

In: Familiendynamik 3/2009.
Stuttgart: Klett-Cotta, 276-283.

- MARTIN LEMME | BRAMSCHE
- RUTH TILLNER | OSNABRÜCK
- ANGELA EBERDING | OSNABRÜCK

Neue Autorität in der Schule

Übersicht: Ausgehend von einer kurzen Darstellung, unter welchen Umständen Lehrer ihre Präsenz verlieren können, wird im Artikel beschrieben, was professionelle Präsenz und neue Autorität bedeuten und wie sie wahrgenommen werden. Professionelle Präsenz wird anhand von sechs Prinzipien näher erläutert. Anhand von sechs Aspekten werden Tools und Interventionen auch anhand von Beispielen beschrieben, die im »präsenten« Handeln genutzt werden können. Systematisch eingesetzt, können sie von einzelnen Lehrpersonen bis hin zu ganzen Kollegien zu einem Konzept entwickelt werden. Die AutorInnen berichten anhand von Beispielen von ihren Erfahrungen in verschiedenen Schulen und vermitteln ein Bild, wie LehrerInnen durch eigene Stärkung sowohl präventiv als auch akut mit destruktivem und gewaltbareitem Verhalten umgehen können.

Schlüsselwörter: Neue Autorität, Schule, professionelle Präsenz, gewaltloser Widerstand

Überforderung im Schulalltag und der Verlust der Präsenz

Schulalltag wird von Lehrerinnen und Lehrern als zunehmend anstrengend und herausfordernd erlebt. Sie beschreiben lustlose, unmotivierte und immer auffälligere Schüler im Unterricht. Stören, Streitigkeiten, Aggressionen und Beleidigungen, Mobbing, Drohungen und 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 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 & v. Schlippe, 2004). 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). Einige Aspekte möchten wir an dieser

Stelle besonders hervorheben, sie können als Mischung aus systembedingten Belastungsfaktoren und daraus folgenden Eskalationen beschrieben werden:

1. Schaarschmidt (2005, S. 15 ff.) beschreibt als ein Dilemma, dass einerseits in der Schule Verantwortungsbewusstsein und ein hoher Anspruch an die Güte der eigenen Arbeit gefordert sei, andererseits LehrerInnen sich mit viel Unvollkommenem und Unerreichtem abfinden und mit dem Gefühl des Nicht-Fertig-Seins leben müssten. Dies führt zu einer erlebten Diskrepanz zwischen Realität und potenziellen Möglichkeiten, was wiederum als Quelle von Frustration und Resignation ausgemacht werden kann.
2. Nicht zu unterschätzen seien auch die zu erbringenden Aufmerksamkeitsleistungen (Schaarschmidt, ebd.), die dadurch charakterisiert sind, dass ein hohes Maß an fokussierter (d. h. auf den einzelnen Schüler bezogener) und zugleich auf das gesamte Geschehen in der Klasse verteilter Aufmerksamkeit verlangt werde. Aus diesem Umstand heraus kann der Eindruck entstehen, es sei zwingend notwendig, im Moment der eskalierenden Situation direkt reagieren zu müssen. Wenn dann

aus Sorge um »Gesichtsverlust« der Anspruch verstärkt wird, schnell und unmittelbar zu reagieren, ist die Gefahr groß, sich in eskalierende Konflikte mit den Schülern zu verwickeln, aus denen kein Ausweg mehr möglich scheint.

3. Aus persönlichen Berichten wissen wir, dass dominanzorientierte oder herausfordernde Verhaltensweisen wie Provokationen, Verweigerungen und Beleidigungen seitens der Schüler von Lehrern als besonders schwierig erlebt werden. Betroffene Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich hierdurch provoziert und reagieren, je nach Belastungszustand, manchmal eskalierend bis dahin, dass sie ihre Schüler verbal oder gar körperlich attackieren.
4. Große Angst bereiten auch die Amokläufe der letzten Zeit sowie ausgesprochene bzw. im Internet geschriebene Bedrohungen und Beleidigungen (persönliche Berichte). Offene Feindseligkeit, schwere Beleidigungen und Aggressivität, denen Lehrkräfte im Klassenzimmer von Schülerseite ausgesetzt sind, zeigten sich auch in der Freiburger Studie (Bauer & Unterbrink, 2008) als am stärksten belastende Einzel-faktoren.
5. Lehrkräfte fühlen sich im Alltag häufig als Einzelkämpfer. Sie erleben wenig Zeit für persönlichen wie inhaltlichen Austausch oder gar für entsprechende kollegiale Unterstützung (Rothland, 2007a).

Professionelle Präsenz

Durch den Wegfall der traditionellen, allseits anerkannten Autorität (in der Schule, aber auch im Elternhaus, Kirche usw.) und das Scheitern permissiver Erziehungsideen ist ein Vakuum entstanden, welches sich auch in der öffentlichen Diskussion zeigt (Arnold, 2007, S. 60 ff.; Omer & v. Schlippe, 2004, S. 19 ff.; Rothhaus, 2004, S. 17 ff.). Reali-

ty-Shows wie »Supernanny« propagieren, dass klare Regeln und Konsequenzen notwendig seien. Die Methoden wirken teils hart und massiv, werden aber angesichts des vorgefundenen Chaos als legitim und notwendig angesehen. Fast wirkt es so, als würde die Antwort auf die erzieherische Unsicherheit in der Wiederkehr einer modernen Version der traditionellen Pädagogik gesucht.

Im Kontrast dazu hat sich im Umgang mit dem immer schwerer werdenden Erziehungsalltag in Schulen der Begriff der »Neuen Autorität« (Omer, 2008; vgl. auch den Beitrag von Omer & v. Schlippe in diesem Heft) herausgebildet. Dabei geht es um eine Form von »Anwesenheit« und »Dasein«, die nicht (primär) auf Macht und Durchsetzung gründet, sondern auf Beziehung und Kooperation. Diese Haltung wendet sich gegen jedwede Form von Eskalation (symmetrisch wie komplementär) und drückt sich in »Standhaftigkeit« und »Ausdauer« in der Beziehungsgestaltung aus. Die sich hieraus ergebenden Interventionsmöglichkeiten zielen darauf ab, verloren gegangene Präsenz wiederherzustellen und beeinträchtigte Beziehungen zu erneuern oder neu aufzubauen, anstatt vordringlich auf Kontrolle und Disziplin abzielen. Für das System Schule folgt daraus eine fundamentale Auseinandersetzung mit dem Leistungsprinzip und ein verändertes Verständnis von Schulpädagogik.

Im Zentrum dieser Diskussion steht der Begriff der Präsenz. Hier wird Autorität nicht als Eigenschaft begriffen, sondern als eine Haltung. Die Autorität bedarf der Anerkennung anderer, das Autoritätsverhältnis ist zweiseitig. 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 persönlich gefärbte Beziehung bestand.

- In einer spontanen Befragung der 7. Klasse eines Gymnasiums antworteten 13-jährige Schüler auf die

Frage, welche Kriterien Lehrer auszeichnen, die sie als Autoritäten ansehen: Sie sind fair, konsequent, gestalten einen interessanten Unterricht; bemerken die Beteiligung, sind bei der Sache und aufmerksam. Sie haben Interesse an den Schülern, auch außerhalb des Unterrichts, und sind 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 überschießend seien. Auch »Labern«, Kollektivstrafen, undurchsichtige Regeln und wenig anspruchsvoller Unterricht wird als autoritätsmindernd wahrgenommen.
- Diese Wahrnehmung wurde von Lehrern einer Förderschule in einer Übung zu »brillanten Momenten« des Lehrer-Daseins bestätigt: Besondere Momente erlebter Präsenz waren gekennzeichnet durch intensive Beziehungsbegegnungen mit den Schülern, gemeinsames Lachen und gemeinsames Gestalten.

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.

Nach Omer & v. Schlippe (2004, S. 34) lassen sich folgende Prinzipien für professionelle Präsenz beschreiben:

Physisch (Körperliche Präsenz)

Diese wird sichtbar durch »anwesendes« Verhalten: geistig wie körperlich. Das Ziel ist, dazubleiben und auszu-

halten, statt sich abzuwenden; ausdauernd und hartnäckig zu bleiben, statt fortzuschicken. Darin spiegelt sich auch die Bereitschaft zur Auseinandersetzung.

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.

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 Konflikten nicht sofort und endgültig entscheiden zu müssen, wird ein höheres Maß an Handlungskompetenz erlebt.

Systemisch (Wahrnehmung und Nutzung von Unterstützung, Vernetzung)

In den meisten unserer 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.

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 disziplinieren 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. LehrerInnen 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.

Präsendes Handeln, präsende Interventionen

Anhand der folgenden Aspekte lassen sich Tools und Interventionen beschreiben, die im »präsenden« Handeln genutzt werden können. Systematisch eingesetzt, können sie von einzelnen Lehrpersonen bis hin zu ganzen Kollegien zu einem Konzept entwickelt werden.

Präsenz, Auftreten, Haltung

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 des Lehrers aus seinem Verhalten abzuleiten. In unserer Arbeit mit Kollegien setzen wir uns intensiv mit den Intentionen der handelnden Lehrer auseinander. Wir laden sie ein, mit einer eher systemischen und beziehungsorientierten Wahrnehmung auf ihre Arbeit zu schauen. Wir haben dabei festgestellt, dass die Interventionen, die im Folgenden beschrieben werden, als leicht empfunden und mit weniger innerem Widerstand angenommen werden können. Es scheint so, dass es einer inneren Erlaubnis bedarf, im Kontext Schule den eigenen Fokus vom Unterricht und den Schülern weg und vermehrt auf sich selbst zu richten.

In diesem Zusammenhang thematisieren wir i. d. R. folgende Aspekte:

■ *Körper und Sprache*

Durch Imaginationen, Erklärungen, Körper-Wahrnehmungsübungen und persönlichen Austausch kann verdeutlicht werden, dass die körperliche, mimische und sprachliche Haltung, mit der wir einer Gruppe von Menschen gegenüber treten, über die Qualität des Kontaktes entscheidet. In der Literatur findet sich dieser Aspekt unter dem Begriff »Embodiment« beschrieben (z. B. Storch, Krause & Küttel, 2007, S. 298). Dieses Konzept geht davon aus, dass Geist, Gehirn und Emotionen in Bezug zum gesamten Körper wie auch zur restlichen Umwelt stehen. In unserer Arbeit geht es uns um die Auseinandersetzung mit diesen Zusammenhängen. Sie hilft, die Illusion, dass das Schülerverhalten kontrolliert und dadurch verändert werden könnte, aufzugeben und stärker auf die eigenen Ressourcen und Möglichkeiten der Lehrperson zu schauen.

■ 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 Überlegungen 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 positiven Motivation bzw. Funktion 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.). So könnten laute Zwischenrufe und störendes Verhalten eines Schülers im Unterricht unterschiedliche Funktionen erfüllen: z. B. andere Schüler ablenken, die Lehrerin unterbrechen und stören, andere da-

von abbringen, angemessene Antworten zu geben. Mit einer positiv belegten Funktion könnte dasselbe Verhalten etwas ganz anderes bedeuten, »z. B. anderen Schülern helfen, Ablenkungen zu ertragen, die Lehrerin (...) ermutigen, eine Vielzahl von Fragetechniken auszuprobieren, anderen Schülern Zeit (...) verschaffen, um nachzudenken und mögliche falsche Antworten zu verwerfen« (Molnar & Lundquist, 1990, zit. n. Hubrig & Herrmann, 2007, S. 134).

Peter (11 J.) wurde aufgrund seiner Unruhe (er stand im Unterricht auf, sprach ohne Melden dazwischen, zeigte trotziges und widersprechendes Verhalten) von seiner Lehrerin ermahnt. Während sie sich zunächst über sein Verhalten sehr ärgerte, überlegte sie, ob er überfordert sein könnte. Sie beobachtete ihn diesbezüglich und stellte nach einiger Zeit fest, dass dies der Fall war. Sie sprach ihn unterstützender an, sorgte für einen Platz nahe ihrem Lehrertisch. Während sich Peters Verhalten nach und nach änderte, fühlte sich die Lehrerin emotional entlastet.

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« zu unterstellen 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 im Schulsystem unter Zeitdruck

Während für viele Lehrer selbstverständlich sowohl Fähigkeiten als auch Defizite von Schülern beschrieben werden, wird vor allem bei Zeitbegrenzung, z. B. vor Zeugiskonfe-

renzen, der Fokus verstärkt auf Fehler gerichtet. Die enge Verknüpfung von notwendiger Bewertung und Zeitdruck fördert die Tendenz, die gesamte Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern, also nicht nur deren Wissen, sondern auch deren Verhalten und Einstellungen, zu bewerten. Es entwickelt sich eine Position, die eine Perspektive von »richtig« und »falsch« beschreibt (Hubrig & Herrmann, 2007, S. 134 ff.). Diese Wahrnehmung kann zu Beziehungsbelastungen führen. Wir reflektieren mit den Kollegien diese Sichtweisen und entwickeln mit ihnen Möglichkeiten, auch unter zeitlichem Druck sowohl Ressourcen als auch Lernentwicklungsnotwendigkeiten zu benennen. Lehrer, die bewusst eine entsprechende ressourcenorientierte Sichtweise übernommen haben, beschreiben vielfach, dass sie nicht nur positiver auf die Bewertung der Schüler schauen, sondern ebenso mit sich selbst nachsichtiger umgehen (Storch, Krause & Küttel, 2007).

Eine Lehrerin: »Ich habe gelernt, dass ich viel mehr auf die Fähigkeiten meiner Schüler und auch auf meine eigenen schaue. Das entlastet mich sehr. Jetzt nehme ich diese Situationen als neue Herausforderung.« Auch gegenüber den Schülern ist es möglich, diese Haltung transparent zu machen. Im gegenseitigen Austausch wird so eine Möglichkeit geschaffen, konstruktive Kritik zu äußern und damit beziehungsstiftend zu wirken.

Deeskalations-Strategien

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 & v. Schlippe, 2004, 2006).

Eine Förderschullehrerin berichtete von Problemen mit zwei Schülern in der 8. Klasse (Beleidigungen, Verweigerungen, Störungen). Sie empfinde die Situation als Machtkampf, die anderen SchülerInnen der Klasse würden sie sehr genau beobachten. Einen akuten Vorfall stellte sie in der Supervision vor: Ein Kollege hatte die erste Stunde in dieser Klasse, die zweite sie selbst. Zum Ende der Stunde fragte einer der betreffenden Schüler den Lehrer, ob er nicht in der Klasse weiter Unterricht machen könne, da die betreffende Lehrerin so stinken würde, dass es nicht auszuhalten sei. Der Kollege reagierte wütend und mit Sanktionen und informierte die Lehrerin direkt vor der Stunde von seiner Vorgehensweise. Tenor in der Supervisionsrunde war: »Das dürfen wir uns nicht gefallen lassen!« Wut und Ärger wurde von den Lehrern als sehr groß bezeichnet.

Diese Reaktion scheint sehr verständlich. Der Ärger war deutlich größer als die Energie für gute Lösungen, die eine weitere Eskalation verhindern helfen. Die anwesenden Lehrer waren sich einig, dass Ärger oder Wut keine guten Ratgeber sind, und vereinbarten, dass in Zukunft in solchen Fällen das Ver-

halten der Schüler in der Schule öffentlich gemacht werden solle. Alle Lehrer wollten die betreffenden Schüler ansprechen, dass sie darum wüssten. Als besonders wichtig wurde erachtet, dass die Entscheidungen zunächst verzögert und gemeinsam abgesprochen würden, bevor es zur Durchführung kam.

Das Verhalten der Schüler veränderte sich deutlich. Die Lehrerin berichtete, dass sie keine Situation mehr wahrnehme, in der sie den Eindruck habe, das Gesicht zu verlieren.

Im Beispiel entscheiden sich die Lehrer dafür, aus einer möglichen Eskalation mit Sanktionen und Strafen aussteigen. Stattdessen nutzen sie Möglichkeiten der Vernetzung, Verzögerung und Öffentlichkeit. »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 & v. Schlippe, 2004). Dabei wird das abgelehnte Verhalten deutlich benannt, zugleich wird betont, wie wichtig den Beteiligten der Jugendliche ist und dass sie alles in ihren Möglichkeiten Stehende dafür tun wollen, damit es eine gemeinsame Lösung gibt. Als hilfreich hat sich eine ritualisierte Situation wie in diesem Fall die Klassenkonferenz erwiesen. Entscheidend für die Entwicklung scheint es zu sein, die Beziehungsgestaltung zu betonen.

Kevin wurde als Entlastungsmaßnahme für drei Tage vom Unterricht suspendiert. Der Kontakt zwischen Kevin und seiner Schule wurde in dieser Zeit jedoch nicht unterbrochen. So wurden ihm Hausauf-

gaben und Übungsblätter nach Hause gebracht, einmal von der Klassenlehrerin, die einen Besuch in seinem Zimmer angeschlossen, um ihn in seinem Zuhause kennenzulernen. Sie sprach nicht über das Verhalten in der Schule. Alle Erwachsenen wirkten bei dieser Lösung sehr erleichtert. Auch Kevins Verhalten änderte sich schnell, es tauchten keine weiteren Übergriffe auf. Die Kooperation der Erwachsenen, die gemeinsame Demonstration durch die Ankündigung, der Verzicht auf weitere Sanktionen sowie die Beziehungsgeste der Klassenlehrerin hatten den Rahmen dafür geschaffen.

Die 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 Gewalthandlungen 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, 2009b). Sie schafft außerdem eine Grundlage, in kritischen Situationen schnell und effektiv handeln zu können.

Soziale 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 (2007b) differenziert vier bzw. fünf Formen der Kooperation und der praktischen, fachlichen bzw. materiellen und instrumentellen Unterstützung mit aufsteigendem Kooperationsgrad (S. 261): Fragmentierung, Differenzierung, Koordination, Interaktion und Integration. In seinen Untersuchungen stellte er fest, dass von den Kollegien 2 % nach Maßgaben der Integration und 13 % nach Kriterien der Interaktion unterrichten, also gemäß den Stufen, in denen fächer- und jahrgangsübergreifende 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 Lehrern 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.

Gerade bei akut drohender Gefahr scheint ein schnelles Handeln erforderlich zu sein, wie die aktuellen Vorfälle um die sogenannten Amok-Läufe deut-

lich machen. Besondere Kreise im Sinne eines Frühwarnsystems einzurichten, die sich mit speziellen 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 (2008, 2009) schlägt deshalb vor, aktive Alarmsysteme 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 Lehrern und Eltern ist oft hoch belastet. 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. Am Beispiel von Kevin haben wir schon eine Möglichkeit gemeinsamer Kommunikation beschrieben.

Jana (14 J.) ging seit drei Wochen nicht mehr zur Schule. Kopf- und Bauchschmerzen sowie zuletzt Verweigerung hielten sie ab. Gemeinsam wurde von El-

tern und LehrerInnen folgende Vorgehensweise abgesprochen: Die Eltern verlasen zu Hause eine Ankündigung, dass sie sich Unterstützung aus der Schule und auch sonst holen würden, damit sie Jana helfen könnten, wieder zur Schule zu gehen bzw. eine Ausbildung zu machen. Zunächst bekam sie am Nachmittags-Besuch von Freundinnen aus der Klasse, auch die Klassenlehrerin besuchte sie mit dem Hinweis, dass sie die Eltern unterstützen werde und in Sorge um sie sei. Morgens wurde sie mehrfach von MitschülerInnen von zu Hause abgeholt bzw. eingeladen. Da dies zunächst nur sporadisch für Jana eine Veränderung ermöglichte, kündigte die Klassenlehrerin an, sie wolle an zwei Tagen der folgenden Woche Jana abholen, da sie an diesen Tagen erst zur zweiten Stunde Unterricht habe. Seit dieser Mitteilung schaffte Jana den Weg zur Schule wieder selbstständig.

Sicher lösen solche Vorgehensweisen nicht grundsätzlich die Ursachen, die zu diesem Verhalten führen. Sie machen aber eine offenere und vertrauensvollere Auseinandersetzung möglich.

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 Kreises ist es, Kontakt zu Eltern aufzunehmen, die bei schwierig erlebtem Verhalten ihrer Kinder in der Schulenicht 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 (der nur für Eltern, Psychotherapeutinnen u. a. m. zugänglich ist) 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 entspre-

chenden Gesten diese Haltung zu zeigen (Omer & v. 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.

Lars (14 J.) hatte Gegenstände von Klassenkameraden gestohlen. Der Klassenlehrer schlug nach Absprache mit den Eltern vor, dass Lars nicht nur die Dinge ersetzen oder zurückgeben, sondern sich auch öffentlich vor der Klasse entschuldigen.

WERKZEUGKASTEN

Die »Neue Autorität« in der Schule baut darauf auf, dass dem Gegenüber eine grundsätzliche positive Absicht unterstellt wird. Dies entlastet und hilft jedem Einzelnen, die Situation des anderen besser zu verstehen. Zu beachten ist, dass die strukturellen Bedingungen von Schule und Unterricht nicht förderlich erscheinen, um ein reges sozial-interaktives, unterstützendes und durch Offenheit geprägtes Klima zu begünstigen. Zentral geht es um die Präsenz von Lehrern und Lehrerinnen, um deren Stärkung, nicht um eine Anwendung von Verhaltenskontrolle.

In der Umsetzung der »Neuen Autorität« lassen sich sechs Aspekte für Interventionen und Tools identifizieren:

- **Die eigene Haltung, das eigene Auftreten, Standing:** Persönlicher Kontakt, präventive Beziehungsangebote erleichtern spätere Konfliktklärung; die eigene Körperhaltung und Ansprache gestalten die Grundlage für Beziehung.
- **De-Eskalations-Strategien:** Konflikte als »Spiele« zu betrachten ermöglicht, sich innerlich von Konflikten zu distanzieren; Klärungen zu vertagen lässt gute Lösungen wachsen.
- **Demonstration, Protest, Widerstand:** Ausdauer und Beharrlichkeit sowie Klarheit ermöglichen eine eindeutig wahrnehmbare Position.
- **Öffentlichkeit herstellen:** Eine Kommunikation, die eine Auseinandersetzung mit Gewalt auf Transparenz und Berichterstattung aufbaut, stärkt das Vertrauen von Schülern in die Konfliktfähigkeiten des Lehrpersonals.
- **Soziale Unterstützung intensivieren:** Intensive Kooperation, Transparenz und Interventionskreise im Kollegium und mit Eltern können auch das Auftreten von extremer Gewalt deutlich günstig beeinflussen.
- **Gesten der Beziehung:** Diese wirken auf aktuelle wie zukünftige Konflikte konstruktiv und helfen, die Wahrscheinlichkeit einer guten Absicht zu erhöhen.

gen solle, wobei er vorschlug, ihn darin zu unterstützen. Lars brachte auf Anraten des Klassenlehrers, der den Schülern von dem Versöhnungsritual berichtet hatte, einen selbstgebackenen Kuchen mit. Beide erklärten, dass sie abgesprochen hätten, dass Lars Sozialstunden in einem Projekt, welches der Lehrer unterstützt, in den Ferien und am Wochenende ableisten wolle. Sowohl am Wochenende und an den Ferientagen, an denen Lars arbeitete, besuchte ihn sein Klassenlehrer am Projektort und lobte ihn ausdrücklich, dass er durchhielt. Nach den Ferien berichtete Lars in der Klasse von seiner Zeit im Projekt.

Öffentliche Wiedergutmachung wie in diesem Fall reintegriert den betroffenen Schüler, stellt die Ehre der betroffenen Opfer wieder her, verbessert die Klassenatmosphäre und stärkt die Autorität des Lehrers.

Reflexion

Die eigene gestiegene Zufriedenheit sowie die innere Freiheit im Handeln, die gewonnen wurde, scheint der größte Gewinn aller Beteiligten zu sein, die begonnen haben, im vorstehend beschriebenen Sinn zu intervenieren. In der Auswertung an einer Schule beschrieben die Lehrer, dass sie nicht überall Veränderungen erreichen konnten, dass sie aber in ihrer gewonnenen Haltung klarer, in ihren Ideen kreativer geworden seien, einen besseren Kontakt untereinander gewonnen hätten, sich weniger intensiv in Auseinandersetzungen mit Schülern eingelassen hätten und sich insgesamt sicherer fühlten.

→ Summary

New Authority in School

Proceeding from a brief discussion of the circumstances under which teachers can lose presence, the article describes what the terms Professional Presence and New Authority signify

and how they are perceived. Professional Presence is given detailed discussion with reference to six principles. Further, the authors provide examples illustrating six aspects of the issue and enumerate the tools and interventions that can be used to enhance »presence« in action. These can be deployed to devise systematic strategies for a range of protagonists extending from individual instructors to the entire teaching staff of a given institution. The authors then draw upon further examples to describe the experience they have gained in various schools and to communicate an idea of the ways in which self-reinforcement can help teachers to deal with destructive and potentially violent behavior, both preventively and in acute cases.

Keywords: new authority, school, professional presence, non-violent resistance

→ Bibliografie

- Arnold, R. (2007). *Aberglaube Disziplin. Antworten der Pädagogik auf das »Lob der Disziplin«*. Heidelberg: Carl-Auer.
- 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., & Eberding, A. (2007). Präsenz, Beziehung und Widerstand. In GEW (Hrsg.), *Liv Spektrum 2007* (S. 7–11) Bad Homburg: Mensch und Leben.
- Omer, H. (2009a). *Die neue Autorität: Familie, Schule und Gemeinde*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (in Vorbereitung).
- Omer, H. (2009b). »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.

- Rothland, M. (Hrsg.) (2007a). *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rothland, M. (2007b). Soziale Unterstützung. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 249–266) Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rotthaus, W. (2004). *Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung*. Heidelberg: Carl-Auer.
- 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. ■



Korrespondenzadresse

Martin Lemme

Systemisch-Psychotherapeutische Praxis
Fichtenstr. 1A
49565 Bramsche
info@praxis-lemme.de
www.praxis-lemme.de

Dipl.-Psych., Psychol. Psychotherapeut, tätig in eigener Praxis, KV-zugelassen für Kinder, Jugendliche, Erwachsene und Gruppen als Verhaltenstherapeut. Systemischer Familientherapeut, Systemischer Supervisor und Systemisches Elterncoaching. Dozent für Systemisches Elterncoaching beim IF Weinheim, Mitglied des Kompetenznetzwerkes »Systemisches Elterncoaching und Neue Autorität« beim IF Weinheim.