

Jana Ringwald

2024

Positive Beziehungen als Fundament eines
produktiven Umgangs mit Unterrichtsstörungen

Information: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V. erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen wenden Sie sich bitte an die Autorin (ringwald.jana@web.de).

Abstract

The following paper examines the research question of the extent to which positive relationships can contribute to the prevention of classroom disruptions and help to deal with them productively. In addition, the work deals with the topic of self-confidence and the authority of the teacher and whether these can be influenced by the frequent occurrence of classroom disruptions. The research takes place in the form of expert interviews with teachers from different schools and school types and the data collected is analyzed using qualitative content analysis according to Philipp Mayring. Six main categories were formed, which are further subdivided into subcategories.

The qualitative content analysis shows that positive relationships are seen as particularly important by all teachers and that time should be invested in building such relationships. In addition, positive relationships can help teachers to recognize potential disruptions at an early stage and take preventative action. Furthermore, positive relationships can not only positively influence student behavior, but also increase the effectiveness and efficiency of the entire classroom.

Zusammenfassung

In der folgenden Arbeit wurde der Forschungsfrage nachgegangen, inwiefern positive Beziehungen zur Prävention von Unterrichtsstörungen beitragen können sowie zu einem produktiven Umgang mit ihnen verhelfen kann. Zudem beschäftigt sich die Arbeit mit der Thematik des Selbstbewusstseins sowie der Autorität der Lehrkraft und ob diese durch ein häufiges Auftreten von Unterrichtsstörungen beeinflusst werden können. Die Forschung findet in Form von Experteninterviews mit Lehrkräften verschiedener Schulen sowie Schulformen statt und die hierdurch erhobenen Daten werden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet. Hierbei wurden sechs Hauptkategorien gebildet, die noch in weitere Subkategorien unterteilt sind.

Die qualitative Inhaltsanalyse zeigt, dass die positiven Beziehungen von allen Lehrkräften als besonders wichtig angesehen werden und dass für den Aufbau solcher Beziehung Zeit investiert werden sollte. Zudem können positive Beziehungen dazu beitragen, dass die Lehrkräfte potentielle Störungen frühzeitig erkennen und präventiv handeln können. Außerdem kann durch positive Beziehungen nicht nur das Verhalten der Schüler positiv beeinflusst werden, sondern auch die Effektivität sowie Effizienz des gesamten Unterrichts steigern.

Inhaltsverzeichnis

1.	EINLEITUNG	1
2.	UNTERRICHTSSTÖRUNGEN	3
2.1	Definition	3
2.2	Ursachenfelder	5
2.2.1	Ursachen aus Sicht der Lehrkräfte	5
2.2.2	Ursachen aus Sicht der Schüler	6
2.2.3	Institution Schule	7
2.3	Handlungsfelder	7
3.	UNTERRICHTSSTÖRUNGEN ALS STÖRUNGEN DES LEHR-LERN PROZESS	11
3.1	Arten von Unterrichtsstörungen durch Schüler	11
3.2	Arten von Unterrichtsstörungen durch Lehrkräfte	12
4.	KONFLIKTSITUATIONEN IN DER SCHULE	14
4.1	Störungsfaktoren im Unterricht	14
5.	AUSWIRKUNGEN VON UNTERRICHTSSTÖRUNGEN	15
5.1	Auswirkungen auf den Unterricht und die Schüler	15
5.2	Auswirkungen auf die Autorität der Lehrkraft	15
6.	PRÄVENTION VON UNTERRICHTSSTÖRUNGEN	19
6.1	Classroom-Management	19
6.2	Bedeutung von Beziehungen im Unterricht	21
6.2.1	Die Lehrer-Schüler-Beziehung	21
6.2.2	Die Schüler-Schüler-Beziehung	26
6.3	Prävention auf der Organisationsebene	27
6.4	Biographiearbeit	30
6.5	Bedeutung der Elternarbeit	31
7.	EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	33

7.1	Methodik	33
7.1.1	Stichprobe.....	33
7.1.2	Erhebungsinstrument.....	33
7.1.3	Studiendesign.....	34
7.1.4	Auswertemethodik	34
7.2	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	37
8.	FAZIT UND AUSBLICK.....	47
	LITERATURVERZEICHNIS.....	49
	ANHANGSVERZEICHNIS.....	53

Gender-Hinweis

Zur besseren Lesbarkeit wird in dieser Bachelorarbeit das generische Maskulinum verwendet. Die in dieser Arbeit verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich – sofern nicht anders kenntlich gemacht – auf alle Geschlechter.

1. Einleitung

Jede Lehrkraft wird mit Unterrichtsstörungen konfrontiert, denn eine „störungsfreier Unterricht“ stellt nur eine Wunschvorstellung vieler dar, da der Unterricht ein soziales System darstellt, in dem sich alle Akteure wechselseitig beeinflussen.¹

Unterrichtsstörungen stellen ein weit verbreitetes Phänomen dar, welches die Effektivität des Lehrens und Lernens erheblich beeinträchtigen kann. Sie reichen von geringfügigen Ablenkungen bis hin zu gravierende Verhaltensprobleme und können den Unterrichtsfluss beeinträchtigen, die Aufmerksamkeit der Schüler senken und den Lernerfolg negativ beeinflussen.² Die Prävention von Unterrichtsstörungen zielt darauf ab, das Auftreten von Störungen zu minimieren oder gänzlich zu verhindern, um eine produktive und positive Lernumgebung zu schaffen³, weshalb der Prävention von Unterrichtsstörungen eine bedeutende Rolle zukommt. Die Etablierung positiver Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern, unter den Schülern selbst sowie zwischen Lehrkräften und Eltern stellt einen entscheidenden Faktor bei der Prävention von Unterrichtsstörungen dar. Diese Beziehungen schaffen eine vertrauensvolle Atmosphäre, die von gegenseitiger Wertschätzung gekennzeichnet ist, die dann das Lernen fördert und Verhaltensprobleme reduziert. Denn besonders während der COVID-19-Pandemie wurde festgestellt, dass die sozialen Beziehungen innerhalb der Schule für die Schüler von großer Bedeutung sind, da sie ihre Lehrkräfte sowie Mitschüler durch die Schulschließungen stark vermisst haben.⁴ Die Bereitschaft von Schülern, sich an Regeln zu halten und aktiv am Unterricht teilzunehmen, ist zudem durchaus höher, wenn sie sich respektiert sowie verstanden fühlen. Des Weiteren tragen positive soziale Beziehungen dazu bei, Konflikte zu minimieren und ein kooperatives Klassenklima zu schaffen. In einem solchen Umfeld können Lehrkräfte effektiver unterrichten und Schüler die beste Version von sich sowie ihr volles Potenzial zu entfalten.⁵

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Prävention von Unterrichtsstörungen und vor allem mit dem Einfluss, den positive Beziehungen auf Unterrichtsstörungen haben und wie diese präventiv wirken können. Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet: *Inwiefern können positive Beziehungen zur Prävention von Unterrichtsstörungen sowie zu einem produktiven*

¹ Vgl. Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen-Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin. S.12.

² Vgl. Unterrichtsstörungen: Sofortmaßnahmen und Tipps. URL: <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/unterrichtsstoerungen-sofortmassnahmen-tipps>.

³ Vgl. Unterrichtsstörungen: Der ganz normale Wahnsinn. Cornelsen. URL: <https://www.cornelsen.de/empfehlungen/paedagogik/schulpaedagogik/unterrichtsstoerungen>.

⁴ Vgl. Scherzinger, M./ Wettstein, A. (2022): Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander. 1. Auflage. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart. S.9f.

⁵ Vgl. Rüedi, Jürg (2014): Zur Bedeutung positiver Beziehungen für die Klassenführung und den Umgang mit Unterrichtsstörungen. In: Schulpädagogik heute: Beziehungen in Unterricht und Schule. Prolog Verlag. S.3f.

Umgang mit ihnen beitragen? Diese Arbeit befasst sich unter anderem mit drei weiteren Schwerpunkten, die in einem engen Zusammenhang mit der Forschungsfrage stehen. Zum einen wird genauer betrachtet, ob ein häufiges Auftreten von Unterrichtsstörungen das Selbstbewusstsein und die Autorität der Lehrkraft beeinflusst und zum anderen, ob die Unterrichtsplanung, besonders die individualisierte Unterrichtsplanung, einen Einfluss auf das Auftreten von Störungen hat. Außerdem werden präventive Strategien, die Lehrkräfte in der Praxis anwenden, betrachtet. Das Ziel der Arbeit ist es somit, die Bedeutung der positiven Beziehungen für die Prävention von Unterrichtsstörungen herauszuarbeiten sowie weitere präventive Maßnahmen zu finden, die auf der Beziehungs-, der Organisations- oder der Managementebene möglich sind. Um dies zu erarbeiten wird eine empirische Untersuchung anhand von Experteninterviews durchgeführt, die qualitativ analysiert werden.

Zuerst wird der theoretische Rahmen für die Beantwortung der Forschungsfrage gelegt, indem zunächst in Kapitel 2 der Begriff der Unterrichtsstörung definiert wird und die Ursachen- und Handlungsfelder erläutert werden. Anschließend werden in Kapitel 3 einige Arten von Unterrichtsstörungen sowohl durch Lehrkräfte als auch durch Schüler genauer betrachtet, um die Problemfelder kenntlich zu machen. Darüber hinaus werden dann in Kapitel 4 die Konfliktsituationen in der Schule genauer betrachtet, damit deutlich wird, wann und wieso Störungen auftreten. Die Auswirkungen von Störungen auf den Unterricht, die Schüler sowie die Autorität der Lehrkraft werden in Kapitel 5 beleuchtet. Abschließend werden in Kapitel 6 einige präventive Maßnahmen genauer erläutert. Zum einen wird in diesem Kapitel die Bedeutung der positiven Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern sowie Eltern und Lehrkräften genauer betrachtet. Zum anderen wird das Classroom Management als präventive Strategie erläutert, da dieses stark in Verbindung mit den Beziehungen in der Schule steht. Zudem wird die Biographiearbeit in den Blick genommen, die einen bedeutenden Beitrag zum Verständnis störenden Verhaltens beiträgt. Ergänzend wird die Raumgestaltung erwähnt, die auch einen Beitrag zur Prävention von Unterrichtsstörungen leisten kann.

2. Unterrichtsstörungen

Im folgenden Kapitel wird die Basis für die weitere Arbeit geschaffen, indem der Begriff Unterrichtsstörung definiert wird, um einen differenzierteren Blick darauf zu erhalten. Anschließend an die Definition werden dann die Ursachenfelder für Störungen herausgearbeitet sowie die Handlungsfelder, in welchen die Lehrkraft Möglichkeiten zur Intervention hat, wenn Störungen auftreten.

2.1 Definition

In der Literatur kursieren zahlreiche Definitionen des Begriffs Unterrichtsstörung sowie den zugehörigen Klassifizierungen und Ursachen. Außerdem werden mit dem Begriff „Unterrichtsstörung“ eine große Menge an schulischen Ereignissen bezeichnet.⁶ Um einen Überblick über den Begriff zu erhalten wird im Folgenden der Schwerpunkt auf die Definitionen von Ortner und Ortner (2000), Winkel (1976; 2005) und Lohmann (2011) gesetzt.

Früher war der Begriff der Unterrichtsstörung noch nicht weit verbreitet und kaum eine Lehrkraft sprach davon, dass ihr Unterricht gestört wird. Der Begriff „Disziplinschwierigkeiten“ war weitaus bekannter. Die Erhaltung der Disziplin war eine der wichtigsten Aufgaben einer Lehrkraft, da im Hinblick darauf der Erfolg des Unterrichts gemessen wurde. Die Lehrkraft konnte durch die Verwendung des Disziplinbegriffs rapide als schuldig bezeichnet werden, sobald die Haltung der Disziplin innerhalb ihrer Klasse nicht gelang. Allerdings ergab sich auch ein großer Vorteil durch die Verwendung des Disziplinbegriffs, da die Lehrkraft immer mitverantwortlich an dem war, was im Unterricht geschah, sodass die Schwierigkeiten im Bereich des Sozialverhaltens der Klasse verortet werden und nicht auf die familiäre Situation oder Ähnliches bezogen werden konnten.⁷

Heutzutage wird nur noch selten von „Disziplinschwierigkeiten“ gesprochen, sondern eher von „Verhaltensstörungen“, was darauf hinweist, dass ein großer Wandel in der Wahrnehmung, Beurteilung sowie Theoriebildung stattgefunden hat. Jedoch ist auch dieser weitaus modernere Begriff, der trotzdem für ein altbekanntes Problem steht, ein in sich widersprüchlicher. Der Vorteil der Verwendung dieses Begriffs liegt darin, dass die Lehrkraft entschuldigt und nicht wie zuvor beschuldigt wird, was das Klima innerhalb der Schule auch stark verändert hat. Allerdings ergibt sich jetzt ein neues Problem, da die Schuld weder der Lehrkraft noch dem Schüler zugeschrieben werden kann und eine gewisse Distanz mithilfe der wissenschaftlichen Sprache geschaffen wird, indem Begriffe wie „Legasthenie“ etc. verwendet werden. Somit sind weder der Begriff „Disziplinschwierigkeit“ noch der Begriff „Verhaltensstörung“ geeignet, um dieses Problem zu beschreiben bzw. dieses Problem anzugehen, da beide Begrifflichkeiten aus dem Teufelskreis des Beschuldigens und

⁶ Vgl. Winkel, R. (2018): Der gestörte Unterricht. Diagnostische und Therapeutische Möglichkeiten. 12. Auflage. Schneider Verlag Hohengehren. S.19.

⁷ Vgl. ebd. S.26f.

Entschuldigungs nicht herauskommen und somit wenig mit der Pädagogik zu tun haben, in der sich um das Verständnis solcher Verhaltensweisen bemüht wird und die Schuld und Unschuld vorerst keine Rolle spielen soll.⁸

Ortner und Ortner (2000) legen in ihrer Definition den Fokus auf die Unterrichtsstörungen, die bewusst durch Schüler hervorgerufen werden:

„Auf das Verhalten eines Schülers bezogen betreffen Störungen des Unterrichts alle Aktionen und Reaktionen, mit denen dieser sich bewusst über schulische Normen und Regeln hinwegsetzt. Das Störverhalten richtet sich dabei gegen den Lehrer, die Mitschüler oder gegen den Unterrichtsverlauf.“⁹

Winkel (1976; 2005) wollte jedoch, anders als Ortner und Ortner (2000), keine individuumszentrierte Definition von Unterrichtsstörungen nutzen, da diese nicht zwangsläufig nur von den Schülern ausgehen können. Dafür wird die sogenannte funktionale Perspektive betrachtet, in der nicht die Schüler, sondern der Unterricht als Ganzes im Fokus steht. Eine Unterrichtsstörung tritt somit dann auf, wenn der Lehr-Lern-Prozess bedroht ist, abbricht oder in Perversion endet.¹⁰ Tatsächlich wird in seinen aktuelleren Ansätzen noch immer davon gesprochen, dass eine personale Definitionsrichtung nicht die richtige sei und es notwendig sei, den Begriff der „Unterrichtsstörung“ ausgehend vom Unterricht zu definieren. Durchaus wird diese Form der Definition weiterhin für Irritation sorgen, da noch immer die Eindeutigkeit fehlt, allerdings wird der Begriff „Unterrichtsstörung“ nie vollkommen objektiv definiert werden können. Bekanntermaßen schätzt jede Lehrkraft das Verhalten der Schüler sowie auch die Situation subjektiv ein, weshalb ein störendes Verhalten für jede Lehrkraft zu einem anderen Zeitpunkt als ein solches wahrgenommen wird. Dies würde dauerhaft zu Konflikten führen und es würde erst dann zu einer zufriedenstellenden Lösung kommen, wenn sich alle Beteiligten die Frage stellen, ob das Verhalten auch wirklich den Lehr-Lern-Prozess unterbricht.¹¹ Seine Definition stützt sich also im Gegensatz zu Ortner und Ortner (2000) nicht auf den möglichen Auslösern von Störungen, sondern auf das gestörte Funktionieren des Unterrichtes.¹²

Die Definition von Lohmann (2011) stützt sich auf die von Winkel (1976; 2005), sodass auch bei seiner Definition die Störung des Lehr-Lern-Prozess im Vordergrund steht.¹³ Außerdem betont Lohmann (2011) besonders die Außerkraftsetzung der Voraussetzungen, unter denen Unterricht überhaupt erst stattfinden kann sowie die Verursachung von Störungen sowohl durch Schüler als auch durch Lehrkräfte. Darüber hinaus wird im Zusammenhang mit

⁸ Vgl. Winkel, R. (2018): Der gestörte Unterricht. Diagnostische und Therapeutische Möglichkeiten. 12. Auflage. Schneider Verlag. Hohengehren. S.27f.

⁹ Ortner, A. & Ortner, R. (2000): Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. S.200.

¹⁰ Vgl. Wettstein, A.; Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. S.24.

¹¹ Vgl. Winkel, R. (2018): Der gestörte Unterricht. Diagnostische und Therapeutische Möglichkeiten. 12. Auflage. Schneider Verlag. Hohengehren. S.29ff.

¹² Vgl. Wettstein, A.; Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. S.24.

¹³ Vgl. ebd. S.24f.

Unterrichtsstörungen der Begriff des Disziplin Konflikts erwähnt, welcher von gewissen Normen sowie Regeln abhängt. Von einem Disziplin Konflikt wird somit dann gesprochen, wenn eine der expliziten oder auch impliziten Normen, die die Lehrkraft eingeführt hat, um einen störungsfreien Unterrichtsverlauf gestalten zu können, von der Schülerseite aus verletzt werden.¹⁴ Da in der Schule ausgesprochen viele unterschiedliche Normvorstellungen vertreten sind, sowohl auf der Schüler- als auch der Lehrerseite, sind Disziplin Konflikte im schulischen Alltag zwangsläufig immer vorhanden. Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikte sind somit normale Begleiterscheinungen im Unterricht und können aufgrund der vielerlei Widersprüche im schulischen Alltag nicht ignoriert, geleugnet oder ausgeblendet werden.¹⁵

2.2 Ursachenfelder

Die Ursachen für Unterrichtsstörungen können vielseitig sein und sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den Schülern liegen, da der Unterricht ein soziales System darstellt, in dem sich alle Akteure wechselseitig beeinflussen.¹⁶ Was zudem nicht außer Acht gelassen werden darf, ist, dass die Institution Schule selbst mit ihren Eigenheiten zur Verursachung von Unterrichtsstörungen beitragen kann.¹⁷

2.2.1 Ursachen aus Sicht der Lehrkräfte

Für die meisten Lehrkräfte sind Störungen immer verursacht durch die Schüler und deren unangemessenes Verhalten.¹⁸ Die Störungen von einzelnen Schülern lassen sich in relativ stabile und weniger stabile Ursachen einteilen. Zu den stabilen Störungsursachen gehören bspw. Lern- oder Verhaltensstörungen wie ADHS. Die weniger stabilen Störungsursachen sind bspw. die persönliche Verfassung von Schülern, die nicht vorhersehbar ist und motivationale sowie kognitive Aspekte. Störungsursachen, die auf die personale Ebene der Schüler zurückzuführen sind, werden aus Sicht der Lehrkräfte als variabel und situationsabhängig betrachtet.¹⁹ Zudem werden die Ursachen oft in den Persönlichkeitsstrukturen der störenden Schüler gesucht und nur selten wird ein Blick auf die Interaktionen im Unterrichtsgeschehen geworfen, was bedeutet, dass Lehrkräfte dazu neigen, eine „therapeutische Deutung“ durchzuführen, welche subjektiven Kriterien unterliegt. Die außerschulischen Faktoren, denen die Schüler ausgesetzt sind, werden häufig als Erläuterung für Hyperaktivität im Unterricht oder auch Gewaltbereitschaft hinzugezogen, sodass die Verantwortung bei den anderen und

¹⁴ Vgl. Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen-Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin. S.12f.

¹⁵ Vgl. ebd. S.13.

¹⁶ Vgl. ebd. S.16.

¹⁷ Vgl. Biller, K.-H. (1979): Unterrichtsstörungen. Ernst Klett. Stuttgart. S.33.

¹⁸ Vgl. Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen-Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. S.14.

¹⁹ Vgl. Wettstein, A./Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. 2. Auflage. W. Kohlhammer. Stuttgart. S.42.

nicht bei den Lehrkräften liegt.²⁰ Somit sehen Lehrkräfte die Ursachen meist in der Umwelt der Schüler oder auch deren sozialen Umgebung.²¹

Eine weitere Ursache sehen Lehrkräfte in der Klassenzusammensetzung und der Klassengröße, da die heterogenen Klassen eine enorme Herausforderung für sie darstellen.²² Die Lehrkräfte sehen hierbei die Gefahr der Bildung negativer Klassennormen sowie der negativen Beeinflussung durch Gleichaltrige, was nicht wünschenswert, sondern eher störend für den Unterricht und auch das Klassenklima erscheint.²³

2.2.2 Ursachen aus Sicht der Schüler

Die Sicht der Schüler unterscheidet sich stark von der, der Lehrkräfte und die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen hängt ihrer Meinung nach stark davon ab, ob ihnen die Lehrkraft sympathisch ist, sie sie akzeptiert und ernst nimmt. Zudem bemerken Schüler, ob die Lehrkraft eine Unterrichtsstunde gut vorbereitet, und sollte dies nicht der Fall sein, kommt es aus Sicht der Schüler oft zu Störungen, da die Themen dann uninteressant sowie nicht abwechslungsreich gestaltet sind und sie sich spannendere Aktivitäten suchen, die in Störungen münden. Schüler schreiben ihre fehlende Motivation oder das fehlende Interesse am Unterrichtsgeschehen auch nicht sich selbst zu, sondern entweder der Unterrichtsgestaltung, welche dann zu unterfordernd ist oder einem Unterricht, der nicht an ihren Interessen ansetzt. Wenn dies der Fall ist, sagen Schüler selbst, dass sie stark dazu neigen, den Unterricht zu stören, da sie hierdurch Abwechslung erreichen sowie ihre Langeweile kompensieren können.²⁴ Durch jene kleinen Nebenaktivitäten versuchen Schüler, den Unterricht für sich kurzweiliger zu gestalten, was dann meist dazu führt, dass die Stunde kippt und die Lehrkraft mit Strafen reagieren muss.²⁵ Somit sehen sich die Schüler in einer eher passiv-rezeptiven Rolle.²⁶ Es entsteht ein Teufelskreis, indem immer wieder ein Konflikt zwischen Macht und Vergeltung entsteht.²⁷

Des Weiteren stören Schüler dann, wenn die Lehrkraft die Klasse nicht unter Kontrolle halten kann, nicht flexibel reagieren kann oder auch zu streng agiert, was alles Aspekte einer nicht funktionierenden Klassenführung sind.²⁸ Darüber hinaus merken Schüler auch wenn die

²⁰ Vgl. Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen-Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin. S.14f.

²¹ Vgl. Biller, K.-H. (1979): Unterrichtsstörungen. Ernst Klett. Stuttgart. S.31.

²² Vgl. Wettstein, A./Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. 2. Auflage. W. Kohlhammer. Stuttgart. S.42.

²³ Vgl. ebd.

²⁴ Vgl. ebd. S.41.

²⁵ Vgl. Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen-Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. S.20.

²⁶ Vgl. Wettstein, A./Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. S.41.

²⁷ Vgl. Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen-Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. S.20.

²⁸ Vgl. Wettstein, A./Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. 2. Auflage. W. Kohlhammer. Stuttgart. S.41.

Lehrkraft an einzelnen Schülern kein Interesse zeigt, die Klasse ihnen gleichgültig ist oder Konflikte innerhalb der Klasse von der Lehrkraft nicht gelöst werden, was Schüler ebenfalls dazu verleitet, den Unterricht zu stören.²⁹ Demzufolge nehmen Schüler auch individuelle und gruppensdynamische Aspekte wahr und machen durch Unterrichtsstörungen darauf aufmerksam, dass hiermit etwas nicht in Ordnung ist.³⁰ Eine weitere wesentliche Ursache für Störungen seitens der Schüler steht stark mit dem Ziel der Gewinnung von Anerkennung und Aufmerksamkeit durch Lehrkräfte oder auch Mitschüler in Verbindung. Meist tritt diese Art des Störverhaltens auf, wenn eine Anerkennung über die akademischen Leistungen nicht möglich ist oder wenn die Werte und Normen der Klasse, also eines sozialen Subsystems, bestimmen, dass es nicht gut ist, das zu tun, was die Lehrkraft sagt.³¹

Die Ursachen und Ziele sind für die Lehrkraft nicht immer nachvollziehbar und werden noch unverständlicher, je störender das Verhalten der Schüler ist. Das menschliche Handeln verfolgt allerdings immer gewisse Ziele und es kann davon ausgegangen werden, dass auch das groteskste Verhalten oder die groteskste Handlung immer einen Nutzen für die handelnde Person hervorbringt.³²

2.2.3 Institution Schule

Die allgemeine Struktur der Schule, die Größe des Schulgebäudes sowie die Eigentümlichkeiten von Schule können außerdem zu Unterrichtsstörungen führen. Oft verbinden Schüler mit der Schule eine Institution, die stark negativ belastet ist, da die Verteilung der Bildungschancen ungerecht ist und manchen Schülern diese Chancen vorenthalten werden.³³ Die Schulgebäude werden zudem immer größer und somit gerade für die jüngeren Schüler in den niedrigen Klassen unübersichtlicher und weniger familiär, was für die Schüler bedeutet, dass sie sich weniger geborgen fühlen. Allerdings scheinen genau diese Geborgenheit und Vertrautheit ein wichtiger Bestandteil vom Erfolg der Schüler zu sein, weshalb die Raumgestaltung der Klassenzimmer dieses Gefühl vermitteln soll und von dem Fremden, Bedrohenden, was draußen im großen Schulgebäude herrscht, ablenkt.³⁴ Die Raumgestaltung wird in Kapitel 6.3 noch genauer betrachtet.

2.3 Handlungsfelder

Die Lehrkraft kann in verschiedene Bereiche der Klassenführung eingreifen, sodass weniger Unterrichtsstörungen auftreten und die Schüler lange und konzentriert an den Lernaktivitäten teilnehmen. In intensiven Beobachtungsstudien, wurde erkannt, dass Lehrkräfte, die sich an den Prinzipien einer erfolgreichen Klassenführung orientieren, einen Unterricht mit weniger

²⁹ Vgl. Biller, K.-H. (1979): Unterrichtsstörungen. Ernst Klett. Stuttgart. S.41.

³⁰ Vgl. ebd. S.41f.

³¹ Vgl. Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen-Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. S.20.

³² Vgl. ebd. S.21.

³³ Vgl. Biller, K.-H. (1979): Unterrichtsstörungen. S.32.

³⁴ Vgl. ebd. S.33.

Unterrichtsstörungen durchführen können. Zwischen der Qualität der Zurechtweisung der Lehrkraft und dem Erfolg der Lehrkraft im Umgang mit Störungen wurde in den Aufnahmen kein Zusammenhang entdeckt.³⁵ Die daraus resultierende Erkenntnis lautete, dass es sinnvoller sei, Unterrichtsstörungen zu vermeiden, als das Fehlverhalten der Schüler in den Fokus zu nehmen.³⁶ Eine „erfolgreiche Führung“ der Klasse ist somit der Schlüssel und wird definiert als „die Fähigkeit, eine hohe Mitarbeitsrate bei niedriger Fehlverhaltensrate im Unterricht zu erzielen“^{37, 38}.

Zudem wurden gewisse Verhaltensweisen von Lehrkräften entdeckt, welche mit einer erfolgreichen Klassenführung korrelieren und als „Techniken der Klassenführung“ bezeichnet werden. Diese Techniken sind präventive Verhaltensweisen, die das Auftreten von Störungen verhindern und den Handlungsspielraum der Lehrkräfte erweitern sollen, um die gewollten Lernziele zu erreichen.³⁹ Die erwähnten Dimensionen sind⁴⁰:

1. Allgegenwärtigkeit und Überlappung
2. Reibungslosigkeit und Schwung
3. Aufrechterhaltung des Gruppenfokus
4. Programmierte Überdrossvermeidung

Bei der *Allgegenwärtigkeit und Überlappung* liegt der Fokus auf der Prävention von Störungen und beide Dimensionen beziehen sich darauf, mehreren Problemen zur gleichen Zeit Aufmerksamkeit zu schenken, sodass Störungen nebenbei behoben werden können. Ein gelungenes Beispiel für die Allgegenwärtigkeit ist, wenn die Lehrkraft nur durch die Aufnahme von Blickkontakt zum störenden Schüler eine Wirkung erzeugt. Das rechtzeitige Einschreiten sowie die Ermahnung des richtigen Schülers ist unabdingbar, da der Allgegenwärtigkeitswert daran gemessen wird, wie oft ein zu spätes Einschreiten vorkommt. Von einer gelungenen Überlappung kann dann gesprochen werden, wenn die Lehrkraft bspw. das zu späte Kommen eines Schülers mit einem Nicken in Richtung des Schülers als bemerkt andeutet, aber die Aufmerksamkeit weiterhin bei den arbeitenden Schülern bleibt. Hierbei werden zwei sich überlappende Situationen beachtet und es wird von einer simultanen Aufmerksamkeit gesprochen. Überlappung bedeutet somit konkret, dass die Lehrkraft sich zwei Problemen stellen kann, ohne sich dabei von einem Ereignis vollständig ergreifen zu lassen.⁴¹ Ein Begriff, der hiermit oft in Verbindung gebracht wird, ist „withitness“, welcher so viel bedeutet, wie die

³⁵ Vgl. Wettstein, A./Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. 2. Auflage. W. Kohlhammer. Stuttgart. S.133.

³⁶ Vgl. Haag, L./Streber, D. (2020): Klassenführung-Traditionslinien von Classroom Management. S.67.

³⁷ Ebd. S.67.

³⁸ Vgl. ebd.

³⁹ Vgl. ebd. S.67.

⁴⁰ Vgl. ebd. S.68-74.

⁴¹ Vgl. Haag, L./Streber, D. (2020): Klassenführung-Traditionslinien von Classroom Management. S.68f.

Redewendung „Augen im Hinterkopf zu haben“ aussagt, nämlich die Fähigkeit, sich zwei Problemen zur gleichen Zeit zu zuwenden. Die Ergebnisse der Videoaufzeichnungen, in denen Lehrkräfte beobachtet wurden, beweisen auch, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Dimensionen Allgegenwärtigkeit und Überlappung und dem Führungserfolg besteht.⁴²

Auch die Steuerung von Unterrichtsabläufen spielt eine zentrale Rolle bei einer gelungenen Klassenführung, vor allem in Bezug auf Kontrolle von Fehlverhalten sowie der Bereitschaft zur Mitarbeit, was durch die Dimensionen *Reibungslosigkeit und Schwung* genauer beschrieben wird. Jede dieser beiden Dimensionen wird daran gemessen, wie gut die Lehrkraft in der Lage ist, den Unterrichtsablauf ohne unnötige Unterbrechungen zu steuern und wie gut sie Hektik im Unterricht vermeiden kann. Das Schülerverhalten korreliert signifikant mit Reibungslosigkeit und Schwung. Die Diagnostik von Unterrichtsführung stellt sich als kompliziert heraus, da bei einer guten Klassenführung kaum ein bestimmtes Verhalten der Lehrkraft beobachtet wird und die Lehrkraft dann so wahrgenommen wird, als würde sie nur wenig tun.⁴³ Zur Messung von *Reibungslosigkeit* werden die folgenden Fähigkeiten der Lehrkraft betrachtet: Reizabhängigkeit, Unvermitteltheit, thematische Inkonsequenz, Verkürzungen, thematische Unentschiedenheit.⁴⁴ Für die Dimension *Schwung* werden die Überproblematisierung sowie die Fragmentierung der Lehrkraft beurteilt. Die Reibungslosigkeit und der Schwung gelingt, wenn die Lehrkraft nicht vom Lernziel ablenkt, durch bspw. loben eines Schülers, der sich stark für den Unterrichtsgegenstand interessiert und die Reibungslosigkeit gelingt, wenn die Lehrkraft selbst fokussiert auf den Lerngegenstand und das Unterrichtsgeschehen bleibt.⁴⁵ Wenn die Lehrkraft bei einer Störung den betroffenen Schüler lange ermahnt und anschließend der gesamten Klasse einen Vortrag darüber hält, wie sie sich im Klassenzimmer zu benehmen haben, wird hingegen von einem misslungenen Schwung gesprochen.⁴⁶

Als eine weitere Dimension wird die *Aufrechterhaltung des Gruppenfokus* genannt, was bedeutet, dass die Lehrkraft in der Lage sein sollte auch bei einer individuellen Betreuung eines Schülers, die restlichen Schüler nicht aus dem Blick zu verlieren. Als Beispiel kann hier die Arbeit in Gruppen genannt werden, denn wenn die Lehrkraft sich einer Gruppe zuwendet, um ihr zu helfen, sollte sie weiterhin darauf achten, dass die anderen Gruppen weiterarbeiten. Für die Messung dieser Dimension wurde ein Kategoriensystem entwickelt, welches folgende Kategorien beinhaltet: Gruppenmobilisierung, Rechenschaftsprinzip, Beschäftigungsradius. *Gruppenmobilisierung* bedeutet, dass die Lehrkraft die Aufmerksamkeit aller Schüler sichern

⁴² Vgl. Haag, L./Streber, D. (2020): Klassenführung-Traditionslinien von Classroom Management. S.68.

⁴³ Vgl. ebd. S.69.

⁴⁴ Vgl. ebd. S.69f.

⁴⁵ Vgl. Haag, L./Streber, D. (2020): Klassenführung-Traditionslinien von Classroom Management zitiert nach Kounin. S.70.

⁴⁶ Vgl. Haag, L./Streber, D. (2020): Klassenführung-Traditionslinien von Classroom Management. S.71.

sowie aufrechterhalten muss. Zudem sollte die Lehrkraft darauf achten, die Ergebnisse bzw. Antworten der Gruppenmitglieder zu kontrollieren, was dem sogenannten *Rechenschaftsprinzip* entspricht. Außerdem spielt der *Beschäftigungsradius* eine zentrale Rolle, da dieser sicherstellt, dass jeder Schüler kognitiv aktiviert ist und dies bleibt, auch wenn nur ein Schüler spricht.⁴⁷ Zwischen der Gruppenmobilisierung und dem Schülerverhalten konnte eine signifikante Beziehung festgestellt werden sowie eine Verknüpfung zwischen dem Rechenschaftsprinzip und dem Schülerverhalten. Die Mitarbeit oder das Fehlverhalten der Schüler stehen in keiner Korrelation mit dem Beschäftigungsradius, weshalb diese Kategorie nicht erwähnenswert ist, wenn es um die Entstehung von Mitarbeit und der Kompensation von Fehlverhalten kommt.⁴⁸

Die *programmierte Überdrussvermeidung* befasst sich mit der „Eigenart der Aktivitäten, mit denen sich Schüler/innen beschäftigen sollen“⁴⁹. Dazu gehört zum einen die Anpassung der Aufgaben zur Leistungsfähigkeit, sodass sie machbar, aber auch herausfordernd sind. Zudem soll die Arbeitsbereitschaft sowie die Begeisterung für den Lerninhalt geweckt werden.⁵⁰ Besonders in Stillarbeitsphasen ist es wichtig, die Lernaktivität abwechslungsreich und herausfordernd zu gestalten, da die Schüler sich erst dann kognitiv aktiv mit den Lerninhalten beschäftigen können. Abwechslung kann durch den Umfang und die Art der geforderten geistigen Aktivität geschaffen werden oder auch durch die Darbietungsweise, die zur Verfügung gestellten Arbeitsmittel usw. In der Forschung konnte eine positive Kausalität zwischen der Abwechslung und Herausforderung und dem Schülerverhalten ermittelt werden, welche hauptsächlich in Stillarbeitsphasen sowie dem Grundschulunterricht deutlich wurde.⁵¹

Die vier Prinzipien der Klassenführung sorgen dafür, dass der Unterricht kognitiv aktivierend gestaltet werden kann und die Zeit im Unterricht möglichst produktiv genutzt werden kann, sodass die Schüler viel Lernzeit erhalten.⁵²

⁴⁷ Vgl. Haag, L./Streber, D. (2020): Klassenführung-Traditionslinien von Classroom Management. S.71.

⁴⁸ Vgl. ebd. S.72.

⁴⁹ Haag, L./Streber, D. (2020): Klassenführung-Traditionslinien von Classroom Management. S.72.

⁵⁰ Vgl. ebd. S.72.

⁵¹ Vgl. Seidel, Tina (2009): Klassenführung. In: Wild, E.; Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Springer Medizin Verlag. Heidelberg. S.142.

⁵² Vgl. Wettstein, A./Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. 2. Auflage. W. Kohlhammer. Stuttgart. S.133.

3. Unterrichtsstörungen als Störungen des Lehr-Lern Prozess

Unterrichtsstörungen können sowohl von der Lehrkraft als auch von den Schülern ausgehen⁵³ und dies kann passiv geschehen, indem ein Schüler bspw. eine Anweisung der Lehrkraft nicht befolgt und nichts tut aber auch aktiv, wenn ein Schüler bspw. eine Handlung ausübt, die in der Situation unpassend ist.⁵⁴ In der Literatur sind eine Vielzahl von Kategorisierungen und Unterteilungen von Unterrichtsstörungen zu finden, welche im Folgenden Kapitel genauer erläutert werden sollen.

3.1 Arten von Unterrichtsstörungen durch Schüler

Unterschieden wird zwischen *aggressivem* Störverhalten, „eine absichtlich ausgeführte Verhaltensweise, die zur persönlichen Schädigung oder zur Zerstörung von Eigentum führt.“⁵⁵ und *nicht-aggressivem* Störverhalten, einem Verhalten, welches den Lehr-Lernprozess erschwert, jedoch ohne ein Anzeichen von Aggression.⁵⁶

Die nicht-aggressiven Formen von Störungen werden nochmals in eine *aktive* und eine *passive Form* aufgegliedert. Unter *passiven Störungen* werden solche verstanden, die sich hinderlich auf den individuellen Lernfortschritt des störenden Schülers auswirken, aber nicht den Unterrichtsfluss oder den Lehr-Lern-Prozess unterbrechen. Geistige Abwesenheit, nicht richtiges Zuhören oder Tagträumen, fällt bspw. in die Kategorie der *nicht-aggressiven, passiven Störungen*. Die *aktiven Störungen* hingegen erschweren den Lehr-Lern-Prozess stark und können sogar dazu führen, dass der Unterricht unterbrochen werden muss. Hierunter zählen bspw. laute Zwischenrufe, Aufstehen und im Klassenzimmer umherlaufen, also alles, was den Lehr-Lern-Prozess der gesamten Klasse unterbricht.⁵⁷

Auch die *aggressiven Formen* werden nochmals in *direkte* und *indirekte Formen* unterteilt. Eine *direkte aggressive Störung* ist für jeden eklatant als solche erkennbar. Wenn ein Mitschüler geschlagen, beschimpft oder im schlimmsten Fall sogar von oder vor einem Mitschüler bloßgestellt wird, ist dies auf Anhieb für alle als eine *aktive und aggressive Störung* zu erkennen. Bei einer indirekten Störung geschieht die Handlung verdeckt, indem bspw. erlogene Gerüchte verbreitet werden, sodass die Lehrkräfte starke Probleme mit der Erkennung solcher Störungen haben. Aufgrund dessen erscheint diese Form der Störung den Schülern häufig als erfolgsversprechend, um ihre Ziele, die sie damit verfolgen, zu erreichen.⁵⁸

⁵³ Siehe Kapitel 2.1.

⁵⁴ Vgl. Wettstein, A./Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. 2. Auflage. W. Kohlhammer. Stuttgart. S.25.

⁵⁵ ebd. S.26.

⁵⁶ Vgl. ebd. S.25f.

⁵⁷ Vgl. ebd. S.26.

⁵⁸ Vgl. ebd. S.26.

In der Literatur sind noch weitere Strukturierungen von Unterrichtsstörungen zu finden, wie die Einteilung in *indirekte* und *direkte ernsthafte Störungen*. Die *ernsthaften Störungen* sind komplex und von vielen Störungen überlagert, sodass es fast unmöglich erscheint, einen Störfaktor zu finden.⁵⁹ Etikettierungen, emotionale Überreaktionen oder unnötige Unterbrechungen des Unterrichts fallen in die Kategorie der *indirekten Störungen*, welche nochmals in drei Untergruppen unterteilt sind.⁶⁰:

In die erste Gruppe zählen hauptsächlich „Racheakte“ am Hausmeister, welcher für einige Schüler keinerlei Autorität besitzt und pädagogisch von manchen als unfähig bezeichnet wird. Die zweite Gruppe beinhaltet bspw. Verstöße gegen die Schul- und Hausordnung sowie eine generelle Skepsis gegenüber der Institution Schule, da sie als unpersönlich wahrgenommen wird. Störungen, die in den außerschulischen Bereich fallen, wie die Belästigung von Erwachsenen oder Angriffe auf schwächere Schüler, gehören der dritten Gruppe an.⁶¹

Sobald das Lehrer-Schüler-Verhältnis strapaziert wird, wird von *direkten Unterrichtsstörungen* gesprochen. Zu erkennen sind diese Störungen daran, dass die Schüler nicht mehr mitarbeiten, egal ob wegen Faulheit oder wegen Überforderung und daran, dass die Lehrkraft abgelehnt wird oder ihre Anweisungen nicht mehr befolgt werden.⁶²

Die *unbehebbar*en Störungen können mit den vorhandenen Mitteln von Lehrkräften nicht behoben werden, da diese Ursachen in der Anlage der Kinder sowie ihrer Um- und Mitwelt liegen, welche nicht bzw. nur durch Hilfe von ausgebildeten Fachkräften behoben werden können.⁶³ Des Weiteren kann von *unvermeidbaren Störungen* gesprochen werden, mit welchen Lehrkräfte auf längere Sicht einfach klarkommen müssen, da jeder, der am Unterrichtsgeschehen beteiligt ist, Fehler machen kann und auch nicht immer alle Interessen beachtet werden können.⁶⁴

3.2 Arten von Unterrichtsstörungen durch Lehrkräfte

Bekanntlich können auch Lehrkräfte, den Unterricht durch ihr Verhalten und ihre Handlungen beeinträchtigen und stören, jedoch geschieht dies meist unbeabsichtigt.⁶⁵ Ein Beispiel dafür wäre, wenn das benötigte Material noch nicht vollständig bereit liegt und die Lehrkraft nochmals in das Lehrerzimmer gehen muss, denn auch dies unterbricht den Lehr-Lern-Prozess bzw. den Unterrichtsverlauf, auch wenn dies der Lehrkraft selbst nicht unbedingt bewusst ist.⁶⁶ Ähnlich, wie bei den Störungen durch Schüler, werden die Störungen durch

⁵⁹ Vgl. Biller, K.-H. (1979): Unterrichtsstörungen. Ernst Klett. Stuttgart. S.35.

⁶⁰ Vgl. ebd. S.35f.

⁶¹ Vgl. ebd. S.36.

⁶² Vgl. ebd. S.36.

⁶³ Vgl. ebd.

⁶⁴ Vgl. ebd. S.37.

⁶⁵ Vgl. Wettstein, A./Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. 2. Auflage. W. Kohlhammer. Stuttgart. S.26f.

⁶⁶ Vgl. ebd. S.27.

Lehrkräfte in *nicht-aggressiv* und *aggressiv* kategorisiert. Unter die *nicht-aggressiven* Störungen seitens der Lehrkräfte zählen u.a. die nachstehenden Punkte.⁶⁷

Eine geringe Unterrichtsvorbereitung, wie bspw. ein nicht Bereitstellen des benötigten Materials, kann zu einer Unterbrechung des Unterrichts führen und bietet den Schülern eine Möglichkeit für Nebentätigkeiten, die sich dann zu Störungen entwickeln. Hierbei lässt sich gut erkennen, dass das Lehrerverhalten das Verhalten der Schüler bedingt. Eine Unterrichtsstunde, die nicht motivierend für die Schüler gestaltet wird, bietet ihnen faktisch wieder die Möglichkeit, in interessantere Nebentätigkeiten überzugehen wie Plaudern mit dem Sitznachbarn. Demzufolge wird eine Lehrkraft, der die breite Aktivierung nicht gelingt, immer mit Unterrichtsstörungen zu kämpfen haben. Das nicht Einführen von Regeln und Ritualen kann Lehrkräften im Bezug zu Unterrichtsstörungen zum Verhängnis werden, da diese schon präventiv entgegen wirken können.⁶⁸ Wenn eine Lehrkraft nicht zu Beginn der Schulzeit eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung aufbaut, kann dies bedeuten, dass die Schüler sich unwohl oder nicht verstanden fühlen, was wiederum dazu führt, dass sie dazu neigen den Unterricht zu stören.⁶⁹ Eine Lehrkraft, die keine Präsenz zeigt und frühzeitig „Signale“ an die störenden Schüler sendet, wird oft Probleme mit dem sog. „Welleneffekt“ haben, bei dem sich kleine Störungen zu einer Störung entwickelt, die die ganze Klasse.⁷⁰

Einige Lehrkräfte verhalten sich jedoch auch aggressiv gegenüber ihren Schülern, indem sie diese vor der Klasse bloßstellen oder sie sogar demütigen. Meist geschieht dies, wenn die Lehrkraft dabei ist, ihre Autorität zu verlieren. Um diese Autorität wieder zurückzuerlangen, greifen einige Lehrkräfte zu aggressivem Verhalten, obwohl dies einen Fehler darstellt, da sie dadurch die noch übrige Autorität auch verlieren können. Im Allgemeinen kommt das aggressive Verhalten von Lehrkräften im Klassenzimmer sehr selten und auch nur in außergewöhnlich schwierigen Unterrichtssituationen vor.⁷¹

⁶⁷ Vgl. Wettstein, A./Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. 2. Auflage. W. Kohlhammer. Stuttgart. S.27.

⁶⁸ Vgl. Nolting, H.-P. (2017): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 14. Auflage. S.45-67.

⁶⁹ Vgl. Wettstein, A./Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. S.27.

⁷⁰ Vgl. Nolting, H.-P. (2017): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. S.72.

⁷¹ Vgl. Wettstein, A./Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. S.27ff.

4. Konfliktsituationen in der Schule

Um einen Überblick über die Situationen, die Konfliktpotenzial mit sich bringen, zu erhalten, werden in diesem Kapitel die Faktoren herausgearbeitet, die im Unterricht zu Störungen führen können, damit im weiteren Verlauf der Arbeit entsprechende Maßnahmen erläutert werden können.

4.1 Störungsfaktoren im Unterricht

Störsituationen sind immer eingebunden in eine Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler oder zwischen Schüler und Schüler, aber auch bestimmt durch konkrete schulische Situationen. Diese schulischen Situationen sowie Interaktionen sind sowohl durch soziokulturelle als auch durch intrapersonale Variablen geprägt.⁷²

Zum einen können einzelne Schüler, die als herausfordernde Schüler bezeichnet werden, zu einem Störfaktor im Unterricht werden, da einige öfter und zudem intensiver stören als andere. Allerdings darf die Schuld nicht allein auf herausfordernde Schüler geschoben werden, da sowohl der Unterricht als auch alle anderen Beteiligten am Unterrichtsgeschehen beachtet werden müssen.⁷³ Auch Lehrkräfte können ein Störfaktor sein, wenn sie z.B. nicht gut vorbereitet sind oder zu spät kommen. Zu erwähnen sind außerdem die Schüler generell, denn prinzipiell alle Schüler können den Unterricht stören.⁷⁴ Ein weiterer Störfaktor bilden die Revierkämpfe unter Schülern, da sie noch lernen müssen, wie mit anderen geteilt wird und was im eigenen Besitz liegt. Dies beginnt schon bei den Sitzplätzen im Klassenzimmer, die anfangs von jüngeren Schülern verteidigt werden, sodass sich niemand anderes dort hinsetzt.⁷⁵

Lehrkräfte müssen ein Bewusstsein darüber erlangen, welche Handlungen einen Konflikt fördern und welche diesen wirklich lösen. Lange Predigten über das korrekte Verhalten im Unterricht, die Verwendung von Begriffen, wie „immer“ oder „nie“ sollte vermieden werden, da sie eine Generalisierung bezeichnen. Daneben sollten keine Du-Botschaften gesendet werden, da diese immer auch mit einer Schuldzuschreibung verbunden sind.⁷⁶

⁷² Vgl. Pfitzner, M.; Schoppeck, W. (2000): Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler – eine empirische Untersuchung. In: Unterrichtswissenschaft. 4. Auflage. S.351.

⁷³ Vgl. Wettstein, A. (2023): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. [PowerPoint]. Pädagogische Hochschule Bern. Muttenz. Folie 7f.

⁷⁴ Vgl. Kapitel 3.2. S.12.

⁷⁵ Vgl. ikk Classic: Konflikte in der Grundschule: Was, wenn mein Kind sich zofft? URL: <https://www.ikk-classic.de/gesund-machen/familie/konflikte-in-der-grundschule>.

⁷⁶ Vgl. Lemme et al (2011): Autorität durch Beziehung in der Schule. S.66.

5. Auswirkungen von Unterrichtsstörungen

Unterrichtsstörungen hindern nicht nur den Lehr-Lern-Prozess, sondern können auch noch weitere Auswirkungen auf den Unterricht, die Schüler oder sogar die Autorität der Lehrkraft haben, welche in diesem Kapitel dargestellt werden.

5.1 Auswirkungen auf den Unterricht und die Schüler

Der Unterrichtserfolg kann durch Unterrichtsstörungen maßgeblich beeinträchtigt werden. Die „aktive Lernzeit“ sowie die Intensität, mit der sich die Schüler mit dem Unterrichtsgegenstand beschäftigen, stellen die Grundlage für einen erfolgreichen Lehr-Lern-Prozess dar. Die „aktive Lernzeit“ sinkt allerdings durch jede auftretende Störung, da die intensive Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand dadurch unterbrochen wird.⁷⁷ Zudem können sich Unterrichtsstörungen negativ auf die Qualität des Unterrichts auswirken, denn ist eine Lehrkraft dauerhaft gestresst und dadurch psychisch stark belastet, kann sie sich nicht genügend auf den Unterricht vorbereiten.⁷⁸ Zusätzlich leidet dadurch auch die Instruktionsqualität, da Lehrkräfte in Klassen, in denen vermehrt Störungen auftreten, auf einen individualisierenden und kognitiv aktivierenden Unterricht verzichten müssen, da der Fokus hier nur auf einem störungsfreien Unterricht liegt.⁷⁹ Die Kombination aus einer reduzierten Unterrichtsqualität und einer aufgrund dessen stark belasteten Lehrkraft wirken sich außerdem negativ auf die Motivation sowie die Leistungen der Schüler aus.⁸⁰ Des Weiteren fällt die angemessene Führung der Klasse schwer, wenn die Lehrkraft emotional erschöpft ist und sich zudem innerlich zurückzieht, was wiederum viele Störungen impliziert.⁸¹ Darüber hinaus wird durch ein häufiges Auftreten von Unterrichtsstörungen auch die Lehrer-Schüler-Beziehung beeinträchtigt.⁸² Unterrichtsstörungen haben außerdem auch negative Auswirkungen auf die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Schüler.⁸³

5.2 Auswirkungen auf die Autorität der Lehrkraft

Die Autorität einer Lehrkraft ist nicht spontan da, sondern die Lehrkraft muss sich darum bemühen, ihrer Rolle als Autoritätsperson, ohne Gewaltanwendung oder Zwang, gerecht zu

⁷⁷ Vgl. Nolting, H.-P. (2017): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 14. Auflage. S.16.

⁷⁸ Vgl. Maslach & Leiter (1999) zitiert nach Wettstein, A./Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. 2. Auflage. W. Kohlhammer. Stuttgart. S.87.

⁷⁹ Vgl. Wettstein, A./Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. S.87.

⁸⁰ Vgl. Klusmann et al. (2016) zitiert nach Wettstein, A./Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. S.87.

⁸¹ Vgl. Wettstein (2008) zitiert nach Wettstein, A./Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. S.87.

⁸² Vgl. Schweer (2017) zitiert nach Wettstein, A./Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. S.87.

⁸³ Vgl. Wettstein, A. (2023): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. [PowerPoint]. Pädagogische Hochschule Bern. Muttenz. Folie 5.

werden.⁸⁴ Zuerst einmal wird hier der Begriff der Autorität definiert und anschließend darüber gesprochen, warum Schüler diese Autorität in der Schule brauchen. Abschließend wird erläutert, was eine Lehrkraft tun muss, um Autorität zu erlangen und wann diese Autorität auch nicht akzeptiert werden kann.

Der Begriff der Autorität ist nicht leicht zu definieren und zusätzlich ein stark umstrittener und oft diskutierter Begriff. Um Autorität nach Erich Fromm zu definieren, müssen sowohl die politischen als auch die philosophisch-ethischen Überzeugungen beachtet und miteinbezogen werden. Die Autorität lässt sich in zwei verschiedene Arten unterteilen: Zum einen die Autorität in der Existenzweise des Seins und Habens und zum anderen in die rationale und irrationale Autorität. Darüber hinaus sind noch zwei Formen der Autorität vorhanden: offene und anonyme Autorität.⁸⁵ Eine Person, die ein äußerst hohes Wissen über die eigenen Möglichkeiten hat, kann ohne Bedrohungen oder Befehle Autorität ausstrahlen. Hierbei wird von einem hochentwickelten Individuum gesprochen, welches die Seinsautorität beherrscht. Die Art der Autorität wird oft in hierarchischen Strukturen gesehen, da hier keine ethischen Kriterien, wie die Selbstverwirklichung gelten, sondern der Besitz von Uniform oder einem Titel.⁸⁶ Somit ist der Mensch keine Autorität mehr, sondern ein Mensch hat Autorität. In der Literatur finden sich nebstdem zwei Formen der Autorität, die rationale sowie die irrationale, die oft im Alltag vorkommen, dort wo Menschen eine soziale Rolle einnehmen. Für die rationale Autorität eignet sich die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern hervorragend als Beispiel. Denn ein Schüler ist einer Lehrkraft zwar untergeordnet, allerdings akzeptieren die Schüler im Sinne der Vernunft das Gesagte oder den Befehl der Lehrkraft, weshalb sie sich ihr nicht unterwerfen müssen, anders als bei der irrationalen Autorität, bei welcher Gewalt eingesetzt werden muss, um das gewünschte Verhalten zu erzielen.⁸⁷

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Lehrkraft nur dann als Autorität angenommen wird, wenn sie ihre starke Persönlichkeit besitzt und diese auch transparent nach außen bringen kann. Unter anderem muss die Lehrkraft mit den Schülern mitfühlen und Interesse an ihnen zeigen, damit sie als Autoritätsperson wahrgenommen wird.⁸⁸

Schüler brauchen eine gewisse Orientierung sowie Klarheit im Unterricht, damit sie in ihrem Reifungsprozess bestmöglich unterstützt werden können. Lehrkräfte müssen in ihrem Unterricht aufgrund dessen auch konsequent sein, selbst wenn dies nicht immer zur Freude der Schüler geschieht. Das Finden eines klaren Weges zwischen der echten Autorität und autoritärem Gehabe ist eine hohe Kunst der Pädagogik, da Schüler ein gutes Gespür dafür

⁸⁴ Vgl. Herzog (2006) zitiert nach Scherzinger, M./Wettstein, A. (2022): Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander. 1. Auflage. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart. S.44.

⁸⁵ Vgl. Bader, A. (1987): Der Begriff der Autorität bei Erich Fromm. S.1.

⁸⁶ Vgl. ebd. S.3.

⁸⁷ Vgl. ebd. S.4.

⁸⁸ Vgl. Hurrelmann, K. (2008): Pädagogik - Autorität ist eine Kunst. URL: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/autoritaet-ist-eine-kunst-6840835.html>.

haben, ob die Autorität der Lehrkraft echt und überzeugend wirkt oder nur gespielt ist.⁸⁹ Auf die Frage, was eine gute Lehrkraft mit Autorität ausmacht, kommt von den meisten Schülern die Antwort, dass sie beziehungsorientiert arbeitet. Für Schüler ist eine Lehrkraft somit dann autoritär, wenn sie auf Fairness achtet, konsequent handelt, den Unterricht interessant gestaltet und echtes Interesse an ihnen zeigt. Kollektivstrafen oder zweifelhafte Regeln lassen die Autorität der Lehrkraft sinken. Im Folgenden soll das Konzept der neuen Autorität erläutert werden, welches eine Form von Präsenz und Dasein auf der Basis von Beziehungen darstellt.⁹⁰ In diesem Konzept wird Autorität als eine Haltung und nicht als eine Eigenschaft aufgefasst. Die Handlungen einer autoritären Person nach dem Konzept der neuen Autorität wirken sicher, da sie aus einer inneren Überzeugung entstanden sind. Durch solche selbstsicheren Handlungen entsteht eine gewisse Präsenz, weil die Schüler die Lehrkraft als eine Person wahrnehmen, die eigene Gefühle und Handlungen zeigt, was wiederum dazu führt, dass die Schüler das Gefühl haben, die Lehrkraft wolle in ihrem Leben eine Rolle spielen. Eine solche Handlungsorientierung führt zu der Anerkennung von Autorität. Möchte eine Lehrkraft diese neue Autorität entwickeln, muss sie eine innere Bereitschaft zeigen, sich auf diese selbstreflexive Handlung einlassen zu wollen. In Bezug auf Störungen bedeutet dies, dass störendes Verhalten von Schülern zuerst einmal umgedeutet werden muss, indem nach einem verständlichen Bedürfnis gesucht wird, was die Störung verursacht hat.⁹¹ Hierbei wird davon ausgegangen, dass mehrere Sichtweisen zeitgleich auf dasselbe Problem zutreffen können. Beispielsweise kann ein Schüler der Meinung sein, dass sein Verhalten eine angebrachte Reaktion auf die aktuelle Situation war.⁹² Durch diese Form von Problembeschreibungen erhält die Lehrkraft die Möglichkeit, ihr eigenes Denken und Handeln zu verändern und kann dem Schüler einen entsprechenden Rahmen anbieten, der alternative Handlungsmöglichkeiten bietet.⁹³ Bekommt eine Lehrkraft genau diese Anerkennung der Schüler nicht wirkt sich dies auf das Wohlbefinden der Lehrkraft aus und sie fühlt sich zunehmend unwohl innerhalb der Klasse. Darüber hinaus können Lehrkräfte nicht den Respekt einer Klasse gewinnen, wenn sie hilfloses Verhalten zeigen oder nicht durchsetzungsfähig erscheinen. Die Autorität wird zusätzlich beschädigt, wenn die Lehrkraft ihre selbst aufgestellten Klassenregeln nicht einhält oder auch durch einen nicht angemessenen Kleidungsstil. Besonders junge Lehrkräfte müssen darauf achten, dass sie

⁸⁹ Vgl. Maier, P. (2018): Autorität des Lehrers – Übel oder Notwendigkeit? Was Schüler in der Pubertät wirklich brauchen. URL: <https://www.news4teachers.de/2018/05/autoritaet-des-lehrers-uebel-oder-notwendigkeit-was-schuelerinnen-und-schueler-in-der-pubertaet-wirklich-brauchen/>.

⁹⁰ Vgl. Lemme et al. (2011): Autorität durch Beziehung in der Schule. S.62f.

⁹¹ Vgl. Lemme et al. (2011): Autorität durch Beziehung in der Schule. S.65f.

⁹² Vgl. Hubrig & Herrmann (2007) S.132ff. zitiert nach Lemme et al. (2011): Autorität durch Beziehung in der Schule. S.66.

⁹³ Vgl. Lemme et al. (2011): Autorität durch Beziehung in der Schule. S.66.

keine zu jugendliche Ausdrucksweise verwenden, da dies schnell zu einer Distanzlosigkeit führen kann und sie als eine Art Freund angesehen werden.⁹⁴

⁹⁴ Vgl. Beziehungsprobleme zwischen Lehrern und Schülern - wenn das Lehrer-Schüler-Verhältnis gestört ist. URL: https://www.lehrerschueler.de/beziehungsprobleme-zwischen-lehrern-und-schuelern-wenn-das-lehrer-schueler-verhaeltnis-gestoert-ist/#gtgtgt_Fallbeispiel_1_Respektloses_Verhalten_gegenueber_der_Lehrerin_oder_dem_Lehrer.

6. Prävention von Unterrichtsstörungen

Ein Unterricht ohne Störungen ist die Wunschvorstellung vieler Lehrkräfte, allerdings ist die Bandbreite an Störungen sowohl seitens der Schüler als auch seitens der Lehrkräfte groß, sodass den Lehrkräften Methoden an die Hand gegeben werden müssen, um diesen gerecht zu werden. Die beste Lösung, um Unterrichtsstörungen zu vermeiden, ist, diese schon im Vorfeld zu verhindern.⁹⁵

6.1 Classroom-Management

Das Classroom-Management oder zu deutsch die Klassenführung hat zum Ziel, die Lernumgebung der Schüler so zu gestalten, dass sowohl das kognitive als auch das sozial-emotionale Lernen gefördert wird.⁹⁶ Zudem sollte der Unterricht den Schülern viel aktive Lernzeit bieten, was nur gelingen kann, wenn wenige Unterrichtsstörungen auftreten bzw. wenn frühzeitig in die Störungen eingegriffen wird. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht somit in der Steuerung und Planung eines Unterrichts, der genau die zuvor genannten Aspekte berücksichtigt.⁹⁷ Ein wichtiger Aspekt der erfolgreichen Klassenführung sind die präventiven Maßnahmen, da die Prävention von Unterrichtsstörungen auch einen bedeutenden Beitrag zu einer möglichst hohen aktiven Lernzeit leistet.⁹⁸

Eine Strategie zur Störungsprävention im Sinne der Klassenführung, stellt das Aufstellen von Regeln sowie die Herstellung einer Ordnungsstruktur dar, welche das Schülerverhalten im Unterricht dauerhaft steuern können. Durch das Aufstellen von Regeln kann eine Lehrkraft ihre Erwartungen an das Verhalten aller Schüler in unterschiedlichen Situationen verdeutlichen und kann zudem leichter auf Verstöße reagieren, indem sie auf die entsprechende Regel verweist. Einheitlich aufgestellte und für alle geltende Regeln helfen außerdem dabei, dass Ermahnungen oder Konsequenzen nicht als willkürlich wahrgenommen werden.⁹⁹ Bei der Regelaufstellung ist darauf zu achten, diese zu Beginn genauestens zu erläutern und gegebenenfalls in einer Art Vertrag festzuhalten, den jeder Schüler unterschreibt. Die Formulierung einer Regel sollte immer positiv sein, so dass keine Verbote, sondern eher „Angebote“ für ein regelkonformes Verhalten formuliert werden. Eine positive Formulierung stellt sicher, dass die Schüler keine Hemmungsmuster in ihrem Kopf verankern und sie darüber hinaus weniger bedrohlich klingen. Die Zahl der Regeln sollte überschaubar bleiben

⁹⁵ Vgl. Unterrichtsstörungen – nicht gleich zu hart einsteigen. Cornelsen Verlag. URL: <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/unterrichtsstoerungen-methoden-verhalten>.

⁹⁶ Vgl. Evertson & Weinstein (2006) zitiert nach Scherzinger, M./ Wettstein, A. (2022): Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander. 1. Auflage. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart. S.48.

⁹⁷ Vgl. Bear (2015); Klieme, Pauli & Reusser (2009) zitiert nach Scherzinger, M./ Wettstein, A. (2022): Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander. S.48.

⁹⁸ Vgl. Brophy (2006); Emmer & Sabornie (2015) zitiert nach Scherzinger, M./ Wettstein, A. (2022): Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander. S.48.

⁹⁹ Vgl. Nolting, H.-P. (2017): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfadens zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 14. Auflage. S.45.

und sie sollten für alle ersichtlich im Klassenzimmer zur Verfügung stehen. Das Mitwirken der Schüler bei der Regelfindung hilft ihnen dabei, bei bereits vorhandenen Konflikten nach kooperativen Lösungen zu suchen¹⁰⁰, da nur allein durch diesen Entscheidungsfindungsprozess gewaltfreie Lösungsstrategien vermittelt werden, die dann mit einer höheren Motivation in der Praxis umgesetzt werden.¹⁰¹ Die konsequente Einhaltung der Regeln muss seitens der Lehrkraft stark bewacht werden, damit die Schüler diese auch ernst nehmen.¹⁰² Zusätzlich kann das Verhalten der Lehrkraft in Konfliktsituation als positives oder negatives Vorbild auf die Schüler wirken, diese Verantwortung muss ihr bewusst sein.¹⁰³

Da zur Klassenführung, wie zuvor beschrieben, auch die Unterrichtsplanung gehört, sollte zur Konfliktvermeidung ein Unterricht so gestaltet werden, dass die Schüler ihre Schulleistung verbessern können, da in soziologischen Untersuchungen herausgefunden werden konnte, dass eine schwache Schulleistung mit einer höheren Gewaltbereitschaft in Verbindung steht. Um solch einen Unterricht zu gestalten, muss er eine innere Differenzierung beinhalten, der Lerngegenstand sollte ausführlich didaktisch aufbereitet sein und die Sozialformen sollten variieren.¹⁰⁴ Ein motivierender Unterricht hilft dabei Störungen zu vermeiden, da die aufgabenbezogenen Aktivitäten gesteigert und die störenden Aktivitäten verringert werden. Aufgrund dessen sollten möglichst alle Schüler zum Mitmachen veranlasst werden, was auch als breite Aktivierung bezeichnet wird und der Dimension „Aufrechterhaltung des Gruppenfokus“¹⁰⁵ entspricht. Darüber hinaus spielt die „Überdrussvermeidung“¹⁰⁶, in der Prävention durch breite Aktivierung, eine bedeutende Rolle.¹⁰⁷ Auch ein mangelnder „Fluss“ des Unterrichts kann zu Störungen führen. Die Dimension „Reibungslosigkeit und Schwung“¹⁰⁸ beschreibt diesen Aspekt gut. Der Unterrichtsfluss wird oft unterbrochen, weil die Lehrkraft beispielsweise ihr Material nicht genügend vorbereitet hat oder weil das Material noch nicht bereitgestellt wurde. In Unterrichtsstunden, in denen Lehrkräfte viel Zeit mit der Bereitstellung des Materials verbringen, kommen häufig Unterrichtsstörungen vor. Besonders in der Grundschule ist darauf zu achten, dass die Übergänge von einer Tätigkeit in die Nächste nahtlos sind, da die Schüler sonst zu störenden Nebentätigkeiten verleitet werden können.¹⁰⁹ Was während des Unterrichts auch schon als präventive Maßnahme angesehen wird, ist die

¹⁰⁰ Vgl. Nolting, H.-P. (2017): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfadens zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 14. Auflage. S.48f.

¹⁰¹ Vgl. Neubauer, N.: Konflikte und Konfliktbewältigung im Unterricht. S.447.

¹⁰² Vgl. Nolting, H.-P. (2017): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfadens zur Vorbeugung und Konfliktlösung. S.50f.

¹⁰³ Vgl. Neubauer, N.: Konflikte und Konfliktbewältigung im Unterricht. S.446.

¹⁰⁴ Vgl. Neubauer, N.: Konflikte und Konfliktbewältigung im Unterricht. S.446.

¹⁰⁵ Vgl. Kapitel 2.3 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰⁶ Ebd.

¹⁰⁷ Vgl. Nolting, H.-P. (2017): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfadens zur Vorbeugung und Konfliktlösung. S.54.

¹⁰⁸ Vgl. Kapitel 2.3 der vorliegenden Arbeit.

¹⁰⁹ Vgl. Nolting, H.-P. (2017): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfadens zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 14. Auflage. S.66ff.

einfache Präsenz der Lehrkraft, indem sie den Schülern auf verschiedene Arten zeigt, dass sie weiß, was in der Klasse passiert. Die Dimension „Allgegenwärtig und Überlappung“¹¹⁰ besagt, dass eine Lehrkraft immer „Augen im Hinterkopf“ haben sollte, um besonders die Störungen zu verhindern, die einen nicht erwünschten „Welleneffekt“ auslösen können. Dies geschieht am besten durch non-verbale Signale, die im besten Fall genau die störende Person treffen und allein diese Signale strahlen eine gewisse Präsenz aus. Um solche Signale senden zu können, muss die Lehrkraft allerdings in der Lage sein, zwei Tätigkeiten gleichzeitig auszuüben¹¹¹, eine verbale und eine non-verbale. Der Vorteil von non-verbale Signalen liegt darin, dass das „Stoppsignal“ nebenbei gesendet werden kann, sodass keine Unterbrechung des Unterrichtsflusses stattfindet.¹¹²

6.2 Bedeutung von Beziehungen im Unterricht

Die Schule soll nicht nur ein Ort zum Lehren und Lernen von Rechnen und Schreiben, sondern faktisch ein Ort der Begegnung sein, weshalb sie zusätzlich eine bedeutsame Sozialisationsinstanz darstellt.¹¹³

Damit beispielsweise die hohen Leistungserwartungen einer Lehrkraft von den Schülern auch akzeptiert werden, sollten Lehrkräfte Wert darauf legen, die Lehrer-Schüler-Beziehung zu pflegen, da hierdurch nicht nur die Freude an Schule gesteigert sowie die Schüler-Schüler-Beziehung gefördert wird, sondern auch ein störungsfreier Unterricht besser gelingen kann.¹¹⁴ Eine Lehrkraft steht somit vor einer doppelten Aufgabe: eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung aufbauen und Einfluss auf die Schüler-Schüler-Beziehung nehmen, sodass niemand ausgeschlossen oder gedemütigt wird.¹¹⁵

6.2.1 Die Lehrer-Schüler-Beziehung

Das Classroom Management geht davon aus, dass eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung wirksamer gegen Disziplinprobleme und aggressives Verhalten ist als jedes Präventionsprogramm.¹¹⁶

Die Beziehung zwischen Schülern und Lehrkräften, prägt die Schüler stark, da manche Lehrkräfte als Vorbilder für sie dienen und andere eine Erfahrung der Demütigung hinterlassen.¹¹⁷ Außerdem ist die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung ein bedeutender

¹¹⁰ Vgl. Kapitel 2.3 der vorliegenden Arbeit.

¹¹¹ Das Ausüben zweier Tätigkeiten zur selben Zeit wird auch als Überlappung bezeichnet.

¹¹² Vgl. Nolting, H.-P. (2017): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. S.71ff.

¹¹³ Vgl. Scherzinger, M./ Wettstein, A. (2022): Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander. 1. Auflage. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart. S115.

¹¹⁴ Vgl. ebd.

¹¹⁵ Vgl. ebd. S.116.

¹¹⁶ Eichhorn, C. (2018): Gute Beziehungen: mehr Freude im Unterricht (Beziehungen aufbauen, Teil 1/3). URL: <https://www.meinunterricht.de/blog/gute-beziehungen-mehr-freude-im-unterricht-beziehungen-aufbauen-teil-1-3/>.

¹¹⁷ Vgl. ebd.

Faktor für den Verlauf des Bildungsprozesses der Schüler.¹¹⁸ Zudem verbringen Schüler ca. 16000 Stunden im Unterricht, was zum einen bedeutet, dass diese Beziehung aufgrund der Schulpflicht nicht durch einen freien Willen entsteht und zum anderen, dass diese Beziehung trotzdem durch die Dauerhaftigkeit gekennzeichnet ist.¹¹⁹ Auch der Begriff „Zwangsgruppierung“ wird in der Literatur zur Beschreibung des Verhältnisses zwischen Lehrern und Schülern verwendet, damit ist allerdings auch gemeint, dass sowohl die förderlichen als auch die hinderlichen Merkmale für Lernprozesse dieser Gruppierung erkannt werden müssen.¹²⁰ Lehrkräfte sollten aufgrund dessen, dass sie mit ihren Schülern eine Schicksalsgemeinschaft bilden, das Ziel vor Augen haben, ein funktionierendes Arbeitsverhältnis aufzubauen, was nur gelingt, wenn die Merkmale der pädagogischen Beziehung beachtet werden. Beziehungen lassen sich in spezifische und diffuse Beziehungen unterteilen. In einer *spezifischen Sozialbeziehung* sind die Rollen und Zuständigkeiten fest verteilt und in Gesprächen muss immer erläutert werden, warum ein bestimmtes Thema angesprochen wird. Im Gegensatz dazu stehen die *diffusen Beziehungen*, denn hier sind die Zuständigkeiten und Rollen nicht so stark vorgegeben und die Begründung eines Themas, über welches gesprochen wird, muss nicht zwangsläufig erfolgen. Die Lehrer-Schüler-Beziehung ist sowohl durch Aspekte einer diffusen als auch einer spezifischen Beziehung gekennzeichnet, da eine gewisse Rollenerwartung vorherrscht, aber die einzelnen Persönlichkeiten sich trotzdem in den Unterricht einbringen können.¹²¹ Des Weiteren wird diese Beziehung als vertikal und hierarchisch beschrieben.¹²²

Eine gesunde Balance zwischen Distanz und Nähe zu finden, macht eine professionelle Lehrer-Schüler-Beziehung aus. Vermittelt eine Lehrkraft das Gefühl von Macht gegenüber ihren Schülern und gibt ihnen ein Gefühl von Gleichgültigkeit, ist dies nicht gerade fördernd für die Lehrer-Schüler-Beziehung. Das wichtigste in einer solchen Beziehung ist der gegenseitige Respekt und die Lehrkraft sollte hierbei als Vorbild voran gehen. Zeigt die Lehrkraft Interesse an ihren Schülern, strebt stets Gerechtigkeit an und begegnet ihnen mit Humor, respektieren die Schüler die Lehrkraft. Zudem sollte die Lehrkraft die Sympathie ihrer Schüler gewinnen, indem sie zwei wichtige Nachrichten vermittelt: „Ihr seid okay!“¹²³ und „Ihr seid mir wichtig!“¹²⁴. Darüber hinaus spielt die professionelle Kommunikation eine elementare Rolle im Aufbau bzw.

¹¹⁸ Vgl. Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. Springer Fachmedien. Wiesbaden. S.2.

¹¹⁹ Vgl. Scherzinger, M./ Wettstein, A. (2022): Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander. 1. Auflage. W. Kohlhammer GmbH. S.16.

¹²⁰ Vgl. Ittel und Raufelder (2008) zitiert nach Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. S.2.

¹²¹ Vgl. Scherzinger, M./ Wettstein, A. (2022): Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander. S.21f.

¹²² Vgl. Patrick et al. (1998) zitiert nach Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. S.2.

¹²³ Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen-Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin. S.96.

¹²⁴ ebd. S.96.

bei der Förderung einer gesunden Lehrer-Schüler-Beziehung. Durch bspw. das Senden von Ich-Botschaften zeigt die Lehrkraft, dass sie sich Gedanken über ihr subjektives Empfinden macht und äußern kann, warum sie das Verhalten stört.¹²⁵ Hierdurch können die Schüler die Gefühle der Lehrkraft besser nachvollziehen und stoppen im besten Fall ihr störendes Verhalten. Der schon erwähnte Humor, mit dem eine Lehrkraft ihren Schülern begegnen sollte, ist aus Sicht der Schüler eine der wichtigsten Eigenschaften einer guten Lehrkraft. Besonders zur Bekämpfung der Langeweile oder in Unterrichtsphasen, in denen Schüler etwas aus der „Reserve“ gelockt werden müssen, ist spontan eingesetzter Humor eine ausgezeichnete Lösung. Hinzu kommt auch, dass sich der Humor nicht nur positiv auf eine Dimension des unterrichtlichen Handelns auswirkt, sondern auf alle drei Dimensionen: Beziehungsebene, Lehr-Lern-Ebene, Managementebene.¹²⁶

In der Literatur finden sich darüber hinaus einige theoretische Ansätze zur Lehrer-Schüler-Beziehung, da schon vor längerer Zeit von einigen Forschern herausgefunden wurde, dass der Mensch ein Grundbedürfnis nach positiven Beziehungen in sich trägt und die Erfüllung dessen eine Voraussetzung für das erfolgreiche Lehren und Lernen sowie die Persönlichkeitsentwicklung darstellt.¹²⁷ Zusätzlich wirkt sich die Befriedigung des Grundbedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit positiv auf die intrinsische Motivation aus.¹²⁸ Drei ausgewählte theoretische Ansätze, die sich auf die Mikroebene der Lehrer-Schüler-Beziehung fokussieren, werden im Folgenden kurz erläutert.

Das *transaktionale Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung* geht davon aus, dass die Beziehung durch „eine Wechselwirkung im Sinne eines dynamischen Rückmeldungseffektes (Interaktion) bestimmt“¹²⁹ ist, in die auch komplexe sowie kognitive Prozesse miteinbezogen werden. Dies bedeutet, dass die dynamische Interaktion zwischen Schülern und Lehrkräften durch die Transaktion, also durch vielerlei kognitive und emotionale Muster und Prozesse, bestimmt wird. Transaktion und Interaktion werden zusätzlich beeinflusst durch den sozio-kulturellen Bezugsrahmen. Der sozio-kulturelle Bezugsrahmen wird allerdings auch beeinflusst durch die innerpsychischen internen Bedingungsvariablen, zu denen die Einstellungen, Rollenerwartungen und Gewohnheiten gezählt werden. In diesem Modell wird die soziale Lernvergangenheit, die aktuellen sozialen Beziehungen sowie die objektivierten Einflüsse seitens der Schüler und seitens der Lehrkräfte berücksichtigt, welche als externe

¹²⁵ Vgl. Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen-Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. S.98.

¹²⁶ Vgl. Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen-Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. S.104f.

¹²⁷ Vgl. Baumeister und Leary (1995) zitiert nach Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. Springer Fachmedien. Wiesbaden. S.2.

¹²⁸ Vgl. Scherzinger, M./ Wettstein, A. (2022): Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander. 1. Auflage. W. Kohlhammer GmbH. S.10.

¹²⁹ Nickel (1976) zitiert nach Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. Springer Fachmedien. Wiesbaden. S.6.

Bedingungsvariablen bezeichnet werden und die Interaktion zwischen Schülern und Lehrern prägen.¹³⁰ Die Pygmalion-Studie wie auch das Modell der Erwartungseffekte zeigen einen Zusammenhang zwischen den Erwartungen der Lehrkräfte und dem angepassten Verhalten der Schüler, welcher in diesem Modell in der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern mitberücksichtigt wird. Das transaktionale Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung veranschaulicht, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung nicht mittels individueller Merkmale und Charakteristiken untersucht oder auch verstanden kann. Der Fokus muss auf den komplexen transaktionalen Prozessen und den damit verbundenen Dynamiken, die den Prozess steuern, liegen.¹³¹

Ein entwicklungstheoretischer Ansatz, wie die *Bindungstheorie* oder auch „*Attachmenttheorie*“ genannt, beschäftigt sich mit den Beziehungen zwischen einem „care giver“ und einem „care seeker“ und beruht auf Beobachtungen von Müttern und ihren Kindern, weshalb diese Theorie in der Forschung hauptsächlich im Grundschul- und Vorschulbereich Anwendung findet.¹³² Da diese Theorie den Begriff der Bindung beinhaltet sollte zuerst einmal deutlich werden, was unter Bindung verstanden wird. In diesem Fall ist die affektive Verbundenheit zwischen Menschen gemeint, welche von Geburt an die Person sowie ihr Verständnis über die Welt prägt.¹³³ Unterschieden wird zwischen einer sogenannten sicheren Bindung, welche von großer Bedeutung für Kinder ist, da diese die Grundlage für das Vertrauen in die Welt schafft und ein Gefühl von Liebe und Wertschätzung vermitteln kann und unsicheren Bindungen.¹³⁴ Die Lehrer-Schüler-Beziehung wird auch als „Attachment-Dyade“ beschrieben, da sowohl Lehrkräfte als auch Schüler frühere Bindungserfahrungen sowie ein Bindungsbedürfnis mitbringen.¹³⁵ Sowohl die Schüler als auch die Lehrkräfte werden als „care giver“ und „care seeker“ betrachtet. Diese frühen Bindungserfahrungen genießen einen hohen Stellenwert, weil sie zum Aufbau internaler Modelle von Beziehungen beitragen, welche dann auch auf andere Interaktionspartner übertragen bzw. angewendet werden können, weshalb diese Erfahrungen einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung der Lehrer-Schüler-Beziehung leisten.¹³⁶ Grundschüler tendieren oft dazu, zu ihren Lehrkräften eine ähnliche Bindung aufzubauen, wie sie eine zu ihren primären Bezugspersonen haben. Schüler, die mit ihren primären Bezugspersonen sichere Bindungsmuster aufgebaut haben, suchen eher die Nähe zu Lehrkräften, als solche die unsichere Bindungsmuster aufgebaut haben. Dieses sichere Bindungsmuster impliziert dann, gemäß des transaktionalen Modells der Lehrer-Schüler-

¹³⁰ Vgl. Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. S.6

¹³¹ Vgl. Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. S.7.

¹³² Vgl. Cassidy (2008) zitiert nach Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. S.7.

¹³³ Vgl. Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. S.7.

¹³⁴ Vgl. Bowlby (1988) zitiert nach Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. S.7.

¹³⁵ Vgl. Riley (2009) zitiert nach Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. S.7.

¹³⁶ Vgl. Riley (2009) zitiert nach Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. S.7.

Beziehung, ein charakteristisches Reaktionsmuster seitens der Lehrkraft. Wenn die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler ein sicheres Bindungsmuster aufweist, reagiert sie mit mehr Zuwendung und agiert unterstützender. In der Realität sind Lehrer-Schüler-Beziehungen jedoch selten sog. „Attachment-Bindungen“, weil sie zeitlich sowie räumlich begrenzt sind und kein starkes emotionales Band aufweisen.¹³⁷ Schüler beschreiben eine Lehrer-Schüler-Beziehung allerdings immer positiver, wenn sie einer Attachment-Beziehung stark ähnelt und sie ein sicheres Bindungsmuster aufweist, weil die Lehrkraft dann, wie bereits erwähnt, viel Zuneigung und Unterstützung zeigt, was wiederum zeigt, dass eine sichere Lehrer-Schüler-Beziehung für das Lehren und Lernen als sehr günstig eingeschätzt wird.¹³⁸

Da auch die Motivation eine wichtige Rolle in der Forschung der Lehrer-Schüler-Beziehung spielt, ist auch die *Selbstbestimmungstheorie*, welche eine Makrotheorie der Motivation darstellt, von theoretischer Bedeutsamkeit.¹³⁹ Diese Theorie trifft spezielle Grundannahmen, wie unter anderem, dass einer positiven Lehrer-Schüler-Beziehung eine hohe Geltung zukommt, wenn es um gelungene motivationale Prozesse innerhalb der Schule geht.¹⁴⁰ Damit eine optimale Motivationslage, die als „selbstbestimmte Motivation“ beschrieben wird, herrscht, müssen, nach der Selbstbestimmungstheorie, drei psychologische Grundbedürfnisse erfüllt sein, die zusätzlich zu einer optimalen Persönlichkeitsentwicklung beitragen.¹⁴¹ Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, auch „need for relatedness“ genannt, wird neben dem Bedürfnis nach Autonomie und Kompetenz als zentral hervorgehoben.¹⁴² Der englische Begriff „relatedness“ wird hierbei als ein emotionales sowie interpersonales Band verstanden, welches sich zwischen Menschen entfaltet und somit das Grundbedürfnis nach Kontakt, Unterstützung und Gemeinschaft erfüllt.¹⁴³ Damit die Internalisierung von ehemals externalen Zielen in das eigene Zielsystem erleichtert wird, sind solche Beziehungen, die sowohl das Lehren und Lernen fördern als auch die Selbstbestimmung durch die intrinsische Motivation, notwendig.¹⁴⁴ Lehrkräfte können das Grundbedürfnis von Schülern nach sozialer Eingebundenheit erfüllen, indem sie Wertschätzung, Respekt und Fürsorge gegenüber den Schülern zeigen und somit einen sozial-emotionalen Beitrag zu diesem Bedürfnis leisten.¹⁴⁵ Auch die Lehrkräfte tragen dieses

¹³⁷ Vgl. Riley (2009) zitiert nach Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. S.7.

¹³⁸ Vgl. Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. S.8.

¹³⁹ Vgl. Ryan und Deci (2017) zitiert nach Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. S.9.

¹⁴⁰ Vgl. Knierim et al. (2017) zitiert nach Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. S.9.

¹⁴¹ Vgl. Ryan und Deci (2017) zitiert nach Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. S.9.

¹⁴² Vgl. ebd.

¹⁴³ Vgl. Baumeister und Leary (1995) zitiert nach Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. S.9.

¹⁴⁴ Vgl. Furrer und Skinner (2003) zitiert nach Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. S.9.

¹⁴⁵ Vgl. Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. S.9.

Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit in sich und berichten immer dann von negativen Emotionen sowie einer schwachen Motivation im Unterricht seitens der Schüler, wenn die Interaktion und die Beziehung zu den Schülern als ernüchternd erlebt wird.¹⁴⁶

6.2.2 Die Schüler-Schüler-Beziehung

Nicht nur die Lehrkraft trägt zur Sozialisation der Schüler bei, sondern auch die Beziehungen innerhalb der Schülerschaft tragen maßgeblich zu ihrer sozialen Entwicklung bei. Viele Entwicklungsaufgaben können Schüler nur mit Gleichaltrigen, auch Peers genannt, bewältigen. Durch Peers lernen Schüler, wie Konflikte konstruktiv gelöst werden können. Außerdem werden in Gesprächen mit Gleichaltrigen neue Identitäten ausprobiert bzw. die eigene Identität entwickelt. Darüber hinaus werden solidarisches Verhalten sowie der Aufbau von Freundschaften gefördert. Die Peergroup bietet den Schülern einen geschützten Raum, indem sie Stabilität sowie Rückhalt erhalten. Somit entsteht eine im Kollektiv handelnde Klasse, die jeden einzelnen sowohl schützt als auch unterstützt, sodass jeder die nötige Anerkennung bekommt. Die Schüler-Schüler-Beziehung wird als symmetrisch, aber nicht als egalitär beschrieben, wobei symmetrisch hier nicht so verstanden werden darf, dass alle Schüler gleich beliebt sind oder denselben Einfluss auf die Klasse haben. In den Peergroups innerhalb der Klasse bilden sich deswegen auch eindeutige Machtstrukturen heraus, aber es können auch Freundschaften oder Hilfebeziehungen entstehen.¹⁴⁷ Bei der Schüler-Schüler-Beziehung wird, genauso wie bei der Lehrer-Schüler-Beziehung, von einer Zwangsgruppierung gesprochen, bei der alle Beteiligten nicht aus freiem Willen miteinander agieren. Die Schüler-Schüler-Beziehung kann ein bedeutungsvolles Unterstützungssystem darstellen, um den belastenden Schulalltag zu bewältigen. Nur die Anwesenheit anderer Schüler kann das individuelle Verhalten beeinflussen, was mit dem Begriff der Publikumsfunktion beschrieben wird. Hierbei kann der Einfluss in zwei verschiedenen Richtungen laufen. Eine leistungsfördernde Wirkung ist wünschenswert, allerdings kann auch eine leistungsmindernde Wirkung erfolgen.¹⁴⁸ Der soziale Status spielt bei der Beeinflussung der Klasse eine beachtliche Rolle, da Schüler mit einem hohen sozialen Status erfolgreich im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen und somit oft als Initiator bestimmter Handlungen voran gehen und die Mitschüler motivieren mitzuwirken.¹⁴⁹

In kooperativen Unterrichtsphasen ist ein gutes Klassenklima eine wichtige Voraussetzung. Das Klassenklima wird von der Qualität der Schüler-Schüler-Beziehungen untereinander bestimmt, weshalb diese gefördert werden müssen. Ein günstiger Zeitpunkt, um Schüler-

¹⁴⁶ Vgl. Gu und Day (2013) zitiert nach Hagenauer, G./ Raufelder, D. (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. S.9.

¹⁴⁷ Vgl. Scherzinger, Marion; Wettstein, Alexander (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart. 2. Auflage. S.124ff.

¹⁴⁸ Vgl. Raufelder, D. (2008/2009): Soziale Beziehungen in der Schule – Luxus oder Notwendigkeit? In: Jahrbuch Jugendforschung (2010). Springer Fachmedien. Wiesbaden. S.189f.

¹⁴⁹ Vgl. Scherzinger, Marion; Wettstein, Alexander (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart. 2. Auflage. S.126.

Schüler-Beziehungen aufzubauen und zu fördern, sind die sog. „Prägephasen“ zu Beginn eines Schuljahres, wenn die Lehrkraft z.B. als neue Klassenlehrkraft in die Klasse kommt. Bestimmte Rituale oder Traditionen innerhalb der Klasse können das Zusammengehörigkeitsgefühl stärken und bilden eine Art Klassen-Identität. In Klassen mit einem schlechten Klima besteht ein hohes Störpotenzial, wodurch viel aktive Lernzeit verloren geht. Aufgrund dessen ist die Zeit, die in die Förderung und den Aufbau von Schüler-Schüler-Beziehungen investiert wird, gut investierte Zeit.¹⁵⁰

6.3 Prävention auf der Organisationsebene

Die Organisation des Klassenzimmers spielt bei der Prävention von Unterrichtsstörungen eine nicht unbedeutende Rolle. Die Einrichtung des Klassenraumes sollte drei wichtige Punkte beachten. Zum einen sollte die Sitzordnung so gestaltet sein, dass die Lehrkraft genügend freie Wege hat, um problemlos zu dem aktuellen Brennpunkt gelangen zu können. Zum anderen sollte die Sitzordnung sowie die Ordnung der Tische so gewählt werden, dass die Lehrkraft auch alle Schüler im Blick haben kann. Darüber hinaus sollte das benötigte Material möglichst so ausgegeben und vorbereitet werden, dass wenige „Staus“ bei der Verteilung entstehen, da sonst Unruhe aufkommen kann.¹⁵¹ Ein weiterer Punkt, der bei der Raumgestaltung beachtet werden sollte, ist die Position des Pultes, denn dieses sollte möglichst nah zu den Schülern stehen, um eine gewisse Präsenz zu zeigen und somit die Hemmschwelle für Unterrichtsstörungen vergrößert wird. Die weißen Wände können mit Klassenregeln oder anderen wichtigen Informationen für den Unterrichtsverlauf versehen werden, damit die Schüler diese jederzeit einsehen können. Diese Maßnahmen verhelfen zu einer angenehmen Arbeitsatmosphäre, zu einem positiven Unterrichtsfluss sowie zur Prävention von Unterrichtsstörungen.¹⁵²

Die Raumgestaltung eines Klassenzimmers kann schon zur Prävention von Unterrichtsstörungen beitragen, weshalb eine Grundschule in Hegelsberg das *Time-Out-Raum-Konzept* entwickelt hat. Mit diesem Konzept werden das eigenständige Denken und Handeln gefördert. Damit ein solches Konzept funktioniert, muss eine konsequente Durchführung sowie einheitliche Regelungen eingehalten werden. Die störenden Schüler müssen allerdings erst nach der zweiten Unterrichtsstörung in diesen Raum, denn nach der ersten Störung werden sie nur ermahnt und gefragt warum sie gestört haben, was den ersten Schritt, der Bewusstmachung, darstellt, und ihnen wird hier die Möglichkeit gegeben freiwillig den Raum aufzusuchen. Die Entscheidung wird dem betroffenen hier freigestellt. Tritt also die

¹⁵⁰ Vgl. Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen-Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin. S.112.

¹⁵¹ Vgl. Eichhorn, C. (2014): Classroom-Management. Wie Lehrer, Schüler und Eltern guten Unterricht gestalten. Klett-Cotta. Stuttgart.

¹⁵² Vgl. Unterrichtsstörungen.com: Unterrichtsstörungen-Prävention auf der Disziplin-Management-Ebene. URL: <https://unterrichtsstoerungen.com/unterrichtsstoerungen-praevention-auf-der-disziplin-management-ebene/>.

zweite Störung auf, erhält der Schüler einen Time-Out-Zettel und begibt sich in den Raum, um in einem nicht vorbelasteten Rahmen sein Verhalten zu reflektieren. Die Lehrkraft hat drei Möglichkeiten auf dem Zettel, aus denen sie wählen kann: Gespräch (ca. zehn Minuten), Aufgaben + Gespräch (bis zum Ende der Stunde), Reflexionsbogen + Gespräch (bis zum Ende der Stunde). Daraus lässt sich ableiten, dass sich im Time-Out-Raum geschultes Personal befindet, welches sich mit dem Schüler über sein Verhalten unterhält und dieses reflektiert, sodass dies nicht noch einmal geschieht. Auch die Elternarbeit ist in diesem Konzept von zentraler Bedeutung. Elterngespräche werden auf Basis einer Erziehungspartnerschaft geführt und es wird gemeinsam nach einer Hilfsmaßnahme für den Schüler gesucht. Die vereinbarten Maßnahmen und Ziele werden zudem schriftlich festgehalten und in der Schülerakte abgelegt.¹⁵³

In den vergangenen Jahren wurden neue Lernraumkonzepte entwickelt, welche das individuelle und problemlösende Lernen der Schüler fördern sollen. Allen voran gingen hier die skandinavischen Länder, unter anderem Schweden.¹⁵⁴ Aufgrund dessen folgt ein kleiner Exkurs zu den Schulen in Schweden bzw. zu einer ganz bestimmten Schule, denn dort schneiden die Schüler in internationalen Leistungsvergleichen sehr gut ab, weshalb deutsche Lehrkräfte sowie Forscher dorthin gereist sind, um insbesondere die Schule „Futurum“, genauer zu betrachten. In Schweden herrscht ein integriertes Schulsystem in Ganztagsform sowie eine „one school for all“ bis zur neunten Klasse, was bedeutet, dass alle bis zur neunten Klasse gemeinsam lernen. Zudem gehen Kinder nicht in einen Kindergarten, sondern in eine „pre-school“, die genau wie die Schule, einen Bildungsauftrag aufweisen und in das Schulsystem integriert ist.¹⁵⁵ Im „Futurum“ wählen die Schüler ihren Lernraum selbst aus und erstellen sich selbst einen Stundenplan für den jeweiligen Tag, indem sie lediglich beachten müssen, dass sie in bestimmten Fächern auf die Wochenstundenzahlen kommen, und sonst in ihrer Wahl frei sind. Die Musikräume unterliegen einer hohen Technologie und stehen allen Schülern zu jeder Zeit zum Lernen zur Verfügung. Das Lernen geschieht in dieser Schule hauptsächlich allein oder in kleinen Gruppen und Lehrkräfte sind nicht oft zu sehen, was damit zusammenhängt, dass die Lehrkräfte hier nicht die Rolle eines Vermittlers annehmen, sondern die eines Anleiters. Die Räume, in denen die Schüler lernen können, sind liebevoll und durch die vielen Fenster auch hell gestaltet. Außerdem ist die Farbe grün oft zu finden. Die gesamte Schule wird als architektonisches Wunder beschrieben und stellt eine Art Weltreise dar. Sechs Räume sind nach Kontinenten benannt und im Raum „Afrika“ befinden sich bspw. viele Pflanzen, Bilder und Bücher über Afrika. Zudem befinden sich in diesem Schulgebäude „light rooms“ für Schüler, die gerne bei viel Licht lernen und „dark rooms“ für Schüler, die beim

¹⁵³ Vgl. Schule Hegelsberg (2016): Time-Out-Raum-Konzept. Teil des Schulprogramms. S.2-7.

¹⁵⁴ Vgl. bpb. URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/278835/der-raum-als-dritter-paedagoge-ueber-neue-konzepte-im-schulbau/>.

¹⁵⁵ Vgl. Schmerr, M. (2002) Was macht Schweden anders? Eine Reise zu den Schulen des Nordens. In: Die deutsche Schule. S.282.

Lernen gerne gedämpftes Licht haben. Schüler, die am besten bei Stille arbeiten und lernen können, können in den „Martyrium“ gehen, da dieser Raum zu absoluter Stille verpflichtet.¹⁵⁶ Im Futurum befindet sich außerdem eine beeindruckende Bibliothek, die mit diagonal stehenden Regalen sowie hohen Decken und kleinen Lesecken ausgestattet ist.¹⁵⁷ Die Anleiter der Schule sind in einem Team von fünf bis acht Kollegen für ungefähr 80 Schüler verantwortlich¹⁵⁸, was eine deutlich kleinere Gruppe von Schülern pro Anleiter ist, als in deutschen Schulen, in denen eine Lehrkraft im schlimmsten Fall für ungefähr 30 Schüler verantwortlich ist. Die Leistungsansprüche sowie die Verhaltensregeln werden ohne autoritäres Gehabe durchgesetzt, sodass der Spaß erhalten bleibt. Darüber hinaus herrscht eine freundliche Atmosphäre in der Schule und die Distanz zwischen Lehrkraft und Schüler ist geringer, weshalb eine engere Lehrer-Schüler-Beziehung herrscht als in Deutschland. Zu Störungen kommt es nur selten, da schon in der Vorschule geübt wird, was es für Regeln des Zusammenlebens gibt und wie wichtig die Einhaltung dieser ist. Aufgrund der frühen Übung des Einhaltens von Regeln, können während des Unterrichts alle Türen offenstehen und in Gruppenarbeiten stört keine Gruppe eine andere, da allen Schülern bewusst ist, was für Leistungen von ihnen erwartet werden.¹⁵⁹ Die Nähe der Lehrer-Schüler-Beziehung hilft bei der Prävention von Unterrichtsstörungen ungemein, genauso wie die Möglichkeit der Individualisierung, da jeder Schüler selbst entscheiden kann wann, wie und was er lernen möchte.¹⁶⁰

In der heutigen Zeit soll ein Klassenraum die Flexibilität widerspiegeln, die von Schülern in ihrem späteren Arbeitsleben erwartet wird. Die Architektur eines Raumes kann dabei helfen, diese Flexibilität darzustellen sowie das kooperative und individuelle Lernen möglich zu machen, was zugleich die Fähigkeit des kreativen und problemlösenden Denkens fördert. Der neue Klassenraum wird somit zu einer Art „Werkstatt“, worin sich die verschiedensten Unterrichts- und Sozialformen integrieren und nutzen lassen. In dieser Werkstatt sind gemütliche Sitzecken eingerichtet, die beispielsweise mit Pflanzen ausgestattet sind, damit den Schülern auch in Stillarbeitsphasen bewusst ist, dass sie eigene Ideen entwickeln können. Zusätzlich signalisieren diese gestalteten Sitzecken, dass in Ruhephasen der Kopf ausgeschaltet werden kann. Diese neuen Raumkonzepte bieten vor allem viele Möglichkeiten für Gruppenarbeitsphasen, allerdings darf ein Raum nicht fehlen, der für Instruktionen von Aufgaben oder neuen Themen genutzt werden kann. Eine räumliche Trennung durch Wände ist allerdings nicht notwendig, da Architekten bestimmte Raumelemente entworfen haben, die eine Trennung ohne Wände ermöglichen. Somit besteht auch in sogenannten offenen

¹⁵⁶ Vgl. Schmerr, M. (2002) Was macht Schweden anders? Eine Reise zu den Schulen des Nordens. In: Die deutsche Schule. S.284f.

¹⁵⁷ Vgl. ebd. S.287.

¹⁵⁸ Vgl. ebd. S.286.

¹⁵⁹ Vgl. Schmitz, S. (2003): Spaß macht klug. URL: <https://www.stern.de/politik/ausland/schweden-bildungssystem-spass-macht-klug-3513372.html>.

¹⁶⁰ Vgl. Kapitel 6.2.1. der vorliegenden Arbeit.

Klassenzimmern die Möglichkeit, die gesamte Klasse zu versammeln, um eine Art Frontalunterricht zur Einführung von Themen oder neuen Aufgabe zu halten. Diese neuen und offenen Raumkonzepte können die breite Aktivierung der Schüler ermöglichen, allerdings nur, wenn die Lehrkräfte ihren pädagogischen Ansatz dahingehend anpassen. In Deutschland haben sich in den vergangenen paar Jahren drei Organisationsmodelle durchgesetzt, die eine flexible und individuelle Raumnutzung möglich machen¹⁶¹:

- Klassenraum-Plus-Modell
- Cluster-Modell
- Lernlandschaft

Das *Klassenraum-Plus-Modell* ergänzt das vorhandene Klassenzimmer durch weitere Flächen, damit eine größere Differenzierung erreicht werden kann. Im *Cluster-Modell* nutzen mehrere Klassen dieselben Räume, wobei die Räume so angeordnet sind, dass sie verschieden kombiniert, aber auch voneinander getrennt werden können. Die *Lernlandschaft* besteht aus einem großen Raum oder Gebäude, indem die Lernsituationen stattfinden. In diesen offenen Raumkonzepten werden störende Schüler nicht aus dem Klassenzimmer geschickt, da dieses in dem Sinne nicht mehr vorhanden ist, was ihn von der Klasse isoliert, sodass er kein Teil mehr davon sein kann, sondern er darf z.B. aufstehen und kurz rumrennen. Die Lehrkraft kann sich diesem Schüler dann in einer ruhigen Ecke widmen und mit ihm über die Störung sprechen.¹⁶²

6.4 Biographiearbeit

Der Begriff der Biographiearbeit ist lediglich eine andere Bezeichnung für die „Biographische Selbstreflexion“, weshalb die beiden synonym verwendet werden können. Die Grundfähigkeit zwischen dem heutigen Ich und dem damaligen Ich in der Erinnerung zu unterscheiden, wird als „autobiographisches Gedächtnis“ bezeichnet und macht einen Menschen erst zu einem Menschen, da kein Tier über diese Fähigkeit verfügt. Wir Menschen „können uns bewusst und reflexiv zu dem Verhalten, was uns widerfahren ist [...]“¹⁶³. Bei der „biographische Selbstreflexion“ geht es darum, dass ein Mensch seine tragfähige und personale Identität nur dann entwickeln kann, wenn er auch Sinnzusammenhänge zwischen seinen biographischen Erfahrungen herstellen kann.¹⁶⁴

Die Biographiearbeit kann das pädagogische Handeln verändern, da Lehrkräfte sich mit den Lebensgeschichten der Schüler auseinandersetzen und anschließend das eigene Handeln durch Selbstreflexion der eigenen Biographie überdenken. Hierdurch öffnet sich ein neues

¹⁶¹ Vgl. bpb. URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/278835/der-raum-als-dritter-paedagoge-ueber-neue-konzepte-im-schulbau/>.

¹⁶² Vgl. ebd.

¹⁶³ Vgl. Gudjons et al. (2008): Auf meinen Spuren. S.13.

¹⁶⁴ Vgl. ebd. S.13f.

Lernfeld für Lehrkräfte, da sie die eigenen Handlungen und Einstellungen in den Vergleich mit denen anderer setzt und diese somit aufeinander abstimmt. Dies bietet die Chance für einen Perspektivenwechsel, da unter anderem die Ursprünge der Denk- und Handlungsweisen der Schüler mit beachtet werden können. Außerdem ergeben sich neue Lösungswege auf Seiten der Lehrkraft, indem sie ihr aktuelles Verhalten sowie ihre eigene Vergangenheit reflektiert und beobachtet. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Entwicklungsbiographie kann im Umgang mit zuvor unverständlichem Verhalten seitens der Schüler helfen, da das eigene Denken und Handeln mit der Handlungsweise des Schülers in Beziehung gesetzt wird, was dazu führt, dass die Lehrkraft einen verstehenden Zugang zu diesem Verhalten erhält.¹⁶⁵

6.5 Bedeutung der Elternarbeit

Die primäre Sozialisationsinstanz von Schülern sind nach wie vor die Eltern, auch noch nach dem Schuleintritt, weshalb diese auch in die Beziehungsarbeit der Schule miteinbezogen werden sollten. Die Schule verfolgt das Ziel, den Schülern die bestmögliche Unterstützung für ihre persönlichen Entwicklung sowie ihr Lernen zu bieten. Aufgrund dessen ist eine wertschätzende, respektvolle und vertrauensvolle Beziehung zwischen den Eltern sowie der Schule unentbehrlich.¹⁶⁶ Die Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften kann nur dann gelingen, wenn von beiden Seiten ein Verständnis über die Situation vorhanden ist und diese Situation berücksichtigt wird, in der sich die Beteiligten befinden.¹⁶⁷ Das Wissen über die Lebensverhältnisse und die Realität des Schülers ist für Lehrkräfte von großer Bedeutung, da sie nur dann einen Unterricht gestalten können, der auf die Lebenswelt der Schüler abgestimmt ist.¹⁶⁸

Die Elternarbeit hat sich in den vergangenen Jahren verändert und kam weg von einer Elternrolle, die eher passiv-einwilligend war. In der heutigen Zeit haben sowohl Eltern als auch Lehrkräfte das Ziel, die Schüler optimal in ihrer Entwicklung sowie ihrer Persönlichkeit zu fördern, weshalb die Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften zu einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ernannt wurde. Sowohl die Eltern als auch die Lehrkräfte können somit Informationen über den Schüler in das Gespräch miteinbringen, sodass beide Parteien in ihrem Wissen bereichert werden und ein umfassenderes Bild des Schülers bekommen können. Ein Gespräch soll nicht nur bei negativen Ereignissen vereinbart werden, sondern auch bei positiven Ereignissen, damit Eltern ein Gespräch mit der Lehrkraft nicht mit negativen Emotionen verbinden. Regelmäßige informelle Gespräche über die Entwicklung des Schülers helfen dabei, eine Vertrauensbasis zwischen Eltern und Lehrkräften herzustellen und führen

¹⁶⁵ Vgl. Cantzler, A. (2016): Spurensuche: Wie Biographiearbeit pädagogisches Handeln ändert. URL: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=641:spurensuche-wie->.

¹⁶⁶ Vgl. Scherzinger, M./ Wettstein, A. (2022): Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander. 1. Auflage. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart. S.12.

¹⁶⁷ Vgl. ebd. S.114.

¹⁶⁸ Vgl. Scherzinger, M./ Wettstein, A. (2022): Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander. 1. Auflage. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart. S.115.

dazu, dass ein Elterngespräch keine negativen Emotionen hervorruft. Die Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften ist asymmetrisch, da die Lehrkräfte im Vergleich zu den Eltern eine stärkere Position einnehmen. Die Lehrkräfte sollten ein Bewusstsein über diese Asymmetrie haben, sodass sie verstehen können, dass Eltern teilweise andere Erwartungen oder Vorstellungen haben. Der Austausch über diese verschiedenen Absichten und Erwartungen ist von großer Bedeutung, um Klarheit über die jeweiligen Meinungen zu erhalten. Die Anerkennung und Berücksichtigung der Eltern Sichtweise schafft die Grundlage für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung.¹⁶⁹

In Bezug auf die Prävention von Störungen im Unterricht spielt die Elternarbeit auch eine zentrale Rolle, denn das, was den Schülern im Elternhaus vorgelebt wird und was zu Hause über die Schule erzählt und diskutiert wird, wirkt sich sowohl positiv als auch negativ auf das Schüler-Verhalten aus. Verhält sich ein Schüler gegenüber der Lehrkraft respektlos oder stört trotz vieler Verwarnungen dauerhaft den Unterricht, sollte eine Nachricht an die Eltern geschrieben werden, in der das Verhalten beschrieben wird. Der Weg über die Eltern, kann in manchen Fällen eine größere Wirkung erzielen als eine Verwarnung seitens der Lehrkraft, sodass der betroffene Schüler teilweise bereits am nächsten Schultag eine positive Veränderung seines Verhaltens zeigt.

¹⁶⁹ Vgl. Scherzinger, M./ Wettstein, A. (2022): Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander. 1. Auflage. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart. S.114-124.

7. Empirische Untersuchung

7.1 Methodik

Dieses Kapitel beleuchtet das Vorgehen zur Erhebung der Daten, die Art der Untersuchung sowie die Auswertemethodik, der erhobenen Daten. Zusätzlich wird die Auswahl der Stichprobe kurz erläutert.

7.1.1 Stichprobe

Für die Stichprobe wurde eine Anzahl von drei Personen festgelegt. Diese Arbeit untersucht, ob positive Beziehungen in der Schule dabei helfen können, Unterrichtsstörungen weitestgehend zu vermeiden, weshalb das einzige Kriterium zur Auswahl der Lehrkräfte war, dass sie an einer deutschen Schule tätig sind.

Die Kontaktaufnahme geschah per Mail oder per Anruf in den jeweiligen Sekretariaten der Schulen. Insgesamt wurden sieben Schulen kontaktiert, allerdings kam nur von drei Schulen eine Rückmeldung, dass sich jeweils eine Lehrkraft bereit erklären würde, an diesem Interview teilzunehmen. Letztendlich ergaben sich drei Interviews mit Lehrkräften, die über unterschiedlich viel Berufserfahrung verfügen. Die Berufserfahrung der Befragten liegt zwischen zehn und 24 Jahren. Alle drei befragten Lehrkräfte sind weiblich und haben einen Studienabschluss im Bereich der Grund- und Hauptschule oder der Sekundarstufe 1 erworben.

L1 unterrichtet in der Sekundarstufe 1 einer Privatschule, wohingegen L2 und L3 an einer Regelgrundschule arbeiten. In einer Verbundschule, in der Grund-, Werkreal- und Realschule in einem Gebäude zusammengefasst sind, unterrichtet L2 eine dritte Klasse der Grundschule. L3 arbeitet an einer kleinen Regelgrundschule innerhalb eines Dorfes, die nur zweizügig oder je nach Klassenstufe sogar nur einzügig ist.

Die Interviews wurden alle Ende Mai über Videoanrufe durchgeführt, da aus terminlichen und zeitlichen Gründen beiderseits, ein persönliches Treffen leider nicht möglich war. Des Weiteren wurden alle drei Interviews in ihrem gesamten Umfang in die Auswertung mit einbezogen, da sie alle einen Beitrag zur Beantwortung der Fragen leisten konnten.

7.1.2 Erhebungsinstrument

In der Fachliteratur finden sich viele Interviewformen, die sich nach dem Strukturierungsgrad, dem Gesprächsinhalt, den beteiligten Interviewpartnern, der Art der Fragen, dem Kommunikationsmedium sowie der Zielsetzung unterscheiden.¹⁷⁰ Im Rahmen dieser Arbeit wurden offene leitfadengestützte Experteninterviews verwendet, da diese Form des Interviews durch Offenheit, Flexibilität und Kommunikation gekennzeichnet ist¹⁷¹, was für die

¹⁷⁰ Vgl. Koch, K./Ellinger, S. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Hogrefe Verlag. S.281f.

¹⁷¹ Vgl. Wagner, I. (2016): Methodik. Springer Fachmedien. Wiesbaden. S.139.

Beantwortung der Forschungsfragen bedeutend erscheint. In Experteninterviews, was nur ein Überbegriff für gewisse Interviewformen darstellt, werden Personen befragt, die zuvor als Fachperson in dem zu forschenden Themengebiet ausgewählt wurden. Im Gegensatz hierzu stehen Leitfadeninterviews, die durch einen Gesprächsleitfaden strukturiert werden.¹⁷² Der Leitfaden des Experteninterviews beinhaltet die vorbereiteten Fragen, allerdings ist die Reihenfolge nicht vorgegeben und die Fragen müssen nicht exakt so formuliert werden, wie sie zuvor notiert wurden.¹⁷³ Damit die gewonnenen Daten des Experteninterviews auch transparent und nachvollziehbar sind, müssen sie durch ein Aufnahmegerät aufgenommen und später durch eine Transkription verschriftlicht werden.¹⁷⁴ Die Transkription erfolgte manuell und wurde wörtlich durchgeführt. Wortschleifungen wurden dem Schriftdeutsch angenähert und Dialekte wurden möglichst wortgetreu ins Hochdeutsche übersetzt. Die interviewende Person wurde in der vorliegenden Transkription mit „I“ gekennzeichnet und die befragte Person mit „B“ abgekürzt.¹⁷⁵ Die Fragen, die im Interview gestellt wurden, finden sich in Anhang 4 wieder.

7.1.3 Studiendesign

In der vorliegenden Arbeit wurde sich für eine qualitative Forschung entschieden, da diese der untersuchten Thematik sowie der Beantwortung der Forschungsfrage mit ihren Schwerpunkten, am besten gerecht wird. In der qualitativen Forschung wird mit Daten, die in verbalisierter Form, also in Textform, vorliegen¹⁷⁶ und mit einer kleinen Stichprobe gearbeitet, weshalb die Planung einer Forschung dieser Art von großer Bedeutung ist.¹⁷⁷ Das Textmaterial dieser Arbeit besteht aus der Transkription der durchgeführten Interviews, die systematisch analysiert und interpretiert wurden.

7.1.4 Auswertemethodik

Die erhobenen Daten der vorliegenden Arbeit werden nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet. Diese Methode eignet sich besonders gut für die Auswertung großer Materialmengen, wie es in den vorliegenden Transkriptionen¹⁷⁸ von Experteninterviews der Fall ist.¹⁷⁹ Die Analyse wird streng regelgeleitet durchgeführt, sodass eine intersubjektive Überprüfung stattfinden kann. Die Kategorien, welche Kurzformulierungen der Analyseaspekte abbilden, werden anhand des Textmaterials gebildet und können in Ober- und Unterkategorien

¹⁷² Vgl. Koch, K./Ellinger, S. (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik. Hogrefe Verlag. S.283.

¹⁷³ Vgl. Hildebrandt, A., Jäckle, S., Wolf, F., Heindl, A. (2015): Experteninterviews. In: Methodologie, Methoden, Forschungsdesign. Springer VS, Wiesbaden. S.248.

¹⁷⁴ Vgl. ebd. S.285ff.

¹⁷⁵ Vgl. Dresing, T., Pehl, T. (2010): Transkription. In: Mey, G., Mruck, K. (eds): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S.723-727.

¹⁷⁶ Vgl. Bortz, J./Döring, N. (2006): Qualitative Methoden. In: Forschungsmethoden und Evaluation. Springer Medizin Verlag. Heidelberg. S.296.

¹⁷⁷ Vgl. Mey, G./Ruppel, P. (2018): Qualitative Forschung. In: Sozialpsychologie und Sozialtheorie.

¹⁷⁸ Vgl. Anhang 1.

¹⁷⁹ Vgl. Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. S.601.

unterteilt werden. Mithilfe des auf das vorliegende Textmaterial abgestimmte Kategoriensystems wird die Analyse durchgeführt, wobei nur Textpassagen berücksichtigt werden, die einer Kategorie zugeordnet werden können.¹⁸⁰

Zuerst werden bestimmte Analyseeinheiten definiert. Hierbei wird mit der Definition der Kodiereinheit begonnen, die den kleinsten Textbestandteil bestimmt. Anschließend wird eine Kontexteinheit definiert, die den größten Textbestandteil festlegt, der einer Kategorie zugeordnet werden kann. Die letzte Analyseeinheit stellt die Auswertungseinheit dar, die bestimmt, welche Teile des vorliegenden Materials analysiert werden.¹⁸¹ Die Analyseeinheiten der vorliegenden Arbeiten lauten wie folgt:

1. Kodiereinheit: Wort
2. Kontexteinheit: Interviewfrage und die dazugehörige Antwort
3. Auswertungseinheit: gesamtes Interview

Nach der Definition der Analyseeinheiten werden die entsprechenden Textstellen den induktiv oder deduktiv entwickelten Kategorien zugeordnet. Eine induktive Kategorie wurde anhand des vorliegenden Textmaterials entwickelt, wohingegen eine deduktive Kategorie schon im Voraus festgelegt wurde.¹⁸² Die Hauptkategorien dieser Arbeit wurden deduktiv, auf Basis der zuvor erarbeiteten Theorie, entwickelt und die Subkategorien wurden induktiv und somit anhand der Transkriptionen erarbeitet. Eine Übersicht über die induktiv sowie deduktiv entwickelten und auch verwendeten Kategorien können der Tabelle 1 entnommen werden. Das ausführliche Kategorienhandbuch befindet sich im Anhang der Arbeit.¹⁸³

Nummer	Kategorienbezeichnung
<i>HK 1</i>	<i>Lehrer-Schüler-Beziehung</i>
SK 1.1	Aufbau der Beziehung
SK 1.2	Charakteristika
SK 1.3	Verhalten der Schüler bei unterschiedlichen Lehrkräften
SK 1.4	Auswirkungen einer guten Beziehung
<i>HK 2</i>	<i>Biographiearbeit</i>
SK 2.1	Individualisierte Unterrichtsgestaltung
SK 2.2	Umgang mit Schicksalsschlägen in der Unterrichtsplanung
SK 2.3	Umgang mit Schicksalsschlägen im Unterricht

¹⁸⁰ Vgl. Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. S.543f.

¹⁸¹ Vgl. ebd. S.546.

¹⁸² Vgl. ebd. S.546.

¹⁸³ Vgl. Anhang 3.

<i>HK 3</i>	<i>Elternarbeit</i>
SK 3.1	Aufbau einer guten Beziehung zu den Eltern
<i>HK 4</i>	<i>Ursachen von Unterrichtsstörungen</i>
SK 4.1	Form und Häufigkeit der Störungen
SK 4.2	Bedeutsamkeit der Unterrichtsgestaltung
SK 4.3	Definition
<i>HK 5</i>	<i>Präventive Strategien</i>
SK 5.1	Non-verbal
SK 5.2	Akustisches Signal
SK 5.3	Elternarbeit
SK 5.4	Weitere Strategien
SK 5.5	Kritik
<i>HK 6</i>	<i>Auswirkungen von Unterrichtsstörungen</i>
SK 6.1	Einfluss auf die Lernatmosphäre und die Lernfortschritte
SK 6.2	Autorität
SK 6.3	Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen
SK 6.3.1	Strategien

Tabelle 1: Kategorienübersicht nach eigener Darstellung

Die qualitative Inhaltsanalyse unterscheidet drei verschiedene Techniken der Analyse. Zum einen die zusammenfassende Inhaltsanalyse, bei welcher inhaltstragende Textteile zuerst paraphrasiert werden und dann weiter reduziert werden. Dieser Schritt der Paraphrasierung kann auch übersprungen werden, wenn ein Auswahlkriterium bzw. eine Kategorie festgelegt wird, welche die Zusammenfassung vorgibt, was wieder der induktiven Kategorienbildung entspricht.¹⁸⁴ Da die dieser Arbeit zugrunde liegenden Kategorien weitestgehend durch eine induktive Kategorienbildung entwickelt wurden, wurde dementsprechend auch mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse gearbeitet.

Des Weiteren kann noch eine Inhaltsanalyse durchgeführt werden, die das Ziel verfolgt, die fraglichen Teile des Materials durch Hinzuziehen von ergänzendem Material verständlicher zu machen oder das Verständnis zu erweitern. Wenn deduktiv gebildete Kategorien zur Analyse des Materials verwendet werden, wird von einer strukturierenden Inhaltsanalyse gesprochen.¹⁸⁵

¹⁸⁴ Vgl. Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. In: Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. S.547.

¹⁸⁵ Vgl. Mayring, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Verlag. Weinheim. S.66.

7.2 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Das transkribierte Textmaterial, was auf Basis der Interviews der Lehrkräfte 1-3 (L1-L3) erstellt wurde, wurde, wie in Kap. 7.1.4 dargestellt, ausgewertet, und die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden im Folgenden präsentiert sowie interpretiert. Die Ergebnisse werden nach den in Tabelle 1 dargestellten Kategorien nacheinander aufgeführt und beschrieben. Textverweise werden in Klammern angegeben, in denen auf die Lehrkraft 1-3 (L1-3) sowie die Zeile (Z.) verwiesen wird.

Hauptkategorie 1: Lehrer-Schüler-Beziehung

Die Hauptkategorie 1 umfasst alle Ergebnisse, welche sich auf die Lehrer-Schüler-Beziehung im Allgemeinen beziehen. In der Subkategorie 1.1 werden die Ergebnisse zu den individuellen Strategien und Handlungen der Lehrkräfte aufgezeigt, die verwendet werden, um eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen. Die Ergebnisse zu den individuellen Beschreibungen sowie Charakterisierungen der Lehrer-Schüler-Beziehung werden in der Subkategorie 1.2 dargelegt. Die Subkategorie 1.3 stellt die Ergebnisse zu den Unterschieden, welche Schüler in ihrem Verhalten bei unterschiedlichen Lehrkräften zeigen, dar. In Subkategorie 1.4 werden dann noch die Ergebnisse zu den positiven Auswirkungen einer guten Beziehung auf das Klassenklima sowie die Prävention von Störungen beleuchtet.

Die individuellen Strategien und Handlungen zum Aufbau einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung werden im Rahmen von *Subkategorie 1.1* zusammengefasst. Die Strategien der Lehrkräfte sind sehr vielseitig und reichen von Konditionierung bis zu „Also eine Strategie in dem Sinne nicht [...]“ (L3, Z.20). L1 arbeitet viel mit Konditionierung und der klaren Kommunikation über den Rahmen und ihre Grenzen, was auch in Verbindung mit Transparenz steht, da sie dann das Gefühl habe, sie wirke nicht unberechenbar und werde von den Schülern ernst genommen, so wie es auch von Schülern ihr gegenüber erwartet wird (Vgl. L1, Z. 12-23/L1, Z.41f.). Das Zeigen von Interesse wird auch als eine verwendete Strategie von L1 genannt (Vgl. L1, Z.26). Durch das Zeigen von Interesse an den Schülern wird eine gewisse Wertschätzung gegenüber den Schülern gezeigt, was einen bedeutenden Beitrag zur Erfüllung des Grundbedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit leistet.¹⁸⁶ Die Transparenz gegenüber den Schülern vermittelt ihnen eine Art der Wertschätzung und des Respekts von Seiten der Lehrkraft, was die Grundlage für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung bildet.¹⁸⁷ Eine weitere Strategie zum Aufbau der Beziehung nennt L2, denn sie nutzt in jeder ihrer Klassen den Klassenrat (Vgl. L2, Z.15). Außerdem arbeitet L2 viel mit ihren Schülern zum Thema „Umgang miteinander“ im Sachunterricht und erarbeitet zudem prägende Kommunikationsformen, die im Tierreich genutzt werden (Vgl. L2, Z.19f.), sodass die Schüler sich selbst viel Wissen über

¹⁸⁶ Vgl. Hagenauer, Gerda.; Raufelder, Diana (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Hascher, T. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Springer Fachmedien GmbH. Wiesbaden. S.9.

¹⁸⁷ Vgl. Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen-Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin. S.98.

gute Beziehungen und ein gutes Miteinander aneignen. Die Strategie, positiv auf die Schüler zuzugehen, wird als Strategie von L3 angewendet, allerdings nur dann, wenn die Schüler eher verschlossen sind, da sie der Meinung ist, dass sich Beziehungen in der Grundschule im Normalfall von allein ergeben (Vgl. L3, Z.20-23). Die Beziehungen in der Schule bilden sich meist von selbst, da jeder am Unterrichtsgeschehen Beteiligte ein Bindungsbedürfnis bzw. das Grundbedürfnis nach sozialer Eingebundenheit mitbringt.¹⁸⁸ Da Kinder im Grundschulalter Beziehungen zu den Lehrkräften suchen, die denen zu ihren Eltern ähneln und auch ihr Bindungsbedürfnis noch recht stark ist¹⁸⁹, können auch gute Lehrer-Schüler-Beziehungen ohne bestimmte Strategien aufgebaut werden.

Die Beschreibungen und Charakterisierungen der befragten Lehrkräfte werden im Sinne von *Subkategorie 1.2* zusammengefasst. Der Respekt, sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerseite, wird von L1 als besonders bedeutsam und als Basis einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung hervorgehoben und mehr als einmal genannt (Vgl. L1, Z.4-7). Auch in der Literatur wird davon berichtet, dass der beidseitige Respekt die Grundlage für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung darstellt¹⁹⁰, woraus sich schließen lässt, dass die Erlangung von Respekt seitens der Schüler gegenüber der Lehrkraft eine grundlegende Aufgabe der Lehrkräfte bildet.¹⁹¹ L3 legt den Fokus bei der Charakterisierung auf das Zeigen von Verständnis, das Zeigen von Mitgefühl sowie die Geduld (Vgl. L3, Z.5-10). Auch die Offenheit der Beziehung wird als wichtige Beschreibung genannt (Vgl. L3, Z.2f.). Die Authentizität gegenüber den Schülern, wurde von L1 sowie L2 als bedeutend eingeschätzt und als wichtiges Kriterium einer guten Beziehung genannt. Hiermit ist auch gemeint, dass die Kommunikation klar sein muss und das getan wird, was gesagt wird, da sonst diese Authentizität verloren geht (Vgl. L2, Z.5-10).¹⁹²

Die Ergebnisse zu den Unterschieden im Verhalten der Schüler, welches sie bei verschiedenen Lehrkräften zeigen, werden im Rahmen von *Subkategorie 1.3* festgehalten. Das Verhalten der Schüler hängt stark von der Kommunikation der Lehrkräfte in Bezug zu den Grenzen ab (Vgl. L1, Z.124-127). Ähnliche Erfahrungen hat L2 gemacht, da ihre Schüler nach Vertretungsstunden bei Vertretungslehrkräften oft erzählen, dass sie nicht genau wussten, wie sie sich zu verhalten haben und wo die Grenzen dieser Lehrkräfte seien, weshalb sie auch öfter gestört haben als sonst (Vgl. L2, Z.298ff). Dies impliziert, dass die Schüler „maximal

¹⁸⁸ Vgl. Riley (2009) zitiert nach Hagenauer, Gerda.; Raufelder, Diana (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Hascher, T. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Springer Fachmedien GmbH. Wiesbaden. S.7; Ryan und Deci (2017) zitiert nach Hagenauer, Gerda.; Raufelder, Diana (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Hascher, T. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Springer Fachmedien GmbH. Wiesbaden. S.9.

¹⁸⁹ Vgl. ebd.

¹⁹⁰ Vgl. Hagenauer, Gerda.; Raufelder, Diana (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Hascher, T. et al. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. S.9.

¹⁹¹ In Kap. 5.2. der vorliegenden Arbeit wird über die Erlangung des Respekts im Sinne der Autorität berichtet.

¹⁹² Vgl. Kap. 5.2.

verunsichert sind, wenn jemand Fremdes reinkommt.“ (L2, Z.305f.). L1 und L2 haben beide gute Erfahrungen mit dem Aufstellen von Regeln und Grenzen gemacht, wenn es um die Prävention von Unterrichtsstörungen geht. Das Aufstellen von klaren Regeln kann zur Prävention von Unterrichtsstörungen beitragen, da das Schülerverhalten dadurch reguliert und durch die genaue Besprechung dieser Regeln sowie das gemeinsame Formulieren dieser, das Auftreten von Störungen stark reduziert werden kann.¹⁹³ Die Schüler erhalten somit Sicherheit in ihrem Verhalten. Wenn Lehrkräften diese klare Kommunikation der Verhaltensregeln nicht gelingt oder sie darauf keinen Wert legen, dann verhalten sich die Schüler auch dementsprechend, indem sie sich so verhalten wie sie selbst denken, dass es korrekt ist. L3 äußerte sich in keiner ihrer Aussagen über das Verhalten von Schülern bei verschiedenen Lehrkräften.

Entsprechend der *Subkategorie 1.4* werden die Aussagen zu den positiven Auswirkungen von guten Beziehungen auf das Klassenklima und die Prävention von Störungen zusammengefasst. Eine gute Beziehung wird von allen Lehrkräften als die Basis von einem guten Klassenklima sowie als Basis der Prävention von Störungen gesehen. Auch in der Literatur wird die Qualität der Schüler-Schüler-Beziehungen als bestimmender Faktor für ein gutes Klassenklima genannt¹⁹⁴, weshalb gute Beziehungen innerhalb der Klasse zwingend gefördert werden müssen. L1 spricht davon, dass durch gute Beziehungen unter anderem weniger Mobbing innerhalb der Klasse auftritt sowie davon, dass die Schüler allgemein eine höhere Akzeptanz gegenüber ihren Mitschülern zeigen, auch wenn dies welche sind, die durch eine Beeinträchtigung des neuronalen Systems sich oft nicht so angepasst verhalten können wie ihre Mitschüler (Vgl. L1, Z.61f./Z.189-205). Zudem ist L1 der Meinung, dass viele Störungen non-verbal geregelt werden können, wenn positive Beziehungen in der Klasse aufgebaut werden konnten (Vgl. L1, Z.346f.). Non-verbale Signale sind nicht nur dann eine gute Möglichkeit, um Störungen zu verhindern, wenn gute Beziehungen innerhalb der Klasse herrschen, sondern sind eine Bestätigung dafür, dass die Lehrkraft eine gute Klassenführung ausübt, indem sie Präsenz ausstrahlt.¹⁹⁵ Gute Beziehungen können außerdem verhindern, dass Störungen auf eine persönliche Ebene übergehen und führen im Allgemeinen dazu, dass die Störungen nicht eskalieren (Vgl. L1, Z.95-98). Der sogenannte „Welleneffekt“ kann durch non-verbale Signale gut unterbunden werden¹⁹⁶, dies bestätigt auch die Literatur. L3 gibt an, dass durch gute Beziehungen ein größeres Wohlbefinden in der Klasse erreicht werden kann und auch, dass die ruhige Art der Lehrkraft einen Einfluss darauf hat, dass die Klasse ruhig wird (Vgl. L3, Z.23f./Z.36f.). Das Abmildern sowie Verhindern von Störungen könne durch

¹⁹³ Vgl. Nolting, H.-P. (2017): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfadens zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 14. Auflage. S.45f.

¹⁹⁴ Vgl. Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen-Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin. S.112.

¹⁹⁵ Vgl. Nolting, H.-P. (2017): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfadens zur Vorbeugung und Konfliktlösung. S.71ff.

¹⁹⁶ Vgl. ebd.

positive Beziehungen erreicht werden, gibt L2 an (Vgl. L2, Z.49f.). L2 trifft hiermit eine Aussage, die mit der Literatur übereinstimmt, da auch hier das Gelingen eines störungsfreien Unterrichts auf die guten Beziehungen zurückgeführt wird.¹⁹⁷

Hauptkategorie 2: Biographiearbeit

Diese Kategorie erfasst alle Ergebnisse, die sich mit der allgemeinen Bedeutsamkeit der Biographiearbeit in der Schule in Verbindung bringen lassen. In der *Subkategorie 2.1* werden zunächst die Ergebnisse zur Nutzung von biographischen Informationen in der Unterrichtsgestaltung dargestellt. Alle Befragten geben an, die Entscheidung über den Einbezug von biographischen Informationen der Schüler themenbezogen zu treffen. L1 gibt außerdem an, sie nutze manchmal Schüler, die über viel Wissen zu einem Thema verfügen, als Experten in den entsprechenden Stunden (Vgl. L1, Z.141f./149f.). Über Referate können unter anderem auch die Interessen der Schüler mit einbezogen werden, wenn sie das Thema frei wählen dürfen (Vgl. L1, Z.163f.). L3 gibt an, im Sachunterricht viel zu Tieren vorzubereiten, da Grundschüler meist tierbegeistert seien (Vgl. L3, Z.52-56). Bei wissentlichen Schwierigkeiten der gesamten Klassen konzentriert sich L2 auf diesen Schwerpunkt und geht auf diese gesondert ein (Vgl. L2, Z.99-105/Z.109f.). Schicksalsschläge und die Themen, mit denen sie in Verbindung stehen, werden in der Unterrichtsplanung dahingehend beachtet, dass sie ausgelassen oder aufgespart werden (Vgl. L1, Z.146f./Z.166), was die *Subkategorie 2.2* erfasst hat. L2 und L3 machten hierzu keine Angaben.

Die *Subkategorie 2.3* erfasst die Ergebnisse zum Umgang mit sensiblen Informationen von Schülern ihnen gegenüber und insbesondere den Umgang damit, wenn das Verhalten des Kindes beeinflusst wird. L3 gibt an, sie bietet den Betroffenen Hilfe an und empfiehlt, je nach Fall, die Hilfe vom Jugendamt anzunehmen (Vgl. L3, Z.95f./Z.67f.). Zusätzlich besuchte L3 eine Fortbildung, in der sie ihr Wissen zum Umgang mit Schülern, die es schwer zu Hause haben, erweiterte (Vgl. L3, Z.80-83). Zudem wurde dort geraten, den entsprechenden Schülern eine ruhige Minute anzubieten, in der sie die Chance bekommen, etwas zu erzählen oder zu besprechen (Vgl. L3, Z.80-83). Bei dramatischen Fällen lädt L2 die Eltern zu einem Elterngespräch ein und informiert immer auch die Schulleitung, hauptsächlich zur Absicherung der Rechtslage (Vgl. L2, Z.121f./Z.139f.). L1 differenziert den Umgang mit sensiblen Informationen nach den individuellen Fällen und thematisiert dies nicht in Gesprächen mit betroffenen Kindern, wenn dies von den Eltern oder den zuständigen Psychologen nicht gewünscht ist (Vgl. L1, Z.176.183).

Hauptkategorie 3: Aufbau einer guten Beziehung zu den Eltern

¹⁹⁷ Vgl. Wettstein, A./Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. 2. Auflage. W. Kohlhammer. Stuttgart. S.115.

Die Ergebnisse der Strategien und Handlungen zum Aufbau einer guten Beziehung zu den Eltern werden in Hauptkategorie 3 wiedergegeben. Die Beziehung zu den Eltern sollte eine offene sein, in welcher von beiden Seiten Kritik geäußert werden kann (Vgl. L3, Z.138ff./Z.153f.). In Gegenwart der Eltern sollte die Lehrkraft authentisch wirken und deutlich kommunizieren, dass sie das Ziel verfolgt, ihren Kindern ein gutes Lernen zu ermöglichen (Vgl. L2, Z.174f.). L1 trifft eine ähnliche Aussage, wie L2 in Bezug zu den Eltern und gibt auch an, dass das Ziel der Eltern und der Lehrkräfte dasselbe ist: die beste Version des Kindes zum Vorschein zu bringen (Vgl. L1, Z.298ff.). Aufgrund dessen sollte den Eltern deutlich werden, dass die Lehrkraft sie als gleichberechtigte Erziehungspartner ansieht und sie dementsprechend auch als solche agieren sollten (Vgl. L1, Z.292f.). Die Schule verfolgt das Ziel, die Schüler bestmöglich in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und ihrem Lehren und Lernen zu unterstützen, weshalb die Kooperation mit den Eltern, die die erste Sozialisationsinstanz darstellen, unabdingbar erscheint.¹⁹⁸ In dieser Hinsicht ist auch ein regelmäßiger Kontakt während des gesamten Schuljahres per E-Mail von großer Bedeutung (Vgl. L1, Z.288f.). Darüber hinaus empfindet es L1 als bedeutend, sich am Anfang des Schuljahres als Lehrkraft vorzustellen und ihnen, wie den Schülern auch, den klaren Rahmen und die klaren Grenzen zu erläutern, zu denen immer auch Rückfragen gestellt werden können (Vgl. L1, Z.282.286). Außerdem sollte ein Grill- oder Klassenfest veranstaltet werden, um den Kontakt zu den Eltern und Elternvertretern zu pflegen (Vgl. L1, Z.294/L2, Z.176ff.). Der regelmäßige Kontakt wird als bedeutend erachtet, da der Austausch über die jeweiligen Erwartungen sowie Sichtweisen von zentraler Bedeutung für den Aufbau einer vertrauensvollen und anerkennenden Beziehung zwischen Lehrkräften und Eltern darstellt.¹⁹⁹

Hauptkategorie 4: Ursachen von Unterrichtsstörungen

Die Ergebnisse über die am häufigsten vorkommenden Störungen werden im Rahmen der *Subkategorie 4.1* dargelegt. Die sog. klassischen Störungen, wie Nebengespräche, Reinrufen, zu spät kommen oder auch das Kippen mit dem Stuhl sowie die Verwendung eines Smartphones während des Unterrichts, sind die Störungen, die allen befragten Lehrkräften am häufigsten begegnen (Vgl. L3, Z.182/L2, Z.207ff./L1, Z.340ff.). L3 hat eine gute Zusammenfassung für all diese Störungen gegeben, indem sie über „mangelnde Impulskontrolle“ gesprochen hat (Vgl. L3, Z.174). Die Antworten der Lehrkräfte bestätigen, dass sie selbst die Ursachen von Störungen immer bei den Schülern, aber nicht bei sich selbst suchen.²⁰⁰ Die Antworten auf die Frage, ob die Unterrichtsplanung einen Beitrag zur Prävention von Störungen leisten kann, werden in der *Subkategorie 4.2* skizziert. L2 spricht

¹⁹⁸ Vgl. Scherzinger, M./Wettstein, A. (2022): Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander. 1. Auflage. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart. S.12.

¹⁹⁹ Vgl. Scherzinger, M./Wettstein, A. (2022): Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander. S.114-124.

²⁰⁰ Vgl. Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen-Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin. S.14.

deutlich aus, dass eine fehlgeplante Unterrichtsstunde mit mehr Unterrichtsstörungen einhergeht (Vgl. L2, Z.225ff.). Grundschüler haben oft gegen Ende des Schultages Schwierigkeiten mit der Konzentration, was dann eine geringe Arbeitsgeschwindigkeit impliziert, weshalb die wichtigen Fächer, wie Deutsch und Mathe zu Beginn des Schultages geplant werden sollten, so die Einschätzung von L1 (Vgl. L1, Z.213ff./Z.224-228). L2 meint, dass Schüler mehr stören, wenn der Unterrichtsgegenstand komplex ist und eine Stunde dann noch so gut geplant sein kann und diese gute Planung dann nicht präventiv gegen Störungen wirken kann (Vgl. L2, Z.234f.).

„Also wenn du den Unterricht voll gut planst, du hast einen Einstieg, eine Arbeitsphase, man ist einfach schön durchstrukturiert und man geht da mit einem Plan rein, dann ist ja so „zack-zack-zack“ was zu tun und dann kommt halt keine Langeweile auf, im Sinne von ich habe nichts zu tun.“ (L1, Z.367.370)

Dieses Zitat verdeutlicht, dass L1 der Meinung ist, dass die Unterrichtsgestaltung von großer Bedeutung ist, wenn es um die Verhinderung oder Verminderung von Störungen kommt. Die Unterrichtsplanung trägt nicht nur in der Praxis zur Prävention von Unterrichtsstörungen bei, sondern auch die Theorie stellt einen starken Zusammenhang zwischen der Unterrichtsplanung und dem Vorkommen von Störungen fest. Ist der Unterricht interessant gestaltet und besitzt einen gewissen Fluss sowie eine Überdrußvermeidung, treten wenige Störungen auf, da die Lehrkraft hierdurch wenig Zeit für Nebentätigkeiten bietet.²⁰¹

In der *Subkategorie 4.3* werden die individuellen Einschätzungen, ab wann eine Störung auch als Störung bezeichnet werden kann, betrachtet. Die Definition einer Störung verändert sich immer je nach Situation und passt sich dieser an, sodass keine genaue Definition genannt wird (Vgl. L2, Z.215-221). Was allerdings von L1 immer als Störung bezeichnet wird, ist das gegenseitige Unterbrechen unter den Schülern, wenn beispielsweise Vorträge gehalten werden oder auch laute Nachfragen nach Material eines Mitschülers, was vor Beginn der Stunde hätte geklärt werden können (Vgl. L1, Z.361-364). Insgesamt haben alle befragten Lehrkräfte dann von einer Störung gesprochen, wenn der Unterricht unterbrochen wird. Eine eindeutige Definition ist auch in der Literatur nicht zu finden, allerdings sind sich die meisten Autoren, die sich an einer Definition versucht haben, in dem Aspekt einig, dass dann von Unterrichtsstörungen gesprochen werden kann, wenn der Lehr-Lern-Prozess unterbrochen wird und nicht dann, wenn der Unterricht unterbrochen wird.²⁰²

Hauptkategorie 5: Präventive Strategien

Ergebnisse zur Verwendung und Wirksamkeit von non-verbale Signalen werden in *Subkategorie 5.1* beschrieben. Nur L1 verwendet non-verbale Signale und verhindert mit nur

²⁰¹ Vgl. Nolting, H.-P. (2017): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfadens zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 14. Auflage. S.54-68.

²⁰² Vgl. Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen-Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten. Cornelsen Verlag Scriptor. Berlin. S.12.

einem kurzen Blick oder Ähnlichem die Eskalation der Störung (Vgl. L1, Z.335ff.). Die Verwendung einer Lernampel, die zum Training der Selbstregulation genutzt wird, nennt L1 als non-verbales Signal, welches sie in sehr lauten Klassen nutzt (Vgl. L1, Z.415). Auch das akustische Signal als präventive Strategie, dessen Ergebnisse zur Verwendung und Wirksamkeit in *Subkategorie 5.2* beschrieben werden, wird nur von L1 verwendet. Sie verwendet eine „Halli-Galli“ Klingel, welche das Signal von Ruhe und Fokus an die Schüler weitergibt, worauf sie gut trainiert werden können (Vgl. L1. Z. 428.432/Z.455ff.). Sowohl die non-verbale Signale als auch die akustischen Signale gehören zu einer präventiven Maßnahme, die in engem Zusammenhang mit dem Classroom-Management stehen. Lehrkräfte, die ein gutes Classroom-Management beherrschen, können Unterrichtsstörungen durch kleine Aktionen, wie das Betätigen einer Klingel oder einem einzigen Blick verhindern.²⁰³

Die Ergebnisse zur Wirksamkeit von Elternarbeit als präventive Maßnahme werden unter der *Subkategorie 5.3* zusammengefasst. Die Elternarbeit kann zur Prävention von Störungen beitragen, allerdings nur dann, wenn sie mit der Lehrkraft zusammenarbeiten und ihnen das Problem, welches ihr Kind hat, auch bewusst ist (Vgl. L3, Z.130ff./Z.164). In der Literatur wird sogar davon gesprochen, dass allein die Kooperation zwischen Lehrkraft und Eltern nur dann funktionieren kann, wenn ein Verständnis über die Situation beiderseits besteht.²⁰⁴ L2 empfindet es als wichtig, dass die Eltern zu Hause mit ihren Kindern über die Schule sprechen und ihnen auch gewisse Werte, wie Pünktlichkeit, Freundlichkeit usw. von zu Hause aus mitgeben, damit sie etwas zur Prävention von Störungen beitragen können (Vgl. L2; Z.198-201). Zudem dienen die Eltern zu Hause als Vorbild für die Schüler und deswegen hat das Verhalten der Eltern immer eine Auswirkung auf das Schülerverhalten, was positiv oder aber auch negativ sein kann.²⁰⁵ Damit eine Konsequenz auch den gewünschten Effekt hervorbringt, wird es von L1 als elementar beschrieben, dass die Eltern hinter der Arbeit der Lehrkraft stehen, da dies einen beachtlichen Einfluss darauf hat, wie ernst eine Konsequenz von den Schülern genommen wird (Vgl. L1, Z.273f./Z.276f.). Der Weg über die Eltern kann oft eine größere Wirkung erzielen als nur eine Verwarnung seitens der Lehrkraft.²⁰⁶ Die Unterstützung der Eltern wird als elementar bezeichnet, wenn diese einen Beitrag zur Prävention von Störungen leisten sollen (Vgl. L1, Z.230-235). In der Praxis setzen die befragten Lehrkräfte noch weitere Strategien zur Prävention um und diese Strategien werden in *Subkategorie 5.4* erläutert. Allein die Klassenregeln, werden von L3 als eine Strategie zur Prävention von Störungen gesehen (Vgl. L3, Z.235). Zusätzlich wendet sie in ihrem Unterricht vereinzelt die

²⁰³ Vgl. Nolting, H.-P. (2017): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfadens zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 14. Auflage. S.54-73.

²⁰⁴ Vgl. Scherzinger, M./ Wettstein, A. (2022): Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander. 1. Auflage. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart. S.114.

²⁰⁵ Vgl. Carls, D. (2018): Eltern richtig ins Boot holen. URL:

<https://lehrertricks.wordpress.com/2018/02/11/klassenklima-und-unterrichtsstoerungen-in-7-schritten-meistern-garantiert-teil-5-eltern-richtig-ins-boot-holen/>.

²⁰⁶ Vgl. ebd.

positive Bestärkung an, allerdings ist sie davon nicht ganz überzeugt (Vgl. L3, Z.236-242). Ergänzend hierzu reagiert sie oft „klein“ auf Störungen, was der präventiven Strategie „non-verbal“ sehr nahekommt, da kleine Störungen oft durch eine übertriebene Reaktion der Lehrkraft überhaupt erst groß gemacht werden (Vgl. L3, Z.194f.). Hier kann wieder ein Bezug zum Classroom Management hergestellt werden, welches bei guter Beherrschung einen enormen Beitrag zur Prävention von Störungen leisten kann.²⁰⁷ Die Strategien von L1 finden sich in *Subkategorie 5.3 und 5.4* wieder und werden hier ergänzt durch eine Art visuelle Darstellung der zu lauten Schüler, damit sie selbst feststellen können, ab wann sie leise werden müssen, da sonst eine Strafarbeit anfällt (Vgl. L1, Z.401-412). Die Strategie von L2 geht stark in Richtung der Unterrichtsgestaltung, gehört allerdings nicht direkt dazu, sie achtet darauf, vor Beginn des Unterrichts das gesamte Material und die Medien, welche genutzt werden, vorzubereiten (Vgl. L2, Z.255f.). Auch die Nicht-Bereitstellung von Material kann Schüler zu Nebentätigkeiten verleiten, weshalb dies eine Ursache für Unterrichtsstörungen auf Seiten der Lehrkraft darstellt.²⁰⁸ Die Bereitstellung von Material gehört der Dimension des Schwungs und der Reibungslosigkeit an, was eine der vier Prinzipien der Klassenführung darstellt und zu einer Verminderung von Störungen beiträgt.²⁰⁹ Die *Subkategorie 5.5* fasst die Ergebnisse der Kritik von L3 und L1 gegenüber einer präventiven Strategie zusammen. Die positive Bestärkung wird von L3 als nicht sinnvoll erachtet, da die Belohnung der Schüler, die das gewünschte Verhalten gezeigt haben, trotzdem eine Bestrafung für die anderen Schüler darstellt, weil sie keine Belohnung erhalten, obwohl genau diese Bestrafung im Ansatz der positiven Bestärkung vermieden werden soll (Vgl. L3, Z.238-242). Das Laut werden als präventive Strategie wird von L1 als Akt der Hilfslosigkeit bezeichnet und wird von ihr vermieden und als nicht sinnvoll erachtet (Vgl. L1, Z.449ff.).

Hauptkategorie 6: Auswirkungen von Unterrichtsstörungen

Die Ergebnisse der *Subkategorie 6.1*, in dem Aussagen über die Auswirkungen von Störungen auf das Lernklima sowie die individuellen Lernfortschritte gesammelt wurden, werden im Folgenden dargestellt. Wenn viele Nebengespräche in einer Arbeitsphase geführt werden, äußern sich viele Schüler dazu, dass sie Schwierigkeiten haben, sich zu konzentrieren, was dann auch die Beeinträchtigung des individuellen Lernfortschrittes nach sich zieht (Vgl. L3, Z. 266f./Z.267f./Z.277; L2, Z.277; L1, Z.517f.). Besonders dann, wenn der Unterricht vollständig abgebrochen werden muss aufgrund einer massiven Störung, werden die Schüler komplett aus dem Thema sowie der Konzentration herausgerissen (Vgl. L1, Z.506ff.). Nebstdem können die Schüler sich auch nicht mehr auf den Unterrichtsgegenstand konzentrieren, wenn die

²⁰⁷ Vgl. Kap. 6.1 der vorliegenden Arbeit.

²⁰⁸ Vgl. Wettstein, A./Scherzinger, M. (2022): Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. 2. Auflage. W. Kohlhammer. Stuttgart. S.27.

²⁰⁹ Vgl. Haag, L./Streber, D. (2020): Klassenführung - Traditionslinien von Classroom Management. S.71.

Lehrkraft den Fokus verliert, durch beispielsweise einen Schüler, der zu spät kommt (Vgl. L1, Z.520f.). Wird der Unterricht durch einen Akt der Demütigung gegenüber einem anderen Schüler gestört, hat dies zum einen die Auswirkung, dass die Konzentration aller Schüler schwindet und zum anderen, dass sich dieser Schüler innerhalb der Klasse nicht mehr wohlfühlt, was gleichzeitig bedeutet, dass der individuelle Lernfortschritt des betroffenen Schülers beeinträchtigt wird (Vgl. L1, Z.512f.). Hauptsächlich nennen die befragten Lehrkräfte die Schwierigkeit der Konzentration während einer Unterrichtsstörung, was dazu führt, dass den Schülern „aktive Lernzeit“ verloren geht und somit auch der individuelle Lernfortschritt beeinträchtigt wird.²¹⁰ Die Frage, ob die Autorität durch Unterrichtsstörungen beeinträchtigt werden kann, wurde mit der *Subkategorie 6.2* erfasst und die Ergebnisse hier dargestellt. Hier gehen die Meinungen der Befragten weit auseinander, denn L3 gibt an, dass das Autoritäts- und Respektproblem in der Grundschule noch nicht so präsent ist, da Störungen selten aus Provokation oder aufgrund nicht vorhandenen Respekts geschehen (Vgl. L3, Z.289-293/Z.307-310), wohingegen L2 die Autorität in der Grundschule als sehr stark einschätzt aufgrund vieler Stunden innerhalb der Klasse und dass diese Autorität geprägt ist durch eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung (Vgl. L2, Z.287-290). Bei massiven Störungen, die wiederholt auftreten und die Lehrkraft nicht mehr in der Lage ist, diese unter Kontrolle zu bekommen, kann gesagt werden, dass die Lehrkraft keine Autorität mehr in der Klasse habe (Vgl. L1, Z.539ff.). Lehrkräfte müssen über Autorität verfügen, da die Aufgabe der Lehrkraft darin besteht, den Schülern Aufgaben, Regeln usw. vorzugeben, allerdings sollte das dennoch auf eine authentische Weise geschehen, weshalb jede Lehrkraft einen eigenen passenden Weg hierfür finden muss, so die Meinung von L1 (Vgl. L1, Z.552f./557f./579f.). Die Ergebnisse über den Einfluss von Störungen auf das Selbstvertrauen der Lehrkräfte werden im Rahmen der *Subkategorie 6.3* dargelegt. L2 ist der Meinung, dass ein wiederholtes Auftreten massiver Störungen, die nicht mehr unter Kontrolle zu bringen sind, das Selbstvertrauen einer Lehrkraft verletzen kann (Vgl. L2, Z.316-333). Derselben Meinung ist auch L3:

„Also das liegt ja im Job, das ganz viel auf der persönlichen Ebene spielt. Allein wenn man eine Unterrichtsstunde plant oder so, da hängt man voll viel Herzblut rein und viel von sich selber und seinen eigenen Stil und das hat auf jeden Fall Einfluss auf einen, wenn die Schüler sich einfach blöd verhalten.“ (L1, Z.584-587)

L1 machte zu dieser Kategorie keine Aussage. Autorität erlangt eine Lehrkraft nur dann, wenn sie authentisch gegenüber den Schülern wirkt und Interesse sowie Fairness zeigt. Besonders in der Grundschule ist das Interesse an den Schülern wichtig, da sie nur so eine sichere Bindung zu ihren Schülern aufbauen kann²¹¹ und sie nur dann respektiert wird. Zudem ist

²¹⁰ Vgl. Nolting, H.-P. (2017): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 14. Auflage. S.16.

²¹¹ Vgl. Bowlby (1988) zitiert nach Hagenauer, Gerda.; Raufelder, Diana (2021): Lehrer-Schüler-Beziehung. In: Hascher, T. et al. (Hrsg): Handbuch Schulforschung. Springer Fachmedien GmbH. Wiesbaden. S.7.

Unterrichtsplanung mit viel Arbeit verbunden und ein dauerhaftes Stören innerhalb des Unterrichts beeinträchtigt die Durchführung und kann mit einem Verlust des Selbstbewusstseins in Verbindung stehen.

Die Ergebnisse über die Möglichkeiten, das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen nicht zu verlieren, werden im Sinne der *Subkategorie 6.3.1* zusammengefasst. Nur L2 hat Aussagen bzw. Möglichkeiten genannt, wie man dem Verlust des Selbstbewusstseins und Selbstvertrauens entgegenwirken können. Der Austausch mit Kollegen wird hierbei als sehr bedeutend angesehen, da hierdurch meistens festgestellt werden kann, dass es noch weitere Lehrkräfte gibt, die mit genau diesen Störungen in genau dieser Klasse Schwierigkeiten haben, wodurch dieses Gefühl des allein sein mit diesem Problem schwinden kann (Vgl. L2, Z.339-342). Darüber hinaus wird das realistische Bild einer Klasse genannt, welches sich jede Lehrkraft immer wieder vor Augen führen sollte, da es zeigt, dass es nicht immer mit jedem Schüler gut funktionieren kann (Vgl. L2, Z.354-358). Zusätzlich sollte, laut L2, immer daran gedacht werden, was schon alles getan wurde zur Behebung des Problems und das, wenn professionell gearbeitet wurde, eine Lehrkraft alles in ihrer Macht Stehende getan hat (Vgl. L2, Z.354-358).

8. Fazit und Ausblick

Da Unterrichtsstörungen eine der größten Herausforderungen von Lehrkräften darstellen, hat sich diese Arbeit mit der Prävention von Unterrichtsstörungen sowie besonders mit der Bedeutsamkeit der positiven Beziehungen dahingehend befasst und versucht, die Forschungsfrage: *Inwiefern können positive Beziehungen zur Prävention von Unterrichtsstörungen sowie zu einem produktiven Umgang mit ihnen beitragen?* Sowie die drei weiteren Schwerpunkte dieser Arbeit anhand einer qualitativen Analyse zu beantworten. Die drei weiteren Schwerpunkte werden für einen besseren Überblick hier nochmals kurz erläutert. Zum einen wurde genauer betrachtet, ob ein häufiges Auftreten von Unterrichtsstörungen das Selbstbewusstsein und die Autorität der Lehrkraft beeinflusst und zum anderen, ob die Unterrichtsplanung, genauer gesagt die individualisierte Unterrichtsplanung einen Einfluss auf das Auftreten von Störungen hat. Außerdem werden die Strategien, die Lehrkräfte in der Praxis anwenden, um Störungen vorzubeugen, betrachtet.

Aus der vorliegenden Analyse geht hervor, dass die Erkenntnisse der Theorie mehrfach mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung übereinstimmen und vieles aus der Theorie auch genauso oder zumindest ähnlich in der Praxis angewendet wird. Die positiven Beziehungen werden von allen Lehrkräften als außerordentlich wichtig angesehen und sehen auch die Bedeutung dieser in der Prävention von Unterrichtsstörungen. Zu den positiven Beziehungen, die zur Vorbeugung von Störungen beitragen können, zählt nicht nur die Lehrer-Schüler-Beziehung, sondern auch die Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften. Eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung stellt das Fundament für einen produktiven Umgang mit Unterrichtsstörungen dar. Eine vertrauensvolle und respektvolle Atmosphäre im Klassenzimmer schafft eine Umgebung, in der Schüler sich sicher und wertgeschätzt fühlen. Diese emotionale Sicherheit fördert nicht nur das individuelle Wohlbefinden der Schüler, sondern auch ihre Bereitschaft, am Unterricht aktiv teilzunehmen und konstruktiv mitzuarbeiten. Lehrer, die über starke, positive Beziehungen zu ihren Schülern verfügen, sind in der Lage, potenzielle Störungen im Unterricht frühzeitig zu erkennen und präventiv zu handeln. Sie sind in der Lage, die individuellen Bedürfnisse und Herausforderungen ihrer Schüler besser zu verstehen und können gezielt auf diese eingehen. Dadurch wird das Risiko von Konflikten und Störungen im Unterricht erheblich reduziert. Zudem fördert eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung die Entwicklung sozialer Kompetenzen und das Verantwortungsbewusstsein der Schüler. Die Schüler erlernen den respektvollen Umgang miteinander sowie die Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung. Diese Kompetenzen sind essenziell für eine harmonische und produktive Lernumgebung. Zusammenfassend zeigt sich, dass der Aufbau und die Pflege positiver Beziehungen in der Schule nicht nur das Verhalten der Schüler positiv beeinflussen, sondern auch die Effizienz und Effektivität des Unterrichts steigern. Es ist daher empfehlenswert, gezielt Zeit in die Entwicklung dieser Beziehungen zu investieren, um eine nachhaltige und produktive Lernumgebung zu schaffen.

Die empirischen Ergebnisse zu den Auswirkungen von häufigen Störungen auf die Autorität der Lehrkraft stimmen auch mehrfach mit der Theorie überein. Ein häufiges Auftreten von Störungen übt einen erheblichen Einfluss auf das Selbstbewusstsein sowie die Autorität der Lehrkraft aus. Die wiederholte Konfrontation mit Störungen seitens der Schüler kann bei Lehrkräften zu einer Beeinträchtigung des Gefühls der Kompetenz und Wirksamkeit führen, was zusätzlich zu einer negativen Selbstwahrnehmung führen kann. Diese Unsicherheit kann sich in ihrem Auftreten und Handeln widerspiegeln, was wiederum ihre Autorität und Glaubwürdigkeit vor der Klasse beeinträchtigt. Dies kann zu einem Teufelskreis führen, indem die Lehrkraft zunehmend unsicherer wird, was ihr Durchsetzungsvermögen noch weiter schwächt. Schüler bemerken diese Unsicherheit schnell und nutzen diese dann auch aus. Insgesamt wird deutlich, dass häufige Unterrichtsstörungen nicht nur die Lernatmosphäre sowie die individuellen Lernfortschritte enorm beeinträchtigen, sondern auch das Selbstbewusstsein und die Autorität der Lehrkraft. Damit Lehrkräfte aus diesem Teufelskreis wieder herausfinden, ist es von großer Bedeutung, ein gutes Kollegium zu haben, mit dem über Probleme gesprochen werden kann und die die betroffene Lehrkraft dabei unterstützen, die verlorene Autorität wiederzuerlangen.

Die Bedeutung der positiven Beziehung zur Prävention von Unterrichtsstörungen ist den Lehrkräften bekannt, allerdings nutzen sie auch noch andere Strategien, um diese vorzubeugen. Das Aufstellen von Klassenregeln, die das Verhalten dauerhaft regulieren, wird von vielen angewendet genauso wie eine niederschwellige Reaktion auf Unterrichtsstörungen, um einen ungewünschten Welleneffekt sowie eine überflüssige Dramatisierung bei kleinen Störungen zu vermeiden. Außerdem vermeiden die Lehrkräfte die Erhebung der Stimme, da dies für die Schüler oft als ein Akt der Hilfslosigkeit gesehen wird, was zu einem, wie zuvor erwähnten, Verlust an Autorität führen kann und nicht zur Prävention beiträgt.

Da die Fragen zur Biographiearbeit nicht passend formuliert wurden, konnte kein Bezug zur Theorie hergestellt werden, allerdings wäre es in einer weiteren qualitativen Forschung interessant herauszufinden, inwiefern Lehrkräfte Biographiearbeit in ihrem Unterricht anwenden und ob dies dabei hilft ein gutes Klassenklima zu erreichen, positive Beziehungen aufzubauen sowie einen störungsfreien Unterricht zu erhalten.

Literaturverzeichnis

Becker, G.E. (2006): *Lehrer lösen Konflikte. Handlungshilfen für den Schulalltag*. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 11. Auflage.

Beziehungsprobleme zwischen Lehrern und Schülern - wenn das Lehrer-Schüler-Verhältnis gestört ist. URL: https://www.lehrerschueler.de/beziehungsprobleme-zwischen-lehrern-und-schuelern-wenn-das-lehrer-schueler-verhaeltnis-gestoert-ist/#gtgtgt_Fallbeispiel_1_Respektloses_Verhalten_gegenueber_der_Lehrerin_oder_dem_Lehrer [Zugriff: 21.05.20224].

Biller, Karlheinz (1979): *Unterrichtsstörungen*. Ernst Klett Verlag. Stuttgart.

Bortz, J.; Döring, N. (2006): *Qualitative Methoden*. In: Forschungsmethoden und Evaluation. Springer Medizin Verlag. Heidelberg.

Bundeszentrale für politische Bildung: *Der Raum als „dritter Pädagoge“: Über neue Konzepte im Schulbau*. URL: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/278835/der-raum-als-dritter-paedagoge-ueber-neue-konzepte-im-schulbau/> [Zugriff: 04.06.2024].

Cantzler, Anja (2016): *Spurensuche: Wie Biographiearbeit pädagogisches Handeln ändert*. URL: <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=641:spurensuche-wie-> [Zugriff: 05.06.2024].

Carls, Davide (2018): *Eltern richtig ins Boot holen*. URL: <https://lehrertricks.wordpress.com/2018/02/11/klassenklima-und-unterrichtsstoerungen-in-7-schritten-meistern-garantiert-teil-5-eltern-richtig-ins-boot-holen/> [Zugriff: 25.05.2024].

Dresing, T., Pehl, T. (2010): *Transkription*. In: Mey, G., Mruck, K. (eds): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Eichhorn, Christoph (2014): *Classroom-Management. Wie Lehrer, Schüler und Eltern guten Unterricht gestalten*. 7. Auflage. Klett-Cotta Verlag. Stuttgart.

Eichhorn, Christoph (2018): *Gute Beziehungen: mehr Freude im Unterricht* (Beziehungen aufbauen, Teil 1/3). URL: <https://www.meinunterricht.de/blog/gute-beziehungen-mehr-freude-im-unterricht-beziehungen-aufbauen-teil-1-3/>. [Zugriff 21.05.2024].

Gudjons et al. (2008): *Auf meinen Spuren*. 1. Teil; Biografiearbeit - Theorie, Konzept, Anwendungsbereiche.

Haag, Ludwig; Streber, Doris (2020): *Klassenführung - Traditionslinien von Classroom Management*.

Hagenauer, Gerda.; Raufelder, Diana (2021): *Lehrer-Schüler-Beziehung*. In: Hascher, T. et al. (Hrsg): *Handbuch Schulforschung*. Springer Fachmedien GmbH. Wiesbaden.

Hildebrandt, A., Jäckle, S., Wolf, F., Heindl, A. (2015): *Experteninterviews*. In: *Methodologie, Methoden, Forschungsdesign*. Springer VS. Wiesbaden.

Hurrelmann, Klaus (2008): *Pädagogik: Autorität ist eine Kunst*. In: *Tagesspiegel*. URL: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/autoritaet-ist-eine-kunst-6840835.html> [Zugriff: 25.05.2024].

ikk Classic: *Konflikte in der Grundschule: Was, wenn mein Kind sich zofft?* URL: <https://www.ikk-classic.de/gesund-machen/familie/konflikte-in-der-grundschule>. [Zugriff: 24.05.2024].

Koch, Katja; Ellinger, Stephan (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik*. Hogrefe Verlag.

Lemme et al. (2011): *Autorität durch Beziehung in der Schule*.

Lohmann, Gert (2003): *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG. Berlin.

Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Springer Fachmedien. Wiesbaden. 1. Auflage.

Mayring, Philipp (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag. Weinheim. 13. Auflage.

Meier, Peter (2018): *Autorität des Lehrers – Übel oder Notwendigkeit? Was Schüler in der Pubertät wirklich brauchen*. In: *News4teachers. Das Bildungsmagazin*. URL: <https://www.news4teachers.de/2018/05/autoritaet-des-lehrers-uebel-oder-notwendigkeit-was-schuelerinnen-und-schueler-in-der-pubertaet-wirklich-brauchen/> [Zugriff: 25.05.2024].

Mey, Günter; Ruppel, Paul Sebastian (2018): *Qualitative Forschung*. In: *Sozialpsychologie und Sozialtheorie*. Springer Fachmedien. Wiesbaden.

Neubauer, Walter: *Konflikte und Konfliktbewältigung im Unterricht*.

Nolting, Hans-Peter (2017): *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Beltz Verlag. Weinheim und Basel. 14. Auflage.

Ortner, A. & Ortner, R. (2000): *Verhaltens- und Lernschwierigkeiten*. S.200.

Pfitzner, Michael; Schoppek, Wolfgang (2000): *Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler – eine empirische Untersuchung*. In: Unterrichtswissenschaft 28 (2000) 4. Beltz Juventa.

Raufelder, Diana (2008/2009): *Soziale Beziehungen in der Schule – Luxus oder Notwendigkeit?* In: Jahrbuch Jugendforschung (2008/2009). VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. Wiesbaden.

Rüedi, Jürg (2014): *Zur Bedeutung positiver Beziehungen für die Klassenführung und den Umgang mit Unterrichtsstörungen*. In: Schulpädagogik heute: Beziehungen in Unterricht und Schule. Prolog Verlag.

Scherzinger, Marion; Wettstein, Alexander (2022): *Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander*. 1. Auflage. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart.

Scherzinger, Marion; Wettstein, Alexander (2022): *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. W. Kohlhammer GmbH. Stuttgart. 2. Auflage.

Schmerr, Martina (2002): *Was macht Schweden anders? Eine Reise zu den Schulen des Nordens*. In: Die deutsche Schule 94 (2002) 3.

Schmitz, Stefan (2003): *Spaß macht klug*. URL: <https://www.stern.de/politik/ausland/schweden-bildungssystem-spass-macht-klug-3513372.html> [Zugriff: 26.05.2024].

Schule Hegelsberg (2016): *Time-Out-Raum-Konzept*. Teil des Schulprogramms.

Seidel, Tina (2009): *Klassenführung*. In: Wild, E.; Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Springer Medizin Verlag. Heidelberg.

Unterrichtsstörungen – nicht gleich zu hart einsteigen. Cornelsen Verlag. URL: <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/unterrichtsstoerungen-methoden-verhalten> [Zugriff: 20.05.2024].

Unterrichtsstörungen (2022): *Sofortmaßnahmen und Tipps*. Cornelsen URL: <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/unterrichtsstoerungen-sofortmassnahmen-tipps>. [Zugriff: 13.06.2024].

Unterrichtsstörungen: *Der ganz normale Wahnsinn*. Cornelsen. URL: <https://www.cornelsen.de/empfehlungen/paedagogik/schulpaedagogik/unterrichtsstoerungen>. [Zugriff: 13.06.2024].

Unterrichtsstörungen.com: *Unterrichtsstörungen - Prävention auf der Disziplin-Management-Ebene*. URL: <https://unterrichtsstoerungen.com/unterrichtsstoerungen-praevention-auf-der-disziplin-management-ebene/> [Zugriff: 26.05.2024].

Wagner, Inga (2016): *Methodik*. In: Informelle politische Kommunikation. Eine Rekonstruktion des Falls Nikolaus Bender. Springer Fachmedien. Wiesbaden.

Wettstein, Alexander (2023): *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. [PowerPoint]. Pädagogische Hochschule Bern. Muttenz. URL: https://www.fhnw.ch/plattformen/praxisportal-log/wp-content/uploads/sites/82/Folien-Beitrag-Alexander-Wettstein_13.11.2023-ISP_Muttenz.pdf.

Winkel, Rainer (2018): *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Schneider Verlag. Hohengehren. 12. Auflage.

Anhangsverzeichnis

ANHANG 1: TRANSKRIPTE.....	54
ANHANG 2: KATEGORIENSYSTEM.....	94
ANHANG 3: KATEGORIENHANDBUCH	100
ANHANG 4: INTERVIEW FRAGEN.....	118

Anhang 1: Transkripte

Transkript Lehrkraft 1 (L1)

- 1 I: Fangen wir an würde ich sagen. Super. So, dann würde ich doch mal beginnen mit der ersten
2 Frage, was denn eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung, was für eine Definition es da für dich
3 gibt, wie du das definieren würdest? #0:00 – 0:17#
- 4 B: Also ich glaube, es liegt ganz viel an Respekt, also beidseitig sowohl, dass die Schüler mich
5 natürlich akzeptieren als Autoritätsperson, als Lehrerin, aber auch, dass ich sie respektiere
6 und auch ihre Grenzen respektiere, ihre Meinungen miteinbeziehe. Da liegt ganz ganz viel
7 dran. Also ich glaube, dass ist so wirklich die Basis, dass man sich gegenseitig respektiert.
8 #0:18 – 0:43#
- 9 I: Ja genau. Und gibt es irgendwelche speziellen Strategien oder irgendwas, was du nutzt, um
10 diese Beziehung erstmal überhaupt aufzubauen? Weil das ist ja nicht von Anfang an einfach
11 da, da muss man ja schon ein bisschen was dafür tun. #0:43-1:02#
- 12 B: Ich muss sagen, was ganz viel hilft ist, wenn man als Lehrer oder Lehrerin einen klaren
13 Rahmen absteckt für die Schülerinnen und Schüler. Also: Was sind meine Regeln, was erlaube
14 ich, was finde ich okay. Und ihnen dann aber innerhalb von diesem Rahmen so ein paar
15 Partizipationsmöglichkeiten gibt. Also heißt, dass man sie viel teilhaben lässt, aber eben nur
16 im Rahmen, den man selber abgesteckt hat. Und ich denke auch, dass das dazu führt, dass
17 man als Lehrkraft nicht unberechenbar wirkt, also das die wissen „okay das und das kann ich
18 machen und das löst die und die Reaktion aus“. Und das führt finde ich auch dazu, dass die
19 Schüler einen ernst nehmen und dass man aber auch die Schüler ernst nehmen kann. #1:02-
20 1:49#
- 21 I: Ja. #1:49-1:50#
- 22 B: Ein weiterer Punkt ist, finde ich, Fairness. Also das sie wissen, ich behandle x y genauso
23 wie den Schüler neben dran und auch, dass man viel transparent macht. Also ich versuche
24 zum Beispiel immer wie schon gesagt, darauf achte ich, dass hier sind meine Grenzen und
25 ihnen aber immer und immer wieder jede Stunde es nochmal zu erläutern, warum mache ich
26 was. Das hilft mir ganz viel und was auch hilft ist Interesse an den Schülern zeigen. Also
27 einfach mal nachfragen. Ich halte im Unterricht selbst, wenn sie mal in Gruppen oder
28 Partnerarbeit sind, ein Schwätzchen mit denen zu halten. Und frage „Wie war das
29 Wochenende?“, „Wie läuft es mit x y?“ und dann erzählen die auch ganz ganz viel. Und wenn
30 man sich das merkt und den Schülern Rückfragen dazu stellt, das hilft ganz viel wenn man
31 einfach für sie da ist. Und was ich auch noch mache, ich differenziere da, ob ich jetzt
32 Klassenlehrerin bin oder nur als Fachlehrerin der Klasse bin. Als Klassenlehrerin, klar, da leg
33 ich nochmal einen viel größeren Fokus darauf. Da mache ich sowas wie Klassenrat, wo dann
34 Probleme besprochen werden, und als Klassenlehrerin versuche ich auch denen
35 Klassenaktivitäten anzubieten, einfach so um die Gemeinschaft zu fördern. Das kann mal ein
36 Film-Nachmittag sein oder mal: ich habe mal mit denen in Englisch an Halloween, da durften

37 die irgendwie so Halloween Gebäck mitbringen und dann haben wir eine Halloween Stunde
38 nachmittags gemacht. #1:50-3:18#

39 I: Ja, das ist cool. #3:18-3:20#

40 B: Genau, dann bin ich ausgebildete Erlebnispädagogin, da kann man viel mit denen machen.
41 Genau. Und was ich auch mache, ist ich arbeite viel mit Konditionierung. Also quasi mit so
42 Belohnungssystemen. #3:20-3:35#

43 I: Ja. #3:35-3:37#

44 B: Bei mir an der Schule ist es so, die kriegen, wenn die die Hausaufgaben vergessen haben
45 einen Strich im Klassenbuch und nach fünf Strichen kriegen die vom Klassenlehrer einen Brief
46 nach Hause. Und da mache ich zum Beispiel, wenn die es schaffen eine Woche keinen
47 Hausaufgabenstrich zu kriegen und keinen Klassenbucheintrag, dann kriegen die so einen
48 Aufkleber von mir und wenn sie sieben Aufkleber haben, dann kriegen sie einen
49 Hausaufgaben-Gutschein, das sie einmal die Hausaufgaben nicht machen müssen. #3:37-
50 4:00#

51 I: Ja #4:00-4:01#

52 B: Genau, da versuch ich viel Mit Belohnung zu arbeiten, aber genauso auch mit Konsequenz.
53 Also, wenn ich zum Beispiel Klassenlehrerin bin und die kriegen einen Klassenbucheintrag,
54 dann lasse ich sie zum Nachsitzen kommen. #4:01-4:12#

55 I: Okay. Direkt dann schon auch? #4:12-4:14#

56 B: Genau. #4:14-4:15#

57 I: Okay, ja. #4:15-4:16#

58 B: Und das macht man ein oder zwei Mal und dann läuft das aber einfach und dann wissen
59 die halt, die können sich in den Grenzen bewegen, und dann läuft das auch. #4:16-4:23#

60 I: Ja, okay und das auch dann #4:23-4:25#

61 B: Also auch innerhalb der Klassengemeinschaft gibt es dann auch weniger Mobbing und so
62 genau. #4:25-4:28#

63 I: Ja, und das auch bis in die höheren Klassen dann oder eher nur so bei den #4:28-4:32#

64 B: Ich unterrichte an einer Realschule muss ich dazu sagen also cih unterrichte auch 10.
65 Klässler und Klässlerinnen und da kann man das locker machen ja ja. #4:32-4:40#

66 I: Okay und die akzeptieren das dann auch, weil es eben von Anfang an #4:40-4:46#

67 B: Es muss authentisch sein, es muss zu einem passen #4:46-4:49#

68 I: Ja #4:49#

69 B: Aber es funktioniert gut. Und das merken die ja auch, ob man da dahinter steht, ob man das
70 wirklich für sinnvoll erachtet und dann funktioniert das definitiv ja ja. #4:49-4:56#

71 I: Okay. Interessant mit der Konditionierung, das habe ich jetzt so konkret noch nie gehört, das
72 jemand da wirklich so damit arbeitet. Sehr spannend. #4:56-5:10#

73 B: Ja also wie gesagt das funktioniert und wenn man das dann eben noch visualisiert und
74 diese Belohnung so „cool, du hast es geschafft“ also das mache ich dann für jeden Schüler/für
75 jede Schülerin habe ich dann so eine Tabelle und dann kriegen sie da einen Kleber drauf und
76 sie finden, die fahren da voll drauf ab. #5:10-5:24#

77 I: Ja, das ist dann vielleicht auch dieses #5:24-5:26#

78 B: die lösen die Gutscheine, die da alle kommen gar nicht alle ein, aber es ist einfach so
79 Wertschätzung „du hast es geschafft dich an die Regeln zu halten, du hast dein Zeug gemacht“
80 und deswegen kriegst du jetzt was. #5:26-5:35#

81 I: Ja. Doch, das ist echt sehr spannend muss ich sagen. Ne habe ich jetzt so wirklich irgendwie,
82 hat so konkret noch niemand ausgesprochen mit dem ich so gesprochen habe bisher. #5:35-
83 5:50#

84 B: Ja also man muss auch sagen, ich kriege da auch oft, ich bin also an einer Dorfschule, das
85 ist total entspannt mit dem Schüler Klientel. Ich kriege da oft als Klassenlehrerin die bisschen
86 schwierigeren Klassen und da funktioniert das dann super. Man kennt es aus den Vorjahren,
87 dass immer Bestrafung, Bestrafung oder halt Konsequenz und ich habe da halt so einen
88 bisschen anderen Ansatz und der funktioniert aber echt gut. #5:50-6:14#

89 I: Super. Dann nächste Frage. Würde ich jetzt einfach mal genauso vorlesen, weil irgendwie
90 schwierig die umzuformulieren. Genau, welche langfristigen Auswirkungen können eine
91 gesunde Lehrer-Schüler-Beziehung auf die Prävention von, jetzt bezogen auf
92 Unterrichtsstörungen, denn haben? Also wie #6:14-6:37#

93 B: Also das macht alles aus. Ich meine, wenn man eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung hat,
94 kommt auch mal eine Unterrichtsstörung vor, aber lange nicht so und wenn man sich mit der
95 Klasse gut versteht, dann machen die auch mal irgendwie Quatsch oder so, aber das ufert
96 dann nie wirklich aus. Und wenn man die dann darauf hinweist, nehmen die das meistens auch
97 ganz anders auf. Wenn man sich gut versteht, da kann man dann auch auf einer Sachebene
98 darüber sprechen und dann läuft das. Also ich habe das wirklich ganz ganz selten, dass es
99 wirklich auf so eine persönliche Ebene geht. So kann man da schön auf der Sachebene
100 abklären und dann klappt das auch wieder. Also meines Erachtens ist das, das Allerwichtigste,
101 eine gute Beziehung zu haben zu den Schülern und Schülerinnen. #6:37-7:18#

102 I: Ja. Das würde ich mal #7:18-7:20#

103 B: Reicht dir das schon oder möchtest du das noch weiter ausgeführt haben? #7:20-7:23#

104 I: Nein. Das finde ich tatsächlich so gut, weil die Literatur sagt genau das. Das ist perfekt. Ne,
105 auch dass man so aus der Praxis hört, dass es auch wirklich also funktioniert. Das man das
106 nicht nur so, vieles ist in der Theorie ganz toll und in der Praxis funktioniert das dann aber zum
107 Beispiel so gar nicht. Weil ich habe mich ja jetzt sehr lange damit befasst und irgendwie konnte
108 ich mir nicht vorstellen, ob wirklich diese Lehrer-Schüler-Beziehung wirklich so einen starken
109 Einfluss, wie überall steht, hat, auf die Klasse also auf das gesamte Klassenklima auch
110 eigentlich generell. #7:23-8:05#

111 B: Doch, also hat es definitiv, aber einfach, das ist jetzt meine persönliche Theorie, ich bin jetzt
112 im zehnten Dienstjahr muss man dazu sagen, ich habe da echt schon viel gesehen. Ich glaube
113 einfach, natürlich unterhalten sie sich auch mal im Unterricht oder machen Blödsinn, aber das
114 hat nicht die Qualität wie eine Störung, wenn jemand überhaupt nicht hört, weil die ja trotzdem
115 eine Grenze haben, die sie dann nicht überschreiten. Ich kenne das noch aus meiner eigenen
116 Schulzeit und wenn die Lehrer einen respektieren und mögen, dann machen die einfach nicht
117 so viel Blödsinn, als bei jemandem, wo sie einfach überhaupt keinen Respekt haben. #8:05-
118 8:39#

119 I: Ja das kann ich mir schon auch vorstellen ja. #8:39-8:43#

120 B: Ja es ist definitiv so. #8:43-8:46#

121 I: Ja und dass auch so #8.46-8:47#

122 B: Man sieht ja auch, ich bin ja wie gesagt an einer Realschule und wir haben an der Schule
123 Fachlehrerprinzip, das heißt sie haben quasi in jedem Fach einen anderen Lehrer oder eine
124 andere Lehrerin und da sieht man wie die sich dann bei unterschiedlichen Lehrerinnen Lehrern
125 verhalten. Das heißt welche Grenze haben sie wo und da sind Klassen, die verhalten sich
126 wirklich bei Kollegen x y total brav und beim anderen gehen sie völlig drüber und machen da
127 völlig grenzüberschreitende Dinge, also das liegt wirklich ganz ganz viel an der Erziehung.
128 #8:47-9:18#

129 I: Ja also Klassenlehrer ist ja wirklich immer nochmal was anderes. Da will man ja auch mehr,
130 da weiß man mehr, da hat man mehr Elternkontakt, das ist ja #9:18-9:26#

131 B: Ja, wenn es eine gute Klassenlehrerin ist ja, wenn es jemand ist der nicht so gut ist, dann
132 würde ich da nicht so zustimmen. Weil dann laufen die bei allen nicht gut. #9:26-9:36#

133 I: Ja ja das ist natürlich auch ein guter Punkt. Und dann eben jetzt gerade bezüglich des
134 Schülers, was man so über den weiß. Du hast ja auch gemeint, dass du viel auch mit ihnen so
135 bisschen privat quatschst auch so „Was am Wochenende so war?“ und so. Nutzt du diese
136 Informationen dann auch für den Unterricht also, dass du den Unterricht quasi auf die Schüler

137 dann speziell abstimmen kannst? Oder spielt das bei dir in der Vorbereitung nicht so eine
138 große Rolle? #9:36-10:12#

139 B: Also es kommt tatsächlich bisschen aufs Thema an. Da gibt es ja auch verschiedene
140 Informationen über Schülerinnen und Schüler. Also, wenn ich jetzt, ich unterrichte zum Beispiel
141 Deutsch, und wenn ich jetzt weiß es ist so eine Klasse, in der ganz ganz viele so
142 Geschichtenfreaks drin sind, dann kann man ja die Lektüre dementsprechend auswählen. Also
143 da lesen wir einmal im Jahr ein Buch. Dieses Jahr habe ich mit meinen Siebenern zu Beispiel
144 „Als Hitler das rosa Kaninchen stahl“ gelesen, weil die sich wahnsinnig interessieren für
145 Geschichte. Sowas kann man schon machen, wenn das dann aber so persönliche
146 Informationen sind, wie zum Beispiel, bei der einen ist der Papa ganz früh gestorben, bei der
147 anderen die Mama, dann spart man solche Themen halt auf. Also da guck ich dann, dass wir
148 kein Text lesen, wo es um Waisen oder Halbweisen geht oder so. Ich unterrichte Englisch und
149 da habe ich halt immer mal Muttersprachler drin zum Beispiel. Da kann man die halt auch als
150 Experten einsetzen. Sowas mache ich dann schon. #10:12-11:06#

151 I: Okay. Also mehr so auf Experten? #11:06-11:09#

152 B: Ja genau. Ich habe einen Football-Spieler, das finde ich ziemlich cool. Der spielt wirklich in
153 irgendeinem Football Verein. Der durfte dann mal so, als es um American Football ging,
154 Highschool bisschen erzählen von seinem Sport. Und wie das so ist. Also sowas geht dann
155 schon. In der Schule, an der ich unterrichte, haben wir aber eine Klassenstärke von 30
156 Schülerinnen und Schülern, da wird es einfach schwierig, das wirklich so abzustimmen.
157 #11:09-11:30#

158 I: Ja, dass man sich vielleicht auch nicht benachteiligt, fühlt dann, wenn der eine irgendwie
159 immer irgendwie total viel mitarbeiten kann und andere so gar nicht, das ist ja dann auch
160 irgendwie nicht so toll. #11:30-11:43#

161 B: Ja, also würde ich jetzt nicht. Ich mache das eben Themen bezogen, das ist auch okay,
162 dann finden die das auch interessant, weil die auch wirklich hören, was der oder diejenige
163 macht. Oder ich lasse die dann einfach auch mal Referate halten über ihre Lieblingsbuch oder
164 ihr Lieblingssport. Da kann man ja alles machen, hauptsache sie erzählen so ein bisschen.
165 Das geht schon, aber da fahre ich dann eher den Ansatz, dass ich halt wirklich so
166 Schicksalsschläge und so berücksichtige und versuche das einfach auszulassen. #11:43-
167 12:13#

168 I: Ja das ist ja auch irgendwie nicht so schön, dass immer wieder dann zu thematisieren oder
169 so vor Augen zu führen zu müssen. Das ist, das muss dann auch nicht sein, #12:13-12:22#

170 B: Genau. #12:22-12:24#

171 I: Und so diese Lebensgeschichten generell, jetzt gerade so bezogen auf so
172 Schicksalsschläge, hat das jetzt in deinem pädagogischen Ansatz irgendwas damit zu tun,
173 oder ist das mehr so, bleibt so bei einer privaten Information dann einfach. Man weiß Bescheid,
174 die Kinder können mit einem sprechen oder hast du auch da irgendwie in deinem
175 pädagogischen Ansatz etwas dazu? #12:24-12:52#

176 B: Das mache ich ganz individuell. Weil teilweise man ja was über die Schülerinnen oder den
177 Schüler und die Eltern sagen aber sie möchten nicht, dass man es thematisiert
178 beziehungsweise das Kind weiß nicht, dass ich das weiß. Teilweise gehen sie aber ganz offen
179 damit um, also das kommt einfach darauf an. Weil man hat da mit der Zeit dann so ein
180 Sammelsurium, da hat jeder sein Päckchen zu tragen und wir hatten auch schon eine
181 Schülerin, die missbraucht wurde und so. Und das zum Thema, die war auch in
182 psychologischer Behandlung, wo auch die Psychologin mit mir gesprochen hat, ich soll das
183 bitte nicht thematisieren, also das ist einfach ganz individuell. #12:52-13:30#

184 I: Okay. Das passt auch schon perfekt zur nächsten Frage würde ich sagen, wie du eben mit
185 so sensiblen Themen, wie gerade so, mit dann so Missbrauch und so was oder eben auch mit
186 so Todesfällen, das ist ja schon immer ein bisschen schwieriger. Und haben diese
187 Informationen dann irgendwie auch Einfluss auf das Verhalten von den Schülern oder eher
188 nicht? #13:30-13:55#

189 B: Ist auch ganz ganz individuell. Und da schaue ich auch zum Beispiel, wir haben ja auch
190 Kinder mit ADHS oder so. Und wenn die dann mal ihre Medikamente vergessen, das merkt
191 man dann relativ schnell und das man da dann eine andere Toleranzgrenze hat, als bei der
192 Schülerin oder dem Schüler neben dran, die einfach so etwas nicht haben, ist ein Stück weit
193 klar. Das ist halt so ein schmaler Grad, weil einerseits möchte man ja, dass die gleichen Regeln
194 für alle gelten, andererseits kann so jemand sich halt nicht so verhalten, wie ein Regelschüler.
195 Dementsprechend wäge ich das oft ab. Ich hatte auch, war das überhaupt letztes Jahr, weiß
196 ich gar nicht mehr, aber vor ein paar Jahren, einen Schüler, der hatte so eine
197 Regulationsschwierigkeit, der konnte sich einfach so wenig regulieren. Der war auch in
198 Behandlung und da kann man auch einfach mit der Klasse dann sprechen, wenn so etwas
199 öfter vorkommt. Und denen einfach sagen „Passt auf, der Schüler hat es einfach schwerer,
200 der hat was, ich kann euch nicht genau sagen, was es ist, der hat es einfach schwieriger,
201 deswegen habe ich da eine längere Reißleine.“ Und dann ist das für die Schüler aber auch
202 okay. Und das meinte ich ja vorhin, man muss einfach mit denen sprechen, erklären und dann
203 funktioniert sowas in der Regel auch. Also wenn die merken „oh, die Frau x macht bei dem
204 eine Ausnahme, hat aber gesagt, da ist was“, dann wird das auch nicht mehr thematisiert und
205 dann ist das auch so okay. #13:55-15:25#

206 I: Ja, also einfach immer wichtig diese Transparenz. Immer alles einfach offen ansprechen und
207 dann. #15:25-15:34#

208 B: Also ich meine, natürlich erzähle ich den Mitschülerinnen und Mitschülern nicht die
209 komplette Diagnostik und Diagnose und so weiter. Aber, wenn man denen einfach sagt, da ist
210 was und so transparent wie es in der, dem Moment geht und in Ordnung ist für alle, würde ich
211 das immer machen, da fährt man wirklich gut damit. #15:34-15:47#

212 I: Ja perfekt. Dann #15:47-15:49#

213 B: Die haben ja auch ein super Gespür, also soziales Gespür, das darf man nicht
214 unterschätzen. Also die merken ja schon in der Regel, mit dem ist was anders/an der ist was
215 anders und wenn man das halt bespricht, dann sind die da, also dann kann man gut mit ihnen
216 arbeiten. #15:49-16:04#

217 I: Ja, das denke ich mir auch eben die Schüler sind ja nicht irgendwie gefühlslos oder so, die
218 merken das ja auch und die kennen ja auch ihre Klassenkameraden, wenn da eine gute
219 Gemeinschaft ist, dann wird jeder akzeptiert. Dann hat man da ja eigentlich auch ein gutes
220 Verständnis. #16:04-16:23#

221 B: Ja, auch wenn die nicht so akzeptiert werden, da kann man dran arbeiten. Ich finde, das
222 führt dann trotzdem zu einer Akzeptanz des Schülers oder der Schülerin, die vielleicht anders
223 ist, in welche Richtung auch immer. Wenn man einfach darüber spricht, das thematisiert und
224 erklärt. #16:23-16:36#

225 I: Ja, super. Dann kurz Themenwechsel, würde ich sagen, zu den Eltern. Wie wichtig ist denn
226 die Elternarbeit in Bezug auf so Unterrichtsstörungen, damit man die gut bewältigen kann?
227 Spielen die da eine Rolle? #16:36-17:02#

228 B: Also ich würde mal sagen bei Schülerinnen und Schülern, die einfach gut laufen ist es nicht
229 so super relevant, weil wenn sich ein Schüler/Schülerin gut verhält, macht der ja keine
230 Probleme. Bei Unterrichtsstörungen hingegen ist schon wichtig, dass die Eltern dabei sind.
231 Beziehungsweise, dass die das auch unterstützen, was man da so in der Schule beschließt,
232 sei es eine Strafarbeit oder Nachsitzen oder mal ein Hausmeisterdienst. Denn, wenn, also
233 wenn ich jetzt einer Schülerin oder einem Schüler eine Strafarbeit gebe und die kommen dann
234 nach Hause und die Eltern verlachen das und sagen „ja, ja klar mach halt“, dann hat das ja
235 überhaupt keine Wirkung. Und deswegen ist das schon super wichtig, dass die Eltern da mit im
236 Boot sind. #17:02-17:46#

237 I: Werden die dann auch immer mit ins Boot, also wenn jetzt jemand nicht auffällig ist, sondern
238 jetzt einfach mal einen schlechten Tag oder so hatte, werden dann auch direkt die Eltern
239 informiert oder eher nur bei so schwierigeren Schülern, so würde ich es mal nennen? #17:46-
240 18:01#

241 B: Also ich finde es ist ein guter Trick, einfach eine gute Möglichkeit, eine gute Strategie, die
242 Eltern einfach gleich am Anfang mit ins Boot zu nehmen. Das heißt, beim Elternabend, also
243 auch wenn ich nur Fachlehrerin bin, dann gehe ich halt kurz zum Elternabend hin und sage
244 einfach „ich mache das so, so und so“, wie ich es bei den Schülern auch mache, also ich
245 mache das einfach transparent, wie ich arbeite, wann es eine Konsequenz gibt. Und die Eltern,
246 die da sind, sind ja nicht immer alle Eltern da, da ist auch so ein Punkt, die verstehen das dann
247 aber auch und wissen, wie ich arbeite und sage denen auch bei Nachfragen, sollen die gerne
248 anrufen oder mir eine E-Mail schreiben, einfach fragen, bevor sich da ganz viel Wut und Hass
249 aufstaut. Also auch hier, einfach transparent arbeiten. Das ist dann auch wenn es mal ein
250 Schüler ist, der eigentlich unauffällig ist, also ich habe da wenig Ärger mit den Eltern
251 tatsächlich. Wenn da eine Schülerin oder ein Schüler ist, wo halt mehr auffällt, dann hat man
252 in der Regel auch einfach mehr Kontakt zu den Eltern. #18:01-19:00#

253 I: Muss man ja zwangsläufig dann. #19:00-19:01#

254 B: Genau und dann merkt man auch relativ schnell, stehen die Eltern hinten dran oder nicht.
255 Und ich hatte das auch schon, dass ich auch wusste die Eltern sagen „ja, ja lass die halt
256 machen“, das ist dann so. Kommt es dann zu §90 Schulausschluss, das muss ja die
257 Schulleitung bestimmen, da hatten wir aber auch schon, dass die Eltern dann gesagt haben
258 „machen Sie das halt in der Schule, wir erachten das als kompletten Blödsinn“, das sind uns
259 dann aber auch einfach die Hände gebunden. #19:01-19:30#

260 I: Da passiert dann auch nichts, wenn die Eltern dann quasi sagen „nein, finden wir nicht
261 korrekt“, passiert es dann trotzdem oder passiert dann nichts? #19:30-19:39#

262 B: Ja klar, also die Entscheidung liegt bei der Schule, aber die Eltern haben immer die
263 Möglichkeit zu klagen quasi gegen die Schule oder halt die Schule zu wechseln, das passiert
264 aber relativ selten. #19:39-19:48#

265 I: Okay. #19:48-19:49#

266 B: Also ich persönlich finde halt, ich finde es schon gut, dass man an so etwas, das ist ja was
267 richtig richtig krasses §90 Schulausschluss, ich finde es trotzdem gut, wenn man es macht.
268 Ich mein der Erziehungseffekt strebt halt gegen Null, wenn die dann zu Hause hören „das ist
269 Blödsinn und wir machen es jetzt halt, weil wir müssen, aber es ist Quatsch“. Aber es setzt ja
270 trotzdem noch ein Signal für die Mitschülerinnen und Mitschüler, das sowas halt nicht geht in
271 dem Fall. #19:49-20:14#

272 I: Ja #20:14#

273 B: Aber, also um auf deine Frage zurück zu kommen, das ist auf jeden Fall für den
274 Erziehungseffekt elementar, dass die Eltern da dahinter stehen. #20:14-20:25#

275 I: Ja, eben sonst ist das einfach Quatsch. #20:25-20:30#

276 B: Ja, also man merkt das ja auch relativ schnell, wie ernst nehmen die Schüler eine
277 besprochene Konsequenz oder wie wenig ernst, hat ja auch viel mit den Eltern zu tun, wie die
278 zu Hause reagieren. Aber da muss man auch sagen, finde ich zumindest aus meiner
279 Erfahrung, die meisten Eltern sind wirklich kooperativ. #20:30-20:48#

280 I: Ja und auch die Beziehung zu den Eltern, wie wird die am besten aufgebaut? Da sollte ja
281 auch eine positive Beziehung herrschen, ist ja am besten. #20:48-21:00#

282 B: Ja, also ich finde Transparenz auch hier ganz wichtig, dass man den Eltern einfach am
283 Anfang des Schuljahres, die ersten Elternabende sind ja meistens im Oktober bei uns, dass
284 man sich da einfach kurz vorstellt, sagt, wie man arbeitet und ich stelle da immer kurz vor, was
285 Unterrichtsinhalte sind, auch so, steck denen auch den Rahmen ab, wie bei den Schülerinnen
286 und Schülern und biete ihnen immer an, wenn was unklar ist, die können sich gerne bei mir
287 melden. Das die nicht denken „Oh gott“, wenn die mir anrufen, wenn weiß gott was ist, sondern
288 biete die Möglichkeit einfach immer, sie können sich gerne melden. Ich schreibe da als auch
289 Rundmails, gerade wenn wir eine Lektüre anschaffen oder eine Klassenarbeit besonders gut
290 oder besonders schlecht ausgefallen ist. Ich melde mich da einfach so vier bis fünf Mal noch
291 als Fachlehrerin im Jahr an alle Eltern, einfach dass die mich noch so ein bisschen auf dem
292 Schirm haben. Und dann funktioniert das eigentlich ganz gut. Und versuche die eben so als
293 Gleichberechtigte Beziehungspartner mit ins Boot zu holen. Und wenn ich Klassenlehrerin bin,
294 klar da kann man dann mal anleiern, dass man ein Grillfest macht, um einfach mit den Eltern
295 wieder gut ins Gespräch zu gehen. Man kann da schon ein paar Sachen machen mit relativ
296 wenig Aufwand, dass die sich aber trotzdem gut aufgehoben fühlen. #21:00-22:19#

297 I: Ja. #22:19-22:20#

298 B: Und, also ich versuche das immer so zu vermitteln, dass unser aller Ziel ja ist, dass die
299 Kinder quasi die beste Version von sich in der Schule entdecken und mit der besten Version
300 von sich raus gehen aus der Schule und dass das ja unser beider Ziel ist. Und ja da auf einen
301 Konsens kommen. #22:20-22:41#

302 I: Ja, dass alle an einem Strang ziehen und nicht in zwei verschiedenen Richtungen. Genau und
303 würdest du jetzt auch sagen, dass Eltern dazu beitragen können, dass ein Schüler weniger
304 den Unterricht stört, jetzt gerade bei so schwierigen Schülern, wo die Eltern eben auch viel mit
305 ins Boot geholt werden? #22:41-23:02#

306 B: Ja total. Also wir hatten auch schon einen Schüler, der wirklich jenseits von gut und böse,
307 der hat auch nicht mehr auf seine Eltern gehört, der hat dann Drogen genommen und so, das
308 ist echt tragisch. Die haben sich dann auch Hilfe geholt die Eltern von externen, aber in der
309 Regel schon auf jeden Fall. Also sobald man quasi so sich wieder drauf besinnt, man hat das
310 gleiche Ziel, funktioniert das. Ich würde mal sagen, bei 95% der Eltern auch gut. #23:02-23:29#

311 I: Ja, also das da eben auch zu Hause was passiert dann. #23:29-23:34#

312 B: Genau, dass sie das wissen und sagen, keine Ahnung „die Schule hat angerufen, was ist
313 denn passiert“ und wenn das dann halt Eltern sind, die sagen „Ja die Schule hat wieder
314 angerufen“, dann ist ja klar, dass das da dann einfach keine Wirkung hat. Aber ich finde auch,
315 da muss man sich dann so bisschen so eine Resilienz schaffen und einfach denken, man hat
316 das Angebot an die Eltern gemacht und ich meine, das ist ja im Endeffekt ihr Kind, man gibt
317 hier Unterstützungsangebote und entweder sie nehmen sie halt an oder nicht. Also am Anfang
318 von meiner Karriere hat mir sowas echt noch schlaflose Nächte gemacht, weil ich gedacht
319 habe „Oh Gott, der Schüler kommt auf den falschen Kurs“ und mittlerweile, ja ich mache die
320 Angebote und entweder nehmen sie sie halt an oder nicht. #23:34-24:13#

321 I: Ja, das liegt ja dann auch in deren Hand, das ist ja immer noch deren Kind so letztendlich.
322 #24:13-24:18#

323 B. Ja genau und ich mache es dann so gut ich kann, mach denen die Angebote und entweder
324 sie nehmen es an oder nicht. Ich meine klar, wenn das jetzt so ein richtiger krasser Fall ist, wo
325 dann auch noch das Jugendamt miteinbezogen werden muss und so psychologische
326 Beratungsstelle, ist es nochmal was anderes. Aber halt bei so einem normalen Schüler, genau.
327 #24:18-24:34#

328 I: Ja, da passt das dann auch so. Und welche Störungen gab es jetzt so in deiner Laufbahn so
329 am meisten? Also jeder kategorisiert die ja so bisschen für sich selber, aber was wäre jetzt so
330 das Häufigste, was auftritt, was auch wirklich als Störung dann wahrgenommen wird und nicht
331 nur als so mal kurz miteinander geredet? Da würde ich jetzt selbst sagen, dass auch nicht als
332 Störung zu sehen. #24:34-25:06#

333 B: Wobei, das stört schon echt auch unheimlich den Unterricht. Man arbeitet ja viel mit non-
334 verbalen Signalen, also heißt, du weißt es fällt gerade eine Schülerin, ein Schüler einen Vortrag
335 und da sind zwei die immer schwätzen und dann fangen die an und man stellt sich dann da
336 einfach hin zu der Person oder wirft denen so einen Blick zu, damit kann man schon ganz viel
337 abschmettern, bevor es wirklich eskaliert. Aber ich glaube schon, gerade so die krassesten
338 Störungen über die Bandbreite sind Nebengespräche. #25:06-25:34#

339 I: Okay, also tatsächlich eher sowas. #25:34-25:39#

340 B: Ja, weil klar Handy und so, aber das kann man denen ganz gut aberziehen. Auch zu spät
341 kommen und so, aber so diese Nebengespräche sind schon störend oder reinrufen so. Also
342 halt die Klassiker, ist schon das, mit dem man am meisten, mit dem ich so, nicht mehr zu
343 kämpfen, ich kriege das ja unter Kontrolle, aber was halt so am häufigsten auftritt. #25:39-
344 25:58#

345 I: Ja okay, also tatsächlich die Klassiker. #25:58-26:01#

346 B: Ja total und eben, das führt ja auch wieder auf deine Eingangsfrage zurück, also wenn du
347 eine gute Beziehung hast mit Schülerinnen und Schülern, geht halt auch ganz viel non-verbal.
348 #26:01-26:13#

349 I: Genau, heißt. #26:13-26:15#

350 B: Also, wenn ich so non-verbale Signale schicke und halt nicht die ganze Zeit sage „hör auf,
351 hör auf, hör auf“, das kennt man ja selber, wenn man ständig hört „nein, nein, nein“,
352 irgendwann hat es keine Wirkung mehr. Deswegen ich versuche da ganz viel non-verbal zu
353 machen und es funktioniert in der Regel auch ganz gut. #26:15-26:31#

354 I: ja, heißt du würdest also die Unterrichtsstörung von der Definition her schon quasi ab, die
355 sprechen mit dem Nachbarn, wäre jetzt schon eine Störung. #26:31-26:41#

356 B: Ja also, kommt ja drauf an. Wenn jetzt jemand fragt „Kannst du mir einen Radiergummi
357 geben?“ oder so nicht. Aber, wenn das dann so ausartet, dann definitiv. #26:41-26:51#

358 I: Ja also, wenn man halt irgendwie mitbekommt, dass das Gespräch schon irgendwie eher in
359 die private Richtung geht und nicht so wirklich #26:51-26:58#

360 B: Wobei ich tatsächlich finde, das geht ja jetzt nicht darum, nicht nur wenn ich spreche. Aber
361 wenn zum Beispiel auch ein Mitschüler fragt nach Lineal, Bleistift, Füllerpatrone, das stört halt
362 einfach, weil die können das ja danach oder davor machen, aber halt nicht wenn jemand
363 spricht. Und so dieses Miteinander sich gegenseitig unterbrechen und so dieses sich
364 gegenseitig unterbrechen, das stört schon. #26:58-27:26#

365 I: Ja und würdest du jetzt auch sagen, dass die Gestaltung vom Unterricht einen Einfluss
366 darauf hat? #27:26-27:36#

367 B: Auf jeden Fall. Also wenn du den Unterricht voll gut planst, du hast einen Einstieg, eine
368 Arbeitsphase, man ist einfach schön durchstrukturiert und man geht da mit einem Plan rein,
369 dann ist ja so „zack-zack-zack“ was zu tun und dann kommt halt keine Langeweile auf, im
370 Sinne von ich habe nichts zu tun. Das mal jemand vom Thema an sich gelangweilt ist, klar das
371 ist normal, das geht uns ja genauso, aber wenn die halt was zu tun haben und man selber so
372 einen Plan hat im Kopf, dann ist es so schön strukturiert und läuft halt so ab „bam-bam-bam“.
373 Und wenn man da aber so völlig planlos reingeht, ach da merkt man schon, dass es
374 anstrengend ist für einen selber, weil man sich mehr konzentrieren muss und muss für die
375 Schüler natürlich auch, weil die ja merken „oh, Leerlauf“. Ich weiß ja nicht, wird dir in der
376 Vorlesung bestimmt genauso gehen, wenn du Leerlauf hast, wird dir langweilig und du suchst
377 dir eine andere Beschäftigung. #27:36-28:25#

378 I: Ja genau, das ist halt einfach dieses, man muss das einfach gut planen und dann kann ja
379 auch, da gibt's dann gar nicht so viele Phasen, in denen man diese Möglichkeit hat, irgendwie
380 was Doofes zu machen. #28:25-28:36#

381 B: Ja, das passiert ja immer mal, gerade jetzt so in Klausurenphasen, wenn man viel
382 korrigieren muss und dann nicht so mega super vorbereitet in den Unterricht geht. Das geht
383 dann aber mit den Jahren, also wenn ich, wie gesagt ich bin jetzt im 10. Dienstjahr, wenn ich
384 jetzt in eine Klasse unvorbereitet reingehe, kriege ich das trotzdem ganz gut hin, aber einfach,
385 weil man das irgendwann so verinnerlicht hat und runterhaut, raushaut, die Schüler
386 miteinbeziehen kann. Klar, gerade so am Anfang ist es essentiell, dass man weiß, was mache
387 ich, wo will ich hin, dass man da plant. #28:36-29:07#

388 I: Einfach so, dass man, ja, gut strukturiert da rein geht. #29:07-29:13#

389 B: Ja genau und irgendwann, also nicht jede Stunde, aber ich würde jetzt mal sagen, ich kann
390 jetzt in eine Stunde rein, ohne mich wirklich vorbereitet zu haben, weil ich hab da trotzdem
391 eine Struktur drin, aber einfach, weil ich das schon zehn Jahre mache. #29:13-29:27#

392 I: Ja da kriegt man ja auch eine Routine rein einfach irgendwann. #29:27-29:30#

393 B: Ja genau, dass nimmt den Druck auch wahnsinnig #29:30-29:33#

394 I: Ja und gibt es jetzt auch so bestimmte Strategien, die du anwendest im Unterricht, wenn
395 eine Störung auftritt oder ist das eben hauptsächlich, wie du schon gesagt hast, dieses non-
396 verbale, dass das bei dir quasi so oder die Schüler wissen „okay, wenn ich jetzt angeschaut
397 werde, dann ist das nicht gut“? #29:33-29:50#

398 B: Ja genau, ich mache viel non-verbal, das heißt eben einfach mal hingehen oder die
399 anschauen oder so eine Handbewegung, das geht gut. Was ich aber auch mache ist, in lauten
400 Klassen, dass ich, oh das habe ich schon lange nicht mehr gemacht, da habe ich immer so
401 eine Blume an die Tafel gemalt und in jede Blüte jemanden reingeschrieben, der gesprochen
402 hat und wenn halt die Blüte voll war, dann musste jeder eine Strafarbeit schreiben, der in der
403 Blume drinstand. Das muss ich aber fast gar nicht mehr machen. #29:50-30:24#

404 I: Aber nur in sehr lauten Klassen dann? #30:24-30:26#

405 B: Ja genau. #30:26-30:27#

406 I: Das ist aber auch interessant ja und das ist auch noch nicht sowas, also nicht das jetzt eine
407 Blume was Negatives ist, ist das ja nicht so ein ganz negatives Zeichen, da kann man da schon
408 gut zu verstehen geben. #30:27-30:38#

409 B: Ja da sind wir wieder bei dieser Konditionierung. Aber ich, mir hat das damals gut gefallen,
410 weil die halt sehen „oh“, es gibt was weiß ich, so fünf bis sechs Blüten und jetzt sind schon
411 vier voll, jetzt müssen wir uns halt da so irgendwie regulieren. Da kann man dann auch viel mit
412 Arbeiten, dass die Klasse sich einfach selber zurückhält und dann, das die Klasse da einfach
413 oder halt die, die sonst keine Strafarbeit kriegen, den anderen quasi zur Ruhe verhelfen. Das
414 klappt auch ganz gut. Oder was es auch gibt, das habe ich in den kleineren Klassen früher

415 gemacht, da gibt es ja auch so Apps mit einer Lernampel, wo dann halt so die Lautstärke
416 gezeigt wird, damit die einfach sehen, wenn sie zu laut werden. In Gruppenarbeiten, da wird
417 es halt zwangsläufig lauter, da kann man irgendwie so ein Signal vereinbaren, das man ihnen
418 irgendwas hinlegt, wenn die Gruppe zu laut spricht, also da gibt es ganz ganz viele
419 Möglichkeiten. #30:38-31:37#

420 I: Ja. #31:37-31:38#

421 B: Wobei das eher weniger Störungen sind als Lautstärke, aber die Lautstärke wird von vielen
422 Schülerinnen und Schülern als störend empfunden, dass sie sich nicht mehr so gut
423 konzentrieren können und so. Also das spielt ja alles so miteinander rein. #31:37-31:45#

424 I: Ja eben und gerade in Gruppenarbeiten ist ja sowieso immer schwierig. Da fühlt sich der
425 von dem gestört und der von sowas gestört und der von dem, das ist da ja ohne hin schwierig.
426 Aber wenn man da diese Signale vereinbart, dann kriegt man das ja auch gut hin. #31:45-
427 31:59#

428 B: Da reagieren die auch gut drauf. Was ich habe, ist so eine Halli Galli Klingel, weil ich bin
429 nicht so der Klangschalen Typ, also es kommt ja auch immer ganz ganz viel drauf an, was
430 passiert zu dir, was passt zu deiner Lehrerpersönlichkeit. Ich habe so eine Halli Galli Klingel
431 und wenn ich da halt draufhau, dann wissen die „okay, jetzt müssen wir alle wieder leise sein
432 und uns fokussieren“ und das funktioniert auch gut. Das ist halt so das Signal, weil ich es nicht
433 mag einfach zu schreien. #31:59-32:24#

434 I: Ja das ist auch nicht gut für die Lehrergesundheit auf Dauer. So viel rumschreien. #32:24-
435 32:28#

436 B: Ja voll. Ich glaube auch Männer haben es in dem Beruf einfacher, weil, wenn die einfach
437 mal sagen „he jetzt Ruhe!“, dann sind die halt ruhig und ich finde bei Frauen, das klingt dann
438 immer so schrill und so hysterisch. #32:28-32:41#

439 I: Ja und man muss ich auch mehr anstrengen, um laut zu werden als so ein Mann irgendwie.
440 Weil so diese tiefere Stimme, das kommt viel mehr durch, das Gefühl habe ich auch schon
441 gehabt ja. #32:41-32:50#

442 B: Ja total, das ist auch so, also es gibt ja auch immer Leute, die sagen das ist nicht wahr,
443 aber es ist schon so. Eben mit so einem akustischen Signal, also mir passiert das vielleicht
444 einmal im Jahr, dass ich wirklich brülle, wo ich dann denke oh f*** hätte ich nicht machen
445 sollen, aber mir passiert das nicht mehr öfter, weil man non-verbal echt viel bewegen kann.
446 #32:50-33:09#

447 I: Ja und würdest du aber sagen generell, dass laut werden, was bringt oder ist eher nicht so
448 sinnvoll? #33:09-33:19#

449 B: Also ich finde nein. Das ist jetzt aber subjektiv, aber ich finde das hat immer so eine, so ein
450 bisschen ein Akt der Hilfslosigkeit, wenn ich laut werde, dann weiß ich mir anders nicht mehr
451 zu helfen. #33:19-33:32#

452 I: Ja. #33:32-33:33#

453 B: Deswegen ist akustisches Signal, weil manchmal, wenn, ich mein wenn mal 30 Leute am
454 Reden sind oder wegen mir nur 15, wenn nur die Hälfte der Klasse spricht, weil man muss ja
455 irgendwie zu denen durchdringen und da finde ich einfach so akustische Signale gut, weil die
456 Schüler das dann kennen und kann die gut darauf trainieren. Und dann muss man nicht laut
457 werden. Neulich ist es mir passiert, aber da hat mich ein Schüler wirklich provoziert und da
458 wurde ich auch wirklich laut im Einzelgespräch. Danach habe ich mich auch entschuldigt, weil
459 ich das nicht okay finde. Ich möchte ja auch nicht, dass mein Chef mich anschreit, wenn ich
460 irgendwas falsch mache. #33:33-34:06#

461 I: Ja, das möchte ja niemand. #34:06-34:08#

462 B: Also ich bin absolut dagegen zu schreien. Also komplett. #34:08-34:11#

463 I: Okay, also ich werde auch nicht der Schreier werden, das habe ich auch schon festgestellt.
464 #34:11-34:19#

465 B: Nein und vor allem, also was studierst du für eine Schulart, wenn ich fragen darf? #34:19-
466 34:23#

467 I: Tatsächlich Grundschule. #34:23-34:27#

468 B: Okay. #34:27-34:28#

469 I: Ja genau, aber ich habe mit meinem Dozenten, das eben jetzt auch abgeklärt, ob es auch
470 möglich ist, dass ich mal Sekundarstufe 1 nehme, weil es ja, klar ist es jetzt ein anderes Alter,
471 aber so im Vergleich ist es ja eigentlich auch mal ganz gut zu wissen, was man so mit Älteren
472 macht. Wobei ja Fünftklässler und Viertklässler nicht so einen Unterschied zeigen. #34:28-
473 34:48#

474 B: Genau, was die dann auch merken, in der fünften Klasse auch schon, aber gerade so 7./8.,
475 wenn der Lehrer rumschreit, ich habe Kollegen, die schreien die ganze Zeit und die machen
476 sich darüber lustig in der Pause. #34:48-35:01#

477 I: Okay. 35:01-35:02#

478 B: Ja voll, oder dann machen sie schon einen Streit drum, wer hat x y wieder zum Ausrasten
479 gebracht. Also wirklich. Und ich war früher genauso. Ich finde ja, es ist einfach kein guter Stil,
480 man möchte denen ja eigentlich auch beibringen, wie verhält man sich in Konfliktsituationen
481 und mit Schreien, kann das ja nicht so die Lösung sein. #35:02-35:24#

482 I: Ja und ist dann auch, so ein bisschen vielleicht, auch die Autorität, die man hat, so ein
483 bisschen am Schwinden, wenn man so rumschreit und man schon so mitbekommt, dass in
484 den Pausen die Schüler so darüber sprechen? Dann nehmen die die ja auch nicht so richtig
485 ernst, dann als Lehrkraft, oder? #35:24-35:41#

486 B: Nein natürlich nicht. Also ich würde das differenzieren. Ich glaub in manchen Streit hat es
487 schon eine Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler, weil die das halt nicht gewöhnt sind,
488 aber wenn Kolleginnen und Kollegen ständig rumbürren, ich weiß nicht. Ich mein das mit der
489 Hilflosigkeit merken die Schüler ja auch auch und dass die Person sich halt nicht mehr anders
490 zu helfen weiß oder machen sich halt darüber lustig. #35:41-36:00#

491 I: Ja eben so hätte ich das jetzt nämlich auch eingeschätzt und habe ich tatsächlich vorher
492 auch gelesen. #36:00-36:06#

493 B: Ja also bei mir in der Schule war das schon so, bei dir wahrscheinlich auch und da hat sich
494 auch nichts geändert. #36:06-36:13#

495 I: Nein, also die Lehrer sind immer, eigentlich immer ein bisschen so der Clown der Schule.
496 Das sind ja auch meistens so ein oder zwei, die so ganz ins Extreme gehen, wo man wirklich
497 so gar keinen Respekt eigentlich auch hat davor. #36:13-36:25#

498 B: Ja genau und das meinte ich eben vorhin, da erlauben die sich halt auch viel mehr und
499 machen viel mehr Blödsinn, machen viel Grenzüberschreitung, das machen sie bei mir zum
500 Glück nicht „toi-toi-toi“. #36:25-36:37#

501 I: Ja genau, ist gut wenn das nicht passiert auf jeden Fall. So, dann die letzten Fragen. Wie
502 beeinflussen denn Unterrichtsstörungen so generell die Lernatmosphäre und auch die
503 Lernfortschritte der einzelnen Schüler? Gibt es da Einfluss darauf oder eher weniger? #36:37-
504 37:02#

505 B: Also ich glaube, wenn das Störungen sind, die man gut in Griff bekommt, relativ wenig. Also
506 das meinte ich ja vorhin mit non-verbal und so. Aber wenn ich den Unterricht dann abbrechen
507 muss und sagen muss „x y hör bitte auf zu sprechen“ das stört halt wahnsinnig, weil die Schüler
508 dann voll raus kommen aus dem Thema. Ich glaube auch, bei mir passiert das tatsächlich
509 relativ wenig, ich glaube aber auch, wenn die Störung dann so ist, dass es auf andere
510 Mitschülerinnen und Mitschüler übergeht. Was ich vorhin meinte, wenn jemand einen Vortrag
511 hält und es wird nebenher gesprochen und Blödsinn gemacht, dann bringt das ja auch die
512 Person raus. Das kann ja auch sein, dass eine Unterrichtsstörung sich mit Papierkügelchen
513 abwerfen oder so, da fühlt man sich ja dann auch nicht wohl in der Klasse, also wenn das dann
514 so Richtung Mobbing und Ähnlichem geht, das hat definitiv Einfluss darauf, wie gut mal lernt.
515 #37:02-37:58#

516 I: Ja. #37:58-38:00#

517 B: Oder auch, wenn Störungen sind, wo dann letztendlich nur gesprochen wird und man kann
518 nicht mehr wirklich zu hören und sich nicht konzentrieren. Das stört safe. #38:00-38:07#

519 I: Ja also kann schon #38:07-38:08#

520 B: das kann auch sein zu spät kommen, das sind einfach Sachen, das bringt einen raus. Die
521 Lehrkraft vorne fokussiert sich auf was anderes, das bringt einen einfach wahnsinnig raus.
522 #38:08-38:17#

523 I: Also auch einen selbst als Lehrkraft dann? Also wenn da jetzt jemand irgendwie mal zu spät
524 plötzlich reinläuft, auch wenn man das eher so nicht so ganz wahrnimmt? #38:17-38:26#

525 B: Also ich würde sagen, so im ersten Jahr voll, man hat einen Unterrichtsbesuch,
526 Lehrbeauftragter ist da und dann kommt jemand zu spät rein und man denk „neeeiiiiin“. Aber
527 mittlerweile nicht mehr so. #38:26-38:38#

528 I: Wenn man in der Routine drinnen ist, dann störts nicht mehr? #38:38-38:42#

529 B: Das kommt halt drauf an, das meine ich ja, wenn das permanent ist, würde mich das auch
530 nerven, aber es kommt halt wenig vor, denn das ist etwas, das kann man ihnen wirklich gut
531 abtrainieren. #38:38-38:51#

532 I: ja okay. #38:51-38:53#

533 B: Und auch hier ist es so, es gibt halt Lehrer da kommen sie ständig zu spät, so zwei bis drei
534 Minuten und bei manchen machen sie es gar nicht. Aber da sind wir wieder, das meine ich ja,
535 alles so miteinander verknüpft, da sind wir dann wieder bei Respekt, bei Autorität. Beim wem
536 kann ich es machen, bei wem nicht. #38:53-39:13#

537 I: Das beantwortet eigentlich auch schon fast die nächste Frage. Eben ob dieses Gefühl von
538 Autorität so ein bisschen beeinträchtigt wird bei Unterrichtsstörungen? #39:13-39:21#

539 B: Also ich glaube schon. Wenn das jetzt jemand ist, der permanent, wenn man ständig
540 massive Unterrichtsstörungen hat und man bekommt sie nicht in den Griff, dann hat man keine
541 Autorität in der Klasse. #39:13-39:35#

542 I: Das sind dann eben wieder diese Lehrkräfte, die einfach nicht ernst genommen werden.
543 #39:35-39:42#

544 B: Ja voll. Ich meine, also möchte ich schon nochmal sagen, die versuchen das bei allen. Ja,
545 die gucken bei allen, wo sind meine Grenzen, wie weit kann ich gehen. Der eine Schüler, die
546 eine Schülerin probieren bisschen mehr der anderen bisschen weniger, das ist ja auch ganz
547 viel so Charakter abhängig, aber die probieren bei allen Lehrern, wie weit kann ich gehen, wo
548 sind meine Grenzen und da sind wir ja auch wieder bei der Eingangsfrage quasi. Schüler-
549 Lehrer-Beziehung das ist ja die Aufgabe von mir als Lehrkraft denen halt klar den Rahmen
550 abzustecken, so weit können sie bei mir gehen und dann bin ich auch dann, glaube ich

551 zumindest, richtig tolerant innerhalb meines Rahmens und da dürfen die auch viel selber
552 entscheiden, aber ich sage halt bis dahin und nicht weiter und das ist ganz klar meine Aufgabe
553 als Lehrerin. #39:42-40:26#

554 I: Ja auf jeden Fall. #40:26-40:28#

555 B: Da funktioniert das auch. Die mögen ja Regeln, die mögen eben auch Ausnahmen, die man
556 eben mit ihnen bespricht. Die möchten, das man ihnen klare Regeln setzt und ihnen aber auch
557 so ein bisschen Freiheit ermöglicht, aber die brauchen jemanden, der ihnen das vorne vorgibt.
558 Weil die probieren bei allen, wie weit kann ich gehen, was kann ich mir erlauben. #40:28-
559 40:45#

560 I: Ja klar, also habe ich nicht anders gemacht früher auf jeden Fall. #40:45-40:50#

561 B: Genau und das muss einem halt klar sein, dass wenn ich eben hingeh, um Unterricht zu
562 vermitteln, dass das halt auch ganz viel auf der Beziehungsebene ist. #40:50-41:00#

563 I: Ja das ist super. Und #41:00-41:05#

564 B: Und eben Lehrerpersönlichkeit, das wirst du bestimmt noch ganz oft hören, das ist halt so
565 ein Begriff den kann ja keiner richtig greifen, was ist das überhaupt. #41:05-41:13#

566 I: Ja, ja genau das kommt ganz oft. #41:13-41:16#

567 B: Ich habe auch schon Lehrproben mit abgenommen und da geht es dann auch ganz viel um
568 Lehrerpersönlichkeit und das ist halt so ein bisschen doof, weil das ja schwammig ist, ist ja
569 nichts wo man wirklich messen kann. Aber ja und ich mein, der eine hat so ein bisschen leichte
570 Regeln, der andere strengere, das kommt, glaube ich, ganz viel drauf an, dass man präsent
571 einfach ist und das aller wichtigste, das merken Schüler ganz schnell, ob man Interesse an
572 ihnen hat und ob man sie mag. #41:16-41:42#

573 I: Ja. Doch das habe ich auch schon bemerkt im Praktikum. Ja, das merkt man recht schnell,
574 ob die gerne irgendwie mitmachen oder ob die jetzt nicht so erfreut sind, wenn man reinkommt.
575 #41:42-41:58#

576 B: Ja und ich habe tatsächlich, kennst du ja auch diese Holzhammer-Methode, die wirklich
577 Unterricht mit strenge raushaut geht auch, wenn es halt in deiner Art ist. Ich kann es zum
578 Beispiel nicht. Ich kann nicht rein und „bam-bam-bam“, aber da gibt es halt kein richtig oder
579 falsch, da muss dann jeder eben sein Ding finden. Und dann hat man auch die Autorität, aber
580 es muss halt authentisch sein. #41:58-42:24#

581 I: Ja genau. Das hat eigentlich schon wieder, das haben wir eigentlich schon besprochen
582 würde ich fast schon sagen. Ob das Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein von Lehrkräften,
583 die eben diese Störungen nicht in den Griff kriegen, ob das Einfluss auf sie hat? #42:24-42:43#

584 B: Also das liegt ja im Job, das ganz viel auf der persönlichen Ebene spielt. Allein wenn man
585 eine Unterrichtsstunde plant oder so, da hängt man voll viel Herzblut rein und viel von sich
586 selber und seinen eigenen Stil und das hat auf jeden Fall Einfluss auf einen, wenn die Schüler
587 sich einfach blöd verhalten. Safe, auf jeden Fall. #42:43-43:08#

588 I: Ja, dann mega. Super. #43:08-43:21#

589 B: Ich hoffe das hat deine Fragen beantwortet und ich habe nicht zu viel noch so nebenher
590 erzählt. #43:21-43:24#

591 I: Nein, nein. Das war super. Ich mag das gar nicht so, dieses abfrühstücken von so Fragen
592 und finde ich ganz grauenvoll. Ich bin immer froh, wenn das mehr so eine Unterhaltung ist und
593 nicht so ganz dieses: okay ich stell die nächste Frage und die nächste Frage, weil das ist ja
594 irgendwie auch nicht der Sinn. Also irgendwo schon, aber irgendwie auch nicht. Nochmal
595 vielen lieben Dank für deine Zeit! #43:24-43:51#

596 B: Sehr gerne, es hat mir sehr viel Spaß gemacht. #43:51-43:56#

Transkript Lehrkraft 2 (L2)

- 1 I: Dann würde ich einfach mal starten. #00:00-00:02#
- 2 B: Ja. Ja. #00:02#
- 3 I: Wie würdest du denn eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung definieren? Was wäre da so eine
4 Definition, für dich persönlich einfach? #00:02-00:10#
- 5 B: Ich glaube, dass es wichtig ist, dass man authentisch gegenüber seinen Schülern ist. Das
6 heißt, Schüler merken relativ schnell, wenn man im Verhalten ihnen gegenüber nicht echt ist.
7 Ich glaube das es ist wichtig ist, dass man aufmerksam ist, das heißt auch persönlich, also
8 aufmerksam ist im Sinne dahingehend, dass man auf persönliche Probleme, da ein
9 Augenmerk auch darauf hat, wenn es den Schülern nicht gut geht und ich glaube, dass es
10 auch wichtig ist, dass man klar ist, in dem was man gegenüber der Schüler kommuniziert. Das
11 heißt, schwierig ist es, wenn man das eine sagt und das andere tut. Genau. #00:10-01:00#
- 12 I: Ja genau, und hast du auch so bestimmte, irgendwie Strategien, die du verwendest, um gute
13 Beziehungen aufzubauen zu den Schülern und die halt auch zu fördern, dass die auch
14 erhalten, bleibt einfach? #01:00-01:15#
- 15 B: Also ich achte halt, in jeder Klasse gibt es bei mir einen Klassenrat, mit dem Ziel, also das
16 die Schüler den weitgehend selbstständig führen. Ich führe den immer zu Beginn des
17 Schuljahres ein. Ich habe jetzt im zweiten Durchgang eine dritte Klasse übernommen, das ist
18 am Anfang dann ein bisschen mühsam, aber das wird eingeführt. Dann gerade auch im
19 Sachunterricht eben ganz viel zu Thema „Umgang miteinander“, „Wolfssprache“,
20 „Giraffensprache“ thematisiere ich eigentlich in jeder dritten Klasse, die ich bisher hatte. Und
21 ich finde es halt auch wichtig, dass man es auch als Lehrer vorlebt. Das heißt, wenn ich von
22 meinen Schülern einfach erwarte, dass sie zum Beispiel pünktlich in den Unterricht kommen,
23 dann bin ich auch pünktlich. Also genau. #01:15-02:09#
- 24 I: Ja. #02:09-02:11#
- 25 B: Also einfach eine Verlässlichkeit. #02:11-02:13#
- 26 I: Ja und diesen Klassenrat, den führst du dann auch ab Klasse eins, also ab Klasse eins
27 würdest du den quasi einführen, sodass der quasi immer weitergeführt wird oder wird der von
28 Anfang an total eigenständig geführt? #02:13-02:29#
- 29 B: Also man muss, das Ding ist, bei uns an der Schule ist es so, dass, es wird immer
30 gewechselt Klasse 1/2 und dann Klasse 3/4. Das ist unterschiedlich. Dieses Jahr in Klasse
31 drei musste ich ihn tatsächlich neu einführen, weil die Kollegin ihn nicht gemacht hat und da
32 arbeite ich dann mit Kausel und erkläre es den Kindern erst. Es gibt halt Klassenrats-Leiter,

33 zwei, dann gibt es welche die, die Regeln quasi überwachen. Es gibt einen, der auf die Zeit
34 achtet. Das heißt am Anfang leite ich das an und das Ziel ist aber, dass sie es dann immer
35 eigenständiger machen. Das klappt eigentlich auch ganz gut. Und aber wenn ich eine Klasse
36 eins hätte, dann würde ich es auch von Klasse eins an einführen. #02:29-03:22#

37 I: Okay. Also das ist für dich wirklich so, dir einfach wichtig, dass die diesen Klassenrat haben.
38 #03:22-03:28#

39 B: Ja, das ist eines der wichtigsten Instrumente meiner Meinung nach und die Rückmeldung
40 von den Kindern und von den Eltern auch, ist auch relativ gut. #03:28-03:39#

41 I: Okay. Also dieser Mehrwert wird dann auch gesehen von Kindern selber? #03:39-03:43#

42 B: Ja. #03:43#

43 I: Okay, sehr interessant, habe ich jetzt in den letzten Interviews auch noch nicht gehört, dass
44 das benutzt wird und würdest du deswegen auch sagen, dass eine gesunde Lehrer-Schüler-
45 Beziehung oder eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung langfristig dann auch Auswirkungen auf
46 die Prävention von Unterrichtsstörungen hat? #03:43-04:06#

47 B: Ja auf jeden Fall. Also, ich behaupte jetzt einfach mal, wenn es eine gute Lehrer-Schüler-
48 Beziehung vorhanden ist, dass man tatsächlich, das ist jetzt schwierig festzumachen, aber ich
49 würde sagen, ein Großteil der Unterrichtsstörungen abmildern oder vielleicht sogar verhindern
50 kann. #04:06-04:29#

51 I: Ja und dieser Klassenrat, würde der auch etwas dazu beitragen? Da wird ja auch vieles
52 besprochen und auch über Probleme? #04:29-04:39#

53 B: Ja mit Sicherheit, weil sie einfach auch die Konflikte klären, bevor sie überhaupt dann in
54 den Unterricht sozusagen überschwappen können. Und Kinder sind da erstaunlich klar im
55 Regeln von Konflikten und haben auch, sind sehr offen die Dinge anzusprechen, gleichzeitig
56 auch empathisch. Also die regeln da ganz viel selber, wenn es richtig gut läuft. #04:39-05:07#

57 I: Also ist quasi diese Konfliktbewältigung, die die von Natur aus haben einfach auch gar nicht
58 zu unterschätzen? #05:07-05:15#

59 B: Ja finde ich definitiv. Man muss sie aber auch ein Stück weit ermutigen selber über die
60 Probleme nachzudenken. Also ich bin kein Freund davon, dass man, dass man ihnen alles
61 abnimmt. Das heißt je mehr man ihnen quasi die Werkzeuge gibt, je mehr sind sie einfach in
62 der Lage, die Dinge auch selbst zu regeln. Aber man muss ihnen halt ein paar Mal zeigen, wie
63 es geht. #05:15-05:43#

64 I: Ja okay, also das hört sich sehr gut an, also dieser Klassenrat ist auch glaube ich, also habe
65 ich auch in der Literatur so gelesen, wirklich ein wahnsinnig gutes Instrument, um den Kindern
66 so diese Konfliktbewältigung und auch so diese Fähigkeit, Konflikte wörtlich zu lösen und nicht
67 gleich irgendwie da körperlich zu werden. Dass das wirklich da ein gutes Instrument ist auch,
68 weil dieses Klassenklima würde ich jetzt behaupten, da auch ein bisschen positiver wird.
69 Einfach weil diese Probleme direkt angesprochen werden oder gar nicht erst auftreten. #
70 05:43-06:18#

71 B: Ja also gerade bei der Klasse, die ich jetzt habe, das war zwar am Anfang eher schwierig,
72 was diese soziale Sache angeht und einfach durch die Einführung dieses Klassenrates, würde
73 ich sagen ist das seit Herbst, ist die ganze Sache, läuft die Sache. #06:18-06:38#

74 I: Ja, das ist ja auch schön, wenn das dann so nach und nach und man so eine Verbesserung
75 auch einfach sehen kann. Genau. Dann kurzer Themenwechsel, und zwar zu so
76 biographischen Informationen, die man über Schüler hat. Also man bekommt da ja schon
77 einiges mit auch von Elternseite vielleicht oder auch von den Schülern oder man merkt, okay
78 das ist irgendwie was. Spielt die, spielen diese Geschichten, die Lebensgeschichten, die man
79 von den Schülern hat irgendeine Rolle in deinem pädagogischen Ansatz, so würde ich es jetzt
80 mal nennen, als nutzt du diese Informationen? #06:38-07:18#

81 B: Ja ich glaube, dass man lügen würde, wenn man sagen würde, dass es nicht so wäre. Ich
82 glaube wir können nicht, also man wird automatisch glaube ich durch, dadurch beeinflusst,
83 was man von der Elternseite gesagt kriegt, was man. Wir haben natürlich auch
84 Übergabekonferenzen, wenn wir jetzt eine Klasse wechseln, zum Beispiel von Klasse zwei zu
85 Klasse drei. Wobei ich es da manchmal ganz angenehm fände, wenn ich mir erstmal ein
86 eigenes Bild machen könnte. #07:18-07:53#

87 I: Also so ganz unvoreingenommen? #07:53-07:34#

88 B: Da muss man sich schon sehr frei machen, damit man erstmal versucht einen offenen Blick
89 für die Kinder zu haben. Aber klar, ich mache jetzt mal ein Beispiel ein ganz konkretes.
90 Klassisches Thema in der Grundschule: Vatertags und Muttertags Geschenke. Wenn ich zum
91 Beispiel aber weiß, bei einem Kind ist der Vater abwesend aus irgendeinem Grund, dann gehe
92 ich natürlich nicht mit den Themen Muttertags- und Vatertags Geschenken ganz anders um,
93 wie wenn ich diese Information nicht hätte. #07:34-08:28#

94 I: Ja das ist klar, genau. #08:28-08:32#

95 B: Da ist es auch wichtig einfach. #08:32-08:34#

96 I: Ja. Und nutzt du diese Informationen, die du über die Schüler hast, auch für die Gestaltung
97 von deinem Unterricht? Also nutzt du die Informationen da irgendwie, in irgendeiner Form?
98 #08:34-08:46#

99 B: Großes Problem, bei meiner Klasse jetzt ist, dass die Schwierigkeiten haben mit dem Lesen.
100 Das heißt, die haben eigentlich, ganz viele haben wenig Zugang zu Büchern zu Hause und in
101 dem Zuge nutze ich es insofern, dass ich mich halt stärker einfach auf dieses Thema
102 Lesekompetenz konzentriere und ihnen versuche einfach aktiv Angebote für Bücher zu
103 schaffen. Und das ist zum Beispiel etwas, wo ich sage, ich weiß das es bei dem einen oder
104 anderen höchst problematisch daheim ist und deswegen, das ist sowas, was ich versuche,
105 dann in meinem Unterricht umzusetzen. #08:46-09:33#

106 I: Ja einfach auch dann abgestimmt auf die Klasse oder auf die ganze gesamte Klasse, wenn
107 da viele Probleme haben. #09:33-09:40#

108 B: Ja genau. Also einfach da ein bisschen hellhörig sein, genau. Dann, in den letzten Jahren,
109 hatte ich auch Klasse mit hohem Anteil „Deutsch als Zweitsprache“ und da muss man dann
110 halt einfach auch bestimmte Sachen, zum Beispiel, dass man nochmal gesondert auf Artikel
111 eingeht. #09:40-10:02#

112 I: Ja okay, da muss man dann einfach auch bisschen flexibel einfach bleiben vielleicht. #10:02-
113 10:08#

114 B: Ja genau. #10:08-10:09#

115 I: Und wenn du jetzt so sensible Informationen über Schüler hast, also so bezüglich dem
116 Elternhaus, dass da was nicht läuft oder so? Und besonders auch dann, wenn solche
117 Informationen, okay man merkt, das Kind verhält sich auch irgendwie komisch oder man merkt
118 im Unterricht da stimmt was nicht. Wie gehst du mit solchen Informationen dann um? #10:09-
119 10:33#

120 B: Es kommt ein bisschen darauf an, von wem man sie bekommt. Also Grundschulkinder
121 erzählen ziemlich viel. Bei dramatischen, bei wirklich dramatischen, Auffälligkeiten halt auch
122 im Unterricht, würde ich die Eltern einladen. Das heißt, wenn man irgendwie merkt, also wenn
123 da massiv irgendwas nicht in Ordnung ist, im Zweifelsfall sage ich dann zu den Eltern, okay
124 ich habe einmal umsonst nachgefragt, aber besser einmal umsonst nachgefragt, wie eben gar
125 nicht. #10:33-11:11#

126 I: Ja und wenn dann irgendwie sowas schlimmeres wäre, würde man ja klar mit den Eltern
127 sprechen, aber würde mal eventuell auch mit dem Schüler selbst darüber sprechen oder ist

128 das dann eher schwierig, weil man nicht so ganz weiß, weiß der Schüler überhaupt, ob ich das
129 weiß und so? Lässt man das dann eher nur so zwischen Eltern und Lehrern oder geht das
130 schon auch mit dem Schüler dann? #11:11-11:34#

131 B: Also ich bin eigentlich grundsätzlich der Meinung, wenn man, dass man, wenn man über
132 Kinder redet, dann finde ich es auch in den meisten Fällen gut, dass die Kinder mit dabei sind.
133 Weil es geht ja über sie, also ich biete auch ganz oft Elterngespräche zum Halbjahr an und
134 sage zu den Schüler, auch schon zu den Drittklässlern, „hey, ihr könnt mit dazu kommen“. Es
135 gibt natürlich Teile des Gesprächs, da möchte ich nur mit den Eltern sprechen und da bitte ich
136 sie dann einfach kurz rauszugehen. Aber ich versuche das einfach insofern transparent zu
137 halten, das heißt „hey, um euch geht es, dann gibt es auch eigentlich Grund, warum ihr nicht
138 dabei sein sollt“, ausgenommen halt wirklich, wenn es Extremfälle sind. Und man würde
139 natürlich auch mit der Schulleitung sprechen, wenn es ein extremer Fall ist, einfach um sich
140 da auch Rückendeckung zu holen, vor allem im rechtlichen Bereich. #11:43-12:34#

141 I: Ja genau, weil es kann ja schon auch passieren, habe ich jetzt auch schon von Lehrern
142 gehört, dass das wirklich auch so schwerwiegende Sachen sind, dass dann schon auch da in
143 Richtung Jugendamt oder irgendwie was passieren muss und das kann man ja nicht alleine
144 als Lehrkraft entscheiden. #12:34-12:49#

145 B: Auf keinen Fall. Also sollte das dabei sein, muss man sich immer sowieso, also Schulleitung
146 dazu holen, das geht gar nicht anders. #12:49-12:58#

147 I: Ja genau. Und würdest du schon auch sagen, dass die Elternarbeit wichtig ist, um
148 Unterrichtsstörungen zu bewältigen? #12:58-13:07#

149 B: Ja, ich denke, dass es wichtig ist, dass man versucht einen regen Kontakt zu den Eltern zu
150 haben, muss allerdings das Ganze einschränken, und sagen manchmal. Es fehlt momentan
151 so ein bisschen die Mitte. Es fehlen manchmal Eltern, die sich für ihre Kinder aktiv
152 interessieren und einfach das Gespräch mit dem Lehrer suchen, was wirklich total in Ordnung
153 ist und auch gerne gesehen wird. Es gibt aber eben auch Eltern, die wirklich, die einen, um
154 einen dramatischen Rückruf bitten, wenn das Kind ein Heft in der Schule vergessen hat. Also
155 die Balance ist relativ schwierig in der Grundschule. #13:07-14:06#

156 I: Ja genau, dass manche Eltern so ein bisschen die Übereltern sind und total überreagieren
157 und manche interessiert es vielleicht auch gar nicht, was in der Schule passiert. Das gibt es
158 mit Sicherheit ja schon auch. #14:06-14:16#

159 B: Ja genau eben das ist das, was ich meine. Es fehlt einfach so ein bisschen die Mitte.
160 Entweder gibt es Eltern, die wirklich auch, ja, es teilweise übertreiben und es gibt auch ganz
161 oft Eltern, die es halt einfach Null interessiert. #14:16-14:34#

162 I: Ja, das ist dann auch wiederum schwierig. #14:34-14:40#

163 B: ja genau es fehlt so einfach ein bisschen dieses, dieses normale Interesse. Habe ich den
164 Eindruck, dass das seltener wird. #14:40-14:49#

165 I: Ja, also das kriege ich auch tatsächlich in meinem Umfeld so ein bisschen mit. Also wenn
166 man da irgendwie auf irgendwelchen Feiern ist, wo man Eltern trifft, dann kriegt man da wirklich
167 manchmal mit, wo man sich fragt, „okay, man kann es jetzt auch übertreiben“, was die Kinder
168 irgendwie angeht und bei manchen denkst du dir „oh okay gut, die interessiert so ziemlich gar
169 nicht, was in der Schule so abgeht“. #14:49-15:14#

170 B: Ja, also das ist eine zunehmende Schwierigkeit einfach. #15:14-15:17#

171 I: Ja, und wie baut man jetzt am besten so eine positive Beziehung zu den Eltern auf? Weil
172 das ist ja schon auch wichtig, dass man zu den Eltern, sowohl zu den Eltern als auch zu den
173 Schülern eine gute Beziehung hat. Sonst. #15:17-15:33#

174 B: Ja ich glaube auch, dass es relativ wichtig ist, dass man authentisch ist. Ich glaube die
175 Eltern merken es zum Großteil, wenn man das Ziel hat, dass man ihren Kindern gutes Lernen
176 ermöglicht. Ich glaube tatsächlich, dass es wichtig ist ein gutes Verhältnis zu den
177 Elternvertretern zu haben. Das heißt, da auch den Kontakt zu pflegen. Ganz klar ein
178 Klassenfest veranstalten, um da einfach, also diese Beziehung zu pflegen, weil, ich würde
179 sagen, ein Klassenfest oder wir haben jetzt in diesem Schuljahr auch schon einen Bastel- und
180 Spielenachmittag gemacht. Das erleichtert einem insofern die Arbeit, indem doch das eine
181 oder andere schwierige Elterngespräch erspart. #15:33-16:26#

182 I: Ja, weil da kommen dann ja auch vielleicht viele so Alltagsgespräche oder man unterhält
183 sich auch einfach mal nicht über die Schule vielleicht und dann kriegt man da auch vielleicht
184 so ein besseres Verhältnis, weil die Eltern vielleicht auch merken „ah okay, die Lehrerin ist
185 vielleicht gar nicht so doof“, blöd gesagt oder so. #16:26-16:47#

186 B: Ja ich meine, man muss es ja immer ganz klar sagen, das ist schon schwierig. Das ist total
187 einfach jemanden am Telefon irgendwie zu sagen, mit was man alles nicht einverstanden ist,
188 aber es ist wesentlich schwieriger da quasi das im persönlichen Gespräch zu tun. Das heißt,
189 ich bin eigentlich selten für Telefon oder E-Mail Kontakt bei schwieriger Elterngesprächen ist
190 das immer persönlich. #16:47-17:15#

191 I: Ja, ist immer besser im Regelfall persönlich immer gut. Und was können Eltern jetzt konkret
192 zur Prävention von Unterrichtsstörungen beitragen? Gibt es da was? #17:15-17:29#

193 B: Also wir haben ja so eine Art Planer mit einem, also wo die Hausaufgaben notiert werden,
194 und wo Informationen einfach drin sind und ich würde mir da grundsätzlich einfach wünschen,
195 dass das regelmäßiger einfach ein Blick reingeworfen wird und das die Kinder halt das Gefühl
196 haben, die Schule und die Eltern kommunizieren miteinander. Und ich glaube das es schon
197 dazu beitragen würde, dass vielleicht die ein oder andere Situation entschärft werden würde
198 und ich finde es schon wichtig, dass Eltern mit ihren Kindern sprechen, wie es so in der Schule
199 gelaufen ist. Das hört sich jetzt vielleicht so ein bisschen altmodisch an, aber ich finde es auch
200 wichtig, dass Eltern irgendwie ihren Kindern verschiedene Werte einfach mitgeben von zu
201 Hause. Das heißt: Pünktlichkeit, Höflichkeit. Und ich glaube, wenn man diese Werte auch ein
202 Stück weit daheim vorlebt, dann entlastet das einfach auch die Schulen. #17:29-18:38#

203 I: Ja auf jeden Fall, würde ich auch so unterstreichen. Und gibt es jetzt so Arten von
204 Unterrichtsstörungen, die du so am meisten beobachtet hast, jetzt in deiner Lehrerlaufbahn?
205 Also was tritt so am meisten auf an Störungen, was für dich halt auch schon als Störung gilt?
206 #18:38-19:01#

207 B: Also in Grundschulen ist halt oft das Thema „nicht sitzen bleiben können“, das heißt
208 aufstehen im Klassenzimmer oder auch relativ gefährlich ist mit dem Stuhl kippln. Also ja,
209 und halt der Klassiker mit dem Nebenmann quatschen. Genau. Aber wir haben jetzt, das sind
210 halt andere Sachen, wie in der Sekundarstufe. #19:01-19:38#

211 I: Ja also das auf jeden Fall. Heißt du würdest auch so sagen, eine Unterrichtsstörung, so nach
212 einer Definition für dich, beginnt schon dann, wenn irgendwie ein Schüler nicht sitzen bleiben
213 kann oder vielleicht auch mal rein ruft oder sich irgendwie selbst gar nicht so unter Kontrolle
214 hat? Er hört zum Beispiel ein Wort und muss direkt was dazu sagen. #19:38-19:58#

215 B: Das ist eine gute Frage. Also ich glaube, ich würde sagen es kommt ganz arg auf die
216 Situation drauf an. Jetzt zum Beispiel das Beispiel es ist eine ruhige Arbeitsphase und alle sind
217 am machen und tun und wenn dann einer rein redet, dann ist es oft so das es schwierig ist für
218 die Anderen weiter zu arbeiten. Ich würde tatsächlich sagen es ist situationsabhängig. Weil es
219 gibt ja dann auch Phasen in denen es ruhig auch mal ein bisschen lauter sein darf, bei der
220 man eben sogar im Klassenzimmer rumgehen kann, da ist es was anderes und da beurteilt
221 man es auch anders. Also es kommt wahnsinnig auf die Situation drauf an. #19:58-20:49#

222 I: Okay, ja das ist auch spannend zu hören. Und würdest du auch sagen, dass die
223 Unterrichtsplanung und -gestaltung selbst einen Einfluss hat, auf das Auftreten von
224 Störungen? #20:49-21:01#

225 B: Ja definitiv. Also, weil Schüler einfach einem relativ schnell zurückspiegeln, wenn man eine
226 Stunde, um es mal ganz offen zu sagen, fehlgeplant hat. Also so bei Stunden, die einfach nicht
227 funktionieren, gibt es mehr Unterrichtsstörungen, wie bei Stunden, die wirklich rund geplant
228 sind. #21:01-21:25#

229 I: Also heißt Planung ist schon auch ein bisschen das A und O, damit die Störung einfach
230 gering gehalten werden. Ich meine, vermeiden kann man es ja nicht, also ist ja unmöglich.
231 #21:25-21:35#

232 B: Ja, also ich denke schon. Wobei es erstaunlich ist, man ist überrascht, dass man oft denkt,
233 dass man eine Stunde relativ gut geplant hat und das hat aber relativ oft was mit dem
234 Schwierigkeitsgrad zu tun. Meistens, wenn es zu schwer ist, ist es schwierig für die Kinder.
235 #21:35-21:56#

236 I: Okay, also wenn es einfach nur von einem selber vielleicht blöd gemacht wurde dann wenn
237 es schwierig ist oder generell einfach bei so schwierigeren Themen, die man aber machen
238 muss? #21:56-22:07#

239 B: Bei schwierigeren Themen definitiv. #22:07-22:10#

240 I: Okay, da haben die dann vielleicht auch kein Bock oder ist denen gerade zu anstrengend
241 oder? #22:10-22:15#

242 B: Ich mache mal ein Beispiel: Satzglieder im Deutschunterricht. Klasse drei. Schwierig für,
243 also das ist auch schwierig für Erwachsene das spannend zu verpacken und für Schüler erst
244 recht. #22:15-22:32#

245 I: Ja, also das ist tatsächlich witzig, dass du das sagst, weil im Praktikum haben auch Freunde
246 von mir die Satzglieder gemacht oder ein Satzglied, ich glaube das Prädikat oder so war das.
247 Und dann hatten die da einen Unterrichtsbesuch gehabt und die haben es wirklich versucht so
248 spannend wie möglich, aber es hat einfach nicht funktioniert. Also es ging einfach nicht, weil
249 das so viel Theorie dahintersteckt, die man halt einfach rüberbringen muss, da kann man
250 einfach nicht so viel drum herumreden. Und hast du auch so bestimmte präventive Strategien,
251 die du im Unterricht umsetzt, damit selten Störungen auftreten? #22:32-23:12#

252 B: Ich versuche nicht zu laut zu werden, was die Stimme angeht. Ich finde nämlich, also das
253 ist ein ganz interessantes Phänomen, je lauter der Lehrer, umso lauter dann auch die Klasse.
254 Und wenn man, also die spiegeln das dann auch wieder, wenn man leiser unterwegs ist. Ich
255 merke, dass dieses, ich achte darauf, dass ich einfach rechtzeitig da bin, um mein Material

256 sortiert zu haben, dass man auch rechtzeitig einfach loslegen kann und dass es kein so
257 Leerlauf gibt. #23:12-23:58#

258 I: Ja okay. #23:58-23:59#

259 B: Zum Beispiel ich mache mal ein Beispiel: Wenn ich was mit Technik machen will, dann will
260 ich aber auch klar haben, dass die Technik läuft, weil das ist so ziemlich eines der schlimmsten
261 Dinge die dir passieren kann, wenn du irgendwie was vorbereitet hast und die Technik bei uns
262 läuft einfach immer noch nicht einwandfrei, und dann funktioniert der Beamer nicht. Und dann
263 ist es klar, dass es dann laut wird. #23:59-24:26#

264 I: Ja. Klar dann tritt halt so eine Leerphase auf und dann finden die genug andere
265 Beschäftigungen. #24:26-24:32#

266 B: Genau so in etwa. #24:32-24:34#

267 I: Ja und würdest du sagen, dass auch die Lernatmosphäre beeinflusst wird, durch
268 Unterrichtsstörungen? #24:34-24:42#

269 B: Ja, also ich meine eine Unterrichtsstörung im Prinzip, wenn das ist, dann können halt die
270 anderen nichts machen. Also dann ist es natürlich auch hinderlich am Lernen. Definitiv. #24:42-
271 24:57#

272 I: Ja also das quasi auch der Lernfortschritt der anderen Schüler, die jetzt nicht stören, sondern
273 von der Störung eher betroffen sind, dass die dann auch nicht lernen können. Manchen können
274 das ja schon ausblenden, aber ich glaube gerade in der Grundschule ist es schon noch für
275 viele schwierig so ein Nebengebammel da jetzt irgendwie auszublenden. #24:57-25:19#

276 B: Ich würde sagen in der Grundschule ist es fast nicht möglich. Also das gibt es selten, dass
277 das Kinder da schon können. #25:19-25:27#

278 I: Ja, also wird sowohl die Atmosphäre als auch die Lernfortschritte, würde ich es jetzt nennen,
279 schon beeinträchtigt deswegen. Okay und jetzt ein bisschen so zur Autorität als Lehrkraft. Ich
280 habe schon mit einer anderen Grundschullehrerin gesprochen, die hat eher gemeint
281 tatsächlich, dass mit dieser Autorität, dass man das so konkret in der Grundschule noch nicht
282 benennen kann. Also schon auch, aber nicht so stark und würdest du jetzt sagen, dass diese
283 Unterrichtsstörungen, wenn die, also häufig auftreten, dieses Gefühl von Autorität
284 beeinträchtigen können? #25:27-26:08#

285 B: Ja klar definitiv, also auf jeden Fall. Ich glaube schon, dass das auch wichtig ist in der
286 Grundschule. Ich glaube, also ganz oft erlebt man das nämlich in der Grundschule, wenn

287 Vertretungssituationen eintreten. Aber ich glaube diese Autorität, die man bei einer Klasse hat,
288 ist in der Grundschule vielleicht noch stärker als in der Sekundarstufe, weil man einfach mehr
289 Stunden hat. Maßgeblich durch eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung geprägt. Also Autorität
290 einfach im Sinne einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung, weil oft sind die
291 Vertretungssituationen so, dass die Kinder die Lehrer nicht kennen und es dann schwierig
292 wird. #26:08-27:01#

293 I: Ja und dann stören die halt auch viel und dann fühlt man sich vielleicht auch ein bisschen
294 so „ja okay, die hören ja gar nicht, ich kann eigentlich machen was ich will, das interessiert die
295 gar nicht.“ Und dann geht ja schon ein bisschen Autorität vielleicht auch verloren. So ein
296 bisschen. #27:01-27:18#

297 B: Wobei, also in einer Grundschule würde ich jetzt sagen, dass es schon geht, aber eher so
298 im Sinne, wenn jetzt zum Beispiel Vertretungslehrkräfte in meine Klasse kommen, dass die
299 Schüler mir dann rückmelden „hm war schwierig“ und ich dann frage, warum war es schwierig
300 „ja wir kannten die Lehrerin ja gar nicht, wir wussten ja gar nicht woran wir sind.“ #27:18-27:43#

301 I: Okay, also dann sprechen die schon offen aus, dass so diesen Rahmen, den man ihnen halt
302 als Klassenlehrerin gibt, dass das denen schon so Sicherheit gibt einfach und wenn sie das
303 nicht haben, dass die dann einfach gar nicht wissen „okay, was machen wir überhaupt? Was
304 kann ich machen? Was darf ich machen?“ #27:43-28:01#

305 B: ja genau, dass ist einfache glaube ich der Punkt, dass die halt maximal verunsichert sind,
306 wenn halt jemand fremdes reinkommt. Da kann man sich natürlich dann auch darüber
307 unterhalten, ob das überhaupt gut ist, wenn Schüler in der Grundschule so viele Stunden bei
308 einem Lehrer haben, aber das ist halt ein zweischneidiges Schwert würde ich sagen. #28:01-
309 28:21#

310 I: Ja, ist halt im einen Sinne super voll gut und im anderen halt eben gerade für so Sachen
311 eigentlich ein bisschen doof, dass man nicht so offen ist für andere Menschen, aber diese
312 Sicherheit und dieses Vertrauen, ich glaube das brauchen die Kinder in dem Alter einfach noch
313 so ein bisschen. So dieses Elternähnliche Verhältnis, würde ich es jetzt mal nennen. #28:21-
314 28:41#

315 B: Ja, definitiv. #28:41-28:43#

316 I: Ja und wenn jetzt so wirklich wiederholt Unterrichtsstörungen auftreten und man die selber
317 wirklich so gar nicht in Griff bekommt. Wird dann auch so vielleicht, also ich weiß nicht damit
318 hat vielleicht nicht jeder schon Erfahrungen gemacht, aber wenn das wirklich oft ist und man
319 es so gar nicht hinbekommt, kann dann auch so ein bisschen das Selbstbewusstsein und auch

320 das Selbstvertrauen der Lehrkraft so ein bisschen beeinflusst werden? So dass man vielleicht
321 denkt, „oh gott ich kann das ja gar nicht oder oh gott ist das überhaupt das Richtige?“. #28:43-
322 29:15#

323 B: Ja definitiv würde ich schon sagen. Aber ich finde da tut es vielleicht das eine oder andere
324 Mal auch gut, mit Leuten zu reden, die gar nichts mit Schule zu tun haben und die einem auch
325 einfach nochmal vor Augen führen, wenn man jetzt zum Beispiel mit einem Schüler von einer
326 dreißiger Klasse funktioniert es einfach überhaupt nicht, dann tut es einem auch mal gut, wenn
327 einem jemand von außen sagt „aber du hast dafür die anderen 29 im Griff“. Also ich, ich glaube
328 manchmal ist es auch gut einen Schritt zurück zu treten und einfach zu sagen, dass es im
329 Leben außerhalb der Schule einfach Situationen gibt. Ich glaube man macht sich einfach was
330 vor, wenn man sagt, dass es mit allen Schülern immer 100%ig klappt. Manchmal kann man
331 noch so viel machen und tun und da stimmt einfach die Chemie nicht. Dann muss man einfach
332 gucken, dass man ein gutes Arbeitsverhältnis hinkriegt, aber ja klar also ich würde lügen, wenn
333 ich nicht sagen würde, dass das auch am Selbstbewusstsein kratzen kann. #29:15-30:32#

334 I: Ja, da muss man dann vielleicht auch einfach immer das Positive sehen, also die gute Seite,
335 dass man eben, wie du auch schon gesagt hast, eben die anderen 29 Kinder eigentlich voll im
336 Griff hat und es eigentlich nur so dieser eine ist und, dass das ja nicht direkt heißen muss, nur
337 weil einer jetzt so gar nicht auf mich hört, dass ich dann eine doofe Lehrerin bin. #30:32-30:54#

338 B: Ja genau, also manchmal ist es tatsächlich auch so, du kannst machen was du willst und
339 es funktioniert einfach nicht. Und ich glaube, dass es da aber auch wichtig ist sich mit Kollegen
340 auszutauschen, weil ganz oft ist es einfach so, dass das dann vermehrt einfach aufkommt.
341 Also das man da gar nicht alleine ist und das ist dann schon gut, wenn man weiß „oh ich bin
342 nicht die Einzige, die halt diese Schwierigkeit hat“. #30:54-31:18#

343 I: Ja, also einfach dieses Wissen, dass es bei anderen genauso ist und die auch schon alles
344 probiert haben, dann fühlt man sich auch einfach nicht so alleine. #31:18-31:27#

345 B: Und letzten Endes, ich glaube, dass es wichtig ist auch eine saubere Dokumentation zu
346 führen. Das heißt, ich habe alles versucht mit Elterngesprächen und so weiter und je nach
347 dem auch Schulleitung oder Austausch mit Kollegen. Aber letzten Endes wird es nie bei allen
348 funktionieren. Da muss man halt einfach ehrlich sein. #31:27-31:52#

349 I: Ja und das ist einfach auch so ein Gedanke von dem man weg kommen muss, dass man
350 nicht nur eine gute Lehrerin ist, wenn man alle 30, ich meine die Klassen werden ja auch immer
351 größer, wenn man alle 30 Kinder im Griff hat. Ich meine das sind 30 kleine Kinder, die da umher
352 irren und sich einfach noch nicht wirklich unter Kontrolle haben und da kann man auch einfach,
353 also das geht ja gar nicht. #31:52-32:17#

354 B: Also ich glaube, dass es einfach wichtig ist das man ein realistisches Bild hat. Und ich
355 glaube schon, dass man den Anspruch haben sollte es zu versuchen, aber ich finde, wenn
356 man quasi sagen kann, man hat alles getan, was man konnte, und letzten Endes hat es halt
357 einfach bei dem einen oder anderen nicht funktioniert. Wenn man professionell gearbeitet ha,
358 dann hat man alles getan, was man konnte. #32:17-32:44#

359 I: Ja und irgendwann gehen einem ja auch die Mittel einfach aus. Okay, das war es schon. Da
360 sage ich vielen vielen Dank.

Transkript Lehrkraft 3 (L3)

1 I: Also, wie definierst du eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung? #0:00-0:07#

2 B: Also, eine gute Beziehung ist, denke ich, wenn man das Gefühl hat, dass es eine offene
3 Beziehung ist. Dass die Kinder einem auch trauen, trauen sich was zu fragen, was zu sagen.
4 Also ich weiß von einer strengen Rektorin früher, dass die Kinder sich nicht mal getraut haben
5 zu fragen, ob sie aufs Klo dürfen, weil sie schon schiss hatten, sie werden dafür angemotzt
6 und fragen dann lieber nicht und machen in die Hose. Also das ist natürlich jetzt ein Extrem,
7 aber, dass sie sich trauen nachzufragen auf jeden Fall im Unterricht und ja auch zu sagen,
8 wenn sie halt Mist gebaut haben, dass sie sich trauen das zu sagen und zu zugeben. Wenn
9 man zum Beispiel in der Pause in die Büsche pinkelt, könnte man sagen „Nein, das stimmt
10 doch gar nicht“, „ja okay war blöd“ wäre dann besser, Hauptsache er sagt es dann und ich
11 sage ihm dann „, wenn ich jetzt in die Hecke gehe und hin pinkel ist doch auch blöd oder?“
12 und dann zeigen sie auch Verständnis. So dass man es, natürlich ist man nicht ganz auf einem
13 Level aber, dass man Verständnis zeigt und Mitgefühl und Geduld, das ist immer das große
14 Zauberwort. Wenn man Dauer-bequatscht wird, muss man sich manchmal auch abgrenzen
15 können und sagen, ja jetzt ist mal gut mit erzählen, aber natürlich muss man auch ein offenes
16 Ohr haben für, was für sie wichtig ist oder wichtig war am Wochenende oder der Tag davor
17 oder weiß der Geier. #00:07-01:54#

18 I: Und hast du dann auch irgendwie noch irgendwelche Strategien, damit diese Beziehung
19 eine gute wird oder eher nicht? #01:54-02:02#

20 B: Also eine Strategie in dem Sinne nicht, aber bei manchen Schülern muss man sich um eine
21 gute Beziehung bemühen und bei vielen ergibt sie sich von selbst, dadurch, dass sie offen auf
22 einen zu gehen. Aber manche Kinder sind halt verschlossener und schüchterner und da muss
23 man dran arbeiten, auf sie zu gehen, positiv auf sie zu gehen, damit es eine gute, offene
24 Beziehung wird und sie sich trauen zu fragen und sich wohlfühlen in der Klasse und so. Ja.
25 #02:02-02:43#

26 I: Okay, und würdest du auch sagen, dass wenn man jetzt eine positive Beziehung hat zu den
27 Schülern, dass das längerfristig gesehen auch eine Auswirkung auf das Klassenklima hat?
28 Also das auch weniger Störungen auftreten, wenn man eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung
29 hat? #02:43-02:59#

30 B: Denke ich schon. Vor allem, also erst mal, dass sie gerne in die Schule gehen, dass hängt
31 ja viel damit zusammen, wie die Beziehung zum Lehrer ist. Wenn man den Lehrer blöd findet,
32 geht man auch nicht gerne in die Schule. Natürlich ist das, was in der Schule verlangt wird,
33 trotzdem nochmal für manche anstrengend und sie gehen nicht wahnsinnig gerne in die
34 Schule, weil es einfach anstrengend ist. Habe ich ja vorher schon gesagt. „Ich gehe lieber

35 wieder in den Kindergarten“, aber wenn sie dich als Lehrerin mögen, dann kommen auch sie
36 auch manchmal deswegen schon gerne in die Schule und ich denke, wenn du eine gute
37 Beziehung hast und eine ruhige Art hast einigermaßen, dass sich das schon auch auf die
38 Klasse auswirkt. Wenn du selbst dauernd gereizt und genervt bist, dann überträgt sich das
39 natürlich auf die Klasse und auf die einzelnen Schüler und auf das Klassenklima und das dann
40 immer so eine aggressive Stimmung ist. Das kenne ich schon auch von Kolleginnen, die halt
41 immer so ein bisschen am Rande sind, wo dann nebendran dauernd geschrien wird und du
42 denkst „oh gut“. Ja, natürlich hat jeder mal schlechte Tage, aber ich denke es sollte natürlich
43 nicht die Regel sein. Ist für alle Beteiligten nicht gut. #02:59-04:09#

44 I: Nicht gut, okay. Dann zu Informationen, die man so über seine Schüler hat. Man kriegt da ja
45 so einiges mit und nutzt du diese Informationen irgendwie, um deinen Unterricht zu gestalten
46 und vorzubereiten? #04:09-04:27#

47 B: Informationen? Nochmal bitte. #04:27-04:31#

48 I: Zum Beispiel, wenn du jetzt zum Beispiel weißt der liebt Fußball oder der liebt das und das,
49 ob man dann sagt, okay man macht vielleicht mal im Deutschunterricht was dazu. #04:31-
50 04:39#

51 B: Achso ja, wie jetzt zum Beispiel zur EM, dass man das ein bisschen aufgreift in der Schule,
52 klar macht man immer. Wenn man Jungs hat, die Fußball begeistert sind, guckt man das man
53 das ein bisschen miteinbindet in Mathe, in Sachunterricht, Deutsch kann man Texte schreiben
54 oder über die Länder was machen. Ja so Sachen oder auch, viele mögen natürlich Tiere in der
55 Grundschule, dann guckt man das man im Sachunterricht immer mal wieder was zu Tieren
56 macht. Einen Schüler habe ich gerade, der mag sehr gerne Hühner, der x liebt Hühner, alles,
57 was mit Hühnern ist. Er zeichnet ständig Hühner und isst gerne Hühner, aus den Steckwürfeln
58 baut er Hühner. Ja. #04:39-05:26#

59 I: Ja also das nutzt man und wenn das jetzt so kritische Informationen wären, dann nicht? Also
60 eher nur so Sachen, was sie so mögen oder wenn der das toll findet. Wenn man jetzt irgendwie
61 mitbekommt, weiß ich nicht, Missbrauch oder ähnliches? #05:26-05:41#

62 B: Achso Missbrauch meinst du. Das ist immer ganz schwierig natürlich. Also, du kanntest ja
63 auch die Schülerin x, da war es ja auch immer mal bisschen schwierig, ob da nicht irgendwann,
64 irgendwie Kindwohlgefährdung im Sinne von Vernachlässigung im Spiel ist. Wenn ein
65 Mädchen eine weiße Leggings anhat die ganze Woche und die am Schluss grau/braun ist, dann
66 ist es schon schwierig und du überlegst dann schon, wäre es jetzt gut man gibt dem Jugendamt
67 mal einen Tipp oder einfach, um die Hilfe anzubieten. Aber wenn du das im Elterngespräch
68 ansprichst, und da kommt so gleich völlige Blockade und bloß nicht und „wir brauchen keine

69 Hilfe“ und „das wollen wir nicht“ und dann kannst du schwer was dagegen machen. Weil
70 natürlich musst du ja auch gucken, dass das Lehrer-Eltern-Verhältnis einigermaßen im
71 Rahmen bleibt, weil sonst ist die Zusammenarbeit schwierig und es wirkt sich dann immer
72 mehr auf das Kind aus. Bei denen wars ja am Anfang, wenn ich kritisiert habe, sie hat öfter
73 keine Hausaufgaben, dann ja von wegen, warum ich es nicht hinkriege, dass sie nicht die
74 Hausaufgaben aufschreibt. Und am Schluss sollte dann immer ich daran schul sein, dass sie
75 keine Hausaufgaben macht. Und bei einem Kind hatte ich auch mal so einen
76 Missbrauchsverdacht, sexueller Hinsicht, aber das ist ganz arg schwierig und #05:41-07:05#

77 I: Aber spricht man da dann mit den Kindern auch drüber oder kommt das voll drauf an?
78 #07:05-07:07#

79 B: Man versucht es halt. Also ich habe dann extra so eine schöne Fortbildung gemacht, da
80 war ich das erste Mal in, was weiß ich, wie das hieß, bei einer drei-tägigen Fortbildung, wie
81 man da auf Kinder zugeht und das man es halt eben immer wieder anbietet, eine ruhige Minute
82 sozusagen mit dem Kind, wo es die Chance hat, was in Ruhe mit einem zu besprechen, wo
83 man mal so ganz vorsichtig nachhakt, „Wie ist es denn daheim so und mit dem Papa so?“. Mit
84 dem Stiefpapa war das. Und da hatte ich immer so das Gefühl, den Verdacht, dass das
85 irgendwie schräg läuft, weil der hat so viele Schimpfwörter benutzt und so viele ekelhafte
86 Sachen für Erst-/Zweitklässler damals gesagt, wo ich dachte, als ich bin ja schon eine Weile
87 Lehrerin, das ist nicht der normale Rahmen in dem sich das bewegt. Da ist irgendwie,
88 irgendwo, irgendwas, aber man hat es nie so ganz rausbekommen und der war ja dann
89 irgendwann so aggressiv, dass er dann auch wirklich auf eine Förderschule gegangen ist
90 später dann, weil er sich sozial-emotional nicht mehr im Griff hatte nach der zweiten Klasse.
91 Aber ich wette, da war irgendwas, aber das kannst du als Lehrer nur schwer was machen.
92 #07:07-08:18#

93 I: Ja eben, da muss man dann oft auch dann eher so Beratungsstellen dann dazu ziehen weil
94 selber kann man #08:18-08:26#

95 B: Eben dann kannst du, eben ich habe es der Mutter dann auch angeraten zum Psychologen
96 gehen, vom Jugendamt Hilfe annehmen. Das Kind ist nicht ... ist besonders und es braucht
97 Hilfe in irgendeiner Form. Und dann kann man es nicht mehr als anbieten und die Mutter hat
98 dann halt immer Ausreden gesucht mit Psychologen „der hat keien Zeit und mit dem klappt es
99 nicht“ dies und jenes. Ich glaube er ist nie beim Psychologen gewesen, aber ich denke es hätte
100 ihm gutgetan. Irgendwas war da, was er loswerden hätte müssen und wahrscheinlich nie
101 losgeworden ist. #08:26-09:01#

102 I: Ja das ist, da hat man dann auch irgendwann alles getan, was man tun kann. #09:01-09:10#

103 B: Ja, du kannst nicht das Jugendamt einfach hinschicken und sagen „die sollen da mal
104 gucken, ich glaube mit dem Vater stimmt was nicht.“ #09:10-09:16#

105 I: Ja das geht nicht. #09:16-09:17#

106 B: Der hat auf jeden Fall öfter getrunken als gut ist, das war schonmal klar. Und ich befürchte,
107 dass er da dann manchmal Sachen gemacht hat, die sich nicht gehören, sage ich jetzt mal.
108 #09:17-09:29#

109 I: Ja. Genau, dann kommen wir auch schon ganz flüssig zum Thema Elternarbeit. Wie wichtig
110 ist denn die Elternarbeit? Mit den Eltern generell, um Unterrichtsstörungen zu bewältigen?
111 #09:29-09:45#

112 B: Elternarbeit. Da ist immer wichtig, dass man einen guten Kontakt zu den Eltern hat, weil
113 gerade wieder am Beispiel x, wenn die Elternarbeit nicht gut läuft oder ich hatte auch schon
114 ein anderes Kind, wo es hieß wenn Frau y jetzt noch einmal was sagt oder mit was schreibt,
115 dann schicke ich dich auf eine andere Schule. Das man halt nur nicht beim Kind schaut wo
116 liegt der Fehler, sondern Frau y, die Lehrerin, ist die Blöde. Wir sind ja anonym. Dann kann
117 das nicht funktionieren, weil natürlich kriegt ein Kind das mit, „das macht ja nichts, wenn ich
118 was falsch mache, sondern die Lehrerin ist ja nachher schuld. Ich muss ja nichts ändern und
119 ich kann mich ja ruhig blöd verhalten und die Hausaufgaben nicht machen und dies und jenes,
120 weil meine Mutter ist ja nachher auf die Lehrerin sauer und nicht auf mich“. #09:45-10:40#

121 I: Ja also, wenn es dann halt zu Hause auch heißt „ne, das was die Lehrerin sagt ist blöd“,
122 dann bringts halt nichts. #10:40-10:45#

123 B: Ja genau da kann man halt auch nichts dran machen. Wenn man zusammen daran arbeitet
124 und „okay, der macht keine Hausaufgaben an was liegt es?“, „Ja, er schreibt es nicht richtig
125 auf“ oder er nimmt die Sachen nicht mit, dann gucke ich. Dann lasse ich mir die Hausaufgaben,
126 den Aufschrieb zeigen, dann gucke ich, dass der die Sachen alle einpackt, natürlich vergisst
127 man es auch mal, das ist klar, aber in der Regel guckt man dann danach und dann funktioniert
128 das auch gut, wenn das so ein offenes Miteinander ist. #10:45-11:09#

129 I: Aber es muss halt auch, die Eltern müssen mitspielen, damit #11:09-11:12#

130 B: Die Eltern müssen mitarbeiten und das Problem, je nach dem wenn es denn eines gibt,
131 sehen und das man zusammen daran arbeitet und nicht „die Lehrerin soll sich mal um ihren
132 eigenen Kram kümmern und dich in Ruhe lassen.“ Dann funktioniert es nicht oder man geht
133 dann auf eine andere Schule, weil die Lehrerin ist ja so blöd und am Lehrer liegt es ja und an

134 der Schule und an der blöden Lehrerin. „Wenn du woanders wärst, wäre es ganz anders.“,
135 Zitat einer Mutter. #11:12-11:40#

136 I: Ja bestimmt. Und wie kann man am besten so eine gute Beziehung zu den Eltern aufbauen?
137 #11:40-11:47#

138 B: Ja ich finde in dem man halt auch darauf Wert legt, und das bei den Elternabenden sagt,
139 dass es einem wichtig ist, dass man offen miteinander spricht und Kritik äußert, von beiden
140 Seiten. Also, wenn ihnen etwas nichts, wenn sie finden, die Kinder haben zu wenig
141 Hausaufgaben oder die Arbeiten sind zu leicht oder zu schwer oder was weiß ich, dann kann
142 man das mir sagen und dann besprechen wir das miteinander, wie man das anders machen
143 könnte. Oder jetzt hatte ich Eltern, die gerne Wochenplan-Hausaufgaben hätten, weil die
144 Kinder an manchen Nachmittagen so viel vorhaben und an manchen anderen Tagen wieder
145 nicht, deswegen hätten sie das gerne und da kann man drüber reden. Und dann sage ich, also
146 gut dann versuchen wir das oder zumindest für ihr Kind, sagen wir dann. Dann macht es halt
147 immer am Mittwoch die Hausaufgaben für zwei Tage und macht es halt am anderen Tag dann
148 nicht oder holt sie halt immer nach sozusagen. Das ist ja auch kein Problem, da kann man
149 drüber reden, aber ja ich muss es deswegen nicht unbedingt für alle machen. Weil ich denke
150 manche kommen damit nicht klar mit Wochenplan und ich teile mir das selber ein, wann. Und
151 wenn ich dann wieder sage, was an jedem Tag Hausaufgabe ist, dann ist es ja auch wieder
152 Quatsch mit Soße. Dann ist es ja selbes in grün. Also von dem her muss man da halt einfach
153 einen Mittelweg miteinander finden und dann so funktioniert das dann, denke ich. Offen für
154 Kritik von beiden Seiten. #11:47-13:13#

155 I: Also eigentlich, wie mit den Schülern auch, also ähnlich nur nicht ganz so eng, weil man mit
156 denen ja nicht so viel Kontakt hat mit den Eltern, aber schon von der Art her ähnlich. #13:13-
157 13:22#

158 B: Genau. Also eigentlich ist es gut, wenn man wenig Kontakt hat. Besser wenn weniger ist.
159 #13:22-13:29#

160 I: Dann die nächste Frage: Hast du; hatten wir eigentlich quasi schon beantwortet, was die
161 Eltern dazu beitragen können, dass die Unterrichtsstörungen besser werden. Eben hast du ja
162 gesagt, dass die einfach auch mitspielen müssen. Weil wenn die selber nicht sehen #13:29-
163 13:43#

164 B. Genau, das Problem auch sehen. Ich hatte auch schon Eltern, die sagen „Ich weiß gar nicht
165 von was sie reden, wie der ist unruhig und kann sich nicht konzentrieren? Daheim ist alles in
166 Ordnung, der sitzt ganz ruhig und macht ganz ruhig seine Hausaufgaben und sagt nie was
167 Böses oder blödes.“ Ja dann, gut, dann ist natürlich schwierig miteinander zu besprechen, wie

168 man das in der Schule lösen können das Problem, oder ob es da ein Problem gibt mit
169 Aufmerksamkeitsdefizit, wenn es zu Hause überhaupt nicht so gesehen wird und auch nicht
170 gehört, werden möchte. „Ist nicht so, weiter“, wieder ein Zitat einer Mutter. #13:43-14:15#

171 I: Ja genau und weiter. Okay, dann: Welche Unterrichtsstörungen sind dir jetzt in deiner
172 Lehrerlaufbahn am meisten begegnet? Sind das so diese Standards, also im letzten Interview
173 waren es zum Beispiel viel so dieses reinrufen und so. #14:15-14:34#

174 B: Reden ohne strecken genau. Mangelnde Impulskontrolle sozusagen. Wichtige Kinder, die
175 es immer gleich loswerden müssen und erster sein müssen und es vor allem ständig
176 loswerden müssen. Manche sitzen einfach nur da und hören immer nur zu und manche
177 müssen dauernd reinquatschen und wenn sie das Wort „Europa-Park“ hören im Erzählkreis,
178 dann müssen sich gleich los babbeln „oh, ich war auch schonmal blablabla“. Oder Stichwort
179 „Kino“. #14:34-15:03#

180 I: Ja aber das ist glaube ich auch so ein Grundschule Ding, dass die einfach viel erzählen
181 wollen. #15:03-15:08#

182 B: Ja oder Kinder, die halt ja, wenn man es als Störung sieht, quasi ständig aus Klo gehen. Es
183 gibt ja welche, die gehen gar nie, es gibt welche, die gehen gefühlt jede Stunde aufs Klo, „ich
184 muss mal aufstehen und mal rumlaufen.“ Ja, solche, ich sage jetzt mal, kleine und wichtigere
185 Sachen. Große Störungen hast du ja wirklich nur mit wirklich schwierigen Kindern dann auch.
186 Das war der, der dann auch später auf eine andere Schule ist. Wenn der als Hund durchs
187 Klassenzimmer läuft auf allen Vieren, jeden zweiten Tag, ist halt schwierig. Dann ist es auch
188 schwierig den Unterricht mit anderen zu machen, mit 19 anderen, wenn einer dauernd auf dem
189 Boden rumkrabbelt und bellt und ja. Aber das sind Gott sei Dank die Ausnahmen, wo man
190 dann dauernd überlegen muss, was mache ich denn jetzt? #15:08-16:00#

191 I: Schwierig ja. Aber ab wann beginnt für dich so eine Störung, also wäre jetzt so reinreden
192 schon, jetzt in jedem Fall, immer eine Störung oder wirklich nur dann wenn es öfter ist? #16:00-
193 16:10#

194 B: Nö, du, meistens wenn, also ich versuche dann immer kleineren darauf zu reagieren, weil
195 eben oft pusht sich das ja dann so hoch. Wenn du dann sagst „hör auf damit!“, dann kommt
196 „ich habe gar nicht reingerufen.“ Oder „ich rufe doch fast nie rein, das war jetzt nur einmal.“
197 Und wenn du dann schon eine Diskussion losgeht, dann hast du ja schon das große Zinnober,
198 wegen einem kleinen reinrufen. Also von dem her versucht man es eigentlich eher erstmal,
199 zumindest nicht gerade zu ignorieren, aber vielleicht nur so „jetzt warte doch mal kurz“ und
200 „die anderen wollen auch mal“, so das auf einem niederschweligen Level zu klären,
201 sozusagen und meistens funktioniert das ja dann in der Grundschule auch noch. Also da gibt

202 es ja keine, die jetzt boshaft reinreden oder boshaft mit einem bösen Hintergedanken „ich will
203 die jetzt nerven“ oder „ich will jetzt stören“, das ist ja in der Grundschule eigentlich nicht, wie
204 es Pubertierende in der Realschule oder sonst wo vielleicht mal gerne machen, mit ich habe
205 jetzt einfach Bock auf Stress und ja. #16:10-17:15#

206 I: Und würdest du sagen, dass eine Unterrichtsstörung die Planung, wie du quasi die Stunde
207 aufbaut einen Einfluss auf das Auftreten von Störungen hat? Also wenn jetzt eine Stunde
208 quasi gut durchgeplant ist, ob dann weniger Störungen auftreten, wie wenn man so oft Leerlauf
209 hat oder man irgendwie mal Material holen gehen muss, weil man was vergessen hat. #17:15-
210 17:36#

211 B: Ja klar. Da muss man sie meistens dann wieder sammeln sozusagen, wenn man mal
212 draußen war und dann das gequatsche losgegangen ist, da musst du sie erst wieder „Brrr“,
213 zur Ruhe bringen. Aber ich glaube, erfahrungsgemäß finde ich, ist eher der Punkt, am Anfang
214 des Vormittages können sie noch gut arbeiten, ist noch relativ ruhig und so fünfte/sechste
215 Stunde geht es dann so dem Ende zu mit der Konzentration und mit der Arbeitsgeschwindigkeit
216 und dann „wie lange geht es noch?“, „wie viel müssen wir noch machen?“ und, wenn so die
217 Fragen kommen, dann weißt du schon Bescheid: Okay, jetzt ist die Luft raus und jetzt. Da
218 könntest du dann auch einen Handstand machen und mit den Füßen wackeln und es wäre
219 ihnen egal, weil sie einfach nicht mehr können. Zweitklässler halt, wir reden ja jetzt von
220 Zweitklässlern. Von dem her glaube ich, ist es eher so die Frage der Ausdauer und der
221 Konzentration, die dann halt gegen zwölf oder eins irgendwann nachlässt, trotz Pausen
222 zwischendurch. #17:36-18:40#

223 I: Heißt, man guckt halt, dass man Anfang gleich das wichtigste macht. #18:40-18:43#

224 B: Genau, das wichtige Deutsch und Mathe, so ist es halt meistens Deutsch, Mathe am Anfang.
225 Da lasse ich sie ja meistens wählen, weil ich eben ja fast alles mache, „mit was fangen wir
226 an?“, ich sage dann in Deutsch machen wir das und in Mathe machen wir das, mit was sollen
227 wir anfangen und dann machen wir die wichtigsten Sachen in den ersten zwei bis drei Stunden
228 und das man hinten raus die Puffer haben mit Sachunterrichtsthemen, wo es jetzt auch mal
229 nicht so schlimm ist, wenn man sich ausblendet und „ich hör jetzt eigentlich schon nicht mehr
230 so zu.“ #18:43-19:12#

231 I: Das muss halt nicht jeder unbedingt. Und nutzt du irgendwelche präventiven Strategien im
232 Unterricht, damit keine Störungen auftreten oder machst du halt einfach und guckst? #19:12-
233 19:26#

234 B: Präventiv? Finde ich jetzt schwierig. Damit keine Störungen auftreten. Also ich meine klar,
235 Klassenregeln hat man ja sowieso, die eigentlich klar sind, von wegen „ich strecke und

236 quatsche nicht rein“. Aber was will man da präventiv machen? Also positive Bestärkung auf
237 jeden Fall halt manchmal. Zum Beispiel, dass die, die nicht reinreden und nicht stören, eine
238 Belohnung bekommen und nicht die bestraft werden, die es nicht machen. Aber es geht ja
239 letztendlich, ist es ja dann trotzdem wieder dasselbe, dass die, die Belohnung bekommen, die
240 sich eigentlich anständig benommen haben, der Regel nach benommen haben, und die
241 anderen bekommen ja dann nichts. Das ist ja dann letztendlich auch wieder eine Bestrafung.
242 Ich finde das funktioniert halt nicht wirklich das System. Ich habe das mal probiert mit oder
243 auch so Klassen Ding, sie bekommen jede Stunde Steinchen in ein Glas, wenn sie gut war,
244 aber meistens hältst du es nicht durch bei so vielen Stunden am Tag und zweitens, dann gehen
245 die die Belohnungen aus irgendwann und du müsstest dann sagen, okay dann habt ihr am
246 Ende keine Hausaufgaben, ja aber die zwei, drei, die doch immer gestört haben, die haben
247 dann trotzdem Hausaufgaben. Also es ist in der Umsetzung, es hört sich zwar gut an, aber in
248 der Umsetzung fand ich es dann immer schwierig, weil es letztendlich doch ne Bestrafung
249 derer ist, die sich halt nicht so an die Regeln halten. Es ist halt so. Wenn ich die anderen
250 belohne, fürs gut verhalten, bestrafe ich ja trotzdem die anderen, weil sie die Belohnung ja
251 dann nicht kriegen, weil sonst wäre es ja wieder unfair. Dann brauche ich es gar nicht machen,
252 wenn die alle die Belohnung kriegen. Also schwierige Sache. #19:26-21:09#

253 I: Schwierig. Hört sich in der Theorie irgendwie immer gut an und in der Praxis funktioniert es
254 nicht. #21:09-21:13#

255 B: Ja eben oder für gutes Verhalten gibt es einen Smiley am Schluss, da kommt man schon
256 gar nicht nach mit dem Smiley aufmalen, das ist ja schön, aber wenn 15 Kinder dann einen
257 Smiley jeden Tag kriegen müssen und drei oder vier Stück halt nicht, dann ist es halt doch
258 einfach ich schreibe halt nur die drei oder vier auf, die keinen kriegen. Als bei 14 okay ihr kriegt
259 einen. #21:13-21:33#

260 I: Ja, halt immer schwierig mit vielen. #21:33-21:37#

261 B: Ja, so 20 ist finde ich okay, aber alles was mehr ist, ist schwierig und weniger angenehm,
262 muss aber nicht. #21:37-21:46#

263 I: Muss aber nicht. Und würdest du auch sagen, dass Störungen die Lernatmosphäre
264 beeinflussen? Oder auch die Lernfortschritte von den Schülern selber, wenn eben viele
265 Störungen da sind? #21:46-22:00#

266 B: Also manche sagen schon, es lenkt mich ab, wenn dauernd welche oder viele reden
267 während der Arbeitsphase. Klar, gibt es schon welche, die dann sagen „mich lenkt das ab und
268 ich kann mich da nicht konzentrieren.“ In dem Sinne halt, die setzen dann die Kopfhörer auf
269 oder setzen sich irgendwo in eine Ecke, wo sie halt so wenig wie möglich hören, obwohl du

270 natürlich sagst, in der Arbeitsphase nur Flüsterlautstärke, aber das funktioniert halt auch nicht
271 immer so. Und, also manchen macht es nichts aus, aber manche stört es schon, die halt
272 anfälliger sind für so Störungen sage ich jetzt mal. Was ja auch ein bisschen mit dem, ich kann
273 mal was ausblenden zu tun hat: Ich höre einfach nicht hin, ich mache meins so. Manche
274 können das und manche haben, ob sie wollen oder nicht, immer ein Ohr da dran, wenn die
275 anderen quatschen. #22:00-22:54#

276 I: Und die haben dann halt auch schon #22:54-22:57#

277 B: und die fühlen sich gestört und kommen nicht vorwärts. #22:57-23:01#

278 I: Und können Unterrichtsstörungen auch das Gefühl von Autorität von die als Lehrkraft, also
279 kann dieses Gefühl von einer Autorität auch irgendwie dann beeinträchtigt werden? Dass du
280 quasi irgendwie das Gefühl hast, nein du bist jetzt irgendwie nicht mehr so die
281 Autoritätsperson? Also klar, das ist ja eher dann, wenn oft Störungen, wenn du die so gar nicht
282 in den Griff bekommst wahrscheinlich eher. #23:01-23:24#

283 B: Mit dem rein gequatsche, wo du denkst „kein Mensch hört auf dich“, das juckt die gar nicht,
284 wenn ich was sage. Nein, aber eigentlich nicht. Bei Grundschulern hast du das ja nicht so, also
285 außer sie können es wirklich selber nicht mehr steuern, dass dazwischen gequatsche. Ich
286 meine eben, der eine Schüler, habe ich einen, der hat das manchmal nicht in Griff, dass er
287 nebenher babbelt oder das er aufstehen muss, das kommt so aus ihm raus, sage ich jetzt mal
288 blöd. Der kann das dann nicht so, da kann ich fünfmal sagen „jetzt bleib doch mal sitzen und
289 hör doch auf“. Ich merke dann irgendwann, er kann es gar nicht anders, aber das ist dann
290 nicht, um mich zu provozieren und nicht, weil er nicht auf mich hört oder mich nicht respektiert,
291 sondern das ist, weil er nichts anders kann oder weil er es gar nicht anders merkt selbst. Also
292 ich glaube das ist Respekt- und Autoritätsproblem, hat man in der Grundschule, in der Regel,
293 noch nicht so, außer es sind wirklich, wie dieser eine, aber das war jetzt einer in 24 Jahren
294 Schuldienst, wo so extrem war, der mich schon so an die Grenzen gebracht hat, dass ich als
295 schon manchmal Heim bin und gedacht habe, ob das alles noch Sinn macht so. #23:24-24:40#

296 I: Also eher dann so #24:40-24:41#

297 B: Wenn du dann immer so an die Grenze der Legalität gekommen bist, so von wegen, darf
298 ich einen Schüler am Arm heben und rausziehen, aber wenn der da rumkrabbelt auf dem
299 Boden und er hört von allein nicht auf, was mache ich? Ich kann den ja nicht rumkrabbeln
300 lassen, weil die anderen können sich ja nicht konzentrieren und ich kann keinen Unterricht
301 machen, wenn der da so rumkrabbelt. Das war schon schwierig und immer wieder hart an der
302 Grenze und eben mit den anderen Eltern auch, „ja warum machen sie da nichts?“, „Warum

303 darf der das, der lenkt alle ab? Und das geht doch nicht.“, da musst du dich dann auch noch
304 rechtfertigen. #24:41-25:16#

305 I: Ja. Also eher dann in den höheren Klassen würdest du jetzt sagen und halt wenn es wirklich
306 oft auftritt, also wenn eben jemand #25:16-25:17#

307 B: wirklich, wirklich entweder gar nicht unter Kontrolle selber, wie der, der war halt neben der
308 Spur, das ist dann aber auch nicht mehr in einem normalen Rahmen gewesen oder halt wirklich
309 aus Provokation entweder ich will jetzt nerven oder ich will den Lehrer jetzt nerven, weil der ist
310 eh blöd. Und das hat man in der Grundschule eigentlich nicht richtig. #25:17-25:48#

311 I: Okay, das wars schon. Vielen Dank für deine Zeit!

Anhang 2: Kategoriensystem

Nummer	Kategorienbezeichnung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
				Die Kodierung findet statt, wenn folgende Aspekte genannt werden:
<i>HK 1</i>	<i>Lehrer-Schüler-Beziehung</i>			
SK 1.1	Aufbau der Beziehung	Individuelle Strategien und Handlungen, die verwendet werden, um diese Beziehung aufzubauen.	„[...] ich arbeite viel mit <u>Konditionierung</u> . Also quasi mit <u>Belohnungssystemen</u> .“ (L1, Z. 41f.) „[...] Was auch hilft ist <u>Interesse an den Schüler</u> zeigen. [...] und <u>einfach für sie da ist</u> .“ (L1, Z. 26-31)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Konditionierung ○ Belohnungssystem ○ Interesse ○ Rahmen ○ Positiv ○ Offen ○ Da sein
SK 1.2	Charakteristika	Individuelle Beschreibung und Charakterisierung einer Lehrer-Schüler-Beziehung.	„Also ich glaube, es liegt ganz viel an <u>Respekt</u> , <u>also beidseitig</u> sowohl, dass die Schüler mich natürlich <u>akzeptieren als Autoritätsperson</u> , als Lehrerin, aber auch, dass ich sie respektiere und auch ihre <u>Grenzen respektiere</u> , ihre <u>Meinungen miteinbeziehe</u> . Da liegt ganz ganz viel dran. Also ich glaube, dass ist so wirklich die Basis, dass man sich gegenseitig respektiert.“ (L1; Z. 4-7)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Respekt ○ Grenzen ○ Verständnis ○ Mitgefühl ○ Vertrauen ○ Authentisch ○ Geduld ○ offen
SK 1.3	Verhalten der Schüler bei unterschiedlichen Lehrkräften	Unterschiede im Verhalten von Schülern im Unterricht.	„[...] wenn jetzt zum Beispiel <u>Vertretungslehrkräfte</u> in meine Klasse kommen, dass die Schüler mir dann rückmelden „hm war <u>schwierig</u> “ [...] „wir kannten die Lehrerin ja gar nicht, wir <u>wussten ja gar nicht woran wir sind</u> “.“ (L2, Z.298ff.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vertretungslehrkraft ○ Unterschiedlich ○ Verunsichert ○ Fremd

SK 1.4	Auswirkungen einer guten Beziehung	Positive Auswirkungen auf das Klassenklima sowie die Prävention von Störungen.	„Also auch innerhalb der <u>Klassengemeinschaft</u> gibt es dann auch <u>weniger Mobbing</u> [...]“ (L1, Z. 61f.) „[...] Großteil der Störungen <u>abmildern</u> oder vielleicht sogar <u>verhindern</u> kann.“ (L2, Z. 49f.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Klassengemeinschaft ○ Wohlfühlen ○ Abmildern ○ Verhindern ○ Sachebene ○ Ausufern ○ Keine Grenzüberschreitung ○ Toleranzgrenze ○ Gute Beziehung ○ Non-verbal
HK 2	Biographiearbeit			
SK 2.1	Individualisierte Unterrichtsgestaltung	Alle Aussagen über die Nutzung der biographischen Informationen der Schüler in der Gestaltung des Unterrichtes.	„[...] Klasse [...] <u>Schwierigkeiten</u> haben mit dem Lesen [...], dass ich mich halt stärker einfach auf dieses Thema Lesekompetenz <u>konzentriere</u> [...] in meinem Unterricht umzusetzen.“ (L2, Z. 99-105) „[...] auch bestimmte Sachen [...] <u>gesondert</u> [...] <u>eingeht</u> .“ (L2, Z. 109f.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Schwierigkeiten ○ Konzentrieren ○ Einbinden ○ Begeistert ○ Experten ○ Referate ○ Gesondert eingehen ○ Dementsprechend auswählen
SK 2.2	Umgang mit Schicksalsschlägen in der Unterrichtsplanung	Inwiefern beziehen die befragten Lehrkräfte diese sensiblen Informationen in die Unterrichtsgestaltung ein?	„[...] <u>Schicksalsschläge</u> und so <u>berücksichtige</u> und versuch das einfach <u>auszulassen</u> .“ (L1, Z. 166)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aufsparen ○ Persönliche Informationen ○ Berücksichtigen ○ Auslassen ○ Schicksalsschläge
SK 2.3	Umgang mit Schicksalsschlägen im Unterricht	Individuelle Aussagen darüber, wie die befragten Lehrkräfte mit sensiblen Themen umgehen, vor allem dann, wenn das	„[...] ganz <u>individuell</u> [...] die <u>Eltern</u> sagen aber sie möchten <u>nicht</u> , dass man es <u>thematisiert</u> [...] die <u>Psychologin</u> mit mir gesprochen hat, ich soll das <u>bitte nicht thematisieren</u> [...]“ (L1, Z. 176-183)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Missbrauch ○ Jugendamt ○ Hilfe anbieten ○ Individuell

		Verhalten der Schüler dadurch beeinflusst wird.		<ul style="list-style-type: none"> ○ Thematisieren/nicht thematisieren ○ Eltern einladen ○ Psychologe ○ Schulleitung ○ Dramatisch ○ Ruhige Minute ○ vorsichtig
HK 3	<i>Aufbau einer guten Beziehung zu den Eltern</i>	Individuelle Strategien und Handlungen, die verwendet werden, um diese Beziehung aufzubauen.	„[...] darauf Wert legt, [...], dass man <u>offen</u> miteinander spricht und <u>Kritik äußert</u> , von <u>beiden Seiten</u> . [...] <u>Offen</u> für <u>Kritik</u> von <u>beiden Seiten</u> .“ (L3, Z. 138ff./153f.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kritik ○ Beidseitig ○ Offen ○ Authentisch ○ Transparenz ○ Grillfest/Klassenfest ○ Dasselbe Ziel ○ Gleichberechtigte Beziehungspartner ○ Rundmails
HK 4	<i>Ursachen von Unterrichtsstörungen</i>			
SK 4.1	Form und Häufigkeit der Störung	Individuelle Erfahrungen der Lehrkräfte über die häufigsten im Unterricht vorkommenden Formen von Störungen.	„[...] so die krassesten Störungen über die Bandbreite sind <u>Nebengespräche</u> .“ (L1, Z. 337f.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Nebengespräche ○ Quatschen ○ Mangelnde Impulskontrolle ○ Nicht sitzen bleiben ○ Handy ○ Reinrufen ○ kippeln
SK 4.2	Bedeutsamkeit der Unterrichtsgestaltung	Alle Aussagen der Befragten zur Verhinderung von	„Also wenn du den Unterricht voll gut <u>planst</u> , du hast einen <u>Einstieg</u> , eine <u>Arbeitsphase</u> , man ist einfach schön <u>durchstrukturiert</u> und man geht da	<ul style="list-style-type: none"> ○ strukturiert ○ planen ○ keine Langeweile

		Störungen durch die Unterrichtsplanung.	mit einem Plan rein, dann ist ja so „zack-zack-zack“ was zu tun und dann kommt halt <u>keine Langeweile</u> auf, im Sinne von ich habe nichts zu tun.“ (L1, Z. 367.370)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ausdauer ○ Konzentration ○ Arbeitsgeschwindigkeit ○ Fehlgeplant ○ Puffer ○ Einstieg ○ Wichtiges zuerst
SK 4.3	Definition	Individuelle Einschätzung der befragten Lehrkräfte, ab wann für sie eine Störung vorliegt.	„[...] kommt ganz arg auf die <u>Situation</u> drauf an. [...] ist eine ruhige Arbeitsphase [...] und wenn dann einer reinredet [...] schwierig ist für die Anderen weiter zu arbeiten. [...] Weil es gibt ja dann auch Phasen in denen es ruhig mal bisschen lauter sein darf [...], da ist es was anderes und da <u>beurteilt</u> man es auch <u>anders</u> .“ (L2, Z. 215-221)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Situation ○ Anders beurteilen ○ Ausartet ○ Gegenseitig unterbrechen ○ Keine Weiterarbeit
HK 5	Präventive Strategien			
SK 5.1	Non-verbal	Individuelle Aussagen über die Verwendung und die Wirksamkeit non-verbaler Signale.	„[...] man stellt sich dann da einfach hin zu der Person und wirft denen so einen <u>Blick</u> zu, damit kann man schon ganz viel <u>abschmettern</u> , bevor es wirklich eskaliert.“ (L1, Z.335ff.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Abschmettern ○ Blick ○ Lernampel ○ Signal ○ Präsenz
SK 5.2	Akustisches Signal	Alle Aussagen über individuelle Erfahrungen mit akustischen Signalen.	„[...] weil die Schüler das dann kennen und kann die gut darauf <u>trainieren</u> . Und dann muss man nicht laut werden.“ (L1, Z.455ff.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Trainieren ○ Akustisches Signal ○ Klingel
SK 5.3	Elternarbeit	Alle Aussagen darüber, wie die Elternarbeit bei der Prävention von	„[...] wichtig, dass die Eltern <u>dabei sind</u> [...], dass die das auch <u>unterstützen</u> , was man so in der Schule beschließt [...], also wenn ich jetzt einer Schülerin oder einem Schüler eine Strafarbeit	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mitarbeiten ○ Zusammenarbeit ○ Problem sehen ○ Unterstützen

		Unterrichtsstörungen helfen kann.	gebe und die kommen <u>dann nach Hause und die Eltern</u> verlachen das [...] dann hat das ja <u>überhaupt keine Wirkung.</u> “ (L1, Z. 230-235)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Regen Kontakt ○ Dahinterstehen ○ Erziehungseffekt ○ Reaktion der Eltern ○ Werte
SK 5.4	Weitere Strategien	Alle Aussagen, die zur Prävention von Unterrichtsstörungen gehören, aber nicht zu SK 5.1-5.4 zugeordnet werden können.	„[...] Blume an die Tafel gemalt und in jede Blüte jemanden reingeschrieben, der gesprochen hat [...] Blüte voll war, musste jeder eine Strafarbeit schreiben, der in der Blume drinstand. [...] weil die halt sehen „oh“ [...] schon vier Blüten voll, jetzt müssen wir uns da halt so <u>selbst regulieren.</u> [...], dass die Klasse sich einfach selber zurückhält [...].“ (L1, Z. 401-412)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Selbstregulation ○ Klassenregeln ○ Positive Bestärkung ○ Klein reagieren ○ Nicht laut ○ Rechtzeitig ○ Sortiert
SK 5.5	Kritik	Kritische Äußerungen gegenüber präventiven Strategien.	„Aber es geht ja letztendlich, ist es ja dann trotzdem wieder dasselbe, dass die, die Belohnung bekommen, die sich eigentlich anständig benommen haben, der Regel nach benommen haben, und die anderen bekommen nichts. Das ist ja dann letztendlich auch wieder eine Bestrafung. Ich finde das funktioniert halt nicht wirklich das System.“ (L3, Z.238-242)	Aufstellen einheitlicher Kodierregeln nicht möglich. (ergibt sich aus der Definition der Kategorie)
HK 6	<i>Auswirkungen von Unterrichtsstörungen</i>			
SK 6.1	Einfluss auf die Lernatmosphäre und die Lernfortschritte	Individuelle. Aussagen über die Auswirkungen von Störungen auf die Lernatmosphäre und das Klassenklima.	„Also manchen sagen schon, es <u>lenkt</u> mich <u>ab</u> , wenn dauernd welche oder viele rede während der Arbeitsphase.“ (L3, Z.266f.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Ablenken ○ Nicht konzentrieren können ○ Hinderlich ○ Nicht wohlfühlen ○ Anderer Fokus

SK 6.2	Autorität	Alle Aussagen über die Autorität der Lehrkraft und ihr Selbstbewusstsein/ihr Selbstvertrauen.	„Wenn das jetzt jemand ist, der <u>permanent</u> , wenn man <u>ständig massive Unterrichtsstörungen</u> hat und man bekommt sie <u>nicht in den Griff</u> , dann hat man <u>keine Autorität</u> in der Klasse.“ (L1, Z. 539ff.)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Permanent ○ Ständig ○ Massive Störungen ○ Nicht im Griff haben ○ Autorität ○ Provokation ○ Keine Kontrolle ○ Geprägt durch Lehrer-Schüler-Beziehung ○ Vorgeben ○ Aufgabe der Lehrkraft ○ Authentisch sein ○ Eigenes Ding finden
SK 6.3	Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen	Alle Aussagen der befragten Lehrkräfte, über den Einfluss von Störungen auf das Selbstvertrauen.	I: „[...] <u>wiederholt Unterrichtsstörungen</u> auftreten und man die selber so gar <u>nicht in den Griff bekommt</u> . [...] kann das auch so ein bisschen das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen der Lehrkraft so ein bisschen beeinflusst werden?“ B: „[...] aber klar also ich würde lügen, wenn ich nicht sagen würde, dass das auch am <u>Selbstbewusstsein kratzen</u> kann.“ (L2, Z.316-333)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Wiederholte Störungen ○ Nicht in den Griff bekommen ○ Kratzt am Selbstbewusstsein ○ Persönliche Ebene ○ Herzblut ○ Blödes Schülerverhalten
SK 6.3.1	Strategien	Alle Aussagen der Befragten über die Möglichkeiten, das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen nicht zu verlieren.	„[...] wichtig ist sich mit Kollegen <u>auszutauschen</u> [...] also das man da gar nicht alleine ist [...] schon gut, wenn man <u>weiß</u> „oh ich bin <u>nicht die Einzige</u> , die diese Schwierigkeit hat“.“ (L2, Z.339-342)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Austausch ○ Realistisches Bild ○ Professionell ○ Nicht alleine

Anhang 3: Kategorienhandbuch

Nummer	Kategorienbezeichnung	Definition
HK 1	Lehrer-Schüler-Beziehung	
SK 1.1	Aufbau der Beziehung	Individuelle Strategien und Handlungen, die verwendet werden, um diese Beziehung aufzubauen.
<ul style="list-style-type: none"> ○ „Ich muss sagen, was ganz viel hilft ist, wenn man als Lehrer oder Lehrerin einen <u>klaren Rahmen absteckt</u> für die Schülerinnen und Schüler. [...] (L1, Z. 12f.) ○ „[...] in jeder Klasse gibt es bei mir einen <u>Klassenrat</u>, [...] im Sachunterricht eben ganz viel zum <u>Thema „Umgang miteinander“</u> [...]“ (L2, Z. 15-19) ○ „[...] ich arbeite viel mit <u>Konditionierung</u>. Also quasi mit <u>Belohnungssystemen</u>.“ (L1, Z. 41f.) ○ „[...] bei vielen ergibt sie sich <u>von selbst</u>, dadurch, dass sie offen auf einen zugehen. [...] auf sie zu gehen, <u>positiv auf die zugehen</u> [...]“ (L3, Z. 20-23) ○ „[...] Was auch hilft ist <u>Interesse an den Schüler</u> zeigen. [...] und <u>einfach für sie da ist</u>.“ (L1, Z. 26-31) 		
<p><u>Zusammenfassung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Das Abstecken eines klaren Rahmens, in dem sie sich bewegen können, hilft den Schülern Sicherheit zu haben in ihrem Verhalten gegenüber der Lehrkraft. - Im Klassenrat werden Probleme immer direkt angesprochen und es staut sich keine Wut auf, sodass ein gutes Miteinander möglich ist und eine Vertrauensbasis geschaffen wird. - Die Arbeit mit der Konditionierung erleichtert den Beziehungsaufbau, da gewünschtes Verhalten mit Belohnungssystemen nochmals verstärkt werden. - Bei offenen Schülern ergibt sich eine gute Beziehung meist von selbst und durch positives zugehen auf die Schüler kommt eine gute Beziehung recht schnell zustande, auch bei zurückhaltenden/schüchternen/verschlossenen Schülern funktioniert das dann. - Das Zeigen von Interesse an den Schülern und auch deren Leben hilft enorm bei dem Beziehungsaufbau, da die Schüler auch das Gefühl von Wertschätzung haben. - Zudem sollte man einfach für die Schüler da sein, wenn sie beispielsweise Probleme haben. 		

SK 1.2	Charakteristika	Individuelle Beschreibung und Charakterisierung einer Lehrer-Schüler-Beziehung.
<ul style="list-style-type: none"> ○ „Also ich glaube, es liegt ganz viel an <u>Respekt, also beidseitig</u> sowohl, dass die Schüler mich natürlich <u>akzeptieren als Autoritätsperson</u>, als Lehrerin, aber auch, dass ich sie respektiere und auch ihre <u>Grenzen respektiere</u>, ihre <u>Meinungen miteinbeziehe</u>. Da liegt ganz ganz viel dran. Also ich glaube, dass ist so wirklich die Basis, dass man sich gegenseitig respektiert.“ (L1; Z. 4-7) ○ „[...] , wenn man das Gefühl hat, dass es eine <u>offene Beziehung</u> ist. [...], <u>trauen sich</u> was zu fragen, was zu sagen. [...], dass man <u>Verständnis</u> zeigt und <u>Mitgefühl</u> und <u>Geduld</u> [...]“ (L3, Z. 2-13) ○ „[...] , dass man <u>authentisch</u> gegenüber seinen Schülern ist [...] aufmerksam ist, [...], dass man <u>klar</u> ist, in dem was man gegenüber der Schüler <u>kommuniziert</u>.“ (L2, Z. 5-10) 		
<p><u>Zusammenfassung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Betont wird der Respekt, der sowohl auf Schüler- als auch auf Lehrerseite vorhanden sein muss. - Die Lehrkraft soll als Autoritätsperson akzeptiert werden, die aber trotzdem im Gegenzug auch die Grenzen der Schüler respektiert sowie deren Meinungen. - Die Beziehung sollte eine offene sein, in der das Verständnis, das Mitgefühl sowie die Geduld eine bedeutende Rolle spielt. - In der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler muss immer klar sein, damit man nicht das eine sagt und das andere macht. - Die Lehrkraft muss authentisch für die Schüler sein. 		
SK 1.3	Verhalten der Schüler bei unterschiedlichen Lehrkräften	Unterschiede im Verhalten von Schülern im Unterricht.
<ul style="list-style-type: none"> ○ „[...] Fachlehrerprinzip [...], da sieht man wie die sich bei <u>unterschiedlichen Lehrerinnen Lehrern</u> verhalten. Das heißt welche Grenze haben sie wo und da sind Klassen, die verhalten sich wirklich bei Kollegen x y <u>total brav</u> und beim anderen gehen sie völlig drüber und machen <u>grenzüberschreitende Dinge</u>, also das liegt wirklich ganz ganz viel an der Erziehung.“ (L1, Z. 124-127) ○ „[...] , wenn jetzt zum Beispiel <u>Vertretungslehrkräfte</u> in meine Klasse kommen, dass die Schüler mir dann rückmelden „hm war <u>schwierig</u>“ [...] „wir kannten die Lehrerin ja gar nicht, wir <u>wussten ja gar nicht woran wir sind</u>.“ (L2, Z.298ff.) ○ „[...] , dass die halt maximal <u>verunsichert</u> sind, wenn halt jemand <u>fremdes</u> reinkommt.“ (L2, Z.305f.) ○ „[...] es gibt halt <u>Lehrer</u> da kommen sie <u>ständig</u> zu spät, so zwei bis drei Minuten und <u>bei manchen</u> machen sie es gar nicht.“ (L1, Z.533f.) 		

Zusammenfassung:

- Das Fachlehrerprinzip verdeutlicht, dass sich die Schüler oder auch die gesamte Klasse bei verschiedenen Lehrern unterschiedlich verhalten, da die jeweiligen Lehrkräfte eventuell ihren Rahmen/ihre Regeln nicht deutlich genug formulieren, sodass die Schüler dazu verleitet werden die Grenzen zu überschreiten und zu stören.
- Bei Vertretungslehrkräften (für Grundschulkindern meist Fremde Lehrkräfte, da viele Fächer von der Klassenlehrkraft unterrichtet werden) tritt ein ähnliches Bild auf, nämlich eines bei dem die Schüler sichtlich verunsichert in ihrem Verhalten und ihren Handlungen sind, was auch schnell zu störendem Verhalten übergehen kann.

SK 1.4

Auswirkungen einer guten Beziehung

Positive Auswirkungen auf das Klassenklima sowie die Prävention von Störungen.

- o „Also auch innerhalb der Klassengemeinschaft gibt es dann auch weniger Mobbing [...]“ (L1, Z. 61f.)
- o „[...] , damit es eine gute, offene Beziehung wird [...] und sich wohlfühlen in der Klasse [...]“ (L3, Z. 23f.)
- o „[...] , wenn du eine gute Beziehung und eine ruhige Art hast einigermaßen, dass sich das schon auf die Klasse auswirkt.“ (L3, Z. 36f.)
- o „[...] Großteil der Störungen abmildern oder vielleicht sogar verhindern kann.“ (L2, Z. 49f.)
- o „[...] je mehr man ihnen quasi die Werkzeuge gibt, je mehr sind sie einfach in der Lage, die Dinge auch selbst zu regeln.“ (L2, Z. 61f.)
- o „[...] dann machen die auch mal irgendwie Quatsch oder so, aber das ufert dann nie wirklich aus [...] da kann man dann auch auf einer Sachebene darüber sprechen.“ (L1, Z. 95-98)
- o „[...] , aber das hat dann nicht die Qualität wie eine Störung, wenn jemand überhaupt nicht hört, weil die ja trotzdem eine Grenze haben, die sie dann nicht überschreiten.“ (L1, Z. 114f.)
- o „[...] zum Beispiel, [...] Kinder mit ADHS [...] andere Toleranzgrenze [...] kann man auch einfach mit der Klasse dann sprechen [...] einfach sagen „Passt auf, der Schüler hat es einfach schwerer, der hat was, ich kann euch nicht genau sagen, was es ist, der hat es einfach schwieriger deswegen habe ich da eine längere Reißleine.“ Und dann ist das für die Schüler aber auch okay [...] dann wird das auch nicht weiter thematisiert [...]“ (L1, Z. 189-205)

- „[...] , wenn du eine gute Beziehung hast mit Schülerinnen und Schülern, geht halt auch ganz viel non-verbal.“ L1, Z.346f.)

Zusammenfassung:

- Die Klassengemeinschaft wird durch eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung insgesamt offener, sodass die Schüler sich zunehmend wohlerfühlen und auch Mobbing oder ähnliches wird dadurch stark verringert.
- Eine Lehrkraft, die eine gute Beziehung zu ihren Schülern aufgebaut hat, kann nur durch ihre Art Einfluss auf die Klasse nehmen, denn wenn sie ruhig ist, ist es die Klasse auch.
- Das Verhindern oder Abmildern von Störungen ist einer der wichtigsten Aspekte, die eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung mit sich bringt.
- Wenn Klassen einen Klassenrat führen zur Förderung der Lehrer-Schüler-Beziehung und des Klassenklimas, lernen die Schüler ihre Probleme selbst zu regeln.
- Durch eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung ist es möglich Störungen auf einer Sachebene zu klären.
- Der Quatsch, der trotzdem in der Klasse vollzogen wird, ufert zum einen nicht wirklich aus und wird nicht zu einer massiven Störung und zum anderen hat dieser Quatsch nicht die Qualität einer richtigen Unterrichtsstörung und wird durch präventive Maßnahmen, wie die klaren Grenzen, die zuvor deutlich gemacht wurden, früh abgemildert.
- In einer Schulklasse sind immer auch schwierige Kinder, sowie Kinder mit ADHS und hier haben Lehrkräfte selbstverständlich eine andere Toleranzgrenze, da es solchen Schülern nicht möglich oder nur schwer möglich ist sich so zu verhalten, wie die anderen Schüler. Diese Verschiebung der Toleranzgrenze wird, wenn eine gute Beziehung zwischen Schülern und Lehrkraft herrscht von den Schülern akzeptiert und auch nicht mehr thematisiert.
- Die präventive Maßnahme „non-verbal“ funktioniert einwandfrei bei einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung

HK 2	<i>Biographiearbeit</i>	
SK 2.1	Individualisierte Unterrichtsgestaltung	Alle Aussagen über die Nutzung der biographischen Informationen der Schüler in der Gestaltung des Unterrichtes.

- „Wenn man Jungs hat, die Fußball begeistert sind, guckt man das man das ein bisschen einbindet [...] Viele mögen natürlich Tiere [...], im Sachunterricht immer mal wieder was zu Tieren macht.“ (L3, Z. 52-56)
- „[...] Klasse [...] Schwierigkeiten haben mit dem Lesen [...], dass ich mich halt stärker einfach auf dieses Thema Lesekompetenz konzentriere [...] in meinem Unterricht umzusetzen.“ (L2, Z. 99-105)

<ul style="list-style-type: none"> ○ „[...] auch bestimmte Sachen [...] <u>gesondert</u> [...] <u>eingeht</u>.“ (L2, Z. 109f.) ○ „[...] ganz ganz <u>viele</u> so Geschichtsfreaks [...] Lektüre <u>dementsprechend auswählen</u>. [...] Muttersprachler drin zum Beispiel [...] als <u>Experten</u> einsetzen.“ (L1, Z. 141f./Z. 149f.) ○ „[...] lasse sie auch mal <u>Referate halten</u> über ihr Lieblingsbuch oder Lieblingssport.“ (L1, Z. 163f.) 		
<p><u>Zusammenfassung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Interessen der Schüler können Themen bezogen in den Unterricht integriert werden. - Bei bekannten Schwierigkeiten, mit denen ein Großteil der Klasse zu kämpfen hat, kann sich speziell auf diese konzentriert werden und auf bestimmte Dinge kann nochmals gesondert eingegangen werden. (Beispiel: viele Kinder „Deutsch als Zweitsprache“) - Lektüren können entsprechend dem Interesse der Klasse ausgesucht werden. - Referate über selbst gewählte Themen sowie die Nutzung des Schülers, der sich stark für etwas interessiert und über viel Wissen verfügt, als Experten. 		
SK 2.2	Umgang mit Schicksalsschlägen in der Unterrichtsplanung	Inwiefern beziehen die befragten Lehrkräfte diese sensiblen Informationen in die Unterrichtsgestaltung ein?
<ul style="list-style-type: none"> ○ „[...] so <u>persönliche Informationen</u> sind, wie zum Beispiel [...] Papa früh gestorben [...], dann <u>spart</u> man solche Themen halt <u>auf</u> [...]“ (L1, Z. 146f.) ○ „[...] <u>Schicksalsschläge</u> und so <u>berücksichtige</u> und versuch das einfach <u>auszulassen</u>.“ (L1, Z. 166) 		
<p><u>Zusammenfassung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Schicksalsschläge werden in der Hinsicht berücksichtigt, dass diese Themen ausgelassen werden. 		
SK 2.3	Umgang mit Schicksalsschlägen im Unterricht	Individuelle Aussagen darüber, wie die befragten Lehrkräfte mit sensiblen Themen umgehen, vor allem dann, wenn das

		Verhalten der Schüler dadurch beeinflusst wird.
<ul style="list-style-type: none"> ○ „[...] Missbrauch [...] immer ganz <i>schwierig</i>. [...] irgendwie Kindeswohlgefährdung im Sinne von Vernachlässigung [...] überlegst dann schon, wäre es jetzt gut man gibt dem <i>Jugendamt</i> mal einen <i>Tipp</i> [...] einfach. Um die <i>Hilfe anzubieten</i>.“ (L3, Z. 62-67) ○ I: „Aber spricht man dann mit den Kindern auch drüber [...]?“ ○ B: „Man <i>versucht</i> es halt. [...] es halt eben immer wieder anbietet, eine <i>ruhige Minute</i> [...], wo es die Chance hat, was <i>in Ruhe</i> mit einem zu <i>sprechen</i> [...] so ganz <i>vorsichtig</i> nachhakt [...]“ (L3, Z. 77-83) ○ „[...] <i>angeraten</i> zum Psychologen gehen, vom <i>Jugendamt Hilfe annehmen</i>.“ (L3, Z. 95f.) ○ „Bei <i>dramatischen</i>, bei wirklich dramatischen Auffälligkeiten, halt auch im Unterricht, würde ich die <i>Eltern einladen</i>.“ (L2, Z. 121f.) ○ „[...] mit der <i>Schulleitung</i> sprechen [...] Rückendeckung zu holen, vor allem im rechtlichen Bereich.“ (L2, Z. 139f.) ○ „[...] ganz <i>individuell</i> [...] die <i>Eltern</i> sagen aber sie möchten <i>nicht</i>, dass man es <i>thematisiert</i> [...] die <i>Psychologin</i> mit mir gesprochen hat, ich soll das <i>bitte nicht thematisieren</i> [...]“ (L1, Z. 176-183) 		
<p><u>Zusammenfassung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Der Umgang mit Schicksalsschlägen erweist sich als recht schwierig und es wird versucht den Schülern sowie Eltern Hilfen anzubieten und Tipps zu geben - Es wird auch versucht mit den Kindern vorsichtig darüber zu sprechen oder es wird mit dem betroffenen Schüler gar nicht gesprochen, wenn die Eltern oder die Psychologin das so vorgeben. - In jedem Fall wird die Schulleitung informiert, besonders dann, wenn es um rechtliche Dinge und das Jugendamt geht. - Die Einladung der Eltern zu einem Gespräch erfolgt, wenn das sensible Thema, das Verhalten des Schülers im Unterricht beeinflusst. 		

HK 3	Aufbau einer guten Beziehung zu den Eltern	Individuelle Strategien und Handlungen, die verwendet werden, um diese Beziehung aufzubauen.
<ul style="list-style-type: none"> ○ „[...] darauf Wert legt, [...], dass man <u>offen</u> miteinander spricht und <u>Kritik äußert</u>, von <u>beiden Seiten</u>. [...] <u>Offen</u> für <u>Kritik</u> von <u>beiden Seiten</u>.“ (L3, Z. 138ff./153f.) ○ „[...] wichtig ist, dass man <u>authentisch</u> ist. [...] das <u>Ziel</u> hat, dass man ihren Kindern <u>gutes Lernen</u> ermöglicht.“ (L2, Z. 174f.) ○ „[...] <u>gutes Verhältnis</u> zu den <u>Elternvertretern</u> zu haben [...] den <u>Kontakt zu pflegen</u>.“ (L2, Z. 176f.) ○ „[...] <u>Klassenfest</u> veranstalten, um da einfach diese <u>Beziehung zu pflegen</u> [...]“ (L2, Z. 178) ○ „[...] mache das einfach <u>transparent</u>, wie ich arbeite.“ (L1, Z. 245) ○ „[...], dass man den Eltern einfach am Anfang des Schuljahres [...] sich da einfach <u>kurz vorstellt</u>, sagt wie man arbeitet [...] <u>steck</u> denen auch den <u>Rahmen ab</u> [...] biete ihnen immer an, wenn was <u>unklar</u> ist, können sie sich gerne bei mir <u>melden</u>.“ (L1, Z.282-286) ○ „[...] schreib da <u>Rundmails</u> [...]“ (L1, Z.288f.) ○ „[...] als <u>Gleichberechtigte Beziehungspartner</u> mit ins Boot zu holen.“ (L1, Z.292f.) ○ „[...], dass man ein <u>Grillfest</u> macht [...]“ (L1, Z. 294) ○ „[...] zu vermitteln, dass unser <u>aller Ziel</u> ja ist, dass die Kinder quasi die <u>beste Version</u> von sich in der Schule entdecken [...]“ (L1, Z.298ff.) 		
<p>Zusammenfassung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Beziehung zu den Eltern sollte auf beidseitigem Respekt beruhen, sodass auch Kritik von beiden Seiten offen angesprochen werden kann. - Den Eltern sollte, für eine gute Zusammenarbeit, deutlich gemacht werden, dass sie gleichberechtigte Erziehungspartner sind und sowohl Eltern als auch Lehrkräfte, das Ziel verfolgen, die beste Version des Kindes zum Vorschein zu bringen. - Damit die Elternarbeit gut funktioniert, sollte auch ihnen der klare Rahmen abgesteckt werden, nach dem die Lehrkraft arbeitet, um Unstimmigkeiten bei Konsequenzen zu vermeiden. 		

- Grillfeste und Klassenfeste sollten veranstaltet werden, um den Kontakt und die Beziehung zu pflegen.		
HK 4	<i>Ursachen von Unterrichtsstörungen</i>	
SK 4.1	Form und Häufigkeit der Störung	Individuelle Erfahrungen der Lehrkräfte über die häufigsten im Unterricht vorkommenden Formen von Störungen.
<ul style="list-style-type: none"> ○ „Reden ohne Strecken [...] <u>Mangelnde Impulskontrolle</u> [...]“ (L3, Z. 174) ○ „[...] <u>ständig</u> aufs Klo gehen.“ (L3, Z.182) ○ „[...] oft das Thema „<u>nicht sitzen bleiben</u> können““ (L2, Z.207) ○ „[...] auch relativ gefährlich ist mit dem Stuhl <u>kippeln</u>.“ (L2, Z. 208) ○ „[...] der Klassiker mit dem Nebenmann <u>quatschen</u>.“ (L2, Z.209) ○ „[...] so die krassesten Störungen über die Bandbreite sind <u>Nebengespräche</u>.“ (L1, Z. 337f.) ○ „[...] klar <u>Handy</u> [...] <u>zu spät</u> kommen [...] oder <u>reinrufen</u> oder so. Also halt die Klassiker [...]“ (L1, Z.340ff.) 		
<p>Zusammenfassung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Am häufigsten kommen die klassischen Störungen, wie Nebengespräche, reinrufen, zu spät kommen, Handy oder kippeln vor. - All dies hängt manchmal mit mangelnder Impulskontrolle zusammen. 		
SK 4.2	Bedeutsamkeit der Unterrichtsgestaltung	Alle Aussagen der Befragten zur Verhinderung von Störungen durch die Unterrichtsplanung.
<ul style="list-style-type: none"> ○ „[...] eher der Punkt, am Anfang des Vormittags können sie noch gut arbeiten [...]so fünfte/sechste Stunde geht es dann so dem Ende zu mit der <u>Konzentration</u> und mit der <u>Arbeitsgeschwindigkeit</u> [...]“ (L3, Z.213ff) 		

- „[...] eher so die Frage der Ausdauer und Konzentration [...]“ (L3, Z.220f.)
- „[...] das wichtigste Deutsch und Mathe, so ist es halt meistens Deutsch, Mathe am Anfang [...] das man hinten raus die Puffer haben mit Sachunterrichtsthemen [...]“ (L3, Z.224-228)
- „[...], wenn man eine Stunde, um es mal ganz offen zu sagen, fehlgeplant hat [...] gibt es mehr Unterrichtsstörungen [...]“ (L2, Z. 225ff.)
- „[...], wenn es zu schwer ist, ist es schwierig für die Kinder.“ (L2, Z.234)
- „Also wenn du den Unterricht voll gut planst, du hast einen Einstieg, eine Arbeitsphase, man ist einfach schön durchstrukturiert und man geht da mit einem Plan rein, dann ist ja so „zack-zack-zack“ was zu tun und dann kommt halt keine Langeweile auf, im Sinne von ich habe nichts zu tun.“ (L1, Z. 367.370)
- „[...], dass ich rechtzeitig da bin, um mein Material sortiert zu haben, dass man auch rechtzeitig einfach loslegen kann und dass es kein so Leerlauf gibt.“ (L2, Z.255ff.)

Zusammenfassung:

- Die Planung des Unterrichts macht vieles aus, denn durch gutes Strukturieren und Planen tritt kein Leerlauf und keine Langeweile auf, in der es zu Störungen kommen kann.
- Fehlgeplante Stunde haben mit vielen Unterrichtsstörungen zu kämpfen.
- Grundschulkinder haben Probleme mit der Ausdauer und der Konzentration, weshalb anfangs Deutsch und Mathe stehen sollten und Sachunterricht am Ende als Puffer, denn lässt die Ausdauer und Konzentration nach fangen die Schüler an zu stören.
- Schwierige Themen, die allerdings gelernt werden müssen, bereiten den Kinder Schwierigkeiten und aufgrund der starken Anstrengung werden die Schüler dazu verleitet zu stören.

SK 4.3	Definition	Individuelle Einschätzung der befragten Lehrkräfte, ab wann für sie eine Störung vorliegt.
--------	------------	--

- „[...] kommt ganz arg auf die Situation drauf an. [...] ist eine ruhige Arbeitsphase [...] und wenn dann einer reinredet [...] schwierig ist für die Anderen weiter zu arbeiten. [...] Weil es gibt ja dann auch Phasen in denen es ruhig mal bisschen lauter sein darf [...], da ist es was anderes und da beurteilt man es auch anders.“ (L2, Z. 215-221)
- „[...] kommt ja drauf an. Wenn jemand fragt [...] oder so nicht. Aber, wenn das dann so ausartet, dann definitiv.“ (L1, Z.356f.)
- „[...] , wenn zum Beispiel auch ein Mitschüler fragt nach [...], das stört halt einfach, [...] dieses Miteinander sich gegenseitig unterbrechen und so dieses gegenseitig unterbrechen, das stört schon.“ (L1, Z. 361-364)

Zusammenfassung:

- Ab wann eine Störung für Lehrkräfte beginnt ist oft situationsabhängig, da es in lauten Phasen/Gruppenphasen völlig in Ordnung ist zu reden, aber in stillen Arbeitsphasen nicht.
- Sobald die Schüler sich gegenseitig durch ihr stören unterbrechen, ist es eine Unterrichtsstörung.

HK 5	<i>Präventive Strategien</i>	
SK 5.1	Non-verbal	Individuelle Aussagen über die Verwendung und die Wirksamkeit non-verbaler Signale.

- „[...] man stellt sich dann da einfach hin zu der Person und wirft denen so einen Blick zu, damit kann man schon ganz viel abschmettern, bevor es wirklich eskaliert.“ (L1, Z.335ff.)
- „[...] Apps mit einer Lernampel [...]“ (L1, Z.415)
- „In Gruppenarbeiten [...] ein Signal vereinbaren, das man ihnen irgendwas hinlegt, wenn die Gruppe zu laut spricht [...]“ (L1, Z.416f.)

Zusammenfassung:

- Durch non-verbale Signale können Störungen schon abgemildert werden, bevor sie ausarten.
- Eine Lernampel signalisiert den Schülern visuell, wenn sie zu laut sind, und sie müssen sich selbst regulieren.

<ul style="list-style-type: none"> - Für Gruppenarbeiten eignen sich auch Signale, wie Symbole, mit denen sich non-verbal verständigt werden kann, sobald Störungen beginnen. 		
SK 5.2	Akustisches Signal	Alle Aussagen über individuelle Erfahrungen mit akustischen Signalen.
<ul style="list-style-type: none"> o „[...] eine Halli-Galli <u>Klingel</u>, [...] dann wissen die „okay, jetzt müssen wir alle wieder leise sein und uns fokussieren““ (L1, Z.428-432) o „[...] weil die Schüler das dann kennen und kann die gut darauf <u>trainieren</u>. Und dann muss man nicht laut werden.“ (L1, Z.455ff.) 		
<p><u>Zusammenfassung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ein akustisches Signal hilft dabei, die Klasse wieder leise werden zu lassen ohne laut werden zu müssen, wenn es gut trainiert wurde. 		
SK 5.3	Elternarbeit	Alle Aussagen darüber, wie die Elternarbeit bei der Prävention von Unterrichtsstörungen helfen kann.
<ul style="list-style-type: none"> o Die Eltern müssen <u>mitarbeiten</u> und das Problem, je nach dem, wenn es denn eines gibt, sehen und das man <u>zusammen daran arbeitet</u> und nicht „die Lehrerin soll sich mal um ihren eigenen Kram kümmern und dich in Ruhe lassen.“ Dann funktioniert es nicht [...]“ (L3, Z.130ff.) o „[...] das <u>Problem</u> auch <u>sehen</u>.“ (L3, Z.164) o „Ja, ich denke, dass es wichtig ist, dass man versucht einen <u>regen Kontakt</u> zu den Eltern zu halten [...]“ (L2, Z. 149f.) o „[...] wichtig, dass die Eltern <u>dabei sind</u> [...], dass die das auch <u>unterstützen</u>, was man so in der Schule beschließt [...], also wenn ich jetzt einer Schülerin oder einem Schüler eine Strafarbeit gebe und die kommen <u>dann nach Hause und die Eltern</u> verlachen das [...] dann hat das ja <u>überhaupt keine Wirkung</u>.“ (L1, Z. 230-235) o „[...] Eltern einfach gleich <u>am Anfang</u> mit ins Boot zu nehmen.“ (L1, Z. 242) o „[...] für den <u>Erziehungseffekt</u> elementar, dass die Eltern da <u>dahinterstehen</u>.“ (L1, Z. 273f) 		

<ul style="list-style-type: none"> ○ „[...] <u>wie ernst</u> die Schüler eine besprochene Konsequenz <u>oder wie wenig ernst</u>, hat ja auch viel mit den <u>Eltern</u> zu tun, wie die zu Hause <u>reagieren</u>.“ (L1, Z. 276ff.) ○ „[...] wichtig, dass die Eltern <u>mit ihren Kindern sprechen</u>, wie es so in der Schule gelaufen ist.“ (L2, Z. 198f.) ○ I: „[...] auch zu Hause was passiert dann?“ B: „Genau, dass sie <u>wissen</u> und sagen, [...], „die Schule hat angerufen, was ist denn passiert“ (L1, Z.311-313) ○ „[...] wichtig, dass Eltern irgendwie ihren Kindern <u>verschiedene Werte</u> einfach <u>mitgeben</u> von zu Hause.“ (L2, Z. 200f.) 		
<p><u>Zusammenfassung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehrkräfte und Eltern sollten bei der Bewältigung von Störungen immer zusammenarbeiten und die Arbeit der Schule immer auch unterstützen, da der Erziehungseffekt einer Konsequenz bei einem Schüler sonst gegen Null geht. - Zu Hause sollten die Eltern mit ihren Kindern über die Schule und das, was dort passiert sprechen, damit die Schüler das auch ernst nehmen. - Was dabei hilft, das nur selten Störungen auftreten ist, dass die Eltern den Kindern gewisse Werte schon von zu Hause aus mitgeben. 		
SK 5.4	Weitere Strategien	Alle Aussagen, die zur Prävention von Unterrichtsstörungen gehören, aber nicht zu SK 5.1-5.4 zugeordnet werden können.
<ul style="list-style-type: none"> ○ „[...] <u>Klassenregeln</u> hat man ja sowieso, die eigentlich klar sind [...]“ (L3, Z. 235) ○ „[...] also <u>positive Bestärkung</u> auf jeden Fall halt manchmal.“ (L3, Z.236f.) ○ „[...] versuche dann immer im <u>kleineren</u> darauf zu reagieren, weil oft pusht sich das ja dann hoch.“ (L3, Z.194f.) ○ „[...] versuche <u>nicht</u> zu <u>laut</u> zu werden, was die Stimme angeht [...] je lauter der Lehrer, umso lauter dann auch die Klasse.“ (L2, Z. 252f.) ○ „[...] dass ich <u>rechtzeitig</u> da bin, um mein Material <u>sortiert</u> zu haben, dass man auch rechtzeitig einfach loslegen kann und dass es kein so <u>Leerlauf</u> gibt.“ (L2, Z.255ff.) 		

<ul style="list-style-type: none"> ○ „[...] Blume an die Tafel gemalt und in jede Blüte jemanden reingeschrieben, der gesprochen hat [...] Blüte voll war, musste jeder eine Strafarbeit schreiben, der in der Blume drinstand. [...] weil die halt sehen „oh“ [...] schon vier Blüten voll, jetzt müssen wir uns da halt so <u>selbst regulieren</u>. [...], dass die Klasse sich einfach selber zurückhält [...].“ (L1, Z. 401-412) 		
<p><u>Zusammenfassung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Auch die Klassenregeln werden von Lehrkräften als eine präventive Maßnahme angesehen sowie die Arbeit mit positiver Bestärkung. - Das Reagieren im „Kleinen“ ähnelt stark der Verwendung von non-verbalen Signalen, indem die Störung nicht größer gemacht werden soll als sie ist. - Lehrkräfte vermeiden es laut zu werden und schauen, dass sie rechtzeitig in der Klasse sind, um alles vorzubereiten, sodass kein Leerlauf entsteht. - Die visuelle Darstellung wird auch verwendet, damit die Schüler lernen sich selbst zu regulieren. 		
SK 5.5	Kritik	Kritische Äußerungen gegenüber präventiven Strategien.
<ul style="list-style-type: none"> ○ „Aber es geht ja letztendlich, ist es ja dann trotzdem wieder dasselbe, dass die, die Belohnung bekommen, die sich eigentlich anständig benommen haben, der Regel nach benommen haben, und die anderen bekommen nichts. Das ist ja dann letztendlich auch wieder eine Bestrafung. Ich finde das funktioniert halt nicht wirklich das System.“ (L3, Z.238-242) ○ „[...], aber ich finde das hat immer so eine, so ein bisschen ein Akt der Hilfslosigkeit, wenn ich laut werde, dann weiß ich mir nicht mehr zu helfen.“ (L1, Z. 449ff.) 		
HK 6	Auswirkungen von Unterrichtsstörungen	
SK 6.1	Einfluss auf die Lernatmosphäre und die Lernfortschritte	Individuelle Aussagen über die Auswirkungen von Störungen auf die Lernatmosphäre und das Klassenklima.
<ul style="list-style-type: none"> ○ „Also manchen sagen schon, es <u>lenkt</u> mich <u>ab</u>, wenn dauernd welche oder viele rede während der Arbeitsphase.“ (L3, Z.266f.) 		

- „[...] welche, die sagen „mich lenkt das ab, ich kann mich da nicht konzentrieren.““ (L3, Z.267f.)
- „Und die fühlen sich gestört und kommen nicht vorwärts.“ (L3, Z.277)
- „[...], dann können halt die anderen nichts machen. Also dann ist es natürlich auch hinderlich am Lernen.“ (L2, Z. 269f.)
- „[...], wenn ich den Unterricht abbrechen muss und sagen muss [...] weil die Schüler dann voll raus kommen aus dem Thema.“ (L1, Z.506ff.)
- „[...], wenn die Störung dann so ist, dass es auf andere Mitschülerinnen und Mitschüler übergeht.“ (L1, Z.509f.)
- „[...], dass eine Unterrichtsstörung sich mit Papierkügelchen abwerfen oder so, da fühlt man sich ja dann auch nicht wohl in der Klasse [...], das hat definitiv Einfluss darauf, wie gut man lernt.“ (L1, Z.512ff.)
- „[...], wo dann letztendlich nur gesprochen wird und man kann nicht mehr wirklich zu hören und sich nicht konzentrieren.“ (L1, Z.517f.)
- „Die Lehrkraft vorne fokussiert sich auf was anderes, das bringt einen einfach wahnsinnig raus.“ (L1, Z.520f.)

Zusammenfassung:

- Die Lernatmosphäre wird dahingehend beeinflusst, dass viele Schüler sich, während Nebengesprächen, nicht mehr konzentrieren können und somit nicht weiterarbeiten, was dann für das Lernen hinderlich ist.
- Muss eine Lehrkraft den Unterricht sogar unterbrechen, hat dies einen großen Einfluss auf die Lernatmosphäre und den Lernfortschritt der Schüler, da alle aus dem Thema gerissen werden.
- Wird eine Unterrichtsstörung handelnd, also bspw. durch Abwerfen eines Schülers, dann geht das schon in Richtung Mobbing und der Schüler fühlt sich nicht mehr wohl in der Klasse, was natürlich einen Einfluss auf dessen Lernfortschritt hat.

SK 6.2	Autorität	Alle Aussagen über die Autorität der Lehrkraft und ihr Selbstbewusstsein/ihr Selbstvertrauen.
--------	-----------	---

- „[...], aber das ist dann nicht, um mich zu provizieren und nicht, weil er nicht auf mich hört oder mich nicht respektiert. [...] ich glaube das Respekt- und Autoritätsproblem, hat man in der Grundschule, in der Regel, noch nicht so, [...]“ (L3, Z.289-293)

- „[...] entweder gar nicht unter Kontrolle selber [...] oder halt wirklich aus Provokation [...] und das hat man in der Grundschule eigentlich nicht richtig.“ (L3, Z.307-310)
- „Aber ich glaube diese Autorität, die man bei einer Klasse hat, ist in der Grundschule vielleicht noch stärker [...], weil man einfach mehr Stunden hat. Maßgeblich durch eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung geprägt. Also Autorität einfach im Sinne einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung [...]“ (L2, Z.287-290)
- „Wenn das jetzt jemand ist, der permanent, wenn man ständig massive Unterrichtsstörungen hat und man bekommt sie nicht in den Griff, dann hat man keine Autorität in der Klasse.“ (L1, Z. 539ff.)
- „[...], aber ich sage halt bis dahin und nicht weiter und das ist ganz klar meine Aufgabe als Lehrerin.“ (L1, Z.552f.)
- „[...], aber die brauchen jemanden, der ihnen das vorne vorgibt.“ (L1, Z.557f.)
- „[...], da muss dann jeder eben sein Ding finden. Und dann hat man auch die Autorität, aber es muss halt authentisch sein.“ (L1, Z.579f.)

Zusammenfassung:

- In der Grundschule sei das Autoritäts- und Respektproblem, laut einer Lehrkraft, noch nicht so präsent, da die Schüler selten etwas aus Provokation machen oder weil sie einen nicht respektieren.
- Eine weitere Lehrkraft erklärt, dass die Autorität in der Grundschule am stärksten ist, da man viele Stunden in der Klasse unterrichtet und diese Autorität sei geprägt von einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung.
- Wenn Lehrkräfte die Störungen nicht mehr unter Kontrolle bekommen können, hat diese keine Autorität mehr innerhalb der Klasse.
- Schüler brauchen eine Autoritätsperson, die ihnen etwas vorgibt und sagt was zu tun ist und genau das ist die Aufgabe einer Lehrkraft.
- Die Autorität muss authentisch sein.

SK 6.3

Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen

Alle Aussagen der befragten Lehrkräfte, über den Einfluss von Störungen auf das Selbstvertrauen.

- I: „[...] wiederholt Unterrichtsstörungen auftreten und man die selber so gar nicht in den Griff bekommt. [...] kann das auch so ein bisschen das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen der Lehrkraft so ein bisschen beeinflusst werden?“
B: „[...] aber klar also ich würde lügen, wenn ich nicht sagen würde, dass das auch am Selbstbewusstsein kratzen kann.“ (L2, Z.316-333)
- „Also das liegt ja im Job, das ganz viel auf der persönlichen Ebene spielt. Allein wenn man eine Unterrichtsstunde plant oder so, da hängt man voll viel Herzblut rein und viel von sich selber und seinen eigenen Stil und das hat auf jeden Fall Einfluss auf einen, wenn die Schüler sich einfach blöd verhalten.“ (L1, Z.584-587)

Zusammenfassung:

- Lehrkräfte, die häufig Unterrichtsstörungen in ihrem Unterricht vorfinden und diese aber selbst nicht mehr in den Griff bekommen, kann dies schon am Selbstbewusstsein nagen.
- Im Lehrerberuf spielt sich viel auf der persönlichen Ebene ab, wie auch die mit Herzblut gestalteten Unterrichtsstunden und wenn diese nicht funktionieren, weil die Schüler sich nicht korrekt verhalten, hat das einen Einfluss auf das eigene Selbstbewusstsein und auch Selbstvertrauen.

SK 6.3.1	Strategien	Alles Aussagen der Befragten über die Möglichkeiten, das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen nicht zu verlieren.
----------	------------	--

- „[...] wichtig ist sich mit Kollegen auszutauschen [...] also das man da gar nicht alleine ist [...] schon gut, wenn man weiß „oh ich bin nicht die Einzige, die diese Schwierigkeit hat.“ (L2, Z.339-342)
- „[...] dass mein ein realistisches Bild [...] einfach bei dem einen oder anderen nicht funktioniert [...] Wenn man professionell gearbeitet hat, dann hat man alles getan, was man konnte.“ (L2, Z.354-358)

Zusammenfassung:

- Der Austausch mit Kollegen ist sehr bedeutend, wenn es darum geht, dass man sein Selbstbewusstsein als Lehrkraft verliert, um auch eventuell zu erfahren, dass es nicht nur bei einer Lehrkraft der Fall ist in dieser Klasse.

- Lehrkräfte sollte ein realistisches Bild vom Unterrichten haben, und wissen dass es nicht mit allen Schüler gut funktionieren kann, klar die Bemühung darum muss da sein, aber wenn professionell gearbeitet wurde und es trotzdem nicht klappt, dann liegt es nicht an der Lehrkraft und das sollte allen bewusst sein.

Anhang 4: Interview Fragen

Fragen Lehrer-Interviews

Lehrer-Schüler-Beziehung

1. Wie definieren Sie eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung?
2. Welche Strategien verwenden Sie, um eine positive Beziehung zu ihren Schülern aufzubauen und danach auch zu fördern und aufrechtzuerhalten?
3. Welche langfristigen Auswirkungen können eine gesunde Lehrer-Schüler-Beziehung auf die Prävention von Unterrichtsstörungen haben?

Biographiearbeit

1. Wie nutzen Sie die biographischen Informationen Ihrer Schüler für die Gestaltung und Individualisierung ihres Unterrichtes?
2. Spielen die Lebensgeschichten Ihrer Schüler eine Rolle in ihrem pädagogischen Ansatz?
3. Wie gehen Sie mit sensiblen biographischen Informationen Ihrer Schüler um, insbesondere dann, wenn diese Informationen Einfluss auf das Verhalten des Schülers im Unterricht haben?

Elternarbeit

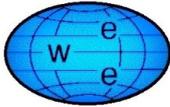
1. Wie wichtig ist für Sie die Elternarbeit, um Unterrichtsstörungen zu bewältigen?
2. Wie bauen Sie eine positive Beziehung zu den Eltern auf?
3. Was können Eltern zur Prävention von Unterrichtsstörungen beitragen?

Ursachen von Unterrichtsstörungen

1. Welche Arten von Unterrichtsstörungen haben Sie in Ihrer Lehreraufbahn am meisten beobachtet?
2. Wie würden Sie Unterrichtsstörungen definieren bzw. ab wann beginnt für Sie eine Störung?
3. Welchen Einfluss hat die Unterrichtsgestaltung auf das Auftreten von Störungen?
4. Welche präventiven Strategien setzen Sie in Ihrem Unterricht um, damit keine oder nur selten Störungen auftreten?

Auswirkungen Unterrichtsstörungen

1. Wie beeinflussen Unterrichtsstörungen die Lernatmosphäre sowie die Lernfortschritte der Schüler?
2. Können Unterrichtsstörungen das Gefühl der Autorität von Ihnen als Lehrkraft beeinträchtigen?
3. Inwiefern kann das Selbstvertrauen und das Selbstbewusstsein von Lehrkräften beeinflusst werden, wenn wiederholt Unterrichtsstörungen auftreten?



Weltbund
für Erneuerung der Erziehung

An den:

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V
Keplerstraße 87
D - 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel: Positive Beziehungen als Fundament eines produktiven Umgangs mit
Unterrichtsstörungen

Heidelberg, den 10.08.2024

Unterschrift gez. J. Ringwald (Ihr Name: Jana Ringwald)