# PROJEKT 3

## *Von der Schülerakzeptanz über die Selbstakzeptanz zur pädagogischen Freiheit*

*Richten Sie Ihre Fragen bitte an*

Dr. Uwe Wiest
Landesinstitut für Schule
Abt. 4
Psychologische Dienste

☎ 0421 – 361 – 31 47

2

Schulbegleitforschungs - Projekt 3:

# *Von der Schülerakzeptanz über die Selbstakzeptanz zur pädagogischen Freiheit*


Projektmitglieder:

| | |
|---|---|
| Buck, M. | LIS/SfBW |
| Dr. Wiest, U. | Schulpsychologischer Dienst |
| Anderson, B. | Schule In der Vahr |
| Pöhls, U. | Schule In der Vahr |
| Schlichting, M. | Schule In der Vahr |
| Sobich, W. | Schule In der Vahr |
| Trott, G. | Schule In der Vahr |
| Dörjes, K. | Studentin |

# Inhaltsverzeichnis

Abstract....3
1.Die Ausgangslage....3
2.Psychologische Ansätze zur Analyse und Veränderung von Problemen mit Schülern....4
Personenzentrierter Ansatz....4
Kognitiv-lerntheoretischer Ansatz....5
Systemischer Ansatz....6
Gemeinsamkeiten....7
3.Umgang der Lehrkraft mit dem schwierigen Kind und eigene Gefühle....8
Akzeptanz....8
Folgen fehlender Akzeptanz....8
Akzeptanz gewinnen....9
Auswirkung von Akzeptanz....10
4.Team- und Fallsupervision im Rahmen des Schulbegleitforschungs-Projektes. 10
Teamsupervision und Hospitationen....10
Wöchentliche Besprechung....10
Gegenseitige Hospitationen....11
Schriftliche Hilfsmittel....13
Chancen und Grenzen....13
5.Beobachtungs- und Beurteilungshilfen....14
Protokoll....14
Verhaltens- und Belastungsbogen....15
Vertrag/ Die Vereinbarung....19
Prozessbogen....20
6.Fallbeispiel....28
„Anton“....28
7.Transfer....33
Erfahrungen bei der Bereitstellung unserer Arbeitsergebnisse auf Workshops, in Diskussionen, bei Dokumentationen....33
Nutzen für die Praxis....33
8.Zusammenfassung....34

## Abstract.

Kolleginnen und Kollegen aus der Schule In der Vahr standen wiederholt vor folgenden Frustrationen:

„Eigentlich könnte dieses Kind doch mehr leisten! Warum verweigert es sich – still, aber konsequent?"

„Ich gebe mir alle Mühe, meinen Unterricht handlungsorientiert und abwechslungsreich zu gestalten und trotzdem outen sich wieder die Fans der Null-Bock-Scene; da kann ich ja viel einfacher frontal arbeiten."

„Schon wieder einer, der die Regeln nicht einhält und meinen Unterricht kaputt machen will!"

Diese Kolleginnen und Kollegen wollten es aber bei Klagen nicht belassen und organisierten sich mit einem Schulpsychologen, einer Studentin und einer Fachleiterin des LIS in einem Schulbegleitforschungs-Team. Sie suchen nach Lösungsmöglichkeiten, wie denn viele fruchtlose, aufreibende Konflikte und der daraus entstehende Stress vermindert oder sogar vermieden werden können.

Sie gehen – teilweise gemeinsam – in den Unterricht und beobachten die Schülerinnen und Schüler, die sie vor eine schwierige Aufgabe stellen. Die Auswertung der Beobachtungen ergibt, dass durch (mehr) Akzeptanz der Freiraum, der zum pädagogischen Handeln nötig ist, für die Lehrerinnen und Lehrer wieder wächst.

Dabei werden Handlungsstrategien entwickelt, die – einzeln oder konzertiert eingesetzt – den Schulalltag erleichtern, nämlich Distanz zum Problem schaffen, Stress abbauen und die Verantwortlichkeiten wieder zurechtrücken.

## 1. Die Ausgangslage.

Das Schulbegleitforschungs-Projekt 3 ist ein suchendes Vorhaben, das sich mit der Grundfrage auseinander setzt, wie Lehrerinnen und Lehrer mit Kindern im Unterricht umgehen können, die „...nicht oder nur unzureichend in der Lage (sind), Angebote des offenen Unterrichts zu nutzen."... „Es ist vielfach zu beobachten, dass selbst aufwändige Förderungsmaßnahmen gar keinen oder nur sehr geringen Erfolg haben. Hypothetisch liegt das in vielen Fällen daran, dass bestimmte Kinder unter Fördermaßnahmen in eine

Selbst-Verteidigungssituation gedrängt werden, von wo aus sie um ihr Selbstkonzept aufrechtzuerhalten - sich gegen Offenheit, gegen Neues allgemein und gegen neue Lernerfahrungen verschließen." (siehe Projektantrag)

Kinder, die Unterrichtsangebote nicht nutzen, tun statt dessen etwas anderes. Entweder sind sie passiv, das heißt, sie tun etwas nicht, was die Lehrerin wünscht und was die anderen mehr oder weniger tun, oder sie sind aktiv, das heißt, sie tun etwas, das mit den unterrichtlichen Tätigkeiten nicht vereinbar ist. Diese Verhaltensklasse bezeichnet man landläufig als Stören.

Wie alle Menschen neigen auch Lehrerinnen und Lehrer im Alltag zu monokausalen Erklärungen für das Verhalten der Problemschüler (sozusagen als mentales Spiegelbild haben auch die Problemschülerinnen und -schüler eine monokausale Erklärung des Lehrer-Verhaltens). Diese Erklärungen beschreiben ein Defizit oder eine Fehlhaltung des Kindes und/ oder seiner Familie. Das eigene Tun wird als Versuch gesehen, die Schülerin oder den Schüler zu bessern. Schlägt dieses fehl, verhalten Pädagogen sich im Alltag meist nach dem Prinzip 'mehr vom Gleichen'. Hat jemand sich zum Beispiel dem Kind kontrollierend zugewendet, wird die zuwendende Kontrolle noch erhöht.

'Mehr vom Gleichen' wird beim Kind mit 'mehr vom Gleichen' beantwortet. Das macht beide Seiten hilflos, beide Seiten fühlen sich schlecht behandelt und nicht gemocht. Die Beziehung wird negativ gestaltet. 'Mehr vom Gleichen' ist eine Stress-Reaktion, die den Stress permanent erhöht.

## 2. Psychologische Ansätze zur Analyse und Veränderung von Problemen mit Schülern

### Personenzentrierter Ansatz

erklärt dieses Phänomen dadurch, dass die Lehrerin, der Lehrer weder sich noch das Kind in einer solchen aufgeheizten Patt-Situation richtig wahrnimmt und versteht[1].

Die Lehrerkraft fühlt sich nicht in das Kind ein und versucht nicht herauszufinden, was in ihm vorgeht, sondern bleibt bei sich, bei dem Gefühl des Gestört- und Behindert-Werdens und lässt sich in einen Machtkampf verwickeln. Sie kann aber mit dem Kind nur umgehen, wenn sie das Fühlen und Erleben des Kindes entdeckt. Wie geht es dem Kind? Ist es glücklich? Was beschäftigt das Kind im Augenblick als zentrales Problem?

1 Reinhard Tausch, Annemarie Tausch (1979)[7]: Gesprächs-Psychotherapie. Hogrefe, Göttingen
Thomas Gordon (1972): Lehrer-Schüler-Konferenz. Hofmann & Campe, Hamburg

Fühlt es sich in der Schule von Lehrern und Mitschülern angenommen? Wann fühlt es sich angenommen und wann nicht? Was denkt es von der Lehrerin? Hat es vor bestimmten Ereignissen in der Schule Angst? In welchen Situationen fühlt es sich gut?
Die zweite Voraussetzung, um mit dem Kind umgehen zu können, ist, herauszufinden, was in ihr selber vorgeht. Was ärgert sie denn so an dem Kind, warum gerade dieses Kind, dieses Verhalten? Was tut das Kind mit ihr, dass sie sich so blockiert, gekränkt, belastet fühlt? Was sind das für Gefühle, die das Kind in ihr auslöst? Wie geht es ihr, wenn sie das Verhalten des Kindes erduldet oder wenn sie sich wehrt?
Voraussetzung für die Auflösung einer Störung ist also, das Kind und sich selbst besser zu verstehen.

**Kognitiv-lerntheoretischer Ansatz**

erklärt das 'mehr vom Gleichen' damit, dass es sich um Verhalten handelt, das kurzfristig zum Erfolg und langfristig zum Misserfolg führt. Unmittelbare Belohnungen verändern das Verhalten von Menschen, langfristige Belohnungen verändern es nicht[2].
Wenn ich mich neben Leo setze, schreibt er. Gehe ich weg, schreibt er nicht. Ich werde also vom Schüler sozusagen für mein Kontrollverhalten belohnt, erreiche aber langfristig damit nichts, sondern werde sogar bestraft, indem Leo nicht lernt, ohne direkte Aufforderung und Kontrolle zu arbeiten.
Der Schüler wiederum wird für Nicht-Arbeiten belohnt, weil dann oft die Lehrerin kommt. Wenn er aber schreibt, geht sie irgendwann wieder. Die Tätigkeit des Schreibens wird also gelöscht, nicht beachtet, während die des Nicht-Schreibens beachtet wird. Dass er langfristig schlecht im Schreiben sein wird, hat keinen Einfluss auf sein Verhalten.
Lerntheoretisch betrachtet, müsste die Lehrerin zu Leo gehen, wenn er schreibt und ihn nicht beachten, wenn er nicht schreibt. Das ist natürlich schwierig bei jemandem, der sehr selten schreibt. Darin liegt das Dilemma.
Voraussetzung für die Auflösung der Störung ist also, dass die Lehrerin, der Lehrer, erkennt, auf welche Verhaltensweisen welche Konsequenzen erfolgen, kurzfristig und langfristig, wobei die kurzfristigen Konsequenzen wirksamer sind als die, die erst später auftreten. Ferner ist wichtig, zwischen positiven Konsequenzen, Nicht-Beachtung und

2 James Holland, B.F. Skinner (1971): Analyse des Verhaltens. Urban & Schwarzenberg, München
Irmela Florin, Wolfgang Tunner (1970, Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen, Goldmann, München

negativen Konsequenzen zu unterscheiden. Kann das Muster der positiven und negativen Konsequenzen dann so verändert werden, dass das Kind einen Grund hat, selbstgesteuert zu schreiben?

**Systemischer Ansatz**

erklärt die Unbeweglichkeit der Beteiligten in einer zwischenmenschlichen Stress-Situation mit den einseitigen, linearen Beschreibungen, die sich die Beteiligten davon machen[3]. Lineare Erklärungen gehen von Kausalitäten aus. Sie führen das Verhalten eines Kindes auf ein einzelnes Merkmal zurück: „Es arbeitet nicht mit, weil die Eltern es verhätscheln." Lineare Erklärungen sind endgültig, beenden das Fragen und Verstehen Wollen (denn da gibt es nichts weiter zu verstehen), töten die Neugier ab, führen zu Unlust, Langeweile und psychosomatischen Störungen.

Am Anfang einer systemischen Betrachtungsweise steht die Erkenntnis, dass es von einem Problem verschiedene Beschreibungen gibt, je nachdem, wer Beschreibender ist: „Alles Gesagte ist von jemandem gesagt"[4]. Lehrerin A sagt dies, B sagt jenes, ein Kind wieder etwas anderes über die gleiche Angelegenheit. Es gibt keine absolut wahre Beschreibung, interessant und die Neugier stimulierend ist vielmehr, wodurch sich Beschreibungen verschiedener Beteiligter unterscheiden und warum sie sich unterscheiden. Neugier führt zu Vermutungen über den Ablauf eines zwischenmenschlichen Geschehens: zur Hypothesenbildung, Ein System von interpersonellen Handlungen funktioniert, auch wenn es den Beteiligten zeitweise nicht gefällt. Um Vermutungen über diese Funktionsweise anzustellen, zu bestätigen oder zu widerlegen (Hypothesen zu bilden, zu verifizieren oder zu falsifizieren), muss man fragen. Wenn eine neugierig fragende Person in diesem System genauer wissen möchte, wie, stößt sie unweigerlich auf Kreisprozesse (Zirkularitäten) etwa folgender Art:

Das Kind stört den Unterricht.
Die Lehrerin ärgert sich.
Sie beklagt sich bei den Eltern.
Die Eltern ärgern sich
und stellen das Kind zur Rede.
Das Kind ärgert sich.
Das Kind stört den Unterricht ...

3 Gianfranco Cecchin: Einladung zur Neugier (1988). Familiendynamik 13, Heft 3, Seite 190-203

4 Humberto R. Maturana, Francisco J. Varela (1990): Der Baum der Erkenntnis. Goldmann, Hamburg

Um Zirkularitäten zu erkennen, ist es erforderlich, zirkulär zu fragen[5].
Zirkuläre Fragen vergleichen etwas, denn nur aus Vergleichen kommt Erkenntnis[6].
Ein Beobachter kann zum Beispiel
nach Vergleichen von Zeitpunkten fragen („Hat A immer schon so viel getrödelt - gab es Zeiten, wo A weniger getrödelt hat?"),
nach Reihenfolgen („Was macht die Lehrerin, wenn Marc redet, ohne sich zu melden? Und was macht Marc dann?" - „Welche Vorteile hat Amon, wenn er keine Hausaufgaben macht oder wenn er Hausaufgaben macht?"),
nach Vergleichen von quantitativen Ausprägungen („Gibt es jemanden in der Klasse, der noch mehr stört? Oder der gar nicht stört?" - „Wenn Lisa mit Kirsten schwatzt, welche Lehrerin ärgert das am meisten? Und welche am wenigsten?"),
nach dem Verhalten Dritter („Wer tröstet Frank zuerst, wenn Patrick ihn getreten hat und er weint?") ...
Das Ergebnis neugierigen Fragens sind neue Bewertungen und Erklärungen, die im Gegensatz zu linearen Erklärungsmustern nie aus dem Charakter des Vorläufigen herauskommen (dürfen).
Systemisches Erkennen wird erleichtert, wenn es Beobachter außerhalb des Systems Lehrer-Schüler-Klasse gibt, oder wenn jemand in einer Supervisionsgruppe diese Außensicht erfährt, oder wenn die Außensicht über Frage- und Einschätzungsbögen hergestellt wird.
Voraussetzung für die Auslösung einer Störung ist die Erkenntnis, dass das, was mich ärgert oder sonstwie quält, funktioniert, und wie es funktioniert. Gesucht sind Beschreibungen von Zuständen, in denen es den Beteiligten besser gehen könnte.

**Gemeinsamkeiten**

ist, dass nicht das Kind isoliert als Symptomträger oder Sündenbock betrachtet wird, sondern in einer Wechselwirkung zwischen Personen.
Dadurch unterscheiden sie sich vom monokausalen Ansatz des Alltagsverständnisses.
Für den personenzentrierten, den kognitiv-lerntheoretischen und den systemischen Ansatz gilt: Es ist weniger wichtig, wer sich ändert, wichtiger ist, dass irgend jemand etwas ändert. Ändert eine Person etwas, beeinflusst dies zwangsläufig die anderen Personen.

---

5 Peggy Penn (1983): Zirkuläres Fragen. Familiendynamik 8, Heft 3, Seite 198-220

6 Schwarz" ist nur erkennbar auf dem Hintergrund von „Weiß", „Wärme" auf dem Hintergrund von „Kälte" ...

Das ist der die Kreativität freisetzende Grundgedanke des Projekts.

## 3. Umgang der Lehrkraft mit dem schwierigen Kind und eigene Gefühle

**Akzeptanz**

Persönliches Wachstum von Psychotherapie-Klienten wird gefördert, wenn die Therapeutin oder der Therapeut eine „Nicht an Bedingungen gebundene Wertschätzung"[7] (Akzeptanz) zeigt, also den Menschen so nimmt wie er ist.

Dies ist eine der Grundüberzeugungen in der Gesprächspsychotherapie.

Akzeptanz setzt voraus, dass ich mich bemühe, meinen Mitmenschen zu verstehen, statt ihn zu beurteilen.

Das „einfühlende Verstehen" ist die zweite förderliche Bedingung in der Psychotherapie. Die dritte ist „Echtheit" im Sinne von Freisein von Fassadenhaftigkeit und von „anderen etwas Vormachen", die Übereinstimmung von verbaler Kommunikation und Körpersprache.

**Folgen fehlender Akzeptanz**

Gerade sogenannte schwierige Schüler, die Lehrerinnen und Lehrern das Unterrichten schwer machen, erfahren tagtäglich, dass sie so, wie sie sind, nicht sein sollen. Entweder geschieht dies in unfreundlicher Weise oder in Form von Hilfsangeboten und Aufforderungen, die nett gemeint sind, aber der Schülerin oder dem Schüler immer wieder signalisieren: „Dir fehlt etwas" oder „Du bist nicht richtig".

So geraten Lehrkraft und Kind in einen Teufelskreis: Statt dem betroffenen Kind zu helfen, seine Stärken weiterzuentwickeln, wendet die Lehrerin oder der Lehrer Kraft auf, das Kind 'anders' zu machen. Das Kind wehrt sich und das erzeugt Ärger und Verletzungen auf beiden Seiten. Verhaltenstherapeutisch ausgedrückt: für den Schüler wird die Lehrerin, für die Lehrerin der Schüler zu einem konditionierten Strafreiz: „Ich kann sie/ ihn nicht mehr sehen!" und wird zu einem Auslöser für negative Gefühle. Ändert sich die Schülerin oder der Schüler nicht, wird die Lehrkraft rigide, unbeweglich, sie wendet immer mehr von dem gleichen Mittel an, erhöht den Druck, erzeugt auf der anderen Seite mehr Widerstand - und resigniert schließlich, geht aus dem Felde, oder sie versuchen sich gegenseitig loszuwerden.

---

7 eine der drei notwendigen und hinreichenden Bedingungen der Psychotherapie nach Rogers und Tausch.

Nicht an Bedingungen gebundene Wertschätzung oder Akzeptanz ist aber besonders schwierig, weil Lehrer und Schüler sich in der Institution Schule in einem geregelten sozialen Rahmen bewegen. Nicht-Lernen oder Unterricht-Stören durch Schülerinnen und Schüler lässt Pädagogen inkompetent erscheinen, da sie das Problem nicht beseitigen können. Außerdem spielt sich das Ganze vor den Mitschülerinnen und -schülern ab. Sie ahmen den Störenfried womöglich nach oder sie fühlen sich ungerecht behandelt, besonders wenn keine unmittelbaren Konsquenzen folgen.

**Akzeptanz gewinnen**

- **Die Wahrnehmung des kindlichen Verhaltens und eigene Gefühle**

Der Prozess zur Akzeptanz der Person beginnt damit, dass ich meine Gefühle, die ich habe, während ich eine Person oder das Verhalten der Person nicht akzeptiere, wahrnehme. Das ist der Weg von „Er findet die Buchseite nicht, weil er noch ein Baby ist" zu „Er findet die Buchseite nicht und das ärgert mich, weil ich ihm jetzt wieder helfen muss oder aushalten muss, dass er nicht mitarbeitet."

Indem ich mich selbst beobachte, wie ich die andere, den anderen wahrnehme und meine negativen Gefühle dazu habe, beginne ich mich zu entspannen. „So ist es: Sie oder er macht das und das, und ich ärgere mich." oder: „Heute wird Heiner wieder nicht wissen, auf weicher Seite wir sind, und ich werde mich wieder ärgern."

Die Selbst- und Fremdbeobachtung führt dazu, dass ich Distanz zu dem Kind und dem Problem gewinne: Ich werde ruhiger.

- **Ziele des kindlichen Verhaltens**

Was ich verstehe, mir (und dem Gegenüber) erklären kann, kann ich leichter aushalten. Was mir widersinnig erscheint, kann ich schwerer aushalten.

Wenn ich das Ziel des Kindes kenne, kann ich (zum Beispiel mit ihm zusammen) darüber nachdenken, wie sie oder er das Ziel auf eine Weise mit weniger negativen Nebenwirkungen erreichen kann.

Ich habe verstanden, wenn ich erkennen und beschreiben kann: Das mich belastende Kind ist auf seine Weise erfolgreich, es kann etwas, es tut etwas Sinnvolles .

Solche Sätze sind kaum erträglich, wenn man so wütend oder verzweifelt über jemanden ist. Aber wenn man sie sich erst einmal erlauben und zu Ende denken kann, versteht man die andere Person nicht mehr ausschließlich als von Mängeln behaftet, sondern auch als talentiert. Akzeptieren heißt: eine Person oder ein Verhalten auch positiv be-

werten können. Eine Spezialaussage zu diesem Satz ist: Die Person kann etwas, was ich nicht kann, oder: Die Person erlaubt sich etwas, was ich mir nicht zutraue.

**Auswirkung von Akzeptanz**

Erarbeite ich mir eine nicht an Bedingungen gebundene Wertschätzung, Akzeptanz, entspanne ich mich und gewinne Distanz, im Sinne von: diese Person ist so, und ich bin anders, ich habe nur begrenzte Möglichkeiten und Verantwortung, eine Person, die anders ist als ich, zu verändern. Ich kann sie nur darin unterstützen, dass ihre Talente wachsen, dass sie ihre Ziele erreicht, dass sie ihre Fähigkeiten dazu benutzt, sich und anderen das Leben möglichst erfüllter zu gestalten.

Wenn ich das Kind verstehe und akzeptiere, werde ich es auch bremsen: wenn es seine Talente in unsozialer Weise gebraucht oder in einem Rahmen, in dem sie zur Selbstschädigung führen. Es kann sogar sein, dass ich das Kind genauso für ein Verhalten bestrafe wie vorher, aber die herabsetzende Schärfe ist verschwunden.

Ich tue das Notwendige, und wenn das, was ich tue, nicht wirksam ist, dann mache ich es eben anders. Ich werde handlungsfreier. Ich gewinne an pädagogischer Freiheit.

## 4. Team- und Fallsupervision im Rahmen des Schulbegleitforschungs-Projektes

**Teamsupervision und Hospitationen.**

Die Arbeit des Teams besteht in

der Teilnahme an der wöchentlichen Besprechung im Anschluss an den Unterricht,

den gegenseitigen Hospitationen,

den schriftlichen Tätigkeiten: Ausfüllen von Protokollbögen, Bearbeitung der Einschätzungs-Skalen, Verfassen von Texten für den Prozessbogen.

**Wöchentliche Besprechung**

Die wöchentliche Besprechung des Projektteams hat Supervisionscharakter, denn es ist immer ein fester Teil der Zeit für die Besprechung der Probleme mit den Kindern vorgesehen. Die Supervision ist Teamsupervision, wechselnd selbstgesteuert oder durch den Schulpsychologen als Supervisor angeleitet.

Jugert (1997)[8] stellte fest, dass Teilnehmer und Teilnehmerinnen an zweijährigen Supervisionsgruppen am Ende

8 Jugert, Gert (1997) Zur Effektivität Pädagogischer Supervision, Dissertation Universität Bremen

- besser mit Stress umgehen konnten,
- ihre Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen günstiger einschätzten (Gruppenmitglieder, aber auch die übrigen),
- von Schülerinnen und Schülern als hilfreicher in Konflikten eingeschätzt wurden,
- von Schülerinnen und Schülern als unterstützender und weniger streng wahrgenommen wurden.

Diese Wirkungen erklären sich aus folgenden Erfahrungen, die Personen in einer Supervisionsgruppe erleben:

Mit unangenehmen Gefühlen besetzte Erlebnisse werden in der Gruppe einfühlsam und wohlwollend aufgenommen. Das bewirkt eine größere innere Ruhe, mit Selbst-Akzeptanz, und erhöht den Mut, auch künftig Probleme offen zu äußern.

In der lösungsorientierten Supervision bekommt die Person Anregungen, wie man eine problematische Situation verstehen, klären und lösen kann. Der Tunnelblick, den man in einer festgefahrenen Situation oft hat, verliert sich. Von anderen zu erfahren, was sie in einer solchen Situation tun würden, erweitert den Horizont.

Wenn man sich in einer Supervisionssitzung selber angenommen fühlt und dann die Zusammenhänge versteht, fällt es auch leichter, sich in Schülerinnen und Schüler hineinzuversetzen und auch diesen eine positivere Bewertung zukommen zu lassen. Das Kind wird die Lehrkraft danach gelassener und unterstützender erleben.

In der Supervision ist es üblich, das Phantasieren über Handlungsmöglichkeiten und das Beurteilen solcher Handlungsideen voneinander zu trennen. Dadurch erhöht sich der Mut, auch Unkonventionelles zu denken und zu äußern, und die Menge der Einfälle nimmt zu. Das merken auch die Schülerinnen und Schüler an den Vorschlägen, die in Konfliktsituationen von Lehrerinnen und Lehrern kommen.

**Gegenseitige Hospitationen.**

Zusätzlich zu diesen Supervisions- und Projektbesprechungen beobachten die Lehrerinnen und Lehrer gegenseitig die Interaktionen im Unterricht. Die Hospitationen und die daran anschließenden Besprechungen dienen der externen Rückmeldung durch Kolleginnen und Kollegen. Erfahrungsgemäß ist die Beobachtung und Einschätzung des Verhaltens von Kindern während des Unterrichts durch die unterrichtende Person selbst wesentlich selektiver als die eines zusätzlichen Beobachters. Das gilt erst recht für das eigene Verhalten.

Das ist die allgemeine Erfahrung der Unterrichtsbeobachtungen: von anderen Tätigkeiten entlastete Beobachter sehen erheblich mehr Verhaltens-Details und Interaktions-Verläufe. Sie bemerken zum Beispiel, dass das auffällige Verhalten von Frank fast immer das Resultat des Triezens von Marco ist. Oder die Beobachterin, der Beobachter sieht: das Kind, von dem gesagt wurde, es melde sich nie, hat zu Anfang der Stunde zwei, drei Mal den Finger oben, um dann zu resignieren, nachdem es nicht drangenommen wurde. Es meldet sich also sehr wohl, aber die Frustrationstoleranz reicht offenbar nicht aus, noch weitere Versuche zu machen, sich zu beteiligen. Oder die beobachtende Person findet, dass das Kind, um das es geht, viel ruhiger und aufmerksamer ist als zwei andere Jungen, die ihr viel mehr unangenehm auffallen.

Es kann auch der Eindruck entstehen, dass die unterrichtende Person auf das gleiche Verhalten von verschiedenen Kindern unterschiedlich reagiert. Es kann sein, dass die Lehrkraft mit einem Problemkind eine lange unangenehmen Auseinandersetzungs-Geschichte hat. Das heißt, die unterrichtende Person geht beispielsweise mit einer Störung bei anderen Kindern positiv und wirksam um, beim Problemkind ist sie dagegen gereizt und straft leichter. Das Ergebnis ist: Dieses Kind fühlt sich ungerecht behandelt und reagiert mit Trotz.

Interessant für die unterrichtende Person ist auch, dass die beobachtende Person oft die Gefühle nicht teilt, die sie einer Schülerin, einem Schüler gegenüber hat. Eine Person ärgert sich besonders über ein bestimmtes Verhalten, zum Beispiel Zwischenrufe, eine andere ärgert sich über andere Verhaltensweisen, zum Beispiel Zappeln und mit dem Stuhl Kippeln, viel mehr. Außerdem überschätzt die genervte Person meist die Häufigkeit und Intensität des Verhaltens.

Beobachtern kann aber noch viel mehr auffallen, zum Beispiel Verhaltensweisen der unterrichtenden Person, die sich offenbar konstruktiv auf das Verhalten des Kindes auswirken. Vieles, was zwischen Erwachsenem und Kind abläuft, ist nicht bewusst. Hinweise auf solche Verhaltensweisen, zum Beispiel mimischer und gestischer Art, aber auch bestimmte Aussprüche, helfen der unterrichtenden Person, wirksames, aber ursprünglich nicht bewusstes Verhalten willkürlich einzusetzen. Da sich dieses Verhalten im Repertoire der Lehrerin, des Lehrers befindet, ist die Mitteilung einer solchen Beobachtung meist wertvoller als ein anderer Verhaltens-Vorschlag.

Die frischen Detailinformationen der Beobachterin, des Beobachters nuancieren und präzisieren das Bild, das die unterrichtende Person von einem Kind gewonnen hat. Ge-

spräche über Hospitationen führen so gelegentlich zur Erschütterung und Modifikation eines Schülerbildes.

**Schriftliche Hilfsmittel**

Die Protokolle, der Verhaltens- und Belastungsbogen, der Prozessbogen (siehe Seite 17 f.), dienen der Konzentration auf das eigene Wahrnehmen und Handeln, aber auch als Grundlage des Austausches in der Fallsupervision. Sie nehmen den Besprechungen die Flüchtigkeit, die sich sonst leicht in pädagogischen Gesprächen über das eigene Tun zeigt. Schriftliches Aufzeichnen, Auswerten, Einschätzen verlangsamt und vertieft die Reflexion über die Lehrer-Schüler-Beziehung.

**Chancen und Grenzen**

Die offensive Art, wie sich die Teammitglieder des Projekts damit auseinandersetzen, macht alle stärker. Sie ist aber auch ihrerseits wieder zeitaufwendig. Die Stunden der Schulbegleitforschung ermöglichen diesen Aufwand. Dieser Umfang wird unter den zur Zeit herrschenden schulischen Rahmenbedingungen nicht zu realisieren sein.

In jeder Klasse gibt es Kinder, die mehr Zeit, Energie und interaktive Kompetenz erfordern als die meisten sonst benötigen. Es sind oft gleichzeitig die Kinder, die einem als Lehrerin oder Lehrer die geringsten Erfolgserlebnisse vermitteln. Der Umgang mit ihnen ist daher wenig angenehm, weil die Zuwendung erzwungen wird und die Hartnäckigkeit, mit der das Kind an seinem Verhalten festhält, lässt uns schwächer aussehen als wir sein wollen. Darüber soll dann auch noch geredet und gearbeitet werden? In der Tat ist dies ein Widerstand, der am Anfang mit der Arbeit an der Akzeptanz des Nicht-Akzeptierten zu überwinden ist.

In der Fallbesprechung über das eigene Genervt-Sein zu reden, wird am Anfang noch als Steigerung des Genervt-Seins erlebt. Dies steht vor der Entlastung durch akzeptierende Kollegen, vor der Befreiung durch neue Ideen, wie mit dem Problem umgegangen werden kann.

In einem so wenig kriterien- und erfolgsstrukturierten Beruf wie dem der Lehrerin, des Lehrers ist die Erwartung am Anfang einer gemeinsamen Arbeit an festgefahrenen Problemen mit Kindern stark mit der Erwartung verknüpft, be- und verurteilt zu werden. Die Verlockung, dies in einer Gruppe mit den anderen zu tun, ist groß, denn das Problem, das die andere Person hat, habe ich sicherlich so nicht, ich kann mich daher besser fühlen, vor allem, wenn ich dies auch noch betone. Gleichzeitig baue ich mir mit meiner

Abwertung des anderen Teammitgliedes eine Barriere auf, wenn es darum geht, irgendwann meine eigenen Schwierigkeiten darzustellen. Die Gruppe muss in diesem Punkt diszipliniert sein, besser ist, sie hat eine Supervisorin oder einen Supervisor, die oder der die Aufgabe des Schutzes vor Nicht-Akzeptanz übernimmt.

Die Kunst in der akzeptierenden Zusammenarbeit über Problem-Kinder liegt darin, offen zu sein, Dinge die einem auffallen, zu benennen, dies aber akzeptierend, nicht die Person angreifend oder abwertend zu tun. Das ist aber gleichzeitig Voraussetzung, denn wie soll ich Kinder, die mir Probleme bereiten und mich herausfordern, besser akzeptieren, wenn ich keine Akzeptierung erfahre? Auf der anderen Seite nützt mir keine Akzeptanz, wenn sie durch Lehrer-Solidarität gegen das Kind mit Problemen, also durch Nicht-Akzeptanz gegenüber dem verhandelten Kind, geschaffen wird.

Die Teilnehmenden an dem Projekt machen zwei wichtige Erfahrungen:

1. Man kann bei schwierigen pädagogischen Problemen sehr viel mehr tun, wenn man die Kompetenz der Lehrergruppe und Hilfsmittel zur Selbstreflexion benutzt. Den zeitweise zusätzlichen Zeit- und Kraftaufwand bekommt man im Alltag zurück, weil man das eigene Handeln besser durchschaut und kompetenter reagiert.
2. Bei manchen Problemen merkt man in der Zusammenarbeit erst so richtig, dass man (fast) nichts tun kann, aber das tut nicht mehr so weh, so ist das Leben. Und wenn man schon nichts tun kann, kann man sich doch wenigstens (ein bisschen mehr) mögen.

## 5. Beobachtungs- und Beurteilungshilfen

Das Schulbegleitforschungs-Team entwickelt für die eigenen Untersuchungen mehrere Beobachtungs- und Beurteilungsinstrumente. Diese werden sodann auch extern angewendet, überprüft und weiterentwickelt. Wir sind der Meinung, dass das Protokoll, der Verhaltens- und Belastungsbogen, die Vereinbarung und der Prozessbogen gemeinsam angewendet ihre Wirkung voll entfalten. Aber auch jedes dieser Instrumente einzeln für sich bietet bei der Aufschließung von Problemen im Unterricht eine wichtige Hilfe.

### Protokoll

Einige Team-Mitglieder haben die Möglichkeit zur Hospitation im Unterricht und nutzen diese Zeit unter anderem, um Protokolle anzufertigen. So entstehen Notizen über den Unterrichtsverlauf und über das Verhalten von auffälligen Kindern und über die Interaktion dieser Kinder mit ihrer Lehrerin bzw. ihrem Lehrer.

Die ersten Protokolle bestehen nur aus wenigen Stichworten, werden dann aber wesentlich detaillierter und am Schluss durch eine Art Zusammenfassung der eigenen Eindrücke ergänzt. Darunter finden sich manchmal Tipps wie zum Beispiel: „Setze dieses zappelige Kind doch einmal auf einen Sitz-Ball!"
Alle Klassen sind an Hospitationen und „mitschreibende" Kolleginnen oder Studentinnen gewöhnt.
Das Protokoll entwickelte sich nach und nach zu einem wichtigen Hilfsmittel. Es gibt den Lehrerinnen und Lehrern Einblicke in ihren Unterricht und ermöglicht so eine distanzierte Betrachtung des Verlaufs einer Stunde und auch der Lehrer-Kind-Beziehung. Nur wenige Stichpunkte erbringen oft mehr Erkenntnisse über die Schwierigkeiten der Kontrahenten als andere Hilfsmittel wie z.B. der Verhaltens- und Belastungsbogen oder ein Tagebuch. Durch ein Protokoll, das oft Aktionen und Reaktionen widerspiegelt, werden Situationen rekonstruierbar und durchschaubarer. So lassen sie sich, im Team oder im Gespräch, zu zweit oder sogar still für sich besser auswerten. Nicht selten sind die unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer auch überrascht, denn ihre Erinnerungen an den Stundenverlauf sind lückenhaft oder sogar anders.

**Verhaltens- und Belastungsbogen**

Der Verhaltensbogen wird entworfen, um die Auffälligkeiten eines Kindes aus einer dritten Klasse zu dokumentieren.
Die Spalten „wahrgenommenes Verhalten" können gut mit Hilfe der Protokolle oder nach Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen ausgefüllt werden. Sie können aber auch auf Grund der eigenen Beobachtungen bzw. Erinnerungen mit Kreuzen versehen werden. Wird ein Verhalten stark bzw. oft wahrgenommen, wird das Kreuz unter die „2" gesetzt. Auf diese Weise können die Wahrnehmungen differenziert eingetragen werden.
Die Spalten „Störung für Lehrer/in" spiegeln die durch die nach „2" und „1" und „0" differenzierte Störung wider, die der Kollege oder die Kollegin empfand. Beim Ausfüllen dieser Spalten dürfen und sollten die eigenen Gefühle durchaus Berücksichtigung finden! Uns liegen Verhaltensbögen vor, bei denen nur die drei Störungsspalten angekreuzt sind. Auch mit diesen Aussagen kann weiter gearbeitet werden. Oft ist es für die Kolleginnen und Kollegen auch wichtig, zunächst die Störungen festzuhalten und dann die Spalten 'wahrgenommenes Verhalten' auszufüllen.

Kollegen innerhalb und außerhalb des Teams verspüren nach dem Ausfüllen des Bogens eine größere Distanz zu den Problemen, die sie bei dem Kind gesehen haben. Alle Beteiligten nehmen das als einen ersten Schritt von Stress-Abbau wahr. Ein Verhaltens- und Belastungsbogen dokumentiert sehr deutlich die Diskrepanzen zwischen Wahrnehmung und Störung und gibt Hinweise, an welcher Stelle Belastungen gespürt werden, die es abzubauen gilt. Dazu mehr im Abschnitt Vertrag/ Vereinbarung.
Aus diesen verschiedenen Entwürfen ergibt sich die Idee, einen Verhaltens- und Belastungsbogen zu entwickeln, der in jeder Schulstufe einsetzbar ist. Er ist umfangreicher, aber enthält dadurch ausreichend viele Kriterien, um störend empfundenes Verhalten festzuhalten. Unter jedem Abschnitt sind Leerzeilen eingefügt, um zusätzliche Störkriterien nachzutragen. Diese endgültige Fassung ist im Folgenden vollständig abgedruckt. Welche Möglichkeiten der Verhaltens-und Belastungsbogen noch erschließt, zeigt eine Auswertung im Rahmen des Fallbeispiels.

## Verhaltens- und Belastungsbogen

| | Wahrgenommenes Verhalten | | | Störung für Lehrer/in | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 2 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 |
| **mündlicher Unterricht (auch im Kreis) :** | | | | | | |
| kommt nicht in den Kreis | | | | | | |
| träumt | | | | | | |
| zappelt | | | | | | |
| stört / ärgert andere Kinder | | | | | | |
| macht ständig Geräusche | | | | | | |
| spielt mit anderen Dingen | | | | | | |
| lässt sich leicht ablenken | | | | | | |
| hört nicht zu | | | | | | |
| spricht nicht zum Thema | | | | | | |
| antwortet ungefragt / ruft in die Klasse | | | | | | |
| fällt anderen ins Wort | | | | | | |
| macht sich über Antworten oder Personen lustig | | | | | | |
| macht abfällige Bemerkungen | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| **Einzelarbeit (schriftlich):** | | | | | | |
| hat die Sachen nicht geordnet | | | | | | |
| hat nicht alle Sachen mit | | | | | | |
| fängt nicht an | | | | | | |
| arbeitet sehr langsam und lustlos | | | | | | |
| arbeitet unkonzentriert | | | | | | |
| arbeitet unsauber | | | | | | |
| schreibt (falsch) ab | | | | | | |
| wird in der vorgegebenen Zeit nicht fertig | | | | | | |
| wird mit der vorgegebenen Arbeit nicht fertig | | | | | | |
| nimmt Hilfe nicht an | | | | | | |

| | Wahrgenommenes Verhalten | | | Störung für Lehrer/in | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| verbessert Fehler nicht | | | | | | |
| fragt bei jeder Kleinigkeit | | | | | | |
| diskutiert lange um unnötige Dinge | | | | | | |
| zappelt | | | | | | |
| hat Streit | | | | | | |
| lässt sich leicht ablenken | | | | | | |
| lenkt andere ab | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| **Gruppenarbeit:** | | | | | | |
| findet keine Gruppe | | | | | | |
| kann sich nicht einigen | | | | | | |
| will dominieren / alles bestimmen | | | | | | |
| pickt sich die "Rosinen" heraus | | | | | | |
| akzeptiert Absprachen nicht | | | | | | |
| ist schnell beleidigt, schmollt | | | | | | |
| erledigt seine Arbeit nicht | | | | | | |
| arbeitet nur allein | | | | | | |
| ist am Gruppenergebnis nicht interessiert | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| **Hausaufgaben:** | | | | | | |
| findet seine Aufgaben nicht | | | | | | |
| hat sie nicht oder nur unvollständig | | | | | | |
| hat immer neue Ausreden | | | | | | |
| holt sie nicht nach | | | | | | |
| arbeitet ungenau und unsauber | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

| | Wahrgenommenes Verhalten | | | Störung für Lehrer/in | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| **Verhalten gegenüber dem Lehrer:** | | | | | | |
| ist schnell beleidigt | | | | | | |
| diskutiert lange um unnötige Dinge | | | | | | |
| kommentiert mit abfälligen Bemerkungen | | | | | | |
| fällt Lehrerin ins Wort | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| **sonstiges Verhalten:** | | | | | | |
| kommt zu spät zum Unterricht | | | | | | |
| fehlt unentschuldigt | | | | | | |
| verlässt den Raum während des Unterrichts | | | | | | |
| trinkt und isst während des Unterrichts | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |
| | | | | | | |

**Vertrag/ Die Vereinbarung**

Aus manchem Verhaltensbogen geht schnell hervor, welche Punkte die Lehrer-Kind-Beziehung belasten bzw. eine gute und entspannte Lernatmosphäre stören. Ziel dieses Projekts ist es, durch Akzeptanz der Situation eben diese zunächst einmal zu entschärfen und dann Veränderungen einzuleiten, die von beiden Seiten getragen und vorwärts entwickelt werden können. Diese Weiterentwicklung – in vielen Fällen ist es auch ein Neubeginn der gestörten Beziehung - soll auf einer Grundlage aufbauen, die für beide Seiten verbindliche Strukturen schafft. Die Verbindlichkeit soll einen hohen Stellenwert haben, allerdings sollen die vereinbarten Inhalte keine neuen Hürden aufbauen, sondern eher kurzfristige, kleinschrittige Verhaltensweisen und/oder Arbeitsziele formulieren, die auch tatsächlich zu bewältigen sind. Gerade diese Form war bei den vom Schulbegleitforschungs-Team betreuten Fällen die erfolgreichste. So wurden im Rahmen dieses

Projekts etliche Vereinbarungen zwischen einem Kind und seiner Lehrerin bzw. seinem Lehrer getroffen, die diese Beziehung neu ordnete und weiterentwickelte (siehe Fallbeispiel „Anton").

Das Schulbegleitforschungs-Team misst diesem Schritt beider Kontrahenten große Bedeutung zu und beriet deshalb intensiv die Vertragsform. Man entschied sich dann für den Begriff Vereinbarung. Zu einem Vertrag gehören in der Regel auch die Begriffe rechtskräftig, einklagbar, Sanktionen, Vertragsbruch, Strafe usw.. Das erschien uns auf der pädagogischen Ebene kein Handlungsfeld zu sein. Eine Vereinbarung dagegen beruht auf dem Vertrauen der beteiligten Personen. Bei Zuwiderhandlung erlischt nur der Anspruch auf Gültigkeit der Vereinbarung. Die Verantwortung wird dem Kind nicht einseitig zur Last gelegt, vielmehr wird der Vertrag so umgestaltet, dass es dem Kind möglich wird, ihn einzuhalten.

In der Praxis sieht das so aus: Lehrerin und Kind setzen sich zu einem Gespräch zusammen. Die erlebten Störungen werden durchgesprochen, Wünsche von beiden Seiten vorgetragen, die ersten möglichen Änderungen beider Seiten werden benannt bzw. behutsam ausgehandelt, eine schriftliche Fixierung wird verabredet und die Möglichkeit einer Einhaltung der verabredeten ersten Schritte nochmals geprüft. Sodann schreibt die Lehrerin mit einfachen Worten oder Stichworten die Vereinbarung auf – oder skizziert sie in Bildern, beide unterschreiben, beide gehen zum Kopierer – jeder hat eine Ausfertigung. Zum Gelingen ist es unabdingbar, das Kind beim Besprechen und Formulieren der Vereinbarung so weit wie möglich einzubeziehen und so die Vereinbarung unbedingt auch zu seiner Sache zu machen. Eine solche Vereinbarung schafft oft die Basis für die Beteiligten, „bei Null" wieder anzufangen. So sind oft kleinste Erfolge, die das Kind hat, wieder eine Anerkennung wert. Das baut Stress ab, beim Kind und bei der Lehrerin.

**Prozessbogen**

Mit Hilfe des Prozessbogens kann der gesamte Verlauf der Auseinandersetzung, der Beobachtung und des Sich-Wieder-Annäherns übersichtlich festgehalten werden. Die Idee, den Verlauf von einer stressgeplagten zu einer entspannten Schulsituation in einem Papier zusammenzufassen, verfolgt das Schulbegleitforschungs-Team recht bald, nachdem das Team die ersten Betreuungen von gestörten Lehrer-Kind-Beziehungen im Sinne des Projektes „Akzeptanz und pädagogische Freiheit" übernommen hatte. Am

Ende dieses Kapitels ist der Prozessbogen dargestellt.

Er besteht aus vier Teilen. Diese sind gedacht

(1) für die allgemeine Beschreibung des Problems ( 1/1 bis 1/5 ),

(2) zum Festhalten der Vereinbarung ( 2/1 bis 2/3 ),

(3) zur Beschreibung der eingetretenen Veränderungen ( 3/1 bis 3/3 ) und

(4) zur Überprüfung dieser Veränderungen ( 4/1 und 4/2 ).

Der Lehrer, die Lehrerin kann selbst entscheiden, ob und wann der Prozessbogen als Hilfsmittel eingesetzt wird. Während des Projekts wurde er jedoch rasch als der allgemeine Begleitbogen akzeptiert und genutzt. Protokolle, Verhaltens- und Belastungsbögen, eigene Beobachtungen, Erinnerungen und schriftliche Notizen und oft die Kopie der Vereinbarung machen das Ausfüllen des Prozessbogens einfach.

Und auch hier (wie schon bei der Arbeit mit dem Verhaltens- und Belastungsbogen) berichten dem Projektteam andere Kolleginnen und Kollegen, dass sie sich nach den Eintragungen im Prozessbogen „teilweise entlastet" oder „entspannter" fühlen oder sie bestätigen, „Distanz zum Fall" gewonnen zu haben. Einen besonderen Stellenwert hat innerhalb dieses Prozesses der Punkt 1/5 „Positive Charakterisierung / Eigenschaften des Problems".

Hier unterwerfen sich Lehrerin und Lehrer dem Zwang, sich in das Kind oder den Jugendlichen hineinzuversetzen und seine (mögliche) Sichtweise und auch Stärken zu skizzieren. Das erscheint vielen zunächst überflüssig oder eine Verzerrung oder eine Verharmlosung des Problems zu sein, hilft aber auf eine einfache Weise, Handlungen, Ziele und Motive des „Kontrahenten" kennen und manchmal auch anerkennen zu lernen. So können diese beim weiteren Vorgehen berücksichtigt werden.

Ein Lehrer unseres Teams kritisiert seinen Schüler als „eigentlich guten Rechner, der aber viel zu wenig und fast immer zu langsam arbeitet, zu oft Null Bock hat, herummault, bei Ermahnungen sich ungerecht angemacht fühlt und ganz abblockt, nach Auseinandersetzungen oft die Mutter zur Schule hetzt, sich gerne mit anderen unterhält wann er es möchte, zwar selten Fehler macht, aber – außer in Lernzielkontrollen – fast nichts zu Stande bringt" und dieser Lehrer schreibt dann im Prozessbogen in das oft umstrittene Feld 1/5:

| |
|---|
| 1/5: Positive Charakterisierung/ Eigenschaften des Problems: |
| Anton[9] kann gut rechnen, findet nach sorgfältigem Überlegen sicher den Lösungsweg, |

9 Name geändert

ist bei Lernzielkontrollen Spitze, verhält sich sozial aktiv, denn er nimmt gern Kontakt zu anderen auf, erzählt zu Hause von der Schule und bindet die Mutter in die Schulangelegenheiten ein; Anton verbirgt seine Gefühle nicht, zeigt Beharrungsvermögen, legt seine Arbeiten übersichtlich an und arbeitet stets der Reihe nach.

Kommentar dazu: Es fällt mir wie Schuppen von den Augen.

Die Kontrahenten finden dann unter Begleitung dieses Projekts zu einer entspannten Situation zurück (siehe Fallbeispiel).

# Prozessbogen

**Allgemeine Beschreibung des Problems.**

| Name des Kindes: | Beginn der Beobachtung: |
|---|---|

1/1: Welches Problem, welche Probleme verursacht das Kind?

1/2: Welche einzelnen Verhaltensweisen liegen diesem Urteil zugrunde?

1

1/3: Wie reagiert die Bezugsperson (die Lehrkraft) üblicher Weise?

1/4: Wie ist die übliche Reaktion des Kindes darauf?

1/5: Versuchen Sie, das Problem, die Problemlage, positiv zu charakterisieren.

**2**

**Verhaltenskontrakt**

Name des Kindes: Beginn der Vereinbarung:

2/1: Versuchen Sie, das Problem, die Problemlage, kritisch zu beurteilen.

2/2: Vereinbarung mit dem Kind über erwünschte Verhaltensänderungen beim Kind und bei der Lehrkraft:

2/3: Vereinbarung über Veränderungen des Umganges miteinander:

**3**

**Abschlussbogen**

| Name des Kindes: | Abschluß des Falles: |
|---|---|

3/1: Welche Vorteile haben sich für die Bezugsperson, die Lehrkraft ergeben?

3/2: Welche Vorteile haben sich für das Kind ergeben?

3/3: Wie hat sich die Kommunikation zwischen Kind und Lehrkraft entwickelt?

4

**Überprüfungsbogen**

| Name des Kindes: | Überprüft am: |
|---|---|

4/1: Wie verhält sich die Lehrkraft nunmehr gegenüber dem Kind?

4/2: Wie verhält sich das Kind nunmehr gegenüber der Lehrkraft?

**5**

## 6. Fallbeispiel

Insgesamt werden vom Schulbegleitforschungs-Team rund zwanzig Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Klassenstufen in die Beobachtungen einbezogen, und zwar auf Vorschlag der Kollegin, die das Kind unterrichtet. Von fast allen diesen Kindern werden ein Verhaltens- und Belastungsbogen, Hospitationsprotokolle und der Prozessbogen erstellt, so dass der Verlauf eines „Falles" vom Team auf den Teamsitzungen begleitet werden kann.

Spannend ist in jedem Fall, die Entwicklung von einer belasteten Situation zu einer entkrampfteren Beziehung zwischen den beteiligten Personen zu verfolgen und festzuhalten, wann und wie dieses zustande kommt. Interessiert hat uns natürlich auch, ob das Kind sich tatsächlich „selbst bewegt", so wie wir es uns bei unseren theoretischen Überlegungen am Anfang des Projekts vorgestellt haben, das heißt, ob das Kind (aus Lehrersicht) nun (wieder) erfolgreicher mitarbeitet.

Bei der großen Anzahl der begleiteten Fälle begegnen uns nicht nur gradlinig positiv verlaufende, sondern wir dokumentieren auch Fälle, bei denen sich die Beziehung nur teilweise oder nur zwischenzeitlich entkrampft haben. Einige Fälle werden abgebrochen, z.B. weil das Kind die Schule verlässt.

Wir dokumentieren in diesem Abschnitt einen Fall mit Abrissen und Ausschnitten
von Verhaltens- und Belastungsbögen,
von Hospitationsprotokollen,
des Prozessbogens.

(Die Ausschnitte aus Antons Prozessbogen stehen im Kasten, die Nummerierung ermöglicht die Einordnung der Teile – siehe vollständiger Bogen am Ende des vorigen Kapitels.)

**„Anton"**

Anton (Name geändert) ist eins der ersten Kinder, die in das Projekt aufgenommen wurden. Anton geht zu dem Zeitpunkt in die dritte Klasse. Die Projektbegleitung beginnt am Anfang des Schuljahres.

Anton ist im allgemeinen sehr lebensfroh eingestellt. Zumeist begegnet er Erwachsenen freundlich. Im Unterricht ist Anton häufig unkonzentriert, seine Hände beschäftigen sich ständig mit Dingen, und er kippelt gerne mit dem Stuhl. Zum Unterricht kommt er oft knapp oder zu spät. Außerdem redet er viel mit anderen Kindern. Dabei lenkt Anton

sich selbst und andere ab und stört den Unterricht. Im Mathematikunterricht arbeitet Anton sicher und fast fehlerlos, schafft aber, außer bei Leistungskontrollen, nie in der vorgegebenen Zeit seine Aufgaben. Er beschäftigt sich mit anderen Dingen und stört sich so selbst bei der Arbeit. Im Musikunterricht fehlt häufig die Flöte, weil er keine Lust zum Spielen hat. Er singt nicht mit, sondern versucht sich anderweitig zu beschäftigen. Dabei verstößt er nicht nur gegen einige Klassenregularien, er ignoriert sie zeitweilig völlig.

Verhaltens- und Belastungsbogen

| |
|---|
| Name des Kindes: Anton |
| Datum: 10. Oktober |

| | Wahrgenommenes Verhalten | | | Störung für Lehrer/in | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **im Kreis** | **2** | **1** | **0** | **2** | **1** | **0** |
| singt nicht mit | X | | | | X | |
| spielt nicht mit Flöte | X | | | X | | |
| kann die Griffe nicht | X | | | X | | |
| kann die Noten nicht | X | | | | X | |
| hört nicht zu | X | | | X | | |
| träumt | X | | | | X | |
| zappelt | X | | | X | | |
| stört andere Kinder | X | | | X | | |
| spricht nicht zum Thema | X | | | X | | |

| **am Platz** | **2** | **1** | **0** | **2** | **1** | **0** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| hat die Sachen nicht geordnet | X | | | | X | |
| hat nicht alle Sachen mit | X | | | X | | |
| fängt nicht an | X | | | X | | |
| arbeitet sehr langsam und lustlos | X | | | X | | |
| arbeitet unkonzentriert | X | | | | X | |
| arbeitet unsauber | | X | | | X | |
| schreibt (falsch) ab | | X | | | X | |
| zappelt | X | | | X | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| hat Streit | X | | | X | | |
| diskutiert lange um unnötige Dinge | X | | | X | | |
| lässt sich ablenken | X | | | X | | |
| lenkt andere ab | X | | | X | | |
| wird in der vorgegebenen Zeit nicht fertig | X | | | | X | |
| wird mit der vorgegebenen Arbeit nicht fertig | X | | | X | | |

Anton wirke auf ihn lahm, meint der Lehrer. Er hat den Eindruck, dass Anton zu wenig von seiner Schulzeit profitiert, weil er nicht effektiv arbeite. Wird Anton darauf angesprochen, schalte er ab oder begänne zu „maulen". Der Lehrer ärgert sich, dass seine gut gemeinten Ermahnungen nichts bewirkten und verstärkt den Druck, indem er zum Beispiel im voraus konzentriertes und zügiges Arbeiten von Anton einfordert. So kommt es zu einer gegenseitigen Apathie. Anton erzählt davon seiner Mutter („Er meckert immer an mir herum"). Diese sucht daraufhin ein Gespräch mit dem Lehrer. Das Gespräch verbessert die Situation allerdings nicht wesentlich.

1/3: Übliche Reaktion der Bezugsperson:
Ermahnungen häufen sich, L. kann sich eigentlich täglich über dieses lahme Kind ärgern; L. versucht, ihn zu drängen, L. regt sich auf, aber nichts ändert sich.

Nach einer Darstellung des Falles im SBF-Team und nach Bearbeitung des ersten Verhaltens- und Belastungsbogens ist so viel Distanz erreicht, dass eine Vereinbarung abgeschlossen werden kann

2/2: Vertrag mit dem Kind oder eigene Verhaltensänderungen:
A und L. verabreden, gemeinsam das zu erreichende Minimalziel bei schriftlichen Arbeiten zu Beginn der Stunde festzulegen, indem einer von ihnen mit einem Leuchtstift einen Strich als Signal ins Heft oder Arbeitsbuch malt.
A bringt seine Flöte mit in den Kreis, braucht aber nicht alles mitzuspielen. A probiert bei einfachen Stücken Töne mitzuspielen.

Der Lehrer kritisiert zwar einige Verstöße gegen die Vereinbarung, aber es gibt vor allem wieder einen Spielraum für Lob und positive Zuwendungen, die von Anton gerne angenommen werden („Du hast die letzte Stunde sehr konzentriert und ruhig gearbeitet. Das freut mich für dich."). Dabei kommt es zu einer gegenseitigen atmosphärischen Entspannung, die bewirkt, dass bei nötiger Kritik kein Stress mehr entsteht.

3/1: Vorteile für die Bezugsperson:

| |
|---|
| L. macht sich für fehlende Leistung nicht verantwortlich und kann A schon bei kleinen Schritten loben. |

| |
|---|
| 3/2: Vorteile für das Kind:<br>Fast immer setzt A mit großer Freude das Minimalziel um. Oft versucht A, dieses Minimalziel zu übertreffen und ist dann stolz. |

Mit der Zeit setzt sich Anton in der Mathematik umfangreichere Ziele, erreicht diese oft oder übertrifft sie sogar. Er lernt, bei Rechenaufgaben seine Leistungsfähigkeit besser einzuschätzen und arbeitet wieder konzentrierter. Im Vergleich zu den anderen Kindern ist er zwar noch recht langsam und erreicht nicht alles. Doch der Lehrer kann diese Situation jetzt gut aushalten.

Verhaltens- und Belastungsbogen

| |
|---|
| Name des Kindes: Anton |
| Datum: 10. Dezember |

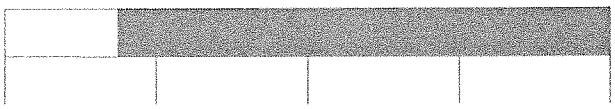
| | Wahrgenommenes Verhalten | | | Störung für Lehrer/in | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **im Kreis** | **2** | **1** | **0** | **2** | **1** | **0** |
| singt nicht mit | | X | | | | X |
| spielt nicht mit Flöte | X | | | | X | |
| kann die Griffe nicht | X | | | X | | |
| kann die Noten nicht | X | | | | X | |
| hört nicht zu | X | | | | X | |
| träumt | | | X | | | X |
| zappelt | X | | | X | | |
| stört andere Kinder | X | | | | X | |
| spricht nicht zum Thema | | X | | | | X |

| **am Platz** | **2** | **1** | **0** | **2** | **1** | **0** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| hat die Sachen nicht geordnet | X | | | | | X |
| hat nicht alle Sachen mit | X | | | X | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| fängt nicht an | X | | | | X | |
| arbeitet sehr langsam und lustlos | | X | | | X | |
| arbeitet unkonzentriert | | X | | | | X |
| arbeitet unsauber | | X | | | X | |
| schreibt (falsch) ab | | X | | | | X |
| zappelt | X | | | X | | |
| hat Streit | X | | | X | | |
| diskutiert lange um unnötige Dinge | X | | | | X | |
| lässt sich ablenken | X | | | | X | |
| lenkt andere ab | X | | | X | | |
| wird in der vorgegebenen Zeit nicht fertig | | X | | | | X |
| wird mit der vorgegebenen Arbeit nicht fertig | X | | | X | | |

Der Kollege füllt für Anton zweimal exakt den gleichen Verhaltens- und Belastungsbogen aus. Damit ist gemeint, dass beide Bögen (der vom 10. Oktober und der vom 10. Dezember) dieselben 23 „Störungs-Kriterien" für die Arbeit am Platz bzw. für die Arbeit im Kreis enthalten. Der Vergleich ergibt folgendes Bild:

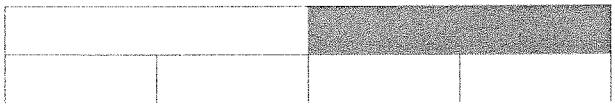
**Am 10. Oktober beträgt der Störungskoeffizient 1,65:**



Störungs-
koeffizient: 2,00 . . . . . 1,50 . . . . . 1,00 . . . . .0,50 . . . . . 0,00

Starke Störung — keine Störung

**Am 10. Dezember beträgt der Störungskoeffizient 1,00:**



Störungs-
koeffizient: 2,00 . . . . . 1,50 . . . . . 1,00 . . . . .0,50 . . . . . 0,00

Starke — keine

Die Summe aller Kreuze am 10. Oktober (bei „2“ oder „1“ oder „0“) in der Spalte „Störung für den Lehrer“ ergibt insgesamt 38, die gleiche Summe am 10. Dezember ergibt 23. Teilt man die Summe durch die Anzahl der Störungskriterien (jedesmal 23), ergibt sich für den Oktober ein Störungskoeffizient von 1,65 und für Dezember von 1,00. In diesem Fall lässt sich die Entkrampfung der Situation also auch rechnerisch und per Schaubild verfolgen.

Erfolge gibt es offensichtlich im Mathematikunterricht. Die Flöte bringt Anton dagegen nur einige Male mit, dann verschwindet sie und taucht bis zum Ende der 4. Klasse nicht wieder auf. Außerdem ist Anton weiterhin nicht an allen Unterrichtsangeboten interessiert und lenkt seine Mitschüler und sich selbst häufiger ab. Die Verständigung zwischen beiden – dem Lehrer und Anton – verläuft jedoch ruhiger, und die entspannte Atmosphäre bleibt bis zur Versetzung in die OS erhalten. Leider liegen keine Informationen über die weitere schulische Laufbahn von Anton vor.

## 7. Transfer.

**Erfahrungen bei der Bereitstellung unserer Arbeitsergebnisse auf Workshops, in Diskussionen, bei Dokumentationen.**

Unsere Ideen stellen wir schon - während wir noch am Projekt arbeiten und es ständig verfeinern - interessierten Gruppen vor:

Da die am Projekt beteiligten Lehrerinnen und Lehrer aus einem Kollegium kommen, suchen wir die Rückkopplung zu eben diesen Kolleginnen und Kollegen und stellen ihnen unsere Arbeit insgesamt und auch die verschiedenen Detailmöglichkeiten vor.

Unter dem sofort Aufmerksamkeit erregenden Thema „Von der Nervensäge zum Musterschüler?“ führen wir Workshops im Rahmen von ganztägigen Lehrerfortbildungsmaßnahmen (SCHILF), während der Schulanfangstagung in der Universität und in der Regionalen Lehrerfortbildung durch.

Für das jährlich wieder kehrende FORUM Schulbegleitforschung erarbeiten wir jeweils unterschiedliche Dokumentationen und Workshops.

**Nutzen für die Praxis.**

- **Übertragung auf den pädagogischen Alltag**

Für das Team sind die Beobachtungen und die daraus resultierenden Protokolle ein wichtiges Hilfsmittel. Leider ist abzusehen, dass nach Beendigung des Projekts die gegenseitigen Hospitationen fast nicht mehr möglich sein werden. Einen gleichwertigen

Ersatz gibt es nach Meinung des Teams nicht, weil die üblichen Personalressourcen dies nicht zulassen. Trotzdem gibt es Möglichkeiten, die Informationen zu erhalten, die die Protokolle einbringen:

- intensiver Austausch von Beobachtungen der Kolleginnen und Kollegen, die in einer Klasse arbeiten, unter anderem bei Klassenkonferenzen oder in Form spezieller pädagogischer Besprechungen,
- die Führung eines pädagogischen Tagebuchs,
- die isolierte Anwendung der Hilfsmittel (das Ausfüllen des Verhaltens- oder Prozessbogens).

Durch jede dieser Maßnahmen hat der Lehrer die Möglichkeit, sich intensiv mit dem Kind zu befassen, zu reflektieren und dadurch Distanz und Akzeptanz zu gewinnen. Seine Aufmerksamkeit steigert sich während des Unterrichts, und kleinste Erfolge werden wahrgenommen.

- **Übertragbarkeit auf andere Schulstufen**

Dieses Projekt ist auf jede Klassenstufe übertragbar.

Bei der Durchführung des Projekts an anderen Schulen können Kolleginnen und Kollegen der Grund- und Sonderschulen die erarbeiteten Hilfsmittel unmittelbar übernehmen.

Kollegen der Sekundarstufe I zeigten ebenfalls Interesse auf einem Schulbegleitforschungs-FORUM. Sie luden uns zu ihrer Schulinternen Lehrerfortbildung ein, auf der wir die Möglichkeiten des Einsatzes und der Übertragbarkeit erläuterten.

An unserer Schule existiert außer der Grundschule eine zweizügige Hauptschule. Die Kollegen zeigen großes Interesse an unserem Projekt, arbeiten zum Teil daran mit und setzen einige Hilfsmittel mit Erfolg ein, insbesondere den Prozessbogen.

## 8. Zusammenfassung.

Das Schulbegleitforschungsprojekt 3 handelt vom Umgang mit Kindern, die sich den Unterrichts- und Förderangeboten der Lehrkräfte weitgehend entziehen und oft störendes Verhalten zeigen.

Die Lehrkräfte geraten durch solche Kinder in einen Dauerstress. Sie fühlen sich ausgeliefert und werden dadurch im Umgang mit ihnen unbeweglich, sie versuchen das Problem durch 'mehr vom Gleichen' zu lösen, was zwangsläufig scheitert.

Während des Projekts lernen die beteiligten Lehrkräfte

- die Kinder mit ihren Bedürfnissen und Zielen besser zu verstehen und sie als Personen positiv zu bewerten,
- sie genauer zu beobachten und einzuschätzen,
- zu einem kreativen Perspektivenwechsel zu gelangen
- und mit ihnen Vereinbarungen auf Gegengseitigkeit zu treffen.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Projekts entwickeln dafür verschiedene Hilfsmittel zur Beobachtung, Beurteilung, Einschätzung der eigenen Gefühlslage, zum Finden von Vereinbarungen auf Gegenseitigkeit und zur Evaluation des Vorgehens.

Gegenseitige Hospitationen und gemeinsame Fall-Analysen befreien die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus der Isolierung.

Es stellt sich heraus, dass es tatsächlich möglich ist, auf diese Weise mehr Distanz zum Berufsalltag zu bekommen und flexibler mit scheinbar verfahrenen pädagogischen Situationen umgehen zu lernen.

Manchmal kehrt auch der Humor und das Lachen ins Klassenzimmer zurück.