

Havers, Norbert

Disziplinschwierigkeiten im Unterricht. Ein Trainingsseminar im Lehrerstudium

Die Deutsche Schule 90 (1998) 2, S. 189-198



Quellenangabe/ Reference:

Havers, Norbert: Disziplinschwierigkeiten im Unterricht. Ein Trainingsseminar im Lehrerstudium - In: Die Deutsche Schule 90 (1998) 2, S. 189-198 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309650 - DOI: 10.25656/01:30965

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309650>

<https://doi.org/10.25656/01:30965>

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

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

Selbständige Lehre und selbständiges Lernen

Erfahrungen eines 'autonomen' Landschullehrers

139

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

Selbstorganisation der Fortbildung?

Zur historischen und aktuellen Bedeutung von Lehrervereinen

147

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 voraussetzungslos 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 finanzpolitisch 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 Güting

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 Güting

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

Disziplinschwierigkeiten im Unterricht

Ein Trainingsseminar im Lehrerstudium

„Die gegenwärtige Lehrerausbildung steckt zweifellos in einer Krise. ... Zentrale Schwachstelle im Studium ist eindeutig der defizitäre Praxisbezug; darin stimmen die Untersuchungen sehr genau überein. ... Eine Reform der Ausbildung ist längst überfällig“, schrieb Klaus Ulich 1996 in dieser Zeitschrift. Ulich belegte seine Aussagen und Forderungen mit empirischen Untersuchungen aus den *achtziger* und *neunziger* Jahren.

Tatsächlich ist die Kritik an der Praxisferne der pädagogischen Ausbildung aber schon älter: Melchert wertete eine große Zahl von empirischen Untersuchungen aus den *sechziger* und *siebziger* Jahren aus und kam dabei zu folgendem Ergebnis: „Als am besten gesichert muß die Aussage gelten: Die pädagogische Ausbildung der Ersten Phase ist unzureichend und zu wenig praxisbezogen“ (Melchert 1985, S. 103). In der Zusammenfassung seiner eigenen Untersuchungsergebnisse schreibt er: „Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung wird um so schlechter beurteilt, je mehr sie an der unmittelbaren Unterrichtspraxis gemessen wird. ... Legt man die Urteile für die direkte Verwendung in der Schulpraxis zugrunde, so wird das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium an den Universitäten als äußerst mangelhaft, das an den Pädagogischen Hochschulen als noch ausreichend eingestuft“ (Melchert 1985, S. 310). Es gibt in der pädagogischen Forschung wenige Ergebnisse, die über viele Jahrzehnte hinweg so konstant und eindeutig repliziert wurden wie die Kritik an der Praxisferne der Erziehungswissenschaften in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Das gilt ebenso für ausländische Untersuchungen (Smylie 1989, S. 549). Überall erweist sich das Verhältnis von Theorie und Praxis als ein Kernproblem der Lehrerbildung. Das war schon in den sechziger und siebziger Jahren so und ist bis heute so geblieben (Beckmann 1971, Ulich 1996).

Wenn ein Problem so viele Jahrzehnte besteht und trotzdem keine befriedigende Lösung gefunden wird, dann liegen diesem Problem *offensichtlich fundamentale Schwierigkeiten* zu Grunde. Die moderne Kognitionspsychologie und speziell die Lehrerkognitionsforschung geben uns einen Hinweis auf die Natur dieser Schwierigkeiten. So heißt es in einer Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehrerkognitionsforschung: „Es ist klar geworden, daß das berufliche Wissen von Lehrern nicht hoch abstrakt ist oder aus Einzelaussagen besteht. Ebenso wenig darf man dieses Wissen als eine Ansammlung spezifischer Fertigkeiten oder vorgegebener Antworten auf spezielle Probleme verstehen. Es ist statt dessen erfahrungsgebunden, handlungsorientiert und situationsspezifisch“ (Carter 1990, S. 307; Übersetzung vom Verfasser; vgl. auch Bromme 1992, S. 149-150). In Vorlesun-

gen und Seminaren wird mit Sicherheit kein erfahrungsgebundenes und situationsspezifisches Wissen vermittelt. Um Handlungsorientierung bemühen sich zwar manche Dozenten, aber meist ohne großen Erfolg. Die erste Schwierigkeit besteht also darin, daß an der Hochschule eine *Art von Wissen* gelehrt wird, das sich in wesentlichen Merkmalen vom professionellen Wissen erfahrener Lehrer unterscheidet.

Die zweite Schwierigkeit ist folgende: Die *Anwendung theoretischen Wissens auf konkrete Problemsituationen* ist viel schwieriger, als man bisher geglaubt hat. Schon aus Zeitnot ist es Lehrern in der Praxis oft nicht möglich, lange über Handlungsalternativen nachzudenken und erst recht, Handlungen aus Theorien abzuleiten (Wahl 1991, S. 184). Aber das Problem liegt noch tiefer: Wissenschaftliche Theorien eignen sich schon aufgrund ihrer Struktur nicht als Anweisungen zum Handeln, selbst dann nicht, wenn diese Theorien empirisch fundiert sind (Bromme/Tillema 1995, S. 262). Theoretisches Wissen, wie es in Schule oder Hochschule gelehrt wird, wird deshalb nur selten in Alltagssituationen angewandt (Renkl 1996).

1. Begründung und Konzept des Trainingsseminars

Wie lassen sich diese fundamentalen *Schwierigkeiten überwinden*? Meine persönliche Folgerung ergibt sich aus dem bisher Gesagten: Die Inhalte und Methoden der Lehrerbildung müssen so verändert werden, daß nicht nur abstraktes, sondern auch erfahrungsgebundenes Wissen, nicht nur theoretische Kenntnisse, sondern auch praktisches Können und nicht nur allgemeines Wissen, sondern auch situationsspezifische Kenntnisse vermittelt werden. Das erfordert andere Formen der Lehre als unsere traditionellen Vorlesungen und Seminare.

Besonders geeignet für solche neuen Lehrformen ist das *Rollenspiel*. In Rollenspielen wird tatsächlich erfahrungsgebunden, handlungsorientiert und situationsspezifisch gelernt. Das dort erworbene Wissen entspricht also schon von seiner Struktur her viel mehr dem professionellen Wissen von Lehrern. Erfahrungsgebundenes Wissen wird normalerweise unmittelbar in der Praxis erworben. Rollenspiele können und sollen die Praxis nicht ersetzen, sondern sie ergänzen. Gegenüber einer direkten Konfrontation mit der Praxis haben Rollenspiele durchaus einige *Vorteile*:

- Rollenspiele lassen sich so vorbereiten und strukturieren, daß *wichtige Aspekte* des Lehrer- und Schülerverhaltens deutlich hervortreten. Diese Aspekte werden bei der Unterrichtsbeobachtung im Praktikum leicht übersehen.
- Rollenspiele sind meist so kurz, daß sie anhand von Videoaufzeichnungen *gründlich analysiert* werden können.
- Im Rollenspiel können die Studenten *Fehler machen*, ohne daß ihnen dadurch Nachteile entstehen.

Ich habe *seit den siebziger Jahren sogenannte Trainingsseminare* abgehalten, die auf Rollenspielen basieren (Havers/Innerhofer 1983a). Die ersten dieser Seminare waren noch stark von den Vorstellungen des Microteaching und der Verhaltensmodifikation beeinflußt. Weil sich diese Vorstellungen als unzureichend erwiesen, habe ich diese Trainingsseminare allerdings nicht

veröffentlicht. Immerhin konnte ich in diesen ersten Seminaren wichtige Erfahrungen sammeln und sie später verwerten. Anfang der achtziger Jahre entwickelte ich zusammen mit Paul Innerhofer ein Entscheidungsseminar zur Reflexion der Studien- und Berufswahl für Lehrerstudenten (Havers/Innerhofer 1983b). In den neunziger Jahren entstand eine neue Form des Trainingsseminars, das ich hier vorstellen möchte. Es berücksichtigt neben dem Kompetenztraining auch das berufliche Selbstbild der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Seminare haben sich im Laufe der Zeit also immer mehr in Richtung auf ein ganzheitliches Verständnis der Lehrerrolle entwickelt. Nach wie vor spreche ich von „Trainingsseminaren“, um zu betonen, daß hier das Lernen durch Handeln in Form von Rollenspielen im Vordergrund steht.

Das Trainingsseminar, von dem im folgenden die Rede ist, hat *zwei Ziele*:

- die Einübung sozialer Kompetenzen für den Umgang mit Disziplinschwierigkeiten im Unterricht,
- die Auseinandersetzung der Studenten mit ihren eigenen Vorstellungen vom Lehrerberuf.

1.1 Umgang mit Disziplinschwierigkeiten im Unterricht

Der Umgang mit Disziplinschwierigkeiten ist für *Lehramtsstudenten und Referendare ein brennendes Problem* (Veenman 1984). Es besteht auf diesem Gebiet ein enormer Ausbildungsbedarf (Lorent 1992). Aus dem folgenden Grund ist die Ausbildung hier jedoch nicht einfach: Die sozialen Kompetenzen für den Umgang mit Disziplinschwierigkeiten unterscheiden sich oft von Situation zu Situation. Dadurch wird es schwierig oder sogar unmöglich, allgemeingültige Verhaltensregeln aufzustellen (Tillema 1995, S. 291). Dies ist eine Auswirkung der *Situationsgebundenheit* pädagogischen Wissens und Könnens, von der eben schon die Rede war. Hierzu zwei Beispiele:

Erstes Beispiel: Ein Lehrer kommt in die Klasse, um nach der großen Pause mit seinem Unterricht zu beginnen. Die Schüler sind aber noch so sehr in einen Streit verwickelt, daß niemand den Lehrer bemerkt oder beachtet. Die soziale Kompetenz des Lehrers besteht nun darin, den Konflikt zu beenden und sich die Aufmerksamkeit der Schüler zu sichern, um mit dem Unterricht anfangen zu können. Im Trainingsseminar üben wir eine solche Situation im Rollenspiel.

Zweites Beispiel: Ein Schüler stört massiv den Unterricht, indem er mit seinem Kugelschreiber auf die Bank trommelt. Wie soll sich die Lehrerin hier verhalten? Soll sie sofort ein Donnerwetter loslassen oder versuchen, das Problem möglichst unauffällig zu lösen? Was soll sie tun, wenn der Schüler trotz mehrerer Ermahnungen nicht mit seinem Störverhalten aufhört? Offenbar sind hier andere Kompetenzen gefordert als im ersten Beispiel. Wir üben auch diese Situation im Rollenspiel. Dabei wird deutlich, daß sich eine Lehrkraft bei Disziplinschwierigkeiten meist sehr rasch entscheiden muß.

An den beiden Beispielen wird deutlich, daß wir uns im Trainingsseminar eher mit *leichten und alltäglichen Disziplinschwierigkeiten* beschäftigen als mit schweren Verhaltensauffälligkeiten und ihren komplexen Bedingungen. Wir tun dies aus zwei Gründen:

Wir wollen durch die Verwendung einfacher Beispiele *soziales Lernen erleichtern*. Praktikanten und Berufsanfänger sind von der Komplexität der Unterrichtswirklichkeit oft überfordert. Einfache Beispiele sind oft besser geeignet, um grundlegende Prinzipien der Lehrer-Schüler-Interaktion zu erarbeiten als sehr komplexe Fälle (Carter 1990, S. 307). Auch beim sozialen Lernen gilt der Grundsatz, daß man beim Leichtereren anfangen sollte, um darauf aufbauend schwierigere Aufgaben zu bewältigen.

Wir möchten den Studenten das Gefühl vermitteln, leichte *Disziplinschwierigkeiten selber lösen zu können und ihnen nicht hilflos ausgeliefert zu sein*. Ein solches Gefühl der „Selbstwirksamkeit“ trägt dazu bei, den Belastungen des Schulalltags mit mehr Gelassenheit und weniger Angst entgegenzusehen (Rudow 1994, S. 111). Durch den erfolgreichen Umgang mit leichten Disziplinschwierigkeiten bekommen die Studenten mehr *Selbstvertrauen* in ihr eigenes Handeln. Nach dem Urteil vieler Teilnehmer ist dies ein besonders wichtiges Ergebnis des Trainingsseminars.

Ein kompetenter Umgang mit Disziplinschwierigkeiten beinhaltet nicht nur die Befähigung, adäquat auf Unterrichtsstörungen zu reagieren, sondern auch die *Fähigkeit, solchen Störungen vorzubeugen*. Seit den Untersuchungen von Kounin (1976) wissen wir, daß die Prävention von Disziplinschwierigkeiten entscheidend von der Organisation des Unterrichtsablaufs abhängt (Doyle 1986). Im Trainingsseminar üben wir diese Organisation des Unterrichtsablaufs. Beispiele dafür sind ein strukturierter Unterrichtsbeginn, das Vermeiden von Leerlauf oder die Fähigkeit, alle Schüler während des Unterrichts im Blick zu behalten.

1.2 Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen vom Lehrerberuf

Viele Studenten und Studentinnen haben Probleme mit der *Vorstellung, einmal selber als Lehrerin oder Lehrer vor einer Klasse zu stehen und Autorität auszuüben* (Brück 1978, S. 306; Weidenmann 1978, S. 100). Im Praktikum oder zu Beginn des Referendariats wissen sie deshalb nicht recht, wie sie sich gegenüber den Schülern verhalten sollen. Sollen sie versuchen, zunächst die Sympathie der Schüler zu gewinnen oder sollen sie sich möglichst autoritär geben, um ihre innere Unsicherheit zu überdecken?

Forschungen von James Bullough und Mitarbeitern haben gezeigt, daß Referendare unterschiedlich klare Vorstellungen von ihrer eigenen Lehrerrolle besitzen. Lehrer mit *unklaren Vorstellungen* schwanken häufig in ihrer Auffassung der Lehrerrolle hin und her. Das innere Schwanken und die innere Unsicherheit zeigen sich dann im Verhalten gegenüber den Schülern, was Disziplinschwierigkeiten zur Folge hat (Bullough/Knowles/Crow 1992).

Referendare, die schon zu Beginn ihrer Ausbildung eine *klare Vorstellung von sich selbst als Lehrer* haben, sind dagegen weniger von Disziplinschwierigkeiten betroffen. Sie scheinen besser zu wissen, was sie wollen und ihr Verhalten ist deshalb für die Schüler kalkulierbarer (Bullough et al. 1992, S. 184). Diese klaren Vorstellungen von sich selbst als Lehrer sind *nicht gleichzusetzen* mit besonders großer Strenge. Es gab unter den Referendaren mit klaren Vorstellungen sowohl strenge Lehrer als auch solche mit einem liberalen Erziehungsstil.

Wir versuchen im Trainingsseminar, die *Reflexion über die eigene Lehrerrolle* durch eine Reihe von Übungen zu fördern. Gleich am Nachmittag des ersten Tages lassen wir die Studenten eine Art pädagogischer Autobiographie schreiben. Sie verfassen einen Text über Menschen und Erfahrungen in der eigenen Schulzeit, die ihre persönlichen Vorstellungen vom Lehrerberuf geprägt haben. Diese pädagogische Autobiographie soll den Seminarteilnehmern dazu helfen, über ihre eigenen Auffassungen vom Lehrerberuf größere Klarheit zu gewinnen.

Am zweiten Trainingstag setzen wir die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen vom Lehrerberuf fort. Bei dieser Übung geht es darum, nach geeigneten *Metaphern für den Lehrerberuf* zu suchen. Die Studenten gebrauchen manchmal Metaphern wie „Lehrer als Helfer“ oder als „Lehrer als Freund“. Darin kommt meines Erachtens der Wunsch zum Ausdruck, von den Schülern geliebt und anerkannt zu werden. Im anschließenden Gruppengespräch wird deutlich, daß Metaphern wie „Lehrer als Freund“ einseitig sind, und daß man den Lehrerberuf auch unter anderen Aspekten betrachten kann. Durch die Beschäftigung mit verschiedenen Metaphern setzen die Studenten sich mit unterschiedlichen Aspekten des Lehrerberufs auseinander. Das persönliche Lehrerbild wird dadurch vielfältiger und realistischer.

Am vierten Trainingstag greifen wir das Thema „Auseinandersetzung mit den eigenen Berufsvorstellungen“ noch einmal auf. Diesmal arbeiten alle Seminarteilnehmer alleine an einer *Collage mit dem Titel „Ich und mein Beruf“*. Diese künstlerische Form der Auseinandersetzung rührt an tiefere Schichten des persönlichen Selbstverständnisses. Oft kommt in den Collagen das Ringen um die Bewahrung der eigenen Identität im Berufsleben zum Ausdruck.

Die drei Übungen, die ich eben beschrieben habe, helfen den Studenten dabei, sich über ihre eigenen Vorstellungen von ihrem zukünftigen Beruf klarer zu werden. Wir geben dabei kein bestimmtes Lehrerbild vor. Jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin soll eine persönliche Vorstellung vom Lehrerberuf entwickeln, die zu ihm oder zu ihr als Person paßt.

2. Die Durchführung des Seminars

2.1 Äußerer Rahmen und zeitliche Struktur

Ich habe das Trainingsseminar meist als *fünftägiges Kompaktseminar* in der letzten Woche der Semesterferien durchgeführt. Die Form des Kompaktseminars erscheint mir sehr wichtig. Durch das mehrtägige Beisammensein und durch das häufige Spielen von Schülerrollen entwickelt die Seminargruppe schnell eine Eigendynamik. Die Gruppe wird zu einer fiktiven Schulklasse und den Rollenspielern fällt es von Tag zu Tag leichter, natürlich zu spielen. Eine solche Eigendynamik entwickelt sich nicht, wenn sich die Seminargruppe nur einmal pro Woche trifft.

In den bisherigen Seminaren habe ich immer mit einem *Kotrainer* oder einer *Kotrainerin* zusammengearbeitet. Diese waren meist Lehramtsstudent/innen kurz vor oder nach dem ersten Staatsexamen. Während des Se-

minars wechsele ich mich mit den Kotrainern bei der Leitung der Rollenspiele ab. Wer gerade nicht mit der Seminarleitung beschäftigt ist, übernimmt andere Aufgaben, wie die Durchführung der Videoaufnahmen.

Wenn man jeden Tag vier bis sechs Stunden miteinander arbeitet, ist es notwendig, *regelmäßig Pausen einzulegen*. Wir machen deshalb pro Tag zwei Kaffeepausen und eine längere Mittagspause. Das gemeinsame Kaffee- und Teetrinken trägt zum gegenseitigen Kennenlernen von Teilnehmern und Seminarleitern bei. Diese zwanglosen Kontakte helfen auch, Ängste zu reduzieren und Vertrauen aufzubauen.

Um zwischen den Arbeits- und Erholungsphasen deutlich zu trennen, benutzen wir *zwei Seminarräume, die nebeneinander liegen*. Der größere Seminarraum dient als Klassenzimmer, in dem die Rollenspiele stattfinden. Den kleineren Seminarraum verwenden wir als Gruppenraum. Dort finden die Vorbereitungen der „Lehrer“ auf ihre Rollenspiele, die Pausen und die Gruppengespräche statt.

Damit alle Teilnehmer/innen wenigstens einmal während des Seminars eine Lehrerrolle übernehmen können, nehme ich nicht mehr als *18 bis 20 Personen* in das Seminar auf. Interessenten müssen sich um die Aufnahme bewerben und vorher schriftlich zusichern, daß sie an allen Übungen des Trainingsseminars teilnehmen werden. Trotz dieser strengen Auflagen gab es bei allen bisherigen Seminaren wesentlich mehr Bewerber, als ich berücksichtigen konnte.

Die Rollenspiele des Seminars sind durch zahlreiche *Instruktions- und Arbeitsblätter* vorstrukturiert. Diese genaue und aufwendige Vorbereitung ist notwendig, damit die Rollenspiele konkret und realistisch werden und damit diejenigen, die Lehrerrollen übernommen haben, sich rasch vorbereiten können.

2.2 Seminareröffnung und Kennenlernen der Teilnehmer

Schon die Seminareröffnung ist wichtig für die Gruppenatmosphäre. Die Kotrainer und ich bemühen uns, das Seminar in einer angenehmen und lockeren Atmosphäre zu beginnen und diese positive Gruppenatmosphäre bis zum letzten Tag beizubehalten. Wir bemühen uns, alle Seminarteilnehmer so bald wie möglich mit ihren Namen anzureden und führen deshalb zwei Kennenlernspiele durch. Schon nach wenigen Stunden des Zusammenseins kennen wir alle Namen.

Nach einer kurzen Vorstellung des Seminars beginnen wir mit einem Rollenspiel. Dieses *erste Rollenspiel ist nicht besonders schwierig* und es wird auch noch nicht auf Video aufgezeichnet. Die Teilnehmer machen hierbei die Erfahrung, daß Rollenspielen Spaß macht, und daß es leichter ist, als viele befürchtet hatten. Viele Seminarteilnehmer haben zunächst Angst vor den Rollenspielen. Ein erfolgreiches und fröhliches Spiel gleich zu Beginn trägt viel dazu bei, diese Angst abzubauen.

2.3 Ein Beispiel für die im Seminar verwendeten Methoden

Im Seminar werden *unterschiedliche Übungsformen* verwendet. Außer den Rollenspielen als häufigster Übungsform gibt es Einzelarbeit, Gruppenge-

sprache, die Analyse von Videobeispielen und das Anfertigen einer Collage. Das Beispiel, das ich im folgenden vorstelle, ist authentisch. Es stammt aus einem Rollenspiel, in dem die Studenten lernen sollten, als Lehrer eine schwierige Schulklasse im Blick zu behalten.

Die Studenten und Studentinnen, die Schülerrollen übernahmen, spielten *Grundschulkinder im 2. Schuljahr*. Während der Stillarbeit sollten sie auf einem Arbeitsblatt Rechenaufgaben lösen. Die Arbeit an diesen Rechenaufgaben war sozusagen ihre offizielle Tätigkeit. Neben dieser offiziellen Tätigkeit hatte jeder dieser Studenten aber noch eine inoffizielle Aufgabe. Diese inoffiziellen Aufgaben bestanden meist darin, auf die eine oder andere Weise den Unterricht zu stören.

Die Besonderheit dieses Rollenspiels war, daß *mehrere Kinder gleichzeitig störten*, so daß es für die Lehrkraft sehr schwierig war, den Überblick zu behalten¹. Ein Schüler hatte z. B. die Instruktion: „Schubse Deinen Nachbar so lange, bis die Lehrerin Dich ermahnt“. Eine Schülerin hatte die Anweisung: „Gehe mehrmals in der Stunde zum Papierkorb und rede unterwegs mit Deinen Mitschülern“. Wieder andere Schüler hatten den Auftrag, ganz schnell mit ihren Aufgaben fertig zu werden und sich dann mit ihren Banknachbarn zu unterhalten. Durch die große Anzahl dieser Störungen war der Lehrer ständig gefordert. Kaum war das eine Problem gelöst, tauchte schon das nächste auf.

Wie bei allen Rollenspiel *übten wir eigens die Schülerrollen*, bevor das eigentliche Rollenspiel stattfand. Es fiel den Studenten keineswegs leicht, sich in die Rolle von Zweitkläßlern hineinzusetzen. Da es für das nachfolgende Rollenspiel aber sehr wichtig ist, die Schülerrollen so natürlich wie möglich zu spielen, übten wir so lange, bis die Studenten sich in ihre Rollen hineingefunden hatten.

Die zwei Studenten, die eine Lehrerrolle übernommen hatten, bereiteten sich im Gruppenraum anhand der *vorgegebenen Instruktions- und Arbeitsblätter* gemeinsam auf ihre Rolle vor. Am Ende der Vorbereitungszeit von etwa zwanzig Minuten wurde ausgelost, wer als erster und wer als zweiter die Lehrerrolle spielen sollte. Das gleiche Rollenspiel wurde also zweimal hintereinander gespielt, wobei lediglich die Besetzung der Lehrerrolle gewechselt wurde.

Die gemeinsame Vorbereitung der beiden Lehrer auf das Rollenspiel hat verschiedene Vorteile:

- Es kommen auf diese Weise mehr Studenten zum Spielen der Lehrerrolle, weil die recht zeitaufwendige Vorbereitungsphase von zwei Spielern gleichzeitig genutzt wird.
- Es ist emotional weniger belastend, ein Rollenspiel zu zweit vorzubereiten als dies alleine zu tun.
- Durch die Wiederholung des Rollenspiels hat der zweite Rollenspieler Gelegenheit, vom ersten zu lernen, während er dessen Spiel beobachtet.

1 Während ich die meisten im Seminar verwendeten Rollenspiele selbst oder zusammen mit Kotrainern entwickelt habe, stammt die Idee zu dem hier beschriebenen Spiel von Ulf Mühlhausen (1992 und 1994).

In dem Rollenspiel, um das es hier geht, hatten sich ein Student, namens Markus, und eine Studentin, namens Wilma, gemeinsam auf das Spiel vorbereitet. Markus war ausgelost worden, als erster zu spielen. Im Rollenspiel stellte sich heraus, daß er von den Disziplinschwierigkeiten in der Klasse überfordert war: Als Markus merkte, daß einige Kinder Rechenschwierigkeiten hatten, versuchte er, diesen Schülern *einzelnen* zu helfen. Dabei verlor er den Rest der Klasse völlig aus den Augen. Wenn Kinder dann laut wurden und andere störten, überhörte er das zunächst und *schritt lange nicht dagegen ein*. Schon nach kurzer Zeit wurde der Lärm in der Klasse immer unerträglicher. Nachdem er das nicht mehr überhören konnte, fing er an, heftig mit der ganzen Klasse zu schimpfen.

Die Klasse wurde nach diesem Schimpfen kurz wieder leiser. Das dauerte aber nicht lange. Schon nach wenigen Minuten ließ sich Markus wieder von einzelnen Schülern in Beschlag nehmen und *verlor die Klasse erneut aus den Augen*. Daraufhin wurden Schüler wieder laut und Markus fing erneut an zu schreien. So ging es weiter, bis wir das Rollenspiel abbrachen.

Wilma, die Studentin, die sich gemeinsam mit Markus auf die Lehrerrolle vorbereitet hatte, war bei dessen Rollenspiel als Beobachterin anwesend. Sie konnte sich deshalb schon während dieses Spiels auf die schwierige Klasse einstellen und sich geistig auf ihr eigenes Rollenspiel vorbereiten. Tatsächlich verlief ihr Rollenspiel dann auch ganz anders: Während Markus sich von einzelnen Schülern in Beschlag nehmen ließ, versuchte Wilma, die *ganze Klasse* im Auge zu behalten. Markus reagierte auf Störungen mit lautem Schimpfen, Wilma ermahnte die Schüler dagegen eher *leise und beiläufig*. Markus zögerte lange, bevor er massiv eingriff und dann die ganze Klasse anschrie. Wilma dagegen griff *sofort* ein, sobald sie eine Störung bemerkte und wandte sich dabei an die *einzelnen Schüler*. Natürlich konnte auch Wilma in dieser Klasse keine Wunder bewirken. Aber der Unterricht verlief doch wesentlich ruhiger und störungsfreier als in Markus' Rollenspiel.

Viele Studentinnen und Studenten, die in diesem Rollenspiel Lehrer- oder Schülerrollen übernommen hatten, berichteten uns von „*Aha-Erlebnissen*“. Einige sagten, ihnen sei deutlich geworden, *wie stark Disziplinschwierigkeiten vom Lehrerverhalten abhängen*. Eine ehemalige Seminarteilnehmerin, die inzwischen selber Lehrerin ist, schrieb mir zwei Jahre, nachdem sie am Trainingsseminar teilgenommen hatte, folgendes: „An schlechten Tagen denke ich manchmal: ‘Diese furchtbaren Schüler.’ Dann erinnere ich mich an das Lehrertraining und frage mich: ‘Könnte es nicht auch an mir selber liegen, daß die Kinder heute so schwierig sind?’“

3. Grundvoraussetzung für das Gelingen des Trainingsseminars

Das hier beschriebene Trainingsseminar ist stark vorstrukturiert. Trotzdem spielen der *Seminarleiter* und der *Kotrainer* eine *entscheidende Rolle*. Damit das Seminar gelingt, wird von ihnen eine Fähigkeit verlangt, die man vor allem aus der Gesprächstherapie kennt. Es ist die Fähigkeit zur *Empathie*, zum inneren Mitschwingen und Mitempfinden dessen, was die Teilnehmer/innen gerade bewegt.

Um das zu erläutern, möchte ich noch einmal auf das eben beschriebene Rollenspiel zurückkommen, in dem Markus weniger gut abgeschnitten hatte

als Wilma. Ein Seminarleiter darf nicht übersehen, wenn jemand, so wie Markus in diesem Rollenspiel, in seinem Selbstwertgefühl gelitten hat. Er muß versuchen, sich in dessen Lage hineinzusetzen und überlegen, ob der Student Hilfe braucht oder ob er selber mit dem Problem fertig wird.

Ein anderes Beispiel für die Notwendigkeit der Empathie ist das *Anschauen der Videoaufnahmen*. Für diejenigen, welche die Lehrerrolle gespielt haben, ist es manchmal unangenehm und belastend, sich selbst auf dem Fernsehmonitor zu sehen. Das Auge der Videokamera ist unbarmherzig. Die Kamera hält auch diejenigen Dinge fest, die man an sich selber nicht so gerne mag. Wenn man das eigene Verhalten und dessen Auswirkungen auf dem Monitor gesehen hat, kann man nicht mehr ausweichen und sich selbst nichts mehr vormachen. Das ist die Stärke der Arbeit mit Video. Diese Stärke ist aber zugleich auch eine Gefahr. Personen, die ihr eigenes Rollenspiel auf dem Bildschirm erleben, sind sensibilisiert und verwundbar. Sie gewinnen eine Offenheit und Ehrlichkeit gegenüber sich selbst, die sie schutzlos macht.

Gerade, wenn Seminarteilnehmer innerlich aufgewühlt sind, müssen die Seminarleiter *einen Rahmen schaffen, der die Teilnehmer schützt und trägt*. Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer muß sich akzeptiert und in der Gruppe aufgehoben fühlen. Wenn ein Rollenspiel mißglückt, muß jeder sicher sein können, nicht ausgelacht oder fertiggemacht zu werden. Das Seminar muß getragen sein von einer Achtung vor der Individualität des einzelnen. Nur wenn diese Achtung vorhanden ist und wenn sie den Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern glaubwürdig vermittelt wird, kann das Seminar gelingen.

Literatur

- Beckmann, Hans-Karl 1971: Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerausbildung. In: H.-K. Beckmann (Hg.): Lehrerausbildung auf dem Weg zur Integration. Zeitschrift für Pädagogik, 10. Beiheft. Weinheim: Beltz
- Bromme, Rainer 1992: Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Bern: Huber
- Bromme, Rainer und Harm Tillema 1995: Fusing experience and theory: the structure of professional knowledge. In: Learning and Instruction. 5, S. 261-267
- Brück, Horst 1978: Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler. Reinbek: Rowohlt
- Bullough, Robert V.; J. Gary Knowles und Nedra A. Crow 1991: Emerging as a teacher. London: Routledge
- Carter, Kathy 1990: Teachers' knowledge and learning to teach. In: W. R. Houston, M. Haberman und J. Sikula (Hg.): Handbook of research in teacher education. New York: Macmillan, S. 291-310
- Doyle, Walter 1986: Classroom organization and management. In: M. C. Wittrock (Hg.): Handbook of research on teaching, 3rd edition. New York: Macmillan, S. 392-425
- Havers, Norbert und Paul Innerhofer 1983a: Drei Trainingsblöcke für Studenten und Lehrer. In: W. Mutzeck und W. Pallasch (Hg.): Handbuch zum Lehrertraining, Konzepte und Erfahrungen. Weinheim: Beltz, S. 136-149
- Havers, Norbert und Paul Innerhofer 1983b: Lehrer werden? Ein Entscheidung-Seminar zur Reflexion der Studien- und Berufswahl für Lehrerstudenten. München: Reinhardt
- Kounin, Jacob S. 1976: Techniken der Klassenführung. Bern: Huber

- Lorent, Hans-Peter de 1992: Praxisschock und Supervision. Auswertung einer Umfrage bei neu eingestellten Lehrern. In: Pädagogik. 44, 1992, 9, S. 22-25
- Melchert, Hansgeorg 1985: Die erste Ausbildungsphase im Urteil Berliner Lehramtsanwärter. Frankfurt: Lang
- Mühlhausen, Ulf 1992: Unterrichtsprobleme spielerisch erfahren. In: Die Deutsche Schule. 84, 1992, S. 189-200
- Mühlhausen, Ulf 1994: Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung. Weinheim: Beltz
- Renkl, Alexander 1996: Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau. 47, 1996, S. 78-92
- Rudow, Bernd 1994: Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrerergesundheit. Bern: Huber
- Smylie, Mark A. 1989: Teachers' views of the effectiveness of sources of learning to teach. In: The Elementary School Journal. 89, 1989, S. 543-558
- Tillema, Harm H. 1995: Changing the professional knowledge and beliefs of teachers: A training study. In: Learning and Instruction. 5, 1995, S. 291-318
- Ulich, Klaus 1996: Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen, Ergebnisse und Folgerungen. In: Die Deutsche Schule. 88, 1996, S. 81-97
- Wahl, Diethelm 1991: Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Veenman, Simon 1984: Perceived problems of beginning teachers. In: Review of Educational Research. 54, 1984, S. 143-178
- Weidenmann, Bernd 1978: Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen. München: Ehrenwirth

Norbert Havers, geb. 1942, nach dem Studium der Pädagogik und Psychologie in München und Stanford Mitarbeiter in einem Schulversuch; Weiterbildung in verhaltenstherapeutischen Trainingsverfahren, Themenzentrierter Interaktion und Gestalttherapie; 1977 Habilitation in Pädagogik und 1983 in Pädagogischer Psychologie; seit 1984 Professor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität München

Anschrift: Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogische Psychologie und Empirische Pädagogik, Arabellastr. 1, 81925 München

E-Mail: Havers@mip.paed.uni-muenchen.de

Weitere Informationen über das Münchner Lehrertraining sind ab Mai 1998 im Internet zu finden unter: <http://www.paed.uni-muenchen.de/lehrertraining/>