

## Unterrichtsstörungen

### Möglichkeiten zur Störungsprävention und Konfliktlösung

Das Ausmaß von Unterrichtsstörungen hängt entscheidend vom Lehrerverhalten ab. Nicht so wichtig ist dabei die Art des Umgangs mit eingetretenen Störungen, sondern eine Klassenführung, die Störungen präventiv entgegenwirkt. Wie diese aussieht, ist zwar in der Forschung seit langem bekannt, kaum hingegen, so zeigt eine Umfrage, in der Lehrerschaft.

#### Ursachen für Unterrichtsstörungen

Unterrichtsstörungen gelten gemeinhin als problematisches Schülerverhalten. Schließlich sind es ja die Schülerinnen und Schüler, die schwatzen, die dazwischenrufen oder andere Formen von »Unruhe« zeigen. Überdies ist die Neigung zum »Stören« individuell sehr unterschiedlich: Es gibt schwer zu bändigende »Störer« und es gibt Schülerinnen und Schüler, die kaum jemals durch regelwidriges Verhalten auffallen. Dennoch ist es eine sehr einseitige Sichtweise, den Blick lediglich auf die Schülerinnen und Schüler zu richten. Denn in *derselben* Klasse ist die Störungsrate sehr unterschiedlich, je nachdem wer gerade unterrichtet. Bei manchen Lehrkräften ist sie fast immer sehr niedrig, während andere durch ihr Unterrichtsverhalten offenkundig Störverhalten fördern - ungewollt und ohne zu erkennen, wie es geschieht. Mit anderen Worten: Unterrichtsstörungen haben auch mit problematischem Lehrerverhalten zu tun.

#### Aber mit welchem?

Wie würden Sie folgenden Satz ergänzen:

»Damit in der Schulklasse nur wenig Disziplinprobleme auftreten, ist es vor allem wichtig, dass man ...«  
Nennen Sie drei Aspekte, die Ihnen sofort in den Sinn kommen.

Eine eigene Umfrage unter ca. 100 Lehrkräften ergab, dass in den subjektiven Theorien einige Aspekte, die sich in der Forschung als höchst bedeutsam erwiesen haben, so gut wie nie genannt werden (Nolting 2002). Dass zwischen pädagogischem Alltagsdenken und Forschungsbefunden eine große Kluft besteht, liegt sicher daran, dass die vielfältigen Interaktionsprozesse im Klassenzimmer nicht leicht zu durchschauen sind und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler zum großen Teil nicht von den auffälligen Handlungsweisen der Lehrkraft gesteuert wird, sondern von den stillen, unauffälligen. Deshalb ist es auch schwierig allein aus persönlicher Erfahrung abzuleiten, auf welche pädagogischen Verhaltensweisen es ankommt.

#### Vermittlung von Handlungswissen

Was von den meisten Lehrkräften richtig erkannt wird, ist

- die Bedeutung von klaren Regeln für den alltäglichen Unterrichtsablauf.

Andere Aspekte hingegen werden selten oder nie erwähnt. Das gilt unter anderem für

- die *nonverbale Beeinflussung* und für
- die *Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses*,

obwohl diese Aspekte der Klassenführung nach eindeutigen empirischen Befunden eine wahre Fundgrube für die Verringerung von Störungen sind. Defizite in den *Kenntnissen* sind allerdings nicht immer Defizite im Verhalten. Nicht wenige Lehrerinnen und Lehrer tun intuitiv das Richtige (wenngleich sie es mangels Bewusstheit nicht an Praktikanten weitergeben könnten). Umgekehrt reichen Kenntnisse selbstverständlich nicht immer aus, um effektiv zu handeln. Doch sie sind sicherlich eine wichtige Grundlage und man sollte daher erwarten, dass die *Vermittlung geeigneten Handlungswissens* ein fester Bestandteil der Lehrerausbildung ist. Leider ist dies aber nicht so.

In der Ausbildung hat die pädagogische Seite im Vergleich zur fachlichen einen kümmerlichen Stellenwert. Folglich wird die Bewältigung der schwierigsten Anforderung des Lehrerberufes, nämlich der Umgang mit der Klasse, recht wenig von professionellen Kenntnissen bestimmt, sondern bleibt mehr oder weniger dem Temperament und den persönlichen Ansichten der einzelnen Lehrkraft überlassen - und das, obwohl eine *effektive Klassenführung* nicht nur die Störungsrate niedrig hält, sondern in der Regel auch bessere Mitarbeit und bessere Lernleistungen mit sich bringt (vgl. Good & Brophy 1997).



Ein Widerspruch, der zu lösen ist

### Leitende Fragestellungen

Die Frage »Unterrichtstörungen - was tun?« wird gewöhnlich verstanden als

- Was tue ich, wenn ...?«, also als die Frage, wie man am besten reagiert, wenn eine Störung auftritt.

So berechtigt diese Frage ist, sie ist viel zu eng. Zwei weitere Fragen sollten hinzukommen:

- »Was tun *wir*, wenn ...?«

und vor allem:

- »Was tue ich, *damit nicht...*«?

Auf der letzten Frage liegt der Schwerpunkt dieses Beitrags, denn hier findet man die wichtigsten und elegantesten Lösungen für den alltäglichen Unterricht.

### Störungsprävention

Seit den Untersuchungen von Jacob Kounin (1976), der als Erster die Disziplinproblematik empirisch durchleuchtete, ist in der Forschung bekannt, dass für eine niedrige Störungsrate und gute Mitarbeit die *Art der Reaktion auf eingetretene Störungen ziemlich unwichtig* ist. Entscheidend ist vielmehr, was sozusagen »vor« potenziellen Störungen geschieht, auf welche Weise man verhindert, dass sie überhaupt auftreten. Mit anderen Worten: *Auf die Prävention kommt es an, nicht auf die Reaktion.*

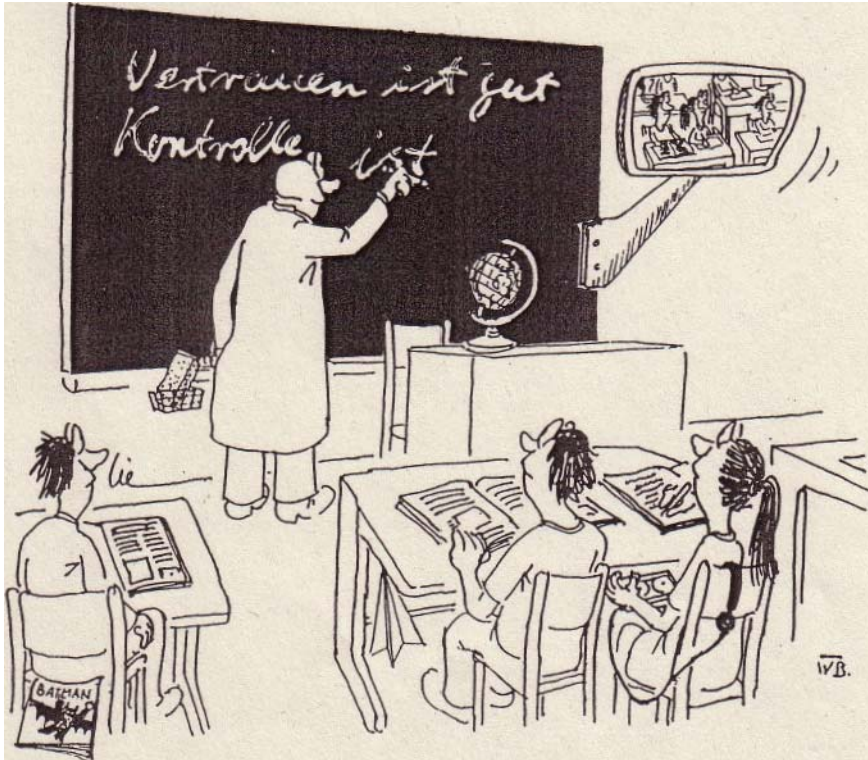
So wie bei der elterlichen Erziehung die Debatte um »streng« oder »nicht streng« an den wirklich wichtigen Aspekten des Erziehungsverhaltens vorbeigeht, so gilt dies auch für die disziplinrelevante Klassenführung. Die entscheidenden Verhaltensweisen sind weder »streng« noch »soft«, weder »autoritär« noch »permissiv«, sondern sie liegen auf ganz anderen Dimensionen. Man kann sie im Wesentlichen zu vier Verhaltensbereichen zusammenfassen (siehe Checkliste), die einander ergänzen (Nolting 2002). Ermittelt wurden die aufgeführten Aspekte des Lehrerverhaltens durch präzise Beobachtungsstudien im Klassenzimmer (die in deutschsprachigen pädagogischen Lehrbüchern leider selten zitiert werden). Diese Studien gingen der Frage nach: Wie machen es jene Lehrkräfte, deren Unterricht »diszipliniert« - also mit wenig Störungen und guter Mitarbeit - abläuft, im Vergleich zu jenen, die starke Disziplinprobleme haben?

Von allen vier Verhaltensbereichen ist, wie gesagt, unter Lehrkräften nur die Bedeutung von Regeln hinreichend bekannt. Zu den anderen Bereichen wurden in der erwähnten Lehrerbefragung wenig Gesichtspunkte vorgebracht (am ehesten noch zur breiten Aktivierung). Überhaupt nicht erwähnt wurden Verhaltensweisen, die den Unterrichts»fluss« betreffen, weshalb ich diese Dimension exemplarisch für einen konkreteren Exkurs herausgreife.

### Checkliste: Vier disziplinrelevante Aspekte des Lehrerverhaltens

- Prävention durch breite Aktivierung  
Der Akzent liegt auf der eigentlichen Unterrichtsführung bzw. dem »Lern-Management«. Es geht um Verhaltensweisen, die möglichst die gesamte Klasse aktivieren.
- Prävention durch Unterrichts»fluss«  
Der Akzent liegt auf der Vermeidung eigener Unterbrechungen des eigentlichen Unterrichts.

- Prävention durch klare Regeln  
Der Akzent liegt auf den Erwartungen an das Schülerverhalten bezüglich ihrer Mitarbeit sowie der Unterlassung von Störungen
- Prävention durch Präsenz- und Stoppsignale  
Der Akzent liegt auf Überwachung und (größtenteils nonverbalen) Steuerung des Schülerverhaltens hinsichtlich der Einhaltung von Regeln



## Störprävention durch Präsenzsignale

### Unterrichtsfluss

Jacob Kounin benannte diese Dimension »Reibungslosigkeit und Schwung«. Gemeint ist hier nicht einfach ein »lebendiger« Unterricht, sondern vor allem die *Vermeidung von Verzögerungen und Unterbrechungen*. Alles, was von den Schülern als »Wartezeit« oder als Geschehen jenseits des eigentlichen Unterrichts empfunden wird, kann Unruhe fördern: beispielsweise das Aufbauen von Geräten, das Austeilen von Material oder das Einsammeln von Geld, aber auch längere Dialoge der Lehrkraft mit einzelnen Schülerinnen und Schülern oder unvermittelte Bemerkungen zu irgendwelchen Nebenaspekten (»Da liegt ja eine Bananenschale auf der Fensterbank«). Groteskerweise verstoßen auch längere Kommentare zu aufgetretenen Störungen gegen den Unterrichtsfluss - »grotesk« vor allem dann, wenn die Ermahnung länger dauert als die Störung selbst. Mit anderen Worten: *Man kann mit dem Versuch, Störungen zu bekämpfen, geradezu selber den eigenen Unterricht stören!* Wie eine Untersuchung von Doyle (zit. nach Good & Brophy 1997) feststellte, neigen Lehrerinnen und Lehrer mit Disziplinproblemen dazu, bei auftretenden Störungen vor der ganzen Klasse über die Störung zu sprechen. Lehrerinnen und Lehrer mit wenig Disziplinproblemen legen hingegen den *Akzent auf die Aufgabe* (»Schreib weiter«). Damit unterbrechen sie den Unterricht kaum, sondern führen zügig zur Lernaktivität zurück. Insofern hat der Unterrichtsfluss, ähnlich wie die breite Aktivierung (s. u.), im Wesentlichen mit gutem »Lern-Management« zu tun.

Wenn Lehrerinnen und Lehrer für *glatte Übergänge* zwischen verschiedenen Aktivitäten sorgen, wenn sie *Wartezeiten vermeiden und unnötige Kommentare zu Störungen und Nebenaspekten unterlassen*, dann mag es Außenstehenden so erscheinen, als liefere Unterricht »wie von selbst«, und sie führen dies möglicherweise auf eine besonders willige Klasse zurück. Tatsächlich steckt dahinter eine geschickte Unterrichtsplanung sowie Selbstdisziplin und Routine auf Seiten der jeweiligen Lehrkraft.

Hört man, was mit Unterrichtsfluss konkret gemeint ist, wird es - nachträglich - einleuchten, dass dieser Aspekt des Lehrerverhaltens für die Prävention von Unterrichtsstörungen durchaus Bedeutung hat. Offensichtlich ist es aber kein Gesichtspunkt, von dem sich Lehrkräfte im pädagogischen Alltag bewusst leiten lassen - sonst hätte er in der Umfrage genannt werden müssen. Viele Lehrkräfte werden aber möglicherweise intuitiv auf einen guten Unterrichtsfluss achten, ohne zu wissen, wie bedeutsam er für die Störungsprävention ist.

Die übrigen drei Dimensionen können hier nur grob skizziert werden, was nicht bedeutet, dass sie weniger wichtig wären.

### Breite Aktivierung

Diese Dimension hat am engsten mit dem eigentlichen Unterrichten zu tun. Die Betonung liegt auf »breit«. Es kommt darauf an, *möglichst viele Schülerinnen und Schüler einzubeziehen* und auch die Aufmerksamkeit jener aufrechtzuerhalten, die im Moment nicht »dran« sind. Hierfür gibt es zahlreiche Möglichkeiten. So spielen selbstverständlich unter anderem auch didaktisch-methodische Aspekte eine Rolle.

*Interessante Inhalte, anregende Lehrmethoden und Medien sowie ein lebendiger Lehrervortrag können »aktivieren«.* Weniger offenkundig (jedenfalls in der Umfrage kaum erwähnt) ist hingegen die breite Mobilisierung durch *wandernde Blicke* bei einer Lehrerfrage an die ganze Klasse, durch *gut verteiltes Aufrufen* oder durch *breitgestreute kleine Leistungskontrollen* zwischendurch.

### Regeln

In der Schule gibt es Regeln für viele Situationen. Einige Regeln gelten einheitlich für die ganze Schule (z. B. Regeln für das Verhalten auf dem Schulhof), andere sind der einzelnen Lehrkraft bzw. einer Verabredung mit der Klasse überlassen (z. B. Ist kurzes Flüstern mit dem Nachbarn erlaubt? Was sollen diejenigen tun, die ihre Stillarbeit beendet haben?). Gerade diese Regeln bieten Spielraum für die Störungsprävention. Da dieser Punkt den meisten Lehrkräften im Prinzip geläufig ist, sei hier lediglich angemerkt: Man sollte sich auf eine *überschaubare Zahl von Regeln* beschränken, sie sollten *einleuchtend und fair* erscheinen, und die Lehrkraft sollte zeigen, dass sie die Regeln *wirklich ernst nimmt*. Wenn z. B. gelten soll, dass sich die Schülerinnen und Schüler melden und erst sprechen, wenn sie aufgerufen werden, so wird diese Regel von der Lehrkraft selber untergraben, falls sie doch Zurufe verwertet.

### Präsenz- und Stoppsignale

Auch dieser Verhaltensbereich ist von allergrößter Bedeutung und er ist eine echte Alternative zu endlosen Ermahnungen, Predigten und Bestrafungen. Man muss zeigen, dass man buchstäblich alles im Blick hat, dass man sogar »Augen im Hinterkopf« besitzt. Im Falle gerade entstehender Störungen kommt es darauf an, dass man frühzeitig reagiert und den »Richtigen« trifft, dass man sie also im Keim erstickt, ehe sie sich ausbreiten. Dazu reichen dann aber meist *kleine nonverbale Signale oder knappe Aufforderungen* aus. Beispielsweise sind das bloße Anblicken oder die Bewegung durch den Klassenraum effektiver - und für das Klassenklima viel erfreulicher - als das »Schimpfen«. Ich erinnere mich an ein Gespräch mit einem Lehrer, der in einer Unterrichtsstunde wegen einmaligen Schwatzens eine Strafarbeit erteilt hatte. Da ich dies ungerecht fand und als betroffener Vater dagegen Einwände vorbrachte, kam erwartungsgemäß die Frage: »Was soll ich denn sonst machen, um so was zu unterbinden?« Mit Sicherheit hätte der Lehrer die Störung beendet, wenn er sich zwei Schritte auf die Schwätzer zu bewegt hätte - was er sich, als er diesen Vorschlag hörte, auch durchaus vorstellen konnte. Aber solche *nonverbalen Steuerungen* gehörten vermutlich nicht zu seiner Unterrichtsroutine.

Ausdrücklich sei hervorgehoben, dass all diese Strategien nicht an bestimmte Unterrichtskonzepte und Arbeitsformen gebunden sind. Sie gelten z. B. nicht nur für den Lehrervortrag oder das Unterrichtsgespräch, sondern auch für Gruppenarbeit oder Stillarbeit. Insofern schränken sie die pädagogische Freiheit der Lehrkräfte keineswegs ein.

### Konfliktlösung

Von den geschilderten präventiven Strategien deutlich zu unterscheiden sind *korrektive Maßnahmen zur Lösung* von bereits aufgetretenen Konflikten mit der Klasse. Hier wird das Problem in irgendeiner Weise zum Thema gemacht und bearbeitet. Inhaltlich kann es ebenfalls um Unterrichtsstörungen gehen, nur dass man in diesem Fall durch die *Intervention erstmal einen Neuanfang* setzen möchte, ehe man sich auf die präventiven Strategien verlässt. Es können aber auch ganz andersartige Probleme sein, z.B. mangelnde Beteiligung in Unterrichtsgesprächen oder fehlende Hausaufgaben.

Für die Lösung von Konflikten mit der Klasse gibt es zahlreiche Vorschläge. Sie lassen sich im Wesentlichen in zwei Grundtypen einteilen, die hier nur kurz skizziert werden können:

Im einen Fall liegt die Intervention (fast) ganz in der Hand der Lehrkraft. Sie fragt sich: Was tue *ich*? Sie holt sich vielleicht Rat bei anderen Lehrkräften und spricht dabei über die Schülerinnen und Schüler - aber nicht *mit* ihnen.

Im anderen Fall tut die Lehrkraft genau dies: Sie versucht, das Problem von Anfang bis Ende gemeinsam mit der Klasse zu lösen. Die Grundfrage lautet hier: »Wie lösen *wir* das Problem?« Den ersten Typ bezeichne ich als *lehrerzentriert* (oder lehrergesteuert), den zweiten als *kooperativ*. Beide Vorgehensweisen können effektiv sein und zwischen ihnen gibt es zuweilen fließende Übergänge.

### Lehrerzentrierte Maßnahmen



Zu Maßnahmen, die die *Lehrkraft alleine beschließen und realisieren* kann, gehören unter anderem

- die Klarstellung von Verhaltensregeln,
- Appelle und Anweisungen, Änderungen der Sitzordnung,
- Strafandrohungen und Bestrafungen, aber auch Anreize und Belohnungen für »gutes« Verhalten.

Im Grunde sind es altbekannte Dinge, doch die letzte Möglichkeit - *das Arbeiten mit positiven Mitteln* - sei hier eigens hervorgehoben, weil sie in der Praxis zu oft »vergessen« wird. Es ist eine allzu »natürliche« Tendenz, auf aversives Verhalten (Störungen) ebenfalls aversiv zu reagieren, also *gegen* das unerwünschte Verhalten vorzugehen. Dabei hat das Fördern des *erwünschten* Verhaltens durch positive Anreize und Belohnungen viele Vorteile: Es ist meist sehr effektiv, es ist emotional nicht belastend und es ist förderlich für das Klassenklima und die Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. McPhillimy 1996).

Der Unterschied ist offenkundig: Man kann Strafarbeiten verordnen oder man kann umgekehrt für aktive, störungsarme Mitarbeit die Hausaufgaben reduzieren. Man kann immer wieder ermahnen und tadeln oder man kann umgekehrt ein attraktives Spiel am Stundenende in Aussicht stellen. *Positive Anreize* lassen sich sowohl für die Klasse als auch für Einzelne oder für Tischgruppen einsetzen.



Butschkow - - Kooperative Konfliktlösung

### Kooperative Konfliktlösung

Sehr interessant, aber anscheinend wenig verbreitet, sind *kooperative Verfahren*. Hier löst man das Problem gemeinsam mit der Klasse. Am bekanntesten ist wohl die »Lehrer-Schüler-Konferenz« von Thomas Gordon (1977), Differenzierter, konkreter und überdies gut erprobt ist die kooperative Methode von Redlich und Schley (1981, Redlich 2000). Sie umfasst drei Hauptphasen:

- die gemeinsame Diagnose,
- die gemeinsame Planung und
- die gemeinsame Intervention.

*Zunächst* schildert die Lehrkraft, was sie als Problem empfindet und bittet dann die Schülerinnen und Schüler, *ihre* Sicht der Dinge mitzuteilen. Dies geschieht am besten durch eine anonyme Befragung mit einem vorbereiteten Fragebogen, damit wirklich *alle* sich äußern, auch die Stillen und die Schüchternen. Die anonyme Auskunft ist auch deshalb günstig, weil manche Probleme (z. B. Feindseligkeiten oder mangelnde Beteiligung) vielleicht gar nicht mit dem Verhalten der Lehrer/innen zu tun haben, sondern mit dem Verhalten von Mitschülern, die niemand öffentlich »verpetzen« mag.

*Nachdem* die verschiedenen Sichtweisen zu einer Gesamtdiagnose integriert wurden, folgt die *kooperative Planung*: Hier werden gemeinsam Ziele festgelegt, Lösungsideen gesammelt und Vereinbarungen getroffen, eventuell ganz konkret in einem Lehrer-Schüler-Vertrag, der neue Regeln für beide Seiten und eventuell auch Anreize für erreichte Veränderungen festhält.

*In der Interventionsphase* werden die Planungen umgesetzt, der Erfolg wird kontrolliert und auch sichtbar gemacht. So können z. B. die Schülerinnen und Schüler zwei Wochen lang eine Strichliste darüber führen, wie oft sie sich korrekt gemeldet oder aber in den Raum gerufen haben. Das Gesamtergebnis der Zählungen kann dann täglich in einem großen Schaubild vor der Klasse eingetragen werden.

Kooperatives Vorgehen arbeitet nicht mit bestimmten Lösungen, sondern ist ein *Weg zum Finden von Lösungen*. Wichtig daran ist, dass alle Betroffenen beteiligt sind, dass sie Gehör finden und dass sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrkraft ihren Beitrag zur Verhaltensänderung in der Klasse leisten.

Solch ein Klassenprojekt zur Problemlösung kann je nach Einzelfall flott vonstatten gehen oder auch recht aufwändig sein. Doch gerade in schwierigen und hartnäckigen Problemfällen hat sich das kooperative Vorgehen bewährt und gewöhnlich wird die *investierte Zeit durch effektiveren Unterricht wieder hereingeholt*. Im Übrigen sind solche Projekte auch ein guter Beitrag zum sozialen Lernen. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, wie man gemeinsam auch schwierige Probleme »vernünftig« lösen kann.

## Literatur

Achtzehn Autoren (2000). Die Kooperative Methode im Unterricht. 14 Fallbeispiele zur Lösung von Konflikten und zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation in Schulklassen. Materialien aus der Arbeitsgruppe Beratung und Training, herausgegeben von Alexander Redlich. Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg, 2000.

Good, T. L. & Brophy, J. E. (1997). Looking in Classrooms. New York, 1997

Nolting, H.-P.: Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim 2002 (vgl. Besprechung auf S. 59)

Aus: Schulmagazin 5 bis 10 Heft 1 / 2003, S. 53-56.