

Lockenvitz, Thomas

Disziplin in der Schule. Zur Deutung und Bearbeitung von Störungen des Lernens

Die Deutsche Schule 90 (1998) 2, S. 174-188



Quellenangabe/ Reference:

Lockenvitz, Thomas: Disziplin in der Schule. Zur Deutung und Bearbeitung von Störungen des Lernens - In: Die Deutsche Schule 90 (1998) 2, S. 174-188 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309649 - DOI: 10.25656/01:30964

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309649>

<https://doi.org/10.25656/01:30964>

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, verteilen 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 use 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

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

90. Jahrgang 1998 / Heft 2

Offensive Pädagogik:

Irmi Weiland und Dieter Weiland

Diskriminierungsverbot zum Billigtarif

Zu einer Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts

135

Haben Kinder mit besonderem Förderbedarf Anspruch darauf, jene Lernbedingungen zu erhalten, unter denen sie ihre Fähigkeiten optimal entfalten und mit anderen Kindern gemeinsam aufwachsen können? – Das Bundesverfassungsgericht hat diesen Anspruch zwar prinzipiell bestätigt, ihn aber eingegrenzt, falls Personal- und Sachmittel fehlen. Einer solchen Einschränkung eines Grundrechts wird hier entschieden widersprochen.

Heinrich Kröner

139

Selbständige Lehre und selbständiges Lernen

Erfahrungen eines ‘autonomen’ Landschullehrers

Ungewöhnliche Situationen erfordern ungewöhnliche Maßnahmen. Ein ‘gestandener’ Schulmann erinnert sich an die Aufbaujahre nach 1945, in denen er mit Phantasie, Engagement und gemeinsam mit den Eltern das ‘Schulprogramm’ seiner Schule entwickelt, die fehlenden Mittel selbst beschafft und eine lebendige Schulwirklichkeit gestaltet hat.

Jürgen Burger

147

Selbstorganisation der Fortbildung?

Zur historischen und aktuellen Bedeutung von Lehrervereinen

Bis 1933 war die Arbeit der Lehrervereine häufig durch pädagogische Debatten geprägt, die den Charakter einer selbstorganisierten Fortbildung hatten. Die Verstaatlichung der Lehrerfortbildung, die in der Weimarer Republik begann, hat die Funktion der selbstorganisierten Fortbildung wesentlich verändert. Sie könnte aber in Zukunft als Teil einer erweiterten Interessenvertretung wieder einen höheren Stellenwert bekommen.

Wege zur erneuerungsfähigen Schule

Bedingungen und Perspektiven pädagogischer Innovationen

Schulen wollen und müssen sich angesichts rasanter gesellschaftlicher und sozialer Wandlungsprozesse weiterentwickeln. Dies ist nicht voraussetzungslösbar zu leisten. Gezeigt wird eine Reihe systematisch aufeinander bezogener Gelingensfaktoren, die – als Metaziel der Schulentwicklung – die Entwicklung einer dauerhaften Problemlösungsfähigkeit der Einzelschule intendieren.

Thomas Lockenvitz

174

Disziplin in der Schule

Zur Deutung und Bearbeitung von Störungen des Lernens

Zum Alltag an deutschen Schulen gehören immer bedrängender werdende Disziplinprobleme. Die Auseinandersetzung mit ihnen sollte mit der Kenntnis möglicher Ursachen und Funktionen beginnen. Ziel ist es jedoch, bereits bestehende Konflikte zu beseitigen oder – besser noch – Störungen vorbeugend entgegenzuwirken. Der Autor legt eine praxisnahe Übersicht pädagogischer Maßnahmen und Handlungsmuster vor.

Norbert Havers

189

Disziplinschwierigkeiten im Unterricht

Ein Trainingsseminar für Lehrerstudium

Wie kann der Umgang mit Disziplinschwierigkeiten in der ersten Phase der Lehrerbildung gelehrt werden? Der Beitrag berichtet von einem Trainingsseminar, in dem Rollenspiele und Videofeedback eingesetzt werden, um soziales Lernen zu fördern. Außerdem wird die Reflexion über die eigene Vorstellung vom Lehrerberuf durch das Schreiben einer „pädagogischen Autobiographie“ und andere Übungen angeregt.

Frank-Olaf Radtke und Hans-Erich Webers

199

Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung

Eine Lösung sucht ihr Problem

In mehreren Bundesländern werden zur Zeit Vorschläge zur Neuordnung der Lehrerbildung diskutiert. Dabei wird von „Zentren“ offenbar eine Lösung aller bisher ungelösten Probleme, auch und gerade im Bereich der (Fach-)Didaktiken und der Schulpraktischen Studien, erwartet. Solchen Hoffnungen wird entgegengehalten, daß hier eine – offensichtlich auch finanziell bevorzugte – organisatorische Maßnahme nach einem Problem sucht, dessen „Lösung“ sie sein soll. Dabei werde der Anspruch auf Professionalisierung der Lehrertätigkeit eher verkümmern, als daß er befördert würde.

Damaris Gütting

217

Profile pädagogischer Fachzeitschriften

Balanceakte zwischen Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik und Unterrichtspraxis

Aus Anlaß des 100jährigen Jubiläums der „Deutschen Schule“ (vgl. Heft 1/97) hat die Herausgeberin dieser Zeitschrift eine Untersuchung in Auftrag gegeben, in der sieben pädagogische Fachzeitschriften miteinander verglichen werden. Herausgearbeitet werden die Themenbereiche der Beiträge, ihr Länderbezug sowie die Tätigkeitsfelder und die Geschlechteranteile der AutorInnen. Dabei werden Profile deutlich, die sich offenbar an unterschiedliche Zielgruppen wenden.

Kontinuität und Wandel im Bildungswesen Rußlands

Im Bildungswesen Rußlands hat sich seit 1991 ein Umbruch vollzogen, der sich in einer neuen Bildungsverfassung, im Verhältnis von Bildungswesen und Gesellschaft sowie im Bildungsmarkt ausdrückt. Es wird versucht, Fehlentwicklungen durch eine „nationale Doktrin für die Entwicklung des Bildungswesens“ und einen auf mehr Kontinuität gerichteten „patriotischen Konsens“ zu begegnen. Im Unterschied zu anderen postkommunistischen Staaten wird in Rußland ein Bezug zur eigenen Geschichte, zur Weltgemeinschaft sowie zur Modernisierung gesucht.

Neuerscheinungen:

248

- Wolfgang Keim: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. (*HGH*)
- Herbert Enderwitz: Wir Kinder der Evolution. (*DW*)
- Harald Eichelberger (Hg.): Lebendige Reformpädagogik. (*Schnurer*)
- Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. (*JöS*)
- Eva Lang: Berufliche Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. (*JöS*)
- Andreas Dick: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. (*JöS*)
- Sibylle Reinhardt: Didaktik der Sozialwissenschaften. (*Nonnenmacher*)
- Karl-Heinz Flechsig: Kleines Handbuch didaktischer Modelle. (*JöS*)
- Joachim Faulde: Schule und außerschulische Jugendbildung. (*JöS*)
- Götz Krummheuer: Narrativität und Lernen. (*JöS*)
- Jugendberufshilfe im Kontext von Arbeitsgesellschaft und Berufsbildungspolitik. (*JöS*)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany) Content of Volume 90, 1998, No. 2

Offensive Pedagogy:

Irmi Weiland and Dieter Weiland

135

Anti-discrimination for Sale

Regarding a decision of the Federal Constitutional Court

To what extent are children with a special need of support entitled to learning conditions that enable them to develop their capacities to the fullest and grow up with other children? – The Federal Constitutional Court has confirmed this claim in principle, while restricting it in the case of lacking resources. The contribution decidedly opposes such a restriction of a basic right.

Heinrich Kröner

139

Self-directed Instruction and Self-directed Learning

Experiences of an ('Independent') 'Autonomous' Country School Teacher

Unusual situations demand unusual solutions. An experienced 'school man' remembers the post-war years after 1945, when, supported by parents, he developed with imagination and commitment the 'school program' of his school, provided the lacking resources and created a lively school environment.

Jürgen Burger

147

Self-organisation of Further Training? (Self-organized further training?)

Reflections on the Historical and Actual Significance of Teacher Associations

Until 1933, the pedagogical debates of teacher associations can be described as self-organized further training. The contribution studies form and content of this aspect of organizational history through an analysis of historical sources from the region of Bremen. Through the state certification of teacher training introduced during the Weimar Republic, the function of self-organized further training has changed considerably. However, the aforementioned self-organizational aspect, could regain importance in the future as part of an extended representation of interest.

Günter Klein

155

Schools and their capability for renewal

Factors contributing to the success of innovation processes

The rapid social and societal changes have vital effects on school development. Schools want to and have to meet these challenges. However, this can't be achieved without special conditions. The paper presents a number of systematically related factors, the metagoal of school development, so to speak, intended to enable each individual school to develop its own capacity for solving problems.

Thomas Lockenvitz

174

School discipline

Approaches toward explaining and solving learning disorders

Problems of discipline are already part of everyday life in German schools and become increasingly distressing. Dealing with these problems requires a fundamental

knowledge of their possible causes and functions. The aim should be, however, to eliminate existing problems, or, even better: to prevent disorders. The author presents a praxis-oriented overview of pedagogical measures and patterns of intervention.

Norbert Havers 189

Maintaining classroom discipline

A training seminar for teacher students

How can classroom management be taught to preservice teachers? The contribution provides information on a training seminar where role plays and video-feedback are made use of to further the understanding of social aspects of learning processes. Having the participants write 'pedagogical autobiographies' and similar exercises additionally fosters the reflection on their own ideas and images of the teaching profession.

Frank-Olaf Radtke und Hans-Erich Webers 199

Studies of practical schoolwork and teacher-training centres

A solution is looking for its problem

Now for the first time since the organisational integration of the former teacher colleges (Pädagogische Hochschulen) into the universities, reforms are demanded. As an alternative to the current situation, government experts propose to establish centres for teacher training (Zentrum für Lehrerbildung) within or outside the university. These centres are expected to solve all the problems of the currently much criticized strategy of qualifying teacher students – especially in regard to the relation of theory and practice. In the article the authors argue that the reorganisation attempt is not based on a thorough analysis of the problems of teacher training but is finance driven. In restricting the problem to an organisational one, the concept follows the means-goal rationality and is more in danger to destroy professionalism than to promote it.

Damaris Gütting 217

Profiles of Education Journals

Between Science of Education, School Pedagogy and Instruction

On occasion of the 100th anniversary of the Deutsche Schule (cp. No. 1/97), the editor of the journal has initiated a study comparing seven pedagogical journals. Thematic domains, reference to specific countries, research area and gender of the authors have been worked out. As a result, certain patterns or profiles become visible that obviously are related to different target groups.

Gerlind Schmidt 231

Continuity and Change in Russian Education

Russian education has changed radically since 1991. The constitution of education, the relation between education and society as well as the educational market are evidences of this change. An attempt is made to counter undesired developments by invoking a 'national doctrine for the development of education' aimed at a 'patriotic consensus'. In contrast to other post-communist states, Russia tries to define itself through a relation to its own history, the world-community and to modernization.

Book Reviews 248

Disziplin in der Schule

Zur Deutung und Bearbeitung von Störungen des Lernens

„Oft geht die Hälfte des Unterrichts mit Debatten über das Wie und Warum dahin, oft brauchen Lehrer 30 Minuten der Unterrichtszeit, um überhaupt eine Lernsituation herzustellen.“ Diese Äußerung Kahls (1983, S. 14) klingt schon fast wie eine Resignation. Ganz ähnlich Teske (1983, S. 108) in einem Bericht über eine nicht genannte Schule: „Der Unterricht gestaltet sich so, daß zwanzig Minuten gebraucht werden, damit die Schüler auf den Plätzen sitzen, zwanzig Minuten etwa werden sie motiviert, und eine Viertelstunde lernen wir dann.“ Schule wird damit – und von dieser Aussage kann sich heute kaum eine Schulform oder Klassenstufe frei sprechen – „zunehmend zu einer Verwahreinrichtung mit undurchsichtigen Beziehungskämpfen zwischen Schülern und Lehrern, – aber ein Ort zum Lernen, das ist sie in der Regel nicht“ (Kahl 1983, S. 14).

Trotz solcher Äußerungen und der Erkenntnis, daß das Disziplinproblem „für manche Lehrer geradezu das Schlüssel-Problem ihrer beruflichen Existenz geworden ist“ (Schneider 1993, S. 17), wird der Disziplinbegriff weitgehend verdrängt. Das hängt zunächst damit zusammen, daß „Disziplin“ als unzeitgemäßer pädagogischer Begriff eingestuft wird, der Leitzielen wie Freiheit und Selbstbestimmung auf dem ersten Blick im Wege zu stehen scheint. Eine weitere Ursache ist ein weitverbreitetes Lehrerselbstbild, wonach ein guter Lehrer keine Disziplinprobleme hat. Wer möchte sich schon – vor dem Hintergrund einer derart bedrängenden Forderung – durch das Eingeständnis von disziplinarischen Problemen als schlechter Lehrer outen? Es muß also tatsächlich nicht verwundern, wenn der Disziplinbegriff gemieden wird oder wenn eigene Schwächen durch „frisierte Erfolgsberichte“ (Kaiser 1993, S. 43) – zumeist in Form der Zurschaustellung eigener Härte und Durchsetzungsfähigkeit – überspielt und verdrängt werden.

1. Beispiele und Erscheinungsformen

Der Schulalltag wird heute immer stärker geprägt durch Störungen, die ein geregeltes unterrichtliches Miteinander kaum zulassen und weit entfernt sind von pädagogischen Zielen wie Mündigkeit, Eigenverantwortung und Selbständigkeit. Abweichendes Verhalten tritt in der Schule in unterschiedlichsten *Formen und Zusammenhängen* auf:

- **Arbeitsverhalten:** Schüler arbeiten kaum oder schlecht mit; in Einzelfällen wird die Mitarbeit auch ganz verweigert.
- **Regelüberschreitungen:** Vom Lehrer vorgegebene oder gemeinsam erarbeitete und beschlossene Regeln – z.B. Beiträge von Mitschülern nicht zu unterbrechen – werden nicht eingehalten.

- **Ordnung und Sauberkeit:** Schulbücher werden bemalt, Abfälle werden auf dem Schulgelände sowie im Schulgebäude achtlos weggeworfen. Tische, Stühle und Wände werden beschmiert. Toiletten werden verunreinigt, ihre Türen und Wände mit „Weisheiten“ verziert.
- **Provokation von Lehrern:** Lehrer werden verbal wie auch nonverbal provoziert. Auch vor persönlichen Beleidigungen schrecken Schüler im Einzelfall nicht zurück.
- **Hausaufgaben:** Hausaufgaben werden oft gar nicht oder in unzumutbarer Form (etwa in unleserlicher Schrift) erledigt.
- **Lügen:** Die Bereitschaft zu lügen scheint heute größer denn je, eine Hemmschwelle ist kaum noch vorhanden. Der Einsatz von Unwahrheiten scheint vielmehr ein legitimes Mittel zu sein, um Unannehmlichkeiten und Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen.
- **Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung:** Der Bereich der Leistungsmessung und der Leistungsbeurteilung wird immer wieder von disziplinarischen Verstößen begleitet.
- **Drogen:** Schule ist häufig der Ort, an dem ein Erstkontakt entsteht und an dem Drogen bezogen werden können.
- **Lernschwierigkeiten:** Das Unterrichtsgeschehen wird in den letzten Jahren zunehmend auch durch Lernstörungen beeinträchtigt, die sich nachteilig auf die Disziplin auswirken.
- **Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Formen der Gruppenarbeit:** Nicht selten treten disziplinarische Probleme mit dem Einsatz von Gruppenarbeitsformen auf, weil Schüler auf diese Sozialformen des Unterrichts kaum oder nicht vorbereitet sind.

2. Ursachen

Disziplinstörungen in der Schule können zum einen zurückgeführt werden auf unterrichtsimmanente Ursachen, solche Ursachen also, die im Unterrichtsgeschehen selbst verborgen sind, zum anderen aber auch auf außerunterrichtliche Bedingungen, die durch gesellschaftliche Sozialisationsmechanismen oder das familiäre Erziehungsgeschehen entstanden sind.

2.1 Die Schule

Eine Reihe von Ursachen für Disziplinstörungen können aus den Rahmenbedingungen, wie sie in den meisten Schulen vorliegen, abgeleitet werden:

- **Leistungsprinzip:** „Innerhalb der Institution Schule ist Anerkennung nur durch Leistung zu gewinnen“ (Kaiser 1993, S. 58). Der Leistungsbegriff bezieht sich dabei fast ausschließlich auf schulische Lehr- und Lerninhalte.
- **Zensuren:** Besonders schulischer Mißerfolg bringt immer wieder Disziplinstörungen – zumeist im Sinne kompensatorischer Handlungen zu interpretieren – mit sich. „Daß es Schüler gibt, die geradezu aus Selbstschutz die Bedeutung der Zensuren für ihre Person verleugnen, ist eher ein Zeichen der Normalität, führt aber dazu, die den Mitschülern gegenüber proklamierte Einschätzung in entsprechenden Situationen demonstrieren zu müssen“ (Kaiser 1993, S. 59).
- **Stundenplan:** Die an nahezu allen Schulen übliche, starre Gestaltung des Stundenplans hat nicht selten negative Auswirkungen auf die Disziplin. Der

Grund liegt besonders in der relativ schnellen Auseinanderfolge von Schulfächern und dem damit immer wieder geforderten Umschalten auf neue Inhalte und wechselnde Lehrpersonen.

• **Klassenfrequenz:** Obwohl empirisch durchaus umstritten, wird immer wieder ein Zusammenhang zwischen Disziplinproblemen und der hohen Zahl an Schülern in einer Klasse vermutet. Der Gedanke drängt sich zum einen auf, weil „in größeren Klassen natürlich auch mehr Schüler mit abweichendem Verhalten sitzen. Zum anderen wird die Anonymität innerhalb der Klasse und vor allem dem Lehrer gegenüber als Grund gelten müssen“ (Henckel/Hußmann 1985, S. 73).

• **Schulgröße:** Der Klassenfrequenz vergleichbare Folgen hat die teilweise unerträgliche Größe von Schulen, die sich vor allem auf Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen negativ auswirkt. Nach Kaiser (1993, S. 67) kommt es zu einer „Unüberschaubarkeit, durch die Disziplinprobleme geradezu provoziert werden“.

• **Nichtberücksichtigung von Schülerinteressen und -erfahrungen:** Unterrichtliche Lerngegenstände sind in der Regel nicht in den gegenwärtigen Erfahrungen und Interessen der Schüler begründet, sondern werden von Lehrplänen vorgeschrieben. Dieses Nicht-Einbeziehen des Schülers kann zu Desinteresse und in der weiteren Folge zu Disziplinlosigkeiten führen.

• **Stofffülle:** Disziplinarische Schwierigkeiten können durch die Quantität der Lerninhalte ausgelöst werden, dann nämlich, wenn die Schüler mit zu viel Stoff in zu kurzer Zeit konfrontiert werden. „Solche Stofffülle kann zu abweichendem Verhalten führen, da sich die Schüler überfordert fühlen“ (Henckel/Hußmann 1985, S. 74).

2.2 Der Lehrer

Disziplin in der Schule ist besonders eng verbunden mit der Person des Lehrers. Verschiedene „Lehrerqualitäten“ können die Ursache für Unterrichtsstörungen sein.

• **Mangelnde Unterrichtsvorbereitung:** Fehlende oder schlechte Unterrichtsvorbereitung beeinflusst die Disziplin in der Klasse erheblich. Mit Blick auf die Theorie des Modellernens darf wohl vermutet werden: Wenn der Lehrer sich nicht in angemessener Form auf Unterrichtsinhalte einläßt, werden es die Schüler kaum tun.

• **Inkonsequenz:** Fehlende Konsequenz, so darf mit Recht festgestellt werden, verschärft die Situation des Lehrers im disziplinarischen Bereich (vgl. Kaiser 1993, S. 63). Inkonsequenz schafft Orientierungslosigkeit, in der Schüler ohne Halt, ohne Grenzen, ohne Sinn, eben undiszipliniert, handeln. Es ist die verantwortungsvolle Aufgabe des Lehrers, einen verbindlichen Handlungsrahmen herzustellen und dessen Einhaltung durch konsequente Haltung zu erwirken.

• **Mangelnde Autorität:** „Nur wer Autorität besitzt, kann Disziplin schaffen“ (Henckel/Hußmann 1985, S. 58). Autorität ist dabei als ein zwischenmenschliches Verhältnis zu verstehen, das auf der Anerkennung einer Person durch andere Personen fußt. Wenn dieses positive Autoritätsverhältnis fehlt, wird es immer auch wieder Disziplinprobleme geben, die sich – mangels Autorität – kaum lösen lassen. Schüler sind un-

diszipliniert, so Giesecke (1996, S. 209) in diesem Zusammenhang, „weil sie gewohnt sind, daß keine Macht sie daran hindert“.

• *Fehlende Verantwortungsbereitschaft*: Jeder Lehrer sollte sich grundsätzlich zuständig fühlen, was das Geschehen in seiner Klasse angeht. In der Praxis zeigt sich allerdings verstärkt die Tendenz einer Ablehnung von Zuständigkeit und Verantwortung, was eine geradezu ideale Voraussetzung für die Entstehung von Störungen ist, die sich in einem solchen Raum quasi ungehindert entfalten können.

• *Mangelnde Abstimmung unter Kollegen*: Wo Disziplinprobleme bestehen, ist ein „permanentes Bemühen um Verständigung“ (Schneider 1993, S. 29) erforderlich. Aber, so Kaiser (1993, S. 43): „Lehrer pflegen geradezu die Chance der Vereinzelung und verschansen sich hinter der Tür des eigenen Klassenzimmers.“ Ohne eine Abstimmung über gemeinsame Ziele und Grenzen, Beurteilungen und Maßnahmen im Kreis der Kollegen bleibt der Lehrer im Umgang mit Störungen auf sich alleine gestellt.

• *Fehlende Einbeziehung der Schüler / mangelnde Erläuterungen*: „Kinder sollten an der Aufstellung und Durchführung der Regeln beteiligt sein, die für eine ordentliche, funktionsfähige Gruppe notwendig sind“ (Dreikurs/Grunwald/Pepper 1995, S. 72). Nicht immer jedoch stimmen die Vorstellungen und Wünsche von Schülern und Lehrern überein, so daß es letztlich oft doch die Aufgabe des Lehrers ist, Regelungen zu treffen, die er allerdings erläutern sollte (vgl. Kaiser 1993, S. 69), so daß sie von der Klasse verstanden und nach Möglichkeit auch grundsätzlich akzeptiert werden (vgl. Aebli 1993, S. 260) können.

• *Unnötige Machtkämpfe mit Schülern*: In Konfrontationssituationen sehen sich Schüler für gewöhnlich einem starken sozialen Druck der Gemeinschaft ausgesetzt, der ihnen eine Niederlage gegen den Lehrer verbietet. Der Wunsch nach Anerkennung durch die Gruppe ist dabei zumeist größer als die Angst vor einer Auseinandersetzung mit dem Lehrer. Mit dem Ziel der Konfliktvermeidung oder -reduzierung sollte es daher das Anliegen des Lehrers sein, sich, soweit möglich, aus einem Machtkampf zurückzuziehen.

2.3 Der Schüler

Im Zentrum des Disziplinthemas steht – als Akteur – der Schüler. Sein Verhalten wird von verschiedenen Einflußfaktoren gelenkt:

• *Erfolglosigkeit*: „Schüler ohne Erfolg verlieren ... verständlicherweise meist auch bald das Interesse am Lernstoff und werden dadurch zu Disziplinstörern“ (Kaiser 1993, S. 60). Erfolglose Schüler haben oft die Neigung, ihr Versagen durch Störungen zu kompensieren.

• *Verlangen nach Aufmerksamkeit*: „Ein Schüler, der zu wenig Zuwendung erfährt, versucht die Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, egal mit welchen Mitteln. Es reicht ihm dann oft auch, die Aufmerksamkeit negativ zu erlangen, durch abweichendes Verhalten“ (Henckel/Hußmann 1985, S. 69). Wenn der Lehrer auf solche Störmanöver reagiert, hat der Schüler sein Ziel erreicht, und die vorangegangenen Verhaltensweisen werden damit verstärkt.

• *Mangelnde Bedürfnisaufschubung*: Mit dem „Wohlstandseffekt“ unserer Zeit verbunden ist ein nachdrückliches Bestehen auf Rechten und Freihei-

ten einerseits und ein Ablehnen von Pflichten und Verantwortung andererseits (vgl. Kaiser 1993, S. 68). Solche und ähnliche Einstellungen führen im Schulunterricht, in dessen Umfeld Qualitäten wie Pflichterfüllung und Übernahme von Verantwortung angesiedelt sind, nahezu zwangsläufig zu Disziplinproblemen.

• *Zunehmende Aggression und Gewalt:* Immer mehr Schüler zeigen eine grundsätzliche Gewaltbereitschaft, wobei auch die Intensität der Gewalt zunommen hat. Ein Großteil der Lehrer, so das Ergebnis einer an der Universität Konstanz durchgeföhrten Untersuchung, fühlt sich durch das aggressive Schülerverhalten überfordert, was zur Folge hat, „.... daß Lehrerinnen und Lehrer vielfach nur noch unter großen Schwierigkeiten und unter großem Aufwand physischer wie psychischer Kräfte zur Vermittlung des geplanten Stundenstoffes vordringen“ (Pühse 1994, S. 84).

• *Gleichgültigkeit:* Schüler zeigen heute häufig eine gleichgültige Haltung, die offensichtlich Folge einer sich ausbreitenden Wertunsicherheit ist. Die Entstehung dieser Wertunsicherheit kann sicherlich auch auf die Strukturen einer pluralistischen Gesellschaft zurückgeführt werden. „Der Pluralismus hat ... dafür gesorgt, daß die Normen für das Alltagsleben relativiert worden sind“ (Giesecke 1996, S. 104). Die mit der Relativierung verbundene Gleichgültigkeit wirkt sich besonders auch auf die Disziplin aus.

2.4 Die Familie

Das Fundament für diszipliniertes Verhalten von Schülern wird, so darf mit Blick auf die primären Sozialisationseffekte festgestellt werden, in der Familie gelegt. „Nicht die Lehrer, sondern die Eltern sind dafür verantwortlich, daß der Schüler den Schulzweck akzeptiert und eine hinreichende Lernfähigkeit und Lernwilligkeit mitbringt“ (Giesecke 1996, S. 204). Einstellungen und Verhaltensweisen von Eltern sind entscheidende Größen, wenn es darum geht, individuelle Disziplindispositionen zu erklären:

• *Einstellung zur Schule:* Nach Kaiser (1993, S. 60) kann es als gesicherte Erkenntnis gelten, daß schulischen Inhalten und Zielen aus Sicht der Familie nicht immer großer Stellenwert beigemessen wird. Solche familiären Einstellungen haben starke Auswirkungen auf die Erwartungen und das Verhalten von Schülern: Wenn schon die Eltern nicht hinter der Schule stehen, wie kann dies dann von Schülern erwartet werden?

• *Institutionalisierung der Erziehung:* Kindheit und Jugend sind heute, mehr denn je, eine Angelegenheit von Institutionen geworden. Das Leben der heranwachsenden Generation erscheint aus dieser Sicht als ein ständiges Springen zwischen einzelnen Tätigkeitsfeldern, wie Kindergarten, Hort, Freizeitstätte und Sportverein. Diese „Verinselung“ kann zum Verlust eines einheitlichen Überbaus der Entwicklung föhren, woraus auch Disziplinprobleme erwachsen können, fehlt doch eine eindeutige Zuordnung und Verantwortung.

• *Umdeutungsmöglichkeiten:* Kinder finden immer wieder – von Erwachsenen zugelassene und akzeptierte – Möglichkeiten der Deutung ihres Verhaltens, die sie selbst nicht verantwortlich erscheinen lassen. Natürlich sollen Kinder Stellung beziehen, erklären und begründen. Das damit verbundene Risiko allerdings besteht in einseitigen Interpretationen, die

den Handelnden als Opfer äußerer Umstände erscheinen lassen. Es ist von größter pädagogischer Bedeutung, Kindern zu einer angemessenen und verantwortlichen Sicht eigenen Handelns zu verhelfen.

- **Inkonsequenz:** „Wer Grenzen setzt, der muß zugleich darüber nachdenken, wie er bei Grenzverletzung und nicht eingehaltenen Absprachen reagiert“ (Rogge 1993, S. 134). Im Alltag allerdings werden Konsequenzen zwar häufig in den Raum gestellt, kommen aber aus unterschiedlichsten Gründen, wie Bequemlichkeit, Konfliktscheu, Unsicherheit, nicht zur Anwendung. So darf es kaum verwundern, wenn sich Kinder mittlerweile beklagen, daß in ihrer Erziehung zwar viel gesprochen aber wenig gehandelt wird.
- **Erziehungunsicherheit:** „Ist uns“, so eine nicht unberechtigte Frage Gieseckes (1996, S. 9), „der 'Mut zur Erziehung' abhanden gekommen?“ Trautierte Erziehungsmuster werden heute in Frage gestellt, ohne daß ihnen überzeugende pädagogische Alternativen entgegenstehen. Im Ergebnis besteht vielfach eine Erziehungunsicherheit, die sich auch auf den Bereich der Disziplin auswirkt; schließlich bedarf es besonders in der Auseinandersetzung mit disziplinarischen Problemen pädagogischer Kompetenz und Sicherheit.

3. Der Appellcharakter von Disziplinstörungen

Störungen des Unterrichts sind nicht nur Verfehlungen des Schülers, sondern mindestens ebenso häufig der verdeckte Hinweis auf berechtigte – und oft nicht bewußte – Bedürfnisse. Die für den Lehrer in diesem Zusammenhang wichtigste Frage sollte sich auf die Ursachen für entstandene Bedürfnisse richten. Von besonderem Interesse sind dabei alle jene Umstände und Wirkungen, die aus dem Unterrichtsgeschehen hergeleitet und in eben diesem Rahmen beseitigt werden können:

- Vitale Bedürfnisse entstehen durch *zu hohe Anforderungen an Aufmerksamkeit und Konzentration*. In diesem Fall sollten Möglichkeiten der Entspannung und Erholung, etwa durch kurze aktive Pausen, geboten werden.
- Motorische Bedürfnisse sind das *Ergebnis langen Stillsitzens*, einer künstlichen Einschränkung der Bewegung also. Auch hier bieten sich aktive Pausen mit Bewegungsmöglichkeiten an.
- Sensorische Bedürfnisse als Folge einer monotonen und reizarmen Umwelt können durch eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung in Form einer ausgewogenen *Mischung aus visuellen, akustischen und taktilen Informationen* gestillt werden. Oft genügen auch schon Variationen innerhalb einer Reizklasse – z.B. ruhiges und lebhaftes Sprechen des Lehrers statt eines monotonen Vortrages.
- Das Bedürfnis nach sozialen Kontakten wird im Schulalltag in der Regel durch einseitig lehrerzentrierten Frontalunterricht unterdrückt. Ausgleichsmöglichkeiten bestehen hier in den *unterschiedlichen schülerzentrierten Sozialformen des Unterrichts*, wie dem Unterrichtsgespräch oder dem Gruppenunterricht in seinen vielfältigen Ausprägungen.
- Kognitive Bedürfnisse haben mit dem wesentlichen Auftrag und Selbstverständnis von Schule zu tun, der Wissensvermittlung nämlich. Zu den hier wirkenden Größen zählen beispielsweise das Interesse sowie die Arbeitsbereitschaft der Schüler, die Über- oder Unterforderung durch den Ge-

genstand und nicht zuletzt die Lehrmethode des Unterrichtenden. Positive Wirkungen gehen besonders von jenen Unterrichtskonzepten aus, die *schülerorientiert* statt einseitig sachorientiert vorgehen, die individuell differenzierend sind, die angemessene Herausforderungen beinhalten und die den Schüler aktiv, etwa im Sinne des entdeckenden Lernens, in den Lernprozeß oder auch in die Unterrichtsplanung einbinden.

4. Konfliktbewältigungsstrategien

Wenn im folgenden von Strategien die Rede ist, dann sollte dieser Begriff nicht, wie auch Günther (1993, S. 101) betont, in seiner ursprünglichen Bedeutung der „Kunst militärischer Kriegsführung“ ausgelegt werden, die den Lehrer in Konfliktsituationen als einen Taktiker ansieht, der es darauf anlegt, Schüler durch geschicktes Vorgehen auszumanövriren. Ein solches strategisches Vorgehen schafft eher Konflikte, als daß es sie löst.

Die Frage, welche Strategie bei welchem Anlaß anzuwenden ist, kann nicht als Vorgabe im Sinne eines Rezeptes beantwortet werden. Die Auswahl einer bestimmten Methode gehorcht vielmehr oft den Gesetzen von „Versuch-und-Irrtum“ und wird darüber hinaus entscheidend durch die Erfahrung des Lehrers beeinflußt. Die folgende Zusammenstellung möglicher Konfliktlösungsmuster ist also zunächst als ein Überblick zu verstehen, der Handlungsalternativen vermitteln soll. Die konkrete Entscheidung für die eine oder andere Strategie geschieht allerdings immer im situativen Kontext.

- *Bewußtes Ignorieren:* Das bewußte Ignorieren einer Störung ist immer dann eine angemessene Maßnahme, wenn das Schülerverhalten darauf abzielt, die Aufmerksamkeit des Lehrers zu erlangen. Das Eingehen auf solcherart motivierte Handlungen ist aus lerntheoretischer Sicht gleichzusetzen mit einer positiven Verstärkung und damit einer Erhöhung der Auftretenswahrscheinlichkeit dieser Verhaltensweisen. Der Lehrer sollte die Störung soweit wie möglich übergehen, um so zu signalisieren, daß seine Aufmerksamkeit nicht durch Disziplinlosigkeiten erzwungen werden kann. Gleichzeitig allerdings ist es Aufgabe des Lehrers, dem Schüler eine Orientierungshilfe zu bieten, indem er positives Verhalten oder Ansätze dazu durch Lob und Anerkennung unterstützt. Damit wird die Perspektive des Schülers um Handlungsalternativen erweitert, durch die er die Aufmerksamkeit und Zuwendung des Lehrers ohne Konflikte oder Störungen erreichen kann.

- *Verständnis und affektive Zuwendung:* Das Verhältnis von Schülern und Lehrern ist zumeist durch „Distanz“ gekennzeichnet. Nicht selten entstehen hieraus Konflikte, weil sich Schüler in belastenden Situationen alleine gelassen oder nicht verstanden fühlen. Zu empfehlen ist eine Haltung, in der auf der einen Seite Verständnis und affektive Zuwendung offenbar werden und zugleich aber auch ein angemessener Abstand erhalten bleibt. Schulz von Thun (1992, S. 89) spricht in diesem Zusammenhang von distanziertem Engagement.

- *Eindeutige Verhaltensregeln:* Die Eindeutigkeit von Regeln zielt auf eine exakte Eingrenzung und Definition von Unterrichtsstörungen und beabsichtigten Maßnahmen dagegen. Die Schüler sollen also zunächst genaue Kenntnis darüber erwerben, welche Handlungen erwünscht bzw. uner-

wünscht sind. Sie sollten weiter wissen, welche Folgen ihr Verhalten – besonders das abweichende – hat. Dies kann in Form einer überschaubaren Auflistung von „wenn-dann-Regeln“ geschehen.

• *Regelbegründung*: Durch die Begründung der Regeln sollen den Schülern mögliche Reaktionen auf Störungen einsichtig gemacht werden (vgl. Henckel/Hußmann 1985, S. 79). Auf dem Wege der Erläuterung kann der Zusammenhang von Handlung und Reaktion transparent gemacht und den Schülern so Verständnis für disziplinarische Maßnahmen abgewonnen werden.

• *Einbeziehung der Schüler*: Schüler sollten an der Erarbeitung von Normen und Regeln beteiligt sein. Dies gehört zu den wesentlichen Voraussetzungen dafür, daß Regeln akzeptiert und befolgt werden. Im Idealfall sollten Vereinbarungen, die die Disziplin und Ordnung in der Klasse betreffen, von Lehrern und Schülern gemeinsam erarbeitet und getroffen werden. Die Gemeinsamkeit solcher Planungen hat allerdings ihre Grenzen, wenn die Vorstellungen und Ziele von Lehrern und Schülern erheblich voneinander abweichen. In diesen Fällen ist es die nicht immer leichte Aufgabe des Lehrers, begründete Vorgaben zu machen.

• *Verstärkung positiver Verhaltensweisen*: Das Prinzip der Verstärkung positiver Verhaltensweisen ist der behavioristischen Lerntheorie nach Watson und dort Skinners Ansatz der operanten Konditionierung zuzuordnen. In der Schule findet die Umsetzung dieser Theorie zumeist in Form einer positiven Reaktion – etwa durch Zuwendung, Lob, Anerkennung und Belohnung – statt. Dabei können regelrechte Verstärkungsprogramme zum Einsatz kommen:

a) *Token-Systeme* sind eine Form der sekundären Verstärkung, deren Wirkungsprinzip in der Belohnung erwünschten Schülerverhaltens durch Gutscheine, Wertmarken oder Bons besteht, die gegen andere begehrswerte Objekte, wie z.B. Süßigkeiten oder Spielsachen, eingetauscht werden können.

b) Das *Premack-Prinzip* besteht in einer Verstärkung weniger bevorzugter durch bevorzugte Handlungen. So kann die Aufmerksamkeit von Schülern auf einen Unterrichtsgegenstand durch ein anschließendes Spielangebot gewonnen werden.

c) Der Einsatz von Verstärkung unter festgelegten Bedingungen kann in Form von schriftlich zu fixierenden *Kontingenzerträgen* zwischen Schülern und Lehrern erfolgen.

Der Praxis einer Verhaltensmodifikation durch Verstärkung wird zumeist kritisch entgegnet, sie sei eine *Manipulation* und Formung des Menschen auf der Basis extrinsischer Handlungsmotive. Die Beziehung zwischen Erzieher und Zögling sowie der Vorgang des pädagogischen Handelns werden dabei in unverkennbarer Weise technologisiert (vgl. Günther 1993, S. 115), wodurch die emotionale Ebene weitgehend ausgeblendet wird. Der Kritik darf allerdings, bestimmte Rahmenbedingungen (vgl. Gage/Berliner 1986, S. 309 f.) vorausgesetzt, eine optimistische Einschätzung entgegengehalten werden. Ein bewußtes Mitvollziehen durch die Schüler sowie deren planende und handelnde Kooperation mit dem Lehrer entbindet die Verhaltensmodifikation weitgehend vom Vorwurf einer beziehungslosen Technik zur verdeckten Manipulation des Schülers und öffnet die Per-

spektive hin zu einer Methode, mit der „Schüler lernen können, sich selbst zu verstärken“ (Gage/Berliner 1986, S. 310).

- **Problemlöseverfahren:** Problemlöseverfahren sind kooperative Handlungsweisen zwischen Schülern und Lehrern, die zu einer Konfliktlösung ohne Sieg und Niederlage führen. Die Lösungssuche vollzieht sich dabei in Form eines „pädagogischen Gespräches“ (vgl. Günther 1993, S. 120), dessen Ziel es ist, Spannungen im Unterricht durch Lokalisierung und Eliminierung von Störfaktoren vorzubeugen oder abzubauen.

Das Problemlöseverfahren wird zumeist als eine pädagogische Maßnahme mit besonders positiven Auswirkungen auf den Bereich des sozialen Lernens – der Bereitschaft zur Kooperation, der Übernahme von Verantwortung und nicht zuletzt der Bewältigung sozialer Konflikte – hervorgehoben. Allzu optimistischen Einschätzungen sollen allerdings einzelne Grenzen und Gefahren entgegengestellt werden. Zunächst ist festzustellen, daß nicht alle Probleme für eine öffentliche Diskussion, wie sie die problemlösende Methode vorsieht, geeignet sind (vgl. Günther 1993, S. 134). Darüber hinaus kann auch eine kooperativ entwickelte Lösung nicht garantieren, daß sich Schüler entsprechend verhalten. Das größte Risiko schließlich besteht darin, daß die Bereitschaft von Lehrern zum problemlösenden Gespräch von Schülern durch Konstruktion von Scheinproblemen in eine Strategie zur Verzögerung oder Verhinderung von Unterricht umfunktioniert wird (vgl. Günther 1993, S. 144). Die durchaus berechtigten Einwände, die sich auf die praktische Umsetzung beziehen, dürfen jedoch nicht den Blick auf die positiven Möglichkeiten des Problemlöseverfahrens verstellen.

- **Strafe:** Das Erziehungsmittel Strafe, in der pädagogischen Praxis seit Jahrtausenden angewandt und in zahlreichen Lehrbüchern der Vergangenheit empfohlen, stößt heute weitgehend auf Ablehnung. Die breite Palette der Vorbehalte gegen Strafe richtet sich dabei sowohl gegen deren Unvereinbarkeit mit Erziehungszielen wie Mündigkeit und Selbständigkeit, wie auch gegen einen kurzfristigen Erfolg und die Zunahme an Feindseligkeit und Aggression. Gegenstand der Kritik ist auch die Frage, ob Strafe tatsächlich eine überdauernde Einstellungs- und Verhaltensänderung zur Folge hat oder ob sie den Bestraften nicht eher innerlich unberührt (vgl. Netzer 1968, S. 116) läßt. Wohl zu Recht wird auf die Gefahr einer zunehmenden Bequemlichkeit des Strafenden verwiesen: „Die Sache erledigt sich, ohne daß man viel über Motive und Begleiterscheinungen nachzudenken hätte“ (Netzer 1968, S. 110). Strafe entbindet den Pädagogen damit von der oft als lästig empfundenen Pflicht, Zeit und Mühe für ohnehin unerwünschte Verhaltensweisen und Ereignisse zu investieren. Häufiges Bestrafen schließlich vermittelt nicht selten ein Gefühl der Ohnmacht, mit dem die Gefahr einer Flucht in Lügen und andere Vermeidungshandlungen einhergeht (vgl. Huppertz/Schinzler 1991, S. 154).

Der Kritik stehen allerdings, so Uhl (1996, S. 207) und Zimbardo (1995, S. 280), empirisch gesicherte Befunde gegenüber, die belegen, daß Strafe unter bestimmten Bedingungen ein erfolgreiches Mittel zur Erziehung und zur Eliminierung unerwünschter Verhaltensweisen sein kann. Dabei sollten verschiedene Regeln beachtet werden:

- a) Alternative Handlungsweisen, die keine Strafe nach sich ziehen, müssen bekannt und verfügbar sein (vgl. Zimbardo 1995, S. 280).
- b) Es muß eindeutige Kenntnis herrschen, welches spezifische Verhalten bestraft wird und warum (ebd.).
- c) Eine Bestrafung sollte unmittelbar nach dem Auftreten unerwünschter Handlungen erfolgen (ebd.).
- d) Strafe darf sich lediglich auf bestimmte Reaktionen und Ereignisse beziehen, niemals jedoch auf generalisierte Charaktereigenschaften einer Person (ebd.).
- e) Strafen „... sollten nur dann eingesetzt werden, wenn sich ihre Anwendung bei nüchterner Prüfung des Sachverhalts rechtfertigen läßt“ (Uhl 1996, S. 213).
- f) „Einmal angekündigte Strafen sollten auch tatsächlich vollzogen werden“ (Uhl 1996, S. 230).
- g) Nach Möglichkeit sollten natürliche Strafen eingesetzt werden, die sich in direkter Verbindung mit dem Fehlverhalten als eine logische Konsequenz (z.B. „wer den Unterricht stört, muß den Raum verlassen“) ergeben (vgl. Dreikurs/Grunwald/Pepper 1995, S. 107).

Strafe kann also durchaus ein angemessenes Erziehungsmittel sein, mit dem unerwünschte Verhaltensweisen unterdrückt und gleichzeitig erwünschte Handlungen gefördert werden können. Aber nicht nur die Wirksamkeit sollte es sein, durch die die Strafe eine Legitimation erfährt. Besonders auch aus anthropologischer Sicht sollte die Strafe eine dringend notwendige Rehabilitierung erfahren, wie sie Rombach (1967, S. 30) vornimmt: „Es heißt pädagogisch zu kurz denken, wenn die repressive Pädagogik nur mit negativen Kennzeichen versehen oder gar zum Unwert gestempelt wird, sie gibt dem Menschen die Möglichkeit der Schulderfahrung.“ Ganz in diesem Sinne unterstreicht auch Geißler (1973, S. 176), daß Strafe keineswegs nur eine peinliche Entgleisung und grundsätzlich überholt sei: „Wer den Menschen immer nur ‘heilen’ will und Strafe in Therapie auflöse, beweise, daß er dem Menschen Selbstverfügbarkeit abspreche und ihm ‘Unzurechnungsfähigkeit’ bescheinige.“ So gesehen muß abschließend geradezu ein Recht des Menschen auf Strafe eingefordert werden.

• Lösungen zweiter Ordnung: Die übliche, weil naheliegende und häufig auch erfolgreiche Lösung eines Problems, einer Störung oder eines Konfliktes besteht in der „Einführung des Gegenteils“ (vgl. Watzlawick/Weakland/Fisch 1975, S. 51). So wird ein fauler Schüler zu mehr Fleiß angehalten, eine laute Klasse um Ruhe gebeten. Watzlawick/Weakland/Fisch (1975, S. 58) nennen dies eine Lösung erster Ordnung, deren Struktur in einem Appell in die gewünschte Richtung (vgl. Schulz von Thun 1992, S. 241) besteht. Führt dieses Vorgehen nicht zum gewünschten Erfolg, wird in der Regel eine Regulierung durch „mehr derselben Maßnahme“ (Watzlawick/Weakland/Fisch 1975, S. 51) versucht. Nicht selten werden solche Lösungsversuche zu wahren Teufelskreisen immer größerer Willensanstrennungen in dieselbe Richtung, an deren Ende nicht nur ein nicht beseitigtes erstes Problem steht, sondern – schlimmer noch – ein weitaus größeres Problem durch den vergeblichen Einsatz „mehr derselben Lösung“ entstanden sein kann. In solchen – scheinbar ausweglosen – Situationen müssen nach Watzlawick/Weakland/Fisch (1975, S. 105) Lösungen zweiter Ordnung gefunden werden, die auf den ersten Blick absurd und vernunftwidrig zu sein

scheinen und ihrem Wesen nach tatsächlich überraschend und paradox (vgl. Watzlawick/Weakland/Fisch 1975, S. 105) sind. Mit ihrer Hilfe jedoch ist es oft möglich, die ausgetretenen Pfade gleichartiger und erfolgloser Maßnahmen und Methoden zu verlassen und durch eine neue Perspektive zur Überwindung des Problems beizutragen.

Ein fast schon klassisch zu nennendes Anwendungsbeispiel einer Lösung zweiter Ordnung ist der *paradoxe Appell in Form einer Symptomverschreibung*. So könnte beispielsweise eine unruhige Klasse – anstatt sie zur Ruhe zwingen zu wollen – zu noch größerem Lärm aufgefordert werden. Dieser im Vergleich zu den üblichen Disziplinierungsversuchen eher ungewohnte und paradoxe Appell kann eine vermutlich überraschte Klasse „zum Schweigen bringen“. Aber selbst wenn keine Ruhe einkehrt, ist ein erheblicher Vorteil darin zu sehen, daß die Schüler mit dem Einverständnis des Lehrers das tun dürfen, was sie offenbar im Augenblick brauchen, so daß ein Lehrer-Schüler-Konflikt durch gegensteuernde Maßnahmen des Lehrers schon im Vorfeld vermieden wird.

Aber auch Lösungen, die zum Erfolg geführt haben, sind keine Dauerlösungen. So mag der Aufruf zur Unruhe zunächst für Ruhe sorgen, die ständige Wiederholung allerdings wird diesen Effekt kaum nach sich ziehen. Der Einsatz von Lösungen zweiter Ordnung verlangt also die Fähigkeit zur schnellen Produktion immer neuer kreativer Ideen.

5. Vorbeugendes Lehrerverhalten

Während sich die geschilderten Lösungsstrategien zumeist auf die Bewältigung bereits vorhandener Konflikte beziehen, soll im folgenden von Verhaltensweisen und Merkmalen des Lehrers die Rede sein, die Disziplinstörungen vorbeugen, sie also gar nicht erst entstehen lassen.

- **Assertivität:** Jeder Lehrer sollte nach Aebli (1993, S. 272) die nötige Kraft besitzen, „um mit Beständigkeit den erzieherischen Kurs zu steuern, den er für richtig hält, manchmal auch gegen Widerstände“. Er nennt diese Kraft Assertivität oder „ruhige Festigkeit“ und umschreibt sie als die Fähigkeit einer Person, den eigenen Standpunkt angstfrei und dabei zugleich nicht-verletzend geltend zu machen (vgl. Aebli 1993, S. 273).

Assertivität als Persönlichkeitsmerkmal kann disziplinarischen Problemen insofern vorbeugen, als in ihr eine innere Stärke zum Ausdruck kommt, die die schwierige Gratwanderung zwischen eigenen Ansprüchen und Entgegenkommen mit pädagogischer Kraft und Beständigkeit meistert. Die ruhige Festigkeit ist eine Haltung mit klaren Konturen, in deren Umfeld Attribute wie Sicherheit, Konsequenz, Unerschütterlichkeit, Unbeirrbarkeit und Gelassenheit anzusiedeln sind. Mit einem Wort: junge Menschen wissen genau, woran sie sind. Eine solche pädagogische Grundlage bietet Konflikten, wie die Erfahrung zeigt, weniger Raum zur Entfaltung und Ausbreitung.

- **Dimensionen des Lehrerverhaltens:** Der Finne Jacob S. Kounin (1976) hat einzelne Merkmale des Lehrerverhaltens ermittelt, die sich positiv auf das Schülerverhalten auswirken und damit Fehlverhalten vorbeugen.

a) **Allgegenwärtigkeit:** Allgegenwärtigkeit ist die erkennbare Fähigkeit des Lehrers, alles mitzubekommen, was im Klassenzimmer vor sich geht, sich

mit Hilfe der sprichwörtlichen Augen im Hinterkopf ein genaues Bild darüber zu verschaffen, was die Schüler gerade tun bzw. nicht tun.

b) Überlappung: Das Merkmal der Überlappung liegt dann vor, wenn es dem Lehrer gelingt, sich um zwei Dinge gleichzeitig zu kümmern, ohne dabei eine der beiden Anforderungen zu vernachlässigen oder eine der Tätigkeiten zu unterbrechen (vgl. Kounin 1976, S. 93 f.).

c) Reibungslosigkeit: Reibungslos ist ein Unterrichtsgeschehen, das, als Folge der Steuerung durch den Lehrer, frei ist von Sprüngen, von unnötigen Unterbrechungen oder gar von Stillstand (vgl. Kounin 1976, S. 106).

d) Schwung: Der Aspekt des Schwungs von Unterrichtsabläufen betrifft die Frage, ob Lernaktivitäten in angemessenem Tempo voranschreiten oder durch Einflüsse des Lehrers verlangsamt werden (vgl. Kounin 1976, S. 110).

e) Gruppenmobilisierung: Der Begriff der Gruppenmobilisierung betrifft das Ausmaß, in welchem es dem Lehrer gelingt, die Aufmerksamkeit auch nicht aufgerufener Schüler zu erzielen, sie bei der Stange zu halten (vgl. Kounin 1976, S. 124). Am effektivsten ist – ganz im Sinne flexibler Intervallpläne, wie sie aus der operanten Konditionierung bekannt sind – eine nicht vorhersehbare Aktivierung von Schülern.

f) Rechenschaftsprinzip: Das Rechenschaftsprinzip steht für das Ausmaß, in welchem der Lehrer die Schüler für ihre Arbeitsleistung zur Rechenschaft zieht und kontrolliert (vgl. Kounin 1976, S. 126).

g) Valenz: Die Kategorie Valenz bezeichnet die direkten Versuche des Lehrers, „bei Schülern mehr Begeisterung, Arbeitsbereitschaft oder Neugierde auf den Unterricht zu wecken“ (Kounin 1976, S. 135).

h) Abwechslung: Das Merkmal Abwechslung bezieht sich auf eine flexible Gestaltung des Unterrichts und zwar hinsichtlich verschiedenster Unterrichtsmerkmale wie Inhalten, Methoden, Medien, Eigenverantwortung der Schüler und nicht zuletzt auch der Sozialformen des Unterrichts (vgl. Kounin 1976, S. 136 ff.).

Die Beherrschung von Fertigkeiten zur Führung einer Gruppe im Sinne der genannten Verhaltensdimensionen hat positive Auswirkungen auf die Disziplin von Gruppen – Kounin (1976, S. 145) nennt dies einen „Wellen-Effekt“ – und schafft damit eine Basis, die es dem Lehrer erlaubt, Inhalte zu vermitteln und damit Lehr- bzw. Lernziele zu erreichen (vgl. Kounin 1976, S. 149).

• *Vorbild des Lehrers*: „Kinder werden durch das erzogen, was der Erwachsene ist, und nicht durch das, was er schwatzt.“ Mit dieser Aussage unterstreicht Jung (hier zitiert nach Uhl 1996, S. 150) die besondere Bedeutung des Vorbilds bzw. der Nachahmung. Aber, obwohl erwiesen ist (vgl. Uhl 1996, S. 155), daß Vorbilder eine größere Zahl von Lernvorgängen anregen als Unterweisung und andere Formen direkter Erziehung, darf aus der Beobachtung eines Modells nicht auf entsprechende Handlung geschlossen werden. Nachahmungsverhalten hängt also von verschiedenen begleitenden Umständen ab:

a) Uhl (1996, S. 162 f.) verweist auf Merkmale der „Modellpersonen“ wie Status, Ansehen, Erfahrung, Können, Vertrauenswürdigkeit, persönliche Autorität, Freundlichkeit und Wärme.

b) Die sachliche Autorität sollte immer auch von einer persönlichen Überzeugung und Verbundenheit begleitet werden. „Kompetenz alleine reicht nicht, wenn sie nicht menschlich authentisch präsentiert wird“ (Giesecke

1993, S. 109 f.). Mit ähnlicher Intention fordert Netzer (1968) die Echtheit (S. 55) bzw. Wahrhaftigkeit (S. 72 f.) des Erziehers. Ein in sich stimmiges Beispiel hat Überzeugungskraft und gewinnt dadurch einen Vorbildcharakter, der in einer inkongruenten Selbstdarstellung kaum entstehen kann.

c) Eine beispielgebende Person sollte in ihrem Handeln konsistent sein und übereinstimmen mit anderen Beispelpersonen. „Die Nachahmung tritt vor allem dann auf, wenn die Beispelperson in ähnlichen Situationen immer das gleiche Handlungsmuster erkennen lässt und die übrigen Personen in der Umgebung des Beobachters ebenfalls in der gleichen Weise handeln“ (Uhl 1996, S. 163).

d) Vorbildverhalten für sich allein genommen ist nur im Ausnahmefall ausreichend und sollte daher mit ergänzenden Maßnahmen wie Appellen und den vielfältigen Möglichkeiten positiver wie negativer Sanktion verbunden werden (vgl. Uhl 1996, S. 172).

Das Vorbild des Lehrers kann sich auf verschiedenste unterrichtsrelevante Bereiche erstrecken, so beispielsweise auf eher äußere Tugenden wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Ordnung, genauso aber auch auf unmittelbare „Schulhaltungen“ wie Interesse, Aufmerksamkeit und Fleiß. Das konsequente und glaubwürdige Vorleben dieser Eigenschaften und Qualitäten ist zumeist erfolgreicher als komplexe Erziehungsstrategien und -techniken.

• *Unterrichtsgestaltung*: „Eine gute Disziplin ist die Voraussetzung für einen guten Unterricht; aber umgekehrt ist ein guter Unterricht auch die Voraussetzung für eine gute Disziplin“ (Jannasch/Joppich 1969, S. 29). Im Unterricht selbst also kann die Basis für eine angemessene Disziplin gelegt werden. Das Schlagwort dabei lautet Flexibilität, die sich an verschiedensten Positionen und Segmenten des Unterrichtens zeigen kann.

a) Unterrichtseinstiege: Unterrichtseinstiege sollen neugierig machen, informieren, Interesse wecken, eine Fragehaltung hervorrufen, an Vorkenntnisse anknüpfen, sie sollen auf diesem Wege schließlich „Schülerinnen und Schüler in dem Sinne disziplinieren, daß eine erfolgreiche und effektive Zusammenarbeit ermöglicht wird“ (Greving/Paradies 1996, S. 18). Unterrichtseinstiege haben also neben einer inhaltlichen Erschließungsfunktion die unverzichtbare Aufgabe, „Schüler in eine disziplinierte Arbeitshaltung zu bringen“ (Meyer 1993, S. 133).

b) Sozialformen des Unterrichts: Die Interaktionen der Lehr-Lern-Gruppe im Unterricht können in unterschiedlichen Sozialformen wie Großgruppenunterricht, Klassenunterricht, Kleingruppenunterricht, Partnerarbeit und Einzelarbeit (vgl. von Martialis 1996, S. 117 ff.) organisiert werden. Jeder Lehrer sollte diese Unterrichtsformen nicht nur kennen, sondern vor allem auch situations- und sachgerecht einsetzen können.

c) Lerntheoretische Grundlagen: Mit Blick auf die Disziplinproblematik sollte es das Ziel sein, lehrergelenkte Unterrichtsvollzüge, die ein rezeptives Lernverhalten zur Folge haben, möglichst regelmäßig und häufig durch weitgehend selbstgesteuerte Schüleraktivitäten – etwa im Sinne des entdeckenden Lernens nach Bruner – zu ergänzen bzw. zu ersetzen.

d) Lernziele: Dem Grundsatz einer konstruktiven Selbsttätigkeit der Schüler sollten auch angestrebte Lernziele gehorchen. So sollten eher reproduktiv ausgerichtete Leistungen wie Wissen und Verstehen durch Tätigkeiten wie Anwendung, Analyse, Synthese und Bewertung erweitert werden (zur Taxono-

mie der Lernziele vgl. Bloom u.a. 1973). Solche eher kreativen und selbständigen Handlungen können die Disziplin positiv beeinflussen.

e) Unterrichtsimpulse: Die Lenkung des Unterrichts durch variierende Impulse des Lehrers ist eine weitere Möglichkeit, Unterrichtsstörungen vorzubeugen. Besonders verlaufssteuernde Eingriffe des Lehrers durch Ordnungsimpulse, Ermutigung, Bremsung, Kontrollimpulse u.a. (vgl. von Martial 1996, S. 108 ff.) können die Unterrichtsdisziplin positiv beeinflussen.

f) Stundenabschluß: Die Gestaltung der Schlußphase einer Unterrichtseinheit, wie sie Steindorf (1995, S. 202 ff.) beschreibt, kann Disziplinstörungen genaugenommen vom Ende der Stunde aus entgegenwirken. Eine regelmäßige Stundenauswertung und Lernkontrolle sowie die Hausaufgabenstellung und Formulierung weiterführender Arbeitsaufträge gehören zu den Mechanismen, die Schülern eine angemessene Arbeitshaltung und Aufmerksamkeit während des vorangegangenen Unterrichts geradezu abverlangen.

6. Schlußwort

Die beschriebenen Mittel und Wege zum Umgang mit Disziplinstörungen sind keine pädagogischen Techniken, die nach vorgegebenen Kriterien auf Konflikte und Probleme angewandt werden können. Vollkommen zu Recht stellen Grell/Grell (1994, S. 21) fest, „... daß 'Was-macht-man-wenn-Rezepte' für pädagogische Probleme nicht zu haben sind“. So verstehen sich die dargestellten Handlungsmöglichkeiten als ein Handwerkszeug, dessen Einsatz weitgehend von situativen Umständen und vor allem von der Erfahrung und dem pädagogischen Geschick des Lehrers abhängt.

Auf die Grenzen einer pädagogischen Einflußnahme durch den Lehrer verweist Geißler (1983, S. 64). Disziplin als Ausdruck einer angemessenen Haltung in der Schule ist seiner Meinung nach das Ergebnis einer Vor-Ordnung im Rahmen der primären Sozialisation in der Familie. „Fehlen primäre Formen der Ordnung als Ergebnisse früher Erziehung, können sie in der Schule nur in seltenen Fällen nachholend vermittelt werden. Der Lehrer ist hoffnungslos überfordert, wenn er nicht auf eine vorausgegangene Erziehung zu einem geordneten Sozialverhalten aufbauen kann. ... Auch die in diesem Zusammenhang übliche Rede von den familiengänzenden, ja – ersetzenden Aufgaben der Schule fußt auf reichlich optimistisch-naiven Annahmen, die sich mit der Schulwirklichkeit nicht decken.“

Literatur

- Aebli, Hans: Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. 2. Aufl., Stuttgart 1993
- Becker, Georg E.: Lehrer lösen Konflikte. Ein Studien- und Übungsbuch. 7. Aufl., Weinheim 1995
- Biermann, Rudolf: Das Schulversagen: Versagen der Schüler oder Versagen der Schule? In: Die Deutsche Schule. 68, 1976, 7-8, S. 431-439
- Bloom, Benjamin S. u.a.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 3. Aufl., Weinheim 1973
- Brusten, Manfred und Klaus Hurrelmann: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung. 2. Aufl., München 1974
- Dietrich, Theo: Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. 4. Aufl., Bad Heilbrunn 1988
- Dreikurs, Rudolf; Bernice Bronia Grunwald und Floy C. Pepper: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. 8. Aufl., Weinheim 1995

- Gage, Nathaniel L. und David C. Berliner: Pädagogische Psychologie. 4. Aufl., Weinheim 1986
- Geißler, Erich E.: Allgemeine Didaktik. Grundlegung eines erziehenden Unterrichts. 2. Aufl., Stuttgart 1983
- Geißler, Erich E.: Erziehungsmittel. 4. Aufl., Bad Heilbrunn 1973
- Giesecke, Hermann: Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns. 4. Aufl., Weinheim 1993
- Giesecke, Hermann: Wozu ist die Schule da? Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart 1996
- Grell, Jochen und Monika Grell: Unterrichtsrezepte. 10. Aufl., Weinheim 1994
- Greving, Johannes und Liane Paradies: Unterrichts-Einstiege. Berlin 1996
- Günther, Karl Heinz: Strategien zur Bewältigung von Disziplinkonflikten. In: Schneider, Karl (Hg.): Das verdrängte Disziplinproblem. Hilfen zum Verstehen, Bewältigen, Vorbeugen. Langenau-Ulm 1993, S. 99-150
- Henckel, Ulrike und Renate Hußmann: Disziplin in der Grundschule. In: Becher, Hans Rudolf (Hrsg.): Grundschuldidaktik, Teil 2. München 1985, S. 51-83
- Huppertz, Norbert und Engelbert Schinzler: Grundfragen der Pädagogik. 9. Aufl., Köln 1991
- Jannasch, Hans-Windekilde und Gerhard Joppich: Unterrichtspraxis. 7. Aufl., Hannover 1969
- Kahl, Reinhard: Abkehr von der pädagogischen Sprechblase. In: betrifft:erziehung. Heft 2/1983, S. 13-15
- Kaiser, Helmut: Disziplinschwierigkeiten im Alltag des Lehrers. In: Schneider, Karl (Hg.): Das verdrängte Disziplinproblem. Hilfen zum Verstehen, Bewältigen, Vorbeugen. 2. Aufl., Langenau-Ulm 1993, S. 35-73
- Kounin, Jacob S.: Techniken der Klassenführung. Bern 1976
- Martial, Ingbert von: Einführung in schulpraktische Studien. Vorbereitung auf Schule und Unterricht. 3. Aufl., Baltmannsweiler 1996
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. 5. Aufl., Frankfurt a.M. 1993
- Netzer, Hans: Erziehungslehre. 9. Aufl., Bad Heilbrunn 1968
- Pühse, Uwe: „Gewalt in der Schule“ – eine Herausforderung für die Schulpädagogik. In: von Martial, Ingbert; Harald Ludwig und Uwe Pühse (Hg.): Schulpädagogik heute. Probleme und Perspektiven. Frankfurt a.M. 1994, S. 83-98
- Rogge, Jan-Uwe: Kinder brauchen Grenzen. Reinbek 1995
- Rombach, Heinrich: Das Wesen der Strafe – Philosophische Untersuchungen in pädagogischer Hinsicht. In: Willmann-Institut (Hg.): Pädagogik der Strafe. Freiburg 1967, S. 3-31
- Rückriem, Norbert: Lernen und Disziplin in Schule und Unterricht. München 1990
- Schneider, Karl (Hg.): Das verdrängte Disziplinproblem. 2. Aufl., Langenau-Ulm 1993
- Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden. Band 1. Störungen und Klärungen. Reinbek 1992
- Steindorf, Gerhard: Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. 4. Aufl., Bad Heilbrunn 1995
- Teske, Rita: Über neue Bedürfnisse. Oder: Eine Schule für die Schüler von heute. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. Heft 3/1983, S. 108 f.
- Uhl, Siegfried: Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit. Bad Heilbrunn 1996
- Watzlawick, Paul; John H. Weakland und Richard Fisch: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Stuttgart 1975
- Zimbardo, Philip G.: Psychologie. 6. Aufl., Berlin 1995

Thomas Lockenvitz, geb. 1958, Dr. paed., Studium der Diplom-Pädagogik in Bonn, praktische Tätigkeit in verschiedenen Einrichtungen, jetzt Leiter des Internates Schloss Hagerhof, Unterrichtsbeauftragter am Seminar für Schulpädagogik der Universität Köln
 Anschrift: Celsiusstr. 61, 53125 Bonn