

## Autorität durch Beziehung in der Schule

Martin Lemme, Rainer Bojarzin, Franz Tapaße

### Zusammenfassung:

*Lehrerinnen und Lehrer fragen zunehmend nach Unterstützung in der Bewältigung der vielfältigen pädagogischen Herausforderungen an. Dabei beschreiben sie ein Dilemma ihrer eigenen Wünsche und den wahrgenommenen Möglichkeiten ihres Handelns in der Schule. Ausgehend von dieser Situation beschreibt der Autor, was Professionelle Präsenz und Neue Autorität bedeuten und wie sie wahrgenommen werden. Neue Autorität wird anhand von sechs Aspekten, die miteinander korrespondieren, erläutert und dargestellt. Aus diesen Haltungsaspekten heraus werden Handlungsmöglichkeiten beschrieben, die für einzelne Lehrkräfte oder auch ganze Kollegien zu einem Konzept entwickelt werden können. Anlass zu diesem Artikel gab das angehängte und kommentierte Praxisbeispiel, welches sowohl die Handlungsmöglichkeiten als auch die Grundprinzipien der Neuen Autorität beschreibt und zugleich authentisch ist.*

Fragt man Schüler, was eine gute Lehrkraft mit entsprechender Autorität ausmacht, antworten sie recht einhellig „beziehungsorientiert“. In einer spontanen Befragung einer 7. Klasse eines Gymnasiums (Lemme et al. 2009) antworteten die Schülerinnen und Schüler auf die Frage, welche Kriterien Lehrer auszeichnen, die sie als Autoritäten ansehen: sie seien fair, konsequent, würden einen interessanten Unterricht gestalten, die Beteiligung der Einzelnen bemerken, seien bei der Sache und aufmerksam. Insbesondere hätten sie sichtbares Interesse an den Schülern, gerade auch außerhalb des Unterrichts, und seien offen für deren Anfragen. Umgekehrt berichteten diese Schülerinnen und Schüler, dass sie Lehrer nicht ernst nähmen, wenn sie unfair seien, einzelne bevorzugten und unklare Antworten gäben, nicht zuhörten oder emotional unkontrolliert seien. Auch „Labern“, Kollektivstrafen, undurchsichtige Regeln und wenig anspruchsvoller Unterricht wird als autoritätsmindernd wahrgenommen. Persönliche Berichte von Klienten und Jugendlichen in meiner Praxis sowie aus dem Bekanntenkreis bestätigen diese Einstellungen. Schulabsenzen durch Verweigerung und Vermeidung nehmen zu, auch zunehmend respektloses, teilweise gewaltbereites Handeln zwischen Schülern und gegenüber Lehrern wird von Lehrkräften berichtet. Aus persönlichen Berichten sind auch entsprechende verbale Abwertungen und Entgleisungen seitens der Lehrkräfte bekannt.

Verschiedene curriculare Angebote zeigen auf<sup>1</sup>, dass offensichtlich ein Handlungsbedarf besteht, über Haltung und Autorität als Möglichkeit der Einflussnahme auf destruktives Verhalten an

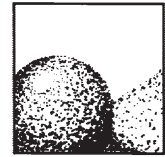
Schulen Einfluss zu gewinnen.

Die Zunahme an Schulsozialarbeiterstellen zeigt erste Handlungsschritte, auch fragen Schulkollegien zunehmend häufiger um Fortbildungen zum Thema Respekt und Wertschätzung sowie Gewaltprävention nach. Allerdings ist damit häufig das Verhalten der SchülerInnen gemeint, welches möglicherweise durch neue Handlungskompetenzen günstiger beeinflusst werden könnte. Nicht selten erlebe ich Reaktionen wie folgende, als eine Lehrerin um eine diesbezügliche Fortbildung für ihr Kollegium nachfragte. Erste Überlegungen wurden angestellt, sie verteilte einen Artikel von mir dazu im Kollegium. Enttäuscht meldete sich die Kollegin einige Tage später und teilte mit, dass dem Gros des Kollegiums eine Vorgehensweise nach den von mir beschriebenen Kriterien auch zur Klärung von Konflikten und Auseinandersetzungen mit der Initiative durch die Lehrerschaft und/oder Schulleitung zu viel sei. Auch in Fortbildungen erhalte ich nicht selten eine entsprechende Rückmeldung, dass nämlich präsenz- und beziehungsorientierte Vorgehensweise faszinierend und persönlich bereichernd seien, aber doch im Schulalltag nicht oder nur im Einzelfall einsetzbar wären.

Schaut man sich den Schulalltag von LehrerInnen an, dann erscheint es durchaus nachvollziehbar, warum sie sich diesbezüglich an der Grenze eigener Handlungsmöglichkeiten wahrnehmen.

Ihr Alltag wird von Lehrerinnen und Lehrern als zunehmend anstrengend und herausfordernd erlebt. Sie beschreiben lustlose, unmotivierte und immer auffälliger Schüler im Unterricht. Störungen, Streitigkeiten, Aggressionen und Beleidigungen, Mobbing, Drohungen und

<sup>1</sup> („Systemisches Schulcoaching“ beim IF Weinheim; Seminar „Starke Lehrer = starke Schüler. Eine neue Beziehungskultur in der Schule braucht starke Lehrer“. Seminar bei familylab...)



Schulverweigerung gehören zum Alltag. Die Belastungen seien sowohl zeitlich als auch persönlich enorm, die Erwartungen, die von allen Seiten an sie herangetragen würden, sehr hoch. Nach Schaarschmidt (2005) wird vor allem eine stete Zunahme der Aufgaben, insbesondere der verwaltungsbezogenen, bei gleichzeitiger Verschlechterung der Bedingungen beklagt, wobei besonders häufig auf die Verhaltensprobleme von Schülern und die nachlassende Unterstützung durch die Eltern hingewiesen wird. All diese Faktoren bedingen, dass sich Lehrer an ihrem Arbeitsplatz oft hilflos fühlen und ihre „Präsenz“ verloren zu gehen droht (Omer & Schlippe 2004, 2010; Lemme et al. 2009). Drei Hauptbelastungen werden dabei unabhängig von Bundesland und Schulform genannt, die vor allem im Zusammenwirken bedeutsam werden: das Verhalten von als schwierig erlebten Schülern, die Klassenstärke und die Anzahl der zu unterrichtenden Stunden (Ksienzyk & Schaarschmidt 2005). Außerdem beschreiben viele LehrerInnen im persönlichen Kontakt, dass sie eine große Menge an Projekten durchzuführen hätten, die Zeit und Aufwand benötigen würden, dabei sei der Lehrplan an sich schon eng. Kommt es dann zu Problemen oder Konflikten, reagieren viele LehrerInnen mit entsprechendem Druck und Drohungen. Um Kontrolle über den Unterrichtsverlauf zu erhalten, bleiben viele Lehrkräfte im Frontal-Unterricht, welcher große Kraft fordert, insbesondere in einer unruhigen und sehr großen Klasse, die Zeitenge hat darüber hinaus entsprechende Auswirkungen. So kommt es im konflikträchtigen Kontakt zu symmetrischen und komplementären Mustern, in denen Lehrer in eine Art von Auseinandersetzungen geraten, in denen sie ihr Gesicht wahren wollen oder resignieren. Zudem erleben sich LehrerInnen als Individualisten, die zunächst und vor allem ihre Auseinandersetzungen persönlich zu lösen haben (Rothland 2007). So ist nicht verwunderlich, dass im Kon-

fliktfall häufig über einen Ausschluss von Schülern nachgedacht wird, da die Möglichkeit der beziehungsorientierten Auseinandersetzung als zeitlich zu intensiv wahrgenommen wird.

Aus einer möglichen systemischen Perspektive würde man zu der Meinung gelangen, dass Kontext und Verhalten in einer steten komplexen Wechselwirkung miteinander stehen. Aus dieser zirkulären Beobachtung ziehe ich verschiedene mögliche Schlussfolgerungen:

1. Wenn Verhalten nicht im Sinne einer Kausalität beeinflussbar ist, wäre es eine Illusion zu glauben, dass durch entsprechende Methoden und Projekte ein mehr respektvoller, interessierter und nicht gewaltsamer Umgang direkt erreichbar wäre.

2. Dies führt uns zur Annahme, dass Respekt, Wertschätzung und der Verzicht auf Gewalttätigkeit möglicherweise am günstigsten dadurch beeinflussbar ist, wenn sich der Rahmen, in dem diese Werte sich entwickeln sollen, selbst an diesen Werten orientieren würde.

3. Eine solche Entwicklung benötigt allerdings die Zustimmung der für die Umsetzung einer solchen Rahmung Verantwortlichen. Insofern leuchtet mir ein, dass viele Lehrkräfte für diese Zustimmung zu einer solch grundlegenden Änderung ihres Schulkontextes nicht bereit sind, da sie im System Schule selten selbst diese Wertschätzung wahrnehmen und ihren Einfluss auf die eigene Rahmung als gering einschätzen (u.a. Rothland 2007).

Omer und Schlippe (2010) gehen davon aus, dass alle Beteiligten an einer „sicheren Schule“ interessiert sind, die sich dadurch kennzeichnet, dass Schülern Schutz und Unterstützung geboten wird, mit Nachdruck gegen Gewalt und Mobbing vorgegangen wird, die Lehrkräfte jede Form von Gewalt und Erniedrigung vermeiden und um eine Atmosphäre von Ordnung und Recht bemüht sind sowie ein Unterstützungsnetzwerk von Eltern, Gemeindefunktionsträgern

und der Mehrheit der Schülerschaft einrichten (ebd. S.

172). „Eine der Grundvoraussetzungen für eine sichere Schule ist zuallererst das Vermögen der Lehrer ... die Verhaltensregeln zu bestimmen. Diese Prämisse entspringt einer einfachen Tatsache: Wenn die Lehrer nicht fähig sind, die Verhaltensregeln zu bestimmen, so tun es die Mobber der Schule.“ (ebd. S. 172). Wenn also entsprechend ein Lehrer seine Autorität verliert, stellen sich viele Schüler auf die Seite derjenigen, die durch destruktives Verhalten die sozialen Regeln unter der Schülerschaft bestimmen, oder entscheiden sich zu schweigen. Wie also kann die Autorität von Lehrern (wieder) hergestellt oder bestärkt werden, so dass deren Kraft nicht auf Drohungen, Bestrafungen, Furcht oder Gehorsam, sondern auf Präsenz, Beziehungsorientierung, Selbstkontrolle und entschiedener Anteilnahme aufbaut?

Der Anstoß für diesen Artikel ist eine Fallgeschichte, die sich an einer Förderschule in Nordrhein-Westfalen ereignet hat. Mit Unterstützung von Systemischen Elterncoaches nach dem Curriculum des IF Weinheim haben Lehrkräfte sich an die Bewältigung einer Situation begeben, die in anderen Zusammenhängen wohl zu einem Ausschluss der Jugendlichen geführt hätte. Dies ist ein für mich ermutigendes Beispiel von zunehmend mehreren, wo Lehrerinnen und Lehrer in konkreten Einzelfällen die Verantwortung für eine Veränderung im Sinne einer neuen Rahmung übernehmen. Im Folgenden soll zunächst das Konzept der Neuen Autorität (Omer 2008; Omer & Schlippe 2009; Lemme et al. 2009) beschrieben werden, danach folgt die Darstellung des Fallbeispiels.

In diesem Konzept geht es um eine Form von „Anwesenheit“ und „Dasein“, die nicht auf Macht und Durchsetzung gründet, sondern auf Beziehung, nicht gewaltsamen Widerstand, Transparenz und Kooperation. Diese Haltung zielt auf

Überwindung jedweder Form von Eskalation (symmetrisch wie komplementär) und drückt sich in „Standhaftigkeit“, „Beharrlichkeit“ und „Ausdauer“ in der Beziehungsgestaltung bei gleichzeitiger klarer Ablehnung von destruktiven Verhaltensweisen aus. Die sich hieraus ergebenden Interventionsmöglichkeiten zielen darauf ab, verloren gegangene Präsenz wiederherzustellen bzw. eine vorhandene zu bestätigen und beeinträchtigte Beziehungen zu erneuern oder neu aufzubauen, anstatt vordringlich auf Kontrolle und Disziplin abzu zielen. Für das System Schule folgt daraus eine fundamentale Auseinandersetzung mit dem Leistungsprinzip und ein verändertes Verständnis von Schulpädagogik, was auch die oben beschriebenen Vorbehalte erklärt.

Im Zentrum dieser Diskussion steht der Begriff der Präsenz. Hier wird Autorität nicht als Eigenschaft begriffen, sondern als eine Haltung. Das Autoritätsverhältnis erscheint grundsätzlich zweiseitig, da die wahrgenommene Autorität der Anerkennung anderer bedarf. Wer sich an die eigene Schulzeit erinnert und prüft, welche LehrerInnen als positive Autoritäten akzeptiert wurden, wird meist sagen, es seien diejenigen gewesen, zu denen eine persönlichere Beziehung bestand und die in ihrer Ausstrahlung klar und fair wahrzunehmen waren. Gleichwohl ist das Handeln dieser Personen offensichtlich nicht abhängig von der Zustimmung der anderen, sondern entspringt einer eigenen inneren Überzeugung, die zugleich Sicherheit ausstrahlt.

Diese Präsenz lässt sich beschreiben als die Bereitschaft, im Leben des Kindes eine Rolle spielen zu wollen. Im Sinne eines beziehungsstiftenden Verhaltens, in einer wachsamten Sorge ist dann der / die LehrerIn anwesend als Person mit eigenen Gefühlen und Handlungen. Es zeigt sich in der Realität und auch in der Wahrnehmung der Schüler, dass genau diese Haltungsorientierung dazu führt, dass Autorität anerkannt wird. Dabei lassen sich

unterschiedliche Aspekte der Präsenz betrachten (Omer & Schlippe 2004, 2010; Weinblatt 2009, Lemme et al. 2009):

*Physisch (Körperliche Präsenz)*

Diese wird sichtbar durch „anwesendes“ Verhalten: geistig wie körperlich. Das Ziel ist, dazubleiben und auszuhalten, statt sich abzuwenden; ausdauernd und beharrlich zu bleiben, statt fortzuschicken. Darin spiegelt sich auch die Bereitschaft zur Auseinandersetzung wider. Lehrer zeigen körperliche Präsenz, wenn sie bereit sind, jeden Ort in der Schule zu beaufsichtigen und vor Ort zu reagieren.

*Emotional-Moralisch (Wahrnehmung eigener Handlungsüberzeugung)*

In therapeutischen Kontexten wird dies gelegentlich als Kongruenz zwischen Handeln und eigener Haltung beschrieben. Es geht dabei um die innere Überzeugung, dass das eigene Handeln angemessen und aus der eigenen Perspektive „richtig“ ist. Aus einer inneren Perspektive wird Selbstwertgefühl erlebt, aus der äußeren Perspektive wird Klarheit und Eindeutigkeit wahrgenommen. Der größere Selbstwert und die eigene Überzeugung führen auch zu einer intensiveren Auseinandersetzung. Wir gehen davon aus, dass dies ein abwertendes und erniedrigendes Verhalten ausschließt. Eine wachsam sorgende Autoritätsperson zeichnet sich durch eine emotionale und moralische Haltung aus, die zugewandt und beruhigend wirkt, somit ein persönliches Modell des Umgangs miteinander vermittelt.

*Pragmatisch (Erleben eigener Handlungskompetenz)*

Das Erleben und Wissen um mögliche Handlungsoptionen auch in kritischen Situationen ermöglicht dem Handelnden ein höheres Selbstwirksamkeitserleben. Insbesondere aus dem Bewusstsein heraus, in kritischen Situationen nicht sofort und endgültig entscheiden zu müssen, wird ein höheres Maß an Handlungs-

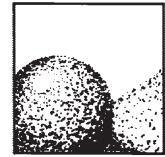
kompetenz erlebt. Das Gefühl von Hilflosigkeit führt eher zu der Suche nach Sanktionskatalogen und Bestrafungsmöglichkeiten, die sich allerdings schnell als ineffektiv und eskalierend erweisen. In der Logik der neuen Autorität vermittelt die Botschaft der Präsenz, dass gegen destruktive Verhaltensweisen unnachgiebig und beharrlich Widerstand geleistet wird, wobei Unterstützungsnetzwerke und Beziehungsangebote im betroffenen Schüler dessen konstruktive Stimmen ansprechen.

*Interpersonal (Wahrnehmung und Nutzung von Unterstützung, Vernetzung)*

In den meisten Begegnungen mit Kollegien in Schulen wurde bereits der inhaltliche und emotions- wie auch erfahrungsbezogene Austausch über schwierige Konfliktsituationen als entlastend und hilfreich beschrieben. Die Kooperation der Kollegen untereinander wie auch die Vernetzung mit anderen Personen und Institutionen ermöglichen in der Regel ein deutlich höheres Maß an eigenen Handlungsmöglichkeiten und erlebter Entlastung. Das gemeinsame Handeln verstärkt darüber hinaus die Beziehungskultur der Lehrkräfte untereinander und führt zu einer größeren Autorität des Einzelnen („Wir“-Kultur). Die Einrichtung einer Kooperationskultur mit Eltern und anderen führt zu Möglichkeiten schnelleren und effektiveren Handelns, gerade auch zum Schutz Einzelner.

*Internal (Erleben von Selbstkontrolle)*

Im Laufe der Arbeit mit Eltern, Lehrern und anderen Pädagogen zeigte sich, dass die selbst erlebte Präsenz sehr stark damit zusammenhängt, wie es den Erwachsenen gelingt, ihrer eigenen Selbsterwartung zu entsprechen. Je mehr aus der eigenen, inneren Sicht das „gefühlte“ Handeln als konstruktiv wahrgenommen wird, desto mehr steigt die selbst wahrgenommene Handlungskompetenz und -überzeugung. Als Autorität wird jemand dann anerkannt, wenn er sich selbst emotional dis-



zuplinieren kann (eskalierendes Verhalten wertet den Handelnden in der Sicht seines Gegenübers ab, es wird in der Regel als Schwäche wahrgenommen).

*Intentional (Verbindung und Kontakt herstellen)*

Wie weiter oben am Beispiel der Schülerbefragung bereits beschrieben, erhöht sich die Anerkennung der Präsenz einer Person offensichtlich durch die von ihr ausgehende Aufmerksamkeit und ihr Interesse an den Schülern. Lehrerinnen und Lehrer, die so handeln, achten auf Veränderungen bei Schülern und melden dies entweder anerkennend oder sorgend zurück. An- und Abwesenheiten werden wahrgenommen. Lehrer sind ansprechbar für Fragen und Mitteilungen, sind emotional erreichbar. Die beziehungsstiftende Botschaft dieser Haltung ist, dass die einzelnen Schülerinnen und Schüler wichtig sind, die Anwesenheit jedes Einzelnen gewünscht ist und befürwortet wird.

**Präsenz Handeln, präsenz Interventionen**

Da die Autorität von Lehrern und Eltern nicht mehr per se akzeptiert wird, scheint es notwendig, eine Grundhaltung zu entwickeln, die es Schülern und Eltern möglich macht, die Autorität aus dem eigenen Verhalten abzuleiten. Wir<sup>1</sup> laden Lehrkräfte zunächst ein, mit einer aus unserer Sicht eher systemischen und beziehungsorientierten Wahrnehmung auf ihre Arbeit zu schauen. Während Anstrengungen zur Verhaltensänderung beim Kind nicht selten zu Resignation und weiterer Eskalation führen, ist beim Fokus auf das eigene Handeln nicht der Effekt, sondern die eigene Aussage in aller Öffentlichkeit zentral. Das erscheint enttäuschend und befreiend zugleich. Enttäuschend könnte der

<sup>1</sup> „Wir“ meint im Text die Kolleginnen und Freunde, mit denen ich mich in dieser Haltung verbunden weiß. An dieser Stelle möchte ich meinen besonderen Dank an Ruth Tillner und Bruno Körner aussprechen.

Abschied von der Einsicht sein, dass wir keinen direkten Einfluss auf das Verhalten anderer haben. Somit erscheint auch keine Kontrolle über das Lern- und Leistungs- sowie Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern möglich. Diese – zugegebenermaßen manchmal hilfreiche – Kontrolle bedingt wohl aber auch eine große Verantwortung, denn ich wäre damit auch für die Effekte, also Lern- und Verhaltensergebnisse verantwortlich. Dies wiederum nicht zu sein erscheint mir befreiend und eröffnet Möglichkeiten des Handelns und Betrachtens, die stärker bei der handelnden Person liegen. Daraus haben sich für uns sechs Aspekte der Betrachtung und des Handelns herausgebildet, die zwar jeweils einzeln beschreibbar erscheinen, doch nur im Zusammenhang und in der gegenseitigen Zugehörigkeit einen komplexen Sinn für uns ergeben:

- Präsenz, Auftreten, Haltung
- Selbstkontrolle, Deeskalation
- Demonstration und Widerstand
- Transparenz und Öffentlichkeit
- Unterstützer und Netzwerke
- Gesten der Beziehung, Versöhnung und Wiedergutmachung (siehe Grafik)

*Präsenz, Auftreten, Haltung*

- *Körper und Sprache*  
Das eigene Auftreten, die körperliche Präsenz in Verbindung mit der benutzten Sprache, Mimik und Ges-

tik gestalten einen Möglichkeitsraum von Begegnung. So macht es nach unserer Überzeugung einen Unterschied, inwieweit ich Schülern dominant oder ängstlich oder in eigener Stärke und persönlichem Interesse gegenüber trete. Entsprechend wird Respekt und Wertschätzung mehr Möglichkeit der Entfaltung bekommen, wenn ich meinen Verhaltensweisen diese Werte zugrunde lege. In der Entwicklung einer Haltung der Neuen Autorität braucht es also die innere Bereitschaft des einzelnen Lehrers sich auf diese selbstreflexive Handlung einzulassen. Olweus (1991) hat den Nachweis erbracht, dass die Anwesenheit von Lehrern in allen Bereichen der Schule eine Grundbedingung darstellt, um gegen Mobbing-Phänomene vorgehen zu können. Die bewegliche Präsenz des Lehrers in der Klasse erhöht außerdem seine Autorität gegenüber den Schülern.

- *Präventive Beziehungsangebote*  
Diese Angebote dienen dazu, durch frühzeitige, aktive Angebote die Beziehungen zu den Schülern zu stabilisieren. In unserer bisherigen Arbeit haben wir dazu verschiedene Ansätze und kreative Umsetzungen in Schulen erlebt. Einige Kollegien sind beispielsweise dazu übergegangen, noch in den Sommerferien bzw. gleich mit dem Beginn des neuen Schuljahres ihre neuen Schüler zu Hause zu besuchen. Andere Kolleginnen und Kollegen starten mit besonderen Aktionen zum gemeinsamen Kennenlernen, fahren für einige Tage in Jugendbildungshäuser usw.

- *Umdeutung der Motive destruktiv handelnder Schüler*  
Störendes oder gar destruktives Lernverhalten wird von Lehrern natürlich negativ bewertet. In der Regel geht diese Bewertung mit Über-

**Neue Autorität: Handlungsebenen**



© Martin Lemme



legungen einher, solch ein Verhalten durch Sanktionen abzustellen. Derartige Auseinandersetzungen gestalten die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler tendenziell negativ, selbst wenn es zu einer Verhaltensänderung kommt. Geschieht dies nicht, droht eine dauerhafte Beziehungsstörung. Eine mögliche Strategie im Umgang ist die Umdeutung, indem nach einer grundsätzlich verständlichen Motivation oder eines Bedürfnisses des störenden Verhaltens gesucht wird. Dabei geht man davon aus, dass mehrere Interpretationen desselben Verhaltens zugleich zutreffen können und ein problematisches Verhalten aus Sicht des Betroffenen eine angemessene Reaktion auf die von ihm wahrgenommene Situation darstellt (Hubrig & Herrmann 2007, S. 132 ff.). Es erscheint leichter, auf ein wahrgenommenes Bedürfnis zu reagieren als auf eine möglicherweise feindlich gesinnte Absicht. (Omer & Schlippe 2010). Selbst bei unverändertem Verhalten von Schülern gibt diese Art der Problembeschreibung der Lehrperson die Möglichkeit, ihr eigenes Denken und Verhalten zu verändern und dadurch einen Rahmen anzubieten, der alternative Möglichkeiten auch für den betroffenen Schüler ermöglicht. Eine „gute Absicht“ anzunehmen, ist genauso hypothetisch, wie eine negative zu unterstellen. Ersteres entlastet allerdings deutlich und schafft einen Kontext, der einer positiven Veränderung mehr Wahrscheinlichkeitsraum bietet als eine mögliche negative Zuschreibung.

- *Leistungsbewertung*

In der Regel gehört eine Bewertung der Leistungen zum Kontext Schule dazu. Die Erfahrung zeigt, dass gerade dies nicht selten zu Unzufriedenheit und Ärger führt. Insbesondere die Bewertung der mündlichen Note sowie des Arbeits- und Sozialverhaltens unterliegt dem Einfluss der Be-

ziehungsqualität zum Lehrer. Da, insbesondere unter Zeitdruck, wohl nicht vollständig auszuschließen ist, dass Noten eine tendenzielle Abwertung enthalten, hilft möglicherweise eine größtmögliche Transparenz den SchülerInnen gegenüber, um konflikthafte Auseinandersetzungen weniger wahrscheinlich und selbstreflexive Klärungen zu erhöhen. Wir gehen davon aus, dass dies zugleich die Autorität der betroffenen Lehrkraft erhöht.

- *Selbstkontrolle und Deeskalation*

Während schulischer Unterricht mehrheitlich Sachinformationen vermittelt, werden Störungen und Verweigerungen bzw. destruktive Verhaltensweisen in der Regel als abwertende Beziehungsbotschaften wahrgenommen. Für den deeskalierenden Umgang in der Begegnung mit Schülern (auch Eltern, KollegInnen oder anderen) erscheint eine Position hilfreicher, die es uns erlaubt, eskalierende Situationen als „Spiele“ zu betrachten, deren „implizite und explizite Regeln“ gerade übertreten wurden. Diese Haltung hilft, aus einer Art Meta-Position auf die Situation zu schauen (Hubrig & Herrmann 2007).

*Ein Lehrer: „Wenn ich mich so innerlich von dem Ablauf und der Provokation distanzieren kann, fällt es mir leichter, ruhig zu bleiben und auch ruhig zu handeln. Ich selbst leide weniger und reagiere für mein Gegenüber konstruktiv verwirrend.“*

Eine weitere große Hilfe ist für viele die Möglichkeit, sich von dem Druck zu befreien, zeitnah und grundsätzlich klärend handeln zu müssen (Omer & Schlippe 2004, 2006, Lemme 2009). Stattdessen können Möglichkeiten der Vernetzung, Verzögerung und Öffentlichkeit genutzt werden. „Ich muss nicht gewinnen, doch ich will beharrlich sein!“ ist ein Satz, der in der Beratung zentrale Bedeutung gewinnt. Menschen fühlen sich in der Regel innerlich gestärkt, wenn sie es schaffen, sich nicht in Konflikte verwickeln

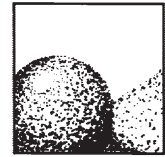
zu lassen und so aus der Auseinandersetzung um Gewinnen oder Verlieren, „Recht oder Nicht-Recht-Haben“ aussteigen.

Auch Predigten, Generalisierungen (immer, nie...) und Schuldzuschreibungen (Du-Botschaften) führen i. d. R. zur Ausweitung eines Konfliktes ebenso wie verbale Attacken und Feindseligkeiten. Demgegenüber bewirken positive, integrierende Aussagen („Wir“ statt „ihr“ oder „du“) eine Stärkung der „konstruktiven inneren Stimmen“ (d.h. der Anteile, die Gewalt verneinen) des Kindes, das sich destruktiv verhält. Das betroffene Kind bleibt so in die Gemeinschaft eingebunden.

- *Demonstration, Protest und Widerstand*

Im Laufe unserer gemeinsamen Arbeit mit Schulen haben sich einige demonstrative Vorgehensweisen als hilfreich für die eigene Haltung und im Umgang mit extremeren Situationen gezeigt.

*Der 9-jährige Kevin fiel seit Wochen durch massiv aggressives Verhalten auf. Er schlug MitschülerInnen, erpresste Geld und motivierte andere zu ähnlichen Verhaltensweisen. Eltern, Klassen- und FachlehrerInnen hatten gemeinsam mit der Schulleitung folgendes Vorgehen beschlossen: Es wurde eine Klassenkonferenz durchgeführt, in der Kevin anwesend war, er saß neben seinem Vater. Es wurde folgende Ankündigung von der Klassenlehrerin verlesen: „Lieber Kevin, wir, also deine Eltern und ich als deine Klassenlehrerin wie auch das gesamte Kollegium, sind in großer Sorge um dich und deine Mitschüler. Wir haben zu viel gewalttätiges Verhalten erlebt, wie Schlagen und Erpressen. Dieses Verhalten können und wollen wir nicht dulden. Wir möchten auch, dass du in dieser Klasse und an dieser Schule bleiben kannst. Daher haben wir uns zusammengeschlossen und gemeinsame Aktionen beschlossen. Wir werden uns miteinander über dein Verhalten austauschen und dir jeweils eine Rückmeldung geben, was wir beobachtet haben. Du bist uns wichtig!“*



Eine *Ankündigung* beginnt mit der Entscheidung für eine gemeinsame Vorgehensweise von den Erwachsenen, die nicht darauf setzt, Macht zu demonstrieren oder sich durch Strafen durchzusetzen (Omer & Schlippe 2004). Dabei wird das abgelehnte Verhalten deutlich benannt, zugleich wird betont, wie wichtig den Beteiligten der Jugendliche ist und welche eigenen Handlungsschritte sie unternehmen wollen, um die Situation zu verbessern. Dies kann die Vergrößerung des Unterstützungsnetzwerkes und der Öffentlichkeit, vermehrte Präsenz und anderes sein. Als hilfreich hat sich eine ritualisierte Situation wie in diesem Fall die Klassenkonferenz erwiesen. Eine Grundschule verwendete in mehreren Situationen und in Zusammenhang mit kritischen Ereignissen den Wochenabschluss mit allen Schülern und Lehrern für Ankündigungen. Das gesamte Kollegium trat dazu gemeinsam vor die Schülerschaft und kündigte an, in welcher Form sie handeln wollten. Entscheidend für die Entwicklung scheint es zu sein, die Beziehungsgestaltung zu betonen.

Die beständige aufmerksame Fürsorge des Lehrers und die demonstrative Anwesenheit auch nach kritischen Situationen vermittelt die Botschaft, dass er für alle Schüler erreichbar ist, sich nachhaltig für den Schutz jedes einzelnen einsetzen und gegen vorkommende Übergriffe wenden wird. Dazu sind verschiedene Handlungen möglich, z.B. auch das Sit-In. Das Schul-Sit-In ist eine Zeremonie, in der Lehrer und möglichst auch Eltern ihren Widerstand gegen destruktive Verhaltensweisen eines oder auch mehrere Kinder zum Ausdruck bringen und sich für die Änderung der zugehörigen Situation verpflichten. Es benötigt eine gute Vorbereitung. In einer ungestörten Situation setzen sich Eltern und Lehrer in einen Raum gemeinsam mit dem Jugendlichen. Sie teilen mit, gegen welches Verhalten sie sich wenden, möglicherweise nimmt jeder der Anwesenden kurz Stel-

lung zum Verhalten und zur eigenen Betroffenheit. Auch der Jugendliche wird befragt. Dann kann der Leiter des Sit-Ins folgende Worte äußern: „Wir sehen, dass sich auch positive Dinge ereignet haben. Heute sind wir aber wegen der genannten Vorfälle hier. Deswegen werden wir hier sitzen und warten, dass du Vorschläge machst, wie dieses Verhalten in Zukunft verhindert werden kann und wie du die Verletzungen, die du angerichtet hast, wieder gutmachen kannst.“ Danach schweigen die Anwesenden eine Viertelstunde, ohne sich auf Diskussionen oder Provokationen einzulassen. Positive Lösungen werden aufgegriffen und in der Umsetzung begleitet. Sollte keine Lösung gefunden worden sein, stehen die Anwesenden auf, erklären, dass heute keine Lösung gefunden worden ist und sie darauf zurückkommen werden (Omer & Schlippe 2010).

Wenn LehrerInnen sich in der Schule entscheiden, in dieser oder ähnlichen Art eigene Präsenz und Möglichkeiten des Widerstandes zu demonstrieren, dabei beharrlich im Kontakt bleiben, verändert sich die Qualität für alle Beteiligten. Die Lehrkraft wird deutlich in der eigenen Autorität bestärkt, der betroffene Schüler hat eine klare Botschaft erhalten und die beobachtenden SchülerInnen erleben eine Handlungskompetenz, die sich auch auf ihre Verhaltensweisen auswirkt. Derartige Aktionen werden entweder wiederholt durchgeführt oder in eine umfangreichere Strategie eingebunden.

Weitere Möglichkeiten stellen sogenannte präsenzte Suspendierungen (notwendige vorübergehende Schulausschlüsse bei gleichzeitig aufrechterhaltenem Kontakt), Rundgänge, Wiedergutmachungsforderungen und andere Demonstrationen dar.

#### *Transparenz einrichten und Öffentlichkeit nutzen*

Destruktives Verhalten und Gewalt benötigen Geheimhaltung, um sich auszuweiten. Demgegenüber stärken wir die

Bereitschaft, jede Form der Geheimhaltung und Isolation zu überwinden. Vorkommende Gewalt-handlungen können ohne Diffamierung einzelner Personen in der Schule bekannt gemacht werden. Wir regen an, in Klassen über entsprechende Vorkommnisse zu sprechen und zu überlegen, was jeder Einzelne tun kann, um eine Wiederholung zu vermeiden. Zur Etablierung einer entsprechenden Vorgehensweise in der Kultur einer Schule kann eine Schulzeitung ohne Namensnennung über Gewaltvorfälle und entsprechende Gegenmaßnahmen berichten.

Es gilt, in der Schule und mit allen beteiligten Personen eine Kommunikation zu fördern, die eine konstruktive Auseinandersetzung mit Gewalt und eskalierenden Konflikten ermöglicht. Diese basiert zunächst auf Transparenz und Berichterstattung. Diese Öffnung schafft grundsätzlich ein größeres Vertrauen von Schülern in das Lehrpersonal und in dessen Fähigkeiten, Eskalationen erfolgreich zu handhaben (Omer 2009). Sie schafft außerdem eine Grundlage, in kritischen Situationen schnell und effektiv handeln zu können. Transparenz gilt dabei als eine zentrale Grundhaltung, um zu ermöglichen, dass es sich im Handeln der Lehrer nicht um personenzentrierte Aktionen handelt, sondern um eine gemeinsame Anstrengung gegen ein Verhalten, das als destruktiv wahrgenommen und nicht geduldet wird.

#### *Unterstützung, Vernetzung*

Im Kontext Schule lassen sich vorrangig drei mögliche Kooperationsebenen unter den Erziehenden betrachten:

##### *1. Kooperation im Kollegium*

Insgesamt scheinen die strukturellen Bedingungen in der Organisation von Schule und Unterricht nicht sehr förderlich, um ein reges sozial-interaktives, unterstützendes und durch Offenheit geprägtes Klima zu begünstigen. Rothland (2007) stellte fest, dass von den untersuchten

Kollegien 2 % nach Maßgaben der Integration und 13 % nach Kriterien der Interaktion unterrichten, also in denen fächer- und jahrgangübergreifende Kooperation und transparentes Handeln möglich ist. „Im Kontext von Beanspruchungen und Belastungen im Lehrerberuf ist die Bedeutung kollegialer Beziehungen als Entlastungs- und Schutzfaktor, als Quelle sozialer Unterstützung mit direkter und indirekter Wirkung auf das Wohlbefinden der Lehrerinnen und Lehrer nicht hoch genug zu veranschlagen“ (ebd., S. 263). In Kollegien reflektieren wir die Möglichkeiten, wie sich Gruppen und Kreise von LehrerInnen bilden können, in denen ein intensiver Austausch über fachliche und fächerübergreifende Inhalte möglich wird. In Fallbesprechungen und Supervisionen können gemeinsame Gestaltungs- und Handlungserfahrungen gemacht werden, die einen Ausbau der Kooperations- und Integrationsmöglichkeiten schaffen. In kritischen Situationen zeigt es sich als sehr entlastend, wenn gegenseitige Unterstützung insofern geschaffen werden kann, als der Lehrer sich nicht allein der Situation aussetzen muss. Dies erscheint vielen zunächst fremd, da sie Sorge haben, ihr Gesicht zu verlieren. In der Kultur eines gemeinsamen „Wir“ ist dies jedoch eine hohe Handlungskompetenz, da die Isolation des Einzelnen damit aufgehoben ist und er deutlich weniger anfechtbar wird.

Gerade bei akut drohender Gefahr scheint ein schnelles Handeln erforderlich zu sein, wie die aktuellen Vorfälle um die sogenannten Amok-Läufe deutlich machen. Besondere Kreise im Sinne eines Frühwarnsystems einzurichten, die sich mit besonderen Fragestellungen beschäftigen, scheint eine gute Vorbereitung auch im Hinblick auf weitere Eskalationen zu sein. Reine Notfallpläne zu erstellen führt hingegen offensichtlich zu „Abnutzungserscheinungen“, zumal diese nur, wie der Name schon sagt, im Notfall genutzt werden. Omer (2009) schlägt deshalb vor, aktive Alarmsys-

teme in Schulen einzurichten, die es ermöglichen, Alarmsignale zu erkennen, zu bewerten und entsprechend handeln zu können. Er beschreibt dazu ein Obhut-Kollegium, gebildet aus Schulleitung und Lehrkräften, das sich verpflichtet, mit Eltern und auch außerschulischen Funktionsträgern zusammenzuarbeiten. Die Aufgabe dieses Kollegiums besteht darin, Gefahrensignale (z.B. Drohungen) frühzeitig wahrzunehmen und zu bewerten sowie ggf. Gegenmaßnahmen einzuleiten. Dieses Kollegium wird immer dann tätig, wenn es eine Rückmeldung über eine drohende Gefahr gibt. Es ist also regelmäßig aktiv.

### 2. Kooperation mit Eltern

Der Kontakt zwischen LehrerInnen und Eltern ist oft hoch belastet. Bezeichnungen wie „Elternbrechtage“ machen sichtbar, dass eine Kooperation als anstrengend, zeitraubend und wenig hilfreich erlebt wird. Lehrer neigen dazu, Eltern nicht als Partner in Auseinandersetzungen wahrzunehmen, da sie nicht selten die Eltern für die Verhaltensweisen des Kindes verantwortlich machen. Darüber hinaus befürchten Lehrer nicht selten, dass das Aufdecken von Schwierigkeiten die Kritik gegen sie selbst verstärken könnte. Gerade dieses häufig als abweisend und begrenzend wahrgenommene Verhalten führt allerdings in der Regel zu mehr Misstrauen und Auseinandersetzung sowie Abwertung seitens der Eltern. Manche Eltern sind für LehrerInnen zudem nur unter hohem Zeitaufwand oder gar nicht zu erreichen.

Gleichwohl kann Lernen nur in intensiver Kooperation stattfinden. Dort, wo Erwachsene nicht miteinander sprechen, entstehen Kommunikationslücken. Manche Schüler nutzen solche Lücken aus. Wenn die Erwachsenen nichts voneinander wissen, ist es schwierig, dies bei Konflikten aufzuholen. Möglicherweise sind die häufigen Dissonanzen zwischen Eltern und Lehrern sogar unausweichlich, wenn sie es mit Schülern zu tun haben,

die sich dominanzorientiert verhalten.

Das alltägliche Erleben von Lehrern ist davon geprägt, dass die Kooperation mit Eltern bei steigendem Alter und sinkendem Schulniveau abnimmt bzw. schwerer wird. Wir regen in unseren Fortbildungen Interventionskreise von Lehrern und Eltern an, die sich mit diesen Fragen beschäftigen. Die Aufgabe dieses Vermittlungskreises ist es, Kontakt zu Eltern aufzunehmen, die bei schwierig erlebtem Verhalten ihrer Kinder in der Schule nicht erreichbar sind. So könnten auch andere Eltern die Aufgabe übernehmen, diese Eltern zu kontaktieren.

### 3. Kooperation mit Externen

In gleichem Sinne lässt sich mit anderen Personen und Institutionen (ehemaligen Schülern, Polizei, Psychotherapeuten, Ärzten, Jugendamt u.a.m.) außerhalb der Schule eine regelmäßige entsprechende Kooperation aufbauen. Auch ältere Schüler lassen sich innerhalb der Schule als Paten aktivieren. Der Kontakt zu anderen Erwachsenen erhöht die Möglichkeit, auf das Verhalten der SchülerInnen Einfluss zu nehmen. Im Gegensatz dazu isolieren sich LehrerInnen, wenn sie den Ort, an dem Schwierigkeiten geklärt werden können, zu sehr zu einem privaten, für sie nicht erreichbaren Ort (Eltern, PsychotherapeutInnen u.a.m.) erklären.

### Beziehungsgesten und Wiedergutmachung

Wenn, wie oben beschrieben, Lehrer vor allem dann als Autorität wahrgenommen werden, wenn sie persönlich erfahrbar werden bzw. ein freundlicher und respektvoller Umgang möglich ist, erscheint es sinnvoll, mit entsprechenden Gesten diese Haltung zu zeigen (Omer & Schlippe 2004). Dies können kleine freundliche Bemerkungen sein, die an keine Bedingungen geknüpft sind. Einzelgespräche in außerschulischen Kontexten oder Besuche der Lehrer bei den betroffenen Jugendlichen zu Hause können ebenfalls hilfreich sein. „Die Zeit, die ich in die



Beziehungsgestaltung investiert habe, habe ich später im Unterricht um ein Mehrfaches wieder aufholen können, weil viel weniger Störungen bzw. Probleme zu klären waren“, berichtete eine Kollegin.

LehrerInnen sind leitende Repräsentanten der Gesellschaft, in der die destruktiven Verhaltensweisen stattgefunden haben. Jemand, der auf negativ bewertete Art und Weise Regeln dieser Gemeinschaft verletzt, stellt sich damit nicht nur gegen einzelne Personen, sondern auch an den Rand dieses Gesellschaftssystems. Öffentliche Wiedergutmachung bietet dem betroffenen Schüler die Möglichkeit der Reintegration in diese Gesellschaft, stellt die Ehre der betroffenen Opfer wieder her, verbessert die Klassenatmosphäre und stärkt die Autorität von LehrerInnen. Während in einer traditionellen Autorität davon ausgegangen wurde, dass ein „Täter“ intensive Reue zeigen müsse, sich danach „ehrlich“ entschuldigen, den Schaden „reparieren“ und sich einer Strafe unterziehen müsse, meint eine Wiedergutmachung etwas anderes. Die Lehrerin wendet sich als Repräsentantin eines Unterstützungsnetzwerkes an das Kind. Dieses Unterstützungsnetzwerk bietet dem betroffenen Kind tatkräftige Hilfe zum Leisten einer entsprechenden Wiedergutmachungstat. Dabei wird von ihm nicht erwartet, dass es eigenständig eine Wiedergutmachung leisten müsse. Es nimmt aber an Wiedergutmachungshandlungen teil, während Eltern und LehrerInnen den Prozess aktiv anleiten. Omer und Schlippe (2010) sehen in Wiedergutmachungen eine wertvolle Alternative zu Strafen. „Im Gegensatz zur Bestrafung, deren Ziel Vergeltung und Abschreckung ist, besteht das Ziel der Wiedergutmachung darin, die Verinnerlichung der Wertvorstellung gegen Gewalt zu fördern“ (ebd. S. 268). An der Umsetzung sind zudem alle beteiligt, die zum gesellschaftlichen System gehören: LehrerInnen, Eltern, „Täter“ und „Opfer“, sowie das weitere Umfeld der Schüler.

Die Entwicklung einer solchen Autorität an Schulen stellt aus unserer Sicht einen großen Gewinn für alle Beteiligten dar. Während sicherlich die Anzahl von Frustrationserfahrungen reduziert werden kann, ist zudem davon auszugehen, dass es eine größere Zufriedenheit im Erleben von Schule geben wird, was sich voraussichtlich auf die Sicherheit an Schulen auswirkt. Wie aus den Untersuchungen von Rothland (2007) hervorgeht, erhöht eine entsprechende Kultur die Motivation von Lehrern sowie die Lern- und Leistungsbereitschaft der Schüler.

Diese Grundhaltungen und Vorgehensweisen waren die Grundlage einer Handlungsstrategie an einer nordrhein-westfälischen Förderschule, die im Folgenden beschrieben werden soll.

Zu Beginn der Sommerferien waren drei Schüler (13-15 Jahre alt) der Schule in das Schulgebäude ihrer Schule eingebrochen und hatten erheblichen Sachschaden angerichtet. Eingeschlagene Scheiben, aufgebrochene Türen und Schränke, darüber hinaus großer Schaden durch Vandalismus (verschmutzte Räume und Sachen) und gestohlene Barmittel überraschten die durch Nachbarn herbeigerufene Schulleitung und die Lehrkräfte. Einer der beteiligten Jungen hatte seiner Mutter von dem Einbruch berichtet, war mit ihr zur Polizei gegangen und hatte den Einbruch angezeigt. Mit dem Wiederbeginn des Unterrichtes nach den Sommerferien wurden die Schüler zunächst, auch um Zeit zu gewinnen, für 14 Tage ausgeschult unter der Maßgabe, sich jeden Morgen ein Arbeitspaket zu holen und jeweils am Folgetag die Aufgaben vorzuzeigen sowie für den nächsten Tag neue Aufgaben zu erhalten. Diese präsenste Suspensierung sollte auch solange aufrechterhalten bleiben, bis eine aus Sicht der Schulvertreter günstige Klärung stattgefunden habe. Außerdem wurde vereinbart, dass alle Lehrer, wie auch die Schülerschaft und insbesondere auch die Klassengemeinschaften vom

laufenden Prozess unterrichtet würden.

Die so gewonnene Zeit nutzten die LehrerInnen der Schule mit den begleitenden SozialpädagogInnen zur Entwicklung eines gemeinsamen Vorgehens, in dem durch eine Ankündigung und Sit-Ins die positive Präsenz von Lehrern und die Akzeptanz der Schule bei den Kindern gestärkt werden sollte. Darüber hinaus sollte die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und Sozialpädagogen mit den Eltern der Kinder vertieft werden, mit dem weiteren Ziel, ein engeres Netzwerk zum Schutz der Kinder zu bilden.

Es konnten Unterstützer im Kollegium gewonnen werden, auch die Eltern zeigten grundsätzliche, wenn auch unterschiedlich intensive Bereitschaft mitzuwirken und wurden in das Konzept der Neuen Autorität eingeführt. Dabei erhielten die Unterstützer einen entsprechenden Brief, in denen ihnen erläutert wurde, um was es beim gemeinsamen Vorgehen geht. Bei den Familien der betroffenen Jugendlichen handelt es sich um psychosozial belastete Familien mit eigenen kritischen familiären Ereignissen, so dass keine privaten Unterstützer gewonnen werden konnten.

Die Ankündigungen fanden in der Schule statt, wobei die Schüler von einem gemeinsamen Termin in der Schule unterrichtet waren. Jeder Jugendliche erhielt eine eigene persönliche Ankündigung, an der die Schulleiterin, der jeweilige Bezugslehrer und der jeweilige Klassenlehrer von Seiten der Schule teilnahmen. Bei allen Ankündigungen waren jeweils die Mütter anwesend, sowie die jeweils betreuenden Familienhelfer. In einem Fall kam der getrennt lebende Vater verspätet, zudem brachte eine Mutter als Unterstützung noch die Hausaufgabenhilfe des Sohnes und den Streetworker des Stadtteils mit.

Alle drei Jungen wollten schnell wieder am Unterricht teilnehmen und ein Ende der Sanktion (zeitweiser Schulverweis) erreichen. Vereinbart war, dass der prä-



sente Schulausschluss so lange aufrecht-erhalten werden sollte, bis es aus Sicht der Schulvertreter wieder möglich war, die Jugendlichen in die Klassengemeinschaft zu reintegrieren.

*(Vorname des Jungen), Du bist Schüler der ...-Schule und ich bin Dein Lehrer und Mitglied des Kollegiums dieser Schule.*

*Du bist mir wichtig!*

*Seit dem Einbruch hier in der Schule ist die gute und stabile Beziehung und der Kontakt zu Dir gestört. Gewalt, Zerstörung und fehlendes Vertrauen haben das Zusammenleben unerträglich gemacht.*

*Es gab Zerstörung und Beschädigung von Dingen der Schule und auch von Eigentum von Lehrern und Schülern hier in der Schule und nicht genug Vertrauen, Wertschätzung und Anerkennung.*

*Wir Lehrer, Sozialpädagogen und alle hier Anwesenden haben entschieden, unser Bestes zu geben, um eine respektvollere Beziehung zu Dir zu haben.*

*Wir haben beschlossen, weiter konstant und beharrlich in Deinem Leben präsent zu sein für ein Leben ohne Gewalt und für eine bessere Beziehung zu Dir zu kämpfen.*

*Wir werden alles tun, was in unserer Möglichkeit steht, um zukünftig den respektlosen Umgang mit dem Eigentum anderer zu verhindern, außer nachzugehen und Dich anzugreifen.*

*Zukünftig werden wir Zerstörungen, Sachbeschädigungen und Diebstähle und andere Formen der Gewalt an unserer Schule nicht mehr hinnehmen.*

*Dazu haben wir uns entschlossen, uns zu verändern. Wir wissen, dass wir Dich nicht verändern können. Wir wollen Dich nicht kontrollieren oder bekämpfen, sondern wir tun dies alles, weil wir Dich als Teil unserer Schule sehen und Dich gern haben.*

*Wir werden nicht allein bleiben mit diesem Problem an unserer Schule, sondern uns an deine Eltern, Verwandten und Freunde und Bekannten wenden, an alle Menschen, die Dir lieb sind und die Dich liebhaben und ihnen offen sagen, was los*

*ist und sie um Hilfe und Unterstützung bitten.*

*Das Ergebnis liegt nicht in unserer Hand. Wir haben keine Macht und Kontrolle über Dich und Deine Vorhaben, d.h. ob Du es machst oder nicht. Wir werden aber unser Bestes geben!*

*Gemeinsam mit Dir wollen wir die kommenden Wochen und Monate schaffen und Dich beim erfolgreichen Weg hier an der ...-Schule begleiten, fördern und führen.*

*Wir werden sehen, wie wir den angerichteten Schaden reparieren und Wiedergutmachung leisten können.*

*Wir tun dies alles, weil wir es als Sozialpädagogen und Lehrer tun müssen – wir können nicht anders, es ist unsere Pflicht!*

Die jeweilige Ankündigung wurde mit Unterschieden gradueller Art (Einfluss der Bezugslehrer) und Berücksichtigung der jeweils persönlichen Fakten durchgeführt. Alle drei Jugendlichen zeigten sich mehr als überrascht, betroffen und unsicher davon, wie die Gruppe der Erwachsenen vorging. Sie hatten offensichtlich etwas anderes erwartet, insbesondere wohl eine Bestrafung.

Nach einer Woche wurden die Jungen jeder für sich mit ihren Eltern(teilen) und Unterstützern der Lehrer und Eltern zu einem Sit-In eingeladen in die Schule. Wieder wussten die Jugendlichen nur von einem gemeinsamen Treffen in der Schule.

Mit folgendem Wortlaut wurden das jeweilige Sit-In eröffnet:

*„Wir können nicht akzeptieren, dass du ... tust. Wir werden hier sitzen und auf Ideen von dir warten, wie du ... zukünftig vermeiden kannst und wie wir gemeinsam den Schaden wieder gut machen können.“*

Hier kommt es dann zu sehr unterschiedlichen Entwicklungen:

- Ein Jugendlicher versuchte sich durch Verantwortungszuschreibung auf die anderen beiden zu entlasten, worauf im Sit-In nicht weiter eingegangen

wurde, als ihm mitzuteilen, dass dies nicht hilfreich sei. Der erste Termin endete ohne weiteres Ergebnis nach 30 Minuten, drei weitere Sit-Ins folgten im Abstand von jeweils ein bis zwei Wochen. Währenddessen wurde die präsenste Suspendierung aufrechterhalten, er wurde regelmäßig vom begleitenden Sozialpädagogen besucht. Erst nach den Herbstferien, also etwa acht Wochen nach Beginn der gesamten Aktion, kam es zu einem gemeinsamen Sit-In mit seinem getrennt lebenden Vater. Nach einer Weile des Schweigens kommen die anwesenden Erwachsenen mit dem Jungen in ein Gespräch, gemeinsam mit dem Vater gelingt es dem Jungen eine Wiedergutmachungsleistung zu formulieren. In diesem Gespräch werden seine emotionale Beteiligung und das ehrliche Bemühen deutlich, die eigene Verantwortung zu erkennen und ansatzweise auch zu übernehmen. Zu den Wiedergutmachungsterminen (intensives langes und gründliches Säubern der Klasse) kamen einmal der Vater und zum zweiten Termin die Großmutter des Jungen. Nach der Wiedergutmachung gab es über den Klassenlehrer vor der Klasse eine Geste der Versöhnung und die Wiederaufnahme in die Klasse, in dem er der Klasse mitteilte, dass der betroffene Junge sein Verhalten eingesehen habe und zur Wiedergutmachung gründlich mit Hilfe seiner Unterstützer die Klasse gesäubert habe. Damit sei für ihn und die Schule die Angelegenheit erledigt und er freue sich, den Jungen wieder in die Klasse aufnehmen zu können. Gesamtdauer ca. neun Wochen

- Der zweite Jugendliche ist sehr schnell zur Wiedergutmachung bereit und schon nach zwei Terminen (Sit-Ins) kommt es zur Umsetzung der vom Jungen selbst vorgeschlagenen Wiedergutmachung (Reinigung



von Klassenräumen gemeinsam mit dem Bezugslehrer und der Mutter). Mit einer wie oben schon beschriebenen Geste der Versöhnung wurde der Junge wieder in die Klasse aufgenommen. Dieser Prozess dauerte etwa vier Wochen.

- Auch beim dritten Jugendlichen kommt es nach der Ankündigung zu einem Sit-in, bei dem dieser mit relativ großem Selbstbewusstsein zunächst versuchte die Lenkung des Termins zu übernehmen. Nachdem ihm dies aber nicht gelang und die Erwachsenen beim Schweigen blieben, wurde schon in diesem ersten Sit-In eine deutliche emotionale Beteiligung spürbar, die jedoch noch nicht konstruktiv genutzt werden konnte. Die Ansprache durch die Kontaktlehrerin berührte den Jungen sehr, er reagierte zunächst mit deutlicher Abwehr. In einem dritten Sit-In kam es zu dem Wiedergutmachungsvorschlag der Säuberung der Klasse sowie zum Ritual der Reintegration in die Klasse, wie oben schon beschrieben. Dauer des gesamten Prozesses ca. sechs Wochen.

Die Wiedergutmachungsgesten wurden jeweils begleitet von einer Lehrerin oder einem der begleitenden und fallführenden Sozialpädagogen.

Die Jungen berichten nach Abschluss von einer überraschenden Erfahrung. Ihre Erwartungen einer Bestrafung seien nicht erfüllt worden, und sie seien zunächst irritiert und verunsichert gewesen. Jeder der drei Jugendlichen drückte sich etwas anders aus, machte aber deutlich, dass er die Vorgehensweise der Erwachsenen in diesen Wochen als letztlich hilfreich empfand.

An diesem Beispiel werden die Vorgehensweisen der Neuen Autorität sichtbar. Zunächst wird deutlich, dass die Schule sich nicht alleine für eine dauerhafte Suspendierung entscheidet, sondern eine Rückkehr in Aussicht stellt, die selbst-

verständlich nicht ohne eigenes Tun ermöglicht wird. Auch übernehmen weder Lehrer noch Sozialpädagogen noch Eltern hier die Verantwortung für die Lösung, allerdings für den Prozess und die Demonstration. So bleiben die Jugendlichen zunächst zuhause, in einem Fall sogar neun Wochen. Die Beharrlichkeit, mit der das Lehrerteam hier vorgeht, ist besonders bemerkenswert. Während dieser Zeit sind fortwährende Kontakte über einen Sozialpädagogen gewährleistet. Auch erhalten die Schüler Aufgabepakete, die sie zuhause zu erledigen haben, die Lerninhalte werden wieder eingesammelt, neue Aufgaben gegeben, so dass die Suspendierung nicht zu einer verlängerten Ferienzeit wird. Nachdem schnell Unterstützernetzwerke gefunden worden sind, werden Ankündigungen und wiederholte Sit-Ins mit der Erwartung von Wiedergutmachungsgesten durchgeführt. Die Wiedergutmachungsgesten sind hier im Beispiel für alle gleich, weil sich die beiden später entschiedenen Jugendlichen am ersten orientiert haben. Wichtig daran war, dass sie gemeinsam und unter Zeugen stattfinden. Durch die abschließende Versöhnungs- und Integrationsgeste ist für alle klar, dass dieser Prozess jetzt erfolgreich beendet ist. Dieses Ritual hat offensichtlich befreiende Wirkung gehabt.

### Abstract

*More and more, teachers asked for support to master the varied educational challenges. Besides, they describe a dilemma between their own wishes and the perceived possibilities of their action at school. Based on this situation the authors describe what professional presence and new authority means and how they are perceived. New authority is explained and shown on the basis of six aspects which are corresponding with each other. From these position aspects the action possibilities are described, which can be developed for single teachers or also whole boards to a draught. Occasion for this article gave the suspended and commented practice example which describes the action possibilities as well as the basic principles of the new authority and which is at the same time authentic.*

### Literatur:

Bauer, J., Unterbrink, T. (2008). Freiburger Studie: Was Lehrer krank macht. Pressemitteilung der Privaten Universität Freiburg. Stabsstelle Öffentlichkeitsarbeit.

Hubrig, C., Herrmann, P. (2007). Lösungen in der Schule. Heidelberg: Carl-Auer.

Ksienzyk, B., Schaarschmidt, U. (2005). Beanspruchung und schulische Arbeitsbedingungen. In: U. Schaarschmidt (Hrsg.), Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes (S. 72–87) Weinheim: Beltz.

Lemme, M., Tillner, R. & Eberding, A. (2009). Neue Autorität in der Schule. In: Familiendynamik 3 2009 (S. 276-283). Heidelberg: Klett-Cotta.

Lemme, M., Eberding, A. (2007). Präsenz, Beziehung und Widerstand. In GEW (Hrsg.), LiV Spektrum 2007 (S. 7–11). Bad Homburg: Mensch und Leben Verlagsges. mbH.

Omer, H. (2009). „Das Alarmsystem“ – zum Thema „Sicherheit“ in der Schule. Handout zum Vortrag auf der Tagung „Stärke statt Macht“, Osnabrück 19.–21.03.2009.

Omer, H., Schlippe, A. v. (2004). Autorität durch Beziehung. Die Praxis gewaltlosen Widerstands in Beratung und Therapie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Omer, H., Schlippe, A. v. (2010). Stärke statt Macht. Die neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Rothland, M. (Hrsg.) (2007). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Rothland, M. (2007). Soziale Unterstützung. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (S. 249–266) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes. Weinheim: Beltz.

Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2007). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (S. 81–98) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Storch, M., Krause, F. & Küttel, Y. (2007). Ressourcenorientiertes Selbstmanagement für Lehrkräfte. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf (S. 290–309) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

## Anschrift der Verfasser

Martin Lemme  
Systemisch-Psychotherapeutische Praxis  
Fichtenstraße 1A  
49565 Bramsche  
info@praxis-lemme.de

## Kurzbiografien

Martin Lemme, Dipl. Psych., Psychologischer Psychotherapeut, eigene Praxis mit KV-Zulassung (VT) für alle Altersgruppen, Systemischer Therapeut, Systemischer Supervisor und Systemischer Elterncoach, Lehrbeauftragter beim IF Weinheim, Fortbildungen an versch. Instituten (Systemische Akademie Bramsche)

Rainer Bojarzin, Dipl. Soz.-Päd., Systemischer Elterncoach, Ambulante Jugendhilfe

Franz Tapaße, Dipl. Soz.-Päd., Systemischer Elterncoach, Ambulante Jugendhilfe, Schulsozialarbeit

## Verbessern Sie das Schul-Klima ...

Alex Molnar / Barbara Lindquist

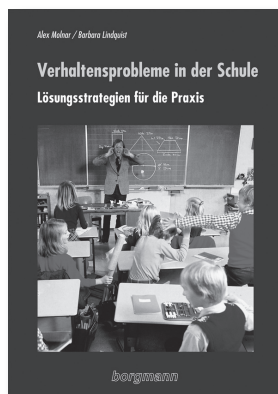
### Verhaltensprobleme in der Schule

#### Lösungsstrategien für die Praxis

„Mit Verhaltensproblemen von Schülern hat jeder Lehrer zu tun. Es sind nicht nur die ganz schwierigen Fälle, die ihn belasten; auch die kleinen Streitigkeiten, Reibereien und Disziplinosigkeiten wirken zermürend und mindern die Effektivität schulischer Arbeit. Die Autoren stellen den systemischen Ansatz im Kontext Schule und seine Techniken mit vielen Fallbeispielen anschaulich und überzeugend dar. Schulen und Klassen werden dabei als Ökosysteme betrachtet, in denen jeder mit seinem eigenen Verhalten das problematisierte Verhalten beeinflusst und seinerseits von ihm beeinflusst wird. Das Buch gibt Lehrern viele – auch ungewöhnliche – Anregungen.“ *Lehrer Journal Hauptschulmagazin*

„Wer bereit ist, bei Problemen mit Schülern Abstand zu nehmen von dem Gedanken, dass nur der Schüler sich ändern muss, kann in dem Buch viele Anregungen finden.“ *Landesinstitut für Praxis und Theorie der Schule*

● 9. Auflage, 212 S., Format 16x23cm, br  
ISBN 978-3-86145-290-4 **Bestell-Nr. 8351, CHF 31,60, € 19,50**



Insoo Kim Berg / Lee Shilts

### Einfach KLASSE

#### WOWW-Coaching in der Schule

Die Autoren zeigen auf, wie ein externer Coach Lehrer und Schüler dabei unterstützen kann, sich den von ihnen selber formulierten und angestrebten Zielen in einem noch besseren Lern- und Lehrklima anzunähern. Konkrete Beschreibungen des Vorgehens, eingebunden in Fallvignetten runden diese gelungene, verständliche und praxisnahe Darstellung ab und machen Lust, selber weiter zu üben und Fortschritte aufzuspüren und zu würdigen. Ein wunderbar anregendes und zuversichtliches Buch – einfach und klar geschrieben, überzeugend in der Darstellung und immer überaus praktisch ausgerichtet. Die Prinzipien und die Haltung eines lösungerschaffenden Ansatzes sind einfach und gut erklärt und die Möglichkeiten der Veränderungen in der Klasse sind plausibel und schlüssig. Das Buch richtet sich an alle, die mit Schule zu tun haben: Lehrerinnen, ihre SupervisorInnen und AusbilderInnen, Schulleitungen, Schulaufsicht, Schulcoach.

● 128 S., Format DIN A5, Ringbindung  
ISBN 978-3-938187-55-5 **Bestell-Nr. 9394, CHF 32,00, € 19,80**



**BORGMANN MEDIA**

 verlag modernes lernen  borgmann publishing

Schleefstr. 14 • D-44287 Dortmund • Kostenlose Bestell-Hotline: Tel. 0800 77 22 345 • FAX 0800 77 22 344

Leseprobe und Bestellen im Internet: [www.verlag-modernes-lernen.de](http://www.verlag-modernes-lernen.de)