

Die Proxemik und ihre Rolle im Schulalltag

Zur Berücksichtigung individueller Distanzzonen im schulischen Miteinander auf Basis einer theoretischen Auseinandersetzung mit der Relevanz von Proxemik und Beliefs in Lernräumen der Primarstufe

Sabrina Loiskandl, Sonja Schiebl

Abstract

Wohlbefinden und Erfolg werden in hohem Maße von unserer Umgebung beeinflusst. So spielen im Schulalltag neben wertschätzenden Beziehungen auch die Verteilung der Objekte bzw. Subjekte im Raum, deren Verhältnis zueinander und das unterschiedliche Distanzempfinden eine Rolle. Im vorliegenden Beitrag wird auf Basis eines theoretischen Rahmens zu Proxemik und Beliefs die Gestaltung lernförderlicher Räume in der Primarstufe in den Blick genommen.

Einleitung

Im Zuge dieses Beitrags wird die Bedeutung der Proxemik, die sich mit der Raumverteilung sowie dem damit in Zusammenhang stehenden Empfinden und Verhalten beschäftigt, und ihrer Rolle hinsichtlich der Sicherstellung einer lernförderlichen Umgebung im Kontext Schule erörtert. Die Umgebung beeinflusst das gemeinsame Wohlbefinden und damit auch den Lernerfolg. Eine maßgebliche Rolle hinsichtlich der Schaffung einer wohlthuenden Atmosphäre im schulischen Miteinander spielen Beziehungen, aber auch Faktoren wie ausreichendes Licht, angenehme Temperatur und Lautstärke, gemütliche Raumausstattung sowie ausreichend zur Verfügung stehender Platz (vgl. bpb 2018). Diesbezüglich wird nun auch auf die „unsichtbaren Räume“ – die räumlichen Grenzen eines jeden Individuums – geachtet. Diese können je nach Person und Kontext variieren. Bei vielen Personen auf engem Raum ereignen sich vermehrt, wenn auch unbewusst und ungewollt, Grenzüberschreitungen, wodurch nicht nur unangenehme, sondern auch bedrohliche Situationen evoziert werden können (vgl. Burtscher-Ebner & Jakl 2020, 220). Das Berücksichtigen der individuellen Grenzen bzw. Distanzzonen spielt demnach auch hinsichtlich der Entwicklung der „Zwangsgemeinschaft“ Klasse eine maßgebliche Rolle. Juul (2006, 93) erklärte passend dazu: „Es gibt kein kollektives Wohlbefinden, wenn es sich nicht auf ein individuelles Wohlbefinden gründen kann.“

Ob sich Schulfreude oder -frust bei den Individuen bemerkbar macht, wie professionell mit Emotionen und deren Einfluss auf Lehren, Lernen und schulische Leistung umgegangen wird und wie offen sich Schüler*innen trauen, ihre (räumlichen) Bedürfnisse zu formulieren, steht wiederum stark mit der Lehrperson in Zusammenhang (vgl. Ulrich 2001, 76) – insbesondere mit ihren Beliefs als implizite Grundlage pädagogischen Handelns (vgl. Kuhl, Moser et al. 2013, 6). Welche im schulischen Alltag wiederkehrende Situationen Unbehagen auslösen können und wie die Lehrperson in konkreten Fällen dazu beitragen kann, dass die persönlichen (physischen) Grenzen aller Anwesenden bestmöglich gewahrt werden, wird in Form von ausgearbeiteten Handlungsalternativen aufgezeigt. Zwei der Ideenkarten, die hilfreiche Anregungen beinhalten, sind dem Beitrag am Ende beigefügt (vgl. Abb. 1 bis 4). Sie sollen das kompakte Abrufen des Wissens ermöglichen und die Anwendung in der Praxis erleichtern.

1 Proxemik – Verhalten im Raum zwischen Kommunizierenden

Bei 25 Schüler*innen und einer Lehrkraft in einem laut Schulbauverordnung (vgl. BMDW 2022) der Mindestgröße entsprechendem Klassenzimmer zwischen 50 und 60 m² hätte jede Person durchschnittlich 1,9 bzw. 2,30 m² des Raumes zur Verfügung. Wird jedoch berücksichtigt, dass die allermeisten Klassenräume mit Kästen, Regalen, Tischen und Sesseln ausgestattet sind, wirken diese Platzverhältnisse nicht mehr allzu großzügig.

Die Proxemik nach Hall (1982) zählt als Teilbereich der nonverbalen Kommunikation und beschäftigt sich mit dem Raum zwischen Kommunizierenden, dem unterschiedliche Distanzen betreffenden Empfinden sowie Verhalten. Hall (ebd., 46 ff.) nennt vier Kategorien von Distanzzonen – die intime, persönliche, soziale und öffentliche Distanz. In diesem Beitrag wird lediglich auf die intime und persönliche eingegangen, da diesen im Klassengefüge die größte Bedeutung zukommt:

Die nahe Phase der „intimen Distanz“ erstreckt sich von der Schulter bis zum Ellenbogen im Abstand von 0 bis 15 cm zum Gegenüber und wird auch „Zone der Liebe“ (und des Kampfes) genannt (vgl. Menikheim 2000, 74). In dieser Zone sind nur Menschen erwünscht, die geliebt werden, wobei es selbstverständlich auch hier je nach Kontext und Situation Ausnahmen geben kann. Die weite Phase reicht vom Ellenbogen bis zu den Fingerspitzen im Abstand von 15 bis 45 cm zum Gegenüber und wird auch „Zone der Freundschaft“ genannt. Bis zu dieser Distanz dürfen sich all jene nähern, die gemocht werden (vgl. Jakl 2019).

Bei der „persönlichen Distanz“ wird ebenfalls zwischen einer nahen und einer weiten Phase unterschieden. Die nahe Phase bezeichnet einem Abstand von 45 bis 75 cm und ist z.B. beim Händeschütteln typisch. Von weiter Phase spricht man bei einem Abstand von 75 bis 120 cm, der z.B. beim Elternabend gegeben ist (vgl. Burtscher-Ebner & Jakl 2020, 220 f.).

1.1 Individuelle Distanzzonen und Reaktionen bei Überschreitung

Bei den aufgeführten Abstandsgrößen handelt es sich lediglich um Durchschnittswerte. Die Distanzzonen sind je nach Kontext und Individuum unterschiedlich und können je nach Sozialisation, erlebten Traumata, wie z.B. Missbrauchserfahrungen, unterschiedlich ausfallen. Somit kann jede Person nur für sich selbst entscheiden, mit welcher Annäherung sie sich wohlfühlt, und sollte auch selbst darüber entscheiden dürfen (vgl. Jakl 2019).

Verschieden sind auch die Reaktionen und Folgen, die etwaige Missachtungen hervorrufen können: Es gibt Menschen, bei denen Grenzüberschreitungen einen Zustand des Unwohlseins auslösen, die diese jedoch akzeptieren. Bei anderen entsteht gar ein Gefühl der Bedrohung. Wird die individuelle Belastungsgrenze überschritten, hat das emotionalen Stress zur Folge, der sich wiederum in „Ablehnung, Rückzug, Ärger oder Aggression“ (Burtscher-Ebner & Jakl 2020, 220) in Form von verbalen Äußerungen, Handgreiflichkeiten o.Ä. äußern kann.

Inwieweit die Thematik der individuellen Distanzzonen und der Umgang mit heterogenen und individuellen Bedürfnissen in diesem Kontext zur Gestaltung lernförderlicher Räume in der Primarstufe Beachtung findet, hängt von der jeweiligen Lehrperson ab. Ausschlaggebend sind hierbei neben Kenntnissen und Kompetenzen vor allem Beliefs (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education 2012, 11), deren Bedeutung für pädagogisches Handeln nachstehend skizziert wird.

2 Beliefs

Eine kompetente und professionalisierte Gestaltung lernförderlicher Umgebungen unter Berücksichtigung diverser Heterogenitätsdimensionen ist laut empirischer Unterrichtsforschung (vgl. dazu u.a. Weckend 2012; Hattie & Zierer 2018; Kuhl et al., 2013; Bosse & Spörer 2014) in hohem Maße abhängig von Einstellungen und Haltungen – den Beliefs der Lehrpersonen. Kuhl et al. (2013, 6) zufolge sind Beliefs „[...] ein gegenstandbezogenes, wertebasiertes, individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst, das eigene Handeln steuert. Beliefs können sowohl affektive wie kognitive Komponenten beinhalten, die über Erfahrungen, Erkenntnisse, Instruktionen und/oder Informationen erworben wurden und die über einen längeren Zeitraum konsistent und stabil, aber nicht über die Lebensspanne unveränderlich sind.“

Dieser Auffassung folgend, stellen Beliefs als inhärent wirkende Überzeugungsmuster eine bedeutende Basis für pädagogisches Handeln dar – und somit auch für die Gestaltung einer lernförderlichen Umgebung, die nicht allein aus einem professionellen und reflektierten Umgang mit individuellen Distanzzonen entsteht, sondern in hohem Maße auch von der Beziehungsgestaltung in schulischem Kontext beeinflusst wird. Prengel (2013) folgend, stellen professionelle Beziehungen das Medium der Pädagogik dar, in dem sich Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse ereignen können: „Erziehung geschieht immer in Beziehung“ (ebd., 9). Die beson-

dere Bedeutung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung im Umgang mit individuellen Bedürfnissen und Distanzzonen wird in Folge dargestellt.

3 Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung

Alle Menschen haben das Recht, dass ihnen mit Wertschätzung und Achtung begegnet wird (vgl. Stamer-Brandt 2012, 78). Ungleiche Machtverhältnisse bergen immer auch das Risiko der Diskriminierung. Altersbedingte Ungleichbehandlung, auch Adulthood genannt, ist bedauerlicherweise immer noch in vielen Schulen Realität. Kommandos, Bevormundungen und der Wunsch nach Gehorsam bestimmen vielerorts den Schulalltag. Dabei werden die Gefühle, Meinungen und Bedürfnisse der Schüler*innen regelmäßig denen der Lehrer*innen untergeordnet (vgl. Winkelmann 2019). Befunde der experimentellen Emotionsforschung zeigen, dass Emotionen eine Vielzahl von kognitiven Prozessen, wie Aufmerksamkeit, Motivation, Gedächtnisprozesse sowie Lern- und Problemlösungsstrategien, beeinflussen (vgl. dazu u.a. Barrett et al. 2017; Pekrun & Linnenbrink-Garcia 2014). Die Gründe dafür sind vielschichtig und sicherlich mitunter in dem steigenden Personalmangel und den noch nie dagewesenen gesellschaftlichen Entwicklungen mit ungewissem Ausgang zu verorten.

Es gilt jedoch, zunehmendes Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die Qualität der Beziehungen mit der eines Lernortes in Zusammenhang steht. Eine belastende Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung erzeugt Unzufriedenheit und Stress, der sich in Form von Schlafstörungen und chronischer Müdigkeit, Kopfschmerzen, Konzentrationsstörungen, Aggressivität, Angstzuständen bis hin zu Depressionen äußern kann (vgl. Metzler-Amlacher 2022). Der verschlechterte individuelle Zustand kann in weiterer Folge jegliche Lernmotivation zerstören und die Schaffung eines lernprozesshinderlichen Settings in Gang setzen (vgl. Stangl 2003, 5; Kopp 2009, 70).

3.1 Umgang auf Augenhöhe

Wenn es der Lehrperson gelingt, eine Atmosphäre zu schaffen, die den Aufbau positiver Beziehungen ermöglicht, so kann eine wertschätzende und angstfreie Lernumgebung entstehen, die sich nachweislich begünstigend auf die mathematischen wie sprachlichen Kompetenzen sowie das Lernen im Allgemeinen auswirkt (vgl. Kemna 2012, 77 f.). Dieser Effekt stellt sich John Hatties Untersuchungen zufolge schon unabhängig von den vorherrschenden Schulstrukturen, der Klassengröße, aber auch dem Einsatz bestimmter didaktischer Methoden ein (vgl. Anders 2019). Anzustreben wäre demnach ein respektvoller Umgang auf Augenhöhe, der „die Bevorzugung schützender und die Ablehnung strafender Anwendung von Macht“ (Orth & Fritz 2013, 10) impliziert. Achtet eine Lehrperson die Grenzen der Lernenden, respektiert sie die Gefühle aller, ist empathisch, hilfsbereit, authentisch und interessiert sie sich für ihre Schüler*innen, wirkt sich dies besonders beziehungs-förderlich aus (vgl. Hechler 2018, 63; Kemna 2012, 79 f.). Umgang auf Augenhöhe meint, dass die Bedürfnisse aller ernstgenommen werden. Die Kinder sollten ihre Angelegenheiten betreffend Mitspracherecht erhalten und bei Alltäglichem, wie z.B. der Raum-, Tagesgestaltung, Neuanschaffungen, miteinbezogen werden (vgl. Stamer-Brandt 2012, 71 f.). Dadurch machen sie schon in jungen Jahren die wertvolle Erfahrung, dass ihre Stimme zählt, sie respektiert werden und – verstärkt durch gelebte Selbst- und Mitbestimmung – ein gleichwertiges Mitglied der Gesellschaft darstellen (vgl. Richter 2013, 14; Helsper & Hummrich 2014, 34).

Nicht nur, aber auch, wenn es um ihren Körper geht, sollen die Schüler*innen (mit-)bestimmen können und ernstgenommen werden. Es gilt, die Schüler*innen stets dafür zu sensibilisieren, welche Nähe und Berührungen sie als angenehm empfinden und zu ermutigen, Grenzüberschreitungen mit „Nein!“ oder „Stopp!“ abzuwehren. Dahingehende Bestärkung, dass niemand sich zu körperlicher Nähe genötigt fühlen sollte, ist demzufolge als wichtige Maßnahme zur Gewaltprävention anzusehen (vgl. Wallner 2018, 48 f.).

4 Handlungsalternativen und Ideenkarten

Idealerweise sollten der achtsame Umgang und die (körperliche) Selbstbestimmung nicht nur von der Lehrperson vorgegeben, sondern auch vorgelebt werden, sodass die Schüler*innen auch im schulischen Setting auf ein entsprechendes Vorbild treffen. Andernfalls läuft sie sogar Gefahr, unbewusst Gewaltakzeptanz zu ver-

mitteln (vgl. Büchner, Cornel & Fischer 2017, 12 f.). Darauf, in welchen konkreten schulalltäglichen Situationen die persönlichen Grenzen bedroht werden und auf mögliche Lösungswege zur Wahrung dieser, soll nun näher eingegangen werden.

4.1 Begrüßung oder Verabschiedung

Sowohl im Sitzkreis als auch beim obligatorischen Händeschütteln zur Begrüßung oder Verabschiedung, kommt es zu Berührungen, die bei manchen Unbehagen auslösen können (vgl. Kaiser 2020, 71). Stattdessen könnten die Schüler*innen z.B. beim Begrüßen bzw. Verabschieden aus einer Auswahl an Symbolen wählen. Das Angebot könnte z.B. von einer Umarmung über einen Einklatschrhythmus bis hin zu einer kurzen synchronen Bewegung, also einer Auswahl an Aktivitäten mit und ohne Körperkontakt, reichen, sofern das auch übereinstimmend mit der Einstellung und dem Tagesbefinden der Lehrperson ist (vgl. YouTube 2022). Denkbar wäre auch die Einbindung von Mehrsprachigkeit durch passende Phrasen wie „Guten Morgen!“, „Hallo!“ oder auch „Bis morgen!“, „Schönen Tag!“, „Schönes Wochenende!“, die das Kind in gewünschter Sprache vorgibt und von der Lehrperson durch Nachsprechen erwidert wird oder umgekehrt. Dies wäre zugleich eine Möglichkeit, Wertschätzung anderen Sprachen gegenüber sowie ein Von- und Miteinanderlernen vorzuleben.

4.2 Sitzplan, Sitzkreis, Zweierreihe

Die fremdbestimmte Sitzplatzzuweisung sowie die Einteilung der Paare bei der Zweierreihe durch die Lehrperson sind häufig zu beobachtende Phänomene. Ihnen liegt oftmals der Wunsch nach Zeitersparnis und einer Reduktion von „Störungen“ zugrunde. Wird nun aber berücksichtigt, dass eine die körperlichen Grenzen betreffende Fremdbestimmung sich in ablehnendem bis hin zu aggressivem Verhalten niederschlagen kann (vgl. Burtscher-Ebner & Jakl 2020, 220) und mitunter auch als explizite Strafe empfunden wird (vgl. Kuhn 2021), darf hinterfragt werden, ob es sich nicht lohnt, andere Möglichkeiten des Kennenlernens und Anfreundens sowie unterrichtsstörungssenkende Methoden aufzugreifen. Bei Entscheidungen hinsichtlich Sitzplatzwahl sowie Zweierreihe sollten die Kinder unbedingt miteinbezogen werden. Um dem Platzmangel und einem fixen Sitzplan ein Stück weit entgegenzuwirken, eignet sich auch der Verzicht auf fixes Mobiliar. Dieses weicht flexibel einsetzbaren Arbeitsflächen sowie Sitzmöbeln. Die Schüler*innen können sich bei diesem Modell laufend neu entscheiden, neben wem sie sich einen Platz einrichten (vgl. Das Deutsche Schulportal 2019).

Nicht unerwähnt bleiben sollte an dieser Stelle, dass sich diese Lösung gerade für Kinder mit z.B. Autismus-Spektrum-Störung (ASS) weniger zu eignen scheint. Diese streben besonders nach Vertrautheit und Sicherheit, bräuchten also idealerweise für längere Zeit gleichbleibende Sitznachbar*innen. Auch sollten sie möglichst nicht allein sitzen, da sich dies negativ auf ihr Zugehörigkeitsempfinden zur Klasse auswirken könnte (vgl. Schuster 2010, 54 f.).

4.3 Raumteilung als Rückzugsmöglichkeit

Im Schulalltag werden die Schüler*innen mit einer Vielzahl von Situationen und Erlebnissen konfrontiert, bei denen eine räumliche Abtrennung durchwegs sinnvoll erscheint. Aufgrund von Platzmangel oder auch mangels Bewusstseins hinsichtlich ihres Nutzens, sucht man diese in vielen Klassenräumen jedoch leider vergeblich. Für die Schaffung einer räumlichen „Schutzzone“ innerhalb der Klasse bieten sich z.B. auch Mischformen aus Kuschel- und Bücherecke an. Die Raumtrennung kann mit Hilfe von (selbst hergestellten) Trennwänden, Pflanzen oder offenen wie geschlossenen Regalen errichtet werden (vgl. Menikheim 2000, 78 ff.).

4.3.1 Kleidungswechsel vor oder nach dem Sportunterricht

In der Primarstufe erfolgt der Kleidungswechsel meist in einer Gemeinschaftsgarderobe oder im Klassenraum. Es ist vor allem in der Grundstufe 2 vermehrt zu beobachten, dass dieser Teil als unangenehm empfunden wird, woran eine Verletzung der Intimsphäre zu erkennen ist. Diese äußert sich u.a. im Hinauszögern der Kleidungswechselsituation, langsamen Umziehen, weil darauf geachtet wird, dass bestimmte Körperteile bedeckt bleiben, oder in beschämten Blicken (vgl. Özalp 2017, 103). Nicht alle trauen sich, ihren Unmut kundzutun und

nach alternativen Örtlichkeiten für den Kleidungswechsel zu fragen. Hierfür könnte allgemein die eingerichtete Raumtrennung oder die Toilette als Ausweichmöglichkeit angeboten werden.

4.3.2 Rückzug nach Konflikten oder bei Unwohlsein

Je nach Persönlichkeit bzw. Vorerfahrungen reagiert unser Körper unterschiedlich auf bedrohliche Situationen. Bei den Erstreaktionsmustern wird unterschieden zwischen Kämpfen (Fight), Flüchten (Flight) und Einfrieren (Freeze). Zweitgenanntes zeigt sich in Form eines stark ausgeprägten Fluchtverhaltens (vgl. Böhm 2012, 11), das die Lehrkraft in ein Aufsichtsdilemma bringen kann, wenn z.B. nach einer Eskalation aus der Not heraus versucht wird, aus der Klasse oder gar dem Schulgebäude zu flüchten. Selbstverständlich ist die Klärung von Konflikten langfristig betrachtet sinnvoll. Dennoch kommt es, gerade aufgrund der engen Platzverhältnisse in Schulklassen, oftmals zu Situationen, in denen ein Rückzugsort nötigen Schutz vor Blicken o.Ä. gewährt und damit eine Möglichkeit zur Abkühlung bzw. Deeskalation bietet (vgl. Wallner 2018, 48 f., 67 f.). Dann gibt es Tage, an denen Schüler*innen plötzlich von verschiedenen Symptomen geplagt werden. Bauch-, Kopfschmerzen o.Ä. stellt sich ein, und auch hierbei kann eine vorübergehende Reizreduktion durch Nutzung der Rückzugsmöglichkeit wohltuend sein und sei es nur, um die Wartezeit bis zum Abgeholtwerden besser durchstehen zu können (vgl. Plehn & Appel 2021, 69 f.).

4.4 Aufeinandertreffen mit Eltern

Die erwähnte respektvolle, wertschätzende Haltung den Schüler*innen gegenüber sollte selbstverständlich auch den Eltern entgegengebracht werden. Idealerweise werden die individuellen Distanzzonen aller Beteiligten gewahrt und respektiert. Der Umgang miteinander sollte ohne Unterstellung böser Absichten, ungenügender Erziehungsfähigkeit oder mangelnder Integration erfolgen – selbst dann, wenn keine Hände geschüttelt werden wollen oder nicht in die Augen gesehen werden möchte. Es gilt, das jeweils Unterschiedliche als gleichwertig und als Lernfeld anzusehen (vgl. Roth 2022, 25 f.). Eine Begrüßung kann auch unabhängig von Berührung als herzlich und einladend oder reserviert und abweisend interpretiert werden. Genauso ist es auch ohne direkten Blickkontakt möglich, inhaltlich tiefgründige, zielführende und wertvolle Gespräche zu führen.

4.5 Ideenkarten zur eigenen Verwendung

Um den Theorie-Praxis-Transfer zu erleichtern, wurden Ideenkarten zu den skizzierten problematischen Situationen im Schulalltag entworfen. Die dort aufgeführten Handlungsalternativen haben die Wahrung der individuellen Grenzen zum Ziel und sollen die Anwendung in der Praxis erleichtern. Ein kleiner Einblick wird in Form der zwei nachstehend aufgeführten Karten gegeben.¹

¹ Die pdf-Datei, welche alle zehn Karten beinhaltet, kann bei Interesse gegen einen Spendenbetrag erworben werden. Mailadresse mit dem Betreff „Ideenkarten“ an: sabrina.loiskandl@gmx.net.



Abb. 1: Ideenkarte Zweierreihe Deckblatt, Quelle: eigene Darstellung, 2022

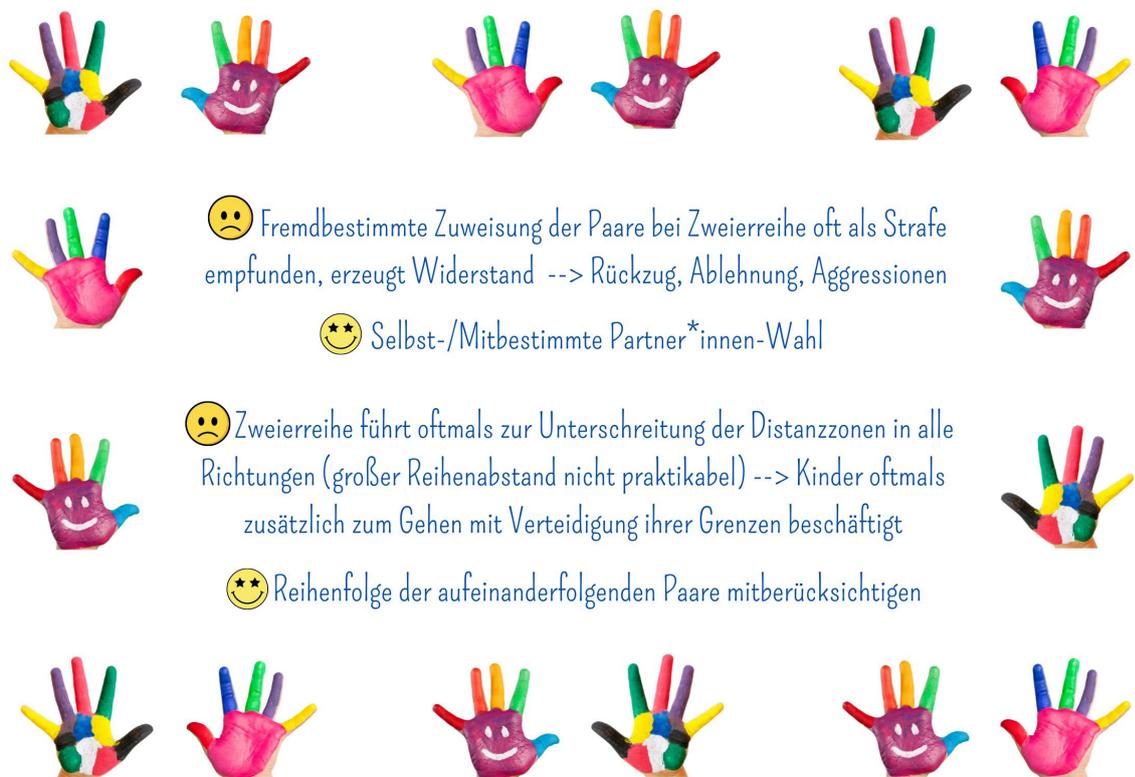
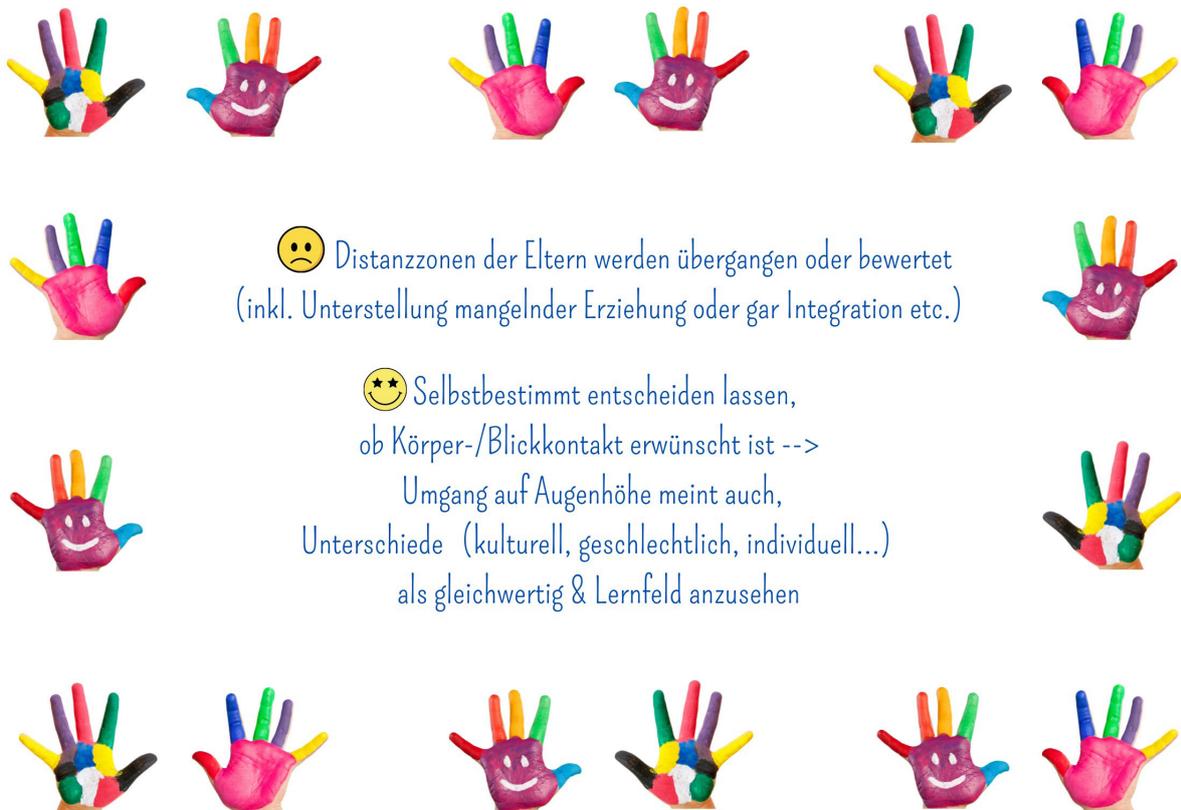


Abb. 2: Ideenkarte Zweierreihe, Quelle: eigene Darstellung, 2022



Aufeinandertreffen mit Eltern

Abb. 3: Ideenkarte Eltern Deckblatt, Quelle: eigene Darstellung, 2022



☹️ Distanzzonen der Eltern werden übergangen oder bewertet
(inkl. Unterstellung mangelnder Erziehung oder gar Integration etc.)

😊 Selbstbestimmt entscheiden lassen,
ob Körper-/Blickkontakt erwünscht ist -->
Umgang auf Augenhöhe meint auch,
Unterschiede (kulturell, geschlechtlich, individuell...)
als gleichwertig & Lernfeld anzusehen

Abb. 4: Ideenkarte Eltern, Quelle: eigene Darstellung, 2022

5 Fazit

Alle am Schulleben Beteiligten und deren Wohlbefinden zählen. Dabei spielt die Achtung individueller Distanzonen eine wichtige Rolle. Die Verletzung und Überschreitung dieser können, zusätzlich zu den ohnehin schon im Schulalltag präsenten Faktoren, wie Leistungs-, Zeitdruck, Unter- oder Überforderung, massive negative Folgen für alle Beteiligten und das Lernen haben. Essenziell wären ein bewusster Umgang und die Reflexion der eigenen Beliefs als Grundlage pädagogischen Handelns sowie die professionelle Gestaltung von Beziehungen im Kontext Schule mit dem Ziel der Abkehr vom Objekt Schulkind, das „funktionieren“ muss, hin zum wertgeschätzten Subjekt, das vorgelebt bekommt, dass seine Bedürfnisse gesehen und respektiert werden. Gerade im Hinblick auf Gewaltprävention ist diese Einsicht von großer Bedeutung.

Aus diesem Grund wurden in diesem Beitrag wiederkehrende Situationen aus dem Schulalltag erarbeitet, bei denen die persönlichen Grenzen, bei fehlendem achtsamem Umgang, regelmäßig missachtet zu werden drohen. Darüber hinaus wurden auch alternative Handlungsmöglichkeiten zur Achtung und Wahrung der individuellen Distanzonen aller Beteiligten aufgezeigt. Diese sind gekennzeichnet durch die Abkehr von der oftmals vorherrschenden Fremdbestimmung hin zur Mit- sowie Selbstbestimmung und sollen einen Beitrag zu einem lernförderlicheren Lernraum leisten.

Abbildungsverzeichnis

Abb.1: Ideenkarte Zweierreihe Deckblatt, Quelle: canva 2022, © Sabrina Loiskandl

Abb. 2: Ideenkarte Zweierreihe, Quelle: canva 2022, © Sabrina Loiskandl

Abb. 3: Ideenkarte Eltern Deckblatt, Quelle: canva 2022, © Sabrina Loiskandl

Abb. 4: Ideenkarte Eltern, Quelle: canva 2022, © Sabrina Loiskandl

Literaturverzeichnis

Anders, F. (2019). „Das Lehrer-Schüler-Verhältnis als Erfolgsfaktor“. Abrufbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/bildungsstudien-das-lehrer-schueler-verhaeltnis-als-erfolgsfaktor/> (13.09.2022)

Barrett L. (2017). *Social Cognitive and Affective Neuroscience* Vol. 12, Issue 11, Nov. 2017, Page 1833, <https://doi.org/10.1093/scan/nsx060>

Bosse, St. & Spörer, N. (2014). „Erfassung der Einstellungen und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht“. *Empirische Sonderpädagogik* 4, S. 279–299.

Büchner, R., Cornel, H., Fischer, S. (2017). *Gewaltprävention und soziale Kompetenzen in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2018). „Die physische Umgebung beeinflusst unser Wohlbefinden“. Abrufbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/282770/die-physische-umgebung-beeinflusst-unser-wohlbefinden/> (18.09.2022)

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW) (2016). Landesrecht konsolidiert Vorarlberg: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulbauverordnung, 21.09.2016. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrVbg&Gesetzesnummer=20000236&FassungVom=2016-09-21> (03.09.2022)

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (BMDW) (2022). Landesrecht konsolidiert Burgenland: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulbau- und Einrichtungsverordnung, 05.05.2022. Abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgld&Gesetzesnummer=10000209> (06.09.2022)

Burtscher-Ebner M. & Jakl, S. (2020). „Der Körper spricht immer: die besondere Bedeutung von Distanzonen“. In: Potzmann, R., Roszner, S., Knecht, H., Kulhanek-Wehlend, G. & Petz, R. *Hochschuldidaktische Perspektiven. Didaktische Reflexion und Coaching in der schulpraktischen Ausbildung. Sonderband 2.* (S. 219-226). Wien: LIT Verlag.

- Das Deutsche Schulportal (2019). „Neue Lernstrukturen: Raum und Zeit gestalten“. Abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=JM70ANgF4h8> (18.09.2022)
- European Agency For Development In Special Needs Education (2012). „Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers“. TE4I. Abrufbar unter: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> (17.11.2022)
- Hall, E.T. (1982). *The Hidden Dimension*. Garden City, N.Y.: Anchor Books/ Doubleday.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2018). *Kenne deinen Einfluss!: „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Hechler, O. (2018). *Feinfühlig Unterrichten. Lehrerpersönlichkeit-Beziehungsgestaltung-Lernerfolg*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2014). „Die Lehrer-Schüler-Beziehung“. In: Tillack, C., Fischer, N., Raufelder, D. & Fetzer, J. (Hrsg.): *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen*. (S. 32-59.). Kassel: Prolog-Verlag.
- Jakl, S. (2019): „Distanzzonen mit Mimi“. Abrufbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=aAIDBqPY7cw> (17.09.2022)
- Juul, J. (2006). *Das kompetente Kind*. Reinbek: Rowohlt.
- Kaiser, A. (2020). *1000 Rituale für die Grundschule*. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kemna, P. (2012). „Effektive Lehrer-Schüler-Beziehung. Empire Analyse eines Konstrukts“. In: Bauer, K. & Logemann, N. (Hrsg.). *Effektive Bildung. Zur Wirksamkeit und Effizienz pädagogischer Prozesse*. (S. 77-99.). Münster: Waxmann.
- Kopp, R. (2009). „Warum Vertrauen so wichtig für das Lernen ist, woran es bei uns hapert, und was wir verändern können“. In: Höhmann, K., Kopp, R., Schäfers, H. & Demmer, M. (Hrsg.). *Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht*. (S. 67-80). Opladen: Budrich.
- Kuhl, J. et al. (2013): „Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern“. *Empirische Sonderpädagogik* 5 (2013) 1, S. 3-24.
- Kuhn, A. (2021). „Sitzordnung. Wie der Sitzplatz im Klassenraum das Lernverhalten beeinflusst“. Abrufbar unter: <https://deutsches-schulportal.de/unterricht/studien-sitzordnung-wie-der-sitzplatz-im-klassenraum-das-lernverhalten-beeinflusst/> (19.09.2022)
- Menikheim, A. (2000). „Aspekte Lernfördernder Klassenraumgestaltung“. Abrufbar unter: <http://www.menikheim.de/klassenraumgestaltung.pdf> (22.09.2022)
- Metzler-Amlacher, K. (2022). „Stress“. Abrufbar unter: <https://www.psychologin.co.at/stress.html> (18.09.2022)
- Orth, G. & Fritz, H. (2013). *Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann. Ein Lern- und Übungsbuch für alle, die in Schulen leben und arbeiten*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Özalp, Ö. (2017). „Schamerleben muslimischer Mädchen im Sportunterricht“. In: Wiesche, D., Klinge & A. (Hrsg.): *Scham und Beschämung im Schulsport. Facetten eines unbeachteten Phänomens*. (S. 93-112.) Aachen: Meyer & Meyer Verlag.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia L. (2014). „Introduction to Emotions in Education“. In: Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia L. (Hrsg.) *International Handbook of Emotions in Education*. (S. 1- 10). Routledge: Taylor & Francis.
- Plehn, M. & Appel, S. (2021). *Raumgestaltung: entwickeln und pädagogisch begleiten. Qualität in Hort, Schulkindbetreuung und Ganztagschule*. Freiburg: Verlag Herder.
- Richter, S. (2013). *Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz*. Berlin: KiTaFachtexte.
- Schuster, N. (2010). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Stamer-Brandt, P. (2012). *Partizipation von Kindern in der Kindertagesstätte: Praktische Tipps zur Umsetzung im Alltag*. Köln, Kronach: Wolters Kluwer.
- Stangl, W. (2003). „Von der Unmöglichkeit zur Motivation in der Schule“. *Schulmagazin* 5-10. *Impulse für kreativen Unterricht*. 71. Jg. (1/2003), S. 9-12.

Wallner, F. (2018). „Mobbingprävention im Lebensraum Schule“. Abrufbar unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/mobbingpraevention.html> (22.09.2022)

Weckend, D. (2021). Kompetenzen und Haltungen erfolgreicher Lehrperson. Eine empirische Untersuchung zur (Weiter-)Entwicklung von Lehrerprofessionalität. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Winkelmann, A. (2019). „Adulthood-Theorie. „Erziehen ist mit einem Machtgefälle verbunden““ vom 20.11.2019. Abrufbar unter: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/adulthood-theorie-erziehen-ist-mit-einem-machtgefalle-100.html> (14.09.2022)

YouTube (2022). Begrüßungsritual Lehrerin - Schule /Greeting ritual teacher- school. Abrufbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=URqicfz_pm0 (20.09.2022)

Autor*innen

Mag.^a Sabrina Loiskandl, Bakk, BEd

Absolventin der Publizistik und Kommunikationswissenschaft, Universität Wien und des Lehramts
Primarstufe, PH Wien

sabrina.loiskandl@gmx.net

Sonja Schiebl, BEd, MSc, MA

Hochschullehrende am Institut für Elementar- und Primarbildung der PH Wien

sonja.schiebl@phwien.ac.at