

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 73 (1986)
Heft: 4

Artikel: Überlegungen zur Disziplin im Klassenzimmer
Autor: Tusch, Hanspeter
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-528980>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

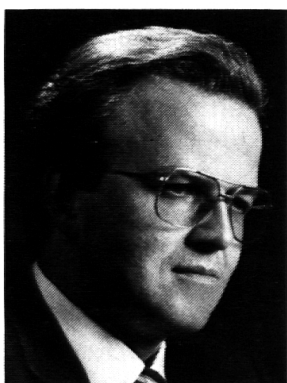
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 28.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Überlegungen zur Disziplin im Klassenzimmer

Hanspeter Tusch



Hanspeter Tusch, geboren 1949, Prof. Dr. phil. Lehre als Radiomechaniker, anschliessend Meisterprüfung. Praxisjahre bei verschiedenen Unternehmen. 10 Jahre tätig als Berufsschullehrer. Reifeprüfung im zweiten Bildungsweg und Studium der Erziehungswissenschaften und Psychologie. Professor der Pädagogik an der Berufspädagogischen

Akademie des Bundes in Innsbruck, seit 1983 Vorstand für die Lehramtsausbildung für Berufsschulen, den gewerblichen Fachunterricht sowie für Stenotypie, Phonotypie und Textverarbeitung. Lehraufträge und Gastvorträge an verschiedenen Universitäten. Zahlreiche Aufsätze zu Fragen des Unterrichts, der Lehrerausbildung und der Schulpolitik.

Angeregt oder besser gesagt, erschüttert durch zahlreiche Äusserungen von sogenannten erfahrenen Lehrern, wonach die für einen effizienten Unterricht erforderliche Disziplin nicht mehr ausreichend durch weitgehend «entrechtete» Lehrer herbeigeführt werden könne, sehe ich mich veranlasst, einige grundsätzliche Überlegungen zu eben dieser Disziplin im Unterricht anzustellen. Meines Erachtens nach wird nämlich der Stellenwert sogenannter disziplinierender Massnahmen ziemlich überschätzt, zumal sich Disziplin weitgehend aufgrund geeigneter unterrichtlicher Rahmenbedingungen funktional einstellt. Überspitzt formuliert, entsteht also die

Disziplin der Lernenden je nach Attraktivität der Unterrichtsziele und des Unterrichtsablaufes automatisch oder anders ausgedrückt, jene Lehrer, die meinen, die Arbeitsdisziplin müsse ständig durch möglichst weitreichende Überwachung der Schüler und durch explizite Disziplinierungsmassnahmen abgesichert werden, wären gut beraten, über ihr unterrichtliches Arrangement kritisch nachzudenken.

Dementsprechend werden nach meiner Auffassung im Zuge von Überlegungen zur Disziplin eher Antworten auf die Frage, wie Disziplinproblemen vorzubeugen ist, gesucht werden müssen und erst sekundär zu klären sein, wie Störungen mehr oder weniger erfolgreich zu behandeln sind.

1. Zur Begriffserklärung

Wer mit dem Ausdruck «Disziplin» konfrontiert wird, denkt zunächst häufig an Zucht, Ordnung, sich ein- und unterordnen, sich den Wünschen/Bedürfnissen übergeordneter Personen anzupassen, widerspruchloses Befolgen von Anordnungen, Stillsein – nur reden, wenn man gefragt ist. . . usw. Tatsächlich wird etwa seit dem 16. Jhdt. im Deutschen «Disziplin» von disciplina = Lehre, Wissenschaft, Zucht hergeleitet und im Sinne von Zucht und Ordnung gebraucht. In der Tat ist Disziplin ein zentrales Anliegen der Erziehung und eine der Voraussetzungen für Enkulturation bzw. für Bildung des Menschen. Im Sinne von Klausmeier/Ripple¹ ist jedoch zu fordern, dass eine wünschenswerte Disziplin

- die Würde und die Rechte, die jedem einzelnen Menschen zustehen, achtet, und nicht durch Erniedrigung der Undisziplinierten möglich ist;
- auf der Grundlage humanitärer Prinzipien und Ideale basiert, wobei Loyalität gegenüber den Prinzipien der Freiheit, Gerechtigkeit und Gleichheit wichtiger ist als Disziplin auf der Grundlage eines engen und egoistischen Zugehörigkeitsdenkens;
- Selbst-Lenkung und Selbstbeherrschung gegenüber blindem Gehorsam einem Führer/Vorgesetzten gegenüber vorzieht;

- auf dem Verständnis des beabsichtigten Zieles gründet und ein bestimmtes Verhalten nicht bloss deshalb entsteht, weil es von einzelnen als besonders bedeutungsvoll erkannten Personen für passend erklärt wird.

Der Begriff «Disziplin» lässt sich nach Hierdeis/Knoll/Krejci² auf zwei Ebenen charakterisieren:

- «Disziplin meint dasjenige Verhalten von Gruppenmitgliedern, das es der Gruppe ermöglicht, gemeinsam im Hinblick auf Gruppenziele zu handeln (= soziale bzw. Gruppendisziplin).»
- «Disziplin meint dasjenige Verhalten eines Individuums, das es ihm ermöglicht, so zu handeln, dass die Erreichung von individuellen Zielen nicht gefährdet wird (= Selbstdisziplin).»

Dementsprechend sind die genannten Autoren der Auffassung, dass sowohl die Gruppen- als auch die Selbstdisziplin bereits zum vorhandenen, festgefügt und bejahten Verhaltensrepertoire von Individuen gehören kann. Andererseits kann Disziplin aber auch als Resultat einzelner, absichtsvoll und planmässig herbeigeführter Erzieherhandlungen aufzufassen sein. Sie kann aber auch als erwünschte Nebenwirkung bei einem für den Lernenden attraktiven unterrichtlichen Arrangement erreicht werden. Anders ausgedrückt kann also Disziplin funktional aufgrund einer attraktiven Unterrichtsgestaltung bzw. eines motivierenden Lernangebotes entstehen oder absichtsvoll durch sogenannte disziplinierende Massnahmen herbeigeführt werden. Grundsätzlich gilt dabei für mich, dass der Stellenwert bzw. die Notwendigkeit sogenannter disziplinierender Massnahmen in der Regel zu hoch eingeschätzt wird oder diese sich weitgehend erübrigen würden, wenn die Lerninhalte die Lernvorgänge selbst besser auf die jeweiligen Lernenden abgestimmt würden. Ich behaupte dementsprechend, dass die geforderte und wohl auch nötige Disziplin

vorzugsweise aus einem ganz bestimmten Klassenmanagement resultiert bzw. immer dann, wenn Disziplinierungen explizit nötig werden, bereits vorher in diesem Klassenmanagement Defizite entstanden sein dürften.

Wenn Lehrer hinsichtlich der im Unterricht nötigen Disziplin befragt werden, lassen sich meist höchst unterschiedliche Auffassungen und Kennzeichen derselben ableiten. Im Extremfall wird diszipliniertes Schülerverhalten sogar in Teilaspekten einander widersprechend beschrieben. Für den einen Lehrer gilt bereits ein nicht peinlich genau und augenblicklich befolgter Arbeitsauftrag als Disziplinverstoss, während ein anderer Lehrer möglicherweise gerade in dieser Situation einen Hinweis für Eigenständigkeit in der Problemlösung bzw. Kreativität zu erkennen glaubt. Fragen der Disziplin sind daher unter anderem deshalb schwer diskutierbar, weil die zugrunde gelegten Normen/Wertvorstellungen bei verschiedenen Lehrern stark divergieren.

Lehrer, die sehr lautstark wieder mehr «Rechte» bzw. Sanktionsmöglichkeiten fordern, scheinen insgeheim eher einem sehr autoritären und irreversiblen Unterrichtsstil zugeneigt zu sein. Dabei dürfte unbemerkt bleiben, dass die so erreichte «Disziplin» bestenfalls ein «Angst vor der Strafe»-Verhalten erreichen lässt, was allerdings in einem starken Widerspruch zu der eingangs als wünschenswert dargestellten Form der Disziplin steht. Zudem impliziert diese Art des Lehrerverhaltens nach meiner Auffassung meist Verstösse gegen die Disziplin per se.

2. Disziplin als Resultat bzw. als erwünschte Nebenwirkung eines bestimmten Klassenmanagements

Aus den vorhergehenden Überlegungen wird für mich deutlich, dass ein erfolgreiches Lehrerverhalten wohl stärker durch Massnahmen charakterisiert werden sollte, die allfälligen Disziplinarproblemen vorbeugen helfen und damit dieses absichtsvolle explizite Disziplinieren auf ein absolutes Minimum einschränken helfen.

● Für den Lernenden einsichtige und attraktive Ziele führen zur Disziplin

Für den Lernenden einsichtige und attraktive Lernziele führen nach meiner Auffassung beinahe automatisch zu einem disziplinierten Arbeitsverhalten. Der Lernende wird also auf der Basis einer vorwiegend intrinsischen Motivation für ihn einsichtige und transparente Ziele auf möglichst effiziente Weise selbst zu erreichen trachten und damit Ermahnungen wie beispielsweise «Pass doch endlich auf!» oder «Wenn Du das nicht machst, schaffst Du die Prüfung nie!» unnötig machen. Daraus ergibt sich also für den Lehrenden die Forderung, seine Ziele gründlich abzustimmen und diese ausserdem dem Lernenden entsprechend einsichtig zu machen.

● Beteiligung der Lernenden bei der Auswahl der Ziele führt zu Disziplin

Wenn Lernende an der Auswahl und an der Feinabstimmung der Lernziele beteiligt werden, ergibt sich meines Erachtens ebenfalls beinahe zwangsläufig ein höheres Eigenengagement und dadurch eine geringere Wahrscheinlichkeit von Störungen der Selbst- und Gruppendisziplin. Es gilt daher für mich die Forderung nach möglichst weitgehender Mitbeteiligung der Schüler auch bei der Auswahl der Ziele. In der Praxis könnte dies nun so aussehen, dass der Lehrer am Beginn seiner Unterrichtseinheit seine Zielsetzungen vorstellt und den Lernenden innerhalb eines vertretbaren Rahmens entsprechende Alternativen anbietet. Aus diesen sollte nun die Lerngruppe günstige Varianten wählen können.

● Beteiligung des Lernenden bei der Unterrichtsgestaltung führt zu Disziplin

Neben der Forderung nach möglichst weitgehender Übereinstimmung mit den Lernenden hinsichtlich der Ziele und Inhalte des Unterrichts ist für mich auch eine möglichst weitreichende Beteiligung der Lernenden bei Gestaltungsfragen der Lerneinheiten zu fordern.

Schülerzentrierte Lehr- und Lernprozesse machen es für mich unumgänglich, auch den Ablauf der Unterrichtseinheiten zu thematisieren. Ich habe die Erfahrung gewonnen, dass Lernende mit wesentlich mehr Eigenverantwortlichkeit die Lernziele zu erreichen suchen, wenn diese den Lernweg mitbestimmen können. In der Praxis könnte dies so aussehen, dass der Lehrer am Beginn der Unterrichtseinheit beispielsweise anbietet, sich bestimmte Informationen aus einem Lehrbuch selbst herauszufiltern, oder aber auch diese durch einen vorbereiteten Lehrvortrag aufzuarbeiten. Dabei würden jedoch vorher die Vor- bzw. Nachteile der einzelnen Verfahren zu thematisieren sein.

● Günstige Lehrer-Schüler-Beziehungen führen zu Disziplin

Die Tendenz zu Disziplinverstössen lässt sich ausserdem durch die Qualität der Lehrer-Schüler- sowie der Schüler-Schülerbeziehungen ganz wesentlich beeinflussen. Je stärker das Klima zwischen den Beteiligten durch gegenseitige Offenheit und Annahme getragen sowie durch Echtheit und Wärme charakterisiert ist, desto eher ist das «Ventil» Disziplinverstörung unnötig.

Zahlreiche Arbeiten der letzten Jahre³ bestätigen die Notwendigkeit der Forderung nach Ausbildung der erwähnten Eigenschaften als Voraussetzung für eigenverantwortliches und aufeinander eingehendes Handeln im Schulalltag. Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist daher eine möglichst weitgehende Beziehungsabklärung zwischen den Beteiligten. Es erweist sich daher als wichtig, vor Inangriffnahme der eigentlichen Lernziele die Beziehungsebene selbst zu thematisieren bzw. zu optimieren.

● Beteiligung der Lernenden bei der Erstellung von Normen führt zu Disziplin

Neben den bereits erwähnten Anliegen scheint mir zur Hintanhaltung von Disziplinverstössen wesentlich, dass die im Schulalltag gültigen Regeln/Normen wie beispielsweise Schul- und Werkstättenordnungen, Terminkalender für Prüfungsarbeiten etc., Richtlinien für Hausübungen usw. für die Lernenden

einsichtig gemacht werden, ja sogar mit den Schülern soweit möglich, gemeinsam erstellt werden. Ich möchte dabei von der Annahme ausgehen, dass überall dort, wo Normen gemeinsam erarbeitet wurden, diese auch aus eigenem Interesse eher befolgt/eingehalten werden.

Der Heranwachsende wird sich meiner Ansicht nach vor allem dann gegen Regeln auflehnen, wenn diese für ihn nicht einsichtig sind bzw. deren Konsequenzen bei Nichtbeachtung, wie beispielsweise mögliche Unfälle, nicht erkennbar sind. Der Lehrende, der also diese Normen zunächst thematisiert, wird eher deren weitgehende Einhaltung für sich reklamieren können, oder aber nicht einsichtige, antiquierte bzw. aus blosser Bequemlichkeit entstandene Regeln erkennen und in der Folge an die aktuellen Erfordernisse anpassen können.

Mit den Lernenden gemeinsam erarbeitete oder zumindest diskutierte Regeln könnten so Gegenstand eines «Vertrages» werden, der zwischen den Beteiligten symbolisch abgeschlossen wird. Dieser Vertrag sollte durchaus auch Sanktionsmöglichkeiten bei Regelverstössen einschliessen, die vom Lehrenden gegebenenfalls reklamiert werden können. Ich meine, je transparenter und einsichtiger Regeln für die Lerngruppen sind, desto eher entsteht diszipliniertes Handeln im Schulalltag.

● **Abwechslungsreicher und vielseitiger Unterricht führt zu Disziplin**

In Fortführung der bereits angeführten Aspekte setzt also erfolgreiches Management in der Klasse und die daraus resultierende Arbeitsdisziplin der Gruppe voraus, dass der Unterricht selbst anspruchsvoll ist. Es wird also ein motivierender und auf die Lernenden abgestimmter sowie vielseitiger und abwechslungsreicher Unterricht wesentlich zur Disziplinsicherung beitragen können. Je eher der Lernende für sich das Gefühl entwickelt, er könne von diesem Unterricht profitieren, desto eher wird er sich ohne explizite Disziplinierungsmassnahmen konstruktiv verhalten, d.h. sowohl zur Gruppendisziplin beitragen als auch eine adäquate Selbstdisziplin entwickeln.

● **Mittlerer Schwierigkeitsgrad der Lernaufgaben führt zu Disziplin**

Mangelhafte Disziplin hat auch sehr häufig seine Ursache in einem zu geringen oder zu hohen Schwierigkeitsgrad der jeweiligen Lernaufgaben. Sowohl unterforderte als auch deutlich überforderte und dadurch meist resignierende Schüler neigen verstärkt zu Disziplinverstössen. Daraus ergibt sich für mich die Forderung an den Lehrer, zur Hintanhaltung von disziplinären Problemen den Schwierigkeitsgrad der Lernaufgaben entsprechend abzustimmen sowie bei sehr heterogenen Lerngruppen durch differenzierende Massnahmen wie beispielsweise Gruppenarbeit etc. das jeweilige Anspruchsniveau des einzelnen Schülers besser zu berücksichtigen. Eine Sonderstellung nehmen hier gerade Repetenten oder Schulabbrecher aus höheren Schulen ein, die oftmals gerade in dem betreffenden Gegenstand ausreichende bzw. vielleicht sogar ausgezeichnete Leistungen erbracht haben und nun mit blossen Wiederholungen konfrontiert sind. Die daraus resultierende Unterforderung führt häufig zu mangelhafter Motivation und Arbeitsdisziplin, was aber nun vom Lehrer nicht selten als generelles Desinteresse bzw. vielleicht sogar als bewusste Provokation aufgefasst wird. Insgesamt ist daher eine möglichst umfassende und genaue Einschätzung des Leistungsvermögens der jeweiligen Schüler sowie eine adäquate Abstimmung des Anspruchsniveaus der im Unterricht realisierten Lernaufgaben zu fordern.

● **Widerspruchsfreiheit der Normen führt zu Disziplin**

Weiter ist unbestritten, dass Unterschiede im Unterrichts- und Erziehungsstil der einzelnen, die jeweilige Klasse betreuenden Lehrer ebenfalls eine Ursache für etwaige Disziplinverstösse bilden können. Abweichungen hinsichtlich der im Unterricht geltenden Normen einerseits sowie divergierende Erziehungspraktiken der entsprechenden Lehrpersonen andererseits führen nicht selten

zur Orientierungslosigkeit auf Seiten der betroffenen Schüler. Ähnliche Effekte können sich aber auch ergeben, wenn die in der Familie bzw. ausserschulisch wirksamen Normen und Regeln stark von den in der Schule gängigen Usancen differieren. Zur Prävention von Disziplinverstössen ist daher zu fordern, dass die betreffenden Lehrer möglichst weitgehend deren Erziehungspraktiken homogenisieren. Hilfreich erscheint daher auch ein möglichst intensiver Kontakt zwischen den Eltern und den beteiligten Lehrern, wobei im Zuge von Aussprachen und Elternabenden etc. das jeweils wirksame Erziehverhalten kritisch unter die Lupe genommen und möglichst widerspruchsfrei, d.h. für den Heranwachsenden stimmig gemacht werden soll.

● Lob und Anerkennung führt zu Disziplin

Mangelhafte oder überhaupt fehlende Rückmeldung und Verstärkung von wünschenswerten Verhaltensweisen im Unterricht ziehen ebenfalls als eine der möglichen Konsequenzen die Tendenz zu vermehrter Disziplinstörung nach sich.

Ein Lehrer, der einer eher destruktiven Form der Kritik zuneigt, d.h. günstiges Verhalten als selbstverständlich und nicht kommentierungswürdig erachtet und wenig wünschenswertes Arbeitsverhalten des Schülers einer pauschalierenden und/oder tendenziösen und/oder verletzenden Kritik unterzieht, wird dem Schüler eine ausreichende Standortbestimmung erschweren. Das Bild dieses vorzugsweise «meckernden» und stets unzufriedenen Lehrers führt häufig zu mehr oder weniger stark ausgeprägten Trotzreaktionen des Lernenden. Weiter können diese andauernden Frustrationen beim Schüler durchaus Anlass sein, über ein mehr oder weniger aggressives Verhalten und den daraus resultierenden Verstössen gegen Disziplin, ein Ventil zur Abreaktion zu bilden. Ich behaupte daher, dass je mehr der Lernende Gelegenheit erhält, seinen Standort zu begründen und je häufiger wünschenswerte Verhaltensweisen positiv verstärkt, d.h. gelobt werden, desto eher lassen sich Disziplinverstösse vermeiden.

Anders ausgedrückt, soll der Lernende eher bei günstigen und wünschenswerten Verhaltensweisen «erwischt» werden, als ständig bei wenig erfolgversprechendem Arbeitsverhalten «ertappt» und in der Folge einseitig ermahnt werden.

Nun, ich bin mir ziemlich sicher, dass diese Liste der vorgestellten Präventionsmassnahmen keineswegs vollständig ist und daher noch beliebig ergänzt werden könnte. Ein Nachweis scheint jedoch zweifelsfrei zu sein, nämlich der, dass sich Disziplin weitgehend selbständig einstellt, wenn geeignete Rahmenbedingungen für den Unterricht geschaffen werden, Normen und Regeln für den Lernenden widerspruchsfrei und einsichtig sind sowie das eigentliche Klassenmanagement den angeführten Kriterien genügt. Andererseits wurde für mich deutlich, wie ungeheuer eng die Motivation des Lernenden mit der jeweiligen Arbeitsdisziplin verschränkt ist, bzw. dass sinnvolle motivierende Massnahmen im Unterricht beinahe automatisch zur gewünschten Disziplin führen.

Andererseits möchte ich jedoch nicht in Abrede stellen, dass jeder Lehrer durchaus mit Situationen konfrontiert werden kann und/oder wird, in denen absichtsvolle disziplinierende Massnahmen im Schulalltag angezeigt sind bzw. nicht vermieden werden können.

3. Disziplin als Resultat von absichtsvollem und diskursivem Handeln

Immer dann, wenn Lehrer mit Disziplinverstössen konfrontiert sind, drängt sich die Frage auf, inwieweit nicht der Lehrer selbst oder die skizzierten Rahmenbedingungen verursachend oder zumindest begünstigend gewirkt haben mögen. Erst wenn die Ursachen ausreichend abgeklärt sind und sichergestellt ist, dass der Lehrer selbst ausreichend günstige Arbeitsvoraussetzungen geschaffen hat, ist es zu rechtfertigen, über eigentliche disziplinierende Massnahmen zu entscheiden. Um aber gleich vorweg nicht angezeigte aber doch

mehr oder weniger häufig anzutreffende Verhaltensweisen auszuklammern, möchte ich zunächst einige Beispiele für wenig sinnvolles bzw. bestenfalls sekundär wirksames disziplinäres Handeln im Unterricht anführen.

● So erzielt man wünschenswerte Disziplin sicher nicht!

- Zynismus/Sarkasmus, wie beispielsweise «Wenn deine Leitung aus Kupfer wäre!» oder «Kein Wunder – bei deinem Aussehen ist ja nichts anderes zu erwarten!»
- Lieblingsschüler vorziehen, wie beispielsweise «Nimm dir doch ein Beispiel an Claudia!»
- Auf Entschuldigungen bestehen, wie beispielsweise «Wenn du dich nicht offiziell vor der Klasse entschuldigst, werde ich andere Saiten aufziehen!»
- Drohungen aussprechen wie «Wenn du glaubst, du kannst dich weiter so aufspielen, wirst du dich wundern, wie schwer Prüfungen sein können!»
- Erteilung schwieriger Aufgaben wie «Wenn du zum Fenster hinausschauen kannst, darfst du sofort an der Tafel zeigen, was du alles nicht kannst!»
- Bestrafung der gesamten Klasse für das Fehlverhalten einiger weniger wie «Wenn einige von euch glauben, in meinem Unterricht schwätzen zu können, bleibt die ganze Klasse nachher da!»
- Schnelles Vortragen, kommentiert durch «Wenn einige von euch glauben, nichts tun zu müssen, kann ich ja schneller vorgehen!»
- Wutausbrüche vor der Klasse, wie beispielsweise «Zum Donnerwetter!» oder durch Werfen des Schlüsselbundes oder von Kreiden quer durch die ganze Klasse.
- Nichtbeachtung des psychischen oder physischen Wohlergehens der Schüler durch Äusserungen wie «Lasst gefälligst eure Sorgen dort, wo sie hingehören!»
- Steigerung der Quantität der Hausübungen, kommentiert durch «Wenn ihr hier schlafen könnt, dürft ihr eben zu Hause arbeiten, bis die Finger krachen.»

- Mit Angstgefühlen spekulieren «Wartet nur, wenn der Direktor kommt» oder «Ihr werdet ja sehen, wer so die Prüfung schafft!»

Die keineswegs vollständige Liste der durchaus gängigen, aber insgesamt als negativ zu beurteilenden Massnahmen/Äusserungen einzelner Lehrer spricht bereits für sich. Wenn diese dennoch allzu häufig in unseren Schulen Anwendung finden, dann wohl deshalb, weil die betreffenden Lehrer ein eher negatives Schülerbild haben sowie einem autoritären Führungsstil zugeneigt sind bzw. die Auffassung vertreten, dass Druck und Zwang sowie Angst eine taugliche Erziehungshilfe darstellen würden. Ausserdem dürften zahlreiche Lehrpersonen zu derart massiven Äusserungen gelangen, da sie insgeheim Probleme der Disziplin als Probleme ihrer Macht, ihres öffentlichen Ansehens oder ihrer persönlichen Ehre auffassen. Anders ausgedrückt, finden derartige verbale Kraftakte nicht selten ihren Ursprung in einer ganz persönlichen Kränkung und gehorchen daher in etwa ähnlichen Gesetzmässigkeiten wie die Disziplinstörungen selbst.

● Wie diszipliniere ich nun wirklich?

Ein Aufsatz zu dem vorliegenden Thema wäre nun wenig sinnvoll, wenn er nicht praktische Hinweise enthielte, die dem Lehrer eine sinnvolle Reaktion auf Störungen der Disziplin ermöglichen würde. Ich möchte diese praktischen Hinweise aufgliedern, indem ich disziplinierende Massnahmen in ein diskursives und in eigentlich technisches Handeln unterteile. Diskursives Handeln meint nun Aktivitäten, durch die gemeinsam mit den Lernenden die beiderseitigen Bedürfnisse offengelegt, die gegenseitigen Rollenerwartungen beschrieben werden und Normen und Regeln für die Zusammenarbeit aufgestellt werden. Gegenstand des Diskurses wird aber auch sein, Reaktionsweisen auf Disziplinverstösse festzulegen. Durch das Einbeziehen des Lernenden bei der Erstellung von Verhaltensnormen entsteht eine beiderseitig wirksame Verantwortlichkeit. Es kommt gewissermassen eine Art Vertrag zustande, und bei Verstössen gegen die vereinbarten Regeln

genügt oftmals die Erinnerung an diese Abmachung zur Hintanhaltung weiterer Verstösse. Im diskursiven Handeln gibt der Lehrer sein Durchsetzungsmonopol zugunsten einer altersmässig zunehmenden Beteiligung der Heranwachsenden auf. Dies kann nun durchaus so weit gehen, dass die Lerngruppe selbst und ohne Beteiligung des Lehrers Verstösse einzelner gegen die einmal vereinbarte Norm zu regulieren versucht.

Andererseits scheint es jedoch zahlreiche Situationen im Unterrichtsalltag zu geben, in denen eigentlich disziplinierendes und damit technisches Handeln unabwendbar ist. Besonderes Gewicht erhalten diese Massnahmen, wenn man von der gegenwärtigen Schule ausgeht, in der ungeheure Sachzwänge und Erstarrungen bestehen sowie weitgehend Lehrer unterrichten, die nur ungenügend auf ein demokratisches/kooperatives Handeln im Unterrichtsalltag vorbereitet sind. Technisches Handeln meint also Verhaltensweisen des Lehrers, die in einem möglichst kurzfristigen Zeitraum und kontrollierbar ein erwünschtes Verhalten erreichen lassen oder aber ein unerwünschtes Verhalten vermeiden helfen.

Übersehen wirkt manchmal Wunder

Wenn Störungen nicht das ursprünglich festgelegte Arbeitsziel gefährden, empfiehlt sich zunächst, unerwünschte Verhaltensweisen eher zu übersehen. Andererseits ist es jedoch gerade in diesen Fällen wichtig, parallel gezeigtes wünschenswertes Verhalten entsprechend positiv zu verstärken. Begründen lassen sich diese Reaktionsweisen durch den Umstand, dass Verhaltensweisen, die konsequent übersehen werden, allmählich verschwinden und andererseits die Löschung unerwünschter Verhaltensweisen immer einhergehen sollen mit der Verstärkung erwünschten Verhaltens. Das Übersehen von Störungen kann auch vor allem dann angezeigt sein, wenn die Ursache der Störung

selbst in einer bewussten Provokation einerseits, oder als Ablenkungsmanöver bzw. in einem «Auf-sich-aufmerksam-machen-wollen» besteht.

Ohne Worte geht es auch!

Beginnen sich Störungen zu wiederholen, welche insgesamt das in Aussicht genommene Arbeitsziel gefährden, erweist es sich als günstig, durch nonverbale Ausdrucksphänomene bzw. durch aufmerksamkeitszentrierende Bewegungen die unerwünschten Verhaltensweisen zu beseitigen oder aber zumindest zu dämpfen. In der Praxis kann dies nun sowohl durch gezielten Augenkontakt wie auch durch Gesten geschehen. Andererseits können Schüler aber auch durch Sachfragen wieder zum eigentlichen Unterrichtsgeschehen zurückgeholt werden. Ungünstig erweist sich diese Strategie allerdings dann, wenn der Schüler mit grosser Wahrscheinlichkeit keine Antwort auf die jeweilige Frage geben kann. Die damit einhergehende Blamage des Schülers, häufig noch verbunden mit geringschätzigen Randbemerkungen des Lehrers, reissen so allzu oft eine kaum überbrückbare Kluft in der Vertrauensbeziehung zwischen dem Lehrer und dem Lernenden auf. Zeigt sich doch so der Lehrer in den allermeisten Fällen als einer, der den Schüler blossstellen will, und wer lässt sich schon gerne «ungestraft» blossstellen?

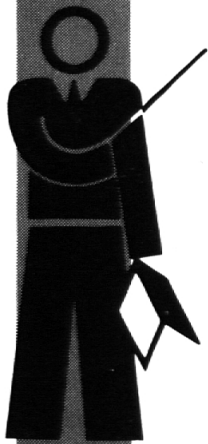
Sachliche Interventionen helfen!

Als weitere Möglichkeit möchte ich jene der direkten Interventionen ansehen, bei der der Lehrer den betreffenden Schüler auffordert, sein Fehlverhalten zu beenden. Dabei ist es sinnvoll, das Fehlverhalten selbst, sofern es offenkundig ist, nicht zu erwähnen (also statt «Inge, hör auf zu schwätzen, arbeite endlich weiter!» genügt durchaus «Inge, arbeite weiter!»). Fragen erweisen sich in diesem Zusammenhang ebenfalls als wenig erfolgreich, zumal sie oftmals bloss rhetorischen Charakter haben oder aber den bereits erwähnten Sarkasmus andeuten (z.B. «Gedenkst du, endlich auch einmal zu arbeiten?»).

Sind Strafen wirklich nötig?

Eine Sonderstellung im Zuge der Diskussion um geeignete Massnahmen zur Herstellung oder Aufrechterhaltung der Disziplin nehmen Strafen ein. Wie wohl kaum eine Fragestellung in der Pädagogik wurde und wird gerade die Sinnhaftigkeit von Strafen immer wieder mit teilweise ungeheurer Vehemenz diskutiert. Dabei lassen sich zwei Gruppierungen herausfiltern, wobei im Extremfall die eine die Auffassung vertritt, Strafen sind generell fragwürdig und haben bestenfalls Ventilfunktion für den Erzieher und die andere die Meinung zu begründen sucht, Strafen seien nicht nur ein probates Erziehungsmittel, ja, sie seien sogar unverzichtbar. Unabhängig von der nach wie vor nicht zu einem Ende gekommenen Diskussion lassen sich nach Hierdeis/Knoll/Krejci⁴ allerdings einige wesentliche Einwände gegenüber Strafen im Schulalltag finden.

- Strafen sind, wenn überhaupt, nur bei persönlicher Schuld verantwortlich. Davon kann jedoch bei disziplinären Problemen kaum die Rede sein, zumal diese immer in einen bestimmten sozialen, örtlichen, psychischen und inhaltlichen Rahmen eingebettet sind.
- Die Strafe macht nicht deutlich, wie das gewünschte Verhalten aussehen soll.
- Die Strafe dient häufig nur einer Abreaktion oder Machtdemonstration des Lehrers.
- Der strafende Lehrer bietet häufig ein Modell für Aggressionen.
- Da verschiedene Menschen stets unterschiedlichste Strafempfindlichkeit aufweisen, müssten Lehrer bei verschiedenen Schülern bei gleichen Störungen mit unterschiedlichen Strafen antworten. In einer Klassengemeinschaft ergeben sich dadurch jedoch Probleme der Strafgerechtigkeit.



Schulgemeinde Cham

Auf Beginn des neuen Schuljahres 1986/87
(18. August) suchen wir eine

Lehrerin

für die Einführungsklasse

Bewerberinnen mit abgeschlossenem HPS-Diplom sowie womöglich mit Schulerfahrung senden die üblichen Unterlagen bis 29. April 1986 an das Schulpräsidium Cham, Herrn H. Schmid, Tormattstrasse 3, 6330 Cham.

Auskünfte erteilt das Schulrektorat 042/36 10 14 oder 36 24 08.

DIE SCHULKOMMISSION

- Im Schulalltag besteht zwischen dem Strafanlass und der gewählten Strafe meist kein inhaltlicher Zusammenhang. Es erweisen sich daher die gängigen Praktiken wie, Frechheit führt zu mehrmaligem Abschreiben der Schulordnung in Normschrift, oder, Schwätzen führt zu zusätzlichen Hausübungen und dergleichen als unverantwortbar.
- Strafen führen nicht zur sachbezogenen Einsicht. Disziplin entsteht bestenfalls durch Angst vor weiteren Strafen.

Wenn man Strafen in der Erziehung überhaupt einen Sinn zubilligt, dann wohl nur, wenn die Strafe selbst als eine logische Konsequenz des Disziplinverstosses auftritt (Wer nicht hilfsbereit ist, muss soziale Dienste leisten). Durch diese Methode der logischen Konsequenz tritt nämlich die Sache selbst in den Vordergrund, und damit kann die Einsicht in das Fehlverhalten ermöglicht werden, anstatt den Hass auf den Erzieher zu schüren.

Veränderungen der Rahmenbedingungen führen zur Disziplin

Eine weitere Möglichkeit, Disziplin durch technisches Handeln zu bewerkstelligen, sehe ich durch gezieltes Verändern der organisatorischen bzw. örtlichen Rahmenbedingungen. So können Arbeitsgruppen anders gebildet werden, Arbeitstische verändert plazierte werden, Sitzordnungen in bestimmten Übungszusammenhängen umstrukturiert werden und dergleichen mehr.

4. Ausblick

Obwohl ich mir ziemlich bewusst bin, dass eine nur halbwegs abgerundete Darstellung und Analyse des Problemfeldes «Disziplin im Unterricht» gut ein ganzes Buch füllen könnte, und ich daher, um letztlich den Rahmen dieses Aufsatzes nicht völlig zu sprengen, gezwungen war, stark zu vereinfachen, lassen sich für mich doch einige wesentliche Anliegen herausfiltern. Gute Disziplin ist trotz grosser Uneinheitlichkeit hinsichtlich des

Begriffes selbst meist eine Funktion guten Unterrichts. Die Bemühungen des Lehrers werden sich daher vorzugsweise auf die Schaffung eines Klassenklimas richten, das einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung förderlich und reich an bedeutsamen Lernerfahrungen ist. Mit Hilfe solcher präventiv-disziplinarischer Konzepte lassen sich eigentliche disziplinierende Handlungen auf ein Mindestmass beschränken. Sollten jedoch trotz umfassender Vorsorge ausdrücklich Massnahmen nötig sein, empfiehlt sich eine äusserst dosierte Ausnützung der vorgestellten Verhaltensmöglichkeiten. Insgesamt erweist sich disziplinierendes Handeln allerdings niemals als spezifische Angelegenheit nur eines einzelnen Erziehers und ist zudem stets eingebettet in einen weiten Interpretationsrahmen, so dass eine starre Vereinheitlichung der jeweiligen Handlungsanweisungen ausgeschlossen erscheint. Eine moderne Auffassung von Erziehung macht überdies eine Neu- und Umorientierung des Disziplinbegriffes einschliesslich der dieser förderlichen Aktivitäten unumgänglich.

Anmerkungen

¹ Vgl. dazu: Klausmeier/Ripple: Moderne Unterrichtspsychologie, München 1975, S. 28.

² Vgl. dazu: Hierdeis/Knoll/Krejci: Basiswissen Pädagogik, Band 2, München 1977, S. 16.

³ Vgl. dazu beispielsweise: Tausch/Tausch, Erziehungspsychologie, 9. Auflage, Göttingen 1979; Teml, Unterricht gestalten – Lernen fördern, Linz 1983; Tausch/Tausch, Wege zu uns, Reinbek 1983.

⁴ Vgl. dazu: Hierdeis/Knoll/Krejci: Basiswissen Pädagogik, Band 2, München 1977.