

REFLEKTIERTE PRAXIS

ZEITSCHRIFT FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 116, 2020/1, 91–131

DOI 10.25162/ZBW-2020-0004

RAINER SCHULZ

Neue Autorität im Kontext beruflicher Schulen**New authority in the context of vocational schools**

KURZFASSUNG: Bedingt durch gesellschaftliche Veränderungsprozesse erfolgte in den letzten Jahrzehnten eine Aushöhlung der traditionellen Autorität. Es entstand ein Autoritäts-Vakuum.¹ Dies hat zur Folge, dass sich Lehrerinnen und Lehrer² immer häufiger mit starken Disziplinproblemen konfrontiert sehen. Das Unterrichten wird in manchen Klassen fast unmöglich. Die LuL sehen sich in völlige Handlungsunfähigkeit gedrängt. Mit dem Konzept der Neuen Autorität füllt HAIM OMER dieses Vakuum. Auf Grundlage des gewaltlosen Widerstands³ soll dieses Konzept LuL sowie Eltern in ihrer Autorität stärken, damit ihre Handlungsfähigkeit erhalten bleibt⁴. LuL der Neuen Autorität entscheiden sich, im Leben ihrer Schülerinnen und Schüler⁵ eine Rolle zu spielen und dies auch, wenn die Beziehungsgestaltung schwierig wird.⁶ Hierbei folgen sie dem Prinzip der Wachsamkeit⁷. Während die traditionelle Autorität eher auf Distanz und Furcht basiert, setzt die Neue Autorität auf Präsenz und Nähe. Die Neue Autorität ist bindungsorientiert, die LuL sind Bezugspersonen und erfüllen somit eine Ankerfunktion.⁸ Im Gegensatz zur traditionellen Autorität, die auf Kontrolle und Gehorsamkeit setzt, steht bei der Neuen Autorität die Haltung und Handlung der Autoritätsperson im Mittelpunkt.⁹ LuL machen sich hierbei vom Verhalten der SuS unabhängig. Sie wissen, dass sie nur ihr eigenes Handeln bestimmen können.¹⁰ Gleichwohl sehen LuL der Neuen Autorität es als ihre Pflicht an, negativem Verhalten von SuS in aller Entschlossenheit Widerstand zu leisten.¹¹ Dabei setzen sie auf Prinzipien des gewaltlosen Widerstands und verzichten weitgehend auf Sanktionen. Anstelle von Strafen setzt die Neue Autorität auf Wiedergutmachung.¹² Machtkämpfe gilt es zu vermeiden, Gesichtsverluste zu umgehen. Hierzu sind Strategien der Selbstkontrolle und

1 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 23 u. 28

2 „Lehrerinnen und Lehrer“ wird im weiteren Verlauf als LuL abgekürzt.

3 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 62

4 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 15

5 „Schülerinnen und Schüler“ wird im weiteren Verlauf als SuS abgekürzt.

6 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 49

7 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 48–52

8 vgl. vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 46 u. 47

9 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 43

10 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 43

11 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 44

12 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 44–46 u. 266–268

Deeskalation von großer Wichtigkeit.¹³ Im Gegensatz zur traditionellen Autorität, die unmittelbar auf negatives Verhalten reagieren muss, setzt die Neue Autorität auf die Prinzipien des Aufschubs und der Beharrlichkeit.¹⁴ Dadurch können sich alle Beteiligten beruhigen, bei den SuS kommen auch positive Stimmen zum Tragen und die LuL können angemessen reagieren.¹⁵ Hierbei bauen sie auf Netzwerke und Helfersysteme.¹⁶ Neben LuL, der Schulleitung und Schulsozialarbeit, sind die Eltern wichtige Unterstützer. Autoritätspersonen der traditionellen Autorität rechtfertigen ihr Handeln nicht – ein Hinterfragen wird nicht zugelassen. Im Konzept der Neuen Autorität gilt hingegen das Prinzip der Transparenz.¹⁷ OMER betont, dass eine Haltung alleine nicht ausreicht. Vielmehr spricht er von einer Haltung, die in Handlung mündet – nur so kann auch Handlungsfähigkeit erhalten werden.¹⁸ Die Haltung dient hierbei als Fundament, welches die Handlungsebenen untermauert. Ein wichtiger Aspekt der Haltung in der Neuen Autorität ist die Bereitschaft, die Rolle als Führungskraft im Klassenzimmer anzunehmen.¹⁹ Die LuL übernehmen dabei die Verantwortung für die Beziehungsgestaltung²⁰, für gelingende Netzwerke²¹ und sind auch bereit, für ihre Werte öffentlich einzutreten.²² Auf diese Haltung baut OMER verschiedene Handlungsebenen. Zentral dabei ist die Handlungsebene der Präsenz. Präsenz bedeutet eine Stärke, die nicht machtorientiert ist, sondern auf Nähe und Beziehung setzt.²³ Im Schulalltag lassen sich verschiedene Ebenen von Präsenz beschreiben, z. B. körperliche oder geistige Präsenz.²⁴ Alle Ebenen von Präsenz sind miteinander verknüpft und beeinflussen sich gegenseitig. Wird eine Ebene geschwächt, wirkt sich das auch auf die anderen Ebenen aus. Von großer Bedeutung ist die Umsetzung von Präsenz im Klassenzimmer.²⁵ Eine weitere Handlungsebene ist die der Selbstkontrolle und Deeskalation – es geht um die Kunst, sich nicht in Machtspiele hineinziehen zu lassen. OMER stellt hierzu einige Strategien vor, wie z. B. das Prinzip der verzögerten Reaktion.²⁶ Bei der Handlungsebene der Transparenz geht es darum, destruktives Verhalten von SuS und die darauf folgenden Reaktionen der LuL öffentlich zu machen.²⁷ Es entsteht ein öffentlicher Druck, der sich der Gewalt entgegenstellt. Die Handlungsebene der Helfer und Netzwerke bietet LuL die Möglichkeit, aus ihrer Isolation und der damit verbundenen Schwächung ihrer Autorität herauszutreten.²⁸ Es werden verschiedene Helferkreise aufgebaut.²⁹ Hilfe holen wird nicht als Zeichen von Schwäche gewertet. Netzwerke

13 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 43–46

14 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 54–63

15 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 55

16 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 30

17 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 32

18 vgl. OMER 2015b

19 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 281

20 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 46–48

21 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 52–54

22 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 132

23 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 28

24 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 204–208

25 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 220–226

26 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 57 f.

27 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 32

28 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 30

29 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 183

legitimieren und stärken die LuL.³⁰ Neben schulinternen Helfern werden Eltern als wichtige Bündnispartner gewonnen.³¹ Zur Handlungsebene Widerstand und Protest beschreibt OMER einige Methoden und Instrumente, wie diese gewaltlos umgesetzt werden können.³² Zentral hierbei ist immer eine beharrliche Entschlossenheit. Die Handlungsebene der Beziehung und Versöhnung bringt zum Ausdruck, dass LuL ihre SuS grundsätzlich mögen, respektieren und sich von Anfang an um eine gute Beziehung bemühen.³³ Von besonderer Wichtigkeit ist, dass in Krisenzeiten die LuL auch die Beziehungsebene stärken. Bei den Ausführungen zur Handlungsebene der Wiedergutmachung werden zunächst verschiedene mögliche Auswirkungen von Strafen beleuchtet. Anschließend werden Chancen von Wiedergutmachungen und Möglichkeiten zur Umsetzung von Wiedergutmachungen beschrieben. Im letzten Kapitel werden einige Impulse zur Implementierung des Konzepts in Schulen gegeben. Der vorliegende Beitrag beleuchtet das Konzept der Neuen Autorität auch anhand zahlreicher Praxisbeispiele.³⁴ Hierbei greift der Autor auf eigene Erfahrungen zurück.

Schlagnote: Autorität, Neue Autorität, Präsenz, gewaltloser Widerstand, Wachsame Sorge, Selbstkontrolle, Deeskalation, Bündnisse, Helfer, Unterstötzer, Netzwerke, Elterndiplomatie, Transparenz, Protest, Beziehung, Wiedergutmachung, Klassenföhrung, Föhrungsstil, Handlungsfähigkeit, Disziplinprobleme, Aufschub, Beharrlichkeit, Macht, Machtlosigkeit

ABSTRACT: Due to social change processes, traditional authority has been undermined in recent decades. An authority vacuum has developed³⁵. As a result, teachers are increasingly confronted with strong disciplinary problems. Teaching becomes almost impossible in some classes. The teachers³⁶ consider themselves to be unable to act. With the concept of New Authority, HAIM OMER fills this vacuum. Based on the non-violent resistance³⁷, this concept is intended to strengthen teachers and parents in their authority so that their ability to act is retained³⁸. Teachers of the New Authority decide to play a role in the lives of their students³⁹, even when it becomes difficult to form relationships⁴⁰. Here they follow the principle of watchful care⁴¹. While the traditional understanding of authority is based on distance and fear, the new authority is based on presence and closeness. The New Authority is bond-oriented, the teachers are caregivers and thus fulfill a function of constancy for their students⁴². In contrast to the traditional

30 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 30 u. 52–54

31 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 230–237

32 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 211–217

33 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 46–48

34 Die persönlichen Daten der in den Beispielen genannten Personen sind geändert, teilweise auch das Geschlecht.

35 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 23 u. 28

36 abbreviation in German: LuL

37 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 62

38 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 15

39 abbreviation in German: SuS

40 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 49

vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 46–48

vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 52–54

41 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 48–52

42 vgl. vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 46 u. 47

authority, which relies on control and obedience, the New Authority focuses on the attitude and action of the authority person⁴³. Teachers make themselves independent of the behavior of the pupils. They know that they can only determine their own actions⁴⁴. Nonetheless, the New Authority's teachers see it as their duty to resolutely resist negative behavior by students⁴⁵. In doing so, they rely on principles of non-violent resistance and largely dispense with sanctions. Instead of punishments, the New Authority relies on reparation⁴⁶. Power struggles must be avoided to avoid face losses. Here strategies of self-control and de-escalation are of great importance⁴⁷. In contrast to traditional authority, which has to react immediately to negative behavior, the New Authority relies on the principles of postponement and persistence⁴⁸. This allows everyone involved to calm down, the pupils also have positive voices and the students can react appropriately⁴⁹. Here they build on networks and helper systems⁵⁰. In addition to teachers, the school management, the school social work and the parents are important supporters. Authority figures of traditional authority do not justify their actions – questioning is not permitted. In contrast, the principle of transparency applies in the concept of New Authority⁵¹. OMER emphasizes that an attitude alone is not enough. Rather, he speaks of an attitude that leads to action – only this way action can be maintained⁵². The attitude serves as a foundation that underpins the levels of action. An important aspect of the attitude in the New Authority is the willingness to take on the role of a leader in the classroom⁵³.

The teachers take on the responsibility for building relationships⁵⁴, for successful networks⁵⁵ and are also ready to publicly stand up for their values⁵⁶. OMER builds various levels of action on this attitude. The action level of the presence is central here. Presence means a strength that is not power-oriented, but focuses on closeness and relationship⁵⁷. In everyday school life, different levels of presence can be described, e.g. physical or mental presence⁵⁸. All levels of presence are interlinked and influence each other. If one level is weakened, this also affects the other levels. The implementation of presence in the classroom is of great importance⁵⁹. Another level of action is that of self-control and de-escalation – it's about the art of not being drawn into power games. OMER presents some strategies for this, such as the principle of delayed

43 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 43

44 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 43

45 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 44

46 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 44–46 u. 266–268

47 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 43–46

48 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 43–46

49 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 43–46

50 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 54–63

51 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 55

52 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 30

53 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 32

54 vgl. OMER 2015b

55 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 281

56 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 46–48

57 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 52–54

58 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 204–208

The personal data of the people named in the examples have changed, sometimes also the gender.

59 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 220–226

response⁶⁰. The level of action of transparency is about making destructive behavior of pupils and the subsequent reactions of the teachers in public⁶¹. Public pressure arises that opposes violence. The level of action of the helpers and networks offers teachers the opportunity to step out of their isolation and the associated weakening of their authority⁶². Different groups of helpers are set up⁶³. Getting help is not seen as a sign of weakness. Networks legitimize and strengthen the teachers⁶⁴. In addition to in-school helpers, parents are won as important alliance partners⁶⁵. On the level of action resistance and protest, OMER describes some methods and instruments of how these can be implemented non-violently⁶⁶. At the heart of this is a persistent determination. The level of action of the relationship and reconciliation expresses that teachers fundamentally like and respect their pupils and strive for a good relationship from the beginning⁶⁷. It is particularly important that the teachers also strengthen the relationship level in times of crisis. In the remarks on the level of redress, various possible effects of punishments are first examined. Subsequently, chances of reparations and options for implementing reparations are described. In the last chapter some impulses for the implementation of the concept in schools are given. This article examines the concept of New Authority using numerous practical examples⁶⁸. The author draws on his own experience.

Keywords: Authority, new authority, presence, non-violent resistance, vigilant concern, self-control, de-escalation, alliances, helpers, supporters, networks, parenting diplomacy, transparency, protest, relationship, reparation, class leadership, leadership style, ability to act, discipline problems, delay, persistence, power, powerlessness

1. Ausgangslage

In den meisten westlichen Kulturen ist die Autorität im Umbruch – es fand eine Demontage der klassischen Autorität statt.⁶⁹ Eltern aller Gesellschaftsschichten verabschieden sich aus ihrer Erziehungspflicht und Schulen werden zum gesellschaftlichen Reparaturbetrieb.⁷⁰ In meiner beruflichen Tätigkeit als Fortbildner und Berater werde ich immer häufiger von LuL konsultiert, die in völlige Handlungsunfähigkeit gedrängt wurden und sich außerstande sehen, in bestimmten Klassen zu unterrichten. Laut der Berichte vieler Lehrkräfte scheinen ständige Störungen und ein hoher Lärmpegel in den Klassen „normal“ zu sein – manche Lehrkräfte finden sich irgendwie damit ab. Die Kri-

60 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 57 f.

61 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 32

62 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 30

63 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 183

64 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 30 u. 52–54

65 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 230–237

66 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 211–217

67 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 46–48

68 The personal data of the people named in the examples have been changed, sometimes also the gender.

69 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 23 u. 28

70 vgl. EISENMANN 2018

minalität an Schulen nimmt zu⁷¹, Schulabsentismus ist in Deutschland von großer Relevanz⁷². Das Konzept der „Neuen Autorität“ von HAIM OMER ist ein Interventionskonzept, welches die „Stärkung der Lehrerpräsenz und -autorität zum Ziel hat“⁷³, damit die Handlungsfähigkeit auch in schwierigen Unterrichts-/Schulsituationen erhalten bleibt. Autorität soll auf Präsenz, Beziehung, sowie Bildung von Netzwerken und Einsatz von Unterstützern aufgebaut werden. Aus Sicht des Konzepts zeigt sich Wiedergutmachung effektiver als Strafe. Es sind Deeskalationselemente eingebaut und die Vorgänge werden transparent gemacht – hierbei geht es nicht um Beschämung, sondern um den positiven Nutzen von Scham als Durchgangsphase. Das Konzept geht mit einer Haltungsänderung einher: die Haltung der Neuen Autorität: *„Ich kann nur mein Handeln bestimmen, nicht das der Schülerinnen und Schüler. Allerdings kann ich Protest und Widerstand leisten“*. Hierzu gibt es einige konzeptionelle Maßnahmen, wie z. B. das Sit-in.⁷⁴ OMER empfiehlt, Eltern als Verbündete zu gewinnen und nicht mehr als Gegner oder „unfähige Erziehungsberechtigte“ zu sehen. Die SuS sollen erfahren, dass sie den LuL wichtig sind, dass diese beharrlich *„an ihnen dran“* bleiben – gerade dann, wenn es schwierig wird. So kann das Vertrauen in die LuL wachsen und die SuS langfristig als Partner im „Kampf gegen Gewalt“ gewonnen werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Neue Autorität eine Stärkung der LuL sowie der Eltern in Aussicht stellt – schließlich gründen beide Gruppen ihre Autorität auf vergleichbare Grundlagen⁷⁵. Dies wiederum wirkt sich entlastend für Schulleitungen aus, da die LuL Konflikte und Disziplinprobleme verstärkt selbst lösen können. Gehen Schulleitungen selbst mittels Neuer Autorität in Führung, kann dies ein wichtiger Baustein gegen das Phänomen der inneren Kündigung sowie gegen Burn-out von Lehrkräften darstellen. Von dieser Stärkung der Erwachsenen in ihrer Erziehungsarbeit werden letztlich auch die SuS profitieren. Sie können in ihrem täglichen schulischen Lernen gestärkt, in ihrer Entwicklung zur Eigenverantwortlichkeit unterstützt werden und lernen Verantwortung für ihre Handlungen und Verhaltensweisen zu übernehmen. Leben die Lehrkräfte das Konzept der Neuen Autorität, kann dies zu einer höheren Identifizierung der SuS, der Eltern und des gesellschaftlichen Umfelds mit ihrer Schule führen. Es erfolgt eine Resilienzförderung aller am Schulleben beteiligten Personen. Dies hat auch einen positiven Einfluss auf deren Gesundheit. Die Umsetzung des Konzepts steigert das Vertrauen der SuS in ihre LuL und in deren „Fähigkeiten, Gewaltvorfälle erfolgreich zu handhaben“⁷⁶. Dadurch entsteht auch eine größere Bereitschaft der SuS Erwachsene zu informieren. Dies ist neben weiteren konzeptionellen Faktoren ein wichtiger Baustein eines funktionierenden Frühwarnsystems zur Erkennung von

71 vgl. ZEIT-ONLINE 2018

72 LENZEN/FISCHER/JENTZSCH/KAESS/PARZER/CARLI/WASSERMANN/RESCH/BRUNNER 2013, S. 570 f.

73 vgl. AMIEL 2010, S. 15

74 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 213–217

75 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2012, S. 163

76 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 243

Not und Bedrohung.⁷⁷ Durch die Einführung eines sog. „Obhut-Kollegiums“⁷⁸ wird auch ein effektives Schutzkonzept für akute Notfälle installiert.

Der vorliegende Beitrag skizziert das Konzept der „Neuen Autorität“ von HAIM OMER im Kontext von beruflichen Schulen. Neben einführenden Beschreibungen, zeigen exemplarische Erfahrungen mögliche Anwendungen. Diese Beispiele sind verkürzt dargestellt und ohne entsprechend vertiefende Kenntnisse nur bedingt zur sofortigen Nachahmung geeignet – sie dienen zum besseren Verständnis des Ansatzes und sollen dessen Praxistauglichkeit beleuchten. Außerdem soll der Beitrag genutzt werden, um verschiedene Umsetzungsmodalitäten zu reflektieren.

Der aus Israel stammende Ansatz wurde ursprünglich für hilflose Eltern entwickelt und später auch für den Einsatz in Schulen, in Bereichen der Jugendhilfen und im Gemeinwesen weitergedacht und findet auch Einzug in Non-Profit-Organisationen sowie zunehmend auch in Wirtschaftsunternehmen.⁷⁹ Nach OMER gibt es zur Wirkung im familiären Bereich zahlreiche empirische Befunde, Untersuchungsergebnisse im Bereich Schule liegen jedoch ausschließlich in Hebräisch vor.⁸⁰

2. Traditionelle Autorität – Neue Autorität

HAIM OMER beschreibt, wie sich das Autoritätsverständnis in den meisten westlichen Industrienationen verändert hat.⁸¹ Aufgrund historischer Entwicklungen, so OMER weiter, ist der Begriff der Autorität meist negativ besetzt⁸². LuL und andere sog. Amtspersonen bekommen keine Autorität mehr aufgrund ihrer Rolle zugeschrieben. Hinzu kommen gesellschaftliche Debatten, die das Ansehen und die Autorität der Lehrerrolle zusätzlich untergraben.⁸³ LuL sehen sich zunehmend mit respektlosem und dominanzorientiertem Verhalten konfrontiert. In meiner Beratertätigkeit kommen immer mehr Lehrkräfte und Schulen auf mich zu, die aufgrund von Disziplinproblemen kaum noch unterrichten können. OMER weist auf ein Vakuum im gesellschaftlichen Autoritätsverständnis hin: durch die „Demontage“ der klassischen Autorität, weiß die Gesellschaft eher, welche typischen Eigenschaften von Autorität sie nicht haben möchte⁸⁴ – dieses Vakuum schwächt m. E. die LuL in ihrer täglichen Arbeit in den Schulen.

OMER führt weiter aus, dass Versuche die machtorientierte Autorität früherer Zeiten wiederherzustellen aufgrund der o. g. Entwicklungen zum Scheitern verurteilt sind. Sie münden in permanente Machtkämpfe, bei denen alle Beteiligten nur verlieren können.⁸⁵

77 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 243

78 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 244

79 vgl. STEHPAN/TILLNER 2013, S. 318

80 vgl. OMER 2018

81 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 23

82 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 24

83 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 176

84 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 28

85 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 36 f.

SCHLIPPE weist darauf hin, dass Macht und Hilflosigkeit eng miteinander verknüpft sind⁸⁶. Oder anders gesagt, Machtdemonstrationen sind häufig ein Zeichen von Hilflosigkeit. M. E. ist dies für LuL eine wichtige Erkenntnis und Voraussetzung dafür, Machtkämpfe mit SuS zu vermeiden.

Im Bemühen, das Vakuum der Autorität sinnvoll zu füllen, entwickelte HAIM OMER das Konzept der Neuen Autorität. Hierbei geht es weniger um ein „entweder oder“, also nur alte Autorität oder nur neue Autorität, als vielmehr um eine Ergänzung und Stützung der Autorität von Eltern und LuL. Der Neuen Autorität liegen dabei die beiden Kernbegriffe der Präsenz und der Gewaltlosigkeit zugrunde⁸⁷. Das Konzept der Neuen Autorität hat zum Ziel, die Autoritätsperson mit einer Stärke zu versehen, die nicht auf Macht und Unterdrückung basiert, sondern auf Gewaltlosigkeit und Beharrlichkeit. Die Neue Autorität signalisiert die Bereitschaft von LuL, aber auch Eltern, im Leben des Kindes eine Rolle spielen zu wollen. Sie ist weniger eine Eigenschaft als vielmehr eine Haltung, die zum Ausdruck bringt: *Ich bin dein Lehrer! Ich bleibe dein Lehrer! Ich kann nicht entlassen werden, ich kann nicht weggezappt werden. Ich bin da und ich bleibe da, komme was wolle. Ich bemühe mich um dich – auch wenn es schwierig wird. Die Beziehung zu dir ist mir wichtig!* Im Konzept der Neuen Autorität wird diese durch Präsenz, Nähe und durch Beziehung erlangt.⁸⁸ Die präsenzte Lehrperson, so OMER weiter, nimmt ihre Sorge- und Aufsichtspflicht für ihre SuS wahr und erhält dadurch auch eine Legitimierung in ihrer Rolle. Auch LuL der Neuen Autorität benötigen Anerkennung und Rückhalt. Diese erhalten sie durch sichtbare Netzwerke.⁸⁹ Diese umfassen u. a. Eltern, Kolleginnen und Kollegen oder Schulleitungen. Interventionen durch LuL der Neuen Autorität basieren somit auf dem Aufbau einer breiten Unterstützung – ein weiterer Legitimationsbaustein. LuL der Neuen Autorität lehnen Gewalt konsequent ab. Sie sehen sich verpflichtet, sich jeglichem destruktiven Verhalten mit aller Entschlossenheit entgegenzustellen. Dabei verzichten sie auf erniedrigende Maßnahmen und Machtausübung. Hierbei wird die Autorität durch die Fähigkeit zur Deeskalation⁹⁰ gestärkt. Eine weitere grundlegende Stärke des Konzepts der Neuen Autorität ist die Verpflichtung zur Transparenz.⁹¹ LuL, die gewalttätige Verhaltensweisen „unter den Teppich kehren“, werden unbeabsichtigt zu Befürwortern und schwächen ihre Autorität. Weitere Aspekte des Konzepts der Neuen Autorität sind die Verpflichtung zur Selbstkontrolle⁹² sowie die Bereitschaft von LuL, eigene Fehler zuzugeben und diese möglichst wiedergutmachen. Dies trägt dazu bei, das Ansehen der LuL als moralische Menschen und als Vorbilder zu festigen. Im Konzept der traditionellen Autorität, so OMER, wurde das Ansehen der Autorität u. a. am Grad des Gehorsams gemessen, den die SuS ihr entgegenbrachten. LuL der Neuen Autorität hingegen wissen, dass sie ihre SuS zu nichts

86 vgl. SCHLIPPE 2012, S. 18

87 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 28

88 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 29

89 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 30

90 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 43 f.

91 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. S. 32 f.

92 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 32 f.

zwingen können, dass sie nicht in der Lage sind ihr SuS zu kontrollieren. Sie können nur sich selbst kontrollieren⁹³. Das Ansehen von Lehrkräften, die das Konzept der Neuen Autorität umsetzen, wird somit nicht durch den ihnen entgegengebrachten Gehorsam festgelegt, sondern durch die ihnen erteilte Vollmacht. Diese beinhaltet eine Legitimation, Unterstützung und Mittel für die Durchführung der Aufgaben. Die LuL, die diese Ermächtigung nutzen und bei Bedarf weitere Unterstützung einfordern, verhalten sich autoritativ und nicht autoritär.⁹⁴ Es stehen somit nicht mehr die Reaktionen der SuS im Vordergrund, sondern die Handlungen der LuL. *Ich kann dich zu nichts zwingen, werde aber in deiner Nähe bleiben und gegen jede destruktive Verhaltensweise Widerstand leisten.* Hierbei verzichten LuL der Neuen Autorität weitgehend auf Bestrafung und setzen vielmehr auf Wiedergutmachung⁹⁵. Sie reagieren deeskalierend und zeitversetzt und geben dem Gegenüber somit Raum und Zeit, wieder abzukühlen.

Nachstehend befindet sich eine tabellarische Gegenüberstellung der traditionellen und Neuen Autorität. Diese beschränkt sich auf die wichtigsten Punkte.

Traditionelle Autorität	Neue Autorität
1. Distanz und Furcht Ausdrucksformen sind Furcht und Distanz – Nähe und Beziehung waren besondere Zeichen der Gunst und dienten dazu, die Autorität noch erhabener wirken zu lassen. ⁹⁶	Präsenz und Nähe Lehrkraft vermittelt: <i>Ich bin da und ich bleibe da, komme was wolle!</i> Indem sie sich mit ihren Werten und Überzeugungen positioniert, erfüllt sie für die SuS eine wichtige „Ankerfunktion“ ⁹⁷ und damit eine Bindungsfunktion. Die sogenannte „wachsamen Sorge“ ⁹⁸ ist laut OMER die stärkste Vorhersage für eine positive Entwicklung des Kindes/des Jugendlichen, weil sie deutlich macht: <i>Du bist uns wichtig!</i>
2. Kontrolle/Gehorsamkeit Im Fokus steht die Reaktion des Kindes. Die Autorität wird überprüft durch den Gehorsam des Kindes: Gibt das Kind nach, wird die Autorität bestätigt – ansonsten wird die nächste Eskalationsstufe eröffnet. ⁹⁹	Selbst-Kontrolle/Beziehung – Gegenüber Im Mittelpunkt steht die Handlung der Autoritätsperson. Die Haltung von LuL ist: <i>Ich kann dich zu nichts zwingen, bleibe aber in deiner Nähe und stelle mich entschieden negativem Verhalten entgegen.</i> Die Autorität wächst durch Verstärkung von Präsenz und Aufsicht und ist nicht länger vom Gehorsam der SuS abhängig. Gewaltloser Widerstand stärkt die Autorität der LuL und hält gleichzeitig die Autonomie des Gegenübers aufrecht. ¹⁰⁰

93 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 43

94 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 33

95 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 266

96 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 24 u. 42

97 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S.46, OMER 2015 a, S. 12

98 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 48

99 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 43

100 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 44

Traditionelle Autorität	Neue Autorität
<p>3. Sanktion/Vergeltung Bestrafung dient der Kontrolle des Bestraften und soll der Gesichtswahrung der Autorität dienen, wenn SuS keinen Gehorsam zeigen. Dies führt häufig zu widersprüchlichen Reaktionen des Gegenübers. Strafe orientiert sich am Ergebnis, d. h. wenn sich das Verhalten des Gegenübers nicht ändert, muss die Strafe noch härter werden.¹⁰¹</p>	<p>Widerstand/Wiedergutmachung Die Autoritätsperson leistet aus ihrer Pflicht heraus Widerstand gegenüber negativen Verhaltensweisen. Sie richtet den Fokus auf das eigene Handeln.¹⁰² Bestrafung der Schädigerin/des Schädigers bringt dem/der Geschädigten nichts, der Schädiger/die Schädigerin wird eher widerwillig und erfährt Ausgrenzung. Wiedergutmachung kann dem/der Geschädigten den Schaden ersetzen und ihm/ihr ein Gefühl von Sicherheit zurück geben. Wiedergutmachung führt den Schädiger/die Schädigerin in die Klassengemeinschaft zurück und regt zum Nachdenken an.¹⁰³ Das allgemeine Sicherheitsgefühl wird wieder gefestigt.</p>
<p>4. Machtkampf Die LuL demonstrieren in allen Bereichen des Schulalltags, dass sie das Sagen haben. Dies wird mit aller Nachdrücklichkeit demonstriert, koste es was es wolle. Eskalationsprozesse spielen keine Rolle – Gesichtswahrung ist alles was zählt.¹⁰⁴</p>	<p>Eskalationsvorbeugung und Deeskalation Es ist die Pflicht von LuL, jeglichen destruktiven Verhaltensweisen ihrer SuS mit Entschlossenheit entgegenzuwirken, ohne dabei in den Teufelskreis von gegenseitigem Anschreien/Drohungen gezogen zu werden. Die LuL positionieren und verankern sich ruhig und sicher. Indem sie einen Machtkampf vermeiden, tragen sie zur Deeskalation und Gesichtswahrung beider Parteien bei.¹⁰⁵</p>
<p>5. Unmittelbarkeit Maßnahmen/Konsequenzen dulden keinen Aufschub. Die LuL müssen sofort reagieren, sonst verlieren sie an Autorität und ihre Position wird geschwächt.¹⁰⁶</p>	<p>Aufschub und Beharrlichkeit Die Stärke von Widerstandsmaßnahmen liegt gerade in der zeitlichen Verzögerung. Eine erste Reaktion der LuL ist: <i>Ich akzeptiere dein Verhalten nicht und werde später darauf zurückkommen!</i> Die Autoritätsperson kann sich nun vorbereiten und Unterstützer/Unterstützerinnen dazu holen. Die Gemüter können sich beruhigen. „Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist.“¹⁰⁷ Im Kind kommen auch die positiven Stimmen zum Tragen. Die LuL müssen ihr Gegenüber nicht besiegen, sondern beharrlich sein.¹⁰⁸</p>

101 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 44 f.

102 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 45

103 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 268

104 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 36 f.

105 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 31

106 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 45 u. 55

107 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 57

108 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 45 u. 54–58

Traditionelle Autorität	Neue Autorität
<p>6. Hierarchie (Pyramide)/Alleingang Die Legitimation der Autorität erfolgt aus ihrem Amt.¹⁰⁹ Hilfe anzunehmen wird als Schwäche bewertet.¹¹⁰ Eltern werden eher als Gegner anstatt als Unterstützung gesehen.¹¹¹ Die LuL handeln als Einzelkämpfer.</p>	<p>Netzwerk/Unterstützung Die Autorität von LuL hängt nicht mehr vom persönlichen Charisma ab, denn sie repräsentieren ein Netzwerk und ziehen hieraus Stärke.¹¹² Unterstützung verleiht ihren Stimmen mehr Gewicht, verringert die individuell empfundene Bedrohung.¹¹³</p>
<p>7. Kein Hinterfragen Die Autoritätsperson muss ihr Handeln nicht gegenüber anderen rechtfertigen. Ein Hinterfragen gilt als Verrat.¹¹⁴</p>	<p>Transparenz und Veröffentlichung Die Neue Autorität fordert Transparenz in der Ausübung ihres Amtes – Beschwerden gegenüber LuL wird nachgegangen.¹¹⁵ Die Bereitschaft Fehler zuzugeben und wiedergutzumachen stärkt die Autorität.¹¹⁶ Das Beenden der Geheimhaltung gilt aber auch für negative Verhaltensweisen von SuS.¹¹⁷ Die LuL informieren das sie umgebende Netzwerk z. B. LuL, Eltern, Schulsozialarbeiter/Schulsozialarbeiterinnen und die Mitschüler/Mitschülerinnen.¹¹⁸ Dies dient dem Schutz der Geschädigten sowie der allgemeinen Sicherheit. Außerdem steckt hier auch die Prävention.¹¹⁹</p>

3. Haltung und Handlungsebenen

Unterhält man sich mit Fachkräften, die sich mit dem Thema der Neuen Autorität beschäftigen, sagen diese oft, dass es sich hierbei um eine Haltung handle. Dies wird dem Ansatz nicht gerecht. OMER betont ausdrücklich, dass es sich beim Gewaltlosen Widerstand um eine Haltung handelt, die in Handlung mündet.¹²⁰ Zur Umsetzung der neuen Autorität braucht es also sowohl die Haltung als auch die Handlung – nur so lässt sich die Handlungsfähigkeit bewahren bzw. wieder herstellen. Nachfolgend werden die einzelnen Handlungsebenen umrissen.

109 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 23 f., S. 31 f. u. S 29

110 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 52

111 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 187 f.

112 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 54

113 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 53

114 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 32 f.

115 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 32

116 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 33

117 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 32

118 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 32 f.

119 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 252–254

120 vgl. OMER 2015b

3.1 Haltung

Die Haltung dient als Fundament, auf welches die Handlungsebenen bauen, sich aber auch gegenseitig bedingen. Die LuL müssen sich zunächst entscheiden. Entscheiden, die Führung¹²¹ im Klassenzimmer zu übernehmen, ihre Werte öffentlich zu vertreten und die Verantwortung für den ihnen erteilten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu übernehmen. Das bedeutet, dass die LuL die „Verantwortung für die Beziehung“¹²² übernehmen – von Anfang an, immer wieder von Neuem und auch dann, wenn es schwierig wird. Die LuL machen immer den ersten Schritt zum Beziehungsaufbau oder zur „Reparatur bzw. (Wieder-) Herstellung der Beziehung“¹²³. Die LuL übernehmen aber auch die „Verantwortung für eine gelingende Netzwerkorientierung“¹²⁴, nach innen und außen. Hinzu kommt die Erkenntnis, dass LuL die SuS nicht kontrollieren können, sondern nur ihr eigenes Handeln. Folgt man dieser Logik, bedeutet Stärke die „Wahrung der eigenen Präsenz, unabhängig vom Verhalten des Gegenübers.“¹²⁵ Nach meiner Beobachtung in der Praxis, ist dieser Aspekt für LuL anfänglich oft sehr schwer auszuhalten bzw. anzunehmen. Dies widerspricht dem Bild der traditionellen Autorität, in der LuL aufgewachsen und ausgebildet sind und kann schneller als Schwäche gedeutet werden. Bei Einführung des Konzeptes kann dieser vermeintliche Verlust an Kontrolle einen Stolperstein darstellen, zu Enttäuschungen führen und muss m. E. gut begleitet werden. LEMME/KÖRNER verweisen auf einen damit verbundenen positiven Aspekt, denn im Umkehrschluss ist es auch befreiend für LuL, für das Handeln von SuS nicht verantwortlich zu sein.¹²⁶ Auch wenn die LuL die Autonomie der SuS wahren, empfiehlt es sich, dass sie gemäß dem Prinzip der Wachsamkeit ihren Protest demonstrieren. Dies bedeutet das Einfordern schulischer Regeln mit Beharrlichkeit und Einbeziehung des aufgebauten Netzwerkes.¹²⁷

3.2 Präsenz

Der Begriff der Präsenz ist im Konzept von zentraler Bedeutung und wird häufig auch anstelle von Autorität verwendet. Er bedeutet eine Stärke, die „nicht auf Macht und Unterdrückung ausgerichtet ist, sondern auf Gewaltlosigkeit.“¹²⁸ Präsenz bedeutet auch die Bereitschaft, im Leben des Kindes eine Rolle zu spielen.¹²⁹ Sie wird verstanden als

121 Bemerkung: Der Begriff *Führung* ist in Deutschland durchaus unterschiedlich konnotiert und kann auch negativ besetzt sein. Hier ist der Begriff *Führung* im Sinne von Klassenführung verwendet und wird im weiteren Verlauf beschrieben.

122 LEMME/KÖRNER 2016, S. 54

123 LEMME/KÖRNER 2016, S. 54

124 LEMME/KÖRNER 2016, S. 54

125 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 47

126 vgl. LEMME/KÖRNER 2016, S. 51 f.

127 vgl. LEMME/KÖRNER 2016, S. 54 f.

128 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 28

129 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 28 u. S. 69

Grundlage und Quelle einer Autorität, die nicht als Eigenschaft begriffen wird, sondern als eine Haltung, die in Handlung mündet.¹³⁰ Autorität wird „durch Präsenz, durch Nähe und durch Beziehung erlangt.“¹³¹ OMER beschreibt fünf Ebenen von Präsenz: körperliche, emotional-moralische, handelnde und interpersonale Präsenz, sowie Präsenz als Netzwerk.¹³² LEMME/KÖRNER beschreiben sechs Ebenen von Präsenz: intentionale, internale, systemische, physische, emotional-moralische und pragmatische Präsenz.¹³³ M. E. lassen sich für LuL im praktischen Schulalltag die folgenden neun relevanten Ebenen von Präsenz beschreiben.¹³⁴

– Körperliche Präsenz

Ich bin hier. Ich bin in deiner Nähe. Ich bin wachsam. Ich werde dich schützen. Ich bleibe da – auch bei Konflikten. Ich leiste dir ggf. Widerstand. Das Klassenzimmer und das gesamte Schulgelände stehen unter meiner Aufsicht. Ich bin für dich erreichbar. Kurz: Ich bin präsent!

– Geistige Präsenz

Ich bin im Hier und Jetzt. Meine Gedanken sind in der Gegenwart und nicht bei Vergangenem oder Zukünftigem.

– Handelnde Präsenz

Ich bin und bleibe handlungsfähig. Ich mache mich von der Reaktion meines Gegenübers unabhängig. Regelverstößen biete ich nachhaltig und dauerhaft Widerstand.

– Zwischenmenschliche Präsenz

Ich achte von Beginn an auf eine gute Beziehungsebene. Ich halte auch in Krisen die Beziehung zu dir. Ich bin okay – du bist okay.

– Räumliche Präsenz

Ich bin im ganzen Klassenzimmer präsent. Durch Mobilität, Nähe und Augenkontakt bin ich für alle SuS präsent. Ich ordne hierfür die Möbel im Klassenzimmer zweckmäßig an.

– Moralische Präsenz

Ich nehme meine Verantwortung, meine Vorbildfunktion wahr. Ich handle gemäß meiner Überzeugung. Ich respektiere meine eigenen Wertevorstellungen. Ich verhalte mich dir gegenüber verständlich, nachvollziehbar und fair.

– Unterstützende Präsenz

Ich habe ein verlässliches Team. Meine Kolleginnen und Kollegen, meine Vorgesetzten unterstützen mich. Sie stehen mir mit Rat und Tat zur Seite.

– Emotionale Präsenz

Ich nehme Anteil an deinem Leben. Ich spüre wie es dir geht. Wenn es sein muss, leiste ich dir Widerstand – ich gebe dich aber nicht auf. Ich nehme meine Gefühle wahr. Ich respektiere sie. Ich kann sie auch für mein Handeln und Entscheiden nutzen. Ich achte auch auf mich.

130 vgl. OMER 2015 c

131 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 29

132 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S.204–210

133 vgl. LEMME/KÖRNER 2016, S. 20

134 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 45 u. 55

– Innere Präsenz:

Ich kann mich selbst kontrollieren. Ich kenne meine „roten Knöpfe“. Ich vermeide Eskalation, auch wenn die Knöpfe gedrückt werden. Ich spüre meine innere Stärke, gerade auch in der Deeskalation. Dieses Erleben stärkt mich.

Die verschiedenen Präsenzebenen beeinflussen sich gegenseitig. Erfährt eine Lehrerin oder ein Lehrer unterstützende Präsenz durch Kolleginnen und Kollegen oder Vorgesetzte, wird sich das auf die physische Präsenz im Unterricht positiv auswirken – gemäß dem Konzept der Neuen Autorität steigt die Autorität damit. LuL, die bewusst als Vorbild dienen, erfahren über die Ebene der moralischen Präsenz ebenso eine Festigung ihrer Autorität. Auch das Wissen und die Erfahrung durch die Umsetzung des Konzeptes handlungsfähig zu bleiben, stärkt die LuL ungemein in ihrer Präsenz und in ihrer Autorität. Es lohnt sich also die verschiedenen Präsenzebenen im Auge zu behalten und für sich zu reflektieren.¹³⁵

Präsenz ist die zentrale Handlungsebene. Sie fließt immer auch in die anderen Handlungsebenen der Deeskalation, Transparenz, Unterstützung, Protest, Beziehung oder Wiedergutmachung mit ein und wird durch Handlungen, die aus diesen Ebenen heraus erfolgen, gestärkt. So erfahren LuL durch Bündnisse mit Eltern eine ungemaine Stärkung in ihrer Präsenz.

Nachfolgend nur einige Beispiele für gelebte Präsenz in der Schule: Je mehr LuL sich an der Pausenaufsicht beteiligen, desto weniger Gewaltvorfälle ereignen sich, stellt OLWEUS in seiner Bergen-Studie fest.¹³⁶ Entscheidend sind dabei auch die Einstellungen der LuL und die Bereitschaft, vor Ort aktiv zu werden und dauerhaft Präsenz zu zeigen.¹³⁷ Ein Kollegium¹³⁸ könnte sich neben einer grundsätzlichen Verstärkung ihrer Aufsichtspräsenz z. B. dazu entschließen, in regelmäßigen Abständen geschlossen zur Aufsicht zu gehen. Hierbei ist m. E. wichtig, dass die LuL dann in guten Kontakt mit den SuS treten und nicht in Grüppchen stehend eigene Besprechungen durchführen. LuL oder Schulleitungen könnten ihre Präsenz durch persönliche Begrüßungen der SuS am Schulgelände, Schulgebäude oder auch am Klassenzimmer verstärken. Entschließt sich eine Lehrkraft fünf bis zehn Minuten vor Beginn der Stunde im Klassenzimmer zu sein und die SuS persönlich an der Tür des Klassenzimmers zu begrüßen, stärkt dies ihre Beziehungsebene zu den Lernenden und sendet gleichzeitig die Botschaft aus, dass sie die Leiterin der Klasse ist.¹³⁹ Diesen Anspruch, so OMER weiter, können LuL noch festigen, indem sie zu Beginn des Schuljahres die Sitzordnung festlegen.¹⁴⁰ Ergänzt man dieses Vorgehen noch mit dem Prinzip der „Bell Work“¹⁴¹, d. h. die erste Aufgabe steht schon

135 vgl. KÖRNER/LEMME 2018, S. 44–72 – hier finden sich Reflexionsfragen zu verschiedenen Präsenzebenen

136 vgl. OLWEUS 2008, S. 36

137 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 204 f., vgl. OLWEUS 2008, S. 36

138 Bemerkung: Nach meiner Erfahrung, zeigt sich in der Praxis häufig, dass nicht das ganze Kollegium zur Umsetzung des Konzepts bereit ist. Somit nehmen an solch einer Aktion selten alle LuL teil.

139 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 221, vgl. JONES 2000, S. 116

140 vgl. JONES 2000, S. 116

141 vgl. JONES 2000, S. 117

am Ende der Pause an der Tafel und die LuL fordern die SuS somit schon beim Hereinkommen auf, damit zu beginnen, kann ein pünktlicher Arbeitsbeginn erreicht werden. JONES kann in seinen Forschungsarbeiten noch weitere Einflüsse von Präsenz auf Disziplin nachweisen. JONES zufolge wirkt sich, z. B. die Anordnung der Tische oder die Art und Weise, wo und wie die LuL sich im Unterricht aufhalten, direkt auf das Verhalten der SuS aus.¹⁴² JONES erbringt den Nachweis, dass der Lärmpegel in der Klasse steigt, sobald sich die LuL hinsetzen, ihre Präsenz sozusagen verschwindet.¹⁴³ Auf der Basis von JONES' Forschungsarbeiten beschreibt OMER eine gestufte Interventionsstrategie, welche die Präsenz der LuL bewahrt und die sich auf das Verhalten der ganzen Klasse auswirkt.¹⁴⁴ Sowohl die Bereitschaft der LuL zur Grenzziehung als auch die Wirksamkeit der Umsetzung wird, so JONES, durch das Einüben im Rahmen von Fortbildungen oder Arbeitsgruppen gesteigert.¹⁴⁵

Beispiel aus eigener Praxis:

Eine der ersten Maßnahmen, die ich bei der Einführung des Konzeptes umsetzte, war die Begrüßung der SuS an der Tür des Klassenzimmers, d. h. ich war immer 5–10 Minuten vor Unterrichtsbeginn im Klassenzimmer, bereitete alles für den Unterricht vor, stellte mich dann an den Eingang und begrüßte die Lernenden freundlich mit Namen und Handschlag. Schon nach kurzer Zeit verbesserte sich in beiden Klassen¹⁴⁶ die Pünktlichkeit enorm. In der Klasse der Berufsfachschule begannen wir nach einigen Wochen sogar vor dem Klingeln – schließlich saßen schon alle an ihren Tischen bereit.

Heute, in meiner Klasse im Übergangsbereich, ergänze ich diese Routine mit der Strategie der Bell Work¹⁴⁷ und beobachte tatsächlich sog. schwierige Schüler und Schülerinnen, die vor dem eigentlichen Klingeln an ihren Tischen sitzen und z. B. eine Mathe-Aufgabe bearbeiten. Ein Anblick, der jedes Lehrerherz höher schlagen lässt!

Ich bin überzeugt, dass durch dieses Vorgehen in vielen Klassen die Pünktlichkeit gesteigert werden kann. Außerdem können die LuL dadurch echtes Interesse an ihren SuS zum Ausdruck bringen, welches sich sehr positiv auf die Beziehungsebene auswirkt. Schwierigkeiten bei der Umsetzung dieser Strategie könnten erfahrungswise entstehen, wenn die LuL weite Wege zum nächsten Klassenzimmer zurücklegen müssen, die Pausen zu kurz sind oder eine Lehrerin bzw. ein Lehrer zur Pausenaufsicht eingeteilt ist. Ersteren Schwierigkeiten kann administrativ Abhilfe geleistet werden – zur Lösung des letztgenannten braucht es kreative Lösungen vor Ort, z. B. eine unterstützende Lehrkraft aus dem benachbarten Klassenzimmer, die die Bell Work anschreibt. Hilfreich ist m. E. auch die Einrichtung einer eigenen kleinen Tafel, auf der nur die Aufgaben der Bell

142 vgl. JONES 2000, S. 21–27

143 vgl. JONES 2000, S. 232 f. u. 266 f.

144 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 224 f.

145 vgl. JONES 2000, S. 191 u. S. 203 f.

146 Es handelte sich hierbei um eine Klasse von Konstruktionsmechanikern und einer Klasse der zweijährigen Berufsfachschule.

147 vgl. JONES 2000, S. 117

Wort zu finden sind. Wie alle Routinen, so JONES, sollten auch diese zu Schuljahresbeginn eingeübt werden.¹⁴⁸

3.3 Selbstkontrolle/Deeskalation

„Deeskalation und Selbstkontrolle beschreiben die Kunst, sich in herausfordernden Erziehungssituationen nicht reizen und hineinziehen zu lassen, sondern sich zu kontrollieren und zu bremsen.“¹⁴⁹ Eskalation engt die Beziehung ein – Deeskalation erweitert diese. Beiden Prozessen liegen neuronale Muster zugrunde. Bei der Eskalation handelt es sich um Muster von Stressreaktionen, die sich verselbständigen. Hierbei werden Aggressions- und Bedrohungssituationen überbewertet – die daraus entstehenden Handlungen sind oft überzogen und unverhältnismäßig. Dies wiederum treibt die Eskalationsspirale weiter an.¹⁵⁰ Beide Konfliktparteien – sowohl LuL als auch SuS sind die Verlierer.

Bei der Deeskalation hingegen wird „die durch die Stressreaktion bereitgestellte Energie [...] für die Lösung einer herausfordernden Situation genutzt.“¹⁵¹ Die LuL können diese Energie zunächst nutzen, um ihre Reaktionen zu verzögern. Danach nutzt das „Gehirn die Stresshormone automatisch für Begegnung und Entspannung.“¹⁵² OMER verweist auf eigene Forschungsarbeiten zur Autorität von Eltern und LuL, die aufzeigen, dass „die Beherrschung der Fähigkeiten zur Eskalationsvermeidung die Autoritätsperson stärkt.“¹⁵³ Weiter ergänzt er, dass gleichzeitig die Reaktionen der Eltern oder LuL in ihrer Schärfe abnehmen.¹⁵⁴

Exemplarisch sollen an dieser Stelle einige von OMER empfohlene Strategien zur Deeskalation aufgeführt werden. So zunächst das Prinzip der *verzögerten Reaktion*. Deeskalation wird dadurch umgesetzt, dass LuL nicht sofort auf alles reagieren!¹⁵⁵ *„Ich bin nicht bereit solches Verhalten hinzunehmen. Ich werde auf den Vorfall zurückkommen.“*¹⁵⁶ Durch das Innehalten kommen im Kind auch die guten Stimmen zum Tragen. OMER spricht hierbei vom Prinzip der Vielstimmigkeit.¹⁵⁷ Er ergänzt dieses Prinzip mit dem Grundsatz: *„Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist.“*¹⁵⁸ Emotionale Erregungen sind der Nährboden von Eskalation. Viel zu schnell reagieren die LuL mit Provokation und Beleidigung.¹⁵⁹ Eine weitere Handlungsempfehlung ist die, im *Zweifelsfall zu schweigen oder*

148 vgl. JONES 2000, S. 123–136

149 OMER/STREIT 2016, S.73

150 vgl. OMER/STREIT 2016, S. 73

151 OMER/STREIT 2016, S. 73

152 OMER/STREIT 2016, S. 73

153 OMER/STREIT 2016, S. 31

154 vgl. OMER/STREIT 2016, S. 31

155 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 31, S. 55 u. 57 f.

156 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 58

157 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 55 f.

158 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 57

159 vgl. OMER/STREIT 2016, S. 62

*nicht zu reagieren. Schweigen ist keine Kapitulation!*¹⁶⁰ OMER empfiehlt LuL auch, ggf. *Fehler zuzugeben und wiedergutzumachen* – gemäß dem Konzept der Neuen Autorität ist dies keine Schwäche, sondern bewirkt eine Stärkung der Autorität.¹⁶¹

Ein Beispiel aus eigener Praxis:

Eine Schülerin missachtete meine Aufforderung, ihr Handy wegzulegen, wie es eigentlich auch in der Schulordnung vorgesehen ist. Ich sagte ihr daraufhin, dass dies eine Schulregel sei, auf deren Einhaltung ich bestehen müsse und sie diese Regel im Übrigen kenne. Weiter teilte ich ihr mit, dass ich sie in einigen Minuten nochmals darauf ansprechen würde – sie könne sich selbst entscheiden, ob sie der Aufforderung folgen möchte oder ob ich ihre Eltern informieren müsse. Mein Ton war ruhig, leise, freundlich aber bestimmt. Nach kurzer Zeit räumte sie ihr Handy in ihre Schultasche. Ich bedankte mich bei ihr nach einigen Minuten.

Dieses Vorgehen vermied eine Eskalation, ich konnte auf beharrliche Weise die Regeln durchzusetzen und die Schülerin konnte ihr Gesicht wahren, indem sie selbst bestimmt hat, ob sie ihr Handy weglegt. Ein möglicher Machtkampf wurde somit umgangen. Die anderen SuS der Klasse konnten meine Bereitschaft die Schulregeln durchzusetzen wahrnehmen. Außerdem kostete mich die Intervention kaum wertvolle Unterrichtszeit, schonte meine Nerven und ich blieb handlungsfähig. Reagiert ein Schüler oder eine Schülerin nicht, könnte ich darauf verweisen, dass ich das Verhalten zu einem späteren Zeitpunkt nochmals ansprechen werde. Wichtig ist m. E. nicht aus einer Haltung der Macht, sondern der Präsenz zu sprechen. Als Voraussetzung hierfür sehe ich – und dies gilt auch für alle anderen pädagogisch motivierten Handlungen – den Aufbau einer guten Beziehung. Meiner Erfahrung nach haben SuS hierfür ein absolut sicheres Gespür und merken sofort, aus welcher Intention eine Lehrkraft handelt. Erfahrungen aus der Praxis zeigen, dass die Umsetzung o. g. Deeskalationsstrategien vielen LuL schwer fällt. Auf herausforderndes Verhalten von SuS nicht sofort zu reagieren, empfinden manche LuL zunächst als Zeichen von Schwäche – der Impuls, mit vermeintlicher starker Autorität zu reagieren, ist sehr groß. Auch die Strategie des Schweigens oder das Zugeben eigener Fehler fällt, meinen Beobachtungen zufolge, vielen LuL sehr schwer. Dies muss in Fortbildungen und Beratungen berücksichtigt werden.

3.4 Transparenz und Öffentlichkeit

Gewalt lebt davon, dass sie von den Anständigen nicht für möglich gehalten wird, bzw. unvorstellbar ist. Destruktives Verhalten und Gewalt benötigen Geheimhaltung, um sich auszuweiten.¹⁶² Wird eine Gewalttat „unter den Teppich gekehrt“, bedeutet dies für den Schädiger/die Schädigerin, dass er/sie weitermachen darf! Die „Verheimlicher“

160 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 56

161 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 58 f.

162 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 258

verwandeln sich in „Erlauber“ oder sogar in „Befürworter“.¹⁶³ Jeder Gewaltakt, auch gegen Einzelne oder gegen Gegenstände, ist ein Angriff auf die Gemeinschaft. Die Botschaft der Schädiger/Schädigerinnen könnte lauten *„Mir sind eure Vorschriften egal!“*¹⁶⁴ oder *„Seht her, was ich mit eurem Besitz mache!“*¹⁶⁵ Ein Betroffener/eine Betroffene von Gewalt, verliert das Gefühl von Sicherheit und auch den Glauben an die Fähigkeit der Gemeinschaft Schutz bieten zu können.¹⁶⁶ Wird eine Gewalttat im Verborgenen bearbeitet, ein Schädiger/eine Schädigerin hinter verschlossener Tür behandelt, erfährt die betroffene Person nichts davon und ihr Verlust von Sicherheit bleibt erhalten.¹⁶⁷ Erst durch Transparenz, durch sichtbare Schutzmaßnahmen, bekommen die Betroffenen ihre Sicherheit zurück und können ihre gestörte Beziehung zur Gemeinschaft wieder in Ordnung bringen.¹⁶⁸ Durch seine Gewalttat katapultiert sich der Schädiger/die Schädigerin aus der Gemeinschaft heraus oder doch zumindest an deren Rand.¹⁶⁹ Einfache Entschuldigungen reichen nicht aus, um die Kluft zwischen dem Schädiger/der Schädigerin, der geschädigten Person und der Gemeinschaft wiederherzustellen. Strafen und weitere Ausgrenzungsmaßnahmen seitens der Schule verschlimmern die Situation noch.¹⁷⁰ Das Konzept der Neuen Autorität und des gewaltlosen Widerstands arbeitet mit einer besonderen Form der Stärke und „sanfter Härte“¹⁷¹ und gibt dem Täter/der Täterin durch Wiedergutmachungshandlungen die Gelegenheit, sich wieder der Gemeinschaft anzuschließen. Dies muss transparent und öffentlich gemacht werden, wenn es wirken soll.¹⁷² M. E. steckt in der Herstellung von Öffentlichkeit auch ein großer Teil der präventiven Wirkung des Konzeptes, denn die SuS erkennen, dass die LuL konsequent und auf gute Art und Weise auf Regelverstöße reagieren.

Transparenz und Veröffentlichung erfolgt gegenüber den Eltern, den LuL, der Klassengemeinschaft und bei Bedarf der gesamten schulischen Gemeinschaft.¹⁷³ Als Folge der Transparenz, so OMER, erfahren LuL die Stärkung ihrer Autorität, denn sie treten aus ihrer Isolation heraus.¹⁷⁴ OMER zufolge, wird das Sprechen über Gewalt enttabuisiert, es entsteht ein öffentlicher Druck gegen Gewalt. Außerdem, so OMER weiter, vergrößern „Transparenz und Öffentlichkeit das Vertrauen in die Autoritätsperson und stärken ihr Führungsvermögen.“¹⁷⁵ Meine eigenen Beobachtungen zeigen, dass SuS, die eine Bearbeitung von Gewalt im Sinne der Neuen Autorität wahrnehmen, zunehmend dazu bereit

163 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 15 u. S. 32

164 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 252

165 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 252

166 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 266

167 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 252

168 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 252

169 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 254 Bemerkung: Ich beobachte häufig, dass es LuL schwer fällt dies zu glauben, da es oft so wirkt, als sei der Schädiger/die Schädigerin der „Chef“/die „Chefin“ der Gruppe. Mit Hilfe von Rollenspielen kann man den Ausgrenzungsprozess aber gut nachvollziehbar darstellen.

170 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 254

171 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 254

172 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 253 f.

173 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 258

174 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 258

175 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 258

sind, gewalttätige Vorfälle zu melden. OMER empfiehlt, die Bereitschaft der SuS zur Berichterstattung gezielt zu fördern und stellt dazu auch Übungen bereit.¹⁷⁶ Abschließend ist noch zu nennen, dass durch Herstellung von Öffentlichkeit bei einem Schädiger/einer Schädigerin eine positive Schamentwicklung entsteht. Dies wiederum kann eine höhere Bereitschaft zur Verhaltensänderung mit sich bringen – Scham anstatt Beschämung¹⁷⁷.

Einige Beispiele aus eigener Praxis:

Bei meinen Elternabenden gibt es routinemäßig immer einen Tagesordnungspunkt: Bericht aus der Klasse. Hier wird über alle Vorfälle und deren Bearbeitung berichtet. Außerdem erhalten die Eltern Einblick in die Akte der SuS und können so die Dokumentation des Verhaltens ihres Kindes einsehen.

Bündnisanrufe (s. u.) tätige ich häufig im Unterricht – somit bekommen alle anderen SuS die Reaktion auf Fehlverhalten mit. Dies wirkt sich i. d. R. positiv auf das Verhalten aller SuS aus. Anrufe aus dem Unterricht tätige ich auch bei guter Mitarbeit: So informiere ich z. B. in einer schülerzentrierten Phase, die Eltern über eine gute Mitarbeit ihres Kindes. Auch hier erfolgt die Transparenz durch das Bearbeiten vor der Klasse.

Bei allen Maßnahmen zur Transparenz ist es m. E. sehr wichtig, die SuS nicht zu beschämen. So erfolgen meine Anrufe vor der Klasse, weil mir meine SuS wichtig sind, weil ich in Sorge bin und weil dies meine Pflicht ist. Wenn ich die ersten Anrufe im neuen Schuljahr tätige, stelle ich immer wieder fest, dass die betroffenen Eltern zunächst erschrecken – und das obwohl ich zu Beginn des Schuljahres darauf hinweise, dass ich auch gelegentlich anrufe, wenn es gut läuft. Dies liegt vermutlich daran, dass LuL i. d. R. nur bei Problemen anrufen – Eltern kennen also vor allem problemorientierte Kontaktaufnahmen durch LuL. Eine Formulierungshilfe z. B. bei Anrufen zur positiven Rückmeldung könnte sein: *Bitte nicht erschrecken, es nichts passiert – ich möchte Sie nur in aller Kürze über etwas Schönes informieren. Ich bin mitten im Unterricht und Ihr Sohn/Ihre Tochter arbeitet gerade richtig toll an seiner/ihrer Arbeit. Das ist es mir wert, dass Sie das gleich erfahren. Das war es auch schon – wir sehen uns dann beim nächsten Elternabend.*

Die Wirkung eines solchen Anrufes ist sehr vielschichtig und m. E. gerade auch bei SuS mit problematischen Schulerfahrungen wichtig. Verkürzt kann gesagt werden, dass sich erfahrungsgemäß durch solch einen Anruf oft eine Fokusverschiebung auf gute Verhaltensweisen bewirken lässt. Sowohl das Kind als auch die Eltern erleben eine ressourcenorientierte Musterunterbrechung und nicht selten beobachte ich einen deeskalierenden Impuls im Familienleben. Es erfolgt eine gute Rückmeldung, die alle in meiner Klasse mitbekommen und die mir als Lehrkraft so wichtig ist, dass ich sogar aus dem Unterricht heraus anrufe! Die Beziehung zwischen mir als Lehrendem und den Lernenden sowie deren Eltern wird gestärkt – und dies in aller Öffentlichkeit. Meiner Erfahrung nach wirkt sich dies auch auf das Zusammenleben der ganzen Klasse aus:

176 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 287–289

177 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 136

Alle lauschen gespannt, arbeiten aber ohne Unterbrechung, ohne Kommentierung konzentriert weiter – es hinterlässt ein gutes Gefühl.

3.5 Helfer, Unterstützung, Netzwerke

Gemäß der Logik der Neuen Autorität stärken Unterstützungssysteme die Autorität der LuL. In der traditionellen Autorität gilt Hilfe holen als Zeichen von Schwäche. Die Neue Autorität zieht ihre Stärke nachhaltig aus den unterstützenden Netzwerken.¹⁷⁸ Die Unterstützung durch andere LuL und Eltern stärkt die Legitimierung der einzelnen Lehrkraft in ihren Handlungen.¹⁷⁹ Das Wissen darum, dass andere LuL und Eltern das Handeln einer Lehrkraft unterstützen, verleiht ihr Stärke und Gewicht, was sich in ihrer Stimme und Körperhaltung zeigt, selbst wenn sie leise redet¹⁸⁰ – sie fühlt sich in ihren Entscheidungen und Handlungen „getragen“. Vielfach verbreitet ist die Meinung, dass Autorität eine Frage der persönlichen Ausstrahlung ist – aber nicht alle LuL haben diese und hätten dadurch keine Chance im Unterricht zu bestehen.¹⁸¹ Die Auffassung der Neuen Autorität, dass Autorität u. a. von Unterstützung abhängt, befreit die LuL aus der „Charisma-Falle.“¹⁸² OMER erklärt dies dadurch, dass die „Autoritätsperson fortan nicht mehr eine auf sich allein gestellte Führungsfigur, sondern Repräsentantin eines Netzwerks ist, das sie unterstützt und ihre Autorität bekräftigt.“¹⁸³ Netzwerke schonen die persönlichen Ressourcen der LuL¹⁸⁴, bringen Unterstützung und Entlastung für Schulleitungen¹⁸⁵, dienen dem Ausbau der Präsenz¹⁸⁶ und schützen vor Isolation – Isolation gilt als einer der Hauptgründe für die Schwächung von LuL aber auch von Eltern.¹⁸⁷ OMER führt weiter aus, dass Helfer und Netzwerke vor Burn-out¹⁸⁸ schützen, Bedrohungen im Empfinden verringert werden und umgekehrt die Reaktionen der Autoritätspersonen gemäßigt werden.¹⁸⁹ Netzwerke ermöglichen LuL Machtkämpfe zu vermeiden und deeskalierend zu handeln.¹⁹⁰ Außerdem erhöhen sie die Verpflichtung zur Selbstkontrolle der Erwachsenen und wirken Willkür entgegen.¹⁹¹ Ein wichtiger Grundsatz lautet: jede Verletzung einer Lehrkraft ist immer Angelegenheit des ganzen Kollegiums.¹⁹²

178 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 52 f., S. 176 u. S. 208

179 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 30, S. 33 f., S. 176 u. S. 184

180 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 52

181 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 54

182 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 53

183 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 54

184 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 40 u. S. 54

185 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 196 f. u. S. 200

186 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 208 u. S. 209 f.

187 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 176 u. S. 182

188 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 52 u. S. 183

189 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 52

190 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 53 f. u. S. 176

191 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 30 u. S. 176

192 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 53

Beim Aufbau von Bündnissen werden von OMER folgende fünf Helferkreise beschrieben:

Helferkreis eins: Unterstützung durch die Schulleitung:

Die Unterstützung der Schulleitung ist maßgeblich für die gelingende Umsetzung dieses Interventionsprogramms. Das Wissen darum, dass die Schulleitung hinter den LuL steht, stärkt diese.¹⁹³

Helferkreis zwei: LuL unterstützen sich gegenseitig:

Gewalt und Disziplinprobleme gehen das ganze Kollegium an. Zur Bearbeitung von schwierigen Vorfällen, empfiehlt OMER, kleine Teams, sog. Kerngruppen zu bilden.¹⁹⁴ Eine Lehrkraft sollte sich mindestens von einer weiteren Lehrkraft helfen lassen. Dies kann beratend erfolgen oder auch als direkte Unterstützung in der Arbeit mit den SuS oder Eltern. In besonders schwierigen Fällen können größere Gruppen von Helfern gebildet werden. Diese können dann ggf. auch im Namen des ganzen Kollegiums einer Schule sprechen.¹⁹⁵ Durch dieses Vorgehen verändern sich die Perspektiven, Haltungen und Blickwinkel sowohl von LuL als auch SuS: Die LuL erfahren, dass z. B. auch Probleme im eigenen Unterricht nicht ihre persönlichen Probleme sind. Die SuS erfahren, dass die LuL keine „Zweikampfgegner“ sind, sondern dass LuL als Repräsentanten der Schule handeln und dass weitere LuL hinter ihnen stehen.¹⁹⁶ OMER empfiehlt auch einen „Wechsel von der „Ich“-Sprache zur „Wir“-Sprache“¹⁹⁷, da dies deutlich macht, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer dann im Namen aller Kolleginnen und Kollegen spricht und somit mehr Gewicht erhält. Sichtbar machen kann man die Zusammenarbeit m. E. auch durch offene Klassenzimmer und gegenseitige, vorher abgesprochene Besuche der LuL oder gezielte Unterstützung eines Schülers oder einer Schülerin, die sich nicht an Regeln hält. Hierzu kann sich die besuchende Lehrkraft einfach daneben setzen und fachlich unterstützen.

Ein Beispiel aus eigener Praxis:

Eine Lehrkraft teilte die Klasse im Fachunterricht in verschiedene Gruppen ein. Vier Schüler verweigerten sich dieser Einteilung. Die Lehrkraft ging nicht auf diese Machtprobe ein und bat drei Kolleginnen und Kollegen, die sich im Lehrerzimmer aufhielten, um Unterstützung. Schon als die vier LuL ins Zimmer kamen, wendeten sich die vier Verweigerer ohne erneute Aufforderung den ihnen zugewiesenen Gruppen zu. Die Unterstützer und Unterstützerinnen stellten sich für einige wenige Minuten hinter die zuständige Lehrkraft, mischten sich aber nicht weiter in den Unterricht ein und verließen dann wortlos das Klassenzimmer. Das Verhalten der vier Schüler musste im Nachgang nicht weiter bearbeitet werden – die Haltung und Botschaft der LuL, die ihren Widerstand und ihre Entschlossenheit deutlich machten, reichte aus.

193 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 177

194 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 177

195 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 177

196 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 184

197 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 209

Wichtig hierbei ist m. E. ein gegenseitiges Vertrauen und dass das Verhalten der hilfesuchenden Lehrkraft nicht in Frage gestellt wird, d. h. keine Schuldzuweisung erfolgt. Die in der Praxis häufig anzutreffende Sorge der LuL, dass die SuS diese Unterstützung als Schwäche werten würden, bestätigt sich nach meinen bisherigen Erfahrungen nicht. In Fortbildungen stelle ich allerdings immer wieder fest, dass es in der Tat vielen LuL schwer fällt, sich eine direkte, im Unterricht stattfindende Unterstützung vorzustellen. Da eine solche Unterstützung die LuL stärken und nicht schwächen soll, benötigt man erfahrungsgemäß eine Übergangszeit mit unterstützender Beratung durch Personen, die schon Erfahrung mit dem Konzept haben, damit die LuL diesen Haltungswechsel vollziehen können. LuL, die nach Unterstützung fragen, sollten ernst genommen und nicht abgewiesen werden. Reaktionen wie „*Ich selbst habe in der Klasse keine Probleme*“, würden eine unterstützende Kooperation sofort und nachhaltig abwürgen – dies kann man in Rollenspielen sehr gut verdeutlichen. Ebenso verdeutlichen kann man in Rollenspielen, dass sich hilfesuchende LuL weder schwach noch unfähig fühlen müssen. Eine hilfreiche Formulierung könnte sein: *Der Max, unser gemeinsamer Schüler aus der VAB 1, macht mir gerade Sorgen. Sein Verhalten in meinem Unterricht ist momentan sehr schwierig und wir verlieren wertvolle Unterrichtszeit. Ich würde gerne von dir und den anderen Kollegen wissen, ob ihr ähnliche Erfahrungen macht. Erfolgversprechender wäre bestimmt, wenn wir unser weiteres Vorgehen abstimmen könnten.* Wegen solch einer Aussage, muss sich m. E. keine Lehrkraft schwach fühlen. Im Gegenteil: Sie wirkt kompetent, netzwerkorientiert und zeigt, dass ihr die SuS und ihr Unterricht wichtig sind.

Helferkreis drei: LuL – Eltern:

JONES konnte nachweisen, dass LuL, die gleich zu Beginn des Schuljahres einen positiven Kontakt zu den Eltern aufnehmen, später auf eine höhere Kooperationsbereitschaft der Eltern stoßen, wenn es um die Bearbeitung schwieriger Vorfälle geht.¹⁹⁸ Diese erste Kontaktaufnahme kann schon am Ende der Ferien oder zu Beginn des Schuljahres telefonisch erfolgen und ein Bündnis vorbereiten.¹⁹⁹ Die Lehrkraft könnte z. B. sagen: *Ich bin der Klassenlehrer/die Klassenlehrerin Ihres Kindes und möchte mich schon vorab kurz vorstellen. Mir ist die Zusammenarbeit mit Ihnen sehr wichtig, denn sie kennen Ihr Kind am besten und können mir deshalb wertvolle Tipps geben, wie ich Ihr Kind am besten begleiten kann. Wie müsste denn das Schuljahr für Sie laufen, damit Sie am Ende sagen: Das war ein gutes Schuljahr, das war ein guter Klassenlehrer/eine gute Klassenlehrerin? Zum Schluss möchte ich Sie auch schon vorab über unseren ersten gemeinsamen Schüler-Lehrer-Eltern- Abend informieren und Sie herzlich dazu einladen.* Erfolgt der Anruf erst im Laufe der ersten Tage/Wochen im Schuljahr, schlägt OMER vor, die SuS gezielt unter dem Fokus von positiven Verhaltensweisen im Schulalltag zu beobachten. Diese können dann den Eltern rückgemeldet werden und ein guter erster Kontakt kann entstehen.²⁰⁰ Je nach Anzahl

198 vgl. JONES 2000 S. 133

199 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 190

200 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 190

der SuS können sich bei den Anrufen weitere LuL einer Klasse beteiligen. Im Rahmen der Elternarbeit werden den Eltern auch die negativen Auswirkungen eines Konfliktes zwischen Eltern und Lehrkraft dargestellt, dass nämlich sowohl Eltern als auch LuL dadurch an Autorität verlieren, die negativen Tendenzen des Kindes verstärkt werden und es dann bei einem Gewaltvorfall zu einem Verlust von Sicherheit in der ganzen Klasse kommen könnte.²⁰¹ Eltern, so OMER weiter, können zu Arbeitsgruppen mit LuL hinzugezogen werden, um z. B. Probleme mit einzelnen SuS bzw. Klassen gemeinsam zu bewältigen. Ein vorher installierter Vermittlungsausschuss kann bei Konflikten zwischen Eltern und LuL vermitteln.²⁰² Eltern, z. B. die Elternvertreter/Elternvertreterinnen einer Klasse, können regelmäßig stattfindende Elternabende mit den LuL zusammen vorbereiten und gestalten. Eltern können auch in andere Bereiche schulischen Lebens mit einbezogen werden. Transparenz seitens der Schule gilt als wichtige Voraussetzung für eine gelingende Elternarbeit.²⁰³ Ein wichtiger Punkt zu Beginn des Schuljahres ist die Vereinbarung von Erziehungsbündnissen. So wird vereinbart, dass die Eltern bei Bedarf zur Unterstützung ihres Kindes hinzugezogen werden und sie ihr Kind ggf. auch in den Unterricht begleiten.²⁰⁴

Beispiele aus eigener Praxis:

Die telefonische Kontaktaufnahme zu Schuljahresbeginn bzw. am Ende der Ferien wird von den Eltern meiner SuS überwiegend positiv bewertet. Zwar sind sie überrascht – denn sie kennen Anrufe der Schule bisher nur, wenn es Probleme gibt – sie lassen sich aber durch dieses erste Telefonat gut auf die am ersten Elternabend zu vereinbarenden Bündnisse einstimmen. Ich halte pro Schuljahr vier Elternabende sowie einen Beratungstag ab. Die SuS, alle im Alter über 14 Jahre, sind jeweils dabei. Am ersten Elternabend werden die Bündnisvereinbarungen getroffen. Diese sind wichtig für den Fall, dass sich eine Schülerin oder ein Schüler so verhält, dass kein guter Unterricht mehr stattfinden kann. Nach diesen Vereinbarungen können die Eltern „telefonisch ins Klassenzimmer geholt“ werden, d. h. die Eltern haben die Gelegenheit mit ihrem Kind zu sprechen, bevor ich als Lehrer weitere Maßnahmen treffe. Häufig bewirkt dies schon eine Verhaltensänderung.

Die Eltern können sich aber auch ins Klassenzimmer neben ihr Kind setzen oder auch vor dem Klassenzimmer aufhalten. Je nach Alter können die SuS auch heimgeschickt und die Eltern darüber informiert werden. Letzteres sehe ich allerdings als Notlösung an. Eine weitere Notlösung könnte sein, dass die Eltern ihr Kind auch in der Schule und zwar direkt im Klassenzimmer abholen.

Die Eltern, das zeigen nun mehrjährige und schulartübergreifende Erfahrungen, sind sehr kooperativ und interessiert daran, dass Unterricht stattfinden kann und sind bisher ausnahmslos zu diesen Bündnissen bereit. LuL berichten von verblüffenden Wirkungen.

201 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 189

202 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 193

203 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 177

204 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 192

Ein Beispiel eines Bündnisanrufes: Elmas, 15 Jahre, Klasse VAB: Elmas, eine sehr „temperamentvolle“ Schülerin, rastete 15 Minuten vor Unterrichtsende völlig aus, schrie, fluchte und bedrohte dann schließlich noch eine Mitschülerin, welche daraufhin das Klassenzimmer verließ, heimgehen wollte und vor Angst am nächsten Tag nicht mehr kommen wollte. Unterstützung durch Kollegen war gerade nicht vorhanden. Ich bat die angegriffene Mitschülerin auf dem Gang zu warten, was diese auch tat. Dann sprach ich in ruhiger Art und Weise Elmas an, diese ließ sich jedoch nicht beruhigen. Daraufhin sagte ich ihr, dass ich ihren Vater anrufen müsse. Sie kam mir damit zuvor, rief ihren Vater an und sagte dabei mantraförmig, dass dieser ihr Recht gebe, da die andere Mitschülerin sich schlecht verhalten hätte. Nachdem ich dann kurz dem Vater die Situation erklärt hatte und ihr wieder das Telefon überreichte, sprach sie dann nochmal mit ihrem Vater und wurde dabei immer ruhiger. Am Ende redete ich nochmals mit ihm und verlangte, dass am nächsten Tag jemand mit Elmas zur Schule kommen müsse, ansonsten könne ich die Verantwortung nicht übernehmen und müsste sie aus Sicherheitsgründen vorerst vom Unterricht ausschließen. Der Vater war einverstanden – wir verabredeten, am Nachmittag nochmals kurz zu telefonieren. Der ganze Prozess fand im Klassenzimmer statt – die anderen Mitschülerinnen und Mitschüler waren extrem ruhig – Unterricht war in der Zeit nicht möglich. Es waren dann nur noch zwei Minuten Unterricht. Ich erklärte Elmas und der Klasse das weitere Vorgehen. Insbesondere der Mitschülerin, die von Elmas bedroht wurde, erklärte ich dies nochmal persönlich, um ihr Sicherheitsgefühl wiederherzustellen. Sie sagte daraufhin zu, am nächsten Tag zum Unterricht zu kommen. Bei einem ergänzenden Telefongespräch am Nachmittag besprach ich mit dem Vater von Elmas noch die Details. Am nächsten Morgen, 15 Minuten vor Unterrichtsbeginn kam Elmas mit ihrem Opa. Dieser sprach nur schlecht Deutsch, eine Verständigung war aber möglich. Elmas saß völlig ruhig und entspannt dabei. In aller Kürze: Er gab sein Ehrenwort, dass Elmas sich ruhig verhalten und niemandem etwas antun würde. In den Unterricht wollte er nicht mitkommen, er sei aber per Telefon erreichbar und sicherte sein Kommen bei Bedarf zu. Nach Beurteilung der Gesamtsituation war ich damit einverstanden und machte dies dann in der Klasse auch transparent. Elmas setzte sich an einen Einzeltisch und war die nächsten drei Wochen völlig ruhig – dies ist wörtlich gemeint. Erst allmählich trat sie wieder in Kontakt mit uns LuL. Eine Wiedergutmachung gegenüber der bedrohten Mitschülerin erfolgte auch noch zu einem späteren Zeitpunkt.

Die Erfahrung zeigt auch, dass in „normalen“ Klassen die Ankündigung eines möglichen Bündnisanrufes oder das demonstrative Herauslegen der Telefonliste oder des Telefons schon eine Verhaltensänderung bei den SuS eintritt. Die Bündnisanrufe haben sich in meiner Praxis im VAB sehr bewährt und stellen eine enorme Stärkung meiner Autorität dar. In der Praxis zeigt sich jedoch eine ernstzunehmende Schwierigkeit: Den meisten LuL fällt dieser Bündnisanruf schwer und sie nehmen eher noch mehr Störungen in Kauf, um den Anruf nicht tätigen zu müssen. Auch hier bedarf es einer gezielten und kompetenten Unterstützung bei der Einführung des Konzeptes. Unterstützungsmaßnahmen könnten sein, dass der Bündnisanruf zunächst nach dem Unterricht getätigt wird, oder dass er im Beisein einer Lehrkraft stattfindet, welche die Familie schon kennt. Als hilfreich haben sich auch vorbereitende Rollenspiele erwiesen. Außerdem

wird spätestens jetzt den meisten LuL klar, wie wichtig die Kontaktaufnahme „in guten Zeiten“ ist.

Helferkreis vier: Schülerschaft:

In vielen Bereichen des schulischen Alltags kann Sicherheit und Widerstand gegen Gewalt nur mit Unterstützung der Schülerschaft entstehen. Diese erhält man nur dann, wenn die SuS erleben, dass die LuL tatsächlich entschlossen und in guter Art und Weise gegen Gewalt vorgehen.²⁰⁵

Erfahrung aus eigener Praxis:

Obwohl ich an einer einjährigen Schulart tätig bin – die Zeit für nachhaltige Veränderung also sehr kurz ist – darf ich immer wieder erleben, dass sich SuS schon nach einigen Monaten als Helfer im Kampf gegen Gewalt gewinnen lassen. Zu sehen ist dies z. B. darin, dass sie zu Berichterstattungen bereit sind, Position gegen Gewalt beziehen und sich auch gegenseitig in schwierigen Situationen unterstützen. Dies wäre vor einigen Jahren völlig undenkbar gewesen.

Helferkreis fünf: Gesellschaftliches Umfeld:

Schulen der Neuen Autorität schotten sich nicht ab, sondern öffnen sich dem gesellschaftlichen Umfeld. Als mögliche Unterstützer nennt OMER die Polizei, das Sozialamt, Gemeindezentren oder Vereine.²⁰⁶

3.6 Widerstand, Maßnahmen

Wird das problematische Verhalten von Seiten des Schülers bzw. der Schülerin oder einer Gruppe von SuS fortgesetzt, werden Widerstandsmaßnahmen ergriffen, die signalisieren, dass es so nicht mehr weiter gehen kann.²⁰⁷ Entschlossenheit ist dabei von großer Bedeutung.²⁰⁸

Die LuL erklären ihren Widerstand gegen das Fehlverhalten der Person, die sich grenzverletzend verhält und informieren gleichzeitig die Schulklasse, die auch interessiert ist zu erfahren, wie die LuL weiter vorgehen werden, um die Sicherheit in der Klasse wiederherzustellen.²⁰⁹ Ich beobachte, dass oft mehrere SuS der Klasse oder manchmal der gesamten Schule auf die eine oder andere Weise in problematisches Verhalten verstrickt sind. Das bedingt, dass auch alle Beteiligten und Betroffenen der Klasse/Schule in die Lösung dieser Probleme miteinbezogen werden müssen.

Gemäß dem Prinzip der Wachsamten Sorge werden im Bedarfsfall die Präsenz und weitere Maßnahmen einseitig erhöht. „Die Bereitschaft der Eltern, ihre Kinder aufmerksam und fürsorglich zu beaufsichtigen, gilt als entscheidender Faktor in der Ver-

205 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 177 f.

206 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 178

207 vgl. LEMME/KÖRNER 2016, S. 92, vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 31

208 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 31

209 vgl. LEMME/KÖRNER 2016, S. 69 f.

hinderung vieler Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern.“²¹⁰ Für LuL ist dies m. E. auch wichtig und könnte folgendermaßen formuliert werden: *Wir sind deine bzw. eure Lehrerinnen und Lehrer und bleiben es! Wir bleiben da, wenn es harmonisch und angenehm, aber auch, wenn es unangenehm und herausfordernd zugeht.*

Eine Veränderung der Stufe der Wachsamkeit wird dem oder den Betroffenen zuvor angekündigt. Dies ist ein Ritual, bei dem die Lehrkräfte ihre Entschlossenheit demonstrieren.²¹¹ Werden Maßnahmen des Protestes durchgeführt „gibt es zu diesem Zeitpunkt keinen Platz für Sympathie“²¹², denn diese, so OMER, könnte den Widerstand schwächen. Dennoch ist es wichtig, dass eine Beziehungsgeste erfolgt (s. u.). Diese kann etwas später erfolgen und signalisiert dem Schüler/der Schülerin, dass der Widerstand der LuL gegen die Tat gerichtet ist und nicht gegen die Person. Der Widerstand gegen die Tat soll somit die positive Beziehung zur Schülerin/zum Schüler nicht beeinträchtigen. OMER zufolge soll diese Handlungsweise der LuL eine doppelte Botschaft vermitteln: „Ich gebe dir nicht nach und ich gebe dich nicht auf!“²¹³

Folgende Maßnahmen lassen sich nach ihrem Grad des Widerstands darstellen:²¹⁴

- Offene/fokussierte Aufmerksamkeit
- Beharrliche Präsenz
- Besuche, also Präsenz vor Ort
 - Eltern im Unterricht
 - Rundgang
 - Wenn die Schule zum Schüler kommt ...
- Dokumentationen:
 - Dokumentationsheft
 - Begleitformular
 - Der gute Ruf des Kindes
- Beharrliches Gespräch
- Sit-in
- Anleitung zur präsenten Suspension

Beispiele aus eigener Praxis:

Jonas, 16 Jahre, VAB, Unpünktlichkeit: Jonas kam von Beginn des Schuljahres an systematisch zu jeder Unterrichtsstunde einige Minuten zu spät. Ressourcenorientierte Gespräche und Nachholaktionen erbrachten keine Besserung. Ich bat die Mutter zu einem Gespräch und wir entschlossen uns, Widerstand gegen dieses Verhalten zu leisten und einigten uns auf folgende Maßnahmen: Zunächst erklärten wir Jonas nochmals die Wichtigkeit und Bedeutung von Pünktlichkeit. Dann brachte ihn die Mutter eine Woche lang jeden Morgen ins Klassenzimmer und übergab ihn der jeweiligen Lehrkraft. Ich begleitete ihn einige Tage in die Pause, um mit

210 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 69

211 vgl. LEMME/KÖRNER 2016, S. 98

212 OMER 2015, S. 206

213 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 206

214 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 211–251, vgl. LEMME/KÖRNER 2016, S. 99 f.

ihm Pünktlichkeit zu trainieren. Hier führten wir entspannte, gute Gespräche. Gleichzeitig bekam er von mir einen persönlichen, wertschätzenden Brief als notwendige Beziehungsgeste. Anschließend kam Jonas fast immer pünktlich – den Brief trug er wochenlang in seiner Jackentasche mit sich herum. Nach einigen Wochen mussten wir die Maßnahmen nochmals für zwei Tage wiederholen. Das restliche Schuljahr kam er pünktlich zu meinem Unterricht.

Torben, 16 Jahre, VAB, Schulabstinenz: Torben, ein eher leistungsstärkerer, aber ängstlicher Schüler, begann ab Herbst häufig zu fehlen – teilweise auch mit Attest krankgeschrieben. Die Mutter war besorgt und bat mich um Hilfe – schließlich war er aus diesem Grund von seiner vorhergehenden, weiterführenden Schule verwiesen worden. Ich entschloss mich in Absprache mit der Mutter, Torben zu Hause zu besuchen, insgesamt dreimal. Außerdem ging ich mit zum Kinderarzt, der uns versicherte, dass er Torben nicht mehr ohne weiteres krankschreiben wolle. Zusätzlich unterstützte ich die Mutter dreimal morgens per Telefon, um Torben beim Aufstehen zu helfen. Wichtig war hierbei eine wertschätzende, beziehungsorientierte und dennoch entschlossene Haltung. Torben konnte sich frei entscheiden, verstand aber die vorgelebte Aussage: Kommt der Schüler nicht zur Schule, kommt die Schule zum Schüler. Der Schulbesuch besserte sich drastisch und Torben konnte die Hauptschulabschlussprüfung erfolgreich ablegen.

Nun mag man sich die Frage nach den zeitlichen Ressourcen stellen. Hier möchte ich erwidern, dass die Bearbeitung nach traditioneller Methode auch zeitintensiv ist. Allerdings zeigen die Beispiele auch, dass eine Umsetzung solcher Maßnahmen sicherlich einfacher ist, wenn das gesamte Kollegium diese Haltung hat und sich gegenseitig unterstützt.

3.7 Beziehung und Versöhnung

Eine wichtige Voraussetzung, eine gute Beziehung zu SuS aufzubauen und beharrlich Versöhnungen anzubahnen ist, dass die LuL ihre SuS mögen. Dies mag trivial klingen, ist aber meiner Erfahrung nach längst nicht immer selbstverständlich. Eine große Hilfe dabei ist die Haltung, den Menschen zu mögen aber mit seinen regelabweichenden Handlungen nicht einverstanden zu sein.²¹⁵ Die Unterscheidung von Mensch und Tat ist m. E. elementar. Gerade dann, wenn es schwierig wird, wenn die Erwachsenen protestieren und Widerstand leisten, braucht es Gesten der Beziehung und Versöhnung, nicht zuletzt, weil sich dies deeskalierend auswirkt.²¹⁶

Störungen der Bindung von Kindern zu Bezugspersonen zeigen sich in symptomatischem Verhalten der Kinder.²¹⁷ OMER postuliert die Verschiebung des Fokus auf die

215 vgl. WEIDNER 2004, S. 7

216 vgl. OMER/STREIT 2016, S. 69

217 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 47

Beziehung anstatt auf das, was das Kind gemacht hat.²¹⁸ Machtmittel und Konsequenz können die Beziehungsebene beschädigen.²¹⁹ Mittel der Macht verstellen häufig den Blick auf die beschädigte Beziehung, weil sie sich nur auf die äußeren Verhaltensweisen des Kindes richten.²²⁰ Eine Stärkung der Beziehung zwischen SuS und LuL sowie Eltern ist wichtig, da das Kind dadurch merkt, dass sich der Widerstand gegen das Verhalten und nicht gegen sie als Person richtet.²²¹ Die Haltung könnte sein: *Du bist uns willkommen, deine ausgeübte Gewalt, deine Drohungen, das Stehlen, dein Drogenkonsum usw. nicht!* Die Auseinandersetzung mit den SuS erfolgt über Präsenz statt Macht – mit dem Ziel, die Beziehungsebene wieder zu verbessern.²²² „Stärke ist nicht mehr mit Macht gleichgesetzt, nicht mehr Mittel, den anderen zu kontrollieren, sondern bedeutet Wahrung der eigenen Präsenz, unabhängig vom Verhalten des Gegenübers.“²²³ Die Stärke der Autoritätsperson wiederum stellt eine Art von Anker dar: Die SuS haben die Wahlfreiheit, sich ohne Demütigung daran zu binden.²²⁴ Die Stärke des Ankers liegt in der Beharrlichkeit. Zwar stellt ein starker Anker keine Bedrohung dar, ist aber auch nicht ohnmächtig – er lässt sich nicht einfach umgehen oder beiseiteschieben. Die Autoritätsperson bleibt durch ihre Beharrlichkeit immer da.²²⁵ Die Festigung der Beziehungsebene sollte m. E. von Beginn des Schuljahres an erfolgen und unabhängig vom Verhalten der SuS sein. Beziehungsgesten erfolgen auch durch Übernahme der Verantwortung von LuL für eigenes Fehlverhalten²²⁶, z. B. auch gerade dann, wenn LuL mit in die Eskalation eingestiegen sind und überreagiert haben, z. B. in Ton, Worten oder bei Strafen. Die LuL können dann dennoch am Protest gegen das Fehlverhalten festhalten und sich ggf. auch entschuldigen. Bei Beziehungsgesten geht es weder um Bestrafung noch um Geschenke/Belohnungen, sondern um die Beziehung. Gerade in „schwierigen“ Phasen, also wenn die LuL z. B. im massiven Widerstand gegen ein Verhalten von SuS sind, fällt eine Beziehungsgeste oft schwer. Den LuL kommt dies unstimmig vor, da sie vielleicht das Gefühl haben, dadurch schwach zu wirken. Bezogen auf die Zeitspanne einer konkreten Widerstandsmaßnahme, z. B. in einem Sit-In, trifft dies auch zu – wie oben erwähnt, räumt OMER in dieser Zeitspanne Sympathiebekundung genau aus diesem Grunde keinen Raum ein. Allerdings sollte sie, so OMER weiter, kurz danach erfolgen.²²⁷ M. E. müssen LuL erkennen, dass auch in Phasen längeren Widerstands immer Raum für Beziehungsgesten existiert. Sind LuL selbst noch in ihrem Ärger – also in der Eskalation – kann ihnen erfahrungsgemäß das Ausführen einer Beziehungsgeste schwerfallen, denn sie wollen dem Schüler/der Schülerin auf keinen Fall jetzt auch noch ein „Geschenk“ machen. Befindet sich eine Lehrerin/ein Lehrer so stark im Protest, dass sie/

218 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 46

219 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 46 f.

220 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 47

221 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 47

222 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 47 f.

223 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 47

224 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 47

225 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 48

226 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 33

227 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 206

er die Beziehungsgeste nicht alleine schafft, kann dies auch durch eine andere Lehrkraft erfolgen: *Sieh, lieber Max, wir mögen dich, auch Herr Meyer. Dennoch sind wir nicht mit deinem Verhalten einverstanden und kämpfen um dich, gerade auch Herr Meyer. Ich schlage dir vor, dass du die Hausaufgaben in meinem Fach erst später machst und ich berate mit dir, wie wir das wieder in Ordnung bringen.* Beziehungsgesten können erfahrungsgemäß auch vor Demütigung schützen, unterstützen die Bereitschaft der SuS zu einer Wiedergutmachung, unterbrechen alte Verhaltens-/Beziehungsmuster und zeigen den SuS, dass sie der Lehrerin/dem Lehrer wirklich wichtig sind.²²⁸

Umsetzungs-Beispiele im Schulalltag: „Beziehungsgesten sind vereinfacht gesagt kleine Nettigkeiten“²²⁹. Nachfolgend sind einige Beispiele für den Schulalltag aufgeführt – nutzen Sie aber Ihre eigenen Stärken und folgen Sie Ihrem Gefühl:

- Rückmeldung, auch telefonisch, an Eltern über gute Ereignisse, Verhaltensweisen oder Entwicklungen
 - Bedauern der LuL über den Vorfall/das schlechte Verhalten
 - Kontaktaufnahme bei Krankheit, um gute Besserung zu wünschen
 - SuS zum Geburtstag gratulieren, evtl. kleines Geschenk
 - Urkunde für erfolgreiche Aktionen
 - Zahlreiche freundliche, bedingungslose kleine Gesten
 - Spiel, spielerische Methode, Lachen, Humor, Rätsel am Ende des Tages, etc.
 - Begrüßung per Handschlag und mit Namen
 - Positive Klassenbucheinträge
 - LuL können „gute Taten“ oder positive Verhaltensweisen ausdrücklich als Beziehungsgesten werten/rückmelden – auch wenn dies vom Kind gar nicht so beabsichtigt war
- Ich freue mich, dass du die Tafel für mich sauber gemacht hast.*
- LuL „sehen“ und grüßen ihre SuS auch außerhalb ihres Schulalltages, wenn sie als Privatpersonen unterwegs sind.
 - Persönlicher Brief an SuS, z. B. auch im Namen von weiteren Kolleginnen und Kollegen
 - SuS, z. B. schriftlich, die Bedeutung ihres Namens nennen
 - Konsequent bei SuS bedanken, z. B. für pünktliches Erscheinen, wenn Hausaufgaben gemacht sind, Tafeldienst, Reinigungsdienst, wenn SuS sich gegenseitig helfen
 - Hobbies der SuS kennen und ab und zu darüber sprechen/sich erkundigen, z. B. auch nach Wettkämpfen o. ä.
 - Befindlichkeiten der SuS wahrnehmen und ggf. ansprechen/wertschätzen
 - SuS von sich erzählen lassen – ggf. mit eigenen Erfahrungen ergänzen

228 Es sei auf das obige Praxisbeispiel: *Jonas, 16 Jahre, VAB, Unpünktlichkeit*, verwiesen.

229 vgl. OMER/STREIT 2016, S. 69

3.8 Wiedergutmachung

Problematik der Strafe – aus Sicht der LuL

Möchte man theoriegeleitet sinnvoll mit Strafen arbeiten, so muss die Strafe unmittelbar nach der Tat verhängt werden und die Strafe muss thematisch etwas mit der Tat zu tun haben.²³⁰ Außerdem darf sie nicht umgangen werden können, d. h. sie muss erfolgen und kontrolliert werden²³¹ – was m. E. oft nicht so ohne weiteres möglich ist. Dies erzeugt einen hohen Handlungsdruck bei der Lehrkraft. Was erfolgt, wenn SuS nicht zum Nachsitzen erscheinen oder die Strafarbeit nicht abgeben? In der Praxis beobachte ich, dass die Strafen häufig verstärkt werden, z. B. aus einer Seite Abschreiben werden zwei, dann drei usw. Das Ableisten der Strafe wird dadurch immer unrealistischer. Wird die Strafe seitens der SuS aber nicht abgeleistet, so entsteht, gemäß der Logik der traditionellen Autorität, ein Autoritätsverlust der Lehrkraft.²³² Ein Gefühl von Handlungsunfähigkeit und fehlendem Durchsetzungsvermögen kommt auf.²³³

Meinen Beobachtungen zufolge treten LuL häufig in die sog. „wenn-dann“ Falle: Sie kündigen bei Nichteinhaltung einer Regel bestimmte Strafmaßnahmen an. M. E. lädt dies die SuS zum „Testen“ ein und birgt damit die Gefahr von Machtkämpfen. Außerdem setzen sich die LuL selbst unter Druck und berauben sich ihrer Handlungsalternativen. Denn oft erfolgen solche „wenn-dann“ Ankündigungen erst in einer bereits eskalierten Situation und sind überzogen. Oder man erkennt, dass man die Situation falsch eingeschätzt hat, bzw. sich eine besondere Situation ergibt, und man muss dann doch die Strafe durchziehen, weil man sonst vor den anderen SuS „unglaublich“ wird.

Insgesamt, so OMER, ist das Prinzip Strafe eher ein Ausdruck von Hilflosigkeit.²³⁴

Anhand des folgenden Beispiels aus eigener Praxis kann man die häufige Wirkungslosigkeit von Strafe erkennen:

Mehrere 16 bis 17-jährige Schüler meiner VAB-Klasse kamen sehr oft oder teilweise immer zu spät aus der Pause zum Unterricht zurück. Gespräche gemäß der akzeptierenden/ressourcenorientierten Pädagogik blieben erfolglos. Deshalb entschloss ich mich als Klassenlehrer dazu, Widerstand zu leisten und meine Präsenz hochzufahren. Fünf Minuten vor der nächsten Pause fragte ich die „Unpünktlichen“, was sie denn machen könnten, damit sie es schaffen würden, pünktlich zu sein. Dies sei wichtig, denn in einer Ausbildung würden sie Gefahr laufen, aufgrund von Unpünktlichkeit noch in der Probezeit gekündigt zu werden. Da die Schüler mir als Klassenlehrer aber wichtig seien und dies auch meine Verantwortung sei, wollte ich sie dabei unterstützen, Pünktlichkeit zu lernen. Die Schüler hatten keine Ideen außer „Wir kommen halt pünktlich“ und wurden angesichts der nahenden Pause immer ungeduldiger. Ich teilte den Schülern dann als es zur Pause klingelte folgendes mit: Ich werde in den nächsten Tagen die Schüler in die Pause begleiten und mit ihnen üben, pünktlich zu sein. Daraufhin machten die

230 vgl. OMER 2010, S. 45 u. S. 57, vgl. DUBS 1995, S. 437

231 vgl. DUBS 1995, S. 437

232 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 43

233 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 266

234 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 266 f.

Schüler den Gegenvorschlag, dass sie doch auch Nachsitzen könnten. Dies lehnte ich ab, weil ich nachmittags andere Termine habe. Daraufhin machten die Schüler den Vorschlag, dass sie doch auch samstags zum Nachsitzen kommen könnten, aber auch das lehnte ich ab. Nach einigen wenigen „begleiteten Pausen“ durch mich als Klassenlehrer verbesserte sich die Pünktlichkeit drastisch und ich konnte die erhöhte Präsenz wieder zurückfahren.

Aus meiner Sicht zeigt sich die Wirkungslosigkeit von Strafe bei diesem Beispiel daran, dass die Schüler selbst Strafmaßnahmen vorschlugen. Nach meiner Einschätzung wäre dies für die Schüler der einfachere Weg gewesen – zumal aus ihrer Sicht vermutlich noch längst nicht ausgemacht war, dass sie dieses Nachsitzen auch abgeleistet hätten. Außerdem würde sich selbst durch ein Ableisten des Nachsitzens nicht automatisch eine Notwendigkeit zur Pünktlichkeit ergeben.

Problematik der Strafe – aus Sicht der Schädiger/Schädigerinnen²³⁵

Strafen können beim Schädiger/bei der Schädigerin zu gefühltem Gesichtsverlust führen. Dies wiederum birgt die Gefahr von Eskalation, Verweigerung, Trotz-Reaktionen oder einem „beleidigten“ Zurückziehen. Einsicht und Verantwortungsübernahme werden dadurch erschwert. Besonders Adoleszente neigen auch zum „Zurückstrafen“ in dem sie, z. B. den Kontakt zur Lehrkraft abbrechen, nicht mehr im Unterricht mitmachen, sich zurückziehen, Schwachstellen der Lehrkraft suchen und ausnutzen. Die Gewalttat an sich katapultiert die Schädiger und Schädigerinnen aus der Klassengemeinschaft hinaus und eine Re-Integration der Schädiger und Schädigerinnen wird durch das Prinzip Strafe erschwert. Die Kluft zwischen Schädiger/Schädigerinnen und den Geschädigten sowie den sanktionierenden LuL kann sich vergrößern. Die häufig von Lehrenden eingeforderten Entschuldigungen sind meistens nicht echt und somit wirkungslos. Versöhnungsprozesse mit den Geschädigten werden eher blockiert als gefördert. Aus meiner Sicht besteht ein weiteres Problem darin, dass ein Kind aus Angst vor Strafen evtl. „in den Untergrund geht“, d. h. es verheimlicht sein Tun vor den Erwachsenen. Dies hat wiederum eine Stärkung der negativen Seiten des Kindes zufolge.

Problematik der Strafe – aus Sicht der Gewaltbetroffenen/Geschädigten

Auch die Sichtweise der Geschädigten auf das Prinzip Strafe ist nach OMER eher kritisch.²³⁶ Was nützt es einer von Gewalt betroffenen Person, die einen Faustschlag ins Gesicht bekommen hat, wenn der Schädiger/die Schädigerin nachsitzen muss oder suspendiert wird? Vermutlich nichts. Vor allem das verlorengegangene Sicherheitsgefühl bleibt erschüttert. Und letztlich: Der/die Geschädigte bleibt auf seinem Schaden sitzen. Der Konflikt bleibt letztlich weiterhin bestehen und die Beziehung zum Schädiger bleibt belastet. Außerdem könnte der Geschädigte/die Geschädigte Angst vor einer möglichen Rache des Bestraften haben. M. E. kann auch der Selbstwert der Geschädigten geschwächt werden, da sie nicht in der Lage waren, sich selbst zu schützen. Dieses

²³⁵ vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 44 u. S. 266–268

²³⁶ vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 268

Gefühl der Schwäche kann auch noch durch die Nichtbeteiligung des Geschädigten/der Geschädigten bei der Bearbeitung des Vorfalles verstärkt werden.

Problematik der Strafe – aus Sicht der Gruppe z. B. der Klasse oder der Schulgemeinschaft

In der Praxis lässt sich beobachten, dass das Bearbeiten von Fehlverhalten seitens der Erwachsenen durch Strafe und Sanktion dazu führen kann, dass sich die Gruppe, in der sich der Schädiger/die Schädigerin oder auch der Geschädigte/die Geschädigte befinden²³⁷, aufgrund eines unterschiedlichen Gerechtigkeitsempfindens spaltet. Auch kann der Effekt eintreten, dass sich die Gruppe mit dem/der Bestraften solidarisiert und sich gegen die Erwachsenen verbündet. Nach OMER, kann auch Angst vor dem Schädiger/der Schädigerin und gleichzeitig die Angst vor den strafenden Erwachsenen entstehen.²³⁸ Ein funktionierendes Frühwarnsystem/Alarmsystem wird verhindert, so OMER weiter, da die SuS nicht zur Berichterstattung bereit sind, d. h. Strafen verhindern das Zusammenarbeiten mit Erwachsenen. Auf der Gefühlsebene der Gruppenmitglieder kann sich, meiner Beobachtung zufolge, ein Gefühl von Fremdschämen oder der Peinlichkeit einschleichen. Ersteres eher verursacht durch die „böse Tat“, letzteres eher gefördert durch den Prozess der Bestrafung. Das Prinzip der Wiedergutmachung würde beidem entgegenwirken.

Ein weiterer negativer Effekt könnte m. E. durch eine Täter-Opfer-Zuschreibung durch die Gruppe eintreten. Die Rollen können sich verfestigen, sich auf das weitere Verhalten und die Psyche der Betroffenen auswirken und selbsterfüllende Effekte verstärken.

Wiedergutmachung

Wo Schaden entsteht muss entschädigt werden.²³⁹ Es geht also nicht um „alltägliche Kleinigkeiten“, sondern um Handlungen, die echten Schaden hervorgerufen haben. Zur besseren Einschätzung: Wenn beispielsweise ein Kunde im Supermarkt einem anderen Kunden mit dem Einkaufswagen versehentlich auf die Beine auffährt, würde sich der Kunde entschuldigen und keine Wiedergutmachung leisten. Wiedergutmachung sollte m. E. mit Augenmaß und keinesfalls inflationär eingesetzt werden.

Die Wiedergutmachung einer „schlechten Tat“ birgt viele Chancen für alle Beteiligten. Im Gegensatz zur Strafe geht es bei einer Wiedergutmachung um Verantwortungsübernahme und um eine Geste des guten Willens.²⁴⁰ Wiedergutmachung bedeutet mehr ein Entschuldigen als eine Entschuldigung. Der Schädiger/die Schädigerin wird nicht in ein Schuldeingeständnis gezwungen, aber durch die Wiedergutmachung erfolgt dennoch eine Verantwortungsübernahme, da der Schädiger/die Schädigerin

237 Bem: i. d. R. findet ein Fehlverhalten zumindest im Beisein einer Gruppe statt, bzw. der Schädiger/die Schädigerin ist Mitglied einer Gruppe, auch wenn diese zum Zeitpunkt des Fehlverhaltens nicht anwesend war

238 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 267

239 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 267

240 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 268

bereit ist, den Schaden wieder in Ordnung zu bringen.²⁴¹ Wiedergutmachung vermag auch die durch die Gewalttat entstandene Kluft in der Gemeinschaft und in der Schädiger-Geschädigten-Beziehung wieder zu überbrücken. Dadurch erfolgt eine Re-Integration der Schädiger/Schädigerinnen in die Gemeinschaft.²⁴² Die von Gewalt Betroffenen und die Gemeinschaft erhalten das Gefühl von Sicherheit zurück.²⁴³ Somit ist der Wirkkreis der Wiedergutmachung wesentlich größer als der der Strafe. Während die Strafe ein einsamer Prozess ist, stellt die Wiedergutmachung einen gemeinsamen Prozess dar.²⁴⁴

Wiedergutmachung geht i. d. R. auch einher mit den Aspekten Beharrlichkeit und Aufschub. In diesem Zusammenhang spricht OMER von drei „Redensarten“²⁴⁵:

- „Man muss nicht siegen, sondern beharrlich sein.“²⁴⁶
- „Man soll das Eisen schmieden, wenn es kalt ist!“²⁴⁷
- „Man darf sich irren, da Angelegenheiten auch wiedergutzumachen sind!“²⁴⁸

Mit dem Umsetzen dieser drei Redensarten ergibt sich für die Autoritätsperson auch eine Veränderung bzgl. der Zeitwahrnehmung:

- Nicht der endgültige Sieg ist das Ziel. Vielmehr wird eine allmähliche Veränderung durch Beharrlichkeit anvisiert.²⁴⁹
- Sofort zu reagieren birgt die Gefahr von Fehlentscheidungen und Eskalation und verursacht einen hohen Handlungsdruck. Ein zeitlicher Aufschub birgt die Chance, dass die Akteure sich beruhigen können, dass eine bessere Vorbereitung der Reaktionen erfolgen kann und auch Unterstützung eingeholt werden kann.²⁵⁰

Diese Haltung begünstigt auch die Bereitschaft der Schädiger/Schädigerinnen, die Wiedergutmachung durchzuführen. OMER spricht hierbei auch von „Vielstimmigkeit.“²⁵¹ Dadurch, dass die Schädiger/Schädigerinnen nicht sofort zu einer Maßnahme gezwungen werden, können auch andere, gute „innere Stimmen“²⁵² zur Geltung kommen. Außerdem werden die Schädiger/Schädigerinnen bei ihrer Wiedergutmachung begleitet – oft ist es sinnvoll, diese Hilfe durch eine nicht direkt beteiligte Person erfolgen zu lassen. Die Schädiger/Schädigerinnen erfahren, dass sie auch in dieser schwierigen Zeit nicht alleine gelassen werden. Die mit der Tat und der Veröffentlichung einhergehende

241 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 267

242 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 268

243 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 268

244 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 66–268

245 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 54

246 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 54

247 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 54

248 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 54

249 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 55

250 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 55

251 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 55

252 OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 55

Scham wird in einer Durchgangsphase positiv als Druck empfunden, die Reue durch Wiedergutmachung zum Ausdruck zu bringen.²⁵³

Die eigene Praxis zeigt, dass SuS bei Einführung des Konzepts der Neuen Autorität sehr schnell das Prinzip der Wiedergutmachung begreifen und auch zunehmend offener für dieses Vorgehen sind.

Eine Wiedergutmachung ist m. E. nur möglich, wenn der Schädiger/die Schädigerin bekannt ist. Wenn diese Personen unbekannt sind, ist es sinnvoll Transparenz über die Tat herzustellen. Dies kann z. B. über eine entsprechende Ankündigung erfolgen.

Wiedergutmachung beinhaltet in einem ersten Schritt eine Verantwortungsübernahme – i. d. R. durch einen Brief – und in einem zweiten Schritt eine Geste des guten Willens, die sichtbare Wiedergutmachungstat.²⁵⁴

Beispiel aus eigener Praxis:

Ali, 17 Jahre, VAB, Drohung gegenüber einer Lehrkraft: Ali wollte auf keinen Fall für jemanden arbeiten. Seine berufliche Vorstellung war, im Monat vier bis fünf Autos zu verkaufen und damit locker 20.000 € zu verdienen. Berufsberatung durch uns und den Berufsberater lehnte er ab und weigerte sich, über dieses Thema auch nur nachzudenken. Zur Jahresmitte bedrohte er eine Lehrkraft. Als Abschluss der eingeleiteten Maßnahmen forderten wir eine Wiedergutmachung. Nach einiger Zeit, nach beharrlichen Gesprächen und Einbeziehung der Mutter erklärte er sich bereit, diese zu leisten. Zusammen mit seiner Mutter bereitete er Falafel für die ganze Klasse, die anwesenden LuL und die Schulleitung zu. Das Überraschende dabei war die freundliche, eloquente Haltung, mit der er seine Mitschüler bediente – er, der für niemanden arbeiten wollte. Im Anschluss an die Wiedergutmachung war er zum ersten Mal bereit, über das Thema Berufsausbildung zu sprechen. Wiedergutmachung bedeutet also Verführung zum Guten.

3.9 Schulleitung und Neue Autorität

Schulleitungen können doppelt vom Ansatz der Neuen Autorität profitieren. Eine große Belastung stellen die täglichen Bearbeitungen von disziplinarischen Maßnahmen dar.²⁵⁵ Werden die LuL wieder handlungsfähig und können Regelverstöße effektiv selbst bearbeiten, erfahren Schulleitungen eine spürbare Entlastung. Außerdem liefert das Konzept für Schulleitungen wertvolle Hilfestellungen zum Führen ihrer Schulen. Hier kommen immer neue Herausforderungen auf sie zu, nicht zuletzt, weil die Generation X und vor allem die Generation Y auf „Führung alter Schule“²⁵⁶ pfeift. Durch die Veränderungen in unserer Gesellschaft wird eine autoritäre Führung von Mitarbeitern nicht mehr akzeptiert: „Anweisung, Gehorsam und Kontrolle haben in einer modernen

253 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 136–139, S. 55 u. S. 42 f.

254 vgl. LEMME/KÖRNER 2016, S. 107 f.

255 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 196

256 vgl. BAUMANN-HABERSACK 2017, S. 15

Organisation ausgedient.“²⁵⁷ Die Neue Autorität hingegen baut auf präsenzte Beziehung, vertrauensvollen Austausch auf Augenhöhe, Mitbestimmung, Transparenz und Networking.²⁵⁸ Ein solcherart geprägter Führungsstil von Schulleitungen kann m. E. auch ein wichtiger Schutz vor Burnout und Innerer Kündigung von LuL sein.

4. Einige Gedanken zur Implementierung

Wie lässt sich ein Konzept, das weitreichende Veränderungen in Haltung und Handlung unserer LuL und Schulleitungen einfordert, in einer Schule einführen, in einer Zeit, in der die LuL zeitlich hochbeansprucht sind, in einer Zeit, in der in Schulen häufig die Haltung anzutreffen ist *bloß nicht schon wieder etwas Neues?*

Meine berufliche Tätigkeit als Schulberater und Fortbildner zeigt mir unterschiedliche Zugänge zu Schulen auf, z. B. ein steigender Leidensdruck der LuL. Immer öfter befinden sich LuL in Situationen völliger Handlungsunfähigkeit und können in bestimmten Klassen kaum noch unterrichten. Dieses Phänomen zieht sich durch alle Schularten – auch berufliche Schulen sind betroffen. LuL kommen an den Rand ihrer Belastbarkeit bzw. überschreiten diesen und werden krank. Gleichzeitig kann diese schwierige Situation eine Bereitschaft für nachhaltige Veränderungen in der Klassenführung erzeugen. Diese Motivation zur Verhaltensänderung hat einen „Weg-von“ – Charakter²⁵⁹, die Person hat also den Wunsch vom Problem wegzukommen. Dies entspricht auch der Entstehungslogik des Konzepts, denn ursprünglich wurde es als Hilfestellung für Familien mit hilflosen Eltern entwickelt, als Ausweg aus hocheskalierten Situationen. Um das Konzept jedoch nachhaltig in einer Schule zu installieren, muss anschließend eine „Hin-zu“ – Komponente folgen, „also im Falle der Neuen Autorität etwa die Vision einer gleichwürdigen, wertschätzenden Beziehungsgestaltung, die Erfahrung von Achtsamkeit, Präsenz und Selbstverankerung oder die Idee, dass Eltern und Lehrer im selben Boot sitzen.“²⁶⁰ Damit dies gelingt, ist m. E. eine längere, behutsame Begleitung notwendig, damit den LuL die Chance auf eigene Erfahrungen gegeben wird.

Beispiel aus eigener Praxis

Immer wieder darf ich LuL aus unterschiedlichsten Schularten unterstützen, ihre Handlungsfähigkeit in extrem schwierig zu unterrichtenden Klassen wiederherzustellen. Als Einstiegsritual zur neuen Bearbeitung der kritischen Klassensituation dient eine sog. Ankündigung²⁶¹, die von möglichst vielen LuL einschließlich Schulleitung erstellt und verlesen wird. Diese deeskalierende Musterunterbrechung steht als Zeichen für einen Neubeginn und dient der Stärkung der LuL. Sie zeigt deutlich den Protest der LuL, die Situation nicht mehr hinnehmen zu wollen. Gleichzeitig werden die Netzwerke erweitert und Unterstützer hinzugezogen. Dies geschieht

257 vgl. GEISBAUER 2018, S. 24

258 vgl. GEISBAUER 2018, S. 24 f.

259 SCHÖNANGERER 2018, S. 223

260 SCHÖNANGERER 2018, S. 223

261 vgl. OMER/VON SCHLIPPE 2010, S. 88

an einem sog. „Interventionse Elternabend“ oder besser gesagt LuL-Eltern-SuS-Abend, denn die SuS werden mit eingeladen und es sollten möglichst viele LuL der betroffenen Klasse mit dabei sein. An diesem Unterstützertreffen teilen die LuL den Eltern und SuS ihre Sorge um die Klassensituation mit. Danach wird den Eltern in einem Rollenspiel die „Machtlosigkeit“ der LuL demonstriert: Wenn ein Schüler/eine Schülerin nicht auf die Anweisung einer Lehrkraft hören möchte und damit nachhaltig den Unterricht stört, kann die Lehrkraft dies nicht ändern. Nachdem die Neue Autorität ansatzweise erklärt wurde, werden Bündnisse zwischen LuL und Eltern getroffen. Verkürzt beschrieben sehen diese so aus, dass die Eltern bei Bedarf zur Unterstützung ihrer Kinder per Telefon durch den sog. Bündnisanruf, oder auch durch persönliche Anwesenheit ins Klassenzimmer geholt werden können. Die bisherigen Erfahrungen weisen diese Maßnahmen als höchst wirksam aus. Die Akzeptanz in der Elternschaft ist sehr hoch. In der Regel wissen sie um die schwierige Klassensituation Bescheid und sind froh, dass die LuL aktiv werden. Setzen die LuL die besprochenen Maßnahmen konsequent um, verbessert sich die Klassensituation sehr schnell und nachhaltig. Aber auch hier sollte eine sorgfältige Vorbereitung und Begleitung der LuL erfolgen.

Andere Zugänge zu Schulen erfolgen bisher meist über persönliche Kontakte, manchmal auch über Ausschreibungen zu Lehrerfortbildungen. Dies trifft i. d. R. auf Schulen zu, die sich auf die langfristigen gesellschaftlichen Veränderungen einstellen möchten. Schulleitungen und LuL haben erkannt, dass sie neue Wege gehen müssen, um mit diesen Veränderungen klar zu kommen und erhoffen sich dies durch die Neue Autorität. Als Einstieg hierzu dienen meist pädagogische Tage bzw. Nachmittage.

Am Beispiel des o. g. Interventionse Elternabends lassen sich viele offene Fragen reflektieren. Ein Fragenkomplex ist der einer funktionierenden Elternarbeit – denn die Eltern sind äußerst wichtige Bündnispartner für die LuL: Wie erreichen wir in beruflichen Schulen die Eltern, bzw. wie können wir sie motivieren zum Elternabend zu kommen? Wer bereitet den Elternabend mit vor? Wie kann eine beziehungsstärkende Atmosphäre erzeugt werden? Wie können fehlende Eltern mit ins Boot geholt werden? Wie können Eltern dauerhaft als Erziehungspartner gewonnen werden? Wie reagieren LuL gut auf elterliche Widerstände oder Unsicherheiten? Wie können schon im Vorfeld Netzwerke und Allianzen geschlossen werden? Wie kann eine gelingende Kommunikation zwischen Eltern und LuL aussehen? Was tun, wenn keine Eltern erreichbar sind bzw. die Eltern nicht zur Mitarbeit bereit sind? Was muss rund um die elterliche Präsenz im Klassenzimmer beachtet werden? ...

Eine weitere Herausforderung für LuL ist die Haltung und Handlung bzgl. Beziehungsgesten. Die Beziehungsgestaltung liegt in der Verantwortung der LuL. Werden Protest, Netzwerke und Transparenz verdichtet, muss auch eine Beziehungsgeste erfolgen. Wie oben schon beschrieben, haben viele LuL damit Probleme und ordnen diese Beziehungsgesten als „Geschenk für schlechtes Verhalten“ ein. Auch hier gilt es, die LuL zu stärken und auf dem Weg zur Haltung der Neuen Autorität zu begleiten. Z. B. fällt LuL ein gezieltes, präsentenes Schweigen als Deeskalationsbaustein schwer und es braucht Mut, neue Erfahrungen zu machen. Das gleiche gilt für die Handlungsebene Unterstützung: Wird mir eine Unterstützung durch andere LuL nicht als Schwäche ausgelegt?

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020

Anschließend möchte ich nur ansatzweise und ohne Systematik einige weitere Fragen zur Implementierung aufwerfen: Wie kann es gelingen, das Interesse der LuL an einer veränderten Klassenführung auch nach Verbesserung der akuten Klassensituation zu erhalten? Wie können LuL unterstützt werden, die oben beschriebenen Bündnisanrufe zu tätigen? Wie gelingt es, auch andere LuL dieser Schulen mit ins Boot zu holen? Wie kann das Kollegium in Haltung und Handlung gestärkt und fortgebildet werden? Wie und wie lange muss eine Schule betreut werden? Welche Rolle spielen Schulleitungen? Welche weiteren Bündnispartner sind in der Schule und im Umfeld der Schule vorhanden und wie können diese eingebunden werden? ...

Letztlich handelt es sich bei der Einführung der Neuen Autorität um einen „normalen“ Schulentwicklungsprozess. Die Erfahrung zeigt, dass Schulen über einen langen Zeitraum, beziehungsorientiert und sehr präsent begleitet werden müssen, damit dieser Entwicklungsprozess gelingen kann. Da Erwachsene in unserer Gesellschaft sehr viele Jahre in der traditionellen Autorität sozialisiert sind, brauchen LuL vor allem in Fragen der Haltung immer wieder Unterstützung. Oft sind Handlungen der Autoritätsperson eine Gratwanderung zwischen Macht und Stärke, und es gibt viele Fallen, in alte Verhaltensmuster zurück zu fallen. „Hilflosigkeit und Macht sind eng miteinander verbunden“²⁶², dies zeigt sich im Erziehungsalltag immer wieder. Es ist aber ein Irrglaube, mittels Methoden der Macht einen befriedigenden Zustand von Beziehung erreichen zu können.²⁶³

5. Fazit und Ausblick

Zunächst sei hier erwähnt, dass die Kompetenzzentren der Neuen Autorität eher außerhalb des Schulsystems zu liegen scheinen. Während in Österreich schon über 200 Schulen mit dem Konzept arbeiten²⁶⁴ (Stand Nov. 2014) ist in Deutschland die Lage schwer einzuschätzen. Erste Versuche sich einen Überblick über Angebote in der Fortbildung von LuL zu verschaffen zeigen, dass zumindest Hessen das Thema Neue Autorität systematisch in ihre Qualifizierungsreihe für neue Schulleiter aufgenommen hat.²⁶⁵ Auch in Bayern, Baden-Württemberg²⁶⁶, Nordrhein-Westfalen, Niedersachsen und Berlin-Brandenburg können zumindest einzelne Angebote seitens staatlicher Schulbehörden/Fortbildungseinrichtungen gefunden werden.²⁶⁷ Dennoch scheint es eher eine „Bewegung von unten“ zu sein, d. h. einzelne LuL machen sich auf die Suche nach hilfreichen Konzepten. Aber auch Schulleitungen sind auf der Suche nach neuen Führungskonzepten.

262 vgl. SCHLIPPE VON 2012, S. 18

263 vgl. SCHLIPPE VON 2012, S. 21

264 vgl. OÖNACHRICHTEN 2014

265 vgl. KULTUSMINISTERIUM HESSEN 2018

266 z. B. Angebote des Autors

267 vgl. STAATLICHE SCHULBERATUNG BAYERN 2018, MODERATOR/-INNEN KT KREIS BORKEN 2018, vgl. NLG HILDESHEIM 2019, vgl. FROHN 2019

Verfolgt man die Vortrags- und Fortbildungsaktivitäten, Veröffentlichungen und überregionale Fachtage zur Neuen Autorität, bekommt man den Eindruck, dass diese in den letzten Jahren stark zugenommen haben. Die Umsetzung der Neuen Autorität ist umfangreich und nachhaltig als Führungskonzept für Schulleitungen, zur Stärkung der LuL sowie der Eltern, als Beitrag zur Klassenführung, als Rahmen für Lehrersupervision²⁶⁸ oder sieht sich im „Dienst einer evidenzorientierten Schul- und Unterrichtsentwicklung“²⁶⁹ und bietet somit einen Orientierungsrahmen für die Führung der Schule. Auffällig hierbei scheint, dass es sich bei den Veröffentlichungen i. d. R. um Beiträge handelt, die aus der Praxis für die Praxis geschrieben wurden – wie dieser Beitrag letztlich auch. Kritische Auseinandersetzungen finden im Prinzip kaum statt. OMER selbst verweist in seinen Publikationen zwar öfters auf Forschungsergebnisse und man kann zu dem Schluss kommen, dass sein Konzept forschungsbasiert entwickelt wurde, dennoch werden nur Chancen und kaum Grenzen beschrieben. Insgesamt haben m. E. die zugänglichen Publikationen eher einen Charakter von pädagogischen Ratgebern. Dies mag daran liegen, dass viele Veröffentlichungen von OMER selbst sind oder aus seinem Umfeld stammen. Ein Teil der Autoren lebt vermutlich, zumindest teilweise, von Fortbildungstätigkeiten zur Neuen Autorität. Ein weiterer Grund könnte darin zu sehen sein, dass die anwendenden Praktiker sehr gute Erfahrungen mit dem Konzept machen, wie ich letztlich auch, und dem hierzulande keine Forschungen gegenüberstehen, die auch kritische Beiträge liefern könnten. Auch die nun folgenden Anmerkungen zu Grenzen des Ansatzes sind letztlich nur eigene, erfahrungsgewonnene Beobachtungen. Eine Grenze des Ansatzes ist sicherlich die aufzuwendende Zeit. Viele der oben beschriebenen Umsetzungen, z. B. eine verstärkte Pausenaufsicht, Methoden wie das Sit-In, Präsenz vor Ort, die verstärkte Anwesenheit im Klassenzimmer, eine Kontaktaufnahme in den Ferien, Bell-Work, eine Intensivierung der Elternarbeit oder eine verstärkte Netzwerkarbeit sind sehr zeitaufwändig und können die zeitlichen Ressourcen einer Lehrkraft sprengen. Bedingt durch schulische Strukturen und die Arbeitszeitmodelle von LuL, kommen häufig noch Probleme bei der Terminfindung für gemeinsame Aktionen hinzu – hier müssten letztlich stundenplanerisch günstige Rahmenbedingungen geschaffen werden. Zwar kann davon ausgegangen werden, dass durch die Umsetzung des Konzepts, die Bearbeitungsdichte von Grenzverletzungen abnimmt, dennoch bleibt die zeitliche Belastung zumindest in der Anfangsphase. Die zeitlichen und terminlichen Einschränkungen können auch auf die Eltern zutreffen. Auch wenn diese i. d. R. kooperationswillig sind, schaffen es nicht alle zu Elternabenden oder anderen unterstützenden Handlungen in die Schule zu kommen, da sie berufstätig sind oder noch weitere, kleinere Geschwister zuhause haben. Zwar kann auch hier teilweise Abhilfe geschaffen werden, indem die Eltern z. B. auch kleinere Geschwister mitbringen können, dennoch können nicht immer alle Eltern kooperieren. Eine weitere Grenze könnte darin liegen, dass es überlastete LuL nicht schaffen bindungsorientiert und deeskalierend zu arbeiten. Zwar kann der Ansatz, wie oben beschrieben, Entlas-

268 vgl. MITTERMAYR 2018, S. 316–348

269 SCHÖNANGERER 2018, S. 14

tung bringen und LuL stärken, aber auch hier muss erst der Anfang geschaffen werden. Herausfordernd ist sicherlich auch das Handlungsfeld der Transparenz: Scham ist aus Sicht des Konzepts zwar ein wichtiger Entwicklungsfaktor für SuS, dennoch dürfen die SuS durch Transparenz nicht beschämt werden. Dies stellt hohe Anforderung an die Sprache und die Haltung der LuL. Auch im Handlungsfeld Unterstützung können einige Risiken und Stolpersteine lauern. So kann es durchaus sein, dass eine Lehrkraft sich kein unterstützendes Netzwerk aufbauen kann, da sich ihr das Kollegium verweigert. Wendet sich nun eine Lehrkraft hilfesuchend an eine andere Lehrkraft oder an die Schulleitung und wird abgewiesen, kann dies äußerst frustrierend sein. Außerdem läuft sie Gefahr, dass ihr diese Bitte um Hilfe tatsächlich als Schwäche ausgelegt wird, da die ablehnenden Kolleginnen und Kollegen vermutlich in der traditionellen Lehrerrolle verhaftet sind. Nun kann eine Lehrkraft natürlich auch eigenständig zumindest Teile des Konzeptes umsetzen. Dennoch könnte sie auf Grenzen stoßen, wenn sie z. B. bei einem Gewaltvorfall mit Wiedergutmachung arbeiten möchte, die anderen betroffenen LuL oder die Schulleitung hingegen eine Strafe durchsetzen. Betrachtet man den Aspekt der Beharrlichkeit, ein zentrales Element im Konzept, kann auch hier die Lehrkraft an Grenzen kommen. Ohne ein sie unterstützendes Netzwerk kann diese Strategie sehr kräftezehrend und zeitintensiv sein. Andererseits muss man berücksichtigen, dass auch die traditionelle Bearbeitung von Grenzverletzungen und regelwidrigem Verhalten durchaus Zeit und Kraft kostet.

Die Kultusministerin von Baden-Württemberg, Frau DR. EISENMANN, räumt ein, dass das Schulsystem in weiten Teilen zum gesellschaftlichen Reparaturbetrieb geworden ist und sich Eltern aller Gesellschaftsschichten aus ihrem Erziehungsauftrag verabschiedet haben.²⁷⁰ Eine politische und gesellschaftliche Antwort, wie Schule auf diese neuen Herausforderungen gerüstet werden kann, steht m. E. noch aus. Das Konzept der Neuen Autorität kann sicherlich ein Teil dieser Antwort sein – die bisherigen, o. g. institutionellen Angebote reichen hierzu aber bei Weitem nicht aus. Hier würden stärkere Unterstützungsangebote seitens der jeweiligen Schulverwaltungen sicherlich helfen. Außerdem wäre es hilfreich, das Konzept auch schon in der Lehrerausbildung zu verankern. Erfolgreiche Fortbildungskonzepte sollten eine längerfristige Begleitung der LuL bzw. Schulen ermöglichen, da die Entwicklung/Veränderung der Haltung von der Traditionellen Autorität hin zur Neuen Autorität Zeit und Unterstützung benötigt. Hierzu wären z. B. auch Blended-Learning-Konzepte gut geeignet, die auch ein Beginn einer Vernetzung unter den Schulen und LuL werden könnten.

Damit die maßgebenden bildungspolitischen Akteure das Konzept der Neuen Autorität im Kontext von beruflicher Bildung tatsächlich wahrnehmen, braucht es m. E. belastbare Untersuchungen. Wünschenswert wäre es deshalb, die Forschungsergebnisse von HAIM OMER zugänglich zu machen und diese ggf. durch weitere Forschungen zu ergänzen. Dieser Artikel möchte somit einen Beitrag leisten, die fachliche Diskussion zum Konzept der Neuen Autorität in beruflichen Schulen weiterzubringen. Zum

270 vgl. EISENMANN 2018

Abschluss sei mir noch eine Anregung für ein Forschungsvorhaben erlaubt: in Fortbildungen wurde schon mehrfach die Idee geäußert, dass man die Unterrichtsstunden grundsätzlich um fünf Minuten kürzen könne, um die dadurch gewonnene Zeit für die Umsetzung von Maßnahmen der Neuen Autorität zu nutzen. Hierbei liegt die Überzeugung zugrunde, dass durch die damit einhergehende Verbesserung der Disziplin und des Lernklimas eine höhere echte Lernzeit und verbesserte Lernerfolge zu erzielen wären. Die fünf Minuten Unterrichtskürzung könnte somit wieder wettgemacht werden. Der Gewinn für alle am Schulleben beteiligten Personen läge auf der Hand, sollte sich diese Annahme durch solide Forschungsarbeit untermauern lassen.

Literatur

- AMIEL, IDAN (2010): Vorwort zur hebräischen Erstausgabe. In: OMER, HAIM / SCHLIPPE, ARIST VON (2010): *Stärke statt Macht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010, S. 13–18
- BAUMANN-HABERSACK, FRANK H. (2017): *Mit neuer Autorität in Führung. Die Führungshaltung für das 21. Jahrhundert*. Wiesbaden: Springer Gabler Verlag, 2017
- DUBS, ROLF (1995): *Lehrerverhalten*. Zürich: Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes, 1995
- EISENMANN, SUSANNE (2018): Vortrag im Rahmen der Mosbacher Bildungsgespräche an der DHBW. Mosbach, 13.03.2018.
- FROHN, ANETT (2019): *Stärke statt (Ohn-)Macht – Das Konzept der Neuen Autorität in Schule, Jugendhilfe und Familie*. In: Bildungsserver Berlin-Brandenburg, 10.01.2019. URL: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/vollstaendige-nachricht/staerke-statt-ohn-macht-das-konzept-der-neuen-autoritaet-in-schule-jugendhilfe-und-familie-5/> – Aufgerufen am 22.01.2019
- GRABBE, MICHAEL / BORKE, JÖRN / TSIRIGOTIS, CORNELIA (Hg) (2013): *Autorität, Autonomie und Bindung. Die Ankerfunktion bei elterlicher und professioneller Präsenz*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013
- JONES, FRED (2000): *Jones: Tools for Teaching. Disciplin – Instruction – Motivation*. Santa Cruz: Fredric H. Jones & Associates, Inc.; 2000
- KULTUSMINISTERIUM HESSEN (2017): *Qualifizierung für Schulleiterinnen und Schulleiter in Hessen (QSH)*. Mainz-Kastel: Druckerei Zeidler, 2017
- LENZEN, C. / FISCHER, G. / JENTZSCH, A. / KAESS, M. / PARZER, P. / CARLI, V. / WASSERMANN, D. / RESCH F. / BRUNNER, R (2013): *Schulabsentismus in Deutschland. Die Prävalenz von entschuldigten und unentschuldigten Fehlzeiten und deren Korrelation mit emotionalen und Verhaltensauffälligkeiten*. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 62(8), 570–282
- LEMME, MARTIN / KÖRNER, BRUNO (2016): *Spickzettel für Lehrer. Neue Autorität in der Schule Präsenz und Beziehung im Schulalltag*. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag, 2016
- LEMME, MARTIN / KÖRNER, BRUNO (2018): *Neue Autorität in Haltung und Handlung. Ein Leitfaden für Pädagogik und Beratung*, Heidelberg: Carl-Auer-Verlag, 2018
- MITTERMAYR, BERNHARD (2018): *Neue Autorität – ein idealer Rahmen für Lehrersupervision*. In: SCHÖNANGERER, WILHELM / STEINKELLNER, HANS (Hg.) (2018): *Neue Autorität macht Schule*. Wien: Verlag Berger, Horn, 2018, S. 316–348
- MODERATOR/-INNEN KT KREIS BORKEN (2018): *Fortbildungsprogramme 2018/2019 – bedarfsorientiert und nachhaltig*. Borken: Druckerei Kreishaus Borken, 2018
- NLG HILDESHEIM (2019): *Veranstaltungsdatenbank (VeDaB)*. In: *Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (Datum der Veröffentlichung nicht angegeben)*. URL: <https://vedab.de/veranstaltungsdetails.php?vid=93423> – Aufgerufen am 22.01.2019

- OLWEUS, DAN (2008): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. Bern: Verlag Hans Huber, 2008
- OMER, HAIM / SCHLIPPE, ARIST VON (2010): Stärke statt Macht. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2010
- OMER, HAIM / SCHLIPPE, ARIST VON (2012): Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2012
- OMER, HAIM (2015a): Wachsame Sorge. Wie Eltern ihren Kindern ein guter Anker sind. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2015
- OMER, HAIM (2015b): Vortrag: „Besonders-Anders-Ganz normal: Ängstliche Kinder unterstützen. Persönlicher Mitschrieb, Fachtagung Würzburg, 2015
- OMER, HAIM (2015c): Vortrag H. OMER, Fachtagung „Aus gewaltfreier Haltung verANTWORTlich HANDELN, Würzburg, 2015
- OMER, HAIM / STREIT, PHILIP (2016): Neue Autorität: Das Geheimnis starker Eltern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2016
- OMER, HAIM (2018): E-Mail von HAIM OMER an den Verfasser vom 29.11.2018.
- OÖNACHRICHTEN (2014): Neue Autorität statt Strafen an Schulen. In: Website der OÖNachrichten, 28. November 2014. URL: <http://www.nachrichten.at/oberoesterreich/Neue-Autoritaet-statt-Strafen-an-Schulen;art4,1548204>; Artikel vom 28. November 2014–00:04 Uhr – aufgerufen am 22.01.2019
- SCHLIPPE, ARIST VON / GRABBE, MICHAEL (Hg.) (2012): Werkstattbuch Elterncoaching. Elterliche Präsenz und gewaltloser Widerstand in der Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2012
- SCHLIPPE, ARIST VON (2012): Der Mythos der Macht und Krankheit der Erkenntnistheorie. In: SCHLIPPE, ARIST VON / GRABBE, MICHAEL (Hg.) (2012): Werkstattbuch Elterncoaching. Elterliche Präsenz und gewaltloser Widerstand in der Praxis. : Vandenhoeck & Ruprecht, 2012, S. 17–24
- SCHÖNANGERER, WILHELM (2018): Einleitung. In: SCHÖNANGERER, WILHELM / STEINKELLNER, HANS (Hg.) (2018): Neue Autorität macht Schule. Wien: Verlag Berger, Horn, 2018, S. 10–15
- SCHÖNANGERER, WILHELM (2018): Präsenz als Basisqualifikation der Neuen Autorität. In: SCHÖNANGERER, WILHELM / STEINKELLNER, HANS (Hg.) (2018): Neue Autorität macht Schule. Wien: Verlag Berger, Horn, 2018, S. 179–247
- SCHÖNANGERER, WILHELM / STEINKELLNER, HANS (Hg.) (2018): Neue Autorität macht Schule. Wien: Verlag Berger, Horn, 2018.
- SICHERHEIT UND GESUNDHEIT IN DER SCHULE: Gute Führung. Schlüssel zur Gesundheit, Heft 4, 2018
- STAATLICHE SCHULBERATUNG BAYERN (2018): Fachbereiche und Projekte Landesprojekt „Lebensraum Schule ohne Mobbing“. In: Schulberatung (Datum der Veröffentlichung nicht angegeben). URL: http://www.schulberatung.bayern.de/schulberatung/oberpfalz/fachbereiche/index_10161.asp – Aufgerufen am 08.03.2018
- STEPHAN, LIANE / TILLNER, RUTH (2013): professionelle Präsenz und neue Autorität: Ein Führungsansatz. In: GRABBE, MICHAEL / BORKE, JÖRN / TSIRIGOTIS, CORNELIA (Hg.) (2013): Autorität, Autonomie und Bindung. Die Ankerfunktion bei elterlicher und professioneller Präsenz. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2013, S. 317–338
- WEIDNER, JENS (2004): Was ist „Konfrontative Pädagogik“? In: WEIDNER, JENS / KILB, RAINER (Hrsg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004, S. 7–24
- ZEIT ONLINE (2018): Kriminalität an Schulen nimmt zu; 21. April 2018; Quelle: Quelle: ZEIT ONLINE, dpa, ttw, 12:40 Uhr- <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2018-04/lka-statistik-kriminalitaet-gewalt-anstieg-straftaten-schulen> abgerufen am 10.01.2019

DR. RAINER SCHULZ

Gewerbeschule Mosbach, Schillerstraße 4, 74821 Mosbach, Email: R_Schulz@gsm-mos.de

This material is under copyright. Any use outside of the narrow boundaries of copyright law is illegal and may be prosecuted.

This applies in particular to copies, translations, microfilming as well as storage and processing in electronic systems.

© Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2020