



Rheinland-Pfalz

PÄDAGOGISCHES
LANDESINSTITUT

PÄDAGOGIK-LEBEN

Ausgabe 2-2015

Lerngruppen steuern –
Beziehungen und
Unterricht gestalten



INHALT

| | |
|--|----|
| VORWORT | 4 |
| ZUM THEMA | |
| Wie wirksam ist gute Klassenführung? – Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht (Andreas Helmke, Tuyet Helmke) | 7 |
| Klassenführung als Basis guten Unterrichts – Durch die Unterrichtsgestaltung möglichen Störungen vorbeugen (Ludger Brüning) | 12 |
| Bedürfnisorientierte Klassenführung – ein Orientierungsschema (Arnd Ridder) | 16 |
| BERICHT AUS DER SCHULPRAXIS | |
| Ein externer Blick auf Klassenführung – Aktuelle Zahlen aus der Evaluation der AQS (Britta Giering) | 20 |
| Durch Beziehung Lerngruppen steuern – Partizipation und Verantwortung (Ralf Haug) | 22 |
| Tu' was für andere und lern' was dabei! – Mit „Lernen durch Engagement“ Schülerinnen und Schüler stärken (Sandra Zentner) | 24 |
| Wer beschäftigt ist, stört nicht – Schüleraktivierung durch kooperatives Lernen (Simone Jungbluth) | 26 |
| Raus aus der Ohnmacht im Klassenzimmer – Gelingende Beziehungsgestaltung durch wertschätzende Kommunikation (Cordula Sorg) | 28 |
| Classroom-Management konkret – Verfahrensabläufe einüben (Christoph Eichhorn) | 30 |
| „Bei Stopp ist Schluss“ – Ein Konzept zum Regellernen in Schulen (Lydia Kiefer) | 32 |
| ICH und DU und WIR: Mehr als Gewaltprävention (Christiane Rechbauer) | 34 |
| Teamorientierung – zur Bedeutung des Beziehungsaspekts in der Ganztagschule (Kerstin Leukel) | 36 |
| Klassenführung – eine Anregung aus dem Internet (Arnd Ridder) | 37 |
| PERSPEKTIVWECHSEL | |
| „Wir sind der Kapitän und die Lehrer unsere Wegbegleiter“ (Interview mit Alma und Jamila) | 38 |
| AUS DEN INSTITUTEN | 40 |
| AUF EIN LETZTES WORT | 47 |
| AUSBLICK UND EVALUATION | 48 |
| IMPRESSUM | 51 |

VORWORT

Liebe Leserinnen und Leser,

„kein Kaktus ist so dicht mit Stacheln besetzt, dass er nicht noch Platz für eine Blüte hätte“, sagt ein Sprichwort. Und die Blüten von Kakteen können sogar außergewöhnlich schön sein. Manchmal hilft es, dieses Bild im Hinterkopf zu behalten, wenn die eigenen pädagogischen Konzepte und Ideen auf die „stachelige“ Wirklichkeit treffen und man sich als Lehrkraft einer schwierigen Situation stellen oder mit schwierigen Beziehungen zwischen Lehrkräften, Schülerinnen, Schülern oder Eltern zurecht kommen muss. Stacheln können durchaus ihren Sinn haben und beispielsweise als Schutz fungieren.

Ein erster Schritt zur Entspannung der Situation kann sein, diesen Sinn zu akzeptieren und damit sozusagen den Stacheln wohlwollend gegenüberzutreten. Wichtig ist dabei: Herausfordernde Situationen verlangen nach professionellen Maßnahmen und diese sind erlernbar.

An dieser Stelle setzen wir mit unserer aktuellen Ausgabe der Pädagogik•Leben an. Klassenführung und das Steuern von Lerngruppen beinhalten sowohl eine bewusste Beziehungs- als auch Unterrichtsgestaltung. Auf den folgenden Seiten haben wir dazu wieder Konzepte, Maßnahmen, Tipps und Praxisbeispiele zusammengestellt. Wir würden uns freuen, wenn Sie dem vorliegenden Heft Anregungen und Inspiration entnehmen, aber auch die Unterstützungsmöglichkeiten durch PL, ILF und EFWI für sich entdecken und nutzbar machen.

Die Qualität unserer Produkte, seien es Fortbildungen, Beratungen oder Materialien, ist uns sehr wichtig. Aus diesem Grund streben wir danach, uns stetig zu verbessern und führen ab diesem Heft auch für die Zeitschrift die regelmäßige Möglichkeit zur Evaluation ein. Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie sich nach der Lektüre ein paar Minuten Zeit nehmen und uns Ihre Rückmeldungen zu diesem Heft oder auch der Zeitschrift allgemein mitteilen könnten. Details zur Evaluation finden Sie auf S. 48 des Heftes. An dieser Stelle auch ein herzliches Dankeschön für die Anregungen in den bisher eingegangenen Leserbriefen!

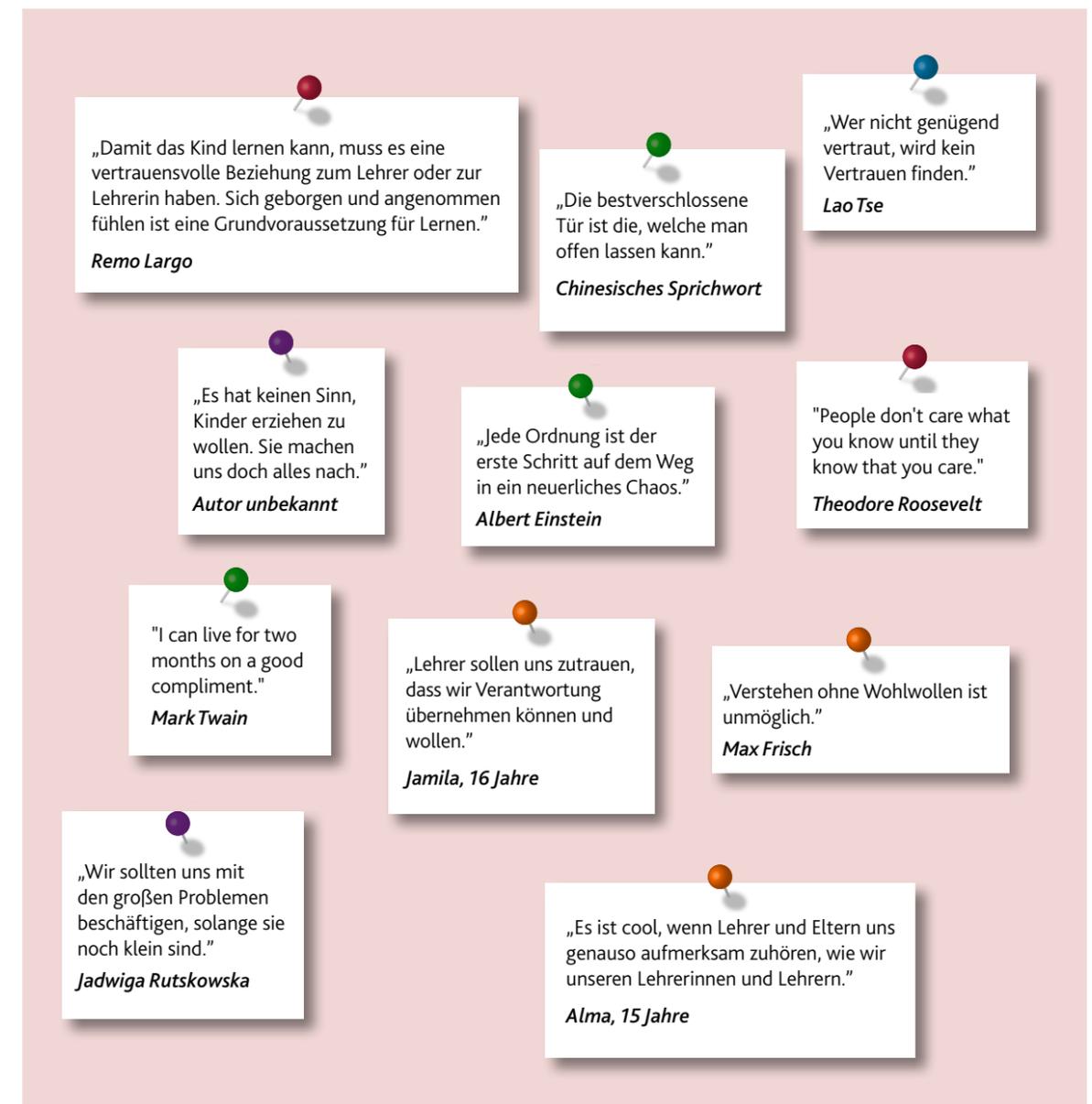
Artikel, zu denen Sie in unserer Onlineausgabe unter <http://bildung-rp.de/pl/publikationen.html> weiterführendes Material, weiterführende Links oder ausführlichere Artikel u. v. m. finden, sind wieder mit diesem Zeichen markiert: 

Im Namen des Redaktionsteams wünsche ich Ihnen eine angenehme und inspirierende Lektüre.



Claudia Nittl,
Chefredakteurin der Zeitschrift Pädagogik•Leben
Kontakt: paedagogik.leben@pl.rlp.de

LERNGRUPPEN STEUERN – BEZIEHUNGEN UND UNTERRICHT GESTALTEN



ZUM THEMA

Wie wirksam ist gute Klassenführung?

Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht

Andreas Helmke und Tuyet Helmke

Die Klassenführung gilt seit langem als eine zentrale Variable erfolgreichen Unterrichtens (vgl. Wang et al. 1993). Sie umfasst Konzepte, Strategien und Techniken, die dem Ziel dienen, einen störungsfreien und reibungslosen Unterrichtsverlauf zu ermöglichen und damit aktive Lernzeit zu maximieren: durch Regeln und Prozeduren, die Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft, den Aufbau erwünschten Verhaltens und einen angemessenen Umgang mit Störungen.

Der Bereich effiziente Klassenführung ist folgerichtig auch in allen Unterrichtsbeobachtungsbögen prominent vertreten (Qualitätsagenturen, Schulinspektionen) und Teil von Schülerbefragungen zum Unterricht bei den großen Lernstandserhebungen wie TIMSS, PISA und DESI. Im angloamerikanischen Sprachbereich findet der Bereich Classroom-Management traditionell starke Beachtung, verbunden mit Namen wie Kounin, Brophy, Good, Rosenshine, Evertson und Doyle. Alle Lehrbücher zur Educational Psychology widmen diesem Bereich mindestens ein substanzielles Kapitel, und in den USA sind zwei umfassende Handbücher zum Classroom-Management erschienen, die den aktuellen

Forschungs- und Diskussionsstand repräsentieren und die große Bedeutung unterstreichen, die diesem Thema dort beigemessen wird (Evertson, Weinstein, 2006; Marzano et al., 2003). Im deutschsprachigen Raum dagegen führt die Klassenführung in der Forschung und auch in der Lehreraus- und -fortbildung noch immer ein Schattendasein. Die vieldiskutierte Hattie-Studie – deren Datengrundlage bekanntlich ausschließlich aus Metaanalysen besteht – ist für einen Bericht des Forschungsstandes zur Klassenführung allerdings wenig ergiebig, weil sich Hattie (2013) auf sehr wenige Metaanalysen zur Klassenführung (S. 122) und zum „Reduzieren von Unterrichtsstörungen“ (S. 124 f.) stützen kann. Die Darstellung in diesem Artikel orientiert sich an den o. g. Handbooks sowie an den Monographien von Evertson und Emmer (2012) und Emmer und Evertson (2012). Zum besseren Verständnis der Forschungsergebnisse wird im Folgenden ein theoretisches Rahmenmodell vorgestellt, anhand dessen sich der empirische Forschungsstand besser einordnen lässt. Es soll auch vor kurzschlüssigen Fast-Food-Interpretationen schützen und den Blick auf ein Geschehen werfen, das komplex und systemisch ist (siehe Grafik).

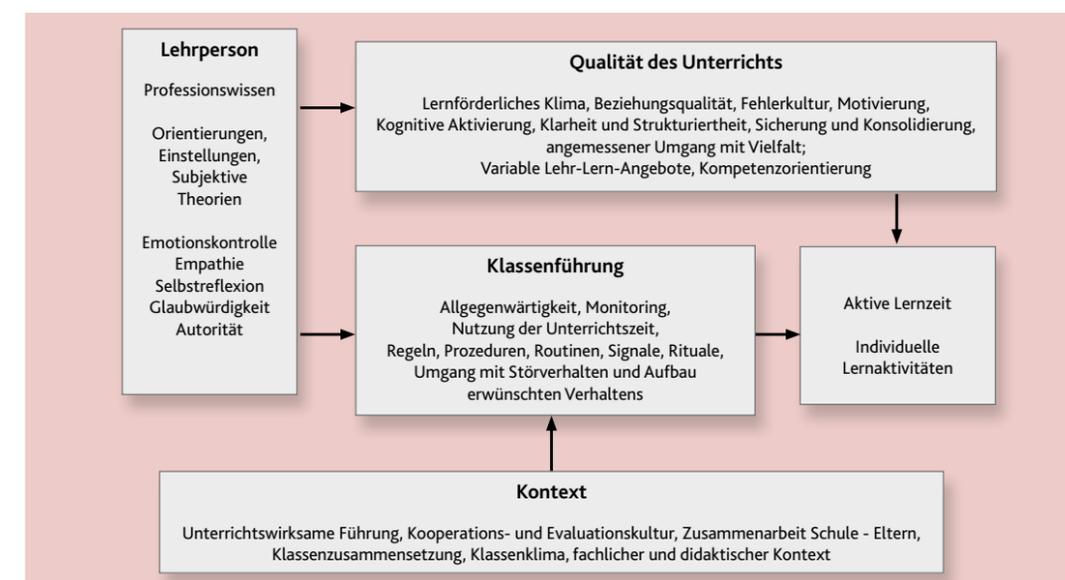


Abb.: Wirkungsgeflecht der Klassenführung (in Anlehnung an Helmke 2014, S. 177)

Auf Grundlage dieser Grafik lässt sich über die Wirksamkeit der Klassenführung Folgendes sagen:

1. Komplexes Wirkungsgeflecht

Klassenführung ist Teil eines komplexen Wirkungsgeflechtes, abhängig insbesondere von Merkmalen der Lehrkraft und wechselseitig verknüpft mit der Qualität des Unterrichts und der personalen Beziehungen. Das Ganze ist eingebettet in vielfältige Kontexte, wobei vor allem dem Schul- und Klassenkontext überragende Bedeutung beigemessen wird (s. Abschnitt 6).

2. Zielkriterien

Die Forschung zur Wirksamkeit der Klassenführung hat unterschiedliche Zielkriterien verwendet. Kausal am nächsten sind die aktive Lernzeit sowie Merkmale des beobachtbaren Lernverhaltens von Schülerinnen und Schülern (wie Engagement, Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer). Insbesondere sichert eine effiziente Klassenführung die für das aktive Lernen zur Verfügung stehende, störungsfreie Zeit. Und die aktive Lernzeit ist ihrerseits ein Prädiktor für den Lernerfolg, wie die Hattie-Studie belegt (Effektstärke von $d = 0,38$, Hattie 2013, S. 219). Die meisten Studien gibt es indes zur Lernwirksamkeit, d. h. zu messbaren fachlichen Kompetenzen. Die internationale Forschung zeigt, dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und -fortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung. So befindet sich Classroom-Management nach den kognitiven Schülerkompetenzen an der zweiten Stelle der Rangliste in der einflussreichen Metaanalyse zu Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen von Wang et al. (1993, S. 93). Hattie (2013, S. 122) belegt ebenfalls, dass Classroom-Management einen starken Effekt auf Lernerfolg ($d = 0,52$) und Anstrengungsbereitschaft ($d = 0,62$) hat und legt dabei die Metaanalyse von Marzano (2000) zugrunde. In Deutschland hat zuletzt die DESI-Studie gezeigt: Die Wirksamkeit der Klassenführung

korrelierte nicht nur signifikant mit dem Leistungszuwachs (Hörverstehen im Fach Englisch), sondern auch mit dem Zuwachs an Lerninteresse im Fach Englisch (Helmke et al. 2008). Auch für die Grundschule konnten wir die Wirksamkeit der Klassenführung nachweisen (Helmke et al. 2010). In der Gesamterhebung MARKUS in Rheinland-Pfalz zeigt eine Gegenüberstellung der erfolgreichsten und der am wenigsten erfolgreichen Klassen (Kriterium: Mathematikleistung, bereinigt um Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen), dass sich die beiden Gruppen am stärksten im Hinblick auf die Effizienz der Klassenführung unterscheiden (Helmke et al. 2002). Neben der Sicherung des Lernzeitbudgets sind noch andere kausale Mechanismen denkbar: Eine effiziente Klassenführung signalisiert auch die überragende Wichtigkeit und Wertigkeit, die die Lehrperson dem Lernen zuschreibt und ist damit – über die Steigerung der Lernmotivation – indirekt ebenfalls lernförderlich.

3. Komponenten

Klassenführung ist kein homogenes Konstrukt, sondern umfasst sehr unterschiedliche Aspekte, deren gemeinsamer Nenner darin besteht, störungsfreie, lernförderliche Situationen im Klassenzimmer herzustellen („framework for learning“).

■ **Regeln und Prozeduren:** Regeln, also verbindliche Abmachungen, sind das „A und O“ einer proaktiven Klassenführung, wie die Lehr-Lern-Forschung immer wieder gezeigt hat. Den Fluss des Unterrichts fördern darüber hinaus Prozeduren (oder Verfahren, Routinen). Dies sind spezifische, explizit gelernte und eingeübte Verhaltensmuster für immer wiederkehrende Situationen, die dafür sorgen, dass im Unterricht allen klar ist, was von wem und wie getan werden muss. An Stelle verbaler Äußerungen werden sie oft durch Signale, Gesten oder Symbole initiiert, wodurch sie auch einen Beitrag zur Zeitersparnis und zur Lehrerentlastung

(Schonung der Stimme) beitragen können. Hattie berichtet – gestützt auf die Metaanalyse von Marzano (2000) – für Regeln und Prozeduren eine Effektstärke von $d = 0,76$. (Hattie 2013, S. 122)

■ **Allgegenwärtigkeit:** Die Wirksamkeit des bereits von Kounin gefundenen, von ihm „withness“ (Allgegenwärtigkeit, Dabeisein) genannten Verhaltensmusters wurde von der späteren Forschung nachdrücklich bestätigt. Kein anderer Aspekt der Klassenführung ist für die Störungsfreiheit des Unterrichts so wirksam wie die Allgegenwärtigkeit der Lehrperson. Die Effektstärke beträgt $d = 1,42$! (Hattie 2013, S. 122) Marzano et al. (2003) schreiben hierzu: „Developing the peripheral vision needed to successfully manage a group of thirty students is an important part of behaviour management. Scanning the classroom whilst teaching and intervening immediately, using the minimal possible intervention to resolve the issue, limits the opportunity for things to spiral out of control.“ (S. 67) Sie schließt die Fähigkeit des „multi-tasking“ mit ein: das Monitoring mehrerer, simultan verlaufender („overlapping“) Handlungsstränge und Situationen.

■ **Zeitnutzung:** Die Nutzung der Unterrichtszeit fürs Lernen ist ebenfalls zentral und erfordert die Identifikation und Minimierung möglicher „Zeitdiebe“. Wie die videobasierte Unterrichtsforschung gezeigt hat, sind dies vor allem: Unpünktlichkeit, schleppende Übergänge, Schwierigkeiten mit Medien und der Technik sowie Störungen. Unter dem Gesichtspunkt „Umgang mit Vielfalt“ kann man auch die Unterbeschäftigung einzelner Schüler(-gruppen) durch unangemessene Aufgaben dazu zählen.

■ **Aufbau erwünschten und Abbau unerwünschten Schülerverhaltens:** Diese Strategien umfassen zum einen disziplinarbezogene

Interventionen und den situationsangemessenen Gebrauch von negativen Sanktionen einerseits und von positiver Bekräftigung andererseits. Die Hinwendung zu konstruktivistischen Denkvorstellungen hat bei vielen Pädagogen dazu geführt, klassische lernpsychologische Konzepte aus dem Bereich der Verhaltensmodifikation (wie Verstärkung, Löschung, Bestrafung) gänzlich zu verbannen, ja: sie für anstößig oder anachronistisch, weil „behavioristisch“, zu halten. Lernpsychologische Gesetzmäßigkeiten zu ignorieren, ist jedoch ein kapitaler Fehler, wie nicht zuletzt die von der Hattie-Studie belegte Wirksamkeit verhaltenspsychologischer Maßnahmen für die Reduzierung von Störungen zeigt (Effektstärke von $d = 0,76$; Hattie 2013, S. 125). Wichtig ist dabei eine gute Balance zwischen Abbau unerwünschten (insbesondere störendem) Verhalten einerseits und dem Aufbau (durch kontingente Verstärkung) bzw. der Aufrechterhaltung (durch intermittierende Verstärkung) akzeptablen Verhaltens andererseits.

4. Klassenführung und Unterrichtsqualität

In der Forschung wird vor allem auf die entscheidende Rolle eines durch Unterstützung, Freundlichkeit und wechselseitigen Respekt charakterisierten Lernklimas hingewiesen; Klassenführung und Unterrichtsqualität hängen also eng zusammen. Eine systemische Sichtweise, die dem Charakter der „Orchestrierung“ des Unterrichts Rechnung trägt, bewahrt einen vor einer mechanischen Missinterpretation, der zufolge bereits das Drehen an einer „Stellschraube“ zu maßgeblichen Veränderungen führt. Eine Fokussierung auf die Effizienz der Klassenführung unter Ausblendung anderer, damit zusammenhängender Aspekte der Beziehungsqualität und der Unterrichtsqualität ist nicht zielführend. Klassenführung und guter Unterricht beeinflussen sich wechselseitig: Ist der Unterricht motivierend, weder unter- noch überfordernd, sind Schülerinnen und Schüler aktiv und

an der Gestaltung des Unterrichts mitbeteiligt, dann wirft die Klassenführung wenig Probleme auf. Und umgekehrt: In einer gut geführten Klasse lässt es sich nicht nur leichter, sondern auch besser unterrichten. Die gleiche Wechselwirkung trifft für die Beziehungsqualität zu. Hierzu zwei vielsagende Zitate:

- "The quality of teacher-student relationships is the keystone for all other aspects of classroom management ... teachers who had high-quality relationships with their students had 31 percent fewer discipline problems, rule violations, and related problems over a year's time than did teachers who did not have high-quality relationships with their students." (Marzano et al. 2003, S. 1)
- "The management of your classroom must begin with developing trusting relationships with your students. Without mutual feelings of trust and respect, you will be unable to assume the role of an instructional leader in your classroom." (Borich 2007, S. 159)

5. Lehrerprofessionalität und -persönlichkeit

Die Wirksamkeit der Klassenführung – als Prozessvariable – hängt nicht nur von der Wissensbasis der Lehrkraft in diesem Bereich, sondern in vielfältiger Weise auch von der Lehrerpersönlichkeit ab: von der Autorität und Glaubwürdigkeit, dem Auftreten und der Körpersprache über subjektive Theorien dessen, was eine „gut geführte“ Klasse ist, über subjektive Toleranzspielräume (ab wann wird ein Schülerverhalten als störend empfunden?) bis hin zur Bereitschaft und Fähigkeit, die emotionalen Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern positiv zu gestalten (vgl. Helmke 2014, Kapitel 3 Lehrerpersönlichkeit). Unter „Lehrperson“ lässt sich der in der Metaanalyse von Marzano (2000) gefundene störungspräventive Effekt der „emotional objectivity“ subsumieren (Effektstärke von $d = 0,70$). Eine 1:1-Übersetzung dieses Konzeptes ist nicht zielführend, daher sei dieses Syndrom (von Marzano

auch als „mental set“ bezeichnet) durch seine Facetten umschrieben:

- die kontinuierliche Reflexion des eigenen Unterrichtsverhaltens und seiner Wirkungen: „Der wichtigste Aspekt besteht darin, im Klassenzimmer Situationen zu schaffen, in denen die Lehrpersonen mehr Feedback über ihren Unterrichtsstil erhalten können.“ (Hattie 2013, S. 15)
- eine realistische Einstellung zu den Schülerinnen und Schülern: weder romantisch (Schüler als Freunde und Kumpel) noch zynisch (Schüler als Feinde), sondern Lernende, die wertgeschätzt werden und an deren Stärken angeknüpft wird
- die Bereitschaft, sich insbesondere bei Störungen in die Lage der Schülerinnen und Schüler zu versetzen; kognitive Empathie
- Kontrolle eigener negativer Emotionen (wie Ärger und Frustration) im Klassenzimmer

Genau daran knüpfen die Diagnosewerkzeuge EMU (Sichtbarmachung des Lehrens und Lernens durch kriteriengeleiteten Abgleich von Perspektiven und Reflexion über Unterricht) und EMUplus (kollegialer Austausch über Unterrichtsqualität aus der Perspektive der Lehrergesundheit) an (s. www.unterrichtsdiagnostik.info und S. 15).

6. Kontext

Klassenführung und Unterrichtsqualität bewegen sich nicht im luftleeren Raum. Die vorgefundenen Verhältnisse in der zu unterrichtenden Klasse können „Rücken-“, aber auch „Gegenwind“ bedeuten. Klassen mit ungünstigen motivationalen und kognitiven Voraussetzungen, z. B. in Schulen im sozialen Brennpunkt, erschweren beispielsweise das Unterrichtsgeschäft und die Klassenführung. Aber auch die in einer Klasse herrschenden soziometrischen Strukturen, z. B. „tonangebende Cliques“, also der normative Klassenkontext, können der Lehrkraft die Klassenführung erleichtern oder erschweren – letzteres etwa bei einem

„Klassengeist“, der Kooperation mit der Lehrkraft und angepasstes Verhalten als „streberhaft“ sanktioniert. Neben einer gut ausgebauten Kooperation zwischen Schule und Elternhaus und einer entwickelten Kooperations- und Evaluationskultur im Kollegium hat sich auf Schulebene vor allem eine unterrichtswirksame Führung als besonders lernwirksam herausgestellt. Diese „bezieht sich auf jene Schulleitung, die ihren Hauptschwerpunkt auf die Schaffung eines störungsfreien Lernklimas, auf ein System klarer Lernziele und auf hohe Erwartungen an Lehrpersonen und Lernende richtet“ (Hattie 2013, S. 99).

Prof. Dr. Andreas Helmke und Dr. Tuyet Helmke, bis 2013 Universität Koblenz-Landau/ Fachbereich Psychologie; aktiv in der Beratung von Bildungsministerien (Deutschland, Schweiz, Vietnam), der Lehrerbildung (Universität Konstanz) sowie der Aus- und Fortbildung von Schulleitungen und Lehrpersonen
Kontakt: dr.andreas.helmke@gmail.com

Literatur:

Borich, G. D.: Effective teaching methods. Research-based practice (6. Aufl.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, 2007.

Evertson, C. M., Emmer, E. T.: Classroom management for elementary teachers (9. Aufl.). New York: Addison Wesley, 2012.

Emmer, E. T., Evertson, C. M.: Classroom management for middle and high school teachers (9. Aufl.). New York: Addison Wesley, 2012.

Evertson, C. M., Weinstein, C. S. (Hrsg.): Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

Hattie, J.: Lernen sichtbar machen. Von W. Beywl und K. Zierer überarb. dt. Ausgabe von „Visible Learning“. Hohengehren: Schneider, 2013.

Helmke, A.: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (5. überarb. Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer, 2014.

Helmke, A., Helmke, T.: Unterrichtsdiagnostik mit EMU. SCHULBLATT des Kantons Thurgau, Heft 2/2014. S. 16-19.

Helmke, A. et al.: Effiziente Klassenführung als Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität – ein Untersuchungsbeispiel aus der Grundschule. In: Spiel, C. et al. (Hrsg.): Bildungspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 2010. S. 101-105.

Helmke, A. et al.: Wirksamkeit des Englischunterrichts. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz, 2008. S. 382-397.

Helmke, A., Hosenfeld, I., Schrader, F.-W.: Unterricht, Mathematikleistung und Lernmotivation. In: Helmke, A., Jäger, R. S. (Hrsg.): Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz: Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2002. S. 413-480.

Marzano, R.: A new era of school reform: Going where the research takes us. Aurora, CO: Midcontinent Research for Education and Learning (McREL), 2000.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., Pickering, D. J.: Classroom Management that works. Research-Based Strategies for Every Teacher. Alexandria, VA: ASCD, 2003.

Wang, M. C., Haertel, G. D., Walberg, H. J.: Toward a knowledge base for school learning. Review of Educational Research, 63, 1993. S. 249-294.

Erstveröffentlichung in: Lernende Schule, Heft 65, 2014, S. 9-12.

Klassenführung als Basis guten Unterrichts

Durch die Unterrichtsgestaltung möglichen Störungen vorbeugen

Ludger Brüning

Bei der gegenwärtigen Diskussion über eine Veränderung der Unterrichtskultur hin zu einer stärkeren Individualisierung im Unterricht gerät leicht aus dem Blick, dass für einen solchen Unterricht ein hohes Maß an Klassenführungs-kompetenz notwendig ist. Denn differenzierender oder gar individualisierender Unterricht lässt sich nur dann realisieren, wenn innerhalb der Klassen der Lernprozess weitgehend störungsfrei erfolgen kann. Die Bestrebungen nach einer verstärkten Individualisierung werden daher nur wirksam werden, wenn in den Klassen eine angemessene Arbeitsatmosphäre hergestellt werden kann. Auf die Frage, wie Lehrerinnen und Lehrer diese Situationen gewährleisten können, hat die Unterrichtsforschung viele Antworten gefunden, die sich häufig mit den Erfahrungen erfolgreicher Lehrerinnen und Lehrer decken.

Grundsätzlich ist zu sagen, dass alle Versuche, das Schülerverhalten im Klassenzimmer so zu beeinflussen, dass Unterrichtsstörungen minimiert werden, nur dann erfolgreich sein werden, wenn die Lehrkraft mit einer Haltung der Anerkennung und einem insgesamt den Schülerinnen und Schülern zugewandten Verhalten in der Schulklasse agiert. Vor diesem Hintergrund lassen sich fünf Handlungsbereiche unterscheiden, die zu einem möglichst störungsfreien Lernen in den Klassen beitragen:

- Lehrerverhalten während des Fachunterrichts
- Erziehender Unterricht, Regel, Routinen
- Stärkung der sozialen und kommunikativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler
- Organisatorische Störungsvorbeugung
- Schulorganisation und -kultur

Zwei davon werden hier knapp vorgestellt.

Vorbeugendes Lehrerverhalten im Unterrichtsprozess

Entgegen der weit verbreiteten Meinung ist nicht eine bestimmte Art von Reaktion auf Störungen dafür verantwortlich, ob der Unterricht störungsfrei verläuft. Die empirische Unterrichtsforschung kann bislang nicht feststellen, dass bestimmte Reaktionen auf Störungen zu disziplinierteren Klassen führen. Vielmehr ist das vorbeugende Lehrerverhalten während des Unterrichtsprozesses entscheidend. Diesbezüglich können fünf Empfehlungen ausgesprochen werden.

1. Hohe Präsenz herstellen: Störungsfreier Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass der Unterrichtende den Eindruck vermittelt, alles im Blick zu haben. Eine Kollegin spricht zum Beispiel während einer Partnerarbeitsphase leise mit einem Schülerpaar, dreht sich aber auch kurz um und signalisiert zwei anderen Schülern durch ein Ruhezeichen, leiser zu sprechen. Sie ist hier für die Schüler deutlich spürbar. Sie reagiert auf diese kleine Störung unmittelbar und signalisiert so ihre Präsenz.

2. Reibungslosen Ablauf gewährleisten: Die zweite Empfehlung wird anschaulich, wenn Sie sich die folgenden Verhaltensweisen eines Unterrichtenden vor Augen führen.

- Während einer Rechenübung in Einzelarbeit ermahnt eine Lehrerin einen Schüler, aufrecht und ruhig zu sitzen. Viele Schülerinnen und Schüler schauen kurz auf.
- Während einer Kooperationsphase führt der Unterrichtende das Klassenbuch. Dabei fragt er in die Klasse: „Wo ist Ertan? Warum fehlt er?“

Solche Ablenkungen stören die Reibungslosigkeit und rufen mitunter neues Fehlverhalten hervor.

Unterrichtspraxis würden hier den Schüler aufsuchen und ihn ganz leise ansprechen, ohne die Klasse insgesamt abzulenken.

3. Schüleraktivierend unterrichten: Sind alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig im Lernprozess eingebunden, dann ist der Unterricht in der Regel störungsarm. Die Unterrichtsgestaltung sollte daher möglichst Grundsätze der Schüleraktivierung berücksichtigen. Unterricht, der gekennzeichnet ist durch den Dreischritt „Einzelarbeit – Kooperation – Vorstellen im Plenum“ fördert durch seine Struktur die mentale Aktivierung aller Schülerinnen und Schüler und bietet gleichzeitig für diese wie für Lehrkräfte die notwendigen Routinen, so dass weniger Störungen auftreten.

4. Langeweile und Überforderungen vermeiden: Alle Untersuchungen zur Klassenführung machen sehr deutlich, dass nicht selten Langeweile oder Überforderung bzw. ihre Kombination zu Unterrichtsstörungen führen.

- Halten Sie die Phasen der Einzelarbeit kurz. Anstatt eine ganze Reihe von Übungsaufgaben erst in Einzelarbeit lösen zu lassen, um sie anschließend mit dem Partner zu vergleichen, ist es besser, wenn die Schülerinnen und Schüler zunächst nur ein oder zwei Aufgaben in Einzelarbeit lösen, diese dann vergleichen und anschließend wieder in Einzelarbeit die nächsten zwei Aufgaben bearbeiten.
- Unterrichtsmaterialien, denen sich die Schülerinnen und Schüler unabhängig von der jeweiligen Unterrichtsreihe zuwenden können und die in der Klasse verbleiben, vermeiden Langeweile. Sie greifen darauf zurück, wenn sie auf den nächsten Unterrichtsschritt warten. Vielleicht kultivieren Sie das Buch in der Tasche, einen Rechtschreibbegleiter oder die Portfolioarbeit.

5. Schülerinnen und Schülern viele Könnenserfahrungen ermöglichen: Wenn Lernende Übungen nicht bewältigen oder Aufgaben nicht

erfassen, reagieren sie sehr häufig mit Unterrichtsstörungen. Schülerinnen und Schüler, die oft solche Erfahrungen machen, entwickeln ein negatives Selbstbild hinsichtlich ihres Leistungsvermögens. Sie verlieren dauerhaft ihre Motivation und es entsteht eine Störungsspirale. Diese ist nur zu durchbrechen, wenn Sie für die unterschiedlichen Leistungsniveaus verschiedene Lernangebote machen. Vielleicht haben Sie eine Klasse in Jahrgang 8 übernommen, in der ein Teil der Schülerinnen und Schüler immer noch massive Schwierigkeiten mit Grundrechenarten besitzt, Überschlagsrechnungen nicht vornehmen kann oder keine Möglichkeiten zu Selbstkontrolle hat. Wenn Sie diese Störungsursache beseitigen wollen, müssen Sie noch einmal „klein“ anfangen und unterschiedliche Angebote bereitstellen, mit denen die betroffenen Schülerinnen und Schüler ihre Leistungsdefizite beheben können.

Erziehung als Teil erfolgreicher Klassenführung

Mindestens ebenso wichtig wie das Lehrerverhalten im eigentlichen Fachunterricht ist die erzieherische Störungsvorbeugung, die an zwei Beispielen aufgezeigt werden soll:

1. Regeln und Routinen einführen: Damit erfolgreiches Lernen stattfinden kann, braucht es klare Regeln, die eine ruhige Lernatmosphäre garantieren. Dazu benötigen die Schülerinnen und Schüler nur ganz wenige, dafür aber zentrale Regeln. Lange Kataloge hingegen, die Einzelheiten regeln, sind aufgrund ihrer Komplexität meist wirkungslos.

Der Unterrichtsforschung ist zweifelsfrei zu entnehmen, dass die Regeln vor allem dann wirksam werden, wenn sie ganz frühzeitig aufgestellt und begründet werden. Bei neuen Klassen oder Lerngruppen (Jg. 1, Jg. 5 oder Jg. 11) muss einer der ersten Schritte darin bestehen, Klassenregeln zu vereinbaren. Denn ist das Schülerverhalten erst einmal eingeschliffen, lässt es sich nur sehr schwer verändern.

2. Angemessenes Verhalten der Schülerinnen und Schüler einüben und konsequent einfordern:

Wenn es erforderlich ist, dann müssen Sie das erwünschte Verhalten mit den Lernenden einüben. Konkret bedeutet das zum Beispiel, dass Sie mit Ihren Schülerinnen und Schülern die 30cm-Lautstärke für die Partnerarbeit einüben. Lassen Sie in der Klasse reflektieren, wenn Verhaltensweisen nicht eingehalten werden: „Warum konnten ihr während der Einzelarbeit nicht schweigen?“ Hier anfänglich investierte Zeit erhöht langfristig die echte Lernzeit.

Übrigens

In Klassen, in denen der Unterrichtende sich so verhält, dass er Schülerstörungen vorbeugt, wird 1 bis 3,5% der Unterrichtszeit auf Disziplinierung verwendet. Unterrichtende, die vor allem auf Störungen reagieren, müssen zwischen 7 und 18,5% ihrer Unterrichtszeit mit Disziplinierungen verbringen. Bei einer zwölfjährigen Schulzeit hätte die eine Klasse daher effektiv rund zwei Jahre mehr Unterricht als die andere Klasse (Vgl. Bennett/Smilanich 1995, S. 25).

Die eigenen Handlungsmöglichkeiten erweitern

Erfolgreiche Lehrerinnen und Lehrer können sich hinsichtlich ihres Klassenmanagements durchaus unterschiedlich verhalten. Und unterschiedliche Schulen und ihre Schülerinnen und Schüler stellen ganz unterschiedliche Anforderungen an die Kompetenzen der Unterrichtenden. Das Lehrerverhalten ist aber dennoch nicht beliebig, wie sie mit Blick auf eine Klasse erkennen, die bei einer Lehrperson gut mitarbeitet, bei einer anderen vielleicht jegliches Lernverhalten vermissen lässt. Wer sich hier professionalisieren möchte, für den ist eine sorgfältige Diagnose des Unterrichts hilfreich. Vielleicht laden Sie sich einmal einen befreundeten Kollegen in den Unterricht ein, oder Sie befragen Ihre Schülerinnen und Schüler, zum Beispiel mit Hilfe des „Linzer Diagnosebogens zur Klassenführung“ (siehe Kasten am Ende des

Artikels). Die eigene Verhaltensänderung ist nicht einfach. Langfristige Lehrerfortbildungen zur Klassenführung in Verbindung mit schulischen Kooperationsstrukturen und Hospitationen erleichtern hier die persönliche Weiterentwicklung.

Eingangs wurde die Frage gestellt, wie eine positive Unterrichtssituation zu schaffen sei. Eine knappe Antwort ist kaum möglich. Die Arbeit mit häufig mehr als 20, manchmal sogar 30 jungen Menschen in einem Klassenraum stellt sehr hohe Anforderungen an das Professionswissen und die Handlungsrountinen der Lehrkräfte. Gleichwohl zeigt die Unterrichtsforschung, dass erfolgreiche Klassenführung erlernbar ist und innerhalb von professionellen Schulen auch unter schwierigen Bedingungen möglich wird.

Klassenführung und Individualisierung

Mit Blick auf die vieldiskutierte Individualisierung sind die Erkenntnisse der Begleitforschung zur Hamburger Schulinspektion bedeutsam. Sie zeigen, dass die Klassenführungskompetenz der Unterrichtenden die eigentliche Basis jeglicher Unterrichtsentwicklung ist (Vgl. Pietsch 2013, S. 27). In der Stufung der Lehrkompetenz wird deutlich, dass die Klassenführungskompetenz die Basis jeden erfolgreichen Unterrichts darstellt. Individualisierter Unterricht hingegen entspricht in der Stufung der höchsten Niveaustufe. Das heißt: Erst wenn die Unterrichtenden es vermögen, in der Klasse eine weitgehend störungsfreie Arbeitsatmosphäre zu schaffen, können sie auch anspruchsvollere Formen des Unterrichts realisieren und dann schließlich auch individualisierende Unterrichtsarrangements lernwirksam anleiten. Dies bei den aktuellen Anstrengungen zur Unterrichts- und Schulentwicklung aus den Augen zu verlieren, wäre vermutlich ein schwerwiegendes Hemmnis für eine verstärkte Individualisierung im Unterricht.

Eigenen Unterricht in den Blick nehmen – Diagnosehilfen im Internet

InES online: Mit *InES online* bietet das Pädagogische Landesinstitut Rheinland-Pfalz ein umfassendes Werkzeug zur Durchführung von schulinternen Befragungen an. Dort findet jede Lehrkraft – neben vielen anderen Fragebögen – auch ein „Fragebogenpaket zum Klassenmanagement“. Lehrkräfte aller Schulen des Landes können über die InES-Seiten des rheinland-pfälzischen Bildungsservers einen Antrag auf die kostenlose Nutzung von InES online stellen. Die Zugangsdaten werden per E-Mail verschickt.

<http://ines.bildung-rp.de>

EMU-Unterrichtsdiagnostik: Die unter der Leitung von Prof. Dr. Andreas Helmke entwickelte kostenfrei zugängliche Plattform bietet vielfältige Möglichkeiten zur Unterrichtsdiagnostik. Hervorzuheben ist, dass hier der eigene Unterricht aus drei Perspektiven (Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Kollegium) in den Blick genommen werden kann. Seit dem 13. April 2015 liegt eine erheblich erweiterte Version 5.1 vor.

EMUplus, ein immer häufiger begangener Nebeneinstieg in die innerschulische Feedbackkultur, ergänzt EMU um ein qualitatives Instrument, bei dem es um die kollegiale Reflexion des Lehr-Lern-Prozesses aus Sicht der Lehrergesundheit geht. Bei EMUplus spielt die achtsame Analyse von Unterrichtsstörungen und die Reflexion eigener, insbesondere negativer Emotionen während des Unterrichts eine Schlüsselrolle.

www.unterrichtsdiagnostik.de

Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK): Auf der LDK-Website kann der Diagnosebogen zur Klassenführung in unterschiedlichen, schulartspezifischen Versionen heruntergeladen werden.

<http://ius.uni-klu.ac.at/projekte/ldk/>

IQES online: Dort finden Sie, neben vielen kostenpflichtigen Angeboten, für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch kostenfreie Feedbackinstrumente, mit deren Hilfe Sie eine Rückmeldung über Ihren Unterricht/Ihr Klassenmanagement durch Ihre Schülerinnen und Schüler bekommen können.

www.iqesonline.net

Ludger Brüning, Gesamtschule Haspe in Hagen (NRW), Lehrerfortbildung mit Schwerpunkt Unterrichtsentwicklung
Kontakt: info@ludgerbruening.de

Brüning, L.: Störungsfrei unterrichten. Klassenmanagement als Basis erfolgreicher Lehr- und Lernprozesse. In: Praxis Schule 5-2010, S. 4-8.

Literatur:

Bennett, B., Smilanich, P.: Classroom Management. A Thinking & Caring Approach. Ontario 1995.

Pietsch, M.: Was guten Unterricht kennzeichnet. In: bildung & wissenschaft 12-2013, S. 24-28.

Bedürfnisorientierte Klassenführung – ein Orientierungsschema

Arnd Ridder

In einer Unterrichtsbeobachtung: Wochenplanarbeit in der 5. Klasse. Mit dem Zeigefinger vor dem Mund hat die Lehrkraft offenbar ein vereinbartes Geräuschniveau markiert. Arbeitsmaterialien sind am Platz vorhanden, die Lehrkraft kontrolliert, dass alle arbeiten können und das auch tun. Schülerinnen und Schüler besuchen sich teilweise und tauschen sich aus; es bleibt jedoch alles in Flüsterlautstärke. Einige Kinder melden sich, die Lehrkraft geht jeweils zum Sitzplatz, um die Frage leise zu beantworten. Sie fordert Tom zum dritten Mal aus der Nähe gelassen auf, an seinen Aufgaben weiterzuarbeiten. Dann greift sie die Frage einer Mitschülerin auf, die mit der gleichen Aufgabe nicht weiterkommt und bittet Tom, sich dazusetzen und jener die Sache noch einmal zu erklären. Tom arbeitet weitere Minuten gut mit. Szenen eines Unterrichts, in der die Lehrkraft viel aktive Lernzeit erreicht hat.

Lerngruppen steuern – eine dauerhafte Entwicklungsaufgabe

Lerngruppen zu steuern, ist eine wahrlich anspruchsvolle Aufgabe – doch es ist beschreibbar und erlernbar. Guter Unterricht hat eine hohe Komplexität, und es gab eine jahrzehntelange Suche nach den relevanten Merkmalen, die effektives Lehrerverhalten ausmachen (Kounin 2006). Heute haben wir ein recht gut gesichertes praxisnahes Wissen über erfolgreiche Strategien und Vorgehensweisen (vgl. Nolting 2014, Eichhorn 2014, Wahl 2013, Breaux/Whitaker 2012).

In der Lehramtsausbildung wird zu Recht eingeübt, fachlichen Unterricht inhaltlich, didaktisch und methodisch gut zu planen. In der Berufspraxis geht es jedoch zunächst oft darum, dass Schülerinnen und Schüler überhaupt mitmachen und ihre Lernzeit nutzen. Hierbei kommt die Beziehungsentwicklung, die Klassenführung und die eigene Rollenklärung ins Spiel, also u. a. das, was

aktuell häufig unter dem Begriff Classroom-Management thematisiert wird.

Nachgefragt werden dafür oft „Tipps und Tricks“. Für die berufliche Weiterentwicklung braucht es aber eine Struktur des Unterrichtens, mit der die Aufgabenvielfalt veranschaulicht, persönliche Stärken und Schwächen identifiziert und Strategien formuliert werden können. Nachfolgend soll hierfür ein unterrichtsbezogenes Orientierungsschema vorgestellt werden, das sich in vielen Beratungen konkretisiert hat.

Bedürfnisorientierte Klassenführung

Das Konzept der bedürfnisorientierten Klassenführung greift drei Perspektiven auf, die für das Lehrerhandeln im Unterricht zentral sind.

Beziehungsbedürfnis: Im Kontakt mit Schülerinnen und Schülern zählt vor allem anderen die Wertschätzung, die Lehrkräfte ihnen geben. Diese beeinflusst wesentlich auch die Wertschätzung, die umgekehrt die Schülerinnen und Schüler der Lehrkraft und ihren pädagogischen Handlungen entgegenbringt.

Beschäftigungsbedürfnis: Fühlen sich die Kinder und Jugendlichen akzeptiert, dann ist es das nächstwichtigste Bedürfnis, Struktur und sinnvolle Beschäftigung im Unterricht zu erleben. Ohne Auftrag warten zu müssen, fällt nicht nur aufmerksamkeitschwachen Schülerinnen und Schülern sehr schwer.

Souveränitätsbedürfnis: Um Beziehungen und Beschäftigung zu fördern, brauchen Lehrkräfte innere Sicherheit und Gelassenheit. Dies umfasst Strategien und Techniken, um pädagogischen Herausforderungen zu begegnen und von den eigenen Gefühlen nicht überwältigt zu werden. Im Unterricht haben Lehrkräfte also die Aufgabe, (zumindest) diese drei Bedürfnisse gleichzeitig

zu berücksichtigen, wenn sie wirksam unterrichten und Berufszufriedenheit erleben möchten. Die entsprechenden Strategien sind die Beziehungsfürsorge, die Gruppenfürsorge und die Selbstfürsorge.

Die Balance des inneren Selbst ist als erstes in Gefahr, wenn Lehrkräfte herausfordernde Störungen erleben. Und wer seine innere Kontrolle verliert, kann gegen die Störung nicht mehr gewinnen. Deshalb ist die Selbstfürsorge im Schema an die erste Stelle gerückt. Die zweite Gefahr resultiert daraus, wenn im Zuge eines Tadelns, einer Zurechtweisung o. Ä. die restliche Klasse unbeschäftigt bleibt, in der Weiterarbeit gestört wird oder gar zu Zuschauern des Lehrer-Schüler-Konflikts wird. Deshalb steht auch die Gruppenfürsorge noch vor der Intervention gegen die Störung selbst. Und als Drittes ist es wichtig, die Wertschätzung der Schülerin bzw. des Schülers in der Störungsintervention zu wahren. Dafür braucht es gute Beziehungsfürsorge.

Dies gilt zwar in besonderer Weise für Störsituationen, also wenn das Miteinander von Lehrkraft und Schulklasse akut auf die Probe gestellt wird. Schon die Untersuchungen von Kounin (2006/1976) haben jedoch gezeigt, dass erfolgreiche Lehrkräfte den Unterricht von Anfang an anders gestalten. Nicht auf die Störungsreaktion, sondern auf die richtige Vorbeugung kommt es an (vgl. Nolting 2014, Eichhorn 2014). Denn erst die letztere ermöglicht bessere Interventionen. Daher werden die genannten drei Fürsorgebereiche zunächst für die Vorbeugung und erst dann für die Bewältigung von Störungen gefüllt.

Lernzeit gestalten – Beziehungen entwickeln

Hier geht es darum, als Lehrkraft die eigene Souveränität weiterzuentwickeln, vielfältige Verfahrensabläufe und Rituale zu nutzen und stabil positive Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern aufzubauen. Diese Ebenen kontinuierlich aktiv aufzubauen, ist gleichermaßen der Schlüssel zu besserem Unterricht und zu beruflicher Zufriedenheit.

Selbstfürsorge: Sich stärken, sich entwickeln

Achtsamkeitsübungen helfen, Anforderungen gelassen anzugehen: „Was geschieht hier und jetzt? Was tue ich, spüre ich, denke ich gerade? Wie nehme ich meinen Körper, meinen Atem wahr?“



Ohne planvolles Erproben gibt es keine Veränderung. Kollegiale Unterstützung hilft dabei, dran zu bleiben („Critical Friends“, Fallberatungsgruppe). Wichtig ist es, hierbei eigene Erfolge zu dokumentieren (vgl. Eichhorn 2014).

Abschalten durch bewusste Aktivitäten: bewegen, entspannen, genießen. Sich „Schulfreie Zeit“ im Kalender eintragen oder noch offene Aufgaben ritualisiert in einer „Schatzkiste“ ablegen.

Gruppenfürsorge:

Die Klasse für die Sache und für sich gewinnen

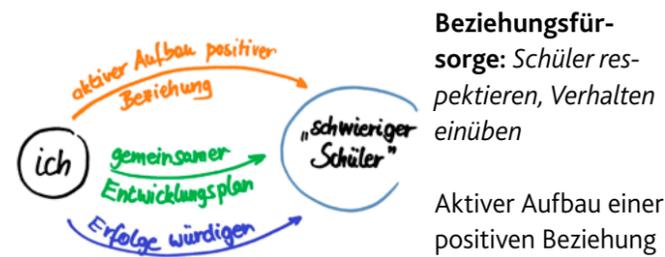


Breite Aktivierung ist ein Schlüssel zu besserem Lernverhalten (siehe Jungbluth, S. 26 f.). Denn Langeweile ist Gift. Auch Schülerinnen und Schüler mögen geordnetes Arbeiten lieber als Chaos. Dafür brauchen sie ausreichend viele anregende Aufgaben, um voll beschäftigt zu sein.

Um Struktur in die Klasse zu bringen, müssen wiederkehrende Arbeitsabläufe etabliert und eingeübt werden (siehe Eichhorn, S. 30 f.). Das beginnt damit, für Erklärungen die ungeteilte Aufmerksamkeit zu sichern.

Gerade bei wiederkehrend auftretendem Störverhalten ist es wichtig, die Willigen zu bestärken und das erwünschte Verhalten zu bekräftigen. Denn die „Energie“ der Klasse fließt dahin, wo die Aufmerksamkeit ist.

Die Basisstrategie dafür ist das stetige Bekräftigen als Signal „ich sehe alles, was ihr tut“. Diese Präsenz hilft auch, die Führungsrolle wahrzunehmen. Zusätzlich kann eine Lobliste („Board of Compliments“, Eichhorn 2014) das bessere Gegenstück einer Ermahnungsliste sein.



Beziehungsfürsorge: Schüler respektieren, Verhalten einüben

Aktiver Aufbau einer positiven Beziehung mit „schwierigen Schülerinnen und

Schülern“ und deren Eltern. Gerade Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen sind oft dankbar, wenn sie willkommen geheißen und beachtet werden. Ein äußerst wirksamer Weg ist hier die wertschätzende Kommunikation (Sorg, S. 28 f.).

Gravierende Verhaltensschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern erfahren Lehrkräfte oft schon vorab, oder sie werden in den ersten Unterrichtstagen des Schuljahrs deutlich. Dann empfiehlt es sich, mit dem betreffenden Kind und falls möglich dessen Eltern einen Entwicklungsplan zu vereinbaren (z. B. „Ich Schaff's“-Konzept, Furman 2013 sowie Bauer u. Hegemann 2013).

Erfolge würdigen: Schülerinnen und Schüler möglichst oft beim guten Verhalten zu „erwischen“, setzt einen anderen Fokus, spornt an und entspannt die Beziehungen.

„Schwierigen“ Schülerinnen und Schülern kleine Aufträge und Verantwortlichkeiten zu geben, erleichtert ihnen, positiv aufzufallen.

Unterricht sichern – Störungen begegnen

Störungen stellen situativ höchste Anforderungen an die Lehrkraft. Diese wird dann nur die Reaktionen sicher einsetzen, die sie zuvor schon verwendet oder eingeübt hat (vgl. Wahl 2013). Deshalb ist die innere Gelassenheit so wichtig. Nur damit kann es gelingen, die drei Fürsorgeebenen gleichzeitig zu beachten.

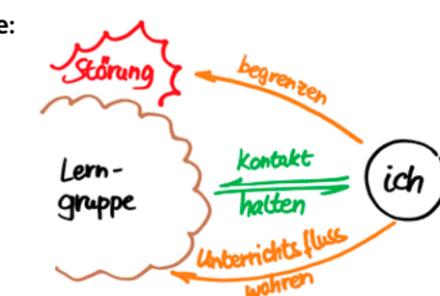
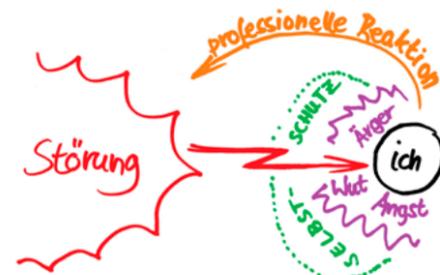
Selbstfürsorge: Sich schützen, kontrolliert reagieren

Sich schützen: Zeit gewinnen: tief durchatmen, den Körper wahrnehmen, innerlich bis drei zählen. Die eigenen Gefühle wahrnehmen und anerkennen. Provokationen nicht persönlich nehmen. Gedankenstopp: wer dem Störenden „böse Absicht“ unterstellt, läuft Gefahr, vergelten zu wollen.

Professionell reagieren: Ich-Botschaften verwenden („Ich nehme wahr ..., das löst in mir ... aus, ich möchte ...“). Gefühle kontrolliert benennen, um Erwartungen und Wünsche zu verstärken. Die Störung als Bedürfnisäußerung deuten: Was sagt der Schüler mit seinem Verhalten über sich? (vgl. Sorg, S. 28 f.)

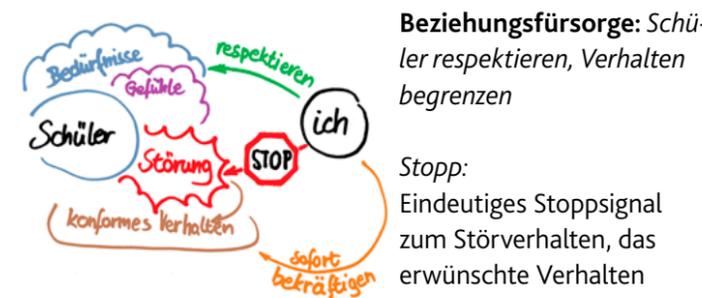
Gruppenfürsorge: Die Klasse bei der Sache und bei sich halten

Begrenzen: Rasch und konsequent reagieren, Aufmerksamkeit zeigen. Nonverbale Reaktionen begrenzen oft besser: zur Störung hinbewegen, dämpfende Gesten und Blicke einsetzen.



Unterrichtsfluss wahren: die Arbeit der anderen Schüler sichern. Den störenden Schüler aus der Nähe ansprechen. Nie lauter oder länger als die Störung selbst intervenieren!

Kontakt halten: Zuwendung für die Mitarbeitenden geben. Kollektivtadel vermeiden, denn es werden stets auch die Willigen getadelt. Das erwünschte Verhalten benennen und loben, um den Fokus der Mitschülerinnen und Mitschüler zu lenken.



Beziehungsfürsorge: Schüler respektieren, Verhalten begrenzen

Stopp: Eindeutiges Stoppsignal zum Störverhalten, das erwünschte Verhalten benennen und die genaue Ausführung einfordern (vgl. Eichhorn 2014).

Bedürfnisse und Gefühle ... ansprechen und akzeptieren (vgl. Sorg, S. 28 f.). Den Respekt wahren, Abwertung der Person und Ironie vermeiden. Bedürfnisse der Lernenden und von sich selbst dagegensetzen.

Bekräftigen: Rückkehr zum erwünschten Verhalten sofort anerkennen („Klares Stopp, kurzes Danke“). Das kann bei älteren Schülerinnen und Schülern auch ein kurzes Nicken oder ein wohlwollender Blick sein.

Nachsorge bei Bedarf: Kritikgespräch erst am Stundenende und nicht vor Mitschülerinnen und Mitschülern führen. Gemeinsam einen Entwicklungsplan für das bessere Verhalten aufstellen (s. o.)

Zur Arbeit mit dem Schema

Um Lernen wirksam zu steuern, braucht es einen langen Atem und viele Schritte. Das Schema soll die Schritte strukturieren und Anregungen geben. Es wird in Fortbildungen und Beratungen

eingesetzt, kann aber auch zur eigenen Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns verwendet werden. Auch dabei gilt: gemeinsam ist besser als einsam. Strategien zur erfolgreichen Selbstveränderung im Team finden sich bei Sieland/Heyse 2010.

Die konkrete Umsetzung kann hier freilich nur in Stichpunkten angetippt werden. Das Wichtige dabei ist die wertschätzende und fürsorgliche Perspektive. Für die spezifischen Inhalte hinter den Stichworten wird auf die jeweiligen Artikel im Heft und die unten genannte Literatur verwiesen.

Arnd Ridder, Schulpsychologe des PL
Kontakt: arnd.ridder@pl.rlp.de

Literatur: Bauer, C., Hegemann, T.: Ich schaffs! - Cool ans Ziel: Das lösungsorientierte Programm für die Arbeit mit Jugendlichen. Carl Auer, 4. Auflage, 2013.

Breaux, A., Whitaker, T.: 50x Schülerverhalten verbessern: Lernumgebung verändern – leichter unterrichten. Beltz, 2012.

Eichhorn, C.: Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Klett-Cotta, 7. Auflage, 2014.

Furman, B.: Ich schaffs! Das 15-Schritte-Programm für Eltern, Erzieher und Therapeuten. Carl Auer, 5. Auflage, 2013.

Kounin, J. S.: Techniken der Klassenführung. Waxmann (Reprint des Buches von 1976), 2006.

Nolting, H.-P.: Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Beltz, 12. Auflage, 2014.

Sieland, B., Heyse, H.: Verhalten ändern - im Team geht's besser: Die KESS-Methode. Vandenhoeck & Ruprecht, 2010.

Wahl, D.: Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Klinkhardt, 3. Auflage, 2013.

BERICHT AUS DER SCHULPRAXIS

Ein externer Blick auf Klassenführung – Aktuelle Zahlen aus der Evaluation der AQS

Britta Giering

Verhaltenswirksame Regeln und die damit einhergehende Prävention von Störungen im Unterricht sowie eine lernförderliche Unterrichts Atmosphäre durch ein wertschätzendes Klassenklima werden in der Diskussion über Merkmale guten Unterrichts immer wieder als basale Ansätze angeführt (vgl. Helmke 2006; Meyer/Bülter 2004). Da diese Aspekte eine elementare Voraussetzung für gelingendes Lehren und Lernen darstellen, werden sie auch im Rahmen der externen Evaluation durch die AQS in den Blick genommen. Diese Merkmale werden in der Evaluation durch die zwei Kriterien „Ein verbindliches Regelsystem begünstigt die Lehr- und Lernprozesse“ und „Es herrscht eine Atmosphäre von wechselseitiger Wertschätzung und gegenseitigem Respekt“ erfasst. Für den Zeitraum von Februar 2012 bis zu den Sommerferien 2014 liegen Ergebnisse von fast 500 Schulen vor, in denen die AQS Lehrkräfte, Schülerinnen, Schüler und Eltern unter anderem zu diesen Kriterien befragt hat. Außerdem fließen die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen in die Beurteilung ein, um ein verlässliches Bild erzeugen zu können.

Verbindliche Regelsysteme

Die Einrichtung und Einhaltung verhaltenswirksamer Regeln, die Prävention von Störungen und die Zeit sparende Behebung von auftretenden Störungen sind Teil einer guten Klassenführung (vgl. Helmke 2007). Es lohnt sich daher, beispielhaft einige Antworten der unterschiedlichen Befragten, die in das Kriterium „Ein verbindliches Regelsystem begünstigt die Lehr- und Lernprozesse“ fließen, genauer zu betrachten. Alle Befragten wurden gebeten, ihr Urteil anhand einer vierstufigen Skala von „Trifft zu“ bis „Trifft nicht zu“ abzugeben.

Die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte (98%) und der Schülerschaft (91%) gibt an, dass es im Unterricht grundsätzlich Verhaltensregeln gibt. Diese Aussagen werden durch die Einblicknahmen im Rahmen der externen Evaluation bestätigt. Geht es um das tatsächliche Einhalten der etablierten Regelsysteme, sieht das Bild allerdings etwas anders aus. Hier sind deutliche Unterschiede zwischen den Aussagen der einzelnen Befragten auszumachen. Die Mehrheit der befragten Eltern hat den Eindruck, dass im Unterricht ihrer Kinder auf Disziplin und Ordnung geachtet wird (87%) und auch 90% der Lehrkräfte geben an, dass die aufgestellten Regeln im Unterricht eingehalten werden. Auf der anderen Seite antworteten mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler, dass sie sich im Unterricht nicht an das Regelsystem halten (siehe Grafik). Diese Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte sich im Schulalltag trotz der existierenden Regeln mit Unterrichtsstörungen auseinandersetzen müssen. Die meisten der befragten Kinder und Jugendlichen (78%) geben an, dass die Lehrkräfte bei Nichteinhaltung bestehender Regeln einschreiten. Diese Zahl mag hoch klingen, es bedeutet allerdings auch, dass bei mehr als einem Fünftel der befragten Schülerschaft die Lehrkräfte bei Regelverstößen im Unterricht nicht aktiv werden. Dies macht deutlich, dass die Beschäftigung mit dem Thema der Klassenführung und der Störungsprävention auch weiterhin relevant ist.

Wertschätzung und Respekt

Wechselseitige Wertschätzung zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften und gegenseitiger Respekt sind neben einem freundlichen Umgangston, Herzlichkeit, Wärme und einer entspannten Atmosphäre wichtige Bestandteile eines

lernförderlichen Unterrichtsklimas (vgl. Helmke 2006). Die zu diesen Aspekten durch die externe Evaluation der AQS erhobenen Daten werden im Kriterium „Es herrscht eine Atmosphäre von wechselseitiger Wertschätzung und gegenseitigem Respekt“ abgebildet, welches im Folgenden genauer betrachtet wird.

Der Umgang zwischen der Schülerschaft und den Lehrkräften wird von den Lehrkräften als positiv eingestuft, ein Urteil, welches durch die Unterrichtsbeobachtungen bestätigt wird. Vier Fünftel der Schülerinnen und Schüler bewerten die Interaktionen als freundlich und respektvoll. Auch wenn diese Daten auf den ersten Blick sehr positiv wirken, bedeutet es im Umkehrschluss jedoch, dass 20% der Schülerinnen und Schüler sich nicht respektvoll von den Lehrkräften behandelt fühlen. Auch der Umgang von Schülerinnen und Schülern untereinander wird von den befragten Kindern und Jugendlichen teilweise als nicht respektvoll wahrgenommen. Zwar geben 90% der Lehrkräfte an, dass der Umgang innerhalb der Schülerschaft freundlich und respektvoll verläuft, auf Schülerseite bewertet jeder Vierte den Umgang untereinander jedoch als negativ. Die Daten aus der externen Evaluation zeigen auch, dass es viele Streitereien zwischen den Kindern und Jugendlichen gibt. Ein Fünftel der befragten Lehrkräfte und über ein Drittel der Schülerinnen und Schüler

berichtet von vielen Streitereien innerhalb der Klassen und Kurse.

An Strategien zur Steigerung von Respekt und Wertschätzung im Umgang miteinander – besonders unter Schülerinnen und Schülern – muss zukünftig also gearbeitet werden, um ein für alle Beteiligten lernförderliches Unterrichtsklima zu schaffen. Die Daten der externen Evaluation zeigen, dass Störungen und Streitereien einen nicht unerheblichen Teil des Schulalltags ausmachen und der in den folgenden Kapiteln gezeigte Umgang mit den Konzepten der Störungsprävention lohnenswert ist.

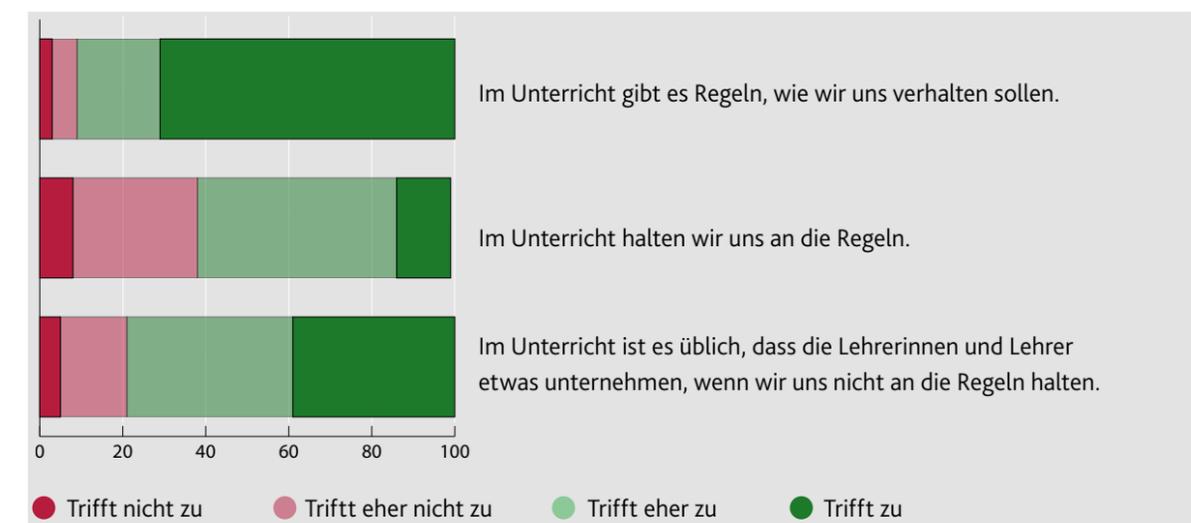
Kontakt: Britta Giering, Fachbereich Wissenschaft und Analyse, AQS

Literatur:

Helmke, A.: Aktive Lernzeit optimieren – Was wissen wir über effiziente Klassenführung? In: Pädagogik 5/07, S. 44-49.

Helmke, A.: Was wissen wir über guten Unterricht. In: Pädagogik 2/06, S. 42-45.

Meyer, H. und H. Bülter: Was ist ein lernförderliches Klima? In: Pädagogik 11/04, S. 31-37.



Grafik: Verbindliches Regelsystem aus Sicht der Schülerinnen und Schüler
Datengrundlage: Schulhalbjahre 2011/2012 II bis 2013/2014 II, n = 490 Schulen

Durch Beziehung Lerngruppen steuern – Partizipation und Verantwortung

Ralf Haug

Die IGS Landau ist eine Schule im Aufbau, reicht zurzeit bis in Klassenstufe 9 und steckt mitten in der Planung der gymnasialen Oberstufe. Selbststeuerung und Selbstwirksamkeit sind zentrale Leitmotive unserer Schulentwicklung. In der IGS Landau sind Schülerinnen und Schüler eng in die Schulentwicklung eingebunden, auch als Akteure. So entsteht eine Beziehung zwischen allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft, die angstfreies und motivierendes Lernen ermöglicht.

Teamarbeit: Schülerinnen und Schüler in die Planung von Lernprozessen einbeziehen

Kooperatives Lernen braucht Vorbilder und Modelle. Die IGS Landau ist eine Teamschule, pro Jahrgang gibt es vier Klassen, die jeweils von acht Tutoren betreut werden. Die Tutoren treffen sich wöchentlich zu gemeinsamen Teamsitzungen. Das Modell Team J, Team F, Team G soll das Jahr strukturieren. J steht für Jahrgang, F für Fach und G für Gesamt. Durch diese Strukturierung gelingt es, wechselnden Teams in regelmäßigen Abständen gemeinsame Treffen zu ermöglichen. So kann kooperative Unterrichtsentwicklung gelingen. Bei all diesen Teamsitzungen wirken Schülerinnen und Schüler mit, sie nehmen teil und diskutieren mit, sind im wahrsten Sinne „be-teil-igt“.

Teamsitzung Klasse 9 an einem Donnerstag im Februar 2015:

Lehrerin: „Gibt es über unsere vereinbarten Tagesordnungspunkte hinaus einen weiteren Wunsch?“

Schülerin: „Wir Schüler haben in unserer Abgeordnetenversammlung ein wichtiges Thema besprochen und wollen im Team gerne über das Thema Handynutzung reden. Es geht so nicht mehr weiter, wir verstecken uns, um auf unsere Handys zu schauen, wir wollen nicht betrügen, wir wollen das Handy auch während des Schultages sinnvoll nutzen dürfen.“

Das Thema wird aufgenommen und besprochen. Lösungen werden gemeinsam vorbereitet und gefunden. Durch diese Partizipation erfahren sie, dass sie etwas bewirken können. Sie stehen für ihre eigenen Belange ein und können Entscheidungen der Lehrerschaft mitvollziehen und für Veränderungen sorgen.

Entwicklungsgespräche: In Ruhe miteinander reden

Die Gesprächskultur einer Schule hat einen entscheidenden Einfluss auf das Lernklima. Zweimal im Jahr treffen sich jeweils eine Schülerin bzw. ein Schüler, die Tutoren und die Eltern zu einem Bilanzgespräch. Dabei stehen die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Sie formulieren, woran sie arbeiten, was ihnen gut gelingt, wo sie Unterstützung brauchen und welches Ziel sie sich setzen. Die Lehrkräfte werden für diese Gespräche vom Schulpsychologen vorbereitet und auf Wunsch immer wieder auch gecoacht, denn ressourcenorientierte Gesprächsführung muss gelernt werden. Schülerinnen und Schüler lernen, ihr Lernen bewusst zu beschreiben und sich stets zu verbessern. Eine Aussage von Frau K., einer Mutter, die für viele andere steht: „Unser Kind hat noch nie so viel über sich und seine Leistung gesprochen wie heute, ich freue mich so!“

Demokratie und Partizipation: Gemeinsam Schule gestalten

Selbstwirksamkeit entsteht durch Partizipation und demokratisches Handeln. Diejenigen, um die es an der Schule geht, müssen an der Gestaltung des Schullebens spürbar mitwirken dürfen. So sind die Instrumente des Klassenrates, der Abgeordnetenversammlung und der Schulkonferenz entscheidende Stellschrauben. Schülerinnen und Schüler, die etwas entscheiden dürfen, sind motiviert. Sie engagieren sich und sehen den Erfolg. Die Schulvereinbarung der IGS Landau ist ein Gemeinschaftsprodukt von allen Akteuren der

Schulgemeinschaft. Das gemeinsame Abschaffen der Schulglocke, die Idee, dass Schülerinnen und Schüler die Schule nach außen vertreten, der angestoßene Prozess, den Gebrauch des Handys nicht zu kriminalisieren, sondern die Chancen eines medienethischen Prozesses zu sehen und in der Schule zu verwirklichen, sind Belege für eine Demokratisierung von Schule.

Botschafter werden: Die Schule nach außen repräsentieren

„Ich will mich beteiligen“, „ich will die Schule vertreten“, „ich will anderen erzählen, wie schön es hier ist“, „ich möchte zeigen, dass Lernen Spaß machen kann“, „ich werde ernst genommen“, das sagen Schülerinnen und Schüler, wenn man sie danach fragt, warum sie Botschafter der Schule sind. Sie identifizieren sich mit der Schule und trainieren wichtige kommunikative Fähigkeiten in einer Ernstsituation. So gibt es an der IGS Landau Botschafter, die sich wöchentlich treffen und daran arbeiten, wie sie ihre Schule vorstellen können. Sie begleiten alle Gäste, die die Schule besuchen und haben unterschiedlich lange Führungen ausgearbeitet. An den Tagen der offenen Tür führen sie interessierte neue Kinder durch ihr Haus. Grundschulen, die anfragen, ob eine Vorstellung des Systems IGS möglich sei, werden von den Botschaftern besucht und informiert. Botschafter besuchen die Stadtoberen und tragen Wünsche vor, die die Schülerinnen und Schüler zuvor aus der Schülerschaft erfahren haben.

Herausforderung: Risiken eingehen

Kinder und Jugendliche wollen selbstwirksam sein. Selbstwirksamkeit entsteht auch durch das Prinzip des selbstgesteuerten Lernens. Schülerinnen der 8., 10. und in baldiger Zukunft 12. Klasse stellen sich einer persönlichen Herausforderung: Am Beginn des Schuljahres fahren sie 14 Tage weg, wandern über die Alpen, strampeln mit dem Rad um Rheinland-Pfalz, ziehen als Wandertheater durch die Lande oder leben auf dem Bauernhof. Danach folgt eine Evaluationswoche, am Ende der drei Wochen steht ein

großes gemeinsames Bildungserlebnis, zu dem die Öffentlichkeit eingeladen wird. Die Herausforderung wird im Schuljahr zuvor von den Schülerinnen und Schülern unter Begleitung der Lehrkräfte selbstständig vorbereitet.

Montagsmorgengrüßung: Die Woche gemeinsam beginnen

Jede Woche beginnt mit einer gemeinsamen Montagsmorgengrüßung, einer Versammlung aller Schülerinnen und Schüler und aller Lehrkräfte. Dabei werden Gäste begrüßt, Informationen für alle verkündet und zwei schöne Rituale gepflegt, die Loberunde und das Geburtstagslied. Alle Geburtstagskinder der vergangenen Woche treten nach vorne, sagen ihren Namen und ihr erreichtes Alter und genießen ihr Geburtstagslied. Bei der Loberunde darf jeder jeden loben. In einer Woche im April 2015 tritt ein Mädchen aus der 5. Klasse nach vorne, steht vor über 550 anderen Kindern, schaut den Schulleiter an und sagt: „Ich möchte Sie loben, weil Sie die Montagsmorgengrüßung so toll machen“. Dem Schulleiter fällt in dem Moment das Finden weiterer Worte schwer.

Schlusswort

Die Beispiele sollen zeigen, wie wir uns in der IGS Landau auf den Weg gemacht haben, eine gelungene Beziehungspartnerschaft und selbstorganisiertes Lernen zu gestalten. Auf diesem Weg gibt es noch viel gemeinsam zu entwickeln und zu lernen. Eine gute Schule braucht ein Leitbild, in dem sich das Vertrauen in die Fähigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler, für ihr Lernen Verantwortung zu übernehmen, manifestiert. Und sie braucht Instrumente, in denen diese Haltung konkret zum Ausdruck kommt und mittels derer sie von allen Beteiligten gelebt werden kann.

Ralf Haug, Integrierte Gesamtschule Landau
Kontakt: haug@igs-landau.de

Tu' was für andere und lern' was dabei!

Mit „Lernen durch Engagement“ Schülerinnen und Schüler stärken

Sandra Zentner

„Man kann fast sehen, wie sie ein Stück wachsen“, so der Blick eines Lehrers auf seine Schülerinnen und Schüler bei Service-Learning – Lernen durch Engagement (LdE). Die Lehr- und Lernform verbindet gesellschaftliches Engagement von Kindern und Jugendlichen mit fachlichem Lernen in der Schule (Seifert/Zentner/Nagy 2012). Ziel ist es, junge Menschen in ihren sozialen, persönlichen, kognitiven und demokratischen Kompetenzen zu stärken – unabhängig von Schulform, Alter oder Fach.

Bei Service-Learning setzen sich Schülerinnen und Schüler für das Gemeinwohl ein – im sozialen, ökologischen, politischen oder kulturellen Bereich. Es geht bei LdE immer auch darum, Wissen praktisch anzuwenden und dessen Nutzen für die Gesellschaft und das eigene Handeln unmittelbar zu erleben. Darum birgt LdE gerade für Schülerinnen und Schüler aus so genannten Risikolagen ein besonderes Potenzial: Sie, die mit Schule oft nur Misserfolg verbinden und sich selbst eher als Empfänger von Hilfe erleben, können erfahren, dass Schule mit Erfolgen und eigener Wirksamkeit verbunden sein kann: Mit dem, was ich im Unterricht lerne, kann ich unmittelbar einen Beitrag leisten und etwas für andere positiv verändern!

Beispiel aus Rheinland-Pfalz

Die Berufsbildende Schule Bad Dürkheim ist seit einigen Jahren Mitwirkende im LdE-Netzwerk und hat diese Art zu Lernen mittlerweile in ihrem Leitbild verankert. Eines der LdE-Vorhaben der Schule fand in Partnerschaft mit der Lebenshilfe Bad Dürkheim statt: Nachdem die Schülerinnen und Schüler der Berufsfachschule I Wirtschaft und Verwaltung im Unterricht ihre Stärken und Kompetenzen reflektiert hatten, entwickelten sie eigenständig Ideen, wie sie sinnvoll Menschen mit

Beeinträchtigung unterstützen könnten, sprachen sich dazu mit diesen zu ihren Bedarfen ab und planten verschiedene Projekte. So entwickelten die Lernenden ein Marketingkonzept für ein Produkt der Lebenshilfe, wirkten mit bei der Durchführung eines Fußballturniers und des jährlichen Frühlingmarkts und gestalteten gemeinsame Backnachmittage mit den Menschen der Lebenshilfe. Alle Projekte wurden im Unterricht geplant, reflektiert und mit Lerninhalten aus Berufsbezogenem Unterricht, Mathematik, Sozialkunde und Sport verknüpft. Das Engagement der Jugendlichen war bereichernd für beide Seiten – und führte zu bewegenden Erkenntnissen: „Es ist nicht an uns zu entscheiden, was normal ist und was nicht“, berichtet der 17-jährige André von seinen LdE-Erfahrungen mit der Lebenshilfe.

Studien zeigen, dass durch die Teilnahme an Service-Learning insbesondere Jugendliche aus Risikolagen in ihrer Leistungsentwicklung profitieren, ihre persönlichen Chancen in der Schule positiver bewerten, sich besser eingebunden fühlen in ihren Lernprozess, im Unterricht weniger gelangweilt sind, stärker daran glauben, einen Beitrag für ihr Umfeld leisten zu können und Vielfalt höher wertschätzen. Auch steige die Identifikation mit der



Abb.: Verkaufsstand während des Frühlingmarkts der Lebenshilfe, Bild: C. Sorg

Schule und die Motivation für schulische Belange, wohingegen Schulverweigerung und Vandalismus abnehmen (zusammenfassend: Seifert 2011). Die positiven Befunde sind jedoch in der Regel daran gekoppelt, wie die Lehr- und Lernform pädagogisch ausgestaltet wird. Dabei spielen die aus Forschung und Praxis herauskristallisierten LdE-Qualitätsstandards (Seifert/Zentner/Nagy 2012) eine wichtige Rolle:

- **Realer Bedarf:** Das Engagement erfüllt einen echten Bedarf in Stadtteil/Gemeinde, der zu Beginn gemeinsam recherchiert wird. Nur wenn die Jugendlichen tatsächlich gebraucht werden, können sie sich als selbstwirksam erleben.
- **Engagement außerhalb der Schule:** Die Zusammenarbeit mit Partnern schafft authentische Lernanlässe und neue Lernorte. Die Schülerinnen und Schüler tauchen in andere Lebenswelten ein, meistern reale Herausforderungen, erkennen die Relevanz ihres Lernens und Handelns. Oft erhalten sie von den Menschen, für die sie sich engagieren, direktes Feedback und bauen Beziehungen auf: „Es ist das Feedback von den kleinen Kindern. Sie zeigen spontan und unvermittelt ihre Zuneigung. Unsere Schüler sind das nicht gewöhnt. Es scheint manchmal richtig heilsam für sie“, so eine Lehrerin, deren Schülerinnen und Schüler sich als Lernmentoren engagieren. (Seifert 2011)
- **Curriculare Anbindung:** LdE ist strukturell wie inhaltlich in Schule eingebettet, z. B. als mehrwöchiges Fachprojekt, als Fächer verbindendes Vorhaben, als Wahlpflichtkurs. Das Engagement wird im Unterricht gemeinsam geplant, reflektiert und mit Lerninhalten verknüpft.
- **Reflexion:** Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler werden regelmäßig reflektiert. Das aktive Nachdenken über das, was sie beim En-

gagement erleben und was das mit ihrem Lernen zu tun hat, anzuregen und zu begleiten, ist eine zentrale pädagogische Aufgabe bei LdE.

- **Schülerpartizipation:** Qualitätsvolle LdE-Vorhaben ermöglichen jungen Menschen Teilhabe in allen Phasen. Von Planung bis Ausgestaltung und Reflexion können sie ihre Ideen einbringen, umsetzen und Verantwortung übernehmen. So können Schülerinnen und Schüler Erfolge bei LdE auf ihr eigenes Handeln, ihre eigenen Entscheidungen zurückführen.
- **Anerkennung und Abschluss:** Einsatz und Leistung aller Beteiligten werden durch Feedback im gesamten Prozess und bei einem anerkennenden Abschluss gewürdigt. Das Erreichte bewusst zu machen, hilft den Schülerinnen und Schülern, ihre eigene Wirksamkeit zu sehen und den Mut und die Kompetenzen zu entwickeln, sich auch später im Leben für sich und andere stark zu machen – das gilt in besonderem Maße für Kinder und Jugendliche, die in Risikolagen aufwachsen und für die Erfolgserlebnisse keine Selbstverständlichkeit sind.

Sandra Zentner, Programmleiterin Service-Learning, Freudenberg Stiftung
Kontakt: sandra.zentner@freudenbergstiftung.de
Cordula Sorg, BBS Bad Dürkheim
Kontakt: c.sorg@bbs-duew.de
www.bbs-duew.de

Literatur:

Seifert, A.: Resilienzförderung an der Schule: Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen. Wiesbaden: VS Verlag, 2011.

Seifert, A., Zentner, S., Nagy, F.: Praxisbuch Service-Learning – „Lernen durch Engagement“ an Schulen. Weinheim: Beltz, 2012.

WEITERFÜHRENDE INFORMATIONEN

LdE vernetzt bundesweit engagierte Schulen sowie Partner aus Zivilgesellschaft, Bildungspolitik und -verwaltung. Rheinland-Pfalz ist mit mehreren Schulen und zwei LdE-Kompetenzzentren, u. a. Pädagogisches Landesinstitut (Kontakt: lydia.kiefer@pl.rlp.de), vertreten. Das Netzwerk wird gefördert von der Freudenberg Stiftung und bietet allen Interessierten Materialien und Beratung: www.lernen-durch-engagement.de

Wer beschäftigt ist, stört nicht – Schüleraktivierung durch kooperatives Lernen

Simone Jungbluth

Schüleraktivierung gilt als probates Mittel, Unterrichtsstörungen vorzubeugen. Die Prinzipien des kooperativen Lernens haben sich dabei als Verfahren der Schüleraktivierung gut bewährt: „Unterricht, der gekennzeichnet ist durch den Dreischritt „Einzelarbeit – Kooperation – Vorstellen im Plenum“ fördert durch seine Struktur die mentale Aktivierung aller Schüler und bietet gleichzeitig für Schüler wie für Lehrer die notwendigen Routinen, so dass weniger Störungen auftreten.“ (Brüning 2010, S. 5) Durch die Phase der Kooperation kann darüber hinaus „die Gestaltung von Beziehungen in Lernprozessen zwischen Schülerinnen und Schülern“ (Koch/Köker 2015, S. 40) berücksichtigt werden, was ebenfalls hilft, Störungen zu verringern.

Im Folgenden wird eine Unterrichtseinheit zum Gegenstand „Märchen“ (durchgeführt in einer 5. Jahrgangsstufe) beschrieben, die sich weitgehend an den Prinzipien des kooperativen Lernens orientierte, um neben dem Training fachlicher Kompetenzen auch eine möglichst durchgängige kognitive Aktivierung der Schülerinnen und Schüler zu erreichen. Die Einheit umfasste insgesamt acht Unterrichtsstunden, zwei davon Doppelstunden.

1. Lerntempoduett: Märchen kennenlernen und nacherzählen

In einem ersten Schritt sollte sich jeder Lernende in Stillarbeit ein ihm bislang unbekanntes Märchen mit dem Ziel erarbeiten, dieses möglichst anschaulich und spannend nachzuerzählen. Nach dem Abschluss der Stillarbeit trafen die Lernenden an einer „Bushaltestelle“ Lernpartner, die ihre Stillarbeit im gleichen Zeitraum abgeschlossen hatten. Die Lernpartner erzählten sich gegenseitig ihre Märchen nach und vertieften ihre Textkenntnis durch weiterführende Arbeitsaufträge.

2. Placemat: Märchenmerkmale erarbeiten

Je vier Schülerinnen und Schüler fanden sich an einem Tisch zusammen, auf dem ein großer Bogen Papier (DIN A3) als „Platzdeckchen“ lag. Auf diesem notierten die Lernenden zunächst in den Randbereichen die Merkmale, die ihnen bei der Erarbeitung ihres Märchentextes als typisch für dieses Genre aufgefallen waren. Nachdem die Schülerinnen und Schüler die Notizen der anderen gesichtet hatten, diskutierten sie in der Gruppe die genannten Merkmale und fixierten im Zentrum des Papierbogens eine gemeinsame Liste mit Merkmalen, auf die sie sich in der Gruppe einigen konnten.

3. Gruppenpuzzle: Märchenmerkmale untersuchen

In dieser Arbeitsphase ging es darum, anhand der zuvor erarbeiteten Merkmale moderne Märchen bzw. Märchenparodien zu untersuchen. Weisen diese auch die genannten Merkmale auf? Werden diese vielleicht variiert oder auf eine besondere Form verändert?

Erarbeitung und Austausch der Ergebnisse erfolgten in Form eines Gruppenpuzzles, wodurch eine größere Anzahl von Texten bearbeitet werden konnte und die Lernenden zudem mit mehrfach wechselnden Lernpartnerinnen und -partnern kooperieren mussten.

4. Graffiti: Ideen für eigene Märchen sammeln

Die Schülerinnen und Schüler notierten in einem ersten Teilschritt zu wesentlichen Märchenmerkmalen konkrete Umsetzungsideen. In einem zweiten Schritt zog jede und jeder Lernende aus den erarbeiteten Kartenstapeln jeweils eine Karte und erhielt so ein Set an Vorgaben, aus denen sie oder er ein eigenes Märchen gestalten musste.

5. Runder Tisch: Eigene Märchen beurteilen und überarbeiten

Die selbst verfassten Märchen wurden in Tischgruppen einer arbeitsteiligen Beurteilung anhand vorgegebener Kriterien unterzogen: Wurden die gezogenen Kärtchen alle verarbeitet? Überzeugte die erzählte Handlung? Passte die Überschrift? Auf der Grundlage der Rückmeldungen durch die Mitschülerinnen und Mitschüler erfolgte dann eine Überarbeitung der eigenen Märchentexte.

Fazit: Gelingensbedingungen für kooperatives Lernen

Um die angestrebte Aktivierung zu erreichen, war es von zentraler Bedeutung, dass sich alle Schülerinnen und Schüler bei jedem Lernschritt zunächst in Einzelarbeit mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen. Dabei war wichtig, die Lernenden vor leistbare und zugleich herausfordernde Aufgaben zu stellen. Ferner galt es, Leerläufe (ggf. durch Zusatzaufgaben) zu vermeiden. Da der Zufall (z. B. per Los) darüber entschied, wer am Ende eines jeden Arbeitsschrittes die Ergebnisse im Plenum vorstellen würde, erhöhte sich das Gefühl der Verbindlichkeit des eigenen Tuns. Schließlich war es hilfreich, den Lernprozess und die eingesetzten Verfahren gemeinsam mit den Lernenden zu reflektieren und ggf. zu modifizieren.



Unabdingbare Voraussetzung war allerdings, im Vorfeld elementare Verhaltensregeln und Rituale zumal für die kooperativen Phasen (Flüsterabstand 15 cm, Flüsterprobe am Kehlkopf, Gesprächsregeln für die Gruppenarbeit) eingeübt zu haben. Nur so konnte das kooperative Lernen eine für Lehrende und Lernende angenehme Lernatmosphäre schaffen.

Die Arbeitsblätter für die beschriebene Unterrichtseinheit können online abgerufen werden. 

Simone Jungbluth, Nordpfalz-Gymnasium in Kirchheimbolanden und Beraterin für Unterrichtsentwicklung Deutsch, PL

Kontakt: simone.jungbluth@beratung.bildung-rp.de

Literatur:

Brüning, L.: Störungsfrei unterrichten. Klassenmanagement als Basis erfolgreicher Lehr- und Lernprozesse. In: Praxis Schule 4, 2010. S. 4-8.

Koch, B., Köker, A.: Weniger Unterrichtsstörungen durch Kooperatives Lernen? Gelingensbedingungen für den differenzierenden Unterricht in Gruppen. In: Friedrich Jahresheft 2015. S. 40-42.

FORTBILDUNGSANGEBOTE UND INFORMATIONEN

Die aus dem Projekt „Lernen in Vielfalt“ entstandenen Fortbildungs- und Beratungsangebote des PL zum Umgang mit Heterogenität – darunter Schüleraktivierung – finden Sie mit Kontaktdaten auf S. 42, eine ausführliche Beschreibung der Grundprinzipien des kooperativen Lernens sowie einiger kooperativer Lernformen unter:

<http://lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/materialien/aktivieren.html>.

Raus aus der Ohnmacht im Klassenzimmer

Gelingende Beziehungsgestaltung durch wertschätzende Kommunikation

Cordula Sorg

„Jetzt haltet doch mal euer Maul oder ich schlag euch eine rein“, brüllt eine Schülerin. Ein Gegenstand fliegt in Richtung der Lehrkraft. „Wieso soll ich so einen Scheiß lernen – das ist doch total sinnlos“, regt sich ein Schüler auf. Ein anderer Schüler läuft nach der Bemerkung eines Mitschülers dunkelrot an und geht mit geballten Fäusten auf sein Gegenüber los.

Das sind einige Szenen aus meinem Alltag als Berufsfachschul-Lehrerin (BF I). „Dafür bin ich nicht ausgebildet!“, lautete meine Standard-Schutzbehauptung, um die eigene Ohnmacht nicht eingestehen zu müssen. Nach langem Suchen und Ausprobieren habe ich für mich einen sehr wirksamen Weg gefunden, damit umzugehen. Dieser basiert auf dem Konzept der



Abb.: Zu Schuljahresbeginn werden die Schülerinnen und Schüler gefragt, welche Werte ihnen besonders wichtig sind und diese dann in einem Klassenleitbild festgehalten. Bild: C. Sorg

Gewaltfreien Kommunikation (GFK) von Marshall Rosenberg und ist in der Tat eine Form der „Erziehung, die das Leben bereichert“ (Rosenberg 2011).

Eine der Grundannahmen der GFK ist, dass alles, was Menschen tun, Versuche sind, Bedürfnisse zu erfüllen. (Rosenberg 2011, S. 1) Mit diesem Wissen bemühe ich mich als Lehrerin die Bedürfnisse der Lernenden hinter ihren Handlungen wahrzunehmen und anzusprechen.

In der Regel drücken die Schülerinnen und Schüler das drängende Bedürfnis sehr deutlich aus und an der erleichterten Reaktion ist unmittelbar zu sehen, wenn das „richtige“ Bedürfnis erkannt wurde.

Bezogen auf die eingangs geschilderte Situation „Jetzt haltet doch mal euer Maul oder ich schlag euch eine rein“ lag aufgrund des Kontextes nahe, dass die Schülerin in der Arbeitsphase mehr Ruhe brauchte, um sich besser konzentrieren zu können. Das habe ich der Klasse dann auch so übersetzt: „Sandra meint, seid doch bitte still, ich brauche Ruhe, damit ich mich besser konzentrieren kann.“ Daraufhin bestätigendes Nicken von Sandra und erleichtertes Lachen von den Mitschülerinnen und -schülern.

Mit dieser Art des Kommunizierens gelingt es, zu gegenseitigem Verständnis beizutragen. Spannungen entstehen oft gar nicht erst oder werden unmittelbar abgebaut. Häufig genügt es schon, dass die entsprechenden Bedürfnisse wahrgenommen und gewürdigt werden. So reagierte der Schüler, der nach der Klassenarbeit seinem Unmut mit der Äußerung „Wieso soll ich so einen Scheiß lernen – das ist doch total sinnlos“ Luft machte auf die Wahrnehmung seines Ärgers und Bedürfnisses mit „Patrick, bist du gerade sauer,

weil dir wichtig ist, dass das, was du lernst, Sinn für dich macht?“ mit einem aus tiefster Seele kommenden „Ja, Mann!“. Er änderte dann seine Sitzhaltung von auf-dem-Tisch-liegend in aufrecht-sitzend und war nach wenigen Minuten des Innehaltens wieder zur Mitarbeit bereit.

Dieser Prozess der Kommunikation bezieht vier Komponenten ein, die als unterstützendes Gerüst, nicht jedoch als dogmatische Technik, verstanden werden wollen:

1. Beobachtungen

In dem Wissen, dass unsere Gedanken auch unsere Gefühle beeinflussen, macht es Sinn, Situationen bzw. Personen möglichst sachlich wahrzunehmen und auf persönliche Bewertungen oder Interpretationen zu verzichten.

Beispiel: „Max und Stefan, ihr unterhaltet euch, während ich etwas vortrage“ statt „ihr stört meinen Unterricht“ oder „ihr seid respektlos“.

2. Gefühle

Da unsere Gefühle ein Indikator dafür sind, ob wir gerade gemäß unseren Bedürfnissen bzw. Werten leben, ist es wichtig, sie bewusst zu spüren und im nächsten Schritt wahrzunehmen, was sie uns über unsere Bedürfnisse „sagen“ wollen. Außerdem ist es wichtig, sich klar zu machen, dass die Ursache für das Gefühl nicht das Verhalten ist, sondern das unerfüllte Bedürfnis, welches sich durch das Gefühl bemerkbar macht.

Beispiel: „Ich ärgere mich.“

3. Bedürfnisse

Grundsätzlich haben alle Menschen die gleichen Bedürfnisse. Jedoch hat jeder andere Dringlichkeiten bezüglich deren Erfüllung. Wenn man sich eine Weile beobachtet, stellt man fest, dass viele alltägliche Konflikte sich immer um dieselben Bedürfnisse ranken.

Beispiel: Mir ist Wertschätzung und Effizienz wichtig.

4. Bitten

Schließlich wird das konkrete Anliegen in einer Bitte formuliert und dabei die vorhergehenden Komponenten aufgegriffen.

Beispiel: „Max und Stefan, wenn ihr euch unterhaltet, während ich etwas vortrage, merke ich, dass ich mich ärgere, weil mir Wertschätzung wichtig ist. Ich habe diese Unterrichtseinheit intensiv vorbereitet und möchte, dass wir sie in dieser Stunde zu Ende bearbeiten. Würdet ihr bitte leise sein und mir zuhören, während ich vortrage?“

Durch das konsequente Vorleben einer wertschätzenden Kommunikation ändert sich sukzessive auch das Kommunikationsverhalten der Lernenden. Wenn sie in der Lage sind, mit ihren Gefühlen umzugehen und alternative Strategien zur Erfüllung ihrer Bedürfnisse zu finden, dann können Konflikte einvernehmlich gelöst werden. Denn – so eine weitere Grundannahme der GFK – Menschen tragen gerne zum Wohlergehen anderer bei, wenn sie das freiwillig tun können und sie selbst erleben, dass auch ihre Bedürfnisse zählen. (Rosenberg 2011, S. 1)

Ein Reflexionsblatt zu den vier Komponenten der Gewaltfreien Kommunikation und eine Notierhilfe zum selbstständigen Bearbeiten von Situationen nach diesem Konzept sind in der Online-Ausgabe dieser Zeitschrift verfügbar. 

Cordula Sorg, Referentin für Heterogenität und Leitung der Beratungsgruppe „Lerngruppen steuern“, PL
Kontakt: cordula.sorg@pl.rlp.de

Literatur:

Rosenberg, M.: Erziehung, die das Leben bereichert. Paderborn: Junfermann Verlag, 2011.

FORTBILDUNGSANGEBOTE

Lerngruppen steuern – Gelingende Beziehungsgestaltung durch wertschätzende Kommunikation
09.12.2015 in Bad Kreuznach, PL- Nr.: 152420502

Anmeldung und weitere Fort- und Weiterbildungen unter: <https://fortbildung-online.bildung-rlp.de>

Classroom-Management konkret – Verfahrensabläufe einüben

Christoph Eichhorn

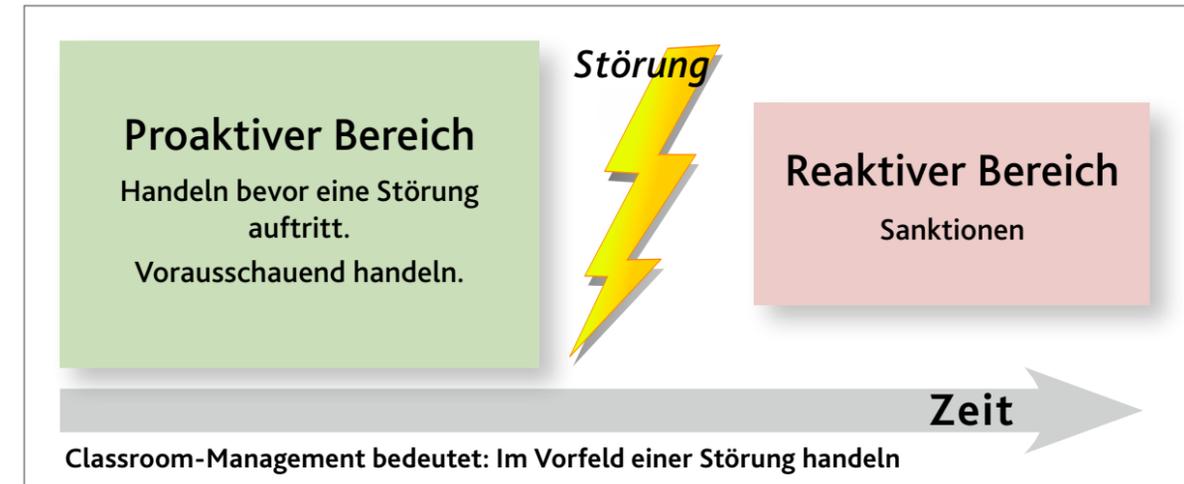
Classroom-Management bzw. Klassenführung beruht auf einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung, einem guten Klassenklima sowie einer präventiv ausgerichteten Unterrichtsorganisation. Wie letztere zu verstehen ist und wie Lehrkräfte auf das Einüben des richtigen Verhaltens fokussieren, wird nachfolgend erläutert.

Verfahrensabläufe strukturieren schwierige Übergangssituationen, wie das Klassenzimmer betreten, den Wechsel vom Sitzkreis an den Platz, aber auch, wenn die Lehrperson etwas Wichtiges erklärt und es deshalb in der Klasse absolut ruhig sein soll. Ein konsequenter Ablauf zum Betreten des Klassenzimmers kann, aus Schülersicht, aus folgenden Teilen bestehen:

- Ich gehe direkt an meinen Platz.
- Ich bearbeite dort das Arbeitsblatt.
- Ich arbeite ruhig – flüstern ist erlaubt.
- Ich bleibe an meinem Platz.

Stationen auf dem Weg zum gesicherten Verfahrensablauf

1. Die Lehrperson klärt ihre eigenen Erwartungen und definiert, was genau sie von ihren Schülerinnen und Schülern erwartet, bspw. warum der Ablauf wichtig und sinnvoll ist, und dass die Ausführung von ihren Schülerinnen und Schülern zu erreichen ist, wenn diese sich darum bemühen.
2. Die Lehrperson legt die einzelnen Schritte der Routine fest.
3. Sie antizipiert etwaige Hindernisse, die bei den ersten Übungsdurchgängen auftreten könnten und stellt sich mental darauf ein.
4. Sie überlegt, ob es sinnvoll ist, besonders „schwierige“ oder „oppositionelle“ Schülerinnen und Schüler vorab einzubeziehen.
5. Wenn möglich bespricht sie mit ihren Schülerinnen und Schülern, welche Vorteile es für diese hat, wenn sie das Ritual einhalten.
6. Sie kommuniziert klar positiv mit ihren Schülerinnen und Schülern und hebt Schritte in die richtige Richtung hervor.
7. Die Lehrperson erklärt den Verfahrensablauf und unterteilt komplexere Abläufe in sinnvolle Zwischenschritte. Sie visualisiert den gesamten Ablauf. Sie vergewissert sich, ob alle Kinder und Jugendlichen exakt verstanden haben, was sie tun sollen.
8. Wenn möglich demonstriert sie oder einige Schülerinnen und Schüler den Verfahrensablauf vor der Klasse.
9. Sie lässt ihre Schülerinnen und Schüler den Verfahrensablauf üben, bis alle es richtig geschafft haben.
10. Sie kann nach dem ersten Üben mit der Klasse besprechen, was schon alles gut geklappt hat. Und diese dann fragen, was jeder tut, um es beim nächsten Üben wieder so gut zu schaffen, bzw., wenn angezeigt, es noch besser zu machen.
11. Sie lobt ihre Schülerinnen und Schüler für ihre Bemühungen und weist auf das hin, was sie schon alles gut erreicht haben oder auf diejenigen, die es bereits gut gekonnt haben. Sie zeigt sich zuversichtlich und optimistisch, dass es alle schaffen, wenn sie sich richtig anstrengen.
12. Sie verlangt von ihren Schülerinnen und Schülern, dass sie sich exakt an ihre Vorgaben halten. Voraussetzung ist, dass auch die Lehrperson selbst den Ablauf für wichtig, sinnvoll und erreichbar hält.



13. Wenn während des Übens Missstimmung und Widerwille bei den Schülerinnen und Schülern aufkommt, reagiert sie flexibel. Sie beendet das Üben auf positive Weise, indem sie z. B. sagt: „Ihr habt schon Vieles erreicht und es klappt schon viel besser als am Anfang – Klasse gemacht“. Dann sollte sie aber unbedingt hinzufügen: „Übermorgen üben wir weiter – ich bin schon gespannt, wie gut ihr es dann schafft.“ Damit vermittelt sie ihren Schülerinnen und Schülern, dass sie noch nicht ganz zufrieden ist. Aber in einem positiven Rahmen. Und dann startet sie diese nächste Übungseinheit beispielsweise mit der Frage: „Wer weiß denn noch, wie es geht und möchte zeigen, dass es schon kann?“ Und macht damit das Üben attraktiv.
 14. Sie kann sich aber auch mit einem Schüler mit oppositionellem Verhalten am Tag zuvor absprechen und diesen darum bitten, den Verfahrensablauf vorzuführen, indem sie z. B. sagt: „Du darfst allen zeigen, wie es geht – was meinst du?“ Und am Schluss dieses Tages bedankt sie sich bei diesem Schüler, indem sie z. B. zu ihm sagt, „Dario, das hast du prima gemacht, vielen Dank. Schön, dass ich mich auf dich so gut verlassen kann.“ Dadurch hat sie sogar ihre Beziehung zu Dario ein bisschen verbessert – statt Streit mit ihm zu riskieren, weil er sich wieder einmal daneben benommen hat, wenn sie sich nicht mit ihm abgesprochen hätte.
 15. Selbst wenn ein Verfahrensablauf an einem Tag gut funktioniert, so kann dies nach einigen Tagen schon wieder anders sein. Daher sollte der entsprechende Verfahrensablauf wiederholt geübt oder gemeinsam mit der Klasse thematisiert werden. Bei diesen Gesprächen ist besonders wichtig, dass sie in einem positiven Kontext von Lob, Anerkennung und Wertschätzung stattfinden.
 16. Der Erfolg lässt sich längerfristig absichern, wenn die Lehrperson im Verlauf des gesamten Schuljahres darauf achtet, dass die Schülerinnen und Schüler die Routine einhalten.
- Das Beispiel zeigt: Es sind kleine Details, die letztlich den Ausschlag geben, dass es in der Klasse „rund läuft“ – und wie anspruchsvoll der Lehrberuf ist.
- Christoph Eichhorn, Schulpsychologe, Schwerpunkt Classroom-Management**
Kontakt: Christoph.Eichhorn@avs.gr.ch,
www.classroom-management.ch
- Literatur:**
Eichhorn, C.: Classroom-Management: Wie Lehrer, Eltern und Schülerinnen und Schüler guten Unterricht gestalten. 7. Aufl. Klett-Cotta 2014.
Eichhorn, C.: Chaos im Klassenzimmer: Classroom-Management. Damit guter Unterricht noch besser wird. 2. Aufl. Klett-Cotta 2013.

„Bei Stopp ist Schluss“ – Ein Konzept zum Regellernen in Schulen

Lydia Kiefer

Unterrichtsstörungen gehören mit zum schwerwiegendsten Belastungsfaktor für Lehrkräfte (Schaarschmidt 2004, Krause 2004). Genannt werden hier Regelverstöße, Unruhe, mangelnde Aufmerksamkeit und aggressives Schülerverhalten. Laut Forschungsergebnissen stört jede bzw. jeder vierte Schülerin bzw. Schüler im Unterricht (Bach et al. 1986). Pro Unterrichtsstunde ereignen sich mehr als 20 Störungen (Krause 2004). Entsprechend bilden in der schulpyschologischen Arbeit mit Lehrerkollegien Unterrichtsstörungen meist den Spitzenreiter unter den Belastungsfaktoren im Schulalltag. In den Einzelfallberatungen ist in mehr als der Hälfte aller Beratungsfälle störendes Schülerverhalten der Anlass zur Beratung (konkret heißt das für 2014: 1.386 verhaltensbezogene Einzelfallberatungen).

Daraus ergibt sich der Bedarf eines Fortbildungsangebotes für Lehrkräfte, das sie in ihrer Führungsrolle stärkt und pädagogisch-psychologisches „Handwerkszeug“ vermittelt: Dazu gehört bspw., mit einigen konsequent umzusetzenden Arbeitsregeln eine Klasse so zu steuern, dass das Recht auf störungsfreien Unterricht für alle gewährleistet ist und angemessene Arbeitshaltungen erlernbar werden, ohne sich von einem wertschätzenden Erziehungsstil verabschieden zu müssen. Denn erst wenn eine Lehrkraft mit ihren Schülerinnen und Schülern die Grundregeln des (Zusammen-)Arbeitens etabliert und eingeübt hat, können aktivierende anspruchsvolle Unterrichtsformen erfolgreich realisiert werden. Auch Helmke (S. 7 ff.) und Brüning (S. 12 ff.) betonen den Wert verbindlicher Abmachungen für gelingende Klassenführung. Das PL bietet mehrtägige Fortbildungen für Lehrkräfte an, in denen diese ein solches Regelsystem nach dem Konzept „Bei Stopp ist Schluss“ von Thomas Grüner und Franz Hilt (2007) für ihren Unterricht entwickeln und die Umsetzung trainieren können.

Gemeinsam und konsequent

Der erste Schritt besteht darin, dass sich ein Kollegium, Klassenteam oder auch nur einige Lehrkräfte auf ihre Erwartungen an das Arbeitsverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler einigen und dazu einige wenige Regeln formulieren. Dabei geht es vorwiegend um die Bereiche Ruhe im Unterricht, Hausaufgaben, Arbeitsmaterial, Pünktlichkeit und das Befolgen von Arbeitsanweisungen. Der Formulierung der Regeln kommt besondere Bedeutung zu, denn nur bei direkt beobachtbarem Verhalten lässt sich die Einhaltung überprüfen, z. B. eine Hausaufgabenregel wie: „Ich mache meine Hausaufgaben vollständig und lege sie zu Unterrichtsbeginn auf den Tisch.“ Oder eine Regel zum Arbeitsmaterial wie: „Ich habe meine Arbeitsmaterialien vollständig und funktionsfähig dabei.“ Das Kernstück jedes Regelsystems ist die Ruheregulierung. Sie lautet: „Nach dem Ruhesignal spreche ich nur, wenn ich die Erlaubnis dazu habe.“ Diese Regel gilt während bestimmter ausgewählter Unterrichtsphasen, wie z. B. Stillarbeitsphasen, aber auch bei Unterrichtsgesprächen, in denen eine strikte Einhaltung der Regel gewünscht wird. Diese Unterrichtsphasen werden von der Lehrkraft mittels eines akustischen Signals angekündigt.

Wenn Arbeitsregeln von einem Team gemeinsam eingeführt werden statt von jeder Lehrkraft alleine, ist das einerseits für die einzelne Lehrkraft entlastender und andererseits wird die Regeleinhalten von Schülerinnen und Schülern einfacher und schneller erlernt.

Anerkennung und Transparenz

Damit Regeln beachtet werden und nicht als Sozial-Ornamente an Wänden verkümmern, sind die Konsequenzen entscheidend. Und zwar vor allem die Konsequenzen bei Regeleinhalten. Hier wirken Anerkennungen auf die Schülerinnen und Schüler, die sich an die Regeln halten, wie

Treibstoff auf einen Motor. Die Liste möglicher Anerkennungen wird idealerweise unter Beteiligung der Schülerinnen und Schüler erstellt. Sehr beliebt sind Privilegien und Vergünstigungen wie z. B. Hausaufgaben-Gutscheine, die Auswahl eines Klassenspielles, auf dem Lehrstuhl sitzen dürfen oder für ältere Schülerinnen und Schüler z. B. das Privileg, auf dem Lehrerparkplatz parken zu dürfen.

Negative Konsequenzen auf regelverletzendes Verhalten wirken dagegen wie eine Bremse: Bei Störungen z. B. der Ruheregulierung erfolgt nach Verwarnung eine Auszeit, um das Recht auf störungsfreien Unterricht für alle sicherzustellen und um der störenden Schülerin bzw. Schüler die Gelegenheit zu geben, sich wieder zu beruhigen und auf den Unterricht einlassen zu können.

Bei fortgesetztem regelverletzenden Verhalten einzelner Kinder und Jugendlicher kommen Hilfesysteme oder Verhaltenstrainings zum Zug, z. B. ein Ranzen-Pack-Pate bei häufig fehlendem Arbeitsmaterial oder Hausaufgabenbetreuung bei häufig nicht erledigten Hausaufgaben, um den Betroffenen die Möglichkeit zu geben, fehlende Fähigkeiten zu trainieren und einen besseren Zugang zu Anerkennungen zu bekommen. Gegebenenfalls kann für Betroffene mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Sonderstatus vereinbart werden.

Damit die Konsequenzen für alle transparent und nachvollziehbar sind, werden die Regeleinhalten bzw. -verletzungen von der Lehrkraft dokumentiert in einer so genannten Feedbackliste und wöchentlich mit den Schülerinnen und Schülern kurz besprochen.

Fortbildung und Praxiserfahrung

Alle diese Elemente eines wirksamen Regelkonzeptes werden im Kurs mit den Lehrkräften für

die eigene Schul- und Unterrichtspraxis passend erarbeitet, angemessene Verhaltensweisen und auch der Umgang mit schwierigen Fällen werden in Rollenspielen eingeübt und trainiert. Der Umsetzungs- und Verankerungsprozess in den Schulalltag wird durch Schulpsychologinnen und Schulpsychologen des PL in unterschiedlichen Formen begleitet.

Evaluationen einige Wochen nach Kursende zeigen, dass dieses Regelkonzept dort, wo es konsequent umgesetzt wird, zu einer deutlichen Reduktion der Unterrichtsstörungen, einer spürbaren Belastungsreduktion der Lehrkräfte und einer Beziehungsverbesserung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern führt. Darüber hinaus ist es bei Schülerinnen und Schülern sehr beliebt, weil sie die Konsequenz ihrer Lehrkraft als sehr gerecht erleben und die Klarheit der Regeln Sicherheit und Berechenbarkeit vermittelt. Die intensive Schulung, Konsequenz und Kontinuität in der Umsetzung und die Bereitschaft, ein Stück pädagogischer Freiheit aufzugeben zugunsten von Teamentscheidungen, lohnen sich demnach; das Regelkonzept führt unter anderem zu einer spürbaren Belastungsreduktion.

Dr. Lydia Kiefer, Schulpsychologin des PL
Kontakt: lydia.kiefer@pl.rlp.de

Literatur:

Bach, H., Knöbel, R., Arenz-Morch, A., Rosner, A.: Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. Statistik, Hintergründe und Folgen. Berlin: Marhold 1986.

Grüner, Th., Hilt, F.: Bei Stopp ist Schluss – Werte und Regeln vermitteln. (5. Aufl.). Lichtenau: AOL 2007.

Krause, A.: Erhebung aufgabenbezogener Belastungen im Unterricht – Ein Untersuchungskonzept. Zeitschr. f. Arbeits- und Organisationspsychologie, 48, 2004. S. 139-147.

FORTBILDUNGSANGEBOTE

Das Konzept wird jedes Jahr im Sommer als Fortbildung angeboten: <https://fortbildung-online.bildung-rp.de>.

Anschließend kann auf Anfrage ein schulinterner Studientag durchgeführt werden:
<http://schulpsychologie.bildung-rp.de>.

ICH und DU und WIR: Mehr als Gewaltprävention

Christiane Rechbauer

Das Programm ICH und DU und WIR zur Primärprävention in der Grundschule (IDW) vermittelt von der 1. bis zur 4. Klasse aufeinander aufbauend Kompetenzen im Umgang mit sich selbst (ICH), im Umgang mit dem Anderen (DU) und untereinander in Gruppen (WIR). IDW wurde in Rheinland-Pfalz in Zusammenarbeit von Schulpsychologinnen und Schulpsychologen mit Grundschullehrkräften entwickelt. Die Grundschule bietet dabei günstige Voraussetzungen für eine breitenwirksame Prävention mit dem Ziel der systematischen Förderung der psychosozialen Gesundheit und der individuellen Persönlichkeitsentwicklung. ICH und DU und WIR hilft Lehrkräften, nicht erst auf Störungen und Schwierigkeiten zu reagieren, sondern bereits im Vorfeld aktive Prävention im Unterricht zu verankern und damit gezielt Störungen auf der Beziehungs- und Unterrichtsebene entgegenzusteuern.

Bausteine des Programms:

ICH – das Bild, das ich von mir habe

- Selbstwahrnehmung und Wissen über mich selbst
- Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen
- Kreativität und Phantasie
- Genuss

DU – wie ich andere wahrnehme und mit ihnen umgehe

- Wahrnehmung des Anderen
- Kommunikation
- Kooperation
- Interaktion Mädchen-Junge

WIR – ich in meiner Klasse

- Werte- und Normenbewusstsein
- Handlung und Entscheidung
- Kritisches Denken und Standfestigkeit
- Problembewältigung und Konfliktbearbeitung

Interaktionsspiele im Stundenplan

Konkret arbeitet das Programm mit dem interaktionspädagogischen Ansatz und besteht aus einer umfangreichen Sammlung von Interaktionsspielen und zugehörigen Geschichten, die die Klassenlehrerinnen und -lehrer gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern regelmäßig durchführen. Zur Durchführung sind bestimmte Schritte und Regeln einzuhalten, Wahrnehmung und Feedback sind dabei zentrale Momente. Im Mittelpunkt stehen nicht konkrete, von außen gesetzte Verhaltensziele, sondern Selbsterfahrung und ein für jedes Kind eigener Lern- und Entwicklungsprozess. Um eine hohe Qualität der Umsetzung des Programms zu gewährleisten, erhalten alle Lehrkräfte nach der Zustimmung des Kollegiums eine Fortbildung und weitere Unterstützungsangebote der Schulpsychologie.

Eine wissenschaftliche Begleitstudie der Universität Mainz hat gezeigt, dass das Programm gut in den Schulalltag integrierbar ist, weil es gut mit den allgemeinen Lernzielen der Grundschule und damit auch mit den Schulfächern verbunden werden kann.

Die feste Verankerung der ICH und DU und WIR-Stunden im wöchentlichen Stundenplan betont die Bedeutung des sozialen Lernens entsprechend den Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Primarstufe, dem Rahmenplan Grundschule und den Leitlinien für die Arbeit in der Grundschule.

Erfahrungen aus der Praxis der ICH und DU und WIR-Schulen

90 Prozent der Lehrkräfte gaben in der Mainzer Evaluationsstudie an, dass ICH und DU und WIR erfolgreich das Sozialverhalten fördert und die Persönlichkeit stärkt. Als Erfolg wurden auch die positiven Auswirkungen auf das Klassenklima beschrieben und damit auch auf die Prävention von Störungen.

Eine Lehrerin aus einer Grundschule mit Ganztagsangebot resümiert nach mehrjähriger Erfahrung im Einsatz des Programms: „Ich war etwas skeptisch. Die Reaktion der Kinder hat mich überrascht – die IDW-Spiele klappen so, wie beschrieben!“ Sie betont als Gelingensbedingung zudem die feste Verankerung im Stundenplan: „Ganz wichtig ist diese Regelmäßigkeit, auch für einen selbst. Weil es auch Sicherheit für die eigene Planung gibt. Und die Kinder fordern es ein.“

Die wichtigste Bedingung für die Wirksamkeit liegt auch aus Sicht der Evaluationsforschung im regelmäßigen und sorgfältigen Einsatz. Deshalb konzentriert sich eine zweite Fortbildungsrunde für ICH und DU und WIR-Schulen derzeit darauf, den kontinuierlichen Einsatz des Programms im bewegten Schulalltag nachhaltig zu sichern, neue Kolleginnen und Kollegen einzubeziehen und Erfahrungen und Kompetenzen gemeinsam sinnvoll zu nutzen. Im Rahmen von Schulentwicklungstagen nehmen sich die Kolleginnen und Kollegen Zeit, blicken auf ihre Arbeit mit dem Programm und nutzen dafür die Schulentwicklungsschleife (Abb.). Das Kollegium der Grundschule Melsbach beschrieb dabei die „Auffrischung

vorhandener Kenntnisse, neue Motivation und Gemeinschaftsgefühl“ als avisierte Ziele des Studententages.

Durch eine schulinterne Steuergruppe und schulpsychologische Unterstützung seitens des Pädagogischen Landesinstituts kann ICH und DU und WIR zu einem Element schulinterner Entwicklungsprozesse werden. Dies bestätigen auch die Erfahrungen des Kollegiums der Grundschule Asbach: „Die Einrichtung einer IDW-Steuergruppe für weitere Planungen und Ideen zur nachhaltigen Entwicklung war immens wichtig und richtig.“ Ebenso sehen es die Lehrkräfte aus Melsbach: „Gegenseitige Unterstützung und die Verankerung von regelmäßigem Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen sind erste Ergebnisse der Schulentwicklungstage.“

Christiane Rechbauer, Schulpsychologin des PL, landesweite Koordination des Programmes ICH und DU und WIR

Kontakt: christiane.rechbauer@pl.rlp.de

Weitere Informationen: <http://idw.bildung-rp.de>

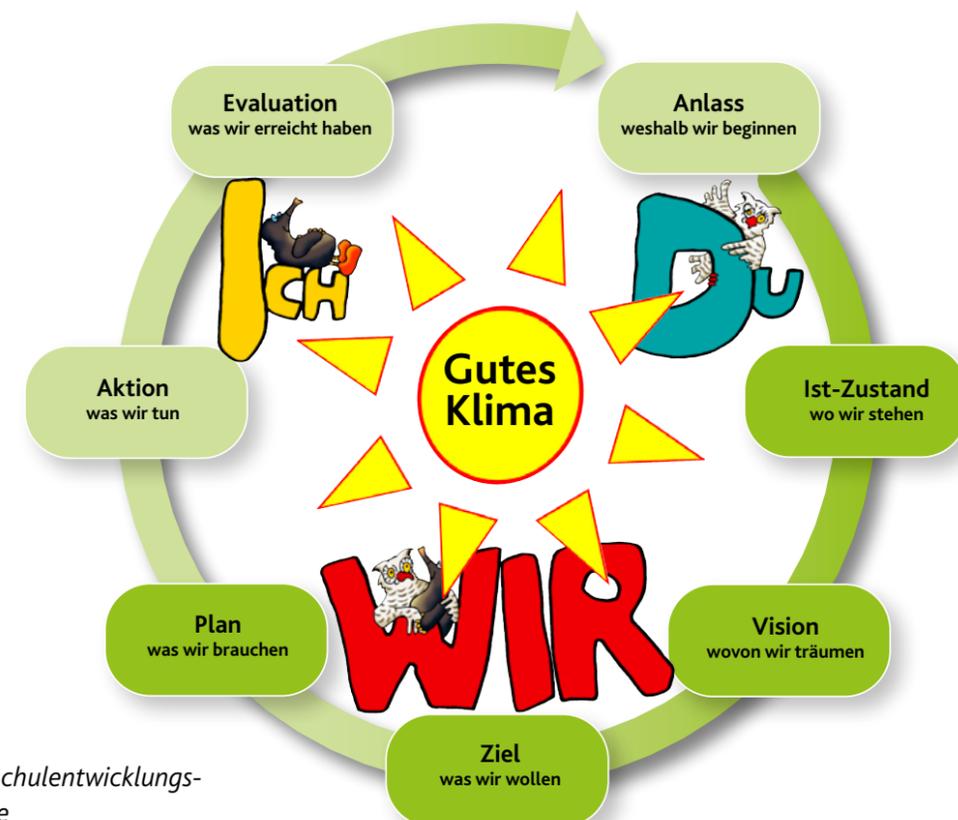


Abb.: Schulentwicklungsschleife

Teamorientierung – zur Bedeutung des Beziehungsaspekts in der Ganztagschule

Kerstin Leukel

Die Wolfsteinschule Bad Marienberg im Westerwald ist seit dem Schuljahr 2005/06 eine Ganztagschule (GTS) in Angebotsform, seit 2013 auch Schwerpunktschule. Derzeit nehmen ca. 50 Prozent der Grundschülerinnen und -schüler das Ganztagsangebot wahr. Bei allen Maßnahmen zur Weiterentwicklung der GTS an der Wolfsteinschule hat sich gezeigt, dass die Beziehungsebene zwischen Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften bzw. GTS-Mitarbeitenden in besonderer Weise zu berücksichtigen ist. Denn eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung ist ein essenzieller Faktor für gelingende Klassenführung, was sich ganz besonders im Ganztagsbetrieb zeigt.

Daher konzentrieren wir uns heute u. a. verstärkt darauf, die Anzahl der Bezugspersonen in der GTS neben den Lehrkräften für die Kinder möglichst gering zu halten. Den externen Kräften teilen wir im AG-Bereich nach Absprache bestimmte Gruppen zu und organisieren den Nachmittag so, dass diese mehrmals wöchentlich und überwiegend mit den gleichen Schülergruppen arbeiten. Die Erfahrung zeigte, dass der Einsatz zu vieler (externer) Kräfte dem Beziehungsaufbau zwischen Mitarbeitenden, Schülerinnen und Schülern entgegenstand. Die Phasen Mittagessen und Lernzeit leitet die Klassenlehrkraft sowie eine weitere den Kindern vertraute Kraft. Auf diese Weise werden die Abläufe des Ganztagsbetriebes übersichtlicher und die Schülerinnen und Schüler erleben stärker, wer neben ihrer Klassenlehrkraft für sie verantwortlich ist. Für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ist es besser möglich, die Kinder kennenzulernen und auf deren Bedürfnisse und Interessen einzugehen. Im schulischen Alltag ist so auch eine offenere und flexiblere Gestaltung der AG- und Projekt-Phase zu beobachten: Zeiten des freien Spielens wechseln mit konkreten, meist praktischen Inhalten, die von den Schülerinnen und Schülern freudig und motiviert angenommen werden. Hier entstehen viele Möglichkeiten, mit Kindern ins Gespräch zu kommen, Interesse

zu zeigen oder als Lehrkraft bspw. in einer Spielphase auch einmal aus der gewohnten Rolle herauszutreten.

Da Lehrkräfte und GTS-Mitarbeitende auf Klassen- oder Stufenebene intensiver zusammenarbeiten, begreifen sie sich stärker als Team. Besonders günstig erweisen sich dabei Zeiten des gegenseitigen Austausches: Der „Personalwechsel“ am Nachmittag wird von kurzen Gesprächen zwischen Lehrkräften und Mitarbeitenden begleitet. So werden z. B. Informationen, die für das Verständnis des Verhaltens von Kindern von Bedeutung sind, unmittelbarer weitergegeben. Dies begünstigt besonders den Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern, da einheitliche Vorgehensweisen leichter zu realisieren sind. Die positiven Effekte eines auf wenige Bezugspersonen reduzierten Personaleinsatzes haben uns schließlich ermutigt, reine Ganztagsklassen einzurichten. Diese werden von zwei Lehrkräften geleitet, die in enger Kooperation den Vor- und Nachmittag gestalten. Da häufig auch Integrationskinder die GTS besuchen, wird das Lehrkräfteteam zeitweise durch eine Förderschullehrkraft ergänzt. Die Umsetzung individueller Förderpläne, die in hohem Maße auch Beziehungsarbeit ist, wird auf diese Weise vereinfacht.

Fazit: Eine stärker teamorientierte und gruppenbezogene Organisation der GTS ist nach unseren Erfahrungen der richtige Weg, wenn es darum geht, eine möglichst entspannte (Lern-)Atmosphäre als Basis für guten Unterricht zu etablieren. Dabei bieten vor allem Ganztagsklassen gute Chancen, Schule als Lebensraum zu gestalten. So werden Bildungs- und Erziehungsarbeit eng miteinander verbunden und wichtige Voraussetzungen für eine positive Lernentwicklung geschaffen.

Kerstin Leukel, Wolfsteinschule Bad Marienberg
Kontakt: wolfsteinschule@t-online.de

Klassenführung – eine Anregung aus dem Internet

Arnd Ridder

Bislang gibt es nur wenige Videos im Internet, die Klassenführung in der Praxis zeigen. Auf der Seite Agape Management (www.agapemanagement.org) sind gleich drei ganze Unterrichtsstunden frei abrufbar.

Struktur und Beziehungen von Anfang an

Das Besondere: hier werden die ersten drei Unterrichtsstunden in Englisch beim Einstieg in die Highschool gezeigt (9. Klassenstufe). Es ist eine staatliche Vorstadtschule – hierzulande würde man sagen: im sozialen Brennpunkt. In den gezeigten Stunden geht es gänzlich um den Strukturaufbau der Unterrichtsabläufe und den Beziehungsaufbau zwischen Lehrkraft, Schülerinnen und Schülern. Alle Inhalte sind auf diese Ziele hin ausgerichtet.

Bei der ersten Durchsicht der Videos fällt vor allem die Dichte und Intensität des Lehrerhandelns auf. Der Lehrer Tyler Hester zeigt ein durchgehend choreografiertes Handeln wie auf der Bühne; kein Ablauf ist dem Zufall überlassen. Das könnte von manchen Praktikern als künstlich oder überreguliert empfunden werden. Es entspricht jedoch genau dem Ansatz von Christoph Eichhorn, durch aktives Vorbeugen die Weichen zu stellen: für intensives Arbeiten, für positive Lehrer-Schüler-Beziehungen. Und für Zuschauer erleichtert diese Verdichtung, wirksame Strategien des Beziehungsaufbaus und der Strukturbildung anschaulich nachzuvollziehen.

Strategien konkret

Es ist durchaus anregend, alle drei Videos (Week 1, Day 1, Day 2 und Day 3) als Ganzes anzusehen.

Wer die konkrete Umsetzung einzelner Strategien angehen möchte, wird die Videosequenzen auswählen, die sich hierauf beziehen. In den Onlinematerialien der Zeitschrift wird für spezifische Strategien und Sequenzen als Hilfestellung jeweils das Video benannt (z. B. Day 1) und die Zeit in Minuten und Sekunden angegeben, die auf der Zeitleiste unterhalb des Videobildes durch Klicken und Schieben des Zeitknopfs direkt eingestellt werden kann.

Mittlerweile finden sich auf der Seite Agape Management in dem Tab „Resources“ auch schon erste fertige Videozusammenschnitte.

Nicht Technik, sondern das Menschenbild ist die Basis

In der Gesamtschau der Videos wird jedoch auch deutlich, dass hinter der akkuraten Klassenführung ein grundlegend positives Menschenbild stehen muss, damit die Techniken bei den Schülerinnen und Schülern ankommen. Die dazugehörigen ethischen Grundsätze hat Tyler Hester in dem Tab „Resources“ unter „7 pieces of advice ...“ beschrieben. Sicherlich sind diese kulturspezifisch formuliert – für deutsche Leser vielleicht etwas gewöhnungsbedürftig. Die Grundsätze machen jedoch die humanistische, wertschätzende Haltung deutlich, mit der allein so ausgefeilte Strukturen und Abläufe im Unterrichtsalltag funktionieren können. Eine textnahe deutsche Übersetzung der Grundsätze findet sich ebenfalls in den Onlinematerialien der Pädagogik•Leben. 

Arnd Ridder, Schulpsychologe des PL
Kontakt: arnd.ridder@pl.rlp.de

PERSPEKTIVWECHSEL

„Wir sind der Kapitän und die Lehrer unsere Wegbegleiter“

Alma, 15, und Jamila, 16, gehen in die zehnte Klasse der Evangelischen Schule Berlin Zentrum. Gemeinsam mit ihrer Mitschülerin Lara-Luna haben sie ein Buch geschrieben, in dem sie darlegen, wie Schule und Unterricht ihrer Meinung nach gestaltet werden sollten. Außerdem führen sie Lehrerfortbildungen durch – in der Regel mit ihrer Schulleiterin Margret Rasfeld. Claudia Nittl (P•L) unterhielt sich mit den beiden über guten Unterricht aus ihrer Sicht.



Abb.: Alma und Jamila am 22. Mai 2014 in Koblenz im Rahmen der Rheinland-Pfälzischen Gespräche zur Pädagogik, Foto: PL

P•L: Im Mai 2014 waren Sie gemeinsam mit Ihrer Schulleiterin als Referentinnen bei uns. Wie kam es dazu?

Jamila: Frau Rasfeld findet, dass wir Schülerinnen und Schüler den Alltag an unserer Schule in Berlin am besten präsentieren können und damit hat sie ja auch recht: Wir sind ja diejenigen, die jeden Tag in die Schule gehen, die erleben wie Schule und Unterricht wirklich ablaufen und deswegen begleiten wir – und andere Schülerinnen und Schüler – sie.

P•L: Wie fühlt es sich an, als Schülerinnen Lehrkräfte fortzubilden?

Alma: Das ist tatsächlich manchmal eine komische Situation. Es ist cool, wenn Lehrer und Eltern uns genauso aufmerksam zuhören, wie wir unseren Lehrerinnen und Lehrern. Aber es ist auch absolut sinnvoll als Lehrer zu einer Fortbildung von Schülern zu gehen: Wir können ja am besten erzählen, wie wir uns den Unterricht vorstellen und wie wir besonders gut lernen.

P•L: Was geben Sie den Lehrkräften dann mit auf den Weg?

Jamila: Wir geben ihnen insbesondere Ideen mit, wie man den Unterricht verbessern kann, so dass dann auch alle Schülerinnen und Schüler gut lernen können. Uns ist es wichtig, dass nicht nur ein paar, sondern alle mit dem Unterricht gut zurechtkommen und viel lernen. Wir zeigen, wie

das System auch anders funktionieren kann.

Alma: Wichtig ist uns, dass die Schule uns alle auf das Leben vorbereitet und wir nicht nur Mathe, Deutsch und Englisch lernen, sondern auch wie man selbständig wird, wie man mit Herausforderungen umgeht, Verantwortung lernt – so wie wir an unserer Schule bspw. mit dem Projekt Herausforderung.

Außerdem finden wir, dass Lehrer die Schüler einfach viel mehr mit einbeziehen sollten. Deswegen haben wir auch unser Buch geschrieben, damit Schülerinnen und Schüler zum Thema Bildung auch mal was sagen dürfen. Unsere Hauptbotschaft ist, dass Lehrer uns Schülern mehr vertrauen sollen.

Jamila: Genau, Lehrer sollen uns zutrauen, dass wir Verantwortung übernehmen können, dass wir selbständig arbeiten wollen und wir auch nicht dazu gezwungen werden müssen. Freiräume sind wichtig. Wir wollen uns entfalten können. Und wir plädieren für eine Feedbackkultur an allen Stellen, zum Beispiel mit „Top Tipp loben“. Dabei fragt man nach einer Stunde oder einem Projekt, was top gelaufen ist, gibt dann einen Tipp, was man verbessern könnte; also konstruktives Feedback, wertschätzende Verbesserungsvorschläge.

P•L: Sie erwähnen unter anderem das Projekt Herausforderung. Was können wir uns darunter vorstellen?

Alma: Das Projekt findet immer in den ersten drei Wochen nach den Sommerferien statt. In der Regel handelt es sich um Radtouren, Kanufahrten, Wanderungen oder Besuche auf Bauernhöfen oder auch in Tierheimen. Letztlich können wir uns unsere Herausforderung selbst herausuchen, aber es gibt ein paar Regeln: Wir müssen in den drei Wochen mit 150 Euro auskommen für Essen, Übernachtung, Reise. Wir sind mindestens zu zweit und es kommt immer ein Betreuer – nicht zwangsläufig ein Lehrer – mit, der sich aber möglichst heraus hält. Verlaufen wir uns im Wald, hilft er nicht, außer es droht Gefahr. Und wir versorgen den Betreuer mit – da heißt es wirklich gut haushalten. Letztlich brauchen wir ihn oder sie nicht, aber für die Eltern ist es beruhigend. Meistens ist das Projekt auch für die Eltern eine große Herausforderung.

Jamila: Es sind also einige Herausforderungen zu meistern: Welches Transportmittel ist günstig und sinnvoll, um das selbst gesteckte Ziel der Reise zu erreichen? Wo wird übernachtet? Denn selbst Campingplatz ist zu teuer. Vielleicht finden wir jemanden, auf dessen Feld wir kostenlos zelten dürfen. Oder wir können unser Essen abarbeiten. Und dann lernt man sich auch untereinander ganz anders kennen in den drei Wochen. Da muss man Streit schlichten, Heimweh vergessen, aber schließt auch neue Freundschaften. Wir lernen hier richtig viel fürs Leben.

P•L: Was macht guten Unterricht für Sie aus?

Alma: Da fällt mir als erstes das Lernbüro ein: Jeden Morgen im Lernbüro können wir uns aussuchen, welches Fach wir an diesem Tag selbstständig bearbeiten. Wenn man mal keine Lust auf Mathe hat, macht man eben Deutsch oder Englisch. Damit passt sich die Schule uns an und nicht umgekehrt. Das finde ich total gut, da ja auch jeder Mensch anders ist – wie kann da ein Konzept für alle passen?

Das Lernbüro bedeutet: eigenes Tempo und selbständiges Arbeiten im Gegensatz zu Frontalunterricht. Der kann ja nie für alle gut sein, weil alle im gleichen Tempo arbeiten müssen. Die einen langweilen sich, die anderen kommen kaum hinterher.

Jamila: Das Lernbüro macht etwa die Hälfte unserer Wochenarbeitszeit aus. Dabei ist jedem Raum ein Fach zugeordnet. Wir können mit unserem individuellen Plan, den wir mit unserem Lehrer bzw. Tutor vereinbart haben, selbständig die verschiedenen Aufgaben bearbeiten. Sobald wir uns sicher genug in einem Aufgabenfeld fühlen, melden wir uns zum Test an. Der eine früher, der andere später.

P•L: Sie sagen in Ihrem Buch: „Wir sind der Kapitän und die Lehrer unsere Wegbegleiter“. Wie sieht die Zusammenarbeit zwischen Schülern und Lehrern im Idealfall aus?

Jamila: Lehrkräfte sollen eben Wegbegleiter sein: Nicht stur Wissen in unsere Köpfe pressen wollen, sondern uns dabei begleiten und unterstützen, wie wir selbständig lernen. Hat man beispielsweise im Lernbüro eine Frage, ist immer ein Lehrer da. Aber die Schülerinnen und Schüler müssen auf die Lehrer zugehen, wenn sie was wissen wollen. Es ist nicht so, dass die Lehrer einfach vorne stehen und uns irgendetwas erzählen, was uns überhaupt nicht interessiert.

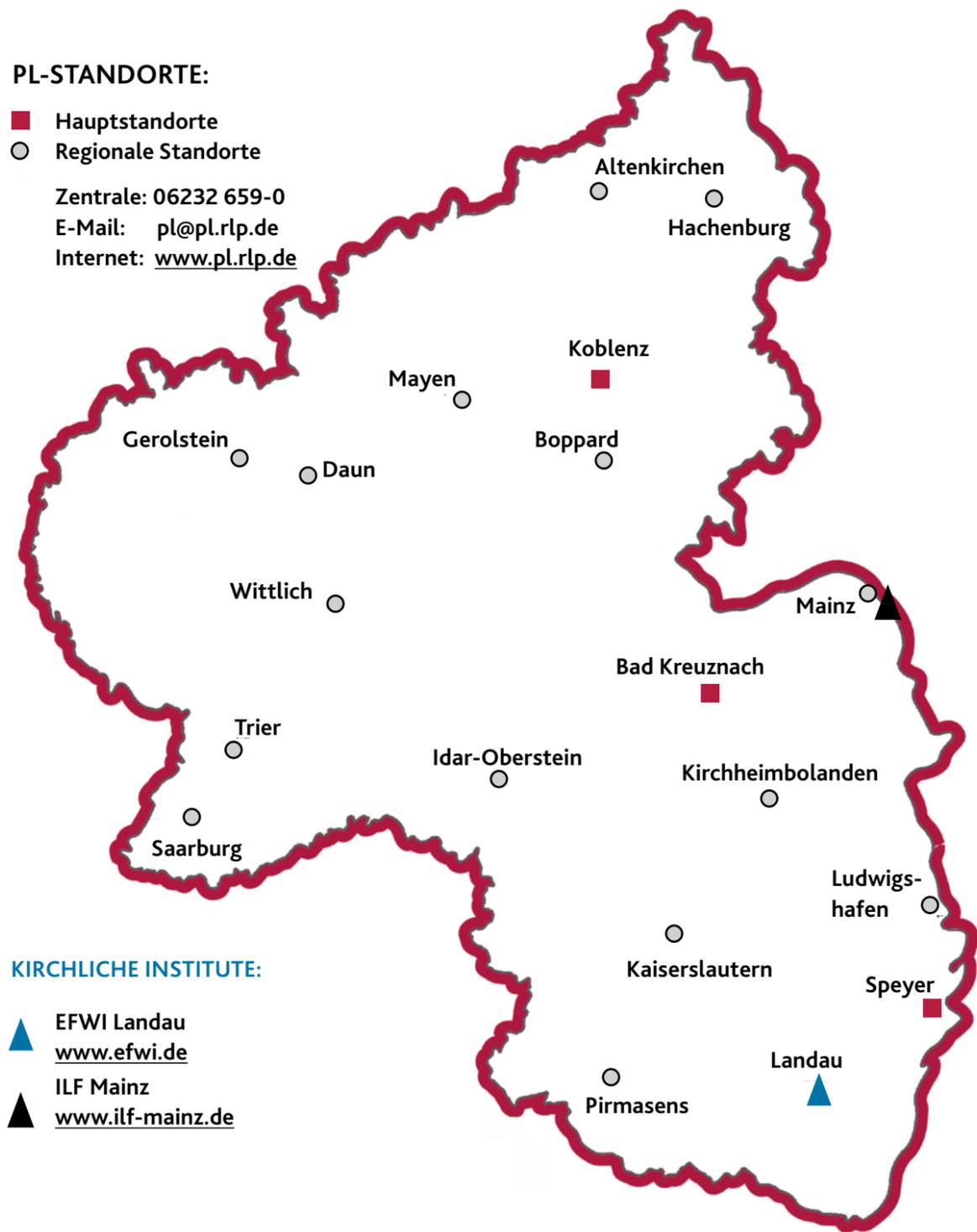
Einer unserer Klassenlehrer ist unser Tutor und alle zwei Wochen führen wir ein fünfzehnminütiges Gespräch. Er oder sie kennt uns wirklich gut. Thema der Gespräche ist sowohl, wie wir in den Fächern zurechtkommen, ob wir Zusatzaufgaben brauchen oder Hilfe, als auch wie es uns wirklich geht. Mit unseren Tutoren können wir einfach alles bereden, auch Probleme mit einem anderen Lehrer oder Ängsten vor Tests etc. Der Tutor hilft uns dann, Lösungen zu finden. Man könnte wohl sagen, er ist so etwas wie ein eigener Vertrauenslehrer.

Ausführliches Gespräch im Internet.

Claudia Nittl, Chefredakteurin P•L
Kontakt: claudia.nittl@pl.rlp.de

PL-STANDORTE:

- Hauptstandorte
 - Regionale Standorte
- Zentrale: 06232 659-0
 E-Mail: pl@pl.rlp.de
 Internet: www.pl.rlp.de



© Kartenvorlage: Vermessungs- und Katasterverwaltung Rheinland-Pfalz, 2011

KIRCHLICHE INSTITUTE:

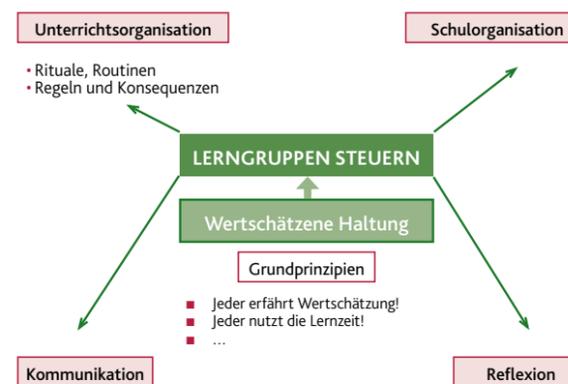
- ▲ EFWI Landau www.efwi.de
- ▲ ILF Mainz www.ilf-mainz.de

AUS DEN INSTITUTEN

Beratungsgruppe „Lerngruppen steuern“

Die Beratungsgruppe „Lerngruppen steuern“ ist ein multiprofessionelles Team aus erfahrenen Beratungskräften für Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie für Prävention/Gesundheit. Die Gruppe ist Teil des Pädagogischen Beratungssystems (PäB) des PL.

Die Beraterinnen und Berater für „Lerngruppen steuern“ unterstützen schulische Teams dabei, eine gute Basis für erfolgreiches Lernen zu schaffen und souverän mit schwierigen Situationen bzw. herausforderndem Verhalten umzugehen. Dabei richten sie den Fokus auf folgende Handlungsfelder:



Kommunikation

Gelingende Beziehungen in der Klassen- bzw. Schulgemeinschaft sind für erfolgreiches Lernen ebenso bedeutsam wie die Inhalte. Das zentrale Element der Beziehungsgestaltung ist die Kommunikation. Durch den Ausdruck von Wertschätzung, das Bestärken von erwünschtem Verhalten und das Wahrnehmen von individuellen Gefühls- und Bedürfnislagen fördern Lehrkräfte eine vertrauensvolle Lernatmosphäre und schaffen Raum, um naturgemäß auftretende zwischenmenschliche Konflikte einvernehmlich zu lösen.

Unterrichtsorganisation

Neben einer motivierten Unterrichtsgestaltung sind vor allem Rituale bzw. Routinen bedeutsam, weil sie den Lernenden Struktur und Sicherheit geben. Zusätzlich tragen verbindliche Regeln, die

die Schulgemeinschaft auf der Grundlage ihres Werteverständnisses formuliert hat, zu einem sowohl harmonischen als auch produktiven Lernklima bei, sofern deren Einhaltung konsequent vorgelebt und eingefordert wird.

Reflexion

Die kontinuierliche Reflexion des eigenen Handelns ist maßgeblich für die persönliche und sachliche Weiterentwicklung. Dabei sind die Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler, das pädagogische Agieren der Lehrkräfte sowie die gemeinsame Interaktion in den Blick zu nehmen.

Schulorganisation

Mit gezielten schulorganisatorischen Maßnahmen lässt sich die Steuerung von Lerngruppen wirkungsvoll unterstützen. Wesentliche Elemente der Schulorganisation im Kontext der Steuerung von Lerngruppen sind beispielsweise gemeinsame Standards der Klassenführung, fest etablierte Teamstrukturen sowie eine an den pädagogischen Erfordernissen ausgerichtete Stundenplanung.

Kontakt: cordula.sorg@pl.rlp.de

<http://bildung-rp.de/beratung/paedagogisches-beratungssystem/beratungsgruppen/orange-lgs.html>

Fortbildungsangebote

Auftakt Netzwerk „Lerngruppen steuern“:
 Bewährte Unterrichtsroutinen
 05.10.2015 in Boppard, PL- Nr.: 152420501

Im Herbst 2015 startet im Kreis Neuwied ein regionales Netzwerk. Klassenteams dieser Region haben die Möglichkeit, ein Schuljahr lang zu den Handlungsfeldern von „Lerngruppen steuern“ fortgebildet und professionell begleitet zu werden. Zunächst findet eine offene Auftaktveranstaltung für interessierte Lehrkräfte statt. Die Folgeveranstaltungen sind dann für einen verbindlichen Teilnehmerkreis vorgesehen. Bei entsprechendem Bedarf kann das Netzwerkangebot auch in anderen Regionen umgesetzt werden.

Lernen in Vielfalt – Umgang mit Heterogenität in der Schule

Lehrkräfte stehen vor der großen Herausforderung, einer – mindestens gefühlt oft immer stärker – heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden. Um sie dabei zu unterstützen, den Ansprüchen der Schülerinnen und Schüler an einen möglichst differenzierten Unterricht gerecht zu werden, setzte das PL mit dem Projekt „Lernen in Vielfalt“ verschiedene Fortbildungs- und Beratungsangebote auf. Diese Angebote zum Umgang mit Heterogenität in der Schule sind – weiterentwickelt durch die Projekterfahrungen – als Leistungen des PL abrufbar und können für Lehrkräfte interessant sein, wenn sie unter anderem

- den Eindruck haben, dass die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern ihrer Klassen immer größer werden und damit Unterrichten immer schwieriger wird,
- lernen möchten, mit herausforderndem Schülerverhalten souveräner umzugehen
- oder ihre Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen Arbeiten, zur Übernahme von Verantwortung und zur Teamarbeit führen möchten.

Die Zusammenarbeit lässt sich entsprechend der Bedürfnisse vielfältig gestalten, bspw. in Form von Beratungen von Fachkonferenzen, Schulleitung oder Steuergruppen, Studientagen, einer mehrjährigen intensiven Begleitung des Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesses oder der Teilnahme an der Fortbildungsreihe „Lernen in Vielfalt“ bzw. dem eintägigen „Praxisforum“ mit Umsetzungsbeispielen aus Schulen. Die dort behandelten Themen sind Lerngruppen steuern, Aktivieren, Differenzieren, Diagnostizieren sowie Feedback geben und fördern.

Eine neue Fortbildungsreihe zu den Lernen-in-Vielfalt-Themen mit möglichst verbindlichem Teilnehmerkreis beginnt beispielsweise wieder im Juni 2016.

Derzeit geplant:

15.06.2016: Anfang gut, alles gut – Ein stabiles Fundament für erfolgreiches Lernen schaffen
09.11.2016: Anfangen ist leicht, Beharren ist Kunst – Auf dem Weg zum selbstständigen Lernen

Weitere Unterstützungsangebote wie Materialien, aber auch Ansprechpartner des PL zum Umgang mit Heterogenität nach dem Konzept von Lernen in Vielfalt finden Sie unter <http://lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/>.

Kontakt: monika.jost@pl.rlp.de

Präventionsprogramme an Schulen

Das Programm ICH und DU und WIR zur Primärprävention in der Grundschule wurde auf S. 34 ausführlich vorgestellt. Auch für die weiterführende Schulen bietet das PL Fortbildungen und Beratung zur Umsetzung von Präventionskonzepten bzw. zur Förderung der Sozialkompetenz von Schülerinnen und Schülern an.

Programm zur Primärprävention (PROPP) (5.-6. Klasse)

Das Konzept hinter PROPP „Schülerinnen und Schüler stärken - Konflikte klären“ zielt darauf, die Selbst- und Fremdwahrnehmung des einzelnen Kindes zu fördern und das Klima einer Klasse insgesamt positiv zu beeinflussen. Ein übergeordnetes Ziel dabei ist die Fähigkeit, Konflikte konstruktiv und gewaltfrei lösen zu lernen.

Basierend auf der Methode der Interaktionsübungen soll in den Bereichen Selbstkompetenz, Sozialkompetenz, Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenz die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder gefördert werden. Da es um eine positive Einwirkung auf das Klassenklima geht, ist es erforderlich, dass das Programm möglichst durch die Klassenlehrkraft mit der ganzen Klasse durchgeführt wird. PROPP wird in Fortbildungen für Lehrkräfte zunehmend gemeinsam mit einem

Baustein zum Thema Mobbing angeboten. Hier stehen neben der Sensibilisierung für das Thema Mobbing auch die Vermittlung theoretischen Wissens und interventiver Strategien im Vordergrund.

Prävention im Team (PIT) (6.-8. Klasse)

Die PIT-Konzeption wurde von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des PL und des Landeskriminalamtes für Rheinland-Pfalz in Anlehnung an Materialien aus Schleswig-Holstein erarbeitet und mit Beginn des Schuljahres 1999/2000 an weiterführenden Schulen eingeführt. PIT ist als Bestandteil eines schulischen Gesamtpräventionskonzeptes zur Primärprävention entwickelt worden und baut idealerweise auf PROPP auf. Ähnlich wie PROPP zielt PIT auf die Stärkung der Schülerpersönlichkeit und die Förderung sozialer Kompetenzen.

Darüber hinaus bietet PIT das Angebot zur Auseinandersetzung mit Gewalt-, Sucht- oder Fremdenfeindlichkeitsverhalten. Zu diesen Themen kommen die polizeilichen Teampartner mit in den Unterricht, um ihr Fachwissen einzubringen sowie vertiefend mit den Schülerinnen und Schülern zu arbeiten. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei für Themen wie Normenbewusstsein und Jugendkriminalität sensibilisiert und in ihrer Zivilcourage gestärkt werden.

Für beide Programme wie auch für ICH und DU und WIR gilt, dass die Maßnahme auf längerfristige Prozesse angelegt ist und eine ausdauernde, konsequente Durchführung voraussetzt. Für eine nachhaltige Wirkung ist deshalb eine langfristige Verankerung im Schulleben anzustreben, am besten durch eine Übernahme in das Schulprogramm und durch eine Unterstützung durch das ganze Kollegium.

Kontakt PROPP: nicole.werner@pl.rlp.de,
Kontakt PIT: pit@pl.rlp.de
<http://schulpsychologie.bildung-rp.de/landesweite-fortbildungsangebote.html>

Präventionsprogramme am EFWI

Mit dem Programm „Erwachsen werden – Bausteine für die Begleitung von Schülerinnen und Schülern in der Sek. I (Einführungsseminar)“ bietet das EFWI Lehrkräften ein Programm zur Unterstützung des sozialen Lernens in der Sekundarstufe I. Das Seminar bietet Hilfen zur Stärkung psychosozialer Kompetenzen in Form einer umfangreichen Ideenliste für Lehrkräfte, besonders in ihrer Funktion als Klassenleitung. Inhalte und Methoden des Programms sowie das zugehörige Materialpaket werden durch praktische Anwendungen kennengelernt.

09.-11.11.2015 in Landau, EFWI-Nr. 15E701901

Kontakt: anton.geiser@evkirchepfalz.de

Das dazugehörige Aufbauseminar „Klassenleitung in der Orientierungsstufe – Aufbauseminar zu Erwachsen werden und anderen Programmen des sozialen Lernens“ weitet den Blick innerhalb der Orientierungsstufenarbeit auf die Kooperation mit Kolleginnen, Kollegen und Eltern. Neben weiteren Anregungen zur Unterstützung des sozialen Lernens werden der Austausch mit der Grundschule und die Kooperation mit den in der Klasse eingesetzten Kolleginnen und Kollegen im Hinblick auf eine tragfähige Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler thematisiert. Darüber hinaus werden Anregungen zur Gestaltung von Elternabenden, Lernberatung und Schullaufbahnen vermittelt.

09.-11.11.2015 in Landau, EFWI-Nr. 15E901501

Kontakt: elke.bartholomae@evkirchepfalz.de

Medien-Tipps

Das Wunder bleibt aus. Tagebuch über ein erfolgreiches Hauptschulprojekt.



Destruktiv. Aggressiv. Ablehnend. Diese Beschreibung trifft auf beinahe alle Schülerinnen und Schüler zu, die einmal wöchentlich im Rahmen des Ganztages zu einer nachmittäglichen AG im Gruppenraum des Schulsozialpädagogen eintreffen. Bis dieser ein gewagtes Experiment eingeht: Er schenkt ihnen ein eigenes Tagebuch ...

Stück für Stück entwickelte sich ein außergewöhnliches Projekt mit einem ungewöhnlichen Methodenmix. Unter anderem dienten die Erfahrungen der amerikanischen Schülergruppe „Freedom Writers“ als Vorlage, um einen nachhaltigen Beziehungsaufbau zu „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern herzustellen. Schließlich veröffentlichte der Projektleiter gemeinsam mit seinen Schülerinnen und Schülern das Buch „Das Wunder bleibt aus“.

Der im März 2014 gegründete Verein Schreibmodus e.V. // Leben Lernen bietet dem Projekt eine neue Heimat und eine Vielzahl an Möglichkeiten, um die Methoden kennenzulernen, einzuüben und passgenau umzusetzen.
<http://www.schreibmodus.de/>

Knüfken, J., Projektteilnehmer: Das Wunder bleibt aus – Tagebuch über ein erfolgreiches Hauptschulprojekt. CARE-LINE, 2013.

Wie wir Schule machen. Lernen wie es uns gefällt.



In der Bildungsdebatte sind alle zu Wort gekommen – nur die Schülerinnen und Schüler hat keiner gefragt. Das regt Alma, Jamila und Lara-Luna – bei Schreiben des Buches 14, 15 und 16 Jahre alt – schon lange auf. In ihrem Buch

berichten sie, wie sie in ihrer Schule fürs Leben lernen. Ihre Fächer heißen „Herausforderung“ und „Verantwortung“, in sogenannten Lernbüros teilen sie sich ihr Pensum selbst ein – alles innerhalb des Lehrplans. Die drei Autorinnen und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler bilden inzwischen Lehrkräfte weiter und machen Mut umzudenken.

Alma, Jamila und Lara-Luna gehen in eine Schule, in der es um Selbstständigkeit geht. Statt Frontalunterricht zu halten und Notendruck aufzubauen, begleiten die Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler beim Lernen. Sagen nicht, „das war noch befriedigend“, sondern „du kannst schon viel, aber du wirst noch mehr schaffen“. Die Evangelische Schule von Margret Rasfeld ist ein Erfolgsmodell, das in den ganzen deutschsprachigen Raum ausstrahlt. Die erste Zutat: Vertrauen in die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. (Siehe auch Interview S. 38 f.)

Alma de Zárata, Jamila Tressel und Lara-Luna Ehrensneider: Wie wir Schule machen. Lernen wie es uns gefällt. Knaus 2014.

Schulen im Aufbruch – Eine Anstiftung.



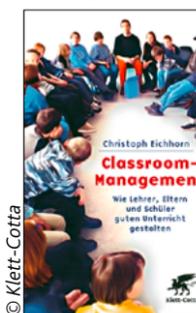
Eine globalisierte Welt, ihre hohe Veränderungsdynamik, die steigende Informationsflut und vieles mehr machen ein neues, zeitgemäßes Verständnis von Lernen und Bildung erforderlich. Das Lernen in sinnvollen Zusammenhängen, selbstbestimmt und mit Begeisterung, das Lernen im Leben, Erfahrungen von Selbstwirksamkeit, Wertschätzung, Anerkennung und Beziehung – das macht Lernprozesse erfolgreich.

Eine solche Kultur der Potenzialentfaltung ist weit mehr als das ABC des Wissens. Schule neu zu denken, fordern die Autoren. Um Schulen auf dem Weg zu Schulen der Potenzialentfaltung zu unterstützen, gründeten Margret Rasfeld, Stephan Breidenbach und Gerald Hüther die Initiative „Schule im Aufbruch“. Die Initiative setzt sich dafür ein,

dass jede Schule zu einem Ort wird, an dem Schülerinnen und Schüler ihre Talente entdecken und ihre Potenziale entfalten können.

Rasfeld, M., Breidenbach, S.: Schulen im Aufbruch – Eine Anstiftung. Kösel 2014.
<http://schule-im-aufbruch.de/>

Classroom-Management: Wie Lehrer, Eltern und Schülerinnen und Schüler guten Unterricht gestalten.



Classroom-Management ist das wichtigste Merkmal eines guten Unterrichts, wie der internationale Vergleich mit Finnland, Schweden und den USA belegt. Konsequenterweise reduziert es kleine Störungen, bevor sie zum Problem werden. Wie das geht, wie Lehrkräfte von Anfang an die Eltern, Schülerinnen und Schüler miteinbeziehen und warum Classroom-Management nützt und vorwärtsbringt, zeigt dieses Buch konkret an Beispielen und zahlreichen Übungen für Lehrkräfte und Eltern.

Classroom-Management heißt gelingender Unterricht, stellt die Leistung engagierter Lehrkräfte heraus, bedeutet zufriedener Eltern und ermöglicht Schülerinnen und Schülern, ihre wirklichen Fähigkeiten lernend zu entfalten.

Eichhorn, C.: Classroom-Management: Wie Lehrer, Eltern und Schülerinnen und Schüler guten Unterricht gestalten. Klett-Cotta 2014.

Die Klassenregeln: Guter Unterricht mit Classroom-Management.

Klassenregeln sind zentrale Bestandteile guten Unterrichts. Dabei geht es weniger darum, Klassenregeln aufzustellen, als vielmehr, sie in einen für die Schülerinnen und Schüler attraktiven Rahmen zu stellen und sie auf positive Weise in der Klasse präsent zu machen. Und bei älteren Schülerinnen und Schülern oft um die Sinnfrage. Nämlich, warum soll ich mich an Regeln halten.

Wie die Lehrperson in ihrer Klasse Regeln an den Erfahrungshintergrund ihrer Schülerinnen und Schüler anknüpft, sie attraktiv einführt und mit ihnen darüber positiv im Gespräch bleibt, zeigt dieser praxisorientierte Leitfaden.

Eichhorn, C.: Die Klassenregeln: Guter Unterricht mit Classroom-Management. Klett-Cotta 2014.
www.classroom-management.ch

Klassen führen – Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management. Klassenführung als Schlüssel zum Lernerfolg



Klassenführung ist entscheidend für das Leistungsniveau und den Leistungsfortschritt von Schülerinnen und Schülern und wirkt sich positiv auf deren Selbstwertgefühl und Motivation aus. Klassenleitungen sind neben den Fachkonferenzen die tragenden Säulen einer Schule. Doch welche Kompetenzen erfordert dies?

Die Schwerpunkte des Bandes vermitteln hierzu Einblicke

- in unterschiedliche Möglichkeiten zur Bewältigung von Klassenleitungen durch Tandems, Klassen- oder Jahrgangsteams,
- in eine Beziehungsdidaktik, die das ihr zugrundeliegende Menschenbild und Alltagshandeln sowie die eigenen Selbst- und Beziehungskompetenzen reflektiert,
- in Rahmenbedingungen, wie eine konstruktive Atmosphäre für soziales und fachliches Lernen geschaffen werden kann,
- in ein Classroom Management, das auf eigenverantwortliches Lernen in heterogenen und inklusiven Klassen abzielt.

Klaffke, T.: Klassen führen – Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management. Klett Kallmeyer 2013.

Mediathek des PL

Das PL sowie die rheinland-pfälzischen Medienzentren bieten Schulen und Bildungseinrichtungen Online- und Ausleihmedien zu vielen Schulfächern und Themengebieten. Die Medien und Materialien sind mit den für Schule und Unterricht erforderlichen Rechten ausgestattet.

TrainTools

Die drei Titel der Reihe „TrainTools“ bieten umfangreiche Materialien für Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung im Bereich Persönlichkeitsbildung sowie Stärkung von Sozial- und Selbstkompetenzen. Zielgruppe sind Lehrkräfte, Gruppen- und Projektleitungen, aber auch Schülerinnen und Schüler.

Jünger Medien, 2009

CD-ROM 6644623 Selbstkompetenz im Unterricht vermitteln

CD-ROM 6644624 Kooperationskompetenz im Unterricht vermitteln

CD-ROM 6644625 Kommunikationskompetenz im Unterricht vermitteln

MasterTool. Sozialkompetenzen – Konfliktmanagement

Das Themenpaket enthält 59 Aufgaben und Übungen zum Thema Konfliktmanagement. Es kann fächerübergreifend eingesetzt werden. Die vier Hauptbereiche „Was ist ein Konflikt?“, „Kommunikation in Konfliktsituationen“, „Konfliktgespräch zur Konfliktbewältigung“ und „Konfliktmoderation“ werden mit vielen Informationen, Bildern, Schautafeln, Übungen und Aufgaben unterlegt und ermöglichen intensives Üben der einzelnen Kompetenzen.

Onlinemedium BWS-06958131

Individualisierung – das Geheimnis guter Schulen

Überall auf der Welt sind Lehrerinnen und Lehrer dabei, herauszufinden, wie individualisiertes Lernen und entsprechendes Lehren gehen und dabei erleben sie, wie viel erfolgreicher und befriedigender es für die Kinder und Jugendlichen und auch für sie selbst wird.

Wie die Individualisierung des Lernens im Alltag gelingt, das zeigen 25 Kurzfilme auf dieser DVD.

von Reinhard Kahl, Archiv der Zukunft, 2011

DVD 4666812

www.archiv-der-zukunft.de

Die Kinder des Monsieur Mathieu

Schauplatz des Spielfilms ist Frankreich 1949: Der Direktor eines Internates für schwer erziehbare Jungen führt ein strenges Regiment nach dem Prinzip harter Bestrafung. Der Musiker Clément Mathieu bekommt eine Anstellung in der Schule und beginnt – von der Härte des Schulalltages betroffen –, mit dem Zauber der Musik in das Dasein der Schüler einzugreifen. Nach anfänglichen Schwierigkeiten gelingt dem einfühlsamen Mathieu das kleine Wunder, das Vertrauen der Kinder zu gewinnen und sie aus ihrer Verslossenheit und ihrem aggressiven Verhalten herauszulocken. Mathieu scheitert jedoch an dem uneinsichtigen und obrigkeitshörigen Schulleiter.

DVD 4644479, Galatée Films, 2004

Kontakt: Mediathek des PL, Koblenz

Tel.: 0261 9702-102

E-Mail: verleih@pl.rlp.de, omega@pl.rlp.de

Ausleihmedien: <https://inmis.bildung-rp.de>

Onlinemedien: www.omega.bildung-rp.de

AUF EIN LETZTES WORT

Das kann ja nicht funktionieren!

Erstes Szenario (völlig unrealistisch): Viele Lehrer leiden unter dem Lärm, der fehlenden Disziplin und den ständigen Störungen im Unterricht. Sie halten die blöde Situation irgendwie aus, beschweren sich über die bösen Schüler, die Versäumnisse im Elternhaus oder versuchen ihr Glück mit guten Worten. Zweites Szenario (genauso aus der Luft gegriffen): Voll im Trend begegnet der zeitgemäße Pädagoge der Misere am besten mit den vielfach erprobten und bewährten Strategien eines modernen Managements. Da braucht es keinen Lehrer, sondern einen Classroom Manager, der im Verbund mit der Staff Managerin und dem Facility Manager die Schüler bewirtschaftet, verwaltet und organisiert. Natürlich folgt er damit den erfolgreich etablierten Konzepten der Betriebswirtschaft. Anders gesagt deren innerer Logik. Und da liegt das Kaninchen im Zucker.

Drittes und letztes Szenario (so siehts aus): Waren da nicht auch noch die Schulen und Klassen, die ohne übertriebenes Regelwerk und enge Gängelung, ohne ständiges Misstrauen und Überwachung, ohne Drill und ausgeklügeltes Belobigungs- und Strafsystem auskommen? Wie machen die denn das? Haben die einfach die besseren Schüler? – Ich sach mal: Die folgen einer anderen inneren Logik.

Jetzt kommt der Lehrer durch. Alles hat eine innere Logik. Jeder Gegenstand, z. B. ein Stuhl. Seine innere Logik folgt seinem Zweck. Man soll darauf sitzen, nicht schlafen oder ihn zum Werfen benutzen. Also hat er (in der Regel) vier Beine, eine Sitzfläche und eine Lehne. Wenn man ihn unter Berücksichtigung seiner inneren Logik benutzt, stellt man ihn entsprechend hin und setzt sich drauf. Legt man ihn auf eine Seite und setzt sich zwischen die vier Beine, wird womöglich der Sitzer verletzt und der Stuhl dafür gescholten. Das ist dumm und unfair. Der Nutzer muss die innere Logik des Stuhls verstehen und adäquat handeln, nicht den Stuhlmacher beschimpfen oder die Stühle wegen mangelhafter Praxistauglichkeit schmähen.

Auch das Lernen hat seine ganz eigene innere Logik. Zudem ist sie an ein lernendes Wesen gebunden, das Beziehungen zu den Dingen und den Menschen aufbaut und pflegt. Was für den Stuhl der Tischler, ist für den Menschen der Psychologe und für das lernende Kind der Pädagoge. Wie der Sitzer den Stuhl, so nutzt der Lehrer die Lernenden – der Lehrgeber die Lehrnehmer – für sein Lehren. Äh, blödes Bild, stimmt nicht. Neuer Versuch.

Im Umgang – ja, besser als Nutzen – mit einem Gegenstand verwendet man Instrumente oder Werkzeuge, die der inneren Logik des Gegenstandes angepasst sein müssen. Wie der Löffel der Suppe. Aber zurück zum Thema, wo, wer in Schule wirkt und Verantwortung für lernende junge Menschen hat, zweierlei beherzigen muss:

1. Grundlegend ist die innere Logik des Lernens und damit die des Schülers als lernendes Subjekt.
2. Schule – und damit alles was dazugehört: Räume, Stundenplan, Fächer, Zeiten, Lehrer, Schulleitung, Bücher, Mensa usw. – ist nur Werkzeug und Mittel zum Zweck!

Was heißt das? Suppe löffelt man nicht mit der Gabel und Schule hat sich der inneren Logik des Lernens anzupassen, nicht umgekehrt, sonst macht man den Bock zum Gärtner, äh, den Lehrer zum Manager. Aus tiefster innerer Überzeugung. Eigentlich logisch. Oder?

Udo Klinger

AUSBLICK UND EVALUATION

Pädagogik•Leben 1-2016 Evaluation und Feedbackkultur

Eine qualitätsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung beinhaltet permanente Prozesse von Rückmeldungen, Erfahrungsaustausch sowie Auswertung und Umsetzung der Anregungen. Neben aktuellen Erkenntnissen beispielsweise aus Wissenschaft und Forschung sind die Rückmeldungen, Anregungen und Ideen aller an Schule Beteiligten essenziell für die Weiterentwicklung von Schule und Unterricht.

Die nächste Ausgabe der Pädagogik•Leben erscheint im Januar 2016 und widmet sich dem Thema „Evaluation und Feedbackkultur“: Wie können die Erfahrungen und Einschätzungen möglichst vieler für die Weiterentwicklung von Schule, Unterricht oder auf individueller Ebene nutzbar gemacht werden? Wie kann man das Feedback von Schülerinnen und Schülern effektiv erheben und nutzen? Welche Ebenen gibt es und welche Instrumente haben sich in welchen Situationen, bei welchen Fragestellungen beziehungsweise Zielen bewährt? Wann dient Evaluation der Legitimation, wann der Erkenntnis oder der Optimierung beziehungsweise Weiterentwicklung?

Diesen und anderen Fragen gehen wir im nächsten Heft nach. Darüber hinaus klären wir Begriffe und stellen sinnvolle Instrumente und Unterstützungsangebote der Institute vor.

Neu: Teilnahme an Evaluation der Zeitschrift Pädagogik•Leben

Passend zum Thema der nächsten Ausgabe evaluieren wir ab diesem Heft die Zeitschrift unserer drei Institute, um sie stetig weiterzuentwickeln. Kritische Rückmeldungen und Anregungen zu Gestaltung und zukünftigen Themen, aber auch zu Textlänge, Komplexität oder Art der Darstellung sind uns sehr willkommen, ebenso wie davon losgelöste Impulse.

Um an der Evaluation teilzunehmen, rufen Sie bitte die Seite <https://evaluation.bildung-rp.de> auf.

Dort geben Sie bitte diesen Code ein: **xpck**

Alternativ scannen Sie beispielsweise mit Ihrem Tablet den QR-Code (rechts) oder folgen Sie dem direkten Link zur Evaluation auf den Internetseiten unserer Zeitschrift.



Im Namen des Redaktionsteams hoffe ich, Sie fanden im vorliegenden Heft „Lerngruppen steuern – Beziehungen und Unterricht gestalten“ eine angenehm-anregende Lektüre und freuen sich auf die nächste Ausgabe. Wir wiederum freuen uns über Ihre Teilnahme an der Evaluation.

Mit freundlichen Grüßen,

Claudia Nittl
Chefredakteurin der Zeitschrift Pädagogik•Leben
Kontakt: paedagogik.leben@pl.rlp.de

PS: Unsere Zeitschrift finden Sie auch online unter: <http://bildung-rp.de/pl/publikationen.html> 

Ansprechpartner/innen im Pädagogischen Landesinstitut

Stand: September 2015

| Schulart/Fach/Thema | Name | E-Mail | Telefon |
|---|------------------------|--|----------------|
| Berufsbildende Schule (BBS) | Regine Ebermann | regine.ebermann@pl.rlp.de | 06232 659-116 |
| BBS Schul- und Modellversuche, Lehrpläne | Martin Lützenkirchen | martin.luetzenkirchen@pl.rlp.de | 0671 9701-1678 |
| Berufseinstieg | Katja Groß-Minor | katja.gross-minor@pl.rlp.de | 06742 8710-44 |
| Berufs- und Studienorientierung | Mathias Meßoll | mathias.messoll@pl.rlp.de | 0671 9701-1655 |
| Bildungsserver | Dr. Margret Groß-Hardt | margret.gross-hardt@pl.rlp.de | 0261 9702-323 |
| Bildung für nachhaltige Entwicklung | Hans-Peter Schmidt | bne@pl.rlp.de | 06232 659-276 |
| Controlling | Simone Fischer | simone.fischer@pl.rlp.de | 06232 659-138 |
| Darstellendes Spiel | Alfons Otte | alfons.otte@pl.rlp.de | 06232 659-232 |
| Demokratieerziehung, politischer und religiöser Extremismus | Clemens Brüchert | clemens.bruechert@pl.rlp.de | 0671 9701-1653 |
| Deutsch | Dr. Thomas Cohnen | thomas.cohnen@pl.rlp.de | 06232 659-245 |
| E-Learning | Marcus Lauer | marcus.lauer@pl.rlp.de | 06232 659-166 |
| Elternfortbildung | Oliver Appel | oliver.appel@pl.rlp.de | 06232 659-217 |
| eSchule24-Portale | Team Hotlineberatung | eSchule24@pl.rlp.de | 0261 9702-500 |
| Europäische und internationale Kooperation | Sabine Rohmann | sabine.rohmann@pl.rlp.de | 06581 9167-13 |
| Förderschule | Sabine Schelhorn-Dähne | sabine.schelhorn-daehne@pl.rlp.de | 06232 659-121 |
| Ganztagsschule | Dagmar Birro | dagmar.birro@pl.rlp.de | 0671 9701-1673 |
| Gesellschaftswissenschaften | Eva-Maria Glaser | eva-maria.glaser@pl.rlp.de | 06232 659-226 |
| Gewaltprävention | Dr. Katja Waligora | katja.waligora@pl.rlp.de | 0671 9701-1674 |
| Gymnasium | Nicole Höchst | nicole.hoehchst@pl.rlp.de | 06232 659-224 |
| Herkunftssprachlicher Unterricht | Beata Hülbusch | beata.huelbusch@pl.rlp.de | 0671 9701-1654 |
| Heterogenität | Monika Jost | monika.jost@pl.rlp.de | 0671 9701-1635 |
| Informatik | Martin Zimnol | martin.zimnol@pl.rlp.de | 06232 659-227 |
| Inklusion | Heike Körblein-Bauer | heike.koerblein-bauer@pl.rlp.de | 06232 659-213 |
| Integrierte Gesamtschule | Dagmar Birro | dagmar.birro@pl.rlp.de | 0671 9701-1673 |
| Interne Evaluation | Johannes Miethner | johannes.miethner@pl.rlp.de | 06232 659-173 |

| Schulart/Fach/Thema | Name | E-Mail | Telefon |
|--|-------------------------------|---|----------------|
| Kommunikation und Beratung | Dr. Katja Waligora | katja.waligora@pl.rlp.de | 0671 9701-1674 |
| Krisenberatung | Oliver Klauk | oliver.klauk@pl.rlp.de | 0671 9701-1682 |
| Mathematik | Ursula Bicker | ursula.bicker@pl.rlp.de | 0671 9701-1644 |
| Medienbildung – Unterrichts-entwicklung mit Medien | Andrea Müller-Goebel | andrea.mueller-goebel@pl.rlp.de | 0261 9702-227 |
| Medienkompetenz macht Schule | Stephan Pfurtscheller | stephan.pfurtscheller@pl.rlp.de | 0671 9701-1651 |
| Migration | Beata Hülbusch | beata.huelbusch@pl.rlp.de | 0671 9701-1654 |
| Moodle | Dr. Claudia Schittek | claudia.schittek@pl.rlp.de | 0261 9702-230 |
| Naturwissenschaften | Margrit Scholl | margrit.scholl@pl.rlp.de | 06232 659-164 |
| Öffentlichkeitsarbeit | Claudia Nittl | claudia.nittl@pl.rlp.de | 06232 659-246 |
| Pädagogisches Beratungssystem | Kerstin Goldstein | kerstin.goldstein@pl.rlp.de | 06742 8710-22 |
| Praxistag | Hubert Zöller | hubert.zoeller@pl.rlp.de | 0671 9701-1650 |
| Primarstufe | Christine Holder | christine.holder@pl.rlp.de | 06232 659-187 |
| Rahmenpläne, Bildungsstandards | Ursula Bicker | ursula.bicker@pl.rlp.de | 0671 9701-1644 |
| Realschule plus | Frauke Mosbach | frauke.mosbach@pl.rlp.de | 06232 659-214 |
| Schulentwicklung | Andrea Bürgin | andrea.buergin@pl.rlp.de | 0671 9701-1641 |
| Schulleitung und Schulaufsicht | Dr. Karla Tonn | karla.tonn@pl.rlp.de | 06742 8710-36 |
| Schulische IT-Dienstleistungen | Tobias Lindner | tobias.lindner@pl.rlp.de | 0261 9702-305 |
| Schwerpunktschule | Heike Körblein-Bauer | heike.koerblein-bauer@pl.rlp.de | 06232 659-213 |
| Sport | Peter Heppel | peter.heppel@pl.rlp.de | 06232 659-212 |
| Sprachen | Nicole Höchst | nicole.hoehst@pl.rlp.de | 06232 659-224 |
| Sprach- und Leseförderung Primarstufe | Marie-Luise Wieland-Neckenich | marie-luise.wieland-neckenich@pl.rlp.de | 06742 8710-42 |
| Sprach- und Leseförderung in der Sek. I | Ruth Bogensperger | ruth.bogensperger@pl.rlp.de | 0671 9701-1656 |
| Sprach- und Leseförderung BBS | Stefan Siggas | stefan.siggas@pl.rlp.de | 06232 659-118 |
| Weiterbildungen/Prüfungen | Frauke Mosbach | frauke.mosbach@pl.rlp.de | 06232 659-214 |
| Wahlpflichtfächer Realschule plus | Irmtraud Rehwald | irmtraud.rehwald@pl.rlp.de | 06232 659-165 |

IMPRESSUM

Herausgeber

Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz (PL)
Butenschönstr. 2
67346 Speyer
pl@pl.rlp.de

in Kooperation mit

Erziehungswissenschaftliches Fort- und Weiterbildungsinstitut der evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (EFWI)
Luitpoldstraße 8
76829 Landau
efwi@evkirchepfalz.de



Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung (ILF)
Saarstraße 1
55122 Mainz
ilf@ilf.bildung-rp.de



Verantwortliche Redakteurin

Claudia Nittl (PL)
Butenschönstr. 2
67346 Speyer
paedagogik.leben@pl.rlp.de

Redaktion

Dr. Thomas Cohnen, Udo Klinger, Dr. Rüdiger Gilsdorf, Arnd Ridder, Cordula Sorg (alle PL); Elke Bartholomae (EFWI), Torsten Schambortski (ILF Mainz)

Lektorat: Ute Nagelschmitt (PL)

Titelbild: Cordula Sorg (PL)

Illustration: Renate Müller (PL), S. 27

Gestaltung: Harald Goebel (PL)

Druck: Görres-Druckerei und Verlag GmbH

September 2015, 1. Auflage

ISSN Print 2194 1777, ISSN Online 2194 1785

Die Zeitschrift finden Sie online unter: <http://bildung-rp.de/pl/publikationen.html>.

Nachbestellungen erhalten Sie gegen eine Schutzgebühr von 2 Euro zzgl. Versandkosten über bestellung@pl.rlp.de bzw. paedagogik.leben@pl.rlp.de.



Rheinland-Pfalz

PÄDAGOGISCHES
LANDESINSTITUT

Butenschönstr. 2
67346 Speyer

pl@pl.rlp.de

www.pl.rlp.de