

Intervention von Konflikt- und Unterrichtsstörungen am Beispiel einer Freien Schule für Erziehungshilfe

verfasst von
Lara-Marija Maser

Heidelberg, den 13.12.2018

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	IV
1. Einleitung	1
1.1 Persönliche Motivation.....	2
1.2 Gliederung der Arbeit	3
2. Unterrichts- und Konfliktstörung – Definition und Problemhorizont.....	4
2.1 Arten von Unterrichtsstörungen	7
2.1.1 Arten von Unterrichtsstörungen nach Winkel	7
2.1.2 Arten von Unterrichtsstörungen nach Lohmann.....	8
2.2 Klassifizierung von Unterrichtsstörungen	9
2.2.1 Störungsrichtung als Klassifizierungskriterium.....	9
2.2.2 Folgen der Unterrichtsstörungen als Klassifizierungskriterium	9
3. Ursachen und Gründe für Unterrichtsstörungen	11
3.1 Lehrerzentrierte Ursachen für Unterrichtsstörungen	12
3.2 Schülerbezogene Ursachen und Ziele von Unterrichtsstörungen.....	12
3.3 Unterrichtsbezogene Ursachen für Unterrichtsstörungen.....	16
4. Interventionsmöglichkeiten	18
4.1 Lehrerzentrierte Interventionen	19
4.1.1 Problemdiagnose.....	19
4.1.2 Interventionsansätze bei geringfügigen Störungen	20
4.1.3 Interventionsansätze bei schwereren Unterrichtsstörungen.....	22
4.1.3.1 Verbote und Strafen	24
4.1.3.2 Symptomverschreibung.....	24
4.1.3.3 Veränderungsstrategien	25
4.2 Kooperative Intervention	26
4.2.1 Kooperatives Gesprächsmodell nach Neubauer	27
4.2.2 Kooperative Verhaltensänderung im Unterricht nach Redlich & Schley	29
4.3 Institutionelle Maßnahmen im Rahmen der Störungsintervention.....	31
4.3.1 Auszeiten-Modelle (Time-out)	32
4.3.1.1 Die große Lösung	33
4.3.1.2 Die mittlere Lösung.....	34
4.3.1.3 Die kleine Lösung	35
4.3.2 Außerschulische Hilfen.....	36

4.3.2.1 Schulpsychologische Beratung	36
4.3.2.2 Sozialpädagogische Unterstützung	37
5. Schulen für Erziehungshilfe	38
6. Die Grundzüge der Waldorfpädagogik	40
6.1 Der Lehrplan	41
6.2 Der Unterrichtsaufbau	41
6.2.1 Der rhythmische Teil	42
6.2.2 Der Lernteil	43
6.2.3 Der Erzählteil	43
6.3 Der Epochenunterricht	44
6.4 Die Eurythmie	44
6.5 Das Klassenlehrerprinzip	45
6.6 Unterrichtsstörungen in der Waldorfpädagogik	46
7. Zusammenfassung des theoretischen Teils	47
8. Empirischer Teil: Eine qualitative Untersuchung	49
8.1 Qualitative Sozialforschung	49
8.2 Qualitative Datenerhebungsmethode	50
8.2.1 Interview	50
8.2.2 Untersuchungsvorgang des Interviews	51
8.2.3 Vorlage des Interviews	52
8.2.4 Teilnehmende Beobachtung	53
8.2.5 Untersuchungsvorgang der teilnehmenden Beobachtung	54
8.3 Auswertungsmethode	55
9. Ergebnisdarstellung	56
9.1. Auswertung der ersten Kategorie: „Unterrichtsstörungen“	57
9.1.1 Interview	57
9.1.2 Teilnehmende Beobachtung	59
9.2. Auswertung der zweiten Kategorie: „Ursachen von Unterrichtsstörungen“	60
9.2.1 Interview	60
9.2.2 Teilnehmende Beobachtung	63
9.3. Auswertung der dritten Kategorie: „Intervention von Unterrichtsstörungen“	65
9.3.1 Interview	65
9.3.2 Teilnehmende Beobachtung	69

9.4. Auswertung der vierten Kategorie: „Die Waldorfpädagogik und ihr Umgang mit Unterrichtsstörungen“	71
9.4.1 Interview	71
9.4.2 Teilnehmende Beobachtung	73
10. Zusammenfassung des empirischen Teils	75
11. Fazit	76
12. Literaturverzeichnis	78
13. Anhang	85

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Arten von Unterrichtsstörungen	11
Abbildung 2: Unterrichtsstörungen	12
Abbildung 3: Eine neue Theorie der Unterrichtsstörungen	17
Abbildung 4: Störungen angehen	18
Abbildung 5: Der Auszeiten-Raum	33
Abbildung 6: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung	56
Abbildung 7: Der Massageraum	73
Abbildung 8: Lehrerhintergrund im Bezug auf Unterrichtsstörungen	77

1. Einleitung

Das kleine blonde Mädchen aus der letzten Reihe rennt nun schon zum fünften Mal aus dem Klassenzimmer. Die Lehrkraft ruft hinterher. Vergeblich. Alltag an der Freien Schule für Erziehungshilfe in Mannheim.¹

Während Störungen an den meisten Schulen in Deutschland zwar auch ein fester Bestandteil des Unterrichts sind, machen an der Freien Schule für Erziehungshilfe in Mannheim die Unterrichtsstörungen in zeitlicher Hinsicht oft sogar den Großteil des Unterrichts aus.

So beschreibt Gert Lohmann mit seiner Aussage, störungsfreier Unterricht sei lediglich eine didaktische Fiktion,² durchaus treffend den Alltag an dieser Schule, wobei dies vermutlich auch für eine Vielzahl anderer Schulen im Land gelten dürfte.

Der Umgang der Lehrer³ mit diesen Störungen ist dabei sehr differenziert. Viele Lehrer reagieren intuitiv und unüberlegt, weisen die Schüler zurecht und vergeben Strafarbeiten. Andere ignorieren die meisten Störungen einfach und scheinen vor dem Problem zu resignieren. Der häufig nur kurz oder teilweise gar nicht eintretende Erfolg solcher Maßnahmen steigert den Frust und die Ratlosigkeit bei den Lehrkräften zusätzlich. Die steigende Anzahl von Burnout-Fällen bei Pädagogen untermauert dabei die Tragweite des Themas der Unterrichtsstörungen und Unterrichtskonflikte nochmals.⁴

Problematisch ist zudem, dass durch die stetigen Unterrichtsunterbrechungen wertvolle Lehrzeit verloren geht, welche durch die Straffung des Lehrplans und den Unterrichtsausfall durch Lehrermangel sowieso schon strapaziert wird.

Die elementare Frage, die sich stellt, lautet demnach:

Wie kann mit Unterrichtsstörungen pädagogisch sinnvoll umgegangen werden, so dass ein Unterricht dauerhaft gelingen kann, der sowohl für Schüler als auch für Lehrer positiv erlebbar und gleichzeitig produktiv ist?

Ziel dieser Arbeit ist es diese Leitfrage möglichst konkret und vollumfänglich zu beantworten.

Um am Ende der Arbeit jedoch eine Antwort auf diese komplexe Leitfrage erhalten zu können, müssen zunächst allgemeine Begleitfragen formuliert werden, die jeweils einen wichtigen Teilaspekt bei der Beantwortung darstellen und zudem dabei helfen sollen, die Arbeit zu strukturieren.

¹ Der Name der Schule soll aus Anonymitätsgründen in dieser Arbeit nicht genannt werden.

² Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.14.

³ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden in dieser Arbeit lediglich maskuline Formen (Lehrer, Schüler) verwendet. Hierbei sind stets die femininen Entsprechungen mitzudenken.

⁴ Süddeutsche Zeitung: „Höllensjob Lehrer – Studie zu Burn-out bei Pädagogen“ vom 08.04.2014, erhältlich im Internet: <<https://www.sueddeutsche.de/bildung/studie-zu-burn-out-bei-paedagogen-hoellensjob-lehrer-1.1932745>> (besucht am 23.11.2018).

Diese Begleitfragen lauten:

- Was genau ist eigentlich eine Unterrichtsstörung?
- Was sind die Ursachen von Unterrichtsstörungen?
- Welche Interventionsmöglichkeiten gibt es?

Vor dem Hintergrund, dass es sich bei der Schule im Titel dieser Arbeit um eine Freie Schule der Erziehungshilfe handelt, die sich bei der Erstellung ihres Lehrplans nach der Waldorfpädagogik von Rudolf Steiner richtet, soll neben allgemeinen Ausführungen zur Intervention bei Unterrichtsstörungen, auch auf Interferenzen zwischen waldorfpädagogischen Ansätzen und Unterrichtsstörungen eingegangen werden. Aus diesem Grund rundet folgende Begleitfrage die Forschungsrichtung dieser Arbeit ab:

- Welchen Beitrag kann die Waldorfpädagogik bei der Intervention von Unterrichtsstörungen leisten?

Bevor ich mich ausgiebig der Beantwortung der gestellten Fragen widme, möchte ich zunächst noch einen kurzen Einblick in meine persönliche Motivation für diese Arbeit geben.

Hiernach folgen zudem noch einige kurze Worte zum Aufbau der Arbeit.

1.1 Persönliche Motivation

Während meines Professionalisierungs-Praktikums an der Schule, mit der sich diese Arbeit in großen Teilen befasst, war ich regelrecht geschockt, ob der Quantität und Qualität der Störungen im Unterricht. Zahllose Beleidigungen, selbst gegen die Lehrperson, körperliche Auseinandersetzungen, Rausstürmen aus dem Klassenzimmer und ein fast immerwährender hoher Lärmpegel bestimmten das Unterrichtsgeschehen. Mehrmals kam ich nicht umher mich gedanklich in die Lage der Lehrperson zu versetzen. Würde ich mit so einer Situation später selbst klarkommen? Würde ich diesen Stress jeden Tag durchstehen? Diese ernsten Zweifel begannen sich zu lichten, als ich in der zweiten Praktikumswoche die Bekanntschaft mit einer Lehrkraft machte, die es mit Hilfe eines Token-Systems schaffte, die Schüler über weite Strecken des Unterrichts zu einer störungsfreien und sogar produktiven Mitarbeit zu motivieren. Begeistert darüber, dass dieses System zu funktionieren schien, las ich noch am selben Tag einen wissenschaftlichen Beitrag über diese Methode. Im weiteren Verlauf des Praktikums fielen mir viele unterschiedliche Interventionsansätze der Lehrer auf, wobei diese in ihrer Wirkung stark variierten. Da ein erfolgreicher Lehr-Lern-Prozess als mindeste Grundlage einen störungsfreien Unterricht voraussetzt, empfinde ich das Wissen um pädagogisch wertvolle Interventionsmöglichkeiten bei Unterrichtsstörungen als eine der wichtigsten Fähigkeiten eines Lehrers. In der Literatur beschäftigen sich deshalb unzählige Bücher mit der Problematik der Unterrichtsstörungen, was die besondere Relevanz des Themas untermauert. Allerdings war es mir nicht möglich spezielle Literatur zu finden, die sich mit dem Einfluss der Waldorfpädagogik auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen beschäftigt. Vor diesem Hintergrund habe ich mich für das vorliegende Thema der Unterrichts- und

Konfliktinterventionen entschieden, welches auch mit Bezug auf meine Praktikumsschule und deren waldorfpädagogischen Hintergrund erörtert werden soll.

1.2 Gliederung der Arbeit

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Interventionsansätzen bei Unterrichtsstörungen am Beispiel einer Freien Schule für Erziehungshilfe. Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen Teil und einen empirischen Teil.

Im theoretischen Abschnitt wird zu Beginn auf die Begrifflichkeit von Unterrichtsstörungen eingegangen. Dabei wird zunächst versucht eine allgemein gültige Definition von Unterrichtsstörungen herauszuarbeiten, um dann die unterschiedlichen Formen aufzuzeigen. Als nächstes wird eine Vielzahl der möglichen Ursachen für Unterrichtsstörungen dargestellt. Das vierte Kapitel der Arbeit beschäftigt sich damit, wie man Störungen im Unterricht erfolgreich begegnen kann. Dabei werden zunächst die unterschiedlichen Interventionsansätze und Maßnahmen genannt, die es dem Lehrer ermöglichen sollen, Unterrichtsstörungen entgegenzutreten. Es werden sowohl lehrerzentrierte, kooperative als auch institutionelle Interventionsansätze vorgestellt, wobei vertiefend auf deren Ziele und Funktionen eingegangen wird. Da die zu untersuchende Schule eine Freie Schule für Erziehungshilfe ist, welche sich nach dem Lehrplan der Waldorfpädagogik richtet, befassen sich die nächsten Abschnitte mit den Grundzügen der Schule für Erziehungshilfe und der Pädagogik der Waldorfschule. Nachdem die Grundlagen der Waldorfpädagogik und zuvor schon die Interventionsansätze akademischer Pädagogik erläutert wurden, werden daraufhin waldorfpädagogische Ansätze im Hinblick auf Unterrichtsstörungen vorgestellt. Der theoretische Teil schließt mit einer Zusammenfassung der wichtigsten Erkenntnisse und Aspekte ab.

Der empirische Teil meiner Arbeit besteht aus der Darstellung und Auswertung meiner Untersuchung, in deren Rahmen Lehrer zum Thema Unterrichtsstörungen interviewt und Unterrichtsstunden im Hinblick auf diesen Aspekt beobachtet wurden. Dabei wird zunächst die Vorgehensweise beschrieben, bevor die erlangten Erkenntnisse kategorisiert, ausgewertet und schließlich interpretiert werden. Abschließend werden die theoretischen sowie praktischen Erkenntnisse zusammengeführt und diskutiert, um die Frage nach dem pädagogisch sinnvollen Umgang mit Unterrichtsstörungen umfassend zu beantworten. Daraus werden pädagogische Konsequenzen für den allgemeinen Umgang mit Störungen im Unterricht abgeleitet. Ein Fazit bildet den Abschluss der vorliegenden wissenschaftlichen Arbeit und dient einem Überblick über die erlangten Erkenntnisse.

2. Unterrichts- und Konfliktstörung – Definition und Problemhorizont

Bei der Suche nach einer Definition von „*Unterrichtsstörung*“ wird schnell klar, dass dies komplexer ist als es sich zunächst anhört. Was genau ist eine Unterrichtsstörung? Ab wann ist es eine Unterrichtsstörung? Wer oder was bestimmt eine Unterrichtsstörung? Geht eine Unterrichtsstörung immer nur vom Schüler aus? Ist es eine Störung, wenn während des Unterrichts zwei Kinder miteinander arbeiten, auch wenn Partnerarbeit von der Lehrkraft in diesem Moment nicht vorgesehen war? Ist es eine Störung, wenn zwei überforderte oder unterforderte Kinder miteinander leise Schiffe versenken spielen, anstatt dem Vortrag des Lehrers zu lauschen? Oder ist es nur dann eine Störung, wenn dies laut geschieht?

Hervorzuheben ist zunächst, dass Unterrichtsstörung immer eine Frage der subjektiven Wahrnehmung und Bewertung der beteiligten Personen ist. Unterrichtsstörungen sind relative Bezeichnungen, die letztlich keine absolute Objektivität beanspruchen können.⁵

Ein kurzes Dazwischenrufen wird von der einen Lehrkraft absichtlich oder unabsichtlich übergangen, für den anderen stellt dies eine Provokation und damit eine Unterrichtsstörung dar. Aufgrund dessen ergeben sich verschiedene Reaktionen der Lehrkräfte, die von der Ignoranz bis hin zur Fortführung des Unterrichts oder sogar zur Ermahnung oder Strafe reichen.

Die Literatur versucht der Begriffsvielfalt mit Definitionen beizukommen, wobei die Definition Rainer Winkels, die Verbreitetste ist:

„Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d.h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird.“⁶

Ganz ähnlich beschreibt Lohmann eine Unterrichtsstörung:

„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.“⁷

Beide betonen dabei die Interaktion zwischen den Unterrichtsbeteiligten. Unterrichtsstörungen werden hier als Koproduktion von Schülern und Lehrkräften verstanden. Damit wird eine gemeinsame Verantwortung suggeriert.⁸ Lohmanns Definition greift Winkels Gedanken auf, schließt aber nicht nur die tatsächliche Unterbrechung, sondern auch die potentielle Störung in seine Deutung ein.

Diese beiden Begriffsbestimmungen lassen den subjektiven Spielraum erkennen. Sowohl der Lehrer als auch die Klasse bestimmen, wann der Unterricht stockt oder ob die Voraussetzungen für eine intakte Lehr- und Lernatmosphäre gegeben sind.

⁵ Winkel: Der gestörte Unterricht, S.29.

⁶ Vgl. ebd., S.29.

⁷ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.13.

⁸ Martens: Unterrichtsstörungen reflektieren?, S.21.

Ein auf dem Tisch herumkritzelnder Schüler stellt demnach möglicherweise noch keine Unterrichtsstörung dar.

Oft führt erst die Ermahnung des Lehrers „*Jetzt hör aber auf, auf den Tisch zu schmieren!*“ zu einer Unterbrechung oder einem Abbruch des Lernprozesses bei den Schülern.

Trotz dieser beiden klar definierten Auslegungen, werden vielfach Begriffe wie „*Disziplinprobleme*“ oder „*Verhaltensstörungen*“ synonym zum Begriff der „*Unterrichtsstörungen*“ gebraucht. Diese kommen jedoch als mögliche Alternative nicht in Betracht, da sie eine einseitige Perspektive im Hinblick auf Wertungen in Form von Schuldzuweisungen aufweisen. Genau diese Schuldzuweisungen stehen im Kontrast zur Aufgabe der Pädagogik, welche sich um das Verstehen von auffälligem Verhalten und schwierigen Situationen bemüht und dabei Schuld und Unschuld außen vor lassen soll. Winkel setzt diese Prämisse in seiner Definition, die sich weg von einer personalen Definitionsrichtung hin zu einer Definition vom Unterricht her richtet, erfolgreich um.⁹

Ferner ist es notwendig den Begriff der Unterrichtsstörung mit dem des Konflikts in Relation zu setzen. Dabei erscheint es möglich den Begriffen „*Konflikt*“ und „*Unterrichtsstörung*“ unterschiedliche Bedeutungen zu geben. Man könnte den Begriff der Störung dabei sozusagen auf die Oberfläche, auf die Verhaltensebene beziehen, den Begriff des Konflikts hingegen auf die tieferen zugrunde liegenden Motivationen, wie etwa divergierende Interessen, persönliche Antipathien oder das versteckte Ringen um Macht.¹⁰ Diese tieferen Konflikte würden dann von den Betroffenen nicht immer direkt erlebt und kommen meist erst durch eine intensive Problemdiagnose zum Vorschein. Nicht zulässig ist es hingegen, einen Konflikt mit einem aggressiven Zusammenstoß gleichzusetzen. Es muss klar zwischen dem Konflikt selbst und dem Konfliktverhalten unterschieden werden. So kann bei demselben Konflikt das Verhalten der Beteiligten, also der Umgang mit dem Konflikt, sehr unterschiedlich aussehen, wobei sich das Spektrum nicht nur aggressiv, sondern auch meidend oder konstruktiv darstellen lässt.¹¹

Friedrich Glasls Definition zum Begriff „*Konflikt*“ versucht eine Synthese mehrerer gängiger Konfliktdefinitionen herzustellen.

„Sozialer Konflikt ist eine Interaktion

- zwischen Akteuren (Individuen, Gruppen, Organisationen usw.)
- wobei wenigstens ein Akteur
- Unvereinbarkeiten im Denken/Vorstellen/Wahrnehmen und/oder Fühlen und/oder Wollen
- mit dem anderen Akteur in der Art erlebt,
- dass im Realisieren eine Beeinträchtigung
- durch einen anderen Akteur erfolge.“¹²

⁹ Winkel: Der gestörte Unterricht, S.28f.

¹⁰ Becker: Lehrer lösen Konflikte, S.127ff.

¹¹ Nolting: Störungen in der Schulklasse, S.15; Becker: Lehrer lösen Konflikte, S.21f.

¹² Glasl: Konfliktmanagement, S.17ff.

Er betont in seinen Erläuterungen das für einen Konflikt notwendige Vorhandensein einer Interaktion, also eines aufeinander bezogenen Kommunizierens und Handelns, welches nicht unbedingt mit Gewalt verbunden sein muss.¹³

Auf den Schulalltag übertragen, können Konflikte extreme Spannungen zwischen einem Schülerverhalten und der Befriedigung eines Lehrerbedürfnisses bedeuten.

„Konflikte zwischen den Bedürfnissen der Lehrer und der Schüler sind so unvermeidlich wie Regen oder Steuern. Ihr Auftreten ist sicher und manchmal auch recht häufig.“¹⁴

Der Begriff „Konflikt“ weist jedoch eine ähnliche Neutralität wie die Bezeichnung „Unterrichtsstörung“ auf.¹⁵ Sowohl Unterrichtsstörungen als auch Konflikte im schulischen Alltag können durch Lehrer, durch Schüler und auch von außen, beziehungsweise durch das Umfeld verursacht werden.¹⁶ Ein Konflikt wird in der Psychologie meist als das Aufeinandertreffen unvereinbarer Wünsche und Verhaltenstendenzen verstanden, sei es im Inneren eines Menschen (intrapersonaler Konflikt) oder zwischen verschiedenen Menschen (interpersonaler Konflikt). Empfindet eine Lehrkraft zum Beispiel lautes Rufen oder mangelnde Mitarbeit als Störung, so liegt insofern ein interpersonaler Konflikt vor, als dass das Schülerverhalten den eigenen Bestrebungen zuwiderläuft. Dies lässt Nolting zu dem Schluss kommen, dass ein Unterrichtskonflikt auch als eine Unterrichtsstörung zu verstehen ist.¹⁷ Auch bei Winkel ist die weitgehende Gleichsetzung der beiden Begriffe zu beobachten. So nennt Winkel zwar den Begriff der unterrichtlichen Konfliktsituation, bedient sich jedoch im Fortgang allein dem Ausdruck der Unterrichtsstörung.¹⁸

Auch vor dem Hintergrund der Übersichtlichkeit der vorliegenden Arbeit und der nur marginalen Abweichung der Begrifflichkeiten „Konflikt“ und „Unterrichtsstörung“, wird der Begriff des Konflikts in der weitergehenden Bearbeitung unter den der Unterrichtsstörung subsumiert und kann somit gleichgesetzt werden.

¹³ Glasl: Konfliktmanagement, S.17; Schäfer: Wege zur Lösung von Unterrichtsstörungen, S.100; Neubauer/Knapp/Gampe: Schulische Konflikte bewältigen, S.3.

¹⁴ Schäfer: Wege zur Lösung von Unterrichtsstörungen, S.102.

¹⁵ Becker: Lehrer lösen Konflikte, S.20f., S.128; Neubauer/Gampe/Knapp/Wichterich: Konflikte in der Schule, S.4.

¹⁶ Becker: Lehrer lösen Konflikte, S.20, S.30f.

¹⁷ Nolting: Störungen in der Schulklasse, S.14f.

¹⁸ Winkel: Der gestörte Unterricht, S.77ff.

2.1 Arten von Unterrichtsstörungen

2.1.1 Arten von Unterrichtsstörungen nach Winkel

Es erscheint sinnvoll, sich zunächst einen Überblick über die verschiedenen Arten von Unterrichtsstörungen zu verschaffen, um einzelne Vorfälle differenziert zuordnen zu können. Diese Art der Standardisierung ermöglicht es, wiederkehrende Muster abzuleiten und in einem weiteren Schritt mögliche Lösungswege zu diskutieren.

Winkel unterscheidet sieben Kategorien von Unterrichtsstörungen, die sich sowohl in ihren Darstellungsformen als auch im möglichen Handlungsspielraum des Lehrers voneinander unterscheiden.¹⁹

1. Disziplinstörungen

Diese Störungsart liegt vor, wenn von sozialen Normen und Ordnungen abgewichen wird, wobei beispielhaft Verstöße gegen die Hausordnung genannt werden können.²⁰ Im Schulalltag heißt dies konkret, dass die Klassenregeln nicht eingehalten werden und zum Beispiel unerlaubt während des Unterrichts gegessen oder getrunken wird.

2. Aggressionen und Provokationen

Hier provoziert der Störer einen Mitschüler oder eine Lehrperson verbal.²¹ Als eine der häufigsten Erscheinungsformen lässt sich das Nachahmen des Lehrers anführen. Beschädigung fremden Eigentums, Wutausbrüche, und körperliche Angriffe können weitere Formen von Aggressionen sein.

3. Akustische und motorische Dauerstörungen sowie Konzentrationsstörungen

Dieser Punkt umfasst alle akustischen und motorischen Störungen innerhalb des Klassenzimmers.²² Es beschreibt die Verhaltensweisen, die zu einer nicht vorgesehenen Steigerung des Lärmpegels innerhalb der Klasse führt, also beispielsweise das Unterhalten mit dem Sitznachbarn, Zwischenrufe oder auch der Uhrenalarm. Das Stuhlkippen, Herumlaufen oder Herumzappeln stellt eine motorische Störung des Unterrichts dar. Das Tagträumen, die Ablenkungsbereitschaft oder auch die geistige Abwesenheit von Schülern fallen in das Gebiet der Konzentrationsstörungen.

4. Störungen aus dem Außenbereich des Unterrichts

Hier werden die Störungen nicht durch die Klasse, sondern durch Dritte verursacht.²³ Der tief fliegende Rettungshelikopter, der Hausmeister, der die Hecke schneidet oder die hereinplatzende Kollegin, die den Tageslichtprojektor braucht. All diese Unterbrechungen

¹⁹ Winkel: Der gestörte Unterricht, S.58, S.96ff.

²⁰ Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.27; Biegler: Gemeinsam gegen Unterrichtsstörungen, S.11.

²¹ Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.26.

²² Vgl. ebd., S.25f.

²³ Winkel: Der gestörte Unterricht, S.103.

kommen zunächst von außen und können vom Lehrer nur bedingt abgestellt werden. Sofern bei den Schülern eine hohe Ablenkungsbereitschaft vorhanden ist und diese mit den störenden Außeneinflüssen zusammentrifft, kann dies Auslöser einer enormen Unterrichtsstörung werden.

5. Lernverweigerung

Den Schülern fehlen Unterrichtsmaterialien oder Hausaufgaben. Sie wollen die Arbeitsaufträge nicht erledigen und verweigern jegliche Mitarbeit am Unterrichtsgeschehen. Gründe hierfür können Unter- oder Überforderung, aber auch Provokationen sein. Daran lässt sich gut erkennen, dass die Grenzen zwischen den unterschiedlichen Störungstypen fließend sein können und zudem Kausalketten bestehen.²⁴

6. Desmotivationen

Eine weitere Störungsart stellt das gemeinhin als „Null-Bock-Haltung“ bekannte Schülerverhalten dar. Erscheinungsformen und Ursachen sind zahlreich.²⁵ Ob diese Haltung eingenommen wird, um vor seinen Mitschülern „cool dazustehen“, von simplen Pubertätserscheinungen herrührt oder tiefere seelische Gründe vorliegen, variiert dabei im Einzelfall.

7. Neurotisch bedingte Störungen

Diese Art der Störung unterscheidet sich von den anderen sechs beschriebenen Aspekten insofern, als dass der Lehrer oftmals nur den Folgen, nicht aber der eigentlichen Störung begegnet, die meist einen medizinischen oder psychologischen Hintergrund hat. Tics, Stottern oder auch Nägelkauen sind die sichtbare Verhalten, welche auf körperliche Defizite beim Schüler verweisen können. Daher ist der Handlungsspielraum des Lehrers meist nicht groß und dieser kann in solchen Fällen den Schüler lediglich an einen Psychologen oder Mediziner verweisen.²⁶

2.1.2 Arten von Unterrichtsstörungen nach Lohmann

Lohmann benennt vier Arten von Unterrichtsstörungen, welche den Lehr-Lern-Prozess erschweren oder unmöglich machen. Sie decken sich inhaltlich mit Winkels Kategorien, werden jedoch anders eingeteilt und benannt. Er gliedert diese in verbales Störverhalten (Zwischenrufe, Beleidigungen), mangelnden Lerneifer (geistige Abwesenheit des Schülers), motorische Unruhe (Stuhlkippen, Herumlaufen) oder auch aggressives Verhalten (Wutausbrüche, Sachbeschädigungen), wohingegen Letzteres eher selten im Unterrichtsalldag vorkomme.²⁷

²⁴ Winkel: Der gestörte Unterricht, S.103ff.

²⁵ Vgl. ebd., S.106.

²⁶ Vgl. ebd., S.106f.

²⁷ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.14.

2.2 Klassifizierung von Unterrichtsstörungen

2.2.1 Störungsrichtung als Klassifizierungskriterium

Winkel unterscheidet Störungen zusätzlich nach ihrer analytischen Ebene. Dabei wird gefragt von welcher Seite die Störung definiert werden kann.²⁸ Dies kann entweder vom Schüler, vom Lehrer oder dem Lehr-Lern-Prozess aus geschehen.

Das Provozieren des Lehrers beispielsweise fällt unter die personale Störungsrichtung Schüler-Lehrer. Das „*Papierkügelchenwerfen*“ auf einen Mitschüler fällt unter die Störungsrichtung Schüler-Schüler. Im Falle einer Normverletzung (Schüler-Norm) kann die Richtung aber auch abstrakt sein.²⁹ Allerdings kann es auch passieren, dass sich ein Lehrer durch ein störendes Verhalten eines Schülers beeinträchtigt fühlt, während die Schüler dies nicht wahrnehmen und der Lernprozess nicht beeinflusst wird. Darum sollte auffälliges Verhalten nicht sofort als Unterrichtsstörung deklariert werden.³⁰

Definiert man die Störung von Seiten des Lehrers, spielen oft Eigenschaften und Verhaltensweisen der Lehrkräfte eine Rolle. Die ungerechte Behandlung der Klasse oder einzelner Schüler, unangemessene Vorurteile, eine undeutliche und unsichere Stimme oder das häufige Erzählen von Privatem können zu solchen Unterrichtsstörungen führen.³¹

Vom Unterricht her interpretiert stellen schlechte Unterrichtsvorbereitung, unklare Arbeitsanweisungen, sowie ein abwechslungsarmer und uninteressanter Unterricht eine Gefahr für Unterrichtsstörungen dar.³²

Orientiert man sich an der Definition Winkels, bleibt im Ergebnis festzuhalten, dass eine Unterrichtsstörung nur dann vorliegen kann, wenn der Lehr-Lern-Prozess gefährdet ist oder sogar abgebrochen werden muss. Alle anderen Erscheinungen sind nicht als Unterrichtsstörungen zu deklarieren, sondern nur Anhaltspunkte persönlicher Meinungen und Interpretationen.³³

2.2.2 Folgen der Unterrichtsstörungen als Klassifizierungskriterium

Auch die möglichen Folgen von Unterrichtsstörungen können ein Klassifizierungskriterium darstellen. Dabei muss unterschieden werden: Führt die Störung nur zu einer kurzen Unterbrechung des Unterrichts, führt sie zu einer Verschlechterung des Klassenklimas oder sogar zu einem Abbruch des Lehr-Lern-Prozesses.³⁴

²⁸ Winkel: Der gestörte Unterricht, S.33; Biller: Unterrichtsstörungen, S.34.

²⁹ Vgl. ebd., S.33, S.58.

³⁰ Vgl. ebd., S.31, S.107.

³¹ Nolting: Störungen in der Schulklasse, S.19f; Becker: Lehrer lösen Konflikte, S.317ff; Seitz: Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, S.29.

³² Nolting: Störungen in der Schulklasse, S.21; Becker: Lehrer lösen Konflikte, S.332ff; Czerwenka: Probleme im Unterricht, S.40, S.121f.

³³ Winkel: Der gestörte Unterricht, S.31.

³⁴ Vgl. ebd., S.58f.

Biller differenziert hierbei nicht nur die Schwere der Unterrichtsstörung, sondern bezieht zusätzlich den Umgang mit der Störung in seine Klassifizierung mit ein. Diese Störungsgrade unterteilt er in:

- Bagatellstörungen
- indirekte und direkte Störungen des Unterrichts
- unbehebbarer Störungen
- unvermeidbare Störungen.³⁵

Es geht Biller vorrangig darum, wie intensiv eine Störung ausgeübt wird. Bagatellstörungen, wie Biller sie nennt, sind nicht böswillig gegen Lehrer oder Schüler gerichtet und meist von kurzer Dauer.³⁶ Es handelt sich zumeist um natürliche Reaktionen, wie mangelnde Aufmerksamkeit, Vergesslichkeit oder gegenseitiges Necken. Aufgrund der kurzfristigen und meist belanglosen Störungen ist ein Gefühl des persönlichen Angriffs nicht gegeben und ein strenges Einschreiten des Lehrers nicht erforderlich. Die darauf folgende Stufe bezeichnet Biller als eine komplexe und ernsthafte Art der Unterrichtsstörung. Diese wird wiederum in eine direkte und eine indirekte Störung unterteilt.³⁷ Indirekte Störungen haben negative Auswirkungen auf die Schulatmosphäre und finden außerhalb des Unterrichts statt. Zu diesem Störungsbereich gehören beispielsweise eine gestörte Beziehung zu dem Schulhauspersonal, Störungen im normierten Schulbereich, also Missachtung der Schul- und Hausordnungen, sowie als dritte und letzte Gruppe Störungen im außerschulischen Bereich, welche deutlich über den schulischen Kontext hinausgehen. Aufzuführen sind hier Beispiele wie das Überfallen oder Belästigen anderer Schüler oder der Missbrauch von Alkohol und Drogen.

Im Gegensatz zu den indirekten Störungen des Schulalltags wirken sich direkte Störungen negativ auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis aus. Faulheit, Nichtbefolgung der Lehreraufforderungen und Belügen der Lehrer sind klassische Beispiele für direkte, ernsthafte Störungen des Unterrichts.

Des Weiteren gebraucht Biller den Begriff der unbehebbarer Störung. Bei dieser Störungsart, welche oftmals in der Anlage des Kindes oder dessen Umfeld liegt, kann der Lehrer nur sehr eingeschränkt handeln und die Störung meist nicht beseitigen.³⁸ An dieser Stelle obliegt dem Lehrer die Aufgabe, Hilfe von ausgebildeten und kompetenten Personen, wie zum Beispiel Schultherapeuten, in Anspruch zu nehmen und mit diesen professionelle Lösungswege zu erarbeiten. Somit deckt sich diese Störungsklasse Billers mit Winkels Klassifizierung der neurotisch bedingten Störung. Die unvermeidbaren Störungen sind nach Biller alltäglicher und unumgänglicher Bestandteil des Unterrichts.³⁹

In einem Schulalltag treffen sowohl verschiedene Ansichten und Normen aufeinander, wie auch individuelle Bio- und Lernographien. Dies stellt die Lehrer vor die schwierige Aufgabe, Störungen richtig einzuordnen, sie korrekt zu bewerten und typgerecht zu intervenieren. Die soeben vorgestellten Gruppierungen und Klassifizierungen können als Leitfaden für ein

³⁵ Biller: Unterrichtsstörungen, S.34ff.

³⁶ Vgl. ebd., S.34f.

³⁷ Vgl. ebd., S.35f.

³⁸ Vgl. ebd., S.36.

³⁹ Vgl. ebd., S.37.

sachgerechtes Erkennen und Handeln dienen. Beide Seiten, sowohl Lehrer als auch Schüler müssen sich bemühen, sich gegenseitig zu verstehen, ohne mit allem einverstanden zu sein.

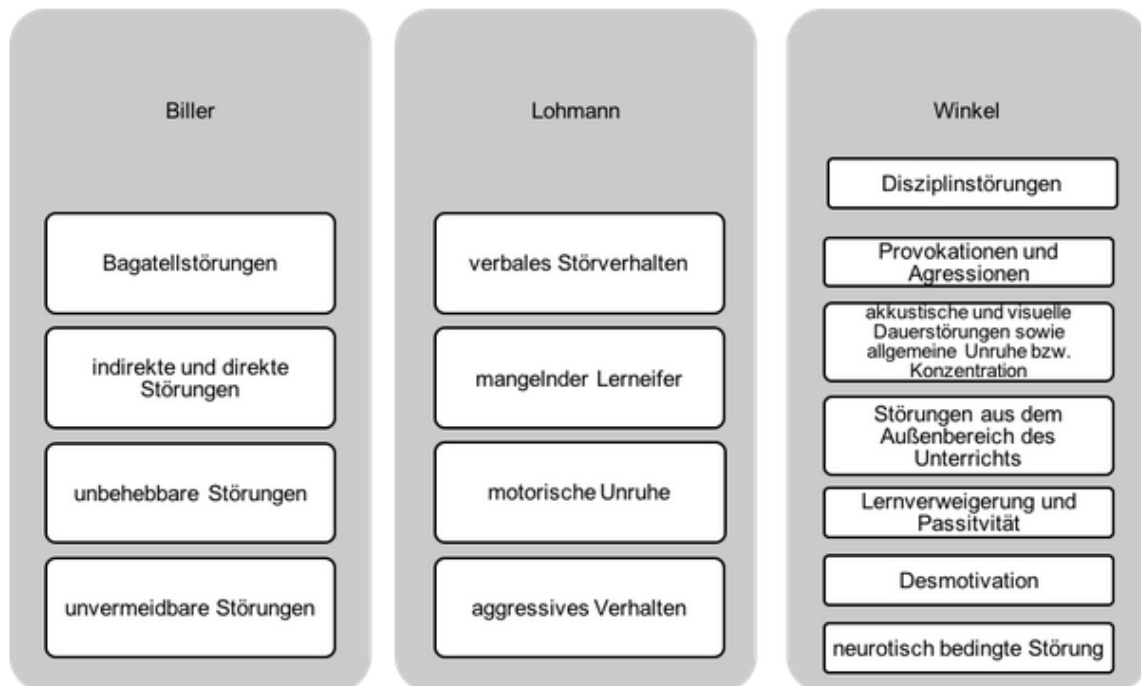


Abbildung 1: Arten von Unterrichtsstörungen⁴⁰

3. Ursachen und Gründe für Unterrichtsstörungen

„Wer störende Schüler verstehen und ihnen darüber hinaus pädagogisch begegnen will, muss hinter die Symptome schauen.“⁴¹ – Rainer Winkel

Nachdem die Unterrichtsstörungen nach verschiedenen Arten und Erscheinungsformen klassifiziert wurden, soll in diesem Kapitel nach den Ursachen und Gründen für Unterrichtsstörungen gefragt werden. Warum redet Sina immer mit Paul? Warum macht Leonie nie ihre Hausaufgaben? Warum beleidigt Tom die Lehrerin? Hierfür gibt es meist nicht nur eine Ursache, sondern mehrere Umstände, welche sich dann zu einer Störung im Unterricht entwickeln.⁴² Nähert man sich diesem Thema, kann dabei der Fokus zunächst auf den Lehrer gerichtet werden. Ein weiterer Erklärungsansatz sucht den Grund für Unterrichtsstörungen in der Entwicklung des Kindes, dessen Familienverhältnissen und seinem gesellschaftlichen Umfeld. Zuletzt verlangen die unterrichts- und schulbezogenen Ursachen für Störungen im Unterricht eine genauere Betrachtung.

⁴⁰ Abbildung 1: Arten von Unterrichtsstörungen. Erhältlich im Internet: <https://unterrichtsstoerungen.com/arten-von-unterrichtsstoerungen/> (besucht am 04.10.2018).

⁴¹ Winkel 2011: zit. In: Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.33.

⁴² Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.33.

3.1 Lehrerzentrierte Ursachen für Unterrichtsstörungen

Denkt man an Unterrichtsstörungen, kommen einem primär störende Schüler in den Sinn. Oftmals tragen jedoch auch Lehrer zur Störung des Unterrichts bei. Eine unzureichende Unterrichtsvorbereitung, unklare Arbeitsanweisungen, fehlende Transparenz oder eine Methodenmonotonie können zu einem Störfaktor für den Unterricht werden. Weitere Auslöser von Störungen können eine missverständliche Körpersprache, unsicheres Auftreten und auch fehlendes Durchsetzungsvermögen sein.⁴³ Es ist offensichtlich, dass es von der Klassenführung der Lehrkraft abhängig ist, wie häufig und wie intensiv Störungen im Unterricht auftreten.⁴⁴ Sowohl die oftmals mangelnde Grenzziehung, wie auch die systematische und oft unwirksame Verhaltenssteuerung sind dabei verantwortlich für Störungen.⁴⁵ Parallel dazu unterscheiden sich die Verhaltenserwartungen der Lehrerschaft. Was der eine Lehrer erlaubt, wird vom anderen Lehrer bestraft. Es werden Konsequenzen angedroht, welche aber bei der nächsten Störung nicht umgesetzt werden. Beziehungspflege und soziales Lernen sind das „A und O“ in der Klasse. Werden diese vernachlässigt, treten gehäuft Unterrichtsstörungen auf. An diesem Aspekt wird deutlich, dass der Handlungsspielraum des Lehrers in der Gestaltung des Unterrichts, wie auch des Verhältnisses zu seinen Schülern groß ist. Durch die Belastung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses werden zudem Störungen auf Seiten der Schüler provoziert. Durch die Veränderung seiner Einstellungen und Haltung gegenüber Schülern, kann die Lehrperson Unterrichtsstörungen positiv beeinflussen. Im Ergebnis festzuhalten ist jedoch, dass Unterrichtsstörungen niemals nur von der Lehrerseite her definiert werden sollten.

3.2 Schülerbezogene Ursachen und Ziele von Unterrichtsstörungen

Jedoch dürfen die individuellen und persönlichen Gründe der Schüler für Unterrichtsstörungen nicht außer Acht gelassen werden. Nur so ist es möglich, erfolgreiche Konzepte zur Intervention auszuarbeiten.



Abbildung 2: Unterrichtsstörungen⁴⁶

⁴³ Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.37; Becker: Lehrer lösen Konflikte, S.317ff.

⁴⁴ Nolting: Störungen in der Schulklasse, S.20f.

⁴⁵ Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.37.

⁴⁶ Abbildung 2: Unterrichtsstörungen. Erhältlich im Internet: <<https://www.forrefs.de/grundschule/unterricht/unterricht-halten/unterrichtsstoerungen/unterrichtsstoerungen-ein-bekanntes-problem.html>> (besucht am 12.11.2018).

1. Entwicklungsstörungen und Entwicklungskrisen

Seelische Traumen, wie Ablehnung oder Misshandlung, brennen sich in die Psyche eines Kindes ein und können so zu einer Verhaltensstörung führen. Sowohl Fehlverhaltensweisen wie auch Moralentwicklungsstörungen sind Folgen der psychischen Belastung und dienen der Kompensation derselben. Das heißt, dass Kinder sich weder mit der Lehrperson identifizieren können, noch die Werte und Normen der Lehrkraft verinnerlichen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn entwicklungsverletzte Kinder durch die Lehrperson an problematische Autoritätspersonen erinnert werden.⁴⁷

Einen besonderen Faktor spielt dabei auch die Pubertät. Mit dieser gehen biologische Veränderungen, Akzeptanzschwierigkeiten innerhalb einer Gruppe, Stimmungsschwankungen und seelische Spannungen einher, welche von einer Sinn- und Identitätsfindung ausgelöst werden können.⁴⁸ Während dieser Zeit kann es in gesteigertem Maße zur Ablehnung der Lehreraufforderungen und einer Abnahme der Lern- und Leistungsbereitschaft kommen. Das kritische Hinterfragen der Moralvorstellungen der Lehrer und das absichtliche Überschreiten der Grenzen können zur massiven Unterrichtsstörung werden.

Auch neurobiologische Beeinträchtigungen, wie zum Beispiel ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung) können Verhaltensweisen steuern und erschweren. Jedoch muss mit diesem Erklärungsansatz vorsichtig umgegangen werden, da ein solcher Ansatz den „Vorteil“ bietet, keinen Schuldigen benennen zu müssen. Weder Eltern, noch Lehrer oder die Gesellschaft müssen so die Verantwortung tragen. Der häufig störende Schüler wird zur alleinigen Ursache, da er unter einem „Defekt“ leidet, dessen Behebungsversuch letztlich „bequem“ an einen Therapeuten verwiesen werden kann. Hier wird ein großer Nachteil deutlich. Dem Lehrer ist es bei dieser Betrachtungsweise unmöglich, Einfluss auf das Verhalten des Schülers zu nehmen. Durch die Betonung solcher Ursachen wird der Lehrer zwar entlastet, jedoch verhindert dies gleichzeitig den wichtigsten und am leichtesten zu verändernden Einflussfaktor des Lehrerverhaltens.⁴⁹

2. Familie

Ein weiterer maßgeblicher Faktor, der auf das Kind einwirkt und ein möglicher Grund für sein Störverhalten sein kann, ist die Familie. Krisen zwischen Eltern lösen bei sensiblen Kindern psychische Spannungen aus. Diese können sich wiederum in störendem Verhalten ausdrücken. Sowohl zerrüttete Familienstrukturen, wie auch alleinerziehende Elternteile oder Patchworkfamilien machen es Kindern schwer, Geborgenheit und Sicherheit zu finden – ganz zu schweigen von der Ohnmacht, welcher sie ausgesetzt sind. Entwicklungsstudien zeigen auf, dass das Fehlen des Vaters oder auch die Überforderung der alleinerziehenden Mutter zu einer

⁴⁷ Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.33f.

⁴⁸ Vgl. ebd., S.34.

⁴⁹ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.16;
Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.35.

Zunahme von Frust und Ängsten des Kindes führen kann. Oft drückt sich dies auch in der Zunahme des schulischen Störverhaltens aus.⁵⁰

Nicht nur aufbrechende Familienstrukturen beeinflussen Kinder in ihrem Verhalten, auch Erziehungsfehler können Verhaltensstörungen entstehen lassen. So kann die verwöhnend-permissive Erziehung dazu führen, dass das Kind nie gelernt hat Grenzen zu akzeptieren und einzuhalten, was wiederum zu störendem Verhalten im Unterricht führen kann.⁵¹ Sowohl eine inkonsequente Erziehung, bei der nach einer Grenzüberschreitung des Kindes keine angedrohten Konsequenzen folgen, als auch eine vernachlässigende Erziehung, bei der Kinder oftmals seelisch unterernährt bleiben, beeinflussen die Beziehung zwischen Lehrern und Mitschülern. Auch eine strafend-unterdrückende Erziehung, bei der harte körperliche oder seelische Strafen angewandt werden, wirkt sich negativ auf schulische Beziehungen aus.⁵² Kinder aus diesen Familien fallen vermehrt durch ihr störendes und gewaltbereites Verhalten auf, da sie durch ihre seelische Unterversorgung und Verletzung nicht im Stande sind, intakte Beziehungen aufzubauen. Der inkonsistente Erziehungsstil, der zwischen Härte und Verwöhnung pendelt, verunsichert das Kind immens und fördert so eine Skepsis des Kindes gegenüber weiteren Erziehungsinstanzen, was letztlich in ein Störverhalten im Unterricht münden kann. In diesem Feld ist der Lehrer in seinem Handlungsspielraum ähnlich eingeschränkt wie bei den neurobiologischen Störungen. Der Lehrer hat wenig bis keinen Einfluss darauf, was mit seinen Schülern im Familienumfeld passiert. Er ist weitestgehend machtlos.⁵³

3. Soziales Umfeld

Auch die gesellschaftlichen Einflüsse spielen eine wichtige Rolle bei der Verhaltensentwicklung des Kindes. Soziale Unterschiede und Benachteiligung, Herkunft und Einzugsgebiet werden dabei für Störungen im Unterricht verantwortlich gemacht.⁵⁴ Des Weiteren können Wohnortmilieus mit Dichtestress, Unruhe, hektischem Lebensstil und gleichzeitigem Mangel an Freizeitangeboten die Gereiztheit und das Störverhalten der Kinder fördern.⁵⁵ Dieser Ansatz der gesellschaftlichen Sichtweise ist sicherlich ein berechtigter Ansatz, jedoch enthält er die Problematik der voreiligen Vereinfachung. Ein solcher Ansatz kann nicht erklären, dass es in der Klasse 4a zu drastischen Unterrichtsstörungen kommt, während die Schüler der Klasse 4b sehr selten im Unterricht stören, obwohl die Schüler aus beiden Klassen aus dem gleichen sozialen Umfeld kommen. Wie schon bei der familiären Sichtweise eruiert, erscheinen auch hier die Handlungsspielräume der Lehrer durch die gesellschaftlichen Gegebenheiten stark begrenzt.

⁵⁰ Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.36;
Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.16.

⁵¹ Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.36.

⁵² Vgl. ebd., S.36.

⁵³ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.16.

⁵⁴ Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.38.

⁵⁵ Vgl. ebd., S.38.

4. Mediale Einflüsse

Während die Generationen zuvor meist mithilfe von Druckerzeugnissen lernten, empfangen Kinder und Jugendliche heute ihre Informationen inmitten bewegter Bilder, die zusätzlich durch auffällige Farbakzente und Musik verstärkt werden. Dies hat, zieht man die Ergebnisse der aktuellen Hirnforschung zu Rate, weitreichende schulpädagogische Konsequenzen. Die linke Gehirnhälfte, die für das abstrakte Denken, die Sprache und die logischen Schlussfolgerungen zuständig ist, wird größtenteils „arbeitslos“. Die rechte Gehirnhälfte, die für das Fühlen, die Phantasie und die Empfindungen verantwortlich ist, wird hingegen übermäßig aktiviert und belastet.⁵⁶ Diese medialen Einflüsse, die zu einem Verkümmern wichtiger sozialer Komponenten führen können, machen nicht nur ein Ansteigen der Häufigkeit der Unterrichtsstörungen erklärbar, sondern bestimmen auch die veränderte Qualität heutiger gestörter Unterrichtsabläufe. Diese weisen oftmals nicht mehr intentionalen, absichtlichen Charakter auf, sondern sind eher als funktionale Störungen zu bezeichnen.⁵⁷

5. Jede Störung will uns etwas sagen

Unterrichtsstörungen sind oft Signale des Schülers etwas mitteilen zu wollen. Dabei kann die Störung beispielsweise bedeuten, dass der Unterricht langweilig ist, dass einem der Sinn des Schulunterrichts fehlt oder die Normvorstellungen des Lehrers in Frage gestellt werden.⁵⁸ Um neue Handlungsmöglichkeiten und Interventionsansätze bieten zu können, müssen die entscheidenden Fragen zur Entschlüsselung des auffallenden Störverhaltens herausgearbeitet werden.⁵⁹ Jedes menschliche Verhalten hat Gründe und verfolgt dabei ein Ziel. Es geht sowohl um die kausalen, wie auch um die zielbezogenen Ansätze.⁶⁰ Der kausale Ansatz versucht die Ursache hinter der Unterrichtsstörung zu ermitteln. Dies geschieht mit Hilfe der Frage nach dem „Warum“. Ein Beispiel hierzu wäre: „*Tina hat den Unterricht gestört, da ihr zuhause keine Grenzen aufgezeigt werden.*“ Obwohl diese Aussage stimmen kann, ist sie wenig überprüfbar und eher spekulativ. Vor allem bietet sich allein mit der Frage „Warum“, kein großes Handlungsspektrum für die Lehrkraft. Mit der zweiten Frage „Wozu“, die nicht nach dem Grund, sondern nach dem Ziel der Störung fragt, wird die Möglichkeit eröffnet, das eigene Lehrerverhalten zu verändern. Eine zielbezogene Formulierung könnte lauten: „*Selina stört, um die Aufmerksamkeit der Lehrkraft zu erlangen und Grenzerfahrungen zu machen.*“ Durch das angestrebte Ziel des Schülers findet die Lehrkraft einen Ansatz, der Störung entgegenzuwirken und erlangt hierdurch einen viel größeren Handlungsspielraum.

⁵⁶ Winkel: Der gestörte Unterricht, S.93.

⁵⁷ Vgl. ebd., S.94.

⁵⁸ Vgl. ebd., S.32.

⁵⁹ Vgl. ebd., S.32.

⁶⁰ Vgl. ebd., S.32.

Laut Dreikurs⁶¹ wird mit jeder Störung mindestens eins dieser Ziele verfolgt:

1. Erregung von Aufmerksamkeit
2. Gewinnung von Überlegenheit
3. Vergeltung bzw. Rache
4. Entschuldigung bzw. Vertuschung eigener Mängel
5. Gewinnung von Liebe

Somit wird deutlich, dass sich hinter jeder Unterrichtsstörung ein Hinweis beziehungsweise eine Botschaft des Schülers verbirgt.⁶²

Es wäre eine starke Vereinfachung Störungen mit Störern gleichzusetzen. Oftmals neigen Menschen dazu, Ursachen und Gründe für störendes und auffälliges Verhalten in einer Person zu suchen und den jeweiligen Kontext außer Acht zu lassen.⁶³ Situative Faktoren wie die Unterrichtsmethode, das Schulfach oder auch die Aufgabenstellung gehören genauso zum Kontext, wie auch interpersonale Einflüsse von Mitschülern, Lehrkräften und der Familie von Bedeutung sind. Unterrichtsstörungen dürfen somit nicht allein vom Lehrer⁶⁴ und wie soeben dargestellt auch nicht einzig vom Schüler her definiert werden, sondern es müssen zudem psychische Erkrankungen, Störungen aus dem Außenbereich oder auch gesellschaftliche und institutionelle Aspekte berücksichtigt werden.⁶⁵

3.3 Unterrichtsbezogene Ursachen für Unterrichtsstörungen

Anstatt nur von einer personalen Definitionsrichtung, sollte die Unterrichtsstörung auch vom Unterricht her interpretiert werden. Der Unterricht selbst, Unterrichtsprozesse und -situationen unterliegen dabei bestimmten Bedingungen, die ebenfalls Störungen hervorrufen können. Somit sind Störungen nie eindimensional oder nur von den jeweiligen Schülern oder Lehrern verursacht. Auch die pädagogisch-didaktische Qualität des Unterrichts hat erhebliche Auswirkungen auf einen intakten Lehr-Lern-Prozess.⁶⁶ Ein schlechter Unterricht kann demzufolge auch ein Grund für Störungen sein. Ursachen dafür sind zum Beispiel mangelnde Unterrichtsplanung und Unterrichtsführung, monoton eingesetzter Frontalunterricht mit wenig aktiven und spannenden Momenten oder auch Über- und Unterforderung.⁶⁷ Hier kann der Lehrer durch das Instrument des Unterrichts aktiv zur Verbesserung und Qualitätssicherung des Lehr-Lern-Prozesses beitragen, indem er sich immer wieder neu mit seinen Unterrichtsmethoden und Absichten auseinandersetzt und Maßnahmen zur Umgestaltung oder

⁶¹ Winkel: Der gestörte Unterricht, S.32;

Dreikurs: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme, S.31ff.

⁶² Winkel: Der gestörte Unterricht, S.31f.

⁶³ Hillenbrand: Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen, S.37f.

⁶⁴ Winkel: Der gestörte Unterricht, S.29.

⁶⁵ Hillenbrand: Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen, S.38.

⁶⁶ Vgl. ebd., S.37f.

⁶⁷ Winkel: Der gestörte Unterricht, S. 90f.; Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.37f.

Neukonzeption des Unterrichtsgeschehens ergreift. So hat bildlich gesprochen der Unterrichtsprozess selbst die Möglichkeit, Unterrichtsstörungen zu verhindern.

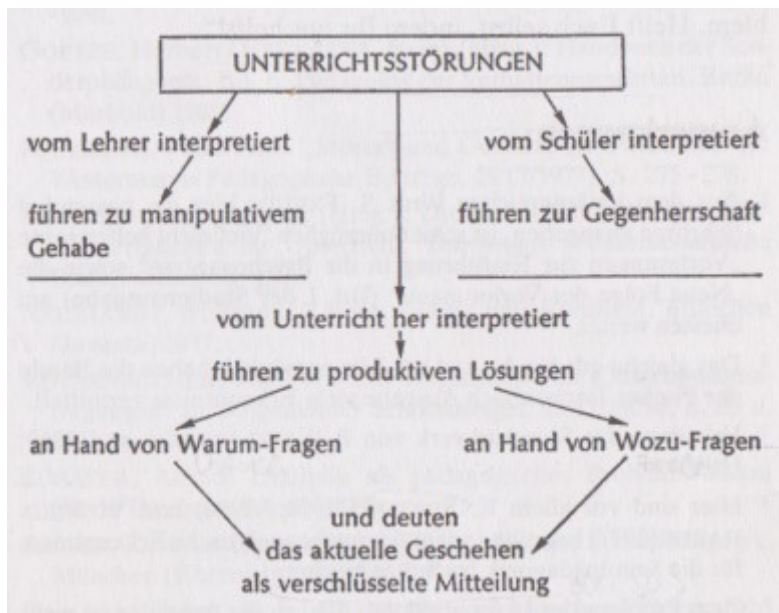


Abbildung 3: Eine neue Theorie der Unterrichtsstörungen⁶⁸

Der Lehrer und die Schulklasse müssen vor dem Hintergrund des Unterrichtsprozesses als soziales System verstanden werden. Die einzelnen Komponenten sind voneinander abhängig und können sich wechselseitig beeinflussen und austauschen, während sie gleichzeitig von der Umwelt tangiert werden.⁶⁹ Innerhalb des sozialen Systems herrschen soziale Regel- und Normvorstellungen, die durch eine Interaktion und Kommunikation der beiden Mitgliedsgruppen innerhalb des Unterrichts festgelegt, ausgearbeitet oder verändert werden.⁷⁰ Sobald Regeln verletzt oder gestört werden, folgen Sanktionen. Für komplexe Unterrichtsstörungen gibt es häufig keine einfache oder schnelle Lösung. Dies ist ein Nachteil, während ein klarer Vorteil in der System-Sichtweise darin liegt, dass sowohl die Ursachenfindung und das Handlungsrepertoire, wie auch langfristige Einflussmöglichkeiten erweitert werden und Handeln im Unterricht flexibler wird.⁷¹

⁶⁸ Abbildung 3: Eine neue Theorie der Unterrichtsstörungen. Erhältlich in: Winkel: Der gestörte Unterricht, S.33.

⁶⁹ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.16f.

⁷⁰ Vgl. ebd., S.17.

⁷¹ Vgl. ebd.

4. Interventionsmöglichkeiten

„Störungsfreier Unterricht ist eine didaktische Fiktion.“⁷² – Gert Lohmann

Diese These verdeutlicht, dass ein Unterricht ohne Störungen lediglich eine Wunschvorstellung ist. Auch wenn präventive Maßnahmen durchgeführt wurden, werden diese oftmals nicht korrekt umgesetzt oder sind gänzlich wirkungslos. Der Unterricht kann durch eine der zuvor vielzählig vorgestellten Verhaltensweisen oder Umstände gestört werden. Der Lehr-Lern-Prozess wird unterbrochen und die Störung wird explizit zum Thema und muss mit Hilfe von Interventionsmaßnahmen beseitigt werden.⁷³

Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Arbeit wird das Thema Intervention ausführlich bearbeitet, während Störungsprävention aufgrund des limitierten Rahmens meiner Arbeit keine Beachtung finden kann. Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Präventionsthematik verweise ich auf die in den Fußnoten aufgeführte Literatur.⁷⁴

In diesem Kapitel werden drei mögliche Interventionsmethoden vorgestellt:

- die lehrerzentrierte Intervention
- die kooperative Intervention
- die institutionelle Intervention, die anhand der „Auszeiten-Modelle“ und „außerschulische Hilfen“ veranschaulicht wird

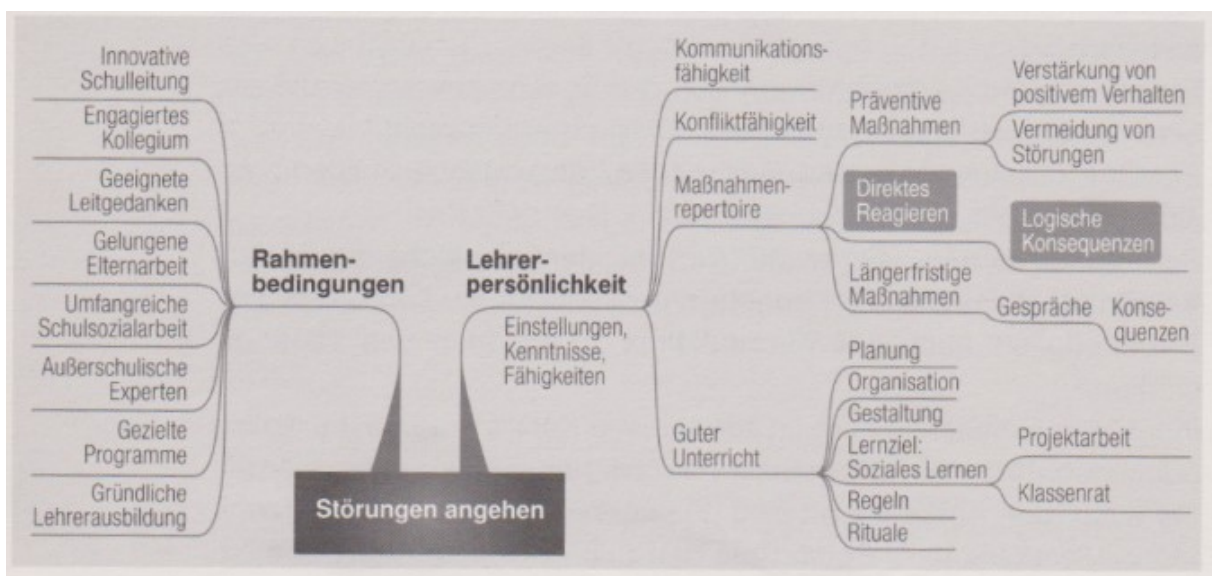


Abbildung 4: Störungen angehen⁷⁵

⁷² Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.14.

⁷³ Nolting: Störungen in der Schulklasse, S.79ff.

⁷⁴ Weiterführende Informationen siehe: Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.95-150; Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.97-160; Rüedi: Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule?, S.121-141.

⁷⁵ Abbildung 4: Störungen angehen. Erhältlich in: Lehmann-Schaukelberger: Richtig reagieren bei Störungen im Schulalltag, S.10.

Die Wahl der jeweiligen Interventionsmaßnahme hängt von verschiedenen Faktoren ab. Wie wird die Störung eingeschätzt? Was für einen Charakter und Führungsstil hat der Lehrer? In welcher Unterrichtssituation spielt sich die Störung ab?

Beim Auftreten von akuten Konflikten ist es für die Lehrer-Schüler-Beziehung und für das soziale Lernen der Schüler relevant, wie die Lehrkraft mit Unterrichtsstörungen umgeht.⁷⁶ Gerade hier muss die Lehrperson überlegt und nicht aus persönlicher Verärgerung heraus handeln. Dabei muss bildlich gesprochen „ein Schritt zurückgegangen werden“, um eine Distanz zwischen sich und der Situation zu schaffen. Gefühle wie Wut, aggressives Ermahnen oder Strafen sind die ineffektivsten Methoden der Intervention und wirken sich zudem schädlich auf die Beziehung zu den Schülern aus. Es ist menschlich und verständlich, dass Lehrer emotional auf Unterrichtsstörungen reagieren, jedoch sollten unprofessionelle Reaktionen vermieden werden. Luftholen, Fenster öffnen und „cool“ bleiben sind praktische Maßnahmen, die der Lehrkraft die Möglichkeit geben einen Abstand zur Situation zu bekommen und diese von der Außenperspektive zu betrachten.⁷⁷ Die Konfrontation mit Störungen während des Unterrichts macht es notwendig, ein breitgefächertes Handlungsrepertoire verinnerlicht zu haben, das die Bewältigung der Unterrichtsstörungen simplifiziert.⁷⁸ Das primäre Ziel der Intervention ist dabei immer die schnellstmögliche Unterbindung der Störung zu erreichen, um umgehend zum Unterricht zurückkehren zu können.⁷⁹

4.1 Lehrerzentrierte Interventionen

4.1.1 Problemdiagnose

Störendes Verhalten ist schwer zu definieren und zu konkretisieren. Gravierende und wiederholte Störungen benötigen eine eingehende Problembeschreibung und Problemdiagnose. Gemeint ist damit eine sachliche Schilderung der eigenen Beobachtungen ohne jegliche Deutungen, Wertungen oder Schuldzuweisungen.⁸⁰

Aussagen wie zum Beispiel: „*Anna ist hyperaktiv*“ oder „*Ben versucht durch Störungen Aufmerksamkeit zu bekommen, da er zuhause nie welche bekommt*“, beinhalten Wertungen und beschreiben nicht das Schülerverhalten, sondern sind eine Interpretation und Bewertung durch den Lehrer.

Die Beschreibung des Schülerverhaltens sollte unvoreingenommen an andere Personen vermittelt werden, damit diese sich eine eigene Meinung von dem Verhaltensmuster bilden und selbständig Interpretationen anstellen können. Die Analyse beschränkt sich dabei auf

⁷⁶ Nolting: Störungen in der Schulklasse, S.79.

⁷⁷ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.98.

⁷⁸ Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.46.

⁷⁹ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.176;

Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.43.

⁸⁰ Nolting: Störungen in der Schulklasse, S.93ff; einen ähnlichen Ansatz zeigt der Diagnosebogen von Winkel: Der gestörte Unterricht, S.96ff.

Verhaltensweisen, die Interaktionen mit anderen und auf die Situationsfaktoren.⁸¹ Eine gezielte Beobachtung zeichnet sich durch eine systemische Erfassung von Tatsachen aus, die die Problembeschreibung maximiert, indem sie die Art des kritischen Verhaltens „*Wer ist beteiligt?*“, wie auch die Art des Anlasses „*Was ist der Auslöser?*“, „*In welcher Unterrichtsphase tritt das Störverhalten auf?*“ und die unmittelbaren Konsequenzen „*Was ist die Folge des Störverhaltens?*“ untersucht.⁸² Mithilfe solcher Fragen kann der eigene Unterricht untersucht und ausgewertet werden.

Dabei ist es notwendig, auch immer das eigene Lehrerverhalten bei der Problemanalyse zu berücksichtigen. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass es am einfachsten ist, etwas am eigenen Verhalten zu ändern. Selbstreflexion bedeutet dabei, sich sowohl mit dem eigenen Verhalten, wie auch seinem inneren Empfinden auseinanderzusetzen.⁸³ Fragen, die hierbei hilfreich sind, können beispielsweise lauten: „*Wie geht es mir mit dem Störverhalten, warum fühle ich mich dadurch so gestört?*“ und „*Sind mir Verhaltensalternativen bekannt?*“. Mit diesen Fragen kann sich der Lehrer auch an vertrauenswürdige Kollegen wenden, um sich mit ihnen auszutauschen und über einzelne emotionale Belastungen zu sprechen, die durch Störungen und Konfliktsituationen mit Schülern entstanden sind.⁸⁴

Ein weiterer Schritt der Problemdiagnose ist der Perspektivenwechsel. Der Lehrer sollte sich in den Störenden und dessen Situation hineinversetzen. Das Ziel dessen ist es, sich der Erahnung der Motive, sowie der Ursachen und Gefühle des störenden Schülers bewusst zu werden.⁸⁵

Schließlich hat der Lehrer mit Hilfe eines Gesprächs, das er mit dem Schüler führt, die Möglichkeit nicht nur das offensichtlich störende Schülerverhalten wahrzunehmen, sondern auch einen Einblick in die Gedanken-, Gefühls- und Einstellungswelt des Schülers zu erhalten.⁸⁶ Es obliegt dem Lehrer zu signalisieren, dass er an der Meinung der Schüler interessiert ist, sie ernst nimmt und Verständnis ihnen gegenüber zeigt.

4.1.2 Interventionsansätze bei geringfügigen Störungen

1. Höfliche Aufforderung

Das direkte Reagieren auf eine Störsituation in der Klasse muss frühzeitig erfolgen, damit sich keine Unruhe in der Klasse verbreiten kann. Wenn Unterrichtsstörungen auftreten ist eine Bitte, in Form einer höflichen Aufforderung die Störung zu unterlassen, meist der einfachste Weg der lehrerzentrierten Intervention. Aufforderungen sind der kürzeste Weg zum „richtigen“ Verhalten und in den meisten Fällen ausreichend.⁸⁷ Unterlässt der Schüler daraufhin die Störung, sollte dieses Verhalten gelobt und verstärkt werden, was in der Praxis viel zu selten

⁸¹ Nolting: Störungen in der Schulklasse, S.100ff.

⁸² Vgl. ebd., S.103.

⁸³ Vgl. ebd., S.104; Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.50f.

⁸⁴ Nolting: Störungen in der Schulklasse, S.105.

⁸⁵ Vgl. ebd., S.105f.

⁸⁶ Vgl. ebd., S.106f.

⁸⁷ Vgl. ebd., S.80.

angewandt wird. Aufforderungen und Ermahnungen an die Schüler sollten eindeutig sein und konkret begründet werden. Gleichzeitig ist es wichtig mit dem störenden Schüler Blickkontakt aufzunehmen, um wortlos zu signalisieren: „*Ich sehe und beobachte dich*“, aber auch: „*Du bist mir wichtig*“.⁸⁸

2. *Situatives Ignorieren*

Ignorieren beziehungsweise bewusstes Übersehen oder Überhören kann in manchen Fällen zu einer schnellen „Selbsterledigung“ beitragen. Es ist eine unauffällige, zugleich jedoch in vielen Fällen die zweckmäßigste Methode. Das absichtliche Übergehen erfordert Fingerspitzengefühl bei der Evaluierung, ab wann bei einer Störung eingegriffen werden sollte und wann der Pfad des Ignorierens der erfolgversprechendere ist.⁸⁹ Anwendbar ist dieser Ansatz, wenn die Unterrichtsstörung für sich genommen dem Unterricht wenig schadet und sowohl Beachtung als auch Reaktion von Seiten des Lehrers eine Ausweitung des Konflikts bewirken würden.⁹⁰

3. *Humor*

Ein weiterer Ansatz zum Umgang mit Unterrichtsstörungen ist die humorvolle Reaktion. Durch eine schlagfertige Bemerkung wird dem störenden Schüler sein Verhalten deutlich gemacht, ohne ihn jedoch bloßzustellen.⁹¹ Damit wird dem Schüler der Wind aus den Segeln genommen und die entstandene Konfliktsituation entschärft. Allerdings ist Humor nur bedingt erlernbar. Krampfhaft humorvoll sein zu wollen, birgt die Gefahr, dass der Lehrer schnell zu einer unfreiwilligen Witzfigur wird. Humor als Lösungsansatz muss sowohl zur Lehrperson, zur Schülergruppe, als auch zur jeweiligen Situation passen.⁹²

4. *Positives Umdeuten*

Eine weitere Möglichkeit des „sanften“ Reagierens ist das positive Umdeuten der Unterrichtsstörung.⁹³ Es wird dem Störverhalten eine positive Motivation unterstellt. Wenn sich beispielsweise zwei Schüler angeregt unterhalten, kann die Bemerkung: „*Ihr habt sicher etwas Spannendes zu bereden. Können wir auch davon erfahren?*“ eine beginnende Unterrichtsstörung, ohne das Säen von Missgunst, beenden.

5. *Kritik als Teillob*

Auch bieten sich Interventionsmethoden an, die zum einen Kritik am störenden Verhalten beinhalten, zum anderen jedoch auch aus Teillob bestehen, was im Ergebnis motivierender wirkt, als ein allein geäußelter Tadel.⁹⁴ So könnte es in etwa lauten: „*Ich würde mich freuen, wenn du in Deutsch genauso gut mitarbeiten würdest, wie in Mathe.*“

⁸⁸ Braun/Schmischke: Mit Störungen umgehen, S.33.

⁸⁹ Winkel: Der gestörte Unterricht, S.114; Braun/Schmischke: Mit Störungen umgehen, S.34.

⁹⁰ Nolting: Störungen in der Schulklasse, S.82.

⁹¹ Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.47; Becker: Lehrer lösen Konflikte, S.47ff;
Winkel: Der gestörte Unterricht, S.120; Braun/Schmischke: Mit Störungen umgehen, S.35.

⁹² Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.110.

⁹³ Vgl. ebd., S.174.

⁹⁴ Keller: Disziplinmanagement, S.48.

6. Umstrukturierung des Unterrichts

Auch eine Umstrukturierung der Tätigkeit beziehungsweise des Unterrichts kann notwendig sein.⁹⁵ Dies erlaubt dem Schüler oder der ganzen Klasse, deren Belastungsgrenze erreicht ist, eine Pause zu machen, zu malen oder eine kleine Runde über den Schulhof zu laufen.

Wenn der Unterricht durch Reden mit dem Nebensitzer gestört wird, besteht mit der Umgruppierung beziehungsweise dem Umsetzen der Schüler eine weitere Möglichkeit auf Störungen zu reagieren.⁹⁶

Die Kunst des „sanften“ Reagierens ist sicherlich eine der Königsdisziplinen der Intervention. Auf diese Weise werden Unterrichtsstörungen entkrampft und der Handlungsspielraum des Lehrers bleibt bewahrt.⁹⁷

4.1.3 Interventionsansätze bei schwereren Unterrichtsstörungen

1. Ich-Botschaften

Sobald eine drastischere Unterrichtsstörung eintritt und der Lehrer den störenden Schüler kritisiert oder tadelt, sollte die Lehrperson klarstellen, worauf sich die Kritik bezieht, ohne den Schüler bloßzustellen oder persönlich anzugreifen.

Hierfür bietet es sich an, Ich-Botschaften anstatt Du-Botschaften zu verwenden, welche den Empfänger zu sehr persönlich verurteilen und deshalb oftmals zu Defensivverhalten führen können.⁹⁸ Ich-Botschaften hingegen geben dem Störer Rückmeldung über die Folgen seines Verhaltens und erleichtern dem Schüler einen Perspektivwechsel. Der Lehrer erklärt seine Empfindungen und begründet, warum er die Störung nicht zulassen kann und warum er eine Änderung wünscht.⁹⁹

Zur Verdeutlichung der unterschiedlichen Wirkung dient folgendes Beispiel:

Du-Botschaft: „*Du bist vorlaut und unhöflich.*“

Ich-Botschaft: „*Wenn du mich dauernd unterbrichst, muss ich immer wieder von vorne anfangen und das verärgert mich.*“¹⁰⁰

Der Vorteil der Ich-Botschaft liegt somit darin, dass dem störenden Kind keine direkten Vorschriften gemacht werden, sondern nur auf das störende Verhalten eingegangen wird und hierdurch Respekt und Eigenverantwortung bewahrt werden.¹⁰¹

⁹⁵ Braun/Schmischke: Mit Störungen umgehen, S.35; Winkel: Der gestörte Unterricht, S.121.

⁹⁶ Winkel: Der gestörte Unterricht, S.121; Braun/Schmischke: Mit Störungen umgehen, S.35.

⁹⁷ Keller: Disziplinmanagement, S.48.

⁹⁸ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.172f.

⁹⁹ Nolting: Störungen in der Schulklasse, S.125f.

¹⁰⁰ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.172f.

¹⁰¹ Becker: Lehrer lösen Konflikte, S.57f.; Lohmann: Mit Schülern klarkommen S.172f; Neubauer/Gampe/Knapp/Wichterich: Konflikte in der Schule, S.61f.

2. Die fünfstufige Eskalationsleiter nach Lohmann

Häufig ist es für die Lehrperson schwierig in der konkreten Situation die Qualität der Unterrichtsstörung richtig einzuordnen und angemessen darauf zu reagieren.

Zusätzlich besteht das Problem, dass sich Unterrichtsstörungen oftmals dynamisch entwickeln oder verändern können. Erweisen sich Störungen als gravierend und stören den Unterricht nachhaltig, ist ein gestuftes Vorgehen sinnvoll.

Die fünfstufige Eskalationsleiter nach Lohmann, die mit der Klasse abgesprochen werden sollte, kann dem Lehrer beim Auftreten von störendem Schülerverhalten helfen. Es gilt dabei diesen Leitfaden programmartig durchzugehen und so Störungen entgegenzutreten.¹⁰² Lohmanns Stufen der Intervention bieten fünf Level, die jedoch nur zu durchlaufen sind, wenn das vorherige Level erfolglos war.

Sobald eine Unterrichtsstörung auftritt, gibt der Lehrer einen nonverbalen Hinweis auf die Grenzüberschreitung. Eine verbale Rückmeldung folgt bei Level zwei, welche bei Nichtbeachtung zu Level drei, zur Abmahnung führt. Hierfür gibt es eine gelbe Karte und es werden drei Fragen relevant: „*Was tust du?*“, „*Wie heißt die Regel?*“ und „*Wofür entscheidest du dich: Die Regel befolgen oder einen Plan zur Besserung machen?*“. Das Kind hat hierfür eine kurze Bedenkzeit. Die gelben Karten werden notiert, bei der dritten gelben Karte kommt es zu einer roten Karte, welche Level vier darstellt. Das Kind bekommt eine Auszeit vom Unterricht und bearbeitet Aufgaben für den Plan zur Besserung. Wenn diese Stufen der Intervention wirkungslos waren, bleibt nur noch das letzte Level, das Elterngespräch. Solch eine Stufenfolge verdeutlicht, dass das Ermahnen und Appellieren nicht grenzenlos stattfindet, sondern weitere Störungen zu Konsequenzen führen.¹⁰³

Für die Lehrkraft ist es nicht immer einfach bei den Konflikt- und Unterrichtsstörungen die jeweils passenden Interventionsansätze im Handlungsrepertoire zu speichern und diese im kritischen Moment aus dem Gedächtnis abzurufen. Aus diesem Grund ist die Beherrschung pädagogischer Maßnahmen unverzichtbar. Diese Maßnahmen können unmittelbare Störungen eingrenzen und zeitweise einstellen, damit der Lehr-Lern-Vorgang fortgesetzt werden kann. Vereinzelt sind diese jedoch keine langanhaltende Lösung des Konflikts. Sobald sich ähnliche Vorfälle mehren, ist ersichtlich, dass hinter dem störenden Verhalten des Schülers ein tieferes Problem steckt.¹⁰⁴ Hierbei ist es unerlässlich, dass die Lehrkraft nach langfristigen Lösungsstrategien sucht, indem sie über die Konflikte und deren Vorgeschichte nachdenkt und versucht diese gemeinsam mit dem Schüler durch Gespräche zu analysieren, um dadurch die Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung anzustreben.¹⁰⁵

¹⁰² Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.179f.

¹⁰³ Vgl. ebd.

¹⁰⁴ Nolting: Störungen in der Schulklasse, S.84ff.

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S.86f.

4.1.3.1 Verbote und Strafen

Im Kontext mit lehrerzentrierten Interventionen in akuten Unterrichtsstörungen erwähnt Winkel auch die Themen „*Verbote und Strafen*“.¹⁰⁶ Diese sollten unmittelbar nach der Fehlhandlung angewandt werden, angemessen, altersgemäß und begründet sein. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass Verbote auch die Gefahr des manipulativen Missbrauchs bergen können. Dennoch tragen Verbote auch ihren Teil dazu bei, das geregelte Zusammenleben in einer Klasse bewahren zu können.¹⁰⁷

Der zu Bestrafende darf hierbei allerdings weder in seinem Selbstwert- noch in seinem Ehrgefühl verletzt werden. Generell sollten Strafen nur dann erfolgen, wenn andere Interventionsansätze vorausgegangen sind und wirkungslos waren.¹⁰⁸ Die Strafe hat in der Erziehung und Schule dort keinen Platz, wo sie gegenüber dem Individuum schwächend wirkt, Angst impliziert und Racheimpulse hervorruft.¹⁰⁹

Treten im Unterricht aber gravierende Disziplinstörungen, wie beispielsweise körperliche Angriffe, Diebstähle oder massives Beleidigen der Lehrkraft auf, muss in Einzelfällen doch mit Strafen reagiert werden.¹¹⁰ Diese antisozialen Verhaltensweisen implizieren, dass der Betreffende Hilfe benötigt. Dabei kann der Einsatz von Strafen pädagogisch sinnvoll und sogar heilend sein. Strafen sollten dabei nicht nur den Eintrag ins Klassenbuch, Strafarbeiten oder den Schulausschluss umfassen, sondern auch den Aspekt der Wiedergutmachung beinhalten. Dem kann beispielsweise in Form eines Entschuldigungsbriefs an einen Mitschüler, der beleidigt wurde, nachgekommen werden. Diese Art der Konfliktaufklärung wirkt ausgleichend und verringert die Wahrscheinlichkeit von Protestverhalten oder Hassgefühlen von Seiten des Bestraften.¹¹¹

Die Strafen sollten eindeutig sein und einen logischen Zusammenhang mit dem Fehlverhalten aufweisen, so dass die Bestrafung für den störenden Schüler nachvollziehbar erscheint. Vor allem muss die Lehrperson darauf achten, dass sie die Strafen konsequent umsetzt, um ihre Glaubwürdigkeit nicht zu gefährden.

Als Ergebnis lässt sich demnach festhalten, dass Verbote und Strafen angemessen, transparent, gerechtfertigt und logisch sein müssen, um pädagogisch wertvolle Interventionsansätze darstellen zu können.

4.1.3.2 Symptomverschreibung

Symptomverschreibung, auch paradoxe Intervention genannt, bedeutet einem störenden Schüler sein eigenes Fehlverhalten aufzuzeigen, ihm jedoch die Möglichkeit zu geben, sein Störverhalten in abgewandelter Form oder unter veränderten Bedingungen, die von der Lehrkraft bestimmt werden, auszuüben. Hierdurch wird eine Verlagerung der Störung auf einen

¹⁰⁶ Winkel: Der gestörte Unterricht, S.127.

¹⁰⁷ Vgl. ebd., S.126.

¹⁰⁸ Becker: Lehrer lösen Konflikte, S.50f.

¹⁰⁹ Winkel: Der gestörte Unterricht, S.127.

¹¹⁰ Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.50.

¹¹¹ Vgl. ebd.

für den Lehr-Lern-Prozess unwichtigeren Zeitpunkt erreicht.¹¹²

Wenn ein Schüler beispielsweise nicht aufhören will während des Unterrichts zu reden, bietet sich unter Berücksichtigung des Prinzips der Symptomverschreibung folgende Formulierung an: „*Du darfst bei mir reden, aber nur in den ersten fünf Minuten.*“ Fällt ein Kind durch laute Geräuschnachahmung auf, kann diesem Verhalten entgegengetreten werden, indem man sagt: „*Die letzten zwei Minuten der Stunde kannst du vor der Klasse zeigen, wie toll du Tierlaute nachmachen kannst.*“ Diese Form der Intervention ist eine Art manipulatives Machtspiel. Hatte der Schüler anfangs die Absicht, den Lehrer mit seinem Störverhalten zu provozieren und eine bestimmte Reaktion, wie etwa eine Ermahnung, hervorzurufen, wird er durch die Symptomverschreibung in eine Zwickmühle gedrängt. Sobald der Schüler sein Störverhalten so aufzeigt, wie es der Lehrer vorgegeben hat, verlieren er und seine Handlung an Macht, weil er jetzt die Anweisungen des Lehrers befolgt. Besteht er allerdings darauf die Macht zu behalten, muss er sich der Lehreranweisung widersetzen und mit seinen Störungen aufhören. Macht er jedoch weiter wie zuvor, wirft dies auf ihn ein schlechtes Licht, da ihm die Lehrkraft zuvor entgegengekommen ist. Somit verblüfft und entwaffnet der Lehrer den Störenden. Er tut das Gegenteil von dem, was der Schüler erwartet. Bei allen drei Möglichkeiten bleibt dem Lehrer meist der pädagogische Sieg und Störungen können wirksam unterbunden werden.

4.1.3.3 Veränderungsstrategien

Um Störungen entgegenzuwirken, braucht es klare Regeln. Die jeweiligen Erwartungen sollten hierbei als deutlich positiv formulierte Regeln ausgedrückt werden.¹¹³ Auch wenn es oftmals einige Zeit in Anspruch nimmt, bis sich sowohl Schüler als auch Lehrer an eine konsequente Umsetzung gewöhnt haben, ist es wichtig, dass sich alle Beteiligten an die Regeln und Normen halten. Für ein klares Regelverständnis ist es von großer Bedeutung, dass sich das Lehrerverhalten in identischen Situationen nicht ändert und die Reaktion, unabhängig vom situativen Gemütszustand der Lehrkraft, dieselbe bleibt. Nur so können das Verhalten und die Reaktion des Lehrers verstanden und nachvollzogen werden.

Um reale Veränderungen des Störverhaltens zu erzielen, reicht eine Einführung und Begründung der Verhaltens- oder Verfahrensregeln meist nicht aus. Das entscheidende Element hierfür sind Anreize.¹¹⁴ Es sollten keine Drohungen und Bestrafungen bei Störverhalten ausgesprochen werden. Vielmehr sollte durch Belohnungen bei positivem Verhalten ein Anreiz geschaffen werden, sich regelkonform zu verhalten. Somit wird das Augenmerk vom störenden Verhalten auf das erwünschte gelegt.¹¹⁵ Das erwünschte Verhalten sollte präzise und deutlich für Schüler formuliert sein. Anreize für positives Verhalten können neben verbalen Belohnungen auch Hausaufgabenentlastungen, Spielzeiten am Ende der Stunde, Sternchenpunkte oder die Durchführung einer beliebten Aktivität am Stundenende sein.

¹¹² Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.175;

Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.48.

¹¹³ Nolting: Störungen in der Schulklasse, S.109f.

¹¹⁴ Vgl. ebd., S.110ff.

¹¹⁵ Vgl. ebd., S.117.

Mithilfe solcher Belohnungsstrategien und Verstärkern kann störendes Verhalten reduziert werden, da erfolgreiches menschliches Verhalten mit der Ausschüttung von Glückshormonen korreliert.¹¹⁶ Falls jedoch mithilfe der Anreizstrategien keine Besserung der Unterrichtsstörungen eintritt, besteht eine, im Verhältnis zu Bestrafungen, friedvollere Möglichkeit der Intervention von Unterrichtsstörungen, im Entzug dieser Belohnungen.

Um die verbreitete Befürchtung, dass die Schüler auf fortwährende Belohnungen bestünden könnten, auszuräumen, besteht die Möglichkeit, Belohnungen von Zeit zu Zeit wieder „auszublenden“. Des Weiteren können regelmäßige Belohnungen zu gelegentlichen Überraschungen werden oder die Art der Belohnung kann sich ändern.¹¹⁷

Zusätzlich kann es notwendig sein, weitere spezielle Anreize für einzelne schwierige Schüler zu schaffen. Sowohl eine freundliche Zuwendung, eine positive Mitteilung an die Eltern, wie auch kleinere materielle Anerkennungen können das Verhalten des Kindes positiv beeinflussen. Erwünschtes Verhalten muss positive Beachtung finden. Auch bei oft störenden Kindern gibt es ruhige, friedliche Minuten, welche es wahrzunehmen und zu stärken gilt.¹¹⁸

4.2 Kooperative Intervention

Im Gegensatz zu lehrerzentrierten Interventionen binden kooperative Interventionen die Schüler aktiv mit ein, so dass sie ein konstruktiver Teil des Lösungsprozesses sind und sich an der Maßnahmenfindung beteiligen können. Das Problem wird gemeinsam mit der Klasse gelöst. Die Frage der Intervention lautet jetzt nicht mehr „*Wie löse ICH das Problem?*“, sondern „*Wie lösen WIR das Problem?*“. Der Vorteil liegt hierbei darin, dass nicht über die Köpfe der Schüler hinweg entschieden wird, sondern, dass sie ein Mitspracherecht haben und ernst genommen werden. Dies stellt einen Weg hin zu einem demokratischen Klassenzimmer dar, in dem Lehrer und Schüler gemeinsam an der Planung, Organisation und Ausführung gemeinsamer Aktivitäten, sowie auch an der Konfliktbewältigung beteiligt sind.¹¹⁹ Für kooperative Methoden ist demnach charakteristisch, dass Lehrer und Schüler gemeinsam versuchen das Problem zu lösen und die Lösung nicht gegen oder ohne die Klasse durchgesetzt wird.¹²⁰ Auch lehrerzentrierte Interventionsansätze beinhalten bereits einzelne kooperative Ansätze. Zu nennen ist hierbei die gemeinsame Regelfindung oder die Schülerbefragung im Hinblick auf die Problemdiagnose. Jedoch stehen bei diesen Ansätzen meist die Lehrperson und die Problemlösung im Zentrum, während beim kooperativen Verfahren der Prozess im Vordergrund steht. Tägliche Interaktionen mit Schülern in einer Gruppe oder auch Einzelgespräche verlangen von Lehrkräften spezifische Kompetenzen in ihrer Kommunikationsfähigkeit. Selbstverständlich ist ein Gespräch nur „nach Gefühl“ auch möglich. Dennoch ist es für Lehrkräfte wichtig, über gut ausgebildete

¹¹⁶ Braun/Schmischke: Mit Störungen umgehen, S.36.

¹¹⁷ Nolting: Störungen in der Schulklasse, S.112, S.118ff.

¹¹⁸ Vgl. ebd., S.117f.

¹¹⁹ Dreikurs/Grunwald/Pepper: Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme, S.63ff.

¹²⁰ Nolting: Störungen in der Schulklasse, S.135.

Gesprächsführungskompetenzen zu verfügen, um diese gezielt einsetzen zu können. So können Lehrer auch in schwierigen Gesprächssituationen professionell reagieren und angemessene Ergebnisse erzielen.

4.2.1 Kooperatives Gesprächsmodell nach Neubauer

In den vergangenen Jahren wurden eine ganze Reihe von Gesprächsmodellen speziell für die Schulen und die Lehrer-Schüler-Interaktion entwickelt, überarbeitet und erweitert.¹²¹ Diese zielen allesamt darauf ab, dass ein kooperativer und strukturierter Gesprächsverlauf zwischen Lehrern und Schülern durchgeführt wird, so dass am Ende des Kommunikationsverlaufs eine für alle Beteiligten akzeptable Lösung gefunden werden kann.

Beispielhaft möchte ich in meiner Arbeit auf das kooperative Gesprächsmodell nach Neubauer (1997)¹²² eingehen, welches einen systematischen Gesprächsaufbau mit elementaren Interaktionsfertigkeiten verbindet und eine kooperative Lösungsfindung in den unterschiedlichsten Interaktionen bewirken soll. Das Modell ist hochaktuell, da eine gemeinsame Lösungsfindung der vom Konflikt Betroffenen im Mittelpunkt steht. Dies spiegelt den Trend, weg von autoritären Strukturen hin zur Erörterung demokratischer Lösungskonzepte im Hinblick auf Unterrichtsstörungen, wider. Das kooperative Gesprächsmodell kann sowohl in der Gruppe, wie auch mit einzelnen Schülern umgesetzt werden.

Das zielorientierte Gespräch wird dabei in drei Phasen unterteilt:

1. Die Gesprächseröffnung
2. Der Problemlösungsprozess
3. Der Gesprächsabschluss

Zu Beginn eines jeden Gesprächs sind die Schaffung einer vertrauensvollen Beziehung und die Präzisierung des Problems elementar.¹²³ Grundsätzlich sollte das Gesprächszimmer keinen Störungen ausgesetzt sein, um eine konzentrierte Gesprächsatmosphäre zu garantieren.¹²⁴ Zu Beginn sollte eine Begrüßung stattfinden. Daraufhin schildert die Lehrkraft, was der Anlass des Gesprächs ist. Sie ist zudem dafür verantwortlich Regeln und Rahmenbedingungen zu benennen, um späteren Irritationen vorzubeugen. Bevor eine gemeinsame Problemanalyse durchgeführt werden kann, sollte der Lehrer betonen, dass eine gemeinsame Lösung gefunden werden soll. Um eine solche kooperative Lösung zu erhalten, ist eine sorgfältige und exakte Problemanalyse beziehungsweise Problemerkörterung notwendig.¹²⁵ Aufgrund dessen sollte das gemeinsame Problem explizit miteinander formuliert werden. Als nächster Schritt folgt die genaue Analyse der individuellen Wünsche und Ziele sowohl der Lehrperson, wie auch der

¹²¹ Vgl. z.B. Gordon: Lehrer-Schüler-Konferenz; Mutzeck: Kooperative Beratung; Pallasch/Kölln: Pädagogisches Gesprächstraining; Goetze: Schülerverhalten ändern.

¹²² Knapp/Neubauer/Gampe: Schulische Konflikte bewältigen, S.24.

¹²³ Vgl. ebd., S.25.

¹²⁴ Vgl. ebd., S.29;

Neubauer/Gampe/Knapp/Wichteich: Konflikte in der Schule, S.49.

¹²⁵ Knapp/Neubauer/Gampe: Schulische Konflikte bewältigen, S.25;

Neubauer/Gampe/Knapp/Wichterich: Konflikte in der Schule, S.52.

Schüler.¹²⁶ Konkrete Zielvorstellungen schließen die Modifizierung dieser Ziele während des Gesprächsprozesses jedoch nicht aus. Grundlegend dürfen dabei die Gesprächsregeln nicht vernachlässigt werden, da sie einen geordneten Ablauf gewährleisten. Es muss klar sein, in welcher Reihenfolge und auf welche Weise das Gespräch ablaufen soll. Dieses gemeinschaftliche Festlegen der Regeln beeinflusst die kooperative Problemlösung positiv.¹²⁷ Dabei erfolgt die Strukturierung, Ordnung und Kontrolle des Gesprächs nicht nur durch den Lehrer, sondern durch die gesamte Gruppe.

Nachdem die Gesprächseröffnung erfolgreich stattgefunden hat, folgt der Problemlösungsprozess.¹²⁸ Zunächst ist es wichtig eine Informationsbasis zu schaffen, um weitere Entscheidungsalternativen und Schlussfolgerungen treffen zu können. Diese wird durch die Erarbeitung der Vorgeschichte, aus Sicht der Konfliktgruppe, geschaffen. Das bedeutet, die Schüler und auch die Lehrkraft schildern ihre jeweiligen Standpunkte. Falls diese zu stark voneinander abweichen, müssen sie möglichst präzise formuliert werden, damit der Sachverhalt objektiver analysierbar ist.¹²⁹ Selbstverständlich treten hierbei immer wieder Meinungsunterschiede auf. Ausschlaggebend ist aber, wie die verantwortungstragende Lehrperson damit umgeht.

Sofern die Lehrkraft die folgenden Aspekte berücksichtigt, kann solch eine Gesprächssituation erfolgreich gemeistert werden.

In einem Konfliktgespräch werden nicht nur Inhalte vermittelt, sondern es erfolgt zusätzlich eine Bewertung der Beziehung zwischen dem Lehrer und den Schülern.¹³⁰ Es gilt die jeweiligen Sichtweisen und Vorschläge festzuhalten, diese aber erst im weiterführenden Gesprächsverlauf vergleichend zu bewerten. Wenn jeder lediglich versucht die jeweils andere Konfliktpartei von seinem Standpunkt zu überzeugen und es hauptsächlich nur um „Rechthaberei“ geht, erscheint eine sachgerechte Problemlösung kaum möglich.¹³¹ Das bedeutet, es muss darauf geachtet werden, dass die Inhalte im Vordergrund stehen und der Beziehungsaspekt vom Inhaltsaspekt strikt getrennt wird.

Ein weiterer Aspekt ist die Art der Formulierung. Man unterscheidet hier zwischen Ich-Botschaften „*Ich bin der Meinung, du solltest deiner Mitschülerin helfen*“ und Du-Botschaften „*Du solltest deine Mitschülerin ausreden lassen.*“.¹³² Es wird deutlich, dass Ich-Botschaften eigene Wahrnehmungen, Ziele, Absichten und Gefühle signalisieren, während Du-Botschaften implizieren, dass die anderen dies auch so sehen müssen.¹³³ Da dies eher zu defensivem Verhalten und Ablehnung führt, empfiehlt sich zur gemeinsamen Problemlösungsfindung die Verwendung von Ich-Botschaften. Des Weiteren sollte der Gesprächsleiter, in diesem Fall der Lehrer, dem Gesprächspartner aktiv zuhören und dessen Inhalt mit eigenen Worten entschlüsseln, sowie Rückfragen stellen. So ist die Möglichkeit gegeben, dass keine

¹²⁶ Knapp/Neubauer/Gampe: Schulische Konflikte bewältigen, S.25.

¹²⁷ Vgl. ebd.

¹²⁸ Vgl. ebd., S.26.

¹²⁹ Vgl. ebd.

¹³⁰ Vgl. ebd., S.27.

¹³¹ Vgl. ebd.

¹³² Vgl. ebd.; vgl. hierzu auch die Ausführungen am Anfang von Punkt 4.1.3 dieser Arbeit.

¹³³ Knapp/Neubauer/Gampe: Schulische Konflikte bewältigen, S.27.

Missverständnisse entstehen können und der sprechende Part kann kontrollieren, ob er richtig verstanden wurde oder ob er seinen Standpunkt noch präziser erläutern muss.¹³⁴

Im Anschluss daran können Entscheidungsmöglichkeiten gemeinsam erarbeitet und zusammengetragen werden.

In der letzten Gesprächsphase soll eine finale kooperative Entscheidung getroffen werden. Dabei muss festgelegt werden, wer welche Aufgaben hat, um eine Umsetzung der Problemlösung zu garantieren und die Erfolgskontrolle sicherzustellen.¹³⁵

4.2.2 Kooperative Verhaltensänderung im Unterricht nach Redlich & Schley

Konkreter, differenzierter und profilierter ist die kooperative Methode von Redlich und Schley (1981).¹³⁶ Diese versteht sich als Ansatz zur Problembewältigung im Unterricht, indem sie darauf abzielt die Lehrer-Schüler-Interaktion zu verbessern.

Redlich und Schley betrachten die Schulklasse als ein System menschlicher Beziehungen, die miteinander in wechselseitiger Abhängigkeit stehen.¹³⁷ Es gilt ein Gleichgewicht innerhalb dieses Systems herzustellen und dieses auch in Veränderungsprozessen zu bewahren.¹³⁸ Sobald dieses System Störfaktoren ausgesetzt ist und auch nur kurzfristig aus dem Gleichgewicht gerät, wird von einem Problem gesprochen, welches nicht nur den einzelnen Schüler, sondern die gesamte Klasse betrifft.¹³⁹ Die klassische Verhaltensmodifikation, also das Modelllernen und Lernen durch Verstärkung, bildet die Grundlage der kooperativen Verhaltensmodifikation. Dieses wird von Redlich und Schley um drei Elemente ergänzt:

- das Selbstbewertungskonzept
- das Kooperationsmodell
- die Handlungsstrategie¹⁴⁰

Durch das Selbstbewertungskonzept soll eine Fremdverstärkung des Verhaltens größtenteils verhindert und durch eine Selbstbewertung ersetzt werden. So soll die Selbststeuerungsfähigkeit und die realistische Selbsteinschätzung der Schüler gefördert werden.¹⁴¹

Dieses Modell wurde um den kooperativen Prozess ergänzt, um die mangelnde Berücksichtigung von Beziehungsaspekten in der klassischen Verhaltensmodifikation

¹³⁴ Knapp/Neubauer/Gampe: Schulische Konflikte bewältigen, S.28;
Neubauer/Gampe/Knapp/Wichterich: Konflikte in der Schule: S.60f., S.65.

¹³⁵ Knapp/Neubauer/Gampe: Schulische Konflikte bewältigen, S.29;
Neubauer/Gampe/Knapp/Wichterich: Konflikte in der Schule, S.66f.

¹³⁶ Redlich/Schley: Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht;
Nolting: Unterrichtsstörungen, S.55.

¹³⁷ Redlich/Schley: Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht, S.28;
Stein/Stein: Unterricht bei Verhaltensstörungen, S.211ff.

¹³⁸ Stein/Stein: Unterricht bei Verhaltensstörungen, S.211ff.

¹³⁹ Redlich/Schley: Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht, S.28.

¹⁴⁰ Vgl. ebd., S.13ff.

¹⁴¹ Vgl. ebd., S.20ff;
Stein/Stein: Unterricht bei Verhaltensstörungen, S.212.

auszugleichen. So soll Problemlösung vermehrt in sozialen Gruppen stattfinden. Die Beteiligten kommen miteinander ins Gespräch, einigen sich auf ein Ziel und entwickeln gemeinsam eine Veränderungsstrategie.¹⁴² Zusätzlich erfordert die erfolgreiche Kooperation eine kommunikative Fähigkeit aller Beteiligten. Zum einen muss die Verständnis-Komponente, dem anderen unvoreingenommen zuzuhören und zu versuchen den Anderen richtig zu verstehen, gegeben sein. Dabei sollte der Zuhörer aktiv Stellung zur Botschaft des Gegenübers nehmen und Rückmeldungen anstreben.

Schließlich verhilft die Informations-Komponente zu einer optimalen Verständigung, indem Informationen verständlich, sowie sachlich weitergegeben und Gefühle offen mitgeteilt werden.¹⁴³

In Form der Handlungsstrategie beschreiben Redlich und Schley einen Leitfaden für den kooperativen Problemlösungsprozess, der dem Lehrer, wie auch den Schülern helfen soll, sich an der Abfolge bestimmter Handlungsschritte zu orientieren.

Diese wird in drei Hauptphasen unterteilt:

- die kooperative Diagnose
- die kooperative Planung
- die kooperative Intervention

Wie bei Neubauer¹⁴⁴ schildert auch hier zuerst die Lehrperson das vorliegende Problem aus ihrer Perspektive, bevor die Schüler ihre Ansichten zum Konflikt mitteilen. Dies kann mit Hilfe eines vorgefertigten Fragebogens oder einer anonymen Befragung durchgeführt werden. So trauen sich auch die ruhigen oder schüchternen Kinder etwas beizutragen und niemand muss das negative Verhalten eines Mitschülers vor der gesamten Klasse „verpetzen“. ¹⁴⁵

Auf das Zusammentragen und Festhalten der unterschiedlichen Sichtweisen folgt die gemeinsame Planung des Lösungsprozesses. Ziele und Vorschläge werden zusammengetragen und Vereinbarungen werden besprochen. Dies kann beispielsweise unter Zuhilfenahme eines Lehrer-Schüler-Vertrags geschehen, der beiden Seiten neue Regeln und Anreize vorgibt.¹⁴⁶

Am Ende des Prozesses können in der Phase der kooperativen Intervention die Planungen, Beschlüsse und vereinbarte Verhaltensweisen umgesetzt und der Erfolg kontrolliert werden.¹⁴⁷

Um die Kontrolle zu gewährleisten, bietet sich in der Praxis eine von den Schülern geführte Strichliste an, die über einen Zeitraum von zwei Wochen festhält, ob und in welchem Ausmaß Unterrichtsstörungen aufgetreten sind. In einer Grafik kann das Gesamtergebnis dieser Strichliste der Klasse schließlich veranschaulicht werden.

Ganzheitlich betrachtet, kann das Modell der kooperativen Verhaltensänderung auch Erfolge erzielen, ohne dass die Abfolge der vorgestellten Handlungsschritte penibel eingehalten werden

¹⁴² Redlich/Schley: Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht, S.29f.

¹⁴³ Stein/Stein: Unterricht bei Verhaltensstörungen, S.213.

¹⁴⁴ Vgl. hierzu auch die Ausführungen unter Punkt 4.2.1.

¹⁴⁵ Nolting: Unterrichtsstörungen, S.56.

¹⁴⁶ Stein/Stein: Unterricht bei Verhaltensstörungen, S.213f.;
Nolting: Störungen in der Schulklasse, S.143ff.

¹⁴⁷ Stein/Stein: Unterricht bei Verhaltensstörungen, S.214.

muss. Sie sollen lediglich bei der Orientierung und Strukturierung helfen und können im Einzelfall angepasst oder verändert werden.¹⁴⁸

Als Fazit lässt sich festhalten, dass bei der kooperativen Verhaltensänderung alle Beteiligten „an einem Strang ziehen“ und sowohl Schüler als auch Lehrkräfte ihren Beitrag zur Verhaltensmodifikation leisten können. Sowohl Störungen Einzelner, als auch der gesamten Klasse kann mit Hilfe dieser Methode kooperativ beigegeben werden. Der herausragende Vorteil hierbei ist, dass nicht mit vorgefertigten Lösungsansätzen gearbeitet wird, sondern gemeinschaftliche Maßnahmen den Weg zum Ziel darstellen.¹⁴⁹ Im Gegensatz zu lehrerzentrierten Interventionsmaßnahmen, kann ein solches Klassenprojekt jedoch zeit- und organisationsaufwändig sein. Allerdings hat sich das kooperative Vorgehen vor allem bei schwerwiegenden Störungsfällen als hochgradig effizient erwiesen. Im Ergebnis kann die investierte Zeit aber im Regelfall durch effektiveres Lehren-Lernen kompensiert werden.¹⁵⁰ Ein zusätzlicher positiver Aspekt eines solchen Vorgehens liegt in der Förderung des sozialen Lernens, die durch die gemeinsame Erörterung von Problemen erreicht wird.¹⁵¹

4.3 Institutionelle Maßnahmen im Rahmen der Störungsintervention

Die bisher beschriebenen Handlungsmöglichkeiten beschränken sich auf den einzelnen Schüler, auf den Lehrer oder auf unterrichtsbezogene Interventionsansätze. Die Institution der Schule selbst kann jedoch auch einen Beitrag zur positiven Schulkultur leisten. Sie bietet ebenfalls ein Konglomerat der gegenseitigen Unterstützung im Hinblick auf Problemstörungen im Unterricht.¹⁵² Die Schule als Institution hat mehrere organisatorische Möglichkeiten den Lehrern im Umgang mit Unterrichtsstörungen unter die Arme zu greifen. Hierfür ist jedoch die Zusammenarbeit und Absprache zwischen der Schule und der Lehrerschaft notwendig. Alle müssen erkennen, dass sie in „einem Boot sitzen“ und dass Unterrichtsstörungen ein Problem sind, welches sie nur gemeinsam angehen können. Dabei stellen der Informationsaustausch, einheitliche Strukturen und kollegiale Unterstützung unverzichtbare Elemente auf der Schulebene dar, um Störungen entgegenzuwirken.¹⁵³

Im Folgenden werden beispielhaft zwei institutionelle Interventionsansätze vorgestellt, um deren Möglichkeiten und Ziele aufzuzeigen.

Diese sind die „*Time-out/ Auszeiten-Modelle*“ und die „*Außerschulischen Hilfen*“.

¹⁴⁸ Redlich/Schley: Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht, S.40f.

¹⁴⁹ Nolting: Unterrichtsstörungen, S.56.

¹⁵⁰ Vgl. ebd.

¹⁵¹ Vgl. ebd.

¹⁵² Braun/Schmischke: Mit Störungen umgehen, S.77.

¹⁵³ Vgl. ebd., S.77ff.

4.3.1 Auszeiten-Modelle (Time-out)

Der Begriff „*Auszeit*“ oder „*Time-out*“ definiert die zeitlich begrenzte räumliche Isolierung eines Schülers von der Klasse.¹⁵⁴

Dieses Herausnehmen sollte nicht als Bestrafung gesehen werden, sondern als Möglichkeit die Mitschüler zu schützen und der Gruppe zu helfen.¹⁵⁵

Eine Auszeit vom Unterricht ist notwendig, sobald die Rechte der Mitschüler, wie etwa das Recht auf ungestörtes Lernen oder der Schutz vor Beleidigungen, gefährdet sind. Vor allem ist ein „*Time-out*“ angebracht, wenn ein Schüler sein Verhalten nicht mehr kontrollieren kann, wenn er sich pausenlos den Klassenregeln widersetzt oder wenn er jegliche kooperative Interventionsmaßnahmen innerhalb der Klasse verweigert. Eine Auszeit des störenden Schülers ermöglicht es der Lehrkraft ihren Unterricht fortzuführen und keine kostbare Unterrichtszeit mit der Schlichtung des Konflikts zu verschenken. Dem Schüler bietet es die Möglichkeit sich zu entspannen und zu beruhigen oder sich gegebenenfalls körperlich abzureagieren, wenn beispielsweise ein Sandsack vorhanden ist. Der Störende bekommt hierdurch ein wenig Abstand und kann in Ruhe sein eigenes Verhalten reflektieren. Befindet sich ein ausgebildeter Betreuer im „*Time-out-Raum*“, kann dieser dem Schüler dabei helfen, sein Fehlverhalten zu analysieren und ihn so zur Selbstreflexion anregen. Der Schüler soll auf diese Weise Verantwortung für sein Handeln übernehmen und seine Probleme selbst „in die Hand“ nehmen.¹⁵⁶ Bis der Schüler wieder in die Klasse zurückkommen kann, soll er die Zeit nutzen, um einen Vorsatz zu entwickeln, der Wiederholungen des Störverhaltens verhindert.¹⁵⁷

Die Methode der Auszeit setzt voraus, dass die Lehrkraft explizite Regeln festlegt und diese konkret an die Schüler heranträgt. Erst wenn alle Versuche, das Problemverhalten im Unterricht zu unterbinden, gescheitert sind, sollte dieser Ansatz zum Einsatz kommen.¹⁵⁸ Ebenso wie diese Methode nicht als Strafe oder Entfernungsmäßnahme für Störer missbraucht werden darf, sollte sie auch nicht zur Machtdemonstration der Lehrkraft dienen.¹⁵⁹ Ferner gilt es anzumerken, dass ein Rauswurf in den Flur, verbunden mit einer Strafarbeit, keine pädagogische Maßnahme darstellt und somit denklogisch auch keine positive Auszeit sein kann. Vielmehr kann eine solche unpädagogische Aktion bei dem störenden Schüler negative Emotionen auslösen und trägt nicht zur Problemlösung bei. Es kann bestenfalls zu kurzfristigen Verhaltensänderungen kommen.

Der Auszeiten-Raum sollte ein Raum ohne Bücher, Spielzeug oder andere ablenkende Gegenstände sein.¹⁶⁰ Um Aufsichtsfragen vorzubeugen und um die Methode wirkungsvoll zu gestalten, sollte der Raum sozialpädagogisch begleitet sein. Innerhalb des Raumes gelten Regeln, die dem Betroffenen klar gemacht werden müssen. Dem Schüler muss bewusst sein,

¹⁵⁴ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.180.

¹⁵⁵ Braun/Schmischke: Mit Störungen umgehen, S.35.

¹⁵⁶ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.180.

¹⁵⁷ Vgl. ebd.

¹⁵⁸ Vgl. ebd., S.181.

¹⁵⁹ Eichhorn: Classroom-Management, S.199.

¹⁶⁰ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.181.

warum er sich im Auszeiten-Raum befindet, was er dort zu tun hat und wie er den Raum wieder verlassen darf. Falls er nicht bereit ist zu kooperieren und sein Verhalten zu überdenken, müssen ihm auch dafür die Konsequenzen bewusst sein.

Für die Umsetzung des Auszeiten-Modells, sowie dessen dazugehörige Räumlichkeiten, gibt es verschiedene Ansätze.¹⁶¹

4.3.1.1 Die große Lösung



Abbildung 5: Der Auszeiten-Raum¹⁶²

Diese Variante besteht aus einem vollausgestatteten Raum und einer kompetenten Betreuung durch einen Sozialpädagogen.¹⁶³ In einem optimalen Raum gibt es Arbeitsmöglichkeiten, einen Schreibtisch mit Schreibzeug, Konzentrationsspiele, Beruhigungstee, eine Couch und einen Sandsack.

Diese Lösung eines perfekt ausgestatteten Raumes mit einer sozialpädagogisch geschulten Bezugsperson ist jedoch für viele Schulen finanziell nicht zu stemmen. Um das Modell kostengünstiger zu gestalten, wäre es möglich fortgebildete Lehrerkollegen für bestimmte Zeiten dem Auszeiten-Raum zuzuweisen. Als weitere Möglichkeit wäre ein Freistunden-Modell denkbar, bei dem Lehrer ihre Freistunden dazu nutzen, den Raum zu beaufsichtigen. Vorstellbar wäre auch eine Kooperation mit der örtlichen Hochschule beziehungsweise den

¹⁶¹ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.181; Braun/Schmischke: Mit Störungen umgehen, S.35.

¹⁶² Abbildung 5: Der Auszeiten-Raum. Erhältlich im Internet: <<http://www.august-fricke-schule.de/schule/rundgang-blau/1.html>> (besucht am 27.09.2018).

¹⁶³ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.181.

Pädagogikstudierenden, die die Beaufsichtigung des Raumes übernehmen.¹⁶⁴

Für den Aufenthalt im Auszeiten-Raum kann ein farbiges Kartensystem¹⁶⁵ eingeführt werden:

- eine rote Karte für die unfreiwillige Auszeit
- eine blaue Karte, wenn ein Schüler sich wünscht, das Klassenzimmer zu verlassen, um sich beruhigen zu können
- eine weiße Karte, wenn ein Schüler seine Unterrichtsaufgaben in einem anderen Raum verrichten möchte, weil er sich im Klassenzimmer nicht konzentrieren kann
- eine grüne Karte, um in den Klassenraum zurückzukehren

Die große Lösung stellt einen vielversprechenden Ansatz im Umgang mit gravierenden Unterrichtsstörungen dar. Jedoch muss sich die Lehrkraft darüber im Klaren sein, mit welcher Intention sie die Auszeit einsetzt. Dabei stehen die Indikationsmöglichkeiten der Beruhigung oder der aversiven Konsequenz im Mittelpunkt. Wichtig ist, dass ein „Time-out“ immer unter Einhaltung des Respekts gegenüber dem Schüler erfolgen muss. Der Lehrer sollte alles in seiner Macht stehende tun, um den drohenden Gesichtsverlust des Schülers vor der Klasse so gering wie möglich zu halten, um eine positive und pädagogisch wertvolle Auszeit zu bewirken.

4.3.1.2 Die mittlere Lösung

Die mittlere Lösung beinhaltet die Kooperation mit einem Kollegen.¹⁶⁶ Dieser unterrichtet nach Möglichkeit eine höhere Klasse in einem anderen Raum der Schule. Durch das stete Freihalten eines Platzes in dessen Klassenzimmer für die Schüler des Kollegen, löst sich das Aufsichtsproblem von selbst. Sobald ein Schüler den Unterricht wiederholt gravierend stört, muss er in eine andere Klasse sitzen. Dort soll er unter Anleitung und mithilfe eines Arbeitsblattes sein Verhalten überdenken und Lösungsvorschläge entwickeln.¹⁶⁷ Damit einzelne Schüler mit dem Aufgabenblatt während der Auszeit nicht überfordert sind oder die zu beaufsichtigende Lehrkraft nicht mit Fragen löchern müssen, sollten die Aufgaben im Voraus mit der gesamten Klasse geübt werden. Auch wann ein Schüler wieder zurück in seine Klasse kommen darf, muss vorher besprochen werden und der versäumte Unterricht sollte nachgeholt werden.¹⁶⁸

Die mittlere Lösung des Auszeiten-Modells bietet sich damit besonders für solche Schulen an, die keinen separaten Raum und keine zusätzliche pädagogische Betreuungsperson zur Verfügung haben. Es wird bei dieser Methode darauf abgezielt, dass genau wie eine Änderung des Raumes und des Umfelds stattfindet, sich auch der Gemütszustand des Schülers wandeln soll.

¹⁶⁴ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.181f.

¹⁶⁵ Vgl. ebd., S.182.

¹⁶⁶ Vgl. ebd.

¹⁶⁷ Eichhorn: Classroom-Management, S.202f.; siehe hierzu Anhang: Anlage 1, S.86.

¹⁶⁸ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.182.

4.3.1.3 Die kleine Lösung

Die kleine Variante des Auszeiten-Modells beschreibt einen abgetrennten Rückzugsbereich innerhalb des Klassenzimmers, wie zum Beispiel eine Konzentrationsinsel.¹⁶⁹ Halb hohe Stellwände gestalten den Rückzugsort so, dass das betreffende Kind von den anderen nicht gesehen werden kann, aber trotzdem einen Blick auf die Tafel hat und den Unterricht dadurch nicht vollständig verpasst.¹⁷⁰

Der Lehrer stellt die Regeln auf und sollte mit dem Schüler Vereinbarungen treffen. Auf dem Tisch befinden sich Malutensilien und Konzentrationsspiele, so dass sich das Kind still beschäftigen kann. Dies bietet sich deshalb an, weil es für einen aufgedrehten Schüler meist nicht möglich ist, dem Unterricht zu folgen, bevor er nicht zur Ruhe gekommen ist.¹⁷¹

Diese Version gibt der Lehrkraft die Möglichkeit in einem frühen Stadium einzelne unruhige, konzentrationsschwache oder störende Kinder aus dem Unterricht herauszunehmen, jedoch nicht sofort „rauswerfen“ zu müssen.¹⁷² So können sich die betreffenden Schüler zwar innerhalb der Klasse, aber dennoch in einem abgegrenzten Raum beruhigen. Unpraktikabel wird die kleine Lösung jedoch, wenn mehrere Schüler gleichzeitig den Unterricht stören, da immer nur ein Kind zeitgleich in der Konzentrationsinsel sein kann.¹⁷³

Neben diesen drei Auszeiten-Modellen gibt es zwei weitere gewinnbringende Unterformen, die kurz dargestellt werden sollen:

„Der freundliche Deal“ und „Die offene-Tür-Version“.

„Der freundliche Deal“ setzt voraus, dass sowohl der Lehrer als auch der Schüler damit einverstanden sind, dass sich der Schüler eine zeitlich selbstbestimmte Auszeit außerhalb des Klassenzimmers nehmen kann.¹⁷⁴

Die „offene-Tür-Version“ ist ein wöchentlicher Auszeiten-Plan, der den Schülern, die den Lehr-Lern-Vorgang stören, alternative sozialpädagogische Betreuung anbietet.¹⁷⁵

Dieser beinhaltet beispielsweise Fahrradreparaturarbeiten oder Gartenarbeit.¹⁷⁶

Beim Einsatz von Auszeiten-Modellen lässt sich also im Ergebnis Folgendes festhalten.

Die Lehrkraft sollte sich zunächst mit wichtigen Fragen auseinandersetzen:

Wurden schon andere Maßnahmen ergriffen und waren zwecklos?

Wurde dem Schüler erklärt, warum er in die Auszeit gehen soll?

Kommt der Schüler mit dem Arbeitsblatt für die Auszeit zurecht?

Welche Maßnahmen ergreife ich, falls der Schüler sich weigert in die Auszeit zu gehen?

Dies ist wichtig, um eine Atmosphäre der Transparenz und Klarheit zu schaffen.

Das Ziel dieser institutionellen Intervention ist es, die Eigenverantwortung der Schüler für ihr Verhalten zu fördern. Sie sollen die Folgen des Störverhaltens erkennen und verstehen, dass sie

¹⁶⁹ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.184; Eichhorn: Classroom-Management, S.198.

¹⁷⁰ Eichhorn: Classroom-Management, S.198; Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.184.

¹⁷¹ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.184; Eichhorn: Classroom-Management, S.198.

¹⁷² Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.184.

¹⁷³ Vgl. ebd.

¹⁷⁴ Vgl. ebd.; Nelsen: Die positive Auszeit!, S.45.

¹⁷⁵ Lohmann: Mit Schülern klarkommen, S.184.

¹⁷⁶ Zu diesem Ansatz siehe: Hilbig: Mit Adorno Schule machen, S.16f.

durch ihr Stören sowohl sich selbst, als auch der ganzen Klasse schaden können. Es ist von höchster Priorität den positiven Aspekt der Auszeiten hervorzuheben, um die Kinder nicht zu bestrafen, sondern sie zu ermutigen und zu stärken. Damit ist gemeint, dass Kinder an der Entwicklung des Auszeiten-Modells mitarbeiten dürfen und auch selbst entscheiden dürfen, wann sie eine Auszeit brauchen. Positive Auszeiten wirken beruhigend auf den Schüler und erlauben eine anschließende rationale und respektvolle Kommunikation, um Problemlösungen zu finden. Die Schüler sind im Optimalfall bereit, ihr Verhalten zu überdenken, Lösungen zu finden und angebrachte Wiedergutmachung oder Entschuldigung zu leisten.¹⁷⁷

4.3.2 Außerschulische Hilfen

Außerschulische Hilfen als Intervention auf der Schulebene mag zwar zunächst verwirrend klingen, doch wer, wenn nicht die Schule als Institution selbst, sollte die Initiierung außerschulischer Maßnahmen vorantreiben.

Vor allem bei Schulen in sozialen Brennpunkten, die oftmals mit einem hohen Anteil „schwieriger“ Kinder zu kämpfen haben, bietet sich die Möglichkeit an, außerschulische Instanzen hinzuzuziehen. Wenn Verhaltensstörungen vermehrt in Unterrichtsstörungen münden und trotz intensiver pädagogischer Bemühungen nicht gelöst werden können, muss die Bereitschaft gegeben sein mit außerschulischen Stellen zusammenzuarbeiten. Das bedeutet konkret, mit anderen pädagogisch geschulten Personen (Sonderpädagogen, Sozialarbeitern), anderen Berufsgruppen (Jugendamt, Psychologen, Ärzten) sowie auch mit Eltern zusammenzuarbeiten.¹⁷⁸

4.3.2.1 Schulpsychologische Beratung

Eine der vielen Hilfeinrichtungen ist der Schulpsychologische Dienst, welcher ein freiwilliges, kostenloses und auf einem Vertrauensverhältnis basierendes Angebot, darstellt.¹⁷⁹ Es gibt zwei Möglichkeiten die Zusammenarbeit mit dem Schulpsychologen zu organisieren. Sobald eine Unterrichtsstörung vermehrt auftritt und die Lehrkraft hierfür keine Lösung findet, kann sie sich von einem Schulpsychologen hinsichtlich der wirksamen Steuerung des problematischen Schülerverhaltens beraten lassen.¹⁸⁰ Eine weitere Möglichkeit ist es, Eltern dazu anzuhalten mit einem Schulpsychologen zusammenzuarbeiten. Um mögliche ablehnende Reaktionen von Seiten der Eltern zu vermeiden, sollte die Lehrkraft mit viel Feingefühl vorgehen und deutlich machen, dass professionelle Beratung sowohl die Situation des Kindes, wie auch die der Eltern wirkungsvoll verbessern kann.¹⁸¹

¹⁷⁷ Nelsen: Die positive Auszeit!, S.79, S.110.

¹⁷⁸ Stein/Stein: Unterricht bei Verhaltensstörungen, S.89; Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.88f.

¹⁷⁹ Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.88f.

¹⁸⁰ Vgl. ebd.

¹⁸¹ Vgl. ebd., S.89.

Die anfängliche Problemanalyse der schulpsychologischen Beratung wird mit Hilfe der Beobachtung des Schülerverhaltens, sowie durch Gespräche und Tests durchgeführt. Hierdurch soll eine Problemlösung erzielt werden. Anhand der Ergebnisse werden in Kooperation mit dem Schüler, dessen Eltern und auch der Schule neue Ziele und Maßnahmen definiert und eingeleitet.¹⁸² Der Schulpsychologische Dienst trägt mit Hilfe einer abgestimmten Kooperation und gegenseitiger Unterstützung innerhalb der Schule zur Verbesserung der pädagogischen Arbeit allgemein bei und ist zudem eine wichtige Unterstützung in den besonders schwierigen Problemsituationen.¹⁸³

Auch psychologische Beratungsstellen außerhalb der Schule stellen einen vergleichbaren möglichen Anlaufpunkt bei schwierigen Störungen dar. Ein Beispiel hierfür ist die Erziehungsberatungsstelle, deren Team aus professionellen Psychologen, Heilpädagogen und Sozialpädagogen besteht. Auch hier ist die Zusammenarbeit des schulischen und außerschulischen Parts elementar.¹⁸⁴

4.3.2.2 Sozialpädagogische Unterstützung

Die sozialpädagogische Unterstützung kann schulpsychologische Beratungen ergänzen und ist eine Hilfe für problematische Kinder und Jugendliche.¹⁸⁵ Kinder sind teilweise bereits im Grundschulalter stark dynamisierten Lebensverhältnissen, sowie sozialen und wirtschaftlichen Belastungen ausgesetzt. Armut, Arbeitslosigkeit, Scheidungsfolgen, Medieneinflüsse, Gewalt und Aggression sind Faktoren, die auf die Kinder negativ einwirken und so den Pfad hin zu einem auffälligen Unterrichtsverhalten ebnen können.¹⁸⁶

Um diesem Problemensemble entgegenzuwirken, ist es von großer Relevanz, dass die Schule und Sozialpädagogik kooperieren und gemeinsam für eine bessere Lebenswelt der Kinder sorgen. Ziel der sozialpädagogischen Arbeit ist somit die Verbesserung des Schulklimas, des Schullebens und der Situation des Schülers allgemein. Durch die Wahrnehmung des Schülers im Ganzen eröffnet sich ein breit gefächelter Handlungsspielraum, um dem finalen Ziel eines störungsfreien Unterrichts näher zu kommen.¹⁸⁷

Für solch eine Kooperation bieten sich drei verschiedene Modelle an.

Das aufgrund seiner Einfachheit verbreitetste „*additiv-kooperative*“ Modell besagt, dass die Schule als eine Erziehungs- und Bildungseinrichtung bestehen bleibt, allerdings mit verschiedenen Einrichtungen in regelmäßigem Kontakt zusammenarbeitet.¹⁸⁸

Das „*integrative Modell*“ legt fest, dass die Sozialpädagogen und Sozialarbeiter mit ihren klaren Aufgabenbereichen innerhalb des Schulkollegiums integriert sind. Sie arbeiten sowohl während als auch außerhalb des Unterrichts gezielt mit sogenannten Problemschülern.¹⁸⁹

¹⁸² Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.89.

¹⁸³ Stein/Stein: Unterricht bei Verhaltensstörungen, S.89.

¹⁸⁴ Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.89; Toman: Classroom-Management, S.176.

¹⁸⁵ Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.89.

¹⁸⁶ Toman: Classroom Management, S.176; Graumann/Mrochen: Schule in Not, S.148.

¹⁸⁷ Graumann/Mrochen: Schule in Not, S.149.

¹⁸⁸ Toman: Classroom Management, S.176.

¹⁸⁹ Vgl. ebd.; Graumann/Mrochen: Schule in Not, S.149.

Die „*Sozialpädagogische Schule*“ wird als drittes Modell bezeichnet und beschreibt eine ganzheitliche Öffnung der Lebenswelt der Kinder und deren Eltern. So werden lebensweltorientierte Lerninhalte mithilfe von Problemorientierung, Zusammenarbeit und Einbezug außerschulischer Lernorte stärker betont. Das bedeutet, dass sowohl das Lehrerkollegium intensiv zusammenarbeiten muss, als auch Sozialpädagogen, Erzieher und Eltern in den Unterricht integriert werden.¹⁹⁰

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass außerschulische Interventionen einen weiteren wertvollen und alternativen Baustein bei der Eindämmung von Unterrichtsstörungen darstellen. Auch dieser Ansatz kommt jedoch dann an seine Grenzen, wenn sowohl schulische Defizite, als auch unterrichtliches Störverhalten trotz professioneller Beratung und sozialpädagogischer Unterstützung nicht deutlich reduziert werden können und das Störverhalten des Kindes fortlaufend seinen eigenen, wie auch den Lernerfolg seiner Mitschüler, beeinträchtigt. Tritt ein solcher Fall ein, wird in einer Konferenz, an der sowohl Lehrer, Sozialpädagogen und auch die Eltern teilnehmen, Bilanz gezogen, aus welchem Grund die Betreuung oder auch Therapie erfolglos war. Des Weiteren gilt es, das Konzept nach Korrekturfälligkeit zu überprüfen und zu reflektieren. Sofern feststeht, dass es mithilfe des Konzepts zu keiner Verbesserung des Zustands des Kindes kommen kann, folgt als letzte Möglichkeit ein Überweisungsantrag an eine Schule für Erziehungshilfe.¹⁹¹

5. Schulen für Erziehungshilfe

Dem Umstand geschuldet, dass sich meine Arbeit auf eine Freie Schule für Erziehungshilfe mit Waldorflehrplan bezieht, erscheint es für ein tiefergehendes Verständnis, auch im Hinblick auf den empirischen Teil dieser Arbeit, unerlässlich, zunächst die Grundzüge einer Schule für Erziehungshilfe aufzuzeigen.

Erziehung ist eine zentrale Aufgabe aller Schulen.¹⁹² Dabei legt die Schule für Erziehungshilfe augenscheinlich schon dem Namen nach besonderen Wert auf den Aspekt der Erziehung.¹⁹³ Das besondere Anliegen dieser Schulform ist es, die Schüler bei der Bewältigung ihres Lebensalltags und dem Aufbau entwicklungsfördernder sozialer, persönlicher und emotionaler Fähigkeiten zu unterstützen.¹⁹⁴

Die Schule für Erziehungshilfe bietet den Schülern einen Ausweg aus den Regelschulen, um schulische Leistungen und Kompetenzen zu entwickeln, die ihren Fähigkeiten und Begabungen entsprechen.¹⁹⁵

¹⁹⁰ Toman: Classroom Management, S.176.

¹⁹¹ Keller: Disziplinmanagement in der Schulklasse, S.90.

¹⁹² § 1 Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule, Schulgesetz für Baden-Württemberg.

¹⁹³ Müller/Stein: Erziehung – ein intensivpädagogisches Angebot schulischer Erziehungshilfe?, S.21.

¹⁹⁴ Puhr: Schule zur Erziehungshilfe als lernende Organisation, S.66;

Reiser/Willmann/Urban: Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule, S.25.

¹⁹⁵ Puhr: Schule zur Erziehungshilfe als lernende Organisation, S.66f.

Die Klassen bestehen aus einer kleinen Anzahl von Schülern (bestenfalls sechs bis acht Kinder) mit grundlegenden und komplexen Verhaltensstörungen, die separierte Förderung und spezielle schulische Erziehungshilfe benötigen.¹⁹⁶ Der Unterricht wird meist von pädagogischen Fachkräften, wie Sozialpädagogen oder Hilfslehrern begleitet, um den Klassenlehrer zu unterstützen und einzelne Kinder intensiver betreuen und fördern zu können.¹⁹⁷ Dabei verfügt die Schule für Erziehungshilfe über breitgefächerte Erfahrungen und besitzt einen umfangreichen Methoden- und Wissensstand im Umgang mit schwierigsten Erziehungssituationen.¹⁹⁸ Diagnostische Maßnahmen, Beratung, spezielle Unterrichtsgestaltung, pädagogisch-therapeutische Arbeit, Sozialarbeit und eine gesonderte Gestaltung des Schullebens, die an die Schüler angepasst sind und sich an deren Fähigkeiten und Problemen orientieren, stellen Beispiele für die speziellen pädagogischen Methoden der Schule dar.¹⁹⁹ Eine abgestimmte Zusammenarbeit und Unterstützung innerhalb des Kollegiums, sowie eine regelmäßige Kooperation mit Psychologen, Psychotherapeuten und Sozialpädagogen sind hier unerlässlich und Voraussetzung für die Optimierung der pädagogischen Arbeit und Entlastung in schwierigen Schulsituationen.²⁰⁰ Das ganzheitliche Ziel der Schule für Erziehungshilfe formuliert die Kultusministerkonferenz sehr treffend in einem durchaus anspruchsvollen pädagogischen Auftrag:

„Voraussetzung für pädagogisches Handeln ist eine tragfähige Schüler-Lehrer-Beziehung. Sie zeichnet sich durch ein hohes Maß an Verständnis, durch besondere persönliche Zuwendung und pädagogisch-psychologische Unterstützung aus. Hierzu gehört auch, dass Grenzen gesetzt und Normen und Regeln vereinbart werden. Unterrichtliche und erzieherische Hilfen zur Orientierung im sozialen Umfeld und zur Selbststeuerung dienen der Verarbeitung von belastenden Lebenseindrücken und sollen zu einer individuell und gesellschaftlich akzeptierten Lebensführung beitragen.“²⁰¹

Prinzipiell ist die Schule für Erziehungshilfe dabei als Durchgangsschule zu verstehen und hat die schnellstmögliche Rückschulung in die Regelschule zum finalen Ziel.²⁰²

¹⁹⁶ Stein/Stein: Unterricht bei Verhaltensstörungen, S.76;

Puhr: Schule zur Erziehungshilfe als lernende Organisation, S.67.

¹⁹⁷ Stein/Stein: Unterricht bei Verhaltensstörungen, S.76.

¹⁹⁸ Puhr: Schule zur Erziehungshilfe als lernende Organisation, S.67.

¹⁹⁹ Vgl. ebd.

²⁰⁰ Stein/Stein: Unterricht bei Verhaltensstörungen, S.89;

Puhr: Schule zur Erziehungshilfe als lernende Organisation, S.67, S.69.

²⁰¹ Beschluss der Kultusministerkonferenz 2000, S.14, erhältlich im Internet:

<<http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/emotsozentw.pdf> >
(besucht am 15.11.2018).

²⁰² Puhr: Schule zur Erziehungshilfe als lernende Organisation, S.67;

Stein/Stein: Unterricht bei Verhaltensstörungen, S.89f.

6. Die Grundzüge der Waldorfpädagogik

Weiteres besonderes Merkmal der vorgestellten Schule ist, dass sie sich an den Grundlagen der Waldorfpädagogik orientiert. Deshalb sollen nun zunächst die von Rudolf Steiner entwickelten Grundlagen der Anthroposophie erläutert werden.²⁰³ Danach werden einzelne Aspekte hiervon, auch schon im Hinblick auf mögliche Interferenzen, die sich mit dem Thema der Unterrichtsstörung ergeben und am Schluss dieser Arbeit erörtert werden, vorgestellt.

Rudolf Steiner nennt als wichtigste Begriffe der Anthroposophie

- die Menschenkunde,
- die Menschenerkenntnis und
- die Ganzheitlichkeit.

Er betrachtet den Menschen auf drei Arten:²⁰⁴

- die leibliche Art: diese bezieht sich auf alles sinnlich Erfahrbare und betrachtet den Menschen in seiner Entwicklung und Verwandtschaft zur Natur
- die seelische Art: sie setzt sich mit der Gefühlswelt und dem gesamten Seelenorganismus auseinander
- die geistige Art: sie ist der Persönlichkeitskern, das Selbst, welches das Seelenleben beeinflusst, aber auch von dieser beeinflusst wird

Des Weiteren unterscheidet Steiner den menschlichen Organismus nach drei Gliedern:²⁰⁵

- der Organismus der Sinne und Nerven
- der rhythmische Organismus, zum Beispiel die Atmung oder Blutzirkulation
- alle Organe und Tätigkeiten, welche mit dem Stoffwechsel zusammenhängen

Diese Sicht Steiners über die Menschenkunde soll die Lehrkräfte befähigen, die kognitive und emotionale Empathie zu entwickeln, um Fragen, Gedanken, Gefühle und Motive unterschiedlicher seelischer und geistiger Grundbedürfnisse, Befindlichkeiten und den Gesundheitszustand des Kindes zu verstehen.²⁰⁶

²⁰³ Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, S.30; vgl. zur Anthroposophie: Steiner: Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft.

²⁰⁴ Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, S.30f.; Bintener: Embodiment als Wirkmechanismus des Waldorfunterrichts, S.26f.

²⁰⁵ Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, S.31; Bintener: Embodiment als Wirkmechanismus des Waldorfunterrichts, S.115ff.

²⁰⁶ Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, S.32.

6.1 Der Lehrplan

Anhand dieser anthroposophischen Menschenkunde wird ein individueller und lebendiger Lehrplan gestaltet. Nach Steiner soll das Kind selbst das Buch sein, aus dem man liest, um zu erkennen, was es braucht. Dies kann nur durch ein aufmerksames Studieren der Beschaffenheit und Entwicklung des Körpers, der Seele und des Geistes erlernt werden. Ein Kind zu beobachten und die Auseinandersetzung seiner leiblichen, seelischen und mentalen Entwicklung zu begleiten, sind dabei die primären Ziele der Erziehung. Dementsprechend sind sowohl kognitive als auch künstlerische und praktisch-handwerkliche Schulfächer fundamental.²⁰⁷ Auf dem Weg zu einer ganzheitlichen Erziehung ist eine weitere Dimension zu nennen, der Steiner große Bedeutung beimisst. Es handelt sich dabei um die ethisch-religiöse Dimension der Waldorfpädagogik. Hierbei soll der Lehrplan aus den Entwicklungsschritten des Kindes abgelesen werden. Eine besondere Rolle dafür spielt der Ausreifungszustand der körperlichen Organe und der seelischen Stadien des Kindes.

Obwohl sich der spezielle Waldorflehrplan stark von den Lehrplänen der Regelschulen unterscheidet, gibt es teilweise auch Überschneidungen. Diese resultieren daraus, dass die Waldorfpädagogik immer auch einen vorgegebenen Kontext zu beachten hat.²⁰⁸

6.2 Der Unterrichtsaufbau

Die Waldorfpädagogik hat das übergeordnete Ziel auf den ganzen Menschen einzugehen. Diesen zu bilden und zu formen, bedeutet sich seiner Umwelt und dabei in besonderem Maße auch seinen Mitmenschen bewusst zu werden.²⁰⁹

Der nach Entwicklungsstufen hergeleitete Lehrplan gilt für alle Schüler, wobei eine Differenzierung nach Geschlechtern nicht stattfindet. Sowohl Mädchen als auch Jungen besuchen die Fächer Handarbeit, Werken, Technologie und Gartenbau.²¹⁰ Aufgrund der speziellen Unterrichtsfächer wird die Unterrichtsarbeit in Haupt- und Fachunterricht unterteilt. Der Hauptunterricht wird dabei in Epochen abgehalten, während der Fachunterricht in regelmäßigen Fachstunden stattfindet.²¹¹

Ferner gibt es drei Prinzipien des Unterrichts, die sich an den Hauptmerkmalen des Menschen orientieren und gleichberechtigt angesprochen werden sollen:

- das Fühlen
- das Denken
- das Wollen

²⁰⁷ Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, S.33.

²⁰⁸ Wember: Die fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners, S.146.

²⁰⁹ Bintener: Embodiment als Wirkmechanismus des Waldorfunterrichts, S.180.

²¹⁰ Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, S.53f.

²¹¹ Vgl. ebd., S.54f.

6.2.1 Der rhythmische Teil

Der rhythmische Teil steht ganz am Anfang eines Schulunterrichtsmorgens, um das Hauptmerkmal des Fühlens gleich zu Beginn anzusprechen. Die Lehrkraft und die Schüler beginnen hierbei den Unterricht mit dem Aufsagen eines Morgenspruchs.²¹² Die folgende halbe Stunde singen, klatschen und sprechen sie chorisch Gedichte. Kleine Bewegungs- und Rollenspiele oder auch das individuelle Aufsagen einer Gedichtstrophe sind in diesen Teil inkludiert. Der rhythmische Teil mit seinen stetigen, täglichen Wiederholungen soll die Erinnerungskräfte der Kinder schulen und fördern.²¹³ Jeder Schüler hat ab der zweiten Klasse sein eigenes Gedicht für das ganze Schuljahr. Dieses darf er einmal in der Woche, an dem Tag, an dem er geboren wurde, aufsagen. Durch das Aufsagen und Auswendiglernen der Gedichte sollen sich die Schüler auf emotionaler Ebene mit der Welt und ihren Kulturen auseinandersetzen.²¹⁴ Das rhythmische System trägt laut Rudolf Steiner zu einer Harmonisierung bei, die das Denken und Wollen im Unterricht verbinden soll.²¹⁵ Geschichten und Gedichte helfen den Schülern die Wahrnehmungen und Erlebnisse anderer nachzuvollziehen und selbst erleben zu können.

Durch die tägliche Praxis und Aufgabenverteilung sollen die Fähigkeiten entwickelt werden, selbständig Themen zu erarbeiten, aber auch in der Gruppe gemeinsame Lösungsansätze zu finden. Die Bereitschaft sich helfen zu lassen und die Interessen aller zu respektieren und als bereichernd zu empfinden, stellen eine gleichermaßen wichtige Lektion dar.²¹⁶

Will man einen rhythmischen Ablauf im Unterricht etablieren, muss darauf geachtet werden, dass sich Ruhe, Aufnahmebereitschaft und Bewegungsdrang im Unterrichtsverlauf abwechseln.²¹⁷ Da es Schülern am leichtesten fällt sich am Morgen gedanklich zu beschäftigen, beginnt der Unterricht mit den theoretischen Fächern, bei denen Wissen und Verstehen, sowie Denken und Vorstellen besonders gefordert sind.²¹⁸ Zeitlich darauf folgen Fächer, die ständig rhythmisch wiederholt werden müssen, wie beispielsweise die Eurythmie. Die Beschäftigungen künstlerisch-praktischer Art, wie die Hand- oder Gartenarbeit, werden meist am späten Vormittag oder am Nachmittag unterrichtet.²¹⁹

So wird versucht den Schulunterricht nach dem natürlichen Tagesrhythmus der Schüler zu gliedern. Der feste Rahmen, verbunden mit den eindeutigen Ansagen der Lehrperson, können besonders schwierigen Kindern helfen und ihnen Orientierung und Sicherheit bieten.²²⁰ Dem liegt der Gedanke zugrunde, dass die Vorgänge des Erkennens, Verstehens und Beherrschens der Inhalte eng mit dem Rhythmus der Schüler verflochten sind.²²¹ Um die Schüler nicht zu

²¹² Bintener: Embodiment als Wirkmechanismus des Waldorfunterrichts, S.187;
siehe hierzu im Anhang: Anlage 2: Morgenkreislied mit Gedicht der Schule in Mannheim, S.87.

²¹³ Bintener: Embodiment als Wirkmechanismus des Waldorfunterrichts, S.187;
Carlgren: Erziehung zur Freiheit, S.51f.

²¹⁴ Bintener: Embodiment als Wirkmechanismus des Waldorfunterrichts, S.188.

²¹⁵ Vgl. ebd.

²¹⁶ Vgl. ebd., S.189f.

²¹⁷ Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, S.45.

²¹⁸ Carlgren: Erziehung zur Freiheit, S.51.

²¹⁹ Vgl. ebd.

²²⁰ Bintener: Embodiment als Wirkmechanismus des Waldorfunterrichts, S.195f.

²²¹ Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, S.45f;
Carlgren: Erziehung zur Freiheit, S.51f.

überfordern, soll eine Pause zwischen dem Verstehen und dem Beherrschen eingeplant werden. Durch das „Überschlafen“ und den dadurch gewonnenen Abstand vom Gelernten, wird sowohl die kognitive, als auch die seelische Verarbeitung berücksichtigt.²²²

6.2.2 Der Lernteil

Der Lernteil spricht das Hauptaugenmerk des Denkens und Wollens an. Er besteht aus zwei Teilen. Der Lehrervortrag in Form des klassischen Frontalunterrichts soll das Denken anregen. Hieran schließt sich als zweiter Teil das Schreiben an.²²³ In höheren Klassen wird der oftmals einseitige Frontalunterricht gegen ein interaktives Klassengespräch ausgetauscht, um verstärkt selbständiges Denken anzuregen.²²⁴ Das Schreiben soll den Kindern das „Wollen“ vermitteln, weshalb sowohl die Heftführung als auch eine saubere Handschrift von großer Bedeutung sind. Der Unterricht läuft dabei immer nach einer bestimmten Ordnung ab, die auf die einzelnen Organe des Menschen Bezug nimmt.²²⁵ Die Lehrkraft sollte den Unterricht sorgfältig durchdenken, dabei jedoch auch Freiraum für die Willensimpulse der Schüler lassen. Es herrscht die Überzeugung, je mehr Sinne und Emotionen im Unterricht angesprochen werden, umso leichter erinnern sich Schüler an das Gelernte.²²⁶

Der Dreischritt aus Fühlen, Denken und Wollen soll dem Schüler zur seelischen, geistigen und physischen Gesundheit verhelfen.

6.2.3 Der Erzählteil

Der Hauptunterricht wird stets mit einer Geschichte beendet. Das Thema der Geschichte muss sich dabei an der Altersgruppe orientieren, während der Lehrer bei der Wahl der konkreten Geschichte frei ist.²²⁷ Aus anthroposophischer Sicht sollen Geschichten den Schülern einen Weg des Werdens aufzeigen. Dies bedeutet, das Kind soll den Inhalt der Geschichte zu seinen Gunsten nutzen und erkennen, welche menschlichen Eigenschaften und Charakterzüge es entwickeln soll.²²⁸ Werden beispielsweise Heldengeschichten vorgelesen, sollen die Kinder die Erfahrungen der Helden innerlich miterleben, was aufgrund ihrer Vorbildrolle zu einer positiven Moralbildung beitragen soll. Weitere positive Aspekte des Zuhörens und Miterlebens von Geschichten sind die Entwicklung von Empathiefähigkeit, das Erlernen innere Bilder zu entwickeln, sich an Geschichten erinnern zu können, sowie eine gesteigerte

²²² Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, S.46;

Carlgrén: Erziehung zur Freiheit, S.52.

²²³ Bintener: Embodiment als Wirkmechanismus des Waldorfunterrichts, S.190.

²²⁴ Vgl. ebd.;

Frielingsdorf: Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft, S.135.

²²⁵ Carlgrén: Erziehung zur Freiheit, S.52.

²²⁶ Bintener: Embodiment als Wirkmechanismus des Waldorfunterrichts, S.193.

²²⁷ Carlgrén: Erziehung zur Freiheit, S.52; Bintener: Embodiment als Wirkmechanismus des Waldorfunterrichts, S.197.

²²⁸ Wiechert: Die Waldorfschule, S.54ff.; Bintener: Embodiment als Wirkmechanismus des Waldorfunterrichts, S.198; Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, S.100.

Konzentrationsfähigkeit.²²⁹

Das übergeordnete Ziel des Erzählteils im Unterricht ist das Projizieren eines Friedens- und Geborgenheitsgefühls, welches bei den Kindern Vertrauen schaffen und Resilienz fördern soll.²³⁰

6.3 Der Epochenunterricht

Der Epochenunterricht der Waldorfschule ist eine didaktische Unterrichtsform, die ebenfalls von Rudolf Steiner entwickelt und eingeführt wurde.²³¹ Steiner wollte den beliebig aufeinanderfolgenden Fachwechsel und das daraus teilweise resultierende schnelle Vergessen des Stoffes vermeiden und den Schwerpunkt des Unterrichts auf Qualität und Tiefe legen.²³² Dieses Vorhaben versuchte er mit dem Epochenunterricht umzusetzen. Dabei wird über drei bis vier Wochen dasselbe Fach unterrichtet und mit der Klasse gemeinsam erarbeitet. Aufgrund eines so langen Lehr-Lern-Abschnitts sind sowohl die Methodenvielfalt, als auch eine sorgfältige und multiplexe Strukturierung für den Epochenunterricht unabdingbar, um die Konzentration der Schüler aufrechterhalten zu können.²³³ Gelingt dies, gibt der Epochenunterricht den Schülern die Gelegenheit sich über mehrere Wochen mit nur einem Thema intensiver auseinanderzusetzen, bis das Gefühl etwas gelernt und erreicht zu haben, aufkommt.²³⁴ Die intensive Auseinandersetzung mit den Themen geht mit der „Technik des Überschlafens“ einher, welche von großer Bedeutung für das Festigen des Lernstoffs ist. Das Aufgenommene soll dabei im Schlaf verarbeitet werden und am nächsten Morgen gemeinsam rekapituliert werden, bevor die Bearbeitung des Themas fortgesetzt und vertieft werden kann.²³⁵ Nach dem Ende einer Epoche soll dieses lernpsychologische Phänomen des „*produktiven Vergessens*“ für ein Erinnern an den Stoff auch noch nach langer Zeit sorgen.²³⁶

6.4 Die Eurythmie

Das künstlerische Bewegungsfach der Eurythmie zielt auf eine ästhetische Ausbildung von Fähigkeiten des Bewegungsausdrucks, der Bewegungswahrnehmung und des Ausdrucks der Bewegungswirkung von Sprache und Musik ab.²³⁷ Die von Steiner entwickelte Bewegungskunst macht Worte und Töne sichtbar und schult auf eine künstlerische Weise das

²²⁹ Bintener: Embodiment als Wirkmechanismus des Waldorfunterrichts, S.198.

²³⁰ Vgl. ebd., S.199.

²³¹ Frielingsdorf: Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft, S.121; Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, S.54.

²³² Wember: Die fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners, S.142.

²³³ Wiechert: Die Waldorfschule, S.37; Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, S.54f.

²³⁴ Carlgren: Erziehung zur Freiheit, S.53; Wiechert: Die Waldorfschule, S.34.

²³⁵ Wiechert: Die Waldorfschule, S.35; Frielingsdorf: Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft, S.123.

²³⁶ Carlgren: Erziehung zur Freiheit, S.53;
Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, S.54f.

²³⁷ Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, S.527.

ästhetische und dynamische Ausdrucksvermögen der Schüler.²³⁸ Zusätzlich zur ästhetischen Bildung besitzt die Eurythmie auch eine ausgleichende Wirkung auf die durch den Alltag körperlich und mental beanspruchten Schüler und trägt somit zur Gesunderhaltung und einem rhythmisch gestalteten Tagesablauf bei.²³⁹ Das Ziel des Eurythmieunterrichts ist es, sich selbst in Töne und Laute einzuleben und die eigene Gestalt zum Instrument der eurythmischen Gebärden zu gebrauchen. Mit Hilfe dieser Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten wird der kreative Umgang mit seelischem Ausdruck, die Schulung des musikalischen und sprachlichen Gehörs, die Ausprägung von motorischer Geschicklichkeit, die Koordination der eigenen Körperbewegungen und das gemeinsame Bewegen in der Gruppe entwickelt. Die Orientierung im Raum, Teamfähigkeit, soziale Kompetenzen und das Selbstbewusstsein werden gefördert.²⁴⁰ Die Eurythmie hat einen hohen Stellenwert in der Waldorfpädagogik, da kein anderes Gebiet in der Schule so große Möglichkeiten bietet, eines der grundlegendsten Ziele der Waldorfpädagogik zu realisieren: die „beseelte Körperkultur“.²⁴¹

Sowohl das Alter, als auch die Entwicklung der Schüler entscheidet über die speziellen Bewegungsmöglichkeiten und gibt somit den Inhalt des Eurythmieunterrichts vor. Die Gebärdensprache der Arme und die Bewegungen im Raum bilden die eurythmischen Grundelemente. Diese lassen die Strukturen von Musik und Sprache erkennen oder veranschaulichen den seelischen Inhalt und die bildliche Ebene.²⁴²

Die eurythmische Arbeit in der Schule beginnt mit einfachen Rhythmen und Stabübungen, die sich die Schüler über Nachahmung und Partizipieren aneignen. Ältere Schüler sollen die Fähigkeit entwickeln selbständig Bewegungsformen zu gestalten und fortgeschrittene lyrische, musikalische oder dramatische Auftritte organisieren.²⁴³

6.5 Das Klassenlehrerprinzip

Das Klassenlehrerprinzip wird seit Gründung der Waldorfschulen ausgeübt. Dabei unterrichtet der Klassenlehrer seine Schüler in allen Fächern des Epochenunterrichts (Deutsch, Rechnen, Heimatkunde...) für die ersten acht Schuljahre.²⁴⁴ Die Absicht dahinter ist, dass sich die Lehrkraft jedes Jahr den gesamten Unterrichtsstoff neu erarbeiten muss. Somit wird der Lehrer selbst zum Lernenden und lebt den Schülern das Lernen praktisch vor.²⁴⁵ Durch den täglichen Unterricht über einen Zeitraum von acht Jahren, entsteht eine dauerhafte, intensive und verlässliche Beziehung des Klassenlehrers zu seinen Schülern. Solch eine vertrauensvolle Bindung der Schüler zum Lehrer ist dabei ganz im Sinne der anthroposophischen

²³⁸ Wiechert: Die Waldorfschule, S.42.

²³⁹ Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, S.527.

²⁴⁰ Vgl. ebd., S.527f.;

Wember: Die fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners, S.147.

²⁴¹ Carlgren: Erziehung zur Freiheit, S.84.

²⁴² Daniel: Temperamente in Bewegung, S.24ff;

Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, S.528.

²⁴³ Carlgren: Erziehung zur Freiheit, S.84;

Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, S.529.

²⁴⁴ Richter: Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele, S.51.

²⁴⁵ Wember: Die fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners, S.139.

Entwicklungspsychologie.²⁴⁶ Gleichzeitig wird durch das Klassenlehrerprinzip ein „Zerflattern“ von Beziehungen vermieden.²⁴⁷ Ein weiterer positiver Aspekt ist die Möglichkeit in höheren Klassen auf den Stoff, der in unteren Klassen bearbeitet wurde, zurückzugreifen und ihn in den aktuellen Unterricht einzubinden.²⁴⁸

Vor allem die ersten Schuljahre sind den Waldorflehrern besonders wichtig. In dieser Entwicklungsphase der Kinder gilt es sich vor allem auf die „Seelenbildung“ zu konzentrieren.²⁴⁹ Dabei ist es die Hauptaufgabe des Klassenlehrers die Findung, Gestaltung und Hinführung zur Identität des Kindes in den Vordergrund zu stellen und nicht lediglich die Verbesserung des fachlichen Wissens zu erwirken.²⁵⁰

6.6 Unterrichtsstörungen in der Waldorfpädagogik

Sowohl die Unterrichtsfunktion als auch die besondere Erziehungsarbeit stehen für die Waldorfpädagogen im Mittelpunkt. Aufgrund der intensiven Kooperation mit den Eltern und den Verzicht auf Zensuren und Sitzenbleiben kann in der Waldorfschule eine Schulkultur gebildet werden, die sowohl Offenheit als auch Nähe möglich macht.²⁵¹ Diese schülerfreundliche und angstfreie Atmosphäre der Offenheit und des Vertrauens zwischen Kindern, Lehrern und Eltern ist die Grundlage der gesamten Schularbeit und entspricht dem Ideal der Waldorfpädagogik, nämlich einer am Kindeswohl orientierten lebendigen Schulgemeinschaft.²⁵² Dabei fällt beim Studium einschlägiger Literatur auf, dass diese Atmosphäre schon gar kein Potenzial für Unterrichtsstörungen bieten soll. Diese Ansicht beruht scheinbar auf der Überzeugung der Wirksamkeit, der für die Waldorfpädagogik charakteristischen Präventionsmaßnahmen. Zu einem störungsfreien Unterricht soll dabei vor allem der Wechsel von Ruhe und Bewegung, sowie der Wechsel von Spannung und Entspannung beitragen.²⁵³ Der strukturierte, auf Erfolgserlebnisse ausgerichtete und antiautoritäre Unterricht, verbunden mit individueller Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern, sollen dies zudem unterstützen.²⁵⁴ Des Weiteren fällt auf, dass Waldorflehrkräfte die Schulkinder und damit auch deren Störungen häufig nicht als Belastung, sondern eher als Herausforderung empfinden²⁵⁵, was beispielsweise durch literarische Werke wie „Schwierige Kinder gibt es nicht“²⁵⁶ deutlich wird. Die Bildung und Erziehung der Schüler ist dabei für die meisten Waldorflehrer eine Herzensangelegenheit, welche kombiniert mit der Liebe zum Beruf

²⁴⁶ Carlgren: Erziehung zur Freiheit, S.119; Wember: Die fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners, S.139.

²⁴⁷ Wember: Die fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners, S.139; Carlgren: Erziehung zur Freiheit, S.120.

²⁴⁸ Wember: Die fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners, S.139f.

²⁴⁹ Frielingsdorf: Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft, S.115.

²⁵⁰ Vgl. ebd., S.114.

²⁵¹ Vgl. ebd., S.200.

²⁵² Vgl. ebd.

²⁵³ Pache: Erziehung und Unterricht seelenpflegebedürftiger Kinder, S.36f., S.40.

²⁵⁴ Terlouw/Mensink/de Rijke: Kinder mit Rätseln, S.197ff.

²⁵⁵ Barz/Kosubek: Gruppendiskussionen, S.30f.

²⁵⁶ Köhler: Schwierige Kinder gibt es nicht, S.13ff.

eine große Kraftquelle darstellt²⁵⁷, jedoch auch die Gefahr birgt, Belastungsfaktoren nicht richtig einschätzen zu können. All diese Faktoren tragen wohl dazu bei, dass in der Literatur keine konkreten waldorfspezifischen Interventionsansätze zu finden sind. Im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit widme ich mich umfassend der Thematik der scheinbar nicht dokumentierten konkreten waldorforientierten Interventionsansätze, indem ich diese durch Interviews erfrage, durch Unterrichtsbesuche beobachte und anschließend darstelle und bewerte.

Da die Erforschung der Unterrichtswirklichkeit an Waldorfschulen anhand von Maßstäben der akademischen Pädagogik bislang ein kaum erforschtes Feld ist²⁵⁸, kann diese Arbeit den wertvollen Blick eines Außenstehenden auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen an einer Waldorfschule bieten.

7. Zusammenfassung des theoretischen Teils

Unterrichtsstörungen sind meist komplexe, kausal bedingte Verhaltensweisen, die eine der Hauptbelastungen für den Lehrerberuf darstellen. Unterrichtsstörungen werden je nach Lehrkraft unterschiedlich definiert, da sie subjektiv betrachtet werden. Dabei sind die Begriffe „Konflikt“ und „Unterrichtsstörung“ im Wesentlichen deckungsgleich und als Termini zu bevorzugen. Je nach Erscheinungsart lassen sich Störungen in Disziplinstörungen, Aggressionen und Provokationen, akustische und motorische Dauerstörungen, Konzentrationsstörungen, Störungen aus dem Außenbereich, Lernverweigerung, Desmotivationen und neurotisch bedingte Störungen unterscheiden.

Die Ursachen der Unterrichtsstörungen können vielfältig und schwer zu identifizieren sein. Sie können von Lehrern, von Schülern, aber auch vom Unterricht hervorgerufen werden.

Ursachen aus der Lehrersphäre sind dabei unzureichende Unterrichtsvorbereitung, unklare Arbeitsanweisungen, fehlende Transparenz, Methodenmonotonie, eine missverständliche Körpersprache, unsicheres Auftreten, fehlendes Durchsetzungsvermögen, sowie die oftmals mangelnde Grenzziehung.

Richtet man bei der Suche nach Ursachen den Blick auf die Schüler, so können individuelle, familiäre, gesellschaftliche und auch mediale Faktoren dafür verantwortlich gemacht werden. Betrachtet man die unterrichtsbezogenen Gründe für Störungen, so kristallisiert sich heraus, dass die pädagogisch-didaktische Qualität des Unterrichts erhebliche Auswirkung auf einen intakten Unterrichtsprozess hat. Damit können die Gründe für Unterrichtsstörungen in allen drei Bereichen liegen, wobei diese sich durchaus auch gegenseitig beeinflussen können.

Auch wenn die Ursachen für das Störverhalten bekannt sind, ist es für die Lehrkraft nicht einfach den richtigen Interventionsansatz zu wählen. Es erscheint somit sinnvoll zunächst bei den Zielen und Signalen der Schüler anzuknüpfen. Diese lassen sich in vier Kategorien unterteilen: Vertuschung eigener Mängel, Vergeltung, die Erregung von Aufmerksamkeit und

²⁵⁷ Barz: Vom Puritanismus zum Pragmatismus? Metamorphosen im Selbstverständnis der Waldorfpädagogen, S.304f.

²⁵⁸ Frielingsdorf: Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft, S.202f.

Gewinnung von Liebe. Um pädagogisch wertvoll intervenieren zu können, ist es ratsam sich von traditionellen Mustern des Drohens oder Bestrafens abzuwenden. Es gilt emotionalen Abstand zum konkreten Geschehen und dem Störenden zu gewinnen, um die Störung möglichst schnell beheben und den Unterricht fortführen zu können. Häufen sich Störungen jedoch und entwickeln sich zu gravierenden Störungen, kann der Lehrer durch Veränderungsstrategien und Symptomverschreibungen nach längerfristigen Lösungen suchen. Dabei erweisen sich Anreiz- und Belohnungssysteme als besonders wirkungsvoll, wohingegen strafende Sanktionierungen keine langfristige Interventionslösung darstellen.

Oftmals rühren Störungen nicht nur von Individuen her, so dass durch kooperative Interventionsstrategien die ganze Klasse in die Lösungsfindung miteinbezogen werden kann. Neubauers kooperatives Gesprächsmodell oder die kooperative Verhaltensänderung nach Redlich und Schley sind aufgrund ihrer Standardisierung und klaren Abfolge praktikable Möglichkeiten, alle Schüler an der Lösungsfindung zu beteiligen. Schließlich kann die Institution Schule selbst durch die Einführung des Auszeiten-Modells und durch eine Kooperation mit außerschulischen Hilfsstellen die Lehrkräfte bei der Intervention von Störungen im Unterricht konkret unterstützen.

Im fünften Teil dieser Arbeit wurden die Grundzüge einer Schule für Erziehungshilfe aufgezeigt. Die Klassen der spezifischen Schulen bestehen aus einer kleinen Anzahl von Schülern mit komplexen Verhaltensstörungen, die separierte Förderung und spezielle schulische Erziehungshilfe benötigen. Diese Art von Schule versteht sich als Durchgangsschule und versucht mit qualifizierten pädagogischen Maßnahmen und Hilfskräften das ganze Kind wahrzunehmen und sowohl in sozialen, wie auch in den individuellen Fähigkeiten zu stärken und zu fördern, so dass sich die Schüler im Optimalfall schnellstmöglich wieder in eine Regelschule integrieren können.

Anschließend fand eine Erläuterung der Grundaspekte der Waldorfpädagogik und dessen Lehrplan statt. Dabei bietet die von Rudolf Steiner gebildete Anthroposophie die Grundlage für pädagogische Maßnahmen wie beispielsweise den Epochenunterricht, die Eurythmie und das Klassenlehrerprinzip. Der Unterrichtsaufbau differenziert dabei einen rhythmischen Teil, einen Lernteil und einen abschließenden Erzählteil. Das Grundziel der Waldorfpädagogik besteht darin, das Kind in seiner Ganzheitlichkeit wahrzunehmen und aus ihm selbst abzulesen, was das Kind braucht. Die Beobachtung und Auseinandersetzung der Lehrer mit der körperlichen, seelischen und geistigen Entwicklung der Schüler sind die primären Ziele der waldorfpädagogischen Erziehungskunst.

Zuletzt wurde der Frage nachgegangen, ob es konkrete waldorfspezifische Interventionsansätze für Unterrichtsstörungen gibt und wenn ja, wie diese aussehen. Dabei kam die Verfasserin zu dem Ergebnis, dass sich in der einschlägigen Literatur keine konkreten Ansätze finden lassen, verweist aber zu einer tiefergehenden Erörterung der Thematik auf den empirischen Teil dieser Arbeit.

8. Empirischer Teil: Eine qualitative Untersuchung

Im praktischen Teil meiner Arbeit sollen durch Interviews und Beobachtungen die Leitfrage meiner Arbeit, sowie die einzelnen Begleitfragen im Hinblick auf die Schulwirklichkeit an der Freien Schule für Erziehungshilfe in Mannheim beantwortet werden.

Die zu untersuchende Schule ist eine staatlich anerkannte Freie Schule für Erziehungshilfe auf anthroposophischer Grundlage. Um eine individuelle und besondere Betreuung sicherstellen zu können, arbeitet die Schule in Kleinklassen mit einem Klassenlehrer und einem Klassenhelfer. Dies soll den Schülern den perfekten Raum bieten, sich entwickeln zu können.

Dabei folgt die Schule dem entwicklungsfördernden Lehrplan der Waldorfschulen. Hierbei findet die Eurythmie ganz besondere Berücksichtigung, die die Schulung der Sinne und der Wahrnehmungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellt.

Als Untersuchungsgegenstand der Befragung dienten fünf Klassenlehrer, eine Eurythmielehrerin und eine Sozialpädagogin, die als persönliche Schülerbetreuerin fungiert. Nähere Angaben zu den interviewten Personen befinden sich im Anhang.²⁵⁹

Als Untersuchungsgegenstand der Beobachtung diene die vierte Klasse, deren zwölf Schüler (sechs Mädchen, sechs Jungen) von einer Klassenlehrerin und einer Klassenhelferin betreut werden. Zudem erfahren drei der Schüler eine gesonderte, persönliche Betreuung während des Unterrichts durch ausgebildete Sozialpädagogen.

8.1 Qualitative Sozialforschung

Um dem Vorhaben gerecht zu werden, die am Anfang in meiner Arbeit formulierten Fragen zu beantworten, wurde ein qualitatives Forschungsvorgehen gewählt. Die qualitative Forschung beschäftigt sich damit, die „*Lebenswelt von innen heraus aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben*.“²⁶⁰ Ziel der qualitativen Sozialforschung ist es, zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeiten beizutragen.²⁶¹ Als Gegenentwurf der quantitativen Sozialforschung haben sich dabei die Prinzipien der Offenheit, Forschung als Kommunikation, Prozesscharakter von Forschung und Gegenstand, Reflexivität von Gegenstand und Analyse, Explikation und Flexibilität herauskristallisiert.²⁶²

Das Prinzip der Offenheit meint die Offenheit des Forschers selbst. Dieser muss gegenüber neuen Entwicklungen aufgeschlossen sein, um anschließende Hypothesen bilden zu können.²⁶³

²⁵⁹ Transkription der Interviews, siehe Anhang: Anlage 3, S.88-114.

²⁶⁰ Flick/Kardorff/Steinke: Was ist qualitative Forschung?, S.14.

²⁶¹ Vgl. ebd., S.22.

²⁶² Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S.19, zu den Gütekriterien vgl. Mayring: Einführung in die Qualitative Sozialforschung, S.140ff.

²⁶³ Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S.19f.; Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, S.66.

Forschung als Kommunikation bedeutet, die Kommunikation und Interaktion innerhalb der Forschung zwischen Forschendem und zu Erforschendem. Diese wird als konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses gesehen.²⁶⁴

Das Prinzip der Prozessualität beziehungsweise Veränderbarkeit ist sowohl dem Forschungsakt, der einen Kommunikations- und Interaktionsprozess darstellt, als auch dem Forschungsgegenstand selbst zu unterstellen. Die Prozesshaftigkeit soll die wissenschaftliche Erfassung des Entstehungszusammenhangs sozialer Phänomene sicherstellen.²⁶⁵

Reflexivität von Gegenstand und Analyse beinhaltet die von Beginn der Forschung anfangende Reflexion. Der Forscher besitzt eine reflektierte Einstellung gegenüber seiner Forschung und ist anpassungsfähig im Bezug auf seine Untersuchungsmittel.²⁶⁶

Das Prinzip der Explikation ist die Forderung an den Forscher seine Ergebnisse offen zu legen. Dies soll die Nachvollziehbarkeit der Interpretation sichern und somit zur Intersubjektivität des Forschungsergebnisses beitragen.²⁶⁷

Das letzte Prinzip, die Flexibilität, meint, dass Untersuchungen und Forschungsprozesse verändert und angepasst werden können. Diese Vorgehensweise lässt es zu, sich auf die Eigenheiten des Untersuchungsgegenstandes einzulassen, um eine schwarz-weiß Erfassung des Themas zu vermeiden.²⁶⁸

Diesen Prinzipien folgend, eignet sich die qualitative Forschung im konkreten Fall besonders gut, da hierdurch die subjektiven Empfindungen und Betrachtungsweisen der Befragten im Hinblick auf Unterrichtsstörungen am besten herausgearbeitet werden können.

8.2 Qualitative Datenerhebungsmethode

8.2.1 Interview

Im Rahmen meines empirischen Teils habe ich auf eine der gängigsten Datenerhebungsmethoden, auf das qualitative Interview, zurückgegriffen. Zentrales Merkmal des qualitativen Interviews sind die offenen Fragen.²⁶⁹ Durch sie wird der Gesprächsverlauf weniger von dem Interviewenden vorstrukturiert und der Befragte kann mit eigenen Worten

²⁶⁴ Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S.20f.; Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, S.68.

²⁶⁵ Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S.21f.

²⁶⁶ Vgl. ebd., S.22; Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, S.70f.

²⁶⁷ Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S.23.

²⁶⁸ Vgl. ebd., S.23f.; Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, S.67.

²⁶⁹ Hopf: Qualitative Interviews – ein Überblick, S.349ff.

antworten. Hierdurch wird die Kundgabe individueller Sichtweisen gefördert, um eine detailliertere Erfassung zu ermöglichen.²⁷⁰

Mit der Fülle an Variationen qualitativer Einzelbefragungen²⁷¹ konfrontiert, habe ich mich für den gängigsten Interviewtyp des Leitfaden-Interviews (halbstrukturiertes Interview) entschieden.²⁷² Mithilfe des Leitfadens erhält man ein Gerüst für die Datenerhebung und Datenanalyse, das Ergebnisse verschiedener Interviews vergleichbar macht. Dennoch besteht die Möglichkeit, spontan während des Interviews neue Fragen und Themen zu formulieren oder bei der Auswertung des Interviews Themen herauszufiltern, die bei der Interviewkonzeption nicht beabsichtigt waren.²⁷³ Die positiven Aspekte der hohen Informationsgewinnung, Flexibilität und formalen Übersichtlichkeit überwiegen dabei den hohen Zeitaufwand und die mitunter schwierige Auswertung der Inhalte.

8.2.2 Untersuchungsvorgang des Interviews

Anhand von Interviews wird in dieser Arbeit analysiert, welche Interventionsansätze für Unterrichtsstörungen von Lehrkräften im Spiegel der Schulwirklichkeit genutzt werden und wie sie mit Störungen in ihrem Unterricht umgehen. Am Anfang meiner wissenschaftlichen Arbeit habe ich mich mit der Theorie auseinandergesetzt, um einen Themeneinblick zu gewinnen. Nachdem ich die Leitfrage und die vier Begleitfragen meiner Arbeit formuliert hatte, habe ich mich bei der Erstellung des Interviewbogens an diesen orientiert. Diesem Vorgehen liegt die Bestrebung zu Grunde, die im Theorieteil erarbeiteten Ergebnisse entweder zu verifizieren oder zu widerlegen. Beim Entwurf der Fragen wurde darauf geachtet, dass sie offen aber unmissverständlich formuliert werden, so dass es zu keinen Kommunikationsproblemen zwischen dem Interviewer und den Befragten kommen kann.

Nach der Fertigstellung des Interviewbogens habe ich an meiner Praktikumsschule nach Lehrkräften gesucht, die mir bereitwillig meine Fragen beantworten konnten. Jedoch kristallisierte sich dies nicht als allzu einfach heraus. Vereinzelt hatte ich den Eindruck, dass die Lehrkräfte nicht offen gegenüber Fragen bezüglich ihres Unterrichts waren und keinen Einblick in das Innenleben ihrer Klassen gewähren wollten. Dabei war es allein dem Umstand meiner früheren Tätigkeit im Rahmen meines Professionalisierungs-Praktikums geschuldet, dass sich letztlich doch einige Lehrkräfte für Gespräche bereit erklärten. Darunter befanden sich fünf Klassenlehrer, eine Eurythmielehrerin und eine sozialpädagogische Schülerbegleitung. Die Interviews wurden zwischen September und November 2018 durchgeführt und mit Hilfe eines Diktiergeräts aufgezeichnet. Die Befragten haben in die Nutzung der Interviewergebnisse eingewilligt. Aus Gründen der Anonymisierung werden die Befragten in der

²⁷⁰ Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, S.365f.

²⁷¹ Vgl. die Übersicht in: Bortz/Döring: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, S.315.

²⁷² Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, S.372f; Atteslander: Methoden der empirischen Sozialforschung, S.141f; Hopf: Qualitative Interviews – ein Überblick, S.351f.

²⁷³ Döring/Bortz: Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, S.372.

Ergebnisdarstellung mit dem Kürzel „B“ angegeben. Bei der Transkription habe ich mich des einfachen Transkriptionssystems nach Dresing/Pehl²⁷⁴ bedient, da dieses für meinen Anspruch, lediglich den sachlichen Inhalt aus den Interviews zu extrahieren, ausreichend war.²⁷⁵

8.2.3 Vorlage des Interviews

Im Folgenden wird das Interview vorgelegt. Die Interviewfragen orientieren sich an den Begleitfragen meiner Arbeit. Die farbliche Hervorhebung ordnet sie den jeweiligen Begleitfragen zu. **Blau** steht dabei für die Frage der Begriffsbestimmung. Die **orange** hervorgehobene Frage soll Aufschluss über die Ursachen und Gründe geben. Die **grün** Markierten sollen Interventionsansätze in der Praxis offenlegen. Die Frage, die **braun** hervorgehoben ist, setzt sich mit der Waldorfpädagogik und deren Umgang mit Unterrichtsstörungen auseinander. Dabei dient die farbliche Markierung jedoch lediglich als grobe Orientierung, da die einzelnen Aspekte nicht immer klar zu trennen sind und sich überschneiden können.

1. Wie würden Sie Unterrichtsstörungen definieren?
2. Was ist Ihrer Meinung nach eine typische Unterrichtsstörung?
3. Wie häufig kommen in Ihrer Klasse Unterrichtsstörungen in einer Schulstunde vor?
4. Welche Gründe und Ursachen sehen Sie hinter den Unterrichtsstörungen?
5. Was sind Ihre Interventionsansätze für Unterrichtsstörungen?
Welche Verhaltensweisen beziehungsweise Lösungen empfehlen Sie hinsichtlich gestörter Unterrichtsprozesse?
6. Was könnte Ihrer Meinung nach die Schule tun, um Unterrichtsstörungen entgegenzuwirken?
7. Hier an der Schule wird nach der Waldorfpädagogik und nicht nach der Regelschulpädagogik unterrichtet. Gibt es Ihrer Meinung nach gravierende Unterschiede im Umgang mit Unterrichtsstörungen? Wenn ja, welche?

²⁷⁴ Dresing/Pehl: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse.

²⁷⁵ Transkripierte Interviews, siehe Anhang: Anlage 3, S.88-114.

8.2.4 Teilnehmende Beobachtung

Zusätzlich habe ich die Untersuchungsmethode der „*teilnehmenden Beobachtung*“ für meine Arbeit genutzt, um eine Validierung der Ergebnisse meines Theorieteils und der Interviews vorzunehmen. Dabei war ich mir dem grundsätzlichen Problem der Selektivität der Wahrnehmung bewusst, doch liegt der herausragende Vorteil der Beobachtung darin, dass keine Verzerrung durch soziale Wunschvorstellung oder die Erwartungshaltung des Forschungsobjekts entstehen. Zudem bietet die Verwendung mehrerer Methoden (Gedanke der Triangulation) die Chance ein möglichst genaues Ergebnis einer Situation zu erhalten.²⁷⁶ Diese resultiert aus der Verschiedenheit der Perspektiven, nämlich die der befragten Lehrkräfte und die der Beobachterin.

Bei der teilnehmenden Beobachtung steht der Beobachter nicht passiv außerhalb des Beobachtungsfeldes, sondern ist selbst Teil einer sozialen Situation, in die die Beobachtung eingebettet ist. Der Beobachter steht in direkter persönlicher Beziehung mit den Probanden und sammelt Daten, während er an der natürlichen Lebenssituation teilnimmt. Dadurch erhofft er sich näher am Gegenstand zu sein und die Innenperspektive intensiver erforschen zu können.²⁷⁷ Um einen möglichst authentischen Eindruck vom Geschehen zu erhalten und das Beobachtete nachvollziehen und verstehen zu können, ist eine angemessene und wenig störende Beteiligung notwendig.²⁷⁸ Aus diesem Grund eignet sich die teilnehmende Beobachtung insbesondere für soziale Gegenstandsbereiche, in die von außen nur sehr schwer Einblick gewonnen werden kann und somit auch für den vorliegenden Untersuchungsgegenstand des Unterrichts der Freien Schule für Erziehungshilfe. Der genannte Vorzug der aktiven Teilhabe, der sich mit der teilnehmenden Beobachtung ergibt, ist daher ausschlaggebend für die Entscheidung zur teilnehmenden Beobachtung in dem vorliegenden Forschungsbaustein.²⁷⁹

Alternativ hätte auch ausschließlich auf das Interviewverfahren zurückgegriffen werden können. Allerdings werden dadurch zumeist lediglich die Verhaltensweisen und Einstellungen aus den Aussagen der Befragten erschlossen²⁸⁰, wohingegen der Zusatz der teilnehmenden Beobachtung die Aussagen ergänzen, aber auch korrigieren kann. Dies gelingt deshalb, weil sämtliche Strukturen, Handlungen sowie Reaktionen der Lehrer und Schüler aktiv wahrnehmbar sind.

Jene Offenheit und Flexibilität der qualitativen teilnehmenden Beobachtung verlangt jedoch, dass deren Konzeption nicht standardisiert, sondern höchstens halb-standardisiert sein kann.²⁸¹ Hierbei werden die Parallelen zum bereits vorgestellten qualitativen Interview deutlich. Auch hier ist weder eine komplett offene, noch eine gänzlich strukturierte Vorgehensweise sinnvoll. Den Mittelweg zu bestreiten bedeutet hier konkret, vorab die wichtigsten Beobachtungsdimensionen festzulegen, die sich genau wie die Interviewfragen an meinen

²⁷⁶ Flick: Triangulation eine Einführung, S.12; Mayring: Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: Forum qualitative Sozialforschung. Erhältlich im Internet: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2110>> (besucht am 13.11.2018).

²⁷⁷ Mayring: Einführung in die qualitative Sozialforschung, S.80.

²⁷⁸ van Ophuysen/Bloh/Gehrau: Die Beobachtung als Methode in der Erziehungswissenschaft, S.30.

²⁷⁹ Mayring: Einführung in die qualitative Sozialforschung, S.81f.

²⁸⁰ Friebertshäuser/Langer/Prengel: Interviewformen und Interviewpraxis, S.437ff.

²⁸¹ Mayring: Einführung in die qualitative Sozialforschung, S.81.

Begleitfragen dieser Arbeit orientieren und diese in einem Beobachtungsleitfaden zusammenzustellen.²⁸²

Trotz der aufgezählten positiven Aspekte der teilnehmenden Beobachtung, muss auch auf einzelne Nachteile hingewiesen werden. Bei der Durchführung der Methode gilt es zu beachten, dass das Geschehen durch die Anwesenheit der beobachtenden Person nicht verändert wird.²⁸³ Zudem muss erneut auf die am Anfang des Abschnitts erläuterte Problematik der subjektiven und kollektiven Intention und Deutung hingewiesen werden. Diese Schwierigkeit konnte im konkreten Fall aufgrund des erheblichen Zeitaufwands, den eine solche Beobachtung mit sich bringt, nicht durch eine weitere Beobachtungsperson gemindert werden. Auch war es aus Anonymitätsgründen leider nicht möglich die Unterrichtssituationen videografisch aufzuzeichnen, um auf diese Weise ein reflektierteres Ergebnis zu erreichen. Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass durch die teilnehmende Beobachtung trotz aller Bemühungen stets nur ein subjektiv bedingter Teilausschnitt der gesamten Situation erfasst werden kann.

8.2.5 Untersuchungsvorgang der teilnehmenden Beobachtung

Insgesamt habe ich im Rahmen dieser Arbeit zehn Doppelstunden für die teilnehmende Beobachtung in der Klasse verbracht. Um mir zunächst einen Überblick zu verschaffen und um das herausragende Kriterium der Offenheit der qualitativen Forschung zu berücksichtigen, führte ich in der ersten Doppelstunde eine unsystematische Beobachtung durch. Dabei bemerkte ich schnell, dass eine solche Art der Beobachtung eine große geistige Herausforderung darstellt, aber auch Schwierigkeiten bei der schriftlichen Dokumentation der Geschehnisse auftraten. Ab der zweiten Beobachtungsstunde wurde deshalb mit dem erläuterten Beobachtungsleitfaden gearbeitet und die Ergebnisse schriftlich in einem Beobachtungsbogen²⁸⁴ festgehalten. Ein Weiterreichen dieser Bögen ist aufgrund der Anonymität nicht möglich. Die Unterlagen liegen vor und können bei Bedarf eingefordert werden.

Den Rückmeldungen der Lehrkräfte und meiner eigenen Einschätzung zufolge, verliefen die Unterrichtsstunden auch trotz meiner beobachtenden Tätigkeit weitgehend wie gewöhnlich, so dass die Auswirkungen des *Hawthorne-Effekts*²⁸⁵ bei der weiteren Bearbeitung vernachlässigt werden können.

Grundsätzlich sollte jedoch hinsichtlich der Auswertung sowie Interpretation beachtet werden, dass das Beschriebene lediglich ein Ausschnitt der Wirklichkeit darstellt und die Ergebnisse daher nur begrenzt aussagefähig und keineswegs repräsentativ sind.

²⁸² Mayring: Einführung in die qualitative Sozialforschung, S.81f.

²⁸³ Vgl. ebd.

²⁸⁴ Vordruck des verwendeten Beobachtungsbogens, siehe Anhang: Anlage 4, S.115.

²⁸⁵ Vgl. zur Herkunft des Begriffs: Roethlisberger/Dickson: Management and the worker.

8.3 Auswertungsmethode

Im Folgenden wird beschrieben, welche Auswertungsmethode in der vorliegenden Arbeit genutzt wurde. Um die transkribierten Interviews und die schriftlichen Beobachtungsergebnisse zu analysieren, eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse besonders gut. Die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse ist, dass sie streng methodisch überprüft, das Material schrittweise durchforscht und das systematische Analysieren von Texten zum Ziel hat. Dabei werden zuvor Kategoriensysteme entwickelt, anhand derer das Material theoriegeleitet untersucht wird.²⁸⁶ Mayring unterscheidet dabei drei Grundformen qualitativer Inhaltsanalyse: Die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung.²⁸⁷

In der Zusammenfassung soll das Material reduziert analysiert werden. Dies soll so geschehen, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und die Aussagen ein Abbild des Grundmaterials bilden. Bei der zweiten Grundform, der Explikation, ist Ziel der Analyse zu einzelnen fraglichen Textstellen zusätzliches Material heranzuziehen, um die Textstelle besser deuten und verstehen zu können. Bei der Strukturierung hingegen geht es darum, dass bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert werden, indem zuvor Ordnungskriterien festgelegt, ein Querschnitt durch das Material gelegt wird oder das Material aufgrund von bestimmten Kriterien eingeschätzt wird.²⁸⁸

In dieser wissenschaftlichen Arbeit wird die Grundform der Zusammenfassung genutzt. Unter Zuhilfenahme der Technik der analytischen Zusammenfassung wird eine systematische Ableitung von Auswertungsgesichtspunkten aus dem Material, also eine induktive Kategorienbildung, angewendet. Dieser Analysevorgang soll im Folgenden näher beschrieben werden.

Zunächst wird für die Kategorienbildung ein Selektionskriterium festgelegt. Dieser Schritt ist elementar und muss mit theoretisch angestellten Erwägungen sowohl über den Gegenstand, als auch über das Ziel der Analyse begründet werden. So wird mit dem Selektionskriterium eine Kategoriendefinition geschaffen, anhand derer das Material Zeile für Zeile analysiert wird. Sobald eine Textstelle, die zur Kategoriendefinition passt, gefunden wird, wird dafür eine Kategorie mit einem Begriff oder Satz, der möglichst nahe am Material ist, konstruiert. Sofern im fortlaufenden Analysevorgang weitere passende Textstellen gefunden werden, werden sie ebenfalls unter die Kategorie subsumiert. Wenn eine neue Textstelle nicht zur zuvor gebildeten Kategorie passt, wird eine neue Kategorie aus dem spezifischen Material heraus definiert. Damit erfolgt im dritten Schritt der induktiven Kategorienbildung entweder eine Subsumption oder eine neue Kategorienformulierung.²⁸⁹ Nachdem das Material durchforstet wurde und keine neuen Kategorien mehr gebildet werden können, wird das gesamte Kategoriensystem überarbeitet. Während dieses Vorgangs muss das Kategoriensystem auf Logik und Überlappungen geprüft werden. Weiterhin muss garantiert werden, dass der Abstraktionsgrad mit Gegenstand und Fragestellung harmoniert. Falls dadurch das Kategoriensystem verändert

²⁸⁶ Mayring: Einführung in die qualitative Sozialforschung, S.114.

²⁸⁷ Vgl. ebd., S.115.

²⁸⁸ Vgl. ebd.

²⁸⁹ Vgl. ebd., S.115ff.

werden muss, wird das gesamte Material nochmals ausgearbeitet. Das Ergebnis der Analyse ist ein Kategoriensystem zu einem bestimmten Thema mit untergeordneten Kategorien, denen signifikante Textstellen zugeordnet sind. Bei der fortlaufenden Auswertung wird das Kategoriensystem in Bezug auf die Fragestellung und die dahinterliegende Theorie interpretiert.²⁹⁰

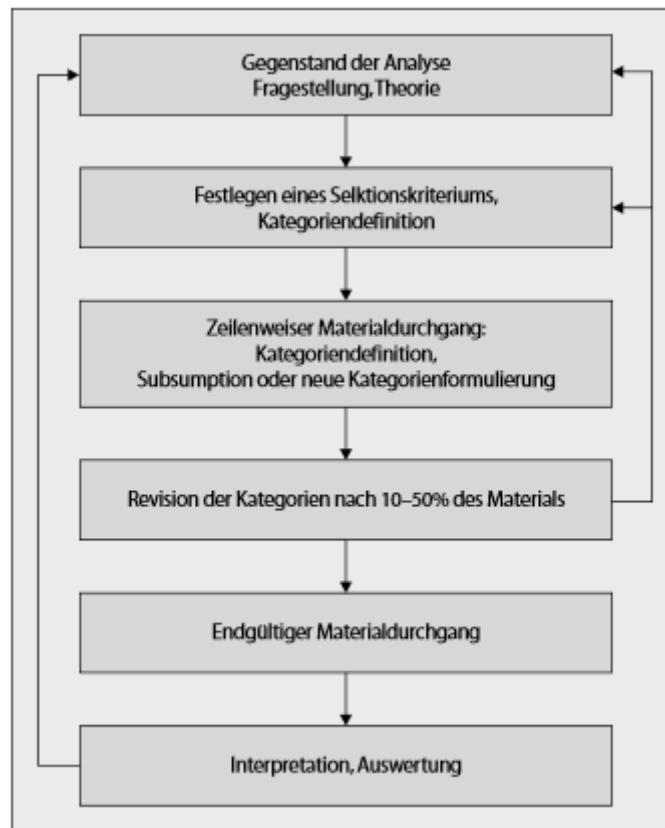


Abbildung 6: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung²⁹¹

9. Ergebnisdarstellung

Wie in Kapitel acht beschrieben, werden die durchgeführten Interviews und die ergänzenden Beobachtungen mit der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse interpretiert. Hierfür werden vier Kategorien entwickelt, anhand derer die Interviews und Beobachtungen analysiert und ausgewertet werden. Die Kategorien orientieren sich dabei an den Interviewfragen. Die erste Kategorie wird als „*Unterrichtsstörungen*“ bezeichnet. Die zweite Kategorie thematisiert „*Ursachen von Unterrichtsstörungen*“, die dritte Kategorie stellt die „*Intervention von Unterrichtsstörungen*“ dar. Die vierte und letzte Kategorie bezieht sich auf die „*Waldorfpädagogik und ihren Umgang mit Unterrichtsstörungen*“.

²⁹⁰ Mayring: Einführung in die qualitative Sozialforschung, S.117.

²⁹¹ Abbildung 6: Ablaufmodell induktiver Kategorienbildung. Erhältlich in: Mayring: Einführung in die qualitative Sozialforschung, S.116.

Ziel des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit ist es, herauszufinden, wie die Lehrer der zu untersuchenden Schule Unterrichtsstörungen wahrnehmen und gegen diese vorgehen. Aus den Interviews und Beobachtungen lassen sich Einstellungen, Wissen und praktische Erfahrungen der Lehrkräfte in Bezug auf Unterrichtsstörungen herausarbeiten.

Im Allgemeinen ist anzumerken, dass die befragten Lehrpersonen teilweise sehr unterschiedlich geantwortet haben und die Beobachtungen der Verfasserin von den Aussagen der Interviews partiell abweichen. Dennoch lassen sich anhand der gewählten Forschungsmethoden wertvolle Erkenntnisse gewinnen.

Im nachfolgenden Abschnitt wird neben der Auswertung der Interviews und der Beobachtungen direkt Bezug zum theoretischen Hintergrund genommen. Die Auswertung der Interviews beziehungsweise Beobachtungen soll dabei mit einer gleichzeitigen Interpretation der Erkenntnisse einhergehen. Eine Trennung erscheint aus Gründen der Übersichtlichkeit und Lesbarkeit als wenig zweckmäßig.

Im Folgenden werden nun die vier Kategorien des Interviews und der Beobachtungen ausgewertet und interpretiert.

9.1. Auswertung der ersten Kategorie: „Unterrichtsstörungen“

9.1.1 Interview

Aus den Interviews lässt sich herauslesen, dass Unterrichtsstörungen vor allem als Stockungen im Unterrichtsablauf zu verstehen sind. So definierten Lehrer Unterrichtsstörungen als

„Klassenstrom, der nicht fortgeführt werden kann [...], wenn die gemeinsame Arbeit gestört oder nicht mehr möglich ist“ oder „wenn ich aufgrund der Lautstärke dieser Störung nicht meinen Unterricht fortsetzen kann“.

Die Befragten bezogen teilweise auch die Folgen für die Mitschüler in die Begriffsbestimmung mit ein. So lag für einige eine Unterrichtsstörung dann vor,

„wenn die Arbeit von den Mitschülern nicht mehr möglich ist“, „ein Verhalten [...] was die Mitschüler am Lernen hindert“, „Verhalten eines Schülers lenkt ihn selbst vom Lernen ab oder Mitschüler“ oder auch „ein ganz simples Umdrehen im Unterricht und einen Mitschüler ansprechen“.

Damit ergibt sich das überraschende Ergebnis, dass trotz subjektiver Wahrnehmung, was als Unterrichtsstörung gelten soll oder nicht, ein Großteil der befragten Lehrkräfte in ihren Definitionen mit der von Winkel und Lohmann²⁹² übereinstimmen.

Häufig floss in die Definition der Lehrkräfte zudem die ihrer Ansicht nach meistverbreitete Störungsart mit ein: die akustische Dauerstörung. Alle Befragten beschrieben Geräusche als eine typische Störungsart für Unterrichtsstörungen, die sehr häufig auftritt und sich auf den Unterricht belastend auswirkt. Dabei wurde ein breites Spektrum der akustischen Störungen

²⁹² Siehe hierzu Punkt 2.1.1/2.1.2, S.7f.

von den Lehrern benannt. Von „Zwischen- und Reinrufen“, „Privatunterhaltungen“ bis hin zu „Beleidigungen, also verbaler Gewalt“ und geräuschvolles „Verlassen des Raumes“.

Auch die motorischen Unterrichtsstörungen wurden häufig genannt. Als Beispiele wurden „Rumgelaufe“, „Bewegungen die stören“, „auf den Boden legen“ oder den „Raum verlassen“ angeführt.

Zwei Lehrkräfte stellten aggressives Verhalten als Unterrichtsstörung heraus:

„Wenn [ein Kind] jetzt wirklich sich gegenüber aggressiv wird und den anderen“ und „[wenn] mal einer aufsteht und beim anderen tätig wird“.

Des Weiteren benennen eine Lehrkraft und eine sozialpädagogische Begleiterin Lern- und Arbeitsverweigerung als eine typische Störungsart.

Einer der sieben Befragten benannte schnelle Ablenkungsbereitschaft und Konzentrationsstörungen als typische Unterrichtsstörung:

„[...] dann sind sie sofort mit den Gedanken woanders und haben wieder verpeilt worum es eigentlich geht“.

Es wurde von keinem der Befragten neurotisch bedingte Störungen, Störungen aus dem Außenbereich oder Desmotivation als Störungsart angegeben.

Geht man von Winkels Kategorisierung der Störungsarten aus, fehlen diese in den Aussagen der Lehrkräfte. Dies kann zum einen als Beleg dafür gesehen werden, dass diese Arten der Unterrichtsstörung generell seltener vorkommen und sich nicht so häufen wie die genannten Störungsarten oder einfach nicht in das klassische Bild der Unterrichtsstörungen fallen.

Hinsichtlich der Frage nach der Störungsfrequenz waren sich die Befragten einig. Maßgeblich für die Störungshäufigkeit ist demnach die Tagesform der Schüler.

„[...] heute war es wenig und manchmal ist es wirklich wie soll ich sagen, im Minutentakt kann es der Fall sein, das hört manchmal gar nicht auf [...].“

Ein befragter Lehrer äußerte sich hinsichtlich der Häufigkeit von Störungen in seinem Unterricht:

„Kommt ganz stark auf den Unterricht an, den ich mache. Wenn ich etwas Geschlossenes mache, wie ein Arbeitsblatt und das wirklich sehr strukturiert ist und ich treffe das Niveau der Schüler [...], dann treten Unterrichtsstörungen so gut wie gar nicht auf. Wenn ich sowas Offenes mache, wie Lieder singen, Sprüche sprechen oder eine Gesprächsrunde zu einem Thema, dann [treten Störungen] auf jeden Fall mehr als zehn, zwanzig Mal auf.“

Ferner wird aus der Befragung auch deutlich, dass störendes Verhalten nicht immer als solches wahrgenommen wird. Eine Befragte sagte dazu, dass Sachen, die sie von ihrem Konzept im Unterricht abbringen, für sie keine Störungen seien, weil sie versuche dies aufzugreifen und als Bereicherung zu sehen.

Eine weitere Lehrkraft erläuterte:

„[...] wenn wir im Schaffigen sind und da mal die Blätter irgendwie rascheln oder so, finde ich das jetzt nicht störend und wenn wir lernen, finde ich es auch gut, wenn es lebendig ist.“

Dies zeigt, dass trotz der zuvor genannten weitgehenden Übereinstimmung der Lehrerdefinitionen mit der von Winkel stets eine subjektive Komponente beim Charakterisieren einer Unterrichtsstörung vorhanden bleibt.

9.1.2 Teilnehmende Beobachtung

Die Analyse der zehn beobachteten Unterrichtsstunden bestätigt in weiten Teilen die von den Befragten getroffenen Aussagen. Allerdings können durch die teilnehmende Beobachtung zusätzliche Aspekte genannt werden, die von keinem der Interviewten angesprochen wurden. Während der Beobachtung fiel auf, dass zusätzlich zu den von den Lehrern genannten Störungsarten auch Störungen aus dem Außenbereich zu protokollieren waren. Jedoch überwogen dabei, wie von den Lehrern in den Interviews korrekt hervorgehoben, mit großem Abstand die akustischen und motorischen Dauerstörungen. Unerwünschte Privatunterhaltungen oder laute Geräusche und Reinrufen der Schüler entpuppten sich als Hauptstörfaktoren. Durch sie herrschte eine beinahe durchgängige allgemeine Unruhe, die als Nährboden für weitere Störungen im Unterricht diente. Die Privatgespräche der Schüler waren oftmals sehr laut und wurden über mehrere Tische hinweg geführt. Wiederholt wurden beleidigende Aussagen gegenüber Mitschülern und auch dem Klassenlehrer getätigt. Dabei handelte es sich nach Einschätzung der Beobachterin um gezielte Provokationen seitens der Schüler. Es fiel zudem auf, dass sich die Kinder gegenseitig „anstachelten“ und sich vom Störverhalten der Mitschüler mitreißen ließen. Somit musste der Lehrer ständig gegen den hohen Geräuschpegel, sowie gegen verbale Gewalt ankämpfen.

Das folgende beobachtete Beispiel macht anschaulich, was eine Provokation und ein anschließender Wutausbruch bedeuten können:

1. Schüler imitiert Lehrkraft.
2. Lehrkraft ignoriert dies.
3. Schüler provoziert Lehrkraft erneut.
4. Lehrkraft droht mit einem Anruf bei den Eltern.
5. Schüler steht auf und rennt fluchend und beleidigend aus dem Klassenzimmer in den Nebenraum.
6. Lehrkraft verbietet dem Schüler die nächsten fünf Minuten am fortlaufenden Unterricht teilzunehmen.
7. Schüler rastet daraufhin aus und kippt lautstark Stühle im Nebenraum um.

Mit dem beschriebenen Verhalten versucht der Schüler den Lehrer zu provozieren und so sein Bedürfnis nach Gewinnung von Überlegenheit und Macht zu erfüllen. Dieses Beispiel verdeutlicht, was passieren kann, wenn ein Schüler nicht weiß, wie er mit Aggressionen umgehen soll und die Lehrkraft keine geeigneten Handlungsmöglichkeiten einsetzt, um die Störung sofort zu unterbinden.

Ein weiteres oftmals zu beobachtendes Phänomen war das der Konzentrationsstörung. Während des Unterrichts beschäftigten sich Schüler nicht mit dem, was sie tun sollten oder konzentrierten sich nicht auf das, was der Lehrer vortrug, sondern schauten aus dem Fenster, malten in ihre Hefte oder durchstöberten die Ablage unter ihrem Arbeitsplatz.

Störungen aus dem Außenbereich wurden, wie bereits angemerkt, von keinem der Interviewten genannt. Bei der Beobachtung der Unterrichtsstunden waren diese jedoch deutlich zu erkennen. Mehrmals kamen Lehrkräfte oder Heil- und Sprachpädagogen während des Unterrichts in die Klasse, um einen Schüler in ihren Förderunterricht mitzunehmen. Diesen Vorgang empfand die Beobachterin als unglücklich gewählt. Das zu fördernde Kind wurde aus dem Lehr-Lern-Prozess herausgenommen und musste diesen unterbrechen. Die Aktion führte jedoch nicht nur bei dem betroffenen Schüler zu einer Unterrichtsstörung, auch die ganze Klasse musste die Arbeit für kurze Zeit pausieren, da oftmals erst geklärt wurde, welcher Schüler jetzt mit einer Förderstunde an der Reihe ist. Bis wieder Ruhe einkehrte und der Lehr-Lern-Prozess fortgesetzt werden konnte, vergingen im Extremfall mehrere Minuten. Diese Unterrichtsstörung könnte nach Meinung der Verfasserin beispielsweise durch einen festen zeitlichen Ablaufplan des Förderunterrichts abgemildert oder durch eine Verlagerung des Förderunterrichts auf den Nachmittag gänzlich beseitigt werden.

Die Beobachtungen bezüglich der Häufigkeit von Unterrichtsstörungen können die Aussagen der Lehrkräfte nicht vollständig verifizieren. Es wurden wesentlich mehr Störungen beobachtet und protokolliert, wie dies die Aussagen der Lehrkräfte erwarten ließen. Dies liegt wohl zum einen an der subjektiven Wahrnehmung der Lehrkräfte hinsichtlich der Einordnung eines Verhaltens im Unterricht, zum anderen aber auch daran, dass die Lehrkräfte in dieser Schule Unterrichtsstörungen oft nicht nur als solche wahrnehmen, sondern vielmehr als Herausforderung oder sogar als Bereicherung ansehen.

9.2. Auswertung der zweiten Kategorie: „Ursachen von Unterrichtsstörungen“

9.2.1 Interview

Bei den Fragen nach den Gründen und Ursachen von Unterrichtsstörungen führten die befragten Lehrkräfte unterschiedliche Aspekte an. Dabei wurden primär familiäre Faktoren, Unter- oder Überforderung, sowie emotional-soziale Probleme als Hauptursachen für Störverhalten genannt. Durchaus selbstkritisch gaben drei der Befragten an, dass auch sie selbst als Lehrpersonen Gründe für Störungen liefern können.

Eine Lehrkraft meinte hierzu:

„[...] ja dann habe ich vielleicht was nicht richtig gemacht, dann bin ich die, die das auslöst [...].“

Die sozialpädagogische Schülerbegleitung äußerte sich diesbezüglich:

„Vielleicht kann es auch am Lehrer liegen, das ist mir schon auch aufgefallen, dass es da Unterschiede gibt welcher Lehrer gerade im Klassenraum ist.“

Auffällig war, dass alle Befragten den Aspekt der Entwicklungsstörung als häufige Ursache nannten. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass sich in der konkreten Schule eine hohe Anzahl an Schülern mit schwierigem sozialen Hintergrund und besonderem Förderungsbedarf befinden. Die Lehrer betonten dabei den besonderen Erziehungsaspekt ihrer Arbeit, wobei versucht wird auf die psychischen und sozial-emotionalen Einschränkungen der Schüler individuell einzugehen. Als konkrete Beispiele für Unterrichtsstörungen, die aufgrund von Entwicklungsstörungen auftreten, werden eigene Befindlichkeiten der Schüler, innere Unruhe, psychische und physische Gründe (Hyperaktivität, Autismus) und auch emotionale Dispositionen genannt.

Überraschend war, dass eine Lehrkraft Angst als Grund für auftretende Lernverweigerungen ansah:

„Arbeitsverweigerung kann sein, dass man Angst vor Versagen hat. Angst, da an einen Punkt zu kommen, die Angst vor der Angst, Angst an den Punkt zu kommen wo man dann quasi das Gesicht verliert vielleicht.“

Sie beschrieb auch die Angst mancher Schüler, Kontrolle in der Gruppe abgeben zu müssen, zum Beispiel beim Mitmachen im rhythmischen Teil.

„Kinder, die kein Selbstbewusstsein haben, das ist ja ganz oft bei den Kindern, dass die mit unserer Art des Umgangs in dem rhythmischen Teil [Schwierigkeiten haben und sich denken], wenn ich da mitmache, dann habe ich ja keine Kontrolle mehr. [...] sie haben Angst davor, was dann passiert, weil sie so viel erlebt haben, dass sie sich schützen müssen. Das heißt sie können nicht vertrauen und nicht eintauchen.“

Der Aspekt der Angst nimmt einen bedeutenden Stellenwert in der Waldorfpädagogik ein. Das Bestreben geht dahin, die Schule als einen angstfreien Raum zu gestalten. Die fehlende Notengebung, die Unmöglichkeit des Sitzenbleibens und die familiäre Schulatmosphäre (Klassenlehrerprinzip, Schulfeste, individuelle Betreuung etc.) sollen hierzu einen entscheidenden Teil beitragen. Dass Angst als Ursache genannt wurde, lässt den Schluss zu, dass das Prinzip der Schule als angstfreier Raum zwar sinnvoll und auch von Erfolg gekrönt sein kann, bei einzelnen Schülern aufgrund ihrer emotionalen Störungen, welche oft von Zuhause mit in die Schule gebracht werden, aber nicht ausreichend ist. Bei diesen Schülern ist eine zusätzliche intensive, persönliche Betreuung von Nöten, um gegen die tiefliegenden Ursachen ankommen zu können.

Auch die Familie der Schüler spielte in vielen Lehreraussagen eine Rolle und wurde dementsprechend als Ursache genannt. Schicksalhafte Familienereignisse, eine unvorteilhafte Familienkultur oder Erziehungsfehler nehmen entscheidend Einfluss auf das Unterrichtsverhalten der Schüler.

„Ein Grund ist die Familienkultur, wenn jetzt ein Kind alleine zuhause ist und dann ist es immer mit dem Erwachsenen alleine zusammen und kann immer reden und es wird immer geantwortet und alles andere unterbrochen.“

Drei der befragten Lehrer nahmen auch die gesellschaftlichen und sozialen Einflüsse auf die Kinder in ihre Antworten mit auf. Sie waren der Ansicht, dass sowohl Schwierigkeiten im sozialen Umfeld der Schüler, problematische Wohnsituationen, als auch Probleme mit anderen Schülern, Ursache von Störverhalten im Unterricht sein können. Charakteristisch für die Ursachenkategorien der Familie und des sozialen Umfelds ist, dass viele der genannten Faktoren außerhalb des Einflussbereichs des Lehrers liegen. Seine Handlungsmöglichkeiten sind demnach in diesem Punkt stark eingeschränkt.

Einen anderen Aspekt brachte die Lehrerin ein, mit der das zweite Interview geführt wurde. Sie sah die neuen und vielfältigen Medien als häufige Ursache von Unterrichtsstörungen an.

„Die Frustrationstoleranz, ja das ist nochmal ein Aspekt, ,ich will mich überhaupt nicht anstrengen‘, das ist, weil man so viel mit Medien zu tun hat und diese ständig auf einen einprasseln, da ist man gar nicht mehr gewohnt an irgendwas zu feilen, weil es irgendwo beliebig ist oder es wird [einem] abgenommen.“

Als Fazit lässt sich festhalten, dass sich die Lehrer bei ihren Antworten sehr stark auf die schülerbezogenen Ursachen von Unterrichtsstörungen konzentrierten. Dabei wurden sämtliche Erscheinungsformen, welche auch schon im Theorieteil vorgestellt wurden, genannt. Die lehrer- und unterrichtsbezogenen Aspekte fanden in den Ausführungen fast aller befragten Lehrer wenig bis keinen Niederschlag. Die fehlende Nennung unterrichtsbezogener Ursachen könnte von der Überzeugung der Lehrer vom vorgegeben Waldorflehrplan und dessen Methoden herrühren. Da der Unterricht schon vorstrukturiert ist (Rhythmischer Teil, Lernteil, Erzählteil)²⁹³, sehen die meisten Befragten an diesem Punkt höchstwahrscheinlich keinerlei Ansatzpunkte für Veränderungen.

Die Fokussierung auf die Schüler als Hauptquelle für Unterrichtsstörungen erscheint bedenklich, da unumstritten auch schlechter Unterricht, Methodenmonotonie, unklare Arbeitsanweisungen, Inkonsequenz oder auch die allgemeine Einstellung und Haltung der Lehrkräfte zur Entstehung von Unterrichtsstörungen beitragen. Die allgemeine Blickrichtung der Waldorfpädagogik hin zu den Schülern könnte auch bei der konkreten Thematik ausschlaggebend für die schülerzentrierte Sichtweise der Lehrpersonen sein. Dieses Ergebnis steht jedoch insofern im Widerspruch, als die Waldorfpädagogik der Selbstreflexion der Lehrkräfte und ihrer Vorbildwirkung ebenfalls einen erheblichen Stellenwert beimisst. Die Ergebnisse zeigen demnach, dass eine Harmonisierung beider Prinzipien im konkreten

²⁹³ Siehe hierzu Punkt 6.2.1/6.2.2/6.2.3, S.42ff.

Themenfeld schwerfällt, was im Hinblick auf das Finden etwaiger Lösungsansätze Schwierigkeiten bereiten dürfte.

9.2.2 Teilnehmende Beobachtung

Hinsichtlich der Gründe und Ursachen für Unterrichtsstörungen bestätigen die Beobachtungen während des Unterrichts die in den Interviews gemachten Aussagen der Befragten zu großen Teilen.

Die Hauptgründe für die meisten akustischen und motorischen Störungen schienen emotionale Belastungen, mangelnder Respekt, psychische oder physische Erkrankungen oder auch Unter- und Überforderung zu sein. An dieser Stelle kann bereits die fehlende methodische Vielfalt im Unterricht (beispielsweise monotoner Frontalunterricht) erwähnt werden, die ein Hauptgrund für die fehlende Motivation und dem damit verbundenen Störverhalten gewesen sein dürfte.

Es war zu beobachten, dass einzelne Schüler der Klasse oft jegliche Mitarbeit verweigerten und sich gegenüber dem Unterrichtsgeschehen verschlossen. In diesem Verhalten ließ sich aufgrund von Aussagen wie „*das kann ich schon lang*“ oder „*das habe ich schon an der anderen Schule gelernt*“ erkennen, dass die Schüler im konkreten Fall unterfordert waren.

Eine weitere beobachtete Situation zeigte, dass sich ein Schüler die intensive Aufmerksamkeit des Lehrers wünschte („*die Frau A. kommt nie zu mir*“).

Die nachfolgende stichpunktartige Wiedergabe einer Unterrichtssituation lässt als Grund für das erhöhte Aufmerksamkeitsbedürfnis den Schluss auf einen emotionalen Konflikt im familiären Umfeld zu.

1. Lehrer beauftragt die Klasse ein Arbeitsblatt zu bearbeiten.
2. Schüler sieht Arbeitsblatt vor sich und fragt ob die Lehrkraft ihm helfen kann.
3. Lehrer verweist auf selbständiges Arbeiten und ermutigt den Schüler es zunächst selbst zu versuchen.
4. Schüler geht aus dem Klassenzimmer und knallt die Türe zu.
5. Klassenhelfer holt Schüler zurück und setzt ihn in den Nebenraum, so dass sich dieser beruhigen kann.
6. Lehrkraft schaut nach ein paar Minuten nach dem Schüler und versucht durch ein Gespräch den Grund seines Verhaltens zu erfragen.
7. Schüler sagt: „*Niemand versteht mich, mein Papa mag mich nicht, du magst mich nicht...*“.

Dieses Beispiel zeigt, dass der Schüler emotional mit sich und seinem familiären Umfeld in seinen Gedanken so beschäftigt war, dass er keine Kapazität aufbringen konnte, im Unterricht konzentriert mitzuarbeiten und die Aufgaben gewissenhaft zu erledigen.

Der in den Interviews nicht zur Sprache gekommene Punkt der Ziele von Unterrichtsstörungen war bei der Beobachtung in einzelnen Situationen vermutbar. Es ließ sich beispielsweise das Verlangen der Schüler nach Aufmerksamkeit und Bestätigung von Lehrern oder Mitschülern erkennen. Ein Schüler redete, während der Lehrer vor der Klasse sprach, immer wieder Ausdrücke in den Unterricht hinein. Er wollte hierdurch vermutlich besonders witzig sein und für seinen Mut von den Mitschülern beachtet werden.

Ein weiteres Ziel, das vermutbar war, war der Versuch eigene Mängel zu verstecken. Eine Schülerin konnte dem Unterrichtsthema anscheinend nicht folgen und fing an geräuschvoll Blödsinn zu machen. Die Beobachterin schlussfolgerte daraus, dass sie dies tat, um nicht fragen zu müssen, wie die Aufgabe bearbeitet werden soll, damit sie ihr mangelndes Verständnis nicht preisgeben musste.

Ferner waren auch neurobiologische Beeinträchtigungen als Gründe für Unterrichtsstörungen zu beobachten:

1. Schüler benimmt sich schon in den ersten Minuten des Unterrichts sehr aufgedreht und unkonzentriert.
2. Er steht immer wieder von seinem Platz auf und gibt unpassende Sätze von sich.
3. Nach einiger Zeit greift die Lehrkraft ein und setzt ihn in den Nebenraum.
4. Dort soll er sich beruhigen, um dann von der Lehrkraft wieder zum Unterricht geholt werden zu können.
5. Aber der Schüler schiebt lautstark Stühle im Nebenraum und scheint nicht zur Ruhe zu kommen.
6. Lehrer geht in den Nebenraum und fragt den Schüler was heute los sei.
7. Schüler antwortet, dass er seine Tabletten morgens nicht genommen habe, weil er die nicht mag und sie immer in seinem Hals stecken bleiben würden.

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass Störungen im Unterricht auch durch psychische Beeinträchtigungen ausgelöst werden können. Auch hier sind der Lehrkraft beim Versuch eine Lösung zu finden oftmals die Hände gebunden.

Die Ergebnisdarstellung dieses Teils soll mit einer allgemeinen Beobachtung schließen. Während des frontalen Lehrervortrags herrschte oftmals ein hoher Lärmpegel und Störungen traten sehr häufig auf. In der Zeit, in der die Schüler selbst arbeiten durften und Aufschriebe in ihren Heften anfertigten, war hingegen zu beobachten, dass es ruhiger wurde und die Störungen nachließen. Dies lässt den Schluss zu, dass eine mangelnde Aufmerksamkeitsspanne beziehungsweise Konzentrationsfähigkeit vor allem im Bereich des Lehrervortrags zu Problemen führen kann, während sich diese Phänomene im Bereich des selbständigen

Arbeitens nicht in gleichem Maße negativ auswirken. Hier eröffnet sich der Lehrkraft ein Ansatzpunkt die Quantität der Unterrichtsstörungen durch gezielte Methodenvielfalt erheblich zu minimieren.

9.3. Auswertung der dritten Kategorie: „Intervention von Unterrichtsstörungen“

9.3.1 Interview

Auf die Frage, welche Ansätze der Intervention die Lehrkräfte nutzen, um auf eine Schülerstörung einzugehen, antworteten sie unterschiedlich. Es zeichneten sich dennoch ähnliche Vorgehensweisen ab.

So wurde deutlich, dass Ignorieren, Ermahnen, das Suchen des persönlichen Gesprächs und den geplanten Unterrichtsablauf abändern, beliebte Vorgehensweisen der Lehrkräfte darstellen. Hier wies eine Lehrerin darauf hin, dass es wichtig sei, dass man als Lehrkraft entspannt und ausgeschlafen ist. Hierdurch könne man die eigene Präsenz vor den Schülern verbessern und habe die Ruhe und Kraft bei Notwendigkeit auch einmal vom vorstrukturierten Unterricht abzuweichen, um Unterrichtsstörungen zu vermeiden.

„Ich bereite alles vor, mache mir aber dann keinen Kopf [...], wenn ich jetzt meinen Masterplan nicht durchgesetzt habe [...], sondern was komplett anderes mache, bin aber auf [die Schüler] eingegangen und der Tag war trotzdem gut. [...], weil wir sind mehrere Menschen und alle gestalten mit [...].“

Was bei der Auswertung der Interviews auffiel, war, dass das Wort „*Strafe*“ sehr selten fiel. Hieraus kann geschlussfolgert werden, dass diese Interventionsmethode als eher negativ behaftet empfunden wird. Im Vordergrund stand bei den befragten Lehrern vielmehr, die Schüler ernst zu nehmen, sowie das Gute zu bemerken und zu loben.

„Ja manchmal muss man einfach Verständnis haben oder eine ganz individuelle Schiene fahren. Wenn einer mich beschimpft, [...] habe ich nicht das Problem, das Kind hat das Problem.“

In den seltenen Fällen, in denen doch einmal eine Strafe ausgesprochen wurde, wiesen diese meist denselben Charakter auf. Sie kamen in Gestalt von zusätzlichen Schreibaufgaben, Zusatzarbeiten in der Pause, Schüler vor die Tür stellen oder bei den Eltern anrufen und Schüler abholen lassen. Die zuletzt genannte Maßnahme wird jedoch nur als *ultima ratio* ergriffen, wenn die Lehrkraft also keine Alternative mehr sieht. Bevor diese Maßnahme beschlossen wird, findet stets ein Gespräch mit der Schulleitung und den Eltern statt.

„Ja, wir rufen natürlich auch zuhause an. Ich habe auch schon veranlasst, dass dann abgeholt wird, das geht natürlich nur in Ausnahmefällen, das muss auch vereinbart werden.“

Zwei der sieben Befragten wiesen darauf hin, dass sie eine Art Regel- beziehungsweise Stufensystem befolgen. Die Eurythmielehrerin erklärte:

„Ich habe ein Regelsystem ‚erste bis dritte Ermahnung‘. Die Kinder wissen bei der dritten Ermahnung kommen sie runter [ins Klassenzimmer] und da können sich manche auch nochmal einkriegen oder sie wissen heute störe ich, manchmal merken die Kinder das ja auch gar nicht.“

Eine weitere Lehrkraft erläuterte, dass sie Störungen zunächst ignoriere, falls dies jedoch keine Abhilfe schaffe, versuche sie nonverbal ein Signal zu setzen. Manchmal reiche aber auch das nicht, dann formuliere sie klar, dass sie diese Störung nicht möchte. Gleichzeitig betonte sie, dass es wichtig sei, hinter die Kulissen zu schauen und sich zu fragen, warum das Kind so handle, um anschließend auch das Kind im persönlichen Gespräch nach dem Grund der Unterrichtsstörung fragen zu können. Bemerkt die Lehrkraft jedoch, dass der Schüler nicht mehr in der Lage ist sich zu konzentrieren, schaut sie, wie und wo sie den Schüler außerhalb des Klassenzimmers (im Nebenraum, Nachbarklassenzimmer) unterbringen kann, jedoch ohne, dass es sich für den Schüler wie eine Strafe anfühlt. Im Ergebnis soll die Maßnahme ein positives Gefühl erzeugen.

Weiter betonte die Lehrperson, dass es wichtig sei, sich auf die Suche nach einer Lösung zu machen, bei der das Kind einfach zur Ruhe kommen kann.

„Ja du, ich habe das Gefühl du kannst gerade nicht mehr, würde es dir guttun, wenn du ein bisschen in Ruhe arbeiten kannst?“

Ein weiterer Interventionsansatz, der jedoch nur von einer Befragten genannt wurde, war Humor. Ein Grund für die nur einmalige Nennung könnte die bedingte Erlernbarkeit sein. Humor ist eine Charaktereigenschaft und je nach Mensch unterschiedlich. Humor zu erzwingen birgt im Schulalltag eher die Gefahr, dass sich die Schüler über den Lehrer lustig machen, als dass er einen erfolgsversprechenden Lösungsansatz darstellt.

Hinsichtlich der Frage nach den Interventionsmöglichkeiten der Institution Schule gab es zwei unterschiedliche Ansichten. Die eine Ansicht sah schulische Interventionsansätze als Problem, da jeder für sich selbst Maßnahmen finden solle, hinter denen er stehe. Vorgeschriebene schulische Interventionsmaßnahmen würden lediglich zu Unsicherheiten bei den Schülern führen.

„Wenn jetzt etwas von der Schule bestimmt wird, ist das vielleicht eine Maßnahme hinter der ich nicht stehe, dann kommt das beim Schüler komisch an, weil sie vielleicht merken, sie macht jetzt was, was ihr aufgedrungen wurde. Auch wenn Fachlehrer in die Klasse kommen, wenn sie dann sagen, er hat sich in meiner Stunde so schlecht benommen und muss jetzt dies und das bei dir machen, dann kriege ich die Oberkrise. [...] jeder Lehrer hat seine Maßnahmen und muss die umsetzen und muss dahinterstehen und muss die Verantwortung selbst tragen.“

Die andere Ansicht sah schulische Intervention als Bereicherung an. In diesem Zusammenhang wurden von den befragten Lehrkräften der Wunsch und die Diskussion nach einem extra Raum

geäußert. Sie sahen hierin die Möglichkeit, dass die Schüler die Unterrichtsarbeit unterbrechen und sich eine Auszeit nehmen können.

„Es wäre gut, wenn irgendwie immer ein Lehrer frei wäre, der solche Kinder auffängt, in einem Raum, ich weiß von einer anderen Schule, da gibt es so etwas wie eine Oase, wo Kinder dann mal hingehen können und auch betreut werden können, qualifiziert und nicht nur aufbewahrt, ja wo einer mit ihnen spricht und da ist. Also Sozialarbeiter am Ende.“

Allerdings äußerte eine Lehrerin auch ihre Bedenken hinsichtlich des Auszeitenraums, indem sie sagte:

„Der Auszeitenraum ist ja bei uns in der Debatte, ob wir einen brauchen oder keinen brauchen. Tatsächlich habe ich die Meinung, dass wir nicht unbedingt einen brauchen, weil [...] ich die Befürchtung habe, dass Schüler vielleicht stören könnten, weil sie gerne in den Auszeitenraum möchten.“

Hier wird deutlich, dass der institutionelle Ansatz des Auszeitenraums eine klare Definition und Struktur braucht. Wie schon im Theorieteil dieser Arbeit erwähnt, braucht es als Quintessenz für ein Gelingen dieses Interventionsansatzes klare Regeln und Absprachen innerhalb des Lehrerkollegiums. Auch die intensive Zusammenarbeit mit Eltern und Schülern ist notwendig, um eine pädagogisch wertvolle, positive Auszeit zu schaffen. Werden diese Vorgaben erfüllt, stellt ein Auszeitenraum eine wertvolle „Waffe“ im „Kampf“ gegen Unterrichtsstörungen dar. Der Schauplatz wird verlagert, das Kind kann zur Ruhe kommen und sein Handeln reflektieren. Zudem kann der Unterricht störungsfrei fortgeführt werden. Dennoch sollte vor einer inflationären Verwendung gewarnt werden, da das Kind so viel Zeit wie möglich im Lehr-Lern-Prozess verbringen sollte. Das Herausnehmen soll deshalb nur bei gravierenden und anhaltenden Unterrichtsstörungen stattfinden.

Während sich der Weg hin zur großen Lösung an der Schule noch in der Diskussion befindet, wird die mittlere Lösung²⁹⁴ schon praktiziert, indem die störenden Kinder in eine Klasse des Kollegen sitzen, bis sie sich wieder beruhigt haben und wieder am Lehr-Lern-Prozess teilnehmen können. Ein Lehrer sagte dazu:

„Bei uns ist eine riesen Bereitschaft da zu sagen, wenn der eine oder andere Schüler bei dir nicht mehr kann, setze ihn einfach bei mir rein oder in den Nebenraum mit einem Klassenhelfer.“

Diese Praxis ist als Schritt in die richtige Richtung zu werten. Besonders positiv ist dabei der Aspekt hervorzuheben, dass auch die Schüler von sich aus das Bedürfnis nach einer Auszeit kommunizieren können. Dieses kooperative Miteinander und Füreinander macht die Auszeit erst zu einer positiven und damit pädagogisch wertvollen Auszeit.

Der Schule ist jedoch zu raten auch den letzten Akt hin zur großen Lösung zu beschreiten. Die Vorteile eines separaten Auszeiten-Raumes liegen dabei auf der Hand. In einem solchen Raum ist eine individuelle Betreuung garantiert.

²⁹⁴ Siehe hierzu Punkt 4.3.1.2, S.34.

Der Schüler kann zur Ruhe kommen und die Gefahr, dass das Störverhalten in der anderen Klasse fortgesetzt wird, besteht nicht. Er kann sein Handeln effizienter überdenken, womit erneute Störungen reduziert werden.

Auch die außerschulischen Hilfen und die regelmäßige Zusammenarbeit zwischen Lehrerkollegen, Eltern und Kindergärten wurden von zwei Lehrkräften angesprochen und als wertvoll und unterstützend empfunden.

„Wir schauen einfach, ob Zusammenarbeit mit Kitas sozusagen das ganze Helfernetz zusammen zu bekommen klappt, [um sich] ein Bild von einem Kind zu machen und dann zu schauen was ist mit dem Kind.“

„[Weitere] Maßnahmen sind eine regelmäßige Elternarbeit. Nach Möglichkeit dann auch Austausch unter den Kollegen ist enorm wichtig, damit eine Konsequenz in den Handlungen, in den Maßnahmen vorhanden ist. Es muss ein System vorhanden sein, was passiert mit Schülern, die wirklich den Unterricht so stören, dass nichts mehr geht.“

Auch die Klassen- und Integrationshelfer wurden als eine weitere Bereicherung genannt.

„Die Klassenhelfersituation ist eine super Sache, weil wenn der Klassenhelfer schon eine längere Zeit da war und auch eine Beziehung aufgebaut hat zu den Schülern, dann kann man, ähnlich zu einem Schulsozialarbeiter, solche Gespräche, die man mit den Schülern führen muss [...], auslagern. Wenn da der Klassenlehrer der Einzige ist, der sowas kann, dann geht das immer von der Unterrichtszeit ab.“

Ferner kam die kooperative Intervention zur Sprache. Drei der Lehrer betonten die Wichtigkeit der gemeinsamen Problemlösungsfindung mit den Schülern, die durch kooperative Gespräche stattfinden soll.

„Gespräche die man mit den Schülern führen muss, ‚Warum störst du? Was ist schon wieder zuhause passiert, hast du ein Basketballspiel verloren [...]?’ Also es bedeutet einfach viele Gespräche, [...] viele, viele Gespräche.“

Dabei stützen sich die Lehrkräfte nicht etwa auf ein kooperatives Gesprächsmodell²⁹⁵ oder andere akademisch-pädagogische Methoden, sondern folgen ihrem eigenen Gefühl, was das Beste für das Kind ist und wie man in der konkreten Situation mit ihm umgehen sollte.

Dennoch ist auffällig, dass sich die meisten Aussagen der Lehrkräfte auf die lehrerzentrierten Interventionen beziehen. Sie decken sich hierin weitgehend mit den vorgestellten Interventionsansätzen im Theorieteil. Sowohl die Ermahnung, das situative Ignorieren, humorvoller Umgang, eine Umstrukturierung des Unterrichts, wie auch verschiedene Regelsysteme und Strafen werden genannt. Allerdings bleiben das positive Umdeuten, Kritik als Teillob, Veränderungsstrategien oder die Symptomverschreibung unausgesprochen.

Die Häufigkeit der Nennung lässt sich vermutlich damit begründen, dass sie in der Praxis am einfachsten umzusetzen sind. Ein langfristiger Erfolg kann hierdurch sicherlich nicht eintreten, was den meisten Lehrern auch bewusst zu sein scheint.

²⁹⁵ Siehe hierzu Punkt 4.2.1, S.27ff.

Doch scheinen die Lehrer vor der Quantität der Unterrichtsstörungen zu kapitulieren und kommen daher nicht umher, sich dieser kurzfristigen Methoden zu bedienen, um überhaupt einen Lehr-Lern-Prozess aufrechterhalten zu können.

9.3.2 Teilnehmende Beobachtung

In den meisten der beobachteten Stunden kamen Unterrichtsstörungen fast minütlich vor. Bemerkenswert war, dass die Lehrkräfte selten sofortige Gegenmaßnahmen ergriffen haben. Häufig wurde das störende Verhalten eines Schülers lange Zeit ignoriert, bis schließlich eine Ermahnung folgte. Es kam in den zehn beobachteten Doppelstunden unglaubliche 13-mal vor, dass die Lehrkraft den Störenden in den Nebenraum setzen musste, damit er dort selbständig seine Aufgaben erledigen konnte. Neunmal war zu beobachten, dass die Lehrkraft einen störenden Schüler vor die Tür stellte und erst nach einiger Zeit wieder reinholte. Vergleicht man diese Beobachtung mit der Auswertung der Interviews fällt auf, dass das Mittel der strafenden Interventionen entgegen der Angaben der Lehrer doch häufig eingesetzt wird. Es war erkennbar, dass trotz aufopferungsvoller Versuche die Situation zunächst in einem individuellen Gespräch zu lösen, der simple Weg der Bestrafung der Lehrkraft als einzig Praktikabler erschien. Die von den Lehrern eingeforderte Entschuldigung des Kindes vor Wiederbetreten des Klassenzimmers erschien der Beobachterin unehrlich und somit wenig konstruktiv. Ein Reflektieren über das eigene Verhalten fand nicht statt, womit es wenig verwunderlich nach kurzer Zeit zu weiteren Störungen kam.

Eine eher exotische, aber in der konkreten Situation wirksame Interventionsmaßnahme, wandte eine Lehrerin in folgender Situation bei einem Schüler an:

1. Es geht im Unterricht um die Geschichte des nordischen Gottes Thor.
2. Schüler macht mit lauten Geräuschen Quatsch über den Inhalt der Geschichte.
3. Lehrer ignoriert das.
4. Schüler versucht weitere Aufmerksamkeit des Lehrers auf sich zu ziehen, indem er ordinäre Worte benutzt und die Lehrkraft versucht vom Vorlesen abzulenken.
5. Nach mehreren Minuten ermahnt ihn die Lehrkraft: *„So nicht, ich rufe nachher deine Mutter an. Wenn du dich weiter so verhältst, kann ich nichts Positives sagen. Aber wenn du dich ab jetzt benimmst und mitmachst, dann erzähl ich ihr, dass du heute toll mitgemacht hast.“*
6. Der Schüler war ab dem Zeitpunkt ruhig und nahm am fortlaufenden Unterricht teil.

Dieses Vorgehen war ein voller Erfolg. Es stellt quasi eine Interventionskombination dar. Dabei spielen die Zusammenarbeit mit den Eltern, die Beschäftigung mit der Biographie des Kindes, Bestrafung, aber auch Belohnung eine jeweils anteilige Rolle. Im vorliegenden Fall war es der Lehrerin bekannt, dass dem Schüler die Meinung seiner Mutter wichtig ist.

Dies zeigt, dass eine individuelle Beschäftigung mit dem einzelnen Schüler auch im Rahmen von Störungsinterventionen sehr nützlich sein kann.

Generell fiel auf, dass viele Lehrer eigens entwickelte und auf einzelne Schüler abgestimmte Interventionsmaßnahmen besitzen. Dieser Einfallsreichtum ist mutmaßlich dem Umstand geschuldet, dass herkömmliche Maßnahmen nur wenig bis keinen Erfolg zeigen. Dies hängt sicherlich auch mit den schwierigen individuellen Situationen der Schüler zusammen.

Eine weitere interessante Beobachtung war, dass sich vor allem in Fachunterrichtsstunden Störungen im Laufe des Unterrichts aufgrund fehlender Intervention anhäufen und schließlich dazu führten, dass der Lehr-Lern-Prozess unterbrochen oder sogar abgebrochen werden musste. Dabei kann vermutet werden, dass sich die vermehrten Störungen ereigneten, weil die Beziehung der Schüler zum Fachlehrer nicht so eng und intensiv ist, wie die zum Klassenlehrer.²⁹⁶

Das folgende beobachtete Beispiel einer Englischstunde soll die Auswirkungen fehlerhafter Interventionsansätze verdeutlichen:

1. Zwei der Schüler fangen an sich gegenseitig zu beleidigen. Immer wieder, immer lauter.
2. Lehrerin ignoriert zunächst das Verhalten und ermahnt nach längerer Zeit die Schüler.
3. Schüler führen störendes Verhalten fort und andere Schüler lachen.
4. Zwei weitere Schüler kopieren das Verhalten, um ebenfalls „positives“ Feedback von den Mitschülern zu erhalten.
5. Die gesamte Klasse ist unruhig und ein Lehr-Lern-Prozess ist keineswegs mehr möglich.
6. Die Lehrkraft reagiert: *„Mir ist überhaupt nicht nach Lachen zumute. Ihr raubt mir den letzten Nerv, vor allem ihr Zwei!“*

Diese Reaktion der Lehrkraft fördert weder die Lehrer-Schüler-Beziehung, noch das Klassenklima oder den Unterrichtsprozess. Anstatt dessen macht diese Reaktion fehlerhaftes Lehrerhandeln bei der Störungsintervention deutlich. Zu spätes Eingreifen, generalisierte Kommentare gegenüber der Klasse und der Schüler (*„...ihr raubt mir den letzten Nerv...“, „...vor allem ihr Zwei“*) sind nicht zielführend. Stattdessen sollte das Verhalten der Schüler sachlich geklärt und versucht werden mit Hilfe des Gesprächs oder mit einer in der konkreten Situation geeigneten Interventionsmaßnahme, wie der Symptomverschreibung, die Störung im Unterricht zu unterbinden. Ein Grund warum Lehrkräfte immer wieder zu spontanen und autoritären Methoden greifen, könnte der häufig zu verzeichnende kurzfristige Erfolg sein. Jedoch stellt diese Art der Intervention keine pädagogisch wertvolle Maßnahme dar, führt nicht zu einer langfristigen Problemlösung und kann zudem bei den Schülern negative Emotionen auslösen, die einen Nährboden für weitere Unterrichtsstörungen schaffen können.

²⁹⁶ Siehe hierzu Punkt 6.5, S.45f.

9.4. Auswertung der vierten Kategorie: „Die Waldorfpädagogik und ihr Umgang mit Unterrichtsstörungen“

9.4.1 Interview

Alle der Befragten sahen in der Waldorfpädagogik ein Instrumentarium im Umgang mit Unterrichtsstörungen, welches Konsequenz, aber auch gleichzeitig Flexibilität und individuelles Reagieren erlaubt.

„Wenn die Schüler mal die Arbeit unterbrechen und rausgehen oder dass ich sag ‚du ich glaub du musst mal draußen um den Baum rennen‘, die [Waldorfpädagogik] bietet viel mehr Möglichkeiten und die muss man aber auch mutig sein zu nutzen. [...] Dass dann ein Kind einfach mal so eine Art Auszeit hat oder jetzt auch nicht alles macht, ja das ist hier kein Problem.“

Wenn Schüler mit dem Stoff unter- oder überfordert sind, gibt es die Möglichkeit ein alternatives Programm durchzuführen. Nicht alle Schüler müssen das Gleiche machen, um dasselbe Ziel zu erreichen. In der zu untersuchenden Schule laufen in einer Klasse parallel viele verschiedene Programme, zugeschnitten auf die jeweiligen individuellen Schüler, ab. Nach Aussagen der befragten Lehrkräfte steht dabei die ganzheitliche Förderung im Mittelpunkt der Waldorfpädagogik und wird wie folgt beschrieben:

„Es wird viel mit Musik und Rhythmik gearbeitet, also man kann sagen es wird nicht nur der Verstand, also das Kognitive gefördert, sondern man legt halt Wert auf eine ganzheitliche Förderung und sagt dann ‚Mit Kopf, Herz und Hand‘, dass alle drei Bereiche gleichzeitig gefördert werden [...].“

Es wird deutlich, dass sowohl eine ganzheitliche, wie auch eine individuelle Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Schule stattfinden. Mit Hilfe von zusätzlicher Beziehungsarbeit, vor allem durch das Klassenlehrerprinzip, sollen die Lehrer-Schüler-Beziehung und das Klassenklima gefördert werden und das Aufkommen von Unterrichtsstörungen unterbunden werden.

„Waldorfschule soll per se einen relativ angstfreien Raum bieten und einen Beziehungsraum. Also der Klassenlehrer von der ersten bis zur achten Klasse, dass da eine verlässliche Beziehung da ist, kann gerade in der heutigen Zeit, wenn die Eltern [...] oft nicht mehr so verlässlich sind, das ein riesen Potential bieten, da was aufzufangen.“

„Wir haben hier eine kleine kuschelige Klasse, wir können gemeinsam wie eine Familie auch frühstücken, das heißt ich kann ganz anders Rituale anlegen. Ich habe die Kinder [...] zehn Jahre [...]. Man wächst zusammen und hat ganz anderes Vertrauen.“

„Der emotionale Blick den man hat oder der liebevolle Blick auf das Kind, wo einem Ideen entgegenkommen, die nicht in einem methodischen Lehrbuch stehen, sondern dass man einfach so wie eine Herzensverbindung zu dem Schüler versucht aufzubauen und einem dann Ideen kommen. Waldorflehrer nehmen ihre Kinder immer mit in den Schlaf,

das heißt ich denke vor dem Einschlafen noch ganz arg an die Kinder, dass sozusagen über Nacht, in der unbewussten Zeit auch Eingebungen kommen so aus der geistigen Welt. Und wenn man Glück hat, [...] hat man kurz nach dem Aufwachen eine Eingebung. Es ist wichtig jedes einzelne Kind im Bewusstsein zu haben. Jemand der massiv stört, da weiß ich, er wünscht sich einfach mal [meine] Zuwendung [...].“

Hier wird deutlich, dass die Waldorforientierung eine große Rolle beim alltäglichen Umgang der Lehrer mit Unterrichtsstörungen spielt. Wie schon im Theorieteil dieser Arbeit beschrieben, versuchen Waldorflehrer eine tiefe und enge Beziehung zu den Schülern aufzubauen und das Kind ganzheitlich zu betrachten. Dabei wird stetig versucht nicht defizitorientiert zu arbeiten, sondern den Blick immer auf das Gute zu lenken und dieses zu stärken und zu fördern. Hierdurch wird versucht negativem Verhalten und Unterrichtsstörungen bereits jegliche Grundlage zu entziehen. Gelingt dies jedoch nicht, was, wie die Auswertung des empirischen Teils dieser Arbeit ergeben hat, durchaus vorkommen kann, wird häufig auf Interventionsansätze der akademischen Pädagogik zurückgegriffen.

Ein weiteres Element der Waldorfpädagogik, das auch im Hinblick auf Unterrichtsstörungen seinen Beitrag leisten soll, ist der rhythmische Unterricht.

„Genau, aber dass man menschlich mit den Schülern umgeht und in der Beziehung quasi ein auf und ab, eine Spannung und Entspannung mitmacht und das auch ganz bewusst geht. Wenn man dann merkt im Nachklang von einem Tag, heute war es so angespannt die ganze Zeit und so anstrengend, dass man dann an dem nächsten Tag dem Schüler [zu verstehen gibt] ‚Mit dir gehe ich heute entspannter um‘.“

Der Wechsel von Spannungs- und Entspannungsphasen soll dabei die Harmonie fördern und so Unterrichtsstörungen minimieren.

Auch die Eurythmie, die einen besonderen Stellenwert in der Waldorfpädagogik einnimmt, versucht ihren Teil zur Beseitigung von Unterrichtsstörungen beizutragen.

Die befragte Eurythmielehrkraft sagte hierzu:

„Es ist eine musische Spezialgymnastik, eine Bewegungskunst, gleichzeitig seelisches Turnen, Rhythmus, Koordination und stellt für viele Kinder eine Herausforderung an deren soziale Kompetenzen. Man hat keinen Tisch, keine Bank, kein Heft, man hat nur die Musik und die Laute, die Sprache, was das Wirksame in der Eurythmie ist, sind die Gesetzmäßigkeiten, die der Sprache und der Musik zugrunde liegen. Die sind logisch.“

Die rhythmische Bewegung, die Sprache und die Musik sollen Kinder bilden und erziehen. Durch die Eurythmie sollen die Kinder ausgeglichener und entspannter werden. Störendes Verhalten soll so verhindert werden.

Auffällig ist, dass die beschriebenen waldorfpädagogischen Ansätze allesamt von einem uneingeschränkten Wahrheitsgehalt ihrer Aussagen auszugehen scheinen. Man hat dabei das Gefühl eine andere Wirkung wie die Beschriebene könne gar nicht eintreten. Diese allgemein formulierten grundlegenden Ansätze kommen in der Praxis jedoch in vielen Situationen an ihre Grenzen, da sie kaum konkrete Handlungsempfehlungen erkennen lassen. Wenn die prognostizierte positive Unterrichtssituation nicht eintreten sollte, scheint es einen

„Plan B“ nicht zu geben. Dies wäre auch eine Erklärung dafür, dass viele der Lehrkräfte zum Großteil akademisch-pädagogische Interventionsansätze nutzen.

9.4.2 Teilnehmende Beobachtung

Auch bei der Beobachtung fiel auf, dass in konkreten Störungssituationen zwar zunächst versucht wurde nach waldorfpädagogischen Konzepten zu arbeiten, letztlich jedoch keine speziellen waldorfpädagogischen Interventionsansätze erkennbar waren. Vielmehr wurde auf konventionelle Methoden zurückgegriffen. Einzig und allein die therapeutischen Möglichkeiten der Schule zeigen konkrete Ansätze zur Intervention.

Dabei stehen an der Schule in Mannheim folgende Therapiemöglichkeiten zur Verfügung:

- Kunsttherapie
- Massagetherapie
- Bewegungstherapie
- Sprachtherapie
- Lerntherapie



Abbildung 7: Der Massageraum²⁹⁷

Aufgrund der formalen Grenzen dieser Arbeit soll an dieser Stelle lediglich auf die Massagetherapie näher eingegangen werden.

Anhand eines beobachteten Beispiels wird die Vorgehensweise und Wirkung der Massagetherapie näher erläutert.

²⁹⁷ Abbildung 7: Der Massageraum der Freien Schule für Erziehungshilfe in Mannheim (Quelle: eigene Aufnahme).

Ein Schüler der vierten Klasse fiel durch wiederholte, gravierende akustische und motorische Störungen im Unterricht auf. Nachdem auch mehrmaliges Ermahnen seitens der Lehrerin nichts half, wurde die Massagetherapeutin gerufen und nahm den Schüler mit in den Massageraum. Nach 15-minütiger Behandlung kam der Schüler zurück in die Klasse und legte ein deutlich ruhigeres und produktiveres Unterrichtsverhalten an den Tag. Zwar ist dieses Einzelbeispiel kein repräsentativer Beleg für die generelle Wirksamkeit dieser Intervention, doch ließ sich die positive Wirkung zumindest im konkreten Fall nicht verleugnen.

Häufig war zu beobachten, dass klassische Interventionsmethoden durch Grundlagen und Prinzipien der Waldorfpädagogik leicht abgewandelt oder ergänzt wurden. So wurde beispielsweise häufig die Methode der Auszeit eingesetzt. Das Besondere dabei war, dass der störende Schüler zumeist nicht in einen anderen Raum, sondern beispielsweise zum Aquarium in den Flur geschickt wurde, um sich zu beruhigen. Ein anderer Ort war der Schulhof, auf dem sich der Schüler abreagieren und bewegen sollte, indem er aufgefordert wurde eine Runde um den Baum zu rennen. Auch Garten- und Werkarbeit waren während der Auszeit mögliche Beschäftigungen. Dabei steht das zur Ruhe kommen beziehungsweise das Abreagieren ganz klar im Mittelpunkt, während die Selbstreflexion bezüglich des Störverhaltens häufig zu kurz kommen dürfte.

Auch viele persönliche Gespräche, die zwischen Lehrern und Schülern beobachtet wurden, dienten der Intervention von Unterrichtsstörungen.

Dabei fiel besonders auf, dass sich die Lehrer ganzheitlich mit dem Schüler beschäftigten und auf einer demokratischen Ebene die Lösung des Konflikts herbeiführen wollten. Beispielhaft soll folgendes beobachtetes Unterrichtsgeschehen dargestellt werden:

1. Schüler fing an massiv zu stören und war durchgehend laut.
2. Nach mehrmaligem erfolglosem Ermahnen fragte die Lehrkraft warum er sich so verhalte.
3. Der Schüler antwortete: „*Ich habe mich jetzt schon viermal gemeldet und du hast mich nicht drangenommen.*“
4. Lehrerin bedauerte dies nicht gesehen zu haben, bat um Entschuldigung und versuchte im Fortgang auf den Schüler zu achten.

Hierbei lassen sich die Leitsätze der Waldorfpädagogik deutlich erkennen. Sowohl die Wahrnehmung, die Wertschätzung, das Ernstnehmen und die Liebe zum Kind fließen als Kommunikationsgrundlage in den Umgang mit Unterrichtsstörungen ein. Dies verdeutlicht erneut, dass die waldorfpädagogischen Grundsätze bei den meisten Interventionsmaßnahmen der Lehrer mitschwingen und die Grundlage ihres Handelns bilden.

10. Zusammenfassung des empirischen Teils

Ziel des empirischen Teils war es, die am Anfang der Arbeit formulierten Fragen zu beantworten und einen Vergleich zwischen der Schulwirklichkeit und dem theoretischen Hintergrund möglich zu machen. Dabei wurde auf die qualitativen Datenerhebungsmethoden des Interviews und der teilnehmenden Beobachtung zurückgegriffen. Durch diese Methodenkombination wurde versucht ein möglichst genaues Ergebnis der Unterrichtssituation zu erhalten. Das Untersuchungsobjekt war eine staatlich anerkannte Freie Schule für Erziehungshilfe, deren Lehrplan auf anthroposophischer Grundlage basiert. Das Leitfadeninterview wurde mit sechs Lehrkräften und einer sozialpädagogischen Schülerbetreuerin geführt. Die teilnehmende Beobachtung fand in einer vierten Klasse statt und erstreckte sich über zehn Doppelstunden. Die gefundenen Ergebnisse wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Es wurden vier Kategorien gebildet, die anschließend eingehend dargestellt, analysiert und interpretiert wurden.

Bei der Auswertung der ersten Kategorie „*Unterrichtsstörungen*“ fiel bei der Beschäftigung mit den Interviewdaten auf, dass die Lehrkräfte in ihrer Definition des Begriffs Unterrichtsstörung zum Großteil mit der „offiziellen“ Begriffsbestimmung von Winkel und Lohmann übereinstimmten. Dennoch zeigt die Abweichung einiger Befragter, dass immer auch eine subjektive Komponente beim Charakterisieren einer Unterrichtsstörung vorhanden ist. Als typische Unterrichtsstörung nannten die meisten Lehrer akustische und motorische Dauerstörungen. Bei der Häufigkeit der Störungen waren sich die Befragten einig, dass diese von der Tagesform der Schüler abhängt. Bei der Nennung einer konkreten Zahl taten sich die meisten Befragten jedoch schwer. Die teilnehmende Beobachtung förderte zudem das Ergebnis zu Tage, dass einige Lehrer Störungen nicht als solche wahrnehmen, sondern eher als Herausforderung ansehen.

Bei der Auswertung der zweiten Kategorie „*Ursachen von Unterrichtsstörungen*“ war auffällig, dass alle Befragten den Aspekt der Entwicklungsstörung als häufige Ursache nannten. Dies hängt sicherlich damit zusammen, dass sich an der konkreten Schule eine hohe Anzahl von Schülern mit schwierigem sozialen Hintergrund und besonderem Förderungsbedarf befinden. Generell war zu erkennen, dass sich die Befragten bei der Suche nach Gründen für Unterrichtsstörungen sehr auf schülerbezogene Ursachen konzentrierten. Hierbei wurde die allgemeine Blickrichtung der Waldorfpädagogik hin zu den Schülern, als für diese Thematik ausschlaggebende, schülerzentrierte Sichtweise der Lehrpersonen erkannt. Die teilnehmende Beobachtung ergab zudem, dass das Bedürfnis nach Aufmerksamkeit ein weiterer häufiger Grund für Unterrichtsstörungen war. Auch dies dürfte oftmals mit dem schwierigen sozialen Hintergrund zusammenhängen. Als weitere Ursache führt die Beobachterin den häufig genutzten monotonen Frontalunterricht an und weist in diesem Zusammenhang auf mögliche Ansatzpunkte der Intervention hin.

Bei der Auswertung der dritten Kategorie „*Intervention von Unterrichtsstörungen*“ war erkennbar, dass die Antworten der Befragten unterschiedlich ausfielen, sich aber dennoch ähnliche Vorgehensweisen abzeichneten. Es wird deutlich, dass alle Lehrpersonen bestrebt sind, pädagogisch wertvolle Interventionsmaßnahmen zu verwenden und nicht lediglich

kurzfristige Bestrafungsmaßnahmen aussprechen wollen. Die Beobachtung der Unterrichtsstunden zeigte jedoch, dass pädagogisch fragwürdige Methoden, wie zum Beispiel „das vor die Tür stellen“ wesentlich häufiger angewandt wurden, als von den Befragten angegeben. Die häufige Nutzung von „einfachen“ Maßnahmen lässt sich damit begründen, dass sie zumindest kurzfristigen Erfolg versprechen und aufgrund der schieren Vielzahl von Unterrichtsstörungen „aufwendigere“ Interventionsansätze kaum umsetzbar erscheinen. Zudem kommt die Verfasserin zu der Erkenntnis, dass viele Lehrer eigens entwickelte und auf einzelne Schüler abgestimmte Interventionsmaßnahmen besitzen. Dies erscheint dem Umstand geschuldet, dass herkömmliche Maßnahmen nur wenig bis keinen Erfolg zeigen, wobei die schwierigen individuellen Situationen der Schüler hierbei eine entscheidende Rolle spielen dürften.

Bei der Auswertung der vierten und letzten Kategorie „*Die Waldorfpädagogik und ihr Umgang mit Unterrichtsstörungen*“ stellte sich heraus, dass alle Befragten in der Waldorfpädagogik ein Instrumentarium im Umgang mit Unterrichtsstörungen sahen, welches Konsequenz, aber auch gleichzeitig Flexibilität und individuelles Reagieren erlaubt. Als elementares Ergebnis ließ sich feststellen, dass sich die Lehrkräfte der Mannheimer Schule zwar akademisch-pädagogischer Interventionsansätze bedienen, diese jedoch durch die Grundlagen der Waldorfpädagogik ergänzen oder abwandeln.

11. Fazit

Diese wissenschaftliche Arbeit ging der Frage nach, wie mit Unterrichtsstörungen pädagogisch sinnvoll umgegangen werden kann, so dass ein Unterricht dauerhaft gelingen kann, der sowohl für Schüler als auch für Lehrer positiv erlebbar und gleichzeitig produktiv ist. Dabei wurden verschiedene Lösungsansätze zur Intervention von Störungen im Unterricht aufgezeigt. Diese Bandbreite an lehrerzentrierten, kooperativen und institutionellen Interventionsmaßnahmen wurde, mal mehr und mal weniger, an der für meine empirische Forschung herangezogenen Schule in Mannheim angewandt und beobachtet. Jedoch fiel auf, dass ein genereller Konsens nicht vorzuherrschen scheint. Vielmehr bekommt man den Eindruck, es handle sich bei jedem Lehrer um eine Art „Einzelkämpfer“, der versucht mit den für ihn erfolgsversprechendsten Interventionsmaßnahmen klarzukommen. Dieses Phänomen dürfte dabei dem Umstand geschuldet sein, dass die Lehrkräfte an der konkreten Schule diverse unterschiedliche berufliche Werdegänge aufweisen. Hieraus resultieren denklogisch auch differenzierte pädagogische Herangehensweisen im Bezug auf Unterrichtsstörungen.

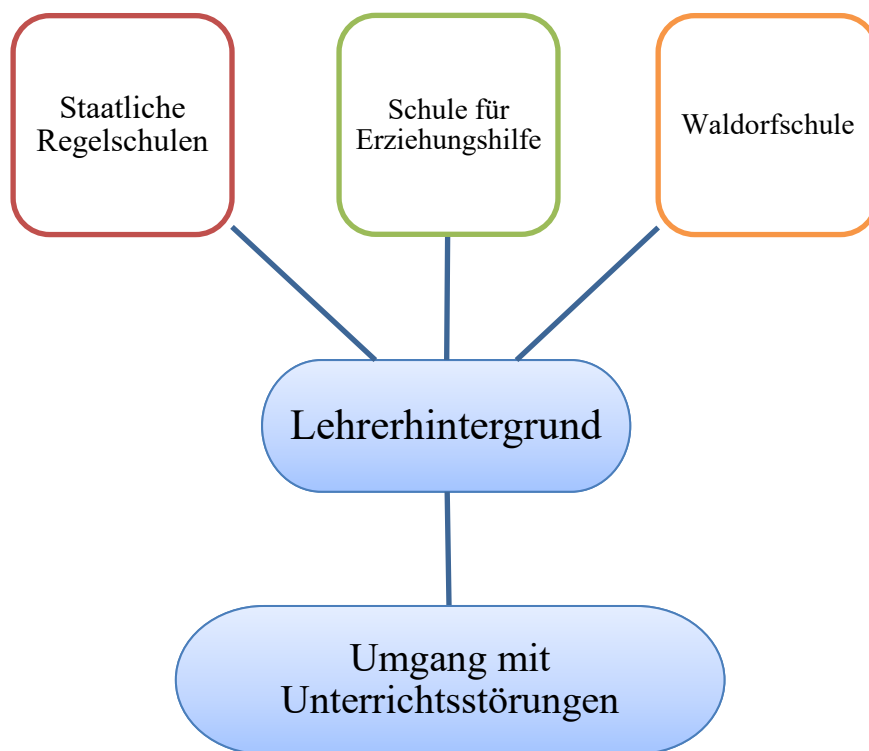


Abbildung 8: Lehrerhintergrund im Bezug auf Unterrichtsstörungen²⁹⁸

Zusätzlich zu den unterschiedlichen Lehrercharakteren, sind auch die einzelnen Klassen heterogen. Jeder Schüler hat seine eigene „Geschichte“ und bedarf individueller und ganzheitlicher Betrachtung. Es sollen hier keineswegs die positiven Auswirkungen einiger der vollgestellten akademisch-pädagogischen Ansätze in Gänze bezweifelt werden, doch stoßen diese, wie diese Arbeit gezeigt hat, häufig dann an ihre Grenzen, wenn die Lehrkraft mit besonders schwierigen Kindern zu tun hat. Wichtiger als pädagogisch oder psychologisch erforschte Modelle erscheint hier ein liebevoller, aufopferungsvoller und persönlicher Umgang mit dem Individuum zu sein. Dabei scheinen die Interventionsansätze am erfolgreichsten, die eigens auf die Schüler abgestimmt wurden und ein Konglomerat aus akademisch-pädagogischen, waldorfpädagogischen und sonderpädagogischen Ansätzen darstellen. Diese Interventionsmethoden einzeln abzustimmen benötigt jedoch viel Zeit und ist sehr aufwändig. Daher ist dieses Vorgehen wohl nur in kleineren Klassen, wie an der Freien Schule für Erziehungshilfe in Mannheim, praktikabel. Um den Erfolg eines möglichst produktiven und störungsfreien Unterrichts an solch einer Schule zu erreichen, bedarf es bildlich gesprochen einer „Pädagogik des Herzens“. Hierauf Bezug nehmend, möchte ich meine Arbeit mit dem Zitat einer Lehrerin der Schule schließen, welches mir einprägsam im Gedächtnis geblieben ist.

„Die Arbeit [des Lehrers] ist sichtbare Liebe“²⁹⁹.

²⁹⁸ Abbildung 8: Lehrerhintergrund im Bezug auf Unterrichtsstörungen, (Quelle: eigene Grafik).

²⁹⁹ Aus Interview Nummer 5: siehe Anhang: Anlage 3, S.106; die Lehrerin bezog sich hierbei auf das Werk „Der Prophet“ von Khalil Gibran.

12. Literaturverzeichnis

- Atteslander, Peter* Methoden der empirischen Sozialforschung. 13. Auflage Berlin 2010
- Barz, Heiner* Vom Puritanismus zum Pragmatismus? Metamorphosen im Selbstverständnis der Waldorfpädagogen. In: Unterrichten an Waldorfschulen. Berufsbild Waldorflehrer: Neue Perspektiven zu Praxis, Forschung, Ausbildung. *Barz, Heiner* (Hrsg.). Wiesbaden 2013
- Barz, Heiner/ Kosubek, Tanja* Gruppendiskussionen. In: „Ich bin Waldorflehrer“. Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – Eine Befragungsstudie. *Randoll, Dirk* (Hrsg.). Wiesbaden 2013
- Becker, Georg E.* Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag. 11. Auflage Weinheim 2006
- Biegler, Alexandra* Gemeinsam gegen Unterrichtsstörungen. Ein neues Präventions – Konzept. Berlin 2013
- Biller, Karlheinz* Unterrichtsstörungen. 2. Auflage Stuttgart 1981
- Bintener, Véronique* Embodiment als Wirkmechanismus des Waldorfunterrichts – Die Sinneslehre Rudolf Steiners in ihrem Bezug zur physischen, sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung des Menschen. Baden-Baden 2017
- Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola* Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage Heidelberg 2006
- Braun, Dorothee/ Schmischke, Judith* Mit Störungen umgehen. Berlin 2013

<i>Carlgren, Frans</i>	Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiners. Bilder und Berichte aus der internationalen Waldorfschulbewegung. 8. Auflage Stuttgart 1996
<i>Czerwenka, Kurt</i>	Probleme im Unterricht. Hilfen aus der Verhaltenspsychologie für die Praxis des Lehrers. München 1979
<i>Daniel, Helga</i>	Temperamente in Bewegung. Eurythmie in der Unter- und Mittelschule. In: Erziehungskunst. Waldorfpädagogik heute. Ausgabe 03/2018
<i>Döring, Nicola/ Bortz, Jürgen</i>	Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage Heidelberg 2016
<i>Dreikurs, Rudolf/ Grunwald, Bernice B./ Pepper, Floy C.</i>	Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. Weinheim 2007
<i>Dresing, Thorsten/ Pehl, Thorsten</i>	Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage Marburg 2015
<i>Eichhorn, Christoph</i>	Classroom – Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. 6. Auflage Stuttgart 2012
<i>Flick, Uwe</i>	Triangulation. Eine Einführung. 3. Auflage Wiesbaden 2011
<i>Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines</i>	Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Auflage Reinbek bei Hamburg 2010

Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore

Interviewformen und Interviewpraxis. In: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. *Friebertshäuser, Barbara/ Langer, Antje/ Prengel, Annedore* (Hrsg.). 4. Auflage Weinheim 2013

Frielingsdorf, Volker

Waldorfpädagogik in der Erziehungswissenschaft. Ein Überblick. Weinheim 2012

Glasl, Friedrich

Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. 11. Auflage Bern 2013

Goetze, Herbert

Schülerverhalten ändern. Bewährte Methoden der schulischen Erziehungshilfe. Stuttgart 2010

Gordon, Thomas

Lehrer-Schüler-Konferenz. Wie man Konflikte in der Schule löst. 18. Auflage München 2006

Graumann, Olga/ Mrochen, Siegfried

Schule in Not. Eine Institution auf der Suche nach Verbündeten. Bad Heilbrunn 2001

Hilbig, Norbert

Mit Adorno Schule machen – Beiträge zu einer Pädagogik der Kritischen Theorie. Theorie und Praxis der Gewaltprävention. Bad Heilbrunn 1995

Hillenbrand, Clemens

Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen. 3. Auflage München 2011

Hopf, Christel

Qualitative Interviews. Ein Überblick. In: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. *Flick, Uwe/ von Kardorff, Ernst/ Steinke, Ines* (Hrsg.). 8. Auflage Reinbek bei Hamburg 2010

- Keller, Gustav* Disziplinmanagement in der Schulklasse. Wie Sie Unterrichtsstörungen vorbeugen und bewältigen. 3. Auflage Bern 2014
- Knapp, Rudolf/ Neubauer, Walter/ Gampe, Harald* Schulische Konflikte bewältigen. Grundlagen und Praxisorientierungen. Köln 2008
- Köhler, Henning* Schwierige Kinder gibt es nicht. Plädoyer für eine Umwandlung des pädagogischen Denkens. 6. Auflage Stuttgart 2007
- Lamnek, Siegfried* Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage Weinheim 2010
- Lehmann-Schaufelberger, Dietmar* Richtig reagieren bei Störungen im Schulalltag. Konkrete Maßnahmen – erprobte Handlungsmuster. 5. Auflage Buxtehude 2012
- Lohmann, Gert* Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. 12. Auflage Berlin 2015
- Martens, Matthias* Unterrichtsstörungen reflektieren? Vom Verhältnis von Verantwortungszuschreibung und Verantwortungsübernahme. In: Friedrich Jahresheft 2015
- Mayring, Philipp* Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 6. Auflage Weinheim 2016
- Müller, Thomas/ Stein, Roland* Erziehung – ein intensivpädagogisches Angebot schulischer Erziehungshilfe? In: „...und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe. Herz, Birgit/ Zimmermann, David/ Meyer, Matthias (Hrsg.). Bad Heilbrunn 2015

- | | |
|---|--|
| <i>Mutzeck, Wolfgang</i> | Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. 4. Auflage Weinheim 2002 |
| <i>Nelsen, Jane</i> | Jetzt hilft nur eines: Die positive Auszeit! Fünfzig Wege aus Konflikten in Schule und Kinderzimmer. Basel 2008 |
| <i>Neubauer, Walter/ Gampe, Harald/ Knapp, Rudolf/ Wichterich, Heiner</i> | Konflikte in der Schule. Aggression – Kooperation – Schulentwicklung. 5. Auflage Neuwied 1999 |
| <i>Nolting, Hans-Peter</i> | Unterrichtsstörungen. Möglichkeiten zur Störungsprävention und Konfliktlösung. In: Schulmagazin 5-10. 01/2003 |
| <i>Nolting, Hans-Peter</i> | Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. 14. Auflage Weinheim 2017 |
| <i>Pache, Werner</i> | Erziehung und Unterricht seelenbedürftiger Kinder. In: Heilende Erziehung. Vom Wesen seelenpflegebedürftiger Kinder und deren heilpädagogischer Förderung. 6. Gesamtauflage Stuttgart 1998 |
| <i>Pallasch, Waldemar/ Kölln, Detlef</i> | Pädagogisches Gesprächstraining. Lern- und Trainingsprogramm zur Vermittlung pädagogisch-therapeutischer Gesprächs- und Beratungskompetenz. 9. Auflage Weinheim 2014 |
| <i>Puhr, Kirsten</i> | Schule zur Erziehungshilfe als lernende Organisation. In: Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe. <i>Opp</i> , Günther (Hrsg.). Bad Heilbrunn 2003 |
| <i>Redlich, Alexander/ Schley, Wilfried</i> | Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht. 2. Auflage München 1981 |

- Reiser, Helmut/ Willmann, Marc/
Urban, Michael* Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn 2007
- Richter, Tobias* Pädagogischer Auftrag und Unterrichtsziele – vom Lehrplan der Waldorfschule. 4. Auflage Stuttgart 2016
- Roethlisberger, F. J./ Dickson, William J.* Management and the worker: An account of a research program conducted by the Western Electric Company, Hawthorne Works, Chicago. Cambridge 1939
- Rüedi, Jürg* Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule? Möglichkeiten, Wege und Versuchungen. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Unterrichtsstörungen. Bern 2011
- Schäfer, Christa D.* Wege zur Lösung von Unterrichtsstörungen. Jugendliche verstehen – Schule verändern. In: Grundlagen der Schulpädagogik Band 56. Baltmannsweiler 2006
- Seitz, Oskar* Unterrichtsstörungen. In: Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg. *Sacher, Werner* (Hrsg.). Nürnberg 2004
- Stein, Roland/ Stein, Alexandra* Unterricht bei Verhaltensstörungen. 2. Auflage Bad Heilbrunn 2014
- Steiner, Rudolf* Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft. 3. Auflage Dornach 1977
- Terlouw, Moniek/ Mensink, Annette/de Rijke, Hans* Kinder mit Rätseln. Hilfestellung bei Entwicklungsproblemen. Stuttgart 2002

Toman, Hans

Classroom – Management. In: Basiswissen
Grundschule Band 25. 2. Auflage
Baltmannsweiler 2014

*van Ophuysen, Stefanie/ Bloh, Bea/
Gehrau, Volker*

Die Beobachtung als Methode in der
Erziehungswissenschaft. Konstanz 2017

Wember, Valentin

Die fünf Dimensionen der
Waldorfpädagogik im Werk Rudolf
Steiners. 2. Auflage Tübingen 2016

Wiechert, Christof

Die Waldorfschule. Eine Einführung.
Dornach 2014

Winkel, Rainer

Der gestörte Unterricht. Diagnostische und
therapeutische Möglichkeiten. 10. Auflage
Baltmannsweiler 2011

13. Anhang

Anlage 1

Arbeitsblatt für Auszeit

Anlage 2

Morgenkreislied

Anlage 3

Transkription der Interviews

Anlage 4

Beobachtungsbogen

Anlage 1

Arbeitsblatt für Auszeit³⁰⁰

Kopiervorlage

Selbstreflexion bei Unterrichtsstörungen

Datum: _____ Stunde: _____ Fach: _____

Name: _____

1. Benenne die Regel, gegen die du verstoßen hast.

2. Beschreibe dein Verhalten, durch das diese Regel nicht eingehalten wurde.

3. Nenne die Folgen, die dein Verhalten für deine Mitschüler und die Lehrer hat.

4. Nenne den Grund deines Verhaltens.

5. Was planst du für dein Verhalten in Zukunft und dessen Umsetzung?

© 2013 Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin. Alle Rechte vorbehalten.

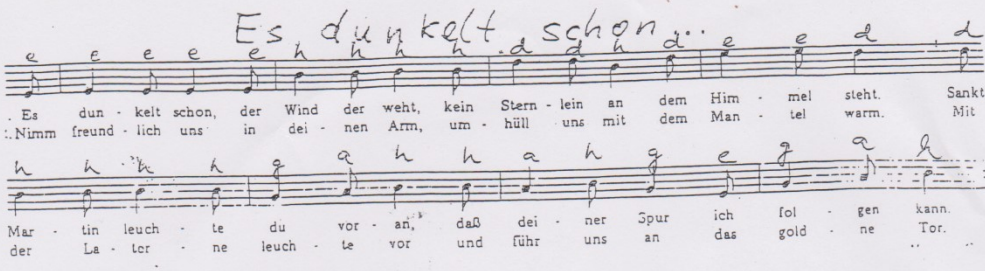
³⁰⁰ Biegler: Gemeinsam gegen Unterrichtsstörungen, S.77.

Anlage 2

Morgenkreislied³⁰¹

Morgenkreis

Es dunkelt schon.



Es dun - kelt schon, der Wind der weht, kein Stern - lein an dem Him - mel steht. Sankt
Nimm freund - lich uns in dei - nen Arm, um - hüll uns mit dem Man - tel warm. Mit

Mar - tin leuch - te du vor - an, daß dei - ner Spur ich fol - gen kann.
der La - tor - ne leuch - te vor und führ uns an das gold - ne Tor.

Die Welt wird draußen dunkel,
der Wind geht um das Haus.
Er greift nach der Laterne
und pustet sie uns aus.

Von Martin woll'n wir lernen,
zu helfen in der Not,
und Herzen und Laternen,
die leuchten dann zu Gott.

Morgenkreis ab 5. November 2018

³⁰¹ Monatliches Morgenkreislied, Quelle: ausgehändigt von der Freien Schule für Erziehungshilfe Mannheim.

Anlage 3

Transkription der Interviews

Bei der Transkription habe ich mich des einfachen Transkriptionssystems nach Dresing/Pehl³⁰² bedient, da dieses für meinen Anspruch, lediglich den sachlichen Inhalt aus den Interviews zu extrahieren, ausreichend war.

Interview Nummer 1:

I = Interviewer

B = Befragter

Aufnahmedatum:	10.10.2018
Aufnahmeort:	Freie Schule für Erziehungshilfe Mannheim
Länge der Aufnahme:	09:52 Minuten
Charakterisierung der Befragten:	Klassenlehrerin einer ersten Klasse Alter: 40-45 Jahre

I: Was verstehen Sie unter Unterrichtsstörungen? Was ist für Sie eine Unterrichtsstörung?

B: Genau, (...) wenn ich aufgrund der Lautstärke dieser Störung nicht meinen Unterricht fortsetzen kann, mehrmals abbrechen muss, wenn ein Schüler unerlaubt mehrmals aufsteht und durch die Klasse läuft, so dass die anderen so irritiert sind, dass sie sich nicht konzentrieren können. Also wenn man jetzt mal ein Taschentuch wegbringt, ich habe jetzt die erste Klasse und bringe es jetzt bei die stehen natürlich noch immer auf, sie reden dazwischen, das heißt es ist jetzt momentan noch ein Prozess. Weil sie dann dringend auf Toilette müssen, dringend zum Taschentuch, alles ist halt so unmittelbar dringend. Dass man halt diese Bedürfnisse erstmal kanalisiert und trotzdem dann mit dem Melden, warten bis man dann auch gesagt bekommt jetzt kann ich es machen. Deshalb ist es momentan noch wuselig und ich fühle mich nicht gestört, weil ich weiß die Schüler sind noch nicht in der Lage, weil sie es noch nicht kennen. Deshalb fühle ich mich von sehr wenig gestört, außer dieser Lautstärke, einem Schüler, dem ich jetzt dreimal gesagt hab „du bleibst jetzt sitzen“, der dann trotzdem aufsteht oder wenn jetzt, ja sind eigentlich Geräusche und „Rumgelaufe“. Weil Fragen oder Sachen, die jetzt mich von meinem Konzept abbringen ist für mich keine Störung, weil ich es versuche aufzugreifen und als Bereicherung zu sehen, weil des für ein Kind ein Bedürfnis ist. Also auch wenn eine Frage für mich in dem Moment abstrus oder komisch ist, es beschäftigt ihn und hat vielleicht um tausend Ecken gedacht auch was damit zu tun, deshalb (...) ja.

I: Okay, gut.

³⁰² Dresing/Pehl: Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse.

I: Welche Gründe sehen Sie hinter vielleicht gerade diesen Unterrichtsstörungen, also klar bei der ersten Klasse ist es wahrscheinlich auch weil sie es nicht gewohnt sind, aber können Sie sich auch noch irgendwelche anderen Gründe vorstellen?

B: Eben das von außen oft, Leute laufen hier vorbei, es kommt jemand rein, vielleicht bin ich nicht, ja habe ich vielleicht was nicht richtig gemacht, dann bin ich die die das auch auslöst, es gibt tausend Sachen, wo ich es gar nicht so sagen könnte. Jeder Schüler, der hier ist, hat seine Begründung. Ich habe sehr, ja von hyperaktiv bis motorisch Unruhige. „Verbalunbremsbare“ nenne ich sie mal (...) Autistische, die Geräusche machen, vor sich hinsingen, das heißt jedes Kind hat ja sowieso schon seine Unruhe.

Also ich bin halt von der Person selber humorvoll und versuche entspannt an die Sache ranzugehen, weil ich denke es wird eine Ursache haben, vielleicht habe ich die Ursache ihm gegeben, vielleicht bin ich zu wenig auf ihn eingegangen. Das heißt diese Schüler knöpfe ich mir dann in der Regel schon nach dem Unterricht vor. Also oder ich hatte jetzt heute zwei beziehungsweise, eher drei Situationen, wo ich zwei Schüler, der eine musste zweimal, einfach 5 Minuten später zum Frühstück, ich bin hier und bin im Gespräch, kläre es mit ihm, und sage das war jetzt deine Auszeit und dann gehst du wieder rüber. Dann ist wieder „tabula rasa“. Ja ich fange dann immer bei null an, also ich versuche immer, dass es auch für mich als Gefühl sich nie etwas anbahnt, damit ich nie eine Abneigung oder etwas Negatives gegenüber einem Schüler habe. Ja der andere durfte dann später in die Pause, weil als wir beim Frühstück saßen und ich sagte die Hände sind jetzt still und der Mund ist jetzt still, dann macht er so (wedelt mit den Händen). Dann habe ich gesagt: „Ich habe jetzt gesagt Hände sind still und das finde ich jetzt als persönliche Provokation, deshalb bist du jetzt erstmal bei mir hier, weil ich das so nicht möchte. Und dann sagt er der Damon hat auch noch ein bisschen bewegt. Aber habe ich gesagt, das war aber nicht eine absichtliche „Handfuchtelei“, wenn ich sage die Hände sind still und das ist ein Unterschied. Ja also so versuche ich halt immer alles mit ihnen durchzusprechen und sage dann auch ich mache das nicht, weil ich dich nicht mag oder sauer bin, ich will, dass wir das klären, dass wir ein gutes Verhältnis haben, weil ich mag dich sehr gern. Also mir ist immer wichtig, dass die Schüler sich nie persönlich angegriffen fühlen oder ja also ich kam bis jetzt immer mit den Schülern sehr gut aus. Ja ich möchte sie halt ernst nehmen, und ich möchte halt auch dass sie halt auch wissen, ich mache es nicht um sie zu ärgern, zu demütigen oder ihnen etwas Schlechtes zu tun, sondern weil das auch ihr Weg in der Gesellschaft ist, wo sie sich auch benehmen müssen.

I: Vielen Dank.

I: Wie häufig, ich weiß nicht ob Sie das sagen können, aber wie häufig kommen in Ihrer Klasse Konflikte und Unterrichtsstörungen in einer Unterrichtsstunde vor? (...) Also in einem Unterrichtsstundensegment.

B: Ja also ich merke sehr so, wie die Klasse aufgefüllter ist, die sitzen jetzt recht dicht an den Tischen zusammen und dann kommt der eine über die Tischhälfte des anderen, dann fühlt der sich gestört, dann wird er berührt, dann berührt der andere zurück, dann ist das wieder zu arg und so schaukelt sich das hoch, (...) das heißt entweder greif ich schnell ein/ Ich werde jetzt die Tische langsam ausbauen, damit ich mehr getrennt setzen kann, weil sie einfach noch so ausufernd sind, dass sie das auch gar nicht spüren, dass sie hier da in den Freiheitsraum des

anderen eindringen. Das ist so momentan die massivste Störung, ja dass sie sich anfassen und sich gegenseitig hochschaukeln. Weil für sich sehen sie es nicht, wenn sie es bei dem anderen machen, wenn es bei Ihnen gemacht wird, kriegen sie gleich die Oberkrise. Dann eskaliert es da ein bisschen.

I: Also es gibt ja viele Möglichkeiten, was die Schule an sich, also jetzt nicht Sie als Klassenlehrerin, sondern die Schule an sich machen könnte, um eben konkret gegen Unterrichtsstörungen irgendwie was zu tun.

B: Also das ist eben das Problem, was ich oft finde, es muss da jeder für sich seine Maßnahmen, seine Sachen die er umsetzt hinter denen er steht, finden. Wenn es jetzt was ist was auch bestimmt wird von der Schule, ist das eine Maßnahme hinter denen ich nicht stehe, dann kommt das beim Schüler komisch an, weil sie vielleicht merken, sie macht jetzt was, was ihr aufgedrungen wurde. Das heißt, und wenn dann manchmal Fachlehrer kommen, jetzt habe ich ja nur eine Fachlehrerin in der ersten Klasse, ist ein Luxus, wenn die dann sagen, er hat sich in meiner Stunde so und so schlecht benommen und muss jetzt dies und das bei dir machen, dann kriege ich die Oberkrise, weil das einfach nicht geht. Jeder Lehrer hat seine Maßnahmen und muss die umsetzen und muss dahinterstehen und muss die Verantwortung selbst tragen.

I: Okay, danke schön.

I: Ihre Taktik oder Interventionslösung zu Unterrichtsstörungen, haben Sie da irgendwie Vorschläge, oder wie sie gerade gesagt haben, wahrscheinlich persönlich reden?

B: Persönlich reden, man muss halt auch wirklich entspannt sein, ich finde halt, wenn ich als Lehrer angespannt bin, wenn ich nicht ausgeschlafen bin, wenn ich nicht richtig vor denen stehe, dann ist meine Stunde katastrophal. Ich habe meinen Unterrichtsplan, also ich liebe Strukturen, ich bereite alles so vor, mache mir dann aber keinen Kopf oder sehe es nicht als schlechten Schultag, wenn ich jetzt meinen Masterplan nicht durchgesetzt habe, sondern ich habe dann vielleicht eine gute Stimmung, habe komplett was anderes gemacht, bin aber auf sie eingegangen und der Tag war trotzdem schön und gut, auch wenn unterm Strich jetzt das was vielleicht da rauskommen sollte, anders war, weil wir sind mehrere Menschen und alle gestalten mit und dann kann ich mir nicht das anmaßen zu sagen, nur so wie ich es jetzt will diese Stunde muss sie geschehen, weil wir (...) / ja und das liebe ich halt.

I: Die letzte Frage: Was finden Sie gerade an der Waldorforientierung besonders oder besonders schön oder was macht es zu etwas anderem als eine Regelschule?

B: Naja, dadurch dass ich nie an der Regelschule war, denk ich solange ich nicht diesen Druck habe, jetzt muss ich zu diesem Zeitpunkt das schaffen und jetzt diese Prüfung ablegen. (...) Ich hatte natürlich schon Durchgang von der ersten bis zur zehnten und habe zur Prüfung hingearbeitet. Ja je höher es wird, ist natürlich schon gewisser Druck da, weil ich weiß ich muss das machen, aber ich versuche es dann trotzdem immer noch lebendig zu halten und pick mir die Sachen raus. Wir sind ja hier zwischen diesen beiden vorgegebenen Plan und dem Waldorf, das heißt das ist der Oberluxus, ich kann mir von allem das raussuchen, was für mich passt und für die Klasse passt, dass ich dann die Inhalte umsetzen kann. Ich bin nicht „oberwaldörflich“, also ich würde dann auch genauso jetzt, wenn ein Mädchen die Eiskönigin mag, wollte ich dann auch irgendwann „let it go“ oder so, (...) ich möchte halt irgendwas dass sie halt wissen, es sind diese Welten verbunden, ich finde es ganz schlimm, wenn ich hier so diese heile Waldorfwelt mache und zuhause/ Der eine erzählt mir die ganze Zeit er spielt GTA, der andere macht seine/ Ich muss diese Welten zusammenbringen, weil sonst „Schizokinder“ wahrscheinlich

heranwachsen. Und deshalb versuche ich beides zu verbinden und ja (...) ja viele Waldorfsachen finde ich halt oft schon altbacken, also ich versuche es neu zu machen, mit meinen Gefühlen, meinen Wegen und da ich selber auch kleine Kinder habe mit dem Leben, was zu den Kindern passt, beziehungsweise passend zu machen. Und dann gibt es halt mal auch/ Es gibt bestimmte Sachen, ich lasse dann alles mit einspielen und bin dann absolut nicht so. Ich war selber Waldorfschülerin und deshalb ja, ich fand es dann auch gut, dass es dann irgendwann Noten und Prüfungen und mehr gibt. Habe ich dann auch ab der achten Klasse habe ich schon dann auch Punktesysteme und zwar gibt es keine Eins oder Fünf aber ich kann dann schon/ In der Formulierung wird dann deutlich welche Note es ist, weil ich denke man muss ja auch wissen wo man steht ab einem gewissen Alter, (...) sie machen Praktika, wissen welchen Beruf sie mal machen wollen. Da brauche ich Noten, ich brauche dann diese Normen, wo ich dann reinpasse oder nicht, ja also Stück für Stück reintführen. Ja, genau.

I: Vielen Dank.

Interview Nummer 2:

Aufnahmedatum:	10.10.2018
Aufnahmeort:	Freie Schule für Erziehungshilfe Mannheim
Länge der Aufnahme:	27:40 Minuten
Charakterisierung der Befragten:	Klassenlehrerin einer vierten Klasse Alter: 50-55 Jahre

I: Wie würden Sie Unterrichtsstörungen definieren?

B: Das ist wenn der Klassenstrom nicht fortgeführt werden kann, im Grunde, wenn so die gemeinsame Arbeit gestört ist oder nicht mehr möglich ist.

I: Was ist Ihrer Meinung nach eine typische Unterrichtsstörung?

B: Zwischenrufe ist ganz typisch bei uns, Zwischenrufe. Arbeitsverweigerung, schon auch mal dass einer aufsteht und beim anderen tätlich wird. Ganz selten, das ist eher sehr selten. Also am meisten Zwischenrufe, Beleidigungen, verbale Gewalt im Endeffekt und Arbeitsverweigerung, Sonderrolle, Anspruch auf Sonderrolle.

I: Gibt es immer Gründe dafür oder fallen Ihnen irgendwie Gründe ein, die hinter diesen Unterrichtsstörungen stehen?

B: Also was/ Sie kommen ja, sind vorher mit dem Bus gefahren ist ein Kriterium, sie haben zuhause schon familiäre Erlebnisse, ist ein Kriterium, dann manche Kinder kommen ohne Frühstück und sind dann/ Können einfach nicht, die können hier morgens dann nochmal frühstücken, ja ein Glück. (...) Ja die eigene Befindlichkeit, dann Provokation von den Anderen, da reicht aber auch eventuell ein Blick, der gar nicht so gemeint war, ja also gerade

bei L und F da hat ja nur gereicht, wenn er da hingeschaut hat und L war da oder umgekehrt. Ja das war dann nur was sie dann projiziert dann da rein, oder eben auch die Angst jetzt das ist jetzt schon eine Wertung eigentlich, aber diese Arbeitsverweigerung, dass man irgendwo Angst vor Versagen hat, ist ein ganz großer Punkt denke ich, Angst da an einen Punkt zu kommen, die Angst vor der Angst/ Angst an den Punkt zu kommen wo man dann quasi das Gesicht verliert vielleicht. Das ist bei F ganz oft so. Was auch noch ein Grund ist, ist gerade, dass die Familienkultur vielleicht so ist, wenn jetzt ein Kind alleine zuhause ist und dann ist es immer mit dem Erwachsenen alleine zusammen und dann kann es immer reden und es wird immer geantwortet und alles unterbrochen. Also Familienkultur ist auch ein Grund. Ja und wenn da einer dann ist und er soll sich unterordnen, also da gibt es viele Gründe, dass er das nicht kann. Das ist auch einer, ja (...) Haben wir was vergessen? (...) Auch dass Lehrer persönlich provoziert werden, das ist dann auch/ Das ist, habe ich das Gefühl dann wie so eine Macht/ Dass die sich um Macht/ Oder jetzt auch so Kinder, die kein Selbstbewusstsein haben, das ist ja ganz oft bei den Kindern, dass die jetzt mit unserer Art des Umgangs in diesem rhythmischen Teil, wenn ich da mitmache, dann ist das ja, dann habe ich ja keine Kontrolle mehr, ich glaube das ist ganz oft ein Kriterium, dass man auf eine Art Kontrolle abgeben muss in der Gruppe und davor Angst hat, was dann passiert, weil die so viel erlebt haben, dass sie sich schützen müssen. Das heißt sie können nicht vertrauen und nicht eintauchen. Damit haben wir sehr viel auch zu tun. Frustrationstoleranz, ja das ist ja wieder nochmal ein anderer Aspekt, ich will mich überhaupt nicht anstrengen, das ist weil man so mit Medien und allem möglichen, ja dann ist man das gar nicht gewohnt an irgendwas zu feilen, weil es irgendwo beliebig ist oder es wird abgenommen. Oder so ja das ist glaub ich auch ein Grund, dass man da sowas nicht mehr gewohnt ist. Da gibt es ja so einen altmodischen Spruch so „Lehrjahre sind keine Herrenjahre“ und so „nicht schimpfen ist Lob genug“. Es wird viel zu viel gelobt im Grunde wobei bei so Kindern muss man ja wirklich auch so kleine Details/ Dann macht man dann manchmal eine große Sache daraus, dass sie so ein bisschen Nahrung haben, ja.

I: Okay, ich weiß nicht ob Sie das beantworten können, aber wie häufig kommen in Ihrer Klasse ungefähr Unterrichtsstörungen in einer Schulstunde vor?

B: Das ist verschieden, heut war wenig, heute war ganz wenig und manchmal ist es wirklich wie soll ich sagen, es ist, pfff (atmet aus), im Minutentakt kann es der Fall sein, das hört manchmal gar nicht auf ja, wie mit dem J hat man ja auch diese vielen Verweigerungen Beschimpfungen, weil er es nicht machen wollte, das hat sich jetzt auch irgendwo gebessert, das kann man so nicht sagen, das ist sehr tagesformabhängig bei uns.

I: Dann noch eine weitere Frage, was könnte Ihrer Meinung nach die Schule tun, also jetzt nicht Sie als Klassenlehrerin oder die Klasse an sich, sondern die Schule um eben solchen Unterrichtsstörungen beziehungsweise Konflikten entgegenzuwirken und zu intervenieren? Gibt es da irgendwelche Ideen? Macht die Schule da schon etwas?

B: Wir machen es so, dass die Kinder auch mal rausgehen können, dass man dann die Arbeit unterbrechen kann, dass man eine eigene Auszeit nehmen kann und ich meine, ach eine Unterrichtsstörung habe ich vergessen, ist einfach sich selber entfernen, rauszugehen (...) ja und je nachdem ist da ein Kind draußen unbeaufsichtigt macht sonst was, reißt, hatten wir auch schon, andere Klassenzimmertüren auf ja, das ist auch eine Unterrichtsstörung hier, ja dass da jemand von draußen stört oder hier einer wirklich rausrennt selbstständig und dann wieder reinkommt. Ja selber diese Kontrolle auch hat, was mach ich, genau und was wollt ich jetzt

sagen? (...) Und da wäre gut, es wäre einfach immer irgendwie ein Lehrer frei, der solche Kinder auffängt, da irgendwie wie so ein Raum, ich weiß von einer anderen Schule, wird wie so eine Oase gebaut, wo Kinder dann mal hingehen können und auch betreut werden können, qualifiziert nicht nur aufbewahrt, ja wo einer mit ihnen spricht und da ist. Also Sozialarbeiter am Ende.

Wir haben schon Möglichkeiten und wir haben ja auch die Möglichkeit, dass Integrationshelfer zum Beispiel auch da sind. Und wir haben ja auch die Klassenhelferin, die ja auch schon viel auffängt in der Richtung, aber insgesamt wäre einfach nochmal ein extra Raum und eine extra Person gut. Aber das ist Luxus.

I: Okay, Sie waren ja an einer Regelschule, so wie auch hier an der waldorforientierten Schule. Gibt es Ihrer Meinung nach gravierende Unterschiede im Umgang mit Unterrichtsstörungen zwischen den beiden Schulen?

B: Ja ich habe das Gefühl jetzt an der Staatsschule, man muss konsequent sein ganz ohne Frage, aber man muss auch bisschen flexibel sein, also auch individuell reagieren und da muss man auch die sagen wir mal den Kindern auch vermitteln, jeder hat ja vielleicht ein anderes Problem und morgen brauchst du was anderes und das auch das okay ist, wenn die jetzt mal die Arbeit unterbrechen mal rausgehen oder dass ich sag „du ich glaub du musst mal draußen um den Baum rum rennen“ oder irgendwie solche Sachen oder „ich hol dir jetzt mal eine Wärmeflasche“. Also ich habe hier viel mehr Möglichkeiten und die muss man aber auch mutig sein dann zu nutzen und ich meine jetzt ja mit der Aufsichtspflicht ist dann natürlich, wobei da muss man dann einfach auch vertrauen, die Kinder werden ja auch älter und man muss dann die Klassenhelferin mit rausschicken, das ist ja immer möglich. Dass dann ein Kind einfach mal so eine Art Auszeit hat oder auch jetzt nicht alles macht, ja das ist hier kein Problem. Ich habe jetzt zum Beispiel zu der, ja das ist jetzt ein gutes Beispiel der M und L taten sich so schwer mit der Recht- und mit der Schreibschrift, der M hat das auch nicht mitbekommen, weil er im ZI war. So und dann habe ich mit ihnen extra Programm gemacht, dann habe ich ihn gefragt, also ich habe ihn überredet oder verführt und dann hat er da geübt und wollte das auch gut machen und jetzt habe ich gesagt „du ähm mach doch im Heft jetzt auch die Schreibschrift“ – „Oh nee“ und dann hab ich zu ihm gesagt „du pass auf, mach du die eine Hälfte und wenn du das machst, dann schreibe ich dir die andere Hälfte“ und das hat der total freudig angenommen und jetzt hat er auch mal so mehr gemacht. Dieses, dass man auch gibt, dass man nicht so unerbittlich ist – Staatsschule würde glaub ich anders gehen, da wird das gemacht und fertig und alle machen das gleiche und alle machen gleich viel und das geht hier nicht, ich habe hier viele verschiedene Programme in der Klasse. Ja, und man muss es einfach individuell handhaben ja, jeder hat sein eigenes Ding. Solche Sachen. Oder dass ich mit den Eltern viel engeren Kontakt habe, ja dass die meine Handynummer haben, ja und dass die mich anrufen und ich rufe, wenn es geht immer am gleichen Tag zurück. Also richtig eine sagen wir mal Erziehungspartnerschaft, das ist auch so wie es eigentlich, finde ich, sein müsste. Auch an der Staatsschule ist ja auch ein Erziehungs- und Bildungsauftrag. Beides und ich meine da muss man den Eltern das Gefühl geben, dass man zu zweit am Karren zieht und nicht, dass man sagt du musst du musst du musst, sondern man muss ja das Kind auch da abholen wo es ist und die Eltern da abholen, wo sie sind und man muss schauen nach einer Lösung einfach. Ja und die Eltern haben auch verschiedene Möglichkeiten. Das empfinde ich als angenehm aber es ist auch sehr viel Arbeit. Also es ist wirklich wie Familie auch. Nochmal eine ganz andere Verantwortung.

Also auch Elternabende haben wir ja viel mehr, also in der Regel immer einmal zwischen den Ferien, also so sechsmal im Jahr. Es ist einfach sagen wir mal/ Auch der Elternabend hat hier eine andere Qualität, es dreht sich nicht nur um Technik ja, sondern es dreht sich wirklich auch

um Inhalte, dann wo sich dann auch viel um Qualität dreht und nicht wir müssen das und das jetzt beibringen, sondern eben auch die anderen Mittel die wir Zugang haben, die Waldorfpädagogikmittel ja.

I: Wenn wir gerade bei den Waldorfpädagogikmittel sind, was ist das Besondere oder Spannende oder Schöne oder alles drei an der Waldorfpädagogik, was man hier vielleicht auch so schätzt, was eine Regelschule zum Beispiel nicht hat? Also gerade eben dieses familiäre, das Frühstück zusammen, das gibt es ja eher selten in der Regelschule.

B: Das ist aber auch hier unsere, die Waldorfschule hat ja normal ganz große Klassen, so eine Regelwaldorfschule na also. Genau eine große, aber wir hier jetzt diese eine kleine kuschelige Klasse haben, dass wir gemeinsam hier wie Familie auch frühstücken, das heißt ich kann ganz anders Rituale anlegen, man rückt viel näher. Dann ich habe die Kinder wenn es gut läuft zehn Jahre, ja das heißt ich weiß ich kann die Klasse nicht abgeben oder so (lacht) jetzt mal im Negativen ja also man wächst zusammen man hat ganz anderes Vertrauen, man macht Klassenfahrten zusammen, ja. Also jetzt so vom Rahmen, dass da und ja dann vom Unterrichten natürlich der rhythmische Teil, das ist ja total therapeutisch, das heißt immer das ist der größte Schatz. Dass da auch so Rituale sind, dass man sich begrüßt mit der Hand am Morgen, ja dass man die Wertschätzung zeigt und nicht von wegen ich schließ das Klassenzimmer auf, die rennen irgendwie rein ja. Ich habe an der Staatsschule dann auch wie ich das kennengelernt habe stand ich am Klassenzimmer und die Kinder standen in der Schlange, ich habe jedem die Hand gegeben, habe von jedem gespürt ist sie warm ist sie kalt und hab gesehen das Gesicht und habe irgendwie gemerkt wie ist es mit der Müdigkeit. Das ist eine ganz andere Verbindung dann auch, geht ja da auch, kann man auch machen. Und dann auch diese Stuhlgemeinschaft, Morgenkreis ja, das ist schon oh Gott das ist eigentlich total lästig im Grunde aber es ist auch ein Gewinn ja, heute hat es ein bisschen geholpert, da merkst du auch was ist für eine Stimmung in der Schule ja. Und diese sagen wir mal diese anderen Inhalte, die zusätzlich zu diesen Lernfächern da sind, das merkt man da jetzt ja was das auch für eine Wirkung hat auf die Kinder also sehr viel Seelenpflege hier ja. So dass jetzt Waldorf sagt, die Lerninhalte sind eher auch Katalysatoren für die Entwicklung. Und Lesen und Schreiben lernen die. Ich habe zwei Jahre keine Hausaufgaben gegeben, nur freiwillig und ist da ein Unterschied? Die haben letztes Jahr an Weihnachten die Schreibschrift gelernt, also ich meine auch wenn die mehr geübt hätten, wäre es nicht anders, die hätten weniger Lust das zu machen und die schreiben gern. Die wollen das, die wollen es schön machen, alle, weil die einfach nicht ausbluten. Im Grunde ist es, ist der Blick hier sehr auf Qualität, ich mache vielleicht weniger, aber das mach ich gut und das mach ich richtig. Ja und natürlich diese therapeutischen Möglichkeiten, die wir hier dann haben, dass wir eine Schulärztin haben. (...) diese Therapien, was ist noch dabei bei der Waldorfpädagogik, ja dieser ganze Erzählteil, aber das ist auch diese, dass das nach Entwicklung- beziehungsweise Entwicklungsspezifisch, was für die Klasse ist. Es gibt kein Sitzenbleiben, es ist immer wie eine Jahrgangsklasse. Natürlich habe ich zwei Jahre Spanne da drin ja, weil sie eben da herkommen, wo sie herkommen. Aber das heißt die sind eigentlich alle irgendwo gleich und das ja die sind einfach da, weil sie jetzt vom Alter her da sind, keine Noten, also es kommt dann schon und in der Klasse wird es vielleicht schon anfangen jetzt mit den Runen, mach ich natürlich jetzt keinen Test, ich habe so noch nie wirklich Tests gemacht, dass die das gemerkt haben, natürlich gibt man mal ein Blatt und schaut, was die können ja oder mit dem Schreiben ja merk ich dann oh je oh je der hört ja gar nicht noch richtig ab ja. Und dann kommt das aber schon, dass man dann auch, wenn man die anderen Epochen noch hat, also außerhalb von Deutsch, Mathe und diesen Formen zeichnen, war ja letztes Jahr dann auch Handwerken, Hausbau, Ackerbau. Und jetzt kommt (unv.) machen nicht alle Menschen- und Tierkunde quasi mit Tierreferat mach ich dann auch. Das ist jetzt nicht unbedingt Waldorf aber ich mache das

dann auch, dass sie selber mal ihr Lieblingstier vorstellen können und Heimatkunde. Und da kann ja schon sein, dass man da dann mal ein Blatt hat, wo man dann Fragen dazu beantwortet, das fängt jetzt so an vierte oder fünfte Klasse. Und wenn ich dann merke ich kann die Frage nicht beantworten, merke ich ja auch ich habe irgendwie nicht aufgepasst. Ja brauch ich eine Note, eine Zahl drunterschreiben, find ich brauch ich eigentlich nicht, ja. (...) Und was auch noch eigentlich typisch hier so sagen wir mal Waldorf ist, dass man eigentlich immer versucht, dass man jetzt nicht defizitorientiert ist, sondern dass man immer versucht das Gute zu stärken, weil wenn man das Gute stärkt, wird dem anderen quasi der Saft abgegraben. Und es gibt ja auch diese Spiegelneuronen na, ich weiß nicht ob du das kennst, mit diesem Freiburger, und das ist ja/ Der sagt ja auch ganz grad die Kinder ernähren sich von der Vision, die ich von denen habe. Ob das nachher so ist oder nicht aber wenn ich sehe, aber ich habe zum F auch schon gesagt, „ach F weißt einer der es so schwer hat wie du“, du kennst ja irgendwie alle, kennst ja alle Tricks so einer das wird mal ein guter Lehrer. Da wachsen die ja. Ist ja auch tatsächlich so, wenn man da wirklich selber vielleicht schwer hatte, weiß man nachher ganz andere Sachen zu schätzen und hat Verständnis. Also das ist ein ganz wichtiger Aspekt was da und ich meine was Rudolf Steiner sagt im Endeffekt, die moderne Forschung beweist ganz viel. Da gibt es auch Max-Planck-Untersuchung mit Musik. Kinder sollten besser werden in Mathe. Dann hat man die Orchester spielen lassen und die einen haben also mehr Orchestern gemacht und die andern haben also mehr Mathe geübt und wer war nachher besser in Mathe? Die im Orchester waren besser. (...) Also solche Sachen das belegt im Grunde auch finde ich den Waldorfansatz. Und dass man da eigentlich soziale Fähigkeiten auch entwickelt ja, wobei wir hier jetzt nicht so klassisch sind normalerweise also wir Flöten ja alle eigentlich das hast du ja mitbekommen, aber das wurde bisschen schwierig weil so viele neue Kinder da sind und normal ist es so dass in der dritten Klasse eigentlich die Kinder noch ein anderes Instrument lernen und dann gibt es auch ein Klassenorchester ab der vierten Klasse. Die Flöte ist quasi nur der Einstieg für alle und dann ist eigentlich so, also an ganz strengen Waldorfschulen wird dann ein Streichinstrument gelernt, aber eigentlich ist gedacht dass die (...) und dann ist in der vierten Klasse eine Musikstunde Klassenorchester und ab der fünften Klasse spielen die im Schulorchester so ist es gedacht. Und das ist ja auch ich muss mich einordnen, ich muss mich unterordnen ich muss im Tempo im Takt bleiben ja ich muss üben regelmäßig ja. So ist es eigentlich gedacht und im Grunde ist es ja Kultur. Und dass regelmäßig auch so Theater gespielt wird, vor Weihnachten dann dieses Weihnachtsspiel, was man immer dann in der Klasse auch macht, dass man da in Rollen reinschlüpft. (...) Also das ist schon auch wie soll ich sagen Hilfsmittel, mehr als Hilfsmittel ich find gerade nicht das richtige Wort.

I: Vorletzte Frage: Haben Sie irgendeine Taktik oder Lösung wie man gegen Unterrichtsstörungen vorgehen kann, also intervenieren kann oder haben Sie irgendwelche Empfehlungen jetzt gerade von Ihnen persönlich, was sie öfters machen oder was sie ganz klug und gut finden?

B: Ja also diese alten Lehrertricks, wenn irgendwie einer eben sich nicht meldet (...) wer sich dann meldet also wieder das Gute bemerken und loben laut und dann merkt es auch ein F irgendwann, dass er sich melden muss. Tatsächlich passiert das ja. Oder manchmal ist auch so wie jetzt im rhythmischen Teil dass man das Tempo ändern muss. Dass man die da ganz anders kriegt. Also mal langsamer mal schneller. Oder wenn einer irgendwie Quatsch macht, dann macht man irgendwie schneller, dann irgendwann merkt er, er verpasst ganz viel. Solche Sachen. Ja manchmal muss man einfach Verständnis haben oder eine ganz individuelle Schiene fahren. Wenn einer mich beschimpft, wie die Kollegin sagt ich habe nicht das Problem, das Kind hat das Problem. Und wenn das so drin ist, man kann das auch so nicht abstellen. Also ich mache schon und das hat bei F auch gewirkt, dass ich dann so Sätze habe, also ganz archaische

Sätze, also wie so ein Mantra schreibt er dann. Hat dann siebzehnmal geschrieben „ich bin leise“ oder „ich sage nur schöne Worte“ oder „ich bin höflich und freundlich zu allen andern“ das sind so diese zentralen Sätze. Und ich meine, wenn man es sich dann nicht merken kann, dann muss man schreiben. Genau was ein Trick auch noch ist, was ganz gut wirkt ist, dass man sagt „ah ja die Regeln die lernen wir nur in der ersten oder zweiten Klasse und wenn du das jetzt nicht kannst, weißt du was du gehst jetzt in Kur in die erste Klasse und dann schaust du da mal wieder wie das geht mit den Regeln und dann hol ich dich wieder.“ Das ist natürlich oft nicht so einfach wie ich das jetzt so sage, aber das hat ganz gut gewirkt. Und woanders sind dann die Kinder gar nicht mehr/ müssen dann gar nicht mehr die Rolle spielen. Manchmal leiden die auch selber unter der Rolle des dauernd Reinredens und so. Bei F ist es dann so, der sucht ja nur die Anerkennung von J eigentlich, die Bestätigung permanent, weil er selber sich so schwach fühlt. Und wenn die dann in so einer kleinen Klasse sind, dann tauchen die dann oft ein wie das Lämmlein. Eine eigene Peergroup, da muss man sich beweisen, hat eine besondere Zuwendung zu den Lehrern vielleicht von den Lehrern. Ja was habe ich noch für Mittel mit der Unterrichtsstörung umzugehen? Ja wir rufen natürlich auch zuhause an. Ich habe auch schon veranlasst, dass dann abgeholt wird, das geht natürlich nur in Ausnahmefällen, das muss auch vereinbart werden. (...)

Ja oder halt auch das Programm umschmeißen ja, ich darf nicht meine Sache durchziehen, dann ist es halt mal irgendwie anders. Oder ganz platt Erpressung, wenn ihr des schön schreibt, dann geht es noch raus (lacht). Ich habe auch Kekse (lacht). Jetzt aber ganz leise reinkommen, ich glaub ich habe wieder Kekse gekauft, dann schleichen die in das Zimmer. Ja das ist Beziehungsarbeit und, dass man sie schätzt (...) dass sie es wert sind, das schwingt da ja alles mit rein. Und halt auch diese Jahresfeste, diese Geburtstage feiern und so, dass man da wirklich auch Raum hat und was kriegt ja.

Wichtig ist, dass ich mein Persönliches draußen lasse und dass ich je nach Tagesform, dass ich es nicht persönlich nehme, „keep cool“ und immer wieder von vorne zum Guten, das ist die Hauptsache. Also Rudolph Steiner sagt „Der Lehrer erzieht nicht durch das, was er kann, sondern durch das was er aus sich macht.“ Also wie er quasi sich so selber hält (...), aber dass man trotzdem sagt „Ach der goldene F ich habe ihn gesehen“, dass man das Kind liebt ja, dass man diese Haltung wieder finden kann oder nicht verliert, immer wieder sich bemüht.

I: Vielen Dank.

Interview Nummer 3:

Aufnahmedatum:	12.10.2018
Aufnahmeort:	Freie Schule für Erziehungshilfe Mannheim
Länge der Aufnahme:	13:50 Minuten
Charakterisierung der Befragten:	Eurythmielehrerin Alter: 50-55 Jahre

I: Wie würden Sie Unterrichtsstörungen definieren?

B: Wenn die Arbeit von den Mitschülern nicht mehr möglich ist.

I: Okay, was ist Ihrer Meinung nach eine typische Unterrichtsstörung oder was kommt bei Ihnen in der Stunde öfters mal, was Sie haben wenn die Kinder zu Ihnen in Eurythmie kommen?

B: Weil ja Eurythmie Sprache oder Musik in Bewegung umgesetzt ist, sind jegliche Geräusche störend, schwätzen oder auch irgendwelche Grimassen, Bewegungen die stören.

I: Es gibt immer Gründe für diese Unterrichtsstörungen, aber was denken Sie sind die größten, massivsten Gründe für eben diese Störungen und Konflikte?

B: Innere Unruhe, soziale Schwierigkeiten, Konzentrationsschwäche, Müdigkeit, (...) fehlende Motivation, aber auch mit mein Verdienst ja. Ich muss mich dann auch immer erstmal fragen, liegt es an mir oder ist in mir etwas, was diese Unruhe auch bewirkt hat, das kann nämlich auch sein, dass ich meinen Unterricht gestaltet habe oder innerlich mich nicht so verbinde mit den Unterrichtsinhalten, dass die Kinder es gut aufnehmen können und von den Gefühlen her, ja da fragt man sich natürlich, wenn man meint eigentlich alles bei sich richtig gemacht zu haben, welche äußeren Einflüsse auf die Kinder gekommen sind, welche Uhrzeit es ist. Es ist oft so, dass die Kinder um halb zwölf, also gerade die unteren Klassen nicht mehr können. Oder am Ende des Hauptunterrichts, kurz vor der Pause, das ist viel verlangt von den Kindern. Gerade in der Eurythmie, weil man da diese Verhaltensregeln, nicht reden und nicht rumkaspern einhalten muss. Ist die Frage beantwortet?

I: Könnte Ihrer Meinung nach die Schule, beziehungsweise macht die Schule etwas gegen Unterrichtsstörungen?

B: Ich kann da nur für meinen Unterricht sprechen und da bin ich in meiner Situation schon sehr zufrieden, weil ich die Kinder dann rausschicken kann, die stören, darüber bin ich sehr zufrieden. Ich arbeite dann mit diesen Kindern nach, die rausgeschickt werden.

I: Ja, danke schön.

I: Genau, jetzt kommen wir zu der Waldorforientierung. Können Sie vielleicht ein paar Worte dazu sagen, was man unter Eurythmie genau versteht, was Eurythmie vielleicht auch bewirken soll in den Kindern. Einfach so, was es genau ist.

B: Was es genau ist, erlebe ich immer noch in meinem Leben, das lernt man kennen, das ist eine Bewegungskunst, die nicht wie ein Handwerk zu lernen ist, obwohl man sich da ja auch noch weiterentwickeln kann, aber da Sprache und Musik immer wieder neu bearbeitet werden und auch wenn schon Bearbeitetes später wieder aufgegriffen wird es trotzdem gehandhabt wird, kann man nicht sagen, das ist Eurythmie oder das hat jeder Eurythmist hat auch seinen speziellen Zugang dazu, das hängt mit dem eigenen Stil zusammen, mit der eigenen Persönlichkeit, und Beweglichkeit und mit Charakter und Temperament und so weiter. Und Definitionen „Was ist Eurythmie?“ da kann man pauschal sagen „es ist eine musische Spezialgymnastik, seelisches Turnen, Rhythmus, Koordination, wird auch Rytmiko genannt in manchen Einrichtungen und es ist eine große Herausforderung an die soziale Fähigkeit des Kindes. Man hat keinen Tisch, keine Bank, kein Heft, man hat nur die Musik und die Laute, die Sprache, was das Wirksame in der Eurythmie ist, sind die Gesetzmäßigkeiten, die der Sprache und der Musik zugrunde liegen, die sind logisch. Das ist keine Auslegungssache.

Natürlich wenn man das dann so ausarbeitet dann schon, auf was legt man jetzt wert und auf was jetzt nicht, aber die Grundstruktur ist so, dass ein „hell“ hell ist, ein „dunkel“ ist dunkel und da gibt es keine Diskussion dazu. Oder der Laut „A“, das ist der erste Buchstabe im Alphabet, damit macht man sich auf ja, damit begegnet man jemand, „AAA da ist was“. Oder der Laut „M“, man sieht es in, oder man kann es beobachten in den verschiedensten Sprachen der genommen wird um die lehrende Person als erstes zu bezeichnen, also Mama, Mother, Meer, meistens ist dieses M dabei auch im Osten. Ja vielleicht reicht das erstmal.

I: Was ist für Sie das Besondere an dieser Waldorforientierung? Gibt es etwas was sie besonders schätzen an der Waldorforientierung gerade vielleicht im Umgang mit Unterrichtsstörungen?

B: Ich glaube, dass die Waldorforientierung mehr am Mensch ist. Und ein Waldorflehrer fragt sich bestimmt, warum stört das Kind, sucht die Ursache. Und der Waldorflehrplan ist so aufgebaut, dass er die Entwicklung des Kindes fördert, in seiner Bildung. Nicht eine kognitive oder so ein Anfüllen von Wissen, sondern es kommt auch eine Herzensbildung dazu.

I: Haben Sie eine persönliche Lösung oder Taktik haben, um Unterrichtsstörungen entgegenzutreten und da zu intervenieren?

B: Ich habe eine Vorbeugung, mein Unterrichtsaufbau ist so ähnlich wie eine Mahlzeit auch aufgebaut ist. Es gibt da so ein Appetitmachen, es gibt eine Hauptmahlzeit und es gibt ein Dessert. Und dieses Dessert, das ist das allgemein beliebteste. Das ist das bei mir eben diese Tierimprovisation und das machen die Kinder sehr gerne und wenn die Kinder runtergeschickt werden, können sie damit nicht mitmachen. Also ich trickse sozusagen. Da gibt es auch die Abstufung, also ich habe ein Regelsystem „erste bis dritte Ermahnung“. Die Kinder wissen bei der dritten Ermahnung kommen sie runter und da können sich manche dann auch nochmal einkriegen oder sie wissen heute störe ich, manchmal merken die Kinder das ja auch gar nicht. Das ist zumindest dann/ Ich sage dann nicht „du hör jetzt auf zu schwätzen oder hör auf“, natürlich sag ich das auch, aber sie wissen dann es geht jetzt dem Ende zu, wenn ich jetzt mich nicht versuche zu beherrschen. Ich lasse auch Kinder ausruhen auf der Bank, wenn ich merke die sind müde oder für manche ist es auch eine Strafe, dass ich sage du darfst jetzt nicht mitmachen. Das kann aber, ja weiß nicht, muss man schauen bei welchem Kind man das macht. In den höheren Klassen oder bei manchen Kindern, die ganz große Schwierigkeiten haben bei der Eurythmie, die setze ich vor die Tür, wenn dann die dritte Ermahnung gekommen ist, weil die sind dann ständig draußen, die haben es so schwer, dass sie fast jede Stunde dann draußen sind und so viele Pausen habe ich nicht, dass ich da dann immer nacharbeiten kann und will ich auch nicht. Oder wo ich auch sehe die Kinder machen das extra. Und dann setze ich sie eben vor die Tür und dann hole ich sie entweder selber rein, wenn ich glaube, dass sie das nicht selber beurteilen können oder die Kinder nehmen das dann tatsächlich als Beruhigung und gehen dann wieder rein oder für eine Pause. Ja mehr habe ich eigentlich nicht.

I: Gut, vielen Dank.

Interview Nummer 4:

Aufnahmedatum:	17.10.2018
Aufnahmeort:	Freie Schule für Erziehungshilfe
Länge der Aufnahme:	13:54 Minuten
Charakterisierung der Befragten:	Klassenlehrerin einer siebten Klasse Alter: 35-40 Jahre

I: Okay, die erste Frage, die ich habe ist: Wie würden Sie eine Unterrichtsstörung definieren?

B: Ah okay, Unterrichtsstörung würde ich sagen ist ein Verhalten was den (...) eigentlich was die Mitschüler am Lernen hindert.

I: Okay, was ist denn in Ihrer Klasse oder Ihrer Meinung nach eine typische Unterrichtsstörung? Gerade vielleicht so in der siebten Klasse, was machen da so eher die älteren Kinder?

B: Ist tatsächlich auch Reden. Ist eigentlich reden, ist nicht mehr so arg wie vielleicht in den unteren Klassen, dass auch die Kinder vielleicht auch mal aufstehen oder was machen, das kommt nicht so arg vor, sondern ja einfach nur Privatunterhaltung führen.

I: Welche Gründe sehen Sie hinter Unterrichtsstörungen?

B: Gründe können sein ja Überforderung, Unterforderung. Aber hier bei diesen Schülern natürlich auch einfach tiefer liegende Ursachen, psychische Gründe. Also ich hatte gerade gestern zum Beispiel eine Auseinandersetzung mit einem Schüler, der partout nichts wollte, der den Unterricht verweigert hat und ich habe hinterher mit ihm das Gespräch gesucht und habe irgendwie nach Ursachen geforscht und er konnte es selber nicht sagen also auch Angebote was anderes zu machen, was Leichteres, was Schwierigeres sich irgendwo anders aufzuhalten, also das kam alles nicht an. Und ich bin dann hinterher mit dem Betreuer zu dem Schluss gekommen, dass es was war, was der Schüler einfach selber nicht (...) verbalisieren konnte. Und wir haben ja hier eben diese besonderen Schüler, dass es tiefer liegende psychologische Ursachen gibt ja oder psychische Ursachen, die die Schüler nicht aussprechen können, weil sie sie selber nicht kennen. Also beispielsweise, das ist ein Schüler, der sehr stark auf das Thema Gerechtigkeit pocht und er fühlte sich dann auch von mir komplett ungerecht behandelt und das kam dann aber raus als wir dann so auf die Sachebene kamen und einfach aufgedrösel haben, was ist es denn jetzt, was du so ungerecht findest. Dann kam er überhaupt nicht weiter, man merkte es ist was Irrationales, man kann es nicht lösen, man kann es nicht auflösen in der Situation. Genau.

I: Können Sie sagen, wie häufig ungefähr Unterrichtsstörungen in Ihrer Klasse vorkommen? Können Sie das an einer Zahl festmachen?

B: Das ist schwer zu sagen (atmet aus), weil man ja auch, ja weil die Frage ist, wo fängt Unterrichtsstörung überhaupt an, ist es eine Unterrichtsstörung, wenn zum Beispiel eine Schülerin mit ihrer Schulbegleitung spricht, leise, ist das eine Störung? Für mich ist es

manchmal schon eine Störung, subjektiv und objektiv ist es eigentlich keine, weil das oft auch Besprechungen zum Thema sind oder Erklärungen, ich persönlich denke dann so naja es wäre mir eigentlich lieber wenn die Schülerin mir zuhört anstatt ihrer Schulbegleitung, geht aber nicht immer, manchmal hat sie Nachfragen oder so. Genau, die Frage war wie oft, wie häufig, (seufzen) pro Stunde, pro Tag?

I: Pro Unterrichtsstunde.

B: Pro Unterrichtsstunde, (überlegt) also das finde ich wirklich sehr schwierig zu sagen, weil es ja auch wirklich Tage gibt, da würde ich sagen zehn oder so und dann gibt es Tage da würde ich sagen null oder eine. Sehr schwierig, auch gerade je nach Tagesform der Schüler, es gibt ja auch Tage, wenn zum Beispiel einzelne Schüler einen schlechten Tag haben, ich habe eine Kandidatin, die/ Es kann halt einfach sein, dass sie so emotional gestresst ist, dass sie von vorne bis hinten sozusagen den Unterricht stört und sowohl Schüler als auch Lehrer damit beschäftigt sind, sich trotzdem zu konzentrieren. Ja also das kann ich so in der Zahl gar nicht ausdrücken.

I: Okay, genau dann gehen wir mal zur Schule über, also was, die Schule tut ja schon einiges, was auch gegen Unterrichtsstörungen helfen soll, nicht Sie persönlich als Lehrerin, sondern was macht die Schule um bei Unterrichtsstörungen zu intervenieren?

B: Das ist natürlich, was wo ich mal jetzt neugierig wäre, was meine Kolleginnen geantwortet haben, weil ich eigentlich grundsätzlich individuell arbeite (lacht verlegen) und (...) ja doch da fällt mir eine Sache ein, genau, der allerschlimmste Fall, wenn Unterrichtsstörungen ausarten zu einer Gefährdung von Mitschülern, ja also Selbstgefährdung oder Fremdgefährdung, dann kann man im Einzelfall auch einen Schüler mal vom Unterricht ausschließen, das ist aber nur etwas was mit Absprache mit der Schulleitung geht und wo man die Eltern dann auch mit ins Boot holen muss und das ist auch nicht bei jedem Schüler so einfach zu machen. Da ja zum Beispiel manche Eltern auch berufstätig sind, die können ihr Kind ja nicht so einfach abholen. Das ist sozusagen institutionalisiert das stärkste Mittel, was wir einsetzen können, wenn ein Schüler total durchdreht. Alles andere regle ich individuell, weil der Eine braucht wirklich mal eine Runde um den Baum laufen, der Andere braucht Ruhe, der möchte gerne mal im Nebenraum sein, noch wieder jemand muss dringend zur Schulkrankenschwester (lacht) und braucht da ein bisschen Einzelbetreuung. Ja und noch wieder einer da hilft es, wenn ich einfach auch mal zu ihm gehe als Lehrerin und ihm mal kurz eine Minute die ungeteilte Aufmerksamkeit gebe. (...) Sonst fällt mir als Institution Schule nichts ein, wir haben ja keinen Auszeitraum oder sowas, was andere Schulen haben und das ist ja bei uns auch in der Debatte, ob wir einen brauchen oder keinen brauchen. Es gab tatsächlich mal, oder ich hatte mal die Meinung, dass wir nicht unbedingt einen brauchen, weil ich die Frage habe, wobei ich habe noch/ Ich war noch nicht an einer Schule, wo es diesen Auszeitraum gibt und wo der gut funktioniert, das würde ich mal gerne erleben und aus dem Grund bin ich erstmal kritisch, weil ich die Befürchtung habe, dass Schüler vielleicht stören könnten, weil sie gerne in den Auszeitraum möchten. Und das wäre einfach meine Frage an das Konzept Auszeitraum.

I: Wir sind ja hier jetzt an einer Erziehungsschule mit einem Waldorflehrplan. Was ist das Besondere an dem Waldorflehrplan, also allgemein und im Hinblick gerade für Unterrichtsstörungen.

B: Aha, ja das ist natürlich der Ansatz, den wir haben, dass wir versuchen tatsächlich mit einem anderen Blick, mit dem sogenannten „menschenkundlichen“ Blick zu schauen wie geht es dem

Kind? Was hat das Kind für eine Konstitution? Wie kann man da auch mal so ein bisschen fast schon therapeutisch, wobei wir Lehrer arbeiten ja nicht therapeutisch, aber wie kann man da fast schon nochmal irgendwie tiefer schauen. Das schafft man klar nicht bei jedem Schüler, man kennt ja nicht jeden Schüler jetzt ganz aber trotzdem ist (...) eine Ebene das ich weiß nicht vielleicht kann man es lapidar ausdrücken irgendwie so der emotionale Blick, den man hat oder auch der liebevolle Blick auf das Kind, wo einem Dinge entgegenkommen oder auch Ideen, die vielleicht nicht gelernt sind, also die sozusagen nicht in einem methodischen Lehrbuch stehen, sondern dass man einfach so wie eine Herzensverbindung zu dem Schüler versucht aufzubauen und einem dann Ideen kommen. Waldorflehrer nehmen in der Regel oder sollten ihre Kinder das ist so eine sehr waldorftechnische Ausdrucksweise, immer ihre Kinder mit in den Schlaf nehmen, das heißt die denken vor dem Einschlafen noch ganz arg an ihre Kinder, dass sozusagen über Nacht ja, in der unbewussten Zeit da auch Eingebungen kommen so aus der geistigen Welt und manchmal wenn man Glück hat, weiß man morgen früh oder am nächsten Morgen kurz nach dem Aufwachen, wenn man noch so in der Aufwachhalbschlafphase ist, dann kommt einem manchmal eine Eingebung, wenn man Glück hat, das geht nicht immer, aber oft ist das so. Das ist tatsächlich so ein Waldorflehrermittel, was sich so total abhebt von den Staatsschulpädagogischen, ja und wirklich auch versuchen jedes einzelne Kind im Bewusstsein zu haben, immer wieder auch die Stillen, wenn man zuhause ist vor das geistige Auge sich zu holen und zu überlegen, wie war denn eigentlich heute der oder die, was hat der heute angehabt, wie hat er sich heute verhalten, was war jetzt irgendwie besonders schön an ihm oder wie kann ich ihm nochmal aufmerksamer begegnen und das sind oft Sachen, die vielleicht mit dem konkreten Verhalten nichts zu tun haben, also mit dem Störverhalten, die aber trotzdem dann darauf sich auswirken. Und ich denke jemand der massiv stört, weiß was ich der wünscht sich einfach, einfach mal Zuwendung, kann ich es schaffen mit ihm mal in Ruhe Zeit zu verbringen oder wie kann ich ihm sonst noch Gutes tun. Genau ich denke das ist vielleicht das Spezifische.

I: Dann zu Ihren Lösungen oder Ihren Taktiken, wie Sie mit Unterrichtsstörungen umgehen?

B: Also ich würde sagen Stufe 1, wobei ich das nie, ich nenne das eigentlich nicht so, aber ich sage es jetzt einfach mal so, Stufe 1 wäre natürlich Ignorieren. Also den Blick auf das was gut läuft lenken und nicht so viel Aufmerksamkeit dem Störenden schenken. So das wäre jetzt Stufe 1 aber irgendwann geht das nicht mehr, muss man was sagen, dann würde ich versuchen nonverbal irgendwie ein Signal zu setzen. Wenn das nicht ankommt, würde ich tatsächlich auch was sagen und zwar in der Richtung, ja einfach klar formulieren, dass ich es nicht möchte. Natürlich gleichzeitig auch zu schauen steckt da was dahinter? Gut, dann könnte man sagen, könnte man mal fragen ja was ist los? Warum machst du das? Da kommt ganz oft, kommt tatsächlich eine Antwort. Ich habe einen Schüler, der zwischendurch manchmal anfängt ganz massiv zu handeln, zu stören, laut zu sein und ich dann frage „Warum machst du das?“ Dann kommt, „Ich habe mich jetzt schon fünfmal gemeldet und du hast mich nicht drangenommen“, dann sage ich „Das habe ich gar nicht gesehen“, weil der Finger vielleicht so war (hebt Finger an Schulter). Und dann bin ich immer so wie vor den Kopf geschlagen, dann denk ich „Ja oh Gott das hat einen Grund, das hat einen Grund und ich war so ungerecht, habe jetzt gedacht der stört hier so rum, dabei möchte er einfach nur drangenommen werden.“ Genau, also mal fragen, ist immer gut und wenn ich merke der Schüler kann nicht mehr, die Kraft ist am Ende, da kann ich jetzt noch tausendmal sagen „Bitte konzentrier dich“ er kann sich gar nicht konzentrieren. Dann schauen, wie kann ich außerhalb des Klassenzimmers ihn unterbringen ohne aber, dass es nach Strafe aussieht, weil das kann ja auch passieren, wenn man als Lehrer dann genervt ist, und das sollte aber natürlich nicht passieren, sondern es sollte tatsächlich so sein „Ja du ich habe das Gefühl du kannst gerade gar nicht mehr, würde es dir gut tun, wenn du ein bisschen

in Ruhe arbeiten kannst.“ Und dann schauen. Wir haben hier einen Nebenraum oder kann man vielleicht in einer Nachbarklasse ihn unterbringen, wo es gerade ganz ruhig ist und wo er sich auch wohlfühlt. Ja Nachbarklasse ist jetzt zum Beispiel/ In meiner Klasse ist das dann oft so wie so eine Strafe, ja, (...) weil sie da niemanden kennen und so aber sich dann tatsächlich so sich auf die Suche machen nach einer Lösung wo das Kind einfach zur Ruhe kommen kann, genau, das wären sozusagen die Stufen. Und wenn jetzt jemand total ausrastet, dann könnte man sagen, okay du bist jetzt mal, du wirst jetzt abgeholt aber das ist jetzt eigentlich auch in diesen höheren Klassen eher selten. Ja.

Ich glaube ein Lehrer sollte Schüler, also Kinder und Jugendliche einfach gerne mögen und gerne mit Jugendlichen zusammen sein und mit Kindern. Und ich denke das ist noch viel wichtiger als alles Fachliche, also genau als alles Fachdidaktische. Natürlich sind pädagogischen Skills immer super und die muss man auch können und trotzdem ist es glaube ich echt das Herz und die Liebe zu den Kindern.

I: Okay, das war es schon, vielen Dank!

B: Gerne.

Interview Nummer 5:

Aufnahmedatum:	19.10.2018
Aufnahmeort:	Freie Schule für Erziehungshilfe Mannheim
Länge der Aufnahme:	20:53 Minuten
Charakterisierung des Befragten:	Klassenlehrerin einer zweiten Klasse Alter: 30-35 Jahre

I: Was würden Sie unter Unterrichtsstörungen definieren?

B: (Durchatmen) Unter Unterrichtsstörung (...) also ich bin da persönlich sehr beim Kind sage ich jetzt mal also in meiner Klasse ist es immer so: „aller guten Dinge sind drei“, also jedes Kind hat drei Chancen von Anfang an. Die kommen ja auch unterschiedlich tagesformabhängig. Zu Hause ist vielleicht irgendwas vorgefallen irgendwas bedrückt ich habe gerade zum Beispiel einen Schüler der, (...) da ist die Oma verstorben und da war so eine ganz enge Verbindung und der ist dann kurz so mit sich beschäftigt, ist dann laut und merkt es dann einfach gar nicht, dass er gerade woanders ist (...) und wie gesagt drei Chancen hat jeder bei mir und wenn es jetzt wirklich massiv ist, wobei Störung ist auch immer so (...) was ist Störung (...) also wenn wir im „Schaffigen“ sind und da mal die Blätter irgendwie rascheln oder so finde ich das jetzt nicht störend und wenn wir lernen finde ich es auch gut wenn es lebendig ist. Was ich einführe bei mir ist immer Flüstermodus, also dass wir sagen, wenn wir „schaffig“ sind, ist es gut und wenn sie sich austauschen gegenseitig helfen weil das auch in der Klasse liegt sich gegenseitig zu helfen ist der Flüstermodus so unsere goldene Mitte, wo alle dann so zu sich kommen können und wahrgenommen sich fühlen. (...) Ehrlich gesagt gibt es bei mir dadurch, dass ich noch so wenige Kinder habe, sieben derzeit und dann noch die Frau T. als Klassenhelferin und wir uns die Gruppen auch im Vorfeld schon aufteilen und schauen wer was wie braucht ist es bis jetzt eigentlich ganz gut „dreimal aufs Holz“ (lacht und klopft dreimal auf den Tisch). Genau also wir haben super Rahmenbedingungen wo ich wirklich die Kinder da abholen kann wo sie stehen

und wenn ich auch merke der, da ist es grad schwierig, dass ich schon eigentlich prophylaktisch und präventiv so ein bisschen ausschiffe und (...) den Raum, den Frühstücksraum mitbenutze der ist dann offen, da arbeitet dann das Kind und hat da so ein bisschen so seinen Ruhe- und Schutzraum. Also ich arbeite eigentlich viel präventiv, genau muss ich sagen.

I: Was ist denn für Sie eine typische Unterrichtsstörung?

B: Also eine typische Unterrichtsstörung wäre jetzt wenn ein Kind jetzt wirklich, ist jetzt noch nicht vorgefallen, aber wenn es jetzt wirklich sich gegenüber aggressiv wird und den anderen ohne sage ich jetzt mal einen ersichtlichen Grund oder (...) ich habe natürlich auch ein Kind das geht in Richtung Autismus und Spektrumsstörung, aber auch Wahrnehmungsstörung und der kann nicht einordnen beziehungsweise Mimik nicht adäquat ablesen und sozusagen einordnen. Er interpretiert da leider immer Negatives hinein und das ist sowas wo er dann kurz einen Raum braucht wo er dann wieder so loslassen kann, also wo er auch abgelenkt wird also wie so ein separater Raum. So ein aus der Situation rausnehmen und ablenken also ich biete dann meistens an drei Minuten zum Aquarium zu gehen, weil die Fische sowas beruhigendes haben. Der Schüler, also mein Schüler, hat dann auch eine Einzelfallbetreuerin wo ich dann einfach auch sage „ok jetzt brauchst du eine Auszeit.“ Mittlerweile hat er es auch gelernt zu sagen hier ich brauche jetzt eine Auszeit das ist eine große Stärke und er dann wirklich rausgeht und sagt Frau Z. „Ich brauche jetzt eine Auszeit“ und ich sage „Du super gerne mach das, das steht dir zu mach das, finde ich gut, dass du es sagst und auch merkst“ Dadurch, dass er diese Möglichkeiten hat immer wieder mal kurz rauszugehen gibt es da auch schon viel (...) wird auch viel Druck rausgenommen. Genau also das ist schön zu sehen.

I: Das ist auch das Gute also an der Regelschule ist sowas sehr schwer zu machen, also ich kann die Kinder ja nicht einfach in einen Nebenraum setzen, das hat man ja meistens gar nicht.

B: Ja erstens die räumlichen Bedingungen nicht und zweitens natürlich sind wir als Lehrer auch immer in der „KruX“ mit der Aufsichtspflicht und ich bin da auch dankbar/ Also es gibt Kollegen, jetzt nicht hier aber grundsätzlich, das merkt man ja auch bei Spiegel und so dass die alle durchdrehen, dass die Kinder immer mehr auch so einen Einzelfallhelfer haben, eine Schulbegleitung haben. Ich muss aber sagen ich sehe es als bereichernd an, wenn es im Team gut klappt wir an einem Strang ziehen finde ich das bereichernd (...) Natürlich will ich jetzt auch keinen (...) für jedes Kind einen Einzelfallhelfer das muss ich jetzt auch nicht haben, aber ich habe zwei derzeit in der Klasse und das ist berechtigt und das ist richtig und gut und wir sehen die als Helfer an und eine geht jetzt leider und wir sind ganz traurig heute...genau (schluchzen).

I: Welche Gründe sehen Sie denn hinter den Unterrichtsstörungen?

B: (...) Natürlich auch/ Also die Kinder, wenn die kommen sind die ja schon davor sozialisiert und ich habe jetzt einen Fall wo das wirklich im Elternhaus liegt ich (...) bin jetzt kein Freund von „da Schublade auf und da und da liegt das Problem und so“, aber ich denke heutzutage liegen die Eltern immer mehr in der Verantwortung und irgendwie wendet sich gerade so ein bisschen das Blatt, dass alles Schule das richten muss und das ist so für mich wo ich denke „neee neee“ (lacht sarkastisch). Also ich als Lehrerin habe natürlich habe ich (...) sozusagen auch Werkzeug, wenn ich irgendwie Sanktionen sage ich jetzt mal oder Konsequenzen habe ich aber ich habe es nicht in dem Maß wie Eltern das haben und ich habe auch nochmal eine ganz andere

Rolle, die ich bediene. Mir ist es wichtig, dass ich mit den Schülern eine vertrauensvolle Ebene habe und jetzt nicht wie so ein Feldweibel da so durch „zack zack“. Und ich finde gesellschaftlich müssten eigentlich wir Pädagogen viel, viel mehr sagen „Liebe Eltern (lacht) die Kinder kommen zu uns und lernen bei uns Mathe, Deutsch und wir stärken das was schon zuhause angelegt ist.“ Und ich finde da ist gerade wo ich mir denke „ouhhh heu heu“ (lacht), da sehe ich wirklich eine große Gefahr und, dass Eltern nicht mehr richtig in der Verantwortung stehen und auch gar nicht mehr stehen müssen. Und das finde ich ein großes, großes Problem. Ich habe gerade einen Fall, wo das genauso ist und ich mich jetzt auch von einer Mutter diesbezüglich trennen muss, weil das Kind in der Luft zerrissen wird. Man kann einem Kind nicht sagen auch auf „per du“ also dieses, oder wie soll ich sagen, die Mutter ist über 30 ja und das Kind ist auch dann 30 über 30 (...) das geht nicht, das geht nicht. Und das Kind zerreißt sich dabei selbst in der Luft und das ist für mich wo ich mir sage liebes Jugendamt/ Und da muss/ Da müssen Eltern in die Verantwortung genommen werden und das geht nicht um Schuld oder die Eltern haben ja teilweise selbst eine Not, aber ich denke wir schützen da falsche Verhalten.

I: Was könnte Ihrer Meinung nach die Schule tun um Unterrichtsstörungen entgegenzutreten? Gibt es da irgendetwas, das die Schule allgemein, also nicht sie als Lehrerin persönlich, sondern die Schule tun kann?

B: Also wir legen jetzt hier so in unserem Kontext viel Wert auf Feste und Feiern und persönliche Beziehung. Zum Beispiel fängt es morgens an, dass wir die Kinder morgens mit persönlichem Handschlag begrüßen auch viel über Augenkontakt läuft, viel über Geduld, viel über Biographiearbeit, dass wir genau sozusagen analysieren erforschen was hat das Kind. Dann auch die Eltern dabei, dass wir genau sagen woran liegt es denn, woher kommt es denn. Es kann natürlich/ In der Waldorfpädagogik ist es so, dass es vorgeburtlich auch immer was hat, aber wenn wir jetzt sagen wir schauen jetzt auf jetzt, dass man schaut wie ist das Kind (...) es muss ja auch nicht immer in der Familie liegen. Kann ja auch irgendwie keine Ahnung irgendwas von außen mal an das Kind negatives herangetragen worden sein, wo irgend ein Trauma oder Ängste dann entstanden sind und wir einfach schauen, ob Zusammenarbeit mit Kitas sozusagen das ganze Helfernetz versuchen zusammen zu bekommen zu schauen ein Bild von einem Kind zu machen und dann zu schauen was ist mit dem Kind. (...) Also wenn wir wissen ein Kind hat Angststörungen, dann würde ich zum Beispiel (...) oder Angst vor Dunkelheit, dann würde ich jetzt zum Beispiel nicht irgendwie etwas mit Augenbinden machen oder es in einen dunklen Raum schicken wenn ich weiß „Ouh da wird was angetriggert.“ Deswegen ist wie gesagt Biographiearbeit/ Möglichst viele Informationen an der Stelle ist wichtig, genau.

I: Was ist das Besondere an der Waldorfpädagogik allgemein und hier an der Schule wie sie angewandt wird und wozu sie dient?

B: Das Besondere an der Waldorfpädagogik ist dieser Aspekt der Ganzheitlichkeit, dass wir sozusagen die Pädagogik an sich schon sehr heilsam ist für das Kind. Dadurch, dass wir den ganzen Menschen sozusagen ansprechen über das Rhythmische, über Bewegung, dann natürlich auch über das Differenzieren also schauen was braucht welches Kind, dann natürlich auch bei uns hier sind die Rahmenbedingungen, die sind natürlich für die Kinder optimal. Ich finde, wenn wir zum Beispiel auf Inklusion leben wollen, dann müsste das so eigentlich auch sein und ansonsten ist das eine Zumutung was Kinder in Schule aushalten müssen also das muss ich wirklich sagen. Das muss, wenn was die Inklusion an sich ein tolles Ideal ist ja aber wenn

wir das umsetzen wollen, dann müssen wir auch für gesunde Rahmenbedingungen sorgen und nicht so „Zack Klassenzimmer dreißig Kinder, unterschiedliche Facetten und ein Lehrer und dann mach mal.“ Das ist/ Die Rechnung geht 0,0 auf. Ja da kann man noch so gut ausgebildet sein. Man hat nur zwei Hände und zwei Füße und da ist für mich/ Das geht nicht. (...) Wie gesagt wir haben hier wirklich gute Rahmenbedingungen. Was hier nur noch fehlt ist räumlich, wobei wir ja auch überlegen uns da zu vergrößern wäre so ein Ruheraum nochmal, dass der nochmal so/ Natürlich haben wir hier die Möglichkeit aber hier wird ja auch gearbeitet das wäre noch so räumlich wo man sagt „Okay da können die Kinder nochmal so wenn es gar nicht geht so sich in einen ganz reizarmen Raum/ Es gibt ja/ Ich komme ja aus der Heilpädagogik so einen „Snoozleraum“ zum Beispiel wo so die Sinne und sich treiben lassen und so eine ganz reizarme Umgebung, wo auch die Lautstärke gebremst ist und einfach so ein bisschen abgespalten. Das ist so des wo ich sage das würde uns jetzt noch irgendwie fehlen. Da sind wir aber dran und das schauen wir auch wie wir das irgendwie umsetzen können in naher Zukunft, (...) genau.

I: Gibt es Ihrer Meinung nach irgendetwas, wie man auch in der Waldorfpädagogik mit Unterrichtsstörungen umgeht gibt es da irgendetwas Spezielles?

B: Ähm also den rhythmischen Teil, also wenn ich weiß ich habe jetzt biographisch/ Zum Beispiel ich habe ein Kind, ein Mädchen, die singt total gerne und das könnte sie auch 24 Stunden machen, auch im Unterricht. Dann gebe ich ihr morgens den Raum und damit ist sie glücklich, sie ist anerkannt worden sie ist gewertschätzt worden, sie ist gesehen worden und das ist super. Sie hat kurz mal eine Bühne sage ich jetzt mal in Anführungsstrichen und dann sagt sie „Frau Z. ich kann das Lied auch noch mit Flöte“ dann habe ich gesagt „Du das will ich sehen bringst du das mal morgen mit“. Und an dem Punkt, sie ist wertgeschätzt worden, sie ist gesehen worden und das löst sich dann auf einmal in Nichts auf, weil das ist erledigt. Denn sie ist gesehen worden „Hallo hier bin ich, ich kann was, ich will es zeigen.“ Also ich mache meistens manchmal auch so einen Vielfaltsteil, wo die Kinder das was sie toll können/ Ich habe zum Beispiel einen der kann toll tanzen und das will er gern zeigen und dann sage ich „Jetzt müssen wir es uns anschauen.“ (...) Ja und dann wird das zelebriert und ja einfach dieses/ (...) Schule ist natürlich ein Lernraum, aber es ist auch ein Lebensraum, weil den größten Teil sind die Kinder auch hier und dann dürfen sie es mitgestalten. Natürlich gebe ich ihnen Formen vor, aber wenn ich sehe da ist was wo sozusagen das teilen kann und wo ich auch Gemeinschaft stärken kann, wenn die sagen „Wow toll“, weil meistens ist es ja so „Eh der ist blöd und heute gefällt mir blau und morgen gefällt mir grün“ ja und (...) sozusagen Kinder über Beziehung, über Schönes, dass sie sich miteinander verbinden/ Gestern zum Beispiel habe ich einen Spieletag gemacht und es war toll wie die dann miteinander einfach sich anders begegnen weil Unterricht an sich ist ja schon auch vorgegeben. Wir haben einen Plan und so ist es und die Freiräume sind da wenig gegeben sag ich jetzt mal und ich versuche immer wieder das mit einzubauen. Ich habe einen Waldtag, gehe dann raus, dass die Kinder sich auch im Spiel anders auch mal begegnen können und Gemeinsamkeiten entdecken können und erkennen „Ach der ist ja doch ganz nett“ oder irgendwie so dass sie auch einfach Raum haben sich kennen zu lernen. Genau das ist so mein Ansatz und darüber habe ich auch wieder Anknüpfungspunkte, wo ich dann die Kinder immer mehr zusammen bekomme, dass sie sich immer mehr als Teil einer Gemeinschaft verstehen. (...) Genau.

I: Was ist Ihre Lösung oder Ihre Taktik für Unterrichtsstörungen? Insbesondere bestimmte Interventionsmaßnahmen?

B: Also ich versuche es erstmal immer über Humor. Teilweise manchmal auch über Ignorieren,

ja weil manche Kinder/ Und dann denke ich so „Du kriegst mich jetzt in dem Punkt nicht“ sage ich mir so innerlich und dann hören sie auch auf. Dann gibt es aber auch Kinder, die wirklich irgendwie aufgrund ihrer Biographie oder weil es zuhause keine klaren Grenzen gibt, die sticheln und machen und dann bin ich ein bisschen fies an der Stelle ich gehe/ Von Anfang an/ Das habe ich von der ersten Klasse an gemacht, habe ich gesagt „Passt auf das ist jetzt unsere Lernzeit und hier können wir tüchtig sein und wie machen wir das und wer jetzt meint die Zeit nicht nutzen zu müssen der macht es mit mir in der Pause.“ Und dann bin ich gleich/ Ich bin von Anfang an, und die Pause ist den Kindern sag ich jetzt mal heilig ja, das ist denen wichtig, und dann bin ich fies/ Ich bin von Anfang an die Pause ran, weil ich sage jetzt ist die Zeit und die nehmen wir uns und dafür ist es richtig und (...) wer jetzt sagt oder meint „Ne ich will jetzt Pause machen“, der muss dann später arbeiten. A oder B (lacht). Und das klappt gut, also ich habe gleich von Anfang an den Kindern ganz klar gesagt „Da jede Sache hat ihren Platz“ und wenn man jetzt meint aus irgend einem Grund heraus „Mh“, dann ja und mit viel „goodwill“ und nochmal einer Hand reichen und so und da nochmal eine Möglichkeit und da nochmal mit Geduld, dann geh ich da ran, genau.

Absolut wichtig ist auch Humor. Also wenn man glaube ich das alles ernst nimmt, dann macht man das nicht lange. Also Humor und Geduld und auch die eigene Begeisterung am Job nicht zu verlieren. Also ich habe zum Beispiel mir selber wie so eine Art Lehrermantra, das lese ich mir jeden Tag vor dem Unterricht/ Da habe ich mir so alles Mögliche was mir wichtig ist und es gibt einen Spruch von/ Das ist in dem Buch „Der Prophet“ von Khalil Gibran und da steht/ Er hat ja zu bestimmten Themen philosophische Ausführungen und dann gibt es ein Kapitel, über die Arbeit heißt das, und da steht „Die Arbeit ist sichtbare Liebe“. Und das ist finde, das ist für mich persönlich ein ganz kraftvoller Satz und ein kraftvolles Bild und wenn ich jetzt natürlich nur sage ich mache meinen Job weil ich irgendwie Geld brauche, dann kann das, dann kann die Rechnung, dann irgendwann ist es vorbei. Und ich bin wirklich mit Leidenschaft Lehrerin und bin dankbar darüber das machen zu dürfen. Wichtig ist aber auch als Lehrer diese Klarheit zu haben, weil dadurch, dass die Gesellschaft sich verändert das Jugendamt manchmal paradoxe Ideen hat. Man muss so klar sein in dem Beruf so klar sein auch den Eltern gegenüber, wenn man diese Klarheit für sich selber hat, ist es auch ein Geschenk für die Kinder. Die wissen ganz genau hier ist rechts und hier ist links und ich glaube das braucht es also aus der Erfahrung die ich bis jetzt sammeln durfte.

I: Sehr schön gesagt, vielen Dank.

Interview Nummer 6:

Aufnahmedatum:	10.10.2018
Aufnahmeort:	Haus des befragten Lehrers
Länge der Aufnahme:	31:16 Minuten
Charakterisierung des Befragten:	Klassenlehrer einer neunten Klasse Alter: 30-35

I: Wie würden Sie Unterrichtsstörung definieren?

B: Okay (...) gibt natürlich unterschiedliche aber für mich dreht sich alles immer um den Schüler oder um die Lerngruppe. Ich als Lehrer nehme mich in der Regel ziemlich raus was das anbelangt, wenn es mich nicht stört oder wenn es mich stört aber die Mitschüler nicht oder den Schüler nicht. Ein Verhalten eines Schülers dann versuche ich darüber wegzusehen, aber wenn ich weiß ein Verhalten eines Schülers lenkt ihn selbst vom Lernen ab oder Mitschüler, dann denke ich, dass Unterrichtsstörung natürlich im Unterricht (...)/ Und das kann, Beispiele, (...) kann gehen von bis (...) einfach nur „hibbeln“ mit den Füßen, das kann schon ein/ Gerade wenn ein Schüler mit Lernbeeinträchtigung oder emotional-sozialen Entwicklungsproblemen, das kann die sofort aus dem Konzept bringen. Oder andersherum ja ein ganz simples Umdrehen im Unterricht und einen Mitschüler ansprechen ja über halt nicht das Unterrichtsthema. (...) Ja das lenkt halt den Schüler vom Lernen ab (...) Geht eigentlich zu weit also die Definition, weil es können ja auch Gedanken einfach ablenken aber es muss schon ein Verhalten sein, etwas was ich beobachten kann. Alles andere gibt es auch also dass die Schüler halt/ Im Moment aktuell ist dieses „Fortnite“ Spiel eine/ Ich weiß nicht ob du davon schon mal gehört hast/ Wir hatten es neulich über Dezimalzahlen dividieren und dann musste man halt die Kommazahl in der zweiten Zahl eliminieren und dann sagte einer „Haha eliminieren Fortnite“ und dann sind sie sofort mit den Gedanken woanders und haben wieder verpeilt worum es eigentlich geht. Und das ist für die „E-Schüler“ oft nicht schlimm dann wieder zurückzukommen, weil die das können kognitiv aber für die Lernschüler ist das schwierig wenn die dann/ Ja die haben ja Limitierungen sagen wir mal im chronologischen Speicher und wenn die dann da rausgebracht werden, da wieder anzuknüpfen, da musst du eigentlich wieder bei Null beginnen und das ist ziemlich fies. Darüber muss sich der Lehrer bewusst sein (lacht).

I: Was ist denn eine typische Unterrichtsstörung?

B: Typische Unterrichtsstörung. (...) Reinschwätzen, ja. (...) Ist im Prinzip/ (...) Reinschwätzen und dann auch noch etwas nicht Passendes zum Thema beitragen. Ja das ist typisch. Was gibt es noch. (...) Ja tatsächlich auch so ein Umdrehen. Ruhig am Platz sitzen bleiben, aber du weißt ja wir sprechen über eine Sonderschule. Die große Schule, ich habe inzwischen mal wieder in der großen Schule hospitiert oder geschaut und da tritt so Verhalten was wir auch oft haben, tritt da auch auf aber es wird nicht so wahrgenommen, weil es geht unter und es stört nicht so sehr. Weil bei uns stört das total, weil wir so Wenige sind und weil es gesehen wird und weil darauf eingegangen wird, was natürlich dann auch ein Lernpotential birgt. Aber dass dann in einer großen Klasse mal ein Mädchen aufsteht sich umdreht und gar nicht zuhört das passiert auch einfach, ja. (...) Und die Mütze hochwirft. (...) Und du denkst dir auch so von der Seite „Hm okay, die meisten machen jetzt mit aber du wohl nicht“. Also

ablenken und auch eben mit was beschäftigen, was nicht mit dem Unterricht zu tun hat.

I: Welche Gründe sehen Sie hinter den Unterrichtsstörungen?

B: Am Anfang war ich gerade bei den Schülern mit den sozial-emotionalen Problemen oder emotional-sozialen Problemen, da habe ich immer gedacht oder viel gedacht es geht in Richtung Unterforderung in der Gruppe und habe dann versucht mit Methoden und gezielt differenzieren quasi dem entgegenzuwirken und sie an ihr Leistungsniveau heranzuführen und auch so in Richtung leicht unter dem Niveau was sie quasi können sollten und dann leicht darüber, dass sie auch einen Anreiz haben, wo sie hinsollen. Schön nach, wer war das, egal Bruna oder sowas. Und ich habe dann gemerkt der Schüler, also an dem einen Beispiel da ging es gar nicht um Unterforderung, sondern da geht es quasi ganz prinzipiell darum, dass er sich einfach mit der Schule, mit schulischem Stoff nicht so verbinden kann, wie man das gerne hätte, wie das auch normal in Anführungszeichen funktioniert für den Großteil der Kinder in großen Schulen. Also bei dem das lag dann definitiv nicht an Unterforderung, sondern an emotionalen Dispositionen. In dem speziellen Beispiel geht es darum, dass der Ängste zeigt in der Schule nicht, in der Schule zeigt er eher ein Verhalten voll nach außen aber der hat Ängste mit der Bahn zu fahren, mit den öffentlichen Verkehrsmitteln zu fahren der zeigt so, dass der Magen-Darm-Trakt quasi unkontrolliert funktioniert. Das geht in Richtung Reizdarm oder was auch immer, die suchen immer noch. Die haben gedacht das wäre eine Unverträglichkeit, aber bisher liegt mir nichts vor, dass es das wirklich wäre so Fructose- oder Lactoseintoleranz waren nicht großartig. (...) Genau. (...) Und quasi ja der Schüler der konnte sich aus meiner Theorie raus beziehungsweise da waren wir auch im Austausch mit einem Psychologen, der verbindet sich einfach nicht mit den Sachen. Die sind für ihn unwichtig und er kann es nicht also es ist ihm gar nicht Übel zu nehmen. Er ist zwar da aber es geht nicht. Da ist irgendwas innerlich quasi irgendwie blockiert mit der Angst und das ist ja wiederum bekannt, dass Angst ein hemmender Faktor für Lernen und Entwicklung ist. Genau. (...) Bei anderen Schülern (...) Warte mal Unterrichtsstörungen, die Ursachen für Unterrichtsstörungen. (...) Okay, kann natürlich einfach in der Gruppe liegen. Geht ganz schnell, kann auch mal an der Uhrzeit liegen, kann auch/ Also ist wirklich ganz vielfältig. Kann irgendwas von zu Hause sein, was sie noch mittragen. Also wenn sie sich da umdrehen oder bei dem einen Schüler, wenn irgendjemand krank ist oder gestorben ist in der Familie hat das immer einen sehr starken Einfluss. Der ist seelisch sehr oder emotional sehr wie sagt man, mitfühlend, ja das wirft den aus der Bahn. Das kriegt der alleine nicht hin, da muss man ihm immer gut zusprechen. (...) Ansonsten, ich habe tatsächlich das sind alles eher Unterrichtsstörungen die aus dem sozial-emotionalen Bereich kommen oder bei Schülern in diesem Bereich. Das heißt irgendwas Soziales ist der Anlass, also sei es mit Mitmenschen, sei es Lehrer, Schüler, Mitschüler, Eltern, Verwandte. Meine Lernschüler könnten eigentlich genau zeigen wie wenig Unterrichtsstörungen, vielleicht mal reinschwätzen aber wenn das einmal im Monat passiert, dann stört mich das ja nicht (lacht). Das ist wirklich gut. Nein oder emotional eben, dass die Schüler irgendwas mittragen, was sie gerade/ Und das bricht dann raus, dann/ Die können dann gar nichts dafür. Natürlich sollen sie es kontrollieren lernen aber das gehört ja dazu, dass sie es nicht kontrollieren können. Also sozusagen sowas wie ein Aufschub dessen, was da quasi innerlich an drängender Frage oder drängendem Gefühl da ist. Das aufzuschieben ist teilweise echt schwer. Sollen sie jetzt immer mehr können, reden ja über die neunte Klasse. Da arbeite ich daran, dass sie das lernen. Ja Gründe sind/ Und manchmal da kennst du die Gründe auch nicht klar (lacht). Man sucht immer. (...) Kann auch immer irgendwas ganz Banales sein. Eine Biene fliegt durch das Zimmer, „ruck zuck“ ist der Unterricht kaputt für ein paar Minuten. Oder es sitzt nur eine Wanze am Fenster, „zack“. Oder ein Schüler geht auf Toilette, sind jetzt wieder bei den konkreten Beispielen, macht sich seine Frisur, macht sich komplett schön nass und kommt dann wieder rein wie bei „Germany’s Next Topmodel“. Ist

natürlich witzig, finde ich auch witzig, aber das stört ja. Es lenkt ab von dem was jetzt eigentlich dran ist. Und das wiederum ist nicht so schlimm für das Lernen für die Schüler mit dem ESENT-Gutachten, sondern vielmehr für die Schüler mit dem Lerngutachten, die einfach in der Wahrnehmungsverarbeitung riesen Probleme haben und um die tut es mir dann immer leid.

I: Wie oft in einer Stunde kommen Unterrichtsstörungen vor?

B: Kommt ganz stark auf den Unterricht drauf an den ich mache. Wenn ich etwas Geschlossenes mache wie Arbeitsblattarbeit und das wirklich sehr strukturiert und ich treffe das Niveau der Schüler, das kommt regelmäßig vor, das ist schön, dann treten Unterrichtsstörungen so gut wie gar nicht auf. Wenn ich sowas Offenes mache wie Lieder singen, Sprüche sprechen, eine Gesprächsrunde zu irgend einem Thema oder ja eine Sicherung quasi in der Runde, was habt ihr so geschafft am Tag oder in der Woche ja keine Ahnung (...), also auf jeden Fall mehr als zehn Mal, mehr als zwanzig Mal ja. Ist auch was, was man kennt oder was bekannt ist, dass offene Situationen gerade für die Schüler schwieriger zu „handlen“ beziehungsweise durchzustehen sind/ Beziehungsweise sie können das einfach nicht so gut. Sie wissen nicht/ Sie wissen nicht nur nicht, sondern sie können nicht zumindest nicht immer und auch nicht über eine längere Zeit. Das geht mal kurz, da geht man ja dazwischen dann immer, aber da gibt es Schüler denen sagt man was und ungelogen eine halbe Minute später kommt das Gleiche wieder und dann schaut man sie an und dann merken sie es auch wieder, aber sie können es nicht anders. Sie versuchen es ja. (...) Gut mag auch an meiner Lerngruppe liegen. Kommt auf das Setting darauf an echt. Auch die Schwere dann, ich rede hier von leichten Störungen, die wirklich gehäuft vorkommen. Schwere Störungen da macht dann die Schwere die Häufung quasi die es so schwierig und anstrengend macht als Lehrer das Ganze zu halten, zu tragen. Und die jetzt schwere Unterrichtsstörung mit alles zusammenbrüllen und wirklich, wirklich raus müssen, das kommt schon/ Also Zusammenbrüllen bei mir nicht, aber dass ein Schüler gar nicht mehr kann kommt wöchentlich so zwei- bis fünfmal vor also in meinem Unterricht.

I: Was könnte die Schule tun um Unterrichtsstörungen entgegenzuwirken?

B: Grundlegend die Schüler ernst nehmen. Wahrnehmen wie sie sind oder versuchen wahrzunehmen wie sie sind und dann ganz konkret Leistungsdruck wegnehmen ist ein großes Thema. Also quasi einen angstfreien Unterricht herstellen. Damit kriegt man die meisten Schüler. (...) Ja, dass sie einen/ Da hat man dann quasi die halbe Miete, dass sie eine Beziehung zum Lehrer aufbauen und diese Beziehung ist dann die mit der man solche leichten Unterrichtsstörungen in den Griff bekommen kann, also sollte, müsste. Wenn man das als Lehrer nicht hinkriegt, genau das wäre dann bisschen so ein Zeichen (...), pädagogisch nicht so wertvoll. Genau, also angstfreien Unterricht, Beziehung zu den Schülern. Andere Maßnahmen sind eine regelmäßige Elternarbeit. Nach Möglichkeit dann auch Austausch unter den Kollegen ist enorm wichtig, damit eine Konsequenz in den Handlungen, in den Maßnahmen vorhanden ist. Es muss ein System vorhanden sein, es muss ein System vorhanden sein, was passiert mit Schülern, die wirklich den Unterricht so stören, dass nichts mehr geht. Zum Beispiel ist bei uns eine riesen Bereitschaft da, zu sagen, wenn der eine oder andere Schüler bei dir nicht mehr kann, setze ihn einfach bei mir rein oder in den Nebenraum mit einem Klassenhelfer. Die Klassenhelfersituation ist eine super Sache, weil wenn der Klassenhelfer schon eine längere Zeit da war und auch eine Beziehung aufgebaut hat zu den Schülern, dann kann man manche, ähnlich zu einem Sozialarbeiter oder Schulsozialarbeiter, kann man solche Gespräche, die man dann mit den Schülern führen muss, „Was ist schon wieder zu Hause und was ist gestern passiert, du hast ein Basketballspiel verloren oder wurdest nicht eingesetzt oder

bist zu spät gekommen oder die Schwester hat zu laut was auch immer gehört die ganze Nacht“, ja dann solche Gespräche die kann man dann auslagern, wenn da der Klassenlehrer der Einzige ist der sowas kann, dann geht das immer von der Unterrichtszeit ab. Das kann man nicht nur in Pausen lösen, das muss manchmal auch zeitnah und sofort. Dann muss man den Schülern was zu arbeiten geben den anderen und dann kann man sich mit dem Schüler hinsetzen. Geht aber auch immer nur zu Beginn einer Schulzeit quasi. Das muss immer mehr abnehmen solche/ Also nimmt auch ab in der Regel. Schulsozialarbeiter haben wir nicht, aber die könnten einem sowas abnehmen quasi und auch einen Raum schaffen, wo man aus dem Lernraum herauskann. Auch eine andere verlässliche Bezugsquelle oder Beziehung quasi zu einem Erwachsenen haben, der jetzt nichts mit dem ganzen Fachlichen zu tun hat, wäre auf jeden Fall top. An Klassen und Schulklima kann man arbeiten, was gegen Mobbing machen. Also es bedeutet auch einfach viele Gespräche. Da muss man immer schauen, was kann die Klasse überhaupt aufnehmen an Sprachinformation. Bei welchen Schülern kommt das gar nicht so an. Also da muss man schauen was/ Man muss die Sachen visualisieren an der Tafel, ein Schaubild mit irgendwelchen Konfliktsituationen macht das nochmal deutlicher. Schüler A, Schüler B, hier ist der Konflikt, Pfeil hin, Pfeil her. Genau, weil das für manche Schüler gar nicht, sprachlich gar nicht hängen bleibt. Aber im Prinzip viele Gespräche, viele Gespräche.

I: Was ist Ihre Lösung oder Ihre Taktik für Unterrichtsstörungen? Insbesondere bestimmte Interventionsmaßnahmen?

B: Also es ist eine Bandbreite da. Ist auch was wichtiges, sowas jetzt auch aus dem Waldorfbereich. Anspannung und Entspannung. Man muss manchmal den Schülern sozusagen wirklich ganz klar die Grenzen zeigen und da würde ich aus dem staatlichen sagen konsequent, konsequent, konsequent quasi immer. Ich würde sagen inzwischen auch eben da wir es mit Menschen zu tun haben, menschlich agieren und ja konsequent das heißt man muss hinschauen aber die Schüler müssen auch wissen, der sieht mich als Ganzes. Das heißt, wenn der erkennt heute kann ich gar nicht anders als diese (...) Störung, also so sehen die Schüler das ja nicht, aber dieses Verhalten zu zeigen, dann geht der mal entspannter damit um. (...) Gleichzeitig weiß der Schüler aber und ja, dass im Prinzip werden ja die die regelmäßigen Maßnahmen werden ja transparent den Schülern, beziehungsweise werden den Schülern transparent gemacht von mir, dass sie wissen was kommt, wenn sie dies oder jenes Verhalten zeigen, damit sie es einschätzen können und einschätzen lernen können ob es sich lohnt für sie oder nicht. (...) Oder überhaupt, dass sie eine Handlungskontrolle erlangen über sich. Genau, aber dass man menschlich mit den Schülern umgeht und in der Beziehung quasi ein auf und ab eine Spannung und Entspannung mitmacht und das auch ganz bewusst geht. Wenn man dann merkt im Nachklang von einem Tag, heute war es so angespannt die ganze Zeit und so anstrengend, dass man dann in dem nächsten Tag dem Schüler wenn es ein Schüler oder eine Schülerin war, dass man dann ganz bewusst hingeht und morgens mit einem Lächeln und einem freundlichen „Guten Morgen“ anfängt so und den Tag dann auch sozusagen beginnt „Mit dir gehe ich heute entspannter um trotzdem schau ich hin und mach das aber für mich entspannt jetzt dabei während ich mit dir irgendwelche Maßnahmen mach ja“.

I: Okay, vielen Dank.

I: Was ist für Sie das Besondere an der Waldorfpädagogik?

B: Also ganz allgemein gesprochen, also dadurch, dass ich auch Vater bin auch im Kindergarten

und in der Grundschule in der Waldorfschule genau habe ich da auch bisschen was gelernt beziehungsweise gelesen und da ist für mich das Besondere sagen wir mal der spirituelle Unterbau oder Überbau (...) eigentlich Unterbau (...), quasi auf dem das ganze Menschenbild fußt der Waldorfpädagogik oder der Anthroposophie und auf der dann wiederum die Waldorfpädagogik fußt und die Vielfältigkeit quasi des Ansprechens der Sinne. Es gibt keinen, der die Sinne des Menschen so umfassend beschrieben hat, wie Rudolf Steiner. Also es gibt ja zwölf Sinne beziehungsweise er hat sogar noch mehr beschrieben aber das gibt es sonst nirgends in der Tiefe quasi. Kann man sich darüber streiten, ob das jetzt passend ist oder nicht, ob es das überhaupt gibt oder nicht, ja kann man sich darüber unterhalten. Für mich ist es eine Definitionssache beziehungsweise ich kann da auch mitgehen, wenn ich dies oder jenes höre und auch Dinge merke quasi die „Okay davon habe ich noch nichts gehört“. Was ich teilweise ein bisschen problematisch finde, ist, dass es sich so konzentriert auf einen, kennt man aber auch von anderen Pädagogen, Montessori oder was auch immer, halte ich nicht für grundlegend problematisch. Genau und man muss immer wieder betonen, wenn man sich quasi mit dem/ Da gibt es ja kritische Stimmen in Richtung Rudolf Steiner wegen Rassismus und so. Wenn man sich tiefer damit beschäftigt dann weiß man, dass es nicht um Rassismus ging, also da läge ihm nichts ferner. (...) Wenn man sich oberflächlich beschäftigt, dann benutzt er da Begriffe, die in der Rassenlehre in der damaligen Zeit drankamen, aber dass es ihm nicht darum ging eine Rasse über die andere zu stellen oder irgendwas, sondern einfach Kulturentwicklung aufzuzeigen oder Menschenentwicklung aufzuzeigen, Wege und Werk, welche Kulturepoche für was zuständig war, für welche Fähigkeit des Menschen, dann merkt man, dass es immer nur um Entwicklung ging. Ja und dann kommt man wieder zurück zur Schule sozusagen, Entwicklung der Übertrag daraus was machen, was lernen die Kinder daraus. Und es soll ja jeder Mensch quasi aus den Kulturen was mitnehmen, auch aus der eigenen Kultur und dann merkt man und das ist dann heutzutage unabhängig von der Hautfarbe oder von der Religion die man hat. jeder Mensch hat die Möglichkeit sich da quasi weiterzuentwickeln. Und da merkst du, da geht es überhaupt nicht um Rassismus, sondern um was ganz anderes, um Menschheitsentwicklung. (...) Jetzt in der Waldorfschule ist eigentlich von Pestalozzi „Mit Kopf, Herz und Hand“, aber das trifft eigentlich ziemlich auf die Waldorfschule zu. Also es werden erstmal Sinne geschärft also mit Hand mit begreifen. Im Kindergarten vielseitige Sinnesentwicklung und zwar nicht durch Medien, sondern durch echte Gegenstände, konkrete Materialien. Auch durch den sozialen Umgang miteinander in größeren Gruppen wie auch immer. Genau, hauptsächlich diese Sinnesentwicklung zu Beginn zu sagen „Okay was braucht jetzt das Gehirn“, das ist das was heutzutage, das was quasi schon bekannt ist aus der Waldorfpädagogik schon seit einhundert Jahren, aber das wird jetzt durch die Neurobiologie ein bisschen bestätigt. Nicht ein bisschen, es wird wissenschaftlich bestätigt, dass das sehr sinnvoll ist, was wir machen und eben nicht Digitalisierung früh in die Kindergärten reinbringen. Mit „tablets“ umgehen. da wischt man halt auf einer glatten Oberfläche. Gut das Ding kann vielleicht mal vibrieren aber das Ding ist halt keine Kastanie oder was auch immer oder es tut nicht weh, wenn du es an den Kopf kriegst. Genau, das und dann in den späteren Klassen ebenso die künstlerisch-praktische Seite des Menschen, dass die eine Gleichwertigkeit hat. Also wirklich zu den klassischen Fächern Mathe, Deutsch, Englisch, was auch immer, Geschichte. Und Waldorfschule quasi schon per se einen relativ angstfreien Raum bietet und einen Beziehungsraum. Also der Klassenlehrer von der ersten bis zur achten Klasse, dass da eine verlässliche Beziehung da ist, kann gerade in der heutigen Zeit, wenn die Eltern tatsächlich jetzt „übern Kamm geschert“ nicht mehr so verlässlich sind, kann das ein riesen Potential bieten, da was aufzufangen. Nicht in dem Maß wie Eltern, das ganz sicher nicht, aber ein bisschen was. Auch Beziehungsfähigkeit zu lernen, weil man einfach über acht Jahre zusammen viel Zeit verbringt und das ist viel. (...) Der künstlerische Aspekt. Es wird einfach viel musiziert, gemalt, dargestellt ja (...) viel draußen, viel in Bewegung. All das ist/ Es wird quasi auch wenn das ein abgedroschenes Ding ist, ganzheitlich, das kommt dem relativ nahe, wenn man sich überlegt was ganzheitlich ist.

Trotzdem muss man sagen, die großen Schulen, Waldorfschulen haben Probleme gerade Schüler mit sozial-emotionalen Problemen zu integrieren. Kriegen die nicht hin. Ist auch wiederum logisch, wenn man sich überlegt, dass die kleine Klassen brauchen und die nur Große anbieten. Dann ist es im Prinzip nur logisch und für mich systemisch betrachtet ein Passungsproblem. Die bieten es einfach nicht an. (...) Würden sie kleine Klassen anbieten, das gibt es zum Beispiel an der Michael Bauer Schule in Stuttgart. Die haben einen A-Zug und einen B-Zug und die A-Klassen sind immer kleiner und da sind auch so Schüler drin, der Cousin von meiner Frau ist da in der fünften Klasse (...) dann funktioniert das auch. So würde auch unsere Schule funktionieren, quasi als parallel zur großen Waldorfschule eigentlich. Ja kam mir noch gar nicht so aber würde funktionieren. Anderes Konzept, aber ich glaube das wollen sie nicht (lacht).

I: Gut schon fertig, herzlichen Dank.

Interview Nummer 7:

Aufnahmedatum:	15.11.2018
Aufnahmeort:	Freie Schule für Erziehungshilfe Mannheim
Länge der Aufnahme:	09:54 Minuten
Charakterisierung des Befragten:	Sozialpädagogische Schülerbegleitung in der vierten Klasse Alter: 40-45 Jahre

I: Erstmal, was ist eine Unterrichtsstörung für Sie?

B: Ja zum Beispiel, wenn Kinder so reinrufen ohne sich zu melden einfach was sagen oder auch sich verweigern würde ich fast auch schon dazu zählen. Oder sich irgendwie auf den Boden legen oder nicht mitmachen wollen oder den Raum verlassen finde ich auch schon störend. Ja das fällt mir dazu ein.

I: Welche Gründe sehen Sie hinter den Unterrichtsstörungen?

B: Schwierig (lacht). Also ich denke das kann selbst am Kind einfach liegen, vielleicht hat es einen schlechten Tag oder vielleicht ist vom Wesen her so, dass es dauernd reden möchte. Oder vielleicht kann es auch am Lehrer liegen, das ist mir schon auch aufgefallen, dass es da Unterschiede gibt welcher Lehrer gerade im Klassenraum ist. Bei dem einen ist es einfach ruhiger, beim anderen lauter (lacht). Oder ein Kind hat Langeweile, ist unterfordert oder überfordert.

I: Okay, vielen Dank.

I: Wie oft kommen Unterrichtsstörungen in einer Schulstunde vor?

B: Ja ganz schön oft (lacht). In einer Stunde? Zwanzig Mal vielleicht (lacht).

I: Was könnte die Schule als Institution gegen Unterrichtsstörungen tun?

B: Finde ich irgendwie schwierig, weil jeder Lehrer hat so seine Persönlichkeit wie er so mit den Kindern umgeht. Bei den Einen klappt es besser bei den Anderen weniger. Aber so die Schule als Institution (...), vielleicht den Unterricht mehr auf die Kinder zurechtschneiden, dass es den Kindern mehr Spaß macht aber ich habe auch gesehen, dass wenn die Lehrer zu nett sind zu den Kindern, dann klappt das auch nicht so, dann nutzen die das auch mal aus. Schwierig.

I: Was ist das Besondere am Waldorflehrplan?

B: Es wird sehr viel Wert auf die wiederholten, festen Strukturen gelegt, die halt immer sich wiederholen sozusagen und es gibt auch Rituale die immer wieder gleich ablaufen und auch so an den Jahreszeiten oder an christliche Feste angepasst werden. Und dann auch im Jahreslauf immer auftauchen und über die Jahre auch etwas ganz Vertrautes für die Kinder wird. Es wird halt viel mit Musik und Rhythmik gearbeitet also man kann sagen es wird nicht nur der Verstand also das kognitive gefördert, sondern man legt halt Wert auf eine ganzheitliche Förderung und sagt dann so „Hand, Herz und Kopf“, dass halt alle drei Bereiche so gleichzeitig gefördert werden auch handwerklich dann später. Epochen wo sie dann auch werken, töpfern oder im Garten arbeiten und halt ja eben das Ganzheitliche. Auch das Gestalterische. Die Hefte sollen immer schön gestaltet werden. Das spielt auch eine große Rolle, auch mit den Wachsmalkreiden und das Tafelbild wird immer schön gestaltet.

I: Wie schätzen Sie Ihren Beitrag im Hinblick auf einen reibungslosen Unterricht ein?

B: Also mit dem F komme ich ganz gut zurecht. Den kenne ich jetzt schon vier Jahre, also das ist das vierte Jahr in dem ich ihn betreue und ich denke das klappt so ganz gut zwischen uns. Jetzt mit den anderen Kindern, also ich bin jetzt auch seit diesem Schuljahr erst neu in der Klasse und manchmal versuche ich auch ein bisschen auf die anderen einzuwirken, aber das klappt nicht so, weil die akzeptieren das nicht so weil die sagen, dass ich halt nicht die Lehrerin bin und deshalb nichts zu sagen habe zu denen. Deswegen beschäftige ich mich meist nur mit dem F.

I: Haben Sie eine bestimmte Technik oder Vorgehensweise um das Kind vom Stören abzuhalten?

B: Ja der F ist schon in Anführungszeichen sehr pflegeleicht aber manchmal stört er halt auch und dann ermahne ich ihn erstmal, dass er halt leise sein soll und wenn er das dann nicht befolgen würde oder sich sehr aufregt oder laut wird, dann gehe ich einfach mit ihm raus. Das ist eben der Vorteil bei einer persönlichen Betreuung. Da kann er sich dann draußen beruhigen zum Beispiel beim Aquarium. Aber meist merkt man das, dass er ein bisschen unruhig ist und dann bin ich schon vorher schon ein bisschen rausgegangen bevor das eskaliert. Heute hat er irgendwie einen schlechten Tag aber meistens klappt das ganz gut. Er macht auch immer gut

mit nach seinen Möglichkeiten. Bei ihm ist es eher so, dass ich ihm die Hand führe bei Eurythmie oder beim Sportunterricht, dass er sich da auch beteiligen kann oder ihn mal bei der Hand nehme, mit ihm mitlaufe, sonst würde er halt immer außen vor bleiben und nur stehen und nicht mitmachen. Da muss man eben immer ein bisschen motivieren, auch beim Arbeiten.

I: Okay, dann war es das auch schon. Vielen lieben Dank.

B: Gerne.

Anlage 4

Beobachtungsbogen³⁰³

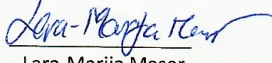
Beobachtungsbogen für Schülerverhalten im Unterricht © Schulzentrum an der Katharine (Hof), Bremen				
Hintergrund: Der Beobachtungsbogen wurde entwickelt, um die Konzentrationen von Unterrichtsstörungen in einem bestimmten Zeitraumb zu erfassen. Einsatzmöglichkeiten: Der sehr offen gestaltete Beobachtungsbogen eignet sich für verschiedene Facetten von Unterricht. Es empfiehlt sich, wenn möglich mehrere Beobachtungspersonen einzusetzen. Beobachter und Beobachtete sollten im Vorfeld genau Absprechen über den Gegenstand der Beobachtung sowie über den Umgang mit den Ergebnissen treffen.				
Datum: _____ Stunde: _____ Fach: _____ Klasse: _____ Anzahl erwarteter SchülerInnen: _____ unterrichtende Lehrpersonen: _____ aufgeschrieben von: _____				
Unterrichts- phasen	Zeit- takt	Beschreibung der Störung (Wie viele Schüler sind beteiligt?)	Entstehung/Kontext der Störung (Welches Lehrer- bzw. Schülerverhalten ist mitausgegangen?)	Reaktion des Lehrers auf die jeweilige Störung
vor Unterrichts- beginn	5			
	10			
	15			
	20			
	25			
	30			
	35			
	40			
nach Unterrichts- ende				
weitere Anmerkungen, Auffälligkeiten, Gesamteinschätzung:				
Anmerkungen zum Ausfüllen des Beobachtungsbogens: In die freien Kästen sollen jeweils in kurzen Stichworten Beobachtungen zu folgenden Fragestellungen aufgenommen werden: • Worin besteht die beobachtete Störung? Wie viele Schüler sind beteiligt? • Wie ist die Störung entstanden? Welches Lehrerverhalten bzw. welches Schülerverhalten ging ihr voraus? • Welche Lehrerreaktion erfolgt auf die Störung? Die Störungen sollten vorher festgelegt und im Bogen nur mit Ziffern benannt werden. Störkategorie 1 = _____ Störkategorie 2 = _____ Störkategorie 3 = _____ Störkategorie 4 = _____ Störkategorie 5 = _____ Störkategorie 6 = _____				

³⁰³ Erhältlich im Internet: <http://www.zhb.tu-dortmund.de/wb_werkzeugkasten/Beobachtungsbogen_fuer_Schuelerverhalten_im_Unterricht.pdf> (besucht am 09.09.2018).

Einverständniserklärung für die Veröffentlichung meiner wissenschaftlichen Arbeit

Hiermit genehmige ich, Lara-Marija Maser, die Veröffentlichung dieser Arbeit für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Heidelberg, den 15. Februar 2019


Lara-Marija Maser