

# paed

AUS DER  
FÜR DIE PRAXIS

IN DER KEG

Matthias Kiy, Ann-Kathrin Schultz

## Kooperation als Chance!?!

### Hinweise zur Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern von Schülern mit schulmeidenden Verhaltensweisen

#### 1. Schüler mit schulabsenten Verhaltensweisen und ihre Familien – Ein Problemaufriss

Bis zum Jugendalter stellt die Familie den vorrangigen Sozialisationsraum für Kinder dar. Für eine gelingende Bildungs- und Individuationsentwicklung ist eine gute Zusammenarbeit zwischen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten einerseits, schulischen Vertretern wie Lehrkräften oder Schulsozialarbeitern andererseits, unabdingbar.

Schulabsente Verhaltensweisen können prinzipiell in allen Schulformen auftreten. Sie sind oftmals multifaktoriell bedingt. Der familiäre Hintergrund kann bei der Herausbildung eine wesentliche Rolle spielen, muss es aber nicht zwingendermaßen. Als primärer Sozialisationsraum in der kindlichen Entwicklung werden in der Familie grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch gesellschaftliche Normen und Werte vermittelt. Dies kann vor dem Hintergrund schulabsenter Verhaltensweisen von zentraler Bedeutung sein, da möglicherweise Schüler eine negative Grundhaltung gegenüber dem System Schule von den Eltern oder Geschwistern übernommen haben. Diese negativen Einflussfaktoren sind nicht nur, aber vor allem in den so genannten Familien in Multiproblemlagen zu beobachten. Aufgrund ihrer eigenen schulischen Biographie können El-

tern ihre negativen schulischen Erfahrungen auf ihre Kinder projizieren und somit, neben weiteren Wirkungsfaktoren, zur Herausbildung und Manifestierung der schulabsenten Verhaltensweisen beitragen. Die Familien der Schülerinnen und Schüler sollen in diesem Beitrag als Kooperationspartner in den Mittelpunkt gestellt werden, denn „eine enge Kooperation zwischen den beiden zentralen Bezugssystemen des Schülers gilt als eines der effektivsten Mittel zur Absentismusprävention und -intervention“ (Ricking 2006a, 129). Die Kooperation mit Erziehungsberechtigten von Schülern mit schulabsenten Verhaltensweisen unterscheidet sich grundsätzlich nicht in der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Fachleuten in anderen pädagogisch-therapeutischen Handlungsfeldern (ebd.).

Folgenden Fragen soll in diesem Beitrag nachgegangen werden:

- Welche familialen Ausgangsbedingungen sind in der Kooperation zu berücksichtigen?
- Wie kann eine gelingende Kooperation daran anknüpfen?
- Welche Methoden und Kompetenzen sind dafür notwendig?

Als Ausgangspunkt möchten wir zunächst die Situation von Familien, die sich in Multiproblemlagen befinden, beschrei-

**Matthias Kiy, Ann-Kathrin Schultz**

Universität Oldenburg, Fakultät I,  
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik  
Ammerländer Heerstraße 114–118, 26111 Oldenburg

**Patricia Laube**

Pfarrfeldstraße 2, 89415 Lauingen

**Johann Greßirer**

Wastl-Witt-Straße 38, 80689 München

INHALT

**Kooperation als Chance!?!**

Hinweise zur Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern von Schülern mit schulmeidenden Verhaltensweisen **1**

**Total Physical Response (TPR)**

Fremdsprachenlernen in Bewegung nach Jim Wingate, Veritas **6**

**„Mehr Demokratie wagen!“**

Ein Konzept demokratischer Klassenführung macht Mut! Die Klassengerichte **7**

ben. Im Anschluss werden ausgewählte Aspekte zur Kooperation von Schule und Elternhaus aufgezeigt.

Bei der Betrachtung von „Familie“ sollten neben den traditionellen Familienformen auch neuere mögliche Familienkonstruktionen berücksichtigt werden. Exemplarisch soll hier festgehalten werden, dass z. B. bei so genannten Patchworkfamilien neben den unmittelbaren Angehörigen auch weitere Personen zur Familie zählen können, z. B. neue Lebenspartner der Elternteile oder Stiefgeschwister. Ferner können, je nach familiärer Situation, auch weitere direkte Verwandte zum Kreise der Familie gezählt werden. Hinzu kommen noch Menschen, die als so genannte bedeutsame Angehörige in den familiären Alltag integriert sein können. Hier sind exemplarisch unmittelbare Nachbarn zu benennen. Neben diesen Ausgangsbedingungen kommen noch weitere wichtige Einflussfaktoren hinzu. Dies kann die berufliche Tätigkeit der Eltern (z. B. Teil- oder Vollzeitbeschäftigung, Arbeitslosigkeit), der Arbeitsort (z. B. Zeit- und Energieaufwand durch Pendeln) oder das oftmals mit der Variable Arbeit verbundene Einkommen (Bruttoeinkommen und tatsächlich zur freien Verfügung stehendes Einkommen) sein. Ferner kann die Wohnsituation eine wichtige Rolle spielen. Wohnt die Familie in einer angemessenen Wohnung oder lebt sie sehr beengt in einer zu kleinen oder ungünstig geschnittenen Wohnung? Gibt es Rückzugsmöglichkeiten, insbesondere für die Kinder? Dies sind einige zentrale Aspekte, welche einen negativen Einfluss auf das Zusammenleben haben können. Zusätzlich kann die Lage der Wohnung einen wichtigen Hinweis auf mögliche familiäre Belastungen geben.

**Tabelle 1:** Ausgewählte Merkmale von Familien in Multiproblemlagen (nach Goldbrunner 1996, 40 ff. In: Schulze & Wittrock 2005, 133)

<b>Soziale Probleme</b> – Soziale Deprivation – Strukturelle Problemlagen – Problematische Verhaltensweisen	<b>Medizinische Probleme</b> – Mangelhaftes Wissen – Mangelhafte medizinische Versorgung – Mangelhafte Ernährung
<b>Psychische Probleme</b> – Psychische Grunderkrankungen – Psychische Folgeerkrankungen – Isolation	<b>Ökonomische Probleme</b> – Finanzielle Situation – Arbeitssituation/Arbeitslosigkeit – Wohnsituation

Entscheidend ist, dass Familien in Multiproblemlagen oft nicht in der Lage sind, vorhandene Problematiken selbst-

**Tabelle 2:** Risikofaktoren im familialen Feld von Schülern/Schülerinnen mit schulaversiven Verhaltensmustern (nach Schulze 2005, 152 f.)

<ul style="list-style-type: none"> <li>● Alleinerziehendes Elternteil</li> <li>● Trennungen (Scheidung, Tod, häufiger Ortswechsel)</li> <li>● Mangelndes (Erziehungs-)Wissen</li> <li>● Ein Geschwisterkind mit schulaversiven Verhaltensmustern</li> <li>● Armut</li> <li>● Arbeitslosigkeit, andauernd über Generationen</li> <li>● Schlechte Erfahrungen mit der Schule in den Elternbiographien</li> <li>● Erfolgreiche Schulzeit der Eltern</li> <li>● Häusliche Gewalt</li> <li>● Gleichgültigkeit gegenüber den eigenen Kindern</li> <li>● Überbehütung</li> <li>● Überforderung/Resignation der Eltern bei der Erziehung</li> <li>● Chronische Krankheiten in der Familie</li> <li>● Sucht und Drogenabhängigkeit von Familienmitgliedern</li> <li>● Versagenserleben und Stigmatisierung von Kindern und/oder Eltern</li> </ul>
--

ständig und angemessen zu bewältigen. Neben den bereits dargestellten Dimensionen können noch eine Reihe von Faktoren auf die Entwicklung und Ausprägung schulaversiver Verhaltensweisen wirken.

Aus unserer Sicht ist es zwingend erforderlich, bei der Anbahnung und Gestaltung des kooperativen Miteinanders von Schule und Familie die dargestellten potentiellen Einflussfaktoren zu beachten und zu berücksichtigen, um adäquate pädagogische Handlungen zu planen, durchführen und reflektieren zu können. Dazu ist es notwendig, sich ein möglichst umfassendes Bild von der Lebenssituation der Familie zu machen.

## 2. Kooperation zwischen Schule und Familie

Lehrkräfte denken oftmals kindbezogen, so dass sie die Wünsche und Bedürfnisse, aber auch Normen und Werte der Eltern nicht immer ausreichend wahrnehmen und berücksichtigen (vgl. Weiß 2003). Hinzu kommt, dass die Institution Schule i. d. R. als mittelschichtsspezifische Sozialisationsinstanz eher bürgerliche Leistungssolls und Belange vertritt, und so möglicherweise an der Lebenswelt von Familien in Multiproblemlagen vorbei wirkt. Insbesondere die Diskussion um Kinderarmut und soziale Benachteiligung als ein Thema für die Sonderpädagogik verdeutlicht dies (vgl. Müller 2006).

Sowohl die Schule (Art. 7 Abs. 1 GG) als auch die Eltern (Art. 6 Abs. 2 GG) haben in Bezug auf die Kinder und Jugendlichen einen Erziehungsauftrag. Die Aufgabe der Kooperation mit Eltern und Erziehungsberechtigten ist formal in den Schulgesetzen und Richtlinien verankert, die unterschiedlichen Verfassungen der Länder und die verschiedenen Schulgesetze räumen den Eltern sehr unterschiedliche Mitwirkungsmöglichkeiten ein. „Das Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder und der schulische Erziehungs- und Bildungsauftrag müssen zum Wohle der Kinder aufeinander abgestimmt werden. Dies erfordert einen Kooperationsprozess von Elternhaus und Schule, der nicht ohne Spannungen verläuft“ (Knapp 2001, 9).

Der Begriff „Elternarbeit“ wird in diesem Beitrag bewusst vermieden, da er die Thematik auf die Perspektive der Institution Schule einschränkt (vgl. Stiller 2004, 10; Kastirke & Jennessen 2005, 129). Im Vordergrund soll die gleichberechtigte Partnerschaft der Sozialisationsinstanzen Familie und Schule stehen. Als neutralere Alternative dient der Begriff Kooperation. Damit „... lässt sich eine Form der Zusammenarbeit bezeichnen, in der gemeinsam und in einer solchen Form an Lösungen gearbeitet wird, dass jeder der Beteiligten sowohl den Prozess als auch bisher erzielte Ergebnisse für sich als zufrieden stellend bezeichnen kann“ (Palmowski 2002, 351). Die Bereitschaft zur Kooperation entsteht jedoch nicht „automatisch“, sondern sie ist das Ergebnis bestimmter Grundhaltungen. Hierzu zählen die Ressourcenorientierung, d. h. die Beachtung vorhandener Erfahrungen und Potentiale, die Kontextberücksichtigung, sprich die

Berücksichtigung der familialen Lebenswelt (wie etwa ausgewählte Problemlagen), die Eigenverantwortung aller Beteiligten sowie die Lösungsfokussierung unter Berücksichtigung potentieller Barrieren (vgl. Henning & Knödler 2000). Diese Definition und Merkmalsauflistungen enthalten alle bedeutsamen Aspekte, die eine gelungene Kooperation zwischen Lehrkräften und Eltern ausmachen. Gleichzeitig wird deutlich, dass hohe Anforderungen an die an der Kooperation beteiligten Personen gestellt werden. Die hohe Bedeutung der Kooperation zwischen Eltern und

Lehrkräften in Bezug auf Schulabsentismus ist unbestritten. Die bisherigen Erfahrungen zeigen jedoch auch, dass diese Kooperation nicht unproblematisch verläuft und für beide beteiligten Gruppen mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden sein kann, denen es sich zu stellen gilt. Es können Probleme in der Kooperation sowohl auf der Organisations-ebene als auch auf der Ebene der Sache, der Person oder der Beziehung festgestellt werden (Wocken 1988). Eckert und Sodogé (2007) ordnen die durch ihre Erhebungen festgestellten Kooperationsprobleme diesen Ebenen zu.

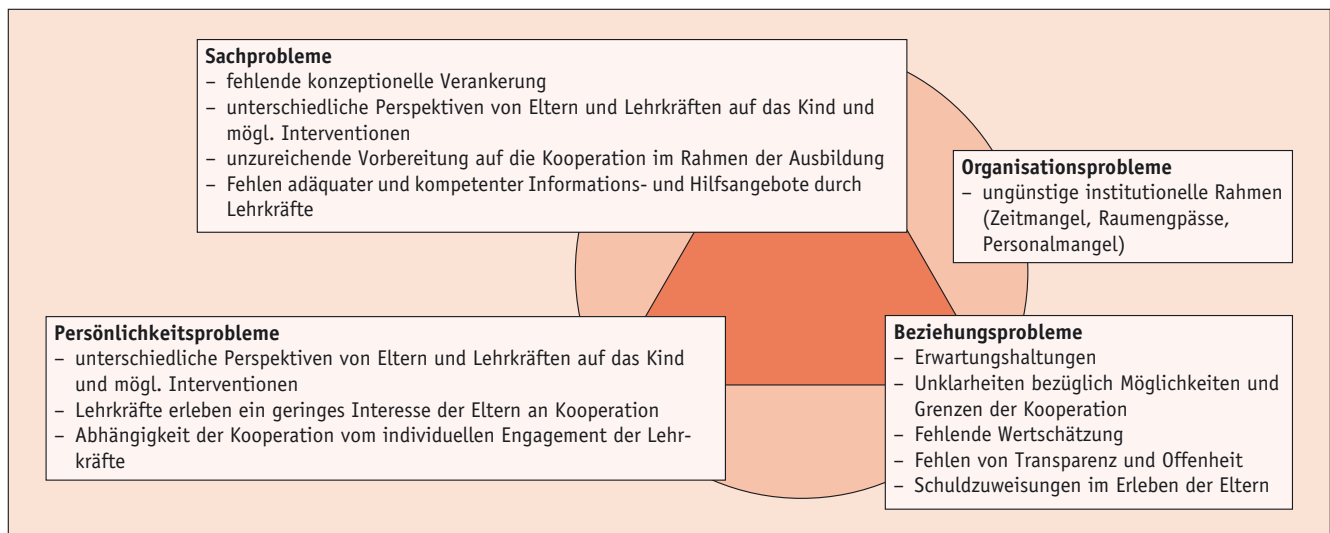


Abbildung 1: Kooperationshindernisse auf verschiedenen Ebenen (nach Wocken 1988, Eckert & Sodogé 2007)

Je nachdem, auf welcher Ebene die erlebten Kooperationshindernisse angesiedelt sind, bieten sich unterschiedliche Maßnahmen zur Überwindung an, die im Folgenden thematisiert werden sollen. Die Probleme auf der Ebene der Organisation sind hierbei allerdings nur schwierig zu beeinflussen, da hier oftmals feste Regeln oder Zielsetzungen vorgegeben sind.

Bei der Analyse der Schwierigkeiten und der Entscheidung für bestimmte Maßnahmen ist es aus der Perspektive der handelnden Lehrkraft notwendig zu berücksichtigen, mit welcher Gruppe von Eltern man es in Bezug auf Schulabsentismus zu tun hat. Dies können einerseits Eltern sein, die von der Abwesenheit während der Schulzeit nichts wissen und der Institution Schule prinzipiell positiv gegenüberstehen oder andererseits Eltern, die der Schule gleichgültig, ablehnend oder feindlich gegenüber stehen und die Entscheidung, ob die Schule besucht wird, den Kindern überlassen. Sie tolerieren oftmals die Unwilligkeit zum Schulbesuch, animieren das Kind zum Versäumnis oder halten es gegen den Willen zurück (vgl. Ricking 2006b, 64). Diese Eltern sind häufig misstrauisch der Schule gegenüber und haben zum größten Teil schon negative Kontakterfahrungen gemacht. Die Letztgenannten sind wesentlich schwieriger in gemeinsames Handeln einzubeziehen. Die Hauptaufgabe liegt bei dieser Gruppe eher auf der Einladung zur Kooperation. Es geht darum, möglichst niedrigschwellige Angebote zu machen, die vor allem mit positiven Inhalten in Verbindung

gebracht werden (vgl. Kastirke & Jennessen 2005, 131). Eltern müssen in erster Linie erreicht und motiviert werden, sich mit schulbezogenen Themen auseinanderzusetzen. Als Basis jeglicher Kooperation dient also die allgemeinpräventive Gestaltung des Kontakts zwischen Eltern und Lehrkräften.

### 3. Kooperative Handlungsmöglichkeiten

Partnerschaftlichkeit, eine gedankliche Auflösung der Hierarchie zwischen Lehrkräften und Eltern, der Wille zur gemeinsamen Problemlösung, der Aufbau einer positiveren Einstellung zur Schule bei den schulfernen Schülerinnen und Schülern als Ziel der Kooperation bilden die Grundlagen für ein erfolgreiches kooperatives Handeln. Lehrkräfte sollten sich die Unterschiede der biographischen Hintergründe vergegenwärtigen und sich mit der Besonderheit der Lebenswirklichkeit der Familien ihrer Schülerinnen und Schüler auseinandersetzen. Es ist hilfreich zu versuchen, die Perspektive der Eltern einzunehmen und Vermutungen über ihre Einstellungen gegenüber Schule und Lehrkräften anzustellen.

Im Folgenden werden in der Literatur angeführte Maßnahmen (v. a. bei Schulze & Wittrock 2005, 134f.) näher erläutert. Diese Liste erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, gibt aber einen Überblick über die Handlungsmöglichkeiten in der Kooperation mit Eltern.

**Zum Aufbau von Kontakten zwischen Lehrkräften und Eltern:** Zentral sind hier der Beziehungsaufbau und der Versuch der Schaffung eines Vertrauensverhältnisses. Nach Mutzeck (2005) sind die Basiselemente eines Vertrauensverhältnisses Offenheit, Sicherheit und ein positives Nähe-Distanz-Verhältnis. Es ist wichtig, die gegenseitigen Erwartungen an den Kontakt offen zu legen. Offenheit und Sicherheit können nach Mutzeck eher in Situationen entstehen, die nicht durch negative Einflüsse wie räumliche und zeitliche Bedingungen behindert werden. Die herkömmlichen Formen des Kontakts (Elternabend, Elternsprechtag) die schwerpunktmäßig in der Schule stattfinden, sind hierbei nicht förderlich. Die Lehrkräfte sollten Erwartungen und Befürchtungen der Eltern an das Gespräch erkunden und auf sie eingehen. Sicherheit wird außerdem geboten durch das verlässliche Halten an Absprachen von Seiten der Lehrkraft.

**Tabelle 3:** Gedanken vor einem Eltern-Lehrer-Gespräch (in Anlehnung an Rademacher 2004)

Wie ist die momentane Situation meines Gegenübers?	
Was sind aus meiner Sicht die Ressourcen der Familie meines Schülers/meiner Schülerin?	
Wo sehe ich Probleme in der Situation der Familie?	
Mein Anliegen:	mögliches Anliegen meines Gegenübers
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
Wer ist eventuell noch am Gespräch beteiligt?	
Was erwarte ich von dem Gespräch?	
Welche Konfliktpunkte könnten auftreten?	
Welche Rahmenbedingungen (Raum, Zeit, Zeitraum, Sitzordnung) kann ich bewusst gestalten, um ein gutes Gesprächsthema zu ermöglichen?	
Absprachen, auf die wir uns einigen könnten	
1. _____	
2. _____	
3. _____	
Vereinbarungen, die wir miteinander treffen/Sonstiges:	
_____	

**Transparenz schaffen.** Z. B. durch Informationen über schul- oder unterrichtsrelevante Themen, Unterrichts- und Lernziele (Flyer, Checklisten, Leitfäden, themen- und anlassbezogene Elternbriefe, themenbezogene Elternabende).

**Förderung eines guten Schulklimas, Entwicklung einer Schulkonzeption in Kooperation mit Eltern.** In dieser Konzeption sollte die Kooperation zwischen Familien und Schule einen festen Bestandteil haben. Auch die Strategie einer „Offenen Schule“ kann in Form eines Schulprofils im Schulprogramm enthalten sein (vgl. Olejniczak & Schaarschmidt 2005, 164).

**Öffnung von Schule** hin zu Gemeinwesen und Sozialraum. Es sollten von den Lehrkräften der Schule Angebote im Stadtteil gemacht werden, wie etwa Stadtteilstunden, die Raum für Kontakte und Gespräche bieten (vgl. Michel 2005,

21). Nach Olejniczak & Schaarschmidt (2005, 164) umfasst das Thema „Öffnung von Schule und Kooperation“ u. a. folgende Aspekte:

- Verständnis von Schule als Ort der Begegnung, Kommunikation und Integration im Stadtteil
- Anerkennung von Schulen als (wichtige) Akteure einer integrierten Stadtteilentwicklung, da über die Schule alle Kinder – und ihre Familien – erreicht werden können
- Kooperationen von Schulen mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit/-hilfe sowie mit weiteren Akteuren wie Erziehungs- und Familienberatungsstellen, Sozialen Diensten, Polizei, Betrieben, Verbänden usw.
- Nachmittagsangebote für Kinder
- Weitgehende Elternarbeit einschließlich Sprachförderangeboten für Eltern mit Migrationshintergrund in den Schulen
- Nutzung der Räumlichkeiten und des Schulhofs außerhalb der herkömmlichen Unterrichtszeit durch lokale Initiativen, Vereine, Bewohnergruppen
- Nutzung der Schulhöfe im Stadtteil als Flächen für die Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen außerhalb der Schulzeiten.

So können Maßnahmen und Anreize zur Motivation des Schulbesuchs für Schüler und Eltern geschaffen werden und ein aktiver Einbezug von familialen Aktivitäten in die Schule wird möglich. Das angestrebte Ziel ist neben der Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben die Verleihung von Bedeutung für die Schule – auch für schuldistanzierte Eltern.

**Familialen Erfahrungsaustausch ermöglichen.** Eine gute Möglichkeit hierfür bietet beispielsweise ein Elternfrühstück. Die Lehrkraft lädt gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu einem Frühstück ein. Die Eltern erhalten die Möglichkeit, miteinander in Kontakt zu treten, sich kennen zu lernen und auszutauschen. Es können auch Angebote von Eltern für Eltern organisiert werden. Eine weitere Möglichkeit sind Informationsveranstaltungen mit Eltern als Experten. Dies ist zum Beispiel möglich zum Thema Berufsorientierung oder zum Thema Schulanfang/Einschulung (vgl. Doppke & Grisch 2005).

Der **Aufbau von Netzwerken** und die Kenntnis von zusätzlichen Hilfsangeboten kann und sollte zum pädagogischen Grundinventar gehören. Bereits bevor erste (schulische) Problemlagen auftreten wäre es sinnvoll, ausreichend Kenntnis über pädagogisch-therapeutische Angebote des eigenen schulischen Einzugsgebiets zu haben. Neben den kindzentrierten Angeboten (z. B. Ergotherapie, Logopädie) sollten ebenfalls familienzentrierte Maßnahmen, z. B. aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe (Erziehungsberatungsstellen, Sozialpädagogische Familienhilfe), den Lehrenden persönlich bekannt sein.

## Kontakte zwischen Schule und Elternhaus unabhängig von Problemsituationen.

Es sollte ein regelmäßiger Kontakt bzw. ein regelmäßiger Versuch der Kontaktaufnahme stattfinden, damit die Eltern nicht den Eindruck gewinnen, die Lehrkräfte würden nur in Konfliktsituationen oder bei auftretenden Problemen mit ihnen sprechen wollen. Mögliche Formen des Kontakts sind hierbei neben Elternbriefen, Mitteilungsheften und Telefongesprächen die Hausbesuche.

**Hausbesuche.** Hausbesuche sollten nicht an einen Anlass gebunden sein und demnach also standardmäßig bei allen Schülern und nicht nur bei „Problemfällen“ durchgeführt werden, so dass kein Negativimage damit verbunden ist. Zur Vorbereitung sollte die Lehrkraft:

- ihre Intention auf einem Elternabend darstellen oder die Familien durch einen Anruf informieren
- sich Kenntnisse über das Einzugsgebiet verschaffen
- sich auf Widerstände und mögliche Reaktionen darauf einstellen.

Die Hausbesuche stellen eine hohe zeitliche Belastung dar, aber die Effekte lohnen den Einsatz, denn in der Folge ist im Idealfall schaffen diese die Basis für den Informationsaustausch eine gelingende Zusammenarbeit. Ferner können so direkt gegenseitige Erwartungen an die Kooperation geklärt werden (Doppke & Grisch 2005, 40).

Diese Maßnahmen dienen der „allgemeinpräventiven Gestaltung des Kontakts“ (Thimm 2004, 220). Bei **besonders gefährdeten Schülerinnen und Schülern** wird eine „Spezialprävention“ (Thimm 2004, 220) notwendig. Es sollten regelmäßige Kontakte zu den Eltern hergestellt werden. Als Grundlage sollte hier ein regelmäßiges und zuverlässiges **Rückmeldesystem** über Fehlzeiten bzw. Verbesserung der Anwesenheit. Dies kann z. B. in Form von regelmäßigen Telefonkontakten oder in schriftlicher Form geschehen (vgl. Ricking 2006b, 130). Des Weiteren ist es notwendig, Eltern über die potentiellen Risiken von schulabsenten Verhaltensweisen zu informieren und aufzuklären. In rechtzeitigen interventiven Gesprächen sollte gemeinsam reflektiert und Ursachenklärung praktiziert werden. Für die inhaltliche Gestaltung derartiger Gespräche werden in folgender Tabelle beispielhafte Anregungen gegeben.

Nachdem dieser Grundlagen geschaffen wurden, sollte die Maßnahmeplanung unter Einbezug aller relevanten Kooperationspartner, u. a. aus dem Bereich der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Erziehungsberatungsstelle, Sozialpädagogische Familienhilfe) berücksichtigt werden. Dabei sind turnusmäßige Entwicklungs- und Förderplangespräche genauso wichtig wie die gemeinsame Erstellung eines individuellen Hilfeplans.

**Interventionen im Einzelfall** sind angebracht, wenn Schülerinnen und Schüler unentschuldigt fehlen. Dabei sollten

**Tabelle 4:** Gedanken vor einem Eltern-Lehrer-Gespräch im Konfliktfall (in Anlehnung an Rademacher 2004; Hennig & Ehinger 1999)

Wie ist die momentane Situation meines Gegenübers?
Ideen zur Entstehung des schulabsenten Verhalten
Mögliche Sichtweise der Familie
Wer ist noch am Gespräch beteiligt, wer ist betroffen, wen brauchen wir zur Klärung?
Vorerwartungen und Vorerfahrungen aus früheren Kontakten
Meine Ziele für das Gespräch
Vermutete Ziele und Erwartungen der Eltern
Rahmenbedingungen (Raum, Zeit, Zeitraum, Sitzordnung)
Absprachen, auf die wir uns einigen könnten
1. _____
2. _____
3. _____
Kriterien, die wir überprüfen können
1. _____
2. _____
3. _____
Vereinbarungen, die wir miteinander treffen/Sonstiges:
_____

unverzüglich Informationen bezüglich der Fehlzeiten und der Gründe für diese Fehlzeiten gemeinsam mit den Eltern thematisiert werden, um gemeinsame Zielvereinbarungen zu treffen. Neben diesen Vereinbarungen werden in schriftlich fixierten Verträgen auch die zu ergreifenden Maßnahmen, die im Falle einer Wiederholung etwaiger schulabsenter Verhaltensweisen, durchgeführt werden sollen festgehalten. Dabei sollten auch ggf. Maßnahmen in Kooperation mit o. a. Netzwerkpartnern berücksichtigt werden.

## 4. Zusammenfassung

Die Kooperation von Lehrkräften und Familien ist für eine wirksame Prävention und Intervention bei Schulabsentismus unabdingbar. Hierzu ist es notwendig, dass Lehrkräfte versuchen, sich einen Einblick in die Lebenswelt der Familien zu verschaffen. Ein gleichberechtigtes Verständnis der Kooperation sollte die Grundlage für alle angeführten Maßnahmen bilden, deren Voraussetzung eine regelmäßige Kontaktaufnahme darstellt. Schule muss sowohl für schuldistanzierte Schülerinnen und Schüler als auch für deren Eltern wieder zu einem Ort werden, der eine positive Bedeutung hat. Der Erwerb der für eine Kooperation notwendigen Kompetenzen sollte unterstützt werden durch die Entwicklung neuer Fortbildungskonzepte für Lehrkräfte im Umgang mit Eltern. Vor allem der Gesprächsführung und Beratung kommt dabei eine wichtige Rolle zu. Auch die Erweiterung der Kooperation auf Anbietern der Kinder- und Jugendhilfe kann dazu beitragen, dem Problem Schulabsentismus wirkungsvoll entgegenzutreten.

### Literatur

Die vollständige Literaturliste kann unter <http://www.uni-oldenburg.de/sonderpaedagogik/download/Literatur.pdf> abgerufen werden.

# Total Physical Response (TPR)

## Fremdsprachenlernen in Bewegung nach Jim Wingate, Veritas

### 1. Vorbemerkung

- Bei TPR handelt es sich um eine Methode des Englischunterrichts, die zur sog. Vorentlastung dient und alle Sinne der Schüler ansprechen soll.
- Sie ist auf jede Geschichte und jedes Wortmaterial anwendbar.

Im Englischunterricht der Hauptschule taucht immer häufiger das Problem auf, dass die Schüler längere englische Texte nicht mehr erfassen können, weil ihnen aufgrund lückenhafter lexikalischer wie grammatikalischer Vorkenntnisse der Zusammenhang verschlossen bleibt. Die Folge sind gelangweilte Gesichter und stetig wachsende Lücken im Grundwissen.

Englisch rangiert nur noch bei sehr wenigen Hauptschülern unter den beliebtesten Fächern. Ein Teufelskreis: Nicht Verstehen zieht eine verringerte Motivation nach sich, daraus resultieren Misserfolg und noch größere Lücken, die wiederum zu noch geringerem Verständnis in der nächsten Unit führen. Die Methode der „Total physical response“ bedient sich aller Sinne der Schüler. Der Schüler soll über visuelle, auditive und kinesthetische Impulse einen möglichst breit gefächerten Zugang zu einem neuen englischen Wort, einer Struktur oder einem Zusammenhang finden. Sie ist relativ einfach auf jedes beliebige Wortmaterial und jede grammatikalische Struktur anzuwenden. Wenn die Schüler diese Art zu lernen erst einmal gewöhnt sind, resultiert aus einer sehr ökonomischen Unterrichtsvorbereitung ein respektabler, nachhaltiger Lernerfolg.

### 2. Unterrichtsvorbereitung

Zur Vorbereitung einer Story sucht sich die Lehrkraft aus den neu zu lernenden Wörtern 10 bis 12 aus, mit deren Hilfe die Geschichte zum einen in Grobform nachzuerzählen ist, und die sich zum anderen eignen, in eine einfache pantomimische Aktion umgesetzt zu werden.

Für jedes neu zu lernende Wort wird ein kurzer Satz formuliert (siehe Beispielskript). In Ausnahmefällen lassen sich auch zwei neue Wörter in einem Satz integrieren, wobei man aber darauf achten muss, weder die Schüler mit Neuem zu überfrachten, noch sich selber mit zu vielen Aktionen zu überfordern.

### 3. Beispiele für pantomimische Umsetzung:

Welche Bewegung die Lehrkraft findet, um die Bedeutung eines Wortes zu unterstützen, bleibt ihrer Phantasie überlassen. Es muss aber darauf geachtet werden, dass die Bewegung relativ einfach ist. Das Ganze muss im Unterricht durchführbar sein, ohne dass sich die Lehrkraft zum Hampelmann macht. Die Schüler müssen die Bewegung dem jeweiligen Wort eindeutig zuordnen können. Ganz automatisch wird die Lehrkraft die neuen Wörter während des Unterrichts langsamer und deutlicher sprechen, wenn sie parallel dazu panto-

mimisch arbeitet. Gleichzeitig kann, falls gewünscht, die visuelle Aufnahme der neuen Wörter durch Bilder gestützt werden, was aber meist nicht notwendig ist.

Viel wichtiger ist es, die neuen Wörter jedes Mal von Beginn der Unterrichtseinheit an mit der ihnen zugehörigen Bewegung zu versehen.

**ill:** Lehrer hält sich Bauch und Kopf mit leidendem Gesichtsausdruck

**at home:** Lehrer formt mit beiden Händen ein Dach über dem Kopf

**came:** eine Gehbewegung

**said:** Lehrer deutet mit der rechten Hand neben dem Mund eine „Schnatterbewegung“ an

Zur Vorbereitung der Story Unit 3 „The surprise meal“, Cornelsen H1, 5. Klasse Englisch wird folgender englische Text („script“) verwendet:

#### Script:

Dave's mum was **ill**.

Dave and Adam were **at home**.

Claire **came** to their house.

She **said**:

“Let's **ride our bikes!**”

Dave had a **better idea**.

“Let's make a **surprise** for mum!

Let's **cook** a meal.”

It was **spaghetti with sauce**.

Adam had a **job**, too.

He **washed up**.

### 4. Verlauf während des Unterrichts

L.: “I'm going to tell you a new story. The story is about Dave and Adam Kelly. They're **at home**. Their mum is **ill**. Claire **came** to their house.” (evtl. Bilder der 4 Hauptpersonen an TA)

#### Step 1

Teacher chooses a volunteer, says the script doing all the actions with the volunteer who is silent in front of the class.

#### Step 2

Repeat step 1.

#### Step 3

Teacher stands still, no gestures and says the script. The volunteer does the actions. → applause!

#### Step 4

All stand, teacher stands still. Teacher says the script, learners do the actions.

#### Step 5

Teacher does the actions, the learners say the script (Not all will speak!).

#### Step 6

In pairs: A says the script, B does the action; then B says the script...

#### Step 7

Teacher shows the script big, points to each sentence, learners say the script.

#### Step 8

Teacher points to the sentences randomly, learners say the text and do the actions.

#### Step 9

Write the script into notebooks.

Das Konzept sollte sehr flexibel gehandhabt werden. Einzelne Schritte können ausgelassen bzw. nach Notwendigkeit mehrmals wiederholt werden. Beim dritten oder vierten Mal wissen die Schüler bereits, dass es darauf ankommt, sich die neuen Wörter mit den zugehörigen Sätzen zu merken, was den Unterrichtsablauf vereinfacht und den Lernerfolg immer wahrscheinlicher werden lässt. Variieren Sie

das dauernde Wiederholen des Skripts, d. h. sprechen Sie laut, leise schnell, langsam, mit Mickey Mouse-Stimme etc. Englisch soll den Schülern auch Spaß machen! Nicht ausschließlich, keine Frage, aber doch gelegentlich. Denn nur, wenn Spaß mit Lernerfolg verknüpft ist, bleibt den Schülern ihr Englisch dauerhaft erhalten.

**Johann Greßner**

## „Mehr Demokratie wagen!“

### Ein Konzept demokratischer Klassenführung macht Mut!

#### Die Klassengerichte

„Demokratische Klassenführung in Zeiten erschwerten pädagogischen Handelns und sich häufender Konflikte im Felde sozialer Beziehungen der Schüler untereinander – ist das denn überhaupt durchführbar?“ Mit der Schülerstreitschlichtung und dem Klassenrat schlagen wir zwei wirkungsvolle Möglichkeiten einer demokratischen Klassenführung vor. Doch damit nicht genug: Mit Hilfe einer weiteren Säule, der Klassengerichtbarkeit, lassen sich die Möglichkeiten einer demokratischen und effizienten Klassenführung erheblich erweitern.

Grundsätzliches Ziel der Klassengerichte ist es, unter Beachtung der Grundsätze der Gewaltenteilung deutlich sichtbar zu machen, dass ein Verstoß gegen die Regeln der schulischen Ordnung nicht ohne Folgen bleibt. Nun könnten Sie einwenden, dass dies auch durch die Verhängung einer Ordnungsmaßnahme, etwa eines Verweises, erfolgen würde. Gerade in der Erziehungsarbeit mit Pubertierenden erweist sich eine Behandlung aus der Peer Group heraus jedoch von Vorteil. Die Arbeit mit Klassengerichten kann durchaus als eine Technik der Peer-Group-Education angesehen werden. Nach diesen sozial- und entwicklungspsychologischen Theorien sind Gleichaltrige bei Kindern und Jugendlichen besser akzeptiert als Erwachsene. Diese Konzeption berücksichtigt die Tatsache, dass vor allem Jugendliche, aber bereits auch Kinder sehr stark von Gleichaltrigen beeinflusst werden. Insbesondere erwarten die Kinder und Jugendlichen von ihren Altersgenossen mehr Verständnis für die eigenen Probleme. Ferner fungieren die Gleichaltrigen als Verhaltens- und Einstellungsmodelle. Wird dies häufig wegen befürchteter ungünstiger Einflüsse – man denke an Alkohol- oder Drogenprobleme – beklagt, so setzt Peer-Group-Education genau an dieser Stelle an „und macht daraus ein positives pädagogisches Konzept“<sup>1</sup>. Peers vermitteln Konfliktlösestrategien und Gesprächs- und Sozialkompetenz meist erfolgreicher. Seitz nennt in diesem Zusammenhang mehrere Entwicklungsaufgaben:

- „Entwicklung eigener Normen und Werte, Gruppenregeln
- kritische Ablösung vom Elternhaus, schulischen und gesellschaftlichen Autoritäten
- Integration in eine Peer-Group
- Ausprobieren verschiedener individueller Lebensstile“<sup>2</sup>

Bei der Arbeit mit Klassengerichten geht es wie bei der Peer-Group-Education auch darum, dass Kinder und Jugendliche sich gegenseitig helfen, ein Problem zu lösen oder sich gegenseitig vor negativen Tendenzen zu bewahren. Die Arbeit mit Klassengerichten trägt dazu bei, diese Entwick-

lungsarbeit zu fördern, stärkt die Rolle der Peer-Group-Schulklasse und räumt dabei dem Klassenlehrer dennoch eine wichtige, konstruktive Rolle zu. Im Sinne der Gewaltenteilung muss die Lehrkraft allzu oft mehrere Rollen auf sich vereinigen. Sie ist u. U. „Geschädigter, Ermittler, Ankläger, Richter sowie Strafvollzugsbeauftragter“ in einer Person. Diese Rollenvielfalt der Lehrkraft wird bei der Arbeit mit Klassengerichten deutlich reduziert.

#### 1. Klassengerichte – wie müssen Sie sich das vorstellen?

##### Ein Beispiel:

*Erhan und Karin, beide Schüler einer siebten Klasse, konnten sich nicht gut leiden und kamen häufig ins Streiten. Meist waren es Vorwürfe wie „Der schaut immer so blöd“ oder „Die schaut mich den ganzen Vormittag an, lacht und lästert dann über mich“. Die Streitereien zwischen den beiden belasteten das Klassenklima und störten den Unterricht. Mehrere Versuche, diese Sache im Klassenrat zu besprechen und zu klären, waren im Alltag gescheitert. – Auch eine Streitschlichtung scheiterte an der Haltung beider. Mittlerweile in die achte Klasse aufgestiegen, nahmen die Streitereien kein Ende. Das nunmehr mit der Sache betraute Klassengericht kam zu einem Urteilsspruch. Dabei versuchte das Klassengericht eine Art Gütegespräch anzusetzen und im Konsens mit den Beteiligten zu einer Lösung zu kommen. Karin unterzeichnete das Urteil, Erhan aber legte Widerspruch ein. Deshalb wurde die Sache dem erfahrenen Klassengericht einer neunten Klasse als Schulgericht vorgelegt und dort verhandelt. Die Schulrichter untersuchten nochmals die Sache, hörten beide an und verkündeten nach etwa 15 Minuten ein Urteil.*

*Danach müssen in der **ersten Stufe** des Urteilsspruches Erhan und Karin, die sich ja nicht ausstehen können, eine Woche nebeneinander am gleichen Schülertisch sitzen, sobald sie wieder mit ihren Streitereien beginnen. Sollte auch diese Maßnahme nichts bewirken, muss als **zweite Stufe** des Urteilsspruches einer der beiden die Klasse wechseln.*

*Dieser Urteilsspruch bewährte sich bis zum Ende der Schulzeit. Lediglich einmal musste im Verlauf einer Klassenratssitzung an das Urteil erinnert und die erste Stufe des Urteilsspruches angedroht werden. Der Hinweis darauf genügte. Erhan und Karin waren keine Freunde geworden, sie aktivierten jedoch ihre gegenseitige Abneigung nicht mehr.*

Der Beispielfall zeigt, dass nicht immer Schlichter und Klassenrat das geeignete Organ sind, um einen Konflikt beizulegen.

Im Rahmen eines absichtsvoll entwickelten Systems der Konfliktbewältigung sind mehrere Ebenen sinnvoll:

### 1. Ebene:

Zahlreiche Verstöße und Streitigkeiten können je nach der Art des Vorfalls auf der Ebene der Streitschlichtung bzw. des Klassenrates erfolgreich beigelegt werden. Scheitert die Streitschlichtung bzw. kann der Klassenrat die Frage nicht lösen, so gelangt die Angelegenheit auf die

### 2. Ebene:

Das Klassengericht. Hierher gelangen zunächst alle Vorfälle, die grundsätzlich nicht für eine Streitschlichtung geeignet sind sowie gescheiterte Schlichtungsversuche aus der ersten Ebene. Das Klassengericht versucht nun, den Sachverhalt zu ermitteln und entscheidet auf der Grundlage der vom Klassenrat aufgestellten Klassenregeln bzw. der für die gesamte Schule geltenden Schulregeln. Bestehen an einer Schule mehrere Klassengerichte, so sollte daraus bei Bedarf ein Schulgericht gebildet werden. Hierher gehören einerseits Vorfälle, die nicht einer Klassengemeinschaft zugeordnet werden können. Beispielsweise ein Vorfall, der Schüler zweier Klassengemeinschaften betrifft. Andererseits gehören hierher ein denkbarer Einspruch gegen ein Urteil des Klassengerichtes.

### 3. Ebene:

Die gemäß den Bestimmungen der Schulordnungen bzw. Schulgesetze der Länder der Bundesrepublik Deutschland vorgesehenen Disziplinarorgane einer Schule können als oberste Ebene ggf. mit einem Vorfall involviert werden.

## 2. Klassengerichte im Alltag

Klassengerichte sind ein durch den Klassenrat und den Klassenlehrer legitimiertes Gremium aus verantwortungsbewussten Schülern, das Verstöße gegen die schulische Ordnung sowie Konflikte zwischen Schülern, die nicht schlichtungsfähig sind, behandelt. Betroffene Schüler, der Klassenrat oder eine Lehrkraft erheben Anklage vor dem Klassengericht. Die Klassenlehrkraft bzw. die Schulleitung besitzt ein Vetorecht gegen Beschlüsse des Klassengerichtes, da das Klassengericht im Auftrag der Lehrkraft bzw. der Schulleitung tätig wird.

Hinsichtlich der Berufung der Klassenrichter hat sich die Befassung des Klassenrates bewährt. Dies gilt auch für eine evtl. Abberufung aus dem Richteramt. Auch hier steht der Klassenlehrkraft bzw. der Schulleitung ein Vetorecht zu. Die Klassenrichter können also weder ohne die Zustimmung der Schüler (Klassenrat) noch gegen die Zustimmung der Lehrkraft berufen werden.

Eine Verhandlung vor dem Klassengericht sollte von drei Richtern geführt werden. Dies erfordert die Berufung von sechs Klassenrichtern, damit das Gericht jederzeit handlungsfähig ist.

Die Ausbildung der Klassenrichter kann sich an Elementen der Streitschlichterausbildung orientieren und durch geeignete weitere Elemente ergänzt werden. Dabei ist an die Nutzung von an der Schule vorhandenen bzw. externen Sachverstand zu denken:

- Lehrkraft, die als ehrenamtlicher Jugendrichter (Schöffe) tätig ist und ihre Erfahrung und ihr Wissen im Rahmen eines Ausbildungsabschnittes zur Verfügung stellt;
- Die Richter Kandidaten besuchen an einem Vormittag Gerichtsverhandlungen;
- Ein Jugendrichter oder ein Rechtsanwalt ist bereit zu einem Schulungsnachmittag an die Schule zu kommen;
- Ein Jugendgerichtshelfer wirkt an einem Schulungsnachmittag mit;
- Regelmäßige Richtertreffen. Dort werden die gemachten Erfahrungen reflektiert und Lösungsalternativen erarbeitet.

Besteht an der Schule bereits ein Klassengericht, so bieten sich Hospitationen bei bereits bestehenden Klassengerichten an. Auch eine Patenschaft zwischen einem erfahrenen Klassengericht und einem „Klassengericht im Aufbau“ sind denkbar.

## 3. Zusammengefasst kann festgehalten werden:

- Anstelle von Ordnungsmaßnahmen durch die Lehrkraft tritt die Regelungskompetenz durch die Peer-Group.
- Rechtsstaatliche Prinzipien werden gelebt.
- Die in der Regel durchaus angemessenen Urteile werden immer als gerecht empfunden.

Ausführlich und Schritt für Schritt führen Hans Greßner und Bernhard Hierdeis im Buch „Die Klasse – Basis erzieherischer Arbeit“ (ISBN 3-403-04366-5) in die Klassengerichtsarbeit ein. Die zahlreichen Beispiele, die Kopiervorlagen und die Anregungen zur Auswahl und Wahl der Klassenrichter sowie deren Ausbildung und nicht zuletzt der Eindruck, dass die beiden Autoren auch selbst in der Praxis umgesetzt haben, was sie hier vorschlagen, machen Mut, auch diese Möglichkeit der Klassenführung zu nutzen.

„Die Klasse – Basis erzieherischer Arbeit“ (ISBN 3-403-04366-5); Auer-Verlag 2005; Preis: 13,80 Euro.

1 Faller, Kurt; Kerntke, Wilfried; Wackermann, Maria: Konflikte selber lösen. Ein Trainingshandbuch für Mediation und Konfliktmanagement in Schule und Jugendarbeit, Mülheim an der Ruhr 19996, S. 13.

2 Seitz, Friederike: Streitschlichtung durch Schülerinnen und Schüler – moderner Aktionismus oder Entwicklungschance für Schulen?, in: unterrichten/erziehen (u/e) – Nr. 2/2004, S. 80.

## IMPRESSUM

Paed – Herausgeber: Katholische Erziehergemeinschaft Deutschlands, Herzogspitalstraße 13/IV, 80331 München, Telefon (089) 26 70 41. Die Beiträge erscheinen achtmal im Jahr als Beilage zur Verbandszeitschrift „Christ und Bildung“. Schriftleiter: Huberth K. Schwarzer, Keltenstr. 3, 89407 Dillingen a. d. Donau, Telefon (090 71) 89 97, E-mail: [huberth.k.schwarzer@grundschule-lauingen.de](mailto:huberth.k.schwarzer@grundschule-lauingen.de). Ruth Seybold, Oberer Schanzweg 6, 89415 Lauingen (Donau), Telefon (090 72) 95 32 44, E-mail: [ruth.seybold@grundschule-lauingen.de](mailto:ruth.seybold@grundschule-lauingen.de). Stephan Wolk, Gabelsbergerstr. 3, 89407 Dillingen a. d. Donau, Telefon (090 71) 72 71 93, E-mail: [stephan\\_wolk@web.de](mailto:stephan_wolk@web.de) – Gesamtherstellung: Ludwig Auer GmbH, Donauwörth. – Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Meinung des Verfassers, nicht der Redaktion wieder.