

Achtzehn Autoren

Die kooperative Methode im Unterricht

14 Fallbeispiele zur Lösung von Konflikten und zur
Verbesserung der Kommunikation und Kooperation
in Schulklassen

**Beratung
und Training**



Materialien

herausgegeben vom Alumni-Verein

Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg

12
Hamburg 2000

VOR-WORTE

Disziplinprobleme, unfruchtbare Auseinandersetzungen zwischen Lehrern und Schülern, gegenseitige Geringschätzung unter den Schülern und mangelhafte Kooperation im Klassenraum sind zwar zur Zeit keine bevorzugten Themen der Pädagogik als Wissenschaft. Sie sind aber nach wie vor ein Dauerthema der Pädagogen in der Praxis. Es wird tagtäglich im Unterricht ermahnt, geredet, appelliert, gedroht und erklärt, sich entschuldigt, Besserung gelobt usw.; aber ohne durchgreifenden Erfolg! Obgleich die Schüler ebenso wie die Lehrkräfte in den meisten Fällen guten Willens sind, ihre Verhaltensweisen zu ändern, ändert sich wenig. Es ist als ob der Alltag alle gut gemeinten Veränderungsvorsätze und Bemühungen folgenlos in sich aufnimmt wie die Wüste, die das Wasser rasch versickern lässt.

Man kann sagen, dass Lehrkräfte und Schüler – wie alle Menschen – dazu neigen, in der Gruppe in die gewohnten Verhaltensweisen zurückzufallen. Die etablierte „Gruppenkultur“, d.h. die gewohnheitsmäßigen Interaktionsmuster in der Schulklasse, beherrscht wie ein Goliath den kleinen David der Veränderungsidee. Einseitige Verhaltensänderungen der Schüler oder der Lehrkraft allein reichen nicht aus: das gesamte Interaktionssystem der Schulklasse muss einbezogen werden. Die Entwicklung von eingeschliffenen Interaktionsmustern im Unterricht setzt voraus, dass alle mitmachen; und zwar zugleich!

Sieht man die Gruppe der Schülerinnen und Schüler unter Einschluss der jeweiligen Lehrkraft als Lernteam, so kann man davon sprechen, dass manche Schulklassen eine Teamentwicklung brauchen: eine zielgerichtete und planvolle Veränderung der gewohnheitsmäßigen Interaktionen, die gemeinsam als verbesserungswürdig angesehen werden.

Davon handelt diese Sammlung, die ich aufgrund des regen Interesses an der „alten“, aber immer noch gültigen kooperativen Verhaltensmodifikation in etwas modernerem sprachlichen Gewande wieder aufgelegt habe: Wie können Lehrkräfte und Schüler gemeinsam ihre Interaktionen, ihre Kommunikation und Kooperation so verändern, wie sie es wünschen, und zugleich dabei erreichen, dass die verbesserten Interaktionsmuster zur Gewohnheit (= besserer Gruppenkultur) werden, d.h. über wenigstens ein Schuljahr stabil bleiben?

Der einführende Text skizziert die wichtigsten Grundgedanken der kooperativen Methode und stellt ihren vierphasigen Ablauf dar.

Ich habe das Wortungetüm „Verhaltensmodifikation“ durch das einfachere Wort Methode ersetzt. Das ist aber nicht alles: Vor allem kam es mir darauf an, die theoretischen Grundlagen auf das Wesentliche zu reduzieren und den lerntheoretisch-akademischen Ballast des früheren Ansatzes abzuwerfen. Er ist einer dem Alltagsdenken und –sprechen näheren Interpretation gewichen, die sich mehr an der Entwicklung von Gewohnheiten in sozialen Gruppen orientiert.

Was aus meiner Sicht immer noch der Schlüssel zur Verbesserung von Kommunikation und Kooperation in sozialen Gruppen bleibt, ist die Verbindung von Verständigungsbereitschaft und Veränderungsmethodik. Wie immer man es nennen mag: Die Beteiligten müssen sich verständigen, Vereinbarungen treffen und neue Interaktionsmuster im Alltag einüben. Sonst ist alles entweder bloßes Gerede oder undemokratische Machtausübung.

Die dann folgenden ausgewählten 14 Berichte über die Entwicklung eines lernförderlichen Arbeitsklimas in Schulklassen sollen die Vielfalt des kooperativen Vorgehens bei der Bewältigung verschiedener Probleme im Unterricht darstellen. Sie stammen vor allem aus den Bücher „Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht“ (Redlich u. Schley 1982)

und „Hauptschulprobleme“ (Redlich u. Schley 1980), aus verschiedenen Veröffentlichungen in Fachzeitschriften und unveröffentlichten wissenschaftlichen Arbeiten der vergangenen 20 Jahre (s. Literaturliste am Schluss). Sie ergänzen Band 11 dieser Reihe - das Trainerhandbuch für die Ausbildung von Schulberatern in der Kooperativen Methode.

Ein Teil der Berichte sind bei der Beratung von Lehrkräften entstanden. Diese Berichte sind von Lehrkräften und Beratern gemeinsam oder von Beratern geschrieben. Der andere Teil stammt von Lehrkräften, die selbst zu Beratern ausgebildet wurden und im Rahmen dieser Ausbildung ein Projekt zur Verbesserung der Kommunikation und Kooperation in der eigenen Schulklasse durchgeführt haben.

Bei der Auswahl der folgenden Berichte aus einer sehr großen Zahl von Projekten kam es mir weniger darauf an, die erfolgreichsten Projekte darzustellen. Sie sollen einen Überblick über verschiedene Themen geben und die kooperative Methode anschaulich machen. Es gibt Berichte aus verschiedenen Schultypen, vom ersten Jahrgang bis zur Oberstufe und Berufsschulklasse. Typische Projektverläufe werden ebenso geschildert wie unorthodoxe Lösungen. Auch die subjektiven Gedanken und Gefühle, die bei den einzelnen Lehrkräften bei der Durchführung der Projekte ausgelöst wurden, sollten deutlich werden. Bei näherem Hinschauen zeigen die Berichte deutlich, wie Lehrkraft und Autor/in mit den Erfahrungen aus ihrem Projekt umgegangen sind. Neben nüchternen Beschreibungen stehen begeisterte Schilderungen. Auf ausführliche und sehr persönliche Berichte folgen knappe Beschreibungen einzelner Aspekte oder Interventionsmethoden. Damit soll ein Eindruck davon vermittelt werden, wie unterschiedlich Lehrkräfte und Schüler mit dem kooperativen Ansatz umgehen. Die Berichte zeigen einmal mehr, dass es keine sozial-technologischen „Fertigwaren“ gibt, die unabhängig von Kontext, Persönlichkeit und Gruppendynamik erfolgreich eingesetzt werden können.

Jedem Bericht sind Kommentare (grau unterlegt) beigelegt. Der oft vorangestellte Kurzkomentar weist auf Schwerpunkte des jeweiligen Berichtes hin, während der Kommentar am Ende auf übergreifende Erfahrungen aus verschiedenen Projekten und konzeptionelle Überlegungen eingeht, die sich in dem vorliegenden Bericht konkret wiederfinden lassen.

Mein Dank geht an alle beteiligten Lehrer, Schüler und Berater sowie an Wilfried Schley, der vor mittlerweile 25 Jahren viel zur Gestaltung der Kooperativen Methode beigetragen hat.

Hamburg, im März 2000

Alexander Redlich

INHALT

Vor-Worte	1
Die Kooperative Methode: „Kulturentwicklung“ einer Schulklasse	5
Verbesserung der Aufmerksamkeit zu Unterrichtsbeginn (1. Klasse).....	12
Zwischenrufe - zu geringe Beteiligung - Nachfragen bei Unklarheiten (9. Klasse eines ländlichen Schulzentrums	17
Abbau von Störungen bei der Stillarbeit (7. Hauptschulklasse)	25
Verbesserung von Diskussionen im Unterricht (5. Klasse).....	33
Statt Problembearbeitung: Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit in einer 8. Hauptschulklasse	40
Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung (9. Klasse).....	51
Die kooperative Methode als Alternative zur Einzelfallhilfe (5. Klasse).....	62
Schwache Schüler - durch dominante unter Druck gesetzt (8. Klasse)	68
Die Rabaukenklasse (6. Klasse).....	71
Mangelnde Verständigung und Zusammenarbeit zwischen Jungen und Mädchen in einer 8. Realschulklasse	78
Selbstsicherheit durch Rollenspiel-Übungen in einer 9. Klasse	82
"... und ausserdem kann man sich mal selber sehen ..." oder: Die Bedeutung von Selbstbeobachtungen für Schüler (8. Klasse).....	87
Unterrichtsstörungen und mangelhaftes Arbeitsverhalten in der Oberstufenklasse einer Handelsschule	95
Schlussbemerkung	101
Literatur.....	103

DIE KOOPERATIVE METHODE: „KULTURENTWICKLUNG“ EINER SCHULKLASSE

Unterrichtsstörungen, mangelhafte Beteiligung, Konflikte zwischen Schülergruppen wie z.B. zwischen Mädchen und Jungen, ausländischen und deutschen, dominanten und zurückhaltenden Schülern, Machtkämpfe zwischen Lehrern und Schülern, unzureichende Arbeitshaltung, chaotisches Diskussionsverhalten und Aggressionen sind Anlässe, bei denen die kooperative Methode wirkungsvoll eingesetzt wurde. Sie führte in den meisten Fällen dazu, dass sich ein neuer, für alle Beteiligten angenehmerer Kommunikations- und Kooperationsstil entwickelte. Die Methode dient somit der Entwicklung einer lern- und arbeitsförderlichen „Kultur“ in der Schulklasse.

Auf welche Überlegungen kann man zurückgreifen, wenn man die Kultur einer Schulklasse weiterentwickeln will? Es gibt eine Reihe hilfreicher Konzepte, die die Grundlage für die Kooperative Methode bilden. Sie beruht auf der Überzeugung, dass die Entwicklung der Kultur einer Gruppe nur durch eine sorgfältige Kombination von *Verständigung* und *Veränderung* wirksam wird. Bloße Gespräche zwischen Lehrkraft und Schülern sind meist ohne dauerhafte Folgen. In der Praxis muss man darum oft Ansätze, die theoretisch wenig miteinander zu tun haben oder sogar als unvereinbar gelten, systematisch miteinander verbinden, wenn Probleme in der Schulklasse dauerhaft gelöst oder vermindert werden und sich dadurch Lehrkraft und Schüler als Gruppe weiterentwickeln sollen. Folgende Konzepte haben bei der Gestaltung der Kooperativen Methode Pate gestanden:

- *Verständigung durch Gesprächsführung*: Mit der „Lehrer-Schüler-Konferenz“ lieferte Gordon schon vor 20 Jahren (1978) eine „niederlagelose Methode“ der Konfliktlösung zwischen Lehrer und Schülern. Theoretische Grundlage ist die klientenzentrierte Gesprächsführung nach Rogers, die Gordon prägnant und handfest auf „Aktives Zuhören“ und „Ich-Botschaften“ zurechtgestutzt hat. Dieses Konzept betont die wichtige Grundhaltung der Verständigungsbereitschaft für Schüler und Lehrkraft und liefert praktische Verständigungsmethoden. Es lässt sich überdies durch die Theorie kommunikativen Handelns von Habermas (1981) solide begründen, die ja verständigungsmotiviertes Handeln in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Auch wenn es einen deutlichen Hang zum Gespräch (statt zur Tat) und zur Kommunikation zwischen zwei Personen (statt in einer Gruppe) aufweist, ist dieses Konzept für die Kooperative Methode von großer Bedeutung.
- *Veränderung durch Übung*: Pädagogische Verhaltensmodifikation kann mit ihrer Veränderungsmethodik diese Schlagseite fruchtbar ausgleichen. Die „Verhaltensmodifikation in der Schulklasse“ (Honne 1976) bietet ein lerntheoretisch begründetes Programm der Veränderung von Interaktionsmustern. Die veränderungsorientierte Verhaltensmodifikation bildet gemeinsam mit der verständigungsmotivierten Gesprächsführung ein gutes Gespann für die Praxis einer Entwicklung des Arbeits- und Lernklimas in Schulklassen.
- *Diagnostische Erkenntnis durch den systemischen Blick*: Die systemische Beratung (z.B. Molnar u. Lindquist 1990) definiert eine Schulklasse als ein in einer dynamischen Entwicklung befindliches Interaktionssystem, das durch wechselseitig voneinander abhängige Elemente konstituiert wird, die wiederum als Ganzes mehr sind, als man aus ihrer Addition folgern könnte. Das System „Schulklasse“ erzeugt seine Interaktionsregeln selbst. Jede Entwicklungsbemühung muss damit rechnen, auf diese Selbstgestaltungstendenz zu stoßen. „Autopoietisch“ (= sich selbst erzeugend) organisiert ist die Schulklasse darin geübt, sich alle Veränderungsbemühungen einzuverleiben. Systemische Schulberater zielen daher mit ihren Methoden im Kern darauf ab, die das Interaktionssystem immer wieder selbsterzeugenden Regeln zu durchbrechen. So versuchen sie z.B. durch sog. paradoxe Interventionen wie „Symptomverschreibung“ und

„positives Konnotieren“ problematische Interaktionen in der Schulklasse aufzulösen, indem sie sie ausdrücklich erlauben („verschreiben“). Der Wert dieses Ansatzes liegt darin, dass er den Blick schult für die verschiedenen Möglichkeiten der Verstrickungen, in die sich Lehrkraft und Schüler hineinverwoben haben. Außerdem hebt der systemische Ansatz hervor, dass ein Problem nicht nur etwas Schlechtes ist, woran eine Person oder Personengruppe „schuld“ hat, sondern, dass es sich um etwas subjektiv Konstruiertes handelt, zu dem alle Beteiligten sowohl durch ihr Handeln als auch durch ihr Denken über ihr Handeln beitragen. Damit wirkt dieser Ansatz der (all-)menschlichen Tendenz entgegen, bei Problemen nach Sündenböcken zu suchen.

- *Diskussionsgestaltung in Gruppen durch Moderationsmethoden:* Wenn man als Lehrkraft an einer Verständigung mit den Schülern interessiert ist und sie darum in den geplanten Entwicklungsprozess einbeziehen möchte, steht man oft vor dem Dilemma, dass auch „schwierige“ Schüler dies wohl wollen, aber in der Gruppe selten in der Lage sind, die dazu nötigen längeren Diskussionen durchzuhalten. Bei schwerwiegenden Problemen in der Klasse geht darum die wohlmeinende Diskussion oft schief. Hinzu kommt die Befürchtung, dass ein solches Gespräch alle Beteiligten noch mehr enttäuscht. Hier bietet die sog. Moderationsmethode (Gutjons 1998, Nissen u. Iden 1994) eine praktisch brauchbare Hilfe. Es handelt sich dabei um eine Methode der visualisierenden Leitung von komplexen Diskussions- und Entscheidungsprozessen in Gruppen. Manchem ist sie unter den Begriffen „Metaplantchnik“ oder „Kartenmethode“ bekannt. Die Schüler können ihre subjektive Sicht über das Problem, seine Gründe und ihre Zielvorstellungen schriftlich auf etwa DIN A5 großem, farbigen Karton zum Ausdruck bringen. Kurze Gesprächssequenzen befassen sich mit den an Korktafeln oder Pinnwänden gut sichtbar aufgehängten Karten. Teilaufgaben werden in kleinen Gruppen oder in Partnerarbeit bearbeitet, ihre Ergebnisse mittels Wandzeitungen oder Flipcharts den anderen vorgestellt. Auf der Grundlage der so zusammengetragenen Meinungen können Entscheidungen über einzelne Veränderungsschritte unter großer Beteiligung aller Schüler getroffen werden. Der Verständigungsprozess zwischen allen Beteiligten, sonst oft in ein einziges Gespräch zusammengedrängt, wird über einen längeren Zeitraum gestreckt, ermöglicht allen, sich zu äußern, gibt auch langsamen Schülern das Gefühl, das Geschehen zu durchschauen und nimmt der Lehrkraft weitgehend die Befürchtungen, dass es zu chaotischen Auseinandersetzungen kommt.

Ein Entwicklungskonzept, das offene Verständigung und dauerhafte Veränderung zu verbinden sucht, kann auf diese Ansätze zurückgreifen.

Die Kooperative Methode sehe ich in Anlehnung an das Konzept der Teamentwicklung (Redlich 1997b) als „Schulklassenentwicklung“, weil sie dazu beiträgt, dass sich das „Team“ von Schülern und Lehrkraft gezielt weiter entwickelt.

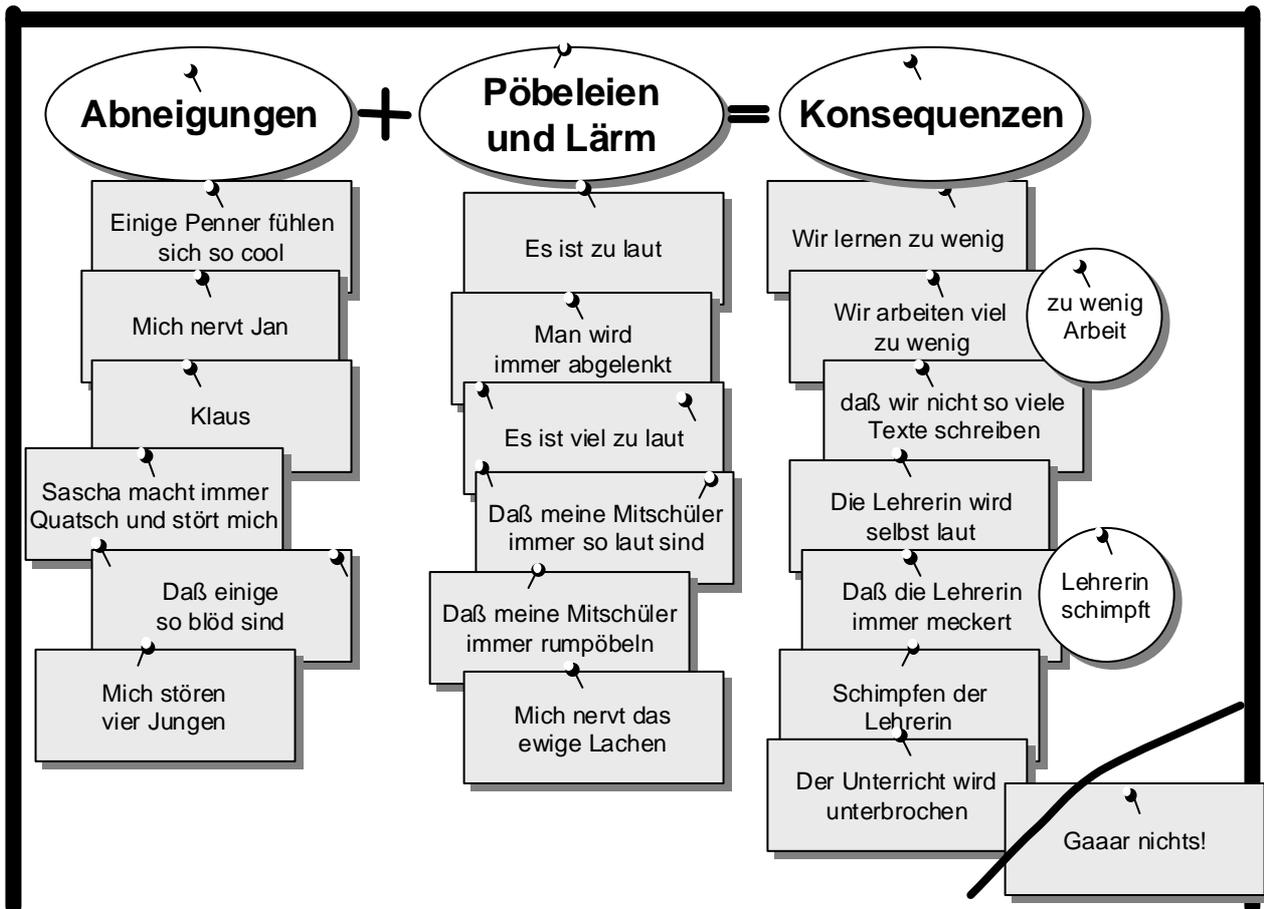
Das praktische Vorgehen

Meistens fallen der Lehrkraft einzelne Schüler mit Lern-, Leistungs- oder Verhaltensproblemen auf. Bei genauerer Betrachtung erweisen sich diese „Einzelfälle“ als ein Problem der ganzen Klasse. Hier kommt dann die Kooperative Methode in Frage. Sie läuft in vier Phasen ab:

- 1. Erkundung: Verständigung über die Situation in der Klasse**
 - a) Lehrersicht
 - b) Schülersicht(en)
- 2. Planung: Verständigung über Ziele und Wege der Veränderung**
 - a) Ideensammlung
 - b) Vereinbarung
- 3. Veränderung: Einübung neuer Interaktionsmuster**
 - a) Erprobung/Korrekturb) Training
- 4. Abschluss: Reflexion der Beratung**
 - a) Rückblick
 - b) Perspektive

Lehrkraft und Schüler verständigen sich über ihre übereinstimmenden und unterschiedlichen Sichtweisen von der Situation in der Klasse. Die Lehrkraft stellt ihre Sicht den Schülern dar und *erkundet* die Schülersicht über eine Befragung aller Schülerinnen und Schüler, in der Regel mittels eines „maßgeschneiderten“ Fragebogens, aber auch über Kartenabfragen und in Gesprächen mit einzelnen, Teilgruppen oder mit der ganzen Klasse. Dieser Dialog ist für die Beteiligten von erheblichem Wert; und zwar gerade auch dann, wenn nicht alle derselben Meinung sind. Die Schüler erleben hierbei oft zum ersten Mal, dass ihre Meinung zum Unterricht gefragt und auch als abweichende Meinung zugelassen ist. Es geht nicht um die Herstellung einer harmonischen Sicht von der Situation, sondern um einen offenen Austausch - auch und gerade über unterschiedliche Sichtweisen.

In einer 7. Hauptschulklasse (80 % männliche Jugendliche) erlebt die Englischlehrerin wahre „Horrorstunden“. Die Schüler pöbeln sich untereinander während des Unterrichts ständig an. Sie muss oft dazwischen gehen, damit es nicht zu Prügeleien kommt. Nach ihrer Schätzung kann sie nur 30% der Unterrichtszeit stoffbezogen unterrichten. Der Hauptteil der Stunde geht im allgemeinen Chaos unter. Dabei sind die Schüler ihr gegenüber nicht böswillig. „In Einzelgesprächen sind selbst die härtesten Brocken bereit, sich in Zukunft zu bessern, was aber niemals länger als drei Tage merkbar anhält.“ sagt sie. Mit Hilfe von Karten befragt sie die Schüler danach, a) was sie in der Klasse gut finden und b) was sie stört. Trotz erheblicher Bedenken, ob die Schüler überhaupt bereit sein würden, die Karten zu beschreiben, fragt sie die Schüler als erstes, ob sie an dem Arbeitsklima im Englischunterricht etwas ändern möchten. Als die Mehrzahl der Schüler zustimmt und niemand dagegen ist, führt sie erst einmal die Kartenabfrage als Methode ein, indem sie sie auffordert, ihre Lieblings-Popsongs auf die bunten Moderationskarten zu schreiben. Beim Aufhängen der Karten zeigt sich, wie groß man schreiben muss, damit alle anderen es lesen können. Erst in der nächsten Englischstunde geht es richtig los. Die Schüler beschriften in seltener Ruhe ihre Karten und steckten sie an der Korktafel an. Nur ein Schüler schreibt, dass ihn „gaaar nichts“ stört. Die Karten zu den positiven Seiten der Klasse werden besprochen und im Klassenraum hängen gelassen. Die „Was-Stört-Karten“ wertet die Lehrerin zu Hause aus, um sie dann gut strukturiert mit den Schülern besprechen zu können.



Das Ergebnis: Eine Reihe von Karten sind direkte oder indirekte Nennungen von Schülern, die sich gegenseitig ablehnen. Hier handelt es sich also um Abneigungen. Die zweite Gruppe von Karten betreffen Unruhe, Lärm, Pöbeleien usw. Die dritte Kartengruppe kann mit „Konsequenzen“ der Lehrerin bezeichnet werden („Lehrerin schimpft“; „zu wenig Arbeit“, „Unterricht wird unterbrochen“ usw.). Auf eine knappe Formel gebracht: „Abneigungen + Lärm = Konsequenzen.“ Die Kartengruppen werden mit diesen Überschriften auf eine Wandzeitung geklebt und so den Schülern zur Diskussion wieder vorgelegt. Die Klasse nimmt das Ergebnis als angemessene Darstellung ihrer Unterrichtssituation zur Kenntnis, ohne lange darüber zu diskutieren.

Dieser Verständigungsprozess ist von zwei Seiten bedroht. Zum einen läuft er Gefahr, zum belanglosen Gespräch über alle möglichen Probleme in der Klasse und ihrer Ursachen aus zu ufern. Die Schüler gewinnen dann den Eindruck, dass „alles nur Gerede“ ist. Zum anderen wäre es ein Fehler, wenn die Lehrkraft die Meinungen der Schüler nur erkundet, um einseitig die eigenen Zielvorstellungen vorrangig durchzusetzen. Schüler erleben dies als Manipulation, entziehen sich dem Prozess und es kommt nicht zu einer wirklichen Verständigung.

Haben sich Lehrkraft und Schüler über ihre Sichtweisen der Situation im Unterricht verständigt, geht es nun um handlungsrelevante Folgerungen daraus. Lehrkraft und Schüler entwickeln Veränderungsideen über *Zielvorstellungen und Lösungswege*, entscheiden sich für bestimmte Ziele und Mittel, die in einer Absprache konkret und verbindlich festgelegt werden. Bei den „Mitteln“ handelt es sich um Übungshilfen, die es erleichtern, sich in der neuen Weise zu verhalten. Dabei wird Wert darauf gelegt, dass jeder zur Verbesserung beiträgt und dass die neuen Verhaltens-



weisen komplementär zueinander bestimmt werden, so dass sie ineinander greifen wie zwei Hände.

So wird in ganz verschiedenen Altersgruppen zur Entwicklung des Unterrichtsgesprächs vereinbart, dass sich dominante, schnellere Schüler zurückhalten, während sich die stillen, langsamen mehr beteiligen. Die Lehrkräfte schließlich lassen den langsamen Schülern mehr Zeit und erinnern die dominanten an die Zurückhaltung durch ein bestimmtes Zeichen.

Auf die Absprache folgt der praktische *Veränderungsprozess*. Er beginnt mit einer Probe-phase, nach der noch einiges an den Absprachen verändert werden kann. Daran schließt sich ein Training an. Hier wird die neue Interaktion in der Schulklasse während des normal ablaufenden Unterrichts systematisch mit Hilfe der abgesprochenen Mittel eingeübt.

Zur Verbesserung der Unterrichtsgespräche werden oft Selbstbeobachtungsbögen als Übungshilfen für die Schüler eingesetzt: Die stillen notieren darauf, wie oft sie sich melden, auch wenn sie sich nicht hundertprozentig sicher sind, dass ihre unterrichtsbezogene Antwort richtig ist. Die dominanten kreuzen auf ihren Bögen an, wenn sie ihre Antworten nicht in die Klasse rufen, sich Zwischenrufe „verkneifen“. Bezüglich der Lehrkraft wird von einem Schüler mit der Stoppuhr gemessen, wie lange sie den Schülern Zeit lässt, sich zu melden.

In unserer Hauptschulklasse sind die Schüler dafür, dass einer von ihnen die abfälligen Bemerkungen, Lärm und Tätlichkeiten der Schüler an der Tafel für alle sichtbar per Strichliste notierte. Die Zahl der Striche pro Stunde gibt das Ausmaß an Störungen wieder. Als Ziel wird ein für die Klasse leicht erreichbarer Wert gemeinsam festgelegt. Bei Unterschreitung des Zielwertes stehen den Schülern die letzten zehn Minuten der Unterrichtsstunde für ruhige freie Aktivitäten zur Verfügung.

In der Regel umfasst diese Veränderungsphase etwa zwanzig Unterrichtsstunden in vier bis sechs Wochen, kann aber auch zwei Jahre mit immer wieder neuen Anläufen oder nur zwei Stunden mit Kommunikationsübungen im Rollenspiel dauern. Danach werden die Übungshilfen wie Selbstbeobachtungsbögen, Belohnungen oder Erfolgsposter meist nicht mehr benötigt.

Am Beispiel der Hauptschulklasse: Nach einem halben Jahr gibt es nach Einschätzung der Lehrerin zwar immer noch Störungen. Allerdings haben die Handgreiflichkeiten vollständig abgenommen. Die Schüler meinen, dass sich zwar an ihren Abneigungen wenig geändert habe. Sie seien jedoch gelassener und toleranter geworden. Jetzt kann etwa 60% der jeweiligen Stunde stoffbezogen gearbeitet werden. Das Gespräch mit den Schülern läuft darauf hinaus, sowohl die Strichliste als auch die zehnminütige „stille Freizeit“ bis zum Jahresende beizubehalten.

Es kommt hier also nicht auf perfekte Umsetzung der Ziele oder Mittel an. Auch die Veränderungsphase sollte verständigungsmotiviert gestaltet werden. Wenn erst einmal die Ziele festgelegt worden sind, tendieren Lehrkräfte - wie alle Erwachsenen - dazu, Fehlern bei den Selbstbeobachtungen, Rückschlägen und unbeholfenen Lernschritten durch Kontrolle zu begegnen, statt sich mit den Schülern über Zielkorrekturen oder andere Lernhilfen auszutauschen. Dann ist die Gefahr groß, dass der Entwicklungsprozess zu einer Strategie der Steuerung von Schülern gerinnt, auf die sie meist mit Gegenspieler-Taktiken reagieren.

Den *Abschluss* des gesamten Prozesses bildet eine Reflexion: Wie haben sich Lehrkraft und Schüler verständigt? Was lief gut? Wo ist was schiefgegangen? Diese und ähnliche

Fragen der Beteiligten werden offen gestellt und systematisch beantwortet - z.B. durch einen gemeinsam mit den Schülern entwickelten Fragebogen.

Außerdem sollten sich Lehrkraft und Schüler über die weitere Perspektive verständigen: Was führen wir in Zukunft weiter? Gibt es andere Aspekte des Unterrichts, die verbessert werden könnten? Wollen wir ein neues Projekt machen oder erst mal abwarten?

Wichtige Handlungsprinzipien

Im Vordergrund steht der Grundsatz der Verbindung von Verständigung und Veränderung, von Dialog und Training. Unter diesem Gesichtspunkt habe ich oben einige für die Kooperative Methode grundlegende Konzepte skizziert. Das klientenzentrierte Konzept liefert die Verständigungskomponente, der systemische Ansatz eine diagnostische Perspektive zur Erkundung bzw. Klärung subjektiver Sichtweisen der Wirklichkeit und die Moderationsmethode das praktische Vorgehen für den Diskussionsprozess in Gruppen. Die lerntheoretisch begründete Verhaltensmodifikation bietet ein Konzept für die Veränderung und Stabilisierung neuer Interaktionsmuster durch systematisches Verhaltenstraining, ist in der Praxis aber nur auf der Grundlage der gemeinsamen Verständigung mit den Schülern wirksam.

Mit „Verständigung“ ist die Auseinandersetzung um divergierende und übereinstimmende Sichtweisen der Lehrkraft und Schüler von der Situation in der Klasse sowie von ihren Vorstellungen über Ziele und Wege der Entwicklung gemeint. Dieses Verständigungs-Konzept setzt das *Motiv* der Beteiligten an einer gemeinsamen Koordination ihrer Handlungen voraus. Diesem ordnen sie im Zweifelsfall ihre jeweiligen individuellen Interessen unter. Eine solche Verständigung ist gekennzeichnet durch

- die Offenheit von Zielvorstellungen der Schüler und vor allem der Lehrkraft,
- die Fähigkeit zum Begreifen dessen, was der andere meint, fühlt und will, sowie
- die Bereitschaft zur Toleranz abweichender Sichtweisen, Gefühle und Wünsche. Ohne Verständigung kann es nicht zu einem gemeinsam getragenen Plan für die Weiterentwicklung kommen.

Unter „Veränderung“ verstehe ich den Aufbau von neuen Interaktionsmustern in der Klasse, die die Situation für alle Beteiligten dauerhaft verbessern. Eine kurzfristige Intervention genügt nicht. Untersuchungen haben gezeigt, dass eine *dauerhafte* Verbesserung der Kommunikation und Kooperation in Schulklassen nur dann entsteht, wenn die neuen Interaktionsmuster *eingeeübt* werden (z.B. Hintzpeter und Redlich 1986).

Darüber hinaus lassen sich implizite *Grundsätze* für die Kooperative Methode formulieren. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit möchte ich diejenigen skizzieren, die mir wichtig sind.

Von den Beteiligten wird in erster Linie *Lösungsaufschub* verlangt. Probleme in Schulklasse können in der Regel nicht kurz und schmerzlos beseitigt werden. Verständigung benötigt anfangs oft viel Zeit, bevor es darum geht, was man wie ändern kann. Die Fähigkeit zum Lösungsaufschub ist eine wichtige Voraussetzung für eine fruchtbare Entwicklung.

Das *Prinzip der kleinen Schritte* wirkt der „destruktiven Tendenz von Idealen“ entgegen. Die Ziele sollten so niedrig gehalten werden, dass sie leicht erreichbar sind. Interaktionsmuster in Gruppen sind so komplex, dass eine schnelle, vollständige und dauerhafte Veränderung nur in Ausnahmefällen und unter zufällig günstigen Bedingungen eintritt. Die Regel ist eher ein langsamer, unbeholfener Lernfortschritt mit Fehlern und Rückschlägen. Das weiß jeder, der einmal versucht hat, eine eingeschliffene Verhaltensweise an sich selbst zu verändern.

Der Kommunikationsprozess wird so *durchschaubar* wie möglich gemacht, um die Entscheidungskompetenz der Schüler zu stärken. Dies steht im Gegensatz zum bloßen Gespräch. Die visuell durch Karten, Wandzeitungen und Bilder gestützte sowie zeitlich gestreckte Verständigung erfordert nicht nur eine präzise Sprache und hohe Verbindlichkeit der Aussagen bei den Meinungsmachern der Gruppe, sondern verschafft auch den langsameren, weniger sprachgewandten Schülern die Möglichkeit, alles mitzubekommen und eigene Meinungen beizutragen. Damit haben sie eine bessere Grundlage für ihre Entscheidungen.

Die Kooperative Methode zielt nicht auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung, sondern auf die *Entwicklung von „Kultur“* ab, d.h. von spontan ablaufenden Interaktionsmustern der Mitglieder einer Gruppe. Sie respektiert die gegebenen Persönlichkeiten von Lehrkraft und Schülern. Das mag zunächst als ein Nachteil erscheinen, weil ja nur eine „wirkliche“ Persönlichkeitsveränderung (z.B. des Lehrers) eine dauerhafte Wirkung verspricht. Aber abgesehen davon, dass ich ein psychologisches Denkmodell, das immer die „Seele“ (des anderen) zu optimieren bestrebt ist, für eine Anmaßung halte, die letztlich das (Allzu-) Menschliche im Zusammenleben nicht erlaubt, überschätzt dieses Denkmodell meiner Meinung nach die Bedeutung von Persönlichkeitseigenschaften für zwischenmenschliches Handeln und vernachlässigt den Einfluss von Gruppe, Situation und Interaktion.

Schließlich sollten sich Schüler und Lehrkraft die Fähigkeit zum *Ausprobieren und Korrigieren* bewahren. Das steht im Gegensatz zum Bedürfnis nach Perfektion. Manche Hindernisse sind oft nicht vorhersehbar und lassen sich erst feststellen, wenn die Lösungswege bereits beschritten sind. Dann wird leicht die „Flinte ins Korn geworfen“ und das negative Bild von der Klasse auf Schüler- und Lehrerseite bestätigt und verfestigt: „Es geht ja doch nicht! Ich wusste es ja eigentlich schon immer.“ Es gehört eine gewisse Ausdauer dazu, um die Erfahrung zu machen, dass schon kleine Korrekturen den gemeinsamen Handlungsplan der Situation gut anpassen können. Dann folgt der feste Glaube an Sinn und Erfolg des gemeinsamen Entwicklungsprozesses von selbst.

VERBESSERUNG DER AUFMERKSAMKEIT ZU UNTERRICHTSBEGINN (1. KLASSE)

Sabine Maier, Hamburg

Kontext

1. Klasse: 23 Mädchen, 13 Jungen. Projektdauer: 9 Wochen täglich 1 Stunde. Das Projekt führte die Klassenlehrerin durch, die 14 Stunden in der Woche in der Klasse unterrichtete. Sie wurde durch das Vorhaben zeitlich nicht zusätzlich belastet. Allerdings erforderte die Einhaltung bestimmter Regeln von ihr ein größeres Maß an Selbstdisziplin.

Sicht der Lehrerin

„Zu Unterrichtsbeginn dauert es lange, bis alle leise sind. Immer wieder reden Kinder miteinander, lachen, spielen herum mit irgendwelchen Dingen (unterrichtsfremd). Nicht zuhören, nicht wissen, was die Klasse gerade arbeitet, nicht mitarbeiten. Stören durch lautes Reden, singen, Geräusche machen, aufstehen, herumlaufen, mit dem Stuhl wackeln“. Diese Verhaltensweisen finden sich auch beim Wechsel von Arbeitsformen, beim Herausholen von Arbeitsmaterial, beim Lehrervortrag und allgemein bei wenig motivierendem Unterricht.

Die Lehrerin reagiert darauf mit Abwarten, Loben von einzelnen oder Gruppen, die still sind, Ermahnen, Schimpfen und Bestrafen.

Ziel aus Lehrersicht:

„Die Schüler sollten nach Unterrichtsbeginn möglichst schnell auf die Plätze gehen, dann leise werden, nach vorne sehen, konzentriert zuhören, auf ihren Stühlen sitzen bleiben, sich leise melden und abwarten, bis sie drankommen. Bei irgendwelchen Veränderungen im Unterricht (wie Herausholen/Austeilen von Material, Wechsel der Arbeitsform) sollten die Schüler die Anweisungen schnell und leise befolgen.

Bei Stillarbeit sollten die Schüler konzentriert arbeiten. Die Schüler sollten mehr einander zuhören und aufeinander eingehen.“

Sicht der Schüler

Die Lehrerin führte eine Befragung der Schüler durch. Die Schüler mussten dabei zu den Fragen jeweils einen Zettel in einen Kasten stecken. Es standen drei Kästen zur Auswahl, die die Zustimmung zu den einzelnen Fragen mit ‚oft‘, ‚manchmal‘, ‚selten‘ unterschieden. Die Fragen waren:

1. Es ist so laut, dass ich nicht aufpassen kann.
2. Ich finde, dass es zu lange dauert, bis der Unterricht beginnen kann.
3. Es ist so laut, dass ich beim Schreiben, Lesen und Rechnen gestört werde.
4. Ich finde, dass die Lehrerin zuviel redet und ich immer nur zuhören muss.
5. Ich finde, dass die Lehrerin zuviel schimpft.
6. Ich finde, dass es langweilig ist in der Schule.
7. Ich finde, dass wir mehr schöne Sachen machen sollten (basteln, singen, Ausflug...).
8. Ich finde, dass ich zu wenig drankomme.
9. Ich verstehe vieles nicht.
10. Ich finde, dass die Lehrerin sich nicht genügend um mich kümmert.

Während der Befragung fand die Lehrerin noch zwei Fragen, die sie zusätzlich stellte:

11. Ich finde, dass ich zu lange stillsitzen muss.
12. Ich möchte gerne das machen, wozu ich Lust habe.

Kommentar: Die Lehrerin gab nach der Befragung an, dass es zu viele Fragen für ein erstes Schuljahr waren. Die Schüler mussten zu lange warten. Sie machte den Verbesserungsvorschlag, beim nächsten Mal entweder nur die Hälfte der Fragen zu stellen, oder die Befragung in zwei Abteilungen durchzuführen.

Die Lehrerin fasste die Befragungsergebnisse folgendermaßen zusammen:

Was stört die Schüler?

- Es ist zu laut, so dass sie nicht aufpassen können.
- Es dauert zu lange, bis der Unterricht beginnen kann.
- Es ist zu langweilig in der Schule.
- Die Schüler kommen zu wenig dran.

Was wollen die Schüler?

- Die Schüler wollen mehr schöne Sachen machen (basteln, singen, spielen, Ausflug...).
- Die Schüler wollen nicht so lange stillsitzen.
- Die Schüler wollen das machen, wozu sie Lust haben.

Gemeinsame Sicht

Die Lehrerin sieht, dass an „kritischen“ Punkten im Unterricht, nämlich bei Unterrichtsbeginn, beim Herausholen von Arbeitsmitteln, beim Wechsel der Arbeitsform und während des Unterrichtsgesprächs allgemeine Unruhe entsteht. Sie reagiert darauf mit Abwarten, Belohnen derjenigen, die ruhig sind; aber wenn dies nichts nützt, auch mit Ermahnen und Schimpfen und manchmal Schreien und Bestrafen. Für die Schüler ist es auch zu laut in der Klasse. Sie führen das darauf zurück, zu lange warten zu müssen. Am Unterricht kritisieren sie, zu selten dran zu kommen, zu wenig schöne Sachen zu machen. Sie finden den Unterricht teilweise „langweilig“ und gleichen diesen Mangel an „interessanten“ Möglichkeiten unterrichtsbezogener Betätigung aus mit Reden, Singen, Geräusche machen und Spielen in der Klasse. Die von der Lehrerin praktizierte, Problemlösungsstrategie (Abwarten und Schimpfen) enthält für die Schüler sowohl fördernde wie hemmende Konsequenzen. Sie sehen gerade das Warten-Müssen und das Schimpfen der Lehrerin (neben dem Zu-Selten-Drankommen) als Problem, auf das sie mit Unruhe reagieren.

Es ist gerade so, dass die Problemlösungsversuche der Lehrerin für die Schüler das Problem ausmachen und umgekehrt die Problemlösung für die Schüler der Lehrerin als Problem erscheinen.

Situation	Schülerverhalten (Sicht der Lehrerin)	Lehrerreaktion (Sicht der Schüler)
<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsbeginn • Herausholen von Arbeitsmitteln • Wechsel der Arbeitsform • Unterrichtsgespräch 	Allgemeine Unruhe: <ul style="list-style-type: none"> • Singen • Geräusche machen • Spielen • Stören 	<ul style="list-style-type: none"> • Loben, wer ruhig ist • Belohnen mit Gruppensternchen • Abwarten • Ermahnen • Schimpfen, Schreien

Gemeinsame Zielbestimmung von Lehrer und Schüler

Gesamtziel: Schüler und Lehrer wollen, dass es während des Unterrichts leiser wird.

1. Teilziel: Nach Unterrichtsbeginn sollen die Schüler schnell auf den Platz gehen und ruhig und aufmerksam nach vorn sehen (innerhalb von 2 Minuten).
2. Teilziel: Bei Frontalunterricht sollen die Schüler sich ruhig melden und abwarten (nicht unterbrechen, nicht dazwischenrufen). Das Unterrichtsgespräch soll jeweils nicht länger als 10-15 Minuten dauern.
3. Teilziel: Das Herausholen von Arbeitsmaterial und der Wechsel von Arbeitsformen soll schnell und leise geschehen (2 Minuten). 4. Teilziel:

Bei Stillarbeit soll jeder Schüler konzentriert und sachbezogen arbeiten (leise sprechen ist erlaubt). Stillarbeit soll jeweils höchstens 10-15 Minuten dauern.

Interventionsplanung

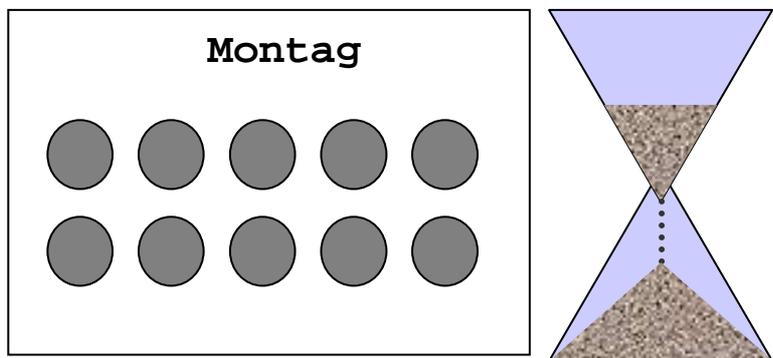
Die Lehrerin will sich zunächst darauf konzentrieren, das erste Teilziel zu erreichen. Um die Ausgangslage hinsichtlich dieses Teilziels genau zu erfassen, führt sie eine Woche lang eine genaue Beobachtung durch. Sie hat dazu jeden Tag mit Hilfe einer Küchenuhr gemessen, wie lange die Kinder brauchen, bis sie auf ihrem Platz sitzen und ruhig nach vorn sehen. Sie stand in dieser Zeit ruhig vorn und wartete ab, ohne einzugreifen oder die Kinder anzusprechen.

Die Ergebnisse der Ausgangslage sind unten in der Ergebnisgraphik dargestellt.

Kommentar: Die offene Messung reduzierte schon die Wartezeit zu Unterrichtsbeginn. Die Schätzung der Lehrerin war vorher 8 min. Nach unseren Erfahrungen ist die Erhebung von Grundraten durch die Betroffenen selbst immer schon als Intervention anzusehen: Die Aufmerksamkeit wird auf das Problemverhalten gelenkt, die Lehrerin verhält sich bei der Messung anders als sonst usw.

Die Lehrerin plante dann die Intervention in folgender Weise:

- (1) Die Schüler bekommen für jede Stunde eine Grundspielzeit von 10 min. Davon werden die ‚vergammelten‘ Minuten abgezogen. Diese 10 Minuten werden an der Tafel visualisiert und die Wartezeit mit einer großen Sanduhr sichtbar gemacht: In der ersten Woche wird den Kindern die gewonnene Zeit jeweils am Ende der Stunde zur Verfügung gestellt. Sie können dann spielen, miteinander reden, lesen oder auch einfach am Platz sitzen bleiben.



- (2) In der zweiten Woche sollen jeweils die zwei Stunden am Dienstag und Mittwoch zusammengelegt werden zu einer längeren Spielzeit.
- (3) In der dritten Woche werden jeweils die drei Spielzeiten von Montag, Dienstag und Mittwoch, Donnerstag zusammen gefasst zu zwei längeren Spielzeiten.

- (4) In der vierten Woche wird die ganze Woche zusammen gefasst. Dafür können lohnendere Ziele angestrebt werden wie: draußen sein, Ausflug machen, Klassenfest machen usw.

Gleichzeitig wird damit erreicht, dass die Einhaltung der Regeln getrennt wird von Fremdverstärkern. Ein weiteres Ziel besteht darin, die Grundzeit schließlich auf 5 Minuten herunterzusetzen und sie ganz abzubauen.

Kommentar: Die Lehrerin leitet aus der gemeinsamen Sicht und dem Grobziel detaillierte Teilziele ab, die sie durch zeitliche Angaben genau festlegt. Sie konzentriert ihre Interventionsplanung schließlich auf ein Teilziel und legt eine genaue zeitliche Planung vor, in welchen Stufen dieses Teilziel erreicht werden soll, und überlegt gleichzeitig Möglichkeiten der Ausblendung der Intervention. Dieses Vorgehen stellt eine systematische Reduzierung eines komplexen Problems auf einen Ansatzpunkt für eine kontrollierbare und durchführbare Intervention dar. Es fiel ihr, nach eigener Aussage, sehr schwer, auf all die anderen Teilziele zu verzichten. Sie hielt sich selbst und auch die Kinder jedoch für nicht in der Lage, mehr als ein Teilziel zur Zeit zu bearbeiten.

Verlauf der Intervention

Der erste Einsatz der 10 Minuten Spielzeit traf die Erwartungen der Lehrerin. Die Kinder brauchten drei Minuten. Eine Erschwernis lag dann, dass einige Kinder bei der Besprechung des Planes gefehlt hatten und nicht wussten, worauf es ankam.

Eine Schwierigkeit für die Lehrerin war, nicht in den Fehler zu verfallen, den Schülern anzudrohen, dass aus der Spielzeit nichts würde, weil sie während des Unterrichts laut waren. Eine zweite Anwendung der Intervention im Werken lief unerwartet schlecht. Die Zeit konnte nicht gemessen werden. Es hatte sehr stark geregnet und alle Kinder waren nass. Sie waren deswegen sehr unruhig und blieben noch lange in der Garderobe, um sich abzutrocknen. Außerdem schien der Lehrerin 10 Minuten freie Spielzeit in einer Werkstunde auch unnötig zu sein. Sie änderte daraufhin den Plan und ließ die Werkstunde in Zukunft aus der Intervention heraus. Auch in einer dritten Stunde lief die Intervention unerwartet schlecht. Die Lehrerin äußerte dazu die Vermutung: „Vielleicht liegt es an einigen schwierigen Kindern der Klasse, die wenig geneigt sind, sich überhaupt an irgend etwas zu halten. Oder aber sie hatten die Sache irgendwie wieder vergessen“. Sie besprach daraufhin mit den Kindern den Plan noch einmal.

In einer zweiten Stunde am selben Tage lief dann die Intervention gut. Die Kinder waren durch das Gespräch offensichtlich angespornt und beeilten sich wirklich. Die Klasse war bereits nach einer halben Minute ruhig und behielt 9 Minuten Spielzeit übrig. Zusätzlich überlegte sich die Lehrerin, als Abwechslung bzw. Anreiz am nächsten Tag mit den Kindern nach draußen zu gehen: „Es darf nicht immer das gleiche sein“.

Kommentar: Die Lehrerin nahm jeden Tag die Ergebnisse der Zeitmessung zum Anlass, Überlegungen anzustellen, wie die Intervention zu verbessern sei. Sie korrigierte die Intervention in einem Punkt, erhöhte den Anreiz für die Kinder und machte allen noch einmal den gemeinsamen Plan klar. Diese Fähigkeit zur raschen Plankorrektur ist wichtig für den Erfolg eines Projektes.

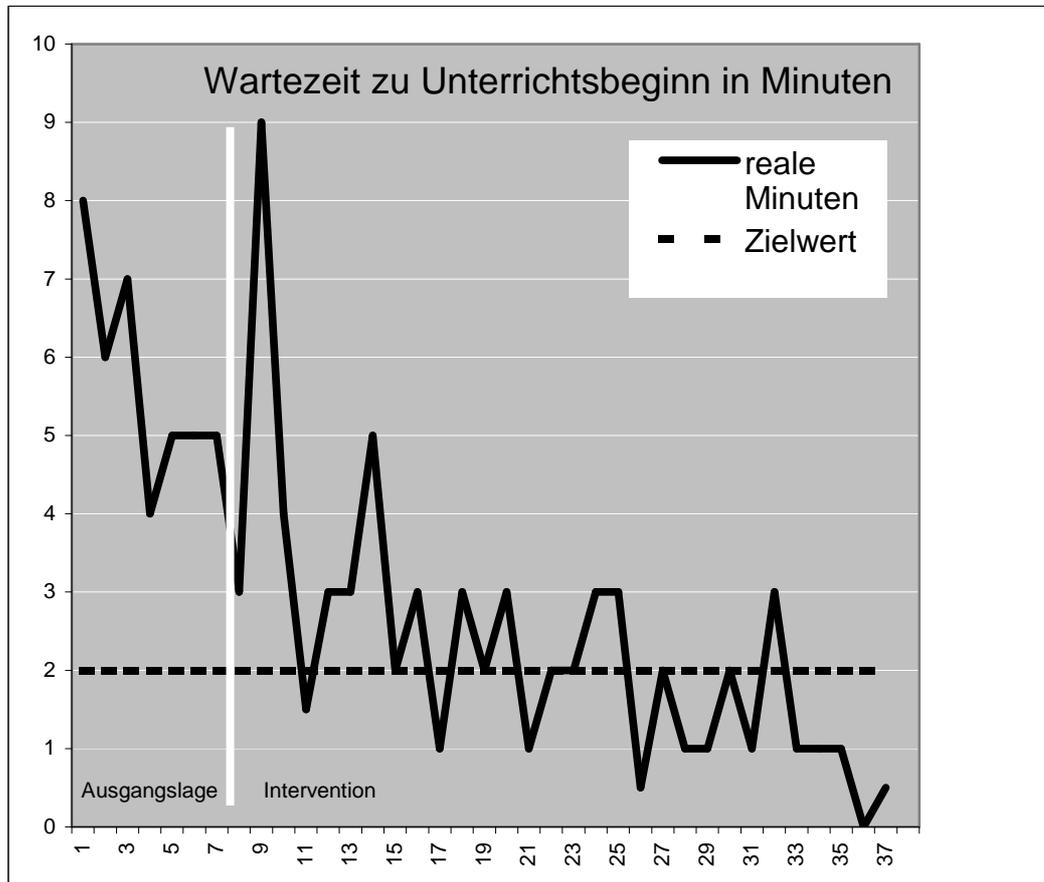
Ergebnis

Die Intervention wurde 30 Unterrichtsstunden durchgeführt und mit dem Ende des Schuljahres eingestellt. Die durch schnelles Beenden der Unruhe zu Unterrichtsbeginn ge-

wonnenen Minuten wurden jeweils in Form von Punkten an der Seitentafel deutlich gemacht. Diese Punkte wurden gegen Ende des Schuljahres immer kleiner, bis sie schließlich so klein waren, dass man sie kaum noch sehen konnte“. Auf diese Weise wurde die Intervention auch optisch ausgeblendet.

In einer Nachbefragung bezeichnete die Lehrerin das Teilziel 1 (Arbeitsbereitschaft zu Unterrichtsbeginn) als vollständig erreicht.

Den Verlauf und die Ergebnisse der Intervention zeigt die folgende Abbildung:



Die Wartezeit vor Beginn schätzte die Lehrerin auf 8 Minuten ein (hier als 1. Tag).

Die Zeitmessung ohne Intervention zeigt schon eine Abnahme der Wartezeit. Die Intervention bringt dann eine kontinuierliche Verbesserung auf durchschnittlich 1 Minute Wartezeit. Damit ist das Ziel erreicht.

Die Effekte dieser Intervention hielten auch noch 8 Wochen nach Abschluss des Programms an. Die Lehrerin erklärte die Wirkung des Vorgehens damit, dass die Regeleinhaltung über Wochen konsequent durchgeführt wurde, dass die Intervention systematisch ausgeblendet wurde und dass in Gesprächen das Problem den Schülern immer wieder deutlich gemacht wurde. Für sich selbst sah sie es als wichtig an, eine gewisse Selbstdisziplin aufbringen zu müssen, indem sie die Stunde, in der das Programm laufen sollte, nicht vergaß, die Minuten der gewonnenen Spielzeit am Ende der Stunde einplante und darauf verzichtete, die Spielminuten als Druckmittel zu benutzen, um später auftretende Störungen im Unterricht zu bestrafen.

ZWISCHENRUFEN - ZU GERINGE BETEILIGUNG - NACHFRAGEN BEI UNKLARHEITEN (9. KLASSE EINES LÄNDLICHEN SCHULZENTRUMS)

Jürgen Wagner, Schleswig-Holstein

Kommentar: Jürgen Wagner schildert ein typisches Projekt im Rahmen der Kooperativen Methode. Reibungslos verlief die Verringerung von Unterrichtsstörungen und die Verbesserung der Mitarbeit in seiner 9. Klasse. Dem Leser wird ein kooperativer Problemlösungsprozess anschaulich dargestellt. Er bekommt einen Eindruck von den wichtigsten Grundelementen des Konzeptes: die Einbeziehung der Schüler in Problemdiagnose, Zielbestimmung, Mittelwahl und Einsatz der Veränderungsmethoden; die Verbindung von Gespräch und Handlungsmethoden; das Vorgehen nach einem strukturierten und flexiblen Handlungsplan und schließlich das Mittel und gleichzeitig Ziel des Kooperationsansatzes: die Selbststeuerung der Schüler.

Wie lässt sich die Ausgangslage der Klasse beschreiben?

Das Schulzentrum besteht aus einer Grund-, Haupt- und Sonderschule mit ca. 850 Schülerinnen und Schülern. Der Einzugsbereich des Schulzentrums ist sehr groß, er umfasst 13 Gemeinden. Da die Schüler der Klasse 9a aus acht verschiedenen Dörfern kamen (zumeist Fahrschüler), war ein Kontakt außerhalb der Schulzeit nur schwer möglich.

Der Klasse 9a gehörten 16 Mädchen und 13 Jungen an. Ich führte die Klasse seit dem 5. Schuljahr und unterrichtete in Deutsch, Geschichte, Wirtschaft/Politik, Sport und Werken. Bedingt durch diesen langen, gemeinsamen Weg durch den Schulalltag hatte sich ein hohes Maß an Verständnis und Toleranz ergeben. Schüler und Lehrer konnten die wechselseitigen Reaktionen gut abschätzen - dadurch mangelte es dem Unterricht aber oft an Überraschungseffekten.

Die Klasse war sehr lebhaft und undiszipliniert. Das Arbeitsklima wurde von den Kollegen als angenehm empfunden - trotz der oftmals störenden Unruhe. Die Beteiligung war aber aus meiner Sicht nicht zufriedenstellend.

Wie sah ich das Problem?

Aus den Problemen im Unterricht ergaben sich für mich drei Schwerpunkte:

- Schüler rufen ihre Antworten in die Klasse, ohne sich zu melden.
- Ein großer Teil der Klasse beteiligte sich zu wenig am Unterricht.
- Bei Unklarheiten wurde häufig nicht nachgefragt.

Alle drei Problemverhalten konnten den Unterrichtsablauf so negativ beeinflussen, dass ein vernünftiges Unterrichtsgespräch oft nicht möglich war. Ich hoffte nun mit Hilfe des kooperativen Ansatzes die Probleme gemeinsam mit der Klasse lösen zu können. Dazu war es notwendig, dass ich meine Sichtweise der Klasse vorstellte. Ferner mussten dann die Schüler die Gelegenheit erhalten, ihre Meinungen dazu zu äußern und ihre Sichtweise zu entwickeln.

Am meisten störten mich die Zwischenrufe während des Unterrichtsgesprächs. Vier bis fünf Schüler riefen ihre Antworten ständig dazwischen, ohne sich zu melden. Mein Verhalten war nicht geeignet, dieses Problem zu lösen, da ich oft richtige Zwischenrufe aufnahm, um im Unterricht weiterzukommen. Die Zwischenrufer konnten oder wollten nicht abwarten, bis sie aufgerufen wurden - sie wollten ihre Antwort einfach „loswerden“.

Durch die Zwischenrufe wurden andere Schüler zur Passivität gezwungen, ihre Antworten waren ja schon von den Zwischenrufern gebracht worden. Die Folgen davon waren Privatunterhaltungen und mangelnde Aktivitäten. Der Unterricht wurde dadurch manchmal erheblich gestört.

Die Beteiligung war im ganzen zu gering. Es meldeten sich oft nur 20-40% der Schüler. Die übrigen Schüler antworteten zum Teil nur auf meine Aufforderungen. Wenn der Unterrichtsstoff nicht interessant genug erschien, schalteten einige ab und unterhielten sich mit dem Nachbarn. Die dadurch hervorgerufene Unruhe hemmte den Unterrichtsfluss und veranlasste mich, Pausen zu machen, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu steigern. Oft musste ich ermahnen und Konsequenzen ankündigen, die aber nur in wenigen Fällen auch durchgeführt werden mussten.

Bei Unklarheiten nach einem Lehrervortrag oder nach dem Lesen eines Textes oder einer Quelle fragten nur wenige Schüler nach. Das hatte zur Folge, dass einige Schüler dem weiteren Unterrichtsgeschehen nicht oder nur zum Teil folgen konnten. Sie unterhielten sich und beteiligten sich kaum mehr am Unterricht. Ich vermutete Hemmungen bei diesen Schülern, sich vor der Klasse „bloßzustellen“. Sie hatten Angst, dass gelacht werden könnte, wenn man etwas „Dummes“ fragt.

Bisher hatte ich versucht, die genannten Probleme auf einer Gesprächsbasis zu lösen. Doch die Aktivität der Schüler ließ sich so nicht steigern. Sie sahen zwar ein, dass ein zufriedenstellendes Unterrichtsergebnis nicht immer zustande kam, doch nach diesem Gespräch verflachten die Aktivitäten schnell wieder. Auch die Ermahnungen und Appelle an die Zwischenrufer zeigten nur eine kurze Wirkung. Diskussionsübungen im Kreis ohne direkte Lenkung des Lehrers brauchten auch nicht den gewünschten Erfolg, weil es den meisten Schülern nicht möglich war, die in dieser Form gelernten Verhaltensweisen auf andere Unterrichtsstunden zu übertragen. Bisher waren die Lösungsversuche nur vom Lehrer ausgegangen, ohne Interessen der Schüler genügend zu berücksichtigen. Daher entschloss ich mich, gemeinsam mit den Schülern einen für beide Seiten völlig neuen Lösungsweg zu beschreiten. Ich kündigte dieses der Klasse an, stellte ihr meine Sichtweise der Probleme vor und forderte sie auf, Kritik zu üben. Jeder sollte sich artikulieren und seine Sichtweise darlegen, damit die Schülersicht des Problems mit der Lehrersicht verglichen werden konnte.

Wie haben die Schüler das Problem gesehen?

Zu meiner Überraschung bestätigten die Schüler meine Ansichten größtenteils. Die Zwischenrufe wurden von vielen als störend empfunden. Die Zwischenrufer selbst erkannten ihr Problemverhalten, befürchteten aber, sonst nicht dranzukommen.

Die mangelnde Beteiligung wurde dadurch erklärt, dass oft die Antworten durch Zwischenrufer vorweggenommen wurden. Vielfach wurde auch gesagt, die Themen in den Fächern Geschichte und Wirtschaft/Politik seien zu langweilig. Einige Schüler gaben offen zu, dass sie keine Lust hätten, sich zu melden.

In dieser Diskussionsstunde kamen nicht alle Schüler zu Wort. Um aber eine Aussage von allen Schülern zu erhalten, entwickelte ich einen Fragebogen, durch den jeder Schüler seine Meinung anonym kundtun konnte. Hier das Ergebnis einiger ausgewählter Fragen, die die drei Problembereiche ansprachen:

Wenn ich etwas nicht verstanden habe, frage ich nach

ja (7) manchmal (18) nein (3)

2. Ich frage nicht nach, weil ...

- ich Angst habe, dass die anderen lachen (5)
- ein anderer sicher diese Frage stellen wird (8)
- es mich nicht (oder kaum) interessiert (3)
- andere Gründe (3)

Antworten und Meinungen werden laut in die Klasse gerufen.

meistens (2) oft (15) manchmal (7) selten (3) nie (1)

Wenn ich im Unterricht dazwischenrufe, liegt es daran, dass ...

- ich nicht drangenommen werde (2)
- ich die Antwort nicht für mich behalten kann (12)
- es alle anderen auch tun (12)
- es zu lange dauert, bis ich mal drankomme (6)
- der Lehrer mich weniger als andere beachtet (0)
- andere Gründe (1)

5. Ich werde am Aufpassen und am Arbeiten im Unterricht gestört, weil meine Mitschüler zu laut sind

meistens (2) oft (10) manchmal (14) selten (2) nie (0)

6. Ich beteilige mich am Unterrichtsgespräch

meistens (5) oft (6) manchmal (14) selten (2) nie (0)

7. Ich melde mich selten, weil ...

- die anderen die Antwort vorher dazwischenrufen (12)
- die Themen zu langweilig sind (7)
- ich Angst habe, dass ich etwas Falsches sage (7)
- der Lehrer mich doch nicht dran nimmt (2)
- andere Gründe (3)

8. Weitere Probleme:

9. Verbesserungsvorschläge zum Unterricht:

.....

.....

.....

.....

Gegenüberstellung der Sichtweisen

Lehrersicht:

- 4-5 Schüler rufen ihre Antworten ständig dazwischen.
- Zwischenrufer können nicht abwarten.
- Zu geringe Beteiligung, oft melden sich nur 20-40%, der Rest antwortet nur auf Aufforderung; Privatgespräche bei Themen, die nicht so interessieren.
- Viele Schüler fragen nicht nach, wenn sie etwas nicht verstanden haben. Sie haben Angst, die anderen könnten lachen.

Schülersicht:

- Zwischenrufe gibt es oft. 5 Schüler sagen von sich, dass sie oft dazwischenrufen.
- Schüler wollen Antwort „loswerden“ und rufen dazwischen, „weil es alle anderen auch tun“
- 35% melden sich meistens oder oft, die anderen Schüler manchmal oder selten. Viele Schüler stört der Lärm, sie werden dadurch am Aufpassen und Arbeiten gehindert. Die Passivität liegt hauptsächlich daran, dass die Antworten vorher in die Klasse gerufen werden, die Themen zu langweilig sind und die anderen bei einer falschen Antwort lachen.
- „Die anderen lachen bei einer „dummen“ Frage; ich lass lieber die anderen fragen, die können das besser.“

Diese Gegenüberstellung zeigt große Übereinstimmungen zwischen Lehrer- und Schülersicht. Hinsichtlich der richtigen Selbsteinschätzung der Schüler hatte ich vorher Bedenken. Meine Befürchtungen, dass die Schüler den Fragebogen nicht ernst nehmen würden, erfüllten sich nicht. Sie schätzten sowohl die Zwischenrufe als auch die Beteiligung sehr realistisch ein. Die Probleme waren damit plausibel erklärt. Wäre das nicht der Fall gewesen, so hätte man die Lehrer- bzw. Schülersicht nochmals eingehend überprüfen müssen.

Wie sah ein typischer Ablauf in einer problematischen Unterrichtsstunde aus?

Um den Schülern die Zusammenhänge der problematischen Verhaltensweisen zu erklären, wählte ich als Beispiel eine Geschichtsstunde, an deren Anfang eine Quelle gelesen wurde. Da von Schülerseite kaum Fragen zum Inhalt der Quelle kommen, stellt der Lehrer Fragen. Ca. 30% der Schüler melden sich - die restlichen 70% warten zum Teil uninteressiert ab. Da mir die Beteiligung zu gering ist, warte ich zunächst noch, um auch den langsameren Schülern die Gelegenheit zu geben, sich zu melden.

Doch einige Schüler können nicht abwarten und rufen Antworten in die Klasse. Dadurch bedingt resignieren die Schüler, die sich gemeldet haben, weil ihre Antwort vorweggenommen wurde. Die schweigende Mehrheit der Klasse ist gelangweilt und wird unruhig. Der Lehrer fühlt sich durch den entsprechenden Lärmpegel gestört und kritisiert sowohl die Zwischenrufer als auch diejenigen, die sich mit ihren Nachbarn unterhalten. Dadurch kommt der Unterrichtsablauf ins Stocken. Es entsteht weitere Unruhe, weil die Schüler, die sich durch den Lärm am Aufpassen und Mitarbeiten gehindert sehen, nun ihrerseits zu Privatgesprächen übergehen. Der Lehrer schimpft, die weitere Beteiligung ist nun äußerst gering, die Motivation ist bei den anfangs aktiven Schülern weitgehend geschwunden. Das Unterrichtsgespräch ist nun schleppend und langweilig. Jetzt schalten immer mehr Schüler ab oder beschäftigen sich mit anderen Dingen.

Die Schüler konnten dieses ihnen vorgestellte Bedingungsmodell so akzeptieren. Im Gespräch fanden wir heraus, wo die Ansatzpunkte für eine Verhaltensänderung lagen:

- Der Lehrervortrag und die Lehrerfragen sind nicht eindeutig und klar genug.
- Der größte Teil der Klasse ist zu passiv.
- Die Zwischenrufe stören den Unterrichtsablauf.
- Die Schüler, die sich durch Zwischenrufe oder Lärm gestört fühlen, dürfen nicht resignieren.
- Eine Hälfte der Klasse produziert zu viel Lärm.

Durch die Analyse dieser Faktoren war die „kooperative Diagnose“ abgeschlossen. Wir konnten nun dazu übergehen, gemeinsam eine Intervention zu planen.

Welche Ziele haben wir uns vorgenommen?

Als Gesamtziel wurde festgelegt: „Wir wollen ein erfolgreiches und für alle befriedigendes Unterrichtsgespräch führen können.“ Um das zu erreichen, formulierten wir drei Teilziele, in denen das anzustrebende Schüler- und Lehrerverhalten präzisiert wurde.

Lehrerverhalten 1: Kurzer und klarer Lehrervortrag, verständliche Fragestellung.

Schülerverhalten 1: Die Schüler sollen nachfragen, wenn ihnen etwas unverständlich ist.

Schülerverhalten 2: Die Schüler rufen keine Antworten in die Klasse, sondern melden sich und antworten nach Aufforderung.

Lehrerverhalten 2: Der Lehrer soll keine Zwischenrufe aufnehmen.

Schülerverhalten 3: Die Schüler sollen sich aktiv am Unterricht beteiligen - mindestens 60% der Klasse soll sich einmal pro Unterrichtsstunde zu Wort melden.

Lehrerverhalten 3: Der Lehrer soll möglichst alle Meldungen berücksichtigen.

Nach der Diskussion dieser Ziele war ich doch skeptisch, ob das überhaupt durchzuführen war. Was war zu tun, wenn einige Schüler oder ein Teil der Klasse nicht mitmachten? Außerdem hatte ich die Befürchtungen, dass die Schüler in der zweiten Hälfte des 9. Schuljahres wenig Interesse an Verhaltensänderungen zeigen würden.

Wie sollten die Ziele erreicht werden?

Nachdem die Ziele gemeinsam formuliert worden waren, überlegten wir uns Maßnahmen. Da von Schülerseite wenig Konkretes vorgeschlagen wurde, stellte ich den Schülern einen Beobachtungsbogen vor, den ich für die speziellen Probleme entwickelt hatte. Im ersten Teil sollten sich die Schüler selbst beobachten, im zweiten Teil eine Lehrer- bzw. Schülereinschätzung vornehmen.

Beobachtungsbogen	
1a) ich habe alles verstanden (+)	1b) ich habe etwas nicht verstanden (-) und nachgefragt (+) z.B. + - +
2. Ich habe dazwischengerufen (/)	z.B. //
3. Ich habe mich gemeldet (/) und bin drangekommen (+)	z.B. + // + /

Punkt 1 des Beobachtungsbogens entsprach dem ersten Teilziel (Nachfragen). Wenn die Schüler alles verstanden hatten, sollten sie unter 1a ein Plus (+) notieren, war etwas unklar geblieben, so kam unter 1b) zunächst ein Minuszeichen hin, welches in ein Plus verwandelt werden konnte, wenn der Schüler nachgefragt hatte. So konnte ich am Schluss der Stunde feststellen, wie viele Schüler trotz einer Unklarheit nicht nachgefragt hatten und wie verständlich der Lehrervortrag war.

Punkt 2 des Beobachtungsbogens entsprach dem zweiten Teilziel (keine Zwischenrufe). Die Schüler sollten sich bei jedem Zwischenruf einen Strich machen.

Punkt 3 entsprach dem dritten Teilziel (größere Beteiligung). Dabei ging es nicht um die Häufigkeit der Meldungen einzelner Schüler, sondern es sollten sich möglichst alle beteiligen - in einer Stunde aber mindestens 60% der Klasse. Wer sich gemeldet hatte und drangenommen worden war, notierte sich ein Plus (+), wer trotz seiner Meldung nicht drankam, sollte sich einen senkrechten Strich notieren (/).

Im zweiten Teil des Beobachtungsbogens war die Verständlichkeit des Lehrers bzw. die Mitarbeit der Klasse in einer 10-Punkte-Skala einzuschätzen.

Lehrereinschätzung

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	
Lehrer hat sehr verständlich gefragt u. vorgetragen (Aufgabe gestellt)				Lehrer war einigermaßen verständlich				Lehrer war absolut unverständlich			

Einschätzung der Klasse

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	
wir haben sehr gut mitgearbeitet				wir haben befriedigend mitgearbeitet				wir haben sehr schlecht mitgearbeitet, waren sehr laut, häufige Zwischenrufe			

Am Ende der Stunde sollten die Bogen eingesammelt und ausgewertet werden. Ich wollte so z.B. die Gesamtzahl der Zwischenrufe feststellen und bei den Einschätzungen den Durchschnittswert errechnen. Die Ergebnisse konnte man dann graphisch darstellen.

Die Erprobung

Zunächst sollte sich im Vorversuch herausstellen, ob der Beobachtungsbogen verständlich und praktikabel war. Was ich nicht erwartet hatte, trat ein: Die 15-jährigen Schüler

waren voller Begeisterung bei der Sache. In den ersten beiden Stunden meldeten sich 100 bzw. 90% der Schüler, so dass es Schwierigkeiten bereitete, auch alle zu Wort kommen zu lassen. Zwischenrufe gab es kaum noch. Die Stunden waren sehr arbeitsintensiv und erfolgreich. Die Auswertung der Bogen hatte eine Schülerin übernommen. Ich übertrug die Ergebnisse auf Folien in Form von Säulendiagrammen bzw. Kurven. Es folgte ein Gespräch mit der Klasse über die Ergebnisse des Vorversuches. Der Versuch wurde allgemein positiv bewertet. Allerdings empfanden die Schüler den Beobachtungsbogen als zu kompliziert (Punkt 1 und 3), so dass eine Klärung notwendig war. Für die anschließende Intervention legten wir folgende Zielwerte fest:

- Von den 29 Schülerinnen und Schülern sollten sich mindestens 24 während einer Stunde melden (75%).
- Die Anzahl der Zwischenrufe sollte zehn nicht übersteigen.

Die Intervention

Nach den Osterferien begannen wir mit der Intervention. Es zeigte sich sehr bald, dass das erste Ziel zu hoch gesteckt war, denn wenn mehrere Schüler fehlten, war die Zahl von 24 Meldungen kaum einzuhalten. Wir entschlossen uns, den Zielwert auf 75% der anwesenden Schüler neu festzulegen.

Das Ergebnis

Die Beteiligung lag in jeder Stunde über dem Zielwert und war im ganzen erstaunlich hoch. Für mich ergaben sich daraus aber Schwierigkeiten, denn ich konnte gar nicht alle Meldungen berücksichtigen. Es war sehr schwer, sich die Schüler zu merken, die während der Stunde noch nichts gesagt hatten. Etliche Schüler hatten die gleiche Antwort parat und meldeten sich natürlich nicht mehr, wenn ein anderer Schüler das gleiche schon gesagt hatte. Daher lag der Anteil der Schüler, die in der Stunde zu Wort kamen bei 80-95% gemessen an der Zahl derjenigen, die sich in der Stunde meldeten. Die Anzahl der Zwischenrufe ging deutlich zurück. Der Zielwert von zehn Zwischenrufen wurde nur einmal überschritten. Nach meiner Einschätzung gab es nie mehr als drei bis vier ‚echte‘ Zwischenrufe. Die Schüler bewerteten schon ein halblautes Sprechen mit ihrem Nachbarn als Zwischenruf. Ein klärendes Gespräch half auch hier, Missverständnisse aus dem Weg zu räumen.

Die Einschätzung der Verständlichkeit des Lehrers lag stets zwischen den Stufen 8 und 9. Die Einschätzung der Mitarbeit der Klasse durch die Schüler selbst bewegte sich zwischen den Stufen 6 und 7. Im ganzen verlief das Projekt reibungslos. Zwei Schülerinnen äußerten allerdings häufiger ihren Unmut über den Beobachtungsbogen. Sie fühlten sich dadurch abgelenkt und überlastet. Sie bemühten sich jedoch, mitzumachen.

Wie schätze ich als Lehrer und wie schätzten die Schüler das Projekt ein?

Das Projekt hat meine Erwartungen übertroffen, da die Ziele weitgehend erreicht wurden. Die Schüler bemühten sich um konzentrierte Mitarbeit ohne Zwischenrufe auch bei schwierigen Themen. Es fand eine Generalisierung der Veränderung in meinen Stunden statt. Es machte den Schülern Spaß, sich selbst und den Lehrer einzuschätzen und offen über Probleme zu diskutieren. Ich war überrascht, wie korrekt der Beobachtungsbogen ausgefüllt wurde. Die Schüler waren zum Teil viel kritischer als ich. Anfängliche Zurückhaltung verwandelte sich später in aktive Teilnahme. Fast jeder versuchte dazu beizutragen, die Zielwerte einzuhalten. In den Stunden mit den Beobachtungsbogen gab es kaum Zwischenrufe, weil sich die Schüler auch gegenseitig beobachteten. Eine psychische Be-

lastung fühlte ich nur in der Anfangsphase des Projektes, weil ich Angst hatte, die Schüler würden die Sache nicht ernst nehmen.

Eine Nachbefragung der Schüler zu dem Projekt bestätigte meinen positiven Eindruck:

Ich rufe jetzt seltener dazwischen als vorher.

ja (10) eher ja (7) gleich geblieben (6) eher nein(2) nein(2)

Ich habe mehr Interesse am Unterricht und ich beteilige mich jetzt häufiger.

ja(5) eher ja (9) gleich geblieben (13) eher nein (0) nein (1)

Die Aufgaben werden vom Lehrer jetzt besser erklärt.

ja (8) eher ja (11) gleich geblieben (9) schlechter geworden (0)

Das Projekt hat mir gefallen. Man sollte auch in anderen Klassen versuchen, Konflikte und Probleme kooperativ zu lösen.

ja (24) weiß nicht (3) nein(l)

Die Schüler bemängelten den komplizierten Beobachtungsbogen, die starke Belastung in den Interventionsstunden und dass das Projekt zu spät im Schuljahr stattfand.

Daraus ergeben sich für mich folgende Konsequenzen für ein neues Projekt:

- Die Intervention sollte auf ein bis zwei Problembereiche beschränkt bleiben.
- Wenn ein Beobachtungsbogen eingesetzt wird, so muss dieser verständlich, praktikabel und nicht zu aufwendig sein.
- Das Projekt sollte nicht durch Ferien, Klassenfahrten usw. unterbrochen werden.
- Ein derartiges Projekt ist in einer Abschlussklasse nur im ersten Halbjahr sinnvoll.

Abschließend möchte ich sagen, dass das kooperative Konzept eine Bereicherung für den Unterricht ist und dass es Schülern sowie aufgeschlossenen Kollegen Möglichkeiten bietet, festgefahrene Verhaltensmuster zu verändern.

Kommentar: Unterrichtsstörungen und mangelhafte Beteiligung sind besonders typische Hauptschulprobleme. Der Bericht sollte deutlich machen, wie alltägliche Unterrichtsprobleme, die wohl jeder Lehrer kennt, zum Thema im Unterricht gemacht werden, ohne auf der Ebene der Problemfeststellung und des Appellierens stehen zu bleiben. Die Darstellung weist darauf hin, dass Passivität und Störungen keine Eigenschaften von Hauptschülern sind, mit denen sich die Beteiligten abfinden müssen. Vielmehr macht die gegenseitige Klärung problematischer Abläufe klar, dass das Problem aus dem Zusammenwirken von unklarem Lehrervortrag, Rückzugsverhalten einiger Schüler, Zwischenrufen anderer Schüler, weiterer Resignation passiver Schüler und einseitiger Beachtung der aktiven Schüler durch den Lehrer besteht. Das Modell stützt sich auf die Möglichkeiten, die innerhalb des Veränderungsspielraums von Lehrer und Schülern liegen.

Ihre Beteiligung an der Problemfindung, Zieldefinition und vor allem ihre aktive Rolle bei der praktischen Veränderung der problematischen Interaktionen führt zu der Erfahrung, dass sie selbst einen Einfluss auf das, was im Unterricht geschieht, haben können. Ein einmaliges Projekt wird das Bewusstsein der Schüler von den eigenen Einflussmöglichkeiten sicher nicht auf Dauer festigen können. Viele Projekte zeigen jedoch, dass es ein Anfang ist, bei dem die Schüler merken: „Probleme können wir lösen, wenn wir so wie hier darüber reden und etwas dagegen tun“ (Zitat einer Schüleraussage nach Abschluss eines Projektes).

ABBAU VON STÖRUNGEN BEI DER STILLARBEIT (7. HAUPTSCHULKLASSE)

Angelika Wenthe, Schleswig-Holstein

Kommentar: Der Bericht von Angelika Wenthe dokumentiert die Befragung der Schüler, eine typische Beschreibung des Problems in Form einer Interaktionskette und den Verlauf der Intervention. Die Lehrern hat sich ebenso wie die Schüler selbst im Hinblick auf störende Verhaltensweisen beobachtet und verändert.

Kontext

Es handelt sich um eine 7. Hauptschulklasse mit 29 Schülern, zur Hälfte Mädchen und Jungen. Die Lehrerin gibt in dieser Klasse 8 Stunden (Deutsch und Englisch). Das Projekt hat insgesamt ca. 10 Wochen gedauert. Davon waren 8 Wochen reine Interventionszeit. Die Intervention wurde zu Anfang täglich in einer Stunde 10-15 Minuten lang während der Stillarbeitsphase durchgeführt. Später verringerte sich der Anteil der Interventionsstunden. Das Projekt erforderte eine zeitliche Mehrbelastung für die Lehrerin von höchstens einer halben Stunde pro Woche (Vorbereitung) und etwa 3-5 Minuten Auswertungszeit am Ende jeder Interventionsstunde.

Gemeinsame Problemsicht von Lehrerin und Schülern

Die Lehrerin: „Bei der Stillarbeit am Ende einer Unterrichtsstunde treten Störungen auf. Die Stillarbeit dauert in der Regel ca. 10 Minuten. Einige Schüler sind laut, rufen dazwischen, suchen ihre Arbeitsmittel, fragen nach usw. Andere, die bereits begonnen haben, versuchen diese Schüler zu Ordnung und Ruhe zu rufen. Dadurch vergrößert sich noch die Unruhe und der Lärmpegel steigt.... Störungen werden hervorgerufen von ca. 9 Schülern ... Ich habe ermahnt, erklärt, dass es ruhig sein muss, damit die Arbeit nicht darunter leidet.“

Im Gespräch überlegen Lehrerin und Berater, woran es liegen könnte, dass die Schüler während der Stillarbeit unruhig sind. (Diese Überlegungen gehen in den folgenden Fragebogen an die Schüler ein.)

Die Schüler: 2/3 der Schüler ist es auch zu laut während der Stillarbeit, und zwar vorwiegend, weil andere Schüler sich laut unterhalten, Schüler ihre Sachen bereits packen, andere Schüler nachfragen. Einige Schüler meinen auch, dass es sie stört, wenn die Lehrern immer wieder Erklärungen gibt. Eine Überforderung durch vorangehenden Unterricht im Sprachlabor scheint als Faktor kaum eine Rolle zu spielen, die Verständlichkeit der Lehrer und die Schwierigkeit der Arbeitsaufgaben sind für die meisten Schüler in Ordnung. Auffällig ist die Tatsache, dass 2/3 der Schüler eine Rückmeldung über ihre Stillarbeitsergebnisse bekommen wollen: sie soll im Anschluss vorgelesen werden.

Fragebogen: Unruhe in der Stillarbeit (Antworthäufigkeiten in Klammern)

1. Verstehst du die Arbeitsanweisungen?

meistens (15) oft (9) manchmal (3) selten (1) nie

2. Ist die Arbeitsaufgabe zu schwer für dich?

meistens oft manchmal (8) selten (19) nie

3. Ist die Arbeitsaufgabe zu leicht für dich?

meistens (2) oft manchmal(12) selten (10) nie (2)

4. Schaffst du in der vorhandenen Zeit die Arbeitsaufgabe?

meistens (10) oft (11) manchmal (6) selten nie

5. Hast du deine für die Arbeitsaufgabe erforderlichen Schulsachen auf dem Tisch?

meistens (22) oft (3) manchmal (2) selten nie

6. Ist der vorangehende mündliche Unterricht zu anstrengend für dich?

meistens oft (1) manchmal (9) selten (10) nie (9)

7. Strengt dich der Unterricht im Sprachlabor besonders an?

meistens oft manchmal (6) selten (10) nie (10)

8. Sollen die Ergebnisse der Stillarbeit im Anschluss vorgelesen werden?

ja (18) nein (9)

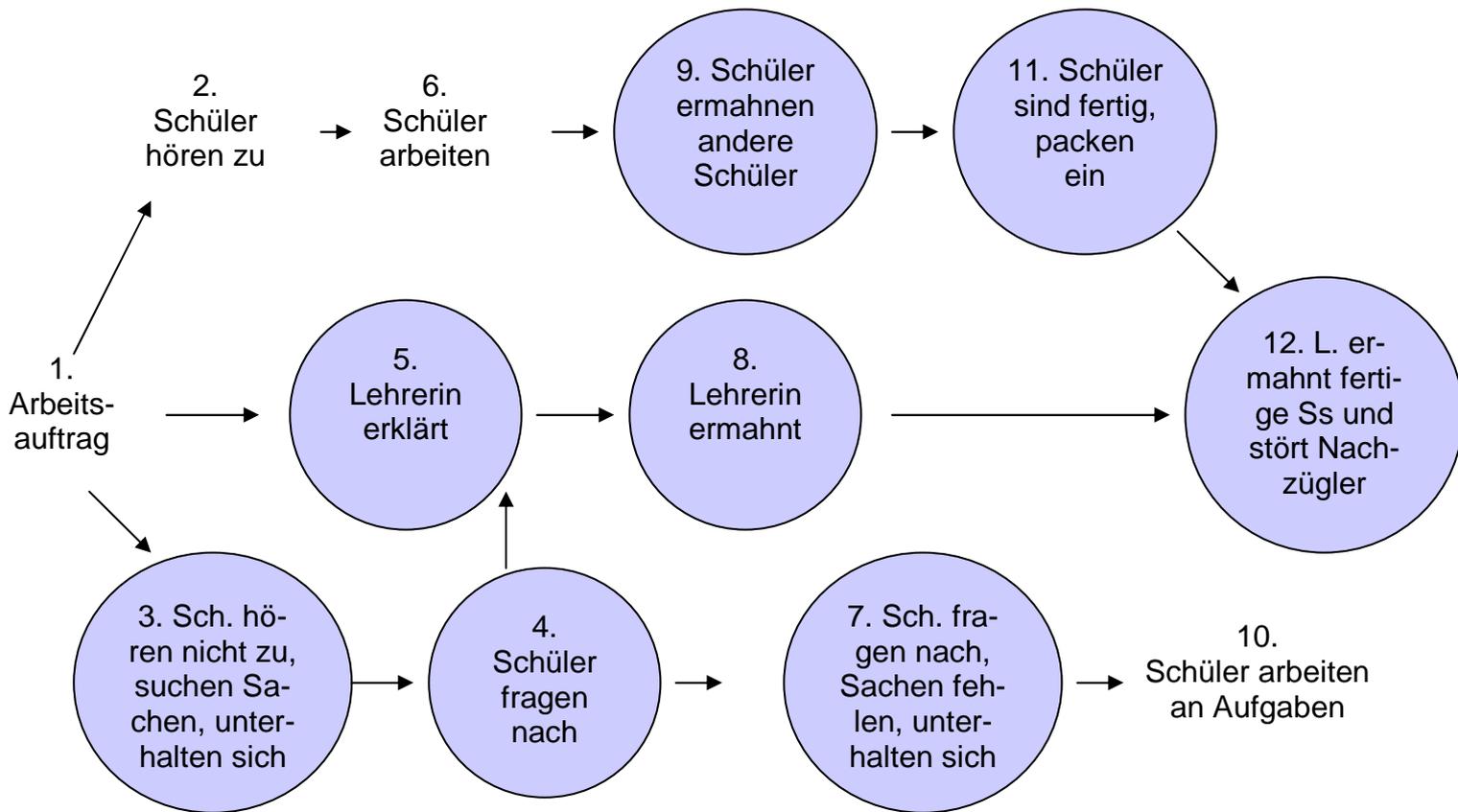
9. Ich kann mich bei der Stillarbeit nicht konzentrieren, weil...

- andere Schüler immer wieder nachfragen (10)
- der Lehrer immer wieder Erklärungen geben muss (5)
- andere Schüler ihre Sachen suchen (6)
- andere Schüler sich laut unterhalten (18)
- Schüler, die fertig sind, ihre Sachen packen (11)
- Unruhe (7)
- Herumlaufen (2)

10. Stillarbeit wird gemacht, weil...

- die Hausaufgaben damit begonnen werden (5)
- der Lehrer sieht, dass alle Schüler die Aufgabe verstanden haben (20)
- der Lehrer sieht, wie gut die Schüler die Aufgabe verstanden haben (4)
- damit Stille herrscht (2)
- als Strafe (2)

Gemeinsame Sicht von Schülern und Lehrerin in der Stillarbeit



7 Stellen im Ablauf rufen Störungen hervor (Kreise):

- Sachen suchen, Unterhaltungen (3., 7.)
- Nachfragen (4.)
- wiederholte Erklärungen der Lehrerin (5.)
- Ermahnungen der Lehrerin (8.)
- Ermahnungen durch Mitschüler (9.)
- Einpacken der Sachen (11.)
- Erneute Ermahnung der fertigen Schüler (12.)

Alle Beteiligten meinen, dass Störungen durch lautes Dazwischenrufen, Unterhaltungen und Einpacken der Sachen nach Beendigung der Stillarbeit erfolgen. Die Schüler meinen zusätzlich, dass die Lehrern durch Erklärungen zur Unruhe beiträgt. Im Gegensatz zum Lehrer wollen die Schüler während der Stunde eine Rückmeldung über ihre Arbeitsergebnisse.

Aus diesen Informationen wird eine Interaktionskette rekonstruiert, die Ansatzpunkte für den Einsatz von Änderungsmethoden liefern soll. Die folgende Abbildung stellt diese Interaktionskette so dar, wie sie in der Klasse von der Lehrern und den Schülern entwickelt wurde.

Die Klasse entscheidet, die Störungen in der Stillarbeit abzubauen, indem die 7 Störungspunkte verändert werden.

Änderungsplan

Schüler und Lehrerin treffen ein Abkommen für beide Seiten. Es enthält die folgenden Verhaltensvorschriften:

Die Schüler sagen, wenn der vorangegangene Unterricht anstrengend war.	Die Lehrerin schafft eine angemessene Erholungsphase.
Die Schüler legen alle erforderlichen Arbeitsmittel bereit.	Die Lehrerin kontrolliert, ob alle Arbeitsmittel vorhanden sind.
Die Schüler passen bei der Aufgabenstellung auf.	Die Lehrerin erklärt die Aufgaben verständlich.
Die Schüler können eine Minute lang nachfragen.	Die Lehrerin erklärt Schülern, die nachfragen, die Aufgabe noch einmal.
Die Schüler fangen gemeinsam an.	
Die Schüler vermeiden Unterhaltungen mit Nachbarn und Ermahnungen von Mitschülern.	Die Lehrerin verursacht keine Störungen durch Ermahnungen und Beantwortung von Fragen.
Schüler, die fertig sind, warten ruhig auf die Kontrolle.	Die Lehrerin kontrolliert die Ergebnisse der Stillarbeit.
Die Schüler packen gemeinsam ein.	

Zur laufenden Selbstbeobachtung und -bewertung hat jeder Schüler den folgenden Bogen, den er in vorher bestimmten Unterrichtsstunden ausfüllt. Die Lehrern hat einen ähnlichen Bogen.

Selbstbeobachtungsbogen für Schüler bei der Anfertigung der Stillarbeit		
Datum:		
	ja	nein
Ich habe meine Arbeitsmittel bereitliegen:		
Ich passte bei der Aufgabenstellung auf und brauchte nicht nachzufragen:		
Ich habe mir Unterhaltungen „verkniffen“:		
Ich habe mir Ermahnungen „verkniffen“:		
Als ich fertig war, wartete ich still auf die Kontrolle:		
Summe:		

Selbstbeobachtungsbogen für Frau Wenthe bei der Anfertigung der Stillarbeit		
Datum:		
	ja	nein
Ich habe für eine angemessene Erholungsphase gesorgt, wenn der Unterricht vorher sehr anstrengend war:		
Es mussten Schüler nachfragen, weil die Aufgabe nicht genügend erklärt war		
Ich habe mir unterrichtsfremde Störungen „verkniffen“:		
Ich habe mir laute Ermahnungen „verkniffen“:		
Ich habe die Stillarbeit kontrolliert:		
Summe:		

Das Ergebnis (die Summe der Störungen pro Stunde durch Lehrerin und Schüler) soll in eine Graphik (siehe S. 29) eingetragen werden, so dass die Schüler den erfolgreichen oder korrekturbedürftigen Verlauf der Intervention deutlich sehen können. Die jeweilige Summe pro Unterrichtsstunde wird am Ende der Stunde festgestellt und in die Graphik eingetragen. Darüber hinaus wird festgelegt, dass, falls die Summe der Störungen unter 90 pro Woche liegt, die Lehrerin mit der Klasse ein Klassenfest oder einen Wandertag unternimmt. Der Wert 90 orientierte sich an einigen Beobachtungen, die einzelne Schüler während der Stillarbeitsphase gemacht hatten, wobei herausgekommen war, dass während einer Woche mit 180 Störungen zu rechnen war. Die Intervention sollte die Zahl der Störungen auf die Hälfte herabsetzen.

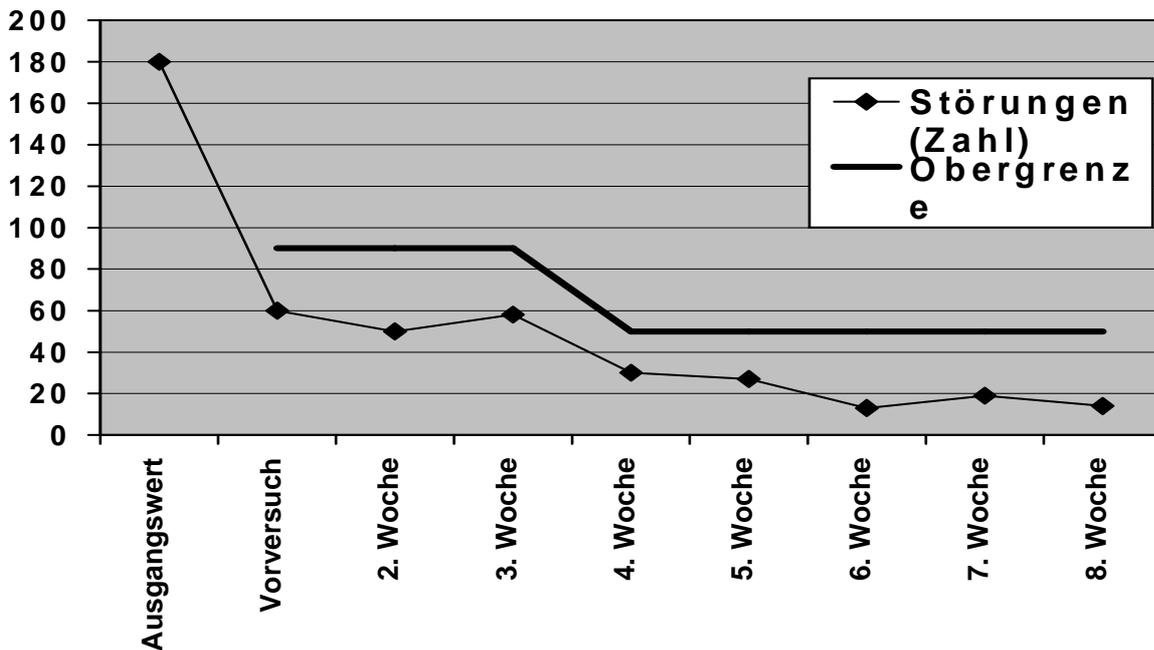
Zunächst sollte das Projekt in einem Vorversuch ausprobiert und dann 3 Wochen lang bis zu den nächsten Ferien laufen.

Verlauf und Ergebnisse

In der Beratung berichtete die Lehrern vom Vorversuch: „Die Schüler arbeiten begeistert an diesem Projekt mit. Jeden Mittwoch stelle ich ihnen kurz die Ergebnisse des vorangegangenen Dienstags (d.h. der Beratung im Kurs) dar. Die Lehrer- bzw. Schülerregeln haben wir in einem solchen Gespräch gemeinsam erarbeitet.

Dabei hatten die Schüler plötzlich die „tolle“ Erkenntnis: „Sie stören ja auch, Frau Wenthe, und Sie müssen ja auch etwas dazulernen!“. Bei der Darstellung der Selbstbeobachtungsbogen für Lehrer und Schüler fiel zunächst die skeptische Äußerung: „Werden Sie auch nicht schummeln?“ Nachdem aber die Schüler-Beobachtungsbogen ebenfalls dargestellt waren, erkannten die Schüler, dass auch sie dieselben Aufgaben hatten wie der Lehrer, und die Frage des Schummelns fiel weg.

Die Intervention verlief planmäßig. Deshalb brauchte der Änderungsplan nicht korrigiert zu werden. Die Schüler haben das Projekt sehr motiviert getragen und im Laufe der Zeit das Ausmaß der Störungen erheblich verringert. Dies zeigt das folgende Erfolgsposter: das in einer ähnlichen Form auch in der Klasse aushing.



Die Zahl der Störungen durch die Lehrern gehen in die Wert der Kurve ein. Die Lehrerin trug pro Woche durchschnittlich Störungen zur Gesamtsumme bei.

Nach den Ferien wurde der Zielwert ein weiteres Mal halbiert. Jetzt sollte die Zahl der Störungen niedriger als 11 pro Stillarbeitsphase liegen. Gleichzeitig wurde zur Stabilisierung ein stufenweiser, jeweils 2 Wochen dauernder Abbau der Selbstbeobachtungsbogen geplant und durchgeführt:

1. Stufe: Die Schüler füllten wie bisher ihre Selbstbeobachtungsbögen aus, während gleichzeitig ein von der Klasse gewählter, jede Stunde wechselnder Schüler vom Pult aus die Klasse sowie die Lehrern beobachtete und die Störungen ebenfalls notierte. Die Summe der Störungen in der Klasse wurde mit dem Ergebnis des Beobachters verglichen. In den meisten Fällen stimmten beide Seite überein. Bei Differenzen wurde darüber diskutiert, ob der Beobachter nicht zu „hart“ geurteilt bzw. zu viel übersehen hatte. Meistens wurde das Ergebnis der Klasse in die Tagesliste eingetragen.
2. Stufe: Die Schüler füllten keine Selbstbeobachtungsbogen mehr aus, sondern die Kontrolle erfolgte jetzt ausschließlich durch den Beobachter von vorn.
3. Stufe: Der Beobachter saß nicht mehr vorn am Pult, sondern auf seinem Platz in der Klasse. Im Übungen wurden alle alten Regeln beibehalten.

Abschlussbewertung

Am Ende des Projektes befragte die Lehrein die Schüler noch einmal mit den Fragebogen. Das Ergebnis zeigt, dass die Schüler die Arbeitsanweisungen als verständlicher erleben, die Aufgaben als weniger schwer, und fast alle Schüler meinen, dass die Ergebnisse der Stillarbeit im Anschluss vorgelesen werden sollen. Alle Schüler meinen, dass die Stillarbeit jetzt im Vergleich zu vorher besser geworden ist.

Zu zwei freien Fragen haben die Schüler folgendes geschrieben:

a) Was hat dir am Projekt gut gefallen?

„Jetzt ist mehr Ruhe und man kann sich besser konzentrieren; die Schüler haben sich Mühe gegeben; alle haben mitgemacht; ein ausführliches Gespräch darüber mit Frau Wenthe; habe gelernt, auf meine eigenen Gedanken zu achten und nicht auf andere; es war eigentlich alles gut; gute Mitarbeit der einzelnen Schüler; die Stillarbeit wird jetzt kontrolliert, so dass es gut geklappt hat; wir haben endlich gelernt, still zu sein; dass wir eine Belohnung bekommen haben; jeder weiß jetzt, was er machen soll; hat Spaß gemacht; dass Schüler von vorn beobachten durften; dass man sauberer arbeitet und schneller fertig wird, wenn man sich konzentriert.“

b) Was hat dir an dem Projekt nicht gefallen?

„Eigentlich nichts! Schüler packen immer noch ein; einige haben es nicht so ernst genommen; einige reden immer noch etwas; einige haben doch Quatsch gemacht, wenn sie keine Lust mehr gehabt haben; früher haben wir nicht so viel Stillarbeit gemacht; dass die Stillarbeit so kurz war.“

Kommentar: Die Rückmeldung der Schüler deutet daraufhin, dass das Projekt insgesamt sehr gut bewertet wird. Die kritische Bemerkungen einzelner Schüler deuten auf übertriebenen Perfektionismus hin, den man in einem abschließenden Gespräch den Schülern transparent machen und somit schrittweise abbauen kann.

Ein Ergebnis des Fragebogens ist bedenklich: Nur 3 von 30 Schülern geben an, dass sich eine Veränderung der Stillarbeit auch in anderen Fächern zeigt. 15 Schüler verneinen diese Frage und 12 Schüler wissen es nicht.

Diese Antwort scheint uns einen deutlichen Nachteil der Methode zu identifizieren. Ein Überblick über zahlreiche Projekte zeigt, dass die Übertragung des Gelernten auf die Stunden anderer Lehrer in der Regel nicht stattfindet. Das bedeutet, dass die Methode relativ erfolgreich ist zur Veränderung von Interaktionen zwischen Interaktionspartnern, die an dem Projekt direkt beteiligt sind. In anderen Situationen bei anderen Interaktionspartnern tendieren sowohl Schüler als auch Lehrer dazu, in alte Verhaltensmuster zurückzufallen.

Einige Wochen nach dem Ende der Intervention beurteilt die Lehrerin das gesetzte Ziel immer noch als weitgehend erreicht. Einen wichtigen Lerneffekt schildert sie bei sich selbst: „Ich habe gelernt, mich während der Stillarbeit zurückzuhalten, nicht herumzugehen, die Schüler nicht zu unterbrechen.“

Dreh- und Angelpunkt eines Projektes ist immer das Ergebnis der Erkundung: die gemeinsame Sicht der problematischen Situation von Lehrer und Schülern im Unterricht. Es wird oft in Form einer Interaktionskette aus den Sichtweisen der beiden Seiten rekonstruiert. Die Einbeziehung der Sichtweise von *beiden* Seiten soll einseitig verzerrte Darstellungen der Situation in der Klasse korrigieren und zu einem Gespräch darüber führen, was tatsächlich im Unterricht abläuft. In dem vorliegenden Projektbericht wird die zentrale Funktion der gemeinsamen Sicht deutlich: Sie zeigt den problematischen Interaktionsablauf in der Stillarbeit und markiert 7 Störungspunkte, die von den Beteiligten verändert werden müssen, damit eine befriedigende Interaktion entsteht. Diese 7 Punkte finden wir in den Verhaltensregeln für Lehrerin und Schüler wieder. Der Vorschlag für eine gemeinsame Sicht kommt von der Lehrkraft und sollte so einfach und anschaulich darstellbar sein, dass die Schüler sich damit auseinandersetzen können. Über die Richtigkeit der ge-

meinsamen Sicht wird gemeinsam entschieden. Auf der Basis dieser gemeinsamen Entscheidung kann dann das weitere kooperative Vorgehen zur Lösung des Problems geplant und durchgeführt werden. Besonders wichtig dabei ist es, dass alle beteiligten Interaktionspartner gleichzeitig ihre Verhaltensweisen ändern, weil eine einseitige Änderung meist nur von kurzer Dauer ist. In diesem Punkt unterscheidet sich das kooperative Vorgehen von vielen intuitiven Lösungsversuchen, die Lehrer tagtäglich im Unterricht einsetzen. Wenn der Lehrer jedoch ohne ausführliche Interaktionsanalyse und ohne Einbeziehung der Schüler plötzlich sein Verhalten ändert (z.B. konsequent bestimmte Forderungen der Schüler ablehnt), werden die Schüler überrascht sein und nicht wissen, wie sie sich daraufhin verhalten sollen. In der Regel reagieren sie dann mit aktiver und/oder passiver Ablehnung, was vom Lehrer als Machtkampf aufgefasst wird, in dem es Sieger und Verlierer geben muss. Und nicht selten ist der Lehrer der Verlierer!

Im kooperativen Vorgehen wissen die Schüler ebenso wie der Lehrer aus der Diagnose des Problems, worum es geht und wie sie sich verhalten müssen, damit das Problem gemeinsam gelöst wird. Hierbei handelt es sich nicht um einen Machtkampf, bei dem es Sieger und Verlierer gibt, sondern um gemeinsames Handeln gegen eine festgefahrene problematische Interaktion, an der alle beteiligt sind. Gehen Lehrer und Schüler nach dem kooperativen Ansatz vor, gibt es keinen Verlierer.

VERBESSERUNG VON DISKUSSIONEN IM UNTERRICHT (5. KLASSE)

Reimer Hintzpeter, Hamburg

Im folgenden wird am Beispiel einer 5. Schulklasse ein kooperatives Vorgehen zur Förderung des Diskussionsverhaltens im Unterricht vorgestellt, das aus einer audiovisuellen Unterrichtseinheit, die die Einsicht der Schüler in konstruktives Diskussionsverhalten fördert, und schulklassenbezogener Beratung zum Einüben besteht.

Kontext

Die Klassenlehrerin der 5. Schulklasse einer Haupt- und Realschule in Hamburg unterrichtet 28 Schüler - 13 Mädchen und 15 Jungen - im Fach Deutsch. Während des Projektes nimmt ein Beobachter regelmäßig am Unterricht teil, um den Projektverlauf zu dokumentieren. An insgesamt 40 Tagen registriert er 120 Unterrichtsbeobachtungen während des normalen Unterrichts. Seine Beobachtungen sind in 5 Phasen gegliedert: (a) in der sog. Baseline erfasst er die vor dem Projekt vorhandene Diskussionsfähigkeit der Klasse. In der (b) Erkundungsphase und (c) Trainingsphase beobachtet er die Diskussionen *während* der Intervention (kooperative Erkundung, Filmbearbeitung, Einsatz von Übungshilfen). In einer 6tägigen Phase unmittelbar *nach* der Intervention zeichnet der Beobachter den erreichten Stand der Diskussionen auf: (d) „Anschlussbeobachtung“. Nach einer Beobachtungspause von etwa 2-3 Monaten wird eine weitere Beobachtungsphase durchgeführt (e) „follow-up“, in der die längerfristigen Wirkungen der Intervention beobachtet werden (vgl. Abb. S. 36ff).

Die Beobachtungen beziehen sich auf konstruktive und problematische Lehrer- und Schüleräußerungen wie z.B. ermunternd zuhören statt unterbrechen oder „abschalten“, auf Vorredner eingehen statt unzusammenhängend sprechen, Kritik offen äußern statt auslachen oder beleidigen usw.

Die Beobachter-Übereinstimmung kann als sehr gut bezeichnet.

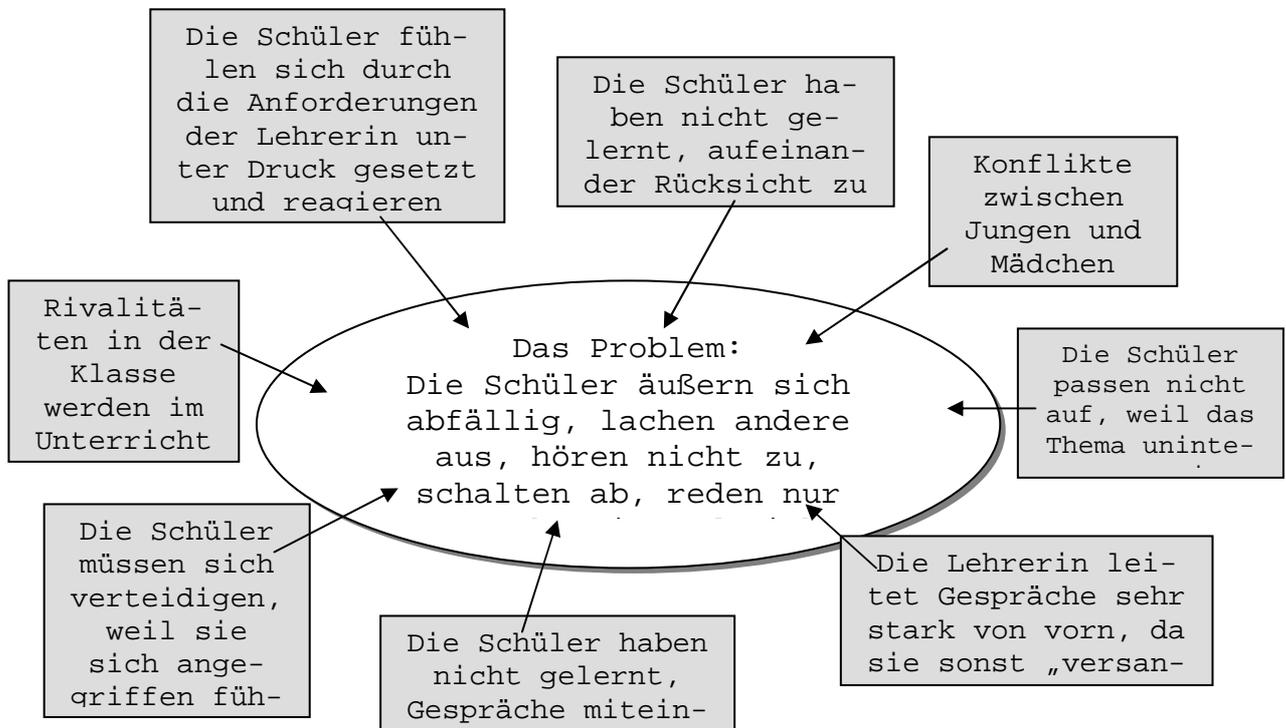
Ausgangslage

Gemessen an der Gesamtsumme aller Lehrer-Äußerungen in der ersten Beobachtungsphase (Baseline) beträgt der Anteil konstruktiver Lehrerkommunikation ca. 22%. Der Anteil konstruktiver Schüler-Kommunikation - gemessen an der Gesamtsumme aller Schüler-Äußerungen - liegt bei ca. 9%. Der Anteil problematischer Schüler-Kommunikation beläuft sich auf ca. 16%. Problematische Lehrer-Äußerungen treten so gut wie nie auf. Pro Unterrichtsstunde lassen sich etwa 60 konstruktive Lehrer-Äußerungen, jedoch nur 24 konstruktive Schüler-Äußerungen beobachten. Die problematische Schüler-Kommunikation ist mit ca. 45 Schüler-Äußerungen erheblich umfangreicher. Der Beobachter schildert am Ende dieser Beobachtungsphase seinen Eindruck von der Situation in der Klasse:

„Die Lehrerin kommt mit der Klasse gut zurecht. Der Kontakt zwischen ihr und den Schülern erscheint locker und recht gelöst. Es gibt fest umrissene Grenzen, die die Schüler meistens respektieren. Insgesamt erscheint mir die Lehrerin freundlich und offen, gleichzeitig auch streng. Sie motiviert die Schüler mit viel Elan und bringt Begeisterung 'rüber. Trotzdem sind viele Unterrichtsgespräche ein mittleres Chaos. Die Schüler reden durcheinander, hören sich nicht zu oder lachen über die Beiträge anderer. Auffällig ist der hohe Anteil an abfälligen Bemerkungen. Fast alle Beiträge der Schüler richten sich an die Lehrerin. Nur wenige Schüler können miteinander diskutieren.“

Im Gespräch mit dem Trainer konkretisiert die Lehrerin ihre Sichtweise der Situation in der Klasse, die folgendermaßen veranschaulicht wird (s.u.).

Sicht der Lehrerin



Die Lehrerin sieht die problematische Kommunikation der Schüler ähnlich wie der Beobachter (s. „Problem-Ellipse“). Sie führt das problematische Verhalten der Schüler auf verschiedene Ursachen zurück (als Rechtecke symbolisiert): Die Schüler haben manche Kommunikationsform nicht gelernt, es gibt Rivalitäten und Konflikte in der Klasse, der Interessantheitsgrad des Themas spielt eine Rolle und die Lehrerin selbst lenkt sehr stark.

Sicht der Schüler

Die Schüler können nun ihre Sichtweise über eine schriftliche Befragung einbringen. Zur Illustration zeigen wir einen Ausschnitt aus dem Fragebogen (s.u.). Sehr viele Schüler bestätigen, dass sie ihre Beiträge fast ausschließlich an die Lehrerin richten. 4/5 der Schüler schätzen die Situation ähnlich ein wie Lehrerin und Beobachter. Sie stellen auch fest, dass viele Schüler sich abfällig äußern, über andere lachen, bei Beiträgen von Mitschülern nicht zuhören oder nicht auf sie eingehen. Die Mehrzahl der Schüler erklärt sich das problematische Diskussionsverhalten durch gewohnheitsmäßig eingeschliffene Kommunikationsmuster: „Ich spreche am liebsten zum Lehrer, weil wir alle nach vorn gucken.“ „Ich lache über die Beiträge der anderen und bin beleidigt, wenn andere das auch tun.“ „Ich würde den Beiträgen meiner Mitschüler besser zuhören und auf sie eingehen, wenn sie mich auch einmal ansprechen würden.“ In den freien Antworten wird die Lehrerin positiv beurteilt. Kritische Anmerkungen zur Lehrerin äußern die Schüler nicht.

Nach der Rückmeldung der Fragebogenergebnisse erarbeiten Lehrerin und Trainer ein gemeinsames Erklärungsmodell, das Lehrer- und Schülersicht integriert darstellt. Dieses Modell soll den Schülern als Grundlage einer gemeinsamen Interventionsplanung angeboten werden. Dabei wird der Schwerpunkt auf die kreisförmige Interaktionsstruktur zwischen Schülern und Lehrerin gelegt.

Liebe Klasse 5A.

Ich finde, dass unsere Deutschstunden nicht immer so verlaufen, wie es sein könnte. Ich bin zwar mit dem Unterricht allgemein zufrieden, glaube aber, dass wir unsere Gespräche während des Unterrichts noch verbessern können. Ich möchte gern Eure Meinung dazu erfahren, deshalb bitte ich Euch, den Fragebogen auszufüllen

Danke im voraus!

1. In unseren Unterrichtsgesprächen reden alle Schüler nur zur Lehrerin.

stimmt () stimmt nicht ()

Viele Schüler äußern sich abfällig über die Beiträge von anderen.

stimmt () stimmt nicht ()

...

9. Ich höre zu, wenn ein Mitschüler etwas sagt.

immer () oft () manchmal () selten ()

Ich gehe mit meinen Beiträgen auf das ein, was ein anderer sagte.

immer () oft () manchmal () selten ()

...

Ich spreche am liebsten zum Lehrer, weil

() der mich nicht auslacht

() ich den anderen keine Gelegenheit geben möchte, meine Äußerungen abzuwerten

() ich mich nicht traue, andere anzusprechen

() es so bequemer ist

() wir alle nach vorn gucken

...

14. Mich stört an meinen Mitschülern: ...

15. Ich finde gut an Frau: ...

16. Mich stört an Frau: ...

17. Ich würde den Beiträgen meiner Mitschüler besser zuhören und mehr auf sie eingehen wenn:

() sie nicht über mich lachen würden

() sie besser zu verstehen wären

() sie mich auch einmal ansprechen würden

() die Lehrerin mich häufiger ansprechen würde

...

Audiovisuelle Unterrichtseinheit: Modellfilm

Die Lehrerin beschreibt den Verlauf des Projektes in dieser Phase: „Nachdem ich die Ergebnisse des Fragebogens den Schülern in einer der nächsten Stunden zurückgemeldet habe, haben wir uns dann in der Klasse zusammen überlegt, wie wir unsere Sichtweisen anschaulich darstellen können. Dazu hatten wir (Lehrerin und Trainer) einen Vorschlag ausgearbeitet. In der Klasse fand ich den dann doch nicht so toll und irgendwie unpassend. Auch die Schüler waren damit nicht zufrieden. Ich habe dann einfach den Film 'rausgekratmt und es den Schülern erklärt: „Da ist ein Film, in dem die Schüler ähnliche Schwierigkeiten haben wie wir.“ Na usw. ... Und er hat uns dann tatsächlich inspiriert ... Wir haben ihn ausführlich besprochen und ausgewertet. Es war richtig spannend, wie einige sich totgelacht haben über die Film-Schüler und dann andere ziemlich witzig meinten, sie lachen wohl über sich selbst. ... Gegen Ende der Stunde hat ein Schüler gesagt: „Wenn die ihre nächste Stunde so weitermachen. dann drehen sie sich doch immer weiter im Kreis!“ Ja, und das war unser Stichwort! Plötzlich sprudelten lauter Ideen, wie wir unsere Klassensituation darstellen könnten. So, dass wir uns im Kreis drehen und sich alles immer wiederholt. ... Am nächsten Tag haben wir unser Erklärungsmodell ziemlich schnell hingekriegt. ... Als wir uns dann überlegt haben, wie wir unsere Gespräche verbessern können, da waren einige der Film-Schüler eine tolle Vorlage. Meine Schüler haben sich richtig daran festgebissen und überlegt, wie das nun für sie aussehen soll.“

Hier dient der Film als Katalysator für die Entwicklung einer anschaulichen Darstellung der problematischen Kommunikation im Unterricht. Die Lehrerin beurteilt den Film als sehr realistisch und informativ. Ihre Schüler haben viele Fragen über seine Herstellung gestellt. Es ist besonders auffallend für sie, dass eine der Film-Schülerinnen einen nachhaltigen Eindruck auf die Schüler gemacht hat. Ihre konstruktive Art, auf andere Beiträge einzugehen, habe einen großen Modellcharakter für ihre Schüler gehabt.

Planung von Veränderungen

Bis zu diesem Zeitpunkt besteht das Projekt im wesentlichen in einer gemeinsamen Erkundung der Problematik; einer in der wechselseitigen Kommunikation von Lehrerin und Trainer sowie Lehrerin und Schüler entwickelten Problemdefinition. Die Kehrseite der Probleme sind (implizite) Zielvorstellungen, die an dieser Stelle mit den Schülern formuliert werden. Über die Frage „Wer kann was tun, damit die Situation im Unterricht besser wird?“ werden aus diesen Zielvorstellungen Handlungsregeln. Diese Regeln werden für Schüler und Lehrerin spezifiziert. Exemplarisch stellen wir hier einige Regeln für Schüler dar.

Regel 1: Ich will Mitschüler ausreden lassen.

...

Regel 4: Ich will versuchen, mich mindestens einmal am Gespräch zu beteiligen.

Regel 5: Ich will versuchen zu dem, was ein Mitschüler gesagt hat, etwas zu sagen.

...

Sowohl diese Schüler-Regeln als auch ähnliche Lehrer-Regeln werden in Kategorien umformuliert, mit denen sich Schüler und Lehrer selbst beobachten können. Diese Selbstbeobachtungsbögen sind in diesem Projekt wie in vielen anderen das wichtigste Hilfsmittel zur Umstrukturierung der Kommunikation und zur Einübung neuer Diskussionsverhaltensweisen. Hier dokumentieren wir exemplarisch den Selbstbeobachtungsbogen für die Lehrerin.

Ich habe (auch) Schüler drangenommen, die sich nicht gemeldet haben.

() () () () () () ()

Ich habe (wieder) deutlich die Diskussionsleitung übernommen.

() () () () () () ()

Ich habe darauf geachtet, dass die Schüler miteinander sprechen und sie darauf hingewiesen, wenn sich Beiträge an mich richten.

() () () () () () ()

Ich habe gute Diskussionsteile besonders gelobt und hervorgehoben.

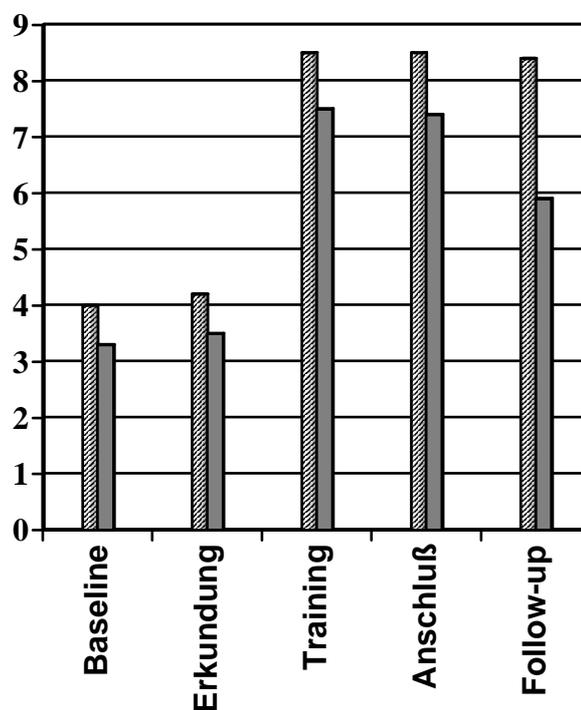
() () () () () () ()

Als weiteres Hilfsmittel dient (a) ein *Hinweis*: Zu Beginn jeder Projektstunde wird von den Schülern ein von ihnen entworfenes Symbol an die Tafel gehängt, das an die vereinbarten Regeln erinnert. Außerdem wird (b) abgesprochen, dass die in den Selbstbeobachtungsbögen aufgezeichneten konstruktiven Verhaltensweisen aller Schüler und der Lehrerin addiert und als Summe in Form einer Säule in ein *Erfolgsposter* eingetragen werden. Jede Diskussionsstunde wird somit durch eine mehr oder weniger hohe Säule dargestellt. Verlaufen mehrere Diskussionsstunden hintereinander positiv, so vereinbaren Lehrerin und Schüler (c) eine gemeinsame Spielstunde als *Belohnung*.

Projektverlauf

Zur Beschreibung des Projektverlaufs werden die beiden Zielbereiche der konstruktiven Lehrer- und Schüler-Äußerung sowie der Problembereich der problematischen Schülerkommunikation herangezogen. Die nebenstehende Abbildung zeigt, dass das konstruktive Lehrer- und Schülerverhalten sich im Verlauf der Intervention schlagartig verbessert. Diese Veränderung ist statistisch sehr bedeutsam ($p < .0001$), insbesondere der Unterschied zwischen Baseline und Erkundungsphase auf der einen Seite sowie Trainingsphase, Anschlussbeobachtung und Follow-up auf der anderen Seite. Die Zahl konstruktiver Äußerungen der Lehrerin verdoppelt sich von etwa 60 auf 120 pro Unterrichtsstunde.

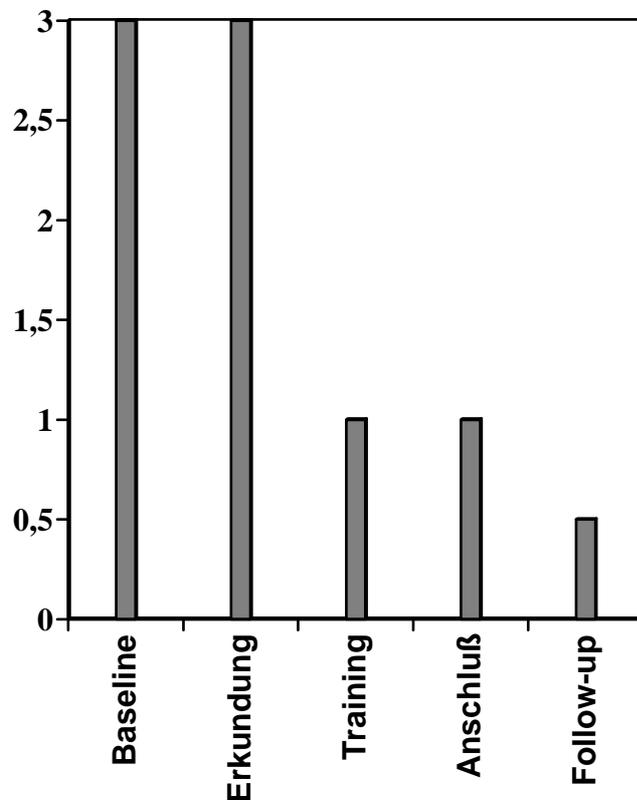
Auch bei den Schülern sind die per Augenschein erkennbaren positiven Veränderungen im Bereich der konstruktiven Schüler-Äußerungen statistisch hochsignifikant



▨ **Konstruktive Lehreräußerungen pro 3 min (Arithmetisches Mittel)**
 ■ **Konstruktive Schüleräußerungen pro 3 min (Arithmetisches Mittel)**

($p < .0001$). Die beobachteten Häufigkeiten steigen schrittweise über die Erkundungs- und Trainingsphase an. Obgleich der erreichte Stand nach zwei bis drei Monaten nicht vollständig gehalten wird, ist die Zahl konstruktiver Diskussionsverhaltensweisen der Schüler auch längere Zeit nach dem Projekt etwa dreimal so hoch wie vor dem Projekt: Hochgerechnet auf eine Unterrichtsstunde nimmt die Zahl konstruktiver Schüleräußerungen von ca. 30 auf etwa 90 zu.

Im Bereich der problematischen Schüleräußerungen finden wir sehr positive Veränderungen. Nach der Erkundung mit dem abschließenden Film gehen diese Verhaltensweisen schlagartig zurück. Im Follow-up ca. 2-3 Monate nach Projekt-Ende finden wir kaum noch abfällige Bemerkungen, Auslachen und andere Unterrichtsstörungen. Auch hier sind die Häufigkeits-Unterschiede zwischen den Beobachtungsphasen statistisch bedeutsam ($p < .0001$). Die Zahl problematischer Äußerungen sinkt von etwa 45 auf 15 pro Unterrichtsstunde.



■ Problematische Schüleräußerungen pro 3 min (Arithmetisches Mittel)

Projektbewertung aus der Sicht der Lehrerin

Abschließend äußert sich die Lehrerin zum Projektverlauf: „Man darf nicht vergessen: in der 5. Klasse kommen die verschiedensten Schüler aus unterschiedlichen Klassen zusammen. Es ist doch eine völlig neue Klassenzusammensetzung. Früher war für die Kinder ein einziger Lehrer zuständig. Jetzt sind es plötzlich 7 verschiedene... Natürlich finden dadurch Rangel- und Rangordnungs-Kämpfe statt. Die müssen sich doch erst einmal einigen und aufeinander einstellen. Hinzu kommt, das die ganze Zeit über mein Referendar da war und teilweise Unterricht gemacht hat. Das hat die Situation ganz schön erschwert. ... Bei den Kindern ist mir aufgefallen: Die sind wohl bisher nur gewohnt, auf Strafen zu reagieren. Ungewöhnlich sind für sie belohnende Ausblicke... Das Normaldenken von Schülern ist doch: Ich mache etwas falsch und dafür bekomme ich dann eine Strafe. Und nun, jetzt war am Projekt gefordert: Ich soll etwas Positives tun und dafür werde ich belohnt. Das hat eine Zeit gedauert, bis sich das in ihren Köpfen festgesetzt hat. Aber dann lief es ja ganz gut. Unsere Gesprächsstunden sind ganz eindeutig besser geworden. ... Für mich war das Projekt an und für sich kein Heimspiel. Also ich glaube, dass in diesem Projekt hohe Ansprüche an mich gestellt wurden. ... Ich habe mich am Anfang richtig zwingen müssen, die positiven Seiten, die kleinen Fortschritte, zu sehen. Zum Schluss ließ die Anstrengung nach. Ich habe gemerkt, das erfordert Übung ...

Den Schülern dagegen hat es eher Spaß gemacht. Die konnten sich ja auch rausziehen. Wenn mal einer von 28 aussteigt, fällt das doch nicht so auf. ...

Der Film hatte einen nachhaltigen Eindruck. Wir haben unsere ganzen Diskussionsstunden nach der Vorlage gerichtet: Ich als Lehrerin ziehe mich meistens zurück und die Schüler nehmen sich gegenseitig dran. Und dafür, dass wir das dann durchhalten konnten, dafür waren diese Beobachtungsbögen nützlich. Die waren für die Schüler eine gute Hilfe.

Kommentar: Diskussionsfördernde Kommunikationsmuster sind lehrbar - das hat dieses Projekt ebenso gezeigt wie weitere parallel laufende Projekte in Schulklassen. Dabei scheinen drei Punkte für den langfristigen Erfolg besonders wichtig:

- 1) Die Schüler müssen in den Erkundungs-, Planungs- und Veränderungsprozess *einbezogen* werden.
- 2) Neue Interaktions- und Kommunikationsformen müssen mit Übungshilfen häufig genug *trainiert* werden: etwa 20 Unterrichtsstunden sind nach unseren Erfahrungen günstig, damit die neue Kommunikationsstruktur sich einschleift und stabil bleibt.
- 3) Die Darbietung von audiovisuellem Material stützt den Einstieg in die Trainingsphase dadurch, daß die konstruktiven Verhaltensweisen den Schülern besonders *deutlich* werden. Die Erfolgserlebnisse stellen sich rasch ein und ermutigen dazu, mit Ausdauer und Elan weiterzumachen.

Die Aussagen der Lehrerin stützen unsere Erfahrungen aus anderen Projekten: Ein solches Vorhaben steht und fällt mit der Bereitschaft der Lehrkraft, sich selbst und die eigenen Verhaltensweisen einzubeziehen und mit den Schülern gemeinsam auch zu verändern. Notwendige Voraussetzung für diese Bereitschaft ist eine positive Einstellung zum sozialen Lernen im Unterricht. Wer bewusst oder unbewusst davon ausgeht, dass die Schüler soziales Verhalten - hier kommunikative Fähigkeiten - von Hause aus in die Schule mitbringen müssen und die Schule ausschließlich einen fachlichen Bildungsauftrag hat, wird sich auf diese Art des Unterrichts erst einstellen müssen.

STATT PROBLEMBEARBEITUNG: ENTWICKLUNG DER KOMMUNIKATIONSFÄHIGKEIT IN EINER 8. HAUPTSCHULKLASSE

Rüdiger Gilsdorf und Martin Rink, Bad Kreuznach

Das hier dokumentierte Projekt entstand im Rahmen einer Fortbildungsveranstaltung des Schulpsychologischen Dienstes. Ein Hauptschullehrer verbessert anhand der dort vermittelten Handlungsstrategie zusammen mit seiner 8. Klasse die gemeinsamen Klassengespräche. Das Projekt ist in allen Details sehr sorgfältig geplant und ein Beispiel für die konsequente Verwirklichung des Kooperationsgedankens. Schüler und Lehrer beurteilen das Projekt abschließend sehr positiv. Die Veränderungen gehen über die anfangs gesteckten Ziele hinaus. Obgleich der Ausgangspunkt zunächst eine unbefriedigende Situation ist, geht es hier doch in der weiteren Entwicklung des Projekts über die Veränderung dieser Problemsituation hinaus um den Aufbau kompetenten und selbstverantwortlichen Sozialverhalten.

Kontext

8. Klasse Hauptschule, 30 Schüler. Der Klassenlehrer unterrichtet die gesamte Klasse an 8 Stunden pro Woche, dazu kommen 7 Stunden Grundkursunterricht, an denen 2/3 der Klasse teilnimmt.

Ausgangssituation: Sicht des Lehrers

Der Klassenlehrer kommt im Unterricht gut mit der Klasse zurecht. Was ihn veranlasst, einmal etwas „anzupacken“, ist vor allem seine Unzufriedenheit mit dem Umgang der Schüler untereinander. Geringschätziges Bemerkungen und sich über andere lustig machen sind an der Tagesordnung, die Schüler hören einander bei Gesprächen nicht zu. lassen sich meist noch nicht einmal ausreden.

Dieses Verhalten bestimmt insbesondere Atmosphäre und Ablauf der Klassengespräche. Damit sind die Gespräche gemeint, die der Klassenlehrer mit allen Schülern im Unterricht führt und die nicht Unterrichtsstoff, sondern Themen des Klassenlebens wie z.B. Vorbereitung und Nachbesprechung von Ausflügen, Festen oder kleineren gemeinsamen Aktivitäten betreffen. Solche Gespräche finden ca. 2-3 mal pro Woche statt. Sie verlaufen immer wieder in ähnlicher, für den Lehrer unbefriedigender Weise. Eigentlich ist viel Zeit zur Diskussion und für eine gemeinsame Entscheidungsfindung da. Ein wirklicher Austausch über das Thema findet aber praktisch nicht statt. Der Lehrer nimmt mehrere Schülergruppen wahr, die sich unterschiedlich verhalten: Einige Schüler sind bereit und interessiert am Gespräch teilzunehmen. Eine andere kleine Gruppe, darunter auch die Klassensprecherin und ihre Vertreterin, unterhält sich sozusagen für sich über das Thema. Einige Schüler wiederum verhalten sich destruktiv und rufen ständig Bemerkungen dazwischen. Schließlich gibt es auch noch eine Reihe von Schülern, die sich zwar ruhig verhalten, aber bewusst aus dem Gespräch ausschließen. Angesichts dieser Situation sieht sich der Lehrer immer wieder gezwungen, selbst Vorschläge zu machen und Entscheidungen zu treffen. Meist muss er das Gespräch schon nach ca. 5 Minuten abbrechen, ohne dass Beiträge von den Schülern gekommen wären oder diese sich mit den zur Diskussion stehenden Möglichkeiten auseinandergesetzt hätten.

Sicht der Schüler

Der Lehrer entwirft einen Fragebogen (s. Abbildung), um allen Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre Sichtweise zum Thema „Klassengespräche in unserer Klasse“ mitzuteilen.

In unserer Klasse werden Klassengespräche geführt

- zu oft oft genug zu selten

Ich beteilige mich am Klassengespräch

- immer manchmal selten nie

Ich traue mich dann am ehesten in der Klasse etwas zu sagen, wenn...

(Du kannst mehrere Kreuze machen.)

- ... ich nicht direkt kritisiert werde
 ... ich zu Ende reden kann
 ... darauf eingegangen wird
 ... es ruhig ist
 ... das Thema nicht zu schwierig ist

Wenn wir in der Klasse etwas besprechen...

- ... sind die meisten Schüler zu laut
 ... sind einige Schüler zu laut
 ... stört mich die Lautstärke nicht

Wichtige Entscheidungen für die Klasse...

- ... gemeinsam von Lehrer und allen Schülern getroffen werden
 ... vom Lehrer in Absprache mit den Klassensprechern getroffen werden
 ... vom Lehrer allein getroffen werden
 ... vom Lehrer und Eltern getroffen werden

Wenn in der Klasse Entscheidungen getroffen werden...

- ... entscheiden alle gemeinsam
 ... entscheiden einige
 ... entscheidet am Ende der Lehrer

Bei Klassengesprächen...

- | | | | |
|--|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------|
| ... brüllen einige einfach rein | <input type="checkbox"/> häufig | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> nie |
| ... beschäftigen einige sich
mit anderen Sachen | <input type="checkbox"/> häufig | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> nie |
| ... sagen manche etwas,
was andere verletzt | <input type="checkbox"/> häufig | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> nie |
| ... lassen einige die
anderen nicht ausreden | <input type="checkbox"/> häufig | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> nie |
| | <input type="checkbox"/> häufig | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> nie |
| | <input type="checkbox"/> häufig | <input type="checkbox"/> selten | <input type="checkbox"/> nie |

wird fortgesetzt

Wenn es in der Klasse zu laut wird, liegt das auch daran, dass ...

(Du kannst mehrere Kreuze machen.)

- ... Herr Rink nur die Lautesten drannimmt
- ... Herr Rink immer nur dieselben Schüler drannimmt,
nämlich.....
- ... Herr Rink diejenigen nicht ermahnt, die dazwischenrufen
-
-

Mich stört bei Klassengesprächen am meisten:

.....

.....

Ich wünsche mir bei Klassengesprächen:

.....

.....

Angesprochen sind:

- Einschätzung und Stellenwert der Klassengespräche für die Schüler
- Wahrnehmung von hinderlichen und förderlichen Verhaltensweisen auf Seiten der Klassenkameraden und des Lehrers
- Wahrnehmung des eigenen Verhaltens bei Klassengesprächen.

Die Schüler reagieren auf das Vorhaben Ihres Lehrers „ein Projekt zu machen“ sehr positiv. Entsprechend wird der Fragebogen von allen ernst genommen und erweist sich als guter Einstieg.

Folgendes Bild ergibt sich:

- Die Klasse teilt die Wahrnehmung des Lehrers bzgl. des störenden Verhaltens. 90 % der Schüler sind der Meinung, dass einige Schüler häufig in die Klasse reinbrüllen. Fast alle empfinden die Lautstärke als störend. 90 % der Schüler beobachten auch, dass einige Schüler sich häufig während der Gespräche mit anderen Sachen beschäftigen. Auch Verhaltensweisen wie „andere auslachen oder verletzen“, „andere nicht ausreden lassen“ werden von den Schülern gesehen und als störend bewertet.
- Die Schüler sehen auch einen Zusammenhang zwischen dieser Situation und ihrem eigenen Verhalten. 2/3 geben an, sich nur manchmal oder selten zu beteiligen. Mehr Ruhe, ausreden können und von anderen nicht ausgelacht werden, würde ihnen die Beteiligung erleichtern.
- Zum Verhalten des Lehrers wird wenig Kritisches angemerkt. Einige Schüler meinen, dass er immer nur die gleichen drannimmt. Festzuhalten ist allerdings, dass sich die meisten vom Lehrer mehr Autorität in Form von Ermahnungen wünschen.
- Bemerkenswert ist schließlich, dass die Antworten der Schüler die Bedeutung des Themas Klassengespräche noch einmal unterstreichen. Immerhin finden 2/3 der Schüler, dass sie zu selten geführt wurden und zu 100 % sind sie der Meinung, dass Entscheidungen von Lehrer und allen Schülern gemeinsam getroffen werden sollten. In dieser Beziehung allerdings sehen die Schüler die Ist-Situation positiver als der Lehrer. 2/3 sind nämlich der Meinung, dass eine gemeinsame Entscheidungsfindung in der Klasse bereits praktiziert wird.

Gemeinsame Sicht: „Die Klassengesprächssäule“

Die Befragung hat eine weitgehende Übereinstimmung der Sichtweisen von Lehrer und Schülern ergeben. Zwar kann man sagen, dass der Lehrer die Situation eher noch etwas kritischer sieht, es ist aber deutlich geworden, dass auch die Schüler daran interessiert sind, am Klassengespräch etwas zu verbessern. Nun gilt es noch diese gemeinsame Ausgangsbasis festzuhalten, damit im Laufe des weiteren Prozesses darauf zurückgegriffen werden kann. Dies geschieht am besten möglichst anschaulich in Form eines Modells. Im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung lässt die Lehrergruppe also ihrer Phantasie freien Lauf und entwickelt so die Darstellungsform der „Klassengesprächssäule“.

Konstruktive Einstellungen oder Verhaltensweisen werden als grüne (stabile), destruktive Verhaltensweisen als rote (wackelige) Gesprächsbausteine gekennzeichnet. Unten hat die Säule eine solide Basis, die Motivation, ein gutes Gespräch zu führen, ist von allen Seiten da. Im Laufe des Prozesses (Säulenbau) beeinträchtigen dann aber zunehmend ungünstige Verhaltensweisen die Stabilität der Säule. Sie muss schließlich zusammenbrechen.

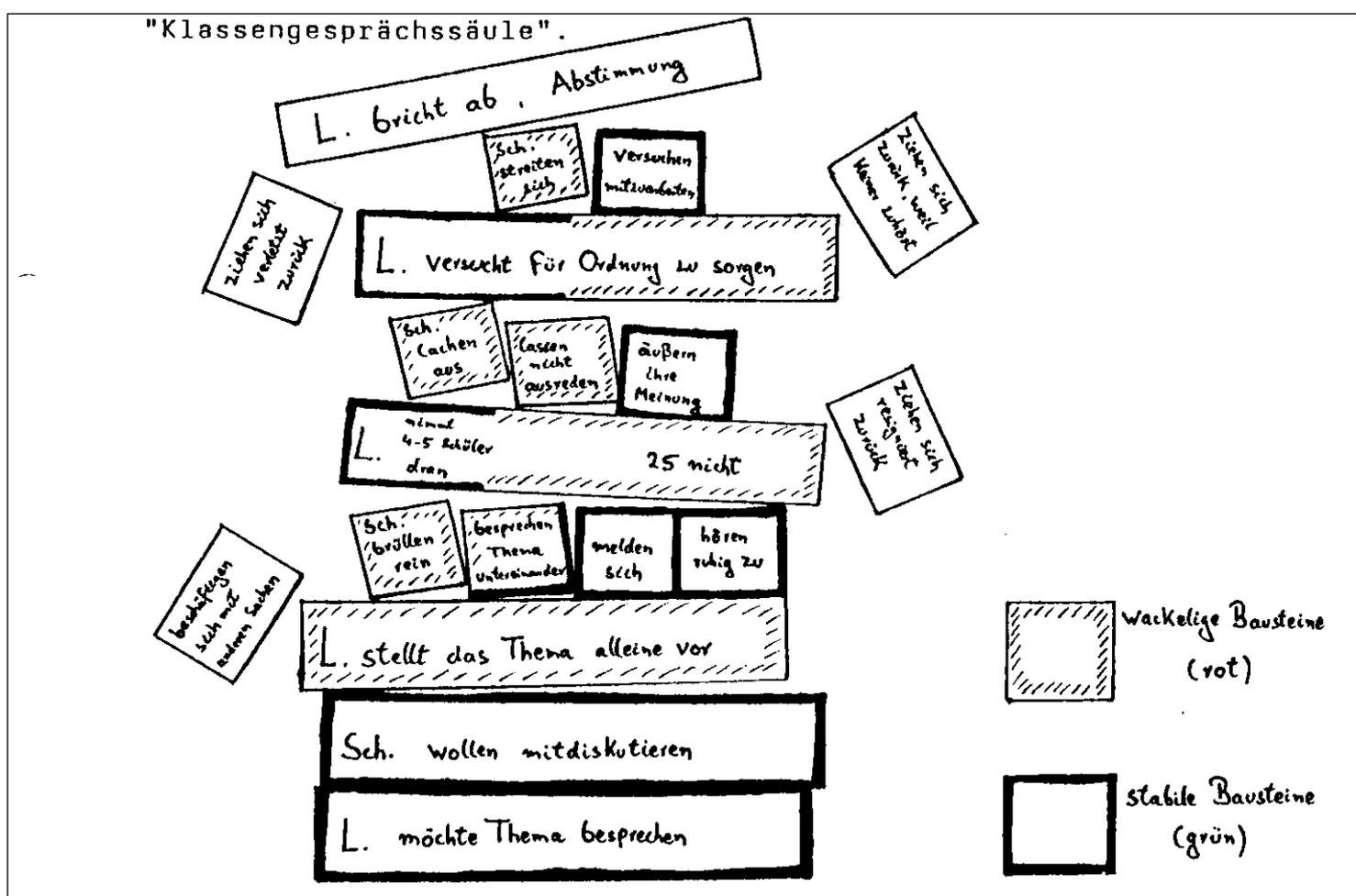


Abbildung: Klassengesprächssäule

Der Lehrer wählt als Darstellungsform DIN A4 Blätter, die die einzelnen Bausteine repräsentieren. In der Stunde baut er die Säule damit Stück für Stück auf und bespricht anhand dessen die erarbeitete Sichtweise des derzeitigen Stands der Klassengespräche.

Das Modell und seine Präsentation durch den Lehrer sind sehr anschaulich und dynamisch. Nach anfänglicher Langeweile zeigen die Schüler dann auch sehr bald riesiges

Interesse und erkennen in der Säule eine passende Darstellung ihrer Klassengespräche. Die Veranschaulichung der Situation durch dieses plastische Modell zeigt unmittelbare Wirkung. Drei Klassengespräche, die in der Zwischenzeit stattfinden, und die sich z.T. auf das Projekt, z.T. auf andere Themen beziehen, laufen bereits völlig anders, d.h. mit wesentlich höherer Beteiligung, mehr Ruhe und Selbstdisziplin der Schüler.

Zielklärung und Regelfindung

Die gemeinsame Sicht hat ganz offensichtlich einen starken Eindruck auf die Schüler gemacht und spontane Veränderungen in Gang gesetzt. Diese Veränderungen beruhen auf *Einsicht*. Für dauerhafte Veränderungen ist Einsicht jedoch nur eine notwendige Voraussetzung, zwei weitere sind gute *Planung* und *Einübung* des neuen Verhaltens. Nachdem also allen klar ist, was schief läuft, ist die nächste Frage, wie es anders laufen sollte: die Zielklärung.

Der Lehrer stellt sich selbst die Fragen: „Was will ich an meinem eigenen Verhalten ändern?“ und „Was sollten die Schüler ändern?“

So vorbereitet stellt er den Schülern im Unterricht die Fragen: „Was wollen sie, dass der Lehrer verändert?“ und „Was wollen sie bei sich selbst verändern?“

Schüler und Lehrer stimmen in ihren Zielen weitgehend überein.

Der Lehrer will und soll:

- mehr Schüler beteiligen
- die Schüler in die Vorbereitung der Gespräche miteinbeziehen

Die Schüler hätten auch gerne, dass der Lehrer noch für Ordnung sorgt, während er selbst sich das Ziel gesetzt hat, keine fertigen Lösungen mehr anzubieten.

Die Schüler wollen und sollen:

- andere nicht mehr auslachen
- andere nicht mehr unterbrechen
- Beiträge nicht mehr reinbrüllen

Sie selbst schlagen außerdem das Ziel vor, nicht mehr so schnell beleidigt auf andere zu reagieren.

Nachdem nun gemeinsame Ziele formuliert sind, gilt es, sie in Verhaltensregeln umzusetzen, an deren Einhaltung oder Nichteinhaltung die Klasse messen kann, ob sie ihren Zielen dauerhaft näher kommt. Dies geschieht wiederum in der Lehrergruppe und unter dem Leitgedanken, dass die Regeln 1. möglichst konkret und 2. möglichst überschaubar sein sollen.

Drei Schüler- und zwei Lehrerregeln (s. nachstehend Abbildung „Vertrag“) schlägt der Lehrer daraufhin der Klasse vor und hängt sie - zunächst provisorisch - in der Klasse aus.

Die Schüler geben ihre Zustimmung zu dem Vertrag. Sie sind nun ungeduldig und wollen endlich mit der Intervention anfangen. Die Planungsgespräche sind jetzt nicht mehr ergiebig. Hier macht es sich etwas nachteilig bemerkbar, dass das Vorgehen in der Klasse dem Takt der Fortbildungsveranstaltungen folgen muss, in denen die einzelnen Schritte Woche für Woche erarbeitet werden. Die Klasse ist sozusagen der Planung voraus und will schneller zum Handeln kommen. Die Klassengespräche laufen derweil unverändert gut.

Vertrag

Zwischen der Klasse 8b und ihrem Klassenlehrer Rink wird dieser Vertrag geschlossen.

1. Gültigkeit

Der Vertrag gilt immer dann, wenn ein Klassengespräch stattfindet und jeder Schüler seinen Kontrollbogen hat.

2. Regeln

Schülerregel 1: Wenn ich etwas sagen will, melde ich mich.

Schülerregel 2: Ich rede erst dann, wenn ich drangenommen werde.

Schülerregel 3: Ich mache keine abfälligen Bemerkungen

Lehrerregel 1: Alle Klassengespräche, die nicht am gleichen Tag geführt werden müssen, werden von mir vorher angekündigt. Ich schreibe Thema, Stichworte und Fragen an die Tafel und gebe Euch die Möglichkeit, diese Notizen auf das Notizblatt ‚Klassengespräche‘ zu übertragen.

Lehrerregel 2: Ich gehe am Anfang und am Ende des Klassengesprächs jedem Schüler die Möglichkeit seine Meinung zum Thema zu sagen.

3. Kontrolle

Die Schüler und der Lehrer kontrollieren selbst, ob die Regeln eingehalten werden. Dazu erhält jeder einen Kontrollbogen. Nach jedem Klassengespräch werden die Bögen ausgewertet und die Ergebnisse auf der Seitentafel im Schaubild dargestellt. Lehrer und Schüler bestimmen gemeinsam Anfang und Ende der Gültigkeit des Vertrages.

Der Lehrer setzt jetzt den Vertrag (s. Abbildung) auf, der von allen unterschrieben und in der Klasse ausgehängt wird.

Von den Schülern kommen zwei Erweiterungsvorschläge:

- Die Regeln sollen auch im Unterrichtsgespräch gelten.
- Sie möchten ein ähnliches Projekt auch bei anderen Lehrern machen.

Auch einige Kollegen, die den Vertrag gesehen haben, sind interessiert und fragen, ob das auch was für sie wäre. Die Erweiterungsvorschläge der Schüler sind ein deutliches Zeichen für eine hohe Motivation und eine positive Einstellung zum Projekt- Berater und Lehrer entscheiden sich an dieser Stelle allerdings etwas zu bremsen, denn sie sehen die Gefahr, dass die Klasse sich zu viel vornimmt. Statt auf ein Erfolgserlebnis, das zu weiterer Veränderung motiviert, konnte sie so leicht auf ein Scheitern angesichts zu hoch gesteckter Ziele zusteuern. Im Sinne eines Vorgehens der kleinen Schritte schlägt der Lehrer also vor, die Anregungen zunächst zurückzustellen und für eine evtl. zweite Phase des Projekts vorzumerken. Das wird von den Schülern akzeptiert.

Methodenplanung

Gemäß Vertrag beobachten Schüler und Lehrer sich selbst bzgl. der Einschätzung der Regeln. Die Schüler tun dies mit Hilfe eines einfachen Selbstbeobachtungsbogens.

Jeder Schüler hat während des Klassengesprächs einen solchen Bogen vor sich liegen und macht sich für jede Regeleinhaltung (Regel 1) bzw. Regelverletzung (Regeln 2 und 3) jeweils einen Strich. Unmittelbar im Anschluss an das Klassengespräch werden die Bögen

von zwei Schülern ausgezählt und das Ergebnis in Form von Säulen in ein Schaubild (Erfolgsposter) auf der Seitentafel eingetragen. Die Einhaltung der beiden Lehrerregeln wird gemeinsam beobachtet und durch grüne bzw. rote Punkte unter den jeweiligen Säulen markiert. Außerdem wird die Dauer des Gesprächs festgehalten, um gegebenenfalls Fehlinterpretationen (höhere Säulen bei längeren Gesprächen) zu vermeiden. Erfahrungsgemäß konnte zu diesem Zeitpunkt mit einer Gesprächsdauer von 10 – 15 Minuten gerechnet werden.

Datum	Ich habe mich gemeldet.	Ich habe dazwischengeredet	Ich habe abfällige Bemerkungen gemacht.
5. 12.			
6. 12.			

Abbildung: Selbstbeobachtungsbogen für Schüler

Um die besondere Situation des Klassengesprächs mit den dort geltenden Regeln zu verdeutlichen, werden zwei Hilfen eingesetzt:

- Das Klassengespräch findet im Sitzkreis statt.
- Wer im Klassengespräch den Ball hat, hat das Wort.

Als zeitlicher Rahmen für die Intervention werden zunächst 8 Trainingswochen abgesteckt, unterbrochen durch die Weihnachtsferien und am Ende inhaltlich sinnvoll abgegrenzt durch das anstehende Betriebspraktikum. Nach einer Probephase von ca. 5 Gesprächen sollen gemeinsam Zielwerte festgelegt werden.

Verlauf und Ergebnisse der Intervention

Der Selbstbeobachtungsbogen erweist sich als gut handhabbar und die Schüler zählen nach Einschätzung des Lehrers sehr ehrlich. Die Bögen werden wie geplant von Schülern ausgezählt, der Lehrer trägt dann die Ergebnisse auf der Tafel ein, so dass ein übersichtliches Schaubild über den Verlauf der Intervention entsteht (s. Abbildung: Ergebnisdigramm)

Ein weiteres Zeichen für den großen Stellenwert, den das Projekt für die Schüler hat, ist übrigens auch, dass dieses Schaubild über 3 Monate an der Tafel steht, ohne dass auch nur die kleinste Manipulation oder Sabotage daran stattfindet, obwohl das sicher bei einem Tafelbild besonders leicht möglich wäre.

Die kontinuierliche Selbstbeobachtung bewirkt nach Einschätzung des Lehrers ganz besonders eine Sensibilisierung für den Umgang mit abfälligen Bemerkungen. Damit waren ja eigentlich nur die Bemerkungen gemeint, mit denen andere Schüler runtergemacht wurden, und infolge derer sich einige nichts mehr zu sagen getrauten. Diese Bemerkungen nehmen jetzt sehr schnell ab. Dass die Schüler trotzdem immer noch eine relativ hohe Anzahl solcher Bemerkungen zählen erklärt sich damit, dass sie darunter jetzt auch Kommentare zählen, die gegenüber Freunden und eher spaßig gemacht werden.

Sehr gut bewähren sich auch die Wahrnehmungshilfen (Sitzkreis und Ball), die die Schüler bald ohne jede Lenkung des Lehrers im Klassengespräch benutzen, wobei anstelle des Balls selbständig auch mal ein Mofahelm zum Einsatz kommt.

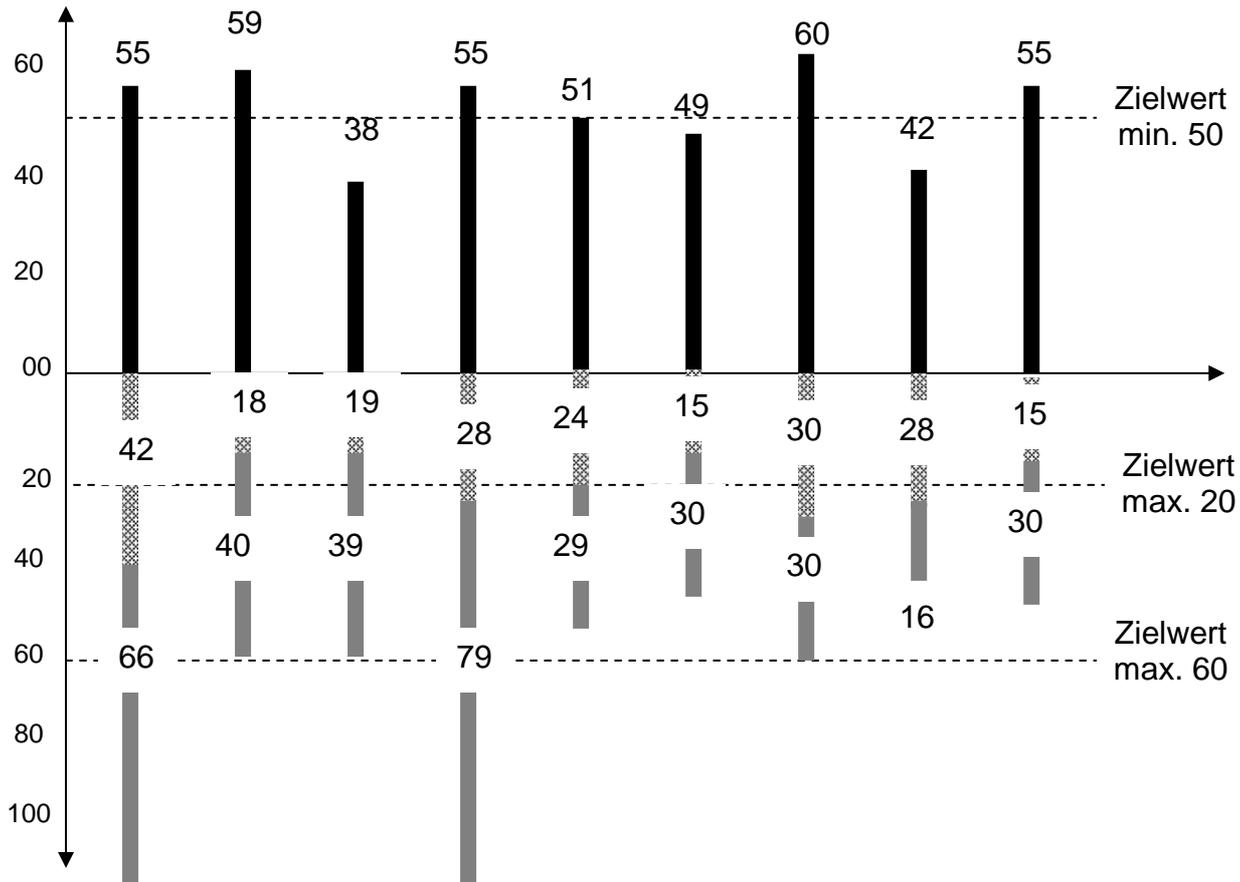


Abbildung: Ergebnisdiagramm

Überhaupt ist die Selbständigkeit der Schüler groß, sie nehmen das Gespräch und auch die Entscheidungen, die einst der Lehrer gegen seinen Willen treffen musste, selbst in die Hand. Der Lehrer kann sich aus der Leiterrolle zurückziehen und wird zum gleichberechtigten Gesprächsteilnehmer, der nicht mehr als 2-3 mal pro Gespräch „drankommt“. Die Klasse hat damit bereits mehr Verantwortung für die Gespräche übernommen, als der Lehrer zu hoffen wagte. Die Schüler gehen sogar so weit, ihm ganz offiziell eine partnerschaftliche Rolle anzubieten. Sie überzeugen ihn davon, dass es nicht mehr nötig ist, die Einhaltung der Lehrerregeln zu kontrollieren, und dass er sich statt dessen auch an die Schülerregeln halten soll. In der Tat haben sie ja Lehrerregel 2 selbst in die Hand genommen und Regel 1 verliert an Bedeutung, da die Gesprächsinhalte ja zunehmend von ihnen mitbestimmt werden. Der Lehrer führt also fortan auch einen Selbstbeobachtungsbogen, dessen Werte mit in die Auswertung eingehen.

Ein Problem aus der Sicht des Lehrers bleiben zunächst die stilleren Schüler, deren Beteiligung nur wenig zunimmt. Immerhin gibt es doch eine positive Dynamik innerhalb eines Gesprächs, da in der Schlussrunde nur jeweils 7 - 8 Schüler nichts sagen, während das in der Anfangsrunde meist über die Hälfte der Schüler tun.

Nach 3 Klassengesprächen legen Schüler und Lehrer die Zielwerte gemeinsam fest. Wiederum sind die Ziele der Schüler ehrgeiziger als die des Lehrers. Man einigt sich auf folgende Werte:

- mindestens 60 Meldungen pro Klassengespräch
- höchstens 30 Zwischenrufe pro Klassengespräch
- höchstens 15 abfällige Bemerkungen pro Klassengespräch

Bei einem Blick auf das Ergebnisdiagramm fällt auf, dass diese Werte immer noch sehr hoch angesetzt sind. In der Probephase und auch im vierten Gespräch, dem ersten, für das die Zielwerte gelten, konnte keiner der 3 Werte auch nur ein einziges Mal erreicht werden. Trotz hoher Motivation, und obwohl sich die Klassengespräche schon eindeutig positiv entwickelt haben, droht jetzt ein Misserfolgserlebnis. Das ist unnötig und würde niemand weiterbringen. In der Fortbildung wird daher beschlossen, den Schülern erneut eine Änderung der Zielwerte vorzuschlagen und zwar auf ein Level, das z.T. schon erreicht, aber als dauerhaftes Ziel weiterhin eine Herausforderung ist. Die Schüler erweisen sich in dieser Sache als hartnäckige Verhandlungspartner. Eine Änderung des Zielwertes für „Zwischenrufe“ (Vorschlag: höchstens 40) lehnen sie ab, bei den anderen Werten akzeptieren sie schließlich leichte Änderungen. „Meldungen“ wird auf „mindestens 50“ gesenkt und „Abfällige Bemerkungen“ auf „höchstens 20“ erhöht. Die neuen Zielwerte sind in der Tat weiterhin eine Herausforderung, sie werden jetzt aber immerhin oft erreicht. Von den Schülern stammt die zusätzliche Idee, unter die Säule jeweils Plus- oder Minus-Zeichen für das Erreichen bzw. Nichterreichen der einzelnen Zielwerte zu setzen.

Stabilisierung und Abschluss

Ein Problem entsteht dadurch, dass insgesamt nicht so viele Klassengespräche geführt werden, wie der Lehrer zunächst angenommen hatte. Mit einer durchschnittlichen Zeit von einer halben Stunde dauern sie jetzt länger. Andererseits erweist sich die Schätzung von 2-3 Gesprächen pro Woche als unrealistisch. Bis zum Betriebspraktikum sind erst 7 Klassengespräche geführt worden, so dass gemeinsam eine Verlängerung bis zu den Osterferien beschlossen wird, was einer realen Verlängerung von zwei Trainingswochen gleichkommt.

Um einen Übergang vom „Projekt“ zum „normalen Klassengespräch“ ohne Hilfsmittel einzuleiten, schlägt der Lehrer vor, einige Gespräche nicht mehr zu zählen, sondern die Einhaltung der Regeln zu schätzen. Eine erste Schätzung findet im letzten Klassengespräch vor dem Praktikum statt. Wiederum ist die Klasse ganz bei der Sache. Die Einschätzung der Werte im Anschluss an das Gespräch wird von der Klassensprecherin geleitet, während der Lehrer fünf Minuten herausgeht und eine getrennte Schätzung abgibt. Schüler- und Lehrerurteil liegen nah beieinander bzw. stimmen größtenteils sogar ganz überein. Nach dem Praktikum wird zunächst noch einmal mit den Selbstbeobachtungsbögen gearbeitet. Abschließend wird ein letztes Gespräch wieder geschätzt.

Das Ziel eines stabilen Erreichens der Zielwerte über einen längeren Zeitraum konnte aufgrund der relativ wenigen Interventionsstunden leider nicht erreicht werden. Legt man jedoch das Lehrerurteil zugrunde, dass die Gespräche von Anfang der Intervention an sehr positiv liefen, so kann man sagen, dass diese Verbesserung stabil ist.

Im Sinne einer Stabilisierung werden die methodischen Hilfen jetzt auch nicht alle auf einen Schlag zurückgenommen. Der Vertrag mit den Regeln z.B. bleibt noch eine Zeitlang an der Wand. Schließlich wird er abgehängt, ihm folgt einige Zeit später auch das Ergebnisdiagramm an der Tafel. Zwei methodische Elemente überdauern das Projekt und wer-

den fester Bestandteil auch der folgenden Klassengespräche: der Sitzkreis und der „Re-deball“ bzw. „Redehelm“.

Einschätzung des Projekts aus der Sicht der Schüler

In der letzten Woche vor den Osterferien gibt der Lehrer einen Abschlussfragebogen in die Klasse ein. Die wichtigsten Fragen aus dem Eingangsfragebogen werden noch mal aufgegriffen, darüber hinaus erhalten die Schüler Gelegenheit, in offenen Fragen ihre Meinung zum Projekt und zu seinen Ergebnissen zu äußern.

Folgendes Bild zeichnen die Schüler im Vergleich zum ersten Fragebogen vor nunmehr sechs Monaten:

- Sie glauben, sich deutlich mehr zu beteiligen
- Sie meinen, dass bei Klassengesprächen jetzt:
 - weniger reingebrüllt wird
 - weniger Schüler sich mit anderen Sachen beschäftigen
 - andere Schüler weniger ausgelacht werden
 - mehr auf die Äußerungen anderer eingegangen wird
- Die Lautstärke während der Gespräche hat allerdings nach Meinung der Schüler kaum abgenommen, viele Schüler sind auch noch der Meinung, dass man einander nicht richtig ausreden lässt.

Zum Projekt äußern sich fast alle positiv. Nur zwei Schüler sind der Meinung, dass es nicht viel gebracht hat.

Erstaunlich differenziert sind auch die Vorschläge, wie es weitergehen könnte. Die Schüler gehen dabei u.a. auf die Regeln, Selbstbeobachtungsbögen, Zielwerte und Sitzordnung ein. Bemerkenswert ist auch, dass hier nur noch ein einziger Vorschlag kommt, der dem Lehrer die Verantwortung für den weiteren Prozess zuschiebt, während anfangs ja in diesem Sinne die Mehrheit der Schüler mehr Ermahnungen von ihm verlangt hatten.

In diesem abschließenden Gespräch zum Projekt merken die Schüler kritisch an, dass die Beteiligung bei den Gesprächen noch zu sehr an einigen hängt.

Toll fanden sie es, den Lehrer einmal in einer gleichberechtigten Position zu erleben. Einige Schüler meinen auch, dass sie jetzt mehr Mut hätten, Dinge zu sagen.

Wie schon mehrfach zuvor äußern sie auch jetzt noch einmal den Wunsch, das Projekt in anderer Form. z.B. im normalen Unterrichtsgespräch oder bei einem anderen Lehrer fortzusetzen.

Einschätzung des Projekts aus der Sicht des Lehrers

Auch der Lehrer beurteilt das Projekt abschließend sehr positiv und ist der Meinung, dass sich der zusätzliche Arbeitsaufwand gelohnt hat - er schätzt ihn auf ca. 30 Stunden incl. der Fortbildungsnachmittage.

Die Klassengespräche haben sich durch das Projekt vollkommen verändert - im Grunde genommen haben sich richtige Gespräche dadurch erst entwickelt. Diese Veränderung ist auch stabil, zum Zeitpunkt einer Nachbesprechung, ca. 1 Monat nach Abschluss des Projekts, laufen die Gespräche weiterhin gut. Als Beispiel nennt er ein besonders positives Klassengespräch über die Vorbereitung des Sommerfestes, welches sich spontan entwickelte und nunmehr völlig ohne die methodischen Hilfen durchgeführt wurde. Von den

Schülern kamen viele gute Vorschläge, sie haben Ideen anderer aufgegriffen und weiterentwickelt - kurz, ein Gespräch, wie er es selbst im 9. Schuljahr noch nicht erlebt hat.

Die Schüler sind sogar noch einen Schritt weitergegangen und haben aus eigener Initiative eine „Arbeitsgruppe Sonderversammlung“ gegründet, in der jeweils wechselnd fünf Schüler selbständig anstehende Projekte vorbereiten sollen. Zur Planung des Sommerfestes hat diese Arbeitsgruppe jetzt bereits erstmals effektiv gearbeitet.

Einen Abstrich macht der Lehrer - ähnlich wie die Schüler - in zwei Punkten. Zum einen gibt es immer noch einige Unruhe bei den Gesprächen. Diese Unruhe liegt jetzt aber auf einem wesentlich niedrigeren Level als vorher, obwohl er nicht mehr ermahmend eingreift. Und im Gegensatz zu früher kommen jetzt aus dieser Unruhe positive Beiträge heraus. Zum anderen gibt es noch eine Gruppe von Schülern, die sich nur wenig beteiligen. Hier ist allerdings auch zu bedenken, inwieweit es sich dabei nicht auch um ein Stück Normalität handelt, das man mehr oder weniger ausgeprägt in fast allen Gruppen findet.

Die verwendeten Methoden (Fragebogen, Erklärungsmodell, Selbstbeobachtungsbogen, Ergebnisposter usw.) hat der Lehrer als sehr hilfreich erlebt. Gegen Ende des Projekts haben sie jedoch schließlich auch wieder an Bedeutung verloren, z.B. war die Auswertung der Ergebnisdiagramme am Schluss für die Klasse gar nicht mehr so wichtig. Die Schüler haben die Verbesserung der Klassengespräche zu ihrer Sache gemacht und sind auf Hilfe von außen nicht mehr so angewiesen wie am Anfang.

Das Projekt ist am Ende somit weit über das bewusst klein gesteckte Ziel hinausgegangen. Das Klima in der Klasse hat sich verändert. Der Lehrer kann den Schülern mehr vertrauen und sie partnerschaftlich behandeln, die Schüler wiederum fühlen sich ernst genommen und werden aus dieser Erfahrung heraus aktiv: ein positiver Kreislauf. Der wichtigste Gewinn ist für den Lehrer der Sprung, den die Schüler in Richtung größerer Selbstständigkeit und Selbstverantwortung gemacht haben. In diesem Sinne sieht er in dem Projekt ein Stück praktischer Erziehung zur Demokratie. Er selbst kann in der Klasse jetzt eine andere, weniger autoritärer, Rolle wahrnehmen, und er erlebt das als große Bereicherung.

VERBESSERUNG DER LEHRER-SCHÜLER-BEZIEHUNG (9. KLASSE)

Sylvia Burghard, Hamburg

Sylvia Burghard beschreibt neben dem Verlauf ihres Projektes sehr offen ihre persönlichen Befürchtungen, Gefühle des Ärgers und der Erleichterung, die es bei ihr ausgelöst hat. Eine Gruppe von Mädchen einer 9. Klasse, in der sie Englisch-Fachlehrerin war, versuchte den Unterricht massiv zu stören, so dass es zu starken Spannungen zwischen den Schülerinnen und ihr kam. Die Höhen und Tiefen bei der Lösung dieses schwierigen Beziehungskonfliktes werden dem Leser deutlich demonstriert.

Die Lehrerperspektive

Ich bin Fachlehrerin mit drei Wochenstunden Englisch in einer 9. Klasse. Im Laufe der letzten 2 Jahre hat sich zwischen der Klasse - besonders zwischen den Mädchen und mir - ein sehr gespanntes Verhältnis entwickelt. Die Ursache liegt meiner Meinung nach im Verhalten von 8-9 Mädchen, die sich während des Unterrichts Bemerkungen zurufen bzw. Verhaltensweisen ihrer Mitschüler laut kommentieren. Sie unterhalten sich laut, nehmen sich Bleistifte, Hefte usw. weg, albern herum und ziehen andere Schüler mit. Um meine Ermahnungen kümmern sie sich überhaupt nicht. Ich muss den Unterricht dann unterbrechen. Nur mit ziemlich harten Drohungen (Strafarbeiten, Brief an die Eltern usw.) lässt sich kurzfristig Ruhe herstellen.

Hinzu kommt, dass ich den Unterricht selten rechtzeitig beginnen kann, da sich eine Reihe von Schülern, zu denen auch einige der Mädchen gehören, noch Cola-trinkend in der Garderobe aufhält, wenn ich bereits in der Klasse bin, und erst nach mehrmaliger Aufforderung hereinkommt. Dabei rennen sie provozierend in der Klasse herum, spielen „Fangen“, beginnen laute Gespräche mit anderen usw.

Die Mädchen, die diese Verhaltensweisen zeigen, sind im Leistungsbereich befriedigend bis knapp ausreichend. Ich bin jedoch der Meinung, dass sie bessere Leistungen zeigen könnten, wenn sie mehr aufpassen würden. Früher habe ich mit einzelnen Schülerinnen gesprochen und ihnen gesagt, ich sei überzeugt davon, dass sie viel bessere Leistungen erreichen könnten, und dass es mich sehr freuen würde, wenn ihnen das auch gelänge. Nach diesen Gesprächen bemühten sich manche, ihre Störmanöver zu unterlassen. Meistens hielt dies aber nur 2 Wochen an. Die alten Verhaltensweisen traten wieder auf. Keines der Mädchen konnte in den 2 Jahren seine Leistungen wirklich verbessern. Ich habe auch absolut keine Lust mehr, sie durch zeitraubende Gespräche zu einer Leistungsverbesserung zu motivieren. Das alles hat dazu geführt, dass ich jetzt mit einer Mischung aus Ärger und Befürchtungen in diese Klasse gehe. Ich bemühe mich jedoch, mir das nicht anmerken zu lassen; ich versuche, die Schüler nicht anzuschreien oder durch ironische Bemerkungen herabzusetzen, wenn sie den Unterricht durch laute Zwischenrufe und Seitengespräche stören, sondern fordere sie statt dessen höflich auf, diese Verhaltensweisen doch bitte zu unterlassen. Dies bewirkt aber in der Regel nichts. Die Schülerinnen zeigen kurz darauf dieselben Verhaltensweisen. Manchmal platzt mir allerdings der Kragen: Ich reagiere dann zwar nicht aggressiv (obwohl mir so zumute ist), sage aber ganz deutlich, dass es mir jetzt langt, dass ich nicht daran denke, unter diesen Bedingungen weiter zu unterrichten, und fordere den betreffenden Schüler auf, die Klasse zu verlassen und sich in einen Gruppenraum zu setzen, um die angegebenen Arbeitsaufträge schriftlich auszuführen.

Insgesamt denke ich, sehen mich die Schuler ebenso ungern wie ich sie und haben an den Englischstunden genauso wenig Spaß wie ich. In anderen Klassen läuft der Unterricht

reibungslos. Auftretende Schwierigkeiten lassen sich leicht klären. Ich frage mich, warum es gerade in dieser Klasse zu einer so schlechten Beziehung gekommen ist ...

Die Schülerperspektive

Als in einer Englischstunde wieder das Problem auftritt, dass sich eine Gruppe von Schülern sehr lange im Gruppenraum aufhält und ich nach langen 10 Minuten immer noch vorne stehe und warte, ist der Druck so stark, dass ich die Schüler offen darauf anspreche: Ich sage ihnen, dass ich diese Stunde kein Englisch mache, sondern mit ihnen reden möchte. „Ich warte jetzt schon 10 Minuten, bis ihr zur Ruhe kommt. Eigentlich verbrauchen wir jede Stunde einen großen Teil der Zeit mit Warten. Das macht mich ganz sauer, und ich denke, die laufenden Ermahnungen und Drohungen stören euch auch. Mich nervt euer störendes Verhalten inzwischen so, dass ich schon gar keine Lust mehr habe, hier zu unterrichten. Das tut mir zwar leid, aber trotzdem ist es so, dass ich immer froh bin, wenn ich den Unterricht hier hinter mir habe. Ich denke auch, dass es euch so ähnlich geht, dass ihr mich lieber gehen als kommen seht. Eigentlich habe ich gar nicht ein so schlechtes Verhältnis zu euch, wie es vielleicht aussieht, und ich möchte gern, dass es sich bessert. Deshalb sollten wir jetzt gemeinsam besprechen, wie wir zu einem besseren Verhältnis kommen.“

In dem anschließenden Gespräch beteiligen sich erfreulicherweise hauptsächlich die Mädchen, die sonst immer stören. Den Schülern gefallen mehrere Dinge am Unterricht nicht. Zunächst einmal ist ihnen der Unterricht zu langweilig. Sie möchten mal etwas anderes machen, besonders mehr Englischspiele. Das trifft bei mir auf einen wunden Punkt, weil ich auch finde, dass ich zu wenig Englischspiele mit ihnen mache. Der Grund dafür liegt darin, dass ich einfach zu wenig Spiele für diese Altersstufe kenne und aufgrund des schlechten Verhältnisses auch gar keine Lust habe, mich um altersgemäße Spiele zu kümmern. Außerdem schlagen die Schüler vor, dass ich das, was in der Stunde erreicht werden soll, an die Tafel schreibe (wie ihr Klassenlehrer). Wenn sie das Ziel erreicht haben, sollte ich ihnen Englischspiele anbieten. Auf meine Frage gibt der größere Teil der Schüler an, dass sie die Angabe des Ziels motivieren würde, konzentrierter mitzuarbeiten, um dann die Spiele machen zu können. Darüber hinaus geben die Schüler an, dass sie mich zu unfreundlich finden. Sie möchten, dass ich auch mal lustig bin, Witze mache und von mir erzähle (wie der Physiklehrer). Ich schildere meinem Berater dies alles und wir überlegen, welche Faktoren das Problem aufrecht erhalten und wie man es lösen könne. Da sich an dem Gespräch mit den Schülern nicht alle beteiligten und die Sichtweise der Schüler teilweise noch unklar ist, arbeiten wir einen Fragebogen aus, der jedem Schüler die Gelegenheit geben sollte, seine Auffassung deutlich zu machen.

Kommentar: In manchen Projekten gelingt es, die Schüler an der Entwicklung eines Fragebogens, an einem Interview und seiner Auswertung von Anfang an zu beteiligen. Dazu sollten die Schüler schon eine Unterrichtseinheit „Fragebogen und Interview“ gehabt haben, das vorliegende Problem sollte sie stark motivieren (es darf kein Beziehungsproblem mit dem Lehrer sein!), und der Lehrer muss sich auf einen großen Zeitaufwand gefasst machen.

Fragebogen zum Lehrer- und Schülerverhalten (Beispielfragen)

1. Ich finde den Englischunterricht ...

interessant	eher interessant	weder inter- essant noch langweilig	eher langweilig	langweilig
()	()	()	()	()

3. Ich finde, die Englischlehrerin ist ...

sehr freundlich	freundlich	neutral	unfreundlich	sehr un- freundlich
()	()	()	()	()

4. Ich möchte im Englischunterricht ...

.....
.....

11. Schätze die Zeit, die vom Eintritt der Englischlehrerin bis zum endgültigen Stundenbeginn vergeht:

0 min	1 min	2 min	3 min	4 min	5 min
()	()	()	()	()	()
6 min	7 min	8 min	9 min	10 min	
()	()	()	()	()	

In der nächsten Englischstunde bitte ich die Schüler, den Fragebogen auszufüllen. Vorher hatte ich ziemlich gemischte Gefühle. Wie werden die Schüler so etwas Neues aufnehmen? Ob sie es nicht kindisch und albern finden? Vielleicht werden sie die Fragebogen zusammenknüllen und durch die Klasse schmeißen. Solche und ähnliche Vorstellungen gehen mir durch den Kopf. Als ich merke, dass die Schüler engagiert und ernsthaft mit der Beantwortung beginnen, bin ich ganz erleichtert.

Das Ergebnis

3/4 der Schüler finden den Unterricht weder interessant noch langweilig, 6 Schüler finden ihn eher langweilig und 2 eher interessant. Fast alle Schüler schlagen vor, im Englischunterricht mehr mit Englischplatten und -spielen zu arbeiten.

Die Hälfte der Klasse findet die Lehrerin hinsichtlich ihrer Freundlichkeit neutral. Die andere Hälfte eher freundlich. Auf die Frage: „Wenn die Lehrerin auf uns sauer ist, soll sie ...“

fordern nur 5 Schüler ein härteres Durchgreifen, wie z.B. Anbrüllen, Rauswerfen. Alle anderen schlagen Gespräche vor und meinen, dass ich ihnen ehrlich sagen soll, was ich denke, und zeigen soll, in welcher Gemütsverfassung ich bin. Alle lehnen Übungsarbeiten, Vokabelarbeiten usw. als Strafe ab.

Die Angabe des Stundenziels ist 2/3 der Klasse wichtig, dem Rest egal.

Die Unterrichtsstörungen durch Mitschüler findet die eine Hälfte der Klasse gar nicht störend, die andere nur etwas. Dies ist demnach nur mein Problem. Die Schüler geben an, dass jeder pro Unterrichtsstunde durchschnittlich 3mal laut in die Klasse ruft und 3mal mit seinem Nachbarn redet. Das ergibt bei 34 Schülern über 100 Zwischenrufe und 100 Seitengespräche.

Die verlorene Zeit zu Unterrichtsbeginn schätzen die Schüler durchschnittlich auf 6 Minuten ein (von 4-10).

Die neue Perspektive

Auf der Grundlage der Fragebogenergebnisse besprechen wir in der Klasse die gemeinsamen bzw. unterschiedlichen Sichtweisen. Übereinstimmend sehen die Schüler und ich den Zeitverlust zu Unterrichtsbeginn und die Zahl der Unterrichtsstörungen durch Zwischenrufe und Seitengespräche. Der Fragebogen ergibt aber, dass die Störungen mein Problem sind, während die Schüler sich nicht gestört fühlen. Was sie dagegen stört ist, dass der Unterricht zu langweilig ist, weil nie mit Schallplatten und Englischspielen gearbeitet wird. Im Gespräch stellt sich heraus, dass jeder versucht, der anderen Seite die Schuld zuzuschieben: So meinen die Schüler, dass sie abschalten, mit Nachbarn reden und laut durch die Klasse rufen, weil der Unterricht langweilig ist. Vermutlich unterlassen sie die Störungen auch nicht mir zuliebe, weil sie mich nicht freundlich genug finden und unsere Beziehung inzwischen so angespannt ist, dass sie sich nicht mehr darum bemühen.

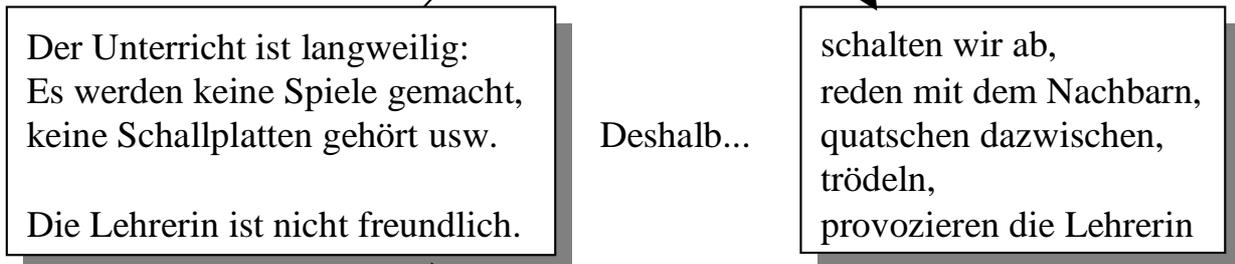
Ich dagegen sehe das Ganze umgekehrt: Ich bin sauer und ärgerlich und bemühe mich nicht um einen besseren Unterricht, weil die Schüler ewig stören und zu viel Unterrichtszeit am Anfang und während der Stunde durch Ermahnungen und Lärm verloren geht. Dadurch befürchte ich auch, den Stoff nicht zu schaffen, wenn wir zu oft etwas anderes machen.

Dies zeigt deutlich, dass jede Seite die andere für das Problem verantwortlich macht. Es wird nicht nur mir, sondern auch den Schülern klar, dass dies eine Teufels „acht“ ist, wobei der Schuldige gar nicht mehr festgestellt werden kann. Beide Seiten tragen gleichermaßen zum Problem bei, indem sie meinen, dass die andere Seite sich zuerst verändern sollte.

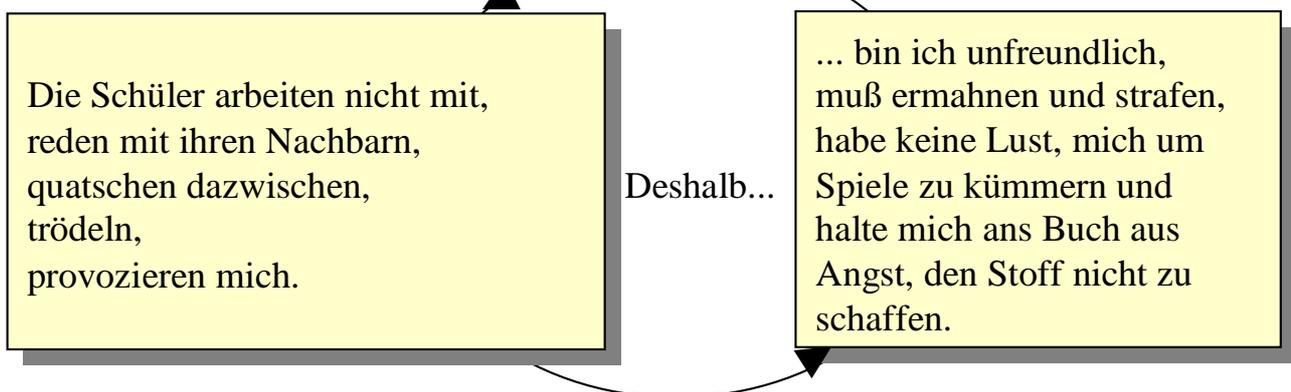
An der Tafel sieht das so aus:

Der Teufelskreis zwischen Lehrerin und Schülern

Schülersicht:



Lehrersicht:



Der Plan

Wir haben aber auch gemeinsame Ziele: Die Leistungen der Schüler sollen besser werden, der Unterricht soll mehr Spaß machen und unsere Beziehung soll angenehmer werden. Wir sind uns darüber einig, dass dafür die Unterrichtsstörungen vermindert werden müssen und dass im Unterricht nicht nur stur nach Buch gepaukt werden soll.

Um einen Maßstab zu bekommen, an dem wir unsere Veränderungen messen können, schätze ich nach Absprache mit den Schülern die Zahl der Unterrichtsstörungen pro Stunde. Es ergibt sich ein Wert von ungefähr 80 Störungen.

Kommentar: In anderen Projekten haben einzelne Schüler die Klasse beobachtet und die Zahl der Störungen bzw. auch andere Verhaltensweisen (Meldungen, abfällige Bemerkungen usw.) notiert. Nach unseren Erfahrungen kann man auf diese Weise die Schüler von Anfang an stark in den Selbststeuerungsprozess einbeziehen. Der Nachteil liegt darin, dass diese Schüler zunächst ein gewisses Training brauchen, um selbst bei einfachen Kategorien sorgfältig zu beobachten und hinreichend übereinstimmende Ergebnisse zu erzielen.

Meine Beobachtungen stimmen mit meinem subjektiven Eindruck und mit Einschätzungen der Schüler aus dem Fragebogen also ungefähr überein. Wir besprechen, welches Ziel wir uns setzen können und wie wir dahin kommen. Trotz der vorangegangenen hohen Anzahl von Störungen wollen die Schüler den Zielwert auf 35 Störungen begrenzen. Sie schlagen vor, dass jeder Schüler für eine Störungen 10 Pfennig in die Klassenkasse zahlen soll. Der Vorschlag wird diskutiert. Einige Schüler sind dafür, einige auch dagegen, weil die Kontrolle und die Durchführung der Maßnahme sehr schwer sein würde. Ich schildere ihnen die Möglichkeit, dass jeder sich selbst beobachtet und die eigenen Störungen notiert, und erkläre ihnen, dass in anderen Klassen allein diese Methode dazu geführt habe, das Verhalten zu verändern, weil man dann ja selbst jedes Mal merken würde, wenn man stört. Die Klasse nimmt den Vorschlag interessiert auf, obgleich einige Schüler skeptisch sind. Nach einer kurzen Diskussion werden beide Vorschläge (Klassenkasse und Selbstbeobachtung) abgestimmt. Die Schüler entscheiden sich für die Selbstbeobachtung, schlagen aber vor, dass jeweils 2 Schüler zusammen einen Selbstbeobachtungsbogen führen.

Auf der anderen Seite soll ich den Wünschen der Schüler besser nachkommen:

- Vor jeder Stunde soll ich an die Tafel schreiben, was geschafft werden muss.
- Ich soll den Unterricht interessanter machen, indem ich mehr Medien einsetze (englische Schallplatten, Spiele usw.).
- Durch Verringerung von Ermahnungen und Strafandrohungen bei Störungen soll ich die Beziehungsverbesserung einleiten.

Das Gespräch dauert eine ganze Stunde und ich empfinde es als sehr unruhig: Die Beteiligung ist nur auf wenige Schüler beschränkt, und die Störaktivitäten treten in der gleichen Weise wie früher auf. Ich selbst bin genervt, ärgerlich und ziemlich unsicher, ob das Ganze überhaupt etwas bringen würde. Während ich zu Hause die Selbstbeobachtungsbogen erstelle, kommen mir zahlreiche Zweifel. Einerseits ist mir gar nicht klar, wie oft ich Spiele bzw. Schallplatten einsetzen soll. Ich befürchte, im Stoff nicht voranzukommen, wenn ich das jede Stunde mache. Andererseits möchte ich den Schülern aber auch zeigen, dass ich mich bemühe und dementsprechend ein Englischspiel für die nächste Stunde vorbereitet habe. Am Abend vor der ersten Interventionsstunde überfällt mich die Befürchtung, dass das Projekt nicht klappt, dass die Schüler ihre Zwischenrufe gar nicht abbauen wollen und empfinde die Hoffnung, Schüler würden sich selbst kontrollieren, auf einmal naiv und kindisch. Ich stelle mir vor, wie die Schüler genau das Gegenteil von dem notieren, was sie tatsächlich tun, und sich insgeheim über meinen Versuch, das Problem ohne Strafen zu lösen, lustig machen. Der Berater hatte mich zwar schon vorher auf diesen Punkt vorbereitet. Trotzdem ist mir zum Heulen zumute und ich möchte am liebsten das Ganze rückgängig machen. Bei dem Gedanken an die Kollegen und Bekannten, die sagen werden: „Siehst du, es geht bei diesen Schülern (diesem Schulsystem, in so großen Klassen usw.) eben doch nicht mit der Eigenverantwortlichkeit - ohne Kontrolle und Druck machst du dich selbst nur lächerlich!“ ist mir nicht besonders wohl zumute.

Der Vorversuch

Am nächsten Tag gehe ich „mit weichen Knien“ in die Englischstunde. Es ist geplant, zunächst einige Stunden unter dem Etikett „Vorversuch“ durchzuführen, um den Schülern und mir die Möglichkeit zu geben, den Plan noch rechtzeitig zu korrigieren. 2 Schüler sollen jeweils einen Selbstbeobachtungsbogen haben, auf dem sie ihre störenden Aktivitäten und das Maß der Unterrichtsbeteiligung (= Meldungen) notieren. Die Schüler bleiben dabei, von Anfang an höchstens 35mal zu stören.

Selbstbeobachtungsbogen

für und

Datum	ohne Zwischenruf gemeldet	störender Zwischenruf
7. 11.	++++	--
8. 11.	++	-

Selbstbeobachtungsbogen für zwei Schüler. Die Schüler tragen jede Meldung mit einem Pluspunkt, jede Störung mit einem Minuspunkt ein. Am Ende der Stunde geben sie die Summen der Meldungen und der Zwischenrufe an, die in den Gesamtwert der Klasse eingehen.

Ich komme in die Klasse und die Schüler setzen sich rasch hin, was mich erleichtert und überrascht, weil ich so starkes Interesse überhaupt nicht für möglich gehalten habe. Ich teile die Bogen aus, erkläre auf Fragen noch einmal, dass jede Meldung - auch ohne drangekommen zu sein - als Pluspunkt gilt und beginne mit dem Unterricht. Die Schüler beobachten sich tatsächlich ernsthaft und sorgfältig die ganze Stunde. Das Ergebnis ist ein ruhiger, angenehmer Unterricht mit großer Beteiligung und wenig Störungen. Ich schätze ihre Zahl auf etwa 10. Als wir jedoch am Ende die von den Schüler selbst beobachtete Zahl der Störungen zusammenzählen, kommen wir auf 60 Minuspunkte - weit entfernt vom selbstgesetzten Ziel von 35!

Da ich befürchte, dass die Schüler frustriert die Lust daran verlieren könnten, hebe ich die große Zahl der Pluspunkte hervor und sage, dass ich den Unterricht als sehr angenehm empfunden habe. Sie seien wohl mit sich selbst zu streng gewesen. Wahrscheinlich hätten sich viele Schüler auch dann einen Minuspunkt angestrichen, wenn es sich nicht um eine Störung gehandelt hat.

Das von mir vorbereitete Spiel haben wir natürlich gemacht. Die Schüler meinen dazu, dass es schon besser sei als der übliche Unterricht, aber noch nicht „super“.

Die vorausgehende Angabe des Stundenziels an der Tafel finden sie „ganz gut“. Die weiteren Stunden während des Vorversuchs zeigen, dass die Zahl der Störungen etwa bei 60 bleibt. Trotzdem finde ich den Unterricht sehr viel angenehmer als vorher. Hinzu kommt, dass die Beteiligung stark zunimmt - besonders auch von Schülern, die sonst nie aktiv mitarbeiten. An mir selbst fällt mir auf, wie schwierig es eigentlich ist, Ermahnungen bei Unruhe und Störungen zurückzuhalten. Das Reaktionsmuster Störung - Ermahnung ist doch ziemlich eingeschliffen. Am Ende der Vorversuchswoche besprechen wir die Ergebnisse und verändern folgerichtig den Zielwert von 35 Störungen auf 50. Jetzt darf diese Zahl in jeder Unterrichtsstunde nicht überschritten werden. Wenn die Schüler dies fünfmal schaffen, machen wir nachmittags eine gemeinsame Unternehmung. Offenbar legen die Schüler sehr viel Wert auf gemeinsame außerschulische Aktivitäten mit Lehrern, weil sie sie nicht gewohnt sind.

Meine Bemühungen um besseren Medieneinsatz werden von den Schülern lobend erwähnt. Auch die Verringerung von Ermahnungen sei ihnen aufgefallen, sagen sie.

Kommentar: Die Notwendigkeit einer Zielwertkorrektur deutete sich schon früh an. Aber die Schüler wollten vor dem Vorversuch unbedingt unter 35 kommen. Ihre Erfahrungen vom Vorversuch haben sie mit Hilfe der Lehrern ausgewertet. Es wäre noch eine weitere Korrektur möglich und sinnvoll gewesen: Anstelle eines Zielwertes, der problematisches Verhalten beschreibt, hätte auch ein positives Ziel gesetzt werden können: der Wert für aktive Beteiligung. Unter der Annahme, dass mit der Zunahme der Beteiligung auch die Störungen abnehmen, wäre wahrscheinlich derselbe Effekt erzielt und die Aufmerksamkeit der Schüler vom Problemverhalten auf ein ganz anderes Verhalten gelenkt worden. Das ist generell günstiger, da die Schüler nur Pluspunkte erhalten. Damit ist die Gefahr von Frustrationen geringer.

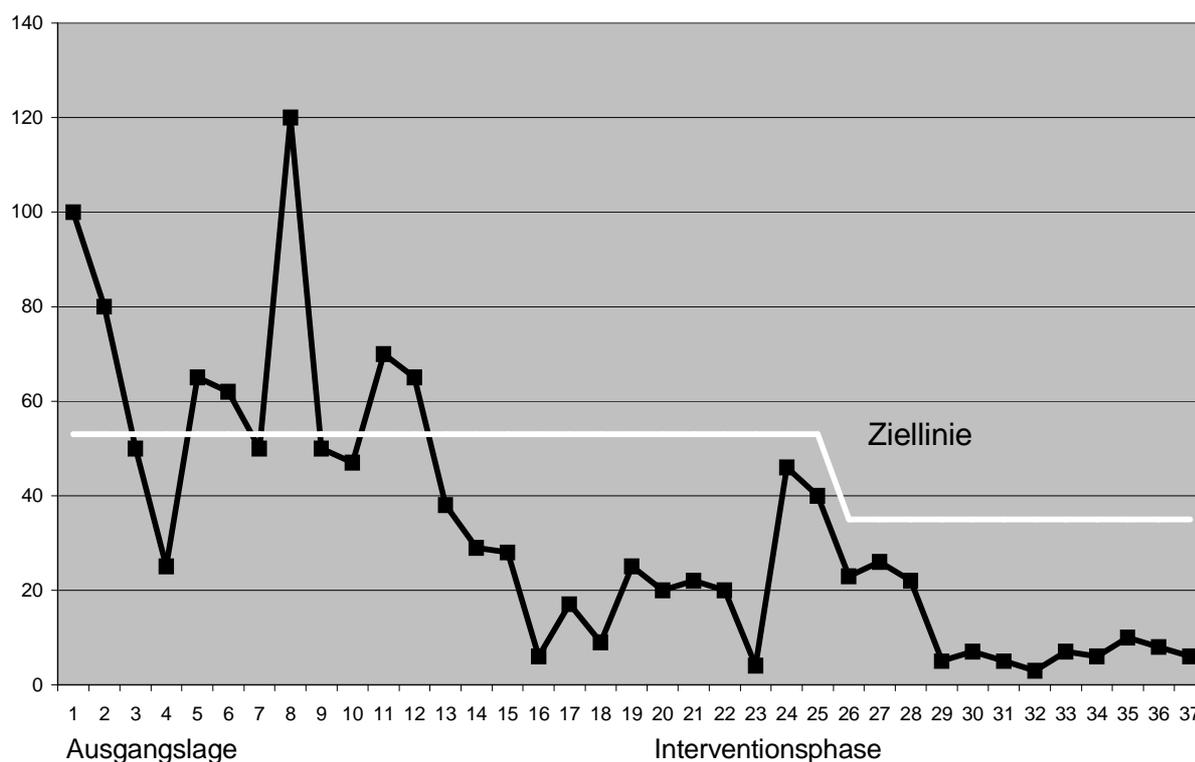
Der Verlauf

Die nächste Stunde bringt einen Wert von 50 Punkten. Es war zum Teil lauter als in der Woche der Voruntersuchung. Vielleicht liegt das daran, dass wir während der Voruntersuchung eine Arbeit geschrieben haben, für die die Schüler sich gut vorbereiten wollten und sollten. Jetzt steht aber eine Arbeit nicht unmittelbar bevor. In der nächsten Stunde ist es für meine Begriffe sehr laut. Nach 30 Minuten müssen die Schüler zu einer Röntgenuntersuchung. Der Wert dieser Stunde: 48 Störungen. Da wir nichts anderes abgemacht haben, zählt dieser Wert als Zielerreichung. Danach liegt der Wert bei 70 Störungen und ich empfinde es unerträglich. Ich befürchte, dass das Projekt nicht klappt, werde ganz unsicher und spiele häufiger mit dem Gedanken an Strafandrohungen und Elternbriefe. Im Beratungsgespräch gelingt es mir, diese Befürchtungen und Gedanken offen auszusprechen. Der Berater kann meine Gefühle sehr gut nachvollziehen, schildert ähnliche Erfahrungen und ermuntert mich, indem er von ähnlichen Projekten berichtet, in denen der Erfolg sich langsam, aber sicher eingestellt hat. Entscheidend für mein Weitermachen ist aber die Überlegung, was wohl passieren würde, wenn ich die Schüler mit den üblichen Mitteln bestrafe: Ich weiß ja aus Erfahrung, dass die Wirkung von Briefen an die Eltern oder ähnlichem nur kurze Zeit anhält. Dagegen muss ich befürchten, dass die Beziehung zwischen den Schülern und mir, die inzwischen viel besser ist, sich wieder verschlechtert. Ich führe mit den Schülern ein Gespräch, in dem ich meine Wahrnehmung schildere und ihre Auffassung erfrage. Die Schüler meinen, dass sie die Selbstbeobachtungen leicht vergessen, wenn ich sie nicht daran erinnere, und wahrscheinlich deshalb schlechter geworden seien.

Kommentar: Ein typisches Tief! In vielen Projekten tritt nach einigen Projektstunden sowohl bei Lehrern als auch bei Schülern ein gewisses Desinteresse ein: Beim Lehrer, weil das Problemverhalten zunächst rasch verschwindet, die regelmäßige Durchführung also nicht mehr notwendig erscheint und dazu ein gewisses Maß an Selbstdisziplin erfordert; bei Schülern, weil der Reiz des Neuen verschwindet und die regelmäßige Selbstbeobachtung noch nicht zur Gewohnheit geworden ist. An dieser Stelle besteht die Gefahr, dass beide Seiten sich gegenseitig Mangel an gutem Willen unterstellen und ein neuer Beziehungskonflikt entsteht. Deshalb ist ein rasches Gespräch notwendig.

Danach läuft es besser. Die Schüler bleiben unter 50 Störungen, und ich finde den Unterricht sehr viel angenehmer als vor dem Projekt. Inzwischen machen mir die Spiele mehr und mehr Spaß. Ich fühle mich kompetenter in dieser Methode und merke auch, wie sie bei den Schülern immer besser ankommt. Da tritt eine unvorhergesehene Schwierigkeit auf: Die Schüler können sich nicht einigen, was sie unternehmen wollen. Einige wollen ins Kino, andere in die Musikhalle, wieder andere ein Klassenfest. Es vergehen so viele weitere Unterrichtsstunden bis zur Entscheidung, doch ins Kino zu gehen, dass wir gleich wieder die nächste Unternehmung planen müssen. Der Kinobesuch ist für alle, die daran teilnehmen, ein Erfolg. Sie erzählen den anderen am nächsten Tag begeistert davon.

Da das Projekt mittlerweile recht gut läuft, beschließen wir in einer Abstimmung einen neuen Zielwert: Jetzt sollen die Schüler unter 35 Störungen bleiben. Auch dies schafft die



Klasse ohne Schwierigkeiten. Die nächste gemeinsame Aktion ist ein englisches Frühstück während der Unterrichtszeit. Mein Repertoire an Englischspielen ist mittlerweile erheblich größer geworden und ich kann inzwischen recht gut abschätzen, welche Spiele in dieser Altersgruppe ankommen und welche nicht.

Nach 35 Interventionsstunden, die unterbrochen waren von Ferien und 3 Wochen Projektunterricht für die ganze Schule, sind die Selbstbeobachtungsbogen nicht mehr nötig.

Es ist jetzt sehr viel ruhiger im Unterricht, ich kann schneller beginnen und habe nur noch mit 3 Schülerinnen ab und zu Schwierigkeiten, wenn sie laute Bemerkungen in die Klasse rufen. Die folgende Abbildung zeigt das Erfolgsposter, das in der Klasse aushängt und in das die Schüler die jeweils erreichte Zahl der Störungen eintragen.

Der Rückblick

Für die abschließende Beurteilung des Projektes lege ich den Schülern noch einmal denselben Fragebogen wie vor dem Projekt, ergänzt um einige Zusatzfragen, vor. Die Ergebnisse ihrer Antwort gehen in ein Gespräch ein, mit dem das Projekt abgeschlossen wird:

Während in der ersten Befragung 2 von 30 Schülern (7%) den Unterricht eher interessant fanden, sind es jetzt 54%.

Während mich vorher nur knapp 50% der Schüler als „eher freundlich“ einstufen, sind es jetzt 85%, die mich als „eher freundlich“ oder sogar „sehr freundlich“ beurteilen.

Die Schätzung der verlorenen Zeit zu Unterricht beginn ist von durchschnittlich 6 Minuten auf $3\frac{1}{2}$ gesunken.

Fast 90% der Schüler finden den Unterricht jetzt abwechslungsreicher als vor dem Projekt. Dies führen sie hauptsächlich auf den Einsatz von englischen Schallplattentexten und Spielen zurück.

Mit Ausnahme von 4 Schülern meinen alle, dass die Beziehung zwischen der Klasse und mir besser geworden sei. Diese 4 Schüler geben gleichzeitig an, dass sich ihre schulischen Leistungen im vergangenen Halbjahr verschlechtert hätten.

Abschließend möchte ich sagen, dass dieses Projekt die Beziehung zwischen der Klasse, insbesondere den Mädchen, und mir erheblich verbessert hat. Ich gehe jetzt ganz gern in die Klasse, fühle mich sicherer im Umgang mit den Schülern und kompetenter im Hinblick auf den Medieneinsatz. Einige Schüler fallen zwar immer noch durch Störungen auf. Diese halten sich jedoch in erträglichen Grenzen.

Bei einem zukünftigen Projekt würde ich manches anders machen: Um den Schüler den Zusammenhang zwischen ihren und meinen Verhaltensänderungen zu verdeutlichen, wäre es sinnvoll gewesen, wenn sie genauso regelmäßig wie ihre eigenen Verhaltensweisen auch meinen Medieneinsatz eingeschätzt hätten. Wir hätten dann evtl. sehen können, dass in dem Maße, in dem sie ruhiger geworden sind, der Unterricht besser gestaltet wurde, und umgekehrt.

Darüber hinaus hätte jedem Schüler die eigene Verhaltensänderung klarer werden müssen. Dazu würde ich in Zukunft individuelle Selbstbeobachtungsbögen vorziehen, auf denen zusätzlich zu den Beobachtungskategorien ein kleines Erfolgsposter abgebildet ist, in das jeder die eigenen Werte eintragen kann. Nach einigen Stunden könnte er dann leicht feststellen, ob und in welchem Ausmaß er sein Verhalten ändert.

Meine Befürchtungen und Zweifel vom Projektbeginn sind weitgehend verschwunden. Besonders die Angst, sich mit „naiven“ Methoden vor den älteren Schülern und den Kollegen lächerlich zu machen, hat sich für mich als unbegründet erwiesen.

Kommentar: Der Projektverlauf entspricht weitgehend dem kooperativen Konzept und zeigt, dass die Einbeziehung der Schüler in die Prozesse der Problemdefinition, Zielfindung, Auswahl von Interventionsmethoden und abschließenden Erfolgsbewertung ebenso wichtig für die Problemlösung ist wie die zweiseitigen Verhaltensänderungen (auf Schüler- und Lehrerseite). Diese beiden Elemente sind die wichtigsten Merkmale unseres Kooperationsbegriffes. Sie wenden sich gegen die ungute Arbeitsteilung, die dem Lehrer einseitig die Rolle des Problemanalytikers, Zielbestimmers und Kontrolleurs zuschreibt und den Schülern - ebenso einseitig - die Mühen der Verhaltensänderung aufhalsst.

Die persönlichen Befürchtungen, Zweifel, Gefühle des Ärgers und Unbehagens, die hier dargestellt werden, sind meiner Meinung nach typische Folgen der Tatsache, dass die Lehrerin es anstelle der einseitigen Arbeits- und Rollenteilung mit dem Kooperationskonzept versucht hat. Denn es entzog ihr zunächst die Sicherheit der traditionellen Rollendefinition, ohne ihr gleichzeitig die Gewissheit zu geben, mit „abweichendem Verhalten“ (Einbeziehung der Schüler, Selbstkontrolle usw.) das Problem zu lösen. Auch wenn Lehrern rational bewusst ist, dass mit Kontrolle und Disziplinierungen keine langfristigen Problemlösungen erreicht werden, weil sie keine Selbststeuerung bei den Schülern erzeugt, bedeutet es emotional eine erhebliche Rollenunsicherheit, darauf zu verzichten, weil man den Schülern und Kollegen gegenüber offenbar wichtige Merkmale der Macht verliert, die mit der Lehrerrolle verbunden sind. Gerade in den „sensiblen Phasen“ kooperativer Problemlösungsprozesse (am Anfang, beim Einsatz von Selbststeuerungsmethoden, bei Rückschlägen usw.) tendieren die Lehrer leicht dazu, auf die Ausübung dieser alten Rollenmerkmale zurückzugreifen, um ihre mit diesen Merkmalen verbundene und aufgebene Sicherheit wiederherzustellen. In dem vorliegenden Bericht wurden die in den „sensiblen Phasen“ des Projektes auftretenden Gedanken und Gefühle ganz konkret und „hautnah“ geschildert. Es soll den Leser für diese „inneren“ Prozesse sensibilisieren.

DIE KOOPERATIVE METHODE ALS ALTERNATIVE ZUR EINZELFALLHILFE (5. KLASSE)

Claudia Ott und Alexander Redlich, Hamburg

Der folgende Projektbericht zeigt, wie man die Stigmatisierung von einzelnen Schülern durch die kooperative Arbeit mit der ganzen Schulklasse vermeiden kann. Hier wird von der Einzelfallsicht der Lehrerin ausgegangen, dann aber die ganze Klasse und die Lehrerin in den Veränderungsprozess einbezogen. Die ursprünglichen „Einzelfälle“ werden nicht hervorgehoben, sondern sind zwei von vielen.

Kontext

Es handelt sich um eine 5. Klasse mit 16 Mädchen und 19 Jungen. Die Intervention wurde von der Lehrerin und den Schülern mit Unterstützung durch die Beraterin 6 Monate lang (40 Stunden) durchgeführt. Die Intervention bezog sich auf die Unterrichtsstunden der Klassenlehrerin (Deutsch, Politik, Mathematik). Obgleich das Problem von zwei „stillen“ Schülern ausging, wurden in das Projekt alle 35 Schüler einbezogen. Die zeitliche Belastung fand die Klassenlehrerin nachträglich unerheblich.

Sicht der Lehrerin

Ausgangspunkt sind die Schüler S. und M.. Ihretwegen wird die Beraterin konsultiert. Der Lehrerin bereitet das überangepasste Verhalten der beiden Schüler Sorge. Sie sind im Unterricht sehr still, melden sich fast nie und gehen selten Sozialkontakte mit ihren Klassenkameraden ein. Die Lehrerin möchte, dass sie sich am Unterrichtsgespräch stärker beteiligen und ihre sozialen Kontakte in der Klasse ausbauen. Schon an dieser Stelle wird deutlich, dass eine Einzelfallhilfe die Typisierung der Schüler als „gehemmt“ und „kontaktschwach“ bestätigen würde und zur Festigung des Etiketts beitragen könnte.

Einzelfalldiagnose: Explorationsgespräche mit der Lehrerin und Feldbeobachtungen liefern uns Daten für die Analyse des Problems der beiden Schüler. S. und M. sind zu still und zurückhaltend, sie beteiligen sich nicht am Unterricht und haben Kontaktschwierigkeiten. Diese Verhaltensprobleme werden zunächst einer Verhaltensanalyse unterzogen, die deutlich macht, dass es sich um eine Vermeidung vor Misserfolg und Versagen handelt.

Vom Einzelfall zum Gruppenprojekt

Die Einzelfalldiagnose weist schon auf Veränderungen hin, die bei den Mitschülern und der Lehrerin stattfinden müssten, um S. und M. Beteiligung und Kontaktaufnahme zu erleichtern. An dieser Stelle erkundigt sich die Beraterin nach weiteren Schülern mit ähnlichen Schwierigkeiten. Nach Einschätzung der Lehrerin beteiligen sich noch 12 (!) andere Schüler nicht oder zu selten am Unterrichtsgespräch.

Das problematische Verhalten zeigt sich in allen mündlichen Phasen des Unterrichts. Meist schenkt die Lehrerin den „Stillen“ keine Beachtung. Sie fühlt sich gezwungen, die „Aktiven“ dranzunehmen, da sonst lautstarker Protest aus ihren Reihen folgt und das Unterrichtsgespräch durch diese Schüler rasch vorgebracht wird. Da dieses Problem nicht nur S. und M. betrifft und eng mit den Verhaltensweisen der Interaktionspartner zusammenhängen scheint, entschließen sich Lehrerin und Beraterin, ein Projekt mit der ganzen Klasse durchzuführen. Zunächst sammeln sie Vermutungen über die Problembedingungen. Offensichtlich beteiligen die 14 Schüler sich zu wenig, weil sie Misserfolge vermeiden wollen, der Unterricht langweilig ist, das spezielle Unterrichtsfach oder -thema nicht interessiert oder/und ihre kleinen Ansätze zur Beteiligung zu selten von der Lehrerin

honoriert werden. Die Beteiligung könnte erschwert sein durch zu schwere Fragen der Lehrerin und durch zu wenig Zeit zum Nachdenken, weil andere schneller denken und die Lehrerin diese gleich drannimmt. Schließlich könnte die Versagensangst durch negative Kommentare der Mitschüler verstärkt werden. Diese Überlegungen werden in einen Fragebogen zur Schülersicht umformuliert.

Sicht der Schüler

Der Fragebogen enthält eine Reihe von gezielten Fragen zum Problem und einige offene Fragen.

Beispielfragen:

Wenn ich im Unterricht etwas sage, habe ich Angst, von meinen Mitschülern ausgelacht zu werden.

ja () teils/teils () nein ()

Die Lehrer nehmen Schüler dran, die sich zuerst gemeldet haben.

immer /meistens () häufig () manchmal () selten/nie ()

Was stört dich an der Lehrerin?

.....

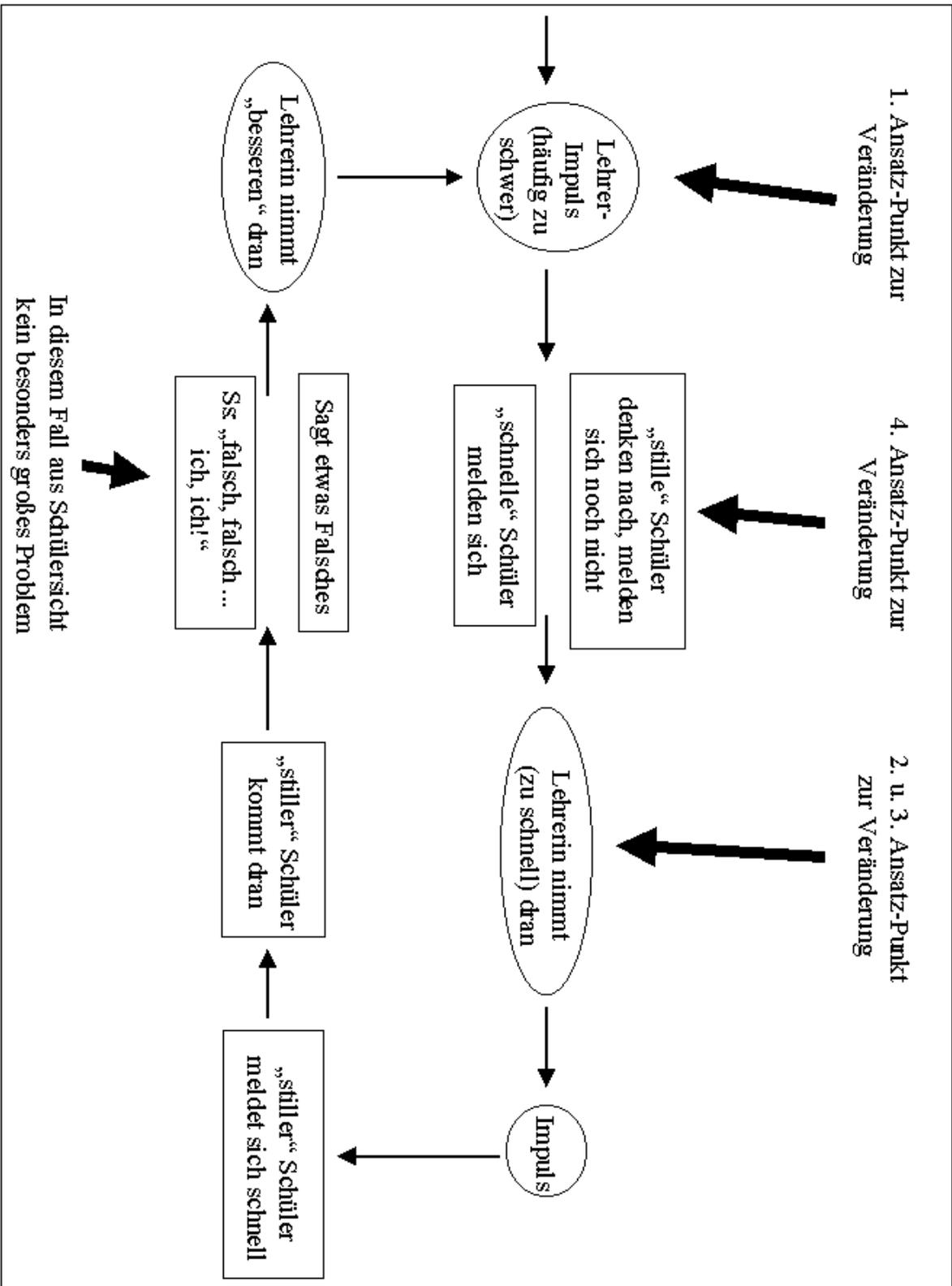
Aus der Befragung geht deutlich hervor:

- 50% der Schüler melden sich nicht bzw. zu selten, weil sie ihre Klassenkameraden für besser bzw. schneller halten.
- 1/4 der Schüler kritisiert, dass die Lehrerin zu wenig Zeit zum Überlegen lässt
- 1/3 meint, dass oft zu schwere Fragen gestellt werden.
- Die Hälfte der Schüler möchte auch dann vom Lehrer drangenommen werden, wenn sie sich nicht melden.
- Fast alle Schüler möchten zusammen mit dem Lehrer und den Klassenkameraden die Unterrichtsthemen aussuchen.

Rekonstruktion der problematischen Interaktion

Aus den Ergebnissen der Lehrerin und Schülersicht vom Problem rekonstruieren Lehrerin und Beraterin den problematischen Interaktionsverlauf und arbeiten Ansatzpunkte für Änderungen heraus, die alle Interaktionspartner einbeziehen (vgl. Abb.).

Die Lehrerin führt in ein Thema ein, stellt Fragen, gibt Impulse. Für einige Schüler sind die Fragen der Lehrerin zu schwer. Sie brauchen Zeit zum Überlegen und können sich noch nicht melden. Schnellere Schüler melden sich und werden von der Lehrerin häufig zu schnell drangenommen, um einen fließenden Unterrichtsablauf zu gewährleisten.



Die „stillen“ Schüler werden von der Lehrerin nicht aufgerufen. Auf einen erneuten Impuls der Lehrerin melden sich möglicherweise „stille“ und „schnelle“ Schüler. Die Lehrerin nimmt einen „stillen“ dran, der „gehetzt“ etwas Falsches oder Unverständliches sagt. Seine Klassenkameraden rufen „falsch, falsch“ und zeigen durch lautstarkes „Ich-Ich-Ge-

schrei an, dass sie es besser wissen und von der Lehrerin aufgerufen werden wollen. Die Lehrerin nimmt daraufhin einen besseren, schnelleren Schüler dran. usw.

Eine Intervention, die erst am Ende des dargestellten Interaktionsverlaufs ansetzen würde, wäre wenig erfolgversprechend. Die hier vorgestellte analytische Darstellung weist auf vier vorher liegende Ansatzpunkte für eine Intervention hin, die gemeinsam von Lehrerin und Schülern als Interventionsziele festgelegt werden.

- Der Unterricht wird stärker nach dem Leistungsgefälle der Schüler strukturiert; die Lehrerin stellt leichtere und verbindlichere Fragen.
- Die Lehrerin lässt den Schülern genügend Zeit zum Überlegen.
- Die Lehrerin ruft nicht nur die „schnellen“, sondern auch die „langsamen“ Schüler auf.
- Die Schüler selbst bemühen sich um aktive Beteiligung im Unterricht.

Diese Rekonstruktion und Zielbestimmung wird gemeinsam mit den Schülern noch einmal erarbeitet und an ihrer Zustimmung geprüft.

Planung der Intervention

Gemeinsam planen Schüler und Lehrerin die Intervention. Sie wollen stufenweise folgendes Ziel, das auf Grund der Feldbeobachtung realistisch erscheint, anstreben: Jeder Schüler soll sich pro Unterrichtsstunde 3- bis 5-mal melden.

Die Verhaltensregeln werden in einem Vertrag verbindlich festgelegt:

Vertrag (Auszüge)

Unser Ziel ist es, die Arbeitsbedingungen in unserer Klasse zu verbessern... Jeder Schüler soll die Möglichkeit haben, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen.

Um dieses Ziel zu erreichen, haben wir gemeinsam für Schüler und Lehrer die folgenden Verhaltensregeln aufgestellt:

Schüler

- Die Schüler beteiligen sich aktiv am Unterricht. Sie melden sich ruhig und warten dann die mögliche Aufforderung der Lehrerin ab...

Lehrerin

- Die Lehrerin lässt den Schülern nach einer Frage Zeit zum Überlegen.
- Sie stellt verständliche Fragen.
- Sie berücksichtigt mindestens jede 4. Meldung eines Schülers...

Während der Laufzeit des Vertrages beobachten sich die Vertragspartner selbst. Die Verhaltensregeln gelten den ganzen Schultag. Der Vertrag gilt nur in einer Stunde pro Tag, die von der Lehrerin in Absprache mit den Schülern festgelegt wird. Die Selbstbeobachtung erfolgt somit nur in dieser einen Stunde. Die Einhaltung der Vertragsbedingungen kontrollieren die Vertragspartner selbst.

Die Lehrerin

Schüler der 5. Klasse

Zur Kontrolle der Regeleinhaltung soll ein Selbstbeobachtungsverfahren dienen:

Selbstbeobachtungsbogen

Name:

Schülerregel:

Die Schüler beteiligen sich aktiv am Unterricht. Sie melden sich ruhig und warten dann die mögliche Aufforderung der Lehrerin ab.

					
Fach:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Datum:	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Verlauf der Intervention

Phase 1: Die Schüler trainieren sich im Beobachten von Verhaltensweisen, indem jeder Schüler in einem Beobachtungsbogen die Zahl der Meldungen eines Mitschülers festhält. Die Mitschüler-Fremdbeobachtung zeigt eine schlagartige Wirkung. Wie ein Vergleich mit der Meldehäufigkeit vor der Intervention zeigt, steigt die durchschnittliche Meldeleistung der Klasse von 3,2 auf 15,3 Meldungen pro Stunde je Schüler an. Auch bei den „stillen“ Schülern liegt eine Steigerung des Meldeverhaltens von 1,4 auf 11,8 Meldungen pro Stunde je Schüler vor. Diese Verbesserung der Meldeleistung ist sicherlich durch den Neugierigkeitseffekt der Maßnahmen mit bedingt.

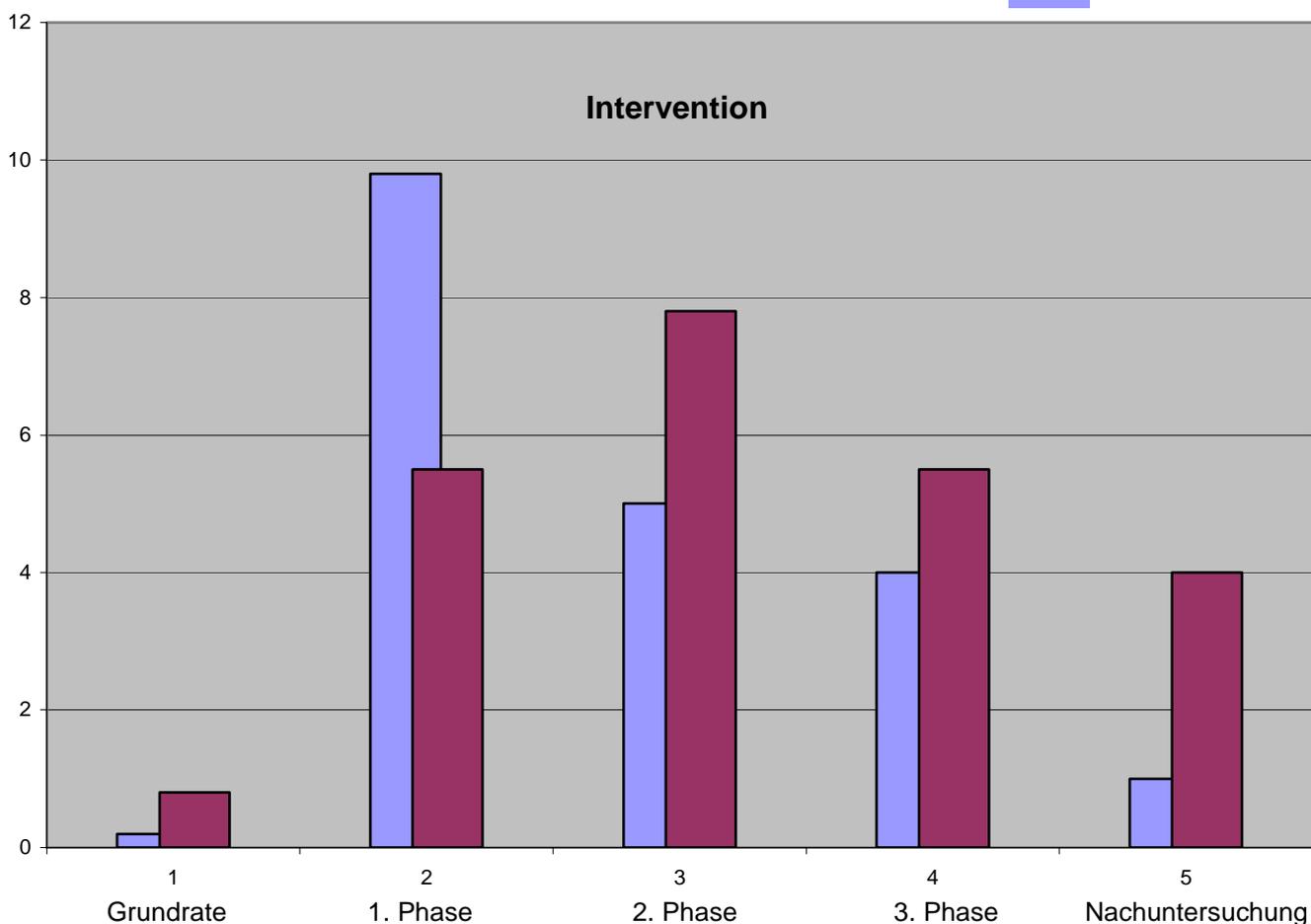
Phase 2: Lehrerin und Schüler protokollieren die Regeleinhaltung in ihren Selbstbeobachtungsbogen bzw. an der Tafel. Die Gesamtzahl der Meldungen wird täglich berechnet und in ein großes Schaubild eingetragen, das in der Klasse aushängt. (vgl. Abbildung). Die entstehende Meldekurve ist anschauliches Feedback für die Schüler und gibt Fort- bzw. Rückschritte der Intervention an. Die Schüler können die Meldehäufigkeit der Stunden untereinander vergleichen und mit dem jeweiligen Zielwert (durch eine Linie dargestellt) in Beziehung setzen. Die täglich erreichte Punktzahl wird an einer Messskala adiert. Auf diese Weise können die Schüler den Zielerreichungsprozess anschaulich mitverfolgen.

Phase 3: Die Selbstbeobachtung der Schüler und der Lehrerin wird fortgeführt. Gleichzeitig beginnt ein Kommunikationstraining zur Stabilisierung der Verhaltensänderung und zum Aufbau von Sozialkontakten.

Ergebnisse der Intervention

Das Projekt wird von den Schülern gut angenommen, sie arbeiten motiviert mit, und so bleibt der Erfolg nicht aus: Die mit Hilfe von Beobachtungs- und Befragungsverfahren gewonnenen Ergebnisse zeigen deutlich, dass die „stillen“ und „zurückhaltenden“ Schüler sich erheblich mehr beteiligen.

Durchschnittliche
Zahl der Meldungen
pro Stunde



Am Beispiel unserer beiden Einzelfälle: Beide Schüler, die sich vorher nie oder höchstens einmal pro Unterrichtsstunde gemeldet haben, beteiligen sich während der Intervention durchschnittlich 5,6 mal pro Stunde. Auch drei Monate nach Interventionsende beteiligen sie sich mit durchschnittlich 2,5 Meldungen pro Stunde hinreichend oft (vgl. Abbildung). Die Lehrerin und die Schüler beurteilen das Projekt in einer Nachbefragung insgesamt als sehr erfolgreich.

SCHWACHE SCHÜLER - DURCH DOMINANTE UNTER DRUCK GESETZT (8. KLASSE)

Peter Suhren und Isolde Wecker, Hamburg

Das Problem

Bei den Schülern und Schülerinnen dieser Klasse handelte es sich um Jugendliche mit „Vergangenheit“. Ein Großteil war „schulbekannt“ für zahllose Unterrichtsstörungen und aggressives Verhalten. Zwar gelang es dem neuen Klassenlehrer im 7. Schuljahr, bei der Klasse eine ausreichende Arbeitshaltung zu entwickeln, doch die Spannungen innerhalb der Klasse, die sich aus drei Gruppen zusammensetzte, denen sich jeder Schüler mehr oder weniger zugehörig fühlte, bestanden fort.

Da diese Spannungen von allen empfunden wurden, häuften sich zu Beginn des 8. Schuljahres die Klagen über die schlechte Klassengemeinschaft. Der Klassenlehrer bat nun eine Beratungslehrerin um Unterstützung, die die Schüler gemäß dem Ansatz der Kooperativen Methode schriftlich befragte.

Die Befragung ergab folgendes Bild: Die wenigsten Schüler konnten sich mit dem Umgangston in der Klasse anfreunden. Viele wurden bei Fehlern ausgelacht. Gegenseitige Hilfeleistungen waren selten. Insgesamt deckten sich die Ergebnisse dieser Schülerbefragung mit den Beobachtungen und Einschätzungen des Klassenlehrers: Dominante Schüler setzten sich auf Kosten der schwächeren durch.

Veränderungsmethoden: Selbstbeobachtung, Gespräche und Spiele

Die Ergebnisse der Befragung wurden den Schülern von der Beratungslehrerin dargestellt und dienten als Gesprächsgrundlage für die Diskussion von Veränderungsmöglichkeiten. Am Ende der Diskussion stand die Vereinbarung, dass jeder Schüler sich auf einem Zettel markierte, wenn er ausgelacht wurde. Vom Standpunkt der Veränderungsmethode hat diese Form der Selbstbeobachtung den Vorteil, dass die schwächeren Schüler dadurch angeregt wurden, sich gegen verletzende Verhaltensweisen der Dominanten zur Wehr zu setzen. Zunächst besagte die Vereinbarung, dass täglich in 2 Unterrichtsstunden insgesamt 15 „Auslacher“ erlaubt waren, also 75 in der ersten Woche. Ergebnis nach einer Woche waren dann 42. Beim Auswertungsgespräch nach der Erprobungswoche waren die Schüler weiterhin an dem Thema interessiert, dass Auslachen sei schon merklich zurückgegangen, man einigte sich nach einer Diskussion auf eine niedrigere Quote.

Im Laufe der nächsten Woche gingen die Auslacher weiter zurück, so dass beim nächsten Auswertungsgespräch die Diskussion aufkam, ob die Beobachtungszettel noch notwendig seien, man einigte sich schließlich darauf, den Versuch weiterzuführen, allerdings ohne die Zettel. Die Schüler lernten nun mehr und mehr, zwischen Auslachen und durch Situationskomik ausgelöstem Lachen zu unterscheiden. Für die beteiligten Schüler und den Lehrer trat das Problem des Auslachens zunehmend in den Hintergrund und andere Formen der Unterdrückung Schwächerer durch dominante Schüler konnten mehr und mehr in den Blickpunkt gerückt werden.

Durch die wöchentlich Anwesenheit der Beraterin in der Klasse war es möglich, die Schüler in zwei Halbgruppen aufzuteilen. Während die Beraterin mit der einen Halbgruppe arbeitete, hatte die andere Hälfte beim Klassenlehrer normalen Unterricht. Das Verhältnis zur Beraterin hatte sich inzwischen soweit entwickelt, dass nun mehr auch schwierigere, brisantere Beziehungsprobleme angegangen werden konnten. Bei den Dominanten handelte es sich vor allem um einige Jungen, die - körperlich stärker, geistig und verbal wen-

diger und aggressiver als ihre Mitschüler und Mitschülerinnen - den Unterricht maßgeblich beeinflussten.

In den Halbgruppengesprächen wurde ziemlich schnell zum Thema, dass auch in dieser Gesprächssituation die Stärkeren die anderen unterbrachen, redeten, wie es ihnen passte, kommentierten und sich über Fehler lustig machten. Dies wurde als gesprächshemmend und unterdrückend empfunden. Im Verlaufe der Gespräche wurden nun Regeln entwickelt:

- alle Äußerungen sollen in Ich-Form und nicht mit „man“ oder „wir“ gemacht werden
- alle Äußerungen sollen freiwillig sein, keiner darf zu Äußerungen gezwungen werden
- keiner darf einen anderen unterbrechen
- keiner darf einen anderen auslachen
- keine allgemeinen Urteile („der ist doch...“)
- jeder soll den anderen persönlich ansprechen und formulieren, was ihn oder sie stört
- wer sich verletzt oder gestört fühlt, soll es sofort äußern

Folge dieser Regeln ist, dass nun auch die Stillen langsam anfangen, sich zu artikulieren. Die Beraterin kombinierte solche Gesprächsrunden mit Spielen, in denen jeweils 3-4 Schüler eine Mannschaft bildeten und mit einer anderen Mannschaft konkurrieren mussten. (z.B. Montagsmaler). Neben der Übung im Kooperieren (gemeinsames Überlegen und Entscheidungen treffen) hatten die Schüler auch viel Spaß an diesen Spielen.

Im Verlauf der Gespräche wurde immer deutlicher, dass das Problem auch eine geschlechtsspezifische Komponente enthielt. Es stellte sich nämlich heraus, dass die Mädchen wegen ihrer Inaktivität von den Jungen abgelehnt wurden und auch in den Halbgruppengesprächen nicht voll zum Zuge kamen. Deshalb wollten sie einmal allein ohne Jungen sprechen, was die Jungen auch gut fanden. In der danach stattfindenden Mädchenhalbgruppe sprachen diese nun viel offener als vorher. Sie fühlten sich nicht nur von den Jungen ungerecht behandelt, sie hatten auch das Gefühl, dass der Lehrer sie ihnen vorzog. Allerdings waren sie auch dazu bereit, eigene Anteil am Problem einzuräumen. Sie empfanden sich selbst als „lahmer“ und kritisierten, dass sie selbst keine Vorschläge zur Gestaltung des Unterrichts machten, so dass Lehrer und Mitschüler gar nicht wissen konnten, was sie eigentlich wollten. Aus diesen Überlegungen folgerten die Mädchen, dass sie deutlicher zeigen mussten, wenn sie sich an etwas störten. Dabei wollten sie mehr zusammenhalten und sich gegenseitig unterstützen.

Ergebnisse

Nach zehn Wochen und 8 Halbgruppensitzungen wurde das Projekt mit einem von den Schülern organisierten Weihnachtsfest beendet. Nach den anschließenden Weihnachtsferien ging die Klasse ins Betriebspraktikum, dem eine Projektwoche zur Auswertung des Praktikums folgte.

Einige Monate später beantworteten die Schüler noch einmal dieselben Fragen, mit den sie vorher befragt worden waren:

- In der Nachbefragung fanden alle bis auf einen Schüler den Ton untereinander „meistens“, „oft“ oder „manchmal“ freundlich. Vorher war es nur etwa die Hälfte.
- Noch fünf Schüler gaben an, dass in der Klasse „jemand zu oft ausgelacht“ wurde (vorher 20).

- Vorher hatten 23 Schüler angegeben, dass stärkere Mitschüler schwächere ausnutzten, nun gaben diese Antwort nur noch fünf, wovon 4 ausdrücklich betonten, dies sei aber nur noch selten der Fall.
- Die Klassengemeinschaft fanden nun nur noch 4 Schüler schlecht (vorher 18).

Diese Ergebnisse spiegeln die Veränderungen in der Klasse wieder. Auslachen, abfällige Bemerkungen, negative Kommentare, gegenseitiges Unterbrechen gingen zurück. Schwächere Schüler setzten sich häufiger zur Wehr und wurden vom Lehrer und den Mitschülern dabei unterstützt. Deutlich wurde die Veränderung auch bei der Klassenfahrt, in der Probleme von den Schülern selbstständig gelöst wurden, so dass die Fahrt ohne Probleme und Schwierigkeiten ablief.

Darüber hinaus verbesserten sich die Umgangsformen der Schüler erheblich, die Gruppierungen der Klasse blieben jedoch im großen und ganzen bestehen, wenn auch nunmehr keine offenen Spannungen mehr auftraten.

Kommentar: Von anderen Projekten unterscheidet sich dieses dadurch, dass die Beraterin mit der Klasse direkt gearbeitet hat. Dabei besteht jedoch immer die Gefahr, dass der Berater als Problemlöser auftritt und zunächst deutliche Veränderungen bewirkt, sobald der Berater aber nicht mehr anwesend ist, schnell alte Strukturen wieder auftreten. Nur wenn Lehrer und Schüler in der Lage sind, den vom Berater initiierten Prozess weiterzuführen, kann mit dauerhaften Veränderungen gerechnet werden. Problematisch kann hierbei die Tendenz von Beratern sein, „die Sache selbst in die Hand zu nehmen“, interessanterweise im Widerspruch zu dem Anspruch, zur Selbstständigkeit anzuleiten, weil damit ihr Anteil am Problemlösungsprozess deutlich wird. Denn wenn der Lehrer praktisch alles allein machen muss, kann im Erfolgsfall auch alles auf die Fähigkeiten des Lehrers zurückgeführt werden, der Berater scheint überflüssig. Das Kooperationsmodell dagegen weist sowohl dem Berater als auch dem Lehrer und den Schülern selbständige Funktionen und Kompetenzen bei der Problemlösung zu, so dass alle drei Seiten als wichtige Partner in ihrer Rolle bestätigt werden.

DIE RABAUKENKLASSE (6. KLASSE)

Gesa Irmeler und Gabi Schmitz, Hamburg

In der Klasse, mit der sich dieses Projekt befasste, war ein normaler Unterricht wegen massiver Störungen kaum noch möglich, die Klasse galt allgemein als die schwierigste an der ganzen Schule. Entsprechendes besagte auch ihr Selbstbild. Zunächst suchte die Lehrerin die Schuld für die Schwierigkeiten ausschließlich bei sich. Die Bedingungen für ein kooperatives Vorgehen waren nicht gegeben. Ein erster Versuch war fehlgeschlagen, deshalb wurden zunächst von der Lehrerin einseitig Methoden eingesetzt, die erst die Voraussetzungen für eine kooperative Fortsetzung des Projektes schufen.

Sicht der Lehrerin

Ein geregelter Unterricht ist kaum möglich, die Schüler unterhalten sich während der Stunden über Privates, singen oder pfeifen, schreien durch den Klassenraum, laufen herum, schreiben sich gegenseitig Briefe, werfen sich Gegenstände zu usw. Das betrifft fast alle Schüler (20 von 24), die Stördauer variiert von 10-25 Minuten. Die Schüler kommen regelmäßig zu spät zum Unterricht. Gespräche im Unterricht sind kaum möglich, da kaum Rücksicht auf einander genommen wird, und jeder so redet, wie es gerade passt.

Die Lehrerin interpretiert das Verhalten der Klasse inzwischen als einen Machtkampf.

Ursache der Schwierigkeiten sind in ihren Augen Schwierigkeiten im Elternhaus und eine ungünstige Klassenzusammensetzung, da viele Schüler aus problematischen Familien kommen. In der Klasse besteht ein starkes Gefälle zwischen guten und schwächeren Kindern, wobei gerade die Leistungsfähigeren besonders stark stören.

Schülersicht

Anhand von Fragebögen gibt die Lehrerin den Schüler die Möglichkeit, sich zu äußern. Nur etwas die Hälfte der Klasse findet es zu laut. Mangelnde Unterrichtsbeteiligung wird damit begründet, dass die Lehrerin zu undeutlich rede, dass die Schüler unsicher seien, ob ihre Antworten richtig seien, dass die Lehrerin immer nur die gleichen drannehme und manchmal zuviel schimpfe, befehle und schlechter Laune sei.

Zusammen mit der Beraterin plant die Lehrerin sehr ausführlich, wie sie mit den Schülern eine gemeinsame Sicht und Erklärung für die Probleme in der Klasse erarbeiten könne, um darauf aufbauend gemeinsame Ziele und Veränderungsvorschläge zu entwickeln. Dabei hegt sie große „Angst, dass das jetzt auch wieder daneben gehen könnte.“ Geplant wird zunächst, mit den Schülern zusammen die immer wiederkehrende Lehrer-Schüler-Interaktion anhand eines Interaktionsmodells zu rekonstruieren und darauf Ansätze für Veränderungen abzuleiten.

Angestrebte Veränderungen

Die Lehrerin erarbeitet mit den Schülern folgende Verhaltensziele für sich und die Schüler:

- Die Schüler sitzen zu Unterrichtsbeginn ruhig an ihrem Platz
- Die Schüler hören zu und beteiligen sich am mündlichen Unterricht (keine Zwischenrufe und Störungen).
- Die Lehrerin erklärt das Thema verständlich und stellt verständliche Fragen.
- Die Lehrerin nimmt möglichst viele verschiedene Schüler dran.
- Die Lehrerin ermahnt und schimpft nicht.

Damit macht die Lehrerin erhebliche Abstriche von ihren ursprünglichen Zielen. Nach ihren anfänglichen Vorstellungen sollten die Schüler lernen, Gespräche zu führen, aufeinander zuzugehen und einander Fragen zu stellen. Es wird deutlich, dass dazu zunächst erst einmal die Voraussetzungen geschaffen werden müssen.

Bei der Besprechung arbeiten die Schüler zwar mit, doch die meisten zeigen keinerlei Bereitschaft, an der Unterrichtssituation etwas zu ändern. Eine Einigung auf gemeinsame Ziele und ein Besprechen der Veränderungsvorschläge ist nicht möglich, den Schülern fehlt zur Durchführung des Projektes die Motivation.

Ist die Situation noch zu retten?

Die Lehrerin ist zunächst niedergeschlagen, da der erste Versuch gescheitert ist, und reagiert ratlos.

Die Beraterin hat den Verlauf der Stunde beobachtet und diskutiert mit der Lehrerin ihre Beobachtungen und Hypothesen über mögliche Ursachen für die geringe Motivation der Schüler, an einer gemeinsamen Problemlösung mitzuarbeiten. In ihren Augen hat die Klasse längst die Fremdzuschreibung „Rabaukenklasse“ verinnerlicht, orientiert an dieser Vorstellung ihr Verhalten und sich in ihr Schicksal ergeben. Sie sind eben nicht mehr zu retten. Die Ursachen für ihr Fehlverhalten suchen sie bei anderen, in dieser Sicht werden sie durch die Lehrerin noch unterstützt, die das Verhalten der Klasse mit den Schwierigkeiten im jeweiligen Elternhaus entschuldigt und Fehler selbstkritisch nur bei sich sucht. Die Situation besteht weiter durch ihre Eigendynamik.

Nun gilt es Lösungsansätze zu finden, die dieses eingefahrene Muster aufbrechen, und der mangelnden Motivation und Veränderungsbereitschaft der Schüler Rechnung tragen, wobei ein erneuter Fehlschlag nicht riskiert werden kann.

Die Veränderungsstrategie

In der bisher eingefahrenen Interaktion sollen neue Akzente gesetzt werden nach dem Motto: „Jetzt seid ihr dran!“ Wichtiger Grundgedanke dabei war, dem bisherigen negativen Fremdurteilen gegenüber der Klasse bewusst eine positive Verhaltenserwartung entgegenzustellen: Ihr seid eine Klasse, die es schafft, genau so ruhig und gut zu arbeiten wie andere.“ Das Schema auf der nächsten Seite verdeutlicht dies.

Zudem schraubt die Lehrerin ihre Zielvorstellungen noch einmal zurück:

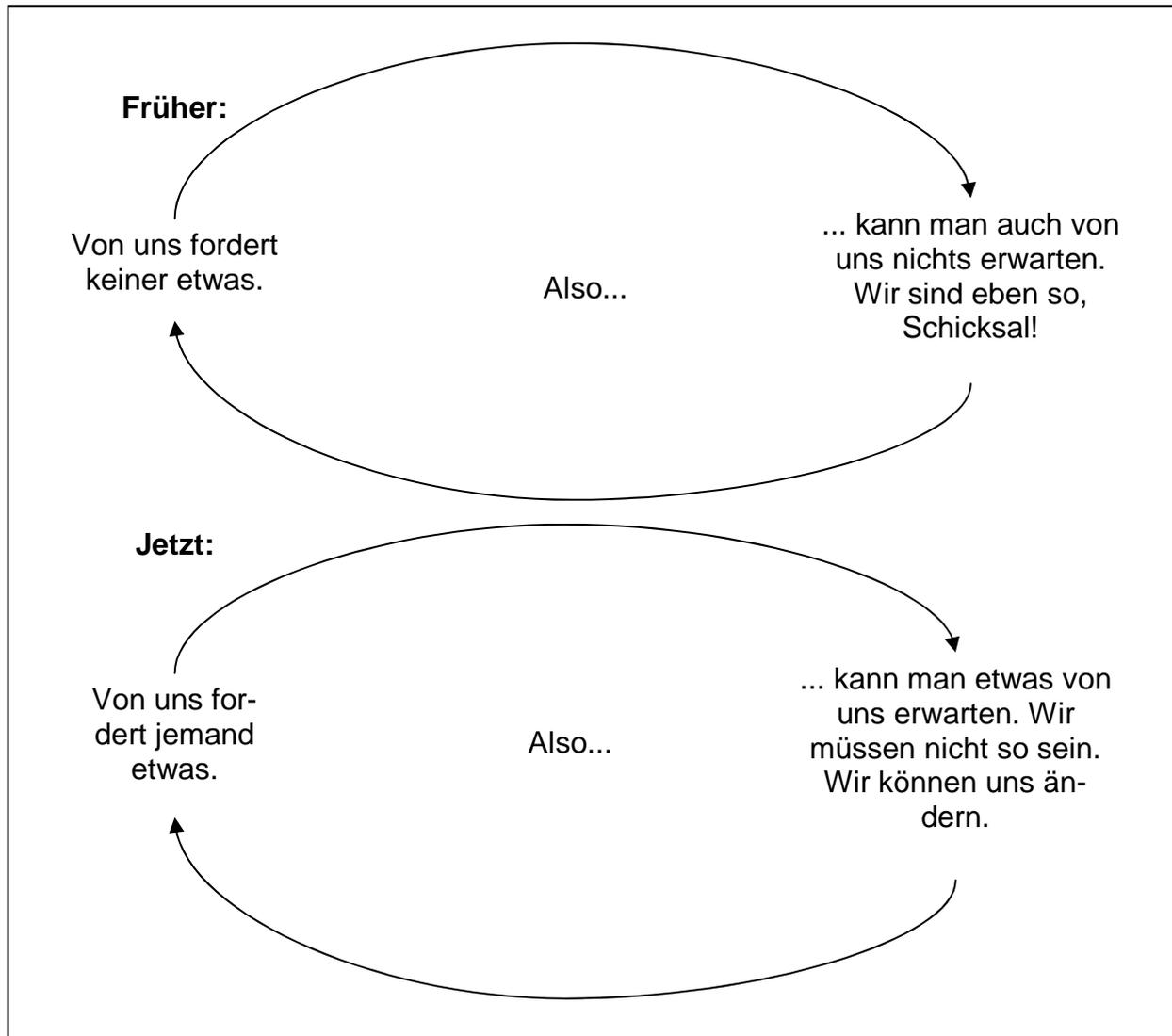
1. Abbau des Störverhaltens zu Unterrichtsbeginn
Zielvorstellung: Die Schüler sitzen spätestens nach fünf Minuten ruhig an ihren Plätzen.

2. Abbau des Störverhaltens im schriftlichen Unterricht

Zielverhalten: Die Schüler erledigen die Arbeitsaufgaben, ohne mit den Nachbarn zu reden oder aufzustehen. Bei Fragen melden sie sich und warten auf die Lehrerin. Sie kontrollieren ihr Verhalten mit einem Selbstbeobachtungsbogen.

3. Abbau des Störverhaltens im mündlichen Unterricht

Zielverhalten: Die Schüler hören zu und beteiligen sich. Dabei sollen die Schüler von der Lehrerin zur Selbstbeobachtung und -bewertung ihres Verhaltens angeleitet werden, so dass Ermahnungen und Schimpfen durch die Lehrerin weitgehend überflüssig würden.



Für die Teilziel 1 und 2 wurde dabei ein Zeitraum von 8 Wochen veranschlagt, das Teilziel 3 sollte erst in einem zweiten Schritt angestrebt werden. Die Intervention im schriftlichen Unterricht wurde vorangestellt, um den Schülern schnell ein Erfolgserlebnis zu ermöglichen. Das war im schriftlichen Unterricht wahrscheinlicher, da sie hier weniger störten als im mündlichen Unterricht.

Der Zeitraum von 8 Wochen mag auf den ersten Blick als zu groß erscheinen, doch die Kooperative Methode strebt eine sukzessive Veränderung des Verhaltens an, die mit einer allmählichen Veränderung des Selbstbildes verbunden ist. Zielerreichung bei den ersten Veränderungsschritten baut das Motiv auf, sich verändern zu wollen. In einer Klasse,

deren Selbstbild besagt, dass eine Veränderung unmöglich ist, ist die Erkenntnis, dass Ziele trotzdem erreicht werden können, der alles entscheidende erste Schritt.

Der Schwerpunkt des Unterrichts wurde auf den schriftlichen Unterricht gelegt, als Faustregel für den Stundenaufbau galt: 5 Minuten Unterrichtsbeginn, 10-15 Minuten mündlicher Unterricht, 20 Minuten schriftlicher Unterricht, 5-10 Minuten Auswertung und Feedback zum Verhalten der Schüler in der schriftlichen Phase.

An klaren und konsistenten Verhaltensanforderungen konnten die Schüler ihr jeweiliges Verhalten am Zielverhalten messen und anschließend mit Hilfe von Selbstbeobachtungsbögen selbst einschätzen. Die Lehrerin korrigierte ggf. falsche Selbstbeurteilungen und entschied in Zweifelsfällen. Da die Schüler nicht von sich aus motiviert werden, das gewünschte Zielverhalten zu realisieren, erhielten sie dazu einen Anreiz durch Belohnung.

Reaktion der Schüler

Am folgenden Tag gab die Lehrerin nebenstehenden Vertrag in die Klasse.

Vertrag

Dieser Vertrag soll bewirken, dass die Schüler der Klasse 6 genauso gut arbeiten können, wie die Schüler in anderen Klassen. Und er soll der Lehrerin das Unterrichten erleichtern.

Vertragspartner: Die Schüler der Klasse 6 und ihre Klassenlehrerin.

Vertragsbedingungen: Die Schüler halten Regeln ein. Die Lehrerin belohnt die Einhaltung.

Regeln bei Stundenbeginn (Zeichen: Stoppuhr):

Schüler: Ich setze mich sofort auf meinen Platz, hole meine Arbeitsmittel heraus und warte ruhig, dass der Unterricht anfängt.

Lehrerin: Ich gebe dafür von 0-5 Min. mit der Stoppuhr Zeit. Jede Minute, die weniger als 5 Min. bis zur Arbeitsruhe gebraucht wird, sammle ich für eine freie Arbeitsstunde.

Regeln beim schriftlichen Arbeiten (Zeichen: Plakat):

Schüler: Ich arbeite im schriftlichen Unterricht mit. Dafür gebe ich mir nach jeweils 5 Min. einen Pluspunkt (+) auf meinem Kontrollzettel. Wenn ich nicht mitarbeite, rede, jemanden störe, vom Platz aufstehe, gebe ich mir nach 5 min. einen Minuspunkt (-). Ich darf nur einmal von meinem Tischnachbarn daran erinnert werden, ein Minus zu machen.

Lehrerin: Ich gebe den Zeitpunkt für die Eintragung nach 5 Min. an. Am Ende der ganzen schriftlichen Arbeitszeit gehe ich in der Klasse herum und belohne jeden Pluspunkt bei jedem Schüler.

Der Vertrag beginnt sofort. Er gilt für die Deutsch- und Englischstunden. Jeden Tag werden nach diesen Stunden die Kontrollzettel gesammelt und der Punktwert des Tages errechnet. Ich bin bereit, den Vertrag mit den genannten Bedingungen einzuhalten.

.....

(Unterschrift)

Richtlinie für das Verhalten der Lehrerin war, dass sie möglichst eindeutig und sicher diese neuen Bedingungen vorgab. Mit den Schüler sollten im Gespräch die Funktion des

Vertrags und Verständnisfragen geklärt, jedoch nicht das Vorgehen als solches hinterfragt und diskutiert werden. Wer die Unterschrift verweigerte, sollte entsprechend nicht am Projekt teilnehmen, also auch keine Belohnung erhalten.

Verlauf der Stunde: Nach Betreten der Klasse wartet die Lehrerin bis Ruhe einkehrt (2 min) Dann erklärt sie ihr vorgehen und erläutert den Vertrag. Zu ihrer Überraschung zeigt sich die Klasse interessiert, und erkundigt sich genau nach dem Beobachtungssystem. Die Schüler reagieren zwar mit Skepsis, aber alle unterschrieben den Vertrag. Bei der anschließenden schriftlichen Unterrichtsphase erreichen prompt fast alle die volle Punktzahl.

Kommentar: Hinter der Anwendung von Belohnung steht folgender Grundgedanke: Auch „selbstverständliches“ Verhalten muss gelernt werden und bedarf im Lernprozess der Anerkennung von außen. Denn sonst ist die Interaktion zwischen dem Lehrer und seinen Schülern in einem Teufelskreis gefangen: Die Schüler zeigen kein angemessenes Verhalten, da sie es nicht kennen, bzw. vom Lehrer keine Anerkennung dafür erwarten. Und der Lehrer kann angemessenes Verhalten gar nicht wahrnehmen und anerkennen, weil es nicht auftritt. Mittels der Belohnung wird nun erreicht, dass das angestrebte Verhalten im Sinne einer Motivationshilfe erleichtert wird. Andererseits wird die Wahrnehmung des Lehrers auf kleine Ansätze und Veränderungen bei den Schülern gerichtet und damit regelmäßiges Loben und anerkennen gefördert, zumal der Lehrer ja nun auch durch einen Vertrag darauf festgelegt ist. Entscheidend für die Schüler ist jedoch nicht die Belohnung an sich, sondern die „Bescheinigung“, dass sie ihr Ziel erreicht haben.. Diese äußeren Symbole der Anerkennung und Zielerreichung werden im weiteren Verlauf des Prozesses nach und nach durch verbale Anerkennung und eigene Bewertung ersetzt.

Wie geplant wurde der erste Teil der Intervention in den 8 Wochen bis zu den Ferien durchgeführt. Dabei musste die Lehrerin während der ersten Wochen noch einige Veränderungen vornehmen, denn es zeigte sich, dass die Verschiebung einer Intervention für den mündlichen Unterricht auf später nicht sinnvoll war. Denn nach wie vor störten die Schüler diesen Teil des Stunde, was problematische Auswirkungen auf die schriftlichen Phasen hatte: Die Schüler wussten nun nicht, was sie machen sollten und beanspruchten so die Hilfe der Lehrerin über die Maßen. Um die Schüler nicht zu überfordern, entschieden wir uns für folgende Hilfsmaßnahmen. Sehr grobe Unterrichtsstörungen wurden von der Lehrerin durch Einschalten der Stoppuhr angezeigt. Die dadurch verlorene Zeit wurde den Schülern von einem weiteren Zeitguthaben von 5 min pro mündlichem Unterricht abgezogen. Die dabei gewonnene Zeit wurde für die in Aussicht gestellt Freistunde verrechnet.

Im schriftlichen Unterricht lagen Ergebnisse zunächst häufig unter dem Zielwert. Daher war es zweckmäßig, die Ursache dafür - Gruppentische mit Störern - aufzulösen und zu einer Frontalsitzordnung überzugehen. Dies bedeutet zwar hinsichtlich der Zielvorstellung des sozialen Lernens einen Rückschritt, kann aber, wie in diesem Fall, ein notwendiger Umweg sein. Wichtige Grundprinzipien des Konzeptes sind das „Lernen in kleinen Schritten“ und das „Dort beginnen, wo die Schüler gerade stehen“. Das kann dazu führen, dass eine Zeitlang auf wünschenswerte Sitz- und Arbeitsformen verzichtet werden muss.

Zwischenbilanz nach 8 Wochen

Ein ruhiges Arbeiten in der Klasse ist nunmehr möglich, die Klasse beruhigt sich zu Unterrichtsbeginn im allgemeinen innerhalb der 5-Minuten-Grenze. Die schriftlichen Unterrichtsphasen verlaufen im Großen und Ganzen problemlos, die Selbsteinschätzung der Schüler ist meist realistisch. Die Schüler finden die Intervention inzwischen gut und stren-

gen sich an, die Freistunde zu erreichen. Auch der mündliche Unterricht ist besser geworden. Die Lehrerin steht auch nicht mehr so unter Anspannung wie zu Anfang der Intervention.

Nach den Ferien schließt die Lehrerin mit den Schülern einen weitergehenden Vertrag ab.

Vertrag (2)

Dieser neue Vertrag soll die schon erreichten Verbesserungen in der K1. 6 weiter ausbauen.

Vertragspartner: Die Schüler der Klasse 6 und ihre Klassenlehrerin.

Vertragsbedingungen: Die Schüler halten Regeln ein. Sie notieren außerdem das Meldeverhalten im mündlichen Unterricht. Die Lehrerin belohnt die Einhaltung der Regeln. Sie notiert ihre eigenen Verstöße gegen das Meldeverhalten der Schüler.

Regeln beim mündlichen und schriftlichen Arbeiten:

Schüler: Ich höre zu und unterbreche niemanden (+). Ich arbeite ruhig mit. Dafür gebe ich mir nach jeweils 5 Min. einen Pluspunkt auf meinem Kontrollzettel. Wenn ich dazwischenrede, jemanden störe, vom Platz aufstehe, gebe ich mir nach 5 Min. einen Minuspunkt. Ich darf nur einmal von meinem Tischnachbarn daran erinnert werden, ein Minus zu machen.

Lehrerin: Ich gebe den Zeitpunkt für die Eintragung nach 5 Min. an. Wenn die schriftliche Arbeitszeit begonnen hat, gehe ich in der Klasse herum und gebe für jeden mündlichen Pluspunkt einen Stempel auf einem Belohnungskonto des Besitzers. Dieses Belohnungskonto wird am Ende der Woche eingelöst. Alle mündlichen und schriftlichen Pluspunkte werden zusammengezählt.

Wenn der Zielwert der Woche erreicht wird, bekommt die Klasse eine „freie Arbeitsstunde“. Alle Zusatzpunkte werden für eine Klassenbelohnung gesammelt.

Beobachtungen zum Meldeverhalten

Schüler: Ich melde mich, wenn ich etwas zur Sache sagen will. Dafür mache ich mir einen Strich in der Spalte des Kontrollzettels. Ich notiere außerdem einen Strich, wenn die Lehrerin mich drangenommen hat.

Lehrerin: Ich nehme möglichst viele Schüler dran, die sich gemeldet haben. Wenn ich auf Zwischenrufe eingehe, mache ich mir ein Minus auf meinem Kontrollblatt.

Der Vertrag beginnt sofort. Er gilt für die Deutsch- und Englischstunden. Nach der ersten Woche wird der Zielwert der Woche neu festgelegt. Jeder Schüler legt nach diesen Stunden seinen Kontrollzettel aufs Pult. Er bewahrt sein Belohnungskonto selbst auf.

Ich bin bereit, den Vertrag mit den genannten Bedingungen einzuhalten.

Schüler:..... Lehrerin:.....

Die Selbstbeobachtung wird auf die mündlichen Unterrichtsphasen ausgedehnt. Das Ausmaß der Fremdkontrolle (Stoppuhr) wird reduziert.

Mit dem Abbau des Störverhaltens im mündlichen Unterricht soll ein Aufbau des Zielverhaltens „Beteiligung im Unterricht“ einhergehen.

Die Anforderungen werden erhöht, die Belohnung bleiben aber so wie vorher. Das dient dazu, die Abhängigkeit der Schüler von externen Anreizen bei ihrer Verhaltenssteuerung zu reduzieren.

Die Lehrerin orientiert ihre eigenes Verhalten jetzt auch an Regeln und beobachtet sich. Damit wird die Phase der einseitigen Anforderungen an die Schüler beendet, der Interaktionsstil erhält damit wieder einen „kooperativen Akzent“.

Ergebnis der Intervention

Im wesentlichen wird die Intervention wie geplant bis zum Ende des Schuljahrs durchgeführt. Die Klasse hatte dem neuen Vertragsvorschlag der Lehrerin ohne weiteres zugestimmt. Den Erfolg schätzt die Lehrerin so ein: Der Aufwand hat sich gelohnt, das Ziel eines ruhigen und kontinuierlichen Unterrichts ist voll erreicht worden. Auch in den Augen der Schüler hat sich der Unterricht wesentlich gebessert, wie aus einer Nachbefragung deutlich wurde.

Kommentar: Dieser Projektbericht schildert ein aufwendiges Vorgehen in einer außergewöhnlichen Problemsituation. Der intensive Methodeneinsatz entspricht den schwerwiegenden auftretenden Störungen.

Das Vorgehen hier unterscheidet sich von anderen Projekten in mehreren Punkten:

- Es werden systematisch Belohnungen eingesetzt
- Das Projekt wird täglich in zwei Unterrichtsstunden durchgeführt
- Die Maßnahmen umfassen alle Unterrichtsphasen
- Die Intervention wird über mehrere Monate aufrechterhalten

Der Bericht wurde ausgewählt, weil er detailliert und anschaulich die Überlegungen und Maßnahmen schildert, die zur Lösung einer verfahrenen Situation in einer Hauptschulklasse führen. Dazu muss das resignative Verharren in der Rolle des „schwarzen Schafes“ unter den Schulklassen zunächst durchbrochen werden. In einem allmählichen Prozess erfuhren die Schüler ihre Fähigkeit zur Selbststeuerung und die Wirkung ihrer Verhaltensänderungen auf den Unterrichtsablauf und das Klassenklima.

Das Verhalten der Schüler war aus vielen Gründen resistent gegen Veränderungen. Die meisten Schüler erfuhren in ihren Familien kaum Akzeptanz und Unterstützung. Von der Schule erwarteten sie kaum noch Bestätigung, außer in ihrer Rolle als Rabauken. Die Lehrerin zeigt sich nun zunächst sehr selbstkritisch und voller Verständnis, dabei forderte sie zu wenig und setzte keine Normen, was die Situation also eher noch verschärfte.

Die Maßnahmen waren u.a. deshalb erfolgreich, weil sie den Schülern Sicherheit vermittelten. Die Entscheidungen der Lehrerin hingen nicht von ihrer momentanen Belastbarkeit ab, sondern waren vorhersagbar aufgrund des Vertrages. Die Schüler erfuhren, dass sie Regeln einhalten konnten, dass Normen für alle gelten. Sie konnten sich an eindeutigen Anforderungen orientieren. Über den langen Durchführungszeitraum wurden die Regelinhaltung zu einer festen Gewohnheit. Diese gab den Schüler Verhaltenssicherheit und das Gefühl persönlicher Wirksamkeit.

MANGELNDE VERSTÄNDIGUNG UND ZUSAMMENARBEIT ZWISCHEN JUNGEN UND MÄDCHEN IN EINER 8. REALSCHULKLASSE

Jutta Schröter, Hamburg

Das Problem

In der Klasse befinden sich vierzehn Jungen und sechzehn Mädchen im Alter von 13 bis 14 Jahren. Zwischen Mädchen und Jungen findet kaum Zusammenarbeit statt, sie wollen auch nicht nebeneinander sitzen. Fordert die Lehrerin zur Zusammenarbeit zwischen Jungen und Mädchen auf, wird laut Unwillen und Unmut geäußert. Die Mädchen verhalten sich während des Unterrichts in der Regel eher passiv, äußern sich nur, wenn sie direkt angesprochen werden.

Eine erfolgreichen Intervention soll aus der Sicht der Lehrerin folgende Auswirkungen haben:

- die Schüler sollen bereitwillig nebeneinander sitzen und zusammenarbeiten
- die Schüler sollen besseren Kontakt untereinander entwickeln und die Reaktionen aufeinander freundlicher und verständnisvoller ausfallen
- es soll weniger geschlechtsrollenspezifisches Verhalten gezeigt werden, Jungen und Mädchen sollen sich am Unterricht gleichermaßen beteiligen

Sicht der Klasse

Die Lehrerin formuliert einen Fragebogen, in den sie ihre Vermutung für die Gründe des Problems mit einbringt. Nach der Befragung der Schüler ergibt sich folgendes Bild:

- Alle Schüler sind der Meinung, dass sich Jungen und Mädchen in der Klasse nicht gut verstehen.
- Als Platznachbar wird das eigene Geschlecht eindeutig bevorzugt.
- Die Jungen werden als die aktiveren bei der Unterrichtsbeteiligung eingeschätzt, 12 Schüler, davon 8 Mädchen schätzen ihre Beteiligung am Unterricht als gering ein.
- Die Mädchen haben Angst, von den Jungen oder der ganzen Klasse ausgelacht zu werden, einige befürchten, dass die Lehrerin bei falschen Antworten schimpft, oder sich bessere Schüler in der Pause über sie lustig machen.

Der Wunsch der Schüler ist es, das Verständnis zwischen Jungen und Mädchen zu verbessern, d.h. bessere Zusammenarbeit, Zuhören, gegenseitige Hilfe. Viele Mädchen wünschen sich, von den Jungen nicht mehr ausgelacht zu werden. Ein Teilgruppe der Schüler möchte besser formulieren können, sicherer werden, und die Fragen und Erklärungen der Lehrerin besser verstehen.

Gemeinsame Zielbestimmung

Die große Übereinstimmung der Problemeinschätzungen der Beteiligten erleichtert eine gemeinsame Zielbestimmung. Als Gesamtziel wird benannt, gleichmäßige Beteiligung von Jungen und Mädchen an Aktivitäten in der Klasse.

Teilziel für Jungen:

Sie verhalten sich gegenüber langsamen oder unsicheren Unterrichtsbeiträgen geduldiger, lachen nicht bei falschen Antworten und kränken andere auch während der Pause nicht durch herabsetzende Bemerkungen.

Teilziele für Mädchen:

Sie versuchen, aktiver zu werden, sich besser durchzusetzen, sich mindestens zweimal pro Stunde zu melden, und zu sagen, wenn sie etwas nicht verstanden haben.

Teilziele für die Lehrerin:

Sie versucht, Fragen und Arbeitsanweisungen deutlicher zu formulieren, falsche Antworten so aufzugreifen, dass herausgefunden werden kann, wo der Denkfehler lag und durch Aufgabenübertragung an die Mädchen dazu beizutragen, dass ihr Selbstbewusstsein gestärkt wird.

Die Teilziele sollen während der Intervention gemeinsam erreicht werden.

Interventionsplan

Die Lehrerin entscheidet sich dafür, die Ziele auf zwei Wegen zu erreichen. Zum einen möchte sie mit Hilfe eines gemeinsamen Abkommens mit den Schülern die direkten Verhaltensweisen der Jungen und Mädchen im Unterricht verändern. Die Aktivitäten der Mädchen sollen gesteigert werden, abfällig Äußerungen der Jungen sollen eingestellt bzw. abgebaut werden. Zum anderen beabsichtigt sie, Situationen zu schaffen, in denen Jungen und Mädchen sich miteinander verständigen müssen und zusammenarbeiten. Dabei fasst sie vor allem Ausflüge, Spielsituationen und Rollenspiele ins Auge.

Das Abkommen sah die Einhaltung von Regeln in den Stunden der Lehrerin vor. Regelinhaltung und Verstöße registrierte jeder Schüler auf einem Selbstbeobachtungsbogen. Dieser war in drei Kategorien unterteilt

- Ich habe mich gemeldet.
- Ich habe dazwischengerufen.
- Ich habe bei ROT gestört.

Ein rotes Schild wurde als Erkennungshilfe eingesetzt, um Gruppen- und Einzelarbeitsphasen von der Phase des Unterrichtsgesprächs zu unterscheiden. Die Regeln sollten während des gesamten Unterrichts gelten, aber nur während des Unterrichtsgesprächs registriert werden.

In einem Rollenspielprojekt sollten Mädchen und Jungen in gemischten Gruppen die Möglichkeit erhalten, über das Interesse an der Aufgabe in zwangloser Weise in Kontakt miteinander treten zu können: Sie entwickeln gemeinsam ein Drehbuch für das Rollenspiel, üben gemeinsam, spielen es vor, fotografieren sich gegenseitig usw.

Verlauf

Nach jeder Stunde wurden die Selbstkontrollbögen ausgewertet und die Frage gestellt, wie viele Schüler das Ziel erreicht hatten. Als Zielerreichung wurde gewertet, wenn sich ein Schüler mindestens zweimal pro Stunde gemeldet und keinmal gestört bzw. dazwischengerufen hatte. Die Zahl der Schüler, die das Ziel erreicht hatten, wurde an der Tafel festgehalten und die Gründe für gutes und schlechtes Abschneiden besprochen. Nach jeder Woche wurde ein Bilanz erstellt, um einen Trend feststellen zu können und ggf. rechtzeitig Veränderungen einleiten zu können. Später wurden nur noch Wochenauswertungen durchgeführt.

Zwischenbilanz nach der ersten Woche

Bis auf eines hatten die Mädchen es geschafft, sich mindestens einmal pro Stunde zu melden. Die Jungen haben sich gemäßigt, einige Jungen sind allerdings noch 4 – 6 mal pro Stunde „ausgerutscht“. Mit diesen Zwischenrufern führt die Lehrerin ein Gespräch.

Zwischenbilanz nach zwei Wochen

Die Mädchen haben sich mindestens dreimal pro Stunde gemeldet, und in jeder Stunde mindestens einmal etwas gesagt. Die Jungengruppe, die große Schwierigkeiten hatte, die Zwischenrufe zu unterlassen, hatte es inzwischen geschafft, nur noch ein- bis zweimal pro Stunde zu hetzen und war von 6 auf 4 geschrumpft, Allgemein wird die Stimmung in der Klasse als entspannter empfunden.

Zwischenbilanz nach vier Wochen

Im Schnitt melden sich die Schüler zehnmal pro Stunde und bringen zwei bis drei Beiträge. Störungen und Zwischenrufen sind unter einmal pro Schüler und Stunde gesunken.

Alle Mädchens melden sich mindestens dreimal pro Stunde und bringen jeweils mindestens einen Beitrag. Immer noch auftauchende ironische Bemerkung haben nur noch eine geringe Wirkung, da sich die Mädchen kaum noch irritieren lassen.

Insgesamt sind Lehrerin und Klasse sehr zufrieden mit dem Verlauf und belohnen sich mit einem gemeinsamen Ausflug.

Verlauf der Projektarbeit

Zu Beginn wurde ein Leitthema gesucht, zu dem die Schüler Rollenspiele entwickeln sollten. Die Entscheidung fiel für das Thema Konflikt zwischen Lehrer und Schüler. Es wurden vier Gruppen gebildet, die zu den folgenden Themen Rollenspiele entwickeln sollten.

- Lehrer hat Probleme mit Klasse, regelt sie mit Hilfe des Schulleiters
- der neue Lehrer ist langweilig, die Schüler besprechen das Problem mit ihm
- der Fachlehrer kommt mit der Klasse nicht weiter, der Klassenlehrer hilft
- der Lehrer explodiert und bespricht das Problem anschließend mit den Schüler

Die Gruppen brauchten jeweils mehrere Stunden, um das Rollenspiel zu planen, Rollen zu verteilen, das Drehbuch auszuformulieren und das Vorspielen zu üben. Als alle Gruppen soweit vorbereitet waren, wurde im Klassenzimmer gespielt. Die Nichtmitspieler saßen hinten, beobachteten das Spiel und äußerten anschließend ihre Eindrücke und Bewertungen. Einige Schüler fotografierten. Nach dem Vorspielen aller Gruppen wurden neue Gruppen zusammengestellt, da die Schüler das Gefühl hatte, sonst nur die Jungen und Mädchen in der eigenen Gruppe besser kennen gelernt zu haben. Die neue Aufgabe bestand darin, die Rollenspiele als Bildergeschichte dazustellen. Dazu mussten Bilder ausgewählt werden, vergrößert, in eine Abfolge gebracht werden usw. Die Arbeit dauerte mehrere Wochen. Insgesamt lief das Projekt über ein halbes Jahr, trotzdem war bei den Schülern kein Nachlassen der Spannung festzustellen. Nach Halbjahresende wurde die Projektarbeit dann beendet.

Ergebnisse der Intervention

Ein Beleg für die erfolgreiche Durchführung der Intervention war die spontane Entscheidung der Schüler, am Ende des Projektes die Sitzordnung der Klasse so zu verändern, das Jungen und Mädchen gemischt saßen.

Die Lehrerin selbst schätzt die neue Situation sehr differenziert ein. Für vollständig erreicht hielt sie die Teilziele „Mädchen unterstützen, aktiver zu werden“, „bei falschen Antworten Hilfestellung zur Korrektur leisten“ und „in Gruppen gut zusammenarbeiten“. Weitgehend erreicht waren die Teilziele „Mädchen beteiligen sich aktiv am Unterricht“, Jungen äußern keine abwertende Bemerkungen mehr“ und Jungen und Mädchen sitzen gemischt“. Sich selbst möchte die Lehrerin vor allem noch bei der Verständlichkeit verbessern.

Zur Überprüfung der eigenen Eindrücke setzte die Lehrerin abschließend noch einmal einen Fragebogen ein, um die Einschätzung der Schüler einzuholen.

In den Augen der Schüler hatte sich die Beziehung und die Zusammenarbeit zwischen Jungen und Mädchen deutlich verbessert. aus der Teilgruppe der unsicheren und passiven Schüler sagen alle, dass ihre Unterrichtsaktivität gewachsen sei und sie selbstsicherer geworden sind. Es fürchten sich nur noch drei Mädchen, kritisiert oder ausgelacht zu werden.

Die wöchentliche Rollenspielstunde wird vor allem von den Mädchen sehr positiv eingestuft. Sie führen die Verbesserung der Klassengemeinschaft vor allem darauf zurück. Die Jungen sehen das ähnlich, wenn auch nicht in so starkem Ausmaß.

SELBSTSICHERHEIT DURCH ROLLENSPIEL-ÜBUNGEN IN EINER 9. KLASSE

Monika Manischowski, Schleswig-Holstein

Kommentar: Monika Manischowski hat in ihrer 9.Klasse ausschließlich mit Rollenspielen gearbeitet, um stillen Schülern neue Lernmöglichkeiten zu selbstsicherem Verhalten gegenüber Eltern, Lehrern, Mitschülern und zukünftigen Vorgesetzten zu geben. Der knappe Bericht schildert konkret die Ausgestaltung von Rollenspielen durch die Schüler und ihre Auswirkungen im Alltag.

Eine der wesentlichen Aufgaben der Hauptschule sehe ich darin, den Schülern die Fähigkeit zu vermitteln, ihre Meinung in der Klassengemeinschaft äußern zu können. Denn aufgrund meiner Tätigkeit in der Hauptschule stelle ich häufig fest, dass der Großteil der Schüler dem mündlichen Unterricht zumeist nur schweigend folgt. Dies ist besonders auffällig bei Unterrichtsdiskussionen .

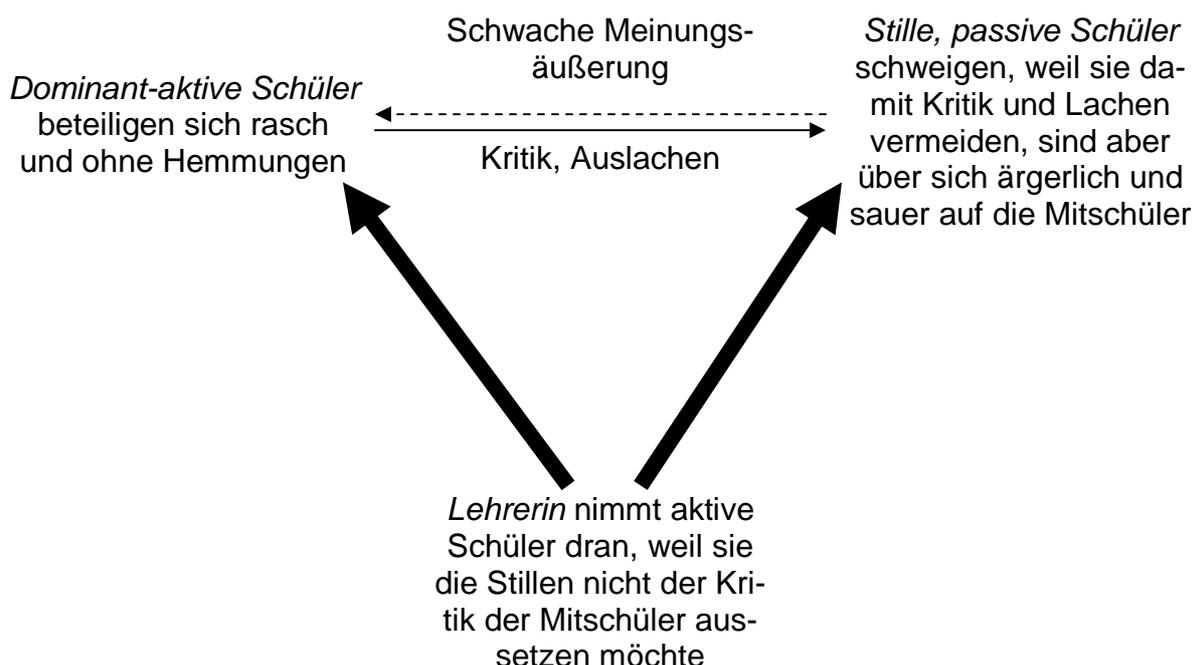
Deshalb habe ich in meiner Klasse in Zusammenarbeit mit einer Kollegin ein Projekt durchgeführt, in dem die Schüler lernen sollten, sich in ihrer Klassengemeinschaft adäquat zu äußern.

Probleme

Von den 23 Schülern der Klasse beteiligten sich meiner Einschätzung nach nur 9 aktiv am Unterrichtsgespräch, ungefähr 4 Schüler arbeiteten gelegentlich mit und 10 verhielten sich vorwiegend passiv.

Ich hatte Schwierigkeiten, die ruhigen Schüler dranzunehmen, da ich sie nicht dem Gelächter und der Ungeduld der dominierenden Gruppe aussetzen wollte.

Im Unterrichtsgespräch begründeten die stillen Schüler ihre Zurückhaltung damit, dass sie sich oft von den Aktiven ausgelacht fühlten. Die dominierende Gruppe erklärte sich bereit, in Zukunft nicht mehr so viel zu „mosern“, wenn sie nicht gleich drankämen, und ihre Klassenkameraden nicht mehr auszulachen. Weiterhin wollten sie auf Beiträge der stillen Schüler mehr eingehen.



Um weitere Informationen von möglichst allen Schülern zu bekommen, habe ich mit Hilfe einer Kollegin einen Fragebogen entwickelt und in die Klasse gegeben. Die Ergebnisse der Befragung bestätigten und ergänzten meine Einschätzung. Zwei Drittel gaben klar an, dass sie befürchteten, im Gespräch keine guten Formulierungen zu finden, sachliche Fehler zu machen oder zu langsam zu sein und deshalb von Mitschülern ausgelacht zu werden. Einige glaubten sogar, dass ihre Meinung von den Mitschülern nicht akzeptiert werden. Darüber hinaus zeigte sich, dass ein Drittel der Schüler sich am Ende der Stunde enttäuscht fühlte, weil sie nicht von der Lehrerin aufgefordert wurden. Einige meinten, sie hätten zu wenig Zeit zum Antworten.

Hieraus ergaben sich ganz konkrete Lernziele:

Die stillen Schüler sollen lernen, sich im Klassengespräch zu äußern, d.h., sie sollen sich überhaupt äußern, eigene Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken, Meinungen vertreten und von Mitschülern annehmen können.

Die aktiven Schüler sollen lernen, sich abwartend zu verhalten, Mitschüler zu loben und Kritik sachlich zu äußern.

Die Lehrerin soll lernen, bei Diskussionen längere Zeit abzuwarten, bis sie einen Schüler drannimmt, und die stillen Schüler mehr zu beachten.

Rollenspiel

Um diese Ziele zu erreichen, haben wir das Verhalten in Rollenspielen durchgespielt und damit eingeübt. Als Spielanlässe dienten Situationen aus den Bereichen „Betriebspraktikum/Beruf“, „Familie“ und „Schule“ (Unterricht/Pause), in denen es die Schüler für wichtig hielten, ihren Standpunkt vertreten zu können.

Die Rollenspiele wurden insgesamt fünf Wochen lang regelmäßig durchgeführt. Dabei kam es gemäß den lerntheoretischen Prinzipien darauf an, eine Verhaltensweise, die sich der Schüler selbst vorgenommen hat, unter den erleichternden Bedingungen der Spielsituation auszuführen und von den anderen Mitschülern danach eine Rückmeldung zu erhalten, was gut war und was man besser machen könnte. Neben dem eigenen Erleben im Rollenspiel sollten die Schüler zusätzlich möglichst viele positive Verhaltensmodelle beobachten können. Aus diesen Überlegungen ergaben sich drei Phasen des Spiels:

1. Thema: Erarbeitung der Problemsituation im Rahmen der Bereiche Beruf, Familie, Schule, Bestimmung des Zielverhaltens und Verteilung der Rollen
2. Durchspielen der Szene: das eigentliche Rollenspiel
3. Besprechung des Rollenspiels mit Spielern und Beobachtern.

Danach konnte dann dasselbe Thema mit verbessertem Verhalten von denselben oder anderen Schülern wiederholt werden, zu demselben Thema eine neue Situation entwickelt werden oder ein neues Thema beginnen.

Das folgende Beispiel aus einem der späteren Themenbereiche gibt einen Eindruck vom Vorgehen und der Ausgestaltung des Spiels durch die Schüler:

1. Themenbereich

Die von der Spielgruppe vorgegebene Ausgangssituation stammt aus dem Problembereich „Familie“. Die Tochter (ca. 16 Jahre) ist schwanger. Die Eltern werden von ihr gerade informiert. Der Freund der Tochter wird zu einem gemeinsamen Gespräch erwartet.

2. Spielszene

Tochter: „Ich wollte mit euch sprechen.“

Mutter: „Was ist denn?“

Vater: „Na, was hast du denn angestellt?“

Tochter: „Typisch, gleich rummeckern, ohne zu wissen, was überhaupt los ist.“

Mutter: „Nun beruhige dich erst mal und dann erzähl mal, was du auf dem Herzen hast. Du bist ja anscheinend ganz durcheinander.“

Tochter: „Also ... [Pause], ich bekomme ein Kind!“

Mutter: „Und wie stellst du dir das jetzt so vor?“

Vater: „Was heißt hier vorstellen! Ist doch ganz klar, im ersten Ausbildungsjahr, kein Beruf: Astrid, was hältst du davon, das Kind abzutreiben?“

Tochter: „Nein, das kommt gar nicht in Frage!“

Mutter: „Vater, nun lass‘ Astrid doch erst mal erzählen, wie sie sich das vorgestellt hat.“

Tochter: „Danke, Mutti! Also, ich hab' mir das so vorgestellt: Das Kind wollte ich auf jeden Fall bekommen und mit Gerd [Freund] habe ich auch schon gesprochen. Wir wollen uns zusammen eine kleine Wohnung nehmen. Meine Ausbildung wollte ich auf jeden Fall zu Ende machen! Ich weiß nur nicht, ob ich jetzt weiter in der Ausbildung dabeibleiben darf oder erst mal aufhören muss.“

Vater: „So was! Utopische Vorstellungen!“

3. Besprechung mit der Klasse

Die Mutter ist sehr gut auf die Tochter eingegangen, sie hat die Tochter zu Wort kommen lassen, ist ihr nicht ins Wort gefallen. Die Mutter hat zugehört. Der Vater hat seine Meinung vertreten, ohne Rücksicht auf seine Tochter zu nehmen. Der Vater-Spieler hat sich auch durch die Reaktion der Klasse während des Rollenspiels nicht beirren lassen. Die Vaterrolle war überzeugend dargestellt. Der „Vater“ wurde besonders von den Mädchen abgelehnt. Die Tochter war zum Teil etwas albern (Kichern, Lachen), was an der Rolle lag. Sie wirkte ein bisschen unsicher und deshalb wohl gerade überzeugend.

Danach folgte die nächste Szene: Das Gespräch mit dem Freund ...

Während der Rollenspiele ergaben sich typische Schwierigkeiten

Zu Anfang habe ich zu viel Zeit für ein Rollenspiel angesetzt, so dass zu wenige Gruppen in einer Stunde spielen konnten. Es ist wichtig, dass die Spieldauer mit anschließender Besprechung nicht mehr als 15 Minuten in Anspruch nimmt. Um möglichst keine Zeit mit dem Entwickeln einer Spielsituation zu verlieren, haben sich die Schüler den ersten Schritt zu Hause überlegt. Als sehr sinnvoll hat es sich dabei erwiesen, dass die Schüler sich eine Problemsituation konkret ausdenken, sich dann für eine der Hauptpersonen entscheiden und mögliche Äußerungen notieren. Die stillen Schüler haben durchweg von diesem Tipp Gebrauch gemacht.

Die Schüler, die besonders große Schwierigkeiten hatten, sich vor der Klasse bzw. während des Unterrichts zu äußern, weigerten sich anfänglich, an einem Rollenspiel teilzunehmen. Ich wollte sie nicht dazu zwingen, betonte aber, dass es gerade für sie wichtig sei, mitzumachen. An diesem Punkt war es der positiven Reaktion der Klasse zu verdan-

ken, dass die besagten Schüler nach einigem Zureden an einem Rollenspiel teilnahmen. Besonders gut fand ich die folgende Äußerung eines redegewandten Schülers: „Beim ersten Mal hatte ich beim Rollenspiel auch große Angst; hinterher habe ich mich riesig gefreut, dass ich mich überwunden habe. Es war gar nicht so schlimm, wie ich befürchtet hatte. Ich habe übrigens heute noch ein wenig Angst, wenn ich mich vor der Klasse äußere.“ Andere ermunterten sie durch Aussagen wie: „Nutzt Eure Chance!“ oder „Hier könnt ihr das noch lernen, später in der Ausbildung oder in der Berufsschule, da fragt keiner mehr, da müsst ihr euren Mund schon aufmachen!“

Auswirkungen

Ich habe über die Wirkungen der Rollenspiele keine „harten Daten“. Mein Eindruck von den Verhaltensänderungen der Schüler macht meines Erachtens aber eine genauere Prüfung unnötig. Einige Beispiele sollen zeigen, dass eine Reihe von Schülern aus dem Projekt gelernt hat, ihre Interessen zu vertreten. Eine Fachlehrerin der Klasse berichtete mir mit Verwunderung:

„Kirsten, eine sehr stille und ruhige Schülerin, die bisher nur nach Aufforderung am Unterricht aktiv teilnahm, bat mich um ein Gespräch bezüglich ihrer Zensur in einer Klassenarbeit. Sie kam während des Unterrichts nach vorn und erklärte mir, dass ich einen Fehler zu viel angestrichen habe. Ich war erstaunt, dass Kirsten ihr Interesse so selbstsicher vertreten hat, da sie es bislang nicht gelernt hatte, eigenverantwortlich berechnete Forderungen zu stellen.“

Oder: Vera bildete sich häufig keine eigene Meinung und orientierte sich an Schülern der Klasse, denen sie gefallen wollte. Beim selbstentworfenen Rollenspiel hatte Vera das erste Mal Lob von der Klasse bekommen, weil sie ihre eigene Meinung vertrat. Besonders überrascht war die Klasse, als Vera in einer Besprechung über eine Abschlussfeier Robert gegenüber, einem beliebten Jungen und Redeführer der Klasse, ihre Meinung klar machte: „Ich kann mit dem Vorschlag von Robert überhaupt nicht übereinstimmen, sondern finde, wir sollten lieber ein gemeinsames Essen mit Lehrern und Schülern der Parallelklasse organisieren.“

Oder: Einer Schülergruppe ist es in einer sehr schwierigen Situation gelungen, erfolgreich die Interessen der Klasse in sachlich angemessener Form zu vertreten. Diese Gruppe hat auf der Klassenfahrt bei einer Auseinandersetzung mit dem Küchenpersonal einer Jugendherberge mehrmals dasselbe Anliegen, nämlich warmes Essen anstelle kalter Bouletten, sachlich so vorgetragen, dass das Personal einsah, dass die Forderung ernst zu nehmen und berechtigt war.

So haben nach meiner Einschätzung die stillen und auch die aktiven Schüler im Rollenspiel und Unterricht gelernt, sich aktiver bzw. abwartender zu verhalten. Die folgenden Aussagen aus einem abschließenden Gespräch mit den Schülern über die Bewertung des durchgeführten Projekts scheinen mir ihre Sicht am besten wiederzugeben: „Die Rollenspiele haben uns Spaß gemacht!“ - „Jeder konnte sagen was er wollte.“ - „Besonders die Schüler, die sonst nichts sagten, konnten mit Unterstützung der anderen mitmachen.“ - „Es hat was gebracht, ich mache z.B. gegenüber dem Gesellen und dem Lehrherrn den Mund auf, wenn Streitfragen sind. Beim Praktikum hatte ich den Mut nicht, obwohl ich dabei weniger zu befürchten brauchte.“

Ich selbst habe bei diesem Projekt gelernt, die ruhigen Schüler ohne Hemmungen häufiger dranzunehmen, da mir während der Rollenspiele deutlich wurde, dass ich den stillen am besten helfen kann, wenn ich meine eigenen Hemmungen überwinde. Darüber hinaus ist mir klar geworden, wie wichtig und hilfreich genaue Zielangaben für Verhaltensände-

rungen sind. Die Lernziele konnten nur erreicht werden, weil die Bereitschaft sämtlicher Schüler vorhanden war, ihr Verhalten zu ändern. Ich glaube, ohne das Einverständnis aller Seiten ist eine Verhaltensänderung nicht möglich.

Kommentar: Da Rollenspiele verhältnismäßig zeitaufwendig sind, werden sie im Rahmen von Veränderungen der Interaktionen im Unterricht nur selten eingesetzt. Außerdem scheint uns nicht nur die Scheu der Schüler, sondern auch der Lehrer vor dem darstellenden Moment eine starke Barriere zu sein. Rollenspiele bergen zudem häufig die Gefahr, dass das Gelernte nicht auf die Realsituation übertragen wird. Deshalb sollten sie möglichst im Zusammenhang mit Methoden der Selbststeuerung im Unterricht verbunden werden. Nur wenn die Schüler das gelernte Verhalten selbständig und rasch übertragen, wie es im vorliegenden Bericht der Fall war, kann man darauf verzichten. Trotz der Gefahren und Nachteile des Rollenspiels sollte es viel häufiger angewendet werden. Dieser Bericht soll dazu ermutigen, ohne durch die Schilderung eines umfangreichen perfektionierten Rollenspiel-Projektes uneinlösbare Ansprüche aufzubauen.

Im Rahmen der Kooperativen Methode erfüllen Rollenspiele zwei Funktionen: Zum einen liefern sie diagnostische Informationen über problematische Interaktionsmuster, indem diese sich im Rollenspiel rekonstruieren lassen. Dabei ist es besonders wichtig, dass alle Betroffenen an der Rekonstruktion beteiligt sind und ihre Sicht im Spiel darstellen können. Wird auf diese Weise das Problem für alle deutlich herausgearbeitet, bietet das Ergebnis eine wichtige Grundlage für die anschließenden kooperativen Änderungsprozesse. Zum anderen bieten Rollenspiele den Spielern und Zuschauern Möglichkeiten, das angestrebte Verhalten unter leichteren Bedingungen als den Realbedingungen zu üben. Die Klasse kann verschiedene Lösungsmöglichkeiten mehrfach durchspielen und damit neue Verhaltensmuster trainieren. Im vorliegenden Projekt wurden neue, „selbstsichere“ Verhaltensweisen eingeübt. Dabei kam es neben der Übung besonders auf die Rückmeldung über die problemlösende Funktion der gespielten Verhaltensweisen an.

Das Prinzip der systematischen Rückmeldung scheint uns der gemeinsame Nenner von Selbststeuerungshilfen (Beobachtungsbogen) und Rollenspielen zu sein. Bei den Selbstbeobachtungen geben sich die Schüler selbst schriftlich und regelmäßig Rückmeldung über das eigene Verhalten anhand der gemeinsam mit Lehrer und Mitschülern entwickelten Zielvorstellungen, die die Funktion von Maßstäben für das eigene Verhalten besitzen. Im Rollenspiel geschieht dies im Kommunikationsprozess der Spieler und Beobachter nach dem Rollenspiel.

Dabei wird nach unseren Erfahrungen leicht der Fehler gemacht, diese Rückmeldung unsystematisch, verbal-abstrakt, häufig viel zu lange und ohne das Prinzip der Selbsteinschätzung durchzuführen, wenn vorher keine klaren Maßstäbe entwickelt werden, die eine knappe, auf konkretes Verhalten bezogene und regelmäßige Selbstbeurteilung ermöglichen. Auch das häufig recht formal gehandhabte Abfragen der Gefühle der Spieler und Zuschauer bleibt leicht unverbindlich und wenig brauchbar. Deshalb sollte die Rückmeldung stärker die gezeigten Verhaltensweisen als die Gefühle oder Eindrücke der Spieler beschreiben und kurz im Hinblick auf ihre wahrscheinlichen Folgen analysieren, d.h. hier im Hinblick auf den Erfolg bzw. Misserfolg bei der Artikulation und Durchsetzung eigener Wünsche oder Interessen. Anfangs erweist es sich sowohl für den Lehrer als auch für die Schüler als hilfreich, die Rückmeldung schriftlich anhand bestimmter Maßstäbe, z.B. an der Tafel oder mit Selbsteinschätzungsbogen, durchzuführen und danach rasch zum nächsten (verbesserten) Spiel überzugehen.

„... UND AUSSERDEM KANN MAN SICH MAL SELBER SEHEN ..." ODER: DIE BEDEUTUNG VON SELBSTBEOBACHTUNGEN FÜR SCHÜLER (8. KLASSE)

Marina Ahrend und Andreas Pieper, Schleswig-Holstein

Kommentar: Bei Marina Ahrend und Andreas Pieper ging es um die aktive Beteiligung einer sehr passiven Klasse an Gesprächen.

Bei diesem Projekt entwickelten die Schüler selbst mit Hilfe der Lehrerin einen Fragebogen, mit dem ihre eigene Sichtweise des Problems erfasst werden konnte. Das Projekt verlief erfolgreich und drohte dann, nicht sorgfältig abgeschlossen zu werden, weil die Lehrerin meinte, dass die Schüler kein Interesse mehr hätten. Erst eine erneute Befragung der Schüler zeigte ihr, dass diese weitermachen wollten. Für diese Lehrerin war dies eine der wichtigsten Erfahrungen ihres Projekts.

Sicht der Lehrerin

Zu Beginn des Projekts wurde die Lehrerproblemsicht entwickelt:

„Als ich die Klasse übernahm, zeigte sich von Anfang an ein für viele Hauptschulklassen typisches Problem: die schwache mündliche Beteiligung am Unterricht. Sie erstreckte sich über alle Fächer und Bereiche, von der Wiederholung gelernter Fakten über die Erarbeitung von Texten bis hin zu Diskussionen über Themen, die die Schüler selbst wünschten. Da meine Versuche fehlschlagen, auf diese Schwierigkeit durch leichtere Fragestellungen, wechselnden methodischen Aufbau der Stunden und schließlich auch Appelle einzugehen, äußerte ich meine Enttäuschung zunehmend in Vorwürfen wie: ‚Bei einer so leichten Frage kann sich nun aber jeder melden!‘, die das Problem jedoch nur verstärkten. Dann meldete sich oft gar keiner mehr.

Nach und nach traute ich der Klasse in dieser Hinsicht immer weniger zu und stimmte meinen Unterricht darauf ab, d.h., der Anteil der schriftlichen Arbeiten im Unterricht nahm stark zu, und ich schraubte meine Ansprüche schon bei der Planung der Lernziele zurück. Besonders unzufrieden machte es mich, dass ich zwar Vorstellungen über die Gründe für das Verhalten der Schüler hatte - die Klasse erschien mir sehr unselbständig und ohne Selbstvertrauen -, aber über Vermutungen nicht hinauskam. Ich war nicht in der Lage, meine Vermutungen zu prüfen - die Schüler selbst äußerten sich nicht dazu -, geschweige denn planvolle Schritte zur Lösung des Problems zu tun. Es gelang mir nicht einmal, den Schülern klarzumachen, dass ich großes Interesse an der Lösung des Problems hatte; ich kam über einige ‚Vorträge‘, wie viel mir daran liege, nicht hinaus; mein Unterricht hat den Schülern dieses Interesse praktisch nicht deutlich werden lassen.“ Nach der Konkretisierung der Lehrerproblemsicht folgte im Beratungsprozess die Planung und Vorbereitung einer Schülerbefragung.

Schülersicht

Die Lehrerin entwickelte zusammen mit den Schülern einen Fragebogen, der nach Bearbeitung in der Klasse möglichst viel Aufschluss über die Problemsicht der Schüler geben sollte. Er enthielt offene und geschlossene Fragen, wie z.B.:

Ich würde mich gern öfter an Gesprächen beteiligen () ja () nein

Die Fragen von Frau Ahrend verstehe ich

() immer () oft () manchmal () selten () nie

Ich melde mich nur, wenn ich ganz genau weiß, dass die Antwort richtig ist

() ja () nein

Ich würde mich mehr melden, wenn Frau Ahrend

.....

Ich würde mich mehr melden, wenn meine Mitschüler

.....

Nachdem sich die Schüler zu einem gemeinsamen Problemlösungsversuch bereit erklärt hatten, wurde der Fragebogen in der Klasse bearbeitet.

„Als ich das Kooperationskonzept kennen lernte, faszinierte mich am meisten die Möglichkeit, den Schülern auf verschiedene Weise ganz konkret zu zeigen, dass mich ihre Schwierigkeiten interessieren und ich bereit bin, den Unterricht und mein Verhalten daraufhin zu ändern, um ihnen zu helfen. Die Schüler sollten erfahren, dass hier nicht wie sonst Verhaltensänderungen von ihnen verlangt würden, sondern dass sie nach einem Klärungsprozess auch auf mein Lehrerverhalten Einfluss nehmen konnten.“

Gleich beim Einstieg in das Projekt bot sich diese Möglichkeit in hohem Maße: Die Erarbeitung der Fragebogen zur Erforschung der Schülersicht erfolgte durch die Schüler selbst. Wir hatten kurz zuvor im Deutschunterricht eine Einheit „Fragebogen und Interview“ bearbeitet, und die Klasse hatte viel Spaß daran gehabt. Da ich infolge der Schweigsamkeit der Schüler unsicher war, ob ich in einem von mir entwickelten Fragebogen überhaupt ihre Probleme ansprechen würde, schlug ich ihnen vor, in Gruppen eigene Entwürfe zu erstellen. Sie waren einverstanden. Jede Schülergruppe schrieb ihren Entwurf auf eine Klarsichtfolie, so dass hinterher im Klassenverband alle Vorschläge verglichen und zu einem zusammengefasst werden konnten. Unter diesen Fragen waren mehrere, die ich nicht gestellt hätte; so bestätigte sich die Vermutung, dass die Befragung, hätte ich sie allein durchgeführt, nur lückenhaft gewesen wäre. Bei der Endfassung des Fragebogens konnte ich noch die Fragen hinzufügen, die mir fehlten.“

Die hier beschriebene Arbeitsweise kam den Schwierigkeiten und auch den Fähigkeiten der Schüler in dreierlei Hinsicht entgegen: Sie brauchten sich nicht zu melden, sondern konnten ihre Vorschläge schriftlich machen; sie brauchten nicht allein zu überlegen, sondern bekamen durch die Diskussion in ihrer kleinen Gruppe Sicherheit; sie brauchten nicht direkt über ihre ganz persönlichen Schwierigkeiten zu sprechen oder zu schreiben, sondern konnten diese in Fragen ‚verpacken‘, um später anonym darauf zu antworten. An dieser Stelle wurde ein bedeutender Teil der Motivation für das Projekt geweckt; denn die

Schüler konnten durch ihre Auswahl der Fragen schon bei der ersten Phase der Planung entscheidend mitwirken. So baute sich gleich zu Beginn ein Bewusstsein von Kooperation auf, und es konnte nicht das Gefühl entstehen, dass den Schülern hier wieder etwas vorgesetzt wurde im Gegenteil, es war ja in der Hauptsache ihr Fragebogen. Die Ergebnisse der Befragung bestätigten weitgehend die Sicht der Lehrerin: Ein großer Teil der Schüler gab an, sich nicht zu trauen, wenn es ums Melden geht. Sie fanden den Unterricht zum Teil langweilig und wünschten sich stärkere Beteiligung an der Themenauswahl.

Gemeinsame Sicht

Es folgten Gespräche in der Klasse, bei denen Schüler und Lehrerin die Ergebnisse auswerteten. Es wurde eine Erklärung des Problems erarbeitet, indem die Sichtweisen von Lehrerin und Schülern einander gegenübergestellt und in eine gemeinsame Sicht überführt wurden. Dieses Modell stellte eine typische Interaktionssequenz aus einer Problemstunde dar. Es wurde von allen Beteiligten als zutreffend bestätigt. Anschließend wurden die Ziele gemeinsam bestimmt:

- Die Schüler nahmen sich vor, sich mindestens dreimal pro Unterrichtsstunde zu melden.
- Die Lehrerin setzte sich das Ziel, leichte Fragen zu stellen und immer mindestens 10 Meldungen abzuwarten, bevor sie einen Schüler drannimmt.
- Außerdem sollte die Klasse in einem Fach an der inhaltlichen Planung und Durchführung des Unterrichts beteiligt werden.

„Bei der Erarbeitung der gemeinsamen Sicht mit Hilfe der Fragebogenergebnisse merkte ich, wie meine eigene Motivation für die Fortsetzung des Projekts wuchs:

- durch die außergewöhnlich hohe Beteiligung der Schüler, die ich als Zustimmung für das Projekt wertete;
- durch die regelmäßige Möglichkeit der Besprechung mit dem Berater. Hier wurde schrittweise das bisher diffuse Problem durchschaubar und damit seine Bewältigung eher erreichbar;
- nicht zuletzt dadurch, dass viele meiner Vermutungen über die Ursachen des Problems bestätigt und meine Unsicherheit bei der Einschätzung der Schüler verringert wurden.

Meine Sicht wurde zwar zunächst ohne die Schüler im Beratungsgespräch entwickelt, ich verstand es jedoch als Vorschlag an die Klasse und gab ihnen die Möglichkeit, sich schriftlich und mündlich dazu zu äußern und es dadurch zu korrigieren. Ich wies sie besonders darauf hin, dass ich den Vorschlag für die gemeinsame Sicht aus den Fragebogenergebnissen entwickelt habe und jeder Schüler sich darin wiederfinden sollten.

Mein Vorschlag wurde insgesamt angenommen, in Einzelheiten jedoch noch erweitert, besonders was mein Verhalten betraf, z.B.: ‚Lehrerin stellt neue Frage‘, ‚Lehrerin nimmt Schüler dran, der sich nicht meldet‘. Gerade letztere Ergänzung hatten viele Schüler aufgeschrieben; hier wurde als Nebeneffekt eine Kritik an meinem Unterrichtsverhalten geäußert, die bis dahin so direkt noch von keinem Schüler gekommen war. In diesem Arbeitszusammenhang fiel es den Schülern offensichtlich wesentlich leichter bzw. wurde es ihnen zum ersten Male möglich, Lehrerverhaltensweisen konstruktiv zu kritisieren.“

Planung und Intervention

Nachdem Einigkeit über den typischen Verlauf einer Problemstunde erzielt war, sollten die Schüler Vorschläge zum erwünschten Lehrer- und Schülerverhalten machen (Interventionsplanung). Diese Phase verlief schleppend. Über Vorschläge wie „die Schüler können sich doch mehr melden“, „sie trauen sich mehr zu“ kamen die Schüler nicht hinaus. „Gerade hier hatte ich mir Vorschläge zum Lehrerverhalten erhofft. Es kam jedoch nur der Vorschlag: ‚Lehrerin stellt leichtere Frage‘. So war ich zunächst enttäuscht - besonders nach den bisherigen Erfolgen. Mir wurde jedoch bald klar, dass die Schüler ja tatsächlich kaum Handlungsalternativen kennen konnten und daher meine Ansprüche eine Überforderung darstellen mussten.“

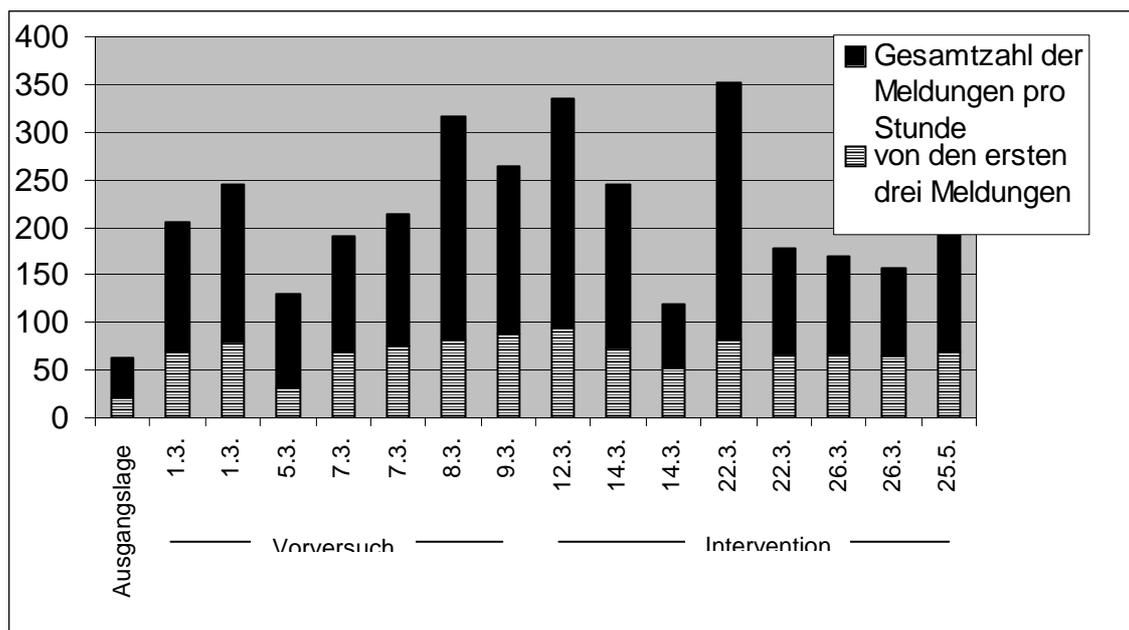
So wurde der eigentliche Interventionsplan größtenteils von mir entworfen. Um den Schülern zu zeigen, dass sie auch hier Einfluss nehmen konnten, stellte ich ihnen den Plan vor und bat sie, Stellung zu nehmen. Obwohl der Anspruch der Schülerbeteiligung an dieser Stelle eher abstrakt blieb, war es mir wichtig, den Schülern zumindest das Angebot der Einflussnahme gemacht zu haben, um ihnen immer wieder meine Kooperationsbereitschaft deutlich zu zeigen.“

Während der Interventionsstunden kontrollierten sich die Schüler mit Hilfe von Selbstbeobachtungsbogen. Auf diesen Bögen hielt jeder Schüler in jeder Interventionsstunde die Zahl seiner Meldungen fest. Unterschieden wurde dabei zwischen den 3 Mindestmeldungen und weiteren Meldungen.

Selbstbeobachtungsbogen										
Datum :										
Ich habe mich heute gemeldet!										
[]	[]	[]		[]	[]	[]	[]	[]	[]	[]

Auch die Lehrerin protokollierte für sich, ob sie sich an ihr Ziel annäherte .

Zusätzlich wurden die Ergebnisse aller in einer Ergebnisgrafik auf einem Wandposter registriert (s. Abbildung):



Nach einer Stunde, in der festgestellt wurde, wie häufig sich die Schüler normalerweise beteiligten („Ausgangslage“), folgte ein Block von 14 Interventionsstunden, die sich auf alle Fächer der Lehrerin in der Klasse erstreckten und sich auf 9 Schultage verteilten. An 5 Tagen wurden jeweils zwei Interventionsstunden durchgeführt, sonst immer eine. Zwischen den Interventionstagen lagen bis zu 4 „normale“ Schultage. Um den Erfolgsdruck anfangs zu verringern, wurden die ersten Interventionsstunden als „Vorversuch“ bezeichnet.

Lehrerin: „Insgesamt verliefen die Interventionsstunden erfolgreich. Die Beteiligung übertraf sogar meine Erwartungen. Nach solchen Stunden war die Stimmung in der Klasse deutlich von den Erfolgen beeinflusst. Die Schüler waren stolz darauf. Außerdem erfuhr ich auf einem zu dieser Zeit stattfindenden Elternsprechtag von mehreren Eltern, dass ihre Kinder zu Hause begeistert von dem Projekt erzählt hatten. Auch die Eltern, die sich äußerten, bewerteten es positiv.“

In den übrigen Stunden war jedoch kaum eine Veränderung zu bemerken. Einige Schüler schienen etwas mutiger geworden zu sein, was aber nie lange vorhielt.

Beim Ausfüllen der Selbstbeobachtungsbogen zeigte sich, dass die Hauptregeln (mindestens dreimal melden; abwarten, bis sich 10 Schüler melden) leicht einzuhalten waren. Die von mir befürchteten Störungen des Unterrichts blieben aus. Ich selbst hatte zeitweise Schwierigkeiten, neben allen anderen Aktivitäten und Gedanken meine ‚Kreuze‘ zu machen.

Als ungünstig erwies sich eine Zusatzregel sowohl für die Schüler als auch für mich: Es sollte von jedem Schüler noch festgehalten werden, wie oft er einen Schülerbeitrag durch eine ‚unpassende Bemerkung‘ störte. Dies sollte außerdem zur Kontrolle von einem Schüler für alle gezählt werden. Da die Definition von jedem anders ausgelegt wurde, entstanden Unsicherheiten. Bemerkenswert war, dass die Summe der individuell registrierten Störungen höher lag als die Zahl, die der dafür beauftragte Schüler ermittelt hatte. Da die Störungen gering waren und nicht das Hauptproblem waren, hätte ich diesen Teil weglassen sollen.

Ebenso erging es mir mit der Erfassung meiner ‚Wiederholungsfragen‘, die als Indikator für zu schwere Fragen dienen sollten. Es lag vornehmlich an meiner Ungeduld, wenn ich

eine Frage wiederholen bzw. präzisieren musste. Wartete ich lange genug, waren immer genügend Meldungen da."

Bedingt durch Osterferien und Betriebspraktikum der Schüler wurde das Projekt für zwei Monate unterbrochen. Nach dieser Pause führte die Lehrerin noch eine Interventionsstunde durch. Danach „versandete“ die Intervention - „normaler“ Unterricht war die Regel. Vor den Osterferien gelang die systematische Intervention - danach nur vereinzelte Projektstunden.

4 Wochen später äußerten sich die Schüler in einem Abschlussgespräch zum ursprünglichen Problem und zur Wirkung der Intervention. In diesem Abschlussgespräch zeigte sich deutlich, dass die Schüler gern weitermachen wollten.

Die Lehrerin führt die Tatsache, dass sie das Projekt versanden ließ, auf folgende Ursachen zurück: „Nach der langen Unterbrechung zögerte ich die Fortführung des Projekts lange Zeit hinaus. Es erschien mir nicht ratsam, die Intervention genau wie vorher weiterlaufen zu lassen, denn zum einen hatte ich mit dem „Aufwärmen“ einmal erfolgreicher Maßnahmen bisher häufig Enttäuschungen erlebt, zum anderen erlaubte ich, dass gerade durch das Betriebspraktikum für die Klasse andere Probleme brisanter sein würden. Ich beging den Fehler, anzunehmen, das Interesse der Schüler müsse deswegen erlahmen und ignorierte vereinzelte Anfragen der Schüler, ob sie nicht ‚mit den Zetteln weitermachen könnten‘.

Eine weitere wesentliche Rolle beim ‚Verschleppen‘ der Projektfortsetzung spielten auch die zu dieser Zeit recht spärlichen Treffen mit meinem Berater. Dadurch wurde meine Tendenz begünstigt, die Fortführung der Intervention im übrigen Unterricht und allgemeinen Schulalltag untergehen zu lassen. Ich sah mich mit dem Problem der Stabilisierung des Zielverhaltens, das jetzt unbedingt folgen musste, alleingelassen und überfordert.

Als ich dann schließlich 4 Wochen nach Beendigung des Betriebspraktikums, 11 Wochen nach Ende der Intervention der Klasse den Abschlussfragebogen vorgelegt und die Auswertung abgeschlossen hatte, erlebte ich die für mich größte Überraschung während des gesamten Projekts. Zwar war mir immer klar gewesen, dass die Schüler Spaß und Interesse an dieser Arbeit gehabt hatten, aber ich hatte die Stärke ihrer Motivation und die Bedeutung, die die Selbstbeobachtungsbogen für sie gehabt hatten, völlig unterschätzt: So fanden z.B. 18 von 25 Schülern, ‚dass die Selbstbeobachtungsbogen zu selten benutzt wurden‘; 21 Schüler wollten, ‚dass wir dieses Projekt irgendwie fortsetzen sollten‘; und in diese Richtung wies auch die Mehrzahl aller übrigen Antworten. Auf die offen gehaltene Frage ‚Was hat dir am Projekt gut gefallen?‘ äußerten sich auffallend viele Schüler zu den Selbstbeobachtungsbogen, und zwar in folgender Weise: ‚Dann weiß die Lehrerin mal, wie oft man sich gemeldet hat. ‚Mir hat es gefallen, weil es einem Antrieb zum Melden gibt.‘ ‚An dem Projekt hat mir gefallen, dass man sich da selbst testen kann und man hat ‚ne eigene Meinung!‘ ‚Dass man selbst sehen konnte, wie oft man sich gemeldet hat.

‚Es machte richtig Spaß, damit zu arbeiten, weil man mehr Interesse am Unterricht bekam und seine Anteilnahme zeigen konnte. Man sollte es wieder machen. Denn aus den Bogen schließen Sie ja auch, ob man Lust hat oder kein Interesse am Unterricht.

‚... und außerdem kann man mal selber sehen, wie oft man sich in der Stunde meldet. Jetzt beteilige ich mich auch mehr am Unterricht, und dieses Projekt hilft mir sehr‘.

Erst aus diesen Äußerungen wurde mir klar, welche große Rolle die Selbstbeobachtungsbögen für die Schüler gespielt haben. Für viele schien hier zum ersten Mal die Möglichkeit vorhanden gewesen zu sein, sich selbst, der Klasse und dem Lehrer Rechenschaft über

ein bestimmtes Verhalten ablegen zu können. Gerade diejenigen, die bei verbalen Äußerungen große Schwierigkeiten hatten, bot diese Form der schriftlichen Fixierung die Basis für den Aufbau eines Selbstvertrauens, das ihnen fehlte. So konnten sich die hohe Motivation und positive Haltung der Schüler zum Projekt erhalten, weil die Bogen selbst schon eine erhebliche Bestärkung für die Schüler bedeuteten.

Der Klasse gegenüber bekam ich aufgrund dieser Erkenntnisse ein ziemlich schlechtes Gewissen, da ich diesen für sie erfolgreichen Prozess unterbrochen hatte, ohne sie wie bisher üblich an jeder Entscheidung zu beteiligen. Ich zögerte deswegen die Bekanntgabe und Besprechung der Fragebogenergebnisse noch über 14 Tage hinaus. Dennoch stand für mich fest, dass die trotz aller Schwierigkeit ungebrochene positive Haltung der Klasse zum Projekt unbedingt erhalten und zu dessen Fortsetzung führen musste."

Kurz vor Beginn der Sommerferien gab es dann ein Bilanzgespräch, in dessen Verlauf die Lehrerin die Ergebnisse der Nachbefragung bekannt gab und gemeinsam Überlegungen zur Fortsetzung des Projekts nach den Ferien angestellt wurden.

„In dem Gespräch war mein Hauptanliegen, die Motivation der Schüler zu bestärken, indem ich die wichtigen Fragebogenergebnisse hervorhob. Denn bis jetzt wusste ja noch nicht jeder vom anderen, wie dieser zum Projekt und zu dessen Fortsetzung stand. Dann erzählte ich von meiner Überraschung beim Lesen der Antworten, stellte aber auch mein Bedauern dar, dass ich dies alles nicht schon eher bemerkt hätte.

Gemeinsam wurde versucht, das weitere Vorgehen nach den Ferien zu planen, und schließlich wurde beschlossen, das Projekt in abgewandelter Form fortzusetzen: Jeder Schüler wollte sich ein Heft anlegen, in dem er für alle Stunden, in denen es ihm nötig erschien, seine geplanten und tatsächlichen Meldungen vormerken konnte. Auf diese Weise sollte jeder Schüler individuell die Möglichkeit erhalten, in den Stunden, in denen er Schwierigkeiten mit der mündlichen Mitarbeit hat, einen Selbstbeobachtungsbogen zu verwenden. Die Erweiterung bestand darin, dass zusätzlich zu der von den Schülern als positiv empfundenen schriftlichen Selbstkontrolle eine schriftliche Festlegung des Zielverhaltens vorgenommen wurde.

Es wurde offengelassen, ob und welche gemeinsame Auswertung für die ganze Klasse erfolgen sollte, da für die Schüler in diesem Fall die eigene aktive Mitarbeit und Unsicherheit das Hauptproblem darstellten.

Mit dieser Maßnahme erschien mir ein erster vorsichtiger Schritt zur Ausblendung und damit Stabilisierung des Verhaltens möglich. Jeder Schüler kann in der nächsten Phase bestimmen wie oft er das Heft und die damit verbundene Hilfestellung benutzt. Da das Projekt von allen Schülern bejaht wurde, schien die Gefahr ausgeschlossen, dass die Schüler, die genügend Sicherheit gewonnen hatten oder aus anderen Gründen das Heft nicht oder selten benutzten, die anderen damit aufziehen würden.

Heute, zwei Wochen nach Unterrichtsbeginn im neuen Schuljahr, arbeiten die Schüler bereits mit ihrem Heft. Obwohl ich keine systematische Beobachtung und Auswertung betreibe, kann ich doch mit Sicherheit sagen, dass sich die Mehrzahl der Schüler erheblich mehr am Unterricht beteiligt als früher. Ich selbst kann deshalb mit viel Erfolg die Regel „Abwarten, bis sich Schüler melden" einhalten.

Außerdem bemühe ich mich stärker als bisher, bei den Schüler auch auf zaghafte Äußerungen von Interessen zu achten und sie dann zu bestärken. Auch dadurch hoffe ich zu erreichen, dass sich die Selbstsicherheit der Schüler entwickeln kann.

Im Verlauf des Projekts ist mir immer deutlicher geworden, dass unser Lernprozess sehr langwierig sein wird und nur durch regelmäßige Verständigung mit den Schülern weitergeführt werden kann. Vernachlässige ich diesen Bestandteil der Kooperation, werden die erreichten Fortschritte wieder in Frage gestellt."

Kommentar: Dieser Projektbericht dokumentiert aus der Sicht der Lehrerin, was in vielen Projekten als Problem aufgetreten ist: Wenn sich Verbesserungen ergeben, lassen Lehrkräfte - nicht die Schüler - häufig die Intervention im Sande verlaufen, und zwar in der Regel, ohne die Schüler zu fragen, ob diese es auch wollen. Besonders kritische Zeitpunkte sind Ferien, Berufspraktika, Krankheit des Lehrers oder Klassenfahrten. Uns scheinen dabei mehrere Faktoren eine wichtige Rolle zu spielen.

Zum einen erfordert die Weiterführung der Veränderungsmethoden und ihre sorgfältige „Ausblendung“ einen gewissen Aufwand. Der Lehrer muss regelmäßig daran denken, dass die Selbstbeobachtungsbögen vorhanden sind; er muss die Ergebnisse mit der Klasse auswerten; Gespräche über methodische Veränderungen müssen stattfinden usw. Dieser Aufwand im Sinne sozialer Lernprozesse wird offenbar zugunsten der immer noch im Mittelpunkt des Lehrereinteresses stehenden kognitiven Lernprozesse (Vermittlung von Wissen) zurückgestellt.

Zum zweiten bekommt der Aufwand besonders großes Gewicht, wenn der erste Problemdruck durch den Kooperationsprozess verringert wurde. Manche Lehrer sagen sich dann: „Jetzt geht es schon viel besser, vielleicht brauchen wir die Methoden nicht mehr!“ und hören stillschweigend auf. Verschlechtert sich dann die Lage nach einiger Zeit wieder, fällt es schwer, mit denselben Methoden erneut anzufangen.

Zum dritten befürchten viele Lehrer, die Schüler durch einen dauerhaften Einsatz derselben Methoden zu langweilen. Ihrer Auffassung nach muss ein Lehrer seine Schüler wie ein Varietékünstler ,durch immer neue Einfälle bei guter Laune - sprich: Motivation - halten. Diese Auffassung wird häufig nicht mehr überprüft. So fragen viele Lehrer z. B. ihre Schüler nicht, ob diese eine bestimmte Methode weiterhin anwenden wollen oder nicht. Täten sie es, würden sie feststellen, dass die Mehrzahl der Schüler viel stärker an der Beibehaltung guter methodischer Hilfen interessiert sind, als man als Lehrer vorher glaubte.

UNTERRICHTSSTÖRUNGEN UND MANGELHAFTES ARBEITSVERHALTEN IN DER OBERSTUFENKLASSE EINER HANDELSCHULE

Karl-Heinz. Grönke, Hamburg

Der folgende Bericht gibt ein Beispiel für die grundlegende Veränderung in einer Schülergruppe, die ein Versager-Selbstbild entwickelt hatte. Eine ausgeprägte Vermeidung von Leistung und Arbeitshaltung hatte sich etabliert und die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülergruppe auf den Nullpunkt gebracht. Dies war für die Schüler schon selbstverständlich geworden. Diese „Kultur“ der Schulklasse wurde durch klugen Einsatz des Mathematiklehrers systematisch umgebaut. Dabei wurden – aufbauend auf der Erkundung von Lehrer- und Schülersicht und einer Vereinbarung – verschiedene Veränderungsmethoden in fast 20 Trainingsstunden eingesetzt.

Kontext

8 Mädchen, 9 Jungen; Alter: 17-18 Jahre; „Reine Wiederholer (Versager)-Klasse“. Die Intervention wurde durchgeführt vom Fachlehrer (Mathematik) mit 4 Wochenstunden Unterricht.

Dauer der Intervention: 4^{1/2} Wochen = 18 Stunden. Eine zeitliche Mehrbelastung während der Durchführung trat nicht auf. Sie belastete den Lehrer und die Schüler kaum.

Sicht des Lehrers

Insbesondere in Eckstunden und beim Frontalunterricht arbeiten viele Schüler nicht kontinuierlich mit: sie spielen, dösen usw. In Übungs- und Anwendungsphasen bleiben sie ohne fremde Hilfe passiv, geben bei auftretenden Schwierigkeiten schnell auf. Hausaufgaben fehlen häufig. Darüber hinaus treten häufig Unterrichtsstörungen durch einzelne Schüler auf. Die Beziehungen der Schüler zur Klassenlehrerin sind sehr schlecht. Im allgemeinen wird die Klasse von den Lehrern abgelehnt.

Der Lehrer möchte, dass die Schüler zielgerichtet, konzentriert und ausdauernd über einen längeren Zeitraum mitarbeiten; ihre Aufmerksamkeit soll gesteigert werden, insbesondere bei gemeinsamer (einführender) Problembearbeitung; sie sollen sich in Anwendungs- und Übungsphasen intensiver um eigene Problemlösungen bemühen.

Sicht der Schüler

Der Lehrer entwickelt einen Fragebogen für die Schüler mit folgenden Fragestellungen:

- Wie sehen die Schüler ihren eigenen Leistungsstand? Wie fühlen sie sich dabei? („Meine Zensuren sind so schlecht, dass ich nur noch wenig Hoffnung habe, die Prüfung zu bestehen“).
- Wie sehen die Schüler ihre Beziehung zu den Lehrern? („Ich habe das Gefühl, dass viele Lehrer ungern in unserer Klasse unterrichten“).
- Wie sehen die Schüler ihre Beziehung zum Mathematiklehrer? („Er sollte uns mehr loben, wenn wir gute Arbeit leisten“).
- Wie sehen die Schüler die Unterrichtsorganisation? („Wir sollten mehr in Gruppen arbeiten“).

Ergebnis: Etwa 2/3 der Schüler sehen sich einem starken Leistungsdruck ausgesetzt. Nur 3 Schüler sind aufgrund ihres augenblicklichen Zensurenstandes relativ sicher, die Prü-

fungen in gut einem halben Jahr zu bestehen. 2/3 der Schüler sehen kaum Zukunftschancen, wenn sie die Prüfung nicht bestehen.

Ca. 2/3 der Schüler fühlen sich von allen Lehrern nicht oder nur wenig akzeptiert. Sie empfinden die Reaktionen des Mathematiklehrers auf ihr Verhalten als recht neutral; d.h. sie vermissen zum großen Teil das Lob, erwarten andererseits aber fast ohne Ausnahme keine Strafen, obwohl er nach Meinung vieler Schüler in letzter Zeit zu oft schimpft und ungeduldig reagiert. 2/3 der Schüler empfinden die augenblickliche Unterrichtssituation in Mathe als angespannt. Viele finden den Mathematikunterricht langweilig und möchten gern in Gruppen arbeiten.

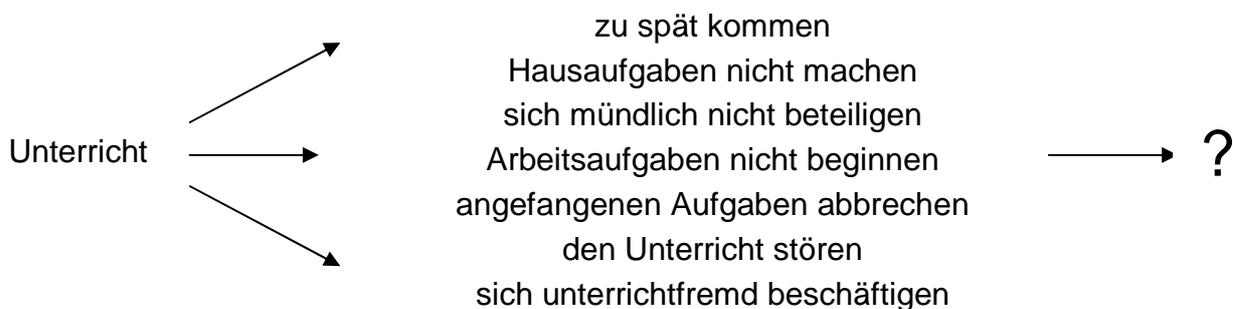
Keiner der Schüler findet, dass der Mathematiklehrer zu viel Hausaufgaben aufgibt.

Gemeinsame Sicht

Die Klasse setzt sich ausschließlich aus Schülern zusammen, die mindestens einmal das Versagenserlebnis der Nicht-Versetzung hatten (reine Wiederholer-Klasse). Relativ geringer Leistungsstand und Leistungsdruck durch die bevorstehende Prüfung und das Lehrerverhalten allgemein erzeugen Angst vor erneutem Misserfolg. Die negative Erwartungshaltung fast aller an der Klasse Unterrichtenden Lehrer verstärkt die Misserfolgserwartung der Schüler.

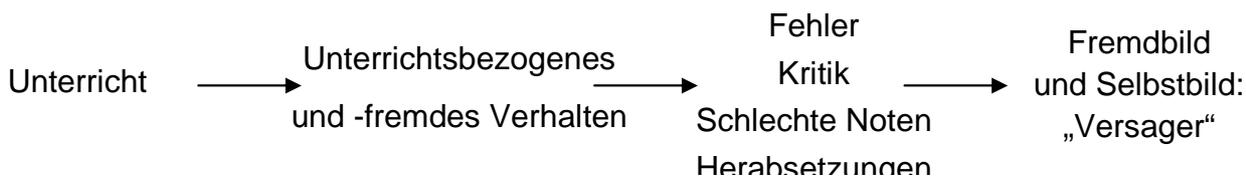
Kommentar: Die Beantwortung des Fragebogens bestätigt die Sichtweise des Lehrers: die Schüler möchten mehr gelobt werden, sie fühlen sich unter Leistungsdruck, sehen ihre Chancen für die Zukunft schwarz. Die Schüler fühlen, dass die meisten Lehrer ungern in ihrer Klasse unterrichten. Aus diesen Informationen und aus der Tatsache, dass alle Lehrer wissen: "Dies ist eine Versager-Klasse", entwickelt der Mathematiklehrer ein Modell des Problems.

Das Modell muss sehr verschiedene Verhaltensweisen der Schüler erklären:



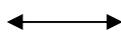
Was haben diese Verhaltensweisen gemeinsam Sie sind unvereinbar mit aktiver, engagierter Unterrichtsbeteiligung. Wer zu spät kommt, Arbeitsaufgaben nicht beginnt oder abbricht, durch laute Gespräche stört oder ‚döst‘, beteiligt sich nicht. Das Modell muss deshalb nicht erklären, wie die problematischen Verhaltensweisen aufgebaut, sondern das Zielverhalten ‚aktive Beteiligung‘ abgebaut wurde!

Dazu wissen wir, dass alle Schüler einmal sitzen geblieben sind. Alle haben schon das empfindliche Erlebnis des ‚schulischen Versagens‘ gehabt. Sie werden vermutlich die Erfahrung gemacht haben, dass wichtige Personen ihrer Umwelt sie als ‚Versager‘ o. ä. betrachtet haben, und sie werden an ihren eigenen Fähigkeiten gezweifelt haben (Fremdbild -> Selbstbild). Vor Eintritt dieser Erfahrungen haben sie sicherlich zahlreiche Signale kennen gelernt, die das unangenehme Erlebnis ankündigen. Diese Signale selbst sind als Strafreize zu betrachten. Als Schema:



Schüler in diesem Alter haben ein ausgeprägtes Selbstbewertungs- und Selbstverstärkungssystem entwickelt. Insbesondere vor sich selbst möchten sie nicht als Versager dastehen. Also unterdrücken sie alle Verhaltensweisen, die zu Fehlern, Misserfolgen und damit zu neuen ‚Versager-Gefühlen‘ führen könnten. Aktive und vor allem engagierte Beteiligung birgt aber immer diese Gefahren. Also tun sie das Gegenteil: die o. g. problematischen Verhaltensweisen. Sie dienen in erster Linie der Vermeidung von Misserfolgen. An diesem Punkt setzt nun ein Teufelskreis ein. Ausgerechnet diese Ss werden in einer Klasse zusammen gefasst. Alle Lehrer der Klasse haben eine entsprechend negative Erwartungshaltung bezüglich der Leistungen der Schüler. Sie nehmen Bemühungen und kleine Fortschritte kaum wahr und verstärken sie nicht. Kleine Ansätze der Ss, am Unterricht aktiv mitzuarbeiten, werden somit abgebaut. Folge: Die Ss resignieren und bestätigen damit die Erwartungen der Lehrer. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit negativer Bewertungen. Ss ziehen sich noch mehr zurück oder beginnen mit Störmanövern, was aus der Sicht der Lehrer das Bild der ‚Problemklasse‘ nur noch abrundet. Die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern werden immer schlechter. Schließlich lassen die gegenseitigen ‚Feindbilder‘ keine Schattierungen mehr zu:

Der ursprünglich nur leistungsschwache Schüler wird zum ‚Dauerversager‘ und ‚Störenfried‘



Die ursprünglich um Verständnis bemühte Lehrkraft wird zum ‚autoritären Ekel‘

In dem vorliegenden Fall scheint besonders die Beziehung zwischen den Schülern und der Klassenlehrerin sehr schlecht gewesen zu sein. Möglicherweise stand sie selbst unter dem Druck, für die schlechten Leistungen der Klasse verantwortlich zu sein, und setzte sich selbst und die Schüler einem erhöhten Leistungsanspruch aus.

Stattdessen hätte man davon ausgehen müssen, dass diese Schüler zunächst möglichst viele Erfolgserlebnisse haben müssen, um überhaupt an den Stoff heranzugehen. ‚Selbstverständliche‘ Leistungen hätten direkt und jedes Mal anerkannt werden müssen. Eine Zusammenfassung in einer ‚Wiederholer-Klasse‘ hätte man vermeiden können.

Der Mathematiklehrer, der eine verhältnismäßig gute Beziehung zur Klasse hat, bemüht sich um Verbesserungen:

Der Versuch, die in letzter Zeit verstärkt auftretenden Konflikte durch Gespräche zu regulieren, hatte wenig positive verhaltensändernde Wirkung. Vielmehr betrachteten einige Schüler die Gespräche als geeignetes Mittel zur Vermeidung des Mathematikunterrichts; durch das (verständnisvolle) Lehrerverhalten wurde das unerwünschte Schülerverhalten eher verstärkt. Der Mathelehrer reagierte auf die Unterrichtssituation in letzter Zeit verstärkt durch Äußerungen von Ungeduld und Unzufriedenheit. Er bestrafte zwar selten. Unterrichtsbezogenes Verhalten und erbrachte Leistungen wurden andererseits jedoch zu wenig honoriert.

Die Schüler erfuhren insbesondere Zuwendung vom Lehrer, wenn sie sich bei Schwierigkeiten hilfesuchend an ihn wandten. Diese Zuwendung könnte das mangelnde Bemühen um eigene Problemlösung verstärkt haben. Die Schüler lernten so ebenfalls, Anstrengung und Misserfolg in der Einzelarbeit zu vermeiden.

Zielsetzung

Im Gegensatz zur Zielbestimmung vor der Befragung der Schüler und der Erstellung eines Bedingungsmodells weist die folgende Zielbestimmung schon auf Handlungsmöglichkeiten hin. Der Lehrer möchte Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Schüler fördern; eine Voraussetzung dafür ist die Verbesserung des Arbeitsverhaltens der Schüler im Unterricht und bei den Hausaufgaben.

„Arbeitsverhalten“ gliedert er in drei Bereiche:

a) Veränderung des Basisverhaltens zur Durchführung von Unterricht

- pünktliches Erscheinen zum Unterricht
- regelmäßiger Schulbesuch
- Erhöhung der Unterrichtsbeteiligung
- Abbau von unterrichtsfremdem Verhalten
- regelmäßige Erledigung von Hausaufgaben

b) Unterrichtsgestaltung

- häufiger Methodenwechsel; insbesondere Gruppenarbeit
- gegenseitige Kontrolle der Hausaufgaben

c) Förderung von Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer

- Verbesserung der Kooperation zwischen „guten“ und „schlechten“ Schülern
- selbständige Erarbeitung von Problemlösungen in Gruppen unter Anleitung „guter“ Schüler

Interventionsplan

Die genannten drei Teilziele sind ohne Schwierigkeiten in Verhaltensregeln umzuformulieren. Die Einhaltung der Regeln sollte positiv, ihre Verletzung negativ sanktioniert werden. Gleichzeitig sollten problematische Reaktionen wie die Hilfestellung des Lehrers bei unselbständigem Verhalten ausbleiben. Außerdem sollten gute Schüler als Modelle für aktive Bewältigung von mathematischen Problemen eingesetzt werden. Aus diesen allgemeinen Überlegungen entwickelte der Mathematiklehrer den folgenden Interventionsplan:

Vorbemerkungen: Im Frühjahr wurde ich von der Klasse gebeten, mit ihnen auf Klassenfahrt zu gehen, da die Klassenlehrerin aus gesundheitlichen Gründen eine Reise abgelehnt hatte. Die Begründung für die Ablehnung der Klassenreise durch die Klassenlehrerin wurde von den Schülern angezweifelt.

Von Seiten der Schulleitung wurden Bedenken hinsichtlich einer Klassenreise mit dieser „Problemklasse“ unter Leitung eines Fachlehrers geäußert (Lernrückstände und Unterrichtsausfall, Disziplin der Klasse, Dominanz des Fachlehrers gegenüber der Klassenlehrerin).

Obwohl auch ich Bedenken hinsichtlich der Disziplin in der Klasse hatte, gelang es mir, indem ich auf das allgemeine Gefühl der Diskriminierung innerhalb der Klasse und auf mögliche positive verhaltensändernde Wirkung bei einer Klassenreise hinwies, die Zustimmung der Schulleitung zu erhalten.

Ich erklärte der Klasse die Bedenken der Schulleitung und meine eigenen im einzelnen und informierte sie über die Erwartungen hinsichtlich einer Verhaltensänderung; dann erklärte ich mich zu einer Klassenreise bereit.

Einführung der Interventionen:

Ausgehend von meiner Besorgnis über die Disziplin der Schüler während der geplanten Klassenreise und den Erwartungen hinsichtlich einer Verhaltensänderung wurden gemeinsam mit der Klasse häufig auftretende unerwünschte Verhaltensweisen gesammelt (vgl. Zielbestimmung). Hieraus gingen folgende Regeln hervor, die ich der Klasse vorschlug und die Inhalt eines (mündlichen) Vertrages mit der Klasse wurden.

Vertragsregeln:

- Jeder zu spät zum Unterricht erscheinende Schüler erhält einen Minuspunkt.
- Jede Unterrichtsstörung und jede sonstige unterrichtsfremde Beschäftigung führen zu einem Minuspunkt. Im Zweifel entscheidet die Klasse mit Mehrheit, ob ein Schülerverhalten zu Punktabzug führen soll.
- Die Schüler kontrollieren zu Beginn der Stunde gegenseitig die Erledigung von Hausaufgaben und melden Fehlanzeige (Minuspunkte).
- Zu Beginn der Stunde umreißt der Lehrer das zu behandelnde Stoffpensum.
- Im Unterrichtsgespräch (Frontalunterricht) werden jeweils für die Dauer von 10 Minuten je drei Schüler vom Lehrer beobachtet. Jeder freiwillig geäußerte Unterrichtsbeitrag dieser Schüler (ob richtig oder falsch) sowie jeder richtige Beitrag nach Aufforderung erbringen einen Pluspunkt (vgl. Beobachtungsbogen im nächsten Abschnitt).
- Es wird vermehrt in Gruppen gearbeitet.
- Für die Dauer der Intervention werden fünf feste Gruppen gebildet. Vier Gruppen werden von guten Schülern geleitet; drei Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten im Fach Mathe arbeiten unter Anleitung des Mathelehrers in einer Gruppe.
- Die Aufgabe der Anleiter in den Gruppen besteht nicht darin, für die Gruppen die Arbeit zu leisten, sondern gemeinsam mit allen Gruppenmitgliedern die Lösungen zu erarbeiten, d. h. anzuregen, zu erklären, Fragen zu beantworten u.a.
- Gruppen, die vor anderen bzw. vor Ablauf einer vorher vereinbarten Zeit die Aufgaben gelöst haben, können sich nach ihrer Wahl beschäftigen, ohne den übrigen Unterricht zu stören. Unter Umständen dürfen sie den Unterricht beenden und in die Pause bzw. nach Hause gehen. - Jede Gruppe erhält für die richtige Lösung einen Punkt. Die Arbeit darf in den Gruppen erst beendet werden, wenn jedes Gruppenmitglied die richtige Lösung vorlegt und nach eigener Aussage den Lösungsweg durchschaut. - Das Zielverhalten der Klasse gilt als erreicht, wenn je Unterrichtsstunde min. 3 Punkte erzielt werden (17 Schüler Klassenstärke) .
- Wird das Soll von min. 3 Punkten regelmäßig erreicht, so darf die Klasse das Programm der geplanten Klassenreise selbständig gestalten, insbesondere unabhängig über die Art der Aktivitäten, über den Umfang der Freizeit und (im Rahmen der Herbergsordnung) über die Dauer des abendlichen Ausgangs entscheiden. Der Mathelehrer hat hinsichtlich der Programmgestaltung lediglich ein Vorschlagsrecht.
- Die Einhaltung der Regeln wird vom Mathelehrer in einem Beobachtungsbogen registriert. Die Schüler können die Eintragungen jederzeit kontrollieren.

Kommentar: Unterrichtsstörendes Verhalten und fehlende Hausaufgaben wurden mit Minuspunkten (also Strafreizen) geahndet. Geht man davon aus, dass diese Schüler ganz deutliche Signale für die Anerkennung eigener Lernfortschritte und Bemühungen brauchen, dann ist der Einsatz von Strafreizen generell ungünstig. Soweit wie möglich sollten positive Verstärker eingesetzt werden für erwünschtes Verhalten statt Strafreize für unerwünschtes. Dadurch wird dann Annäherungsverhalten anstelle von Vermeidungsverhalten generell trainiert. Beispielsweise hätte jede Viertelstunde ohne eine Unterrichtsstörung auch einen Pluspunkt erbringen können. Statt Minuspunkten für fehlende Hausaufgaben hätte man jeweils einen Pluspunkt für vollständige Hausaufgaben in einer Arbeitsgruppe geben können.

Verlauf und Ergebnisse

Die Intervention wurde vom 5. 5. bis zum 5. 7. in wöchentlich vier Mathematikstunden durchgeführt. Unterrichtsverspätungen wurden fast vollständig beseitigt. Störungen des Unterrichts wurden etwa auf ein bis zwei je Stunde reduziert; lediglich einmal wurden sechs Störungen registriert, wobei sehr strenge Maßstäbe angelegt waren.

Die Unterrichtsbeteiligung nahm merklich zu. Die Zusammenarbeit in den Gruppen war gut; wesentlich häufiger als bisher wurden Probleme eigenständig (ohne Hilfestellung des Lehrers) gelöst. Insbesondere ein relativ leistungsstarker Schüler, der zuvor durch häufige Unterrichtsstörung aufgefallen war, verhielt sich in der Gruppe sehr kooperativ und tat sich im Unterrichtsgespräch durch herausragende Leistungen hervor. Er konnte mehrfach vorzeitig vom Unterricht befreit werden. Im ganzen waren die Schüler mit fast ‚sportlichem‘ Ehrgeiz bemüht, das Soll zu erfüllen.

Während der Klassenreise vom 10. 7. bis 17. 7. gab es keinerlei Disziplinschwierigkeiten. Jeder Schüler verhielt sich ausgesprochen gruppenbezogen und mitverantwortlich für ein Gelingen der Klassenfahrt. Das vorher gemeinsam erstellte Programm wurde, abgesehen von fest eingeplanten Veranstaltungen, täglich erneut zur Disposition gestellt und zum Teil geändert. Getroffene Vereinbarungen wurden sämtlich und gewissenhaft eingehalten. Großes Interesse war trotz erheblicher Spannungen zwischen einigen Jungen und den Mädchen der Klasse an gemeinsamen Aktivitäten vorhanden. Erwähnenswert ist, dass an einem Abend am Lagerfeuer von einer Schülerin der Vorschlag gemacht wurde, zwecks Überwindung der Spannungen innerhalb der Klasse gruppenspezifische Spiele zu spielen. Ein von der Schülerin vorgeschlagenes Spiel leitete mehrstündige Gruppen- und Zweiergespräche ein, die am folgenden Tag während einer Busfahrt zum Teil fortgesetzt wurde. Auf Wunsch der Klasse wurde der Abend am Lagerfeuer mit weiteren Spielen wiederholt.

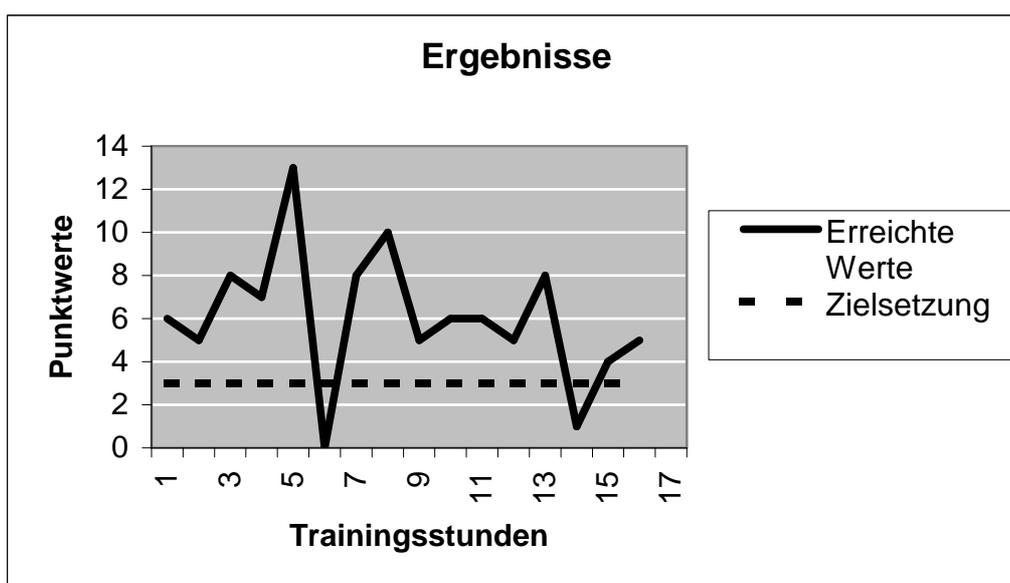
Beobachtungsbogen zur Erfolgskontrolle (mit Beispieleintragungen)

Datum	Punktwerte	10.5.	11.5.	...	
Zahl der unpünktlichen Schüler	Minuspunkte	-2	0	0	...
Frontalunterricht	Minuspunkte	-1	1	1	...
	Pluspunkte	7	5	7	
Gruppenarbeit	Pluspunkte	0	2	3	...
Gesamtsumme		4	6	9	

Im Frontalunterricht erhielten Schüler Minuspunkte, wenn sie zu spät kamen, fehlende Hausaufgaben hatten oder den Unterricht störten.

Pluspunkte gab es für die selbständigen bzw. richtigen Beiträge zum Unterrichtsgespräch von jeweils 3 zufällig ausgewählten Schülern, die der Lehrer 10 min lang beobachtete und ihre Beiträge notierte. Im Gruppenunterricht erhielt jede Gruppe dann einen Punkt, wenn sie mit dem jeweiligen Arbeitsauftrag fertig war.

Die Gesamtsumme setzt sich aus den Pluspunkten vom Frontal- und Gruppenunterricht zusammen abzüglich der Minuspunkte. An manchen Tagen gab es 2 Unterrichtsstunden. Dann haben wir die Punktwerte getrennt aufgeführt.



Die Abbildung zeigt den Verlauf der Intervention. Die Klasse hat mit Ausnahme von zwei Stunden jedes Mal den Zielwert erreicht (schwarze Kurve). In diesen beiden Stunden hatten die Schüler genauso viele Pluspunkte gesammelt wie an den anderen Tagen. Durch zahlreiche Störungen wurde jedoch die Gesamtsumme vermindert. Die Daten stützen somit die Beschreibung des Lehrers: Es hat eine grundlegende Veränderung stattgefunden. Die gewohnheitsmäßige, in Werten und Verhalten etablierte Kultur der Leistungsvermeidung ist einer positiven Arbeitshaltung und dem Bemühen um Erfüllung der Leistungsstandard im Mathematikunterricht gewichen.

SCHLUSSBEMERKUNG

Die hier beschriebenen Projektberichte illustrieren das Vorgehen der Kooperativen Methode im Unterricht. Aber nicht nur in diesem Bereich ist die Methode anwendbar. Das Vorgehen ist überall dort hilfreich, wo Menschen in Gruppen ihre Kommunikation verbessern wollen – ob in Lehrerkollegien, Familien, sozialen Organisationen, Arbeitsgruppen, Chören, Vorständen oder Sportteams.

Es geht dabei immer darum, dass die beiden Seiten miteinander ins Gespräch kommen, um ihre Sichtweisen auszutauschen. Dies ist dann die Grundlage für die Vereinbarung von zukünftigen, besseren Kommunikationsformen, die die Beteiligten solange einüben, bis sie zur Gewohnheit werden.

Die wichtigsten Prinzipien in diesem Prozess sind: Lösungsaufschub, langer Atem, kleine Schritte, Fehlerfreundlichkeit, Vertrauen in die Selbststeuerungsfähigkeit von sozialen Gruppen und Ergebnisoffenheit.

Was das im Einzelnen bedeutet, kann in den anderen Materialien aus der Arbeitsgruppe Beratung und Training und in meinem Buch „Konfliktmoderation“, einer ehemaligen Materialie, nachgelesen werden.

LITERATUR

- Gordon, T. (1978): Lehrer-Schüler-Konferenz. Hamburg: Hoffmann u. Campe
- Gutjons, H. (Hrsg. 1998): Die Moderationsmethode in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann u. Helbig
- Habermas, J. (1981): Theorie kommunikativen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp
- Hintzpeter, R., Redlich, A. (1986): Strategien zur Verbesserung des Diskussionsverhaltens im Unterricht. Psychologie in Erziehung und Unterricht (33) S. 267-276
- Hintzpeter, R., Redlich, A. (1986): Verbesserung des Diskussionsstiles im Unterricht – eine Fallstudie. In: Die Deutsche Schule (1), S. 89-99
- Homme, L. (1976): Verhaltensmodifikation in der Schulklasse. Weinheim: Beltz
- Molnar, A., Lindquist, B. (1990): Verhaltensprobleme in der Schule - Lösungsstrategien für die Praxis. Dortmund: Modernes Lernen
- Nissen, P., Iden, U. (1994): Kurskorrektur Schule. Hamburg: Windmühle
- Redlich, A. (1997a): Konfliktmoderation. Hamburg: Windmühle
- Redlich, A. (1997b): Die Soziale Architektur von Gruppen in der Teamentwicklung. Band 8 der Materialien aus der Arbeitsgruppe Beratung und Training. Hamburg: Universität, Fachbereich Psychologie
- Redlich, A., Ott, C. (1980): Veränderung der Interaktion in Schulklassen statt Stigmatisierung durch Einzelfallbehandlung. In: Die Deutsche Schule (6), S. 379-388
- Redlich, A., Schley, W. (1980): Hauptschulprobleme. München: Urban & Schwarzenberg
- Redlich, A., Schley, W. (1982): Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht. München: Urban & Schwarzenberg