

Catherine Gunzenhauser

Erziehung im Kontext Schule (WiSe 2021/2022): Kommunikation und Konfliktlösung im Schulkontext

- ☰ Einführung
- ☰ Das Quadratmodell der Kommunikation
- ☰ Gesprächstechniken
- ☰ Unterrichtsstörungen und Konflikte
- ☰ Akutreaktion und Intervention bei Störungen und zugrundeliegenden Konflikten
- ☰ Abschluss

Einführung



Catherine Gunzenhauser



01:14

Herzlich willkommen zur Sitzung "Kommunikation und Konfliktlösung im Schulkontext"!
Hören Sie hier eine kurze Einführung in die Sitzung.



Lernziele für die heutige Sitzung

- Sie können kommunikative Situationen nach dem **Quadratmodell der Kommunikation** analysieren und Quellen von Missverständnissen erkennen.
- Sie können zentrale **Gesprächstechniken** anwenden.
- Sie können **Unterrichtsstörungen und Konflikte** definieren und die Begriffe zueinander in Beziehung setzen.
- Sie können wichtige Strategien zur **Prävention von Unterrichtsstörungen** beschreiben.
- Sie kennen **Verhaltensmöglichkeiten angesichts akuter Unterrichtsstörungen**.
- Sie können **Schritte zur Lösung der Probleme** beschreiben, die Unterrichtsstörungen zugrunde liegen.

Die Sitzung beinhaltet neben diesem Überblick vier Abschnitte.

- 1 Das Quadratmodell der Kommunikation
- 2 Gesprächstechniken
- 3 Unterrichtsstörungen und Konflikte
- 4 Akutreaktion und Intervention bei Störungen und zugrundeliegenden Konflikten

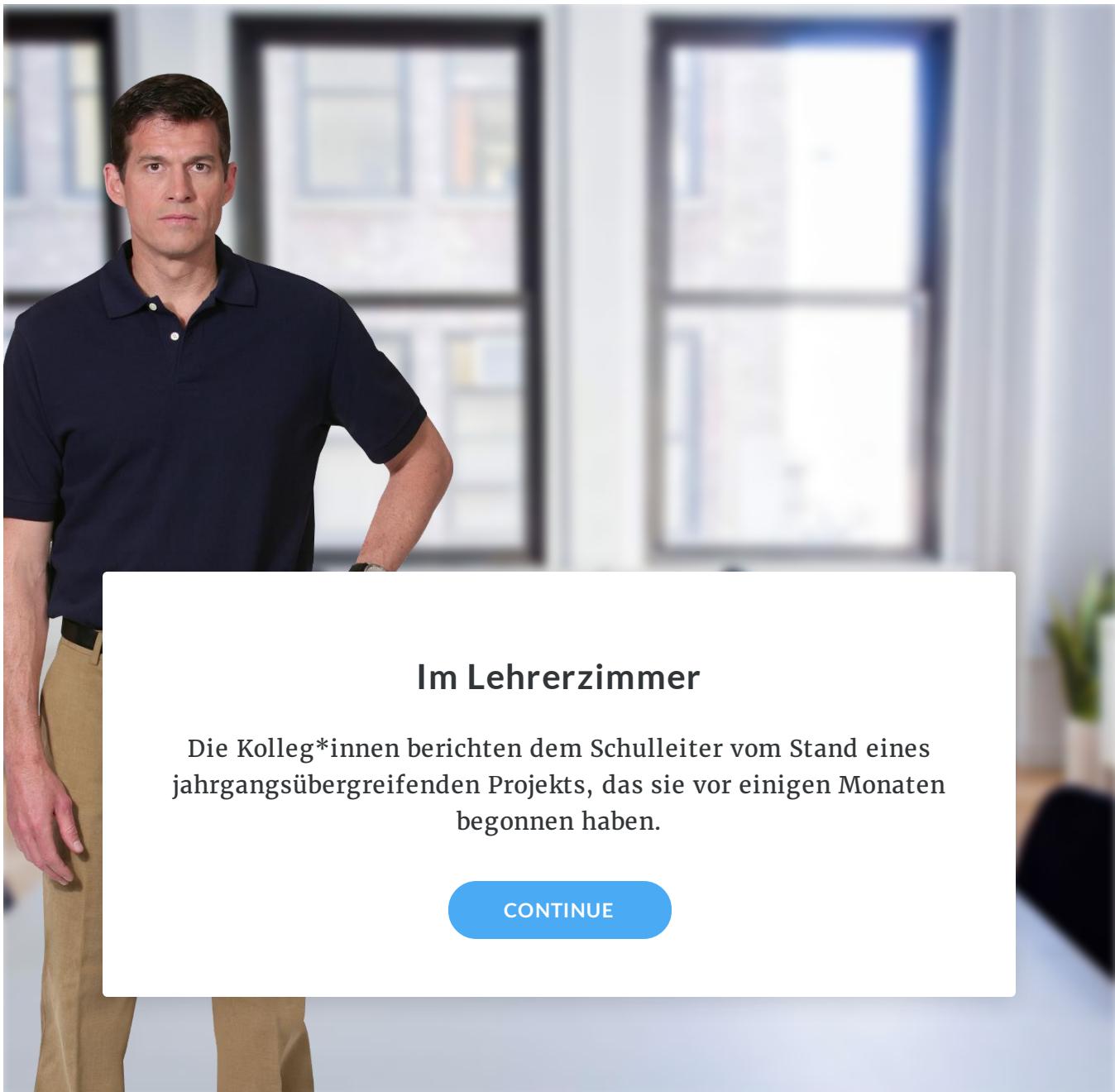
CONTINUE



Das Quadratmodell der Kommunikation



Catherine Gunzenhauser



Im Lehrerzimmer

Die Kolleg*innen berichten dem Schulleiter vom Stand eines jahrgangsübergreifenden Projekts, das sie vor einigen Monaten begonnen haben.

[CONTINUE](#)

Scene 1 Slide 1

Continue → Next Slide

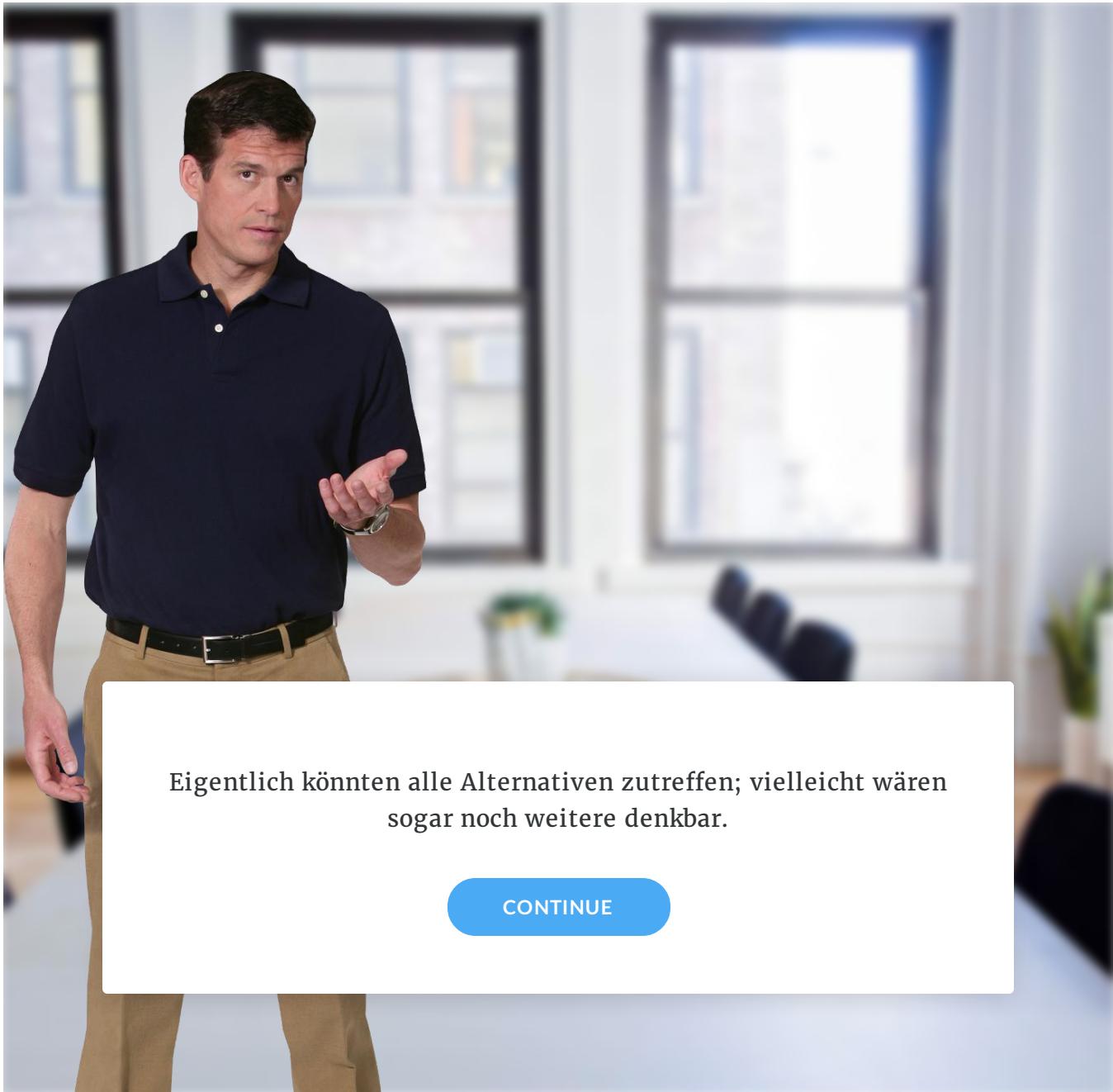


Scene 1 Slide 2

0 → Next Slide

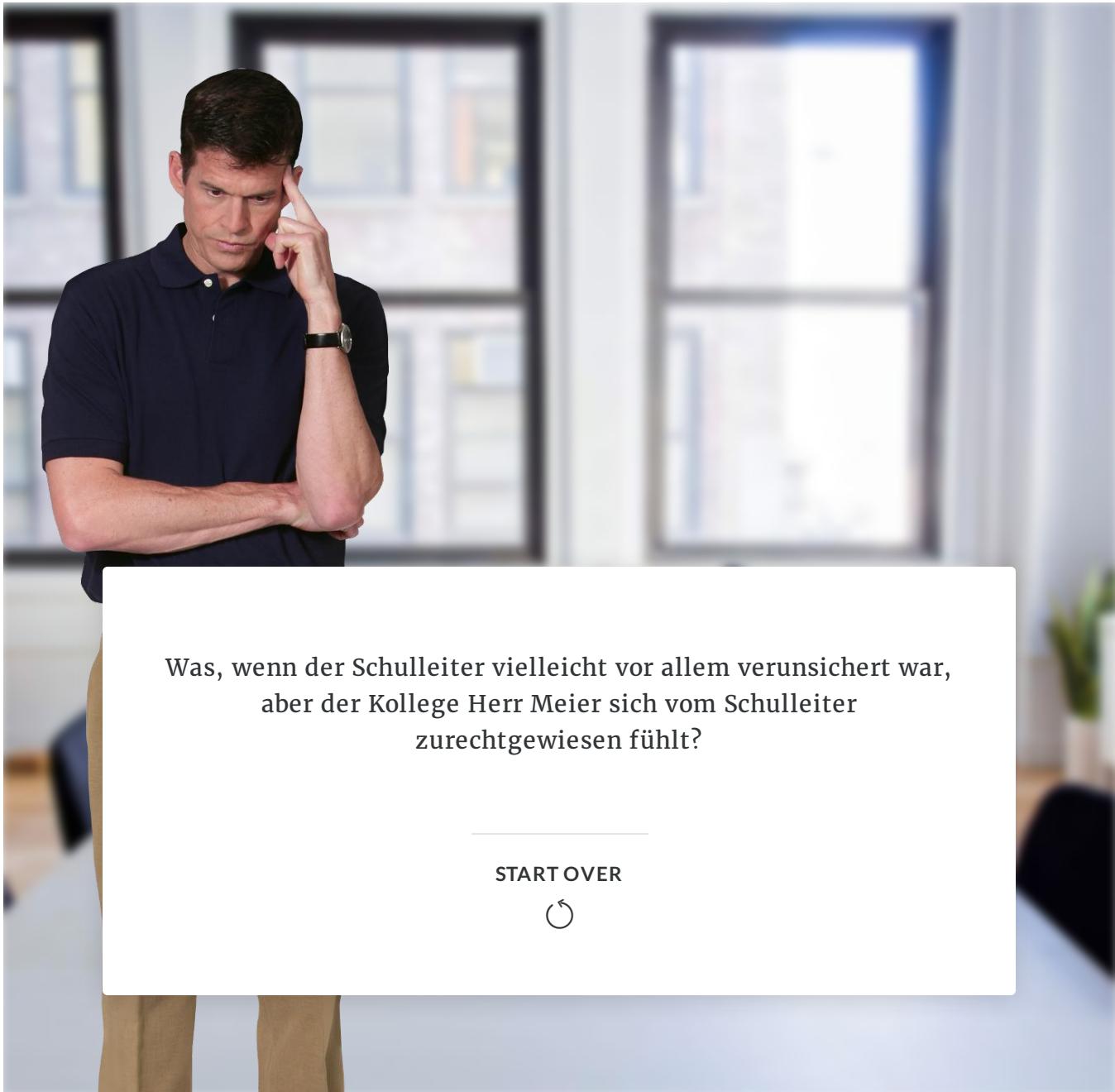
1 → Next Slide

2 → Next Slide



Scene 1 Slide 3

Continue → Next Slide



Was, wenn der Schulleiter vielleicht vor allem verunsichert war,
aber der Kollege Herr Meier sich vom Schulleiter
zurechtgewiesen fühlt?

START OVER



Scene 1 Slide 4

Continue → End of Scenario

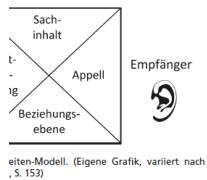
Das Quadratmodell der Kommunikation

Das **Quadratmodell der Kommunikation** nach Friedemann Schulz von Thun (2011, zitiert nach Haller, 2018) verdeutlicht, dass eine kommunikative Äußerung mehr als eine "Botschaft" enthalten und entsprechend auch auf mehr als eine Weise interpretiert werden kann.

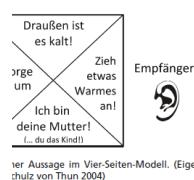
Konkret wird im Quadratmodell von **vier möglichen "Botschaften"** des Sprechenden und entsprechend von **vier möglichen Interpretationsweisen** des Empfangenden ausgegangen: **Sachebene, Appell, Selbstoffenbarung und Beziehungsebene**.

Das Quadratmodell wird in der Literatur manchmal auch anders bezeichnet, z. B. Vier-Seiten-Modell oder, mit Fokus auf den Empfangenden, Vier-Ohren-Modell.

Unten sehen Sie das Quadratmodell graphisch dargestellt (nach Haller, 2018). Bitte klicken Sie auf die einzelnen Graphiken, um Sie vollständig zu sehen.



eiten-Modell. (Eigene Grafik, variiert nach „S. 153“)



er Aussage im Vier-Seiten-Modell. (Eigene Schulz von Thun 2004)



iche Wahrnehmungen im Vier-Ohren-Modell nach Schulz von Thun 2004, S. 67)

aus: Haller (2018)

aus: Haller (2018)

aus: Haller (2018)



01:31

Hören Sie hier einen Kommentar zum Quadratmodell.

Jetzt sind Sie dran!

Schauen Sie sich den kurzen [Ausschnitt aus dem Film "Fack you Göhte"](#) (FSK 12) an.

An einer Stelle brüllt die Lehrerin "Setzt Ihr Euch bitte!?".

Überlegen Sie:

- Welche Botschaften transportiert sie hier auf der Sach-, Appell-, Beziehungs-, und Selbstoffenbarungsebene?
- Auf welche(n) Aspekt(e) reagieren die Schüler*innen mit dem folgenden Gelächter?
- Können Sie – obwohl es sich ja nur um einen nonverbalen Kommunikationsbeitrag handelt – auch in dieser Reaktion der Schüler*innen mehrere Aspekte nach dem Vier-Seiten-Modell identifizieren?

Gerne können wir über diese Übung in unserer Zoom-Sitzung in der kommenden Woche sprechen.

CONTINUE

Gesprächstechniken



Catherine Gunzenhauser

Gesprächstechniken: Was ist das?

Gesprächstechniken helfen dabei, das **eigene Anliegen klarer zu formulieren und das Anliegen des Gegenübers besser zu verstehen**. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die Techniken der *Ich-Botschaft* und des *Aktiven Zuhörens*, die im Rahmen unterschiedlicher theoretischer Ansätze zur Gesprächsführung und Beratung empfohlen werden und nach Rosner (2012) vor allem auf Carl Rogers und Thomas Gordon zurückgehen.

Ich-Botschaften

Bei der Ich-Botschaft geht es um die klare Formulierung des eigenen Anliegens auf eine Weise, die einem konstruktiven Gespräch den Weg ebnet. Dabei kann die Ich-Botschaft als Gegenpol zur sogenannten "Du-Botschaft" (Gordon, 1989, zitiert nach Rosner, 2012) verstanden werden.

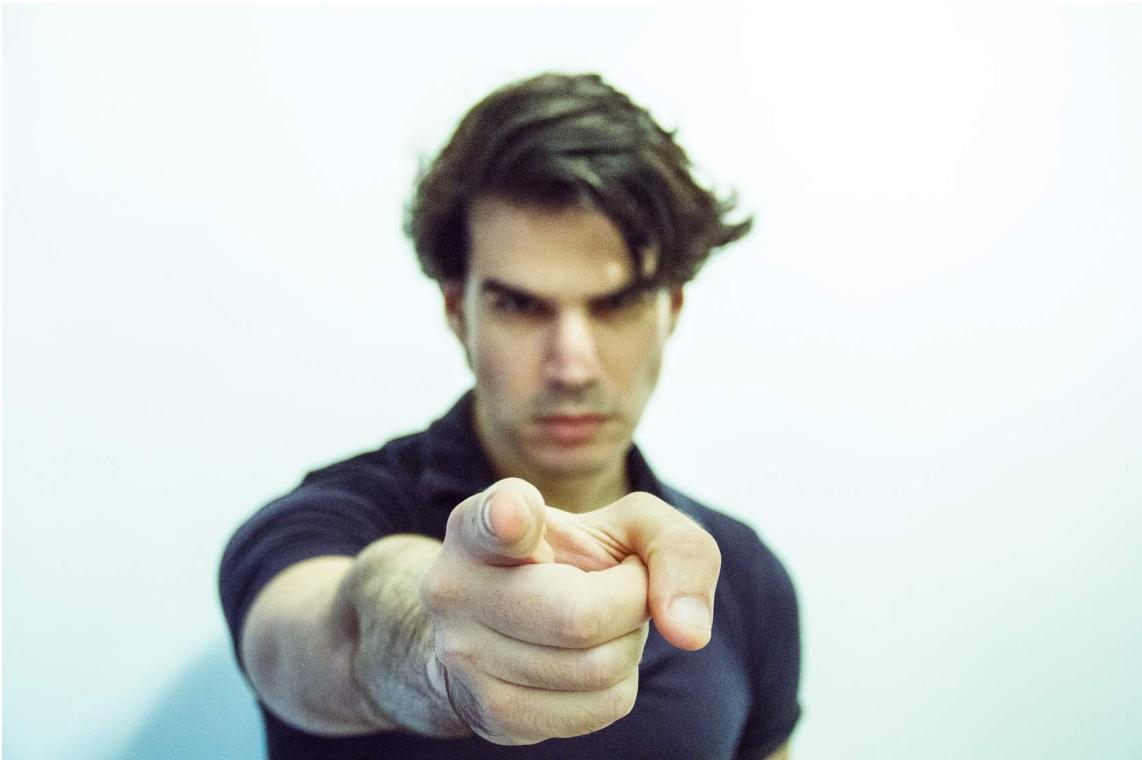
Wichtig: es geht nicht darum, einen Satz mit einem "Ich" oder einem "Du/Sie" am Satzanfang zu formulieren!

DU-BOTSCHAFTEN

ICH-BOTSCHAFTEN

... enthalten eine **Bewertung oder Abwertung (und damit evtl. eine Verletzung) des*der Gesprächspartner*in** (vgl. Rosner, 2012).

Das Risiko steigt, dass der*die Gesprächspartner*in sich emotional erregt fühlt, sich "verteidigen" möchte und ein konstruktives Gespräch dadurch schwieriger wird.



DU-BOTSCHAFTEN

ICH-BOTSCHAFTEN

... beschreiben die Wahrnehmungen, Bedürfnisse, Gefühle oder Wünsche des*der Sprechenden (vgl., Rosner, 2012).

Die Chance steigt, dass der*die Gesprächspartner*in das Anliegen des*der Sprechenden nachvollziehen kann und ein konstruktives Gespräch möglich ist.

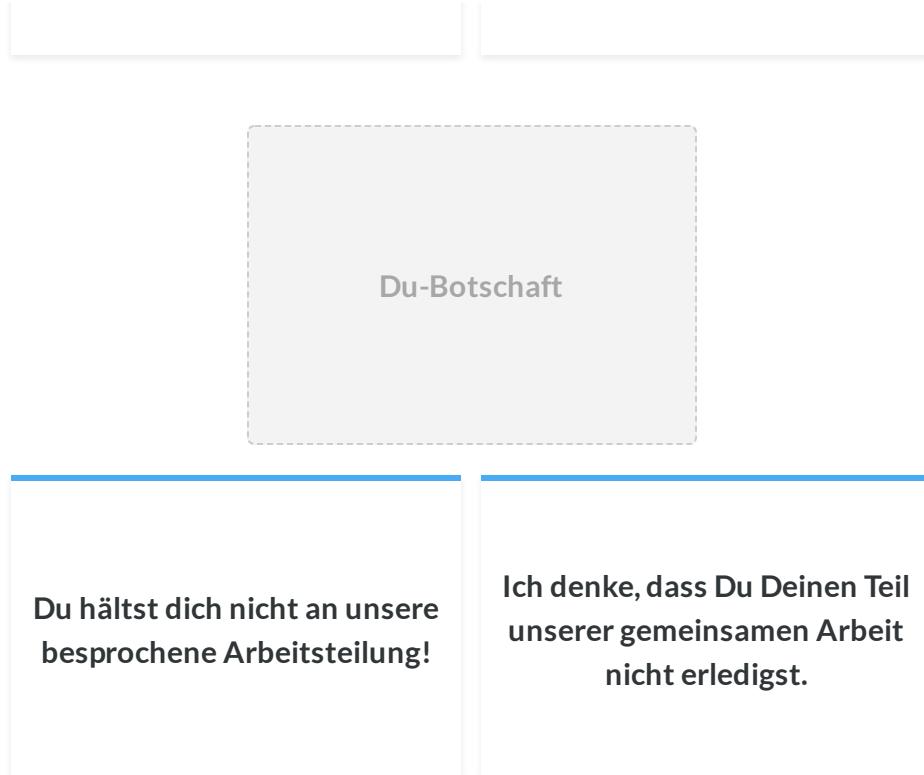


Jetzt Sind Sie dran: Ordnen Sie zu!

Ich-Botschaft

Ich möchte, dass wir unsere
Absprachen zur
Arbeitsteilung nochmals
überprüfen.

Ich war überrascht zu sehen,
dass die Aufgabe XX noch
nicht fertig ist (...)



Eine Formulierungshilfe für Ich-Botschaften

Ich-Botschaften können auf unterschiedliche Weise formuliert werden.

Hat man Schwierigkeiten, eine Ich-Botschaft zu einem bestimmten Anliegen zu formulieren, kann ein Rückgriff auf die Methode der *gewaltfreien Kommunikation (GfK)* nach Marshall B. Rosenberg (z. B. Rosenberg, 2016) hilfreich sei. Die Formulierung folgt dabei vier Schritten: **(1) Beobachtung/Beschreibung, (2) Gefühl, (3) Bedürfnis, (4) Wunsch/Bitte.**

Unten sehen Sie eine schematische Darstellung.

Schritt nach GfK	Beispiel

Beobachtung	Mir ist aufgefallen, dass für unser Referat noch die Teile X, Y und Z fehlen.
Gefühl	Ich bin beunruhigt, ...
Bedürfnis	... weil es mir wichtig ist, dass unser Referat gut wird.
Wunsch/Bitte	Ich möchte, dass wir konkret absprechen, bis wann jede*r ihre*seine Teile fertig stellt.

Aktives Zuhören

Ziel des aktiven Zuhören ist es, das Anliegen des Gegenübers **so genau wie möglich zu verstehen**. Auf der Beziehungsebene der Kommunikation signalisieren Sie beim aktiven Zuhören, dass Sie sich für das Gegenüber interessieren und sich ihm zuwenden. Gleichzeitig versuchen Sie, die Botschaft genau zu erfassen, die Ihr Gegenüber auf der Inhaltsebene vermitteln möchte (vgl. Palzkill et al., 2019). Das aktive Zuhören hat mehrere Elemente.

Aufmerksamkeit

Kernstück des aktiven Zuhörens ist es, **seine volle Konzentration und Aufmerksamkeit** auf das zu richten, was das Gegenüber zu vermitteln hat (vgl. Rosner, 2012).

Der Nutzen dieser vollen Aufmerksamkeit für das Ziel des aktiven Zuhörens erscheint offensichtlich:

Wer konzentriert zuhört, verpasst weniger von dem, was das Gegenüber sagt.

Volle Konzentration hilft aber auch noch auf eine andere Weise beim genauen Verständnis des Anliegens des Gegenübers: Die dadurch ausgedrückte Wertschätzung **hilft dem Gegenüber auch, selbst konzentriert zu bleiben** und sein*ihr Anliegen besser zu vermitteln (Rosner, 2012).



Verbale und nonverbale Signale der Aufmerksamkeit

Aufmerksames und wertschätzendes Zuhören geht häufig mit verbalen und nonverbalen Signalen einher (vgl. Rosner, 2012).

- Verbale Signale können kurze Äußerungen sein (z. B. "OK", "Ja", "Hm", "Und weiter"?").
- Nonverbale Signale können z.B. eine offene Körperhaltung, Kopfnicken, oder Lächeln sein.

Vielleicht haben Sie beobachtet, dass manche Menschen solche Signale gelegentlich auch senden, um **Aufmerksamkeit nur vorzutäuschen** (z. B. eigentlich mit den Gedanken woanders sein, aber regelmäßig lächeln und nicken). Dann handelt es sich natürlich nicht um tatsächliches aktives Zuhören.



Wiederholen (oder Zusammenfassen) des Gehörten

Hier geht es nicht um ein "papageienhaftes" Wiederholen der Worte der*des Sprechenden. Vielmehr soll **mittels eines Feedback-Prozesses überprüft werden, ob die*der Sprechende und die*der Zuhörende sich über die Botschaft einig sind** (Rosner, 2012).

Die*der Zuhörende versucht in Gesprächspausen **in eigenen Worten zu wiederholen** (oder - nach längeren Abschnitten - zusammenzufassen), was sie*er von den Äußerungen des Sprechenden wahrgenommen und verstanden hat.

Dabei versucht sie*er, sich auf den **Kern der Aussage** zu konzentrieren.

Sie*er kann sich vom Sprechenden auch explizite Rückmeldung zur Zusammenfassung einholen ("Habe ich das richtig verstanden?") (Rosner, 2012).

Dadurch kann geklärt werden, dass sich **beide auf demselben Wissensstand befinden. Missverständnisse können erkannt und ausgeräumt werden** (Rosner, 2012).



CONTINUE

Unterrichtsstörungen und Konflikte



Catherine Gunzenhauser

Konflikte

Wenn Sie im Schulkontext mit schwerwiegenden Konflikten konfrontiert sind, können Sie sich **Unterstützung** holen – beispielsweise durch Schulsozialarbeit, Beratungslehrkräfte, schulpsychologische Beratungsstellen oder (i. d. R. für die Beratung von Schüler*innen und Eltern) Erziehungs- und Familienberatungsstellen.

Im Schulkontext treten aber auch alltäglichere Konflikte auf, die von den Beteiligten ohne den Einbezug externer Beratung angegangen werden. Nolting (2017) definiert einen **Konflikt** wie folgt:

Konflikt:

"Aufeinandertreffen unvereinbarer Wünsche und Verhaltenstendenzen, sei es innerhalb eines Menschen (intrapersonaler Konflikt) oder zwischen verschiedenen Menschen (interpersonaler Konflikt)."
(Nolting, 2017)

Nach Nolting (2017) sind **Konflikte im Schulalltag unvermeidlich**. Es ist beispielsweise – auch vor dem Hintergrund der Vorgaben durch Schulpflicht, Lehr- und Stundenpläne – unwahrscheinlich, dass alle Ihre Schüler*innen in jeder Stunde große Lust haben werden, Ihrem Unterricht zu folgen und stets alle Ihre Unterrichtsmethoden und Arbeitsaufträge gut finden werden.

Unterrichtsstörungen als Konflikte?

Was fällt Ihnen als erstes ein, wenn Sie an Unterrichtsstörungen denken?

Vielleicht kommt Ihnen zunächst auffälliges, lautes Verhalten in den Sinn, das den Unterricht unterbricht, also zum Beispiel Tuscheln und Kichern während des Frontalunterrichts.

Letztlich kann es aber genauso störend sein, wenn Sie vor einer Gruppe beharrlich schweigender Schüler*innen stehen, die sich jeder Äußerung widerwillig "aus der Nase ziehen" lassen. Nach Notling (2017) kann man mehrere Arten von Unterrichtsstörungen unterscheiden:

- **Aktive Unterrichtsstörungen:** Hier geht es um ein **Übermaß an unerwünschten Aktivitäten**, also um unruhige, laute Verhaltensweisen – die typischen "Disziplinprobleme".
- **Passive Unterrichtsstörungen:** Hier geht es um einen **Mangel an erwünschten Verhaltensweisen**, also zum Beispiel mangelnde Mitarbeit oder ständiges "Vergessen" von Hausaufgaben oder Materialien.

Hinzu kommen **Störungen der Interaktion** zwischen Schüler*innen, also zum Beispiel Feindseligkeiten zwischen Cliquen sowie Mobbing (*Hinweis: mehr zu Thema Mobbing hören Sie im Modul Innovieren und Professionalisieren*). Störungen der Interaktion in einer Klasse können sich indirekt natürlich ebenfalls auf den Unterricht auswirken.

Wie ist nun das **Verhältnis zwischen Unterrichtsstörung und Konflikt?**

- Zum einen liegt nach der oben stehenden Definition bei einer **Unterrichtsstörung ein interpersonaler Konflikt vor**: Das Verhalten von Schüler*innen ist in diesem Moment unvereinbar mit den Wünschen der Lehrkraft (Nolting, 2017).
- Zum anderen kann eine **Unterrichtsstörung aber auch eine Folge eines Konfliktes sein, der über den Moment hinausgeht** (vgl. Nolting, 2017): Beispielsweise könnten die oben

erwähnten Feindseligkeiten zwischen Cliques – also ein Konflikt, der gar nicht spezifisch auf den Unterrichtskontext bezogen ist – in Unterrichtsstörungen münden, wenn sich die Jugendlichen z. B. während des Unterrichts gegenseitig ärgern oder nicht zusammenarbeiten wollen.

Störungen: Prävention, Akutreaktion und Intervention

Störungen und Konflikte können verschiedene Ursachen haben und ebenso in ihrem Verlauf von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden – zu nennen sind z. B.

- institutionelle Gründe (z. B. Unzufriedenheit mit Schulpflicht oder Lehrplan)
- situative Faktoren (z. B. Ermüdung am Ende eines langen Schultags)
- individuelle Faktoren, die sich auf bestimmte Schüler*innen oder deren Beziehung zueinander beziehen (z. B. persönliche Probleme)
- Verhaltensweisen der Lehrkraft.

Im folgenden konzentrieren wir uns auf Möglichkeiten zur Verminderung von Störungen und Konflikten, die **durch die Lehrkraft beeinflussbar** sind. Mit Nolting (2017) unterscheiden wir dabei zwischen **Prävention, Akutreaktion und Intervention**.

Wenn im Unterricht gerade keine Störungen auftreten...

... ist das oft kein Zufall, sondern hängt mit einem **Classroom Management** (Klassenführung) zusammen, das Störungen vorbeugt (Prävention). Wie Sie bereits aus unserer Sitzung zur Lehrkraft-Schüler*in-Interaktion wissen, ist das Classroom Management eine der Dimensionen guten Unterrichts, die mit geringen Abweichungen (und großen Überschneidungen) in verschiedenen Modellen beschrieben werden (z. B. Hamre et al., 2013; Kounin, 1976; zitiert nach Nolting, 2017).

Entdecken Sie unten effektive Methoden des Classroom Managements zur Störungsprävention nach Nolting (2017)!

Präsenz durch breite Aktivierung

Gemeint ist hier, dass **möglichst viele Schüler*innen kognitiv aktiv ins Unterrichtsgeschehen einbezogen** sind. Breite Aktivierung kann gefördert werden durch

- **didaktisch-methodische** Unterrichtsgestaltung (z. B. kognitiv aktivierende Aufgaben)
- Signale, die den Schüler*innen zeigen, dass die **Lehrkraft sich für jede*n interessiert** (z. B. gut verteilten Blickkontakt mit vielen SuS im Unterrichtsgespräch, häufiges Feedback).

Prävention durch Unterrichtsfluss

Hier geht es darum, dass die Schüler*innen **möglichst wenige Verzögerungen und Unterbrechungen im Unterricht erleben**, so dass sie nicht aus Langeweile oder Orientierungslosigkeit unterrichtsferne Aktivitäten beginnen.

Verzögerungen und Unterbrechungen entstehen oft z. B. durch Aufbau von Geräten, Austeilen von Materialien, Unsicherheiten über den Ablauf von Übungen (all dies **kann durch gute Vorbereitung reduziert werden**), aber auch durch lange Gespräche mit einzelnen Schüler*innen innerhalb der Unterrichtszeit.

Prävention durch Präsenz- und Stoppsignale

Hier geht es darum, **(1) alles "im Blick" zu haben (Präsenz) und (2) ggf. gerade entstehende Störungen durch kleine Interventionen "im Keim zu ersticken"**.

Präsenzsignale sind z. B.: im Raum umhergehen, Blickkontakt halten (dies trägt auch zur breiten Aktivierung bei!), durch kurzes Nicken signalisieren, dass man Meldungen wahrnimmt. Hilfreich können Sitzordnungen sein, bei denen man alle SuS gut sehen kann.

Stoppsignale sind z. B.: einige Schritte auf die störenden SuS zugehen bzw. sich neben diese stellen; sehr kurze Aufforderungen ("Jan, Tina, Ruhe jetzt").

Prävention durch Regeln

"Klassenregeln" sind Ihnen vielleicht schon ein Begriff.

Dabei sollten die Regeln für die Schüler*innen in der **Anzahl überschaubar** sein (so wenig wie möglich, so viel wie nötig), und die Schüler*innen sollten die Regeln **als sinnvoll empfinden** (evtl. gemeinsam erarbeiten lassen).

Wichtig: Die Lehrkraft als Vorbild sollte sich natürlich selbst auch an die Klassenregeln halten, wenn sie nicht (wie z. B. beim "Wir melden uns, bevor wir eine Antwort geben") durch ihre Rolle explizit davon ausgenommen ist.



01:22

Hören Sie hier einen kurzen Kommentar zur Prävention von Störungen (vgl. auch Nolting et al., 2017).

CONTINUE

Akutreaktion und Intervention bei Störungen und zugrundeliegenden Konflikten



Catherine Gunzenhauser

Die Akutreaktion auf störendes Verhalten

Sie haben sich bereits mit einem **Kommunikationsmodell und Kommunikationstechniken** auseinandergesetzt und haben dadurch schon wichtige Anhaltspunkte für eine konstruktive Akutreaktion auf Störverhalten.

Dennoch ist die Akutreaktion bei Störverhalten eine besondere Herausforderung: Sie müssen **spontan reagieren** und stehen dabei **in der Regel unter Stress** – zum einen, weil Sie sich möglicherweise durch die Störung provoziert und dadurch ängstlich und/oder wütend fühlen, zum anderen, weil häufig eine ganze Klasse Ihre Reaktion beobachtet und auch bewertet.

Hilfreich kann die Orientierung an zwei möglichen Folgen ihrer Reaktion sein (vgl. Nolting, 2017):

AUFPERKSAMKEITSFOKUS

SOZIALES LERNEN/ VORBILD

Im Unterricht ist Ihr Ziel, den **Aufmerksamkeitsfokus der Klasse auf dem Unterrichtsgeschehen** zu halten.

Danach sollten Sie auch ihre Akutreaktion ausrichten: Sie möchten, dass die **Störung und Ihre Reaktion darauf möglichst wenig Zeit in Anspruch nehmen und Ihre Klasse möglichst wenig ablenken** (vgl. Unterrichtsfluss). Lange Diskussionen oder für die Klasse "unterhaltsame" Wutanfälle sind hier also nicht konstruktiv.

Ansatzpunkte sind hier:

- Bei kleinen, einmaligen oder unabsichtlichen Störungen (z. B. Schüler kommt ausnahmsweise zu spät, Schülerin ruft eine Antwort dazwischen) können Sie versuchen, "den Ball flach zu halten" – also entweder die **Störung ganz ignorieren oder nur sparsam reagieren** (vgl. Stopp-Signale) (Nolting, 2017).

Dies ist aber nicht immer ausreichend:

- Zum einen, wenn die störende Person **ihr Verhalten nach der sparsamen Reaktion nicht einstellt**. In diesem Fall können Sie versuchen, **alles weitere auf die Zeit nach der Stunde zu verschieben**, z. B. im Rahmen eines Einzelgesprächs (Nolting, 2017) ("Ich möchte, dass alle Schüler*innen im Unterricht mitmachen, und ich toleriere es nicht, wenn jemand die Mitarbeit verweigert. Bitte melden Sie sich nach der Stunde bei mir, ich möchte dann nochmals mit Ihnen darüber sprechen."). Damit signalisieren Sie der störenden Person und der Klasse, dass Sie dieses Verhalten nicht einfach tolerieren, lassen sich aber nicht zu einer langen Diskussion provozieren, die zudem die gesamte Klasse von der Aufgabe ablenken würde.
- Zum anderen, **wenn die Störung Verhaltensweisen oder Handlungen enthält, welche z.B. nach Gesetzeslage oder Schulordnung inakzeptabel sind** (z. B. Gewalt, rassistische oder sexistische Beleidigungen o.ä.). Hier könnte durch Ignorieren evtl. der Eindruck entstehen, dass Sie dieses Verhalten tolerieren oder sogar gutheißen. Auch hier haben Sie aber häufig die Möglichkeit, eine **weitere Aufarbeitung auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben**.

AUFGABE

AUFSICHT

AUFGABE

AUFPASSUNG

SOZIALES LERNEN / VORBILD

Vielleicht haben Sie schon einmal von Lehrkräften gehört, die in einer neuen Klasse erst einmal "hart durchgreifen", damit die Schüler*innen sich dann hoffentlich nicht mehr trauen, den Unterricht zu stören.

Dahinter steckt die durchaus valide Idee des **sozialen Lernens** nach Albert Bandura (vgl. Siegler et al., 2016): Die Schüler*innen in Ihrer Klasse beobachten, welche Folgen des Stören für eine*n ihrer Mitschüler*innen hat, und bei negativen Folgen sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass sie selbst später ähnliches Störverhalten zeigen.

Einiges spricht jedoch dafür, dieses Ziel nicht unter Einsatz von aggressiven Drohgebärden oder besonders harten Bestrafungen zu verfolgen:

- Ihre Schüler*innen lernen nicht nur aus Verhalten und Verhaltensfolgen des*der störenden Mitschüler*in, **sondern auch Sie selbst sind mit Ihrem Verhalten Vorbild** (vgl. Nolting, 2017). Die Art, wie Sie mit störenden Personen umgehen, kann also das künftige Konfliktverhalten Ihrer Schüler*innen prägen: Wenn Sie aggressiv werden und damit scheinbar erfolgreich sind, werden Ihre Schüler*innen das mit größerer Wahrscheinlichkeit in Zukunft ebenfalls tun.
- Sie können den Schüler*innen ihrer Klasse **auch auf andere Weise verdeutlichen, dass Sie Störverhalten nicht tolerieren** (z. B. durch eine kurze Zurechtweisung und Verweis auf ein späteres Gespräch, siehe Abschnitt "Aufmerksamkeitsfokus").

Intervention bei zugrundeliegenden Konflikten, die über den Moment hinausgehen

Fallbeispiel: Meike will nicht vorlesen (adaptiert nach Nolting, 2017)



Sie haben kürzlich eine sechste Klasse in Deutsch übernommen und stellen die Hausaufgabe, eine kurze selbst erdachte Geschichte aufzuschreiben. Als Meike im Unterricht ihr Werk vorlesen soll, schüttelt sie nur den Kopf und sagt: "Nein, ich will nicht." Sie drängen Meike zunächst nicht und rufen eine andere Schülerin auf. In der folgenden Woche wiederholt sich der Vorfall mit einer anderen Hausaufgabe.

Überlegen Sie: Was würden Sie tun?



03:04

Hören Sie hier einen Kommentar zum Fallbeispiel.

"Erst verstehen, dann handeln" (Nolting, 2017)

Im Audiokommentar haben Sie bereits einige Leitfragen gehört, die bei der Problemdiagnose hilfreich sein können (*Hinweis: Im Modul "Diagnostik" gehen Sie auf diese Thematik vertieft ein*). Hier finden Sie diese auch nochmals schriftlich zusammengefasst (nach Nolting, 2017):

- **Frage zum Verhalten:** Um welches Verhalten geht es genau?
Beispiel: Stört es Sie, dass Meike nicht vorliest? Oder stört es Sie eher, dass Meike einer Aufforderung von Ihnen nicht folgt?
- **Frage zu Personen I:** Wer zeigt das problematische Verhalten?
Zeigt eine Einzelperson das störende Verhalten? Alle? Oder einige?
- **Frage zu Personen II:** Was ist typisch für diese Person(en)?
Könnten deren Vorlieben, Schulleistungen, Ängstlichkeit, soziale Kompetenz etc. eine Rolle spielen? (*Diese Aspekte einzubeziehen ist insbesondere sinnvoll, wenn einzelne oder wenige Schüler*innen involviert sind*).
- **Frage zum situativen Kontext:** Wo und wann tritt das Verhalten auf? Lassen sich bestimmte typische Anlässe identifizieren (z. B. immer zu Beginn der Stunde, bei bestimmten Arbeitsformen etc.).
- **Frage zum interpersonalen Kontext I (Schüler*in-Lehrkraft-Interaktion):** Bei welcher Lehrperson bzw. bei welchem Lehrerverhalten tritt das Problem auf?
(z. B. bei allen, nur bei Frau X, nur bei Lehrkräften, die bestimmte Regeln eingeführt/nicht eingeführt haben).
- **Frage zum interpersonalen Kontext II (Interaktion zwischen Schüler*innen, gruppendifnamische Prozesse):** Zusammen mit wem verhält sich Schüler*in X so?
Tritt das Verhalten z. B. vor allem auf, wenn bestimmte Schüler*innen nebeneinandersitzen, oder wenn bestimmte Schüler*innen zusammen in einer Gruppe unterrichtet werden?
- **Frage zur Vorgeschichte:** Welche Vorgeschichte hat das Problem? Ist es neu aufgetreten oder besteht es schon lange? Kann ein Beginn identifiziert werden?
(z. B. könnten bestimmte von Ihnen als störend empfundene Verhaltensweisen darauf zurückgehen, dass die frühere Klassenlehrkraft ganz andere Vorstellungen hatte und die Schüler*innen entsprechende Gewohnheiten entwickelt haben).

Wer entwickelt die konkreten Maßnahmen?

Sie haben nun einen Überblick, welche Maßnahmenbereiche für welche Grundproblematiken in Frage kommen. Dennoch müssen Sie für jeden konkreten Fall eine konkrete Maßnahme

erarbeiten. Dabei lassen sich nach Nolting (2017) zwei Vorgehensweisen unterscheiden:
Direktive Methoden und kooperative Methoden.

DIREKTIV (LEHRERZENTRIERT)

KOOPERATIV

Ein **direktives** oder **lehrerzentriertes** Vorgehen bei der Erarbeitung der Maßnahmen bedeutet, dass Sie selbst eine Maßnahme wählen. Die Grundhaltung hier lautet "Wie löse **ich** das Problem?" (Nolting, 2017).

In der Regel werden hier Maßnahmen gewählt von denen sich die Lehrkraft eine Verhaltensänderung erwartet (z. B. Anreize setzen, neue Regeln einführen) (Nolting, 2017).

Im Beispiel von Meike könnte das bedeuten: Sie haben herausgefunden, dass Meike sich davor fürchtet, dass ihre Geschichte schlecht sein und sie sich durch das Vorlesen vor der ganzen Klasse blamieren könnte. Sie schlagen daher vor, dass sie Meikes Geschichte vorab kurz lesen und Meike erst vorlesen muss, wenn sie ihr versichert haben, dass die Geschichte OK ist.



DIREKTIV (LEHRERZENTRIERT)

KOOPERATIV

Bei einer **kooperativen** Vorgehensweise **erarbeiten Sie die Maßnahmen gemeinsam** mit den Beteiligten (z. B. der*den störenden Personen, ggf. mit der gesamten Klasse). Die Grundhaltung lautet hier "Wie lösen **wir** das Problem?" (Nolting, 2017).

In der Praxis sind die **Übergänge zwischen direktiven und kooperativen Vorgehensweisen fließend** (beispielsweise werden kooperative Problemlöseprozesse oft von der Lehrkraft auf eine "direktive" Weise initiiert).

In Bezug auf die kooperative Lösung tiegreifender, über den Moment hinausgehender Konflikte gibt es erprobte **strukturierte Vorgehensweisen** wie z. B. die "niederlagelose Methode der Konfliktlösung" nach Gordon (vgl. Nolting, 2017) oder das Konflikt- und Vermittlungsgespräch (vgl. Palzkill et al., 2019).

Dabei wird in der Regel **in mehreren Schritten** zunächst das Problem definiert, Lösungsvorschläge werden gesammelt und diskutiert, schließlich wird eine Entscheidung für eine Maßnahme getroffen, diese umgesetzt und später gemeinsam der Erfolg bewertet. Beispielsweise beinhaltet der Konfliktlösungsprozess nach Gordon (zitiert nach Nolting, 2017) sechs Phasen:

- **Definition des Problems/Konflikts** (hier spielen das aktive Zuhören und die Verwendung von Ich-Botschaften eine besonders wichtige Rolle)
- **Sammlung** (NICHT Diskussion oder Bewertung!) möglichen Lösungsvorschlägen
- **Wertung** der Lösungsvorschläge
- **Entscheidung** (Einigung auf eine vorläufige Lösung durch Konsens)
- **Umsetzung** der Entscheidung
- **Beurteilung** des Erfolgs, evtl. Revision

Diese Vorgehensweisen sind auch geeignet, wenn Sie Konflikte im Schulkontext lösen möchten, die Sie nicht primär als unterrichtsstörend, sondern eher als zwischenmenschlichen Konflikte einordnen würden.



Zur Umsetzung der Maßnahmen zur Intervention bei tiefgreifenden oder wiederkehrenden Störungen gehört auch immer die **Überwachung des Erfolgs** (vgl. Nolting, 2017): Greifen die Maßnahmen? Falls das nicht der Fall sein sollte, müssten die oben beschriebenen Schritte erneut durchlaufen werden: Zunächst würden Sie eine Diagnose stellen und im Anschluss versuchen, verbesserte Maßnahmen zu entwickeln.

[CONTINUE](#)

Abschluss



Catherine Gunzenhauser

Nach Bearbeitung dieser Sitzung ...

- .. können Sie kommunikative Situationen nach dem **Quadratmodell der Kommunikation** analysieren und Quellen von Missverständnissen erkennen.
- ... können Sie zentrale **Gesprächstechniken** anwenden.
- ... können Sie **Unterrichtsstörungen und Konflikte** definieren und die Begriffe zueinander in Beziehung setzen.
- ... können Sie wichtige Strategien zur **Prävention von Unterrichtsstörungen** beschreiben.
- ... kennen Sie **Verhaltensmöglichkeiten angesichts akuter Unterrichtsstörungen**.
- ... können Sie **Schritte zur Lösung der Probleme** beschreiben, die Unterrichtsstörungen zugrunde liegen.

Organisatorisches

Wie immer können Sie diese **E-Learning-Sitzung unten als pdf** downloaden. Fragen zu dieser Sitzung können Sie in der Zoom-Sitzung am **14.01.2022** stellen. Die nächste E-Learning-Sitzung zum Thema "Lernstörungen und ADHS" können Sie **ab dem 14.01.2022** starten.

Save the Date: Bitte denken Sie an unsere Zoom-Sitzung am 28.01.2022: Live mit Dr. Ulrike Magner von der Beratungsstelle für Eltern, Kinder und Jugendliche!

Denken Sie auch bitte an die rechtzeitige Anmeldung der Prüfungsleistung, wenn Sie die Klausur mitschreiben wollen. Informationen hierzu finden Sie auf der [Website des Zentralen Prüfungsamts Master of Education](#).

Ich wünsche Ihnen eine gute Woche!



Literatur

Haller, R. (2018). *Bedürfnis- und lösungsorientierte Gespräche führen: Privat und beruflich*. Springer.

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The elementary school journal*, 113(4), 461-487.

Nolting, H.-P. (2017). *Störungen in der Schulkasse: Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Beltz.

Palzkill, B., Müller, G., & Schute, E. (2019). *Erfolgreiche Gesprächsführung in der Schule* (4. Auflage). Cornelsen.

Rosenberg, M. B. (2016). Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens. Junfermann Verlag GmbH.

Rosner, S., & Winheller, A. (2012). *Gelingende Kommunikation - revisited* (2. Auflage). Rainer Hampp Verlag.

Siegler, R., Eisenberg, N., De Loache, J., & Saffran, J. (2016) (Hrsg). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (4. Auflage). Springer.
(Kapitel 9)

Abbildungen: Wenn nicht anders angegeben aus Articulate Rise.

Diese E-Learning-Sitzung und das entsprechende pdf-Dokument sind nur für Teilnehmende der Vorlesung bestimmt und dürfen nicht weitergegeben werden.