

Christa Hubrig/Birgit Hallerbach
Thomas Wosnitza/Ralf Herzenberger

Lernen und Lehren mit Hirn

Ergebnisse der Hirnforschung
für den Schulalltag nutzen

2015

Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats des Carl-Auer Verlags:

Prof. Dr. Rolf Arnold (Kaiserslautern)
Prof. Dr. Dirk Baecker (Friedrichshafen)
Prof. Dr. Ulrich Clement (Heidelberg)
Prof. Dr. Jörg Fengler (Alfter bei Bonn)
Dr. Barbara Heitger (Wien)
Prof. Dr. Johannes Herwig-Lempp (Merseburg)
Prof. Dr. Bruno Hildenbrand (Jena)
Prof. Dr. Karl L. Holtz (Heidelberg)
Prof. Dr. Heiko Kleve (Potsdam)
Dr. Roswita Königswieser (Wien)
Prof. Dr. Jürgen Kriz (Osnabrück)
Prof. Dr. Friedebert Kröger (Heidelberg)
Tom Levold (Köln)
Dr. Kurt Ludewig (Münster)
Dr. Burkhard Peter (München)
Prof. Dr. Bernhard Pörksen (Tübingen)
Prof. Dr. Kersten Reich (Köln)

Prof. Dr. Wolf Ritscher (Esslingen)
Dr. Wilhelm Rothaus (Bergheim bei Köln)
Prof. Dr. Arist von Schlippe (Witten/Herdecke)
Dr. Gunther Schmidt (Heidelberg)
Prof. Dr. Siegfried J. Schmidt (Münster)
Jakob R. Schneider (München)
Prof. Dr. Jochen Schweitzer (Heidelberg)
Prof. Dr. Fritz B. Simon (Berlin)
Dr. Therese Steiner (Embrach)
Prof. Dr. Dr. Helm Stierlin (Heidelberg)
Karsten Trebesch (Berlin)
Bernhard Trenkle (Rottweil)
Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler (Köln)
Prof. Dr. Reinhard Voß (Koblenz)
Dr. Gunthard Weber (Wiesloch)
Prof. Dr. Rudolf Wimmer (Wien)
Prof. Dr. Michael Wirsching (Freiburg)

Umschlaggestaltung: Uwe Göbel

Umschlagfoto: © Richard Fischer · www.richardfischer.org

Satz: Drißner-Design u. DTP, Meßstetten

Printed in Germany

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck



Erste Auflage, 2015

ISBN 978-3-8497-0071-3

© 2015 Carl-Auer-Systeme Verlag

und Verlagsbuchhandlung GmbH, Heidelberg

Alle Rechte vorbehalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Informationen zu unserem gesamten Programm, unseren Autoren und zum Verlag finden Sie unter: www.carl-auer.de.

Wenn Sie Interesse an unseren monatlichen Nachrichten aus der Vangerowstraße haben, können Sie unter <http://www.carl-auer.de/newsletter> den Newsletter abonnieren.

Carl-Auer Verlag GmbH
Vangerowstraße 14
69115 Heidelberg
Tel. +49 6221 6438-0
Fax +49 6221 6438-22
info@carl-auer.de

Einführung

Seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts beansprucht die Hirnforschung hohe Deutungsmacht. In jedem Fachgebiet glaubt man, ohne Berufung auf die Hirnforschung nicht mithalten zu können. Welche praktische Bedeutung hat neurobiologisches Wissen für Lehrende in Pädagogik und Beratung? Sie können das Gehirn der Lernenden nicht direkt beeinflussen. Neurochemische Prozesse im Gehirn verlaufen nach eigenen, elektrophysikalischen Gesetzmäßigkeiten. Mit dem eigenen Hirn kann man denken, entscheiden und handeln, doch auf die Gehirne von anderen hat man keinen direkten Zugriff. Das Lernen von Schülern kann der Lehrer¹ nur durch die Art und Weise, wie er sein eigenes Hirn benutzt, beeinflussen. Wie das möglich ist, zeigen die Erkenntnistheorie des radikalen Konstruktivismus und die Systemtheorien, die von Hirnforschern und systemischen Praktikern als Metatheorien herangezogen werden. Die Ergebnisse der Hirnforschung wiederum grenzen die Voraussetzungen für erfolgreiche Lernprozesse in der Schule ein und bestimmen die Rahmenbedingungen, welche man dafür schaffen sollte.

Teil I: Ergebnisse der Unterrichtsforschung

Erfolgreiches Lernen setzt bestimmte Kompetenzen der Lehrer voraus, insbesondere auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Der australische Lernforscher John Hattie hat die Kriterien für erfolgreiches Unterrichten ermittelt. Unabdingbar dafür ist eine positive pädagogische Beziehung. Die Studie *Schüler richtig motivieren* (Spencer et al. 2014) zeigt, dass Lehrer Wahrnehmungsverzerrungen unterliegen. Dass es Kindern und Jugendlichen heutzutage besser geht denn je, zeigen andere Untersuchungen.

Teil II: Die systemisch-konstruktivistische Perspektive auf Lernen in der Schule

Psychologen, Hirnforscher und systemische Praktiker stimmen überein: Wir konstruieren mit unseren Sinnen, mit unserem Denken und

¹ Zur besseren Lesbarkeit haben wir das männliche grammatische Geschlecht (lat. *homo* = »der Mensch«) verwendet.

Tun unsere Lebenswirklichkeit. Die Verarbeitung von Umweltinformationen ist hierarchisch organisiert. Veränderungen auf einer Ebene beeinflussen die Dynamik auf den anderen Ebenen der Informationsverarbeitung. Lehrer entwickeln aufgrund ihrer Erfahrungen in der Schulumwelt Überzeugungen, die ihr Verhalten leiten. Sie ermöglichen es einerseits, Vorhersagen zu machen, andererseits beschränken sie den Handlungsspielraum. Glaubenssätze sind oft nicht bewusst; manche führen dazu, dass man sich überfordert und erschöpft.

Mithilfe von Perspektivenwechsel und Reframing kann man Probleme lösungsfokussiert dekonstruieren. Eine besondere Herausforderung sind Schüler, die sich nicht anstrengen wollen. Geht man den Gründen nach, warum Schüler sich als »faul« bezeichnen sowie Lehrer ihre Schüler und Eltern ihre Kinder als »faul« bezeichnen, eröffnet das andere Handlungsoptionen.

In jeder Schule gibt es informelle Regeln der Kommunikation, die »mächtiger« sind als das, was der Einzelne sich vorgenommen hat. Die Kommunikationsweise im Schulleitungsteam bildet sich »isomorph« im Lehrerkollegium ab, was sich wiederum auf die Arbeit in Klassen auswirkt. Zielführend ist es, in einer Schule über gemeinsame Regeln und Handlungsziele zu verhandeln. Auch wenn man etwas Neues in seine Schule einführen möchte, gilt es, mit den Kollegen im Sinne einer Win-win-Situation zu verhandeln, um ein Mehrheitsvotum in der Lehrerkonferenz zu bekommen.

In der systemischen Praxis wurden Sprechformen entwickelt, mit deren Hilfe sich Probleme dekonstruieren lassen. Sie werden detailliert dargestellt.

Teil III: Lernen aus der Sicht des Gehirns

Die Hirnforschung beschreibt die objektiven Voraussetzungen für die subjektiven Prozesse im Gehirn von Lehrenden und Lernenden.

Mithilfe der bildgebenden Verfahren kann man das Gehirn bei seiner Arbeit beobachten. Doch dabei gibt es Grenzen: Mit einem Hirnscan lässt sich nicht zeitgleich beobachten, was im Gehirn geschieht, wenn Menschen mit komplexen Aufgaben befasst sind. Dennoch – die Hirnforschung hat in den letzten Jahren große Fortschritte gemacht: So lässt sich bestimmen, wann und wie im Gehirn Bewusstsein stattfindet. Die Hirnforschung ist ihrem Ziel, die Kluft zwischen Gehirn und Geist zu schließen, näher gekommen.

Gehirn, Leib und Umwelt sind durch Synchronschwingungen miteinander verbunden. Dies wird bei den systemischen Grundstrategien *Pacing und Leading* und *Utilisation* berücksichtigt.

Schulwissen wird nicht nur in der Großhirnrinde verarbeitet und gespeichert, auch das limbische System, das die Gefühle generiert, ist immer daran beteiligt. Im Motivationssystem des Mittelhirns entsteht Lernbereitschaft. Schüler werden nicht nur durch Sprechen motiviert, sondern auch durch das nonverbale Ausdrucksverhalten des Lehrers. Denn die Spiegelneuronen steuern unbewusst die Kommunikation zwischen Menschen. Dies ist für die Beziehungsgestaltung im Unterricht und das Modelllernen der Schüler von Bedeutung. Lehrer sollten deshalb nicht nur eine gute Beziehung mit Schülern aufbauen, sondern auch von der Relevanz ihrer Unterrichtsgegenstände überzeugt sein.

Unter Stress handeln Menschen »kopflös«, insbesondere das Denken im Stirnhirn ist dadurch beeinträchtigt. Auch das somatische Fehlerrückmeldesystem funktioniert nicht. Das erklärt, warum Schüler in Prüfungen versagen, obwohl sie sich gut vorbereitet haben.

Motivation wird im Gehirn durch die Botenstoffe Dopamin und endogene Opiate erzeugt. Schüler zeigen eher in einem positiven Beziehungsfeld Lernbereitschaft, und sie strengen sich an, um Lernerfolge wiederzuerleben, die die lustvolle Dopamin-Ausschüttung begleitet. Dies kann in jedem Fach geschehen, sodass sich damit die intrinsische Motivation erklären lässt.

Wie sieht nachhaltiges Lernen im Gehirn aus? Neue Erfahrungen bewirken den Aufbau von neuen Nervenzellverbindungen. Werden die Netzwerke nicht genutzt, führt das zu ihrem Abbau. Jeder Wissensaufbau in der Schule geschieht kognitiv-bewusst im Kortex, insbesondere im Arbeitsgedächtnis des Frontalhirns; der Lernprozess wird von den Emotionen, die das limbische System hinzufügt, begleitet. Damit das Gelernte ins Langzeitgedächtnis kommt, ist auch Wiederholen vonnöten. Das gilt ebenso für fachliches Regelwissen, das in spezifischer Weise encodiert wird.

Die Hirnentwicklung von Kindern und Jugendlichen wird durch Anlage und Umwelt bestimmt. Die Intelligenzforschung hat erbracht, dass Intelligenz und andere Begabungen zu 50 % genetisch bedingt sind. Die andere Hälfte wird insbesondere durch die Schulumwelt geformt.

In der Pubertät wird das Gehirn radikal umstrukturiert. Die für Emotionen zuständigen Areale reifen früher aus als das rationale Denken und Entscheiden im präfrontalen Kortex. Damit lassen sich typische Verhaltensweisen von Jugendlichen, auch ihr Risikoverhalten, erklären.

Hirngerechte Lernbedingungen

In diesem Teil des Buches werden folgende Fragen zu beantworten gesucht: Wie können *alle* Schüler im Unterricht gefördert werden? Unter welchen Umweltbedingungen entwickeln sich Intelligenz und andere Begabungen? Was macht das Gehirn der Schüler aufmerksam und konzentriert? Welches Maß an Stress ist lernförderlich? Wann lohnen sich Anstrengungen für das Gehirn der Schüler? Welche Auswirkungen haben Belohnung und Bestrafung auf die Lernmotivation? Wann werden gute Absichten in Handeln umgesetzt? Wie sollte der Unterricht angelegt sein, damit Wissen ins Langzeitgedächtnis kommt?

Mentales Auflösen von Problemen

Prüfungsblockaden und soziale Ängste sind die häufigsten Schülerprobleme. Lehrer überschätzen oft ihre Kräfte und erschöpfen sich im schulischen Dauerstress. Für die Einzelberatung werden mentale Methoden vorgestellt, mit deren Hilfe man solche Probleme auflösen kann. In der Schule kann es zu traumatisierenden Erlebnissen kommen, die man emotional »entmachten« kann. Schließlich wird auf die Zeitrepräsentation im Gehirn eingegangen und ausgeführt, wie man mit vergangenen, heute noch belastenden Erlebnissen abschließen kann.

Alle Phänomene werden mit anonymisierten Beispielen von Lehrern und Schülern veranschaulicht. Der neurobiologische Prozess während einer Intervention wird jeweils skizziert.

Teil IV: Herausfordernde Situationen für Lehrende

Zusammenfassend wird dargestellt, was sich aus der Hirnforschung für das Unterrichten ergibt. Es handelt sich um unstrittiges pädagogisches Grundwissen. Die Frage ist: Warum kann dieses Wissen nicht immer umgesetzt werden? Die Gründe dafür liegen hauptsächlich bei noch vorhandenen Mängeln der Lehrerausbildung sowie fehlenden Fortbildungen zu ressourcen- und lösungsfokussierenden Haltungen.

Aggressives Schülerverhalten wird als stärkste Belastung im Schulalltag erlebt. Die Disziplinierung der Schüler durch Bedrohung und

Bloßstellen hat langfristig negative Auswirkungen auf ihr lernbezogenes Selbstkonzept. Es werden Strategien aufgezeigt, mit denen man »verhaltensoriginelle« Schüler zur Kooperation im Unterricht einladen kann.

Schüler, die sich emotional und sozial zurückgezogen haben, werden oft übersehen. Lehrer können Anzeichen dafür meist eher wahrnehmen als die Eltern. Sie sollten sich jedoch mit der Beratung und Begleitung von solchen Schülern nicht überfordern.

Lehrer erleben sich häufig als ohnmächtig in den Bedingungen des Schulsystems, auf die sie keinen Einfluss haben. Was sie dennoch beeinflussen können, wird anhand eines ausführlichen Beratungstranskripts ausgeführt.

Manche Lehrer erschöpfen sich, weil sie in der eigenen Erziehung gelernte Wertorientierungen unflexibel in ihrer Unterrichtsgestaltung durchzusetzen suchen. Wurden sie zu Eigenverantwortung und Selbstdisziplin erzogen, erwarten sie diese Haltungen auch von den Schülern und verstricken sie in dysfunktionale Interaktionsschleifen. Wurden sie zu Empathie und sozialem Verhalten erzogen, übernehmen sie die Verantwortung für mangelnde Kooperation der Schüler und erschöpfen sich dabei.

Aufgrund der Inklusion müssen nun auch in weiterführenden Schulen vermehrt Kinder mit ADHS integriert werden. Neurowissenschaftliches und entwicklungspsychologisches Wissen zur ADHS-Symptomatik, aus dem sich Schlussfolgerungen für die Beratung von Eltern sowie für einen fördernden Umgang mit den Kindern im Unterricht ergeben, wird dargestellt.

Die Verpflichtung zur *Inklusion* von Schülern, die je nach Beeinträchtigung spezifische Unterstützungsmaßnahmen brauchen, ist die stärkste Herausforderung für das Schulsystem. Für ihre *Integration* hat man Lösungen gefunden: eine integrative Klasse, einen besonderen Raum für sie etc. Im Unterschied dazu verlangt die *Inklusion* strukturelle Änderungen. Das bedeutet: Das Schulsystem muss sich an die Schüler und ihren Förderbedarf anpassen. In einem systemisch-konstruktivistischen Lernmodell wird auf der Verhaltensebene die Symptomatik von lernbehinderten, erziehungsschwierigen Kindern und Jugendlichen sowie von solchen mit Wahrnehmungsstörungen festgestellt. Doch die Diagnostik reicht nicht, es muss gehandelt werden: Dazu wird für jede Gruppe ein Förderplan erstellt, für dessen Umsetzung bestimmte Lehrer zuständig sind. Sie brauchen dafür

klare Rahmenbedingungen in ihrer Schule, innerhalb deren sie ihren Unterricht nach ihrem Dafürhalten gestalten und dazulernen können.

Alle Vorgehensweisen und Methoden werden mit anonymisierten Beispielen von Lehrern und Schülern veranschaulicht.

Die Kapitel des Buches sind weitgehend in sich abgeschlossen, sodass der Leser mit dem beginnen kann, was ihn am meisten interessiert.

Ich wünschte, ich könnte Sie nach dieser Einführung zum Lesen des Buches verführen wie Milton Erickson, dem es gelang, einem Schweinebauern Bücher zu verkaufen.

»Schweinekratzen

In diesem Sommer verkaufte ich Bücher, um das Geld für das College zusammenzubekommen. Um 5 Uhr kam ich auf einen Bauernhof, sprach mit dem Farmer über den Buchverkauf, und er sagte: ›Junger Mann, ich lese nicht. Ich brauche nichts zu lesen. Ich bin nur an meinen Schweinen interessiert.‹ ›Macht es Ihnen was aus, wenn ich danebenstehe und mich mit Ihnen unterhalte, während Sie die Schweine füttern?‹, fragte ich. Er sagte: ›Nein, reden Sie nur drauflos, junger Mann, aber es wird Ihnen nichts nützen. Ich höre doch nicht auf Sie. Ich habe genug zu tun damit, meine Schweine zu füttern.‹ Und so sprach ich über meine Bücher. Da ich ein Bauernjunge war, nahm ich ganz in Gedanken einige Steine auf, die auf dem Boden herumlagen, und begann, die Schweine am Rücken zu kratzen, während ich fortfuhr, von meinen Büchern zu sprechen. Der Farmer guckte sich das an und sagte: ›Jemanden, der weiß, wie man Schweine kratzt, so wie sie es gern haben, den möchte ich gerne kennenlernen. Wie wäre es, wenn Sie mit mir zu Abend äßen und über Nacht blieben, ohne dass es Sie etwas kostet, und ich kaufe dann Ihre Bücher? Sie mögen Schweine. Sie wissen genau, wie sie gern gekratzt werden‹« (Rosen 1990. S. 61 f.).

*Christa Hubrig
Wuppertal, im Januar 2015*

Autorschaft

Den Abschnitt 2.4 hat Ralf Herzenberger, die Abschnitte 2.5 und 4.2 hat Birgit Hallerbach und den Abschnitt 4.7 hat Thomas Wosnitza verfasst. Für Konzeption, Gliederung und den übrigen Text ist Christa Hubrig verantwortlich. Wir haben unsere Texte gegengelesen und gutgeheißen.

6. Kognitives Lernen wird überschätzt. Auch Wissen wird in einem emotional grundierten Lernrahmen erworben. Handlungsorientierter Unterricht ist nachhaltig.
7. Ohne Anstrengung und Wiederholung wird wenig gelernt, denn ohne sie entstehen keine neuen neuronalen Netzwerke.
8. Alle Schüler brauchen Erfolgserlebnisse, die sie zu weiteren Lernanstrengungen motivieren.
9. »Reden reicht nicht« bei Lernproblemen und Ängsten von Schülern. Mithilfe von mentalen Methoden können solche Probleme aufgelöst werden.
10. Lehrer benötigen Supervision, Coaching und Weiterbildung, um ihre Professionalität zu sichern und um gesund zu bleiben.
11. Beratungslehrer an jeder Schule könnten die Zahl von Schulversagern und Wiederholern verringern.
12. Das Begabungspotenzial von Kindern aus bildungsfernen Schichten wird oft nicht entdeckt und entwickelt. Insbesondere sprachliche Frühförderung ist vonnöten.

4. Herausfordernde Situationen für Lehrpersonen

Im Unterricht muss Neues gelernt werden, das ist anstrengend, doch:

»Eine herausforderungs- und anstrengungsfreie Schule ist eine populäre, aber sehr problematische Forderung. Je mehr geistige Energie ich für die Aneignung des Wissens aufgewendet habe, desto besser beherrsche ich es später; Inhalte dagegen, die leicht erscheinen, verschwinden schnell, weil das Gehirn feststellt: Kenne ich schon!« (Roth 2006).

Lernerfolge in der Schule werden zu 10 % durch Begabung, zu 90 % durch Fleiß und Anstrengung erreicht. Damit die Schüler anstrengungsbereit sind und bleiben, brauchen sie Lernerfolge. Dann sind sie davon überzeugt, dass sie lernen und Wissen erwerben können.

Für den Unterricht bedeutet das:

- Unterrichtsinhalte müssen an das Vorwissen der Schüler anschließen. (»Ich kann schon etwas.«)
- Lernerfolge müssen mit den bisher gelernten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler erreichbar sein, damit sie sich als »selbstwirksam« erleben können. (»Ich kriege das hin.«)
- Schüler müssen Lernerfolgserlebnisse kennen, damit sie sie wieder anstreben. (»Ich hab's schon mal geschafft und werde das wieder hinkriegen.«)
- Fehler müssen zeitnah korrigiert werden. (»Ich weiß, wie ich es besser hinkriegen kann.«)
- Lernlusterfahrungen sind inhaltsunabhängig. (»Lernen macht Spaß.«)
- Flow-Erlebnisse sind in jedem Fach möglich (Engeser u. Vollmeyer 2005). Der eine erlebt sie beim Lateinübersetzen, der andere beim Lösen von Mathematikaufgaben, wieder andere im Englischunterricht.
- Eine Aufgabe muss die Kompetenzen des Schülers herausfordern, damit sie wirklich reizvoll ist. Schüler brauchen dazu unterschiedlich schwierige Aufgaben. (»Ich werde dann mehr als bisher können.«)
- Lernlust und Anstrengungsbereitschaft entwickeln sich insbesondere dann, wenn die Schüler selbsttätig sind und etwas selbst herausfinden können, wenn sie sich also als selbstwirksam erleben. Lehrer organisieren hierfür geeignete »Lernumgebungen« und bauen Phasen für Selbsttätigkeit ein. (»Hurra, ich hab's herausgefunden!«)

Auf den Lehrer kommt es an, auf seine Haltungen, Überzeugungen und Kompetenzen. Warum wird dennoch dieses unstrittige pädagogische Wissen nicht immer umgesetzt?

Paradigmenwechsel bei der Inklusion

Damit es der Menschenrechtskonvention entspricht, wurde das deutsche Schulsystem zur Inklusion verpflichtet. Im Idealfall werden dadurch seine Mängel – zu viel Stoff, zu viel Selektion, zu wenig gute Beziehungen – beseitigt. Doch Lehrer, die gelernt haben zu *selektieren* (Schüler nicht zu versetzen, sie auf Förder-, Haupt-, Realschulen und Gymnasien zu verteilen), sollen nun *inkludieren*. Auf diesen pädagogischen Paradigmenwechsel wurden sie nicht hinreichend vorbereitet.

Warum erschöpfen sich viele Lehrerinnen und Lehrer?

Viele Lehrer resignieren oder werden krank. Nach meiner Auffassung gibt es hierfür insbesondere folgende Gründe:

1. *Beziehungs- und Kontextgestaltung* sind Kernkompetenzen für erfolgreiches Unterrichten. Lehrer sind meist fachlich und methodisch-didaktisch gut ausgebildet, die Gestaltung von Beziehungen und des Arbeitsrahmens jedoch werden in der Lehrerausbildung zu wenig trainiert. Lehrer erlernen dies durch Versuch und Irrtum im Verlaufe ihres Berufslebens. Darin stimmen Hirn- und Unterrichtsforscher überein. (Bauer 2004b; Helmke 2010; Schmitz u. Voreck 2011).
2. *Selbstreflexivität*: Für einen produktiven Umgang mit Kritik und Misserfolgen benötigen Lehrer Trainings in der Referendarzeit und auch später Weiterbildungen (Fend 2009).
3. *Aggressives Verhalten von Schülern und Eltern*: Junge Lehrer werden für schwierige Unterrichtssituationen nicht geschult. In der Referendarzeit steht die inhaltliche und methodische Unterrichtsplanung im Vordergrund und nicht das, was die Durchführung behindern könnte.
4. In der Lehrerausbildung wird auch eine professionelle Haltung, mit der man *emotionale Distanz zum Geschehen* bekommt, nicht genügend geschult.
5. *Defizitfokus*: Da man im Schulsystem genötigt ist, permanent zu bewerten, fällt es Lehrern schwer, *nicht zu bewerten*: das Verhalten, die Leistungen, die Eigenschaften von anderen und das, was man selbst gemacht hat. Wer in Schulen arbeitet, passt sich automatisch an die Bewertungstendenz an. Dabei schaut man auf die Defizite und nicht auf die Kompetenzen.

6. *Werteorientierung*: Viele Lehrer sind in dysfunktionalen Interaktionsmustern mit Lerngruppen gefangen. Dabei spielen in ihrer Herkunftsfamilie gelernte Werte eine wichtige Rolle.

4.1 Aggressives Verhalten von Schülern – die stärkste Belastung im Schulalltag

Die pädagogische Beziehung ist Grundlage für das Lernen im Unterricht. Obwohl das allen Lehrern klar sein dürfte, können sie manchmal mit Lerngruppen nicht funktional interagieren. Eine zentrale Rolle dürften dabei aggressive Jugendliche spielen, deren Verhalten als die größte Belastung im Schulalltag erlebt wird (Bauer 2004b). Je nachdem, wie Lehrer mit dieser Herausforderung umgehen, hat das weitreichende Konsequenzen für sie selbst und für die Schüler.

Entwicklungsgeschichtlicher Hintergrund

Kinder lernen ihr sozial-emotionales Verhalten in der Familie. Von den Eltern zugefügte psychische Schmerzen, wie Vernachlässigung, Entwertung und körperliche Gewalt, prägen sich tief in ihr Gedächtnis ein. Ihr aggressives oder abwehrendes Verhalten in der Schule lässt sich damit zwar nicht entschuldigen, jedoch entwicklungspsychologisch verstehen. Körperliche und seelische Schmerzen werden im gleichen Gehirnareal verarbeitet, sie lösen aggressives Verhalten und/oder emotionalen Rückzug aus (Bauer 2011).

Lehrer müssen mit diesen verhaltensschwierigen, oft traumatisierten Schülern zurechtkommen und sie erziehen. Diese Schüler haben oft Eltern, für die Leistung und Aufstieg durch Bildung nicht möglich war oder keinen Wert besitzt. Das geben sie an ihre Kinder weiter, die dann den Sozialraum Schule auf ihre Weise »angenehm« zu gestalten suchen.

Wie können Konflikte im Schulalltag gelöst werden?

Einige »disziplinlose« Schüler und solche mit ADHS beeinträchtigen das Unterrichtsgeschehen – ein Ärgernis für einen Lehrer, dessen sorgsam vorbereiteter Unterricht daran scheitert.

Disziplinieren durch Angst und Bedrohung?

Bedrohliche Umweltreize aktivieren die Amygdala, Furcht- und Angstgefühle werden erlebt. Der Thalamus »entscheidet«, ob die Bedrohung