

## Das Supervisionsteam

### Eine Lösungsstrategie für Konfliktlagen in Schulklassen

Konfliktlagen in Schulklassen empfinden wir immer schnell als Anfrage an die Regulationswerkzeuge der Lehrer/-innen, deren Reaktion gefragt ist und die die Situation zu klären haben. Das vorliegende Konzept sieht den Ansatz in der Schulklasse und den sozialen Kompetenzen der Schüler/-innen selbst. Es gilt, diese zur Sprache zu bringen und damit wirksam werden zu lassen.

#### Ausgangspunkt

Schwierige Konfliktlagen in Schulklassen sind jeder Lehrperson geläufig: nicht gemachte Hausaufgaben, fehlende Unterrichtsmaterialien, Betrugsversuche bei Klassenarbeiten usw. Deutlich schwieriger sind Konflikte zwischen Schülern/-innen, die die Lehrkräfte oftmals nicht selbst wahrnehmen, sondern die in Pausen oder auch nachmittags aufbrechen, aber den Unterricht doch nachhaltig behindern. Beispiele dafür sind: Unordnung, Unruhe im Klassenzimmer, Mobbing, respektloses Verhalten und Stören. Pietsch (2010) beispielsweise zeigt in seiner Hierarchie der Unterrichtsqualität, dass solche Störungen guten Unterricht verhindern und etwa eine differenzierende Herangehensweise im Unterricht unmöglich machen. Es besteht also Handlungsbedarf, auch wenn die Konflikte nicht direkt im Unterricht entstanden sind.

#### Lösungsansatz

Gerda Matt, Schulpsychologin an der Mädchen- und Jungenrealschule St. Elisabeth in Friedrichshafen und am Gymnasium Salvator Kolleg Bad Wurzach, war in ihrer Beratungstätigkeit immer wieder mit solchen Konfliktsituationen konfrontiert und entwickelte daraus das **Supervisionsteam**: Eine Gruppe von sozial besonders kompetenten Schülern/-innen bildet eine Art „Ausschuss“. Sie beraten – unter Anleitung eines Moderators – über die Situation in der Klasse, beschreiben die Schwierigkeiten, überlegen sich Ansatzpunkte und vereinbaren ggf., mit welchen Schülern/-innen der Klasse gesprochen und Vereinbarungen getroffen werden müssen. Dies geschieht in mehreren Schritten:

- 1 Zunächst wird der/die Klassenlehrer/-in eingeschaltet, wenn er/sie nicht die Initiative für die Konfliktlösung sogar selbst startet. Es gilt zunächst ein **Supervisionsteam** zusammenzustellen: 3 bis 5 Schüler/-innen, die Auskunft geben wollen und können, was gerade läuft, und konstruktiv an einer

Klassengemeinschaft arbeiten wollen; gut ist, wenn sie eher neutral und sozial kompetent mit sprachlichem Ausdrucksvermögen sind; Mädchen und Jungen, auch wenn nur Jungen oder nur Mädchen davon betroffen sind; möglichst die Klassensprecher.

- 2 Im ersten **Teamingespräch** wird die Situation betrachtet: Wie erlebst du denn deine Klasse? Wo läuft es nicht rund? Gibt es Dinge, mit denen du in eurem Umgang nicht einverstanden bist? Was hast du selbst gesehen oder direkt mitbekommen? Denkst du, es haben alle einen guten Platz? – Reihum nehmen die anwesenden Schüler/-innen (und Klassenlehrer/-in) Stellung, so dass ein Eindruck von der Situation entsteht, an dem weitergearbeitet werden kann.
- 3 Die Haltung des **Moderators** ist eine fragende: Was glaubt ihr, weshalb ist das so? Ich verstehe das nicht, wo kommt das her? Ist das immer schon so? usw. Das Nachfragen des Moderators zielt auf das **Herausarbeiten des Problems**, der Konflikte und der beteiligten Personen. Die Gruppe entscheidet letztlich, wie nun vorgegangen wird: Wird eine weitere Person eingeladen zum Gespräch, wird jemand dabei mit seinem Verhalten konfrontiert? Erproben wir zunächst bestimmte Maßnahmen? – An dieser Stelle sind sehr verschiedene Wege möglich.
- 4 Wesentlich für das Supervisionsteam ist, dass es nach einer gewissen Zeit (nach ein bis vier Wochen) wieder zusammenkommt, um das Gespräch fortzusetzen. Dabei ist wichtig, die zwischenzeitlichen Entwicklungen zu besprechen, um den **Prozess der Lösungsarbeit** im Auge zu behalten. Die Anzahl der Teamingespräche kann sehr unterschiedlich sein, manchmal treffen sich Teams auch nach einigen Monaten oder erst bei neu auftretenden Schwierigkeiten wieder.

#### Was ist das Besondere an diesem Vorgehen?

Konsequent die Lösung bei den Schülern/-innen zu sehen, verändert vieles:

- I Schüler/-innen liefern die Analyse und die Lösungen: Die Beschreibung der Klassensituation aus verschiedenen Schülerperspektiven ist dabei eine wichtige Empathie-Übung, bei der sie erfahren, wie die Klassenkameraden Situationen erleben und deuten. Durch das moderierte Gespräch erhalten die verschiedenen Sichtweisen ihre Berechtigung, da mit großer Ernsthaftigkeit und dem Willen zu verstehen gearbeitet wird. Nicht selten führte ein solches Gespräch zur Erkenntnis: „Ich mache Dinge, die will ich eigentlich gar nicht machen!“
- I Schüler/-innen lernen, wie Konfliktgespräche konstruktiv geführt und in geordneter Form Veränderungen herbeigeführt werden können, die den Einzelnen gerecht werden. Das Verhandeln zwischen Schülern/-innen und manchmal auch Lehrern/-innen wird praktisch erfahren.
- I Die Arbeit am konkreten Fall in der eigenen Lerngruppe, der die Schüler/-innen selbst existenziell betrifft und für den sie eine Lösung suchen, ermöglicht einen Umgang mit Fragen von Normen und Werten, der die eigene moralische Entwicklung vielfältig unterstützt. Die Erfahrung, welche Konsequenzen das eigene Verhalten oder das Verhalten anderer hat, stellt das eigene, meist unbewusste Normen- und Wertekonzept in Frage: Will ich diese Folgen wirklich? Entsprechen sie meinen inneren Überzeugungen? Wie muss ich mein Verhalten verändern, damit ich mich so erlebe, wie ich sein will? Welches Verhalten erwarte ich von meinen Mitschülern/-innen? – Diese Fragen führen weg von der pubertären Frage des Anpassens oder Rebellierens hin zu einer selbst gestalteten und verantworteten Normformulierung, die auf den eigenen Werten basiert.
- I Im Supervisionsteam wird ressourcenorientiert vorgegangen: Das soziale Potenzial der Gruppe wird eingebracht, unter Anleitung wenden die Schüler/-innen ihre Fähigkeiten an und können sie so trainieren und weiterentwickeln. Man könnte es eine Begabungsförderung von sozialer Kompetenz nennen: Die Schüler/-innen schulen ihren Blick für das soziale Gefüge der Klasse so, dass schwierige Konstellationen in der Klasse frühzeitig wahrgenommen werden und ihnen begegnet werden kann.

Bei den Supervisionsteams handelt es sich also um eine **lösungsorientierte Strategie**, die im Rahmen des erzieherischen Auftrags

der Schule eingesetzt wird. Diese Strategie ist von der Erfahrung getragen, dass Schüler/-innen in ihrem Handeln und in ihren Lösungsansätzen genauer und wirksamer sind, als direkte Interventionen der Erwachsenen bzw. der Schulleitung es sein können. Die jungen Menschen werden ernst genommen und ihr Vertrauen in die eigene Kompetenz steigt. Gleichzeitig erkennen und lernen sie, dass sie Situationen verändern können. Dies stärkt die Klassengemeinschaft und das Selbstvertrauen.

### Der Hintergrund: die pädagogische Leitidee der Selbstkompetenz

Es wäre sicherlich ein Missverständnis, wenn nun der Gedanke aufkäme, die Konfliktlösungsarbeit im Supervisionsteam bedeute, den „Schwarzen Peter“ von den Lehrern/-innen oder der Schulleitung an die Schüler/-innen zu übergeben. Vielmehr wird hier sichtbar, dass der **Paradigmenwechsel im Lehrerverständnis** vom „Beybringer“ hin zum Lernbegleiter auch in der sozialen Arbeit der Schule ankommt: Wir erwarten, dass unsere Schüler/-innen ihr Leben später selbstbestimmter führen und planen können, als dies bislang der Fall war. Diese Akzentverschiebung muss sich in der Erziehung widerspiegeln. Sie macht Erziehung dadurch nicht einfacher, im Gegenteil: Autonomie will gelernt sein, und dies kann nicht erst im Erwachsenenalter beginnen.

Für das autonome Handeln ist insbesondere **Selbstkompetenz** erforderlich: „Selbstkompetenz bezeichnet die Fähigkeit, in sich verändernden Zusammenhängen motiviert und aktiv gestaltend handeln zu können“ (Künne o.J., 10). Selbstkompetenzen oder auch persönliche Kompetenzen (Solzbacher 2001, 16) umfassen beispielsweise Fragen der Motivation (Selbstmotivation) und der Angstregulierung (Selbstregulation),

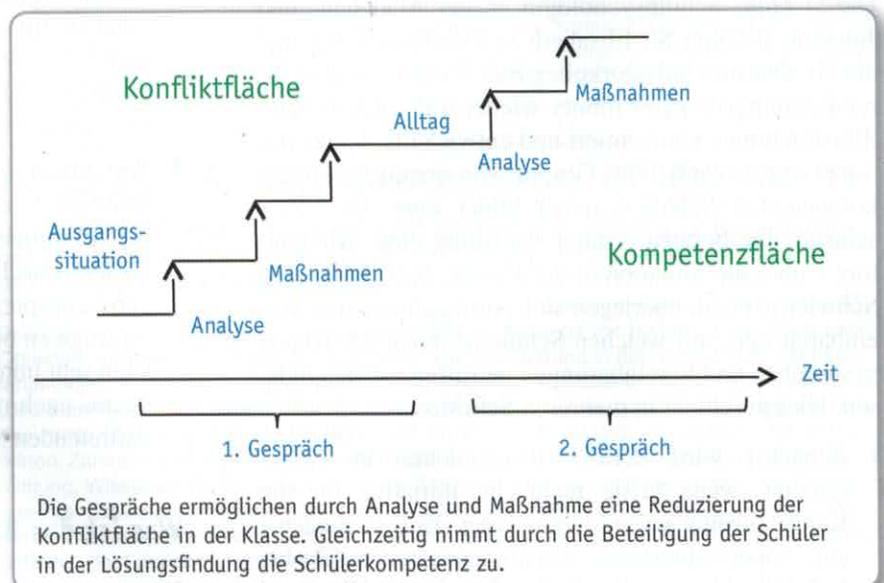


Abb.1: Kompetenzentwicklung im Prozess des Supervisionsteams

aber auch der Beziehungskompetenz. Künne u. a. (o. J., 8ff.) zählen sieben Bestandteile von Selbstkompetenz auf: Gefühl von Vertrauen in sich und die Welt, Selbstwahrnehmung, Selbstaussdruck, Selbstmotivierung und Selbstberuhigung, ganzheitliche Aufnahme von Rückmeldungen, integrative Kompetenz.

Zur Selbstkompetenz gehören zunächst die in den Bildungsplänen genannten Kompetenzbereiche: Sach-, Methodenkompetenzen, personale und soziale Kompetenzen. Im kognitiven Sinne könnte man hier auch Lernkompetenz nennen (Künne, 6): alle Fähigkeiten, die erforderlich sind, um im Rahmen der Schule sein Wissen und Können zu erweitern. Tiefergehend baut die Selbstkompetenz aber auf ein positives Selbstkonzept, nämlich „das, was eine Person über sich selbst weiß und denkt. Dieses Denken kann sich auf intellektuelle, soziale oder körperliche Fähigkeiten, auf die eigenen Emotionen, auf das Aussehen usw. beziehen.“ (Langfeldt 2006, 55)

Für die Entwicklung der Selbstkompetenz brauchen Kinder und Jugendliche Situationen, in denen sie „sich als selbstkompetent erleben. Dieses geschieht z. B., wenn Kinder bei der Bewältigung von Schwierigkeiten sensibel begleitet werden, seltener wenn ihnen Lösungen vorgegeben oder alle Probleme aus dem Weg geräumt werden.“ (Kuhl 2011, 41ff.) Als pädagogische Leitidee gilt damit, dass die Schüler/-innen an authentischen, herausfordernden Situationen lernen, in denen sie den Sinn und das Ziel einer Aufgabenstellung vollkommen sehen und deshalb mit der ganzen Motivationsbreite ihr Handlungsrepertoire einsetzen, erproben und weiterentwickeln. Herausfordernde Situationen sprechen die Selbstkompetenz in besonderer Weise an, weil in ihnen Selbstwirksamkeit zum Tragen kommt: „Der immer wieder beschworene Ansatz der Selbsttätigkeit ist also grundlegend, weil nur so Selbstwirksamkeit erzeugt wird.“ (Künne o. J., 10)

Insbesondere Konfliktsituationen erfordern die Umsichtigkeit der Handelnden; denn Konfliktsituationen sind für Jugendliche immer existenziell betreffende Herausforderungen. Gelingt es, sich an den Konflikt und seine Bedingungen heranzuarbeiten, Problemursachen sichtbar zu machen und Veränderungen zu planen, zu vereinbaren und schließlich zu beobachten, so ist die Stärkung der Selbstkompetenz in sozialer Hinsicht gewiss. Konfliktsituationen sind folglich sehr gut geeignet, Fortschritte in der Persönlichkeitsbildung zu erreichen. Dies steht im Zentrum des Supervisionsteams.

## Die Herausforderung für die Beteiligten

Gerald Hüther formuliert es so: „Kinder lernen immer dann am besten, wenn sie eigene Erfahrungen machen dürfen und immer dann am wenigsten, wenn jemand

glaubt, ihnen etwas beibringen zu müssen.“ (2012, 16f.) Hüther spielt dabei auch auf die Schwierigkeit an, dass (nicht nur) Eltern die Herausforderung an ihre Kinder nicht immer gut ertragen können. Dies gilt in Konfliktsituationen, wenn im Supervisionsteam gearbeitet wird, insbesondere wenn das eigene Kind der Grund des Supervisionsgesprächs ist: Zweifelsohne ist solch eine Situation im Moment für das Kind anstrengend und herausfordernd. Eltern verstehen diese Situation oftmals als eine Sanktion (oder gar Bestrafung) des Kindes. Dies trifft allerdings nicht den Kern des Supervisionsteams.

Das Supervisionsteam zielt darauf, dass an der konkreten Konfliktsituation gearbeitet wird. Indem im Gesprächsverlauf des Supervisionsteams die Zusammenhänge sichtbar gemacht und die Folgen des Handelns vor Augen geführt werden („Konfrontation mit der Situation“), können die Schüler/-innen zunehmend Stellung beziehen und Lösungsansätze für eine Verbesserung oder Beseitigung des Konflikts entwickeln und erproben. Folglich steht im Vordergrund nicht die Sanktion, sondern das Kennenlernen und Erlernen von Konfliktlösungsstrategien.

♦ ♦ ♦

Die Erfahrungen mit der Gesprächsform des Supervisionsteams waren für die Beteiligten immer wieder umwerfend, beglückend und voller Überraschungen: der Ideenreichtum der Schüler/-innen; ihre Offenheit gegenüber schwierigen Schülern/-innen, diese bei der Veränderung ihres Verhaltens zu unterstützen und an sie zu glauben; ihnen zu sagen, mit welchen Stärken sie ihr Verhalten verändern könnten – dies sprengt die Möglichkeiten, die eine Lehrperson (oder Schulpsychologe oder Schulsozialarbeiter) allein haben kann. Die Schüler/-innen zu den eigentlichen Trägern der Konfliktlösung werden zu lassen, setzt große Potenziale frei. Letztlich ist dies ein „erlebnispädagogisches Vorgehen“ an authentischen Situationen.

Die Mädchen- und Jungenrealschule St. Elisabeth in Friedrichshafen und das Gymnasium Salvatorkolleg in Bad Wurzach können sich ein Schulleben ohne Supervisionsteam nicht mehr vorstellen.

## Literatur

- Hüther, G., zitiert nach: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV) (2012): Aufbrechen-Lernen im 21. Jahrhundert. Wie modernes Lernen in Zukunft aussehen müsste. Unter: [http://www.bllv.de/fileadmin/Dateien/bllv-shop/PDFs/Broschueren\\_Infos/Aufbrechen\\_Brosch\\_web-2013.pdf](http://www.bllv.de/fileadmin/Dateien/bllv-shop/PDFs/Broschueren_Infos/Aufbrechen_Brosch_web-2013.pdf) (14. Okt. 2016)
- Kuhl, J., u. a.: Wer sich angenommen fühlt, lernt besser: Begabungsförderung und Selbstkompetenzen. In: Ders., u. a.: Bildung braucht Beziehung. Selbstkompetenz stärken – Begabungen entfalten. Freiburg i. Br. 2011, S. 15-27.

Künne, Th., u. a.: Selbstkompetenz(-Förderung) in KiTa und Grundschule. (nifbe-Themenheft Nr. 4, hrsg. vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung.) O. O., o.J.

Langfeldt, H.-P.: Psychologie für die Schule. Weinheim 2006.

Matt, G./Amann, K.: Das Supervisionsteam. Eine prozessorientierte Lösungsstrategie bei Konfliktlagen in Schulklassen. Ein Praxisbuch. Baltmannsweiler 2016.

Pietsch, M.: Evaluation von Unterrichtsstandards. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13 (2010), S. 121-148.

Solzbacher, C., u. a.: Individuelle Förderung und Selbstkompetenzentwicklung aus pädagogischer Perspektive. In: Kuhl 2011, S. 35-48.

**Klaus Amann**

Stv. Schulleiter am Gymnasium Salvatorkolleg  
Bad Wurzbach, verantwortlich für das Projekt  
Begabungsförderung  
klaus.amann@salvatorkolleg.de

Iris Leitz

## Unterrichtsstörungen in der Hattie-Studie – eine Nachbetrachtung

In der Unterrichtsforschung herrscht Einigkeit dahingehend, dass Störungen die Unterrichtsqualität massiv beeinträchtigen. Auch die Hattie-Studie liefert dazu evidenzbasierte Befunde, die in vielen einschlägigen Veröffentlichungen widerspruchsfrei rezipiert werden, obwohl sie kaum nachvollziehbar und wenig schlüssig sind.

Wer in Schulklassen unterrichtet, kennt die destruktive Kraft von Unterrichtsstörungen. Sie wirken unmittelbar, indem sie aktive Lernzeit verringern, den Unterrichtsfluss unterminieren und Lehrende wie Lernende nerven. Und sie zerstören langfristig die Arbeitsfreude und die Gesundheit insbesondere der Lehrenden (Bauer 2004, Schaarschmidt 2005, Schaarschmidt/Kieschke 2007). In den letzten Jahren sind dazu brauchbare Lehrwerke erschienen, die Präventions- und Interventionsstrategien bereitstellen und auch die Lehrerbildung bereichern (z. B. Keller 2008, Lohmann 2003, Nolting 2004). Als vielversprechend gilt dabei der Ansatz einer gelungenen Klassenführung; dieses auf Jacob Kounins Buch „Classroom management“ (1976/2006) basierende präventive Konzept steht hoch im Kurs, wird nach wie vor beforscht (Hellermann u. a. 2015), und seine Empfehlungen scheinen im Unterrichtsalltag Wirkungen zu zeigen. In erster Linie sind dies die Aspekte Allgegenwärtigkeit und Überlappung sowie Reibungslosigkeit und Schwung. Konsequenterweise angewendet führen sie zu einem Plus an Mitarbeit und einem Minus an Unterrichtsstörungen.

In der Hattie-Studie ergab sich für die Klassenführung eine Effektstärke von  $d = .52$  und damit liegt sie bei den erwünschten Effekten, die bekanntlich ab dem Umschlagpunkt von  $d = .40$  beginnen. Wer in der Hattie-

Studie nach den Wirkungen von Unterrichtsstörungen sucht, wird zweimal fündig:

- 1 Zum einen gibt es den Faktor *Beeinflussung von Verhalten in der Klasse (Classroom behavioral)* mit einem  $d$  von 0.80, was eine enorme Effektstärke auf Lernleistungen (*outcomes*) bedeutet und den 6. Rangplatz der untersuchten 138 Faktoren einbrachte. Dieser hohe Wert entspricht auch dem Bauchgefühl: Wer Unterrichtsstörungen im Griff hat, sorgt für Lernerfolge. Einschränkend ist zu beachten, dass Hattie (2013, 123f.) für diesen Faktor nur Studien herangezogen hat, die Störungen infolge von Verhaltensstörungen und ADHS untersucht haben.
- 2 Zum anderen ist mit *Reduzieren von Unterrichtsstörungen (Decreasing disruptive behavior)* ein Faktor ausgewiesen, der mit einer Effektstärke von  $d = .34$  und einem Rangplatz von 80 klar unterhalb des U-Punktes liegt. Das bedeutet letztlich: Die Maßnahme *Reduzieren von Unterrichtsstörungen* gehört zu den typischen Schulbesuchseffekten, die oft als schwache Effekte bezeichnet werden und nur wenig zu Lernleistungen beisteuern. Wenn man auch hier auf sein Bauchgefühl hört, kommt man zur Erkenntnis, dass ein Irrtum vorliegen könnte – zumal die beiden Effektstärken auch weit auseinanderliegen. Eine genauere Betrachtung der verwendeten Meta-Analysen sorgt für eine Klärung.