.], N. RÜCKRIEM [1975], S. 18 f. und D. ULICH [1976] verwiesen).

Berechtigt ist die Feststellung, daß erziehungstheoretische Konzepte wie der pädagogische Bezug die institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen des jungen Menschen außer acht lassen. Damit betont N. KLUGE zu Recht die Kluft zwischen Erziehungswirklichkeit und erziehungstheoretischen Grundmodellen<sup>5</sup>.

*Fünfter Schwerpunkt: Einige Hypothesen des pädagogischen Bezuges konnten empirisch bestätigt werden.*

Klaus BARTELS arbeitet heraus, daß charakteristische Theoreme der traditionellen Theorie des pädagogischen Bezuges von der Sozialisationsforschung bestätigt worden sind. In diesem Zusammenhang nennt er Imitation, Identifikation und emotionale Bindung als grundlegende Bedingungen der gesamten Sozialisation. Es konnte auch festgestellt werden, daß die Bindung des jungen Menschen auf die Gesamtpersönlichkeit des älteren gerichtet ist (vgl. BARTELS, 1973, 461 f.; KLAFKI, 1970, Bd. I, 74–91).

Das personale Moment, das das emotionale einschließt, die dialogische Struktur von Unterricht und die didaktische Einsicht, daß zum Unterricht immer auch eine erzieherische Komponente gehört, sind in neueren wissenschaftlichen Ansätzen und Aspekten nach K. BARTELS (1979, S. 13) bestätigt worden.

---

5 Ferner weist K. BARTELS (1979, S. 16) nach, daß die Schulklasse als soziales System bei NOHL nicht sichtbar werde, so daß soziales Lernen und soziale Konflikte keine Stelle im pädagogischen Bezug hatten. Konflikte zwischen Lehrer und Schülern, wechselseitige Empathie, Kritik und begründeter Ungehorsam werden genauso wenig erfaßt wie der Diskurs. – Trotz der Defizite, die das theoretische Modell heute aufzuweisen scheint, muß es legitim sein, den Begriff „pädagogischer Bezug“ zu tradieren, auch in der Absicht, die Bedeutungsinhalte zu aktualisieren. Als Rahmentheorie verstanden, fordert der „pädagogische Bezug“ gerade dazu auf.

*Sechster Schwerpunkt: Außer NOHL befaßten sich andere Pädagogen mit dem pädagogischen oder dem erzieherischen Verhältnis.*

Weitere namhafte Verfasser von Theorien zum Lehrer-Schüler-Verhältnis seien im folgenden erwähnt:

a) Martin BUBER (1925) betont im erzieherischen Verhältnis das Relationale. Die Arbeit von Werner FABER (1962) kann als die geschlossenste Interpretation des dialogischen Verhältnisses bezeichnet werden.

b) Alfred PETZELT (1947) begründet in seinem Lehrer-Schüler-Verhältnis vorrangig die Ausrichtung der Beteiligten an Normen.

c) Friedrich OETINGER (1951) – das ist das Pseudonym für Theodor WILHELM (1954) – legte das Partnerschaftsmodell vor, das in den fünfziger Jahren intensiv diskutiert wurde und die Betonung auf gemeinsames Tätigsein legte.

d) Peter PETERSEN (3. Aufl., 1951) wollte seine Vorstellungen verstärkt empirisch absichern. In seinen Beiträgen lassen sich die Strukturmerkmale eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses aus der „pädagogischen Situation“ ableiten.

Alle bisher genannten Beiträge gehen von idealen Vorstellungen von Lehrern, Erziehern, Eltern, Schülern und der Wirklichkeit aus. Im Schulalltag häufen sich jedoch in den verschiedenen Beziehungen die Schwierigkeiten von Jahr zu Jahr mehr<sup>6</sup>. Gerade der Aspekt der Schulwirklichkeit müßte in Modellen von Lehrer-Schüler-Verhältnissen noch mehr berücksichtigt werden. Positiv ist der Beitrag Friedrich WINNEFELDS (1957) hervorzuheben. F. WINNEFELD hat als erster den Begriff der Störung in den theoretischen Zusammenhang des Lehrer-Schüler-Verhältnisses gebracht und seine Ausführungen größtenteils empirisch belegen können.

Norbert KLUGE (1972) hat einen neuen Ansatz vorgetragen, der sich an O. F. BOLLNOWS pädagogischer Atmosphäre orientiert, sich um die Herausarbeitung des Eigencharakters verschiedener Grundverhältnisse bemüht und als Modell, das von Th. BALLAUFF und seinen Schülern als Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit gekennzeichnet wird, anstrebt. In seinem Beitrag bemüht sich N. KLUGE zu Recht, das Modell eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses an die Erfordernisse der Erziehungswirklichkeit anzupassen.

Gelegentlich erscheinen Veröffentlichungen, die eine bloße Zusammenstellung wichtiger Aspekte zum Lehrer-Schüler-Verhältnis enthalten, ohne die Theorie weiterzuentwickeln (z. B. A. SCHNITZER u. a., 1975). Den Stand der Diskussion zum Thema des „pädagogischen Verhältnisses“ beschreibt N. KLUGE (1973). Danach bürgert sich immer mehr die Bezeichnung Leh-

---

<sup>6</sup> Vgl. die Literatur über den Vandalismus in den USA und bei uns in der Bundesrepublik, z. B. M. HOFFMANN (1976).

rer-Schüler-Verhältnis ein, auch um es abzuheben von den anderen pädagogischen Verhältnissen oder – moderner – „Interaktionssystemen“ wie Vater-Kind-, Mutter-Kind-, Eltern-Kind-, Erzieher-zu-Erziehender-, Heimleiter-Heiminsasse- und Sozialarbeiter-Betreuer-Verhältnis.

*Siebter Schwerpunkt: Die Theorie zum Lehrer-Schüler-Verhältnis steht wie die gesamte Pädagogik in Gefahr zu dekompensieren<sup>7</sup>.*

Mit zunehmender Spezialisierung der Pädagogen nach Fachgebieten und mit zunehmender Differenzierung der Richtungen innerhalb der Pädagogik nach Lehrstühlen werden auch die Veröffentlichungen zu dem Lehrer-Schüler-Verhältnis zunehmend spezieller. Sicherlich hat die „realistische Wendung“, die Heinrich ROTH (1962) zu erkennen glaubte, auch ihren Beitrag für die Entwicklung gegeben. Die Forderung nach empirisch abgesicherten Ergebnissen hat zur Folge, daß auch die Fragestellungen der Theoretiker wesentlich enger werden. Die Gefahr, daß die zahlreichen, unabhängig voneinander mit unterschiedlichen Methoden gefundenen Einzelheiten nicht mehr unter einer einheitlichen Fragestellung überschaut werden können, ist groß. Der Lehrer kann aus den Veröffentlichungen den Bezug zum Lehrer-Schüler-Verhältnis kaum noch wahrnehmen. Theorie hat zu verunsichern, zweifellos. Sie sollte aber auch Hilfen parat haben, damit diese von ihr verursachte Verunsicherung nicht zur Frustration des Lehrers wird.

Gegenwärtig bemühen sich Vertreter verschiedener Wissenschaften, anthropologische, emotionale, gruppensdynamische, ökologische, gegenständliche und gesellschaftliche Realbedingungen zu ergründen, die ein erzieherisches Verhältnis überhaupt erst ermöglichen (vgl. KRON, 1971, 68).

Vertreter der *pädagogischen Psychologie* untersuchen Themen wie Lehrertypologie (H. W. BAUMANN, 1960), Kontaktschwierigkeiten (F. WINNEFELD, 1957), Lehrerverhalten (H. NICKEL, 1978), Schülerverhalten (H. NICKEL, 1978), Einstellungen des Lehrers und Erwartungen des Schülers, Unterrichtsstile (H. NICKEL/D. DUMKE, 1970), Erziehungsstile (P. HANISCH, 1978), Verhaltensänderung bei Lehrern und Schülern, Schulleistung (D. LÜTTGE, 1978), Leistungsbeurteilung, Lernmotivation und Verstärkungsstrategien u. a. m. *Sozialpsychologen* und soziologisch orientierte Erziehungswissenschaftler bemühen sich verstärkt, um die wechselseitige Bezo-genheit des Handelns zu erfassen. Im Vordergrund stehen Themen zum Komplex der Interaktionstheorie wie Proaktion und Reaktion, Interaktion (K. MOLLENHAUER, 1972; Ch. LOHMANN/F. PROSE, 1975; D. ULICH, 1976)

<sup>7</sup> Vgl. W. LOCH (1978). Er spricht von der „systematischen Auflösung der Pädagogik“ (S. 16–19).

und Komplementarität. Sie betrachten den Unterricht als soziale Situation (Th. HEINZE u. a., 1976), Schulklassen als soziales System (C. W. GORDON, 1959), untersuchen Interaktionsmuster der Handelnden und analysieren die Bedeutung der sozialen Gruppe für die Wirkung von Lob und Tadel (H.-G. HOMFELDT, 1974). Ferner werden Arbeiten vorgestellt, die sich an das rollentheoretische Konzept anlehnen (B. CALVERT, 1976). Sie befassen sich mit der Lehrerrolle (M. RÖSEL, 1974) und der Schülerrolle, mit Rollenkonflikten, typischen Interaktionsritualen (E. GOFFMANN, 1971), erlernbaren Fähigkeiten wie Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz (R. HEINZE-PRAUSE/Th. HEINZE, 1974). Hilfreich erwies sich in diesem Zusammenhang N. KLUGE (1978, 1–13).

Seit Beginn der siebziger Jahre kann man in Deutschland auch von einer Forschungsrichtung sprechen, die als „Pädagogische Kommunikationstheorie“ bezeichnet werden kann. In diesem Zusammenhang sind K.-H. SCHÄFER/K. SCHALLER (1973), D. BAACKE (1971, 1973), H. PASCHEN (1974), J. THIELE (1972), E. BÜLOW (1973) und G.-B. REINERT/J. THIELE (1976) und W. POPP (1976) zu nennen.

Eine längst fällige Übersicht über die unterschiedlichen Ansätze und Richtungen zum Thema Lehrer-Schüler-Verhältnis liefert N. KLUGE (1978)<sup>8</sup>. Darin fordert Klaus BARTELS noch 1976 zu Recht, daß es an der Zeit wäre, die Bemühungen um Integration der interaktionistischen und didaktischen bzw. curricularen Dimension der Lehrer-Schüler-Beziehungen bewußt zu machen und systematisch auszubauen (BARTELS, 1978, 135 f.). Er denkt hierbei an die Ansätze von H. RUMPF (1971, 1975), K.-H. SCHÄFER/K. SCHALLER (2. Aufl. 1973), J. DIEDERICH (1975) und M. RÖSEL (1975). Eine wesentliche Entwicklung ist seitdem noch nicht feststellbar. Das kommt auch aus dem Aufsatz von K. BARTELS (1979) zum Ausdruck<sup>9</sup>.

Ergebnis:

*Zur Zeit fehlt eine Theorie des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, die die Komplexität des pädagogischen Feldes und seiner Störungen aufnimmt und auf historisch gewachsenen Grundlagen aufbaut.* Eine realitätsbezogene und empirisch überprüfbare, historisch begründete Theorie des Lehrer-Schüler-Verhältnisses muß von einer umfassenden Sicht der Schulwirklichkeit ausgehen und auf die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern einengen, was

<sup>8</sup> Das Buch wurde bereits 1975 von der Wissenschaftlichen Buchgesellschaft angekündigt. Daher umschließen die Beiträge im wesentlichen nur die Zeit von 1947–1975. Gelegentlich werden Titel aus dem Jahre 1977 in die Bibliographie eingearbeitet.

<sup>9</sup> Der Aufsatz BARTELS', der 1979 in der Zeitschrift *Die Deutsche Schule* erschien, basiert auf einem Informationsstand von spätestens 1976. Das kann man eindeutig aus den bibliographischen Angaben nachweisen.

die Schwierigkeiten einschließt, die Lehrer und Schüler miteinander haben. Da die Rahmentheorie von Herman NOHL nach wie vor viele richtige Aspekte enthält (BARTELS, 1978, 134; vgl. FINKH, 1977), wäre eine Übertragung des pädagogischen Bezuges von H. NOHL auf die schulische Ebene angebracht. Dies scheint um so mehr geboten, als K. BARTELS – überpointiert – von einer „Renaissance des Pädagogischen Bezuges“ spricht (BARTELS, 1978, 134 f. und 1979, 6–18).

Der Transfer des pädagogischen Bezuges auf den Schulalltag an allgemeinbildenden Schulen erfordert eine Interpretation und Aktualisierung entscheidender Aussagen H. NOHLS sowie eine Verarbeitung der Kritik. In diesem Zusammenhang könnte nebenbei die nötige Verbindung zwischen den Themenbereichen Lehrer-Schüler-Verhältnis und Unterrichtsstörungen gelingen.

## 4 Das Modell des „pädagogischen Bezuges“ (H. Nohl)

Das Modell des „pädagogischen Bezuges“ soll hier auf die Wirklichkeit an allgemeinbildenden Schulen übertragen werden. Daher müssen die Aussagen H. NOHLS interpretiert und aktualisiert werden.

### 4.1 Qualitäten von Lehrern und Schülern

Herman NOHL nennt zahlreiche wichtige Qualitäten des Erziehers und des Zöglings. Der Erzieher braucht Methode, Humor, Überparteilichkeit (NOHL, 7. Aufl. 1970, 152 f.), missionarischen Kulturwillen, Veränderungswillen, Liebe, pädagogischen Takt, Verantwortung und Autorität (NOHL, 1933, in KLUGE 1973, 41–45). Der Zögling braucht nach H. NOHL einen Bildungswillen, er muß sich an den Lehrer hingeben und sein Wachstum erfahren können (NOHL, ebd., 36), Vertrauen, Achtung und ein Gefühl eigener Bedürftigkeit, einen Anschlußwillen (NOHL, 1926, 153) sowie Liebe und Gehorsam.

Diese Forderungen NOHLS sollen hier an den Forderungen relativiert werden, die sich aus der nicht-direktiven Therapieform ergeben<sup>1</sup>. Diese Verknüpfung ist berechtigt, weil im pädagogischen Bezug wie in der nicht-direktiven Therapie der einzelne hoch geachtet wird, aber auch weil Zweck und Erziehungsmethode bei beiden ähnlich sind.

Der Zweck des pädagogischen Bezuges wird in der Einleitung des Selbstverwirklichungsprozesses und der Durchsetzung des Prozesses gegenüber außerpädagogischen Absichten gesehen (vgl. KLUGE, 1972, 81 und 1973, XII). Nichts anderes verfolgt das klientenzentrierte Gespräch nach C. R. ROGERS. Auch hier soll der Klient sich wieder selbst verwirklichen und sich gegen Interessen anderer durchsetzen können. Die Grundannahme ROGERS' besagt, daß jeder Mensch in der Lage sei, seine Probleme in befriedigender Weise selbst zu lösen. Er verfüge in genügendem Ausmaß über Selbstgestaltungskräfte (vgl. ROGERS, 1978; ATZESBERGER/FREY, 1978, 79).

<sup>1</sup> Die nicht-direktive Therapieform ist von C. R. ROGERS entwickelt und wird in der Bundesrepublik Deutschland von R. und A.-M. TAUSCH verbreitet.

In der Erziehungsmethode läßt sich ebenfalls eine große Ähnlichkeit feststellen. Die Erziehungswirkung geschieht nach NOHL vorrangig durch die „persönliche ideale Form“, „das fleischgewordene Wort“ und durch die „persönliche Art ihrer Vertretung, Strenge gegen sich selbst, kurz die persönliche Kraft“ (NOHL, 1933, in KLUGE, 1973, 38) des Erziehers. Die Tendenz, weniger durch Belehrung, Tadel und Sanktionen als durch Vorbild, Repräsentation und Autorität zu wirken, stimmt mit der Tendenz überein, die von R. und A.-M. TAUSCH (1977) vertreten wird. Auch hier hat der Erzieher nicht zu werten, keine körperlichen Züchtigungen vorzunehmen, sondern durch Kernqualitäten und nicht-direktive Einzeltätigkeiten Erziehungserfolge zu erzielen<sup>2</sup>.

Die Qualitäten, die vom Lehrer gefordert werden, sollten auch von den Schülern angestrebt werden; denn sie sind menschenwürdige Umgangsformen. Jedoch muß der unterschiedliche Reifegrad bei Schülern und Lehrern berücksichtigt werden, so daß die geforderten Qualitäten a) Achtung, Wärme und Rücksichtnahme, b) einführendes Verstehen und c) Echtheit zunächst nur für den Lehrer gelten.

#### 4.1.1 Achtung – Wärme – Rücksichtnahme

*Für die pädagogisch wertvolle Lehrer-Schüler-Beziehung sind Achtung, emotionale Wärme und gegenseitige Rücksichtnahme unentbehrlich. Zur genaueren Beschreibung dieses Komplexes der Achtung, Wärme und Rücksichtnahme seien R. und A.-M. TAUSCH (8. Aufl. 1977, 123) zitiert:*

„Aktivitäten, Maßnahmen, Gesten, Mimik und Sprachäußerungen einer Person enthalten Achtung-Wärme-Rücksichtnahme gegenüber einem anderen. Das kann sich äußern: In Anerkennung des anderen, in warmer Zuwendung, im Zeigen positiver Gefühle, in einem Sorgen für den anderen, in Herzlichkeit, in Anteilnahme, in Geduld, in Mitleiden, in Ermutigungen, in Achtung vor den Fähigkeiten und Möglichkeiten des anderen, in Vermeidung erniedrigender, demütigender und entmutigender Erlebnisse, in Vertrauen zu der anderen Person, in Akzeptierung (nicht Billigung) der Gefühle und der Person des anderen. Dies kann sich auch ausdrücken in Gesprächen *über* eine andere Person. Aktivitäten, Maßnahmen und Äußerungen sind Ausdruck günstiger Gefühle, gefühlsmäßiger Einstellungen und Haltungen einer

---

2 Mit dem Versuch, vielfach empirisch abgesicherter und in praktischen Anwendungen bewährter Qualitäten eines Therapeuten im Sinne von C. R. ROGERS heranzuziehen, soll indirekt der Unterschied zwischen einem Lehrer und einem Therapeuten verdeutlicht werden. Es kann also nicht beabsichtigt sein, das Bild eines wirklichkeitsfernen Ideallehrers zu skizzieren. Dies ist auch aus dem Grunde unmöglich, weil die Forderungen nur schrittweise erfüllt werden können, und es dem Lehrer überlassen bleiben muß, den je erreichten Grad der Aneignung für ausreichend zu halten oder nicht – wenigstens aus meiner Überzeugung heraus.

Person zu einer anderen und lösen in dieser häufig angenehme gefühlsmäßige Reaktionen aus. Der andere spürt: Er wird als eine Person von grundsätzlich gleichem allgemeinem Wert und von grundsätzlich gleichem Recht wahrgenommen und behandelt. Die Würde seiner Person wird geachtet.“

Man hat in empirischen Untersuchungen erkannt, daß Lehrer mit der Kernqualität Achtung-Wärme-Rücksicht a) im Unterricht weniger dirigierten oder lenkten; b) ein produktives Schülerverhalten erreichten; aktive Teilnahme, Zutrauen, Zuversicht, Verantwortlichkeit, Selbstkontrolle, Ideenreichtum und Mitarbeit der Schüler konnte eindeutig signifikant festgestellt werden; c) einen hohen Leistungsgewinn der Schüler in Sprachen und Mathematik erreichten; d) zunehmend beliebter wurden, die Angst der Schüler abnahm und die Fehlerrate sank; e) den Leistungsstand der Klassen und das Leistungsverhalten der Schüler erhöhen konnten; f) die Lehrer-Schüler-Beziehungen verbessern und die seelische Reife der Schüler fördern konnten (vgl. R. u. A.-M. TAUSCH, 8. Aufl. 1977, 147 f.).

Diese Belege können ausreichen, um die Notwendigkeit eines Lehrerverhaltens zu fordern, das den Schüler achtet, ihm in emotionaler Wärme begegnet und auf ihn Rücksicht nimmt. Im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen ist die Erkenntnis von R. und A.-M. TAUSCH wichtig, daß bei guter gefühlsmäßiger Lehrer-Schüler-Beziehung die jungen Menschen eher bereit sind<sup>3</sup>,

*„gewisse Grenzen zu akzeptieren und Spannungen mit Erwachsenen nicht unnötig zu provozieren.* Verteidigungs- und Oppositionshaltungen der Jugendlichen aus Gründen der Selbstbehauptung, Selbstachtung sowie Selbstverwirklichung sind weitgehend unnötig. Durch die Achtung des Erziehers erfahren Jugendliche hinreichend Selbstachtung. Sie werden in ihren wesentlichen Vorgängen, wie Offensein für Erfahrungen, tiefgreifendes Verstehen ihrer eigenen inneren Welt erheblich gefördert, ohne gelenkt und dirigiert zu werden. Jugendliche werden sich häufiger so verhalten, wie es der vom Erwachsenen erfahrenen Achtung ihrer Person entspricht.“ (R. u. A.-M. TAUSCH, 8. Aufl. 1977, 148)

*Positive Wertschätzung, Achtung und emotionale Wärme sind auch im pädagogischen Bezug Herman NOHLS angelegt.* Die Grundlage der Erziehung ist für Herman NOHL „das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (NOHL, 1933, in: KLUGE, 1973, 39). Er bezeichnet die Grundlage dieses leidenschaftlichen Verhältnisses „instinktiv“. Sie ist in den „natürlichen Lebensbezügen der Menschen und in ihrer Geschlechtlichkeit verwurzelt“ (NOHL, ebd., 39). Das pädagogische Verhältnis jedoch sei „mehr als das instinktive Mutter- und

3 Die kursiv gesetzten Teile in einigen der folgenden Zitate sind Hervorhebungen des Autors.

Vatersein oder das erotische Band, nämlich ein *geistiges Verhalten selbständiger Art*, das sich auf den werdenden Menschen richtet um seiner höheren Form willen“ (NOHL, ebd., 39). Wenn H. NOHL das „instinktive“ Bemühen des Reifen um den Unreifen „um seiner selbst“ und um „seiner höheren Form willen“ betont, dann steht dahinter die Achtung des Erziehers vor dem Zögling. Achtung ist eng mit positiver Wertschätzung verbunden. Würde nun der Erzieher von dem Wert des heranwachsenden Menschen nicht überzeugt sein, dann könnte er sich nicht „leidenschaftlich“, also emotional betont für dessen „Formwerdung“ einsetzen.

Die Forderung nach positiver Wertschätzung, Achtung und emotionaler Wärme ist in NOHLS pädagogischem Bezug angelegt. Sie kann in der Schulwirklichkeit prinzipiell erfüllt werden. Es ist jedem Lehrer prinzipiell möglich, jeden seiner zahlreichen Schüler positiv wertzuschätzen, ihn als Person und Mensch zu achten und ihm – zwar graduell unterschiedlich – mit emotionaler Anteilnahme zu begegnen. Dies müßte um so verlockender sein, als dadurch die Belastbarkeit der Lehrer-Schüler-Beziehungen zunimmt.

#### 4.1.2 Einführendes Verstehen

Vollständiges einführendes Verstehen ist nach R. und A.-M. TAUSCH durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet:

- a) Eine Person erfaßt vollständig die vom anderen geäußerten gefühlsmäßigen Erlebnisinhalte und gefühlten Bedeutungen;
- b) sie wird gewahr, was die Äußerungen oder das Verhalten für das Selbst des anderen bedeuten;
- c) sie versteht den anderen so, wie dieser sich im Augenblick selbst sieht;
- d) sie teilt dem anderen das mit, was sie von seiner inneren Welt verstanden hat;
- e) sie hilft dem anderen, die von ihm gefühlte Bedeutung dessen zu sehen, was er geäußert hat;
- f) sie ist dem anderen in dem nahe, was dieser fühlt, denkt und sagt;
- g) sie zeigt in ihren Äußerungen und Verhalten das Ausmaß an, inwieweit sie die Welt des anderen mit seinen Augen sieht;
- h) sie drückt die vom anderen gefühlten Inhalte und Bedeutungen in tiefgreifenderer Weise aus als dieser es selbst konnte;
- i) ihre Handlungen und Maßnahmen sind dem persönlichen Erleben des anderen angemessen (R. u. A.-M. TAUSCH, 8. Aufl. 1977, 181).

Weil die Qualität des einführenden Verstehens in der Schulwirklichkeit wichtig ist, sei wiedergegeben, was das einführende Verstehen nach R. und A.-M. TAUSCH auf keinen Fall ist:

(...) Es ist *kein Analysieren, Diagnostizieren, Erklären* und *intellektuelles Interpretieren* der Erlebniswelt oder des Verhaltens des anderen. Es ist *kein Bewerten* der inneren Erlebniswelt des anderen, *keine inhaltliche Beeinflussung* seines Verhaltens und Denkens sowie *keine geheime manipulative Änderung*. (...) Einfühlerndes nicht-wertendes Verstehen ist auch *kein „Verständnis“*, wie es häufig von Lehrern, Schülern oder Laien aufgefaßt wird, charakterisiert durch Güte, Freundlichkeit, durch Fehlen von Strenge, von Kritik und von Vorurteil. (...) Einfühlerndes Verstehen ist *kein Pseudo-Verstehen, kein Heucheln* von Interesse und Anteilnahme. Es ist *nicht Passivität* oder ein schweigendes Anhören des anderen ohne eigenes Berührtsein und Anteilnehmende Aktivität. (...) (R. u. A.-M. TAUSCH, 8. Aufl. 1977, 180)

*Die Lehrerqualität des „einfühlernden Verstehens“ ist im Kern im pädagogischen Bezug H. NOHLS angelegt.* Für H. NOHL ist die wahre Liebe des Lehrers „die hebende und nicht die begehrende Liebe“ (NOHL, 1933, in: KLUGE, 1973, 40 f.). Die wahre Liebe des Erziehers bezeichnet er mit „pädagogischer Liebe“. Diese pädagogische Liebe fordert „*Einführung in das Kind und seine Anlagen, in die Möglichkeiten seiner Bildsamkeit, immer im Hinblick auf sein vollendetes Leben*“ (NOHL, ebd., 41). In dieser pädagogischen Liebe sind „realistisches Sehen und idealistisches Wollen (...) auf das innigste verbunden“ (NOHL, ebd., 41). Die „Hervorbringung eines persönlichen geistigen Lebens“ bezeichnet H. NOHL als die „zentrale pädagogische Aufgabe“ (NOHL, ebd., 44). Sie fordert vom Erzieher „die Liebesgemeinschaft mit dem Kinde, *die ihm alle Türen in ihm öffnet* und sein ganzes kleines Leben im Vertrauen solcher Liebe sammelt und bindet, trägt und steigert. (...) Auf dieser Liebe gründet dann weiter die Konzentration durch den Gehorsam gegenüber der Autorität, die nichts anderes ist als das Gewissen jenes höheren Lebens und das Vorbild jener höheren Form, dem die Seele zugeführt werden soll.“ Gehorsam heißt, „freie Aufnahme des Erwachsenenwillens in den eigenen Willen und spontane Unterordnung als der Ausdruck eines inneren Willensverhältnisses, das begründet ist in der überzeugten Hingabe an die Forderungen des höheren Lebens, das durch den Erzieher vertreten wird“ (NOHL, ebd., 44).

*Diese Ausführungen H. NOHLS verdeutlichen, daß sich der Erzieher aus ganz anderen Motiven in das Kind einfühlen soll als der Therapeut.* Während der Therapeut es kennenlernen will, um an seinem inneren Leben teilzunehmen, die gefühlten Inhalte und Bedeutungen tiefergreifend auszudrücken, seine Handlungen dem persönlichen Erleben des Kindes anzupassen, um es schließlich zu heilen, muß der Lehrer nach H. NOHL auch die Anlagen des Kindes föhlernd erfassen und die Möglichkeiten seiner Bildsamkeit dazu in Beziehung setzen, nicht um es zu heilen, sondern damit es zu sich selbst kommen kann. Der Lehrer darf demnach nicht bei dem einfühlernden Verstehen stehenbleiben. Die Einführung ermöglicht es ihm erst, das „per-

sönliche geistige Leben“ des Zöglings hervorzubringen. Einfühlerndes Verstehen ist somit Voraussetzung für Erziehung. Hier wird eine direkte Verbindung zwischen erfolgreicher Erziehung und dem Grad der Einfühlung durch den Lehrer sichtbar.

Zwar ist das einfühlernde Verstehen auch in der Theorie des pädagogischen Bezuges bei H. NOHL auffindbar, wie es erworben werden kann, sagt NOHL jedoch nicht. Gerade dies ist von entscheidender Bedeutung. Es ist die Aufgabe der Theorie, dieses Defizit aufzufüllen. Untersuchungen in deutschen und amerikanischen Schulen haben ergeben, daß sich nur wenige Lehrer in ihrem Sprachverhalten um einfühlerndes Verstehen bemühten (vgl. auch R. u. A.-M. TAUSCH, 8. Aufl. 1977, 147 f.). Wenn sich schon in dem sprachlichen Verhalten kaum einfühlerndes Verstehen nachweisen läßt, um wieviel mehr muß es in der unausgesprochenen Einstellung vieler Lehrer verankert sein. Wohl liegt es nahe, einen Grund für dieses Defizit im „pädagogischen Schlendrian“ zu suchen. Sicherlich hat auch die defizitäre Lehrerausbildung einen Teil der Schuld auf sich zu nehmen.

*In der Psychologie gibt es wesentlich differenziertere Handlungsanweisungen für Psychologen als in der Pädagogik für Pädagogen.* R. und A.-M. TAUSCH beschreiben in Anlehnung an C. R. ROGERS den Vorgang, wie man sich der inneren Welt des anderen nähern kann.

Eine Person sucht die *innere Erlebniswelt* des anderen samt seinem Fühlen und persönlichen Bedeutungen, die dieser im jeweiligen Moment erlebt oder die hinter seinen Äußerungen stehen, zu spüren, wahrzunehmen und sich vorzustellen. Und zwar von der „Innenseite“ des anderen her, so wie dieser seine innere Welt erlebt. Es ist äußerlich gesehen ein *sensitives Hinhören* auf die Äußerungen des anderen. Darüber hinaus ist es ein *intensives aktives Bemühen*, sich in den anderen einzufühlen: Was bedeuten für ihn seine Äußerungen? Was fühlt er dabei? Welche persönliche Meinung drückt er damit aus? Was sagen die Äußerungen über sein Selbst? Was ist die „*tieferen Botschaft*“ seiner Äußerungen? *Es ist ein sensibles, einfühlerndes, vorurteilsfreies, nicht-wertendes und genaues Hören der inneren Welt des anderen.* Ein Bemühen, gleichsam *unter die Haut des anderen zu schlüpfen, in seinen Schuhen ein paar Schritte in seiner Welt zu gehen.* Ein Bemühen, seiner inneren Welt teilhaftig zu werden. Ein Bemühen, die leisen Klopzeichen des anderen zu hören, etwa seinen kaum wahrnehmbaren Schrei nach Anteilnahme, Zuwendung, Zärtlichkeit und nach Anerkennung seiner kaum ausgesprochenen Bedürfnisse. Eine in dieser Form verstehende Person hört, welche Bedeutung die berichteten Erfahrungen und Erlebnisse für das Selbst, für die Person des anderen haben, was sie für sein Fühlen bedeuten. Es ist ein nuanciertes, einfühlerndes Wahrnehmen oder Vorstellen der inneren Welt eines anderen; dessen, was er tief im Innern lebt, was er empfindet, fühlt, wahrnimmt, denkt. *Ein einfaches Beispiel:* Jemand berichtet uns, daß er einige Stunden in der Stadt war, in der seine verstorbene Mutter gelebt hat. Wir bemühen uns, anhand seiner Äußerungen zu verstehen und uns zu vergegenwärtigen, mit welchen Bedeutungen, mit welchem Fühlen, mit welchen anklingenden Erinnerungen er die Gebäude und Straßen erlebte, wie sie auf ihn wirkten, was sie ihm bedeuteten (vgl. R. u. A.-M. TAUSCH, 8. Aufl. 1977, 179).

Damit keine falschen Erwartungen auftauchen, sei darauf hingewiesen, daß die meisten Menschen Jahre brauchen, um mehr von der inneren Welt des anderen zu erfahren, „um ihre Haltung, *in der anderen Welt des anderen zentriert zu sein*, zu entwickeln. Entscheidend ist jedoch, daß Lehrer, Eltern und Erzieher jeweils *kleine Schritte* auf dieses Ziel des einführenden Verstehens der inneren Welt des anderen hin machen“ (R. u. A.-M. TAUSCH, 8. Aufl. 1977, 207). Von den verschiedenen Möglichkeiten, das verstehende Einfühlen in den anderen zu erlernen, erscheinen die „personenzentrierten Gespräche mit Freunden, Kollegen und anderen“ am einfachsten realisierbar zu sein.

*Das Bemühen des Lehrers, sich in die Welt junger Menschen einzuleben, kann eine intensivere zwischenmenschliche Verbindung schaffen* (R. u. A.-M. TAUSCH, 8. Aufl. 1977, 208). Auf die Schulwirklichkeit übertragen heißt dies, daß der Lehrer seinen Beitrag für die Gestaltung des pädagogischen Bezuges zum Beispiel dadurch leisten kann, daß er sich um ein einführendes Verstehen in die innere Welt seiner Schüler bemüht.

Einführendes Verstehen bringt aber weitere positive Ergebnisse mit sich:

a) *Der einführend-verstehende Lehrer ermöglicht jungen Menschen, sich angemessen selbstzubestimmen.* Der Lehrer hat die Möglichkeit, „Jugendliche darin zu fördern, sich mit ihren Erfahrungen auseinanderzusetzen und besser mit ihren Erfahrungen und ihrem Fühlen umzugehen. Dadurch ermöglicht er ihnen entscheidend angemessene Selbstbestimmung“ (R. u. A.-M. TAUSCH, 8. Aufl. 1977, 190).

b) *Der einführend-verstehende, nicht-wertende Lehrer kann die Lernprozesse individuell angemessen fördern.* Der Lehrer erhält Hinweise „über das individuelle, selbstbestimmte Lernen und Wachsen seiner Schüler“; dadurch kann er ihren Lernprozeß wesentlich fördern.

c) *„Maßnahmen und Handlungen des Erziehers werden dem Erleben seiner jugendlichen Partner angemessener (. . .).* Der Lehrer wird etwas angemessenere Hausaufgaben stellen, er wird den Unterricht so organisieren, daß er weniger Langeweile in seinen Schülern hervorruft. Er wird sinnvollere Lesetexte aussuchen. Er wird sich in seinem Vortrag und in seinen Informationstexten verständlicher ausdrücken, etwa in kürzeren Sätzen und in einfacheren Worten. Er wird seine Information wiederholen, wenn er das Nicht-verstanden-Haben in den Gesichtern der Schüler bemerkt, und er wird sich kürzer fassen, wenn er Langeweile in ihren Gesichtern liest.“ (R. u. A.-M. TAUSCH, 8. Aufl. 1977, 190)

*Die Möglichkeiten des einführend-verstehenden Lehrers können sich aber erst dann entfalten, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt sind:*

a) Das einführende Verstehen ist möglich, wenn der Schüler verstanden

werden möchte. Der Schüler muß also prinzipiell bereit sein, mit dem Lehrer in Kontakt zu treten.

b) Der Lehrer muß auch nonverbale Kommunikationsmittel einsetzen. Er kann dem Schüler auch durch Verhalten, Handlungen oder Maßnahmen, Gestik, Mimik und Blicken signalisieren, daß er ihn einfühlend verstehen kann.

c) Die Vielzahl der Schüler erschwert es dem Lehrer, sich in alle gleichermaßen einfühlend zu versenken. Der Forderung, dem anderen in der Schule in dem nahe zu sein, was dieser fühlt, denkt und sagt, steht außerdem die Vielzahl möglicher Gefühle, Denkungsarten und Aussprachen entgegen. Hier muß der Lehrer Prioritäten setzen.

d) Das Ziel einfühlenden Verstehens setzt ein hohes Maß an Sensibilität des Lehrers voraus. Die Forderung, gefühlte Inhalte und Bedeutungen in tiefgreifenderer Weise auszudrücken als der Schüler es selbst konnte, setzt ein hohes Maß an Sensibilität des Lehrers und ein hohes sprachliches Niveau voraus. Außerdem wird ein Lehrer sich schwer tun, die Gewohnheit, immer zu werten, abzulegen.

*Die Forderung nach einfühlendem Verstehen des Lehrers enthält ein Moment der Überforderung.* Der Lehrer wird überfordert, wenn seine Handlungen und Maßnahmen dem persönlichen Erleben des anderen angemessen sein sollen. Hier wird sich der Lehrer seiner Verantwortung gegenüber allen anderen Schülern nicht entziehen können.

*Zusammengefaßt läßt sich festhalten:* In der Schulwirklichkeit muß man zweifellos von den Forderungen des einfühlenden Verstehens Abstriche machen. Es bleibt aber die pädagogisch wichtige Grundeinstellung des Lehrers, den Schüler aus seiner Sicht nicht-wertend einfühlend verstehen zu wollen. Könnte sich diese Grundeinstellung bei Lehrern durchsetzen, wäre ein großer Schritt in Richtung auf eine Humanisierung der Schule erreicht.

### 4.1.3 Echtheit

*Die Echtheit des Lehrers ist eine wichtige Stütze für ein pädagogisch hochwertiges Lehrer-Schüler-Verhältnis.*

Die Kernqualität der Echtheit eines Lehrers wird von R. und A.-M. TAUSCH wie folgt beschrieben:

*Echtheit* bedeutet in erster Linie: Äußerungen, Verhalten, Maßnahmen, Gestik und Mimik einer Person stimmen mit ihrem inneren Erleben, ihrem Fühlen und Denken überein. – (Wenn dies der Fall ist, [d. Verf.]) dann hat sie (sc. die Person) meist kein professionelles Gehabe. Sie ist *nicht konformistisch* oder stereotyp in ihrem Verhalten und in ihren Äußerungen. Sie hat nichts Gewolltes, keine Schauspielerei, *nichts*

*Rollenhaftes.* Sie äußert und verhält sich so, wie sie jeweils fühlt und denkt. Wenn sie gleichzeitig Respekt und *Rücksicht auf die Gefühle anderer* nimmt, dann ist sie für andere nicht destruktiv, sondern eher förderlich. Sie nimmt *ihre Gefühle als ihre eigenen* wahr, ihren Ärger etwa und projiziert diesen nicht auf andere. Sie unternimmt keine Anstrengung, anders zu sein, als sie ist. Sie versteckt sich nicht hinter einer Fassade, sondern spricht eher tief aus ihrem Inneren heraus, in engem Kontakt zu ihrem Fühlen, *ohne Ritualisierung, ohne Rollenverhalten*. So gibt sie etwa keine Interessiertheit vor, wo sie nicht wirklich interessiert ist. (R. u. A.-M. TAUSCH, 8. Auf. 1977, 214 u. 221).

*Die Echtheit des Erziehers wird im pädagogischen Bezug von H. NOHL indirekt gefordert.* Das Vertrauen des Kindes zum Erzieher, die „freie Aufnahme des Erwachsenenwillens in den eigenen Willen und spontane Unterordnung“, „Ehrfurcht, Achtung, Pietät und Dankbarkeit“, alles dies setzt bei Erziehern ein hohes Maß an Verantwortung voraus gegenüber dem jungen Menschen. Die Verantwortung, verbunden mit pädagogischer Liebe, kann gar nicht anders übernommen und ausgeübt werden, als in dem Bemühen des Erziehers um persönliche Echtheit. Die Echtheit des Erziehers verlangt aber auch ein hohes Maß an pädagogischem Takt. Ein pädagogisch taktvoller Erzieher tritt dem jungen Menschen auch da nicht zu nahe, „wo er ihn steigern oder bewahren möchte“, ferner spürt er, „wenn eine große Sache nicht pädagogisch klein gemacht werden darf“ (NOHL, 1933, in: KLUGE, 1973, 42 u. 44). Schließlich ist „pädagogische Liebe“ im Sinne von Herman NOHL ohne Echtheit des Erziehers unmöglich.

*In der Schulwirklichkeit ist die Forderung nach Echtheit einer Person verbunden mit Offensein für das eigene Erleben und aktives Auseinandersetzen damit sowie Selbstöffnung und Durchsichtigkeit<sup>4</sup> vielfachen Grenzen ausge-*

4 Eine Person, die für das eigene gefühlsmäßige Erleben offen ist, „horcht in sich hinein auf ihr eigenes Fühlen und die gefühlten Bedeutungen. Sie sind in hohem Maße ihrem Bewußtsein zugänglich. Um so mehr sind ihre Äußerungen und Handlungen sowie Mimik und Gestik echt und übereinstimmend mit ihrem Erleben, gleichsam aus einem Guß. Auch unbewußt angenommenes Rollenverhalten, Amtsverhalten, professionelle Fassadenhaftigkeit und auch Wahrnehmungslernen von ungünstigem Verhalten werden erheblich eingeschränkt, wenn eine Person weitgehend offen ist für ihr jeweiliges Fühlen und Denken und sich damit aktiv auseinandersetzt.“ (S. 221)

Zum Aspekt der Selbstoffenheit und Durchsichtigkeit stellen R. und A.-M. TAUSCH fest: „Eine Person äußert vieles von dem, was sie innerlich fühlt und denkt. Sie ist so für andere gleichsam transparent, durchsichtig in ihrem Fühlen und Denken. Dies erweitert Echtheit. Denn bei Echtheit ist es nicht notwendig, daß eine Person vieles von dem sagt, was sie fühlt und denkt. Nur wenn sie etwas äußert oder wenn sie etwas tut, dann steht es bei Echtheit in Übereinstimmung mit ihrem Fühlen und Denken. So ist jemand echt, der bei einer an ihn gerichteten Frage sagt: ‚Ich möchte jetzt darüber nicht reden.‘

Aber auf einer hohen Stufe von Echtheit gibt sich eine Person in ihrem Fühlen und Denken und in ihren Erlebnissen weitgehend durchsichtig. Sie teilt so häufig einer anderen Person ihre persönlichen Gefühle und Gedanken mit, sie offenbart sich ihr. Hierdurch wird sie von anderen Personen als durchsichtig und in hohem Maße echt wahrgenommen. Andere Personen finden leichter Zugang zum Wesen dieser Person und wissen schneller, woran sie bei ihr sind.“ (S. 221)

setzt. Die Ausführungen von R. und A.-M. TAUSCH über die Echtheit einer Person können manchen Lehrer zu einer spontanen Bejahung und allzu leichtfertigen Bereitschaft verführen, die gesamten Vorschläge auf die Unterrichtspraxis ungeprüft zu übertragen. Die Gefahr besteht vor allem darin, daß die hinter diesen Äußerungen stehenden Vorbedingungen übersehen werden. Einige seien genannt:

a) Der Lehrer ist ohne Vorbildung in nicht-direktiver Psychotherapie kaum in der Lage, sich selbst kennenzulernen. Vor allem scheint es äußerst schwierig zu sein, die Bedeutung seiner eigenen Gefühle exakt zu bezeichnen. Die Grundstimmung eines Menschen – zum Beispiel die Neigung zu Minderwertigkeitsgefühlen – färben die Bedeutungen der Gefühle entscheidend.

b) Ferner muß gesehen werden, daß die Hinweise nur dann wertvoll sind, wenn sich alle beteiligten Personen in gleicher Weise um Echtheit bemühen. Das darf in der Schulwirklichkeit ernsthaft bezweifelt werden. Will der Lehrer trotzdem allein „echt“ sein, dann kann dies einer geistigen und psychischen Prostitution gleichkommen.

c) Wenn das als Grund für die Forderung nach Echtheit aufgefaßt wird, daß andere Personen leichter zum Wesen meiner Person Zugang finden und somit schneller wissen können, woran sie bei mir sind, dann schließt sich daran die Unterstellung an, daß mir das recht sein muß, mein Wesen für andere sichtbar zu machen. In therapeutischen, also *heilenden* Situationen mag das durchaus berechtigt sein; im Unterricht kann dies jedoch äußerst fragwürdige Nebeneffekte mit sich bringen, wie z. B. Verhaltensunsicherheit des Lehrers, weil er befürchtet, durchschaut zu werden und leichte Ablehnbarkeit der Schüler, weil sie sich mit der Wesensdeutung des Lehrers beschäftigen, statt mit unterrichtlichen Aufgaben.

d) Schließlich ist noch zu bemerken, daß es durchaus für die Person wertvoll sein kann, sich mit den eigenen Gefühlen zu beschäftigen, sich zu öffnen und durchsichtig für andere zu werden. – Aber kann man denn voraussetzen, daß sie im Schulunterricht andere Schüler oder Kollegen überhaupt interessiert? Wollen Abiturienten vom Lehrer nicht vielmehr auf das Abitur vorbereitet werden?

Positiv und für jeden Lehrer erstrebenswert ist die Ablegung professionellen Gehabes, ist die Rücksichtnahme auf und der Respekt vor Gefühlen anderer, die Weigerung, den eigenen Ärger auf die Klasse zu übertragen, sich nicht hinter der Fassade des Lehrers, des Beamten, des Paukers und vieler anderer Rollen zu verstecken, sondern als Mensch vor den jungen Menschen zu stehen. Das kommt letztlich ebenfalls der Humanisierung von Schule zugute.

Weil Echtheit der Person als pädagogische Forderung im Lehrer-Schüler-Verhältnis notwendig ist und weil dazu in der Rahmentheorie des pädagogischen Bezuges von H. NOHL selbst zwar implizit gefordert, explizit aber keine exakten Angaben enthalten sind, seien wichtige pädagogische Kriterien einer echten Persönlichkeitshaltung eines Lehrers in Anlehnung an R. und A.-M. TAUSCH angeführt:

Die Echtheit verlangt von einem Lehrer, das zu sagen, was er denkt und fühlt, solange die Äußerungen mit pädagogischem Takt als Korrektiv übereinstimmen können.

Ein echter Lehrer gibt sich so wie er wirklich ist, ohne die pädagogische Wirkung auf seine Schüler zu übersehen.

Der echte Lehrer verhält sich ungekünstelt, natürlich, weil er keine „Rollen“ spielen will.

Der echte Lehrer ist ohne professionelles und routinemäßiges Gehabe. Er ist er selbst, er lebt ohne Fassade und Panzer.

Der echte Lehrer verhält sich in individueller, origineller, vielfältiger Weise, so lange er das mit seiner Menschenwürde vereinbaren kann. Er ist vertraut mit dem, was in ihm vorgeht. Er ist aufrichtig und heuchelt nicht.

Der echte Lehrer ist ehrlich gegenüber sich selbst und macht sich nichts vor. Er ist bereit, das zu sein, was er ist, worunter die Bereitschaft zu autodidaktischer Fortbildung nicht leiden darf (R. u. A.-M TAUSCH, 8. Aufl. 1977, 214 f.).

#### 4.1.4 Relativierung des pädagogischen Wertes von Kernqualitäten

Diese unter schulpraktischem Aspekt interpretierten drei Kernqualitäten des Lehrers, die auch von Schülern übernommen werden sollen, müssen zu den Forderungen H. NOHLS in Beziehung gesetzt werden. Da sie nach wie vor bedeutsam sind, stellen sie ein notwendiges Korrektiv des Lehrerverhaltens dar.

*Die genannten Lehrerqualitäten zielen auf die Nähe zum Schüler.* Dabei darf nicht übersehen werden, daß in der Schule auch Situationen vorkommen, in denen diese Nähe durch Distanz ersetzt werden muß. Dies muß der Lehrer vorrangig bei Bewertungssituationen durchhalten. Hier stehen sich Berufsaufgaben diametral gegenüber, die der Lehrer in sich auszuhalten hat.

*Die Kernqualitäten des Lehrers zielen auf „Nicht-Lenkung“.* Es gibt allerdings in Schulen zahlreiche Situationen, in denen der Lehrer zur Führung gezwungen ist. Dies wird in Unterrichtsstunden sein, in denen vorrangig Lernziele erreicht werden müssen. Da sie in den gegenwärtigen leistungs-

verseuchten Schulen dominieren, hat es der Lehrer schwer, Freiräume für die Anwendung dieser Kernqualitäten zu finden. Gleichwohl sind sie vorhanden.

*Die drei Kernqualitäten zielen auf eine Haltung und Einstellung des Lehrers, „die alles Besserwissen, alles Beraten, Dirigieren, Belehren in Frage stellt – aus einem großen Respekt vor dem anderen, mag er noch so hilfsbedürftig sein“ (PONGRATZ, 1975, 370). In der Schulwirklichkeit wird diese Lehrer-einstellung von den Schülern selten angetroffen. Ein Lehrer, der sich ihnen gegenüber dennoch *uneingeschränkt* so verhält, kann leicht zum „Sonderling“ abgestempelt werden. *Unter Berücksichtigung dieser Einschränkungen können die interpretierten Kernqualitäten helfen, pädagogisch relevante Lehrer-Schüler-Beziehungen aufzubauen.**

## **4.2 Die Darstellung der konstituierenden Merkmale des „pädagogischen Bezuges“**

Herman NOHLS Darstellung des pädagogischen Bezuges wird in der Literatur mit Hilfe von konstituierenden Merkmalen erfaßt. In lockerer Anlehnung an W. KLAFFKI (1970 Bd. I, 58–65) und an H. J. FINCKH (1977, 216–236) lassen sich folgende sieben Merkmale nennen:

- die Individualitätsbezogenheit,
- die Intentionalität,
- die Wechselwirkung,
- die Zwangsfreiheit,
- die grundsätzliche Variabilität,
- die intendierte Selbstauflösung und
- die doppelte Perspektivität.

Diese Kriterien des pädagogischen Bezuges werden im Blick auf die Wirklichkeit in allgemeinbildenden Schulen interpretiert und aktualisiert.

### **4.2.1 Die Individualitäts- und Sozietätsbezogenheit des pädagogischen Bezuges an allgemeinbildenden Schulen**

*Der Lehrer muß bewußt und wohlüberlegt auf den einzelnen Schüler wie auf die gesamte Klasse zugehen.* Ein absichtsvolles Zugehen scheint im Blick auf die Schulsituation ratsam zu sein: Die Schulklasse ist durch Zufall zusammengestellt worden und ihre Existenz wird zunächst nur durch die Schul-

pflicht der Kinder aufrechterhalten und garantiert. Beziehungen müssen erst entstehen. Hier muß der Lehrer absichtsvoll und zielstrebig tätig sein. Dabei konzentriert sich der Lehrer zunächst auf einzelne Schüler, die ihm zu Beginn der Klassenübernahme auffallen. Bei dem gezielten Versuch, mit einem Schüler in Beziehung zu treten, rücken die Beziehungen zu den anderen Schülern in den Hintergrund zugunsten der einen aktivierten Beziehung. Jedoch bleiben die Beziehungen zu den anderen Schülern „unterirdisch“, auf einer anderen Bewußtseinssebene durchaus vorhanden.

Das gleiche gilt auch aus der Sicht des jungen Menschen. In dem Augenblick, in dem er tatsächlich angesprochen wird, kann sich auch er nur mit dem Lehrer in Beziehung stehend fühlen. Die Beziehungen zu seinen Banknachbarn sind in diesem Augenblick nicht existent. Dennoch sind sie nicht zerstört, sondern bestehen wie bei dem Lehrer „unterirdisch“ weiter. Bei einseitiger Dominanz einzelner Beziehungen können andere jedoch von den Betroffenen in Frage gestellt werden.

Beziehungen finden auf unterschiedlichen Bewußtseinssebenen statt und werden wechselwirkend zu verschiedenen Personen, zu unregelmäßigen Zeitpunkten und mit unterschiedlicher Intensität aktiviert.

Der pädagogische Bezug NOHLS ist vorrangig auf den einzelnen ausgerichtet, um vor allem ihm gerecht zu werden. Auf die Schulsituation übertragen muß man von einer Beziehung zu den Schülern einer Klasse, bei Fachlehrern sogar von Beziehungen zu mehreren Klassen oder Schülergruppen sprechen. Der Lehrer mehrerer Klassen kann sich weder intensiv um die einzelne Schülerpersönlichkeit kümmern, noch ihren soziokulturellen und anthropologischen Hintergrund erforschen. Obwohl sich der Lehrer *zunächst* auf die Klasse und die Gruppe konzentriert und sich um einen diffusen Kontakt bemüht, darf er darüber den einzelnen Schüler nicht vergessen. Je genauer er im Verlaufe der Zeit die Klassenstruktur kennt, um so mehr Schüler fallen ihm auf. Mit diesen wird er zunehmend intensivere Beziehungen anknüpfen. Somit nimmt auch die Differenzierung der Beziehungsstruktur zu, bis schließlich der letzte Schüler einbezogen ist. Der Differenzierungsprozeß unterbricht den Bezug des Lehrers zur Klasse jedoch nicht. Der Lehrer wird sich immer seiner Beziehung zur Klasse bewußt sein und ihr als Ganzheit gerecht zu werden versuchen. Daher kann man fordern, daß der pädagogische Bezug in der Schulwirklichkeit auf den einzelnen Schüler ausgerichtet sein muß, ohne die Allgemeinheit zu benachteiligen. Der einzelne darf der Allgemeinheit genauso wenig geopfert werden wie die Allgemeinheit dem einzelnen<sup>5</sup>.

---

5 Vgl. hierzu die Kritik am Pädagogischen Bezug von K. BARTELS in: N. KLUGE 1972, S. 11, insbesondere der Vorwurf, hier werde die Schulklasse und die Schulgruppe vernachlässigt.

Wenn in der Schulwirklichkeit der Lehrer erst nach profunder Kenntnis der Klassenstruktur und nach vielen intensiven Bemühungen von Lehrern und Schülern in den Akten des Erziehens und Unterrichtens je nach Situation den einzelnen, die Gruppe oder die gesamte Klasse anspricht, dann läßt sich daraus eine wesentliche Folge für den schulischen Alltag ableiten: Da die Entwicklung pädagogisch wertvoller Lehrer-Schüler-Beziehungen Zeit braucht, um zu wachsen, ist für die Schule Ungestörtheit nötig, damit sich die Beziehungen zu einem pädagogisch wertvollen Geflecht entwickeln können. In krassem Widerspruch dazu stehen nach wie vor die staatlich verordneten Reformübungen und Neugestaltungen von Schule. *Will Schule erfolgreich sein, dann tut innere Schulreform not – und die kann nur vom einzelnen Lehrer ausgehen und von ihm und seinen Schülern getragen werden.*

#### 4.2.2 Intentionalität des pädagogischen Bezuges

*Die Intentionalität pädagogischen Tuns im Lehrer-Schüler-Verhältnis macht sich unter anderem am Begriff der Führung des jungen Menschen fest. Der Schüler braucht aufgrund seines körperlichen, geistigen und seelischen Entwicklungsstandes die Zuwendung des Lehrers in ganz besonderem und verantwortungsbereitem Maße. Er braucht Anregungen, Aufmunterungen, Stützungen, Vorschläge, Alternativangebote. Er hat dynamische Führung auf ein Ziel hin nötig. Die Zuneigung des Lehrers entschädigt der Schüler mit Vertrauen, mit Bereitschaft zur Bindung an die gleichen Grundsätze, die der Lehrer vertritt und ist zur aktiven Teilhabe am pädagogischen Bezug bereit. Dies ist der Idealfall, bei H. NOHL skizziert. Der weitaus häufigere Regelfall, in dem der Lehrer den Schüler überzeugen und gewinnen muß, in dem der Schüler dem Lehrer Schwierigkeiten bereitet, sich ihm bewußt entgegenstemmt oder ihn sogar ablehnt, sollte aber auch gesehen werden. Es gehört zu den Berufsaufgaben des Lehrers, sich immer wieder bewußt und wohlüberlegt um ihn zu bemühen.*

*Die Intentionalität als konstituierendes Moment des pädagogischen Bezuges hat einen inhaltlichen Aspekt. Bewußt strebt der Lehrer ein gewisses Erziehungsziel an, das formal die Persönlichkeit des Schülers faßt, inhaltlich jedoch zum Beispiel die einsichtige und daher freiwillige, begründete Bindung des Schülers an allgemein verbindliche, historisch bewährte Grundwerte anvisiert.*

Diese persönlichkeitsethische Zielgerichtetheit drückt aus, daß sich im pädagogischen Bezug der junge Mensch an die Werte gebunden fühlen soll, zu

denen sich auch der Lehrer aufgrund reflektierter Einsicht bekennt. Damit ist eine gemeinsame Basis gewonnen, die eine wichtige Voraussetzung für eine einheitliche Erziehung darstellt.

Es bleibt unumgänglich, ethische Werte in der Schule zu präsentieren. Sie verleihen dem sittlich motivierten menschlichen Handeln eine sinnvolle Einheitlichkeit und können auf diesem Wege persönlichkeitsbildende Kräfte fördern. Jedes Lehrer-Kollegium sollte sich auf einen kritisch reflektierten Minimalkatalog persönlichkeitsethischer Werte festlegen. Die gesamte Schule würde dadurch an Profil gewinnen.

*Die Bindung oder Annäherung des jungen Menschen an überpersönliche Werte gelingt am besten über dessen Bindung oder Nähe an die Person des Lehrers.* Das setzt jedoch voraus, daß der Lehrer sich ernsthaft als Anwalt der Werte unserer Kultur versteht, daß er sich selbst an überzeitliche Werte gebunden weiß. Zunächst wird sich der junge Mensch an der Bezugsperson des Lehrers orientieren. Das Ziel des pädagogischen Bezuges ist in der Haltung des jungen Menschen zu sehen. Sie kann kein autoritatives Regulatorium sein, weil die personale Bindung von Anfang an darauf ausgerichtet ist, sich überflüssig zu machen. Die Bindung an die Person hat nur Übergangscharakter. Wenn das Kind erkannt hat, daß der Lehrer die Objektivität repräsentiert, wenn es sieht, wie er Lebensprobleme lösen kann, dann kann es sich vom inneren Drang befreit fühlen, sich an den Lehrer binden zu wollen. Es hat die Lebendigkeit von Werten erfahren.

Die Bindung an Werte muß aber nicht in jedem Fall über die Person des Lehrers realisiert werden. Der Lehrer kann genauso gut durch einen didaktisch-methodisch geschickten Unterricht dem Kind die Auseinandersetzung mit Lebensproblemen vermitteln, wie sie in der Literatur Eingang gefunden haben. Entscheidend dabei ist nach NOHL, daß der Lehrer die „schöpferische Lebenslösung“ eines Menschen angesichts der soziokulturellen, anthropologischen, klimatischen, geographischen Bedingungen für seine Schüler herausarbeiten kann (vgl. NOHL, 1926, 157). Der Weg zu überpersönlichen Werten kann neben dem Buch aber auch mit Hilfe der Gruppe erfolgreich beschritten werden. Der Lehrer regt in diesem Fall lediglich an und berät die Schüler, wenn es erforderlich ist (vgl. NOHL, in: BLOCHMANN, 1965).

Die Bindung junger Menschen an sittliche Werte kann auch durch ein Buch oder einen Film möglich werden. Dabei ist die Erkenntnis der jungen Menschen wichtig, daß geforderte Werte eine Aktualität besitzen und daß sie auch in ihrer Gegenwart lebendig werden können. *Eine kritische Analyse dieser Werte ist demnach geboten.*

*Der intentionalen Ausrichtung des Bezuges steht die unabsichtliche, unbe-  
wußte Beeinflussung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses durch Stimmungen,  
außerschulische Erlebnisse und ökologische Bedingungen gegenüber. Auf  
sie muß sich der Lehrer vorbereitend einstellen. Er muß immer mit überra-  
schenden Imponderabilien im schulischen Bereich rechnen. Aber nicht nur  
die Schüler sind die Träger dieser unabschätzbaren Beeinflussungen oder  
Störungen. Selbstverständlich ist auch der Lehrer ihnen ausgesetzt. Da er  
im Unterricht vielfach dominiert, wird durch ihn die unabsichtliche, stören-  
de Beeinflussung des Schultages nicht unerheblich sein, Da sich gerade die  
unabsichtlichen Beeinflussungen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses der ra-  
tionalen Kontrolle der Beteiligten entziehen, sind sie zu den wichtigsten  
Störfaktoren zu zählen. Sie zu unterschätzen würde bedeuten, eine Vielzahl  
von Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern unnötig durch Verdächti-  
gungen zu belasten. Vielmehr sollten sie gerade in einer Zeit bewußt  
berücksichtigt werden, in der die Menschen mit Reizen überflutet werden  
und keine Muße haben, die Eindrücke in Ruhe zu verarbeiten.*

Da Intentionalität auch die Bindung des Lehrers an überpersönliche Werte  
beinhaltet, gerät der so verstandene pädagogische Bezug nicht in die Gefahr  
„pädagogischer Absichtlichkeit“ hinein, wie F. W. KRON (1971, 64) be-  
fürchtet. Vielmehr ist das Gegenteil der Fall: *Intentionalität bewahrt Schüler  
wie Lehrer vor Manipulation von innen wie von außen.*

#### 4.2.3 Die Wechselwirkung des pädagogischen Bezuges

*Die Wechselwirkung im pädagogischen Bezug zeigt sich an der gegenseitigen  
Beeinflussung der Bezugspartner. Im pädagogischen Bezug findet keine  
einseitige Einwirkung des Lehrers auf den Schüler statt. So wie der Lehrer  
den Schüler beeinflussen kann, so kann auch der Schüler dem Lehrer zu  
verstehen geben, was er empfindet oder wie er reagiert. Einführendes  
Verstehen gibt hier dem Lehrerurteil eine wesentlich breitere Basis<sup>6</sup>.*

*Auf Wechselwirkung ist auch die Grundlage des pädagogischen Verhältni-  
ses, nämlich Vertrauen, Zuneigung, Verantwortung, pädagogische Liebe,  
Autorität und Gehorsam gegründet. So wie der Lehrer dem Schüler einen  
Vertrauensvorschuß geben muß, so darf auch der Schüler dem Lehrer einen  
guten Willen unterstellen. Zuneigung kann von Anfang an auf beiden  
Seiten vorhanden sein. Bei dem Lehrer jedoch muß sie existieren. Für ihn*

---

<sup>6</sup> Hier sei an den Akt der Umfassung erinnert, auf den BUBER aufmerksam macht.

gilt: Wer Kinder nicht ausstehen kann, der ist an jeder Stelle falsch am Platz, an der er mit jungen Menschen berufsmäßig zu tun hat. Ein Gymnasiallehrer, der sich vorrangig als Fachwissenschaftler fühlt, ist dieser Gefahr in bedrohlichem Maße ausgesetzt: Allzu leicht übersieht er die jungen Menschen und den je verschiedenen Erfahrungshintergrund, das damit zusammenhängende Verhältnis zu ihren Eltern, zu anderen Klassenkameraden, von ihren Wünschen und Vorstellungen ganz zu schweigen.

*Der Lehrer muß mit pädagogischem Takt gegenseitige Zuneigung und Vertrauen langsam anbahnen.* Das ist eine der zentralen Aufgaben des Lehrers insbesondere in der Grundschule. Ohne einen diesbezüglichen positiven Erfahrungshintergrund der Schüler kann auf der Oberstufe das Bemühen des Lehrers um ein pädagogisches Verhältnis von seinen Schülern leicht mißverstanden werden. Der Wert der Schule als ein Ort personaler Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden wird gerade in unserer Zeit durch die überzogenen Leistungsforderungen falsch eingeschätzt. Es ist demnach für Schüler leicht, fehlende personale Beziehungen und Verbindungen in der Schule durch andere – meist außerschulische – zu ersetzen. Dieser Ausweg der Schüler wird zu allem Überfluß als Ursache gedeutet statt als Folge der Unmöglichkeit, an unseren Schulen erziehen zu können.

*Eine Aufgabe des Lehrers ist es, die „pädagogische Liebe“ – so antiquiert dieser Terminus auch klingen mag – in den Prozeß der Wechselwirkung zu integrieren.* Die „pädagogische Liebe“ ist in der Form einer aktiven, engagierten und reflektierten pädagogischen Zuwendung des Lehrers zum Schüler um dessen Wohl zu sehen. Die Verwirklichung dieses Vorhabens kann für Kinder verhaltensformend sein. Das kann mit der Theorie des Beobachtungslernens lerntheoretisch erklärt werden. Die Begründungen der Motive für die engagierte und reflektierte pädagogische Zuwendung zum anderen kann in den Kindern die innere Bereitschaft wecken, sich zu einem bestimmten Grundsatz aus Überzeugung zu bekennen. Eine Wechselwirkung pädagogischer Zuwendung würde sich bei dem Schüler zum Beispiel in einem Verbundenheitsgefühl mit dem Lehrer oder in einer möglichen Parteinahme für ihn äußern. Beim Lehrer würde eine größere Berücksichtigung der individuellen Eigenheiten und Eigenarten der Schüler festzustellen sein. Er würde sich immer neu bemühen, sie einführend zu verstehen und ihre Leistungen zu vertreten.

*Die Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, hat im Wechselwirkungsprozeß des pädagogischen Bezuges eine entscheidende Funktion.* Überträgt der Lehrer den Schülern Verantwortung, dann beweist er, daß er ihnen vertraut und sie achtet. Die Schüler wiederum lernen, sich selbst zu achten.

Die erfahrene Verantwortlichkeit enthält eine „große moralische Kraft“ (NOHL, 1924, 181)<sup>7</sup>, die der Lehrer ausnützen muß.

Die Verantwortung des Lehrers erstreckt sich auf alle Bereiche schulischer Beeinflussung: der psychischen, physischen, intellektuellen, moralischen, sozialen usf. Für alle muß der Lehrer Rechenschaft ablegen. Auch hier muß er immer wieder entscheiden, was dienstlich erlaubt und pädagogisch sinnvoll ist.

Eine Gefahr für den pädagogischen Bezug besteht, wenn die Last der Verantwortung des Lehrers zum Beispiel durch bürokratische Dienstvorschriften so groß wird, daß viele Lehrerinitiativen ausbleiben. Die zunehmende Ängstlichkeit des Lehrers engt den pädagogischen Spielraum sehr ein. Der Rückgang von Schulwanderungen und Schullandheimaufenthalten ist in diesem Zusammenhang zu sehen.

*Auch die Autorität ist in den Wechselprozeß zu integrieren.* Man muß konzedieren, daß Autorität heute sehr umstritten ist. Jedoch muß man auch feststellen, daß Erziehung ohne pädagogische Autorität illusionär ist. Ein Lehrer, der in den Augen der Kinder eine Fach-Autorität besitzt, ruft Gehorsam, Disziplin oder Bereitschaft zur Unterordnung, zur Einfügung hervor, solange sie sachimmanent berechtigt sind. Je unangefochtener die Wirkung seiner Autorität ist, desto zurückhaltender kann der Lehrer mit der Macht seiner Autorität sein. Umgekehrt kann aber auf Schulwanderungen, bei Ausstellungen und anderem mehr die Spezialkenntnis von Schülern dem Lehrer und den Mitschülern Achtung abverlangen. Eine Gefahr für den pädagogischen Bezug droht von der Autorität dann auszugehen, wenn sie lediglich aufgrund des Lehr-Amtes beansprucht wird. Eine Fach-Autorität ist hingegen pädagogisch wertvoll, weil sie sich immer wieder bewähren muß. Pädagogisch vertretbare Autorität wird dem Lehrer von den Kindern geschenkt: Sie erkennen seine Überlegenheit auf vielen Gebieten an. Jedoch ist es pädagogisch ungeschickt und eine Ursache von Störungen, aufgrund von Autorität Gehorsam zu fordern. Wenn Autorität echt und verdient ist, dann stellt sich der Gehorsam bei den meisten Kindern von selbst ein. Autorität darf genauso wenig wie ein Geschenk jemals gefordert oder gar erpreßt werden.

Der Aspekt der Wechselwirkung hilft in dem vorliegenden Verständnis den Vorwurf zu entkräften, der pädagogische Bezug würde vom „elitären Bewußtsein“ (KRON, 1971, 65) durchweht. Es gibt keine Bevorzugung des einen vor dem anderen, keine geplante Elitebildung. Wohl aber gibt es die Förderung eines jeden nach seinen Anlagen um seiner selbst willen. Auch

---

7 Es fehlt noch eine eindeutige Überprüfung dieser These H. NOHLS.

Spitzenschüler sollen in der Schule nach ihren Fähigkeiten gefördert werden. Pädagogisch kann es unverantwortliche Konsequenzen haben, sie bewußt auf ein Durchschnittsniveau herabzudrücken.

#### 4.2.4 Die Zwangsfreiheit des pädagogischen Bezuges

*Die Zwangsfreiheit bedeutet, daß im pädagogischen Bezug die Absichtslosigkeit vorrangig ist.* Absichtslosigkeit heißt, der Lehrer darf keinen Schüler in eine Beziehung mit ihm hineinlocken. Weder darf er sein Verhalten so verändern oder sich selbst so verstellen, daß eine Beziehung mit ihm begehrenswert erscheint. Vielmehr sollte er sich so geben, wie er tatsächlich ist. Er muß die Dimension der Echtheit voll ausschöpfen. Der Lehrer darf nicht manipulieren, weil er dann Widerstand auf der Schülerseite wecken würde und den freien Entscheidungswillen des Schülers mißachtete.

Was für einen Lehrer im pädagogischen Bezug gilt, das hat auch für den anthropologisch gleichwertigen Schüler Geltung. Auch er ist aufgefordert, sich gemäß seiner Wesenszüge zu verhalten. Es wird dann deutlich werden, wo Mängel liegen. An Punkten, an denen zum Beispiel die Abweichung von sittlichen Werten festgestellt werden kann, muß der Lehrer konstruktive Kritik üben.

*Zwangsfreiheit bedeutet auch, daß die Mitgliedschaft in einem pädagogischen Bezugsverhältnis nicht erpreßt werden kann.* Gefühlsmäßige Bindungen, die auch im pädagogischen Bezug eine Rolle neben anderen spielen, können nicht erzwungen werden. Sie müssen wachsen können oder spontan auftauchen. Sind sie vorhanden, dann bedürfen sie allerdings der sorgfältigen Pflege.

Das Verbot, Mitgliedschaften im Bezug zu erzwingen, gilt insbesondere für Schüler der Sekundarstufen. Der Lehrer muß sich seiner Grenzen bewußt sein und sein pädagogisches Bemühen lediglich als Angebot verstehen. Er kann ja auch nicht mit Zwang – und das bedeutet hier gegen den Willen des Zöglings – erziehen. Daraus folgt für den Lehrer, daß er dem einen oder anderen Schüler nicht böse sein darf, wenn er mit ihm nicht zurechtkommt. Jedoch sollte er nicht aufhören, sich für ihn offenzuhalten.

*Zwangsfreiheit bedeutet aus der Sicht des Lehrers auch, daß man es ihm nicht zur Last legen darf, wenn er für manchen Schüler keine Zuneigung empfinden kann, wenn er sich nicht gedrängt fühlt, mit ihm in ein Bezugsverhältnis zu treten.* Trotzdem: Diese Haltung ist zwar menschlich verständlich, psychologisch begründbar, aber pädagogisch verwerflich. Der Lehrer muß versuchen, gegen seine Gefühle der Antipathie und Sympathie anzugehen.

Sollte die Verbindung eines Schülers mit dem Lehrer im pädagogischen Bezug nicht möglich werden, dann liegt es am Lehrer zu versuchen, die Beziehung zu einer anderen Person, zum Beispiel an einen Fachlehrer, zu vermitteln. Wichtig ist, daß der betreffende Schüler nicht ohne schulbezogene Bindung bleibt. Ein bindungsloser junger Mensch wird allzu leicht haltlos.

Man muß aber auch bedenken, daß die Bindung eines jungen Menschen an einen anderen auch Gefahren mit sich bringt, wenn sie zu stark oder zum Zwang wird. Davor muß sich der Lehrer hüten, weil dem jungen Menschen damit kein Dienst erwiesen wird, trotz eines gut gemeinten Vorsatzes. Der junge Mensch möchte zu Recht sich selbst verwirklichen. Er muß zu seinem Leben und zu seiner Form kommen, wie NOHL sagte (NOHL, 1933, in: KLUGE, 1973, 39). Auch dazu muß die Bindung an den Lehrer beitragen.

*Die Bindung eines Schülers an seinen Lehrer wird pädagogisch wertlos, wenn der Schüler das Objekt des Interesses eines Lehrers wird.* Das kann eintreten, wenn der Lehrer möglichst viel aus dem jungen Menschen „heraussholen“ will, weil er einen guten Klassendurchschnitt braucht; wenn er sich in den Erfolgen seiner Schüler sonnen will; wenn er eine bestimmte Erziehungs-„taktik“ ausprobieren möchte, wobei er vergißt, daß Menschen keine Versuchstiere sind. Der Lehrer darf den Schüler niemals zum Gegenstand, zum „ES“<sup>8</sup> machen, sondern er muß ihn als Person betrachten und sein Wesen ernst nehmen.

*Der Lehrer sollte sich aber auch davor hüten, die Schüler von der Richtigkeit seiner persönlichen Meinung – auf welchen Gebieten auch immer – zu überzeugen.* Am brisantesten wird dies, wenn sich der Lehrer als politischer Mandatsträger empfindet. Statt dessen sollte er seine begründete Meinung als eine von vielen anderen Meinungen zu unterrichtlichen Themen kennzeichnen. Der Schüler ist aufgefordert, sich selbst davon ein Bild zu machen. Er muß sein Wissen und seine Handlungen zu einer Einheit verbinden, die seiner Persönlichkeit entspricht.

*Zwangsfreiheit bedeutet nicht, daß der Lehrer seinen Schülern inhaltlich wenig abverlangt.* Als Pädagoge wird der Lehrer seinen Schülern nur das abfordern, was sie aufgrund ihrer aktuellen Disponiertheit zu leisten gerade noch im Stande sind. Kinder wollen Leistungen vollbringen; sie wollen jedoch nicht überfordert werden. Der junge Mensch ist selbst das Kriterium für das Anforderungsniveau. Der Lehrer muß ihn von dort abholen, wo er sich gerade befindet. Da der Lehrer aber auch Anwalt der Kultur und ihrer

---

8 Das „ES“ wird hier im Sinne von M. BUBER verstanden.

Werte ist, muß er ebenso für diese Interessen eintreten. Von daher wird er als Lehrer gelegentlich etwas fordern müssen, was er als Pädagoge nur schweren Herzens unterstützen kann.

#### 4.2.5 Die grundsätzliche Variabilität des pädagogischen Bezuges

*Der pädagogische Bezug ist prinzipiell veränderbar.* Bei Entstehung und Gestaltung der Beziehungen zwischen dem Lehrer und einem Schüler und dem Lehrer und seiner Klasse ist der Vielfalt der Möglichkeiten kaum eine Grenze gesetzt. Aufgrund der Zufälligkeit, die bei einer Klassenbildung vorherrscht, sollte sich jeder Lehrer verpflichtet fühlen, sein Lehr- und Erziehungsamt verantwortungsvoll zu führen. Der Zufall, daß gerade dieser Lehrer mit jenem Schüler zusammenkommt, entscheidet nicht selten über Schullaufbahnen und Berufskarrieren. Der Lehrer muß sich daher seiner hohen Verantwortung, die er dem Leben des jungen Menschen gegenüber einnimmt, bewußt sein. Da keiner der beiden Beteiligten genau die Wirkung ihrer gegenseitigen Beziehungen in der Zukunft voraussehen und exakt kalkulieren kann, muß eine Korrektur jederzeit möglich sein, mag sie vom Lehrer oder vom Schüler ausgehen. Sie kann aber auch durch äußere Umstände erzwungen werden, wie zum Beispiel durch die Versetzung des Lehrers oder den Umzug eines Schülers. Da dann die Beziehung nicht mehr an institutionelle Bedingungen geknüpft ist, muß man das Ende dieses pädagogischen Bezuges konstatieren.

*Jeder Bezugsteilnehmer hat jederzeit das Recht, das pädagogische Verhältnis in Frage zu stellen, es auf seine Richtigkeit hin zu überprüfen und die es konstituierenden Momente prinzipiell zu kritisieren.* Damit wird die Notwendigkeit einer bewußten Erziehung zur Kritikfähigkeit gesehen und in den pädagogischen Bezug als integrierender Bestandteil einbezogen. Kritiker betonten dieses Defizit bei H. NOHLs Rahmentheorie (vgl. FINCKH, 1977, 227). Die stete Überprüfung, Begründung und Rechtfertigung des Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern setzt voraus, daß zumindest ein Bezugspartner hoch sensibilisiert ist, um etwaige Unstimmigkeiten in den Beziehungen zwischen ihnen festzustellen. Das muß aber nicht immer der Lehrer sein. Vielfach sind Kinder hierfür besser geeignet. Das bedeutet, daß das pädagogische Lehrer-Schüler-Verhältnis rational und nicht nur emotional bestimmt, beeinflußt und gesteuert wird.

In Zusammenhängen wie diesen wird bei H. NOHL oft der Ausdruck „leidenschaftliches Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden

Menschen“ als zu eng kritisiert. Schaut man aber genauer hin, dann bezieht sich diese zeitgebundene Aussage NOHLS auf die Grundlage der Erziehung. Wir würden heute von einem emotional engagierten Verhältnis eines Lehrers zu seinen Schülern sprechen und damit aussagen wollen, was H. NOHL in der Sprache seiner Zeit ausdrückte.

*Variabilität des Bezuges heißt auch, daß sich das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern zu den verschiedenen geschichtlichen Epochen unterschiedlich gestaltete.* Damit soll dem Aspekt der historischen Bedingtheit pädagogischer Aussagen und Praktiken Rechnung getragen werden, den Vertreter geisteswissenschaftlicher Pädagogik stets betonten.

*Die Variabilität des pädagogischen Bezuges bedeutet auch, daß der pädagogische Bezug sowohl den Aspekt des intentionalen Erziehungsvorganges als auch den Aspekt des Umgangs umfaßt<sup>9</sup>.* Die Qualität des Lehrer-Schüler-Verhältnisses leidet nicht an der Tatsache, daß sich die Beteiligten nicht stets „pädagogisch“ beeinflussen wollen. Daß es dennoch funktional geschieht, beweist nicht das Gegenteil. Der Lehrer darf ohne Skrupel zugeben, daß er nicht immer im eigentlichen Wortsinne erziehen kann. Ein erzieherisches Verhältnis verändert sich je nach der Notwendigkeit der pädagogischen Qualität einer Situation in ein Umgangsverhältnis und wieder zurück. Das schließt jedoch nicht aus, daß eine Situation inter-individuell unterschiedlich gedeutet wird. Schließlich muß der Schüler sich selbst erziehen, seinen Willen anstrengen, sich überwinden, muß also selbst aktiv sein. Man kann demnach feststellen: Während der Lehrer-Schüler-Bezug bei dem einen Schüler erziehungsträchtig ist, kann bei einem anderen Schüler keine positive Beeinflussung festgestellt werden. Der Erziehungserfolg wird zwar durch die Pflege eines pädagogischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses realisierbarer, kalkulierbarer wird er jedoch nicht.

*Die Variabilität des pädagogischen Bezuges bedeutet auch, daß die Beziehungen zwischen dem Lehrer und seinen Schülern verschiedene veränderbare Formen annehmen können.* Als mögliche Variationen bieten sich aufgrund einer tiefenpsychologisch orientierten Analyse der Beziehungsstrukturen in der Schule an (vgl. JUNKER, 1976, 62–89):

- a) Die Beziehung zwischen dem Lehrer und seinen Schülern wird *aufgebaut*. Hier werden Regeln erarbeitet, denen die Beziehung zu folgen hat. Hier werden Spiele dem Unterricht vorgeschaltet, um eine Beziehung entstehen zu lassen oder um sie zu begünstigen.
- b) Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler ist gekennzeichnet von

---

<sup>9</sup> Zum Begriff des „Umgangs“ vergleiche M. J. LANGEVELD (2. Aufl. 1961), S. 26–39.

*Aufmerksamkeit* und *Ermutigung*. Hier werden Rahmenbedingungen für Wachstum und Entwicklung günstig gestaltet.

c) Die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern ist gekennzeichnet von *Gleichheit für alle*.

d) Die Beziehung zwischen einem Lehrer und seinen Schülern ist gekennzeichnet durch eine *Gruppenkommunikation*. Hier wird Wert auf die Entwicklung von *Wir-Zuständen* gelegt.

e) Die Beziehung zwischen Lehrer und Schülern ist ferner gekennzeichnet durch *Innovationen*. Diese Form der Beziehung eignet sich besonders für Schüler im Alter von zwölf bis sechzehn Jahren, für ihre Zeit der Pubertät. An wechselnden Beziehungen können nicht-direktiver Unterricht, selbstgeleitetes Lernen, gruppenbezogener Unterricht, „schülerorientierter Unterricht“ u. a. m. erprobt werden.

f) Eine weitere Form der Lehrer-Schüler-Beziehung ist gekennzeichnet von der *Fachstruktur*. Sie ist angezeigt, wenn Schüler genügend Primär- oder peer-group-Beziehungen eingegangen sind. Erst dann sollte die Lehrer-Schüler-Beziehung rein fachbestimmt sein, d. h. auf sachlicher Basis funktionieren.

g) Die letzte Form der Beziehung zwischen Lehrer und Schülern ist gekennzeichnet von einer *Beratungsbereitschaft des Lehrers*. Hier werden Zweierbeziehungen oder Gruppenbeziehungen einschließlich eines oder mehrerer Lehrer und Eltern möglich. Sie kann nicht unterrichtsimmanent vollzogen werden. Sie hat ihre Berechtigung vorrangig in der Pause und in Elternsprechstunden oder Elternabenden.

Diese Beziehungsalternativen können dem Lehrer helfen, erstarrte Beziehungen aufzulockern und dynamisch auf die Erfordernisse der Situation zu reagieren.

#### 4.2.6 Die intendierte Selbstaflösung des pädagogischen Bezuges

*Die Selbstaflösung des Bezuges bedeutet, daß sowohl der Lehrer als auch seine Schüler die eingegangenen Bezugsverbindungen nicht als Fessel, sondern als Bindung auf Zeit betrachten.* Der Lehrer hält sich bewußt vor der Spontaneität und den Eigentümlichkeiten des Schülers zurück; der Schüler „will bei aller Hingabe an seinen Lehrer doch sich, will selbst sein und selbst machen“. H. NOHL spricht davon, daß das Verhältnis daher danach strebe, „sich überflüssig zu machen und zu lösen“. Die Bindung des Schülers an den Lehrer durch Gehorsam, der auch heute noch zweifellos gefordert werden muß, nimmt mit zunehmender Dauer des Verhältnisses ab (NOHL,

1933, in: KLUGE, 1973, 42–45). Es bleibt jedoch die „unterirdische“ Beziehung zwischen den ehemaligen Bezugspartnern bestehen.

Der Lehrer wird in den Augen des ehemaligen Schülers immer noch sein Lehrer sein und sein Rat wird weiterhin einen beachtlichen Stellenwert haben. Man kann dieses Verhältnis in einem abgeschwächten Grad trotz allem noch ein pädagogisches Bezugsverhältnis nennen. Jedoch dominieren andere konstituierende Merkmale: das Zwischenmenschliche, der Angebots- und Vorschlagscharakter der Lehreräußerungen, die Empfehlungen, die freiwillige Anhörung, die Sympathie und das rationale Moment werden stärker als in der Schulzeit im Vordergrund stehen. Dieses Verhältnis mit Freundschaft zu benennen ist zu viel, es als zwischenmenschliche Beziehung zu bezeichnen ist zu wenig, und Bekanntschaft ist zu unverbindlich. Es bleibt ein besonderes pädagogisches Verhältnis: der pädagogische Bezug hat sich zu einem pädagogischen Lebensbezug verändert, der die Schulzeit überdauern kann. Er bildet vielfach die Grundlage für die Einstellung der Erwachsenen zur Schule, die der nächsten Schülergeneration vermittelt wird.

Die Selbstauflösung des Bezuges besagt auch, daß das zeitliche Ende des pädagogischen Bezuges für Schüler unterschiedlich ist und daß es weder allgemein und planmäßig herbeizuführen ist, noch zu gleicher Zeit spontan und von sich aus eintritt. Es gibt keine regelmäßige pädagogische Erntezeit, wie Zeugnisse suggerieren wollen.

*Der Lehrer wird unter dem Aspekt der Selbstauflösung des Bezugsverhältnisses die erzieherischen Absichten seinerseits als Angebot gewichten.* Dadurch hält er sich einen Ausweg offen: Er ist nicht enttäuscht, wenn der Schüler davon nicht Gebrauch machen kann. Denn der Schüler ist anthropologisch gesehen dem Lehrer ebenbürtig. Für seinen entwicklungsbedingten Rückstand darf er nicht verantwortlich gemacht werden. Der Lehrer darf seinen entwicklungsbedingten Vorsprung und unter Umständen auch seine andere soziale Herkunft nicht ausnützen. Hier muß er asketisch sein. So vorgehen kann der Lehrer jedoch nur dann, wenn er den Schüler stets beobachtet und beurteilt und wenn er bereit ist, ihn auf ein Ziel hinzuführen. Denn ziellos erziehen zu wollen, käme einer Ver-Ziehung des Schülers gleich.

*Eine Lehrer-Schüler-Beziehung kann auf Einsicht in die Notwendigkeit oder in die Vorteile, die für den einzelnen daraus entstehen, gegründet sein.* Die Beziehung beruht dann auf der „freien Aufnahme des Erwachsenenwillens in den eigenen Willen und spontane Unterordnung als der Ausdruck eines inneren Willensverhältnisses“ (NOHL, 1933, in: KLUGE, 1973, 44). Das ist Gehorsam im Sinne von H. NOHL. Dies als Forderung nach Unterwerfung des Schülers interpretieren zu wollen, hieße H. NOHL falsch verstehen.

#### 4.2.7 Die Gegenwarts- und Zukunftsorientierung des pädagogischen Bezuges

*Jeder Lehrer, der sich um seine Schüler bemüht, muß sich der doppelten Perspektivität des pädagogischen Bezuges bewußt sein.* Er muß sich in zweifacher Hinsicht orientieren. Zum einen muß er exakt feststellen, was der Schüler in der Gegenwart kann und was nicht, wofür er sich im Augenblick interessiert und wofür nicht, wie er sich unter bestimmten Bedingungen verhält und vieles andere mehr. Kurz: Er wird von seiner Persönlichkeitsstruktur verantwortungsbewußt eine genaue Analyse vornehmen. Oder anders ausgedrückt: Er wird im Rahmen von Situationsanalysen etwa genetische, anthropologische, soziokulturelle, pädagogische und psychologische Bedingungen zu erkennen suchen. Nur so kann er dem Schüler gerecht werden. Aber dazu braucht er eine ungestörte Beobachtungszeit. Einschränkend muß darauf hingewiesen werden, daß dies nicht auf allen Schulstufen und in allen Klassen in gleicher Intensität zu leisten ist. Wichtig aber bleibt der Wille des Lehrers, sich aufgrund seines pädagogischen Verantwortungsgefühls in den einzelnen Schüler einzufühlen, um ihn zu verstehen und ihm gerecht zu werden.

*Neben der Gegenwartsperspektive steht gleichrangig die Zukunftsperspektive im pädagogischen Bezug.* Unter diesem Aspekt sollte der Lehrer die Anlagen des Schülers kennen, um abschätzen zu können, wozu der Schüler befähigt sein könnte. Dieser Blick in die Zukunft ist äußerst schwierig. Dennoch wird der Lehrer den Schüler unter dem Zukunftsaspekt gemäß seinen Anlagen zu fördern versuchen. Dies setzt allerdings genaue Vorstellungen davon voraus, was die nächste Generation tatsächlich brauchen könnte und wie sich die Arbeitsmarktlage gestaltet. Besonders in den geisteswissenschaftlichen Bereichen wird man tradierwürdige Inhalte auffindig machen können, die man zum Grundwissen auch der nächsten Generation erklären kann. In naturwissenschaftlichen Fachbereichen jedoch ist es nahezu unmöglich. Hier sind Fachdidaktiker aufgefordert, eindeutige Antworten auf die offenen Fragen zu geben.

### 4.3 Die Erweiterung der konstituierenden Merkmale des pädagogischen Bezuges

Die Erweiterung der konstituierenden Merkmale des pädagogischen Bezuges von H. NOHL wird notwendig, zum einen, um die teilweise berechtigte Kritik in der Literatur an dieser Theorie zu berücksichtigen, zum anderen, um den pädagogischen Bezug H. NOHLS angemessen auf eine konkrete Schulwirklichkeit übertragen zu können.

#### 4.3.1 Nähe und Distanz

Der Aspekt der Nähe und Distanz tritt zwar in dem Merkmal der Wechselwirkung auf, Nähe und Distanz sind jedoch für das pädagogische Geschehen in der gegenwärtigen Schulsituation charakteristisch. Darunter lassen sich zum Beispiel die Diskursfähigkeit als Distanz zu gegenwärtigen Gegebenheiten subsumieren, ferner soziales Lernen, weil es die Konzentration vom Ich auf das Wir lenkt, sowie die gesamte Konfliktproblematik, weil Nähe und Distanz im konkreten Störungsfall auf ihr rechtes Verhältnis zu befragen sind. Nähe und Distanz sind aber auch ein anthropologischer Tatbestand (vgl. JUNKER, 1976, 61 f.).

*Das Bedürfnis des jungen Menschen nach Beziehung konkretisiert sich in Nähe und Distanz. Nähe und Distanz müssen im Bereich der Schule betont werden.* Es scheint berechtigt zu sein, wieder an die positiven Aspekte von Nähe und Distanz zu erinnern. Die Beobachtung gegenwärtiger Tendenzen, beispielsweise das Streben nach Bindungslosigkeit, Bequemlichkeit, Weigerung der Übernahme von Verantwortung, das Eindringen in Intimsphären, das Enttabuisieren in allen Lebensbereichen und vieles andere mehr geben zur Sorge Anlaß, inwieweit dieser Distanzierungsprozeß von jungen Menschen psychisch verkraftet werden kann.

*Nähe und Distanz müssen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen.* Die Forderung nach einem ausgewogenen Verhältnis zwischen Nähe und Distanz ist besonders dem Lehrer der Sekundarstufen auferlegt. Generell dürfte sich die Distanz des Lehrers zum jungen Menschen vergrößern. Das ist ganz im Sinne der Selbstauflösung des pädagogischen Bezugsverhältnisses. Pädagogisch taktvoll kann der Lehrer jedoch nur dann auf Distanz bleiben, wenn er die Kinder exakt beobachtet hat und gerecht beurteilen kann, wenn er sie richtig lehrt und verantwortungsvoll führt. Das

pädagogische Moment, das sich vor allem im Bemerken, Beurteilen und Befinden ausdrückt, ist dabei ausschlaggebend. Kinder wollen bemerkt werden, sie wollen das haben, was der andere besitzt, das gilt insbesondere auch für das Maß an persönlicher Zuwendung durch den Lehrer.

*Ein richtiges Verhältnis zwischen Nähe und Distanz ist mit Hilfe des pädagogischen Taktes zu erreichen.* Pädagogischer Takt wird von jedem Lehrer zu Recht gefordert. Es gelingt aber nicht immer, pädagogisch taktvoll zu lehren und zu führen, das heißt zu erziehen im Sinne von höher-ziehen und zu-sich-selber-ziehen. Vorausgesetzt ist nämlich hierbei die möglichst angemessene Erfassung und Beurteilung der aktuellen Situation (MÜSSENER, 1977, 266). Die Beurteilung einer Situation ist nur aus der Distanz möglich. Der Lehrer muß sich innerlich von den konkret eingegangenen Beziehungen distanzieren, ohne unglaubwürdig zu werden. Erfassen kann er die Situation jedoch nur dann angemessen, wenn er sich möglichst umfassend um ein einführendes Verstehen bemüht. Das einführende Versenken des Lehrers stellt ihn auf die gleiche emotionale Stufe mit den Schülern. Es kann ihm gelingen – so wie man mit den Augen eines anderen sehen kann – spontan mit dem Gefühl des anderen zu fühlen. Diese Fähigkeit macht einen guten Erzieher und Lehrer aus<sup>10</sup>.

*Nähe und Distanz des jungen Menschen ist auch unter sachlichem Aspekt zu sehen.* Die Nähe zu Sachen ermöglicht es jungen Menschen, sich über etwas sachgemäß zu äußern, etwas angemessen zu beurteilen. Distanz von Sachen ist erst nötig, wenn davon die Nähe zu Menschen beeinträchtigt wird.

*Nähe und Distanz ermöglichen eine störungshemmende Lehrersprache.* Der Lehrer weiß von dem Gefühl, das ein autoritärer Lehrer im Schüler evozieren kann. Daher wird er bei seinen Verhaltensweisen stets bedacht sein, daß sie dem sozial-integrativen Erziehungsstil subsumiert werden können. Ein empfindsamer Lehrer wird zum Beispiel ein störendes Schülerverhalten nicht interpretieren. Er wird zum Beispiel nicht sagen: „Du benimmst dich heute wieder wie ein . . .!“ Er wird es auch nicht beurteilen: „Du bist aufmerksam.“ Sondern er wird beschreiben, wie das Schülerverhalten auf ihn wirkt: „Du hörst anscheinend nicht zu. Deine Gedanken sind sicher weit weg. Magst du uns davon erzählen? Du kannst nein sagen; aber vielleicht hilft es dir und uns.“<sup>11</sup> Nur: Dazu braucht der Lehrer viel Zeit im

---

10 In diesem Zusammenhang bietet sich der Hinweis auf den Begriff der „Umfassung“ bei Martin BUBER an. Vgl. auch die Forderung nach Empathie, ohne die es keine kommunikative Kompetenz gebe, wie Kommunikationstheoretiker sagen.

11 Vgl. auch R. C. COHN (1976), S. 207 f. – Da das Lehrer-Schüler-Verhältnis vorrangig auf Gesprächsebene realisiert wird, sei in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit einer psycholinguistischen Begründung des pädagogischen Bezuges hingewiesen. Dies kann jedoch in dem vorliegenden Rahmen nicht geleistet werden.

Unterricht. Aus pädagogischen Überlegungen heraus sollte er sie sich hin und wieder nehmen.

*Nähe und Distanz lassen Veränderungen im Schülerverhalten frühzeitig erkennen und bewerten.* Zu einer pädagogisch wertvollen Beobachtung des Schülers gehört nicht so sehr eine wissenschaftlich exakte Unterrichtsbeobachtung, sondern vorrangig die kontinuierliche Registrierung von Stetigkeit und Veränderung bei Schülerverhaltensweisen und -leistungen. Der Lehrer entdeckt bei diesen Beobachtungen Symptome psychischer Probleme. Als taktvoller Lehrer wird er sich dem Schüler nicht aufdrängen, sondern warten, bis der Schüler bereit ist, sich zu den Vermutungen zu äußern.

#### 4.3.2 Die Sachdimension des pädagogischen Bezuges

*Die Sachdimension ist in den pädagogischen Bezug auf der Ebene der Beziehungen integrierbar.* Lehrer und Schüler stehen miteinander vorrangig in Kommunikation und Interaktion. Sie müssen miteinander immer über etwas sprechen und etwas miteinander tun. Dieses Etwas stellt zum Beispiel die Sache, den Unterrichtsstoff, ein Erziehungsproblem, verschiedene Handlungen oder Anweisungen dar. Demnach fällt es schwer, den Inhalten von Kommunikation und Interaktion wie bei dem Modell des didaktischen Dreiecks aus dem Beziehungsgeflecht herauszunehmen. Realitätsnäher scheint es zu sein, den Inhalt in die personale Beziehung zu integrieren. Die Beziehungen zwischen dem Lehrer und seinen Schülern sind daher nicht nur durch den Richtungs-, sondern auch durch den Inhaltsaspekt gekennzeichnet. Damit sollen die Aspekte der Interaktion und Kommunikation mit dem didaktischen beziehungsweise curricularen Aspekt verbunden werden.

*Die Art der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsstoffen kennzeichnet die Beziehungen des Lehrers zu seinen Schülern.* Sie kann die Beziehungen belasten oder intensivieren. Sie kann neue Elemente der Übereinstimmung bilden, die dann in der Lage sind, bei Gelegenheit abgebrochene Beziehungen wieder zu ermöglichen.

Hier ist auch an die vielfältigen Mischformen und Ausprägungen der verschiedenen Erziehungs- und Unterrichtsstile zu denken. Wie stark die unterrichtliche Ungeschicklichkeit eines Lehrers das Verhältnis zu seinen Schülern belastet, ist hinlänglich bekannt.

*Der Unterrichtsstoff besitzt auch eine erzieherische Dimension.* Die erzieherische Dimension von Unterrichtsstoffen kann mit Hilfe didaktischer Ana-

lysefragen herausgearbeitet werden. Hier eröffnet sich für Fachdidaktiker ein weites Feld, auf dem dringend Antworten zu geben sind. Dies gilt um so mehr, als jede Moralisierungstendenz ausgeschaltet werden muß.

*Die Integration der Sachdimension in den pädagogischen Bezug muß im Blick auf die Schulstufen und Schularten differenziert gesehen werden.* Auf der Grundstufe wird die Sachanforderung der Schule vorrangig um des Lehrers willen erledigt, teils aus Furcht vor Strafe, teils aus dem Gefallenwollen des Lehrers und in nicht geringem Teil aus der Bereitschaft der Kinder zu buchstabengetreuer Erfüllung von Lehreraufträgen. Selten aber taucht hier die intrinsische Motivation auf.

An Schulen, an denen der personale Bezugsrahmen total vernachlässigt wird, ist es für junge Menschen schwer, den bloßen Sachanforderungen gerecht zu werden. Dann lernen sie um Schulaufgaben und guter Noten willen und um die Versetzung zu erreichen. Sie lernen nicht, um ihr Leben zu bereichern, um angenehmer leben und besser beobachten zu können, um mehr Gesprächsstoff zu haben usw. Viele Lern- oder Pauksituationen werden als unausweichlich empfunden, weil eine akzeptierte Bezugsperson fehlt, die in der Lage wäre, Alternativen aufzuzeigen, Begründungen zu geben und zu ermutigen. So enden viele für unausweichlich gehaltene Situationen – besonders in der gymnasialen Oberstufe – meist in dem, was als Streß bezeichnet wird, der – und hierdurch verstärkt sich dessen Wirkung noch – von vielen nicht direkt Betroffenen kaum verstanden wird, so daß Schüler auch außerhalb der Schule wenig Verständnis für ihre Probleme finden.

*Im Rahmen des pädagogischen Bezuges muß die Gewissensbildung oder die ethische Dimension von Sachanforderungen in der Schule stärker als bisher berücksichtigt werden.* Die Integration der Sachdimension in den pädagogischen Bezug läßt die Forderung vernünftig erscheinen, die persönlichkeitsethische Zielgerichtetheit mehr als bisher zum Auswahlkriterium für Lehrplanthemen heranzuziehen. Demnach ist unter anderem kritisch zu fragen: Dienen die vorgeschriebenen Inhalte tatsächlich dem jungen Menschen oder eher den Interessen und Zwecken fremder Menschen, Menschengruppen, Institutionen oder anderer, die Schule begrenzenden Mächte oder Kräftezentren? Dem Individuum ist im Zweifelsfall immer der Vorrang vor der Allgemeinheit und der Sache einzuräumen.

#### 4.3.3 Die Störanfälligkeit des pädagogischen Bezuges

*Die hohen Anforderungen an Lehrer und Schüler in einem pädagogischen Bezugsverhältnis werden nicht immer erfüllt.* Bei den Realisierungsbemü-

hungen muß man sich darüber im klaren sein, daß die Forderungen, die von Theoretikern erstellt werden, immer der Gefahr unterliegen, die Kräfte des einzelnen Praktikers zu überschätzen. Daher sollte jeder Lehrer die Forderungen als mögliche Endpunkte einer pädagogischen Beziehung ansehen. Sie sollten interpretiert werden als Richtpunkte, auf die hin der Erziehungsprozeß angelegt werden kann.

Ferner gilt es zu bedenken, daß Schüler dann schon dankbar sind, wenn sich der Lehrer bemüht, wenigstens Einzelaspekte des pädagogischen Bezuges zu verwirklichen, etwa aggressive, verletzende Äußerungen künftig zu vermeiden.

Die Gefahr, daß der pädagogische Bezug zu Unzufriedenheit der Beteiligten führt, und damit selbst ein Störfaktor im Schulalltag ist, ist nur bei überspannten idealisierten Erwartungen gegeben. Vorrangig sind Lehrlern dieser Gefahr ausgesetzt. Die Enttäuschung der Betroffenen ist dann schockartig. Meistens verändern sie ihre Ansichten radikal und fallen in einen autoritären Unterrichtsstil zurück. In der Literatur wird diese negative Seite des Lehrers mit Praxisschock bezeichnet (vgl. MÜLLER-FOHRBRODT/CLOETTA/DANN, 1978).

*Zwischenmenschliche Beziehungen sind von sich aus auf Dauer weder ideal noch harmonisch ausgeglichen; sie müssen immer wieder erneuert werden.*

Das mag soziologisch gesehen wertvoll erscheinen, weil an der Konfliktaus-einandersetzung die Fähigkeit zur Durchsetzung eigener Interessen gelernt wird, weil Mängel im Zusammenleben verdeutlicht werden können und weil die Art des Zusammenlebens verbessert werden kann. Pädagogisch wünschenswert sind Störungen im Bezugsverhältnis jedoch nicht, sie lassen sich aber auch nicht wegdiskutieren. Daher sollte nicht übersehen werden, daß Störungen ein Symptom für die Gefährdung des jeweiligen Bezugsverhältnisses darstellen. Um diese Gefährdungen abwehren oder begrenzen zu können, erfordert der pädagogische Bezug einen gewissen Schutz, der mit „Störschwelle“ oder „Frustrationsschwelle“ bezeichnet wurde. Eine Störschwelle kann zum Beispiel eine besonders intensiv gestaltete und gepflegte Beziehung des Lehrers zu seinem Schüler sein, die so manche Belastungen aushält. Erst wenn diese Schwelle überschritten wird, wenn die Beziehung überstrapaziert wird, ist tatsächlich Gefahr für den gesamten Bestand des pädagogischen Beziehungsgeflechtes gegeben. Je intensiver und vielfältiger die Beziehungen des Lehrers zu seinen Schülern und der Schüler zu ihrem Lehrer sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß gestörte Beziehungen in dem einen Bereich durch intakte Beziehungen auf einem anderen Gebiet neutralisiert werden können. So läßt sich erklären, warum ein Lehrer selbst zu einem Schüler, der ihn stets provoziert, andere schlägt und die

Schule schwänzt, die Beziehung in der Regel nicht von sich aus abbricht. Die Störschwelle kann aber auch in der psycho-physischen Konstitution des Lehrers angesiedelt sein. Je nach seiner nervlichen Verfassung wird er Schüleraktivitäten ertragen können, ohne sich beeinträchtigt zu fühlen. Hier wird deutlich, wie individuell unterschiedlich Aktivitäten von Schülern als Störungen interpretiert werden können.

*Eine Aufgabe des Lehrers ist es, eine störungsresistente Gesamtbeziehung zu erreichen.* Eine Gesamtbeziehung ist mehr als die Summe aller Einzelbeziehungen auf den verschiedenen Ebenen. Dazu gehören die Einstellungen, die Vorhaben und die geheimen Absichten, die Einzelbeziehungen direkt oder indirekt beeinflussen können. Dazu gehört, daß der Lehrer selbst in entmutigenden Situationen die Beziehung aufrecht zu erhalten versucht, obwohl die meisten Beziehungen von den Schülern abgelehnt werden.

Will der Lehrer eine störungsresistente Gesamtbeziehung schaffen, dann muß er alle ihm verfügbaren Aspekte ergreifen und möglichst vielschichtig die Schüler ansprechen und anregen. Somit kann man die Hypothese aufstellen, je intensiver und vielfältiger die Wechselbeziehungen des Lehrers zu seinen Schülern gestaltet sind, desto größer ist ihre Belastbarkeit.

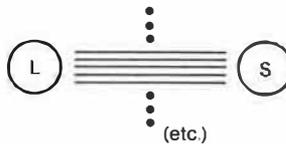
Eine wichtige Voraussetzung für störungsresistente Beziehungen ist die Bereitschaft der Beteiligten, Kompromisse einzugehen. Entgleitet eine Störung dem Einflußbereich des Lehrers, dann müssen Lehrer wie Schüler besonders alarmiert sein; denn jede Störung kann eskalieren. Es kann sich daraus eine Katastrophe entwickeln, in der wesentliche Grundelemente des pädagogischen Bezuges wie Vertrauen, Glauben, Gehorsam und Zuneigung erschüttert oder gar zerstört werden. Dann aber wäre Erziehung und Unterricht nicht mehr sinnvoll. Das Augenmerk aller Beteiligten muß daher auf die Möglichkeiten gerichtet werden, wie eine Eskalation verhindert oder gebremst werden kann. Nur gemeinsam kann eine alle betreffende pädagogische Krise vor einer Katastrophe bewahrt werden. Das setzt aber Sensibilität, Intelligenz und Kompromißbereitschaft bei allen Beteiligten voraus.

Bedenkt man, wie lange es dauerte und welcher pädagogischen Mühe des Lehrers und wieviel guten Willens der Schüler es bedurfte, bis sich echte Verbindungen zwischen Lehrer und Schüler einstellten, dann verdeutlicht dies, daß das gemeinsame Werk nicht leichtfertig bedroht werden sollte. Gemeinsam müßte alles unternommen werden, um jeder Eskalation von Unterrichtsstörungen zuvorzukommen. Die Kompromißbereitschaft von Beteiligten entscheidet zum einen, ob eine Einwirkung als Unterrichtsstörung definiert wird und zum anderen, ob sich Erziehungs- und Unterrichtskrisen zur pädagogischen Katastrophe ausweiten. Logisch zwingend sind sie

jedenfalls nicht: Auch pädagogische Katastrophen lassen sich vermeiden oder in ihrer zerstörerischen Wucht mildern.

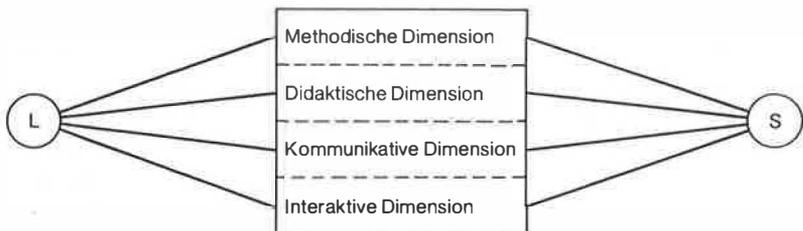
*Störungen sind ein Wesenselement des pädagogischen Bezuges. Daher muß stets mit ihnen gerechnet werden.* Die hohe Zahl von Variablen, die in den personalen, pädagogischen Bezug integriert sind, macht deutlich, daß Störungen in dem Beziehungsgeflecht auftreten müssen. Störungen können bewußt, aber auch unbewußt durch unklare Handlungsmotive, Verhaltensweisen und Reaktionen ausgelöst werden, die wiederum sogar außerschulisch verursacht worden sein können. Sie vertreten das irrationale und unkalkulierbare Moment in der Schulpraxis, das oft jeder noch so gründlichen Vorbereitung auf den Unterricht spottet.

*Unterrichtsstörungen haben ihren systematischen Ort im pädagogischen Bezug.* Unterrichtsstörungen finden in einem Bereich des pädagogischen Feldes statt, der hier mit Unterrichtssituation bezeichnet wird. Das Feld wird durch Beziehungen, die zwischen den beteiligten Individuen bestehen, gebildet. Die Beziehungen zwischen den Individuen lassen sich als Bündel von Trägern verstehen. Jeder Träger ist störanfällig. Träger können sein: Lehrgegenstände, Sympathieäußerungen des Lehrers oder der Schüler, Gewohnheiten, sogenannte Tics, Lehrziele, Pflichten, soziale Einstellungen u. v. a. m. (vgl. Abbildung 1).



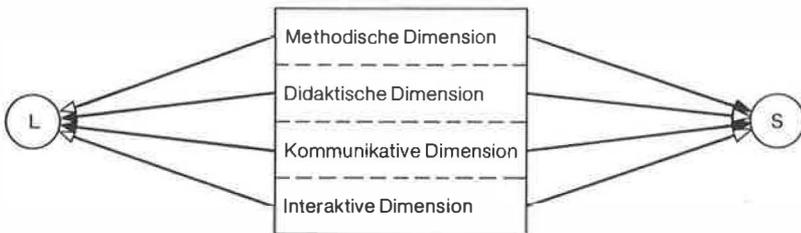
**Abb. 1:** Darstellung eines Trägerbündels

Die verschiedenen Beziehungen werden verschieden mediatisiert: kommunikativ, interaktiv, didaktisch und methodisch. Die Mediatisierung von Beziehungen ist ebenso störanfällig wie die Träger. (Vgl. Abb. 2.)



**Abb. 2:** Darstellung der Mediatisierung von Beziehungen

Die Beziehungen wirken individuell unterschiedlich motivierend. Sie enthalten „Energien“, die unterschiedlich ausgenutzt werden. Hier können z. B. Störungen durch enttäuschte Erwartungen sowohl von Schülern als auch von Lehrern entstehen. Beziehungen lassen sich daher als Kraftlinien interpretieren. Kraftlinien oder Vektoren haben eine bestimmte Richtung. Initiator einer Beziehung können der Lehrer und ein oder mehrere Schüler sein. Der Initiator einer Beziehung bestimmt zugleich die Richtung und das Maß an zu investierender Energie. Die Richtung einer Gesamtbeziehung, zum Beispiel eine gute, enge Beziehung zum Schüler, wird durch diejenigen Kraftlinien bestimmt, die in ihrer Intensität überwiegen. Die Beziehung eines Lehrers zu einem Schüler läßt sich als Symbol darstellen: L—S. Dabei ist zunächst die Richtung durch den Lehrer festgelegt: L→S. Wird die Lehrerinitiative vom Schüler aufgenommen, dann entsteht daraus eine Wechselbeziehung: L ↔ S. Eine Gesamtbeziehung läßt sich demnach in vielfältige Einzelbeziehungen unterschiedlicher Art zergliedern. (Vgl. Abb. 3.)



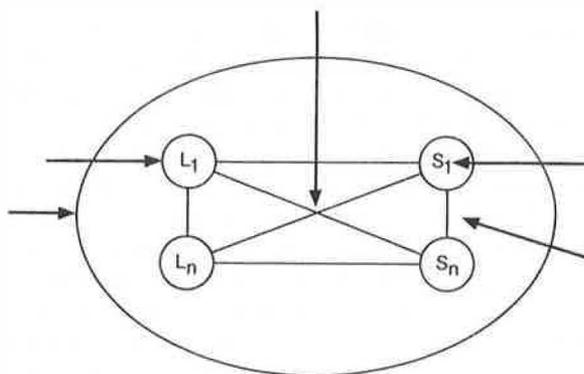
**Abb. 3:** Darstellung einer Gesamtbeziehung. Zeichenerklärung:

- ▷ negative
- ▶ positive Gewichtung einer Beziehung

Zu den vielfältigen, kaum festlegbaren störanfälligen Trägern gehören vor allem „Zeichen“ und „Symbole“. Sie laden zu Mißverständnissen ein. Jede Beeinflussung von Trägern kann außerdem das gesamte Beziehungsgeflecht einer Unterrichtssituation stören. Die Beeinflussung der Träger kann vom Lehrer, Schüler oder von „bezugsfremden“ Kräften herrühren. In der Skizze wird dies durch die Pfeile, die von außen auf das Beziehungsgeflecht einwirken, verdeutlicht. (Vgl. Abb. 4, S. 90.)

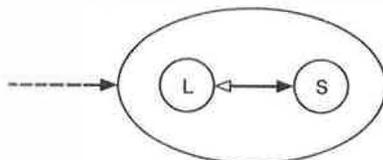
Störstellen sind überall dort zu vermuten, wo in der Skizze die Pfeile auftreffen oder wo sie sich schneiden. Hierbei gibt es unterschiedliche Störmöglichkeiten. Einige seien herausgestellt:

a) *Eine außerschulische Forderung berührt die Unterrichtssituation*, braucht aber weiter nicht ernstgenommen zu werden, z. B. ein ministerieller Erlaß



**Abb. 4:** Darstellung möglicher Störstellen in einer Unterrichtssituation

über den Durchschnitt von Klassenstärken. Die Gefahr einer Störung bleibt aber latent vorhanden.



b) *Die Störschwelle des Lehrers oder des Schülers ist erreicht.* Die Störung kann noch übergangen oder ertragen werden. Es kommt noch nicht zur Gegenreaktion.

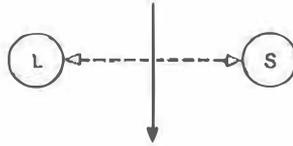


c) *Die Störschwelle ist überschritten.* Lehrer oder Schüler sind im „Innersten“ ihrer Person erschüttert. Der Lehrer ist z. B. verärgert, enttäuscht oder „gekränkt“. Der Schüler fühlt sich ausgenutzt, getriezt oder nicht ernstgenommen.

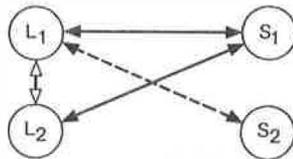


d) *Eine gepflegte Lehrer-Schüler-Beziehung wird durch Beeinflussung von außen erschüttert.* Zum Beispiel kann der Schüler das Vertrauen in den Lehrer verloren haben, weil er außerhalb der Schule von einem Gerücht

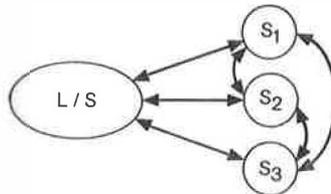
gehört hat. Der Lehrer kann von einem Schüler bewußt getäuscht worden sein. Ein Schüler kann umgezogen sein.



e) *An den Überschneidungen kann es ebenfalls zu Störungen kommen.* So kann die  $L_1$ - $S_1$ - $L_2$ -Beziehung unter der Aufnahme der Beziehung von  $S_2$  mit  $L_1$  beeinträchtigt werden, weil  $L_1$  und  $L_2$  sich nicht gut vertragen.



f) *Bei Anhäufungen von Beziehungen können Störungen entstehen,* wenn es zum Beispiel  $L_1$  nicht gelingt, die Einzelbeziehungen „gerecht“ zu pflegen. Der Vorwurf der Bevorzugung wird schnell geäußert und nur schwer entkräftet. Vielfach entstehen dabei neue „Ungerechtigkeiten“.



*Der Lehrer hat prinzipiell die Möglichkeit, an den Störstellen entweder vorbeugend tätig zu sein oder zielstrebig gegen Störungen vorzugehen.* Pädagogisch wertvoll ist die direkte Beeinflussung der Träger und weniger der am Feld beteiligten Individuen, weil weniger persönliche Kritik geäußert werden muß. Das bedeutet, daß beispielsweise Lehrgegenstände didaktisch und methodisch angemessener aufbereitet, störende Gewohnheiten überprüft und verändert, kritisierte Lehrerräuerungen reflektiert und inhumane Einstellungen geändert werden. Außerdem kann die Störschwelle durch Somatisation und aktive Entspannung flexibel gehalten werden. Schließlich sollte sich der Lehrer um eine möglichst ausgewogene Realisierung der konstituierenden Merkmale des pädagogischen Bezuges bemühen. *Damit ist im Kern die Tendenz der pädagogischen Maßnahmen des Lehrers angedeutet.*

## 5 Möglichkeiten zur Behebung von Unterrichtsstörungen

Unterrichtsstörungen finden nach der Theorie des pädagogischen Feldes immer in einem situativen Zusammenhang statt. Da im pädagogischen Feld alles mit allem in dynamischer Beziehung steht, kann durch eine Situationsänderung auf die Störung eingewirkt werden. Hierzu eignen sich vier pädagogische Handlungen: Vorbeugen, Entspannen, Erneuern und Planen.

### 5.1 Vorbeugung im Unterricht

Die Geschichtlichkeit allen pädagogischen Handelns besagt, daß intakte wie gestörte Beziehungen im pädagogischen Feld geschichtlich gewachsen sind. Unterrichtsstörungen haben demnach eine Entstehungszeit hinter sich<sup>1</sup>. Ein Lehrer-Schüler-Verhältnis auf der Grundlage des erweiterten pädagogischen Bezuges hilft, Störungen bereits in ihrer Entstehungsphase zu erkennen. Sensible Lehrer und Schüler spüren zum Beispiel frühzeitig klimatische Verschlechterungen ihrer Beziehungen und können vorbeugend tätig werden. Vorbeugen ist allemal besser als heilen<sup>2</sup>.

#### 5.1.1 Pädagogische Möglichkeiten der Vorbeugung

Ein verantwortungsbewußter Lehrer unternimmt stets den ersten Schritt, wenn es gilt, Unterrichtsstörungen rechtzeitig vor einer Eskalation pädagogisch zu begegnen. Er will die Kinder dann nicht allein lassen, wenn sie ihn am meisten brauchen. Gleichwohl werden Schülerinitiativen zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen vom Lehrer aufgegriffen, zusammen mit der Klasse geprüft und – nachdem sie für geeignet befunden worden sind –

---

1 Zur Bestätigung dieser These sei u. a. auf H.-R. LÜCKERT (1957) und E. HÖHN (7. Aufl. 1976) hingewiesen.

2 Empirische Untersuchungen haben die Sinnhaftigkeit der Prävention im Unterricht nachgewiesen. – Vergleiche z. B. J. S. KOUNIN (1976) und N. HAVERS (1978).

eingesetzt. Die pädagogischen Möglichkeiten, Unterrichtsstörungen vorzubeugen, lassen sich in pädagogische, didaktisch-methodische und ökologische gliedern.

### **5.1.1.1 Entwicklung und Pflege personaler Beziehungen: aktive pädagogische Zuwendung**

Die umfassendste pädagogische Maßnahme zur Vorbeugung gegen Unterrichtsstörungen wäre sicherlich die Realisierung der dargestellten Forderungen des pädagogischen Bezuges. Da jedoch dies in der Unterrichtspraxis an allgemeinbildenden Schulen kaum kurzfristig erreicht werden kann, sei ein wichtiger Aspekt der Realisierung empfohlen: die aktive pädagogische Zuwendung zueinander. Hinter dieser Bezeichnung verbirgt sich der Versuch, den Begriff „pädagogische Liebe“ zu aktualisieren.

Ein Lehrer, der sich dem Schüler von sich aus aktiv zuwendet, zeigt ihm an, daß er an seinen Sorgen Anteil nimmt; ihn ermutigen möchte, seine Probleme zu artikulieren; sich bemüht, ihn einführend zu verstehen; grundsätzlich zur Hilfe bereit ist und ihn so, wie er ist, ernst nimmt. Der Lehrer ermuntert ihn aber auch, sich ihm gegenüber ebenfalls aktiv zuzuwenden. Das Ziel aktiver pädagogischer Zuwendung besteht in einem völligen Verstehen des anderen.

*Die aktive pädagogische Zuwendung beugt Mißverständnissen und Fehlbeurteilungen anderer vor.* Die aktive pädagogische Zuwendung verlangt vom Lehrer, die Initiative zu ergreifen und den Schüler verstehen zu wollen. Die Zuwendung können auch Schüler leisten: Auch sie wollen sich ihrem Klassenkameraden aktiv zuwenden und an seinen Freuden und Kümmernissen Anteil nehmen. Hier ist die Chance gegeben, daß sich die Zuwendung der Schüler auch auf den Lehrer erstreckt. Auch Kollegen sind ermuntert, diese Einstellung untereinander besonders dann zu pflegen, wenn sich Kinder über jemanden aus dem Kollegenkreis beschweren (vgl. auch IMMISCH, 1975, 45–48).

*Die aktive pädagogische Zuwendung festigt interpersonelle Verbindungen.* Die Ergebnisse aktiver pädagogischer Zuwendung können unter anderem sein, daß das Kind beruhigt ist, die Scheu verliert, die richtige Alternative oder einen Ausweg aus einer schwierigen Situation erkennt und daß es im Lehrer nicht nur den Pauker, sondern auch den Menschen erkennen kann. Diese Ergebnisse können – müssen aber nicht zwangsläufig – in ein Gefühl des Vertrauens münden. Die Schüler haben Beweise, daß es sich lohnt, den Rat des Lehrers zu befolgen; der Lehrer wiederum erkennt, daß viele Schüler im menschlichen Bereich weitaus mehr Qualitäten haben, als er annahm.

All dies festigt die gegenseitigen Verbindungen. Je differenzierter sie entwickelt sind, desto schwieriger ist es, sie zu zerreißen, desto belastbarer ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis.

*Die aktive pädagogische Zuwendung erleichtert die Übernahme von Verantwortung.* Freiwilliger Gehorsam und Verantwortung werden in einem so gefestigten Verhältnis nicht mehr als Last, Zumutung oder Unctraglichkeit empfunden. Gehorsam ist dann auch nicht mehr allein eine Forderung des Lehrers an seine Schüler. Diese erkennen, daß auch der Lehrer Gehorsam zu leisten hat etwa gegenüber seinen Vorschriften, Vorgesetzten und ausgehandelten Übereinkünften mit seinen Schülern. Mit zunehmendem Alter der Schüler nimmt jedoch der Grad der Verantwortung nicht nur gegenüber sich selbst, sondern allen in der Klasse gegenüber zu, setzt Reife voraus und wird von Lehrern und Schülern als Auszeichnung verstanden. Verantwortungsvolle Tätigkeiten in der Klasse wie Geldeinsammeln, Filmeinlegen, den Lehrer kurzzeitig vertreten und Schwache beschützen sind bekanntlich sehr begehrt.

Verantwortungsvolles Handeln beugt auch Störungen vor: Schüler und Lehrer haben erkannt, daß Störungen zu verursachen letztlich unverantwortlich ist. Tauchen dennoch Störungen auf, dann kann davon ausgegangen werden, daß sie absichtslos und ungewollt ausgelöst worden sind. Die Gefahr einer Eskalation ist bei dieser Art von Störungen sehr gering: Der Verursacher selbst ist daran interessiert, Auswirkungen unbedachter Handlungen zu vermeiden.

*Die aktive pädagogische Zuwendung hilft Außenseitern.* Die Anregung, an der Verwirklichung der aktiven pädagogischen Zuwendung zu arbeiten, ist bescheiden angesetzt, verglichen mit der Forderung nach Verwirklichung des pädagogischen Bezuges. Dennoch wäre für das Lehrer-Schüler-Verhältnis – an welcher Schule auch immer – viel gewonnen, könnte zunächst die Zuwendung des Lehrers zu Außenseitern in der Klasse auf seine pädagogische Grundlage hin überprüft werden.

Der Lehrer ist sich des Teufelskreises bewußt, in dem sich ein Außenseiter befindet. Empirische Untersuchungen haben ergeben, daß das Außenseitertum in der Schule vielfach die Folge, aber auch die Ursache von Schulversagen und von Erziehungsschwierigkeiten ist (vgl. HÖHN, 1976, 72).

Bei der Durchsicht der Literatur erkennt der Lehrer, daß die Außenseiterstellung häufig eine unmittelbare Folge schlechter Leistungen ist; denn ein Versagen in der Leistung, die für die Gruppennorm wichtig ist, führt zum Verlust von Ansehen. Dies ist um so schlimmer, als dieser Prozeß selbst bei positivem Sozialverhalten des Betroffenen eintritt. Hier kann der Lehrer mit aktiver pädagogischer Zuwendung den *circulus vitiosus* durchbrechen.

Er wird sich bemühen, ihm leistungsgemäße Zusatzaufgaben zu geben, und er wird ihn fordern, um ihm das Gefühl des Selbstwertes und damit Selbstachtung zu geben. Eine Vielzahl von Möglichkeiten ergibt sich auf Wanderungen, Fahrten und Schullandheimaufenthalten.

*Die aktive pädagogische Zuwendung ist wichtiger Bestandteil der Grundeinstellung des Lehrers.* Bei den wechselvollen Begebenheiten des Schulalltages ist die Grundeinstellung des Lehrers zu sich, zu seinen Schülern, zu seinem Beruf, zu seinem Arbeitsplatz und zu anderem mehr entscheidend. Die pädagogische Grundeinstellung eines Lehrers ist vor allem durch Achtung des jungen Menschen, Echtheit und verstehender Zuneigung zum Kind gekennzeichnet. Der Vorzug einer konstanten Grundeinstellung des Lehrers liegt unter anderem darin, daß sie durch ihre Unerschütterlichkeit für die Schüler kalkulierbar wird. Sie ist ein notwendiger Haltepunkt für Schüler im ständigen Wandel des Schulalltages.

Die Grundeinstellung muß sich der Lehrer immer wieder erarbeiten; denn sie wird tangiert von privaten Erlebnissen, körperlichen Verfassungen, psychischer Sensibilität, intellektueller Qualität und ökologischen Bedingungen.

Aber auch die Schüler bringen Grundeinstellungen zu wichtigen Bereichen ihres Lebens mit in den Schulalltag. Sie können sich aufgrund ihrer Entwicklung schlechter gegenüber Einstellungsschwankungen wehren als der Lehrer und sind daher für ihn schwer kalkulierbar. Aber gerade in ihrer Veränderbarkeit ist dem Lehrer die Chance der pädagogischen Einwirkung gegeben.

*Die aktive pädagogische Zuwendung unterstützt den Erziehungserfolg.* Die Aktivitätskomponente der pädagogischen Zuwendung drückt aus, daß ein sensibilisierter Lehrer durch sein Verhalten<sup>3</sup> und Erleben den Kindern immer wieder beweist, daß er alles sieht, bemerkt, ahnt, was zu Störungen führen könnte. Hinzu kommt, daß er entschlossen rechtzeitig eingreift und die Verursacher von Störungen zur Rechenschaft zieht<sup>4</sup>.

Bedenkt man die große Anzahl von Imponderabilien im Schulalltag, dann kann ein pädagogischer Erfolg nie bis ins letzte vorprogrammiert werden. Ein Erziehungserfolg ist immer auch ein Quentchen Glück. Das darf aber nicht bedeuten, daß jegliche Erziehungsplanung für sinnlos gehalten wird. Die Theorie kann die Praxis in ihren Ergebnissen zwar nicht vorwegneh-

3 Zum Verhaltensbegriff aus behavioristischer Sicht vergleiche H. L. MEYER (5. Aufl. 1976), S. 16.

4 Vgl. den Begriff der „withitness“ bei J. S. KOUNIN. Er läßt sich leichter ausdeuten, wenn man ihn getrennt schreibt: „with-it-ness“.

men, aber ohne Theorie ist die Praxis dem Zufall überlassen. Sie sei blind, hat man zu Recht gesagt, und: Theorie setze Augen ein. Theorie gibt die wichtigen Standpunkte in dem bislang wenig strukturierten Gebiet der Vorbeugehandlungen eines professionalisierten Pädagogen. Wer, wenn nicht der Lehrer, sollte Erziehungsfachmann in der Schule sein?

*Die Pflege personaler Beziehungen schließt auch den Kontakt des Lehrers zu den Eltern ein.* Die Pflege eines guten Kontaktes zu den Eltern wirkt störungshemmend. Ein guter Kontakt endet nicht bei den Schülern, sondern erstreckt sich auch auf die Eltern der Schüler. Der Lehrer kann davon ausgehen, wesentlich erfolgreicher zu sein, wenn er die Unterstützung der Eltern gewonnen hat. Gegen die Eltern unterrichten und erziehen zu wollen, ist zum Scheitern verurteilt.

Aber auch für Eltern wäre es befreiend zu wissen, daß sie etwa an Elternabenden ungeschminkt ihre Kritik an der Schule vorbringen dürften, ohne negative Auswirkungen für ihr Kind befürchten zu müssen.

Bei schulischen Klimaverschlechterungen enthalten Gespräche mit Eltern wertvolle Hinweise für den Lehrer. Er erfährt, wie er auf die Kinder wirkt. Diese Rückmeldung ist notwendig, um das Verhalten im Schulalltag von unnötigen Störfaktoren zu befreien.

In mannigfachen Gesprächen mit Eltern kann der Lehrer um Verständnis für sich, die Schule und die Schulsituation werben. Interessierte Eltern lernen im Gespräch Voreingenommenheit und übertriebene Erwartungen zu relativieren. Eltern und Lehrer können gemeinsam Strategien entwickeln, wie sie in Störungsfällen reagieren wollen. Das Ziel sollte ein für alle Parteien tragbarer Konsensus sein (WINNEFELD, 1957, 136–185).

### **5.1.1.2 Entwicklung und Pflege des Schullebens**

Das Schulleben als eine Vorbeugemaßnahme des Lehrers vorzustellen, beinhaltet ein Programm und zugleich eine Kritik. Die Kritik an der gegenwärtigen Schule besagt: Schule wird in der Theorie als ein Daseinsbereich wie jeder andere betrachtet, der Leben ist (WENIGER), freilich ohne daß man die jungen Menschen die Wucht der Alltagsprobleme spüren läßt. In der Praxis ist Schule vorrangig eine lebensfremde Lernanstalt.

*Die Einbeziehung des Schullebens in die Schule schafft eine entspannte Unterrichts- und Erziehungsatmosphäre.* Schulleben als programmatische Formel will Leben in den Daseinsbereich Schule bringen. Es bietet kind- und jugendgemäße Lebensformen an, verhilft zu humanen Verhaltensweisen und schafft eine Atmosphäre, in der das Lernen und Unterrichten leicht fällt.

Trotz Stofffülle können heute viele Lebenssituationen und einige ihrer Elemente pädagogisch eingesetzt werden: Begrüßung und Verabschiedung, Umgangston, Lehrersprache im Unterricht, Pflege des Klassenzimmers, Feiern an Geburtstagen der Schüler, Besinnung vor Jahresfesten, Gestaltung des Schulbeginns und des -endes, ebenso wie der Pausen, das Verhalten der Kinder auf dem Weg ins Klassenzimmer u. v. a. m.

Schwieriger ist es jedoch, Lebenssituationen zu schaffen, die nicht unmittelbar mit dem Schulalltag gegeben sind wie Laienspiele, Theateraufführungen, Schulfeste und -feiern, Sportfeste und außerschulische sportliche Wettkämpfe, Wandertage, Exkursionen, Schullandheimaufenthalte und Elternabende. Wichtig ist, daß alle Schüler in den erwähnten Situationen eine sie befriedigende Funktion ausüben können.

*Die Aktualisierung des Schulalltages hilft der Schule, eine pädagogische Institution zu werden.* Will eine Schule – gleich welcher Art – ihren Auftrag als pädagogische Institution ernst nehmen, dann kann der Hinweis auf den Stoffdruck oder auf die Fächerfülle ein verständliches aber keineswegs akzeptables Argument sein, mit dem das Leben aus der Schule verbannt werden soll. Gleichwohl hat die Alibifunktion dieser Schutzbehauptung nachhaltig und nachteilig gewirkt. Nachteilig hat sie sich bekanntlich auch auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis ausgewirkt. Es wurde übersehen, daß sich im Rahmen des Schullebens auf zwanglose Weise zahlreiche Gelegenheiten ergeben, das Lehrer-Schüler-Verhältnis auf der Grundlage des erweiterten pädagogischen Bezuges zu intensivieren und somit bei Störungen belastbarer zu machen.

*Die Aktualisierung des Schulalltages kann soziales Lernen in einem Freiraum intensivieren.* Bei intensiver Pflege könnte das Schulleben der didaktische Ort für soziales Lernen sein. Die Schüler treffen die Vorbereitung von Wanderungen, Schulfahrten und Schullandheimaufhalten. Bei dem gemeinsamen Tun müssen Widerstände überwunden, Verstimmungen aufgelöst und Konflikte ausgeglichen werden. Hier besteht ein lebensnahes Übungsfeld für soziale Erziehung, in dem der Schüler aktives Subjekt ist. Er wird nicht manipuliert; er muß sachliche und sittliche Ansprüche vor seinen Mitschülern einlösen; schrittweise lernt er die Schwierigkeit der Selbstbeherrschung kennen (vgl. DIETRICH, 1977, 310–313). Ferner könnten unter günstigen Bedingungen verschiedene Techniken und Spiele eingesetzt werden, um bei speziellen Anzeichen von Unterrichtsstörungen sogar gruppendynamisch intervenieren zu können<sup>5</sup>.

5 Vgl. H. GUDJONS, in: R. SEISS (Hrsg.), 1976, S. 217. – An dieser Stelle sei darauf aufmerksam gemacht, daß der Umgang mit gruppendynamischen Übungen nur dann sinnvoll und förderlich ist, wenn der Lehrer eine gründliche, meist mehrjährige Therapeutenausbildung hinter sich gebracht hat.

### 5.1.1.3 Pflege von Grundwerten

Die Diskussion um die Grundwerte und Möglichkeiten ihrer schulischen Vermittlung ist in vollem Gange. Dabei ist die Gefahr ernst zu nehmen, daß man der Schule neben so vielen „Orientierungen“ wie projekt-, lernziel-, schüler-, wissenschafts-, person- und konfliktorientiert auch noch einen „wertorientierten“ Unterricht zumutet.

Verantwortungsvolle Praktiker haben junge Menschen immer schon aufgeschlossen für Werte wie das Gute, Schöne und Wahre, die Liebe, Milde und Ehrlichkeit, um nur einige zu nennen. Leider haben sie in zunehmendem Maße immer weniger Unterrichtszeit dafür heranziehen können. Schlechtes Gewissen und geringer Erziehungserfolg stellten sich erwartungsgemäß ein.

*Die Sinngebung des Lebens hilft dem Bedürfnis nach Orientierung bei Kindern und Jugendlichen.* Grundwerte – kritisch auf ihre Aktualisierbarkeit befragt – bilden und festigen Standpunkte. Sie helfen jungen Menschen, ihrem Leben eine bestimmte, selbstgewählte Richtung zu geben und befreien sie von persönlichen Forderungen ihrer Mitmenschen. Sie tragen zur Sinnhaftigkeit des Lebens bei: sie enthalten Begründungen für bewußtes Leben. Sie bringen aber auch die Gefahr mit sich, als absolut gesetzte Normen mißverstanden zu werden.

*Die Sinngebung des Lebens erhöht die Belastbarkeit zwischenmenschlicher Beziehungen.* Ein pädagogisches Bezugsverhältnis, das sich an den Grundwerten der Liebe, der Verantwortung, des Guten und Wahren ausrichtet, verträgt im Störungsfall mehr Belastungen als ein Lehrer-Schüler-Verhältnis, das auf der Grundlage gegenseitiger Abmachungen, ökonomischer Überlegungen oder auf einem Machtanspruch besteht.

*Die Sinngebung des Lebens reduziert die Notwendigkeit für Schüler und Lehrer, ihr gegenseitiges Verhalten zu belasten.* Die Pflege von Grundwerten erhöht die Qualität menschlicher Beziehungen. Es dürfte einsehbar sein, daß ein Lehrer-Schüler-Verhältnis, in dem sich die Beteiligten um das Gute bemühen, einen hohen qualitativen Rang einnimmt. Es wird weniger Belastungen auszuhalten haben, die von Beteiligten selbst ausgehen, so daß man auch sagen kann: Die Pflege der Grundwerte kann die zusätzliche Funktion übernehmen, Filter zu sein, so daß ernsthafte Störungen kaum mehr auftauchen.

*Die Sinngebung des Lebens reduziert Rivalität in der Schulklasse.* In einem auf Werte gegründeten Lehrer-Schüler-Verhältnis besteht zu Recht ein Autoritätsanspruch des Lehrers aber kein Machtanspruch des einen über den anderen. Macht läßt sich ohnedies pädagogisch kaum rechtfertigen. Weder will der Lehrer seine Schüler beherrschen, noch wollen Schüler

untereinander um Rivalität ringen. Ihr Streben richtet sich vielmehr auf gemeinsam anerkannte Ziele und findet hier ausreichend Betätigung.

Ein Lehrer wird von sich aus das tun, was nach seiner wertbegründeten Überzeugung gut für seine Schüler ist. Er bewahrt sie vor Schaden, was ihr Vertrauen zu ihm festigt. Kommt es dennoch zu Differenzen, so wird darüber zu sprechen sein, ohne Sanktionen befürchten zu müssen; denn man stellt Forderungen nicht aus persönlichem Interesse, sondern um der Erfüllung von Grundwerten willen.

Bei der Pflege des Schullebens beispielsweise lassen sich die von Grundwerten ausgehenden Forderungen zwanglos praktizieren. Damit läßt sich die komplexe gegenseitige Abhängigkeit entscheidender Elemente der schulischen Lebenswirklichkeit betonen.

#### **5.1.1.4 Zusammenfassung**

Die drei exemplarisch dargestellten und begründeten Präventiv-Maßnahmen des Lehrers gegen Unterrichtsstörungen können in der Schulwirklichkeit reduziert oder durch andere Maßnahmen ergänzt werden, die sich aus einer Unterrichtstätigkeit ergeben:

- a) Da der Lehrer den Unterrichtsverlauf ohnehin beobachtet, kann er auch auf Störungssymptome achten.
- b) Da sich der Lehrer um Beziehungen zu seinen Schülern bemüht, wird er in einem dauernden Gesprächskontakt mit ihnen stehen. So erhält er die notwendige Rückmeldung. Geringste Anzeichen von Unterrichtsstörungen können rechtzeitig, manchmal sogar zusammen mit ihren Ursachen entdeckt werden.
- c) Da ein verantwortungsbewußter Lehrer seine Beobachtungen gelegentlich mit Hilfe soziometrischer und informeller Tests überprüft, erfährt er unter Umständen von weiteren bislang nur vermuteten Störfaktoren. So ergeben sich im Unterricht immer wieder Situationen, denen der Lehrer Hinweise auf mögliche potentielle Störungen entnehmen kann.

Pädagogische Maßnahmen des Lehrers erfüllen somit nur selten eine einzige Funktion. Demnach kann bei Unterrichtsstörungen keine Maßnahme generell empfohlen werden. Die Auswahl aus dem Maßnahmenrepertoire eines Lehrers muß immer angesichts der einmaligen Situation erfolgen. Kriterien hierfür liefert das Modell des pädagogischen Bezuges.

## 5.1.2 Didaktisch-methodische Vorbeugebehandlungen des Lehrers

Im didaktisch-methodischen Bereich ist der sachbezogene Aspekt angesprochen, bei dem der Lehrer aufgrund seiner Fachkompetenz viel zur Vorbeugung von Unterrichtsstörungen beisteuern kann. Als Ziel läßt sich ein Unterricht vorstellen, bei dem die berechtigten Bedürfnisse sowohl der Schüler als auch des Lehrers auf einem Minimalniveau befriedigt werden. Demnach scheidet ein rein offener Unterrichtsablauf, bei dem die Schüler gemeinsam mit dem Lehrer alle Schritte diskutieren, abstimmen und entscheiden, genauso aus wie ein geschlossener Unterrichtsablauf, der bis in die letzte Einzelheit vorgeplant worden ist und exakt durchgesetzt wird. Eine autoritäre, unpersönliche Stoffdiktatur, bei dem der Lehrer als Lehrplanbüttel fungiert, ist in gleicher Weise abzulehnen. Methodisch-didaktische Vorbeugebehandlungen des Lehrers entfalten ihre pädagogische Wirkung vor allem dann, wenn der Lehrer die eigenen Bedürfnisse und die der Schüler kennt, wenn er bereit ist, die Schülerbedürfnisse zu befriedigen und dort, wo es ihm aufgrund seiner fachlichen, persönlichen, psychischen und nervlichen Kräfte verantwortbar scheint, die Schüler mitentscheiden, mitplanen, mitsammeln, mitbeitragen und mitsprechen zu lassen.

Pädagogisch verantwortbare Unterrichtsstoffe, eine kritische Auswahl geeigneter Methoden sowie eine dynamische Alternativplanung des Unterrichts umschreiben drei Bündel von didaktisch-methodischen Vorbeugebehandlungen des Lehrers.

### 5.1.2.1 Pädagogisch verantwortbare Unterrichtsstoffe

In der Schulpraxis wird der Einsatz von pädagogisch verantwortbaren Unterrichtsstoffen allzu wenig reflektiert. Die Diskussion um offene und schulnahe Curricula zeigt, daß dem Lehrer vorgegebene Themen auch Nachteile einbringen.

*Die didaktische Analyse unterstützt die Suche nach pädagogisch verantwortbaren Unterrichtsstoffen.* Was pädagogisch verantwortbare Unterrichtsstoffe sind, läßt sich im Einzelfall durch die didaktische Analyse klären. Bei ihrer Verwendung stellt der Lehrer den Gehalt des Unterrichtsgegenstandes im Blick auf das Exemplarische und dessen Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die Schüler dieser Klasse sowie für den Aufbau eines Fachverständnisses fest. Ferner reflektiert der Lehrer über mögliche Zugänge zur Besprechung der Sache, die Frage nach dem Einstieg, das Vorverständnis der Schüler und alternative Anknüpfungspunkte. Zusätzlich zur inhaltli-

chen Analyse werden mit Hilfe einer pädagogischen Analyse erzieherische Bedeutungsebenen von Unterrichtsstoffen erschlossen (vgl. BILLER in: BECKMANN/BILLER, 1978, 33–52).

*Die pädagogisch-didaktische Analyse hilft, die erzieherische Dimension von Unterrichtsstoffen zu erschließen.* Die erzieherische Dimension läßt sich durch folgende Fragen in etwa abtasten:

Wie ist der Inhalt zu beschreiben im Hinblick auf den *qualitativen Aspekt* (ästhetisch, humorvoll, sittlich, religiös, intellektbezogen, kurzweilig, tief-sinnig usw.), den *teleologischen Aspekt* (soziale und humane Komponente, toleranzfördernd, musisch ansprechend, pragmatisch ausgerichtet, kreativitätsfördernd usw.) und den *psychologischen Aspekt* (regt er Emotionen an; birgt er ungewohnte psychische Schwierigkeiten, die Anlaß für Unterrichtsstörungen sein könnten? usw.). – Welche Bedeutung hat der Inhalt für die Erziehung junger Menschen in der Familie? (Wird das Kind gegen die Eltern aufgewiegelt?) – Welchen Beitrag liefert der Inhalt, um Einstellungen, Werthaltungen und humane Verhaltensweisen junger Menschen positiv zu beeinflussen? – Worin liegen die Gefahren eines erziehungsträchtigen Inhalts? (z. B. in Manipulation, Indoktrination usw.) – Es ist auch zu fragen, wie die unterrichtlichen Beschäftigungen mit dem Inhalt auf Freundlichkeit, Humor, Geselligkeit, Empfindsamkeit, Phantasie, Tiefsinn, Spontaneität, Ausgeglichenheit, das Gefühl für Schönheit u. a. m. wirken könnten. Nicht zu vergessen sind auch die Fragen, die dem *anthropologischen Aspekt* zuzuordnen sind: Trägt der Unterrichtsstoff zur Befriedigung wesentlicher Grundbedürfnisse junger Menschen wie Aktivität, sozialer Kontakt, Geborgenheit und Selbstachtung bei?

*Die pädagogische Situationsanalyse hilft, die Bedingungen einer Situation zu erhellen.* Diese Fragen der pädagogisch-didaktischen Analyse lassen sich jedoch nur vor dem konkreten Hintergrund einer Klasse beantworten. Dazu braucht der Lehrer ein fundiertes Wissen über die Vorgeschichte und die Zusammensetzung der Klasse, über ihr geistiges, affektives und soziales Klima, über ihre Haltung und Arbeitsweise, ihren Leistungsstand und ihre Ansprechbarkeit, aber auch über die Arbeitsbedingungen in der Klasse und Schule. Aufschlußreich sind Informationen über häusliche Verhältnisse und den Erfahrungsbereich der Schüler; bedeutsam sind Atmosphäre, meteorologische und biorhythmische Einflüsse sowie besondere Auffälligkeiten einzelner Kinder. Die Situationsanalyse sorgt für eine systematische Erfassung der Bedingungsfaktoren einer Situation.

*Der Einsatz pädagogisch wertvoller Stoffe setzt eine gute Motivierung der Kinder voraus.* Trotz aller Bemühungen des Lehrers, durch die Stoffaus-

wahl Schülerwünsche weitgehend zu erfüllen, mag gelegentlich eine Entscheidung fallen, von deren Bedeutung die jungen Menschen erst überzeugt werden müssen. Dies ist vorrangig bei Stoffen nötig, die scheinbar schülerfremd sind, von denen der Lehrer aber überzeugt ist, sie leisten bei der Tradierung unersetzbarer Kulturgüter unverzichtbare Dienste. Damit wird deutlich, daß der Unterricht nicht zum „Selbstbedienungsladen“ (H.-K. BECKMANN) der Kinder und gesellschaftlicher Mächte degenerieren darf, sondern daß er auch der Kontinuität geistig-geschichtlichen Lebens verpflichtet ist. Schülern das Gefühl zu vermitteln, selbst Kulturträger zu sein, ist pädagogisch sinnvoll; denn es kann in ihnen positive Einstellungen gegenüber schulischen Forderungen erwecken.

*Pädagogisch verantwortbare Unterrichtsstoffe entfalten indirekte Erziehungseffekte.* Unterrichtsstoffe unter dem Aspekt der indirekten Erziehungsbeeinflussung zu betrachten, hat nichts mit Überlegungen zu Manipulation und Indoktrination in der Schule zu tun. Die indirekte Erziehungswirkung kann nur erhofft werden und ist nur ein Grund, einen bestimmten Stoff auszuwählen. Sie stellt eine Chance dar, die Erziehungswirkung des Lehrers zu verstärken.

Hier muß aber auch an die „ungewollten Nebenwirkungen“ (SPRANGER) von Unterrichtsstoffen gedacht werden, deren Extrem in der Verweigerung von Schule oder Lernen zu sehen ist und bis ins Erwachsenenleben anhalten kann.

Der angemessene Einsatz pädagogisch wertvoller Stoffe im Unterricht stellt ein Bündel von Vorbeugemaßnahmen des Lehrers gegen Störungen dar. So kann zum Beispiel eine qualitativ hochrangige Thematisierung von Problemen, die die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff ergab, auf der Stufe des Transfers Vorsätze von Lehrer und Schülern stimulieren und damit zu einer humaneren Unterrichtspraxis überleiten.

### **5.1.2.2 Kritische Auswahl geeigneter Methoden**

Ohne auf das differenzierte Beziehungsgeflecht zwischen Methoden, Medien, Inhalten und Zielen genauer einzugehen, wird hier lediglich der Standpunkt angedeutet: Die Inhalte bestimmen im wesentlichen den Einsatz von Methoden, weil sie einen Eigenwert haben und nicht beliebig austauschbar sind. Zwar läßt sich eine Rückwirkung der Methoden auf die Wahl des Inhaltes nicht verleugnen, aber sie ist von einer geringeren Bedeutung. Der Verpflichtung des Lehrers gegenüber der Tradition muß daher entsprochen werden.

Im folgenden wird der Schwerpunkt lediglich auf die kritische Auswahl und

auf den abwechslungsreichen Einsatz von unterrichtlichen Methoden gelegt.

*Der Methodenmonismus an vielen Schulen sollte von einem Methodenpluralismus abgelöst werden.* Der Methodenmonismus hat sich in vielen Schulen etabliert. Er ist abzulehnen, weil er weder den unterschiedlichen stofflichen Anforderungen noch den individuellen Möglichkeiten der Schüler, einen Unterrichtsstoff zu verstehen, gerecht wird und ein vermeidbarer Ursachenfaktor von Unterrichtsstörungen ist. Daher sollte er von einem ausgewogenen Methodenpluralismus abgelöst werden.

*Methoden sind in genügender Anzahl entwickelt worden.* Es lassen sich nennen: die sokratische Methode der Mäeutik, naturgemäße Methode (COMENIUS), Elementarmethode (PESTALOZZI), die Methode des wechselseitigen Unterrichts mit Hilfe von Tutoren (BELL, LANCASTER, PESTALOZZI), die entwickelnde Methode (BASEDOW, ROCHOW, DINTER, DIESTERWEG, u. a.), die heuristisch-genetische Methode (FRÖBEL, WILLMANN), die analytisch-synthetische Methode, die Methode des erziehenden Unterrichts (HERBART), die Disputationsmethode (ZÜLLIGER), die Methode des Erzählens (SCHARRELMANN, GANSBERG), die Methode des Spiels im Unterricht, die Methode des Erlebnisunterrichts (NEUPERT), die Arbeitsmethode (KERSCHENSTEINER), die Projektmethode (DEWEY, KILPATRICK), die Methode des freien Unterrichtsgesprächs (OTTO), die Ganzheitsmethode (WITTMANN), die Methode des Gruppenunterrichts (PETERSEN), die Einzelarbeit, die exemplarische Methode, der Gesamtunterricht (OTTO), der Epochenunterricht; programmierter Unterricht, micro- und team-teaching nicht zu vergessen.

Angeichts dieser Methodenvielfalt liegt die Schwierigkeit in der rechten Auswahl. Einige Kriterien lassen sich stichwortartig nennen:

a) Die ausgewählte Methode soll die Selbsttätigkeit des Schülers ansprechen. Sie soll dem Schüler zum Werkzeug werden bei der „Begegnung des wachsenden und reifenden Menschen mit der geistig-geschichtlichen-gesellschaftlichen Welt und mit der Natur“ (WENIGER). Anders formuliert: Methoden dürfen nicht zum Selbstzweck werden, da sie immer nur Weghilfen sind.

b) Die Methode muß den stofflichen Anforderungen gerecht werden; ein mathematisches Problem wird in der Regel nicht mit der Projektmethode gelöst werden.

c) Die Methode ist auf die konkrete Klassensituation zu beziehen. Während in der Grundschule Methoden dominieren, die der Anschauung dienen, werden in der Sekundarstufe II vorrangig Methoden eingesetzt, die die Abstraktionsfähigkeit der Schüler erhöhen können. Die Methode muß aber

auch mit der Praxis des erweiterten pädagogischen Bezuges übereinstimmen, sie darf die Atmosphäre in der Klasse nicht stören und muß mit dem Unterrichts- und Erziehungsstil des Lehrers vereinbar sein.

d) Die Methode soll altersgemäß sein; denn Abiturienten sind methodisch anders anzusprechen als Grundschüler; sie muß Tätigkeitswechsel erlauben, denn die Aufmerksamkeit z. B. von Schulanfängern übersteigt kaum zehn Minuten.

e) Die Methode soll fruchtbar sein, das bedeutet, daß die Anforderungen des Lehrers der Leistungsfähigkeit des jungen Menschen entsprechen soll.

f) Die ausgewählte Methode sollte der erkannten Grundstruktur des Lernens in der Schule entsprechen. COPEI, H. ROTH und HILLEBRAND u. a. m. haben Stufen vorgeschlagen, die für eine Lerneinheit gelten.

g) Die Methode darf soziales Lernen und die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten nicht behindern.

*Unterrichtsmethoden können eine erzieherische Funktion ausüben.* Unterrichtsmethodische Überlegungen setzen zumeist mit den Folgerungen aus der Zielsetzung des Unterrichts und der didaktischen Analyse ein, enthalten also eine Reihe von Vorentscheidungen. Sie zielen für gewöhnlich auf die unterrichtliche Funktion von Unterrichtsmethoden und Medien. Hier soll aber darüber hinaus deren erzieherische Funktion im Mittelpunkt stehen. Vielfach bestätigte Ergebnisse besagen, daß der Erziehungsstil auf die Verhaltensweisen der Schüler wirkt (vgl. KLAFFKI u. a., 1970 Bd. I, 86 u. 324). Sie lassen sich auf den methodischen Bereich der Unterrichtsarbeit übertragen. Demnach müßten verschiedene Unterrichtsmethoden unterschiedliche erzieherische Wirkungen in den Schülern auslösen. Dies sollen einige Beispiele verdeutlichen:

Projekte oder Vorhaben könnten sich vor allem dann eignen, wenn die engagierte Selbständigkeit von Kindern kontinuierlich gefördert werden soll; die Methode des Erzählens ist dann gehäuft einzusetzen, wenn der Nachdruck auf die Hörfähigkeit und die Sensibilisierung von Emotionen gelegt wird; soll in Ruhe und Ungestörtheit über längere Zeit an einem Thema gearbeitet werden können, dann hat sich der Periodenunterricht vorzüglich bewährt und schließlich ist das Rollenspiel geeignet, wenn bestimmte Verhaltensweisen eingeübt werden sollen.

*Abwechslungsreicher Einsatz von Methoden stimuliert Schüleraktivitäten.* Aufgrund der erzieherischen Bedeutung von Methoden müßte jeder Lehrer bei gründlicher, praxisnaher Ausbildung seine Möglichkeiten und Grenzen kennen. Ihre begründete Anwendung im Unterricht sollte eines der Kriterien für seine Lehr-Qualität darstellen. Aus pädagogischen Erwägungen ist zu fordern, daß zwar unterschiedliche Methoden abwechslungsreich einge-

setzt, daß aber eine verwirrende Methodenanhäufung verhindert werden muß. Ein abwechslungsreicher Unterrichtstag ist für Kinder kurzweilig, weil sie ihre Aktivitäten einsetzen können; er ist aber auch anstrengend, weil sie stets gefordert sind. Die Energien der Schüler brauchen sich nicht mehr selbständig Bahnen brechen, sie „fließen“ in vorbereiteten „Aktivitätskanälen“ sinnvoll ab. Unterrichtsstörungen werden dabei unterbunden, wenn man sich auch der Grenzen der Abwechslung bewußt ist.

*Die Wirksamkeit einer Unterrichtsmethode ist abhängig von den eingesetzten Erziehungsmitteln.* Da Unterrichtsmethoden im komplexen pädagogischen Feld eingesetzt werden, muß notwendigerweise auch ihre Beziehung zu Erziehungsmethoden oder zu Erziehungsmitteln (vgl. GROOTHOFF, 5. Aufl. 1971, 750–753) mitreflektiert werden. In der Unterrichtssituation steht der Lehrer häufig vor unerwarteten Entscheidungszwängen: Viele Schüler vollziehen die methodischen Schritte nicht nach; sie stören den methodischen Aufbau; sie reagieren zu langsam, so daß die kalkulierte Zeit nicht ausreicht. Was ist zu tun?

Gut beraten ist der Lehrer, wenn er sich bei der Vorbereitung auf seinen Unterricht auf mögliche Richtpunkte seiner Reaktion einstellt. Die von SCHLEIERMACHER herausgearbeiteten Grundsätze pädagogischer Tätigkeiten gelten auch heute noch: Verhütung, Gegenwirkung und Unterstützung (SCHLEIERMACHER, 1826, 66–149).

### **5.1.2.3 Dynamische Alternativplanung**

Eine dynamische Alternativplanung umschreibt „offene“ Entwürfe von Unterrichtsstunden, die durch einen hohen Anteil an Alternativen gekennzeichnet sind. Dynamisch kann sie bezeichnet werden, weil ihr Alternativenrepertoire es ermöglicht, auf Situationsänderungen angemessene Auswege parat zu haben. Gründlich reflektierte Alternativen zu Unterrichtsschritten werden eingesetzt, wenn sich die Situation anders als vorausgedacht entwickelt. Der ausgearbeitete Plan ist nur einer von vielen möglichen Unterrichtswegen. In diesem Bewußtsein löst sich der Lehrer vom Unterrichtsentwurf, wenn es die Situation erfordert. Dies setzt aber voraus, daß der Lehrer bereit und fähig ist, die Klasse kontinuierlich zu beobachten. Das Verhalten der Klasse, das im voraus nie exakt festgelegt werden kann – und auch nicht festgelegt werden soll – bestimmt das Unterrichtsgeschehen. Alternative Unterrichtsschritte erlauben es dem Lehrer, situationsangemessen zu unterrichten und zu erziehen.

*Planungsreserven vereiteln erzieherisch schädliche Paniken des Lehrers.* Gründlich reflektierte Unterrichtsvorbereitungen sind dadurch kenn-

zeichnet, daß sie Reserven im Blick auf zeitliche Einteilung, Ziele, Fragen und Impulse enthalten. Ferner ist der Lehrer auf mögliche Erziehungsschwierigkeiten vorbereitet. Vielfach kündigen sie sich an Vortagen an. Der Lehrer weiß, was – und warum – er etwas unternimmt, wenn Fritz wieder die Hausaufgabe „vergessen“ hat, wenn Ruth weiterhin lügt und wenn Hans immer wieder Rudi ärgert.

Eine dynamische Alternativplanung berücksichtigt auch die Variation von Sozial- und Arbeitsformen im Unterricht. Dies ist angebracht, weil unterschiedliche erzieherische und störungshemmende Wirkungen von ihnen ausgehen können.

*Die Interdependenz von Sozialform und Erziehungsstil ist im konkreten Fall zu untersuchen.* Jede Sozialform fordert einen bestimmten Erziehungsstil. Zum Beispiel verlangen Klassengespräch und Gruppenunterricht einen vorrangig sozial-integrativen Erziehungsstil; Frontalunterricht hingegen einen im wesentlichen autoritätsbewußten Führungsstil (nicht: autokratisch!). Demnach kann der Lehrer auf dem Weg über den Unterrichtsstil bewußt auf das Verhalten der Schüler einwirken. Das ist erzieherisch bedeutsam, weil damit gegen Verhaltensstörungen vorgebeugt werden kann.

Von den Sozialformen des Unterrichts (Frontalunterricht, Einzel- und Partnerarbeit, Gruppen- und Großgruppenunterricht u. a.) können mit Hilfe der Partnerarbeit Hilfsbereitschaft, positive Beeinflussung durch Imitationslernen und kooperative Arbeitsformen gepflegt werden.

Mit einer gründlich vorüberlegten dynamischen Alternativplanung hat der Lehrer ein Instrument in der Hand, das ihm erlaubt, beweglich auf unerwartete Geschehnisse während der Unterrichtsstunde pädagogisch richtig zu reagieren. Auftauchende Störungen und Anzeichen von Spannungen werden durch angemessene Veränderungen von alternativen, vorbereiteten Verfahrensschritten pariert. Damit kann er mit methodisch-didaktischen Mitteln Unterrichtsstörungen vorbeugend entgegenreten.

#### **5.1.2.4 Zusammenfassung**

Die didaktisch-methodischen Vorbeugehandlungen des Lehrers haben durch die Integration des erzieherischen Bereichs eine durchgängige Verbindung miteinander bekommen. Die erzieherische Dimension, die im didaktisch-methodischen Instrumentarium eines professionalisierten Lehrers aufgezeigt werden konnte, entfaltet vorwiegend eine Präventiv-Funktion.

### 5.1.3 Ökologische Vorbeugehandlungen

Unter ökologischen Vorbeugehandlungen des Lehrers werden alle Aktivitäten verstanden, die in einen direkten Zusammenhang zu Auswirkungen von Raum, Klima, Klassengröße, Leistungs- und Anpassungsdruck, positiven Sozialbeziehungen und ähnlichem mehr auf das Schülerverhalten gebracht werden können.

*Die bewußte Beeinflussung ökologischer Faktoren kann die pädagogischen Anstrengungen des Lehrers unterstützen.* Zwar läßt sich empirisch noch kein eindeutiger Zusammenhang zwischen Architektur, Klassenraum und atmosphärischen Gegebenheiten einerseits und dem Schülerverhalten sowie der Schülerleistung andererseits nachweisen (vgl. FEND, 1977, 28 f.; HAVERS, 1978, 156 f.). Dennoch lassen sich Einzelerfahrungen aus diesem Bereich nicht ohne weiteres übergehen: Wer kennt nicht das bedrohliche Gefühl, das lange Schulkorridore mit laut knallenden Türen auslösen; wer assoziiert nicht Unlustgefühle, wenn er selbst nach langer Zwischenzeit wieder einmal Schulluft wittert; wer kennt nicht die Neigung von Schülern, laut zu werden, wenn sie mit einer anderen Klasse gemeinsam einen Film oder eine Fernsehsendung betrachten; wem ist die Quirligkeit der meisten Kinder einer Schule bei Föhn oder an Tagen, an denen sich der Luftdruck wesentlich veränderte, verborgen geblieben?

Gerade die individuell vermuteten Zusammenhänge zwischen ökologischen Faktoren und Schülerverhalten können den Lehrer zu sensibler Schülerbeobachtung stimulieren. Über die bewußt gesteuerte Beeinflussung ökologischer Faktoren kann es ihm gelingen, zu einem entspannten Unterrichts- und Erziehungsklima beizutragen.

*Der Klassenraum kann durch pädagogisch überlegte Ausgestaltung die Erziehungsbemühungen des Lehrers unterstützen.* Unter *anthropologischem Aspekt* ist es dem Erzieher aufgegeben, den Raum so zu gestalten, daß er den Bedürfnissen der Schüler als aktive, soziale und weltoffene Wesen entgegenkommt. Der Mensch als *aktives Wesen* braucht ein Handlungsfeld; das sollte für den Schüler der Schulraum sein. Wenn der Schüler eine Unterrichtsaufgabe gelöst hat, dann sollte er die Möglichkeit haben, sich sinnvoll weiterzubeschäftigen: ein Buch aus der Klassenbücherei entnehmen oder im Gruppenraum basteln können, ohne seinen Banknachbar stören zu müssen.

Den Bedürfnissen des jungen Menschen als *soziales Wesen* wird der Unterrichtsraum dann gerecht, wenn er durch geeignete Sitzplatzgestaltung eine störungsfreie Kommunikation fördert und die Teilnahme an der Gruppenarbeit genauso zuläßt, wie den freiwilligen Rückzug in die Einzelarbeit. Der

Mensch als *weltoffenes, ungeprägtes Wesen* will weder nur eine Lösung kennenlernen noch will er nur in einer Richtung geprägt werden. Deshalb sind Umgestaltungen des Raumes und die Änderung der Ausschmückung als raumgestalterische Möglichkeiten pädagogisch gerechtfertigt. Werden auf diese Weise Grundbedürfnisse des jungen Menschen befriedigt, dann trägt dies zur Vorbeugung gegen Unterrichtsstörungen bei. Aus *soziokultureller Sicht* sollte der Raum jedem Schüler zusagen, aus welchem sozialen Milieu er auch kommen mag. Es muß ein Mittelmaß gefunden werden zwischen Hobbyraum und Operationssaal. Die Frage der Verteilung der Möbel im Klassenzimmer kann Schüler für die Bedeutung der Innenausstattung aufschließen. Das Ausschmücken des Raumes läßt sie die Wirkung von Details im Raum erfahren: ein Blumenstrauß und Bilder wirken lebensnäher, heimeliger als kahle Wände eines spartanisch leeren Raumes. Auf diese Weise läßt sich der soziokulturelle Hintergrund von Schülern auf subtile Weise beeinflussen.

Ein Klassenraum sollte auch nach *psychologischen Gesichtspunkten* gestaltet werden. Insbesondere empfehlen sich Erkenntnisse der Werbe- und Arbeitspsychologie. Pädagogisch bedeutsam ist die Forderung, daß der Raum den ganzen jungen Menschen ansprechen sollte. Es sollten keine psychischen Barrieren wie Angstgefühl, Beklemmungen, Unwohlsein und Ekel vor einem Sitzplatz aufgebaut werden. Vielleicht schiebt ein Lehrer seinen Tisch in die Zimmerecke, um auszudrücken, daß er die Nähe seiner Schüler sucht aber dennoch bereit ist, sich zu distanzieren. Da bei Gesprächen jeder jeden sehen will, empfiehlt sich die kreisförmige Anordnung der Stühle, die Tische stehen an der Wand. Das beugt unnötigen Anstrengungen der Kinder vor, ihr Bedürfnis nach Kontakt zu befriedigen: die Unterrichtsstörungen nehmen ab.

Vom *medizinischen Standpunkt* aus lassen sich Forderungen nach kindgerechtem Gestühl stellen. Tischflächen, die in einem Winkel von etwa 17 Grad geneigt sind, beugen Haltungsschäden und Sehschwächen sowie allzu frühe Verkrampfungen der Hände oder allgemeinen Ermüdungserscheinungen vor. All diese Folgen physiologisch widersinniger Tische und Stühle können Anlaß zu Unterrichtsstörungen sein. Sie körper- oder kindgerechter zu bauen, wäre ein weiterer Schritt zur Verhütung von Unterrichtsstörungen.

Für regelmäßige Belüftung des Raumes sollte gesorgt sein: sauerstoffreiches Blut fördert den Stoffwechselfaustausch – auch im Gehirn. Helle Beleuchtung des Raumes beugt Sehschäden und Überanstrengungen der Augen vor. Schallschluckende Wände und Decken, trittschallgedämmte Fußböden und schalldichte Fenster verhindern unnötigen Lärm und ablenkende Geräusche.

Bedenkt man als Lehrer diese vier Aspekte bei der Ausstattung und Gestaltung des Raumes, dann finden sich zahlreiche spezielle Möglichkeiten, auf das Schülerverhalten positiv einzuwirken.

*Die Beeinflussung des Schülerverhaltens durch Leistungs- und Anpassungsdruck sowie durch Sozialbeziehungen ist empirisch nachgewiesen.* Nicht nur der Raum, auch der Leistungs- und Anpassungsdruck, wie er von Lehrern der Schule ausgeübt wird, sowie die Sozialbeziehungen zwischen Lehrer und Schülern wirken auf das Schülerverhalten ein. Dies konnte in empirischen Untersuchungen nachgewiesen werden. Aus den Ergebnissen der Studie von H. FEND (1977) über das Schulklima lassen sich Rahmenempfehlungen für Lehrer ableiten, die beitragen, Unterrichtsstörungen vorzubeugen.

Hoher Leistungs- und Anpassungsdruck sind potentielle Störfaktoren und sollten daher vermieden werden. Ein hoher Leistungsdruck erhöht die Leistungsresignation der Kinder; er reduziert die Erfolgszuversicht und das Selbstwertgefühl. Hoher Anpassungsdruck steigert die Schulverdrossenheit und kann das Selbstvertrauen der Schüler reduzieren. Bei hohem Leistungs- und Anpassungsdruck geht das Partizipationsverhalten zurück, und die Angst steigt. In einem Klima der Angst wiederum werden pädagogisch wertvolle gesprächsorientierte Konfliktregelungen erschwert. Ein hoher Leistungsdruck wirkt jedoch nicht auf das „abweichende“ Verhalten ein. Positive Sozialbeziehungen lassen die Schulverdrossenheit sinken und schaffen ein Klima des Vertrauens und des Gefühls der persönlichen Zuwendung zwischen Lehrer und Schüler, in dem Konflikte über „Reden“, Meta-Kommunikation und verbales Aushandeln geregelt werden (FEND, 1977, 226 f.). Bei Entsprechend positiver Rezeption dieser Ergebnisse und ihrer ausgeglichenen Umsetzung in die Praxis könnte der Lehrer somit gezielt Unterrichtsstörungen vorbeugen.

#### 5.1.4 Zusammenfassung

Die skizzenhafte Darstellung über Vorbeugemaßnahmen des Lehrers und gelegentlich der Schüler wollte keine vollzählige Aufstellung bringen, sondern nur Richtpunkte setzen. Mit ihrer Hilfe kann der Lehrer in der konkreten Situation angemessene Vorbeugeaktivitäten entfalten. Damit sollte aber auch deutlich gemacht werden, daß dem Lehrer herkömmliche Mittel in ausreichendem Maße verfügbar sind, um gegen Unterrichtsstörungen vorzubeugen oder sie in ihrer Entstehungsphase nachhaltig zu beeinflussen. Alle Mittel sind daraufhin angelegt, die störungsanfällige Situation zu modifizieren, statt den Schüler als Sündenbock zu kritisieren.

## 5.2 Entspannung im Störfall

*Ein Lehrer darf sich nicht damit zufrieden geben, möglichen Störungen vorbeugt zu haben. Vielmehr muß er stets auf Klimaverschlechterungen und Störungen vorbereitet sein.* Es gibt zu viele unbedingte Variablen im komplexen pädagogischen Feld der Schule. Im Störfall steht der Lehrer unter Handlungsdruck. Innerhalb kurzer Zeit muß er sich angemessen entscheiden: er muß zum Beispiel entweder zurechtweisen, drohen, strafen, „predigen“, schimpfen, schreien, humorvoll reagieren oder die Störung übergehen (vgl. auch REDL, 2. Aufl. 1974, 206 f.).

Es kommt im Störfall entscheidend darauf an, daß der Lehrer unter Berücksichtigung der gesamten Situation maßvoll handelt. Seine Reaktionen müssen angemessen sein. Im folgenden werden vier Maßnahmenbündel in Erinnerung gebracht: pädagogisches Gespräch, nonverbale Kommunikation, Entspannungsübungen und Sanktionen.

### 5.2.1 Pädagogisches Gespräch

*Das pädagogische Gespräch hat eine entspannende Funktion.* Im akuten Störfall kommt ein wesentliches Element der Grundeinstellung des Lehrers zum Tragen: die stete Bereitschaft, mit den Schülern zu reden, was auch immer sie angestellt haben mögen und mag der Sachverhalt noch so eindeutig gegen sie sprechen. Lehrer-Schüler-Beziehungen dürfen dabei nie ernsthaft in Frage gestellt sein. Gesprächsbereitschaft setzt beim Lehrer voraus, daß er das Gespräch unvoreingenommen beginnt. Das wird manchmal ziemlich schwer sein. Gesprächsbereitschaft setzt ferner voraus, daß sich der Lehrer trotz eventueller emotionaler Erregung beherrscht und in ruhigem Ton mit den Schülern spricht. Lehrer und Schüler sollten sich stets bemühen, möglichst repressionsfrei und reversibel, kurz, pädagogisch miteinander zu sprechen.

*Das pädagogische Gespräch sollte Zäsuren aufweisen.* Grob gesprochen zerfällt das Gespräch in der Phase der Diagnose und der Lösung. Bei dem Gespräch in pädagogischer Absicht geht es zunächst um die *Diagnose einer Störung*.

Im *ersten Schritt* hat der Schüler die Gelegenheit, den Störfall aus seiner Sicht darzulegen. Hier muß sich der Lehrer sehr zurückhalten und nicht werten. Im *zweiten Schritt* versucht der Lehrer die Gefühle, Einstellungen und Überlegungen des Schülers durch aktives Zuhören zu verste-

hen. Er wird fragen, was den Schüler veranlaßte, gerade so zu reagieren, wie er es tat oder scheinbar tun mußte. Im *dritten Schritt* macht der Lehrer objektive Feststellungen, wobei er die Berichte der Schüler mit eigenen Worten wiedergibt. Auch er soll die Situation mit den Augen der Kinder sehen können.

In der zweiten Gesprächsphase wird eine *Lösung* angestrebt. In der Lösungsphase erklärt in einem *ersten Schritt* der Lehrer aus seiner subjektiven Sicht die Situation. Es ist schwer, ein Erlebnis so wiederzugeben, wie es tatsächlich gewesen ist. Das ist verständlich, weil jeder etwas anderes aufnimmt, was ihm unvorbereitet begegnet.

Der Lehrer stellt Implikationen des Verhaltens, vorgegebene Normen und persönliche Erwartungen heraus. Mitunter wird es hilfreich sein, daß er sich an die eigenen Kindertage zurückerinnert und an einprägsame Stellen aus der Fachliteratur denkt. Pädagogisch bedeutsam ist, daß Lehrer und Schüler ihre Darstellungen verstehen können. Beim *zweiten Schritt* streben Lehrer und Schüler gemeinsam Lösungen an. Hier ist deutlich zu machen, daß vielfältige Alternativen bestehen: Niemals gibt es nur eine Handlungsmöglichkeit, sowohl für den Lehrer als auch für den Schüler. In jungen Menschen die Fähigkeit stärken, Alternativen zu finden, ist eine wichtige vorbeugende Wirkung von pädagogischen Gesprächen. Im *dritten Schritt* wird auf die negativen Folgen eines Verhaltens eingegangen. Dabei muß der Lehrer folgende Aspekte beachten:

- a) Lehrer und Schüler müssen sich bewußt sein, daß eine sachimmanente Folge eines Schülerverhaltens nicht deshalb negativ oder sanktionswürdig ist, weil sich der Lehrer verletzt fühlt, sondern weil das gemeinsame Zusammenleben in Frage gestellt wird.
- b) Der direkte Zusammenhang zwischen dem aktuellen Verhalten und negativen sachimmanenten Folgen muß daher verdeutlicht werden.
- c) Der Zusammenhang der negativen Folgen mit den gemeinsam erstellten Klassenregeln oder mit den wertorientierten gesellschaftlichen Regeln des Zusammenlebens muß gesehen werden.
- d) Entscheidend ist, daß bei der Untersuchung möglicher negativer sachimmanenter Folgen auch mit der Möglichkeit des Scheiterns gerechnet wird. Gemeinsam werden künftige alternative Reaktionsweisen von Lehrern und Schülern abgesteckt. Je nach Altersstufe des Schülers wird dem Lehrer die Entscheidung über die sachimmanente Sanktionsmaßnahme überlassen.

*Die Anforderungen an ein therapeutisches Gespräch müssen bei der Übertragung auf ein pädagogisches Gespräch relativiert werden.* Selbst wenn im konkreten Einzelfall die Schrittfolge nicht immer exakt eingehalten werden kann, sollte sich der Lehrer dennoch um eine Beibehaltung der empfohle-

nen Stufen bemühen. Wichtig bleibt, daß zunächst die Störung von seiten der Schüler vorgetragen werden kann und daß die Schüler dabei das Gefühl haben, der Lehrer hört ihnen aufmerksam und anteilnehmend zu. Wichtig bleibt auch, daß gemeinsam Lösungen kritisch überlegt und ausgewählt werden. Lösungen müssen immer von Lehrer und Schülern akzeptiert werden können.

## 5.2.2 Nonverbale Kommunikation

*Die Möglichkeiten, mit einem störenden Schüler auf nonverbale Weise zu kommunizieren, sind dann angebracht, wenn die Störung von einem einzelnen Schüler mehr oder weniger gedankenlos ausgelöst worden ist.* So kann der Lehrer beispielsweise die Sitzhaltung eines Schülers durch taktvolle Gestik korrigieren; das stille Schiffchenversenken unterbrechen, indem er sich neben die beiden „Kapitäne“ stellt; einem Schüler wortlos und unauffällig ein Heft wegnehmen, in das er gerade die Hausaufgabe nachträgt oder ihm seinen Papierflieger abnehmen, mit dem er unter der Bank spielt. Auch mit Blicken kann der Lehrer einen Schüler auf sein Fehlverhalten aufmerksam machen.

Die nonverbale Kommunikation hat den Vorzug, daß der Unterricht ohne Ermahnung und Drohung fortgesetzt werden kann und daß die meisten Schüler davon nicht gestört werden.

Natürlich kann der Lehrer auch durch Pausen manchen Schüler aus seinem schulfernen Gedankenkreis reißen oder durch Modulation der Stimme Nachdruck auf den vorgetragenen Gedanken legen.

Alle genannten Möglichkeiten sind altbewährte Hilfen, die heutzutage unter der Bezeichnung „nonverbale Kommunikation“ zusammengefaßt werden.

*Höhere Formen der nonverbalen Kommunikation sind dann möglich, wenn der Lehrer die Körpersprache der Kinder lesen kann:* Hände, die ineinander verkrampft sind; Finger, die unruhig ineinandergreifen; Fingernägel, die abgerissen oder abgebissen werden; Ringe unter den Augen, die auf zu wenig Schlaf hinweisen; Augen, die so maßlos traurig blicken, weil sie die Eltern streiten sahen; Haare, die wirr ins Gesicht hängen, weil sie schon lange nicht mehr gekämmt wurden usw. Für einen aufmerksamen Lehrer hat diese Sprache oftmals zu Recht symptomatischen Charakter. Ihn zu entdecken, gehört auch zu den Möglichkeiten des einführenden Verstehens. In Störsituationen kann der Lehrer dem Schüler durch Gesten signalisieren: Ich habe dich bemerkt; ich kümmere mich um dich; habe keine Angst, ich

werde dir schon helfen; sei unbesorgt, es wird gut werden. Kinder, die die Zuneigung des Lehrers auf diese Weise spüren, brauchen nicht mehr anderweitig ihre kognitiven und sozialen Bedürfnisse befriedigen. Sie brauchen nicht mehr stören.

### 5.2.3 Aktive Entspannung

Im Schulalltag sind vielfach Störungen in Form einer allgemeinen Unruhe dominant, die jeden Unterricht sinnlos machen, weil die Kinder abgelenkt sind. In vielen Fällen können Störungen dieser Art auf einen allgemeinen Spannungszustand der Klasse und des Lehrers zurückgeführt werden. Hier sind aktive Entspannungsübungen angebracht. Sie können in den Unterrichtsablauf eingestreut werden, ohne daß sie viel Zeit benötigen. Dies ist besonders einfach in Grundschulklassen. Aber auch in der Oberstufe wirken sich Entspannungsübungen vorteilhaft aus. Ihr Einsatz sollte besonders in den fünften und sechsten Unterrichtsstunden erwogen werden.

*Entspannungsübungen setzen die nötige Ernsthaftigkeit der Kinder voraus.* Es ist nicht gut, wenn bei Atemübungen stets ein unterdrücktes Kichern zu vernehmen ist, obwohl dadurch auch die Situation sofort entkrampft ist; aber der körperliche Entspannungserfolg ist noch nicht eingetreten. In schwierigen Fällen empfiehlt es sich sogar, die Entspannungsübungen dem Gespräch voranzustellen, weil jeder der Beteiligten Zeit gewinnt, sich zu sammeln.

*Im Klassenzimmer lassen sich nicht allzu viele Entspannungsübungen durchführen.* Die erfolgreichste ist die *Atemübung*. Sie bringt Ruhe und bietet den Kindern kaum Anlaß, sich gegenseitig zu zwicken, zu stoßen und anzurempeln. Bei den Atemübungen sitzen die Kinder in aufrechter Haltung auf ihrem Sitzplatz. Die Arme liegen dabei entspannt auf der Bank. Die Füße berühren mit gleichmäßigem Druck den Boden. Die Fenster sind möglichst geöffnet. Im Takt werden die Phasen des Einatmens, des Luftanhaltens und des Ausatmens konzentriert durchgeführt. Mit zunehmendem Training werden die Takte länger. Die gesamte Übung braucht nicht länger als drei bis fünf Minuten in Anspruch zu nehmen.

Bei älteren Schülern kann die *Somatisation* eine nachhaltige Wirkung zeigen. Sie entfaltet ihre Wirkung aber nur dann, wenn sie regelmäßig durchgeführt wird. Im günstigsten Fall in jeder Unterrichtsstunde einmal. Dabei geht es um das Aufspüren von Vorstellungsinhalten im Körper: etwa die Wärme in den Füßen, den Beinen, den Händen, den Armen und im Gesicht. In diesem entspannten Körperzustand kann der Vorstellungskomplex

„Ruhe“ ausgesprochen werden, so daß auch dadurch eine beruhigende, entspannende Wirkung erreicht wird.

Andere entspannende Übungen kann der Lehrer ohne weiteres in der Fachliteratur über autogenes Training und Yoga nachlesen oder auch selbst erfinden. Er wird am besten wissen, was er sich und seiner Klasse zumuten kann.

Nach einer aktiven Entspannung fällt es dem Lehrer erfahrungsgemäß schwer, sich emotional zu erregen. Er wird in ruhigem Gesprächston mit den Schülern reden (vgl. ATZESBERGER/FREY, 1978, 87–90 u. 110 f.).

#### 5.2.4 Variation und Wechsel

*Unter den vielfältigen Variationen und Möglichkeiten zu wechseln (Zimmer-, Personen-, Tätigkeits- und Platzwechsel) seien hier nur der Thema- und Fachwechsel angesprochen.* Ein Fach- und Themawechsel setzt neue Konzentrationspunkte der Aufmerksamkeit; er weckt neue Erwartungen. Der Entspannungseffekt wird vielfach durch ein erleichtertes Aufatmen der Kinder bemerkbar.

Es ist denkbar, daß trotz gründlicher Unterrichtsvorbereitung das Stunden-thema die Kinder überfordert und sie zu Störungen veranlaßt: durch Blättern im Buch, abwesendes Schauen aus dem Fenster, Spielen mit dem Inhalt des Schreibmäppchens, Schiffchen versenken, Kartenspielen, „Schwätzen“ usf. Hier empfiehlt es sich, das Thema zu variieren oder – wenn es sich ermöglichen läßt – das Unterrichtsfach zu wechseln, weil damit ein Tätigkeitswechsel verbunden ist. Die Kinder zu ermahnen oder zu schimpfen bringt kaum mehr Aufmerksamkeit für das Thema, im günstigsten Fall mehr Ruhe aber eine innere Verweigerung, den Inhalt aufzunehmen. Außerdem ist dies eine überflüssige Belastungsprobe für das Lehrer-Schüler-Verhältnis.

Bedenkt man, wie schwer es für Erwachsene ist, einem Vortrag lauschen zu müssen, von dem sie entweder nichts verstehen oder dessen Thema sie nicht interessiert, dann kann man den Kindern mehr Verständnis für ihr Verhalten entgegenbringen.

#### 5.2.5 Sanktionen

Die Erteilung von Strafen sei es als „Erziehungs- oder Dressurstrafe“<sup>6</sup> ist

---

<sup>6</sup> Vgl. F. REDL (1978), S. 212–221. – REDLs Aufsatz über „Der Mechanismus der Straf-wirkung“ erschien in Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, 9/1935, S. 221–270.

ein äußerst diffiziles Problem im Schulalltag. Dennoch wird häufig unreflektiert gestraft. In der Fachliteratur gibt es ein breites Meinungsspektrum von der Ablehnung bis zur Bejahung von Strafen, ausgeschlossen sind körperliche Züchtigungen. So ist auch die hier vertretene Position eine von vielen.

*Bevor der Lehrer straft, sollte er sich über die Fehler informieren, die bei Bestrafungen gemacht werden.* Nach F. REDL (1978) gibt es bei der Erteilung von Strafen aus psychoanalytischer Sicht drei Fehlergruppen, die sich auf die Wahl, die Struktur und Technik der Strafe beziehen:

Der Lehrer begeht *Fehler in der Strafwahl*, wenn er übersieht, daß es in vielen Fällen besser ist, an die Einsicht zu appellieren, eine Belohnung auszusprechen oder eine Erziehungsbehandlung bzw. Analyse einzuleiten als zu strafen. Fehler in der Strafwahl gehen auch auf eine falsche Einschätzung der Strafsituation zurück, sei es, daß die äußere Zusammenstellung der Umstände oder die genetische Vorgeschichte des Kindes oder die Art und Weise der Einordnung des Kindes in eine Gruppenbeziehung, daß also gruppensdynamische Momente mangelhaft berücksichtigt wurden, sei es, daß pädagogisch wertlose Strafmittel durch Erziehungsmaßnahmen nicht mehr korrigiert wurden.

Die *Fehler in der Strafstruktur* gehen vielfach auf eine mangelhafte Berücksichtigung der Entwicklungsperiode des Kindes und der vorliegenden Fehlbildung zurück. Es treten aber auch im Angstdruck und in der Sachhaltigkeit Fehler auf, sowie in ihrem ungünstigen Mischungsverhältnis.

*Fehler in der Straftechnik* entstehen, wenn das Strafmittel falsch gewählt wurde, wenn unerwünschte Nebenwirkungen nicht im voraus mit bedacht und wenn in der Strafintensität Fehler gemacht wurden.

Damit soll unterstrichen werden, wie komplex das Strafproblem angelegt ist und wie zahlreich die Fehlerquellen sind. F. REDL vergleicht daher auch zu Recht die Strafe in ihrer Gefährlichkeit mit einem chirurgischen Eingriff und den Strafenden mit einem Chirurgen. Damit wird der Appell an den Lehrer unterstrichen, nur im äußersten Notfall wohlüberlegt und begründet zu strafen (REDL, 1978, 165–225, bes. 222).

*Bevor der Lehrer straft, sollte er sich seine Begründung für die Strafe funktionsanalytisch rechtfertigen und mit sich in Einklang bringen.* Die Erteilung von Strafen ist vielfach abhängig von den Funktionen, die Lehrer, Schüler und Eltern glauben ausfüllen zu müssen. Mit funktionsanalytischem Ansatz können die Entscheidungen des Lehrers im Störungsfall begründet werden. So wird der Lehrer, der sich als Erzieher fühlt, anders entscheiden als ein Lehrer, dem es vor allem um die Stoffvermittlung geht. Nun muß man davon ausgehen, daß der Lehrer viele Berufsaufgaben zu erfüllen hat, die er bei seinen Entscheidungen im Falle von Unterrichtsstörungen miteinbe-

zieht. So wird er immer einen Kompromiß finden müssen, auch um seine persönliche Integrität zu wahren<sup>7</sup>.

Die Situation einer Störung wird dadurch kompliziert, daß auch der Schüler Funktionen zu erfüllen hat als Lernender, Kind, Klassensprecher, Außen-seiter, Versager, Abweicher, „Idiot“, Sportler usw. Nun kann es sein, daß Lehrer und Schüler ähnliche Funktionen erfüllen. Dann gibt es Berüh-rungspunkte zwischen ihnen, die bei der Feststellung und Bewertung von Unterrichtsstörungen und bei der Erteilung von Sanktionen eine wichtige Rolle spielen. Die Stärke des einen oder anderen Funktionszwanges beein-flußt die Entscheidung im Einzelfall. So mag er einen Schüler, der mit ihm im Verein ist, weniger nachhaltig bestrafen und nimmt die Verstimmung der anderen als weniger zwingend in Kauf. Die Lehrerreaktion kann aber ebenso ins Gegenteil umschlagen. Ungerechtigkeiten können so entstehen, ohne daß die Ursachenkette dem einzelnen bewußt werden muß.

In Situationen wie der eben geschilderten würde dem Lehrer die profunde Kenntnis seiner Schüler und die angemessene Beobachtung und Beurtei-lung der Störsituation zu gute kommen. Sensibilität des Lehrers ist nötig.

*Die Pflege eines ausgeglichenen Lehrer-Schüler-Verhältnisses erleichtert den pädagogisch taktvollen Einsatz von erziehenden Sanktionen.* Ungerechtfertigte Strafen zum Beispiel werden von Schülern eher ertragen, wenn der Bezug zum Lehrer entspannt ist und intensiv gepflegt wird. Ein anschlie-ßendes Gespräch auf dem Nachhauseweg oder auf dem Pausenhof kann im Ernstfall zu einer Klar- oder Richtigstellung eventuell sogar zu einer Zu-rücknahme der Sanktion durch den Lehrer führen.

Damit ist das Problem der Bewährung angesprochen. Es empfiehlt sich – und es hat sich immer wieder bewährt – wenn Sanktionen zwar ausgespro-chen, aber dem Schüler zugleich auch Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie er davon wieder loskommen kann. Das Zurücknehmen von Sanktionen durch den Lehrer hat einen hohen Motivationsgehalt für den Schüler. Damit ist es dem Lehrer möglich, falsche Urteile ohne Prestigeverlust zu revidieren. Er hat die Gelegenheit, den Kontakt zu seinem Schüler positiv zu beeinflussen. Er selbst vertauscht die Rolle des Strafenden oder Richten-den mit der des Verzeihenden, anders gesagt: Er stellt es dem Schüler anheim, durch eigene Anstrengungen die Wiedergutmachung zu forcieren. Die Wiedergutmachung ist eines der Schlüsselwörter zu einem guten Kon-

---

7 Der Lehrer kann sich als Richter, Erzieher, Unterrichtender, Beamter, Vater, Ehemann, Junggeselle, Sportler, Musikfan, Gewerkschaftler, Parteimitglied, Christ oder Atheist u. ä. m. fühlen. Er wird reagieren, je nachdem welche Funktion überwiegt. Als Mensch sollte er jedoch alle Funktionen, die für ihn zutreffen, zu integrieren versuchen, ohne die eine über die andere zu stellen, damit er die Geschlossenheit seiner Persönlichkeit wahrt.

takt zwischen Schülern und Lehrer. Welcher Schüler möchte freiwillig und anerkanntermaßen durch eigenes Verschulden in die Rolle des Störers oder des Abweichlers gedrängt bleiben? Wer will schon gerne mit einem unangenehmen Stigma die Schulzeit durchlaufen? Viel wichtiger ist es, sich aus Rollen zu befreien, damit man sich selbst leben kann.

*Sanktionen lassen sich in sachimmanente und sachfremde unterteilen.* Sachimmanente Strafen sollen in sozialer Hinsicht das Verhalten korrigieren. Sie haben den Sinn, dem Schüler die Folgen seines Fehlverhaltens aufzuzeigen, mit dem er sich gegen die Gemeinschaft stellte oder die ausgehandelten Regeln des Zusammenlebens in der Klasse ignorierte. Der Störer erkennt, daß der Lehrer nicht aus persönlicher Verletzung oder Kränkung heraus sachimmanent straft. Vielmehr ist es seine Sorge um den angestrebten Erziehungserfolg, seine pädagogische Verantwortung, vor der er sich verpflichtet fühlt, dem Schüler Ordnungen und Spielregeln des demokratischen Zusammenlebens nahezubringen.

Ein störender Schüler erfährt durch sachimmanente Strafen, daß die sozialen Verhaltensregeln nach wie vor gültig sind und gültig bleiben müssen. Bevor der Lehrer eine sachimmanente Bestrafung ausspricht, muß er sich jedoch sicher sein, daß die verstehende Zuwendung und das Vertrauen seine Beziehung zum störenden Schüler kennzeichnen. In dieser Beziehung zum Lehrer sind ihm Alternativen möglich, seine sozialen und kognitiven Bedürfnisse zu befriedigen. So kann der Lehrer für ihn beispielsweise ein Wort bei der Gruppe einlegen.

*Sachimmanente Strafen wirken im Störungsfall entspannend.* Man hat festgestellt, daß sachimmanente Strafen weder das Vertrauen des Schülers zum Lehrer noch in die Notwendigkeit und Gültigkeit eines geordneten sozialen Zusammenlebens in der Klasse erschütterten. Sie würden vielmehr das Verhältnis des störenden Schülers zu seinen Klassenkameraden vertiefen. Darin liegt – so könnte man folgern – ihre letztlich entspannende Wirkung (vgl. GUSS, 1975, 166 und ders., 1979). Sachimmanente Strafen können nachweislich helfen, die Stellung des einzelnen Schülers in dem Sozialgebilde der Klasse zu festigen und die sozialen und kognitiven Beziehungen der Schüler untereinander weiter auszubauen. ZULLIGER, AICHHORN, SCHWARZMANN, FATHER FLANAGAN, NEWELL und NEILL legten dafür Zeugnis ab (vgl. GUSS, 1975, 141).

*Sachfremde Bestrafungen sind abzulehnen.* Sachfremde Bestrafungen haben das Ziel abzuschrecken, zu unterdrücken, zu sühnen und zu vergelten. Der Lehrer wird zum Feind. Sachfremde Sanktionen zerstören das soziale Gefüge im erweiterten pädagogischen Bezug, woraus neue Spannungen und Störungen resultieren. Daher sind sie abzulehnen.

*Bei der Aushandlung von Regeln für das Zusammenleben und der Sanktionen im Falle ihres Übertretens, sollten Formulierungen gewählt werden, die im Ernstfall einen Ausweg zulassen und von allzu großer Härte absehen.* Sanktionen müssen dann erteilt werden, wenn sie angedroht worden sind. Sie sind nahezu unvermeidbar, wenn gemeinsam ausgehandelte Regeln des Verhaltens mutwillig und absichtsvoll durchbrochen worden sind. Hier besteht ein Dilemma, das der Lehrer in der konkreten Situation immer wieder mit sich ausmachen muß: Einerseits möchte er Sanktionen vermeiden, andererseits steht er unter dem Druck seiner Schüler, die von ihm eine Bestrafung des Störers erwarten. Hier muß er sorgfältig abwägen: Gibt er sich zu „weich“ oder zu nachlässig, dann hat er bald viele Sympathien bei den Schülern verspielt. Gelingt es ihm, Sanktionen zu verhängen, die für die Allgemeinheit sinnvoll sind, dann leistet der Störer seinen Beitrag zur Wiedergutmachung.

Es wäre realitätsfern und -fremd, würde man vom Lehrer wollen, er müsse eine sanktionsfreie Praxis zustande bringen. Das gelang nicht einmal PESTALOZZI. Und wer würde von ihm sagen, er hätte schlecht erzogen?

### **5.3 Erneuerung des Unterrichts**

Pädagogische Spezialmaßnahmen sind dann angebracht, wenn in manchen Klassen gehäuft Schwierigkeiten auftreten, die ein steter Anlaß zu Unterrichtsstörungen sind. Die Spezialmaßnahmen lassen sich entweder im Rahmen eines Klassenunterrichts oder im Gruppenunterricht durchführen. Die Bezeichnung Spezialmaßnahmen drückt aus, daß hier vorrangig fachliche Spezialkenntnisse vorhanden sein müssen.

#### **5.3.1 Pädagogisch angelegter Zeichenunterricht**

*Der pädagogisch angelegte Zeichenunterricht braucht kein Ort des grenzenlosen Auslebens auf Kosten des Lehrers sein.* Ausgehend von dem Malkurs von H. IMMISCH (1975) läßt sich ein pädagogischer Zeichenunterricht an der Schule wie folgt skizzieren (IMMISCH, 1975).

*Exakte Vermittlung und Pflege von Grundtechniken bilden die Basis des Unterrichts.* Die Kinder werden in die Techniken der Pinselführung und des Farbmischens eingewiesen und bekommen Grundkenntnisse in der Kom-

position eines Bildes vermittelt. Sie werden durch geeignete Themenstellungen gezielt auf soziales Verhalten vorbereitet.

*Ein Schwerpunkt der pädagogischen Wirkung des Zeichenunterrichts liegt im sozialen Lernen.* Bei dem Thema „Strichmännchen“ müssen die Schüler zu zweit das Bild fertigstellen. Bei diesem Vorhaben müssen sie sich an vielen Punkten einigen, ohne daß es zu Streit kommen darf. Ein ähnlicher Prozeß ist bei Gruppen- und Gemeinschaftsarbeiten wie Reißtechnik, Herstellung von Papiermaché und Masken beabsichtigt.

*Die Einzelarbeit im Zeichenunterricht wird benützt, um individuelle Probleme abarbeiten zu lassen.* Es werden auch Themen gestellt, die die Einzelarbeit betonen wie etwa Angst, Nacht, Folter, Terror, Krankenhaus, Unfall und Freude. Die Ausformulierung der Themen richtet sich wie die Auswahl nach der Altersstufe und dem sozialen Hintergrund der Schüler. Sie erlauben eine intensive Auseinandersetzung des einzelnen, müssen aber nicht immer problemträchtig sein.

*Die Ergebnisse werden wertungsfrei diskutiert.* Sind die Zeichnungen und Bilder fertiggestellt, dann werden die Bildaussagen auf ihren Aussagegehalt hin besprochen, ohne daß jemand dabei bloßgestellt wird. Jeder Kursteilnehmer soll versuchen, das, was er subjektiv erlebt, mit dem Ziel herauszustellen, dem Maler die Wirkung seines Bildes auf ihn mitzuteilen. Der Maler bekommt Gelegenheit, Stellung zu beziehen. Das Mitempfinden der Schüler mit einem Klassenkameraden am Beispiel der Bildbetrachtung übt einführendes Verstehen der inneren Welt des anderen. Hier ist Zeit: Jeder kann sich bemühen, jeder kann echt sein und den anderen achten und auf seine Gefühle Rücksicht nehmen. Als Nebeneffekt könnte auftauchen, daß sensibilisierte Schüler für die Probleme mancher Lehrer in der Schule mehr Verständnis aufbringen.

*Die pädagogische Anlage eines Zeichenunterrichts verlangt die Erfüllung von Voraussetzungen.* Eine Anforderung ist an den Zeichenlehrer zu stellen: Er muß sich überwiegend des sozial-integrativen Erziehungsstiles bedienen. Für den Malunterricht ist es unabdingbar notwendig, daß eine entspannte Atmosphäre herrscht, in der Aggressionen neutralisiert werden können<sup>8</sup>.

Die Wirksamkeit des pädagogisch angelegten Zeichenunterrichts liegt vor allem in der Vorbeugung gegen Unterrichtsstörungen. Sie hängt entscheidend vom Engagement des Lehrers, von der regelmäßigen Durchführung und von der Möglichkeit individuell angemessener Themenstellungen ab. Trotz dieser Bedingungen ist die Integration in den herkömmlichen Zeichenunterricht jederzeit möglich.

---

8 Vgl. W. POTTHOFF/A. WOLF (2. Aufl. 1976), S. 123 f. – An dieser Stelle sei auf die Forschungsergebnisse von Bandura und seinen Mitarbeitern hingewiesen.

### 5.3.2 Pädagogisch angelegter Musikunterricht

*Ein wesentliches Element eines pädagogisch angelegten Musikunterrichts ist die Improvisation.* Nach G. Loos (1977) umfaßt pädagogisch angelegter Musikunterricht unter der Zielsetzung der Improvisation pro Unterrichtsstunde fünf Schritte:

- a) Reflexion des Lehrers über eventuelle Vorbedingungen;
- b) Angebot der Spielregel (überwiegend durch den Lehrer);
- c) Pause. Hier überlegen die Schüler, was sie spielen möchten, vor allem, welche Instrumente sie benutzen wollen;
- d) Darstellung der Spielregel und die Gruppenkommunikation. Während des gemeinsamen Musizierens muß jeder einzelne auf das Hören, was andere von sich geben. Er muß seinen Beitrag in Beziehung zum Ganzen setzen. Er ist auch verantwortlich für die Verwirklichung des Zieles. Man könnte das gemeinsame Tun als klingendes Sinnbild für das soziale Zusammenleben auffassen (Loos, 1977, 170).
- e) Verbalisierung des akustischen Ereignisses und gemeinsame Reflexion über Möglichkeiten der Abwandlung von angebotenen Regeln (Loos, 1970, 171–177).

Das Musizieren ist in einem pädagogisch angelegten Musikunterricht nicht alles. Das, was gespielt wurde, muß verbalisiert werden und wird jedem Zuhörer wieder bewußt gemacht. Unter pädagogischem Aspekt wird der Lehrer die Aussprache der Kinder lenken: Keiner soll sich bloßgestellt vorkommen.

*Die freie Improvisation sei an einem Beispiel konkretisiert.* Der Lehrer gibt den Rhythmus mit der Handtrommel an. Er trommelt so lange im Rhythmus, bis alle Kinder im gleichen Rhythmus musizieren. Die Regel ist hier der angebotene Grundschlag. Wird nun von dem einen oder anderen Schüler der Grundschlag durchbrochen, so ist die Gruppenkommunikation gestört. Die Gründe hierfür können verschiedener Natur sein. Wird der Störer durch verstärkte Betonung des Rhythmus durch den Lehrer nicht wieder auf den Grundschlag gebracht, dann könnte der erfahrene Lehrer etwa auf Protesthaltung des Schülers tippen. Während des Spieles kann der Lehrer überlegen oder im Anschluß daran mit der Klasse darüber nachdenken, aus welchen Motiven der Schüler vom Grundrhythmus abgewichen ist. Da ein Lehrer in der Regel keine therapeutischen Kenntnisse und Fähigkeiten besitzt, muß er die Beurteilung und die Deutung des Gehörten unterlassen. Er sollte sich mit den Äußerungen der Kinder über ihren Spielwunsch begnügen. Ähnlich wie beim Zeichenunterricht kann auch hier die Qualität des einführenden Verstehens geübt werden.

*Der pädagogisch angelegte Musikunterricht kann die Einhaltung von Spielregeln fördern.* Wenn man Musikstücke als instrumentalisierte Spielregeln betrachtet, die zwischen Menschen mit dem Ziel vereinbart worden sind, gemeinsam etwas tun zu wollen, dann kann man daraus folgern, daß gemeinsames Spielen von Musikstücken das Zusammenspiel fördern kann. Die ausgehandelten, jederzeit veränderbaren Spielregeln verschaffen niemandem Vor- oder Nachteile, sondern klären und unterstützen das gemeinsame Tun. Insofern wäre der Vorwurf der gezielten Unterwerfung von Schülern ungerechtfertigt.

*In einem pädagogisch angelegten Musikunterricht kann das Selbstwertgefühl des einzelnen gefördert werden.* Ferner kann der einzelne soziale Verhaltensweisen erproben, so zum Beispiel sich vom Grundschatz zu lösen und sich wieder einfangen zu lassen. Schließlich kann der Lehrer Erfahrungen mit seinen Versuchen sammeln, einzelne in die ordnende Kraft des Rhythmus einzubeziehen. Einem Schüler, der sich nur schwer an vereinbarte Regeln halten kann, wird im Rahmen der freien Improvisation ein Übungsraum gewährt, in dem er lernen kann, sich zu bewähren. In diesem Übungsraum werden weder Strafandrohungen, Leistungsdruck noch Disziplinierungsmaßnahmen eingesetzt. Der Schüler erfährt, daß nicht nur das egoistische Ausleben eigener Vorstellungen, sondern auch ein gemeinsames, geregeltes Tun lustbetont sein kann. Ein gesteigertes Selbstwertgefühl und ein erprobtes Sozialverhalten können gegen Unterrichtsstörungen vorbeugen. Die Sozialerfahrungen, die Schüler im Musikunterricht sammeln können, helfen mit, den zwischenmenschlichen Bereich im Unterricht zu entspannen. Humane Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern werden realisierbar. Damit wird der interpersonelle Ursachenbereich pädagogisch einflußbar.

### 5.3.3 Pädagogisch angelegter Englischunterricht

Ein Blick in die Literatur über Versuche zu einer therapeutischen Sprachdidaktik zeigt Ziele auf, die in der Diagnose und der Therapie „automatisierten“ Kommunikationsverhaltens liegen (vgl. HERRMANN, 1977, 396). Eine therapeutisch angelegte Sprachdidaktik wird hier jedoch anders verstanden und auf das fundamental Pädagogische reduziert.

*Ein pädagogisch angelegter Englischunterricht soll vorrangig die Kinder entspannen.* Er trägt dazu bei, Ängste, Aggressionen, Verhaltensabnormalitäten, Erziehungsschwierigkeiten und Langeweile abzubauen. Er soll Defizite ausgleichen, psychische Nöte der Kinder lindern und all das, was

im komplexen pädagogischen Feld krank sein könnte, heilen helfen. Neben dem erklärten Ziel des Spracherwerbs steht gleichrangig das Bestreben, die Ziele des Unterrichts nicht auf Kosten der Humanität in der Schule zu erreichen. Das Ziel, gesunde Kinder psychisch zu festigen, sozial unterentwickelte Kinder zu sensibilisieren und kognitiv wie motorisch Schwache zu fördern, steht bei einem pädagogisch angelegten Englischunterricht gleichrangig neben dem Ziel des Spracherwerbs.

Einige Möglichkeiten, die vom Englischlehrer ergriffen werden können, sind:

- a) Thematisierung von Erziehungsprinzipien in englischen Familien;
- b) Training zur Reaktionszeitverzögerung mit impulsiven Kindern (vgl. WAGNER, 1976, 95–132);
- c) handlungsbegleitendes und inneres Sprechen bei allen Kindern (vgl. WAGNER, 1976, 95–132);
- d) Übersetzung eventueller Unterrichtsstörungen in die Fremdsprache;
- e) Lösungen von Unterrichtsstörungen durch Rollenspiele, Konfliktspiele, Kommunikationsspiele, Herstellung von Produkten, Mogel-Spiel, Psychodrama und Pantomime;
- f) freie Improvisation bei englischen Liedern<sup>9</sup>;
- g) Bildbetrachtung und Imitation englischer Künstler;
- h) aktive Entspannungsübungen (Atemübungen, Yoga, Somatisation);
- i) Konzentrationsübungen nach der Lokalisationsmethode<sup>10</sup>;
- j) Einsatz von fachdidaktisch aufbereiteten Spielhandlungen (Dramen).

Pädagogisch fruchtbar würde sich auch die Abschaffung der Noten im Englischunterricht ab der siebten Jahrgangsstufe an Hauptschulen auswirken. B-Kurse brauchte es nicht mehr geben: Sie frustrieren Lehrer und Schüler gleichermaßen und sind daher pädagogisch nicht gerechtfertigt. Ebenso ist es wertvoll, sich über die Abschaffung des obligatorischen Englischunterrichts ab dem siebten Schuljahr – also nach den Übertritten in weiterführende Schulen – in der Hauptschule kritisch Gedanken zu machen. Schullandheimaufenthalte im europäischen Ausland würden sich mit dem Konzept eines pädagogisch angelegten Englischunterrichts vertragen.

---

9 Dies läßt sich in Anlehnung an den Beitrag von G. LOOS durchführen.

10 Die Lokalisationsmethode besagt, daß ein Raum in Gedanken aufgeteilt wird in die Zahlen 1–10. Die einzuprägenden Fakten werden in der Vorstellung im Raum der Reihe nach verteilt.

## 5.4 Planung von Vorhaben

### 5.4.1 Autodidaktische Fortbildung

Die Fortbildung des Lehrers erstreckt sich auf den unterrichtlichen und erzieherischen Bereich. Im *unterrichtlichen* Bereich kann der Lehrer versuchen, beispielsweise seine methodische Geschicklichkeit zu verfeinern, indem er die erzieherische Dimension von Unterrichtsmethoden mitreflektiert. Möglichkeiten bieten sich an in Hospitationen bei anerkannten Fachleuten, bei Gesprächen im Lehrerzimmer, bei Tagungen und Fortbildungsveranstaltungen oder in der kritischen Auseinandersetzung mit ernst zunehmender Fachliteratur im Kollegenkreis, notfalls auch allein. In seinem Schwerpunktfach sollte der Lehrer kontinuierlich fachdidaktische Erkenntnisse aufarbeiten. Wesentliche Ergebnisse der neueren Lehrforschung sollte sich der Lehrer nicht vorenthalten lassen (vgl. KOUNIN, 1976; GRELL, 7. Aufl. 1978). Das Argument der Überlastung des Lehrers sollte für die Schulaufsicht eine Anregung sein, die Literatur vorgefiltert – also ausgewählt und zusammengefaßt – an die Lehrer weiterzugeben. Schulratsbesuche würden sich hierzu genauso eignen wie Fortbildungstage auf freiwilliger Basis.

Im *erzieherischen Bereich* bieten sich zahlreiche Möglichkeiten an, den Erziehungsstil zu üben oder die Erziehungseinstellung des Lehrers zu verfeinern (vgl. BECKER u. a., 1976; R. u. A.-M. TAUSCH, 8. Aufl. 1977, 385–388; SIGNER, 2. Aufl. 1979). So kann sich der Lehrer zum Beispiel um die Aneignung der drei Kernqualitäten Achtung des anderen, Echtheit und einführendes Verstehen bemühen<sup>11</sup>. Ein erster Schritt darauf zu ist die Verfeinerung der Sensibilität eines Lehrers. Dazu bieten sich fünf Möglichkeiten an:

- a) Gelegentlich kann sich der Lehrer an die Stelle des Kindes setzen, sich in seine Situation eindenken und -fühlen. Die Erinnerung an die eigene Kindheit kann wichtige Brücken schlagen.
- b) Der Lehrer kann sich an die Umkehrbarkeit seines Handelns und Sprechens öfter erinnern. So würde er manchmal ironische Äußerungen unterlassen und manches Schülerverhalten besser verstehen.
- c) Schließlich kann der Lehrer in der pädagogisch-psychologischen Literatur nachlesen (AXLINE, 1974, 73 f.). V. AXLINE nennt acht Grundprinzipien eines Therapeuten, der sich des nicht-direktiven Verfahrens bedient. Da-

---

11 Anleitungen hierzu finden sich bei R. und A.-M. TAUSCH (8. Auflage 1977).

von lassen sich zumindest vier in die alltägliche Schulpraxis übertragen: *Erster Grundsatz:* Der Lehrer soll eine freundliche Beziehung zu seinen Schülern aufnehmen mit dem Ziel eines guten Kontaktes. Hier sei an die Forderungen des pädagogischen Bezuges erinnert. *Zweiter Grundsatz:* Der Lehrer soll das Kind annehmen, so wie es ist. Hier sei an die Lehrerqualität der Achtung-Wärme-Rücksichtnahme erinnert. *Dritter Grundsatz:* Der Lehrer soll das Kind dazu bringen, das eigene Verhalten durch die Spiegelung der Gefühle verstehen zu lernen. Damit wird eine Etappe des einführenden Verstehens formuliert, die dem Lehrer viel Taktgefühl abverlangt. *Vierter Grundsatz:* Der Lehrer hält die Kinder an, mit Schwierigkeiten selbst fertig zu werden. Sobald die Schüler die Initiative selbst übernommen haben, wird ihnen deutlich, daß sie sich viele vermeintliche Zwänge nur eingeildet haben (vgl. auch KÜNKELE, 1933). Hierauf sollte der Lehrer besonders großes Gewicht legen.

d) Der Lehrer kann sich selbst Verhaltensziele setzen. Aus der Fülle von Möglichkeiten seien einige Beispiele genannt, die den Verhaltensbegriff in seinem hier angewendeten umfassenden Sinne zugleich verdeutlichen können: zuhören, ohne zu unterbrechen; sich in das einfühlen, was andere gerade fühlen; die verstandenen Gefühle anderen mitteilen; die eigenen Gefühle dabei bewußt machen; bei eigenen Handlungen die möglichen Gefühle anderer berücksichtigen – aber seine eigenen Gefühle und sich selbst nicht verleugnen; er kann sich vornehmen, freundlich zu nicken, wenn er sich zu unfreundlich vorkommt; er kann sich angewöhnen, sich für die Kinder Zeit zu nehmen; er kann ehrliches Interesse für das Kind zeigen.

e) Schließlich kann der Lehrer neben speziellen Trainingsprogrammen für Eltern- und Lehrerverhalten (vgl. GORDON, 11. Aufl. 1978 u. 1977; MINSEL/PERREZ/WIMMER, 2. Aufl. 1974) auch seine Einstellung reflektieren. Eine zutiefst humane Einstellung des Lehrers gegenüber seinen Schülern beugt ernsthaften Unterrichtsstörungen vor (vgl. auch WAGNER, 1976, 176).

*Als Lehrer sollte man sich auch bewußt machen, daß eingeschliffene Verhaltensweisen lange Zeit brauchen, bis sie sich verändern.* Daher ist Ungeduld fehl am Platze. Das gilt auch für notwendige Sensibilisierungsübungen oder für das Training von Intuitionen im Rahmen von Persönlichkeitsbildung. Viel ist schon gewonnen, wenn sich der Lehrer bewußt geworden ist, daß sein Verhalten in einigen Bereichen pädagogisiert werden müßte.

*Hilfreich ist für Lehrer zweifellos auch die Auseinandersetzung mit therapeutischer Literatur.* Es gibt eine Fülle von Literatur über Fragestellungen, Hinweise und Lösungsmöglichkeiten im Bereich der Psychoanalyse, der Verhaltenstherapie und der nicht-direktiven Therapieform. Vielfach wer-

den sie unterschwellig als Hilfe für die Unterrichtspraxis angeboten. Ohne Spezialausbildung ist der Lehrer jedoch überfordert, die theoretischen Zusammenhänge zu erfassen und die therapeutische Praxis zu beherrschen. Als Hobbypsychologe kann er bei Kindern mehr Schaden anrichten als Nutzen bringen (COHN, 1976, 162 und 201).

#### 5.4.2 Elternberatung

Die Pläne des Lehrers, im Rahmen durchgeführter Elternbesuche, Vater und Mutter über allgemeine und besondere Probleme von Schule, Elternhaus und Kinder zu beraten, setzt ein hohes Maß an Literaturkenntnis und lebenspraktischer Erfahrung voraus.

Wer weiß, wie sehr die Elternarbeit im argen liegt, der setzt Ziele viel bescheidener an. Er ist schon zufrieden, wenn es gelingt, die Eltern ein bißchen genauer kennenzulernen. Elternabende, an denen nur Notenarithmetik betrieben wird, sind völlig a-pädagogisch. Es wäre schon viel gewonnen, wenn Elternabende öfter im Schuljahr angeboten würden und sich um eine Thematik bemühten, die die Eltern interessiert. In der gegenwärtigen Situation ist jedoch erst einmal Grundlagenarbeit zu leisten: Der Lehrer muß erst einmal Kontakt zu den Eltern aufnehmen, ihre Probleme, ihre Einstellungen zu Schule und Erziehung, zu Leistung und Freizeit usw. kennen.

Das Argument vieler Gymnasiallehrer, sie hätten zu viele Kinder zu unterrichten und könnten sich daher unmöglich an jeden einzelnen Schüler genau erinnern, ist nicht stichhaltig; denn es gibt die Möglichkeit, mit Hilfe von Elternbriefen einmal im Monat mit den Eltern in Kontakt zu kommen. Ferner besteht die Möglichkeit der Katalogisierung der Schüler: Jeder Schüler wird auf einer Karteikarte erfaßt, seine positiven wie negativen Auffälligkeiten vermerkt; eine Photographie dient als Gedächtnisstütze. So ausgerüstet kann der Lehrer präzise Antworten und Ratschläge erteilen. Es versteht sich von selbst, daß Karteien dieser Art streng vertraulich sind und bei Klassenabgabe vernichtet werden müssen. Ferner besteht die Möglichkeit, die Elternsprechstunde auf den Abend zu legen, damit berufstätige Väter und Mütter die Möglichkeit besitzen, mit dem Lehrer zu sprechen.

#### 5.4.3 Informationsaustausch

Das Informationsdefizit, das der Lehrer aufgrund seiner Tätigkeit notgedrungen zu verkraften hat, könnte durch einen ökonomisch organisierten Informationsaustausch verringert werden. Regelmäßige Zusammenkünfte

von engagierten Ärzten, Erziehungsberatern, Psychologen, Forschern und Lehrern aller Schularten könnten Voreingenommenheiten und Überheblichkeiten auf beiden Seiten abbauben. Neue Erkenntnisse, die für die Schule von Belang sind, könnten in informellen Gesprächen weitergegeben werden. Treffen dieser Art könnten das Interesse der Wissenschaftler an der Praxis und das Interesse der Praktiker an der Wissenschaft vergrößern.

## 5.5 Anregungen für alle Beteiligten

Unterrichtsstörungen zu vermindern, ist nicht allein die Aufgabe des Lehrers. Alle, die am „Geschäft“ der Schule beteiligt sind, tragen Verantwortung; insbesondere die mächtigen gesellschaftlichen Gruppierungen wie Parteien, Kirchen, Massenmedien, Gewerkschaften und Industrie.

Von den *Parteien* wünschte man sich als Lehrer, daß sie sich bei den Regierungen der Bundesländer für mehr Lehrerstellen einsetzen, damit endlich die Klassen intensiv pädagogisch betreut werden und weniger Unterricht ausfällt; ferner, daß sie sich für Kooperation statt für Rivalität einsetzen und schließlich, daß die Lehrerausbildung praxisbezogen betrieben wird.

Die *Kirchen* sollten sich mehr als bisher ermuntert fühlen, Privatschulen zu gründen, einmal um die Vielfalt im schulischen Bereich zu garantieren und zum anderen, um die Staatsfinanzen zu entlasten. Von Seelsorgern erwarteten Lehrer und Schüler mehr Engagement für alltägliche Probleme der jungen Menschen.

Die *Massenmedien* tragen eine von ihnen bis jetzt nicht wahrgenommene Verantwortung gegenüber dem jungen Menschen: positive Lösungen von Problemen und Konflikten aufzuzeigen; Anregungen für sinnvolle Bewältigung der Freizeit zu geben; vorbildliche Sprache – nicht nur Aussprache – zu pflegen, um nur einiges zu nennen.

Die *Gewerkschaften* könnten wie die Kirchen stärker als bisher an Gründungen von Privatschulen denken. Es ist pädagogisch falsch, immer mehr Freizeit zu fordern und gleichzeitig kein Angebot vorzuschlagen, wie diese Freizeit menschengerecht genutzt werden kann. Ferner wünschte man sich als Lehrer von den Gewerkschaften, daß sie eintreten für eine Zunahme an geistig fordernden Arbeiten. Handlangerdienste und Bastelaufgaben führen ein mit Geist begabtes Wesen nicht über das erreichte Niveau hinaus.

Die *Industrie* sollte Ausbildungsplätze absichern. Es ist pädagogisch unverantwortlich, jungen, aktiven, optimistischen Menschen keinen Arbeitsplatz zuzuweisen, an dem sie sich verwirklichen können.

*Erst wenn alle Gruppierungen der Gesellschaft nach dem Modell konzertierter Aktionen für die Probleme junger Menschen gemäß ihrer spezifischen Möglichkeiten die Erziehungsarbeit des Lehrers unterstützen würden, ließen sich viele Unterrichtsstörungen leichter als bisher abbauen.*

## 6 Ein pädagogischer Weg zur Behebung von Unterrichtsstörungen<sup>1</sup>

### 6.1 Vorentscheidungen

Zwei Vorentscheidungen sind in die Konzeption des möglichen Weges zur Behebung von Unterrichtsstörungen eingegangen.

a) *Ein gangbarer Weg zur Behebung von Unterrichtsstörungen sollte die Merkmale Geschichtlichkeit, Intentionalität, Offenheit, Praktikabilität und Komplexität auf sich vereinigen können.*

Das Kriterium der *Geschichtlichkeit* bedeutet in diesem Zusammenhang, daß ein Weg zur Verminderung von Unterrichtsstörungen auf keinen Fall ohne Verbindung zu dem historisch vorgefundenen Niveau beginnen soll. Jeder a-historische Versuch muß entweder so allgemein formuliert sein, daß er irrelevant wird, oder er befindet sich fern jeder Wirklichkeit. Die kritische Analyse des vorgefundenen Niveaus liefert positive wie negative Aspekte, die bei der Bildung einer Strategie berücksichtigt werden. Ein pädagogischer Weg zur Verminderung und Behebung von Unterrichtsstörungen wird die Tendenzen, die in die Zukunft weisen, aufnehmen, kontinuierlich überprüfen und einpassen.

Das Merkmal der *Intentionalität* eines Weges zur Verminderung von Unterrichtsstörungen bedeutet, daß der Lehrer zunächst den aktiven Part bewußt übernimmt. Er kennt das Ziel, initiiert, führt und verändert. Je nach seinem Erziehungs- und Unterrichtsstil wird er seine Schüler in hohem Maß an der Intentionalität teilhaben lassen oder sie an sie delegieren.

Es gibt Unterrichtsstörungen, die sich mit dem pädagogischen Instrumentarium des Lehrers beseitigen lassen, andere münden lediglich in einen Kom-

---

1. Der Begriff „Strategie“ wird hier bewußt vermieden, weil er Vorstellungen wie Zielsicherheit, kalkulierbare Erfolge und Kontinuität evoziert, die im Schulalltag nicht eingelöst werden können. Außerdem stört die damit verbundene technologische Bedeutungsdimension, die in manchen Bereichen durchaus berechtigt sein kann, sich aber mit Sicherheit in der Erziehung junger Menschen schädlich auswirkt. Der junge Mensch kann nicht nach Gutdünken anderer zu sich selbst kommen. Manipulation und Bildung schließen sich gegenseitig aus. Schließlich sollte dem Hang zur Bombastik – auch – in der Pädagogik der Mut zu natürlicher Bescheidenheit entgegengestellt werden.

promiß oder sind von einem Lehrer überhaupt nicht zu bewältigen. *Offenheit* bedeutet in diesem Zusammenhang, den unsicheren Ausgang von schulinternen Auseinandersetzungen zu akzeptieren. Der Lehrer darf nicht zu früh eine bestimmte Lösung anstreben, weil ihm sonst unter Umständen besser geeignete Alternativen entgehen könnten. Offenheit bezieht sich auch auf die eingesetzten Methoden, Mittel und Einzelmaßnahmen des Lehrers. Ihren Einsatz im voraus bis ins einzelne festzulegen ist unmöglich und pädagogisch wertlos. Vielmehr muß der Lehrer in der Störsituation ein großes Repertoire an Möglichkeiten parat haben, aus dem er erst bei akuten Störungen die ihm geeignet erscheinenden Maßnahmen auswählt. Der Lehrer gibt damit zu, daß es nicht *die* Methode gibt, um Unterrichtsstörungen zu beheben.

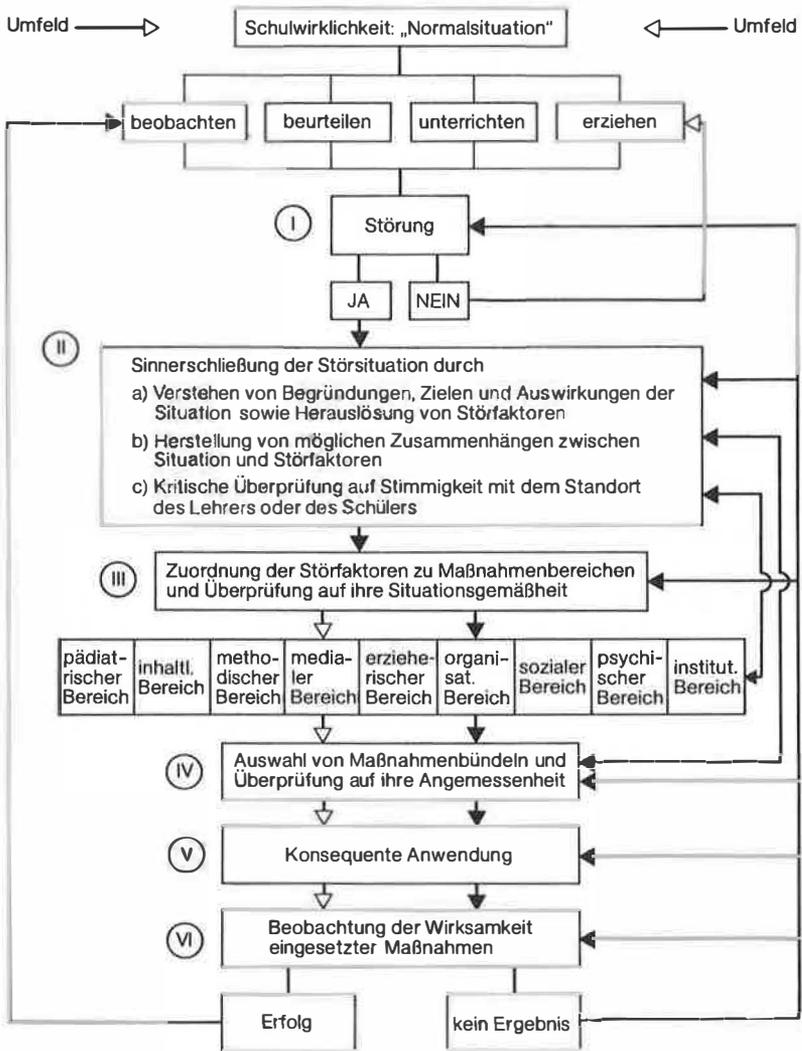
Das Merkmal der *Praktikabilität* fordert von einem Weg zur Beseitigung oder Verminderung von Störungen den Nachweis seiner prinzipiellen Verwendbarkeit in der Schulpraxis. Praktikabel ist ein Weg dann, wenn er ohne wesentlichen Zeitaufwand hinsichtlich Vorbereitung und Anwendung in der Schulpraxis eingesetzt werden kann. Vorteilhaft ist es, wenn er auf Erfolge während seiner Erprobungsphase hinweisen kann. Trotz der Nähe zur Praxis sollte er jedoch Teil eines theoretischen Gesamtkonzeptes sein, um seine möglichen Erfolge dem Zufall zu entheben.

Ein pädagogischer Weg zur Behebung von Unterrichtsstörungen sollte die *Komplexität* möglicher Störungen durch Maßnahmenbündel widerspiegeln. Jede Einzelmaßnahme sollte eine Fülle von weiteren Maßnahmen zwanglos auslösen. Das Kriterium der Komplexität schließt die Differenziertheit und die Vieldimensionalität eines pädagogischen Weges ein.

b) *Die Art und Weise der Verminderung und Behebung von Unterrichtsstörungen sollte human, gerecht, verändernd, dynamisch und pädagogisch begründbar sein.*

Eine humane Überwindung von Unterrichtsstörungen achtet die Würde des jungen Menschen. Sie will allen an den Störungen beteiligten Parteien gerecht werden, andernfalls ist die nächste Krise unterschwellig vorprogrammiert. Echte Lösungen wirken in den Schulalltag verändernd hinein. Die Behebung einer Unterrichtsstörung wird in jedem konkreten Fall anders aussehen, da aus der besonderen Situation heraus eine Lösung gefunden werden muß. Sie ist demnach nicht beliebig zu verallgemeinern, kann zu keinem Regelschema erstarren und entzieht sich einer technologischen Überprüfung. In der pädagogischen Begründung werden entscheidende, übertragbare Prinzipien, Richtlinien, Standpunkte und Überzeugungen angesprochen.

## 6.2 Schemaskizze des pädagogischen Weges zur Behebung von Unterrichtsstörungen



### 6.3 Mögliche Schritte des pädagogischen Weges

Der vorgeschlagene pädagogische Weg will helfen, Spannungen im Unterricht vorzubeugen und abzubauen, Störfaktoren auszusondern, Krisen aufzulösen und die Gefahr einer unberechenbaren Eskalation im Konfliktfall zu bannen. Bei der Anwendung des pädagogischen Weges muß der Nachdruck vor allem deshalb auf Vorbeugung, Entspannung und Vermeidung von Eskalation gelegt werden, weil der Lehrer aufgrund seiner Ausbildung kaum in der Lage ist, therapeutische Maßnahmen durchzuführen. In der Entstehungszeit von Unterrichtsstörungen hat der Lehrer die Chance, durch geschicktes pädagogisches Handeln belastende Störfaktoren mit pädagogischen Maßnahmen zu reduzieren. Sollten dennoch Unterrichtsstörungen eskalieren und zu ernsthaften Konflikten ausarten, dann ist der Lehrer aufgefordert, alles zu unternehmen, um die Konfliktsituation zu entspannen. „Jede Krise steht in der Gefahr einer Katastrophe . . . Aber die Krise braucht nicht zur Katastrophe zu führen.“ (BOLLNOW, 1966, 9) Zu Recht regt sich hier pädagogischer Optimismus.

Konfliktunverdächtige Situationen führen den Lehrer zurück zu seinen prinzipiellen Aufgaben der Beobachtung, der Beurteilung, der Unterrichtung und der Erziehung. Er wird alles versuchen, um den noch ungestörten Zustand so lange wie möglich aufrechtzuerhalten. Dazu verhelfen ihm pädagogische Vorbeugehandlungen wie aktive pädagogische Zuwendung zum Kind, Aktualisierung des Schulalltags, Pflege von Grundwerten, von pädagogischem Takt und Kontakt sowie soziometrische Befragungen; aber auch didaktisch-methodische Maßnahmen wie der Einsatz pädagogisch verantwortbarer Unterrichtsstoffe, die kritische Auswahl geeigneter Methoden und Medien und die dynamische Alternativplanung unterstützen den status quo einer Unterrichtssituation. Ferner wird der Lehrer auch ökologische Faktoren berücksichtigen. Zu den vorbeugenden Maßnahmen gehören auch die Autosuggestion, das autogene Training, einfache psycho-somatische Übungen und beruhigende Atemübungen. Damit wird verdeutlicht, daß der Lehrer so lange wie möglich diejenigen Möglichkeiten einsetzt, die ihm aufgrund seiner Ausbildung und Erfahrung verfügbar sind und die sich in vielen Alltagssituationen bewährt haben. Im Rahmen eines gangbaren Weges werden sie lediglich zielstrebig und systematisch angewandt.

#### *Erster Schritt: Feststellung der Störsituation*

Situationen, in denen der Lehrer glaubt, nicht mehr weiterunterrichten zu können, werden von ihm als Störsituationen bewertet. So fragwürdig das Zustandekommen des Bewertungsergebnisses auch sein mag, definierte

Störsituationen bedürfen der besonderen Aufmerksamkeit sowohl des Lehrers als auch – so weit wie möglich – der Schüler. Alles, was eine Eskalation auslösen könnte, muß vermieden werden. Hier ist zu entscheiden, ob der Unterricht weitergeführt oder ob eine Unterbrechung für notwendig erachtet wird. Die Entscheidung wird durch die Reaktion der Klasse mitbeeinflusst.

### *Zweiter Schritt: Sinnerschließung der Störsituation*

Auf den Lehrer kommt die Entscheidung zu, ob er die Sinnerschließung der pädagogischen Situation allein oder mit der Klasse finden will. Der Grad der Störung, die Betroffenheit der Schüler, der Zeitfaktor, die Beziehung des Lehrers zur Klasse, die Stellung des Lehrers im Kollegium und ähnliche Kriterien mehr liefern Argumente für seine Entscheidung. Diese Entscheidung kann auch mit der Klasse zustande kommen.

### *Erste Alternative: Gemeinsame Bemühungen um ein Verständnis der Situation*

#### a) Herauslösung von Störfaktoren aus der Situation

Die Herauslösung der Störfaktoren aus der Störsituation setzt ein Verstehen von Begründungen, Zielen und möglichen Auswirkungen pädagogischer Praxis voraus. In unterschiedlich begründeten Sichtweisen der Schüler differenziert sich das Bild der abgelaufenen Störsituation. Absichten, Beweggründe, Ziele von Handlungen, Vorhaben und Wünsche der Schüler werden aufgespürt. Ebenso werden mögliche Auswirkungen, mögliche Folgen der Störsituation gemeinsam überlegt. In einer Teilzusammenfassung lassen sich Störfaktoren zusammentragen.

#### b) Herstellung möglicher Zusammenhänge zwischen Situation und Störfaktoren

Gemeinsam werden Lehrer und Schüler die erfahrenen oder analysierten Faktoren in ihrem Zusammenspiel reflektieren. Die möglichen Weichenstellungen werden rückblickend deutlich; Lehrer und Schüler erkennen, an welcher Stelle des Unterrichts und wodurch der eine oder andere seinen Beitrag zur Störung lieferte oder vielleicht sogar liefern mußte. Die gemeinsame Rekonstruktion der Störsituation hilft, im nachhinein an Störstellen Alternativen zu entwickeln, so daß womöglich die Situation „spielerisch“ noch einmal erlebt werden kann.

#### c) Kritische Überprüfung auf die Stimmigkeit mit dem Standort der Beteiligten

Abschließend überlegen Lehrer und Schüler noch einmal, ob ihre Ergebnisse mit ihren prinzipiellen Überzeugungen vereinbar sind.

*Zweite Alternative:* Die Durchführung der Sinnerschließung der Störsituation durch den Lehrer

a) Die Herauslösung von Störfaktoren, nachdem Begründungen, Ziele und Auswirkungen der Störsituation verstanden worden sind

Die Analyse von Störfaktoren kann der Lehrer bei der Vorbereitung auf den Unterricht im Rahmen einer umfangreichen Situationsanalyse durchführen. Die Mühe einer gründlichen Unterrichtsvorbereitung – auch wenn keine Unterrichtsstörungen ernster Art auftreten – wirkt sich auf die pädagogische Qualität des Unterrichts aus.

Der Begriff der Situationsanalyse bedeutet letztlich, die Fragen nach den Bedingungen einer ganz bestimmten konkreten Situation zu beantworten. Das Ziel der Situationsanalyse ist erreicht, wenn die Störfaktoren herausgelöst sind. Wo immer möglich, werden empirisch gewonnene Erkenntnisse, nachdem sie pädagogisch interpretiert worden sind, in die Analyse einbezogen. Die Störsituation kann mit Hilfe folgender Aspekte analysiert werden: genetischer, anthropologischer, soziokultureller, inhaltlicher, pädagogischer, psychologischer und kritischer Aspekt. Einige Fragen zu den Aspekten einer Analyse der pädagogischen Situation seien vorgestellt.

#### *Genetischer Aspekt*

- a) Frage nach der Genese situationsbezogener, wechselseitiger Verhaltensweisen;
- b) nach der Zukunftsperspektive, etwa einer möglichen Eskalation der Situation und die dafür nötigen Anzeichen;
- c) nach dem Gesamtzusammenhang der Situation, etwa mit den Zeitströmungen in der Gegenwart;
- d) nach der Tendenz einer Situation, zum Beispiel politisch, human, sozial, zwanghaft, entspannt, gereizt, steif, unnatürlich, ernst und heiter.

#### *Anthropologischer Aspekt*

- a) Frage nach dem Stand der persönlichen Auseinandersetzung mit sich selbst;
- b) nach der eigenen Reaktion in der Spannungssituation, etwa die Frage „Warum erregt mich das?“ (vgl. R. u. A.-M. TAUSCH, 8. Aufl. 1977, 328);
- c) nach den persönlichen Merkmalen, die das Verhalten des einzelnen (Schüler, Lehrer, Eltern) bedingen, wie zum Beispiel Merkmale seiner Funktionsfähigkeit (Intelligenz, kognitiver Stil, Reflexivität, Impulsivität, Konzentration, Arbeitsverhalten, Leistungsangst, Selbstkonzept), Entwicklungsmerkmale (Linkshändigkeit, Bedürfnisbefriedigung);
- d) nach der Menschenwürdigkeit einer Situation;
- e) nach anthropologischen Gesetzmäßigkeiten, die sich in der Situation manifestieren können, etwa die Aktivitätsannahme des Menschen, die genetische Festlegung der Werkzeugfähigkeit des Menschen;
- f) nach persönlichen Lebensentwürfen;
- g) nach den biologischen Wachstumsphasen.

### *Soziokultureller Aspekt*

- a) Frage nach der Bedeutung, also dem Wissen um mögliche Zusammenhänge zwischenmenschlicher Beziehungen in der Schule (d. i. der Beziehungsaspekt), beispielsweise emotionale Kontakte, Interaktionsprozesse und ihre Bedeutung für Verhaltensweisen, Persönlichkeitsmerkmale der Schüler (Leistung, Beliebtheit, Einfluß, Anpassung, Durchsetzung von Interessen u. a. m.);
- b) Frage nach den sozialen Beziehungen von Lehrer und Schülern außerhalb und innerhalb der Schule, z. B. symmetrisch, komplementär, digital (mit Hilfe klar ausdeutbarer Symbole), analog (mit Hilfe von Mitteln, die den Inhalt der Mitteilung nur indirekt verdeutlichen wie Mimik, Gestik und Geschenk);
- c) Frage nach den sozio-kulturellen Bedingungen, die den Lehrer beeinflussen, zum Beispiel Beziehung zu anderen Lehrberufen, Herkunft und Schichtzugehörigkeit des Lehrers;
- d) Frage nach den soziokulturellen Bedingungen im Elternhaus, etwa Milieustruktur des Elternhauses, Einstellungen zu Literatur, Theater und bildender Kunst, Disharmonien zwischen den Eltern, Position des Kindes in der Geschwisterreihe, Größe der Familie, Anzahl und Größe der Zimmer und Pflege eines Familienlebens;
- e) Frage nach sozial-ökonomischen Faktoren wie der Bereitschaft der Mutter oder des Vaters, die kindlichen Bedürfnisse im sozial-emotionalen Bereich zu befriedigen, verbale Ansprache und Anregung durch die Erwachsenen und Ermutigung der verbalen Aktivitäten beim Kind (vgl. LOHMANN/MINSEL, 1978, 113);
- f) Frage nach den sozio-kulturellen Verhältnissen in der Gesellschaft und ihre Beziehungen zur Situation, z. B. Pluralismus in der Orientierung, hoher Stellenwert der Leistung, Konsumorientierung der gesellschaftlichen Gruppen; Liberalisierungstendenzen in allen Bereichen und die sozialen Schichten in der Gesellschaft.

### *Inhaltlicher Aspekt*

- a) Frage nach der Sinnerschließung der Störfaktoren;
- b) Frage nach den geäußerten oder erschließbaren, erlernten Anschauungen von Lehrer, Schülern und Eltern in der Störsituation, die oft unreflektiert von ihnen tradiert werden;
- c) Frage nach den angestrebten Zielen des Lehrers, der Eltern, der Schüler und gesellschaftlicher Mächte;
- d) Frage nach der Bezeichnung der Störfaktoren;
- e) Frage nach den gesetzten Normen, die als Eingrenzung des Spielraumes des einzelnen empfunden werden wie rigides, engmaschiges Verhaltensreglement;
- f) Frage nach den Gesprächsthemen, die das Gerüst der Kommunikation bilden; oder: Frage nach den Inhalten der Beziehungsbündel;
- g) Frage nach dem Funktionieren der Mediatisierung von Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern.

### *Pädagogischer Aspekt*

- a) Frage nach den personalen Beziehungen in Schule und Klasse;
- b) Frage nach den Merkmalen der Wissensvermittlung, z. B. Methodenwahl, Vollständigkeit der Lernschritte und Lernzielstufen, positive Beeinflussung des Schulklimas (belastende Situation des Lehrers: Er hat Angst, er fühlt sich als Versager, er kommt sich schutzlos, isoliert, hilflos und verunsichert vor; er entwickelt eine Überlebensstrategie), Bezugssysteme, nach denen Leistungen und das Verhalten anderer beurteilt werden. Ferner: Allgegenwärtigkeit und Überlappung; Reibungslosigkeit und Schwung; Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip; Valenz und intel-

- lektuelle Herausforderung; Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit<sup>2</sup>;
- c) Frage nach den Merkmalen der praktizierten Erziehung, beispielsweise Erziehungsstil, emotionale Zuwendung, Lenkung der Kinder, anregende Aktivitäten (vgl. HELLER/NICKEL/NEUBAUER, 1976);
- d) Frage nach den Grenzen der pädagogischen Beeinflussung durch den Lehrer;
- e) Frage nach den Merkmalen von Schule: inhumane Institution, leistungsorientiert, Vernachlässigung musischer und handwerklicher Fähigkeiten, hoher Stellenwert von Disqualifikation usw.
- f) Frage nach den möglichen pädagogischen Zusammenhängen einer Situation etwa institutionelle, personelle (Zusammenarbeit von Kollegen), materielle und didaktisch-methodische Zusammenhänge.

#### *Psychologischer Aspekt*

- a) Frage nach den psycho-sozialen Lebenswerten (Gestaltung des eigenen Lebens, Achtung der Mitmenschen, Förderung der seelischen, geistigen und körperlichen Funktionsfähigkeit der Schüler, soziale Ordnung in der Klasse) und den humanen zwischenmenschlichen Haltungen (Achtung, Verstehen und Echtheit);
- b) Frage nach dem psychologischen Entwicklungsstand der Schüler;
- c) Frage nach gruppendynamischem Erleben.

#### *Kritischer Aspekt*

- a) Frage nach der Analyse normativer Implikationen und immanenter Zielerwartungen in einer Situation;
- b) Frage nach getroffenen Vorentscheidungen hinsichtlich theoretischer Konzepte und Alltagstheorien;
- c) Frage nach schulischen Möglichkeiten und Grenzen.

#### b) Herstellung möglicher Zusammenhänge zwischen Situation und Störfaktoren

Die zahlreichen Fakten und Erkenntnisse werden nach Abschluß der Situationsanalyse in einer synoptischen Sicht zusammengefaßt. Hierbei ist es möglich, die Störfaktoren zu benennen, ihre gegenseitigen Beziehungen zu erklären und sie zur gesamten Situation in Beziehung zu setzen. Die Ergebnisse können in Form von Hypothesen zusammengefaßt werden. Sie stellen eine detaillierte Begründung der Störannahme dar.

#### c) Kritische Überprüfung auf Stimmigkeit mit dem Standort

Abschließend überprüft der Lehrer seine Folgerungen aus den bisherigen Überlegungen auf ihre Vereinbarkeit mit seinem Standort. Im Falle von Abweichungen wird der Grund gesucht und eine Korrektur entweder im Blick auf die Überzeugungen oder die Folgerungen vorgenommen.

<sup>2</sup> Hier sind die Ergebnisse J. S. KOUNINS (1976), S. 148 angesprochen.

### *Dritter Schritt: Zuordnung der Störfaktoren zu Maßnahmenbereichen und Überprüfung auf Situationsgemäßheit*

Die auszuwählenden pädagogischen Maßnahmen des Lehrers richten sich nach dem auslösenden Moment einer Unterrichtsstörung. Die Entstörungsmaßnahmen werden dem Bereich entnommen, dem der Störfaktor zuzuordnen ist. Es ist demzufolge unangemessen, ausschließlich in einem Bereich nach Maßnahmen zu suchen.

Wird der Störfaktor beispielsweise in einem schlecht vorbereiteten Unterricht erkannt, dann müssen die auszuwählenden Maßnahmen zwar primär dem methodisch-didaktischen Bereich entnommen werden. Es wird aber zu prüfen sein, ob nicht auch der unterrichtsorganisatorische Bereich einzubeziehen ist. Das Kriterium hierfür ist in dem Grad der möglichen Verbindung des Störfaktors mit den genannten Bereichen zu sehen. Aus den methodischen und didaktischen Bereichen werden dann Maßnahmen ausgewählt, die die Unterrichtsvorbereitungen tangieren, wie die Berücksichtigung des soziokulturellen und anthropologischen Hintergrundes der Klasse, eine gründlich durchgeführte didaktische Analyse, die überlegte Bereitstellung methodischer Alternativen, die altersgemäße Demonstration von Anschauungsmaterial und die engagierte Aktualisierung des eigenen Wissensstandes. Erst in zweiter Linie werden in dem Beispiel Maßnahmen aus dem erzieherischen Bereich im engeren Sinne erwogen.

### *Vierter Schritt: Auswahl von Maßnahmenbündeln und Überprüfung auf ihre Angemessenheit*

Die Zuordnung der Störfaktoren zu Maßnahmenbereichen löst eine Vielzahl denkbarer Handlungen des Lehrers aus. Aus dem umfangreichen Maßnahmenkatalog werden Maßnahmenbündel ausgewählt und auf ihre Angemessenheit im Hinblick auf die Situation und auf das Prinzip der Verhältnismäßigkeit der Mittel überprüft.

Die kritische Überprüfung der Maßnahmen auf ihre Angemessenheit in der Störsituation kann Zweifel der Schüler an möglichen Willkürhandlungen des Lehrers ausräumen. Alle ausgewählten Maßnahmen werden zunächst auf ihre ursprüngliche Intention und ihre möglichen Haupt- und Nebenwirkungen hin untersucht. Die Beziehung der Maßnahmenbündel zum auslösenden Störfaktor sollte von allen Beteiligten gesehen werden, denn unangemessen erscheinende Lehrerhandlungen bergen in sich den Keim zu neuen Störungen. Erst wenn die Prüfung ergibt, daß mit dem ausgewählten Maßnahmenbündel die optimale Wirksamkeit erzielt werden kann, erfolgt ihr Einsatz im Unterricht.

Die Überprüfungen haben die Funktion, Distanz zur Störsituation zu gewinnen. Kriterien zur Überprüfung liefern die Grundsätze des Lehrer-

Schüler-Verhältnisses auf der Basis des pädagogischen Bezuges an allgemeinbildenden Schulen.

*Fünfter Schritt: Konsequente Anwendung angemessener Maßnahmenbündel*  
Die überlegt ausgesuchten Maßnahmen entfalten ihre Wirksamkeit bei konsequenter Anwendung. Erziehung braucht konsequente Lehrerentscheidungen.

*Sechster Schritt: Beobachtung der Wirksamkeit eingesetzter Maßnahmen*  
Die Beobachtung der Wirksamkeit einer eingesetzten Maßnahmenkette ist für alle Beteiligten aufschlußreich. Eine kontinuierliche Beobachtung unterstützt die Sensibilisierung der Schüler wie des Lehrers und kann gegen neue Störsituationen vorbeugen.

Zeigt sich ein pädagogischer Erfolg, dann sollten alle Beteiligten darüber informiert werden. Das wirkt für alle ermutigend. Der Lehrer wird jedoch weiterhin die Prinzipien der Reflexion, der Beobachtung und der Aktion realisieren, um auf künftige Unterrichtsstörungen vorbereitet zu sein.

Bleiben die erwarteten Ergebnisse aus, so werden trotzdem die bisherigen Maßnahmen weiterhin eingesetzt. Parallel dazu beginnt jedoch eine systematische Fehlersuche. Schrittweise wird zurückgefragt: Könnte die Beobachtung Anzeichen eines Ergebnisses übersehen haben? War sie zu frühzeitig angesetzt? Könnte die Anwendung der Maßnahmen nicht konsequent genug durchgeführt worden sein? Könnten sich bei der Auswahl der Maßnahmenbündel Fehler eingeschlichen haben? Könnte die Zuordnung der Störfaktoren zu Maßnahmenbereichen voreilig gewesen sein? Gelang überhaupt die Sinnerschließung der Situation? War es unangemessen, von einer Störung zu sprechen? War die festgestellte Störung gar keine Störung? Hat somit der Lehrer den Unterrichtsverlauf falsch beobachtet und bewertet?

Abschließend sei auf die Schrittfolge bei Spontanreaktionen des Lehrers in Störsituationen hingewiesen. Hier ist der Handlungsvollzug des Lehrers automatisiert. Die Schrittfolge I–V ist kurzgeschlossen durch Erfahrungen in ähnlichen Situationen oder durch Impulsivität des Lehrers. Beides ist pädagogisch gesehen riskant, daher sollten keine folgenreicheren Entscheidungen spontan getroffen werden.

## 7 Beispiele von Unterrichtsstörungen

### 7.1 Vorbemerkung

An konkreten Fällen soll die Theorie des erweiterten pädagogischen Bezuges angewandt werden zum einen, um die Praktikabilität der Theorie zu belegen, zum anderen, um dem Praktiker einige Richtpunkte für ein theoretisch abgesichertes pädagogisches Handeln zu geben.

Die Beispiele werden in einem nahezu gleichbleibenden Gliederungsschema vorgestellt:

#### *a) Genese der Störsituation mit Kommentaren*

Im ersten Schritt wird die gestörte Unterrichtssituation in der Entwicklung aufgezeigt. Dabei wird bewußt auf die Vielschichtigkeit eingegangen; denn jede Simplifizierung der Störsituation gibt die Praxis allzu einseitig wieder. Die Kommentare betroffener Personen sollen bewußt die Dominanz von Lehrerschilderungen abbauen.

#### *b) Zum Verständnis der Situation*

Im zweiten Schritt wird die pädagogische Situationsanalyse durchgeführt. Mit ihrer Hilfe soll das Verhalten der beteiligten Personen auf ihre Bedingungen hin untersucht werden. Auf einem gewissen Informationsniveau fällt es leicht, die Zusammenhänge zu begreifen und die Situation rational zu verstehen. Kontinuierliche Anwendung und Übung der Kernqualitäten des Lehrers führen allmählich auch zu einem einführenden Verstehen der Situation.

#### *c) Alternative Maßnahmenbündel*

Im dritten Schritt werden alternative Maßnahmen unter Berücksichtigung der Ergebnisse hermeneutischer Analysen, unter Bewußtmachung eingegangener Vorentscheidungen in der Form von Auffassungen, Meinungen, Aussagen, Zusammenhängen und Theorien unterschiedlichen Grades diskutiert.

#### *d) Hinweise auf schularten- und schulstufenbezogene Besonderheiten*

Im vierten Schritt wird – wo es sinnvoll erscheint – die Problematik der Beispiele unter dem Aspekt der Schularten und Schulstufen diskutiert. Die den verschiedenen Schularten und Schülerjahrgängen entnommenen Beispiele sollen keine Bewertung abgeben.

### e) *Richtpunkte und empfohlene Literatur*

Die Beispiele werden mit Richtpunkten abgeschlossen, die im Einzelfall nützlich sind. So weit möglich, werden praxisrelevante Literaturangaben angefügt.

## 7.2 Störungen im Arbeitsbereich<sup>1</sup>

### 7.2.1 Erstes Beispiel: „Faulheit“ (Realschule, 10. Schuljahr)

#### *Zur Genese der Störsituation „Jens ist faul!“*

Müde schleppt sich Jens zum Schulhaus. Der Mathematik-Lehrgang gestern abend im Fernsehen hat ihn noch lange beschäftigt. Im Klassenzimmer knallt er seine Tasche auf den Tisch, wirft sich auf seinen Stuhl, steckt die Hände in die engen Jeanstaschen und streckt seine langen Beine von sich. Er döst vor sich hin.

„Unser Faulpelz ist müde“, hänseln einige Mitschüler. Am Nebentisch schreiben zwei ihre vergessenen Hausaufgaben ab. Jens erträgt den Spott gelassen. Er denkt nicht daran, die Hausaufgaben nachzumachen: Wahrscheinlich schaut der Lehrer die Hefteinträge nicht nach, dann wäre die Arbeit vergebens gewesen. Werden die Hefte dennoch kontrolliert, auch gut. Er steht ohnehin in dem Ruf, ein Faulenzer zu sein. Sein Vater teilte ihm einmal im Vertrauen mit, daß auch er ein fauler Schüler gewesen sei.

Es läutet. Der Deutschlehrer betritt das Klassenzimmer. Hausaufgabenkontrolle. „Ach, der Herr Jens war wieder zu bequem die Hausaufgaben zu erledigen. Nun ja. Wie lange soll denn das mit dir so weitergehen?“ Jens zuckt gleichgültig mit den Schultern.

Am Unterrichtsgespräch beteiligt sich Jens nicht. Hier redet ohnedies nur der Lehrer. Er hat seinen Kopf auf beide Hände gestützt und demonstriert eine gelangweilte Interessenlosigkeit. Der Lehrer versucht, sich ihm gelegentlich zuzuwenden, ihn anzusprechen, aufzumuntern und sogar mit Ironie zu reizen. Jens verändert jedesmal nur äußerst widerwillig und für kurze Zeit seine bequeme Stellung. Er läßt die Ermahnungen des Lehrers wortlos über sich ergehen. Sein Gesichtsausdruck jedoch spricht für jeden, der „lesen“ kann, Bände.

Gegen Ende der Stunde ist die Tafelanschrift abzuschreiben. Der Lehrer mahnt zur Eile. „Beeile dich auch, Jens! Sei doch nicht so langweilig und so faul! Wenn du so weiter machst, endest du noch in der Gosse. Ich meine es doch nur gut mit dir. Du

---

<sup>1</sup> Die Bezeichnung „Arbeitsbereich“ wird der Bezeichnung „Leistungsbereich“ vorgezogen, weil davon ausgegangen wird, daß in der Schule nicht nur Leistungen erbracht, sondern Arbeiten geliefert werden sollen. Hier wird zum Ausdruck gebracht, daß es – pädagogisch gesehen – weniger auf die Ergebnisfeststellung, sondern auf den Handlungsvollzug ankommt. Zum anderen soll die Bevorzugung von „Arbeitsbereich“ evozieren, daß in der Schule nicht nur die kognitiven Bereiche angesprochen werden sollen: der junge Mensch ist mehr als „homo rationale“.

wirst es schon noch merken, wenn es zu spät ist. Wie kann man denn nur so faul sein.“ – „Das möchten Sie wohl gerne wissen? Ich verrate es aber nicht. Es geht Sie nichts an! Sie wären wohl auch einmal gerne faul!“ platzt es aus Jens heraus. Der Lehrer ist von dieser unerwartet heftigen Reaktion völlig überrascht. Die Klasse hört auf. Was wird der Lehrer jetzt tun?

#### *Kommentar aus der Sicht des Lehrers*

Seit langem beobachte ich Jens. Er erledigt kaum seine Hausaufgaben. Alle meine Versuche helfen nichts. Bei Tafelanschriften beeilt er sich absichtlich nicht, nur um mich zu ärgern. Die unterrichtliche Mitarbeit fällt ganz aus. Selbst wenn er aufgerufen wird, gibt er kaum eine Antwort. Ich mag ihn schon gar nicht mehr drannehmen. Anscheinend ist er an meinem Unterrichtsfach desinteressiert. Wie mir Kollegen versichern, trifft dies auch für die meisten anderen Fächer zu, außer Mathematik und Religion. Jens ist eben faul. Ich weiß nicht, wie ich ihn ansprechen soll. Alle meine Ratschläge prallen bei ihm ab. Ich komme nicht an ihn heran. Ich glaube, er kann mich nicht leiden.

#### *Kommentar aus der Sicht von Jens*

Ich habe an dem Fach Deutsch keine Freude, weil ich nicht weiß, worauf der Lehrer Wert legt. Ich glaube, der Lehrer weiß selbst nicht, worauf es im Deutschen ankommt. Der bereitet sich ja auch kaum auf den Unterricht vor. In den Aufsätzen habe ich immer eine Fünf oder Sechs, so sehr ich mich auch plage. Er schreibt unter die Aufsätze, was ich hätte besser machen können; vorher sagt er es einem nicht. Ich verstehe im Unterricht nur noch Bahnhof. Als ich mich zu Schuljahresbeginn noch meldete, da waren meine Antworten immer falsch, nie traf ich das, was der Lehrer hören wollte. Viele Mitschüler hänselten mich deswegen. So ließ ich es sein. Ich bin eben nicht so gut wie sie. Immer redet der Lehrer auf mich ein, ich solle mich bessern. Was ich aber genau tun soll, das sagt er nicht. Wie geht es denn, das Sich-bessern? Daher sind alle Vorschläge des Lehrers für mich Mist. Die Noten, die er mir gibt, sind mir gleichgültig. Ich kann mit Mathematik ausgleichen. Irgendwie werde ich schon über die Schulzeit kommen. Ich möchte meine Ruhe haben. Gestern konnte ich mich nicht mehr beherrschen. Ich will auch nicht immer als Gossen-Jens oder als Faulpelz abgestempelt werden.

#### *Kommentar aus der Sicht der Eltern*

Wir befürchten, daß Jens in der Schule versagen wird, weil er in Deutsch zu faul ist. Sein Vater würde gerne alle Abende seine Hausaufgaben kontrollieren, aber Jens sagt, sie hätten nichts auf. Das bißchen, das er zugibt wird von uns selbstverständlich peinlichst genau kontrolliert. Wir können nicht verstehen, daß Jens dabei immer ganz zornig wird. Damit wollen wir ihm doch nur helfen. Er soll es im Leben einmal leichter haben als wir. Aber er ist weder an einer Mitgliedschaft in einem Sportverein interessiert, noch möchte er irgendwelche Aufgaben erfüllen. Selbst vor dem Einkaufen drückt er sich. Wir haben ihn schon geschlagen, ihm Geschenke versprochen, ihm unsere Zuneigung entzogen und uns nur seinem jüngeren Bruder zugewandt – der ist übrigens sehr eifrig in der Schule. Wir haben ihm sein künftiges Leben in den schwärzesten Farben ausgemalt. Er glaubt uns nicht. All unsere Bemühungen und Warnungen halfen bis jetzt nichts. Wir sind ratlos.

### 7.2.1.1 Zum Verständnis der Störsituation

#### *Das Lehrer-Schüler-Verhältnis*

*Der Lehrer verhält sich im Stundenverlauf nur gelegentlich pädagogisch gegenüber Jens. Er ironisiert, doziert (Frontalunterricht), reizt, befiehlt, prophezeit, heischt um Verständnis („Ich meine es doch nur gut mit dir!“), muntert auf („Sei doch nicht so . . .“) unter Einbeziehung von Wertungen. Die Aktivität des Lehrers wirkt auf den Schüler in umgekehrter Weise: Sie drückt ihn in die Reserve; er ist gleichgültig, interesselos, widerwillig, geduldig, ergeben, unkontrolliert („es platzt aus ihm heraus“). Wen wundert es, wenn irgendwann die Schwelle überschritten wird und die Flucht nach vorne eintritt. So läßt sich das Lehrer-Schüler-Verhältnis vor allem durch seine Belastungen kennzeichnen: Ein Lehrer, der verzweifelt versucht, den Kontakt zum Schüler nicht abreißen zu lassen, wählt die ungeeigneten Maßnahmen. Jens fühlt sich ungerechtfertigt zurückgesetzt, abgelehnt und frustriert. Er unterbricht von sich aus den Bezug zum Lehrer.*

*Hinter dem Lehrerverhalten verbirgt sich eine Alltagstheorie zum Thema Faulheit. Der Lehrer scheint davon überzeugt zu sein, daß Faulheit nur negative Folgen mit sich bringen kann: Der Faule lernt nicht, weiß nichts, bekommt schlechte Zensuren, wird entmutigt, verfehlt das Klassenziel und muß fraglos im Leben scheitern. Gegen faule Schüler müsse der Lehrer Front machen. Die Faulheit eines Menschen sei gleichzusetzen mit verabscheuungswürdiger Schlechtigkeit. Daher will er Jens die Faulheit „aus-treiben“.*

*Willkürlich eingesetzte Einzelmaßnahmen sind ineffektiv. Der Lehrer setzt mögliche und unmögliche pädagogische Maßnahmen wahllos ein. Unpädagogisch ist es, Schülern gegenüber ironisch zu sein („Ach, der Herr Jens . . .“); denn echte Ironie zielt auf die Zerschlagung des Gegenübers. Die Gefahr der Übertragung des Lehrerverhaltens auf die Klasse ist groß, weil die Schüler sehr schnell durch Imitation lernen. Erste Anzeichen finden sich in den Schüleräußerungen: „Unser Faulpelz . . .« Das Klassenklima ist dadurch in seinen Fundamenten gefährdet. Echte Ironie drängt den betroffenen Schüler in die Isolation. Der pädagogische Bezug wird an entscheidenden Stellen getroffen und damit wird jede erzieherisch wertvolle Beeinflussung in Frage gestellt. Unqualifiziert sind auch die Fragen, die das persönliche Schicksal prognostizieren: „Wie lange soll denn das noch so weiter gehen . . .“ und „. . . endest du noch in der Gosse“. Drohungen wie diese sagen dem Schüler überhaupt nichts, ihre Realisierung ist zu weit entfernt. Vielfach können sie als Wunschvorstellung des Lehrers interpretiert werden, was den Lehrer-Schüler-Bezug negativ beeinflussen muß und letztlich eine Störung des Beziehungsgeflechtes insgesamt darstellt.*

### *Zum Eltern-Kind-Verhältnis*

*Die Eltern von Jens neigen dazu, den Freiraum ihres Kindes durch übergenaue Kontrollen einzuengen. Sie möchten ihr Kind in der Schule erfolgreich sehen. Im Schulerfolg sehen sie eine entscheidende Vorbedingung für eine berufliche Karriere. Damit bejahen sie und unterstützen sie Tendenzen, die den Leistungsdruck auf die Schüler legitimieren und sogar erhöhen. Sie bekräftigen indirekt die unpädagogische Selektionspraxis von Schule. Aber: Wer will die Karriere des eigenen Kindes aufs Spiel setzen? Das inhumane System muß auf eine andere Weise als auf Kosten möglicher Karrieren von jungen Menschen geändert werden. Das kann die Schule allein nicht leisten. Außerdem müßte zu gleicher Zeit in den verschiedenen Gruppen der Gesellschaft eine humanere Einstellung um sich greifen. Dafür gibt es zur Zeit nur vage Andeutungen: Humanisierung des Arbeitsplatzes aber Brutalisierung der Freizeit (Kriminalfilme; Ehezwistigkeiten, Kindesmißhandlungen, aggressives Verkehrsverhalten usw.).*

*Druck erzeugt nicht immer Gegendruck. Der elterliche Druck läßt Jens an sich verzweifeln: Er resigniert und wird zu dem, wozu er in der Schule abgestempelt wird, ein Faulpelz. Verstärkt wird dieser Prozeß durch falsche Maßnahmen der Eltern. Es ist pädagogisch falsch, den jüngeren Bruder zum Vorbild zu erklären, weil damit auch der Kontakt zu ihm gestört wird. Er wird zum Rivalen. Ferner müßte es den Eltern aufgefallen sein, daß an ihrer Beziehung zum Kind manches im argen liegt. Wenn ein Kind seiner Mutter nicht hilft, wenn es nicht für sie zum Einkaufen geht, dann sind dies Zeichen für eine gestörte Mutter-Kind-Beziehung. An dieser Stelle müßten die Eltern zusammen mit einem Psychologen weiterfragen.*

### *Zum Verständnis der Schülerreaktion*

Der Standpunkt von Jens läßt sich mit jugendlichem Optimismus interpretieren, der die Gefahr nicht entdecken kann, in der er sich latent befindet. Jens lehnt die offizielle Schulmeinung ab, die besagt, man müsse möglichst in allen angebotenen Fächern gute Noten vorweisen können, um im Leben voranzukommen. Er kann seinen Vater als Kronzeugen anführen.

Noch besitzt Jens ein gesundes Selbstvertrauen: „Irgendwie werde ich schon durchkommen, ich kann ausgleichen.“ Ebenso unreflektiert wie der Lehrer eine weitverbreitete Annahme als Wahrheit unkritisch übernimmt, ist Jens von seiner ganz und gar unberechtigten Zuversicht überzeugt. Hier wird die Notwendigkeit einer kritischen Analyse von Meinungen, Überzeugungen, allgemeinen Bedingungen u.a.m. einsehbar.

## *Kritische Analyse der Standpunkte*

*Keiner der Beteiligten hat die Komplexität des gesamten pädagogischen Feldes beachtet, in dem alles mit allem in Beziehung steht.* Jede geschickte oder ungeschickte Lehreraktion wirkt auf die Schüler und beeinflusst deren Handlungen, die wiederum von den Mitschülern und dem Lehrer interpretiert und bewertet werden. Insofern hat keiner der Beteiligten die Wirkungen seiner Aktionen im anderen unter bewußter Hintanstellung seiner Subjektivität erfahren.

*Keiner der Beteiligten ist sich der normativen Implikationen bewußt geworden, von denen er Gebrauch machte.* „Man sitzt gerade“; „man erledigt ohne Widerspruch die gestellten Hausaufgaben“; „man muß Faule reizen, weil sie könnten, wenn sie wollten“ und „faule Schüler sind potentielle Berufsversager“. Normative Implikationen lassen sich auch im Denken von Jens feststellen: Antworten müssen immer richtig sein und Mitschüler müssen miteinander konkurrieren. Hier wird die Meldesituation nach der Lehrerfrage als Konkurrenz aufgefaßt. Vielfach will der Lehrer nur wissen, inwieweit er verstanden wurde. Sie ist eine der vielen Formen von Lernzielkontrollen. Hier wird offenkundig: Der Lehrer müßte sich der pädagogischen Bedeutung des „Drankommens“ immer wieder bewußt werden.

*Die sozial-normativen Gütemaßstäbe sind zu überprüfen und auf ihre Beziehungen zu den autonomen, im Kind selbst befindlichen Motiven zu befragen.* Der Erfolg sollte nicht das einzige Leistungsmotiv einer Gesellschaft sein: Fremd- und Selbstwerterfahrungen sind genauso wichtig (vgl. SCHRAML, 4. Aufl. 1978, 307; LÜTTGE, 1978, 152).

*Die Leistung hat ihren Platz in der Schule.* Die Leistung, verstanden als Fähigkeit, eine Aufgabe gemäß eigener verfügbarer Kräfte zu beginnen und zu einem erfolgreichen Ende zu führen, ist in der Schule nicht nur aus psychologischer (vgl. LÜTTGE, 1978, 150), sondern auch aus pädagogischer Sicht berechtigt (vgl. BECKMANN, 1978, 55–57). Unter psychologischem Aspekt erhält der Schüler aus Leistungsprüfungen Rückmeldungen über seinen Fähigkeits- und Fertigungsstand; unter pädagogischem Aspekt kann er für künftige Möglichkeiten des Erfahrens vorbereitet werden.

*Die mangelnde Leistungsbereitschaft eines Schülers ist vielfältig und vielschichtig verursacht.* Aus dem Beispiel lassen sich folgende Ursachen analysieren: körperliche Müdigkeit; das Gefühl, nicht akzeptiert zu werden, wie man ist; Überbesorgtheit; Überforderung; ständige Kontrolle durch die Eltern, wodurch der Freiraum eingeschränkt wird; und das unpädagogische Lehrerverhalten. In der Literatur werden häufig auch körperliche Erkrankungen, allgemeine Trägheit und Lustlosigkeit, bedingt vielleicht durch Ziel- oder Sinndefizit für mangelnde Leistungsbereitschaft, verantwortlich

gemacht (vgl. TRAPPMANN u. a., 4. Aufl. 1976, 66–64; REDL, 1978, 160–164).

Diese Defizite lassen sich auf ein geringes Anspruchsniveau zurückführen. Geringes Anspruchsniveau, verursacht durch Umweltfaktoren, zum Beispiel durch die Berufstätigkeit der Mutter und durch gestörte Familienbeziehungen (vgl. HÖHN, 7. Aufl. 1976, 89 und 93), kann mit geringer Leistungsbereitschaft in Verbindung gebracht werden. Wenn man weiß, daß die Entstehung der Leistungsmotivation bis in das dritte Lebensjahr zurückverfolgt werden kann (LÜTTGE, 1978, 150), dann kommt dem Anregungsniveau im Elternhaus eine große Bedeutung zu. Ferner ist bekannt, daß eine frühe Selbständigkeitserziehung günstig auf die Entwicklung der Leistungsmotivation wirkt (vgl. LÜTTGE, 1978, 152). Anregungen zum Selbsttun und Bekräftigungen durch Eltern sowie durch Imitation von Modellen wirken weiterhin motivationsfördernd. Auch ökologische Faktoren wie die Raumgestaltung helfen mit, die Leistungsbereitschaft des Kindes zu entwickeln.

*Das langsame Arbeitstempo von Jens muß auf sein Motiv hin überprüft werden.* Arbeitet Jens langsam, um den Lehrer bewußt zu ärgern oder um besonders sorgfältig zu sein oder kann er nicht anders, weil die Feinmotorik der Hand nicht genügend entwickelt ist? Diese und andere Motive müssen in Betracht gezogen werden.

Will Jens den Lehrer *ärgern*, dann sind die Motive hierfür zu finden, zumindest sollten Anlässe gemeinsam im Gespräch – diskursiv – festgestellt werden. Im pädagogischen Gespräch oder aus unreflektierten Äußerungen von Jens kann der Lehrer Hinweise entnehmen, vorausgesetzt der Lehrer ist hierfür sensibilisiert. Hierzu empfiehlt sich als sicherer Weg der Kontakt des Lehrers zu Jens. Gelingt es dem Lehrer, den Bezug herzustellen, dann verschwindet auch das Störsyndrom „besonders langsames Arbeiten“ immer mehr.

Es ist augenfällig, daß langsames Arbeiten dann kaum zu verändern ist, wenn die *Feinmotorik der Hand nicht genügend entwickelt* worden ist. Hier muß der Lehrer Verständnis für Jens aufbringen. Jede ungeduldige Äußerung des Lehrers wird von Jens als ungerecht empfunden.

Arbeitet ein Schüler langsam, weil er besonders *sorgfältig und gewissenhaft eingestellt* ist, dann kann nur allmählich eine Leistungssteigerung eintreten. Leichte Ablenkbarkeit, die womöglich zur Zeitverzögerung beiträgt, kann durch spezielle Handlungen des Lehrers abgebaut werden. Hierfür eignen sich die konzentrierte Zuwendung zum Schüler, die Anerkennung seiner aktuellen Anstrengungsbereitschaft und das Aufzeigen von Verbesserungstendenzen. Auch hier ist konsequentes Training von Lehrer und Schüler notwendig (vgl. WAGNER, 1976, 95–132).

*Der Lehrer muß seine Assoziationen mit Faulheit kritisch überprüfen.* E. HÖHN (7. Aufl. 1976, 47–106) zeigte, daß faule Schüler in den Augen ihrer Lehrer durch Konzentrationsstörungen, fehlenden Willenseinsatz, Unordentlichkeit und Begabungsmangel gekennzeichnet sind. Der Lehrer muß sich sehr kritisch fragen, ob die Faulheit eines Schülers auf eine Insuffizienz oder auf eine psycho-physische Störung zurückgeht.

In jedem Fall wird der Lehrer den Anteil der Verhaltensstörungen an der Faulheit überprüfen. Er wird darüber nachdenken, ob es an der Begabung, also an Denk-, Vorstellungs- oder Wahrnehmungsstörungen liegen könnte, oder ob Arbeitsstörungen nachzuweisen sind, also Störungen bei der Aufnahme oder bei der Verarbeitung geistiger Inhalte (REDL, 1978, 160–164). Da Faulheit nicht isoliert auftritt, sondern in das Polaritätsprofil eines schlechten Schülers paßt (vgl. HÖHN, 7. Aufl. 1976, 203–218), kann ihr nur mit einem Maßnahmenbündel erfolgreich begegnet werden, das durch seine streuende Wirkung möglichst viele Störfaktoren tangiert.

### **7.2.1.2 Alternative Maßnahmen**

#### *Spontanmaßnahmen des Lehrers*

Jensens Lehrer wird sich in der skizzierten Situation so verhalten, wie es die Schüler von ihm gewohnt sind: ironisch, aufbrausend oder strafend. Damit reagiert er nicht auf den Störfaktor „Faulheit“, sondern auf „ungebührliches Schülerverhalten“. Schüler haben sich nicht gehenzulassen, könnte als Begründung für die Lehrerreaktion angeführt werden. Pädagogisch wertvoller wäre es, wenn der Lehrer künftig jede seiner Handlungen in Beziehung zur Gesamtsituation stellen würde.<sup>2</sup> In der skizzierten Situation könnte der Lehrer aus alternativen Reaktionen auswählen:

#### *a) Mit dem Schüler vor der Klasse reden*

In der Situation kann der Lehrer Jens fragen: „Was hat dich denn veranlaßt, mir so etwas an den Kopf zu werfen?“ Die Antwort von Jens ergänzend kann der Lehrer die Situation aus seiner Sicht darstellen. Wenn genügend Zeit vorhanden ist, und wenn der Lehrer die Situation für generalisierbar hält, dann kann er auch Beiträge von anderen Schülern erfragen.

#### *b) Gespräch mit dem Schüler unter vier Augen*

Der Lehrer kann die Situation auch dadurch überbrücken, daß er auf die

---

<sup>2</sup> E. HÖHN (7. Aufl. 1976) stellt auf S. 153 Reaktionen des Lehrers zusammen. Sie nennt – von mir nach Häufigkeit geordnet – Tadel, Benachrichtigung der Eltern, Schulstrafen, Ermahnung, Ausschluß aus der Schule, Isolierung, Trotz und Ermutigung, Unterredung unter vier Augen, Schläge und Sonderfälle. – Besonders vielseitig ist das Reaktionsrepertoire des Lehrers demnach nicht, was die positiven, die pädagogisch wertvollen Maßnahmen anlangt.

anstehende Antwort verweist: „Laßt euch nicht stören. Schreibt nur weiter!“ An Jens gewandt, formuliert er seinen Wunsch nach einem Gespräch: „Du hast dich sicherlich sehr geärgert. Wenn du willst, kannst du mit mir darüber reden. Es würde uns beiden sicherlich gut tun. Ich nehme mir in der Pause für dich Zeit. Ja?“

*c) Alternative Handlungen kommentieren*

Genauso gut und ehrlich ist das Eingeständnis des Lehrers, nicht zu wissen, wie er pädagogisch richtig reagieren soll. Am Fenster stehend kann der Lehrer halblaut monologisierend alternative Handlungsreaktionen kommentieren. Vielleicht kann er auch auf humorvolle Erwidierungen die Situation aus der Gefahr der Eskalation befreien. Dies ist dann zu befürworten, wenn der Lehrer zu der Mehrheit der Schüler ein entspanntes Verhältnis hat.

*d) Entspannen*

Da die Situation hochgradig gestört ist, ist ein „normales“ Stundenende nicht mehr möglich. Um Zeit zu gewinnen, ermuntert der Lehrer die Klasse, den Tafelabschrieb fortzusetzen. In einer möglichen Thematisierung des Problems lösen sich emotionale Spannungen bei Lehrer und Schülern. Der Lehrer kann aber auch sagen, daß er jetzt nicht darauf eingehen möchte, weil er allzu überrascht oder erregt sei, jedoch am nächsten Tag dazu Stellung nehmen wolle.

*e) Wechsel der Thematik*

Am Ende der Reflexions- oder Entspannungspause bietet sich ein Wechsel der Thematik, des Faches oder des Lehrers an. Variation der Aufgabenstellung oder der Situation gäben genügend neue Aufmerksamkeitsimpulse. Tritt die Störung am Stundenende auf, dann kann der Lehrer durch die Erlaubnis zum verstärkten Arbeitseinsatz aufmuntern, indem er den Schülern, die fertig geschrieben haben, verspricht, in die Pause gehen zu dürfen. Das wird auch antriebsschwache Schüler beflügeln, weil sie gerne hinausgehen möchten. Tritt die Störung während des Unterrichts auf, dann kann der Lehrer die Thematik wechseln oder aus seiner eigenen Schulzeit einen ähnlichen Fall erzählen.

*Die Faulheit wird abgelehnt, nicht jedoch der darin befangene junge Mensch.* Entscheidend für die Schüler ist, daß der Lehrer die Reaktion von Jens nicht positiv wertet. Sie müssen zwischen dem gezeigten Verhalten und dem, der sich verhält, unterscheiden lernen. Daher teilt der Lehrer die Gründe für die Annahme des jungen Menschen mit. Sie lernen die vorsichtige, abwägende, um Gerechtigkeit bemühte Haltung des Lehrers schätzen und fühlen, wie sich der Lehrer anstrengt, mit Jens in Kontakt zu bleiben. Sie erfahren, was es bedeutet, sich im Schonraum der Schule zu befinden.

Eine positive Wirkung dieser Lehrerhaltung bleibt auch bei einem „faulen“ Schüler nicht aus.

### *Langfristige Maßnahmen*

Nachdem es dem Lehrer gelungen ist, für sich und die anderen eine Zeit der Reflexion zu gewinnen, muß er sie sinnvoll nutzen. Sinnvoll ist es, sich mit der Analyse von Störfaktoren auseinanderzusetzen solange der Eindruck der Situation präsent ist. Aufgrund der Kommentare und der geschilderten Situation lassen sich folgende Störfaktoren nennen:

- körperliche Müdigkeit, weil Jens zu lange ferngesehen hatte;
- Bequemlichkeit, weil er keine unnötigen Arbeiten aufgrund seiner ökonomischen Einstellung übernehmen will;
- Resignation, weil ihn das Stigma „faul“ belastet;
- Gleichgültigkeit, weil er keine Alternativen sieht;
- Langeweile: er stützt den Kopf auf, um sie zu demonstrieren;
- Interessenslosigkeit: er blickt aus dem Fenster und erledigt kaum Hausaufgaben;
- kein Kontakt zu Lehrern und Mitschülern: der Deutschlehrer kommt nicht an ihn heran, wie er sagt; Mitschüler hänseln Jens;
- langsames Arbeitstempo.

*Trotz zahlreicher störender Verhaltensweisen von Jens dürfen die vorhandenen positiven Anzeichen von Jens' Verhalten nicht übersehen werden.* Positive Beispiele sind: sein Wunsch, nicht immer als faul zu gelten; seine Geduld während der Hänseleien und Sticheleien der Mitschüler; seine Zurückgezogenheit und seine Zuverlässigkeit, die sich daran zeigt, daß er die Schule regelmäßig und pünktlich besucht und daß er an Mathematik und Religion interessiert ist. Damit sind die positiven Ansätze genannt, die zu verstärken und zu entwickeln sind.

*Die analysierten Störfaktoren lassen sich Maßnahmenbereichen zuordnen.* Im Sinne eines pädagogischen Weges können die analysierten Störfaktoren folgenden Maßnahmenbereichen zugeordnet werden:

- a) dem pädagogischen Bereich: Resignation und Gleichgültigkeit;
- b) dem didaktisch-methodischen Bereich: Langeweile, Interessenlosigkeit;
- c) dem schulpsychologischen Bereich: Bequemlichkeit;
- d) dem pädiatrischen Bereich: Sitzhaltung und körperliche Müdigkeit.

Maßnahmen aus dem pädagogischen Bereich

*Der Lehrer versucht zumeist, mit dem störenden Schüler in ein Gespräch zu kommen oder zumindest mit ihm zu reden.* Ein pädagogisches Gespräch auf der Basis des Vertrauens und in einer entspannten Situation sollte gegliedert sein und inhaltliche Ziele erreichen.

Im Gespräch über „Faulheit“ sollten Jens zunächst *Zielvorstellungen* im Fach Deutsch nahegebracht werden. Es wird eine gewisse Zeit dauern, bis die im Gespräch erörterten, individuell zugeschnittenen Ziele, etwa verstärkte Mitarbeit im Unterricht und Zunahme des Arbeitstempos von Jens akzeptiert werden. Es wird schwierig sein, den Erfolg eines Gespräches zu überprüfen. Dies erübrigt sich, wenn der Lehrer in einem guten persönlichen Einvernehmen mit dem Schüler steht und ihn als Mensch annimmt, so wie er ist.

Ferner sollte ein Gespräch mit Jens die Auffüllung eines eventuellen *Sinndefizits* zum Inhalt haben. Der Lehrer wird sich bemühen, Jens einsichtsvoll und nachvollziehbar die Leistungsforderungen zu begründen. Notwendigerweise wird dadurch ein längerfristiger Prozeß in der Absicht eingeleitet, die Gleichgültigkeit und Resignation von Jens zu beenden. Ein verantwortungsvoller Lehrer wird gerade einem faulen Schüler *Zutrauen* in die eigene Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft einzuflößen versuchen. Der Schüler soll sich selbst achten können, gerade in einem Fach, in dem er große Schwierigkeiten hat. Nur wer sich selbst achtet, respektiert andere! Hier muß der Lehrer äußerst taktvoll vorgehen. Er darf nur dann eine Leistung anerkennen, die tatsächlich irgendwo anerkennenswerte Ansätze enthält. Der Schüler soll spüren, daß ihm der Lehrer auch gute Leistungen zutraut (vgl. HÖHN, 7. Aufl. 1976, 35).

*Zwei wirksame Maßnahmenbündel sind die Pflege des erweiterten pädagogischen Bezuges und die Intensivierung des Schullebens.*

Im Rahmen des *pädagogischen Bezuges* wird sich der Lehrer um einen besseren Kontakt zu Jens kümmern. Er wird ihm seine pädagogische Zuneigung spüren lassen und ihn jedoch auch die Notwendigkeit des Gehorsams klar machen. Ohne die wechselseitige Annahme des anderen und der gemeinsam erstellten Regeln wird kein erfolgreiches Zusammenleben möglich sein. Das kann Jens bei der Organisation von Klassenfesten und -feiern, Wanderungen und Fahrten, bei der Begrüßung und Verabschiedung der Klasse, beim Umgang miteinander und beim Gesprächsverlauf lebhaft erfahren.

Das *Gespräch mit den Eltern* von Jens kann unter Umständen dem Lehrer mehr Informationen über Jens bringen und den Eltern neue Aspekte der Störung „Faulheit“ aufzeigen. Ziel von Gesprächen dieser Art sollte es sein, Ansätze für eine positive Beeinflussung des „faulen“ Verhaltens von Jens zu finden.

*Wie der Lehrer, so sollten auch die Eltern die geringsten Leistungserfolge von Jens bemerken und lobend registrieren.* Sie sollten ihr Kind so annehmen, wie es ist, weil sie ihm damit immer wieder bestätigen können, an seinen Erfolg zu glauben. Sie sollten weniger überstarke Kontrollen seiner Lei-

stungen und häusliche Einengungen vornehmen, sondern mehr Selbständigkeit fördern. Ferner empfiehlt es sich aus Erfahrung, gutgemeinte Ratschläge, Vorschriften und Ermahnungen auf ein nötiges Minimalmaß zu reduzieren.

Die Elternabende des Lehrers sollten zu einer engen Zusammenarbeit führen, deren pädagogischer Vorzug in ihrer Kontinuität liegt.

#### Maßnahmen aus dem didaktisch-methodischen Bereich

Die didaktisch-methodischen Maßnahmenbündel können am nächsten Schultag bereits verändernd auf die Unterrichtssituation einwirken. Das Bemühen des Lehrers um eine wohldurchdachte *Artikulation des Unterrichts* wird der *Langeweile* und der *Interesselosigkeit* von Jens entgegenwirken. Hier ist etwa an Tätigkeitswechsel und an den Fortgang vom psychologisch Leichten zum Schweren gedacht. Eine *Differenzierung in den Anforderungen* kommt dem Niveau von Jens zugute. *Klare Fragestellungen* des Lehrers erlauben Jens nicht mehr, das Alibi zu benutzen, er wisse nicht, was der Lehrer gefragt habe. Schließlich ist es dem Lehrer aufgegeben, jede ausgedachte *Hausaufgabenstellung* im Unterricht methodisch und didaktisch *überlegt vorzubereiten*. Eine stete Überprüfung der Hausaufgaben, weniger um zu kontrollieren, als um den Erwartungen der Schüler zu entsprechen, nimmt dem Schüler das Argument, sie könnten unbemerkt „vergessen“ werden.

*Eine kritische Selbstprüfung des Lehrers kann Aufschlüsse über dessen Störungsbeitrag geben.* Sollten die Bemühungen des Lehrers keinen Erfolg zeigen, dann läßt dies auf eine noch ausstehende kritische Selbstprüfung schließen. Jeder Anflug von Ironie beispielsweise muß aus der Lehrersprache verbannt werden. Statt dessen sollten die pädagogische Zuneigung des Lehrers zum Schüler und seine Annahme durch ihn garantiert sein.

Bei der Selbstprüfung des Lehrers sollten zwei Fragen den Vorrang besitzen: a) Wurde ich dem Unterrichtsthema gerecht? und b) Wurde ich den Schülern gerecht?<sup>3</sup>

*Unter dem Aspekt der Unterrichtsorganisation bietet sich ein Klassenwechsel des Schülers an.* Vielfach erleichtert die neue Situation einem Schüler wie Jens die Chance, noch einmal von vorne Beziehungen zu knüpfen. Aber: Ist

---

3 Da die Leistungsmotivation in der Psychologie als gelernt angesehen wird, sind Erfahrungen und soziale Faktoren entscheidende Bestimmungselemente für Schulleistung. Demnach sollte der Lehrer besonders auf die Kinder achten, von denen er weiß, daß sie zum einen aus einem Milieu kommen, das ein geringes Anregungsniveau hat und zum anderen deren Eltern sich – aus welchen Gründen auch immer – nicht um die Erziehung der Kinder kümmern und dies auch nicht vorhaben. Das müssen übrigens nicht nur Kinder aus der sogenannten Unterschicht sein. Es gibt auch die sog. Wohlstandsverwahrlosung. Vgl. hierzu auch D. LÜTTGE, in: H.-K. BECKMANN (Hrsg.), 1978, S. 153.

dies Mitte des zehnten Schuljahres noch sinnvoll, wenn Jens vorhat, die Schule zu verlassen? Die Gefahr der Resignation des Lehrers ist hier besonders groß.

#### Maßnahmen aus dem schulpsychologischen Bereich

Aus dem schulpsychologischen Bereich lassen sich neben Tests geeignete Maßnahmen auswählen, um Jensens *Bequemlichkeit* dem Einflußbereich von Störungen zu entziehen. Wie dachte Jens? (Wozu soll ich Hausaufgaben erledigen, wenn sie der Lehrer doch nicht kontrolliert, Hauptsache, ich habe das Wesentliche im Kopf. Mein Vater war auch ein fauler Schüler und hat es im Leben ganz schön weit gebracht.) Die Einstellung von Jens zu Leistungsforderungen im Fach Deutsch zeigt sich an seiner Sitzhaltung und an der Behandlung seiner Büchertasche. Diese Symptome muß der Lehrer auf ihre pädagogische Bedeutung hin untersuchen und mit Jens darüber reden.

*Bei einem effektiv arbeitenden schulpsychologischen Dienst könnten Ursachen von Bequemlichkeiten analysiert und im beratenden Gespräch thematisiert und problematisiert werden.* Der Schulpsychologe wird auch an den *Vater von Jens* herantreten und ihm die Gefährlichkeit seines Eingeständnisses demonstrieren. Richtig wäre es gewesen, seinem Sohn gleichzeitig von den Ursachen und den eigenen Schwierigkeiten zu erzählen. Wahrscheinlich hätte das väterliche Arbeitsleben positiver ausgesehen, wäre er als Schüler nicht faul gewesen. Es liegt auch nahe, dem Jungen zu erzählen, was im Vater vorgegangen ist, da er sich jetzt leistungsmotiviert verhält.

#### Maßnahmen aus dem pädiatrischen Bereich

Wenn sich Schüler in der zehnten Klasse in der *Sitzhaltung* von Jens zeigen, so kann das an ihrer Einstellung zur Schule, aber auch an der Diskrepanz ihrer Größe zum Schulmobiliar liegen. Hier müßte eine Abhilfe geschaffen werden. Ferner müßte der Unterricht gerade im zehnten Schuljahr öfter durch Tätigkeitswechsel unterbrochen und durch Bewegungsausgleich aufgelockert werden. Warum wird die Möglichkeit in manchen Unterrichtsfächern und bei manchen Themen nicht genutzt, entweder zu stehen oder an Stehpulten zu arbeiten? Schüler sollten nicht immer sitzen, genauso wenig wie der Lehrer. Im Fall von Jens kann der Lehrer die Sitzhaltung übersehen oder durch geeignete Äußerungen und Gesten positive Ansätze sofort bestärken.

Die *körperliche Müdigkeit* von Jens kann auf Wachstumsprozesse zurückgeführt werden, aber auch durch zu wenig Schlaf verursacht worden sein. Da dem Lehrer in diesem Zusammenhang die Ursachenfeststellung kaum helfen kann – es sei denn, er kann sie beeinflussen – erscheint es ange-

bracht, darüber hinwegzusehen. Ein verständnisvolles, anteilnehmendes Lehrerwort entzieht das Müdesein mit seinen typischen Verhaltensweisen dem Bereich von Störungen: „Heute sind wir beide wieder müde! Als Lehrer habe ich es etwas leichter als du! Ich kann aufstehen, wann ich will, ich kann sprechen, wenn ich will, ich kann mich auf euch und den Stoff konzentrieren oder auch nicht – damit vergeht für mich die Zeit recht schnell. Wie kann ich dir denn helfen?“ Unter der berechtigten Annahme, daß mehrere Schüler – wenn auch aus anderen Motiven – genauso müde sind wie Jens, wird der Lehrer seinen Unterricht methodisch abwechslungsreich aufbauen, für Bewegungsausgleich sorgen und entspannende Atemübungen mit der Klasse durchführen. Hierbei ist seiner pädagogischen Kreativität keine Grenze gesetzt.

Der Lehrer verfolgt mit Akribie die Wirkung pädagogischer Maßnahmen, ohne dabei das Unterrichtsgeschehen zu vernachlässigen. Er überprüft die erreichte Veränderung auf ihre positiven wie negativen Implikationen. Im negativen Fall wird er die Maßnahmenbündel auf ihre Angemessenheit hin überprüfen: Sind sie schulartenspezifisch, altersgemäß und lehrergemäß? Erweist sich ihr bislang erfolgloser Einsatz dennoch als notwendig, dann wird der Lehrer seine pädagogischen Maßnahmen geduldig und konsequent fortsetzen. Erscheint er ungerechtfertigt, dann erst wird der Lehrer die Maßnahmen korrigieren.

### **7.2.1.3 Hinweise auf schularten- und schulstufenbezogene Besonderheiten**

*Unterschiedlich leistungsorientierte Schulen, Lehrerkollegien oder einzelne Lehrer bewerten das Problem der „Faulheit“ von Schülern verschieden.* So wird ein Lehrer in einer Leistungsgruppe an einem Gymnasium oder einer Realschule sensibler auf „faule“ Schüler reagieren und weniger Spielraum für seine Entscheidungen finden als Lehrer an Hauptschulen. Bei grundsätzlicher Bejahung von pädagogisch begründeter Leistung wird jedoch auch an einem Gymnasium ein „fauler“ Schüler pädagogisch betreut werden können.

*Die Kontinuität in der Erziehung ist für jede Problematik entscheidend.* Alle Lehrer sollten berücksichtigen, daß zunächst kein Schüler von sich aus „faul“ ist: Die ersten Schultage von Schulanfängern belegen diese These. Was ist eingetreten, daß davon so wenig am Ende der Schulzeit noch übriggeblieben ist? Dieser Diskrepanz eingedenk und der pädagogischen Verantwortung bewußt, müßte der Lehrer der erzieherischen Dimension in seinem Unterricht den ihr gemäßen Rang einräumen: Er müßte mehr Mut

als bisher zur Erziehung haben und weniger unfruchtbare Leistungen als bisher fordern.

*Alle Schulen sind Dienstleistungsbetriebe und die in ihnen arbeitenden Lehrer Dienstleistende.* Beide sollten weniger einem sterilen Fach als vielmehr den ihnen anvertrauten jungen Menschen dienen. Wie sonst kann man das Wort von einer „humanen“ oder einer „rücksichtsvollen“ Schule verstehen? (NIPKOW, 1978, 26f.)

*Die pädagogische Zuwendung ist schulstufenunabhängig.* Pädagogische Argumente müssen pädagogische Entscheidungen auf allen Schulstufen begründen. So wird man dem Leistungsverlangen der jüngeren Schüler entgegenkommen und „faule“ Schüler pädagogisch betreuen. Es wäre uneinsichtig zu sagen, bei jüngeren Kindern könnte man über mangelndes Leistungsverhalten leichter hinwegsehen als bei älteren. Vielmehr ist es umgekehrt: Gerade in jungen Menschen werden Grundlagen fundamentierte, die nicht fest und unerschütterlich genug sein können. Manch nachlässige Arbeitshaltung auf höheren Schulstufen ist auf eine Verniedlichung – d. h. Verwahrlosung – in unteren Schülerjahrgängen zurückzuführen.

#### **7.2.1.4 Richtpunkte und Literatur**

Aus der Theorie des Lehrer-Schüler-Verhältnisses und dem skizzierten Beispiel lassen sich Richtpunkte des Verhaltens bei „Faulheit“ ableiten:

- Bemühe dich um eine aktive pädagogische Zuwendung zum „faulen“ Schüler auf der Basis des gegenseitigen Vertrauens!
- Nimm den „faulen“ Schüler als Menschen an, nicht aber sein Verhalten.
- Vergegenwärtige dir den Werdegang des „faulen“ Schülers!
- Denke über deinen eigenen Beitrag an der „Faulheit“ anderer nach!
- Denke bei der Unterrichtsvorbereitung an „faule“ Schüler: schaffe ein hohes Anregungsniveau und fördere die Selbständigkeit!
- Stärke das Selbstwertgefühl des „faulen“ Schülers!
- Verbanne sarkastische und ironische Äußerungen und bediene dich einer reversiblen Sprache!
- Verhindere konkurrierendes Streben und fördere gemeinsames Tun!
- Rechne mit Rückfällen und halte rechtzeitig angemessene Maßnahmenbündel bereit!

An dieser Stelle sei zusätzlich zum Literaturverzeichnis auf folgendes Buch hingewiesen:

Reinhold RUTHE: *Faulheit ist heilbar.* Ein Leitfaden für Eltern. Aus der Beratungspraxis. Freiburg i. Br.: Herder 1975.

Das Problem der Faulheit wird sehr differenziert und in leicht verständlicher Sprache dargestellt. Faulheit wird als Arbeitsstörung und als Symptom sowie als private Intelligenz interpretiert. Sie wird in Beziehung gesetzt zu Willensschwäche, Gewissenhaftigkeit, Konzentration, Intelligenz, Lernstörung, Müdigkeit, Ungeschicklichkeit und Vergeßlichkeit. Zehn allgemeine Regeln für Eltern und Erzieher weisen den Standort des Verfassers als individual-psychologisch im Sinne von A. ADLER und R. DREIKURS aus.

## 7.2.2 Zweites Beispiel: „Überforderung“ (Hauptschule, 7. Schuljahr)

*Zur Genese der Störsituation „Geh' nach Hause, Yüksel!“*

Montag, Erste Stunde in der siebten Hauptschulklasse. Geschichte. Der Lehrer will pünktlich beginnen. Aber Yüksel und Achmed, die beiden Türkenjungen fehlen noch. Keiner der Mitschüler kennt den Grund. Nachdem sich der Lehrer nach den Wochenenderlebnissen der Kinder erkundigt hat, öffnet sich leise die Türe und breit grinsend betreten Yüksel und Achmed das Klassenzimmer. Sie setzen sich mit zugeknöpften Anoraks und verschränkten Armen erwartungsvoll in Hörerposition. – Nichts tut sich. Der Lehrer „übersieht“ sie. Er beginnt mit seinem Geschichtsvortrag. Yüksel und Achmed tuscheln. Da sie sich bereits im Stimmbruch befinden, kann man das Gemurmel deutlich vernehmen. Die Augen des Lehrers sind auf die beiden gerichtet. Stille. Der Lehrer erzählt weiter. Gerd bemerkt, wie sich Yüksel und Achmed auf kleinen Zetteln Nachrichten zuspieren, die sie mit lebhafter Mimik aufnehmen. Er teilt dies Jochen mit. Beide beobachten Yüksel und Achmed. Jochen muß es auch Karin mitteilen. Viele verstohlene Blicke der Mitschüler konzentrieren sich auf Yüksel und Achmed. Sie bemerken dies und lächeln zurück. Ihr Genuß ist vollkommen. Die Lehrerstimme ist für viele Schüler zum Hintergrundgeräusch geworden. Jetzt hat auch der Lehrer die heimlichen Kontakte der Schüler bemerkt.

Er will seinen Vortrag unterbrechen. Mit Blicken versucht er Yüksel und Achmed aufzufordern, sich auf ihn zu konzentrieren. Er nähert sich ihnen, während er weiter erzählt. Sicher ist sicher, denkt er, und nimmt ihnen gelassen die beiden Zettel weg. Bei der Erarbeitung der Lernziele für diese Stunde ruft der Lehrer auch Yüksel und Achmed auf. Sie aber zucken nur mit den Schultern oder geben Antworten auf ungestellte Fragen. Dafür ernten sie von den Mitschülern unterdrücktes Gelächter. „Warum stellt ihr euch denn so dumm an?“ – Verständnislos schauen Yüksel und Achmed den Lehrer an. „Warum du keine Antwort geben?“, entfährt es ihm. – „Wir nicht verstehen.“ – „Dann müßt ihr halt aufpassen, euch ein bißchen anstrengen, rechtzeitig zur Schule kommen, mitdenken und melden, wenn ihr was nicht versteht, ach, was sag' ich denn; das beste ist, ihr geht wieder in euere Heimat zurück. Geht doch nach Hause, wenn ihr nichts versteht! . . .“ Nur ungläubige, verständnislere Augen blicken den Lehrer an. Dann: „Schreibt wenigstens das da von der Tafel ab!“ hören sie den Lehrer resignierend sagen.

Lange suchen sie in ihren Büchertaschen. Yüksel findet kein Heft, Achmed hat sein Schreibzeug vergessen. Zum Glück können die Mitschüler unaufgefordert aushelfen.

Endlich ist die Stunde zu Ende. In der folgenden Englischstunde sind die beiden Türken zum Glück nicht in der A-Gruppe, denkt der Lehrer.

#### *Kommentar aus der Sicht des Lehrers*

Die Geschichtsstunden in der Klasse 7b kosten mich sehr viel Nervenkraft. Zu Schuljahresbeginn war es ein schönes Arbeiten mit den deutschen Kindern. Aber seitdem diese Türken da sind, wird es von Mal zu Mal schlimmer. Ich kann ja nachempfinden, wie schwierig es ist, einem Vortrag zu folgen, wenn nur hin und wieder der Sinnzusammenhang aufflackert. Aber Yüksel und Achmed sind schon zwei Jahre in Deutschland. Freilich, sie zogen erst im Oktober hierher und müssen sich eingewöhnen. Aber die deutsche Sprache müßten sie weitaus besser beherrschen. Wenn sie schon nichts verstehen, dann sollten sie zumindest leise sein. Ich habe versucht, sie zart anzufassen und auf sie einzugehen, aber warten, bis sie alles verstanden haben, das kann ich nicht. Da müssen sich Yüksel und Achmed schon ein bißchen mehr anstrengen. Sie sind schließlich fast zwei Jahre älter als ihre deutschen Mitschüler. Da kann man doch mehr erwarten. Schließlich sollen sich meine deutschen Schüler nicht langweilen. Außerdem hätte ich auch gar nicht die Zeit, der Lehrplan verlangt so viel. Ich fühle mich immer gehetzt. Zugegeben: Wenn man mit Yüksel und Achmed allein spricht, dann sind sie ja ganz vernünftig. Aber in der Klasse wollen sie nur auffallen. Darin sind sie sehr erfinderisch.

#### *Kommentar von Yüksel und Achmed*

Wir verstehen wenig. Was der Lehrer sagt, gibt für uns keinen Sinn. Es ist schwer für uns, weil wir keinen Kontakt zu deutschen Mitschülern haben. Wie sollen wir die Sprache lernen? Wir wollen ja leise sein, aber manchmal können wir einfach nicht mehr sitzen. Die Themen interessieren uns nicht. Wir möchten in Geschichte von unseren türkischen Vorfahren hören. Unser Sitzplatz gefällt uns auch nicht. Die Stühle sind für uns zu niedrig. Wir säßen lieber auf der letzten Bank. Unsere Eltern versprechen uns, bald wieder zurück in die Heimat zu fahren.

#### *Kommentar der Eltern*

Wir müssen beide ganztägig arbeiten. Wir brauchen viel Geld, weil wir noch mehr Kinder zu ernähren haben. Wir wollen aber auch etwas Geld sparen, um später in der Türkei eine Existenzgrundlage zu haben. Wir ermahnen unsere Kinder, in der Schule zu lernen. Wir hätten gerne, daß ein türkischer Lehrer unsere Kinder unterrichtet. Wir fühlen uns so benachteiligt. Wir wollen nicht, daß die Kinder germanisiert werden. Wir kleiden unsere Kinder extra gut für die Schule, damit sie nicht auffallen. Wir haben fest vor, irgendwann wieder in die Türkei zurückzukehren. Es schmerzt uns, daß wir den Kindern sagen müssen, es sei sicherlich bald so weit, weil wir sehen, daß es unseren Kindern nicht besonders gefällt. Auch wir fühlen uns zur Zeit nicht willkommen in der Bundesrepublik.

### **7.2.2.1 Zum Verständnis der Störsituation**

Ein paar Zahlen sollen die Aufnahme der latenten Unterrichtsstörung durch Yüksel und Achmed in den Beispielkatalog rechtfertigen.

In dem Schuljahr 1976/77 besuchten 404.100 ausländische Schüler eine allgemeinbildende Schule in der Bundesrepublik. 333.399 Kinder davon

stammten aus Herkunftsländern ausländischer Arbeitnehmer. Bezogen auf die Gesamtzahl aller ausländischer Kinder in der Bundesrepublik läßt sich feststellen: 12,2% Griechen; 16,3% Italiener; 9,5% Jugoslawen; 3,4% Portugiesen; 6,7% Spanier; 34,4% Türken; 17,5% sonstige Staatsangehörige (DUMRESE, 1978, 176–217).

Bezogen auf die Gesamtzahl der Schüler in der Bundesrepublik ergibt sich folgendes Bild: 5,5% ausländische Schüler an Grund- und Hauptschulen; 3,5% ausländische Schüler an Sonderschulen; 1,5% ausländische Schüler an Gymnasien; 1,0% ausländische Schüler an Realschulen. Bei den Zahlen für Gymnasien und Realschulen ist zu beachten, daß ein großer Teil dieser Schüler aus anderen Ländern als den Herkunftsländern der Arbeitnehmer stammen (vgl. DUMRESE, 1978, 187). Eine Ausnahme bilden die Berliner Grund- und Hauptschulen im Schuljahr 1976/77. Hier konnten 11% ausländische Schüler registriert werden (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 1977, III).

*Aufgrund dieser Zahlen kann gefolgert werden, daß das Türkenproblem besonders für die Grund- und Hauptschule gilt und dort mit pädagogischen Maßnahmen gelöst werden muß.* Bedrohlicher erscheint die Situation, wenn man bedenkt, daß mit einer weiteren Zunahme der ausländischen Schülerzahlen zu rechnen ist (vgl. DUMRESE, 178, 183). Pressemitteilungen zufolge rechnet man in Baden-Württemberg bis 1980 mit einem Ausländeranteil von 20% an Grund- und Hauptschulen (KULTUSMINISTERIUM Baden-Württemberg, Nr. 121 vom 30. Juni 77). Verschärft wird die Lage auch dadurch, daß rund 60% der fast vier Millionen ausländischen Arbeitnehmer inklusive ihrer Familienmitglieder in den Ballungsgebieten München, Nürnberg, Stuttgart, Rhein-Neckar, Rhein-Main, Rhein-Ruhr, Hannover, Hamburg, Bremen und Berlin leben (vgl. DUMRESE, 1978, 183). Die Gefahr der Ghettobildung und die schulischen Konsequenzen müßten schärfer gesehen und tatkräftiger behoben werden.

Zu der bedrohlichen Situation kommt noch hinzu, daß der Anteil der Ausländergeburten an der Gesamtzahl der Lebendgeburten gerade in diesen Gebieten besonders hoch ist. Man weiß, daß er im Jahr 1974 in Frankfurt/M. bei 44,6%, in Offenbach bei 46,5%, in Berlin-Wedding bei 58,2% und in Berlin-Kreuzberg bei 61,9% lag. Ferner hätten noch weitere 1,1 Millionen Kinder aus Herkunftsländern außerhalb der Europäischen Gemeinschaft das Recht, zu ihren Familien in die Bundesrepublik zu ziehen.<sup>4</sup>

4 Vgl. W. BODENBENDER: „Zwischenbilanz der Ausländerpolitik“. In: F. RONNEBERGER: Türkische Kinder in Deutschland. Referate und Ergebnisse des Seminars der Südosteuropa-Gesellschaft über Bildungsprobleme und Zukunftserwartungen der Kinder türkischer Gastarbeiter. 15.–17. November 1976, Südosteuropa-Studien Heft 26, Nürnberger Forschungsberichte, Band 9, Nürnberg 1977, S. 32.

Die menschliche Problematik, die sich hinter diesen Zahlen verbirgt, wird verdeutlicht, wenn man berücksichtigt, daß der „überwiegende Teil“ der ausländischen Schüler keinen Hauptschulabschluß erreicht und daß im Jahr 1977 rund die Hälfte der ausländischen Jugendlichen in Baden-Württemberg der Berufsschulpflicht nicht nachgekommen sind.

*Um sich in ausländische Schüler einfühlen zu können, muß man familiäre Bedingungen kennen, die typisch für sie sind.* Man muß wissen, daß 1975 58,5% der ausländischen Kinder in Bayern wegen Berufstätigkeit beider Elternteile auf sich allein gestellt waren. Als Lehrer muß man sich demnach auf eine gestörte Primärsozialisation, insbesondere eine gestörte Sprachentwicklung der Schüler einstellen. Man muß ferner wissen, daß im Jahr 1975 14,4% der ausländischen Schüler in Bayern auf jüngere Geschwister aufpassen mußten, daß 8,1% der Schüler mit der Führung des gesamten Haushalts belastet waren, daß 15% der Schüler in ungünstigen Wohnverhältnissen lebten; und daß nur 4,9% der Schüler außerschulische Hilfe erhielten. Diese Zahlen verdeutlichen, daß sich diese ungünstigen Verhältnisse negativ auf die Einstellung zu Schule und zu Schulleistung auswirken müssen. Die Dramatik für die ausländischen Schüler nimmt zu, wenn man bedenkt, daß zu den häuslichen Schwierigkeiten noch Schulversäumnis in ihrem Heimatland hinzukommen. 12,1% der ausländischen Kinder, die 1975 in Bayern eingeschult wurden, hatten in ihrem Heimatland keine Schule besucht, obwohl sie dort bereits schulpflichtig gewesen waren. Nur 55,4% der Schüler waren im Herkunftsland altersgemäß eingestuft, 21,8% waren ein Jahr zurückgestuft, 76% zwei Jahre, 3,1% drei und mehr Jahre. Besonders enttäuschend muß es für türkische Kinder sein, wenn sie in ihrem Heimatland ihre Schulkenntnisse, die sie in der Bundesrepublik erworben haben, anerkennen lassen wollen. Sie erfahren zunächst einmal, daß ihre Zeugnisse nicht anerkannt werden. Ein erworbenes Abschlußzeugnis an Hauptschulen wird nicht einmal so hoch eingeschätzt wie die fünfjährige türkische Grundschule. So bleiben ihnen drei Möglichkeiten:

- a) sie legen eine schwierige Externenprüfung ab;
  - b) sie gehen in die türkische Grundschule zurück;
  - c) sie verzichten auf ein Abschlußzeugnis einer türkischen Grundschule und damit auf eine berufliche Laufbahn im öffentlichen Sektor, der in der Türkei auch weite Bereiche von Industrie und Handel einschließt.
- Diese Schulwirklichkeit für Türken erklärt, warum viele rückkehrwillige Türken auf eine bundesrepublikanische Schulbildung keinen Wert legen. Hier jedoch könnte man zeigen, wie die Politik der Schule helfen könnte. Würde nämlich ein Türke mit einem deutschen Hauptschulzeugnis in der Türkei zumindest gleichrangig behandelt werden, dann lohnte es sich für

ihn auch, in deutschen Schulen gute Ergebnisse zu erzielen. Dies wäre ein wichtiger Beitrag der Politik, das Sinndefizit ausländischer Schüler zu reduzieren.

*Läßt man das Zahlenmaterial auf sich wirken, so muß man mit Erschütterung feststellen, daß wir in unseren Schulen zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht vorbereitet sind, Kindern ausländischer Arbeitnehmer pädagogisch gerecht zu werden.* Selbst die drei Modellversuche, die in der Bundesrepublik gestartet wurden, können über die Misere nicht hinwegtäuschen. Die drei Modelle sind „Regelunterricht, verbunden mit zusätzlichem muttersprachlichen Unterricht am Nachmittag“ auf freiwilliger Basis, „muttersprachliche Klassen“, bei denen der muttersprachliche Anteil sinkt, während der deutschsprachige Anteil steigt und schließlich „Vorbereitungsklassen“, „die das Ziel der Eingliederung der ausländischen Schüler in die Regelklasse auf einen unbestimmten Zeitpunkt hinausgeschoben haben“. Aus diesen Vorbereitungsklassen bilden sich in der Praxis sogenannte Nationale Klassen, „in denen der Unterricht bis auf einige Stunden Fremdsprachenunterricht ausschließlich von Lehrern des Entsendelandes mit Lehrmitteln des Entsendelandes unter Bezug auf Abschlüsse des Entsendelandes erteilt wird“ (vgl. DUMRESE, 1978, 185–193).

*Wenn man bedenkt, daß jeder fünfzehnte Einwohner der Bundesrepublik eine andere Sprache als Deutsch spricht, dann kann man die Unbekümmertheit der für deutsche Schulen Verantwortlichen kaum verstehen.* Da der Lehrer kaum schnelle Hilfe von außerschulischen Bereichen erwarten kann, muß er sich überlegen, wie er die oben geschilderte Situation mit ihm verfügbaren pädagogischen Maßnahmen in positivem Sinne gestalten kann.

Ansatzpunkte aus der Situationsanalyse für ausländische Schüler sind:

- a) Bei Yüksel und Achmed handelt es sich um noch recht harmlos störende Schüler. Sie möchten zwar leise sein, werden aber geistig zu wenig gefordert. Daher müßte sie der Lehrer in der Regelklasse mehr als bisher ansprechen, nicht nur altersgemäß, sondern auch nationalitätengemäß.
- b) Da die beiden Türken noch nicht gut Deutsch verstehen, muß der Lehrer sich bemühen, die Verständigung zu erleichtern. Das zielt auf den methodisch-didaktischen Maßnahmenbereich.
- c) Das Lehrerverhalten ist positiv zu bewerten, wenn es schülergemäße Reaktionen zeigt. Hier braucht der Lehrer viel Geduld. Dies fordert die verstärkte Mühe des Lehrers, sich in die beiden hineinzuversetzen, sie einführend zu verstehen.
- d) Da die Kinder wahrscheinlich nicht in die Türkei übersiedeln werden solange sie noch schulpflichtig sind, hilft womöglich ein Gespräch des Lehrers mit ihnen über ihre persönliche Situation.

e) Da es sich bei Yüksel und Achmed um Schüler handelt, die zwei Jahre älter sind als ihre deutschen Mitschüler, muß ihnen in gewisser Hinsicht und bei gewissen Aufgaben ein Sonderstatus zugebilligt werden. Aus dem pädagogischen Maßnahmenbündel bieten sich die Pflege des pädagogischen Bezuges und die Integration der beiden Türken in das Schulleben an.

### 7.2.2.2 Alternative Maßnahmenbündel

#### Spontanreaktionen des Lehrers

Bei nachweislichen Verständigungsschwierigkeiten der Schüler empfiehlt es sich, *langsam zu sprechen* und die Bedeutung der Gedanken eventuell durch eine *optische Darstellung* zu veranschaulichen. Im Geschichtsunterricht ist dies sehr leicht möglich: Bilder, Dias, Filme, Skizzen können in großer – aber nicht zu großer – Zahl eingesetzt werden. Es schadet nichts, wenn auch den deutschen Mitschülern der Lehrervortrag wirklich einprägsam vorgeführt wird. Der Lehrer wird stets *geduldig* sein und die beiden Türken intensiv *beobachten*.

#### *Langfristige Maßnahmen*

Maßnahmen aus dem pädagogischen Bereich

Geht man von der Sinnhaftigkeit des Zieles einer Integration türkischer Kinder in die Bundesrepublik aus, dann empfiehlt es sich, besonders bei der Pflege des Schullebens die Türken zu betreuen oder von verantwortungsvollen deutschen Schülern betreuen zu lassen. So wäre es denkbar, daß bei Schulfesten und Schulfesten durchaus auch türkische Akzente gesetzt werden können, sei es bei der Ausschmückung der Räume, der Auswahl der Musikstücke oder der Aufführung von Theaterstücken und Volkstänzen. Ferner ließe sich durchaus die alljährliche Wiederkehr eines „Tages der Türken“ realisieren. Hierbei können sich türkische Schüler positiv betätigen: sie können ihre Nationalkleidung beschreiben, malen oder auch Exemplare zeigen; sie könnten Volksweisen und -tänze vorstellen, wobei sich durchaus auch deutsche Schüler – diesmal unter der Regie von Türken – beteiligen sollten. Vielleicht könnten für das Vorhaben türkische Eltern beratende Funktionen ausüben.

Vorteilhaft wäre es, wenn sich ein „Club der Ausländer“ an einer Schule einrichten ließe, der zusammen mit der deutschen Schülerzeitung eigene Beiträge veröffentlicht; wenn Mitglieder des Clubs Plakate aus ihrem Herkunftsland von Reisebüros organisierten; wenn sie Märchen und Erzählun-

gen aus ihrem Land – in der Originalsprache oder übersetzt – vorlesen; wenn sie ihre Arbeit auf typisch türkische Handwerksprodukte ausweiteten. Ziel dieser Vorschläge aus dem Bereich des Schullebens ist es, Türken den Kontakt zu deutschen Mitschülern zu erleichtern.

Bei der Entwicklung und Pflege des *pädagogischen Bezuges* wird der Lehrer auch die türkischen Kinder wie alle anderen Schüler annehmen. In taktvoller Weise und von großer Geduld begleitet, wird er sich um eine vertrauensvolle Basis ihres gegenseitigen Verhältnisses bemühen.

In einem *pädagogischen Gespräch* kann der Lehrer ein realistisches Bild von Yüksels und Achmeds Zukunftschancen zeichnen. So kann ihnen der Lehrer mitteilen, daß sie in der Türkei vor vielen Problemen stehen werden, daß sie auf keinen Fall auf türkische Abschluszeugnisse verzichten sollten, daß sie sich daher schon hier in der Bundesrepublik intensiv auf die Externenprüfung vorbereiten sollten. Er sollte ihnen *Mut machen*, am Unterricht aktiv teilzunehmen; er sollte ihnen aber auch mitteilen, daß er sich über ihr Lebensschicksal Gedanken macht und sie nach besten Kräften fördern möchte.

#### Maßnahmen aus dem didaktisch-methodischen Bereich

Konkret auf die geschilderte Situation bezogen lassen sich folgende Maßnahmen nennen:

a) *Merksätze* in den Mittelpunkt stellen, sie von deutschen Schülern interpretieren lassen und Yüksel und Achmed auffordern zu reproduzieren, was sie gehört haben<sup>5</sup>.

b) Deutsche Kinder wiederholen den Lehrervortrag in wesentlichen Zügen anhand aller Merksätze; die beiden Türken geben wieder, was sie sich eingepreßt haben. Dahinter steht die Absicht, der *Übung* in den Schulen wieder mehr Raum zu verschaffen, da sie eine der zentralen Aufgaben des Unterrichts ist.

c) Eine *unterrichtliche Behandlung von Problemen* ausländischer Mitschüler ist eine weitere Möglichkeit, Yüksel und Achmed verstärkt in den unterrichtlichen Prozeß einzubeziehen.

d) Die *nationalitätengemäße Auswahl des Lehrgutes* ist mit einigem guten Willen des Lehrers möglich: türkische Lieder, übersetzte Gedichte, Lebensweisen und anderes mehr lassen sich in den Unterricht integrieren.

e) Im Rahmen autodidaktischer Weiterbildung wird der Lehrer seine *Geduld* üben und *Ruhe* ausstrahlen; er wird sich einer besonders *klaren* und *einfachen Unterrichtssprache* bedienen; er wird sich *Kenntnisse* aus dem türkischen Kulturkreis aneignen; er wird sich ferner um die allmähliche

5 Vgl. die vier Lernstufen des Strukturplanes, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), 1970, S. 78–90.

Einfühlung in die Mentalität von Türken bemühen. Elternbesuche und Anteilnahme an türkischen Feiern und Festen können ihm hierzu viele Aufschlüsse bringen.

Die Überalterung der beiden Türken sollte bei der Stoffauswahl und Stoffgestaltung berücksichtigt werden.

Diese didaktisch-methodischen Maßnahmen können beitragen, die sprachlichen Fertigkeiten von Yüksel und Achmed zu verbessern. Vorausgesetzt ist, daß diese Art der Hilfe über die gesamte Schulzeit abgesichert ist.

### 7.2.2.3 Richtpunkte und Literatur

- Achtung des ausländischen Kindes und Bemühung um einführendes Verstehen seiner Verhaltensweisen;
- Ausstrahlung von Ruhe und Gelassenheit;
- Organisation von Darstellungsmöglichkeiten für Ausländer;
- Berücksichtigung der Nationalität als Stoffauswahlkriterium;
- Pädagogische Unterstellung: das Störverhalten von Ausländern geht selten auf Boshaftigkeit zurück.

An Literatur sei genannt: Christa HEINEMANN: „Einem Ausländer etwas verständlich machen“. Aus: H.-K. BECKMANN/K. BILLER: *Unterrichtsvorbereitung*. Probleme und Materialien. Braunschweig: Westermann 1978, S. 108–125.

Ch. HEINEMANN zeigt in überzeugender Weise auf, wie man Verständnisprobleme im Unterricht eines 4. Schuljahres thematisieren kann.

## 7.2.3 Drittes Beispiel: „Streber“ (Gymnasium, 6. Schuljahr)

*Zur Genese der Störsituation „Schleich’ dich, du Streber!“*

Michael, zwölf Jahre alt, gilt in der Klasse als Musterschüler. Er ist zwar nicht besonders intelligent, erledigt aber seine Hausaufgaben, hält seine Arbeitsgeräte in Ordnung, führt gewissenhaft das Klassenbuch und sorgt für Ruhe, solange der Lehrer noch nicht anwesend ist. In der Klasse ist er nicht sehr beliebt. Das bekümmert ihn zuweilen. Dafür ist das Verhältnis zu den Lehrern – bis auf den Geographielehrer – bestens. Er nimmt die eifertig angebotenen Dienste Michaels in Geographic nur zögernd an. Er räumt den gezeigten Leistungen Michaels keine Sonderstellung ein. Er behandelt Michael wie alle Schüler in der Klasse: gleichmäßig und neutral. Das ärgert Michael. Er will ihm beweisen, daß er weitaus mehr Aufmerksamkeit des Lehrers verdient. Bei jeder Lehrerfrage und bei jedem Impuls meldet er sich; jede Aufgabe erfüllt er äußerst gewissenhaft; selbst Zusatzaufgaben stellt er sich in seiner Freizeit. Die Mitschüler versuchen Michaels Vorhaben, den Geographielehrer für sich zu

gewinnen, zu vereiteln. Doch Michael läßt sich nicht einschüchtern. Er nimmt den Bruch mit der Klasse in Kauf. Die Feindseligkeiten der Klassenmitglieder nehmen daraufhin immer heftigere Formen an. Anfänglich werden Michaels Schreibgeräte versteckt, seine Kleidungsachen werden an die Kleiderhaken anderer Klassen gehängt, sein Sitzplatz wird mit Wasser naß gemacht, er wird gezwickt, gehänselt und physisch bedroht. Das ärgert ihn. Bei Meinungsverschiedenheiten der Mitschüler versucht er gelegentlich Partei zu ergreifen. Aber er erhält jedesmal eine Abfuhr: „Schleich' dich, du Streber. Ich brauche deine Hilfe nicht!“ Eine Beschwerde Michaels beim Geographielehrer hilft ihm nichts: „Das mußt du schon mit deinen Mitschülern ausmachen. Ich kann dir dabei nicht helfen. Wie soll ich auch.“

Die Gereiztheit in der Klasse nimmt allmählich Formen an, daß an Unterricht kaum noch zu denken ist. Ruft der Lehrer Michael auf, weil sich sonst niemand meldet, so kommentieren das einige Schüler mit „Schon wieder dieser Streber!“, und würdigt der Lehrer Michaels Leistungen nicht gebührend, weil nichts besonderes daran zu würdigen ist, dann gibt dieser sich beleidigt, schmolzt und beklagt sich: „Ich mach' Ihnen ja gar nichts mehr recht!“ Dies wiederum ist dem Geographielehrer nicht recht, weil er Michael nicht verletzen möchte. Die Mitschüler sind jedoch von Schadenfreude erfüllt. So kommt es, daß der Lehrer kurz nach Stundenbeginn einmal resignierend feststellt: „Kinder, so geht das nicht mehr weiter. Da muß etwas geschehen!“

#### *Kommentar aus der Sicht des Lehrers*

Ich habe mich bewußt zurückgehalten gegenüber Michael. Aber ich konnte mich seiner Aufdringlichkeit nicht mehr erwehren. Schließlich freut es einen Lehrer, wenn sich jemand für sein Fach in besonderer Weise interessiert, und dies muß ich ja bei Michael annehmen. Die paar Stunden Geographie, die ich in der Klasse verbringe, sind zu wenig, um auf Michael und die Mitschüler einzugehen. Das weiß ich auch. Aber ich kann auf die Dauer so nicht unterrichten. Die Kinder steigern sich ganz unnötig in Animositäten hinein. Nach Michaels Verhalten in anderen Fächern habe ich mich aus Zeitgründen noch nicht erkundigt. Man spricht doch im Lehrerzimmer nicht gerne über Schwierigkeiten, die man mit der Klasse hat. Ich kenne auch seine häuslichen Bedingungen nicht. Beim letzten Elternsprechabend konnte ich Michaels Eltern zu den sehr guten Leistungen ihres Sohnes gratulieren. Sie wollten meiner Meinung nach gar nicht mehr hören. Sie waren vollauf zufrieden. Elternbesuche bei so vielen Kindern kann ich mir nicht leisten.

#### *Kommentar aus der Sicht von Michael*

Zu Hause höre ich nur „Sei fleißig, Kind. Du mußt dich noch viel mehr anstrengen. Schließlich sollst du einmal Vaters Geschäft übernehmen!“ Er hat eine Schlosserei mit einem Lehrling. Ich glaube immer, wenn ich eine Drei bekomme, dann kann ich schon nicht mehr Meister werden. Und dies möchte ich doch so gerne. Als Meister kann man dann immer sagen, was zu tun ist und braucht nichts selbst zu machen. Meine Mitschüler wissen von meinem Berufsziel nichts. Das behalte ich ganz für mich. Ich habe schon herausgebracht, daß man von Lehrern nur anerkannt werden braucht, um eine gute Note zu bekommen. Deshalb tue ich alles um ihrer Aufmerksamkeit und ihres Lobes willen. Nach einiger Zeit erwarten sie nichts anderes mehr von einem und dann kriegt man eine gute Note, obwohl es manchmal gar nicht gerechtfertigt ist. In Erdkunde dagegen wirkte meine Absicht nicht. Hier mußte ich zugegebenermaßen allzu aufdringlich werden. Aber die Klassenkameraden sind ja auch sehr gehässig mir gegenüber gewesen. Aber was nimmt man nicht alles für eine Meisterprüfung in Kauf.

### *Kommentar aus der Sicht der Eltern*

Wir sagen Michael immer, daß er sich anstrengen soll; denn nur gute Noten ebnen ihm den Weg zur Meisterprüfung. Wir müßten uns schämen, wollte unser Sohn das Geschäft nicht weiterführen, das wir aufgebaut haben. Dann hätten wir uns ganz umsonst geplagt. Nein, das soll nicht sein. Aber es fehlt ihm noch viel an Selbstvertrauen und Zuversicht. Zum Glück brauchen wir seine umfangreichen Hausaufgaben nicht zu kontrollieren. Wir kämen gar nicht dazu. Wir können nicht verstehen, daß er soviel aufhat. Der arme Junge sitzt den ganzen Nachmittag darüber. Wir müssen ihn selbst bei schönem Wetter hinaustreiben. Vom Sportplatz kommt er bald wieder heim: Die wollten nicht mit mir spielen. Dann setzt er sich an seine Bücher. Gelegentlich weint er. Dann stellt er auch komische Fragen wie: „Mama, kann ein Schüler immer nur gut sein in der Schule? Gibt es Kinder, die immer alles wissen, wonach der Lehrer fragt?“ Auf meine Bejahung der Fragen schaut er mich dann ganz bange an. Manchmal, so glaube ich, hat er vor der Schule Angst.

#### **7.2.3.1 Zum Verständnis der Störsituation**

*Im Beziehungsgeflecht des pädagogischen Feldes bedeutet das Verlangen nach besonderer Anerkennung von Erwachsenen eine Überrepräsentanz der Beziehung in Richtung auf den Lehrer. Hier ist eine deutliche Vernachlässigung der Beziehung zu Mitschülern zu verzeichnen. Die Unausgewogenheit, die sich um einen Schüler ausbreitet, beeinträchtigt die Gesamtheit der Beziehungen. Hier liegt ein möglicher Ansatzpunkt für eine Korrektur: Die Beziehungen zu den Mitschülern sind zu intensivieren.*

*Das Lehrer-Schüler-Verhältnis wird in seinem Kern bedroht, weil das Grundprinzip, die gleichmäßige Zuneigung des Lehrers zu allen Schülern, mißachtet wird. Der Lehrer muß allen seinen Schülern gerecht werden. Michael hingegen will die konzentrierte Aufmerksamkeit des Lehrers und mißachtet die berechtigten Forderungen seiner Klassenkameraden um der Lehrergunst willen. Der Lehrer jedoch kann ihm auf Dauer keine Sonderzuwendung angedeihen lassen. Widmet er sich Michael für kurze Zeit, dann setzt dies voraus, daß er darüber die Klasse informiert hat. Er wird Michael seine Anerkennung von Leistung geben, um ihm zu beweisen, daß er auch ihn wie die anderen akzeptiert.*

*Gleichzeitig wird der Lehrer den Blick Michaels auf die Klasse lenken, die ihn genauso anerkennen kann. Er wird die Ideologie eines Strebers aufzeigen, die in der Überzeugung besteht, Lob, Anerkennung und Aufmerksamkeit im Übermaß zu verlangen und mit ungewöhnlichen Leistungen und Erfolgen dafür bezahlen zu müssen. Der Lehrer wird darauf hinweisen, daß ein Streber mit der Angst vor einem Leistungsabfall leben muß. Schul- und Lehrerwechsel sind für einen echten Streber äußerst gefährlich, weil die Gefahr eines Mißerfolges dieser Strategie groß ist. Hat er nämlich die Gunst*

der Erwachsenen verloren, dann ist ein Streber schnell in eine Außenseiterrolle gedrängt. Das wirkt mit großer Wahrscheinlichkeit auch auf sein Leistungsverhalten zurück. Eine weitere Gefahr muß noch gesehen werden: Wird die Leistung des Strebers anerkannt, so steigern sich seine Anstrengungen; wird das Ergebnis negativ bewertet, wird er allzu leicht mutlos und gehemmt.

In der konkreten Störsituation taucht ein Geographielehrer auf, der sich von den Zusatzleistungen eines Schülers beeindruckt läßt und sie als ein Interesse an seinem Fach interpretiert, fehlinterpretiert, wie aus den Kommentaren hervorgeht. Jeder Lehrer steht in dieser Gefahr, die Bedeutung seines Faches überzubewerten. Taucht ein Schüler auf, der sich durch besonders aktive Teilnahme am Unterricht und durch Zusatzaufgaben hervor tut, so muß er das zunächst vermutete fachliche Interesse eines Schülers kritisch überprüfen und den Schüler längere Zeit aufmerksam beobachten.

*Der Geographielehrer teilt mit einer Vielzahl von Fachlehrerkollegen das Los, zu wenig über den soziokulturellen Hintergrund von ihren Schülern zu wissen.* Eine weitere Schwäche des Lehrers liegt in der Zusammenarbeit mit den Eltern. An Gymnasien wird das Problem allzu vorschnell herabgespielt und auf die Elternabende bezogen. Doch die „Abfütterung“ der Eltern mit Noten an diesen Abenden ersetzt kein Gespräch in der häuslichen Umgebung der Schüler. Zumindest könnte der Lehrer die Eltern von besonders auffälligen Schülern besuchen. Im Fall von Michael hätte er sicherlich bedeutsame Erfahrungen und Erkenntnisse gesammelt.

Er wäre mit dem hohen Anspruchsniveau, das die Eltern an Michael herantragen, konfrontiert worden und hätte sicher gefragt, warum einem zwölfjährigen Jungen bereits die Wucht von Erwachsenenentscheidungen aufgebürdet werden muß. Es wäre ihm bewußt geworden, daß Meister zu sein für Michael darin seinen besonderen Wert hat, daß er bestimmen könnte, wer was, wann, wo und wie arbeiten muß. Hier wäre ihm das unkindgemäße Streben nach Autorität aufgefallen. Ein Vergleich des Verhaltens von Michael in der Schule hätte ihn schnell darüber belehrt, daß er nicht nur um des Faches willen Sonderaufgaben leistet.

Als Lehrer wird er sicherlich die Sorgen der Eltern um einen Arbeitsplatz für ihren Jungen geteilt haben. N.C.-Probleme und Jugendarbeitslosigkeit belegen, daß nur diejenigen mit großer Wahrscheinlichkeit eine Lehrstelle oder einen Arbeitsplatz bekommen, die einen „guten“ Notendurchschnitt erreicht haben. Aber, so hätte er einwenden können, man muß zum einen nicht von einem Durchschnitt von 1,0 ausgehen und zum anderen steht in der Schlosserei eine Stelle frei. Vielleicht wäre ihm auch aufgegangen, daß die Eltern aus zunächst verständlichen Gründen das eigene Lebensziel auf

das des Kindes unbefragt übertragen. Die Schlossenerei soll nicht in fremde Hände gelangen. Alle ihre Mühen wären vergeblich gewesen.

Bei der Aussprache über die Hausaufgaben wäre dem Lehrer sicherlich deutlich geworden, daß die Eltern allzu unkritisch eingestellt sind: Die Menge der Hausaufgaben hätte überprüft werden müssen. Dann hätten sie schnell bemerkt, daß sie mit Michael kein Mitleid wegen des Übermaßes haben müssen. Sie hätten sich dann um das Motiv des Jungen kümmern müssen. Vielleicht wären Lehrer und Eltern zu der Überzeugung gelangt, daß die Eltern den Jungen verfrüht mit der Berufsproblematik konfrontierten, in ihm falsche Vorstellungen eines Meisters weckten und ihn dadurch überforderten. Gemeinsam hätten sie damit auch die „komischen Fragen“ Michaels, etwa „Muß man immer alles wissen?“ in Verbindung bringen können.

Hier wurde insgesamt ein falsches Erwachsenenbild aufgebaut. Kein Erwachsener erfüllt diese Idealvorstellungen. Hier muß das Erwachsenenbild auf ein realistisches Maß, auf eine humane Ebene herabgesenkt werden. Michael müßte erfahren, daß Erwachsene keine Heiligen sind, daß sie genauso fehlbar wie Kinder sind. Vielleicht kann dadurch einer späteren Entdeckung Michaels vorgebeugt werden. Daß die Erwachsenen getäuscht werden können, dies hat er bereits erfahren. Das Verhalten des Geographielehrers bewahrte Michael vor der Verallgemeinerung, alle Erwachsenen seien leicht zu täuschen.

Zusammengefaßt läßt sich feststellen: Ein eitler Fachlehrer läßt sich nur zunächst vom Schülerengagement täuschen. Er tabuisiert sein Problem im Kollegium und sieht keine Möglichkeit, Elternbesuche durchzuführen. – Michael ist einem hohen Anspruchsniveau ausgesetzt, das er in der Zielstellung, einmal Meister zu werden, akzeptiert hat. Seine Strategie um Gunst und Anerkennung bei Lehrern setzt bei schwachen Stellen an, die er auf intelligente Weise herausgefunden hat. Außerdem ist er opferbereit. Er nimmt die Feindschaft der Klasse in Kauf und erledigt Zusatzaufgaben, um sein Lebensziel zu erreichen. – Die Eltern sehen die Arbeitsmarktsituation zu global. Sie sehen nicht, wie belastend ihre Forderung für Michael ist und wie er in zunehmendem Maße in schwierigere Situationen gedrängt wird.

### **7.2.3.2 Alternative Maßnahmenbündel**

Auch hier muß der Lehrer die Störsituation zunächst entspannen. Gelingt es ihm, dann wird er alles unternehmen, um die Spannungen in der Klasse zu reduzieren.

## *Spontane Entspannungsmaßnahmen des Lehrers*

Zunächst bietet sich eine Strecke der *Stillbeschäftigung* im Unterricht an. Vorteilhaft ist, wenn die Anlage der Unterrichtsvorbereitung derartige Störfälle berücksichtigt. Eine pädagogisch wertvolle Stillbeschäftigung sollte Erfolgserlebnisse ermöglichen, überprüfbare Ergebnisse haben, für alle Kinder gleichermaßen fordernd, also differenziert gestellt werden. Sie sollte den Fortgang des Unterrichts unterstützen, nicht die gesamte Unterrichtszeit ausfüllen und nicht als Strafe empfunden werden.

In der Phase der Stillbeschäftigung kann der Lehrer zu Michael gehen und mit ihm sprechen, daß er ihn heute nicht mehr aufruft, weil die Klasse so laut geworden ist. In der nächsten Stunde wolle er darüber reden. Sollte auch dies kurze Gespräch des Lehrers mit Michael Unruhe in der Klasse auslösen, so wird der Lehrer die Neugierde der Kinder befriedigen und ihnen mitteilen, was er Michael sagte. Er kann mit der Bitte schließen, alle möchten sich einleuchtende Gründe für ihre Verhalten überlegen.

In dieser Situation kommt es darauf an, den Kontakt zu keinem der Beteiligten aufs Spiel zu setzen. Entscheidend ist, daß die Stillbeschäftigung nicht als Strafe, sondern als durchaus vorgesehen betrachtet wird.

Ein *pädagogisches Gespräch des Fachlehrers mit der Klasse* ist angebracht, wenn der Fachlehrer entweder selbst Klassenlehrer ist oder mit ihm in gutem Einvernehmen steht. Da Klassenlehrer in der Regel die Zeugnisse schreiben und die Anlaufstation für Beschwerden jedweder Art sind, haben sie einen engeren Bezug zur Klasse als Fachlehrer. Diese brauchen hinter einer indifferenten Einstellung einer Klasse ihnen gegenüber keine persönlich gemeinte Wertung sehen. Scheint ein pädagogisches Gespräch unabdingbar zu sein und fühlt sich der Fachlehrer pädagogisch überfordert, dann kann dies mit einigem guten Willen mit dem Klassenlehrer durchgeführt werden.

Pädagogische Gespräche können auf verschiedenen theoretischen Ebenen stattfinden. Je abstrakter das Gesprächsniveau ist, desto größer ist für die Schüler die Schwierigkeit, den Bezug zum konkreten Störfall herzustellen, desto weniger Bereiche der Persönlichkeit werden angesprochen, desto größer ist die Gefahr der ungerechtfertigten Übertragung der Gesprächsergebnisse auf die Praxis. Daher ist das Gesprächsniveau auf den Reifestand der Klasse zu bringen.

In Kurzgesprächen könnten einige *Regeln* für das angemessene Verhalten im Klassenzimmer erarbeitet werden, an die sich Lehrer und Schüler gebunden fühlen. So könnte man Michael etwa die Auflage machen, nur dann zum Lehrer zu gehen, wenn er es wirklich für unbedingt nötig erachtet. Umgekehrt werden die Mitschüler einzeln dazu angehalten, sich in mög-

lichst echter Absicht um Michael zu kümmern: auf dem Spielplatz mit ihm spielen, ihn beim Laienspiel teilnehmen lassen, ihm bei Schulfeiern als Platzanweiser auftreten lassen und anderes mehr. Die ausgehandelten Verhaltensregeln sollten auch *eingehalten* werden. Stellen Schüler fest, daß sich der Lehrer über gemeinsam bindende Regeln hinwegsetzt, dann ist ein großer Teil der gemeinsamen Basis zerstört.

### *Längerfristige Maßnahmen*

Maßnahmen aus dem pädagogischen Bereich

*Annahme des Strebers um seiner selbst willen.* In der nächsten Unterrichtsstunde wird sich der Lehrer zunächst um die jungen Menschen kümmern, die vor ihm erwartungsvoll sitzen. Er könnte ihre Meinung zu einem aktuellen Ereignis erfragen. Hierbei ergibt sich eine natürliche Gesprächssituation. Ernstgemeinte Erkundigungen nach dem Wohlergehen der jungen Menschen wecken in ihnen das Gefühl, daß sich der Lehrer um sie als Menschen und nicht nur als Lernobjekt bemüht.

Die Alltagstheorie Michaels steht dazu in Widerspruch. Sie besagt, daß er sich in den Vordergrund drängen muß, damit er die für ihn nötige Zuwendung des Lehrers bekommt. Jetzt plötzlich wendet sich der Lehrer ihm zu. Die positiven Gefühle, die damit ausgelöst werden, lassen die bisherigen Anstrengungen um die Gunst des Lehrers als höchst unangenehm erscheinen.

*Keine Bevorzugung im Lehrer-Schüler-Verhältnis.* Hier wird an den pädagogischen Bezug erinnert, der keine Bevorzugung eines Schülers kennt. Sollte sich ein Schüler benachteiligt fühlen, dann kann er den Lehrer nach dem Grund für die vermeintliche Hintanstellung fragen. Oft erfährt der Betroffene, daß er einer Fehleinschätzung der Situation erlag. Gemeinsam kann überlegt werden, wie unterschiedliche Situationseinschätzungen künftig vermieden werden können. Hier steht die gesamte Palette menschlicher Kommunikationsmöglichkeiten zur Verfügung. Vorausgesetzt wird hier jedoch eine intensive Beobachtung der Schüler.

*Intensivierung der Schüler-Beobachtung.* Der Fachlehrer kann seine Beobachtung der Schüler verfeinern, wenn er den Kontakt zu ihnen intensiviert und ihre nonverbalen Kommunikationssymbole deuten kann. Bei der intensiven Beobachtung von Michael könnte der Fachlehrer entdecken, daß dieser ein bedauernswerter, hilfeschender Junge ist. In einem Gespräch mit dem Klassenlehrer könnte man gemeinsam die Möglichkeiten des Schullebens durchdenken.

*Das Schulleben als Ort für die Entfaltung besonderer Interessen.* Die ver-

stärkte Einbeziehung Michaels in die Gruppe ist vor allem bei der Pflege eines intensiven Schullebens möglich. Hier bietet sich die Gelegenheit des persönlichen Kontaktes bei der individuellen Begrüßung am Morgen an, falls Geographie in der ersten Stunde stattfindet. Der Lehrer sollte sich auf keinen Fall die Möglichkeit nehmen lassen, im Klassenzimmer zu sein, wenn die Schüler nacheinander hereinkommen. Dabei kann er zahlreiche Beziehungen beeinflussen, Informationen über die Schüler erhalten und Fehlvorstellungen auf beiden Seiten abbauen. Gemeinsam mit Michael können Vorsätze für die kommende Unterrichtsstunde gefaßt werden, die den gegenseitigen Willen zum positiven Ende unterstreichen.

Auf *Wanderungen* und *Schulfahrten* kann Michael positive Dienste leisten und sich so für die Allgemeinheit nützlich machen, die es ihm deutlich danken sollte. Im einzelnen sei auf die „Ämter“ des Geldeinsammelns, des Austeilens von Heften und des Führens von Klassenbüchern hingewiesen.

#### Maßnahmen aus dem didaktisch-methodischen Bereich

*Ausrichtung der Stoffauswahl auf die Individuallage der Klasse.* Die Schutzbehauptung ist weitverbreitet, der Lehrer könne bei der Stoffauswahl und Stoffanordnung wenig auf die Schüler eingehen, weil der Lehrplan so vieles vorgebe. Mit geschickter, abwechslungsreicher methodischer Planung kann die Lehrplanfülle ohne weiteres bewältigt werden. Zudem kann auf die Individuallage der Klasse eingegangen werden. Man muß sich als Lehrer daran erinnern, daß es exemplarisches Lehren und Lernen gibt und daß man auch orientierend lehren kann. Damit kann sich der Lehrer guten Gewissens einen Freiraum schaffen, in dem es ihm möglich wird, auch auf erzieherische Probleme einzugehen. Der Lehrer soll den Stoff bestimmen und nicht der Stoff den Lehrer.

*Abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung.* Durch eine gründliche Unterrichtsvorbereitung ist der Lehrer auf verschiedene Eventualitäten eingestellt. Der Lehrer bringt die Beobachtungsergebnisse in die Unterrichtsvorbereitung ein. So wird er sich fragen: Wie wird der Stoff von Michael aufgefaßt? Wie werden die Mitschüler reagieren? Welche Alternativen stehen mir zur Verfügung, um Meinungsunterschiede artikulieren zu lassen? Habe ich genügend Zeitreserven, um auf Unterbrechungen durch Michael gelassen zu reagieren? Bietet der geplante Filmeinsatz einen Anlaß zu Kompetenzstreitigkeiten zwischen Michael und seinen Mitschülern? Wie soll ich mich als Lehrer hierbei verhalten?

*Förderung affektiver und psycho-motorischer Fähigkeiten.* Besonderen Wert sollte der Lehrer auf die Entwicklung und Pflege affektiver und psycho-motorischer Fähigkeiten der Schüler legen. Hierdurch könnte der Überbetonung des Intellekts entgegengewirkt werden. Die Sensibilisierung

der Schüler könnte sich auf den sozialen Bereich ausweiten, so daß der zwischenmenschliche Umgang in der Klasse humaner wird.

#### Maßnahmen aus dem institutionellen Bereich

Im Bereich der Schule bietet sich die *Zusammenarbeit mit Kollegen* an. Michaels Verhalten gegenüber anderen Lehrern kann Aufschluß über seine Absichten, über Konsequenzen und Alternativen geben. Sie kann zur Abstimmung des Verhaltens bei Kollegen führen, so daß sie Michael mit den gleichen Erwartungen, Reaktionen und Begründungen pädagogisch beeinflussen können. Das könnte zu einem Minimalkonsens in Erziehungsfragen unter mehreren Lehrern führen.

*Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern.* Die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern liegt an vielen Schulen im argen. Das ist verständlich, wenn man die Zahl der zu betreuenden Schüler und die räumliche Entfernung zwischen Wohn- und Schulort bedenkt. Aber man muß diesen Tatbestand als grundsätzlichen Einwand gegen Elternbesuche verstehen. Ein Kompromiß sieht vor, wenigstens mit den Eltern Verbindung aufzunehmen, deren Kinder in der Klasse überwiegend negativ auffallen. Die Eltern sind von der Notwendigkeit pädagogischer Hilfe zu überzeugen. Im Einzelfall muß der Lehrer entscheiden, ob er zu den Eltern oder die Eltern zu ihm in die Schule kommen sollen. Man kann auch einen „neutralen Ort“ vereinbaren.

Im skizzierten Beispiel wird der Lehrer die Eltern aufsuchen und darauf hinwirken, ihr Anspruchsniveau zu senken und sie im Blick auf die Arbeitslage beruhigen.

#### Organisatorische Maßnahmen

*Klassenwechsel.* In Verbindung mit einer verstärkten kollegialen Zusammenarbeit kann man versuchen, für eine kurze Zeit einen Stunden- oder Klassenwechsel vorzunehmen. Durch den Austausch von Stunden und Klassen unter den Lehrern tritt für Michael eine Situation ein, die ihn verunsichern muß: Er muß neu anfangen, in Kontakt zu dem Lehrer zu treten. Dieser ist jedoch auf den „Schülerangriff“ vorbereitet: Er weist Michael zurück, indem er keine Sonderbehandlung verspricht. Hat Michael daraufhin sein Verhalten geändert, kann der Klassentausch rückgängig gemacht werden. Da auch der Geographielehrer keine Sonderbehandlung zuläßt, ist Michael auch ihm gegenüber verunsichert. In dieser für Michael enttäuschenden Situation wird ihm der Lehrer mit Hilfe des pädagogischen Gesprächs weiterhelfen.

Von den Sozialformen des Unterrichts ließe sich der *Gruppenunterricht* pädagogisch wirksam einsetzen. Hier könnte der Lehrer in den Hintergrund

treten, so daß Michael gezwungen wird, sich in der Gruppe zu bewähren. Der breitgefächerte Wirkungsbereich der angesprochenen Maßnahmenbündel sorgt dafür, daß auch Störungen unterbunden werden, die nur indirekt mit Michaels Problem verbunden sind: emotional geladene Beschwerden der Schüler beim Lehrer über Michael, Michaels Klagen über Hänseleien und Angriffe von Mitschülern. Insgesamt wirken die Maßnahmenbündel auf die Klasse beruhigend.

### **7.2.3.3 Hinweise auf schularten- und schulstufenbezogene Besonderheiten**

Die Forderung nach *pädagogischer Zuwendung* der Lehrer zu ihren Schülern an Gymnasien und Gesamtschulen scheint unrealistisch zu sein. Somit ist auch ein pädagogischer Bezug an Gymnasien unmöglich. Ein häufiger Lehrerwechsel und zunehmende Reglementierung des Lehrpersonals durch Curricula werden als entscheidende Argumente dagegen gestellt. Nur wenn man diesen Lehrern gering entwickelte Sensibilität unterstellte, könnte man ihren Argumenten folgen. Demnach genügt hier ein Appell an die pädagogische Kreativität von Gymnasial- und Gesamtschullehrern.

Die *schularten- und schulstufenübergreifende kollegiale Zusammenarbeit* ist als weiterer Vorschlag zu bedenken. Er scheint am Beispiel Michaels nahezuliegen. In den unteren Klassen der Grundschule hat der Lehrer wesentlich mehr Zeit und Gelegenheit, die Kinder kennenzulernen. Hier fallen ihm „aufdringliche“ Kinder auf, die sich mit erstaunlicher Hartnäckigkeit bemerkbar machen. Gerade diese, unter innerem Zwang stehenden Kinder sind vielfach prädestiniert, in oberen Klassen in Streberrollen hineingedrängt zu werden. Tauchen im Gymnasium oder in der Gesamtschule Schüler wie Michael auf, dann beginnt zunächst die lange und unfruchtbare Zeit des Vermutens, falls sich überhaupt etwas tut. Zeitsparend wäre es, wenn man die allzu dürftigen Aufzeichnungen in den Schülerbögen durch eine Aussprache mit ehemaligen Grundschullehrern ergänzte. Man könnte schneller geeignete Maßnahmenbündel gezielt einsetzen.

### **7.2.3.4 Richtpunkte und Literatur**

- Prüfe das Etikett „Streber“ auf seine Richtigkeit!
- Beobachte den „Streber“ und rede mit ihm über deine Beobachtungsergebnisse!
- Bemühe dich, die Ziele des „Strebers“ herauszufinden!
- Nimm auch den dir unsympathischen „Streber“ um seiner selbst willen an!

- Nimm mit den Eltern des „Strebers“ Kontakt auf!
- Bemühe dich, einen „Streber“ weder zu bevorzugen noch zu benachteiligen!
- Suche nach Möglichkeiten, den „Streber“ in die Klasse zu integrieren!
- Erreiche ein abgestimmtes Verhalten bei den Kollegen, die in deiner Klasse unterrichten!

An Literatur sei der Abschnitt über „Das Musterkind“ von Fritz REDL empfohlen. Er vermittelt in einprägsamer Sprache ein tiefes Verständnis der Problematik des Musterkindes. Damit verbindet sich die Hoffnung, daß mehr aus REDLS Buch gelesen wird:

*Erziehungsprobleme. Erziehungsberatung.* Aufsätze. Herausgegeben und eingeleitet von Reinhard Fatke.

München: Piper 1978. (Serie Piper. Band 173). S. 233–234 (Das Musterkind.)

#### 7.2.4 Viertes Beispiel: Regelverstöße (Grundschule, 4. Schuljahr)

*Zur Genese der Störsituation:* „Du hast mich nicht ausreden lassen, du . . .!“

Ein junger engagierter Grundschullehrer handelt zu Beginn des Schuljahres mit seinen Schülern Verhaltensmaßregeln aus. Der Grund für die Erstellung eines Regelkatalogs ist für ihn die Absicherung des Unterrichtserfolges. Da der Lehrer eine vierte Klasse zu führen hat, stellt sich für ihn die Zusatzaufgabe, die Schüler für den Übertritt ins Gymnasium optimal vorzubereiten.

Zusätzlich erstellen Lehrer und Schüler einen Sanktionenkatalog, der bei Übertretungen von Regeln angewandt werden soll. Bei der Formulierung der Sanktionen sind die Kinder sehr erfinderisch. Sie haben noch kein Augenmaß für das Verhältnis von Vergehen und Strafe. Nur durch die Intervention des Lehrers konnten drakonische Strafen vermieden werden. Dies überzeugt den Lehrer, von seinem Vorhaben zu lassen, einen Schüler als „Richter“ zu berufen. Das Risiko der Überforderung der Schüler ist zu groß. So ist er es, der im Fall der Regelverletzung das Strafmaß unter Berücksichtigung des Sanktionenkatalogs zumißt. Einige der ausgehandelten Regeln seien aufgeführt: Wir grüßen laut und deutlich; wir gehen leise zu unseren Plätzen; wir legen unser Arbeitsgerät parat; wir melden uns; wir hören einander an; wir schließen die Zimmertüre leise; wir stellen uns im Pausenhof auf; wir helfen dem Mitschüler; wir verlachen niemanden; wir erscheinen pünktlich zum Unterricht.

Relativ schnell wurden diese Regeln von der Klasse formuliert. Die Kinder erklärten sich spontan bereit, sie aufzuschreiben, einzuprägen und sich ihnen gemäß zu verhalten. – Aber je länger das Schuljahr dauerte, desto mehr Anlaß gaben gerade diese Regeln zu Meinungsverschiedenheiten, die nicht selten zu Streit und Gehässigkeit unter den Schülern führten. Keine der Regeln wurde völlig eingehalten. Immer wieder mußte der Lehrer ermahnen, drohen oder auch strafen. Dabei hielt er sich nicht immer an die vereinbarten Sanktionen und dehnte selbst unter Protest einiger Kinder seinen Ermessensspielraum aus, was auf die Schüler wie Ungerechtigkeit

wirkte. Das Gegenteil eines störungsfreien Unterrichts wurde erreicht. Unterrichtsstörungen mußten permanent bewältigt werden.

#### *Kommentar aus der Sicht einiger Schüler*

*Schüler A:* Ich dachte, die Regeln und Strafen sollten nicht nur aufgeschrieben, sondern auch angewandt werden. Ich erwartete eine sehr schöne, ruhige Zeit in der Klasse. Leider ist es anders gekommen. Jeder von uns denkt nur noch an die „Regeln“. Ich kann das Wort schon bald nicht mehr hören.

*Schüler B:* Ich sehe das manchmal anders als der Lehrer. In meinen Augen ist der Lehrer nicht immer gleichmäßig gut gelaunt. Wenn er sowieso schon sauer ist, verhängt er eine Strafe bei der geringsten Regelverletzung; hat er gute Laune, ist er so großzügig, daß er gelegentlich sogar auf eine Bestrafung verzichtet. Er müßte sich selbst an die Regeln halten: So läßt er einen nie ausreden und wenn wir laut grüßen, dann nickt er uns nur zu. Manchmal finde ich ihn gemein, weil er einige Mitschüler bevorzugt.

*Schüler C:* Ich wollte zwar zu Schulbeginn die Regeln unbedingt haben und stimmte dafür. Aber mittlerweile wurde ich eines anderen belehrt. Ich möchte sie am liebsten wieder los sein. Ich fühle mich durch sie eingeengt. Ich achte im Klassenzimmer – komischerweise, auch wenn der Lehrer nicht anwesend ist – nur noch darauf, ja keine Regeln zu übertreten. Ich komme mir schon wie verfolgt vor.

*Schüler D:* Mein erster Blick im Klassenzimmer sucht den Lehrer. Ist dieser anwesend, befolge ich die Regeln. Sehe ich ihn nicht, dann übertrete ich mit Freude sämtliche Regeln, die ich nur übertreten kann.

#### *Kommentar aus der Sicht des Klassenlehrers*

Ich bin enttäuscht, daß mein Vorhaben nicht gelang. Ich stellte mir vor, alle Kinder würden die spontan eingeführten Regeln strikt einhalten. Aber was mußte ich erleben: Schon eine Stunde danach riefen sie durcheinander, stießen sich, unterbrachen sich in der Rede, schlurften zu ihren Plätzen, verlachten unseren Hans, der gelegentlich stottert; kurz: Es klappte an keiner Ecke, obwohl ich sie immer wieder an unsere Vorsätze erinnerte. Bei anderen Lehrern funktioniert ein Regelkatalog doch auch. Nur bei mir nicht. Ich könnte schier an mir zweifeln. Die Schüler wollen einfach nicht mehr. Ich weiß nicht, woran das liegen kann. Ursprünglich waren sie doch begeistert.

#### *Kommentar eines Fachlehrers*

Mein Kollege nahm sich vor – so erzählte er mir – möglichst vielen Kindern den Übertritt ins Gymnasium zu ermöglichen. Deshalb setzte er einen Regelkatalog ein. Kinder sagten mir, er hielt sich selbst nicht daran und erteilte ungerechte Strafen. Er teilte mir einmal voller Stolz mit, daß er zehn Verhaltensregeln auf einmal eingeführt habe. Die Kinder hätten sie auswendig zu lernen. Ich glaube, der Kollege hat seine Vorstellung von einer gut arbeitenden Klasse nicht gründlich genug reflektiert und vertritt einen ausgesprochen leistungsorientierten, inhumanen Unterricht. Vom Schüler erwartet er lediglich, daß er lerne und noch einmal lerne. Außerdem kommt er mir manchmal unausgeglichen vor. Die Gründe hierfür kenne ich nicht. Ist mir auch egal.

#### *Kommentar aus der Sicht der Eltern*

*Eltern von Schüler A:* Zuerst waren die Kinder helllauf begeistert von den Regeln. Sie

glaubten, sie könnten dann, wenn sie ihre Regeln auswendig gelernt haben, nur noch gute Noten schreiben. Wahrscheinlich hat der Lehrer ihnen diesen Floh ins Ohr gesetzt. Sie gingen anfangs sehr gerne in die Schule. Als aber die ersten schlechten Noten zu verdauen waren, hat ihr Eifer nachgelassen. Sie haben sich wahrscheinlich auch Gedanken darüber gemacht, ob der Zusammenhang von Regel und Note überhaupt stimmt.

*Eltern von Schüler B:* Unser Junge wollte kurz nach Schulbeginn auch zu Hause Regeln einführen. Aber das ging uns doch zu weit. Überall nur Regeln, sie reichen uns schon im Straßenverkehr und im Beruf. Alles wird reglementiert und verwaltet. Nein, zu Hause brauche ich meinen Freiraum. Wo ist denn sonst noch die Möglichkeit, sich ungezwungen zu verhalten?

*Eltern von Schüler C:* Wir finden die Regeln in der Klasse gut. Da weiß man doch gleich, was man tun muß. Ich kann mir vorstellen, daß die Kinder tatsächlich dankbar sind, wenn sie wissen, was sie tun dürfen und was nicht, wie weit sie gehen dürfen und wo sie Unrechtes tun. Grenzen brauchen sie doch schließlich. Wo kämen wir denn hin, wenn jeder das tun würde, wozu er gerade Lust hätte. Nein, nein! Die Regeln sind gut. Der Lehrer kann sich meiner Meinung nach nur nicht durchsetzen. Wozu hat er denn studiert, wenn er nicht unterrichten kann?

#### **7.2.4.1 Zum Verständnis der Störsituation**

##### *Genetischer Aspekt*

Der junge engagierte Lehrer erlag der Fehlvorstellung, in der *Regelbefolgung das Allheilmittel* für den Unterrichtserfolg zu sehen. Er übersah, daß jeglicher Methodenmonismus pädagogisch abzulehnen ist. Er lenkte die Aufmerksamkeit seiner Schüler ausschließlich und zu lange auf Verhaltensweisen. Dadurch kam die Dimension des Erlebens bei den jungen Menschen zu kurz.

In den Regelformulierungen hätte er das „kritische Verhalten“, mit dem die Regeln gerade noch eingehalten werden, mit ansprechen sollen. Die Kinder sollen selbst wissen, ob sie die Regel noch befolgen oder sie bereits übertreten. Er hätte im Höchstfall fünf bis sechs Regeln einführen dürfen. Auf die Einführung der Regeln hätte entweder eine Wiederholung oder gelegentliche Erinnerungen in Sachgebieten folgen müssen. Schließlich hätte der Lehrer jede Regelbefolgung bestärken müssen (vgl. HAVERS, 1978, 177). Auswendig gelernte Regeln garantieren noch nicht, daß sie zu Verhaltensnormen werden, an die sich jeder bindet. Ein Blick in die Unterrichtspraxis zeigt, daß diese Forderungen kaum erfüllbar sind.

Die skizzierte Situation ist weiter bedingt durch die Möglichkeit des *Übertritts ins Gymnasium*, durch die *Ehrgeizhaltung* und das *Prestigedenken* des Lehrers und durch eine besonders schulaufgeschlossene *Erwartungshaltung* der Schüler und vieler Eltern. Das ausgehandelte Reglement stellt den entscheidenden, weil störungsauslösenden Bedingungsfaktor dar.

Der Lehrer – und das ist verständlich –, der möglichst vielen Schülern den Weg ins Gymnasium und damit in der Regel zu den gehobenen Einkommenssparten eröffnen will, sieht sich gleichsam einem moralischen Druck ausgesetzt, der von Eltern, der Schulbehörde und einigen Kindern ausgeht. Die ausgehandelten Regeln sollten die richtigen Weichen für eine möglichst störungsarme Unterrichtsarbeit stellen. Dies sollte vorrangig denen helfen, die ins Gymnasium wollten und aufgrund ihrer Intelligenz aller Wahrscheinlichkeit dort erfolgreich sein werden. Das muß den Unmut derer wecken, die Lernschwierigkeiten haben oder die den künftigen Hauptschülern zuzurechnen sind. Hier ist ein Gefahrenpunkt, der behoben werden müßte.

Noch gilt es als durchaus sinnvoll, das Abitur als Qualifikationsnachweis für den Beginn eines Studiums anzusehen. Gleichwohl gibt es zunehmend mehr Stimmen, die vor einem Studium warnen und nach dem Abitur den Weg in die Industrie oder Verwaltung empfehlen. Der Lehrer darf sich diese Entscheidung nicht aufbürden. Er kann hierzu immer nur Ratschläge geben. Die Grundschule insgesamt darf sich demnach nicht als Zulieferant für Gymnasien verstehen. Sie muß allen Kindern einer Nation gerecht werden. Daher dürfte die Arbeitseinstellung des Lehrers nicht ohne Risiko für die Schüler sein und es ist durchaus verständlich, wenn dessen Einstellung nicht von allen Schülern geteilt werden kann. Hier ist ein weiterer Gefahrenpunkt im Lehrer-Schüler-Verhältnis aufgetaucht.

### *Anthropologischer und soziokultureller Aspekt*

Da der Lehrer die Gründe für die ablehnende Haltung einiger Schüler gegenüber Regeln nicht kennt, dürfte er sich ebensowenig über die Zusammenhänge seiner Beziehungen zu den Schülern im klaren sein. Er hat hier ein hohes Maß an Defizit auszugleichen. Eine gründliche Beobachtung der Kinder auf überlegt eingesetzte, theoretisch abgesicherte Maßnahmen könnte mehr Information geben. Der Lehrer sollte eine seiner Aufgaben in der Kenntnis von seinen Beziehungen zu den Schülern sehen. Vorteilhaft ist es, wenn er zudem auch über Beziehungen zwischen den Schülern Bescheid weiß.

Unter dem Aspekt der Menschenwürdigkeit einer Situation wird auch zu berücksichtigen sein, daß alle Tätigkeitsbereiche der Schüler gleichmäßig, aber durchaus mit unterschiedlichen Schwerpunkten gefördert oder entwickelt werden müssen. Ein überwiegend auf intellektuelle Leistung ausgerichteter Unterricht muß sich kritischen Fragen stellen. Ferner ist die Herkunft der Schüler von entscheidender Bedeutung für eine angemessene Bewertung und Beurteilung ihres Verhaltens. Hier muß sich der Lehrer unter-

schiedlicher *Bewertungsmuster* bewußt sein, von den unterschiedlichen *Sprachcodes* ganz zu schweigen. Ein wichtiges Ziel muß es bleiben, jedem Schüler gemäß seiner Anlagen gerecht zu werden.

### *Inhaltlicher Aspekt*

Das *Ziel* des regel-unterworfenen Unterrichts bestand vorrangig in der Erhöhung der intellektuellen Leistungsfähigkeit der Schüler. Das ist durchaus der Altersstufe angemessen, darf jedoch nicht alle anderen Ziele mit beeinflussen und für alle Kinder verbindlich gelten. Vielmehr müßten auf gleicher Rangstufe andere Ziele als ebenso wichtig angesehen werden. Zur Zeit spricht man wieder von Werten. Ihnen wird eine große Bedeutung zugemessen. War man sich bislang darüber nicht im klaren? Welche Euphoriewoge schwappt nach den Werten auf den schulischen Bereich über? Die Schule wird allzu oft gestört durch das häufige Hin und Her, obwohl man auch sehen muß, daß die Wirkung von Modewellen dieser Art in den Klassen unterschiedlich, im ganzen jedoch nicht allzu hoch anzusetzen ist. Demgegenüber brauchte die Schule Ruhe, soll sie ihre vielfältigen Aufgaben einigermaßen zufriedenstellend erfüllen können.

Der Lehrer muß aber auch *beobachten*, ob die Regelbefolgung tatsächlich das Verhalten der Kinder verändern kann. Da eine positive Veränderung nicht festzustellen war, hätte der Lehrer längst die Regeln für unwirksam erklären und andere Maßnahmen aushandeln lassen können. Bei konsequenter Durchführung verhaltensmodifizierender Methoden läßt sich zweifellos ein fast sicherer Erfolg prognostizieren. Das skizzierte Beispiel jedoch zeigt, daß die Stringenz, die konsequente Anwendung und Befolgung von Regeln und Sanktionen im Trubel alltäglicher Schularbeit, verbunden mit unkalkulierbaren Unregelmäßigkeiten, kaum realisierbar ist. Zum Glück gibt es nicht nur eine Methode. Auf eine ausgewogene Methodenvielfalt muß der Lehrer daher achten: Jeder Dogmatismus, insbesondere der ärgerliche Methodendogmatismus (HEIMANN) ist abzulehnen.

### *Kritischer Aspekt*

Auffällig sind in der skizzierten Situation auch immanente, also in der Erziehung mitwirkende *Normen*. In diesem Sinnzusammenhang sind die Vorstellungen und Erwartungen des Lehrers zu nennen, die in den Regel-formulierungen eingegangen sind. Zum Beispiel: Schüler haben das Klassenzimmer *leise* zu betreten und *laut* zu grüßen. Sollte womöglich hier ein Ansatzpunkt für Kritik von den Schülern geahnt werden? Hier müßte eine kritische Analyse Klarheit bringen können.

Die angesprochenen *Normen* des Lehrers und der Eltern sowie der Schüler

sind im Hinblick auf ihre Gültigkeit in der Gegenwart, ihren Wert für die Zukunft, auf ihre unterschwellige Absichtlichkeit, auf ihre lebenspraktische Tauglichkeit usw. zu untersuchen. Daraus kann eine veränderte Einstellung des Lehrers gegenüber dem Regelkatalog resultieren. Selbstverständlich müssen auch die *Ziele der Erziehung* kritisch reflektiert werden. Welche Auffassung von Schule und Unterricht vertrete ich, wenn ich mich nur auf die intensive Förderung guter Schüler einlasse? Sicherlich muß der Schule die Auszeichnung, eine pädagogische Institution zu sein, in diesem Zusammenhang abgesprochen werden. Das wiederum kann nicht in ihrem Interesse liegen. Hier wird u. a. deutlich, wie wenig der Lehrer tun kann, um die pädagogische Praxis in die Nähe des Dienstes am Menschen zu rücken. Hier müßte ein Umdenken – auch in den Gruppen der Gesellschaft – stattfinden. Es sollte kein Streben nach Quantität, etwa in der Form des Wirtschaftswachstums oberste Rangstufe einnehmen, sondern ein Streben nach Qualität. Auf die Schule übertragen heißt dies, daß zwar die Spitzenschüler gemäß ihrer Anlagen gefördert werden müssen; aber dies darf nicht auf Kosten der Schwachen gehen; denn sie haben zweifellos anderweitige Fähigkeiten, die zu entdecken und zu entwickeln die Schule verpflichtet ist. Auch die intellektuell minderbegabten Kinder sind zu Selbstachtung, Wertschätzung und Lebensfreude zu führen.

Ferner muß sich der Lehrer verstärkt und ganz präzise klar darüber werden, welches *theoretische Konzept* zur Begründung seiner Handlungen er heranzieht. Damit kann er seine Vor- oder Grundsatzentscheidungen anderen plausibel machen und sie sich selbst wieder vergegenwärtigen. Er kann sie auf ihre Gültigkeit überprüfen und ihre Wirksamkeit abschätzen. Auch dies wird ihn überlegter handeln lassen.

### *Pädagogischer Aspekt*

Aus der bisher durchgeführten Analyse ergeben sich wichtige Ansatzpunkte, die Störsituation zu verändern:

- a) Reduktion des Leistungsdruckes mit revidierter Einstellung des Lehrers;
- b) gezielte offene Beobachtung der Klasse;
- c) Berücksichtigung von Werten;
- d) Auswahl von Regeln nach Kenntnis ihrer normativen Elemente;
- e) Bewußtmachung von immanenten Vorentscheidungen;
- f) Maßnahmen zur Verwirklichung von Schule als pädagogische Institution.

An dieser Stelle wird die Frage zu stellen sein, inwieweit zehnjährige Schüler mit der genannten Stör-Problematik konfrontiert werden dürfen:

Soll man ihnen die Unsicherheit, die das Erwachsenenleben kennzeichnet, zumuten, oder ist es pädagogisch gesehen sinnvoller, die Schüler dieser Altersstufe in einem geschonten Daseinsbereich „Schule“ leben, sie also eine fast „heile Welt“ erleben zu lassen.

Die Vorstellung von Schule als Schonraum der Kinder kann vor übertriebenen Leistungserwartungen schützen. Außerdem werden die nötigen Entscheidungen gemeinsam durch Problemerkörterungen vorbereitet, so daß sich die Schüler auf eine Entscheidung einigen können. Verantwortlich für das Wohl der Kinder fühlt sich der Lehrer jedoch weiterhin. Er hält Situationen fern, in denen Kinder Schaden erleiden könnten. Dies wird am Beispiel der Regelung des Verhaltens im Klassenzimmer deutlich. Physischen wie psychischen Schaden versucht er abzuwenden, indem er bei der Aushandlung von Sanktionen auf keinen Fall allzu große Härte duldet. Hier wird er engagiert argumentierend für eine Stimmigkeit mit seinem Unterrichts- und Erziehungsstil eintreten.

In konkreten Fällen würde sich der Lehrer auch gegen eine einseitige Bewertung einer Störsituation durch die Kinder wenden und die ausgehandelten Sanktionen für einen konkreten Fall durch Interpretation und Umbewertung der Störsituation verändern können. Die Gefahr, die Mitarbeit der Klasse zu verlieren, besteht dann, wenn der Lehrer ungeduldig wird und ohne Rückversicherung durch die Schüler eigenständig Entscheidungen trifft. Ein Ressentiment der Kinder ist unausweichlich und verständlich, worunter die pädagogischen Bezugsverhältnisse leiden.

Die unterschiedlich gelagerten Ansatzpunkte für pädagogische Maßnahmen bringen es mit sich, daß viel Zeit vergehen wird, bis eine Verbesserung der Störsituation zu bemerken ist. Daher müssen Lehrer und Schüler miteinander viel Geduld aufbringen: sie brauchen eine Zeit der Ruhe. Störungen in Form von schulischen Reformen und Verunsicherungen der Lehrer und Eltern behindern den steten Entwicklungsprozeß in der Schule.

#### **7.2.4.2 Alternative Maßnahmenbündel**

##### *Spontanmaßnahmen des Lehrers*

An Spontanmaßnahmen wird der Lehrer das *pädagogische Gespräch* in seinen verschiedenen Formen als Einzel-, Gruppen- oder Klassengespräch einsetzen. Regelverletzungen, die die Kinder besonders erregen, können gemeinsam im Unterricht besprochen werden, selbst dann, wenn eine wichtige Fachstunde ausfällt. Hierbei hat der Lehrer die Möglichkeit, Argumente beizusteuern, die seine Entscheidung für ein Strafmaß begründen. Das zeigt den Kindern, daß Regelverletzungen unterschiedlich bewertet und

folglich unterschiedlich geahndet werden müssen; daß es notwendig ist, die Motive für eine Regelverletzung kennenzulernen und daraufhin ein Urteil aufzubauen und die Sanktionen auszuwählen; daß bei jeder Bewertung ein mehr oder weniger großer Ermessensspielraum wirksam wird, und daß daher der Lehrer bei der Beurteilung eines Verhaltens kaum mit jedem Schüler zu jeder Zeit übereinstimmt. Schließlich wird ihnen bewußt, daß dahinter keine inhumane Absicht des Lehrers steht, sondern daß dies ein anthropologischer Grundzug ist.

### *Langfristige Maßnahmen*

Maßnahmen aus dem pädagogischen Bereich

Der Lehrer wäre in der skizzierten Situation besser beraten gewesen, statt auf einer strikten Einhaltung des Regelkatalogs zu bestehen, ohne einen Regel-Sanktions-Mechanismus – der ohnehin in Schulklassen nicht einwandfrei funktionieren kann – auszukommen. Das heißt jedoch nicht, einer *laissez-faire*-Pädagogik das Wort zu reden. *Selbständigkeit* und *Selbstverantwortung* sind wichtige Erziehungsziele. Eine Erziehung ohne feste Grenzen, ohne Normen, Werte und Ziele muß in jungen Menschen das Gefühl der Unbegrenztheit, der Richtungslosigkeit oder der Verlorenheit aufkommen lassen. Verantwortung kann immer nur in einem gewissen begrenzten Rahmen übernommen werden. Diesen Rahmen muß der junge Mensch kennen. Das Gefühl, selbständig zu sein, ist möglichst frühzeitig zu wecken. Das kann aber nur gelingen, wenn die gestellten Anforderungen in ihrem Geltungsbereich begrenzt sind. Lehrer und Schüler müssen die Grenzen kennen. Sie können sich jedoch immer wieder darüber einigen, wieweit in dem konkreten Einzelfall die Grenzen gezogen werden sollten.

In diesem Zusammenhang ist der Frage nachzugehen, wann die vielen Regeln übergreifenden, einprägsamen Normen subsumiert werden können. Eine Verringerung der Zahl von Verhaltensvorschriften wird dann angebracht sein, wenn sich Kinder überfordert fühlen, stets alle Regeln zu beachten. Da die Schülerkommentare in diese Richtung zu interpretieren sind, wird der Lehrer eine *Reduktion der Verhaltensregeln* vornehmen.

Eine weitere pädagogische Maßnahme ist die „offene“ Beobachtung der Klasse. Eine „offene“ Beobachtung fördert Ergebnisse zu Tage, die – pädagogisch interpretiert – Bausteine einer künftigen Theorie darstellen. Eine offene Beobachtung bestätigt nicht die Richtigkeit einer zuvor aufgestellten These, sondern stellt erst nach Abschluß der Beobachtungsphase die Befunde in einen Sinnzusammenhang. Dabei werden Vorentscheidungen und Hypothesen für eine Überprüfung offengelegt.

Bevor der Grundschullehrer in der skizzierten Situation eine Verhaltensänderung seiner Schüler erwartet, muß er sich selbst einer *Revision seiner Einstellung* etwa gegenüber Voreinstellungen, vertretenen Normen, Erwartungshaltungen, Leistungsanforderungen und Unterrichtsstil unterziehen. Schließlich ist auch hier eine fortgesetzte Pflege des *pädagogischen Bezuges* und des *Schullebens* zu empfehlen. In beiden werden notwendige Umgangs- und Arbeitsformen auf natürliche Art und Weise eingeführt, begründet, geübt und angewandt.

#### Maßnahmen aus dem institutionellen Bereich

Die Reflexionen darüber, was die Institution Schule zur Verminderung der Regelübertretung beisteuern kann, mündet in die Forderung nach mehr Humanität und Individualität in der Schule. Dies ist besonders bei den Jahrgängen berechtigt, die zu weiterführenden Schulen überleiten. *Die Übergänge zu „weiter-führenden“ Schulen sollten humanisiert und individualisiert werden.* Hier gilt es, den altbekannten Grundsatz SCHLEIERMACHERS zu beherzigen, die Gegenwart der Kinder nicht für eine ungewisse Zukunft aufzuopfern. Auch Spätentwickler müssen die Möglichkeit haben, gemäß der verspäteten Entfaltung ihrer Anlagen – für die sie nicht verantwortlich sind – gefördert und „weiter-geführt“ zu werden. Die Orientierungsstufe ist unter diesem Aspekt zu begrüßen. Allerdings muß verhindert werden, daß der Prüfungsdruck auf zwei Schuljahre ausgedehnt wird. In zweijährigen Beobachtungszeiten können die intellektuellen Leistungen der Schüler durch Leistungen auf anderen Bereichen menschlicher Tätigkeiten wie manuelle Geschicklichkeit, musikalische Sonderleistungen (instrumental, vokal) und Bewegungsgeschicklichkeit ergänzt werden. Die Realisierung dieses Gedankens setzt ein Umdenken in unserer Leistungsgesellschaft voraus. Da dies ein langwieriger Prozeß ist, wird echte Humanität nur selten verwirklicht werden. Jeder individuelle Ansatz eines Lehrers, seinen Schülern zu ihrer Menschlichkeit zu verhelfen, sollte daher unterstützt werden, trägt er doch – wenn auch in bescheidenem Maße – dazu bei, den gesamtgesellschaftlichen Prozeß der Verwirklichung von Humanität zu beschleunigen.

#### Maßnahmen aus dem psychologischen Bereich

Zu den psychologischen Maßnahmen zur Verminderung von Regelübertretungen zählen hier vor allem die klassischen Vorschläge der Verhaltensmodifikation auf lerntheoretischer Grundlage: Die belegten positiven Ergebnisse der Verhaltenstherapie oder Verhaltensmodifikation seien nicht geschmäht. Nur gilt es, exakt zu prüfen, ob sie eine pädagogische Praxis qualitativ verbessern und prinzipiell auf sie übertragbar sind.

Wenn wichtige Vorbedingungen abgesichert sind, dann sind auch „verhaltenstherapeutische Maßnahmen“ in der Praxis möglich. Vorbedingungen sind a) eine gründliche theoretische und praktische Ausbildung von Lehrern in Verhaltenstherapie; b) die Reduktion schulischer Leistungsforderungen; c) die Ausweitung des zeitlichen Verfügungsrahmens des Lehrers; d) die Reduktion der Schülerzahlen pro Klasse; e) die konsequente Anwendung von Lerngesetzen; f) stets einzusetzende Psychologen oder Berater und g) der gelungene Nachweis der Kindgemäßheit der anzuwendenden Technik der Verhaltensmodifikation.

Die Aufnahme der Verhaltensmodifikation in die pädagogische Praxis muß ferner mit pädagogischen Forderungen an Lehrer und Schüler abgestimmt werden. Es ist zu prüfen, wie der strikte Reiz-Reaktions-Mechanismus mit der Lehrerqualität des einführenden Verstehens, der aktiven pädagogischen Zuwendung zu einzelnen oder mit dem pädagogischen Gespräch, mit Argumentationen, mit Bewährung, Vergebung, Ermutigung und anderen Prinzipien pädagogischen Handelns zu vereinbaren ist. Denkbar wäre, daß die Erstellung von Verhaltensregeln für prinzipiell wertvoll erachtet wird. Dann könnte man bei dem Erlernen, Behalten und Befolgen von Regeln wenigstens Teile von Techniken der Verhaltensmodifikation übernehmen. Ob dann noch von Verhaltensmodifikation gesprochen werden kann, muß jedoch bezweifelt werden.

Mögliche Techniken der Verhaltensmodifikation, die bei Regelverstößen angewandt werden könnten, sind a) Kontingenzverträge, b) time-out-Technik und c) token-Systeme.

*Kontingenzverträge* fallen jedoch sofort aus, weil in den wenigsten Schulen die hierfür notwendigen neutralen Psychologen oder Berater jederzeit einsatzbereit vorhanden sind (vgl. MEERS/SELG, 1977, 212). Die *time-out-Technik* ist sehr gefährlich, weil die Aufsichtspflicht des Lehrers beeinträchtigt wird. Übrigens braucht nicht mit jedem „Hinaus!“ des Lehrers eine Machtdemonstration verbunden zu sein. Am vorteilhaftesten könnten sich die *token-Systeme* als Bekräftigung für rechtes Verhalten erweisen (vgl. MEERS/SELG, 1977, 180; MUTZECK, 1976, 157–199). Allerdings ist der organisatorische Aufwand sehr groß. Da der Lehrer aber nicht nach jedem regelmäßigen Verhalten „tokens“ austeilen kann – er muß ja auch noch unterrichten – gibt es letztlich doch keine praktikable Technik für die Behebung von Regelverstößen in der Schulpraxis. Im übrigen ist zu berücksichtigen, daß es „Fleißbildchen“ in der Schule schon lange gegeben hat und gelegentlich auch heute noch gibt.

Wen diese pragmatischen Überlegungen noch nicht überzeugen konnten, der sollte das Menschenbild beachten, das hinter den verhaltensmodifikatorischen Techniken steht. Es ist vorwiegend durch Passivität gekennzeichnet.

Der Mensch wird vorrangig als von außen determinierbar, als eine abhängige Variable der Umwelt und als Lernprodukt gesehen<sup>6</sup>. Wer dieses Menschenbild nicht akzeptieren kann, für den ist die Verhaltensmodifikation aufgrund fundamentaler Bedenken nicht auf die Schulpraxis übertragbar.

#### **7.2.4.3 Hinweise auf schularten- und schulstufenbezogene Besonderheiten**

In der Hauptschule ließe sich der Leistungsdruck am leichtesten abbauen. Der Lehrer kann versuchen, Verhalten mit Hilfe von Einsicht zu verändern. So kann er an die Kinder appellieren, einander im Gespräch zuzuhören, weil sie dadurch zum Ausdruck bringen können, den anderen als Menschen zu achten. Diese Haltung wird unterstützt durch das Bemühen um einführendes Verstehen und Echtheit. Ferner wird der Lehrer Wert auf die Einführung und Übung von Arbeits- und Umgangsformen legen, die einen Unterrichts- und Erziehungserfolg wesentlich mitbedingen. Gelegentlich wird er auch Strafen aussprechen, auch mit dem Hinweis, den Regelverstoß anderweitig wiedergutzumachen.

An Realschulen und Gymnasien ist die Gefahr der überzogenen Reglementierung des Schulalltages gegeben, vor allem durch den Qualifikationsdruck auf Lehrer und Schule ausgelöst. Die diskutierten Maßnahmenbündel Reduktion des Leistungsdruckes und der Verhaltensreglementierung, offene Beobachtung, immanente Wertvermittlung und pädagogisches Gespräch ließen sich jedoch auch an diesen Schularten realisieren. Auch hier müßte die Lehrerbildung verantwortungsvoller als bisher betrieben werden.

#### **7.2.4.4 Richtpunkte**

- Bedenke, daß Verhaltensregeln keinen Selbstzweck haben!
- Reduziere Verhaltensregeln auf ein Minimum!
- Formuliere Regeln so, daß sie in überprüfbares Verhalten umsetzbar sind!
- Bedenke, daß es Regeln zur Lebensbewältigung gibt, die nicht überprüfbar sind!
- Überprüfe Regeln immer wieder auf ihre Gültigkeit!
- Stelle mehrere Konsequenzen bei einem Regelverstoß deutlich dar!
- Beachte die Vielfalt von Reaktionen auf einen Regelverstoß!
- Beziehe in die Bewertung des Schweregrades ein, wie es zu einem Regelverstoß kam!

---

6 Vgl. L. J. PONGRATZ (2. Aufl. 1975), S. 308. – In diesem Zusammenhang sei auf die Studie von H.-W. LEONHARD (1978) verwiesen, in der behavioristische Richtungen der Psychologie auf ihre Übertragbarkeit in den Bereich der Pädagogik kritisch überprüft werden.

- Gib Kindern immer wieder die Chance, sich zu bewähren!
- Verstärke die Vertrauensbasis durch Achtung der Schüler, einführendes Verstehen und Echtheit!
- Achte darauf, daß junge Menschen Werte anerkennen und in ihr Leben integrieren!

## 7.3 Störungen im zwischenmenschlichen Bereich der Schüler

### 7.3.1 Fünftes Beispiel: Gehässigkeiten (Hauptschule, 6. Schuljahr)

*Zur Genese der Störsituation: „Ihr seid vielleicht ein blöder Haufen!“*

Auf dem Stundenplan steht Deutsch in der ersten und zweiten Stunde. Der Lehrer mittleren Alters möchte arbeitsteiligen Gruppenunterricht üben. Bei der Einteilung der Gruppen tauchen Schwierigkeiten auf: Manche Schüler werden abgelehnt, andere nur widerwillig und auf Befehl des Lehrers akzeptiert, wieder andere sind die begehrten Stars. „Richard, komm du in meine Gruppe. Udo, geh woanders hin!“ – „Ich mag nicht, du Großmaul!“ – „Hopp, schleich' dich, sonst fällt dir was nauf!“ – „Fällt mir nicht ein.“ – „Wenn ihr so weiter streitet, setzt's was! Marsch, Udo, hier in diese Gruppe, zu Peter.“ – „Aber, . . .“ – „Halt den Mund, du Umstandskrämer!“ Allmählich beginnen die Gruppen zu arbeiten. „He, Jürgen, gib mir das Buch. Du sitzt auf meinem Platz!“ – „Mensch, paß doch auf! Jetzt hab' ich das Blatt eingerissen. Du bist ein Hornochse, ein blöder!“ – „Seid ruhig, sonst knall ich jedem von euch eine! . . . Jetzt kramt der Langweiler noch in seiner Büchertasche. Mensch, beeil' dich!“ Die Gruppen sind bei der Arbeit. „Du bist vielleicht ein Depp . . .“ Gerempel, Gestoße, Schreibblätter, Blöcke und Schreibgeräte werden umhergeschleudert und willkürlich beschädigt. Mit Schadenfreude wird der Zorn des betroffenen Mitschülers genossen, der sich seinerseits findig auf eine ausgiebige Racheaktion vorbereitet. Der Lehrer geht von Gruppe zu Gruppe. So lange er anwesend ist, arbeiten die Schüler. Wendet er sich einer anderen Gruppe zu, dann setzen der gehässige Umgangston und die Aggressivitäten unter den Arbeitsgruppen „unterschwellig“ wieder ein.

Bei der Besprechung der Arbeitsergebnisse in der Klasse wird auf die bekannte Weise kommentiert: „Also das ist doch purer Unsinn, was du da erzählst!“ – „Was verstehst du denn davon, du Ganove!“ – „Ihr spinnt allesamt!“ . . . Dazwischen tönt der Lehrer: „So einen blöden Haufen wie euch gibt es kein zweites Mal. Da wollte ich mit euch einen modernen Gruppenunterricht machen, aber ihr seid ja dazu nicht fähig. Morgen machen wir wieder Frontalunterricht.“ – Das Zeichen zur Pause ertönt. „Haut ab in die Pause! Marsch!“

*Kommentar des Lehrers*

Ich weiß nicht, warum die Kinder so gehässig untereinander sind. Es tut ihnen doch

keiner etwas. Sie bringen mich dadurch fast zur Raserei. Ich schimpfe, aber das hilft nichts. Loben kann ich sie ja nicht, oder? Andere Kollegen klagen auch über die Gehässigkeiten der Kinder. Besonders stört sich eine Kollegin an dem häßlichen Umgangston. So schlimm finde ich ihn wiederum nicht. Der Udo ist ein blöder Kerl, wollte doch Streit mit Bernd anfangen. Dem habe ich's aber gezeigt, wer im Klassenzimmer etwas zu sagen hat!

#### *Kommentar einiger Schüler*

*Udo:* Heute hätte ich Bernd und den Lehrer in die Hölle wünschen können. Sonst bin ich doch auch in der Gruppe. Der Lehrer ist in meinen Augen zu dumm; der sieht nichts, der kann nur herumkommandieren. Ich hasse ihn.

*Peter:* Der Udo paßt sich so wenig in die Gruppe ein. Immer will er alles besser wissen. Aber wir haben ihn nicht zu Wort kommen lassen. Daraufhin ist er frech geworden. Auf dem Nachhauseweg werden wir es ihm schon zeigen.

*Ines:* Ich fühle mich in der Klasse gar nicht wohl. Wenn der Lehrer nicht da ist, habe ich vor manchen Jungen direkt Angst. Sie machen einem alles kaputt, laufen über Tische und Stühle und brüllen mich und andere Mädchen an, wenn wir das nicht wollen. Doris macht es richtig. Sie schreit in der gleichen Art zurück. Aber sie kann es sich leisten, sie ist stark.

#### *Kommentar aus der Sicht der Eltern*

*Udos Eltern:* Udo gefällt es in diesem Jahr überhaupt nicht in der Schule. Er ißt morgens fast nichts. Wir müssen ihn täglich zur Eile antreiben. Mit dem Lehrer kann man nicht reden. Der wäre ein guter Metzger geworden. Ich finde ihn grob. Auch uns gegenüber führt er seine ungehobelte Sprache. Aber, was will man tun? Beschwerden wir uns am Schulamt, dann müssen wir befürchten, er rächt sich an Udo, und das wollen wir nicht riskieren. Unser Udo tut uns fast leid. Aber er muß halt auch lernen, seine Zähne zu zeigen. Wir raten ihm, er soll sich nichts gefallen lassen. Er soll auch fest austreten. Wie du mir, so ich dir, sonst kommt er unter die Räder.

*Peters Eltern:* Wir waren selbst lange Zeit in der Schule. Wir haben die Nase voll und wollen nichts mehr hören. Peter geht uns ohnedies auf die Nerven mit seinem Schulkrum. Heute kam Udos Mutter und hat sich über Peter beschwert, angeblich hätte mein Peter ihren Udo auf dem Heimweg halbtot geprügelt. Und wenn schon. Mich geht das nichts an, da misch ich mich nicht ein. Als sie aufdringlich werden wollte, hat sie mein Mann hinausgeworfen.

*Eltern von Ines:* Wir können bestätigen, was uns Ines sagte: Man hört den Lärm, den die Klasse macht, ja bis auf die Straße. Und dazwischen gelegentlich die noch lautere Lehrerstimme. Schon der Lärm allein muß doch krank machen. Wir befürchten, daß Ines der Übertritt in die Realschule nicht gelingt. Dann muß sie weiter bei den Rowdies in dieser Klasse sein. Das können wir ihr nicht antun. Ein Klassenwechsel muß dann eben sein.

### **7.3.1.1 Zum Verständnis der Störsituation**

In denkbar günstig gelegenen Unterrichtsstunden wird der Unterricht durch gehässigen Umgangston gestört. Einige Schüler werden abgelehnt, der Lehrer interveniert mit Befehl und Drohung. Der betroffene Udo kann sich nur noch unterordnen. Dies muß ihm um so ungerechter vorkommen, als er aus

Sachinteresse in die Gruppe wollte, die ihn ablehnte. Jetzt wird er vom Lehrer Peters Gruppe zugewiesen, die ein Thema behandelt, das ihm nicht besonders interessant vorkommt. Es wird verständlich, daß er sich nur widerwillig fügen kann und daß die Mitarbeit in der Gruppe sicherlich nicht unter den besten Lernvoraussetzungen steht. Er kommt sich vor, als sei er im Recht, wenn er nicht mitarbeitet, wenn er arbeitende Schüler der Gruppe stößt und sie auf alle erdenkliche Arten behindert. Da die Gruppe ihn ursprünglich auch nicht wollte, kann man verstehen, daß er als Störenfried behandelt wird. Er bekommt ihren Unmut zu spüren: Stöße, gehässige Äußerungen, Schadenfreude.

Wie kommt es, daß die überwiegende Mehrzahl der Schüler zueinander gehässig ist?

Hier muß man einbeziehen, daß sich der Lehrer über die Tragweite seines Gesprächstons nicht im klaren zu sein scheint. Er wendet ihn unreflektiert schon lange Zeit an: er schimpft, grollt, droht, befiehlt, stigmatisiert. Er verhält sich impulsiv und autoritär. Hinzu kommt seine geringe Fähigkeit, die Situation angemessen einzuschätzen. Er scheint auch kaum geneigt zu sein, sich über sein Verhältnis zu den Schülern bewußt zu werden: Zwar weiß er nicht, warum die Kinder aufgebracht sind; er gibt sich aber auch keine Mühe, um dem Problem nachzugehen.

Bedenkt man, daß dieses Lehrerverhalten täglich stundenlang auf die Kinder einwirkt, dann braucht es niemand zu wundern, daß es übernommen wird. Die Kinder erkennen sehr schnell, daß man sich damit gut wehren kann, nicht gegenüber dem Lehrer, dem ist man ausgeliefert, wohl aber gegenüber Mitschülern. So kann der gehässige Umgangston verstanden werden als eine Schutzmaßnahme, auch für den Lehrer.

Die Situationsskizze verdeutlicht, daß unter den Mitschülern kaum Beziehungen positiver Art bestehen, daß auch zwischen Lehrer und Schülern vorrangig eine Abneigung oder eine unpersönliche Distanz festzustellen ist. Ein pädagogisches Bezugsverhältnis besteht ebensowenig wie ein gepflegtes Schulleben. Eine pädagogische Zuwendung des Lehrers zum Schüler findet nicht statt.

Diese Defizite des schulischen Alltags tragen dazu bei, daß der Zustand der gegenseitigen Ablehnung aufrechterhalten bleiben kann.

Die Elternkommentare können einen Hinweis zur Genese der Störsituation geben. Sie unterstützen die These, daß einige Schüler den gehässigen Umgangston von zu Hause aus kennen und demnach nichts Besonderes darin fanden, ihn im Klassenzimmer auf ihre Mitschüler anzuwenden, zumal ja auch der Lehrer – den man immerhin noch als Autoritätsperson achten möchte – in dem gleichen Ton spricht.

Die negative Entwicklung der Situation läßt sich am Beispiel von Ines

verdeutlichen. Die Gehässigkeiten der Schüler untereinander bedrohen sie. Sie hat Angst. Lernstörungen und Leistungsverfall sind naheliegende Folgen. Dies ist um so bedauerlicher, als der Lehrer unfähig zu sein scheint, dagegen einzuschreiten. Somit dürfte für die Eltern die Sorge berechtigt sein, Ines werde zu schlecht gefördert, so daß sie nicht in die Realschule übertreten kann. Ein Klassenwechsel scheint daher unausweichlich.

Bei länger anhaltendem gehässigen Umgangston in der Klasse dürften die denkbar schlechtesten Ergebnisse in der Erziehung und im Unterricht zu erwarten sein.

Bei der Analyse der bedingenden Faktoren darf der Gesamtzusammenhang der Situation nicht übersehen werden: Unser Erwachsenenleben spielt den Kindern gehässiges Verhalten in vielfachen Variationen vor. Hierbei ist an das Verhalten im Straßenverkehr zu denken, in überfüllten öffentlichen Verkehrsmitteln, auf dem Sportstadion, in Fernsehsendungen, leider auch in manchen unglückseligen Elternhäusern. Muß die Schule sich in den Reigen einordnen oder sollte sie nicht besser ein Schonraum sein?

#### *Anthropologischer und soziokultureller Aspekt*

Die Analyse der Situation unter anthropologischem Aspekt macht deutlich, daß der Lehrer kein Wissen über mögliche Zusammenhänge zwischenmenschlicher Beziehungen besitzt. Wie sonst könnte man sein völliges Versagen im zwischenmenschlichen Bereich interpretieren? Da eine Situation erst dann menschenwürdig ist, wenn Beziehungen zu einem Du hergestellt sind, so kann die Situation auch aus diesem Aspekt als menschenunwürdig bewertet werden. Mit Sicherheit kann sie als a-pädagogisch eingestuft werden: Pädagogisches Handeln entbehrt alle jene Faktoren, die das Lehrerverhalten zeigt.

Unter soziokulturellem Aspekt betrachtet, muß festgestellt werden, daß auch die Eltern durchaus eine entscheidende Rolle, wenn auch indirekt, spielen. Es wäre kurzschlüssig, den gehässigen Umgangston im Elternhaus durch die gesellschaftlichen Bedingungen verursacht zu sehen. In gründlichen Auseinandersetzungen mit den betroffenen Eltern kann man zweifellos mehr Erkenntnisse über Kausalzusammenhänge gewinnen, sie interpretieren und eine Theorie darüber entwickeln. Aber dies kann der Lehrer nicht leisten. Daher darf dies von ihm nicht verlangt werden. Er leistet viel, wenn er sich mit einzelnen Schülern auch nach Schulschluß beschäftigt und regelmäßig Elternabende durchführt. Er würde überfordert werden, wollte man ihm auch die Fähigkeit und die Tätigkeit eines Therapeuten zusprechen.

### *Inhaltlicher Aspekt*

Der Kommunikationsinhalt in der skizzierten Situation ist erschreckend monoton: Befehl oder Ablehnung verbunden mit der Bewertung des anderen. Ein Beispiel: „Geh zu einer anderen Gruppe!“ – „Ich mag nicht, du Großmaul!“ In dieser Struktur bleibt auch der Lehrer befangen: „Seid ruhig, sonst knall' ich jedem von euch eine!“ . . . „Jetzt kramt der Langweiler immer noch in seiner Büchertasche. Mensch beeil' dich!“ Hier wird deutlich, daß Inhalte kaum ausgetauscht werden, daß man sich gegenseitig lediglich antreibt, einen Widerstand zu überwinden sucht. Von pädagogisch wertvoller Kommunikation läßt sich nicht sprechen, da keinerlei erzieherisch wertvolle Ansätze eines Gespräches zwischen Schülern und Lehrer vorhanden sind. Die rein sachbezogenen Äußerungen können dieses pädagogische Defizit nicht ausgleichen.

### *Kritische Analyse*

Wenn die Eltern von Udo keine Möglichkeit sehen, mit dem Lehrer Kontakt aufzunehmen und sich den Weg zum Schulamt überlegen, dann steht dahinter die Angst, ihre Kritik am Lehrer könnte diesen dazu veranlassen, Udo seinen Ärger spüren zu lassen, entweder durch besonders grobe Äußerungen und Behandlungsweisen oder durch ungerechtfertigte Noten. Hier unterliegen Eltern einer falschen Vorstellung:

*Erstens* gibt es Alternativen, eine Kritik an der Lehrperson zu äußern – entweder in schriftlicher oder mündlicher Form direkt an den Lehrer oder ans Schulamt. Dazwischen sollte der Weg zum Schulleiter liegen. Er hat gute Vermittlungschancen.

*Zweitens* ist eine berechtigte Kritik jederzeit vorzutragen, kann sie doch Anstoß geben, über tatsächliche Mängel nachzudenken und ihre Überwindung zu veranlassen.

*Drittens* können die Eltern jederzeit den Lehrer um Auskunft über das Zustandekommen einer Note bitten. Sollte sich ihre Vermutung der Ungerechtigkeit bestärken, können sie Elternvertreter mobilisieren oder das Schulamt einschalten. Ein pädagogisch eingestellter Lehrer wird jedoch auf Kritik kaum repressiv reagieren, da er sehen kann, daß das Wohl eines Kindes bedroht ist.

Sollte sich jedoch die elterliche Kritik als ungerechtfertigt erweisen, sollten andere Motive als die Sorge um die Erziehung und die geistige Förderung des Kindes dahinterstehen, dann muß der Lehrer jedoch das Recht anwenden, diese Kritik zurückzuweisen.

Das Sprichwort „Wie du mir, so ich dir“, an das Udos Eltern denken, wenn sie ihm den Rat geben, er solle sich in der Klasse nichts gefallen lassen, ist

geeignet, den gehässigen Umgangston fortzusetzen, statt ihn zu reduzieren. Die Redensart, die auf Salomon zurückgeht (BÜCHMANN, 1958, 30), mag machtpolitisch vorteilhaft sein, pädagogisch kann er in der skizzierten Situation kaum positiv wirken. Sollte auch hinter dem Verhalten des Lehrers diese Einstellung auffindbar sein, dann wird wohl keiner der Beteiligten bereit sein, den ersten Schritt in Richtung auf Versöhnung oder Nachgeben zu tun. Andererseits scheint es von Eltern verständlich zu sein, daß sie ihrem Jungen klarmachen wollen, daß auch er ein Recht auf Dasein hat, genau so wie die anderen Kinder auch, daß er gleichwertig wie die anderen ist und daß er sich im Leben wehren muß.

An Vorentscheidungen hat der Lehrer für sich getroffen – ohne es den Schülern mitzuteilen –, daß sie unbedingten Gehorsam leisten sollen, daß man einen Befehl nicht zu begründen braucht, daß er – weil klar und einprägsam formuliert – besser sei als pädagogische, umständlich ausgedrückte Handlungsanleitungen.

Dieses Verständnis von Unterricht und Erziehung sollte überholt sein, da sich weder Vertrauen noch pädagogische Zuwendung einstellen können. Ein Befehl ist in dieser Situation pädagogisch unfruchtbar, weil er die Imitation fördert und die Schüler zu keiner Stellungnahme animiert. Dadurch wird die wechselseitige Beziehung unterbrochen oder auf den sachlichen Bereich des Unterrichts eingeschränkt. Unterricht ist aber mehr als nur Vermittlung von Sachverhalten.

#### *Pädagogischer Aspekt*

Geht man von dem Wunsch des Lehrers nach einem angenehmeren, entspannteren Unterricht aus, dann muß auch er den ersten Schritt auf die Kinder zu tun. Das kann hier durch die Veränderung seines Lehrerhaltens geschehen.

Als nächstes muß er mißtrauische und enttäuschte Eltern zu einer konstruktiven Mitarbeit gewinnen. An dem skizzierten Beispiel wird die Schwierigkeit deutlich, die Ursachen eines gehässigen Umgangstones zu beseitigen. Hier muß sich der Lehrer realistisch die Möglichkeiten und Grenzen seiner Wirksamkeit verdeutlichen. Viel ist erreicht, wenn er von sich sagen kann, sein Verhalten gibt mit Sicherheit keinen Anlaß für gehässige Schüleräußerungen.

### **7.3.1.2 Alternative Maßnahmenbündel**

#### *Langfristige Maßnahmen*

Die Situationsanalyse verdeutlicht, wie stark sich alle Beteiligten bedroht

fühlen und wie alle Kinder der Klasse bei der Durchsetzung ihrer Interessen behindert sind. So gibt es verschiedene Spielarten der beiden Verhaltensmöglichkeiten Flucht und Angriff. Bei der Vielzahl unterschiedlicher Fälle setzt der Lehrer ein breitgefächertes Maßnahmenbündel ein.

Statt Streitigkeiten auf Dauer zuzulassen, besteht sein Ziel darin, den Abbau zerstörerischer Durchsetzungspraktiken zu erreichen. Dies strebt er nicht durch die Unterdrückung aggressiver Verhaltensweisen und -tendenzen an, sondern durch den Aufbau einer humanen Abreaktion, die frei von destruktiven Absichten und Wirkungen ist. Die Notwendigkeit der Aggressionsreduktion ist unter biologischem Aspekt belegbar. Die mit Aggressionsverhalten verbundene Adrenalinausschüttung im Körper muß abgebaut werden, soll eine somatische Schädigung ausbleiben, die zu Magengeschwüren, Migräne und Herzinfarkt führen kann.

Maßnahmen aus dem pädagogischen Bereich

#### *Entwicklung und Pflege eines pädagogischen Bezuges*

Eine Steigerung des Selbstwertgefühles kann der Lehrer im Rahmen des intensiv gepflegten pädagogischen Bezuges anstreben. Hierbei kann er das Kind spüren lassen, daß gerade seine Anwesenheit gut ist, weil es für die Klasse einen Wert darstellt. Schüler können so Selbstwertgefühle erfahren. Nimmt der Lehrer den jungen Menschen so an, wie er ist, dann kann sich auch der Schüler selbst akzeptieren. Er erkennt seine Vorzüge und Schwächen nüchtern an. Er weiß, was es für ihn bedeutet, sich entweder etwas zu nehmen – also aggressiv zu sein – oder darauf zu verzichten. Ein entwickeltes Selbstwertgefühl enthebt ihn des Zwanges, sich immer durchsetzen und bestätigen zu müssen.

Im pädagogischen Bezug erleben die Schüler das Verhalten des Lehrers als durchsichtig, d. h. sie wissen stets, woran sie bei ihm sind. Er spiegelt ihnen durch Mimik, Gestik und Sprache sein Empfinden wider. Beweggründe und Ziele des Lehrers werden für alle erfaßbar. Somit reduziert sich die Angst vor einer ungewissen Bedrohung durch den Lehrer. Sie können entspannt dem Unterrichtsverlauf folgen.

Nicht selten fühlt sich auch der Lehrer durch Schüler bei der Realisierung seiner Interessen bedroht. Wie diese hat auch jener ein Recht darauf, sich durchzusetzen und seine Bedürfnisse zu befriedigen. Aber auch er muß sich sozial unschädlich abreagieren. Maßnahmen, die Elemente etwa der Rache, der Wut oder der Schadenfreude enthalten, sind pädagogisch wertlos. Sie bedrohen den zwischenmenschlichen Bezug.

#### *Das pädagogische Gespräch*

Das in der skizzierten Situation zu führende pädagogische Gespräch trägt zum Abbau der Angst gehemmter Kinder bei. Es gibt dem Lehrer Gelegen-

heit, Ursachen und Ziele von Gehässigkeiten zu erfahren. Im pädagogischen Gespräch bringt der Lehrer seinen Schüler den Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und Adrenalinausschüttung im Körper nahe. Er regt an, etwa bestimmte Körpervorgänge bewußt zu steuern. Entspannungsübungen eignen sich hierzu. Dies ist ein Schritt auf die bewußte Selbstbeherrschung (oder technologisch und unpädagogisch Selbststeuerung).

#### *Zusammenarbeit mit den Eltern*

In der Zusammenarbeit mit Eltern wirkt der Lehrer auf eine Relativierung und Problematisierung des Spruches „Wie du mir, so ich dir“ hin. Gemeinsam können andere Empfehlungen für die Kinder ausgedacht werden: statt zurückzuschlagen, reden; statt zurückzuschimpfen, überhören; statt sich provozieren zu lassen, indifferent bleiben. Ferner wird der Lehrer Peters Eltern überzeugen, daß es vorteilhaft ist, über die Vorgänge in der Schule Bescheid zu wissen. Er weist darauf hin, daß der Weg zum Lehrer führen soll, bevor Schulleitung und Schulamt eingeschaltet werden.

#### *Entwicklung von Schulleben*

Mit der Entwicklung einiger Aspekte des Schullebens, etwa der von allen zu akzeptierenden sozialen Arbeits- und Umgangsformen ist die Grundlage für den weiteren Ausbau des Schullebens gelegt, auf der sich vor allem bedrohte Schüler sicher fühlen können.

Maßnahmen aus dem didaktisch-methodischen Bereich

#### *Auswahl von sozialbezogenen Inhalten*

Bei der Auswahl von sozialbezogenen Inhalten besteht die Gefahr der Überbetonung dieses Aspektes. Gerade in der Schule sollte jeder Einseitigkeit vorgebeugt werden.

#### *Auswahl von Methoden*

Methoden, die den Sozialbezug fördern, sollten übergangsmäßig vorrangig eingesetzt werden. Hierfür eignen sich die Diskussion, das Unterrichtsgespräch, die Partner- und die Gruppenarbeit. Diese Hilfsmaßnahmen benötigen nach ihrer Einführung eine längere Zeitspanne, bis sie wirken.

#### *Entspannungsübungen*

Entspannungsübungen scheinen weiterhin geboten zu sein. Lehrer wie Schüler haben es nötig, sich dann und wann zu entspannen. Am besten sollten Entspannungsübungen regelmäßig und über den Tagesverlauf verteilt durchgeführt werden. Je intensiver und konsequenter dieses Training beibehalten wird, desto früher stellt sich der Erfolg in Form einer gefühlsmäßigen Bereicherung jedes einzelnen ein.

#### *Rollenspiel*

Situationsangemessene Rollenspiele sind geeignet, kritisiertes Verhalten

erlebbar zu machen, distanziert zu betrachten und auf sich wirken zu lassen. Die Übernahme ungewohnter Rollen kann die Einfühlungsfähigkeit in andere verfeinern. Damit kann die Bereitschaft geweckt werden, ein als abstoßend bewertetes Verhalten abzulehnen.

#### *Aggressives Verhalten als Unterrichtsthema*

Zwölfjährige Schüler können sich mit dem Problem der Aggression auseinandersetzen. Der Lehrer erklärt ihnen die beiden grundlegenden Annahmen, daß aggressives Verhalten sowohl durch Frustration ausgelöst als auch von Vorbildern übernommen werde. Er wird von empirischen Ergebnissen berichten und auf die Gefährlichkeit brutaler Szenen in Massenmedien hinweisen. Aufgrund dieses Wissens können Schüler ihren Lehrer verstehen, wenn er sich um eine entspannte Lernatmosphäre bemüht, brutale Äußerungen zurückweist und Kinder betont höflich anspricht.

#### *Lernzielkontrollen*

Lernzielkontrollen sind nötig, damit Schüler und Lehrer sich bestätigen können, etwas weiter gekommen zu sein. Das schafft Erfolgserlebnisse und eine gute Arbeitsatmosphäre. Deutlich muß aber auch festgestellt werden, daß nicht alle anvisierten Ziele überprüft werden können und sollen, daß dies am Ende einer jeden Unterrichtsstunde weder notwendig noch möglich ist. Keine Kontrolle darf zum Selbstzweck entarten.

In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, daß es Ziele des Unterrichts gibt, die sich einer curricularen Sezierung entziehen. Gleichwohl sind sie für die Erziehung von entscheidender Bedeutung. Exemplarisch sei der Bereich der Werterziehung genannt.

### Maßnahmen aus dem Bereich der Unterrichtsorganisation

#### *Sitzplatzordnung*

Der Lehrer beachtet, daß sich die Kinder nicht weiter gegenseitig stören können. Er greift daher auf die Tischanordnung in Blockform zurück. Bei Anzeichen von Beruhigung in der Klasse kann er zusammen mit den Schülern sein Vorhaben besprechen, Tische und Stühle wieder umzustellen. Vielleicht kann er die Schüler zu einem Vorsatz ermuntern – nicht erpressen –, ab jetzt den Nachbarn weniger zu stören. So wird die Entwicklung von getrennter zu gemeinsamer Arbeit fortschreiten. Erste Erfolge werden sofort bestätigt und lobend hervorgehoben. Erfolgserlebnisse sind immer wichtig.

#### *Einrichtung von Ausstellungsflächen*

Die Betreuung von Ausstellungsflächen bringt positive Ergebnisse mit sich. Neben dem erzieherischen Effekt, der in Verlässlichkeit und Verantwortung zu sehen ist, stellt sich ein unterrichtlich positives Ergebnis ein: Die Schüler merken plötzlich, daß sie Lehrerfragen beantworten können und daß ihnen dies gar nicht so schwerfällt, wie sie bisher glaubten.

### *Klassenspiele*

Bei der Vorbereitung von Klassenspielen können Schüler ihr Organisationstalent entfalten. Die Spiele gegen andere Klassen stärken das Wir-Bewußtsein, das Zusammengehörigkeitsgefühl. Der Lehrer achtet darauf, daß kein sinnloser Wettkampfgeist das pädagogische Anliegen verdrängt. Er verhindert, daß sich nur einige Schüler an den Klassenspielen beteiligen und daß nur die positiven Leistungen gelobt, Verfehlungen gerügt werden. Daraus folgt, daß Klassenspiele in den seltensten Fällen Fußballspiele sein werden. Hier muß sich der Lehrer kreativ betätigen.

Maßnahmen aus dem psychologischen Bereich

### *Keine Interpretation von Verhaltensweisen*

Hinter dem Anspruch, das Verhalten eines Schülers oder Mitschülers nicht zu interpretieren, steht die Überzeugung, daß man damit dem Schüler gerecht werden kann. Bewertungen wie „... du Blödel!“ sind verletzend und täuschen ein Wissen über innere Vorgänge des anderen vor, das dieser in keinem Fall haben kann. Das veranlaßt den Betroffenen, sich zu wehren oder selbst anzugreifen: „Halt den Mund, du Depp!“, und so dreht sich die Aggressionsspirale weiter. Pädagogisch wertvoller ist es, dem anderen zu sagen, wie er auf einen selbst wirkt. „Du hast dich jetzt so benommen, daß ich mich an einen Schüler erinnerte, der mich stets ärgerte.“ Äußerungen dieser Art brauchen Zeit und setzen Ruhe und Gelassenheit des Sprechers voraus. Das kann vom Lehrer, nicht aber immer von den Schülern gefordert werden.

### *Unterstützende Tätigkeiten statt Verhaltenskritik*

Schon SCHLEIERMACHER hat die besondere pädagogische Funktion der Unterstützung herausgestellt. Eine positive Einstellung des Schülers zu unterstützen, ist besser als ein gescheitertes Vorhaben als falsch oder ungeschickt zu kritisieren. Voraussetzung pädagogischer Unterstützung ist eine kontinuierliche Beobachtung der Klasse.

### *Schulpsychologische Tests*

Eventuell kann der Schulpsychologe in dem einen oder anderen Fall durch einen geeigneten Test früher Klarheit in die Struktur gehässigen Verhaltens von Schülern bringen als die Beobachtungen des Lehrers. Test- und Beobachtungsergebnisse sind jedoch miteinander in Beziehung zu setzen und pädagogisch zu interpretieren.

Maßnahmen aus dem autodidaktischen Bereich

### *Änderung des Lehrerverhaltens*

Bei den autodidaktischen Maßnahmen des Lehrers geht es vor allem um die eigene Verhaltensänderung. Im skizzierten Beispiel wird der Lehrer seine

Standpunkte in Frage stellen, seine Impulsivität bezähmen, seine autoritäre Einstellung abbauen, Grobheiten aus seinem Vokabular verbannen und Anmaßungen unterdrücken müssen.

#### *Beobachtung der Klasse*

Der Lehrer wird stets die Klasse beobachten und an den Reaktionen der Kinder ablesen, inwieweit seine Maßnahmen aufgenommen werden. Die zweifellos positive, wenngleich auch überraschte Reaktion der Schüler können ihm Ansporn sein, mehr in dieser Richtung zu unternehmen. Wichtig ist es auch hier, Geduld und Durchhaltevermögen zu zeigen.

### **7.3.1.3 Richtpunkte und Literatur**

- Fühle dich bei aggressiven Verhaltensweisen von Schülern nicht gekränkt!
- Begegne aggressiven Verhaltensweisen pädagogisch taktvoll!
- Vermeide, Schüler zu frustrieren!
- Baue allmählich die Belastbarkeit von Schülern auf!
- Weise darauf hin, daß aggressive Verhaltensweisen leicht angenommen werden können!
- Entwickle und pflege das Schulleben!

An Literatur sei zunächst das Buch von

Hanns-Dietrich DANN: *Aggression und Leistung*. Gewährung und Unterbindung von Aggression in ihrer Auswirkung auf Leistungsverhalten. Stuttgart: Klett-Cotta, 3. Auflage 1974 erwähnt.

DANN weist aufgrund eines soziopsychologischen Experiments nach, daß die Aggressionshandlungen keineswegs zwangsläufig zu unerwünschten Nebenwirkungen führen muß. Er kommt ferner zu dem Ergebnis, daß die Gewährung von Aggressionshandlungen weder geeignet noch notwendig ist, um künftiges Aggressionsverhalten zu verringern. Diese Erkenntnisse über den Zusammenhang von Aggression und Leistung sind für Lehrer bedeutsam.

Ferner:

Dagmar ULLMANN: *Aggression und Schule*. Mit Beiträgen und unter der Mitarbeit von Gerhard Brinkmann, Manfred Jander, Gerhard Kaindl. München: Kösel 1974. (Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung, hrsg. von Christel Küpper.)

Nach einer Darstellung theoretischer Modelle zur Entstehung aggressiven Verhaltens von G. BRINKMANN stellt D. ULLMANN das Unterrichtsmodell „Das Problem der Aggression“ in zwölf Unterrichtsstunden aspektreich dar. Das zweite Unterrichtsmodell „Konfliktfeld Schule“, in der Bearbeitung von M. JANDER, G. KAJNDL und D. ULLMANN, analysiert, in sechs Lerneinheiten gegliedert, die Beiträge der Schule an der Entstehung von Aggressionen. Die Verfasser sehen in der Schulreform Möglichkeiten, Frustrations- und Aggressionspotentiale zu reduzieren. Sie unterbreiten konkrete Vorschläge. Beide Unterrichtseinheiten sind für 14 bis 16 Jahre alte Schüler entworfen.

### 7.3.2 Sechstes Beispiel: „Jähzorn“ (Realschule, 10. Schuljahr)

*Zur Genese der Störsituation „Gerhard hat wieder einmal seinen Rappel gekriegt!“*

Gerhard ist sechzehn Jahre alt und besucht die zehnte Klasse in der Realschule. Er ist im Rechtschreiben sehr schwach, formuliert aber seine Gedanken recht gut. Diktate sind daher für ihn eine Qual, ebenso die fremdsprachlichen Anforderungen. Der Fachlehrer für Englisch ist für sein hohes Anforderungsniveau bekannt. Außerdem fungiert er als Vertrauenslehrer in dieser Schule. Gerhards Mitarbeit im Unterricht ist gut. Er befolgt die Aufträge des Lehrers gewissenhaft, paßt sich ein, leistet gelegentlich Zusatzaufgaben. Von seinen Mitschülern wird er gemieden: „Gerhard braust bei jeder Kleinigkeit immer gleich auf. Der ist so unberechenbar!“

Es ist Donnerstag. Die große Pause ist zu Ende. Der Fachlehrer betritt das Klassenzimmer. Klaus geht auf ihn zu: „Herr Kraus, Gerhard hat mir boshafterweise in der Pause die Brille herabgerissen und ist mutwillig darauf herumgetrampelt. Die muß er mir bezahlen!“ – Gerhard sitzt auf seinem Platz. Sein Gesicht ist noch gerötet, Tränen quellen aus seinen Augen. Vergeblich versucht er, sie zu unterdrücken. „Klaus, Ingo und Bert haben mich verprügeln wollen. Zum Glück ist die Pausenaufsicht gekommen. Sie haben mir aber auf dem Heimweg Prügel angedroht. Ich habe . . .“ Den letzten Satz beendet er nicht.

Der Lehrer entscheidet sich spontan für ein Gespräch mit den vier Betroffenen unter Einbeziehung der gesamten Klasse. Seine Absicht ist es, Verständnis für Gerhards Verhalten zu wecken. Dies ist Voraussetzung, daß eine unkontrollierte Prügelei vermieden werden kann.

Nachdem die Betroffenen den Vorfall aus ihrer Sicht beschrieben haben, faßt der Lehrer die gewonnene Information zusammen. Im weiteren Verlauf des Klassengesprächs hebt er den Zwangscharakter eines Jähzornausbruches hervor und vertritt die Behauptung, daß Gerhard nicht „boshafterweise“ die Brille zerstört habe. Eine Bestätigung von Gerhard, verbunden mit seiner Entschuldigung und der Erklärung, den Schaden wiedergutzumachen sowie das Versprechen der drei, Gerhard auf dem Heimweg in Ruhe zu lassen, beenden das Gespräch. Erleichtertes Aufatmen auf allen Seiten.

Den für diese Unterrichtsstunde vorbereiteten Stoff kann der Lehrer nicht mehr bewältigen. Um die verbleibende Zeit zu nützen, versucht er die Auseinandersetzung und die wichtigsten Passagen des Gespräches auf Englisch durchzuspielen.

### *Kommentar von Gerhard*

Hinterher weiß ich nicht mehr genau, was passierte. Ich stand in der Ecke des Schulhofes zusammen mit Klaus, Ingo und Bert. Die unterhielten sich über das Fußballspiel vom Mittwochabend. Ich habe die Übertragung im Fernsehen auch angeschaut und wollte was dazu sagen. Da fauchte mich Klaus an, ich solle gefälligst den Mund halten und mich nicht einmischen und am besten verschwinden. Das ließ ich mir nicht gefallen und blieb stehen. Er wollte mich wegstoßen. Das konnte ich mir nicht gefallen lassen. Da stieg es in mir hoch . . . Dann spürte ich nur noch seine Brille in meiner Hand. Jetzt mache ich sie kaputt, kaputt, kaputt. Eigentlich wollte ich dies gar nicht.

### *Kommentar von Klaus*

Ich könnte Gerhard verprügeln. Dieses boshafte Aas hat mir die Brille heruntergerissen, sie auf den Boden geschleudert und ist darauf herumgetrampelt wie ein Verrückter. Wir konnten uns nicht mehr rächen, weil die Pausenaufsicht eingriff. Kurz darauf läutete es, und wir mußten ins Klassenzimmer.

### *Kommentar von Gerhards Eltern*

Gerhard ist zu Hause sehr gefügig. Es bleibt ihm schon nichts anderes übrig. Wir halten ihn kurz, trotz seiner sechzehn Jahre. Wir wollen, daß einmal etwas Rechtes aus ihm wird. Wir sagen ihm genau, was er tun darf und was nicht. Er muß sich schließlich auskennen. Als Kind muß man seinen Eltern folgen. Wir geben uns doch alle Mühe mit ihm. Leider sieht er das nicht immer ein. Wir meinen, eine strenge Jugend zu haben ist einfacher zu ertragen als ein unbequemes Alter. Gerhard muß uns Bescheid geben, wenn er einmal abends fortgeht. Wir sollen schließlich wissen, wohin er geht, mit wem er unterwegs ist, wann er zurücksein wird. Das ist doch unser gutes Recht. Schließlich müssen wir wissen, wo er steckt, wenn etwas passieren sollte. Natürlich kommen wir für die kaputte Brille auf. Aber ihm ziehen wir die Summe von seinem Taschengeld ab. Er soll sich seine Unbeherrschtheit merken.

## **7.3.2.1 Zum Verständnis der Störsituation**

### *Information über Jähzorn*

Ein jähzorniger Mensch wird oft mit einem Choleriker, eine der Temperamentstypen von Hippokrates, der zu starken Affekten neigt und von wechselhaften Gefühlen gekennzeichnet ist, gleichgesetzt. Die reinen Typen wie Sanguiniker, Choleriker, Phlegmatiker und Melancholiker kommen jedoch in der Realität kaum vor. Daher versucht die Persönlichkeitspsychologie empirisch unabhängige Faktoren des Temperaments zu finden und beim Individuum die jeweilige Ausprägung dieser Faktoren zu bestimmen.<sup>7</sup> Wenn die Forschung davon abgeht, Temperamentstypen zu benutzen, so liegt es nahe, daß auch der Lehrer davon absehen sollte, sie auf einen

---

<sup>7</sup> Hier sei an die Arbeiten von H. J. EYSENCK und J. P. GUILFORD erinnert.

konkreten Menschen, den er diagnostisch zudem nicht einmal untersuchen kann, noch mit einer fragwürdigen Typenbezeichnung zu belegen. Pädagogisch wertvoller wäre es, wenn man als Lehrer sich jeder Bewertung von Verhaltensweisen enthalten könnte und sich um ein nicht-wertendes einführendes Verstehen bemühte.<sup>8</sup> Der Schüler bekäme das Gefühl, daß ihn der Lehrer, so wie er ist, anerkennt, und sein Verhalten unvoreingenommen zunächst einmal annimmt. Damit könnte eine wichtige Barriere ausgeräumt werden, die Lehrer und Schüler auf eine menschlich gleiche Stufe stellt: Keiner maßt sich an, Verhaltensweisen des anderen zu bewerten.

Jähzorn wird hier nicht als Temperamentstypus verstanden, sondern als eine Form der Aggressivität. Jähzorn wird „im wesentlichen unter dem Gesichtspunkt der Durchsetzung von Bedürfnissen und dem Schutz des notwendigen Lebensraumes gesehen“ (WEINGARTEN/WILLMS, 1978, 8).

Wie aus der skizzierten Situation abzuleiten ist, wird der Jähzorn durch Erziehungsstile und durch Selbstwertgefühle beeinflusst (WEINGARTEN/WILLMS, 1978, 36). Eine Reflexion über den Erziehungsstil des Lehrers und der Eltern mag zur Erkenntnis führen, daß der latente Jähzorn durch das Erziehungsverhalten geradezu herausgefordert wird. Besonders jähzornfördernd wirken Mangel an liebevoller, an pädagogischer Zuwendung zum jungen Menschen; mangelnde Anerkennung seiner Qualitäten; Einengung der Aktivitäten; Behinderung oder Unterbrechung entspannender Tätigkeiten; übermäßig viele Vorschriften, Reglementierungen, übermäßige Bewahrung, Mangel an Anregung; Enttäuschungen, die von Schülern mit Defiziten besonders tief empfunden werden: Einerseits können sie einsehen, daß der Lehrer recht hatte, die Aufgabe war falsch gelöst, andererseits hat man sich aber auch Mühe gegeben, und dies sieht der Lehrer nicht; Mangel an Geborgenheitsgefühl und -bewußtsein; zornige Reaktionen der Erwachsenen, die als Modellverhalten wirken und schließlich ist das bewußte Reizen zu nennen.

#### *Anthropologischer und soziokultureller Aspekt*

Unter anthropologischem Aspekt ist es für Gerhard bedeutsam, eine offene, vertrauensvolle Beziehung zum Lehrer zu besitzen. Dieser wiederum sollte geringe atmosphärische Veränderungen wahrnehmen können. Übersieht er gewisse „Not-Signale“ von Gerhard, so trägt er ungewollt zum nächsten Zornausbruch bei. Der Lehrer muß auch die Beziehung zwischen Gerhard und seinen Mitschülern kennen, zumindest sollte er sich darum kümmern. Möglichst vollständig sollten ihm die soziokulturellen Bedingungen der Umgebung von Gerhard bewußt sein.

---

<sup>8</sup> Vgl. die Lehrerqualitäten nach R. und A.-M. TAUSCH.

### *Inhaltlicher Aspekt*

Die zwischenmenschliche Kommunikation ist gekennzeichnet von der Bereitschaft, jede Eskalation zu vermeiden. Ein Gespräch über das Phänomen des Jähzorns brachte für die Mitschüler wahrscheinlich neue Erkenntnisse. Für Gerhard bedeutete es, daß er als gleichrangig akzeptiert und folglich auch ernstgenommen wird. Aber er muß noch zu einem *sozial* unschädlichen Durchsetzungsverhalten geführt werden. Seine positiven Ansätze sind zu unterstützen. Auch er hat das Recht, sich zu „nehmen“, was er braucht und zu fordern, was er für nötig hält. Da dies auch andere zu Recht wollen, ist die Gefahr der Interessenkollision besonders groß. Hier muß man mit Hilfe der Sprache Regelungen treffen und Kompromisse aushandeln. Ziel muß es sein, die Bedürfnisse aller Beteiligten möglichst weitgehend zu befriedigen.

Im Fall von Gerhard sind fünf Voraussetzungen zu erfüllen. Er muß noch

- a) den Mut aufbringen, auch problematische Bedürfnisse auszusprechen;
- b) sich eine möglichst hohe Frustrationsschwelle aneignen;
- c) die Fähigkeit entwickeln, sein Durchsetzungsverhalten zu variieren;
- d) die Fähigkeit schulen, Ziele über längere Zeit zu verfolgen;
- e) die Fähigkeit steigern, aggressive Spannungen unschädlich abzureagieren, entweder im Ausdrucksverhalten, in dem er seine Fäuste schüttelt und mit dem Fuß aufstampft oder in Handlungen, indem er lange, ermüdende Spaziergänge macht und sich starken körperlichen Anstrengungen aussetzt. Förderlich ist auch eine gedankliche Bearbeitung der Durchsetzungsziele.

### *Kritischer Aspekt*

Am Elternverhalten läßt sich verdeutlichen, daß man erzieherischen Erfolg nicht planen kann, am wenigsten mit Regelmechanismen, übermäßigen Verboten und Sanktionen oder mit Entmutigungen, um Kinder gefügig zu machen. Bei Gerhard fällt auf, daß für ihn das Verhältnis zwischen Anpassung und Widerstand höchst unausgeglichen ist. Zwar ist er zur Anpassung bereit, aber die übermäßigen Außendrucke regen seinen Widerstand, ohne daß er irgendein Ventil hat: weder im musischen noch im zwischenmenschlichen Bereich. Er wird von Mitschülern gemieden, zu seinen Eltern besteht ein regelerstartetes Verhältnis, und dem Lehrer fällt er nicht auf. So muß er all das mit sich alleine ausmachen, was ihn ärgert, enttäuscht und hemmt. Alleine muß er die Gründe dafür finden, ohne die Möglichkeit zu haben, die Richtigkeit seiner privaten Theorien zu überprüfen. Die Grundannahmen von Gerhards Eltern sind pädagogisch falsch.

### *Pädagogischer Aspekt*

Unter pädagogischem Aspekt ist die Entscheidung des Fachlehrers für ein Gespräch mit der Klasse über den Vorfall in der Pause durchaus berechtigt. In der Schule muß der junge Mensch stofflichen Anforderungen vorgezogen werden. Im pädagogischen Gespräch wurde deutlich, daß Gerhard sich in einer zwanghaften Situation befand, so daß er nicht anders konnte, als in Jähzorn auszubrechen. Jedoch, so ließe sich vermuten, könnte sich Gerhard selbst so weit beeinflussen, daß er keinen Schaden anrichtet. Er befindet sich auf dem Weg dahin: Ging er früher noch auf denjenigen los, der in ihm das „Maß vollmachte“, so orientiert er sich jetzt in Zornsituationen an dessen Äußerlichkeiten wie Kleidung, persönlichen Gegenständen und Schulsachen. Der nächste Schritt liegt darin zu lernen, sich im Stadium des Anfalls von anderen wegzuwenden und sich unschädlich abzureagieren. Hier wird die Annahme vertreten, daß sich ein jähzorniger Schüler in der Schule sozial unschädlich abreagieren kann. Dies wird unterstützt, wenn der Lehrer alles vermeidet, was zu einer Kumulation von Enttäuschungen, Reglementierungen und Unlusterlebnissen führt. So wäre etwa an die Hilfe der Mitschüler Gerhards zu appellieren, ihn nicht unnötig zu reizen, auf ihn einzugehen wie bei anderen Mitschülern auch.

### **7.3.2.2 Maßnahmen aus verschiedenen Bereichen**

#### *Langfristige Maßnahmen*

Vorbeugende Maßnahmen entfalten ihre Wirksamkeit vielfach erst nach einer nicht festlegbaren Zeit. Zu viele Variablen sind betroffen. Geduld und Kontinuität sind Vorbedingungen für Lehrer-, Schüler- und Elternaktivitäten.

Maßnahmen aus dem pädagogischen Bereich

#### *Pädagogische Gespräche mit Schülern*

Das Ziel pädagogischer Gespräche im Anschluß an die skizzierte Situation ist die Stärkung des Selbstwertgefühls und die Weckung von Verständnis für den jähzornigen Gerhard.

#### *Gespräche mit Eltern*

In Gesprächen mit Eltern zielt der Lehrer auf den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen sich, den Eltern und ihrem Kind. Ferner strebt er nach einer Problematisierung gewohnter elterlicher Erziehungspraktiken. Er überzeugt die Eltern von der Notwendigkeit, all das, was sie schon immer für richtig hielten, öfter auf seine Brauchbarkeit und Gültigkeit in der Gegenwart zu überprüfen.

### *Integration von Gerhard in den Klassenverband*

Gerhard ist durch sein jähzorniges Verhalten in eine Außenseiterposition hineingeschlittert. Dies versucht der Lehrer zu korrigieren.

### *Reduktion von Verhaltensvorschriften*

Nur wirklich störendes Verhalten bedarf der Reglementierung.

### *Entwicklung und Pflege des Schullebens*

Entwicklung und Pflege des Schullebens bietet zahlreiche Möglichkeiten, natürlich und ungezwungen miteinander umzugehen. Hier können Sozialerfahrungen in entspannten Situationen gesammelt werden.

### *Intensivierung des pädagogischen Bezugsverhältnisses*

Existieren gefühlsmäßige Bindungen zwischen Lehrer und Schülern, so lernt der Schüler besonders intensiv durch die Imitation (vgl. WEINGARTEN/WILLMS, 1978, 27). Damit hat der Lehrer die Möglichkeit, ohne eigene pädagogische Anstrengungen artifiziell eine Lernsituation zu gestalten, in der das Erziehungs- oder Lernziel angestrebt wird. Hier kann er überlegen, was er an Einzelfakten über das Imitationslernen „vermitteln“ will.

### Maßnahmen aus dem didaktisch-methodischen Bereich

#### *Integration des Schülers in den Unterrichtsablauf*

Hier empfiehlt es sich, die Gerhard besonders bedrückende Orthographieschwäche ihm zuliebe konsequent anzugehen. Sie beeinträchtigt sein Selbstwertgefühl stark und gibt häufig zu Sticheleien Anlaß. Durch intensive Zuwendung des Lehrers kann sie zum gemeinsamen Anliegen von Lehrer und Gerhard werden. Die Einbeziehung der Eltern in das Vorhaben kann auch die Beziehung Gerhards zu ihnen intensivieren.

#### *Thematisierung des Jähzornverhaltens*

In der zehnten Klasse können referierte psychologische Erkenntnisse das Informationsdefizit der Schüler im Hinblick auf die psychische Situation Gerhards verringern. Zusätzliches Wissen erleichtert das einführende Verstehen.

#### *Rollenspiel*

In Rollenspielen können die Standorte vertauscht werden, so daß sich jeder aus der Sicht des anderen erleben kann. Voraussetzung ist hierfür, daß die Techniken eingeübt sind, so daß kein allgemeiner Klamauk daraus entsteht. Bei genügender Vertiefung in die Rolle kann das bedrückende Gefühl, das mit einer sozialen Ablehnung verbunden ist, nachempfunden werden.

#### *Erfolgskontrolle*

Die Situationsanalyse ergab die Notwendigkeit, das Selbstgefühl Gerhards zu stabilisieren. Das ist in der Schule durch bewußt erlebten geistigen Zugewinn möglich. Daher liegt in der Überprüfung des Lernweges ein pädagogischer Wert. Der Lehrer achtet darauf, vorrangig die Ergebnisse zu

kontrollieren, von denen er mit hoher Wahrscheinlichkeit annehmen kann, daß sie Gerhard bestärken.

Maßnahmen aus dem Bereich der Unterrichtsorganisation

#### *Sitzplatzgestaltung*

Gerhard ist zwar optisch in den Klassenverband integriert. Rückzugsmöglichkeiten braucht er vor allem dann, wenn er fühlt, daß seine Frustrationsschwelle überschritten wird. Sein Sitzplatz am Ende einer Reihe ist angebracht. Ein Ellbogen sollte frei sein, so daß er sich nur von einer Seite bedroht zu fühlen braucht.

Maßnahmen aus dem psychologischen Bereich

#### *Soziogramm*

Ein Soziogramm kann Gerhard bewußt machen, wie es um seine Stellung in der Klasse steht. Kontrolluntersuchungen können eine eventuelle positive Veränderung festhalten, was wiederum der Integration des Außenseiters dient und das Zusammengehörigkeitsgefühl in den Klassen stärken hilft (vgl. ENGELMAYER, 8. Aufl. 1978).

#### *Gespräch mit Schulpsychologen*

Gespräche mit Fachleuten helfen herauszufinden, ob der Jähzorn Gerhards auch eine genetische Komponente hat. Hier wäre es wichtig, eine Verhaltensanalyse durchzuführen, die eindeutig nachweisen könnte, ob Jähzornverhalten operant oder klassisch konditioniert worden ist oder ob dafür eine genetische Veranlagung verantwortlich zu machen ist. Die pädagogischen Maßnahmen des Lehrers sind von dem Ergebnis abhängig.

Maßnahmen aus dem autodidaktischen Bereich

#### *Offene Beobachtung der Klasse*

Im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung kann sich der Lehrer auf die unvoreingenommene Schülerbeobachtung einstellen. Die Einengung auf Schwerpunkte der Beobachtung erhöht die Chance, zu brauchbaren Ergebnissen zu gelangen.

#### *Lehrerfortbildung*

Im Falle Gerhards stellt der Lehrer sein großes Defizit fest. Über allgemeine Aussagen oder umgangssprachliche Bewertungen ist er nicht hinausge-  
langt. Als Fachmann für schulische Erziehung kann er Abhilfe schaffen.

#### *Überprüfung des Regelsystems*

Eingeübte Regeln werden zusammen mit der Klasse oder auch in Eigenverantwortung des Lehrers auf ihre Notwendigkeit und aktuelle Gültigkeit hin überprüft werden. Stellt es sich heraus, daß eine Regel unnützlich ist, wird sie möglichst umgehend für ungültig erklärt.

### *Zusammenarbeit mit Kollegen*

Die abgestimmte Zusammenarbeit der Lehrer, die in der Klasse von Gerhard unterrichten, bringt erzieherische Verbesserungen mit sich. Damit wird ein Schritt auf das Ziel eines Minimalkonsenses in Fragen von Erziehungsgrundsätzen unternommen. Das führt zur Verminderung von Unsicherheiten der Schüler, wodurch das Arbeitsklima an der Schule verbessert wird. Zwangsläufig reduzieren sich auf diese Art und Weise die Frustrationserlebnisse von jähzornigen Schülern. Dies ist ein Beitrag, um die Schule zu einem humanen Lern- und Erziehungsbereich zu gestalten.

### **7.3.2.3 Richtpunkte und Literatur**

- Nimm den jähzornigen Schüler an!
- Gib ihm Gelegenheit, seine Interessen durchzusetzen!
- Ermögliche ihm das Gefühl der Sicherheit!
- Schenke ihm viel pädagogische Zuwendung!
- Anerkenne seine Qualitäten!
- Hilf ihm, seine Defizite aufzufüllen!
- Weite seinen Lebensraum!
- Erinnerung ihn immer wieder daran, seine aggressiven Spannungen sozial unschädlich abzureagieren!
- Setze dich für ein gegenseitiges Verstehen ein!
- Hole den jähzornigen Schüler aus seiner Isolation!

An Literatur ist das Buch von

Otto ENGELMAYER: *Soziogramm in der modernen Schule*. Wege der soziographischen Arbeit an der Klasse. München: Ehrenwirth, 8. Auflage 1978

zu empfehlen. Darin ist ein Überblick über die wichtigsten Arten von Soziogrammen enthalten. Es führt Lehrer in das soziometrische Soziogramm von J. L. MORENO, in das Klassensoziogramm von BULLIS-SEELMANN, in das charakterologische Soziogramm der Schulklasse von E. WARTTEG und in das Milieusozioigramm von O. ENGELMAYER ein.

Der Aufsatz von

Gerda LAZARUS-MAINKA: „Einige Bemerkungen zum Problem Angst. Ansätze und Ergebnisse psychologischer Angstforschung“. – in: *Fernsehen und Bildung*, 12/1978/1;2, S. 80–96

gibt einen komprimierten Überblick über den Stand der psychologischen Angstforschung. LAZARUS-MAINKA vertritt die These, Angst führe weder

nur zur Verdrängung unerwünschter elementarer Bedürfnisse oder sei ein Bestandteil derselben, noch sei sie nur eine Vermeidungsreaktion. Angst sei vielmehr auch das Ergebnis eines kognitiven Prozesses, der wiederum die Handlungsstrategie des Individuums beeinflusse. Angst ist demnach auch ohne Abwehrmechanismen zu bewältigen. Das Individuum versucht, sich zunächst aktiv mit der Angst auseinanderzusetzen. Erst wenn ihm die Bewältigung der Gefahrensituation aussichtslos erscheint, reagiert es hilflos.

Der Beitrag von LAZARUS-MAINKA soll an das Problem Kinderangst erinnern und Ansätze zu pädagogischer Hilfe aufzeigen.

### 7.3.3 Siebtes Beispiel: Stehlen (Hauptschule, 6. Schuljahr)

#### *Zur Genese der Störsituation „Mir fehlen zwei Mark!“*

Die Schüler der sechsten Klasse befinden sich wie alle anderen im Pausenhof. Die Lehrer sind eingeteilt in Hof- und Gangaufsicht, die sie gewissenhaft ausführen. Einige Lehrer korrigieren im Lehrerzimmer, diskutieren, hektographieren oder essen ihr Pausenbrot.

Die große Pause ist zu Ende. Alle Schüler stürmen in ihre Klassenzimmer. Es geht laut zu. Auch die Lehrer verlassen laut redend das Lehrerzimmer. Herr Müller nimmt seine Klasse schon von weitem wahr. Was wohl heute wieder los ist? Er hört noch: „Jetzt kommt er! Psst!“ Dann betritt er das Klassenzimmer. Auf seinem Weg zum Pult drängt sich Fritz empört an ihn heran: „Herr Müller, dem Jürgen fehlen zwei Mark. Man hat sie ihm gestohlen!“ – „Ja, die zwei Mark sind weg. Vor der Pause habe ich sie noch in meiner Büchertasche gehabt. Jetzt ist das Geld weg. Das muß doch jemand herausgenommen haben!“ stimmt Jürgen zu. Andere Schüler mischen sich ein. Es wird laut. Der Lehrer bittet um Ruhe. Was soll er tun?

#### *Kommentar von Jürgen*

Ich habe heute vergessen, meinen Geldbeutel in die Hosentasche zu stecken. Aber wer denkt denn, daß mir ausgerechnet heute jemand die zwei Mark stiehlt. Ich wollte damit den Kakao für die kommende Woche bezahlen. Mein Vater, der ist immer so genau, der wird mich schimpfen. Aber wenn ich meine Mutter lange genug plage, dann gibt sie mir schon wieder Geld. Es kann ja jedem einmal passieren.

#### *Kommentar von Fritz*

Ich kann gar nicht verstehen, daß sich Jürgen nicht mehr aufregt. Zwei Mark zu verlieren, ist doch schlimm. Mir hätte es nicht passieren dürfen. Ich hätte gewiß kein Milchgeld mehr für die kommende Woche bekommen. Der Müller redet gerne mit der gesamten Klasse. Jetzt soll er mit uns darüber reden. Die letzte Geographiestunde war ohnehin so langweilig.

#### *Kommentar von Lehrer Müller*

In dieser Situation ist es schwer zu entscheiden, ob ich mich als Detektiv betätigen

soll. Oft kommt es vor, daß die Schüler einfach ihr Geld verlegen. Sie stecken es gedankenlos in die Hosentasche, suchen es aber in ihrem Federmäppchen und behaupten, es hätte ihnen jemand gestohlen. Manchmal macht sich auch jemand nur einen Spaß daraus, um zu sehen, wie der andere reagiert. Fritz hat sich allerdings sehr entrüstet gezeigt. Jürgen hingegen scheint der Verlust von zwei Mark nicht nahegegangen zu sein. Vielleicht hat er sie gar nicht in der Büchertasche gehabt. Aber wenn tatsächlich ein Diebstahl verübt worden ist, wurde eine wichtige Norm gesellschaftlichen Zusammenlebens in der Klasse verletzt.

Eigentlich wollte ich eine Erdkundestunde halten. Könnte es sein, daß einige Schüler in der Klasse den Vorfall ausgeheckt haben, um eine interessante Gesprächsstunde zu erleben? War das letzte Mal mein Unterricht langweilig? Habe ich methodisch-didaktische Fehler übersehen? Trage ich also an dieser unliebsamen Situation selbst schuldhaften Anteil? Das muß ich mir zu Hause noch einmal gründlich überlegen. Jetzt bin ich aber den Kindern tatsächlich schuldig, das Problem Diebstahl mit ihnen zu besprechen.

### **7.3.3.1 Zum Verständnis der Störsituation**

Man hat empirisch festgestellt, daß Erziehungsstile, emotionale Atmosphäre und Wertschätzungen in den verschiedenen sozialen Schichten unterschiedlich sind (vgl. DAVIS, 1950). Man hat das zwar schon lange vermutet, jetzt weiß man es gewiß. So könnte in einer Familie das skizzierte Beispiel als Bagatelle abgetan, in einer anderen Anlaß zu einer ernsthaften Grundsatzdiskussion sein. Diese familieninternen Wertmaßstäbe hat das Kind übernommen und legt sie in schulischen Situationen zur Bewertung an.

Daher sollte der Lehrer den sozio-kulturellen Hintergrund seiner Schüler, insbesondere im normativen Bereich, genau kennen. Erst dann kann er die Schülerreaktionen verstehen und seine Schüler dort erzieherisch abholen, wo sie stehen, sowie korrigierend intervenieren. Demnach kann erfolgreich nur dann erzogen werden, wenn sich alle Beteiligten an die gleichen sittlichen Werte gebunden fühlen.

Die Gefahr der Eskalation darf in der skizzierten Situation als gebannt gelten, da Jürgen von dem Diebstahl kaum berührt zu sein scheint. Er bekommt ohnehin den Verlust ersetzt.

Eine Gefahr besteht jedoch darin, daß sich der Lehrer in die Rolle als Detektiv oder Kriminalist drängen läßt, für die er nicht ausgebildet ist. Besser stünde es ihm an, als Pädagoge die Situation mit pädagogischen Hilfen zu bewältigen.

In der skizzierten Situation besteht eine Hauptgefahr darin, daß ungeprüft der Diebstahl als ein verabscheuungswürdiges Vergehen gegen fremdes Eigentum zusammen mit dem Dieb von vorneherein verurteilt wird. Daraus würde für den Dieb folgen, daß er sich freiwillig nicht zu melden wagt, weil er damit rechnen muß, von den meisten Mitschülern auf lange Sicht diffamiert und als Dieb etikettiert zu werden.

Pädagogisch wertvoll ist es, zunächst nach den ursächlichen Zwängen, den Überlegungen und Motiven eines jugendlichen Diebes zu fragen. Hier lassen sich unter anderem nennen:

- a) das schlechte Vorbild mancher Erwachsener in Familie, Schule und Gesellschaft;
- b) ein anlagebedingter Mangel an Durchsetzungsvermögen, vielfach mitverursacht durch eine allzu pedantische Erziehung, die das Kind in die Heimlichkeit treibt;
- c) vernachlässigte Kinder: auch sie wollen ihre elementaren Lebensbedürfnisse befriedigen;
- d) Verführung;
- e) Diebstahl als Mutprobe, Mittel zum Zweck der Anerkennung in der Gruppe oder Ausgleich für mangelndes Verständnis und Lieblosigkeit. Der Dieb strebt nach Aufmerksamkeit, möchte Geschenke machen, um Ansehen und „Freunde“ zu gewinnen;
- f) aggressive Einstellung, etwa Rach- und Eifersucht, um selbst mehr Zuwendung zu erzwingen;
- g) der Liebesersatz, weil der Dieb auch einmal etwas besitzen will; hier vergißt er, daß echte Liebe nicht besitzen will, sondern freigibt.

Die Schwierigkeit für den Lehrer besteht darin, dieses Wissen über die vielfältigen Ursachenmöglichkeiten und -kombinationen auf die konkrete Situation zu übertragen, deren Protagonisten er nicht kennt.

Die Beziehungen zwischen dem Lehrer, Fritz und Jürgen sind durch das gemeinsame Interesse am Fach gekennzeichnet. Demnach könnte die Vermutung des Lehrers ausscheiden, der Diebstahl sei nur fingiert. Die Grenzen pädagogischer Beeinflussung im Fall des Diebstahls wird sich jeder Lehrer bewußt machen. Er kann vorrangig Angebote unterbreiten, wie der Dieb das gestohlene Geld zurückgeben kann; er kann Hinweise geben, Geld und andere Wertsachen sorgfältig verschlossen aufzubewahren, am besten nicht in die Schule mitzubringen; schließlich kann er an die Solidarität aller Schüler appellieren. Der Lehrer muß sich von der Zielvorstellung befreien, er könnte bei allen Schülern eine dauerhafte Stehlhemmung erreichen. Er muß zufrieden sein, wenn er labile Kinder festigt und die Schüler, die Stehlen ohnehin ablehnen, bestätigt. Bei jungen Menschen, die bewußt stehlen, kann er als Lehrer kaum erzieherische Erfolge erwarten. Hier muß der Therapeut helfen.

### **7.3.3.2 Alternative Maßnahmenbündel**

Jede Unterrichtsstörung muß im Beziehungsgeflecht der Unterrichtssituation gesehen werden. Demnach wird der Lehrer die verschiedenen Bezie-

hungen der betroffenen Schüler zu erhellen suchen. Wichtig ist, in diesem Stadium die Vermeidung voreiliger vager Schlußfolgerungen.

### *Spontanmaßnahmen des Lehrers*

#### *Das pädagogische Gespräch*

*Als Einstieg ist das Gespräch in der Form der wechselseitigen, fortlaufenden Auseinandersetzungen mit dem Problem des Stehlens geeignet.* Hier vor allem deshalb, weil der Dieb unbekannt ist, und es ungewiß ist, ob die emotionale Erregung von Fritz echt war. Auf der Mittel- und Oberstufe ist es insofern vorrangig, weil bei den Kindern mehr Vernunft vorausgesetzt werden kann, um die differenzierten Beziehungen zwischen Motiv, Täter und Tat nachzuvollziehen als bei Grundschulern.

Da junge Menschen anderen in der Regel unüberlegt Leid zufügen, können sie von dem Ziel lassen, wenn sie von den negativen Folgen der Tat überzeugt wurden. Aus dieser Sicht hängt der Erziehungserfolg von der Einsichtsfähigkeit der Betroffenen in die Verwerflichkeit ihrer Handlungen und von der Analysefähigkeit des Lehrers ab.

Im Gespräch bittet der Lehrer Jürgen um zusätzliche sachliche Einzelheiten. Nach der Prüfung der Glaubwürdigkeit seiner Darstellung wird er auch Fritz zu Wort kommen lassen. Andere Schüler können sich ebenfalls äußern. Damit ist der Hintergrund abgesteckt. Der Lehrer wird seine Aufmerksamkeit auf die Zwischentöne aller Schüleräußerungen lenken; denn es könnte sein, daß einige Schüler bewußt eine Ablenkung vom Fach Erdkunde anstreben.

Während des Gespräches muß der Lehrer auch mit der Möglichkeit rechnen, daß Jürgen und Fritz es darauf angelegt haben, andere Kinder zu belasten, um selbst mehr Ansehen in der Klasse zu erhalten. Hier hilft dem Lehrer die Kenntnis der Gruppenstruktur in der Klasse, die er aus überprüften Soziogrammen beziehen kann.

Der bisherige Informationsstand wird von Zeit zu Zeit von dem aktiv zuhörenden Lehrer oder von einem Mitschüler zusammengefaßt.

Im Gespräch lenkt der Lehrer die Aufmerksamkeit der Klasse auf die vielfältigen Motive hin, jemandem Sachen wegzunehmen. Damit soll kein Mitleid mit dem Dieb, sondern Verständnis für dessen Schwierigkeiten erreicht werden. Der Betroffene hat hierbei die Möglichkeit, ohne sich vor der Klasse bloßstellen zu müssen, konkrete Bestätigungen beizusteuern.

Vermag die Klasse einzusehen, daß ein Dieb sich in den Gedanken verirrt, er könne über den Umweg eines Diebstahles zum Beispiel Zuwendung, Beachtung oder gar Liebe erreichen, dann kann im Gespräch der Standort gewechselt werden. Gemeinsam denkt man jetzt an die Betroffenen. Wie

wirkt das Verhalten eines Diebes auf den Bestohlenen, auf die Klassenmitglieder und auf den Lehrer, der für die Einhaltung der gemeinsam verabschiedeten Klassenordnung zu sorgen hat?

Hier soll der Dieb lernen, sich in die Rolle anderer Kinder zu versetzen und sein Handlungsziel mit dem tatsächlichen Ergebnis zu vergleichen. Je größer die Diskrepanz ist, die er feststellen muß, um so leichter kann er einsehen, falsch gedacht und gehandelt zu haben. Diese Einsicht kann ihm helfen, den Schaden wiedergutzumachen. Ohne sie braucht er weitere Hilfe des Lehrers und der Mitschüler, um das Ziel der Handlung zu korrigieren. An dieser Stelle müssen dem Dieb Möglichkeiten zur Wiedergutmachung gegeben werden. Gemeinsam mit der Klasse wird der Lehrer überlegen und Vorschläge kritisch prüfen. Am unverfänglichsten ist es für den Dieb, an einem neutralen Ort das entwendete Geld zu deponieren. Dies wird der Täter sicherlich am liebsten aufgreifen, weil er in der Anonymität verbleiben kann. Darauf wird der Lehrer Wert legen; denn der Betroffene soll seine Selbstachtung behalten. Daher sollte der Lehrer Fragen wie „Wer war es also?“ vermeiden.

In diesem Zusammenhang sei auf die „Erkennungsmethode“ verwiesen, die bei der Wahrheitsfindung in der Schule häufig angewandt wird. Sie muß abgelehnt werden. Bei diesem Vorhaben blickt der Lehrer jeden einzelnen Schüler über eine kurze Zeit unverwandt scharf an. Schüler, die dabei die Augen senken oder sogar erröten, werden als potentielle Diebe „identifiziert“. Bedenkt man, wie leicht besonders die ängstlichen und pubertierenden jungen Menschen erröten, dann wird die Gefährlichkeit dieser Technik deutlich. Außerdem kann der Lehrer in den seltensten Fällen verhindern, daß unschuldige Schüler als Diebe etikettiert werden. Das Stigma eines Diebes kann die gesamte Schullaufbahn negativ beeinflussen. Die Schullwirklichkeit hat viele Belege hierfür. Dem vorzubeugen, ist eine grundsätzliche Erziehungsaufgabe des Lehrers.

Würde ein Lehrer das Problem des Stehlens mit dem pädagogischen Gespräch als beendet ansehen und anschließend mit seinem geplanten Erdkundeunterricht fortfahren, dann wäre die investierte Zeit vergeudet. Da der Einzelfall zu Recht im Zusammenhang mit der Beziehungsvielfalt gesehen wurde, muß er wieder in die Beziehungsvielfalt einbezogen werden. Demnach wird der Lehrer anschließend mit den Kindern erarbeiten, wie eine Wiederholung unwahrscheinlich werden könnte. Gemeinsam wird ein Langzeitprogramm erstellt, deren unterstützende Funktion besonders betont wird. Die Richtpunkte für die vorbeugenden langfristigen Handlungen entnimmt der Lehrer den Ergebnissen des Gespräches.

## *Langfristig wirkende, vorbeugende Maßnahmen*

Maßnahmen aus dem erzieherischen Bereich

### *Entwicklung und Pflege des pädagogischen Bezuges*

Die Anerkennung von Ehrlichkeit als bindende Norm für alle wird durch die Bemühungen des Lehrers um die Realisierung des aktualisierten pädagogischen Bezuges unterstützt. Die Vertrauensbasis ist wie die Vermeidung von Zwangssituationen in diesem Zusammenhang von entscheidender Bedeutung. Beide können mit Hilfe eines Erziehungs- und Unterrichtsstiles angebahnt werden, der sich als sozial-integrativ oder demokratisch bezeichnen ließe.

### *Entwicklung und Pflege des Schullebens*

Trotz enger Grenzen ist der Lehrer durch sein pädagogisches Gewissen aufgefordert, ein möglichst wirkungsvolles Schulleben zu realisieren. Die Bedeutung von Normen kann gerade im sozialen Bereich dann pädagogisch fruchtbar werden, wenn Normen bei der Aktualisierung des Schullebens gelebt werden. Immer wieder wird der Lehrer betonen, daß er sich wie jeder Mensch an Werte binden muß, daß dies nichts mit Unfreiheit zu tun hat, sondern daß man gerade in der bewußt gewollten Bindung seine Freiheit erblicken kann. Er zeigt auf, wie wertvoll für die Selbstachtung des jungen Menschen das Bewußtsein ist, sich normgemäß entschieden zu haben. Vorausgesetzt ist, daß die Normen nach kritischer Prüfung für sinnvoll erachtet werden. Damit wird die pädagogische Ausrichtung an allgemein gültige Werte unterstrichen.

### *Das Vorbild des Lehrers*

Das Vorbild des Lehrers und mancher Schüler, sowie der gesamte Umgang miteinander bestärken die Bereitschaft der Schüler, die kritisch überprüften, aktualisierten Forderungen der Klassenordnung zu erfüllen.

### *Sanktionen*

Die in Klassenordnungen formulierten Sanktionen haben auch die Funktion der Abschreckung. Sie unterstützen die Bereitschaft zur Bewährung genauso wie die Führung durch den Lehrer.

### *Gezielte Übungen*

Ein einfaches Training der Schüler kann der Lehrer dadurch ermöglichen, daß er absichtlich und angekündigt Geld auf seinem Pult liegen läßt. Labile Schüler lernen sich zu überwinden und gegen die Versuchung anzugehen. Ziel sollte es sein, Geld im Klassenzimmer liegen lassen zu können, ohne befürchten zu müssen, daß es jemand aus der Klasse entwendet. Es ließe sich auch eine Ausweitung dieses Vertrauens auf alle Schüler einer Schule denken. Der Ruf einer Schule könnte davon profitieren.

Maßnahmen aus dem didaktisch-methodischen Bereich

#### *Das Thema Diebstahl im Unterricht*

Die Thematik des Diebstahls kann in den Unterricht auch nachträglich integriert werden. Deutschunterricht, Sozialkunde und erziehungskundlicher Unterricht würden sich hier eignen. So kann zum Beispiel mit Hilfe des Literaturunterrichts der innere Kampf eines literarischen Helden analysiert werden, Versuchungen zu widerstehen. Das literarische Werk kann als Assoziationskern, als Gedächtnisstütze für die Vorsätze im Zusammenhang mit dem Diebstahl dienen.

#### *Veränderung des Weltbildes*

Ferner kann der Lehrer darauf hinarbeiten, den unberechtigt hohen Stellenwert des Geldes in unserer Gesellschaft zu erkennen. Er kann die Kinder davon überzeugen, daß man mit Geld sehr viel, aber nicht alles erreichen kann. Je mehr finanzielle Macht jemand besitzt, desto mehr will er haben. Diesbezügliche Erlebnisse von Kindern im Umgang mit Spielautomaten, immer noch mehr Profit zu machen oder verspieltes Geld wiederzugewinnen, können als „empirische Befunde“ herangezogen werden. Eine Teufelsspirale entsteht, von der man sich nicht anzustecken lassen braucht.

Hier sagt der Lehrer konkret, was dagegen unternommen werden kann. Er zeigt seinen Schülern auf, wie sie ihr Taschengeld auf ehrliche Weise aufbessern oder mit weniger Taschengeld genauso zufrieden sein können. Er vermittelt ihnen Erfahrungen im Umgang mit Geld. Dieses Problem ließe sich an einem Elternabend sinnvoll vertiefen.

Maßnahmen aus dem Bereich der Unterrichtsorganisation

#### *Organisation von zusätzlichen Elternabenden*

Zusätzliche Elternabende haben nur dann Sinn, wenn der Lehrer den Eltern etwas bieten kann. In einer Vortragsreihe, an der auch Experten teilnehmen könnten, ließe sich das Thema „Jugendliche Diebe“ gründlich bearbeiten. Abschließend könnten gemeinsam Maßnahmen für den Ernstfall zusammengestellt werden.

#### *Einbeziehung der Eltern in das Leben an der Schule*

Haben Eltern die Möglichkeit, sich an schulischen Veranstaltungen aktiv zu beteiligen, dann fällt es ihnen leicht, Wertmaßstäbe und Begründungszusammenhänge des Lehrers zu verstehen.

Mit Eltern, deren Kinder schädlichen Einfluß auf andere ausüben, kann nicht-wertend über die Problemlage gesprochen werden. Aufeinander abgestimmte Maßnahmen können gemeinsam überlegt werden.

Sollten die vorgeschlagenen Maßnahmen des Lehrers den betroffenen Dieb nicht vor Rückfällen bewahren können, dann muß entweder der Erzie-

hungsberater, der Schulpsychologe oder ein praktizierender Psychotherapeut konsultiert werden. In diesem Falle wird gezielt geheilt, also therapiert werden. Allerdings sollte man sich als Lehrer von der Illusion freimachen, mit der Überweisung eines jugendlichen Diebes zu einem Fachmann wäre das Problem erfolgreich gelöst. Auch Spezialisten können scheitern. Daher bemüht sich der Lehrer weiterhin intensiv um den bedrohten jungen Menschen.

### **7.3.3.3 Hinweise auf schularten- und schulstufenbezogene Besonderheiten**

Diebstähle sind weder schularten- noch schulstufenspezifisch. Es ist müßig, über die Quantität von Diebstählen an den verschiedenen Schulen zu rätseln. Hingegen ist es gerechtfertigt, Diebereien mit Intelligenz in Verbindung zu bringen. Je geschickter gestohlen wird, desto mehr Überlegung steht in der Regel dahinter. Hier ist zu prüfen, ob die intellektuellen Fähigkeiten des jungen Menschen durch schulische Anforderungen hinreichend ausgelastet sind.

An Schulen mit überwiegendem Klassenlehrerprinzip können vorbeugende und langfristig wirkende Maßnahmen verschiedenster Art durchgeführt werden. Es ist pädagogisch gesehen bedauerlich, daß diese Schulen kaum noch existieren. Das Fachlehrerprinzip muß sich erziehlische Kurzsichtigkeit vorwerfen lassen. Fachlehrer müssen zunächst von der Klasse akzeptiert werden. Ist dieser erste Schritt getan, dann können auch sie von der pädagogischen Zusammenarbeit der Kollegen profitieren: gemeinsam abgestimmtes Vorgehen, gemeinsam aufgestellte Ziele, Mittel und Methoden. Mit zunehmendem Alter der Kinder ist der Diebstahl ernster zu nehmen.

Das „Mopsen“ der Kleinen mag unreflektiert vor sich gehen. Aber auch hier sollte der Lehrer bereits sorgfältig beobachten und beurteilen, weniger verurteilen. Gerade in der dritten und vierten Klasse werden Verhaltensweisen gefestigt, die die Lehrer in Abschlußklassen kaum noch verändern können.

So wie versucht wurde, den Einzelfall der Unterrichtsstörung in dem Beziehungsgeflecht der Erziehungs- und Unterrichtssituation zu verstehen, so müssen auch Nähe und Ferne des Diebstahls mit anderen vorkommenden Auffälligkeiten gesehen werden: Lüge, Vorliebe für zweifelhaften Umgang, Aggressivität, Gehemmtheit und Flucht tendenz. Sie müssen immer wieder auf einen möglichen ursächlichen Zusammenhang mit dem Diebstahl hin untersucht werden.

### 7.3.3.4 Richtpunkte und Literatur

- Bedenke, der Vorwurf des Stehlens kann falsch sein!
- Entscheide, ob der „Fall“ spontan geklärt werden muß!
- Strebe eine Rückgabe des „Diebesgutes“ an!
- Biete Möglichkeiten an, die die Anonymität junger Menschen gewährleisten!
- Thematisiere das Problem des Diebstahls im Unterricht!
- Realisiere das Schulleben und Aspekte des aktualisierten pädagogischen Bezuges!
- Bemühe dich um ein Vertrauensverhältnis in der Klasse!
- Ermögliche häufige Standortwechsel, etwa durch Rollenspiele!
- Bemühe dich um Umweltveränderungen bei anfälligen Kindern!
- Konsultiere in schwerwiegenden Fällen Psychologen und Berater!
- Bemühe dich weiterhin pädagogisch um den jungen Menschen, auch dann, wenn er bei einem Therapeuten in Behandlung ist! Gib nicht auf!

Hilfreich kann für Lehrer und Eltern das Buch von Alisa FUSSE/Walter BÄRSCH sein:

*Die Behandlung schwieriger Kinder im Unterricht.* Villingen: Neckar 1973. (Heilpädagogische Schriftenreihe, herausgegeben von W. Hofmann und W. Kätein).

Die beiden Verfasser beschäftigen sich mit den Möglichkeiten eines (Sonder-)Pädagogen, Konflikte in der Schule zu lösen. In einem theoretischen Teil setzt sich W. BÄRSCH mit der Erziehungssituation, dem pädagogischen Konflikt und den Möglichkeiten, ihn zu lösen, auseinander. Im zweiten Teil werden von Alisa FUSSE zehn Beispiele schwieriger Fälle im Unterricht dargestellt, unter anderem auch der jugendliche Dieb (S. 196–201). Sämtliche Beispiele haben sich an der Broshim-Schule in Tel Aviv abgespielt. An ihnen werden die Möglichkeiten und Grenzen (sonder-)pädagogischer Behandlung deutlich.

Nach wie vor lassen sich die Bücher von Hans ZULLINGER empfehlen: *Schwierige Kinder.* 12 Kapitel über Erziehung, Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Bern: Huber, 7. Auflage 1977.

und:

*Helfen statt strafen auch bei jugendlichen Dieben.* Stuttgart: Klett-Cotta, 3. Auflage 1967.

## 7.4 Störungen in den Lehrer-Schüler-Beziehungen

### 7.4.1 Achstes Beispiel: Ablehnung des Lehrers (Gymnasium, 11. Schuljahr)

*Zur Genese der Störsituation „Ist mir egal, Herr Meier!“*

Der Klassenlehrer betritt „arrogant“ das Klassenzimmer seiner zehnten Klasse. „Los Leute, aufstehen!“ Lässig und widerwillig erheben sich die Jugendlichen von ihren Plätzen und quälen sich einen müden Gruß heraus. Einige bleiben auch sitzen. „Ich werde euch schon aufwecken, paßt nur auf!“ – „Ist der heute wieder schlecht gelaunt“, murmelt es durch die Klasse. Die ersten Lehrerfragen, die ersten müden Finger und die ersten unpassenden Antworten. Einige Zeit später: „Sei du doch still!“ – „Ich habe gar nichts gesagt, ich habe mich doch gemeldet!“ verteidigt sich Gisela. „Halt den Mund!“ – „Wie mich das ärgert, daß ich ihn nicht genauso anreden kann, wie er mich anredet“, denkt sie. „Ich habe mir den Sonntag über Ihre letzte Extemporale angesehen. Wir haben sie zwar vor vierzehn Tagen geschrieben, aber ich habe auch noch etwas anderes zu korrigieren. Sie können sich gar nicht denken, was diese Korrektur für eine ‚Freude‘ für mich war. Sie paßte so richtig zum Regenwetter. Ich glaube, ich rede stets gegen eine Wand. Wir haben das Thema so gründlich besprochen. Aber ihr seid ja so blöd!“ Nach dieser ‚Predigt‘ gibt der Lehrer die Arbeit vielfach ironisch kommentierend zurück. Gisela ist enttäuscht. Sie hatte zufällig sehr gut gelernt, hat aber eine Vier bekommen. „Er wollte doch nur eine Kurzfassung haben. Das nächste Mal schreibe ich einen Roman. Die wollen doch alle einen Roman lesen, auch wenn sie eine Kurzfassung ankündigen. Gerda hat ausführlicher geschrieben und bekommt dafür eine Zwei. Dem werde ich es schon zeigen, diesem gemeinen Kerl.“ Aber ihr Wille zur Leistungsverbesserung schlägt schnell in Hoffnungslosigkeit um. „Wie Sie wissen, müssen wir in diesem Halbjahr noch eine Klassenarbeit schreiben. Ich habe sie für morgen angesetzt. Es war der einzige noch freie Termin.“ Wie sollen die schlechten Schüler ihre Noten je verbessern können? Ohnmächtige Wut schlägt dem Lehrer entgegen. Orangenschalen fliegen durch den Raum. Unruhe entsteht. Ermahnungen des Lehrers helfen wenig. „Gerd, jetzt habe ich Sie erwischt! Sie bekommen einen Verweis wegen ungebührlichen Verhaltens.“ – „Ist mir egal, Herr Meier!“ – „Das werden wir schon sehen. Ich kann dir auch einen Arrest geben!“ – „Wie Sie wollen, Herr Meier!“ Der Lehrer kocht, die Klasse feixt. Orangenschalen fliegen weiter durch die Luft, auch an die Tafel, dicht neben den Lehrer. „Wer war das schon wieder?“ – Eisiges Schweigen. „Das werde ich mir merken, wenn ich die Fragen für morgen zusammenstelle. Da werden Ihnen die Augen übergehen!“ Orangenschalen und Papierkügelchen fliegen durch das Klassenzimmer, als wäre nichts gewesen. Der Lehrer versucht sie zu übersehen.

*Kommentar aus der Sicht von Schülern*

*Schüler A und B:* So schlimm finde ich den Meier gar nicht. – Du Streber hast ja auch eine gute Ex geschrieben. Ich glaube, der hat uns absichtlich die Ex so spät herausgegeben, damit wir hereinfallen. Der will uns doch nur reinlegen und uns beweisen, wie blöd wir sind. – Da tust du ihm sicher unrecht. Für so schlecht halte ich ihn wirklich nicht. – Weil er deinen politischen Drall hat. Mir ist der rote Meier äußerst

zuwider. – Das fällt dir nur auf, weil du ein Schwarzer bist. – Immer noch besser als ein Brauner oder Grüner.

*Schüler C:* Mir ist egal, welcher Partei der Lehrer angehört. Mich ärgert nur, daß er uns immer wieder seine Meinung als die einzig richtige aufdrängt. In Geographie ist es ja nicht so auffällig. Aber er unterrichtet uns auch noch in Deutsch. Besonders intensiv bearbeitet er Arbeiterliteratur, so als gäbe es nichts anderes. Mich ödet allmählich alles an, was er sagt.

*Schüler D:* Viele meiner Mitschüler hassen den Lehrer. Wie er schon so arrogant das Zimmer betritt. Dann befiehlt er herum. Wenn er mit uns spricht, ist er überwiegend per Sie. Prüft er aber, dann fällt er in die Anrede mit Du zurück. Ich glaube, er will uns nur beweisen, wie blöd wir sind. Wir können ihn nie so anreden, wie er uns.

#### *Kommentar aus der Sicht von Eltern*

*Vater von Schüler A:* Ich kann mir schon denken, daß die Mehrzahl der Schüler diesen Lehrer ablehnt. Er vermittelt zunächst einen kumpelhaften Eindruck, verlangt aber fachlich sehr viel. Er scheint fachlich sehr gut zu sein. Mehr interessiert mich nicht.

*Mutter von Schüler B:* Wie dieser Lehrer schon aussieht: Stirnglatze und lange, dünne strähnige, fettige Haarlöckchen bis in den Nacken. Klein und mit einer sehr hohen Fistelstimme. Er kleidet sich nach meiner Meinung bewußt jugendlich. Ausgefranste Jeans sind für einen mittvierziger Oberstudienrat grotesk. Der sollte doch Vorbild für die Jugend sein. Statt dessen infiziert er sie in Deutsch mit seinen kommunistischen Anschauungen.

*Eltern von Schüler C:* Der Lehrer sollte die Klassenarbeiten früher zurückgeben. Er könnte ja auch einmal eine Stadtratsitzung ausfallen lassen und sich dafür auf seinen Unterricht vorbereiten. Meine Tochter erzählt, Herr Meier mache auf sie immer einen abgehetzten Eindruck. Vielleicht hat er tatsächlich viel zu tun. Er soll halt seinen Stadtratsposten zur Verfügung stellen. Er verdient doch beileibe genug.

*Eltern von Schüler D:* Menschlich gesehen ist der Lehrer in meinen Augen ein Versager. Er ist oft unzuverlässig und hält seine Versprechen nicht ein. Einmal ist er ausgeglichen, das andere Mal wieder derart gereizt, daß ihn die kleinste Kleinigkeit zu einem Verweis anregt. Er erteilt überhaupt viele Schulstrafen, dafür ist er bekannt. Er kann sich wahrscheinlich gar nicht durchsetzen. Mein Junge erzählte mir dies alles. An den Wandertagen soll er sich in abstoßender Weise anbietern. Aber die Kinder lassen ihn allein wandern. An diesen Tagen rächen sie sich an ihm. Der zahlt es ihnen dann wieder in der Schule heim durch schlecht vorbereitete Klassenarbeiten. Eigentlich ist das unmöglich: am Dienstag gibt der die Ex heraus und am Mittwoch schreibt er eine neue Arbeit.

#### *Kommentar aus der Sicht des Lehrers*

Ich kenne mich gut aus. Man muß die Schüler nur richtig fordern, sie Prüfungen unterwerfen, dann geht es schon. Durch meine Tätigkeit als Stadtrat kommt meine unterrichtliche Arbeit – wenn ich ganz ehrlich sein soll – schon gelegentlich ein bißchen kurz. Aber schließlich habe ich das Fach studiert, und die Kinder sind ja so wenig gefördert, sie sind schlicht dumm.

Andere Kollegen sagten mir, meine Klasse sei vorrangig wegen politisch unterschiedlicher Standpunkte zerstritten. Mir fällt nur auf, daß sie eher an Schlägern und Fußball interessiert sind als an Politik. Insgesamt scheint ihnen die Schule überhaupt nicht zu behagen.

Ich sehe meine Aufgabe als Oberstudienrat für erfüllt an, wenn ich Schülern

umfangreiches Wissen vermittele, weil Wissen Macht ist. Im übrigen erinnere ich mich immer wieder an meinen Lehrer, der mir durch sein Fachwissen großen Respekt abverlangte, wenngleich er stets gegen jedwede politische Betätigung stänkernte. Übrigens: Ich bilde mir ein, zwischen Lehrberuf und Stadtratsfunktion trennen zu können.

#### **7.4.1.1 Zum Verständnis der Störsituation**

##### *Genetischer Aspekt*

Die Situation findet an einem Gymnasium im zehnten Schülerjahrgang statt. Das Gymnasium hat die Funktion einer Ausbildungsstätte für junge Studienräte (Seminarschule). Das bringt einen Nebeneffekt mit, der sich in dem niedrigen Durchschnittsalter der Lehrer zeigt. Ferner ist das Gymnasium in den letzten Jahren erst aufgebaut worden. Daher waren die Aufnahmebedingungen für Schüler sehr gut. Vielfach ist die pädagogische Ausbildung der Lehrer an Gymnasien unterentwickelt. Dies vor allem deshalb, weil der Wechselbezug zwischen Theorie und Praxis nicht gegeben ist. Die Funktion von Pädagogik in der ersten Phase der Ausbildung sollte mehr umfassen als lediglich eine Gewissensberuhigung der Verantwortlichen.

Was kann denn schon an pädagogischen Grundkenntnissen, Einstellungen, Kategorien und Kriterien in insgesamt sechs Semesterwochenstunden<sup>9</sup> vermittelt werden? Wie viele der punktuellen Anregungen werden tatsächlich in die Praxis übertragen? Was bleibt nach der vielfach theorieskeptischen Einstellung in der zweiten Phase der Ausbildung übrig? Wen wundert es demnach, wenn Lehrer an Gymnasien über Disziplinschwierigkeiten klagen, wenn sie sich über ihre gesamte Ausbildung in Unmut äußern, und wenn ihnen ein Praxischock vielfach nicht erspart bleibt.

Die gegenwärtigen Bedingungen der Situation sind von dieser a-pädagogischen Entwicklung, von innerer Zerrissenheit der Klasse, von Überforderung durch unpädagogische Leistungsforderungen, von politisch einseitiger Parteinahme, von unvereinbarem Äußerem des Lehrers mit seiner Einstellung, von seiner autoritären Erziehung und von seiner dominierenden Einstellung als Kulturträger gekennzeichnet.

Die innere Zerrissenheit der Klasse ist mitbedingt durch den unterschiedlichen Grad, in dem die Schüler gegen den Lehrer Front machen. Eine große Anzahl von Schülern lehnt den Lehrer wegen seiner unterrichtlichen und politischen Einstellungen ab, sie verhält sich jedoch insgesamt mehr passiv. Eine kleine Gruppe lehnt den Lehrer aktiv ab, indem sie zu stören versucht,

---

<sup>9</sup> Ich beziehe mich hier auf die Lehrerprüfungsordnung in Bayern vom 1. 10. 1978 (LPO I).

wo immer dies möglich ist. Schließlich sind in der Klasse auch einige Schüler, die den Lehrer bejahen. Die einen, weil sie seine politischen Überzeugungen sympathisch finden und die anderen, weil sie von ihm gute Noten bekommen.

Die Gruppierung innerhalb der Klasse geht vor allem auf Kosten des entspannten Umgangs untereinander. Für schwache, sensible Schüler kommt diese Schulsituation einer psychischen Folter gleich. Zwistigkeiten sind an der Tagesordnung. Schulstrafen sollen für Disziplin sorgen, bleiben aber wirkungslos.

Die Zukunftsperspektive für die Schüler dieser Klasse sieht nicht besonders gut aus: Ihre mangelhaft entwickelten Bezugsverhältnisse untereinander sowie zu Lehrern lassen eine totale Auflösung persönlicher Beziehungen in der gymnasialen Oberstufe erwarten. So mögen sie zwar Wissensfakten aufnehmen, menschliche Qualitäten werden an der Schule nicht entwickelt.

### *Anthropologischer und soziokultureller Aspekt*

Aus der Situationsskizze ist zu entnehmen, daß der Lehrer keinerlei Kenntnisse über seine Schüler in seine unterrichtliche Tätigkeit einbezieht. Für ihn zählen lediglich seine beiden Fächer: Deutsch und Geographie. Er weiß zwar aus Berichten anderer Kollegen, daß die Klasse in drei große Gruppen zerfällt, daß eine gespannte zwischenmenschliche Situation besteht und daß heftige Spannungen zwischen einzelnen Schülern aufgetaucht sind. Aber dafür fühlt er sich nicht zuständig.

Die Aufbausituation des Gymnasiums brachte es mit sich, daß Kinder aus familiären Verhältnissen am Gymnasium aufgenommen worden sind, die kaum in der Lage sind, unterstützend zu wirken. Man gab ihnen zwar eine Chance, aber nicht mehr.

### *Inhaltlicher Aspekt*

Die Anschauungen des Lehrers über die Funktion von Klassenarbeiten sind bedenkenswert. Insbesondere die Art und Weise, wie sie an die beinahe volljährigen Schüler weitergegeben werden. Die Gesprächsinhalte der Schüler untereinander sind alarmierend. Sie drehen sich vorrangig um das Verhalten dieses einen Lehrers in Abgrenzung zu anderen. Der Umgangston in der Klasse ist aggressiv. Jeder grenzt sich gegen jeden ab.

### *Kritischer Aspekt*

Kritisch sind hier die Funktion des politischen Engagements des Lehrers und dessen „ungewollte Nebenwirkungen“ sowie sein Berufsverständnis zu

analysieren. Kritisch ist auch das Verhältnis des Lehrers zu seinen Kollegen an der Schule zu untersuchen.

Der pädagogische Lehrer ist vorrangig Anwalt der Kinder und Repräsentant der Kultur und demnach kein Mandatsträger. Es ist zwar vorteilhaft, wenn er politisch interessiert, engagiert und gebildet ist, weil er einen schärferen Blick für das politische Alltagsgeschehen besitzt als ein Laie. Jedoch ist es pädagogisch nicht nur inakzeptabel, sondern es entbehrt jeder rechtlichen Grundlage, wenn der Lehrer seine Meinung als die absolut richtige vor die Kinder stellt. Jede bornierte Einseitigkeit verstößt gegen die Rechtsauffassung von einer toleranten Schule. Außerdem behindert sie die freie Entfaltung der kindlichen Persönlichkeiten, wie es das Grundgesetz jedem garantiert.

Bezeichnenderweise zeigen sich an dem beschriebenen Beispiel erste Anzeichen von ungewollten Nebenwirkungen: Die Mehrzahl der Schüler wird von Arbeiterliteratur abgestoßen, sie lehnen den Lehrer und seine Einstellung ab; die Mehrzahl ist politisch desinteressiert. Wenn ein Lehrer seine Nebentätigkeit als Entschuldigung für Vernachlässigungen in seinem beruflichen Bereich heranzieht, dann ist dies als Symptom für eine bedenkliche Anschauung über die eigene Berufsaufgabe zu sehen.

Bei der Lektüre der Situationsschilderung und der Kommentare fallen unschwer verschiedene normative Implikationen vorrangig bei dem Lehrer und den vier Eltern auf. So hat der Lehrer eine bestimmte Vorstellung über den Ablauf der *Begrüßungszeremonie*. Er müßte sie einer kritischen Rechtfertigung unterziehen. Vielleicht bedenkt er aber auch die Art, wie er die Schüler zum Gruß auffordert. Aus der Schülerreaktion wird deutlich, daß die Begründung der Forderung zu grüßen entweder unterlassen oder uneinsichtig gegeben wurde oder daß der Befehlston die Schüler in eine Befehl-Gehorsam-Assoziation drängte, was sie wiederum zum Widerspruch reizte. Vielleicht könnte dieser Punkt zum Thema eines Klassengesprächs gemacht werden.

Das Lehrerverhalten ist ferner in dem Punkte normativ geprägt, an dem es von *Irreversibilität* gekennzeichnet ist. Der Lehrer befiehlt den Schülern, er beleidigt sie mit Vorhaltungen, er vergißt, was er gefordert hat (Kurzform statt Langform in der Extemporale) und er hält die Anredeform nicht durch. Hier wird der Aspekt deutlich, daß immer ein Unterschied zu sein habe zwischen dem, was ein Lehrer und dem, was ein Schüler tut. So undifferenziert gesehen muß es zu den skizzierten Fehlformen kommen. Hier wird die Sichtweise des Schülers total außer acht gelassen. Es erfolgt keine „Rückmeldung“ (feedback) eines Verhaltens. Das einfühelnde Verstehen wird nicht angestrebt und die aktive pädagogische Zuneigung zum Schüler fehlt.

Der Lehrer unterliegt in seinen Erziehungsabsichten einem *Methodendogmatismus*. Schüler mit Stoff zu überschütten und mit Schularbeiten zu überrumpeln, impliziert die Hoffnung des Lehrers, daß die Störungen dadurch gering gehalten werden. Diese historisch überkommene Lehrermeinung übersieht das Faktum der Lernverweigerung. Der Schüler ist mehr als ein willenloses Dressurobjekt. Vielfältige Aufgaben der Schule, etwa Selbstbestimmungsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Mündigkeit und Bildungsbereitschaft, rücken nicht in das Blickfeld des Lehrers. Daher ist es verständlich, wenn die Schüler an Wandertagen den Lehrer ebenfalls ablehnen. Er wird isoliert, mag er sich auch noch so weit auf die Schülerebene herabbegeben. Im ungünstigen Fall wird sein Verhalten von Schülern glossiert und wandert als Flüsterwitz durch das Schulhaus.

Eng mit dem Dogmatismus in Erziehungsfragen ist die Auffassung des Lehrers verbunden, er sei am Gymnasium vorwiegend *Stoffvermittler*. Dahinter steht die F. A. WOLFSche Auffassung, daß an Gymnasien vorrangig intellektuelle Fähigkeiten über die Stoffvermittlung zu entwickeln seien. Außerdem wirkt das Vorbild des Lehrers weiter. Es muß erst festgestellt werden, ob Lehrer-Vorbilder der fünfziger Jahre heute noch imitiert werden dürfen. Aber auch darüber hat der Lehrer nicht nachgedacht.

*Aber nicht nur der Lehrer, sondern auch die Eltern orientieren sich an normativen Implikationen.* Das wird vor allem bei der hohen Beachtung des äußeren *Erscheinungsbildes* deutlich. Dahinter steht die Vorstellung, man könnte in einen Menschen hineinschauen, indem man vom bewerteten Äußeren auf das Innere schließt. Aber viele Eltern und Schüler haben sich schon verschätzt. So auch hier. Die Eltern erwarteten von einem Lehrer am Gymnasium eine vorbildliche Kleidung. Die Schüler schlossen aus seinem betont jugendnahen und lässigen Aussehen auf ein niedriges Anspruchsniveau. Beide fühlten sich getäuscht und verärgert.

*Im Rahmen einer kritischen Analyse muß auch das unreflektierte und daher ‚naive‘ Lehrerverhalten zur Sprache kommen.* Ironie, Impulsivität und Geiztheit, beleidigende Verallgemeinerungen (etwa „Ihr seid blöd!“), die Anwendung von Schulstrafen und Überredungs- statt Überzeugungsversuche des Lehrers, sollten aus jedem Klassenzimmer verbannt werden. Sie bedrohen das Klima zwischen Lehrer und Schüler, behindern und vereiteln die Entstehung eines entspannten Arbeitsklimas und eines pädagogisch wertvollen Bezugsverhältnisses der Schüler zum Lehrer auf der Basis von Vertrauen. Zwar kann man verstehen, daß der Lehrer gereizt reagieren, am liebsten ironisch antworten und alle Schüler für untauglich halten möchte. Aber der Entschluß, das, was in ihm assoziativ geweckt wird, unreflektiert an die Schüler weiterzugeben, ist damit nicht gerechtfertigt.

### *Pädagogischer Aspekt*

Die Situation ist durch die Frontstellung zwischen Lehrer und Schülern gekennzeichnet. Sie wird durch Schüler D angesprochen, wenn er sagt, viele Mitschüler würden den Lehrer „hassen“.

Das *autoritäre Lehrerauftreten* wird von der Mehrzahl der Schüler abgelehnt. Das Gefühl, dem Lehrer ausgeliefert zu sein, taucht bei allen Schülern auf. Der Lehrer verstärkt es. Befehle, Unterstellung, Stoffdruck und inhumane zeitliche Planung von Klassenarbeitsterminen verstärken die Frontstellung.

Bezeichnend ist, wie Unterstellungen und Stigmatisierung von Schülern weiterwirken: Die Schüler unterstellen dem Lehrer Bosheit und wenden Stigmatisierungen an: der rote Meier, du bist ein Schwarzer, Roter, Brauner, Grüner, ein Streber.

Die gesamte Situation ist von Anfang an *emotional aufgeladen*. Widerwilliges Aufstehen, falsche Beschuldigung von Gisela, Herausgabe der Extemporale und Ankündigung der neuen Klassenarbeit, generalisierende Beleidigungen, Ironie, unüberlegter Einsatz von Schulstrafen sind die bezeichnenden Fehler des Lehrers.

Da der Lehrer die Situation beherrscht, muß auch von ihm der Anstoß zur Verbesserung ausgehen. Insbesondere sollte er seinen Führungsstil in Richtung auf eine sozial-integrative Führung verändern. Damit hängen jedoch Grundsatzentscheidungen und „liebgewordene“ Gewohnheiten zusammen, die sehr schwer zu ändern sind. Daraus sollte kein Pessimismus entspringen, insbesondere dann nicht, wenn man bedenkt, daß mitunter Kleinigkeiten eine „pädagogische Wendung“ einleiten können. Da Schüler wie Lehrer Äußerlichkeiten sehr beachten, könnte der Lehrer hier zu einer Änderung der Situation ansetzen: altersgemäße Kleidung und Haartracht sowie bewußte Vermeidung paramilitärischer Befehle und Sanktionen sowie rechtzeitige Ansage der Klassenarbeiten wären zu nennen.

Zusammenfassung: Aus der kritischen Analyse lassen sich Maßnahmen aus dem individuellen, pädagogischen, methodisch-didaktischen, organisatorischen und institutionellen Bereich vorschlagen.

#### **7.4.1.2 Alternative Maßnahmenbündel**

Maßnahmen aus dem individuellen Bereich

- Altersgemäße Kleidung und Haartracht;
- Offenlegung der Lehrer-Erwartungen, der Beurteilungskriterien;
- Veränderung der Lehrersprache: ironiefrei, reversibel, taktvoll;

- Lehrerverhalten gegenüber Schülern: im Kind keinen Feind, aber auch keinen Freund, sondern einen erziehungsbedürftigen jungen Menschen sehen;
- Streben nach Kongruenz zwischen der Forderung gegenüber den Schülern und der eigenen Einlösung;
- Zurückstellung politischer Überzeugung als eine von vielen Meinungen: Lehrer ist kein Mandatsträger; er repräsentiert weder allein die Kultur, noch das Kind, sondern beide in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander;
- exakte, offene Beobachtung der Schüler.

#### Maßnahmen aus dem pädagogischen Bereich

- Gespräche in verschiedenen Formen mit dem Ziel, Verständnis und Vertrauen zu gewinnen;
- keine Stigmatisierungen von Verhaltensweisen, Offenlegung von eigenen Vorentscheidungen und Erwartungen, keine Unterstellungen; Bewußtmachung eigener Persönlichkeits- oder Alltagstheorien;
- Aufbau eines pädagogischen Lehrer-Schüler-Verhältnisses, dessen Ziel Vertrauen sowie der Abbau von Frontstellungen ist. Den Beginn übernimmt der Lehrer.
- Einführung und Pflege des Schullebens, weil dadurch die Nähe zum und die Distanz vom Jugendlichen zwanglos möglich werden. Aufenthalte im Schullandheim lassen sich als Fernziel ins Auge fassen und durchführen. Bei der Planung ist auf Schüler-Initiativen einzugehen.
- Bereitschaft zur Annahme aller Schüler. Sie verhindert sinnlose Strafen. Zu beachten ist, daß bei Strafpraktiken sehr schnell ein Gewöhnungseffekt eintritt;
- *Entmutigung* ist ein bequemes, aber unpädagogisches Mittel;
- *Elternarbeit*: Verständnis für unterschiedliche Positionen kann angestrebt werden; Erwartungsdifferenzen lassen sich diskursiv ausgleichen;
- *Toleranz* gegenüber Meinungen anderer wird gepflegt.

#### Maßnahmen aus dem didaktisch-methodischen Bereich

- *Einbeziehung der Situationsanalyse in die Unterrichtsvorbereitung*. Folgende Hauptschritte der Unterrichtsvorbereitung lassen sich nennen: a) Zielreflexion; b) Analyse der pädagogischen Situation; c) Sachanalyse; d) Didaktische Analyse; e) Lernzielüberlegungen; f) Entscheidungen über Methoden- und Medienwahl; g) Verlaufsplanung; h) Nachbesinnung (vgl. BECKMANN/BILLER, 1978, 55–70).
- *Ausgeglichenheit im Stoffangebot*, keine Dominanz von Arbeiterproblemen in der Literatur;

- *Einbeziehung der Schüler bei der Stoffauswahl* innerhalb zulässiger Grenzen. Entscheidungen, die von Schülern mitgetragen werden, werden leichter eingehalten als vorgegebene Stoffforderungen.

Maßnahmen aus dem Bereich der Organisation von Schule und Unterricht

- *Exkursionen* sind möglichst oft durchzuführen; der Geographieunterricht bietet sich hierfür an. Ziel soll sein, möglichst viel gemeinsam zu unternehmen, damit die Situationen wechseln und das gegenseitige Kennenlernen aspektreich wird;
- *Versetzung des Lehrers* an eine andere Schule, wenn er mit der Klasse nicht mehr zurechtkommt.

Maßnahmen aus dem institutionellen Bereich

- *Mitbestimmung der Schüler ernst nehmen*

Die Klassensprecherfunktionen sind aufzuwerten durch besondere Vertrauensbeweise des Lehrers. Schülerzeitungen sind möglichst unzensuriert als Sprachrohr und Aggressionsableiter an Schüler auszuteilen. Kein Spitzeldienst – vom Verfassungsschutz initiiert – darf zugelassen werden, um das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schülern nicht zu gefährden.

- *Die Pädagogisierung der Institution Schule vorantreiben*

Wenn in der Schule pädagogisch gesehen, gedacht, gefühlt und gehandelt wird, ist der formale Aspekt der Forderung nach einer pädagogischen Institution<sup>10</sup> erfüllt. Weitaus schwieriger dürfte die inhaltliche Füllung sein. Einige Hinweise seien gegeben:

*Pädagogisch sein* heißt so viel wie mit den Augen eines Pädagogen sehen, der sich als Stoffvermittler und als Erzieher, als Jugendführer, der Angebote unterbreitet, betrachtet. Pädagogisch sehen heißt, Situationen unter den Aspekten des Unterrichts und der Erziehung zu beobachten und zu bewerten.

*Pädagogisch denken* ist am Menschen, insbesondere am jungen, erziehungsbedürftigen Menschen orientiert. Pädagogisches Denken konzentriert sich auf die Zielvorstellung des „gebildeten Laien“ (W. FLITNER). Daneben auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten. Pädagogisches Denken ist dialektisch strukturiert: Individuum und Sozietät, Unterricht und Erziehender, materiale und formale Bildung, Konkretheit und Abstraktheit, Nähe und Ferne des Lehrers und Erziehers zum Kind und zu den Eltern, Spannung und Entspannung, Anstrengung und Erholung und vieles

10 H.-K. BECKMANN (in: J. SPECK [Hrsg.], 1976, Bd. I, S. 150–193) weist in seiner historisch-systematischen Studie die Schule in ihrer Anlage als pädagogische Institution aus.

andere in polarer Spannung Befindliche bilden die Grundlage für pädagogische Entscheidungen.

*Pädagogisch fühlt* ein Lehrer, wenn er sich nicht-wertend in erzieherischer oder unterrichtlicher Absicht in die Lage des Schülers hineinversetzen kann. Das ist insoweit notwendig, weil er die Wirkung seiner erzieherischen Handlungen anders kaum erfahren und bewerten kann.

Ein Lehrer *handelt pädagogisch*, wenn er die Aufgaben der Schule – Vorbereitung auf das Erwachsenenleben, Horizonterweiterung, Vermittlung von Einsichten, Kenntnissen und Fertigkeiten – zu erfüllen trachtet und dabei zugleich sich um die Wahrung berechtigter Ansprüche des Individuums und der gesellschaftlichen Gruppen bemüht. So ist zum Beispiel der Anspruch junger Menschen auf Selbstachtung und Leistenkönnen mit den Leistungsforderungen an der Schule abzustimmen. Gefährden übertriebene individuelle Ansprüche fundamentale Ziele der Schule, so werden sie genauso zurückgewiesen wie ungerechtfertigte gesellschaftliche Forderungen.

### 7.4.1.3 Richtpunkte

- Selbsterforschung und Situationsanalysen durchführen;
- Erwartungen und Einstellungen offenlegen;
- Möglichkeiten des Abbaues von Spannungen gemeinsam reflektieren;
- reversibles Lehrerverhalten und repressionsfreie Lehrersprache praktizieren;
- alle Schüler annehmen;
- Aspekte des aktualisierten pädagogischen Bezuges realisieren;
- akzeptable zwischenmenschliche Umgangsformen entwickeln;
- ausgewogene Standpunkte und Meinungen verteidigen;
- Aktivität und Verantwortung der Schüler im Unterricht steigern.

## 7.4.2 Neuntes Beispiel: „Ungehorsam“ (Hauptschule, 8. Schuljahr)

*Zur Genese der Störsituation „Arno, gib den Radiergummi zurück!“ – „Ich denke gar nicht dran!“*

Ein Lehrer muß zur Auffüllung seines Stundendeputats zwei Stunden Technisches Zeichnen in einer fremden 8. Klasse an der Hauptschule übernehmen. Der Kurs findet am Freitagnachmittag zwischen 14.30 und 16.00 Uhr statt. Die Kinder gehen nur widerwillig an diesen Nachmittagen in die Schule, weil Mitschüler das Wochenende bereits genießen können. Sie sind müde, weil eine anstrengende Woche hinter ihnen liegt. Außerdem waren schon lange keine Ferien mehr. Auch der Lehrer möchte zu dieser Zeit lieber zu Hause sein.

Es herrscht eine gespannte Situation, als der Lehrer kurz vor 14.30 Uhr das Schulzimmer aufsperrt. Er muß zur Ruhe mahnen, weil die Schüler vor der Türe lärmen: Sie necken oder beschimpfen sich und stoßen an die Klassentüre, was in dem langen gefliesten Schulhauskorridor schauerlich nachhallt.

Jetzt stürmen sie auf die Plätze und werfen ihre Büchertaschen teils auf die Tische, teils auf den Boden neben ihrem Sitzplatz. Zwei Schüler holen Zeichenbretter, einige gehen zum Wandschrank und teilen Zeichenblätter aus, wobei sie die Namen durch das Klassenzimmer rufen. Der Lehrer bereitet das Demonstrationsmodell vor. „Eine leichte Aufgabe sieht der Lehrplan diesmal vor“, so denkt er.

Mit lautem Knall werden die Zeichenbretter auf einen Tisch in Türnähe gefeuert. Lärmend werden sie ausgeteilt. Die Zeichenblätter werden eingespannt. Jetzt beginnt bei einigen schlechten Zeichnern die Suche nach passendem Arbeitsgerät. Sie suchen sich aus den Mäppchen ihrer Mitschüler die wichtigsten Utensilien heraus. Sie gehen dabei vornehmlich zu den Mitschülern, die ihnen in irgendeiner Weise unterlegen sind. Das Aushandeln der „Leihgaben“ und der Leihgebühren ist im ganzen Klassenzimmer zu vernehmen und bedarf viel Zeit. Der Lehrer wird ungeduldig. Erst allmählich tritt Ruhe ein.

Der Lehrer zeigt das neue Modell. „Schon wieder so ein blödes Ding. Ach, nee! Könnten wir nicht mal was anderes zeichnen?“ – „Nein, der Lehrplan schreibt es vor!“

Das Demonstrationsmodell wird kurz beschrieben. Die Arbeitsaufgabe schließt sich an. Die meisten Schüler kennen sich aus und beginnen tief seufzend ihre Arbeit. Dem Rest der Schüler wendet sich der Lehrer zu. Endlich ist Stille.

„Gib mir mal meinen Radiergummi!“ – „Jetzt brauch’ ich ihn gerade!“ – „Mensch, das ist meiner. Los, gib schon her!“ – „Ich brauch ihn doch jetzt!“ – „Herr Schmidt, der Arno gibt mir meinen Radiergummi nicht mehr!“ – Ohne näher darauf einzugehen, hilft der Lehrer mit einem Ersatzradiergummi aus. Er hat welche im Pult. Dies „Spiel“ setzt sich mit stumpfen Zirkelminen, abgebrochenen Bleistiften und anderen „Kleinigkeiten“ fort. Wie ein Dompueur kommt sich der Lehrer vor seinen zehn Jungen und vier Mädchen vor.

Im fortgeschrittenen Stundenverlauf gehen viele Schüler von einem Platz zum anderen und begutachten die Zeichnungen, wobei ein Wort das andere gibt. So kommt es, daß etwa schadenfrohe Kritik, höhnisches Gelächter, ärgerlicher Einsicht in Fehler und ängstliche Abwehr neugieriger Blicke von Mitschülern zur gesteigerten Unruhe in der Kursgruppe führen.

Der Lehrer bittet, mahnt und droht mit Sanktionen im Wiederholungsfall, ohne jedoch besonderen Eindruck bei den Kindern zu hinterlassen. Die Unruhe wird durch die Intervention des Lehrers sogar noch vergrößert, der Lehrer wird überhört. Er wagt nicht mehr, die Zeichnungen der Schüler zu begutachten, Ratschläge oder Hilfen zu geben, sondern will mit allen Mitteln die Unruhe eindämmen.

Jetzt beobachtet er Meinungsverschiedenheiten zwischen Arno und Gerti. Arno verweigert die Zurückgabe des geliehenen Bleistiftes. Der Lehrer interveniert: „Arno, gib den Bleistift zurück!“ – „Die Gerti hat ihn mir geschenkt. Also gehört er jetzt mir.“ Lauter Protest von Gerti, die Unruhe steigert sich, erwartungsvoll blicken die Mitschüler auf das Geschehen.

Wiederholt fordert der Lehrer Arno auf, den Bleistift zurückzugeben: „Ich sag es dir jetzt zum letzten Mal, gib den Bleistift zurück!“ Arno reagiert nicht mehr. Die Zuspitzung der Auseinandersetzung zwischen Arno und dem Lehrer interessiert auch den letzten der Gruppe. Jetzt herrscht Stille im Klassenzimmer.

Erregt entwendet der Lehrer in einer Art Überraschungsangriff Arno den Bleistift

und gibt ihn triumphierend Gerti zurück. Daraufhin wirft sich Arno zornig auf seinen Stuhl zurück und verweigert jede weitere Mitarbeit. Weder Versprechungen des Lehrers („Ich gebe dir einen anderen Bleistift.“) noch seine Drohung („Wenn du jetzt nicht sofort weiterarbeitest, bekommst du eine Strafarbeit!“) beeindrucken ihn. Unbewegt, die Hände in den Taschen vergraben, läßt er alles weitere über sich ergehen. Resigniert formuliert der Lehrer: „Nun Arno, wenn du nicht willst, dann ist es für mich ganz einfach. Bis zum nächsten Mal, das ist heut' in vierzehn Tagen, schreibst du mir aus dem Lesebuch das Stück auf Seite 95 ab! Verstanden?“ – Auch dies hinterläßt bei Arno keine sichtbare Wirkung. Der Lehrer wendet sich mit beleidigt-resignierter Miene anderen Schülern zu.

#### *Kommentar aus der Sicht des Lehrers*

Ich habe mich dummerweise in eine Auseinandersetzung mit Arno eingelassen. Ich hätte die zugespitzte Situation schnell für mich entscheiden müssen. Natürlich kann mich Arno nach meinem Sieg so schnell nicht wieder leiden. Aber ich mußte mich durchsetzen, das war ich den anderen Schülern schuldig. Wenn Arno mich ablehnt, so ist mir das egal. Mir ist er auch nicht besonders sympathisch. Im übrigen kann ich dagegen sowieso nichts tun. Ich habe wegen der beiden Kurzstunden keine persönlichen Beziehungen zu Schülern anfangen wollen. Dies rentiert sich doch nicht. Die Situation am letzten Freitagnachmittag war auch zu ungünstig: Arno hat mich zuvor schon geärgert, als er den Radiergummi von Linda nicht zurückgeben wollte. Ich kann auch die dummen Mädchen nicht verstehen: Sie wissen doch, daß Arno sie nur ärgern will, trotzdem leihen sie ihm immer wieder etwas. Die Freitagnachmittagsstunde schafft mit jedes Mal ganz schön. Acht Unterrichtsstunden am Tage sind anstrengend. Ich freue mich auf die Ferien.

#### *Kommentar von Arno*

Den Lehrer könnte ich auf den Mond schießen. Immer hat er es auf mich abgesehen. Ich weiß gar nicht, warum. Dabei hat Rudi es genau so getrieben wie ich. Die Gerti ist ja die blödeste von allen, die werde ich noch ärgern. Die kann sich auf etwas gefaßt machen. Erst schenkt sie mir den Bleistift und strahlt mich an, daß mir ganz anders wird und dann will sie ihn wieder haben. Ich kann doch den Bleistift nicht mehr zurückgeben, nachdem ich einmal Nein gesagt habe. Dann kommt auch noch der Lehrer und befiehlt mir die Rückgabe. Ich wäre doch wie ein Feigling vor den anderen dagestanden, hätte ich nachgegeben. Die ganze Klasse hätte mich ausgelacht. Was blieb mir denn übrig? Die Strafaufgabe finde ich ungerecht. Ich habe nachgeschaut, das ist eine Seite im Lesebuch. Da brauche ich mindestens sechs Seiten im Heft. Das mach ich nicht. Übrigens: bis zum nächsten Mal vergehen zwei Wochen. Das ist dann die letzte Stunde vor den Weihnachtsferien. Ach, da bleibe ich zu Hause. Die Entschuldigung kann er erst im nächsten Jahr verlangen. Bis dorthin hat er es schon wieder vergessen. Dafür ist der bekannt.

### **7.4.2.1 Zum Verständnis der Störsituation**

Lehrer nehmen heute das Wort Gehorsam nicht mehr gerne in den Mund. Auch in der Literatur taucht der Begriff unberechtigterweise allzu selten auf. Gehorsam ist genauso wie Disziplin als Voraussetzung zur Erfüllung des Unterrichts- und Erziehungsauftrages von Schule nötig. Gehorsam ist

nur dann abzulehnen, wenn er zum Selbstzweck erklärt wird. Man muß zwischen einem freiwilligen Gehorsam – der Lehrer wird als Autorität anerkannt – und einem erzwungenen Gehorsam – der Lehrer verkörpert Macht – unterscheiden. Der freiwillige Gehorsam erfolgt nach einer phylogenetisch erworbenen Verhaltensdisposition. Demnach ist der Mensch wie gesellig lebende Tiere zur Unterordnung bereit (vgl. MEYERS enzyklopädisches Lexikon, s. v. Gehorsam). Allerdings steht der Unterordnungsbereitschaft das Rangstreben gegenüber. Darunter ist der psychische Antrieb zu verstehen, der darauf gerichtet ist, möglichst weit an die Spitze einer Hierarchie voranzudringen. Bei diesem Streben wird die körperliche oder die geistige Überlegenheit ausgenützt.

### *Genetischer Aspekt*

In der skizzierten Situation trafen ungünstige Bedingungen zusammen: Der Lehrer ist müde, die Schüler sind gereizt, drei Wochen vor den Weihnachtsferien und kein Schnee, Freitagnachmittag hat man Unterricht, während die anderen ab Mittag das Wochenende genießen dürfen, ein Lehrer, den man nur in diesem Kurs zu ertragen hat und ein Fach, das als „Nebenfach“ gilt. In der Reflexion kann man genau die Stadien, die zum „Machtkampf“ (DREIKURS) zwischen Arno und Lehrer führten, nachvollziehen: a) die ungünstige Situation wurde nicht genügend berücksichtigt; b) gleichförmiger Unterrichtsablauf, den die Schüler als langweilig bewerten; c) mangelhaft vorbereitetes Arbeitsmaterial, das Anlaß zu Meinungsverschiedenheiten gibt, auf die der Lehrer glaubt eingehen zu müssen. Ohne tragfähige personale Beziehungen zu den Schülern zu besitzen, wendet der Lehrer die unterschiedlichsten Maßnahmen willkürlich an, was die Unruhe steigert. Dann stört Arno wiederholt. Ein Exempel muß statuiert werden; denn so kann es nicht mehr weitergehen; d) der Machtkampf ist unausweichlich geworden.

In der Störsituation deutet es sich bereits an, daß der Lehrer mit Arno weitere Schwierigkeiten haben wird: Er wird unentschuldig fehlen, oder es wird viel Zeit vergehen, bis der Lehrer die Entschuldigung erhält, und schließlich wird Arno auch die Strafarbeit „vergessen“. Soll die Strafarbeit nachgeholt werden? Besteht nicht die größere Gefahr für den Ruf des Lehrers, daß er die Abgabe der Strafarbeit vergißt? Diese Fragen verdeutlichen, daß mit dem geschilderten Freitagnachmittag das Problem „Gehorsam“ noch lange nicht ausgestanden ist.

### *Anthropologischer und soziokultureller Aspekt*

Am Beispiel der skizzierten Situation wird deutlich, wie schwer es Fachleh-

rer haben, sich über die Schüler ihrer Kurse zu informieren und die Erkenntnisse pädagogisch sinnvoll einzusetzen: Auch bei zwei Unterrichtsstunden pro Woche muß sich der Lehrer über anthropologische und soziokulturelle Bedingungen klar werden. Auch bei zwei Unterrichtsstunden ist das pädagogische Engagement des Lehrers unumgänglich. Auch in Kursgruppen ist es vorteilhaft, sich um einen humanen Umgangston und um eine konsequente Erziehung zu bemühen.

### *Inhaltlicher Aspekt*

An Störfaktoren lassen sich in der skizzierten Situation nennen: ungünstige äußere Bedingungen, methodisch-didaktische Gleichförmigkeit, mangelnde organisatorische Vorbereitung, pädagogisch falsche Maßnahmen, so daß die Situation zum Machtkampf eskalieren konnte.

Besonders unpädagogisch und wenig kontaktfördernd ist die Einstellung des Lehrers, er könne nichts gegen Arnos Ablehnung unternehmen. Pädagogisch fragwürdig ist, daß er diese Einstellung durch Antipathie gegenüber Arno zu rechtfertigen versucht. Es ist ferner schädlich, immer nur einen Schüler besonders intensiv zu beobachten und insbesondere sein Verhalten zu kritisieren. Dadurch werden andere Störungen übersehen oder nicht als solche bewertet. Der Schüler bekommt den Eindruck vermittelt, er sei besonders schlecht und wehrt sich. Ferner müßte sich der Lehrer von der Einstellung freimachen, daß Mädchen dumm seien, nur weil er ihre Reaktionen und Entscheidungen nicht deuten kann.

Aus dem Kommentar von Arno wird deutlich, daß Gerti Arno besonders sympathisch findet und daß sie ihn auch necken möchte: Er soll ihr den Bleistift wiedergeben, obwohl sie ihn kurz vorher „verschenkte“. Ein einfühlsamer Lehrer wird den Stolz eines Jungen nachempfinden können, sein Wort halten zu wollen. Ferner hätte ihm eine Reflexion über die Situation gezeigt, daß Strafaufgaben in diesem Fall sinnlos sind, weil die Situation dazu verführt, sie nicht zu erfüllen: die Ferien nahen, in der letzten Stunde kann man „krank machen“. Dies ist um so schlechter, als der Lehrer für seine diesbezügliche Nachlässigkeit bereits bekannt ist.

Der Lehrer hätte sich in dieser Situation klarmachen müssen, daß er hier einen Gehorsam lediglich erzwingen kann. Da aber im pädagogischen Sinne ein erzwungener Gehorsam unfruchtbar ist, hätte er davon Abstand nehmen können. Unfruchtbar ist eine Unterwerfung des Schülers unter die Macht des Lehrers in Fällen, in denen nichts ernsthaft bedroht ist. Weder ist hier eine für gültig erachtete Norm, noch eine Person, ein Ansehen, ein Ruf oder die Zusammenarbeit in der Gruppe bedroht. Hier eine Macht demonstrieren zu wollen, die sich lediglich in der physischen Überlegenheit des

Lehrers zeigte, ist auch deshalb nutzlos, weil dadurch die Situationsproblematik „Gehorsamsverweigerung durch Arno“ nicht ausgestanden ist: Arno nahm sich vor, dem Lehrer die Strafaufgabe zu verweigern und Gerti noch sehr zu ärgern. Demnach ist gerade durch die Machtdemonstration der Störfaktor in eine nachfolgende Stunde übertragen worden. Zwar störte Arno in dieser Stunde nicht mehr, er zeigte aber auch keine Bereitschaft zur Weiterarbeit, was einer Verweigerung gleichkam. So konnte der Lehrer nur noch resignieren. Daher darf gesagt werden: Arno ist der eigentliche Sieger des Machtkampfes, nicht der Lehrer.

### *Kritischer Aspekt*

Die Erwartungen des Lehrers, man könne im Zeichenunterricht, insbesondere im Technischen Zeichnen, von den Schülern einer achten Klasse verlangen, daß alle ihr Arbeitsgerät vor Stundenbeginn vorbereitet haben und daß alle über zwei Unterrichtsstunden hinweg still vor sich hinarbeiten, sind unrealistisch und stellen eine Quelle von Unterrichtsstörungen dar. Da der Lehrer seine unangemessenen Erwartungen nicht erfüllt sieht, bewertet er alles, was dem entgegensteht, als Störung. Ein pädagogisch eingestellter Lehrer gesteht seinen Schülern am Freitagnachmittag auch eine geringe Frustrationsschwelle zu, so wie er sie für sich in Anspruch nimmt. Er legt das Arbeitsmaterial bereit, nicht, um den Schülern einen Gefallen zu erweisen, sondern um ihnen die Möglichkeit zu geben, gut zu arbeiten. Er verbindet dies vor allem mit der Bitte, das nächste Mal das Arbeitsgerät vollständig mitzubringen oder es vor Unterrichtsbeginn vorzubereiten.

Die Schüler vertreten die Meinung, ein Junge, der in der Klasse angesehen ist, müsse unbedingt sein Wort halten. Konsequentes Verhalten mag in vielen Fällen angebracht sein. Es sollte jedoch Alternativen offenlassen. Ein Nachgeben muß nicht gleichbedeutend mit Prestigeverlust sein. Der Lehrer sieht, daß soziale Mißerfolge die gesamte Struktur in der Klasse verändern. Wer möchte schon gerne mit Erfolglosen in enger Beziehung stehen?

### *Pädagogischer Aspekt*

*Vermeidung von Machtkämpfen.* In diesem Beispiel wird die Richtigkeit der Behauptung von R. DREIKURS wiederum bestätigt, daß ein Lehrer niemals einen Machtkampf mit einem Kind gewinnen kann. Daher sollte er alles tun, um ihn zu vermeiden. In der Vorbeugung liegen die fruchtbaren pädagogischen Maßnahmen, die kontinuierlich und konsequent durchgeführt werden. Sie werden graduell auf die konkrete Situation abgestimmt und schließen sich gegenseitig ein. Daher folgt auf die Bitte des Lehrers

nicht die Bedrohung der Schüler aus einer Machtposition heraus. Beiden fehlt ein verbindendes Element, sie passen nicht zusammen. An eine unerfüllte Bitte des Lehrers schließt sich eine Begründung und dann ein Gespräch an. Ist die Bitte des Lehrers echt gewesen, dann kann sie auf keinen Fall von einer Drohung abgelöst werden, will der Lehrer pädagogisch glaubwürdig bleiben.

Zusammenfassung: Insgesamt bieten sich folgende mögliche Ansätze für eine pädagogische Beeinflussung dieser Situation: Veränderung des Lehrerverhaltens, verbesserte Unterrichtsorganisation und Zusammenarbeit mit den Lehrerkollegen. Eventuell könnte an Elternabenden auch der Fachlehrer zugegen sein.

#### **7.4.2.2 Alternative Maßnahmenbündel**

##### *Spontanmaßnahmen des Lehrers*

*Der Lehrer vermeidet den Machtkampf mit dem Schüler.* Was aber sollte der Lehrer tun, wenn er sich unversehens in einem Machtkampf befindet? Hier hat er von der Möglichkeit Gebrauch zu machen, den Machtkampf abbrechen. Er kann ein Gespräch mit dem Kontrahenten beginnen, indem er ihm seine Überzeugung darüber mitteilt, den ungleichen Kampf sicher zu verlieren und daher keine Lust zu haben weiterzumachen. Sein Appell an die Fairneß des Kontrahenten und der Vorschlag, die verfahrenene Situation durch einen Neubeginn zu entkrampfen, vermeiden Sanktionsmaßnahmen. Unterläßt es der Lehrer, den Verzicht auf die entscheidende Auseinandersetzung mit dem Schüler zu begründen, dann kann Mißtrauen entstehen, weil die Situation falsch interpretiert werden kann. Seine Schüler vermuten, ihr Lehrer sei feige, launisch, unausgeglichen oder doof. Diese Etikettierungen würden beim Lehrer wiederum Erstaunen und Ärger auslösen, weil er der Meinung ist, sich pädagogisch richtig verhalten zu haben. Seinerseits wird er die Kinder als undankbar abstempeln, ihnen nicht mehr entgegenkommen und sie mit Strafen regieren. Dann ist der Rückfall in autoritäre Erziehungspraktiken, von dem besonders junge, idealistisch eingestellte Lehrer betroffen sind, vorprogrammiert.

##### *Langfristige Maßnahmen*

Maßnahmen aus dem erzieherischen Bereich

##### *Gespräch in pädagogischer Absicht*

Ein Gespräch kann spontan einsetzen und sollte ein formulierbares Ergeb-

nis enthalten. Es kann aber auch als Langzeit-Maßnahme eingesetzt und daher sorgfältig geplant werden. In diesem Zusammenhang bietet es sich an, mit den Kindern Regeln auszuarbeiten, die für alle – auch für den Lehrer – verbindliche Geltung haben sollen. Sie haben das Ziel, für mehr Ruhe im Klassenzimmer zu sorgen. Während des Gesprächs werden die Punkte gesammelt, die jeden einzelnen im Unterricht stören könnten; das entspannt und wird von Kindern vielfach als Manöverkritik am Lehrer aufgefaßt.

Gemeinsam kann weiterhin überlegt werden, wie die Regeln zu formulieren sind, damit das Zeichenmaterial störungsfrei ausgeteilt werden kann, damit die Mitschüler ungestört arbeiten können und damit das Arbeitsgerät funktionstüchtig bleibt. Der Fachlehrer dringt darauf, daß kein Schüler wegen seiner Leistungen ausgelacht wird. Ein gegenseitiges Einfühlen in die Situation des Ausgelachten ist aufgrund gemeinsamer Erfahrungen möglich. Dieser Prozeß wird nicht bei allen Kindern der Kursgruppe Technisches Zeichnen eintreten. Aber er kann angebahnt werden. Er bewahrt Mitschüler davor, sich gegenseitig als Rivalen zu betrachten. Voraussetzung ist die Bereitschaft der Schüler, sich gegenseitig als vollwertige Menschen zu achten. Sie werden das um so leichter tun, als sie auch vom Lehrer ernstgenommen werden, in ihrem So-Sein akzeptiert werden, von ihm in ihren Leistungen bestätigt werden und somit sich selbst achten können. Nur wer sich selbst achten kann, kann auch andere achten. So gesehen, kann der Lehrer die Entstehung echter Freundschaften anregen.

### *Einführung und Übung von Arbeits- und Umgangsformen*

In der verzweifelten Situation, in der sich der Lehrer nur noch auf die Herstellung von einigermaßen erträglichen Arbeitsbedingungen konzentrieren kann, scheint die Assoziation mit einem Dompteur gerechtfertigt zu sein. Die Gefahr besteht für den Lehrer vor allem in der Schwierigkeit, sich aus dieser Rolle zu befreien und in Kindern nicht nur dressur-, sondern erziehungsbedürftige Menschen zu sehen. Gleichwohl muß man feststellen: Disziplin und Ordnung haben in der Schule als Voraussetzungen für sinnvolle pädagogische Arbeit auch heute noch ihre Berechtigung. Sie sind abzulehnen, wenn sie lediglich als Selbstzweck dienen.

Unter pädagogischem Aspekt ist es wichtig zu prüfen, wie die Reizwörter Disziplin und Ordnung inhaltlich gefüllt und methodisch vermittelt werden. Hier bietet sich wieder der Vergleich mit dem Dompteur an: Große Dompteure kommen ohne Peitsche aus. Sie können sich in die Psyche ihrer Tiere hineinversenken, sie haben einen intensiven Bezug zu ihnen entwickelt und respektieren den Intimbereich eines jeden Tieres. Mancher Lehrer könnte davon lernen.

### *Pflege von Teilaspekten des Schullebens*

Einer der Störfaktoren war die aufgestaute Situation vor der verschlossenen Klassenzimmertüre. Naheliegender ist, daß sich der Lehrer rechtzeitig vor den Schülern im Klassenzimmer aufhält, daß er die einzelnen Schüler in einer humanen, aufgeschlossenen Weise begrüßt, mit ihnen redet, Informationen austauscht, seine Vorhaben bespricht. In diesen Minuten merken die Schüler, der Lehrer ist für sie da. Die Pflicht, am Freitagnachmittag unterrichten zu müssen, läßt sich nicht durch Schmolzen erleichtern. Wenn es sein muß, dann sollte sie für alle Beteiligten möglichst angenehm erfüllt werden. Gerade vor Unterrichtsbeginn findet der Lehrer aufgeschlossene Schüler vor, die er pädagogisch beeinflussen kann.

### *Intensivierung des pädagogischen Bezuges*

Für jeden Fachlehrer ist es notwendig, sich um einen pädagogischen Bezug zu seinen Schülern zu bemühen. Diese Forderung gilt auch dann, wenn nur eine Unterrichtsstunde pro Woche zu erteilen ist. In den Augen der Kinder ist der Fachlehrer für diese Zeit die einzige Bezugsperson. In dem Bemühen um einen pädagogischen Bezug stehen dem Lehrer in der skizzierten Situation mehrere Möglichkeiten offen:

#### a) Verständnisweckung für die Lage des Lehrers

Der Fachlehrer kann an dem Pflichtbegriff die Lehrer- und Schülersituation schildern. An den unterschiedlichen Graden der Pflichterfüllung wird der Spielraum des einzelnen verdeutlicht. Gemeinsam legen Lehrer und Schüler eine Übereinkunft über künftige Aktivitäten angesichts der Unausweichlichkeit einer Situation fest.

#### b) Geduld des Lehrers

Der Lehrer bemüht sich, seine Geduld als Tugend zu verstehen und nicht als Schwäche auslegen zu lassen. Ein geduldiger Lehrer wählt pädagogische Maßnahmen aus, ein ungeduldiger greift dabei oft daneben; ein geduldiger Lehrer strahlt Ruhe auf die Schüler aus, ein ungeduldiger wirkt hektisch; ein geduldiger Lehrer beherrscht sich, ein ungeduldiger läßt sich gehen. Mit Hilfe von Begründungen lernen die Schüler ihren Lehrer so zu verstehen und seine Art zu akzeptieren, wie er ist. Sie nehmen die Vorzüge dieser Einstellung, etwa entspannte Atmosphäre, erfolgreiche Arbeit und Kurzweil, bewußt wahr. Eine intensive Zuwendung zu ihrem Lehrer resultiert zwangsläufig daraus.

Geduld setzt unter vielem anderen die Einsicht des Lehrers in die psychischen Bedingtheiten des Reifeprozesses junger Menschen voraus. Daher frischt der Lehrer seine Kenntnisse in Entwicklungspsychologie hin und wieder auf.

### c) Gleichmäßige Beachtung der Schüler

Bei gleichmäßiger Beachtung der Schüler durch den Lehrer braucht keiner von sich aus die Aufmerksamkeit des Lehrers auf sich zu lenken, sie zu ertragen oder zu erzwingen. Es bedarf demnach weder des Klassenkaspers, des Schwätzers, des hyperaktiven noch des aus Berechnung schmollenden Kindes. Da der Erfolg dieser Maßnahmen in der Praxis nur selten gewährleistet ist, darf kein monokausaler Zusammenhang zwischen Aufmerksamkeitszuwendung des Lehrers und Klassenkasper angenommen werden. Daher bespricht der Lehrer gelegentliche Abweichungen mit seinen Schülern und bittet um Verständnis für seine Entscheidungen. In einem offenen Meinungsaustausch und Bemühen um gegenseitige Annahme entstehen mehr Beziehungen und Verbindungen zu anderen Situationsteilnehmern. Da es in einem feinstrukturierten Beziehungsgeflecht allen Beteiligten schwerfällt, gute Beziehungen zu riskieren, ist die gesamte Lehrer-Schüler-Beziehung relativ störungsresistent.

### d) Humanisierung der Lehrersprache

Als günstig erweist es sich, wenn der Lehrer zwischen unbedingt notwendigen und weniger wichtigen Forderungen unterscheidet. Die weniger wichtigen Forderungen formuliert er so, daß die Schüler die Möglichkeit der Ablehnung haben. Statt dem Tafeldienst am Ende des Schultages zu befehlen, die Tafel noch schnell zu reinigen, kann er ihm die Entscheidung freistellen, ob er jetzt oder am nächsten Tag vor Unterrichtsbeginn die Tafel säubern möchte.

Da in der Schule unbedingt Notwendiges oder Unaufschiebbares selten ist, braucht der Lehrer kaum zu befehlen und sich in einen Durchsetzungszwang hineinzubegeben.

## Maßnahmen aus dem didaktisch-methodischen Bereich

### *Anpassung der Vorschläge des Lehrplanes an die Bedürfnisse der Schüler einer Kursgruppe.*

Der Lehrplan sollte keine Alibi-Funktion haben für Bütteldienste des Lehrers. Im Gegenteil: Lehrplanthemen, die mit Hilfe der didaktischen Analyse begründet abgelehnt werden können, sollten aus ihm entfernt werden. Diesen Beitrag muß der Lehrer als Praktiker liefern. Relevante Lehrplan-kritik kann somit auch von Praktikern ausgehen; denn sie erfahren, wie Themen auf Schüler wirken, sie können die Effektivität überprüfen und müssen mit den Folgen falsch ausgesuchter Lehrplanthemen zurechtkommen.

### *Abwechslungsreiche Artikulation des Unterrichts*

Wenn sich Schüler wie in der skizzierten Situation über den Unterricht

äußern, so ist dies zunächst keine „Frechheit“ der Schüler, sondern muß als Signal verstanden werden. Es ist in dem vorliegenden Fall tatsächlich ein Zeichen für Langeweile: Die Schüler wollen im Zeichenunterricht nicht immer nur ähnliche Modelle zeichnen, sie wollen auch skizzieren, verschiedene Darstellungen zuordnen, im Overheadprojektor eine Zeichnung entwickeln; sie wollen Beurteilungskriterien kennenlernen und gemeinsam Zeichnungen besprechen, ohne den anderen zu kränken; sie wollen Erfolgserlebnisse haben und den Sinn ihrer Arbeit erkennen. Sie wären sicherlich nicht abgeneigt, wenn vor Ferien oder Feiertagen ein gemütlicher Nachmittag die Arbeit abschließen würde und hätten kaum gegen eine Ausstellung der gelungenen Arbeiten Einwände zu erheben.

#### Maßnahmen aus dem Bereich der Unterrichtsorganisation

##### *Festlegung des Ablaufes einer Zeitstrecke bis zum Arbeitsbeginn*

Festlegungen von Handlungsabläufen sollen gemeinsam ausgehandelt werden. So kann beispielsweise vor Unterrichtsbeginn jeder Schüler seine Arbeitsgeräte auf ihre Funktionstüchtigkeit und Vollständigkeit hin überprüfen. Damit kann eine lästige Störquelle versiegen.

##### *Einteilung geeigneter Kinder für Vorbereitungsdienste*

Die Einteilung geeigneter Schüler für gewisse vorbereitende Aufgaben ist vielfach Glückssache für Fachlehrer. Zeichenbretter müssen sorgfältig transportiert und nach Stundenschluß verlässlich aufgeräumt werden; es kommt dabei auf Vollständigkeit und Unversehrtheit an. Aber welcher Schüler ist dafür geeignet? Wem kann der Fachlehrer dies zutrauen? Erkundigungen bei Kollegen, Lehrerfahrungen und Menschenkenntnis sowie Risikobereitschaft helfen. Der Lehrer entzieht den eingeteilten Schülern seine unterstützende und kontrollierende Tätigkeit nicht zu früh.

#### Maßnahmen aus dem schulinternen Bereich

##### *Zusammenarbeit der Lehrer*

Bei dem besprochenen Problem des „Ungehorsams“ ist eine offene aber intensive Zusammenarbeit mit den Lehrerkollegen am Schulhaus vorteilhaft. Das Ziel ist hier eine verbesserte Arbeitseinstellung der Schüler. Einheitliche Leistungsforderungen und Erziehungsgrundsätze unterstützen den Lernprozeß der Schüler.

##### *Einführung eines Minimalkonsenses in Erziehungsfragen*

Wiederholt sei an die Forderung nach einem Minimalkonsens in Grundfragen des Erziehens erinnert.

### 7.4.2.3 Grenzen pädagogischer Maßnahmen

Es dürfte unbestritten sein, daß es Fälle gibt, in denen Schüler dem Lehrer jegliche Gefolgschaft verweigern und die vorgeschlagenen Maßnahmen erfolglos sind. In dem skizzierten Beispiel wurde auf außerschulische Ursachenbehebung verzichtet. Der Lehrer gab sich nicht der Illusion hin, er könnte in den Intimbereich der Familie verändernd hineinwirken. Bei verhärteten Fronten zwischen Lehrer und Schülern muß der schwierige Störfall an den Spezialisten übergeben werden. Dabei ist die Realität zu bedenken: a) die Kapazität von Erziehungsberatungsstellen ist mehr als ausgelastet; daher ist nicht selten mit einem halben Jahr Wartezeit zu rechnen; b) die Behandlung des „schwierigen Kindes“ durch einen Therapeuten bringt für Eltern ein unlösbares Finanzierungsproblem mit sich; c) der Ausbau des Beratungswesens ist noch nicht so weit gediehen, daß an jeder Schule ein hauptamtlich eingesetzter Berater tätig ist. Hoffnungslosigkeit könnte sich angesichts dieser Situation breitmachen.

Dennoch: Viele pädagogische Maßnahmen des Lehrers reichen aus, um schulische Störfälle zu beheben. Insbesondere läßt sich ihre vorbeugende Wirkung noch intensiver nutzen als bisher. Daher kann sich berechtigter Optimismus an jeder Schule ausweiten. Die optimistische Grundhaltung läßt einen Lehrer bei Störungen gelassen reagieren. Er bestimmt, wann eine Störung als Störung deklariert wird; er kann bereits in der Entstehungsphase von Störungen alternative Maßnahmen für den Ernstfall reflektieren und entgeht unüberlegten Handlungen. Vielmehr kann er in dem Augenblick, in dem er die Störung deklariert, den verdutzten Störer mit geeigneten Maßnahmen konfrontieren.

### 7.4.2.4 Richtpunkte und Literatur

- Bedenke: Kein Kind ist grundlos „ungehorsam“!
- Stelle den „Zwangscharakter“ mancher Situationen in Frage!
- Vermeide Zuspitzungen (Machtkämpfe)!
- Realisiere eine pädagogische Beziehung zu schwierigen Schülern!
- Organisiere Aspekte des Schullebens!
- Lege die Reihenfolge der Dienstleistungen während des Unterrichts mit Hilfe der Schüler fest!
- Berücksichtige die Individuallage der Klasse bei der Stoffauswahl!
- Vermeide es, Gehorsam erzwingen zu wollen!
- Erkenne die Signalfunktion von „Gehorsamsverweigerungen“!
- Übertrage Schülern Verantwortung; das aktiviert ihr Schulinteresse!

In diesem Zusammenhang sind die Bücher von R. DREIKURS zu empfehlen. Insbesondere sind zu nennen:

Rudolf DREIKURS: *Psycholoie im Klassenzimmer*. Stuttgart: Klett 1967.

Rudolf DREIKURS, Bernice B. GRUNWALD, Floy C. PEPPER: *Schülern gerecht werden*. Verhaltenshygiene im Schulalltag. München: Urban & Schwarzenberg 1976.

Rudolf DREIKURS, Loren GREY: *Kinderlernen aus den Folgen*. Wie man sich Schimpfen und Strafen sparen kann. Freiburg i. Br.: Herder, 3. Auflage 1978.

### 7.4.3 Zehntes Beispiel: Lügen (Grundschule, 2. Schuljahr)

*Zur Genese der Störsituation „Sabine, hier hast du doch unterschrieben?!“ – „Nein, meine Mutter.“*

Sabine besucht die zweite Klasse der Grundschule. Sie ist acht Jahre alt. In der letzten Mathematikprobe hat sie sehr schlecht gearbeitet. Die Lehrerin sieht sich gezwungen, mit den Eltern Kontakt aufzunehmen. Dies ist geboten, zumal Sabine auch in anderen Fächern schlechte Leistungen erbringt, so daß die Gefahr der Nichtversetzung gegeben ist.

„Sabine, du läßt dies von deiner Mutter oder deinem Vater unterschreiben. Morgen zeigst du mir das Probenblatt wieder!“

Angstvolle Augen schauen die Lehrerin an. Zögernd stecken kalte Kinderhände das Blatt in die Büchertasche.

Am nächsten Tag ist in der zweiten Stunde Mathematik. Die Lehrerin kontrolliert gewissenhaft die Hausaufgabe. „Sabine, dein Probenblatt bekomme ich noch!“ – Sabine zeigt das Blatt so, daß ihr Daumen die Unterschrift verdeckt. Sie muß sich die Stelle gut gemerkt haben, denn dort, wo „Elisabeth Greiner“ steht, ist ein abgeschmierter dunkler Fingerabdruck. „Laß halt sehen, ob deine Mutter unterschrieben hat!“ – Kritisch mustert die Lehrerin die Schriftzüge, runzelt die Stirn und sagt streng: „Sabine, hier hast du doch unterschrieben?!“ – „Nein, meine Mutter.“ – „Das sieht aber sehr wackelig aus. Ich glaube es dir nicht.“ – „Sie können ja meine Mutter fragen.“

Jetzt erst entdeckt die Lehrerin die Kinderaugen von Sabine. Eine Vermutung drängt sich auf. Könnte es sein, daß Sabine vor ihren Eltern Angst hatte? Ach . . . deshalb! Aber was tun? Schimpfen, sich empören, übergehen, belehren?

Die Lehrerin legt ihren Arm um Sabine und drückt sie an sich. „Du kleines Hascher! Weißt du denn nicht, daß wir dich mögen, wie du bist? Das, was du getan hast, ist jedoch nicht schön. Schau! Hier habe ich das Anmeldeblatt, das deine Mutter unterschrieben hat, als sie dich zur Schule anmeldete. Sag selbst: Die beiden Unterschriften sind sich zwar ähnlich, gleich sind sie nicht. Wie lange hast du denn geübt?“ – „Ziemlich lange.“ – „Das machst du aber nicht mehr!“

#### *Kommentar der Lehrerin*

Wie Sabine mich so anschaute, da war mir ihre Handlung klar: sie hat Angst.

Wahrscheinlich sind ihre Eltern sehr streng. Ich muß mit ihnen darüber sprechen. Aber sie schauen sich nie in der Schule um. Das ist immer wieder das gleiche: Die Eltern von schwierigen Schülern kommen an Elternsprechabenden nicht vorbei. Ich weiß zu wenig von Sabines Eltern. Wenn ich sie besuche, dann muß ich zu allen. Das kostet mich zu viel Zeit. Die können auch zu mir in die Schule. Sabine hat mich enttäuscht. Sie ist eine sehr ruhige, scheue, zierliche Schülerin, fast ein bißchen klein für ihr Alter. Jetzt fällt mir ein, daß sie mich schon öfter angelogen hat. Ich bin ihr aber jedesmal auf die Schliche gekommen. Schließlich kriegt man Routine.

#### *Kommentar von Sabine*

Die Lehrerin ist sehr schlau. Ich glaube, sie kennt alle Schliche. Mein Vater regt sich auf, wenn ich in der Schule schlecht bin. Ich will ihn nicht aufregen. Ich sage es ihm nicht. Ich lasse ihn nicht unterschreiben. Ich mag ihn sehr gerne. Letzte Woche hat mich meine Mutter geschimpft. Ich krieg Schläge, hat sie gesagt, wenn ich wieder eine schlechte Note heimbringe. Ich habe Angst, daß sie mich haut. Ich habe Susanne um Rat gefragt. Die wohnt im gleichen Hochhaus wie wir. Sie geht in die dritte Klasse. Sie sagte, „mach die Unterschrift nach.“ Sie hat damit immer Erfolg gehabt, hat sie gesagt. Die Erwachsenen machen das auch, hat sie gesagt. So hab' ich es auch gemacht. Ich verstehe Mathematik nicht. Die Hausaufgaben schreibe ich ab. Meine Mutter kommt erst abends von der Arbeit. Sie hat für mich nie Zeit. In der Schule rechnen wir immer neue Aufgaben. Wir machen keine Übungen. Ich mag die Lehrerin nicht. Die ist so streng. Heute hat sie mich in den Arm genommen. Da hab' ich mich geschämt. Das macht sie sonst nicht.

#### *Kommentar von Sabines Mutter*

Mein Gott, den ganzen Tag steh' ich in der Fabrik am Band und schufte, nur damit wir die Miete und die Abzahlungen für den Farbfernseher und die Geschirrspülmaschine herkriegten. Abends bin ich geschafft. Da will ich mich nicht mehr mit Sabines Schulkram beschäftigen müssen. Wofür werden denn die Lehrer bezahlt? Aber die bringen ja nichts zusammen. Das sieht man doch an Sabine. Erst jetzt, wo es tatsächlich schlimm um sie steht, schreibt mir ihre Lehrerin. Sie hätte sich doch schon früher rühren können. Die arbeitet doch nur halbtags. Wenn ich es so schön wie die hätte! Die soll sich nur bei uns blicken lassen, der sagen wir unsere Meinung. Die allein ist schuld, wenn Sabine sitzenbleibt. So eine Schande. Sabine könnte ich ohrfeigen, weil sie sich so dumm anstellt. Neulich lügt sie mich ganz frech an, sie hätte eine gute Note. Da hab' ich im Probenheft nachgesehen: einen Sechser hat sie gehabt. Der hab' ich's aber gegeben. Mich anlügen, so was!

### **7.4.3.1 Zum Verständnis der Störsituation**

#### *Genetischer Aspekt*

#### *Die Bedingungen der Situation*

Zu den wesentlichen Bedingungsfaktoren dieser Situation gehören: *eine Lehrerin*, die sich wenig um den anthropologischen und soziokulturellen Hintergrund ihrer Schülerin Sabine kümmert; die von sich aus nur sehr

schwerfällig Kontakte mit Eltern aufnimmt; die an Kindern vorbeisieht; die zu wenig Übungen im Unterricht durchführt; die gelegentlich allzu überschwänglich ihre Gefühle äußert;

eine *Schülerin*, wie Sabine, die zu den Versagern in der zweiten Klasse zu rechnen ist; die als Schlüsselkind Anschluß an eine ältere „Freundin“ hat; die dem schlechten Einfluß eines Hochhausmilieus schutzlos preisgegeben ist; die ihren Vater liebt, aber der Mutter gegenüber mißtrauisch ist und vor ihr Angst hat; die in der Klasse kaum Anschluß hat; die keinen Bezug zu ihrer Lehrerin aufweisen kann;

ein *straff geführter, überwiegend leistungsbezogener Unterricht*, in dem wenig gesungen, gespielt, gemalt, gebastelt, gefeiert und Theater gespielt wird. Ein Unterricht, ganz im Sinne der Wissenschaftsorientierung: Fächerung, Lernzielkontrollen, Stoffdruck und Fachlehrersystem. Das kaum strukturierte Beziehungsgeflecht zwischen Schülern, Lehrer und Eltern ist für einen unpersönlichen Unterricht prädestiniert.

#### *Die Entwicklung der Störsituation*

Die Störsituation entwickelt sich schrittweise:

a) eine mangelhafte schulische Leistung soll von zu Hause bestätigt werden (pädagogisch gesehen ist dies eine Überforderung sensibler Kinder: sie müssen sich selbst an den häuslichen Pranger stellen und sich den zornigen Eltern ausliefern. Es wird ihnen übelgenommen, wenn sie auf Auswege sinnen. Hier müßten andere Formen des Informationsaustausches zwischen Lehrer und Eltern gefunden werden).

b) Täuschung des Lehrers; die Unterschrift der Mutter wird nach langer Übungszeit kopiert;

c) Täuschungsversuch; Verschleierung der Fälschung durch Abdeckung mit dem Daumen;

d) Suggestivfrage des Lehrers und Verteidigung des Kindes mit Hilfe der Lüge; die Lüge wird zur Verstärkung wiederholt;

e) Annahme des Kindes, aber Ablehnung seiner Tat; der Lehrer beugt einer Verbindung von Lüge und Sabine vor, weil sie davon wieder loskommen soll;

f) Gegenüberstellung von Original und Fälschung mit folgendem Eingeständnis der Lüge und der Ermahnung durch den Lehrer.

In dieser Schrittfolge fehlt die Reflexion über künftige Vorbeugemaßnahmen. Die Ermahnung der Lehrerin „Das machst du aber nicht mehr!“ kann Sabine vor einem Rückfall kaum bewahren.

#### *Zukunftsperspektive*

Die Gefahr der De-Sensibilisierung der betroffenen Schüler ist groß. Nicht selten wird die Technik des Lügens in den folgenden Schuljahren ausgefeil-

ter, die Unverfrorenheit vieler Schüler überraschender, die geistige Gewandtheit besser und der angefügte Schaden größer. Daher sollte die Lüge mit den Maßnahmen, die dem Lehrer verfügbar sind, angegangen werden. Eine Eskalation wäre nur dann zu befürchten gewesen, wenn sich die Lehrerin zu unpädagogischen Reaktionen hätte hinreißen lassen, ähnlich wie die unbeherrschte Mutter von Sabine.

### *Zeitströmungen*

Die Lüge als bewußte Verschleierung von Wahrheiten wird zur Durchsetzung von Interessen angewandt, vielfach verbrämt als halbe Wahrheit, unvollständige Berichterstattung, falsches Zahlenbeispiel, einseitige Interpretation, als offizielle Meinung ausgegeben, unrichtige Angaben bei behördlichen Anträgen. Lügen dieser Art können überall in der Erwachsenenwelt aufgezeigt werden. Nicht selten haben diejenigen Menschen geschäftliche und gesellschaftliche Erfolge, die diese „Technik“ beherrschen. Ehrlichkeit, Aufrichtigkeit, Mut, Zivilcourage und ähnliches mehr müßten der heranwachsenden Generation in weitaus umfangreicherem Maße vorgelebt werden.

Wie schwer müssen sich Kinder tun, wenn sie damit unvorbereitet konfrontiert werden.

### *Anthropologischer und soziokultureller Aspekt*

Es liegt nahe, auf Lüge mit Entrüstung zu reagieren, wurde doch damit ein Gebot des Dekalogs verletzt. Es ist verständlich, von Kindern Ehrlichkeit zu fordern: Wie sonst kann man an ihrem Leben außerhalb der Familie, außerhalb persönlicher Beziehungen teilnehmen? Aufrichtigkeit ist eine Bedingung für ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen einem Erwachsenen und einem heranwachsenden Menschen. Ein Bezug zwischen einem Lehrer und seinen Schülern auf der Basis von Vertrauen gibt beiden das Recht auf spontanen Meinungs austausch: Offen kann jedes Problem besprochen werden. Eine Lüge stellt den Bezug insgesamt in Frage. Daher sollte gerade im pädagogischen Bereich auf jede Art von bewußter Verschleierung der Wahrheit, und mag sie noch so subjektiv gefärbt sein, verzichtet werden.

Unter soziokulturellem Aspekt kann die Einstellung der sozialen Umwelt von Sabine zur Lüge verdeutlicht werden: Die Mutter reagiert mit Schlägen. Doch warum? Sicherlich spielt die psycho-physische Erschöpfung der Mutter eine große Bedeutung. So regt sie sich womöglich weniger aus moralischen Überlegungen, als aufgrund nervlicher Erschöpfung über eine Lüge des Kindes auf.

Der Lehrer muß sich mit den auffindbaren Fakten zufriedengeben, er muß

sie als Gegebenheiten hinnehmen. Ändern kann er nur seine eigenen Einstellungen gegenüber Sabine und ihren Eltern.

Weniger emotional erregbar, weniger auf „Moral“ bedacht scheinen die Eltern von Susanne zu sein. Susanne empfahl Sabine die Unterschrift zu fälschen. Der Umgang der beiden Kinder miteinander ist zumindest für Sabine nachteilig.

### *Inhaltlicher Aspekt*

#### *Frage nach dem Störfaktor*

Der Unterricht wurde durch die Lüge von Sabine unterbrochen. Die Lehrerin mußte sich mit Sabine länger auseinandersetzen, ehe sie weiterunterrichten konnte. In der zweiten Klasse der Grundschule sind die Phantasie- und Wunschlügen zweifellos selten. Sabine log, sie sagte bewußt und überlegt die Unwahrheit und wollte damit die Lehrerin täuschen.

Mögliche Ursachen dieser Handlung Sabines sind: Eltern- oder Lehrervorbilder, gelegentliche Entwicklungsverzögerungen, das Gefühl der Vernachlässigung, das Fehlen eines Bezugsverhältnisses auf Vertrauensbasis, Furcht vor Strafe, kleinliche, rigide Verhaltensvorschriften, aber auch die absichtliche Täuschung aus Bequemlichkeit oder Feigheit.

Treten Lügen häufiger auf, dann sind sie zunächst als Notsignal zu verstehen. Der Lehrer muß die Ursachen suchen und dabei sein gesamtes Erzieherverhalten überprüfen.

#### *Frage nach Normen*

Hinter den Bemühungen der Lehrerin und hinter der erschreckenden Reaktion der Mutter steht die Norm, daß Lügen prinzipiell etwas Schlechtes und Schlimmes und daher auszumerzen sei. Hier müßte die Lehrerin wesentlich differenzierter urteilen.

### *Kritischer Aspekt*

Ist jede Lüge gleich verdammungswürdig? Doch wohl kaum, wenn etwa Notlügen als entschuldbar akzeptiert werden. Befand sich Sabine nicht auch in einer Zwangssituation, in einer Situation der Angst und Not? Wer brachte sie hinein? Trifft die Lehrerin, die Mutter und den Vater nicht ein großer Teil der Schuld an der Lüge des Kindes? Hätte die Lehrerin der Mutter mit der Post einen Brief geschrieben, dann wäre die Situation sicherlich anders verlaufen. Aber auch hierbei hätte es eine Gefahr gegeben: Briefe können von Kindern abgefangen werden. Hätte die Mutter keine Prügel für den Wiederholungsfall angedroht, wäre Sabine wahr-

scheinlich weniger gehemmt gewesen, die Mutter unterschreiben zu lassen. Wäre die Lehrplanforderung geringer angesetzt gewesen, hätte die Lehrerin mehr Zeit für die Übung, dann würden die Proben besser ausfallen. Brauchte die Mutter für Luxusartikel nicht zu arbeiten, könnte sie sich mehr um Sabine kümmern und ihre Schularbeiten überwachen, dann wäre sicherlich auch der Unterrichtserfolg des Kindes größer gewesen. Würde der Vater mehr verdienen, dann brauchte die Mutter nicht zu arbeiten. Man könnte die Hypothesen beliebig fortsetzen. Inwieweit die daran ableitbaren verschiedenen Ansätze zu Lösungen des Problems der Lüge beitragen, müßte auch am Ende der Hypothesenkette offenbleiben.

### *Pädagogischer Aspekt*

Die pädagogische Interpretation der Situation ergibt, daß in Fällen von Lüge der Lehrer auf keinen Fall persönlich beleidigt zu sein braucht, daß es eine Tatsache ist, daß Lügen zwar kurze Beine haben, dennoch unsterblich seien, und daß die Formen der Lüge mit zunehmendem Alter der Lügner verfeinert werden.

Pädagogisch gesehen liegt die Gefahr jeder Lüge vor allem in der Verunsicherung einzelner Schüler und in der Zerstörung der zwischenmenschlichen Beziehungen und damit des gesamten Beziehungsgeflechtes von Unterricht und Erziehung. Die Entwicklung und Pflege eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses auf der Grundlage des pädagogischen Bezuges kann den Schonraum Schule davor bewahren.

### **7.4.3.2 Alternative Maßnahmenbündel**

An möglichen Ansätzen zur Vermeidung weiterer Lügen von Sabine zeichnen sich ab:

- Differenzierung des Begriffes „Lüge“;
- Differenzierung der kindlichen Vorstellungen von Erwachsenen;
- Keine Drohung mit körperlichen Züchtigungen;
- Reduktion des Arbeitseinsatzes der Mutter;
- Nachdenken über die Vater-Kind-Beziehung;
- Verstärkter Einsatz von Übungen in dem Unterricht;
- Zusammenarbeit mit den Eltern;
- Angleichung der Lehrplanforderungen an die Bedürfnisse der Kinder;
- Betonung des musischen Bereiches in der Schule;
- „Kündigung“ der Freundschaft mit Susanne.

Dieser Katalog möglicher Ansätze erschließt jeweils umfangreiche Maßnahmenbündel aus den verschiedenen unterrichtlichen Bereichen.

### *Spontanreaktionen des Lehrers*

Vor allem in der Grundschule erweist es sich pädagogisch wertvoll, den Kontakt zum lügenden Kind aufrechtzuerhalten. Es lügt in den seltensten Fällen aus Bequemlichkeit oder ohne Skrupel. In dem skizzierten Beispiel hat die Lehrerin durchaus pädagogisch gehandelt, obwohl sie die Wirkung ihrer spontanen Zuwendung zum Kind hätte überlegen müssen. Nicht jedes Kind hat es gerne, wenn die Lehrerin den Arm um es legt. Der Lehrer wendet langfristig wirkende Maßnahmen an, wenn das Verhältnis von Aufwand und Ertrag vertretbar ist: Er muß sicherstellen, daß er nicht nur für einen Schüler den Aufwand treibt und dabei die restlichen Kinder der Klasse mit überflüssigen Maßnahmen überhäuft.

### *Langfristige Maßnahmen*

Maßnahmen aus dem erzieherischen Bereich

#### *Anerkennung von positiven Leistungen*

Da mangelndes Erfolgserlebnis eine der vielfältigen und vielschichtigen Ursachen von Lügen ist, liegt es nahe, konsequent jede positive Leistung von Sabine zu beachten und sie bei ihren Anstrengungen zu bestärken. Der Lehrer entdeckt in jedem Kind Bereiche, in denen es lobens- und anerkenntenswerte Ergebnisse erzielen kann.

#### *Aufbau eines Vertrauensverhältnisses*

In der zweiten Klasse kann ein Vertrauensverhältnis bewußt angestrebt werden. Die Lehrerin kann etwa zusammen mit Sabine überlegen, wie sie künftig mit ihren Eltern zurechtkommen kann, ohne Angst vor Schlägen haben zu müssen. Sabine erlebt, daß die Lehrerin auf ihrer Seite steht und zu ihr hält. In der Klasse sollte ein Klima herrschen, in dem jeder offen seine Gedanken und Meinungen ausdrückt, auch wenn sie kritisch sind. Dies setzt einen langwierigen Prozeß voraus. Er verlangt von Lehrer und Schülern viel Geduld.

#### *Pädagogisches Gespräch*

Im skizzierten Beispiel wird eine Differenzierung des Bedeutungsgehaltes von Lüge auch in einer zweiten Klasse von Vorurteil sein: Die Kinder sollten vorsichtiger und behutsamer als bisher den Begriff anwenden. In diesem Zusammenhang könnte der Religionslehrer seinen Beitrag liefern. Im Zuge der Differenzierung von Begriffen müßten auch die kindlichen Vorstellungen über das Erwachsensein ihren Platz finden. Insbesondere deshalb, weil Susanne behauptete, alle Erwachsenen würden Unterschriften fälschen.

### *Elterngespräche*

Die pädagogischen Maßnahmen der Lehrerin sollten sich im Falle von Sabine auch auf die Eltern beziehen. Im gemeinsamen Gespräch müßte die Vater-Tochter-Beziehung gründlich durchleuchtet und mit der Mutter-Tochter-Beziehung verglichen werden. Da dies jedoch die Domäne von Psychologen ist, sollte sich in diesem Bereich der Lehrer zurückhalten.

Von dem pädagogischen Takt und diplomatischen Geschick des Lehrers hängt es ab, inwieweit es ihm gelingt, die Eltern auf falsche Erziehungspraktiken aufmerksam zu machen und auf eine positive Veränderung zu drängen. In der Regel dürfen hier keine allzu hohen Erwartungen gehegt werden.

Als konkrete Empfehlung wird der Lehrer die Reduktion der Arbeitsbelastung der Mutter vorbringen. Gemeinsam wird zu überlegen sein, was der Mutter an Arbeit abgenommen werden kann. Ohne gleich die Halbtagsbeschäftigung der Mutter fordern zu wollen, lassen sich durch gemeinsame Erfüllung unerläßlicher Arbeiten im Haushalt und durch Zurücknahme persönlicher Wünsche spürbare Erleichterungen finden.

Schließlich wird auch der Umgang Sabines mit Susanne besprochen. Was dagegen zu tun ist, muß behutsam erörtert werden. Ein Verbot, das von Sabine nicht anerkannt wird, würde mit Sicherheit leicht überschritten werden können. Lehrer und Eltern überzeugen Susanne vom schädigenden Einfluß Sabines. Damit der Ablösungsprozeß von Sabine unterstützt wird, kann der Lehrer Mitschülerinnen von Susanne anregen, in der Freizeit auch einmal mit ihr zu spielen, sie einzuladen oder zu besuchen.

### Maßnahmen aus dem didaktisch-methodischen Bereich

#### *Die Übung in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken*

Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit werden in der sogenannten modernen Schule kaum erreicht. Die Schule ist als „sogenannt“ modern apostrophiert worden, weil sie trotz der immensen Ausgaben im Bildungssektor etwa im erzieherischen und im methodischen Bereich unter das Niveau gesunken ist, das in der Reformpädagogik in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts erreicht worden ist.

In der modernen Schule werden kognitive Leistungen für das Vorrücken herangezogen, obwohl man wissen müßte, daß man damit vielen Schülern nicht gerecht wird. Trügerisch und falsch ist die Annahme, jedes Kind könnte daheim ungestört und von Eltern gefördert, das nachholen, was an Übung in der Schule zu kurz kam. Es gibt nach wie vor das Problem der Schlüsselkinder. Es wird verstärkt durch „Ehekrisen-“ und „Scheidungskinder“, oder neutral: Kinder von alleinerziehenden Eltern. So muß nach wie vor die

Forderung nach Chancengleichheit unerfüllt bleiben, zumal es auch keine Anzeichen gibt, die dem Mangel abhelfen könnten.

Aus diesen Überlegungen wird die bescheidene Forderung nach mehr methodisch gestalteter und didaktisch aufbereiteter sinnvoller Übung gestellt. Im Übungsverlauf können Schüler Erfolgserlebnisse erfahren, Bestätigungen und Selbstwertgefühle erleben und so allmählich eine Selbstachtung aufbauen.

#### *Betonung des Musischen in der Grundschule*

In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Forderung nach der Ausweitung des musischen Bereiches in der Schule. Soziale Erfahrungen ließen sich zusätzlich zur Entfaltung kreativer Anlagen gewinnen. Die Lehrerin könnte in diesen Bereichen Sabine Angebote machen.

Ferner nimmt die Notwendigkeit zu, handwerkliche Fähigkeiten als angemessenes Äquivalent zu intellektuellen Fähigkeiten zu betrachten.

Hinter diesen Forderungen steht die Überzeugung, daß der Lehrplan Dienstfunktion hat und somit an den konkreten Bedürfnissen von bestimmten Schülern einer Klasse ausgerichtet werden muß. Dies kann nur der Lehrer verantwortungsvoll realisieren.

Die Aufgabe von Schule, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln, muß auch unter lebenspraktischem Aspekt gesehen werden. Es sollten nicht nur sprachliche Fähigkeiten und schriftliche Fertigkeiten, sondern auch handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten angestrebt werden. Es paßt in das Bild eines „gebildeten Laien“, daß er eine Schraube lösen, einen Elektroschalter ausbauen und einen defekten Wasserhahn reparieren kann. Hier ließen sich zahlreiche Bereiche finden, in denen Kinder Erfolgserlebnisse haben können.

#### *Rollenspiele*

Bezogen auf die skizzierte Situation könnten Rollenspiele im Deutschunterricht das Ziel anvisieren, in unausweichlich scheinenden Situationen ohne Lüge Konflikte zu lösen. Ein erreichter Übungseffekt kann sich in realen Alltagssituationen bewähren. Schule sollte auch zur Lebensbewältigung Hilfen geben.

### **7.4.3.3 Grenzen pädagogischer Maßnahmen**

Die Grenzen längerfristig wirkender Maßnahmen beginnen vor allem dort, wo sie auf die Mitarbeit anderer angewiesen sind. Weigern sich Schüler oder Eltern, den Lehrer anzuhören, dann helfen die bestausgedachten Vorschläge nichts.

Obgleich die Lüge nicht schulartentypisch aufgefaßt werden kann, muß

doch davon ausgegangen werden, daß an Hauptschulen das Problem der Schülerlüge gehäuft auftritt. Das kann bedeuten, daß das Problem in der Grundschule nicht gelöst wurde. Wahrscheinlich gehört die Lüge zu jenen Unterrichtsstörungen, die unvermeidbar und unbehebbar sind, zumindest so lange, bis die erwähnten Hauptursachen wie etwa das Gefühl der Vernachlässigung, das Fehlen eines auf Vertrauensbasis errichteten Bezugsverhältnisses, die Furcht vor Strafe, rigide Verhaltensvorschriften und die Bequemlichkeit vorhanden sind.

Angesichts dieser Fakten muten die Maßnahmen des Lehrers naiv an. Das Ziel kann jedoch nicht sein, Lügen ein- für allemal auszumerzen. Vielmehr ist der Störfaktor Lüge so zu korrigieren, daß der Unterrichts- und Erziehungserfolg davon nicht beeinträchtigt wird. Daher versucht der Lehrer, die Unterrichtsstörung Lüge möglichst schnell zu überwinden oder vorbeugende Maßnahmen kontinuierlich einzusetzen. Hierbei vermeidet er Situationen, die einen Schüler „in die Enge“ treiben. Der Lehrer erzwingt keine Antworten von Schülern. Er wird all das vermeiden, was die Ursachen von Lügen verstärken könnte. Die Schwierigkeit des Lehrers besteht darin, sich an die gesamte Klasse zu wenden und dennoch auch den einzelnen Schüler anzusprechen. Je besser der Lehrer dieses Dilemma löst, desto größer wird sein Erfolg.

#### **7.4.3.4 Richtpunkte und Literatur**

- Vermeide spontane Äußerungen und Reaktionen!
- Analysiere die Situation gründlich!
- Grenze mögliche Ursachen ein (z. B. Angst eines Schülers vor sozialem Abstieg bei Eltern, Lehrern und Mitschülern)!
- Ändere die Bedingungen, die eine Lüge provozieren!
- Nimm den jungen Menschen, der gelogen hat, an, nicht aber die Lüge!
- Schaffe Vertrauen durch Echtheit, einführendes Verstehen und Rücksichtnahme!
- Stelle mit Kollegen und Eltern einen Minimalkonsens in Grundfragen der Erziehung her!
- Ermögliche Rückmeldungen durch Rollenspiel!
- Thematisiere die Unterrichtsstörung Lüge!

Zur Lektüre kann das Buch von

Hartmut CHRISTMANN: *Mogeln in der Schule*. Bestandsaufnahme und empirische Analyse bedingender Faktoren. Braunschweig: Westermann 1978. (Psychologie und Erziehung.)

empfohlen werden. Über die Lüge findet sich auch ein kurzer Abschnitt bei F. REDL, 1978, S. 230–232.

## 8 Kriterien einer realistischen Erziehungs- und Unterrichtspraxis

### 8.1 Einige Kriterien einer realistischen Erziehungspraxis

#### *Umsichtiger Einsatz von Spontanmaßnahmen*

Eine Zusammenstellung der Spontanmaßnahmen aus den zehn Beispielen ergibt: Gespräch, Entspannungsübung, geduldiges Abwarten, Erarbeitung von Verhaltensregeln, bewußtes Hinwegsehen über Störungen, um Machtkämpfe zu vermeiden und Aufrechterhaltung des Kontaktes zum Kind. An didaktisch-methodischen Spontanmaßnahmen sind der Wechsel der Thematik, zusätzliche graphische Darstellungen sowie die Stillbeschäftigung zu nennen. Schwerwiegende Sanktionen bleiben aus. Die Zurückhaltung des Lehrers in der Störsituation ist wohlüberlegt und nicht auf eine mangelnde Flexibilität des Lehrers zurückzuführen. Der Lehrer ist sich seiner Verantwortung gegenüber allen Schülern bewußt. Allen will er gerecht werden. Das kann er nur, wenn er seine Reaktionen nicht auch noch in eine ohnedies schwer belastete Beziehungsstörung einbringt. Er hat die Funktion eines „Neutralisationskernes“, an dem sich die Schüler orientieren können. Sein umsichtiges Handeln zeichnet ihn aus.

#### *Stete Bereitschaft zu einem pädagogischen Gespräch*

Die große Bedeutung, die dem pädagogischen Gespräch hier eingeräumt wird, zeigt sich daran, daß es fast in allen Beispielen als eine der zentralen Maßnahmen empfohlen wurde. Im Gespräch wurden Verhaltensregeln reduziert, wurde Geduld geübt, Toleranz gezeigt, Verständnis für die Handlungen anderer aufgebracht, Kontakt gestiftet und intensiviert, neue Einsichten gewonnen u. v. a. m. Allerdings wird das Attribut „pädagogisch“ betont. Es ist demnach kein „neugieriges“, „anamnetisches“, „inquisitorisches“ oder „beratendes“ Gespräch, sondern ein Gespräch, das getragen wird von der Achtung vor dem Schüler und von der Echtheit des Lehrers. Es ist erfüllt von gegenseitigem einfühlendem Verstehen und beinhaltet die Intention zur „Höher-Führung“ junger Menschen.

#### *Aktive, kontinuierliche pädagogische Zuwendung des Erwachsenen zum Kind*

Die Forderung nach einer aktiven und kontinuierlichen pädagogischen

Zuwendung zum Kind gilt in gleicher Weise für Eltern wie für den Lehrer. Aktive Zuwendung drückt die Einstellung des Lehrers aus, daß er bereit ist, auf den Schüler zuzugehen und sich zu versöhnen, daß er sich bemüht, Lösungen zu finden und zu helfen.

Seine Zuwendung ist gleichmäßig, damit die Schüler allmählich die wesentlichen Elemente dieser Einstellung kennenlernen, wie Annahme des anderen, wie er ist; Wertschätzungen, Beachtung schenken, Freundlichkeit, Herzlichkeit, Rücksicht, Ermutigung, Vertrauen, Offenheit u. a. m.

Pädagogisch ist die Zuwendung, weil sich der Lehrer immer mit der Absicht trägt, zielstrebig zu sein, die Schüler „höher zu ziehen“. Die pädagogische Zuwendung ist somit nicht Selbstzweck, sondern unterstützt Erziehungsziele.

#### *Dominanz von erzieherischen und didaktisch-methodischen Maßnahmen über psychologische und institutionelle*

Mit dieser eindeutigen Schwerpunktsetzung auf Pädagogik, Didaktik und Methodik wird ausgedrückt, daß „einheimische“ Maßnahmen des Lehrers effektiv sind.

Der Nachdruck auf Didaktik besagt, daß allgemeindidaktische und fachdidaktische Reflexionen stärker als bisher in die Schulpraxis einbezogen werden sollten, insbesondere im Hinblick auf die Inhalte des Unterrichts. Der Lehrer wird ermuntert, unpädagogische Stoffe auch dann auszusondern, wenn sie im Lehrplan vorgegeben sind.

Der Blick auf die Methode drückt aus, daß hier ein Defizit vorliegt, das gefüllt werden muß. Methodische Maßnahmen haben auch erzieherische Effekte, von denen der Lehrer Gebrauch machen kann. Schließlich wird damit ausgedrückt, daß die Ausschöpfung facheigener Möglichkeiten vor der Übernahme fachfremder Methoden den Vorrang hat.

#### *Kontinuierliches Bemühen um jeden einzelnen Schüler sowie um die Gesamtheit der Klasse*

Allzu leicht ist der Lehrer der Versuchung ausgesetzt, entweder die Klasse oder den einzelnen anzusprechen. Kraft seines Amtes ist er jedoch allen Schülern in gleicher Weise verpflichtet. Daher muß er den einzelnen genauso fördern wie die anderen Kinder.

#### *Sparsamer Umgang mit Sanktionen: statt Vollzug Bewährung*

Zwar müssen die Schüler genau die Grenzen kennen, und der Lehrer muß auf Grenzüberschreitungen möglichst frühzeitig und angemessen reagieren. Aber: Haben Sanktionen, die den Kontakt zum Lehrer erschweren, die die Einstellung zur Schule belasten, immer den Vortritt vor pädagogischen

Entscheidungen? Warum sollte man sich nicht des Bildes einer Fohlenkoppel erinnern und ungezügelttes Regelübertreten zwar sanktionieren, den Vollzug aber zur Bewährung aussetzen? Wer möchte nicht gerne seine meisten unbeabsichtigten Fehler wieder gutmachen, insbesondere dann, wenn der Bezug zum Lehrer und zur Klasse entspannt ist?

#### *Pflege von kritisch überprüften Grundwerten*

Grundwerte des Menschen und der menschlichen Gesellschaft werden nach kritischer Reflexion übernommen.

#### *Realisierung einiger Aspekte des Schullebens*

Folgen der Intensivierung des Schullebens sind zweifellos eine spürbare Reduktion ärgerlicher Bagatelstörungen und ernsthafter direkter und indirekter Unterrichtsstörungen. Lebens- und Umgangsformen sowie eine lern- und erziehungsfördernde Schumatmosphäre lassen sich täglich in allen Schularten pflegen.

Das Schulleben erlaubt die Realisierung von Wünschen: eine besonders schöne Zeit zu verbringen (Wanderung, Grillnachmittage, Parties mit Anleitungen durch Lehrer oder Bücher zur Vorbereitung und Durchführung), entspannte angstfreie Beziehungen in der Schule, Vermenschlichung menschlichen Lebens (Umgangsformen, Rücksichtnahmen, Höflichkeiten, Takt).

Hinter der Betonung des Schullebens steht auch die Überzeugung, daß die Fähigkeit, Feste zu feiern, gegenwärtig sehr verkümmert ist. Hier gilt es, eine Aktivierung zu erreichen, ohne ein neues Schulfach einzurichten. Damit ist eine Kritik an unpädagogischen Leistungsforderungen, fehlendem Freizeitangebot und mangelndem Engagement vieler Lehrer verbunden.

#### *Stete Verbesserung der Kernqualitäten des Lehrers*

Neben den Dimensionen der Achtung, Wärme, Rücksichtnahme, dem einführenden nicht-wertenden Verstehen und der Echtheit darf die kognitive Dimension nicht vergessen werden. Sie zeigt sich in der Fähigkeit des Lehrers zur Reflexion, zum Überblick über seine Wirkung und seine Situation in einem umfassenden Sinne (historisch, ökonomisch, gesellschaftlich, politisch, religiös, ökologisch u. a. m.). Sie befähigt ihn, mit Hilfe der kritischen Analyse Diskrepanzen zwischen Sollen und Sein an konkreten Punkten zu entdecken und im Blick auf eine mögliche Situationsveränderung sein pädagogisches Handeln einzurichten.

#### *Theoretisch begründetes Handeln*

Ein Ziel realistischer Erziehungspraxis ist, alle Handlungsschritte theore-

tisch begründen zu können. Die empirische Absicherung kann dort, wo es möglich ist, zur Ergänzung herangezogen werden. Weichen empirische und hermeneutisch-kritische Ergebnisse angesichts der Wirklichkeit signifikant voneinander ab, dann ist eine Revision der Untersuchungen angebracht.

## **8.2 Kriterien einer realistischen Unterrichtspraxis**

### *Die Notwendigkeit einer gründlichen Unterrichtsvorbereitung*

Die Unterrichtsvorbereitung wird verstanden als Zentrum, in dem sich allgemein-didaktisches, fachdidaktisches, fachwissenschaftliches und (schul-)pädagogisches Denken treffen.

In einer gründlichen Unterrichtsvorbereitung wird eine aspektreiche Analyse der erzieherischen Situation in der Klasse durchgeführt, weil der Hinweis auf anthropologische und soziokulturelle Aspekte zu wenige erzieherisch relevante Erkenntnisse für den Lehrer bringt. Daher wird verständlich, daß die Unterrichtsvorbereitung auch als Brücke zum erzieherischen Bereich gesehen werden kann.

### *Die Beachtung der erzieherischen Dimension des Unterrichts*

Im Verlauf des Unterrichts beobachtet der Lehrer methodisch und didaktisch begründete Handlungen auch auf ihre erzieherischen Konsequenzen hin. Hinter dieser Forderung steht die Überzeugung, daß der Unterricht ein wesentlicher Teil der sozio-kulturellen Umwelt des jungen Menschen darstellt, der auf ihn einwirkt und für lange Zeit in seiner Erinnerung nachwirkt. Wer kennt nicht die Angst vor Schulaufgaben, von denen man sich selbst als Erwachsener nicht völlig befreien kann. Welcher Erwachsene ist nicht erleichtert, wenn er von den belastenden Begleitumständen bei Prüfungen nur geträumt hat?

### *Betonung einer abwechslungsreichen Unterrichtsdurchführung*

Lehrer, die allen Kindern ihrer Klasse gerecht werden wollen, überlegen sich gründlich den Aufbau ihrer Unterrichtsstunden. Sie gehen davon aus, daß Langeweile eine der entscheidenden Ursachen von Unterrichtsstörungen ist und versuchen alles, um Störungen vorzubeugen. Ein abwechslungsreicher Unterricht ist die schuladäquate Maßnahme zur Vorbeugung gegen Störungen.

Allerdings sollte Abwechslung nicht gleichgesetzt werden mit chaotischem Durcheinander. Abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung heißt nicht, nur

den Schülerwünschen nachzukommen, sondern ist zu vereinbaren mit Unterrichtsstrecken, in deren Verlauf die Schüler ihr Durchhaltevermögen beweisen müssen.

#### *Differenzierung der stofflichen Anforderungen und der unterrichtsorganisatorischen Maßnahmen*

Die Differenzierung will allen Schülern angemessene Hilfestellungen gewähren. Daher wird das Kurssystem mit Leistungsgruppen als sinnvoll erachtet, vorausgesetzt, der Klassenunterricht bleibt erhalten. Ohne Klasse kann kaum Schulleben initiiert werden, ist Schulatmosphäre vorwiegend Leistungsatmosphäre, ist ein pädagogischer Bezug wegen häufigem Wechsel möglicher Bezugspersonen nahezu unmöglich.

Der Gruppenunterricht als unterrichtsorganisatorische Maßnahme der inneren Differenzierung wird betont, zumal die Vorzüge des Lernens in Kleingruppen von empirischen Untersuchungen immer wieder hervorgehoben werden.

#### *Ausweitung der Übungsstrecken*

Die Schule soll wieder zu einer Stätte der Methode und der Übung werden. Übung hat ihren berechtigten Ort im Unterricht – und nicht nur im Elternhaus. Sie darf nicht den Eltern aufgebürdet werden, weil dadurch eventuelle Benachteiligungen durch das Elternhaus noch verstärkt werden. Auch die Kinder, die von ihren Eltern vernachlässigt werden – was durchaus nicht nur Unterschichtskinder zu sein brauchen – haben ein Anrecht darauf, in der Schule gemäß ihrer Anlagen gefördert zu werden.

#### *Befürwortung von pädagogischen Leistungen und ihrer Kontrolle*

Die Befürwortung pädagogischer Leistungen und ihrer Kontrolle schränkt den totalen Leistungsanspruch in der Schule ein. Pädagogische Leistungen sind zu bejahen, solange sie jeden einzelnen ohne körperliche, geistige und seelische Schäden angemessen fördern.

Pädagogische Leistungen orientieren sich an den Erziehungs- und Unterrichtszielen in der Schule einer sich demokratisch verstehenden Gesellschaft. Einige dieser Ziele seien genannt: Absicherung der Kontinuität geistigen Lebens, Vorbereitung auf unmittelbar vor uns liegende Aufgaben, solide Vermittlung von Einsichten, Kenntnissen und Fertigkeiten, Wahrung des Sachanspruchs und Befähigung – auch zur zweckfreien – Vertiefung in geistige Gehalte, Systematisierung und Methodisierung des Lernens, Repräsentation des Lebens in der Schule (Geselligkeit, Politik, Arbeitswelt, Sport, Musik, Kunst, Freizeit, Familie, Handwerk), Erziehung zu aktiver Selbstgestaltung und Mitbestimmungsfähigkeit, zu Verständnis, Hilfsbereitschaft und Selbstlosigkeit.

Pädagogische Leistungsergebnisse müssen auch kontrolliert werden. Dies kann in vielen Fällen nicht mit Hilfe von Lernzielkontrollen, sondern muß auf dem Weg über eine sensible Schüler- und Klassenbeobachtung durch den Lehrer erfolgen. Erst die Leistungsergebnisse zeigen dem Lehrer an, ob die Anforderungen tatsächlich eine Hilfe zur Lebensbewältigung und Horizontenerweiterung des Schülers gewesen sind, andernfalls müßten sie wiederholt kritisch analysiert werden, um eventuell aus dem Schulbereich eliminiert zu werden.

#### *Forderung nach methodischer Flexibilität des Lehrers*

Unter dem Aspekt von Unterrichtsstörungen wird der Vorteil eines reichen Repertoires an unterrichtlichen Methoden deutlich. Die methodische Kreativität sollte stets aufgefrischt werden. Methodischen Einfallsreichtum nehmen die Kinder dankbar und aufmerksam an. Flexibilität fordert die Veränderung bereits eingesetzter oder angewandter Methoden, wenn Schwierigkeiten auftauchen. Auf keinen Fall wird der flexibel eingestellte Lehrer mit einer Methodenänderung so lange warten, bis ihm die Klasse Schwierigkeiten macht.

#### *Pflege musischer und handwerklich-technischer Fähigkeiten*

Die Forderung nach Pflege musischer und handwerklich-technischer Fähigkeiten betont die Einsicht, junge Menschen nicht nur im kognitiven Bereich intensiv zu fördern. Dahinter steht das Bild eines Menschen, der nicht allein von der Kognition, sondern der genauso von emotionalen Empfindungen und physischen Tätigkeiten bestimmt wird. Kinder möchten nicht nur ihren Geist anstrengen, sondern auch ihre Gefühle äußern und ihre handwerklichen Fähigkeiten beweisen. Eine allseitige Bildung des Laien umschließt Kopf, Herz und Hand.

Kinder, die im kognitiven Bereich Schwierigkeiten haben und daher prädestiniert sind, Unterricht stören zu müssen, können somit pädagogisch sinnvoll gefördert werden. Eine entscheidende Quelle für Störungen würde mit großer Wahrscheinlichkeit allmählich versiegen.

#### *Aktualisierung von Kriterien zur Stoffauswahl*

Angesichts der hohen Zahlen ausländischer Kinder in bundesrepublikanischen Schulen wird die Forderung, auch ihnen gerecht zu werden, immer drängender. Dies gilt auch im Hinblick auf die Realisierung von Europa, nicht nur in Richtung Westen, sondern auch in Richtung Osten. Das Kriterium der Nationalitätengemäßheit ist bei der Stoffauswahl stärker als bisher zu berücksichtigen.

Aktualisierung der Stoffauswahl bedeutet auch die Zurückdrängung – nicht

Vernachlässigung – des gesellschaftlich-politischen Aspektes zugunsten anderer, wie des erzieherischen, individuellen, historischen, elementaren, wertorientierten, umweltbezogenen, psychologischen und religiösen Aspektes.

Die Aktualisierung der Kriterien zur Stoffauswahl kann die Forderung nach einem ausgewogenen Stoffangebot realisieren helfen. Sie muß von Zeit zu Zeit wiederholt werden.

#### *Autodidaktische Fortbildung des Lehrers*

Zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen wird der Lehrer nicht-direktive, fördernde Tätigkeiten praktizieren. Viele Einzeltätigkeiten wird er sich aneignen: Bemühung um kindgemäß gestaltete Wissensvermittlung und Übung; Lernerleichterungen durch pädagogische Lernhilfen; Absicherung der vier Lernzielstufen Reproduktion, Reorganisation, Transfer und problemlösendes Denken; Ermöglichung von Gruppenarbeiten im Unterricht. Im Humanisierungsprozeß ist auch die Lehrersprache einbezogen. Der Lehrer wird sich angewöhnen, den jungen Menschen erzieherisch und unterrichtlich dort abzuholen, wo er ihn vorfindet.

#### *Respektierung der Grenzen und Möglichkeiten pädagogischer Maßnahmen*

Die Respektierung der Grenzen und Möglichkeiten pädagogischer Maßnahmen angesichts der Unterrichts- und Erziehungswirklichkeit bewahrt vor übertriebenen Hoffnungen, illusionären Forderungen und allzu hohen wissenschaftstheoretischen Ansprüchen. Die Empfehlungen realistischer Pädagogik setzen dort ein, wo aktuelle Praxis endet. Die aktuelle Schulkwirklichkeit ist Ausgangs- und Bezugspunkt theoretischer Reflexionen.

*Die genannten Kriterien einer realistischen Erziehungs- und Unterrichtspraxis lassen sich allesamt einem Lehrer-Schüler-Verhältnis subsumieren, das die konstituierenden Merkmale des pädagogischen Bezuges in seiner Auslegung auf die aktuelle Schulpraxis besitzt.*

# Literaturverzeichnis

- ABELN, Reinhard: Wenn Kinder schwierig werden. Handreichungen für besorgte Eltern. Ostfildern: Schwabenverlag 1978.
- AICHHORN, August: Verwahrloste Jugend. Wien 1925.
- ANDEREGG, Johannes (Hrsg.): Wissenschaft und Wirklichkeit. Zur Lage und Aufgabe der Wissenschaften. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1977.
- APEL, Hans Jürgen / SCHWARZER, Christine (Hrsg.): Schulschwierigkeiten und pädagogische Interaktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1978. (Klinkhardts pädagogische Quellentexte.)
- ATZESBERGER, Michael / FREY, Herbert: Verhaltensstörungen in der Schule. Erscheinungsformen, Diagnostik, Behandlung. Stuttgart: Klett 1978.
- AXLINE, Virginia M.: Kinder-Spieltherapie im nicht-direktiven Verfahren. München: Reinhardt, 4. Auflage 1976. (Beiträge zur Kinderpsychotherapie. Bd. 11). (crstm. 1947; dt. 1972.)
- BAACKE, Dieter: „Kommunikation als System und Kompetenz. Materialien zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie.“ – In: Neue Sammlung, 11/1971/S. 566–580 und 12/1972/S. 57–69.
- BAACKE, Dieter: Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien. München: Juventa 1973.
- BÄRSCH, Walter: Erziehungskonflikte. Bewältigung abweichenden Verhaltens. Königstein/Ts.: Scriptor 1978. (Scriptor Ratgeber Schule.)
- BARTELS, Klaus: Die Pädagogik Herman Nohls. Weinheim: Beltz 1968.
- BARTELS, Klaus: „Neuere Beiträge zum Lehrer-Schüler-Verhältnis. Auf dem Hintergrund der traditionellen Theorie des Pädagogischen Bezuges.“ – In: Lebendige Schule, 23/1968, S. 461–471. – Auch in: Norbert KLUGE (Hrsg.), 1978, S. 120–139.
- BARTELS, Klaus: „Pädagogischer Bezug“. – In: Josef SPECK / Gerhard WEHLE (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. München: Kösel, 1970, Bd. II, S. 268–287.
- BARTELS, Klaus: „Die personale Dimension im Unterricht. Ihre Vernachlässigung und kritische Wiederentdeckung in den modernen Unterrichtstheorien“. – In: Die Deutsche Schule. Hannover, 71/1979/1/S. 6–18.
- BARTNITZKY, Horst: Konfliktspiele im Unterricht. Essen: Neue Deutsche Schule, 2. Auflage 1976. (Neue pädagogische Bemühungen. 67.)
- BAUMANN, Hans W.: Probleme einer Typologie des Lehrers. Diss. Göttingen 1960.
- BECKER, Georg E. / DIETRICH, Beate / MAIER, Ekkehard: Konfliktbewältigung im Unterricht. Situationsbeschreibungen und Trainingsunterlagen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2. Auflage 1978.
- BECKMANN, Hans-Karl: „Schule als pädagogische Institution“. – In: Josef SPECK (Hrsg.): Problemgeschichte der neueren Pädagogik. 2 Bände. Stuttgart: Kohlhammer 1976 (a), Bd. I, S. 150–193.
- BECKMANN, Hans-Karl: „Hermeneutische Methode“. – In: Leo ROTH (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München: Ehrenwirth 1976 (b), S. 172–174.

- BECKMANN, Hans-Karl: „Die Wissenschaftlichkeit der Pädagogik“. – In Johannes ANDEREGG (Hrsg.), 1977, S. 92–114.
- BECKMANN, Hans-Karl: „Geisteswissenschaftliche Methoden“. – In: Leo ROTH (Hrsg.) 1978 (a), S. 43–64.
- BECKMANN, Hans-Karl: „Das Leistungsproblem in der Schule aus pädagogischer Sicht“. – In: Ders.: (Hrsg.), 1978 (b), S. 33–58.
- BECKMANN, Hans-Karl (Hrsg.): *Leistung in der Schule*. Braunschweig: Westermann 1978 (b).
- BECKMANN, Hans-Karl / BILLER, Karlheinz (Hrsg.): *Unterrichtsvorbereitung. Probleme und Materialien*. Braunschweig: Westermann 1978.
- BELSCHNER, Wilfried / HOFFMANN, Monika / SCHOTT, Franz / SCHULZE, Christa (Hrsg.): *Verhaltenstherapie in Erziehung und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, 3. Auflage 1975.
- BILLER, Karlheinz: „Erziehungsauftrag und Unterrichtsvorbereitung“. – In: Hans-Karl BECKMANN / Karlheinz BILLER (Hrsg.), 1978, S. 33–52.
- BINNEBERG, Karl: „Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik“. – In: *Z. f. Päd.*, 25/1979/3, S. 395–402.
- BLOCHMANN, Elisabeth: „Der pädagogische Takt“. – In: *Die Sammlung*, 5/1950/S. 712–720.
- BLOCHMANN, Elisabeth: „Die Sitte und der pädagogische Takt“. – In: *Die Sammlung*, 6/1951, S. 589–593.
- BLOCHMANN, Elisabeth (Hrsg.): *Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik*. Weinheim: Beltz 1965.
- BOLLNOW, Otto Friedrich: *Die pädagogische Atmosphäre*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1964.
- BOLLNOW, Otto Friedrich: *Krise und neuer Anfang*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1966.
- BRUNNER, Ewald-J. / RAUSCHENBACH, Thomas / STEINHILBER, Horst: *Gestörte Kommunikation in der Schule*. München: Juventa 1978.
- BUBER, Martin: „Über das Erzieherische“. – In: Ders.: *Reden über Erziehung*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1956, S. 11–48.
- BÜLOW, Eduard: „Pädagogische Kriterien einer reversiblen Kommunikation“. – In: *Bildung und Erziehung*. 26/1973/2, S. 130–143.
- CALVERT, Barbara: *Die Schülerrolle – Erwartungen und Beziehungen*. Ravensburg: Maier 1976. (EGS – Texte.)
- CHRISTMANN, Hartmut: *Mogeln in der Schule. Bestandsaufnahme und empirische Analyse bedingender Faktoren*. Braunschweig: Westermann 1978. (Psychologie und Erziehung.)
- COHN, Ruth C.: *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett, 2. Auflage 1976. (Konzepte der Humanwissenschaften.)
- DANN, Hanns-Dietrich: *Aggression und Leistung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 3. Auflage 1974.
- DAVIS, Allison: *Social-Class Influence Upon Learning*. Cambridge: Havard University Press, 12th print. 1965.
- DEUTSCH, Morton: *Konfliktregelung. Konstruktive und destruktive Prozesse*. Herausgegeben und bearbeitet von Heinz-Rolf Lückert. München: Reinhardt 1976.
- DIEDERICH, Jürgen: „Unterrichtsforschung: vertikale Designs“. – In: *Z. f. Päd.*, 21/1975/6, S. 823–834.
- DIETRICH, Theo: „Die pädagogische Bedeutung des Schullebens“. – In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 29/1977/8, S. 310–313.

- DORNETTE, Wolfgang / PULKOWSKI, Hanne B.: Konfliktspiele. Experimentelle Spiele in der Psychologie. München: Reinhardt 1974.
- DREIKURS, Rudolf: Psychologie im Klassenzimmer. Stuttgart: Klett 1967.
- DREIKURS, Rudolf / GRUNWALD, Bernice B. / PEPPER, Floy C.: Schülern gerecht werden. Verhaltenshygiene im Schulalltag. München: Urban & Schwarzenberg 1976.
- DREIKURS, Rudolf / GREY, Loren: Kinder lernen aus den Folgen. Wie man sich Schimpfen und Strafen sparen kann. Freiburg i. Br.: Herder, 3. Auflage 1978. (Herderbücherei, Bd. 612.)
- DÜRRESSEN, Annemarie: Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Hogrefe, 6. Auflage 1967.
- DUMRESE, Joachim: „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Auf der Suche nach Modellen“. – In: Christfried RÖGER / Herbert SCHULTZE (Hrsg.), 1978, S. 176–217.
- ESSEN, Johannes: Unterricht über Gewalt. München: Urban & Schwarzenberg 1978 (U & S. Pädagogik. Unterricht.)
- ENGELMAYER, Otto: Das Soziogramm in der modernen Schule. Wege der soziographischen Arbeit an der Klasse. München: Ehrenwirth, 8. Auflage 1978.
- FABER, Werner: Das dialogische Prinzip Martin BUBERS und das erzieherische Verhältnis. Ratingen: Henn 1962. (Beiträge zur Erziehungswissenschaft.)
- FEND, Helmut: Schulklima. Weinheim: Beltz 1977. (Soziologie der Schule. 3.) (Beltz Studienbuch.)
- FINCKH, Hans Jürgen: Der Begriff der „Deutschen Bewegung“ und seine Bedeutung für die Pädagogik Herman Nohls. Frankfurt/M.: Lang 1977.
- FILTNER, Andreas / SCHEUERL, Hans (Hrsg.): Einführung in pädagogisches Sehen und Denken. München: Piper, 8. Auflage 1974. (Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd. 3.)
- FILTNER, Wilhelm: Allgemeine Pädagogik. Stuttgart: Klett, 9. Auflage 1963.
- FURCK, Carl Ludwig: „Pädagogischer Bezug, pädagogischer Takt“. – In: Hans-Hermann GROOTROFF / Martin STALLMANN (Hrsg.): Neues pädagogisches Lexikon. Stuttgart: Kreuz, 5. Auflage, 1971, Sp. 849–850.
- FUSS, Alisa / BÄRSCH, Walter: Die Behandlung schwieriger Kinder im Unterricht. Villingen: Neckarverlag 1973.
- GAMM, Hans Jochen: Kritische Schule. Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern. München: List 1970.
- GASSER, Peter: Hilfe – ich bin Junglehrer! Band 2: Disziplin Konflikte im Unterricht. Basel: Beltz 1973.
- GASSER, Peter: Konflikt und Führung im Unterricht. Basel: Beltz 1976. (Unterrichtstheorie konkret.)
- GEISSLER, Erich E.: Erziehungsmittel. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 4. Auflage 1973. (erstmalig 1966.)
- GEISSLER, Erich E.: „Unterricht (und Erziehung)“. – In: Leo ROTH (Hrsg.) 1976, S. 438–442.
- GEISSLER, Georg: Die Autonomie der Pädagogik. Langensalza: Beltz 1929.
- GERNER, Bertold: Der Lehrer – Verhalten und Wirkung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1974. (Erträge der Forschung. Bd. 6.)
- GOFFMAN, Erving: Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum. Gütersloh: Bertelsmann 1971. (Bauwelt-Fundamente. 30.)
- GOEPPERT, Herma Corinna (Hrsg.): Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommuni-

- kation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation. München: Fink 1977. (UTB. 642.)
- GORDON, C. W.: „Die Schulklasse als ein soziales System“. – In: Peter HEINTZ (Hrsg.): *Soziologie der Schule*. Köln: Westdeutscher Verlag 1959, S. 132–160. (4. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.)
- GORDON, Thomas: *Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst*. Hamburg: Hoffmann und Campe 1977.
- GORDON, Thomas: *Familienkonferenz. Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind*. Hamburg: Hoffmann und Campe, 11. Auflage 1978.
- GOTTWALD, Peter / REDLIN, Wiltraud: *Verhaltenstherapie bei geistig behinderten Kindern. Grundlagen, Ergebnisse und Probleme der Verhaltenstherapie retardierter, autistischer und schizophrener Kinder*. Göttingen: Hogrefe, 3. Auflage 1975.
- GRELL, Jochen: *Techniken des Lehrerverhaltens*. Weinheim: Beltz, 7. Auflage 1978.
- GROOTHOFF, Hans-Hermann: „Erziehungsmethode“. – In: Hans-Hermann GROOTHOFF / Martin STALLMANN (Hrsg.), 1971, Sp. 750–753.
- GROOTHOFF, Hans-Hermann / STALLMANN, Martin (Hrsg.): *Neues pädagogisches Lexikon*. Freiburg i. Br.: Kreuz, 5. Auflage 1971.
- GUDJONS, Herbert: „Die Anwendung gruppenspezifischer Spiele zur Lösung von Konflikten in Unterricht und Erziehung“. – In: Rudolf SEISS (Hrsg.), 1976, S. 206–242.
- GÜNTHER, Karl Heinz: „Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung“. – In: Z. f. Päd., 15. Beiheft 1978, S. 165–174.
- GUSS, Kurt: *Psychologie als Erziehungswissenschaft. Eine theorienkritische Untersuchung des Themas Lohn und Strafe*. Stuttgart: Klett 1975. (Konzepte der Humanwissenschaften.)
- GUSS, Kurt: *Lohn und Strafe. Ansätze und Ergebnisse psychologischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1979.
- HANISCH, Peter: *Die Auswirkungen positiver Lehrereinstellungen auf Schüler. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Kastellaun: Henn 1978.
- HAVERS, Norbert: *Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Klassifikation, Häufigkeit, Ursachen und pädagogisch-therapeutische Maßnahmen*. Weinheim: Beltz 1978.
- HEIMLER, Eugène: *Einführung in sozial-integrative Methoden*. Frankfurt/M.: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge 1976, Heft 12.
- HEINEMANN, Christa: „Einem Ausländer etwas verständlich machen. (Deutsch – 4. Schuljahr)“. – In: Hans-Karl BECKMANN / Karlheinz BILLER (Hrsg.), 1978, S. 108–125.
- HEINZE, Thomas: *Unterricht als soziale Situation. Zur Interaktion von Schülern und Lehrern*. München: Juventa 1976. (Juventa Materialien. 27.)
- HEINZE-PRAUSE, Roswitha / HEINZE, Thomas: „Soziale Interaktion in der Schulklasse. Versuch einer Beschreibung, Interpretation und Konstruktion sozialer Lernprozesse. Lernziel: Soziale Kompetenz“. – In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 26/1974/S. 265–274. – Auch abgedruckt in: Norbert KLUGE (Hrsg.), 1978, S. 376–398.
- HELLER, Kurt / NICKEL, Horst / NEUBAUER, Wolfgang: *Verhalten im sozialen Kontext*. Stuttgart: Klett 1976. (Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Band II. Herausg. von Kurt HELLER und Horst NICKEL.)
- HELLER, Kurt / NICKEL, Horst / ROSEMANN, Bernhard: *Beurteilen und Beraten*. Stuttgart: Klett-Cotta 1978. (Psychologie in der Erziehungswissenschaft. Band IV. Herausg. von Kurt HELLER und Horst NICKEL.)

- HERRMANN, Wolfgang: „Therapeutische Sprachdidaktik. Eine Untersuchung zum Spracherwerb des Schulanfängers mit einem Unterrichtsmodell“. – In: Herma Corinna GOEPPERT (Hrsg.), 1976, S. 357–399.
- HERTZ, Helene: Die Theorie des pädagogischen Bezuges. Langensalza: Beltz 1932.
- HOFER, Manfred: Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers. Weinheim: Beltz 1969.
- HOFFMANN, Dietrich / TÖTKEN, Hans (Hrsg.): Realistische Erziehungswissenschaft. Beiträge zu einer Konzeption. Heinrich Roth zum 65. Geburtstag. Hannover: Schroedel 1972. (Festschrift für Heinrich Roth.)
- HOFFMANN, Michael: „Kriminalität und Vandalismus in den Schulen der USA“. – In: Die Deutsche Schule, 68/1976/5, S. 318–330.
- HÖHN, Elfriede: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. München: Piper, 7. Auflage 1976. (erst. 1967)
- HOMFELDT, Hans-Günter: Stigma und Schule. Abweichendes Verhalten bei Lehrern und Schülern. Düsseldorf: Schwann 1974. (Sprache und Lernen. Band 46.)
- IMMISCH, Hildegard: Malen. Hilfe für Kinder. Stuttgart: Klett 1975.
- IMMISCH, Peter / RÖSSNER, Lutz: Verhaltens-Korrektur in Lerngruppen. München: Reinhardt 1975.
- IPFLING, Heinz-Jürgen: „Über den Takt im pädagogischen Bezug“ (1966). – In: Pädagogische Rundschau. Kastellaun, 20/1966/S. 551–560. Auch in: Norbert KLUGE (Hrsg.), 1973, S. 378–394.
- IPFLING, Heinz-Jürgen: „Pädagogisches Verhältnis“. – In: Ders. (Hrsg.) Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache. München: Ehrenwirth, 2. Auflage 1975, S. 217–221.
- JAEGGI, Eva: Kognitive Verhaltenstherapie. Kritik und Neubestimmung eines aktuellen Konzepts. Weinheim: Beltz 1979. (Beltz Monographien. Psychologie.)
- JUNKER, Helmut: Konfliktberatung in der Schule. Kommunikationsprobleme. Ursachen. Hilfe durch den Lehrer. München: Kösel 1976.
- KAISER, Heinz Jürgen / KORTHALS-BEYERLEIN, Gabriele / SEEL, Hans-Jürgen: „Überlegungen zum Aufbau einer handlungstheoretisch fundierten Strategie zur Lösung interpersoneller Konflikte“. Nürnberg 1977. (Sonderforschungsbereich 22. Sozialisations- und Kommunikationsforschung der Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsbericht 95.)
- KELLER, Ursula / NEUMANN, Gerda: Kritische Erziehung. Ein Arbeitsprogramm zur Analyse von Einstellungen und Verhaltensweisen in Selbst- und Fremdungang. Opladen: Leske und Budrich, 3. Auflage 1977.
- KERN, Horst J.: Verhaltensmodifikation in der Schule. Anleitung für die Schulpraxis. Stuttgart: Kohlhammer, 2. Auflage 1976.
- KLAFKI, Wolfgang: „Engagement und Reflexion“. – In: Z. f. Päd. 8/1962/ S. 345–374.
- KLAFKI, Wolfgang: „Das pädagogische Verhältnis“. – In: Wolfgang KLAFKI u. a.: Erziehungswissenschaft. Band I. 1977 (erst. 1970), S. 55–84.
- KLAFKI, Wolfgang: „Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft“. – In: Ders., u. a.: Erziehungswissenschaft, Band III, 1976, S. 126–153.
- KLAFKI, Wolfgang, u. a.: Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Frankfurt/M.: Fischer 1970 u. ö., 3 Bände. (Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft.)
- KLUCKHUHN, Rainer: Rollenspiel in der Hauptschule. Ein didaktisches Konzept mit Unterrichtsbeispielen. Braunschweig: Westermann 1978. (Erziehung und Didaktik.)
- KLUGE, Karl-Josef / KORNBLUM, Hans-Joachim: Unterrichtskonflikte in Berufsschu-

- len. Eine Einführung in die Pädagogik für verhaltensauffällige Berufsschüler. Rheinstetten: Schindele 1978.
- KLUGE, Norbert: Pädagogisches Verhältnis und Erziehungswirklichkeit. Essen: Neue Deutsche Schule 1972.
- KLUGE, Norbert (Hrsg.): Das pädagogische Verhältnis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1973. (Wege der Forschung. Bd. CCLXXVIII.)
- KLUGE, Norbert (Hrsg.): Das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1978. (Wege der Forschung. Bd. CDLXXVII.)
- KOUNIN, Jacob S.: Techniken der Klassenführung. Stuttgart: Klett 1976.
- KRON, Friedrich W.: Theorie des erzieherischen Verhältnisses. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1971.
- KUHLEN, Vera: Verhaltenstherapie im Kindesalter. München: Juventa, 5. Auflage 1977.
- KÜNKEL, Fritz: Krisenbriefe. Schwerin: Bahn 1933.
- KÜNZEL, Marianne: „Verhaltenstherapie im Unterricht. Hilfe oder Manipulation?“ – In: Die Deutsche Schule, 68/1976/5, S. 284–291.
- KUPFFER, Heinrich (Hrsg.): Erziehung verhaltensgestörter Kinder. Unter Mitarbeit von Eberhard Dyck, Klaus-Rainer Martin, Ulrich Ziethen. Heidelberg: Quelle & Meyer 1978. (UTB. 818.)
- KWELLA, Michael / REBITZKI, Falk / SCHÄFER, Barbara: Medienforschungsprojekt. Zur Thematisierung von Konflikten und sozialen Erfahrungen durch Schüler. (Abschlußbericht). Paderborn 1975. (Forschungsberichte des Instituts für Mediensoziologie. Forschungsbericht 25.)
- LANGEVELD, Martinus J.: Einführung in die Pädagogik. Stuttgart: Klett, 2. Auflage 1961.
- LANGEVELD, Martinus J.: Wenn Kinder Sorgen machen. Aus der Praxis eines Erziehungsberaters. Braunschweig: Westermann 1978. (Psychologie und Erziehung.)
- LAZARUS-MAINKA, Gerda: „Einige Bemerkungen zum Problem Angst. Ansätze und Ergebnisse psychologischer Angstforschung“. – In: Fernsehen und Bildung. Internationale Zeitschrift für Medienpsychologie und Medienpraxis. 12/1978/12, S. 80–96.
- LEONHARD, Hans-Walter: Behaviorismus und Pädagogik. Kritik behavioristischer Psychologie und ihrer Anwendung in der Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1978. (Erlanger pädagogische Studien)
- LIEGLE, Ludwig: „Familien mit alleinerziehenden Eltern – eine nach wie vor vergessene Minderheit“. – In: Neue Sammlung, 18/1978/6, S. 583–603.
- LITT, Theodor: „Die Bedeutung der pädagogischen Theorie für die Ausbildung des Lehrers“. – In: Pädagogik. Berlin, 1947, Bd. I. Abgedruckt in: Ders.: 1972, S. 110–126.
- LITT, Theodor: Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart: Klett, 13. Auflage 1967 (reprint 1972, erstm. 1947).
- LOCH, Werner: „Individuelles Verhalten und pädagogisches Verstehen“. – In: Ders. (Hrsg.): Modelle pädagogischen Verstehens. Essen: Neue Deutsche Schule 1978, S. 9–29. (Neue pädagogische Bemühungen. Band 77.)
- LOHMANN, Christa / PROSE, Friedemann: Organisation und Interaktion in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses. Köln: Kiepenheuer & Witsch 1975. (Pocket Wissenschaft. Psychologie.)
- LOHMANN, Jürgen / MINSSEL, Beate (Hrsg.): Störungen im Schulalltag. München: Urban und Schwarzenberg 1978. (Studienprogramm Erziehungswissenschaft. Band 6.)

- LOOS, Gertrud: „Musik als Therapiemöglichkeit“. – In: Peter Michael PFLÜGER (Hrsg.), 1977, S. 159–177.
- LOCKERT, Heinz-Rolf: Konfliktpsychologie. Einführung und Grundlegung. München: Reinhardt, 6. Auflage 1972 (erst. 1957).
- LÜTTGE, Dieter: „Leistung in psychologischer Sicht“. – In: Hans-Karl BECKMANN (Hrsg.), 1978, S. 144–157.
- LÜTTGE, Dieter: „Angst und Schulleistung“. – In: Hans-Karl BECKMANN (Hrsg.), 1978, S. 158–165.
- MARTIN, Klaus-Rainer: „Der Auftrag an den Pädagogen“ (1978) – Aus: H. KUPFFER (Hrsg.), 1978, S. 129–165.
- MEES, Ulrich / SELG, Herbert (Hrsg.): Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation. Anwendungsmöglichkeiten im pädagogischen Bereich. Stuttgart: Klett-Cotta 1977.
- MELZER, Gerhard: Sozialisation in der Schule. Sozialpädagogik hilft Lern- und Verhaltensstörungen. Freiburg i. Br.: Herder 1976. (Herderbücherei. Pädagogik. Band 9040.)
- MEMMERT, Wolfgang: „Zur Analyse von Disziplinschwierigkeiten“. – In: Die Scholle. 1973, S. 200–209.
- MENZE, Clemens: „Kritik und Metakritik des pädagogischen Bezuges“. – In: Pädagogische Rundschau. Kastellaun, 32/1978/4, S. 288–299.
- MEYER, Ernst: Unterrichtsthema Angst. Unter Mitarbeit von Wolfram Ulrich und Manfred Suermann. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft 1978. (Unterrichtspraxis. Herausgeg. von E. MEYER und A. KNAPP. Bd. 1.)
- MEYER, Hilbert L.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Kronberg: Athenäum, 5. Auflage 1976. (Athenäum Tb. Bd. 3101.)
- MINSEL, Beate / PERREZ, Meinrad / WIMMER, Heinz: Elternverhaltenstraining. Salzburg: Otto Müller, 2. Auflage 1974. (Arbeitsbücher zur psychologischen Schulung.)
- MOLLENHAUER, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa, 3. Auflage 1976. (erst. 1972.)
- MÜLLER-FOHRBRODT, Gisela / CLOETTA, Bernhard / DANN, Hanns-Dietrich: Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart: Klett 1978.
- MÖSENER, Gerhard: „Begriff und Funktion des Pädagogischen Taktes in Herbarts System der Pädagogik“. – In: Z. f. Päd., 14. Beiheft 1977, S. 259–269.
- MUTZECK, Wolfgang: „Verhaltensmodifikation in der Schule. Methoden zur Änderung von Lern- und Sozialverhalten“. – In: Rudolf SEISS (Hrsg.), 1976, S. 157–199.
- NEIDHARDT, Wolfgang: Kinder, Lehrer und Konflikte: vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln. München: Juventa 1977. (Juventa-Materialien. 32.)
- NETZER, Hans: „Der pädagogische Bezug“. – In: Ders.: Erziehungslehre. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 10. Auflage 1972. S. 63–88. (erst. 1953.)
- NEULINGER, Klaus U.: Muß die Schule krank machen? Möglichkeiten der Konfliktbegegnung in Unterricht und Unterrichtsplanung. Freiburg i. Br.: Herder 1978. (Herderbücherei. Pädagogik. Bd. 9060.)
- NICKEL, Horst: „Stile und Dimensionen des Lehrerverhaltens in der sozialen Interaktion mit Schülern und ihre Bedeutung für Erziehung und Unterricht“. – In: K. BETZEN / K. E. NIPKOW (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München: Piper 1971.

- NICKEL, Horst: „Die Lehrer-Schüler-Beziehung als transaktionaler Prozeß. Ein neues Interaktionsmodell“. – In: Horst NICKEL (1978), S. 54–69.
- NICKEL, Horst / DUMKE, Dieter: „Unterrichtsformen und Unterrichtsstile auf der Oberstufe des Gymnasiums in retrospektiver Sicht von Studienanfängern. Eine empirische Untersuchung“. – In: Die Deutsche Schule 62/1970/S. 457–468. – Auch in: Norbert KLUGE (Hrsg.), 1978, S. 161–177.
- NICKEL, Horst: „Das Verhalten des Lehrers im Unterricht und seine Auswirkungen auf das Erleben und Verhalten von Schülern“. – In: Horst NICKEL (1978), S. 11–53.
- NICKEL, Horst: Psychologie des Lehrerverhaltens. Beiträge zu psychologischen Aspekten einer nicht-autoritären Erziehung und Problemen eines Lehrertrainings. München: Reinhardt 1978.
- NICKLIS, Werner S. (Hrsg.): Handwörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1973.
- NIPKOW, Karl Ernst: „Leistungsprinzip und Lernverständnis“. – In: Hans-Karl BECKMANN (Hrsg.), 1978, S. 7–32.
- NITSCH, Kurt: Pädiatrie für pädagogische und verwandte Berufe. Mit einer kurzen Krankheitslehre des Kindes. Berlin: Marhold 1976.
- NOHL, Herman: „Pädagogik der Verwahrlosten“ (1924). – In: Ders.: Pädagogik aus dreißig Jahren, S. 173–181.
- NOHL, Herman: „Gedanken über die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler“ (1926). – In: Ders.: Pädagogik aus dreißig Jahren, S. 151–160.
- NOHL, Herman: „Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft“ (1933). – In: Herman NOHL / Ludwig PALLAT (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. I; Faksimiledruck der Originalausgabe (Langensalza 1933) Weinheim: Beltz 1966, S. 20–26. – Auch in: Norbert KLUGE (Hrsg.), 1973, S. 35–45.
- NOHL, Herman: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke 1949.
- NOHL, Herman: „Erziehung als Lebenshilfe“ (1952). – In: Elisabeth BLOCHMANN (Hrsg.): Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik. Weinheim: Beltz 1965.
- NOHL, Herman: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Die Theorie der Bildung. Frankfurt/M.: Schulte-Bulmke, 7. Auflage 1970. Die erste Ausgabe erschien in dem von H. Nohl und L. Pallat herausgegebenen Handbuch der Pädagogik, Bd. I, Langensalza 1933, S. 3–80 und 302–374.
- OETINGER, Friedrich: Partnerschaft. Die Aufgabe der politischen Erziehung. Stuttgart: Metzler, 3. Auflage 1956. (erstmalig 1951).
- PASCHEN, Harny: Kommunikation. Studienmaterial für Sekundarstufe II. München: Bayerischer Schulbuchverlag 1974.
- PATZSCHKE, Wilhelm: „Der pädagogische Bezug unter besonderer Berücksichtigung der Fürsorgeerziehung“. – In: Die Sammlung. 1/1945/S. 664–670.
- PERES, Ernst: Das Schulkind aus ärztlicher Sicht. Die schulkindliche Entwicklung und ihre Störungen. Ein Leitfaden für pädagogische, medizinische und verwandte Berufe. Berlin: Marhold 1978.
- PERLWITZ, Erich (Hrsg.): Verhaltensformung in der Schule. Beiträge zur Praxis pädagogischer Verhaltensmodifikation. Braunschweig: Westermann 1978.
- PERLWITZ, Erich: Lehrziel: Selbststeuerung. Ein Handlungsmodell zur Anleitung von Selbstmodifikation in der Schulklasse. Braunschweig: Westermann 1978. (Psychologie und Erziehung.)
- PETERSEN, Peter: „Die pädagogische Situation“. – In: Ders.: Führungslehre des Unterrichts. Braunschweig: Westermann, 3. Auflage 1951, S. 9–43.

- PETILLON, Hanns: Der unbeliebte Schüler. Theoretische Grundlagen, empirische Untersuchungen, pädagogische Möglichkeiten. Braunschweig: Westermann 1978. (Psychologie und Erziehung.)
- PETZELT, Alfred: „Die Lehrer-Schüler-Relation“ (1947). – In: Ders.: Grundzüge systematischer Pädagogik. Freiburg i. Br.: Lambertus 3. Auflage 1964 (erstm. 1947), S. 45–81.
- PETZELT, Alfred: Über das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern“ (1958). – In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 34/1958/168–181. – Auch in: Bertold GERNER (Hrsg.): Personale Erziehung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1965. (Wege der Forschung. Bd. XXIX.), S. 337–357.
- PFLÜGER, Peter Michael: Tiefenpsychologie und Pädagogik. Stuttgart: Klett 1977.
- PIKAS, Anatol: Rationale Konfliktlösung. Heidelberg: Quelle & Meyer 1974.
- PONGRATZ, Ludwig J.: Lehrbuch der Klinischen Psychologie. Psychologische Grundlagen der Psychotherapie. Göttingen: Hogrefe, 2., durchgesehene Auflage 1975 (erstm. 1973.)
- POPP, Walter (Hrsg.): Kommunikative Didaktik. Soziale Dimension des didaktischen Feldes. Weinheim: Beltz 1976. (Beltz Studienbuch.)
- POTTHOFF, Willy / WOLF, Antonius: Pädagogische Konflikte in der Schule. Freiburg i. Br.: Herder, 2. Auflage 1976. (Herderbücherei. Pädagogik. 9030.)
- RACHMAN, Stanley J. / BERGOLD, Jarg B.: Verhaltenstherapie bei Phobien. München: Urban & Schwarzenberg, 3. Auflage 1976.
- REDL, Fritz: Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik. Bearbeitet und herausgegeben von Reinhard Fatke. München: Piper, 3. Auflage 1978. (erstm. dt. 1971; erstm. am 1966.) (Erziehung in Wissenschaft und Praxis. Bd. 13.)
- REDL, Fritz: Erziehungsprobleme. Erziehungsberatung. Aufsätze herausgegeben und eingeleitet von Reinhard Fatke. München: Piper 1978.
- REINERT, Gerd-Bodo / THIELE, Joachim: Pädagogische Kommunikation. Unterrichtsversuche und empirische Untersuchungen im Rahmen praxisbezogener Einführung für Studenten. Saarbrücken: Universitäts- und Schulbuchverlag 1976.
- RIEDLER, Rudolf (Hrsg.): Was tue ich, wenn . . . Disziplinierung oder Erziehung. Fallberichte aus dem Schulalltag. München: Oldenbourg 1974. (Pädagogische Grund- und Zeitfragen.)
- RIEDLER, Rudolf (Hrsg.): Was tue ich, wenn . . . (2). Konfliktfälle aus dem Schüleralltag. München: Oldenbourg 1976. (Pädagogische Grund- und Zeitfragen.)
- RÖGER, Christfried / SCHULTZE, Herbert (Hrsg.): Europäische Bildung. Herausforderung an die Kirche. Beiträge zur künftigen Bildungsarbeit in Europa. Kastellaun: Henn 1978. (Erziehen heute.)
- ROGERS, Carl Ransom: Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München: Kindler, 2. Auflage 1978. (Kindler Taschenbücher. 2175. – Geist und Psyche.)
- RÖSEL, Manfred: „Was heißt ‚Lehrerrolle‘? Materialien zur Veranschaulichung einer sozialwissenschaftlichen Kategorie“. – In: Neue Sammlung, 14/1974/S. 34–52. – Auch in: Norbert KLUGE (Hrsg.) 1978, S. 351–375.
- RÖSEL, Manfred: „Die Reduktion der Unterrichtstheorie durch syntaktisch-kybernetische ‚Kommunikationsmodelle‘“. – In: Z. f. Päd., 21/1975/6, S. 911–927.
- ROST, Detlef H. / GRUNOW, Peter / OECHSLE, Doris (Hrsg.): Pädagogische Verhaltensmodifikation. Probleme, Übersichten und Beispiele zur Theorie und Praxis der Verhaltensmodifikation in Vorschule, Schule, Hochschule, im Elternhaus und bei jugendlicher Delinquenz. Weinheim: Beltz 1975.
- ROTH, Heinrich: „Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“

- (1962). – In: Neue Sammlung, 2/1962/6, S. 481–490; auch in: Die Deutsche Schule, 55/1963/3, S. 109–119; auch in: Ders.: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlung 1957–1967. Hrsg. von Hans Thiersch und Hans Tütken. Hannover: Schroedel 1967, S. 113–126.
- ROTH, Leo (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München: Ehrenwirth 1976.
- ROTH, Leo (Hrsg.): Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung. Stuttgart: Kohlhammer 1978.
- RÜCKRIEM, Norbert: Disziplin in der Schule. Freiburg i. Br.: Herder 1975.
- RUMPF, Horst: Scheinklarheiten. Sondierungen von Schule und Unterrichtsforschung. Braunschweig: Westermann 1971.
- RUMPF, Horst: „Unterrichtsanalysen im Zug von Curriculumentwicklung“. – In: Z. f. Päd., 21/1975/6, S. 843–865.
- RUTHE, Reinhold: Faulheit ist heilbar. Ein Leitfaden für Eltern. Aus der Beratungspraxis. Freiburg i. Br.: Herder 1975.
- SANDFUCHS, Uwe: „Erziehungsmittel. Erziehungsschwierigkeiten“. – In: Werner S. NICKLIS (Hrsg.), 1973, S. 153–155.
- SCHÄFER, Eckhard: Der gute Schüler. Eine Untersuchung über stereotype Urteilsstrukturen. Diss. Tübingen 1971.
- SCHÄFER, Eckhard: „Eine Untersuchung zur Konstanz und Differenzierung des Stereotyps ‚schlechter Schüler‘“. – In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 12/1975/1, S. 94–112.
- SCHÄFER, Karl-Hermann / SCHALLER, Klaus: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg: Quelle & Meyer, 2. Auflage 1973.
- SCHEIBE, Wolfgang: „Vertrauen in der Erziehung“. – In: Z. f. Päd., 1. Beiheft 1959, S. 69–78.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich: Pädagogische Schriften, Band I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Unter Mitwirkung von Theodor Schulze herausgegeben von Erich WENIGER. Düsseldorf: Küpper 1966. (erstm. 1957.)
- SCHMIDTCHEN, Stefan: Handeln in der Kinderpsychotherapie. Stuttgart: Kohlhammer 1978.
- SCHMIDTCHEN, Stefan: Die Verhaltenstherapie als Behandlungskonzept für Kinder und Jugendliche. – Aus: Handbuch der Psychologie. Band VIII, 3. Halbband. Göttingen: Hogrefe 1978.
- SCHNITZER, Albert / GEISREITER, Ernst / SCHILLER, Heinrich: Schwerpunkt: Schülerverhalten – Lehrerverhalten. Grundlagen, Wechselbeziehungen, Folgerungen. München: Oldenbourg 1975.
- SCHOLZ, Werner: Verhaltensprobleme in der Schulklasse. Verhaltensmodifikatorisch-pädagogische Modelle für Lehrer an Grund-, Haupt- und Sonderschulen. München: Reinhardt 1977.
- SCHRAML, Walter: Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie. Für Pädagogen und Sozialpädagogen. Stuttgart: Klett-Cotta, 4. Auflage 1978. (Konzepte der Humanwissenschaften.)
- SCHWITZGEBEL, Ralph K. / KOLB, David A.: Systematische Verhaltensänderung. Theorie, Prinzipien und Methoden. Stuttgart: Klett-Cotta 1978. (Konzepte der Humanwissenschaften.)
- SEISS, Rudolf (Hrsg.): Beratung und Therapie im Raum der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1976.
- SELG, Herbert (Hrsg.): Zur Aggression verdammt? Psychologische Ansätze einer Friedensforschung. Stuttgart: Kohlhammer, 2. Auflage 1972. (erstm. 1971.)

- STIGNER, Ruedi: Verhaltenstraining für Lehrer. Weinheim: Beltz 2. Auflage 1979.
- STALLMANN, M.: Theologie und Pädagogik. Evangelisch. Aus: H.-H. GROÖTHOFF / M. STALLMANN (Hrsg.), 5. Aufl. 1971, Sp. 1147–1157.
- STOODT, Dieter: „Unterricht als Therapie? Am Beispiel des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts“ (1975). – In: Peter Michael PFLÜGER (Hrsg.), 1977, S. 178–193.
- STROBEL, Helgard: Lern- und Leistungsstörungen: Genese, Therapie und Prophylaxe. Stuttgart: Kohlhammer 1975. (Urban-Taschenbücher. 228.)
- TAUSCH, Reinhard / TAUSCH, Anne-Marie: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen: Hogrefe, 8., gänzlich neugestaltete Auflage 1977.
- THEILE, Joachim: „Nichtverbale Kommunikation als Gegenstand pädagogischer Forschung“. – In: Z. f. Päd., 18/1972/2, S. 735–740.
- TRAPPMANN, Hilde / LIEBETRAU, Gerhard / ROTTHAUS, Wilhelm: Auffälliges Verhalten im Kindesalter. Bedeutung. Ursache. Korrektur. Dortmund: Verlag modernes Leben, 5. Auflage 1976. (erst. 1970.)
- TSCHEKNER, Klaus / MASENDORF, Friedrich: „Analyse von Schülerbeurteilungen und Zeugnisnoten bei einzelnen Lehrern“. – In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 21/1974/S. 135–149.
- ULICH, Dieter: Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens. Weinheim: Beltz 1976. (Beltz Studienbuch.)
- ULLMANN, Dagmar: Aggression und Schule. München: Kösel 1974. (Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung, hrsg. von Christel Küpper.)
- WAGNER, Ingeborg: Aufmerksamkeitstraining mit impulsiven Kindern. Stuttgart: Klett 1976. (Konzepte der Humanwissenschaften.)
- WASEM, Erich: „Rückkehr zum pädagogischen Bezug in der Schule“. – In: Die Scholle, 41/1973/S. 612–616.
- WEINGARTEN, Andrea / WILLMS, Siglind: Umgang mit aggressiven Verhaltensweisen. Stuttgart: Kohlhammer 1978. (Wissenschaft und soziale Praxis.)
- WENDLANDT, Wolfgang (Hrsg.): Rollenspiel in Erziehung und Unterricht. München: Reinhardt 1977. (UTB. 717.)
- WENIGER, Erich: „Die Erziehung im Zusammenbruch unserer Lebensordnungen“. – In: Die Sammlung, 3/1948/S. 129–138.
- WENIGER, Erich: „Die Pädagogik in ihrem Selbstverständnis heute“. – In: Die Sammlung, 5/1950/S. 740–752; und 6/1951/S. 8–19.
- WENIGER, Erich: Ausgewählte Schriften geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Weinheim: Beltz 1975.
- WILHELM, Theodor: „Eine Lanze für die Partnerschaft“. – In: Die Sammlung 9/1954/5, S. 225–236.
- WINKEL, Rainer: Der gestörte Unterricht. Bochum: Kamp 1976.
- WINNEFELD, Friedrich: „Kontaktschwierigkeiten und Kontaktstörungen im pädagogischen Feld“ (1957). – In: Ders.: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. Beiträge zur pädagogischen Psychologie. München: Reinhardt, 5. Auflage 1971, S. 127–160. (Erziehung und Psychologie. Beihefte der Zeitschrift ‚Schule und Psychologie‘. Nr. 7.) – Auch in: N. KLUGE (Hrsg.), 1973, S. 136–185.
- ZÜGHART, Eduard: Disziplin Konflikte in der Schule. Hannover: Schroedel, 4. Auflage 1970.
- ZULLIGER, Hans: Helfen statt strafen auch bei jugendlichen Dieben. Stuttgart: Klett-Cotta, 3. Auflage 1967.
- ZULLIGER, Hans: Schwierige Kinder. Zwölf Kapitel über Erziehung, Erziehungsberatung und Erziehungshilfe. Bern: Huber, 7. Auflage 1977.

Michael Atzesberger / Herbert Frey

### **Verhaltensstörungen in der Schule**

Erscheinungsformen, Diagnostik, Behandlung

160 Seiten, kart., Klettbuch 920131

Dieser Band vermittelt dem Lehrer unerläßliche Grundkenntnisse über den Problembereich Verhaltensstörungen. Erscheinungsformen werden systematisch dargestellt, Ursachen geklärt und Hilfsperspektiven aufgezeigt und erläutert.

Neben dieser breiten systematisierenden Darstellung nehmen die Ausführungen zur Psychodiagnostik und zu den therapeutischen Maßnahmen im einzelnen breiten Raum ein. Der Lehrer erfährt, welche Möglichkeiten dem Fachmann zur Diagnose offenstehen und welche Formen fachlicher Hilfe existieren (Erziehergespräch, Gesprächstherapie, Spieltherapie, Gruppentherapie usw.).

In einem Extrakapitel erhält der Lehrer handfeste, praktikable Ratschläge für die schulische Praxis. Er erfährt, was er selbst beitragen kann, um bei seinen Schülern leichtere Verhaltensauffälligkeiten zu reduzieren.

Michael Atzesberger

### **Sprachaufbau Sprachbehinderungen Pädagogische Hilfen**

218 Seiten, kart., Klettbuch 920121

Einer Untersuchung zufolge sind etwa 27% der Vorschulkinder und Schulanfänger sowie rund 26% der Grundschüler sprachbehandlungsbedürftig.

Doch der Lehrer an der Normalschule wird kaum auf diesen Aufgabenbereich vorbereitet. Er ist in der Regel nicht in der Lage, den Sprachaufbau beim Kinde gezielt zu fördern, Sprachbehinderungen zu erkennen, richtig einzuschätzen und pädagogische Hilfen zu geben.

Dieses Buch vermittelt dem Lehrer die notwendigen Grundkenntnisse. Fallbeispiele, Vorschläge für Sprechübungen und Hinweise auf pädagogische Sprachprogramme, auf Bildmaterial und weiterführende Literatur ergänzen die Darstellung der verschiedenen Behinderungsformen: Stammeln, Sprachbehinderungen durch Schwerhörigkeit, Näseln, Agrammatismus, verzögerte Sprachentwicklung und Hörstummheit, Aphasie, Poltern, Stottern, Mutismus und Lese- und Rechtschreibschwäche.

Dieses Buch bietet Anregungen und Vorschläge für Praktiker an, die, theoretisch abgesichert, als Richtpunkte für pädagogisch begründetes Handeln dienen. Sie erleichtern die Orientierung angesichts der Vielfalt theoretischer Konzepte.

Das Hauptgewicht liegt auf dem sehr ausführlich gestalteten Teil mit Beispielen von Unterrichtsstörungen, die in einem nahezu gleichbleibenden Schema vorgestellt werden:

- Entstehung der Störsituation mit Kommentaren. Hier wird auf die Vielschichtigkeit der Störung eingegangen; alle Beteiligten (Schüler, Lehrer, Eltern, Mitschüler) kommen zu Wort.
- Zum Verständnis der Situation. Mit Hilfe der pädagogischen Situationsanalyse soll das Verhalten der Beteiligten auf ihre Bedingungen hin untersucht werden.
- Alternative Maßnahmen werden unter den verschiedensten Gesichtspunkten diskutiert.
- Hinweise auf schularten- und schulstufenbezogene Besonderheiten werden, wo es sinnvoll erscheint, gegeben.
- Richtpunkte und Literaturempfehlungen schließen jedes Beispiel ab.