

Wahrnehmung, Kommunikation und Konfliktmanagement

Heiner Flottmann, Hans Grygier, Uwe Hilgers und Bernd Trenner, Studienseminar Bielefeld II

„Sag nicht zu oft, du hast recht, Lehrer!
Laß es den Schüler erkennen!
Strenge die Wahrheit nicht allzu sehr an:
Sie verträgt es nicht.
Höre beim Reden!“
Bertold Brecht

„Erkenne dich selbst“
Sokrates

In der Lehrerausbildung in Deutschland, aber in den anderen am Projekt beteiligten Ländern, werden Wahrnehmungsschulungen, auch auf dem Hintergrund gestaltpsychologischer Erkenntnisse selten längerfristig durchgeführt oder gar trainiert. Im Vordergrund stehen nach der fachlich-wissenschaftlichen Ausbildung an den Universitäten die fachdidaktisch und fachmethodischen Schulungen während der Zweiten Phase der Lehrerausbildung (Seminausbildung). Das scheint für alle hier am Projekt beteiligten Länder die Regel zu sein.

Unstrittig ist jedoch in allen Diskussionsforen, dass Wahrnehmungsaspekte, Wahrnehmungsgewichtungen auf dem Hintergrund der eigenen biografischen Vergangenheit und Reflexionen zur Wahrnehmung und Gewichtung von Momentaufnahmen im Unterricht für die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern einen überaus hohen Stellenwert besitzen, vor allem auch, was das Führungsverhalten des Lehrers betrifft (vgl. hier auch Kounin 2006). In diesem Zusammenhang muss an die Termini wie:

- Achtsamkeit für sich und andere,
- Awareness und
- mindfulness

gedacht werden.

Für die Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit ergibt sich daraus eine erste wichtige Empfehlung:

1. TIPP: Sei präsent und nimm Blickkontakt auf!
--

Für Berufsanfänger und Studierende ist es zu komplex, Reflexionsschritte auf der Grundlage geschulter Wahrnehmung bereits während einer durchgeführten Handlung (Reflexion in action (vgl. Comenius-Projekt Utrecht 2001-2004)) zu leisten (vgl. auch Kounin 2006). Während der Handlungen gleichzeitig auf der Metaebene zu agieren, ist für den Berufsanfänger oft (zu) schwierig. Allerdings kann erwartet werden, dass durchgeführte Handlungen im Verlauf der Ausbildung im Nachhinein überdacht werden (vgl. hier das A-L-A-C -T-Modell von F. Kordhagen, 2002). Dazu bedarf es allerdings einer komplexeren Wahrnehmungsfähigkeit und -schulung, die während der Lehrerausbildung entwickelt werden sollte in Bezug vor allem auf die Fernsinne Sehen und Hören, aber auch in Bezug auf die Schulung von Selbstbeobachtung, Selbststeuerung, Empathie, auf komplexere Interaktionsphänomene - Kounin spricht hier von Allgegenwärtigkeit und Überlappungsfähigkeiten des Lehrers -, in Bezug auf die Rückschau eigener biografischer Belastungen, auf die eigenen Gefühle, die während einer Handlungssituation entstehen, häufig auch durch in der Kindheit verinnerlichte Introjekte. In diesem Zusammenhang ist es wichtig zu wissen, dass insbesondere die Bereiche der emotionalen Intelligenz durch die akademische Ausbildung zu wenig gefördert werden und dadurch gerade bei den kognitiv

gut ausgebildeten Menschen die Empathiefähigkeit oft wenig entwickelt erscheint. (vgl. auch www.zwischen-schritte.de oder Spitzer, M. 2003)

1 Schulung von Wahrnehmung

Zur ersten Schulung von Empathie, aber vor allem der eigenen Gefühlswelt eignen sich – nach Auffassungen nicht nur der Gestalttherapeuten - Übungen zur **Atmung** und zur **Körper(ge)wichtigkeit**, also Übungen zur Empfindung von Schwerkraftphänomenen und der eigenen Lebendigkeit. Mit diesen beiden grundlegenden Hauptelementen zur Erkennung der (eigenen) Befindlichkeit können die individuelle Wahrnehmungsfähigkeit geschult und der Brückenschlag und das Fundament zur Entwicklung von Selbstbeobachtung und Empathie gefunden werden (vgl. Goleman, 1997). Als Beispiel können einfache Ausatemphasen, unterstützt durch gestische Bewegungen, genannt werden (vgl. hier Atemübungen aus Taichi, Yoga, aber auch Atemübungen nach der Methode Ilse Middendorf etc., vgl. auch DVD Ausschnitt Tschechien dieses EU Projektes TIPP)

Atemübungen:

- Schulung langer Ausatemphasen, förderlich für Entspannung und Lockerung im Körper,
- Erkennen der Länge von Ein -und Ausatemphasen,
- Bewusstes Einsetzen der Atempause (bei 85 % der Menschen nach der Ausatemphase),
- Üben der Lippenbremse zum Zwecke der bewussten Ausatmung,
- Laut-Stimmübungen mit Hilfe von richtig einsetzender Atmung,
- Übungen aus dem Tai Chi: Der Baum- während dieser Übung das Atemzentrum im Inneren des Körpers erspüren,
- Atmung unter Belastungssituationen, dabei Entspannung vor allem der Nackenmuskulatur-Senken der Schultern beachten (vgl. Literaturliste).

Schwerkraftübungen:

- Sich bewusst werden und sein, wie ich als Verantwortlicher vor der Gruppe stehe, aber auch wie ich mich durch den Raum bewege.
- (Unterstützung durch Videoaufnahmen- Reflexionen - eigenbiografische Stand-Punkte)
- Welchen Fuß belaste ich mehr, unter welchen Belastungen vergesse ich, dass ich gewichtig bin?
- Wie ist mein Kopf auf meinen Schultern verankert?
- Bin ich entspannt: erstes Indiz meine hängenden, der Erde zugeneigten Schultern?
- Wie sitze ich auf dem Stuhl?

Zusammenhänge zwischen Atmungsfolgen und Gewichtigkeit erleben und reflektieren

Weitere Wahrnehmungsübungen:

- Durch Hören mit geschlossenen Augen den anderen erkennen,
- Mit geschlossenen Augen auf Hörsignale reagieren, dabei auf die Atmungstiefe achten,

- Gleichgewichtsübungen durchführen:
Wie halte ich mein Gleichgewicht, wie kann ich auf einem Bein stehen, gelingt mir das auch mit geschlossenen Augen?

- Weitere Übungen können der Literatur entnommen werden (vgl. Literaturliste).

Erste Kontaktphasen

Die nächsten Schritte zur besseren Wahrnehmungsfähigkeit und damit relevant für Kommunikations- und Interaktionsschritte, aber auch zur Meisterung von Konfliktsituationen, führen in die ersten Kontaktphasen mit anderen.

- Wie verhalte ich mich, wenn mich – mit geschlossenen Augen - jemand führt, lasse ich mich führen oder widerstrebt es mir, von anderen bewegt zu werden? Möchte ich selber eher führen? Polarität „Führen - geführt werden“- ein relevanter Aspekt in Bezug auf das Lehrerverhalten und damit für die Interaktionsfähigkeit des Menschen, der in sozialen Berufen arbeitet (vgl. Fotos auf der website). Kann ich im Vertrauen auf den anderen Menschen meine Gewichtigkeit abgeben, kann ich mich stützen, vielleicht sogar fallen lassen oder möchte ich das dem anderen nicht zumuten, meine Gewichtigkeit, manche sagen auch meine Last, zu tragen bzw. aufzufangen?
- Welche Schwierigkeiten erlebe ich, mich dem anderen anzuvertrauen?
- Welche Erfahrungen habe ich mit meinem Atem in diesen doch recht belastenden Situationen gemacht? Habe ich überhaupt auf meinen Atem geachtet? Habe ich ihn angehalten?
- Was passierte mit mir, als ich meine Gewichtigkeit aufgab?

Viele weitere Übungen ließen sich hier aufführen (vgl. Literaturliste).

Sinn der Durchführung dieser Übungen ist es, den eigenen Körper, die eigenen Empfindungen wahrzunehmen, um darüber dann auch Einfühlungsvermögen gegenüber anderen Personen aufzubauen. (Was macht mich zornig, was macht mich ärgerlich, worüber freue ich mich besonders, weshalb sind mir bestimmte Menschen angenehmer als andere etc?) (vgl. Dreikurs u.a., 2007, Kounin, 2006).

Diese empfundenen Phänomene führen zu einer gesteigerten und nicht nur rational-kognitiv verankerten sozialen und emotionalen Intelligenz, einer verbesserten Empathie, die es möglich werden lässt, in Kommunikations- und Interaktionssituationen sicherer, selbstbewusster und vor allem authentischer zu agieren. Die Wahrnehmungsübungen erleichtern es, erste Reflexionsphasen mit Hilfe und Unterstützung von Videoaufnahmen zu erarbeiten (vgl. Kounin, 2006, 1. Auflage 1976):

- Wie werde ich mit den Widersprüchen fertig, die sich aus den Anforderungen im Umgang mit Heterogenität ergeben?
- Kann ich hier überhaupt mit Widersprüchen umgehen? Oder noch fokussierter gefragt: Inwieweit kann ich mit Konfliktsituationen umgehen? (vgl. u. a. Rhode, 2006, s. u.)
- Welche Antinomien belasten mich?
- Wie gehe ich mit didaktischen Reformkonzepten um? (vgl. Wischer 2007)
- Waren die ersten Formen der Kontaktaufnahme gegenüber anderen zunächst passiv - wie lasse ich mich bewegen, wie lasse ich mich fallen, was möchte ich dem anderen zumuten - kommt es durch erste aktive Maßnahmen, die ein Lehrer gegenüber einer Klasse immer zu vollziehen hat, zu aktiven Kontaktformen?
- Welche Rolle spielt für mich der Blickkontakt, wie kann ich in der Gruppe, die ich als Lehrer anleiten werde, den Äußerungen der Gruppenmitglieder zuhören?
- Welchen Stellenwert hat für mich der Einzelne in der Gruppe? (vgl. Kounin, 2006)
- Welche Äußerungen, Hinweise, Provokationen nehme ich persönlich?

Das alles sind Fragen, die sich der Lehrer/die Lehrerin ständig stellen muss und die - zumindest ansatzweise - in den nächsten beiden Kapiteln thematisiert werden.

2 Kommunikation



Im Studienseminar Bielefeld ist für die Durchführung eines Kompaktseminars (1 bis 2 Tage) ein Modul mit dem Titel „Kommunikation“ entwickelt worden. Elemente von Kommunikation in Theorie und Praxis (Körpersprache, aktives Zuhören, Impulssetzung, etc.) werden vermittelt. Unter Einbindung verschiedener Organisationsformen und Methoden (Standbild, Fallsituation, Rollenspiel, arbeitsteilige Gruppenarbeit) soll den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Wirkung ihres Auftretens bewusst gemacht werden. In der Reflexion erschließen sie die Relevanz der Thematik für ihr berufliches Handeln.

Das Modul unterstützt die Erschließung der folgenden für das Seminar für die Ausbildung verabschiedeten Standards:

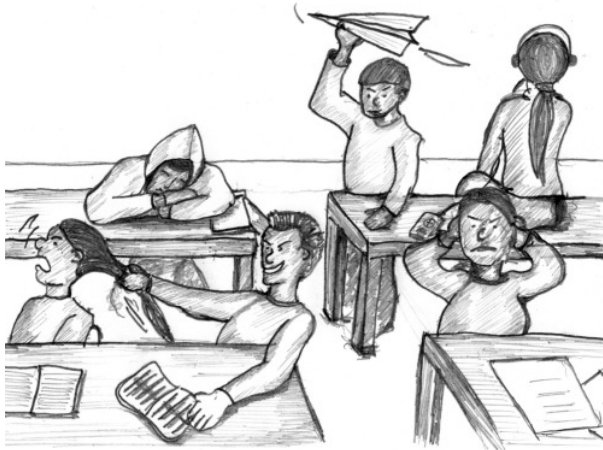
- Wesentliche Formen unterrichtlicher Kommunikation vergleichen, bewerten und praktisch ausführen.
- Die eigene Vorbildfunktion in ihrer adressatenspezifischen Bedeutung einschätzen, akzeptieren und die eigene Persönlichkeit diesbezüglich weiter entwickeln.
- Rollenspezifische Aspekte der eigenen Persönlichkeit wahrnehmen, beschreiben und in ihrer erzieherischen Wirkung auf Lerngruppen (...) abschätzen und bewerten.

In der Durchführung bietet das Kompaktseminar drei Teilbereiche an:

1. Mit der **Wahrnehmung von Kommunikationsabläufen** in Lehr-/Lernprozessen können Lehrerinnen und Lehrer körpersprachliche Signale von Schülern u.U. klarer **entschlüsseln** und für die eigene unterrichtliche Tätigkeit nutzbar machen, Reflexionskompetenz für die eigene körpersprachliche Artikulation entwickeln und die Möglichkeiten und Grenzen einer bewussten Beeinflussung erkennen.
2. Über **aktives Zuhören** gewinnen Lehrer Einfühlungsvermögen gegenüber ihren Gesprächspartnern, deren Problemlagen und/oder Themen.
3. Die Beherrschung von Strategien zur Verbesserung von Dialogen kann über Übungen zur **Gestaltung von Dialogen als Instruktion** erreicht werden.

Für alle Bereiche werden neben ausgewählten Materialien zur Theorie konkrete Übungen zur Umsetzung in der Unterrichtspraxis angeboten. Voraussetzung für die Teilnahme am Kommunikationsmodul ist das eingehende Studium der Materialien auf einer CD (Texte und Literaturhinweise), die allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern vor Beginn zur Verfügung gestellt wird.

3 Konfliktmanagement in Belastungssituationen



3.1 Mögliche Ursachen und Zielperspektiven bei Konflikten (vgl. Dreikurs, 2007)

„ Der Hauptgrund für Konflikte in der Klasse liegt in der sozialen Ungleichwertigkeit, die sowohl zwischen einzelnen Personen als auch zwischen verschiedenen Gruppen herrscht.

Wenn die soziale Beziehung zwischen Menschen unsicher, unbeständig ist, führt das unweigerlich zu Konflikten und Disharmonie. Gleichwertigkeit allein ..kann .. zu stabilen sozialen Beziehungen führen. ... Ordnung kann nicht durch Herrschaft erreicht werden.“

(vgl. Dreikurs u. a., 2007, S. 63). Wir als Lehrer sollen und müssen demzufolge lernen, den Schülern durch praktisches Handeln das Gefühl zu vermitteln, sie seien in der Klasse gleichwertig - unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, von ihrem Geschlecht, von ihrem Glauben oder auch von ihrer Leistungsfähigkeit. Insbesondere beim letzten Kriterium werden Eltern, Schüler und auch Lehrer schlucken: Herrscht nicht gerade an den weiterführenden Schulen ein ungeheurer Konkurrenzkampf zwischen den Eltern, aber auch zwischen den Schülern, der bereits an der Grundschule beginnt? Wie kann es zu Pisaergebnissen – vor allem in Deutschland - kommen, aus denen hervorgeht, dass Schüler aus einer weniger gut verdienenden Familie wesentlich geringere Chancen haben, von den Lehrern für die weiterführende Schulform „ Gymnasium“ vorgeschlagen zu werden als wohlhabendere Kinder?

„Heillos überfordert scheinen angesichts der verschärften Bedingungen vor allem jene Schüler, deren Eltern voll berufstätig sind - und denen die Zeit fehlt, ihren Kindern bei den oft überzogen anspruchsvollen Hausaufgaben zu helfen. "Einer berufstätigen Mutter kann man nur empfehlen", resümiert eine Betroffene aus Niedersachsen ihre Erfahrungen bitter, "das Kind nicht auf ein Gymnasium zu geben."

Im Fall der Familie Nieswiodek legte der Englischlehrer der Mutter kürzlich nahe, zusätzlich noch einen professionellen Nachhilfelehrer für eine ihrer Zwillingstöchter zu engagieren. "Wir denken darüber nach, obwohl es noch mal 130 oder 150 Euro im Monat kostet", sagt Ellen Nieswiodek: "Ich möchte nur wissen, was Familien machen, die dafür kein Geld mehr haben."“ (Spiegel-online vom 14.1.2008)

So ist festzustellen, dass die von Dreikurs (2007) geforderte **„Soziale Gleichwertigkeit“** zumindest an den weiterführenden deutschen Schulen nicht vorliegt - daraus müssen sich notwendige Konsequenzen für die Lehrerausbildung ergeben, wenn auf Dauer soziale Konflikte und gesellschaftliche Dissonanzen nicht die Regel werden sollen.

Doch wie gehen nun konkret junge Lehrerinnen und Lehrer mit diesen auf sie zukommenden, an wohl allen Schulen ja auch heute bereits täglich stattfindenden Konflikten um?

- **Er/sie muss sie von seiner/ihrer eigenen Person abstrahieren können, darf sie nicht persönlich nehmen.**

Leichter gesagt als getan, gehen wir denn nicht alle von einer sehr individuellen Erziehung, von individueller Verantwortung für die uns anvertrauten Schüler und Schülerinnen aus? Wurde uns denn nicht immer wieder im Lauf unserer eigenen Sozialisation die eigene Verantwortlichkeit gepredigt? Wie soll ein junger Lehrer von diesem Anspruch befreit werden?

2. TIPP: Aufgrund von Videoaufnahmen und Prozessen zur Selbst- und Fremdbeobachtung kann der unterrichtende und erziehende Lehrer erfahren, wie oft er bei einem Konflikt mit einem Schüler in die Falle der eigenen Schuldzuweisung tappt.

Allerdings muss damit gleichzeitig auch ein zweiter folgerichtiger Schritt verbunden sein:

- **Er/sie gibt den Kindern, den Jugendlichen das Gefühl, gleichwertig zu sein und Verantwortung, gemeinsam mit anderen, zu übernehmen. (vgl. Tipp 2)**

Vom Menschenbild her wird der Lehrer den Schülern und Schülerinnen eine optimistische positive Einstellung zum Leben vermitteln. Lob (!!) und Strafe (!!) haben im Interaktionsprozess des Unterrichts, der gemeinsamen Erfahrung und des Miteinander keinen Raum. Nach Adler soll das Gemeinschaftsgefühl gefördert werden, wobei das kindliche Handeln grundsätzlich immer Ziel gerichtet ist und sein wird, immer auf der Suche - so Adler - Gemeinschaftsgefühl erleben zu dürfen (vgl. Adler,). Das heißt - so Dreikurs - wir als Lehrer müssen bei Konflikten das Ziel kennen lernen, erkennen, was die Triebfeder für das Handeln des Kindes ist (vgl. Dreikurs, 2007). Setzen wir ein positives Menschenbild, ein Vertrauen in das Kind und versuchen, die Zielgerichtetheit des Kindes während des Konfliktes zu finden, dann können die Konflikte in der Unterrichtssituation, bei entsprechender Wahrnehmung, bei entsprechender Selbstbeobachtung und Selbststeuerung des Lehrers reduziert werden.

Dreikurs beschreibt vier Zielebenen, die der Lehrer mit der Frage analysieren sollte: Was will das Kind mit seiner Handlung, mit seiner Aktion erreichen?

Will es auf folgende Arten

1. Aufmerksamkeit erreichen:

- a) aktiv- konstruktiv: - ehrgeizig, gelobt werden wollen, angepasst, erwartungsbestimmt
- b) aktiv- destruktiv: - frech, trotzig, tölpelhaft
- c) passiv-konstruktiv: - charmant, eitel, hilflos
- d) passiv- destruktiv: - träge, faul, es sind dies die „*ich versteh das nicht*“-Kinder

2. Macht ausüben:

Das Kind, der Jugendliche möchte der Chef sein (schreien, streiten, argumentieren, Wut, Sturheit etc.)

3. Vergeltung üben:

An jedem, nur nicht an dem, von dem man sich verletzt fühlt, wird Vergeltung ausgeübt. (Dinge wegwerfen, Hefte von anderen bekritzeln, schlagen, treten)
Motto: Wenn andere mich verletzen, kann ich auch andere verletzen!

4. Unfähigkeit zur Schau stellen

Mir ist alles egal, ich kann doch eh nichts!

Daraus entwickelt sich das entscheidende Kriterium für den Lehrer in solchen Konfliktsituationen, die Situation, in der es sehr auf Selbst-Beobachtung und Reflexion ankommt, aber auch auf die Beobachtung dem Schüler gegenüber:

Zu 1.: Erfolgt keine Reaktion des Schülers auf unsere Ermahnung und **ärgern wir uns (als Lehrer)** darüber, dann handelt es sich um einen Schüler, der Aufmerksamkeit erlangen will.

Zu 2.: Wenn sich **der Lehrer** bedroht oder gar herausgefordert fühlt, dann handelt es sich um einen Schüler, der Macht ausüben, der Überlegenheit demonstrieren will.

Zu 3.: Wenn **wir uns (als Lehrer)** verletzt fühlen und nicht mehr auf den Schüler achten, sondern ihn am liebsten weiter maßregeln würden, dann handelt es sich mit hoher Wahrscheinlichkeit um einen Schüler, der verletzen möchte.

Zu 4.: Und erleben **wir uns** ratlos, haben wir das Gefühl, wir können nicht mehr, dann handelt es sich um einen Schüler, der Unfähigkeit zur Schau stellen möchte.
(Resümee nach Dreikurs, S. 30)

3. TIPP:

Um diese doch sehr unterschiedlichen Beweggründe auch den Schülern deutlich zu machen, kann es in der Interaktion mit dem Schüler zunächst nicht auf eine Anklage hinauslaufen; sinnvoller und selbst erprobt ist die Frage, die mit einem „Könnte es sein, dass du möchtest, dass ...“ beginnt und die unter folgenden Aspekten gestellt wird:

bei Aufmerksamkeit:

- ich mich mit dir beschäftige?
- ich dich mehr beachte, mehr für dich tue?
- du im Mittelpunkt der Gruppe stehst?

bei Überlegenheit/Macht :

- du der Tonangebende sein willst?
- du der Boss sein willst?
- du mir zeigen willst, dass ich dich nicht zwingen kann?

bei Vergeltung:

- du dich rächen willst?
- du mich bestrafen willst?

bei Unfähigkeit:

- du in Ruhe gelassen werden willst, weil du nichts kannst?
- du meinst, die Antwort nicht zu wissen und nicht möchtest, dass andere das auch mitbekommen könnten? (vgl. Dreikurs, u. a., 2007, S.34 ff)

So oder ähnlich könnte ein solches Gespräch beginnen. Dadurch wird die oben geforderte Gleichwertigkeit des Schülers unterstrichen; der Schüler fühlt sich, ohne angeklagt zu werden, gestellt.

Dreikurs u. a. betonen, dass das Kind oder der junge Jugendliche in der Regel nicht wissen, weshalb sie so handeln, wie sie handeln. Es liegen unbewusste Beweggründe vor, die auch hier wieder durch „**Könnte es sein, dass du..**“- Fragen aufgedeckt werden. Allerdings muss sich der Lehrer seiner Interventionen bewusst sein.

Eine interessante Studie dazu taucht bei Tausch bereits 1967 auf:

94 Prozent der Interventionen der Lehrer und Lehrerinnen in Konfliktfällen bleiben wirkungslos, lediglich 6 Prozent helfen weiter. Die wirkungslosen Interventionen bestanden in der Regel aus Ermahnungen, aus Strafandrohungen, aus lautem Schreien (vgl. Tausch, 1967).

4. TIPP: Gerade bei Konfliktfällen liegen häufig unbewusste Beweggründe bei den Kindern und Jugendlichen vor (Ausnahme mit Abstrichen: die Kinder, die Vergeltung ausüben wollen. Hier liegt der Sachverhalt etwas anders)

Der Lehrer muss sehr bewusst Interventionen dagegen setzen und sich der Konsequenzen wirkungsloser Interventionen bewusst sein: Das störende Verhalten des Schülers könnte dadurch verstärkt weitergeführt werden.

Festhalten lässt sich:

1. Der Schüler muss in der Klasse das Gefühl bekommen, angenommen worden zu sein, gleichwertig zu sein, nicht gemobbt zu werden.
2. Ermahnungen etc. durch Lehrer scheinen recht wirkungslos zu bleiben (vgl. Tausch, 1967), wohl auch, weil Konsequenzen seitens des Lehrers nicht folgen (s. DVD Konfliktmenü)
3. Machtkämpfe, vom Lehrer initiiert, und persönlich erlebte Verletzungen und Kränkungen beim Lehrer führen zu einer Destabilisierung des Unterrichts und zu einem Autoritätsverfall für den Lehrer.

5. TIPP: Lehrer, vermeide einen Machtkampf, du wirst der Verlierer sein

3.2 Zurechtweisungsmethoden in Konfliktfällen

Rudi Rhode gibt in seinen Büchern (vgl. vor allem Rhode, 2006) sehr konkrete Hinweise darauf, wie ein Lehrer im Konfliktfall auftreten sollte, und differenziert dabei drei Kategorien der Disziplinverstöße:

Grenzübertretungen:

Grenzsetzungen sind nötig

Fazit - Grenzen (Rhode, S. 22):

1. Eine schwammig markierte Grenze lädt ein zur Übertretung. Die Grenzsetzung muss daher klar und deutlich erfolgen, damit aus einem „Stopp!“ kein „Stöppchen“ wird.
2. Die Begründung einer Grenze signalisiert der grenzverletzenden Person Wertschätzung, schafft Transparenz und wirkt potenziell deeskalierend.
3. Die Begründung einer Grenzziehung setzt darauf, dass die Grenze vom Gegenüber aus Einsicht respektiert wird und nicht aus Angst vor Konsequenzen.
4. Wurde eine Grenzziehung der grenzverletzenden Person bereits im Vorfeld erklärt und begründet, ist eine erneute Begründung im Konfliktfall zeitaufwändig und unnötig.

Regelverletzungen: Aus Grenzen werden Regeln

Fazit - Aus Grenzen werden Regeln (Rhode, S. 30):

1. Wird eine Grenze wiederholt überschritten, ist es ratsam, diese deutlicher zu markieren, indem sie in eine Regel verwandelt wird.
2. Die Regel wird beim Aufstellen ausführlich begründet. Bei einem Regelverstoß muss eine einmal begründete Regel nicht erneut begründet werden.
3. Werden Regelverstöße konsequent geahndet, treten sie seltener auf.
4. Wenn Kinder und Jugendliche mit der Aufstellung von Regeln überfordert sind, dann stehen wir Erwachsene in der Verantwortung: Wir stellen sie auf. Die Regeln werden begründet und vielleicht sogar diskutiert. Aber sie stehen nicht zur Verhandlung.

Keine Regel --- Ohne Konsequenz

Fazit – Keine Regel ohne Konsequenz (Rhode, S. 49):

1. Ein Regelverstoß ist das Ergebnis einer unbewusst vorgenommenen Kosten-Nutzen-Abwägung. Um also Regelverstöße zu vermeiden, müssen die Nutzen minimiert und/oder die Kosten durch geeignete Konsequenzen erhöht werden.
2. Eine als sinnvoll und notwendig erachtete Regel wird seltener überschritten als eine uneinsichtige.
3. Daher ist es beim Aufstellen einer Regel ratsam, durch Erklärungen und Begründungen Einsicht in den Sinn einer Regel zu erzielen.
4. Bei offensichtlicher Uneinsichtigkeit in den Sinn einer Regel besteht das Minimalziel darin, Einsicht in deren Gültigkeit zu erzielen.
5. Persönliche Autorität muss durch konsequentes und wertschätzendes Konfliktverhalten erworben werden. Die erworbene Autorität wiederum erleichtert das Vertreten von Regeln.

Der Lehrer muss bei seinen Hinweisen als Autorität wahrgenommen werden; Klarheit in der Stimme und im Blick, in der Ansprache und im Stand sind notwendig; die nötige Präsenz muss gegeben sein, Diskussionen über Grenzüberschreitungen, Regelverletzungen und damit verbundene Konsequenzen sind in der Konfliktsituation nicht zu führen (vgl. stereotype Schallplattenäußerungen).

Mentale Techniken (Rhode, 2006, S. 54 ff):

Bedenkenswert ist, dass

- ein Konflikt um einen Regelverstoß immer ein sachlicher Streit ist und nie eine persönliche Auseinandersetzung werden darf!
- Gelassenheit sollte deshalb bei allen Auseinandersetzungen im Vordergrund stehen, die Autoritätsperson muss sich klar sein, den Kontrahenten nicht zu verletzen, darf aber sich selbst auch nie verletzt fühlen. Das bedeutet auch hier: Atem holen und Ruhe bewahren!
- Wir als Autoritätspersonen müssen die Beleidigungen unseres Konfliktpartners ignorieren oder zumindest begrenzen (vgl. TIPP 5).

Diese drei Axiome in Bezug auf Konfliktauseinandersetzungen aus Sicht der Autoritätsperson sind unumstößlich. Helfen und unterstützen können dabei verbale und körpersprachliche Techniken.

Verbale Techniken (Rhode, 2006, S. 69 ff):

Folgende Techniken, basierend auf den mentalen Grundsätzen, sind unumgänglich:

- Ein Regelverstoß kann nie durch Argumentieren und Diskutieren, sondern nur durch klares Auftreten und wiederholte Äußerungen (Rhode spricht von der Methode einer kaputten Schallplatte) bearbeitet werden.
- Selbst in der konfliktrträchtigsten Situation ist es sinnvoll, dem Gegenüber Wertschätzung zu signalisieren. Dies trägt immer (!!) zu einer Deeskalation bei.

Körpersprachliche Techniken (vgl.Rhode, S. 78 ff)

Dazu können folgende Muster festgehalten werden, die in Kapitel 1 bereits genannt worden sind und die jeder Lehrer einzuüben hat (vgl. Videosequenzen)

- Der Lehrer- als Autorität- muss Standfestigkeit beweisen.
- Der Lehrer muss mit aggressiven Handlungen des Schülers in Konfliktfällen rechnen, nichtsdestotrotz gelassen bleiben und nicht persönlich gekränkt reagieren.
- Der Blickkontakt, nicht starr, sondern fest, signalisiert innere Festigkeit.
- Das Raumverhalten ist oft in Konfliktsituationen entscheidend; für den Lehrer bedeutet das, immer die räumliche Nähe zum Schüler zu suchen. Dies erhöht die Präsenz und die Nachdrücklichkeit.
- Allerdings muss die räumliche Nähe zum Kontrahenten differenziert sein - nicht näher als auf einen Meter an den „Kontrahenten“, in der Regel Schüler, herangehen.
- Die Präsenz in einem Konfliktfall muss immer der Drohgebärde vorgezogen bleiben.

3.3 Klassenführung – classroom-management

All diese Hilfen, die jungen Lehrern und Lehrerinnen in vielen Konfliktfällen Unterstützung geben können – Erfahrungen aus vielen workshops - können jedoch die allgemein notwendige Effizienz von gutem Lehrerverhalten nur ergänzen, nicht ersetzen. So hat Kounin an ausführlichen Videostudien feststellen können, dass es auf wesentlich mehr geschulte, komplexere Verhaltensweisen und Persönlichkeitsmerkmale im Lehrerverhalten ankommt, um einen erfolgreichen Führungsstil, definiert als „ Geringes Fehlverhalten der Schüler- hohe Schülerbeteiligung“ (vgl. Kounin, 2006, S. 12) im Unterricht zu etablieren. Kounin hat nachgewiesen, dass es in erster Linie nicht auf die Zurechtweisungsmethode von Klarheit, Festigkeit, Intensität und den Schwerpunkt der Anweisungen ankomme (Kounin, 2006, S. 81 ff) - es ließen sich an wesentlichen Stellen sogar keine Signifikanzen im unterschiedlichen methodischen Vorgehen bei Zurechtweisungen der Lehrer gegenüber Schülern einer Klasse feststellen, abgesehen einmal von ärgerlichen, punitiven Methoden und Vorgehensweisen, die andere Auswirkungen auf die Restgruppe der Schüler haben.

Wichtig seien vielmehr die Persönlichkeitsstile des Lehrers in Bezug auf

Allgegenwärtigkeit:

Allgegenwärtigkeit wurde definiert als die durch sein konkretes Verhalten erfolgende Mitteilung des Lehrers an die Schüler, er sei im Bild über ihr Tun, er habe auch „ hinten seine Augen“.

Kriterien für die empirische Überprüfung waren auch hier die Zurechtweisungsfälle, immer bezogen auf die Feststellung: War es der richtige Zeitpunkt, war es das richtige Objekt, der richtige (störende) Schüler? (Kounin, 2006, S. 91 ff)

Überlappung:

Hier definiert als das Unternehmen eines Lehrers, der „ sich zur gleichen Zeit mit zweierlei Sachverhalten abgeben muss“ (Kounin, 2006, S. 95).

Kounin konnte in seiner Studie nachweisen, dass beide Lehrerstil-Dimensionen deutlich korrelieren mit dem Führungserfolg eines Lehrers, wobei offenbar die Dimension der Allgegenwärtigkeit des Lehrers das bedeutendere Kriterium sei (Kounin, 2006, S. 97).

Ergebnis:

- Der Lehrer, der in der Lage ist, zwei oder mehr Störungshandlungen gleichzeitig zu behandeln, sucht sich in der Regel auch den richtigen Zeitpunkt und das richtige Objekt aus.
- Lehrer, die sich bei mehreren gleichzeitig ablaufenden Problemsituationen nur mit einer dieser Situationen auseinandersetzen, gehen in der Regel gegen falsche Objekte zu einem zu späten Zeitpunkt vor.
- Festgehalten werden muss auch, dass das rechtzeitige Vorgehen gegenüber einer Störungshandlung, verursacht durch das richtig ausgewählte Objekt, effizienter ist als die ausgewählte Art der Zurechtweisung - hier also eine Relativierung zu den Aussagen von Rhode. Kounin geht sogar noch einen Schritt weiter, indem er ausführt, dass die Videostudien nachgewiesen hätten, „dass die Qualitäten der Zurechtweisung in keiner Beziehung zu Schülerreaktionen standen.“ (Kounin, 2006, S. 147).
- Kounin empfiehlt, Lehrer mögen sich manifestes Überlappungsverhalten und demonstrative Allgegenwärtigkeit für den Alltag im Klassenzimmer aneignen.

Reibungslosigkeit vs. Sprunghaftigkeit und Schwung vs. Verzögerungen

Darüber hinaus stellt Kounin in und durch seine videografischen Untersuchungen fest, dass es für erfolgreiches Führungsverhalten ebenfalls äußerst wichtig sei, den Unterricht reibungslos und schwungvoll durchzuführen und daher auf Sprunghaftigkeit in den Aktionen oder Verzögerungen im Unterrichtsverlauf zu verzichten.

Beispiele werden von ihm an zahlreichen Stellen genannt. An erster Stelle soll hier das ruhige betonte Herumblicken in der Klasse nach einer Lernsituation angeführt werden; so beschreibt er z. B., dass eine Lehrerin, die nach einer Lernsituation in eine andere überwechselt, sich und den Schülern eine kurze Blickkontaktpause gönnen sollte. Unvermittelt sprunghaft mit einer anderen neuen Unterrichtssituation fortzufahren, strahle etwas Hektisches, zu Unvermitteltes aus (Kounin, 2006, S. 102).

Weitere Führungskriterien (nach Kounin) sind:

- Gruppenmobilisierung in Zusammenhang mit dem Beschäftigungsradius und dem Rechenschaftsprinzip (vgl. Kounin, S. 117 ff.)
- Kounin differenziert in seiner Videountersuchung zwischen der Schülerübungsarbeit, in der der Lehrer den Unterricht leitet und der Stillarbeit, bei der die Schüler sehr auf sich allein gestellt bleiben. Bei der Anwendung der ersten Form, der vom Lehrer geleiteten Phase arbeiten die Schüler aktiver mit und leisten sich weniger Fehlverhalten. (vgl.S. 131)

Ergebnisse nach Kounin – basierend auf den beiden Videorecorderstudien (vgl. Kounin, 2006, S. 148 f.):

1. **Nicht die Disziplinierungstechniken sind wichtig, im Vordergrund müssen Klassenführungsmethoden stehen, um bereits im Vorfeld Störungen auszuschalten. Prophylaxe vor Reaktion!!**
2. **Der *Vorbeugung* von Fehlverhalten wurde in der Untersuchung deutlich Vorrang eingeräumt gegenüber dem *Umgang* mit Fehlverhalten.**
3. **Die Techniken der Klassenführung gelten für alle Schüler, egal ob verhaltensauffällig, unauffällig, behindert, egal, ob Junge oder Mädchen.**
4. **Die Techniken der Klassenführung gelten für Gruppen und nicht für einzelne Kinder. All diese Techniken kommen ohne Punitivität oder Restriktivität aus!**
5. **Klassenführungstechniken stellen - nach Kounin - ein notwendiges Instrumentarium dar, ihre Beherrschung erweitert den individuellen Handlungsspielraum.**

Daraus ergeben sich für das Projekt TIPP folgende Überlegungen und Fragen:

1. Die Schulung der Wahrnehmungsfähigkeit für Lehrer in ihrem alltäglichen Unterrichtshandeln ist nicht nur zu entwickeln und weiter zu fördern, sie ist notwendig, um Klassenführung – analog den Ergebnissen Kounins - erfolgreich gestalten zu können.
2. Die Art der Zurechtweisungsmethode kann hilfreich für die Deeskalierung eines Konfliktes sein; wenn jedoch die Zurechtweisung zu spät bzw. an das falsche Objekt gerichtet wird, ist sie ineffektiv. Vor allem ist sie nicht so entscheidend im Vergleich zu der richtigen Anwendung von Klassenführungstechniken:
Prophylaxe vor Reaktion!
3. Fragen an das Projekt:
 - Gibt es Möglichkeiten, Allgegenwärtigkeit, Überlappungsfähigkeiten zu schulen und auch reibungslose Unterrichtsführung und schwungvolles Lehrerverhalten zu trainieren?
 - Welche konkreten Hilfen können den jungen Lehrern an die Hand gegeben werden?

Anlage 1 (vgl. Rhode, 2006):

Fazit - Grenzen (Rhode, S. 22):

1. Eine schwammig markierte Grenze lädt ein zur Übertretung. Die Grenzsetzung muss daher klar und deutlich erfolgen, damit aus einem „Stopp!“ kein „Stöppchen“ wird.
2. Die Begründung einer Grenze signalisiert der grenzverletzenden Person Wertschätzung, schafft Transparenz und wirkt potenziell deeskalierend.
3. Die Begründung einer Grenzziehung setzt darauf, dass die Grenze vom Gegenüber aus Einsicht respektiert wird und nicht aus Angst vor Konsequenzen.
4. Wurde eine Grenzziehung der grenzverletzenden Person bereits im Vorfeld erklärt und begründet, ist eine erneute Begründung im Konfliktfall zeitaufwändig und unnötig

Fazit - Aus Grenzen werden Regeln (Rhode, S. 30):

1. Wird eine Grenze wiederholt überschritten, ist es ratsam, diese deutlicher zu markieren, indem sie in eine Regel verwandelt wird.
2. Die Regel wird beim Aufstellen ausführlich begründet. Bei einem Regelverstoß muss eine

einmal begründete Regel nicht erneut begründet werden.

3. Werden Regelverstöße konsequent geahndet, treten sie seltener auf.
4. Wenn Kinder und Jugendliche mit der Aufstellung von Regeln überfordert sind, dann stehen wir Erwachsene in der Verantwortung: Wir stellen sie auf. Die Regeln werden begründet und vielleicht sogar diskutiert. Aber sie stehen nicht zur Verhandlung.

Fazit – Keine Regel ohne Konsequenz (Rhode, S. 49):

1. Ein Regelverstoß ist das Ergebnis einer unbewusst vorgenommenen Kosten-Nutzen-Abwägung. Um also Regelverstöße zu vermeiden, müssen die Nutzen minimiert und/oder die Kosten durch geeignete Konsequenzen erhöht werden.
2. Eine als sinnvoll und notwendig erachtete Regel wird seltener überschritten als eine uneinsichtige.
3. Daher ist es beim Aufstellen einer Regel ratsam, durch Erklärungen und Begründungen Einsicht in den Sinn einer Regel zu erzielen.
4. Bei offensichtlicher Uneinsichtigkeit in den Sinn einer Regel besteht das Minimalziel darin, Einsicht in deren Gültigkeit zu erzielen.
5. Persönliche Autorität muss durch konsequentes und wertschätzendes Konfliktverhalten erworben werden. Die erworbene Autorität wiederum erleichtert das Vertreten von Regeln.

Literatur:

s. Literaturliste auf der website