

2 Fünf Möglichkeiten, sich im Umgang mit Unterrichtsstörungen zu zermürben

Erste Möglichkeit

Betrachte die Unterrichtssituation möglichst nur aus (d)einem Blickwinkel und zweifle nicht an der Objektivität deiner Wahrnehmungen.

„Ich weiß schon, in dieser Mathematik-Lektion wird Max wiederum nichts arbeiten und stattdessen vor sich hin träumen.“

„Eben habe ich wieder gesehen, wie Vera ihre Banknachbarin provoziert hat.“

Unser Wahrnehmungssystem ist in seiner Aufnahmekapazität beschränkt. Wir sind gezwungen, aus dem reichhaltigen Angebot an Stimulation aus unserer Umgebung eine Auswahl zu treffen. Unsere Wahrnehmung ist deshalb zwangsläufig selektiv. Fragt sich nur, auf welche Reize wir reagieren und welche wir übersehen oder ausblenden. In emotional belastbaren Situationen neigen wir dazu, selektiv nur noch wahrzunehmen, was schwierig und schlimm ist. Die Fähigkeiten zur Wahrnehmung von subtileren Differenzen schwindet. Wahrnehmungsvorgänge bilden die Verbindung zwischen mir und meiner Umwelt. Sie sind der Ausgangspunkt für weitere psychische Verarbeitungsschritte bis hin zu den Reaktionen auf eine als schwierig wahrgenommene Unterrichtssituation. Von Wahrnehmungen hängt in entscheidendem Masse ab, ob eine schwierige Unterrichtssituation günstig beeinflusst werden kann oder in eine Teufelsspirale mündet. Wie Fallstricke im Zusammenhang mit Wahrnehmungen umgangen werden können, zeigt Kapitel 5 auf.

Zweite Möglichkeit

Beschreibe die schwierige Unterrichtssituation möglichst personentriert und allgemein.

„Meine Schülerinnen und Schüler können unmöglich selbständig arbeiten.“

„Sven ist ein Außenseiter.“

„Vera interessiert sich kaum für den Unterrichtsstoff.“

„Was soll ich tun, täglich ist Roman in Streitereien mit Schülern anderer Klassen verwickelt?“

„Lukas ist leicht ablenkbar.“

„Sabrina und Barbara machen sich gegenseitig das Leben schwer.“

Schilderungen über schwierige Unterrichtssituationen können als Geschichten aufgefasst werden (Bruner, 1997). Diese dienen dazu, persönliche Erfahrungen zu ordnen und andern Personen mitzuteilen. Um diese Funktionen zu erfüllen, verkürzen die sprachlichen Konstruktionen die Realität häufig massiv.

- Aussagen werden pauschal für Schülerinnen- und Schülergruppen oder für die ganze Klasse gemacht: Meine Schülerinnen und Schüler ...
- Verschiedenartige Verhaltensweisen werden unter einem Begriff zusammengefasst: Streitereien, Interesse.
- Die Beschreibungen sind meist sehr personenzentriert: leicht ablenkbar, Außenseiter.
- Einzelnen Schülerinnen und Schülern werden situations- und kontextunabhängige Merkmale zugeschrieben. Es wird stärker die Konstanz eines Merkmals betont, als dessen situationale Varianz und Veränderbarkeit: täglich, überdauernd.
- Nur sehr selten werden Interaktionen zwischen verschiedenen Personen beschrieben: machen sich gegenseitig das Leben schwer.

Die Tendenz, schwierige Unterrichtssituation in Form von verallgemeinerten, zusammenfassenden Chiffren zu schildern, mag dem Bedürfnis nach Ordnung, Einfachheit und ökonomischer Kommunizierbarkeit entgegenkommen. Die Suche nach Lösungen und nützlichen Interventionen wird dadurch jedoch oft erschwert, wenn nicht verunmöglicht, Näheres dazu in Kapitel 6.

Dritte Möglichkeit

Konzentriere dich auf alles Problematische. Falls du dir eine Vorstellung von einer Lösung machst, gehe von möglichst hochgesteckten, idealen Zielvorstellungen aus.

„Vera soll sich ruhig verhalten.“

„Ich will Sven in die Klasse integrieren.“

„Mein Ziel ist es, motivierte Schülerinnen und Schüler zu haben.“

Je größer die Träume, desto ernüchternder das Erwachen. Problemlösende sind häufig vom Wunsch getrieben, ein Problem umgehend und endgültig zu beseitigen. Überzogene Zielvorstellungen tragen in sich den Keim des Scheiterns. Je höher der Anspruch, um so größer die Wahrscheinlichkeit, diesen Anspruch nicht einlösen zu können. Zu ehrgeizige Ziele wirken häufig lähmend, sind sie doch ohnehin niemals zu erreichen. Auswege aus dieser Sackgasse werden in Kapitel 7 behandelt.

Vierte Möglichkeit

Erkläre die schwierige Unterrichtssituation durch Ursachen, die du selber nur schwer oder überhaupt nicht verändern kannst.

Unterrichtsstörungen werden wissenschaftlich wie alltäglich durch unterschiedlichste Ursachenfaktoren erklärt:

„Die Schülerinnen- und Schülerzahl in der Klasse ist zu groß.“

„Die Klassenzusammensetzung wirkt sich ungünstig auf das soziale Klima aus.“

„Es mangelt an Unterstützung durch die Eltern.“

„Die Schulaufsicht bewilligt keine zusätzlichen Stützlektionen für meine Klasse.“

Modelle und Theorien zur Erklärung von Unterrichtsstörungen gibt es viele (z.B. Hillenbrand, 2006; Myschker, 2009; Vernooij & Wittrock, 2004). Ursachenfaktoren unterscheiden sich unter anderem darin, wieweit sie durch die Lehrperson beeinflusst- und damit veränderbar sind. Die Klassengröße und -zusammensetzung, das Verhalten der Eltern und die Entscheidungen der Schulaufsicht kann die Lehrperson direkt kaum beeinflussen. Zieht sie vor allem solche Ursachen in Betracht, wird sich schnell Hilflosigkeit breit machen. Die Lehrperson kann bestenfalls an den guten Willen der Eltern oder der Schulaufsicht appellieren oder sie durch gute Argumente zu überzeugen versuchen. Die Gefahr, in eine passive, abwartende, fatalistische Haltung zu verfallen, ist groß. Kapitel 8 verspricht Abhilfe.

Fünfte Möglichkeit

Beschreibe, analysiere, diskutiere mit Kolleginnen und Kollegen, jammere, klage und klage an; aber tue selber ja nichts für eine Veränderung.

Unterrichtsstörungen können schlaflose Nächte verursachen. Die herausfordernden Situationen tauchen in den Vorstellungen der betroffenen Lehrperson immer und immer wieder auf. Sie fragt sich, wie es dazu kommen konnte und was dagegen getan werden könnte. Bei Kolleginnen und Kollegen wird über die leidige Situation geklagt, Schuldige werden gesucht. Gespräche mit vertrauten Mitmenschen können bestimmt entlastend wirken. Im besten Fall entstehen dabei erfolgversprechende neue Handlungsperspektiven. Es besteht jedoch die Gefahr, im Analysieren, Klagen und Anklagen stecken zu bleiben, in der „Problemtrance“ (Erickson, 2008) zu verharren. Verbreitet ist die Überzeugung: Wenn ich erst weiß, woher das Problem *wirklich* kommt, wenn ich die richtige Ursache gefunden habe, weiß ich auch, was dagegen zu unternehmen ist. Nur, die Analyse kann manchmal lange, zu lange dauern, während sich die Problemdynamik ungebremst weiter steigert. In Kapitel 9 versuchen wir die Katze am Schwanz aufzuzäumen.

3 Grundlagen: Systemtheorie und Konstruktivismus

Der Fisch ist der Letzte, der das Wasser entdeckt.
Chinesisches Sprichwort

Wenn sie primär an Vorgehensweisen und Techniken im Umgang mit Unterrichtsstörungen interessiert sind, dann überspringen Sie bitte die folgenden Seiten und gehen direkt zu Kapitel 5 und den folgenden.

Die Sichtweisen und Vorschläge, die in Kapitel 5-9 präsentiert werden, stützen sich auf wissenschaftliche Ansätze, die unter den Begriffen Systemtheorie, Kybernetik und Konstruktivismus in den letzten Jahrzehnten entwickelt wurden. Bei diesen Ansätzen handelt es sich keineswegs um ein geschlossenes und kohärentes Theoriegebäude; Systemtheorie muss vielmehr als Meta-Theorie bezeichnet werden. Diese umfasst grundlegende Annahmen über die Beschreibung und Entwicklung vielfältigster Phänomene in den Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften. Ebenso wenig ist diese systemische Meta-Theorie ein kohärentes und homogenes Gedankengebäude. Es existieren verschiedene meta-theoretische Positionen mit z.T. divergierenden Annahmen, die sich alle nichts-desto-trotz als systemisch bezeichnen. Die Ansätze stammen aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen (Chemie, Physik, Biologie, Psychologie, Soziologie ...) und finden ihre Anwendung auf die verschiedensten Phänomene. Wir stellen in diesem Kapitel einige allgemeine Prinzipien vor, die uns für den Umgang mit Unterrichtsstörungen als bedeutsam erscheinen. Da die skizzierten Ansätze in der Tradition der allgemeinen Systemtheorie (z.B. von Bertalanffy, 1980), der Theorie dynamischer Systeme (z.B. Fischer & Bidell, 2006; Thelen & Smith, 1994; Tschacher, 1997; van Geert, 1994) wie auch des Konstruktivismus (z.B. Watzlawick, 2002) fußen, bezeichnen wir diese Position als *systemisch-konstruktivistisch*, resp. den Ansatz insgesamt als *dynamische Systemtheorie*.

3.1 Prozessorientierte Sichtweise

*Man kann nicht zweimal
in den gleichen Fluss steigen.*
Heraklit

Ist es sinnvoll, Verhaltensstörungen als stabile Merkmale oder Eigenschaften einer Person zu definieren? Welche praktischen Konsequenzen ergeben sich aus einer solchen Sichtweise? Oder gibt es einfach spezifische Verhal-

tensweisen in einer bestimmten Situation, die störend sind? Darüberhinaus, wer sieht sie als „störend“ an?

Bereits die Griechen haben sich gestritten, ob sich die Welt in dauernder Bewegung und Veränderung befindet (Heraklit: *panta rhey* - alles fließt) oder ob sie einer göttlichen Ordnung entsprechend als weitgehend statisch und stabil betrachtet werden muss (Plato und Aristoteles). Systemisch-konstruktivistische Ansätze neigen zu einer heraklitischen Weltauffassung. Danach befinden sich lebende Systeme in einem konstanten Veränderungsprozess. Solange wir leben, verändern wir uns von Moment zu Moment. Zellen erneuern sich fortlaufend. Wir können gleiche Erfahrungen nicht zweimal machen, nicht zweimal in den gleichen Fluss steigen. Ebenso sind soziale Gemeinschaften einem dauernden Wandel unterworfen. Um nicht im Chaos zufälliger Ereignisse zu versinken, sind wir jedoch darauf angewiesen, von einer gewissen Vorhersehbarkeit und Regelmäßigkeit von Ereignissen auszugehen, also eine gewisse Stabilität anzunehmen. Diese wird erreicht, indem biologische, psychische und soziale Prozesse immer wieder in ähnlicher, berechenbarer Weise ablaufen. Geordnete Prozesse etwa des Atmens, der Nahrungsaufnahme bzw. -ausscheidung garantieren uns, unsere körperliche Form (mehr oder weniger) zu bewahren. Vorhersehbare Reaktionen unserer Bezugspersonen ermöglichen eine kommunikative Verständigung. Was als statischer Zustand erscheint, wird damit unter einer dynamischen Sichtweise letztlich durch geordnet in der Zeit verlaufende Prozesse garantiert.

In wissenschaftlichem sowie in alltäglichem Denken wird demgegenüber häufig von vergegenständlichenden Stabilitätsannahmen ausgegangen. Wir betonen dann die überdauernden Eigenschaften eines Objekts und schreiben ihm die entsprechenden Attribute zu. Die zugrunde liegenden Prozesse bleiben dabei weitgehend unberücksichtigt. Die Tendenz zu vergegenständlichem Denken ist in der Alltagspsychologie ebenso verbreitet wie in der wissenschaftlichen (z.B. Laucken, 1974). Wir sprechen von *der* Intelligenz eines Menschen, *den* Minderwertigkeitskomplexen, *den* Persönlichkeitsmerkmalen oder *den* Verhaltensstörungen, als könnten wir sie wie Objekte festhalten. Sprache drückt damit dynamische Prozesse mittels statischer Eigenschaften aus. Diese Eigenschaften stehen als Kürzel für Prozesse, die situativ und zeitlich gebunden ablaufen. „Lukas ist aggressiv“ kann z.B. bedeuten, dass Lukas gestern, heute und morgen Mitschülerinnen und Mitschüler seiner Klasse in der Pause und während Unterrichtslektionen mit unterschiedlichen Verhaltensweisen beschimpft oder körperlich bedroht.

Häufig finden Eigenschaftszuschreibungen nicht eine rein deskriptive Verwendung. In Form von Dispositionen werden sie oftmals als kausale Fakto-

ren zur Erklärung von Verhalten herangezogen. Dispositionen bezeichnen dann nicht nur Eigenschaften, sondern die *Bereitschaft* eines Menschen, in einer bestimmten Situation in einer bestimmten Art und Weise zu reagieren. Die Disposition „aggressiv“ wird dann als kausaler Faktor für eine spezifische aggressive Verhaltensweise gesehen: „Hans verprügelt Mitschüler, weil er die Disposition zu aggressivem Verhalten hat.“ Unter logischen Gesichtspunkten entstehen dadurch Probleme zirkulärer Argumentation: Aus beobachtbaren Verhaltensweisen (Prozessen) wird auf Dispositionen (stabile Persönlichkeitsmerkmale) geschlossen. Diese werden dann wiederum als erklärende Konstrukte herangezogen, um ihrerseits Verhalten zu erklären und vorherzusagen.

Der Begriff der Verhaltensstörung ist ein prominentes Beispiel einer vergegenständlichenden Dispositionszuschreibung mit all seinen theoretischen und praktischen Konsequenzen. Die Ursache der Störung wird in Form einer Disposition primär in der Person gesehen. Die Ursachen für die Disposition wiederum werden mehrheitlich in der Lebensgeschichte der Betroffenen gesucht. Systemisch-konstruktivistische Ansätze gehen von dynamischen Stabilitäts- resp. Veränderungsannahmen aus und versuchen (bei allen Verlockungen durch die sprachlichen Gewohnheiten) vergegenständlichende Dispositionszuschreibungen zu vermeiden. Es wird versucht, Verhaltensstörungen als biologische (v.a. verhaltensmäßige), psychische und soziale Prozesse im zeitlichen Verlauf zu beschreiben und diese auf Regelmäßigkeiten (konstante Ablaufmuster) hin zu untersuchen.

3.2 Was ist ein System?

Verbreitet werden Systeme als Menge von Elementen definiert, welche über Relationen so miteinander verbunden sind und aufeinander einwirken, dass ein sinnvolles, strukturiertes Ganzes entsteht. Ein einfaches soziales System besteht demnach zum Beispiel aus zwei Menschen, die miteinander in Interaktion stehen.

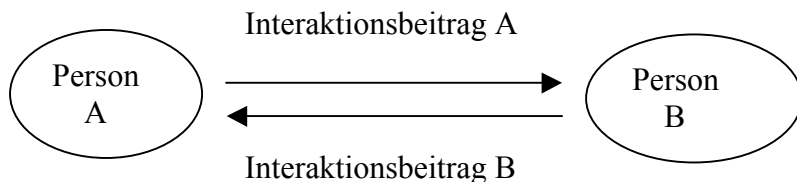


Abbildung 2: Soziales System als Elemente und Relationen

Ein komplexeres soziales System wie die Schulklasse setzt sich dann aus einer Vielzahl von Schülerinnen und Schülern und einer Lehrperson zusammen, die miteinander im sozialen Austausch stehen.

Verschiedene Systemtheoretiker haben diese Sichtweise auf Systeme als zu statisch und vergegenständlichend kritisiert (vgl. Luhmann, 1987). Sie betonen stärker die Prozesse oder Operationen (Pfeile), durch welche Systeme ihr Bestehen und ihre Reproduktion sichern. Diese Richtung systemischen Denkens wird z.T. unter dem Begriff der *Theorie dynamischer Systeme* (engl. dynamical systems theory oder dynamic systems theory) zusammengefasst (z.B. Fischer & Bidell, 2006; Thelen & Smith, 1994; Tschacher, 1997, van Geert, 1994). Niklas Luhmann hat diese operationale Sichtweise im Bereich der sozialwissenschaftlichen Theoriebildung wesentlich ausgearbeitet und weiterentwickelt (Luhmann, 1987, 2004, 2005a, 2005b). Nach der Theorie dynamischer Systeme sind es primär die mehr oder weniger geregelt und vorhersehbar aneinander anschließenden Interaktionen, die in einer Unterrichtslektion ablaufen, welche das soziale System der Schulklasse ausmachen, und nicht die einzelnen Personen. Das System ist demnach nur solange existent, als Prozesse in der Zeit ablaufen. Ein System definiert sich damit durch die in der Zeit ablaufenden Prozesse und nicht über (statisch aufgefasste) Elemente, die miteinander in Austausch treten. Systeme bilden gleichsam Netzwerke geordneter ablaufender Prozesse. Mit andern Worten, die Prozess-Pfeile konstituieren das System und nicht die gegenständlich gedachten Elemente. Selbstverständlich sind die Prozesse (hier Interaktionen) ihrerseits an gewisse physische (körperliche) und psychische Voraussetzungen und damit an Menschen aus Fleisch und Blut gebunden. Bei genauerem Hinsehen bestehen jedoch auch diese biologischen Gegebenheiten wiederum aus entsprechenden biologischen (chemischen und physikalischen) Prozessen.

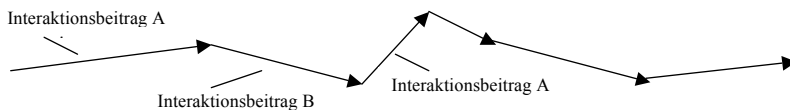


Abbildung 3: Soziales System als Abfolge von Prozessen

Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht bilden also nicht einzelne Menschen, z.B. Schülerinnen und Schüler und eine Lehrperson, das soziale System der Schulklasse. Eine Schulklasse wird nicht durch die Ansammlung von Menschen definiert. Vielmehr definiert sich ein System durch die in

einer festzulegenden Zeitspanne nach mehr oder weniger flexiblen oder rigiden Mustern ablaufenden Prozesse. Systeme sind danach nicht unabhängig von in der Zeit ablaufenden Prozessen zu denken. Diese dynamische, prozessorientierte Systemauffassung läuft unserem Alltagsverständnis gehörig zuwider, was gleichzeitig erklärt, dass sie auch im wissenschaftlichen Diskurs, der ja vor allem im Bereich der Sozialwissenschaften stark auf meist stillschweigendem vorwissenschaftlichem Gedankengut beruht, lange nicht vertreten wurde. Die geläufigen grafischen Darstellungen (vgl. Abb. 2) stützen den Eindruck, ein System setze sich aus Objekten und zwischen ihnen ablaufenden Interaktionen ab. Aufgrund dieser trügerischen Wirkung vermied Luhmann in seinen wissenschaftlichen Publikationen konsequent grafische Darstellungen zur Veranschaulichung seiner Gedankengänge.

3.3 *Verschiedene Arten von Prozessen – verschiedene Systeme*

Wenn Systeme nicht primär über Eigenschaften ihrer Elemente, sondern über Prozesse definiert werden, müssen Systeme konsequenterweise auch ausgehend von qualitativ unterschiedlichen Prozessen voneinander unterschieden werden. Je nach der Qualität der Prozesse lassen sich z.B. nach Luhmann (1987, 15ff.) oder Schweitzer & von Schlippe (2007, 16ff.) drei unterschiedliche Typen von Systemen unterscheiden. Diese Unterscheidung hat sich im bisherigen wissenschaftlichen Diskurs bewährt und etabliert. Entsprechend konstruktivistischen wissenschaftstheoretischen Grundlagen handelt es sich dabei jedoch keineswegs um eine ontologische Aussage über die Welt, sondern lediglich um viable Unterscheidungen, d.h. Definitionen, die sich für wissenschaftliche Zwecke zu bewähren scheinen.

Biologische Systeme – biologische Prozesse

Systeme, welche sich über biologische Prozesse erhalten, reproduzieren und entwickeln, werden als biologische Systeme bezeichnet. Chemische und physikalische Prozesse transportieren Information, Energie und Materie und erhalten so ein biologisches System über die fortlaufende Produktion und Reproduktion von Zellen, Zellgruppen und Organen am Leben. Biologische Prozesse sind notwendig, damit Menschen physisches Verhalten zeigen und damit in die physikalische Welt eingreifen können. Sie sind gleichzeitig eine Voraussetzung für psychische und soziale Prozesse.

Psychische Systeme – psychische Prozesse

Menschen erbringen wesentliche Leistungen, die für ihr Überleben zentral sind, durch psychische Prozesse: sie nehmen wahr, denken, fühlen, wollen und sehnen ... Psychische Prozesse sind an biologische (primär neurophy-

siologische) Prozesse gebunden, besitzen aber Qualitäten, die nicht auf diese reduzierbar sind. Systemisch-konstruktivistische Ansätze vertreten damit ein nicht-reduktionistisches Weltbild, nach welchem Prozesse zwar gegenseitig von einander abhängig sind, sich jedoch nicht aufeinander reduzieren lassen. Über psychische Prozesse produzieren Menschen unter anderem Bedeutungen und Sinn. Eine Wahrnehmung ist aus biologischer Perspektive eine Reizung, ein physikalischer Impuls in einer Nervenzelle. Aus psychologischer Perspektive werden diese Reize über psychische Prozesse interpretiert. So werden die Schallwellen, die von den Stimmbändern eines Mitmenschen ausgehen, vom Empfänger je nachdem als Lob, Ermahnung oder Strafe gedeutet. Psychologie beschäftigt sich zentral mit der Erforschung psychischer Prozesse und damit mit Fragen der Produktion, Übermittlung und Speicherung von Sinn und Bedeutung.

Soziale Systeme – soziale Prozesse

Nach Luhmann werden soziale Systeme nicht durch das Zusammenfinden und die räumliche Nähe von Menschen gebildet, sondern über kommunikative Austauschprozesse. Über kommunikative Prozesse verständigen sich Personen und schaffen (mehr oder weniger) gemeinsam geteilte Bedeutungen und Sinnsysteme. Lehrpersonen und Schüler entwickeln im Verlaufe ihrer gemeinsamen Geschichte ausgehend von Erwartungen (psychische Prozesse), die sie bereits von außen in die Schule mitbringen, ein gemeinsames Verständnis, wie eine Lektion, ein Vormittag oder eine ganze Unterrichtssequenz abzulaufen hat. Gemeinsam geteilte Bedeutungen sind Voraussetzung, dass geordnete Kommunikation in Gang gesetzt werden kann. Gleichzeitig entwickeln und verändern sich diese über kommunikative Austauschprozesse laufend weiter. Von Luhmann stammt deshalb die programmatische Behauptung: Soziale Systeme sind nichts als Kommunikation.

Die bisher skizzierten systemisch-konstruktivistischen Sichtweisen haben weitreichende Konsequenzen für die Definition von Störungen. Diese können auf (mindestens) drei verschiedene Arten, entsprechend den drei beschriebenen, qualitativ unterschiedlichen Prozessen beschrieben werden: Auf der Ebene biologischer Prozesse als Verhaltensstörungen, auf der Ebene psychischer Prozesse als psychische Störung, auf der Ebene der sozialen Prozesse als Unterrichtsstörungen (vgl. auch Schweitzer & von Schlippe, 2007, 16f.). In Kap. 4 erörtern wir ausführlicher die Folgen einer systemisch-konstruktivistischen Konzeption für die Definition des Phänomens „Verhaltensstörung“.