

Jürg Rüedi

Zur Bedeutung positiver Beziehungen für die Klassenführung und den Umgang mit Unterrichtsstörungen¹

Zusammenfassung: Positive Beziehungen sind das Fundament für eine gelingende Klassenführung sowie für einen produktiven Umgang mit Unterrichtsstörungen. Wenn der Lehrperson die Beziehungsgestaltung zu den Lernenden gelingt, lassen sich diese viel eher lenken, führen, ja sogar tadeln. Lenkung ohne Beziehung tut hingegen weh und fordert Widerstand heraus. Als hilfreich für Klassenführung, die dazu notwendige Lenkung und den sinnvollen Umgang mit Unterrichtsstörungen erweist sich antinomisches Denken, das Widersprüche zulässt und diese zu erkennen sucht. Die Wechselbäder der Lehrerin K. sowie ein Fallbeispiel der Lehrerin W. veranschaulichen die Tragweite positiver Beziehungen in der Schule.

Schlüsselworte: Klassenführung, Unterrichtsstörungen, Lehrer-Schüler-Beziehung, antinomisches Denken

On the relevance of positive interrelations for classroom management and handling classroom disruptions

Abstract: Positive interrelations are fundamental for an effective classroom management as well as for an effective handling of classroom disruptions.

Teachers, who are able to establish proper relations towards their students can regulate, guide and even dispraise their students much more efficiently. Guiding without a relationship may hurt and causes resistance. Antinomic thinking, which allows for (finding) contradictions, can be a helpful means to efficient classroom management, its required guidance and sensible handling of classroom disruptions. Two case studies of female teachers illustrate the importance of positive relations in the school context.

Keywords: classroom management, classroom disruptions, student-teacher-relationship, antinomic thinking

1. Einleitung

„Positive Beziehungen“ sind von der Sache her keine Entdeckungen der modernen Erziehungswissenschaft, sondern alte, ja klassische Themen der Pädagogik. Mit dem Begriff „pädagogische Liebe“ wurde früher die Grundlage jedes wirklich erzieherischen Verhältnisses angesprochen. Schon Augustinus betrachtete die „pädagogische Liebe“ als elementare Voraussetzung für das Gelingen von Erziehung, der Erzieher müsse dem Zögling seine pädagogische Liebe interesselos und ohne Hoffnung auf Gegenleistung schenken. Böhm (2005) reiht in die Tradition der „pädagogischen Liebe“ Pestalozzi, Don Bosco und Ghandi ein und meint im Hinblick auf die Pädagogik der Gegenwart:

¹ Dieser Beitrag stützt sich auf Rüedi (2002, 2011 und 2013), die inhaltlich eine sich ergänzende Ganzheit bilden.

„Im Zuge von Professionalisierung und zunehmender ‚Verwissenschaftlichung‘ und Planung der Erziehung ist dieser personale Aspekt häufig als vor- und unwissenschaftlich abgetan worden, auch weil sich das Wort Liebe nur schwerlich als rational-wissenschaftlicher Begriff verwenden lässt; gleichwohl kann auf die Sache nicht verzichtet werden, sollen Erziehung und Schule nicht Gefahr laufen, zu einer lieblosen Technik der Menschenformung zu werden“.

(Böhm 2005, 412)

Eine wichtige Weiterführung zum Themenkreis der „pädagogischen Liebe“ bildete - in der theoretischen Begrifflichkeit der Humanistischen Psychologie - der Beitrag von Carl Rogers und Anne-Marie und Reinhard Tausch. Sie bevorzugten in ihrem Konzept Wertschätzung, Zuneigung und emotionale Wärme, weil sie von den für sie wünschenswerten Zielvorstellungen „gemeinsames befriedigendes Zusammenleben“, „Selbstbestimmung“, „Achtung der Person“ und „Förderung der Funktionsfähigkeit der Person“ - bei Rogers „fully functioning personality“ - ausgingen. Auf dem theoretischen Hintergrund der Humanistischen Psychologie ergibt sich, dass für die Gestaltung der Unterrichts Atmosphäre Achtung, Wärme, Rücksichtnahme, nichtwertendes, einführendes Verstehen, Echtheit, Aufrichtigkeit und nichtdirigierende, persönlichkeitsfördernde Aktivitäten zentral sind. Tausch und Tausch betrachten diese Dimensionen, welche Einstellungen, Haltungen und Persönlichkeit der Pädagoginnen und Pädagogen genauso betreffen wie deren pädagogisches Verhalten, als Vorbedingungen für bedeutsames Lernen, zum Beispiel für Identifikations- und Modelllernen. Indem Pädagoginnen und Pädagogen ihren Schülerinnen und Schülern Achtung, Wärme, Rücksichtnahme, Verständnis, Echtheit und Aufrichtigkeit entgegenbringen und auf dirigierende Aktivitäten verzichten, schaffen sie zugleich – so ließe sich aus heutiger Sicht interpretieren - die Voraussetzungen für eine sinnvolle Klassenführung und einen gelingenden Umgang mit Unterrichtsstörungen. Genau genommen tauchen die Begriffe „Unterrichtsstörungen“ und „Klassenführung“ bei Tausch und Tausch im Sachwörterverzeichnis ihres Standardwerkes „Erziehungspsychologie“ (1973) nicht auf. Diese stellen die Individuen sowie deren Persönlichkeitsentwicklung ins Zentrum. Wenn individuelle Persönlichkeitsqualitäten wie Selbstachtung und Selbstbewusstsein gefördert werden – so Tausch und Tausch –, komme dies gleichzeitig der Entwicklung der für die Schule wichtigen Verhaltensbereitschaften wie Leistungsbereitschaft, Konzentrationsfähigkeit, Interesse, Lernmotivation oder Angstfreiheit zu gute (vgl. Ruedi 2002, 54).

Hobmair schätzt den Beitrag des Ehepaars Tausch folgendermaßen ein: „Wie bedeutsam die Herstellung positiver emotionaler Beziehungen ist, wurde in Deutschland durch die Forschungen Tausch/Tauschs bekannt. Sie gelangten dabei zu Ergebnissen, die man als Aufnahme positiver emotionaler Beziehungen bezeichnen kann. Solche Beziehungen zeigen sich in hoher Wertschätzung und Verständnis. Wertschätzung und Verständnis stehen beim Aufbau positiver emotionaler Beziehungen im Mittelpunkt. Die Wertschätzung, die ein Erzieher dem Zu-Erziehenden entgegenbringt, kann verbal und nonverbal geäußert werden. Sie lässt sich mit den Merkmalen Warmherzigkeit, Höflichkeit, Geduld, Achtung, Toleranz, Hilfe, Ermutigung und Partnerschaft umschreiben“ (Hobmair 1996, 225).

2. Positive Beziehungen sind das Fundament für eine gelingende Klassenführung!

Tausch und Tausch stellten Wertschätzung und Beziehung ins Zentrum und blieben gegenüber der Lenkung skeptisch. Sie ergriffen eindeutig Partei für Beziehung und Wertschätzung. Damit war die Frage der Vereinbarkeit von Beziehung und Lenkung aufgeworfen. Wenn man Tausch und Tausch und ihren Beschreibungen der damaligen Schule folgt, die charakterisiert sei durch ein „hohes Ausmaß an Lenkung-Dirigierung seitens ihrer Lehrer“ (Tausch/ Tausch 1973, 223), begreift man ihre Parteinahme besser. Ihre Betonung der emotionalen Seiten von Erziehung war aus heutiger Sicht betrachtet notwendig. Der Aufbau einer positiven emotionalen Beziehung ist für die moderne Pädagogik eine grundlegende Voraussetzung für gelingende Klassenführung und den erfolgreichen Umgang mit Unterrichtsstörungen. Der Münchner Bildungsforscher Weinert sprach von der „Nichtersetzbarkeit positiver zwischenmenschlicher Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler“ (Weinert 1996, 145). Beywl und Zierer (2013, 151) halten in ihrer deutschsprachigen Ausgabe von Hatties „Visible Learning“ fest: „Die wichtigsten Aspekte, welche die Lehrperson beisteuert, sind die Qualität der Lehrperson und die Art der Lehrer-Schüler-Beziehungen“.

Und noch etwas ausführlicher zur Bedeutung positiver Beziehungen für Klassenführung und Unterricht der Zürcher Psychologe Frick:

„Die Beziehungsfähigkeit der Lehrperson, wie zum Beispiel das Annehmen, Bejahen der Schüler/innen und das Sich-in-sie-hineinfühlen-Können, sind wesentliche (aber natürlich nicht die einzigen!) Voraussetzungen für eine tragfähige Schüler/innen-Lehrer/innen-Beziehung, für eine gute Unterrichtsatmosphäre sowie für erfolgreichen Unterricht. Es geht vor allem um eine allgemeine Grundstimmung. Diese Stimmung beruht auf Interesse an den Schüler/innen, Engagement und Unterstützung für das emotionale und kognitive Fortkommen, auf Zutrauen und Zumuten. Angemessene Zuwendung und klare Führung, den Schüler/innen gut zuhören können, weniger Belehrung und Kritik und häufigere Ermutigung, klare Kommunikation, transparente Erwartungen und Abläufe, respektvoller Umgang und Humor sind wichtig. Solche Lehrpersonen gelten als cool, in Ordnung, fair usw. Schüler/innen, die sich mit ihrer Schule – den Lehrkräften wie den Mitschüler/innen – tendenziell verbunden fühlen, erbringen bessere Leistungen (Rochlofs 2005, Hamre/Pianta 2005). Entscheidend ist, ob die Lehrkraft Kontakt zu den Schüler/innen herstellen und ihre Aufmerksamkeit konstruktiv binden kann (...)“
(Frick 2008, 22f.).

Wenn die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrperson und Lernenden gelingt, lassen sich diese viel eher lenken, führen, auch tadeln. Umgekehrt lassen sie sich - je nach Alter - wenig bis nichts sagen, wenn sie sich nicht geschätzt, nicht be-, nicht geachtet fühlen. Darum lohnt es sich für jede Lehrperson, den Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern aufzunehmen, Beziehungen zu knüpfen und diese zu pflegen. Lohmann (2003, 96f.) empfiehlt in diesem Sinne ganz konkret, bei Schulbeginn die Namen rasch auswendig zu lernen, Interesse an der Welt der Schülerinnen und Schüler zu zeigen, mehr positive als negative Rückmeldungen zu geben oder hie und da auch einmal etwas Privates zu erzählen. Diese Ratschläge veranschaulichen, wie in der konkreten Schulsituation die Beziehungsgestaltung durch die Lehrperson möglich ist. Es gibt natürlich tausende von weiteren Möglichkeiten, wie im Schulalltag den Lernenden gegenüber Wertschätzung und Achtung ausgedrückt werden können,

zum Beispiel durch günstige Kommunikationsformen (vgl. Lohmann 2003, 99)² oder durch interessiertes Nachfragen, wenn einzelne Schüler oder Schülerinnen Lernschwierigkeiten gegenüberstehen, die ihnen nicht bewältigbar erscheinen. Sich dann nicht nach den Gründen der Schulschwierigkeiten zu erkundigen, dann nicht das Gespräch mit den betreffenden Schülern und Schülerinnen zu suchen, läuft im Sinn der bekannten Wendung „Man kann nicht nicht kommunizieren“ darauf hinaus, dass uns diese jungen Menschen nicht sehr viel bedeuten oder dass wir Schulschwierigkeiten für nicht veränderbar halten. Lohmann weist darauf auf die Bedeutung der besonderen Beachtung bei Entmutigung und Hoffnungslosigkeit hin, wenn er schreibt:

„Entmutigte Schüler haben kein Vertrauen in ihre Leistungsfähigkeit und geben schnell auf. Sie bedürfen besonderer Zuwendung. Dies kann durch Ermutigung, Anerkennung, Aufmunterung oder durch besondere Förderung geschehen. Bauen Sie in Rückmeldungen immer irgendetwas Positives ein, was Stärken des Betreffenden hervorhebt. Zeigen Sie lernschwachen Schülern deutlich, dass Ihnen etwas an Ihrem Lernerfolg liegt, dass Sie ihnen helfen wollen. Finden Sie heraus, wo ihre Stärken liegen, und verschaffen Sie ihnen zunächst auf diesem Gebiet kleine Erfolgserlebnisse. Leisten Sie emotionale Aufbauarbeit, indem Sie eine optimistische Grundhaltung einnehmen und Zuversicht ausstrahlen. Zeigen Sie Vertrauen in die Fähigkeiten und in das Leistungsvermögen entmutigter Schüler. Achten Sie darauf, dass Leistungsverbesserungen der Anstrengung und den Fähigkeiten des betreffenden Schülers zugeschrieben werden und nicht dem Zufall oder der vermeintlichen Leichtigkeit der Aufgabe“ (Lohmann 2003, 134f.).

Wenn wir Lohmanns Anleitung zur „emotionale(n) Aufbauarbeit“ lesen, merken wir zugleich, dass zwischen Lenkung und Beziehung kein Gegensatz bestehen muss. Wenn der Lehrer zum Beispiel einen mutlosen Schüler, der mit größtem Einsatz eine Aufgabe lösen konnte, darauf aufmerksam macht, dass er diesen Erfolg sich selber und nicht dem Zufall zuschreiben soll, dann vereinen sich in dieser pädagogischen Handlung Wertschätzung und Lenkung. Der Lehrer lenkt die Aufmerksamkeit des Schülers auf die eigene Beitragsleistung und schätzt diese zugleich. Gerade im Verbinden-Können von Lenken und Wertschätzen zeigt sich pädagogische Kunst³. Der Beruf der Lehrperson erfordert „eine Balance zwischen verstehender Zuwendung und Führung“ meint Bauer (2007, 54) darum. Mit dieser Balance zwischen Zuwendung und Führung, zwischen Verständnis und Lenkung hat Bauer einen zentralen Aspekt eines antinomischen Verständnisses von Klassenführung (Rüedi 2011) angesprochen.

² Hinweise zu „günstige(n) Kommunikationsformen“ finden sich zum Beispiel bei Jochen Grell (1989, 204), wenn er schreibt:

1. Wenn Vorfälle besprochen werden, bei denen Schüler sich unangemessen verhalten haben, Fragen stellen können, die die Schüler ermutigen, ihre Gefühle auszudrücken.
2. Die Gefühle der Schüler (auch ‚negative‘ Gefühle wie Ärger, Wut, Enttäuschung, Schuldgefühle, Scham usw.) akzeptieren können.
3. Anweisungen neutral, ohne Ablehnung, formulieren können (‚Fang bitte an, Isolde‘ statt ‚Hör endlich mal auf zu träumen und fang an zu arbeiten‘).
4. Statt ‚negativer Instruktionen‘ (‚Du bist auf der ganz falschen Seite, wie immer‘) ‚positive Instruktionen‘ (‚Wir sind auf Seite 47‘) verwenden können. Informationen geben, statt auf Fehlleistungen herumzupicken.
5. Kritik sachlich statt persönlich gekränkt formulieren können“.

³ Eine Lehrerin sagte einmal zu einem Schüler: „Das bist gar nicht du, der Peter, der so fies reagiert hat. So kenne ich dich gar nicht“. So lenkte sie einerseits, indem sie Peter darauf hinwies: Handle nie mehr so! Zugleich brachte sie ihm mit dieser Formulierung Wertschätzung entgegen, indem sie dem Knaben gegenüber zum Ausdruck brachte, wie sehr sie ihn eigentlich schätzt.

3. Zur Bedeutung des antinomischen Denkens für Klassenführung und den sinnvollen Umgang mit Unterrichtsstörungen

Das antinomische Denken hat in der Pädagogik eine längere Tradition (vgl. Winkel 1988a oder Rüedi 2002). Im Griechischen hieß „antinomia“ Widerspruch des Gesetzes mit sich selbst. Winkel (1988a, 15) umschreibt so: „Im Widerstreit von zwei Aussagen (Thesis und Antithesis), die sich beide gleich überzeugend begründen lassen, so Aristoteles, liegt das Antinomische begründet.“

Zur langen pädagogischen Tradition des Denkens in Widersprüchen gehören für Winkel u.a. Comenius (1592-1670), Schleiermacher (1768-1834) und Litt (1880-1962). Mit seiner 1927 erschienenen Schrift „Führen oder Wachsenlassen“ umreißt Litt das Spannungsfeld von Klassenführung. Diese benötigt sicher den Akzent des Führens, aber pausenlose Führung ohne Verschnaufpausen, ohne den Gegenpol des Wachsenlassens grenzt an Diktatur. Oder anders gesagt: Verständnis für das Kind ist wichtig, darf aber nicht grenzenlos werden, sonst schwimmt es zum grenzenlosen und rührseligen Mitleid, welches das Kind schwächt und ihm nichts zutraut. Pestalozzi sprach darum von „sehender Liebe“ statt von „blinder Liebe“ (vgl. Meier 1987, 304), um die reifen von den unreifen, zum Beispiel dranghaft-impulsiven Formen der Liebe zu unterscheiden. Lenkung und Führung ihrerseits sind wichtig, bedürfen aber des Korrektivs durch Wertschätzung und Einfühlung, sonst arten sie in diktatorisches Dominieren aus, das im Kind Angst auslösen kann.

Lenkung und Beziehung gehören in der Pädagogik somit zusammen, lassen sich gar nicht ohne nachteilige Folgen voneinander trennen. Lenkung ohne Beziehung tut weh, Beziehung ohne Lenkung wird blind. Ein antinomisches Verständnis von Klassenführung verbindet Lenkung/Beeinflussung und Wertschätzung/Achtung. Beide Dimensionen sind notwendig: Als Lehrperson lenke und beeinflusse ich, fühle aber mit und empfinde mit dem Kind und Jugendlichen, wie es diesen wohl zumute ist. Gleichzeitig gestehe ich den Kindern und Jugendlichen zu, nach dem Sinn dieser Lenkung zu fragen. Der im Begriff »Klassenführung« enthaltene Akzent auf Lenkung/Führung wird so ergänzt durch denjenigen von Fragen/Zuhören/Achtung und Begründung, was aber trotzdem einmal heißen kann, dass die Lehrerin Schreien und störendes Verhalten in gewissen Situationen mit Bestimmtheit unterbindet, ohne zu diskutieren. Als Lehrperson muss ich wissen, dass ich im Sinne der Lernzielerreichung auf der Ausführung meiner Anordnungen bestehen muss. Die Grenzsetzungsfähigkeit ist heute ein wichtiges Merkmal der erzieherischen Kompetenz. Ein eindeutig Grenzen setzendes Erziehungsverhalten fördert die Übernahme von sozialen Normen und die Entwicklung eines angemessenen Sozialverhaltens. Dass gerade im Unterricht sogar ein situativ hohes Maß an Grenzsetzung und Lenkung sinnvoll sein kann, wissen wir aus zahlreichen Studien (vgl. Weinert 1996, 147).

Allerdings ist - mit Paracelsus gesprochen - alles eine Frage der Dosis: Wird zum Beispiel die „direkte Instruktion“, diese lehrerdominante und leistungsbezogene Unterrichtsform der Anleitung, zu lange und zu ausschließlich angewandt, kann es zu einer Abnahme der Lernfreude kommen: „Aus solchen und anderen Befunden lässt sich ein Plädoyer für die Kombination unterschiedlicher, sowohl lehrer- als auch schülerdominierter Unterrichtsformen ableiten“ (Weinert 1996, 147).

Welche Unterrichtsform wann angebracht, wie viel Lenkung wann sinnvoll, wann vielleicht Innehalten und Eingehen auf emotionale oder soziale Bedürfnisse zu bevorzugen sind, das sind zentrale Fragen, die immer nur situativ beantwortbar sind. Deutlich geworden ist, dass kein unüberwindbarer Gegensatz zwischen wertschätzender Zuwendung und Führung bestehen muss. Lenkung und Beziehung sind miteinander vereinbar und legen im günstigen

Fall das Fundament für eine erfolgreiche Klassenführung sowie für den gelingenden Umgang mit Unterrichtsstörungen. So zeigt z.B. auch das Konzept des selbstständigkeitsbasierten Forschenden Lernens von Reiting (2013), dass hier eine deutliche Strukturierung und Führung vorliegt.

Diese Erkenntnis, dass Wertschätzung und Lenkung in der Schule vereinbar sind, ist für Lehrpersonen wichtig. Wenn sie von diesem theoretischen Konzept ausgehen, stehen sie dazu, ihre Klassen zu führen und zu lenken, ohne dass sie sich deswegen Gewissensbisse machen müssen. Gehen Lehrpersonen heute ganz vom Konzept von Tausch und Tausch aus, werden sie sich wahrscheinlich immer fragen, ob sie so oder so führen dürfen, ohne die Klasse damit in dirigistischer Weise zu bevormunden. Solche Selbstbefragungen sind in der heutigen Schulpraxis jedoch gefährlich. Schülerinnen und Schüler müssen gelenkt und geführt werden, und Lehrpersonen sollen heute zu ihrer Führungsaufgabe stehen. Die Voraussetzung für eine erfolgreiche und zugleich sinnvolle Lenkung in der Schule ist allerdings eine positive zwischenmenschliche Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden. Andernfalls kann es zu unwillkommenen Entwicklungen kommen, wie sie im nächsten Kapitel zur Sprache kommen.

4. Die Wechselbäder der Lehrerin K. ... und was daraus zu lernen ist!

Im Rahmen eines Kurses für Lehrpersonen⁴ entstand die folgende Reflexion von Frau K., einer 30-jährigen Oberstufen-Lehrerin. Sie schrieb:

„Eine gute Beziehung zu den Schülern und Schülerinnen meiner Klasse zu haben, ist für mich als Lehrperson sehr wichtig und bildet im Grunde die Basis für gelingenden Unterricht und Lernen.

Eine gute Beziehung entsteht, wenn ich über die Schüler meiner Klasse informiert bin, wenn ich in groben Zügen ihre Lebensverhältnisse, d.h. ihr Elternhaus kenne, wenn ich weiss, wo sie ihre Sommerferien verbringen oder was sie in ihrer Freizeit am liebsten machen. Dies ermöglicht unzählige Gesprächsanlässe in der Pause oder manchmal auch im Unterricht, wenn ich glaube, dass das eine oder andere Kind zu einem bestimmten Thema etwas beitragen könnte.

Eine gute Beziehung entsteht auch, wenn Schüler das Gefühl haben, dass ich sie ernst nehme und dass sie von mir Hilfe bekommen, auch Hilfe jenseits von Unterricht und Schule. Wenn ich weiss, dass die Jungen und Mädchen, die die meiste Zeit des Tages mit mir verbringen, mir vertrauen können, mich um Rat fragen können, mir einen Witz erzählen können, mir einen Fehler beichten könnten, dann läuft der Unterricht oft von allein und ich nehme Unterrichtsstörungen gelassener.

Diese Erfahrungen durfte ich zu Beginn meiner Laufbahn als Lehrperson machen. Ich habe zwei sehr intensive Jahre erlebt, in denen ich mich jeden Tag auf die Schule und meine Klasse gefreut habe. Nicht zuletzt war dies auch so, weil ich einen guten Kontakt zu meinen Lehrerkollegen hatte, mit ihnen sehr eng im Teamteaching und anderen schulischen Projekten zusammenarbeitete und Anerkennung durch die Schulleitung fand.

Jetzt habe zum ersten Mal ein Schuljahr erlebt, in dem ich genau das Gegenteil erfuhr.

Nach den ersten Tagen an dieser neuen Schule spürte ich sofort eine Mischung aus Misstrauen und Einzelgängertum auf den Schulfluren. Ich hatte eine Klasse übernommen, die als

⁴ Die Lehrerin K. nahm am Kurs „Individualpsychologie in der Schule“ (Zürich 2008) teil. Auf meine Nachfrage hin erklärte sie sich bereit, ihre Erlebnisse ausführlicher darzulegen.

schwierig galt. Unterstützung durch Kollegen oder die Schulleitung wäre also gerade notwendig gewesen. Die Lehrperson, die mir die Klasse abgab, bescheinigte mir, dass ich den Stellenantritt noch bereuen würde und viele der Kollegen, die mich in den ersten Tagen begrüßten, bedauerten mich mitleidig, als sie erfuhren, welche Klasse ich unterrichtete. Von dieser Attacke habe ich mich bis zum Ende des Schuljahres nicht erholt. Ich hatte das Gefühl, ich müsste mich in eine Schlacht begeben, in der ich gegen die Schüler und Schülerinnen der Klasse antreten sollte und in der die Verstärkung auf meiner Seite ausgefallen war.

Schon nach wenigen Wochen war für mich klar, dass ich an der falschen Schule gelandet bin. Es war kein klares Konzept der Schulleitung zu erkennen, es fand kein Austausch unter den Lehrpersonen statt und alle anstehenden vom Kanton vorgegebenen Schulreformen, die in meinen Augen positiv für die Schule gewesen wären, wurden von den Lehrpersonen vehement kritisiert und abgelehnt.

In solch einem Klima wollte ich nicht arbeiten. Zu diesem Zeitpunkt konnte ich mir nicht einmal mehr vorstellen, überhaupt bis zum Ende des Schuljahres durchzuhalten. Ich war einige Male an dem Punkt angelangt sofort zu kündigen. Mir ging es phasenweise wirklich schlecht, ich hatte Mühe morgens aufzustehen und beim Betreten des Schulhauses bekam ich Bauchweh.

Wie stand es eigentlich um die Beziehung zu meiner Klasse? Nun, äusserst schlecht. Heute weiss ich, dass dies zum grössten Teil durch mich verschuldet war. Mein inneres Wissen, schnellstmöglich die Schule verlassen zu wollen, führte wohl dazu, dass ich auch wenig Interesse an meinen Schülern und Schülerinnen hatte, zumindest signalisierte ich ihnen dies wohl, natürlich nonverbal und unbewusst. Es dauerte beinahe bis zum Ende des Schuljahres, eine einigermaßen erträgliche (Lern)Atmosphäre im Schulzimmer herzustellen. Wenn ich mir klarmache, dass sich durch mein Verhalten Schüler nicht ernst genommen fühlten, wundert es mich nicht, dass sie nicht lernen wollten, ging es ihnen doch genauso wie mir.

Was mir fehlte, waren bestärkende und Unterstützung anbietende Gespräche mit anderen Lehrpersonen oder der Schulleitung, die meine Fragen in Bezug auf die ‚schwierige Klasse‘ beantworten konnten. Was mir fehlte, war ein Schulterklopfen und ein aufmunterndes ‚Du schaffst das!‘ Was ich als das Wichtigste in der Beziehung zu meinen Schülern betrachte – Wertschätzung und Ermutigung –, konnte ich diesen Schülern nicht geben, weil ich es selbst vermisste. Dass ich deshalb als Lehrperson nicht erfolgreich sein konnte, habe ich schon erwähnt.

Neben all den Schwierigkeiten und Frustrationen, die ich in diesem Jahr erleben musste, habe ich eines tatsächlich, d.h. am eigenen Leib erfahren, was mir vorher nur als flüchtiger Zusammenhang erschien. Befinden sich meine Schüler in einer anonymen und entmutigten Klassenatmosphäre, reagieren sie auf die gestellten Anforderungen frustriert, unmotiviert und ausweichend. Möchte ich, dass sie gut arbeiten und lernen können, muss ich als Lehrperson dafür sorgen, dass in der Klasse stabile und wertschätzende Beziehungen herrschen“.

Die Reflexion dieser Lehrerin berührt, weil sie zeigt, wie nahe in der Schule Gelingen und Misslingen, Glück und Unglück beieinander liegen können. Frau K. schrieb: „Ich habe zwei sehr intensive Jahre erlebt, in denen ich mich jeden Tag auf die Schule und meine Klasse gefreut habe“. Und dann dieser Wechsel, wie wenn eine andere Person an die Stelle von Frau K. getreten wäre, eine Person, die „schnellstmöglich die Schule verlassen“ wollte. Wie ist so eine Entwicklung zu erklären? Diese Frage ist sehr interessant und lohnt sich, genauer

beleuchtet zu werden. Diese genauere Beleuchtung soll unternommen werden, indem aus der Reflexion von Frau K. nachfolgend pädagogische Konsequenzen abgeleitet werden.⁵

5. Als Lehrperson kann ich selber etwas für positive Beziehungen tun!

Lehrerin K. begann ihren Bericht so: „Eine gute Beziehung zu den Schülern und Schülerinnen meiner Klasse zu haben, ist für mich als Lehrperson sehr wichtig und bildet im Grunde die Basis für gelingenden Unterricht und Lernen“.

Neills Grundsatz „Auf der Seite des Kindes sein!“, Wexbergs „unbedingte Wertschätzung“, Korczaks Pochen auf das „Recht des Kindes auf Achtung“ führen dazu, dass Kinder und Jugendliche sich als Personen, als Menschen, angesprochen, gespiegelt, verstanden und bejaht fühlen. Beziehung verbindet und beflügelt. Beim Umgang mit heiklen Unterrichtssituationen, beim Herantasten an schwierige Sachverhalte oder beim Überwinden von Lernschwierigkeiten hilft auf der emotionalen und motivationspsychologischen Ebene kein technisches Medium, kein noch so raffiniertes Computerprogramm. Frick ergänzt durch neuere empirische Befunde: Wenn in der Schule Vertrauen überwiegt, „zeigen sich die Schüler/innen zufriedener mit dem Unterricht, der Lehrperson und der Schule als Ganzes, sie sind motivierter, interessierter und weniger ängstlich (Schweer/Thies 2004). Vertrauen, das zeigen weitere Untersuchungen (Thies 2005), erhöht beispielsweise die Lernbereitschaft von Schüler/innen. Zufriedenstellende Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen haben einen positiven Effekt auf die Lehrer/innen selber, die Arbeitszufriedenheit steigt deutlich (Rudow 1994). Der Nutzen guter Lehrpersonen-Schüler/innen-Beziehungen zeigt sich in geringeren Unterrichtsstörungen, einer reduzierten Anspannung als Lehrperson (Barth 1997), einem positiveren Feedback durch die Schüler/innen - was wiederum die Motivation und Selbstbestätigung der Lehrperson steigert!“ (Frick 2008, 24).

Die Belege zur Tragweite positiver Beziehungen liessen sich beliebig vermehren und auf die Gesundheitspsychologie oder die Stressforschung ausdehnen. Wichtiger ist wohl an dieser Stelle, mit Kästner auf die eigene Beitragsmöglichkeit hinzuweisen: „Es gibt nichts Gutes, ausser man tut es!“ Auch in dieser Hinsicht hielt unsere Lehrerin K. bereits Grundlegendes fest. Sie empfahl nämlich unter anderem, sich für die Kinder der eigenen Klasse zu interessieren: „Eine gute Beziehung entsteht, wenn ich über die Schüler meiner Klasse informiert bin, wenn ich in groben Zügen ihre Lebensverhältnisse, d.h. ihr Elternhaus kenne, wenn ich weiss, wo sie ihre Sommerferien verbringen oder was sie in ihrer Freizeit am liebsten machen.“ Solche Informationen zu besitzen, erleichtert das Gespräch in der Pause oder im Unterricht, wenn die Lehrperson im idealen Fall eine Schülerin mit dem Kompliment aufrufen kann: „Und was meint unsere erfahrene Spezialistin zur Frage?“ Lehrerin K. findet sich hier mit Lohmann (2003, 96), der empfiehlt: „Zeigen Sie *Interesse* an den Schülern, indem Sie Anteil nehmen an Themen, Dingen und Aktivitäten, die Ihren Schülern wichtig sind. Fragen Sie nach, hören Sie zu! Überraschen Sie Ihre Schüler mit Kenntnissen zu diesen Themen. Sprechen Sie z.B. am Montag kurz über die Bundesligaspiele.“ In einem Kurs berichtete zum Beispiel eine Lehrerin, wie positiv es sich auf ihren Unterricht ausgewirkt habe, dass sie sich für die gerade stattfindende Fussball-Europameisterschaft interessiert habe. Die Knaben hätten sich zum Teil vorbildlich benommen und ihr Entgegenkommen geschätzt.

⁵ Diese Ableitung von pädagogischen Konsequenzen wird nicht systematisch geschehen, sondern im Hinblick auf den Titel dieses Beitrags. Eine systematische Auflistung der pädagogischen Konsequenzen findet sich in Rüedi (2011, 83-98).

Wichtig für gute Beziehungen sind weiter eine respektvolle Haltung den Schülerinnen und Schülern gegenüber, Gerechtigkeitsempfinden sowie das Vermeiden des Denkens in den Kategorien von Sympathie und Antipathie. Berichte von betroffenen Schülerinnen und Schülern zeugen davon, wie tief Vorurteile der Lehrpersonen Kinder und Jugendliche treffen können.⁶

6. Prävention und ihre Möglichkeiten

Der neun Jahre alte Tim hat Schwierigkeiten, sich im Unterricht zu konzentrieren. Er ruft dann hinein oder steht sogar auf. Lehrerin B. hat sich darum Gedanken gemacht, ob es Möglichkeiten gibt, dieser unliebsamen Entwicklung vorzubeugen. Sie bittet Tim am nächsten Morgen um einen Gefallen: „Könntest Du mir heute helfen?“ Tim ist gerne dabei und bejaht. Lehrerin B. schlägt ihm vor zu notieren, wie viele Kinder in der nächsten Lektion mündliche Beiträge leisten würden, sie brauche eine Statistik. Tim ist in der Folge eifrig am Notieren und vergisst heute hineinzurufen. „Prävention von Unterrichtsstörungen durch Erteilen eines Beobachtungsauftrages“⁷. So könnte dieses Prinzip genannt werden. Frau B. hat vorausgedacht und überlegt, wie sie Tims Verhalten präventiv steuern könnte, bevor er negativ auffällt. Prävention ist im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen ein hilfreiches Prinzip. Viele mögliche Störungen im Unterricht sind vermeidbar. Die pädagogische Fachliteratur ist sich in der Einschätzung einig, dass Vorbeugen und präventive Strategien das A und O jeder Klassenführung und jeder sinnvollen Disziplin sind⁸. In den Worten von Hans-Peter Nolting (2002, 40f.):

- „Disziplin hängt überwiegend von Verhaltensweisen ab, die gar nicht wie eine ‚Disziplinierung‘ aussehen.
- Entscheidend ist nicht die Reaktion auf bereits aufgetretene Disziplinprobleme, entscheidend ist die Prävention. Etwas überspitzt: Mit Disziplinproblemen muss man nicht ‚fertig werden‘, man muss sie verhindern.
- Präventiv wirken vor allem Verhaltensweisen, die auf ein gutes ‚Lernmanagement‘ hinauslaufen.
- Die wirksamen Verhaltensweisen sind in hohem Masse ganz unauffällige, kaum merkliche Gewohnheiten, zum großen Teil nonverbaler Art“.

Nolting geht im Folgenden von „vier disziplinrelevante(n) Bereiche(n) des Lehrerverhaltens aus“ und meint damit

- „Prävention durch breite Aktivierung - Akzent auf Unterrichtsführung bzw. Lernmanagement mit dem Ziel der Klassenaktivierung
- Prävention durch Unterrichts‘fluss‘ - Akzent auf Vermeidung eigener Unterbrechungen des eigentlichen Unterrichts
- Prävention durch klare Regeln - Akzent auf Erwartungen an das Schülerverhalten, bezogen auf Lernaktivitäten sowie Unterlassungen von Störungen
- Prävention durch Präsenz- und Stoppsignale - Akzent auf Überwachung des Schülerverhaltens hinsichtlich der Einhaltung von Regeln“ (Nolting 2002, 42).

⁶ Wie Schülerinnen und Schüler heute noch Verletzungen durch ihre Lehrpersonen ausgesetzt sind, zeigen empirische Befragungen von Volker Krumm, zum Beispiel: „Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur ‚Schwarzen Pädagogik‘“, in: Pädagogik, Jg. 55, Heft 12, 2003, 30-34.

⁷ Andere Beispiele von Auftragserteilungen wären Beobachtungen des eigenen Verhaltens oder Stoppen der Zeit, zum Beispiel nach 5 Minuten ein Zeichen zu geben.

⁸ Hier wird mein Beitrag „Disziplin im Unterricht“ aus Brandt, Sandra (Hrsg.): Lehren und Lernen im Unterricht. Reihe Lehrerwissen kompakt, Band 2, Verlag Schneider Hohengehren 2011, 101-126, verwendet.

Kounins (1976) bekannte Dimensionen fließen bei Nolting ein, gerade weil sehr direkte Handlungsanweisungen – zum Beispiel „Unterrichte schwungvoll!“ – ableitbar sind. Andere Autoren wie Tausch und Tausch, Dreikurs oder Adler betonen im Hinblick auf Prävention von Unterrichtsstörungen mehr die Bedeutung der Beziehungsgestaltung. Der Grad der erzieherischen Beeinflussbarkeit ist in den Worten Alfred Adlers davon abhängig, „inwiefern die Rechte des zu Beeinflussenden durch den Beeinflusser sichergestellt erscheinen. Eine dauernde Einwirkung auf einen Menschen, dem man Unrecht tut, ist ausgeschlossen. Man wird dann am besten auf ihn einwirken können, wenn der andere in die Stimmung versetzt ist, in der er sein eigenes Recht als gewährleistet empfindet. Das ist besonders für die Erziehung ein wichtiger Gesichtspunkt. (...) Eine Erziehung, die diesen Gesichtspunkt berücksichtigt, wird deshalb wirksam sein, weil sie an das Ursprünglichste anknüpft, an das Gefühl der Zusammengehörigkeit“ (Adler 1927/1972, 66).

7. Entschiedenheit als Präventionsprinzip

Wenn soeben Beziehung und Lenkung als zentrale Grundlagen jeglicher Prävention von Unterrichtsstörungen bezeichnet worden sind, so muss sogleich die persönliche Fähigkeit der Lehrperson, entschieden auftreten zu können, im nächsten Atemzug genannt und hinzugefügt werden, weil erst Entschiedenheit die Lenkung krönt. Eine positive Beziehung der Lehrperson zur Klasse schafft das Fundament, um Einfluss nehmen zu können. Situationsadäquate Lenkung sowie die nötige Entschiedenheit sind dann die nächsten Voraussetzungen für eine gelingende Klassenführung bzw. für die Prävention von Störungen. Ohne entschiedenes und sicheres Auftreten gelingt die optimale Klassenführung nicht. Es gibt Lehrpersonen, die sehr häufig versuchen zu lenken, sie sagen ihren Schülerinnen und Schülern immer wieder, was diese tun bzw. nicht tun sollen. Allein der Erfolg bleibt ihnen versagt. Erst die situationsgemäße Entschiedenheit der Lehrperson bewirkt, dass die Schülerinnen und Schüler in der gewünschten Richtung reagieren. Konrad Schneid (1984, 17) spricht darum von der „Haltung einer wohlwollenden Entschiedenheit“ und fährt fort: „Eine entschiedene Haltung des Lehrers bedeutet für den Schüler eine Lernhilfe. Eine Erfahrung aus der Psychotherapie dürfte auch für die Schule Gültigkeit haben: Die Begegnung mit einer Autorität, die zwar akzeptierend, aber auch energisch ist, wird als hilfreich erlebt. ‚Die allzu bereite Zuebilligung verminderter Zurechnungsfähigkeit vermindert sehr oft die Zurechnungsfähigkeit, d.h. sie verstärkt die Willensschwäche derjenigen, denen sie zuerkannt wird‘ ...“ (a.a.O., 19).

Oder umgekehrt: Unsicherheit und Ängstlichkeit der Lehrperson erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Lernschwierigkeiten und Unterrichtsstörungen.

8. „Schwierige“ Schülerinnen und Schüler überzeugen und gewinnen – zum Umgang mit Unterrichtsstörungen

Gute Beziehungen, Lenkung und Entschiedenheit verbessern - so die zentrale Aussage der letzten Kapitel – die Möglichkeiten der Prävention von Unterrichtsstörungen. Beispielsweise sind Schülerinnen und Schüler, welche sich ihrer Lehrerin persönlich verbunden fühlen, eher bereit, sich auf Bildungsprozesse einzulassen und eigenes destruktives Verhalten zu vermeiden. Vertrauenswürdigkeit und Kompetenz der Lehrperson sowie eine entschiedene Lenkung erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass Schülerinnen und Schüler im Unterricht aufpassen und mitziehen, statt sich zu widersetzen. Heißt dies, dass Unterrichtsstörungen generell zu verhüten sind? Muss es gar keine Schülerinnen und Schüler mehr geben, welche resig-

niert vor sich hindösen oder sich aktiv mit Seitengesprächen die Zeit zu vertreiben suchen? Salzmanns bekannte Aussage von 1806 „*Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muss der Erzieher den Grund in sich selbst suchen*“⁹ könnte auf Anheb in diesem Sinne verstanden werden. Wenn man den nächsten Satz zusätzlich zur Kenntnis nimmt, ändert sich allerdings der Gesamtsinn, denn dieser Klassiker der Pädagogik setzt so fort:

„Dies ist eine harte Rede, werden viele denken; sie ist aber nicht wirklich so hart, als sie beim ersten Anblick scheint. Man verstehe sie nur recht, so wird die scheinbare Härte sich bald verlieren. Meine Meinung ist gar nicht, dass der Grund von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge in dem Erzieher wirklich läge, sondern ich will nur, dass er ihn in sich suchen soll. Sobald er Kraft und Unparteilichkeit genug fühlt, dieses zu tun, ist er auf dem Wege, ein guter Erzieher zu werden“
(Salzmann 1806 in Winkel 1988b, 299).

Salzmann meint damit, auf unseren Zusammenhang bezogen, nicht etwa, dass vor sich hindösende oder unaufmerksame Schülerinnen und Schüler dies immer darum tun, weil ihre Lehrpersonen Fehler begehen. Nein, das wäre zu monokausal, zu vereinfachend gedacht. Der Menschen soll nachdenken, bei sich selber beginnen „den Grund in sich selbst suchen“, weil ihm gerade dieser Schritt oft am schwersten fällt. Den Splitter im Auge des anderen Menschen zu sehen fällt – wie es in der Bibel heißt – manchmal leichter, als den Balken im eigenen Auge zu sehen. Erst wenn der Pädagoge so stark ist, den eigenen möglichen Anteil zu erkennen, ist er fähig, realistisch zu analysieren und zu beurteilen. Dann sind die Chancen gut, dass er den Anteil erkennt, den sogenannte „schwierige“ Schülerinnen und Schüler hineinbringen. Im besten Unterricht, wenn Lehrpersonen sich noch so engagieren, kann es Schülerinnen und Schüler geben, welche den Unterricht stören, resigniert vor sich hindösen oder sich aktiv mit Seitengesprächen die Zeit zu vertreiben suchen. Junge Menschen haben ihre eigene Biographien, kommen mit ihren Erlebnissen in die Schule, haben vielleicht zu Hause zu wenig Grenzen oder Anleitung erfahren, haben vielleicht nicht gelernt zu üben oder zu trainieren. Die Pädagogische Psychologie spricht von „Lernschwierigkeiten“, wenn Lernende zögern, ausweichen oder schulische Inhalte entwerten. Matthes und Schwarzer weisen darauf hin, dass bei sogenannten Lernschwierigkeiten immer Gründe und Ziele zu erkennen sind:

„Ganz gleich, welche Form von Bewältigungsversuchen bei Lernschwierigkeiten im Vordergrund steht, ‚Faulheit‘, ungenügende Sorgfalt, Schulangst, störendes oder besonders unauffälliges Verhalten, für das Mädchen oder den Jungen hat dieses Verhalten eine Funktion, und es liegen verstehbare Gründe vor. Dasselbe gilt andererseits für die Reaktionen der Bezugspersonen. Die Lebenssituation des Schülers ist oft durch eine Reihe gleichsinniger Wirkungen charakterisiert, die entweder ermutigen, beleben, aktivieren oder im Gegenteil dazu entmutigen und Ausweichverhalten verstärken. (...) Um eine Entwicklung herbeizuführen, in der neue Tendenzen dominieren, müssen Bedingungen geschaffen werden, die andersartige, positive, die Persönlichkeit unterstützende Lernerfahrungen erlauben. (...). *Dem Schüler muss Lernerfolg ermöglicht, vermittelt und vor Augen geführt werden*“
(Matthes/ Schwarzer 1997, 338).

⁹ Salzmann (1806) in Winkel (1988b, 299).

Dem Schüler/der Schülerin Lernerfolg zu ermöglichen, zu vermitteln und vor Augen zu führen, diese zentrale störungspräventive pädagogische Devise zu realisieren, ist oft einfacher gesagt als getan. Wenn ein Schüler zum Beispiel bisher in einem Fach auf keinen grünen Zweig gekommen ist, wenn er schon beim Nennen des Faches Mathematik an ungenügende Noten oder an Misserfolge denkt, dann reicht wahrscheinlich auch ein motivierender Unterricht nicht aus, damit dieser Schüler Lernerfolge erreicht. Dann werden individuelle Bemühungen und ermutigende Unterstützung nötig, um einen Neubeginn¹⁰ zu gewährleisten. Für Matthes und Schwarzer (1997, 337) ist zuerst eine „*Stabilisierung des Selbstwertgefühls*“ nötig, bevor die „*Gewährleistung echter Lernfortschritte*“ durch „*Beseitigung von Kenntnislücken und Fähigkeitsmängeln*“ möglich wird.

Bei allen Schülerinnen und Schülern sofort und auf direktem Weg Lernerfolg zu erreichen ist also oft unmöglich. Wichtig ist, das Selbstwertgefühl der Lernenden zu stärken, ihnen Erfolgszuversicht und Hoffnung zu vermitteln, von ihren Stärken auszugehen und sie mit lösba- ren Anforderungen Kompetenzerfahrungen machen lassen.

Eigene Kompetenzerfahrungen zu machen sind für die Prävention von Lernstörungen und für die Verhinderung von „Teufelskreisen“ (Betz/Breuninger) von größter Bedeutung. Misserfolgserlebnisse können nämlich Stofflücken und Lernrückstände zur Folge haben. Vertiefen und verfestigen sich diese in den ersten Schuljahren, erleben die betreffenden Kinder, dass sie nicht mehr mithalten können. Schrittweise wird das Selbstwertgefühl tangiert, Misserfolgserwartungen und Versagensängste stellen sich ein. Können diese Kinder mit niemandem darüber sprechen, ist die Gefahr groß, dass sie zu Erklärungen wie „Ich bin zu dumm“ oder „Dieses Fach ist nichts für mich“ Zuflucht nehmen. Damit einher gehen Resignation und Vermeidungsverhalten. Spätestens jetzt müsste dem Kind mit Ermunterung, Unterstützung und Aufklärung über das, was abläuft, beige-sprungen werden, sonst nimmt die Wahrscheinlichkeit zu, dass ein weiterer Teufelskreis von Mahnen und Strafen von Seiten der Schule sowie von Ausweichen, Rebellion und Widerstand von Seiten des Kindes in Gang gesetzt wird. Widerstand gegen die Anforderungen der Schule sowie Disziplinschwierigkeiten können – zumindest in gewissen Fällen - als Folge schulischer Überforderung interpretiert werden. Dem schulisch immer mehr ins Hintertreffen geratenden Kind bleiben nur noch depressive Varianten von Resignation und Aufgeben oder aktivere wie Clown-Spielen oder Aggressivität. Die Individualpsychologie Alfred Adlers spricht in solchen Fällen von Kompensation durch Rache oder Protest. Ist der Teufelskreis einmal soweit fortgeschritten, sind individuelle Bemühungen und ermutigende Unterstützung nötig, um einen Neubeginn zu ermöglichen. Nur wenn die in Schiefelage geratenen Schülerinnen oder Schüler merken und erfahren, dass sie von ihrer Umwelt nicht aufgegeben und nicht für hoffnungslos gehalten werden, sondern im Gegenteil unterstützt und ermutigt werden, besteht Hoffnung auf eine Vermeidung einer Misserfolgsentwicklung in der Schule. Lehrpersonen müssen über solche Gefährdungsmöglichkeiten Bescheid wissen, damit sie zum Beispiel Clown-Spiele oder resignatives Zurückziehen als das interpretieren, was sie unter Umständen sind: Hinweise einer bereits einsetzenden Entmutigung und Unsicherheit, den schulischen Leistungsanforderungen nicht mehr entsprechen zu können. Die bekannte Fabel von Äsop veranschaulicht die psychische Situation gewisser „schwieriger“ Schülerinnen und Schüler – treffend: Ein Fuchs sah an einem hohen Weinstock reife Trauben hängen und sann auf Mittel und Wege, sie abzurechen und zu genießen. Da er sie aber trotz großer Anstrengungen nicht erreichen konnte, tröstete er sich über sein Missgeschick mit den Worten: „Sie sind noch zu unreif und viel zu sauer; man könnte sich an ihnen fast die Zähne ausbeißen“. Die Fabel lehrt – so Äsop -, dass viele Leu-

¹⁰ Beispiele für solche Neubeginnmöglichkeiten schildern Jegge (vgl. Rüedi 2011, 271) und Simon (vgl. Rüedi 1995, 105ff.).

te das herabsetzen, was sie nicht erreichen können. Für die vom Misserfolg bedrohten Schülerinnen und Schüler kann „herabsetzen“ beispielsweise heißen, dass sie die Schule „blöd“ oder „langweilig“ finden. Eine andere Variante der Aufrechterhaltung des eigenen Selbstwertgefühls kann darin bestehen, dass Schülerinnen oder Schüler abschweifen, zu träumen beginnen, sich gleichsam mit etwas traumhaft Schönem beschäftigen oder sich mit Gleichgesinnten während des Unterrichts unterhalten und Witze machen. Wiederum ist die Einfühlungsfähigkeit der Lehrperson – ihre emotionale Intelligenz – von enormer Bedeutung. Wenn sie sich angegriffen und in ihrer Würde verletzt fühlt, wird sie falsch reagieren und nicht die psychische Lage des Kindes oder Jugendlichen zum Ausgangspunkt ihres Handelns nehmen. Wenn sie jedoch die Privatunterhaltungen als das nimmt, was sie unter Umständen sein können, als Ausdruck schulischer Entmutigung, wird sie anders, besser reagieren. Natürlich gibt es auch andere psychische Hintergründe für „Privatunterhaltungen“, zum Beispiel das Bedürfnis, bei den Gleichaltrigen Beachtung oder Geltung zu finden. Was auch immer die genauen Hintergründe für mangelnde Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler sein mögen, diese zu erkennen und zutreffend zu analysieren wird der Lehrperson besser gelingen, die sich nicht emotional betroffen oder getroffen fühlt. Dann sind ihre Voraussetzungen optimal, dass sie die Schülerinnen und Schüler gewinnen und ihnen Lernerfolg ermöglichen, vermitteln und vor Augen führen kann. Die jahrzehntelangen empirischen Untersuchungen von Deci/ Ryan (1993, 232) bestätigen diese Einschätzung. Intrinsische Motivation kann nur gefördert werden, wenn Kompetenzerfahrung, Selbstwirksamkeitserleben, soziale Anerkennung und Erleben von Autonomie im Unterricht ermöglicht werden.

9. Wie Pädagogik gelingen kann... Sabine Weissen berichtet¹¹

Sabine Weissen ist die Lehrerin von Lukas. Er geht zu ihr in die zweite Klasse. Sie hat mit ihm eine interessante Erfahrung gemacht. Lukas hat bisher in seinem Leben, so schildert sie, *„vor allem gewaltvolle Kommunikation erfahren ... in Form von Prügeln, Beschimpfungen und Drohungen. In der Schule kannte er ebenfalls eine raue Sprache und wiederholte Strafen. Da ein autoritär-strafender Stil nicht zu mir passt, musste ich einen anderen Weg suchen. Ich beobachtete ihn sehr genau und hatte so meine Vermutungen, weshalb er immer wieder stört und negative Aufmerksamkeit auf sich zieht“*.

Hier zeigt sich wieder einmal die Bedeutung des ruhigen Beobachtens, ohne voreiliges Aussprechen dessen, was der Lehrerin durch den Kopf geht. Sabine Weissen sammelt Hypothesen, ohne sich mit einer einzigen, mit einem „Tunnelblick“ (Lohmann 2003, 29) zu begnügen. Oft sprechen Lehrpersonen – darauf weist die LCH-Studie von 1998 hin – zu rasch und zu viel: Die Sofortmaßnahme «Ermahnen» wird in der Schule sehr häufig angewandt, ohne dass sie von den betreffenden Lehrpersonen als vergleichbar wirksam eingeschätzt würde. Sabine Weissen ermahnte nicht sofort, sondern entwickelte ihre Vermutungen. Sie tat das, was die reflektierende Praktikerin tut: die Voraussetzungen für die erfolgreiche Analyse, für die erfolgreiche Diagnose schaffen. Auf welche Vermutungen war Sabine Weissen gekommen?

¹¹ Der Beitrag wurde ursprünglich unter dem Titel „Er wurde wieder bockig und hielt sich die Ohren zu“ in Dialogform abgedruckt in: die neue schulpraxis 8/2008, 4-6. Der zuständige Redaktor A. Zollinger leitete so ein: „Sabine Weissen schloss im Sommer 2006 ihre Ausbildung zur Primarlehrerin an der Hochschule für Pädagogik in Liestal ab (heute Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz). Nach einem Jahr Praxis berichtet sie ihrem ehemaligen Lehrer Jürg Rüedi über die intensive Auseinandersetzung zwischen ihr und einem Jungen, mit dem sie Höhen und Tiefen erlebt hat. Gedanken mit Tiefgang (az)“. Lukas ist ein Deckname.

Sie antwortete: „Zum einen zeigt Lukas viele Symptome von ADHS: Probleme mit Lehrerwechsel, unruhig und nicht fähig, seine Konzentration auf Lerninhalte zu richten – außer Computer! –, sehr leicht ablenkbar, schwache Selbststeuerung, sehr neugierig bei eigenem Interesse, abwehrend und oppositionell bei Druck von außen, im Sozialverhalten so ungeschickt, dass ihn keiner mag: zickeln, auslachen, nachäffen, ärgern, bloßstellen. Im Einstecken ist er jedoch sehr empfindlich, kann im Kreis kaum warten und wird wütend, wenn er nicht an die Reihe kommt. Zum anderen hatte er durch sein unkonzentriertes Verhalten viele Lücken, die er zu verstecken versuchte, entweder durch Stören oder durch herzerweichende Hilflosigkeit. Ich teilte ihm in einem ruhigen Moment meine Beobachtungen mit und sprach seine – wie ich vermutete – Gefühle aus, denn er selber konnte das nicht“.

Ein sehr interessanter Schritt im gesamten Prozess: Indem Sabine Weissen mögliche Gefühle von Lukas in Worte fasste, half sie ihm bei der Erweiterung seiner Selbsterkenntnis, seiner Selbstkompetenz, indem er lernte, sein Innenleben genauer zu beobachten und Emotionen zu benennen, was er selber ja nicht konnte. Was sagte sie ihm genau?

Sabine Weissen: „Zum Beispiel, dass er sich oft ausgeschlossen fühlt und so versucht, die anderen zum Lachen zu bringen, um in den Mittelpunkt zu kommen. Oder dass er seine alte Lehrerin vermisst; oder dass er denkt, er sei dumm und darum mag ihn keiner; oder dass er immer wissen muss, was die anderen machen, weil er Angst hat, sie machen sich eventuell wieder über ihn lustig; oder dass er auch einmal etwas besonders gut machen will und dabei oft missverstanden wird, weil er sich vordrängt oder dabei nicht mehr auf die anderen achtet. Dieses Gefühl des Gesehen- und Verstanden-Werdens, anstatt Schimpfen und ‚Aber du machst...- Botschaften‘ löste in ihm eine Kommunikationsbereitschaft aus, allerdings noch nicht verbal“.

Hier zeigen sich bereits die ersten Früchte des pädagogischen Vorgehens: Lukas fühlt sich von seiner Lehrerin verstanden und erfasst, ohne dass er durch voreilige Ermahnungen in die Enge getrieben worden wäre. Mit den Worten Neills empfindet er, dass Frau Weissen „auf seiner Seite“ ist. Die Beziehungsbildung ist geglückt. Lukas hat Vertrauen in seine Lehrerin gewonnen, der Boden für die weitere Entwicklung ist gelegt¹². Welche Veränderungen stellte Frau Weissen genau fest?

Sabine Weissen antwortete: „Immerhin hörte er nun die Klagen der anderen gegen ihn an und hielt sich nicht demonstrativ die Ohren zu. Und das war ein wichtiger Schritt, denn die restliche Klasse brauchte ein Zeichen der Mitarbeit von ihm, um an eine Besserung zu glauben. Schließlich fühlten sie sich sehr von ihm gestört. Als im Kreis aber die ersten positiven Rückmeldungen kamen, fing er wieder an zu kommunizieren und entschuldigte sich sogar. Meine Haltung in der Sache war, den Kindern einen Weg zu zeigen, wie sie sich aus einer verfahrenen Situation wieder befreien können. Dafür müssen alle einen Schritt machen, daran glauben und wieder offen sein für eine gute Lösung. Sätze wie ‚Dä isch/macht/het immer ...‘¹³ werden nicht mehr toleriert, denn in jedem Moment kann ein Richtungswechsel vorgenommen werden“.

Jetzt wird die Perspektive erweitert. Die gesamte Klasse wird einbezogen: Diese spürte die wohlwollend-konstruktive Haltung ihrer Lehrerin gegenüber Lukas. S. Weissen suchte immer einen Ausweg, ohne Anklagen wie „Lukas macht immer ...“ recht zu geben. Die Lehrerin wird somit zum Modell (Bandura) für die ganze Klasse: Kein Kind wird abgeschrieben oder für hoffnungslos erklärt. Sie praktiziert einen „autoritativen Erziehungsstil“ (vgl. Rüedi

¹² Dass eine „vertrauensvolle Beziehung“ auch das „Herzstück der Prävention von Schwänzertum“ ist, beschreibt Stamm (2009, 28). Immer wieder kristallisiert sich von den verschiedensten Seiten die Bedeutung der Beziehung heraus.

¹³ „Dä isch/macht/het immer ...“ Das ist Schweizer Dialekt: „Der ist/ macht/ hat immer ...“

2011, Kapitel 4.4.3), welcher lenkt, aber die Gefahren eines autoritären Erziehungsstils vermeidet.

Sabine Weissen fuhr weiter: *Eine Prüfung kam, als ein Kind aus der Klasse mich aus der Pause holte und entsetzt ausrief, dass besagter Junge mit einem großen Stecken auf alle losginge. Die Kinder erwarteten von mir, dass ich ihn ausschimpfe und hart bestrafe. Ich holte ihn ins Klassenzimmer, erklärte ihm zuerst, dass ich sein Verhalten nicht dulde, und fragte ihn dann, was ihn dazu trieb. Er wurde wieder bockig und hielt sich die Ohren zu. Ich wartete, weil ich wusste, dass er nicht lange stillhalten kann. Ich sagte, dass ich Zeit habe und ihn nicht gehen ließe, bevor wir sein Verhalten besprochen hätten. Ich fragte ihn erneut. Er schaute auf den Boden und sagte, er wisse es nicht. Nach einer Weile meinte er, die anderen hätten ihn gejagt. Ich ging darauf ein und stellte behutsam Fragen wie: Haben dich alle gejagt? Haben sie dir etwas nachgesagt? Hat das mit einem bestimmten Kind angefangen? Am Schluss kam heraus, dass die anderen sich zusammentaten und ihn hänselten. Da ging er auf ein Mädchen los und die anderen kamen ihr zu Hilfe, bis er schließlich davonrannte und alle anderen ihm nach. Er hat sich bedroht gefühlt“.*

Sabine Weissen unterschied Tat und Täter, billigte die Tat nicht, respektierte jedoch den Täter als Person. Geduldig fragte sie nach der Motivation, die Lukas zum Schlagen getrieben hatte. Schrittweise erfuhr sie so die Wahrheit, das aggressive Verhalten entpuppte sich als Notwehr, als Reaktion auf die Hänselei. Hier bestätigte sich die frühe Aggressions-Frustrations-Hypothese von Dollard und Miller¹⁴: Aggression ist oft die Reaktion auf Frustration.

Sabine Weissen: *„Die Kommunikation war nun wieder im Fluss und die Beziehung wieder hergestellt. Ich zeigte wieder Verständnis für seine Gefühle, nahm ihn ernst. Das hat einen Boden geschaffen für den nächsten Schritt: Stärkung seiner sozialen Kompetenzen. So nahm ich ihn bei den meisten Vorkommnissen zur Seite und erklärte ihm, weshalb der Konflikt entstanden war. Der oder die Beteiligten, selten auch die ganze Klasse, waren natürlich auch dabei. Durch das offene Aussprechen merkten alle, dass sie mit ihren Gefühlen nicht alleine waren, und getrauten sich immer mehr, über ihre Gefühle zu sprechen, was wiederum die Einsicht und die Fähigkeit, Konflikte selber zu lösen, förderte“.*

Jetzt zeigt sich schön, dass die Stärkung der sozialen Kompetenz einerseits Lukas, im Endeffekt aber der ganzen Klasse zugute kommt. Wenn sich die Lehrperson in einen Kampf mit einem einzelnen Kind verwickelt, verwickeln lässt, kann sie diesem nicht helfen, zugleich wird aber der gesamten Klasse der Weg zum Verständnis des so genannt „schwierigen“ Kindes verbaut. In einer konfliktbelasteten Atmosphäre kann niemand offen über seine Gefühle sprechen. In der Klasse von Sabine Weissen entstand jedoch eine Stimmung der Offenheit, welche ermöglichte, dass alle Kinder über ihr Innenleben berichten konnten. So legte die Lehrerin durch ihr eigenes verständnisvolles Verhalten die Grundlage für gegenseitiges Verständnis zwischen allen Mitgliedern der Klasse.

Sabine Weissen: *„Mittlerweile ist der Junge wieder gut integriert in der Klasse – zwar noch ‚verhaltensoriginell‘, aber nur noch gering störend und recht gut zu leiten. Er kann sogar langsam seine Gefühle äußern, ohne zu provozieren. Er kann auch mal zugeben, dass er einen Fehler gemacht oder etwas nicht verstanden hat, und er erkennt nun besser den Zeitpunkt, wo er aufhören muss, wenn er keinen Ärger will. Er kann andere Kinder loben und sich freuen, wenn sie etwas Tolles gemacht haben, oder auch mal traurig sein und Trost annehmen. Ich habe auch sehr gute Erfahrungen gemacht mit speziellen Aufgaben für Lukas. Ich suchte eine Möglichkeit, sein Verlangen nach Bestätigung zu befriedigen. Dafür nutzte*

¹⁴ Damit soll nicht gesagt werden, dass diese Theorie immer stimmt.

ich seine Hilfsbereitschaft einerseits (Blätter verteilen, Licht an- oder abmachen, Computer an- oder abstellen etc.) und versuchte, ihm häufig eine Plattform zu geben, wo er zeigen konnte, was er wusste oder konnte“.

Die Fortschritte von Lukas sind beeindruckend: Er stört weniger, kann dafür seine Gefühle besser äußern. Gewalttätiges Verhalten entpuppt sich hier wie so oft als Folge eines Defizits an Sozialkompetenz. Ein Zuwachs an sozialer oder emotionaler Kompetenz ermöglicht dem betreffenden Kind, Gewalt durch Sprache zu ersetzen. Lukas hat sogar gelernt, andere Kinder zu loben. Zudem hat ihm die Lehrerin Wege aufgezeigt, wie er positiv zur Geltung kommen kann. Wie schon Pestalozzi sagte: „Das Kind möchte schon gut sein, wenn ihm der Weg dazu nicht verrammelt worden ist“.

Sabine Weissen: *„Am Anfang waren die Kinder durch mein Verhalten, nicht gleich zu urteilen und zu strafen, noch verunsichert. Langsam gewannen sie Vertrauen und fordern nun nicht mehr ständig Strafen füreinander. Ich habe am Anfang viel Zeit investiert, habe immer wieder betont, dass Gefühle wie Wut, Trauer und Angst ganz natürlich sind, dass es aber für das Zusammenleben wichtig ist, sie zu kennen und zu lernen, damit umzugehen. Das hieß für mich als Vorbild, dass auch ich zu meinen Gefühlen stehen musste, zum Beispiel indem ich ihm sagte, was und warum mich etwas wütend machte. Wurde ich einmal zu Unrecht wütend, habe ich mich entschuldigt. Ich behandle die Kinder mit Respekt und Humor und stelle sie nicht bloß, nehme sie in ihren Gefühlen ernst und höre ihnen zu. So kann ich daselbe mit der Zeit auch von ihnen verlangen und sie geben das auch gerne zurück, weil es sich gut anfühlt. So wurde das Zusammenleben immer friedlicher und die Auseinandersetzungen in ihren Spielen wurden kreativer“.*

Beeindruckend, wenn eine Lehrerin einen Fallbericht so beenden kann. Sie lebte ihrer Klasse vor, wie wichtig eine wohlwollende Grundeinstellung, Verständnis und Geduld sind. Sabine Weissen zeigte den Kindern immer wieder, was es heißt, sich selber, seine eigenen Gefühle und diejenigen der anderen Menschen zu verstehen. Sich selber zu kennen, heißt zum Beispiel auch zu wissen, wann man zu Recht und wann man zu Unrecht wütend geworden ist. Das eine vom anderen zu unterscheiden und sich zum Beispiel dann zu entschuldigen, wenn man übertrieben reagiert hat, ist – wie Lehrerin Weissen vorlebt – ein Merkmal der Selbstkompetenz. Schön zeigt der Fallbericht auch, dass die Förderung von Sozial- und Selbstkompetenz und Souveränität ein kontinuierlicher Prozess ist, der schrittweise und über längere Zeit voranschreitet und nicht nur dem zuerst im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen stehenden Kind, sondern der gesamten Klasse zugute kommt. Der Individualpsychologe Alfons Simon geht sogar so weit, den Gewinn der Klasse als den größten zu bezeichnen. Er schrieb: „Der Gewinnanteil, der auf die Klasse fiel, ist wahrscheinlich der größte. Sie hat erlebt, wie nur der Unrecht tut, der selber in irgendeiner Not ist, denn kein Glücklicher quält seinen Mitmenschen“ (Simon in Rüedi 1995, 135).

Das Beispiel von Lukas veranschaulicht, dass die Förderung von positiven Beziehungen Zeit, Geduld und Engagement braucht. Ohne den Einsatz von Sabine Weissen für „ihren“ Lukas, wenn sie nicht so geduldig am Ball geblieben wäre, wäre diese Entwicklung nicht möglich geworden.¹⁵

¹⁵ Voraussetzung für ein solches am Ball-Bleiben-Können ist unter anderem ein gewisses Menschenbild, das von der Notwendigkeit der „Ermutigung“ sowie einer „autoritativen Klassenführung“ ausgeht.

Literatur

- Adler, A. (1927/1972): Menschenkenntnis. Frankfurt a. Main.
- Bauer, J. (2007): Lob der Schule. Hamburg.
- Bauer, J. (2008): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München.
- Becker, G. E. (2009): Disziplin im Unterricht – Auf dem Weg zu einer zeitgemässen Autorität. Weinheim/Basel.
- Beywl, W./Zierer, K. (2013): John Hattie: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Hohengehren.
- Böhm, W. (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2 (1993), 223-228.
- Dreikurs, R. (1976): Psychologie im Klassenzimmer. Stuttgart.
- Dreikurs, R./Grunwald, B./Pepper, F. (1979): Schülern gerecht werden. München.
- Frick, J. (2007): Die Kraft der Ermutigung. Bern.
- Frick, J. (2008): Beziehungsgeschehen und Motivation. In: ph I akzente, 4. Zürich, 22-25.
- Frick, J. (2009): Einige Anmerkungen zur Aktualität der Individualpsychologie. Vortrag zum 60. Geburtstag der Schweizerischen Gesellschaft für Individualpsychologie nach Alfred Adler. Zürich, 6. 6. 2009.
- Grell, J. (1989): Techniken des Lehrerverhaltens. 12. Auflage. Weinheim/Basel.
- Gruntz-Stoll, J. (1999): Erziehung – Unterricht – Widerspruch. Pädagogische Antinomien und Paradoxe Anthropologie. Bern.
- Helmke, A. (2004): Unterrichtsqualität – Erfassen–Bewerten–Verbessern. 3. Auflage. Seelze.
- Herzog, W. (2002): Zeitgemässe Erziehung. Weilerswist.
- Hobmair, H. (Hrsg.) (1996): Pädagogik. Köln.
- Kounin, J. S. (1976/2006): Techniken der Klassenführung. Münster.
- Kummer, A. (2000): Disziplinschwierigkeiten in Schweizer Schulen. Berichte des Fachbereichs Pädagogische Psychologie I, Universität Zürich, Prof. Dr. Helmut Fend.
- LCH (Hrsg.) (1998): Disziplinschwierigkeiten gehen uns alle an! Zürich.
- Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen. Berlin.
- Lohmann, G. (2009): Schwierige Schüler gewinnen. In: Pädagogik, 61, H. 2 (2009), 28- 33.
- Matthes, G./Schwarzer, C. (1997): Lernschwierigkeiten und ihre Folgen. In: Lompscher, J./Nickel, H./Ries, G./Schulz, G. (Hrsg.): Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Berlin, 329-341.
- Mayr, J. (2008a): Forschungen zum Führungshandeln von Lehrkräften: Wie qualitative und quantitative Zugänge einander ergänzen können. In: Hofmann, F./Schreiner, C./Thonhauser, J. (Hrsg.): Qualitative und quantitative Aspekte. Zu ihrer Komplementarität in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Münster, 321-342.
- Mayr, J. (2008b): Klassenführung. Hintergrund und Ziele. <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/klm/> (10. 2. 2009).
- Mayr, J. (2009): Klassen stimmig führen. In: Pädagogik, 61, H. 2 (2009), 34-37.
- Mayr, J./Eder, F./Fartacek, W. (2006): Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK): <http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/> (10. 2. 2009).
- Meier, U. P. (1987): Pestalozzis Pädagogik der sehenden Liebe. Bern.
- Nolting, H.-P. (2002): Störungen in der Schulklasse. Weinheim/Basel.
- Reitinger, J. (2013): Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis naturwissenschaftlichen Lernarrangements. Immenhausen bei Kassel.

- Rüedi, J. (1995): Einführung in die individualpsychologische Pädagogik. Bern.
- Rüedi, J. (2002): Disziplin in der Schule. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Klassenführung. Bern.
- Rüedi, J. (2011): Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule? Möglichkeiten, Wege und Versuchungen. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Unterrichtsstörungen. Bern.
- Rüedi, J. (2013): Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Selbstdisziplin. Begründungen, Möglichkeiten und Beispiele zur Klassenführung. Bern.
- Schneid, K. (1984): Die Person des Lehrers als entscheidender Faktor in Erziehung und Unterricht. In: Göldner, H.-D. (Hrsg.): Schwierige Schüler – was tun? München, 15-25.
- Schönbächler, M.-T. (2008): Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive. Bern.
- Schönbächler, M.-T. (2009): Klassenmerkmale und Störausmass im Unterricht. Zusammenfassung zum Jahreskongress der SGBF und der SGL vom 29. Juni – 1. Juli 2009. Zürich, 185.
- Schrader, F.-W./ Helmke, A. (2008): Determinanten der Schulleistung. In: Schweer, M. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Wiesbaden, 285-302.
- Schweer, M. (2008): Vertrauen im Klassenzimmer. In: Schweer, M. (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Wiesbaden, 547-564.
- Sommer, M./ Eckstein, G. (2008): Gespräche führen. Ein pädagogisches Kerngeschäft. In: Pädagogik, 60, H. 9 (2008), 42-46.
- Stähling, R. (2006): „Du gehörst zu uns“. Inklusive Grundschule. Baltmannsweiler.
- Stamm, M. (2009): „Ich bin dann mal weg“. In: Gehirn und Geist, 4, 26-28.
- Tausch, A.-M./Tausch, R. (1973): Erziehungspsychologie. 7. Auflage. Göttingen.
- Watzlawick, P./Beavin, J./Jackson, D. (1969): Menschliche Kommunikation. Bern.
- Weinert, F. E. (1996): „Der gute Lehrer“, „die gute Lehrerin“ im Spiegel der Wissenschaft. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 14, H. 2 (1996), 141-151;
- Wellenreuther, M (2005): Lehren und Lernen – aber wie? Hohengehren.
- Winkel, R. (1988a): Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Düsseldorf.
- Winkel, R. (1988b): Pädagogische Epochen. Düsseldorf.
- Winkel, R. (1996): Der gestörte Unterricht. Bochum.

Jürg Rüedi, Prof. Dr. phil.



Nach acht Jahren Schulpraxis Studium der Psychologie, Psychopathologie und Pädagogik an der Universität Zürich, Dissertation 1987 über die „Bedeutung Alfred Adlers für die Pädagogik“. Seit 1987 Dozent für Erziehungswissenschaften und Sonderpädagogik am Kantonalen Seminar Liestal bzw. an der Hochschule für Pädagogik und Soziale Arbeit in Basel bzw. an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW). Im Rahmen dieser Tätigkeit Entwicklung eines zeitgemäßen Konzepts von Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule (vgl. www.disziplin.ch).

Neueste Publikation: Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Selbstdisziplin – Begründungen, Möglichkeiten und Beispiele zur Klassenführung. 4., völlig überarbeitete Auflage. Haupt-Verlag, Bern 2013.