

Möglichkeiten und Grenzen von Maßnahmen gegen Unterrichtsstörungen

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	IV
1 Einleitung	5
1.1 Problemstellung	5
1.2 Zielsetzung	6
1.3 Gang der Arbeit	6
2 Unterrichtsstörungen	7
2.1 Begriffsbestimmung und Definition	7
2.1.1 Unterricht	7
2.1.2 Unterrichtsstörungen	11
2.1.3 Prävention und Intervention	14
2.2 Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen	15
2.3 Erzieherische Einwirkungen	16
2.4 Durchsetzung	19
2.5 Klassenführung	20
3 Ursachen von Unterrichtsstörungen	22
3.1 Lehrerbezogene Ursachen	22
3.1.1 Pädagogisch bedingte Störungen	22
3.1.2 Soziologisch bedingte Störungen	23
3.1.3 Psychologisch bedingte Störungen	23
3.1.4 Stellungnahme	24
3.2 Schülerbezogene Ursachen	24
321 Individuelle Sichtweise	24
322 Gesellschaftliche Sichtweise	25
323 Institutionelle Sichtweise	26
3.3 Ziele der Unterrichtsstörungen	26
4 Kompetenzen	29
4.1 Kompetenzvermittlung	29
4.2 Kommunikationsfähigkeit	30
4.3 Soziale Kompetenz	30
4.4 Emotionale Intelligenz	31
4.5 Methodenkompetenzen	32

4.6	Selbstkompetenz	32
4.7	Kompetenzförderung	33
5	Schulische Prävention	34
5.1	Positives Schul- und Klassenklima	34
5.2	Erziehungsverträge und andere Vereinbarungen	35
5.3	Bildungs- und Erziehungsverträge	36
6	Zusammenfassende Wertungen	39
7	Literaturverzeichnis	40

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell zur Analyse von Schul- und Unterrichtsqualität	8
Abbildung 2: Verbale und nonverbale Störungen	13
Abbildung 3: Präventionsmaßnahmen	14
Abbildung 4: Grundkonzeption der Unterrichtsstörungen	28

1 Einleitung

1.1 Problemstellung

Aggressionen, Konflikte und Gewalt scheinen an vielen Schulen zum Alltag zu gehören und werden zunehmend in der Öffentlichkeit diskutiert.¹ Dabei bringen viele Schüler Probleme aus ihrem sozialen Umfeld mit in die Schule. Die Bedingungen, in denen die Schulkinder heute aufwachsen, verändern sich rasant, alle wesentlichen Prinzipien scheinen an Geltung zu verlieren. Es haben sich nicht nur die Chancen und Herausforderungen erhöht, auch die Risiken und Gefährdungen, die sich negativ auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen auswirken, haben sich vervielfacht. So werden die in jüngster Zeit rapide steigenden Zahlen von Beziehungsstörungen auf gesellschaftliche Zerfallprozesse zurückgeführt.²

Oft leben sie in Problemfamilien, deren Leben von Arbeitslosigkeit, räumlicher Enge, Armut, Gewalt und Alkoholismus geprägt ist.³ Hinzu kommt, dass auf die Versorgungsaufgabe der Familie und auch auf Erziehung und auf die scheinbar an Komplexität zunehmenden Erziehungsaufgaben immer weniger vorbereitet wird. Haben schon die Eltern entsprechende Kompetenzen nicht erworben, können sie sie auch nicht an die Kinder weitergeben. Dies wiederum hat auch zur Folge, dass Lehrer täglich mit Konflikten, Aggression und Gewalt konfrontiert werden und agieren müssen.

Auch in der pädagogischen Literatur ist das Thema "Unterrichtsstörungen" verstärkt zu finden. Zahlreiche aktuelle Untersuchungen und Ratgeber befassen sich mit dieser Thematik und entwickeln verschiedene Ansätze zum Umgang mit Unterrichtsstörungen. Dabei handelt es sich nicht um Patenrezepte, sondern eher um Möglichkeiten zur Verringerung von Störungen mit dem Ziel, ein besseres Klassenklima herzustellen und aufrecht zu erhalten.

¹ Vgl. Hurrelmann/Bründel (2007), S. 7.

² Vgl. Lukasczyk/Pöllen (2008), S. 161.

³ Vgl. Kunckel (2006), S. 3.

Störungen werden allerdings nicht immer von Seiten der Schüler produziert. Es sollten immer auch mögliche andere Ursachen einbezogen werden, wie etwa soziale Komponenten oder die Lehrkräfte. Empfinden sich beispielsweise Lehrer und Schüler gegenseitig als Störfaktoren, kann dies den Unterricht nachhaltig beeinträchtigen.

1.2 Zielsetzung

Ziel dieser Ausarbeitung ist es, die verschiedenen Empfehlungen, Modelle und Möglichkeiten der Vermeidung oder Verringerung von Unterrichtsstörungen aufzuzeigen. Dabei soll folgender Fragestellung nachgegangen werden:

- Wie tragfähig sind ausgewählte Konzepte für Unterrichtsstörungen?

1.3 Gang der Arbeit

Kapitel 2 befasst sich zunächst mit der Definition der für das Thema relevanten Begriffe und geht kurz allgemein auf das Thema Klassenführung ein. Im weiteren Verlauf werden dann in Kapitel 3 Ursachen von Unterrichtsstörungen genannt, dabei werden die verschiedenen Ansätze erörtert.

Nachdem Kompetenzen, deren Vermittlung und Förderung in Kapitel 4 beschrieben werden, folgt die schulische Prävention in Kapitel 5.

Den Abschluss bildet Kapitel 9 mit der zusammenfassenden Wertung.

2 Unterrichtsstörungen

2.1 Begriffsbestimmung und Definition

2.1.1 Unterricht

Unterricht wird vereinfacht als "*veranstaltetes Lehren und Lernen*" definiert. Unterricht bedeutet, dass sich Bildung und Erziehung in institutionalisierter Form vollzieht. Es handelt sich um einen geplanten und pädagogisch geführten Prozess zur "*Heranbildung selbständig denkender und verantwortungsbewusst handelnder Menschen*".⁴

Hieran schließt sich die Frage an, was unter einem guten Unterricht und effektivem Lernen zu verstehen ist und wie dies zu beurteilen ist.

Nicht zuletzt durch PISA ist effektives Lernen und „guter Unterricht“ in aller Munde. Dabei stellt sich die Frage, welche Unterrichtsform ein effektives Lernen fördern kann.

Die Frage, welche Kriterien herangezogen werden können, um die Qualität des Unterrichts zu beurteilen, ist nicht einfach zu beantworten. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass es sich beim Unterricht um ein höchst komplexes Geschehen handelt, an dem nicht nur ganz unterschiedliche Personen beteiligt sind. Hinzu kommt, dass zahlreiche Bedingungsfaktoren dazu beitragen, dass der Unterricht nur im begrenzten Umfang von der Lehrkraft kontrollier- und beeinflussbar ist. Zu denken ist hier nur an die Schulorganisation, an den Fachunterricht, das Schulumfeld, die Ausstattung der Klassen, die Qualität der Schule, aber auch an die Einzelschüler oder die Schulklasse sowie an die Zeitvorgabe einer Unterrichtsstunde. Um die Unterrichtsqualität zu beurteilen, müssten all diese Faktoren einbezogen und analysiert werden.⁵

Internationale Vergleichsstudien zeigen jedoch, dass es trotz vergleichbarer organisatorischer Bedingungen sehr große Unterschiede bezüglich des am Ende eines Schuljahres bei den Schülern verfügbaren Wissens gibt. Daraus

⁴ Vgl. Steindorf (2000), S. 17f.

⁵ Vgl. May 2003, S. 1.

kann geschlussfolgert werden, dass die einzelnen Faktoren einen eher geringen Effekt auf den Lernerfolg haben. Möglich wäre auch, dass sich die möglicherweise hemmenden und fördernden Eigenschaften der einzelnen Faktoren gegenseitig aufheben und dadurch gewissermaßen neutralisieren.⁶ Studien haben ein Modell entwickelt, bei dem zwischen den Voraussetzungen des Unterrichts, den eigentlichen Lehr- und Lernprozessen und den Ergebnissen unterschieden wird.

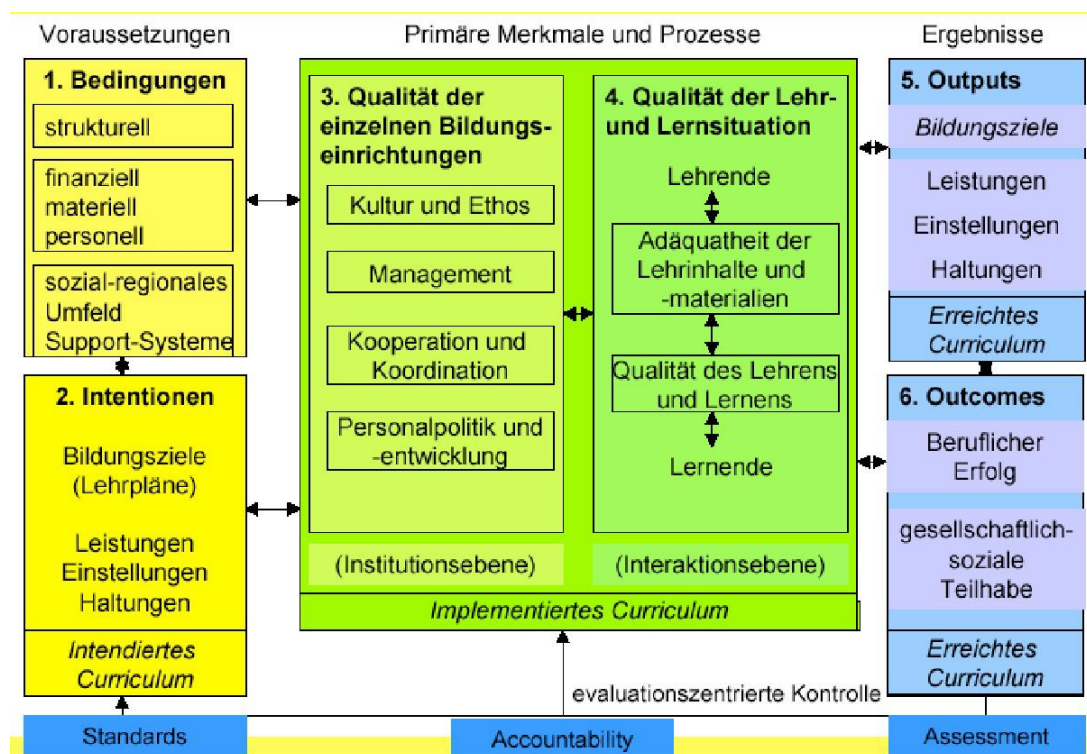


Abbildung 1: Modell zur Analyse von Schul- und Unterrichtsqualität

Quelle: Ditton 2000.

⁶Vgl. May 2003, S. 1.

Von besonderer Bedeutung sind die Prozesse in der Schule und im Unterricht und die Faktoren, die die Arbeit in der Klasse mittelbar beeinflussen wie etwa die allgemeine pädagogische Kultur und die Personalentwicklung. Die Qualität der Lehr- und Lernprozesse im Unterricht wird von den Merkmalen und Verhaltensweisen der Lehrkräfte und der Schüler bestimmt.⁷

Aus Sicht der Eltern lassen sich vier Qualitätsaspekte identifizieren, die die Qualität des Unterrichts ausmachen sollen:⁸

- Die strukturelle Qualität: das konkrete Umfeld der Klasse, die Zusammensetzung der Schülerschaft, die materiellen und personellen Ressourcen, die Qualifikation der Lehrkräfte usw.

- Die Orientierungsqualität: Werte, Normen, Überzeugungen, die von den Lehrkräften und den Schülern dieser Klasse eingebracht werden und im Unterricht zum Tragen kommen.

- Die Prozessqualität: das unmittelbare Geschehen im Unterricht, die didaktischen und pädagogischen Prozesse, das Zusammenleben und -arbeiten in der Klasse.

- Die Ergebnisqualität: die Lernleistungen, Persönlichkeitsentwicklungen und Einstellungsveränderungen, die bei den Schülern feststellbar sind.

⁷ Vgl. May 2003, S. 3.

⁸ Vgl. May 2003, S. 3.

Zu den Faktoren, die den Unterrichtserfolg beeinflussen, gehören:

- Die Strukturqualität, hierzu gehören die Strukturiertheit des Unterrichts, die Klarheit, Verständlichkeit und Prägnanz, die Variabilität der Unterrichtsformen, der Medieneinsatz, die Übungsintensität sowie der Stoffumfang.

- Die Motivierung: das Wecken von Interesse und Neugier, die Vermeidung von Leistungsangst, ein positives Sozialklima in der Klasse, Verstärkung der Lernerfolge sowie bedeutungsvolle Lehrinhalte und Lernziele.

- Angemessenheit, wie etwa die Anpassung von Schwierigkeit und Tempo, das Niveau der Leistungserwartungen, die individuelle Unterstützung und Beratung sowie die Differenzierung und Individualisierung.

- Die Zeitnutzung: die verfügbare Zeit, die genutzte Lernzeit, die Lerngelegenheiten, das Klassenmanagement sowie die Orientierung auf Lehrstoff und Inhalte.

Hieraus lässt sich ableiten, dass ein hoher Lernerfolg dann erzielt werden kann, wenn der Unterricht und das verwendete Material logisch aufgebaut und gut strukturiert sind, den Lernkräften aufgrund einer differenzierten, aber übersichtlichen Unterrichtsorganisation Zeit zur Förderung einzelner Kinder verbleibt, ein positives Lern- und Sozialklima in der Klasse herrscht und die

Lehrkräfte offen für neue Ideen und Anregungen sind.⁹

Ein guter Unterricht wird definiert als „ein Unterricht:

(1) im Rahmen einer demokratischen Unterrichtskultur

(2) auf der Grundlage des Erziehungsauftrags

(3) mit dem Ziel eines gelingenden Arbeitsbündnisses

(4) mit einer sinnstiftende Orientierung

(5) der einen Beitrag zur nachhaltigen Kompetenzentwicklung aller Schülerinnen und Schüler leistet.“¹⁰

Die internationalen Vergleichsstudien rücken die Lernergebnisse zunehmend in den Vordergrund, dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass dies weitreichende Konsequenzen haben kann, da nicht jede Form leicht abfragbaren Wissens Auskunft darüber gibt, ob die Schüler auch die notwendigen Kompetenzen erworben haben (vgl. May 2003, S. 4).

Die zu erwerbenden und weiter zu entwickelnden Kompetenzen wie etwa Kommunikationsfähigkeit, Sozialkompetenz, emotionale Kompetenz oder musische Fähigkeiten lassen sich jedoch gar nicht oder nur unzureichend durch Testverfahren ermitteln.

2.1.2 Unterrichtsstörungen

Der Begriff "Unterrichtsstörungen" lässt sich nicht einfach definieren, da die

⁹ Vgl. May 2003, S. 5.

¹⁰ Meyer 2010, S. 13.

Auffassungen darüber, wann eine Unterrichtsstörung vorliegt, weit auseinandergehen. Während ein Lehrer das Herunterfallen eines Füllers bereits als Provokation und damit als Störung empfindet, geht ein anderer Lehrer darüber hinweg. Wann eine Unterrichtsstörung vorliegt, wird subjektiv empfunden.

Lohmann definiert Unterrichtsstörungen als 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. (...) Die Störungen können von Schülern oder Lehrern verursacht oder von außen hereingetragen werden.”¹¹

Einer anderen Definition zufolge umfasst

“eine konkrete oder potentielle Unterrichtsstörung (..) alles, was dazu führt oder führen kann, den Prozess oder die Beziehungsgefüge von Unterrichtssituationen zu unterbrechen (Biller 1981). Auf das Verhalten eines Schülers bezogen betrifft Stören des Unterrichts alle Aktionen und Reaktionen, mit denen dieser sich bewusst über schulische Normen und Regeln hinwegsetzt. Das Störverhalten richtet sich dabei gegen den Lehrer, die Mitschüler oder gegen den Unterrichtsverlauf.”¹²

Gordon wiederum sieht die Unterrichtsstörung alleine aus Sicht des Lehrers:

“Verhaltensweisen, die der Befriedigung der Bedürfnisse des Lehrers im Wege stehen oder den Lehrer veranlassen, sich frustriert, besorgt, irritiert oder ärgerlich zu fühlen. Ganz offenbar verursachen diese Ver-

¹¹ Lohmann (2012), S. 13.

¹² Ortner/Ortner (2000).

haltensweisen den Lehrern ein Problem. Damit der Unterricht fortgesetzt werden kann, muss der Lehrer jedes dieser Probleme unmittelbar nach auftreten lösen.“¹³

Die nachfolgende Abbildung zeigt beispielhaft verschiedene verbale und nonverbale Störungen, wie sie im Unterricht auftreten können.



Abbildung 2: Verbale und nonverbale Störungen¹⁴

¹³ Gordon (1994), S. 28.

¹⁴ Quelle: Wollenweber 2011, o. S.

2.1.3 Prävention und Intervention

Der Begriff Prävention wurde von der Sozialmedizin im 19. Jahrhundert geprägt. Laut Thomas Gordon versteht man unter Prävention:

"Alle Maßnahmen, die entweder das Auftreten von unerwünschten Entwicklungen verhindern oder aber den schon eingetretenen unerwünschten Entwicklungen durch ein frühzeitiges Erfassen und Intervenieren entgegenwirken oder zumindest deren zusätzliche Folgen vermeiden oder ausgleichen sollen."¹⁵

Unterschieden wird je nach zeitlichem Eingreifen in Primär-, Sekundär- und Tertiärprävention. Bei der Primärprävention wird bereits interveniert, bevor eine Beeinträchtigung eintritt. Bei der Sekundärprävention wird interveniert, wenn bereits erste Anzeichen erkennbar sind. Von einer Sekundärprävention wird gesprochen, wenn der unerwünschte Zustand bereits eingetreten ist und es darum geht, Folgeschäden zu vermeiden.¹⁶ Dies wird in der nachfolgenden Abbildung noch einmal verdeutlicht.

	Primärprävention	Sekundärprävention	Tertiärprävention
Zeitpunkt der Intervention	Vor Eintreten einer Krankheit	In Frühstadien einer Krankheit	Nach Manifestation/ Akutbehandlung einer Krankheit
Ziel der Intervention	Verringerung der Inzidenz von Krankheiten	Eindämmung der Progredienz oder Chronifizierung einer Krankheit	Verhinderung von Folgeschäden oder Rückfällen
Adressaten der Intervention	Gesunde bzw. Personen ohne Symptomatik	Akutpatienten/ Klienten	Patienten mit chronischer Beeinträchtigung und Rehabilitanden

Abbildung 3: Präventionsmaßnahmen¹⁷

Unterrichtsforschern zufolge besteht die wichtigste Präventionsmöglichkeit in einer effizienten Klassenführung.¹⁸

Darüber hinaus sehen die verschiedenen Schulgesetze Erziehungs- und

¹⁵ Meyers Lexikon (1989), S. 302.

¹⁶ Vgl. Meyers Lexikon (1989), S. 302.

¹⁷ Quelle: Hurrelmann et al. (2004), S. 33.

¹⁸ Kounin 1976.

Ordnungsmaßnahmen vor, auf die nun eingegangen werden soll. Diese sollen nun dargestellt werden, bevor auf die Klassenführung eingegangen wird.

2.2 Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen

Die frühere Auffassung, wonach ein besonderes Gewaltverhältnis¹⁹ Eingriffe in die Rechte der SchülerInnen ohne gesetzliche Regelungen ermöglichte und der Katalog der schulischen Ordnungsmaßnahmen bzw. Schulstrafen auf Gewohnheitsrecht beruhte, ist spätestens seit der Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts vom 14.03. 1972, dem sog. Strafvollzugsbeschluss²⁰, hinfällig. Hiernach besteht Grundrechtsschutz für alle Personengruppen, folglich auch für SchülerInnen.²¹ Die Rechte und Pflichten sind dem Rechtsstaat- und Demokratieprinzip des Art. 20, Abs. 1 bis 3 GG folgend durch Gesetze zu regeln. Der Gesetzgeber ist verpflichtet, „die wesentlichen Entscheidungen im Schulwesen selbst zu treffen und nicht der Schulverwaltung zu überlassen“.²²

Die SchülerInnen sind Träger verfassungsrechtlich geschützter Grundrechte. Gleichzeitig impliziert das Recht auf Bildung und Erziehung aber auch die Pflicht, sich bilden und erziehen zu lassen und eine geordnete Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Schulen zu ermöglichen. Fehlverhalten und Pflichtverletzungen gerade in diesem Punkt bedingen sehr häufig pädagogische Einwirkungen und Ordnungsmaßnahmen.

Die Schulgesetze räumen den LehrerInnen im Interesse der SchülerInnen bei ihren Entscheidungen ein Ermessen ein, die Entscheidungen sind unter dem Aspekt Ermessensfehler in Form von Ermessensüberschreitung, Ermessensmissbrauch bzw. Ermessensnichtgebrauch und Ermessensfehlgebrauch verwaltungsgerichtlich überprüfbar.²³

¹⁹ DJT (1981) S. 35.

²⁰ BVerfGE 33, 1 ff.

²¹ Luthe (2003), S. 144.

²² Avenarius/Heckel (2000), S. 235 ff; DJT (1981), S. 36.

²³ Vgl. Luthe (2003), S. 145.

Zur Pflicht der Schule gehört die Sicherstellung einer geordneten und kontinuierlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Das Recht auf Teilnahme an öffentlichen Bildungseinrichtungen stößt dann auf Grenzen, wenn ein Bildungsanspruch der MitschülerInnen beeinträchtigt oder gar gefährdet wird.

Fraglich ist in diesem Zusammenhang jedoch, wann ein „geordnetes Schulleben“, „geordnete Unterrichts- und Erziehungsarbeit“, „Fehlverhalten“, „Störung des Unterrichts“ oder „Nichtbefolgen von Anweisungen“ vorliegen, wann eine Reaktion individuell und situativ angemessen erscheint und ein Einschreiten erforderlich macht. Dabei darf auf das Verhalten außerhalb des Einflussbereichs der Schulen nur mit erzieherischen Einwirken oder Ordnungsmaßnahmen reagiert werden, wenn ein Bezug zur Schule besteht, das Verhalten folglich in den schulischen Bereich hineinwirkt.²⁴

Ziel der Maßnahmen und der Einwirkung muss die Herbeiführung einer Verhaltensänderung sein, wobei das Alter und die Persönlichkeit der SchülerInnen zu berücksichtigen sind. Auch muss die Maßnahme eindeutig pädagogisch begründet sein.

Erzieherische Maßnahmen und Ordnungsmaßnahmen knüpfen an eine Pflichtverletzung an und sollen die SchülerInnen auf das Fehlverhalten aufmerksam machen, um durch pädagogische Einwirkungen eine geordnete Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu ermöglichen, die Erfüllung der Schulbesuchspflicht und die Einhaltung der Schulordnung sicherzustellen bzw. den Schutz von Personen und Sachen zu gewährleisten. Die Anwendung erzieherischer Maßnahmen liegt dabei im Ermessen der Schule, wobei jedoch der Erziehungsauftrag und das Recht auf Bildung für alle die rechtzeitige Anwendung geeigneter und angemessener Maßnahmen notwendig macht.

2.3 Erzieherische Einwirkungen

Erzieherische Einwirkungen sind die schulinternen Maßnahmen, die bei

²⁴ VG Karlsruhe, Urteil vom 26.10.1972, III 6/72; Niehues (2000), Rn 458.

Regelverstößen einer Anwendung von Ordnungsmaßnahmen voraus gehen sollen. Sie zielen darauf ab, den beteiligten Schülerinnen und Schülern ihr Fehlverhalten einsichtig zu machen und ihr künftiges Verhalten zu ändern. Die Anwendung von Ordnungsmaßnahmen kommt nach dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit erst dann in Betracht, wenn erzieherische Einwirkungen nicht ausreichen. Solche Einwirkungen werden bewusst nicht als "Maßnahmen" bezeichnet, weil sie wegen ihrer pädagogischen Zielrichtung und Auswirkung klar von Ordnungsmaßnahmen abzugrenzen sind.

Erziehungsmaßnahmen sind zum Beispiel:

- Gespräche, Ermahnungen, Klassenbucheinträge, schriftliche Mitteilungen an die Eltern.²⁵
- Nachsitzen in Verbindung mit einer Nacharbeit unter Aufsicht: Allerdings soll hier der versäumte Stoff nachgeholt werden, ohne dass Zusatzaufgaben erteilt werden.²⁶ Die Eltern sind in der Regel vorher zu benachrichtigen.
- Umsetzen eines Schülers innerhalb des Klassenzimmers.²⁷
- Zeitweise Wegnahme von Gegenständen (z.B. störende und gefährliche Gegenstände wie Messer mit stehender Klinge)²⁸.
- Blauer Brief: schriftliche Mitteilung an die Eltern, dass das Kind nicht hinreichend auf den Unterricht vorbereitet ist, keine Hausaufgaben macht oder sich zu wenig am Unterricht beteiligt.
- Ausschluss von der laufenden Unterrichtsstunde.
- Strafarbeit z.B. wegen Kaugummikauens oder ununterbrochenen Schwätzens.
- Verpflichtung, vom Schüler angerichtete Schäden selbst wieder in Ordnung zu bringen.
- Beauftragung mit Aufgaben, die den Schüler sein Fehlverhalten erkennen lassen.

²⁵ Niehues (2000), Rn 449.

²⁶ VGH BW, NvWZ 1984, S. 808; a.A. Peters(1991), S. 75 ff.

²⁷ VG Braunschweig, NvWZ 1989, S. 549.

²⁸ Niehues (2000), Rn 450.

Auch die Sanktionen bei Täuschungshandlungen stellen Erziehungsmaßnahmen dar und dienen der Erfüllung des Erziehungs- und Bildungsauftrages der Schule. Um den Ermessensspielraum des Lehrers nicht unnötig einzuengen, nennen die Schulgesetze der Länder die aufgeführten Maßnahmen oder eine Auswahl daraus als Beispiele, geben aber keine abschließende Aufzählung der Erziehungsmaßnahmen. Welche Maßnahme im Einzelnen angewendet wird, entscheidet der Lehrer bzw. das Lehrerkollegium. Wichtig ist, dass der Grundsatz der Verhältnismäßigkeit eingehalten wird.²⁹ Unter erzieherischen Einwirkungen sind hier nur die Erziehungsmaßnahmen als Reaktion auf ein gezeigtes Fehlverhalten von Bedeutung. Das Fehlverhalten muss sich auf die Schülerpflichten wie etwa die Teilnahmepflicht, aber auch auf das Nichtbefolgen von Anordnungen, Zerstören vom schulischen Eigentum oder um einen Verstoß gegen die in den Schulgesetzen aufgezählten, eher allgemein formulierten Pflichten wie die Pflicht, alles zu unterlassen, was eine geordnete Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der Schule oder die Rechte der Beteiligten beeinträchtigt, beziehen.

Entscheidend ist, dass der Lehrer in der Lage ist, die Komplexität der Situation zu erkennen, zu differenzieren und angemessen zu handeln, wobei die Auswahl der erzieherischen Maßnahme aufgrund der pädagogischen Freiheit in der Hand des Lehrers liegt. Bei der Auswahl der Maßnahme sind nur die Maßnahmen zulässig, die geeignet sind, das entsprechende Ziel zu erreichen ohne den Schüler unnötig zu belasten und sich an Alter und Persönlichkeit des Schülers orientieren. Die Maßnahme darf sich nur gegen den im konkreten Fall pflichtwidrig verhaltenden Schüler richten, Kollektivmaßnahmen, etwa weil der Störer nicht ermittelt werden kann, sind nicht zulässig.³⁰

Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen können durch die Klassenkonferenz oder Jahrgangsstufenkonferenz unter Vorsitz des Schulleiters angeordnet

²⁹ Böhm (2001), S.93.

³⁰ Niehues (2000), S. 212.

werden. Fraglich ist in diesem Zusammenhang jedoch, wann ein „geordnetes Schulleben“, „geordnete Unterrichts- und Erziehungsarbeit“, „Fehlverhalten“ „Störung des Unterrichts“ oder „Nichtbefolgen von Anweisungen“ vorliegen, wann eine Reaktion individuell und situativ angemessen erscheint und ein Einschreiten erforderlich macht. Dabei darf auf das Verhalten außerhalb des Einflussbereichs der Schulen nur mit erzieherischen Einwirken oder Ordnungsmaßnahmen reagiert werden, wenn ein Bezug zur Schule besteht, das Verhalten folglich in den schulischen Bereich hineinwirkt.³¹

2.4 Durchsetzung

Nicht nur ein Fehlverhalten eines Schülers auf dem Schulgelände unterliegt einer Reaktion der Schule, sondern auch ein Fehlverhalten im Bereich der Schule allgemein, also z. B. während des Unterrichts, der Schulveranstaltungen, in den Pausen und an den Haltestellen am Schulgelände. Der Bereich der Schule ist stets berührt, wenn sich das Fehlverhalten auf die Unterrichts- oder Erziehungsarbeit in der Schule oder die Ordnung in der Schule auswirkt.³² Unter dieser Voraussetzung kann z. B. auch ein Fehlverhalten auf dem Schulweg Anlass zu Erziehungsmitteln oder Ordnungsmaßnahmen geben.³³ Zur Unterrichts- und Erziehungstätigkeit der Schule gehört nämlich nicht nur das Lernen in einer angst- und gewaltfreien Atmosphäre, sondern auch die Gewährleistung einer möglichst angst- und gewaltfreien Bewältigung des Schulwegs.³⁴

Die Sicherheit anderer Personen ist immer dann ernsthaft gefährdet, wenn ein Angriff auf die körperliche Integrität erfolgt ist, versucht wird oder unmittelbar bevorsteht. Hier kommen vor allem Gewalttätigkeit, Bedrohung, Erpressung, Verführung zum Drogengebrauch, sexuelle Belästigung usw. in Betracht.

Eine nachhaltige Störung des Unterrichts liegt vor, wenn dieser anhaltend

³¹ VG Karlsruhe, Urteil vom 26.10.1972, III 6/72; Niehues (2000), Rn 458.

³² Böhm (2001), S. 43.

³³ OVG Nordrhein-Westfalen, SchulRecht 1999, S. 12.

³⁴ VGH Bad.-Württ., Beschluss vom 10.6.1992, NVwZ-RR 1993, S. 480.

und schwer beeinträchtigt wird, also die ordnungsgemäße Durchführung des Unterrichts über einen längeren Zeitraum erheblich erschwert oder gar unmöglich wird.

2.5 Klassenführung

Bei der Klassenführung geht es um die Kompetenz, die Lernenden beständig auf Lernhandlungen hinzulenken und Unterrichtsstörungen zu begrenzen.³⁵

Klassenführung beinhaltet dabei alle Lehrerhandlungen, die auf die Mitarbeit, Kooperation und Ordnung gerichtet sind.³⁶ Hierzu sind organisatorische, methodische und didaktische Fähigkeiten, aber auch Kenntnisse über gruppenspezifische Vorgänge in der Klasse, Verständnis und Einfühlungsvermögen sowie Einblick in die familiären Hintergründe erforderlich.³⁷

Durch Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen kommt es zur Verringerung der aktiven Lernzeit, sie bilden aber auch häufige Belastungsfaktoren für Lehrer. Eine effiziente Klassenführung verringert Disziplinprobleme, wobei ein hohes Maß an Disziplin jedoch nicht mit einer effizienten Klassenführung gleichgesetzt werden kann. Erreicht wird eine effektive Klassenführung nicht durch autoritäres Verhalten, sondern durch einen autoritativen Unterrichtsstil. Dabei werden zwar auch feste Regeln und Normen vorgegeben, diese werden jedoch erklärt und begründet oder sogar mit den Schülern zusammen erarbeitet. Die Schüler müssen von der Nützlichkeit der Regeln überzeugt sein.³⁸ Wichtig ist das frühzeitige und konsequente Einführen der Regeln, da die effiziente Klassenführung auf dem Prinzip der Prävention beruht. Es wird nicht erst gehandelt, nachdem bereits etwas passiert ist.³⁹ Entscheidend für das Aufmerksamkeitsniveau ist die Klassenführung der Lehrkraft, es kommt also weniger auf die Zusammensetzung der Klasse als vielmehr auf die Kompetenz der Lehrkraft an, wobei das Verhalten der Lehrkraft wiederum auch von dem normativen

³⁵ Vgl. Nolting (2008), S. 188.

³⁶ Vgl. Nolting (2008), S. 190.

³⁷ Vgl. Bründel (2007), S. 238.

³⁸ Vgl. Hasselhorn/Gold (2009) S. 336; Nolting (2008), S. 188.

³⁹ Vgl. Nolting (2008), S. 192f.; Hasselhorn/Gold (2009) S. 339.

Klima der jeweiligen Schule, dem Schulethos beeinflusst wird.⁴⁰

Als geeignete Grundlage für eine effiziente Klassenführung gelten die Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft, d.h. dass die Lehrkraft das Gefühl vermittelt, über alles, was in der Klasse geschieht, Bescheid zu wissen. Darüber hinaus gehören hierzu ein reibungsloser Unterrichtsablauf, die Aufrechterhaltung des Gruppenfokus sowie eine Überdrussvermeidung.⁴¹

⁴⁰ Vgl. Nolting (2008), S. 189; Bründel (2007), S. 238ff.

⁴¹ Vgl. Kounin (2006), S. 145; Hasselhorn/Gold (2009) S. 340.

3 Ursachen von Unterrichtsstörungen

Bei der Suche nach den Gründen und Ursachen von Unterrichtsstörungen gibt es zwei Ansätze. Dabei wird davon ausgegangen, dass die Gründe stets im Lehrer-Schüler-Verhältnis zu suchen sind. Reaktionen eines Partners rufen dabei stets eine Reaktion des anderen Partners hervor.

3.1 Lehrerbezogene Ursachen

Es sind längst nicht immer die Schüler, welche für Unterrichtsstörungen verantwortlich sind. Oft trägt der Lehrer maßgeblich zur Unterrichtsstörung bei, indem er das Störverhalten auf Seiten der Schüler provoziert. Dabei können die Belastungen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses pädagogischer, soziologischer oder psychologischer Natur sein.

3.1.1 Pädagogisch bedingte Störungen

Pädagogisch bedingte Störungen beziehen sich ausschließlich auf die Rolle als Lehrer und darauf, welche Rolle der Lehrer in seiner Klasse spielt. Ein Lehrer mit logotroper Einstellung sieht seine Rolle darin, Wissen zu vermitteln und von den Schülern erwartet, dass sie ebenfalls am Unterrichtsstoff genauso interessiert sind wie er. Die Beziehung zu den Schülern wird auf das Notwendigste beschränkt, wobei erzieherische Aufgaben ebenso ausgeblendet werden wie Wünsche und Bedürfnisse der Schüler. Es herrscht eine kühle Atmosphäre, die zwangsläufig dazu führt, dass sich Schüler zu Unterrichtsstörungen provoziert fühlen.⁴²

Lehrer mit paidotroper Berufsauffassung hingegen stellen die Schüler und deren Wünsche, Neigungen und Interessen in den Mittelpunkt. Sie haben eine hohe Toleranzgrenze und rechtfertigen jedes Fehlverhalten seitens der Schüler, wobei die eigentliche Wissensvermittlung in den Hintergrund tritt.

⁴² Vgl. Fesler (2014), S. 14.

Dieses Verhalten hat jedoch zur Folge, dass das Lehrer-Schüler-Verhältnis belastet ist. Respekt gegenüber den Schülern bedeutet auch, ihnen kritisch gegenüberzustehen, ihnen Grenzen und damit Orientierungspunkte aufzuzeigen.⁴³

3.1.2 Soziologisch bedingte Störungen

Aus soziologischer Sicht nimmt jeder Mensch in einer Gesellschaft verschiedene Rollen ein. Auch die Rolle des Lehrers ist an bestimmte Verhaltenserwartungen gebunden, er hat die Funktion des Arbeitnehmers, des Kollegen, des Erziehers und Wissensvermittlers, Darüber hinaus über er die Rolle des Moderators, des Unterrichtsleiters, des Streitschlichters und schließlich die des Stellvertreters der Eltern.⁴⁴ Hierdurch kann es zu konkurrierenden Erwartungen und damit auch zu Rollenkonflikten kommen, die das Lehrer-Schüler-Verhältnis belasten können. Der Lehrer könnte einerseits versuchen, es allen recht zu machen oder resignieren. Er könnte aus Unsicherheit Konflikte vermeiden, wertneutral oder autoritär handeln. Diese Ursache der Störung ist oft nur schwer zu identifizieren und erfordert vom Lehrer ein hohes Maß an Selbstreflexion, um erkannt zu werden.⁴⁵

3.1.3 Psychologisch bedingte Störungen

Bei den psychologisch bedingten Störungen im Lehrer-Schüler-Verhältnis werden die eigenen inneren Konflikte des Lehrers auf die Schüler übertragen. So kann der Lehrer Konflikte mit einer nahestehenden Person auf einen Schüler übertragen. Dieser Schüler wird dann zum Sündenbock, ohne dass ihm bewusst ist, dass sich die Antipathie des Lehrers nicht auf ihn bezieht, sondern auf eine andere Person. Hierdurch entsteht eine schwer greifbare Spannung im Lehrer-Schüler-Verhältnis.⁴⁶

⁴³ Vgl. Glöckel (2000), S. 64.

⁴⁴ Vgl. Lorenz (1975), S. 72.

⁴⁵ Vgl. Fesler (2014), S. 14.

⁴⁶ Vgl. Lorenz (1975), S. 71f.

Auch persönliche Minderwertigkeitsgefühle können dazu führen, dass das Lehrer-Schüler-Verhältnis gestört wird. Hat der Lehrer das Gefühl, es keinem Recht machen zu können, kann er mit einem übersteigerten Machtbedürfnis reagieren, er kann sich als Lehrer den Schülern überlegen fühlen, was zu Willkür, arroganter Distanzierung oder zum Klagen über das Versagen von Schülern führen kann.⁴⁷

3.1.4 Stellungnahme

Die Annahme, dass Ursachen von Störungen im Lehrer-Schüler-Verhältnis liegen hat den Vorteil, dass der Lehrer einen relativ großen Handlungsspielraum hat, so dass er Möglichkeiten zur Veränderung seines Verhaltens hat und so die Störungsquelle - sein eigenes Verhalten - beeinflussen und abstellen kann.

Fraglich ist allerdings, ob eine solche Sichtweise realistisch ist. Hat ein Schüler beispielsweise zu Hause Ärger, so kann er versucht sein, dies durch Ärgern seiner Mitschüler auch während des Unterrichts abzubauen. Ein solches störendes Verhalten hat nichts mit dem Lehrer-Schüler-Verhältnis zu tun. Dies zeigt, dass auch die individuellen Gründe auf Seiten der Schüler zu betrachten sind.

3.2 Schülerbezogene Ursachen

Bei der Frage, ob die Gründe für störendes Verhalten beim Störer selbst liegen, dominieren drei Erklärungsansätze: die individuelle, die gesellschaftliche und die institutionelle Sichtweise.⁴⁸

3.2.1 Individuelle Sichtweise

Bei der individuellen Sichtweise werden Störung und Störer gleichgesetzt, die Gründe werden ausschließlich beim Störer gesucht. Dies hat zur Folge,

⁴⁷ Vgl. Lorenz (1975), S. 71f.

⁴⁸ Vgl. Nolting (2008), S. 15ff.

dass abweichendes Verhalten pathologisiert wird, es werden somatische und genetische Defekte des Kindes verantwortlich gemacht, wie etwa Hyperaktivität, ADHS oder Affektkontrollprobleme. Dies hat den Vorteil, dass es keine Schuldigen gibt, niemand kann verantwortlich gemacht werden. Auch hätte der Lehrer dieser Ansicht folgend keinerlei Möglichkeiten, auf das Verhalten des Störers Einfluss zu nehmen.⁴⁹

Ein weiterer möglicher Grund für störendes Verhalten kann diesem Ansatz folgend in der Familie, den Eltern und Geschwistern liegen.⁵⁰ Kinder stehen auseinanderbrechenden Familienstrukturen ohnmächtig gegenüber und suchen nun Kanäle, um ihre Wut, Angst und Frust zu verarbeiten. Dies kann zum Störverhalten, zu Passivität oder zu Aggressivität führen.⁵¹

Als Grund für störendes Verhalten wird auch der Erziehungsstil genannt. So kann ein verwöhnend-permissiver Erziehungsstil dazu führen, dass das Kind nie Grenzen gesetzt bekam. Doch auch eine verwahrlosend-vernachlässigende Erziehung sowie eine strafend-unterdrückende Erziehung können dazu führen, dass das Kind keine Beziehung zu seinen Mitschülern und dem Lehrer aufbauen kann mit der Folge, dass es durch störendes oder aggressives Verhalten auffällt.

Auch hier hat der Lehrer kaum eine Möglichkeit zu handeln, da er keine Möglichkeit hat, auf das häusliche Umfeld Einfluss zu nehmen.

3.2.2 Gesellschaftliche Sichtweise

Bei der gesellschaftlichen Sichtweise werden die Gründe in der Herkunft, dem Wohnortmilieu und soziale Benachteiligung gesehen. Schuld am störenden Verhalten ist demzufolge das defizitäre Gesellschaftssystem, die Abstumpfung durch Medienkonsum, die Nacheiferung zweifelhafter Vorbilder, der hektische Lebensstil sowie fehlende Freizeitangebote.

Auch wenn dieser Ansatz nicht völlig von der Hand zu weisen ist, so

⁴⁹ Vgl. Lohmann (2012), S. 15.

⁵⁰ Vgl. von Freyberg (2005), S. 111ff.

⁵¹ Vgl. Klein (2001), S. 15.

entstehen hier zwei grundlegende Probleme: Zum einen kann nicht erklärt werden, warum es in einer Klasse zu erheblichen Unterrichtsstörungen kommt, während eine zweite Klasse aus dem selben Einzugsgebiet diszipliniert ist. Wie bei der individuellen Sichtweise steht der Lehrer hier vor dem Problem, dass er nicht handeln kann, den Störungen ohnmächtig gegenübersteht, da er die gesellschaftlichen Bedingungen nicht beeinflussen kann. Ihm ist die Handlungsfähigkeit genommen, die Unterrichtsstörungen zu mindern oder zu beheben.⁵²

3.2.3 Institutionelle Sichtweise

Der institutionellen Sichtweise zufolge ist die Schule als Institution selbst verantwortlich. Zahlreiche Zwänge führen demzufolge zur Opposition der Schüler und damit zu Unterrichtsstörungen. Die Schule gilt als Pflichtveranstaltung, wobei die Interessen von Lehrern und Schülern oft divergieren. Auch hier hat der Lehrer keine Möglichkeit, Störungen abzustellen.

3.3 Ziele der Unterrichtsstörungen

Da die Ursachen nicht weiterführen, sondern mehr oder weniger die Ohnmacht der Lehrer beinhalten, ist es möglicherweise sinnvoller, nach den Zielen von Unterrichtsstörungen zu fragen. Hier wird zwischen dem kausalen und dem zielbezogenen Ansatz unterschieden.

Dem kausalen Ansatz zufolge stört ein Schüler den Unterricht, weil er beispielsweise kaum Beachtung und Liebe erfährt. Das Problem ist jedoch, dass es dem Lehrer kaum möglich ist, diese Aussage zu überprüfen. Er kann nicht wissen, ob der Schüler genügend Beachtung und Liebe erfährt. Auch kann er das Verhalten der Eltern nicht beeinflussen, er könnte sie allenfalls darauf aufmerksam machen, ändern kann er ihr Verhalten nicht.

Dem zielbezogenen Ansatz zufolge könnte ein Schüler stören, weil er die

⁵² Vgl. Nolting (2008), S. 16.

Aufmerksamkeit des Lehrers wecken will. In diesem Fall hätte der Lehrer einen gewissen Handlungsspielraum. Er könnte dem Störverhalten begegnen, indem er ihn nicht mehr für störendes Verhalten tadelt, sondern für erwünschtes Verhalten lobt.

Ziele der Unterrichtsstörung können sein:⁵³

- Entschuldigung oder Vertuschung eigener Mängel
- Erregung von Aufmerksamkeit
- Vermeidung von Unterlegenheit und Gewinnung von Überlegenheit
- Vergeltung, Rache

Dabei können die einzelnen Ziele auch miteinander kombiniert vorliegen. Es wird davon ausgegangen, dass hinter jeder Störung eine Botschaft steckt.

Der Lehrer kann die Unterrichtsstörungen auch als eine Art Feedback auf seinen Unterricht deuten und nutzen, um das Unterrichtsgeschehen umzugestalten, zu modifizieren.

⁵³ Vgl. Dreikurs u.a. (2007), S. 21ff.

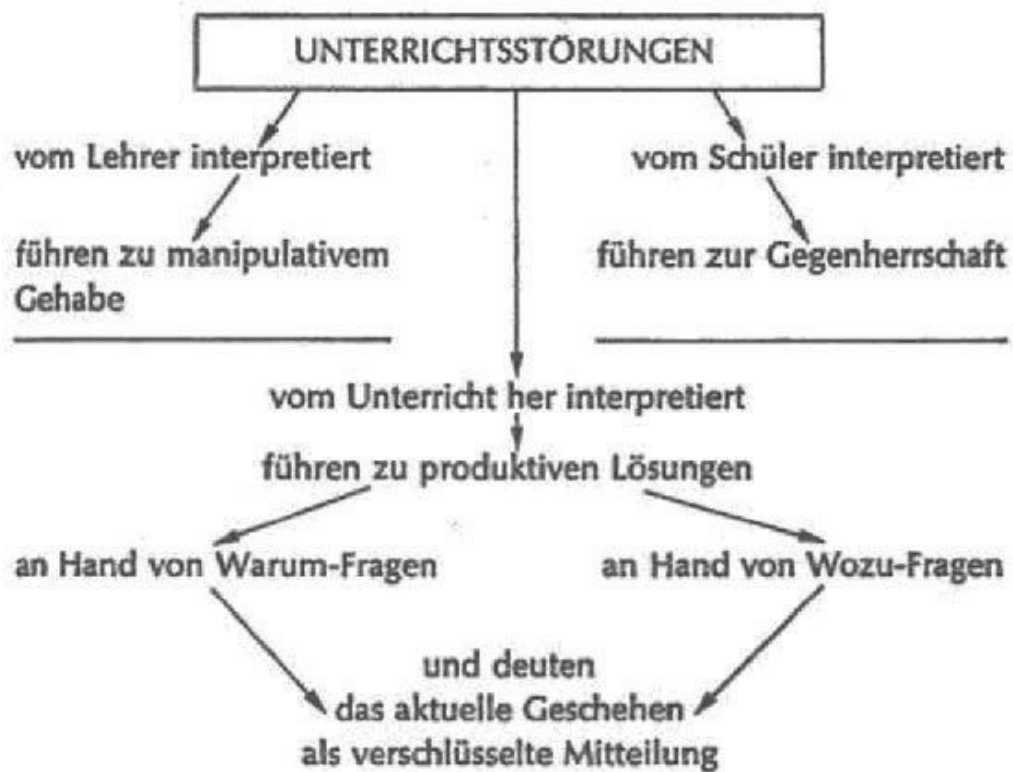


Abbildung 4: Grundkonzeption der Unterrichtsstörungen⁵⁴

Folgt man der Ansicht, wonach es sich bei Unterrichtsstörungen (auch) um Verhaltensprobleme der störenden Schüler handelt, dann könnte dem entgegengewirkt werden, indem den Schülern bestimmte Kompetenzen vermittelt werden.

⁵⁴ Quelle: Winkel (2005), S. 33.

4 Kompetenzen

4.1 Kompetenzvermittlung

Schulen können auf zwei Arten agieren: zum einen können Schülern Kompetenzen als Schutzfaktoren gegen Verhaltensprobleme vermittelt werden. Kompetenz beinhaltet

*„die Summe der Wissensbestände und die Anwendungsfähigkeit des Wissens in der Gesamtheit aus aktiven und ruhenden, sichtbaren und verborgenen, beschreibbaren und nichtbeschreibbaren, bewussten und unbewussten Komponenten“.*⁵⁵

Weinberg fasst den Begriff Kompetenz wie folgt zusammen:

*„Für die Beschreibung dessen, was ein Mensch wirklich kann und weiß, hat sich der Begriff der Kompetenz eingebürgert. Unter Kompetenz werden alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethoden verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt.“*⁵⁶

Einem zweiten Ansatz folgend handelt es sich bei der Schule oder dem Klassenzimmer um ein soziales System, so dass die Interaktionen und Entscheidungen verbessert werden müssen. Zu fördern sind die kognitiven und sozialen Kompetenzen. Unter kognitive Kompetenzen versteht man Fähigkeiten zur Wahrnehmung Anderer und sich selbst, die Fähigkeit, Impulse zu kontrollieren, die Gefühle Anderer zu erkennen und die Fähigkeit, Problemsituationen lösen zu können.⁵⁷

⁵⁵ Bernien (1997), S. 24.

⁵⁶ Weinberg (1996), S. 3.

⁵⁷ Vgl. Rindermann (2012), S. 62.

4.2 Kommunikationsfähigkeit

Kommunikation ist in erster Linie Informationsübertragung (aus dem Lateinischen: *communicare* = teilen). Da sich Kommunikation jedoch nicht ausschließlich auf das Teilen von Informationen bezieht - es können daneben sowohl Emotionen als auch Vorstellungen und Meinungen sowie Appelle oder Anregungen durch Kommunikation mitgeteilt werden-, lässt sich Kommunikation auch als ein "*Prozess der Vermittlung von Bedeutung*" definieren.⁵⁸

Bei der Kommunikation kommt es meist weniger auf die übermittelte Botschaft selbst an, als darauf, wie das Verhältnis zwischen dem Sender und Empfänger dieser Botschaft ist. Erfolgreiche Kommunikation ist erst dann möglich, wenn die Botschaft so, wie sie vom Sender ursprünglich gemeint war, beim Empfänger ankommt. Hierbei zählt eher die Wahrnehmung des Empfängers, der Eindruck, den der Empfänger vom Sender und von der Botschaft hat, als die Botschaft selber.

Unter Kommunikationsfähigkeit versteht man die Fähigkeit, mit anderen in Verbindung zu treten, sich verständlich zu machen und in der Lage sein, die Aussagen anderer in die eigenen Überlegungen einzubeziehen.

4.3 Soziale Kompetenz

Unter sozialen Kompetenzen versteht man die Fähigkeit, mit Anderen angemessen zu sprechen und zu interagieren, das Befolgen der Regeln des Zusammenlebens sowie Bedürfnisse äußern zu können.⁵⁹ Soziale Kompetenzen sind persönliche Eigenschaften, mit denen man das Leistungspotential wie beispielsweise Wissen, Können, Erfahrung Energie, Engagement, Einsatz etc. bei anderen wecken bzw. erhöhen kann. Dabei zählen auch Persönlichkeitsmerkmale wie gesundes Selbstbewusstsein, Motivations- und Überzeugungskraft, Kontaktfähigkeit,

⁵⁸ Vgl. Meier 2004, S. 272.

⁵⁹ Vgl. Eisner/Ribeaud/Bittel (2006), S. 43.

Verantwortungsbewusstsein, Lernbereitschaft, Entscheidungsfreude und Durchsetzungsvermögen zur sozialen Kompetenz.⁶⁰ Soziale Kompetenz zeigt sich im Gespür für das Verhalten von Individuen und Gruppen in der Erkenntnis, dass ein synergetisches Gruppenwesen Kräfte entwickelt, die stärker sind als die Summe der Einzelleistungen. Auch das Akzeptieren von Gefühlen bei sich und bei den anderen gehört zur sozialen Kompetenz. Zwischenmenschliche Beziehungen werden ehrlicher und konfliktfreier, wenn Gefühle, Wünsche und Befürchtungen offen ausgesprochen werden.⁶¹ Wer anderen gegenüber positiv eingestellt ist. Ihnen vertraut und ihnen etwas zutraut, unterstützt die anderen, sich den Anlagen und Fähigkeiten entsprechend weiterzuentwickeln. Wer den anderen jedoch mit Misstrauen oder Vorurteilen, also negativ gegenübertritt, wird bei diesen nur Flucht, Auflehnung oder Anpassung hervorrufen, was einer sich selbst erfüllenden Vorhersage entsprechend die bisherige Grundeinstellung zu bestätigen scheint.⁶²

4.4 Emotionale Intelligenz

Unter emotionaler Intelligenz versteht man den Umgang mit eigenen und fremden Gefühlen; die Fähigkeit, alle sonstigen Fähigkeiten einschließlich des Verstandes nutzen zu können.

Um die Kreativität und Motivation der Schüler zu fördern und zu entwickeln, sind geeignete, charakterfeste Lehrkräfte notwendig, die mit sich selbst und mit anderen konstruktiv umgehen können. Darüber hinaus ist eine Lehrkultur erforderlich, in der Freiraum, Akzeptanz, eigenverantwortliches Handeln, gegenseitiges Vertrauen, kooperatives Vorgehen und Toleranz herrschen (vgl. Donnert 2003, S. 98).

Faktoren der emotionalen Intelligenz sind das Bewusstwerden der eigenen Emotionen, Ansprechen der Gefühle, in der Lage sein, eine persönliche

⁶⁰ Vgl. Woolfolk (2008), S. 102ff.; Donnert (2003), S. 9.

⁶¹ Vgl. Fleischer (2007), S. 211; Donnert (2003), S. 10.

⁶² Vgl. Donnert (2003), S. 16.

Beachtung und Beteiligung der Schüler an den Entscheidungsprozessen zu bieten.

Emotionale Intelligenz lässt sich umschreiben mit der Fähigkeit, ein menschliches Miteinander zu gestalten, beinhaltet aber auch Selbstbewusstsein, Selbstmotivation, Selbststeuerung und den bewussten Umgang sowohl mit eigenen als auch mit fremden Stimmungen, Gefühlen und Bedürfnissen (vgl. Donnert 2003, S. 99).

Durch emotionale Intelligenz ist es möglich, andere Meinungen zu respektieren und zu tolerieren; fremde Kulturen, Werte und Gefühle zu erkennen und respektvoll damit umzugehen, sein eigenes Handeln und Denken, aber auch die eigenen Gefühle zu hinterfragen (vgl. Donnert 2003, S. 100).

4.5 Methodenkompetenzen

Es gibt verschiedene Methoden, um zu einer Lösung zu gelangen. Ebenfalls existieren verschiedene Interaktionsstrategien, Interaktionsstile und Verhandlungstaktiken.

Wichtig ist hier nicht nur das Beherrschen der jeweils angewandten Methode, sondern darüber hinaus auch die Möglichkeit und Fähigkeit, zusätzlich zum eigenen Stil andere zu erlernen, um flexibel reagieren zu können.

4.6 Selbstkompetenz

Selbstkompetenz umfasst zahlreiche Persönlichkeitsmerkmale wie z.B. Urteilsvermögen, Entscheidungsfreudigkeit, Flexibilität, Verantwortungsbewusstsein, Belastbarkeit, Organisationsfähigkeit und Mobilitätsbereitschaft. Die eigene Ausstrahlungskraft steigert die Mitwirkungsmotivation und das Engagement.

Zu den kognitiv-konzeptionellen Merkmalen zählen kreatives, visionäres und ganzheitliches Denken ebenso wie Innovationsfreude. Auch muss die

Entwicklungscompetenz bedacht werden, also die Fähigkeit zur Selbstanalyse. Diese Kompetenzen müssen geschaffen und gestärkt werden.

4.7 Kompetenzförderung

Es gilt also, diese Fähigkeiten gezielt zu fördern, etwa durch Sozialkompetenztrainings, welche in den schulischen Alltag eingebettet werden können. Sie erreichen alle Schüler und sind einfach und ohne hohe Kosten umzusetzen. Bekannte schulische Sozialkompetenzprogramme mit nachgewiesener Wirksamkeit sind beispielsweise **Fit und Stark fürs Leben** (Klett Verlag) mit den Schwerpunkten auf soziale und emotionale Kompetenzen, Lebenskompetenzen; **I Can Problem Solve** (Shure und Spivak) mit den Schwerpunkten auf Wahrnehmung, Problemlösen, Umgang mit anderen, Erkennen von Gefühlen oder PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies; PFAD, Eisner) mit den Schwerpunkten auf emotionale Kompetenzen, Selbstkontrolle, soziale Kompetenzen und Interpersonelles Problemlösen.⁶³

Der Erfolg solcher Programme hängt einerseits vom Umfang ab, wobei von mindestens 60 Minuten pro Woche ausgegangen wird. Entscheidend sind auch die Qualität des Unterrichts und die Unterrichtsform, wie etwa die aktive Teilnahme, praktische Übungen und die Anwendung des erworbenen Wissens im schulischen Alltag. Weniger erfolgversprechend ist hier der klassische Frontalunterricht.⁶⁴

⁶³ Vgl. Eisner/Ribeaud/Bittel (2006), S. 44.

⁶⁴ Vgl. Eisner/Ribeaud/Bittel (2006), S. 44f.

5 Schulische Prävention

Die schulische Prävention ist aus verschiedenen Gründen für die Gewaltprävention wichtig. Zum einen wirken sich Aggressionen, Konflikte und Gewalt negativ auf das Schul- und Lernklima aus. Die Schule prägt die Lebenschancen der Kinder, was sich wiederum auf Aggressionen, Konflikte und Gewalt auswirkt. Darüber hinaus erreichen schulische Programme alle Kinder und Jugendlichen. Die von der Schule ausgehenden Präventionsaktivitäten können schließlich auch als Schutzfaktoren in andere außerschulische Bereiche wirken oder dort eigene Aktivitäten anstoßen.⁶⁵ Das Schulklima und die Merkmale von Schulklassen, ein schlechtes Schulklima, ein negatives Lehrer-Schüler-Verhältnis oder als ungerecht empfundene Regeln und deren Durchsetzung korrelieren mit Gewalt und Aggression.⁶⁶ Klassenverbände und Schulen sind ursächlich an der Entstehung von Aggressionen und Gewalt beteiligt.⁶⁷ Erforderlich ist die emotionale Unterstützung und Förderung der Schüler, die Förderung des Zusammenhalts zwischen den Schülern und die Förderung der Lernfreude und geistigen Entwicklung.⁶⁸

Die Schule bildet ein soziales System mit Interaktionen und Entscheidungen. Um Klassenverbände zu stärken und das Miteinander der Schüler zu verbessern, sind ihre kognitiven und sozialen Kompetenzen zu fördern.⁶⁹

5.1 Positives Schul- und Klassenklima

Ein positives Schul- und Klassenklima korreliert positiv mit der Lernfreude und der Integration in der Klasse.⁷⁰ Zu den wichtigsten Risikofaktoren, die zur Aggressivität und zur Gewalt führen, gehört das Schul- und Klassenklima. Erlebte Anonymität, ein konflikthafte Klassenklima und

⁶⁵ Vgl. Eisner/Ribeaud/Bittel (2006), S. 41.

⁶⁶ Vgl. Eisner/Ribeaud/Bittel (2006), S. 41.

⁶⁷ Vgl. hierzu Meier 1997; Gottfredson 2001; Riedel und Welsh 2002.

⁶⁸ Vgl. Eisner/Ribeaud/Bittel (2006), S. 41.

⁶⁹ Vgl. Rindermann (2012), S. 62.

⁷⁰ Vgl. Hagenauer (2011), S. 222.

Ausgrenzungsmentalität fördern Gewalt und Aggression.⁷¹

Entscheidend sind hier Programme, welche klare Verhaltensregeln aufstellen und durchsetzen. Wichtig ist dabei, die Beteiligung der Schüler und Eltern mit dem Ziel, die Kommunikation zwischen Schule, Kindern und Eltern zu verbessern, Regeln klar zu formulieren und besser durchzusetzen.⁷² Zu den bekanntesten Programmen gehören das Anti-Bullying-Programm von Dan Olweus oder „Skills, Opportunities, and Recognition SOAR“ von John Hawkins und Richard Catalano.⁷³ Das Anti-Bullying-Programm dient der Sensibilisierung und Förderung des Wissens um das Bullying-Problem. Dabei werden unter Einbeziehung aller Betroffenen Präventionsregeln aufgestellt und Vereinbarungen getroffen. Effektiver als Bestrafungen hat sich das Fördern des erwünschten Verhaltens durch Belohnungen, Bekräftigungen und Anreize erwiesen. Solche Vorgehensweise ist auch für alle Beteiligten emotional weniger belastend.⁷⁴

Es hat sich aber auch gezeigt, dass die Zurechtweisung einzelner Schüler einen Wellen-Effekt haben kann. Wird ein einzelner Schüler aufgrund seines Verhaltens gemäßregelt, so zeigte sich, dass sich auch die übrigen Schüler hiervon betroffen zeigen. In welcher Form sich diese Betroffenheit auswirkt, hängt von der Form der Zurechtweisung ab. Während klare Zurechtweisungen mehr arbeitsgerechtes Verhalten erzeugte, führt ärgerliches, punitives Zurechtweisen eher zu Arbeitsunterbrechungen und emotionale Verstörung.⁷⁵

5.2 Erziehungsverträge und andere Vereinbarungen

Ein noch neues und in den rechtlichen Regelungen noch nicht verankertes Instrument sind Vereinbarungen, in denen sich die Beteiligten gegenseitig verpflichten, bestimmte Grundsätze und Spielregeln einzuhalten. Ziel dieser

⁷¹ Vgl. Balsler/Girod/Schulz (2008), S. 7f.

⁷² Vgl. Eisner/Ribeaud/Bittel (2006), S. 45.

⁷³ Vgl. Eisner/Ribeaud/Bittel (2006), S. 46.

⁷⁴ Vgl. Nolting (2008), S. 194.

⁷⁵ Vgl. Kounin (2006), S. 145.

Verträge und Vereinbarungen besteht darin, alle Beteiligten - Schüler, Lehrer und Eltern - durch eine Selbstverpflichtung zu einem schulgemäßen Verhalten zu veranlassen. Insoweit können solche Vereinbarungen die Schulordnung der Schule ergänzen oder auch - jedenfalls zum Teil - ersetzen. Dabei können grundsätzliche Aussagen zu Zielen, zum Selbstverständnis und zum Umgang miteinander, die sich z.B. aus dem Schulprogramm ableiten, eingearbeitet werden. Wichtig ist für das Zustandekommen, dass eine möglichst breite Diskussion (Schülervertretung, Klassen- und Schulpflegschaft, Lehrerkonferenz) geführt wird, bevor die Schulkonferenz abschließend berät. Nach Ablauf eines gewissen Zeitraums sollten dann die Erfahrungen ausgewertet und diskutiert werden. Klassenvereinbarungen sind etwa formalisierte Absprachen, die zwischen den oder einzelnen Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern einer Klasse (evtl. auch mit den Eltern) z.B. für die Dauer eines Schuljahres getroffen werden. Als Gegenstand solcher Vereinbarungen kommen damit auch ganz konkrete und alltägliche Probleme einer Klasse und die wechselseitigen Erwartungen in den Blick. Verabredungen mit einzelnen Schülern können z.B. in solchen Fällen getroffen werden, bei denen individuelle Probleme nicht nur besprochen werden, sondern sollen Lösungswege gemeinsam schriftlich fixiert werden sollen. Dadurch kann dem bekundeten Willen der Beteiligten mehr Verbindlichkeit im Sinne einer Zielvereinbarung gegeben werden. Bei allen diesen "Verträgen" sollen also nicht rechtliche Wirkungen erzielt werden, sondern die Akzeptanz und die Einhaltung von Regeln, die für alle gelten. Es geht um die Fixierung der gemeinsamen Verantwortung und der wechselseitigen Erwartungen im Lern- und Lebensraum Schule.

5.3 Bildungs- und Erziehungsverträge

In Nordrhein-Westfalen beispielsweise wird ein mehr formaler Weg beschritten, um die Zusammenarbeit zwischen Schule, Lehrern und Familie zu fördern. Bildungs- und Erziehungsverträge, die zwischen den Eltern und den LehrerInnen entworfen und abgeschlossen werden, legen die jeweiligen

Verantwortlichkeiten klar und eindeutig fest.⁷⁶ Dabei werden vor allem ältere SchülerInnen mit einbezogen.

Bei diesen Bildungs- und Erziehungsverträgen handelt es sich nicht um Verträge im rechtlichen Sinne. Sie sind freiwillig, aber trotzdem verbindlich und bilden die Basis für ein vertrauens- und verantwortungsvolles Miteinander. Diese Verträge bilden einen Orientierungsrahmen, in ihnen werden die Ziele und Regeln festgelegt, die für einen sinnvollen Erziehungs- und Bildungsprozess, für ein positives Schul- und Klassenklima wichtig sind. Entscheidend für den Erfolg und das Einhalten dieser Verträge ist das gemeinsame Aushandeln. Wichtig ist es, über die gemeinsamen Ziele und Vorstellungen und Erwartungen zu sprechen. Alle Vertragspartner sollen dabei Verantwortung übernehmen. Wichtig ist, dass sich alle Vertragspartner, also Lehrer, Eltern und Schüler respektieren, gegenseitig anerkennen und vertrauen. Es soll eine Situation geschaffen werden, in der Fairness und Toleranz herrschen.

Bei Verhaltensauffälligkeiten ist es auch möglich, Einzelverträge zwischen den Lehrern, dem Schüler und den Eltern abzuschließen, in dem sich der Schüler zu einem bestimmten Verhalten verpflichtet. Dabei kann auch festgelegt werden, wann es zu Ordnungsmaßnahmen kommen soll und wann als Verstärker bei erwünschtem, vereinbarten Verhalten eine Belohnung gegeben wird.

Durch solche Einzel-Verträge soll unerwünschtes Verhalten abgebaut werden. Sie können auch eingesetzt werden, um pädagogische Probleme aller Art zu lösen.⁷⁷

In anderen Bundesländern wie beispielsweise Mecklenburg-Vorpommern, Bremen, Sachsen-Anhalt, Hessen und Bayern werden ebenfalls Erziehungs- und Verhaltensverträge eingesetzt. So kommunizieren in Bayern zahlreiche Schulen

⁷⁶ Vgl. Textor (2009), S. 32.

⁷⁷ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004, S. 17.

"die Verpflichtung zu einem regelmäßigen Dialog über gemeinsam formulierte Pädagogische Vereinbarungen, Schulprogramme, Schulverfassungen, Wertekataloge oder Leitbilder, die allen Angehörigen des Schullebens ausgehändigt werden und deren Gültigkeit von allen Partnern des Schullebens zu bestätigen ist".⁷⁸

⁷⁸ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004, S. 9.

6 Zusammenfassende Wertungen

Der gesetzliche Katalog von Schulstrafen stellt ein grundsätzlich ungeeignetes Mittel zur Lösung schulischer Disziplinprobleme dar und verstößt damit gegen einen Grundsatz der Verfassung. Die Frage der Geeignetheit ist ein Teilgebot des mit Verfassungsrang ausgestatteten Grundsatzes der Verhältnismäßigkeit. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob etwa bei Unterrichtsstörungen etwa infolge von „Schulfrust“, o.ä. ein Schulausschluss ein wirksames Mittel ist oder vom betroffenen Schüler eher als eine Art „Belohnung“ oder „Sonderurlaub“ betrachtet wird und daher ungeeignet ist, eine Verhaltensänderung hervorzurufen.

Besser als gezielte Gegenmaßnahmen gegen einen unerwünschten Zustand zu treffen ist die Prävention, Unterrichtsstörungen bereits im Vorfeld durch geeignete Gegenmaßnahmen abzuwenden.

Auf individueller Ebene steht die Entwicklung und die Förderung des Selbstwertgefühls an oberster Stelle. Dies kann durch soziale Anerkennung, durch Leistungsentwicklung und durch Vermittlung sozialer Kompetenzen geschehen, durch das Erlernen von Handlungsalternativen in Konfliktfällen.

Entscheidend sind hier Programme, welche klare Verhaltensregeln aufstellen und durchsetzen. Wichtig ist dabei die Beteiligung der Schüler und Eltern mit dem Ziel, die Kommunikation zwischen der Schule, den Kindern und Eltern zu verbessern, Regeln klar zu formulieren und sie besser durchzusetzen.

Dabei muss aber allen Beteiligten klar sein, dass der Handlungsspielraum bei bestimmten Ursachen beschränkt ist. Liegen diese Ursachen im sozialen Umfeld des Schülers, dann hat der Lehrer kaum Möglichkeiten, gegen diese Ursachen vorzugehen oder sie gar abzustellen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Störungsprävention alle Handlungen und Maßnahmen des Lehrers umfasst, Disziplinprobleme erst gar nicht entstehen zu lassen.

7 Literaturverzeichnis

Avenarius, Hermann/Heckel, Hans (2000): Schulrechtskunde. Neuwied 2000.

Balsler, Hartmut/Girod, Cornelia/Schulz, Carlo (2008): Gewaltprävention durch Verbesserung der Erziehungspartnerschaften Schule - Elternhaus. In: Marks, E./Steffen, W. (Hrsg.): Starke Jugend - starke Zukunft. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg 2008.

Bernien, Maritta (1997): Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.). Kompetenzentwicklung '97. Berufliche Weiterbildung in der Transformation – Fakten und Visionen. Münster, New York, München, Berlin 1997.

Böhm, Thomas (2001): Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen in der Schule. Neuwied 2001.

Bründel, Heidrun (2007): Klassenführung - Unterrichtsstörungen, Regeln, Verantwortung und Disziplin. In: Fleischer, T./Grewe, N./Jötten, B./Seifried, K./Sieland (Hrsg.): Handbuch Schulpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer 2007.

DJT, Deutscher Juristentag – SchulGE: Schule im Rechtsstaat, Bd. I, Entwurf für ein Landesschulgesetz. München 1981.

Donnert, Rudolf (2003): Soziale Kompetenz. 3. Auflage. Würzburg, Krick Fachmedien 2003.

Dreikurs, R./Grunwald, B./Pepper, F. (2007): Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. Weinheim/Basel, Beltz Verlag 2007.

Eisner, Manuel/Ribeaud, Denis/Bittel, Stéphanie (2006): Prävention von Jugendgewalt. Abrufbar unter:

https://www.ekm.admin.ch/dam/data/ekm/dokumentation/materialien/mat_jugendgewalt_d.pdf. Stand: 26.09.2015.

Fleischer, Thomas (2007): Soziale Kompetenz entwickeln. In: Fleischer, T./Grewe, N./Jötten, B./Seifried, K./Sieland (Hrsg.): Handbuch Schulpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer 2007.

Freyberg, T. von (2005): Von der Notwendigkeit und den Grenzen pädagogischen Fallverstehens - exemplarisch am Fall Alberto. In: Freyberg, T. von/Wolff, A. (Hrsg.): Störer und Gestörte. Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. Frankfurt a. M. Brandes & Apsel Verlag 2005.

Glöckel, H. (2000): Klassen führen - Konflikte bewältigen. Bad Heilbrunn, Klinkhardt 2000.

Gordon, T. (1994): Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst. München: Wilhelm Heyne Verlag 1994.

Gottfredson, Denise (2001): Schools and Delinquency. Cambridge:

Cambridge University Press. 2002. «School-based Crime Prevention.» Pp. 56–164 in Evidence-Based Crime Prevention, edited by L. W. Sherman, D. P. Farrington, B. C. Welsh, and D. L. Mac-Kenzie. London: Routledge 2001.

Hagenauer, Gerda (2011): Lernfreude in der Schule. Münster, Waxmann 2011.

Hasselhold, Marcus/Gold, Andreas (2009): Pädagogische Psychologie. 2. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer 2009.

Hurrelmann, Klaus/Bründel, Heidrun (2007): Gewalt an Schulen. 2. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Taschenbuch 2007.

Hurrelmann, K./ Klotz, T. / Haisch, J. (Hrsg.). (2004). Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung. Bern: Verlag Hans Huber 2004.

Klein, W. /Brey, B. (2001): Umgang mit schwierigen Schülern. Baltmannsweiler, Schneider Verlag 2001.

Kounin, J. (2006). Techniken der Klassenführung: Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik. Münster: Waxmann 2006.

Kunkel, Peter-Christian 2006: Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung (§ 8a SGB VIII) - Rechtliche und psychologische Dimension. Abrufbar unter: <http://193.197.34.225/ZHEAF/diskussionspapiere/2006-03.pdf>.

Stand: 25.09.2015.

Lohmann, Gert (2012): Mit Schülern klarkommen. 9. Auflage. Berlin, Cornelsen Verlag 2012.

Lorenz, U. (1975): Gefährdungen und Störfaktoren im Verhältnis von Lehrer und Schüler. In: Gröschel, H. (Hrsg.): Das Lehrer-Schüler-Verhalten in Erziehung und Unterricht. München 1975.

Lukasczyk, Peter/ Pöllen, Wilhelm 2008: Umgang mit Kindeswohlgefährdung in der Praxis. Präventionsprojekt „Zukunft für Kinder in Düsseldorf“ – Neue Wege in der Prävention für Kinder und Familien in Risikolagen und hohen Risikolagen. In: Ziegenhain/Fegert (Hrsg.): Kindeswohlgefährdung und Vernachlässigung. 2. Auflage. München/Basel, Reinhardt Verlag 2008.

Luthe, Ernst-Wilhelm (2003): Bildungsrecht. Leitfaden für Ausbildung, Administration und Management. Berlin 2003.

May, Peter (2003): Wie diagnostiziert man guten Unterricht? In: Zeitschrift GRUNDSCHULE, Heft 5/2003. Abrufbar unter: http://www1.uni-hamburg.de/psycholo/frames/projekte/PLUS/May03b_Unterrichtsdiagnose.pdf. Stand: 26.9.2015.

Meier, Ulrich (1997). «Gewalt im sozialökologischen Kontext der Schule.» Pp. 225–260. In: H. G. Holtappels, W. Heitmeyer, W. Melzer, and K.-J. Tillmann (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen; Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim und München: Juventa 1997.

Meyers Lexikonredaktion (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit Eberle, G. & Hillig, A. (1989). Die Pädagogik. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag 1989.

Meyer, Hilbert (2010): Was ist guter Unterricht? 7. Auflage. Berlin, Cornelsen Verlag 2010.

Niehues, Norbert (2000): Schul- und Prüfungsrecht. Bd.1 Schulrecht. München 2000.

Nolting, Hans-Peter (2008): Unterrichtsstörungen. In: Schneider, W./Hasselhorn, M. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogischen Psychologie. Göttingen u.a.: Hogrefe 2008.

Nolting, H.-P. (2008): Störungen in der Schulklasse. Weinheim: Beltz Nordgren 2008.

Ortner, A. /Ortner, R. (2000): Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. 5. Auflage, Weinheim, Belz Verlag 2000.

Peters, Anke (1991): Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen im Schulrecht, Diss. Jur., Göttingen 1991.

Riedel, Marc und Wayne N. Welsh (2002): Criminal Violence: Patterns, Causes, and Prevention. Los Angeles: Roxbury Press 2002.

Rindermann, Heiner (2012): Bildung und Kompetenz als bürgerliches Phänomen. In: Hubig, C./Rindermann, H. (Hrsg.): Bildung und Kompetenz.

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2012.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. Abrufbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Elternhaus-Schule.pdf. Stand: 26.09.2015.

Steindorf, Gerhard (2000): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. 5. Auflage, Bad Heilbrunn, Klinkhardt 2000.

Textor, Martin R. (2009): Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Norderstedt: BoD 2009.

Weinberg, Johannes (1996): Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3.

Winkel, R. (2005): Der gestörte Unterricht. Schneider Verlag Hohengehren 2005.

Wollenweber, Kai Uwe (2011): Disziplinprobleme im Schulalltag lösen. Merching, Forum Verlag Herkert 2011.

Woolfolk, Anita (2008): Pädagogische Psychologie. 10. Auflage, München: Pearson Education 2008.