



1 • 2012

Bitte
Ruhe!

zeitspRUng

zeitschrift für den religionsunterricht in berlin und brandenburg



Unterrichtsstörungen

AKD: Pädagogisch-
Theologisches Institut



Liebe Leserin, lieber Leser!

Unterrichtsstörungen – welche inneren Bilder mögen in Ihnen aufsteigen, wenn Sie diesen Titel lesen? Vielleicht motiviert Sie die Sehnsucht nach einem Patentrezept zur Lektüre. Wenn Sie fündig werden – Gratulation! Das Rezept zum förderlichen Umgang mit Störungen wird nicht direkt aus den Zeilen in diesem Heft kommen, sondern aus dem inneren Dialog, in den Sie sich beim Lesen begeben. Sie werden zustimmen oder abwinken, „Aha“ oder „Naja“ brummen und bestenfalls – so hoffen wir im Redaktionskreis – ermutigt, Neues, Ungewohntes in Ihrem Unterricht auszuprobieren, Ihren Blickwinkel zu verändern, Ihre Unterrichtsvorbereitung inhaltlich und mental zu variieren.

Die verschiedenen Beiträge aus Praxis und Wissenschaft mögen Sie anregen, für sich und mit anderen zu reflektieren, was guten Unterricht ausmacht. Hierfür sei insbesondere auf den Artikel von Rainer Möller vom Comenius-Institut in Münster verwiesen. Ferner werden Sie zu unterschiedlichen Schritten angeregt (beispielsweise in den Beiträgen von Angela Berger, Maike Plath und Birgit Zweigle). Unterrichtsbeispiele (Henning Schluß und Marion Wuttke) zeigen, wie produktiv Unterrichtsstörungen auch sein können. Zudem erhalten Sie Informationen über die kollegiale Beratung (Rüdiger Bühring) und die rechtlichen Bestimmungen bei Unterrichtsstörungen (Michael Lunberg). Ulrike Häusler zeigt, dass die Aussage „Störungen haben Vorrang“ eine Verkürzung ist.

In der Rubrik „aufgespießt“ finden Sie das Leitbild der Religionslehrkräfte in der EKBO, das in den vergangenen Monaten erarbeitet wurde, und eine Betrachtung dazu von Dietlind Fischer. Diese Überlegungen können uns Religionslehrkräften helfen, unser berufliches Selbstverständnis in den Blick zu nehmen und unseren Blick dafür zu schärfen, worum es in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen geht. Dass die Freude am Religionsunterricht für Lehrkräfte ebenso wie für Schülerinnen und Schüler auch bei Störungen erhalten bleibt, wünscht

Stephan Philipp

unterricht

- 1 Was ist „guter“ Religionsunterricht? Rainer Möller
- 4 Zum Stören gehören zwei – zu Zweien gehört die Störung Angela Berger
- 7 Status im Schulalltag – Der Lehrer als Statuswechsler Maike Plath
- 11 Der alltägliche Machtkampf im Klassenzimmer Birgit Zweigle
- 13 Störungen als Ermöglichung von Unterricht Henning Schluß
- 15 Meditation – (k)ein Aprilscherz Marion Wuttke

hintergrund

- 17 Störungen haben Vorrang!? Ulrike Häusler
- 19 Unterrichtsstörungen im Religionsunterricht – rechtliche Rahmenbedingungen Michael Lunberg
- 21 Kollegiale Beratung und die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen Rüdiger Bühring

aufgespießt

- 23 Leitbild der Evangelischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer
- 24 Wozu wird ein „Leitbild“ gebraucht? Dietlind Fischer

medien

- 29 Rezension: „Mehr Erfolg im Unterricht“ Susanne Schroeder
- 30 Rezension: „Wir können auch anders“ Christian Hannasky
- 31 Rezension: „MiniMax für Lehrer“ Stephan Philipp
- 32 Literatur und Filme im AKD zum Thema „Unterrichtsstörungen“ Karlheinz Horn

umkreis

37 fortbildungen



Rainer Möller

Was ist „guter“ Religionsunterricht?

Es gehört zu den Merkmalen professioneller Lehrer/-innenarbeit, immer wieder im kollegialen Austausch darüber nachzudenken, wo die Stärken und Schwächen meines Unterrichts liegen, nach welchen Qualitätskriterien ich meinen Unterricht ausrichten soll und mit welchem Maßnahmen ich meinen Unterricht optimieren kann. Dabei ist es unter Lehrerinnen und Lehrern durchaus strittig, was unter „gutem“ Unterricht zu verstehen ist. Das gilt für alle Fächer, auch für den Religionsunterricht. Ist Religionsunterricht „gut“, wenn sich die Schüler/-innen wohlfühlen, wenn sie gern in die Religionsgruppe kommen und zufrieden sind mit der Arbeit? Oder wenn sich möglichst alle aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen? Zeichnet sich „guter“ Religionsunterricht dadurch aus, dass es mir gelingt, meine Zielvorstellungen und Intentionen umzusetzen? Woran erkenne ich aber, ob es mir gelingt? Oder ist es das entscheidende Qualitätskriterium des Religionsunterrichts, dass die Schüler/-innen tatsächlich etwas lernen und dies auch zeigen können? Ich möchte mich hier auf die letzte Frage konzentrieren und betrachte die Qualität des Religionsunterrichts unter dem Aspekt der fachlichen Lernentwicklung. Welche Merkmale von Unterricht beeinflussen positiv das Lernen von Schüler/-innen?

Im kollegialen Erfahrungs- und Meinungs austausch über Qualitätsmerkmale des Unterrichts wird oft übersehen, dass aus der empirischen Unterrichtsforschung durchaus einige valide Daten vorliegen, die Auskunft darüber geben, was „guten“ Unterricht, und damit auch guten Religionsunterricht auszeichnet. Wir sind also nicht nur auf unsere subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen angewiesen. Einige interessante Forschungsergebnisse möchte ich im Folgenden zur Überprüfung und Diskussion vorstellen.

Am bekanntesten dürften die zehn Kriterien guten Unterrichts von Hilbert Meyer sein.¹ Nach seinen Recherchen und Erfahrungen ist Unterricht gut, wenn

- er klar strukturiert ist (Ziele, Inhalte und Prozesse des Unterrichts sind klar; es gibt verbindliche Regeln und Rituale);
- ein hoher Anteil echter Lernzeit zur Verfügung steht (klare Absprachen über Freiräume und Pausen, Pünktlichkeit, Rhythmisierung des Tages);
- ein lernförderliches Klima herrscht (gegenseitiger Respekt und Wertschätzung);
- er plausibel aufgebaut und inhaltlich klar ist (fachdidaktisch angemessene Sequenzierung der Unterrichtsbausteine, Verständlichkeit der Aufgaben, klare Lehrersprache);
- sinnstiftend kommuniziert wird (d.h. die Schüler/-innen reflektieren, warum sie etwas lernen und wie sie lernen, Metakognition);
- eine Vielfalt von Methoden inszeniert wird;
- Schüler/-innen individuell gefördert werden (Innere

Differenzierung, individuelle Lernstandserhebung);

- immer wieder Gelegenheit zu intelligentem Üben gegeben wird;
- die Leistungserwartungen transparent sind;
- die Lernumgebung gut ausgestattet und vorbereitet ist.

Es dürfte spannend sein, anhand dieser Kriterienliste seinen eigenen Religionsunterricht einmal kritisch zu reflektieren. Möglicherweise kristallisieren sich aus einem solchen Gespräch auch die Qualitätsmerkmale heraus, für deren Unterschreitung der Religionsunterricht besonders anfällig ist. Einen Hinweis darauf gibt eine empirische Studie aus Hessen, die trotz einiger methodischer Mängel dennoch ein paar nachdenkswerte Ergebnisse offenbart. Anhand von Unterrichtsbeobachtungen an verschiedenen Schulen weist die Studie, die im Kontext der landesweiten Schulinspektion durchgeführt wurde, nach, dass der Religionsunterricht besonders bei den Qualitätsmerkmalen „Klare Strukturierung des Unterrichts“, „Variabilität von Lernarrangements und Methoden“, „Förderung selbständigen und eigenverantwortlichen Lernens“ und „Gelegenheiten zu metakognitiver Reflexion“ hinter anderen Fächern deutlich zurückfällt.² Diese methodisch und regional begrenzte Erhebung darf sicherlich nicht überbewertet werden. Aber in der vergleichenden Untersuchung unterschiedlicher Fächer gibt sie Hinweise darauf, wo die Schwachstellen des Religionsunterrichts liegen könnten und ist Anlass, seinen eigenen Unterricht genauer anzuschauen.

Die bislang wohl umfangreichste Studie zur empirischen Unterrichtsforschung hat der neuseeländische Wissenschaftler John Hattie in seinem Band „Visible Learning“ vorgelegt.³ In dieser „Meta-Studie“, die auf der Auswertung von über 50.000 internationalen Einzeluntersuchungen aus dem angloamerikanischen Sprachraum basiert, identifiziert Hattie 138 Einflussfaktoren gelingenden Lernens, die er unter der Frage „What works best“ in eine Wirksamkeitsreihenfolge bringt. Interessant ist, dass ganz oben auf der Skala Faktoren stehen, die sich auf die Lehrkraft, d.h. ihre Eigenschaften, vor allem aber auf ihr unterrichtliches Handeln beziehen. In Übereinstimmung mit Meyer nennt Hattie hier z.B. inhaltliche Klarheit und Zieltransparenz des Unterrichts oder kognitiv aktivierende Fragen und Aufgabenstellungen. Insgesamt schätzt Hattie den Anteil, den die Lehrperson und ihre unterrichtlichen Strategien auf den Lernerfolg von Schüler/-innen haben, auf 30-32 Prozent; ein Wert, der angesichts der eher pessimistischen Selbsteinschätzung vieler Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Wirksamkeit auf die Entwicklung von Jugendlichen überrascht. Besonders positiv für die Lernentwicklung ist es nach Hattie, wenn die Lehrkraft bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts immer wieder auch die Perspektive der Lernenden einnimmt („seeing learning through the eyes

of students“), d.h. sich in die Köpfe der Schüler/-innen hinein versetzt, ihre Denkwege, Lösungsstrategien und Reaktionsmuster antizipiert und dementsprechend ihren Unterricht organisiert. In diesem Kontext kommt der Untersuchung Hatties zufolge der lernprozessbegleitenden Evaluation besondere Bedeutung zu. Lernen im Unterricht gelingt besser, wenn den Schülerinnen und Schülern kontinuierlich Feedback gegeben wird hinsichtlich ihres erreichten Lernstandes, ihrer Entwicklungsmöglichkeiten, aber auch ihres Umgangs mit auftretenden Problemen. Mit Hilfe von informellen Lernstandserhebungen und Lerndiagnosen gewinnen auch die Unterrichtenden wertvolle Informationen für die passgenaue Gestaltung der weiteren Unterrichtsschritte. Insofern ist gerade das Feedback, das Schüler/-innen ihrer Lehrkraft geben hinsichtlich dessen, was sie schon können und wissen bzw. noch nicht können und wissen, von entscheidender Bedeutung für die Organisation gelingender Lehr-/Lernprozesse. Hattie: „One of the major results presented in this book relates to increasing the amount of feedback ... it is the feedback to the teacher about what students can or cannot do that is more powerful than feedback to the students.“⁴ Ein wesentliches Merkmal „guten“ Unterrichts ist es in dieser Hinsicht also, wenn in ihm Lernen „sichtbar“ wird: deshalb trägt Hatties Studie den Titel „Visible Learning“.

Was dies fachdidaktisch für den Religionsunterricht bedeutet, bedarf sicher noch weiterer Klärung. Folgende Merkmale kommen dabei z.B. in den Blick: „Guter“ Religionsunterricht legt Wert auf eine möglichst umfassende Erhebung der Lernausgangslagen, aktiviert vorhandenes Wissen und Kompetenzen der Schüler/-innen, stellt Zieltransparenz her, „erforscht“ die theologischen Konstruktionen und Denkopoperationen der Schüler/-innen und entwickelt fachdidaktisch angemessene Diagnoseinstrumente. In ihm werden kognitiv aktivierende Aufgaben bearbeitet, die religiöse Fragen und Probleme auf den lebensweltlichen Kontext der Schüler/-innen beziehen. In einem „guten“ Religionsunterricht sind Phasen vorgesehen, in denen die Schüler/-innen bewusst ihren eigenen Lernprozess reflektieren, das Erreichte wahrnehmen, Stärken und Schwächen erkennen und weitere Entwicklungsaufgaben für sich identifizieren.

Zurück zur Studie von John Hattie. So relevant unterrichts- und lehrkraftbezogene Faktoren für das Lernen von Schüler/-innen sind, so unwirksam sind der Untersuchung zufolge strukturbezogene Merkmale wie Klassengröße, Klassenzusammensetzung oder Klassenwiederholung. Das mag überraschen, gehört es doch zu den unhinterfragten pädagogischen Überzeugungen, dass Unterricht umso schwieriger und ineffektiver wird, je größer die Lerngruppe und je heterogener sie zusammengesetzt ist. In Hatties Studie gehören diese strukturellen Rahmenbedingungen jedoch zu den eher unwirksamen Einflussfaktoren erfolgreichen Lernens. Auch einen anderen pädagogischen Mythos nimmt die Studie in den Blick: Offener Unterricht und individuelle Lehr-/Lernformen sind nicht per se besser, lehrerzentrierte Lehrformen sind nicht an sich schlecht. Die von Hattie untersuchten, aber auch andere Studien belegen, dass offene Unterrichts-

formen vor allem dann lernwirksam sind, wenn sie in ein klar strukturiertes Lehr-/Lernarrangement eingebettet sind. Beim Lernerfolg der Schüler/-innen kommt es darauf an, dass die unterschiedlichen Lehr- und Lernformen in ein gut ausbalanciertes Verhältnis gebracht werden. In einem „guten“ Unterricht sind instruktive (mehr auf die Lehrperson zentrierte) und konstruktive (eher schüleraktive) Phasen intelligent aufeinander bezogen und verschränkt. Gepflegte pädagogische Dichotomien (offener versus geschlossener Unterricht, Frontalunterricht versus Schüleraktiver Unterricht) wären aus der Perspektive der empirischen Unterrichtsforschung also zu überwinden. In diesem Sinne plädiert auch Hilbert Meyer unter dem Motto „Mischwald ist besser als Monokultur“ für eine Vielfalt der Unterrichtsformen.⁵ Dabei unterscheidet er drei Formen von Unterricht: (1) den individualisierenden Unterricht mit hohen Anteilen an selbstreguliertem Lernen; (2) den lehrgangförmigen Unterricht mit hohen Anteilen an Lehrerlenkung und eher geringen Anteilen an Selbstregulation und (3) den kooperativen Unterricht mit einer Mischung aus Selbst- und Fremdregulation. In einer „guten“ Schule haben diese drei Formen von Unterricht einen gleich hohen Anteil. Diese „Drittelparität“ unterschiedlicher Unterrichtsformen mag im engeren Sinne auch eine Anregung für die Gestaltung des Religionsunterrichts sein.

„Experten“ für Unterricht sind neben Lehrer/-innen und Bildungsforscher/-innen natürlich auch die Schüler/-innen selbst. Zum Schluss will ich deshalb den Blick auf die richten, die Unterricht 10 oder 12 Jahre „ertragen“ mussten: was sind für sie Merkmale „guten“ Unterrichts? Es wird erstaunen, dass manche Aussagen von Schüler/-innen durchaus mit den Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung konvergieren. In der Zeitschrift Pädagogik⁶ denkt eine 22-jährige Studentin und ehemalige Schülerin über ihre Lehrer/-innen und ihren Unterricht nach und kommt zu folgenden Einsichten: es sind nicht die laxen Lehrkräfte, die vieles einfach zulassen und wenig enthusiastisch ihr Fach vertreten, die Schüler/-innen als „gut“ empfinden – selbst wenn sie nett sind. Eher schon sind es die kreativen, ideenreichen, unkonventionellen Lehrkräfte, die vielfältige Arbeitsformen einsetzen. Denn: „Kreativität und Offenheit für verschiedene Arbeitsformen kommt auf Schülerseite gut an.“⁷ Schüler/-innen bringen denjenigen Lehrkräften Respekt entgegen, denen sie Professionalität, Fachkompetenz, Fairness, Kommunikationsfähigkeit und Flexibilität abspüren. Wenn ihnen Vertrauen und Wertschätzung entgegengebracht wird, übernehmen Schüler/-innen Verantwortung für ihr Lernen, setzen sich selbst Lernziele und bringen sich aktiv in den Lernprozess ein. Vor allem muss Lernen aus Sicht von Schüler/-innen mit Sinn verbunden sein: sie wollen wissen, warum sie etwas lernen sollen und welchen Nutzen es ihnen bringt. Zusammenfassend schreibt Dominika Vetter: „Guter Unterricht findet aus Schülersicht also statt, wenn ein Fach mit Enthusiasmus unterrichtet und auf vielfältige Art und Weise veranschaulicht wird; wenn Mitsprache zählt und ein individueller Umgang mit Themen erlaubt ist; wenn Lehrer den Nutzen ihres Faches kennen und durch eine kritische und reflektierte Auseinandersetzung weitergeben können; wenn Schüler Verantwortung

für ihr eigenes Lernen übernehmen und ein Lehrer sie dabei unterstützt und anleitet; wenn sich Schüler ernst genommen fühlen. Und schließlich geht es darum, Schülern Fähigkeiten zu vermitteln, die ihnen in ihrem Leben hilfreich sein werden.“⁸

Der zuletzt genannte Aspekt ist auch für den Bildungsforscher Manfred Bönsch ein entscheidendes Kriterium „guten“ Unterrichts. Lernen muss so organisiert sein, dass Sinn, Bedeutung und Relevanz der Lerninhalte für die Schüler/-innen evident werden.⁹ In diesem Sinn fordert Bönsch die Entwicklung einer „Sinndidaktik“, die den subjektiven Eindruck von Schüler/-innen ernst nimmt, dass die Beschäftigung mit vielen Unterrichtsinhalten sinnlos sei und für ihr Leben keine Relevanz habe. Didaktisch entsteht nach Bönsch Sinn in drei Kontexten: wenn eine Lehrkraft durch ihr Engagement und ihren Enthusiasmus für ihr Fach Schüler/-innen die Bedeutsamkeit von Lerninhalten kommunikativ vermittelt; wenn sie die Relevanz von Lerninhalten für die Schüler/-innen durch Begründung und Erläuterung kognitiv erschließt; und schließlich, wenn der Sinn bestimmter Lernanstrengungen in lebensnahen Handlungskontexten (z.B. Projektarbeit) sichtbar wird. Über die „Sinndidaktik“ als Qualitätsmerkmal des Religionsunterrichts nachzudenken dürfte besonders herausfordernd sein angesichts des

oftmals diagnostizierten Relevanzverlustes kirchlich-religiöser Orientierungen für die Lebenspraxis und mangelnder religiöser Erfahrungen der Schüler/-innen.

Dr. Rainer Möller ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Comenius-Institut Münster.

.....

¹ Vgl. Hilbert Meyer, Was ist guter Unterricht? Berlin 2004.

² Vgl. Fortbildungsbericht 2006/07 unter www.iq.hessen.de.

³ Vgl. Hattie, John A.C.: Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London/New York 2009.

⁴ Hattie, a.a.O., S. 4.

⁵ Vgl. Hilbert Meyer, Mischwald ist besser als Monokultur – Plädoyer für Vielfalt in der Unterrichtsentwicklung, in: Schule NRW 06/2011, S. 282-287.

⁶ Vgl. Dominika Vetter, Die Balance zwischen Lehren und Lernen. Was ist guter Unterricht aus Schülerperspektive? In: Pädagogik 11 (2009), S. 6f.

⁷ A.a.O., S. 6.

⁸ A.a.O., S. 7.

⁹ Vgl. Manfred Bönsch, Was ist guter Unterricht?, in: Unterrichtspraxis. Beilage zur „bildung und wissenschaft“ der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg (2011), H.5, S. 33-39.





Angela Berger

Zum Stören gehören zwei – zu Zweien gehört die Störung

Zusätzlich zu den altbekannten Herausforderungen des Lehrerberufs, dass beispielsweise Kinder und Jugendliche mit sozialen oder erzieherischen Defiziten in die Schule kommen, tritt noch ein weiteres Phänomen als Herausforderung unterrichtlichen Handelns hinzu: Die „Schere der Entwicklung“ geht immer weiter auseinander, d.h. die Lebensgeschichten und Erfahrungen der einzelnen Kinder und ihre intellektuelle, emotionale und soziale Entwicklung in verschiedenen Kulturräumen lassen sich schon längst nicht mehr unter dem Dach einer Jahrgangsklasse einbinden. Daher unterrichtet faktisch an der Grundschule eine Lehrerin Kinder, die in ihrem Entwicklungsstand drei bis vier Jahre auseinander liegen, was auch schon ohne JÜL und die Integration bzw. neuerdings Inklusion von Kindern mit Handicaps den Abschied vom „Ein-Weg-Unterricht“ nahe legt. Auf diese anspruchsvolle Berufssituation wurden die meisten Lehrkräfte in ihren Ausbildungen nur unzureichend vorbereitet.

Was sind eigentlich „Unterrichtsstörungen“?

„Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lernprozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen.“¹ Zu diesen Voraussetzungen zählen alle äußeren und inneren, das Lernen ermöglichende Bedingungen wie z.B. physische und psychische Sicherheit, Ruhe, Aufmerksamkeit und Konzentration. Die Störungen können sowohl von Schülern als auch von Lehrern verursacht oder von außen hereingetragen werden. Nicht außer Acht zu lassen sind hier alle strukturellen Schwierigkeiten und Behinderungen besonders des Religionsunterrichtes, die per se schon den Keim zu Unterrichtsstörungen in sich tragen. Da diese aber selten von Einzelpersonen zu beheben sind, sollen sie hier nicht weiter berücksichtigt werden.

Aus der Lehrerperspektive werden Störungen nahezu ausschließlich als unangemessenes Schülerverhalten wahrgenommen, wobei die Ursachen häufig weniger in den unterrichtlichen Interaktionen als vielmehr in den Persönlichkeitsstrukturen der Schüler verortet werden. Dabei lassen sich mindestens vier Kategorien störenden Schülerverhaltens identifizieren: verbales Störverhalten, mangelnder Lerneifer, motorische Unruhe und aggressives Verhalten. Aus Schülersicht dagegen ist störendes Schülerverhalten meist nicht bewusst intendiert, sondern entsteht aus den Interaktionen im Klassenraum. Häufig fehlt es einfach an Rückmeldung, Reflexionsvermögen oder klaren Regeln. Im Vordergrund stehen dabei oft drei Ziele: der Langeweile (im Unterricht) zu entkommen, mit Mitschülern privat zu kommunizieren und Aufmerksamkeit, Zuwendung und Anerkennung zu erhalten.² Ein weiteres Ziel von Unterrichtsstörungen kann das Ausüben von Macht und Vergeltung sein, was häufig mit

vorangegangenen Sanktionen durch die Lehrkraft zusammenhängt. Generell kann festgehalten werden, dass ein störungsfreier Unterricht eine didaktische Fiktion ist: Schüler und Lehrer haben aufgrund ihrer unterschiedlichen Funktion und ihrer oft divergierenden Rollen im System Schule auch unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen. Dies anzuerkennen und anzunehmen kann schon eine große Erleichterung sein. Genauso grundsätzlich lässt sich aber auch feststellen, dass Störungen immer - zuweilen sehr verschlüsselte - Signale sind, die einen Missstand anzeigen und die es zu entziffern gilt!

Einfluss der Unterrichtsführung: Classroom – Management

Die Grundlage zur *Prävention* von Unterrichtsstörungen ist zweifellos guter, interessanter Unterricht, der sich an den Voraussetzungen und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler orientiert. Dabei hilft es aufgrund der Heterogenität in den Lerngruppen, bei der Unterrichtsplanung weniger vom Stoff als eher von jedem einzelnen Kind her zu denken: Was kann ich vom „schwächsten“ Kind (oder Jugendlichen) erwarten und wie erreiche ich einen Lernzuwachs? Dieselbe Frage wird in Bezug auf das „stärkste“ Kind zu stellen sein. Guter Unterricht bedeutet dann, eine minimale Überforderung für jedes Kind auf seinem Niveau zu bieten und mögliche Ursachen für Störungen schon bei der Planung auszuschließen. Dieses Ziel ist ohne Binnendifferenzierung nicht zu erreichen. Der Inhalt des Unterrichts wird durch zwei Komponenten bestimmt: Den Unterrichts„stoff“ (Thema) und die Unterrichtsführung. Für letztere lassen sich vier Aspekte unterscheiden:

- Breite Aktivierung
 - Lebendige Stimme, Mimik, Gestik etc.
 - Anregende Inhalte, Methoden und Medien.
 - Fragen erkennbar an die ganze Gruppe richten, Blick wandern lassen, Denkzeit gewähren, jeden mal dran nehmen.
 - Verständliche Texte, klar formulierte Aufgaben für Einzel- und Gruppenarbeit.
 - Häufig kleine Leistungskontrollen, bei Gruppenarbeit Kontrolle der Gruppen- und der Einzelleistung (geht auch im RU ohne Notengebung!)
 - Positive Rückmeldungen geben, auch für persönliche Fortschritte; variantenreich und sehr spezifisch loben.
- Unterrichtsfluss
 - Generell: Den Unterricht wenig unterbrechen, untätiges Warten der Schüler vermeiden.
 - Unterbrechungen für Aufbauen, Austeilen, Einsammeln, Organisatorisches etc. minimieren.
 - Zügig von einer Aktivität zur anderen wechseln.

Mit einzelnen Schülern keine langen Monologe führen, die andere langweilen könnten.
Eigene „Störungen“ durch lange Ermahnungen unterlassen.
Unwichtige Störungen ignorieren oder nebenbei nonverbal beenden.

- Präsenz – und Stoppsignale
Standort mit gutem Einblick in die Klasse wählen, dabei den Eindruck vermitteln, dass einem nichts entgeht und man alles im Blick hat. Dazu gehört auch die Fähigkeit zur „Überlappung“, nämlich zwei Dinge gleichzeitig zu tun.
An der Tafel, im Gespräch mit Einzelnen oder einer Gruppe den Blickkontakt zur übrigen Klasse behalten.
Sich im Raum bewegen, auf Störer zugehen.
Bei kleinen Störungen kurze Stoppsignale senden (Blicke, Handbewegungen etc.).
Wenn Worte nötig sind: knappe Aufforderung, danach eventuell Bekräftigung des erwünschten Verhaltens.
- Regeln und Organisation
Elementare Regeln frühzeitig einführen, andere später nach Bedarf; eventuell Regeln für bestimmte Probleme vorschlagen lassen.
Verfahrensregeln für wiederkehrende Anforderungen als Routinehandlungen einüben. Anreize für die Einhaltung und Sanktionen (das Entfallen der Anreize) für Verstöße klarstellen. (Positive und negative Verstärkung).
Sich, wenn möglich, mit anderen Lehrkräften auf einheitliche Verhaltensregeln und Routinen verständigen.
Eingeführte Regeln wirklich ernst nehmen; nicht selber gegen Regeln verstoßen.
Klassenraum, Geräte, Materialien etc. für reibungslosen Ablauf vorbereiten; bei der Unterrichtsvorbereitung glatte organisatorische Übergänge einplanen.³

Routinen, Rituale und Regeln bieten Verhaltenssicherheit und erleichtern die Identifikation mit der eigenen Gruppe. Die Einübung kostet zwar Zeit, spart aber langfristig viel Energie, weil jeder weiß, was wann zu tun ist.

Je mehr die Schüler in die Organisation von Regeln und Ritualen eingebunden sind, desto größer ist erfahrungsgemäß ihre Kooperationsbereitschaft. Nachdem sich die Gruppe und der Lehrer auf Regeln geeinigt haben (so wenige wie möglich, so einsichtig wie möglich, so positiv wie möglich!), können zu bestimmten Regeln auch logische Konsequenzen formuliert werden, die ein Regelverstoß nach sich zieht. Dabei sollte es für alle Schüler nachvollziehbar sein, dass ein Verhalten, welches die Rechte der anderen beeinträchtigt, logisch zwingend den zeitweiligen Entzug von Rechten für den Betroffenen nach sich zieht. Allerdings sollte diese Konsequenz noch weiter nach sich ziehen, welche die Selbstkontroll- und Steuerungsfähigkeit des Schülers stärken, um Wiederholungen zu vermeiden.

In unteren Klassen kann es sinnvoll sein, die Regeln zu lehren, ihren Sinn zu erklären und sie zu trainieren. Die gewünschte Verhaltensweise kann z.B. von einzelnen Schülern exemplarisch dargestellt werden. Bewährte Erinnerungshilfen sind einfache Symbole und Piktogramme. Von der Lehrerin willkürlich verhängte Strafen setzen dagegen auf Abschreckung und Vermeidungsverhalten, helfen aber dem Betroffenen nicht unbedingt, andere Verhaltensformen zu finden. Außerdem untergraben sie die vertrauensvolle Beziehung zur Lehrkraft!

Nichts geht ohne Beziehung

So hilfreich obige strategische Tipps zur Prävention auch sind, die Grundlage für ihr Gelingen bildet eine gut funktionierende emotionale Beziehung zwischen Lehrer und Schülern. Seit Lehrer nicht mehr wie früher „gratis“ auf ihre Autoritätsbedeutung zurückgreifen können, die in der Gesamtgesellschaft kulturell verankert war, sind sie gezwungen zu „Beziehungsarbeitern“ zu werden.⁴ Eine gut funktionierende Lehrer-Schüler-Beziehung bildet das Bindeglied zwischen den vielfältigen Wirklichkeiten in der Schule, schafft Gemeinsamkeit und ist auch aus neurobiologischer Sicht eine Bedingung für erfolgreiches Lernen.⁵ Gerade jüngere Kinder leben sozusagen von einem positiven Lehrer-Schüler-Verhältnis, durch das sie an den Unterricht gebunden werden. Außerdem ist es wichtig, die Schule und Lerngruppe zu einem positiv besetzten Ort zu machen, zu dem jedes Kind dazu gehören will und wo es in der Artikulation seiner Bedürfnisse und der Entwicklung von Interessen unterstützt wird. Vor allem gegenseitige Achtung und eine damit verbundene wertschätzende und professionelle Kommunikation sowie kooperative Unterrichtsformen und verbindliche Rituale bilden hier den Nährboden für ein gutes Gruppen- und Lernklima.⁶ Die Lehrkraft benötigt dafür die grundsätzliche Bereitschaft, sich von einer defizitären Sichtweise auf Schüler zu lösen, jeden zunächst vorbehaltlos anzunehmen und unter allen Umständen in die Gruppe zu integrieren. Da aber Lehrer auch nur Menschen sind und manche Schüler beim besten Willen nicht leicht zu mögen sind, kann es sehr hilfreich sein, Supervisions- oder kollegiale Beratungsgruppen zu besuchen, um die Schwierigkeiten zu besprechen und Lösungsansätze zu entwickeln.

Intervention und Problemlösung

Sind trotz aller Prävention Unterrichtsstörungen aufgetreten, hat jede Intervention zum Ziel, die Störung schnellstmöglich zu unterbinden, um umgehend zum Unterricht zurückzukehren. Problemlösungen erfolgen später, Störungen müssen also nicht Vorrang vor Unterricht haben. Der von der Intervention ausgehende störende Einfluss sollte nicht größer sein als die Störung, gegen die sie gerichtet ist. Hier zeigen sich die Früchte der präventiven Maßnahmen: Je genauer die Regeln und Konsequenzen besprochen wurden, desto unkomplizierter können dann die ebenfalls ritualisierten Interventionen erfolgen. Auf Lehrerseite ist es besonders hilfreich „cool“ zu bleiben und Distanz zu halten: zum störenden Schüler, zur eigenen Rolle und zur Situation. Eine brisante Situation aus der Außenperspektive zu betrachten ist nicht ganz einfach, lässt sich aber lernen. Erster Schritt

ist zunächst eine direkte Aufforderung, das störende Verhalten zu unterlassen (möglichst nonverbal, notfalls verbal) und sich gegebenenfalls die Regel nennen zu lassen, die verletzt wird. Lässt sich dennoch nicht gleich zum Unterricht zurückkehren, ist es sehr wichtig, sich nicht in einen nur zu verlierenden Machtkampf oder weit-schweifige Diskussionen verwickeln zu lassen, sondern ein Gespräch außerhalb des Unterrichts anzukündigen. Sehr bewährt haben sich alle möglichen Formen von Time-Out-Modellen, die nach vorheriger Absprache mit den Schülern die Möglichkeit geben, sich zeitweilig aus dem Unterrichtsgeschehen zurückzuziehen.⁷

Außerhalb des Unterrichts dienen persönliche Problemgespräche dazu, in einer angstfreien Atmosphäre die Ziele und Bedürfnisse der Schüler zu eruieren, um dann gemeinsam alternative Verhaltensweisen zu entwickeln, welche im besten Falle die Bedürfnisse (des Lehrers und des Schülers!) ohne Störung des Unterrichts befriedigen. Auch Einzelverträge mit einem individuellen Belohnungssystem haben hier ihren Platz. Für Konflikte mit oder innerhalb einer ganzen Gruppe lohnt es sich durchaus, Unterrichtszeit für ein besseres Klima zu opfern. Hilfreiche Gesprächsmethoden und Bestandteile einer professionellen Kommunikation sind hier das Aktive Zuhören, Ich- statt Du-Botschaften und das Unterlassen jeglichen Vorwurfs.⁸ Eine Schwierigkeit könnte darin liegen, dass die Lehrerin mit der Schülerin auf Augenhöhe sprechen und ihre hierarchisch höhergestellte Position kurzzeitig verlassen sollte. Falls hinter einem akuten Vorfall ein dauerndes Problem zu vermuten ist, sollten Kollegen und Fachleute mit einbezogen werden, um eine gründliche Diagnose und nachhaltige Maßnahmen anzustreben.

Um die Einbindung und Mitverantwortung der Schüler für das Unterrichtsgeschehen zu erhöhen, bietet es sich an, zur Diagnose des Unterrichtsklimas anonyme Fragebögen einzusetzen, die einerseits die Lehrer-Schülerbeziehung, andererseits die Beziehungen der Schüler untereinander erheben.⁹ Auf der Basis dieser Fragebögen lassen sich dann fundierte Klassengespräche führen und gemeinsam Lösungsstrategien erarbeiten. Auch hier gilt im Sinne der Gewaltfreien Kommunikation und der Individualpsychologie¹⁰, dass jedes Verhalten ein Ziel verfolgt und durch ein vitales Bedürfnis bedingt ist, das es zunächst wertfrei zu ergründen gilt. Win-Win-Lösungen für Lehrer *und* Schüler sind häufiger zu erreichen als gemeinhin angenommen.

Angela Berger ist Studienleiterin im Amt für kirchliche Dienste.

.....

¹ Gert Lohmann, *Mit Schülern klarkommen*, Berlin 2003, 15.

² A.a.O., 24.

³ Vgl. H.-P. Nolting, *Störungen in der Schulklasse*, Weinheim 2007.

⁴ Thomas Ziehe, *Von der Gratisproduktion der Kultur und der unsichtbaren Arbeit des heutigen Lehrers*, in: J. Bastian (Hg.), *Vor der Klasse stehen*, Hamburg 1987, 48.

⁵ Reinhold Miller, *Beziehungsdidaktik*, Weinheim 2011, 27.

⁶ Sabine Schöneich, *Schwierige Schüler?* Weinheim 2011, 29.

⁷ Lohmann, a.a.O., 182.

⁸ Gesprächsführungsvorschläge, in: Thomas Gordon, *Lehrer-Schüler-Konferenz*, München 1977 und in: Marshall B. Rosenberg, *Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag*, Paderborn 2007.

⁹ Fragebögen s. bei Lohmann. *Kooperative Verhaltensmodifikation bei Nolting*, 124ff.

¹⁰ Vgl. Rosenberg und Schöneich.





Maika Plath

Status im Schulalltag – Der Lehrer als Statuswechsler

Was ist Status? Stellen Sie sich einen König und seinen Diener auf der Bühne vor. Der König ist aufgrund seiner (gesellschaftlich definierten) Position als König im Hochstatus. Der Diener – ebenfalls aufgrund seiner (gesellschaftlich untergeordneten) Position - im Tiefstatus. Dies ist nicht nur an den Kostümen erkennbar! Viel deutlicher wird uns der Status der beiden Figuren anhand ihrer Körperhaltung, ihrer Gesten, ihrer Bewegungen im Raum, usw.

Wenn dieses „König-Diener-Spiel“ auf der Bühne ewig so weiter geht, wird es langweilig und noch etwas anderes geschieht: Der Zuschauer fängt an, sich zu wünschen, dass der Diener etwas Freches tut, dass er den Hochstatus des Königs irgendwie herabsetzt. Dann nämlich ist die Langeweile sofort verflogen und es wird witzig.

„Zuschauer genießen es, wenn ein Gegensatz besteht zwischen dem gespielten und dem sozialen Status. Wir freuen uns immer, wenn der Landstreicher für den Boss gehalten wird und der Boss für einen Landstreicher. Deswegen gibt es Stücke wie *Der Revisor*. Chaplin spielte am liebsten denjenigen, der ganz unten steht in der Rangordnung, um dann alle herabzusetzen.“ („Improvisation und Theater“, Keith Johnstone, 2002, S.57)

Und genau das liebt auch der Schüler im Klassenraum. Er will den Hochstatus des Lehrers herabsetzen, weil es ihm sonst auf die Dauer langweilig wird. Und genau wie auf der Bühne hat ein Schüler, der den Hochstatus des Lehrers herabsetzt und sich entgegen seiner Rolle frech und selbstbewusst (oder ahnungslos) verhält, die Sympathie des „Publikums“, nämlich der Klasse, hinter sich. Er hebt seinen eigenen Status, indem er den Status des Lehrers herabsetzt.

Innerhalb der Gesellschaft ist der Status fast immer zunächst durch die Position, bzw. die Rolle definiert.

Beispiele:

Arzt (Hochstatus) – Patient (Tiefstatus)
 Chef (Hochstatus) – Angestellter (Tiefstatus)
 Anwalt (Hochstatus) – Mandant (Tiefstatus)
 Lehrer (Hochstatus) – Schüler (Tiefstatus)
 usw.

Interessant ist aber die Tatsache, dass man entgegen seiner gesellschaftlich definierten Rolle Hoch- oder Tiefstatus spielen kann. Man kann also durch verschiedene Verhaltensweisen seinen Status verändern. Dies bewirkt zwangsläufig eine Reaktion beim Gegenüber. D. h.: Wenn Sie ganz bewusst einen bestimmten Status spielen, können Sie die Situation steuern, denn jedes Verhalten Ihrerseits bewirkt ein ganz bestimmtes (vorhersehbares) Verhalten bei Ihrem Gegenüber.

Als Lehrer sind Sie (durch Ihre gesellschaftlich definierte

Rolle) den Schülern gegenüber im Hochstatus, Ihrem Schulleiter gegenüber im Tiefstatus, der Sekretärin gegenüber im Hochstatus, usw.

Aber, wie Sie selbst schon oft festgestellt haben werden: Es gibt Schüler, die zeitweise Ihnen gegenüber im Hochstatus sind, es gibt Schulleiter, die von ihrem Kollegium nicht ernst genommen werden und ständig im Tiefstatus herumlavieren, es gibt Sekretärinnen, vor denen Sie Angst haben, weil sie merken: Diese Frau ist mir gegenüber im Hochstatus und Sie stehen vor ihr und stottern herum.

Instinktiv haben wir ein sehr genaues Gespür für Status. Aber wir können die „Spielregeln“ dieses Prinzips nicht bewusst für uns nutzen, weil wir sie nicht kennen. U.a. deswegen müssen wir Schauspieler werden. Gute Schauspieler sind immer Statusexperten. Sie wissen genau, welche Bewegungen, Gesten, Verhaltensweisen welchen Status erzeugen und können diese bewusst einsetzen.

Der Zuschauer empfindet Status instinktiv. Der Schauspieler stellt Status-Konstrukte ganz bewusst her, um Authentizität – oder auch Komik – auf der Bühne zu erzielen. Er setzt die „Spielregeln“ bewusst ein.

Als Lehrer haben wir in unserem Beruf ununterbrochen mit Menschen zu tun. Wenn wir die „Status-Spielregeln“ erlernen, können wir uns den Schulalltag sehr erleichtern und in vielen Situationen selbstbestimmter und sicherer agieren.

Man kann drei Formen von Status unterscheiden:

1. Gesellschaftlich definierter Status (s.o.).
2. Natürlicher Status (es gibt natürliche Hochstatus-Spieler, die auch entgegen ihrer gesellschaftlich definierten Rolle immer Hochstatus spielen, die sogenannten „Rampensäue“, oder im Gegenteil: Die typischen Tiefstatusspieler, die sich durch eine gewisse Form der Untertänigkeit aus jeder brenzligen Situation zu entziehen wissen, ohne sich dessen bewusst zu sein).
3. Gespielter Status (dies ist die hohe Kunst, unabhängig von gesellschaftlichem oder natürlichem Status in jeder beliebigen Situation bewusst jeweils den Status zu spielen, der es einem möglich macht, die Situation zu seinen eigenen Gunsten zu steuern).

Lehrer sind (gesellschaftlich definiert) den Schülern gegenüber im Hochstatus. Die Schüler versuchen jedoch ununterbrochen, den Hochstatus des Lehrers in Frage zu stellen und herabzusetzen.

Wenn eine Figur im Hochstatus einer anderen begegnet, die sich ebenfalls im Hochstatus verhält, entsteht ein

Kampf um den Status. Wenn keiner von beiden bereit ist, seinen Status zu senken, müssen sie ihren Status abwechselnd immer weiter erhöhen, sich gegenseitig „hochschaukeln“ und laufen immer größere Gefahr, vom anderen lächerlich gemacht zu werden (in den Tiefstatus gebracht zu werden), denn irgendwann wird einer nachgeben müssen. Je weiter sie sich aber gegenseitig „hochgeschraubt“ haben, desto tiefer wird der Fall des Verlierers irgendwann sein und desto größer somit auch seine Demütigung.

Ein solch erbittertes „Statusgerangel“ kippt ab einem gewissen Zeitpunkt ins Komische, bzw. Lächerliche. Deshalb verwendet man diesen Effekt so gerne auf der Bühne. Das Komische an einer solchen Situation liegt in der Tragik der gescheiterten Kommunikation. Denn gelungene Kommunikation basiert nach Keith Johnstone auf dem Geheimnis des ständigen Statuswechsels beider Gesprächspartner.

Kommen wir zurück zum Lehrer. Das Tragische an unserer Ausbildung ist meiner Meinung nach, dass uns Lehrern immer der Eindruck vermittelt wurde, wir müssten uns im Klassenraum ununterbrochen im Hochstatus verhalten. *Das ist völlig falsch.* Auf Dauer wird es immer anstrengender, den Hochstatus zu halten und wir erzeugen den automatischen Druck bei den Schülern, uns in den Tiefstatus zu bringen. Je länger wir uns dagegen wehren, unseren Status (rechtzeitig und freiwillig!) zu senken, desto schwieriger wird es für uns, aus dem Statuskampf mit Würde auszusteigen bzw. ihn zu gewinnen. Und desto höher wird auch die Gefahr aus diesem Statuskampf gedemütigt heraus zu gehen. Denn wer sich ganz nach oben hat schrauben lassen, der wird auch sehr tief fallen.

Egal wie erfahren und souverän wir auch sein mögen, es wird immer wieder Schüler geben, die es schaffen werden, einen Statuskampf gegen uns zu gewinnen. Geschieht dies nach einem langen Statusgerangel, fallen wir sehr tief und verlieren an Respekt und Autorität.

Das bedeutet, dass wir rechtzeitig aus einem solchen Status-Szenario aussteigen müssen. Und das können wir nur, indem wir bewusst einen Statuswechsel vornehmen, im oben beschriebenen Falle unseren Status senken.

Hierzu ein Beispiel aus der Praxis:

Eine Schülerin verweigert ununterbrochen die Mitarbeit. Sie redet dazwischen, albert, stört. Ich weise sie mehrmals freundlich daraufhin. Dadurch wird sie zunehmend aggressiv und motzt mich an. Als ich sie das fünfte Mal auf ihr Verhalten anspreche, bekommt sie einen Wutanfall, steht auf und brüllt mich vor versammelter Mannschaft an. Dabei fallen verblüffend viele, einfallsreiche Beleidigungen. Die anderen Schüler verstummen und starren mich an mit dem halb neugierigen, halb mitleidigen „Was-macht-sie-jetzt-Gesicht“.

Ich hole tief Luft, um meine instinktive Reaktion (nämlich aus meinem rollenspezifischen Lehrer-Hochstatus heraus zu reagieren) zu unterdrücken und mir eine bessere zu überlegen (gespielter Statuswechsel).

Ich gehe langsam auf sie zu und halte Blickkontakt. Daraufhin erhöht die Schülerin nochmal Lautstärke und

Frequenz ihrer Beleidigungen.

Ich zeige darauf keine Reaktion sondern gehe nur weiter langsam auf sie zu. Sie hört nicht auf, mich zu beschimpfen.

Als ich direkt vor ihr stehe, beuge ich mich vor und flüstere ihr ins Ohr: „Sag mal, meine Süße – was ist denn bloß los mit dir heute?“

Wie ein Mehlsack bricht sie augenblicklich in meinen Armen zusammen und bekommt einen Weinkrampf. Sie klammert sich an mich und schluchzt, als wäre die ganze Welt zusammengebrochen.

Die anderen Schüler schauen erstaunt. Die Schülerin entschuldigt sich und ist überhaupt auf Versöhnung aus. Die Atmosphäre hat sich vollkommen (zum Positiven hin) verändert.

Das Verblüffende: Ich bin wieder „Chef“. Es handelt sich hierbei um ein Paradoxon (ich nenne es das „Status-Paradoxon“), das immer wieder geeignet ist, Konfliktsituationen im Schulalltag aufzulösen: Indem der Lehrer Tiefstatus einnimmt, erreicht er Hochstatus und stellt Autorität wieder her.

Zwei Anmerkungen zu dieser Situation:

1. Der Statuswechsel funktioniert nur, wenn wir die Schüler gut kennen und sie sehr mögen, d. h., wenn wir eine funktionierende Beziehungsebene zu ihnen aufgebaut haben (vgl. Joachim Bauer, „Lob der Schule“, S. 22) und sie sich grundsätzlich von uns angenommen und gewertschätzt fühlen.
2. Dies ist keine Happy-End-Szene aus einem amerikanischen Spielfilm: Nach dieser Situation verhielt sich besagte Schülerin nicht fortan freundlich, lernwillig und insgesamt wunderbar. Gleich in der nächsten Stunde motzte sie mich erneut an. Aber ich brauchte weniger Energieaufwand, um sie von ihrem eigenen „Abwehr-Mechanismus“ zu erlösen und Stunde für Stunde wurde unser Verhältnis entspannter und konstruktiver.

Im Ganzen gelingt so etwas natürlich nicht immer. Dauernd gehen auch Situationen schief. Denn leider gibt es keine Allgemein-Rezepte und jedes Kind ist anders. Aber es ist hilfreich, seine Wahrnehmung hinsichtlich dieser Abläufe zu schärfen, weil wir mit der Zeit unser Verhaltensrepertoire und unser Verständnis solcher Krisensituationen wesentlich verbessern können.

Was ist hinsichtlich eines Statuswechsels in dieser Situation passiert? Der Versuch einer Analyse:

Die Schülerin stört. Ich möchte ihr Verhalten unterbinden. Sie weigert sich. Wir befinden uns in einem klassischen Statuskampf. Wer wird sich durchsetzen?

Auf meine Ermahnungen hin (im Hochstatus, aus der Rolle der Lehrerposition heraus) reagiert sie ebenfalls mit (natürlichem) Hochstatus: Sie widerspricht und zeigt sich völlig unbeeindruckt.

Ich verschärfe meine Ermahnungen aus dem Hochstatus heraus – sie legt jedes Mal „einen drauf“. Wir befinden uns in einem Statusgerangel. Die Schülerin steht auf (Hochstatus dem Raum gegenüber). Die Schülerin beleidigt mich (Hochstatus meinem persönlichen Raum

gegenüber). Ich könnte jetzt „Zurückbrüllen“ oder sie aufgrund einer „Sanktion“ (Tadel, Verweis, usw.) in den Tiefstatus zwingen. Dies geschähe aber aus meiner Machtposition als Lehrer (gesellschaftlicher Hochstatus) heraus. Menschlich gesehen würde sie dadurch meinen Hochstatus nicht anerkennen, sondern nur aufgrund meiner hierarchisch definierten Rolle. Sie würde (eventuell!) klein begeben, aber bei einer vergleichbaren nächsten Situation wieder versuchen, ihren Hochstatus durchzusetzen, weil die Situation mit mir nicht zu einer tatsächlichen Einsicht geführt hätte. Diese Schülerin würde meine Sanktion als ungerechtes Machtmittel empfinden, das ich nur aufgrund meiner Position als Lehrer ihr gegenüber durchsetzen kann. Menschlich würde sie mich aber dadurch nicht mehr achten. Sie würde mich menschlich nicht als Vorbild akzeptieren. Dadurch erwächst bei ihr keine tiefere Einsicht zur Verhaltensänderung sondern nur ein kurzfristiges (grollendes) Nachgeben, das ihre Aggressivität in zukünftigen Situationen nur verschärft. (In dieser Situation bezeichnen Schüler ihre Lehrer oft als „Opfer“, was einer schlimmen Beleidigung gleichkommt. Denn ein „Opfer“ ist jemand, der sich nicht durchsetzen kann und der eigentlich „auf's Maul bekommt“. Wenn Lehrer sich ausschließlich aufgrund ihrer gesellschaftlich verabredeten Hochstatus-Rolle, also aufgrund ihrer beruflichen Position durchsetzen können, werden sie von Jugendlichen heutzutage nicht geachtet und heimlich als „Opfer“ bezeichnet).

Besagte Schülerin hat in ihrer Vergangenheit zahlreiche „Statuskämpfe“ gegen Lehrer aus ihrer Sicht ungerechtfertigt verloren. Sie fühlte sich zunehmend unverstanden und abgelehnt und hat daher ihren aggressiven Verhaltenskanon immer weiter „professionalisiert“ (sie wurde zu einer „Expertin“, was das Beleidigen und Provozieren ihrer Lehrer anging, daher das unglaubliche Repertoire ihrer Beleidigungen). Diese Schülerin kann in Statusgerangel-Situationen mit Lehrern immer länger „durchhalten“, weil sie jedes Mal aufgrund der davorliegenden Demütigung weitere Aggressionsenergie angesammelt hat.

Zurück zur Beispielsituation:

Ich verzichte auf eine Demonstration von Hochstatus aus meiner rollendefinierten Position heraus und wechsele auf die menschliche Ebene (gespielten Status, dessen Grundvoraussetzung natürlich ein angemessenes Selbstbewusstsein ist!). Nach außen hin gehe ich in den Tiefstatus, da ich ihren Beleidigungen nichts entgegen setze, mich also „nicht wehre“. Körperlich wende ich aber Mittel des Hochstatus an: Ich gehe langsam auf sie zu und halte Blickkontakt. Instinktiv setzt die Schülerin „noch einen drauf“, weil sie meinen Hochstatus empfindet: Sie wird noch lauter und weicht nicht von der Stelle. Rollenspezifisch gehe ich in den absoluten Tiefstatus, indem ich sie liebevoll, wertschätzend und persönlich anspreche und sie umarme. Aus meiner Rolle als Lehrer heraus gehe ich damit ihr gegenüber in den Tiefstatus (alle Schüler würden zunächst denken: Was? Die Schülerin kommt damit durch?? Die Lehrerin lässt sich das gefallen??). Menschlich gesehen bin ich mit diesem Verhalten aber auf einer anderen Ebene in den Hoch-

status gegangen (ruhige, verständnisvolle Ansprache, Ignorieren ihrer Angriffe). Dadurch befreie ich dieses Mädchen aus ihrer „Hochstatus-Schraube“ und sie fällt in den Tiefstatus (Weinen).

Im Gegensatz zu Statusspielen auf der Bühne hat diese Form des Statuswechsels ihre Grundlage im direkten menschlichen Respekt vor dem anderen. Der rollenspezifische Tiefstatus meinerseits wird auf der menschlichen Ebene von den Schülern als Hochstatus erkannt (Status-Paradoxon). Denn erst jetzt wird deutlich, was der Angriff der Schülerin auf einer darunter liegenden Ebene bedeutete:

Wann kommt endlich ein Lehrer, der mich trotz meines unmöglichen Verhaltens durchschaut, mich annimmt, vielleicht sogar mag? Wann kommt ein Lehrer, der mich sieht, wie ich wirklich bin und der stark genug ist, es mit mir auszuhalten? Der trotzdem an mich glaubt?

Das aggressive Verhalten ist nur eine Show, die als Schutzpanzer gegen tiefliegende Enttäuschungen aufgebaut wurde. So etwas können wir nur herausfinden, wenn wir uns aus rollenspezifischem Statusverhalten befreien und den Schülern als Menschen begegnen, die auch bereit sind, Schwächen zu zeigen – und damit Stärke beweisen. In den Tiefstatus zu gehen, bedeutet für uns Lehrer häufig nichts anderes, als uns menschlich zu zeigen und etwas von uns preiszugeben. Dies allerdings ganz bewusst – wenn wir bereit und in der Lage dazu sind. Das bedeutet zwar, ein unglaubliches Risiko einzugehen, uns verletzlich zu zeigen, aber es hat unvergleichlich mehr Chance auf Erfolg, was unsere pädagogische Arbeit betrifft.

Gleichzeitig erfordert es aber auch Mut und Auseinandersetzung mit unserer eigenen Persönlichkeit: Welches sind unsere Ängste, unsere Schwächen und Stärken? Jugendliche verfügen aber über einen sehr guten Instinkt und erkennen solche „Mutproben“ seitens ihrer Lehrer an (wenn diese wirklich authentisch sind!). Die Zeiten, als ein Lehrer den Klassenraum betreten und aufgrund seiner Position als Lehrer davon ausgehen konnte, im Hochstatus akzeptiert und respektiert zu werden, sind unwiederbringlich vorbei. Wir müssen anerkennen, dass wir uns die Autorität im Klassenraum verdienen müssen. Und da rollenspezifisches Verhalten immer weniger anerkannt wird, müssen wir den Weg antreten, als Mensch ein Vorbild für die Jugendlichen sein zu können. Nicht, indem wir perfekte Menschen werden, aber indem wir ihnen vorleben, wie wir mit Krisen, mit Angst, mit Konflikten umgehen. Dabei können uns die vielfältigen Beobachtungen aus dem Bereich des Theaters helfen.

Ein abschließendes Wort zum rollendefinierten Hochstatus des Lehrers:

Der innere Druck, den wir als Lehrer oft empfinden, im Klassenzimmer „Chef zu bleiben“, ist häufig auf die irriige Annahme gegründet, dass wir ununterbrochen im Hochstatus agieren müssen, was uns in der Ausbildung so sugeriert wird.

Die Wahrheit ist aber, dass wir unsere Autorität auf viel

stabilere Beine stellen, wenn wir lernen, unseren Status zu wechseln, indem wir trainieren, auch bewusst in den Tiefstatus zu gehen, was für uns als Lehrer an dieser Stelle bedeutet: Uns menschlich als private Person zu zeigen.

Dass wir „Chef im Klassenzimmer“ sein müssen, ist richtig, denn wir tragen die Verantwortung. „Chef zu sein“ ist aber nicht gleichbedeutend mit: „im Hochstatus sein“. „Chef im Klassenzimmer“ zu sein bedeutet, seinen Status situationsangemessen heben und senken zu können.

Jede Form von „Status-Starre“ ist auf Dauer destruktiv und frustrierend: Krampfhaft Hochstatus zu halten erfordert zunehmend Nerven und macht auf Dauer krank. Genauso fatal ist es, dauerhaft den Schülern gegenüber Tiefstatus zu spielen. Das führt natürlich dazu, dass sie uns auf der Nase herumtanzen und uns für schwache Lehrer halten, die sich bei ihnen „einschleimen“.

Um den Unterricht erfolgreich zu gestalten, müssen wir beides souverän beherrschen: Hochstatus und Tiefstatus. Zwischen diesen beiden Polen müssen wir souverän „entlangsurfen“, ohne die Balance zu verlieren. Besonders bedeutsam ist dabei unsere Fähigkeit, bewusst Tiefstatus zu spielen, vor allem uns zuzutrauen, dies zu tun. Erst, wenn wir bereit sind, sich menschlich im Hochstatus zu empfinden, was gleichbedeutend ist mit einem Willen, Verantwortung zu tragen, können wir Tiefstatus wirkungsvoll einsetzen. Es besteht ein riesiger Unterschied zwischen dem versehentlichen, unbewussten Einnehmen von Tiefstatus und dem bewussten Einsatz von Tiefstatusverhalten. Bewusstes Tiefstatusverhalten ist nur produktiv, wenn es aus einem gewachsenen Hochstatusgefühl heraus entsteht.

Wir müssen immer „Chef“ sein und die Verantwortung tragen, dabei aber ständig in der Lage sein, unseren Status situationsangemessen zu verändern und den Schülern

gegenüber Freund, Spielleiter, Boxsack und vor allem Mentor zu sein.

Mentor sein kann nur jemand, der bereit ist, aus seinem Hochstatus heraus anderen „zu Diensten zu sein“, seine Fähigkeiten in den Dienst einer „größeren Sache“ zu stellen. Diese Haltung befähigt ihn erst, anderen Menschen gegenüber in den (respektvollen) Tiefstatus zu gehen. Denn ein solcher Mensch ängstigt sich nicht um seinen Status. Er kann über allen Statuskämpfen stehen. Dieses pädagogische Prinzip wird mit Hilfe der Statuslehre von Keith Johnstone besonders offenbar. Es gilt aber für unsere allgemeine, heutige Unterrichtssituation überhaupt.

Was wir uns nicht immer ausreichend bewusst machen: Die Eltern vertrauen uns das an, was ihnen am wertvollsten ist: Ihre Kinder. Und die brauchen heutzutage zunehmend mehr als nur einen Lehrer. Vor allem brauchen sie einen Mentor:

Odysseus musste seinen gerade erst zur Welt gekommenen, geliebten Sohn Telemachos verlassen, um in den Krieg gegen Troja zu ziehen. Er hatte einen Diener, den er ganz besonders achtete und liebte und dem er das Wertvollste anvertraute, was er besaß: Seinen Sohn. Der Diener sollte ständiger Begleiter von Telemachos sein, ihn beschützen und ihm alles beibringen, was dieser fürs Leben brauchte.

Dieser Diener hieß mit Namen Mentor.

Maike Plath ist Theaterlehrerin an einer Hauptschule in Berlin-Neukölln und in der Lehrerfortbildung tätig.

.....
aus: „Spielend“ unterrichten und Kommunikation gestalten – Warum jeder Lehrer ein Schauspieler ist, Maike Plath, Beltz Verlag 2010





Birgit Zweigle

Der alltägliche Machtkampf im Klassenzimmer

Ein Beispiel

Eine Lehrerin betritt den Unterrichtsraum. Es ist die 6. Stunde in der 7a. Mäßiger Lärm schlägt ihr entgegen. Sie konzentriert sich, stellt sich vor die Klasse und begrüßt die SchülerInnen. Mit knappen Worten umreißt sie das heutige Unterrichtsthema. Da ertönt von der hintersten Bank lautstarke Musik. Ein Schüler, Maximilian, spielt mit seinem Handy. Die Lehrerin stöhnt innerlich auf, geht schnellen Schrittes auf Maximilian zu und baut sich vor ihm auf: „Mach das Handy aus! Die Stunde hat begonnen.“ Maximilian grinst sie provozierend an und sagt knapp: „Nö!“ Schlagartig wird es in der Klasse ruhig. Allein die Musik aus dem Handy krächzt vor sich hin. Blitzartig beugt sich die Lehrerin nach vorne und versucht, Maximilian das Handy aus der Hand zu reißen. Maximilian weicht zurück. Die Lehrerin verliert ihr Gleichgewicht und fällt mit dem Oberkörper auf den Tisch. Die Klasse brüllt vor Lachen. Die Lehrerin rappelt sich auf und sagt energisch: „Gib mir sofort das Handy her. Handys sind in der Schule nicht erlaubt.“ Maximilian spielt weiter ungerührt mit seinem Handy und murmelt vor sich hin: „Mir doch egal.“ Die Lehrerin kreuzt ihre Arme vor der Brust und erwidert spöttisch: „Das sollte dir lieber nicht egal sein. Deine Noten sind in der letzten Zeit so miserabel. Ein solches Spektakel wie du hier veranstaltest kannst DU dir am wenigsten leisten.“ Maximilian hantiert weiter mit dem Handy und schweigt. Die Lehrerin wendet sich an die Klasse: „Euch anderen sollte das auch nicht egal sein, ob hier Unterricht stattfindet oder nicht. Wir schreiben schließlich morgen eine Klausur.“ Die Klasse stöhnt auf und schaut die Lehrerin aggressiv an. Die Lehrerin dreht sich erneut zu Maximilian, geht um den Tisch und ergreift Maximilians Arm: „Mach endlich die Musik aus. Wir gehen jetzt zusammen zum Direktor.“ Maximilian entwindet sich ihr und steht auf: „Fassen sie mich nicht an.“ Die Lehrerin schreit: „Verlass sofort das Klassenzimmer. Ich kann dich nicht mehr sehen.“ Provozierend langsam geht Maximilian zur Tür, eskortiert von den Blicken seiner MitschülerInnen. Bevor er den Raum verlässt, dreht er sich noch einmal um und sagt: „Schlampe!“

Der Machtkampf

Ein alltäglicher Machtkampf im Klassenzimmer: provozierende SchülerInnen und genervte LehrInnen. Der Umgang mit Konflikten gehört zum alltäglichen Brot des Schulalltags. Er kostet Kraft und raubt Energie. LehrerInnen sind oft ohnmächtig den Konfliktsituationen ausgeliefert. Wenn sie nach Hause kommen, haben sie Kopfschmerzen und fühlen sich zerschlagen. Der Gedanke, morgen wieder in die Schule gehen zu müssen, lässt sie aufstöhnen. Aber auch an den SchülerInnen geht dieser Kampf nicht spurlos vorüber. Gefühle von Überforderung, dumpfer Langeweile und Erniedrigung machen sich in ihnen breit. Welchen Ausweg gibt es aus dieser oft so verfahrenen Situation? Im Folgenden

will ich zunächst die oben beschriebene Szene analysieren. Was ist hier eigentlich passiert? In einem weiteren Schritt werde ich ein Vier-Stufen-Modell aufzeigen, das eine Verstrickung in Machtkämpfe verhindert. Das ist kein Allroundrezept, aber vielleicht ein Schritt in Richtung entspanntem Umgang mit Konfliktsituationen.

Welche Eskalationsmechanismen haben sich in der Szene zwischen Maximilian und der Lehrerin ereignet? Unterricht beginnt mit dem Kampf um das Rederecht. Ein mäßiger Lärm schlägt der Lehrerin beim Betreten der Klasse entgegen. Sie konzentriert sich und beginnt den Unterricht. Anscheinend ist es ihr nicht bei allen SchülerInnen gelungen, die Aufmerksamkeit auf sich zu konzentrieren. Denn plötzlich erfolgt eine Störung: Maximilian lässt Musik aus seinem Handy ertönen. In Sekundenschnelle entscheidet sich der Grundton des Konfliktes. Die Lehrerin stöhnt innerlich auf. Sie ist genervt und geht gleich von Anfang an massiv in den Konflikt hinein. Schnellen Schrittes läuft sie auf Maximilian zu, baut sich vor ihm auf und formuliert einen Befehl. Die schnelle Distanzverringerung, ihre Körpersprache und Worte sollen Autorität signalisieren. In Maximilian bewirkt ihr Verhalten eine Trotzreaktion. Er verweigert sich der inszenierten Autorität und sagt schlicht: „Nö.“ Damit gewinnt er die Aufmerksamkeit der Klasse. Nun hat er eine Bühne. Eine Bühne, die ihn zwingt, den begonnenen Kampf durchzuhalten. Auch die Lehrerin steht auf der Bühne. Sie darf ihr Gesicht nicht verlieren. Beide sind ab diesem Moment dazu verdammt, um ihre Ehre zu kämpfen. Die Lehrerin versucht, mit einer blitzschnellen Aktion Maximilian das Handy zu entreißen. Maximilian weicht zurück und die Lehrerin macht eine Bauchlandung. 1 zu 0 für Maximilian. Die Lehrerin ist der Lächerlichkeit preisgegeben, die Klasse lacht. Die Lehrerin wird sich ihrer angekratzten Autorität bewusst, lenkt von sich ab und verweist auf das Regelwerk der Schule: „Handys sind in der Schule nicht erlaubt.“ Doch zu spät. Maximilian kann nach seinem Sieg nicht mehr einlenken. Die Regeln sind ihm egal. Jetzt erfährt der Kampf eine weitere Eskalation. Er wird persönlich. Die Lehrerin degradiert Maximilian vor der gesamten Klasse. Aus Rache für die selbst erfahrene Lächerlichkeit macht sie nun Maximilian lächerlich, indem sie seinen Leistungsstand vor allen preisgibt. Maximilian schweigt. Vielleicht aus Scham. Und die Lehrerin setzt noch eins oben drauf. Sie spielt nicht nur gegenüber Maximilian ihre Machtkarte der Noten aus, sondern droht jetzt auch der gesamten Klasse mit dem Machtinstrument der Klausur. Das bedeutet gewiss einen Sieg für die Lehrerin, aber um welchen Preis. Aggression und Hass schlagen ihr entgegen. In einer weiteren blitzschnellen Aktion versucht die Lehrerin Maximilian von seinem Stuhl zu reißen und ihn zum Direktor zu schleppen. Ihre angekratzte Autorität soll durch die Autorität des Direktors gestützt werden. Doch Maximilian entzieht sich ihr. Sie

ändert ihr Vorhaben und verweist ihn der Klasse. Und da endlich gehorcht ihr Maximilian. Hat sie am Ende doch noch gesiegt? Wohl kaum, denn Maximilian verlässt - begleitet von dem inneren Applaus der Klasse - provozierend langsam den Raum. Seine hingeworfene Beleidigung wird der Lehrerin den Rest gegeben haben.

Das Vier-Stufen-Modell

Soweit die Analyse dieser Szene. Es ist ein Machtkampf, den so oder so ähnlich wohl viele LehrerInnen kennen. Eigentlich ist es ein Kampf, bei dem es nur Verlierer gibt. Beide gehen verletzt aus der Szene hervor. Im Folgenden will ich ein Vier-Stufen-Modell aufzeigen, wie in Konfliktsituationen Handlungsgrenzen aufgezeigt werden können, bei gleichzeitiger Wahrung des Respektes vor der Person. Wie geht das? In jeder Kommunikation geht es um Verständigung. Diese ist aber nur möglich, wenn ich für das Gegenüber offen bin. Deswegen ist der erste Schritt in einem Konflikt die Signalisierung von Verständnis. SchülerInnen stören aus unterschiedlichen Ursachen: Sie sind abgelenkt, träumen, sind wütend, weil ihnen was auch immer widerfahren ist. Sie sind einfach gut drauf und wollen ihren Spaß. Sie sind überfordert oder müde vom langen Schulalltag. In einer Störung leben die SchülerInnen diese Gefühle aus. Sie treten gegen den Tisch, weil sie wütend sind. D.h., die SchülerInnen wählen eine Handlungsform, um ihre aufgestauten Gefühle zu entladen. Die Gefühle sind verständlich, die gewählte Handlungsform hingegen ist störend. Tritt also durch eine bestimmte Handlungsform eine Störung auf, kann ich als Lehrerin die Handlungsform kritisieren, aber für die dahinter liegenden Gefühle Verständnis entwickeln. Deswegen benenne ich bei einem auftretenden Konflikt zuerst die von mir vermuteten Gefühle, die nach meiner Wahrnehmung die SchülerInnen dazu motiviert haben könnten, eine Störung zu verursachen. Das bewirkt bei mir als Lehrerin eine Offenheit für die SchülerInnen und bei den SchülerInnen ein Gefühl der Akzeptanz. Erst in einem zweiten Schritt erfolgen die Grenzsetzung und die Kritik der gewählten Handlungsform. „Ich sehe, du bist wütend und trittst gegen den Tisch. Gegen Tische wird hier nicht getreten, weil sie das Mobiliar zerstören.“ Der dritte Schritt ist die Benennung einer Handlungsalternative. Ein Gefühl braucht eine Ausdrucksform. In einer Störung wählen die SchülerInnen zumeist eine destruktive Handlungsform, um ihre Gefühle auszuagieren. In diesem Schritt geht es darum, den SchülerInnen eine Handlungsalternative aufzuzeigen, wie sie konstruktiv mit ihren Gefühlen umgehen können. „Wenn du wütend bist, dann geh nach draußen und lauf die Treppen rauf und runter.“ Den SchülerInnen steht es jetzt frei, zwischen der nicht akzeptierten destruktiven Handlungsform (gegen den Tisch treten) und der möglichen konstruktiven Handlungsform (Treppe rauf und runter laufen) zu wählen. Es liegt in ihrer Verantwortung, die Entscheidung zu treffen. Wählen die SchülerInnen die konstruktive Handlungsform, dann ist der Konflikt positiv gelöst. Bleiben sie bei ihrer destruktiven Handlungsform, dann erfolgt in einem vierten Schritt die Konsequenz. „Du hast dich dazu entschieden, weiterhin gegen den Tisch zu treten, dann erfolgt jetzt ein Klassenbucheintrag.“ Oder was auch immer als Kon-

sequenz den SchülerInnen aufgezeigt wird. Das Vier-Stufen-Modell geht von zwei Grundideen aus: Erstens von der Unterscheidung von Person und Handlung. Die Person, d.h. in diesem Fall das Gefühl, wird akzeptiert, die destruktive Handlung aber abgelehnt. Zweitens geht es von der Mündigkeit der SchülerInnen aus. Nicht die LehrerInnen zwingen den SchülerInnen eine Handlung auf. Dies würde automatisch zu einem Machtkampf führen. Vielmehr behalten die SchülerInnen die Entscheidungshoheit über ihre Person. Sie entscheiden sich gegen oder für die konstruktive Handlungsform. Wenn sie sich allerdings für die destruktive Handlungsform entscheiden, haben sie auch die Verantwortung, sprich die Konsequenz für ihre Handlungen, zu tragen. Durch die Akzeptanz der Person (Spiegelung des Gefühls) und die Erhaltung der Mündigkeit (Wahrung des Entscheidungsspielraums) wird in diesem Modell ein Machtkampf verhindert und ein respektvoller Umgang in Konfliktsituationen gefördert. Zum Abschluss wende ich zur Illustration das vorgeschlagene Vier-Stufen-Modell auf die oben geschilderte Situation an.

Eine Lösung

Die Lehrerin betritt zur 6. Stunde die Klasse 7a. Mäßiger Lärm tritt ihr entgegen. Sie beginnt ihren Unterricht. Da ertönt Musik aus dem Handy von Maximilian. Die Lehrerin geht langsam einige Schritte auf Maximilian zu, bleibt aber in einem respektvollen Abstand vor ihm stehen. „Ich sehe, du hast vielleicht noch nicht mitbekommen, dass der Unterricht begonnen hat. Mach bitte dein Handy aus, damit wir gemeinsam den Unterricht beginnen können.“ Daraufhin Maximilian: „Ich habe aber keine Lust auf Unterricht.“ Die Lehrerin: „Ich kann verstehen, dass es für dich schwierig ist, sich in der 6. Stunde noch zu konzentrieren. Aber die Benutzung von Handys ist in der Schule nicht erlaubt. Wenn du dich gerade nicht konzentrieren kannst, schlage ich dir vor, dass du dir für 5 Minuten eine Auszeit nimmst, deine Augen schließt und deinen Kopf auf deine Arme legst.“ Maximilian wendet sich wieder seinem Handy zu und sagt: „Ich will aber lieber meine Musik hören.“ Die Lehrerin: „Ich sehe, du hast dich dazu entschieden, meinen Vorschlag nicht anzunehmen und willst weiterhin Musik hören. Dann sehe ich mich außerstande, Unterricht zu machen.“ In aller Ruhe geht die Lehrerin zu ihrem Tisch, setzt sich hin, holt sich ein Buch heraus und liest. Maximilian lässt die Musik noch eine Minute laufen und schaltet sie dann aus. Daraufhin steht die Lehrerin auf, nickt Maximilian mit einem kurzen Danke zu und beginnt ihren Unterricht.

Dr. Birgit Zweigle ist Professorin an der Evangelischen Hochschule Berlin.



Henning Schluß

Störungen als Ermöglichung von Unterricht

Eine Störung wird deshalb als Störung bezeichnet, weil sie stört, d.h. sie unterbricht gelingende Abläufe. Für den Unterricht bedeutet das: Störungen sind Ereignisse, die intendierte Lehr-Lernprozesse unterbrechen oder zumindest ungünstig beeinflussen. Was das aber für Ereignisse sind, das liegt nicht nur an den Störungen, sondern auch am Konzept von Unterricht. Viele Lehrerinnen und Lehrer haben z.B. schon längst die Erfahrung gemacht, dass Schülerinnen und Schüler, die während des Unterrichts – z.B. während des Lehrervortrags – mit dem Stift kritzeln, dabei durchaus aufmerksam sind. Inzwischen zeigen Untersuchungen von Psychologen, dass diese Erfahrung nicht trügt, sondern dass das sogenannte doodeling aufmerksamkeitssteigernd wirkt.¹ Wenn Lehrer dagegen Kritzeleien als störend betrachten, erzeugen sie nicht nur selbst Störungen des Unterrichts, wenn sie versuchen die Kritzeleien zu unterbinden, sondern schwächen auch noch die Aufmerksamkeit der Schüler.

Die Phänomene selbst sind es offenbar nicht immer, die darüber entscheiden, ob etwas eine Störung des Unterrichts ist oder ihn sogar befördert. Selbst das Phänomen „Lautstärke im Unterricht“ muss nicht immer eine Störung sein, sondern kann vom Lehrer bewusst eingesetzt werden, um Lehr-Lernprozesse zu befördern. Für beide Varianten sollen im Folgenden zwei Beispiele vorgestellt werden.

Seit einigen Jahren arbeiten wir mit einem kleinen Team Videoaufzeichnungen von Unterricht aus der DDR auf. Insgesamt haben wir nun nahezu 300 Videobänder mit Unterrichtsaufzeichnungen digitalisiert und über ein Internetportal der Forschung zugänglich gemacht.² Dabei sind die unterschiedlichsten Stunden zu sehen. In einer Biologie-Stunde zu den Säugetieren (v_hu_16) scheitert die Lehrerin mit allen ihren Bemühungen, Unterricht zu erteilen. Offensichtlich ist, hier wurden nicht nur Musterstunden aufgezeichnet, sondern vermutlich sollte erforscht werden, weshalb manche Unterrichtsstunden vollständig aus dem Ruder laufen. Die lautstarken Störungen gewinnen hier in einer Weise die Überhand, dass Unterricht gar nicht mehr möglich ist.

Ganz anders eine Deutschstunde, in der es um das Gedicht „Linker Marsch“³ von Wladimir Majakowski geht. Die Stunde beginnt, wie man das von einer Deutschstunde erwartet. Der Hintergrund des Gedichtes wird erörtert, in die Entstehungssituation des Gedichtes und die Biographie des Dichters eingeführt. Im letzten Stundenteil wird die Vortragssituation des Gedichtes rekonstruiert. Der Klassenraum verwandelt sich in ein Kasino revolutionärer Matrosen. Zunächst zaghaft und zurückhaltend, aber nach der Ermutigung durch den Lehrer deutlich engagierter, steigen die Schülerinnen und Schüler ein. Die Bänke werden verrückt, die Stühle gedreht, es wird vir-



Bundesarchiv, Bild 183-1984-0227-026
Foto: Zimmermann | 27. Februar 1984

Polytechnische Oberschule in Berlin-Marzahn (1984)

tuell Skat gespielt, getrunken und sich unterhalten. Der Lehrer schaltet eine Schallplatte mit russischer Marschmusik ein. Ein Schüler wird angewiesen, irgendwann in den Tumult den Genossen Majakowski anzukündigen. Das tut er dann auch, ein begeistertes Johlen erhebt sich, und ein Schüler mit Lederjacke und Punk-Frisur mimt den Majakowski und verliest sein neues Gedicht in den Tumult hinein. Der Tumult ist dem Lehrer allerdings nicht groß genug und so feuert er die Schülerinnen und Schüler immer wieder an, beim Refrain massiv einzusteigen.

Wenn man DDR-Lehrern diese Stunde zeigt, staunen sie nicht schlecht. Selbst an der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, an der diese Aufnahme entstanden ist, waren solche Stunden keineswegs die Regel. Der Lehrer konnte es sich aber leisten, so aus der Rolle zu fallen, weil er fachlich unbestritten ein Ass war, so berichten ehemalige Kollegen. Auch solche, die sich aus dem Nachbarklassenraum über den Lärm beschwerten. Man muss kein Hellseher sein um zu ahnen, dass der Punk, der den Majakowski gab, ansonsten im Unterricht eher nicht beteiligt war. In dieser Stunde war er dabei und nicht nur er verstand etwas von der Situation im revolutionären Russland. Die Stunde erinnert an den Film „Club der toten Dichter“, nur dass diese Stunde hier nicht 1989 in den USA im Spielfilm, sondern zu Beginn der 80er Jahre in einer Aufzeichnung der zentralen pädagogischen Forschungsinstitution der DDR aufgezeichnet wurde.

Was gewöhnlich also als Störung des Unterrichts begriffen wird – Lärm, quatschende Schüler, spielende Schüler – ist hier die Ermöglichung des Unterrichts. Hier wird ganzheitlich gelernt. Nun wird der „Linke Marsch“ vermutlich nicht Gegenstand des Religionsunterrichtes sein. Aber dass ungewöhnliche Arrangements, die eher an Störungen als an Unterricht erinnern, für Schüler, die im „normalen“ Unterricht häufig abgehängt sind, eine hervorragende Möglichkeit sind, Erfolgserlebnisse im Unterricht zu haben, das ist eine Chance, die man an dieser Unterrichtsstunde zeigen kann. Wichtig ist dann auch wieder, zu anderen – ruhigeren – Unterrichtsformen zurückzufinden. Das gelingt diesem Lehrer im Videomitschnitt. Der Wechsel von Methoden, der ein Lernen mit allen Sinnen ermöglicht, ist nicht nur in der Grundschule ein Thema. Dabei das Methodenspektrum so zu erweitern, dass auch Interaktionen dem Unterricht zu Gute kommen, die gewöhnlich als dessen Störung betrachtet werden, macht deutlich, wie sehr es sich lohnen kann, die gewohnte Perspektive auch Unterricht immer mal wieder zu durchbrechen.

Dr. Henning Schluß ist Professor an der Universität Wien.

¹ Jackie Andrade, What does doodling do? In: Applied Cognitive Psychology 24 (2009), 100-106.

² www.fachportal-paedagogik.de/filme/

³ Vgl. http://erinnerungsort.de/linker-marsch_120.html

Linker Marsch

Text: Wladimir Majakowski; Musik: Hanns Eisler
Deutsch: Hugo Huppert

Entrollt euren Marsch, Burschen von Bord!
Schluß mit dem Zank und Gezauer.
Still da, ihr Redner!

Du
hast das Wort,
rede, Genosse Mauser!
Brecht das Gesetz aus Adams Zeiten.
Gaul Geschichte, du hinkst ...
Woll'n den Schinder zu Schanden reiten.
Links!
Links!
Links!

Blaujacken, he!
Wann greift ihr an?
Fürchtet ihr Ozeanstürme?!
Wurden im Hafen euch eurem Kahn
rostig die Panzertürme?
Lasst
den britischen Löwen brüllen –
zahnlosfletschende Sphinx.
Keiner zwingt die Kommune zu Willen.
Links!
Links!
Links!

Dort
hinter finsterschwerem Gebirg
liegt das Land der Sonne brach.
Quer durch die Not
und Elendsbezirk
stampft euren Schritt millionenfach!
Droht die gemietete Bande
Mit stählerner Brandung rings, -
Russland trotz der Entente
Links!
Links!
Links!

Seeadleraug' sollte verfehlen?!
Altes sollte uns blenden?
Kräftig
der Welt ran an die Kehle,
mit proletarischen Händen.
Wie ihr kühn ins Gefecht saust!
Himmel, sei flaggenbeschwingt!
He, wer schreitet dort rechts raus?
Links!
Links!
Links!



Marion Wutke

Meditation – (k)ein Aprilscherz

Es ist Freitag, der 1. April 2011.

Die Schüler in der 7. Klasse tuscheln, beraten sich, eine geht von Ohr zu Ohr und beobachtet mich dabei. Ich soll das Geheimnisvolle mitbekommen, aber nicht das Geheimnis.

Das Klingelzeichen ist kaum aus den Ohren, da sitzen alle Schüler auf Tischen und Bänken in „Meditationshaltung“. Einige beziehen Daumen und Mittelfinger in ihre Haltung ein, andere brummen „om“. Zwei Schüler sitzen arbeitsbereit für den Unterricht am Tisch. Niemand spricht.

Was tun?

Ich setze mich bequem neben den Lehrertisch, strecke die Beine lang aus und verschränke die Arme. Auch ich spreche nicht. Ein Schüler bricht das Schweigen: „Das `om` brauchen wir nicht. So findet man keine Ruhe.“

Ein anderer Schüler ergänzt: „Meditation heißt, zur inneren Mitte finden.“

Nun frage ich: „Ihr wollt eure innere Mitte finden?“

Die beiden „Vorbildlichen“ setzen sich sofort in Meditationshaltung hin. Alle anderen rufen „Ja“ und nicken eifrig.

Nun bin ich gefordert: „ok , dann brauchen wir aber einige Anleitungen. Die Schüler sind einverstanden und aufmerksam. Ich erkläre kurze Regeln, die mir auf die schnelle einfallen:

Jeder sucht sich einen bequemen Platz im Sitzen. Niemand berührt den anderen, wir haben eine Armlänge um uns herum Luft.

Keiner spricht. Husten oder Räuspern ist klar. Keiner verlässt den Platz oder ändert gravierend seine Haltung. Nach sehr wenigen Minuten hat jeder seine Position.

Ein Schüler fragt: Wie lange meditieren wir?

Meine Antwort: Von mir aus die ganze Stunde. Bis eben jeder seine innere Mitte gefunden hat.

Es ertönt ein begeistertes: „Oh, geil.“ (kein Unterricht, wir haben`s geschafft, wir haben sie ausgetrickst, denkste)

Ich frage: „Sind alle soweit? Dann beginnen ab jetzt die Regeln.“

Es wird still. Manche schließen die Augen. Andere sehen aus dem Fenster oder ihr Gegenüber an. Alle hören wir im Nachbarraum einen Lehrer (den ich sehr schätze) laut rufen: „Ruhe jetzt!“ Alle schmunzeln vor sich hin.

Nach zwölf Minuten, ich bin hellauf begeistert, beginnt ein Schüler leise, aber für alle sichtbar „schnick-schnack-schnuck“ zu spielen. Damit ist die Meditation beendet. Ich breche leise ab.

Die Schüler sind enttäuscht. Menschdas hätte nicht sein brauchen! Ich lobe die Schüler und bringe meine

Freude über sie zum Ausdruck. Manche erzählen, was ihnen durch den Kopf ging. Nun ergänzen wir gemeinsam die Meditationsregeln. Bewegungen, die andere ablenken, gehören ab jetzt nicht mehr dazu.

Die Schüler fragen: „Machen wir das nächste Stunde wieder?“ Meine Antwort: Nächste Stunde nicht, aber immer freitags. Dann setzen wir unseren Unterricht so fort wie jede Stunde, mit einem Lied und einem Psalm. Alle singen mit: GOTT der Hoffnung gib du Frieden jedem Ort. Unsre kranke Welt braucht deiner Wahrheit Wort. Sende uns dein Licht GOTT der Gerechtigkeit. Licht und Hoffnung gegen alle Dunkelheit. Lasst uns beten, es mög` Friede sein, singen von der Liebe dein, kämpfen für die neue Welt, GOTT treu, der uns Treue hält.“ (Ein Lied aus Guatemala, wir hatten uns über Rigoberta Menchu informiert. Alle kennen das Lied inzwischen auswendig. Wir beginnen leise und werden beim `kämpfen für die neue Welt` immer kraftvoller.)

Es ist Passionszeit, wir beten seit einigen Wochen den Psalm 31.

Zwei Schüler lesen vor, gemeinsam beten wir die eingerückten Verse.

Jetzt haben wir noch fünfzehn Minuten intensiven Unterricht und setzen das Thema der letzten Stunde fort.

Eine Woche später - Freitag, der 8. April

Die Schüler kommen in den Reli-Raum. Ich sitze schon am Lehrertisch und erwarte sie. Sie rufen in meine Richtung durcheinander: „Meditieren wir heute?“ „Ja“, ist meine Antwort, „war doch so abgesprochen.“ Es ist noch Pause und es ist laut und hektisch. Ich lasse sie. Wir hören kaum das Klingeln zum Unterrichtsbeginn. Einige platzieren sich auf ihrem Tisch in Meditationshaltung. Es wird leise.

Bevor wir mit unserer heutigen Meditation beginnen, müssen wir noch einiges absprechen. „Bitte setzt euch erst einmal auf eure Plätze.“ Ich frage die Schüler nach dem Unterschied des Unterrichtsbeginns im Vergleich zur letzten Woche. Schnell kommen die Antworten: „Da war auch die Pause schon ruhiger.“ „Es gab nicht so ein Durcheinander.“ „Sehr gut beobachtet“, lobe ich sie. „Also, wenn ihr meditieren möchtet, solltet ihr die Pause schon zu einer gewissen Vorbereitung nutzen.“ Die Schüler nicken akzeptierend.

Dann wiederholen wir ganz knapp die Regeln, die wir uns selbst gegeben haben.

„Ich möchte einen ‚sinnvollen‘ Meditationsbeginn setzen“, sage ich ihnen, und so fahren wir mit dem Unterricht zunächst fort. Wir singen und beten einen Psalm. Das ist der übliche Ritus in jeder Gruppe. Es muss noch etwas aus der letzten Stunde im Hefter nachgetragen

werden und dann geht's los.

Alle Regeln sind geklärt. Ich bitte die Schüler sich einen bequemen Platz zu suchen. Wir singen und wiederholen gemeinsam einen Liedvers. („Bleibet hier und wachet mit mir, wachet und betet“). Dabei werden wir gemeinsam immer leiser. Dann schlage ich die Klangschale an und es wird wundervoll still. Ich schaue noch auf die Uhr und schließe dann lange meine Augen. Ich fühle mich frei und gleichzeitig spüre ich diese Freiheit auch bei den Schülern. Sie wissen sich unbeobachtet.

Später sehe ich die Schüler an. Einige haben ihre Augen geschlossen und den Kopf gesenkt. Andere schauen sich gegenseitig nachdenklich an. Auf den Gesichtern sind Achtung und Würde, Respekt und Träume abzulesen. Eine wunderbare Atmosphäre.

Nach ca. 15min kommt Spannung auf. Keiner redet, keiner bewegt sich. Doch einige können nicht mehr ihre Haltung bewahren. (krummer Rücken, eingeschlafene Füße?) Ich beende die Meditation. Alle sollen noch einen kurzen Moment so sitzen bleiben. Ich bitte sie, die Hände vor der Brust aneinander zu legen und sie langsam zum eigenen Herzen zu führen. Dann verneigen wir uns ein wenig und jeder sagt für sich leise: Danke. Der Raum füllt sich mit Kraft. Wir spüren eine starke Verbundenheit und doch hatte jeder seine eigenen Gedanken.

Nun wollen wir unbedingt unsere Meditationsregeln aufschreiben, dann wissen wir am nächsten Freitag, was zu tun ist. Im Hefter steht folgendes: Meine Meditation Ruhiger Beginn (Keine Hektik, Lautstärke) - wir tauschen uns aus, was wir unter Ruhe verstehen.

Keine Kommunikation mit anderen - Wir einigen uns, was das heißt: nicht sprechen oder Zeichensprache verwenden. Sie entdecken selbst, für welche Kommunikation jetzt Raum ist und sagen: ich finde mich und kann mit Gott reden.

Keine Bewegung - Wir definieren genau, was das heißt und schreiben: auf dem Platz bleiben.

Dann lassen wir einige Zeilen frei. Vermutlich werden nach weiteren Übungen noch andere Regeln dazu kommen. Aber den Start, mit Liedvers und Gong und das Ende, mit der Verbeugung und dem „Danke“ halten wir noch im Hefter fest.

Marion Wutke ist Religionslehrerin in Velten.





Ulrike Häusler

Störungen haben Vorrang!?

Störungen haben Vorrang! Das weiß inzwischen fast jede und jeder. Das Störungspostulat ist wohl das bekannteste Element aus der Themenzentrierten Interaktion (TZI) und hat über pädagogische Ausbildungsgänge, über Kommunikationstrainings und als Bestandteil der Moderationsmethode in verschiedene Bereiche Einzug gehalten. Es ist allerdings ein weit verbreitetes Missverständnis, dieses für eine Regel oder gar ein Gesetz zu halten, das unbedingt eingehalten werden muss. Die folgenden Ausführungen¹ sollen drei Spots auf das Thema richten und dabei in Bezug auf das Störungspostulat die drei Aspekte Herkunft, Funktion für den Umgang mit Störungen und Reichweite für den Unterricht erhellen.

1. Spot: „Disturbances and passionate involvements take precedence.“

So lautet die ursprünglich englische Fassung des von Ruth Cohn formulierten Störungspostulats aus den Anfängen der Themenzentrierten Interaktion um 1966. Daher wird es auch häufig übersetzt mit: „Störungen nehmen sich den Vorrang“. Hier kommt zum Ausdruck: „Störungen fragen nicht nach Erlaubnis, sie sind da: als Schmerz, als Freude, als Angst, als Zerstretheit.“² Die englische Fassung spiegelt stärker als die deutsche Kurzfassung die Ausgangsfrage und das Anliegen von Ruth Cohn, die von der Psychoanalyse zur pädagogischen Arbeit mit Kindern fand: Warum gibt es in Lern- und Arbeitsgruppen von Schulen, Universitäten und Institutionen nicht dieselbe Lebendigkeit wie in therapeutischen Gruppen? Sie beobachtete, dass in therapeutischen Gruppen den Personen mit ihren Anliegen und auch ihrem Widerstand Anerkennung und Achtung entgegengebracht wird und erkannte, dass dieser Blick auf den ganzen Menschen den entscheidenden Unterschied zu anderen Gruppen ausmacht. Der Weg zur „Verlebendigung und Steigerung der emotionalen Intelligenz im Arbeitsprozess“³ auch in thematischen Gruppen führt also über das Ernstnehmen des einzelnen Gruppenmitglieds als Person im geschützten Raum der Gruppe, wenn diese Person das wünscht. Die Vielfalt der Lebensanliegen und -hintergründe der beteiligten Personen soll in Arbeitsgruppen nicht weiter ausgegrenzt und verdrängt, sondern einbezogen und anerkannt werden. Das kommt im Satz vom Vorrang der „Verstörtheiten“ und „leidenschaftlichen Involviertheiten“ zum Ausdruck. Wichtig ist, dass der Spot hier nicht allein auf den negativen Begriff der Störung gerichtet ist, sondern dass es sich um eine auch Gefühle einschließende Doppelformulierung handelt, die Abweichungen vom Thema nicht abqualifiziert, sondern anregt, diese in einem neuen Licht zu sehen. So rückt das Störungspostulat ein Grundanliegen der TZI in den Vordergrund: Es sind nicht nur die Inhalte, die unsere Aufmerksamkeit als Unterrichtende beansprucht, sondern auch die Menschen mit ihren Anliegen. Diese ernst zu nehmen, tut allen Beteiligten gut und bringt Lebendigkeit und oft neue Blickwinkel in Lernprozesse ein, denn viele ver-

meintliche Abweichungen vom Thema führen tiefer in das Thema hinein.

2. Spot: Das Störungspostulat als „Aufmerksamkeitshilfe“⁴ fördert das Interesse am anderen und am Thema.

Wie gehe ich nun als Unterrichtende mit Störungen um? Mir hilft es nicht, Störungen zu klassifizieren und hierarchisieren,⁵ da dieses Vorgehen wenig darüber aussagt, was von wem als Unterrichtsstörung wahrgenommen wird. Hilfreich finde ich folgende erfrischend pragmatische Definition von Ruth Cohn: „Störungsquellen im Sinne der TZI ... können alle inneren emotionalen Vorgänge und äußeren Gegebenheiten sein, die zur Zuwendung zum Thema und zur Aufgabe quer liegen.“⁶ Das kann sehr vieles sein, das „quer“ zum Thema liegt. Und es muss kein Problem sein. Entscheidend ist die Erwartungshaltung, mit der ich als Unterrichtende einer Lerngruppe begegne. Ich möchte dafür werben, Störungen als Aufmerksamkeitshilfen zu lesen: Wurde das von mir formulierte Thema nicht verstanden? Ist den Schüler/innen das Thema zu nah/ zu fern? Passt die vorgesehene Methode nicht? Vieles kann ich aufnehmen, ohne große Worte zu verlieren, manche Störung werde ich zum Anlass nehmen, nachzufragen. Wenn ich möchte, dass meine Schüler/innen ihren Lernprozess mitgestalten und reflektieren, gibt es keinen Grund, solche Störungen zu fürchten. Im Gegenteil: Ein „störungsfreier“ Unterricht sollte mich misstrauisch machen... Auch die Äußerung starker Gefühle eines Einzelnen kann als Aufmerksamkeitshilfe für die Gruppe gesehen werden. Dabei genügt es meistens, wenn die Störung ausgesprochen wird, also Raum bekommt, und der Einzelne nicht weiter Energie darauf verwenden muss, sich so zu verhalten, als ob alles in Ordnung wäre. Es ist in der Regel nicht notwendig und auch nicht hilfreich, in der Gruppe über die Störung zu reden.

3. Spot: Störungen haben Vorrang, bis die Arbeitsfähigkeit der Gruppe wieder hergestellt ist.

Diese Begrenzung des Störungspostulats ist mir wichtig; denn die Bearbeitung von Störungen im Unterricht ist kein Selbstzweck. Ziel ist die Wiederherstellung der Arbeitsfähigkeit der Gruppe. Arbeitsfähigkeit, Arbeitsbereitschaft und Arbeitsbündnis stehen dabei in einem engen Zusammenhang. Ein klares Arbeitsbündnis ist die beste Voraussetzung für die Arbeitsbereitschaft und -fähigkeit einer Lerngruppe. Ein fehlendes oder unklares Arbeitsbündnis provoziert geradezu Störungen. Auch deshalb ist es die allerbeste Störungsprophylaxe, an der Schaffung von Strukturen im eigenen Unterricht, in der Schule und in der Gesellschaft mitzuwirken, die einen Zuwachs an Kooperation und Vertrauen ermöglichen.

Ulrike Häusler ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin und diplomierte TZI-Gruppenleiterin.

.....

¹Im Folgenden beziehe ich mich vor allem auf: Ruth C. Cohn, Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart 1975, bes. 122f.
 Sarah G. Hoffmann, Störungspostulat. In: Mina Schneider-Landolf/ Jochen Spielmann/ Walter Zitterbarth (Hg.), Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI). 2. durchges. Aufl., Göttingen 2010, 101-106.
 Matthias Kroeger, Das sogenannte ‚Störungspostulat‘: „Disturbances und Passionate Involvements take precedence“. In: Themenzentrierte Interaktion 1/2010, 9-21.
 Anita Ockel/ Ruth C. Cohn: Vom Konzept des Widerstands in der Themenzentrierten Interaktion. Vom psychoanalytischen Konzept des Widerstands über das TZI-Konzept der Störung zum Ansatz einer Gesellschaftstherapie. In: Cornelia Löhmer/ Rüdiger Standhardt (Hg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. 3. erw. Aufl, Stuttgart 1995, 177-206.

²R. C. Cohn, a.a.O., 122.
³M. Kroeger, a.a.O., 10.
⁴M. Kroeger, a.a.O., 12.
⁵Wer hierzu trotzdem etwas nachlesen will, dem sei der folgende Titel empfohlen, der auch zwei übersichtliche Schaubilder zum Thema enthält:
 Langmaack, Barbara: Themenzentrierte Interaktion. Einführende Texte rund ums Dreieck. 3. korr. Aufl., Weinheim 1996, bes. 86-102.
⁶Ruth Cohn im Gespräch mit Friedemann Schulz von Thun (nach 1983), Protokollauszug, zit. nach: M. Kroeger, a.a.O., 16.





Michael Lunberg

Unterrichtsstörungen im Religionsunterricht – rechtliche Rahmenbedingungen

Mit der bemerkenswerten „Talis-Studie“ hat die OECD 2009 die Ergebnisse ihrer internationalen Untersuchung „Creating Effective Teaching and Learning Environments“ über Lehr- und Lernbedingungen veröffentlicht. Die Umfrage wurde in 23 Ländern, darunter 15 EU-Länder, durchgeführt. Während in früheren OECD-Erhebungen die Leistung der Schüler gemessen wurde, lag der Schwerpunkt dieser Umfrage auf den Lehrkräften und Schulleitern. Die Ergebnisse wurden zum ersten internationalen Vergleich von Lernumfeldern und Arbeitsbedingungen für Lehrerinnen und Lehrer herangezogen. Drei von vier Kolleginnen und Kollegen haben den Eindruck, dass es an Anreizen fehlt, die Qualität ihres Unterrichts zu verbessern. Gleichzeitig wurde festgestellt, dass in drei von fünf Schulen schlechtes Betragen der Schüler im Klassenraum den Unterricht stört.

Diese Situation gilt es zu verbessern, im Interesse der Schülerinnen und Schüler aber auch im Interesse der Lehrkräfte, die mitunter schwer an Disziplinproblemen in ihren Klassen oder Lerngruppen leiden. Dabei gilt es Unterrichtsstörungen wahrzunehmen, zu analysieren, kollegial zu beraten und bestenfalls gemeinsam entsprechende Handlungsoptionen zu entwickeln. Gesetzliche Bestimmungen können dabei nur Hilfsmittel sein. Dennoch definieren sie einen Rahmen, der auch für Religionslehrkräfte verbindlich ist. Dies gilt im Übrigen für alle staatlich-gesetzlich definierten Rahmenbedingungen des Schulbetriebes [vgl. Dienstordnung für Religionslehrerinnen und Religionslehrer in Berlin und Brandenburg (Religionslehrerdienstordnung Berlin-Brandenburg – RLO-BB) vom 29.10.2004], hier § 1 Absatz 2 RLO-BB.

Der Gesetzgeber unterscheidet sehr deutlich zwischen Ordnungs- und Erziehungsmaßnahmen. Während Erziehungsmaßnahmen durch die Lehrkräfte ganz unmittelbar ergriffen werden können, erfolgen Ordnungsmaßnahmen durch die Schule und werden durch sie veranlasst. Die Lehrkräfte im Religionsunterricht sind aufgefordert, konstruktiv mit den Schulleitungen zusammen zu arbeiten. Eine ausreichende Protokollierung der Vorkommnisse und eine pädagogische Einschätzung und Begründung der avisierten Maßnahme ist dabei unverzichtbar.

In dieser Konsequenz kann die RLO-BB lediglich die Erziehungsmaßnahmen beleuchten. In § 3, Absatz 3 kennt das kirchliche Recht als folgenschwerstes erzieherisches Mittel den Ausschluss vom Unterricht. Dieser Ausschluss darf maximal zwei Unterrichtsstunden andauern. Bei Ausschlüssen, die diese Zeitspanne überschreiten, ist die Genehmigung der Arbeitsstelle für Religionsunterricht einzuholen und die Schulleitung unverzüglich zu informieren. Der betroffenen Schülerin/dem betroffenen Schüler und den Erziehungsberechtigten ist die Möglichkeit eines Gesprächs einzuräumen. Sicherlich

geschieht dies vor dem Hintergrund, alle anderen Mittel der Disziplinierung im Vorfeld voll ausgeschöpft zu haben. Dabei ist es hilfreich, dass Religionslehrkräfte beratende Mitglieder der Konferenz der Lehrkräfte und der Klassenkonferenz sind. Darüber hinaus ist die Teilnahme von Religionslehrkräften an allen Beratungen der schulischen Mitwirkungsorganen möglich.

Land Brandenburg

Schulische Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen sind im Land Brandenburg durch die Verordnung über Konfliktschlichtung, Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen (Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen Verordnung - EOMV) vom 12. Oktober 1999 (GVBl.II/99, [Nr. 29], S. 611) geregelt.

Mit der Verordnung über den Religionsunterricht an Schulen (Religionsunterrichtsverordnung – RUV) vom 1. August 2002 (GVBl.II/02, [Nr. 21], S. 481) hat das Land Brandenburg auf Grundlage des Brandenburgischen Schulgesetzes § 9 Abs. 6 die Grundlage und damit Rechtssicherheit für die Organisation des Religionsunterrichtes im Land Brandenburg geschaffen. Die Grundsätze der Leistungsbewertung, der Teilnahme, der Einordnung in den Schulbetrieb und eben auch der so genannten „Ordnungs- und Erziehungsmaßnahmen“ finden hier ihren Niederschlag. Es heißt in § 6 RUV:

§ 6 Rechte der Schülerinnen, Schüler und Eltern, Aufsicht, Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen

(1) ... (4) Für die Aufsicht während des Religionsunterrichts sind Lehrkräfte der Kirche oder Religionsgemeinschaft entsprechend den für den Schulunterricht geltenden Bestimmungen verantwortlich. Für Lerngruppen, deren Religionsunterricht in der Schule stattfindet, liegt die Aufsicht für die Zeit vor und nach dem Religionsunterricht sowie bei dessen Ausfall, bei der Schule. Die Aufsicht für den Weg von der Schule zum Religionsunterricht in den Räumen der Kirche oder Religionsgemeinschaft und zurück zur Schule sowie die Aufsicht in den Räumen der Kirche oder Religionsgemeinschaft bei Ausfall des Religionsunterrichts obliegt der Kirche oder Religionsgemeinschaft.

(5) Die für den Schulunterricht geltenden Bestimmungen über Konfliktschlichtung, Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen finden im Religionsunterricht Anwendung mit der Maßgabe, dass Ordnungsmaßnahmen durch die Schule in Abstimmung mit den Lehrkräften der Kirche oder Religionsgemeinschaft erfolgen können.

Unter Erziehungsmaßnahmen versteht der Gesetzgeber nach § 3 EOMV: die Ermahnung, die Gelegenheit zur Wiedergutmachung, die Behandlung des Sachverhalts im Unterricht, die Eintragung des Fehlverhaltens in das Klassenbuch, die Missbilligung des Verhaltens durch schriftliche Mitteilung an die Eltern, die Übertragung

geeigneter Aufgaben, die Wegnahme von Gegenständen bis zum Ende der Unterrichtsstunde oder des Unterrichtstages, der zeitweilige Ausschluss im Rahmen einer Unterrichtsstunde. Diese Maßnahmen können unmittelbar durch die Religionslehrkräfte umgesetzt werden.

Ordnungsmaßnahmen regelt § 64 Abs. 2 Nr. 1 bis 6 des Brandenburgischen Schulgesetzes: der schriftliche Verweis durch die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer oder in besonders schweren Fällen durch die Klassenkonferenz, die Überweisung in eine parallele Klasse oder Unterrichtsgruppe durch die Konferenz der Lehrkräfte, der vorübergehende Ausschluss vom Unterricht oder von einzelnen schulischen Veranstaltungen bis zu zwei Wochen durch die Klassenkonferenz, die Überweisung in eine andere Schule auf Antrag der Konferenz der Lehrkräfte durch das staatliche Schulamt, die Entlassung von einer Schule auf Antrag der Konferenz der Lehrkräfte durch das staatliche Schulamt und die Verweisung von allen Schulen in öffentlicher Trägerschaft des Landes nach Ablauf der Schulpflicht auf Antrag der Konferenz der Lehrkräfte durch das staatliche Schulamt mit Zustimmung des für Schule zuständigen Ministeriums. In dringenden Fällen kann eine Schulleiterin oder ein Schulleiter eine Schülerin oder einen Schüler gemäß Absatz 2 Nr. 3 bis zu drei Tagen ausschließen, wenn es für die Aufrechterhaltung einer geordneten Unterrichts- und Erziehungsarbeit oder zum Schutz von Personen erforderlich ist. Die Entscheidung durch die Klassenkonferenz ist unverzüglich nachzuholen.

Sowohl Ordnungs- als auch Erziehungsmaßnahmen unterliegen dabei keiner Progression, bauen also nicht aufeinander auf.

Land Berlin

Das Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz - SchulG) vom 26. Januar 2004 (GVBl. S. 26) BRV 2230-1, zuletzt geändert durch Art. II G zur Änd. des G über die John-F.-Kennedy-Schule und des SchulG vom 13. 7. 2011 (GVBl. S. 347) regelt im Land Berlin die Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen in den §§ 62 und 63.

In § 62 SchulG werden die Erziehungsmaßnahmen wie folgt beschrieben: Die Schule soll bei Konflikten und Störungen in der Unterrichts- und Erziehungsarbeit gegenüber den Schülerinnen und Schülern vorrangig erzieherische Mittel einsetzen. Bei der Lösung von Erziehungskonflikten sind alle beteiligten Personen sowie die Erziehungsberechtigten einzubeziehen. Zu den Maßnahmen bei Erziehungskonflikten und Unterrichtsstörungen gehören insbesondere das erzieherische Gespräch mit der Schülerin oder dem Schüler, gemeinsame Absprachen, der mündliche Tadel, die Eintragung in das Klassenbuch, die Wiedergutmachung angerichteten Schadens, die vorübergehende Einziehung von Gegenständen.

Der Gesetzgeber legt Wert darauf, dass die Lehrkraft im Rahmen ihrer pädagogischen Verantwortung unter Beachtung des Grundsatzes der Verhältnismäßigkeit über das erzieherische Mittel entscheidet, das der jeweiligen Situation sowie dem Alter und der Persönlichkeit der

Schülerin oder des Schülers am ehesten gerecht wird. Die Erziehungsberechtigten sind in geeigneter Weise zu informieren.

§ 63 SchulG regelt die Durchführung von Ordnungsmaßnahmen, die als der schriftliche Verweis, der Ausschluss vom Unterricht und anderen schulischen Veranstaltungen bis zu zehn Schultagen, die Umsetzung in eine Parallelklasse oder eine andere Unterrichtsgruppe, die Überweisung in eine andere Schule desselben Bildungsgangs und die Entlassung aus der Schule, wenn die Schulpflicht erfüllt ist bezeichnet werden.

Ordnungsmaßnahmen werden durch die Schule angeordnet und bedürfen der vorherigen schriftlichen Ankündigung durch diese. Die Mitwirkungsorgane sind anzuhören.

Unterrichtsstörungen im Religionsunterricht und deren Begegnung sind sicherlich eine ganz besondere Herausforderung vor dem Hintergrund, dass sich Schülerinnen und Schüler Woche für Woche, Monat für Monat, Jahr für Jahr ganz freiwillig und oft unter schwierigen Rahmenbedingungen zur Teilnahme am RU anmelden. Erzieherische Maßnahmen sind vor diesem Hintergrund besonders schwierig umzusetzen, schon aus gruppendynamischen Überlegungen heraus. Insofern ist es sicherlich gut und sinnvoll, alle anderen pädagogischen Mittel vorab einzusetzen. Dennoch können Erziehungsmaßnahmen schützend helfen eine Unterrichtsatmosphäre zu schaffen, die im gegenseitigen Respekt gründet, weil sie gemeinsam verabredet ist. Lassen Sie sich ermutigen, neben dem Austausch im Kollegenkreis vor allem durch das Gespräch mit den Schülerinnen und Schülern in den Religionsgruppen offensiv Unterrichtsstörungen zu begegnen und gemeinsam Handlungsoptionen zu entwickeln. So wird die ganze Gruppe für das Gelingen des Miteinanders verantwortlich und das alte afrikanische Sprichwort: Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen! wird Gestalt gewinnen, mitten in Europa.

Michael Lunberg ist Referent für den Ev. Religionsunterricht im Land Brandenburg und für die Ev. Berufsschularbeit.

.....

Internetquellen:

Gesetzgebung Landeskirche: <http://www.kirchenrecht-ekbo.de>

Gesetzgebung Land Brandenburg: <http://www.bravors.brandenburg.de>

Gesetzgebung Land Berlin: <http://www.berlin.de/sen/bildung/rechtswortschriften>



Rüdiger Bühring

Kollegiale Beratung und die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen

„Schüler mit Hyperaktivität sind zwar körperlich im Unterricht anwesend, bemühen sich auch um Aufmerksamkeit, aber können keinen individuellen Gewinn, im Sinne subjektorientierten Lernens, ziehen. Sie empfinden sich nicht als Teil des Unterrichtsgeschehens, sondern sind ähnlich wie Zuschauer in einem Kino, die sich einen Film ansehen, der sie so langweilt, dass sie sich durch träumen, kipplern oder motorische Unruhe im Unterricht aufrecht zu halten versuchen.“ (Ulrike Becker: Lernzugänge. Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern. Wiesbaden 2008, S. 99)

Verhaltensstörungen werden subjektiv erlebt. Als Begriff ist Verhaltensstörung objektiv nicht beschreibbar und er hat auch keine klaren Grenzen. Denn, ob das Verhalten eines Schülers stört, warum es den einen Lehrer, die eine Lehrerin wenig, den anderen oder die andere hingegen sehr stört, warum in der einen Schule bestimmte Störungen mehr, in einer anderen Schule im Nachbarbezirk weniger toleriert werden, hängt zum Teil von den subjektiven Einstellungen derjenigen, die das Verhalten beobachten, von den sozialen Bedingungen im Schulbezirk, von den Anforderungen und Erwartungen des Systems Schule usw. ab. Das, was wir als Beobachter wahrnehmen, „ist aber immer subjektiv konstruiert, konstruiert in einem Prozess, der von den subjektiven Erfahrungen und dem Wissen des einzelnen geprägt ist, Wahrnehmen und Interpretieren fallen in diesem Prozess zusammen, es ist unmöglich, sie im Erleben voneinander zu trennen.“ (Norbert Störmer, Zur Konstruktion des Phänomens der Hyperaktivität. In: Feuser, Berger : Erkennen und Handeln. Berlin 2002, S. 250) Ohne die fundierte Kenntnis des sozialen und kulturellen Zusammenhangs und ohne die Darstellung der subjektiven Verarbeitung isolierender Lebensbedingungen, erlaubt die Beschreibung von Unterrichts- und Schulstörungen nur einen eingeschränkten Blick auf den Schüler. Der Umgang mit emotional benachteiligten Schülern und ihren Eltern wird im Wesentlichen bestimmt durch die Haltung, die die Lehrkräfte einnehmen. Denn ohne die Anerkennung von Heterogenität und die Aufgabe des (vergeblichen) Wunsches nach Homogenität der Lerngruppe als Grundlage pädagogischen und unterrichtlichen Handelns sind die Bemühungen um Inklusion meist schon von vornherein zum Scheitern verurteilt.

Um den „störenden“ Schüler zu verstehen, gilt es herauszufinden, welchen individuellen Sinn das problematische Verhalten für das Kind oder den Jugendlichen hat. Denn das „störende“ Verhalten besitzt zumeist sinn- und systemhaften Charakter, es kann für die betroffenen Kinder und Jugendlichen eine zweckmäßige Anpassung an ausgrenzende, isolierende Bedingungen im gesellschaftlichen Bereich wie im familiären Nahbereich bedeuten. Oft ist solches Problemverhalten dechiffrierbar. Dafür kann die enge Zusammenarbeit mit den Eltern hilfreich

sein. Das Verstehen hat zwar nur einen hypothetischen Charakter, aber ohne eine Antwort auf die Frage nach dem Warum lässt sich die Frage nach dem Was tun nicht wirklich beantworten. Verhaltensstörungen können in diesem Sinne nicht als pathologisch angesehen werden, sondern als individuell gelernte Reaktionsformen bei Vorenthaltung angemessener gesellschaftlicher Erfahrungen. Sie werden hervorgebracht durch für die Betroffenen kognitiv nicht klassifizierbare, sich wiederholende Situationen, die als Macht, Gewalt, Bedrohung, Hindernis erscheinen und zu Flucht, Aggression und Uminterpretieren der Situation selbst zwingen (Störmer).

In der pädagogischen Arbeit mit emotional beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen stehen die Entwicklung von Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein durch das Herausführen aus der Ohnmacht, durch die Befreiung von der Bedrohung, durch die (Wieder-)Herstellung der Handlungsfähigkeit und (Wieder-)Gewinnung der Vorhersagbarkeit des Geschehens, durch Orientierung und Sicherheit im Alltag und durch ein kooperatives Verhältnis zwischen Individuum und Umwelt im Mittelpunkt. Pädagogische Bemühungen können darauf zielen, die emotional und sozial beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen zu befähigen, dass sie die eigenen Handlungsmöglichkeiten kritisch beleuchten, ihre Handlungsspielräume in Konflikten erweitern sowie soziale und kooperative Handlungsalternativen erlernen und erproben.

Lehrkräfte, die mit diesen Kindern und Jugendlichen arbeiten, sind besonders auf die Zusammenarbeit mit ihren Kolleginnen und Kollegen angewiesen. In einer gelingenden inklusiven Schulentwicklung besitzt die kollegiale Kooperation einen hohen Stellenwert. Sie betrifft das gesamte Spektrum, vom Informationsaustausch, über die gegenseitige emotionale Unterstützung, die gegenseitige Beratung, die gemeinsame Erarbeitung von Unterrichtskonzepten bis zur Einbeziehung von Schülern mit Beeinträchtigungen in der emotionalen Entwicklung und deren Umsetzung.

Kollegiale Beratung, also die regelmäßige Erörterung von Konflikten u.a. um und mit Schülern in einem relativ festen Kreis von Lehrkräften und anderen Pädagogen, erfüllt in dieser komplexen Aufgabenstellung wichtige Funktionen. Sie kann

- das Erkennen des subjektiven Anteils, der eigenen Sichtweise auf den mit emotionalen und sozialen Schwierigkeiten belasteten Schüler innerhalb der Klassengemeinschaft ermöglichen und negative Zuschreibungen korrigieren;
- weitere Dimensionen des Verhaltens abbilden (z.B. soziale und emotionale Belastungen der Familie);
- die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler und

Eltern so in den Blickpunkt rücken, dass positiv und negativ wirkende Übertragungs- und Gegenübertragungsbeziehungen (Zuwendungen, die man geben möchte, Aggressionen, die man spürt, Schuldgefühle, die entstehen usw.) bewusst werden.

- kann Einstellungsänderungen bei den Erwachsenen bewirken. Und schon kleinste Einstellungsänderungen sind für alle Beteiligten, insbesondere für die betroffenen Kinder und Jugendlichen wünschenswert: „Durch den Beratungsprozess kann sich eine Entspannung der Situation einstellen, können positive Aspekte der 'Lernumwelt' verstärkt und falls nötig durch eine Beratung in Bezug auf außerschulische Hilfen zügig Hilfemaßnahmen (z.B. gemäß dem KJHG oder eine Ergotherapie über die Krankenkasse) beantragt und eingeleitet werden.“ (Becker, 151)
- Auf dieser Basis ist es möglich, Unterrichtsprojekte zu entwickeln, die die emotionale und soziale Situation des Schülers ebenso berücksichtigen wie die konkreten und oft hinderlichen organisatorischen und personellen Bedingungsfaktoren.

Die folgende Form einer Kollegialen Beratung bietet, in Anlehnung an die „Intervision“ (Seidel/Harten), ein Verfahren, das es „kollegialen Unterstützungsgruppen“ ermöglicht, kurz-, mittel- und langfristige Bearbeitungsmöglichkeiten von Konfliktsituationen zu entwickeln. Die Unterstützung der Gruppe durch äußere Experten z.B. durch den Schulpsychologischen Dienst, kann sich in schwierigen Fällen oder bei internen Konflikten als hilfreich erweisen. Der methodische Ablauf könnte folgendermaßen aussehen:

Schritt 1: Zu Beginn einer Fall- oder Konfliktberatung entscheidet die Gruppe der Beratenden über den zeitlichen Rahmen der einzelnen Schritte und darüber, welchen Fall/Konflikt sie diskutieren will.

Schritt 2: Informieren

Die Fallgeberin/der Fallgeber stellt möglichst genau die Konfliktsituation in ihrer Entwicklung dar und wird dabei nicht unterbrochen. Die Vorstellung endet mit der Frage, was die Lehrkraft sich von der Gruppe wünscht.

Schritt 3: Nachfragen

Die Zuhörenden haben die Gelegenheit, Fragen zu stellen, die dem Verständnis und der Vertiefung der Situation und dem Verständnis des Symptomträgers dienen. In dieser Phase sind Interpretationen und Wertungen nicht erwünscht.

Schritt 4: Reflektieren, Phantasieren

Die Fallgeberin bzw. der Fallgeber setzt sich außerhalb des Kreises, hört ausschließlich zu und macht sich Notizen. Die Gruppe tauscht sich über Wahrnehmungen, Ideen und Gefühle aus. Sie bildet auf der Grundlage der Kenntnis des Falls/der Konfliktsituation Hypothesen über den Sinnzusammenhang.

Schritt 5: Reagieren

Die Fallgeberin/der Fallgeber wird wieder in den Kreis

gebeten und erklärt, was von dem Gehörten zu neuen Erkenntnissen und Fragen verholten hat.

Schritt 6: Lösungsansätze entwickeln

Die Gruppenmitglieder entwerfen konkrete Lösungsvorschläge, Fragen oder Arbeitsaufträge, die von den Vermutungen und Hypothesen im dritten Schritt ausgehen. Hilfreich ist es, dies zu visualisieren, d.h. die Vorschläge auf Karteikärtchen zu notieren, um sie zu ordnen.

Schritt 7: Transfer planen

Die Fallgeberin/der Fallgeber sucht mit Hilfe der Gruppe jene Aufgaben, Vorschläge oder Fragen, mit denen sich die Konfliktsituation am ehesten weiter bewältigen lässt bzw. die für den nächsten Entwicklungsschritt des beeinträchtigten Schülers hilfreich erscheinen und plant die nächsten konkreten Arbeitsschritte.

Schritt 8: Feedback geben

Die Fallgeberin/der Fallgeber und die Gruppe geben zum Verlauf ein abschließendes Feedback.

Die Grenzen einer kollegialer Beratung liegen dort, wo die Beteiligten entweder von der Erwartung geleitet werden, man könne zu „schnellen Lösungen“ kommen, oder wenn Umfang und Tiefe der inneren und äußeren Probleme des Schülers die Erfahrungen und Kenntnisse der Gruppe überfordern und/oder wenn die schulorganisatorischen Bedingungen qualifizierte Hilfen und Unterstützungsmaßnahmen nicht zulassen. Im letzteren Fall wird es darum gehen, diese Bedingungen zu verändern. Man kann diesen Konflikt nicht auf dem Rücken der benachteiligten Kinder und Jugendlichen austragen.

Rüdiger Bühring ist Sonderschullehrer in Berlin-Neukölln.



Leitbild der Evangelischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer

1

Wir leisten einen Beitrag der Evangelischen Kirche zur Erfüllung des Bildungsauftrages in den Schulen und werden deshalb von ihr und den Schulen unterstützt. Als Lehrende stehen wir im Unterricht mit unserer persönlichen Verbundenheit für den christlichen Glauben ein.

2

Wir sind Fachleute für das Lehren, Lernen und Erziehen im Fach Evangelische Religion. Wir unterstützen und wir leiten die Schülerinnen und Schüler dazu an, Deutungs- und Handlungskompetenzen in Bezug auf religiöse Zusammenhänge zu erwerben, zu erweitern und zu vertiefen.

3

Wir sorgen dafür, dass die Lebensfragen und die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler bei der situationsgerechten Umsetzung des Rahmenlehrplans in der Schule oder an anderen Lernorten einbezogen werden.

4

Wir ermöglichen den Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen Lernsituationen einen Wissens- und Erfahrungszuwachs und können sie für unser Fach gewinnen. Wir beraten und begleiten Sie bei der Entwicklung ihrer religiösen Urteilsfähigkeit.

5

Wir sind für Schülerinnen und Schüler, aber auch für die Lehrkräfte in seelsorgerlichen und sozialpädagogischen Zusammenhängen ansprechbar.

6

Wir nutzen die fachwissenschaftlichen, methodischen und pädagogischen Fortbildungsangebote, die unverzichtbar zu den verlässlichen Rahmenbedingungen unserer Arbeit zählen. Als eine wichtige Form beruflicher und fachlicher Verständigung schätzen wir die kollegiale Zusammenarbeit.

Wir sehen die Weiterentwicklung der Qualität unseres professionellen Handelns als gemeinsame Aufgabe von Leitungen und Lehrkräften an.

7

Wir beteiligen uns aktiv am Schulleben. Wir treten für unser Fach einladend und transparent werbend gegenüber Schülerinnen und Schülern, Eltern, Kolleginnen und Kollegen auf, so dass die Schülerinnen und Schüler sich informiert für eine Teilnahme am Ev. Religionsunterricht entscheiden können. Wir bringen Inhalte und Perspektiven des Ev. Religionsunterrichts in fächerübergreifende Projekte ein und tragen so zur Gestaltung des Schullebens bei.

8

Wir fördern im Ev. Religionsunterricht die Begegnung der Schülerinnen und Schüler mit außerschulischen Partnern, Gemeinden der Evangelischen Kirche, der Ökumene und mit anderen Religionen.



Dietlind Fischer

Wozu wird ein „Leitbild“ gebraucht?

Den Leitbildprozess der Religionslehrkräfte innerhalb der EKBO habe ich aus räumlicher und fachlicher Distanz anhand von schriftlichen Unterlagen beobachtet, analysiert und kommentiert. In meiner Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Comenius-Institut war ich selbst wiederholt in Leitbildprozesse involviert, und als Schulentwicklungsberaterin für evangelische Schulen habe ich an mehreren Gymnasien deren Leitbildentwicklung als Prozess der Verständigung unterstützt. Von daher „kenne“ ich die Mühen, Risiken und die Zweifelhafte solcher Prozesse. Mir ist aber auch die Erleichterung und Zufriedenheit bekannt, wenn lange Beratungen und Diskussionen zu einem Ergebnis geführt haben, das das professionelle Selbstverständnis der Beteiligten als Konsens spiegelt und in einer Kurzfassung ausdrückt: So arbeiten wir! Daran orientieren wir uns! Das ist uns wichtig!

Das möchte ich im folgenden erläutern.

1. Funktionen eines „Leitbildes“

Im Leitbild einer Berufsgruppe bringt diese zum Ausdruck, worin ihr berufliches Ethos besteht, an welchen Regeln und Prinzipien sie ihre Arbeit orientiert, welche Handlungsmotive im Mittelpunkt stehen. Im Leitbild formuliert eine Berufsgruppe ihr professionelles Selbstverständnis.

Wie Lehrer und Lehrerinnen sein sollen, über welche Persönlichkeitsmerkmale, Kräfte und Einstellungen sie am besten verfügen in ihrer Zuwendung zu Schülerinnen und Schülern, darüber gibt es vielfältige idealistische Wunschbilder und Karikaturen: vom Lehrer Lämpel bei Wilhelm Busch über Professor Unrat bei Heinrich Mann und Dr. Mantelsack in den Buddenbrooks bis zu „Unser Lehrer Specht“ in der Fernsehserie, John Keating im „Club der toten Dichter“ und dem Lehrer der französischen Landschule im Film „Haben und Sein“.

„Die Gesundheit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Klarheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzmann, die Kenntnisse eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi.“ So formuliert Adolf Diesterweg – leicht ironisch – das Lehrerrideal.¹ „Wo ein guter Lehrer am Werk ist, wird die Welt ein bisschen besser“. So fasst der Lernpsychologe Hans Aebli² (1983, S. 4) altersweise sein Wissen über die Funktion des Lehrerberufs zusammen. Es sind nicht nur pädagogischer Optimismus oder Omnipotenzgefühle, die in solchen Idealisierungen zum Ausdruck kommen. Jeder kennt eindrucksvolle Lehrerpersönlichkeiten, die als Modelle engagierter Berufspraxis gelten und wirken. Problematisch werden solche Wunschbilder, wenn sie eine Auseinandersetzung mit den Strukturen und Gelingensbedingungen von Unterricht und Erziehung verhindern.³

Die Neigung zur idealistischen Überhöhung ist in Texten zur Rolle und zum Selbstverständnis des Religionslehrers bzw. der Religionslehrerin besonders ausgeprägt. „Nichts ist für das Gelingen von Unterricht so wichtig wie die Person des Lehrers oder der Lehrerin. Für den Religionsunterricht gilt dies in ganz besonderer Weise“⁴ (Englert 2005, S.21). Die „besondere Weise“ ist hoch moralisch aufgeladen, von vielfältigen Erwartungen, Interessen und Ansprüchen an Lehrende geprägt. In dem Spannungsfeld schulischer, gesellschaftlicher und kirchlicher Ansprüche müssen Lehrpersonen überzeugend agieren. Ihr Handeln ist bestimmt von dem, was sie pflichtgemäß im Rahmen der Gesetze und Regelungen, Vorschriften und Bedingungen tun müssen, was sie entsprechend ihrem Selbstverständnis, ihrer beruflichen Situation und ihrem beruflichen Ethos tun wollen, und was sie entsprechend ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten auch tun können. Wenn also maßgebliche Anforderungen an das Handeln von Lehrkräften gestellt werden, sollte das dynamische Feld von Wollen, Müssen und Können im Blick behalten und nicht einseitig aufgehoben werden.

Wenn die Berufsgruppe „Lehrkräfte“ bzw. „Religionslehrer/in“ daran geht, das Leitbild ihres professionellen Handelns zu formulieren, dann geschieht das weder „von oben nach unten“ noch „von unten nach oben“, sondern verortet sich in diesem Spannungsfeld von Wollen-Müssen-Können bzw. von Motivationen, Regelungen und Kompetenzen. Es ist wichtig, dass der Prozess der Verständigung transparent und partizipativ organisiert wird; jede Religionslehrkraft muss sich daran aktiv beteiligen können. Es kommt auf das Ausmaß der Übereinstimmungen in der professionellen Haltung an, nicht auf die Darlegung individueller Differenzen. Je größer die Übereinstimmung in den leitenden Vorstellungen zum Arbeitsfeld Religionsunterricht zwischen den Religionslehrkräften ist, umso breiter können die Varianten ihrer unterrichts- und schulpraktischen Realisierung sein. In eine vereinbarte Richtung können viele unterschiedliche Wege führen; ohne Richtungsangabe blieben die Wege labyrinthisch.

Ein Leitbild beschreibt nicht nur einen aktuellen Zustand leitender Vorstellungen, sondern enthält auch Absichtserklärungen für die Weiterentwicklung im Sinne von ‚daran arbeiten wir, diese Aufgaben haben wir uns vorgenommen, dafür fühlen wir uns verantwortlich‘. Die perspektivische Orientierung enthält eine dynamische Komponente: das Leitbild kann wie eine Wegmarke oder ein Prüfstein für das eigene berufliche Handeln genutzt werden.⁵

Darüber hinaus kann ein Leitbild auch Schutzfunktion haben: weil es das professionelle Selbstverständnis rahmt und begründet, kann es vor Selbstüberschätzung

und Überforderung schützen. Das permanente Gefühl von Unzulänglichkeit, das in pädagogischen Berufen vorherrscht, braucht nicht länger als persönliches Versagen bemerkt oder verdrängt werden, sondern kann im „Wir“ eines beruflichen Leitbildes aufgefangen und als gemeinsam zu lösende Herausforderung angegangen werden. Wie wir Religionslehrer/innen selbst unsere Aufgaben, unsere Kompetenzen und Motivationen im Blick auf den konkreten Religionsunterricht und die Schüler/innen sehen, das wird im Leitbild ausgedrückt. Fulbert Steffensky (2002) hat das Lehrerethos in einem prägnanten Satz zusammengefasst: „Lehrer sein heißt: zeigen was man liebt.“⁶

Das Leitbild selbst ist das Ergebnis eines konsensorientierten Klärungsprozesses zwischen den Beteiligten. Im Prozess werden Gemeinsamkeiten des professionellen Handelns und des Selbstverständnisses erarbeitet sowie Optionen formuliert, an denen künftiges Handeln orientiert werden soll. Dadurch gewinnt das Leitbild eine Orientierungsfunktion, die auf einer ausdrücklich artikulierten Vereinbarung beruht.

2. Verfahren der Leitbildentwicklung

Im November 2009⁷ hat das „Kernteam“⁸ zur Erstellung eines Leitbildes der Religionslehrkräfte in der EKBO begonnen, sich auf eine Vorgehensweise zu verständigen. Der Leitbildprozess begann mit einer Bestandsaufnahme der Stärken und Schwächen, Chancen und Risiken der Situation von Religionsunterricht und Religionslehrkräften. Im Frühjahr 2010 wurden innerhalb der 15 Arbeitsstellen für Evangelischen Religionsunterricht (ARU) und der EBA die rund 800 Lehrkräfte in Form einer moderierten Kartenabfrage befragt, die Befragung zu Thesen verdichtet. Das Kernteam hat die Thesen aus allen Gruppen in einer Gesamtauswertung systematisiert zusammengefasst. Dieser Zwischenstand wurde allen Religionslehrkräften im Dezember 2010 vom Konsistorium zugeschickt.

Nach einer Begutachtung des Verfahrens und der Erträge sowie einer Beratung des Kernteams durch die externe Expertise des Comenius-Instituts im Februar 2011 hat das Kernteam auf der Grundlage der Bestandsaufnahme



Jan Steen, Die Dorfschule, um 1670

den Entwurf für ein Leitbild in 8 Thesen erarbeitet und innerhalb der ARU Konvente diskutiert. Das Verfahren der Beratung von Text-Vorgaben in mehrfachen, systematisch organisierten und dokumentierten Diskursen ist geeignet, Konsensbildungsprozesse von großen Gruppen anzuregen und transparent auszugestalten. Das Ergebnis der Diskussion ist damit auf Daten gestützt, die in einem diskursiven Meinungsbildungsprozess entstanden sind. Die Diskussion der Thesen soll ihren Niederschlag finden in einem ergänzenden Kommentar, den das Kernteam erstellt. Anschließend (Dezember 2011) wird die Kirchenleitung um Zustimmung gebeten.

Die besonderen Schwierigkeiten von Konsensbildungsprozessen bei besonders heterogen zusammengesetzten und großen Berufsgruppen sind mir vertraut. Gerade wenn man als Lehrkraft sein berufliches Selbstverständnis absolut auf individuelle Autonomie setzt, gibt es kaum Spielraum für eine Verständigung über ein gemeinsames Berufsethos. Und wenn bisher die berufsbezogenen Diskurse ausschließlich zwischen „denen da oben“ und „uns hier unten“ modelliert und polarisiert wurden, fällt es besonders schwer, einen anderen Sprachmodus als den von Klage, Beschwerde, Forderung und Kritik zu finden. Ein Leitbildprozess stellt einen Versuch dar, für das professionelle Selbst einen gemeinsamen (nicht nur individuellen oder privaten) Ausdruck zu finden. Das kann mehr oder weniger gut gelingen, gelegentlich auch scheitern oder ins Leere laufen.

3. Was auffällt: Anmerkungen zur Bestandsaufnahme

In der Bestandsaufnahme wurde unter anderem nach Schwächen und Risiken des Religionsunterrichts gefragt, nach den religionsunterrichtlichen Kernanliegen und nach dem Verhältnis zur Schule und zur Kirchengemeinde. Die darin zum Ausdruck gebrachten Spannungen und Widersprüche geben Hinweise auf Unterrichtspraxen, die weiterer Klärungen bedürfen.

Was sind Stärken, Schwächen und Risiken?

Es ist wichtig, den Grad von Arbeitszufriedenheit zu ermitteln und in der Fülle unterschiedlicher Intentionen des Religionsunterrichts eine gewisse Gewichtung vorzunehmen. Es ist dadurch jedoch nicht zureichend möglich, die Stärken der religionsunterrichtlichen Arbeit zum Ausdruck zu bringen, die zweifellos vorhanden sind. Dem entsprechend können auch Schwächen und Zweifel an der Wirksamkeit nicht ausdrücklich werden, zum Beispiel: Werden die Schüler/innen tatsächlich im RU in den verschiedenen Lerngruppen erreicht? Wirkt der Unterricht so, wie er intendiert ist? Wodurch wird das religiöse Lernen der Schüler/innen überlagert? So kommen die Zweifel nur indirekt in der Bewertung der strukturellen Verfasstheit des RU zum Ausdruck: in der Klage über mangelnde Akzeptanz und Unterstützung durch Kirche, Gemeinde, Schule. Für ein ausgeprägtes professionelles Selbstverständnis ist es nicht gut, wenn für alle wesentlichen Veränderungen andere für zuständig gehalten werden (die Kirche, die Politik, die Schulleitung, die respektlosen Kolleg/innen, die Gemeindepfarrer/innen, die Schulbuchmacher bzw. Lernmaterial-Produzenten). Dadurch werden die organisatorischen bzw. pädagogischen

Unzulänglichkeiten des eigenen Religionsunterrichts geradezu tabuisiert. Es kann nicht mehr gesprochen werden von den Mühen, die für das Zustandekommen einer Lerngruppe aufzuwenden sind, von dem dem Unterricht vorausgehenden Engagement des Werbens und Informierens, von den Zufälligkeiten der Teilnahme am Unterricht, von der Diskontinuität der Unterrichtszeiten u.a. Oft ist es doch so, dass bei der freiwilligen Teilnahme am RU zu ungünstigen Schulzeiten im Vordergrund steht, die Kinder/Jugendlichen „bei der Stange“ zu halten und ihr Wohlverhalten abzusichern. Oft kann ein kontinuierliches und zugleich attraktives Lernen und Lehren kaum stattfinden. Oder spielen diese mikropolitischen und pädagogischen Handlungsspielräume am jeweiligen Arbeitsort keine Rolle? Die Tabuisierung des eigenen Unterrichtshandelns kann vor Überforderung und überzogenen Ansprüchen schützen; sie immunisiert jedoch auch gegenüber Kriterien und Impulsen zur Verbesserung der Situation. So kann nicht aus Fehlern gelernt werden, der „Schwarze Peter“ wird dauerhaft herumgereicht. Auch wenn der RU ein verbindliches Wahlpflichtfach würde, wäre seine Akzeptanz durch die Schüler/innen nicht garantiert. Akzeptanz und Attraktivität für Lernprozesse muss immer wieder neu vermittelt und hergestellt werden.

Die Klage über mangelnde Akzeptanz kann auch ein Ausdruck von tiefsitzender Rollenunsicherheit sein: Wenn der Eindruck vorherrscht, dass stets andere darüber bestimmen und entscheiden, in welchem Rahmen, mit welchen Zielen und mit welchen zeitlichen und materiellen Ressourcen ich meine Arbeit tun soll, und wenn die Zufälle, unter denen der Religionsunterricht zustande kommt, (fast) nicht von mir zu beeinflussen sind, dann spielt es kaum eine Rolle, wie ich tatsächlich arbeite oder arbeiten möchte. Die Qualität meiner Arbeit ist nicht von mir abhängig, sondern von den Verhältnissen, unter denen ich antrete und auf die ich keinen Einfluss habe. Das ist ein deprimierendes oder gar subalternes berufliches Selbstverständnis. Ein professionelles Selbstverständnis, das im Leitbild zum Ausdruck kommen soll, steht dazu in deutlichem Kontrast.

Das Stehenbleiben bei der Klage ist ein Dilemma der Befragung. Lortie (1975)⁹ hat diesen Kommunikationsstil das „Autonomie-Paritätsmuster“ genannt (vgl. Alt Richter/Eder 2004)¹⁰. Unter Lehrerkollegien ist es ein verbreitetes Muster, das kollegiale Kooperation und die Entwicklung einer professionellen Haltung im Beruf beeinträchtigt und behindert. Zu diesem Muster gehört, den eigenen Unterricht für eine private Angelegenheit zu halten, in die niemand reinzureden hat und auch nicht reinredet.

Wie breit dürfen „Kernanliegen“ gestreut sein?

Die Frage nach den „Kernanliegen“ lässt zu, dass sowohl die Intentionen des eigenen Unterrichts beschrieben werden als auch die Arbeitsprinzipien. Wenn die Frage nach der Wirksamkeit des RU nicht gestellt wird, gilt eine Art stillschweigender Übereinkunft, dass die Intentionen auch realisiert werden. Eine Bewertung, ob der Religionsunterricht vielleicht überzogenen Erwartungen

unterliegt (z.B. mit dem Rahmenplan) oder auch zu anspruchlos ansetzt (z.B. „Kinder glücklich machen“), ist nicht vorgesehen. In den Rohdaten eines der ARUs kommt die Spannweite der „Kernanliegen“ zwischen Omnipotenz und Nicht-Unterricht zum Ausdruck. Der Religionsunterricht scheint wie der märchenhafte „Korb mit den wunderbaren Sachen“ zu sein, ohne dass deutlich wird, ob und wie diese Ansprüche eingelöst werden. Da heißt es: Ich wecke Gottvertrauen und Lebensmut. Ich biete den Schülerinnen und Schülern Halt im Glauben an. Ich zeige Wege zu gelingendem Leben auf. Einander wahrnehmen – das ist mein Kernanliegen.

Gegen solche Ziele ist nichts einzuwenden. Aber der Bezug zur zeitlichen, organisatorischen und pädagogischen Realität des ein- oder zweistündigen RU ist nur schwer zu erkennen. Es wäre künftig wichtig, das Verständnis von Lernen deutlicher zu klären, das innerhalb des Unterrichts stattfinden kann.

Arbeit als Religionslehrkraft und/oder als Seelsorger/in?

Die Positionierung der Lehrkräfte zwischen Kirche und Schule, als „Bindeglied“ oder Brücke, Vermittelnde oder Repräsentant, hat fundamentale Auswirkungen auf das professionelle Selbstverständnis. Wenn sich die Religionslehrkräfte selbst nicht primär als Lehrende verstehen, die einen Bildungsauftrag wahrnehmen, der unter den Bedingungen von Schule realisiert wird, sondern ihre Rolle „als Mitarbeiter und Repräsentanten der evangelischen Kirche“ verstehen und „inhaltliche Schwerpunkte des kirchlichen Lebens den Schülern nahebringen“ (Zitat auf Antwortkarten), können sie in einen Widerspruch zum Bildungsauftrag des RU in der Schule geraten. Der Unterricht Evangelische Religion in der Schule und das religiöse Lernen der Kinder und Jugendlichen darf nicht unter der Hand zu Seelsorge oder Mission werden, auch wenn seelsorgerliche und missionarische Nebenwirkungen durchaus wünschbar sind und eine positive Wirkung auf die Positionierung des Unterrichtsfaches Religion haben können. Die „Akzeptanz auf Augenhöhe“ mit anderen Lehrkräften in der Schule ist nicht möglich, wenn das Selbstverständnis nicht primär als Religionslehrer/in mit einem Bildungsauftrag zum Ausdruck kommt.¹¹

Wie wird Professionalität entwickelt?

Zum beruflichen Leitbild gehört unbedingt auch ein Hinweis darauf, welche Bedeutung die professionelle Kommunikation, der regelmäßige Austausch, die Vernetzung mit Peers und die Fortbildung und Weiterqualifizierung haben. Wird die eigene berufliche Weiterentwicklung und die Sicherung eines „guten“ Religionsunterrichts als Merkmal der Professionalität gesehen? Ist kontinuierliche Fortbildung eher eine Selbstverpflichtung („Ich bilde mich fort und sehe das als Teil meiner beruflichen Tätigkeit.“) oder gilt Fortbildung eher als eine vom Arbeitgeber einzufordernde Dienstleistung („Ich lasse mich fortbilden, ich werde fortgebildet.“)?

4. Was geschieht mit dem Leitbild? Vorschläge zur Weiterentwicklung des RU

Damit der Leitbildprozess nicht mit der Erstellung und

Verabschiedung eines Textes endet, sollte die Orientierungsfunktion des Leitbildes entfaltet und mit konkreten Vorhaben umgesetzt werden. Dazu in aller Kürze einige Vorschläge.

Reflexive Zusammenarbeit stärken

Jede einzelne Religionslehrkraft ist wie eine Unternehmerin in eigener Sache tätig: Wenn sie nicht dafür sorgt, dass genügend große Lerngruppen zusammenkommen, gefährdet sie ihren Arbeitsplatz. Die meisten möchten sich von diesem Druck befreit wissen durch ihren Anstellungsträger („Ich will keine Ich-AG sein.“). Das Gefühl, auf einsamem oder gar feindlichem Posten kämpfen zu müssen ohne hinreichende Unterstützung, kann durch kooperative Arbeitsbündnisse zumindest teilweise aufgefangen werden. Es scheint so, als würden die Konvente bisher diese Funktion nicht erfüllen können. Andere, verbindliche Formen der Zusammenarbeit sollten unterstützt und erprobt werden, z.B.

- Arbeitspartnerschaft in Tandems. Jede Lehrkraft bindet sich an einen Partner/ eine Partnerin und verabredet regelmäßige Treffen zur Reflexion und Planung von Unterricht. Die Tandems werden in regelmäßigen Abständen vom Pädagogisch-Theologischen Institut zu Arbeitstreffen eingeladen und unterstützt.
- Supervision. In einer regelmäßig tagenden geschlossenen Gruppe wird über die Arbeit als Religionslehrkraft reflektiert und nach Problemlösungen gesucht. Die Gruppe wird von einer Supervisorin/ einem Supervisor begleitet.
- Intersession. Wenn das Verfahren kollegialer Fallberatung bekannt und eingeübt ist, kann eine Gruppe unabhängig von einem Supervisor selbständig die Unterrichtsarbeit reflektieren, begleiten und unterstützen.

Weil Zeit eine besonders kostbare Ressource ist, sollte darüber nachgedacht werden, ob ein Teil der Zeit von Konventen für solche Formen kooperativer Praxis-Reflexion reserviert werden kann. Die vielfältigen Studien und Ansätze zum „reflective practitioner“ (D.A. Schön 1985) verweisen darauf, dass die Professionalität von Lehrkräften in der besonderen Art besteht, wie sie während und nach dem Unterricht über ihre Arbeit reflektieren und daraus Schlüsse für das weitere Handeln ziehen. Mit Partner/innen oder in einer Gruppe kann diese Reflexion stimuliert und auch genutzt werden.

Entwicklungsprojekte fördern

Während Supervision bzw. Intersession die persönlichen Befindlichkeiten der Beteiligten thematisieren und der Konfliktbearbeitung dienen, sind für fachliche bzw. fachdidaktische Weiterentwicklungen andere Formen der Unterstützung erforderlich. Bei Untersuchungen von „guten“ Schulen hat sich gezeigt, dass dort, wo Lehrkräfte selbstverständlich kooperieren, das Schulklima und die Lernerträge besser werden. Eine produktive Entwicklung von Schule und Unterricht wird insbesondere von solchen Lehrergruppen vorgebracht, die sich als „professionelle Lerngemeinschaft“ (community of

practice)¹² konstituiert haben. Ihr Potential liegt darin, dass sie voneinander lernen. Zu den besonderen Merkmalen von professionellen Lerngemeinschaften gehört, dass sie einige Schlüsselwerte als verbindlich akzeptieren, dialogisch reflektieren, sich auf das Lernen und den Lernerfolg von Schüler/innen konzentrieren und ihr Unterrichtshandeln dadurch de-privatisieren. Das o.g. „Autonomie-Paritätsmuster“ wird darin überwunden. Darüber hinaus können Ansätze zur Evaluation der Unterrichtsarbeit und zum Nachweis von Wirksamkeiten in solchen Gruppen gefunden werden. Entwicklungsgruppen können sich unterschiedliche Aufgaben geben:

- Unterrichtsmaterial entwickeln zu bestimmten Themen und in einem Materialpool zugänglich machen;
- Modelle für Religionsunterricht in Blockform entwickeln und erproben;
- Modelle für Andachten bzw. Gottesdienste in der Schule entwickeln, daran die Kooperation von Religionsunterricht und Kirchengemeinde zeigen;
- Ausstellungen von Schülerarbeiten erarbeiten und dokumentieren;
- Religionsunterricht an unterschiedlichen Lernorten (Gedenkstätte, Museum, Werkstatt, Bahnhof, Diakoniestation, Zoo u.a.) erarbeiten, erproben und dokumentieren;
- Modelle für Jahrgangsübergreifendes Lernen (JÜL) erarbeiten;
- Modelle für konfessionell-kooperativen Religionsunterricht bzw. Religionsunterricht in religiöser Pluralität erarbeiten.;
- Modelle für die Kooperation mit Ethik und LER entwickeln;
- Erfahrungen mit Inklusion thematisieren.

In der Bestandsaufnahme werden solche und auch andere Vorschläge benannt. Die gilt es aufzugreifen und mit Projektplänen auszuarbeiten. Für erwartete Ergebnisse sollten Gratifikationen verfügbar sein, z.B. durch externe Beratung und Begleitung der Projekte, Vermittlung von Arbeitspartner/innen, Unterstützung bei der Dokumentation, Bereitstellung von Arbeitsmaterialien, ggfs. auch kurzzeitige Entlastung von Lehrverpflichtungen (Sabbatmonat). Solche Projektentwicklung kann dazu beitragen, die Erfahrung professioneller Selbstwirksamkeit zu stärken. Zugleich wird der Fundus an religionspädagogischen Kompetenzen und Erfahrungen allen Religionslehrkräften zugänglich gemacht.

Dr. Dietlind Fischer war bis 2009 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Comenius-Institut Münster.

¹ Vorrede zur dritten bzw. vierten Auflage (1844/1850) seines Buches: Adolph Diesterweg, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, Paderborn 1958, 11.

² Hans Aebli (1983), Interview in: Beiträge zur Lehrerbildung 1, Heft 2, 2-13.

³ Der Dachverband Schweizer Lehrerinnen- und Lehrerverbände hat 1993

als einer der ersten ein Leitbild formuliert, um ein professionelles Selbstverständnis als Leitmotiv und als Selbstverpflichtung zum Ausdruck zu bringen (www.lch.ch; Neufassung 2008). Die Schweizer Lehrkräfte waren es damals leid, dass ihre Arbeit, ihr Selbstverständnis, ihre Professionalität immer nur von anderen (Schulaufsicht, Lehrerbildung, Schulverwaltung, Wissenschaft) definiert wurde, nie von ihnen selbst.

⁴ Rudolf Englert (2005), Die Situation von Religionslehrern und -lehrerinnen. In: Ulrike Baumann u.a., Religionsdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin 2005, 21-34.

⁵ Im Vorfeld der Erstellung von Standards für die Lehrerbildung hat der Präsident der Kultusministerkonferenz (KMK) mit den Vorsitzenden der bundesdeutschen Lehrerverbände ein Lehrerleitbild erarbeitet, das 2000 als „Bremer Erklärung“ durch die KMK in Geltung gesetzt wurde.

⁶ Fulbert Steffensky, Der alltägliche Charme des Glaubens, Würzburg 2002, 75.

⁷ Am 26.4.2009 fand in Berlin das Volksbegehren statt, bei dem zwischen Religionsunterricht als Wahlpflichtfach und Ethik als verbindlichem Unterrichtsfach für alle zu entscheiden war. Für den Religionsunterricht als Wahlpflichtfach votierte eine Minderheit. Das Ergebnis war für Religionslehrkräfte enttäuschend, weil damit die Absicherung des Religionsunterrichts als „ordentlichem Lehrfach“ in der Schule vorerst politisch gescheitert ist.

⁸ Das Kernteam ist paritätisch besetzt: Vertreter der Religionslehrkräfte aus Berlin und Brandenburg, Mitarbeitervertretung, Beauftragte für Ev. Religionsunterricht, Päd.-Theol. Institut und Konsistorium.

⁹ Dan C. Lortie, Schoolteacher – a sociological study. Chicago 1975; 2. Aufl., 2002.

¹⁰ Herbert Altrichter/Ferdinand Eder, Das „Autonomie-Paritätsmuster“ als Innovationsbarriere? Veröffentlichung des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung. Weinheim: Juventa 2004, 195-221.

¹¹ Seelsorgerliches und sozialpädagogisches Handeln können dessen ungeachtet wichtige Aspekte in einem Schulprogramm sein, das den gesamten Bildungsauftrag für alle Kinder in den Blick nimmt. Deshalb sollte die Unterscheidung von Religionsunterricht und Seelsorge in aller Deutlichkeit festgehalten und bewusst gemacht werden.

¹² Martin Bensen/Hans-Günter Rolff (2006), Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik (52), H.2, 167-184.





Susanne Schroeder

Rezension: „Mehr Erfolg im Unterricht“

Unterrichtsstörungen treten nicht nur wegen schwieriger Schüler auf. Manchmal wird man zugeben müssen, dass die eine oder andere Schulstunde doch eher der altbekannten katechetischen Hackbratenmethode angehört. Ein sicheres Anzeichen dafür ist es, wenn einen selbst im Klassenraum eine gepflegte Form der Langeweile beschleicht. Ein weiteres grundsätzliches Problem stellen unsere protestantischen Leitmedien dar. Schrift und Buch sind in Zeiten des Iconic turn nicht das, was Schüler unmittelbar in Begeisterung versetzt. Und selbst wenn ihnen der eine oder andere Text gefällt, ist damit noch lange nicht sichergestellt, dass sie das verstanden haben, was sie gerade gelesen haben. Eine Quelle von Demotivation und daraus hervorgehenden Konflikten ist die auch im Religionsunterricht zuweilen anzutreffende Unfähigkeit, Geschriebenes oder auch nur die Arbeitsanweisungen zur Erarbeitung solcher Zumutungen sinnentnehmend lesen zu können.

Deshalb ist es vielleicht hilfreich, sich einmal nach neuen Ideen umzuschauen, denen sich auch eingefleischte Lektüreverweigerer nicht verschließen können. In dem Buch „Mehr Erfolg im Unterricht. Ausgewählte Methoden, die Schüler aktivieren“ finden sich davon jede Menge. Die Konzeption hat zwar nicht den Religionsunterricht im Fokus, aber nahezu alle Vorschläge lassen sich ohne Probleme auf die Bereiche unseres Unterrichts übertragen, die mit der Arbeit an Texten und der Bearbeitung von Informationen zu tun haben. Es sind also Anregungen, die dem Erfassen von Inhalten, dem Memorieren von Schlüsselbegriffen, der inhaltlichen Strukturierung von Texten, dem „Versprachlichen“ von Stichpunkten, dem Training von Sprachbewusstsein oder der schnellen Orientierung in längeren Texten dienen. Dabei wird sowohl auf „multiple Intelligenzen“ geachtet, als auch unter den Stichwörtern „Alle unterrichten alle“, „Kooperation mit Partnern ist der Schlüssel“ und „Gruppenarbeit kann man lernen“ eine Varianz der Sozialformen berücksichtigt.

Gerade die Gruppenarbeit ist ja etwas, was sich auf dem Papier immer gut liest, in der Praxis aber von den Schülern oft gar nicht recht eingesehen wird.

Zur Demonstration der Anschaulichkeit des Buches hier ein Beispiel, das schon vom Namen her vermutlich vielen Lehrkräften gefallen wird:

Die „Stille Schule“.

Es verläuft ähnlich wie ein bekanntes Grundschulspiel, ist aber in dieser Form erst ab Klassenstufe 5 geeignet und schult die Kompetenzen des Hörens, Verstehens und Bewertens: Alle Schüler schließen die Augen. Die Lehrerin liest Aussagen vor, z.B. zum Thema „Spinnen“:

Die Spinne ist ein Gliederfüßler.

Die Spinne hat Punktaugen.

Spinnen atmen durch Kiemen.

Spinnen bringen ihre Jungen lebendig zur Welt.

Wer meint, dass die Aussage richtig ist, hebt die Hand.
Wer meint, dass sie falsch ist, macht nichts. Dabei bleiben die Augen geschlossen. Die Lehrerin wartet etwa vier Sekunden und gibt dann die Bestätigung, z.B. Ja, das stimmt, Spinnen haben Punktaugen.
Nein, das stimmt nicht, Spinnen atmen durch Tracheen.
Nun dürfen die Augen geöffnet werden.

Unter der Überschrift „Risiko und Variation“ wird im Anschluss an die Methodenbeschreibung darauf hingewiesen, dass es vielen Schülern unangenehm ist, mit geschlossenen Augen beobachtet zu werden, weil sie nicht darauf vertrauen, dass alle anderen wirklich die Augen geschlossen halten. In diesem Fall sollen sie den Kopf auf einen Arm legen, statt die Augen zu schließen.

Als inhaltliche Variation wird darauf verwiesen, dass man so auch Meinungen und Wertungen erfragen kann: Wer findet, dass an unserer Schule Mobbing ein Thema ist? Der Vorteil ist, dass so jeder anonym seine Meinung sagen kann und von den Meinungen der Mitschüler unbeeinflusst bleibt. Bei dieser Methode müssen alle genau zuhören, nutzen ihr Wissen, kommen schnell zu einer Entscheidung und erfahren im Hinblick auf Fakten auch ein schnelles individuelles Feedback. Der Lehrer erkennt genau, was seinen Schülern klar und was noch unverständlich ist. Den Schülern wird gleichzeitig – ohne Kränkungen und Peinlichkeiten – deutlich, welche Bereiche sie besser oder schlechter beherrschen. Deshalb ist dieses Beispiel im Buch auch unter der Rubrik „Imagepflege ist mehr als Kosmetik“ eingeordnet.

Auf gut 180 Seiten finden sich weitere Anregungen unter so geheimnisvollen Bezeichnungen wie „Viererbände“, „Fliegenklatsche“, „Pick me up“ oder „Hysterisches Lesen“. Der Kommentar zur vorletzten Anregung des Buches lautet: „Auch die lernunwilligsten Schüler, die ich kenne, konnten sich hier ein Erfolgserlebnis holen. Tätowierte Schwergewichtler sind bei dieser Übung in Begeisterungstürme ausgebrochen und haben sich gegenseitig gratuliert.“ (S.179)

Vielleicht kann man so auch Schüler eines freiwilligen Unterrichtsfaches für Textarbeit gewinnen. Denn wie heißt es im Vorwort: Erfolg im Unterricht ist kein Zufall.

Dr. Susanne Schroeder ist Beauftragte für Ev. Religionsunterricht in Berlin-Reinickendorf.

Ulrike Handke: Mehr Erfolg im Unterricht. Ausgewählte Methoden, die Schüler aktivieren“
Cornelsen -Verlag, Berlin 2008



Christian Hannasky

Rezension: „Wir können auch anders“

Als Dozentin an einer Berufsfachschule für Sozialwesen, als Trainerin für Gewaltprävention und als langjährig tätige Religionslehrerin in Berlin ist Christine Spies eine erfahrene Schulpraktikerin, die das Schulleben mit ihren Problemlagen von innen kennt. So kann sie wenig theorielastig ein von ihr entwickeltes und erprobtes Gewaltpräventionskonzept vorstellen, das, wie Prof. Dr. Klaus Hurrelmann im Vorwort betont, auf den Erkenntnissen der Erziehungswissenschaft, Sozialpsychologie, Kriminologie und Schulpsychologie über Krisenintervention basiert. Bestimmend für ihre Überlegungen war, wie können Praktiker in Schule und Jugendhilfeeinrichtungen wirksam Entwicklungen, die möglicherweise zu Amok oder Suizid führen könnten, erkennen, bewerten, abbremsen und umlenken. Im Mittelpunkt des vorgestellten Konzeptes stehen Heranwachsende auf der Suche nach ihrer Identität und nach Sinnantworten, die Pädagogen immer wieder vor die Herausforderung stellen, mit wertschätzender, geduldiger Nachsicht und Grenzziehung und Orientierung gebender Autorität zu reagieren. Es entspricht ihrem praktischen Ansatz, wenn im Zentrum der Entwicklung ihrer Präventionsstrategie die Beschreibung des Aufbaus eines schulübergreifenden Netzwerkes steht, das Lehrkräfte zugleich entlasten und vor eigener Überforderung und Kompetenzüber-

schreitung schützen soll. Spies geht zu recht davon aus, dass es sehr viele unterschiedliche Problemlagen gibt, in die sich Schüler heute bringen können. Im umfangreichen Praxisteil greift sie deshalb konsequent zahlreiche Themen des Sozialen Lernens auf, wie z.B. Kommunikation, Gefühlsprobleme, Unglück und Leid, ein kleines Anti-Gewalt-Training, Anerkennung und Gruppendruck, Mobbing, Flirten, Stress, Krisensituationen, aber auch Mediennutzung, Fernseh- und Computersüchte, sowie Cybermobbing. In methodischer Vielfalt mit umfangreichen Arbeitsvorschlägen, Rollenspielen, Übungen und Kopiervorlagen werden sie im DIN A4 Format vorgestellt. Die Umsetzung des Konzeptes ist schlüssig und sicher im geeigneten Rahmen umsetzbar. Es macht aber auch Spaß, im Praxisteil zu blättern und sich von den vielen unterschiedlichen kreativen Ideen anregen zu lassen, um daraus eigene Unterrichtsmodule zum Sozialen Lernen zusammen zu stellen. So ist das Buch auch für die Evangelische Berufsschularbeit und für den Evangelischen RU gerade in der Kooperation mit Ethik im Sekundarbereich sehr zu empfehlen, nicht nur weil Frau Spies eine Kollegin ist, sondern weil sie versteht, wovon sie schreibt.

Christian Hannasky ist Religionslehrer in Berlin.

Christine Spies, „Wir können auch anders“. Gefährlichen Entwicklungen bei Schülern entgegenwirken, Weinheim Basel 2011





Stephan Philipp
Rezension: „MiniMax für Lehrer“

Schon zum dritten Mal kommt Kevin zehn Minuten zu spät. Josi grinst und bemerkt mit der Miene der Wissenden: Der kommt nie pünktlich. Da liegt mir auf der Zunge, Kevin zu ermahnen: Immer kommst du... Warum kannst Du nicht... Andere können doch auch... Gewiss würde das ihm und mir die Laune und damit auch die Freude am Unterricht nachhaltig verderben. Zum Glück erinnere ich mich rechtzeitig an Manfred Prior und seine MiniMax-Kommunikationsstrategien, die mit minimalem Aufwand maximalen Erfolg versprechen – und das Versprechen auch halten. Also beiße ich mir auf die Zunge und reagiere anders: Bisher bist du oft unpünktlich gewesen. Ich lege ihn also nicht fest auf die Rolle des Zuspät-Kommenden. Und fortgesetzt werden könnte die fiktive Situation sofort oder später in der Pause unter vier Augen nach der VW-Regel. Was das ist? Die 16. und letzte Strategie in dem kleinen Büchlein: Statt Vorwürfen Wünsche zu formulieren. Das Ziel ist immer, die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden zu verbessern, festgefahrene Situationen aufzulockern und die Freude am Lehren und Lernen wieder zu ermöglichen. Der Verfasser empfiehlt, die kleinen Kapitel mit ihren jeweils ca. vier bis zehn Seiten häppchenweise für sich zu lesen – die Reihenfolge ist tatsächlich fast immer unwichtig. Man würde ja auch nicht zehn Puddingschälchen auf einmal leeren, wenn man diesen liebt, bemerkt er treffend. Im Dialog mit den eigenen alltäglichen Schulerfahrungen und den Hoffnungen auf Entlastung durch ein verändertes eigenes Verhalten (man kann ja tatsächlich nur sich selbst und nicht andere verändern) kann alles Gelesene sofort geprüft und ausprobiert werden. Ich kann es für mich selbst bestätigen: Diese Lektüre ist hilfreich!

Manfred Prior ist Psychotherapeut, Berater und Coach und entwickelte im Kontext seiner eigenen Arbeit 15 minimale Interventionen mit maximaler Wirkung. Vom Verlag als „Beratungsbestseller“ gefeiert, beschreibt sein Buch der MiniMax-Interventionen (Carl-Auer-Systeme Verlag: Heidelberg: 2002) beiläufige Nebenbei-Interventionen, die leicht erlernbar sind und festgefahrene Situationen eine andere Richtung geben können. Einige Jahre später entwickelte er mit der Lehrerin Heike Winkler ein neues Minimax-Buch, was ganz auf die Situation der Schule ausgerichtet ist. Allen „Schwerstarbeitern im Klassenzimmer“ wollte er die Erleichterungen zugänglich machen, die die MiniMax-Strategien im Alltag bewirken können:

Manfred Prior / Heike Winkler: MiniMax für Lehrer: 16 Kommunikationsstrategien mit maximaler Wirkung. Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 2009.

Stephan Philipp ist Beauftragter für Ev. Religionsunterricht in Neuruppin.





Karlheinz Horn

Literatur und Filme im AKD zum Thema „Unterrichtsstörungen“

LITERATUR

Gustav Keller

Disziplinmanagement in der Schulklasse Unterrichtsstörungen vorbeugen – Unterrichtsstörungen bewältigen

Bern 2010

Das Buch bietet fundierte Informationen zur Störungsanalyse im Klassenzimmer sowie zahlreiche praxiserprobte Hilfen für die Störungsbewältigung und die Störungsprävention.

In einer Schulklasse Disziplin herzustellen ist die schwierigste pädagogische Aufgabe. Auf diese werden Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Ausbildung am wenigsten vorbereitet. Deshalb verwundert es nicht, dass Unterrichtsstörungen sich in allen bisherigen Lehrerbeltungsstudien als der gravierendste Stressfaktor erwiesen haben. Zu bedenken ist, dass Unterrichtsstörungen nicht nur die Lehrgesundheit beeinträchtigen, sondern auch die Wirksamkeit des Unterrichts. Durch Unterrichtsstörungen geht täglich sehr viel Lernzeit verloren. Das Disziplinmanagement erfordert ein professionelles pädagogisches Handeln. Wie dieses gelingen kann, wird in dem vorliegenden Ratgeber pragmatisch und praxisorientiert vermittelt. Er leitet erstens dazu an, Unterrichtsstörungen differenziert wahrzunehmen und fundiert zu analysieren. Zweitens enthält er ein flexibel einsetzbares Handlungsrepertoire zum Reagieren in Störungssituationen. Und drittens zeigt er auf, wie durch systematische Prävention Unterrichtsstörungen wirksam vorgebeugt werden kann.

Dr. Gustav Keller ist Schulpsychologe seit 1974.

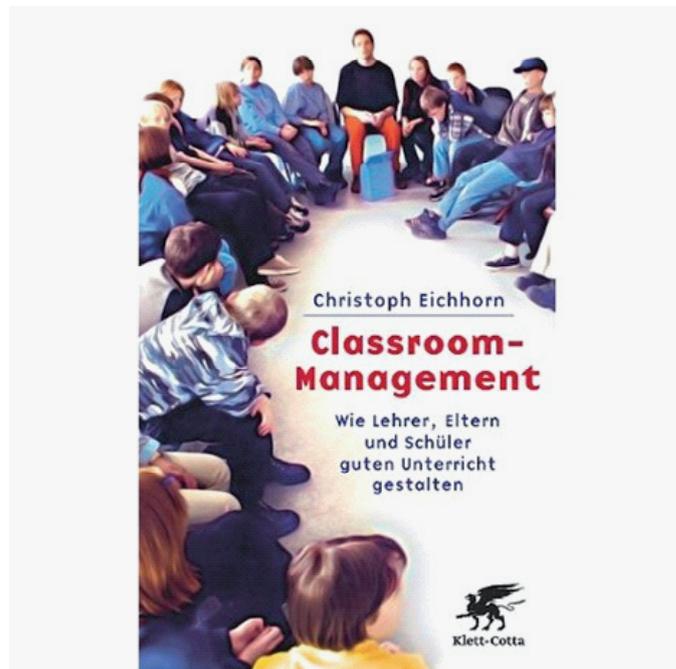
Christoph Eichhorn

Classroom-Management: Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten

Stuttgart 2011

Es sind vor allem die kleinen Störungen - dazwischenrufen, mit anderen Schülern reden, die ständige Unruhe im Klassenzimmer, die Lehrern das Leben schwer machen. Schülern und Eltern auf Dauer auch. Auch Schüler sehnen sich nach guten Beziehungen, nicht nur Lehrer. Dazu braucht es ein geordnetes Klassenzimmer und Regeln für den Unterricht. Classroom-Management ist das wichtigste Merkmal eines guten Unterrichts. Konsequenter angewandt reduziert es kleine Störungen, bevor sie zum Problem werden. Wie das geht, wie Lehrer von Anfang an die Eltern und Schüler miteinbeziehen und warum Classroom-Management nützt und vorwärtsbringt, zeigt dieses Buch konkret an Beispielen und zahlreichen Übungen für Lehrer und Eltern. Eingeteilt ist das Buch in folgende Kapitel: Was dieses Buch Ihnen bietet - Ein guter Start - Beziehungen - Motivationssysteme - Den Unterricht leiten - Regeln und Konsequenzen - Anhang. Christoph Eichhorn ist Diplom-Psychologe, Supervisor und approbierter Psychologischer Psychotherapeut. Er

arbeitet in einer Schul- und Erziehungsberatungsstelle in Graubünden.



Allen N. Mendler

Uninteressierte Schüler motivieren - Wie geht das?

Mülheim an der Ruhr 2006

„Lehrer sollten sich besonders mit den Schülern auseinandersetzen, die entmutigt sind und das Lernen sowie sich selbst aufgeben. Ich hoffe, dass die Ideen in diesem Buch Ihnen dabei helfen, es diesen Schülern so schwer wie möglich zu machen, das Handtuch zu werfen. Wir müssen uns im Schulalltag mit so vielen Problemen befassen, die uns und den Schülern das Leben schwer machen: uninteressierte Eltern, Gewalt, Drogen und Alkohol und der Druck, den die Jugendlichen gegenseitig auf sich ausüben. Es ist eine fortwährende Herausforderung, den Lerner in uns selbst wiederzufinden und so die Motivation der Schüler zu erhalten. Die Schüler sind auf unsere Unterstützung angewiesen. Sie brauchen Anleitung, wenn sie Fehler machen und unsere Hilfe bei der Selbstfindung. Sie brauchen jemanden, der an sie glaubt, wenn sie es selbst schon nicht mehr tun. Wir sollten uns täglich daran erinnern, welchen Einfluss wir auf das Leben der Schüler nehmen. Wir haben als Pädagogen die Aufgabe, ihnen zu zeigen, welche Möglichkeiten in ihnen stecken und welche Möglichkeiten das Leben für sie bereithält.“ (aus dem Nachtrag des Buches)

Der Autor ist Erziehungswissenschaftler und Schulpsychologe in Rochester, New York.

Rainer Winkel

Der gestörte Unterricht

Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten

Baltmannsweiler 2006

Haben frühere Generationen eher unter schwierigen Lehrern, einem öden Paukunterricht sowie unter rabiaten Eltern gelitten, so scheint dies heute umgekehrt: Immer mehr Lehrer beklagen sich über störende, aggressive, konzentrationsunfähige oder unmotivierte Schüler; Unterricht endet häufig im Chaos; und Eltern besuchen Kurse, weil sie mit ihren quengelnden, drohenden oder herumstreuenden Kindern nicht mehr zurechtkommen. Wo liegen die Ursachen dieser Problematik? Warum scheitern immer häufiger gut gemeinte und gut geplante Unterrichtseinheiten? Liegt es an den vermeintlich ‚frehen‘, ‚faulen‘, ‚schlechten‘ oder ‚aufsässigen‘ Schülern? Sind ihre Lehrer schlecht ausgebildet? Die Eltern zu nachgiebig? Unsere Medien allzu verführerisch? Vor allem: Was können Lehrer tun, um einigermaßen erfolgreich zu unterrichten? Das sind einige der Leitfragen, die diesem Buch zugrunde liegen. Entlang von 26 Fallberichten, die das gesamte Spektrum unterrichtlicher Störungen abdecken, geht der Autor den diagnostischen Fragen ebenso nach wie den therapeutischen Möglichkeiten.

Der Autor ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Berliner Universität der Künste.

Gert Lohmann

Mit Schülern klarkommen

Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten

Berlin 2003 (2007)

Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikte gehören zu den größten Belastungen im Lehrerberuf, nicht nur bei Berufseinsteigern. Dieses praxisorientierte Buch zeigt, wie man in der Klasse die Bedingungen schaffen, erhalten und wiederherstellen kann, unter denen Lernen erst möglich ist. Es werden Präventions-, Unterstützungs- sowie Interventionsstrategien vorgestellt. Durch zahlreiche Übungen wird der Leser zum „reflektierenden Praktiker“, der zunehmend erlebt, dass er seine pädagogische Praxis selbst gestalten und fortlaufend professionalisieren kann. Dabei unterstützen ihn alltagsgerechte Beispiele, Fragebögen und Checklisten.

Dr. Gert Lohmann ist Studienrat; er ist in der Lehreraus- und -fortbildung tätig.

Michael Pfitzner

Kevin tötet mir den letzten Nerv

Vom Umgang mit Unterrichtsstörungen

Grundlagen der Schulpädagogik, Band 35

Baltmannsweiler 2007

Theoretische Klärung der Begrifflichkeit von Unterrichtsstörungen / Darstellung aktueller Theorien / Untersuchung von Einzelsituationen / Anregungen zur präventiven Begegnung mit Unterrichtsstörungen in der Praxis / Arbeitsblätter

Der Autor ist Lehrer und war wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Schulpädagogik der Universität Bayreuth.

Ulf Preuss-Lausitz (Hrsg.)

Schwierige Kinder – Schwierige Schule

Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler

Weinheim 2004

Dargestellt werden in dieser Aufsatzsammlung pädagogische Konzepte, um schwierigen bis hin zu verhaltensgestörten Kindern und Jugendlichen soziale und emotionale Entwicklungswege innerhalb der regulären Grund- und Sekundarschulen zu öffnen.

Veränderte gesellschaftliche Bedingungen des Aufwachsens, aber auch die familiären Bedingungen führen dazu, dass mehrfach belastete Kinder in Familie, Umwelt, Schule und unter den Gleichaltrigen als verhaltensgestört gelten. Ihre Abschiebung in die Schule für Erziehungshilfe ist meist wenig sinnvoll, um die drohende Karriere in Delinquenz, Drogenabhängigkeit oder Depression zu verhindern. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, wird es dringender denn je, pädagogische Strategien und Projekte ... bekannt zu machen, die sich als effektive Hilfen erwiesen haben.

Dr. Ulf Preuss-Lausitz ist Universitätsprofessor für Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik an der Technischen Universität Berlin.

Hans-Peter Nolting

Störungen in der Schulklasse

Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung

Weinheim 2002

Der Autor stellt erprobte Konzepte sowohl zur Prävention von Störungen als auch zur Intervention bei Konflikten mit Einzelnen oder mit der Klasse vor. Er zeigt, dass „Disziplin“, nicht „Disziplinierung“ erfordert, sondern durch erlernbare Handlungsstrategien und pädagogisches Geschick zu erreichen ist.

Dr. Hans-Peter Nolting lehrt Pädagogische Psychologie an der Universität Göttingen.



Annette Schröder
ADS in der Schule

Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer

Göttingen 2006

Eine wachsende Zahl von Lehrerinnen und Lehrern klagt über Kinder in ihren Klassen, die große Schwierigkeiten haben, dem Unterricht aufmerksam zu folgen und sich auf ihre Aufgaben zu konzentrieren. Diese Kinder stören ihre Mitschüler, können nicht stillsitzen, reden ständig dazwischen – oder träumen vor sich hin. Klar ist, diese Kinder sind im Unterricht eine echte Herausforderung. Klar ist aber auch, dass sich Lehrerinnen und Lehrer bei dieser Arbeit oft allein gelassen fühlen und um Unterstützung nachfragen. Die „Handreichungen“ möchten ihnen Hilfestellungen geben, mit diesen Kindern im Unterricht besser umgehen zu können. Dazu werden neben Tipps zur praktikablen Unterrichtsgestaltung und konkreten Ratschlägen für den pädagogischen und psychologischen Umgang mit ihnen auch viele Informationen zu Aufmerksamkeitsdefizitstörungen geliefert.

Prof. Dr. phil. Annette Schröder ist Psychologische Psychotherapeutin.

FILM

Jagd auf kleine Tyrannen

Rita Knobel-Ulrich, Deutschland 2008

45 Min., f., Dokumentarfilm

Jeder kennt Kinder, die schreien, brüllen und toben, wenn sie ihren Willen nicht bekommen, die ständig dazwischen plappern, immer im Mittelpunkt stehen wollen, nie gelernt haben, auf andere Menschen Rücksicht zu nehmen. Kinderpsychiater Michael Winterhoff warnt davor, dass Eltern ihre Kinder oft als kleine Erwachsene oder Partner betrachten, denen keine Grenzen gesetzt werden. NDR-Reporterin Rita Knobel-Ulrich hat sich in staatlichen und privaten Schulen, in Elternhäusern und Betrieben umgesehen. Sie hat mit Kindern, Eltern, Lehrern und Ausbildern gesprochen und wollte von ihnen wissen, warum junge Leute sich immer schwerer in eine Gemeinschaft einfügen, nicht zuhören können, nie gelernt haben, ein Nein zu akzeptieren, unpünktlich und undiszipliniert sind. Gezeigt werden Schulklassen, in denen ein konzentriertes Arbeiten mit den Schülern nicht möglich ist. Lehrer kapitulieren, weil sie mit dreißig solcher Kinder in der Klasse hoffnungslos überfordert sind. Vorgestellt werden aber auch Klassen, die weniger unter solchen Problemen leiden, da den Schülern klare Grenzen gesetzt werden oder in denen aufgrund kleinerer Klassengrößen (in Privatschulen) und individuellerer Betreuung ein besseres Lernklima herrscht. Aber kann es sich die Gesellschaft leisten, Erziehung als Privatsache zu betrachten und gute Lernbedingungen vom Geldbeutel der Eltern abhängig zu machen? Die DVD beinhaltet umfangreiches Begleitmaterial.

ab 14 Jahren

Karlheinz Horn ist Studienleiter im Amt für kirchliche Dienste.





Online-Ausstellung Ev. Widerstand

Unter der Internetadresse www.evangelischer-widerstand.de findet sich eine Online-Ausstellung zum Widerstand evangelischer Christinnen und Christen während der Zeit des Nationalsozialismus. Unter den Menüpunkten Zeiten, Regionen, Menschen und Grundfragen werden differenzierte Einblicke in den evangelischen Widerstand gegeben. Die Online-Ausstellung eignet sich sowohl zur Lehrerforschung als auch zur Arbeit mit Schülerinnen und Schülern.

Unterrichtsmaterialien zu Calvin

Der Reformierte Bund hat Unterrichtsmaterialien zu Johannes Calvin veröffentlicht. Diese können heruntergeladen werden: www.reformiert-info.de/7708-0-8-1.html

Themenheft „Empfehlenswerte Kinderbibeln“

In einem Kooperationsprojekt mit Bibelgesellschaften und katholischer Büchereiarbeit hat das Evangelische Literaturportal ein neues Themenheft „Empfehlenswerte Kinderbibeln“ herausgebracht. Vorgestellt werden 19 Kinderbibeln für Kinder und Jugendliche von 3 bis 16 Jahren. Jede Kinderbibel wird im Hinblick auf ihre Gesamtkonzeption, ihre Textauswahl und Illustration vorgestellt. Mit Coverabbildung, einer Textprobe und einem Beispiel aus der Innenabbildung ergibt sich ein umfassender Einblick in das jeweilige Buch. Eine Einführung gibt Auskunft über die Kriterien, die zur Auswahl der vorgestellten Kinderbibeln geführt haben. Sie lässt sich auch als Leitfaden für die Beurteilung weiterer Kinderbibeln heranziehen.



Emil Nolde: Die religiösen Bilder

Bis zum 15. April 2012 findet in der Emil-Nolde-Stiftung (Jägerstr. 55, 10117 Berlin) eine Ausstellung zu den religiösen Bildern Noldes statt.

Öffnungszeiten: Täglich von 10-19 Uhr

Eintrittspreise: Erwachsene 8 €, Schüler 3 €

Schätze des Glaubens im Bode-Museum

Die bekanntesten Zeugnisse mittelalterlicher Kirchenkunst aus dem Kunstgewerbemuseum der Staatlichen Museen zu Berlin und dem Dom-Museum Hildesheim sind bis zum 30. September 2012 zu Gast im Bode-Museum (Am Kupfergraben 1, 10178 Berlin).

Im Mittelpunkt dieser Präsentation stehen die Hauptwerke aus dem Welfenschatz, dem einstigen Kirchenschatz des Stiftes St. Blasius in Braunschweig, sowie dem Hildesheimer Domschatz, der zusammen mit dem Dom und der Klosterkirche St. Michael zum UNESCO-Weltkulturerbe zählt. Bedeutende Zimelien aus der Staatsbibliothek zu Berlin und ausgewählte Werke der gastgebenden Skulpturensammlung vervollständigen die glanzvolle Ausstellung.

Den Besucher erwarten zahlreiche Höhepunkte der europäischen Kunstgeschichte von der Spätantike bis zur Spätgotik. Ob er sich nun den ausdrucksstarken bernwardinischen Silbergüssen oder den strahlend farbigen Schmelzarbeiten der Kölner und Hildesheimer Emailkunst der Romanik widmet - in der prononcierten Gegenüberstellung der Werke erschließen sich dem Betrachter neue, oft ungeahnte Perspektiven auf diese Zeugnisse tiefen Glaubens und höchster Kunstfertigkeit.

Öffnungszeiten: Täglich von 10-18 Uhr (donnerstags bis 22 Uhr)

Eintrittspreise: 8 €, ermäßigt 4 €

Welten der Muslime

In den Museen Dahlem (Lansstr. 8, 14195 Berlin) ist die neue Dauerausstellung „Welten der Muslime“ zu sehen. Auf insgesamt 850 qm und in vier Ausstellungsräumen behandelt die Ausstellung verschiedene Themen, die für die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Muslimen bis heute eine wichtige Rolle spielen: Am Beispiel von Architekturteilen wie z. B. der reich verzierten Wand eines Gästehauses aus Afghanistan wird die geschlechtsspezifische Nutzung von Raum und die heute kontrovers diskutierte Zuordnung der Frau zum privaten, die des Mannes zum öffentlichen Raum thematisiert. Die Vielschichtigkeit der Religion des Islam, seine orthodoxen und mystischen Dimensionen sowie Phänomene der alltäglichen religiösen Praxis werden am Beispiel von Objekten unterschiedlichster muslimischer Provenienz verdeutlicht.

Öffnungszeiten: Täglich 10-18 Uhr (am Wochenende 11-18 Uhr, montags geschlossen)

Mediendownload

Über das neue Medienportal (<http://www.medienzentralen.de/public/index/index/m/16>) können Filme und Arbeitsmaterialien auf den eigenen PC heruntergeladen oder unmittelbar vorgeführt werden. Damit stehen für die Arbeit im Religionsunterricht digitale Bildungsmedien in hoher Qualität online zur Verfügung. Die Nutzung des Medienportals ist für alle möglich, die in der EKBO haupt- und nebenamtlich beschäftigt sind (nach Anmeldung und Bezahlung einer jährlichen Nutzungspauschale von 20 €).

Spielfilmangebot

Das AKD bietet ein neues umfangreiches Spielfilmangebot an. Ein neues Lizenzierungsmodell ergänzt den regulären Medienverleih. Den kirchlichen Einrichtungen und dem Religionsunterricht in der EKBO wird damit ein legal abgesicherter Zugriff auf viele Spielfilmtitel gegeben. Voraussetzung ist, dass der Titel auf der Titelliste des Katholischen Filmwerks aufgeführt ist. Mit einem Antrag muss die Filmvorführung genehmigt werden. Der Filmeinsatz ist kostenpflichtig (35 €). Nähere Informationen gibt es über die Bibliothek des AKD.

„Der Wald steht schwarz und schweiget“

Unter dem Titel „Unter Bäumen. Die Deutschen und der Wald“ findet bis zum 4. März 2012 eine Ausstellung im Deutschen Historischen Museum statt. Die Ausstellung vermittelt nicht nur einen Eindruck über die Bedeutung des Waldes in Geschichte und Gegenwart, sondern eröffnet euch einen Einblick in mythische Elemente des Waldes und stellt den Wald in Literatur und Film dar. Der Eintritt für Kinder und Jugendliche ist frei.

Impressum

Herausgeber:

Amt für kirchliche Dienste,

Goethestr. 26-30, 10625 Berlin,

Direktor Dr. Hartmut Lucas (V.i.S.d.P.)

Kontakt: 030/3191-278

pti-berlin@akd-ekbo.de

<http://www.akd-ekbo.de/paedagogisch-theologisches-institut/zeitsprung>

ISSN 1869-3571

Redaktion:

Christian Hannasky

Ulrike Häusler

Andreas Hölscher (Gast)

Jens Kramer (Schriftleitung)

Cornelia Oswald

Stephan Philipp

Prof. Dr. Henning Schluß

Dr. Susanne Schroeder

Prof. Dr. Birgit Zweigle

Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Die Redaktion bemüht sich, alle Rechtsinhaber der verwendeten Texte und Bilder zu ermitteln. Dies ist nicht in allen Fällen möglich. Ansprüche werden im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Bildnachweis: AKD

Umschlag S. 1: <http://photoopia.com/userpage/72-geralt.html> target="_blank" title="Bild von geralt / Photoopia">geraltS.

3: Metropolitan School

S. 6: <http://www.flickr.com/photos/paalb/49636016/>

S. 10: Matthieu Bastid

S. 13: Deutsches Bundesarchiv, Bild 183-1984-0227-026

S. 16: gemeinfrei

S. 18: Lbaze002 auf en.wikibooks

Druck: AKD

Grundlayout: Anja Zühlke, Iris Hartwig

Erscheinungsweise: Halbjährlich

FORTBILDUNGEN (Auswahl)

Februar bis Mai 2012

Professionell visualisieren

Referent: Rupert Prossinagg, Berlin
Zeit: 28.02.2012, 14.00-17.00 Uhr
29.02.2012, 9.00-16.00 Uhr
Ort: Erzbischöfliches Ordinariat, Schulungsraum
Niederwallstr. 8-9
10117 Berlin-Mitte
Anmeldung: Tel. 030-32684143
andreas.hoelscher@erzbistumberlin.de

Vorgeschmack des Paradieses - Musik und Religion Ringvorlesung

Zeit: jeweils Montag 18.30-20.00 Uhr
Ort: Seminar für Katholische Theologie
Habelschwerdter Allee 45
Raum K/2411 (Silberlaube)
14195 Berlin
Anmeldung: Tel. 030-32684143
andreas.hoelscher@erzbistumberlin.de

Themen: 23.01.2012
Von Gott reden in der Musik - Arnold Schönbergs Beitrag im 20.
Jahrhundert (Dr. Marc M. Kerling, Bonn)

23.04.2012
Die großen Synagogenkomponisten (Dr. Daniel Jütte, Heidelberg)

07.05.2012
Felix Mendelssohn Bartholdy und Paulus. Eine Begegnung aus
neutestamentlicher Sicht (Prof. Dr. Michael Theobald, Tübingen)

FORTBILDUNGEN (Auswahl)

Februar 2012 bis Juni 2012

Konflikte bewältigen – konstruktiver Umgang mit Konflikten in der Schule

Leitung: Jens Kramer
Referentin: Anne Trantow
Zeit: 28.02.2012, 10.00-16.00 Uhr
Ort: Tagungshaus Hoffbauerstiftung
Hermannswerder 23, 14473 Potsdam

„Teamarbeit“ – Wie Sie stressfreier und gewinnbringender mit anderen zusammenarbeiten

Leitung: Jens Kramer/Andreas Hölscher
Referentin: Petra Weichbrodt
Zeit: 28.03.2012, 10.00-17.00 Uhr
Ort: Tagungshaus Hoffbauerstiftung
Hermannswerder 23, 14473 Potsdam

Themenkreis Jesus Christus – Lernen an Stationen

Leitung: Cornelia Oswald
Zeit: 21.05.2012, 10-15.30 Uhr
Ort: AKD Berlin

Gesten der Diakonie

Leitung: Jens Kramer
Zeit: 04.06.2012, 9.30-15.30 Uhr
Ort: AKD Berlin

Lernen an kirchlichen Orten – Lernort Garnisionkirche

Leitung: Matthias Röhm
Referentin: Juliane Rumpel
Zeit: 20.03.2012, 16.00-18.30 Uhr
Ort: Garnisionkirche Potsdam
Breite Str. 7, 14467 Potsdam

Umgang mit schwierigen Schülern im Unterricht

Leitung: Angela Berger
Zeit: 09.05.2012, 9.30-15.30 Uhr
Ort: AKD Berlin

Wie gehe ich Schüler- und Gruppenkonflikte an?

Leitung: Angela Berger
Referentin: Dr. Dagmar Rohnstock
Zeit: 23.05.2012, 9.00-15.00 Uhr
Ort: AKD Berlin

ADHS - eine Herausforderung in der pädagogischen Arbeit

Leitung: Angela Berger
Referentin: Dr. Margarete Liebrand
Zeit: 08.06.2012, 9.30-15.30 Uhr
Ort: AKD Berlin