

PXL FORUM 16

**Führen und Unterstützen in komplexen Situationen**  
Disziplin Konflikte und Unterrichtsstörungen souverän lösen



**Veränderungen im Professionsverständnis  
und deren Auswirkungen auf die Rolle von Lehrpersonen**

Lehrpersonen planen methodisch-didaktische Unterrichtsangebote, Lernen ist in diesem Verständnis das Ergebnis ihres Unterrichtens. Weitgehend ist diese Vorstellung immer noch Teil ihres Professionsverständnisses. In der Regel werden die methodisch-didaktischen Unterrichtsangebote – auch wenn sie selbstverständlich wichtig sind – von Lehrpersonen überschätzt.

Unterschätzt werden die positiven Auswirkungen von Orientierung gebenden Rahmenbedingungen, von lernförderlichen Atmosphären und wertschätzenden Beziehungsangeboten, obwohl seit der Hattie-Studie (Hattie 2008) diesbezüglich ein Umdenken statt findet.

Heute hat sich der Anspruch an die Schule verschoben; sie wird in die Verantwortung genommen, für den Lebenserfolg von Kindern die Weichen zu stellen. Parallel dazu hat sich die Struktur der schulischen Aufgaben grundlegend geändert. Der Anspruch an die Schule – insbesondere durch die Inklusion – individualisierend zu arbeiten ist gross und hat den Fokus vom Unterrichten zum Lernen verschoben. Es geht darum Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Leistungspotenzialen anzusprechen und ihnen zu helfen, die eigenen Ressourcen zu entwickeln.

Gleichzeitig wird die Verantwortung für die Gestaltung des Unterrichts verlagert auf Fach-, Stufen- und Projektteams. Das bedeutet zugleich den „Abschied von der Individualisierung der Lehrertätigkeit und den Übergang zu einer Individualisierung des Lernens, den nur eine Personalisierung des Lernens als Verständnis der Profession leisten kann“ (Schley 2014, 5). Internationale Studien belegen, dass die Qualität des Unterrichtens und damit die Person des Lehrers/der Lehrerin, die diesen gestaltet, eine zentrale Bedingung für erfolgreiches Lernen ist (Hattie 2008). Die Hattie-Studie (2008) unterstreicht Lehrpersonen als einflussreichsten Bedingungsfaktor hinsichtlich der Lernprozesse und Lernerfolge von Schülerinnen und Schülern, wenn diese Lehrpersonen sich ihrer Wirkungen bewusst sind, sich selbst als Lernende sehen und darum den Unterricht auch aus der Perspektive der Lernenden sehen.

*„Die entscheidende Überlegung ist, auf welche Art und Weise sich Lehrpersonen voneinander in ihrem Einfluss auf die Schülerleistung unterscheiden – was ist es, was den grössten Unterschied ausmacht?“*

(Hattie, 2013, S.129)

Fast alle Lehrpersonen erzeugen irgendwelche Effekte bei ihren Schülerinnen und Schülern. Die Frage ist:

**Was wirkt wirklich und warum?**

**und:**

**Was hat dies mit Disziplin Konflikten und Führung zu tun?**

Hattie befragte Personen, welche Lehrpersonen für sie *entscheidend* waren, als sie zur Schule gingen und als zweites, welche ihre *besten* Lehrpersonen waren:

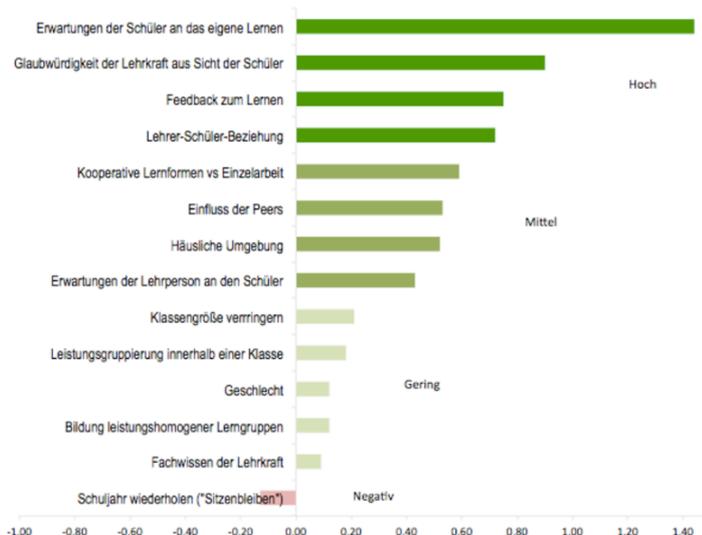
„Die Forschung zu den Gründen, warum wir gerade diese Lehrperson wählen, weist nach, dass es diejenigen Lehrpersonen sind, die die Lernenden die Liebe für ihr Fach vermitteln und die damit verbundenen Herausforderungen näherbringen.“

Wenn man Lernende nach ihren besten Lehrpersonen fragt, dann gehören zu den am häufigsten genannten Attributen, dass es Lehrpersonen sind, die eine Beziehung zu den Lernenden aufbauen (Batten & Girling-Butcher, 1981), Lehrpersonen, die den Lernenden dabei helfen, unterschiedliche und bessere Strategien oder Verfahren für das Lernen des Fachs zu entwickeln (Pehkonen, 1992) und Lehrpersonen, die eine Bereitschaft zeigen, den Stoff zu erklären und den Lernenden bei ihrer Arbeit zu helfen (Sizemore, 1981).“

(Hattie, 2013, S.129)

### Was wirkt? Was bringt wenig? Was schadet? Einfluss auf den Lernerfolg

(Datengrundlage: Effektstärken aus der Hattie-Studie "Visible Learning")



Helmke fasst aus Hattie's Studie vier wirkungsvolle Faktorenbündel zusammen:

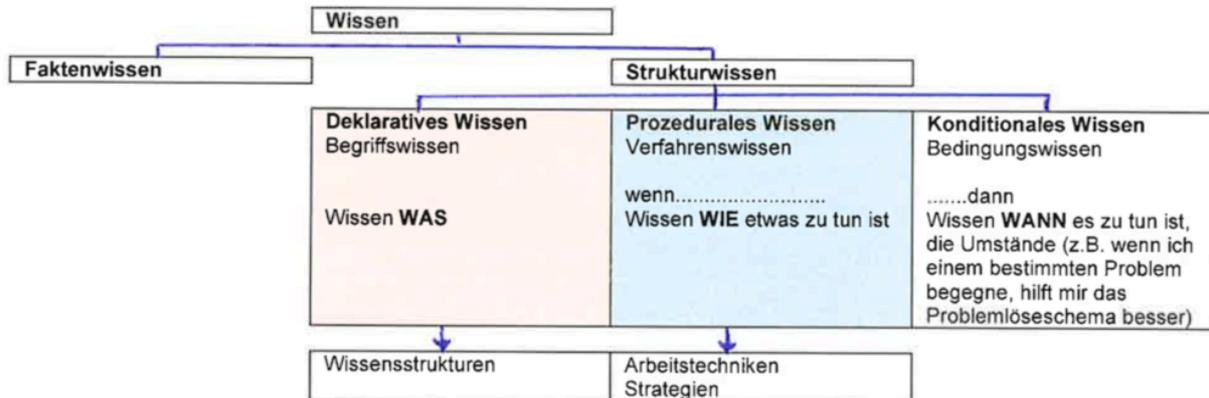
- **Kognitive und soziale Aktivierung:** Anspruchsvolle Aufgaben, hohe Erwartungen, reziprokes Lehrern und Lernen
- **Klarheit, Strukturiertheit, aktive Lehr-Rolle, effiziente Klassenführung**
- **Lernförderliches Unterrichtsklima:** Positive Lehrperson-Schüler/innen-Beziehung, Fehlertoleranz, Respekt und Wertschätzung, Engagement der Lehrperson
- **Feedback:** Das Lernen sichtbar machen, das lernen aus Sicht der Schüler/innen betrachten, formative Evaluation, Tests mit Feedback

Helmke (aus einem Vortrag, 2012)

Es gibt wenig Studien darüber, ob Fachwissen die Effektivität bis zu einem gewissen Niveau steigert, wichtig scheint jedenfalls auch eine stärkere, intellektuelle Orientierung der Lehrpersonen zu sein und ihre verbalen Fähigkeiten. Eine weitere Bedeutung kommt der Fähigkeit zur Entwicklung interpersonaler Beziehungen mit den Lernenden zu (Hattie, 2013, S.137).

## Rollenverständnis, Führungs- und Unterrichtsstile im Zusammenhang mit dem Organisieren von Lernprozessen

Die Gliederung des Wissens (Dubs, 2009, Abb. 7.1, 223)



### Erwerb von deklarativem Wissen:

Begriffe werden in Form von Wissensstrukturen (Propositionen und Netzen) gespeichert.

Es gibt 2 Wissenserwerbsprozesse:

1. → Ergänzung: Erwerb neuer Begriffe
2. → Umstrukturierung: Veränderung von vorhandenen Begriffsstrukturen (indem neue Eigenschaften hinzukommen)

### Erwerb von prozeduralem Wissen (Verfahrenswissen WIE > Lerncoaching)

Es gibt keine allgemeingültiges Prozedere für das Lösen von Problemen, weil diese Prozeduralisierung immer auf eine bestimmte Lernsituation mit ihrem deklarativen Wissen abgestimmt ist, so entstehen bereichsspezifische Vorgänge, die nur auf Lernbereiche übertragbar sind, wo die gleichen Bedingungen vorherrschen und dieselben Operationen nötig sind.

Die Lehrperson muss vorgängig Überlegungen bezüglich des Vorwissens anstellen.

### Die Bedeutung des Vorwissens beim Lernen

Das Vorwissen ist wichtig: Es hat aufmerksamkeitssteuernde Funktion, es erleichtert die Aufnahme von neuem Wissen, weil es Struktur anbietet und darum das Arbeitsgedächtnis entlastet. Durch Verknüpfung wird verstanden und somit das Behalten erhöht.

Für den Unterricht:

- Strukturen und Netzwerke vorgeben genügt nicht, es muss verstanden sein, Assimilierung und Akkomodation, also unterstützen!
- Strukturen und Netzwerke sind immer wieder an Aufgabenstellungen anzuwenden und auszuweiten!
- Rückgriff auf vorhandenes Wissen muss über die ganze Zeit des Lernens erfolgen!
- die drei Wissen verknüpfen!
  - Auswirkungen des Professionsverständnisses
  - Veränderungen der Rolle von Erziehenden und Lehrpersonen
  - Eine professionelle Haltung
  - Das Wirkungsgefüge des Lernens: Beziehungs-, Lern- und innerer Dialog mit den Schnittstellen als Kommunikationsbrücken
  - Benötigte Kompetenzen und ihre Wirkungen

Träges Wissen, entsteht dadurch, dass die drei Wissensarten (deklaratives, prozedurales, konditionales Wissen nicht verbunden wird. (Bsp. Wenn eine Lehrkraft das Thema wieder bringt und niemand hat davon gehört. Mit Hinweisen gelingt es ihnen, sich zu erinnern. Die Schüler und Schülerinnen können es jedoch nicht anwenden. Diese häufige Unterrichtssituation weist auf träges Wissen hin, das Wissen nicht richtig erarbeitet, sondern nur additiv gelernt wurde.)

### Starke Lernumgebungen

Müssen geschaffen werden. Wenn eine Unterrichtseinheit auf einer anspruchsvollen, wirklichkeitsnahen Problemstellung beruht, die von verschiedenen Gesichtspunkten beleuchtet werden kann, für alle 3 Wissensformen und Möglichkeiten zum Transfer bietet.

## Führungs- und Unterrichtsstile im Zusammenhang mit dem Lernen



5 Bedingungen nach Dubs (2009) führen zur Wissenskonstruktion:

1. Aktive Beteiligung (Motivation)
2. Steuerung und Kontrolle beim Erwerb durch den Lernenden selbst
3. Neues Wissen muss erarbeitet und konstruiert werden (in Wissensstrukturen einbauen und aufgrund individueller Erfahrungen interpretieren)
4. Kontextgebunden situativ lernen
5. Wissen in sozialem Kontext (Interaktionen)

## Anforderungen und wegweisende Überlegungen, die zum geeigneten Unterrichtsstil führen

1. Was müssen die Schüler/Schülerinnen können, anwenden können?
2. Was ist das Ziel?
3. Was ist die Problemstellung?
4. Was ist ihr Vorwissen?
5. Was sind ihre Ressourcen?
6. Wie lässt sich die Situation beschreiben?
7. Lasse ich das Entdecken von Problemen zu?
8. Sind die Aufgaben müssen wirklichkeitsnah, werden sie mit Vorwissen verknüpft werden und bieten sie viele Anwendungsmöglichkeiten?
9. Welches Unterrichtsverfahren soll gewählt werden?
10. Wie will ich das zu erarbeitende Wissen strukturieren?
11. Welche thematische Struktur soll erarbeitet werden?
12. Mit welcher Lehrstrategie will ich dieses thematische Wissen erarbeiten?
13. Welcher Führungsstil eignet sich?
  - Wissenserarbeitung: direkter oder indirekter Führungsstil?
  - Wissenskonstruktion mit Lernberatung selbstgesteuert?



## Lehren und Lernen als dialogische Intervention Die Fähigkeit zur Entwicklung interpersonaler Fähigkeiten

„Lehren und Lernen vollzieht sich im Dialog  
in einem Beziehungsgeschehen.“

( Schley & Breuninger, 2014)

Die Darstellung weiter unten nach Schley & Breuninger (Schley & Breuninger 2014) dokumentiert die verschiedenen Kreisläufe im Beziehungs-, Lern- und inneren Dialog. Dieser läuft bei den involvierten Personen – Lehrpersonen, Kindern und Jugendlichen (auch Eltern) – im Zusammenhang mit den Aufgaben ab und wird äusserlich nicht unmittelbar sichtbar. In diesem Kreislauf des Lernens spielt das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeitserwartung des Kindes/Jugendlichen eine zentrale Rolle. Sie wirkt sozusagen als positive Attribuierung des Schülers/der Schülerin „ich kann das“. Über den Beziehungsdiallog soll der Lerndiallog gestaltet werden. Kinder und Jugendliche sollen in diesem nicht bewertet, sondern unterstützt werden. Dies gelingt durch

- Kontakt (Kontakt bleiben) und merken „was läuft“ und unmittelbar darauf wertschätzend reagieren können mit variierenden Lern- und Gesprächsangeboten, damit Motivation erhalten bleibt und
- das Schaffen einer positiven Atmosphäre durch Kontakt

Schley und Breuninger ziehen eine Schnittstelle, indem sie Kind/Jugendlicher und Lehrperson trennen. Entlang dieser gestrichelten Linie entstehen vier Schnittstellen als Kommunikationsbrücken. Ihnen geht es darum, diese Kommunikationsbrücken sozusagen als „diagnostisches Werkzeug“ (Schley & Breuninger, 2014, 20) sinnvoll für die dialogische Intervention zu nutzen.

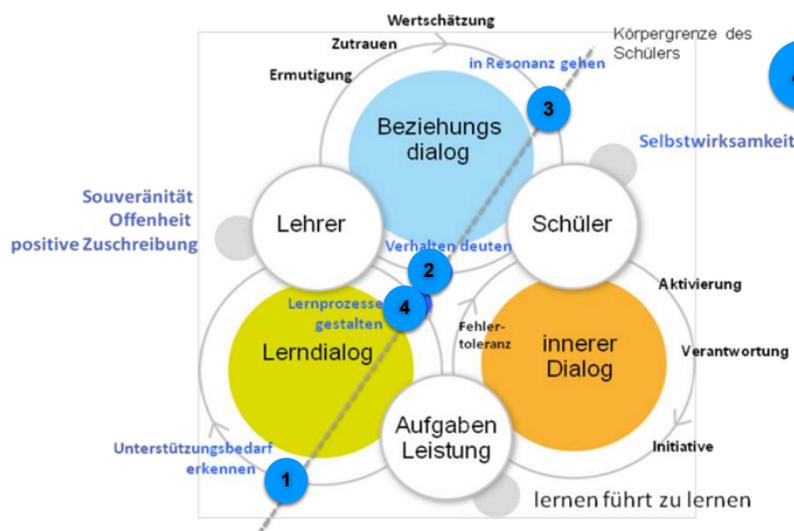
### Die ersten vier „diagnostischen“ Fragestellungen in dem Wirkungsgefüge des Lernens (nach Schley & Breuninger, 2014, 18)

**1** Habe ich gemerkt „was läuft“, habe ich die Bedürfnisse und den Unterstützungsbedarf erkannt?

**2** Habe ich das Verhalten des Kindes/ des Jugendlichen verstanden und richtig gedeutet oder bin ich in der Bewertung stecken geblieben?

**3** War ich in Resonanz mit dem Kind/Jugendlichen? Konnte ich das Kind/ den Jugendlichen emotional erreichen oder bin ich im Lerndialog bzw. in der Argumentation geblieben?

**4** Konnte ich einen Lernprozess initiieren, eine Bereitschaft und Öffnung erreichen und eine passende Aufgabe stellen bzw. eine hilfreiche Anregung geben?



Schwierigkeiten zeigen sich in der Praxis nicht im Erkennen von schwierigem Verhalten, als vielmehr im Benennen der eigentlichen Problemfelder. Thomann (2011) bietet dabei mit seinen fünf Möglichkeiten, sich zu zermürben, gleichzeitig Hilfestellungen an:

## 5 Möglichkeiten, sich im Umgang mit Unterrichtsstörungen zu zermürben

### Übersicht nach Thomann 2011, S. 11ff

Möglichkeit	Themenfeld	Problematik	Auswege
1. „Betrachte die Unterrichtssituation möglichst nur aus (d)einem Blickwinkel und zweifle nicht an der Objektivität deiner Wahrnehmungen.“	Wahrnehmen	Verengender Fokus in Stresssituationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kollegialer Austausch</li> <li>• Perspektivenwechsel</li> <li>• Bedürfnisse erkennen statt argumentieren</li> <li>• Ausnahmen suchen</li> <li>• Systematische Beobachtung</li> </ul>
2. „Beschreibe die schwierige Unterrichtssituation möglichst personenzentriert und allgemein.“	Beschreiben und interpretieren	Verhalten als Disposition (Eigenschaft) Verallgemeinerungen Verzerrungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhaltensnahe, situations- und interaktionsorientierte Beschreibung einer schwierigen Situation</li> <li>• W-Fragen zur Auflösung eingeschränkter Weltmodelle</li> </ul>
3. „Konzentriere dich auf alles Problematische. Falls du dir eine Vorstellung von der Lösung machst, gehe von möglichst hochgesteckten, idealen Zielvorstellungen aus.“	Problem- versus Lösungsorientierung	Tendenz zur Problemorientierung: Defizite, Mängel und Probleme sind oft Ausgangspunkt von Veränderungswünschen Klassischer Problemalgorithmus: 4. Beschreibe das Problem 5. Suche die Ursachen, die zum Problem führen 6. beseitige die Ursachen, und das Problem wird verschwinden	Lösungsorientierung mit Grundannahmen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ziele formulieren</li> <li>• Kausal-Attribution und Verhaltenserwartung</li> <li>• Feedback</li> <li>• Entwicklung in erwünschte Richtung beachten</li> <li>• Skalierungen</li> <li>• Die Zukunft erschaffen</li> <li>• Schon erfolgreiche Interventionen suchen</li> </ul>
4. „Erkläre die schwierige Unterrichtssituation durch Ursachen, die du selber nur schwer oder überhaupt nicht verändern kannst.“	Eskalierende Prozesse (Teufels- und Engpassspiralen)	Verhalten als Ko-Evolution von biologischen, psychischen und sozialen Prozessen in Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sich selbst ändern</li> <li>• Einflussmöglichkeiten suchen</li> <li>• Umdeutungen</li> <li>• Ansatzpunkte positiver Konnotation von Motiv, Absicht und Funktion</li> <li>• Mit Problemen gut leben</li> </ul>
5. „Beschreibe, analysiere, diskutiere mit Kolleginnen und Kollegen, jammere, klage und klage an; tue selber ja nichts für eine Veränderung.“	Nichts tun – versus etwas tun	Allgemeines Niveau ohne Handlungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterrichtsdialoge: Kommunikation und Metakommunikation</li> <li>• Paradoxe Interventionen wie Schätzen und prognostizieren</li> <li>• Wetten</li> <li>• Symptome strukturieren</li> </ul>

#### 1. Möglichkeit:

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

Themenfeld	Problematik	Auswege
Wahrnehmen	Verengender Fokus in Stresssituationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kollegialer Austausch</li> <li>• Perspektivenwechsel</li> <li>• Bedürfnisse erkennen statt argumentieren</li> <li>• Ausnahmen suchen</li> <li>• Systematische Beobachtung</li> </ul>

#### Bedürfnisse erkennen statt argumentieren

Die meisten Gespräche werden mit Argumenten geführt, die von verschiedenen Motiven geleitet werden. Oft ist es gar nicht einfach, die Argumente zu verstehen und/oder nachzuvollziehen, wenn man die dahinter liegenden Anliegen und Bedürfnisse nicht kennt. Eine Hilfestellung diesbezüglich kann die Bedürfnispyramide nach Maslow bieten. Sie stellt ein Modell der Motivation dar anhand einer Bedürfnishierarchie und beschäftigt sich mit Inhalt, Art und Wirkung von Motiven. Maslow stellte fest, dass manche Bedürfnisse Priorität vor anderen haben. Den Versuch, eine konkrete (Rang-)Liste von Bedürfnissen aufzustellen, hält Maslow allerdings für nicht zielführend. Deshalb ordnete er Bedürfnisse zunächst nach 5 größeren Kategorien, beginnend mit den grundlegendsten physiologischen bis hin zu den kognitiv und emotional hoch entwickelten humanen. Nur so lange ein Bedürfnis unbefriedigt ist, aktiviert und beeinflusst es das Handeln. Dabei wird das Handeln weniger von innen angetrieben (»pushed«) als von den Befriedigungsfolgen angezogen (»pulled«). Mit zunehmender Befriedigung eines Bedürfnisses nimmt also dessen motivierende Kraft ab.

Den meisten Argumenten liegt ein bestimmtes Bedürfnis zugrunde. Es ist einfacher und konstruktiver, sich über die-ses zu unterhalten als in ein *Argumente-ping-pong* zu verfallen. Oft werden nämlich von den Parteien ähnliche oder gleiche Bedürfnisse verfolgt, je-doch mit verschiedenen Argumenten verteidigt.

Suche das Bedürfnis hinter den Argumenten und spreche dieses an:

„Kann es sein, dass... (... Peter ein guter Freund von dir ist und du dich gerne mit ihm unterhältst)?“

Es geht darum, Kinder und Jugendliche in ihren Bedürfnissen wahrzunehmen und nicht nur in ihren Störungen, sonst erleben sie sich bewertet, entwertet und sanktioniert und eine hilfreiche Beziehung kann nicht entstehen.

Wie Bedürfnisse erkannt werden (vgl. Schley 2014, 28)

- Über einführendes Verstehen (z.B. man schlägt dem Schüler vor zuzustimmen oder abzulehnen, was man als Einfühlung gespürt hat)
- Über wertschätzendes Nachfragen (z.B. Was brauchst Du jetzt – und was von mir?)
- Über Beobachtung von Lösungsstrategien

## 2. Möglichkeit:

„Beschreibe die schwierige Unterrichtssituation möglichst personenzentriert und allgemein.“

Themenfeld	Problematik	Auswege
Beschreiben und interpretieren	Verhalten als Disposition (Eigenschaft) Verallgemeinerungen Verzerrungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verhaltensnahe, situations- und interaktionsorientierte Beschreibung einer schwierigen Situation</li> <li>• W-Fragen zur Auflösung eingeschränkter Weltmodelle</li> </ul>



„Die Sichtweise schafft die Realität“

(Kobi, Emil E. 1990

in einer Vorlesung Heilpädagogische Grundlagen)

## Auflösung von eingeschränkten Weltmodellen durch W-Fragen

- Wie manifestiert sich das Problem?
- In welchen Situationen zeigt die Schülerin/der Schüler das Verhalten?
- Wird das Verhalten durch bestimmte Ereignisse ausgelöst?
- Wer ist durch das Problem betroffen? Was löst das Kind in der Umgebung, bei Bezugspersonen aus?
- Wie reagiert die Lehrperson innerlich auf das Kind? (Interpretation aus dem beobachtbaren Verhalten)
- Wie reagiert die Lehrperson auf die schwierige Situation?
- Wie reagiert das Kind auf den Lösungsversuch?

## 3. Möglichkeit:

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

Themenfeld	Problematik	Auswege
Problem- versus Lösungs-orientierung	Tendenz zur Problemorientierung: Defizite, Mängel und Probleme sind oft Ausgangspunkt von Veränderungswünschen Klassischer Problemalgorithmus:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lösungsorientierung mit Grundannahmen</li> <li>• Ziele formulieren</li> <li>• Kausal-Attribution und Verhaltenserwartung</li> <li>• Feedback</li> <li>• Entwicklung in erwünschte Richtung beachten</li> <li>• Skalierungen</li> <li>• Die Zukunft erschaffen</li> <li>• Schon erfolgreiche Interventionen suchen</li> </ul>

**Lösungsorientierung:**

Unproduktive Atmosphären können durch gezieltes Feedback in produktive verwandelt werden. Dabei hilft eine Orientierung an Lösungen und das Setzen von Zielen. Behindernd dabei ist die Überzeugung, Probleme könnten am besten dann bewältigt werden, wenn ich deren Ursache kenne.

„Der klassische Problemlösungsalgorithmus geht von folgenden Grundannahmen aus:

1. Beschreibe das Problem.
2. Suche nach Ursachen, die zum Problem führen.
3. Beseitige die Ursachen und das Problem wird verschwinden.“

(Thommen 2011, 69)

Dieses im naturwissenschaftlich-technischen Bereich günstige und erfolgreiche Problemlösungsschema versagt jedoch im Umgang mit psychischen und zwischenmenschlichen Problemen. Nach Thommen (2011, 71) führt dies zu einer Reihe von Konsequenzen:

- „Durch die intensive Beschäftigung mit Problemen und die hartnäckige Suche nach Ursachen macht sich leicht Hoffnungslosigkeit breit.
- Ursachenerklärungen und damit einhergehende Etikettierungen einer Auffälligkeit als Defekt und Pathologie wirken oft zusätzlich problemstabilisierend.
- Für Probleme im Verhalten und Erleben lassen sich oft keine eindeutigen Ursachen finden.
- Ursachen liegen in der Vergangenheit.“

Das wirkliche Problem sieht Thommen darin:

„Aus einer konstruktivistischen Sicht werden Probleme durch Verhaltensweisen und entsprechende Deutungen der betroffenen Personen geschaffen und aufrechterhalten. (...) Verhalten und dazugehörige Deutungen bilden ein in sich stimmiges Ganzes. Die subjektiven Deutungen sind somit Teil des Problems und machen es resistent gegenüber Veränderungen.“

**Ziele setzen**

In der lösungsorientierten Arbeit wird nicht der Rahmen verhandelt. Dieser wird von der Schule und der Gesellschaft gegeben. Es wird miteinander überlegt, wie sich das Kind/der Jugendliche in diesem Rahmen zurecht finden kann. Somit bedeutet die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen auch immer mit Zielkonflikten zu arbeiten. Je kleiner die Kinder sind, desto mehr geben die Erwachsenen die Ziele vor. Von einer/einem Jugendlichen erwarten wir mehr Selbstverantwortung.

Zielformulierungen schaffen einerseits Klarheit. Alle im Entwicklungsprozess involvierten Menschen wissen, in welche Richtung es gehen soll und können so entsprechende Hilfestellungen bieten.

Andererseits schaffen wohlüberlegte Ziele Verbindlichkeit. Gemeinsam muss man sich einigen und festlegen, welchen Schwerpunkt oder welchen Fokus dass man wählt. Ziele nehmen die involvierten Menschen in die Pflicht, diese auch zu gegebener Zeit zu überprüfen. Es gibt verschiedene Kriterien zum Setzen von Zielen:

Nach Brägger und Posse:



Nach de Jong und Berg (2003):

Allgemeines Ziel

1. Bedeutsamkeit
2. Grösse
3. verhaltensbezogen
4. positive Formulierung
5. Beginn statt Endresultat
6. kontextgebunden
7. kontrollierbar
8. harte Arbeit

**Feedback: Anerkennung – Entwicklung in die erwünschte Richtung beachten!**

Komplimente zu machen und damit Anerkennung zu geben ist ein wichtiger Baustein lösungsorientierter Arbeit. Es geht nicht darum nett zu sein, sondern es soll ganz konkret hervorgehoben werden, was schon gut gelingt. Wenn wir während eines Gesprächs oder im pädagogischen Alltag Komplimente machen,

sollen diese dem Kind/ dem Jugendlichen helfen, den erfolgreichen Anteil ihres Verhaltens zu sehen und weiter auszubauen. Es ist wichtig, dass Feedback Bezug nimmt auf die Ziele des Kindes/des Jugendlichen.

**Feedback: Kausal-Attribution**

Kinder und Jugendlichen fällt es manchmal schwer, ihren Anteil am Erfolg zu sehen. Dann macht es Sinn, bei ihnen nachzuforschen, welchen Gründen/Ursachen sie jeweils ihren Erfolg oder Misserfolg zuschreiben oder wie sie diese erklären (Kausal-Attribuierung)

Vergleicht man Attribuierungen, die Menschen bei Erfolg und Misserfolg vornehmen, dann stellt man fest, dass man auf ein wiederkehrendes Grundmuster mit zwei Hauptdimensionen stösst:

	Lokalisation	
	internal	external
stabil	Fähigkeit	Schwierigkeit
variabel	Anstrengung	Zufall

- Die Dimension Personenabhängigkeit, wobei man person-internal und person-fern-external unterscheiden kann,
- Der Dimension Stabilität über die Zeit, wobei man zeitlich stabil und zeitlich variabel unterscheiden kann.

Kombiniert man die Dimensionen, ergeben sich 4 Möglichkeiten.

Das wichtigste Anliegen von Attributionstrainings besteht darin, Ursachenzuschreibungen für Erfolge und Misserfolge aufzubauen, die für das Lernen des Kindes/des Jugendlichen förderlich sind. Ziel ist, die Lernmotivation eines Kindes/Jugendlichen zu steigern und dadurch seine Leistungsergebnisse zu verbessern. Die Rückmeldung zielt darauf ab,

- dass **Erfolge** mit internalen Faktoren (Anstrengung, Fähigkeit) von Fall zu Fall zeit-stabil oder variabel erklärt werden: „Du hast dafür Talent“ oder „Das hast du geschafft, weil du dich mächtig angestrengt hast“.
- und **Misserfolge** mit variablen Faktoren (z.B. unzureichende Anstrengung) erklärt werden, von Fall zu Fall person-nah oder person-fern: „Du hast Heute einen schlechten Tag gehabt“; „Das kam, weil du mit deinen Vorbereitungen zu spät angefangen hast“.

Misserfolgs-Erlebnisse, die variabel und ausserhalb der eigenen Person erklärt werden, steigern die Erfolgsoptimismus insofern, als Personen bedeutend motivierter sind, sich in Zukunft mehr anzustrengen.

**Anspruchsniveau und Erwartungshorizont**

Ob eine erzielte Leistung von einer Person als ein Erfolg gewertet wird, hängt ab von deren Erwartungshorizont bzw. deren Anspruchsniveau. Mit Anspruchsniveau sind Ziele gemeint, die eine Person sich steckt.

Leistungsbewertung in Abhängigkeit vom Erwartungshorizont bzw. Anspruchsniveau einer Person:

erzielte Leistung	Anspruchsniveau und Erwartungshorizont		
	hoch	mittel	niedrig
hoch	„Gute Leistung.“ „Ich bin zufrieden.“ „Ich bin stolz auf mich.“	„Das ist ja super.“	„Ich kann es nicht glauben.“ „Das kann nur Zufall gewesen sein.“
mittel	„Ich bin nicht ganz zufrieden.“	„Gute Leistung.“ „Ich bin zufrieden.“ „Ich bin stolz auf mich.“	„So ein Glück, keine 2.“
niedrig	„Das ist ja eine Katastrophe.“	„Ist nicht weiter schlimm.“	„Das habe ich gleich vorhergesehen.“

Bei sehr entmutigten Kindern und Jugendlichen fehlt es oft an Zielvorstellungen, Ansprüchen oder es mangelt ihnen an einer Einschätzung der eigenen Position. Kein Ziel zu haben bedeutet Gleichgültigkeit gegenüber allem. Sinnvoll ist, Angebote zur Zielfindung bereit zu halten und zur Bestimmung der eigenen Position im Lernkontext. Hilfreich sind hier Gespräche und die Arbeit zur Selbstreflexion bezüglich der Zukunft und bezüglich der eigenen Ressourcen des Kindes/des Jugendlichen.

### Ressourcen

Der Begriff der Ressource wird hier viel weiter gefasst als gemeinhin angenommen. Günstig für die pädagogische Arbeit definiert Trösken und Grawe im Berner Ressourceninventar (Trösken & Grawe, 2003, 28):

„Als Ressource kann jeder Aspekt des seelischen Geschehens und darüber hinaus der gesamten Lebens-situation eines Patienten aufgefasst werden, als z.B. motivationale Bereitschaften, Ziele, Wünsche, Interessen, Überzeugungen, Werthaltungen, Geschmack, Einstellungen, Wissen, Bildung, Fähigkeiten, Gewohnheiten, Interaktionsstile, physische Merkmale wie Aussehen, Kraft, Ausdauer, finanzielle Möglichkeiten, sowie seine zwischenmenschlichen Beziehungen. Die Gesamtheit all dessen stellt, aus der Ressourcenperspektive betrachtet, den Möglichkeitsraum eines Patienten dar, in dem er sich gegenwärtig bewegen kann oder, anders ausgedrückt, sein positives Potential, das ihm zur Befriedigung seiner Grundbedürfnisse zur Verfügung steht.“ (Grawe & Grawe-Gerber, 1999, 67)

Es geht also darum, die eigenen Stärken und Fähigkeiten wahrzunehmen, zu benennen und zu überlegen, wie sie als Ressource für die Zukunft genutzt werden können.

### Eine Ressource ist zugleich auch eine Frage nach den Ausnahmen und einer bereits erfolgreichen Interventionen, schon erfolgreiche Interventionen suchen

Kein Problem besteht immer. Es gibt immer Ausnahmen. Das Problem kann besprochen werden, indem wir nach Ausnahmen oder zumindest nach Unterschieden suchen. Diese geben Hinweise auf mögliche Lösungen:

„Wann war das Problem das letzte Mal weniger belastend?“

„Ist es manchmal irgendwie anders, sodass das Problem weniger oder überhaupt nicht auftritt?“

„Was ist/Was machst du in diesen Situationen anders?“

oder

„Beobachte, was anders ist!“ (Umdeuten)

*von Beginn an wird eine Wirklichkeit geschaffen, ...*

*... die mehr auf kontinuierlicher Umwandlung oder  
Veränderung beruht*

*(als Beweis dienen die jeweiligen Ausnahmen)  
als darauf, eine Veränderung zu initiieren.*

*Werden Ausnahmen festgestellt, bekommt der Klient  
gewöhnlich die Aufgabe gestellt, mit dem fortzufahren,  
was bereits begonnen wurde,  
und nicht die Aufgabe, etwas ganz Neues zu tun.*

*de Shazer, 1998, S. 24*

#### 4. Möglichkeit:

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

Themenfeld	Problematik	Auswege
Eskalierende Prozesse (Teufels- und Engelsspiralen)	Verhalten als Ko-Evolution von biologischen, psychischen und sozialen Prozessen in Interaktion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einflussmöglichkeiten suchen</li> <li>• Umdeutungen</li> <li>• Ansatzpunkte positiver Konnotation von Motiv, Absicht und Funktion</li> <li>• Mit Problemen gut leben</li> <li>• Sich selbst ändern</li> </ul>

**Die positive Konnotation von Motiv, Absicht und Funktion nach Molnar & Lindquist (2009, 63ff., 193-195)**

- Denken Sie an das Problem, das Sie mit diesem Kind im Moment haben:  
Welche Verhaltensweise? In welcher Situation? mit welchem Auslöser?
- Wie reagieren Sie üblicherweise und welches Ergebnis erzielen Sie?
- Wie erklären Sie sich, dass diese Situation immer wieder diesen Verlauf nimmt?
- Welche alternativen, positiven Erklärungen (Motive? Funktionen?) könnte es für dieses Verhalten geben?
- Wie könnten Sie auf der Grundlage einer dieser positiven, alternativen Erklärungen für das Verhalten dieses Kindes anders als bisher reagieren. Was könnten Sie konkret tun oder sagen?



Abbildung 24: Verblüffende Umdeutung (© Pfuschi-Cartoon, Bern)

(Thommen 2011, 99)

Molnar und Linquist erwähnen zwei Ansatzpunkte, ein Verhalten positiv zu deuten, resp. umzudeuten:

**1. Ansatzpunkt: die positive Konnotation des Motivs und der Absicht**, denn eine Verhaltensweise kann grundsätzlich verschiedene Motive bergen.

Beispiel:

Verhalten:	Mögliche Motive:
Kind redet mit einem anderen neben sich	- es informiert sich, was zu tun ist - es weiss nicht weiter und fragt um Rat - es hilft seinem Banknachbarn - es unterhält sich aus Langeweile, weil es schon fertig ist - es bewältigt seine innere Unruhe
(vgl. Thommen 2011, 100)	

**2. Ansatzpunkt: die positive Konnotation einer Funktion**

Was in einer Situation angemessen sein kann, stört in einer anderen möglicherweise.

**Vorgehen beim Umdeuten (nach Molnar & Lindquist, 2009, 63ff., 193-195)**

- Denke an ein Problem, das du im Augenblick mit einem Kind hast. Stelle dir vor, welche Verhaltensweisen das Kind in welchen Situationen genau zeigt.  
Was macht das Kind? Welches sind die Auslöser seines Verhaltens? Wer reagiert wie darauf?  
Bsp. Peter kommt am Morgen häufig ins Klassenzimmer und stellt sich neben Pascals Pult. Die beiden reden und lachen zehn Minuten lang, während sie eigentlich die Arbeit für den Tag vorbereiten sollten.
- Wie reagierst du üblicherweise auf diese Situation und welche Ergebnisse erzielst du dabei?  
Bsp. Ich bitte Peter, sich an seinen Platz zu setzen. Normalerweise bitte ich ihn dreimal freundlich, dann befehle ich es ihm barsch. Dann geht er meist zu seinem Platz, wo er aber weiter aus Distanz mit Pascal spricht oder ihm Botschaften mimt.
- Wie erklärst du dir, warum diese Situation immer wieder diesen Verlauf nimmt?  
Bsp. Peter ist verantwortungslos. Er versucht mich zu ärgern. Er ist störrisch und unhöflich. Er weigert sich, die geltenden Regeln anzuerkennen und zu befolgen.
- Welche alternativen, positiven Erklärungen (Funktionen? Motive?) könnte es für dieses Verhalten geben?  
Bsp. Er mag seinen Freund sehr gern. Es ist ihm wichtig, jeden Morgen auf's Neue den Kontakt zu ihm herzustellen. Er ist ein sehr aktiver Junge, der einen Weg gefunden hat, sich mit möglichst wenig störendem Verhalten in die Klassenzimmeroutine einzufinden.
- Wie könntest du auf der Grundlage einer dieser positiven, alternativen Erklärungen für das Verhalten dieser Person anders als bisher reagieren? Was könntest du konkret tun oder sagen?  
Bsp. Peter, ich sehe, die Freundschaft mit Pascal ist dir sehr wichtig. Du nimmst dir morgens deshalb gern ein paar Minuten Zeit, um mit ihm auszutauschen. Manchmal sind die Freunde wichtiger als alles andere.

sich selbst ändern:

**Teufelsspiralen zu Engelsspiralen bringen mit der Frage, welche Prozesse ablaufen:**

**Teufelsspirale** (Thommen 2011, 83). Welche psychischen Prozesse kann ich beschreiben?

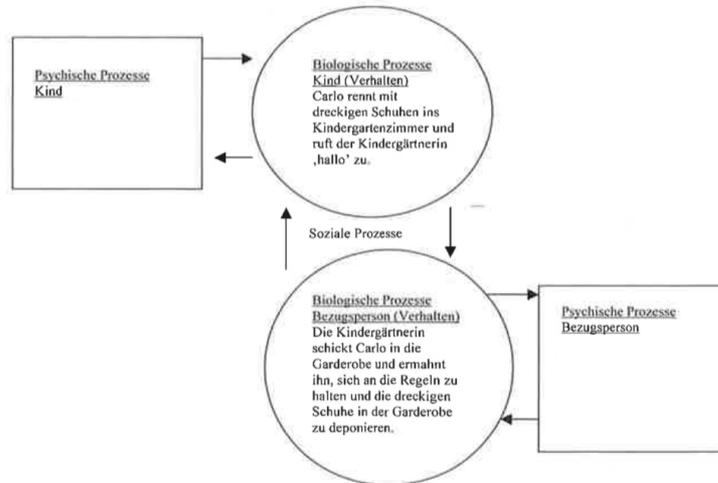
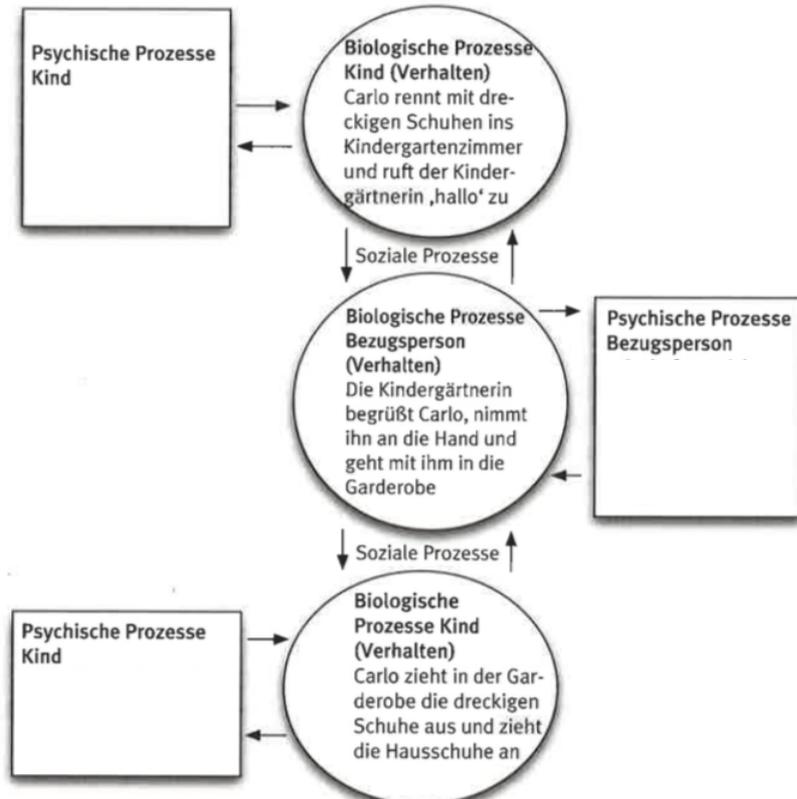


Abbildung 21: Teufelsspirale mit biologischen, psychischen und sozialen Prozessen

und nun die **Engelsspirale** (Thommen 2011, 101). Welche psychischen Prozesse laufen ab?



**Einflussmöglichkeiten suchen (Thomann 2011, 97)**

	Kurzfristig beeinflussbar	Langfristig beeinflussbar
<b>Wenig Einfluss</b>  <b>Wenig kontrollierbar</b>  <b>Nur indirekt beeinflussbar</b>	– Erziehungsstil der Eltern  – Freizeitbeschäftigungen des Kindes   – Schulhausordnung	– Körperliche Entwicklung – Persönlichkeit des Kindes – Stabilität-Labilität der Familiensituation – Offenheit resp. Geschlossenheit des Familiensystems – Einstellung der Eltern gegenüber der Schule – Arbeits- und materielle Situation der Familie – Schulgesetzgebung
<b>Viel Einfluss</b>  <b>Durch die Erziehungsperson beeinflussbar</b>  <b>Direkt beeinflussbar</b>	– Mein Umgang mit dem auffälligen Verhalten – Mein Erziehungsstil – Beeinflussung des sozialen Klimas in der Klasse – Methodisch-didaktische Gestaltung meines Unterrichts	– Entwicklung von Fähigkeiten des Kindes, z.B. Konzentration, Selbstvertrauen, sprachliche Kenntnisse – Gestaltung des Schulzimmers – Aufbau einer tragfähigen Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder

Tabelle 4: Beeinflussung von Unterrichtsstörungen durch Lehrpersonen

**5. Möglichkeit:**

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

Themenfeld	Problematik	Auswege
Nichts tun – versus etwas tun	Allgemeines Niveau ohne Handlungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterrichtsdialoge: Kommunikation und Metakommunikation</li> <li>• Paradoxe Interventionen wie Schätzen und prognostizieren</li> <li>• Wetten</li> <li>• Symptome strukturieren</li> </ul>

**Paradoxe Interventionen wie:**

**Wunderfrage und Münze werfen**

Die Wunderfrage dient dazu, eine neue Wirklichkeit zu konstruieren. Dabei entstehen neue Vorstellungen, Ideen und Visionen.

„Stell dir vor, du gehst heute Abend zu Bett und während du schläfst, geschieht ein Wunder. Das Problem, das dich heute zu mir gebracht hat, ist gelöst. Weil du aber geschlafen hast, weißt du nicht, dass dieses Wunder geschehen ist, aber du merkst es irgendwann. Woran würdest du nach dem Erwachen zuerst merken, dass dieses Wunder geschehen ist?“

Oder einfach:

„Was wäre, wenn ein Wunder geschehen ist und das Problem gelöst wäre? Was noch? Was wäre, wenn die Konzentrationsschwäche einfach verschwunden wäre? Wie würdest du das merken?“

oder

„Was müsstest du machen, um so zu tun, als sei das Wunder geschehen?“

Zur Erinnerung an das Wunder-Gespräch eine Münze mitgeben, die die/der Jugendliche am nächsten Tag werfen kann. Bei Zahl verhält sich die/der Jugendliche so, als wäre das Wunder geschehen.

**Wetten**

Dabei richtet man sich auf die Häufigkeit eines problematischen Verhaltens. Dieses wird zum Gegenstand der Beobachtung und Verhandlung. Somit wird ein Rahmen abgesteckt, wo verbotenes Verhalten erlaubt – und meistens nicht mehr so interessant erscheint.

### **Die guten Gründe**

Hierbei wird unerwünschtes Verhalten angesprochen mit der Frage nach den (guten) Gründen:

„Du musst gute Gründe haben, dass du ... (z.B. so häufig zu spät in die Schule kommst), kannst du mir etwas davon erzählen?“

„Ich beobachte ... . Du musst gute Gründe haben, dass das so abläuft?“

Es stellt ein Symptom, ein Verhalten in einen positiven Kontext. So wird das Kind/der Jugendliche im Wesentlichen dazu aufgefordert, sein Verhalten beizubehalten, jedoch aus einem anderen Grund. „Interessanterweise ändern sich Menschen oft dann, wenn es nicht mehr notwendig ist, andere von der Berechtigung ihres Verhaltens in der problematischen Situation zu überzeugen.“ (Molnar u.a. 1991<sup>2</sup> 126)

### **Überlebensfragen**

Bei der Frage nach dem Gelingen, wie das Kind, die/der Jugendliche eine schwierige Situation meistert, sind sie oft überrascht, wie ihr Verhalten auch in einem anderen Kontext gedeutet werden kann. „Ich sehe, du bist in einer ganz schwierigen Situation. Wie hast du das bisher ausgehalten? Wie hast du das bisher geschafft?“

### **Ändere dich!**

Und warte nicht darauf, dass der Gegenpart sich ändert. Wenn etwas funktioniert, mach mehr davon. Wenn etwas nicht funktioniert, tue etwas Neues.