

Norbert Havers

## **Umgang mit Disziplinschwierigkeiten im Unterricht**

### **Ein Trainingsseminar für Lehrerstudenten**

Erschienen in: Die Deutsche Schule, 1998, Bd. 90, Heft 3, S. 189-198.

Veröffentlichung im Internet mit Genehmigung des Juventa Verlags, Weinheim

### **Begründung und Konzept des Trainingsseminars**

"Die gegenwärtige Lehrerausbildung steckt zweifellos in einer Krise. ... Zentrale Schwachstelle im Studium ist eindeutig der defizitäre Praxisbezug; darin stimmen die Untersuchungen sehr genau überein. .... Eine Reform der Ausbildung ist längst überfällig", schrieb Klaus Ulich 1996 in dieser Zeitschrift. Ulich belegte seine Aussagen und Forderungen mit empirischen Untersuchungen aus den *Achtziger-* und *Neunzigerjahren*.

Tatsächlich ist die Kritik an der Praxisferne der pädagogischen Ausbildung aber schon älter: Melchert wertete eine große Zahl von empirischen Untersuchungen aus den *Sechziger-* und *Siebzigerjahren* aus und kam dabei zu folgendem Ergebnis: "Als am besten gesichert muss die Aussage gelten: Die pädagogische Ausbildung der Ersten Phase ist unzureichend und zu wenig praxisbezogen" (Melchert, 1985, 103). In der Zusammenfassung seiner eigenen Untersuchungsergebnisse schreibt er: "Die erziehungswissenschaftliche Ausbildung wird umso schlechter beurteilt, je mehr sie an der unmittelbaren Unterrichtspraxis gemessen wird. ... Legt man die Urteile für die direkte Verwendung in der Schulpraxis zu Grunde, so wird das erziehungswissenschaftliche Begleitstudium an den Universitäten als äußerst mangelhaft, das an den Pädagogischen Hochschulen als noch ausreichend eingestuft" (Melchert, 1985, 310). Es gibt in der pädagogischen Forschung wenige Ergebnisse, die über viele Jahrzehnte hinweg so konstant und eindeutig repliziert wurden wie die Kritik an der Praxisferne der Erziehungswissenschaften in der ersten Phase der Lehrerausbildung. Das gilt ebenso für ausländische Untersuchungen (Smylie, 1989, 549). Überall erweist sich das Verhältnis von Theorie und Praxis als ein Kernproblem der Lehrerbildung. Das war schon in den Sechziger- und Siebzigerjahren so und ist bis heute so geblieben (Beckmann, 1971; Ulich, 1996).

Wenn ein Problem so viele Jahrzehnte besteht und trotzdem keine befriedigende Lösung gefunden

wird, dann liegen diesem Problem offensichtlich fundamentale Schwierigkeiten zu Grunde. Die moderne Kognitionspsychologie und speziell die Lehrerkognitionsforschung geben uns einen Hinweis auf die Natur dieser Schwierigkeiten. So heißt es in einer Zusammenfassung der Ergebnisse der Lehrerkognitionsforschung: "Es ist klar geworden, dass das berufliche Wissen von Lehrern nicht hoch abstrakt ist oder aus Einzelaussagen besteht. Ebenso wenig darf man dieses Wissen als eine Ansammlung spezifischer Fertigkeiten oder vorgegebener Antworten auf spezielle Probleme verstehen. Es ist stattdessen *erfahrungsgebunden, handlungsorientiert* und *situationsspezifisch*"<sup>1</sup> (Carter, 1990, 307; vgl. Bromme, 1992, 149-150). In Vorlesungen und Seminaren wird mit Sicherheit kein erfahrungsgebundenes und situationsspezifisches Wissen vermittelt. Um Handlungsorientierung bemühen sich zwar manche Dozenten, aber meist ohne großen Erfolg. Die erste Schwierigkeit besteht also darin, dass an der Hochschule eine *Art von Wissen* gelehrt wird, das sich in wesentlichen Merkmalen vom professionellen Wissen erfahrener Lehrer unterscheidet.

Die zweite Schwierigkeit ist folgende: Die *Anwendung* theoretischen Wissens auf konkrete Problemsituationen ist viel schwieriger, als man bisher geglaubt hat. Schon aus Zeitnot ist es Lehrern in der Praxis oft nicht möglich, lange über Handlungsalternativen nachzudenken und erst recht, Handlungen aus Theorien abzuleiten (Wahl, 1991, 184). Aber das Problem liegt noch tiefer: Wissenschaftliche Theorien eignen sich schon auf Grund ihrer Struktur nicht als Anweisungen zum Handeln, selbst dann nicht, wenn diese Theorien empirisch fundiert sind (Bromme & Tillema, 1995, 262). Theoretisches Wissen, wie es in Schule oder Hochschule gelehrt wird, wird deshalb nur selten in Alltagssituationen angewandt (Renkl, 1996).

Wie lassen sich diese fundamentalen Schwierigkeiten überwinden? Meine persönliche Folgerung ergibt sich aus dem bisher Gesagten: Die Inhalte und Methoden der Lehrerausbildung müssen so verändert werden, dass nicht nur abstraktes, sondern auch *erfahrungsgebundenes Wissen*, nicht nur theoretische Kenntnisse, sondern auch *praktisches Können* und nicht nur allgemeines Wissen, sondern auch *situationsspezifische Kenntnisse* vermittelt werden. Das erfordert andere Formen der Lehre als unsere traditionellen Vorlesungen und Seminare.

Besonders geeignet für solche neuen Lehrformen ist das Rollenspiel. In Rollenspielen wird tatsächlich erfahrungsgebunden, handlungsorientiert und situationsspezifisch gelernt. Das dort erworbene Wissen entspricht also schon von seiner Struktur her viel mehr dem professionellen Wissen von Lehrern.

Erfahrungsgebundenes Wissen wird normalerweise unmittelbar in der Praxis erworben. Rollenspiele können und sollen die Praxis nicht ersetzen, sondern sie ergänzen. Gegenüber einer direkten Konfrontation mit der Praxis haben Rollenspiele durchaus einige Vorteile:

---

<sup>1</sup> Übersetzung und Hervorhebung vom Verfasser.

1. Rollenspiele lassen sich so vorbereiten und strukturieren, dass wichtige Aspekte des Lehrer- und Schülerverhaltens deutlich hervortreten. Diese Aspekte werden bei der Unterrichtsbeobachtung im Praktikum leicht übersehen.
2. Rollenspiele sind meist so kurz, dass sie anhand von Videoaufzeichnungen gründlich analysiert werden können.
3. Im Rollenspiel können die Studenten Fehler machen, ohne dass ihnen dadurch Nachteile entstehen.

Ich habe seit den Siebzigerjahren so genannte Trainingsseminare abgehalten, die auf Rollenspielen basieren (Havers & Innerhofer, 1983a). Die Ersten dieser Seminare waren noch stark von den Vorstellungen des Microteaching und der Verhaltensmodifikation beeinflusst. Weil sich diese Vorstellungen als unzureichend erwiesen, habe ich diese Trainingsseminare allerdings nicht veröffentlicht. Immerhin konnte ich in diesen ersten Seminaren wichtige Erfahrungen sammeln und sie später verwerten. Anfang der Achtzigerjahre entwickelte ich zusammen mit Paul Innerhofer ein Entscheidungsseminar zur Reflexion der Studien- und Berufswahl für Lehrerstudenten (Havers & Innerhofer, 1983b). In den Neunzigerjahren entstand eine neue Form des Trainingsseminars, das ich hier vorstellen möchte. Es berücksichtigt neben dem Kompetenztraining auch das berufliche Selbstbild der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Seminare haben sich im Laufe der Zeit also immer mehr in Richtung auf ein ganzheitliches Verständnis der Lehrerrolle entwickelt. Nach wie vor spreche ich von "Trainingsseminaren", um zu betonen, dass hier das Lernen durch Handeln in Form von Rollenspielen im Vordergrund steht.

Das Trainingsseminar, von dem im Folgenden die Rede ist, hat zwei Ziele:

1. die Einübung sozialer Kompetenzen für den Umgang mit Disziplinschwierigkeiten im Unterricht
2. die Auseinandersetzung der Studenten mit ihren eigenen Vorstellungen vom Lehrerberuf.

### **Umgang mit Disziplinschwierigkeiten im Unterricht**

Der Umgang mit Disziplinschwierigkeiten ist für Lehramtsstudenten und Referendare ein brennendes Problem (Veenman, 1984). Es besteht auf diesem Gebiet ein enormer Ausbildungsbedarf (Lorent, 1992). Aus dem folgenden Grund ist die Ausbildung hier jedoch nicht einfach: Die sozialen Kompetenzen für den Umgang mit Disziplinschwierigkeiten unterscheiden sich oft von Situation zu Situation. Dadurch wird es schwierig oder sogar unmöglich, allgemein gültige Verhaltensregeln aufzustellen (Tillema, 1995, 291). Dies ist eine Auswirkung der *Situationsgebundenheit* pädagogischen Wissens und Könnens, von der eben schon die Rede war. Hierzu zwei Beispiele:

Erstes Beispiel: Ein Lehrer kommt in die Klasse, um nach der großen Pause mit seinem Unterricht

zu beginnen. Die Schüler sind aber noch so sehr in einen Streit verwickelt, dass niemand den Lehrer bemerkt oder beachtet. Die soziale Kompetenz des Lehrers besteht nun darin, den Konflikt zu beenden und sich die Aufmerksamkeit der Schüler zu sichern, um mit dem Unterricht anfangen zu können. Im Trainingsseminar üben wir eine solche Situation im Rollenspiel.

Zweites Beispiel: Ein Schüler stört massiv den Unterricht, indem er mit seinem Kugelschreiber auf die Bank trommelt. Wie soll sich die Lehrerin hier verhalten? Soll sie sofort ein Donnerwetter loslassen oder versuchen, das Problem möglichst unauffällig zu lösen? Was soll sie tun, wenn der Schüler trotz mehrerer Ermahnungen nicht mit seinem Störverhalten aufhört? Offenbar sind hier andere Kompetenzen gefordert als im ersten Beispiel. Wir üben auch diese Situation im Rollenspiel. Dabei wird deutlich, dass sich eine Lehrkraft bei Disziplinschwierigkeiten meist sehr rasch entscheiden muss.

An den beiden Beispielen wird deutlich, dass wir uns im Trainingsseminar eher mit leichten und alltäglichen Disziplinschwierigkeiten beschäftigen als mit schweren Verhaltensauffälligkeiten und ihren komplexen Bedingungen. Wir tun dies aus zwei Gründen:

1. Wir wollen durch die Verwendung einfacher Beispiele *soziales Lernen erleichtern*. Praktikanten und Berufsanfänger sind von der Komplexität der Unterrichtswirklichkeit oft überfordert. Einfache Beispiele sind oft besser geeignet, um grundlegende Prinzipien der Lehrer-Schüler-Interaktion zu erarbeiten als sehr komplexe Fälle (Carter 1990, S. 307). Auch beim sozialen Lernen gilt der Grundsatz, dass man beim Leichtereren anfangen sollte, um darauf aufbauend schwierigere Aufgaben zu bewältigen.
2. Wir möchten den Studenten das Gefühl vermitteln, leichte Disziplinschwierigkeiten selber lösen zu können und ihnen nicht hilflos ausgeliefert zu sein. Ein solches Gefühl der "Selbstwirksamkeit" trägt dazu bei, den Belastungen des Schulalltags mit mehr Gelassenheit und weniger Angst entgegenzusehen (Rudow 1994, S. 111). Durch den erfolgreichen Umgang mit leichten Disziplinschwierigkeiten bekommen die Studenten *mehr Selbstvertrauen* in ihr eigenes Handeln. Nach dem Urteil vieler Teilnehmer ist dies ein besonders wichtiges Ergebnis des Trainingsseminars.

Ein kompetenter Umgang mit Disziplinschwierigkeiten beinhaltet nicht nur die Befähigung, adäquat auf Unterrichtsstörungen zu reagieren, sondern auch die Fähigkeit, solchen Störungen *vorzubeugen*. Seit den Untersuchungen von Kounin (1976) wissen wir, dass die Prävention von Disziplinschwierigkeiten entscheidend von der Organisation des Unterrichtsablaufs abhängt (Doyle, 1986). Im Trainingsseminar üben wir diese Organisation des Unterrichtsablaufs. Beispiele dafür sind ein strukturierter Unterrichtsbeginn, das Vermeiden von Leerlauf oder die Fähigkeit, alle Schüler während des Unterrichts im Blick zu behalten.

## **Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen vom Lehrerberuf**

Das zweite Ziel des Trainingsseminars ist die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen vom Lehrerberuf. Viele Studenten und Studentinnen haben Probleme mit der Vorstellung, einmal selber als Lehrerin oder Lehrer vor einer Klasse zu stehen und Autorität auszuüben (Brück, 1978, 306; Weidenmann, 1978, 100). Im Praktikum oder zu Beginn des Referendariats wissen sie deshalb nicht recht, wie sie sich gegenüber den Schülern verhalten sollen. Sollen sie versuchen, zunächst die Sympathie der Schüler zu gewinnen oder sollen sie sich möglichst autoritär geben, um ihre innere Unsicherheit zu überdecken?

Forschungen von James Bullough und Mitarbeitern haben gezeigt, dass Referendare unterschiedlich klare Vorstellungen von ihrer eigenen Lehrerrolle besitzen. Lehrer mit *unklaren Vorstellungen* schwanken häufig in ihrer Auffassung der Lehrerrolle hin und her. Das innere Schwanken und die innere Unsicherheit zeigen sich dann im Verhalten gegenüber den Schülern, was Disziplinschwierigkeiten zur Folge hat (Bullough, Knowles & Crow, 1992).

Referendare, die schon zu Beginn ihrer Ausbildung eine *klare Vorstellung von sich selbst als Lehrer* haben, sind dagegen weniger von Disziplinschwierigkeiten betroffen. Sie scheinen besser zu wissen, was sie wollen und ihr Verhalten ist deshalb für die Schüler kalkulierbarer (Bullough et al., 1992, S.184). Diese klaren Vorstellungen von sich selbst als Lehrer sind *nicht* gleichzusetzen mit besonders großer Strenge. Es gab unter den Referendaren mit klaren Vorstellungen sowohl strenge Lehrer als auch solche mit einem liberalen Erziehungsstil.

Wir versuchen im Trainingsseminar, die Reflexion über die eigene Lehrerrolle durch eine Reihe von Übungen zu fördern. Gleich am Nachmittag des ersten Tages lassen wir die Studenten eine Art pädagogischer Autobiografie schreiben. Sie verfassen einen Text über Menschen und Erfahrungen in der eigenen Schulzeit, die ihre persönlichen Vorstellungen vom Lehrerberuf geprägt haben. Diese pädagogische Autobiografie soll den Seminarteilnehmern dazu helfen, über ihre eigenen Auffassungen vom Lehrerberuf größere Klarheit zu gewinnen.

Am zweiten Trainingstag setzen wir die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen vom Lehrerberuf fort. Bei dieser Übung geht es darum, nach geeigneten Metaphern für den Lehrerberuf zu suchen. Die Studenten gebrauchen manchmal Metaphern wie "Lehrer als Helfer" oder als "Lehrer als Freund". Darin kommt meines Erachtens der Wunsch zum Ausdruck, von den Schülern geliebt und anerkannt zu werden. Im anschließenden Gruppengespräch wird deutlich, dass Metaphern wie "Lehrer als Freund" einseitig sind, und dass man den Lehrerberuf auch unter anderen Aspekten betrachten kann. Durch die Beschäftigung mit verschiedenen Metaphern setzen die Studenten sich mit unterschiedlichen Aspekten des Lehrerberufs auseinander. Das persönliche Lehrerbild wird dadurch vielfältiger und realistischer.

Am vierten Trainingstag greifen wir das Thema "Auseinandersetzung mit den eigenen Berufsvorstellungen" noch einmal auf. Diesmal arbeitet alle Seminarteilnehmer alleine an einer Collage mit dem Titel "Ich und mein Beruf". Diese künstlerische Form der Auseinandersetzung rührt an tiefere Schichten des persönlichen Selbstverständnisses. Oft kommt in den Collagen das Ringen um die Bewahrung der eigenen Identität im Berufsleben zum Ausdruck.

Die drei Übungen, die ich eben beschrieben habe, helfen den Studenten dabei, sich über ihre eigenen Vorstellungen von ihrem zukünftigen Beruf klarer zu werden. Wir geben dabei kein bestimmtes Lehrerbild vor. Jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin soll eine persönliche Vorstellung vom Lehrerberuf entwickeln, die zu ihm oder zu ihr als Person passt.

## **Die Durchführung des Seminars**

### **Äußerer Rahmen und zeitliche Struktur**

Ich habe das Trainingsseminar meist als fünftägiges *Kompaktseminar* in der letzten Woche der Semesterferien durchgeführt. Die Form des Kompaktseminars erscheint mir sehr wichtig. Durch das mehrtägige Beisammensein und durch das häufige Spielen von Schülerrollen entwickelt die Seminargruppe schnell eine Eigendynamik. Die Gruppe wird zu einer fiktiven Schulklasse und den Rollenspielen fällt es von Tag zu Tag leichter, natürlich zu spielen. Eine solche Eigendynamik entwickelt sich nicht, wenn sich die Seminargruppe nur einmal pro Woche trifft.

In den bisherigen Seminaren habe ich immer mit einem *Kotrainer* oder einer *Kotrainerin* zusammengearbeitet. Diese waren meist Lehramtsstudent/innen kurz vor oder nach dem ersten Staatsexamen. Während des Seminars wechselte ich mich mit den Kotrainern bei der Leitung der Rollenspiele ab. Wer gerade nicht mit der Seminarleitung beschäftigt ist, übernimmt andere Aufgaben, wie die Durchführung der Videoaufnahmen.

Wenn man jeden Tag vier bis sechs Stunden miteinander arbeitet, ist es notwendig, regelmäßig *Pausen* einzulegen. Wir machen deshalb pro Tag zwei Kaffeepausen und eine längere Mittagspause. Das gemeinsame Kaffee und Tee trinken trägt zum gegenseitigen Kennenlernen von Teilnehmern und Seminarleitern bei. Diese zwanglosen Kontakte helfen auch, Ängste zu reduzieren und Vertrauen aufzubauen.

Um zwischen den Arbeits- und Erholungsphasen deutlich zu trennen, benutzen wir *zwei Seminarräume*, die nebeneinander liegen. Der größere Seminarraum dient als Klassenzimmer, in dem die Rollenspiele stattfinden. Den kleineren Seminarraum verwenden wir als Gruppenraum. Dort finden die Vorbereitungen der "Lehrer" auf ihre Rollenspiele, die Pausen und die Gruppengespräche statt.

Damit alle Teilnehmer/innen wenigstens einmal während des Seminars eine Lehrerrolle übernehmen können, nehme ich nicht mehr als *18 bis 20 Personen* in das Seminar auf. Interessenten müssen sich um die Aufnahme bewerben und vorher schriftlich zusichern, dass sie an allen Übungen des Trainingsseminars teilnehmen werden. Trotz dieser strengen Auflagen gab es bei allen bisherigen Seminaren wesentlich mehr Bewerber, als ich berücksichtigen konnte.

Die Rollenspiele des Seminars sind durch *zahlreiche Instruktions- und Arbeitsblätter* vorstrukturiert. Diese genaue und aufwändige Vorbereitung ist notwendig, damit die Rollenspiele konkret und realistisch werden und damit diejenigen, die Lehrerrollen übernommen haben, sich rasch vorbereiten können.

### **Seminareröffnung und Kennenlernen der Teilnehmer**

Schon die Seminareröffnung ist wichtig für die Gruppenatmosphäre. Die Kotrainer und ich bemühen uns, das Seminar in einer angenehmen und lockeren Atmosphäre zu beginnen und diese positive Gruppenatmosphäre bis zum letzten Tag beizubehalten. Wir versuchen, alle Seminarteilnehmer so bald wie möglich mit ihren Namen anzureden und führen deshalb zwei Kennenlernspiele durch. Schon nach wenigen Stunden des Zusammenseins kennen wir alle Namen.

Nach einer kurzen Vorstellung des Seminars beginnen wir mit einem Rollenspiel. Dieses erste Rollenspiel ist nicht besonders schwierig und es wird auch noch nicht auf Video aufgezeichnet. Die Teilnehmer machen hierbei die Erfahrung, dass Rollenspielen Spaß macht, und dass es leichter ist, als viele befürchtet hatten. Viele Seminarteilnehmer haben zunächst Angst vor den Rollenspielen. Ein erfolgreiches und fröhliches Spiel gleich zu Beginn trägt viel dazu bei, diese Angst abzubauen.

### **Ein Beispiel für die im Seminar verwendete Methoden**

Im Seminar werden unterschiedliche Übungsformen verwendet. Außer den Rollenspielen als häufigster Übungsform gibt es Einzelarbeit, Gruppengespräche, die Analyse von Videobeispielen und das Anfertigen einer Collage. Das Beispiel, das ich im Folgenden vorstelle, ist authentisch. Es stammt aus einem Rollenspiel, in dem die Studenten lernen sollten, als Lehrer eine schwierige Schulklasse im Blick zu behalten.

Die Studenten und Studentinnen, die Schülerrollen übernahmen, spielten Grundschul Kinder im 2. Schuljahr. Während der Stillarbeit sollten sie auf einem Arbeitsblatt Rechenaufgaben lösen. Die Arbeit an diesen Rechenaufgaben war sozusagen ihre offizielle Tätigkeit. Neben dieser offiziellen Tätigkeit hatte jeder dieser Studenten aber noch eine inoffizielle Aufgabe. Diese inoffiziellen Aufgaben bestanden meist darin, auf die eine oder andere Weise den Unterricht zu stören.

Die Besonderheit dieses Rollenspiels war, dass mehrere Kinder gleichzeitig störten, sodass es für die Lehrkraft sehr schwierig war, den Überblick zu behalten<sup>2</sup>. Ein Schüler hatte z. B. die Instruktion: "Schubse deinen Nachbar so lange, bis die Lehrerin dich ermahnt". Eine Schülerin hatte die Anweisung: "Gehe mehrmals in der Stunde zum Papierkorb und rede unterwegs mit deinen Mitschülern". Wieder andere Schüler hatten den Auftrag, ganz schnell mit ihren Aufgaben fertig zu werden und sich dann mit ihren Banknachbarn zu unterhalten. Durch die große Anzahl dieser Störungen war der Lehrer ständig gefordert. Kaum war das eine Problem gelöst, tauchte schon das nächste auf.

Wie bei allen Rollenspielen übten wir eigens die Schülerrollen, bevor das eigentliche Rollenspiel stattfand. Es fiel den Studenten keineswegs leicht, sich in die Rolle von Zweitklässlern hineinzuversetzen. Da es für das nachfolgende Rollenspiel aber sehr wichtig ist, die Schülerrollen so natürlich wie möglich zu spielen, übten wir so lange, bis die Studenten sich in ihre Rollen hineingefunden hatten.

Die zwei Studenten, die eine Lehrerrolle übernommen hatten, bereiteten sich im Gruppenraum anhand der vorgegebenen Instruktions- und Arbeitsblätter gemeinsam auf ihre Rolle vor. Am Ende der Vorbereitungszeit von etwa zwanzig Minuten wurde ausgelost, wer als Erster und wer als Zweiter die Lehrerrolle spielen sollte. Das gleiche Rollenspiel wurde also zweimal hintereinander gespielt, wobei lediglich die Besetzung der Lehrerrolle gewechselt wurde.

Die gemeinsame Vorbereitung der beiden Lehrer auf das Rollenspiel hat verschiedene Vorteile:

1. Es kommen auf diese Weise mehr Studenten zum Spielen der Lehrerrolle, weil die recht zeitaufwändige Vorbereitungsphase von zwei Spielern gleichzeitig genutzt wird.
2. Es ist emotional weniger belastend, ein Rollenspiel zu zweit vorzubereiten als dies alleine zu tun.
3. Durch die Wiederholung des Rollenspiels hat der zweite Rollenspieler Gelegenheit, vom Ersten zu lernen, während er dessen Spiel beobachtet.

In dem Rollenspiel, um das es hier geht, hatten sich ein Student, namens Markus, und eine Studentin, namens Wilma, gemeinsam auf das Spiel vorbereitet. Markus war ausgelost worden, als Erster zu spielen. Im Rollenspiel stellte sich heraus, dass er von den Disziplinschwierigkeiten in der Klasse überfordert war:

Als Markus merkte, dass einige Kinder Rechenschwierigkeiten hatten, versuchte er, diesen Schülern *einzel*n zu helfen. Dabei verlor er den Rest der Klasse völlig aus den Augen. Wenn Kinder dann laut

---

<sup>2</sup> Während ich die meisten im Seminar verwendeten Rollenspiele selbst oder zusammen mit Kotrainern entwickelt habe, stammt die Idee zu dem hier beschriebenen Spiel von Ulf Mühlhausen (1992 & 1994).

wurden und andere störten, überhörte er das zunächst und *schritt lange nicht dagegen ein*. Schon nach kurzer Zeit wurde der Lärm in der Klasse immer unerträglicher. Nachdem er das nicht mehr überhören konnte, fing er an, heftig mit der ganzen Klasse zu schimpfen.

Die Klasse wurde nach diesem Schimpfen kurz wieder leiser. Das dauerte aber nicht lange. Schon nach wenigen Minuten ließ sich Markus wieder von einzelnen Schülern in Beschlag nehmen *und verlor die Klasse erneut aus den Augen*. Daraufhin wurden Schüler wieder laut und Markus fing erneut an zu schreien. So ging es weiter, bis wir das Rollenspiel abbrachen.

Wilma, die Studentin, die sich gemeinsam mit Markus auf die Lehrerrolle vorbereitet hatte, war bei dessen Rollenspiel als Beobachterin anwesend. Sie konnte sich deshalb schon während dieses Spiels auf die schwierige Klasse einstellen und sich geistig auf ihr eigenes Rollenspiel vorbereiten. Tatsächlich verlief ihr Rollenspiel dann auch ganz anders.

Während Markus sich von einzelnen Schülern in Beschlag nehmen ließ, versuchte Wilma, die *ganze Klasse* im Auge zu behalten. Markus reagierte auf Störungen mit lautem Schimpfen, Wilma ermahnte die Schüler dagegen eher *leise und beiläufig*. Markus zögerte lange, bevor er massiv eingriff und dann die ganze Klasse anschrie. Wilma dagegen griff *sofort* ein, sobald sie eine Störung bemerkte und wandte sich dabei an die *einzelnen Schüler*. Natürlich konnte auch Wilma in dieser Klasse keine Wunder bewirken. Aber der Unterricht verlief doch wesentlich ruhiger und störungsfreier als in Markus Rollenspiel.

Viele Studentinnen und Studenten, die in diesem Rollenspiel Lehrer- oder Schülerrollen übernommen hatten, berichteten uns von "Aha - Erlebnissen". Einige sagten, ihnen sei deutlich geworden, wie stark Disziplinschwierigkeiten vom *Lehrerverhalten* abhängen. Eine ehemalige Seminarteilnehmerin, die inzwischen selber Lehrerin ist, schrieb mir zwei Jahre, nachdem sie am Trainingsseminar teilgenommen hatte, folgendes: "An schlechten Tagen denke ich manchmal: 'Diese furchtbaren Schüler.' Dann erinnere ich mich an das Lehrertraining und frage mich: 'Könnte es nicht auch an mir selber liegen, dass die Kinder heute so schwierig sind?' "

## **Die Grundvoraussetzung für das Gelingen des Trainingsseminars**

Das hier beschriebene Trainingsseminar ist stark vorstrukturiert. Trotzdem spielen der Seminarleiter und der Kotrainer eine entscheidende Rolle. Damit das Seminar gelingt, wird von ihnen eine Fähigkeit verlangt, die man vor allem aus der Gesprächstherapie kennt. Es ist die Fähigkeit zur *Empathie*, zum inneren Mitschwingen und Mitempfinden dessen, was die Teilnehmer/innen gerade bewegt.

Um das zu erläutern, möchte ich noch einmal auf das eben beschriebene Rollenspiel zurückkommen, in dem Markus weniger gut abgeschnitten hatte als Wilma. Ein Seminarleiter darf nicht übersehen, wenn jemand, so wie Markus in diesem Rollenspiel, in seinem Selbstwertgefühl gelitten hat. Er muss versuchen, sich in dessen Lage hineinzusetzen und überlegen, ob der Student Hilfe braucht oder ob er selber mit dem Problem fertig wird.

Ein anderes Beispiel für die Notwendigkeit der Empathie ist das Anschauen der Videoaufnahmen. Für diejenigen, welche die Lehrerrolle gespielt haben, ist es manchmal unangenehm und belastend, sich selbst auf dem Fernsehmonitor zu sehen. Das Auge der Videokamera ist unbarmherzig. Die Kamera hält auch diejenigen Dinge fest, die man an sich selber nicht so gerne mag. Wenn man das eigene Verhalten und dessen Auswirkungen auf dem Monitor gesehen hat, kann man nicht mehr ausweichen und sich selbst nichts mehr vormachen. Das ist die Stärke der Arbeit mit Video. Diese Stärke ist aber zugleich auch eine Gefahr. Personen, die ihr eigenes Rollenspiel auf dem Bildschirm erleben, sind sensibilisiert und verwundbar. Sie gewinnen eine Offenheit und Ehrlichkeit gegenüber sich selbst, die sie schutzlos macht.

Gerade, wenn Seminarteilnehmer innerlich aufgewühlt sind, müssen die Seminarleiter einen Rahmen schaffen, der die Teilnehmer schützt und trägt. Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer muss sich akzeptiert und in der Gruppe aufgehoben fühlen. Wenn ein Rollenspiel missglückt, muss jeder sicher sein können, nicht ausgelacht oder fertig gemacht zu werden. Das Seminar muss getragen sein von einer Achtung vor der Individualität des einzelnen. Nur wenn diese Achtung vorhanden ist und wenn sie den Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmern glaubwürdig vermittelt wird, kann das Seminar gelingen.

## Literaturverzeichnis

- Beckmann, H.-K. (1971). Das Verhältnis von Theorie und Praxis als Kernfrage für eine Reform der Lehrerbildung. In H.-K. Beckmann (Hrsg.) *Lehrerbildung auf dem Weg zur Integration. Zeitschrift für Pädagogik, 10. Beiheft*. Weinheim: Beltz.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Bromme, R. & Tillema, H. (1995). Fusing experience and theory: the structure of professional knowledge. *Learning and Instruction, 5*, 261-267.
- Brück, H. (1978). *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek: Rowohlt.
- Bullough, R. V., Knowles, J. G. & Crow, N. A. (1991). *Emerging as a teacher*. London: Routledge.
- Carter, K. (1990). Teachers' knowledge and learning to teach. In W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Hrsg.), *Handbook of research in teacher education* (S. 291-310). New York: Macmillan.

lan.

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching, 3rd edition* (S. 392-425). New York: Macmillan.
- Havers, N. & Innerhofer, P. (1983a). Drei Trainingsblöcke für Studenten und Lehrer. In W. Mutzeck & W. Pallasch (Hrsg.), *Handbuch zum Lehrertraining, Konzepte und Erfahrungen* (S. 136-149). Weinheim: Beltz.
- Havers, N. & Innerhofer, P. (1983b). *Lehrer werden? Ein Entscheidungs-Seminar zur Reflexion der Studien- und Berufswahl für Lehrerstudenten*. München: Reinhardt.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern: Huber.
- Lorent, H.-P. de (1992). Praxisschock und Supervision. Auswertung einer Umfrage bei neu eingestellten Lehrern, *Pädagogik*, 44, Heft 9, 22-25.
- Melchert, H. (1985). *Die erste Ausbildungsphase im Urteil Berliner Lehramtsanwärter*. Frankfurt: Lang.
- Mühlhausen, U. (1992). Unterrichtsprobleme spielerisch erfahren. *Die Deutsche Schule*, 84, 189-200.
- Mühlhausen, U. (1994). *Überraschungen im Unterricht. Situative Unterrichtsplanung*. Weinheim: Beltz.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78-92.
- Smylie, M. A. (1989). Teachers' views of the effectiveness of sources of learning to teach. *The Elementary School Journal*, 89, 543-558.
- Tillema, H. H. (1995). Changing the professional knowledge and beliefs of teachers: a training study. *Learning and Instruction*, 5, 291-318.
- Ulich, K. (1996). Lehrer/innen-Ausbildung im Urteil der Betroffenen, Ergebnisse und Folgerungen. *Die Deutsche Schule*, 88, 81-97.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Weidenmann, B. (1978). *Lehrerangst. Ein Versuch, Emotionen aus der Tätigkeit zu begreifen*. München: Ehrenwirth.

Norbert Havers, geb. 1942, nach dem Studium der Pädagogik und Psychologie in München und Stanford Mitarbeiter in einem Schulversuch; Weiterbildung in verhaltenstherapeutischen Trainingsverfahren, Themenzentrierter Interaktion und Gestalttherapie; Habilitation in Pädagogik und Pädagogischer Psychologie; 1984 – 2007 Professor für Pädagogik und Pädagogische Psychologie an der Universität München.