

Wer stört hier eigentlich wen? - Unterrichtsstörungen als Veränderungsimpuls

1 Einleitung: Unterricht heute - Unzufriedenheit bei Lehrern und Schülern

Gliederung

<u>1</u>	<u>Einleitung: Unterricht heute - Unzufriedenheit bei Lehrern und Schülern</u>	1
<u>2</u>	<u>Wer stört hier eigentlich wen? - Zwei konkrete Beispiele</u>	2
<u>3</u>	<u>Wie kann man Veränderung in einer ganz normalen Klasse organisieren?</u>	4
<u>4</u>	<u>Zusammenfassung</u>	7
<u>5</u>	<u>Was bringt der Einblick in „Unterrichtsstörungen als Veränderungsimpuls“ für das Pädagogik-Studium?</u>	7
<u>5.1</u>	<u>Für Lehramtstudierende</u>	7
<u>5.2</u>	<u>Für Diplomandinnen und Diplomanden</u>	8
<u>6</u>	<u>Literaturverzeichnis:</u>	9

Nach einer Pressewelle über den Horrorjob Lehrer vor knapp 2 Jahren erschien im Januar 1997 in 'Grundschulverband aktuell' ein Artikel mit dem Titel „Grundschullehrerinnen in der Zerreißprobe“. Dabei wird u.a. Bezug genommen auf die nur auszugsweise veröffentlichte MÜLLER-LIMMROTH-Studie, in welcher der Autor die Befürchtung äußert, daß Lehrer aufgrund permanenter Überlastung systematisch krank gemacht würden. Eine alarmierende Situation also.

Als ich dann im März auf dem Grundschultag in Meppen eine Zukunftswerkstatt anbot, konkretisierte sich dieses Bild. Erbrachte doch die erste Runde, nämlich die Kritikphase, ein eindeutiges Ergebnis: An vorderster Stelle aller Probleme rangierten Unterrichtsstörungen, Unaufmerksamkeit und mangelnde Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler. Erklärt wurden diese Probleme vor allem mit veränderter Kindheit, mangelnder Erziehung im Elternhaus und unangemessenem Anspruchsdenken.

Mit ihren Klagen stehen die Lehrerinnen und Lehrer aus Meppen keinesfalls allein. Empirische Studien (z.B. DANN u.a. in einer Studie im Vorfeld der Entwicklung des Konstanzer Trainingsmodells 1985, oder BACH 1984 mit einer Erhebung an allen allgemeinbildenden Schulen in Rheinland-Pfalz, SPANHEL/HÜBER 1995, durchgeführt 1993, mit einer Erhebung bei Grundschullehrkräften im mittelfränkischen Raum) bestätigen, daß Lehrerinnen und Lehrer sich durch Unterrichtsstörungen jeglicher Art stark belastet fühlen.

Stutzig macht jedoch, daß diese Ergebnisse nicht neu sind. Neu ist nur die Erklärung mit „veränderter Kindheit“. Schon 1958 fand nämlich ANNE-MARIE TAUSCH heraus, daß Lehrkräfte in der Grundschule durchschnittlich alle 1,7 Minuten vor allem wegen Unruhe in besonderer Weise erzieherisch tätig werden mußten, in der Sekundarstufe I noch alle 3,4 Minuten, dort vor allem wegen Desinteresse. VIERLINGER (1990) zitiert in seinem Buch „Das Schulkreuz der Lehrer“ BERGMANN mit dem sarkastischen Satz: „Es gelingt offenbar im Verlaufe schulischer Sozialisation, Unruhe in Unlust zu verwandeln“.

Hierzu gibt es eine Vielzahl empirischer Untersuchungen, die alle zeigen, daß Schülerinnen und Schüler diverse Ausweichhandlungen entwickeln, um die als unangemessen

empfundenen Anforderungen des Unterrichts ertragen zu können (zusammengestellt bei FICHTEN: Unterricht aus Schülersicht 1993). Viele Schülerinnen und Schüler können, wie HEINZ-GÜNTHER HOLTAPPELS, KLAUS ULICH, KLAUS HURRELMANN oder HANNS PETILLION in den 80er Jahren feststellten, keinen Bezug zwischen den schulischen Lerninhalten und ihren eigenen Interessen herstellen - mit fatalen Folgen. Geht man mit der neueren Interessensforschung (etwa ANDREAS HARTINGER 1997) davon aus, daß Interesse sich nur dann entwickelt, wenn dem Kind dazu Gelegenheit gegeben wird, sein Lernen in weiten Teilen selbst zu bestimmen, dann schafft dies die Schule noch nicht in ausreichendem Maße. Möglicherweise sogar immer weniger, je weiter sich die Interessen der Lehrpersonen von denen der Kinder und Jugendlichen entfernen.

Sind demnach beide, Lehrpersonen wie Schülerinnen und Schüler Opfer der gemeinsamen Veranstaltung Unterricht? Und vor allem: Läßt sich diese Situation trotz verschiedener Zwänge des Schulsystems, trotz gelegentlich schwieriger Umfeldbedingungen und trotz der vorhandenen gesellschaftlichen Schulleistungs-Erwartungen für die unmittelbar Beteiligten verbessern? Läßt sie sich sogar positiv umkehren? Könnten dann nicht Unterrichtsstörungen ebenso gut als Veränderungsimpulse gewertet werden, als Anlaß, das, was so belastend empfunden wird, konstruktiv zu verändern?

2 Wer stört hier eigentlich wen? - Zwei konkrete Beispiele

Die Frage, wer stört hier eigentlich wen, ist also nicht ganz so einfach zu beantworten, wie auch das folgende erste Beispiel zeigt. Ich vermute, daß Sie während ich erzähle bereits einige Hypothesen darüber bilden werden, was hinter der Störung steckte:

Stellen Sie sich vor, es ist Montag, die zweite Stunde. Frau Meißner, die Textillehrerin betritt die sechste Klasse. Doch während sie das Arbeitsprogramm der nächsten beiden Stunden erläutert, macht sich Unruhe breit. Bülent beginnt lautstark mit seinem Banknachbarn auf türkisch-deutsch oder ist es kurdisch-deutsch? zu debattieren. Wie sich herausstellt, diskutieren die beiden über das Fußballspiel vom Vortage. Man könnte nun herauszufinden suchen, was Bülent und seinen Banknachbarn dazu bewegt hat, Frau Meißner nicht zuzuhören. War es das mangelnde Interesse der beiden Buben am Fach Textil, oder an der angekündigten Aufgabe? Oder war es das dringende Bedürfnis, ein gemeinsames Problem vom Vortage zu klären, das nur durch die Erläuterung von Frau Meißner gestört wurde? Ist womöglich Montag 2. Stunde eine ungünstige Zeit für Textilunterricht? Was war in der Stunde vorher? Gab es da irgend etwas, was die Diskussion über das Fußballspiel provoziert hat? Viele weitere Fragen wären zu stellen, wollte man den verschiedenen Hintergründen auf die Spur kommen, die schließlich dazu geführt haben mögen, daß Frau Meißner in der Vorstellung ihres Arbeitsprogramms unterbrochen wurde.

So weit das erste Beispiel.

Unterrichtsstörungen lassen sich von allen möglichen Seiten betrachten und untersuchen. Dabei könnte man die Position verschiedener psychologischer, soziologischer oder pädagogischer Richtungen einnehmen. Einige Literaturhinweise dazu finden Sie in Ihrem Arbeitspapier.

Meine Perspektive ist folgende: Ich sehe Unterricht als Dienstleistung für den Bildungsprozeß der Schülerinnen und Schüler (vgl. HURRELMANN 1981), wobei ich Bildung ganz im Sinne VON HENTIGS als Selbstbildung betrachte. Unterricht ist meines Erachtens daran zu messen,

inwieweit er die Schülerinnen und Schüler in ihrem Selbstbildungsprozeß unterstützt, ihnen also hilft, sich die Welt lernend zu erschließen und mit den neu hinzu gewonnenen Handlungsmöglichkeiten ihre Lebensqualität zu erhöhen. Selbstbildungsprozesse setzen die Überwindung von Widerständen voraus, die sich zwischen dem ersten Interesse für eine Sache und ihrer Aneignung in den Weg stellen. Die Bewältigung dieser Widerstände erfordert eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten, die Entwicklung eigener Fragestellungen sowie Zeit und Möglichkeiten diesen Fragestellungen nachzugehen. Aus dieser Perspektive liegen Unterrichtsstörungen dann vor, wenn jener Selbstbildungsprozeß behindert wird, ins Stocken gerät, ganz aufhört oder in eine für andere Menschen schädliche Richtung abdriftet.

Selbstbildung heißt aber nicht, daß die Lehrpersonen aus ihrer Verantwortung für den Selbstbildungsprozeß ihrer Schülerinnen und Schüler entlassen sind. Im Gegenteil, ihnen kommt eine wichtige Dienstleistungsfunktion zu, indem sie Lernanlässe schaffen, mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam den Unterricht planen, Lernhilfen bereithalten, auf die Qualität des Prozesses achten, immer wieder auf Lernen zentrieren, eventuelle Lernprobleme zusammen mit den Schülerinnen und Schülern herausfinden, Informationen bereitstellen, Techniken vermitteln usw.

Unter dieser Perspektive sind Unterrichtsstörungen Hinweise darauf, daß etwas mit den gegebenen Unterrichtsbedingungen nicht stimmt. Unterrichtsstörungen deuten darauf hin, daß die vorhandenen Möglichkeiten Lernprozesse nicht optimal unterstützen. Die Störungen sind Widerstand gegen ungeeignete soziale, emotionale, kognitive, körperliche, informationale, sächliche oder sonstige Bedingungen. Das vordergründige Problem ist zwar aktuell die Unterrichtsstörung, die dahinter stehende Aufgabe ist jedoch die Veränderung der ungünstigen Lernbedingungen.

Glaut man zahlreichen Wissenschaftlern unterschiedlicher Profession (etwa FESTINGER, JUNG, ERIKSON, BAITSCH/ALIOTH, ROTH), so sind es gerade Störungen, die Veränderungsmöglichkeiten eröffnen. Störungen sind demnach Anstoß jeglicher Entwicklung - vorausgesetzt sie werden als Veränderungsimpuls zugelassen. Dies ist jedoch nur dann der Fall, wenn die gebotene Chance zur Veränderung auch wahrgenommen wird. Wird die Problemlösung von vorne herein für ausgeschlossen gehalten, so stellen Störungen lediglich Angriffe dar, die abgewehrt werden müssen.

Eine solche Abwehr geschieht auf unterschiedliche Weise, häufig jedoch, indem die Ursache der Unterrichtsstörung einzelnen Akteurinnen und Akteuren als schulisch nicht beeinflussbarer Defekt zugewiesen wird. Die Ursache dieses Defekts oder auch Defizits wird wiederum außerhalb des schulischen Einflussesbereichs z.B. beim Elternhaus, in der „veränderten Kindheit“, in einer Krankheit oder sonst wo verortet. Vermutlich ließe sich sogar eine jährliche Hitliste erstellen, welche Defizite gerade in, out oder megaout sind. Sicherlich wären derzeit als Verursacher von Unterrichtsstörungen Wahrnehmungsstörungen ganz und gar in, minimale zerebrale Dysfunktionen out und Fehler in der Unterrichtplanung megaout.

Hierzu das zweite Beispiel. Es stammt aus dem vorher zitierten Artikel in 'Grundschulverband aktuell'. Eine Lehrerin beschreibt ihre stark belastete Arbeitssituation so:

Folie:

Ich betrachte die Kinder meiner Klasse: M. ist hypermotorisch und unfähig, Regeln des sozialen Miteinanders einzuhalten. ...N. muß ich auf Bitten des Jugendamtes besonders beobachten: Es wird vermutet, dass sexueller

Mißbrauch vorliegt... A. ... ist die älteste von sechs Kindern, macht vor der Schule den Haushalt, betreut ihre Geschwister, pflegt ihre Mutter... B. ist ein Straßenjunge. Seine Mutter ist mit ihm überfordert und klagt mir ständig ihr Leid... E., S. und L. sind häufig überfordert und werden das Klassenziel nicht erreichen, während L. besonders begabt ist und bei ihm überlegt wurde, ob er eine Klasse überspringen soll... Die Wut- und Jähzornausbrüche von U., die Machotouren von T. und das ängstliche Rückzugsverhalten von B. sind noch zusätzliche Herausforderungen an mich.

Leider gibt der Artikel auch keinen weiteren Hinweis darauf, wie diese Lehrerin mit den beschriebenen Bedingungen umgeht. Allein der erste Satz zeigt jedoch, daß ihre Situationsbeschreibung die Kinder recht undifferenziert vermeintlicher Defizite anklagt, zumindest hier jedoch keine Veränderungschancen berücksichtigt. Man könnte solche Defizitzuschreibungen als Veränderungsblocker bezeichnen, weil die einseitige Sichtweise blind macht vor der professionellen Aufgabe, jedes Kind in seiner Entwicklung zu betrachten und ihm geeignete Lernmöglichkeiten anzubieten. Schließlich könnte man beispielweise die Aussage, das Kind sei unfähig, Regeln des sozialen Miteinanders einzuhalten, auch andersherum interpretieren, nämlich so, daß die Klasse offenbar für dieses Kind ungeeignete Regeln des sozialen Miteinanders aufgestellt habe. Auch die Aussage, daß drei Kinder häufig überfordert seien, fällt schließlich auf das ungeeignete Angebot der Lehrerin zurück.

Eine veränderungsorientierte Beschreibung käme demgegenüber ganz ohne Schuldzuweisungen aus. Es wäre die Frage zu klären, wie Unterricht in einer offenbar von den Lernvoraussetzungen her sehr heterogen zusammengesetzten Klasse gebaut sein könnte, wenn er die Interessen der einzelnen Kinder berücksichtigen und zugleich die Klasse als Lerngemeinschaft integrieren soll. Wie erreiche ich die einzelnen Kinder? Welche Stärken haben sie, an denen ich ansetzen kann? Gibt es eine gemeinsame Aufgabe für die Klasse, an der sich alle, jeder auf seinem Niveau, beteiligen können?

HELMKE/ RENKL haben 1993 das Ergebnis einer Längsschnittstudie (Klasse 1-4 in 52 Klassen) veröffentlicht, welches zeigt, daß ungünstige Kontextbedingungen nur sehr eingeschränkt als Alibi für Aufmerksamkeitsprobleme in der Klasse herhalten können. Vielmehr sind es tatsächlich vor allem Unterschiede in der Art des Unterrichts und Unterschiede in der Effizienz der Klassenführung, die den Grad der Aufmerksamkeit bedingen.

3 Wie kann man Veränderung in einer ganz normalen Klasse organisieren?

Ich komme auf das Beispiel aus dem Textilunterricht zurück. Da es sich um eine echte Begebenheit handelt, die ich selbst miterlebt habe, kann ich auch noch einige Hintergründe berichten. Frau Meißner und ich arbeiteten damals als Tandem mit dem Konstanzer Trainingsmodell. Obwohl uns die komplette Bearbeitung des umfangreichen Trainingsordners dieses Modells viel zu kompliziert und zu zeitaufwendig war, brachte er uns doch auf gute eigene Ideen.

Frau Meißner hatte das Gefühl, daß die Störungen jede Woche wieder aufkamen, konnte aber in der Dichte des Handlungsablaufs nicht so recht erkennen, was im einzelnen passierte. Sie entschloß sich deshalb, das Unterrichtsgeschehen auf Video aufzunehmen und den Film anschließend mit der Klasse zu besprechen. Da stellte sich heraus, daß die beiden Diskutanden durchaus nicht nur ihren eigenen Unmut präsentierten. Ein großer Teil der Jungen und einige Mädchen waren mit dem Unterrichtsprogramm überhaupt nicht einverstanden. Sie hatten sich nur angepaßt, so getan, als ob sie das Geschehen interessiere. Unter dem Motto Textilunterricht könnte so schön sein, präsentierten die Schülerinnen und Schüler dann ihre eigenen Vorstellungen. Sie wollten: eine Jeans mit kunstvoll hinein geschnittenen und gefaßten Löchern verzieren, Lederflicken auf eine Jacke nähen, fehlende Knöpfe an eigenen zuhause herumliegenden Wäschestücken endlich annähen, den defekten Reißverschluß austauschen, ein Faltrollo fürs Zimmerfenster, den Gummi in der Trainingshose austauschen und so weiter. Wer hätte so viel Interesse an Textilarbeit vermutet?

Diese Situation stellte, wie BENIKOWSKI es nennen würde, einen Prozeßbruch dar, denn die Diskussion über die Störung war bewußt so angelegt, daß sie Rückwirkungen auf das offenbar nicht mehr taugliche Unterrichtsmodell haben würde. Eine so weitgehende Veränderung setzt voraus, daß die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern zutraut, ihr Lernen in die eigene Hand zu nehmen. Die neue Situation ist für alle Beteiligten offen. An die Stelle des alten Unterrichtsmodells muß ein neues treten, das sich jedoch erst entwickeln muß.

Unbestritten ist, daß beide, die Lehrperson und die Schüler im Unterricht Lernende sind. So mußten im vorgetragenen Beispiel alle Beteiligten, also die einzelnen Schülerinnen und Schüler, Frau Meißner, die Lehrerin und die Klasse als Gruppe den Unterricht neu organisieren. Durch die verschiedenen Interessen mußte differenziert gearbeitet werden, was bis dahin alle Beteiligten nicht konnten. Sehr geehrte Damen und Herren, Sie können sich selbst jene Lernprozesse ausdenken, die jeweils in Gang kamen. Diese griffen schließlich auch auf andere Klassen über, denn es sprach sich herum, daß in der sechsten allerlei Prestigeobjekte hergestellt wurden. Bald trugen die Sechstkläßler kunstvoll durchlöcherter Jeans und lederbesetzte Jacken zur Schau. Und ganz abgesehen von den Ergebnissen war auch der Unterrichtsprozeß humaner, denn neben der gemeinsamen Arbeit konnte ohne besondere Störungen zu erzeugen, auch leise über das Fußballspiel gesprochen werden.

Zurecht werden Sie einwenden, daß es sich hierbei um einen besonders einfachen Fall gehandelt habe. Die Klasse hatte nämlich in anderen Situationen bereits projektorientiert gearbeitet. Außerdem waren die Schülerinnen und Schüler sozial bereits relativ weit entwickelt, gewohnt, Konflikte im Klassenrat selbst zu regeln und Veränderungsvorschläge für die Unterrichtsgestaltung zu machen. Schließlich war Frau Meißner durch die Arbeit mit dem Konstanzer Trainingsmodell sicherlich veränderungsbereiter als andere Lehrpersonen. Entsprechend reibungslos - wenn auch sehr vorbereitungsintensiv - verlief die Veränderung.

Für Frau Meißner fand den Vorschlag der Klasse zu Anfang zwar höchst interessant, glaubte aber, das Verfahren müßte zu großer Unordnung führen, selbst dann, wenn sie die differenzierten Arbeiten jeweils entsprechend vorbereite. Denn schließlich könnte es vorkommen, daß alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig in ihrem Arbeitsprozeß stockten und der Hilfe bedurften. Um sich vor einem dann erwarteten Ansturm zu schützen, etablierte Frau Meißner eine Warteliste an einer Stecktafel. Nun konnte man sich mit Hilfe eines Namenskartchens dort auf die Liste setzen. Eine zweite Maßnahme waren schriftliche und zeichnerische Informationen an den jeweiligen Arbeitsplätzen, anhand derer die Schülerinnen

und Schüler auftretende Probleme selbst zu lösen versuchen konnten. Bei dem neuen Verfahren zeigte sich bald, daß die Schülerinnen und Schüler sich auch für die Arbeiten der anderen interessierten. So wurde eine Runde eingerichtet, in der alle zwei Wochen ein paar Schülerinnen und Schüler über ihre Arbeit berichteten, welche Probleme aufgetaucht waren und wie sie diese überwunden hatten.

Der Nachteil dieses Beispiels liegt zweifelsohne darin, daß die Veränderung zunächst auf den Fachunterricht beschränkt geblieben ist. Eine durchgreifende Veränderung gelang durch das Fachlehrerprinzip zunächst nicht. Die Ausstrahlung auf die anderen Klassen blieb entsprechend gering.

Aber bereits für einen solch kleinen Anfang ist unter anderen Bedingungen mit folgenden Schwierigkeiten zu rechnen:

- die Lehrperson kommt den vorhandenen Störungen nicht auf die Spur, sondern bleibt bei einer diffusen Wahrnehmung einer Vielzahl von Störungen, die ihr als undurchdringbar erscheinen (z.B. gesteigerte Unruhe, die nicht zu verorten ist)
- die Lehrperson nimmt Störungen erst dann wahr, wenn daraus bereits eskalierende Konflikte entstanden sind (z.B. wenn Lehrkräfte, den Lernprozeß der Schüler nicht im Blick haben und folglich auch nicht merken, wenn einzelne Schüler auf die Anforderungen mit Ausweichhandlungen reagieren)
- die Störungen sind wesentlich massiver und bedürfen zunächst einer Unterbrechung, ehe überhaupt mit der Klasse über langfristige Veränderungen gesprochen werden kann (z.B. Raufereien im Unterricht)
- nach vielen Jahren lehrerbestimmten Unterrichts nimmt die Klasse das Verhandlungsangebot zunächst nicht an, weil es ihr unglaublich erscheint
- Lehrperson und Klasse, eventuell sogar einzelne Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Vorstellungen von Unterricht und in der Folge auch davon, was diesen Unterricht stört und wie mit Störungen umgegangen werden soll (z.B. kann es vorkommen, daß die Schüler für Strafen plädieren, während die Lehrperson ein Verhaltensprogramm bevorzugen würde)
- es handelt sich um Probleme, die nicht auf Klassen- sondern auf Schulebene gelöst werden müssen, an deren Lösung die Klasse aber beteiligt werden muß (z.B. Pausenprobleme, Schulwegprobleme etc.)
- es handelt sich um Probleme, die nicht mehr ohne fremde Hilfe gelöst werden können, deren Auswirkungen dennoch in der Klasse aufgefangen werden müssen (z.B. Drogenkonsum, Waffenhandel, Gewalttaten außerhalb der Schule)
- die Lehrperson ist noch nicht stark genug, sich auf eine grundsätzliche Veränderung in der Klasse einzulassen (z.B. weil sie vor dem Verlust der vermeintlich vorhandenen Kontrolle Angst hat, oder weil sie weiß, daß ihr die Strategien, das Handwerkszeug und die Ausstattung für einen schülerorientierteren Unterricht noch fehlen)

An dieser Stelle ist es aus Zeitgründen nicht möglich, hierfür jeweils Lösungsstrategien zu entwickeln. Es sei jedoch neben dem Konstanzer Trainingsmodell noch auf ein weiteres Trainingsprogramm für Lehrpersonen hingewiesen, welches von KRETSCHMANN auf arbeitspsychologischer Grundlage konzipiert wurde. Sie finden es im soeben erschienenen Jahrbuch für Lehrerforschung Bd. 1.

4 Zusammenfassung

Unterrichtsstörungen spiegeln die individuelle und die gesellschaftliche Entwicklung wider. Ihre Behandlung ergreift - wie Sie bemerkt haben - Partei. In meinem Vortrag habe ich Partei ergriffen für eine Veränderung des Unterrichts im Sinne eines besseren Service für den Lernprozeß der Schülerinnen und Schüler. Daraus folgt:

1. Kompetenz geht vor Klage: Vorrangige Blickrichtung sind die vorhandenen Potentiale, nicht die zu beklagenden Mängel. Nicht das Kind ist Träger einer Störung, sondern die Störung ist ein Hinweis darauf, daß der Lehr/Lernprozeß stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird und folglich verändert werden muß.
2. Langfristiges Ziel ist es, daß immer weniger und immer leisere Störungen als Veränderungsimpulse nötig sind, Lernprozesse immer ungestörter ablaufen können. Deshalb muß Raum dafür geschaffen werden, den aktuellen Lehr/Lernprozeß immer wieder zu reflektieren und frühzeitig Veränderungen einzuplanen, um die Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen zu können. Dies könnte etwa durch einen Klassenrat geschehen. Am Rande sei bemerkt, daß im saarländischen Schulgesetz die Unterrichtsplanung ab Klasse 1 zusammen mit den Schülerinnen und Schülern erfolgen soll, ein Hinweis in die gleiche Richtung.
3. Wir brauchen ein kooperatives Bild vom „Störfall“. Das bedeutet, daß die pädagogische Verantwortung nicht bei der Lehrperson allein liegt, sondern auch bei der Klasse und bei der Schule als Handlungs- und Gestaltungseinheit. Erst die Zusammenarbeit ermöglicht eine durchgreifende Verbesserung der Bedingungen schulischen Lehrens und Lernens. Für von außen in die Schule hineinwirkende Probleme muß eine gute Kooperation mit zuständigen Stellen außerhalb aufgebaut werden.
4. Um Störungen als Veränderungsimpuls aufgreifen zu können, bedarf es einer Hebung des pädagogischen Tätigkeitsniveaus. Dies setzt die persönliche Auseinandersetzung der Lehrperson mit ihren subjektiven Theorien über Unterricht voraus, insbesondere mit ihren längerfristigen Zielen, vor allem aber die bewußte Gestaltung der Arbeitssituation. Veränderungen werden immer auch neue Herausforderungen mit sich bringen, die letztlich nur zu bewältigen sind, wenn die professionelle Entwicklung als lebenslanger Prozeß begriffen wird. Dabei spielt die Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere das emotionale und das organisationale Selbstmanagement eine ebenso große Rolle wie der Erwerb neuer unterrichtlicher Techniken.
5. Um Veränderungen adäquat wahrzunehmen, bedarf es einer Art Prozeßbuchhaltung, bekannt beispielsweise unter dem Stichwort „Lehrer erforschen ihren Unterricht“. Diese Protokolle können außerdem dem Erfahrungsaustausch zwischen den Schulen dienen.

5 Was bringt der Einblick in „Unterrichtsstörungen als Veränderungsimpuls“ für das Pädagogik-Studium?

5.1 Für Lehramtstudierende

Mit meinem Vortrag wollte ich deutlich machen, daß es nicht ausreicht, wenn man weiß, daß der Lehrerberuf ein besonders stressiger Beruf zu sein scheint. Wichtig erscheint mir, von Anfang an im Blick zu haben, daß die Arbeit in der Schule eine professionelle Basis benötigt.

Dazu gehört erstens die Entwicklung einer Vorstellung davon, was Unterricht für das Leben der Kinder und Jugendlichen bewirken soll. Es ist eine eigene pädagogische Orientierung notwendig, weil andernfalls die Veränderung von Unterrichtsmustern nicht möglich ist. Ohne Leitideen bleiben Veränderungen auf die unmittelbare Ausführungsebene beschränkt. Im Falle des Textilunterrichts hieße das, daß Frau Meißner ohne ihre Leitidee vermutlich die klein- und gleichschrittige Vorgehensweise beibehalten hätte, wäre ihr Ziel auf die Vermittlung des Nähens gerader Nähte beschränkt gewesen. Ihre Leitidee war es jedoch, daß die Schülerinnen und Schüler möglichst für ein späteres selbständiges Leben brauchbare textile Techniken lernen sollten. An diesem Ziel orientiert, erschien es ihr lohnend, sich auf die Vorschläge der Schülerinnen und Schüler einzulassen.

Zweitens gehört zu einer professionellen Basis auch eine Vorstellung, welche praktischen Unterrichtsmodelle es gibt, und welche Organisationsstrukturen diese jeweils benötigen, um überhaupt zu funktionieren. Um Veränderungen durchführen zu können brauchen Sie unbedingt Vorstellungen, wie dabei auftretende Probleme vorweggedacht und planerisch in den Griff zu bekommen sind. Denken Sie z.B. an die Warteliste, die Informationsmaterialien, die Vorstellungsrunden und den Klassenrat.

Drittens brauchen Sie eine solide Grundlage an Handwerkszeug. Es nutzt ihnen die ausgefeilteste pädagogische Orientierung wenig, wenn sie nicht wissen, wie man massive Konflikte unterbrechen kann, wie man mit zurückhaltenden Schülerinnen und Schülern ins Gespräch kommt, wie man Hilfestellungen im Lernprozeß geben kann, wie man einen Zeitplan macht etc.

Das alles verspricht die Lehrerausbildung traditionell anzubieten. Was nicht optimal gelingt, ist die Verzahnung von Theorie und Praxis und damit die Entwicklung von persönlichen Fragestellungen, anhand derer die Theorie dann einen anderen, persönlich wichtigeren Stellenwert bekommt.

5.2 Für Diplomandinnen und Diplomanden

Wer im Diplomstudiengang Pädagogik studiert, hat es noch etwas schwerer als die Lehramtsstudierenden mit dem Thema Unterrichtsstörungen als Veränderungsimpuls etwas anzufangen. Die berufliche Zukunft ist viel offener. Dennoch ist es wahrscheinlich, daß Sie zumindest in einer pädagogischen Institution außerhalb der Schule arbeiten werden, die mit der Schule kooperiert. Insofern gilt das gleiche auch für Sie, wenn auch von einem anderen Standpunkt aus.

6 Literaturverzeichnis:

Hintergrundstudien zur Lehrerarbeit:

- BACH, HEINZ (1984): Wie viele verhaltensauffällige Kinder gibt es tatsächlich? Wie viele verhaltensauffällige Kinder gibt es tatsächlich? Verhaltensauffälligkeiten im Spiegel empirischer Untersuchung. In: Ludwig, Otto/ Priebe, Botho/ Winkel, Rainer (1987): Unterrichtsstörungen. Friedrich Jahresheft V. Velber: Friedrich Verlag, S. 56-67
- DANN, HANNS-DIETRICH/ HUPERT, WINFRIED/ KENTISCHER, INGE/ KRAUSE, FRANK/ TENNSTÄDT, KURT-CHRISTIAN (Forschungsgruppe Sozialpsychologie der Schule, Konstanz) (1985): Aggression in der Schule. Ergebnisse von Befragungen und Beobachtungen zu Aggression und Störung im Unterricht. Universität Konstanz
- GÖTZ, MARGARETE (1997): Grundschullehrerinnen in der Zerreißprobe. In: Grundschulverband aktuell. H. 57, S. 3-7
- HELMKE, ANDREAS/RENKL, ALEXANDER (1993): Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers?. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. Bd. XXV, H.3, S. 185-205
- JEHLE, PETER (1997): Vorzeitige Pensionierung von Lehrerinnen und Lehrern - Befunde und Desiderate der Forschung. In: BUCHEN, SYLVIA/ CARLE, URSULA/ DÖBRICH, PETER/ HOYER, HANS-DIETER, SCHÖNWÄLDER, HANS-GEORG (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung Bd. 1. Weinheim: Juventa, S. 247-275
- KRETSCHMANN, RUDOLF (1997): Zur Vorbeugung beruflicher Überbeanspruchung - Ein Trainingsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer. In: BUCHEN, SYLVIA/CARLE, URSULA/DÖBRICH, PETER/HOYER, HANS-DIETER/SCHÖNWÄLDER, HANS-GEORG (Hrsg.): Jahrbuch Lehrerforschung, Bd. 1. Weinheim, Juventa S. 325-355
- MÜLLER-LIMMROTH, WOLF (1993): Wie Lehrer „systematisch krank gemacht“ werden. In: Die Höhere Schule, H. 11, S. 15-18
- SPANHEL, DIETER; HÜBER, HEINZ-GEORG (1995): Lehrersein heute, berufliche Belastungen und Wege zu deren Bewältigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 26 ff.
- TAUSCH, ANNE-MARIE (1958): Besondere Erziehungssituationen des praktischen Schulunterrichts. Häufigkeit, Veranlassung und Art ihrer Lösung durch den Lehrer. In: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie. S. 657-666
- VIERLINGER, RUPERT (1990): Das Schulkreuz der Lehrer. Disziplinstörungen und Unterricht. Wien: Jugend und Volk

Studien zu Unterricht aus Schülersicht:

- CZERWENKA, KURT/ NÖLLE, KARIN/ PAUSE, GERHARD/ SCHLOTTHAUS, WERNER/ SCHMIDT, HANS JOCHIM/ TESSLOFF, JANINA (1990): Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt: Lang
- FICHTEN, WOLFGANG (1993): Unterricht aus Schülersicht. Die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht. Frankfurt: Lang
- HOLTAPPELS, HEINZ-GÜNTHER (1987): Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Empirische Studie zu Sozialisationseffekten im situationellen und interaktionellen Handlungskontext Schule. Bochum: Schallwig
- KLAUS HURRELMANN (1983): Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter. In: SCHWEITZER F./ THIERSCH, H. (Hrsg.): Jugendzeit - Schulzeit. Von den Schwierigkeiten, die Jugendliche und Schule miteinander haben. Weinheim: Beltz. S. 30-56
- PETILLION, HANNS (1987): Der Schüler. Rekonstruktion der Schule aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

- ULICH, KLAUS (1983): Schüler und Lehrer im Schulalltag. Weinheim: Beltz

Schule als Dienstleistungseinrichtung:

- CARLE, URSULA (1997): Die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern als Entwicklungsprozeß - über die Untrennbarkeit von persönlicher und institutioneller Entwicklung. In: BUCHEN, SYLVIA/CARLE, URSULA/DÖBRICH, PETER/HOYER, HANS-DIETER/SCHÖNWÄLDER, HANS-GEORG (Hrsg.): Jahrbuch Lehrerforschung, Bd. 1. Weinheim, Juventa S. 15-30
- HURRELMANN, KLAUS (1982): Soziale Koordinaten des Disziplinproblems. In: CLOER, ERNST (Hrsg.): Disziplin Konflikte in Erziehung und Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 59-70, hier S. 63

Trainingsprogramme für Lehrerinnen und Lehrer:

- KRETSCHMANN, RUDOLF (1997): Zur Vorbeugung beruflicher Überbeanspruchung - Ein Trainingsprogramm für Lehrerinnen und Lehrer. In: BUCHEN, SYLVIA/CARLE, URSULA/DÖBRICH, PETER/HOYER, HANS-DIETER/SCHÖNWÄLDER, HANS-GEORG (Hrsg.): Jahrbuch Lehrerforschung, Bd. 1. Weinheim, Juventa S. 325-355
- TENNSTÄDT, KURT-CHRISTIAN/ KRAUSE, FRANK/ HUMPERT, WINFRIED/ DANN, HANNS-DIETRICH (1987): Das Konstanzer Trainingsmodell (KTM). Neue Wege im Schulalltag: Ein Selbsthilfeprogramm für zeitgemäßes Unterrichten und Erziehen. Bern: Hans Huber
- MILLER, REINHOLD (5.1993): Lehrer lernen. Ein pädagogisches Arbeitsbuch für Lehreranwärter, Referendare, Lehrer und Lehrergruppen. Weinheim: Beltz Grüne Reihe

Studien zu Interessenförderung

- HARTINGER, ANDREAS (1997): Interessenförderung. Eine Studie zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wicke, Erhard (1982): Lernen-Intresse-Disziplin. In: CLOER, ERNST (Hrsg.): Disziplin Konflikte in Erziehung und Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 42-46
- DEWEY, JOHN (1916): Democracy and education: an introduction to the philosophy of education. New York: Macmillan