



13624

58. Seminartag –  
BNE in der  
Lehrkräfteausbildung

Rezension: Julia Peitz:  
Unterrichtsnachbesprechungen im  
Referendariat. Empirische Einblicke in die  
Umsetzung und Ausgestaltung (Empirische  
Erziehungswissenschaft, Bd. 82). Münster/  
New York: Waxmann 2024. 408 Seiten. ISBN  
978-38309-4704-2.

Schlagworte: Rezension; SEMINAR  
Zitievorschlag: Bernhard Seelhorst (2025). Rezension:  
*Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat. Empirische  
Einblicke in die Umsetzung und Ausgestaltung.* SEMINAR, 31(1),  
83-85. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/SEM2501W024>



E-Journal Einzelbeitrag  
von: Bernhard Seelhorst

Rezension:  
**Unterrichtsnachbesprechungen im  
Referendariat. Empirische Einblicke  
in die Umsetzung und Ausgestaltung**

aus: 58. Seminartag – BNE in der Lehrkräfteausbildung  
(SEM2501W)

Erscheinungsjahr: 2025

Seiten: 160 - 163

DOI: 10.3278/SEM2501W024

**Julia Peitz: Unterrichtsnachbesprechungen im Referendariat. Empirische Einblicke in die Umsetzung und Ausgestaltung (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 82).** Münster/New York: Waxmann 2024. 408 Seiten. ISBN 978-38309-4704-2. 44,90 Euro (auch als E-Book erhältlich).

Unterrichtsnachbesprechungen stellen *das* den Vorbereitungsdienst ausmachende Ausbildungselement dar. Wenn vom Vorbereitungsdienst gesprochen wird, ist auch immer die Rede von Unterrichtsbesuchen und Unterrichtsnachbesprechungen. Sie sollen einerseits die Referendar:innen zur Reflexion (als ebenso zentrales Element des Vorbereitungsdienstes) befähigen, sollen ihnen Rückmeldung zum Stand ihrer Professionalisierung geben, anzugehende Entwicklungsaufgaben aufzeigen. Und Seminarausbildende betreiben das Geschäft von Unterrichtsnachbesprechungen mehr oder weniger routiniert, betrachten sie als selbstverständliches Format. Andererseits werden Unterrichtsbesuche bzw. Unterrichtsnachbesprechungen von Referendar:innen als ausgesprochen belastend erlebt und einschlägige Erfahrungen damit tragen durchaus zu den Erzählungen bei, die den Vorbereitungsdienst schon immer begleitet haben. Umso verwunderlicher ist es, dass bislang Unterrichtsnachbesprechungen auf eher wenig Interesse seitens der Forschungen zur Lehrkräftebildung gestoßen sind und kaum systematisch, jenseits von subjektiv eingefärbten Erlebnissen und Berichten betrachtet worden sind. Die Dissertationsschrift der Mainzer Erziehungswissenschaftlerin Julia Peitz darf daher als ausgesprochen vielversprechend betrachtet werden.

Nach der Einleitung, in der die Autorin überzeugend darlegt, warum eine Untersuchung von Unterrichtsnachbesprechungen überfällig ist, führt sie im Kapitel „Annäherung an das Forschungsfeld“ kenntnisreich aus, worin Sinn und Zweck von Unterrichtsnachbesprechungen im Kontext formal-organisatorischer Festlegungen besteht, welche Regelungen zur Praxis es gibt und inwiefern Unterrichtsnachbesprechungen in Forschungen zum Vorbereitungsdienst eine Rolle spielen. Damit zeichnet sich ab, dass Unterrichtsnachbesprechungen als Ausbildungsformat von allen Seiten und Beteiligten als Selbstverständlichkeit betrachtet werden, ohne einen genaueren Blick darauf zu richten, wie genau Unterrichtsnachbesprechungen erfolgen. Im Folgekapitel „Theoretische Einordnung“ betrachtet Peitz dann detailliert, was laut theoretischen Konzeptionierungen Unterrichtsnachbesprechungen leisten sollen bzw. welche „Potentiale und Grenzen dieser Konzepte“ zu berücksichtigen sind. Reflexion, Beratung und Mentoring stellen dabei die wesentlichen Bereiche dar, in denen Unterrichtsnachbesprechungen eine herausragende Rolle spielen. Aber ebenso erfolgen in dem Kapitel Überlegungen zu „Unterrichtsnachbesprechungen als Gespräche“ – eine Perspektive, die, wie sich dann zeigen wird, nicht zu vernachlässigen ist.

Zum „Empirische[n] Stand der Forschung“ trägt Peitz aspektorientiert und akribisch das zusammen, was bislang Interesse der Forschung gefunden hat. Beteiligte Personen(-gruppen) und deren Rollenwahrnehmungen, räumliche und zeitliche Bedingungen, typische Verlaufsmuster und Kommunikationsstrategien solcher Gespräche, Gesprächsinhalte und Kriterien und dabei zum Zuge kommende Vorstellungen von gutem Unterricht, aber ebenso das subjektive Erleben von Referendar:innen – zu all

diesen Aspekten liegen Erkenntnisse vor, die darauf hindeuten, dass die Gespräche inhaltlich/thematisch eher wenig systematisch und verbindlich, nicht selten subjektiven Vorstellungen folgend und asymmetrisch erfolgen – und demzufolge von Referendar:innen oft als belastend und kaum transparent erlebt, letztendlich von allen Beteiligten als defizitär betrachtet werden. Von daher ergibt sich nachvollziehbar die Notwendigkeit, die Praxis solcher Unterrichtsnachbesprechungen exemplarisch und en detail zu untersuchen, um nicht weiterhin auf subjektive Erlebnisse und punktuelle Erkenntnisse angewiesen zu sein.

Für die Autorin ergeben sich zwei Erkenntnisschwerpunkte, wie sie unter „methodisches Vorgehen“ erläutert: Erstens geht es darum, welche Inhalte bei der Einschätzung von Unterricht eine Rolle spielen, zweitens wie die Gespräche geführt werden, wer zu welchen Punkten was sagt, wie umfangreich Redebeiträge der verschiedenen Beteiligten ausfallen, wessen Perspektiven zum Tragen kommen. Dafür hat Peitz insgesamt 11 Unterrichtsnachbesprechungen zu Stunden der Fächer Mathematik, Physik und Informatik ausgewertet, die im Rahmen des Vorbereitungsdienstes in Rheinland-Pfalz stattfanden. Bei den Unterrichtsnachbesprechungen, die direkt nach dem Unterricht erfolgten, waren jeweils neben den unterrichtenden Referendar:innen, die Fachleiter:innen, die Pädagogischen Leiter:innen, Schulleiter:innen bzw. Ausbildungsbeauftragte der Schulen, Fachlehrkräfte und Mitreferendar:innen anwesend. Die Stichprobe mag vielleicht als recht begrenzt erscheinen, allerdings wird sie umfassend untersucht, denn es erfolgt sowohl eine qualitative Inhaltsanalyse bzw. eine Rekonstruktion der Gespräche unter Rückgriff auf die dokumentarische Methode wie die Auszählung von Häufigkeiten. Die Gespräche werden also sowohl deskriptiv als auch rekonstruktiv ausgewertet.

Im Kapitel „Ergebnisse I – Gesprächsinhalt“ präsentiert Peitz Ergebnisse zu Themen und Rahmenbedingungen. Unterrichtsinhalte, die Lehrpersonen (mit Schwerpunkt Gesprächsführung und Beziehungsarbeit), Schüler:innen (hier v. a. deren Aktivierung und Verhalten), Lernergebnisse/-produkte (v. a. bezüglich der Sicherung und Korrektheit), Materialien/Medien, Planung (u. a. als Abgleich Planung – Durchführung), Zeit und metakommunikative Fragen (Gesprächsführung- und -koordinierung) identifiziert Peitz als Themenkategorien. Es dürfte nicht weiter überraschen, dass Schüler:innen, Lehrperson und Material/Medien die häufigsten Themen darstellen, interessant aber: metakommunikative Fragen bilden immerhin die vierhäufigste Themenkategorie, der Kategorie Unterrichtsinhalte kommt die geringste Bedeutung zu. Zeit und Planung hingegen sind Themen, die sich gleichsam als Querschnittsthemen durch alle Nachbesprechungen ziehen. Dass die Kategorie Metakommunikation doch recht dominant ist, zeigt, dass Unterrichtsnachbesprechungen nicht nur den Unterricht fokussieren, sondern auch der Etablierung und Sicherung von Beziehungen und Hierarchien dienen.

Das Kapitel „Ergebnisse II – Gesprächspraxis“ wertet die Unterrichtsnachbesprechungen zunächst formal aus. Peitz macht auf deskriptiver Ebene (später spricht sie von Oberflächenstruktur) zunächst ein sicherlich nicht untypisches Ablaufmuster aus (in-

formelle Gespräche – Eröffnung – Selbsteinschätzung der Referendar:innen – Rückmeldung dazu – Sammlung der Besprechungsaspekte – Besprechung der Aspekte – Fazit – Zielvereinbarung – Verabschiedung) bei deutlich unterschiedlicher Länge der einzelnen Nachbesprechungen und vor allem unterschiedlicher Redeanteile aller Teilnehmenden. So dominieren modo grosso die Fachleiter:innen, Seminarausbildende haben insgesamt größere Anteile als Vertreter:innen der Schulen, Mitreferendar:innen kommen eher selten zum Zug, das gilt auch für die Referendar:innen, deren Unterricht besprochen wird.

Aus rekonstruktiver Perspektive (Peitz spricht auch von Tiefenstruktur) lässt sich feststellen, dass verschiedene, wiederkehrende Formen der Koordination und Organisation von Nachbesprechungen genutzt werden. So werden Teilnehmer:innen so adressiert, dass sie eher inkludiert oder exkludiert (und damit in eine eher rezeptive Haltung gezwungen) werden. Der Verweis auf Fachexpertise, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Statusgruppe, der Umgang mit Fremd- oder Selbstpositionierungen, der Umgang mit Nachfragen von bspw. Referendar:innen, die sinnstiftende oder auch nur formale Verknüpfung (bis hin zur faktischen Ignorierung) von Redebeiträgen (einschließlich der von Referendar:innen genannten didaktischen und methodischen Alternativen) usw. bilden mehr oder weniger subtile Möglichkeiten, Unterrichtsnachbesprechungen zu steuern – und ggf. den Unterricht und Beratungsbedarfe der Referendar:innen ins Hintertreffen geraten zu lassen. Dass Nachbesprechungen nicht selten den Eindruck hervorrufen, dass laut gedacht wird bzw. die v. a. von den dominierenden Teilnehmer:innen formulierten Einschätzungen gleichsam ad hoc vorgebracht werden, ist eine weitere plausible Beobachtung der Autorin. Referendar:innen neigen in ihren Redebeiträgen dann oft dazu, vermeintlichen oder tatsächlichen, vielfach nicht immer klaren Erwartungen entsprechen zu wollen. Redebeiträge von Mitreferendar:innen und ggf. Lehrkräften weisen häufig solidarisierenden Charakter auf. Nachbesprechungen, so lässt sich mit Peitz formulieren, erweisen sich als Format, in dem es nicht nur um den Unterricht der Lehrkraft geht, sondern auch um die Auseinandersetzung verschiedener Akteur:innen mit ihren Vorstellungen und Selbstverständnissen, die immer wieder aufs Neue etabliert, mit denen der anderen Akteur:innen abgeglichen, ihnen gegenüber durchgesetzt werden müssen. Eine derartig dynamische, sich auf verschiedenen Ebenen bewegende Kommunikation stellt insbesondere Referendar:innen vor die große Herausforderung, sich immer wieder neu auf die jeweilige kommunikative Situation einstellen zu müssen und herauslesen zu können, was zum Unterricht gesagt und wie ihr Agieren als Lehrkraft eingeschätzt wird.

Das kurze Kapitel „Diskussion und Ausblick“ bringt noch einmal die zentralen Ergebnisse der umfangreichen (u. a. weil Peitz ihre Beobachtungen und Erklärungen durchgängig überzeugend und immer durch passende und illustrierende Rückgriffe auf die Stichprobe vorbringt) Ausführungen zu den Ergebnissen prägnant auf den Punkt und zeigt auf, welche Aspekte weiterer Forschungen bedürfen. So schlägt die Autorin u. a. vor, den einzelnen Themenbereichen von Nachbesprechungen weiter nachzugehen, zu überlegen, woran Schüler:innenverhalten und -aktivierung festzumachen sein soll

– bspw. auf behaviouristischer Ebene oder auf Ebene der kognitiven Aktivierung („cognitive engagement“), sich der Gesprächsführung zu widmen und schließlich auch der Frage nachzugehen, warum der Kompetenzbereich Unterrichten hervorsticht und Erziehung, Beratung und Innovation so gut wie keine Rolle spielen in Nachbesprechungen. Besonders wichtig wäre es auch der Frage nachzugehen, wie aus den seminardominierten Gesprächen in jeder Hinsicht multilaterale Gespräche werden können. Auf wenigen Seiten unter „Schlussfolgerungen“ gibt Peitz Anregungen für die Praxis (transparente Festlegung der Gesprächsschwerpunkte, Klärung der Funktion von Unterrichtsnachbesprechungen, zeitlicher Abstand zwischen gehaltener Stunde und Nachbesprechung, Sinnhaftigkeit der Teilnahme von Mitreferendar:innen). Die Anregungen sind m. E. nicht neu, sondern gehen aus pragmatischen Gründen im Alltagsbetrieb der Ausbildung häufig unter – verdienen es aber nichtsdestoweniger, immer wieder ins Bewusstsein gerufen zu werden.

Die Lektüre der Studie von Julia Peitz sollten sich Seminarausbildende als Pflichtlektüre verordnen, auch ist gut vorstellbar, dass sie Grundlage bildet für die Selbstverständigung eines Seminarkollegiums über die Gestaltung von Nachbesprechungen. Peitz geht es keineswegs um die Abschaffung von Unterrichtshospitationen und Nachbesprechungen, im Gegenteil. Dass Unterrichtsnachbesprechungen von zentraler Bedeutung für die Professionalisierung von Lehrkräften sind, bleibt unbestritten. Sie legt aber den Finger in die Wunden, die die vielfache Unzufriedenheit aller Beteiligten mit dem Format Unterrichtsnachbesprechungen erklärt. Die Studie ermöglicht nicht nur einen höchst aussagekräftigen Blick von außen auf die Praxis des Ausbildungsformats Unterrichtsnachbesprechungen, sondern liefert auch zahlreiche Anstöße zur Reflexion und vielfach sicherlich auch für ein Bemühen um eine Änderung der eigenen Nachbesprechungspraxis. Die Dissertationsschrift von Julia Peitz darf als höchst relevant für die Ausbildungspraxis betrachtet werden – und stößt hoffentlich weitere Forschungen zu Unterrichtsnachbesprechungen an.

*Bernhard Seelhorst  
Redaktion SEMINAR*

**Melanie Greinert/Thilo Kleickmann/Ilka Parchmann (Hrsg.): Lehramt mit Perspektive. Ansätze, Methoden und Perspektiven einer zukunftsorientierten Lehrkräftebildung. Münster/New York: Waxmann 2023. 294 Seiten. ISBN 978-3-8309-4791-2: 34,90 Euro (auch als E-Book erhältlich).**

Spätestens mit der 2013 auf den Weg gebrachten „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (einen Rückblick auf verschiedene Projekte der Qualitätsoffensive offeriert auch die Ausgabe 2/2023 von SEMINAR) ist in zahlreichen Forschungsprojekten an deutschen Hochschulen mit Hochdruck der Frage nachgegangen worden, wie eine zeitgemäße Lehrkräftebildung aussehen kann. Befeuert wurden solche Projekte zusätzlich von der ebenso drängenden Frage, wie überhaupt eine ausreichende Anzahl an geeigneten Lehrkräften gewonnen werden kann. Die 19 Beiträge (einschließlich einer Einführung) des Buchs bilden den Abschlussband des Projekts „Lehramt mit Perspektive“ (LeaP@CAU) der Kieler Christian-Albrechts-Universität. Orientierung und Vernetzung, Verknüpfung von Theorie und Praxis und die curriculare Einbindung von Querschnittsthemen der Lehrkräfteausbildung bildeten die Themenfelder des Projekts. Fantasievolle Akronyme für solche Projekte sind das Eine, das Andere sind die Ergebnisse.

Die Herausgeber:innen führen zunächst in das Projekt ein (nebst einer farbigen Karte, die die Entwicklung des Projekts und die sich daraus ergebenden Aktivitäten nachzeichnet) und bilanzieren, dass „die Lehrkräftebildung in Schleswig-Holstein durch LeaP@CAU einen bedeutenden ‚Sprung‘ gemacht“ (S. 20) habe. Das sollen die dann folgenden 18 Berichte zu den einzelnen Teilprojekten belegen. Diese gingen verschiedenen Fragen, die in Zusammenhang mit einer zeitgemäßen Lehrkräftebildung immer wieder aufgegriffen werden, nach:

- Untersucht wurde die Rolle von Vorstellungen über den Lehrberuf für die Entscheidung für ein Lehramtsstudiengang und Möglichkeiten, (Selbst-)Stereotypisierungen abzubauen sowie über Online-Selbsteinschätzungsverfahren Interessierte für Lehramtsstudiengänge zu gewinnen und Studierende entsprechend zu unterstützen.
- Maßnahmen, die die von Studierenden vielfach angemahnte Kohärenz und Vernetzung des Lehramtsstudiums sicherstellen und für Studierende transparent machen sollen, was sie in einem Lehramtsstudium erwartet, wurden ausprobiert.
- Phasenübergreifende (also sich an Lehrkräfte, Referendar:innen und Studierende wendende), direkt an die (naturwissenschaftliche) Forschung der Universität anknüpfende Fortbildungsformate wurden entwickelt und erprobt.
- Die Arbeit mit videobasierten Tools bzw. einem VR-Klassenraum zur Förderung des Klassenmanagements wurde erkundet zur Stärkung des Theorie-Praxis-Betrugs des Lehramtstudiums.
- Ebenso wurde erkundet, ob und wie sich mit Unterrichtsvideos die professionelle Wahrnehmung und Interpretation von Klassenmanagementsituationen steigern lässt.

- Mit Hilfe simulierter Unterrichtssettings wurde die Beurteilung von schriftlichen Leistungen von Schüler:innen durch Lehramtsstudierende wie erfahrenen Lehrkräften untersucht.
- Thematisiert wurden Chancen und Grenzen des *Microteachings* als Möglichkeit, stärker auf Unterrichtspraxis vorzubereiten.
- Die Universität Kiel ermöglicht bereits seit 2012 Lehramtsstudierenden eine individuelle Profilbildung durch „Extracurriculare Studienangebote“ (bspw. zu Inklusion, zu BNE). Deren Beitrag zur Stärkung des Theorie-Praxis-Bezugs wie der Lehrer:innenpersönlichkeit betrachtete ein weiteres Teilprojekt.
- Weiterhin wird berichtet, wie Studierende im Studiengang „Lehramt an Gymnasien und Gemeinschaftsschulen“ auf inklusiven Unterricht vorbereitet worden sind.
- Die Vorbereitung auf inklusiven Unterricht war auch das Ziel einer Lehrkooperation der Fachdidaktik Englisch und der Pädagogischen Psychologie.
- Auch für den Lehramtsstudiengang für berufliche Schulen wurden Maßnahmen zur Vorbereitung auf die Anforderungen von Inklusion erprobt und ausgewertet. Das erfolgte in Zusammenarbeit mit Veranstaltungen zur Sprachbildung und der Diagnostik sowie unter Einbindung des Praxissemesters.
- Wie im vorher genannten Projekt wurden ebenso Materialien und Lernaufgaben zu Videovignetten generiert, die in der Lehrkräftebildung eingesetzt wurden, um Heterogenität wahrzunehmen und entsprechend handeln zu können.
- Die Entwicklung und Erprobung von Deutsch als Zweitsprache bzw. Sprachförderung im Rahmen von Fachunterricht als Studienbestandteile für alle Lehramtsstudiengänge bildete das Anliegen eines weiteren Teilprojekts.
- Weiterhin erfolgt im Rahmen des Themas Sprachbildung die Vorstellung eines Analyserasters, mit dem Studierende Schüler:innentexte ausgewertet haben.
- Die Erarbeitung fächerübergreifender wie fachbezogener digitaler Kompetenzen stellte ebenso Thema eines Teilprojekts dar.
- Einstellungen Lehramtsstudierender wie deren Bedarfe wurden erhoben.
- Die Begleitung des Programms LeaP@CAU erfolgte durch die Studie STePS (Student Teacher Professional Development Study). Sie evaluierte während der gesamten Projektlaufzeit, inwiefern aus Sicht der Studierenden die oben genannten Themenfelder Orientierung und Vernetzung, Verknüpfung von Theorie und Praxis und curriculare Einbindung von Querschnittsthemen bearbeitet wurden. Zudem sollte sie im Sinne einer längsschnittlichen Untersuchung Aufschluss darüber geben, inwiefern Studierende in Zusammenhang mit den Maßnahmen des Projekts LeaP@CAU eine Kompetenzentwicklung wahrnehmen. Außerdem sollten Lehrenden wie Studierenden Informationen zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte zur Verfügung gestellt werden.
- Der abschließende Beitrag fokussiert schließlich die bisherigen Ergebnisse von STePS.

Alles in allem zeigen die Berichte zu den Teilprojekten von LeaP@CAU eine recht große Bandbreite und Vielfalt konkreter Maßnahmen, die entwickelt und evaluiert worden sind, um das Lehramtsstudium im Sinne der drei genannten Themenfelder zu verbessern. Eine solche Verbesserung kann offenbar über zahlreiche kleinere und größere Stellschrauben erfolgen. Dass die Bereiche Inklusion, Sprachbildung und digitale Bildung überwiegen, verwundert vor dem Hintergrund der schul- und bildungspolitischen Herausforderungen des letzten Jahrzehnts nicht. Aus Sicht des Vorbereitungsdienstes ist zu fragen (das jedoch gilt letztendlich für fast alle Projekte der „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“), inwiefern die hinter all den Akronymen sich verborgenden Ansätzen, Maßnahmen und Ideen anschlussfähig sind bzw. gemacht werden können für die zweite Phase. Aber die Kenntnis dessen und das Nachdenken über das, was Projekte wie LeaP@CAU zu Tage fördern, sind ein erster Schritt, um Anschlussfähigkeit (es seien nur die Stichworte Vernetzung und Kohärenz aufgerufen) zu ermöglichen. Wie tragfähig und nachhaltig wirksam Ansätze, Maßnahmen und Ideen von Projekten wie LeaP@CAU sind, dürfte sich ohnehin allerfrühestens erst erweisen, wenn Lehrkräfte Studium, Vorbereitungsdienst und Berufseingangsphase durchlaufen haben – als aufeinander bezogene und anschlussfähige Phasen, die Lehrer:innen zu erfolgreichem Handeln befähigen.

*Bernhard Seelhorst  
Redaktion SEMINAR*

**Ulrike Becker: Auffälliges Verhalten in der Schule. Pädagogisches Verstehen und Handeln (Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog. Band 2) Opladen u. a.: Budrich 2023. 122 Seiten: ISBN: 978-3-8474-2747-6. 14,90 Euro (auch als E-Book erhältlich).**

Der 122 Seiten starke Band mit dem Titel *Auffälliges Verhalten in der Schule. Pädagogisches Verstehen und Handeln* wurde von der Erziehungswissenschaftlerin Professorin Dr. Ulrike Becker verfasst. Es ist die zweite Publikation der neuen Reihe *Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog*.

Das Buch adressiert Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte, die „im Rahmen ihrer Tätigkeit mit auffälligem Verhalten konfrontiert sind“ (S. 11). Dabei fokussiert Becker drei Hilfen: 1. „passgenaues Verhalten in schwierigen Situationen und Konflikten“, 2. die „Entwicklung von Schulprogrammen und Schulordnungen zur Prävention von auffälligem Verhalten, Konflikten und Gewalt“ sowie 3. eine „inklusive Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung in der emotionalen Entwicklung“. Interessant ist das Zusatzangebot des Buches. Über einen QR-Code gelangt man zu Fallbeispielen, die als „Staged Videos“ (S. 13) für das Trainingsmodul „Präsent und empathisch im Konflikt handeln“ (ebd.) von der Helga Breuninger Stiftung. So können die Inhalte des Buches mit den Videos verknüpft werden, um typische schulische Alltagssituationen für das eigene Professionshandeln zu reflektieren.

Zunächst gibt Becker einen Überblick in die Theorie (S. 14–26). Dabei geht sie auf die aktuellen Herausforderungen der Kinder und Jugendlichen ein, gerade wenn diese aus Kriegsgebieten kommen (S. 14). Zudem zeigt sie auf, inwiefern Kinder und Jugendliche unter psychosozialen Stress gelangen, der durch Misshandlungen, soziale Lebensbedingungen oder der Corona-Pandemie ausgelöst wird. So zeigen Statistiken des Bundeskriminalamtes (BKA 2021), von UNICEF (2021), die KIGGS-Studie des Robert-Koch-Instituts (2018), die COPSY-Studie (2022), wie sehr die junge Generation psychisch belastet ist und sich das im schulischen Alltag durch auffälliges Verhalten niederschlägt. Schule könnte ein Resilienzfaktor darstellen (S. 18), wenn der Unterricht in Präsenz stattfindet, die Ganztagschulen Betreuungs- und Versorgungsaufgaben übernehmen, Kinderschutz durchgesetzt wird und die Sorgen der Kinder ernst genommen werden sowie dafür gesorgt wird, dass die Schüler:innen sich als Teil der „pluralen Demokratie“ (S. 19) empfinden und ein Wohlbefinden in der Schule durch die Förderung des sozialen Miteinanders in Form von gemeinsamen Aktivitäten, Exkursionen und Feiern (ebd.). Als wichtigsten Faktor hebt Becker die Beziehung zwischen Schüler:innen und Pädagog:innen gemeinsam mit den Eltern hervor. Gemeinsame Gespräche können dabei die Beziehung begünstigen (S. 21).

Anschließend verknüpft Becker theoretische Überlegungen mit typischen Konflikt-situationen und Lösungsansätzen. Dabei nimmt sie nicht nur die Schüler:innen in den Blick, sondern auch die Erziehungsberechtigten. Der Grund für auffälliges Verhalten kann schon in der frühen Kindheit verankert sein. So tragen materielle und psychische Probleme der Eltern dazu bei, dass Kinder nicht sorgenfrei aufwachsen können (S. 28).

Gewalt wie Schütteltrauma, Drogen- und Alkoholkonsum der Eltern können langfristige Folgen für die Entwicklung und das Lernen nach sich ziehen. Frühkindliche Bindungen, die Halt in der Entwicklung geben sollen, fehlen oder sind gestört (S. 29). An Schulen können sich Beeinträchtigungen der frühen Kindheit zeigen, wenn Pädagog:innen und Mitschüler:innen regelmäßig provoziert werden. Becker spricht in diesem Zusammenhang von „Übertragung“ (S. 30). Becker zeigt die Ohnmacht der Lehrkräfte auf, wenn diese von einer anderen Schulung sprechen, dabei könne der Raum Schule und das Bleiben an der Schule zu einer außerfamiliären Bindung führen, die den Kindern und Jugendlichen Halt gibt (ebd.). Für die Lehrkräfte bedeutet dies auszuhalten. Auf der Beziehungsebene könnten Lehrkräfte „Wertschätzung, Lob und Anerkennung für das schwierig erlebte Kind“ (S. 31) zeigen und bei aggressivem Verhalten die „Übertragung“ unterbrechen sowie zur Wiedergutmachung statt zu einer Strafe als konstruktives Lösungsmittel greifen. Unterbrechungen durch gesetzte „Cuts“ (S. 33) können herbeigeführt werden, indem mehrere Möglichkeiten in Notsituationen angewandt werden: Das „Reset“ (S. 33) unterbricht eine Störung und gibt Schüler:innen die Chance, die Störung in ein positives Handeln umzulenken. „Von der Konfrontation zum Schulterschluss“ (S. 34) gibt Pädagog:in und Schüler:in Raum, durch das Sprechen miteinander, das Problem zu identifizieren und eine gemeinsame Lösung herbeizuführen (S. 34). Weitere Cuts mit anschaulichen Fallbeispielen sind „paradoxe Intervention“ (S. 35), „Umlenken“ (S. 36), „Rausgehen“ (S. 36), „Gefährliche Gegenstände sicher aufbewahren“ (S. 37), „Platztausch“ (ebd.), „individueller Arbeitsauftrag“ (ebd.), „Time Out“ (S. 38) sowie „akustisches Signal auslösen“ (S. 39).

Becker zeigt weitere erprobte Lösungen für den Schulalltag anhand von Fallbeispielen auf. Beispiele dafür sind Einzelarbeitstische statt Gruppentische (S. 44) oder störende Kinder und Jugendliche zu Älteren zu setzen, wenn diese auch häuslich in der jüngeren Geschwisterrolle sind, bzw. zu Jüngeren zu setzen, wenn diese häuslich in der ältesten Rolle sind (S. 48). Becker hält fest, dass die Ursachen für störendes Verhalten individuell verschieden und die Ursachen zu suchen sind, um störendes Verhalten kurz-, mittel- und langfristig zu vermeiden. Die betroffenen Kinder und Jugendlichen schaden nicht nur andere Mitschüler:innen oder Pädagog:innen sondern auch sich selbst (S. 56–67). Erziehungsberechtigte sind nicht immer erreichbar, was an einem sehr hohen sozioökonomischen Status (S. 71) oder einem sehr niedrigen sozioökonomischen Status liegen (ebd.). Weitere mögliche Gründe seien „subjektiv erlebte Ablehnung aufgrund kultureller Herkunft oder Religionszugehörigkeit“ (S. 72), „Eltern mit einer psychischen Erkrankung oder Sucht“ (ebd.) oder auch Eltern, die in Haft sind (S. 73) und in Überfürsorge sind. Als Pädagogin sei es daher wichtig, die regelmäßigen Gespräche mit den Eltern zu führen (S. 81). Dafür bietet Becker ein Ablaufschema an (S. 75–76).

Auf institutioneller Ebene bedarf es der Einhaltung von Schul- und Klassenregeln, regelmäßige Fallberatung und Supervision sowie Unterstützung durch die Jugendhilfe. Im letzten Drittel des Buches zeigt Becker daher auf, wie Schulprogramme und Schulordnungen zur Prävention führen können (S. 82–87). Sie greift zudem auf, wie fünf

Lernzugänge für Schüler:innen mit Beeinträchtigung in der emotionalen und sozialen Entwicklung zur schulischen Inklusion statt Exklusion führen (S. 88–104).

In ihrer abschließenden Zusammenfassung (S. 106–108) hält Becker fest, dass pädagogisches Handeln einerseits mittels zehn möglichen sogenannten „Cuts“ (S. 106) in Notsituationen kurzfristig und in Maßnahmen wie Fallberatung und Supervision mittel- bis langfristig anzusetzen seien. Schulprogramme und Schulordnungen könnten Konflikte und auffälliges Verhalten präventiv begegnen, wenn die Grenzen im Schulalltag gelebt werden. Somit kann dadurch das Ziel verfolgt werden, dass alle Schüler:innen ihre Ressourcen für das Lernen in der Schule nutzen.

Insgesamt zeigt das Buch wertvolle Hilfestellungen für die Arbeit an Schulen mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen anhand von erprobten Fallbeispielen und theoretisch fundiertem Wissen auf und kann für die Seminararbeit in den Studienseminalen Impulse für das eigene unterrichtliche Handeln setzen.

*Prof. Dr. Winnie-Karen Giera  
Universität Potsdam*