



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Disziplin und Disziplinierung im Unterricht
Bewegung und Sport: Konzepte, Erklärungsansätze
und Interventionsstrategien“

verfasst von

Reinhard Grimmlinger

angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 353 482

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Spanisch UF Bewegung und Sport

Betreuerin / Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Gewährleistung eines Ordnungsrahmens im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Der Fokus wird auf die Bedeutung der Prävention, sowie auf die Ursachenanalyse von Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen gelegt. Darüber hinaus werden mögliche Interventionen und Strategien aufgezeigt.

Bei einer von Perner (2007, S. 26) durchgeführten Erhebung von 869 Lehrkräften an niederösterreichischen Schulen gaben 91% der LehrerInnen an, dass der Anteil an SchülerInnen mit Disziplinproblemen in den letzten Jahren angestiegen sei. Zur Bewältigung vermehrt auftretender Belastungen werden in der Fachliteratur divergierende Konzepte vorgeschlagen. Bueb (2007) fordert wieder mehr Disziplin im gegenwärtigen Schulsystem durch „eiserne Regelmäßigkeit“ und „Konsequenz“. (vgl. Bueb, 2007, S. 27) Andererseits ermöglicht die Beziehung zu den SchülerInnen erst Erziehung, während Bueb ein autoritäres Verhältnis vorsieht. Traditionelle Disziplinierungsmaßnahmen würden die Situation nur weiter verschärfen. (vgl. Arnold, 2007, S. 28f.)

Aus den umstrittenen Ansichten zum Thema Disziplin ergeben sich daher folgenden Fragestellungen bezogen auf das Unterrichtsfach BuS:

- Welche Bedingungen sind für ein effektives Unterrichtsgeschehen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport notwendig?
- Welche Strategien und welche Interventionen werden vorgeschlagen?
- Welche in der pädagogischen Literatur angeführten Kriterien (Variablen/Items) beeinflussen den Unterricht Bewegung und Sport positiv um Disziplin und Ordnung zu gewährleisten?

Im Rahmen einer hermeneutischen Herangehensweise wurden unter Verwendung von Datenbanken („FIS Bildung Literaturdatenbank“, „Deutscher Bildungsserver“), von Artikeln und Studien aus Fachzeitschriften und Büchern relevante Konzepte zum Thema Disziplin und dem Unterrichtsfach Bewegung und Sport herausgearbeitet, verglichen, interpretiert und gegenübergestellt.

Die Analyse der Fachliteratur zeigte, dass der Prävention die größte Bedeutung zukommt. 85 bis 90 % von Stress auslösenden Situationen können durch entsprechende Führungskompetenzen effektiv bewältigt werden. Es sollte eine Lerngemeinschaft geschaffen werden, in der die Teilnehmer respektvoll miteinander umgehen, zusammenarbeiten und motiviert partizipieren. (vgl. Sequeira Belvel, 2010, S. 34f.) Zur Prävention gehören klare Regeln, eine gute didaktisch-methodische Aufbereitung des Unterrichts, die Arbeit an den eigenen Kompetenzen, ein Sozialkompetenztraining der SchülerInnen sowie Routinen und Rituale. Durch das Aufrechterhalten eines positiven Unterrichtsklimas wird zahlrei-

chen Störungen vorgebeugt. Bei Schwierigkeiten ist mit leichten Interventionen zu beginnen, wie Einbeziehung des störenden Schülers oder der Schülerin, Ermahnung, Zurechtweisung oder Tadel.

Entschiedene und klare Interventionen sind wesentlich. Lob ist gegenüber Bestrafungen bevorzugt einzusetzen. In etwa 80 bis 90 % der Fälle sollte mit einer Verstärkung des erwünschten Verhaltens gearbeitet werden. (vgl. Weinberg & Gould, 2011, S. 131) Strafen bewegen SchülerInnen oft nicht zur Einsicht und bewirken nur kurzzeitig eine Verhaltensmodifikation. Bestrafungen können Angstzustände hervorrufen und führen dazu, dass unerwünschtes Verhalten verstärkt oder häufiger auftritt, wenn SchülerInnen dadurch ihr/sein Ansehen in der Klasse stärken. (vgl. Schröder, 2002, S. 200)

Starke Interventionen und Disziplinierung gehören zwar zum Handlungsrepertoire der Sportlehrkraft, sollten jedoch mit Bedacht eingesetzt werden. Ordnungsmaßnahmen stellen die letzte Reserve dar, wenn alle anderen Möglichkeiten ausgeschöpft wurden, da die „Lehrer-Schüler-Beziehung“ beeinträchtigt wird. (vgl. Keller, 2010, S. 38f.) Erziehungsmaßnahmen wurden Jahrhunderte lang missbraucht, um Heranwachsenden Ideale mit Gewalt einzutrichtern. Disziplinäre Maßnahmen, seien sie physischer oder seelischer Natur, wirken prägend und richten schweren Schaden an. (vgl. Miller, 1983a) Sobald eine Gefährdung eintritt, lassen sich jedoch auch scharfe Maßnahmen im Rahmen der gesetzlichen Richtlinien rechtfertigen.

Abstract

The presented diploma thesis deals with maintenance of order in PE. The centers of attention are prevention, as well as the cause analysis of disorders during lesson and behavior disorders. Moreover, possible interventions and strategies are illustrated.

In a study of Perner (2007, S.26), 91% of the 869 participating teachers claimed that the number of pupils with behavior disorders increased in the last few years. In the specialist literature, divergent concepts are proposed to cope with the increasing pressure. Bueb (2007) demands the revitalization of discipline in the present school system through unaccommodating regularity and conscientious sustainability. But the relationship to pupils, which is reduced to an authoritarian, hierarchical connection in the case of Bueb, is a key factor to enable education. Traditional disciplinary sanctions would even deteriorate the situation. (c. Arnold, S. 28f)

The formulation of questions results from the controversial perspectives.

- Which conditions are necessary for effective PE lessons?
- Which strategies and interventions are proposed?
- Which in the specialized literature quoted factors influence PE lessons positively to maintain discipline and order?

Using books, studies, articles, specialized journals and databases („FIS Bildung Literaturdatenbank“, „Deutscher Bildungsserver“), relevant concepts in relation to discipline and PE were worked out, compared and interpreted within the framework of an hermeneutic approach.

The analysis of the specialized literature showed that prevention should be dedicated the greatest significance. 85 to 90% of the situations which cause stress can be managed effectively through the development of leader competences. A learning community in which participants take part actively, cooperate and treat each other with respect should be established. (c. Sequeira Belvel, 2010, S. 34 f)

Prevention includes clear rules, an effective methodical and didactical preparation, the training of the competences, social skill training for pupils, as well as routines and rituals. Several disturbances can be avoided through the maintenance of a positive climate during lesson. In case of difficulties with pupils, light interventions should be preferred to start with, as for example reintegration of the pupil, warning or reprimand. Clear and determined interventions are of greatest importance. Praising should be preferred to

punishment. In 80 to 90 % of the cases, a positive reinforcement should be applied. (c. Weinberg & Gould, 2011, S.131)

Usually punishment does not lead to insight and only has a short-term effect on behavior. Punishment can cause anxiety and can provoke further disturbances if the inadmissible action strengthens the prestige of the pupil. (c. Schröder, 2002, S. 200) Although strong interventions and disciplining belong to the opportunities for action of teachers, they should be considered consciously. Regularity framework represents the last reserve if any other opportunities are ineffective because they affect the relationship between the pupil and the teacher. (c. Keller, 2010, S. 38f) Pedagogical interventions can have a negative effect on the development of children and youngsters. (c. Miller, 1983a) In case of danger, strong interventions can be justified easily.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	1
Abstract	3
Inhaltsverzeichnis	5
Vorwort	7
Danksagung	9
Erklärung	10
1.1 Problemstellung und Entwicklung der Fragestellung	11
1.2 Forschungsfragen	15
2 Forschungsmethode: Hermeneutik.....	17
3 Gliederung der Arbeit	20
4 Begriffsbestimmungen	22
5 Von vergangenen Entwürfen zu modernen pädagogischen Konzepten zu Disziplin.....	27
5.1.1 Unterschiedliche historische Strömungen pädagogischen Handelns.....	27
5.1.2 Exkurs zur „Schwarzen Pädagogik“	35
5.2 Gegenwärtige Konzepte zu Disziplin.....	45
5.2.1 Mehr Mut zu Disziplin?	45
5.2.2 Antworten der modernen Pädagogik	49
5.3 Resümee	54
6 Gesetzliche Grundlagen.....	55
6.1 Resümee	61
7 Komplexität im Unterrichtsfach Bewegung und Sport.....	62
7.1 Spezifische Belastungen der Lehrkräfte im UF BuS	62
7.2 Resümee	72
8 Ursachenanalyse: Darstellung und Analyse der Lebenssituation von SchülerInnen	73
8.1 Einflussfaktoren auffälligen Verhaltens	73
8.2 Belastungen der SchülerInnen	80
8.3 Gewalt und Aggressivität an Schulen.....	85
8.4 Resümee	88
9 Prävention und Lösungsstrategien: Interventionen zur Bewältigung von Disziplinproblemen und Unterrichtsstörungen im UF Bewegung und Sport.....	90
9.1.1 Zur pädagogischen und didaktischen Kompetenz der BuS Lehrkraft	90
9.1.2 Bedingungen für effektives Unterrichtsgeschehen	94
9.1.3 Prävention im Rahmen eines Classroom-Management.....	111
9.1.4 Prävention für Lehrkräfte: Stärkung der personalen Ressourcen	114
9.2 Strategien und Interventionen	122
9.2.1 Konzepte zum Disziplinmanagement	122
9.2.2 Interventionen und Maßnahmen bei Störungen im BuS Unterricht.....	132
9.3 Fallbeispiele und Interventionen.....	140
9.4 Resümee	147

10	Conclusio	149
11	Ausblick	152
	Literaturverzeichnis und Internetrecherche	153
	Verzeichnis der Abbildungen	161
	Abkürzungen	162
	Lebenslauf	163

Vorwort

Im Rahmen meines Studiums wurden verschiedenste Themen behandelt. Als ich bei Unterrichtspraktika und Hospitationen mit Konflikten und schwierigen Situationen konfrontiert wurde, stellte sich für mich die Frage, wie ein Ordnungsrahmen hergestellt werden kann, in dem effektiv gelehrt und gelernt wird. Die Antwort auf diese Frage wurde für mich im Rahmen meiner Ausbildung nicht beantwortet. Pädagogische Seminare betrafen zumeist andere Themen. Darüber hinaus wollten sich LehrerInnen aus der Praxis nicht festlegen. Meine ersten Unterrichtserfahrungen bestätigten den Eindruck, dass dem Thema Disziplin mehr Bedeutung geschenkt werden müsste. Die ersten Unterrichtsstunden empfand ich als sehr anstrengend. Ich konnte mir in einer derartigen Unterrichtssituation nur schwer vorstellen, 35 oder 40 Jahre lang zu unterrichten. Ich erkannte, dass die Führung und Kontrolle einer Klasse nichts mit der Leitung von Kleingruppen zu tun hat, wie ich es von meiner Tätigkeit in Nachhilfeeinrichtungen kenne. Bei meiner langjährigen Tätigkeit als Nachhilfelehrer fiel es mir nicht schwer, auf eine Kleingruppe von SchülerInnen individuell einzugehen. Drei oder vier NachhilfesüßlerInnen können besser überblickt werden als 20 oder noch mehr SchülerInnen. Es galt daher für mich zu klären, wie eine Klasse gelenkt, wie ein Ordnungsrahmen schnell hergestellt und aufrecht erhalten werden kann, und wie ich mit schwierigen Situationen und problematischem Verhalten von SchülerInnen umgehen soll. Diese notwendigen Kompetenzen werden schwer erworben, stellen jedoch eine der fundamentalen Erfordernisse des Lehrberufs dar. Es wäre sinnlos, fachlich überragend zu sein, wenn das Wissen nicht vermittelt werden kann, wie ein positives Unterrichtsklima geschaffen werden und mit Problemen umgegangen werden kann. Ich erinnere mich an AHS LehrerInnen aus meiner Schulzeit, die sich nicht durchsetzen konnten, und die nach jeder Unterrichtsstunde stark erschöpft oder gar verzweifelt die Klasse verließen. In manchen Fällen behielt die Klasse sogar während des Unterrichts die Oberhand. Interventionen, wie ein Vermerk im Klassenbuch, der die gesamte Klasse betraf, wirkten kaum. Viele SchülerInnen machten sich sogar darüber lustig.

Da mich das Thema Disziplin mit dem Fortschreiten meines Studiums zunehmend beschäftigte, beschloss ich dieses Thema zum Fokus meiner Diplomarbeit zu machen. Ich habe festgestellt, dass ich in diesem Bereich selbst noch einiges zu lernen habe, um im kommenden Jahr erfolgreich unterrichten zu können.

In der Diplomarbeit beschäftige ich mich mit historischen und gegenwärtigen Konzepten, frage nach Bedingungen für effizienten Unterricht und nach möglichen Ursachen von Unterrichtsstörungen und damit, welche Form der Prävention und Interventionen gesetzt werden können bzw. dürfen. Ich sehe es gerade im Rahmen des Studiums als Chance, den Fokus auf diese Fragen zu legen. Schließlich bestehen gerade im BuS Unterricht

besondere Anforderungen an die Lehrkraft: Der Sport an sich, freie Bewegung und erlaubte Interaktionen, sowie Spiele und Wettbewerbe bergen Gefahren und bieten reichliche Möglichkeiten zu Konfliktsituationen aber auch zur Vermittlung von positiven Werten. Umso wichtiger erscheint es mir daher, mich ausführlich mit der Thematik auseinanderzusetzen, bevor ich mich für ein bestimmtes Konzept bei der Gestaltung des Unterrichts entscheide.

Danksagung

An dieser Stelle nütze ich die Gelegenheit, all jenen zu danken, die mich während meines Studiums unterstützt haben. Zuallererst bedanke ich mich bei meiner Familie, die mich über zweieinhalb Jahrzehnte gestärkt und gefördert hat.

Bedanken möchte ich mich bei meinen Freunden und Freundinnen und bei meinen StudienkollegInnen, insbesondere bei meiner Freundin Barbara, die mir stets hilfsbereit zur Seite gestanden sind. Gerne erinnere ich mich an gemeinsam absolvierte sportliche Veranstaltungen, Exkursionen sowie an gelungene Zusammenarbeit.

Zuletzt möchte ich mich bei meinem Betreuer Ao. Univ.-Prof. MMag. Dr. Konrad Kleiner bedanken, der mich durch die letzte entscheidende Studienphase im Rahmen der Diplomarbeit geführt hat.

Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht (z.B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z.B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.

Reinhard Grimminger

Gablitz, am 20. Mai 2013

1 Hinführung zum Thema

1.1 Problemstellung und Entwicklung der Fragestellung

LehrerInnen klagen, dass es immer schwieriger wird, effizienten und qualitativen Unterricht zu halten, da Störungen im Unterricht immer häufiger und massiver werden. Sie berichten über Lärm, über Desinteresse der SchülerInnen, über mangelnde Mitarbeit, fehlendes Unterrichtsmaterial und über schulfremde Tätigkeiten. „Als besonders belastend empfinden Lehrer weniger einzelne, aggressive Schüler, sondern den ewigen Kleinkrieg, die häufigen Störungen, die viel von der Unterrichtszeit wegnehmen und auf Dauer zermürben.“ (Lohmann, 2012, S. 9)

Die Ursache von Unterrichtsstörungen, Verhaltensproblemen und von Disziplinlosigkeit ist vielfältig. Die Schule steht im Spannungsfeld der Gesellschaft, denn sie ist kein luftleerer Raum, sondern die Kinder tragen Probleme, die sie mit Freunden oder in der Familie haben, in die Schule. Ebenso werden schulische Konflikte oft auch in der Familie wirksam. Die Familie selbst steht unter geänderten gesellschaftlichen Bedingungen: Vermehrter Stress im Beruf, Familienprobleme, Krankheit oder Scheidung, Arbeitslosigkeit, Migration oder andere Ursachen können sich auf das Verhalten von SchülerInnen auswirken.

Auf die verschiedenen Konflikte reagieren SchülerInnen oft mit Lernunlust und Desinteresse oder auch mit aggressivem Streben nach besseren Noten. (vgl. Grunder, 2001, S. 157) Dazu kommt eine breite Palette an Ablenkungen wie unkontrollierter und zu hoher Medienkonsum bis hin zur Internetsucht. (vgl. Spitzer, 2012, S. 11f.)

Gründe für Unterrichtsstörungen können aus persönlichen (z.B. in der Person oder der Interaktion gelegenen) oder aus systembedingten Ursachen (z.B. Klassengröße, falsche Planung z.B. der Oberstufe des Gymnasiums) oder aus gesellschaftlichen Problemen gegeben sein.

LehrerInnen haben heute vielfältige berufliche Herausforderungen: Es sind SchülerInnen unterschiedlicher kultureller Herkunft in heterogenen Klassen zu unterrichten, oft auch werden diese im Sinne der Integration oder Inklusion Kinder mit „besonderen Bedürfnissen“ gemeinsam mit nicht behinderten Kindern gefördert. SchülerInnen unterschiedlicher Leistungsniveaus sind gemeinsam und individuell zu fördern - und ein gewisser Ordnungsrahmen sowie Disziplin soll aufrecht erhalten werden. Trotz der unterschiedlichen Gegebenheiten sind angemessene Freiräume und Mitbestimmung zuzulassen. Schon Kounin (2006, S. 9f.) erörtert, dass aufgrund der Heterogenität der SchülerInnen und der unterschiedliche Rahmenbedingungen LehrerInnen ein großes Repertoire an Fertigkeiten

bei der Klassenführung haben müssen, um die Qualität des Unterrichts zu gewährleisten und unerwünschtes Verhalten zu reduzieren. Die Unterrichtsqualität soll beibehalten werden, wird aber durch diszipliniere Schwierigkeiten beeinträchtigt und durch lernwillige SchülerInnen gestört.

Lohmann (2012, S. 9) weist darauf hin, dass LehrerInnen unzureichend auf die wachsende Zahl von SchülerInnen mit sozialen und erzieherischen Defiziten vorbereitet sind.

Ein effizienter Unterricht ist dann gewährleistet, wenn Unterrichtsstörungen vermindert oder beseitigt werden und die SchülerInnen aktiv in den Unterricht integriert werden. „Wer nicht mit Unterrichtsstörungen umgehen kann, wird früher oder später den Lehrberuf aufgeben oder gesundheitlichen Schaden davontragen. Die Auseinandersetzung mit ‘Disziplin’ und ‘Unterrichtsstörungen’ ist darum lebenswichtig für LehrerInnen und Lehrer,“ meint Rüedi (2011, S. 16)

LehrerInnen haben die Aufgabe, Bedingungen für Lehren und Lernen zu schaffen. Sie sind für eine gute Klassenführung und für ein geplantes Classroom-Management. Dazu gehört ein breites Repertoire an Fertigkeiten, um auf unerwünschtes Verhalten und auf Störungen im Unterricht zu reagieren, was als Disziplinmanagement bezeichnet werden kann. LehrerInnen müssen Fähigkeiten und Strategien entwickeln, mit Störungen und disziplinären Problemen umzugehen, um den berufsbedingten Stress zu vermindern.

Die Bedeutung der Disziplin zeigt sich auch im gesundheitlichen Aspekt. Seiffge-Krenke (2006, S 122 ff.) beschreibt, dass sich 50 % der LehrerInnen überlastet fühlen. Selbst bei unter 30 jährigen LehrerInnen wurde bei 50 % erhöhter Blutdruck festgestellt, wobei 27 % auch noch nach Unterrichtsende den hohen Blutdruck beibehielten. Aufgrund von Stress leiden LehrerInnen häufig unter psychosomatischen Krankheiten, Depressionen oder Tinnitus, und sie gehören zu den Berufsgruppen, die frühzeitig in Pension gehen. Weibliche Lehrkräfte ab 50 Jahren nehmen am häufigsten eine Frühpension in Anspruch. Viele LehrerInnen leiden auch unter einem „Zustand der emotionalen Ermüdung“, welcher unter dem Begriff „Burn Out“ bekannt ist. LehrerInnen fallen insofern in die Risikogruppe für „Burn Out“, da sie großen Einsatz zeigen, welcher jedoch nicht entsprechend gewürdigt wird, weder von der Organisation Schule, noch von den SchülerInnen. (vgl. Seiffge-Krenke, 2006, S. 122 ff.)

Auch Bauer (2008, S. 52) konnte in einer Studie an 949 deutschen LehrerInnen aufzeigen, dass die Lehrkräfte „eine hohe bis sehr hohe Verausgabungsbereitschaft haben“ und durchschnittlich „mindestens 51 Stunden pro Woche“ arbeiten. Demgegenüber steht eine verstärkte mediale Berichterstattung über angebliche Privilegien von LehrerInnen, welche

letztendlich eine mangelnde Anerkennung signalisiert und wenig Verständnis für den Lehrerberuf in der Öffentlichkeit bewirkt.

In Schulklassen Disziplin herzustellen ist eine schwierige pädagogische Aufgabe, auf die in der Lehrerbildung kaum eingegangen wird. Keller (2011, S. 27f.) berichtet, dass in Deutschland bereits 35 % der Unterrichtszeit darauf verwendet wird, für Disziplin und Ruhe zu sorgen. In Japan dagegen beschränkt sich dieser Bereich auf nur 5 %. Der Lehr- und Lernanteil betrage 95 % der Unterrichtszeit. „Regelverletzungen“, „Unruhe“, „aggressives Verhalten“, „mangelnde Aufmerksamkeit“ und „disziplinloses Verhalten“ belasten Lehrkräfte in erheblichem Maße.



Abb.1: Überlastungen der Lehrkraft

Bei einer von Perner (2007) durchgeführten Erhebung von 869 Lehrkräften an niederösterreichischen Schulen aller Schultypen, gaben 91% an, dass der Anteil an SchülerInnen mit Disziplinproblemen in den letzten Jahren zugenommen habe. Zwei Drittel fanden die verächtliche und herablassende Art von SchülerInnen gegenüber den LehrerInnen als belastend. (vgl. Perner, 2007, S. 26) SchülerInnen würden sich vom Fernsehen beeinflussen lassen; sie imitieren aggressives und gewalttätiges Verhalten, selbst wenn dieses kriminell ist. Gewalt, auch gegen Lehrkräfte, habe auf qualitativer Ebene zugenommen. (vgl. Perner, 2007, S. 8)

Zu einem ähnlichen Ergebnis kamen Joachim Bauer et al. (2008, S. 52): eine in Deutschland durchgeführte Studie an 949 Haupt- und GymnasiallehrerInnen ergab, dass „allein im Zeitraum eines Jahres etwa die Hälfte der LehrerInnen während der Ausübung ihres Berufes entweder von schweren Beleidigungen und Drohungen oder sogar von tatsächlich erlittener Gewalt bedroht ist (sic).“

Ein weiterer Punkt der Problematik sei die schwierigere Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. Denn „nicht nur SchülerInnen leisten Widerstand gegen die Lehrerschaft, sondern auch deren Eltern, die Schule nicht als Hilfe erleben sondern als lästige Pflicht“. (Perner, 2007, S. 7)

Obwohl LehrerInnen gut ausgebildet seien, fehle es an Kompetenzen, an Interventionen, wie LehrerInnen auf Störungen reagieren können. Es müssen Kompetenzen zur spontanen Störungsabwehr entwickelt werden, meint Perner (2007, S. 8). Weiters müsste das „Bestehen in schwierigen Berufssituationen trainiert werden und Krisenbewältigung“ sowie ein „ernsthaftes Bemühen um eine ‘gesunde Schule’- nämlich eine, in der SchülerInnen wie LehrerInnen gesund bleiben können“ angestrebt werden, schlägt Perner (2007, S. 77) vor.

In den letzten Jahren ...						
hat sich das öffentliche Bild des Lehrerberufes	uv	16,55	vs	81,70	vb	1,75
		142		701		15
hat sich der Anteil an SchülerInnen mit Disziplinarproblemen	uv	8,47	vm	0,81	eh	90,72
		73		7		782
ist der Umgang seitens der Lehrerschaft mit den Eltern	uv	18,95	vs	79,19	vb	1,86
		163		681		16
sind die Anforderungen an den Lehrerberuf hinsichtlich Stoffinhalt im Unterricht	uv	39,23	vs	54,37	vb	6,40
		337		467		55
sind die Anforderungen an den Lehrerberuf hinsichtlich pädagogisch didaktischer Fähigkeiten	uv	7,78	vs	91,41	vb	0,81
		67		787		7
ist die Bereitschaft der Schüler, untereinander aggressives Verhalten zu zeigen	uv	11,50	eh	88,02	vb	0,48
		96		735		4
uv: unverändert; vs: verschlechtert; vb: verbessert; vm: vermindert; eh: erhöht;						

Abb. 2: Übersicht der Befragung (Perner, 2007, S.43)

In der von Perner (2007) durchgeführten Befragung, an der 869 NÖ LehrerInnen aller Schultypen teilnahmen, gaben mehr als 90 % (782 Personen) an, dass sich „der Anteil an SchülerInnen mit Disziplinarproblemen in den letzten Jahren erhöht“ habe und 79 %, dass sich gleichzeitig „der Umgang mit den Eltern verschlechtert habe“. Des weiteren waren 88 % der Auffassung, dass sich „die Bereitschaft der Schüler untereinander aggressives Verhalten zu zeigen“ erhöhte. Wenn dazu die Aussagen berücksichtigt werden, dass

knapp 82 % (701 LehrerInnen) antworteten, dass sich „das öffentliche Bild des Lehrerberufes verschlechtert“ habe, und 91 % (787 Personen) meinten, dass sich „die Anforderungen an den Lehrerberuf hinsichtlich pädagogisch didaktischer Fähigkeiten erhöhte“, ergibt sich daraus ein Bild einer großen Belastung, wenn nicht sogar Überforderung der Lehrkräfte. Die Studie signalisiert die Notwendigkeit von weiterer Fortbildung und Supervision sowie besserer Bedingungen für die Schulsituation.

Nicht nur das Verhalten österreichischer SchülerInnen stresst die LehrerInnen im starken Maße. Eine 2006 von dem Arzt Joachim Bauer und seinen Mitarbeitern durchgeführte Studie in Deutschland veranschaulichte, „dass zwanzig Prozent der Lehrkräfte an stressbedingten Gesundheitsstörungen leiden, die [...] eigentlich behandlungsbedürftig sind.“ (vgl. Bauer, 2008, S. 52)

LehrerInnen fällt es oft schwer, offen über ihre Probleme zu sprechen. Sie haben Schwierigkeiten, geordneten Unterricht durchzuführen, haben Konflikte mit einzelnen SchülerInnen oder mit ganzen Klassen.

Störfaktoren sind ein fester Bestandteil des Unterrichts. „Es ist bekannt, dass Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikte zu den stärksten Belastungen im Lehrberuf gehören, unabhängig vom Alter oder von der Dauer der Berufserfahrung.“ (Lohmann, 2012, S. 15) Der Fokus dieser Arbeit soll auf Möglichkeiten und Interventionen gelegt werden, die als allgemein pädagogisches Repertoire verwendet werden, also in allen Fächern angewendet werden können.

1.2 Forschungsfragen

Das Thema „Disziplin“ wurde in der pädagogischen Literatur bereits ausführlich behandelt. Den Schwerpunkt von Disziplin auf das Unterrichtsfach Bewegung und Sport zu legen, schränkt die Ergebnisse jedoch deutlich ein. Bei der Suche auf Datenbanken ergaben die Suchbegriffe von „Sportunterricht“ oder „Disziplin“ Trefferquoten im vierstelligen Bereich. Wird nun nach Daten gesucht, die die Disziplin im Unterrichtsfach Bewegung und Sport betreffen, so ist die Trefferzahl stark reduziert. Beim „deutschen Bildungsserver“ werden gerade einmal fünf Einträge zu den Begriffen „Disziplin“ und „Sport“ aufgelistet. Bei der am 20.4.2013 durchgeführten Volltextsuche zu „Disziplin“ und „Sport“ fanden sich bei [<http://othes.univie.ac.at>] 38 Treffer. Keine der 38 Arbeiten beschäftigte sich tatsächlich näher mit dem Thema „Disziplin und Sport.“ Am ehesten fanden sich noch Ähnlichkeiten mit „Unterrichtsstörungen“.

Auch bei der sehr umfangreichen Analyse verschiedener Fachbücher war die Anzahl der Werke, die sich tatsächlich schwerpunktmäßig mit Disziplin im Fach Bewegung und Sport beschäftigten, nur sehr begrenzt. Zwar existiert eine beträchtliche Anzahl an Fachliteratur wie „Alltagsprobleme des Sportunterrichts“ von Söll und Kern (1999), die einige Seiten oder gar ein Kapitel Unterrichtsstörungen, Ordnung oder Disziplin im Kontext des Unterrichtsfaches BuS widmen. Der Fokus dieser Bücher wird jedoch meistens auf den BuS Unterricht und dessen Gestaltung, sowie auf die Aufbereitung oder auf den Sport gelegt. Bücher, die sich durchgängig auf einen Ordnungsrahmen im BuS Unterricht konzentrieren, sind absolute Mangelware. Eine überragende Ausnahme stellt das Buch „Ordnungen im Sportunterricht“ von Landau aus dem Jahre 1979 dar: Die Erkenntnisse aus einzelnen Kapiteln sind jedoch für eine umfassende Analyse nicht ausreichend. Daher wurden auch der allgemeinen Pädagogik, welche für die Besonderheiten des Unterrichtsfaches BuS geeignet sind, herangezogen. Berücksichtigt wurden theoretische und historische Ansätze, sowie gegenwärtige Konzepte.

Auf Grund der mangelnden, auf das Thema durchgehend fokussierten Quellen, gibt es eindeutig noch Forschungsbedarf zu Disziplin im Unterrichtsfach Bewegung und Sport.

Ziel dieser Arbeit ist es, zu veranschaulichen, welche theoretischen Ansätze es zur Prophylaxe und zur Bewältigung von Disziplinproblemen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport gibt. Fokussiert auf diese Fragestellungen werden praktische Möglichkeiten der Prävention sowie Interventionsstrategien dargestellt und analysiert. Aus den genannten Faktoren ergaben sich nun folgende Forschungsfragen:

- Welche Bedingungen sind für ein effektives Unterrichtsgeschehen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport notwendig?
- Welche Strategien und welche Interventionen werden vorgeschlagen?
- Welche in der pädagogischen Literatur angeführten Kriterien (Variablen/Items) beeinflussen den Unterricht Bewegung und Sport positiv um Disziplin und Ordnung zu gewährleisten?

Die genannten Forschungsfragen rechtfertigen sich insofern, da sie aufzeigen, wie der Unterricht Bewegung und Sport zu gestalten ist, sodass ein Ordnungsrahmen aufrecht erhalten werden kann und Disziplinprobleme vermindert auftreten. In der bisherigen Fachliteratur wurden diese Fragen nach Auffassung des Verfassers dieser Diplomarbeit noch nicht ausreichend beantwortet. Daher wird nun der Fokus nicht nur auf die Reaktionsmöglichkeiten der Lehrkraft gelegt, sondern auch nach Faktoren für prosoziales Verhalten und Prävention durch Verbesserung von Unterrichtsbedingungen gesucht. Die erweiterte Perspektive hinsichtlich einer Vielzahl von zu berücksichtigenden Faktoren, soll der Verwirklichung eines störungsarmen und effizienten BuS Unterrichts dienen.

2 Forschungsmethode: Hermeneutik

Hermeneutik gilt als die älteste Methode um „bedeutungshaltiges Material“ auszulegen. In den Geistes- und Sozialwissenschaften wird die Hermeneutik als „Methodik des Verständnis" aufgefasst: „Ziel der Hermeneutik ist es, zu einem angemessenen und umfassenden Verständnis des Gesagten zu gelangen und dabei die Subjektivität des Verstehens im Alltag zu überwinden. Dies setzt einen Hintergrund geteilter Bedeutung voraus.“ (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010, S. 239)

„Der Begriff Hermeneutik stammt aus dem Griechischen und kann mit „Auslegung“ übersetzt werden.“ (Bräutigam, 2003, S.220) Unter Hermeneutik wird die „Kunst der Interpretation von Texten [.....] sowie die theoretische Reflexion auf Methoden und Bedingungen des Verstehens“ verstanden. (Pechtl & Burkard, 1999, S. 230) Der Text wird faktisch und inhaltlich analysiert, wobei es bei einer hermeneutischen Herangehensweise um die Analyse, das Verstehen und Auslegen von Texten geht. (vgl. Hartensteiner, 2004, S 4 f) Tepe (2007, S. 30) erweitert: „Unter Hermeneutik verstehe ich eine Disziplin, die sich mit dem Verstehen und der Interpretation von Texten, mündlicher Rede und anderen Phänomenen z.B. Gemälden, Filmen, Denkmälern befasst.“ Es handelt sich bei der Hermeneutik um „eine Explikation von Texten oder Gegebenheit der Wirklichkeit“. (Widmer, 1974, S. 43)

Nach Bräutigam (2003, S. 220 f.) bezieht sich der Arbeitsbereich der Hermeneutik auf das Auslegen von Texten, deren Interpretation und Verständnis. Im Rahmen einer hermeneutischen Analyse können Erkenntnisse erworben werden, Sachverhalte geklärt werden oder Zusammenhänge hergestellt werden. Wissen wird nach dem „Modell des hermeneutischen Zirkels“ erworben. Differenziert wird hierbei zwischen zwei Dimensionen. In der ersten Dimension steht das „Vorverständnis“ im Fokus. Beim Lesen eines Textes verfügt der Rezipient über ein bestimmtes Vorwissen, welches durch Vertiefung erweitert wird. Mit den neuen Erkenntnissen werden nun neue Texte gelesen, wodurch wiederum der aktuelle Wissenstand modifiziert wird. Der Autor vergleicht diesen Prozess der Erweiterung mit einem „Kreisverkehr“. Die zweite Dimension erklärt den Zusammenhang von einzelnen Elementen und des gesamten Textes. „Eine zweite Dimension des hermeneutischen Zirkels bezieht sich auf den Tatbestand, dass sich Einzelelemente eines Textes nur aus dem gesamten Text erschließen lassen, sowie umgekehrt das Ganze eines Textes nur auf Grundlage der einzelnen Elemente zu verstehen ist.“ Nur aus dem Gesamttext kann auf einzelne Begriffe geschlossen werden. Voraussetzung für das vollständige Verständnis des Gesamttextes ist jedoch das Verstehen genau dieser Elemente. Charakteris-

tisch für die Hermeneutik ist der „spiralenförmige, aufsteigende Prozess“. Es gibt damit weder eine eindeutige Anfangssituation noch ein gekennzeichnetes Ende.

Ein Verstehen des Ganzen wird durch das vollständige Erfassen der einzelnen Elemente intendiert. Befasst wird sich dabei mit dem vorgegebenen Sinn des Autors oder des Textes. Der Sinn des Untersuchungsgegenstands wird bei der Hermeneutik erfragt. „Sinnfindung bedeutet Erfassen der Strukturen und Beweggründe und ihre sprachliche Formulierung bis zur logischen Stimmigkeit.“ (Widmer, 1974, S. 43)

Bei der hermeneutischen Spirale greifen „Vorverständnis und Textverständnis, Verständnis von Textteilen ineinander. In diesem Prozess wird das Textverständnis sukzessiv verteilt.“ (Hussy et al., 2010, S. 239) Die Autoren (2010) erwähnen, dass für das Verstehen eines Textes ein gewisses Vorverständnis notwendig ist. Durch den Akquisitionsprozess wird das Vorverständnis modifiziert, wodurch wiederum ein besseres Verständnis des Textes ermöglicht wird. Sie sprechen von „Ineinandergreifen von Textteilen und Textganzem.“

Auch in dieser Diplomarbeit wird mit einem gewissen Vorwissen sowie Vorannahmen an das Lesen der Artikel bzw. des Textes herangegangen. Für das „Ineinandergreifen von Textteilen und Textganzem“ müssen Textteile verstanden werden, um ein Verständnis des Textganzes zu gewährleisten. Wird das Textganze erfasst, so wird auch das Verständnis der Textteile vertieft. (vgl. Hussy et al., 2010, 239)

„Ergebnis des Hermeneutischen Denkens ist ein aus einem immer schon vorausgesetzten Vorverständnis herausgewachsenes, begründbares und überprüfbares Verstehen auf einer dem Vorverständnis überlagerten Erkenntnisebene.“ (Widmer, 1974, S. 43) Ein Text kann als verstanden betrachtet werden, wenn die „Motivlage“ des Autors nachvollzogen, der Zusammenhang mit seiner Zeit berücksichtigt wird und die Thematik erfasst wird. Eine fundierte, kritische Stellungnahme gehört auch dazu. (vgl. Widmer, 1974, S. 43)

In der vorliegenden Diplomarbeit werden verschiedene Quellen herangezogen wie Artikel, Studien und Bücher. Die jeweiligen Argumentationen und Resultate werden dargestellt, ergänzt bzw. verglichen um ein ganzheitliches Textverständnis zu gewährleisten. Dies führt wiederum zu einem vertieften Verständnis der Resultate. Wie Hussy et al. (2010, S. 239) ausführten, ist für das Verstehen eines Textes ein gewisses Vorverständnis notwendig.

Im Folgenden soll die praktische Durchführung kurz dargestellt werden.

Im Rahmen einer hermeneutischen Vorgehensweise werden Literaturquellen als Untersuchungsobjekt verwendet. Dabei werden Basiswerke der Literatur mit aktuellen Aufsätzen, Studien, Artikeln und Bücher in Bezug gesetzt. Zur Literaturfindung haben sich Datenban-

ken auch als hilfreich erwiesen. Hervorzuheben wäre „der deutsche Bildungsserver“ und die „FIS Bildung Literaturdatenbank“. Auf diesen Seiten wurde eine Vielzahl an Material übersichtlich und leicht verfügbar dargestellt.

Beim „deutschen Bildungsserver“ gab es 564 Treffer unter dem Begriff „Störung“, 626 Treffer unter dem Begriff „Disziplin“, 51 Treffer zu dem Begriff „Fehlverhalten“. 315 Treffer wurden bei der „FIS Bildung Literatur Datenbank“ zu dem Begriff „Unterrichtsstörung“ am 11.04.2013 angegeben. Beim Schlagwort Intervention schienen 3881 Treffer auf und unter dem Begriff Maßnahme 2306. 7017 Eintragungen wurden bei dem Begriff Prävention abgerufen. Weitere Suchbegriffe wie „classroom-management“, „misbehavior“, „Etikettierung“, „Disziplinlosigkeit“, „Erziehungsstrategien“ ergaben weniger Treffer. Einige der Daten waren frei verfügbar, andere mussten bestellt bzw. gekauft werden. Die Daten wurden in erster Linie nach dem Bezug zum Thema der Diplomarbeit ausgewählt. Eine Vielzahl der Daten schienen nach dem Titel passend zu sein. Bei genauerer Betrachtung mussten viele aussortiert werden, da sie für die konkrete Anforderung in der Diplomarbeit oder für den Kontext, in welchen sie eingebaut werden sollten, unpassend oder sogar irrelevant waren. Ein weiteres wichtiges Kriterium war die Aktualität. Es wurde darauf geachtet, möglichst zeitnahe Daten zu verwenden, wobei bei besonders wichtigen oder relevanten Daten Ausnahmen gemacht wurden.

Die gesammelten Daten wurden nun um die Fragestellung herum aufgebaut. Daten wurden verglichen, gegenüber gestellt und in Kontrast zu anderen Ansätzen gestellt. Beabsichtigt wurde durch das Zusammenfügen von vielen kleinen Elementen das „Gesamte“ zu erschließen. Es wurden grobe Kategorien zu einer bestimmten Thematik gebildet bei welchem vergleichbare Inhalte gesammelt wurden. Aus dieser Gruppierung entwickelten sich die einzelnen Kapitel. Innerhalb der Kapitel wurden wiederum Subgruppen gebildet, die das Thema genauer beschrieben. Innerhalb der Subgruppen kam es zu einer weiteren Unterteilung um bestimmte Aspekte zu trennen. Dabei handelte es sich um einen einjährigen Prozess, bei dem immer wieder Änderungen vorgenommen wurden, revidiert, neu geordnet und kategorisiert wurde.

3 Gliederung der Arbeit

Das erste Kapitel widmet sich der Hinführung zum Thema, der Problemstellung und der Entwicklung der Forschungsfragen. Dabei wird gezeigt, unter welchen Anforderungen Lehrkräfte stehen. Aus den genannten Problemen ergibt sich die Fragestellung.

Diesem folgt im Kapitel 2 die Methode: die hermeneutischen Herangehensweise. Dabei wird zwischen einer literaturgestützten Erklärung zu Hermeneutik und der praktischen Durchführung differenziert. Die literaturgestützte Erklärung beschreibt eine hermeneutische Vorgehensweise. In einem zweiten Schritt wird auf die verschiedenen verwendeten Quellen wie Datenbanken, Bücher, Fachartikel und Studien verwiesen. Darüber hinaus wird veranschaulicht, wie die Diplomarbeit, unter Anwendung von Kategorienbildung, aufgebaut wurde.

Das vorliegende Kapitel beinhaltet die Gliederung der Arbeit, in welchem die Struktur der Diplomarbeit erklärt wird.

Im Kapitel 4 werden die Begriffe „Unterrichtsfach Bewegung und Sport“, „Disziplin“, „Unterrichtsstörung“ und „Classroom-Management“ definiert.

Kapitel 5 zeigt einen historischen Überblick bis hin zu gegenwärtigen, kontroversiell diskutierten Konzepten. Im Kapitel 5 ergeben sich daher zwei Unterteilungen: 5.1 „der historische Exkurs“ und 5.2 „gegenwärtige Konzepte“. Der historische Exkurs beinhaltet die Konzepte historischer Strömungen und explizit die „Schwarze Pädagogik“. Gegenwärtige Konzepte geben einen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand.

Kapitel 6 erläutert die gesetzlichen Grundlagen. Es wird darauf eingegangen, welche Maßnahmen zulässig sind. Das Kapitel veranschaulicht die Pflichten der Eltern und SchülerInnen sowie Einschränkungen der Handlungsmöglichkeit der LehrerInnen. Abschließend werden Handlungsanweisungen vorgeschlagen, in denen sukzessive gravierendere Konsequenzen bis hin zum Schulausschluss in chronologischer Reihenfolge dargestellt werden.

Kapitel 7 zeigt die Komplexität des Unterrichtsfaches „Bewegung und Sport“ auf, welches sich von theoretischen Fächern differenziert. Das Kapitel umfasst eine Vielzahl an Faktoren, wie „Disziplinlosigkeit und Gefährdung“, „Heterogenität im BuS Unterricht“, „Nähe und Distanz“, „Sportsprache als Besonderheit der Kommunikation“ oder „Teambildung“, die die Besonderheiten des Faches vergegenwärtigen.

In Kapitel 8 wird analysiert, welche Einflussfaktoren sich auf das Verhalten von SchülerInnen auswirken können und veranschaulicht Probleme der Heranwachsenden: Es werden dabei kritische Lebensphasen (Pubertät), schwierige Familiensituationen wie auch gesellschaftliche Einwirkungen aufgegriffen. Als dramatischste Form von disziplinlosem Verhalten wird Gewalt an Schulen diskutiert.

Kapitel 9 enthält die Forschungsergebnisse der Diplomarbeit, in dem es sich ausführlich mit Prophylaxe und mit Interventionsmöglichkeiten, um einen geordneten Unterrichtsrahmen herzustellen und die Sicherheit der SchülerInnen im Fach Bewegung und Sport zu gewährleisten, beschäftigt und die Resultate darstellt.

Kapitel 9 ist in drei Unterkapitel unterteilt. Der erste Teil, Kapitel 9.1, veranschaulicht die Prävention von Unterrichtsstörungen und Konflikten und zeigt die vielfältigen Faktoren bzw. Kriterien auf, die es zur Vorbeugung zu berücksichtigen gilt. Darüber hinaus wird auch der Blick auf die Lehrkraft gelenkt hinsichtlich der Stärkung der persönlichen Ressourcen. Drittens beinhaltet Kapitel 9.1 das Konzept des „Classroom-Managements“, welches sowohl präventive als auch intervenierende Maßnahmen zur Führung von SchülerInnen verbindet.

Kapitel 9.2 veranschaulicht einerseits „Konzepte zum Disziplinmanagement“ und andererseits „Interventionen und Maßnahmen bei Störungen im BuS Unterricht“ und zielt auf die Erweiterung des Handlungsspielraums der Lehrkraft ab.

Kapitel 9.3 zeigt anhand von ausgesuchten Fallbeispielen typische Problemsituationen im Unterrichtsfach Bewegung und Sport sowie mögliche Handlungsfelder zur Prävention, für eine leichte Intervention und, falls erforderlich, für eine starke Intervention bzw. Maßnahme.

Kapitel 10 summiert in einer überschaubaren Conclusio die aus der Diplomarbeit resultierenden Forschungsergebnisse.

Kapitel 11 beinhaltet den Ausblick und neue Forschungsfragen.

4 Begriffsbestimmungen

- **Unterrichtsfach Bewegung und Sport**

Unter dem „Unterrichtsfach Bewegung und Sport“ (UF BuS) wird in der Diplomarbeit der Unterricht verstanden, der im schulischen Kontext unter Berücksichtigung von definierten Zielen, Methoden und Inhalten der geistigen und körperlichen Entwicklung im Anwendungsbereich Bewegung und Sport dienlich ist.

In der vorliegenden Diplomarbeit wird der Begriff Unterrichtsfach Bewegung und Sport beibehalten, da der Fokus auf das Schulfach „Bewegung und Sport“ gelegt wird. Der traditionelle Begriff des Turnens wird nur im historischen Exkurs angewandt, wenn sich angegebene Autoren ausdrücklich auf das „Turnen“ bezogen haben. Für die Lehrkraft, wird der Begriff „Sportlehrkraft“ weitergeführt, da der Terminus „Sportlehrkraft“ geläufiger ist als „Bewegung und Sport Lehrkraft“. Die Sportlehrkraft wird als eine solche verstanden, die den Unterricht „Bewegung und Sport“ plant, arrangiert und durchführt.

- **Disziplin**

„Disziplin“ wurde im 14./15. Jahrhundert aus dem lat. „disciplina“ entlehnt, welches in einem nicht bezeugten Kompositum von lat. „capere“ = „fassen“ (vgl. kapieren) somit in lat. „dis-cipere“ = (geistig) „zergliedern, um zu er-fassen“ gründet. (vgl. Drosdowski et.al., Duden, Etymologie, 1963, S.113)

Allerdings gibt es schon im klassischen Latein zwei Bedeutungsfelder zu „disciplina“: das erste zu „Unterweisung, Lehre, Unterricht, Bildung, Wissen, Schule“ sowie das zweite zu „Erziehung, Zucht, Ordnung.“ (vgl. Petschenig, 1949, S.172) Die zweite Bedeutung resultiert offensichtlich aus der Tatsache, dass der Erwerb von Bildung und Wissen mit Schwierigkeiten, Hindernissen und Störungen verbunden ist, und diesen somit in irgendeiner Weise - „disziplinär“ begegnet werden muss. Als wichtigste Ableitung von „disciplina“ galt schon im klassischen Latein „discipulus“ = Schüler, in dessen Erwerb von Bildung, Wissen und Können, beide Bedeutungsfelder ineinander greifen.

Die Wortgeschichte des aus dem Lateinischen übernommenen Fremdworts „Disziplin“ behält die beiden Bedeutungsfelder, wenn auch modifiziert, grundsätzlich bei, sodass sich im Duden Fremdwörterbuch (Wermke et al., 2001, S. 236) folgende Erklärung für Disziplin (in umgekehrter Reihenfolge) findet:

1. a) Wissenschaftszweig, Spezialgebiet einer Wissenschaft
b) Teilbereich, Unterart einer Sportart.
2. (ohne Plural) auf Ordnung bedachtes Verhalten; Unterordnung, bewusste Einordnung.

In der zuletzt genannten zweiten Hauptbedeutung ist Disziplin das auf Ordnung bedachte Verhalten. Jedes System - sei es ein natürliches oder soziales oder kulturelles - bedarf zu seinem Bestehen eine Ordnung, die allerdings weder starr noch unveränderbar ist, sondern dynamisch ist.

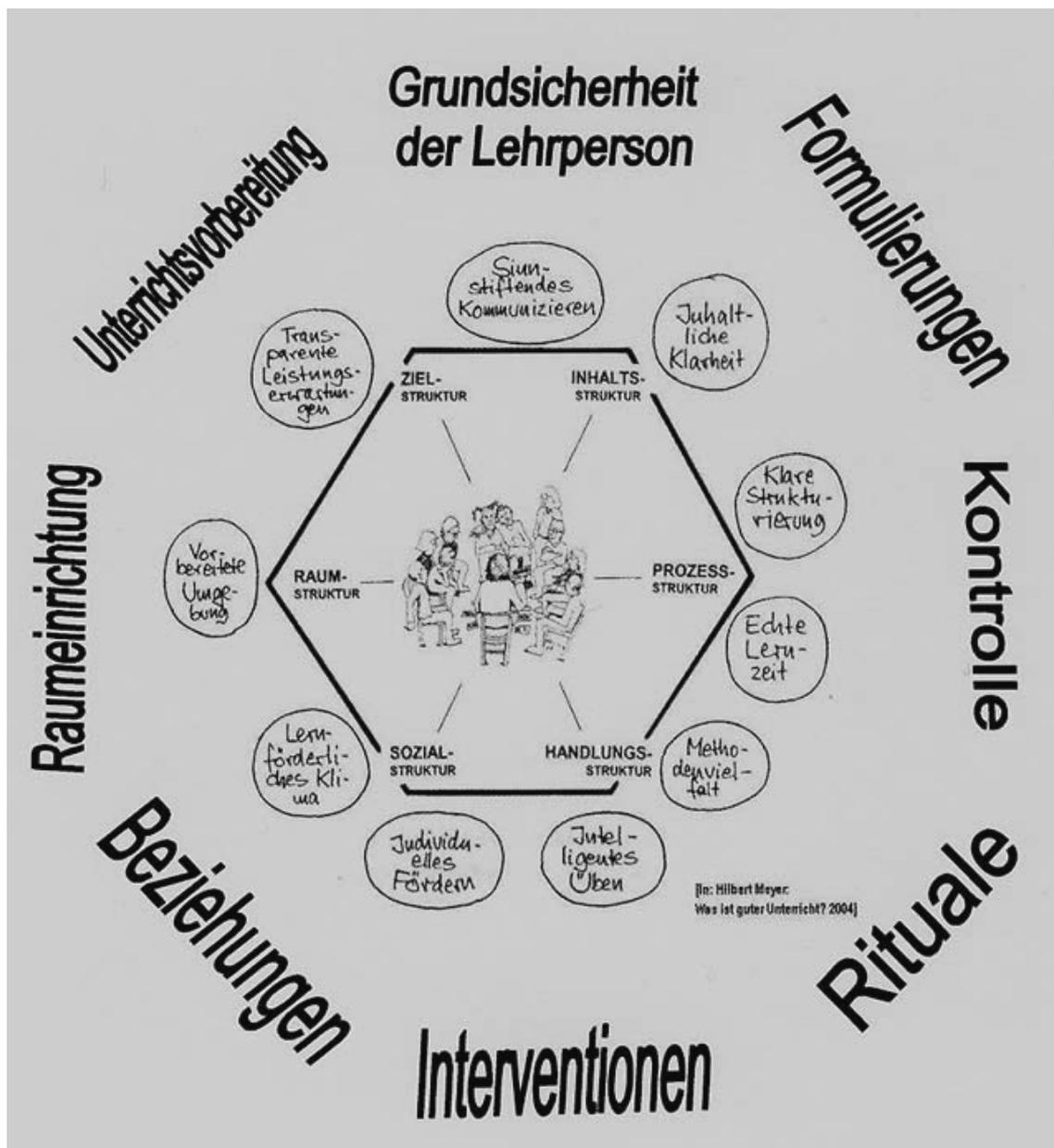


Abb. 3: Disziplin Ergebnis des Konvents vom 29.9. 2006. Burghaldeteam durch Arbeitsgruppe Unterrichtsentwicklung

Für die vorliegende Arbeit sind soziale Systeme wie die Schule, der Schulunterricht, bzw. der Unterricht Bewegung und Sport, wichtig. Ordnung steht hier ähnlich wie vorhin bei Disziplin in einer polaren Spannung. Ordnung ist gefordertes und einzuforderndes Bestehen; sie ist Hindernissen und Störungen ausgesetzt und bedarf deren Wiederherstellung. Selbst im heutigen Wortgebrauch von Disziplin zeigt sich diese Spannung: Selbstdisziplin enthält die positive Ausgangsbedeutung von Disziplin, Disziplinlosigkeit indiziert deren Störung und Disziplinierung bzw. kennzeichnen diszipliniäre Maßnahmen die Notwendigkeit ihrer Wiederherstellung.

Es lassen sich drei Ebenen zu Ordnung bzw. Disziplin unterscheiden:

Prävention: Sie reicht von der fachlichen, didaktischen und sozialen Kompetenz (Weiterbildung, Reflexion, Supervision) der Lehrkraft über die Klassenführung (Classroom-Management), die optimale Organisation des Unterrichts, die Herstellung günstiger Bedingungen im Unterrichtsklima sowie eines Regelsystems bis zu den für das Unterrichtsfach typischen vorbeugenden Maßnahmen. Wichtige Themen dieses Bereiches sind Motivation, fordern und fördern.

Intervention: Bei Auftreten von Unterrichtsstörungen (Verletzung von Regeln, der Ordnung, Disziplinlosigkeiten) sind Interventionen bis hin zu diszipliniäre Maßnahmen nötig. Grundlage hierfür ist ein wohlwollendes Klima für Gespräche. Die Interventionen reichen von der Thematisierung und Besprechung („Störungen haben Vorrang“), über Konfliktmanagement, Ermahnung und Ermutigung bis zu spontan notwendigen Maßnahmen insbesondere bei Gefahr.

Starke Intervention und diszipliniäre Maßnahmen im engeren Sinn: Disziplinierung. Bei schwerwiegenden Problemen oder sich wiederholenden Situationen kann die Zurechtweisung und Strafe (bis zum Ausschluss) angedacht werden. Dabei ist der respektvolle Umgang zu bewahren, keine Verletzung der Würde und schon gar keine körperlichen Strafen.

Die Bereiche 1. und 2. entsprechen dem modernen Ansatz des Classroom-Managements. Das Unterrichtsfach Bewegung und Sport bietet insbesondere bei der Werterziehung vielfache Möglichkeiten für Förderung von Fairness, gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt, Umgang mit Regeln und Regelverstößen, Selbstbestimmung, Aggressionsabbau, Körper- und Selbstbewusstsein, Erleben in der Natur, Gemeinschaftsgefühl, Mut, Wettbewerb und Gesundheitserziehung.

- **Unterrichtsstörungen**

Unterrichtsstörungen sind Teil der Normalität des Schulalltags; störungsfreien Unterricht gibt es nicht. Dazu Grunder (2001, S. 156): „Unterrichtsstörungen sind jene Vorkommnisse, die den Prozess oder das Beziehungsgefüge von Unterrichtssituationen unterbrechen oder daraufhin angelegt werden.“ Eine Unterrichtsstörung tritt dann ein, wenn der Lehr- und Lernprozess beeinträchtigt ist oder gar abbricht. Unterrichtsstörungen werden von Lehrkräften unterschiedlich wahrgenommen und jeweils anders bewertet. Ein und dieselbe Situation wird von den verschiedenen Personen differenziert betrachtet, wobei es also möglich ist, dass das, was für eine Lehrkraft eine Beeinträchtigung darstellt, von einer anderen kaum zur Kenntnis genommen wird. (vgl. Grunder 2001, S. 156) Je nach Toleranzschwelle der Lehrkraft wird eine Aktion als Unterrichtsstörung oder als belanglos eingestuft. Normen werden herangezogen, welche definieren, was erlaubt ist und was verboten ist. Während eine Lehrkraft eine bestimmte Aktion als unbedeutend empfindet, kann dieselbe Aktion von einer anderen Lehrkraft als Unterrichtsstörung wahrgenommen werden. (vgl. Grunder 2001, S. 156 und Hurter 2010, S 19).

„Unterrichtsstörungen sind jene Vorkommnisse, die den Prozess oder das Beziehungsgefüge von Unterrichtssituationen unterbrechen oder daraufhin angelegt werden.“ (Grunder, 2001, S. 156) Auch Lohmann (2012, S.13) definiert Unterrichtsstörungen ähnlich: „Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbinden oder unmöglich machen, in dem die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen.“

Bei beiden Definitionen wird ersichtlich, dass eine Unterrichtsstörung Unterrichtsprozesse bzw. Lehr-Lernprozesse nicht zwangsweise vollständig unterbindet, sondern dass es zu Beeinträchtigungen kommt. Die Definitionen unterscheiden sich hinsichtlich des Fokus. Grunder (2001, S. 156) beschreibt die eingeschränkte Unterrichtssituation, während Lohmann (2012, S.13) die Auswirkung der Unterrichtsstörung als Beeinträchtigung des Lehr- bzw. Lernprozesses angibt. Die Definition von Grunder (2011, S. 156) ist etwas allgemeiner formuliert.

- **Classroom-Management**

Unter Classroom-Management wird die „Gesamtheit aller Unterrichtsaktivitäten sowie Verhaltensweisen einer Lehrkraft [verstanden] mit dem Ziel, ein optimales Lernumfeld für

die Schüler bereitzustellen.“ (Toman, 2005, S.1) Es wird zwischen Prophylaxe und Aktivität, die gegen Unterrichtsstörungen gerichtet ist, unterschieden.

Der Unterricht ist so zu planen und vorzubereiten, dass SchülerInnen aktiv daran teilhaben. Es wird nicht nur auf die fachliche Qualität, sondern auch auf eine gute Lernatmosphäre geachtet. Konkret bedeutet dies, dass sowohl die Beziehung zwischen Lehrkraft und SchülerInnen, als auch zwischen SchülerInnen untereinander Beachtung gegeben wird. Unterrichtsstörungen und Konflikten sind Hinweise, bei denen es Ursachen und Lösungen gibt. Für das Zusammenwirken sind klare Regeln und ein Repertoire an Interventionsmöglichkeiten nötig.

5 Von vergangenen Entwürfen zu modernen pädagogischen Konzepten zu Disziplin

In diesem Kapitel werden theoretische Grundlagen und verschiedene Konzepte aufgezeigt. Beginnend mit dem historischen Exkurs zu pädagogischen Konzepten, werden im Kapitel 5.2. zwei konträre Positionen vorgestellt. Die von Bueb (2007) aufgestellte Forderung nach „mehr Mut zu Disziplin“ wird von anderen Autoren wie Arnold (2007), Bauer (2008) kritisiert. In der abschließenden Folgerung wird die eigene Position eingenommen.

5.1 Historischer Exkurs

Beim historischen Exkurs werden verschiedene pädagogische Strömungen und Konzepte aus Österreich und Deutschland beschrieben. In der Zwischenkriegszeit wurden bereits einige fortschrittliche Ansätze praktiziert, die jäh unterbrochen wurden durch die autoritäre Gleichschaltung und Unterdrückung der NS Zeit. Ein weiterer Gesichtspunkt stellen die von Rutschky (1977) und Miller (1983a) aufgezeigten Praktiken und Mechanismen der „schwarzen Pädagogik“ dar, die im Kapitel 5.1.2 beschrieben werden.

Das 20. Jahrhundert zeichnet sich durch zwei Weltkriege aus. Es begann mit der Suche nach neuen Werten und neuen Erziehungsformen, die nach dem Zusammenbruch der Monarchie und durch die Neuordnung der Gesellschaft in der ersten Republik erforderlich waren. Hier waren vor allem in Wien große Fortschritte im Gesundheits- und Schulwesen möglich. Dem folgte der Bürgerkrieg, 1934 der Austrofaschismus, dann der zweite Weltkrieg mit den entsetzlichen Gräueln der NS-Zeit, und die zweite Republik. Die Nachkriegszeit wich dem zunehmenden Wohlstand, die Studentenbewegung der 1968-Jahre hinterfragte kritisch die Gesellschaft und ihre Werte. In der Folge wurden Kinder- und Frauenrechte eingeführt, überlieferte Erziehungsmethoden der „schwarzen Pädagogik“ hinterfragt und die Toleranz einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft ermöglicht.

5.1.1 Unterschiedliche historische Strömungen pädagogischen Handelns

So wie die Gesellschaft im 20. Jahrhundert verschiedene politische Systeme durchlief, so gab es auch verschiedene Vorstellungen, was Erziehung und Unterricht betraf. Eng verbunden mit politisch-sozialen Vorstellungen fanden sich pädagogische Fragen und Kon-

zepte. „Man kann ohne Übertreibung sagen, dass die Zeit von 1900 bis 1933 von einem pädagogischen Enthusiasmus erfüllt ist.“, schreibt Reble (1980, S. 270).

Gustav Adolf Wyneken (1875-1964) war ein Reformpädagoge, der wesentlichen Einfluss auf die Jugendbewegung hatte. 1906 gründete er in Deutschland die „Freie Schulgemeinde Wickersdorf“ als Reformschule mit Internat. Es gab dort koedukativen Unterricht und Sexualkunde. Auf Strafen wurde verzichtet. Die Schulgemeinde und der Schulausschuss übernahmen die regulierende Funktion, auch unter den SchülerInnen. Wyneken war der Ansicht, dass Erziehung „Unterdrückung“ und „Dressur“ sei. Er war der Meinung, dass Jugendliche ein Recht auf „Selbsterziehung“ und auf Emanzipation von den Erwachsenen hätten. Seine Vorstellungen wurden in der Jugendkultur und in der Jugendkulturbewegung weiterverbreitet, welche etwa 3000 Mitglieder in Deutschland und in Österreich hatte. (vgl. Dudek, 1999, 39ff)

Ideen der Jugendbewegung waren auch in Österreich verbreitet, vor allem die Verbindung zur Natur und Musik wurde in zahlreichen Wandervereinen gepflegt.

Speziell in Wien gab es eine Vielzahl an modernen pädagogischen Konzepten und Ansätzen, die aus der Verbindung von Pädagogik, Psychologie und Medizin entstanden, zum Teil auch mit politischen Ideen: Erinnerung sei an Julius Tandler, Otto Glöckel, Adolf Aichhorn, Oskar Spiel, Rudolf Birnbaum, Rudolf Steiner, an die Einflüsse von Alfred Adlers Individualpsychologie oder die Entwicklungspsychologen Karl und Charlotte Bühler.

Engagierte LehrerInnen konnten in Versuchsklassen eine „Pädagogik vom Kinde aus“ erproben. (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 76) Nach Konzepten von Otto Glöckel und Alfred Adler wurden in Wien Versuchsklassen eingerichtet. In der von Oskar Spiel geführten Versuchsklasse wurden die SchülerInnen

„durch individualpsychologische Maßnahmen wie Ermutigung, planmäßige Aktivierung, Training im Bereich der Schwächen (Nachholbedarf) die Leistungen auf eine solche Höhe gebracht, dass selbst die schwächsten SchülerInnen eine Klasse nicht wiederholen mussten.“
(Engelbrecht, 1988, S.123)

Anders als in vorangegangenen Jahrzehnten, wo „Gehorsam“ das Erziehungsziel war, wurden in den Wiener Glöckel'schen Versuchsklassen, die bald nach dem Zusammenbruch der Monarchie entstanden, demokratische Werte vermittelt. So gab es Wochenbesprechungen, denen große Bedeutung zukam. In der Klasse wurden nicht nur Probleme der Schule und alle Vorfälle (auch disziplinärer Art) besprochen, sondern auch politische Ereignisse diskutiert. Die Schule war als „Arbeits- und Lebensgemeinschaft“ konzipiert: schwierige, anpassungs- und verhaltensgestörte Kinder konnten durch Unterstützung der

„Klassengemeinde“ und mit „Wochenbesprechungen“ fast immer in die Gemeinschaft eingegliedert werden. (vgl, Engelbrecht, 1988, S.123)

„Es war ein Versuch für das Leben vorzubereiten, wünschenswertes Sozialverhalten und Gemeinschaftsgefühl zu vermitteln,“ informiert Engelbrecht (1988, S.123).

In der Zwischenkriegszeit wurden in Wien verschiedene öffentliche Bäder (Stadionbad, Amalienbad, Ottakringerbad) errichtet und in den Bezirken kostenlose Kinderfreibäder. Weiters wurden Parkanlagen, Kinderspielplätze und Fußballplätze geschaffen. Dr. Julius Tandler setzte sich für die Volksgesundheit und für vernachlässigte Kinder ein. In der Wiener Kinderübernahmestelle, die für Kriegswaisen und vernachlässigte Kinder errichtet wurde, ist sein Motto zu lesen: „Wer Kindern Paläste baut, reißt Kerkermauern nieder“.

Der Begründer der Individualpsychologie Dr. Alfred Adler gab praktische Anwendungen bei Erziehungsproblemen. Viele LehrerInnen und andere Pädagogen waren an Erziehungsberatung interessiert. Das Interesse an Erziehung und gesunder Entwicklung von Kindern war insbesondere in Wien sehr hoch. Die „Kinderfreunde“ und „Jugend am Werk“ wurden gegründet, und die „Hortbewegung“ kümmerte sich um unbeaufsichtigte oder vernachlässigte Kinder und Jugendliche, um sie von der Straße wegzubringen und ihnen Sport, Jugendspiele und sinnvolle Beschäftigung anzubieten.

Karl Gaulhofer und Margarete Streicher setzten sich für das „natürliche Turnen“ ein und verbanden medizinisches und physiologisches Wissen mit den Erkenntnissen der Reformbewegung. Es ging nicht um „Leibesübung“, sondern „Turnen als Bildung für Körper und Geist“. Das „natürliche Turnen“ hatte als Basis die „natürlichen Bewegung“, die in der Bewegungslehre eine theoretische Begründung fand. „Das Spiel sollte als Kampf- und Wettspiel zu fairer Haltung in der Gemeinschaft erziehen. Diese ganzheitliche Auffassung der Leibeserziehung wertete das Fach nicht nur in den Curricula der verschiedenen Schulformen auf, sondern verschaffte ihm auch eine gewisse Gleichwertigkeit an der Universität: eigene Universitätsinstitute für die Turnlehrausbildung wurden eingerichtet“ schreibt Engelbrecht (1988, S. 52)

Für Pannwitz (1909, zit. n. Dudek, 1999, S.60) war die Reformbewegung zu unausgereift, er war der Meinung, dass es keine richtige oder falsche Art der Erziehung gäbe, dass aber Grenzen nötig wären. Pannwitz war nicht der Einzige, der die „romantische Bewegung der Reformpädagogik“ kritisierte. Denn es gab weiterhin pädagogische Strömungen, die dem Drill und dem Gehorsam Vorzug gaben. Kritisiert wurde auch, dass Nachsicht und Nachgiebigkeit zu Verweichlichung führe:

Eine „Schule ohne Lehrplan und ohne Stundenplan und ohne Methodik“, die sich auf die

„natürliche Erziehung“ und auf die „Rechte der Kinder“ beruft, „Nachsicht und Nachgiebigkeit“ führe zu „Verweichlichung“, notwendig sei „methodisch kontrolliertes Lernen“. In der Schule sollte ernsthaft gearbeitet, sowie fröhlich geübt werden. (vgl. Dudek, 1999, S. 63)

Reble (1980, S. 271) zeigte auf, dass sich zwischen „1918 und 1933 neben echter Demokratisierung auch eine irrationale Grundströmung mit nationalen Untertönen bemerkbar“ machte. Dies gab dann

„im Zusammenspiel mit sozialen, wirtschaftlichen und besonders politischen Nöten und Verwicklungen dann den Boden ab, auf dem die nationalsozialistischen Ideen und Propagandamethoden sich ausbreiten, ihre Verführungskraft entwickeln und die totalitäre Herrschaft mit der dem Nationalsozialismus eigentümlichen Koppelung von Irrationalismus, fanatischem Nationalismus und technischer Perfektion etablieren können.“ (Reble, 1980, S. 271)

Auch in Österreich änderte sich nach 1934 radikal die Situation im Austrofaschismus, demokratische Konzepte wurden verboten, politisch Andersdenkende entlassen oder verhaftet.

Voraussetzung für die Anstellung von Lehrern war außerdem die militärische Ausbildung im Rahmen des Einjährigen-Freiwilligenjahres. (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 271) Dass sich dies auf die Unterrichtsgestaltung auswirkt, ist wohl einsichtig. Engelbrecht (1988, S. 271) schreibt über die Zeit ab 1934: „Der vormilitärischen Jugenderziehung maß man ebenfalls große Bedeutung zu“, obwohl sie „nicht zu auffällig in Erscheinung treten“ sollte: „Im Rahmen des Turnunterrichts mußte freilich exerziert werden; militärische Museen wurden besucht, vor Heldendenkmäler bestand Grußpflicht der Schüler. Mit dem Schuljahr 1937/38 wurde für die beiden obersten Klassen der Mittelschulen eine Schießausbildung eingeführt.“ (Engelbrecht, 1988, S. 271)

Die „Wehrbereitschaft und den Wehrwillen der Jugend“ sollte erweckt werden. So wurde im Turnunterricht für Knaben ein vormilitärisches Training initiiert und „Keulenwürfe“, „Übungsmärsche mit einheitlicher Rückenlast“ sowie „Geländeübungen“ eingeführt. Die oberen Klassen erhielten Kurse zur „Schießausbildung“. Auch Mädchen hatten spezielle Aufgaben zu bewältigen. Ab der ersten Klasse wurden auch „Reihungsübungen“ in den Unterricht integriert. Darunter fielen die „Aufstellung“ und das „Bewegen geordneter Reihenkörper“. (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 284)

1938 wurde Österreich mit dem Deutschen Reich „gleichgeschaltet“, so auch Kindergärten, Schulen und die Lehrpläne. Der „Heranzüchtung gesunder Körper“ wurde große Aufmerksamkeit gegeben, wozu neben ständiger ärztlicher Überwachung auch Turnen, Gymnastik, sportliche Wettkämpfe und Freiluftziehung gehörten. Vor allem dem Weit-

und Hochsprung, Laufen und Werfen wurde große Aufmerksamkeit gewidmet. Im Turnunterricht wurden die Werte gemessen und mit den Mittelwerten verglichen und registriert. (vgl. Engelbrecht, S. 316 f)

„Die Leistungen im Wett- und Hochsprung, Laufen und Werfen wurden sogar gemessen und Abweichungen von den errechneten Mittelwerten registriert. Kriegsspiele hatten zur Furchtlosigkeit und zum Wehrwillen zu erziehen. A. Hitler wurde zur übermächtigen Vaterfigur aufgebaut, durch Sprüche und Feiern wurden emotionelle Bindungen des Kindes an ihn hergestellt.“ (Engelbrecht, 1988, S. 317)

Selbst für die Aufnahme an den Universitäten war Mut und Körperdisziplin notwendig. Denn der Hochschulzugang wurde durch neue Richtlinien geregelt, sodass Studenten abgewiesen werden konnten „bei dauernder Scheu und Mangel an Willen zu Leibesübungen, körperlicher Härte und Einsatzbereitschaft.“ (vgl. Engelbrecht, 1988, S. 328)

Unter Hitler war eine harte Pädagogik erwünscht, um eine „gewalttätige, herrische, unerschrockene und grausame Jugend“ zu erhalten, die Schmerzen gewohnt und frei von jeglicher Schwächer bzw. Zärtlichkeit war. Intellektuelle Erziehung war nicht erwünscht, sie würde die Jugend verderben. Die körperliche Ausbildung stand an erster Stelle. Gehorsamkeit war notwendig; Jugendliche der Hitler Jugend sollten nur Befehlsempfänger sein. (vgl. Renczikowski, 2009, S. 3)



Abb.3: Hitlerjugend

In der NS Zeit wurde dem Turnunterricht besondere Bedeutung zugemessen. Der Ablauf der Turnstunden folgte der militärischen Ordnung: Sie „begann und schloß mit geschlossenem Antreten und deutschem Gruß [...] Strenger Ordnungsrahmen und militärischer Befehlston waren vorherrschend, strenge Kontrollen von Haltung und sauberer Turnkleidung waren an der Tagesordnung.“ (Filz, 1991, zit. n. Neumeister 2009, S.93) Wichtig waren die sportlichen Leistungen, denn „das Versagen im Turnunterricht konnte die Verweisung zur Folge haben.“ (Neumeister, 2009, S. 95)

In der Schule wurden Kinder zu Wettbewerben und zu Höchstleistungen unter Druck getrieben:

„Der Leistungsgedanke verbunden mit dem Wettbewerbsgedanken übte zusätzlichen Druck aus und löste besonders bei schüchternen und in sich gekehrten Schülerinnen und Schülern Leistungsdruck und Angst vor Versagen aus, nicht zuletzt auch durch die ständige Kontrolle und Überprüfung.“ (Neumeister, 2009, S.70)

Der Einzelne wurde nicht als Individuum gesehen sondern nur als Teil der Volksgemeinschaft. In der NS Zeit wurden die SchülerInnen zu Vorurteilen, Rassismus und Antisemitismus indoktriniert. Es versteht sich wohl von selbst, dass absoluter Gehorsam und fraglose Unterordnung Ziele des autoritären Staates waren und dass jegliches Zuwiderhandeln strengstens bestraft wurde.

Nach dem 2. Weltkrieg wurde eine „Entnazifizierung“ durchgeführt und jene Beamte und Beamtinnen und Lehrkräfte entlassen, die Mitglied der NSDAP waren. Da es massiven Lehrermangel gab, wurden bereits 1947/48 „Minderbelastete“ (einfache NSDAP Mitglieder) und solche, die als Jugendliche der NSDAP beigetreten waren, amnestiert und in den Lehrerstand aufgenommen. (vgl. Ecker, 2009, S.1)

Nach Beendigung der Schreckensherrschaft der NS Zeit und des Zweiten Weltkrieges wurde der Zustand vor dem Nazi-Regime hergestellt. Allerdings gingen die Reformbewegungen, die sich überwiegend in Wien bemerkbar gemacht hatten, für Jahrzehnte verloren. Im Schul- und Turnunterricht waren auch noch nach dem Zweiten Weltkrieg militante Praktiken üblich, wie Strafen, körperliche Übergriffe, Demütigung und Verspottung bei Nichtkönnen. Heute sind derartige Maßnahmen verpönt und selbstverständlich sind Disziplinierungsmaßnahmen wie Kollektivstrafen, beleidigende Äußerungen gegenüber SchülerInnen und körperliche Züchtigung verboten.

Berichten zufolge kamen bis vor wenigen Jahrzehnten noch zahlreiche dieser Strafen und Disziplinierungsmaßnahmen zur Anwendung. (vgl, Streßler 2008, S. 327) In Anlehnung an Streßler (2008, S. 328 ff) werden unter anderem jene Strafen angeführt, die aus Erfah-

rungsberichten des 20. Jahrhunderts stammen und in österreichischen Schulen angewendet wurden:

Strafen in Österreich (vgl. Streßler 2008):
100mal einen fehlerhaften Satz schreiben.
Im Winkel stehen.
Verweis aus der Klasse mit gleichzeitigem Halten der Türschnalle
Langes Nachsitzen in der „kalten Jahreszeit“ (SchülerInnen hatten zumeist einen langen Weg nach Hause)
Ordnungsarbeiten, wie zum Beispiel Putzen für das Wohl der Gemeinschaft
Körperverletzung durch die Lehrkraft (Einriss eines Ohrläppchens)
Ohrfeigen
Schlag mit einem Holzlineal
Intervention durch strenge Prüfungen bzw. strenges Abprüfen
Straf - Hausaufgaben

Tabelle 1: Strafen in Österreich (vgl. Streßler 2008, S. 328-342)

1962 wurde das Schulorganisationsgesetz im Verfassungsrang beschlossen. Die SchülerInnen sollen „zum Wahren, Guten und Schönen“ erzogen werden. Im Schulorganisationsgesetz von 1974 wurden Demokratisierungsprozesse festgelegt und die Schülermittverwaltung geschaffen. (vgl. Ecker, 2009, S. 2)

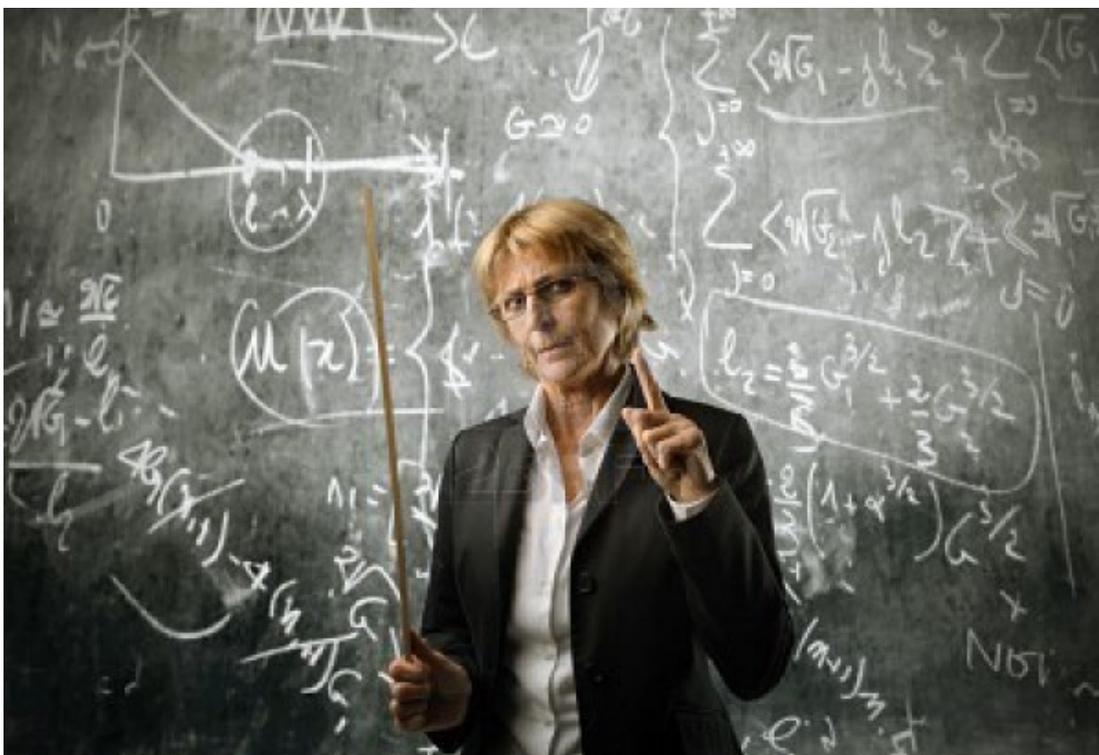


Abb.4: Lehrerin an der Tafel

Im Zuge von Demokratisierungsprozessen wurden ab der 1970iger Jahre Erziehungsme-
thoden kritisch beurteilt. Neue psychologische und pädagogische Konzepte, die das Ver-
ständnis und den Dialog in den Mittelpunkt stellen, wurden entwickelt. Katharina Rutschky
zeigte 1977 Erziehungspraktiken der „Schwarzen Pädagogik“ der vergangenen zwei
Jahrhunderte auf. Alice Miller (1983 a und 1983 b) verwies in ihren Büchern „Du sollst
nicht merken“ und „Am Anfang war Erziehung“ auf die psychologischen Mechanismen.
Die „Schwarze Pädagogik“ erzieht zu kritiklosem Gehorsam und unterdrückt die Bedürf-
nisse der Kinder mit körperlichen Strafen, mit Druck, Angst und Liebesentzug, was zu
seelischen Störungen führen kann. Die „Schwarze Pädagogik [...] hat glücklicherweise
ausgedient, jedenfalls an den allermeisten Schulen [...] sie produziert keine Genies son-
dern kranke Kinder“, schreibt der Arzt Dr. Bauer (2008, S. 39f). Im Kapitel 5.1,2 wird noch
genauer auf die Schwarze Pädagogik eingegangen.

Durch gesellschaftliche Bedingungen hat sich die Situation in Schulen wieder grundle-
gend geändert. Was erschreckend ähnlich zu sein scheint zu früheren Epochen, ist der
Zugang zu Gewalt. Waren es früher „paramilitärischen Übungen“, die Schulkinder im
Turnunterricht durchführten - und erst recht während der NS Zeit - so sind es heute Ge-
waltspiele und Gewaltfilme, mit denen sich viele Jugendliche stundenlang in der Freizeit
beschäftigen.

Der Zugang zu SchülerInnen in Form einer verständnisvollen liberalen oder „sanften Pä-
dagogik“ ist offenbar aber nicht in allen Situationen möglich und wirkungsvoll. Es sei vor
allem an Gewalttätigkeit in Schulen und bei besonders schwerwiegenden Verstößen ge-
dacht, wo eingeschritten werden muss. Viele LehrerInnen sind prinzipiell modernen Erzie-
hungsmethoden aufgeschlossen und werden in erster Linie durch Gespräche Schwierig-
keiten klären und Probleme zu lösen versuchen. Dennoch gibt es immer wieder Unter-
richtsstörungen und Disziplinprobleme die den Unterricht gefährden. LehrerInnen haben
die Aufgabe, Bedingungen für Unterricht zu schaffen, und im Unterrichtsfach Bewegung
und Sport insbesondere auf die Sicherheit der SchülerInnen zu achten. Es ist daher er-
strebenswert, vorwiegend präventiv, mit klaren Regeln und Strukturen und mit „sanften
Interventionen“ zu arbeiten. In manchen Situationen ist es allerdings unabdingbar, auch
Maßnahmen zu setzen, die über diese hinausgehen und eine Form der Disziplinierung
darstellen. Dies sollte allerdings nur dann erfolgen, wenn es sich um schwerwiegende
Verstöße handelt und alle anderen Interventionen erfolglos waren.

5.1.2 Exkurs zur „Schwarzen Pädagogik“

Katharina Rutschky prägte den Terminus mit ihrem Buch „Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung“ 1977 den Begriff. Als Herausgeberin des Buches veröffentlichte sie Texte verschiedenster Autoren des 18. bis 20. Jahrhunderts, wobei die Unterdrückung und Gewaltanwendung als Erziehungsmittel dargestellt wurde. Erwachsene haben unbeschränkte Autorität über Kinder, sie disziplinierten die Heranwachsenden durch Angst und Gewalt; das oberste Erziehungsideal ist Gehorsam. Die „Schwarze Pädagogik“ zeigt den Missbrauch in der Erziehung auf. Im Folgenden werden einige Autoren und Textstellen aus diesem Buch exemplarisch dargestellt:

Bei der „Schwarzen Pädagogik“ treten Erwachsene und ihre Erziehungsideale an die Stelle Gottes. Heranwachsenden wird Angst gemacht, in dem über unfolgsame Kinder berichtet wird, die den Tod fanden. (vgl. Rutschky, 1977, S. 3) Nach militärischen Idealen wird Abhärtung und Erziehung zu Gehorsam mit Disziplin und Drill durchgesetzt.

Besonders streng wurden Lügen und Ungehorsam geahndet. (Rutschky, 1977, S. 148) Sailer (1809, zit. n. Rutschky, 1977, S. 191) stellt Gehorsamkeit und Ehrlichkeit (Aufrichtigkeit) als die einzigen zwei Gebote der Kindererziehung dar.

Um diese Maxime zu erreichen, war beinahe jedes Mittel recht. Strafen und Schmerz wurden auf vielfältigste Weise gerechtfertigt. Argumentiert wurde, dass dem Kind zu seinem eigenen Wohl Leid zugefügt werden muss.

Villaume (1875) meint, dass „diese Schmerzen der Entwicklung des Menschen, und vielleicht des moralischen Gefühls, bestimmt sind; daß sie die erste natürliche Erziehung des Menschen ausmachen.“ (Villaume, 1875, zit. n. Rutschky, 1977, S. 43f.) „Schmerz des Körpers ist vom Leben unzertrennlich; der Weichling fühlt ihn doppelt, der hart erzogene Mensch erträgt ihn standhaft. Es ist daher eine sehr verkehrte Methode, Kindern so viel als möglich Schmerz zu ersparen: das heißt gerade ihnen für ihr künftiges Leben desto mehr zu bereiten.“ (Vieth, 1795, zit. n. Rutschky, 1977, S. 265) Kindern, die an Schmerzen leiden, darf kein Mitleid gezeigt werden. (vgl. Paul, 1811 zit. nach Rutschky, 1977, S. 266) Villaume (1875) ging davon aus, dass Kinder der „gesitteten Stände“ mehr leiden, da ihre Schmerzen auf ihre „Verzärtelung“ zurückzuführen wäre. (vgl. Villaume, 1875 zit. nach Rutschky, 1977, S. 43), denn „das Beklagen, das Ängstlichkeit schwächt nur die Seele. Ein Kind, das man so verdorben hat, kann, als Kind und als Mann, nichts vertragen,“ meint Villaume (1875, zit. n. Rutschky, 1977, S. 44) Basedow und Campe (1777) geben an, „daß die Menschheit, im ganzem genommen, in hohem Grade verderbt sei.“ (Rutschky, 1977, S. 61)

Erzieher wurden als Vollstrecker der göttlichen Macht gesehen.

Blasche (1828) schreibt: „Jeder Erzieher kann sich als ein Organ der Vorsehung betrachten, da letztere immer organisch wirkt und nicht durch naturwidrige Eingriffe in den freien (durch höhere Naturgesetze bestimmten) Gang der Geschichte oder durch ebensolche Lenkung der Schicksale.“ (Blasche, 1828 zit. n. Rutschky, 1977, S. 66)

Die Kindheit wurde als etwas Krankhaftes angesehen.

So betrachtet Strümpell (1890) die Kindheit als Krankheit und zählt zahlreiche schlechte Eigenschaften auf: „Gefallsucht“ (Eitelkeit), „Gewinnsucht“, „Geiz“ oder „geschlechtliche Verirrungen“. (Strümpell, 1890, zit.n. Rutschky, 1977, S. 140f.) Den Reiz und den Trieb zum Bösen bringt das Kind mit auf die Welt. (vgl. Handbuch, 1878 in Rutschky, 1977, S. 163) Heranwachsende dürfen niemals widersprechen oder einen Groll gegen den Erziehenden hegen; die Kinder sollen sich der Strafe bereitwillig unterwerfen. (vgl. Anonym, 1796/1808, zit.n. Rutschky, 1977, S. 223) Unabhängig davon, ob das Kind als „Monstrum von Bosheit“, als „unschuldig“ oder „voller Dummheit“ betrachtet wird, verfügt der Erziehende über „unbeschränkte Autorität“ (vgl. Rutschky, 1977, S. 102)

Gehorsamkeit wird nicht auf Unterdrückung oder Dressur zurückgeführt, sondern sehr positiv bewertet: Gehorsam wird als Dank für die „Wohltaten“ des Erziehenden angesehen, Ungehorsam wurde als ineffektiv, als Hindernis der Wohltaten bezeichnet. Es wurde angenommen, dass Kinder durch Gehorsamkeit freier werden, da sie lernen, ihre Triebe zu kontrollieren und ihr „egoistische Wille“ zurückgedrängt wird. Gehorsamkeit dient dazu, das Animalische im Menschen zu bekämpfen. (vgl. Handbuch, 1878 zit. nach Rutschky, 1977, S. 162f.) Ungehorsam, wie Verweigerung, wird bei Krüger (1752 zit. nach Rutschky, 1977, S. 170f.) als „Kriegserklärung gegen den Erziehenden“ aufgefasst. Daher ergäbe sich das Recht, auch Gewalt gegen Heranwachsende anzuwenden. Die körperliche Züchtigung habe hart zu erfolgen, da das Kind zu überzeugen sei, wie die Machtverhältnisse stünden. Würde nicht stark zugeschlagen, so würde das „böse Herz“ des Kindes triumphieren. Die Zuneigung wird verweigert, bis der Heranwachsende sein Vergehen durch absolute Gehorsamkeit kompensieren kann.

Zur schulischen Disziplinierung gab es verschiedenste sehr fragwürdige Konzepte, die vor allem auf soziale Ausgrenzung und Angst beruhte:

Felbiger (1768 zit. n. Rutschky, 1977, S. 386 ff.) war der Auffassung, dass es sinnvoll wäre, die Strafe zu verschieben bzw. später zu strafen. So kann sich der Erziehende etwas beruhigen und über das Ausmaß der Strafe nachdenken. Eine Möglichkeit wäre es, den Namen der betroffenen SchülerInnen an die Tafel zu schreiben, um ihn oder sie zu blamieren. Das Verschieben der Strafe hätte einen großen Nutzen: „es erweckt bei dem Strafwürdi-

gen Furcht die bis ans Ende der Schule dauert; diese Furcht ist oft empfindlicher als die Strafe selbst, sie kann ein Mittel werden, dasjenige desto eher zu lassen, womit die Strafe ist (sic) verdient worden.“ Ein anderer Schulmeister machte von dieser Furcht durch „fürchterliche Vorbereitung“ Gebrauch, und verzichtete dann auf die Exekution, wenn der oder die Schülerin genug flehte und versprach, sich zu bessern. Auch Salzmann (1796, zit.n. Rutschky, 1977, S. 393) empfiehlt eine Verschiebung der Strafe. Am Tag des Jüngsten Gerichts wird die Strafe vor allen SchülerInnen vollzogen. „Aber gerade das nicht vollständig Bekannte ist am furchtbarsten, es drückt die Vorstellungsmasse, worin das Subjekt seinen Sitz hat, am tiefsten herab.“ (Ziller, 1857 zit. n. Rutschky, 1977, S. 421)

Auch das Erstellen einer Rangordnung, abhängig von der Gehorsamkeit fand in der schwarzen Pädagogik seine Anwendung.

Resewitz (1783) unterteilt die „Sittenordnung“ in verschiedene Klassen: Die oberen Klassen werden privilegiert behandelt und verfügen über mehr Freiheiten. Wird dieses Vertrauen missbraucht, so fällt die oder der Betroffene in eine untere Klasse oder hat mit Suspension zu rechnen. (vgl. Resewitz, 1783, zit. n. Rutschky, 1977, S.120 ff.) Ähnlich könnte verfahren werden, indem die Sitzreihen privilegiert behandelt werden. Die vorderen Sitzreihen sind für die würdigsten SchülerInnen reserviert und werden durch „Tüchtigkeit“ und „entsprechende Leistungen“ erworben. Auf diese Weise entsteht eine Rangordnung. (vgl. Handbuch, 1885, zit. n. Rutschky, 1977, S. 124f.)

Ob die Kinder ihr Verhalten tatsächlich geändert haben, soll auf die Probe gestellt werden: Es werden Situationen provoziert. So könnte bei Rachsucht beispielsweise jemand zur Beleidigung des Kindes herbestellt werden. Abhängig von der Reaktion wird das Kind gelobt oder getadelt. Bei Tadel müsste die Probe wiederholt werden. Bei Nichtbestehen würde eine Strafe erfolgen. (Sulzer, 1748, zit. n. Rutschky, 1977, S. 363f.)

Das Verwehren von Wünschen stellte ein weiteres Konzept dar.

Es wäre wichtig, die Wünsche der Heranwachsenden immer wieder abzulehnen oder zu verschieben. Das Vergnügen kann auch unterbrochen werden, wie zum Beispiel beim Essen. So können während des Essens die Heranwachsenden mit einer anderen Aufgabe beschäftigt werden. Die Heranwachsenden haben alles zu essen, was zubereitet wurde. Wird eine Speise verweigert, so wird so lange gehungert, bis gegessen wird, was die Erwachsenen vorbereitet haben. Bei einem Produkt, das selten konsumiert wird, kann dieses ins Essen eingemischt werden, um die Heranwachsenden daran zu gewöhnen. Bei Unverträglichkeit soll die Dosis sukzessive erhöht werden. (vgl. Basedow, 1773, zit. n. Rutschky, 1977, S. 258). „In betreff der Genüsse wird bei diesen Ausnahmeversuchen die Richtung nach dem Zuwenig im Allgemeinen bei weitem den Vorzug verdienen, schon

deshalb, weil damit zugleich ein moralischer Gewinn, der Kraft, der Beherrschung der körperlichen Seite, verbunden ist.“ meint Schreber. (1858 zit. n. Rutschky, 1977, S. 261)

Um den Heranwachsenden etwas beizubringen, wurden keine Mühen gescheut. Selbst Täuschungen gehören zu Repertoire der schwarzen Pädagogik.

Um das Erziehungsideal „Tapferkeit“ zu verdeutlichen, könnte ein Überfall inszeniert werden. Der Erziehende schlägt dann mit einem Stock die bewaffnete Räuberbande in die Flucht. (Paul, 1811 in Rutschky, 1977, S. 292)

Auch die Schulbank wurde als Erziehungsinstrument eingesetzt.

So empfiehlt Trapp (1780, zit. n. Rutschky, 1977, S. 503) die Schulbank so mit Nägeln zu modifizieren, dass Interaktionen mit anderen SchülerInnen auf Grund der eingeschränkten Bewegungsmöglichkeiten unterbunden wird.

Die Körperdisziplinierung selbst war ein wichtiges Erziehungsziel. Übungen zum Ertragen von physischem Leid wurden nicht als Strafe angesehen sondern als Abhärtung zum Wohl der Heranwachsenden betrachtet:

Neben der Gymnastik eignete sich zur Abhärtung und zur Genügsamkeit das Ertragen von Hunger und Durst; auch Witterungseinflüssen wie Hitze oder Kälte und Frost sollten Heranwachsende ausgesetzt werden. (Handbuch, 1874, zit. n. Rutschky, 1977, S. 249)

„Der Jüngling und die Jungfrau müssen, ohne Folgen zu erleiden, Temperatur- und Witterungswechsel, Hitze, Kälte, Sturm, Schnee- und Regenwetter, zeitweiliger Hunger, Durst, Schlafentbehrung, gemessene Strapazen, sowie Unannehmlichkeiten aller Art, durch Benutzung ihrer inneren Waffen dagegen, ertragen lernen.“ (Schreber, 1858 zit. n. Rutschky, 1977, S. 260)

„Knaben auf dem Land“, die extremer Hitze und stärkster Kälte ausgesetzt sind, härten sich gegen das Wetter ohne das Zutun der Erziehenden ab. So sollen sich bereits Kinder im ersten Lebensjahr an das Wetter gewöhnen. (vgl. Raumer, 1852 in Rutschky, 1977, S. 287) Auch Sulzer schreibt: „lasst sie hungern, dürsten, Hitze und Frost ausstehen, harte Arbeit verrichten“ (Sulzer, 1748 zit. n. Rutschky, 1977, S. 363)

Die Abhärtung soll durch Aufenthalte in der frischen Luft bei jedem Wetter, durch „kalte Waschungen“ und durch die sportliche Betätigung gewährleistet werden. (Schreber, 1858, zit. n. Rutschky, 1977, S. 264)

Auch kalter Regen, offene Fenster, das barfuß Gehen über scharfe Steine und der nackte Aufenthalt im Schnee stärken die Heranwachsenden. Empfehlenswert wäre es, den Kopf schon bei Babies im Wasser unterzutauchen, um die Lunge zu kräftigen. (vgl. Lenz, 1792, zit. n. Rutschky, 1977, S. 294ff.)

„Körperliche Abhärtung ist, da der Körper der Ankerplatz des Mutes ist, schon geistig nötig,“ meint Paul (1811, zit. n. Rutschky, 1977, S. 277)

Zur Abhärtung gehörte auch die sportliche Betätigung. Zwar wurden die gesundheitlichen Vorteile des Turnens sehr wohl erkannt, nur wurden diese durch Gehorsam und Unterordnung erreicht:

Das Turnen hat den Zweck, eine schöne Haltung in sämtlichen Positionen und Bewegungen zu erwerben. Es käme zu zahlreichen physischen Anpassungen wie Förderung der Gesundheit, der Entwicklung von Geschicklichkeit, Kraft und Ausdauer. Zu den Zwecken des Turnens gehört jedoch auch „ein rasches und genaues Ausführen eines Befehls, an Beherrschung des Willens, an Unterordnung unter die Zwecke eines größeren Ganzen gewöhnt zu sein.“ Die Übungen sind mit Ernst und unter Anwendung der „notwendigen Kraft“ „bis zur möglichen Vollkommenheit vorzunehmen.“ Als praktisches Beispiel wurde die „Grundstellung“ geschildert. Es handelt sich hierbei um eine detaillierte Beschreibung der genauen Positionen sämtlicher Körperteile. SchülerInnen hatten in dieser Stellung zu verharren, bis ihnen eine Bewegung mittels Kommando zugestanden wurde. (vgl. Leitfaden, 1869, zit. n. Rutschky, 1977, S. 596f.) Das Stillstehen erfüllt dabei den Zweck der Anstrengung. (vgl. Jäger, 1891, zit. n. Rutschky, S. 498)

Nach einer bedenkliche Methodik geht Gutsmuths (1804, zit. n. Rutschky, 1977, S. 474) bei folgender Übung vor: Sämtliche SchülerInnen klammern sich auf Kommando an einem Querbalken. Es wird versucht, so lange wie möglich seine eigene Körperlast auf diese Weise halten zu können. Auch der Schmerz an den Händen wird beschrieben, sowie die Verfärbung des Gesichts bei dieser Übung. Die Starken blicken dabei lachend auf diejenigen herab, die bereits losgelassen haben. Es wird ein Fall beschrieben, bei dem ein Bursche mit einer durch einen Dorn verletzten Hand dem Schmerz mit Tränen in den Augen fünf Minuten lang stand hielt.

Basedow (1783, zit. n. Rutschky, 1977, S. 594ff.) veranschaulicht ein Kommandospiel: Anfangs übernimmt der Erzieher oder die Erzieherin das Kommando, später auch die SchülerInnen. Die anderen SchülerInnen müssen wie Marionetten alle Befehle ausführen und werden sogar bestraft, wenn sie eine Anordnung schlecht befolgen.

Gutsmuths (1804, zit. n. Rutschky, 1977, S. 471) erinnert mit sportlichen Übungen an militärische Drills. Auszuführende Übungen werden in Militärsprache oder im Kommandoton angegeben: „Der Übungslehrer stellt sich vor die Front und befiehlt oder macht vor, was geschehen soll.“

Die Beherrschung der Gefühle war enorm wichtig, ebenso wie die Unterdrückung von Affekten und Trieben. So schreibt Rutschky (1977, S. 299): In der schwarzen Pädagogik

ist sexuelle Lust tabu. Sexuelle Aufklärung, sofern erlaubt, dient zur Einschüchterung. Der Erzieher hat die Aufgabe die Heranwachsenden ständig zu beobachten und diesen nach „körperlichen oder seelischen Malen ab[zu]suchen“.

Es wurde von einer vernichtenden Wirkung der Onanie ausgegangen. Sailer (1809, zit. n. Rutschky, 1977, S. 322) schreibt von der „Schwächung, Verwüstung und Zerstörung des Körpers“ durch die „Selbstbefleckung“. Dieses Laster würde das Gedächtnis schwächen, den Sinn für das Göttliche trüben und den freien Willen einschränken. Es käme zur „Verweichlichung des Geschlechts“, „dem Verfall der öffentlichen Ehrbarkeit“ und zu einer Missachtung des „Göttlichen“.

Zur Prävention der „Selbstschändung“ war in der schwarzen Pädagogik jedes Mittel recht. Es wurde sogar mittels einer Operation ein Eisenring in der Vorhaut implantiert. Berichtet wurde auch von einem Erzieher, der sich durch eine ähnliche Operation mit einem Nagel und einem Draht selbst verstümmelte. (vgl. Campe, 1787, zit. n. Rutschky, 1977, S. 318f.)

Es wurde mit Drohungen und extremen negativen Folgen gearbeitet. So wurde ein „unzüchtiger Jüngling“ von seinem Vater ins Zuchthaus geschickt. Ein Arzt diagnostizierte, dass dieser in seinem künftigen, kurzen Leben nichts als Schmerzen haben würde. (vgl. Basedow/Campe, 1778, zit. n. Rutschky, 1977, S. 321)

Oest (1787, zit. n. Rutschky, 1977, S.329) verwendet eine Leiche zur Aufklärung, da diese die Heranwachsenden zum Nachdenken anregen würde. „Das Bild, das in der Seele zurückbleibt, hat nicht die verführerischen Reize der Bilder, die die Einbildungskraft freiwillig erzeugt [...]“

Zur Disziplinierung gab es neben körperlicher Züchtigung auch zahlreiche andere Möglichkeiten. Bahrtdt (1776, zit. n. Rutschky 1977, S. 406ff.) beschreibt einige Strafen, die anstelle einer körperliche Züchtigung eingesetzt wurden wie „Geldbußen“, „Gefängnis“, „Degradierung“ und öffentliche Demütigung. Im Philatrophin gab es eine „Fidel“ (ein Instrument zum Fesseln); bestraft wurde durch „Karrenfahren“ (eine harte und schmutzige körperliche Betätigung), „Schildwache“ (das Kind wird von Aktivitäten isoliert), „das Rad“ (körperliche Betätigung), den „Schreier“ (das Vergehen wird laut verkündet), „die eigene Plage“ (unanständiges Verhalten wird eine Zeit lang ununterbrochen wiederholt), den „Bann“ (Ausschluss aus der Gesellschaft für zwei bis drei Tage), „Carieren“ (Essensentzug). (vgl. Bahrtdt, 1776, zit. n. Rutschky, 1977, S. 406ff.) Als Strafe wird bei Mathias (1902, zit. n. Rutschky, 1977, S. 426) das Stillschweigen angegeben.

Eine andere Maßnahme, wird bei Heusinger (1800, zit. n. Rutschky, 1977, S. 192ff.) geschildert: Einem Mädchen, das unehrlich war, wurde ihr weißes Haarband, welches „Unschuld und Reinheit“ symbolisiert, durch ein schwarzes ersetzt. Der Vater fügte hinzu: „du

wirst mir wie ein Stock sein auf den ich mich nicht verlassen kann; ich werde dich immer mit etwas Misstrauen ansehen.“ Das Band soll den Wert des Trägers symbolisieren.

Das Verhalten von Kindern wurde auch durch das Erzählen von grausamen Geschichten beeinflusst:

Rochow (1772, zit. n. Rutschky, 1977, S. 4) schildert, wie ein Erzieher eine Geschichte erzählt, in der ein unfolgsamer Schüler als junger Mann ein Verbrechen beging und grausamst hingerichtet wurde. Dadurch wurden die Kinder schockiert. Anschließend wurde ein Versprechen zum eigenen guten Betragen schriftlich festgehalten. Rochow (1772, zit. n. Rutschky, 1977, S. 14f.) berichtet die Geschichte eines weiteren Kindes, welches seine Medizin verweigert und daraufhin starb.

Kahle (1890) äußert sich kritisch zu Belohnungen; diese seien unpädagogisch. Sie sollten Lernen, dass das Gute an sich selbst die Belohnung darstellt. (vgl. Kahle, 1890, zit. n. Rutschky, 1977, S. 46)

Diese gesammelten „Erziehungsmethoden“ vergangener Jahrzehnte finden sich teilweise noch heute in Formen von „schwarzer Pädagogik“, die mit Angst, Unterdrückung und Demütigung agiert. Besonderen Ausdruck fand sie im Nationalsozialistischen Regime. Die Mechanismen, die zur unerhörten Grausamkeit, zum bedingungslosen Gehorsam und zur Selbstverleugnung bis zur Selbstaufgabe führten, zeigt auch Alice Miller auf. Auch heute seien noch Formen von schwarzer Pädagogik üblich, die Herrschaftsansprüche der Erwachsenen werden über psychische Unterdrückung ermöglicht. Alice Miller (1983a, S. 18) erörtert, dass die körperliche Misshandlung nun durch „seelische Grausamkeit“ ersetzt wurde. „Die Herrschaftsansprüche“ der Erziehenden werden nunmehr in Erziehungsbüchern besser getarnt. (vgl. Miller, 1983a, S. 31)

Miller bezieht sich auf Rutschky: „Es handelt sich um eine Sammlung von Erziehungsschriften, in denen alle Techniken der frühen Konditionierung zum Nicht merken dessen, so klar beschrieben werden, was eigentlich geschieht, so klar bestätigt werden.“ (Miller, 1983a, S. 24)

In der schwarzen Pädagogik herrschen Erwachsene über das Kind und übertragen ihre eigene Wut und Zorn (unbewusst) auf die Kinder und machen diese für ihre eigenen Probleme verantwortlich. Gefühle der Kinder werden als „Gefahr der Herrschaft“ betrachtet. Zu einem frühestmöglichen Zeitpunkt wird der Wille des Kindes gebrochen. Zu den verwendeten Mitteln der Erziehung gehört: „Fallen stellen“, „Lügen“, „Listanwendung“, „Verschleierung“, „Manipulation“, „Ängstigung“, „Liebesentzug“, „Isolierung“, „Misstrauen“, „Demütigung“, „Verachtung“, „Spott“, „Beschämung“, „Gewaltanwendung“ und „Folter“. (vgl. Miller, 1983a, S. 77)

Die Übungen, die standhafter und geduldiger machen sollen, haben in Wahrheit die Funktion der Unterdrückung der Neigungen. (vgl. Miller, 1983a, S. 41) Mit der „Affektbekämpfung“ wird so früh wie möglich begonnen, also bevor sich die Persönlichkeit des Kindes entwickeln kann, und hat daher eine verheerende Wirkung. (vgl. Miller, 1983a, S. 43) „Das Kind soll also von Anfang an lernen, ´sich selbst zu verleugnen´, alles was nicht ´gottgefällig´ in ihm ist, so früh wie möglich abtöten.“ (Miller, 1983a, S. 44)

Diese Art der psychischen Unterdrucksetzung und Misshandlung prägen den oder die Betroffene häufig nur auf unbewusster Ebene. Denn „Gefühle von Empörung und Wut über diese verlogene Manipulation können im Kind in diesem Sinn gar nicht aufkommen, weil es die Manipulation gar nicht durchschaut.“ (vgl. Miller, 1983a, S. 36) Stattdessen kann es zu Gefühlen der Hilflosigkeit, des Schams oder der Furcht kommen. (vgl. Miller, 1983a, S. 36) Kinder und Heranwachsende erkennen nicht, dass sie manipuliert werden. Durch Angst wird die „Fähigkeit zu entdecken“ abgebaut (vgl. Miller, 1983a, S. 63) und „die Fähigkeit zur Kritik unterdrückt.“ (Miller, 1983a, S. 94) „Kinder, die zu viel merken, werden dafür bestraft und verinnerlichen die Sanktionen so stark, daß sie als Erwachsene nicht mehr merken müssen.“ (Miller, 1983a, S. 320) Denn das Kind soll nicht merken, was die Eltern ihm oder ihr zufügen. (vgl. Miller, 1983a, S. 79) „Je früher dieser Seelenmord stattfindet, um so schwerer ist es für den Betroffenen fassbar, um so weniger mit Worten und Erinnerungen belegbar,“ schreibt Miller (1983a, S. 267) Das Kind nimmt die negativen Seiten seiner Eltern auch nicht bewusst wahr, da sie unbewusst abgespeichert werden. (vgl. Miller, 1983a, S. 92) An manche Erlebnisse können sich die Heranwachsenden zwar erinnern, die dazugehörige negative Emotion wird jedoch verdrängt. So erzählt ein Mann affektlos über ein Ereignis, in dem er „zum Trocknen“ über ein Strohfeuer geschaukelt wurde, um das „Einnässen“ zu unterlassen. Solche drastische „Erziehungsmethoden“ werden von den Betroffenen als notwendige und akzeptierte Übel angesehen. (vgl. Miller, 1983a, S. 138) Grund hierfür ist die „unerträgliche Scham“, welche zur Verdrängung derartiger Ereignisse führt. (vgl. Miller, 1983a, S. 262) Kinder tragen ihren Eltern die Misshandlungen nicht nach, da sie glauben, dass diese gut für sie waren. (vgl. Miller, 1983a, S. 285)

Die Erziehenden demütigen Kinder, um ihre persönlichen Bedürfnisse zu befriedigen. Allerdings wird dadurch das Selbstbewusstsein des Kindes beeinträchtigt. (vgl. Miller, 1983a, S. 37) Erwachsene wollen über jemanden verfügen, wie einst über sie verfügt wurde, sie suchen ein Ventil für ihre eigenen Affekte. Es wird Rache geübt auf Grund des eigenen in ihrer Kindheit erlebten Leides. Miller (1983a, S. 281) meint also, dass solcherart „Erziehung nicht zum Wohle des Kindes stattfindet, sondern um die Bedürfnisse nach Macht und Rache zu befriedigen.“

Anstelle Kinder zu demütigen, sollten diesen Respekt und Toleranz entgegengebracht werden. (vgl. Miller, 1983a, S. 119f.) Das Kind ist seinen Eltern gegenüber grenzenlos tolerant, es kann und darf schließlich seine Eltern nicht hassen. Es wird daher nicht nachtragend sein, die Schuld auf sich nehmen und versuchen sich zu bessern, um weitere Erziehungsmaßnahmen abzuwehren. Kinder versuchen zu verstehen, warum die Eltern nicht zufrieden waren und sind vielleicht sogar auf seine Eltern auf Grund der harten Behandlung stolz. (vgl. Miller, 1983a, S.142)

Um Gehorsamkeit zu gewährleisten, ist faktisch jedes Mittel recht. Darunter fällt auch „Liebesentzug“. Wurde Gehorsamkeit schon in früher Kindheit antrainiert, so wird sie meistens lebenslang nicht verlernt. Auf diese Weise werden die Voraussetzungen für die Anpassung an eine Diktatur geschaffen, ohne Kritik zu üben oder darunter zu leiden. Wenn die Manipulation der „Neigungen“ zur Gewohnheit wurde, werden die Betroffenen auch zum Spielball der Medien. (vgl. Miller, 1983a, S. 58f.)

Es hätten sich nicht so viele Menschen dem Nationalsozialismus unterworfen, wenn es diese Manipulationen und Erziehung zum Gehorsam und Autoritätsgläubigkeit nicht gegeben hätte. Hitler fungierte wie eine Vaterfigur, er wurde als unfehlbar und unantastbar angesehen und wurde von den Menschen ähnlich betrachtet wie ein Kind seine Eltern sieht. (vgl. Miller, 1983a, S. 90) Hitler übte deshalb eine derartige Faszination aus, da er für seine Anhänger den Vater verkörperte, der immer recht hatte. Zusätzlich bot die nationalsozialistische Ideologie ein Ventil für den seit der Kindheit gespeicherten Hass. (vgl. Miller, 1983a, S. 219) Die Suggestivkraft Hitlers war deshalb so vertraut, da die Unterordnung unter Autoritäten bereits als kleines Kind erlebt wurde. (vgl. Miller, 1983a, S. 93) Wenn nun eine Führungsperson mit dem bereits von den Eltern gewohnten Verhalten auftritt, so verzichten selbst Erwachsene auf ihre Rechte und unterwerfen sich. (vgl. Miller, 1983a, S. 95) Männer und Frauen im Nationalsozialismus nahmen ihre eigenen Gefühle nicht wahr, da sie von klein an gelernt hatten, diese zu unterdrücken und pflichttreu Aufgaben zu erfüllen. (vgl. Miller, 1983a, S. 101) „Ist das Gefühl einmal ausgeschaltet, so funktioniert der Mensch tadellos und zuverlässig auch da, wo er keine Kontrolle von außen befürchten müßte.“ (Miller, 1983a, S. 103) Die Autorin veranschaulicht durch die Analyse mehrerer Lebensläufe bedeutender Führungspersonen, einschließlich jener von Adolf Hitler, wie diese in ihrer eigenen Kindheit schwer misshandelt wurden, und im Erwachsenenalter anderen das selbst erlebte Leid zufügten.

Das Kind kann zugefügtes Leid ohne Schaden zu nehmen nur verarbeiten, wenn die dadurch entstehenden Emotionen wie Schmerz, Wut und Zorn ausgedrückt werden dürfen. (vgl. Miller, 1983a, S. 17) Als Erwachsene ist es ihnen dann möglich, Leid zu verbalisieren. Daher werden sie kaum das Leid weitergeben und anderen Personen starken Scha-

den zufügen wollen. (vgl. Miller, 1983a, S. 84) Ist dies nicht der Fall, so lernt das Kind „stumm zu sein“. Traumatische Erlebnisse werden dann in die Persönlichkeit aufgenommen, Gefühle und Triebbedürfnisse werden unterdrückt. (vgl. Miller, 1983a, S. 21) Die Heranwachsenden übertragen die von den Eltern erworbenen Komponenten auf eine andere Person, um sich selbst wieder „gut“, „edel“ und „menschenfreundlich“ zu erleben. (vgl. Miller, 1983a, S. 112) „Falls wir keine Möglichkeit hatten, die uns in der eigenen Kindheit erwiesenen Verachtung bewußt zu erleben und zu verarbeiten, geben wir sie weiter.“ (Miller, 1983a, S. 17) Um die eigenen Eltern zu schonen und eine Beziehung zu den Eltern weiter führen zu können, werden Affekte auf „Ersatzobjekte gerichtet“. (vgl. Miller, 1983a, S. 142 f.) Die Projektion des Hasses auf andere Objekte befriedigt jedoch nicht. (vgl. Miller, 1983a, S. 211) Kinder, die unter einer „schwarzen Pädagogik“ leiden, werden also auch geschlagen, gedemütigt und bedroht. (vgl. Miller, 1983, S. 268)

Eltern suchen Bestätigung darin, dass ihre eigenen Eltern richtig gehandelt haben und wenden daher dieselben Methoden bei ihren Kindern an. Sie können gar nicht anders, da auch sie ein Opfer waren und an die angewandten pädagogischen Maßnahmen glauben. (vgl. Miller, 1983a, S. 286 f.) Die eigenen Kinder bieten ein ideales Opfer, um ihnen straflos und unbemerkt Grausamkeit anzutun. (vgl. Miller, 1983a, S. 279) Wie das eigene Schicksal aufgefasst wird hängt jedoch davon ab wie sensibel das Kind ist. Sensibilität differenziert von Mensch zu Mensch. Außerdem gibt es auch „rettende wie vernichtende Umstände“, wie zum Beispiel eine Person, die dem Kind beisteht. (vgl. Miller, 1983a, S. 240) „In krassen Fällen bleibt dann Psychose, Drogensucht oder der Suizid die einzige Lösung.“ (vgl. Miller, 1983a, S. 121)

Die schwarze Pädagogik gehört nicht der Vergangenheit an. Miller (1983a, S. 271f) veranschaulicht durch mehrere Beispiele aus der ganzen Welt, wie Kinder misshandelt werden. Kinder werden durch „Ohrfeigen“, „Strom“, „Brüche“, Fleischwunden“, „Brennen“, „Quetschungen“, „Hängen“, „Blutablassen“, „Unterkühlen“, „Schlafentzug“, „Zwangsarbeit“, „Essen“, „Infektionen“, „Nadeln“, „Tabletten“, „Alkohol“, „Rückschlagen“ bestraft. (vgl. Miller, 1983a, S. 273ff.)

Als ersten Schritt zur Änderung sieht Miller die Konfrontation der Eltern mit dem Leid. So wird ein Zugang zur Wahrheit geschaffen, und die Trauer kann endlich zugelassen werden. Im besten Fall kommt es so zu einer echten Versöhnung. (vgl. Miller, 1983a, S. 290) Nach diesem Exkurs sollen nun gegenwärtige Konzepte zu Disziplin veranschaulicht werden:

5.2 Gegenwärtige Konzepte zu Disziplin

In der gegenwärtigen Literatur sind zwei konträre Positionen zu erkennen: Einerseits der Ruf nach „mehr Disziplin“ und andererseits die Position des verständnisvollen, dialogbereiten Lehrers, der im Sinne einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft Regeln setzt oder gemeinsam mit SchülerInnen vereinbart und an deren Vernunft appelliert.

5.2.1 Mehr Mut zu Disziplin?

Sehr viel Aufsehen hat das von Bernhard Bueb veröffentlichte Buch „Lob der Disziplin“ hervorgerufen. Es ist 2007 bereits in der 14. Auflage erschienen. Bueb ist der Meinung, dass im gegenwärtigen Schulsystem wieder mehr Disziplin notwendig sei. Disziplin beginne immer fremdbestimmend und sollte selbstbestimmend enden, aus Disziplin soll Selbstdisziplin werden. Um dieses Ziel zu erreichen, sind daher jegliche Einschränkungen legitim. (vgl. Bueb, 2007, S. 18)

„Wir müssen wieder zu der alten Wahrheit zurückkehren, dass nur der den Weg zur Freiheit erfolgreich beschreitet, der bereit ist sich unterzuordnen, Verzicht zu üben und allmählich zur Selbstdisziplin und zu sich selbst zu finden.“ (Bueb, 2007, S. 40) Denn um Selbstdisziplin zu erwerben, Verzicht zu lernen, müssen zuerst ähnliche Erfahrungen durch „äußere Disziplin“ gemacht worden sein. (vgl. Bueb, 2007, S. 44) Bueb ist der Meinung, dass bei Kindern die Demokratisierung übertrieben werde. Diese übertreffe letztlich sogar die Freiheiten der Erwachsenen, die im Berufsleben genauso Zwängen unterliegen. Keinem Arbeitnehmer würde einfallen, eine Anordnung eines Abteilungsleiters zu diskutieren. „In den Betrieben gibt es klare Regeln, die nicht zur Diskussion stehen“, meint Bueb (2007, S. 81f). Er informiert, dass seine Mutter „das einzig Richtige getan, sie hat in Fragen täglicher Ordnung und Disziplin keine Widerrede und schon gar keine Diskussion zugelassen. Es war damals unnötig und ist heute unnötig“, meint Bueb (2007, S. 80). So sei heute anstelle Erziehung Diskussion getreten, die letztlich auch für die Jugendlichen belastend sei. An den Schulen würden Werte wie „Ordnung, Fleiß, Pünktlichkeit oder höfliche Umgangsformen [...] nicht mehr selbstverständlich [gelten].“ (Bueb 2007, S. 81f)

Bueb (2007, S. 88) meint, dass Freiheit nicht durch das frühzeitige Gewähren von Freiheit erworben werden kann. Denn Freiheit sei die Frucht eines langwierigen Prozesses, eine „mühsame Umwandlung von Disziplin in Selbstdisziplin“ durch „Selbstüberwindung“. Frei-

heit sei kein Zustand, der gewährt werden könne, sondern das Ergebnis dieser Umwandlung.

Bueb erwähnt zwar, dass Beziehungen zu anderen Menschen wichtig seien, er schreibt: „Beziehungen zu anderen Menschen pflegen zu können, ist eine hohe Kunst. Freundschaft muss man gestalten, wenn sie gelingen soll.“ (Bueb, 2007, S. 96) Nur wie eine gute Beziehungskultur mit der Möglichkeit zur Diskussion und Respekt für andere Menschen und Meinungen gelingen soll, wenn es um Unterordnung und Gehorsam geht, diese Antwort bleibt Bueb schuldig.

„Rituale bilden das Fundament des Aufwachsens.“ Damit hat Bueb (2007, S. 96) wohl Recht, denn Rituale erleichtern Kindern wie Erwachsenen bestimmte wiederkehrende Situationen.

Diskussionen, Hinterfragen von Ordnungen und Regeln oder Kritik gehören nicht zum Konzept von Bueb, es geht um Gehorsam. Ihm ist der sogenannte „kurze Prozess“ (2007, S. 21) angenehm. Bei unwichtigen Themen sollen sich die Erwachsenen gar nicht in Diskussionen einlassen, sondern bei Regelüberschreitung umgehend intervenieren. (vgl. Bueb, 2007, S. 112) Er zählt Sanktionen, wie Nachsitzen am Samstag bei Schulschwänzen oder zehn Stunden Arbeit beim Hausmeister wegen unerlaubten Rauchens auf. Bei kleinen Vergehen wie Unpünktlichkeit werden Minuse eingetragen. Eine Strafe folgt erst ab einer gewissen Anzahl von Eintragungen an Minusen. Bueb ist bereit für zahlreiche harte Interventionen, sofern sie als gerecht empfunden werden. Er distanziert sich zumindest von „körperlicher Züchtigung“, „Liebesentzug“ und von „Noten als Strafe für Fehlverhalten“. Stattdessen sollen Lehrkräfte autorisiert werden, Strafen auszusprechen, die dem Vergehen entsprechen. (vgl. Bueb, 2007, S. 121f.) Der Autor bringt Strafen in Zusammenhang mit Gerechtigkeit: „Erst durch Strafe gewinnt Gerechtigkeit existentielle Bedeutung für das Kind und den Jugendlichen.“ (Bueb, 2007, S. 123)

Bueb (2007, S. 27) sieht „eiserne Regelmäßigkeit“ als das „Geheimnis des Erfolgs“, wenn es um konsequentes Handeln geht. Es ginge zwar darum, dass Jugendliche Einsicht erlangen, da zu einem späteren Zeitpunkt nachvollzogen werden können sollte, warum auf diese Weise gehandelt werden müsste. Konsequente Handlungen erfordern Zeit. Er ist der Meinung, dass ein Erzieher, der untere Zeitdruck stehe, schwieriger auf Kinder Einfluss nehmen könne. (vgl. Bueb, 2007, S. 28) Konsequente Handlungen werden für Kinder erträglicher, wenn sie mit Humor vollzogen werden. Der Erzieher sollte mit Humor und Verständnis das Fehlverhalten betrachten, Ironie solle vermieden werden. (vgl. Bueb, 2007, S. 30f.)

Auch gute Manieren, Höflichkeit und gesellschaftlicher Umgang sollte durch Zwang erlernt werden. Zwänge tragen dazu bei, Jugendliche zu „kultivierten Bürgern“ zu erziehen. Es komme darauf an, bestimmte Verhaltensmuster zu erlernen, die in weiterer Konsequenz auch bei anderen Personen in anderen Situationen angewendet werden. (vgl. Bueb, 2007, S. 96) „Manieren und Umgangsformen müssen zur zweiten Natur werden“, schreibt Bueb, (2007, S. 101).

„Familien und Schulen, die den Mut besitzen, wieder mehr Führung zum Prinzip der Erziehung zu erklären, setzen sich an die Spitze des pädagogischen Fortschritts.“ (Bueb, 2007, S. 91)

„Die wichtigste Aufgabe aller Erzieher lautet: Sie müssen Kinder zu Herren der Ordnung erziehen und sie davor bewahren Knechte der Ordnung zu werden.“ (Bueb, 2007, S. 106) Um SchülerInnen zur Ordnung zu erziehen, sei Autorität erforderlich. (vgl. Bueb, 2007, S. 104)

Bueb erinnert in erschreckendem Maße an „Schwarze Pädagogik“ und an Erziehungspraktiken der NS Zeit, wie seine Wortwahl und seine Vorstellungen von „absolutem Gehorsam“, von Unterordnung, von „eiserner Regelmäßigkeit“ und der kritiklosen Akzeptanz von Regeln bezeugen.

Arnold (2007, S. 9) kritisiert, dass Bueb sein Handeln auf den Fokus der Disziplin beschränkt, die auf Unterordnung fußt. Er warnt vor den Folgen einer solchen Pädagogik und fordert eine „Professionalisierung der Erziehung“. Dafür sind „Selbstreflexion“, sowie „die Erweiterung der pädagogischen Vielfalt“ von Nöten.

Auch Träbert (2007) merkt an, dass Bueb nicht darüber diskutiert, warum oder zu welchem Zweck Regeln oder Vorschriften gegeben werden:

„Seine prinzipielle Disziplin in Form von bedingungslosem Gehorsam und unhinterfragter Anpassung geht davon aus, dass die Erwachsenen ihre Macht grundsätzlich verantwortungsbewusst ausüben und sich Diskussionen um Leitorientierungen darum erübrigen. Diese Haltung passt - wie die oft gelobten ´preußischen´ Tugenden - zu einer in der westlichen Welt längst überwundenen absolutistischen Gesellschaft, aber nicht in pluralistische und sich ständig weiterentwickelnde demokratische Gemeinschaftsform.“ (Träbert 2007, S. 10)

Brinkemper (2006) spricht sich ebenso gegen den von Bueb geforderten Gehorsam aus. Anstelle Gehorsam zu trainieren, sollte so früh wie möglich an die Einsicht der Kinder appelliert und die demokratische Teilnahme der SchülerInnen gefördert werden. Der unterrichtliche Rahmen wird durch Regeln, Bestrafung, Ritualen und Kontrollmechanismen gewährleistet.

Ein weiterer Kritikpunkt ist, dass Bueb nicht klärt, wie SchülerInnen unter der autoritären Erziehung zum Gehorsam zu demokratischem Handeln und zur Selbstbestimmung gelangen. Denn Demokratie wird am besten in einem demokratischen Umfeld und nicht in einem autoritären System erworben. (vgl. Arnold, 2007, S. 22)

Bueb verfehlt die erzieherische Wirkung, indem er, anstelle auf Einsicht, auf autoritäres Durchgreifen setzt. (vgl. Arnold, 2007, S.34) Arnold (2007, S. 15) sieht diese Form der Autorität und Disziplin in Zusammenhang mit dem Nationalsozialismus. Unbedingter Gehorsam und absolute Ruhe beeinträchtigen den Selbstaussdruck der SchülerInnen. Die Unterdrückung des Selbstaussdrucks kann zu „Schädigungen“ und Beeinträchtigung der „Kompetenzentwicklung“ und „Lernfähigkeit“ führen. (vgl. Arnold, 2007, S. 120f.) Anders als Bueb, der auf unhinterfragte Autorität, Unterordnung und Gehorsam besteht, sieht Arnold das gute Verhältnis zwischen LehrerInnen und SchülerInnen als wichtige Basis, ein wertschätzende Verhältnis das gegenseitigen Respekt und Achtung vermittelt. Eine solch gute Beziehung schließt die Möglichkeit der Grenzsetzung ja nicht aus, vermerkt Arnold (2007, S. 88). Wichtig ist die Kommunikation sowie aktives Zuhören. Anstelle einer „Du- Botschaft“ kann eine „Ich Botschaft“ verwendet werden, welche bessere Effekte erzielt. „Ich Botschaften“ informieren über das Empfinden der Lehrkraft. „Du Botschaften“ hingegen haben oft eine negative Konnotation. (vgl. Arnold, 2007, S. 117)

Schon Tausch & Tausch (1998, S. 345) warnten vor zu starker Lenkung. Diese könnte sich auf die Entwicklung im „intellektuellen, sozialen und emotionalen Bereich“ negativ auswirken. So würden SchülerInnen kaum zur „Selbstbestimmung“ befähigt werden, da sie keine adäquate Anwendung ihrer Freiheiten lernen können. Die „äußere Strukturierung“ der Lehrkraft führt dazu, dass „internale Strukturierungen“ also die Fähigkeit „Ordnungen“, „Gliederungen“ und „Wege“ etablieren zu können, nicht gelernt wird.

Das Konzept von Bueb kann keinesfalls als pädagogisch sinnvoll eingestuft werden. Bei ihm regiert Zwang, Angst und Kontrolle. Erwünschtes Verhalten wird durch „eiserne Regelmäßigkeit“ und „drastisches Durchgreifen“ erzwungen. Für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist ein derartiger Zustand von permanenter Bedrohung nicht förderlich. Angst führt zu Selbstunsicherheit oder zu aggressivem Verhalten.

Es müsste daher viel mehr, wie auch Arnold (2007) feststellt und Tausch & Tausch (1998) schon angab, in erster Linie bei Heranwachsenden auf den Dialog und die Beziehungsebene Wert gelegt werden. „Die Selbstachtung von Kindern wird entscheidend von anderen Personen gefördert oder beeinträchtigt.“ (Tausch & Tausch, 1998. S. 55) In dem ein warmherziger Umgang gepflegt wird, sich gegenseitig Respekt und Achtung erwiesen wird, kommt es zu einer Förderung des sozialen Verhaltens.

5.2.2 Antworten der modernen Pädagogik

Arnold stellt außer Frage, dass „der Umgang mit Disziplinanforderungen“ im Schulleben und in der Gesellschaft erforderlich ist. Er hinterfragt allerdings die Methoden, die Bueb zur Disziplinierung einsetzt. (vgl. Arnold, 2007, S. 157) Eine Universallösung, in Form einer von Bueb erwünschten „Wiederherstellung der Disziplin“, erscheint Arnold (2007, S. 12f) nicht hilfreich. Es müsste immer auf individuelle Situationen eingegangen und differenziert werden. (vgl. Arnold, 2007, S. 94) Der Fokus ist auf eine qualitative Lernkultur, hochwertigen didaktischen Aufbereitung und auf eine positive Unterrichtsatmosphäre zu legen. (vgl. Arnold, 2007, S. 30)

Arnold (2007, S. 144ff) schlägt eine „systematisch erzieherische Haltung“ vor: Die Ziele sollen nachvollziehbar sein. Durch Lob und Ermutigung kann eine positive Verhaltensmodifikation angestrebt werden. Eine direkte Einwirkung zur Veränderung sei nicht möglich; es können nur die eigenen Verhaltensweisen so gestaltet werden, dass das erwünschte Verhalten beim Schüler möglichst verstärkt wird. Keine Lehrkraft ist fehlerlos. Wichtig ist die Authentizität der Person, sowie Verständnis, Wohlwollen und eine gewisse Form der Fürsorge.

Auch Bauer (2008, S. 57) ist dieser Ansicht: „Eine ausgewogene Balance zwischen verstehender Zuwendung und Führung gelingt jenen Lehrkräften am besten, die nicht nur ihre Schüler als Person wahrnehmen, sondern sich auch selbst als Person wahrnehmen lassen, also jene die spontan und authentisch sind.“ Bauer (2008, S. 41) weist darauf hin, dass Kinder und Jugendliche durch „Beziehung“ begleitet werden müssen „also durch Nachfragen, Ansporn und Forderung, auch von Kritik aber ebenso von Anteilnahme, Hilfe und Ermutigung.“ „Ansporn und Zuwendung sind erstrangige Stimuli für die Motivationssysteme.“ Nur „wenn sich Pädagogen [...] selbst für eine bestimmte Sache und ein bestimmtes Ziel begeistern können, kann der Funke auf das Kind überspringen.“ meint der Arzt Joachim Bauer (2008, S. 41). Er weist auf den Zusammenhang von physiologischen Faktoren und Motivation hin:

„Voraussetzungen für die biologische Funktionstüchtigkeit unserer Motivationssysteme sind das Interesse, die soziale Anerkennung und die persönliche Wertschätzung, die einem Menschen von anderen entgegengebracht werden. Um Bedeutsamkeit zu erleben, Motivation aufzubauen und die dazu notwendigen neurobiologischen Prozesse in Gang zu bringen, brauchen Kinder gute, verbindliche Beziehungen. Gerade weil sie Anerkennung suchen, wollen Kinder auch eine klare Auskunft darüber, was wir von ihnen erwarten. Als Eltern, Pädagogen oder Mentoren sollen wir aber nicht das hegen und pflegen, was uns bequem ist oder uns ein Gefühl der Macht gibt, sondern das, was das Leben von ih-

nen fordern wird: Begeisterungsfähigkeit, Kreativität, Pffigkeit, Hilfsbereitschaft, kritisches Denken, Fleiß, Durchhaltevermögen, Unbestechlichkeit, Konfliktbereitschaft, Empathie, Fairness und Sportlichkeit.“ (Bauer 2008, S. 21f)

Bauer (2008, S.100) bemängelt, „dass Kinder zu wenig Hilfe erhalten“, sie benötigen Anleitung und Begleitung. „Fokussierung und Durchhaltevermögen kann das Kind von Anleitung lernen.“ Dazu ist notwendig, dass Erwachsene Schwerpunkte setzen, damit das Kind sich in eine Sache vertiefen kann.

Problematisch erscheint die gegenwärtige Beziehungskultur im Elternhaus.

Lehrkräfte sollten in der Lage sein, ihr eigenes Verhalten zu reflektieren. Eine genaue Analyse der Situation und der Frage nach Ursachen gehören dazu. Es sollte möglich sein, das Problem zu identifizieren um Lösungen zu finden. Es können durchaus überraschende Handlungen eingesetzt werden, wenn bisherige Versuche fehl schlugen. Entscheidungen sollen überdacht und gegebenenfalls korrigiert werden. Die grundsätzlich positive Beziehung ist zu allen SchülerInnen, insbesondere auch zu den auffälligen SchülerInnen, aufrecht zu halten. Die Lehrkraft ist für ihre Entscheidungen und Handlungen verantwortlich. (vgl. Arnold, 2007, S. 147f.) „Systematische Erziehung ist eine Erziehung der unmittelbaren Abstinenz, d.h., sie setzt an die Stelle der direkten Reaktion die deutliche Artikulation einer Grenze“ schreibt Arnold (2007, S. 147)

Nicht außer Acht gelassen werden soll die Einstellung des Lehrerkollegiums. Winkel (2011, S. 160) untersuchte die Auswirkungen von autoritärem und liberalem Kollegium und von uneinheitlichem LehrerInnenverhalten auf die Klasse:

Lehrerkollegium und Auswirkung auf die Klasse:

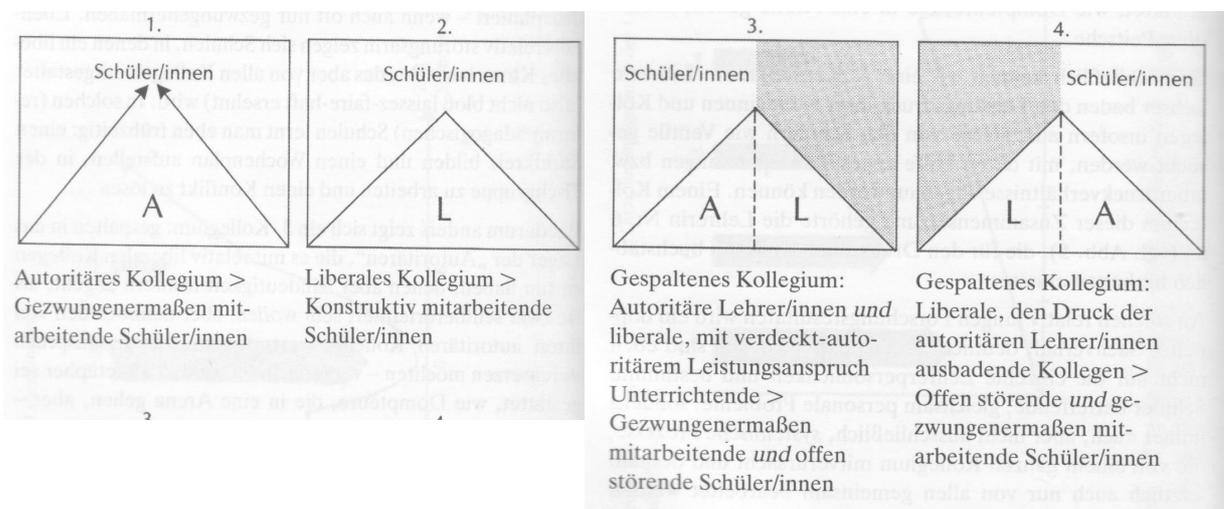


Abb. 5: Lehrerkollegien und Schulklassen unter störfaktorialen Aspekten (Winkel, 2011, S. 160)

Relativ geringe Disziplinschwierigkeiten haben Lehrkräfte von Muster 1 und 2. In Schulen in denen fast alle LehrerInnen Druck ausüben oder zumindest auf Einhaltung bestimmter Regeln bestehen und in welchen im Lehrerkollegium feste Rituale vereinbart wurden, sind die SchülerInnen relativ diszipliniert. Ebenso in Schulen mit liberalem Klima (Muster 2), welches von allen Lehrkräften mitgetragen wird herrscht ein positives Verhalten der SchülerInnen. Die Abbildung zeigt, dass sich ein einheitliches Vorgehen im Kollegium empfiehlt, wenn es um die Vermeidung von Unterrichtsstörungen geht. Sowohl bei einem einheitlichen autoritärem wie bei einem einheitlich liberalem Kollegium (Muster 1 und 2) findet ein störungsarmer Unterricht statt. Ein gespaltenes Kollegium (Muster 3 und 4) mit unterschiedlichen Führungsstilen wirkt sich negativ aus. Störungen im Unterricht werden in Schulen mit einem „gespaltenen Lehrerkollegium“, in dem einige Lehrkräfte strikt auf Disziplin achten und andere liberal agieren und flexibel unterrichten, gehäuft auftreten. (vgl. Winkel, 2011, S. 157ff.)

Abbildung 6 veranschaulicht die Störungskurve eines gespaltenen Kollegiums. Sie zeigt die unterschiedliche Intensität, die die verschiedenen Lehrkräfte bei Störungen aufwenden müssen. Liberalere Lehrkräfte werden von SchülerInnen als Ventil für Maßnahmen autoritärere LehrerInnen benutzt. Eine autoritäre Lehrkraft verschafft sich zwar Ordnung in ihrer Klasse. Letztendlich bewirkt sie jedoch ein Anwachsen des Störungsausmaßes in der Schule. (vgl. Winkel, 2011, S. 158)

Disziplinierungsdruck der LehrerInnen bei einem gespaltenen Lehrerkollegium:

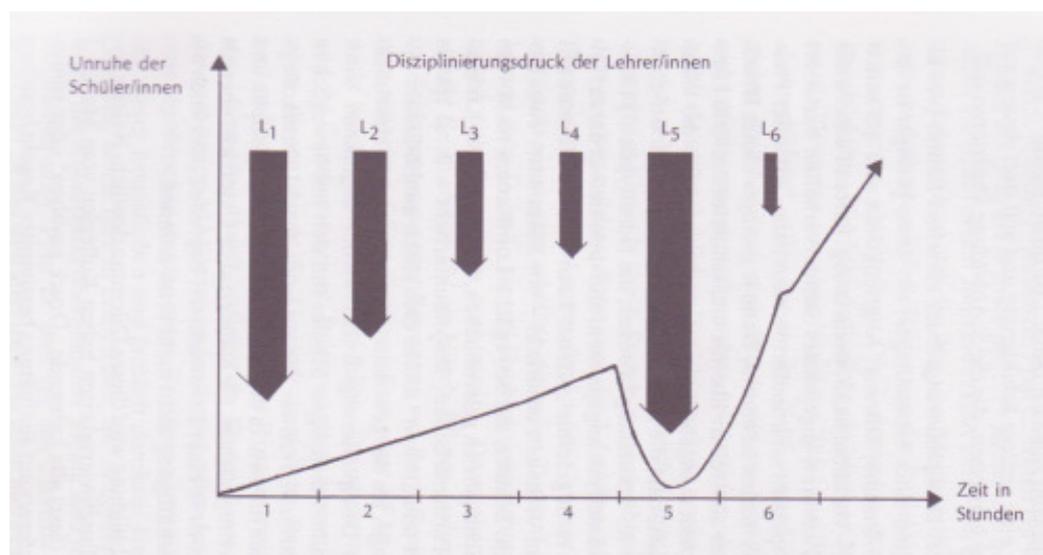


Abb. 6: Störungskurve eines gespaltenen Lehrer-Kollegiums (Winkel, 2011, S. 158)

Erwähnt wird, dass Lehrkräfte, die ein autoritäres Verhalten in einem liberalen schulischen Umfeld zeigen, zwar hohe Disziplin in ihrem Fach haben, letztlich wird dieses aber auf Kosten der liberalen Lehrkräfte hergestellt. Ein „gespaltenes Kollegium“ bewirkt eine Erhöhung der auftretenden Störungen. (vgl. Winkel, 2011, S. 158)

Wissen und Können zu erlernen oder etwas zu trainieren ist mit Übung verbunden, oft mit Mühe und Überwindung und mit der Fähigkeit, an einer Sache dranzubleiben. Dazu ist eine gewisse Form der Disziplin und Selbstdisziplin notwendig. Im schulischen Rahmen ist eine Form von Disziplin nötig, um Bedingungen zum Lehren und Lernen zu schaffen. Ein solcher Ordnungszustand darf jedoch nicht durch Disziplinierung erreicht werden. In erster Linie sind Rituale, Regeln einzuführen, an die sich alle halten sollen.

Des Weiteren soll die Lehrkraft an sich selbst arbeiten, an den eigenen Kompetenzen, der Unterrichtsgestaltung, der didaktischen Aufbereitung, der Körpersprache sowie einem wohlwollend korrekten Verhalten den SchülerInnen gegenüber. Die Rahmenbedingungen sind zu optimieren. Im Unterrichtsfach BuS bedeutet das, die Stunde gut vorzubereiten, durchzustrukturieren, den Ablauf der Stunde zu planen, zu klären ob die Turnmaterialien zu Verfügung stehen und einwandfrei funktionieren, eventuell weitere Vorbereitungen zu treffen, um zum Beispiel Spiele auf eine interessante und fesselnde Weise zu präsentieren und hellhörig für sämtliche Abläufe des Unterrichts zu sein.

Treten dennoch Störungen auf, ist zuerst eine leichte Intervention angebracht. Zu den leichten Interventionen gehören nonverbale Gesten, mahnende Blicke, verlangsamtes oder leiseres Sprechen, Hinweise, Bitten, Zurechtweisen, Appelle, an Regeln erinnern oder Vereinbarungen treffen, auf ein Gespräch nach der Stunde zu verweisen, sowie das Einsammeln eines unerlaubten Objekts (zum Beispiel eines mitgebrachten Balles). Leichte Interventionen können auch dazu führen, dass SchülerInnen ihr Verhalten einstellen, ohne dass es ihnen bewusst ist. Wird eine Verhaltensänderung erzielt, so waren sie dennoch effektiv. Es könnte auch der geplante Unterrichtsverlauf modifiziert werden oder die Funktion des störenden Schülers oder der störenden Schülerin verändert werden.

Starke Interventionen sollen nur in Ausnahmefällen eingesetzt werden. Sie sollten vermieden werden oder zumindest sehr sparsam eingesetzt werden. In manchen Situationen scheint es jedoch erforderlich zu sein, sich autoritärer Maßnahmen zu bedienen, zum Beispiel wenn es um die Gefährdung der Sicherheit geht. Auch wenn wiederholte und starke Störungen trotz präventiver Maßnahmen, leichter Interventionen, Regelvereinbarungen keinen Erfolg zeigen, lassen sich starke Interventionen rechtfertigen. Das könnte beispielsweise bei eskalierenden Situationen unter den SchülerInnen, bei Gewalttätigkeit, bei wüsten Beschimpfungen und Respektlosigkeit gegenüber der Lehrkraft der Fall sein.

Starke Interventionen wären ein kurzfristiger Ausschluss aus dem Unterricht, Gespräche mit den Eltern (Vorladung), Gespräche mit der KlassenlehrerIn, Einberufung einer Klassenkonferenz, Verweis an die Direktion, das Schließen eines Vertrags mit entsprechenden Konsequenzen, die Leistung einer Wiedergutmachung, Verständigung des Jugendamtes oder die Einschaltung der Schulpsychologie. Die stärkste Intervention wäre die Beantragung eines Schulausschlusses.

Prävention und Interventionen müssen dem Alter und geistigen Entwicklung der SchülerInnen, der individuellen Problematik und der Situation angepasst sein. Dafür gibt es keine Rezepte. In dieser Diplomarbeit werden die Möglichkeiten der Lehrkraft bei Unterrichtsstörungen und Disziplinlosigkeit kritisch betrachtet. Es werden unterschiedliche Konzepte und Strategien vorgestellt mit dem Ziel, Anregungen zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten von LehrerInnen aufzuzeigen.

Um den Lehrerberuf nicht nur kurzfristig, sondern langfristig ausüben zu können, um nicht auszubrennen, gehört die Fähigkeit, sich wieder in Balance zu bringen, aber auch Ehrlichkeit und gegenseitige Wertschätzung. Respektvoller Umgang mit den SchülerInnen ist notwendig, wenn die Lehrkraft Respekt erhalten will, denn ein positiver Respekt kann nicht durch Angst und Drohungen erzwungen werden. Genauso wichtig ist, dass klare Grenzen gesetzt, Regeln vereinbart und eingehalten werden. Tausch & Tausch (1998, S. 325) betonen, dass bei der formulierten Konsequenz im Falle von Regelüberschreitungen die betroffenen SchülerInnen weiterhin mit Achtung behandelt werden sollten. Es müsste ihnen ein gewisses Verständnis für das Verhalten durch eine höfliche Verbalisierung der Konsequenz entgegengebracht werden. Selbst Erwachsene akzeptieren Folgen eher, wenn sie als Menschen verständnisvoll behandelt werden. Bauer (2008, S. 72) fasst zusammen:

„Schüler brauchen Lehrer, die auch Gefühle zeigen können, die sich für eine Sache begeistern und auch über etwas (auch über den Erfolg der Schüler) freuen können. Zugleich sollten Lehrkräfte aber auch klare Grenzen setzen und notfalls nachdrücklich auf deren Einhaltung bestehen können. Die Gabe im Beruf echt und authentisch zu sein, erhöht nicht nur die pädagogische Ausstrahlung, sie ist zugleich auch ein die Gesundheit erhaltender Faktor.“ (Bauer 2008, S. 72)

Die vielfältigen Anforderungen können im ausgleichenden Sport, aber auch beim kollegial unterstützenden Gespräch, in Supervision, im Lehrer-Coaching oder Balint Gruppe gefunden werden.

5.3 Resümee

In diesem Kapitel wurden verschiedene erzieherische Konzepte historischer und gegenwärtiger Positionen aufgezeigt. Die aus dem 19. Jahrhundert stammende Form der Gehorsamkeitserziehung erfolgte durch körperliche Züchtigung, Druck und Angst. Rutschky prägte hierfür den Begriff der „schwarzen Pädagogik“. Diese hatte ihren Höhepunkt in der NS Zeit, findet jedoch auch heutzutage ihre Anwendung, wenn „absoluter Gehorsam“ gefordert wird und Kinder mit „eiserner Strenge“ oder mit Liebesentzug unterdrückt werden. Die Methoden haben sich vielleicht geändert, körperliche Züchtigung ist nicht nur im schulischen Bereich verboten, aber Angst und Druck wird heute noch auf Heranwachsende ausgeübt. Seelische und körperliche Misshandlungen der Kindheit äußern sich oft erst in späteren Lebensphasen.

Wenn anstelle von Vorbildwirkung der Erwachsenen und anstelle von respektvollem Umgang mit Unterdrückung, Angst und Strafe „erzogen“ wird, dann gibt es auch heute noch Aspekte der „Schwarzen Pädagogik“. Deshalb gilt es, sich in der modernen Pädagogik von autoritären Systemen, wie sie von Bueb wieder eingeführt werden, zu distanzieren.

Durch einen guten Zugang zu den SchülerInnen kann sehr viel erreicht werden, sei es durch Vorbildwirkung, durch guten Einfluss oder durch einen Appell an die Vernunft.

Bei einer guten Basis zwischen Lehrkraft und SchülerInnen ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass SchülerInnen sich sozial verhalten und störendes Verhalten eher einstellen, als unter Zwang. Wichtig sind klar formulierte Regeln, Rituale und Konsequenzen, wobei auf die Selbstverantwortung der SchülerInnen appelliert werden kann. SchülerInnen benötigen Grenzen. In gewissen Lebensphasen wollen sie diese austesten und überschreiten. Laissez faire ist kaum angebracht, insbesondere nicht im Unterricht „Bewegung und Sport“, wo es auch um die Sicherheit geht.

Nicht unwesentlich ist, dass das Lehrerkollegium einig sein sollte über strenge (autoritäre) oder liberales Führungsverhalten. Der Führungsstil hat Auswirkungen auf die Klasse, die größten Disziplinprobleme gibt es, wenn unterschiedliche Stile in einer Schule verfolgt werden, am schwierigsten ist der Unterricht dann für liberale LehrerInnen.

6 Gesetzliche Grundlagen

Im Kapitel 6 wird mit durchgängigem Bezug auf das Schulunterrichtsgesetz auf die gesetzlichen Regelungen verwiesen. Es wird geklärt welche Maßnahmen legitim sind und welchen Pflichten SchülerInnen und Eltern unterliegen. Abschließend wird eine praktische Handlungsanweisung mit sukzessiv gravierenderen Folgen beschrieben.

Im Schulorganisationsgesetz BGBl.242/1962 ist im Absatz 17 vorgesehen, dass die Lehrkraft eigenständig und verantwortungsvoll „unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler“ einen anschaulichen Unterricht im Rahmen des Lehrplans und Erziehungsarbeit leistet. SchülerInnen sind „zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten.“ Die Förderung dieser wichtigen Grundfertigkeit lässt sich mit einem Erziehungsziel des „unhinterfragten Gehorsams“, wie in Bueb fordert, nicht vereinbaren. Eher sind aus dem Gesetzestext Freiräume abzuleiten, in denen sich SchülerInnen entfalten können.

Der §17 (1) des Schulorganisationsgesetzes BGBl.242/1962 sieht vor:

§ 17. (1) Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben, den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu festigen. Im Betreuungsteil an ganztägigen Schulformen hat der Lehrer in eigenständiger und verantwortlicher Erziehungsarbeit die im § 2 Abs. 3 des Schulorganisationsgesetzes grundgelegte Aufgabe zu erfüllen.

Ebenso gibt es „Rechte der Schüler“, die im § 57a des Schulunterrichtsgesetzes BGBl. 472/1986 gefasst sind. Daraus ist ersichtlich, dass SchülerInnen sich an der Gestaltung des Unterrichts beteiligen können und dass Vorschläge eingebracht werden dürfen. Schon daraus ist ersichtlich, dass ein striktes autoritäres Vorgehen wie von Bueb vorgeschlagen, vom Gesetzgeber weder vorgesehen noch erwünscht ist:

§ 57a. Der Schüler hat außer den sonst gesetzlich festgelegten Rechten das Recht, sich nach Maßgabe seiner Fähigkeiten im Rahmen der Förderung der Unterrichtsarbeit (§ 43) an der Gestaltung des Unterrichtes und der Wahl der Unterrichtsmittel zu beteiligen, ferner hat er das Recht auf Anhörung sowie auf Abgabe von Vorschlägen und Stellungnahmen.

Einbeziehung, Mitbestimmung und Stellungnahme der SchülerInnen stehen im krassen Kontrast zu einem autoritärem Unterrichtssystem und autoritärem Lehrerverhalten wie

strikte Verhaltensnormen und drastischen Sanktionen, da die Selbstständigkeit und das Mitwirken der SchülerInnen gefördert werden sollen.

LehrerInnen entwickelten verschiedenste Strategien zur Disziplinierung. Nicht unerwähnt soll sein, dass auch Methoden verwendet werden, die sich in einem Graubereich befinden oder ungesetzlich sind. Um zu veranschaulichen, was erlaubt oder verboten ist, wird auf explizite gesetzliche Grundlagen verwiesen.

Das Schulunterrichtsgesetz BGBl. Nr. 472/1986 ist die gesetzliche Grundlage bezüglich des schulischen Unterrichts und Erziehung in der Unterstufe der AHS und der neuen Mittelschule. Im 9. Abschnitt ist die Schulordnung angesprochen, im Paragraph 43, Absatz 1 und 2, werden die Rechte und Pflichten der SchülerInnen wie folgt festgehalten, wobei den SchülerInnen eine gewisse Mitverantwortung am Gelingen des Unterrichts übertragen wird:

§ 43. (1) Die Schüler sind verpflichtet, durch ihre Mitarbeit und ihre Einordnung in die Gemeinschaft der Klasse und der Schule an der Erfüllung der Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) mitzuwirken und die Unterrichtsarbeit (§ 17) zu fördern. Sie haben den Unterricht (und den Betreuungsteil an ganztägigen Schulformen, zu dem sie angemeldet sind) regelmäßig und pünktlich zu besuchen, die erforderlichen Unterrichtsmittel mitzubringen und die Schulordnung bzw. die Hausordnung einzuhalten.

(2) Der Schüler ist über Auftrag des Schulleiters, eines Abteilungsvorstandes, eines Fachvorstandes oder eines Lehrers verpflichtet, vorsätzlich durch ihn herbeigeführte Beschädigungen oder Beschmutzungen der Schulliegenschaft und schulischer Einrichtungen zu beseitigen, sofern dies zumutbar ist.

Die Erziehungsberechtigten sind bei Elternsprechtagen und bei Sprechstunden von der Leistung und vom Verhalten des bzw. der SchülerIn zu informieren. So sieht der § 19(3) vor, dass die Lehrkraft mit den Erziehungsberechtigten in Kontakt tritt:

§ 19 (3): Wenn die Leistungen eines Schülers allgemein oder in einzelnen Unterrichtsgegenständen in besonderer Weise nachlassen, hat der Klassenvorstand oder der Lehrer des betreffenden Unterrichtsgegenstandes mit den Erziehungsberechtigten Verbindung aufzunehmen

Bei grobem Fehlverhalten und Pflichtverletzungen oder bei Verhaltensauffälligkeiten der SchülerIn sieht das Gesetz im § 19(4) ebenfalls die Kontaktierung der SchülerInnen und der Erziehungsberechtigten vor. Die Lehrkraft hat ein beratendes Gespräch und Information des bzw. der SchülerIn und der Erziehungsberechtigten vorzunehmen und allenfalls weitere Unterstützung durch die Schulpsychologie und Schularzt anzubieten. Bei besonders gravierenden Fällen wird auch das Jugendamt verständigt.

§ 19 (4) Wenn das Verhalten eines Schülers auffällig ist, wenn der Schüler seine Pflichten gemäß § 43 Abs. 1 in schwer wiegender Weise nicht erfüllt oder

wenn es die Erziehungssituation sonst erfordert, ist dies den Erziehungsberechtigten unverzüglich mitzuteilen und dem Schüler sowie den Erziehungsberechtigten vom Klassenvorstand oder vom unterrichtenden Lehrer im Sinne des § 48 Gelegenheit zu einem beratenden Gespräch zu geben (Frühinformationssystem). Dabei sind insbesondere Fördermaßnahmen zur Verbesserung der Verhaltenssituation (z.B. individuelles Förderkonzept, Ursachenklärung und Hilfestellung durch die Schulpsychologie-Bildungsberatung und den schulärztlichen Dienst) zu erarbeiten und zu beraten.

Es wird mit der Kooperation der Erziehungsberechtigten gerechnet, da laut § 61, Absatz (1) die Erziehungsberechtigten „das Recht und die Pflicht haben, die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule zu unterstützen“ sowie auf „die gewissenhafte Erfüllung der sich aus dem Schulbesuch ergebenden Pflichten des Schülers hinzuwirken“ und lt. § 62 (1) sollen Lehrkräfte und Erziehungsberechtigt eine enge Kooperation hinsichtlich der Erziehung und des Unterrichts anstreben.

Der Paragraph 19 Absatz 4 sieht vor, dass die Lehrkraft die SchülerIn und Eltern bei der Ursachenklärung unterstützt und Fördermöglichkeiten mit dem Ziel einer Verbesserung des Verhaltens bespricht. Dabei kann ein „individuelles Förderkonzept“, „Ursachenklärung“, bis zur „Hilfestellung durch die Schulpsychologische-Bildungsberatung und den schulärztlichen Dienst“ angeboten werden.

Bei besonders schwerwiegenden Fällen kann der Direktor bzw. die Direktorin miteinbezogen werden. Im § 56 (3) des Schulunterrichtsgesetzes ist vorgesehen, dass der bzw. die SchulleiterIn eine beratende Funktion in Bezug auf die Erziehungsarbeit einzunehmen hat. Außerdem wird ihm bzw. ihr nach Absatz (4) die Verantwortung für das Einhalten der Rechtsvorschriften sowie der Ordnung innerhalb der Schule die Verantwortung übertragen. Ebenso ist die Einbeziehung der Lehrerkonferenz im § 57 geregelt.

- **Beurteilung des Verhaltens in der Schule**

Die Erziehungsberechtigten sowie die SchülerInnen erhalten schriftliche Rückmeldungen im Rahmen der Schulnachricht. Der §19 (2) sieht vor: „Ferner hat die Schulnachricht die Note des Schülers für das Verhalten in der Schule (§ 21) zu enthalten.“

§ 21. (1) Der zuständige Bundesminister hat durch Verordnung nach den Aufgaben der einzelnen Schularten und der Altersstufe der Schüler zu bestimmen, in welchen Schularten und Schulstufen das Verhalten des Schülers in der Schule zu beurteilen ist.

(2) Für die Beurteilung des Verhaltens des Schülers in der Schule sind folgende Beurteilungsstufen (Noten) zu verwenden: Sehr zufriedenstellend, Zufriedenstellend, Wenig zufriedenstellend, Nicht zufriedenstellend.

(3) Durch die Noten für das Verhalten des Schülers in der Schule ist zu beurteilen, inwieweit sein persönliches Verhalten und seine Einordnung in die

Klassengemeinschaft den Anforderungen der Schulordnung bzw. der Hausordnung entsprechen. Bei der Beurteilung sind die Anlagen des Schülers, sein Alter und sein Bemühen um ein ordnungsgemäßes Verhalten zu berücksichtigen.

- **.Erziehungsmaßnahmen**

Im § 47(1) des Schulunterrichtsgesetzes werden Erziehungsmaßnahmen dargestellt. Primär sollten „persönlichkeitsbildende und gemeinschaftsbildende Erziehungsmittel“ von Lehrkräften, Schulleiter bzw. der Schulbehörde erster Instanz eingesetzt werden.

Zu den konkreten Maßnahmen zählen „Anerkennung“, „Aufforderung“ oder „Zurechtweisung“. Zurechtweisungen müssen auf sachlicher Ebene erfolgen. Dem Lehrer ist es nicht gestattet, einen Schüler zu beleidigen, ebenso sind „körperliche Züchtigung, beleidigende Äußerungen und Kollektivstrafen“ verboten.

Als Disziplinierungsmethode dürfen Noten definitiv nicht eingesetzt werden (siehe § 18). Das Gesetz sieht bei der Benotung lediglich die Beurteilung der Leistung vor, wobei bei „Bewegung und Sport“ nicht nur das Können, sondern auch der Leistungswille zählt:

§ 18 (3) Durch die Noten ist die Selbständigkeit der Arbeit, die Erfassung und die Anwendung des Lehrstoffes, die Durchführung der Aufgaben und die Eigenständigkeit des Schülers zu beurteilen.

(4) Vorgetäuschte Leistungen sind nicht zu beurteilen.

(5) Das Verhalten des Schülers in der Schule (§ 21) darf in die Leistungsbeurteilung nicht einbezogen werden.

(8) Bei der Beurteilung der Leistungen eines Schülers in Musikerziehung, Bildnerischer Erziehung und Werkerziehung (Technisches Werken, Textiles Werken) sowie Bewegung und Sport sind mangelnde Anlagen und mangelnde körperliche Fähigkeiten bei erwiesenem Leistungswillen zugunsten des Schülers zu berücksichtigen.

Bei Disziplinschwierigkeiten sind die Probleme zuerst mit dem Schüler bzw. der Schülerin zu besprechen und allenfalls die Eltern einzubinden. Ein auffälliges Verhalten kann so auch gemeinsam mit den Eltern analysiert und diskutiert werden. Möglicherweise ist den Erziehungsberechtigten das Problem gar nicht bewusst. Gemeinsam kann dann eine Lösung gefunden werden.

Körperliche Züchtigungen sind definitiv laut § 47(3) verboten und kommen heute in österreichischen Schulen kaum mehr vor. Diese finden dann große mediale Aufmerksamkeit.

Abwertende und beleidigende Äußerungen von Lehrkräften kommen allerdings noch immer vor. Vorgesehen ist, dass disziplinäre Maßnahmen so gestaltet werden müssen, dass die Würde der SchülerInnen nicht verletzt wird. (§ 47(3)).

Auch hinsichtlich von Kollektivstrafen wird das Gesetz von einigen LehrerInnen missachtet.

Denn wer kann schon sagen, ob eine umfangreiche Hausübung für die ganze Klasse aufgrund eines Fehlverhaltens einzelner oder einer kleinen Gruppe der SchülerInnen gegeben wird. Im Unterrichtsfach BuS könnte eine Aktivität abgebrochen werden, da sich einige SchülerInnen als disziplinär schwierig erweisen.

Wenn ein Schüler oder eine Schülerin außerhalb der Schule auffällig wird oder eine Gesetzesübertretung begeht, so kann dies in der Schule nicht bestraft werden. Dies ist Sache des Jugendamtes oder des Jugendgerichts. (§ 47(4))

Ein Schüler bzw. eine Schülerin kann von der Schulleitung, also von dem Schuldirektor oder der Schuldirektoren in eine andere Klasse versetzt werden, im Falle, dass „es aus erzieherischen Gründen oder zur Aufrechterhaltung der Ordnung notwendig ist.“ (§ 47 (2))

Der § 49 besagt, dass in extremen Fällen, bei einer „schwerwiegenden Verletzung der Pflichten ohne erfolgreiche Anwendung der im § 47 oder in der Hausordnung verankerten beschriebenen Erziehungsmaßnahmen“, ein Ausschluss des Schülers beantragt werden kann. Auch bei einer „dauerhaften Gefährdung“ hinsichtlich der Sicherheit, des Eigentums oder der Sittlichkeit gegenüber anderen Schülerinnen ist das Verfahren eines Ausschlusses anzuwenden. Generell kann ein Ausschluss an allgemein bildenden Schulen nur bei der Regelung in Bezug der Sicherheit erfolgen und nur dann, wenn die Schulpflicht gesichert ist. Bei AHS gilt folgendes: „(9) Sollten für Schüler allgemein bildender Pflichtschulen Maßnahmen nach Abs. 1 nicht zielführend sein, so tritt an die Stelle des Ausschlusses eine Maßnahme nach Abs. 3 (Suspendierung) und die Einleitung eines Verfahrens gemäß § 8 des Schulpflichtgesetzes 1985.“

Die praktische Durchführung eines Schulausschlusses erfordert vorerst einen Antrag der Schulkonferenz, über welchen der Schüler oder die Schülerin informiert wird und zu welchem die Erziehungsberechtigten Stellung nehmen können. Die Schulbehörde erster Instanz kann dann eine Suspendierung von bis zu vier Wochen festlegen. Währenddessen wird im Ermittlungsverfahren festgestellt, ob das Verfahren beendet werden sollte bzw. eine Rüge erteilt wird bzw. ob ein Ausschluss mit Bescheid ausgesprochen wird. Überprüft wird während der Ermittlung inwiefern die Voraussetzungen für eine Sanktionierung nach Paragraph 49 Absatz 1 gegeben sind, also konkret, ob eine Verletzung der Sicherheit gegenüber einer MitschülerIn oder eine schwerwiegende Verletzung der Pflichten vorliegt. Der Ausschluss kann sich auf die betroffene oder über mehrere Schulen im Umkreis beziehen. (vgl. Schulordnung und Schulgesetz, Borg Götzis).

- **Keine Strafen, die die Aufsichtspflicht beeinträchtigen**

Der § 51 (3) nimmt auf die Aufsichtspflicht der Lehrkräfte Bezug:

§ 51. (1) Der Lehrer hat das Recht und die Pflicht, an der Gestaltung des Schullebens mitzuwirken. Seine Hauptaufgabe ist die dem § 17 entsprechende Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Er hat den Unterricht sorgfältig vorzubereiten.

(2) Außer den ihm obliegenden unterrichtlichen, erzieherischen und administrativen Aufgaben (zB Durchführung von Standardüberprüfungen) hat der Lehrer erforderlichenfalls die Funktionen eines Klassenvorstandes, Werkstätten- oder Bauhofleiters, Kustos, Fachkoordinators sowie eines Mitgliedes einer Prüfungskommission zu übernehmen, an den Lehrerkonferenzen teilzunehmen und erforderliche Fort- und Weiterbildungsangebote zu besuchen.

(3) Der Lehrer hat nach der jeweiligen Diensterteilung die Schüler in der Schule auch 15 Minuten vor Beginn des Unterrichtes, in den Unterrichtspausen - ausgenommen die zwischen dem Vormittags- und dem Nachmittagsunterricht liegende Zeit - und unmittelbar nach Beendigung des Unterrichtes beim Verlassen der Schule sowie bei allen Schulveranstaltungen und schulbezogenen Veranstaltungen innerhalb und außerhalb des Schulhauses zu beaufsichtigen, soweit dies nach dem Alter und der geistigen Reife der Schüler erforderlich ist. Hierbei hat er insbesondere auf die körperliche Sicherheit und auf die Gesundheit der Schüler zu achten und Gefahren nach Kräften abzuwehren. Dies gilt sinngemäß für den Betreuungsteil an ganztägigen Schulformen, wobei an die Stelle des Unterrichtes der Betreuungsteil tritt.

- **Praxisleitfaden für LehrerInnen**

Die Bildungsdirektion in Nidwalden / Schweiz hat einen Praxisleitfaden herausgegeben, wie das Prozedere bei Disziplinproblemen wäre: Es reicht von Vereinbarungen mit SchülerInnen bis zum Schulausschluss.

Eltern und die Direktion sollten frühzeitig über disziplinäre Probleme informiert werden. Wenn Strafen notwendig sind, muss darauf geachtet werden, dass die Würde der SchülerInnen nicht verletzt wird. (vgl. Bildungsdirektion Nidwalden, 2003, S. 7) In einem mehrstufigen Programm werden Handlungsanweisungen für Lehrkräfte vorgeschlagen. Zu Beginn stehen Beobachtungen der Lehrkräfte, die in ein Journal eingetragen werden. In erster Linie sollen daraufhin zwischen Lehrkraft und dem betroffenen Schüler bzw. der Schülerin Vereinbarungen getroffen werden, die die Lehrkraft kontrolliert. Eventuell werden auch andere Lehrkräfte eingebunden. Anstelle einer Bestrafung stehen Entschuldigungsschreiben oder Wiedergutmachung an erster Stelle. Bei wiederholten Problemen sind die Eltern mit einzubeziehen, mit denen auch Abmachungen getroffen werden. Treten dennoch keine Verbesserungen ein, so wird in der dritten Phase die Schulleitung miteinbezogen. Diese setzt dann weitere Maßnahme in Gang, wie „Aussprache“, „schriftlicher Verweis“ oder „Versetzung in eine andere Klasse“. (vgl. Bildungsdirektion Nidwalden, 2003, S. 14) Bei weiterem Fehlverhalten wird die Schulbehörde eingeschalten, zu deren möglichen Maßnahmen zählen:

1. Wegweisung vom Unterricht für maximal vier Wochen (wobei für die Aufarbeitung des Versäumten der bzw. die SchülerIn gemeinsam mit den Eltern verantwortlich ist),
2. Versetzung in eine andere Schule,
3. Schulausschluss und
4. Meldung an die Vormundschaftsbehörde.
(vgl. Bildungsdirektion Nidwalden, 2003, S. 15)

Dieser Maßnahmenkatalog gibt sehr klar die verschiedenen Stufen des Vorgehens an, an denen sich LehrerInnen orientieren können.

6.1 Resümee

Das Wort „Disziplin“ kommt im Schulunterrichts-Gesetz BGBl. Nr. 472/1986 nicht vor. Allerdings wird von einer „Verpflichtung zur Mitarbeit und Einordnung in die Gemeinschaft“ gesprochen. Unter „Mitarbeit“ fällt die Pünktlichkeit, das Vorhandensein der Unterrichtsmittel (zum Beispiel im Falle des BuS Unterrichts: Sportkleidung), sowie ein regelkonformes Verhalten nach der Schulordnung. Von den SchülerInnen wird ein gemeinschaftsförderndes Verhalten erwartet, was bedeutet, dass gemeinschaftsschädigendes Verhalten nicht toleriert werden kann. Auch bei absichtlicher Beschädigung oder extremer Beschmutzung schulischer Einrichtungen können die SchülerInnen bzw. deren Erziehungsberechtigte zur Verantwortung gezogen werden.

Bei einem Fehlverhalten des Schülers sieht das Gesetz die Kontaktierung der Erziehungsberechtigten vor. In einem Gespräch sollen Ursachen geklärt und Förderungen besprochen werden. Die Schule kann jedoch nur bei Verhaltensauffälligkeiten innerhalb der Schule intervenieren. Für Überschreitungen außerhalb der Schule ist das Jugendamt zuständig. Erziehungsberechtigte sind dazu verpflichtet, sich an der „Erziehungsarbeit der Schule“ zu beteiligen. In schwerwiegenderen Fällen kann die Direktion, der Schularzt oder eine Schulärztin, Schulpsychologie oder das Jugendamt hinzugezogen werden.

Zur Erziehung sind im Schulunterrichtsgesetz „Anerkennung“, „Aufforderung“ und „Zurechtweisung“ vorgesehen. Beleidigungen oder Kollektivstrafen sind genauso wie körperliche Züchtigungen zu unterlassen. Zurechtweisungen müssen sachlich erfolgen.

Schulnoten sind nicht zur Disziplinierung vorgesehen. Um das Verhalten zu beurteilen, wurde eine Betragensnote eingeführt.

In gravierenden Fällen ist der Schulleiter befugt, einen Klassenwechsel zu veranlassen. Darüber hinaus könnte noch ein Antrag auf Schulausschluss gestellt werden. Die Schulbehörde erste Instanz ist dazu befugt, einen Schulausschluss von vier Wochen zu verordnen. Während der Zeit des Ausschlusses wird der Fall überprüft.

7 Komplexität im Unterrichtsfach Bewegung und Sport

Der BuS Unterricht ist ein Fach, das sich von theoretischen Fächern stark unterscheidet. Die Sportlehrkraft hat auf sportspezifische Probleme einzugehen. Viele ergeben sich daraus, dass im Unterrichtsfach Bewegung, Interaktion, Spiel und Spaß erwünscht ist. Genau diese Aspekte unterscheiden sich von einem Unterrichtsfach, in dem SchülerInnen sitzend der Lehrkraft zuhören oder konzentriert kognitive Aufgaben lösen. Es soll auch auf die Ausbildung, Belastungen der Lehrkraft, die Statusprobleme, das Unterrichtsverhältnis zwischen Sportlehrkräften und SchülerInnen eingegangen werden. Es gibt verschiedenste Faktoren, die den BuS Unterricht zu etwas Besonderem machen und die bei der Prävention und Intervention berücksichtigt werden müssen.

7.1 Spezifische Belastungen der Lehrkräfte im Unterricht BuS

LehrerInnen haben neben dem täglichen Unterricht in der Klasse, der Stress verursachen kann, auch noch weitere ebenfalls anspruchsvolle Arbeiten und Aktivitäten. Vollmann-Hummes (2008, S. 213f) veranschaulicht die Tätigkeiten: Vor- Nachbereitung des Unterrichts, das Schreiben von Berichten und Zwischenzeugnissen, Besprechung mit KollegInnen, Teilhabe bei Konferenzen, Beratungsgespräche, Elternabende, Fortbildungsveranstaltungen, Vorbereitung von außerschulischen Veranstaltungen und Klassenfahrten.

Daraus ergibt sich eine sehr hohe zeitliche Inanspruchnahme der Lehrkraft, die weit über die eigentlichen Unterrichtsstunden hinaus geht. Soll in derart vielen Bereichen vorbereitet und gearbeitet und gleichzeitig ein qualitativer Unterricht vollzogen werden, so ergibt sich schon auf Grund der limitierten, zur Verfügung stehenden Zeit Stress. Auch die „quasi öffentliche Unterrichtssituation“ kann Stress verursachen und unterscheidet den BuS Unterricht von anderen Fächern. Sportstätten und Turnsäle sind oft so gestaltet, dass in diese eingesehen werden kann, so dass der Unterricht auch den KollegInnen, Schulfürsorge oder anderen Personen sichtbar ist. Der Schwimmunterricht findet oft in Bädern statt. Diese Öffentlichkeit bzw. die Möglichkeit der ständigen Beobachtung verursacht bei manchen SportlehrerInnen Stress, vor allem bei jenen, denen es schwer fällt, unter Beobachtung einen geordneten Unterricht herzustellen. (vgl. Vollmann-Hummes, 2008, S. 212)

Vollmann-Hummes (2008, S. 210) veranschaulicht die Situation des Lärmpegels beim BuS Unterricht an deutschen Schulen. Als problematisch müssten die „über DIN Normen liegenden Lärmmissionen in Sporthallen“ aufgefasst werden. Bei Messungen an Berliner

Sportstätten wurden Werte im Bereich von 90 dB erfasst, in den Schulamtsbereich Kassel wurden bis zu 100 dB ermittelt.

- **Körperlicher Einsatz**

Im BuS Unterricht wird die Lehrkraft selbst auch oft körperlich gefordert. Es ist notwendig, dass sich die Lehrkraft bei der Vorbereitung der Unterrichtseinheit, bei den sportlichen Übungen, sowie beim Auf und Abbau aktiv einbringt. Wenn von den SchülerInnen erwartet wird, dass sie das Seil erklimmen, so sollte die Lehrkraft dies auch können, wenn schnelles Schwimmen verlangt wird, so sollte die Lehrkraft einmal vorschwimmen. (vgl. Kuhn, 2009, S. 213)

Die geforderte Betätigung der Lehrkraft ist nachvollziehbar. Das Ideal der Sportlichkeit sollte den SchülerInnen vorgelebt werden. Außerdem ist die Demonstration eines Experten bei vielen Übungen sehr hilfreich. Eine Bewegung kann schließlich nur imitiert werden, wenn diese vorher gesehen bzw. dem Rezipienten bewusst ist. Dennoch muss in Betracht gezogen werden, dass die körperliche Beanspruchung für eine Lehrkraft, die mehrere Klassen im Unterrichtsfach BuS unterrichtet, eine erhebliche Belastung darstellen kann.

Es sollte daher zum Beruf gehören, seine persönliche körperliche Leistungsfähigkeit zu erhalten um physische Belastungen während des BuS Unterrichts gut kompensieren zu können, Übungen demonstrieren zu können und den Sport vorleben zu können.

- **Nähe und Distanz im BuS Unterricht**

Im BuS Unterricht gibt es Situationen, die das klassische Machtgefüge zwischen Lehrkraft und SchülerInnen verändert. Ein Beispiel hierfür wäre das gemeinsame Spielen mit der Sportlehrkraft in einem Team oder die körperliche Nähe bei der Unterstützung von Übungen. Der stärkere Kontakt mit SchülerInnen kann einerseits zu einer aufgelockerten Unterrichtsatmosphäre führen und zur gegenseitigen Wertschätzung, andererseits untergräbt die Nähe zur Lehrkraft möglicherweise deren Autorität. (vgl. Bräutigam, 2003, S. 19)

Weigelt (2010, S. 178) gibt an, dass das Duzen der Lehrkraft in manchen Situationen erfasst wurde. Zu beachten gilt, dass zu viel Nähe sich in anderen Unterrichtssituationen negativ auswirken könnte, da SchülerInnen möglicherweise die übergeordnete Rolle der Lehrkräfte nicht mehr ausreichend respektieren. Die Schwierigkeit besteht also in dem Ausüben einer „distanzierten Berufsrolle“ neben immer wiederkehrenden Situationen im

BuS Unterricht, in denen die Machtverhältnisse aufgelockert werden. Eine distanzierte Haltung der Lehrkraft habe auch gewisse Vorteile, zum Beispiel beim Sanktionieren.

Das gemeinsame Sporttreiben bzw. die ständige gemeinsame Interaktion im BuS Unterricht verbindet. Die Lehrkraft muss allerdings eine gewisse Distanz wiederherstellen, um von den SchülerInnen als Lehrkraft weiterhin ausreichend respektiert zu werden. (vgl. Bräutigam, 2003, S. 19)

- **Motorische Aktivität in Bewegungsräumen**

Vergleicht man Aussagen von Landau (1979, S. 7 und 16f) und Bräutigam (2003, S. 19) gelangt man zu folgenden Erkenntnissen:

Ein Qualitätskriterium der Arbeit der Sportlehrkraft ist ein gewisser Stresspegel, der durch die geforderte Aufmerksamkeit und die rege Aktivität der SchülerInnen hervorgerufen wird. Darüber hinaus werden im UF Bewegung und Sport bewusst Emotionen und Gruppenprozesse angeregt.

Aus der hohen motorischen Aktivität ergeben sich einige spezifische Anforderungen: wie erschwerte Übersicht, Ordnung im Unterricht, erhöhter Lärmpegel, Verletzungsrisiken sowie Affekte und Konflikte. Der Unterricht BuS stellt daher eine hohe Anforderung an die Sportlehrkraft dar. Sie sollte über unterschiedlichste Strategien verfügen, mit denen sie auf die spezifischen Probleme des BuS Unterrichts reagieren kann.

Ein wesentlicher Unterschied zu theoretischen Fächern ist, dass die räumliche Dimension, also die Bewegungen der SchülerInnen im Raum beim BuS Unterricht einen Schwerpunkt darlegt. Je mehr SchülerInnen teilnehmen und je ausgedehnter die sportlichen Aktivitäten angelegt werden, desto schwieriger werden Regulation und Kontrolle.

So ist es hilfreich, bestimmte Zonen als Bewegungsräume zu definieren, welche nicht beliebig verlassen oder betreten werden dürfen. Spielfelder ermöglichen ein sinnvolles Spiel (es wäre sinnlos, die Begrenzungen eines Fußballfeldes für ein Völkerballturnier zu nutzen) und schützen vor Gefahren, wie Hindernissen oder der Turnhallenwand. Das Vermeiden von Kollisionen bei der Bewegung der Gruppen in den eingeschränkten Zonen ist eine der Herausforderungen des BuS Unterrichts. Wichtig ist die Einführung von Regeln und Ordnungen, wie zum Beispiel das Anstellen. Ordnungsformen sind Vorschriften für Bewegungen. Sie haben eine regulierende Funktion bei der räumlichen Interaktion der SchülerInnen zueinander.

- **Disziplinlosigkeit und Gefährdung**

Ein weiterer zentraler Aspekt, der das UF Bewegung und Sport von anderen Fächern unterscheidet, ist, dass im BuS Disziplinlosigkeit zur Gefährdung von SchülerInnen führen kann. Das Einhalten eines Ordnungsrahmens sowie das Bestehen der Durchführung erteilter Anweisungen ist - wenn es um die Sicherheit geht - vorrangig. „Eine besondere Aufgabe der Sportlehrkraft, die im Hintergrund immer mitläuft, besteht darin, die Sicherheit der jeweils folgenden Situation zu antizipieren.“ (Kuhn, 2009, S.158)

Falls notwendig, ist daher auch eine autoritäre Interventionsmaßnahme in Betracht zu ziehen, da die Lehrkraft für die Sicherheit der SchülerInnen verantwortlich ist. Dies ergibt sich umso mehr aus dem Grund, da im BuS Unterricht durch hohe Bewegungsaktivität Unfälle oder Verletzungen weitaus wahrscheinlicher sind als in anderen Gegenständen. Deshalb scheint die Auseinandersetzung mit Lösungsstrategien und Interventionen im Unterrichtsfach BuS von substantieller Bedeutung. Fehler oder Unachtsamkeit können zu schweren Verletzungen oder sogar zu Behinderungen führen, SportlehrerInnen werden dafür unter Umständen zur Rechenschaft gezogen.

- **Sportsprache als Besonderheit der Kommunikation**

Die Sportsprache an sich stellt eine Besonderheit dar, charakteristisch sind kurze Ausdrücke und Befehle. Insofern kann die „Sportlersprache“ als hoch effizient aufgefasst werden. Für höfliche Floskeln oder vollständige Sätze bleibt im Spielverlauf keine Zeit. Mit Ausdrücken wie: „hier“, „pass ab“, „schieß“, „zurück“ wird der Inhalt eines ganzen Satzes in prägnanter Kurzform vermittelt. SchülerInnen sind im BuS Unterricht an solche Kurzformen gewöhnt, sie verhelfen dazu, dass rasch und rechtzeitig auf den Hinweis reagiert werden kann um eine geplante Aktion durchzuführen.

Die Sportsprache ist jedoch auch unter anderem geprägt durch vulgäre Äußerungen. (vgl. Söll & Kern, 2005, S. 44) Die Aufgabe der Lehrkraft ist es daher auch, auf die Art der Kommunikation zu achten und starke Kraftausdrücke, vor allem bei wiederholtem Vorkommen, nicht zu tolerieren. Bei diesen Vorkommnissen ist es sinnvoll, auch einmal eine Spielsituation zu unterbrechen. Den SchülerInnen soll bewusst sein, dass ein „korrekter“ Sprachgebrauch auch Teil des Ordnungssystems der Lehrkraft ist.

Die Sprache im BuS Unterricht beinhaltet auch die nonverbale Kommunikation seitens der Lehrkraft, wie Kleiner (2010, S. 149) veranschaulicht.

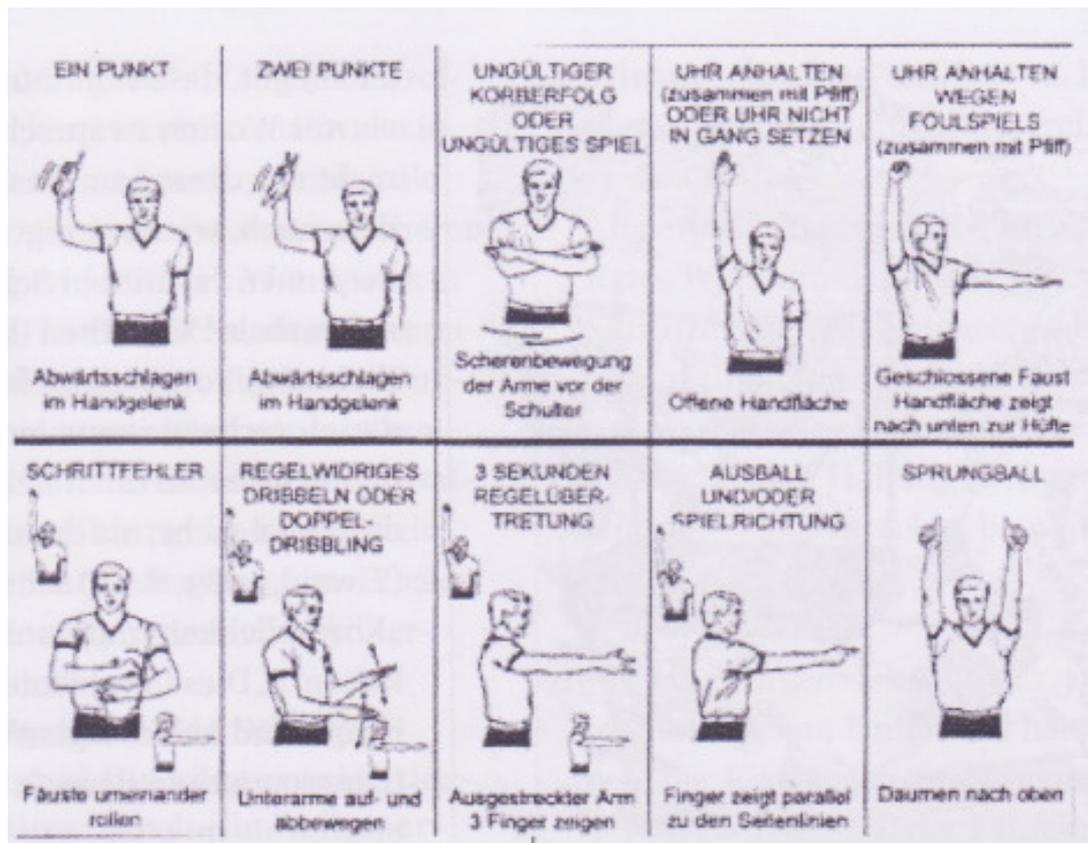


Abb.7: Beispiele von Gestik und Bedeutung im Sportunterricht (Kleiner, 2010, S. 149)

Die „Zeichensprache“ unterstützt die Unterrichtsorganisation, nonverbale Zeichen werden zur „Übermittlung von Information“ wie zum Beispiel im Schwimmbad, am Sportplatz oder im Turnsaal benützt. (vgl. Kleiner, 2010, S. 150) Zeichen können als hocheffizientes Mittel zur Regelungen des Unterrichts oder Spielsituationen dienen.

- **Zusammentreffen von stark heterogenen Gruppen**

Heterogenität betrifft zwei Ebenen: die kognitive und physische. Während es auf kognitiver Ebene zu einer gewissen Selektion durch das Schulsystem kommt, dürfte sich die Heterogenität auf physischer Ebene, also zwischen sporttreibenden und sportablehnenden SchülerInnen, eher erweitern.

Das Niveau der SchülerInnen ist daher im BuS Unterricht meist noch unterschiedlicher als in anderen Gegenständen. Die körperliche Entwicklung kann um mehrere Jahre differenzieren, abgesehen davon sind möglicherweise körperlich eingeschränkte oder behinderte, retardierte, akzellerierte und sehr sportbegeisterte SchülerInnen in einer Klasse. Dies muss bei der Planung und Durchführung des UF Bewegung und Sport in Betracht gezogen werden.

Zur Bewältigung von Heterogenität wird in der Literatur vorgeschlagen zu individualisieren und zu differenzieren um auf die Bedürfnisse der SchülerInnen einzugehen.

- **Teambildung**

„Eine recht heikle Angelegenheit bleibt die ´Gruppenbildung´, und dies vor allem dann wenn die Störungen von eine relativ kleinen Anzahl auffälliger Schüler ausgehen.“ (Söll & Kern, 2005, S. 22) Die Autoren (1999, S. 22) beziehen sich mit dieser Aussage auf die Problematik, ob „störende SchülerInnen“ gemeinsam mit anderen verteilt oder einer eigenen Gruppe zugeteilt werden sollen, um zumindest andere SchülerInnen nicht zu beeinträchtigen.

Die Lehrkraft ist bestrebt, möglichst gleich starke Gruppen, also ein durchmischtes Team aufzustellen, während SchülerInnen daran interessiert sind, eine für das betreffende Spiel möglichst starkes Team zusammenstellen. Für den Leistungsgedanken werden sogar soziale Differenzen überwunden. (vgl. Landau, 1979, S.75)

Wichtig ist auch, dass durch die anderen SchülerInnen kein Ausschluss oder Mobbing stattfindet. Dem muss bewusst entgegen gesteuert werden. Dazu Kleiner (2010, S. 92):

„Sportlehrerinnen und Sportlehrer sind vermehrt aufgefordert, bewegungszentriertes und sportliches ´Mobbing´ als Ursache von Machtausübung, Rache, Neid oder Konkurrenz in den Pausen, bei der Zusammenstellung von Teams im Sportunterricht zu unterbinden.“ (Kleiner 2010, S. 92).

Die Teambildung ist demnach eine sehr bewusste und sensible Angelegenheit, bei welcher mehrere Aspekte berücksichtigt werden müssen. Beim der Herstellung von gleichstarken Teams sollen soziale Kriterien berücksichtigt werden. Darüber hinaus sollte die Team- Bildung schnell vonstattengehen.

- **Vermittlung von Werten im Unterrichtsfach Bewegung und Sport**

Im BuS Unterricht wird gemeinsam kommuniziert, agiert aber auch Wagnis und Verantwortung können thematisiert werden. (vgl. Horn, 2009, S. 84) Der BuS Unterricht bietet in vielerlei Hinsicht bessere Voraussetzung zum Umsetzen dieser Forderung. Ein wesentlicher Vorteil bestehe darin, dass sich Lernziele im Sinne der sportlichen Betätigung und soziale Ziele gut verbinden lassen. Die Vermittlung von sozialen Werten wie Fairness, Gerechtigkeit, Teambildung, Unterstützung sind gerade im Unterrichtsfach Bewegung und Sport gut zu verwirklichen.

Die Vermittlung von Werten bedarf der besonderen Aufmerksamkeit der Lehrkraft. Einerseits können diese vorgelebt werden, andererseits kann versucht werden, SchülerInnen selbst dazu zu bringen, moralische Entscheidungen zu treffen. Beispielsweise kann mit positiven Verstärkern gearbeitet werden, wenn wünschenswertes Verhalten, wie Fairness, beobachtet wird.

- **Gestaltung eines störungsarmen Unterrichts im Fach BuS**

Söll und Kern (2005, S. 18ff) erläutern wesentliche Faktoren zur Störungsprävention im Sportunterricht. Vor allem, wenn es sich um eine „unruhige Klasse“ handelt, sollen diese bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt werden. So ist es sinnvoll, mehrere Einzelübungen anzubieten, da es bei Einzelübungen zu weniger Störungen als bei Partner- und Gruppenübungen kommt. Übungen provozieren außerdem geringere Emotionen als Spiele und Wettbewerbe. Die Atmosphäre ist bei kooperativen Spielen generell entspannter als bei Wettkämpfen und Spielen, in denen gegeneinander gespielt wird. Sinnvoll ist es, einfache Übungen auszuwählen, die leicht überblickt und kontrolliert werden können. Einzelne Übungen eignen sich auch besser als verbundene Elemente. Außerdem scheint die Auswahl von Übungen mit gleichmäßiger physischer Belastung hilfreich zu sein, wenn das Ziel ein störungsarmer Unterricht ist. Auf diese Weise können Wartezeiten vermieden werden, wie dies beim Hochsprung der Fall wäre. Es gilt auch, Langweile zu vermeiden, indem kurz und konzentriert geübt und das Thema in einer Stunde gewechselt wird. Die Sportart selbst kann dabei dieselbe bleiben. Bei der Leichtathletik könnten Übungen zum Kugelstoßen, Speerwerfen und auch der Hochsprung angeboten werden. Bei der Methodik gilt es, die Aufbauzeiten gering zu halten, sämtliche Übungsmöglichkeiten auszuschöpfen, nicht voreilig zu korrigieren und nur kurz eine bestimmte problematische Übung zu trainieren. Es müsste auch der passende Zeitpunkt abgewartet werden, an dem der bzw. die Schülerin eine reale Chance hat, die Übung auszuführen. Die Übungen sollten jeweils nach der Anweisung ausgeführt werden. Es sollte auch ein quantitatives Maß zur Steuerung der Übungen eingeführt werden, wie zum Beispiel die Angabe der Übungsanzahl oder Übungszeit. „Kleine methodische Einheiten“ mit einem bestimmten Beobachtungskriterium stellen die Basis von Übungsprozessen dar. Bei der Organisation gilt es leicht überschaubare Organisationsformen zu bevorzugen. Ein reibungsloser Unterrichtsverlauf wird durch Organisationsformen wie Aufstellungen oder Vorgaben zum Übungsweg gewährleistet. SchülerInnen sollten genügend Platz zum Üben haben, jedoch nicht zu weit im Turnsaal verteilt sein.

- **Effekt von Sportunterricht auf die schulische Leistung allgemein**

Sang-Yeob KIM und Wi-Young SO (2012, S. 226 – 230) untersuchten 2009 in Korea in einer breit angelegten Studie mehr als 75.000 SchülerInnen im Alter von 13 bis 18 Jahren aus 24.000 Klassen und 800 Schulen („middle and high schools“) hinsichtlich des Einflusses von sportlicher Betätigung auf die schulische Leistung. Die Versuchsgruppen hatten mindestens 3 Stunden Sportunterricht pro Woche. „It was concluded that in Korean adolescents, attending ≥ 3 PE classes per week was positively correlated with school performance; in contrast, attending < 3 PE classes per week was negatively correlated with school performance.“ (Sang-Yeob KIM und Wi-Young SO, 2012, S. 226-230). Es zeigte sich, dass jene, die mindestens 3 Stunden Sportunterricht pro Woche hatten, schulische Leistungssteigerung erreichten, im Gegensatz zu jenen mit weniger als 3 Stunden BuS Unterricht pro Woche. Bei häufiger Sportausübung (mindestens 3 Stunden Sport pro Woche) wurde in jeder Leistungsgruppe (gute, mittlere und schwache Schulleistungen) eine schulische Verbesserung beobachtet. „Results show that for students attending less than 3 PE classes per week, good school performance increased by 12,5 %, average school performance increased by 14,7 %, poor school performance increased by 14,6 % and very poor school performance increased by 19,1 % as compared to very good school performance.“ (Kim and So, 2012, S. 228)

- **Wahrnehmung der Devianz von SchülerInnen**

An dieser Stelle wird die 2011 veröffentlichte Untersuchung von Jörg Thiele und Miriam Seyda dargestellt. Die Studie umfasste 25 Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. „Eine Evaluationsstudie wurde im Sinne eines Vergleichsgruppendesigns konzipiert und als Längsschnittuntersuchung auf vier Jahre angelegt.“ (Thiele et al., 2011, S. 54) Ein Teil der Untersuchungen konnte von den Partnerschulen selbst ausgeführt werden. Gearbeitet wurde mit einem Fragebogen, sowie ein Leitfadenterview mit den DirektorInnen, mit den für das Projekt verantwortlichen Koordinatoren sowie mit den KlassenlehrerInnen. (vgl. Thiele et al., 2011, S. 56) Als quantitatives Verfahren wurde zugleich ein Koordinations-test eingesetzt, um das koordinative Niveau zu erfassen. Zielgruppen waren die dritte und vierte Klasse der Grundschule. (vgl. Thiele et al., 2011, S. 61) Der Schwerpunkt lag auf der Verbesserung der koordinativen Fähigkeiten ebenso wie der Zusammenhang mit Sport auf psychosozialer Ebene. (vgl. Thiele et al., 2011, S. 33) Es zeigten sich wesentliche Verbesserungen im „Selbstkonzept, Wohlbefinden, Schuldevianz und Klassenklima“. (Thiele et al., 2011, S. 34ff) Von Interesse ist primär der direkte Zusammenhang zwischen der täglichen Sportstunde und die in der Studie dargestellten Wahrnehmung der Schüle

rInnen von deviantem Verhalten.

Die Untersuchung ergab, dass SchülerInnen Disziplinlosigkeit als eher gering einschätzen. Disziplinloses Verhalten wurde in den Projektschulen deutlicher wahrgenommen als in Begleitschulen. Interessant ist jedoch auch, dass SchülerInnen, die in Vereinen partizipieren, disziplinäre Schwierigkeiten seltener wahrnehmen als Gleichaltrige, die in keinem Verein gemeldet sind. (Thiele et al., 2011, S. 80f)

Sport hat auf der einen Seite eine entspannende Wirkung, wohingegen auf der anderen Seite Spiel und Sport auch ein gewisses Konfliktpotenzial beinhaltet. Nehmen SchülerInnen ihr eigenes Fehlverhalten als solches gar nicht wahr, muss dies bei Interventionen berücksichtigt werden. Es ist wichtig, dass SchülerInnen die Maßnahmen der Lehrkraft verstehen, um aus ihren Fehlern zu lernen.

- **Statusprobleme**

Für einige LehrerInnen stellt das mangelnde Prestige einen weiteren Stressor dar, da das Unterrichtsfach Bewegung und Sport oft nicht wertgeschätzt wird. So wird oft davon ausgegangen, dass der BuS Unterricht keinerlei Vor- und Nachbereitung bedarf, was aber nicht der Fall ist. Der Elternsprechtag wird von den Erziehungsberechtigten kaum zur Nachfrage wahrgenommen. (vgl. Vollmann-Hummes, 2008, S. 214)

Innerhalb des Fächerkanons steigt der Konkurrenzdruck immer weiter an. Deshalb wird eine Reduktion der Pflichtstunden am ehesten dort vorgenommen, wo es sich um keine Lernfächer handelt: Darunter fällt auch der Sportunterricht. (vgl. Bräutigam, 2003, S.18)

Sportlehrkräfte können jedoch auch selbst dazu beitragen, ihren Status zu verbessern. Vollmann-Hummes (2008, S. 220) regt an, dass Bemühungen der Sportlehrkräfte zu einer verbesserten Lebensqualität der SchülerInnen sowie zu einer Aufwertung des Faches führen werden. Ein Umdenken im Curriculum der Ausbildung der SportlehrerInnen wäre erforderlich, indem mehr Wert auf didaktische Inhalte, sowie auf „kinderheilkundliche“, „allgemeinmedizinische“ und „psychologische Aspekte“ gelegt werde. Vollmann-Hummes (2008, S. 220) schildert einige Möglichkeiten der Statusverbesserung durch kooperativen Unterricht, durch Professionalisierung zum Beispiel als GesundheitsexpertInnen.

In Österreich gibt es zahlreiche Projekte, in denen das Thema Gesundheit erfolgreich umgesetzt wird. Dazu gehört beispielsweise die „gesunde Jause“ oder die „bewegte Schule“. Dabei ist die Kooperation mit den SportlehrerInnen gefragt. Auch die Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften, wie zum Beispiel beim fächerübergreifenden Unterricht zum Thema „Gesundheit und gesunde Ernährung“ mit Biologen ist erstrebenswert.

Auf diese Weise wird nicht nur prophylaktisch auf die Gesundheit der SchülerInnen eingewirkt, sondern diese auch nach dem Konzept der Salutogenese (im Sinne der Stärkung von Ressourcen) gefördert. Die Bewegung gehört zur Gesundheit, sodass der BuS Unterricht als wichtig angesehen wird. Auch würden Sportlehrkräfte als „GesundheitsexpertInnen“ mehr Anerkennung erfahren.

- **Ausbildung**

Folgt man der Schilderung von Volmann-Hummes (2008, S. 212) so entsteht der Eindruck, dass es viele Lücken in der Ausbildung gäbe. Es werden: „fehlende Kenntnisse bei der Bewegungsvermittlung“, „Mangel an Kreativität und Ideen“, „fehlende Kenntnisse im Umgang mit Großgeräten“ „Schwierigkeiten im Herstellen von Lernumgebungen in der Sporthalle (Aufbau von Bewegungslandschaften)“ sowie „fehlende Kenntnisse über Lernwege“ angegeben. Bei der Ausbildung von SportlehrerInnen an der Universität Wien werden diese Kompetenzen jedenfalls vermittelt. Eine andere Frage ist, wie diese in der Praxis umgesetzt werden.

Vollmann-Hummes (2008, S. 219) verweist auf eine effiziente Vorbereitung innerhalb der LehrerInnenbildung. Es sollte auch auf die Lärmbelastung bzw. auf die damit in Zusammenhang stehenden gesundheitlichen Risiken eingegangen werden. Sie empfiehlt „Hospitationsmöglichkeiten für Lehrergruppen bei Sportfachberatungen“ mit dem Ziel an bestimmten Situationen zu arbeiten. Auf diese Weise würden JunglehrerInnen stark profitieren, da sie von den Experten lernen könnten.

Wie mit dem Problem Lärm umgegangen wird und wie dieser reduziert werden kann, wäre sicherlich ein interessantes Thema, mit welchem sich das eine oder andere pädagogische Seminar beschäftigen könnte.

Mehr Praxis durch Hospitationen in die Ausbildung zu bringen ist sicherlich ein vernünftiger Ansatz, der zumindest in der Lehrerausbildung an der Sportuniversität Wien bereits berücksichtigt wurde. Es gibt einen bedeuteten Praxisblock, der nicht nur die Vorbereitung und die praktische Durchführung, sondern auch das Feedback beinhaltet.

Worauf jedoch im pädagogischen Teil der Ausbildung an der Uni Wien noch wenig eingegangen wird, ist die Entwicklung von Führungskompetenzen und konkrete Interventionen bei Unterrichtsstörungen und bei Verweigerung des Mitmachens, sowie bei disziplinären Problemen. Interessant wäre auch das bewusste Training der Körpersprache, der Kontrolle von Mimik und Gestik, sowie des Einsatzes der Stimme. So kann ein klares und selbstbewusstes Auftreten der Lehrkraft Störungen vorbeugen. Eine Lehrkraft soll respektvoll

Autorität ausstrahlen, um den SchülerInnen auch Sicherheit zu geben. Aebli (1997, S. 254) erwähnt, dass zum Aufrechterhalten des Ordnungsrahmens im Unterricht Autorität erforderlich ist. Bis auf wenige Ausnahmen müssen die meisten Jung-LehrerInnen ihre eigenen Strategien finden, um Ordnung im Unterricht aufbauen zu können. Um eine Autorität zu werden, ist es laut Aebli notwendig, die eigene Vorstellung von Ordnung im Unterricht zu verwirklichen.

7.2 Resümee

Das Kapitel „Komplexität im Fach Bewegung und Sport“ hat gezeigt, dass sich der BuS Unterricht durch spezifische Anforderungen und Besonderheiten von theoretischen Fächern unterscheidet. Ein wichtiger Aspekt ist der Bewegungsanteil als bedeutender Faktor des Unterrichtsfaches BuS.

Auf Grund der Bewegung der SchülerInnen entstehen allerdings auch große Belastungen für Sportlehrkräfte. SchülerInnen toben im Turnsaal, laufen, interagieren und kreischen, Emotionen werden bei Wettkämpfen und Sportspielen frei gesetzt. Wichtig ist daher die Fähigkeit der Lehrkraft, schnell wieder einen Ordnungsrahmen herstellen zu können. Die Komplexität des Geschehens, Verantwortung für die Sicherheit und physische Beanspruchung stellen weitere Belastungen dar. Auch der hohe Lärmpegel oder eine von außen beobachtbare Unterrichtssituation können SportlehrerInnen stressen. Achtsamkeit ist bei der Nähe zu den SchülerInnen notwendig: Einerseits ergeben sich Vorteile auf der Beziehungsebene, da der Sport verbindet. Andererseits kann durch ein zu inniges Verhältnis die Autorität der Sportlehrkraft in Mitleidenschaft gezogen werden.

Des Weiteren muss bedacht werden, dass im BuS Unterricht stark heterogene SchülerInnen aufeinander treffen. Zusätzlich zur kognitiven Ebene spielt die physische eine entscheidende Rolle. Bei der Teambildung müssen soziale Aspekte berücksichtigt werden. Eine Aufgabe der SportlehrerInnen ist es auch auf den Sprachgebrauch zu achten, da Kraftausdrücke häufig im Unterrichtsfach BuS gebraucht werden.

Der BuS Unterricht bietet sich zur Werte-Erziehung an, da soziales Lernen in den Unterricht gut integriert werden kann.

Positiv ist zu vermerken, dass sich der BuS Unterricht förderlich auf die schulische Leistung auswirkt. Diese Besonderheiten müssen bei der Planung und Gestaltung mitberücksichtigt werden. Im Unterrichtsfach Bewegung und Sport muss bei einem Fehlverhalten anders als bei theoretischen Fächern interveniert werden, da eine Überschreitung schnell zu einer Gefährdung führen kann.

5 Ursachenanalyse: Darstellung und Analyse der Lebenssituation von SchülerInnen

In diesem Kapitel wird die Lebenssituation von SchülerInnen dargestellt und analysiert. Es gilt zu verstehen, welche Faktoren sie beeinflussen, und unter welchen Belastungen Schülerinnen stehen. Auch das Thema Gewalt wird angeschnitten. Es soll geklärt werden, welche Ursachen es für auffälliges Verhalten geben kann. Denn erst wenn Ursachen geklärt und die SchülerInnen verstanden werden, können adäquate Maßnahmen getroffen werden.

8.1 Einflussfaktoren auffälligen Verhaltens

SchülerInnen werden von verschiedensten Umweltfaktoren beeinflusst. Die Generation des 21. Jahrhunderts hat mit vielen Problem zurecht zu kommen, da wäre der rasante gesellschaftliche Wandel, die Ablenkungen der modernen Medien, Versagensangst aber auch Etikettierung oder bloße Langeweile beeinflussen die Lebenssituation von SchülerInnen. Verhaltensänderungen oder Verhaltensauffälligkeiten können mit folgenden Aspekten in Zusammenhang stehen:

- **Gesellschaftlicher Wandel**

Schon Seiffge-Krenke (2006, S 161) weist darauf hin, dass in den Industrieländern ein gesellschaftlicher Wandel bemerkbar ist: Weder garantieren gute Schulleistungen und längere Ausbildungszeiten noch höhere Leistungsanforderungen in der heutigen Zeit einen Arbeitsplatz noch Zukunftssicherheit.



Abb. 8: Zukunftsaussichten

(vgl. Holtappels, 2009, S. 49) Nicht alle SchülerInnen können in diesen

Holtappels (2009) erwähnt, dass sich der verschärfte Wettbewerb und der Konkurrenzdruck im Berufsleben auch negativ auf den Schullalltag und auf das Verhalten von SchülerInnen auswirken können. (vgl. Holtappels 2009, S. 30) So können SchülerInnen glauben, sich ebenso durchsetzen zu müssen. Dazu kommt ein „Präsentations- und Plazierungsdruck“, unter dem die heutige

leistungsbezogenen Wettbewerben mithalten. Folge der Unterlegenheit können Neid oder Aggressionen sein, das Gefühl der Sinnlosigkeit oder zu strafbaren Delikten führen.

- **Einfluss moderner Medien**

Jugendliche wachsen in einer zunehmend globalisierten Gesellschaft auf. „Technisierung, Medialisierung, Ökonomisierung oder Globalisierung sind einige der neuen Errungenschaften, die das Denken und Handeln in der modernen Gesellschaft mitbestimmen“. (Thiele, 2011, S. 16) Die Geschwindigkeit und Dynamik, mit der sich die Gesellschaft wandelt, mit der sich Prozesse der Gesellschaft ändern, ist enorm. Folge ist, dass sich die Menschen viel schneller als früher an neue Phänomene anpassen müssen. (vgl. Thiele, 2011, S. 16)

Der technische Fortschritt und die modernen Medien haben bereits im Kindesalter großen Einfluss; man denke dabei an Fernsehen, Computer und Computerspiele. Cummings (2000, S. 13) ist der Auffassung, dass sich Fernsehen negativ auf SchülerInnen auswirkt. Actionfilme mit gewalttätigen Szenen beeinflussen das Sozialverhalten auf negative Weise. „In Deutschland liegt die Mediennutzungszeit von Neuntklässlern bei knapp 7,5 Stunden täglich, wie eine große Befragung von 43.500 Schülern ergab. Das Nutzen von Handys und MP3-Playern ist dabei noch nicht mitberücksichtigt,“ weist Manfred Spitzer (2012, S 12f) nach: Im Jahre 2009 waren laut einer deutschen Studie Buben 7:37 Stunden täglich, Mädchen 6:50 Stunden, im Mittel somit 7:14 Stunden pro Tag mit Fernsehen, Internet und Computerspielen beschäftigt.

Anzunehmen ist, dass bei österreichischen SchülerInnen der Medienkonsum ähnlich ist, und vor allem, dass er sich seit 2009 noch erhöht hat.

Damit ist offensichtlich, dass SchülerInnen wesentlich mehr Zeit für Medienkonsum aufwenden als für die Schule und fürs Lernen. Spitzer (2012, S. 186) bezieht sich auf eine Studie von Cummings & Vandewater (2007): „Kinder, die Videospiele spielen, verbringen im Vergleich mit jenen, die keine Videospiele spielen, um 30 Prozent weniger Zeit mit Lesen und 34 Prozent weniger Zeit mit der Erledigung ihrer Hausaufgaben.“

Die Suchtbeauftragte Mechthild Dykmann (Deutschland) gab im Jahresbericht 2012 an, dass etwa „250.000 der Vierzehn- bis Vierundzwanzigjährigen als internetabhängig und 1,4 Millionen als problematische Internetuser“ gelten. (Spitzer 2012, S. 7) Diese Jugendlichen werden wahrscheinlich Probleme haben, einen positiven Schulabschluss oder eine Berufsausbildung zu erhalten.

Nicht nur Fernsehen und Videospiele, sondern auch Internet und Multitasking wirken sich

negativ auf die Hirnentwicklung, das Sozialverhalten und die Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen aus. (vgl. Spitzer, 2012, S. 222ff)

Der Neuropsychiater und Lernforscher Manfred Spitzer geht noch weiter, indem er in seinem Buch „Digitale Demenz“ (2012) die Gefährlichkeit moderner Medien auf die Entwicklung von Kindern empirisch nachweist. So werden bereits Babys zum Fernsehen animiert. Eine Studie von Maya Götz ergab, dass Babies und Kleinkinder von 729 Familien bereits fernsehen: 33 % der bis zu Einjährigen, 60 % der Zweijährigen und 89 % der Dreijährigen fernsehen. In dieser Studie wurde auch erhoben, dass um 22 Uhr noch 800.000 Kinder im Kindergartenalter fernsehen und um Mitternacht noch 50.000. (vgl. Spitzer, 2012, S. 139) Spitzer erwähnt, dass „der Fernsehkonsum im Jugendalter (dreizehn bis fünfzehn Jahre) vor allem mit dem Verlassen der Schule ohne jeglichen Abschluss in Zusammenhang steht; ein geringerer Fernsehkonsum im Kindesalter dagegen am stärksten mit dem Erreichen eines Universitätsabschlusses verbunden ist.“ (Spitzer 2012, S. 150)

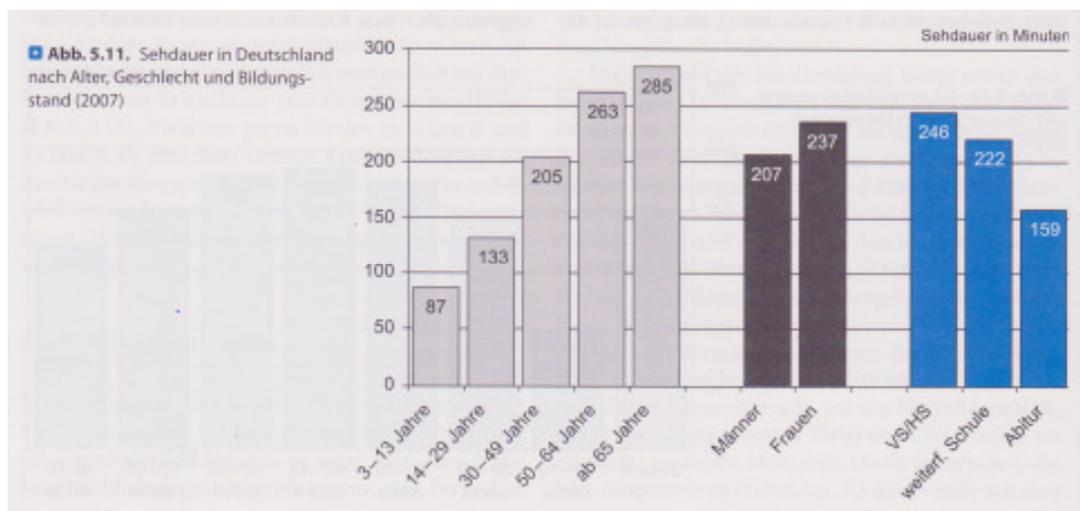


Abb.9: [Fern]Sehdauer in Deutschland nach Alter, Geschlecht und Bildungsstand (2007) (Wild & Möller 2009, S. 128)

In dieser Grafik von Wild und Möller (2009) wurden die Werte von Fernsehnutzung in verschiedenen Altersstufen des Jahres 2007 dargestellt. Diese Werte zeigen nur den Fernsehkonsum auf, der Medienkonsum ist, wie Spitzer (2012) aufgrund diverser Studien aufzeigt, wesentlich höher. Die Grafik veranschaulicht, dass der Fernsehkonsum progressiv ansteigt. Die Phase des Kindes und Jugendalters dürfte eine entscheidende Rolle spielen, vor allem wenn sich Heranwachsende bereits an einen hohen Fernsehkonsum frühzeitig gewöhnen.

Spitzer kritisiert auch den Einfluss wirtschaftlicher Interessen auf Bildungspolitik und Unterricht, und verurteilt die unkritische Anschaffung und Anwendung technischer Medien im

Unterricht. (vgl. Spitzer, 2012, S. 62ff und S. 285ff)

Interessante Anhaltspunkte in Bezug auf die Hintergründe für disziplinloses Verhalten können bei Hentig (2003, S. 27ff) gefunden werden. Dieser verweist auf schwierige Veränderungen, mit denen besonders ältere LehrerInnen zu kämpfen haben. Auch Hentig hob bereits hervor, dass Fernsehen mit Gewaltszenen großen manipulativen Einfluss auf die SchülerInnen hat, denn Gewalt hinterlässt Spuren im Bewusstsein. Einerseits werden Informationen aus dem Fernsehen für real gehalten, andererseits erscheint das eigene Leben langweilig neben den in äußerst aufregenden Filmen und Serien dargestellten Szenen. Jugendliche nehmen die Bilder und die im Fernsehen dargestellten Antworten auf.

Hentig (2003, S. 30) geht davon aus, dass es schwieriger als früher sei, SchülerInnen etwas beizubringen, da sie aus dem Fernsehen schon ihre eigenen Antworten parat haben. Häufiges Fernsehen und Gewaltszenen haben negative Auswirkung auf das Verhalten der Schüler in der Unterrichtssituation, da es die Aufmerksamkeit beeinträchtigt. Der Unterricht wird als langweilig wahrgenommen, die Lehrkraft kann kaum mit Actionfilmen konkurrieren. Schwindet die Aufmerksamkeit und das Interesse, so muss dieses sogleich wieder hergestellt werden, da sonst Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme vorprogrammiert sind.

Auf der anderen Seite sieht Heymann, (2012, S. 9) keinen Zusammenhang zwischen der Reizüberflutung und der bestehenden mangelnden Arbeitsdisziplin. Die Alltagswelt habe sich zwar während der letzten Generation, unter anderem unter dem Einfluss der modernen Medien, mit einer Geschwindigkeit verändert, die es bisher noch nie gab. Heymann argumentiert, dass es dennoch SchülerInnen gibt, die trotz der zahlreichen Ablenkungen über eine konsequente Arbeitseinstellung verfügen. Außerdem hätte sich das Leben eines durchschnittlichen Erwachsenen im Vergleich mit dem vor 30 Jahren sogar stärker verändert als das eines zwölfjährigen vor 30 Jahren und von heute. Ob nun Heymann (2012, S. 9) mit seiner Aussage, dass es keinen Zusammenhang zwischen Reizüberflutung und Arbeitsdisziplin gibt, bleibt fraglich. Andere Autoren wie Hentig (2003, S. 27ff), Cummings (2000, S. 13), Spitzer (2012, S. 12) verweisen eindeutig auf den negativen Einfluss moderner Medien auf das Verhalten der SchülerInnen. Spitzer (2012, S. 186) sieht die Beeinträchtigung auf Schulleistungen schon alleine dadurch als gegeben, da Kinder und Jugendliche den Großteil der Freizeit mit Fernsehen und Computerspielen verbringen. Dadurch bleibt wesentlich weniger Zeit für Freizeitaktivitäten und für Bewegung und Sport, aber auch für schulische Belange wie Hausübungen oder Lernen.

- **Beziehungsprobleme und Isolation**



Abb.10: *Isolation*

Holtappels (2009, S. 30ff.) beschreibt die Beziehungsprobleme und die Isolation von SchülerInnen, für welche instabile Familienverhältnisse verantwortlich sind, aber auch die „Verinselung von Kinder- und Jugendorten“ sowie eine nicht ausreichend entwickelte sozio-kulturelle Infrastruktur. In der Schule zeige sich dann eine soziale Desintegration, die das Resultat von „Selektionsprozessen“ ist. Es ist weder eine soziale Integration noch Solidarität einer Gruppe gewährleistet. Die Situation verschärfe sich für die SchülerInnen, wenn der oder die Betroffene sozial nicht in der Lerngruppe eingegliedert ist, keine Freunde bzw. Rückhalt hat, keine Anerkennung erfährt und immer wieder schulische Misserfolge erlebt. Unsicherheit bringt verschiedenste Verhaltensmuster hervor, unter anderem auch Gewalt oder Aggression.

Holtappels (2009, S. 31) geht davon aus, dass „das Ausmaß, in dem SchülerInnen schulische Normen tatsächlich übertreten, mit der Wahrnehmung mangelnden Lebensweltbezugs von Lerninhalten, eines problematisch empfundenen Unterrichtsverlaufs, eines eher niedrigen pädagogisch sozialen Lehrerengagements sowie geringer Mitbestimmungsmöglichkeiten der SchülerInnen“ zusammenhängt. Es lasse sich gut nachvollziehen, dass SchülerInnen, die im Unterricht keinen Bezug zu ihrem eigenen Leben finden, und die von einem unengagierten Lehrer unterrichtet werden, zu stören beginnen. So hat der Lehrer Interesse und Motivation aufzubringen, um den Unterricht interessant zu gestalten und die SchülerInnen in das Unterrichtsgeschehen einzubeziehen. Zwar könne die Lehrkraft die

Lehrinhalte nur bis zu einem bestimmten Grad an das Interesse der SchülerInnen anpassen bzw. diese abändern, er könne jedoch an seinem Engagement arbeiten.

- **Etikettierung und Selffulfilling Prophecy**

Eine weitere Ursache sehen Holtappels et al. (2009, S. 38) darin, dass disziplinlosen SchülerInnen eine bestimmte Rolle zugesprochen wird. Durch Etikettierung entstehen Typisierungen und Vorurteile. So kann es vorkommen, dass ein Schüler bzw. eine Schülerin, der oder die einmal in eine Schlägerei verwickelt war, rasch als „Schläger“ bezeichnet wird. Wenn solche Etiketten häufig und von verschiedenen Personen für diesen Schüler verwendet werden, so kann dieser nicht mehr ignorieren, wie die anderen ihn sehen und flüchtet so in die ihm zugesprochene Rolle. Daher kann die Etikettierung erst recht zur Übernahme dieser negativen Rolle führen.

Eine ähnliche Erklärung bietet die „Selffulfilling Prophecy“. Das bedeutet, dass Lehrkräfte eine SchülerIn zum Beispiel als „schwierige SchülerIn“ kategorisieren. Das Fehlverhalten wird daher von der Lehrkraft erwartet und die kategorisierte SchülerIn wird entsprechend behandelt. SchülerInnen bekennen sich zu dieser Sichtweise. Aus SchülerInnen werden ProblemschülerInnen, sie passen ihr Verhalten den eigenen oder fremden Erwartungen an. (vgl. Arnold, 2007, S. 106)

Bauer (2008, S. 28f) erwähnt, dass

„Kinder und Jugendliche [...] ihre Potentiale in den Spiegelungen der Erwachsenen“ erkennen. Einerseits bildet sich das, was Lehrer und Eltern tun [...] fortlaufend in den Köpfen von Kindern und Jugendlichen ab. Andererseits registrieren diese, wie sie ihrerseits in den Köpfen ihrer Eltern, ihrer Lehrer und sonstiger Bezugspersonen wahrgenommen werden, wie sie sich also in deren Spiegelsystemen abbilden. An der Art und Weise, wie sie von ihren [...] Lehrern wahrgenommen werden, erkennen Kinder und Jugendliche nicht nur, wer sie selbst sind, sondern auch, wie sie sein könnten, das heißt, worin ihre Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten bestehen.“ (Bauer 2008, S. 28f.)

Letztlich bedeutet das, dass die Lehrkraft eine Verantwortung dahingehend hat, wie sie die SchülerIn sieht, weil ihr (Vor)urteil sich positiv wie negativ auf das Verhalten und Schulleistung auswirken kann.

- **Langweile im Unterricht**

Desinteressierte, unmotivierte SchülerInnen stören unter Umständen auf Grund von Langweile. Mit einer provokanten Aktion versuchen sie die Lehrkraft zu reizen, andere SchülerInnen zum Lachen zu bringen, die Routine oder Monotonie zu durchbrechen. Obwohl

es doch zahlreiche didaktische Möglichkeiten gibt, dieser Ursache der Unterrichtsstörung entgegenzuwirken, stellt Langeweile längst keine Ausnahme im Schulunterricht dar.

Lohrman (2007) weist darauf hin, dass Langeweile früher wie heute ein „Alltagsphänomen“ ist. Im Unterricht selbst sollte Langeweile vermieden werden, sie kann sogar als Indikator für die Unterrichtsqualität herangezogen werden. (vgl. Lohrman, 2007, S.11f.) Er kategorisiert Langeweile in sechs Bezügen: Einerseits steht Langeweile in Relation zu einem „zeitlichen Bezug“: Eine langweilige Stunde erweckt in den Schülern die Erwartung einer weiteren langweiligen Unterrichtsstunde. Bei der Kategorie des „Sach- und Sozialbezugs“ führt er aus, dass bestimmte Tätigkeiten oder Situationen erforderlich sind, um Langeweile als Emotion zu generieren. Außerdem steht Langeweile in Zusammenhang zu einer negativen „Valenz“. Langeweile setzt Emotionen frei, wobei Passivität Ärger oder Wut hervorrufen kann. Lohrmann führt zwei weitere Kategorien an: „Intensität“ und „Dauer“. Diese stehen in signifikantem Zusammenhang zu der jeweiligen Situation und Person, und variieren daher stark. Interessant ist jedoch, dass Langeweile als Emotion tendenziell nicht sprunghaft auftritt, sondern kontinuierlich eine Steigerung erfährt. Das Gegenteil von Langeweile ist Energie, eine „Energetisierung“ kann durch Aktivierung der SchülerInnen hergestellt werden. (vgl. Lohrmann 2007, S. 16ff.)

Die Lehrkraft kann den „Sach- und Sozialbezug“ beeinflussen, in dem beispielsweise ein spannendes Thema angeschlagen wird. SchülerInnen haben verschiedene Interessen, darunter kann natürlich auch ein bestimmtes Unterrichtsfach, wie Sport oder Chemie fallen. (vgl. Lohrmann, 2007, S17)

In Anlehnung an Lohrmann (2007, S.17ff.) wird folgendes ausgeführt:

Da nicht jede SchülerIn alle Fächer interessant findet, sollen LehrerInnen sich um eine didaktisch und methodisch gute Aufbereitung des Unterrichts bemühen. Die Begeisterung des Lehrers überträgt sich auf viele SchülerInnen: im Unterricht Bewegung und Sport könnten aktuelle Sportarten angeboten werden.

Im Unterricht sollte, sobald eine gewisse Langeweile wahrgenommen wird, adäquat reagiert werden. Zum Beispiel durch Ansprechen des gelangweilten Schülers bzw. der Schülerin, oder auch durch einen Scherz können SchülerInnen wieder in den Unterrichtsverlauf einbezogen werden,

Gegen Langeweile gibt es kein allgemein gültiges Konzept, da SchülerInnen unterschiedlich reagieren. Was die eine SchülerIn langweilt, interessiert den oder die andere. Es gibt Themen oder Unterrichtsfächer, die SchülerInnen tendenziell stärker interessieren. Da der Unterrichtsstoff gesetzlich vorgeben ist, kann nicht vorwiegend auf Vorlieben von SchülerInnen eingegangen werden, obwohl ein gewisser Spielraum möglich ist. Interessierte

SchülerInnen langweilen sich nicht und partizipieren aktiv, sodass es seltener zu Störungen kommt.

Die Schlussfolgerung, die daraus gezogen werden kann: Unterrichtsstörungen können auch ein Indikator für langweilige Schulstunden sein. Interessanter Unterricht, Humor und Einbindung der SchülerInnen in das Unterrichtsgeschehen sind mögliche Lösungen, um Unterrichtsstörungen zu vermeiden.

8.2 Belastungen der SchülerInnen

Nicht nur LehrerInnen und Eltern, sondern insbesondere SchülerInnen stehen unter zahlreichen Belastungen: Sie stehen unter Schul- oder Leistungsstress, sie befinden sich in einer kritischen Phase der Pubertät, leiden unter Selbstzweifel, haben Lernschwierigkeiten oder haben Konflikten mit MitschülerInnen. Gelänge es die Belastungen der SchülerInnen zu reduzieren, so könnte dies zur Prävention beitragen. Dies gilt vor allem, wenn die eigentliche Ursache der Disziplinlosigkeit durch Stress verursacht wurde. Ein praktisches Beispiel wäre die „gefürchtete Unterrichtsstunde“ nach einer Mathematik-Schularbeit. Reagiert werden könnte mit Entspannungsübungen, Atemübungen oder kurzen Körperübung zu Unterrichtsbeginn. Einige Belastungen sollen nun im Folgenden näher ausgeführt werden:

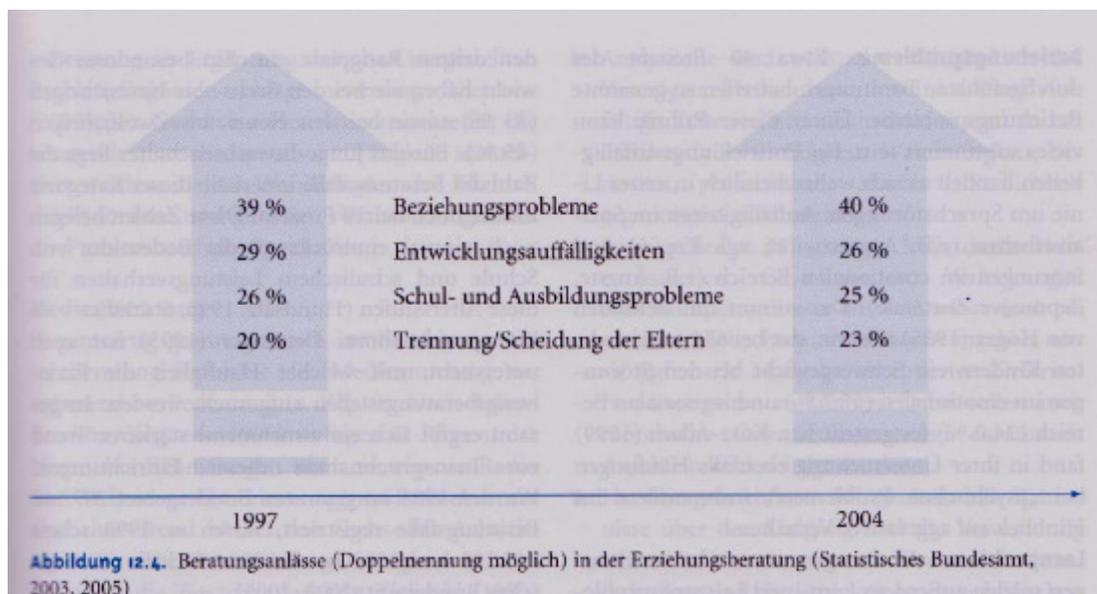


Abb. 11: Problemsituationen von Kindern und Jugendlichen, Anlass für Erziehungsberatung (Krapp & Weidenmann 2006, S. 585)

- **Stress**

Stress per se ist nicht negativ zu bewerten. Der Organismus reagiert auf Stress mit physiologischer Aktivität. Erst wenn das Ausmaß von Stress und somit die physiologische Aktivierung eine bestimmte Grenze überschreitet, führt dieser zu Beschwerden, die sich an körperlichen oder psychischen Symptomen äußern. (vgl. Seiffge-Krenke, 2006, S. 162f.)

Schulstress bei Jugendlichen wird hoch eingestuft; familiärer Stress hingegen als vergleichsweise gering. Was als Belastung wahrgenommen wird, hängt von den Werten und Normen und dem Verhältnis zu den Eltern ab. Es gibt Familien, in welchen ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Eltern und Kindern vorhanden ist. Andere SchülerInnen haben autoritäre Eltern, es gibt Kinder, die keine oder mangelnde Erziehung genießen oder gar vernachlässigt werden. Familien und Schule hängen auch von politischer bzw. von ökonomischer Situation ab. (vgl. Seiffge-Krenke, 2006, S. 161)

Eine Selektion der Zehnjährigen, die nach der Volksschule in Hauptschule oder Gymnasien wechseln, findet vor allem in Österreich und Deutschland statt. Diese frühe Selektion hat Auswirkungen auf SchülerInnen, vor allem wenn Eltern erwarten, dass ihre Kinder ein Gymnasium besuchen müssen. Dies kann zu einem starken Stresspegel der SchülerInnen führen. Die PISA Studie zeigte, dass SchülerInnen in Ländern mit verlängerter Grundschulzeit, d.h. ohne Selektionsdruck, deutlich besser abschnitten. Dem Problem entgegen gewirkt wird derzeit durch die „Neue Mittelschule“, wo SchülerInnen von Haupt- schullehrerInnen und von AHS- LehrerInnen unterrichtet werden.

Viele SchülerInnen haben einen hohen Stresspegel, der durch „leistungsbezogene, emotionale und soziale Anforderungen“ sowie durch „ungünstiges Unterrichtsklima, wenig Kameradschaftlichkeit und wenig Unterstützung“ verursacht wird. Wenn „Konkurrenzdenken vorherrscht oder die Lehrer Schüler Beziehung nur oberflächlich gestaltet ist“, wird der Schulalltag als stressreich empfunden. (vgl. Seiffge-Krenke, 2006, S. 162f.)

- **Kritische Lebensphase: Pubertät und frühe Adoleszenz**

Die Pubertät ist geprägt von Konflikten zwischen Eltern und Kindern, zwischen Erwachsenen und Jugendlichen, demnach auch zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. Im Verlauf der Pubertät verändern sich die Interessen der Jugendlichen und damit auch die Konfliktbereiche. Jugendliche werden von Stimmungsschwankungen überrollt, die durch die hormonelle Umstellung verursacht werden, und sie zeigen „kurzzeitig andauernde starke narzisstische Selbstbezogenheit“, was Erwachsene irritiert. (vgl. Seiffge-Krenke, 2006, S. 93)

Die frühe bzw. mittlere Adoleszenz ist geprägt durch ein Motivationstief der schulischen Leistungen und den zunehmenden Einfluss der Freundesgruppen und Cliques. Konfliktthemen mit Eltern sind das „abendliche Ausgehen“, „Auswahl der Freunde und Partner“ sowie die „Vernachlässigung der Schule“. Erst ab dem 16. oder 17. Lebensjahr werden wieder bessere Resultate in der Schule erzielt. (vgl. Seiffge-Krenke, 2006, S. 93)

LehrerInnen müssen die entwicklungsbedingten Besonderheiten kennen und berücksichtigen; sie dürfen die pubertären Provokationen und Schwierigkeiten nicht persönlich nehmen. Pubertätsbedingte Autoritätskonflikte werden auch mit LehrerInnen ausgetragen, es kommt zu Regelverletzungen, Disziplinlosigkeit, Grenzüberschreitungen, Auseinandersetzungen, und zum Ausprobieren von Macht und Unterdrückung. Aufgabe der LehrerInnen ist es daher bewusst zu reflektieren und professionell mit SchülerInnen in schwierigen und entwicklungsbedingten Phasen umgehen zu können.

- **Lernschwierigkeiten**

Ein weiterer Punkt sind Lernschwierigkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Lernschwierigkeiten sind allerdings auch abhängig von „institutionellen und von sozialen Vergleichsmaßstäben“ und von „individuellen Vergleichsmaßstäben.“ (vgl. Preiser, 2009, S. 344) Es ist möglich, dass ein Schüler bzw. eine Schülerin bei einem Gegenstand oder bei einer Lehrkraft keine Lernschwierigkeit hat, bei einem bzw. einer anderen schon. Es kann auch nicht ausgeschlossen werden, dass ein Schüler bzw. eine Schülerin im Vergleich mit anderen der Klasse mit Lernschwierigkeiten und mit schlechten Noten klassifiziert wird, in einer anderen Klasse jedoch nicht. Wann bzw. wie stark eine Lernschwierigkeit vorhanden ist, lässt sich daher nur schwer bestimmen, da diese auch von der Vergleichsgröße abhängt.

SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten unterscheiden sich hinsichtlich der „Nutzung von Strategien der Aneignung“, „Motivation“, sie haben eine „höhere Wahrscheinlichkeit von Auftreten von Störungen“ und stammen „tendenziell eher aus bildungsfernen Schichten“, so Preiser (2009, S. 344f.). Daher ist es notwendig, dass SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten durch Förderprogramme geholfen wird. Einerseits kann so am konzentriertesten gearbeitet werden bzw. eine effizientere Strukturierung der Arbeitsabläufe angestrebt werden, andererseits werden dabei auch fächerübergreifende Elemente geschult. Wenn Basisfähigkeiten wie das Finden von Gemeinsamkeiten und das Unterscheiden geübt werden, hat dies auch eine positive Wirkung auf andere Fächer. (vgl. Preiser, 2009, S. 345)

Bei Förderungen der SchülerInnen können auch auf motivationaler Ebene wirksame Verbesserungen erreicht werden, da die meisten auch eine reduzierte Motivation aufweisen. Die gängige Strategie, SchülerInnen durch Aufgaben mit geringen Anforderungen zu motivieren, wirkt bei SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten nur bedingt. Sie schieben Misserfolge ihrem eigenen Unvermögen zu, Erfolge hingegen werden als Zufall aufgefasst bzw. wird interpretiert, dass die Aufgabe besonders leicht war, da eine Lösung möglich war. Wichtig ist daher, das Selbstvertrauen der SchülerInnen zu stärken. Keinesfalls dürfen ironische Kommentare gemacht werden. Sinnvoll ist es daher, die betroffenen SchülerInnen zu lehren, realistische Ziele auszuwählen und auf ein effektives Zeitmanagement hinzuweisen: Sie müssen lernen, auf das Resultat und auf die für dieses Ziel investierten Energie zu achten. Letztlich ist wichtig, dass auch kleine Fortschritte anerkannt werden, und dass sich die SchülerInnen auch freuen. (vgl. Preiser, 2009, S. 346)

Es ist zu unterscheiden, ob Kindern bei Lernschwierigkeiten mit pädagogischen Mitteln geholfen werden kann oder ob die Miteinbeziehung von anderen Fachleuten notwendig ist. Dies ist erforderlich, wenn Lernschwierigkeiten mit psychischen Auffälligkeiten einhergehen wie extreme Schüchternheit, extreme Schulangst oder hohe Aggressivität. Auch bei somatischen Störungen wie Kopfschmerzen oder Übelkeit sollen Fachleute beigezogen werden. (vgl. Preiser, 2009, S. 346)

Wenn Lernschwierigkeiten auf physische oder psychische Faktoren zurückzuführen sind, so überschreitet der pädagogische Unterstützungsbedarf ab einem bestimmten Schweregrad die Möglichkeiten der Lehrkraft. (vgl. Preiser, 2009, S. 346) In einem solchen Fall soll ärztliche oder psychologische bzw. psychosoziale Hilfe eingeholt werden.

Auch wenn die Probleme auf psychosozialen bzw. sozial-ökologischen Ebene liegen, sind die Möglichkeiten der Lehrkraft rasch erschöpft. Die Ursachen sind dann in der Familie, im familiären Umfeld bzw. in wirtschaftlicher Not zu sehen. Die Lehrkraft kann zwar kaum direkt intervenieren, jedoch den Kontakt zu SozialarbeiterInnen vom Jugendamt oder zu Beratungsstellen herstellen oder zur Erziehungsberatung oder einer Familientherapie anregen und gegebenenfalls mit den Institutionen weiter kooperieren. (vgl. Preiser, 2009, S. 346)

- **Angst vor Versagen**

Auch Versagensangst oder traumatische Ereignisse können Ursachen von Disziplinproblemen sein. Holtappels et al. (2009, S. 58) veranschaulichten, dass jede fünfte SchülerIn „unter dem Druck eine subjektiv wahrgenommenen erhöhten Schulbelastung“ steht und dass bei „jedem elften Jugendlichen zu der subjektiv wahrgenommenen Schulbelastung

auch noch mindestens eine objektive Erfahrung des schulischen Versagens, d.h. des Sitzenbleibens hinzukommt.“

Angst ist, abgesehen von der physiologischen Ebene, als leistungseinschränkender Faktor zu sehen. Bis zu einem gewissen Grad kann Angst zwar eine Leistungssteigerung bewirken, ab einer kritischen Stelle wirkt sie jedoch einschränkend. (vgl. Winkel, 2011, S. 230f)

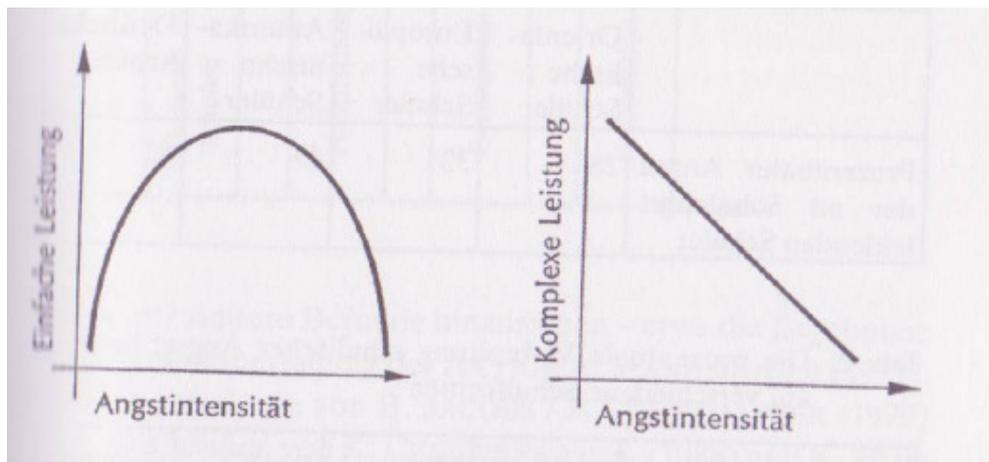


Abb.12: Zusammenhang zwischen Angstintensität und Leistung (Winkel, 2011, S. 231)

Angst und Stress machen krank, und zwar SchülerInnen wie auch LehrerInnen. (vgl. Spitzer, 2002, S. 418)

Ein autoritäres System, wie das von Bueb vorgestellt wird, in dem Angst, Druck und Zwang herrscht, blockiert SchülerInnen und sollte schon deshalb nicht etabliert werden. Winkel (2011, S.231) formuliert es so: „Da es in der Schule um das Lernen komplexer (emotionaler, sozialer und intellektueller) Leistungen geht, gibt es kein empirisches Datum, mit dessen Hilfe die Angst bei Schülern gerechtfertigt werden könnte - von ethisch-normativen Vorstellungen einmal ganz abgesehen.“

Die moderne Pädagogik distanziert sich entschieden von autoritären Konzepten, vielmehr geht es um die Bedeutung der Interaktion: „Die zentrale Erziehungsfrage ist demnach die nach der Beziehung zwischen den Erziehenden und den Kindern und Jugendlichen. Grundlegend für eine tragfähige Beziehung sind dabei bedingungslose Wertschätzung und das ermutigende und zugewandte reagieren.“ (Arnold, 2007, S. 88)

Im UF Bewegung und Sport kann ebenso Versagensangst auftreten, indem SchülerInnen Höhenangst haben oder Angst, einen Ball zu fangen, Angst vor tiefen Wasser oder beim Hineinspringen.

8.3 Gewalt und Aggressivität an Schulen

Die Weltgesundheitsorganisation definiert Gewalt wie folgt:

„Der absichtliche Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlich ausgeübten körperlichen Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, die entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklungen oder Deprivation führt.“ (WHO 1996, zit. n. WHO Weltbericht, Gewalt und Gesundheit, 2003, S.7)

In den Medien wird immer wieder über Gewalt an den Schulen berichtet, „wobei darunter vorwiegend körperliche Aggression verstanden wird: Zuschlagen, Bedrohen, Beschädigen“ (Tillmann, 2009, zit. n. Holtappels, 2009, S. 11), sowie über Privilegien der LehrerInnen, Disziplinprobleme, und über die schlechte Qualität des Unterrichts.

Lehrkräfte beschwerten sich über SchülerInnen mit Verhaltensproblemen, es wird auf aggressives Verhalten und auf Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme hingewiesen und über schlechte Schulleistungen geklagt. (vgl. Thies, 2010, S. 34) Dazu kommen sprachliche Probleme, die nicht nur auf mangelnde Sprachkenntnisse von MigrantInnen oder Flüchtlingen zurückzuführen sind. Es gibt SchülerInnen, die ihre eigene Muttersprache nicht beherrschen und dadurch dem Unterricht nicht folgen können. Preiser (2009, S 343) weist darüber hinaus noch auf mangelnde Erziehung und auf den Verlust von Wertvorstellungen hin.

Krenner (2011, S. 15) betont, dass die Medien ein Bild der Schule als die „Brutstätte der Gewalt“ konstruieren. Dabei müssen viele der Ursachen außerhalb der Schule gesucht werden, da es sich auch um ein gesellschaftliches bzw. gesellschaftspolitisches Problem handelt.

Die Diskussion über Gewalt an Schulen sollte nicht den Medien überlassen werden, sondern der wissenschaftlichen Forschung. Ab der 1990iger Jahre gibt es fundierte Untersuchungen im Bereich der Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaften sowie interdisziplinäre Forschungen, die sich mit Gewalt an Schulen beschäftigen. (vgl. Tillmann in Holtappels, 2009, S. 7)

Ob es tatsächlich eine Zunahme an Gewalt, als eine der stärksten Formen des disziplinlosen Verhaltens, innerhalb der letzten Jahrzehnte zu verzeichnen ist, soll im Weiteren angeführt und analysiert werden.

Winkel (2011, S. 351) vermerkt, dass das aggressive Verhalten unter Jugendlichen quantitativ und qualitativ stark angestiegen ist. Tillmann (2009, S. 16 ff) gibt zu bedenken, dass Längsschnittuntersuchungen fehlen. Die bisherigen wissenschaftlicher Untersuchungen deuten jedoch darauf hin, dass die Medienberichte hinsichtlich körperlicher Gewalt übertrieben sind und es „von einer Veralltäglichung massiver Gewalttaten in unseren Schulen keine Rede sein kann.“



Abb.13: Wenn Konflikte eskalieren: Gewalt unter SchülerInnen

Krenner (2011, S. 15f) weist die Annahme einer deutlichen Zunahme der Gewalt an Schulen im deutschsprachigen Raum zurück. Allerdings könnten qualitative Unterschiede in der Gewaltausübung sowie die Senkung der Hemmschwelle nicht verleugnet werden. „Schule war immer schon auch ein Ort der körperlichen Auseinandersetzung“. „Die Anzahl der Aggressions- bzw. Gewalthandlungen an Schulen blieb aber relativ konstant.“, meint dieser.

In allen Untersuchungen wurden geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich körperlicher Gewalt festgestellt. Physische Gewaltanwendung kommt vorwiegend bei Burschen zwischen 13 und 15 Jahren und bei leistungsschwachen SchülerInnen vor. In einigen Schulformen (Sonderschule, Hauptschule) kommt es öfter zu körperlicher Aggressivität; an Gymnasien war die Situation deutlich besser. (vgl. Tillmann, 2009, S. 16) Ergänzend dazu kann auf Seiffge-Krenke (2006, S. 162) verwiesen werden, die angibt, dass verbale Gewaltformen häufiger als körperliche Gewalt an Gymnasien stattfinden.

Tillmann (2009, S. 16) ergänzt, dass alle ihm bekannten Untersuchungen darin übereinstimmen, dass „verbale Attacken, Beschimpfungen und Beleidigungen zwischen Schülern und Schülerinnen im Schulalltag sehr verbreitet sind. Etwa 50 % der hessischen Schüle-

rinnen und Schüler (Jg. 6 - 10 [12 bis 16jährige]) beobachten so etwas wöchentlich oder sogar täglich."

Krenner (2011, S. 16f) geht von einer generellen Zunahme der verbalen Gewalt aus. Darunter fallen gezielte verächtlichmachende Ausdrücke gegen unterlegene SchülerInnen sowie Mobbing. Er erwähnt, dass jeder zehnte Schüler bzw. jede zehnte Schülerin regelmäßig von Mitschülerinnen körperlich attackiert werde, verbale Beschimpfungen würden noch häufiger vorkommen.

Bei einem Vergleich verschiedener Befragungen von Lehrkräften, „ob sie meinen, dass Gewalt zugenommen hat“, gab es unterschiedliche Ergebnisse. (Tillmann, 2009, S.18)

Aussagenkräftiger ist eine Untersuchung von Jugendkriminalität und Jugendgewalt, die zwar nicht nach Gewalt in der Schule, aber nach Gewalthandlungen als solche fragt. Es wird davon ausgegangen, dass delinquente Aktionen außerhalb der Schule auch einen Rückschluss auf die Situation innerhalb der Schule zulassen. Bei der SFB 227, Bielefelder Studie mit einem Längsschnitts- und Querschnittsdesign 1986-1996, wurden mittels standardisiertem Fragebogen 13 bis 15 Jährige nach Delinquenzhandlungen befragt. Die Daten wurden 1995 von Mansel, 1997 von Mansel - Hurrelmann verglichen. Dabei konnte ein Anstieg von Delinquenzhandlungen in allen Bereichen festgestellt werden, wie absichtliche Sachbeschädigung oder Diebstahl. Obwohl eine deutliche Steigerung festgestellt wurde, ist der Anstieg bei jenen, die Delinquenzhandlungen mehr als 3 Mal begangen haben, gering. Hier war eine Steigerung von 2 auf 4 % zu verzeichnen. (vgl. Tillmann, 2009, S. 19).

Vergleicht man allerdings die Daten hinsichtlich der Gymnasial- und HauptschülerInnen, so gibt es wesentliche Unterschiede. 1972 gaben 1 % der Gymnasial- und 10 % der HauptschülerInnen an, schon einmal bei einer groben Schlägerei mitgemacht zu haben. 1999 stieg der Anteil der GymnasialschülerInnen auf 4 %, der der HauptschülerInnen auf 23 %. Bei Fragen nach Einbrüchen stiegen die Werte der Jahre 1972 und 1999 von 0 auf 1,2 % bei den GymnasialschülerInnen, bei den HauptschülerInnen von 1 auf 13,2%.

Auch bei anderen Antworten nach delinquenten Verhalten gab es ähnlich große Unterschiede, sodass schon von einem deutlichen Anstieg an strafbaren Verhalten gesprochen werden muss. (vgl. Tillmann, 2009, S. 23)

Opfer und Täter bei Gewalthandlungen lassen sich oft nicht eindeutig unterscheiden, da ein Opfer in einer anderen Situation ein Täter sein kann. In sozioökonomisch niedrigen Milieus ist Gewalt häufiger anzutreffen, somit auch häufiger bei SchülerInnen aus diesen Milieus, die vermehrt Haupt- und Sonderschulen besuchen. In diesen Schulen sind Schlägereien häufiger, auch solche, in denen Täter und Opfer die Rollen vertauschen. Es

bilden sich Jugendcliquen heraus, die an der Grenze zur Kriminalität stehen und durch pädagogische Interventionen wieder auf den richtigen Weg geführt werden sollten. (Tillmann 2009, S. 17f)

Unabhängig davon, ob und wie stark Gewalt zugenommen hat, handelt es sich bei Gewalt um ein inakzeptables Verhalten, welches ernst genommen werden muss. Gewalt stellt eines der Kriterien dar, die eine starke Intervention durchaus rechtfertigt. Ab dem 16. Lebensjahr sind Jugendliche strafbar. Das bedeutet, dass Jugendliche bis zu diesem Zeitpunkt auf gravierende Konsequenzen vorbereitet sein müssen. Es gilt daher vor allem im Rahmen der Prävention zu arbeiten. Dazu gehört die Aufklärung über Konsequenzen, die Impulskontrolle sowie das Vermitteln von deeskalierenden Strategien. Es könnten Rollenspiele veranstaltet werden, indem mögliche Reaktionen auf ein bestimmtes Verhalten eingeübt werden und auch gelernt wird eine heikle Situation rechtzeitig zu erkennen. Kommt es zu kleineren Auseinandersetzungen, so kann das Gespräch, der Appell an die Vernunft, die Klärung der Ursachen, die Beseitigung des Problems sowie eine Wiedergutmachung in Betracht gezogen werden. Bei schwereren Verstößen, wie bei Körperverletzung müssen schärfere Maßnahmen, wie zum Beispiel eine Elternvorladung veranlasst werden. SchülerInnen, die bereit sind, erheblichen Schaden anzurichten, müssen lernen, Grenzen zu akzeptieren. Wird die Aktion einfach ignoriert oder sanft interveniert, so fühlen sich die betroffenen SchülerInnen sicher. Es würde sie daher nichts vor einer weiteren, vielleicht sogar noch schlimmeren Übertretung abhalten.

8.4 Resümee

In diesem Kapitel wurde die moderne Lebenssituation dargestellt. Es wurde gezeigt, dass SchülerInnen an verschiedensten Stressfaktoren leiden. Gesellschaftliche Probleme machen an der Schultüre nicht halt, Kinder und Jugendliche sind von vielfältigen Einflüssen umgeben, die sich auch in den Schulalltag auswirken. Dazu kommen pubertäre Schwierigkeiten oder Probleme mit MitschülerInnen bis hin zur Gewalt. Disziplinäre Probleme können unterschiedlichste Ursachen haben, diese wahrzunehmen ist auch Aufgabe der Lehrkraft. Dazu gehört der übermäßige Medienkonsum, die Isolation, der Wandel in der Gesellschaft, um nur einige zu nennen. Dazu kommt die „Selffulfilling Prophecy“ bei welcher sich SchülerInnen an das ihnen zugesprochene Verhalten anpassen. Auch die bloße Langweile im Unterricht kann eine Ursache für disziplinloses Verhalten sein.

Es wurde versucht, Belastungen der SchülerInnen aufzuzeigen und herauszufinden, welche Hintergründe auffälliges Verhalten haben kann. SchülerInnen stehen oft unter einem

enormen Druck. Interessant ist, dass Schulstress von SchülerInnen stärker wahrgenommen wird als familiärer Stress. Dazu kommen Konflikte mit anderen SchülerInnen, Lernschwierigkeiten und Versagensangst. Die Pubertät, als Phase des Umbruchs, stellt an sich schon eine hohe Anforderung an Jugendliche dar.

Abschließend wurde auf das Thema „Gewalt“, als eine der stärksten Formen disziplinlosen Verhaltens, eingegangen. Es wurde der Frage nachgegangen, ob es zu einem Anstieg von Gewalt an Schulen innerhalb der letzten Jahrzehnte gekommen ist. Die Analyse nach Tillmann (2009) und Krenner (2011) zeigte, dass vermutlich auf quantitativer Ebene kaum ein Anstieg zu verzeichnen war, sehr wohl allerdings auf qualitativer Ebene. In den Medien wird ein Bild der Schule als „Ort der Gewaltausübung“ vermittelt, wobei zu berücksichtigen ist, dass immer wieder Extremfälle dargestellt werden.

Gewalt stellt ein großes Problem dar. Es kann zu verbaler bis zu körperlicher Gewaltakte gegenüber SchülerInnen aber auch gegenüber LehrerInnen kommen. Auch im BuS Unterricht, wo oft Emotionen frei werden, kann es sogar während des Unterrichts zu gewalttätigen Aktionen kommen. Dementsprechend muss die Lehrkraft reagieren, unter Umständen, auch mit scharfen Reaktion. Es sollte jedoch erst gar nicht zu Gewaltakten kommen. Es muss daher vorbeugend gearbeitet werden. Sollte dennoch eine Überschreitung vorkommen, so gilt es auch die Ursachen, die hinter dem Verhalten stehen, zu klären. Erst dann kann eine effektive Lösung gefunden werden. Hinter disziplinlosem Verhalten können belastende Lebenssituationen stehen oder Konflikte mit MitschülerInnen und vieles mehr. Es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben; die genannten Beispiele dienen lediglich als Basis zur Ursachenanalyse.

9 Prävention und Lösungsstrategien: Interventionen zur Bewältigung von Disziplinproblemen und Unterrichtsstörungen im UF Bewegung und Sport

In diesem Kapitel werden Interventions- und Lösungsstrategien vorgestellt, die LehrerInnen anwenden können, um den im UF Bewegung und Sport notwendigen Ordnungsrahmen aufrecht zu erhalten. Basierend auf den gesetzlichen Grundlagen, verfügen Lehrkräfte über vielfältige pädagogische und psychologische Maßnahmen. Es geht um die Erweiterung der Möglichkeiten und des Handlungsspielraums der Sportlehrkraft. In der Arbeit werden Anregungen gegeben, wie Probleme verhindert werden können, bzw. wie sinnvoll interveniert werden kann. Auch die Prävention bei Lehrkräften selbst, zum Beispiel die Stärkung personaler Ressourcen, die langfristiges Intervenieren erst ermöglichen, soll erwähnt werden. Im Anschluss werden Interventionen dargestellt, die sich auf den BuS Unterricht positiv auswirken.

9.1 Prävention

Bei der Prävention von Verhaltensproblemen soll geklärt werden, welche Fähigkeiten der Lehrkraft sich positiv auswirken, was bei der Gestaltung des Unterrichts zu bedenken ist und welche Bedingungen erforderlich sind, um Störungen vorzubeugen. Treten Störungen erst gar nicht auf, so muss auch nicht interveniert werden. Deshalb wird der Prävention besondere Bedeutung geschenkt. „Bewährt haben sich Rituale für den Unterrichtsbeginn und die Gestaltung von Abläufen, gemeinsam mit der Klasse aufgestellte und vereinbarte Regeln, schüleraktivierende Unterrichtsmethoden, die Herstellung von Transparenz in Bezug auf die Ziele des Unterrichts und die Leistungsbewertung sowie die Beachtung von Grundregeln des Classroom Managements.“ meint Heymann (2012, S. 8).

9.1.1 Zur pädagogischen und didaktischen Kompetenz der BuS Lehrkraft

Wichtige Faktoren für die Prävention sind die Persönlichkeit der Sportlehrkraft, ihre Einstellung, ihre Fähigkeiten und die Unterrichtsgestaltung. Fähigkeiten können erworben werden, deshalb ist zu überdenken, wie das Unterrichtsgeschehen abläuft und welchen Anteil die Sportlehrkraft besitzt. Angestrebt werden müsste ein vollständiges Ausschöpfen der präventiven Möglichkeiten, bevor Disziplinierungsmaßnahmen gesetzt werden oder auch Änderungen durchgeführt werden können, die möglicherweise die gesamte Klasse betreffen. Durch den Erwerb zentraler Kompetenzen kann effektiver unterrichtet werden und bei Beherrschung dieser Kompetenzen können Störungen vermindert auftreten. Gu-

ter Unterricht kennzeichnet sich auch durch eine wohlwollenden, humorvollen Einstellung der Lehrkraft und eine stärkere Mitarbeit der SchülerInnen.

- **Erforderliche Fähigkeiten der Sportlehrkraft: Begeisterung, Struktur, Ordnung und professionelle Kommunikation**

Ausschlaggebend ist, dass sich SportlehrerInnen für ihr Fach begeistern können. Dabei geht es nicht, ein Maximum, sondern ein Optimum an Enthusiasmus zu verbreiten, welcher sich positiv auf den Lernerfolg der SchülerInnen auswirkt. (vgl. Horn, 2009, S. 140) Dazu gehört, dass sich die Lehrkraft zum Beispiel körperlich im Unterricht betätigt. Anstelle des Verbalisierens der Übungen ist das Demonstrieren, also das Vorzeigen der Übungen zu empfehlen. „Ein Sportlehrer, der Engagement von Schülern fordert und selbst das ‘Minimalistentum’ vorlebt, wird auf Dauer nicht motivieren“, meint Horn (2009, S. 140). Um andere zu motivieren, muss die Lehrkraft selbst motiviert sein. Die persönliche Motivation ist die Voraussetzung für die Fähigkeit, andere zu motivieren. Motivierte und begeisterte SchülerInnen stellen eine ausgezeichnete Basis für den BuS Unterricht dar.

Ebenso wichtig ist, Struktur und Organisation in den Unterricht zu bringen. Kuhn (2009, S. 153) spricht sogar vom Organisieren als „größte Kunst der Sportlehrkraft“. Gerade im BuS Unterricht ist der Ordnungsrahmen und die Organisation unentbehrlich. Der Autor differenziert zwischen einem statischen und einem dynamischen Ordnungsrahmen. Der statische Ordnungsrahmen soll sparsam, also nur so viel wie notwendig, eingesetzt werden; damit sind Linien, Kreise oder Halbkreise gemeint. Der dynamische Ordnungsrahmen hingegen ergibt sich aus Regelungen im „Strom auf Bewegungs- oder Gerätebahnen“. Dies ist insbesondere für offene Bewegungsformen geeignet, bei welchen SchülerInnen ihr eigenes Ordnungssystem hinsichtlich einer bestimmten, gestellten Aufgabe entwickeln.

Eine etablierte Struktur und Organisation ist fundamental. Dennoch muss die Lehrkraft fähig sein, spontan von dem Konzept abzuweichen und Änderungen zu veranlassen, zum Beispiel durch eine Verkleinerung des Spielfeldes oder einer Umstrukturierung der Aufstellung. McCormack (1996) zeigt auf, dass die Rahmenbedingungen im Sportunterricht eine starke Flexibilität der Sportlehrkraft erfordern.

Nach einem erfolgreich eingeführten Organisationskonzept muss auch kontrolliert werden, inwieweit sich SchülerInnen an den Ordnungsrahmen und an die Regeln halten. Für das Unterrichtsfach Bewegung und Sport benötigt die Lehrkraft eine entwickelte Beobachtungsfähigkeit, da es ja auch um die Sicherheit der SchülerInnen geht. Der BuS Unterricht ist zumeist dynamisch gestaltet, weshalb es umso wichtiger ist, dass die Sportlehrkraft einen guten Überblick behält. Vorausschauendes Antizipieren gehört ebenso dazu wie rechtzeitiges Intervenieren.

Wie erfolgreiches Beobachten gewährleistet werden kann bzw. welche Aspekte dabei im BuS Unterricht in Betracht gezogen werden müssen, erörtert Kuhn (2009, S. 155): Die Lehrkraft sollte die Position regelmäßig wechseln, um den SchülerInnen ihre Präsenz zu veranschaulichen. Des Weiteren muss die Sportlehrkraft in der Lage sein, die Aufmerksamkeit zu fokussieren, zum Beispiel auf Bewegungsmerkmale oder auf eine gefährliche Situation. Außerdem gilt es, sich weder von „Sympathie“ bzw. „Antipathie“ oder von der Leistung beeinflussen zu lassen. Schlussendlich muss die Lehrkraft sich selbst auch beobachten können, um das eigene Verhalten reflektieren zu können. Das betrifft beispielsweise die Position im Raum, die Körperhaltung sowie die Stimmlage.

Eine andere sehr wichtige Fähigkeit von SportlehrerInnen ist es, mehrere Aufgaben zur gleichen Zeit erledigen zu können. In der BuS Stunde kommt es nicht selten vor, dass eine Sportlehrkraft SchülerInnen ermahnt, Geräte repariert und Aufgaben erläutert werden müssen. Eine erfahrene Lehrkraft setzt Prioritäten und reagiert in Abhängigkeit von der Wichtigkeit der Aufgabe. Im Normalfall hat der Unterricht bzw. das Fortschreiten des Lernprozesses der Klasse Vorrang. In weniger intensiven Unterrichtsphasen wird sich die Lehrkraft sekundären Aufgaben oder individuellen Anliegen widmen, wie zum Beispiel der Kontrolle eines Arztattestes. (vgl. Schempp, 2003, S. 84)

Auch die bewusste Kontrolle der Kommunikation muss beherrscht werden. Denn Watzlawick (2013) stellte fest, dass es nicht möglich ist, nicht zu kommunizieren, da Kommunikation auch nonverbal stattfindet. Mimik, Gestik und nonverbale Signale wie klatschen oder pfeifen gehören zur Kommunikation.

So ist es sinnvoll, im Unterricht Bewegung und Sport auch mit Gestik, zum Beispiel mit Handzeichen nonverbale Signale zu geben. Die nonverbale Kommunikation kann so auch durch Blicke gestaltet werden. Mit einem einzelnen Blick können SchülerInnen zum Schweigen gebracht, oder es kann auf ein unerwünschtes Verhalten reagiert werden. Bewusst eingesetzte Blicke erfüllen somit auch einen funktionalen Zweck. Es gilt zu beachten, dass strafende und beschämende Blicke mit Vorsicht angewendet werden sollten. (vgl. Kutting, 2009, S.53ff)

Eine weitere wichtige Fähigkeit stellt eine professionelle Kommunikation dar. Kleiner (2010, S. 161) gibt an, dass „ein Drittel aller Äußerungen von Lehrern und Kindegärtnerinnen gegenüber Kindern und Jugendlichen eher achtlos und sozial irreversibel“ sind.

Auf der verbalen Kommunikationsebene muss der Modus, also die Art und Weise wie eine Aussage gemacht wird, in Betracht gezogen werden. Es sollte klar und deutlich gesprochen werden und die Lautstärke der Situation angepasst werden. Die Lehrkraft sollte sich kurz halten, da jegliche verbale Interaktion auf Kosten der Bewegungszeit geht. An-

zustreben wären sprachliche und grammatisch richtige Konstruktionen, sowie das Vermeiden von Modewörtern der Jugendlichen (wie zum Beispiel „cool“ oder „geschmeidig“). Die Lehrkraft erwartet schließlich, dass ihre Erklärungen ernst genommen werden. (vgl. Kuhn, 2009, S. 209)

Wesentlich ist auch, wie oft im Unterrichtsfach BuS gelobt und getadelt wird. Kleiner (2010, S. 143) analysierte „Sprechhandlungen im Sportunterricht“. Aus der Abbildung ist ersichtlich, dass etwa 12 bis 13 % der Sprechhandlungen für die Verhaltensmodifikation eingesetzt werden wie „Lob“, „Kritik“, „Zurechtweisen“ oder „Tadel“. Auffällig ist, dass etwa gleich viele Sprechhandlungen im Unterricht BuS für „Lob“ wie für „Zurechtweisung, Kritik, Tadel“ verwendet werden (etwa 6-7 %).

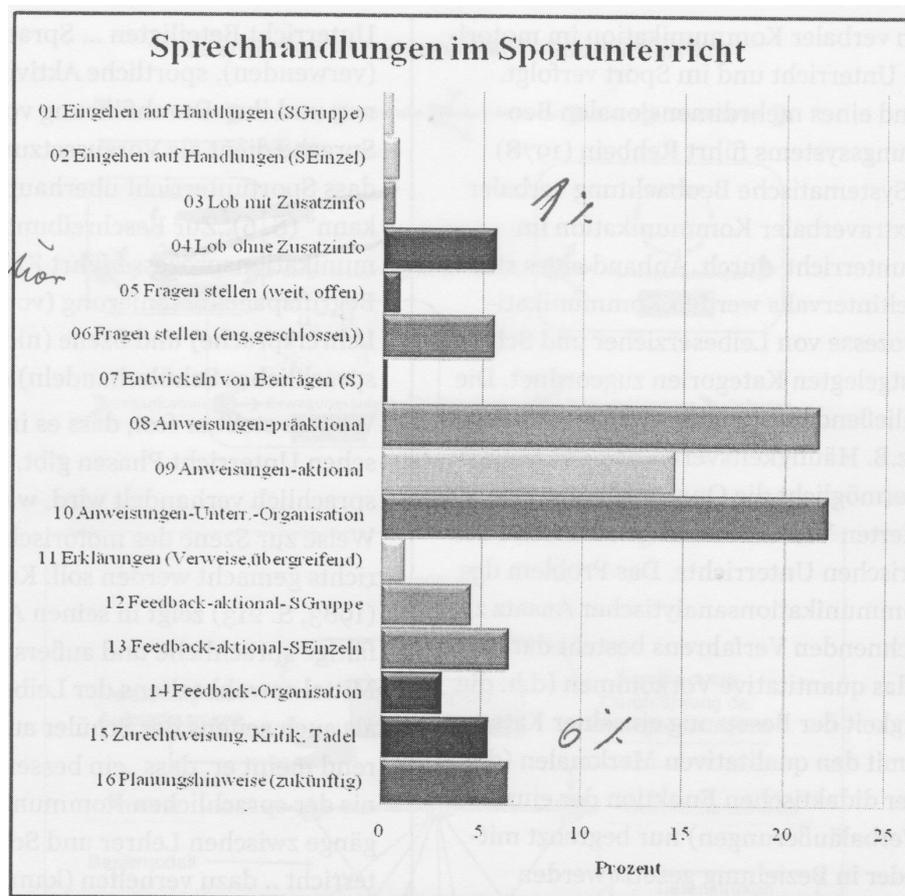


Abb. 14: *Sprechhandlungen im Sportunterricht* (Kleiner, 2010, S. 143)

Lob und Tadel wird also gleich oft eingesetzt. Es werden daher im Unterricht BuS genauso viele positive wie negative Verstärker eingesetzt. Dabei sollte doch vermehrt mit positiven Verstärkern gearbeitet werden.

Ironische Bemerkungen und abwertende Äußerungen sind in jedem Fall zu unterlassen. Zur Professionalität des Sportlehrers bzw. der Sportlehrerin gehört es, dass er bzw. sie sich unabhängig vom eigenen Empfinden freundlich und verbindlich äußert. (vgl. Kuhn, 2009, S. 154) Der Lehrperson stehen verschiedene Strategien zu Verfügung, um ihren Gefühlsausdruck abzdämpfen oder ihre physiologische Erregung zu reduzieren. Darunter fällt zum Beispiel eine körperliche Distanz durch ein kurzes Weggehen, tiefes Durchatmen und die Kontrolle des Gesichtsausdrucks und der Körperhaltung. Die eigenen Emotionen zu regulieren oder negative Gefühle unterdrücken zu können, ist für LehrerInnen von zentraler Bedeutung. (vgl. Seiffge-Krenke, 2006, S. 120f)

SportlehrerInnen haben bei verbalen Äußerungen eine große Verantwortung, da sie als Vorbilder fungieren und ihre Aussagen bei den SchülerInnen stark gewichtet werden. (vgl. Kuhn, 2009, S. 154) Auch Jarvis (2006, S.89) betont den Einfluss der Vorbildwirkung der Lehrkraft. Negatives oder gar aggressives Verhalten wird von SchülerInnen genauso imitiert wie Positives.

Arnold (2012, S. 110) empfiehlt daher: „Achten Sie auf die Art, in welcher Sie selbst durch ihre Kommunikation in Erscheinung treten, werden Sie hellhörig für Feedbacks und fragen Sie nach den Risiken und Nebenwirkungen Ihrer Art für eine wirkungsorientierte Kommunikation.“

9.1.2 Bedingungen für effektives Unterrichtsgeschehen

Mit der Absicht, ein effektives Unterrichtsgeschehen im Sportunterricht zu gewährleisten, muss die Gestaltung des Unterrichts untersucht werden. Es stellt sich die Frage, wie ein effektiver Unterricht im Fach Bewegung und Sport realisiert wird, wie dieser geführt werden soll, damit Störungen vorgebeugt werden und welche Bedingungen einen effektiven Unterricht gewährleisten.

Günstige Unterrichtsbedingungen können durch eine gute Unterrichtsvorbereitung, durch klare Regeln, durch individualisierten Unterricht, durch Stärkung der Sozialkompetenzen der SchülerInnen und nicht zuletzt durch ein strukturiertes Classroom-Management ermöglicht werden. Ein alternativer Ansatz wäre ein BuS Unterricht, der sich an der Montessori Pädagogik orientiert. Diese Aspekte und Konzepte unterstützen die Prävention von Unterrichtsstörungen.

- **Gestaltung des Unterrichts Bewegung und Sport**

Ein effizienter BuS Unterricht charakterisiert sich durch die Wirksamkeit der Lehrkraft, durch eine rasche Vermittlung der Inhalte, durch eine ökonomische Zeitausnutzung, also durch einen Unterricht, der einen hohen Bewegungsanteil beinhaltet.

Die Unterrichtszeit des BuS Unterricht ist sehr wertvoll, weshalb es notwendig ist, die Stunden gut vorzubereiten, zu gestalten und effektiv zu nützen. Da SchülerInnen in theoretischen Unterrichtsstunden die meiste Zeit sitzend verbringen, ist die BuS Einheit umso wichtiger, um einen Ausgleich zu schaffen. Wenn auch die gesundheitlichen Aspekte den SchülerInnen näher gebracht werden und ihnen die Wichtigkeit des erstellten Programms bewusst gemacht wird, werden die SchülerInnen aktiv teilnehmen und die Einheit kaum stören oder gefährden. (vgl. Sutherland, 2002, S 81f)

Realisiert wird die Effizienz des UF BuS vorwiegend durch den Führungsstil. Wie stark die Lehrkraft reguliert oder Freiräume lässt, beeinflusst die Qualität des Unterrichts. An dieser Stelle werden kurz die unterschiedlichen Führungsstile in Bezug auf ihre Effizienz dargestellt.

Zunächst ist der autoritäre Führungsstil zu erwähnen, bei dem sämtliche Entscheidungen von der Lehrkraft getroffen werden. SchülerInnen können keine eigene Vorstellungen oder Perspektiven einbringen. Die Lehrkraft bestimmt die Regeln und differenziert hinsichtlich „gehorsam“ oder „rebellisch“ und verteilt nach Bedarf Privilegien, gibt strikte Anweisungen und Sanktionen. (vgl. Fend, 2008, S. 66)

Der autoritäre Führungsstil gewährleistet zwar eine effektive Arbeitsatmosphäre, wobei diese allerdings sehr stark von der Präsenz der Lehrkraft abhängt. Eine geringe affektive Zuwendung muss in Kauf genommen werden. Nebeneffekte sind „Unzufriedenheit, Feindseligkeit, sowie vermehrtes egozentrisches Verhalten und Aufforderung nach Aufmerksamkeit“ (vgl. Schönbächler, 2008, S.28). Laut Fend (2008, S. 68) beeinträchtigt ein autoritärer Führungsstil das Selbstvertrauen der SchülerInnen. Es kann zu Angstzuständen sowie zu einer emotionalen Distanzierung zur Schule kommen, sowie zur Verminderung der Leistungen der SchülerInnen. Auch Gegenreaktionen wie Aggression wären weitere unerwünschte Konsequenzen. Strenge und Autorität führt nicht zwingend zu Leistungssteigerungen.

Im Gegensatz dazu steht Laissez faire. Dieser Erziehungsstil ist geprägt durch eine Passivität der Lehrkraft. Konkret bedeutet das, dass SchülerInnen weder genaue Anweisungen erhalten noch kontrolliert werden. (vgl. Walter & Cornelsen, 2005, S. 281) Beim Laissez faire wird auf Regulierungsmaßnahmen verzichtet, bzw. werden diese minimiert. Die Lehrkraft verstärkt weder positiv noch negativ und hält sich aus den Interaktionsprozessen

heraus. (vgl. Fend, 2008, S. 66). Beim Laissez faire ist mit einer reduzierten Produktivität der SchülerInnen zu rechnen. (vgl. Schönbächler, 2008, S.28f) Kleiner (2010, S. 155) beschreibt diesen Führungsstil folgendermaßen: „Der laissez-faire Führer spielt eine freundliche Rolle und gibt den Gruppenmitgliedern volle Freiheiten.“

Zuletzt wird der demokratische Führungsstil erwähnt. Dieser entspricht einer goldenen Mitte zwischen autoritärem und Laissez faire Führungsstil. Beim Aufstellen von Regeln sowie bei der Entscheidungsfindung werden SchülerInnen mit eingebunden. Gleichzeitig wird die Beziehung durch wertschätzendes Lob und Anerkennung gefördert. Die Arbeit an der Beziehung zwischen Lehrkörper und SchülerIn wird als fundamental angesehen, „als ‘Transmissionsriemen’ für einen optimalen Einsatz an der Sache, die im schulischen Kontext der Lern- oder Leistungsbereitschaft entspricht.“ (vgl. Fend, 2008, S.66)

Der demokratische Führungsstil gilt als der effizienteste, wenn es ums Wohlbefinden und das Erbringen der Leistungen geht. (vgl. Schönbächler, 2008, S.28) Apel (2002, S.25) hingegen ist der Ansicht, dass beim demokratischen Führungsstil die SchülerInnen zwar kooperativ arbeiten, der Führungsstil aber nicht so effizient sei wie der autoritäre. Zwar würden die SchülerInnen auch ohne Präsenz der Lehrkraft ihre Tätigkeit nicht einstellen, allerdings generell mit etwas reduziertem Arbeitseinsatz arbeiten.

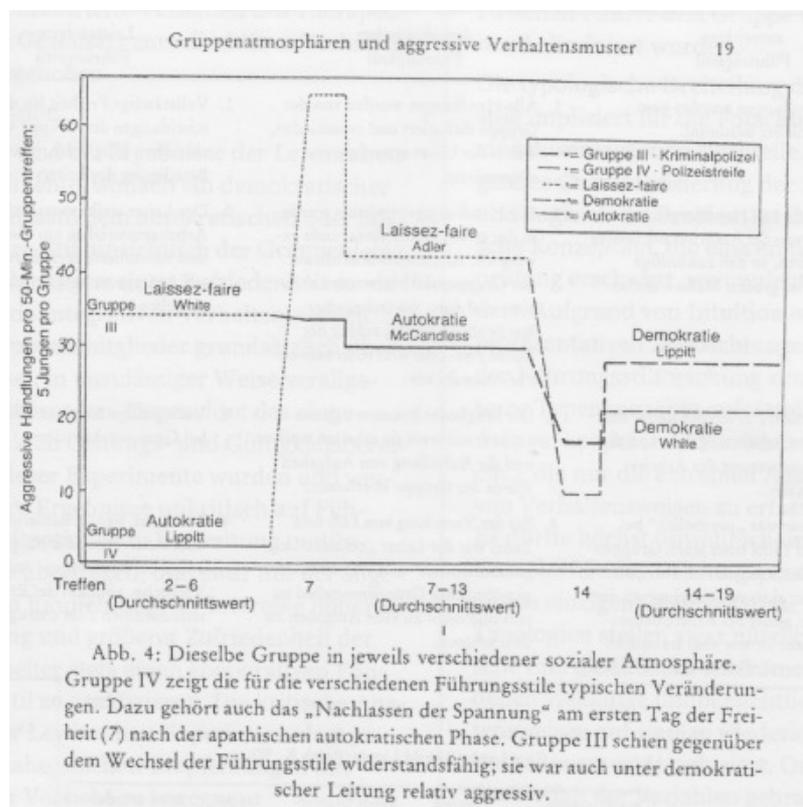


Abb. 15: Gruppenatmosphäre und aggressive Verhaltensmuster. (Lewin et al. zit. nach Kleiner (2010, S.158)

Die Kurve veranschaulicht die aggressiven Aktionen pro Zeiteinheit bei zwei verschiedenen Gruppen. Wie zu erwarten, traten die meisten Aktionen bei dem Laissez-faire Führungsstil auf. Bei dem autokratischen Führungsstil traten diese Handlungen nur im geringen Maße auf. Aggressive Aktionen blieben bei dem demokratischen Führungsstil auf moderatem Niveau. Die Auswirkungen des Führungsstils werden bei Gruppe 4 sehr gut veranschaulicht, während Gruppe 3 relativ unbeeindruckt blieb.

Kleiner (2010, S. 156) bezieht sich auf die Führungsstil-Forschungen von Lewin, Lippit & White (1939), gibt jedoch zu bedenken: „Leider sind die Ergebnisse der Lewinschen Experimente, wonach ein demokratischer Führungsstil dem autokratischen oder laissez-faire-Stil hinsichtlich der Gruppenleistung, der allgemeinen Zufriedenheit sowie der sozial-integrativen Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder überlegen sei, in unzulässiger Weise verallgemeinert worden.“ Er verweist darauf, „dass die neuere Forschung zunehmend von den klassischen Typologien abrückt und sie durch empirisch ermittelte Faktoren bzw. Dimensionen zu ersetzen versucht.“ (Kleiner, 2010, S.156)

Abhängig davon, welches Ziel die Lehrkraft verfolgt, wird ein anderer Führungsstil erforderlich sein. Ist die Effektivität und das strikte und genaue Befolgen der Anweisungen das oberste Unterrichtskriterium, so ist ein autoritärer Führungsstil in Betracht zu ziehen. Soll jedoch das Klassenklima und die Beziehung im Vordergrund stehen, so wäre ein demokratischer, oder, im Falle, dass auf eine effektive Lenkung verzichtet wird, ein laissez-faire Führungsstil anzudenken.

Für den Unterricht Bewegung und Sport ist ein demokratischer Führungsstil nach der Position des Autors zu empfehlen, allerdings wird es Situationen geben, in denen eine autoritäre Intervention notwendig ist. Welcher Führungsstil gewählt wird, hängt letztendlich vom Konzept der Lehrkraft und dessen Zielen ab. Beim demokratischen Unterrichtsstil werden gewisse Freiräume gelassen und generell Mitbestimmung gegeben. Schönbacher (2008, S. 36) meint, dass SchülerInnen bis zu einem gewissen Grad in die Gestaltung des Unterrichts integriert werden sollen. Auch Kleiner (2010, S. 162) hinterfragt: „Warum geben wir Schülern nicht größere Selbstbestimmung in der Art ihrer sportlichen Betätigung und körperlichen Ertüchtigung?“

Wie weit dies sinnvoll oder möglich ist, hängt einerseits vom Führungsstil und andererseits von den SchülerInnen ab. SchülerInnen können zum Beispiel beim Aufstellen von Regeln miteinbezogen werden. Soziale Kompetenz und Verantwortung werden durch Mitbestimmung geschult.

Darüber hinaus ist Mitbestimmung auch beim Lernen wichtig. „Wenn Lernen als aktiver, selbstkonstruierender und beabsichtigter Prozess aufgefasst wird, verfügt er quasi über

eine autonome Natur und benötigt Autonomie - gewährende Strukturen,“ meint Schön-
bächler (2008, S. 38). Auch wenn Mitbestimmung zu positivem Verhalten der SchülerInnen wie Aufbau „intrinsic Motivation“, „Selbstwertgefühl“ sowie „wahrgenommene kognitive Kompetenzen“ führt, muss davon ausgegangen werden, dass „extrinsische Regulationen“ durch die Lehrkraft notwendig sind, wie im Falle von erhöhtem Lärmpegel im Unterricht. (vgl. Schön-
bächler, 2008, S.38) Das bedeutet, dass die Lehrkraft im Unterrichtsfach BuS bei erhöhtem Lernpegel oder bei Regelverletzungen einschreiten soll.

Die Mitbestimmung der SchülerInnen eignet sich auf Grund des bestehenden Interesses hervorragend im BuS Unterricht. Zu beachten gilt, dass bei der Mitbestimmung der Klasse auch andere SchülerInnen übertönt werden können. So ist darauf zu achten, dass sich nicht fortwährend eine Interessensgruppe, wie zum Beispiel die Fußballbegeisterten, durchsetzt. Zur Auswahl stehenden Sportarten könnten angeboten werden oder es wird vereinbart, dass vorerst ein Pflichtprogramm absolviert wird, und danach ein Spiel ausgewählt werden darf. Möglichen Störungen werden mit dem Verweis auf die Abmachung begegnet, bzw. werden diese verringert auftreten, wenn nach einem Pflichtprogramm ein Lieblingsspiel folgt.

Nicht nur Mitbestimmung ist ein wesentlicher Aspekt einer effizienten Unterrichtsgestaltung. Auch andere Rahmenbedingungen, wie lernförderliches Klima, müssen auch beachtet werden.

Ein positives Lernklima wird durch eine entspannte Lernatmosphäre, einen konstruktiven Umgang mit Fehlern, den Abbau von Angst und Leistungsdruck sowie durch eine Adaptation des Unterrichtstempos an die aktuelle Situation hergestellt. (vgl. Pfeifer, 2011, S. 33) Grunder (2001, S. 157) erachtet ein kommunikationsfreundliches, wohlwollendes LehrerInnen-handeln, freundlich dekorierte Klassenräume sowie Arbeitsgemeinschaften bzw. Aktivitäten, die über den Unterricht hinausgehen für wesentlich. Auch Kontakt zu den Eltern sollte gepflegt werden, um SchülerInnen ein Gefühl von Geborgenheit in der Schule zu geben.

Ein wohlwollendes Arbeitsklima ist sowohl für die Lehrkraft, als auch für SchülerInnen wichtig. Das positive Arbeitsklima unterstützt SchülerInnen, die bei bestimmten Übungen Angst haben und sich überwinden müssen. Die Lehrkraft muss Vertrauen und Sicherheit ausstrahlen, damit die Interaktion auf wohlwollender Weise stattfinden kann.

85 bis 90% der Situationen, die Stress bei LehrerInnen auslösen, könnten vorgebeugt werden, indem entsprechende Führungskompetenzen entwickelt werden. Diese ermöglichen die Bildung einer Lern-Gemeinschaft, in der ein respektvoller Umgang gepflegt wird,

zusammengearbeitet und motiviert teilgenommen wird. (vgl. Lee Sequeira Belvel, 2010, S. 34 f)

Ein weiterer zentraler Punkt ist die Gestaltung eines individualisierenden bzw. differenzierenden Unterrichts. Diese Unterrichtsform ermöglicht optimale Bedingungen für jeden einzelnen Schüler bzw. jede einzelne Schülerin. Differenzierung ist bestens für den BuS Unterricht geeignet, da im Unterschied zu anderen Fächern der Leistungsdruck geringer ist. Schularbeiten, die ein bestimmtes Niveau voraussetzen, gibt es im BuS Unterricht schließlich nicht. Es ist daher gut möglich zu differenzieren. Beispielsweise können beim Kugelstoßen einzelne oder eine Gruppe von SchülerInnen mit einer leichteren Kugel stoßen. Talentierte SchülerInnen werden mit schweren Anforderungen gefördert.

Es gibt verschiedenste Formen der Differenzierung. So können verschiedene Inhalte bzw. Übungen, Methoden, Geräte, Medien oder Aufgaben mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad bzw. mit unterschiedlicher Belastung angeboten werden. Ein Spezialfall wäre die differenzierende Wettkampfform, bei welcher der Wettkampf für bestimmte SchülerInnen modifiziert - erleichtert oder erschwert - wird. Differenzierende Wettkämpfe bieten sich im BuS Unterricht an, um SchülerInnen mit Behinderungen in den Unterricht zu integrieren bzw. in die Beurteilung mit einfließen zu lassen, allerdings auch, um koordinativ schwächere, aber bemühte SchülerInnen aufzuwerten. (vgl. Kuhn, 2009, S. 156) Kleiner (2010, S. 97) erörtert die verschiedenen Aufgabenstellungen des Differenzierens bzw. Individualisierens: Ein „differenziertes Lernangebot“ und ein „individuell förderliches Lernklima“ soll geschaffen werden. Das Eingehen auf individuelle Voraussetzungen wie „Arbeitszeit“, „Vorkenntnisse“ oder das „kulturelle Umfeld“ stellt eine weitere Anforderung dar. Es muss auch bedacht werden, dass der Betreuungsbedarf sich unterscheidet. Das Erstellen eines Feedback Systems, welches die Entfaltung des persönlichen „Leistungspotenzials“ der SchülerInnen erfasst, wäre eine weitere Aufgabe.

Wie effektiv SchülerInnen im BuS Unterricht gefördert und inwieweit Störungen im Vorfeld vermieden werden können, hängt auch von der Klassengröße und der Klassenstruktur ab. Eine geringere Schülerzahl wirkt förderlich auf das soziale Verhalten, sie ermöglicht ein besseres Lernklima. In großen Klassen wird oft weniger mitgearbeitet, die SchülerInnen sind öfters abgelenkt und tendenziell unaufmerksamer. (vgl. Schönbächler, 2008, S. 45)

In kleinen Klassen sind Disziplinprobleme geringer und Lehrkräfte haben die Möglichkeit, die SchülerInnen besser kennen zu lernen und ihnen die notwendige Aufmerksamkeit zu schenken. (vgl. Adams, 2005, S. 14)

An einer Studie, durchgeführt an schottischen Schulen, wurde im Zusammenhang mit dem Verhalten der SchülerInnen die Klassengröße als der wichtigste Faktor angegeben:

“Smaller class size appears to be perceived as potentially the most important factor impacting on pupils.” (Adams, 2005, S. 14)

Auch der Zusammensetzung der Klassen und der sozio-ökonomischen Status der SchülerInnen muss in Betracht gezogen werden. Dabei ist dem Sprachverständnis der SchülerInnen zu berücksichtigen. Bei Klassen mit einem hohen Anteil an SchülerInnen, die Probleme im Verständnis der Unterrichtssprache haben, muss von einer Leistungsüberforderung ausgegangen werden. Leistungsüberforderungen wiederum korrelieren mit disziplinären Schwierigkeiten. Die Autorin erwähnt auch den familiären Hintergrund, der eine Rolle in Bezug auf störendes Verhalten im Unterricht spielen kann. (vgl. Schönbächler, 2008, S.46)

Ein weiterer wichtiger Ansatz zur Präventionen von Störungen stellen die Unterrichtsmethoden dar. Unterrichtsmethoden ermöglichen eine strukturierte Steuerung von Unterrichtsprozessen. „Sie fördern oder behindern Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten, sie verändern das soziale und emotionale Arbeitsklima der Klasse.“ (Bräutigam, 2003, S. 138) Ipfling stellte 1976 (S. 131) fest: „Die pädagogische Binsenwahrheit, der beste Garant für eine gute Disziplin sei ein interessanter und kindgemäßer Unterricht, wird von den meisten Lehrern der Schuldichtung nicht praktiziert.“

Als hoch effizient hat sich die Entwicklung von Routinen erwiesen. Sie strukturieren den Unterricht, geben den SchülerInnen Sicherheit und tragen wesentlich zur Störungsprävention bei.

Im BuS Unterricht können das Aufwärmen oder vorgeschriebene Prozeduren (zum Beispiel organische Arbeit wie Anwesenheit) zu Beginn und am Ende der BuS Stunde sowie Übergangsformen von einer Aktivität zur einer Anderen eingeübt werden. SchülerInnen sollten wissen, wie und wo sie sich in bestimmten Situationen zu positionieren haben. Am Anfang der Stunde könnte ein bestimmtes Aufwärmprogramm wiederholt und im weiteren Verlauf als Routine etabliert, oder das Beschaffen bestimmter Materialien ritualisiert werden. Während dieser Anfangsphase zu Unterrichtsbeginn kann die Lehrkraft die Zeit für individuelle regulative Gespräche mit SchülerInnen nützen, um diese besser zu motivieren bzw. ihnen die Aufgabe zu erläutern. Der Stundenabschluss beinhaltet üblicherweise ein Abwärmen, das Wegräumen der Geräte oder ein kurzes Resümee der Inhalte. (vgl. Schempp, 2003, S. 83)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Unterricht fesselnd und abwechslungsreich gestaltet werden sollte. Eine humorvoll wohlwollender und vom Fach begeisterte Lehrkraft, ein mitreißender Bewegung und Sport Unterricht mit verschiedensten Übungen, Spielen, unterschiedlichen methodischen Aufbereitungen sowie eine positive Lernatmo-

sphäre und günstige Rahmenbedingungen werden SchülerInnen kaum - oder zumindest weniger - zum Stören animieren.

- **Andere pädagogische Möglichkeiten: Montessori-Pädagogik**

Einen anderen Ansatz zum Thema Prävention findet man bei Silke Allmann (2007, S. 210). Die Autorin nimmt Bezug auf Montessori, wo postuliert wird, dass Kinder einen „intrinsic Drang zur Arbeit“ haben. Sie können sich nur vollständig im Arbeitsprozess entfalten, wenn sie dies freiwillig tun. Wichtig ist jedoch die richtige Mischung zwischen Freiheit und Ordnung zu finden, indem die Lehrkraft bestimmte Regeln und Vereinbarungen mit den Schülern trifft. Bedeutende Grundbedingungen zur Entfaltung der notwendigen Selbstdisziplin eines Kindes wären Zeit und günstige Rahmenbedingungen. Diese müssen von der Lehrkraft zur Verfügung gestellt werden, sodass das Kind seinem eigenen, immanenten Bauplan zur Selbstentfaltung auch folgen kann. Silke Allmann weist darauf hin, dass jedes Kind Grenzen und Vorbilder benötigt, um seinen Weg nach seinem immanenten Bauplan zu finden. (vgl. Allmann, 2007, S. 210) Im Erfahrungsbericht wird auf die Arbeitseffizienz, Ordnung, Befolgen der Anweisungen der Lehrkraft und Umsetzung der Arbeitsaufgaben hingewiesen. Es herrsche Ordnung, Spontaneität und Disziplin. (vgl. Allmann, 2007, S. 209f)

Prinzipiell kann diese Arbeitsweise als interessanter Ansatz gesehen werden. SchülerInnen sollen zur Selbsttätigkeit und zu mündigen Menschen erzogen werden. Zudem gewinnt das Konzept der Individualisierung immer mehr an Bedeutung, welches bei Montessori zum Grundgerüst gehört. SchülerInnen haben unterschiedliche Stärken und Schwächen, sie sollten daher auch unterschiedlich gefördert werden. SchülerInnen, die sich frei bewegen und entfalten können und die Aufgaben selbsttätig angehen, schätzen und würdigen ihre eigene Leistung. (vgl. Allmann, 2007, S. 209f)

Dennoch muss in Betracht gezogen werden, dass diese Form des Lernens nicht für alle SchülerInnen gleich günstig ist. Kinder, die zum Beispiel ADHS (Aufmerksamkeitsstörungen mit oder ohne Hyperaktivität) haben, benötigen klare Strukturen, klare Arbeitsaufgaben und einen klaren Ordnungsrahmen. Für diese Schülergruppe scheint diese Form des Montessori-Konzepts nicht geeignet zu sein. Es gilt zu bedenken, dass nicht alle SchülerInnen mit dieser Freiheit umgehen können; eine Vernachlässigung der Leistung oder die Missachtung von Sicherheitsaspekten wäre eine mögliche Folge der gewährten Freiheiten. Andererseits können leistungsfreudige, intelligente oder gar hochbegabte SchülerInnen möglicherweise sogar besser mit diesem Konzept gefördert werden. In unserem Schulsystem haben sowohl überforderte wie unterforderte SchülerInnen oftmals einen Drang nach Aufmerksamkeit und machen diesen durch Unterrichtsstörungen bemerkbar.

Durch individuelle, auf ihr jeweiliges aktuelle Niveau zugeschnittene Arbeitsaufträge würden diese SchülerInnen kaum bzw. weniger Probleme bereiten. Generell können einige Aspekte der Montessori - Pädagogik, wie die individuelle Förderung und aktive Selbstgestaltung als Bereicherung des Unterrichts dienen.

Es stellt sich nun die Frage, inwieweit sich ein Montessori orientierter Unterricht für das Fach BuS eignet? Sportlehrkräfte haben mehr Freiheiten im Unterricht als LehrerInnen theoretischer Fächer. In der Sportpädagogik wird heute sehr viel Wert auf Individualisieren im Unterricht und auf selbständiges Arbeiten gelegt. Des Weiteren kann beim Unterricht Bewegung und Sport generell von einer hohen intrinsischen Motivation bei vielen SchülerInnen ausgegangen werden. Daher wäre es durchaus vertretbar, SchülerInnen aus einem Disziplinenkanon selbstständig eine oder eventuell sogar mehrere zu trainierende Sportarten aussuchen zu lassen. Ob es möglich ist, dass der Schüler bzw. die Schülerin sich auch den Termin zur Überprüfung der Leistung aussucht, hängt wohl von den Rahmenbedingungen und von der Organisation ab. Sicherlich kann jedoch mit den SchülerInnen ein „Vertrag“ geschlossen werden. Es könnte ein bestimmter Zeitraum vereinbart werden, in welchem eine Verbesserung in einer selbst gewählten Sportart erzielt werden soll. Eine gewisse Unterrichtszeit, zum Beispiel 25 Minuten pro Woche, könnte dann dem freien Training gewidmet werden. Die praktische Durchführung erscheint allerdings schwierig, da diese Vereinbarungen mit vielen Schülern abgeschlossen werden müssten und die Aufsichtspflicht und die Sicherheit gewährleistet werden muss.

Eine Möglichkeit wäre, die erste Hälfte der Turnhalle mit einer Schnur zu unterteilen. Im ersten Bereich werden Netzsportarten, wie Badminton, Fußballtennis oder Volleyball praktiziert. In der anderen Hallenhälfte kann an verschiedenen Geräten, wie an einer Hochsprunganlage, mit Seilen, Gewichten oder dem Reck geübt werden. Für die unterschiedlichen Disziplinen muss jedoch auch ausreichend Platz vorhanden sein. Die einzelnen Sportzonen müssen so gegliedert werden, dass keine Gefährdung eintritt. Die Lehrkraft sollte auch darauf achten, dass SchülerInnen ohne eine genaue Aufgabenstellung nicht langweilig wird. Es müssten daher Inputs gegeben werden, wie trainiert werden sollte, was erstrebenswerte Ziele wären und welche Übungen dafür geeignet sind. Nach einem Anfangstest zum Bestimmen des Ausgangsniveaus wird der Leistungsfortschritt nach einem gewissen Zeitraum mittels eines Wiederholungstests erfasst und die Verbesserungen werden positiv vermerkt.

Kann nun der Montessori-orientierte Unterricht so gestaltet werden, dass SchülerInnen höchst intrinsisch motiviert die Sportarten praktizieren, die sie selbst ausgewählt haben, so trägt dieses Konzept tatsächlich zur Prävention bei. SchülerInnen wären so sportlich

aktiv und vor allem zufrieden. In einer solchen Lernatmosphäre gibt es wenig Anlass sich störend zu verhalten oder gegen die Lehrkraft zu rebellieren.

- **Stärkung der Sozialkompetenz der SchülerInnen**

Schulexperten und Fachleute fordern die Entwicklung und Förderung sozialer Kompetenzen der SchülerInnen. Neben fachbezogener Ziele, werden diese, für die Gemeinschaft äußerst wichtigen Kompetenzen, leider vernachlässigt, meint Brohm (2009, S.9):

„So findet sich trotz nachdrücklichen internationalen bildungspolitischen, ökonomischen oder psychosozialen imitierten Forderungen, auf bundesrepublikanischer Ebene kein systematisch und stringentes Konzept oder Programm zur Förderung der Kompetenzen in Schulen: Bildungsstandards, Richtlinien und Lehrpläne widmen sich zwar randständig dem Thema, überlassen jedoch die Ausgestaltung und Systematisierung zur freihändigen Gestaltung den Schulen.“ (Brohm 2009, S. 9)

Die Entwicklung von sozialen Kompetenzen würde den Lehrkräften überlassen, systematische oder umfassende Projekte gibt es dazu nicht.

Möglicherweise ist diese Kritik auch für das österreichische Schulwesen berechtigt. Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass im BuS Unterricht nicht nur Wettbewerb sondern zahlreiche soziale Kompetenzen vermittelt werden, wie Fairness, Unterstützung und Teambildung.

Bevor soziale Kompetenzen diskutiert werden, soll veranschaulicht werden, wie soziales Verhalten entsteht und gefördert werden kann.

Mackowiak et al. (2008, S.118) weisen darauf hin, dass das soziale Verhalten durch die Reaktion der InteraktionspartnerInnen bestärkt wird. Das Kind antwortet mit einer bestimmten Aktion auf die Situation und bekommt dann eine Rückmeldung. So ist es dem Kind möglich, sein Verhalten zu bewerten und dieses gegebenenfalls zu korrigieren. Im weiteren Lebensverlauf hat der Kontakt zu Gleichaltrigen große Bedeutung. Beziehungen unter Jugendlichen definieren sich auf einer ähnlichen oder sogar auf der gleichen Ebene. Unterschiedliche Sichtweisen und Probleme werden unter Heranwachsenden ausgehandelt. In dieser Entwicklungsphase sind „Interaktionen [...] also stärker durch Gleichheit und Gerechtigkeit geprägt.“ (Mackowiak et al., 2008, S.117) In den Jugendgruppen „geht es um das Aushandeln von Regeln, Koordination von Handlungen, um gemeinsame Konfliktlösung, die Bedürfnisse des anderen sensibel wahrzunehmen und zu berücksichtigen.“ (Mackowiak et al., 2008, S.117) Gleichzeitig erfüllen auch eine stabilisierende Funktion, beispielsweise dadurch, dass in Freundschaften Gefühle und Gedanken anvertraut werden und gegebenenfalls bei einer Reflexion überprüft wird, wie und ob diese reguliert werden sollten. Jugendliche lernen von Ihresgleichen, wie sie sich in einer Situation ver-

halten sollten bzw. welches Verhalten angemessen wäre. Die Rückmeldung anderer Gleichaltriger ist für Jugendliche von besonderer Bedeutung. Nicht unerwähnt soll bleiben, dass Gleichaltrige zwar einen großen Einfluss haben, dass dieser aber auch oft durch Konflikte oder durch Ausschluss gekennzeichnet ist. (vgl. Mackowiak et al., 2008, S.117f)

Cummings (2000, S. 13ff) sieht im Elternhaus und in der Schule die wichtigsten Einflussfaktoren. Ob sich ein Schüler bzw. eine Schülerin positiv oder negativ entwickelt, hänge in besonderem Maße von diesen zwei Faktoren ab. So gäbe es Nachweise, dass SchülerInnen, die eine gute Beziehung zu den LehrerInnen haben, weniger Drogen, Alkohol und Zigaretten konsumieren. Der erste wichtige Schritt, um eine Beziehung zu festigen ist es, sich Zeit für die SchülerInnen zu nehmen, wobei es nicht nur auf die Zeit, sondern auf die Qualität ankommt. Eine gute Methode ist die bedeutsame Kommunikation mit SchülerInnen. So könnte zum Beispiel regelmäßig aufmerksam begrüßt werden oder zu Beginn des BuS Unterricht ein kurzer Dialog stattfinden, in welchen möglichst viele SchülerInnen mit einbezogen werden.

Bedeutsam für ein soziales Verhalten ist die Veranschaulichung von Werten und Normen. Das UF Bewegung und Sport bietet diesbezüglich sehr gute Möglichkeiten. Kleiner (1999, S. 35) weist darauf hin: „Bewegung, Spiel und Sport bieten für Kundige eine außergewöhnliche Chance der Werte- und Moralerziehung“. Fairness, Toleranz, Ehrlichkeit Vertrauen, Verlässlichkeit sowie Teamfähigkeit werden im UF Bewegung und Sport spielerisch erworben, wenn die Lehrkraft den Unterricht in diese Richtung lenkt.

Werte und Normen dienen als Grundlage für Handlungen. Sie weisen SchülerInnen darauf hin, welches Verhalten in bestimmten Situationen angebracht wäre. So ist es nicht egal, ob im BuS Unterricht einem unabsichtlichen Foul mit einem Fußtritt begegnet wird, oder die Situation mit einem Handschlag geklärt bzw. bereinigt wird. Konflikte können so entschärft und Unterrichtsstörungen vorgebeugt werden. Zur Prävention gehört demnach die Förderung der Entwicklung von Werten und Normen sowie von Sozialkompetenzen.

Zur Entfaltung der Sozialkompetenzen existieren einige Ansätze, die nun dargestellt werden. Mackowiak et al. (2008, S. 120) erläutern ein „Konzept der affektiven sozialen Kompetenzen“, welches die Fähigkeit beschreibt „seine eigenen Gefühle bewusst wahrzunehmen, zu akzeptieren, zu regulieren und über sie zu kommunizieren; gleichzeitig geht es um die Fähigkeit, die Gefühle anderer angemessen zu interpretieren und entsprechend darauf zu reagieren.“ Der Fokus liegt dabei auf emotionaler Ebene, da - so Mackowiak et al. (2008, S. 120) – die Aneignung von Regulationsmechanismen sich positiv auf das Sozialverhalten auswirkt.

Das Sozialkompetenztraining als pädagogisches Training soll Fähigkeiten und Kompetenzen herausbilden, die Akquisitionsprozesse unterstützen, fordert Brohm (2009, S. 208). In der Praxis werden wöchentlich neue soziale Ziele definiert und auf einer Seitentafel sichtbar befestigt. Bei Missachtung reicht dann ein Handzeichen, um die betroffenen SchülerInnen darauf aufmerksam zu machen. (Ball-Engelkes und Esmaeili, 2012, S.15f) Diese Form des Sozialkompetenztrainings eignet sich allerdings nicht ganz für den BuS Unterricht und müsste auf Grund der fehlenden Tafel angepasst werden.

Brohm (2009, S. 206) zeigt verschiedene Möglichkeiten auf, Sozialkompetenzen zu vermitteln und erwähnt unter anderem „Beratung und Therapie“, „social skill training“, „peer mediation“ und „Kognitive Interventionen und Selbstmanagement“. Solche Beratungs- und Therapieangebote überfordern allerdings das österreichische Schulsystem, da in den meisten Schulen weder PsychologInnen noch SozialarbeiterInnen noch TherapeutInnen vorhanden sind. LehrerInnen sind auf die Zusammenarbeit mit externen Fachleuten angewiesen.

„Kognitive Intervention und Selbstmanagement“ wären auch im BuS Unterricht anwendbar. Diese Methode ermöglicht es, dass Jugendliche ihr Verhalten eigenverantwortlich beeinflussen. Sie erwerben durch Intervention seitens der Lehrkraft die Kompetenz der Selbststeuerung wie „Perspektivenübernahme“ und werden durch soziales Problemlösen gefördert. (vgl. Mackowiak et al., 2008, S. 122)

Durch pädagogisch gezielte Anforderungen können SchülerInnen lernen, Eigenverantwortung und Selbstmanagement zu übernehmen. Jürgens und Sacher (2008) heben hervor, dass SchülerInnen zum Selbstmanagement hingeführt werden sollten. Dazu gehören auch das eigenständige Planen sowie die Zeiteinteilung. Die Wahl der Aufgaben und die Kontrolle des Ziels soll schrittweise von SchülerInnen übernommen werden. (vgl. Jürgens und Sacher 2008, S. 16)

Prosoziales Verhalten kann vermittelt werden, indem es vorgelebt wird und indem andere Personen, vor allem die SchülerInnen prosozial behandelt werden. So wird die „Wahrnehmungsfähigkeit“ verbessert und das Lernen von prosozialem Verhalten ermöglicht. (vgl. Tausch & Tausch, 1998, S. 34f)

„neue, positive, inhalts- und verhaltensbezogene Perspektiven“ zu vermitteln.

Preiser (2009, S.334) findet, dass „kurzzeitige Befriedigungen“ für „längerfristigen Erfolge“ zurückgestellt werden sollen. Daher ist es notwendig, dass LehrerInnen die pädagogische Aufgabe wahrnehmen, eine - nach dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes - auf Vernunft basierende Erziehung zu vermitteln, die zum logischen Handeln und zur Reflexion über Konsequenzen anregt.

- **Regeln im UF Bewegung und Sport**

Im Unterricht Bewegung und Sport wird in bestimmten Situationen chaotisches oder willkürliches sportliches Handeln (z.B. wildes Durcheinanderlaufen) zugelassen oder sogar gefördert. Diese Phase ist allerdings zeitlich begrenzt und wird von der Lehrkraft bewusst initiiert.

Im Unterrichtsfach BuS gehören Eigenständigkeit und selbstständige Entscheidungen innerhalb bestimmter etablierter Normen dazu. Umso wichtiger ist es, einen Unterrichtsrahmen, in dem schnell erklärt, demonstriert und beschrieben wird, rasch wieder herstellen zu können. Es erscheint beispielsweise sinnvoll, das Ende der „chaotischen Phase“ durch ein Pfeifsignal anzuzeigen. Mit Regeln wird Struktur in den Unterricht gebracht. Sie geben an, was erlaubt ist und was nicht, es kann auf sie verwiesen werden bei Fehlverhalten und stellen daher ein unentbehrliches Instrument dar, wenn es um das Vorbeugen von Konflikten und Störungen geht. In unserer modernen Gesellschaft sind auch außergewöhnliche Methoden für den Regelerwerb in Betracht zu ziehen.



Abb.17: Aggressionsabbau durch strenge Regeln Foto: Jansen

Genaue Regeln im Kampfsport können dazu dienen Aggressionen abzubauen. In einem deutschen Berufsbildungszentrum wurde Boxen als „Anti- Aggressions- Projekt“ eingeführt, an dem auch Mädchen teilnehmen. Neben körperlicher Fitness wird auch Sozialkompetenz vermittelt: „Es geht darum, Regeln zu lernen und sich an sie zu halten [...] Wer beim Boxen unfair wird, wer die Grenzen nicht einhält oder über die Stränge schlägt, der fliegt halt raus“, wird der Projektleiter zitiert. Die Heranwachsenden haben Gewalterfahrungen, es reiche nicht mehr aus, ein gutes Beispiel vorzuleben. Eltern sind oft überfordert, weil sie selbst viele Probleme haben. (Kreiszeitung, 25.2. 2012)

Es soll nun geklärt werden, welche Regeln als bedeutend gewichtet werden, wie Regelungen erworben werden und welche Gesichtspunkte bei der Regelvereinbarung als wesentlich erscheinen.

Im Folgenden wird kurz dargestellt, welche Regeln von SchülerInnen und LehrerInnen als besonders wichtig empfunden werden. Schönbächler (2006, S. 261ff) hat die Ergebnisse einer Befragung von 605 LehrerInnen zum Thema Classroom-Management in Schweizer Primarstufen (Kanton Nidwalden, Luzern und Schwyz) veröffentlicht. Zusätzlich wurden 923 SchülerInnen aus dem Kanton Schwyz mit einbezogen. Die Studie ergab, dass 46 % der LehrerInnen Regeln zum Thema „Ruhe und Ordnung“ formulieren, 48 % fanden „soziale Interaktion“ wichtig, während Aspekte wie „Umgang mit Material“ oder „Zuverlässigkeit“ mit weniger als 10 % deutlich geringer gewichtet wurden. Interessant ist, dass SchülerInnen der Kategorie „Ruhe und Ordnung“ mit 62 % eine höhere Bedeutung zumaßen als LehrerInnen. „Soziale Interaktion“ wurde mit 32 % vergleichsweise gering eingestuft.

Ein prozentmäßig höherer Anteil der SchülerInnen betonen „Ruhe und Ordnung“ sogar stärker als Lehrkräfte. Möglicherweise weist dies darauf hin, dass diesem Aspekt noch mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden könnte. Beim BuS Unterricht würde sich dieser Anteil wohl etwas verschieben. In bestimmten Unterrichtsphasen ist verbale Interaktion, sowie eine gewisse Unordnung erlaubt. Dafür kann ein erhöhter Anteil bei den Kategorien „Umgang mit Material“ und „Zuverlässigkeit“ angenommen werden. Sportgeräte sind sehr teuer und müssen ordnungsgemäß bedient werden. Außerdem hätte eine unsachgemäße Handhabung, wie zum Beispiel das unsachgemäße Befestigen der Reckstange, aus Gründen der Sicherheit gravierende Konsequenzen.

Auch der Aspekt der Zuverlässigkeit erscheint bedeutend. Beim Sport wird eine gewisse Verantwortung, abhängig von Altersstufe und dem Entwicklungsstand, den SchülerInnen übertragen. Darunter fällt das gegenseitige Sichern bei Übungen. Voraussetzung ist allerdings auch, dass sich SchülerInnen an Anweisungen und Sicherheitsnormen halten, wie zum Beispiel beim Schwimmunterricht oder bei Sportarten mit Kollisionsgefahr wie aus

dem Themenfeld des Rollen und Gleitens. Werden diese missachtet, können sich SchülerInnen verletzen. Die Lehrkraft ist für die Sicherheit der SchülerInnen verantwortlich, wobei auch dazu gehört, dass bestimmte Anweisungen und Regeln eingehalten werden müssen.

Nachdem geklärt wurde, welche Regeln bedeutend sind, soll nun darauf eingegangen werden, wie diese erworben werden.

Landau (1979, S. 21) weist beim Regelerwerb auf zwei verschiedene theoretische Richtungen hin: Einerseits „das psychoanalytische Erklärungsmodell“, das „Entwicklungen als zunehmende Verinnerlichung von Normen“ beschreibt. Eingübte Gesetzmäßigkeiten steuern das Bewusstsein und führen zur Übernahme von sozialen Normen. Andere Theorien wie bei Piaget (1932) oder Kohlberg (1969), nehmen eine höhere Entwicklung des „sozialen Regelbewusstseins“ an. Demnach wäre es möglich eine gewisse Reflexionsfähigkeit bezüglich des Regelbewusstseins zu erwerben. Bei diesem entwicklungstheoretischen Ansatz wird argumentiert, dass die moralische Urteilsfähigkeit eine Entwicklung während des psychischen Reifungsprozesses erfährt. (vgl. Landau, 1979, S. 21)

Andererseits entfaltet sich das Regelbewusstsein gerade durch die Konfrontation mit bereits etablierten sozialen Regeln. Besonders der BuS Unterricht bietet sich für eine Auseinandersetzung mit sozialen Normen an. Abhängig vom moralischen Entwicklungsstand kann dann ein entsprechendes Ordnungssystem, von absoluten Anordnungen bis hin zu Mitbestimmung oder Mit-Aushandlung der Regelungen, verfolgt werden. (vgl. Landau, 1979, S. 23)

Heranwachsende haben ihre eigene Ordnung und ihr eigenes Gerechtigkeitsempfinden. Sie setzen das Einhalten der Regeln bei Erwachsenen voraus. Die gesetzten Regeln gelten für SchülerInnen wie für Lehrkräfte. Regeln, die Erwachsene vorgeben, werden von Kindern hinterfragt und überprüft. SchülerInnen überlegen und reflektieren rational die bestehende Ordnung. Im Laufe der Entwicklung generieren Kinder bzw. Jugendliche ihr persönliches Konzept von Rechten, Pflichten und Bestrafungen. (vgl. Allmann, 2007, S. 211f)

Wenn LehrerInnen Regelsysteme einführen, wird dies von den SchülerInnen akzeptiert, wenn auf personeller Ebene ein respektvoller und anerkennender Umgang gegeben ist. Genauso wichtig wie die Regelsetzung ist, dass die LehrerInnen für die Einhaltung der Regeln sorgen. (vgl. Schönbacher, 2008, S.36)

Hurter (2010, S. 19) schlägt vor, dass Regeln gemeinsam mit der Klasse und gleichzeitig mit den Konsequenzen für Regelverstößen vereinbart werden sollen. Der Vorteil läge darin, dass SchülerInnen selbst ihre Grenzen mitbestimmen, und auch erkennen können. Die

Verantwortung für ein positives Lernklima wird dadurch aufgeteilt, Machtkämpfe zwischen Lehrkraft und SchülerInnen bleiben dadurch aus. Die Lehrkraft muss dennoch weiterhin auf den Einhaltung der Regeln achten und unmittelbar reagieren. Schempp (2003, S. 82) empfiehlt progressiv gestaltete Konsequenzen: Beim ersten Verstoß wird ein Privileg entzogen oder nur gewarnt. Weitere Verstöße werden sukzessiv schärfer geahndet.

Konsequent verfolgte Regeln sorgen einerseits für Klarheit und Struktur, andererseits verlangen unterschiedliche Situationen unterschiedliche Interventionen.

„Dies ist das Paradox von Regeln: entgegen ihrem Anspruch von Normierung von Aktivitäten wird ihre Auslegung von Fall zu Fall vorgenommen. Ihre Interpretation und Umstellung stellt also immer einen Aushandlungsprozess dar, bei dem die Teilnehmer Ressourcen aktivieren, die den jeweiligen Situationen eigen sind oder die sich aus der Interaktionsgeschichte der Klasse speisen.“ (Kalthoff & Kelle, 2002, S. 708)

Wird zum Beispiel gegen Pünktlichkeit verstoßen, so wäre es nicht angebracht eine SchülerIn der oder die wegen eines entfallenen Zuges oder wegen eines wichtigen Gespräches, das mit einer Lehrkraft geführt wurde, genauso zu bestrafen wie eine SchülerIn, die oder der beim Weg zum Turnsaal eine Rauchpause eingelegt hat. Eine konsequente, einheitliche Bestrafung bei Regelverstößen ist schwer möglich, da die Umstände (Schweregrad, Unfall versus beabsichtigte Handlung) und die Situation mit berücksichtigt werden muss.

Effektives Unterrichten setzt jedoch nicht nur klare Regeln voraus, sondern auch, dass die Regeln und Handlungsabläufe praxisrelevant sind und eingeübt werden. Zuerst müssen die Regeln aufgestellt und mit praktischen Beispielen erläutert werden. In einer ersten Phase sollte Zeit zum Wiederholen und Erinnern der Regeln investiert werden. Bei unangebrachtem Verhalten empfehlen sich sofortige Interventionsmaßnahmen. Besonders während der ersten drei Wochen soll der Fokus auf das Einüben der Regeln im Vordergrund stehen. Langfristig gesehen kann nach Integration und Kontrolle der Regeln mit einer verbesserten Arbeitshaltung sowie Erhöhung der Lernleistungen gerechnet werden. Die dadurch gewonnene effektive Unterrichtszeit, die bei Nichteinführung des Systems für kontinuierliches Disziplinieren eingeplant werden müsste, ermöglicht eine Vertiefung im Sinne des Bildungsauftrages. (vgl. Schönbacher, 2008, S.33)

Regeln sollten auch den Eltern informativ erläutert werden. Eltern können darauf hingewiesen werden, welcher Ordnungsrahmen notwendig ist und welche Regeln Lernen ermöglichen, damit deren Kinder Fortschritte machen können. (vgl. Eichhorn, 2012, S. 35f) Cummings (2000, S. 19) sieht ebenfalls einen großen Vorteil in der Einbeziehung der Eltern, da dadurch die Verbindung zu der Familie gestärkt wird.

Entscheidend ist, dass sich nicht nur SchülerInnen, sondern auch die LehrerInnen selbst an die Regeln halten. Bindende Regeln sollen vor dem Unterricht vorgestellt werden. Hiermit wird vermittelt, dass auch die Lehrkraft selbst bereit ist, sich nach überprüfbaren Kriterien messen zu lassen, dass auch er oder sie selbst bestimmten Regeln unterliegt und nicht nur die SchülerInnen und schlussendlich wird auch ein Gefühl von Sicherheit übertragen. (vgl. Eichhorn, 2012, S. 11ff und Ball-Engelkes & Esmaeili 2012, S. 16) Wenn sich alle Beteiligten auf einen unterrichtlichen Ordnungsrahmen einigen („Pünktlichkeit“, „Sitzordnung“, „Eröffnen und Beenden der Lektion“), schränkt dies die Disziplinlosigkeit deutliche ein. (vgl. Grunder, 2001, S. 157)

Gerade im BuS Unterricht ergibt sich die Möglichkeit, exemplarisch die Bedeutung von Regeln, von Regelfindung sowie die Einhaltung von Regeln zu fördern, Sanktionen gegen Regelverstöße zu erfahren und zu reflektieren. Innerhalb ausgewählter Spiele können Regeln eingeübt, Gewinnen und Verlieren gelernt und Fairness erfahren und veranschaulicht werden. (vgl. Lothar und Martin, 2003 S. 109)

Unter Anwendung der genannten Aspekte tragen Regeln maßgeblich zur Prävention bei. Bei Schönbacher (2008, S. 32) wird darauf hingewiesen, dass klar formulierte Regeln ein bedeutendes Element zur Vorbeugung von Unterrichtsstörungen und zum Erhalt der Disziplin sind.

9.1.3 Prävention im Rahmen eines Classroom-Management

Das Konzept des Classroom-Management ist eine hervorragende Möglichkeit, die Klassenführung im BuS Unterricht zu gestalten und zu verbessern. Durch Prävention lassen sich Störungen und Probleme vermindern und der Bewegungsanteil erhöhen, wodurch ein qualitativ hochwertiger Unterricht Bewegung und Sport ermöglicht wird. Im Weiteren soll erörtert werden, was unter Classroom-Management zu verstehen ist und welche Ideen es beinhaltet.

Toman (2005, S.1) definiert „Classroom-Management [als] die Gesamtheit aller Unterrichtsaktivitäten und Verhaltensweisen einer Lehrkraft mit dem Ziel, ein optimales Lernumfeld für die Schüler bereitzustellen.“ Er unterscheidet zwischen proaktiven und reaktiven Aktivitäten. Unter „proaktiv“ versteht er jene Aktivität der Lehrkraft, die sie präventiv gegen Unterrichtsprobleme einsetzt. Als „reaktiv“ bezeichnet er jene Tätigkeiten der Lehrkraft, die nach dem Auftreten von Unterrichtsstörungen gesetzt werden, mit dem Ziel, „störende Schüler wieder auf die Unterrichtsziele zu fokussieren und dabei die Ablenkung für andere Schüler zu minimieren.“

Beim Classroom Management wurden früher Strategien verwendet, die sich an behavioristischen Theorien orientierten, um schlechtes Benehmen der SchülerInnen einzustellen (zum Beispiel verhaltenstherapeutisch orientierte Interventionen). Ab der 1980er Jahre wurde eine neue Richtung eingeschlagen: Anstelle auf unerwünschtes Verhalten zu reagieren, wurde der Fokus auf Prävention gesetzt, wobei nicht einzelne SchülerInnen, sondern die ganze Klasse in den Blickpunkt kam. Das Classroom-Management beinhaltet beide Trends, die sich jeweils weiterentwickelt haben, sowohl der Umgang mit Störungen als auch deren Prävention. (vgl. Schönbächler, 2008, S. 21)

Das Classroom-Management basiert auf „schülerorientierten Unterrichtformen“. Darunter fällt „aktives Lernen“ und „Selbstregulationen der SchülerInnen“ sowie „Management for Self Management“. Es wird zur Herstellung von Ordnung eingesetzt und basiert auf der Kooperation mit den SchülerInnen. (vgl. Schönbächler, 2008, S.22f)

Dabei vereint Classroom-Management eine Vielzahl an präventiven Maßnahmen sowie förderlichen Bedingungen.

„Classroommanagement ist ein bedeutsamer Faktor des Lehrpersonals hinsichtlich der Schülerleistung, wie auch des Wohlbefindens aller Beteiligten im Unterricht. Erfolgreiche Klassenführung zeichnet sich durch intensives Monitoring des Unterrichtsgeschehens, durch interessante und flüssige Lektionen, durch angepasste Organisation der materiellen Umgebung, Abläufe, Regeln, Handlungsroutinen durch klar kommunizierte Ansprüche und Rückmeldungen zum Schülerverhalten, sowie durch eine anerkennende und wertschätzende Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern aus.“(Schönbächler, 2008, S. 53)

Classroom-Management hat zahlreiche positive Wirkungen: Es beeinflusst das Wohlbefinden der SchülerInnen, wie auch der Lehrkräfte. Durch gelungenes Classroommanagement befinden sich LehrerInnen in einer angenehmeren Unterrichtssituation mit geringeren Störungen und interessierteren SchülerInnen. Ein effektives Classroom-Management, bei dem Ordnungsstrukturen für den Unterricht vereinbart und aufrecht erhalten werden, wirkt präventiv gegen vielfältige Unterrichtsstörungen. Durch das positivere Lernklima und die verminderten Störungen reduziert es Belastungen im Lehrberuf. So kann Burnout verhindert werden, da auffälliges SchülerInnenverhalten im Zusammenhang mit Burnout bei LehrerInnen steht. (vgl. Schönbächler, 2008, S.14 ff)

Classroom-Management stellt eine hohe Anforderung an die Lehrkraft. „Es schließt verschiedene Aspekte wie Führung, Interaktion, Lernumgebungsgestaltung und persönliche Beziehungen ein, es muss mit den Rahmenbedingungen in Einklang stehen und kann sich in unterschiedlich erfolgreichen Formen etablieren“. (Schönbächler, 2008, S.48) Für schülerorientierte Unterrichtsformen müssen bestimmte Voraussetzungen geschaffen

werden. Individuelle Aufgaben und Gruppenarbeiten müssen geplant werden, wobei auch das entsprechende Unterrichtsmaterial zur Verfügung stehen muss. Auch das Einüben von Verhaltensweisen, Regeln und Routinen wäre erforderlich. Die Lehrkraft sollte auch dazu bereit sein Kontrolle, Verantwortlichkeit und Autorität mit den SchülerInnen zu teilen. (vgl. Schönbächler, 2008, S.23)

Schönbächler (2008, S. 26) differenziert für die Praxis fünf verschiedene Dimensionen, die im Zusammenhang mit erwünschten Schülerverhalten stehen. Das Konzept orientiert sich am Maximum der Prävention und an der gesamten Klasse als Einheit, anstelle nur einzelne SchülerInnen zu fokussieren. Zu den wichtigen Faktoren gehören „Allgegenwärtigkeit und Überlappung“, „Reibungslosigkeit und Schwung“, „Gruppenmobilisierung und Rechenschaftsprinzip“, „Valenz und intellektuelle Herausforderung“, „Abwechslung und Herausforderung bei Stillarbeit“. (Schönbächler, 2008, S.26)

„Allgegenwart“ bezeichnet die Fähigkeit, alle Unterrichtsabläufe wahrzunehmen. Während der Unterricht vollzogen wird muss die Lehrkraft gleichzeitig Prozesse und Interaktion innerhalb der Klasse oder innerhalb von Gruppen aufnehmen können. „Überlappen“ beschreibt das simultane Ausführen von zwei unterschiedlichen Aktionen wie das Unterrichten und gleichzeitige Konzentrieren auf das Schülerverhalten. „Reibungslosigkeit und Schwung“ hingegen betreffen Übergänge, sowie die Steuerung des Verlaufs der Lektionen. Es gilt den Unterrichtsfluss zu optimieren und Störungen wie inhaltliche Sprünge, oder verzögernde Phasen auszuschalten. „Gruppenmobilisieren“ bedeutet, die Gruppe als Einheit zu fördern, da ein individualisierendes Arbeitsprinzip nur bedingt in der Praxis möglich ist. Alle SchülerInnen sollen in den Arbeitsprozess einbezogen werden, auch jene, welche nicht gerade in direkter Interaktion mit der Lehrkraft stehen. Nach dem Rechenschaftsprinzip werden SchülerInnen hinsichtlich ihrer Arbeitsleistung zu Verantwortung gezogen. Die letzten beiden Dimensionen zielen auf die Reduktion von Störungen sowie auf eine angeregte Mitarbeit ab, indem der Unterricht interessant und herausfordernd gestaltet wird. (vgl. Schönbächler, 2008, S.26)

Im Unterrichtsfach Bewegung und Sport bedeutet Classroom-Management demnach den Unterricht, den Raum, die SchülerInnen, deren Interaktionen, Bewegungen sowie die Ursachen möglicher Störungen zu erfassen und diese gegebenenfalls zu reflektieren. Die Lehrkraft muss also auch simultan ein Spiel erklären können und gleichzeitig das Verhalten der SchülerInnen beobachten. Ansprechende Sportübungen sollen verbunden werden oder ineinander übergehen. Nach dem Spiel „Luftballonschlacht“, bei welchem Abfall entsteht, könnte die nächste Aufgabenstellung darin bestehen, so schnell wie möglich möglichst viele zerplatze Luftballons einzusammeln und diese in den in der Mitte der Turnhalle positionierten Mistkübel zu werfen. Die Übungen werden angepasst, je nachdem wel-

che Geräte zur Verfügung stehen, bzw. auf welchem Sportplatz trainiert wird oder wie groß die Klasse ist. Steht nur ein Barren, dafür aber vier Recks zu Verfügung, so ist das Reck vorzuziehen oder es wird synchron im Rahmen eines Stationsbetriebs geübt. Der Beginn, Übergänge und das Ende des Unterrichts Bewegung und Sport werden routinisiert, zum Beispiel durch eine bestimmte Aufwärmübung oder ein Conclusio zu Unterrichtsende.

Bei der „Gruppenmobilisation“ sieht Schönbacher (2008, S.26) eine einheitliche Gruppenförderung vor. Bei bestimmten Übungen ist die Arbeit mit einheitlichen Aufgaben legitim, der BuS Unterricht bietet jedoch einfache Möglichkeiten des Individualisierens und Differenzierens und unterscheidet sich daher von anderen Gegenständen. Es bereitet keinen großen Aufwand, zumindest drei Schwierigkeitsgrade bei Übungen anzubieten. Schülerinnen können sich nach eigenen Empfinden zum Beispiel bei den drei verschiedenen hohen Hochsprunganlagen, die nach den Bedürfnissen der Trainierenden fortwährend modifiziert werden, anstellen.

Classroom- Management scheint die geeignetste Form zu sein, Unterrichtsstörungen und disziplineloses Verhalten vorzubeugen bzw. Interventionen im Sinne eines Disziplin-Managements zu setzen.

9.1.4 Prävention für Lehrkräfte: Stärkung der personalen Ressourcen

Beim Thema „Disziplin im Schulunterricht“ wird der Prävention von Unterrichtsstörungen und der Intervention die meiste Aufmerksamkeit geschenkt. Vergessen wird dabei, dass auch die Prävention der Lehrkraft eine tragende Rolle spielen sollte. Ein Perspektivenwechsel wäre daher notwendig, um auftretende Probleme, langfristig gesehen, bewältigen zu können. Gestärkte Lehrkräfte gehen besser mit Unterrichtsstörungen um, können besser ihre Handlungen reflektieren und lassen sich nicht so schnell von ihren Emotionen leiten. Auf diese Weise kann langfristig mit Freude und ohne der häufigen Anwendung radikaler Maßnahmen unterrichtet werden.

Vitzthum (2012) hat in seinem am 24.4.2012 erschienen Artikel „Disziplinlose Schüler überfordern deutsche Lehrer“ die Studie "Lehre(r) in Zeiten der Bildungsangst" des Instituts für Demoskopie Allensbach (Vodafone Stiftung) vorgestellt: Befragt wurde ein repräsentativer Querschnitt von Lehrern aller Schularten und Eltern. Die größten Probleme für Lehrkräfte sind demnach die große Schüleranzahl pro Klasse, fehlende Disziplin, mangelnde Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen und Misstrauen der Eltern. Junge LehrerInnen fühlen sich schlecht vorbereitet.

Die Ergebnisse der Studie decken sich mit der von Perner (2007) zitierten Befragung an Niederösterreichischen LehrerInnen.

Die Studie des Instituts für Demoskopie in Allensbach berücksichtigte allerdings neben LehrerInnen auch Eltern.

Zunehmende Belastungen

Der Unterricht und der Umgang mit den Schülern ist im Vergleich zu der Zeit vor 5 bis 10 Jahren ...

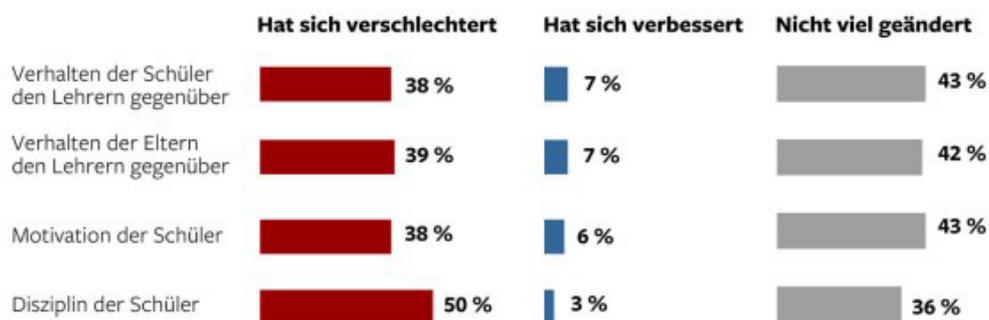


Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Quelle: Allensbach

Abb. 18: Zunehmende Belastungen, Quelle Allensbach. Die Welt online

Der Umgang mit Schülern und Eltern ist schwieriger geworden



Auf 100 fehlende Prozent = unentschieden, keine Angabe
Basis: Bundesrepublik Deutschland, Lehrer an allgemeinbildenden Schulen

Quelle: Allensbach

Abb. 19: Der Umgang mit Schülern und Eltern ist schwieriger geworden.
Quelle: Allensbach. Infografik Welt Online

49 % gaben an, dass der Unterricht und der Umgang mit Schülern (im Vergleich von fünf bis zehn Jahre früher) anstrengender geworden sei. 62 % der Lehrkräfte an Haupt/Real- und Sekundarschulen, sowie 41 % der GymnasiallehrerInnen verzeichneten zunehmende Belastungen. Nur 22 % sahen keine zunehmende Belastung. (vgl. Vitzthum, 2012)

Vor allem die Disziplin der SchülerInnen hat sich nach Ansicht der LehrerInnen verschlechtert. 53 % der Eltern waren der Meinung, dass die Lehrkräfte zu lasch mit den SchülerInnen umgingen. Zugenommen haben aus Sicht der LehrerInnen auch die Leistungsunterschiede zwischen Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten. Am stärksten bemerken dies LehrerInnen an Haupt- und Real- und Sekundarschulen. (vgl. Vitzthum, 2012)

Aus dieser Studie lässt sich folgern, dass die täglichen Anforderungen im Unterricht eher steigen als sinken. 54 % der Eltern waren der Meinung, dass die SchülerInnen auch ihre Lehrkräfte regelmäßig bewerten sollen, und dass sich das auf die Bezahlung der Lehrkräfte auswirken soll. (vgl. Vitzthum, 2012)

Die im BuS Unterricht typischen Belastungen sowie die des Lehrberufs generell, setzen prophylaktische Maßnahmen voraus, um langfristig erfolgreich und mit Freude unterrichten zu können. Gerade der BuS Unterricht erfordert eine hohe Konzentrationsfähigkeit und Wachsamkeit der Lehrkraft, wobei Konfliktsituationen, ein hoher Lärmpegel und wiederholtes Herstellen von Ordnungsstrukturen hinzukommen. Es stellt sich daher die Frage, wie sich die Lehrkraft stärken kann, um mit den täglichen Anforderungen zu Recht zu kommen und langfristig wirksame Interventionen zu setzen, ohne in ein autoritäres Muster zu fallen.

Unbestritten ist, dass sich eine Erhöhung der psychischen Belastbarkeit positiv auf die Unterrichtsqualität auswirkt. Seiffge-Krenke (2006, S. 165) erwähnt: „Effektive Stressbewältigungsformen sind eine wichtige Ressource, die die Effekte von Belastungen abpuffern helfen und die Jugendlichen stärken.“ Die Autorin bezieht sich beim Stressmanagement also nicht ausschließlich auf LehrerInnen, sondern sie erachtet Stressprophylaxe bzw. Stress-Präventionsprogramme auch bei SchülerInnen für sinnvoll. Sie empfiehlt ein „Antistresstraining mit Yogaelementen“, welches die TeilnehmerInnen nur gering beansprucht; langfristig allerdings positive Effekte auf die Geduld und eine Verbesserung der Entspannungsfähigkeit bewirkt. (vgl. Seiffge-Krenke, 2006, S. 149)

Um mit Belastungen, zum Beispiel erhöhter Lärmpegel oder Konfliktsituationen, im BuS Unterricht besser umgehen zu können, ist ein erfolgreiches Stressmanagement von Nutzen. Es kommt darauf an, ökonomisch mit den zur Verfügung stehenden persönlichen

und praktischen Ressourcen umzugehen. Es liegt an der jeweiligen Lehrkraft, die goldene Mitte zwischen Schonung und Aktivität zu finden, um eine hohe Belastbarkeit in Stresssituationen aufrecht zu erhalten.

Unterrichtsstörungen und Disziplinprobleme werden von den Lehrkräften unterschiedlich wahrgenommen: Was für die eine als normale Unterrichtssituation wahrgenommen wird, nimmt eine andere bereits als Störung oder extreme Belastung wahr. Überbelastungen entstehen aus einem Missverhältnis zwischen Belastbarkeit und momentaner Anforderung. Gelingt es, die Schwelle der Belastbarkeit nach oben zu verschieben, kann besser mit Belastungen umgegangen werden. Bestimmte Reize werden bei gestärkten Lehrkräften nicht mehr als so beanspruchend wahrgenommen wie bei Personen, die unter starken Druck stehen. Es ist daher wichtig, die persönliche Belastbarkeit zu erhöhen. Obwohl „Stressauslöser“ und deren „Bewältigungsstrategien“ stark individuell differenzieren, konnte Landmann (2010, S. 72 f.) einige Strategien aufzeigen, um mit Belastungssituationen besser zurechtzukommen. In Anlehnung an Landmann (2010) werden nun einige praktische Möglichkeiten zur Stressprophylaxe dargestellt, die für den BuS Unterricht relevant erscheinen.

- **Selbstorganisation: Zeitmanagement, Struktur der Arbeitsabläufe**

Landmann (2010, 72 f.) betont die Wichtigkeit der Selbstorganisation, dies betrifft das „Zeitmanagement“ und die „Struktur der Arbeitsabläufe“. Bei der Organisation von Veranstaltungen, wie einer Schulfeier oder Schulsportveranstaltung, ist es von Bedeutung, frühzeitig Details zu klären um konkrete Anweisungen geben zu können.

Eine langfristige Organisation erscheint fundamental um genau planen zu können. Erst durch die Planung ist es möglich die Zeit so einzuteilen, dass definierte Freiräume entstehen. In diesen Freiräumen muss die Lehrkraft sich von ihren pädagogischen Aufgaben jedoch auch distanzieren können.

- **Prioritäten setzen**

Als wichtigen Faktor zur Stressbewältigung sieht Landmann (2010, S 73 f.) die Definition „persönlicher, beruflicher und privater Prioritäten“. Da es eine Vielzahl an möglichen Betätigungen gibt, sollen Prioritäten gesetzt werden und nur die wichtigsten ausgesucht werden. Wenn keine Prioritäten gesetzt werden, kann es, langfristig gesehen, zur Überforderung kommen. Dies gilt vor allem, wenn versucht wird, überall teilzunehmen.

Als Sportlehrkraft wäre zum Beispiel ein reges Engagement bei Projekten zu Gesundheit und Sport angesagt. Nur dringende und wichtige andere Anliegen würden dann vorgezogen werden.

- **Arbeitsaufgaben delegieren**

Aufgaben können anderen Personen aufgetragen werden. Abzuklären ist, ob die Verantwortung hinsichtlich des Ergebnisses übertragen werden kann. (vgl. Landmann, 2010, S. 72)

Beispielsweise könnte im BuS Unterricht der Aufbau von Geräten den SchülerInnen übertragen werden, wobei die Lehrkraft dennoch weiterhin verantwortlich bleibt. Ohne Delegation wären bestimmte Sportarten gar nicht im BuS Unterricht zu realisieren. Das Aufbauen und Abbauen eines Stationsbetriebs für das Geräteturnen wäre für eine Person einfach zu aufwendig.

- **Ablehnung von Aufgaben**

Landmann (2010, S. 72) verweist auf die Notwendigkeit bestimmte „Arbeitsangeboten“ abzulehnen. Manche Aufgaben werden immer wieder auf eine Lehrkraft übertragen, zum Beispiel die Organisation eines pädagogischen Tages oder die freiwillige Übernahme von Telefongesprächen. Wichtig sei es abzuklären, ob die Übernahme der Aufgabe wirklich notwendig ist und ob es für die Lehrkraft sinnvoll ist. Ist es der Lehrkraft wichtig, Kontakte zu knüpfen, so wäre eine rege Partizipation von Vorteil.

Aufgaben sollten jedoch nicht auf Grund des Wunsches nach Passivität verweigert werden. Wird eine Übernahme, abgelehnt so wäre es von zentraler Bedeutung diese Entscheidung gut rechtfertigen zu können.

- **Fortbildung**

Sinnvoll ist es bei Stresssituationen an den Fertigkeiten zu arbeiten, insbesondere wenn eine mangelnde Kompetenz in einem Bereich als Ursache in Frage kommt. Bei einer Klasse mit einem hohen Anteil an problematischen SchülerInnen wäre eine Fortbildung, die das Thema „Umgang mit schwierigen Situationen“ beinhalten, empfehlenswert. (vgl. Landmann, 2010, S. 73) Ein psychologisch-pädagogisch orientierter Fortbildungskurs könnte die Möglichkeiten und Interventionsstrategien der Lehrkraft erweitern und sollte daher auch in Betracht gezogen werden.

Darüber hinaus können bei Fortbildungen Kenntnisse und Fähigkeiten erworben werden, mit welchen der BuS Unterricht interessanter und abwechslungsreicher wird, beispielsweise um das Thema Rollen und Gleiten umzusetzen.

- **„Professional community“ und „Arbeitskreise“**

Ein weiterer wichtiger Punkt ist der offene Diskurs in einer „professional community“. Der Austausch im Lehrerzimmer kann der Lehrkraft helfen, Lösungen zum Beispiel für den erfolgreichen Unterricht in einer schwierigen Klasse zu finden oder adäquate Maßnahmen für den Umgang mit einem bestimmten auffallenden Schüler bzw. einer Schülerin. Möglicherweise haben auch andere LehrerInnen Erfahrungen mit dieser oder einer ähnlichen Situation gehabt und bereits erfolgreiche Lösungsstrategien entwickelt. Müller, Eichberger, Lüders und Mayr (2010, S. 250 f.) weisen auf das Lehrerforum [www.lehrerforum.at] hin, welches LehrerInnen ermöglicht sich auf professioneller Ebene anonym auszutauschen. Fallbeispiele stehen zur Verfügung, die Autoren versichern auch eine rege Aktivität und zahlreiche hilfreiche Kommentare. Gemeinsam mit Müller, Eichberger, Lüders und Mayr (2010, S. 250), erachtet Landmann (2010, S. 73) „Arbeitskreise“, in denen Unterstützung gefunden wird für einen zentralen Aspekt. LehrerInnen sehen sich oft als Einzelkämpfer und verbauen sich dadurch oft den Zugang zu nützlichen Informationen.

- **Autovisionstechniken**

Für den Lehrberuf scheint auf Grund der vielfältigen Belastungen eine Beherrschung von entsprechenden Autovisionstechniken von zentraler Bedeutung zu sein. „Ein professionelles LehrerInnenhandeln ist durch die Fähigkeit gekennzeichnet, solche Beanspruchungen zu erkennen, entsprechende Lösungen zu finden und sie im idealen Fall sogar für das unterrichtliche Geschehen fruchtbar zu machen.“ (Döhring und Gissel, 2011, S. 77) Konkret wird reflektiert welche „Termine“, „Anforderungen“ oder „Belastungen“ die „Einsatzfähigkeit“ in der BuS Stunde beeinträchtigen. Bestimmte Bedürfnisse, wie eine entsprechende Ernährung oder Regenerationsphasen, müssen mit dem Stundenplan koordiniert werden. (vgl. Döhring und Gissel, 2011, S. 77)

Bedürfnisse müssen in der Praxis zumeist hinter den vom Schulbetrieb vorgegebenen Rahmenbedingungen gestellt werden. Sehr wohl kann jedoch versucht werden eine gewisse Entlastungsphase zu ermöglichen, beispielsweise durch die Erstellung eines Programms nach dem SchülerInnen selbstständig arbeiten.

- **Supervision und LehrerInnen – Coaching**

Supervision ist eine hilfreiche Methode, um persönliche und strukturelle Ursachen zu analysieren und geeignete Lösungen zu finden. Dabei wird professionelle Unterstützung gesucht, die entweder als Einzelberatung oder in der Gruppe stattfinden kann.

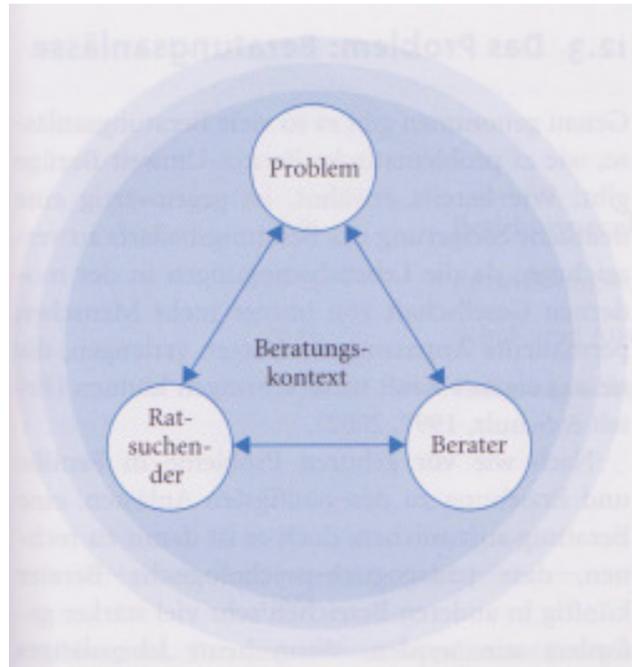


Abb.20: *Komponenten der Beratungssituation* (Krapp 2006, S.583)

Stresssituationen können auch dadurch entstehen, dass adäquate Fertigkeiten der Lehrkraft nicht erworben wurden. Dies könnte zum Beispiel durch Einzel- oder Gruppensupervision geschehen, wo konkrete Situationen analysiert und dadurch eine Veränderung gegeben werden kann. Regelmäßig durchgeführte Supervisionssitzungen werden zur „Stärkung von Kompetenzen“ und um „Belastungsempfindungen abzubauen“ von Seiffge-Krenke (2006, S.150) empfohlen. Während einer Supervision kann auf konkrete Situationen eingegangen und Lösungsstrategien erarbeitet werden. Im Rahmen einer Supervision wäre es auch möglich, Gespräche mit SchülerInnen oder Eltern vorzubereiten. Es kommt vor, dass Eltern dazu tendieren, die Hauptursache des auffälligen Verhaltens ihres Sohnes oder ihrer Tochter im schulischen Umfeld zu sehen. Ziel der Supervision wäre in so einem Fall, die Gesprächssituation vorzubereiten und so zu gestalten, dass gemeinsam konstruktiv nach Lösungen gesucht wird. (vgl. Seiffge-Krenke, 2006, S.150)

Eine andere Form der Entlastung wäre ein LehrerInnen-Coaching. Mit Unterstützung eines Coaches könnten problematische Situationen artikuliert und neue Lösungsmöglichkeiten gefunden werden.

- **Schulmediation und Peer Mediation**

Das Ziel eines Mediators ist „die Konfliktkultur innerhalb der Schule zu verbessern“. (Krenner, 2011, S. 5) An Schulen werden Lehrkräfte in Projekte einbezogen, die darauf abzielen, Konflikte zwischen SchülerInnen zu schlichten. Als Mediatoren kommen nicht nur LehrerInnen, sondern auch SchülerInnen in Frage (vgl. Krenner (2011, S. 21) Henke (2006, S. 645) vertritt die Ansicht, dass ein gewisser Altersunterschied zwischen Mediatoren und SchülerInnen von Vorteil sei, um den notwendigen Respekt zu gewährleisten.

Krenner sieht den Vorteil der Peer-Mediation auch in der Entlastung der Lehrkräfte: Das Nahziel ist, dass „auf der Beziehungsebene die Dialogfähigkeit wieder hergestellt wird.“ Das Fernziel wäre langfristig eine Entlastung des Lehrpersonals, da die Schlichtung von Konflikten teilweise abgegeben werden kann. (vgl. Krenner, 2011, S. 22)

Vorausgesetzt, dass die Mediation die Gesprächsbasis unter KonfliktpartnerInnen wieder herstellt, kann angenommen werden, dass sich dies auch positiv auf die generelle Disziplin im Unterricht auswirkt. Unterrichtstörungen werden häufig auf Ursachen, die außerhalb des Unterrichts liegen bzw. auf Konflikte mit anderen SchülerInnen zurückgeführt. Darüber hinaus findet bei Peer-Mediationen auch soziales Lernen statt. Es wird gelernt, wie Konflikte gelöst werden können. Beabsichtigt werden auch Versöhnung und Wiedergutmachung. Unter Gleichaltrigen bzw. innerhalb der Schülerpopulation werden Probleme gelöst. Eine Intervention der Lehrkraft oder gar disziplinären Maßnahmen können vermieden werden.



Abb. 21: Streitschlichtung

Langfristig gesehen bedeutet die Peer Mediation eine Entlastung der LehrerInnen, die bei bestimmten Konfliktsituationen möglich ist. Die Schulmediation ist als Chance zu sehen; keinesfalls können schwierige Situationen oder gar eine therapeutische Betreuung damit ersetzt werden. (vgl. Krenner, 2011, S. 22)

Generell wäre es bei Belastungen empfehlenswert, die äußeren Belastungen zu modifizieren oder zu entkräften. Dies wird am besten über eine „Informationssuche“ bewerkstelligt. Der Unterricht wird also nach Prozessen mit Störungspotenzial analysiert. Zum Beispiel kann eine Gruppenarbeit während eines Frontalvortrags eine Entlastung bewirken. Auch „eine angemessene Zeitplanung“ durch das Setzen von Prioritäten wirkt entlastend. Hilfreich ist auch „eine Problemklärung“, um mit schwierigen Situationen besser zurecht zu kommen. Eine „mentale (geistige) Vorbereitung“ durch Entspannungsübungen mit anschließender Fokussierung auf die Stresssituation, ähnlich wie es Spitzensportler machen, kann sich positiv auswirken. (vgl. Tausch & Tausch, 1998, S. 406)

9.2 Strategien und Interventionen

Wichtig ist, präventive Maßnahmen im Rahmen eines Classroom-Managements zu setzen, bevor Störungen entstehen. Sollten Störungen dennoch auftreten, so erscheint es wesentlich, dass die BuS Lehrkraft über einen Fundus an Interventionen verfügt. Je mehr Strategien zur Verfügung stehen, desto größer ist der Handlungsspielraum der Lehrkraft. Allerdings sollte nicht vorschnell oder autoritär interveniert werden. Deshalb wird zuerst auf Konzepte zum Disziplinmanagement eingegangen, danach werden konkrete Interventionsmaßnahmen vorgestellt. Das Kapitel wird mit Fallbeispielen abgeschlossen.

9.2.1 Konzepte zum Disziplinmanagement

Im Unterricht, so auch im Unterricht BuS, sollen Sanktionen und Disziplinierungsmaßnahmen sparsam eingesetzt werden. Gearbeitet wird nach dem Konzept: „so wenig wie möglich, so viel wie notwendig“. Unter dem Punkt „notwendig“ fallen alle Aspekte, die die Sicherheit betreffen, oder jene, die die Qualität des Unterrichts erheblich einschränken würden. Alternativ kann in vielen Fällen mit positiven Verstärkern zur Verhaltensmodifikation gearbeitet werden. Extreme Ansätze, wie „Assertive Discipline“ müssen im normalen BuS Unterricht vermieden werden und wären nur in Ausnahmesituationen, also bei schweren Verhaltensproblemen und bei Wirkungslosigkeit präventiver Prozeduren, sowie Interventionsmaßnahmen in Betracht zu ziehen.

- **Unterrichtsstörung als Botschaft**

Bei einer klassischen Interpretation von Unterrichtsstörungen versuchen Lehrkräfte, SchülerInnen zu beeinflussen und auf diese einzuwirken, worauf SchülerInnen mit Auflehnung reagieren können. Für Lehrkräfte ist es wichtig, die Perspektive zu wechseln und mit Blickwinkel auf den Unterricht auf mögliche Ursachen und auf nach dem Sinn der Unterrichtsstörungen zu fragen. Unterrichtsstörungen geben dem Lehrer und der Lehrerin Informationen, sie beinhalten auch eine Botschaft, die die Lehrkraft als Hinweis nutzen kann. (vgl. Winkel, 2011, S. 31)

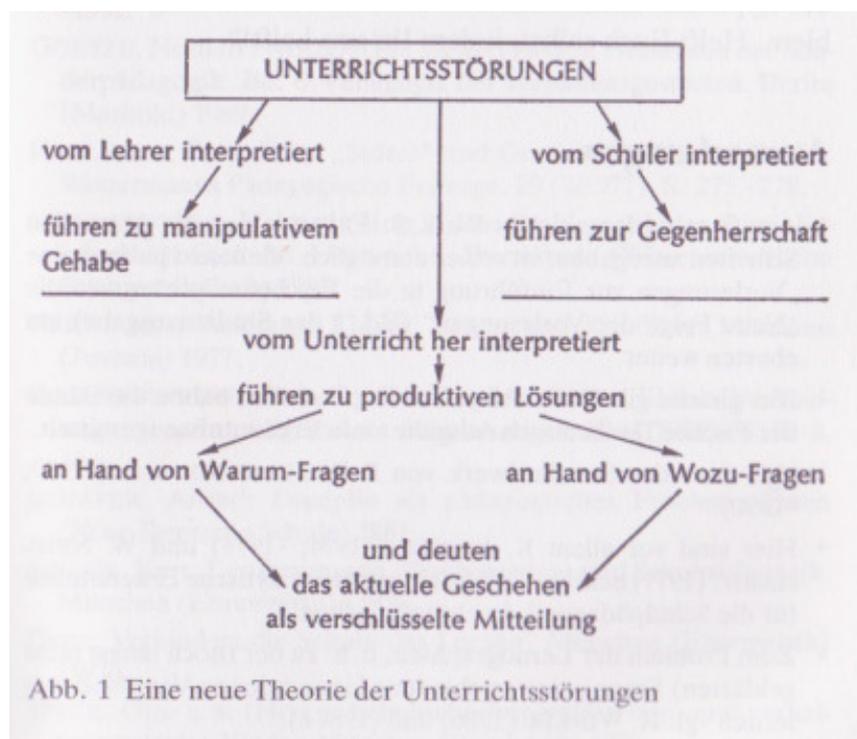


Abb.22: *Theorie der Unterrichtsstörungen* nach Winkel (2011, S.33)

Diese Abbildung von Winkel (2011) veranschaulicht, dass in einer „neuen Theorie“ Unterrichtsstörungen als Signale der SchülerInnen aufgefasst werden sollen, die etwas mitteilen wollen. Unterrichtsstörungen können Hinweise sein, dass der Unterricht langweilig ist oder anders durchgeführt werden sollte. Sie deuten auf emotionale bzw. soziale Probleme oder auf Konflikte der SchülerInnen hin. (vgl. Winkel, 2011, S. 31ff)

Werden nun Unterrichtsstörung als ein Feedback oder ein Signal verstanden, so kann besser darauf reagiert werden, in dem die Unterrichtsbedingungen angepasst werden. Auf diese Weise wird interveniert ohne in einen „Kleinkrieg“ mit SchülerInnen zu geraten.

- **Konfrontationspädagogik**

„Immer wieder fordern uns Schüler/-innen im Unterrichtsalltag mit ihrem schwierigen und manchmal auch aggressiven Verhalten heraus. Als Lehrer haben wir hier die Aufgabe und die Pflicht zu intervenieren, um störungsfreien Unterricht zu ermöglichen,“ so Bogaslov (2011, S. 321) Dieser stellt ein Konzept, eine Mischung aus verschiedenen Interventionen aus der Psychotherapie und Pädagogik, vor.

Hierbei übernimmt die Lehrkraft eine aktive Rolle, es ist von Humor, von Verständnis, von Wertschätzung, aber auch von Provokation (der Lehrkraft) die Rede. (vgl. Bogaslov, 2011, S. 322)

„Die leider oft propagierte Nichtreaktion bei pädagogischem Fehlverhalten weicht einer konfrontativen, selbstbewussten und leidenschaftlichen Streitbereitschaft. Den Jugendlichen werden in transparenter Form Grenzen aufgezeigt, an denen er sich reiben kann. Bei jeder Regelverletzung wird der Schüler sofort mit seinem Fehlverhalten konfrontiert. Wichtig dabei ist die präventive Reaktion auf sogenannte Kleinigkeiten, damit Großes erst gar nicht entstehen kann.“ (Bogaslov, 2011, S. 322)

Bewusste Konfrontation ist eine Möglichkeit, SchülerInnen Grenzen aufzuzeigen; wenn es mit entsprechend humorvoller Distanz geschieht, kann dies auch wirkungsvoll sein. Um dieses Konzept in der Schule umzusetzen, ist es notwendig, auch mit den „schwierigen SchülerInnen“ eine auf Verständnis beruhende Beziehung aufzubauen. Es eignet sich daher nur für Pädagogen, die bereit für ein Umdenken bei ihren bisherigen Interventionen sind. Anstelle Störungen zu ignorieren oder hart zu sanktionieren soll die Einstellung der störenden SchülerInnen geändert werden, indem die Lehrkraft durch die „wertschätzende und auf Respekt geprägte Beziehung“ zum Vorbild wird. Es ist dies ein durchaus optimistischer Ansatz, wobei Defizite zwar wahrgenommen, aber den Schülerinnen geholfen wird, mehr Einfühlungsvermögen zu lernen oder ihre Frustrationstoleranz zu erhöhen, um bei Konflikten zum Beispiel nicht sofort mit Aggression zu reagieren. SchülerInnen lernen ihre Handlungskompetenz zu erweitern. (vgl. Bogaslov, 2011, S. 322)

Bei der Konfrontationspädagogik sind Konsequenzen für Regelübertretung bekannt, die SchülerInnen wissen, was sie im Falle eines Fehlverhaltens geschieht. Es geht jedoch nicht nur um die bloße Konfrontation. Die Lehrkraft muss sich auch Zeit nehmen, um die Konflikte, die hinter der Störung stehen, aufzuarbeiten. Basis dafür ist eine wertschätzende Beziehung zu den SchülerInnen. Im Fokus der Konfrontationspädagogik steht die Empathie deutlich vor der Konfrontation. Im direkten Gespräch werden Widersprüche aufgedeckt und Regeln wiederholt. Es wird das Gespräch so lange fortgesetzt, bis der bzw. die betroffene Schülerin keine Ausreden mehr angibt, sondern zu seinen bzw. ihren Taten

steht. Durch bestimmte Fragen werden die störenden SchülerInnen dazu gebracht, ihr eigenes Verhalten zu formulieren und zu reflektieren. Die Verantwortung für die Konsequenzen wird dem Schüler bzw. der Schülerin übertragen, wodurch ein Machtspiel vermieden wird. (vgl. Bogaslov, 2011, S. 323) Der Autor erwähnt, dass nach solchen Interventionen die meisten Schülerinnen freiwillig ihr Verhalten einstellen. Als weitere Konsequenz wäre in Absprache mit der Direktion der Verweis aus dem Unterricht, bis die Erziehungsberechtigten ein Gespräch mit der Lehrkraft führt. Zusätzlich soll sich der bzw. die Schülerin eine Wiedergutmachung überlegen und es wird schriftlich festgehalten, wie der oder die Betroffene sich in der Zukunft zu verhalten hat. (vgl. Bogaslov, 2011, S. 324) „Unterrichtsstörungen sind keine Nebenerscheinung von Unterricht, sondern genauso ernst zu nehmen wie das Vermitteln von fachlichen Inhalten.“ (Bogaslov, 2011, S. 322)

„Konfrontative Pädagogik ist nichtmehr und nicht weniger als ein methodisches Instrument zur Konfliktlösung in den Händen von den Personen, die bereit und auch in der Lage sind, es gezielt einzusetzen.“ (Bogaslov, 2011, S. 322) SchülerInnen werden mittels Konfrontation auf die Grenzen hingewiesen. Kritisch angemerkt kann werden, dass die Lehrkraft in bestimmter Weise Autorität ausübt, wobei es im Sinne eines Führungsverhaltens gesehen werden kann.

Durch diese oder andere Formen von konfrontativer Pädagogik werden in humorvoller oder klarer Weise Grenzen aufgezeigt und die SchülerInnen ermutigt, ihr Verhaltensrepertoire zu überdenken und zu vergrößern. Dieses Lehrerverhalten ist im Schnittpunkt von Pädagogik und Psychotherapie angesiedelt und sicher nicht für jede Lehrkraft geeignet. Angedacht kann werden, dass auch die Regeln und die Konsequenzen gemeinsam mit den SchülerInnen im Vorfeld vereinbart werden könnten.

- **Positive Verstärkung anstelle von Bestrafung**

Generell soll vorwiegend positiv reagiert werden, um ein Verhalten zu beeinflussen. Schempp (2003, S. 84) weist darauf hin, dass in vielen Fällen zu schnell bestraft wird, wobei das angebrachte Verhalten belohnt werden sollte. Burton und Raedeke (2008, S.22f) sind der Ansicht, dass Bestrafung sparsam eingesetzt werden sollte, obwohl es Momente gibt, in denen Strafen notwendig sind.

Bei wiederholtem Zuspätkommen in den BuS Unterricht könnte positives Verhalten (Pünktlichkeit) gefördert werden anstelle zu bestrafen. Weinberg und Gould (2011, S.131) empfehlen, in 80 bis 90 Prozent der Fälle positiv zu reagieren, in dem das erwünschte Verhalten verstärkt wird. Sie verweisen darauf, dass Angst im Unterricht bzw. Angst vor schlechter Beurteilung kein guter Motivator ist.

Lob und Anerkennung sind positive Verstärker für erwünschtes Verhalten und erhöhen die Motivation sowie die Leistungsbereitschaft. Auf diese Weise kann SchülerInnen gezeigt werden, dass eine bestimmte Leistung gewürdigt wurde. Dennoch wird Lob in manchen Fällen nicht angenommen. (vgl. Preiser, 2009, S.333) Die Autorin (2009, S.333) listet die Funktionen wie folgt auf: „Informationsfunktion“ „die emotionale und motivationale Funktion“, „Lern- oder Verstärkungsfunktion“ sowie „die soziale Funktion“. Positiv reagieren SchülerInnen vor allem auf Lob, bei dem einerseits informativ rückgemeldet und andererseits anerkannt wird, wodurch dem Schüler bzw. der Schülerin ein Erfolgserlebnis ermöglicht wird. In die dritte Kategorie fällt Lob, welches eingesetzt wird, um zu belohnen. Die soziale Funktion betrifft Lob, um auf sozialer Ebene aufzuwerten.

In der Praxis könnte ein Lobbuch als positiver Verstärker eingesetzt werden. Ball-Engelkes und Esmaeili (2012, S.16) berichten, dass durch ein solches Lobbuch die Leistungsbereitschaft sowie das Einhalten der Regeln positiv beeinflusst wird.

- **Eigenverantwortlichkeit auch für Strafen**

Dietmar Völker, Petra Stieb und Mitra Ohlendorf stellten 2006 einen interessanten Projektbericht mit ausführlichen Materialien vor: Die Siegener Realschule am Oberen Schloss (NRW) hatte sich in dem Programm „Demokratie lernen und leben“ ab 2003 beteiligt. Die Schule mit 48% SchülerInnen mit Migrationshintergrund (vgl. Völker et al., 2006, S. 29) stellte sich den Problemen der „gehäuften Unterrichtsstörungen“ und dem „problematischem Schülerverhalten“ mit einem Präventionsprojekt (vgl. Völker et al., 2006, S. 7). Dabei ging es auch um einen demokratischen Ansatz: Es sollte nicht etwas verordnet, sondern Vereinbarungen mit den Beteiligten ausgehandelt werden. Nach Formulierung „konkreter Verhaltensziele“ werden Abmachungen getroffen. (vgl. Völker et al., 2006, S. 7)

Diese Erziehungsvereinbarungen werden zwischen LehrerIn und KlassenrätIn geschlossen. Gegebenenfalls werden auch die Eltern miteinbezogen. Vorteil war, dass auch Kinder aus anderen Kulturen, aus Immigrantenfamilien, in das wertschätzende Schulklima einbezogen wurden und demokratische Werthaltung erfahren konnten. Außerdem käme es zu einer Reduktion der Unterrichtsstörungen. (vgl. Völker et al., 2006, S. 10) Unter dem Motto: „Probleme lösen - Lösungen vereinbaren“ (vgl. Völker et al., 2006, S.15) stehen Lösungen anstelle Sanktionen eindeutig im Vordergrund.

Völker et al. erwähnen, dass LehrerInnen der Siegener Realschule die gesetzlichen Maßnahmen der Schulgesetze als „unbefriedigend“, „nicht effektiv“ und „wenig demokratisch“ bezeichnet haben und SchülerInnen diese als „bedrohliches Strafgericht“ und Eltern als

„unangenehme Angelegenheit“ wahrgenommen haben. (vgl. Völker, et al., 2006, S. 9f)
Deshalb ist ein anderer Umgang mit Störungen notwendig.

Bei Regelverstößen lässt die Lehrkraft betroffene SchülerInnen ihr Verhalten reflektieren, die gebrochene Regel sowie die vereinbarte Konsequenz wiederholen. Damit wird den SchülerInnen die Eigenverantwortung übertragen. Bei weiteren Verstößen werden diese in ein „Stammblatt“ eingetragen. (Völker et al., 2006, S 15f)

Die Regelverstöße werden in fünf Stufen behandelt. Die allerletzte Stufe beinhaltet auch hier den Schulausschluss durch die Lehrerkonferenz, der allerdings an der Siegener Realschule noch nie vollzogen werden musste. (vgl. Völker et al., 2006, S. 16) Die offensichtlichen Erfolge des Programmes zeigten sich auch durch den Rückgang der Disziplinarkonferenzen. Gab es im Schuljahr 2003/4 noch 17 Disziplinarkonferenzen, war diese auf 4 im Schuljahr 2005/6 gesunken. SchülerInnen hatten Eigenverantwortung übernommen und die Rolle der LehrerInnen hatte sich vom „Zuchtmeister“ zum „Helfer“ entwickelt. (vgl. Völker et al., 2006, S 22). Ausführliche Praxisunterlagen sind dem Projektbericht beigelegt, sodass auch andere Schulen dieses Modell gut umsetzen können.



Abb.23: *Demokratie braucht demokratische Schulen.* Foto: ddp

- **Verhaltensanalyse und Verhaltensmodifikation**

Bei SchülerInnen, die Disziplinprobleme oder unerwünschtes Verhalten zeigen, besteht eine Möglichkeit darin, dass die Lehrkraft den Fokus verändert und auf erwünschtes Verhalten reagiert, um das erwünschte Verhalten zu verstärken. Zur Verhaltensmodifikation gehört das Abschließen eines Vertrags, in welchem ein konkret beschriebenes Verhalten als erwünscht formuliert wird. Gleichzeitig wird eine Belohnung in Aussicht gestellt. Erwünschtes Verhalten wird durch konditionierende Fördermaßnahmen belohnt, da es günstiger ist, erwünschtes Verhalten zu fördern als Unerwünschtes zu tadeln. Voraussetzung hierfür sind schulische Rahmenbedingungen, die die Lehrkraft befähigen, sich auch auf einen Schüler oder eine Schülerin zu fokussieren. (vgl. Brohm, 2009, S. 206)

Das Prinzip des Verstärkens positiven Verhaltens ließe sich auch auf eine ganze Klasse anwenden. Ein Beispiel aus dem BuS Unterricht wäre, bei erwünschtem Verhalten ein Freispiel oder eine andere Belohnung in Aussicht zu stellen.

Myschker (2009, 232f) erläutert eine weitere effektive Anwendung zur Verhaltensmodifikation, die aus der Verhaltenstherapie stammt. Eingeführt wird ein „Token“ um gute und schlechte Verhaltensleistungen zu verrechnen. Die SchülerInnen erhalten beim erwünschten Verhalten ein Token („Symbol“, „Coupon“, „Smiley“), wodurch gleich eine Rückmeldung erfolgt. Die vorher vereinbarte Belohnung ist abhängig von der erreichten Punktezahl.

Dieser Ansatz ließe sich im Unterricht Bewegung und Sport bei jüngeren SchülerInnen (erste oder zweite Klasse AHS) realisieren. Finden sich zwei oder mehrere SchülerInnen, die zehn Boni erhalten haben, so darf ein Freispiel gewählt werden. Anbieten würde sich Tischtennis, Tischfußball, Badminton, Tennis, oder auch Torschussübungen mit dem Fußball. SchülerInnen mit unerwünschtem Verhalten erkennen am Beispiel belohnter SchülerInnen die Vorzüge einer Verhaltensänderung und werden daher ihre störenden Aktionen zumindest überdenken. Insofern wird ohne Anwendung von Strafen indirekt interveniert.

- **Einsatz von Strafen**

Im Schulunterricht werden Methoden zur Disziplinierung, darunter auch Strafen, von Lehrkräften verwendet. Aus pädagogischer Sicht erachtet Schröder (2002, S. 200) Strafen als fragwürdig. Wirksam seien Strafen nur bei SchülerInnen, welche die Strafe als gerechtfertigt ansehen. Es gilt außerdem zu beachten, dass eine durch Strafen bewirkte Verhaltensänderung nur über einen relativ kurzen Zeitraum erhalten bleibt. Strafen wirken

oberflächlich, das heißt ein bestimmtes Verhalten wird zwar möglicherweise eingestellt, die Einstellung selbst wird jedoch oft nicht beeinflusst. Außerdem haben Strafen viele Nebenwirkungen: Es kann ein Trotzverhalten folgen oder es wird die Beziehung zwischen SchülerIn und Lehrkraft getrübt. Auch auf emotionaler Ebene können Strafen negative Effekte bewirken, wie zum Beispiel Angstzustände. Strafen können außerdem zu einem höheren Prestige der betroffenen SchülerIn innerhalb der Klassen führen, oder auch dazu, dass der bestrafte Schüler oder die bestrafte Schülerin ihre Wut und Aggression auf andere, unterlegene SchülerInnen auslässt. Es ist auch möglich, dass das unerwünschte Verhalten sogar verstärkt wird, da der Schüler bzw. die Schülerin Widerstand leisten will. (vgl. Schröder, 2002, S. 200)

Aus den Ausführungen Schröders ist zu entnehmen, dass Strafen eher negative Auswirkungen haben. Dennoch werden im Unterricht Strafen häufig eingesetzt, um Disziplin herzustellen. Wesentlich erscheint die Aussage, dass Lehrkräfte, die mit der Intention der Disziplinierung strafen, unter Umständen genau den gegenteiligen Effekt erzielen.

Jarvis (2006, S.88) meint, dass Bestrafung ein effizientes Mittel sei, um Aggression im Sport zu hemmen. SchülerInnen lernen, dass aggressives Verhalten negative Konsequenzen mit sich zieht. Je früher der Sportler oder die Sportlerin diese Erfahrung macht, desto effektiver sind die Maßnahmen. Bei der Bestrafung ist zu beachten, dass diese auch Auswirkungen auf andere SchülerInnen hat. Durch das Beobachten bzw. durch das Veranschaulichen, wie es jemandem ergeht, der sich eines Regelbruches schuldig macht, kann auch bei den anderen SchülerInnen eine Verhaltensmodifikation bewirkt werden. Um die Effektivität der Wirkung auf das Verhalten zu gewährleisten, sollten die Reaktionen der Lehrkraft konsequent, unverzüglich, beständig sein und vor allem ernst genug, um den bzw. die Schülerin vom unerwünschten Verhalten abzubringen.

Auch wenn tendenziell auf ein Vermeiden der Strafen hingearbeitet werden sollte, so können diese doch nicht vollständig substituiert werden. SchülerInnen müssen lernen, dass es bestimmte Grenzen gibt und dass ein Verhalten, welches nicht der Norm entspricht, Folgen hat. Im BuS Unterricht empfehlen sich Strafen also dann, wenn es trotz des Einsatzes positiver Verstärker, Optimierung der Unterrichts und Rahmenbedingungen und weiteren sanfteren Maßnahmen, wie Ermahnungen, zu wiederholten Störungen kommt.

- **„Assertive Discipline“**

Mit dem aus dem angloamerikanischen Raum stammenden Ansatz der „Assertive Discipline“ wird Struktur in die Anwendung der Interventionsmaßnahmen gebracht. „Assertive Discipline“ ist ein Programm, bei welchem die Regeln am Anfang des Schuljahres auf-

gestellt werden. Die Regeln werden permanent angewendet, wobei die Konsequenzen bei unerwünschten Verhalten den SchülerInnen bewusst sein müssen. Beim ersten Verstoß gegen die Regeln wird der Name des Schülers bzw. der Schülerin auf der Tafel notiert. Bei einem weiteren Verstoß wird der Name markiert, zum Beispiel mit einem Strich versehen. Der erste Strich bedeutet, dass der Schüler bzw. die Schülerin mit einer bestimmten, vom Lehrer oder der Lehrerin definierten Konsequenz zu rechnen hat. Ein Beispiel hierfür wäre ein Verweis in eine Ecke. Jeder weiterer Vorfall wird mit einer „Assertive Disziplin“ Markierung notiert, die sukzessive gravierendere Folgen für den Schüler bzw. die Schülerin bedeutet. Zwei Markierungen könnten mit einem Telefonanruf an die Familie einhergehen. Eine dritte Markierung hätte beispielsweise eine Verweisung des bzw. der Schülerin an die Direktion mit einer Verständigung der Eltern zur Folge. (vgl. Machado und Meyer-Botnarescue, 2011, S. 141) Der leichtfertige Umgang mit Strafen entspricht dem Konzept von Bueb (2007, S. 18), der seine Maßnahmen mit der Behauptung rechtfertigt, dass aus fremdbestimmender Disziplin Selbstdisziplin wird.

Schönbächler (2008, S.50) bemängelt, dass es keine empirischen Untersuchungen der Wirksamkeit von „Assertive Discipline“ gibt. Die Autorin verweist außerdem auf die negativen Seiten von fremdbestimmter „Assertiver Discipline“ hin: SchülerInnen würden nicht die Fähigkeit zu eigenständigen Handlungen unter persönlicher Verantwortung erwerben. Kurzfristig gesehen kann zwar eine Verhaltensänderung erzwungen werden; es muss jedoch in Betracht gezogen werden, dass SchülerInnen auch gelehrt wird, unwidersprochen zu gehorchen. Mündigkeit ist eine der wichtigsten Fähigkeiten, die während der schulischen Ausbildung erworben werden sollte.

Johnson (2007, S 48ff) erachtet eine konsequente Intervention bei Unterrichtsstörungen als fundamental. Als Beispiel wird „Schubsen bei Betreten der Klasse“ angegeben. Im Falle, dass nicht auf das provokante Verhalten reagiert wird, fühlen sich die Protagonisten dazu animiert, weiterhin zu stören. Der drangsalierte Schüler bzw. Schülerin hingegen kann Angstzustände entwickeln, welche sich möglicherweise auch auf andere SchülerInnen übertragen können, und durch diese ihr Lernprozess erheblich beeinträchtigt wird. Wenn ein Lehrer auf Unterrichtsstörungen nicht reagiert, würde dies von SchülerInnen als Hilflosigkeit interpretiert werden. Möglicherweise wird sogar von einem stillen Einverständnis der Lehrkraft ausgegangen. Des Weiteren ist mit reduzierter Aufmerksamkeit anderer SchülerInnen zu rechnen. Durch eine adäquate Reaktion definiert die Lehrkraft die Beziehung zu den SchülerInnen. Daher ist das Lehrerhandeln von besonderer, substantieller Bedeutung.

Im BuS Unterricht sollte ein Ordnungsrahmen ohne „Assertive Discipline“ hergestellt werden. Der Ansatz orientiert sich nach alten autoritären Ansichten von Disziplin und findet

eher seine Berechtigung im Militär. Die Beliebtheit der Lehrkraft, eine positive Beziehung zu den SchülerInnen, sowie die förderliche Lernatmosphäre würden darunter leiden. Es geht im BuS Unterricht schließlich nicht darum, blind folgende SchülerInnen zu erziehen oder diese zu sportlichen Höchstleistungen zu bewegen, sondern die SchülerInnen zur Selbstverantwortung und womöglich zum lebenslangen Sporttreiben zu animieren. Eine abgeschwächte Form von „Assertive Discipline“, also das Einsetzen von einer schärferen Maßnahme, wenn Prophylaxe, Strategien und individuell abgestufte Interventionen wirkungslos geblieben sind, kann im BuS Unterricht angewendet werden.

- **Zeitweiliger Ausschluss vom Unterricht: „Trainingsraum“**

Dieses Konzept stammt aus den USA und isoliert „störende SchülerInnen“. Balke (2004) informiert in einem E-Artikel über die Studie, in der die Meinung der SchülerInnen und Lehrkräfte zum Trainingsraum ausgewertet wurde: „98,6 % der Lehrer berichten über Einverständnis mit den Ideen des Programms“ und „99,8 % der Lehrer berichten über eine Entlastung beim Unterrichten durch das Programm“.

Es ist zwar nicht verwunderlich, dass es durch die zeitweilige Ausgliederung des störenden bzw. der störenden Schülerin zu einer Entlastung der Lehrkraft kommt. Interessant ist, dass auch „77,9 % der nicht störenden Schüler und 52,1 % der häufig störenden Schüler sagen, dass der Trainingsraum besser geöffnet als geschlossen sein soll.“ Das bedeutet, dass die Mehrzahl der SchülerInnen den zeitweiligen Ausschluss positiv beurteilt. Überraschend erscheint, dass sich sogar 52 % der SchülerInnen, die häufig stören, positiv dazu äußern. (vgl. Balke, 2004)

Das von Stefan Balke initiierte Konzept des zeitweiligen Ausschlusses vom Unterricht in einen „Trainingsraum für auffällige SchülerInnen zur Resozialisierung“ wird auch von Joritz (2004, S.98f) kritisch beurteilt: Balke bezieht sich auf ein amerikanisches Programm von Edvard Ford, welches an die „Stärkung der Eigenverantwortlichkeit“ appelliert. Das von Balke initiierte Konzept sieht vor, dass SchülerInnen nach mehrmaligen Störungen in einen „Trainingsraum“ verwiesen und von einer Trainingsraum-Lehrkraft beaufsichtigt werden. Auf diese Weise würde einerseits die anderen lernenden SchülerInnen geschützt und das positive Unterrichtsklima wieder hergestellt werden. Auf der anderen Seite wird störenden SchülerInnen angeboten, an ihrem Sozialverhalten zu arbeiten. Ausgegangen wird davon, dass SchülerInnen in die Klasse zurückkehren wollen und bereit sind, ihr Verhalten einzusehen und Unterrichtsregeln zu akzeptieren.

Tatsächlich handelt es sich bei einem solchen Konzept des „Trainingsraumes“ wohl nur um eine kurzfristige Entlastung der Lehrkraft; das Problem wird als „Bumerang“ zu ihr zurück kehren, meint Jornitz (2004, S. 117).

Der Kritik von Jornitz muss Recht gegeben werden. Diese Form des Ausschlusses ist kaum geeignet, SchülerInnen zu einer einsichtsvollen Änderung ihres Verhaltens zu motivieren. Eher wird dadurch die Anpassung oder Scheinanpassung gefördert. Weder lernt die Klassengemeinschaft einen Konflikt zu lösen, noch der oder die ausgeschlossene SchülerIn. Durch Isolation ist weder eine Verantwortungsübernahme noch eine Konfliktlösung zu erreichen. Ein „Trainingsraum für auffällige SchülerInnen zur „Resozialisierung“ wird wohl eher als Bestrafung wahrgenommen.

Bauer (2008, S.33) warnt „Zur körperlichen Unversehrtheit gehört - jedenfalls in der Wahrnehmung des Gehirns also auch sozial akzeptiert zu sein, Ausschluss und Erniedrigung sind daher nicht nur aus psychologischer, sondern auch aus neurobiologischer Sicht ein potenter Aggressionsauslöser.“ Daher ist umso genauer zu kontrollieren, ob eine Isolation, wie es ein Trainingsraum ist, tatsächlich geeignet ist, das Verhalten positiv zu beeinflussen.

9.2.2 Interventionen und Maßnahmen bei Störungen im BuS Unterricht

Sollte es trotz präventiver Maßnahmen zu Störungen kommen, so wären Interventionen zu setzen. Interventionen sind nicht gleichzusetzen mit Disziplinarmaßnahmen. Eine Verhaltensänderung kann schließlich auch durch andere Aktionen bewirkt werden, indem beispielsweise das Interesse der SchülerInnen geweckt, oder der Unterrichtsverlauf modifiziert wird. Dennoch wird es Situationen geben, in welchen Zurechtweisungen oder schärfere Maßnahmen als geeignete Intervention zu sehen sind, um die Sicherheit im Unterricht zu gewährleisten. Scharfe Interventionen sollten jedoch nur mit Bedacht eingesetzt werden.

Alice Miller warnt vor den möglichen Folgen von Erziehungsmaßnahmen. Denn traumatische Ereignisse wirken prägend. Miller (1983b, S. 66) meint: „Jeder Mensch ist durch seine Kindheit geprägt“ und folgert: „die neurotische Entwicklung wurzelt in der Kindheit.“ Probleme können auf frühkindliche Erfahrungen zurückgeführt werden, wie Miller (1983b, S. 84ff) mit dem Beispiel der „kastrierenden Frau“ veranschaulicht. Die Autorin berichtet über eine Frau, die keine langfristig glücklichen Beziehungen halten konnte. Grund dafür sei die in der Familie nicht akzeptierte und als schwach dargestellte Vaterfigur. Die einzige Person über die er herrschen konnte, war die älteste Tochter, die Patienten. In weiterer

Folge suchte sie bei ihren eigenen Beziehungen so lange nach Schwächen bei Männern, bis sie diese entdeckte. Klarerweise konnte sie dadurch keine Beziehung halten.

„Begrifflicherweise werden Frauen, die von ihren Vätern früh gedemütigt und wie Puppen behandelt worden sind, als Erwachsene dazu neigen, die Männer wenn möglich, ihre Überlegenheit spüren zu lassen und sich hoffnungslos abhängig zu machen. Auch Männer werden sich an den Frauen (und kleinen Mädchen) rächen, wenn ihre Mütter sie nicht respektiert haben.“ (Miller, 1983b, S. 89)

An anderer Stelle schildert die Autorin (1983b, S. 94ff) die Entwicklung eines jungen Mädchens zur Prostituierten. Das Mädchen wurde in ihrer Kindheit misshandelt. „Der Prostituiertenberuf erwies sich nun bei dieser Frau als eine zwanghafte Inszenierung ihres frühen Kindheitstraumas.“ (Miller, 1983b, S. 99)

Frühkindlichen Erfahrungen scheinen für den weiteren Lebensverlauf prägend zu sein:

„Man kann nur bewußte Erwartungen aufgeben, aber Haltungen, die so tief in unbewußten Gefühlen der frühen Kindheit wurzeln, kann man erst aufgeben, wenn man sie bewusst und nicht nur in der Gegenwart, sondern im Zusammenhang mit Vergangenheit erlebt.“ (Miller, 1983b S.100)

Wie SchülerInnen von Lehrkräften behandelt werden, kann ihren inhärenten „Lebensplan“ beeinflussen.

Im Rahmen eines Skripts erstellen Kinder ein Bild aus bedeutsamen Erlebnissen von sich selbst, von Mitmenschen, über das Leben im Gesamten sowie über den weiteren Verlauf ihres Lebens. Es wird ein konkreter Plan über das Leben entworfen. Dieser Lebensplan wird nach dem Skript verfolgt, auch wenn er erweitert oder modifiziert wird. Weitere Erfahrungen werden so interpretiert, dass das Skript bestätigt wird. Eine bestimmte Einstellung oder Überzeugung wird so immer weiter verfestigt. (vgl. Kleiner, 2010, S. 68)

Winkel (2001, S. 197) beschreibt ein interessantes Phänomen, nämlich die Übertragung von Gefühlen oder Haltungen auf eine andere Person. Der Ursprung wäre in der Kindheit zu suchen. Die betroffene Person sucht sich zur Substitution ein neues Objekt und projiziert auf dieses all das, was sie mit der Person aus der Kindheit verbunden hat.

Diese Abbildung zeigt ein Beispiel einer Projektion: Die Lehrerin als Mutterersatz:

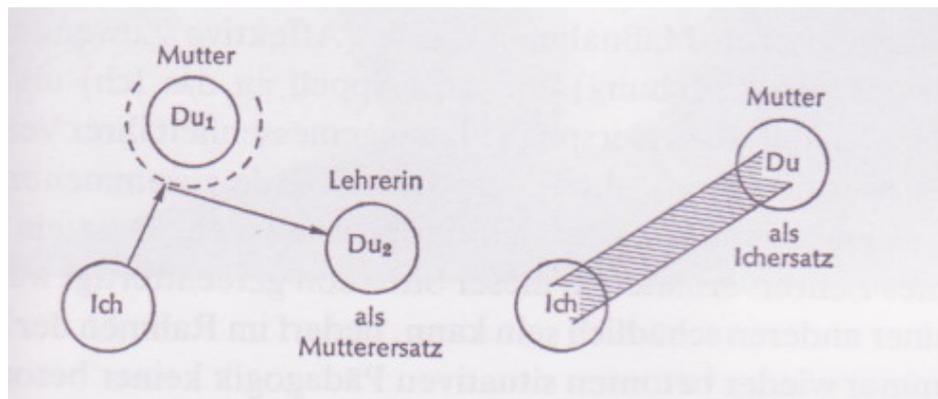


Abb.24: Übertragung und Projektion (Winkel 2001, S.197)

Miller (1983b, S. 276) informiert:

In den alten Erziehungsschriften wurde regelmäßig empfohlen, so früh wie möglich 'dem Kind seinen Willen zu nehmen', seinen 'Eigensinn' zu bekämpfen, und es immer im Gefühl der eigenen Schuldigkeit und Schlechtigkeit zu belassen; man dürfte niemals den Eindruck aufkommen lassen, dass der Erwachsene sich täuschen oder einen Fehler begehen könnte, dem Kind niemals die Entdeckung der Grenzen des Erwachsenen ermöglichen, sondern sollte im Gegenteil eigene Schwächen vor ihm verbergen, ihm die göttliche Autorität vortäuschen.“ (Miller, 1983b, S. 276)

Gelingt es jedoch einem Menschen, die „Wahrheit seiner Kindheit“ nachzuvollziehen und sich von erworbenen „Tabus und Zwängen“ zu distanzieren, dann wird er oder sie nicht versuchen, andere zu erziehen, da der Person bewusst wäre, dass er oder sie gerade durch die Erziehung in der Kindheit beeinträchtigt wurde. (vgl. Miller, 1983b, S. 252 f.) Miller (1983b, S. 277) geht davon aus, dass psychische Erkrankungen auf Traumata in der Kindheit zurückzuführen wären.

Auch wenn im Schulunterricht der Verzicht auf Erziehung und auf Konsequenzen utopisch erscheint oder sogar negative Folgen hat, so sind doch einige Erkenntnisse von Alice Miller (1983) bei der Umsetzung pädagogischer Maßnahmen als Warnung zu berücksichtigen.

Da nun die Mechanismen aufgezeigt wurden, die durch Entscheidungen der Lehrkraft ausgelöst werden könnten, kann jetzt auf die Interventionen eingegangen werden.

Eine Möglichkeit wäre es, bei geringfügigen Störungen gar nicht zu reagieren. Eine derartige Passivität ist allerdings nur empfehlenswert, wenn die Lehrkraft davon ausgeht, dass es sich um eine einmalige Aktion handelt, die die Klasse nicht beeinflusst. (vgl. Schempp,

2004, S. 84) Söll und Kern (2005, S. 45) meinen, dass eine Sportlehrkraft „zwar alles sehen, aber nicht unbedingt auf alles reagieren sollte“.

Dieses defensive Verhalten der Lehrkraft eignet sich bei SchülerInnen der Unterstufe, zum Beispiel bei einem schwachen Protest zu einer Übung. Bedacht werden muss, dass es SchülerInnen auch um Provokation und um ein Machtspiel gehen kann. Möglicherweise hat der oder die SchülerIn gar keinen begründeten Einwand gegen die Übung; vielleicht will er bzw. sie diese sogar machen. Bei einem „Schüler-Lehrer-Spielchen“ spielt dies allerdings keine Rolle. Denn dahinter steht die Absicht, die Lehrkraft aus dem Konzept zu bringen. Lässt sich die Lehrkraft nun stören, so gewinnt der Schüler bzw. die Schülerin. Lässt die Lehrkraft sich nicht aus der Ruhe bringen, so steht es unentschieden. Gelingt es der Lehrkraft, sich nicht stören zu lassen und stattdessen den bzw. die SchülerIn herauszufordern, so gewinnt die Lehrkraft das Spiel. Bei so einer protestierenden SchülerIn könnte also vorerst das Verhalten ignoriert werden, um dann während der Aufbauarbeiten mit ihm bzw. mit ihr eine Wette zu vereinbaren, zum Beispiel: „Ich wette, du schaffst es nicht, dich beim Tarzan Spiel mit den Lianen über den Fluss zu schwingen.“ (vgl. Kuhn, 2009, S.211 f.)

Eine andere Möglichkeit ist, bei Störungen den Unterricht abubrechen und abzuwarten, bis die Klasse wieder ruhig ist. Der Unterricht wird dann mit einer entsprechenden Bemerkung fortgesetzt. Bei einer Unterrichtsstunde im Unterrichtsfach Bewegung und Sport könnte diese lauten: „Ich erwarte mir jetzt, dass ihr ruhiger weiterspielt.“ Diese Anmerkung kann durchaus innerhalb der Stunde wiederholt werden. (vgl. Söll & Kern, 2005, S. 48)

Der Effekt kann dadurch gesteigert werden, indem individuell auf SchülerInnen eingegangen wird, und diese darauf hingewiesen werden, den Anordnungen zu folgen. (vgl. Söll & Kern, 2005, S. 48)

Andererseits könnte mit den SchülerInnen über negative Konsequenzen reflektiert werden, die ihr Verhalten mit sich bringt. Eine bloße Erinnerung an den vorgegeben Verlauf bewirke in einigen Fällen bereits eine Einstellung des unerwünschten Verhaltens, ansonsten wäre eine bestimmende Aufforderung angebracht, die gegebenenfalls wiederholt wird. (vgl. Woolfolk, 2008, S.564 f.)

Ein problematisches Verhalten der Klasse kann auch aufgearbeitet werden, indem die SchülerInnen versammelt werden, und die Lehrkraft ihre Betroffenheit darlegt. SchülerInnen haben dann die Möglichkeit, ihre persönliche Ansicht zu äußern. Die konkrete Situation und die tatsächliche Intention des Fehlverhaltens sind herauszuarbeiten, Konsequenzen zu prognostizieren und Erwartungen auszudrücken. SchülerInnen werden so zur Re-

flektion angeregt. Ziel wäre es, das Problem zu beseitigen oder SchülerInnen zur Einsicht zu bewegen. (vgl. Söll & Kern, 2005, 49 f.)

Ball-Engelkes und Esmaeili (2012, S. 16) empfehlen, nach Beendigung der Stunde ein ernstes Gespräch mit dem betroffenen Schüler bzw. der betroffenen Schülerin zu führen. So wird dem Schüler bzw. der Schülerin die Möglichkeit geboten, sich zu rechtfertigen, ohne vor der Klasse blamiert zu werden. Ist eine ganze Lerngruppe betroffen, so wird der Klassenrat miteinbezogen. Auch das Andeuten einer Protokollierung, wie bei häufigen Gängen auf die Toilette, kann bereits zu einer Einstellung bzw. Mäßigung des unerwünschten Verhaltens führen.

Denkbar wäre es auch, die Geschwindigkeit oder die Übungen zu verändern. In einigen Fällen ist bloße Langeweile der Auslöser für Provokation oder für Störaktionen. Bei Veränderung der Übungsabfolge oder des Tempos wird die Aufmerksamkeit der Klasse fokussiert und wieder zur eigentlichen Aufgabe gelenkt. (vgl. Schempp, 2004, S. 86)



Abb.25: Unordnung im BuS Unterricht

Störendes Verhalten von SchülerInnen kann durch die Annäherung der Lehrkraft eingedämmt werden. Verstärkt wird die Wirkung, indem der Name des bzw. der Schülerin aufgerufen wird und nachgefragt wird, ob Hilfe benötigt wird. (vgl. Schempp, 2004, S. 86) Woolfolk (2008, S. 564) empfiehlt sich wortlos vor den Schüler bzw. die Schülerin zu stellen und abzuwarten, bis dieser sich den Normen gemäß wieder benimmt. Eine andere Möglichkeit wäre es den Namen des störenden oder unaufmerksamen Schülers bzw. Schülerin beiläufig während der Erklärung einer Übung zu erwähnen. Möglich wäre es

auch, den bzw. die störende SchülerIn für die Demonstration in einer Übung einzusetzen. So kann der Störfaktor beseitigt, der bzw. die unaufmerksame SchülerIn wieder in den Unterrichtsprozess einbezogen werden, während gleichzeitig der Fokus der Klasse wieder auf den Unterricht gelenkt wird. (vgl. Schempp, 2004, S. 86)

Ein anderer Ansatz zur Eindämmung eines inadäquaten Verhaltens wäre das Schließen eines schriftlichen Vertrags, um das unerwünschte Verhalten zu dezimieren. Dabei wird Datum, Namen der beteiligten Personen, sowie Belohnung und Bestrafung in Abhängigkeit des Erfüllens bzw. Nicht-Erfüllens des Vertrages festgehalten. (vgl. Jarvis, 2006, S. 89)

Bei unmittelbaren Störungen oder zur Regelung kann auf „Start- bzw. Stopp-Signalen“ zurück gegriffen werden. Die eigene Stimme, eine Pfeife oder Musikinstrumente können dafür eingesetzt werden. Signale haben eine wichtige Funktion, um die Kontinuität des Unterrichts zu gewährleisten. So kann auch die Übergangszeit von einer Übung zur anderen durch entsprechende Signale erheblich verkürzt werden. (vgl. Schempp, 2003, S.83 f) Auf nonverbaler Ebene haben sich der Einsatz von Blicken oder andere nonverbale Signale bei störenden SchülerInnen als effektiv erwiesen. (vgl. Woolfolk, 2008, S. 564) Vollmann-Hummes (2008, S. 219) regt an, „akustische Signalzeichen“ sowie „Trillerpfeifen“ wieder vermehrt einzusetzen. Sie rechtfertigt dies damit, dass Versuche, sich mit der eigenen Stimme in Räumen mit über 55 Dezibel durchzusetzen, gesundheitsschädigend wären. Hinsichtlich des Lärms, welcher die 55 Dezibel im BuS Unterricht bei weitem überschreiten kann, könnte sogar ein Gehörschutz in Betracht gezogen werden. Ein weiteres Argument für akustische Signale sieht die Autorin (2008, S. 219) darin, in dem sie darauf hinweist, dass „ein lärmender Schüler kein lernender Schüler ist.“

Häufig wird das Klassenbuch als Erziehungsmittel eingesetzt. Klassenbucheinträge haben auf die meisten SchülerInnen nur einen geringen Effekt. In Klassenbüchern werden Verwarnungen eingetragen. Verwarnungen entsprechen einer Steigerung der Ermahnung. Wirksam wird diese Maßnahme nur, wenn sie sehr sparsam eingesetzt wird, etwa bei wiederholten Störungen. Es müsste genau eingetragen werden, was vorgefallen ist und gleich eine Konsequenz formuliert werden. (vgl. Söll & Kern, 2005, S. 52)

Auf der anderen Seite werden im BuS Unterricht intensive Übungen, wie zum Beispiel Liegestütz, zur Disziplinierung eingesetzt. Sportliche Übungen sollten jedoch nicht als Strafe verwendet werden. Die Einstellung zum Sport könnte dadurch beeinflusst werden, da SchülerInnen etwas Negatives mit körperlicher Beanspruchung assoziieren könnten. Wenn schon Übungen verwendet werden sollen, dann nicht als Disziplinierung, sondern im Sinne einer Intervention. So könnte ein Schüler oder eine Schülerin bei gravierender

Regelmissachtung kurzfristig von den anderen Sportarten ausgeschlossen werden. Um ihn bzw. sie zu beschäftigen, bzw. um überschüssige Energien abzubauen, wird eine Übung angeboten. Dem Schüler bzw. der Schülerin soll dabei bewusst sein, dass es sich nicht um eine Strafe, sondern um eine sportliche Übung handelt.

Eine Schulstrafe wie Nachsitzen oder Schulausschluss sollte erst dann beantragt werden, wenn Ermahnungen, Verwarnung wirkungslos geblieben sind. Diese setzt eine schriftliche Mitteilung an die Erziehungsberechtigten voraus. Dennoch sollten sie zum Repertoire der LehrerInnen gehören. Die Handlungsmöglichkeiten wären stark eingeschränkt, wenn prinzipiell ein bestimmtes „Strafmaß“ nicht überschritten wird. (vgl. Söll & Kern, 2005, 51ff)

- **Schulausschluss**

Eine im Schulgesetz vorgesehene extreme Maßnahme ist die Möglichkeit eines Schulausschlusses, der jedoch ein komplexer juristischer Vorgang ist und eine Überprüfung erfordert. Es liegt nicht in der Kompetenz der LehrerInnen bzw. der Direktion allein, einen Schulausschluss zu erwirken. Wenn trotz mehrfacher Mahnungen und nach Einbeziehung der Eltern keine Besserung erfolgt und ein Antrag der Schulkonferenz gestellt wurde, liegt es an der Schulbehörde erster Instanz einen zeitweiligen Schulausschluss von vier Wochen auszusprechen.

Adams (2005, S. 25) berichtet in einer schottischen Studie, dass 70 Prozent der LehrerInnen einen positiven Zusammenhang zwischen Schulausschluss, Verhalten und Lernen sehen. Begründet wird die Maßnahme dahingehend, dass die verbleibende Klasse effizient weiter lernen kann. Außerdem wird betont, dass SchülerInnen nichts zu fürchten hätten, wenn sie wissen, dass sie nur kurzzeitig“ ausgeschlossen werden können. Der geringere Anteil hingegen, sah den Ausschluss als problematisch, da der verpasste Stoff kaum nachgeholt werden kann. Kritisch angemerkt wird, dass der bzw. die ausgeschlossene SchülerIn keine Förderung erhält und dass auch kein Gespräch über Ursachen und Problemlösung mit ihm oder ihr geführt wird. In diesem Konzept ist der Blick auf die verbleibende Klasse und nicht auf die Ausgeschlossenen gerichtet.

Verständlich ist, dass sich Lehrkräfte entlastet fühlen, wenn der bzw. die störende SchülerIn aus dem Unterricht entfernt wird. Es sollte jedoch um das Wohl der SchülerInnen, also auch der störenden SchülerInnen gehen, und nicht um eine möglichst einfach zu erreichende Arbeitsatmosphäre. Ausgewichen wird der Ursachenanalyse, der Konfrontation mit dem Problem und dem Dialog mit dem Jugendlichen. Damit wird einer schwierigen Situation ausgewichen, jedoch keinesfalls gelöst. Beim heutigen Stand der pädagogischen Kenntnisse müsste es möglich sein, das Verhalten der auffälligen SchülerInnen in

die richtige Richtung zu lenken und so eine gute Lernatmosphäre zu gewährleisten ohne SchülerInnen auszuschließen.

Dupper (2010, S. 4) analysiert die Maßnahme des zeitweiligen Schulausschlusses und weist darauf hin, dass ein Schulausschluss von SchülerInnen, vor allem von jenen, die nichts mehr zu verlieren haben, da sie auf eine positive Beendigung des Semesters nicht mehr hoffen, eher als Urlaub angesehen oder als Belohnung aufgefasst wird. Mit einem zeitweiligen Schulausschluss werden „verhaltenskreative Schüler“ zwar aus dem Schulsystem exkludiert, deren Verhalten wird dadurch jedoch auch nicht positiv beeinflusst. SchülerInnen, die häufig aus dem Unterricht ausgeschlossen werden, behalten nicht nur tendenziell ihre unerwünschten Gewohnheiten bei, sondern erweitern diese sogar noch bzw. werden Schwierigkeiten sogar noch häufiger verursacht.

Schulausschluss ist daher keine Lösungsstrategie im Hinblick auf eine Verbesserung des SchülerInnen-Verhaltens: Es wird weder auf die Ursachen der Probleme eingegangen, noch den Jugendlichen beigestanden, noch kann von einer positiven Veränderung ausgegangen werden. Darüber hinaus kommt es schnell zu einer Stagnation der Lernprozesse oder vielleicht sogar einem Rückgang, was weder im Interesse der SchülerInnen, noch der Lehrkräfte, noch der Schule sein dürfte. SchülerInnen haben zwar das Recht während der Phase des zeitweiligen Schulausschlusses sich über den aktuellen Stoff bzw. anfallige Hausübungen zu informieren. Ob dies tatsächlich geschieht, bleibt jedoch fraglich. Eine Wiedereingliederung der zeitweise ausgeschlossenen SchülerInnen ist daher auch aus lerntechnischen Gründen nicht einfach.

Es wurde gezeigt, dass es verschiedene Möglichkeiten zur Beeinflussung des Verhaltens von SchülerInnen gibt. Es ist jedoch kaum möglich, mit Sicherheit eine Verhaltensänderung durch Maßnahmen zu erreichen. Eine äußerliche Verhaltensmodifikation kann durch die Lehrkraft erzwungen werden. Die Mittel dazu wären „Gewöhnung“ und „Dressur“. Der Befehl, zu einer bestimmten Zeit im Turnsaal zu erscheinen, wäre eine Anwendungsmöglichkeit. Dem Schüler oder der Schülerin kann demonstriert werden, wie etwas erledigt werden soll, oder es kann appelliert werden. Außerdem kann versucht werden, durch Gespräch oder Belehrung auf die „Einstellung und Gesinnung“ einzuwirken. Durch die Vorbildfunktion der Lehrkraft kann positiv auf SchülerInnen eingewirkt werden. Der Aufbau von guten Beziehungen zu den SchülerInnen ist eine Basis, um eine „harmonische Entwicklung“ zu gewährleisten. (vgl. Widmer, 1974, S. 26 f.)

9.3 Fallbeispiele und Interventionen

Bei den Fallbeispielen wird auf typische Probleme des BuS Unterricht Bezug genommen. Bei allen Störungen werden drei Ebenen behandelt: die Ebene der Prävention, die Ebene der sanften Intervention und die Ebene der scharfen Intervention. Die Basis der Pyramide eines effizienten und reibungslosen Unterrichts Bewegung und Sport stellen die präventiven Maßnahmen dar, gefolgt von leichten Interventionen. Scharfe Maßnahmen oder Disziplinierung werden nur dann eingesetzt, wenn dies wirklich erforderlich ist. Auch Arnold (2007, S. 93) meint: „Disziplin und Disziplinierung können zerstören“. Daher soll ein angstfreier BuS mit einem positiven Lernklima gewährleistet werden.

- **Vergessen der Turnbekleidung**

Zur Prävention gehört die gute Vorbereitung des Unterrichts im Rahmen des Lehrplans, wobei der Unterricht so gestaltet werden soll, dass sich SchülerInnen auch wohl fühlen und gerne mitturnen. Sollten dennoch Ansätze der Sportverweigerung auftreten, müsste hinterfragt werden, welche Ursachen die Nichtteilnahme der Schülerin oder des Schülers hat. Wird die Ursache gefunden, so können Bedingungen angepasst werden, damit sich der bzw. die Schülerin sich wieder wohl fühlt.

Bei wiederholtem Vergessen der Turnkleidung, sodass am Unterricht nicht teilgenommen werden kann, schlägt Winnick (2011, S. 105) vor, eine schlechtere Note durch eine Reduktion der Punkte, aus der sich die Note zusammensetzt, anzudrohen. Ob dies wirklich eine gute Intervention ist, bleibt fraglich. Vollmann-Hummes (2008, S. 218) weist darauf hin, dass manche SchülerInnen, wie Eltern, Strategien anwenden, die quasi auf eine Befreiung des BuS- Unterrichts abzielen. Darunter fallen das Vergessen der Turnbekleidung oder oftmalige Krankheit mit „undifferenzierten Attesten von Ärzten“. Die Autorin meint, dass eine Gleichbehandlung des BuS Faches mit anderen Fächern notwendig sei. Eine Nichtteilnahme am Unterricht könnte in die Note einfließen, bzw. könnten Inhalte der Stunde mündlich am Ende der Einheit überprüft werden. Auf diese Weise wäre eine Nichtteilnahme keine Option mehr, sich dem Unterricht zu entziehen.

Im österreichischen Schulsystem fließt Abwesenheit nicht in die Note ein. Allenfalls wird eine Feststellprüfung ab einer Fehlfrequenz von 50 Prozent beantragt. In erster Linie sollte wohl mit dem Schüler bzw. mit der Schülerin gesprochen werden. Wenn die Lehrkraft den Eindruck hat, dass die Eltern den Widerstand des Kindes unterstützen und quasi eine Turnbefreiung erwirken wollen, so sollte ein Gespräch mit den Eltern gesucht werden. Es

könnte eine ernsthafte Krankheit oder ein psychisches Problem dahinter stehen. Manchmal sind es religiöse Bedenken oder kulturelle Widerstände, die sich gegen den Unterricht Bewegung und Sport stellen. SchülerInnen, wie auch Eltern müssten über die gesundheitliche Bedeutung des BuS Unterrichts aufgeklärt werden.

Eine scharfe Intervention wäre das Androhen einer Feststellprüfung, wobei die tatsächliche Durchführung kaum eine Besserung hinsichtlich der Einstellung zum Sport oder zum UF BuS bewirken würde. Um diese Maßnahme zu rechtfertigen, muss der bzw. die SchülerIn gefährdet sein, die 50 Prozent der erforderlichen Anwesenheit zu überschreiten.

- **Missachten der Umziehregelungen**

Vor Beginn der Stunde werden Schuhe und Gewand gewechselt; Schmuck, Uhren, Ketten, Ringe werden abgelegt. (vgl. Landau, 1979, S. 45 f.)

Zur Prävention gehört eine regelmäßige Kontrolle der von Landau (1979, S. 45 f.) beschriebenen Abläufe. Genauso wichtig wäre es, dass SchülerInnen genau wissen, was sie beim Umziehen zu tun haben.

Eine sanfte Intervention wäre die Bitte an die betroffene Person oder betroffene Gruppe, so rasch wie möglich das Gewand zu wechseln und den Schmuck abzulegen. Um sich als Lehrkraft abzusichern wären diese Regeln schon am Anfang des Schuljahres klar zu stellen. Eine regelmäßige und konsequente Kontrolle wäre auch im Sinne der Prävention. SchülerInnen wissen dann, dass sie nicht Sport betreiben werden, solange sie sich nicht gemäß den Umziehregeln verhalten.

Eine starke Intervention wäre es, den bzw. die SchülerIn auszugliedern und für anstehende Arbeiten einzusetzen, wie zum Beispiel für Aufbauarbeiten.

- **Erhöhter Lärmpegel am Weg zum Turnsaal**

Landau (1979, S. 45 f.) führt an, dass das leise Gehen zum Turnsaal eingeübt werden soll. Dazu gehört eine Phase, in welcher das geräuschlose Gehen trainiert wird. Auch soll die Lehrkraft die SchülerInnen darüber informieren, warum das leise Gehen notwendig ist: Andere Klassen haben möglicherweise genau zu diesem Zeitpunkt eine Schularbeit. So können die SchülerInnen die Notwendigkeit einsehen, denn sie wollen ja auch nicht durch den Lärm einer anderen Klasse gestört werden, wenn sie einen Test oder eine Schularbeit schreiben.

Eine sanfte Intervention wäre, wenn die Lehrkraft wartet, bis die Klasse ruhig ist, bevor zum Turnsaal gegangen wird. Meist wirkt Ruhe besser als Ermahnung. Auch kann es

sein, dass einflussreichere SchülerInnen den Lärmpegel regulieren, indem sie andere SchülerInnen verwarnen.

Eine stärkere Intervention wäre, die Halbierung der Spielzeit oder die Streichung des Lieblingsspiels der Klasse.

- **Probleme bei Formationen**

Landau (1979, S. 45 f.) gibt Regeln für Formation an, beispielsweise einen Sitzkreis um die Lehrkraft.



Abb. 26: Sitzkreis als Beispiel einer Formation

Präventiv sollen Routinen etabliert werden, zum Beispiel das Einüben der Sitzformation zu Beginn der Stunde oder am Ende der Stunde. Die Lehrkraft sollte sich klar und deutlich ausdrücken. Die Körpersprache wird so ausgerichtet, dass die SchülerInnen merken, dass die Anordnung ernst gemeint ist. Denn: „Lehrerinnen und Lehrer beeinflussen die Aufmerksamkeit und das Verhalten von Schülern nicht nur durch das, was sie sagen, sondern ebenso durch Signale die von ihrer Körpersprache ausgehen, von ihrer Haltung, ihren Bewegungen und ihrer Mimik“ (Bauer, 2008, S 81 f.)

Als leichte Intervention wäre ein Hinweis, eine Ermahnung oder eine Verwarnung zu geben, mit dem Hinweis sich schnellstens in die Formation einzugliedern.

Als starke Intervention käme ein ernstes Gespräch mit dem bzw. der Schülerin mit der Vereinbarung eines schriftlichen Vertrages zur Verhaltensbesserung nach der Stunde in Frage.

- **Erhöhte Unruhe**

Präventiv sollten der Beginn, das Ende sowie Übergangsphasen ritualisiert und didaktisch effizient gestaltet werden. Besonders in diesen Zwischenphasen stellt sich Unruhe als

Problem dar, da die Lehrkraft nicht bei den notwendigen Erläuterungen eine Klasse über-tönen kann. Während der aktiven Unterrichtsphasen ist ein gewisser Lärmpegel erlaubt. Wenn die Lehrkraft zu Beginn der Stunde bemerkt, dass SchülerInnen aufgewühlt sind, so könnte, nach einer Aufwärmphase, mit einem intensiven Programm begonnen werden um eine wirkliche Unruhe erst gar nicht aufkommen zu lassen. „So sollte man beispielsweise für eine angemessene körperliche Belastung sorgen, immer wieder Aufgaben stellen, die zur Konzentration und zum Mitdenken zwingen, und ´unruhestiftende´ Übungen so weit wie möglich vermeiden.“ (Söll & Kern, 2005, S. 77) Jarvis (2006, S. 88) weist darauf hin, dass langanhaltende Sportausübung entspannend wirkt und zu einer Reduktion der Ag-gression führt. Körperlich kommt es zu einer Verminderung der Spannungszustände und psychisch zu einer Eindämmung des Aggressionspotenzials.

Eine sanfte Maßnahme wird bei Kuhn (2009, S. 209) angegeben: Gerade bei erhöhtem Lärmpegel im Turnsaal soll die Lehrkraft leise sprechen. Unterstützt kann der Effekt noch werden, indem die SchülerInnen direkt angesprochen werden. Auch der Einsatz von Sig-nalen ist zu erwägen.

Eine starke Intervention wäre es, ein Gespräch mit der Klasse und dem Klassenvorstand zu vereinbaren, mit welchem das Problem sowie mögliche weitere Konsequenzen disku-tiert werden.

- **Protest zu einer Übung**

Präventiv wirken würden ein abwechslungsreicher, interessanter Unterricht und eine fes-selnde Art bei der Spielerklärung. Bei jüngeren SchülerInnen bietet sich eine Geschichte zum Erläutern des Spiels an. Spiele müssten stets variiert, neu erfunden und anders ges-taltet werden.

Kommt es tatsächlich während des Erklärens der Aufgabe zu einem Protest, so könnte die Störung einfach ignoriert werden und mit der Erläuterung einfach fortgefahren werden. (vgl. Kuhn, 2009, S. 211 f.) Die Störung zu übergehen mag bei kurzfristigen Einwänden eine Option sein, wobei bei herausfordernden Aussagen jedoch reagiert werden müsste. Die Einstellung des Protestierenden könnte geändert werden, indem dessen Einstellung zum kommenden Spiel positiv beeinflusst wird. Umgesetzt wird die Umpolung der Einstel-lung beispielsweise durch das Zuteilen einer Hauptaufgabe. Die Funktion des Fängers könnte dem bzw. der unzufriedenen Schülerin zugeteilt werden. Ohne den Einsatz von Strafen wird mit positiven Verstärkern versucht den bzw. die Schülerin für das Spiel zu gewinnen.

Eine scharfe Intervention wäre das Ausgliedern des bzw. der Schülerin aus dem Spiel, um diese oder diesen mit einer alternativen Einzelaufgabe zu beschäftigen.

- **Zeichengebung - Missachtung von Signalen**

Landau (1979, S. 45 ff.) gibt das Hochhalten des Arms als Ordnungssignal an.

Zur Prävention gehört ein häufiges Wiederholen dieser Zeichen. Angeeignet könnten diese Zeichen werden, indem sie Teil eines Spiels werden. Aus dem Zeichen wird ein antrainiertes Signal indem im Spiel durch die erhobene Hand wiederholt geregelt wird, wann Bewegung erfolgt und wann SchülerInnen sich hinsetzen müssen.

Eine sanfte Maßnahme wäre eine Ermahnung. Auch das Warten, bis das störende Verhalten beendet ist, hat sich in der Praxis als erfolgreich erwiesen. Der Hinweis, dass Spielzeit unnötig verloren geht, kann auch Wirkung zeigen.

Eine starke Intervention wäre eine scharfe Zurechtweisung der Betroffenen.

- **Absichtliche Störung**

Zur Prävention gehört ein anregender und vielseitiger Unterricht. Dies stellt eine gute Möglichkeit dar, SchülerInnen gar nicht erst die Gelegenheit zu geben, absichtlich zu stören. Es gäbe kaum einen Anlass die Lehrkraft zu provozieren, wenn am BuS Unterricht starkes Interesse besteht und die Spiele den SchülerInnen Spaß machen.

Trotzdem wird es immer wieder vorkommen, dass es SchülerInnen bewusst darauf anlegen, die Lehrkraft aus der Fassung zu bringen. Werden Grenzen nicht rechtzeitig gesetzt, so werden immer waghalsigere Aktionen folgen. Eine Zurechtweisung, oder auch ein schlagfertiger Konter sind daher angebracht.

Im Falle von absichtlicher Störung sollte der bzw. die SchülerIn temporär aus dem Unterricht ausgeschlossen werden. Ein Beispiel wäre, dass sich der- oder diejenige, die den BuS Unterricht gefährdet oder stört, kurzfristig auf die Bank setzen soll. Möglich wäre es auch eine Aufgabe zu geben, wie zum Beispiel das Schreiben eines Protokolls oder das Abtransportieren von Unterrichtsgegenständen.

- **Aggressives Spielverhalten**

Im BuS Unterricht kommt es bei Spielsituationen häufig zu emotional aufgeheizten Situationen. Daher ist es notwendig, auf präventiver Ebene die Spielregeln zu wiederholen, faire und unfaire Aktionen zu diskutieren und Verbote auszusprechen. Auch das Thema

Gewalt und Aggression soll im Sport angesprochen werden. Wichtig ist daher, herauszufinden, ob bestimmte Konflikte oder Differenzen zwischen einzelnen SchülerInnen oder zwischen Schülergruppen bereits bestehen, die bei der Teambildung berücksichtigt werden können. Problematisch können Klassenturniere werden oder auch Teams bestehend aus verschiedenen ethnischen, religiösen oder auch nur Interessensgruppen.

Sollte trotz Berücksichtigung der Gruppendynamischen Gegebenheiten Konflikte entstehen, so kann dieser im Rahmen von Spielregeln entschärft werden, zum Beispiel, indem das eine Team den Ball erhält, während die andere Gruppe auf eine Mäßigung hingewiesen wird. Söll und Kern (2005, S. 77) empfehlen „Aggressivität konsequent und möglichst schon im Vorfeld abzublocken“.

Eine scharfe Maßnahme, die bei unsportlichem Verhalten oft angewendet wird, wäre der temporäre Ausschluss aus dem Spielgeschehen.

Der Entzug der Sportzeit erscheint allerdings problematisch. Manche Situationen mögen einen zeitweiligen Ausschluss rechtfertigen, generell wäre es jedoch besser, diese Maßnahme zu vermeiden. SchülerInnen sollten das Maximum der Sportzeit ausnützen. Gerade diejenigen, die über überschüssige Energien verfügen, haben im Sport die Möglichkeit, sich auszugleichen.

• Interventionen bei Verhaltensauffälligkeit und Unterrichtsstörungen

Bei verhaltensauffälligen SchülerInnen müsste - so Vollmann-Hummes (2008, S. 218) - nach einem „einheitlichen pädagogischen Konzept“ gehandelt werden und ein „durchgängig angewendetes Regel-, Beratungs- und Sanktionssystem“ etabliert werden. Es scheint wichtig zu sein, dass Schul- oder zumindest Klassenregeln klar formuliert werden und so die Erziehung und Selbsterziehung von SchülerInnen unterstützt werden.

SchülerInnen sollten die Regeln und Folgen bei Regelverstößen bzw. unangebrachtem Verhalten bewusst sein.

Störungen können auch genutzt werden, um pädagogisches Handeln zu initiieren. So können Konflikte oder aggressives Verhalten nicht als Störung gesehen und vermieden, sondern thematisiert werden. (vgl. Horn, 2009, S. 85) Dabei wird auf die Unterrichtsstörung eingegangen. Gemeinsam mit den SchülerInnen kann geklärt werden, welche negativen Auswirkungen dieses Verhalten haben würde. Auch Strategien sollten erarbeitet werden, wie Konflikte deeskaliert oder vermieden werden.

Eine andere Intervention wäre, sich der störenden SchülerIn zu nähern und sie anzusehen. Denkbar wäre es den bzw. die Schülerin beim Namen aufzurufen.

Das Androhen einer Vorladung der Eltern oder die unverzügliche Kontaktierung der Erziehungsberechtigten gehören zu der Gruppe der starken Interventionen.

- **Unerlaubtes Turnen an Turngeräten**

Ein häufiges Problem im BuS Unterricht stellt die unerlaubte Benützung von unabgesicherten Geräten dar. Da es sich in diesem Fall um eine Situation handelt in der eine Gefährdung eintritt, muss diesem Aspekt besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Im Rahmen der Prävention muss auf den Ordnungsrahmen geachtet werden.

„Ordnungsrahmen und Organisation verlangen vom Schüler weit mehr Gehorsam in einer einzigen Turnstunde, als sonst im ganzen Schulalltag.“ (Landau 1979, S. 7)

Auf präventiver Ebene ist daher auf den Sicherheitsaspekt zu verweisen. Wenn verstanden wird, dass das Experimentieren auf unabgesicherten oder von der Lehrkraft noch nicht überprüften Geräten gefährlich ist, so kann die Anweisung von den SchülerInnen besser akzeptiert werden.



Abb. 27: Beispiel für nicht gestattetes Turnen

Sollte es dennoch zu einer Überschreitung kommen, so wäre es sinnvoll dem bzw. der Schülerin weitere Anweisungen zu geben. Möglicherweise war eine SchülerInnen Gruppe

schneller fertig und langweilt sich bereits. In diesem Fall könnte sie in andere Aufgaben eingebunden werden.

Sobald es um die Sicherheit geht, sind scharfe Maßnahmen in Betracht zu ziehen. Für den Schüler oder die Schülerin bedeutet das beispielsweise einen kurzzeitigen Ausschluss aus dem Unterricht. Ähnlich könnte gehandelt werden, wenn nicht gestattete Übungen, wie zum Beispiel ein Salto anstelle einer Rolle vorwärts ausgeführt wird.

- **Benutzung nicht gestatteter Gegenstände**

Präventiv sollte ein effektiver Unterrichtsfluss gewährleistet sein. Zu Unterrichtsbeginn müssen Wartezeiten vermieden werden. Am Anfang der Einheit wird kontrolliert, ob SchülerInnen bereits nicht gestattete Gegenstände mit sich bringen.

Im Falle, dass die Störung durch die Ablenkung, zum Beispiel durch Handys verursacht wird, kann dieses mit dem Verweis abgesammelt werden, dass das Gerät nach der Stunde wieder ausgehändigt wird. (vgl. Woolfolk, 2008, S.564f) So kann als leichte Intervention im BuS Unterricht ein mitgebrachter Ball eines bzw. einer SchülerInnen kurzfristig aus dem Unterrichtsgeschehen entfernt werden.

Bei wiederholter Missachtung wäre eine scharfe Reaktion das Streichen der unerlaubt gespielten Sportart für die nächsten fünf Unterrichtseinheiten. Anzuwenden wäre diese Maßnahme, wenn sich so gut wie die ganze Klasse bei der Aktion beteiligt hat und es wiederholt zu größeren Problemen kam.

9.4 Resümee

Kapitel 9 veranschaulichte, wie auf präventiver Ebene gearbeitet werden sollte, mögliche Interventionen und versuchte, durch Fallbeispiele eine konkrete Anwendung von Prävention und Intervention zu erleichtern.

Zur Prävention von Unterrichtsstörungen gehört die Gestaltung des Unterrichts, in dem ein bestimmter Führungsstil verfolgt wird; Regeln, Routinen und förderliche Bedingungen geschaffen werden. Genauso gilt es an den Sozialkompetenzen der SchülerInnen zu arbeiten, um prosoziales Verhalten zu fördern. LehrerInnen müssen sich jedoch auch ständig weiterentwickeln und an ihren Kompetenzen arbeiten. Dazu gehört eine Selbstreflexionsfähigkeit, um eigene Schwächen beurteilen zu können. Für das UF BuS ist es beispielsweise wesentlich, mehrere Aufgaben gleichzeitig bewältigen können, Interaktionen unter den SchülerInnen und Prozesse wahrzunehmen und Ordnung schnell herstellen zu

können. Bei einem Classroom-Management wird der zentrale Fokus auf die Prävention gelegt.

Dennoch müsste das Thema Disziplin im Unterricht aus einer anderen Perspektive gesehen werden. Es sollte nicht nur danach gefragt werden, wie Unterrichtsstörungen vorgebeugt werden oder welche Maßnahmen gesetzt werden sollten. Wesentlich erscheint auch, wie die persönlichen Ressourcen der Lehrkraft gestärkt werden können, um langfristig erfolgreich zu unterrichten, sich weiter zu bilden und effektive Unterrichtsbedingungen herstellen zu können. Dazu gehört ein Stressmanagement der Lehrkraft zur Prävention durch die „Delegation von Arbeitsaufgaben“, „ein Zeitmanagement“, das „Setzen von Prioritäten“, das „Einführen eines Arbeitskreises“ oder die Entlastung durch den „Einsatz von Peer Mediatoren“.

Anschließend wurden zahlreiche Konzepte zur Intervention wie „Eigenverantwortlichkeit für Strafen“, „assertive discipline“, „Tariningsraum“, „positive Verstärker“ oder „Verhaltensmodifikation“ vorgestellt. Diese unterscheiden sich teilweise stark und sollen als Anregung dienen.

Bei den Interventionen und Maßnahmen wurden konkrete Handlungsmöglichkeiten aus der Fachliteratur herausgearbeitet. Bei den abschließenden Fallbeispielen wurden Vorschläge zur Prävention, leichten Intervention und starken Intervention gemacht.

10 Conclusio

In dieser Arbeit wurden verschiedene Möglichkeiten und Kriterien (Variablen/Items) der Prävention aufgezeigt, um den Ordnungsrahmen im UF Bewegung und Sport und ein positives Unterrichtsklima zu gewährleisten. Bei Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen wurden Strategien von leichter bis schwerer Intervention bzw. Maßnahmen veranschaulicht, wie mit Unterrichtsstörungen umzugehen wäre.

Anstelle Exempel zu statuieren und zu sanktionieren, sollte der Schwerpunkt in erster Linie auf Prävention gelegt werden. Dazu gehört die Arbeit an den eigenen Kompetenzen und Selbstreflexion, gegebenenfalls auch Unterstützung durch LehrerkollegInnen oder durch Supervision. Die Begeisterung für das eigene Fach überträgt sich auf die Einstellung der SchülerInnen. Der Unterricht ist didaktisch und methodisch gut aufzubereiten. Auch die Gestaltung der Beziehung und der Kommunikation sind wesentlich. Unterrichtsstörungen sind als Hinweise zu sehen und der Unterricht ist entsprechend zu verändern. Eine Analyse der möglichen Ursachen von Unterrichtsstörungen und Disziplinschwierigkeiten empfiehlt sich, um geeignete Lösungen zu finden.

Der Unterricht Bewegung und Sport benötigt Struktur und einen Ordnungsrahmen: Regeln und Routinen bilden dabei ein wichtiges Element. Viele Störungen würden nicht auftreten, wenn die Regeln und die Folgen den SchülerInnen bewusst sind, und die Unterrichtsbedingungen optimiert werden. Der Unterricht sollte auch differenzieren und individualisieren, um die konkreten Anforderungen an das Niveau der SchülerInnen anzupassen. Damit kann Unter- oder Überforderung vermieden werden.

Im Schulgesetz ist „Mitbestimmung“ der SchülerInnen vorgesehen. Da die Selbstverantwortung ein elementares Bildungsziel ist, empfiehlt sich aus der Position des Autors der Diplomarbeit ein demokratisch orientierter Führungsstil sowie die Leitung im Sinne eines Classroom-Managements. Die Förderung von Sozialkompetenzen bis hin zur Peer-Mediation sind wichtige Beiträge zur Prävention, auch im Sinne eines Konfliktmanagements.

Um den täglichen Anforderungen des Schulunterrichts gewachsen zu sein, sollten Lehrkräfte die persönlichen Ressourcen stärken. Im Sinne eines Stress-Managements können zum Beispiel Prioritäten gesetzt und Aufgaben delegiert werden. Um eigene Defizite zu erkennen, ist eine Selbstreflexion unabdingbar. Bei kollegialen Arbeitskreisen können Probleme geklärt und Strategien besprochen werden. In Autovision, Supervision oder

LehrerInnen-Coaching können Reaktionen auf problematische oder unangenehme Situationen vorweggenommen und Lösungen erarbeitet werden.

Wertschätzender Umgang, Anerkennung und Lob sind die Basis für eine positive Beziehung zu den SchülerInnen. All diese Faktoren sowie ein motivierender Unterricht tragen maßgeblich zur Prävention bei und stellen die guten Bedingungen für ein effektives Unterrichtsgeschehen her.

Eine zweite Ebene, die leichte Intervention, ist dann anzuwenden, wenn es trotz präventiver Arbeit zu unmittelbaren Störungen des BuS Unterrichtes kommt.

Aus der Sicht des Verfassers sollte bei einer Unterrichtsstörung reagiert werden, sofern es sich nicht nur um eine kleine Belästigung handelt. Eine Störung wird in diesem Fall als solche bezeichnet, wenn der Unterricht beeinträchtigt oder die Sicherheit gefährdet ist. SchülerInnen testen die Reaktion der Lehrkraft oft aus, um herauszufinden, wie weit sie gehen können. Es bestünde die Gefahr eines chaotischen Unterrichts, wenn in solchen Fällen die Grenzen nicht klar aufgezeigt werden. Ein wichtiges Kriterium ist schließlich die Lenkung der Klasse. Als leichte Interventionen kommen die Änderung des Unterrichtsverlaufs, die Einbindung des bzw. der störenden SchülerIn oder eine Ermahnung, die Annäherung an den betroffenen Schüler bzw. die betroffene Schülerin oder humorvolles schlagfertiges Kontern in Frage.

Starke Interventionen oder Maßnahmen werden nur bei gravierenden Problemen eingesetzt. Es gilt zu beachten, dass die Beziehung zu den SchülerInnen unter Sanktionen leiden kann. Im praktischen Unterricht wird es immer wieder Situationen geben, die eine starke Intervention rechtfertigen oder sogar verlangen. Die Maßnahme soll jedoch mit Bedacht ausgesprochen und mögliche Folgen müssten in Betracht gezogen werden. Eine Sanktionierung, wenn auch möglicherweise erforderlich, ist keine Lösung von Problemen, sondern eben nur eine Maßnahme. Auffälliges Verhalten kann auch ein Hilferuf sein. Liegt das Problem außerhalb des Unterrichts, so ist es die Aufgabe der Lehrperson, in einem klärenden Gespräch dem bzw. der SchülerIn beizustehen und Eltern oder Fachleute beizuziehen. Auf mögliche Belastungsfaktoren wurde ausführlich eingegangen. Diese können als Basis dienen, um Probleme besser zu verstehen und adäquate Entscheidungen zur Auswahl der Strategie oder Intervention zu treffen.

Bei Gewalttätigkeit oder massiven und wiederholten Disziplinproblemen sind in jedem Fall die Erziehungsberechtigten mit einzubeziehen.

In der folgenden Tabelle werden einige Möglichkeiten von Prävention, leichter und starker Intervention (Maßnahmen) aufgezeigt:

Prävention	leichte Intervention	starke Intervention/ Maßnahmen
Rituale	Schlagfertiges Kontern	Kurzfristiger Ausschluss
Regeln	Ermahnung, Verweis	Elternvorladung
Methodisch didaktisch aufbereiteter Unterricht	Änderung des Unterrichtsverlaufs	Benachrichtigung der Eltern
Arbeit an den eigenen Kompetenzen	Änderung der Funktion des Störenden	Einschalten der Direktion
Arbeit an den Sozialkompetenzen der SchülerInnen	Intensives Sportprogramm	Übertragung von zusätzlichen Aufgaben
Besprechungen, Klarstellungen	Einsammeln unerlaubter Gegenstände	Scharfe Zurechtweisung
Regelmäßige Kontrolle	Zusätzliche Beschäftigung	Vertragsvereinbarungen
Vereinbarungen	Besprechen	Wiedergutmachung

Tabelle 2: Anregung für mögliche Handlungsvorschläge

Der Autor der Diplomarbeit distanziert sich weitgehend von einem autoritären System, wie dies Bueb (2007) vorschlägt, in dem SchülerInnen sich vor gravierenden Konsequenzen bei Fehlritten fürchten müssen. Die Jugend hat ein Recht darauf, Fehler zu machen, zu protestieren und zeitweise über die Grenzen zu gehen. Völlig abzulehnen ist eine durch Furcht und Angst antrainierte Gehorsamkeit, wie sie die „Schwarze Pädagogik“ vorsah. Drastische Strafen hindern SchülerInnen an der Entwicklung einer gesunden Persönlichkeit und eines umfassenden Verständnisses von Recht und Unrecht. Außerdem widerspricht ein derart autoritäres System dem österreichischen Schulunterrichtsgesetz.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema war sehr spannend und hat beim Autor zu einer differenzierten Sicht geführt. Aus der vorliegenden Arbeit wurde veranschaulicht, dass bei Unterrichtsstörungen und bei Disziplinproblemen ein professionelles pädagogisches Handeln und eine positive Grundeinstellung notwendig ist.

“To be a teacher is to be forever an optimist”

(Philip Bigler, 1998, zit. n. Bauer 2008, S 53)

11 Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurde der Fokus auf Prävention und Intervention im BuS Unterricht gelegt. Dabei wurden zahlreiche Studien, Artikeln und empirische Daten verwertet. Der Fokusschwerpunkt bezog sich dabei auf die einheitliche Zielgruppe von Schülern und SchülerInnen. Interessant wäre daher eine geschlechtsspezifische Differenzierung. Es könnte untersucht werden, inwiefern Disziplinprobleme und Unterrichtsstörungen bei Mädchen oder Burschen häufiger oder seltener vorkommen, und welche typische Störungen bei welcher Gruppe gehäuft auftreten. Prävention und Intervention könnten dann geschlechtsspezifisch herausgearbeitet werden.

In einer weiteren Bearbeitung des Themas könnte nach Altersgruppen differenziert werden, insbesondere die Phasen der späten Kindheit, der Pubertät und der späten Adoleszenz wären bedeutsam für den AHS Schulunterricht, wobei die Phase der Pubertät noch einmal unterteilt werden könnte.

Differenziert könnte auch hinsichtlich des Schultyps werden, da in der Diplomarbeit von einer Zielgruppe der AHS ausgegangen wurde. Bei anderen Schultypen wie die „neue Mittelschule“ oder berufsbildende mittlere oder höhere Schulen würden möglicherweise eine andere Herangehensweise erfordern. Die Frage wäre demnach, inwiefern sich SchülerInnen anderer Schultypen hinsichtlich Prävention und Interventionsstrategien von der AHS unterscheiden.

Eine sehr interessante Fragestellung wäre auch die Differenzierung zwischen sporttreibenden und sportablehnenden SchülerInnen. Thiele et al. (2011) veranschaulichte, dass deviantes Verhalten von VereinsspielerInnen anders wahrgenommen wird, als von Nicht-VereinsspielerInnen. Inwieweit das Bewusstsein des eigenen Verhaltens mit resultierenden Verhaltensauffälligkeiten zusammenhängt, müsste noch überprüft werden. Die Untersuchung hinsichtlich Prävention und Intervention nach Sport-begeisterten und Sport-ablehnenden SchülerInnen würde Sportlehrkräften einen differenzierteren Umgang bei Störungen ermöglichen.

Schlussendlich stellt sich die Frage, welche Strategien für BerufsanfängerInnen des Lehrfachs BuS sich als effizient erweisen. Diese müssen sich erst in den Schulbetrieb eingliedern und bringen nicht keine Routine, Gelassenheit und Souveränität in den Schulalltag mit, wie erfahrene KollegInnen. Es gilt daher wirksame, von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern anerkannte Handlungsmöglichkeiten herauszuarbeiten, die den JunglehrerInnen einen möglichst reibungslosen Berufseinstieg ermöglichen.

Literatur und Internetrecherche

- Adams, F. (Hrsg.).(2005). Discipline in Scottish schools. A survey of teacher's view (1.publ.). *Edinburgh: General Teaching Council for Scotland*.
Zugriff am 13.3.2013 unter
http://www.fachportalpaedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?FId=801621&mstn=38
- Aebli, H. (1997). *Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aggressionen abbauen und strenge Regeln lernen Boxen vor dem Fachunterricht. Neues Projekt am Berufsbildungszentrum.(2012) *Kreiszeitung 25.2.2012*.
abgefragt am 10.5.2013
<http://www.kreiszeitung.de/lokales/diepholz/diepholz/aggressionen-abbauen-strenge-regeln-lernen-1615228.html>
- Allmann, S. (2007). *Lernalltag in einer Montessori-Schule - Kinder zwischen Selbständigkeit und Anpassung. Eine empirisch-qualitative Untersuchung*.
Internat. Hochschulschriften Band 498. Münster: Waxmann.
- Apel, H. J. (2002). *Herausforderung Schulklasse: Klassen führen - Schüler aktivieren*.
Rieden: Klinkhardt.
- Arnold, R. (2007). *Aberglaube Disziplin. Antworten der Pädagogik auf das „Lob der Disziplin“*. Heidelberg: Auer.
- Arnold, R. (2012). *Wie man führt, ohne zu dominieren. 29 Regeln für ein kluges Leadership*. Heidelberg: Auer.
- Ball-Engelkes, P. & Esmaeili, S. (2012). Störungsarmer Unterricht. Wie lassen sich Voraussetzungen für diszipliniertes Arbeiten schaffen?
Pädagogik, 64(1), 14-19.
- Balke, S. (2004). *Das Trainingsraum-Programm zur Lösung von Disziplinproblemen*.
Zugriff am 2.4.2013 unter
<http://www.bildungserver.de/db/mlesen.html?Id=26291&mstn=9>
- Bauer, J . et al. (2006): Correlation between burnout syndroms and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Environmental and Occupational Health* 79:199 (2006)
- Bauer, J . et al. (2007): Working conditions, adverse events and mental problems in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Environmental and Occupational Health*, 80: 442-449 (2007)
- Bauer, J. (2008): *Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern*. (2. Aufl.) München: Heyne.

- Bildungsdirektion Nidwalden (2003). *Umgang mit Disziplinproblemen. Handlungshilfe für Lehrpersonen, Hauswarte, Schulleitung und Schulbehörde*. Zugriff am 5.4.2013 unter http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fld=639135&mstn=52
- Bogaslov, P. (2011). Konfrontative Pädagogik - eine Alternative im Umgang mit Unterrichtsstörungen. *Die berufsbildende Schule*, 63(11), 321-324. Zugriff am 2.4.2013 unter http://www.fachportalpaedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fld=981990&mstn=5
- Brinkemper, P.V. (2006). *Urszenen des „richtigen“ Verhaltens*. Zugriff am 3.4.2013 unter <http://www.bildungserver.de/db/mlesen.html?Id=38749&mstn=12>
- Bueb, B. (2007). *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin: Ullstein List.
- Bräutigam, M. (2003). *Sportdidaktik. Ein Lehrbuch in 12 Lektionen. Sportwissenschaft studieren*. Band 3. Aachen: Meyer & Meyer.
- Brohm, M. (2009). *Sozialkompetenz und Schule: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingungsbedingungen sozialbezogener Interventionen*. Weinheim und München: Juventa.
- Burton, D. & Raedeke, T. (2008). *Sport psychology for coaches*. Champaign: Human Kinetics.
- Cummings, C. (2000). *Winning Strategies for classroommanagement*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Döhring, V. & Gissel, N. (2011). *Sportunterricht planen und Auswerten: Ein Praxislehrbuch für Lehrende und Studierende*. Hohengehren: Schneider.
- Drosdowski, G., Grebe, P., Köster, R., Müller, W. (Hrsg.) (1963). *Der große Duden. Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache*. Mannheim, Wien, Zürich: Bibliographisches Institut.
- Dudek P. (1999). *Grenzen der Erziehung im 20. Jahrhundert. Allmacht und Ohnmacht der Erziehung im pädagogischen Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Duden (1997). *Das Fremdwörterbuch* (6. Aufl.). Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion. (Hrsg.). (Bd 5.). Mannheim, Leipzig, Wien: Dudenverlag.
- Dupper, D. R. (2010). *A New Model of School Discipline: Engaging Students and Preventing Behavior Problems*. Oxford: university press.
- Ecker, I. (2009). *Unterrichtsbeispiel: Macht in der Schule in totalitären und demokratischen Systemen*. Zugriff am 10.4.2013 unter http://www.politischebildung.com/pdfs/ecker_aw.pdf
- Eichhorn, C. (2012). *Classroom Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten*. Stuttgart: Klett Cotta.
- Engelbrecht, H. (1988). *Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Von 1918 bis zur Gegenwart* Band 5. Wien: Bundesverlag.

- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Filz, (1991) in: Neumeister, D. (2009): *Die nationalsozialistische Schule als Ort der Instrumentalisierung von Kindern und Jugendlichen mit besonderer Berücksichtigung des österreichischen Schulsport*. Diplomarbeit. Institut für Geschichte, Soziakunde, Politische Bildung, Wien.
- Grunder, H.-U. (2001). *Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann.
- Hartensteiner, K. (2004). *Einführung in die Hermeneutik unter Berücksichtigung des Hermeneutikkonzepts von F.E.D. Schleiermacher*. Nordstedt: Grin.
- Henke, C. (2006). Peer Mediation an Schulen: Erfahrung bei Implementierung und Ausbildung von Streitschlichtern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 55(8), S. 644-659. Zugriff am 5.4.2013 unter http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=982
- Hentig, H. (2003). *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Heymann, H. W. (2012). Ohne Arbeitsdisziplin kein erfolgreiches Lernen. Wie lässt sich Schülern helfen, denen sie fehlt? *Pädagogik*, 64(1), 6-9.
- Hoffmann, C. (2009). *Disziplinschwierigkeiten in der Schule. Eine qualitative Einzelfallstudie mit einem Gruppen- und Bildungstheoretischen Schwerpunkt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Horn, A. (2009). *Bewegung und Sport: Eine Didaktik*. Kempten: Julius Klinkhardt.
- Holtappels, H. G., Heitmeyer W., Melzer W. & Tillmann K.-J. (2009). *Forschung über Gewalt an Schulen: Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention* (5. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Hurter, D. (2010). Wie kann man Konflikte lösen? Störungen und Konflikte im Unterrichtsalltag. *Folio (Berufsbildung Schweiz)*, 135(3), 19-2.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften - für Bachelor*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ipfling, H. J. (Hrsg.). (1976). *Disziplin ohne Zwang. Begründung und Verwirklichung*. München: Ehrenwirth.
- Jarvis, M. (2006). *Sport Psychology: A Student's Handbook*. Routledge: Tayler & Francis e-Library.
- Johnson, A. (2007). *The successful urban teacher. Classroommanagement techniques* (4. edit.). Canada: Lulu Publishing.
- Jornitz, S. (2004). Der Trainingsraum. Unterrichtsstörung als Bumerang. *Pädagogische Korrespondenz*, 33, S. 98-117. Zugriff am 20.3.2013 unter http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=5483

- Jürgens, E., Sacher, W.(2008). *Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregung.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Kalthoff, H. & Kelle, H. (2000). Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(5), 691-710
Zugriff am 30.3.2013 unter
http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=6919
- Keller, G. (2011). *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen – Unterrichtsstörungen bewältigen* (2.Aufl.). Bern: Huber.
- Kim, S.-Y. & So, W-Y. (2012). The relationship between school performance and the number of physical education classes attended by Korean adolescent students. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(2), 226-230. Zugriff am 3.1. 2013 unter
<http://www.jssm.org/vol11/n2/4/v11n2-4text.php>
- Kleiner, K. (1999). *Sich auflösen in Vielfalt. Empirische Werte- Forschung im Sport und Perspektiven der Werte-Erziehung im Sportunterricht unter Bedingungen des Pluralismus.* Wien: Habilitationsschrift für das Fach Bewegungs- und Sportpädagogik. Universität Wien.
- Kleiner K. (2010). *BuS 2. Bewegung und Sport unterrichten-2.* Lernbehelf. Wien: Univ.Wien, Institut für Sportwissenschaften.
- Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung.* Münster: Waxmann.
- Krapp, A., Weidenmann B. (Hrsg) (2006). *Pädagogische Psychologie. Lehrbuch.* (5. voll ständig überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Krenner, A. (2011). *Peer-Mediation: Konfliktregelung und Streitschlichtung in der Schule. Planungskonzept zur erfolgreichen Einsetzung und Umsetzung von Peer-Mediation.* Hamburg: Diplomica.
- Kuhn, P. (2009). *Kindgemäße Bewegungserziehung.* Kempten: Klinkhardt.
- Kutting, D. (2009). *Lehrer und Gesundheit.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Landau, G. (1979). *Ordnungen im Sportunterricht.* Schorndorf: Hofmann.
- Landmann, M. (2010). *Entspannt durch den Schulalltag. Selbst und Stressmanagement für Lehrer und Lehrerinnen.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lohmann G. (2012). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen.* (9. Auflage). Berlin: Cornelson
- Lohrmann, K. (2007). *Langweile im Unterricht.* In D., H. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie.* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Lothar, R. M. & Martin, P. (2003). *Gewalt in Schule und Erziehung: Ursachen-Grundformen der Prävention und Intervention.* Rieden: Klinkhardt.

- Machado, J. & Meyer-Botnarescue, H. (2011). *Student Teaching: Early Childhood Practicum Guide* (7. edit.). Wadsworth: Cengage learning.
- Mackowiak K., Lauth, G. W. & Spieß R. In: Hartung, J. und Fröhlich-Gildhoff, K. (Hrsg), (2008). *Förderung von Lernprozessen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- McCormack, A. (1996). *Managing to teach physical education: from preservice to inservice Era/Aare*. Vortrag auf der Joint Conference in Singapor. Zugriff am 27.3.2013 unter <http://www.aare.edu.au/96pap/mcco96044.txt>
- Miller, A. (1983a). *Am Anfang war Erziehung. Variationen über das Paradies-Thema. Mit einem neuen Nachwort*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Miller A. (1983b). *Du sollst nicht merken. Variationen über das Paradies-Thema. Mit einem neuen Nachwort (1983)*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Müller, F.H., Eichenberger, A., Lüders, M. & Mayr, J. (2010). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. Münster: Waxmann.
- Myschker, R. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen* (6.Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Neumeister, D. (2009): *Die nationalsozialistische Schule als Ort der Instrumentalisierung von Kindern und Jugendlichen mit besonderer Berücksichtigung des österreichischen Schulsports*. Diplomarbeit. Institut für Geschichte, Sozialkunde, Politische Bildung, Wien.
- Pannitz, R. (1909). *Die Erziehung*. Frankfurt am Main: Rütten & Loening,
- Perner, R. (2007). *Mut zum Unterricht. 4. Symposium. Institut für Stressprophylaxe & Salutogenese*. Matzen: Aaptos.
- Perner, R. A. (2010). *Provokativpädagogik. Das Konzept. Ein Skriptum*. Matzen: Aaptos.
- Petschenig, M. (1949). *Der kleine Stowasser. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch*. Wien: Hölder Pichler-Tempsky.
- Pfeifer, M. (2011). *Bildungsbenachteiligung und Potenzial von Schule und Unterricht, Lesebenachteiligung bei sozioökonomisch benachteiligten Schülern* (1. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Prechtl, P. & Burkhard, F.-P. (Hrsg). *Metzler Philosophie Lexikon* (2. Aufl.). Stuttgart: Metzler.
- Preiser, S. (2009). *Pädagogische Psychologie: Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht* (2. Aufl.). Weinheim und München: Juventa.
- Prestel C. (2003). *Jugend in Not: Fürsorgeerziehung in deutsch-jüdischer Gesellschaft (1901-1933)*. Wien, Köln, Weimar; Böhlau

- Priebe A. (2007). *Vom Schulturnen zum Schulsport: die Reform der körperlichen Ausbildung in den Deutschen Landeserziehungsheimen und der freien Schulgemeinde Wickersdorf von 1898 bis 1933*. Kempten: Klinkhardt.
- Reble, A. (1980). *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Klett.
- Renczikowski K. (2009). *Erziehung Im Nationalsozialismus und heute in Verbindung mit einer Darstellung von Theorie und Praxis des sozialarbeiterischen Lebendweltkonzeptes*. Diplomarbeit. Nordstedt: GRIN.
- Rüedi, J. (2011). *Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule? Möglichkeiten, Wege und Versuchungen. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Unterrichtsstörungen*. Bern: Hans Huber.
- Rutschky K. (1977). (Hrsg.). *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Berlin: Ullstein.
- Schönbächler, M.T. (2006). Inhalte von Regeln und Klassenmanagement. *Schweizer Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. 28(2), 259-273.
- Schönbächler, M.T. (2008). *Klassenmanagement: Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen und Schülerperspektive*. Bern: Haupt.
- Schempp, P. (2003). *Teaching Sport and Physical Activity: Insights on Road to Excellence*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schröder, H. (2002). *Lernen, Lehren, Unterricht. Lernpsychologische und didaktische Grundlagen* (2. Aufl.). Oldenburg: Wissenschaftsverlag.
- Schulordnung Borg Götzis. Zugriff am 28.11.2012 unter <http://cms.vobs.at/borg-goetzis/fileadmin/dateien/Schulordnung.SCHUG.pdf>
- Schulorganisationsgesetz (1962) BGBl.242/1962 Zugriff am 17.12.2012 unter <http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265>
- Schulunterrichtsgesetz (1986) BGBl. 472/86, Wiederverlautbarung des BGL. 139/74 Zugriff am 17.12.2013 unter http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1986_472_0/1986_472_0.pdf
- Seiffge-Krenke, I. (2006). *Nach Pisa: Stress in der Schule und mit den Eltern - Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalem Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht.
- Sequeira Belvel, P. (2010): *Classroommanagement. Strategies for Prevention, Intervention and Problem solving* (2. edit.). Thousand Oaks: Corwin.
- Söll W. & Kern U. (2005). *Alltagsprobleme des Sportunterrichts*. (2. überarb. Aufl.) Schorndorf: Hofmann.
- Söll W. (2011). *SPORTunterricht. sport UNTERRICHTEN. Ein Handbuch für Sportlehrer*. (8. Aufl.) Schorndorf: Hofmann.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

- Spitzer, M. (2012). *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*. München: Drömer.
- Strebler, M. (2008). *Im Klassenzimmer: der Wandel des Lehrer-Schüler-Verhältnisses in Österreich*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Sutherland, C. (2002). *Physical Education Tips from Teachers*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tausch R. & Tausch A. (1998): *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. (11. Aufl.). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Tepe, P. (2007). *Kognitive Hermeneutik: Textinterpretation ist als Erfahrungswissenschaft möglich*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Thiele, J. & Seyda, M. (2011). *Tägliche Sportstunde an Grundschulen in NRW: Modelle-Umsetzung- Ergebnisse*. Aachen: Meyer & Meyer.
- Thies, B. (2010). *Kognitive Repräsentationen in der Grundschule*. Frankfurt: Lang.
- Toman H (2005) *Classroom-Management*. Zugriff am 30.11.2012 unter <http://www.dr-toman.de/clmanag.PDF>
- Träbert, D. (2007): Wer Disziplin will, darf nicht disziplinieren. Eine deutsche Tugend wird wieder modern. Doch wie notwendig sind Zucht und Ordnung in der Schule überhaupt? *Neues Deutschland*. Zugriff am 16.4.2013 unter <https://www.neues-deutschland.de/artikel/119006.wer-disziplin-will-darf-20nicht-disziplinieren.html>
- Vitzthum Thomas (2012): Disziplinlose Schüler überfordern deutsche Lehrer. *Die Welt*. Zugriff am 4.4.2013 unter <http://www.welt.de/politik/deutschland/article106221096/Disziplinlose-Schueler-ueberfordern-deutsche-Lehrer.html>
- Völker, D., Stieb, P., Ohlendorf .M.(2006): *Individuelle Erziehungsvereinbarungen – demokratischer Umgang mit Unterrichtsstörungen*. Realschule am Oberen Schloss Siegen, NRW. Online Monografie. Berlin: BLK Programm „Demokratie lernen & leben“. Zugriff am 14.3.2013 unter http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=215
- Vollmann-Hummes, I. (2008). *Traumjob Sportlehrer/In? Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartung von Schulsportlehrkräften*. Göttingen: Cuvillier.
- Walter, H. & Cornelsen, C. (2005). *Handbuch Führung: Der Werkzeugkasten für Vorgesetzte* (3. Aufl.). Frankfurt: Campus.
- Watzlawick, P. (Hrsg.). (2013). *Man kann nicht nicht kommunizieren. Das Lesebuch. Zusammengestellt von T. Trunk mit einem Nachwort von F. Schulz von Thun*. Bern: Huber.
- Weigelt, L. (2010). *Berührungen und Schule - Deutungsmuster von Lehrkräften. Eine Studie zum Sportunterricht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Weinberg, R. & Gould, D. (2011). *Foundations of Sport and Exercise Psychology* (5. Edition). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weltgesundheitsorganisation Europa (2003): *Weltbericht Gewalt und Gesundheit. Zusammenfassung*. Zugriff vom 1.3.2013
http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf
- Wermke, M., Klosa A., Kunkel-Razum, K., Scholze-Stubenrecht, W. (Hrsg.) (2001). *Duden. Fremdwörterbuch*, 7. Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag.
- Widmer, K. (1974). *Sportpädagogik. Prolegomena zur theoretischen Begründung des Sportpädagogen als Wissenschaft*. Schondorf: K. Hoffmann.
- Wild, E., Möller J. (Hrsg.)(2009). *Pädagogische Psychologie*. Heidelberg: Springer.
- Winnick, J. (2011). *Adapted Physical Education and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Winkel, R. (2011). *Der gestörte Unterricht* (10. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren.
- Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie* (10.Aufl.). München: Pearson Education.

Erklärung zu den Bildern:

Ich habe mich bemüht, die Inhaber von Bildrechten ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit einzuholen. Sollte trotzdem eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Kontaktaufnahme mit mir.

Abbildungen

- Abb. 1 *Überlastung der Lehrkraft*, Zugriff am 1.5.2013
<http://cdn4.spiegel.de/images/image-249563-panoV9free-wizd.jpg>
- Abb. 2 *Übersicht der Befragung* (Perner, 2007, S.43)
- Abb. 3: *Disziplin. Ergebnis des Konvents vom 29.9. 2006. Burghaldeteam durch Arbeitsgruppe Unterrichtsentwicklung*. Zugriff am 20.5.2013 unter
<http://www.burghaldenschulhaus.ch/index.php?site=1006>
- Abb. 4 *Hitlerjugend*. Zugriff am 12.5.2013
http://www.hagen-58.de/bilder/Historisches_Zentrum/140709_Hitlerjugend.jpg
- Abb. 5 *Lehrer an der Tafel*. Zugriff am 25.4.2013
<http://3.bp.blogspot.com/-s9Q9oZembEY/TzA242fgXTI/AAAAAAAAHS8/wONbDkvTV04/s1600/8054442-schwere-lehrer-an-einer-tafel.jpg>
- Abb. 6 *Lehrerkollegium und Auswirkung auf die Klasse. Lehrerkollegien und Schulklassen unter störfaktorialen Aspekten* (Winkel, 2011, S. 160)
- Abb. 7 *Disziplinierungsdruck der LehrerInnen bei einem gespaltenen Lehrerkollegium Störungskurve eines gespaltenen Lehrer-Kollegiums* (Winkel, 2011, S. 157)
- Abb. 8 *Beispiele von Gestik und Bedeutung im Sportunterricht* (Kleiner, 2010, S. 149)
- Abb. 9 *Berufsaussichten*. Zugriff am 15.5.2013
http://www.carini.at/lehre/berufsaussichten/06-berufsaussichten/vorlage-schattenkopie-2.jpg/image_document
- Abb. 10 *Sehdauer in Deutschland nach Alter, Geschlecht und Bildungsstand (2007)* (Wild & Möller 2009, S. 128)
- Abb. 11 *Isolation*. Zugriff am 11.5.2013
http://bilder.bild.de/fotos-skaliert/fotolia_2719664_xs-jpg_11758966_mbf-1304589503-17743126/1,w=457.bild.jpeg
- Abb. 12 *Problemsituationen von Kindern und Jugendlichen, Anlass für Erziehungsberatung* (Krapp & Weidenmann 2006, S. 585)
- Abb. 13 *Zusammenhang zwischen Angstintensität und Leistung* (Winkel, 2011, S. 231)
- Abb. 14 *Wenn Konflikte eskalieren: Gewalt unter SchülerInnen*, Zugriff am 2.5.2013
http://www.planetwissen.de/kultur_medien/kommunikation/konflikte/mobbing_in_der_schule_wenn_konflikte_eskalieren.jsp
- Abb. 15 *Sprechhandlungen im Sportunterricht* (Kleiner, 2010, S. 143)
- Abb. 16 *Gruppenatmosphäre und aggressive Verhaltensmuster*. (Kurt Lewin et al. zit. n. Kleiner, 2010, S.158)
- Abb. 17 *Achtung, Wärme und Rücksichtnahme* (Tausch & Tausch, 1998, S. 120)

Abb. 18 *Aggressionsabbau durch strenge Regeln. Kreiszeitung 25.2.2012. Zugriff 10.5.2013*
<http://www.kreiszeitung.de/lokales/diepholz/diepholz/aggressionen-Abb.auen-strenge-regeln-lernen-1615228.html>

Abb.19 *Zunehmende Belastung. Quelle Allensbach zitiert von Vitzthum (2012): Disziplinlose Schüler überfordern deutsche Lehrer. Die Welt. Zugriff 4.4.2012*
<http://www.welt.de/politik/deutschland/article106221096/Disziplinlose-Schueler-ueberfordern-deutsche-Lehrer.html>

Abb.20 *Der Umgang mit SchülerInnen ist schwieriger geworden. Quelle Allensbach, zitiert von Vitzthum T.(2012): Disziplinlose Schüler überfordern deutsche Lehrer. Die Welt. Zugriff am 4.4.2013 unter*
<http://www.welt.de/politik/deutschland/article106221096/Disziplinlose-Schueler-ueberfordern-deutsche-Lehrer.html>

Abb. 21 *Komponenten der Beratungssituation* (Krapp 2006, S.583)

Abb. 22 *Streitschlichtung. Zugriff am 5.5.2013*
http://www.dreieichschule.de/schwerpunkte_der_schule/streitschlichtung/streitschlichter.jpg

Abb. 23 *Theorie der Unterrichtsstörungen* (nach Winkel 2011, S.33)

Abb. 24 *Demokratie braucht demokratische Schulen. Foto: Artikel von Crone: in: Süddeutsche Zeitung vom 17.5.2010. Zugriff vom 30.4.2013*
<http://www.sueddeutsche.de/muenchen/schulstreik-sozialkunde-live-1.605120>

Abb. 25 *Übertragung und Projektion* (Winkel 2001, S.197)

Abb. 26 Foto. Unordnung im BuS Unterricht. Zugriff am 17.4.2013 unter
http://lehrer.diepresse.com/images/uploads/f/e/c/1298412/auch_volksschule_braucht_ausgebildete_turnunterricht20121007183615.jpg

Abb. 27 Beispiel einer Formation. Zugriff am 7.3.2013 unter
<http://www.hrsbf.de/wp28/wp-content/uploads/2011/11/1.-Sitzkreis.jpg-2.jpg>

Abb. 28 Beispiel für nicht gestattetes Turnen. Zugriff am 23.3.2013 unter
http://www.ardning.at/volksschule/Aktuelles/bildergalerie/bildergalerie_titelbilder/turunterricht_titelbild2.JPG

Tabellen

Tabelle 1: Strafen in Österreich (vgl. Streßler 2008, S. 328-342)

Tabelle 2: Prävention, leichte und starke Intervention. Anregung für mögliche Handlungsvorschläge

Abkürzungen

BGBI. Bundesgesetzblatt
BuS Bewegung und Sport
UF Unterrichtsfach

LEBENS LAUF



Reinhard Grimmlinger
Eltern: A.o. Univ.Prof. Dr. Friedrich Grimmlinger und
Wagner Jauregg Gasse 13, 3003 Gablitz

Geboren am: 8.9.1987 in Wien
Dr. Renate Grimmlinger, MSc.
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

09/1994 – 06/1998 Ferdinand Ebner Volksschule in Gablitz/NÖ
09/1998 – 06/2006 Realgymnasium Sacre Coeur Pressbaum/NÖ, Matura
ab WS 2008/9 Studium an der Universität Wien: Lehramtsstudium Bewegung und Sport; Spanisch sowie drei Semester Anglistik und Seminare in Geschichte. 2011: Mitwirkung am EU Projekt "HELLP: Health as a Lifelong Learning Process: Gesundheitsförderung im Setting Schule. Be Healthy - Be Happy"
7/2009 u. 8/2008: Studienaufenthalte an der San Jose State University/ Cal./USA
WS 2012/13 Auslandssemester an der Universidad de Las Palmas de Gran Canaria ULPGC/Spanien im Rahmen von Erasmus

Unterrichtspraktika in den Fächern Spanisch und Bewegung und Sport in Wien und NÖ: BG Draschestraße, im BRG Amstetten, im Konrad Lorenz Gym., im BG Wien - Strebersdorf, sowie im BG Mödling Bachgasse und an der Schumpeter HAK in Wien.
Erfahrungen mit Integration an der Hans Radl Schule in Wien.

Studienbegleitende Tätigkeiten

2000 - 2007: Sprachkurse in GB, Malta, Spanien und USA während der Ferien
10/2005 High School in San Sebastian/Los Angeles/USA

Beruflicher Werdegang

10/2006 bis 6/2007 Zivildienst beim Roten Kreuz in Purkersdorf
seit 10/2007 Nachhilfelehrer seit 1993 (Einzel und Kleingruppen) für Englisch und Spanisch im „Lernhilfestudio“ 1080 Wien.
Lehrer und Betreuer Lerncamp in Groß Pertholz (2009 und 2010)
seit 2009 Nachhilfelehrer und Lern-Coach in Nachhilfeinstituten in Wien, Purkersdorf und Neulengbach.

Sport: zahlreiche Teilnahmen an Sportwettbewerben:
Laufen, Radfahren, Triathlon
seit 2011 Verfassen von Trainingsplänen für Mitglieder des LCW Laufclub Wienerwaldsee www.lcw.at