

unterrichtspraxis

Beilage zu „bildung und wissenschaft“

der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

UNTERRICHTSSTÖRUNGEN UND KONFLIKTE

Wege des Verstehens und der Verständigung

*Unterrichtsstörungen und der Umgang damit sind unbestritten eines der zentralen Themen in deutschen Lehrerzimmern: welcher Schüler*in wieder den Unterricht gestört hat, bei wem Nachsitzen „fällig ist“ oder wessen Eltern einbestellt werden müssen, weil das Verhalten des Sprösslings einiges zu wünschen übrig lässt, ist großer Gesprächsstoff. Die Autorin plädiert für einen lösungsorientierten Umgang mit Unterrichtsstörungen, bei dem ein pädagogisches Weiterarbeiten im Vordergrund steht.*

„Bei manchen Lehrkräften war es üblich, Schüler*innen, die gestört haben, aus dem Unterricht zu entfernen und sie vor die Tür zu setzen, wo sie die Türklinke herunter drücken mussten, damit die Lehrkraft gesehen hat, dass sich die Schüler*innen weiterhin vor dem Raum befinden. Manch andere Lehrkraft hat dagegen Aufsätze schreiben lassen, damit die Schüler*innen in dieser Form bestraft werden. Es gab aber auch Lehrkräfte, die es geschafft haben, beinahe gänzlich ohne Strafen eine Klasse unter Kontrolle zu behalten und dabei gleichzeitig ein angenehmes Lernklima zu haben. Diese letzte Art der Lehrer*innen hat mir selbst in der Schulzeit schon imponiert, da ich nicht verstehen konnte, wie sie mit so viel Ruhe und Gelassenheit eine Gruppe von 20 bis 30 pubertierenden Jugendlichen anleiten und zum Lernen motivieren konnten.“ (Biographische Erfahrung einer Studentin der Bildungswissenschaften der Philipps-Universität Marburg)





Foto: Imago

Vermutlich haben die meisten von uns ähnliche Erinnerungen an die eigene Schulzeit und an unterschiedliche Lehrkräfte. Wie gelingt es manchen Lehrkräften ohne Strafen im Unterricht auszukommen und was macht hier genau den Unterschied? Der folgende Beitrag fokussiert das Phänomen Unterrichtsstörungen und lädt dazu ein, Perspektivwechsel einzunehmen, um neue Zugänge im Umgang mit Unterrichtsstörungen erproben zu können.

Unterrichtsstörungen? Annäherungen an ein komplexes Phänomen

Unterrichtsstörungen sind ein komplexes Phänomen, das von schulischen Akteur*innen unterschiedlich beschrieben und gedeutet wird. Während des Unterrichts etwas trinken oder aufstehen, sich mit der Sitznachbarin unterhalten, auf das Handy schauen, eine Zeichnung am Heftrand anfertigen, Kaugummi kauen, Lachen, den Kopf auf den Tisch ablegen, mit dem Stuhl kippeln, eine Jacke im Unterricht tragen, verträumt aus dem Fenster schauen, den Tischnachbarn boxen – das sind einige Beispiele, die sich vielfach in Schule beobachten lassen und die teilweise von Lehrkräften als Unterrichtsstörung interpretiert werden oder auch nicht.

In einigen Ratgebern finden sich Differenzierungen zwischen akustischen und motorischen Störungen, Aggressionen, geistiger Abwesenheit oder Verweigerung (exempl. Keller 2014: 25ff.). Die Störungen werden dabei zumeist

personenzentriert den Schüler*innen zugeschrieben, wobei die Lehrkraft aufgefordert wird, „professionell“ mit diesen umzugehen (Lohmann 2007). Unterrichtsstörungen werden darüber im Zuge der Entwicklung von Professionalität als vermeidbar entworfen, wobei sich die Ratgeber als Instrumente der Professionalisierung offerieren. Die beschriebenen Interventionen setzen zumeist an der Störung an, ohne das Phänomen der Störung an sich in Frage zu stellen und näher zu beleuchten. Die folgenden Überlegungen setzen an einem anderen Punkt an, indem sie die Perspektive weiten und Störungen in einen größeren Kontext stellen, um auf diesem Weg den Raum für Handlungsalternativen zu öffnen.

Betrachten wir also zunächst die Zuschreibung, dass es sich bei einem Verhalten um eine Unterrichtsstörung handelt. Hierbei offenbart sich eine große Variationsbreite, bei der grundlegende Regeln und Unterrichtsformate eine wichtige Rolle spielen. So unterliegen Unterrichtsformen, in denen Schüler*innen in Gruppen arbeiten oder Experimente durchführen, zumeist anderen Regeln eines „störungsfreien Unterrichts“ als Formate des Frontalunterrichts. Aber auch hier gibt es keine Regelmäßigkeiten. Die Regeln eines störungsfreien Unterrichts lassen sich zumeist erst innerhalb der lokalen und situativen Gegebenheiten einer einzelnen Unterrichtsstunde erfassen. Für Schüler*innen stellt sich damit die Herausforderung, die unterschiedlichen situativen Regeln und Spielräume über den schulischen

Alltag hinweg immer wieder neu zu erfassen. Hinzu kommt die Persönlichkeit der Lehrkraft und die damit verbundene Belastungsgrenze, die zudem auch zeitlichen oder biographischen Schwankungen unterliegen kann.

Ein Student der Bildungswissenschaften der Universität Marburg erinnert sich im Rahmen der Anfertigung biographischer Reflexionen an die unterschiedlichen Regelungen und schreibt: „Ich habe es als Schüler immer als schwierig erachtet, die verschiedenen Regeln im Unterricht zu beachten, da sich diese teilweise bei verschiedenen Lehrkräften unterschieden haben. Bei manchen war es erlaubt, im Unterricht zu essen und zu trinken, obwohl dies explizit in der Schulordnung verboten war. Bei anderen durfte man im Unterricht tatsächlich nicht auf die Toilette gehen, obwohl dies in keinem Regelwerk formuliert wurde.“

Schulen sind durch zahlreiche Ordnungen und Regeln ein hochgradig strukturiertes Feld, welches wenig Spielräume für individuelle Bedürfnislagen lässt und eine Reihe von Erwartungen an das Verhalten von Kindern und Jugendlichen produziert. Selbst menschliche Grundbedürfnisse wie Toilettengänge, Essen und Trinken sind durch Vorgaben geregelt. Die damit einhergehenden Zumutungen gilt es zu reflektieren.

Störungen und die ihnen zugrundeliegenden Normen

Die Bezeichnung „Unterrichtsstörung“ impliziert die Unterbrechung eines (geplanten) Unterrichtsablaufes, wobei Unterricht an sich als störungsfrei entworfen wird. Insbesondere die negative Deutungszuschreibung, dass es sich bei Unterrichtsstörungen um ein „Problem“ handle, impliziert den Wunsch, die Norm und das Ideal eines „störungsfreien Unterrichts“. Abweichungen von dieser Norm werden dabei häufig personenbezogen problematisiert und mit Schuldzuweisungen verknüpft. Der*die Schüler*in gilt als Störer*in. Regeln eines störungsfreien Unterrichts gehen mit Erwartungen und Vorstellungen, spezifischen Bildern von Kindern und Jugendlichen sowie von Schule und Unterricht einher. Diese Erwartungen gilt es zu reflektieren: Welche Normen und Vorstellungen von Lehren und Lernen liegen einem Frontalunterricht, einem offenen Unterricht, einer Wochenplan- oder Projektarbeit zugrunde und wann wird in welchem Kontext was zu einer Störung? Welche Regeln und Normen produzieren welche Lernatmosphäre? Theorien abweichenden Verhaltens eröffnen hier neue Perspektiven. Sie zeigen auf, dass Störungen keine Eigenschaften von Kindern und Jugendlichen sind, sondern Produkte der Setzung von Normen und der Bewertung von Verhalten im Kontext dieser Normen. Die Normen und die daran geknüpfte Aufstellung von Regeln als vermeintliche Voraussetzung schulischen Gelingens bringen die „Störungen“ hervor, indem die Normanwendung im Zuge eines Bewertungsprozesses zugleich Abweichung produziert (vgl. Becker 1981: 12f.; Lamnek 1994: 23f.). Hinzu kommt, dass die mit den Normen verbundenen Standards auf sehr unterschiedliche Weise formuliert und interpretiert werden. Zugleich kann ähnliches Verhalten unterschiedlich verstanden und bewertet werden. Beim Aufstellen von Normen und Regeln spielt deren „Realisierbarkeit“ eine tragende Rolle. Es gilt zu überlegen, inwiefern Verhaltensrichtlinien einhaltbar und gleichzeitig einforderbar sind und mit welchen Zielsetzungen sie einhergehen.



Foto: imago

Was würde sich ändern, wenn man von einem „gestörten Unterricht“ als schulischer Normalität ausgeht? Ist der störungsfreie Unterricht nicht ein Ideal ohne Realitätsbezug? Wenn der schulische Alltag stets an einem nicht erreichbaren Ideal gemessen wird, wird die Normalität des Alltags ständig als defizitär erlebt.

Zugleich stellt sich die Frage, welche Rolle die Normen und Regeln eines störungsfreien Unterrichts im Kontext von Inklusion spielen. Die Regeln und Normen eines störungsfreien Unterrichts basieren auf der Annahme, dass die Schüler*innen in der Lage sind, das gewünschte Verhalten zu zeigen (vgl. Merl 2019: 132ff.) – und das über den gesamten Schulalltag hinweg, mit den Wechsels zwischen Lehrkräften und Lernformaten. Individuelle Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen, mögliche Fremdheit und Unsicherheit in Bezug auf schulisch-unterrichtliche Arrangements oder einzelne Lehrkräfte werden dabei zumeist ebenso ausgeklammert, wie die sozio-emotionalen Voraussetzungen (vgl. Ellinger / Kleinhenz 2022). Normverletzungen und Regelübertretungen werden zumeist sanktioniert – teilweise unter Rückgriff auf einheitliche

Programme, wie dem sogenannten „pädagogischen Trainingsraum“ oder der Bonusleiter. Störungen führen dann zu einer sichtbaren Dokumentation von Abweichung oder auch zu einem Ausschluss sowie der Auf- und Anforderung der „Selbsterziehung“. Diese Formen der Defizitorientierung und Exklusion sind unter den Ansprüchen eines inklusiven Bildungssystems kritisch zu reflektieren.

Strafen: Zum Umgang mit Unterrichtsstörungen

Unterrichtsstörungen werden in der Regel durch Sanktionen bearbeitet, wobei diese ebenso vielfältig sind wie die möglichen Störungen. Einige Formen des Umgangs mit Unterrichtsstörungen sind: mahnende Blicke und Worte, Nachsitzen oder Vorsitzen, Schulordnungen abschreiben, Zusatzaufgaben erhalten, vor die Tür geschickt werden oder in einen dafür eingerichteten Trainingsraum, an die Tafel geschrieben werden oder das Auslassen von Belohnungen. Ziele

gefordert und zugleich als Gefährdung von Erziehung vermieden. Heute werden sie häufig tabuisiert und bspw. in der Erzählung eigener Erziehungsmaßnahmen verschwiegen. Besonders drastisch zeigt sich dies an dem Beispiel körperlicher Strafen. Aus einem legitimen Erziehungsmittel wurde im Laufe der letzten 100 Jahre eine Straftat. Gewalt und Zwang sind heute pädagogisch nicht mehr legitimierbar. Kinder haben „ein Recht auf gewaltfreie Erziehung“ (§ 1631 Abs. 2 BGB). Die UN-Kinderrechtskonvention fordert dazu auf, das Wohl des Kindes in den Mit-

einhergehen oder zu Widerstand und Aggression führen. Widerstand wiederum verhindert bzw. erschwert den Aufbau einer pädagogischen Beziehung. Zugleich können Strafen zu Konkurrenzverhalten beitragen und damit zu einer Verschlechterung des emotionalen und sozialen Beziehungsgeflechtes. Emotionale und motivationale Folgen können bei dem Bestraften eine Verminderung der Selbstachtung bzw. die Entwicklung einer negativen Selbstwahrnehmung sein, die Hervorrufung von Angst, Ärger, Wut oder Rache; allesamt Reaktionen, die den Erziehungs- bzw. Lernzielen zuwider laufen. Wenn bspw. etwas unter Angst gelernt wird, wird beim Abruf dieses Wissens die Angst mit abgerufen. Es findet demnach eine assoziative Verknüpfung zwischen den durch Strafen ausgelösten Emotionen und den Inhalten statt, was einer Kreativität und Problemlösung im Wege steht. Strafen sind folglich als Formen seelischer Gewalt zu reflektieren, die Auswirkungen auf Bildungsverläufe sowie auf das psychische Wohlbefinden der Heranwachsenden haben können. „Verletzende Beziehungen, die sich aus einer Folge destruktiver einzelner Interaktionen formieren, können Kinder und Jugendliche unglücklich machen, Lernen und Leistung behindern und ihren Bildungswegen bis ins Erwachsenenalter hinein schaden“ (Prengel 2019, S. 10). Zudem lenken Strafen die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf das unerwünschte Verhalten und heben dies hervor. Damit verbunden ist eine Defizitorientierung anstelle einer Ressourcenorientierung im Schulalltag. Strafen sind im Kontext der jeweiligen Funktionen von Schule und den Erziehungszielen zu betrachten und zu hinterfragen: Soll und will Schule Kinder und Jugendliche zu gehorsamen Mitgliedern der Gesellschaft ausbilden, die Regeln befolgen und diese nicht in Frage stellen oder ihnen auch zuwiderhandeln? Oder geht es im Kontext von Erziehung und Bildung darum, Kreativität, Eigensinn und Widerstandsgeist zu fördern? Welche Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen braucht unsere Gesellschaft? Pädagogische Beziehungen und Macht Zusammenfassend zeigt sich, dass



Foto: imago

dieser Maßnahmen sind zumeist die Aufrechterhaltung bzw. die Wiederherstellung von schulisch-unterrichtlichen Ordnungen entlang von homogenisierenden Normvorstellungen. Mit Hilfe einer Sanktion soll das Verhalten eines*einer Schüler*in im Sinne der Anpassung an schulisch gesetzte Normen beeinflusst werden. Im Idealfall sollen sie zur Einsicht führen und das Verhalten dauerhaft ändern. Für viele Lehrkräfte stellt sich dabei die Frage, welche Strafen geeignet sind bzw. ob es pädagogisch sinnvolle Strafen gibt. Strafen haben in der Erziehung eine lange Geschichte und unterliegen einem stetigen Wandel. Sie wurden und werden als erzieherisches Mittel

telpunkt zu stellen, und in den meisten Schulgesetzen wird darauf hingewiesen, dass „entwürdigende Maßnahmen“ unzulässig sind (vgl. Krappmann 2016).

Insbesondere psychologische Forschungen haben sich mit den möglichen Wirkungen von Strafen beschäftigt und aufgezeigt, dass diese ganz unterschiedlich sein können (Überblick vgl. Richter 2018). Sie hängen unter anderem von dem Alter und der Entwicklung des Kindes oder Jugendlichen ab und stehen im Zusammenhang mit den Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen sowie den sozio-emotionalen Voraussetzungen. Strafen kann mit einem Lernen von negativem Verhalten



Foto: iMago

immer wenn ein spezifisches Verhalten als Unterrichtsstörung klassifiziert wird, Zuschreibungsprozesse stattfinden, die das jeweilige Verhalten als Störung klassifizieren, und dass dabei Normen und Werte eine Rolle spielen sowie Idealbilder aktiviert sind. Unterrichtsstörungen ereignen sich in der Folge immer im Rahmen von Interaktionen zwischen mindestens zwei Menschen, bei der sich eine Person durch eine andere Person gestört fühlt. Das, was als Störung wahrgenommen und interpretiert wird, kann dabei subjektiv und situativ variieren. Das „sich gestört fühlen“ hängt von den jeweiligen Deutungszuschreibungen ab, die mit Vorstellungen von Schule und Unterricht, Schüler*innen-Verhalten und situativen Gegebenheiten zusammenhängen. In der Konsequenz folgt daraus, dass Unterrichtsstörungen nicht durch den oder die einzelne Schüler*in hervorgebracht werden, sondern im Rahmen einer Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung entstehen.

Die Norm wird dabei von der Schule bzw. der jeweiligen Lehrkraft gesetzt und bezieht sich in der Regel weniger auf die Bedürfnisse von Kindern und

Jugendlichen, sondern auf übergeordnete Ziele. Strafen kommen zumeist dann zum Einsatz, wenn die Bedürfnisse oder Interessen der Lehrkraft im institutionellen Kontext mit denen der Kinder und Jugendlichen in Konflikt geraten, wobei die Lehrkraft durch ihre machtvolle Position zugleich die Deutungsmacht innehat. Dies kann bei der bestraften Person – aber auch bei Teilen einer Schulklasse – zu einer Gegenmacht und zu Rebellion führen. Wenn diese wiederum von der Lehrkraft als Störung wahrgenommen wird, entsteht eine wechselseitige Negativspirale.

Jede pädagogische Beziehung ist eine machtvolle Beziehung allein durch die Tatsache, dass Pädagog*innen und Lehrkräfte absichtsvoll in die Beziehung zu einem Kind bzw. Jugendlichen gehen. Hinzu kommen das Generationenverhältnis, die institutionellen Rahmungen und Gesetze, sowie die Schulpflicht. Es ist deshalb immer bedeutsam zu reflektieren: Welche Absicht und welcher Anspruch wird formuliert und steht hinter der Zielsetzung des Einwirkens auf ein Kind bzw. einen Jugendlichen?

Perspektivwechsel: Verstehen statt bewerten

Anhand einer beobachteten Situation aus dem Schulalltag sollen im Folgenden Möglichkeiten des Perspektivwechsels und damit Möglichkeiten des Umgangs mit Unterrichtsstörungen als Konflikte aufgezeigt werden. Die Beschreibung stammt aus den teilnehmenden Beobachtungen des Projektes „Ganztags-SchulKulturen“ (vgl. Richter 2019).

Der Lehrer, Herr Böhme, ruft Tobias auf, eine Aufgabenstellung vorzulesen. Tobias beginnt zu lesen. „Warte, Tobias, der Robin ist noch nicht so weit“, unterbricht ihn Herr Böhme. Darauf sagt Robin: „Der Fabian hat mich getreten.“ Herr Böhme antwortet an die Tischgruppe gerichtet: „Fabian, ich habe eben gesehen, dass du den Robin unter dem Tisch getreten hast.“ Fabian setzt an, um etwas zu sagen, wird aber laut von Herrn Böhme unterbrochen: „Fabian, möchtest du im Trainingsraum mit jemandem über dein Problem sprechen?“ Fabian senkt den Blick, schüttelt den Kopf und sagt „Nein“. Darauf Herr Böhme wieder etwas leiser: „Fabian, meinst du, du schaffst das jetzt, in Ruhe zu arbeiten?“ Fabian erwidert: „Ich schaffe das, wenn die Anderen mich in Ruhe lassen.“



Foto: imago

„Robin und Fabian, ich möchte hier gerne arbeiten und dabei nicht gestört werden“, antwortet Herr Böhme. (Teilnehmende Beobachtung in einer 5. Klasse, vgl. Richter/Friebertshäuser 2012: 72–73)

In dieser Szene wird Schüler Robin für den verzögerten Start des Unterrichts klassenöffentlich verantwortlich gemacht. Robin weist die Schuldzuweisung des Lehrers zurück, indem er vorbringt, dass nicht er den Unterricht gestört hat, sondern dass er selbst gestört wurde. Lehrer Böhme bezieht daraufhin Fabian in seine Ermahnung mit ein, lässt diesen dann jedoch nicht mehr zu Wort kommen. Einer möglichen Verteidigung Fabians wird eine Sanktionierung in Form eines Trainingsraumverweises gegenübergestellt, was Fabian offenbar zum Schweigen veranlasst. Lehrer Böhme fragt daraufhin Fabian, ob er es schaffe, seinen Erwartungen nun nachzukommen, wobei er die Eigenverantwortlichkeit des Schülers hervorhebt. Fabian gibt in seiner Antwort die Verantwortung an seine Mitschüler*innen ab: „Ich schaffe das, wenn die anderen mich in Ruhe lassen“.

Die Artikulation der Erwartung des Lehrers offenbaren zugleich ein lehrerzentriertes Unterrichtsverständnis, das wenig Spielraum für Überraschungen und Unverfügbarkeiten im Rahmen der Lehrkraft-Schüler*innen-Interaktion lässt: „Ich möchte hier gerne arbeiten und dabei nicht gestört werden“ (ausführlich Ellinger/Kleinhenz 2023, S. 138; Helbig 2023, S. 176f.). Programme, wie der Pädagogische Trainingsraum bergen die Annahme des Funktionierens von Prozessen nach bestimmten Abläufen und gehen mit einer Abkehr von einer subjekt- und beziehungsorientierten Pädagogik einher. Diese Programmatik und die Regelmäßigkeit des Vollzugs kann jedoch zugleich Räume einer wechselseitigen Verständigung und Verstehensprozesse versperren.

In dem Regulativen des Trainingsraums entfaltet sich das Machtverhältnis der Lehrkraft-Schüler*in-Beziehung. Dabei ist zu reflektieren, dass sich „Wenn ... dann ... Aussagen“ zumeist an den Bedürfnissen der Lehrkraft bzw. der Institution orientieren und die Bedürfnisse der Schüler*innen ausklammern. Die Macht von Erwachsenen gegenüber

Kindern und Jugendlichen und die damit einhergehende diskriminierende Unterordnung wird kritisch unter dem Begriff „Adulismus“ diskutiert (vgl. Richter 2013). Welche Zumutungen bergen die schulischen Normen? Welche Bedürfnisse könnten die Schüler*innen haben? Was sind die Normen der Peerkultur, des Jugendlich-Seins? Vor der pädagogischen Handlung stellt sich folglich zugleich die Frage der Haltung. Welche Relevanz haben dabei die Bedürfnisse und Bedarfe von Kindern und Jugendlichen? Was ändert sich, wenn die Lehrkraft an die Stelle des „ungestört Arbeiten“ die Haltung des Verstehens und der Verständigung im Sinne des Gedankens setzt: „Was braucht ihr, um hier gut arbeiten und lernen zu können?“

Systemische Zugänge

Aus einer systemischen Perspektive stellt sich stets die Frage: Welcher KONTEXT erklärt das Verhalten? Das Hauptaugenmerk liegt auf (impliziten) Beziehungsmustern und den Dynamiken zwischen den Beteiligten. In dem vorgestellten Beispiel zeigt sich eine Beziehungsdynamik zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen, sowie den Schüler*innen untereinander (ggf. sind daran auch noch weitere Personen sowie Instanzen beteiligt). Es stellt sich die Frage, wer die Störung wie beschreibt und wer sie überhaupt und weshalb als Problem wahrnimmt. Unter welcher Perspektive wird welches Verhalten als Störung und Problem bewertet und warum? Unter welcher Perspektive hat das als negativ bewertete Verhalten konstruktive Momente?

Systeme organisieren sich selbständig und bilden im Laufe der Zeit bestimmte Muster und Ordnungen aus. Dass sich eine Klasse bei unterschiedlichen Lehrkräften unterschiedlich verhält – wie in der eingangs zitierten biographischen Erinnerung der Studentin – ist aus systemischer Perspektive Ausdruck der jeweils gültigen Beziehungsmuster. Während eine personenbezogene lineare Sichtweise alleinig den oder die Schülerin als Störer*in adressiert und die Interventionen an der Bearbeitung der Person ansetzen, eröffnen systemische Zugänge eine Vielfalt an Gestaltungsmöglichkeiten, da die Interventionen an den Beziehungen und Interaktionen ansetzen. Die Lehrkraft erhält damit ein experimentelles Feld der Erprobung von alternativen Formen der Interaktion, denn jede Veränderung im Verhalten bringt Bewegungen in ein System (vgl. Höhendinger 2023).

Die Aufgabe von Lehrkräften besteht dann darin, die Bedürfnisse und Bedarfe im Klassenzimmer wahrzunehmen und zu deuten. Vor der Frage „Wie reagiere ich in der Situation xy?“ sollte die Frage stehen: „Wie deute ich die Situation und warum? Weshalb verhält sich ein Schüler bzw. eine Schülerin wie in welcher Situation?“ Unterrichtsstörungen werden so zu einem Anlass „genau hinzusehen“ und bergen das Potenzial pädagogische Beziehungen und Unterrichtsqualität stetig

weiterzuentwickeln. Kollegiale Fallbesprechungen, Supervisionen und andere Formate des reflexiven Austausches sind dabei sehr hilfreich.

Regeln sind und bleiben dabei wichtig. Der Fokus des pädagogischen Handelns sollte aber nicht auf der Prüfung von Regeleinhalten liegen, als vielmehr auf der Verständigung zu den Bedeutungen von Regeln im Kontext eines gemeinschaftlichen und demokratischen Zusammenlebens. (Alternative) Umgangsweisen können miteinander entwickelt, erprobt, evaluiert werden. Hierfür benötigen Lehrpersonen, aber auch Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Erfahrungsräume und Zeit für informelle und non-formale Lernprozesse des sozialen Miteinanders, sowie Ruhe und Gelassenheit, wie in der anfangs aufgeführten biographischen Erinnerung.

Literatur

- **Becker, Howard S. 1981 [1963]:** *Außenseiter. Zur Soziologie abweichenden Verhaltens.* Frankfurt am Main.
- **Ellinger, Stephan / Kleinhenz, Lukas (2022):** *Strukturell erstickte Resonanzbeziehung. Kritik an der Einseitigkeit des pädagogischen Umgangs in der Schule.* In: Richter, Sophia / Bitzer, Anna (Hrsg.): *In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 95 – 106.
- **Ellinger, Stephan / Kleinhenz, Lukas (2023):** *Umgang mit Unterrichtsstörungen aus resonanztheoretischer Sicht. Entfremdungspotentiale in Drohszenarien und Strafszenarien.* In: Richter, Sophia (Hg.): *Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld. Pädagogische Perspektiven.* Opladen: Barbara Budrich, S. 129 – 142.
- **Helbig, Jana 2023:** *Anerkennungstheoretische Perspektiven auf Konflikte im Unterricht.* In: Richter, Sophia (Hg.): *Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld. Pädagogische Perspektiven.* Opladen: Barbara Budrich, S. 171 – 182.
- **Höhendinger, Claudia 2023:** *Ressourcen- und lösungsorientiertes Arbeiten in der Schule.* In: Richter, Sophia (Hg.): *Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld. Pädagogische Perspektiven.* Opladen: Barbara Budrich, S. 55 – 70.
- **Keller, Gustav (2014):** *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Wie Sie Unterrichtsstörungen vorbeugen und bewältigen.* 3., aktualisierte Aufl. Bern: Huber.
- **Krappmann, Lothar (2016):** *Kinderrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest.* In: Krappmann, Lothar / Petry, Christian (Hrsg.): *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte und Schule: Ein Manifest.* Schwalbach / Ts.: Debus Pädagogik Verlag, S. 17 – 63
- **Lamnek, Siegfried (1994):** *Theorien abweichenden Verhaltens I. „Klassische Ansätze“ Eine Einführung für Soziologen, Psychologen, Juristen, Journalisten und Sozialarbeiter.* Paderborn: Brill, Fink.
- **Lohmann, Gert (2007):** *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten.* 4. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- **Merl, Thorsten (2019):** *un / genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen.* Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- **Prengel, A. (2019):** *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz.* Opladen u. a.
- **Richter, Sandra 2013:** *Adulthood. Die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz.* Berlin.
- **Richter, Sophia 2018:** *Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen.* Beltz, Juventa: Weinheim
- **Richter, Sophia 2019:** *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine Ethnographische Collage.* Beltz, Juventa: Weinheim
- **Richter, Sophia / Frieberthäuser, Barbara (2012):** *Der schulische Trainingsraum – Ethnographische Collage als empirische, theoretische und methodologische Herausforderung.* In: Frieberthäuser, Barbara / Kelle, Helga / Boller, Heike / Bollig, Sabine / Huf, Christina / Langer, Antje / Ott, Marion / Richter, Sophia (Hrsg.): *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie.* Opladen: Barbara Budrich, S. 71 – 88.



Prof. Dr. Sophia Richter

Professorin für Bildungswissenschaften am Institut für Schulentwicklung, Fort- & Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg.

Zum Weiterlesen:

Richter, Sophia (Hg.) (2023): *Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld. Pädagogische Perspektiven.* Reihe „Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog“. Herausgegeben von: Anke König, Anne Piezunka, Annedore Prengel und Sophia Richter. Opladen: Barbara Budrich.

Sophia Richter hat es in ihrem Artikel zu Unterrichtsstörungen klar angesprochen: Ziel der Intervention des Lehrer/Lehrerin sollte sein, ein pädagogisches Weiterarbeiten zu ermöglichen. In diesem Sinne geht es nicht darum, in Unterrichtsstörungen eine Gefahr für die eigene Lehrerautorität zu sehen, die durch ein entsprechendes Strafmaß wiederhergestellt werden muss. Auch wenn die Logik eines solch simplen Reiz-Reaktions-Schema auf den ersten Blick durchaus überzeugen kann – vielleicht getragen von Gedanken wie „die sollen das jetzt mal richtig kapiern“ oder „das machen die nicht noch mal“ – führen genau diese Schlussfolgerungen häufig ins Leere. Sie unterschätzen die Komplexität des pädagogischen Handelns, das immer in einem spezifischen Setting stattfindet und entscheidende Auswirkungen auf das Handeln der Schüler*innen wie Lehrkräfte hat: der Raum, das Fach, die Uhrzeit und vieles weitere spielt für eine systemische Analyse der als Störung klassifizierten Schüler*innenhandlung eine entscheidende Rolle.

Zurückhaltend sollten Lehrkräfte aber nicht nur bei impulsgetriebenen Aktionen sein, sondern sich auch kritisch mit den auf dem Markt erhältlichen Tipps und Ratschlägen auseinandersetzen. Und davon gibt es eine ganze Menge,

die häufig auf dasselbe abzielen: Unterrichtsstörungen lassen sich reduzieren, vielleicht sogar beseitigen, wenn man dieses oder jenes macht – Regeln klären, Strafen besprechen oder ähnliches. Auch die derzeit besonders prägnant und häufig publizierten Beiträge zum Classroom-Management müssen vor der aufgezeigten systemischen Deutung nicht per se zielführend sein. Auch die Beiträge des Kultusministeriums (vgl. www.km-bw.de unter dem Stichwort Klassenführung) schlagen so Lehrkräften Handlungen vor, die, blickt man auf die Beispiele in den Broschüren, den Erfolg förmlich garantieren. Lehrkräfte sollen so z. B. über ein Monitoring Störungen schon am besten erkennen, bevor sie überhaupt entstehen und, falls Störungen dennoch auftreten, professionell intervenieren – was immer das auch heißen mag.

All die in Ratgebern und Broschüren entwickelten Vorschläge zum Umgang mit Unterrichtsstörungen sind so nicht einfach falsch – vielmehr sollte es darum gehen, nicht zu all umfassenden und immer gültigen Lösungen zu kommen, sondern vielmehr den Klassenkontext zu analysieren und sich vor diesem Hintergrund zu fragen, welche Handlungsoptionen Sinn machen. Damit wäre schon viel gewonnen.



Dr. Thomas Strehle, M.A.,
Institut für Erziehungswissenschaft der
PH Heidelberg
Mitverantwortlicher
Redakteur der UP
Kontakt: strehle@ph-heidelberg.de



Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld: Pädagogische Perspektiven (Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog)
Sophia Richter | 24,90 €, ISBN-978-3847427483



Unterrichtsstörungen – Prävention und Intervention: Möglichkeiten und Chancen einer ressourcenorientierten Pädagogik | Thomas Klaffke
22,95 € | ISBN-3772713920



Störungen in der Schulklasse: Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung
Hans-Peter Nolting | 16,00 € ISBN-978-3407864697



unterrichtspraxis online
Diese und weitere Ausgaben sowie die Unterrichtsmaterialien stehen zum Download zur Verfügung.

Impressum

unterrichtspraxis – Beilage zu „bildung und wissenschaft“, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, erscheint unter eigener Redaktion achtmal jährlich.

Redaktion: Thomas Strehle und Miriam Hannig
E-Mail: up@gew-bw.de

Gestaltung: Virginia Scaldavilla

Zur Mitarbeit sind alle Kolleg*innen herzlich eingeladen.
Manuskripte bitte per E-Mail an die verantwortliche Redaktion senden.