Hannah Bischoff

2025

Kritisch-reflexive Lösungsstrategien zur Bewältigung von Konflikten in der Primarstufe

Perspektivenorientierte Sichtweisen und Handlungsoptionen

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 (hannahsbischoff@web.de).

Abstract

Classroom disturbances are a common and pervasive phenomenon that, although in varying forms and intensities, occupy a considerable amount of students' time-on-task. Their constant presence can depict a significant psychological burden, particularly for teachers. To explore how the disturbances are experienced by different school stakeholders, this thesis addresses the research question *"How are classroom disturbances perceived in practice by both teachers and students?"*. To investigate this, guided interviews were conducted with primary school teachers and students from various school types and countries. The collected data was analyzed using Mayring's qualitative content analysis.

The results indicate that classroom disturbances are perceived differently, both between and within the two groups. However, the perceived impact of classroom disturbances highlights the importance of preventive strategies. To support a calm and productive classroom atmosphere, these strategies should not only rely on the pedagogical education and experience of teachers, but also actively incorporate the perspective of students.

Zusammenfassung

Unterrichtsstörungen sind ein alltägliches Phänomen, welches seit jeher, wenn auch in variierender Form und Intensität, einen beträchtlichen Teil der aktiven Lernzeit von Schülerinnen und Schülern in Anspruch nimmt. Ihre kontinuierliche Präsenz kann insbesondere für Lehrkräfte eine psychische Belastung darstellen. Um die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen nicht nur aus der Sicht von Lehrkräften, sondern auch aus der von Schülerinnen und Schülern zu erfassen, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Forschungsfrage „*Wie werden Unterrichtsstörungen in der Praxis von schulischen Akteurinnen und Akteuren wahrgenommen?“*. Zu diesem Zweck wurden leitfadengestützte Interviews sowohl mit Grundschullehrkräften als auch mit Grundschülerinnen und -schülern verschiedener Schulformen sowie Bildungsländer geführt, die anschließend mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurden.

Aus den gesammelten Daten geht hervor, dass Unterrichtsstörungen sehr unterschiedlich wahrgenommen werden, sowohl zwischen den beiden Vergleichsgruppen als auch innerhalb der jeweiligen Gruppe. Insbesondere die wahrgenommenen Auswirkungen der Störungen verdeutlichen die zentrale Bedeutung präventiver Maßnahmen. Diese sollten nicht nur auf der pädagogischen Ausbildung und Erfahrung von Lehrkräften beruhen, sondern auch die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler stärker einbeziehen, um ein störungsarmes und lernförderliches Unterrichtsklima zu schaffen.

Inhaltsverzeichnis

Abstract I

Zusammenfassung II

Abbildungsverzeichnis 6

Tabellenverzeichnis 6

1 Einleitung 7

2 Was sind Unterrichtsstörungen? 8

2.1 Personenbezogene Perspektive 8

2.1.1 Unterrichtsstörungen als Disziplinschwierigkeiten 9

2.1.2 Unterrichtsstörungen als Verhaltensstörungen 9

2.2 Interaktionistische Perspektive 11

2.2.1 Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen 11

2.2.2 Interaktionistisches Verständnis von Unterricht im Rahmen des Angebots-Nutzungs-Modells 13

3 Arten von Unterrichtsstörungen 15

3.1 Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler 16

3.1.1 Arten von Unterrichtsstörungen nach Biller 16

3.1.2 Arten von Unterrichtsstörungen nach Lohmann 17

3.1.3 Arten von Unterrichtsstörungen nach Winkel 18

3.2 Unterrichtsstörungen durch Lehrkräfte 19

4 Eskalationsstufen von Unterrichtsstörungen nach Rattay und Wensing 20

5 Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen 23

6 Ursachen von Unterrichtsstörungen 25

6.1 Institutionelle Ursachen von Unterrichtsstörungen 25

6.2 Personenbezogene Ursachen von Unterrichtsstörungen 27

6.2.1 Ursachen auf Seiten von Schülerinnen und Schülern 27

6.2.2 Ursachen auf Seiten von Lehrkräften ... 28
6.2.3 Ursachen aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern ... 30
6.2.4 Ursachen aus der Perspektive von Lehrkräften ... 31

7 Auswirkungen von Unterrichtsstörungen ... 32

7.1 Auswirkungen für Lehrkräfte ... 32
7.1.1 Exkurs: Psychische Bewältigungsstrategien zum Umgang mit Unterrichtsstörungen ... 33

7.2 Auswirkungen für Lernende ... 35

8 Prävention von Unterrichtsstörungen ... 36

8.1 Klassenführung ... 36

8.2 Regeln ... 40
8.2.1 Exkurs: Rituale und Routinen ... 43

8.3 Soziale Beziehungen ... 44
8.3.1 Lehrer-Schüler-Beziehung ... 45

8.4 Schüler-Schüler-Beziehung ... 47

8.5 Unterricht gestalten ... 48

8.6 Raumgestaltung ... 49

9 Maßnahmen zur Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen ... 50

10 Empirie ... 53

10.1 Fragestellung und Zielsetzung ... 53

10.2 Methodisches Vorgehen ... 54

10.3 Erhebungsinstrument ... 55

10.4 Stichprobe ... 55

10.5 Transkriptionen ... 57

10.6 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ... 59

11 Darstellung der Ergebnisse ... 62

12 Interpretation der Ergebnisse ... 92

13 Fazit und Ausblick 109

14 Literaturverzeichnis 111

15 Anhang 116

15.1 Interviewleitfäden 116

15.1.1 Lehrkräfte – Deutsch 116

15.1.2 Lehrkräfte – Englisch 119

15.1.3 Schülerinnen und Schüler 121

15.2 Transkriptionen 124

15.2.1 Transkriptionen – Lehrkräfte 124

15.2.2 Transkriptionen – Schülerinnen und Schüler 168

15.3 Kodierleitfaden 188

16 Eidesstattliche Erklärung 212

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Interaktionistisches Theoriemodell zur Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen (Eckstein et al., 2018, S. 6) 12
Abbildung 2: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts nach Helmke (2021, S. 71) 13
Abbildung 3: Arten von Unterrichtsstörungen nach Biller (1979), Lohmann (2014) und Winkel (2018) (eigene Darstellung) 16
Abbildung 4: Klassifizierungsmodell der fünf Eskalationsstufen von Unterrichtsstörungen (Rattay & Wensing, 2017, S. 65) 21
Abbildung 5: Teufelskreis einer Unterrichtsstörung (Pfitzner & Schoppek, 2000, S. 354) 24

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Unterrichtsstörungen nach Wettstein & Scherzinger (2022, eigene Darstellung) ... 15
Tabelle 2: Lehrertypen nach Schaarschmidt & Fischer (eigene Darstellung in Anlehnung an Klusmann et al., 2006) 33
Tabelle 3: Psychische Bewältigungsstrategien von Unterrichtsstörungen (eigene Darstellung in Anlehnung an Wettstein & Scherzinger, 2022) 34
Tabelle 4: Übersicht aller befragten Lehrkräfte (eigene Darstellung) 56
Tabelle 5: Übersicht aller befragten Schülerinnen und Schüler (eigene Darstellung) 57
Tabelle 6: Transkriptionsregeln (eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 200 f.) 59
Tabelle 7: Kategoriensystem (eigene Darstellung) 62
Tabelle 8: Kodierleitfaden (eigene Darstellung) 211

1 Einleitung

„Störungsfreier Unterricht ist eine didaktische Fiktion.“
(Lohmann, 2014, S. 14)

Laut einer Online-Lehrkräftebefragung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2009) verbringen Lehrkräfte an deutschen Schulen rund 17% ihrer Unterrichtszeit mit der Bewältigung von Unterrichtsstörungen und liegen damit sogar 4% über dem internationalen Durchschnitt. Ausgehend von einer regulären Unterrichtsstunde von 40 bis 45 Minuten entspricht dies einem durchschnittlichen Zeitverlust von circa acht Minuten an aktiver Lernzeit pro Unterrichtsstunde.[1] Doch nicht nur Schülerinnen und Schüler (SuS), sondern auch Lehrkräfte tragen etwa durch Unpünktlichkeit und eine mangelhafte Unterrichtsvorbereitung zur Entstehung von Unterrichtsstörungen bei (GEW, 2009).

Unterrichtsstörungen sind kein neues Phänomen, sondern seit jeher Bestandteil des schulischen Alltags. Die meisten Menschen werden, unabhängig ob als Lernende oder Lehrende, selbst schon einmal aktiv oder passiv mit ihnen in Berührung gekommen sein. Trotz ihrer Häufigkeit handelt es sich um ein komplexes, mehrdimensionales Phänomen, das nur schwer objektiv erfassbar ist, denn „[e]ine Unterbrechung von Unterrichtssituationen kann individuell unterschiedlich als ‚Störung‘ bemerkt und in dem Grad ihrer Störung unterschiedlich eingeschätzt werden. Die Existenz von ‚Störungen‘ ist von den Einschätzungen durch die beteiligten Lehrer und Schüler abhängig“ (Biller, 1979, S. 28). Diese höchst subjektive Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen spiegelt sich auch in der Vielzahl an Erscheinungsformen sowie der Bandbreite an Maßnahmen zu ihrer Prävention und Reduzierung wider. Um einen detaillierteren Einblick in die schulische Praxis zu erhalten, beschäftigt sich die vorliegende Arbeit, unter Berücksichtigung der Forschungsfrage „*Wie werden Unterrichtsstörungen in der Praxis von schulischen Akteurinnen und Akteuren wahrgenommen?“,* mit ebendiesen Aspekten und nimmt hierbei insbesondere die unterschiedlichen Perspektiven von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern in den Blick.

Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im theoretischen Teil wird zunächst eine begriffliche Grundlage geschaffen, wobei wird der Terminus „Unterrichtsstörung“ aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet wird. Anschließend erfolgt eine differenzierte Darstellung verschiedener Arten von Unterrichtsstörungen sowie eine Gegenüberstellung der Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Lernenden und

[1] Aktuellere vergleichbare deutschsprachige Ergebnisse lassen sich diesbezüglich nicht finden.

Lehrenden. Im weiteren Verlauf werden sowohl Ursachen als auch Auswirkungen von Störverhalten betrachtet, wobei stets die unterschiedlichen Sichtweisen der schulischen Akteurinnen und Akteure berücksichtigt werden. Abschließend werden praxisbezogene Maßnahmen zur Prävention sowie zur Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen vorgestellt. Im empirischen Teil wird zunächst die Methodik der durchgeführten Untersuchung erläutert. Anschließend erfolgt eine ausführliche Darstellung und Interpretation der Forschungsergebnisse. Die Arbeit schließt mit einem Fazit sowie einem zukunftsorientierten Ausblick ab.

2 Was sind Unterrichtsstörungen?

Allgemein können Unterrichtsstörungen nach Nolting (2013) als interpersonale Konflikte verstanden werden, bei denen „unvereinbare[] Wünsche und Verhaltenstendenzen“ (S. 14) verschiedener schulischer Akteurinnen und Akteure aufeinandertreffen. Diese Konflikte treten nach wie vor im Schulalltag auf, doch die Perspektive darauf hat sich im Laufe der Zeit gewandelt. Demnach wurden Unterrichtsstörungen zeitweise aus einer „personenbezogenen Perspektive“ (Marusic, 2023, S. 12) betrachtet, welche zunächst die Lehrperson und anschließend die Schülerinnen und Schüler für Unterrichtsstörungen verantwortlich machte (Martens, 2015). Im pädagogischen Diskurs dominiert mittlerweile jedoch die „interaktionistische Perspektive“ (Marusic, 2023, S. 11). Diese schreibt, im Gegensatz zur Ersteren, weder allein der Lehrkraft, noch den Schülerinnen und Schülern die Ursachen für Unterrichtsstörungen zu, sondern betrachtet Störungen als koproduzierte Geschehnisse von Lehrenden und Lernenden (Martens, 2015).

2.1 Personenbezogene Perspektive

Gemäß der personenbezogenen Sichtweise werden Unterrichtsstörungen als „Disziplinschwierigkeiten“ oder „Verhaltensstörungen“ bezeichnet (Marusic, 2023, S. 12). Die beiden Begriffe stellen jeweils unterschiedliche schulische Akteurinnen und Akteure in den Fokus der Störungen.

2.1.1 Unterrichtsstörungen als Disziplinschwierigkeiten

Werden Unterrichtsstörungen als „Disziplinschwierigkeiten“ verstanden, wird zunächst deutlich, dass es als eine zentrale Aufgabe der Lehrkraft angesehen wird, im Unterricht Disziplin zu halten (Winkel, 2018; Wettstein & Scherzinger, 2022). Gelingt dies der Lehrkraft nicht und es kommt zu störenden Verhaltensweisen während des Unterrichts, hat die Lehrkraft „in schwierigen Momenten ‚versagt‘ und ihre Klassenführungskompetenzen nicht aus[ge]schöpft“ (Martens, 2015, zitiert nach Marusic, 2023, S. 11). Dies ist immer dann der Fall, wenn Schülerinnen und Schüler die von der Lehrkraft festgelegten Regeln und Normen missachten (Lohmann, 2014). Entsprechend diesem Verständnis formuliert Nolting (2013) Unterrichtsstörungen als „Handlungen von Schülern, die gegen Regeln für das Verhalten im Unterricht verstoßen. Ob eine Störung vorliegt oder nicht, hängt hier letztlich von der Lehrkraft ab; sie bestimmt die Regeln und bewertet das Verhalten“ (S. 13). Die geltenden Regeln und Normen erheben demnach keinen Anspruch auf eine Allgemeingültigkeit, da sie kontextabhängig sind und je nach Lehrkraft, Fach und Altersstufe variieren können. Dementsprechend steigt sowohl das Konfliktpotenzial als auch die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten von Disziplinschwierigkeiten, je stärker die Normvorstellungen der Lernenden und Lehrenden voneinander abweichen (Lohmann, 2014). Die in Kapitel 1 beschriebene Subjektivität von Unterrichtsstörungen wird somit auch an dieser Stelle deutlich. Obwohl es demnach im Ermessen der Lehrkraft liegt, was als Störung des Unterrichts gilt und was nicht, führt das Verständnis von Unterrichtsstörungen als „Disziplinschwierigkeiten“ (Winkel, 2018, S. 27) gleichzeitig dazu, dass Lehrkräfte „schnell *schuldig* werden“, sofern das „Disziplinhalten“ (ebd., *Hervorhebung im Original*) nicht gelingt. Ergänzend zur erläuterten Schuldzuweisung, erinnert das Grundwort „Disziplin“ stark an die pädagogischen Vorstellungen des 19. und 20. Jahrhunderts, im Rahmen derer die individuelle Freiheit der Schülerinnen und Schüler zugunsten von Zwang in den Hintergrund trat (Walter & Walter, 2014). Folglich werden mit diesem Begriff häufig veraltete autoritäre Ordnungsvorstellungen wie „Gleichschritt, Selbstzucht, Drill, Gefolgschaft und Zucht“ (Wettstein & Scherzinger, 2022, S. 24) assoziiert.

2.1.2 Unterrichtsstörungen als Verhaltensstörungen

Im Rahmen eines Perspektivwechsels erfolgte die „Pathologisierung störenden Schülerverhaltens“ (Lohmann, 2014, S. 16), wodurch Störungen nicht länger als „Disziplinschwierigkeiten“, sondern als „Verhaltensstörungen“ bezeichnet wurden. Nach diesem Verständnis von

Unterrichtsstörungen wird die Lehrkraft „entschuldigt“ (Winkel, 2018, S. 27), da die Ursachen für Störungen in den Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler verortet werden. In diesem Zusammenhang wird den störenden Kindern „leichtfertig nach höchst subjektiven Kriterien“ (Lohmann, 2014, S. 15) eine Verhaltensstörung zugeschrieben. Diese Zuschreibung resultiert aus dem Vergleich des Verhaltens des Kindes mit den situativ geltenden sowie individuellen Werte- und Normvorstellungen der beobachtenden Person (Stein & Stein, 2020). Durch die vermeintliche Diagnose einer Verhaltensstörung wird allen anderen schulischen Akteurinnen und Akteuren die Verantwortung für die Unterrichtsstörungen abgenommen, denn „[d]er häufig störende Schüler wird hier zur alleinigen Ursache, zum Problemfall. Aber er ist nicht bösen Willens, sondern hat schlicht einen Defekt, für den dann nicht mehr der Lehrer, sondern ein Therapeut zuständig ist“ (Lohmann, 2014, S. 16). Entsprechend der Auffassung von Unterrichtsstörungen als „Verhaltensstörungen“ liegt die Ursache demnach in den dispositionalen Merkmalen störender Schülerinnen und Schüler zu deviantem Verhalten (Martens, 2015).

Einhergehend mit der Zuschreibung einer Verhaltensstörung, erhält das betroffene Kind, sofern es eigenverantwortlich ein von den geltenden Normen abweichendes Verhalten zeigt, das von einer normsetzenden Instanz als problematisch beurteil wird, von der Lehrkraft ein sogenanntes „Label“ als „Störerin“ oder „Störer“. Dieses Label bezieht „sich nicht nur auf eine isolierte, konkrete Verhaltensweise oder ein abgegrenztes Merkmal […], sondern auf die gesamte Person“ (Walter & Walter, 2014, S. 20). Der Prozess des Labelns findet häufig unbewusst beziehungsweise unbeabsichtigt statt, das heißt, dass weder die Person, die das Label erhält, noch diejenige, die es verteilt, dies absichtlich tun. Jedoch setzt sich das Label nur dann durch, wenn das Verhalten des gelabelten Individuums von verschiedenen Personen identisch beurteilt wird (ebd.). Besonders problematisch ist dieser Prozess dahingehend, dass „mit der Zuschreibung eines Stigmas eine dauerhafte Diskriminierung verbunden [ist], die den Träger in eine neue soziale Rolle, beispielsweise als „Verhaltensgestörter“ […] drängt“ (ebd., S. 23). Damit einhergehend richtet das soziale Umfeld nun andere, an die neue Rolle angepasste, Erwartungen an das gelabelte Individuum. Entsprechend der „self-fulfilling prophecy“[2] passt die etikettierte Person ihr Verhalten im Laufe der Zeit an die neuen Erwartungen an, trägt damit selbst zu Stabilisierung des Stigmas bei und gerät so letztendlich in einen „Teufelskreis“ (ebd., S. 25).

[2] Das Phänomen der „self-fulfilling prophecy“ (selbsterfüllende Prophezeiung) besagt, dass die Erwartung eines bestimmten Verhaltens dessen Eintreten beeinflusst (Wirtz, 2013). Hat beispielsweise eine Lehrkraft von Anfang an geringe Erwartungen an den Lernerfolg eines Schülers beziehungsweise einer Schülerin, wird das entsprechende Kind wahrscheinlich auch einen geringen Lernerfolg zeigen (Wirtz, 2021). Dies lässt sich damit erklären, dass die „Erwartungen, die an das Individuum gestellt werden, vom Individuum sukzessiv als Selbstkonzept übernommen werden und verursachend für das Verhalten wirken“ (Wirtz, 2013, S. 1410). Selbsterfüllende Prophezeiungen geschehen, wie der Prozess des Labelns auch, üblicherweise unbewusst (Wirtz, 2021).

2.2 Interaktionistische Perspektive

Die mittlerweile vorherrschende interaktionistische Perspektive, die auch dieser Arbeit zugrunde liegt, nimmt weniger die einzelnen Akteurinnen und Akteure als Schuldige für Unterrichtsstörungen in den Blick, sondern richtet ihren Fokus auf die im Unterricht stattfindenden Interaktionsprozesse zwischen Lehrenden und Lernenden (Martens, 2015; Marusic, 2023). Vor diesem Hintergrund wird in der Literatur häufig auf Winkels Definition des Begriffs verwiesen: „Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d.h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird“ (Winkel, 2018, S. 29). Auch Lohmann (2014) betrachtet den Unterricht selbst als Ausgangspunkt von Unterrichtsstörungen und versteht diese als „Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen“ (S. 13). Weder Winkel noch Lohmann machen in ihren Begriffsbestimmungen Angaben dazu, ob Lehrkräfte oder Schülerinnen und Schüler für Unterrichtsstörungen verantwortlich sind. Gemäß dem interaktionistischen Verständnis von Unterrichtsstörungen entfällt somit die „personale Definitionsrichtung“ (Winkel, 2018, S. 29), die die Ursachen für Unterrichtsstörungen ausschließlich einer Personengruppe zuschreibt. Stattdessen wird eine geteilte Verantwortung aller Akteurinnen und Akteure betont (Martens, 2015). Lohmann (2014) weist in diesem Kontext außerdem darauf hin, dass Störungen sowohl durch Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler ausgelöst als auch durch externe Störfaktoren von außen in das Klassenzimmer hereingetragen werden können.

2.2.1 Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen

Auf die Subjektivität von Unterrichtsstörungen wurde im vorangegangenen Teil bereits mehrfach hingewiesen. Der interaktionistische Ansatz legt insofern besonderen Wert auf diese individuelle Wahrnehmung von Störungen, als dass er diese als eines von zwei zentralen Merkmalen von Unterrichtsstörungen betrachtet (Eckstein et al., 2016). Das sogenannte „subjektive Störungsempfinden“ legt fest, wie eine Person auf eine „unterrichtliche Devianz“, also ein Verhalten, das von den situativ geltenden Regeln und Normen abweicht, reagiert (Eckstein et al., 2018). Abweichendes Verhalten allein stellt demnach noch keine Unterrichtsstörung dar. Dies ist erst der Fall, sobald das Verhalten von anderen Personen als störend oder ablenkend wahrgenommen wird (Eckstein et al., 2016). Diese Interkation der beiden Merkmale, *unterrichtliche Devianz* und *subjektives Störungsempfinden*, wurde im Rahmen der SUGUS-Studie (Subjektive

Geltung und Unterrichtsstörungen in Schulen) in einem interaktionistischen Theoriemodell zur Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen (siehe Abbildung 1) graphisch veranschaulicht (Eckstein et al., 2018).

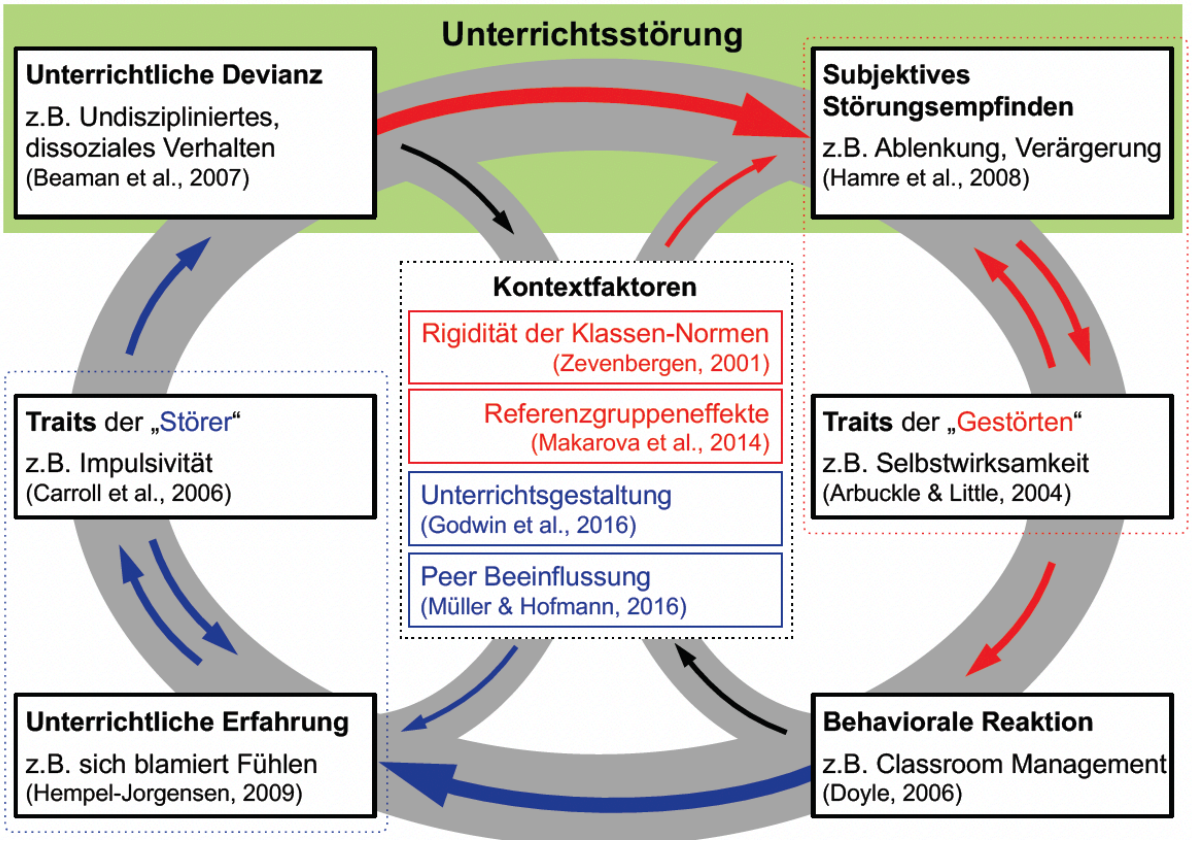

Abbildung 1: Interaktionistisches Theoriemodell zur Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen (Eckstein et al., 2018, S. 6)

Bei der Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen zeigt zunächst eine Person eine Verhaltensweise, die gegen die in dieser Situation geltenden Regeln und Normen verstößt. Folglich liegt eine *unterrichtliche Devianz* vor. Beeinflusst wird das gezeigte Verhalten von den *traits*, den Dispositionen beziehungsweise individuellen Merkmalen der störenden Person. Aufgrund ihres gezeigten Verhaltens wird die Person vom wahrnehmenden Gegenüber als „Störerin“ oder „Störer“ etikettiert und besonders aufmerksam beobachtet. Durch diese Stigmatisierung werden bestimmte Verhaltensweisen schneller als störend wahrgenommen, als bei anderen Personen. Wie das gezeigte Verhalten der störenden Person, wird auch das *subjektive Störungsempfinden* der gestörten Person von deren *traits* beeinflusst. Diese *traits* beeinflussen wiederum die Reaktion der gestörten Person auf die vorliegende Störung. Diese *behaviorale Reaktion* auf die Störung wird von der störenden Person „kognitiv und emotional gedeutet und verarbeitet“ (Eckstein et al., 2016, S. 116) und als *unterrichtliche Erfahrung* gespeichert. Infolgedessen „sind sowohl kontraproduktive Aufschaukelungsprozesse als auch günstige Entwicklungen“ (ebd., S. 116) möglich. Letztere können dadurch begünstigt werden, dass beispielsweise die

Unterrichtsgestaltung und damit einhergehend die situativ geltenden Regeln angepasst werden. Diese Veränderung der Regeln und Normen wird sich in der Folge auf die Produktion und Rezeption weiterer Störungen auswirken (Eckstein et al., 2016). Dieses Abhängigkeitsverhältnis spiegelt sich in der zirkulären Struktur des Modells wider, die zeigt, „dass die aktuelle Störungswahrnehmung von früher gefestigten Eindrücken beeinflusst wird“ (Eckstein et al., 2018, S. 6).

2.2.2 Interaktionistisches Verständnis von Unterricht im Rahmen des Angebots-Nutzungs-Modells

Um die gemeinsame Verantwortung von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern für einen gelingenden Unterricht zu verdeutlichen, soll das Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2021) hinzugezogen werden (siehe Abbildung 2).

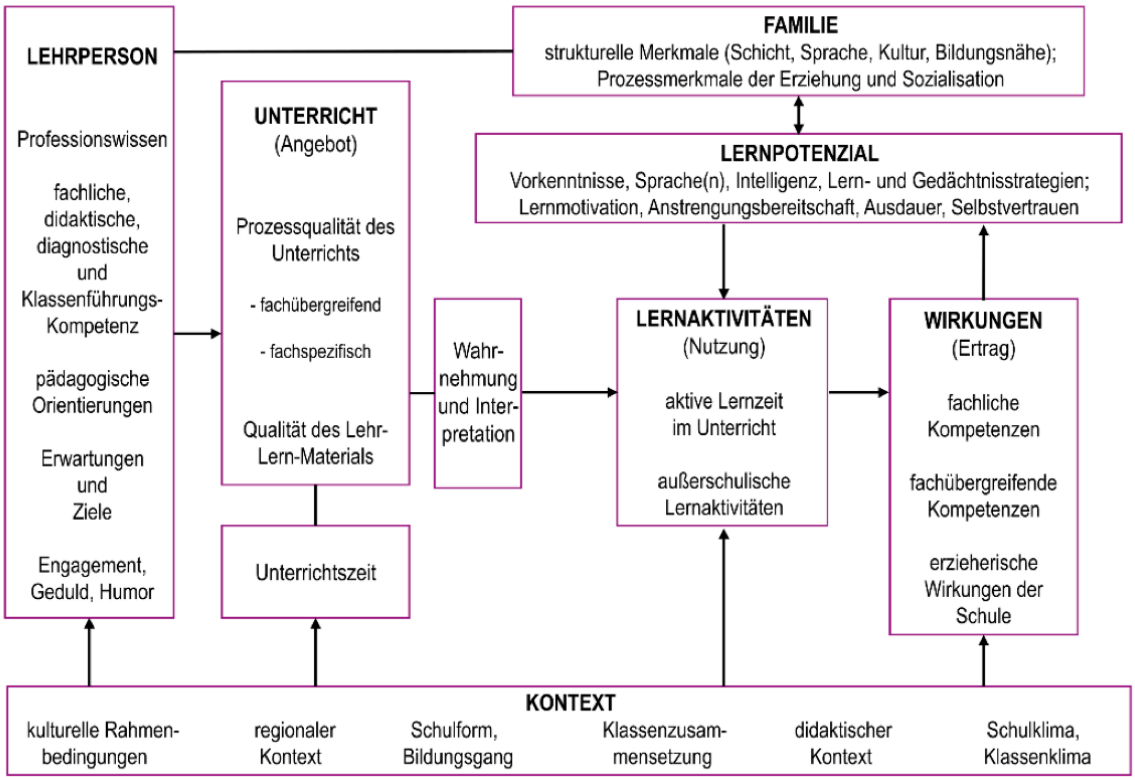

Abbildung 2: Angebots-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts nach Helmke (2021, S. 71)

Nach Helmke stellt der Unterricht ein Angebot der Lehrkraft für die Schülerinnen und Schüler dar. Dieses Angebot führt nicht zwangsläufig zu der erwünschten Wirkung, also zur Erreichung des Unterrichtsziels, denn „Unterricht hat viele – beabsichtigte oder nicht intendierte – Wirkungen, weit über das fachliche Lernen und den Wissensaufbau hinaus“ (Helmke, 2021, S. 82).

Dementsprechend lässt sich nicht pauschal beurteilen, ob ein Unterricht gut oder schlecht ist beziehungsweise ob eine Lehrkraft als erfolgreich oder erfolglos gilt. Die Qualität des Unterrichts und der Erfolg der Lehrkraft können lediglich unter Berücksichtigung der vorher festgelegten Unterrichtsziele beurteilt werden (ebd.). Ob und in welchem Maße der Unterricht zu den intendierten Wirkungen führt, hängt hierbei von zwei zentralen Mediationsprozessen ab: Erstens ist es entscheidend „ob und wie Erwartungen der Lehrkraft und unterrichtliche Maßnahmen von den Schülerinnen und Schülern überhaupt wahrgenommen und wie sie interpretiert werden“ (Helmke, 2021, S. 71). Zweitens kommt es darauf an, inwiefern das Angebot motivationale, emotionale und volitionale Prozesse bei den Schülerinnen und Schülern auslöst. Der Ausgang dieser beiden Prozesse, der vom individuellen Vorwissen, den angewendeten Lernstrategien, der vorhandenen Lernmotivation sowie dem Klassenklima beeinflusst wird, bildet die Basis für die umgesetzten Lernaktivitäten, also die Nutzung des Angebots durch die Schülerinnen und Schüler (ebd.).

Die Planung und Durchführung des Unterrichts als Angebot hängen maßgeblich von fachlichen und persönlichen Merkmalen der Lehrkraft ab. Die individuelle Nutzung dieses Angebots durch die Schülerinnen und Schüler wird wiederum von deren Lernvoraussetzungen sowie ihrem soziokulturellen Hintergrund beeinflusst. Eine entscheidende Rolle bei der Nutzung spielt jedoch die sogenannte „time-on-task“ (Helmke, 2021, S. 79), die als Prädiktor für den schulischen Lernerfolg gilt. Demnach führt eine höhere aktive Lernzeit zu einem höheren Leistungszuwachs bei den Schülerinnen und Schülern (ebd.).

Grundlage jedes Unterrichts ist dessen Kontext, wobei insbesondere der Klassenzusammensetzung eine bedeutende Rolle zukommt. Diese steht in wechselseitiger Beziehung mit der Unterrichtsqualität:

> Die Unterrichtsqualität ist Ursache (z.B. für den Leistungsfortschritt der Klasse) und Wirkung (abhängig z.B. vom gegebenen Niveau und der Heterogenität der Vorkenntnisse) zugleich. Eine ungünstige Klassenzusammensetzung setzt der Qualität des Unterrichts ebenso Grenzen, wie umgekehrt eine günstige Klassenzusammensetzung die Unterrichtsqualität und -effektivität fördern kann. (Helmke, 2021, S. 85)

Um Missverständnisse vorzubeugen, betont Helmke (2021) jedoch ausdrücklich, dass dies nicht ausschließt, dass nicht auch in Klassen mit ungünstiger Zusammensetzung ein qualitativ hochwertiger Unterricht möglich ist; „aber er muss eben anders gestaltet sein“ (S. 85).

Das Angebot-Nutzungs-Modell zeigt einerseits, dass Lehr-Lern-Prozesse komplexe Vorgänge sind, bei denen sich zahlreiche Faktoren wechselseitig beeinflussen. Andererseits wird deutlich,

dass der Unterricht zwar von der Lehrkraft gestaltet wird, seine Wirkung jedoch von der individuellen Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler abhängt (Helmke, 2021).

3 Arten von Unterrichtsstörungen

Wettstein und Scherzinger (2022) nehmen eine grundlegende Unterscheidung von Unterrichtsstörungen vor, wobei sie sowohl seitens der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrkräfte zwischen aggressiven und nicht-aggressiven Unterrichtsstörungen differenzieren (siehe Tabelle 1).

	Schülerinnen und Schüler	Lehrkräfte
Aggressive Unterrichtsstörungen	**Direkt** (z.B.: beleidigen, schlagen)	z.B.: Schülerinnen und Schüler bloßstellen
	Indirekt (z.B.: Gegenstände verstecken, falsche Gerüchte verbreiten)	
Nicht-aggressive Unterrichtsstörungen	**Aktiv** (z.B.: reinrufen, herumlaufen, mit anderen Schülerinnen und Schülern unterhalten)	z.B.: Unpünktlichkeit, mangelhafte Unterrichtsvorbereitung
	Passiv (z.B.: Tagträumen, geistige Abwesenheit)	

Tabelle 1: Unterrichtsstörungen nach Wettstein & Scherzinger (2022, eigene Darstellung)

Im Folgenden sollen außerdem die Klassifikationsansätze nach Biller (1979), Lohmann (2014) und Winkel (2018) näher betrachtet werden, da diese einerseits eine differenziertere Einteilung von Unterrichtsstörungen vornehmen und die verschiedenen Störungsformen präziser benennen (siehe Abbildung 3). Andererseits verdeutlichen die verschiedenen Ansätze die in Kapitel 1 beschriebene Komplexität des Phänomens der Unterrichtsstörungen.

3.1 Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler

Biller (1979)	Lohmann (2014)	Winkel (2018)
• Bagatellstörungen • Indirekte und direkte ernsthafte Störungen • Unbehebbare Störungen • Unvermeidbare Störungen	• Verbales Störverhalten • Mangelnder Lerneifer • Motorische Unruhe • Aggressives Verhalten	• Disziplistörungen • Provokation und Aggression • Akustische und visuelle Dauerstörungen • Störungen aus dem Außenbereich des Unterrichts • Lernverweigerung und Passivität • Desmotivation • Neurotisch bedingte Störungen

Abbildung 3: Arten von Unterrichtsstörungen nach Biller (1979), Lohmann (2014) und Winkel (2018) (eigene Darstellung)

Die in Abbildung 3 zusammengefassten Störungsformen sollen im Folgenden näher erläutert werden.

3.1.1 Arten von Unterrichtsstörungen nach Biller

Biller (1979) klassifiziert Unterrichtsstörungen primär anhand deren Schweregrad beziehungsweise ihrer Intensität und unterscheidet hierbei vier verschiedene Bereiche:

1. *Bagatellstörungen:* Diese Störungen zeichnen sich durch eine leichte Intensität sowie eine kurzweilige Dauer aus (Unterrichtsstörungen.com, o.D.). Sie werden häufig nicht bewusst initiiert, sondern stellen „natürliche Reaktionen junger Menschen“ (Biller, 1979, S. 34) dar. Zu diesen Störungen gehören beispielsweise eine mangelnde Aufmerksamkeit, gegenseitiges Necken oder Schwätzen (ebd.).

2. *Indirekte und direkte ernsthafte Störungen:* Ernsthafte Störungen unterscheiden sich insofern von anderen Störungen, als dass sie vielschichtig und multikausal sind. Biller (1979) unterscheidet hierbei zwischen indirekten und direkten ernsthaften Störungen. *Indirekte ernsthafte Störungen* finden außerhalb des Unterrichts statt und wirken sich

daher negativ auf das gesamte Schulklima aus (Unterrichtsstörungen.com, o.D.). Sie lassen sich in drei Gruppen einteilen (Biller, 1979):

a. Gestörte Beziehungen zum Schulhauspersonal (z.B. mutwillige Sachbeschädigungen, die vom Hausmeister repariert werden müssen)
b. Störungen im normierten Schulbereich (z.B. Verstöße gegen die Schulordnung)
c. Störungen im außerschulischen Bereich (z.B. Angriffe auf schwächere Schülerinnen und Schüler, Drogenmissbrauch)

Direkte ernsthafte Störungen finden im Rahmen des Unterrichts statt und können einen negativen Einfluss auf die Lehrer-Schüler-Beziehung haben. Hierzu gehören beispielweise Gehässigkeiten untereinander sowie das Ignorieren von Anweisungen der Lehrkraft (Biller, 1979).

3. *Unbehebbare Störungen:* Störungen dieses Bereichs können von der Lehrkraft nur sehr eingeschränkt kontrolliert werden und erfordern die professionelle Unterstützung von Fachkräften wie beispielsweise Schulpsychologinnen und -psychologen. Die Ursachen dieser Störungen liegen häufig in der Anlage oder Umwelt der Schülerinnen und Schüler (Biller, 1979).

4. *Unvermeidbare Störungen:* Aufgrund der „schulische[n] Gesamtsituation“ (Biller, 1979, S. 37) stellen bestimmte Störungen, etwa solche, die während einer als langweilig empfundenen Unterrichtstunde stattfinden, nach Biller einen unvermeidbaren Bestandteil des Schulalltags dar. Daher sollten Lehrkräfte diese Störungen akzeptieren und sich stattdessen auf die Vermeidung von beeinflussbaren Störungen konzentrieren (ebd.).

3.1.2 Arten von Unterrichtsstörungen nach Lohmann

In Anlehnung an Eder et al. (1987) teilt Lohmann (2014) störendes Verhalten in vier verschiedene Kategorien ein:

1. *Verbales Störverhalten*: Dazu gehören akustische Störungen wie Gespräche mit anderen Schülerinnen und Schülern, Beleidigungen gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern, unaufgeforderte Bemerkungen während des Unterrichts sowie freches Verhalten

gegenüber der Lehrkraft. Diese Verhaltensweisen kommen im Schulalltag besonders häufig vor (Lohmann, 2014).

2. *Mangelnder Lerneifer*: Umfasst Verhaltensweisen, die eine fehlende kognitive Beteiligung am Unterricht signalisieren. Dazu gehören beispielsweise „geistige Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit“ (ebd., S. 14).

3. *Motorische Unruhe*: Schließt unruhige physische Verhaltensweisen ein. Hierzu gehören beispielsweise das Zappeln mit Körpergliedmaßen, das Kippeln mit dem Stuhl oder das unaufgeforderte Herumlaufen im Klassenzimmer (Lohmann, 2014).

4. *Aggressives Verhalten*: Umfasst jegliche Formen von Wutausbrüchen sowie die Beschädigung von Gegenständen und den körperlichen Angriff auf andere Schülerinnen und Schüler oder Lehrkräfte. Diese Arten von Unterrichtsstörungen treten vergleichsweise selten auf (ebd.).

3.1.3 Arten von Unterrichtsstörungen nach Winkel

Im Rahmen eines Diagnosebogens zur Erfassung von Unterrichtsstörungen lassen sich störende Verhaltensweisen nach Winkel (2018) in sieben verschiedene Kategorien einteilen. Diese sollen dabei helfen, „differential-diagnostisch zu denken und zu beobachten“ (S. 99).

1. *Disziplinstörungen*: Umfassen vor allem unabsichtliche und leichtfertige Verstöße gegen Regeln und Normen wie beispielsweise die Schulordnung oder die Klassenregeln. Disziplinstörungen richten sich üblicherweise gegen „(unbewusst) abgelehnte Disziplinvorstellungen“ (Winkel, 2018, S. 99).

2. *Provokationen und Aggressionen*: Verfolgen im Gegensatz zu jenen der ersten Kategorie eine Absicht. Hierbei versucht das störende Kind bewusst der Person, gegen die sich die Handlung richtet, zu schaden (Unterrichtsstörungen.com, o.D.). Das aggressive Verhalten kann hierbei viele verschiedene Ursachen, etwa die Abwehr einer Bedrohung aber auch die Einschüchterung des Gegenübers, haben (Winkel, 2018).

3. *Akustische oder visuelle Dauerstörungen*: Umfassen unkonzentriertes sowie unruhiges Verhalten der Schülerinnen und Schüler, etwa in Form von Tuscheln oder Herumzappeln (Winkel, 2018; Unterrichtsstörungen.com, o.D.).

4. *Störungen aus dem Außenbereich des Unterrichts*: Beschreiben Störungen, die beispielsweise durch Lärm auf dem Flur beziehungsweise Schulhof oder durch Unterbrechungen von anderen schulischen Akteurinnen und Akteuren verursacht werden (Winkel, 2018).

5. *Lernverweigerung und Passivität*: Umfasst die Verweigerung der Teilnahme am Unterricht eines einzelnen oder auch mehrerer Schülerinnen und Schüler und kann ebenso wie das aggressive Verhalten vielfältige Ursachen, etwa Überforderung oder die Provokation der Lehrkraft, haben (Winkel, 2018; Unterrichtsstörungen.com, o.D.)

6. *Desmotivation*: Diese Form wird im Alltag häufig als „Null-Bock-auf-nix!"-Einstellung bezeichnet. Sowohl die Ursachen als auch die Erscheinungsformen sind hierbei vielfältig (Winkel, 2018).

7. *Neurotisch bedingte Störungen*: Liegt eine neurotisch bedingte Störung vor, ist zu beachten, dass sich diese lediglich in Symptomen und nicht in der eigentlichen Störung zeigt. Dementsprechend erfordern folgende Symptome eine besondere Aufmerksamkeit der Lehrkraft (Winkel, 2018, S. 106 f.):
    - Psychomotorische Störungen (z.B. Tics, Stottern, Nägel knabbern)
    - Auffälliges Schulversagen (z.B. Erschöpfungssyndrome, häufiger Absentismus)
    - Verhaltensstörungen (z.B. Vandalismus, Lügen, Stehlen, Phobien)
    - Ernährungsstörungen (z.B. Appetitmangel, Magersucht)
    - Organische Störungen (z.B. Einnässen, Neurodermitis)
    - Schlafstörungen (z.B. Schlafwandeln)

3.2 Unterrichtsstörungen durch Lehrkräfte

In Kapitel 2.2 wurde bereits betont, dass nicht nur Schülerinnen und Schüler, sondern auch Lehrkräfte den Unterricht stören können. Störungen durch Lehrende geschehen meist

unbeabsichtigt und haben ihren Ursprung in der Komplexität des Unterrichtens (Wettstein & Scherzinger, 2022). Sie lassen sich, ebenso wie jene durch Lernende, in verschiedene Formen einteilen (siehe Tabelle 1). Da sich hierzu in der Literatur deutlich weniger Klassifikationen als bei den Störungen durch Schülerinnen und Schüler finden lassen, soll im Rahmen dieser Arbeit die Einteilung nach Wettstein und Scherzinger (2022) herangezogen werden. Demnach lassen sich Unterrichtsstörungen durch Lehrkräfte in nicht-aggressive und aggressive Störungen einteilen. Erstere werden primär durch unprofessionelles Handeln der Lehrkraft, etwa Unpünktlichkeit oder eine mangelhafte Unterrichtsvorbereitung, ausgelöst und sollen aufgrund ihrer Korrelation mit den Ursachen von Unterrichtsstörungen in Kapitel 6.2.2 näher beleuchtet werden.

Zu den aggressiven Formen von Unterrichtsstörungen gehören beispielsweise das Bloßstellen und die Demütigung von Schülerinnen und Schülern. Auf dieses Verhalten greifen Lehrkräfte insbesondere dann zurück, wenn sie das Gefühl haben, dass sie ihre Autorität verlieren. Statt der intendierten Sicherung, bewirken diese Handlungen jedoch letztendlich das Gegenteil und die Lehrkräfte erfahren einen vollständigen Verlust ebenjener Autorität (Wettstein & Scherzinger, 2022.). Zur Häufigkeit dieser aggressiven Verhaltensweisen liegen aktuell noch wenige, teils widersprüchliche, empirische Ergebnisse vor. Einerseits zeigen umfangreiche Videostudien in Regelklassen sowie in Sonderschulen, dass aggressives Verhalten durch Lehrkräfte nur sehr selten auftritt (Wettstein & Scherzinger, 2022). Andererseits kommt eine Untersuchung von Krumm und Weiß (2000) zu dem Ergebnis, dass sich 17% von 10.000 befragten Schülerinnen und Schülern in den letzten vier Wochen vor der Befragung „von Lehrpersonen gekränkt, geärgert oder ungerecht behandelt“ (zitiert nach Wettstein & Scherzinger, 2022, S. 28) fühlten. Obwohl die Untersuchung lediglich die subjektive Wahrnehmung des Lehrkräfteverhaltens analysierte, stellt dieses Ergebnis einen Ansatzpunkt für weitere Forschungen diesbezüglich dar. Denn in Bezug auf die Prävention von Unterrichtsstörungen kommt einer stabilen und vertrauensvollen Lehrer-Schüler-Beziehung eine zentrale Rolle zu (siehe Kapitel 8.3.1).

4 Eskalationsstufen von Unterrichtsstörungen nach Rattay und Wensing

Basierend auf Lohmanns Definition von Unterrichtsstörungen teilen Rattay und Wensing (2017) Unterrichtsstörungen in fünf Eskalationsstufen ein, die im Folgenden jeweils anhand eines Beispiels erläutert werden sollen (siehe Abbildung 4).

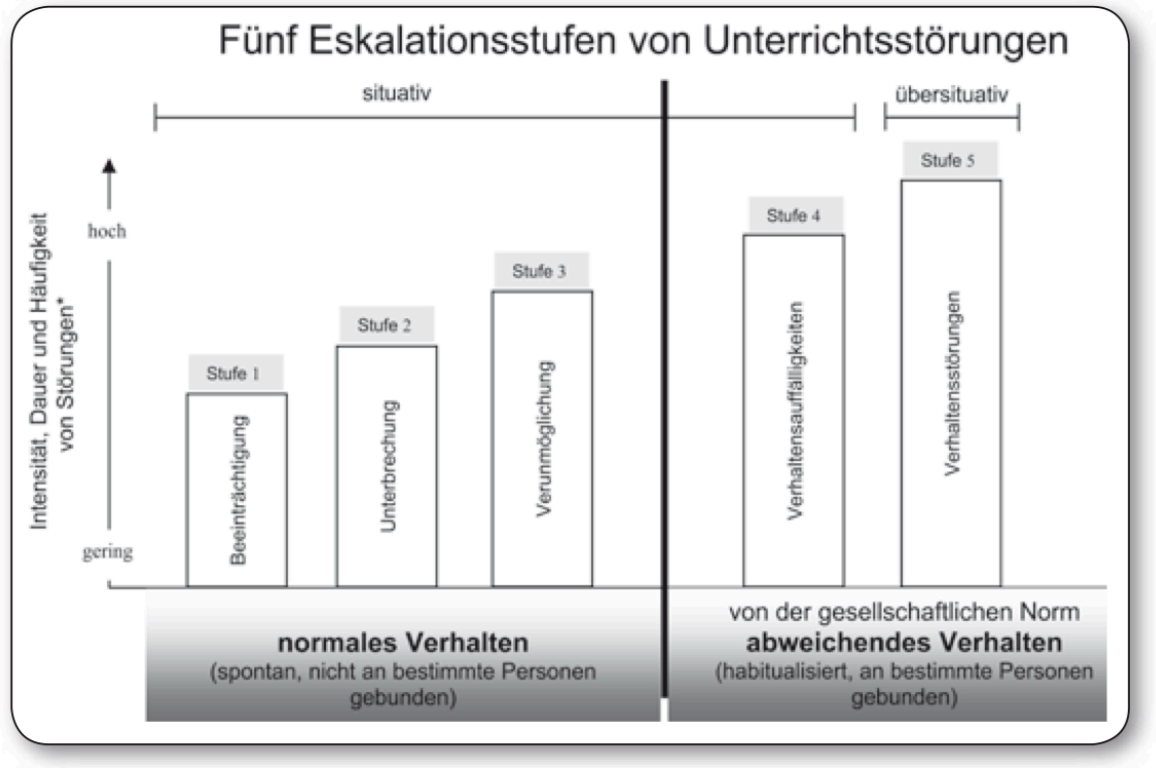

Abbildung 4: Klassifizierungsmodell der fünf Eskalationsstufen von Unterrichtsstörungen (Rattay & Wensing, 2017, S. 65)

1. *Eskalationsstufe – Beeinträchtigung:* Im Falle einer kurzfristigen Beeinträchtigung des Unterrichts kommt ein Kind leise zu spät in den Unterricht, geht, ohne absichtlich weitere Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen, an seinen Platz und versucht, sich schnellstmöglich in den Lehr-Lern-Prozess zu integrieren. Die anderen Schülerinnen und Schüler der Klasse werden dem zu spät kommenden Kind zwar sicherlich kurzzeitig Beachtung schenken, jedoch muss der Unterricht nicht unterbrochen werden, denn die Situation bleibt sowohl von der Lehrkraft als auch von den anderen Schülerinnen und Schülern unkommentiert (Rattay & Wensing, 2017).

2. *Eskalationsstufe – Unterbrechung:* Das besagte Kind kommt laut zu spät und unterhält sich auf dem Weg zu seinem Sitzplatz mit den anderen Schülerinnen und Schülern der Klasse. Dadurch wird der Lehr-Lern-Prozess unterbrochen und sowohl die Lernenden als auch die Lehrkraft „benötigen einen kurzen Moment, um sich zu sammeln und sich neu dem Unterrichtsgeschehen zuzuwenden“ (Rattay & Wensing, 2017, S. 62).

3. *Eskalationsstufe – Verunmöglichung:* Mehrere Kinder kommen nach einem Konflikt zu spät aus der Pause zurück in das Klassenzimmer und berichten den anderen Akteurinnen und Akteuren von dem Ereignis. Dies macht „[e]ine sinnvolle Fortführung des eigentlichen Lehr-Lern-Geschehens […] **unmöglich**“ (Rattay & Wensing, 2017, S. 63, *Hervorhebung*

im Original). Stattdessen ist es notwendig, den Konflikt im Rahmen des Möglichen zu klären und dadurch Ruhe in die Klasse zu bringen (ebd.).

Störungen auf den Eskalationsstufen eins bis drei sind ein integraler Bestandteil des individuellen und kollektiven Lernens in der Schule und dementsprechend keine Seltenheit im Schulalltag. Verhaltensweisen, die sich diesen drei Stufen zuordnen lassen, werden im Rahmen des Klassifizierungsmodells als „normal" bewertet. Das bedeutet, dass das Verhalten normkonform ist und „einerseits **punktuell**, durch eine ganz bestimmte Situation ausgelöst, auftritt und andererseits **nicht an bestimmte Personen gebunden** ist, sondern jedem geschehen könnte" (Rattay & Wensing, 2017, S. 63, *Hervorhebung im Original*). Verhaltensweisen, die jedoch einerseits an eine bestimmte Person gebunden sind und andererseits einen „regelmäßigen Charakter" (ebd., S. 64) annehmen, entsprechen nicht der gesellschaftlich anerkannten Norm und werden dementsprechend als „abweichendes, auffälliges oder gestörtes Verhalten beschrieben" (ebd.). Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn dasselbe Kind, sei es aus persönlichen Motiven oder Umfeldbedingungen, immer und immer wieder zu spät kommt. Die Störung wäre dann nicht mehr nur eine Ausnahme, sondern eine habitualisierte Verhaltensweise. Störungen, die diese Charakteristika aufweisen, werden im Klassifizierungsmodell den Eskalationsstufen vier und fünf zugeordnet (ebd.).

4. *Eskalationsstufe – Verhaltensauffälligkeiten:* In diesem Fall kommt ein Kind nicht nur häufig zu spät, sondern inszeniert sich auch jedes Mal theatralisch, sobald es das Klassenzimmer betritt. Auffällig ist hierbei, dass das Kind dieses Verhalten nur bei denjenigen Lehrkräften zeigt, bei denen einerseits die Konsequenzen gering sind (z.B. Ermahnungen) und andererseits die Aufmerksamkeit durch die Anwesenden hoch ist (z.B. ausführliche Diskussionen vor der Klasse). Bei Lehrkräften, die dem Verhalten des Kindes während des Unterrichts zwar wenig Aufmerksamkeit schenken, ihm jedoch in einem Einzelgespräch klare Konsequenzen, etwa in Form von Nachsitzen, aufzeigen, zeigt das Kind das beschriebene Verhalten nur sehr selten. Dementsprechend wird das gezeigte Verhalten sowohl von der Situation als auch den Konsequenzen für das gezeigte Verhalten bedingt (Rattay & Wensing, 2017).

5. *Eskalationsstufe – Verhaltensstörungen:* Auf dieser Stufe ist es für das zu spät kommende Kind „unerheblich, wie intensiv die Aufmerksamkeit von Lehrern und Mitschülern durch das Zuspätkommen auf ihn gelenkt wird: Es ist nur wichtig, dass er, wenn auch nur für die

kürzeste Zeit, im Mittelpunkt steht“ (Rattay & Wensing, 2017, S. 65). Dieses Verhalten wird als „übersituativ“ (ebd.) bezeichnet, da das Kind, unabhängig von den Rahmenbedingungen, fast immer zu spät kommt. Da in diesem Fall eine Veränderung der Situation auch nicht zu einer Veränderung des Verhaltens führt, sind bei Störungen auf der letzten Eskalationsstufe „besondere pädagogische bzw. psychologische Maßnahmen notwendig“ (ebd., S. 65), die häufig die Zusammenarbeit mit Psychologinnen und Psychologen erfordern.

Anhand der vorangegangenen Beispiele wurde deutlich, dass sich die Stufen hinsichtlich der Intensität, Dauer und Häufigkeit der Störung unterscheiden (Rattay & Wensing, 2017)

5 Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen

In der Literatur zeigt sich ein heterogenes Bild hinsichtlich des Ausmaßes der Übereinstimmung in der Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen durch Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler. Nach Clausen (2002) nehmen Lehrende und Lernende den Unterricht sehr unterschiedlich wahr, weswegen ihre Perspektiven lediglich in geringem Maße übereinstimmen. Zurückzuführen ist diese geringe Übereinstimmung auf zwei mögliche Ursachen. Zum einen kann auf der Seite der Lernenden ein sogenannter „Halo-Effekt“ vorliegen. Dieser bezeichnet „die mangelnde Fähigkeit oder mangelnde Bereitschaft von Beurteilern, zwischen verschiedenen Aspekten des Beurteilungsgegenstandes beziehungsweise des beurteilten Individuums zu unterscheiden“ (Clausen, 2002, S. 45). Zum anderen kann es auf der Seite der Lehrkräfte zu einer „selbstdienlichen Verzerrung“ kommen, weswegen sie zu einer positiven Selbstdarstellung tendieren (ebd.).

Demgegenüber stellen Scherzinger et al. (2017) in ihrer Untersuchung insofern eine Übereinstimmung in der Wahrnehmung fest, als dass Lehrkräfte ebenso wie Schülerinnen und Schüler primär verbale Störungen, beispielsweise Zwischenrufe, Gespräche mit anderen Kindern und Lachen, sowie motorisch unruhiges Verhalten, etwa Herumlaufen im Klassenzimmer oder das Werfen von Gegenständen, als störend empfinden. Aggressive Störungen, sowohl unter den Kindern als auch in Form von „Angriffen gegen die Autorität der Lehrperson“ (ebd., S. 80), werden jedoch nur von Lehrkräften als störend benannt. Ebenso wenig werden von den Schülerinnen und Schülern passive Störungen, wie die Beschäftigung mit unterrichtsfremden Dingen oder Tagträumen, geäußert. Scherzinger et al. (2017) bestätigen somit, was bereits Pfitzner und Schoppek (2000) in ihrer Studie herausfanden. Passive Störungen werden von Lehrenden

vor allem deshalb als störend wahrgenommen, weil sie häufig in aktiven Störungen resultieren (Scherzinger et al., 2017).

Die zum Teil unterschiedliche Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen lässt sich auf die unterschiedlichen Rollen, die die schulischen Akteurinnen und Akteure im Unterricht innehaben, zurückführen. Die damit einhergehenden differierenden Aufgaben von Lehrenden und Lernenden, die bereits in Kapitel 2.2.2 im Rahmen des Angebots-Nutzungs-Modells deutlich wurden, tragen somit zu einer „rollenspezifischen Subjektivität“ (Pfitzner & Schoppek, 2000, S. 352) bei, die letztendlich die individuelle Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen beeinflussen kann. Diese verschiedenen Sichtweisen können wiederum zu weitreichenden Konflikten zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern führen: Die unterschiedlichen Bewertungen einer anfangs relativ unproblematischen Situation führen häufig zu Missverständnissen, die dann „sekundäre Störungen, die die Lehrer-Schüler-Beziehung belasten und eskalieren können“ (ebd., S. 354), nach sich ziehen können. Pfitzner und Schoppek (2000) erläutern dies am Beispiel eines Schülers, der während des Unterrichts malt und daraufhin von der Lehrkraft aufgefordert wird, damit aufzuhören. Da der Schüler jedoch davon überzeugt ist, dass sein Verhalten keinerlei Beeinträchtigung für den Unterricht darstellt, weigert er sich, der Aufforderung der Lehrkraft nachzukommen. Diese interpretiert das Verhalten des Schülers als generelles schulisches Desinteresse. Die Situation eskaliert daraufhin und es entwickelt sich eine dauerhafte Beziehungsstörung zwischen dem Schüler und der Lehrkraft. Dieser Teufelskreis lässt sich auch grafisch veranschaulichen (Abbildung 5).

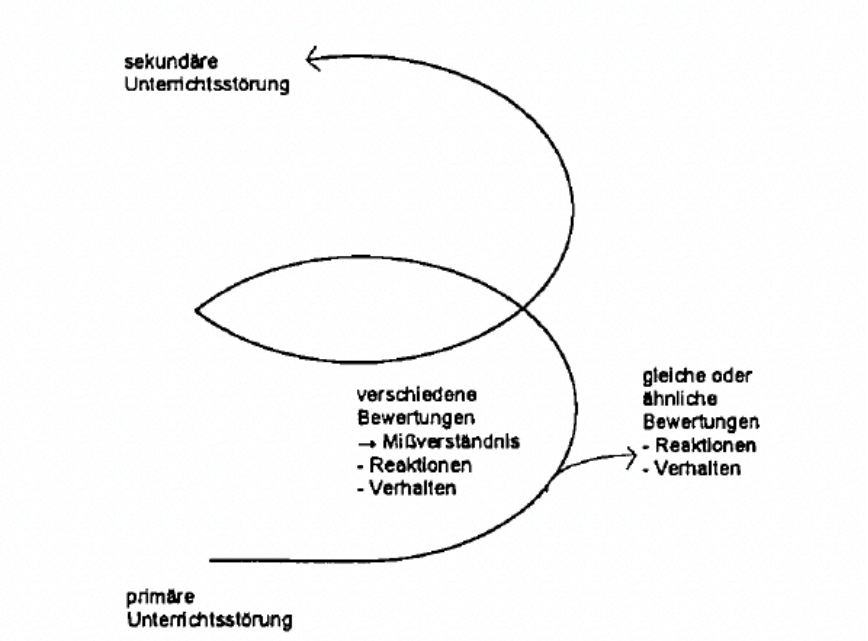

Abbildung 5: Teufelskreis einer Unterrichtsstörung (Pfitzner & Schoppek, 2000, S. 354)

Um überhaupt nicht erst in einen solchen Teufelskreis zu geraten, erscheint es daher besonders im Kontext der Unterrichtsstörungen unabdingbar, dass sowohl Lehrkräfte als auch

Schülerinnen und Schüler sich über die jeweils andere Sichtweise bewusstwerden (Pfitzner & Schoppek, 2000). Dieser Perspektivwechsel bildet eine grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung eines wechselseitigen Verständnisses sowie eines verantwortungs- und rücksichtsvollen Miteinanders.

6 Ursachen von Unterrichtsstörungen

6.1 Institutionelle Ursachen von Unterrichtsstörungen

Obwohl eine Ursachenzuschreibung von Unterrichtsstörungen „in den persönlichen, familiären oder gesamtgesellschaftlichen Lebensumständen von Schülern“ (Rattay, 2017, S. 14) naheliegend erscheint, wurde spätestens in den vorangegangenen Ausführungen deutlich, dass nicht nur Schülerinnen und Schüler für Unterrichtsstörungen verantwortlich sind, sondern auch Lehrkräfte. Jedoch können Unterrichtsstörungen nicht immer nur offensichtliche, personenbezogene Entstehungsgründe haben. Sie können auch aus einer scheinbar weniger offensichtlichen und doch nicht zu übersehenden Ursache aufkeimen, nämlich der Schule als Institution selbst, die „aufgrund ihrer eigenen Defizite und Zwänge“ (Nolting, 2013, S. 16) Störungen verursache. Laut dem institutionellen Ansatz scheinen Unterrichtsstörungen demnach aufgrund grundlegender struktureller Eigenschaften unausweichlich zu sein (ebd.). Diese Eigenschaften sollen im Folgenden näher erläutert werden.

Unter Nutzung des Prüfungswesens ordnet die Institution Schule die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer akademischen Leistungen ihren beruflichen Laufbahnen zu. Diese Zuweisung „von Personen mit bestimmten Qualifikationen zu Aufgaben mit bestimmten Anforderungen“ (Fend, 2009, S. 50) bezeichnet Fend als „Allokationsfunktion“ des Bildungswesens. Obwohl dieser Prozess vom sozioökonomischen Status des Elternhauses beeinflusst wird, haben die Schülerinnen und Schüler dennoch die Möglichkeit, ihren beruflichen Werdegang durch ihre individuelle Lernanstrengung in gewissem Maße selbst zu steuern (ebd.). Dem damit einhergehenden Leistungsdruck sind jedoch nicht alle Schülerinnen und Schüler gewachsen. Einige von ihnen sehen in Unterrichtsstörungen den einzigen Ausweg, um der empfundenen Belastung und Überforderung Ausdruck zu verleihen (Rattay, 2017).

Darüber hinaus stehen Schulen in der heutigen Zeit vor der Herausforderung, interne Prozesse zuverlässig und souverän zu bewältigen und gleichzeitig äußeren Anforderungen gerecht zu werden. So setzen zum Beispiel die Planung gemeinsamer Klassen- oder Schulprojekte, die Durchführung verschiedener Konferenzen, die Organisation von Klassenfahrten oder die

tägliche Vorbereitung des Unterrichts, „einen strukturierten und gut funktionierenden ‚Grundbetrieb' des Systems Schule voraus" (Rattay, 2017, S. 16). An diesen „Grundbetrieb" werden innerhalb kürzester Zeit teilweise unklar formulierte Anforderungen gestellt, die häufig pauschal und ohne Berücksichtigung der schulischen Rahmenbedingungen eine Umstrukturierung des bestehenden Systems erfordern. Häufig steht jedoch nicht genug Zeit zur Verfügung, um diese Anforderungen adäquat zu erfüllen. Dies kann sich letztendlich in einem störungsreicheren Unterricht widerspiegeln, denn die Wahrscheinlichkeit ist hoch, „dass Lehrer in ihrem Unterricht mit viel mehr Störungen zu rechnen haben, wenn sie noch unausgereifte Konzepte (zur Inklusion, zum jahrgangsübergreifenden Unterricht u.v.m.) anwenden, wenn ihnen die Zeit oder die Ressourcen fehlten, um notwendige Vorbereitungen zu treffen" (Rattay, 2017, S. 16). Die Schule bewegt sich somit stets in einem Spannungsfeld, in dem die angemessene Erfüllung des einen Aspekts auf Kosten des anderen erfolgt.

Zuletzt können auch die Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen beeinflussen. Bereits die Konstruktion der Schulgebäude kann hierbei zu vermehrten Störungen beitragen, da ein großes und unübersichtliches Gebäude besonders auf jüngere Schülerinnen und Schüler einschüchternd wirken kann. Dies trägt weder dazu bei, dass die Lernenden sich in der Schule wohlfühlen, noch dass sie ein vertrauensvolles Verhältnis zu den Lehrkräften dort aufbauen können. Dementsprechend sollte das Schulgebäude so konstruiert werden, dass es bereits nach außen hin Geborgenheit ausstrahlt (Biller, 1979). Auch im Inneren des Schulgebäudes können beispielsweise ein zu kleines, kaltes oder warmes Klassenzimmer Unterrichtsstörungen begünstigen. Nicht zuletzt können auch unbeeinflussbare Rahmenbedingungen, etwa Baustellenlärm, Lautsprecherdurchsagen oder ein plötzlicher Schneefall, ursächlich für Störungen des Unterrichts sein (Lohmann, 2014; Rattay, 2017).

Besonders Lehrkräfte sollten sich diese institutionellen Ursachen von Unterrichtsstörungen bewusst machen. Zwar lässt sich die ganze Institution Schule nicht sofort durch eine einzelne Lehrkraft uneingeschränkt beeinflussen, es kann jedoch hilfreich sein,

> [w]enn man die eigenen Arbeitsumstände durch- und überschaut, [denn] dann lassen sich Dinge, die man selbst nicht direkt ändern kann, sehr viel besser einordnen und ertragen, dann kann man konstruktive Vorschläge zur Verbesserung des Systems Schule vor Ort geben oder sich ganz konkret daran beteiligen, die Situation im Klassenraum störungsfreier zu gestalten. (Rattay, 2017, S. 15)

Die dargestellten Ursachen von Unterrichtsstörungen reichen jedoch allein nicht aus, um das Phänomen der Unterrichtsstörungen umfassend zu erklären. Anderenfalls ließe sich kaum

verstehen, „wieso man je nach Schule, Klassen und Unterrichtsstunde ganz unterschiedliche Störungsraten antrifft“ (Nolting, 2013, S. 17), die von einem Extrem ins andere reichen. Aus diesem Grund sollen im Folgenden die schulischen Akteurinnen und Akteure näher in den Blick genommen werden.

6.2 Personenbezogene Ursachen von Unterrichtsstörungen

6.2.1 Ursachen auf Seiten von Schülerinnen und Schülern

Das menschliche Handeln ist stets darauf ausgerichtet, ein Ziel zu verfolgen, sei dies bewusst oder unbewusst (Lohmann, 2014). Insbesondere kindliches Handeln zielt darauf ab „einen Platz in der Gruppe zu finden“ (Dreikurs, 1971, S. 40): Ein Kind, das sich normkonform verhält, wird aufgrund seiner Anpassung an die Gruppe von dieser problemlos anerkannt. Doch auch ein Kind, das sich nicht an die Gruppe anpasst und nonkonforme Verhaltensweisen zeigt, strebt mit seinem Verhalten nach sozialer Anerkennung (ebd.). Demnach können störende Verhaltensweisen gemäß der Literatur eine der folgenden Ursachen haben:

1. *Aufmerksamkeit und Anerkennung erregen:* Störende Verhaltensweisen, die dieses Handlungsziel verfolgen, können aus zwei Gründen auftreten. Einerseits ist es möglich, dass der Lernende die gewünschte Aufmerksamkeit durch die Lehrkraft nicht über seine akademischen Leistungen erlangen kann und sich dementsprechend einen alternativen Weg sucht, um sein Ziel zu erreichen. Andererseits ist es auch möglich, dass sich das Kind durch sein störendes Verhalten mehr Anerkennung und Aufmerksamkeit durch Mitschülerinnen und Mitschüler erhofft, bei denen es als „cool“ bewertet wird, wenn man sich der Lehrkraft widersetzt (Lohmann, 2014). Insbesondere Kinder mit wenig Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein suchen durch ihr aufmerksamkeitserregendes Verhalten nach Bestätigung und sozialer Anerkennung (Dreikurs, 1971; Lohmann 2014). Unangenehme Nebenwirkungen ihres Verhaltens werden von den Schülerinnen und Schülern bewusst in Kauf genommen, denn „[i]gnoriert zu werden, ist für Kinder schlimmer als getadelt [oder] bestraft“ (Dreikurs, 1971, S. 42) zu werden. Das Streben nach Anerkennung und Aufmerksamkeit nimmt nicht selten suchtartige Formen an, wodurch die Verhaltensweisen des Kindes nur schwer zu verändern sind (Lohmann, 2014).

2. *Macht und Vergeltung:* Störende Verhaltensweisen, die diese Ursachen haben, sind häufig aggressiver Natur (Lohmann, 2014). Das Kind versucht dadurch zu beweisen, dass es nicht den Anweisungen eines Erwachsenen folgen muss, sondern tun kann, was es möchte (Dreikurs, 1971). Dieses Verhalten ist insofern besonders problematisch, als dass die Gefahr eines Teufelskreises besteht: Das aufsässige Verhalten des Lernenden wird von der Lehrkraft häufig als persönlicher Angriff verstanden und löst bei ihr Wut und Ärger aus. Infolgedessen reagiert die Lehrkraft meist mit unverhältnismäßig harten Sanktionen, die das Kind vermutlich nicht ohne Diskussion hinnehmen wird. Die Lehrkraft sieht sich in dieser Situation in ihrer Autorität in Frage gestellt und daher gezwungen, „ein Exempel" (Lohmann, 2014, S. 22) zu statuieren. Setzt sich die Lehrkraft durch und entscheidet diesen Machtkampf mit dem Lernenden für sich, „wird er sich bei der nächsten passenden Gelegenheit für die empfundene Demütigung rächen" (ebd., S. 22) und auf diese Weise Vergeltung an der Lehrkraft üben (Dreikurs, 1971).

3. *Langeweile-Syndrom:* Störende Verhaltensweisen, die aus Langeweile resultieren, verfolgen zwar weniger das Ziel, soziale Anerkennung zu erlangen, sollen an dieser Stelle dennoch erwähnt werden, da sie eine häufige Ursache von Unterrichtsstörungen darstellen. Störungen, die aus dem Langeweile-Syndrom entstehen, zielen darauf ab, die Unterrichtsstunde für den Lernenden kurzweiliger machen. „Wenn die Schere zwischen dem, was Schüler erwarten, und dem, was Lehrer bieten könne, zu groß wird" (Lohmann, 2014, S. 21), suchen sich die Schülerinnen und Schüler eine andere, spannendere, Nebenaktivität. Hierbei werden häufig auch Sitznachbarinnen und Sitznachbarn in die Aktivität eingespannt. Wird das gelangweilte Kind jedoch an seiner Aktivität gehindert, reagiert es mit „subversive[n] Tätigkeiten, um die Stunde zu kippen" (ebd., S. 21).

6.2.2 Ursachen auf Seiten von Lehrkräften

Ebenso wie Ursachen auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, finden sich in der Literatur auch solche, die sich auf die Lehrperson beziehen. Darunter fallen beispielsweise folgende Ursachen:

1. *Unterrichtsvorbereitung:* Ein unzureichend vorbereiteter Unterricht, sei es in Bezug auf die Stundenplanung, das Stundenziels oder die fachlichen Kenntnisse, begünstigt Störungen durch eine fehlende Struktur sowie mangelnde Transparenz. Ohne eine klare Struktur ist es nahezu unmöglich, einen kontinuierlichen Unterrichtsfluss zu

gewährleisten, da „immer [die] gleichen Dinge hinterfragt oder zur Disposition gestellt werden“ (Rattay & Wilkes, 2017, S. 20) müssen. Der Unterricht kommt infolgedessen nur stockend voran. Die fehlende Transparenz kann zudem dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler den Sinn und Zweck des aktuellen Lernprozesses nicht erkennen und sich stattdessen mit unterrichtsfremden Dingen beschäftigen (ebd.). Die Unterrichtsvorbereitung umfasst auch den Aspekt der Pünktlichkeit, denn eine Lehrkraft, die in Folge ihrer Unpünktlichkeit den Unterricht nicht so halten kann, wie sie ihn geplant hat, kann ebenfalls Unterrichtsstörungen begünstigen (Wettstein & Scherzinger, 2022).

2. *Unterrichtsgestaltung:* Bei der Planung einer Stunde sollte unter anderem beachtet werden, dass das Unterrichtsthema interessant und die Stunde abwechslungsreich gestaltet ist. Hierbei sollte jedes Kind entsprechend seinem Leistungsniveau intellektuell herausgefordert werden (Wettstein & Scherzinger, 2022). Die fehlende Aktivierung von Schülerinnen und Schülern birgt nämlich insofern ein Potenzial für Störungen, als dass Lernende, die sich nicht aktiv am Unterricht beteiligen, sei es aus Über- oder Unterforderung, mit ihren Gedanken schnell abschweifen und sich infolgedessen störenden Verhaltensweisen zuwenden. Ebenso wie eine fehlende kognitive Aktivierung, wirkt auch eine methodische und inhaltliche Monotonie störungsfördernd. Ein abwechslungsreicher und herausfordernder Unterricht kann demnach verhindern, dass die Konzentration der Schülerinnen und Schüler nachlässt und ihre Ablenkungsanfälligkeit stattdessen steigt (Rattay & Wilkes, 2017).

3. *Klassenführung:* Wenn die Lehrkraft immer nur einzelne Schülerinnen und Schüler im Blick hat und nicht die ganze Klasse, wird dies von den übrigen Lernenden schnell registriert. Dadurch erhalten letztere die Gelegenheit, sich während des Unterrichts ungestört mit anderen, in ihren Augen relevanteren Dingen (z.B. Zettelchen schreiben), zu beschäftigen (Rattay & Wilkes, 2017).

4. *Fehlendes Durchsetzungsvermögen und Körpersprache:* Lehrkräfte, die gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern inkonsequentes Verhalten zeigen, können dadurch dauerhafte Unterrichtsstörungen begünstigen. Erarbeitet die Lehrkraft beispielsweise gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern die Klassenregeln, fordert deren Einhaltung jedoch dann nicht konsequent ein, verliert sie sukzessive ihre Glaubwürdigkeit und wird von den Lernenden schnell als „[die], mit [der] man alles machen kann“ (Rattay &

Wilkes, 2017, S. 22) wahrgenommen. In diesem Zusammenhang sollte die Lehrkraft auch darauf achten, dass einerseits keine Konsequenzen angedroht werden, die letztendlich nicht umgesetzt werden. Andererseits sollten die Konsequenzen stets transparent mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden. Dadurch soll „das Interesse, eine in Aussicht gestellte Konsequenz zu vermeiden“ (ebd., S. 23) erhöht und Störungen verringert werden. Im Kontext der Wahrnehmung der Lehrkraft durch die Schülerinnen und Schüler spielt auch die Körpersprache der Lehrperson, etwa ihre Mimik, Gestik, Stimme, Körperhaltung und der Blickkontakt eine entscheidende Rolle. Für ein präsentes und selbstbewusstes Auftreten sollte die Lehrkraft daher auf eine klare und deutliche Stimme sowie einen sicheren Stand achten (ebd.). Basierend auf der Körpersprache, die gleichzeitig ein Spiegel empfundener Emotionen ist, entscheiden die Schülerinnen und Schüler nämlich, „ob bestimmte Unterrichtsanteile gelingen oder nicht“ (ebd., S. 22).

Die genannten Aspekte erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern stellen lediglich einen literaturbasierten Ausschnitt möglicher Ursachen von Unterrichtsstörungen dar. Um zusätzlich einen praktischen Einblick in die Ursachenzuschreibung von Unterrichtsstörungen zu erhalten, soll im Folgenden ergänzend auf die Studie von Scherzinger et al. (2017) eingegangen werden, die die Entstehungsgründe aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülerinnen sowie Lehrkräften untersuchte.

6.2.3 Ursachen aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern

Schülerinnen und Schüler schreiben die Ursachen von Unterrichtsstörungen in der Praxis einerseits der Lehrkraft beziehungsweise ihrem Unterricht zu. Auf die Häufigkeit von Störungen hat es demnach einen erheblichen Einfluss, ob die Schülerinnen und Schüler die Lehrkraft akzeptieren, respektieren und sie sympathisch finden. Damit einhergehend kommt auch dem Aspekt der effektiven Klassenführung eine bedeutsame Rolle zu. Zeigt die Lehrkraft beispielsweise keine Allgegenwärtigkeit und hat dementsprechend das Klassengeschehen nicht im Blick oder ist ihr Unterricht nicht flüssig und somit von vielen Unterbrechungen und Pausen gekennzeichnet, resultiert daraus eine Zunahme an Unterrichtsstörungen. Auch ein eintöniger Unterricht, der weder ein interessantes Thema noch klare Arbeitsaufträge enthält, stellt für Schülerinnen und Schüler eine Ursache von Unterrichtsstörungen dar, da „Unterrichtsstörungen bei langweiligem Unterricht Abwechslung bereiten und der Unterricht gestört werde, um ein bisschen Spaß zu haben“ (Scherzinger et al., 2017, S. 77 f.). Fehlendes Interesse und mangelnde Motivation

der Schülerinnen und Schüler werden damit einhergehend auch als Folge ebendieser Unterrichtsgestaltung betrachtet und somit nicht selbstbezogen verortet.
Andererseits schreiben Kinder einzelnen Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensstörungen die Ursachen für Störungen des Unterrichts zu. Diese Störungen resultieren demnach daraus, dass die jeweiligen Kinder „laut seien, provozieren und Aufmerksamkeit wollten“ (ebd., S. 77).

6.2.4 Ursachen aus der Perspektive von Lehrkräften

Lehrkräfte schreiben die Ursachen von Unterrichtsstörungen vor allem den Rahmenbedingungen des Unterrichts, etwa der Klassengröße und -zusammensetzung, zu. Demnach treten in Klassen mit einer größeren Heterogenität aus Sicht der Lehrkräfte deutlich mehr Unterrichtsstörungen auf. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass aufgrund der Heterogenität nicht nur die Beziehung zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern, sondern auch die Dynamik der gesamten Klasse beeinflusst wird. Die Gefahr hierbei bestehe in „einer unerwünschten negativen Beeinflussung durch Gleichaltrige sowie die Bildung negativer Klassennormen“ (Scherzinger et al., 2017, S. 79).
Neben den kontextuellen Einflussfaktoren sehen Lehrkräfte die Ursachen von Unterrichtsstörungen häufig auch in den Personeneigenschaften der Schülerinnen und Schüler. Hierbei ist zwischen stabilen und weniger stabilen, situationsabhängigen Eigenschaften zu differenzieren. Erstere beziehen sich auf Lern- und Verhaltensstörungen, beispielsweise ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung), einzelner Kinder. Zweitere umfassen Aspekte, die tagesformabhängig sind. Darunter fällt etwa die Befindlichkeit eines Kindes, sowie dessen Motivation und Kognition (z.B. Interesse und Über- beziehungsweise Unterforderung). All diese Faktoren sind keine zeitlich überdauernden Charaktereigenschaften, sondern können sich täglich verändern und sind somit variabel (ebd.).

Es zeigt sich demnach, dass sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler die Ursachen für Unterrichtsstörungen eher extern, in der Situation selbst oder einer anderen Person, verorten. Dies stellt jedoch insofern keine Überraschung dar, als dass Individuen dazu tendieren „negative Ereignisse eher anderen Personen oder äußeren Umständen“ (Scherzinger et al., 2017, S. 81) zuzuschreiben. Zudem ordnen sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden die Ursachen von Unterrichtsstörungen eher den Schülerinnen und Schülern und weniger den Lehrkräften zu. Nichtsdestotrotz sehen sich die Schülerinnen und Schüler „eher in einer passiv-rezeptiven

Rolle“ (ebd., S. 82) im Unterricht, in der sie ihrer Ansicht nach eher wenig Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung und dessen Verlauf haben. Mit Verweis auf das Angebots-Nutzungs-Modell (siehe Kapitel 2.2.2) sollten die Lernenden jedoch darauf hingewiesen werden, dass auch sie „Mitverantwortung an einem gelingenden [und störungsarmen] Unterricht“ (ebd., S. 82) tragen.

7 Auswirkungen von Unterrichtsstörungen

7.1 Auswirkungen für Lehrkräfte

Ein vergleichsweise großer Anteil an Lehrkräften fühlt sich „emotional erschöpft, gleichgültig und nicht mehr leistungsfähig“ (Wettstein & Scherzinger, 2022, S. 79). Nicht ohne Grund gehören Lehrerinnen und Lehrer deshalb einer Berufsgruppe an, die als stark belastet gilt. Da Unterrichtsstörungen bei den Lehrkräften häufig starken Stress induzieren, stellen sie ein besonders großes Risiko für deren Gesundheit dar (ebd.). Aus evolutionärer Perspektive beschreibt Stress eine physiologische Reaktion, die den Organismus auf die Bewältigung einer als bedrohlich wahrgenommenen Situation vorbereitet. Dabei entsteht häufig die subjektive Wahrnehmung, den Anforderungen der Situation nicht gewachsen zu sein. Im schulischen Kontext erleben Lehrpersonen insbesondere dann Stress, wenn sie Unterrichtssituationen als bedrohlich oder überfordernd einschätzen und gleichzeitig annehmen, über unzureichende Bewältigungsressourcen zu verfügen (Wettstein & Scherzinger, 2022). Dadurch werden physische Reaktionen wie beispielsweise ein erhöhter Puls und Blutdruck oder ein trockener Mund ausgelöst. Solange Stressreaktionen bei Lehrkräften nur situativ und in begrenztem Ausmaß auftreten, kann der Organismus diese in der Regel erfolgreich regulieren. Kritisch wird es hingegen, wenn der Stress chronisch wird. In diesem Fall stagniert der Körper in einem dauerhaft aktivierten Alarmzustand, da er sich ununterbrochen auf potenzielle Bedrohungen vorbereitet. Durch die fehlenden Regenerationsphasen empfindet die gestresste Person eine erhöhte psychische und physische Erschöpfung, die langfristig gesundheitliche Probleme nach sich ziehen kann (ebd.). Aufgrund dessen sollte das persönliche Stressempfinden, insbesondere bei der Bewältigung schwieriger Unterrichtssituationen, möglichst gering gehalten werden. In diesem Zusammenhang kommt einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrkräften eine entscheidende Rolle zu. Diese „bezieht sich spezifisch auf die Überzeugung von Lehrpersonen, berufliche Anforderungen auch unter schwierigen Bedingungen bewältigen zu können“ (Abele & Candova, 2007, zitiert nach Wettstein & Scherzinger, 2022, S. 85).

In einigen Fällen kann sich aus einem dauerhaft hohen Belastungserleben ein Burnout entwickeln, das sich in den folgenden drei Symptomen zeigen kann: Emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und eine subjektiv reduzierte Leistungsfähigkeit (Maslach & Leiter, 2008, zitiert nach Wettstein & Scherzinger, 2022, S. 85). In diesem Kontext identifizieren Schaarschmidt und Fischer (1996, 1997, zitiert nach Klusmann et al., 2006) vier verschiedene Lehrertypen, die sich hinsichtlich der Gefährdung für psychische und psychosomatische Beschwerden unterscheiden (siehe Tabelle 2).

Typ	*Arbeitsengagement*	*Distanzierungsfähigkeit*	*Widerstandfähigkeit*	*Emotionale Stabilität*	*Belastungsempfinden*
Gesundheitstyp (Typ G)	+	+	+	+	Gering
Schontyp (Typ S)	-	+	+	+	Gering
Risikotyp A	++	-	-	-	Hoch
Risikotyp B	-	-	-	-	Sehr hoch

Tabelle 2: Lehrertypen nach Schaarschmidt & Fischer (eigene Darstellung in Anlehnung an Klusmann et al., 2006)

Die Tatsache, dass mehr als die Hälfte der Lehrkräfte einem der beiden Risikotypen A beziehungsweise B zuzuordnen sind, ist im Hinblick auf die Folgen, die ein (sehr) hohes Belastungserleben mit sich bringt, alarmierend und führt zu der Frage, welche Bewältigungsstrategien Lehrkräfte im Umgang mit Unterrichtsstörungen einsetzen (Wettstein & Scherzinger, 2022).

7.1.1 Exkurs: Psychische Bewältigungsstrategien zum Umgang mit Unterrichtsstörungen

Um die Belastung, die durch die Unterrichtsstörungen entsteht, zu reduzieren, wenden Lehrkräfte psychische Bewältigungsstrategien an, wobei zwischen funktionalen und dysfunktionalen Strategien unterschieden wird. Erstere bezeichnen Strategien, die auf eine langfristige Lösung des Problems abzielen. Je nachdem inwiefern die Lehrkraft die Situation beeinflussen kann, werden hier verschiedene Bewältigungsstrategien als funktional erachtet. Der Erfolg einer Strategie ist immer von der Art des Problems abhängig. Es gibt dementsprechend kein universell anwendbares Bewältigungsmuster, vielmehr ist der flexible Einsatz situationsangepasster Strategien notwendig. Dysfunktionale Strategien hingegen, sind für die Problemlösung nicht förderlich, sondern eher kontraproduktiv, da sie das Problem durchaus auch verschlimmern können (Wettstein & Scherzinger, 2022). Tabelle 3 fasst überblicksartig mögliche funktionale

sowie dysfunktionale Bewältigungsstrategien zum Umgang mit Unterrichtsstörungen zusammen.

	Funktionale Strategien		**Dysfunktionale Strategien**
	Veränderbare Situationen	Unveränderbare Situationen	
Ziel	Aktive Neugestaltung der Situation	Neubewertung und Akzeptanz der Situation	
Art der Bewältigung	Problem-fokussierende Bewältigung → Reduzierung der Belastung	Emotions-fokussierende Bewältigung → Regulation negativer Emotionen	Kontraproduktive Bewältigung → Verschärfung der Situation
Beispielstrategien	• Aktiv nach einer Lösung suchen: systematische Analyse der Situation und Suche nach einer Lösung zur Entlastung • Aufsuchen sozialer Unterstützung: Gemeinsame Lösungssuche mit Kolleginnen und Kollegen, Schulleitung, schulpsychologischem Dienst	• Aufsuchen positiver Erlebensinhalte: Beschäftigung mit Aktivitäten, die positive Emotionen auslösen • Positive Umdeutung der Situation • Akzeptanz der Situation	• Störungen ignorieren aufgrund normalisierender Problemwahrnehmung und/oder hoher Reizschwelle • Störungen verleugnen: Vermeidung kognitiver Dissonanz zum Schutz des Selbstwerts • Tatenloses Grübeln • Resignation nach mehrfachen erfolglosen Bewältigungsversuchen • Soziale Abkapselung • Innere Distanzierung: Reduzierung des Aufwands für die Schule, stattdessen Zuwendung zu privaten Freizeitaktivitäten • Pathologisierung von SuS: Verantwortung für Störungen ausschließlich bei SuS verorten • Steuerungsmonologe: häufiges Zurechtweisen und Moralisieren • Repression: anschreien, bloßstellen, lächerlich machen von SuS

Tabelle 3: Psychische Bewältigungsstrategien von Unterrichtsstörungen (eigene Darstellung in Anlehnung an Wettstein & Scherzinger, 2022)

7.2 Auswirkungen für Lernende

Obwohl, wie in Kapitel 6.2.4 dargestellt, die Ursachen von Unterrichtsstörungen überwiegend auf Seiten der Schülerinnen und Schüler verortet werden, sind ebendiese maßgeblich von den Auswirkungen der Störungen betroffen. Basierend auf der Typologie von Schaarschmidt und Fischer führten Klusmann et al. (2006) eine Studie zum Zusammenhang zwischen Lehrertypen und Unterrichtsqualität durch. Wie erwartet zeigte sich, dass insbesondere der Risikotyp B (siehe Tabelle 2), der aufgrund seines geringen Arbeitsengagements, sowie der geringen Distanzierungs-, Widerstandfähigkeit und emotionalen Stabilität eine besonders hohe Belastung empfindet, „den multiplen Anforderungen zur Gestaltung eines qualitätsvollen Unterrichts kaum gerecht werden“ (S. 165) kann. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass dieser Typ weniger erfolgreich die kognitive Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler fördert, ein unangemessen hohes Interaktionstempo mit den Lernenden aufweist und von den Schülerinnen und Schülern als ungerecht, weniger engagiert sowie desinteressiert an ihren Bedürfnissen wahrgenommen wird. Ein vergleichsweise hoher psychischer Druck der Lehrkraft schränkt somit ihre Fähigkeit zur Adaptivität an die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler deutlich ein. Anstelle eines individualisierenden und kognitiv aktivierenden Unterrichts, der durchaus einige Risiken birgt, legt dieser Lehrertyp den Fokus primär auf die Aufrechterhaltung eines weitgehend störungsfreien Unterrichts, was langfristig die Instruktions- und letztendlich auch die Unterrichtsqualität einschränkt (Klusmann et al., 2006).

In diesem Kontext zeigte auch der IPN-Forschungsbericht aus dem Jahr 2021/2022 einen Zusammenhang zwischen der emotionalen Erschöpfung von Lehrkräften und den schulischen Leistungen, dem Selbstkonzept sowie dem Interesse von Schülerinnen und Schülern. Je höher dabei die emotionale Erschöpfung der Lehrkräfte ist, desto schlechter sind die akademischen Leistungen der Lernenden. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass eine emotional erschöpfte Lehrkraft sowohl eine geringere Klassenführungskompetenz aufweist als auch weniger emotionale Unterstützung bietet (Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, 2023).

Eine Beobachtungsstudie von Scherzinger et al. (2018) zeigte außerdem, dass Schülerinnen und Schüler in einer regulären Unterrichtsstunde (45 Minuten) durchschnittlich 69.58-mal stören, was circa 1.5 Störungen pro Minute entspricht. Dies führt zu einer deutlichen Reduktion der aktiven Lernzeit, wodurch die Schülerinnen und Schüler letztendlich weniger vom Unterricht profitieren (Wettstein & Scherzinger, 2022). Die zentrale Bedeutung der aktiven Lernzeit als maßgeblicher Prädiktor für schulische Leistungen wurde bereits im Rahmen des Angebots-Nutzungs-Modells (Kapitel 2.2.2) dargelegt. Dementsprechend kann eine geringere aktive

Lernzeit, ausgelöst durch häufige Unterrichtsstörungen, zu einer negativen Beeinträchtigung der Lernleistungen führen.

8 Prävention von Unterrichtsstörungen

Während die Ursachen von Unterrichtsstörungen primär den Schülerinnen und Schülern zugeschrieben werden, liegt die Verantwortung für deren Prävention eher bei den Lehrkräften. Diese Verantwortungszuschreibung lässt sich darauf zurückführen, dass Schülerinnen und Schüler es als Aufgabe der Lehrkraft sehen, einen spannenden und anregenden Unterricht zu gestalten, der das Auftreten von Langweile und damit einhergehend auch Unterrichtsstörungen verringert und bestenfalls sogar verhindert (Scherzinger et al., 2017). Eine Untersuchung von Bennett und Smilanich (1995, zitiert nach Wettstein & Scherzinger, 2022) zeigt deutlich, welche Relevanz die Prävention von Unterrichtsstörungen im Hinblick auf die aktive Lernzeit hat. Demnach verbringen Lehrkräfte, die Störungen präventiv vorbeugen, nur 1-3,5% der Unterrichtszeit mit Maßregelungen. Lehrpersonen, die lediglich auf akute Störungen reagieren, wenden jedoch 7-18,5% der Unterrichtszeit für Disziplinierungen auf. Rechnet man letzteres auf eine zwölfjährige Schulzeit hoch, resultiert daraus „ein Verlust an Lernzeit von rund zwei Jahren“ (S. 16).

8.1 Klassenführung

Einer der Ersten, der sich mit störenden Verhaltensweisen und deren Prävention auseinandersetzte war Jacob S. Kounin (Nolting, 2013). Ausgangspunkt seiner Untersuchungen war ein Vorfall, der sich im Rahmen einer seiner Vorlesungen ereignete: Kounin erwischte einen Studenten dabei, wie er während seiner Vorlesung „in eine Zeitung vertieft war und sie in voller Größe ausgebreitet vor sich hielt“ (Kounin, 2006, S. 17). Als er den Studenten daraufhin in aller Öffentlichkeit zurechtwies, zeigte sich nicht nur bei dem betroffenen Studenten ein Erfolg, sondern auch die anderen Studierenden stellten die Gespräche untereinander ein und konzentrierten sich auf den vorgetragenen Stoff. In einer Reihe von Untersuchungen zur Zurechtweisung[3] von Schülerinnen und Schülern, zeigte sich jedoch schlussendlich, dass „nicht die Methode des Lehrers mit der er Zurechtweisungen vornimmt“ (Kounin, 2006, S. 85) das Verhalten der Lernenden beeinflusst. Darauf basierend wurden Fragen zur Disziplinierungstechnik durch jene

[3] Zurechtweisungen werden hier als „Handlungen […], die der Lehrer zur Unterbindung schlechten Betragens vornimmt“ (Kounin, 2006, S. 17) verstanden.

zur Klassenführung substituiert. Dabei ermittelte Kounin vier „konkrete Aspekte des Lehrerverhaltens […], die zu Führungserfolg im Klassenzimmer beitragen“ (ebd., S. 148) und demnach die Unterschiede in der Mitarbeit und im Fehlverhalten der Schülerinnen und Schüler verschiedener Klassen erklären. Dementsprechend kommt es nicht darauf an, wie die Lehrkraft auf eine Unterrichtsstörung reagiert, sondern wie sie im Vorfeld handelt, um die Störung zu verhindern (ebd.). Zu den Techniken der Klassenführung gehören folgende Aspekte: Allgegenwärtigkeit und Überlappung, Reibungslosigkeit und Schwung, Aufrechterhaltung des Gruppenfokus sowie programmierte Überdrussvermeidung (ebd.).

1. *Allgegenwärtigkeit und Überlappung:*
   Allgegenwärtigkeit bezeichnet „die durch ein konkretes Verhalten erfolgende Mitteilung des Lehrers an die Schüler, er sei im Bild über ihr Tun, oder auch, er verfüge über die sprichwörtlichen ‚Augen im Hinterkopf‘ “ (Kounin, 2006, S. 90). Dementsprechend zeigt die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern, dass sie stets den Überblick über jegliche Aktivitäten in der Klasse hat, auch wenn diese außerhalb ihres Sichtfeldes stattfinden. Die Lehrkraft kann ihre Allgegenwärtigkeit durch Zurechtweisungen der Schülerinnen und Schüler signalisieren. Hierbei bestehen jedoch zwei Gefahren: der *Objektfehler* und der *Zeitfehler*. Ersterer meint, dass entweder das falsche Kind für eine Störung zurechtgewiesen wird oder, dass ein eher leichtes Fehlverhalten ermahnt wird, während ein schwereres unbeachtet bleibt. Der *Zeitfehler* bezieht sich auf die verstrichene Zeit zwischen dem Auftreten der Störung und dem Eingreifen der Lehrkraft. Hierbei ist es möglich, dass die Lehrkraft entweder zu spät eingreift, wenn sich die Störung schon ausgebreitet hat, oder, dass sich das Fehlverhalten bereits verstärkt hat (ebd.).

   Die Überlappung bezeichnet die Fähigkeit der Lehrkraft, ihre Aufmerksamkeit simultan auf mehrere Dinge zu richten und sich dabei nicht von einem der beiden Sachverhalte zulasten des anderen vollständig einnehmen zu lassen. Eine Überlappungssituation wäre beispielsweise dann vorhanden, wenn sich die Lehrkraft gerade im Lesekreis befindet und ein Kind laut vorliest. Währenddessen kommt ein anderes Kind der Stillarbeitsgruppe auf die Lehrkraft zu, um die bearbeiteten Aufgaben korrigieren zu lassen. Die Lehrkraft kann nun auf zwei konträre Weisen mit dieser Situation umgehen. Im erstrebenswerten Fall schafft die Lehrkraft es, ihre Aufmerksamkeit nahezu gleichzeitig dem vorlesenden Kind und der Korrektur der Aufgaben zu widmen. Andererseits wäre es auch möglich, dass die Lehrkraft ihre Aufmerksamkeit kurzzeitig von dem vorlesenden Kind abwendet und vollständig der

Aufgabenkorrektur zuwendet. In letzterem Fall wäre keine Überlappung vorhanden (Kounin, 2006).

2. *Reibungslosigkeit und Schwung:*

Die Reibungslosigkeit bezieht sich auf die Gestaltung der Übergänge zwischen den Abläufen im Unterricht. Diese sollten möglichst reibungslos und wenig sprunghaft gestaltet sein. Demnach sollte die Lehrkraft „Handlungen, […] die zu Stillstand oder lästigen Unterbrechungen des Aktivitätsflusses führen" (Kounin, 2006, S. 106) verhindern. Sprunghaftes Verhalten kann folgende fünf Aspekte umfassen (ebd., S. 106ff.):

a) *Reizabhängigkeit*: Die Lehrkraft lässt sich von irrelevanten, unterrichtsfernen Reizen ablenken.
b) *Unvermitteltheiten*: Die Lehrkraft unterbricht plötzlich durch Anordnungen oder Fragen die Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler.
c) *Thematische Inkonsequenzen*: Die Lehrkraft beginnt mit einem Unterrichtsstoff, widmet sich dann einem anderen und kehrt letztendlich wieder zur Behandlung des ursprünglichen unabgeschlossenen Stoffes zurück.
d) *Verkürzungen*: Wie bei der thematischen Inkonsequenz wird eine angefangene Tätigkeit zu Gunsten einer neuen Tätigkeit fallen gelassen. Die ursprüngliche Tätigkeit wird jedoch nicht erneut aufgenommen.
e) *Thematische Unentschlossenheit*: Die Lehrkraft kehrt nach der Beendigung einer Tätigkeit nochmal zu ihr zurück.

Um einen möglichst reibungslosen Unterrichtsverlauf zu gewährleisten, weist Nolting (2013) darauf hin, dass Arbeitsmaterialien stets bereit liegen sollten und auch organisatorische Angelegenheiten wie beispielsweise das Einsammeln von Geld oder die Kontrolle der Anwesenheit nicht spontan während des Unterrichts erledigt werden sollten. Für einen problemlosen Wechsel von einer Aktivität zur nächsten kann es zusätzlich hilfreich sein, „klare Signale für den Beginn und das Ende von Aktivitäten, natürlich für den Beginn der Unterrichtsstunde überhaupt, aber auch für neue Abschnitte" (ebd., S. 66) festzulegen. Sofern eine Still- oder Gruppenarbeit durchgeführt wird, sollten diejenigen, die früher fertig sind als die anderen Schülerinnen und Schüler, in jedem Fall wissen, was sie machen können, während sie warten (ebd.).

Ein schwunghafter Unterricht ist frei von jeglichen Verhaltensweisen, die den Lernprozess verlangsamen und Zähigkeit erzeugen. Verzögerungen können nach Kounin (2006) durch

eine *Überproblematisierung*, die unverhältnismäßig intensive Auseinandersetzung mit einem Problem, oder eine *Fragmentierung*, das Zerfallen einer geschlossenen Lernaktivität in voneinander getrennte Teile, verursacht werden.

3. *Aufrechterhaltung des Gruppenfokus:*

   Die Aufrechterhaltung des Gruppenfokus meint, dass während des Unterrichts die Aufmerksamkeit ausnahmslos aller Schülerinnen und Schüler aufrechtzuerhalten ist, nicht nur die derjenigen Lernenden, die gerade aktiv in Form von Beiträgen am Unterricht beteiligt sind. Der Gruppenfokus umfasst die folgenden drei Dimensionen: Die *Gruppenmobilisierung* beschreibt das Ausmaß, in dem die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der nicht aufgerufenen Lernenden aufrechterhält und sie in die Tätigkeit miteinbezieht. Eine positive Gruppenmobilisierung kann beispielsweise durch das unvorhersehbare Aufrufen der Schülerinnen und Schüler erreicht werden. Demnach wissen die Lernenden nicht, wer als nächstes aufgerufen wird und sind dadurch dazu angehalten, der Lehrkraft zuzuhören und aufmerksam zu sein (Kounin, 2006). Dies sollte jedoch nicht überstrapaziert werden, sodass ein ängstliches Klassenklima entsteht, bei dem die Lernenden Angst vor einer Bloßstellung haben. In diesem Zusammenhang sollte die Lehrkraft außerdem auf die Herstellung einer positiven Fehlerkultur achten (Nolting, 2013). Konträr dazu stellt das berechenbare und vorhersehbare Aufrufen der Lernenden ein Merkmal negativer Gruppenmobilisierung dar (Kounin, 2006). Das *Rechenschaftsprinzip* als zweite Dimension des Gruppenfokus beschreibt „das Ausmaß, in welchem der Lehrer die Schüler während der Übungsstunden für ihre Arbeitsleistung zur Rechenschaft und zur Verantwortung zieht“ (Kounin, 2006, S. 126). Es bezieht sich auf jegliche Handlungen der Lehrkraft, die intendieren, herauszufinden, womit sich die Lernenden während des Unterrichts tatsächlich beschäftigen. Hierzu kann die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler beispielsweise dazu auffordern, ihre Arbeitshefte hochzuhalten oder sie geht durch die Klasse und kontrolliert die Arbeitshefte der Schülerinnen und Schüler, während ein Kind die Ergebnisse laut vorträgt (Kounin, 2006). Zuletzt beschreibt der *Beschäftigungsradius* „den Grad der Teilnahme […], die von den nichtaufgerufenen (also nicht vorlesenden, antwortenden, etwas zeigenden) Schülern zu jedem bestimmten Zeitpunkt verlangt“ (ebd., S. 122) wird.

Neben der Reihenfolge, in der die Schülerinnen und Schüler aufgerufen werden, weist Nolting (2013) als weitere Maßnahmen zur breiten Aktivierung der Lernenden auf die anregende Darbietung des Unterrichts hin. Diese umfasst einerseits dessen didaktisch-

methodische Gestaltung wie die Auswahl interessanter und lebensweltnaher Themen. Aufgrund der zahlreichen individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler ist es jedoch nahezu unmöglich, ein Thema auszuwählen, dass ausnahmslos alle Lernenden interessiert. Deshalb können motivierende Rückmeldungen, insbesondere für diejenigen Lernenden, die sich nicht für das ausgewählte Thema interessieren, eine Belohnung für das Lernen darstellen. Eine Form der motivierenden Rückmeldung stellt typischerweise das Lob dar. Dieses sollte in jedem Fall ernst gemeint sein und nicht nach einer auswendig gelernten Floskel klingen. Außerdem sollte spezifisch gelobt werden, wobei beispielsweise auf den persönlichen Fortschritt des Kindes eingegangen werden kann. Neben dem Lob können auch Schülerbeiträge von der Lehrkraft mündlich aufgegriffen oder schriftlich festgehalten werden oder symbolische Belohnungen, beispielsweise Sticker, vergeben werden (ebd.). Andererseits kann eine breite Aktivierung auch durch Methodenvielfalt sowie das nonverbale Ausdrucksverhalten der Lehrkraft erzeugt werden. Die Lehrperson sollte daher stets mit einer klaren, deutlichen und lebendigen Stimme sprechen und eine lebhafte Mimik und Gestik zeigen. Zuletzt kann auch die Bewegung im Raum gezielt kontrolliert werden, wobei „die Nähe der Lehrperson die Aufmerksamkeit [der Schülerinnen und Schüler] gewissermaßen erzwingt“ (ebd., S. 55).

4. *Programmierte Überdrussvermeidung:*
   Überdruss beschreibt eine „veränderte Valenz einer Tätigkeit aufgrund von Wiederholung“ (Lewin, 1935, zitiert nach Kounin, 2006, S. 132). Haben die Schülerinnen und Schüler demnach das Gefühl, sie würden immer und immer wieder dasselbe tun, ohne einen Fortschritt zu machen, verändert sich die Valenz der Tätigkeit von einer ursprünglich positiven zu einer negativen. Infolgedessen entwickeln die Lernenden eine zunehmende Ablehnung gegenüber der Tätigkeit. Dadurch sinkt die Arbeitsqualität in Form steigender Fehlerzahlen. Außerdem machen die Schülerinnen und Schüler häufiger Pausen, schauen sich in der Klasse um und reduzieren ihre Mitarbeit. Um dem entgegenzuwirken, sollte die Lehrkraft einen abwechslungsreichen und herausfordernden Unterricht gestaltet (Kounin, 2006).

8.2 Regeln

Einer Umfrage zufolge erachten Lehrkräfte Regeln als einen der entschiedensten Aspekte im Hinblick auf die Prävention von Unterrichtsstörungen (Nolting, 2013). Regeln dienen der Vorstrukturierung sozialer Situationen, indem sie klare Erwartungen an das Verhalten in konkreten

Situationen formulieren (Nolting, 2013; Wettstein & Scherzinger, 2022). Regeln bieten der Lehrkraft insofern einen Vorteil, als dass sie ausnahmslos für alle Schülerinnen und Schüler der Klasse gelten und dementsprechend der Gerechtigkeit dienen. Außerdem können Lehrkräfte leichter auf unerwünschte Verhaltensweisen „reagieren, wenn sie auf eine Regel verweisen können; und eine Ermahnung wird dann auch nicht als unvorhersehbar, willkürlich und ungerecht empfunden“ (Nolting, 2013, S. 43).

Im Allgemeinen unterscheidet man zwischen Verfahrensregeln und Verhaltensregeln. Die beiden Formen lassen sich jedoch nicht trennscharf voneinander abgrenzen, sondern gehen fließend ineinander über. Erstere machen Angaben zum konkreten Ablauf häufig vorkommender Unterrichtssituationen, etwa was die Schülerinnen und Schüler nach Beendigung der Stillarbeit tun sollen. Zweitere konkretisieren die Erwartungen an das soziale Verhalten der Lernenden, beispielsweise Hilfsbereitschaft oder Höflichkeit (Nolting, 2013). Um die Effektivität von Regeln zu gewährleisten, ist es wenig zielführend, den Schülerinnen und Schülern bereits festgelegte Regeln einfach vorzulegen und sie zur Einhaltung zu verpflichten. Stattdessen bedarf es einer geplanten Thematisierung im Unterricht, die die Kinder für die Notwendigkeit von Regeln zur Herstellung eines freundlichen und lernförderlichen Klassenklimas sensibilisiert. Hierzu können beispielsweise Verhaltensbeobachtungen, Videofilme oder provozierende Einstiege in Form von Rollenspielen herangezogen werden (Korte, 2002). Darauf basierend können dann, unter Berücksichtigung der Metaregeln nach McPhillimy (1996), in Kooperation mit den Lernenden die Klassenregeln erarbeitet werden. Demnach sollten bei der Formulierung von Regeln die folgenden drei Aspekte berücksichtigt werden:

1. *So wenige Regeln wie möglich (McPhillimy, 1996):* Die Anzahl der eingeführten Regeln sollte überschaubar sein. Eine „Überregelung“ erschwert es den Schülerinnen und Schülern nicht nur, sich die Regeln zu merken (Nolting, 2013), sondern „schränkt den Handlungsspielraum der Schüler zu stark ein und fordert sie dadurch häufig zur Regelüberschreitung heraus“ (Wahl et al., 2001, S. 451). Auch für die Lehrkraft stellt eine Vielzahl an Regeln insofern eine Herausforderung dar, als dass sie deren Einhaltung nur schwer überprüfen kann (Wahl et al., 2001). Eichhorn (2014) empfiehlt daher „[l]ieber drei Regeln als fünf“ (S. 30) einzuführen.

2. *So einsichtige Regeln wie möglich (McPhillimy, 1996):* Schülerinnen und Schüler halten sich eher an eine Regel, wenn sie diese verstehen und damit einhergehend auch als notwendig akzeptieren (Wahl et al., 2001; Nolting, 2013). Die Grundregel „Verhalte dich

so, dass in der Schulgemeinschaft ein freundliches und produktives Miteinander möglich ist“ (Korte, 2002, S. 17) eignet sich aufgrund ihrer offenen und unkonkreten Formulierung daher eher weniger als Klassenregel. Stattdessen sollten konkrete Regeln wie beispielsweise „Wir melden uns, wenn wir etwas sagen möchten.“, „Wir helfen einander.“ oder „Wir hören einander zu.“ festgelegt werden, denn sie bieten den Kindern Klarheit im Hinblick auf das von ihnen erwartete Verhalten.

3. *So positiv formulierte Regeln wie möglich (McPhillimy, 1996):* Statt Verbote sollten eher Gebote formuliert werden. Erstere können eine gewisse Bedrohung vermitteln und sich infolgedessen negativ auf das Klassenklima auswirken (Nolting, 2013). Außerdem provozieren sie „stärker zum Übertreten und zum Austesten der Folgen“ (Wahl et al., 2001, S. 451) als Gebote, die eher deren Beachtung nahelegen (ebd.). Dementsprechend sollte beispielsweise das Verbot „Die anderen nicht stören.“ in das Gebot „Nur leise flüstern!“ (Nolting, 2013, S. 46) umformuliert werden.

Um die Verbindlichkeit der Regeln zu verdeutlichen, sollten diese nach der Formulierung schriftlich fixiert und von allen Schülerinnen und Schülern der Klassen unterschrieben werden (Haag & Streber, 2020). In diesem Kontext empfiehlt Eichhorn (2014) jedoch, das Wort „Klassenregeln“ gegenüber den Lernenden zu vermeiden, „weil es antiquiert klingt und bei vielen Assoziationen von Zwang und Freiheitsbeschneidung auslöst“ (S. 8). Stattdessen sollte gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern ein Wort mit „positive[m] Approach“ (S. 48) ausgewählt werden, beispielsweise „Ehrenkodex“, „Klassenkodex“ oder „Echt cool sein bedeutet für uns…“ (ebd.).

Im Rahmen ihrer Studie stellten Emmer et al. (1980) fest, dass eine erfolgreiche Klassenführung maßgeblich von der Gestaltung der ersten Wochen eines Schuljahres abhängt. Eine frühzeitige, klare Einführung von Regeln sowie deren konsequente Einhaltung in dieser Zeit begünstigen demnach einen störungsärmeren Unterricht im weiteren Jahresverlauf. Nichtsdestotrotz sollten nicht alle Regeln auf einmal eingeführt werden, da dies für die Kinder überfordernd sein kann. Stattdessen bietet sich eine sukzessive Einführung, beginnend mit den basalen Regeln, an. Im Laufe des Schuljahres ergibt sich die Einführung weiterer Regeln dann häufig durch natürliche Anlässe. Im Zuge der Einführung neuer Regeln bietet sich eine Überarbeitung der bereits bestehenden Regeln an. Sollte sich eine Regel demnach in der Praxis als unzweckmäßig erweisen, ist es notwendig, diese anzupassen. Was genau geregelt wird, ist grundsätzlich immer von der Altersstufe der Schülerinnen und Schüler sowie den individuellen Besonderheiten einer Klasse

abhängig. Dementsprechend gelten in der Grundschule andere Regeln als in den weiterführenden Klassenstufen (Nolting, 2013).

8.2.1 Exkurs: Rituale und Routinen

Regeln sind nicht nur eine essenzielle Voraussetzung zur Gestaltung eines konfliktarmen Zusammenlebens in einer Gemeinschaft, sondern spielen auch eine wichtige Rolle bei der Einführung von Ritualen (Sattler, 2007). Letztere werden als „bestimmte (insbesondere soziale) Handlungsweisen die mit Regelmäßigkeit zu bestimmten Anlässen in immer gleicher Form – als Sprachformeln, feststehenden Gesten und wiederkehrenden Handlungen – ablaufen“ (Standop, 2008b, S. 42) definiert. Sie zeichnen sich mitunter durch ihren hohen Symbolgehalt aus und sollen den Handelnden eigentlich etwas anderes zu verstehen geben (Sattler, 2007; Standop, 2008a). Ein Ritual, das insbesondere in der Grundschule Anwendung findet, ist der Morgenkreis, der als organisatorisch rituelles pädagogisches Mittel zwar immer gleich abläuft, aber inhaltlich nicht festgelegt ist (Sattler, 2007). Der Morgenkreis wird in der Praxis häufig montags zu Beginn der ersten Unterrichtsstunde durchgeführt und stellt somit „den Übergang vom Tagesanfang in der eigenen Familie zur Wiedereingliederung in die soziale Gemeinschaft der Schulklasse“ (Sattler, 2007, S. 37) dar. Als Einstieg bietet sich eine gemeinsame Begrüßung, etwa in Form eines Liedes, an. Im Anschluss daran haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, nacheinander von ihren Erlebnissen am Wochenende zu berichten. Hierbei ist es wichtig, dass sich die Kinder an die vorher festgelegten Regeln halten. Dementsprechend erzählt immer nur ein Kind und die anderen Schülerinnen und Schüler sind leise und hören zu. Zu diesem Zweck kann es sinnvoll sein, „die alleinige Sprecherlaubnis symbolisch als ‚Gesprächsstein‘ zu verleihen“ (ebd., S. 37). Bei Zwischenfragen melden sich die Schülerinnen und Schüler (ebd.).

Rituale bieten den Schülerinnen und Schülern sowohl eine zeitliche als auch eine inhaltliche Orientierung und dienen demnach der Strukturierung des Schulalltags (Standop, 2008a; Sattler, 2007). Durch ihre Vorhersehbarkeit geben sie nicht nur den Lernenden, sondern auch den Lehrenden Sicherheit, da auch Zweitere sich durch Rituale auf bekannte Strukturen stützen können und „nicht ständig der nächste Schritt aufs Neue durchdacht“ (Sattler, 2007, S. 8) werden muss. Bei der Durchführung eines Rituals kommt der Kollektivität eine zentrale Rolle zu, denn dadurch kann sich eine einheitsstiftende und einbindende Wirkung entfalten, die den Gruppenzusammenhalt fördert und konfliktreduzierend wirkt (Standop, 2008a).

Ähnlich wie Rituale stellen auch Routinen bestimme Handlungsabläufe dar, jedoch haben diese keinen Symbolgehalt und sind nicht an bestimmte Anlässe gebunden. Vielmehr beschreiben Routinen „spezifische Verhaltensmuster für immer wiederkehrende Situationen, wie etwa das Austeilen und Einsammeln von Materialien, das Wann und Wie des Redens im Unterricht oder das geordnete Verhalten beim Verlassen des Klassenraums“ (Hasselhorn & Gold, 2022, S. 344). Sie betreffen demnach alltägliche Situationen und sollen diese durch ihre Geläufigkeit erleichtern. Weinstein (2003) definiert fünf Arten von Routinen, die für das Klassenmanagement von zentraler Bedeutung sind (zitiert nach Hasselhorn & Gold, 2017, S. 462):

- Verwaltungsroutinen (z.B. Anwesenheitskontrolle)
- Mobilitätsroutinen (z.B. Wann darf das Klassenzimmer während des Unterrichts verlassen werden)
- Routinen für Unterrichtsbeginn und -ende (z.B. Überprüfen und Erteilen von Hausaufgaben)
- Routinen der Lehrer-Schüler-Interaktion (z.B. Anzeigen von Hilfsbedürftigkeit während des Unterrichts)
- Routinen der Schüler-Schüler-Interaktion (z.B. Zulässigkeit von Gesprächen während des Unterrichts)

Die Gestaltung von Ritualen und Routinen ist, ebenso wie die der Regeln, von der Jahrgangsstufe und der Zusammensetzung der jeweiligen Klasse angängig (Hasselhorn & Gold, 2022). Besonders Rituale erfordern aufgrund ihrer hohen emotionalen Bedeutung für die Lernenden eine regelmäßige Reflexion dahingehend, ob sie noch sinnhaft, zielführend und altersangemessen sind (Standop, 2008b).

8.3 Soziale Beziehungen

Die Schule ist aufgrund dessen, dass sie viele Jahre ein zentraler Aufenthaltsort der Schülerinnen und Schüler ist, nicht nur ein Ort des Lernens, sondern auch eine Sozialisationsinstanz, in der die Lernenden sich in der Interaktion mit Lehrkräften und Gleichaltrigen weiterentwickeln (Wettstein & Scherzinger, 2022). Dementsprechend kommt sowohl der Lehrer-Schüler-Beziehung als auch der Schüler-Schüler-Beziehung eine prägende Rolle zu. Allerdings stehen Lehrkräfte im Schulalltag vor der Herausforderung, beide Beziehungsarten auf positive Weise zu beeinflussen: Einerseits soll eine stabile und harmonische Lehrer-Schüler-Beziehung aufgebaut

werden. Andererseits soll die Lehrkraft die Schüler-Schüler-Beziehungen insofern lenken, als dass „kein Kind in der Klasse ausgestoßen oder geplagt wird“ (ebd., S. 116). Beide Beziehungsarten definieren das vorherrschende Unterrichtsklima einer Klasse und tragen dadurch, je nachdem wie positiv respektive negativ diese Beziehungen sind, maßgeblich zur Entstehung von Unterrichtsstörungen bei (Meyer, 2011; Lohmann, 2014). Gute interpersonelle Beziehungen wirken somit störungspräventiv (Wettstein & Scherzinger, 2022).

8.3.1 Lehrer-Schüler-Beziehung

Eine gestörte Lehrer-Schüler-Beziehung erschwert allen schulischen Akteurinnen und Akteuren das erfolgreiche Lehren und Lernen in der Klasse, denn dies erfordert eine angstfreie Atmosphäre (Wettstein & Scherzinger, 2022). Dementsprechend wirkt sich eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung positiv, sowohl auf die schulischen Leistungen und soziale Entwicklung der Lernenden als auch das Gefühlserleben der Lehrperson, aus (Davis, 2003; Baker, 2006; Wettstein & Scherzinger, 2022). Eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung beruht auf Reziprozität, also auf Gegenseitigkeit. Im schulischen Kontext bedeutet das konkret, dass die Lehrkraft beispielsweise nicht nur Respekt und Vertrauen von den Schülerinnen und Schülern einfordern kann, sondern dies auch in entsprechender Weise zurückzugeben hat (Wettstein & Scherzinger, 2022).
Zum Aufbau guter Lehrer-Schüler-Beziehungen sind die ersten gemeinsamen Schulwochen entscheidend. Daher sollte die Lehrkraft sich stets ausreichend viel Zeit für die Etablierung vertrauensvoller Beziehungen nehmen, denn diese werden sich langfristig bewähren (Wettstein & Scherzinger, 2022). Für die Praxis können nach Eichhorn (2014) in diesem Kontext folgende Handlungsempfehlungen zielführend sein: Die Lehrkraft sollte sich gleich zu Beginn des Schuljahres, wenn sie sich den Lernenden vorstellt, nicht nur auf basale Informationen über sich selbst beschränken, sondern auch einige private Dinge erzählen, etwa von ihrer Familie oder ihren Hobbies. Außerdem sollte sie Interesse am Leben der Schülerinnen und Schüler zeigen und sich beispielsweise nach ihren Freizeitaktivitäten erkundigen oder fragen, ob es etwas gibt, was die Lernenden besonders begeistert. Besonders beeindruckend wirkt es auf die Schülerinnen und Schüler, wenn die Lehrkraft sich an Gesprächen über die genannten Themen beteiligen kann. Die individuellen Interessen der Kinder können in der Folge auch produktiv genutzt und an den passenden Stellen in den Unterricht einbezogen werden. Dadurch haben die Schülerinnen und Schüler nicht nur das Gefühl, dass sie der Lehrkraft wichtig sind, sondern sie werden auch zusätzlich motiviert. Darüber hinaus kann durch Aktivitäten, die die Schülerinnen und Schüler mit Leidenschaft erfüllen, die Lehrer-Schüler-Beziehung insofern intensiviert werden,

als dass die Lernenden dadurch „starke, emotional positive Erfahrungen im Unterricht erleben“ (Eichhorn, 2014, S. 93). Nicht zuletzt kann dieses Ziel auch durch gemeinsame außerschulische Aktivitäten wie beispielsweise Ausflüge erreicht werden. Ein besonderes Augenmerk beim Beziehungsaufbau sollten Lehrkräfte auf die „schwierigen Kinder“ richten, zu denen sie, wenn überhaupt, häufig nur langsam durchdringen. Hier sollte die Lehrkraft „auf die ganz kleinen, positiven Schritte in die richtige Richtung“ (Eichhorn, 2014, S. 92) achten und Fortschritte regelmäßig rückmelden. Auch gezielte kurze freundliche Kontakte mit diesen Kindern können dabei helfen, einen Draht zu ihnen aufzubauen (ebd.).

8.3.1.1 Humor

Der Humor stellt neben der Freundlichkeit aus Sicht der Schülerinnen und Schüler die wichtigste Eigenschaft einer guten Lehrperson dar (Lohmann, 2014). Humor beschreibt „die Fähigkeit, auch schwierigen Situationen mit heiterer Gelassenheit zu begegnen“ (Wettstein & Scherzinger, 2022, S. 121) und dient im Unterricht der Bewältigung belastender Situationen sowie der Förderung einer angstfreien Lernatmosphäre (Rißland, 2002, zitiert nach Wettstein & Scherzinger, 2022; Wettstein & Scherzinger, 2022). Im Kontext einer angespannten Lehrer-Schüler-Beziehung kann Humor dabei helfen, negative Gefühle zu überwinden und die Beziehung zu entlasten (Wettstein & Scherzinger, 2022). Humor kann jedoch grundsätzlich nur dann erfolgreich sein, wenn er an das Alter und die kognitive Entwicklung der Lerngruppe angepasst ist, ansonsten „bleibt [er] wirkungslos und ist kontraproduktiv“ (ebd., S. 123). Dementsprechend besteht ein schmaler Grat zwischen dem, was Schülerinnen und Schüler tatsächlich als witzig empfinden (z.B. Situationskomik, Schlagfertigkeit, Selbstironie, witzige persönliche Geschichten) und dem, was es ihrer Ansicht nach nicht ist (z.B. Witze auf Kosten anderer Personen, „Flach-Witze“, niveaulose Witze). Lehrkräfte, „die krampfhaft witzig sein wollen, es aber aus Schülersicht nicht sind“ (Lohmann, 2014, S. 111), werden für die Schülerinnen und Schüler schnell zu einer „unfreiwilligen Witzfigur“ (ebd., S. 111). Die Lernenden weisen damit auf einen zentralen Aspekt hin: Authentizität. Authentische Lehrkräfte „sind auch in der Lage, mit der nötigen Gelassenheit und mit Humor mit schwierigen Unterrichtssituationen umzugehen“ (Wettstein & Scherzinger, 2022, S.121). Daher sollten Lehrkräfte nicht zwanghaft versuchen, witzig zu sein; entweder sie sind es oder sie sind es nicht (Lohmann, 2014). Die Authentizität einer Lehrkraft zeigt sich insbesondere darin, dass sie ihre Stärken und Schwächen anerkennt und ihr eigenes Handeln regelmäßig selbstkritisch reflektiert und gegebenenfalls anpasst. Ihr Handeln basiert dabei stets auf ihren individuellen Werten, selbst wenn dies mit persönlichen

Nachteilen verbunden ist (Kernis & Goldman, 2006, zitiert nach Wettstein & Scherzinger, 2022).

8.4 Schüler-Schüler-Beziehung

Für bestimmte Entwicklungsaufgaben ist die Interaktion mit Gleichaltrigen, sogenannten „Peers“, notwendig, da diese nicht von der Lehrkraft übernommen werden können. Dazu gehören Aufgaben wie etwa die konstruktive Lösung von Konflikten, die Entwicklung des eigenen Durchsetzungsvermögens in einer Gruppe sowie der Aufbau stabiler Freundschaften oder romantischer Beziehungen. Über Gleichaltrigengruppen entwickeln die Schülerinnen und Schüler ihre soziale Identität (Wettstein & Scherzinger, 2022). Die Sozialisationsfunktion der Peer-Group kann jedoch nur dann gelingen, wenn zwischen den Mitgliedern der Gruppe eine emotionale Beziehung besteht und wenn sie häufig miteinander interagieren (Krappmann & Oswald, 2011). Im Rahmen dieses Selbstfindungsprozesses der Lernenden zeichnet sich eine soziale Machtstruktur ab, denn obwohl Schüler-Schüler-Beziehungen ein symmetrisches Verhältnis aufweisen, sind sie nicht egalitär. Dementsprechend erreichen nicht alle Lernenden den gleichen sozialen Status und die gleiche soziale Beliebtheit (ebd.). Aus einer Gleichaltrigengruppe kristallisieren sich im Laufe der Zeit diejenigen heraus, die einen deutlichen Einfluss auf ihre Peers haben und dementsprechend die Rolle des Anführers beziehungsweise der Anführerin einnehmen. In Abhängigkeit davon entwickeln sich in der Folge die sozialen Normen innerhalb der Peer-Group. Dementsprechend kann sich auch das sozial akzeptierte Verhalten zwischen verschiedenen Schulklassen deutlich unterscheiden: Was in einer Klasse als akzeptabel gilt, kann in einer anderen sanktioniert werden (Wettstein & Scherzinger, 2022).
Mit der Gestaltung freundschaftlicher Schüler-Schüler-Beziehungen durch die Lehrkraft sollte ebenso wie bei der Lehrer-Schüler-Beziehung gleich zu Beginn eines Schuljahres angefangen werden. Hierbei kann die Lehrkraft gezielt Kennenlernaktivitäten einplanen, um den Schülerinnen und Schülern einen schnellen und positiven Kontaktaufbau zu ermöglichen. Hierzu eignet sich beispielsweise das „Ballspiel“, bei dem die Schülerinnen und Schüler im Stuhlkreis sitzen und sich gegenseitig einen Ball zuwerfen. Die Person, die den Ball in den Händen hält, stellt sich selbst und seinen Vorgänger beziehungsweise seine Vorgängerin vor. Genannt werden können dabei neben dem Namen weitere Informationen wie etwa Hobbies, das Lieblingsfach oder Dinge, die man (nicht) mag (Lohmann, 2014).

8.5 Unterricht gestalten

Die Suche nach Lösungen zur Prävention von Unterrichtsstörungen richtet den Blick oftmals auf die Schülerinnen und Schüler, indem „häufiger gefragt [wird], wie integrationsfähig ein Kind sei“ (Wettstein & Scherzinger, 2022, S. 143). Der Unterricht, in dem störendes Verhalten auftritt, kann jedoch bei genauerer Betrachtung strukturelle Schwächen aufweisen. Dies umfasst beispielsweise eine Unterforderung aufgrund repetitiver Aufgaben, mangelnde Autonomie und fehlendes Kompetenzerleben sowie eine geringe Motivation der Lehrkraft (ebd.). In solchen Fällen kommt es regelmäßig zu vermehrten Störungen des Unterrichts. Statt also ausschließlich die Integrationsfähigkeit der Lernenden infrage zu stellen, sollte auch die Integrationsfähigkeit des Unterrichts kritisch hinterfragt werden, denn eine gute Unterrichtsgestaltung kann wesentlich zur Prävention von Unterrichtsstörungen beitragen (ebd.). Hierbei spielt die Unterrichtsvorbereitung eine zentrale Rolle. In diesem Rahmen sollte sich die Lehrkraft über die Ziele ihres Unterrichts bewusst werden sowie angemessene Differenzierungsmaßnahmen vorbereiten. Bei der Planung ist es hilfreich, wenn die Lehrkraft sich selbst neugierig mit dem Lerngegenstand auseinandersetzt und sich gegebenenfalls zusätzliches Wissen aneignet (Wettstein & Scherzinger, 2022). Einerseits wirkt sich die Begeisterung der Lehrkraft motivationsfördernd auf die Lernenden aus und die Lehrkraft „dient den Schülerinnen und Schülern als glaubwürdiges Vorbild dafür, dass Lernen aufregend und spannend sein kann“ (ebd., S. 146). Andererseits erleichtert ein profundes Fachwissen die verständliche Vermittlung der Inhalte sowie die gezielte Unterstützung der Schülerinnen und Schüler. Dementsprechend können die Lernenden zwei- bis dreimal so viel im Unterricht lernen, wenn die Lehrkraft über eine hohe fachliche Expertise verfügt (Gruehn, 2000, zitiert nach Meyer, 2011). Ein hohes Niveau an Lehrerexpertise ist außerdem für die Lehrkraft selbst insofern von Vorteil, als dass dies ihr ermöglicht „die Klasse nicht über ihre Positionsmacht, sondern über ihre Wissensmacht“ (ebd., S. 146) zu steuern.

Ein erheblicher Anteil der Unterrichtsstunde wird zudem mit dem Übergang von einer Arbeitsphase zur nächsten verbracht. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass gerade diese Wechselphasen häufig zur Klärung offener Fragen oder der Suche nach Materialien einladen. Im Durchschnitt gehen dabei 12%, in Klassen mit besonders hohem Störpotenzial bis zu 70% der Lernzeit verloren. Diesen Verlust gilt es durch eine gute Rhythmisierung in Form flüssig gestalteter Wechselphasen zu minimieren (Wettstein & Scherzinger, 2022). Unter Berücksichtigung von Kapitel 8.2.1 kommt in diesem Zusammenhang der Etablierung von Routinen eine zentrale Rolle zu.

Eine gute Unterrichtsgestaltung umfasst auch die Vermeidung von Über- beziehungsweise Unterforderung durch die Bereitstellung angemessener Aufgaben (Wettstein & Scherzinger, 2022). Mit dem Ziel der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schülern kommt hierbei der inneren Differenzierung, die „alle Formen der zeitlich befristeten und/oder dauerhaften Aufteilung eines Lernverbandes (einer Klasse, eines Kurses) in arbeitsfähige Teilgruppen“ (Meyer, 2011, S. 102) bezeichnet, eine entscheidende Rolle zu. Diese setzt jedoch voraus, dass die Lehrkraft die individuellen Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler kennt und sensibel darauf eingeht. Die Aufgaben sollten demnach so gestaltet sein, dass sie von den Schülerinnen und Schülern jeweils individuell als mittelschwer wahrgenommen werden, denn sowohl zu schwere als auch zu leichte Aufgaben wirken demotivierend (Wettstein & Scherzinger, 2022).

8.6 Raumgestaltung

Das Klassenzimmer stellt für die Schülerinnen und Schüler einen zentralen Lebensraum dar, der die Lernbedingungen in erheblichem Maße prägt und daher häufig auch als „der dritte Lehrer“ (Frenzel, 2015, S. 255) bezeichnet wird. Dementsprechend kann auch die Gestaltung des Klassenraums zur Prävention von Unterrichtsstörungen beitragen (Eichhorn, 2010). Bislang kamen in diesem Kontext der Position des Lehrerpults, das in geringer räumlicher Distanz zu den Schülerinnen und Schülern platziert werden sollte, sowie der reihenweisen Anordnung der Tische eine entscheidende Rolle zu (Eichhorn, 2010). Der aktuelle pädagogische Diskurs fordert jedoch eine architektonische Veränderung, denn im Laufe der vergangenen Jahrzehnte wurde der dominierende Frontalunterricht durch neuere Lernmethoden wie das problemlösende und selbstständige Lernen in Partner- und Gruppenarbeiten ergänzt. Vernachlässigt wurde in diesem Zuge allerdings eine entsprechende Anpassung der Lernräume (Bundeszentrale für politische Bildung, 2018). Der flexible Wechsel der Sozialformen, der mit den moderneren Lernmethoden einhergeht, sollte sich demnach auch in der Raumgestaltung widerspiegeln (ebd.). Dies kann beispielsweise in Form einer mit Rollen ausgestattete Möblierung, die sich leicht verschieben lässt, umgesetzt werden. Außerdem können mithilfe von „Raumteilern bzw. Stellwänden neue Räume entsprechend den Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler gestaltet werden“ (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V., 2014, S. 8). Bei der Gestaltung der Wände sollte auf Übersichtlichkeit geachtet werden, da ein zu volles Klassenzimmer, in dem überall Fotos, Collagen und Informationsplakate an den Wänden hängen, für die Schülerinnen und Schüler überfordernd wirken und sich infolgedessen negativ auf ihre Aufnahmekapazität auswirken kann (Eichhorn, 2010).

9 Maßnahmen zur Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen

Obwohl im vorangegangenen Kapitel die essenzielle Bedeutung der Prävention von Unterrichtsstörungen deutlich wurde, lassen sich Störungen im Schulalltag nicht immer vermeiden. Besonders Lehramtsanfängerinnen und -anfänger sehnen sich daher oft nach einem Rezept gegen akute Unterrichtsstörungen. Davon erhoffen sie sich, dass sie unabhängig von den jeweiligen Rahmenbedingungen handeln und dennoch immer das gewünschte Ergebnis, nämlich eine sofortige Reduzierung der akuten Störung, erreichen können (Leitz & Jünger, 2009). In der Literatur findet man zwar kein universell gültiges Rezept gegen Unterrichtsstörungen, dafür jedoch zahlreiche Beschreibungen prototypischer Störungen samt möglicher Reaktionen, wovon im Folgenden einige Interventionsmaßnahmen erläutert werden sollen. Diese stellen lediglich eine Auswahl möglicher Strategien dar; die letztendlich eingesetzte Maßnahme wird von der Lehrkraft in Abhängigkeit von der individuellen Situation und dem betroffenen Kind ausgewählt (Shore, 2013).

Grundsätzlich weisen Interventionen immer eine gewisse Ambivalenz auf: Einerseits besteht ihr Ziel darin, „die Störung, die den Unterricht beeinträchtigt oder unmöglich macht, schnellstmöglich zu unterbinden, um rasch zum Unterricht zurückzukehren“ (Lohmann, 2014, S. 176). Andererseits ist jede Intervention auch selbst eine Störung. Daraus ergibt sich für Lehrkräfte die Herausforderung, so zu intervenieren, dass die Maßnahme den Unterricht nicht stärker beeinträchtigt als die Störung, gegen die sie sich richtet (ebd.). Interventionen haben demnach immer den Anspruch „minimal-invasiv“ (Rogers, 2013, S. 83) zu sein.

Prinzipiell gilt es, sich bei intervenierenden Handlungen nicht von aufsteigenden negativen Emotionen, etwa Ärger oder Wut, leiten zu lassen, da diese oftmals zu unverhältnismäßig harten Reaktionen durch die Lehrkraft führen und demnach ein überlegtes Handeln erschweren (siehe Kapitel 6.2.1). Akutreaktionen wie Ermahnungen, Drohungen und Bestrafungen werden paradoxerweise vergleichsweise häufig eingesetzt, sind jedoch am ineffektivsten (Lohmann, 2014).

Neben den im Folgenden beschriebenen Interventionen gibt es zahlreiche weitere Handlungsmaßnahmen zur Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen. Unter den genannten Maßnahmen mögen womöglich auch einige sein, die „nicht rundum befriedigend, sondern lediglich zweckmäßig“ (Nolting, 2013, S. 81) sind. Dementsprechend können sie keineswegs zu einer Lösung eines tieferen Konflikts beitragen, sondern ausschließlich verhindern, dass sich ein akutes Problem verschlimmert. Ein tieferer Konflikt findet seinen Ausdruck beispielsweise in sich wiederholenden Störungen, etwa vorlautes Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler. Zur

langfristigen Lösung sind in diesen Fällen eine Problemdiagnose sowie eine angemessene, umfangreichere Konfliktlösung, beispielsweise durch individuelle Gespräche mit dem betroffenen Kind oder in gesonderten Unterrichtsstunden mit der ganzen Klasse, erforderlich (ebd.).

1. Nonverbale Interventionen

Eine mögliche Handlungsmaßnahme bei Unterrichtsstörungen stellen nonverbale Signale dar, die Ergebnissen der Kommunikationsforschung zufolge weitaus effektiver sein sollen als verbale Interventionen (Lutz & Jünger, 2009). Nonverbale Signale erfordern eine gezielte Einführung, bei der darauf zu achten ist, dass die Geste zeitgleich mit ihrer verbalen Bedeutung verwendet wird. Nach ausreichender Einführung kann durch nonverbale Signale „auch ohne Worte eine klare Botschaft, eine klare Anweisung oder eine klare Erinnerung an die Regeln“ (Rogers, 2013, S. 85) ausgedrückt werden. Ein nonverbales Signal kann beispielsweise sein, dass die Lehrkraft im Rahmen eines Unterrichtsgesprächs eine Hand hebt und sich die andere vor den Mund hält. Ohne den Unterrichtsablauf zu unterbrechen, erinnert sie die Schülerinnen und Schüler mithilfe dieser Geste daran, dass die Kinder sich ruhig melden sollen, statt ihre Antworten unaufgefordert reinzurufen (ebd.). Beim Einsatz nonverbaler Signale ist jedoch zu berücksichtigen, dass diese mit ruhigen Körperbewegungen und einer entspannten Mimik ausgeführt werden, da sie sonst von den Schülerinnen und Schülern nicht „als eine einfache Erinnerung“ (ebd., S. 99) aufgefasst werden. Auch gezielter Augenkontakt kann eine wirkungsvolle Maßnahme zur Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen darstellen. Dadurch signalisiert die Lehrkraft einerseits, dass sie das störende Verhalten wahrnimmt und aufmerksam bleibt. Andererseits macht sie deutlich, dass sie eine Verhaltensänderung seitens des betreffenden Schülers oder der Schülerin erwartet (ebd.).

2. Verbale Interventionen

Verbale Interventionen sollten weniger das akute Störverhalten, sondern eher das erwünschte produktive Verhalten adressieren. Statt beispielsweise zu sagen „Hör auf mit deinen Stiften zu spielen“ sollte die verbale Intervention sich auf die gestellte Aufgabe der Klasse beziehen: „Zeichne bitte dein Diagramm fertig“ (Lohmann, 2014, S. 178). Neben der Formulierung einer konkreten Aufforderung ist es auch möglich, den Namen des störenden Kindes zu nennen oder aufzuschreiben (Nolting, 2013). Sofern eine bloße Adressierung nicht zielführend ist, kann diese durch den Hinweis der Lehrkraft auf geltende Regeln erweitert werden beziehungsweise die Lehrkraft kann die betreffende Schülerin oder den betreffenden Schüler dazu auffordern, die verletzte Regel selbst zu benennen, um dadurch die Einsicht des Lernenden zu fördern

(ebd.). Bei der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern sollte grundsätzlich auf die Vermeidung von Du-Botschaften, etwa „Du bist vorlaut und unhöflich!“, geachtet werden (Lohmann, 2014, S. 172). Dadurch fühlen sich die Lernenden meist schnell angegriffen und reagieren mit verweigernden Verhaltensweisen. Stattdessen sollten Ich-Botschaften verwendet werden, die die individuelle Wahrnehmung der Störung ausdrücken und den Schülerinnen und Schülern eine Rückmeldung zu den Konsequenzen ihres gezeigten Verhaltens geben, beispielsweise „Wenn du mich dauernd unterbrichst, muss ich immer wieder von vorne anfangen und das macht mich ärgerlich“ (Lohmann, 2013, S. 172). Dadurch soll der respektvolle Umgang mit den Schülerinnen und Schülern gewahrt bleiben und ihnen zugleich ein Perspektivwechsel erleichtert werden (ebd.).

3. Bewusstes Ignorieren

Nicht immer ist es sinnvoll, einer Unterrichtsstörung Beachtung zu schenken und auf sie zu reagieren. Manchmal ist es am zweckmäßigsten, die Störung bewusst zu ignorieren, nämlich dann, „wenn das störende Schülerverhalten für sich genommen dem Unterricht wenig Schaden zufügt und eigene »instinktive« Reaktionen vermutlich eine Eskalation oder Ausweitung des Konfliktes mit sich bringen würden“ (Nolting, 2013, S. 81). Dies ist beispielweise dann der Fall, wenn Schülerinnen und Schüler beleidigt sind, mit den Augen rollen oder gezielt provozierende Bemerkungen äußern (Nolting, 2013; Rogers, 2013). Es ist jedoch hervorzuheben, dass das bewusste Ignorieren nicht in jedem Fall angewendet werden kann, um weitere Konfrontationen zu vermeiden. Sofern das gezeigte Folgeverhalten des betreffenden Schülers beziehungsweise der Schülerin „zu massiv ist, als dass man es ignorieren könnte“ (Rogers, 2013, S. 26) gilt es, das unangemessene Verhalten kurz, aber dennoch deutlich, zu benennen und die Erwartungen hinsichtlich des erwünschten Verhaltens klar zu kommunizieren.

4. Methodenvielfalt

Beobachtet die Lehrkraft über einen längeren Zeitraum eine zunehmende Häufung von Unterrichtsstörungen, ohne zwischenzeitlich die Methode oder die Sozialform des Unterrichts zu variieren, kann eine Veränderung der Lernorganisation sinnvoll sein. Obgleich sich eine bestimmte Unterrichtsmethode aus Sicht der Lehrkraft bewährt hat und daher regelmäßig eingesetzt wird, kann „[a]uch die beste Unterrichtsmethode […] durch zu häufiges Anwenden zu Tode geritten werden“ (Lohmann, 2014, S. 185). Auch weil Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer individuellen Lernstile unterschiedliche Unterrichts- und Lernmethoden präferieren, kann ein Methoden- und Sozialformwechsel helfen, die durch „die methodische Monokultur“ (ebd.,

S. 185) entstandenen Störungen zu reduzieren. Sowohl die Unterrichtsmethode als auch die Sozialform sollte jedoch stets unter der Berücksichtigung des Unterrichtsinhalts und -ziels festgelegt werden (ebd.).

10 Empirie

10.1 Fragestellung und Zielsetzung

Das allgegenwärtige Phänomen der Unterrichtsstörungen wurde im vorangegangenen Teil mit Hilfe wissenschaftlicher Literatur grundlegend herausgearbeitet. Darauf basierend soll nun der empirische Teil dieser Arbeit einen praktischen Einblick in die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern bieten. In diesem Rahmen soll folgende Forschungsfrage beantwortet werden:

Wie werden Unterrichtsstörungen in der Praxis von schulischen Akteurinnen und Akteuren wahrgenommen?

Die Forschungsfrage umfasst folgende Unterfragen:

- Was verstehen Lehrkräften unter dem Begriff „Unterrichtsstörung“?
- In welchen Klassenstufen treten aus Perspektive der Lehrkräfte besonders häufig Unterrichtsstörungen auf und womit lässt sich dies begründen?
- Inwiefern unterscheidet sich die Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern hinsichtlich…:
    - … des zeitlichen Umfangs, den Störungen im Unterricht in Anspruch nehmen?
    - … der wahrgenommenen Arten von Unterrichtsstörungen?
    - … der Ursachen von Unterrichtsstörungen?
    - … der Auswirkungen von Unterrichtsstörungen?
    - … der Maßnahmen zur Reduzierung von akuten Unterrichtsstörungen?
    - … der Maßnahmen zur Prävention von Unterrichtsstörungen?
- In welchem Ausmaß erleben Lehrkräfte die psychische Belastung durch Unterrichtsstörungen und welche individuellen sowie kollegialen Bewältigungsstrategien setzen sie zur Aufrechterhaltung ihrer psychischen Gesundheit ein?

- Wie beurteilen Lehrkräfte aus berufspraktischer Perspektive die hochschulische Vorbereitung auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen und welche Empfehlungen leiten sie daraus für die Berufsausbildung ab?

Um eine möglichst differenzierte Beantwortung der Fragen und damit einhergehend auch einen umfangreichen Einblick in die Thematik ermöglichen zu können, wurden im Rahmen dieser Arbeit Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler verschiedener Länder und Schulformen zu ihrer individuellen Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen befragt.

10.2 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen dieser Arbeit wurde, unter Berücksichtigung der oben genannten Forschungsfrage, eine qualitative Forschungsmethode gewählt, da sich diese besonders zur Beantwortung offener Forschungsfragen eignet. Die nicht beziehungsweise teilstandardisierten Erhebungsinstrumente ermöglichen nicht nur einen breiten Einblick in die Thematik, sondern auch die Gewinnung neuer, teils unerwarteter Erkenntnisse (Döring, 2023). Da die untersuchte Forschungsfrage das subjektive Erleben von Unterrichtsstörungen in den Mittelpunkt stellt, wurden zur Datenerhebung leitfadengestützte Interviews eingesetzt. Diese erweisen sich für einen solchen Zweck als geeignetes Erhebungsinstrument (ebd.). Die Interviews wurden sowohl im Face-to-Face-Kontakt als auch online durchgeführt. Für die Durchführung der Online-Interviews wurde die Plattform Zoom eingesetzt, da sie die Etablierung einer Gesprächssituation ermöglicht, deren Rahmenbedingungen weitgehend mit denen eines persönlichen Interviews vergleichbar sind. Um im Interview sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schülerinnen und Schülern möglichst detaillierte Antworten zu erhalten, erhielten beide Vergleichsgruppen die Interviewfragen bereits im Vorfeld. Dadurch hatten sie die Möglichkeit, sich gezielt auf das Interview vorzubereiten. Ergänzend zu den Fragen, erhielten die Befragten außerdem eine Einverständniserklärung zur Datenverarbeitung, deren unterschriebene Rückgabe Voraussetzung für die Teilnahme war. Die Interviews wurden aufgezeichnet, transkribiert und anschließend mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

10.3 Erhebungsinstrument

Um einen möglichst breiten und differenzierten Einblick in die schulische Praxis zu erhalten, wurden im Rahmen dieser Arbeit qualitative Interviews durchgeführt, die die Befragten nicht an vorgegebene Antwortmöglichkeiten binden, sondern ihnen eine subjektive und freie Beantwortung der Fragen ermöglichen (Kelle et al., 2025). Qualitative Interviews können primär nach ihrem Grad der Strukturierung unterschieden werden. Dementsprechend können sie als unstrukturierte, halbstrukturierte oder (voll)strukturierte Interviews vorliegen. Das Leitfaden-Interview, das im Rahmen dieser Arbeit zum Einsatz kam, lässt sich dem halbstrukturierten Interview zuordnen (Döring, 2023). Diese Form des Interviews basiert auf einem Interview-Leitfaden. Dieser beinhaltet eine Liste offener Fragen, die das Grundgerüst des Interviews bildet und dadurch deren Vergleichbarkeit sicherstellt. Allerdings ist die interviewende Person nicht verpflichtet, die Fragen in der aufgeschriebenen Reihenfolge zu stellen, sondern hat die Freiheit, Fragen zu vertauschen, oder auch zusätzliche Vertiefungsfragen, die sich im Laufe des Interviews ergeben, zu stellen. Ebenso haben auch die teilnehmenden Personen, aufgrund dessen, dass keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben sind, den Spielraum, die Fragen individuell und in eigenen Worten zu beantworten (ebd.).

10.4 Stichprobe

Im Rahmen der durchgeführten Erhebung wurden je sechs Lehrende und Lernenden interviewt. Die Stichprobe wurde vor der Durchführung bestimmt, wobei auf eine identische Größe der Vergleichsgruppen geachtet wurde. Die Vergleichsgruppe der Lehrenden setzte sich wie folgt zusammen: Es wurden je zwei Lehrkräfte von einer deutschen Regelgrundschule, einer namibischen privaten Grundschule sowie eines deutschen Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums (SBBZ) interviewt. Die Lehrkräfte wurden sowohl über persönliche Kontakte als auch das „Schneeballsystem“ rekrutiert. Hierbei wurden „Personen, die man kennt, gefragt, ob sie Personen kennen, die bestimmte Kriterien für die Interviewteilnahme erfüllen oder ob sie Personen kennen, die wiederum Personen kennen etc.“ (Helfferich, 2011, S. 176). Die Teilnahmekriterien bestanden dabei in den folgenden beiden Aspekten:

- Erfahrung mit Unterrichtsstörungen
- Lehrkraft einer Primarstufe

Um eine möglichst breite Erfahrungsvielfalt abzubilden, wurden Lehrkräfte mit variierender beruflicher Praxis für die Interviews ausgewählt (siehe Tabelle 4).

Lehrkraft	Geschlecht	Berufsjahre	Schule	Land
L1	männlich	26 Jahre	Regelgrund-schule	Deutschland
L2	weiblich	5 Jahre	Regelgrund-schule	Deutschland
L3	weiblich	6 Jahre	Private Grund-schule	Namibia
L4	weiblich	12 Jahre	Private Grund-schule	Namibia
L5	weiblich	38 Jahre	SBBZ	Deutschland
L6	weiblich	31 Jahre	SBBZ	Deutschland

Tabelle 4: Übersicht aller befragten Lehrkräfte (eigene Darstellung)

Die interviewten Schülerinnen und Schüler gingen jeweils auf dieselbe Schule wie die teilnehmenden Lehrkräfte. Demnach wurde je zwei Lernende einer deutschen Regelgrundschule, einer namibischen privaten Grundschule sowie eines deutschen SBBZ für ein Interview ausgewählt. Der Zugang zu den Schülerinnen und Schüler erfolgte über sogenannte „Türwächter“, also Kontaktpersonen in Institutionen, die potenzielle Interviewpartnerinnen und -partner im Auftrag des Interviewers ansprechen (Helfferich, 2011). In diesem Fall wurden die Türwächter durch die Lehrkräfte derselben Schule dargestellt. Bevor die Lernenden durch die Lehrkräfte angesprochen wurden, wurden stets die Eltern über die Erhebung informiert und nach ihrem Einverständnis gefragt. Für die Auswahl der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler wurden folgenden Kriterien festgelegt:

- Bewusstsein für Unterrichtsstörungen (Einschätzung darüber erfolgte durch die jeweilige Lehrkraft)
- Schülerin oder Schüler einer Primarstufe

Um ein möglichst ausgeprägtes Bewusstsein beziehungsweise Verständnis für Unterrichtsstörungen sicherzustellen, wurden bewusst Schülerinnen und Schüler, die zum Zeitpunkt der Befragung mindestens die Klassenstufe vier besuchen, ausgewählt (siehe Tabelle 5).

Schüler*in	Geschlecht	Klassenstufe	Schule	Land
S1	weiblich	4	Regelgrund-schule	Deutschland
S2	weiblich	4	Regelgrund-schule	Deutschland
S3	weiblich	4/5	Private Grund-schule	Namibia
S4	männlich	4/5	Private Grund-schule	Namibia
S5	weiblich	4	SBBZ	Deutschland
S6	männlich	4	SBBZ	Deutschland

Tabelle 5: Übersicht aller befragten Schülerinnen und Schüler (eigene Darstellung)

10.5 Transkriptionen

Die Auswertung und Analyse qualitativer Interviews setzt eine Verschriftlichung (Transkription) der Aufzeichnungen voraus (Fuß & Karbach, 2019). Die Transkription der Interviews geschieht nach bestimmten, zuvor festgelegten Regeln. Im Rahmen dieser Arbeit sollen für die Verschriftlichung die Transkriptionsregeln nach Udo Kuckartz herangezogen werden, die teilweise durch Ergänzungen von Dresing und Pehl (2018) erweitert wurden (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 200f.). Es gelten demnach die folgenden Regeln:

Jeder Sprachbeitrag wird als eigener Absatz transkribiert, wobei zwischen den Sprechbeiträgen eine Leerzeile eingefügt wird. Zur Kennzeichnung des Sprechers beziehungsweise der Sprecherin werden die Sprechbeiträge durch entsprechende fettgedruckte Kürzel eingeleitet. Für die interviewende Person wird in diesem Fall ein „I“ verwendet; die teilnehmenden Lehrkräfte werden mit den Kürzeln „L1“ bis „L6“ durchnummeriert. Analog erfolgt die Kennzeichnung der teilnehmenden Schülerinnen und Schülern mit den Kürzeln „S1“ bis „S6“ (Kuckartz & Rädiker, 2022).

Die Interviews werden wörtlich transkribiert. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit werden sprachliche Glättungen vorgenommen, wobei der Inhalt stets unverändert bleibt. Dementsprechend werden Dialekte in das Hochdeutsche übersetzt sowie die Interpunktion an die deutsche beziehungsweise englische Schriftsprache angepasst. Wörter oder Sätze, deren Wortlaut nur vermutet werden kann, werden in eingeklammert und mit einem Fragezeichen versehen. Vollständig unverständliche Wörter werden durch die Abkürzung (unv.) kenntlich gemacht. Wörter, die von der interviewten Person vergleichsweise stark betont wurden, werden durch eine Unterstreichung hervorgehoben. Verhältnismäßig lautes Sprechen wird durch Versalien kenntlich

gemacht. Aussagenunterstützende Lautäußerungen, beispielsweise Lachen, werden eingeklammert. Fülllaute wie „ähm“ sowie bestätigende Lautäußerungen wie „mhm“ werden nur dann transkribiert, wenn sie eine inhaltliche Relevanz haben. Selbiges gilt aus leserfreundlichen Gründen auch für Wortwiederholungen. Sprecherpausen werden durch eingeklammerte Auslassungspunkte kenntlich gemacht, wobei die Anzahl der Punkt den pausierten Sekunden entspricht (Kuckartz & Rädiker, 2022). Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern verschriftlicht, sofern sie eine inhaltliche Relevanz haben (Kuckartz, 2014, zitiert nach Fuß & Karbach, 2019).

Um die Anonymität der teilnehmenden Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler zu wahren, wurden jegliche personenbezogene Daten, die einen Hinweis auf die Identität der Teilnehmenden geben, entpersonalisiert. Genannte Namen wurden hierfür durch [Name x] ersetzt. Analog wurden Orte durch [Ort x] sowie Schulen durch [Schule x] substituiert (Kuckartz, 2014, zitiert nach Fuß & Karbach, 2019).

Um im Rahmen der Ergebnisdarstellung gezielter auf Äußerungen der Teilnehmenden verweisen zu können, wurden die Transkripte zusätzlich mit Zeilennummern versehen.

Die nachfolgende Tabelle stellt eine Zusammenfassung der beschriebenen Transkriptionsregeln dar.

Merkmal	**Symbol**	**Bedeutung**
Sprache	(Hallo?)	Vermutetes Wort
	(unv.)	Unverständliches Wort
	<u>Unterstrichen</u>	Vergleichsweise starke Betonung eines Wortes
	LAUT	Vergleichsweise lautes Sprechen eines Wortes
Lautäußerungen	(lacht)	Die interviewte Person äußert einen aussagenunterstützenden Affektlaut
Sprecherpausen	(.)	Eine Sekunde Pause
	(..)	Zwei Sekunden Pause
	(…)	Drei Sekunden Pause

	(Zahl)	Länger als drei Sekunden Pause
Einwurf	(eingeworfenes Wort)	Die jeweils andere Person wirft ein inhaltlich relevantes Wort ein
Anonymisierung	[Name x] [Ort x] [Schule x]	Die interviewte Person nennt einen Namen, einen Ort oder eine Schule, wodurch Rückschlüsse auf die Identität der Teilnehmenden möglich sind. Werden innerhalb eines Interviews mehrere unterschiedliche Namen, Orte oder Schulen genannt, wird das x durch eine Zahl ersetzt.

Tabelle 6: Transkriptionsregeln (eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 200 f.)

10.6 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Auswertung der Transkripte erfolgt unter Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Diese stellt eine häufig angewandte Methode zur Auswertung sozialwissenschaftlicher, schriftlicher Daten dar. Charakteristisch für diese Auswertungsmethode ist das streng regelgeleitete Vorgehen, das eine intersubjektive Überprüfbarkeit der Ergebnisse gewährleistet (Mayring & Fenzl, 2022). Das Ziel der Analyse besteht darin, das erhobene Datenmaterial „unter Wahrung der Kernaussagen mithilfe eines zu entwickelnden oder anzuwendenden Kategoriensystems auf die wesentlichen sinntragenden Einheiten (Kategorien) zu reduzieren“ (Gläser-Zikuda et al., 2022, S. 243). Das Kategoriensystem bildet demnach das zentrale Arbeitsmittel zur Analyse der Daten. Die einzelnen Kategorien repräsentieren dabei Kurzbeschreibungen der Analyseaspekte (Mayring & Fenzl, 2022). Die Erstellung des Kategoriensystems geschieht in drei Schritten: Zuerst erfolgt eine Definition der einzelnen Kategorien, die festlegt, welche Textsegmente zum jeweiligen Aspekt gehören. Im Anschluss werden sogenannte „Ankerbeispiele“ identifiziert, die als Exempel für eine Kategorie gelten sollen. Zuletzt werden die Kodierregeln formuliert, die eine zweifelsfreie Klassifizierung der Textbestandteile zu den Kategorien ermöglichen sollen (Mayring, 2015).

Mayring unterscheidet zu diesem Zweck drei verschiedene, voneinander unabhängige Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse: die *Zusammenfassung*, die *Explikation* und die *Strukturierung*. Die *Zusammenfassung* dient der Reduzierung des Materials auf dessen wesentliche Inhalte (Mayring, 2015). Dieser Prozess orientiert sich an der induktiven Kategorienbildung, wobei die Kategorien mithilfe des vorliegenden empirischen Materials gebildet werden (Gläser-Zikuda et al., 2022; Kuckartz & Rädiker, 2022).

Die *Explikation* bearbeitet dagegen einzelne unklare Textpassagen und zielt darauf ab, diese durch Heranziehen zusätzlicher Daten zu erklären. Dabei kann zur Verständnisförderung auf Information aus dem bereits vorliegenden Textmaterial zurückgegriffen (enge Kontextanalyse) oder zusätzliches externes Material hinzugezogen werden (weite Kontextanalyse) (Mayring, 2015).

Die *Strukturierung* zielt darauf ab, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern" (Mayring, 2015, S. 67). Dabei kann, je nach Analyseschwerpunkte, eine formale, inhaltliche, typisierende oder skalierende Strukturierung durchgeführt werden. Die Technik der Strukturierung folgt einer deduktiven Kategorienanwendung. Hierbei wird das Kategoriensystem bereits vor der Analyse des Materials festgelegt (Mayring, 2015). Die Kategorienbildung erfolgt demnach überwiegend unabhängig von den vorliegenden Daten und basiert stattdessen auf einer „bereits vorhandenen inhaltlichen Systematisierung" (Kuckartz & Rädiker, 2022, S. 71).

Die Auswahl der Technik erfolgt immer in Abhängigkeit von der untersuchten Forschungsfrage und dem vorliegenden Material (Mayring, 2015). Im Rahmen dieser Arbeit wurde die Technik der inhaltlichen Strukturierung eingesetzt, wobei das „Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahiert und zusammengefasst" (ebd., S. 68) wird. Dementsprechend wurde das Vorgehen der deduktiven Kategorienanwendung eingesetzt. Die zur Durchführung der Interviews verwendeten Leitfäden konnten hierbei als Grundlage für die Entwicklung des Kategoriensystems herangezogen werden, da sie bereits eine inhaltliche Systematisierung beinhalten. Dies lässt sich damit begründen, dass in die Erstellung der Leitfäden vorab differenzierte theoretische Überlegungen eingeflossen sind (Kuckartz & Rädiker, 2022). Basierend auf den beiden Interviewleitfäden, deren Fragen sich weitestgehend überschneiden (siehe Anhang 15.1.1 und 15.1.3), wurde aus Gründen der besseren Vergleichbarkeit ein gemeinsames Kategoriensystem erstellt (siehe Tabelle 7). Der vollständige Kodierleitfaden kann im Anhang eingesehen werden.

Kategorie	Kategorienbezeichnung
Hauptkategorie 1	**Verständnis der Lehrkräfte von Unterrichtsstörungen**
Hauptkategorie 2	**Häufigkeit von Unterrichtsstörungen**
Subkategorie 2a	*Klassenstufe*
Subkategorie 2b	*Zeitraum*
Hauptkategorie 3	**Arten von Unterrichtsstörungen**
Subkategorie 3a	*Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler*
Subkategorie 3b	*Unterrichtsstörungen durch Lehrkräfte*
Subkategorie 3c	*Externe Unterrichtsstörungen*
Hauptkategorie 4	**Schülerbezogene Ursachen von Unterrichtsstörungen**
Subkategorie 4a	*Diagnostische Ursachen*
Subkategorie 4b	*Personenbezogene Ursachen*
Hauptkategorie 5	**Lehrkraftbezogene Ursachen von Unterrichtsstörungen**
Subkategorie 5a	*Personenbezogene Ursachen*
Subkategorie 5b	*Didaktisch-methodische Ursachen*
Hauptkategorie 6	**Kontextuelle Ursachen von Unterrichtsstörungen**
Hauptkategorie 7	**Auswirkungen von Unterrichtsstörungen**
Subkategorie 7a	*Klassenklima*
Subkategorie 7b	*Subjektive Betroffenheit*
Subkategorie 7c	*Soziale Interaktion*
Subkategorie 7d	*Schulische Leistungen*
Hauptkategorie 8	**Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen**
Subkategorie 8a	*Maßnahmen zur Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen*
Subkategorie 8b	*Beurteilung der eingesetzten Maßnahmen*
Hauptkategorie 9	**Prävention von Unterrichtsstörungen**

Hauptkategorie 10	**Belastung der Lehrkräfte durch Unterrichtsstörungen**
Subkategorie 10a	*Grad der psychischen Belastung*
Subkategorie 10b	*Individuelle Bewältigungsstrategien*
Subkategorie 10c	*Kollegiale Bewältigungsstrategien*
Hauptkategorie 11	**Vorbereitung der Lehrkräfte auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen**
Subkategorie 11a	*Vorbereitung im Studium*
Subkategorie 11b	*Didaktische Verbesserungen*
Subkategorie 11c	*Mentoring*

Tabelle 7: Kategoriensystem (eigene Darstellung)

11 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der durchgeführten Interviews anhand ausgewählter Aussagen dargestellt. Auf die entsprechenden Referenzen wird in Klammern verwiesen. Die Darstellung orientiert sich chronologisch an den Haupt- und Subkategorien des zugrunde liegenden Kategoriensystems. Die Zuordnung der Aussagen zu den Kategorien erfolgt gemäß den festgelegten Kodierregeln. Da einige Äußerungen der Befragten nicht mit den Kodierkriterien übereinstimmen, werden nicht alle Teilnehmenden in jeder Kategorie berücksichtigt. Andererseits werden bestimmte Aussagen aufgrund ihres inhaltlichen Bezugs mehreren Kategorien gleichzeitig zugeordnet. Der Interviewleitfaden für die Schülerinnen und Schüler umfasst außerdem einen geringeren Umfang als der für die Lehrkräfte, weshalb bei der Auswertung der Transkripte ersterer nicht alle Kategorien bedient werden. Zur besseren Lesbarkeit werden Pausenzeichen nicht verschriftlicht.

Hauptkategorie 1: Verständnis der Lehrkräfte von Unterrichtsstörungen

Hauptkategorie 1 umfasst alle Aussagen zum individuellen Verständnis des Begriffs „Unterrichtsstörung“.

L1 äußert ein sehr offenes Verständnis des Begriffs. Eine Unterrichtsstörung ist demnach „[a]lles, was den Fortgang meines Unterrichts aufhält und nichts mit dem gerade besprochenen Inhalt zu tun hat." (Z. 10 f.)

Eine ähnliche Auffassung erklärt auch L2:

> Für mich ist eine Unterrichtsstörung so, dass die ausgelöst wird, häufig durch das Verhalten von Schülern, muss aber nicht zwangsläufig von Schülern sein, und auch Ereignisse, die den Unterricht stören beziehungsweise der Unterricht nicht wie geplant umgesetzt werden kann und die Kinder vom Lernen abhält. (Z. 9 ff.)

L5 zieht wie L1 und L2 ebenfalls den Unterrichtsablauf als Maßstab für ihre Definition heran. Sie äußert jedoch ergänzend noch einen ausschlaggebenden Geräuschpegel, der dann erreicht ist, wenn ihre eigene Stimme nicht mehr klar zu hören ist:

> Also es ist eine Unterrichtsstörung vom Geräuschpegel, wenn ich meine eigene Stimme nicht mehr richtig höre, wenn andere Kinder abgelenkt sind und wenn einfach der Unterricht, so wie man ihn geplant hat, nicht durchführbar ist, durch Geräusche kann es sein, aber auch durch Gesten zum Beispiel oder auch durch Absprachen von Kindern und so weiter, da gibt es viele andere Dinge noch, hinwerfen, rauslaufen und so weiter. (Z. 9 ff.)

Anhand des Geräuschpegels macht auch L6 Unterrichtsstörungen fest, wobei dieser vom jeweiligen Fach abhängt:

> Was mich richtig stören würde, wenn die Kinder laut sind, aber nicht laut zum Unterricht, sondern mit anderen Dingen beschäftigt sind. Solange sie lauter sind, weil sie sich nicht so einschränken können, aber alles noch zum Unterricht gehört, ist das für mich noch in Ordnung. […] Wobei ich im Schwimmunterricht sehr anfällig für Lautstärke bin, weil das im Schwimmbad nicht machbar ist, wenn man sich durchsetzen will oder so. Und im Schwimmbad sind ganz strenge Regeln erforderlich, damit nichts passiert. Also ja, also da ist der Geräuschpegel dann, da schalten wir schon runter. (Z. 14 ff.)

L3 stellt die schwindende Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt ihrer Definition: "[A] disturbance for me is anything that takes away the attention for the other learners, not necessarily for us."[4] (Z. 16 f.)

L4 beschreibt eine vielseitigere Definition als die anderen Lehrkräfte:

> Und zwar würde ich erstmal Unterrichtsstörung so definieren, dass es ein gefordertes Führungsverhalten im Klassenzimmer auf jeden Fall seitens der Lehrkraft darstellt, oft

[4] Für mich ist eine Unterrichtsstörung alles, was nicht unbedingt unsere, sondern die Aufmerksamkeit der anderen Lernenden vom jeweiligen Lerngegenstand ablenkt. (Übers. v. Verf.)

> aber auch einhergeht mit sozialen Konflikten innerhalb der Klasse, die dann zu Auseinandersetzungen führen, die dieses Führungsverhalten einfordern und oft, und das wird oft unterschätzt meiner Meinung nach, ist es die Suche nach Aufmerksamkeit des jeweiligen Schülers. Den Geräuschpegel es kommt immer darauf an, in welcher Arbeitsphase wir uns befinden. Also einen total ausufernden Geräuschpegel würde ich jetzt sagen: „Ja, ist eine Unterrichtsstörung" aber dann läuft sowieso was schief. Dieses permanente Reinrufen und Aufmerksamkeit fordern das ist oft schon für mich Unterrichtsstörung. (Z. 9 ff.)

Hauptkategorie 2: Häufigkeit von Unterrichtsstörungen

Hauptkategorie 2 umfasst alle Aussagen zur Häufigkeit von Unterrichtsstörungen und wurde durch zwei Subkategorien spezifiziert.

Subkategorie 2a: Klassenstufe

Subkategorie 2a bezieht sich auf die Prävalenz von Unterrichtsstörungen in Abhängigkeit von der Klassenstufe der Schülerinnen und Schüler.

L1 und L2 sind sich einig, dass die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen nicht von der Klassenstufe der Schülerinnen und Schüler abhängt, sondern von der Klassenzusammensetzung. L1 berichtet exemplarisch Folgendes:

> Ich habe Kolleginnen, die in eins unterrichten und die jammern vor lauter Störungen. Ich bin in vier, habe gerade eine Klasse, die völlig gediegen ist, also ganz brav. Je nachdem welche Zusammensetzung du hast, kannst du schon ab eins am Kämpfen sein mit Unterrichtsstörungen. Das lässt sich glaube ich, nicht pauschal beantworten meiner Ansicht nach. (Z. 16 ff.)

L2 teilt diese Ansicht, fügt allerdings hinzu, dass insbesondere ein Wechsel der Lehrkraft am Schuljahresanfang vermehrt zu Unterrichtsstörungen führen kann (Z. 22 ff.).

Auch L6 betont den Aspekt der Klassenzusammensetzung und ergänzt, dass erfahrungsgemäß tendenziell mehr Unterrichtsstörungen in den unteren Klassenstufen der Grundschule auftreten (Z. 28 ff.). L3 berichtet selbiges und führt dies darauf zurück, dass die jüngeren Schülerinnen und Schülern noch Schwierigkeiten dabei haben, sich über einen längeren Zeitraum auf eine bestimmte Sache zu konzentrieren:

> Definitely foundation phase gets distracted more easily. […] Yes, because they can't focus yet. They don't know what to focus on and they can't focus for that long. So, it's a normal thing for them to then just have a little bit of an energy outburst.[5] (Z. 28 ff.)

Gegensätzliches berichtet L5. Ihrer Erfahrung nach nehmen mit steigender Klassenstufe auch die Unterrichtsstörungen zu. Dies erklärt sie damit, dass die Schülerinnen und Schüler der Eingangsphase sich erst noch an die neue Umgebung gewöhnen müssen:

> Das ist ganz, ganz verschieden. Also in der ersten Klasse geht es meistens noch einigermaßen, weil die Kinder sich da erst mal einfinden müssen. Das kommt aber auch immer auf die individuellen Kinder an, also Kinder, die Verhaltensprobleme haben und deshalb auch hier sind, da gibt es von Anfang an Unterrichtsstörungen. Und je mehr die Kinder sich aber hier eingewöhnt haben und dann auch Kontakte zu anderen Klassen haben, das bauscht sich da zum Teil dann auch auf, je höher die Klassenstufe würde ich sagen, umso höher, also im Primarbereich, kann es zu Unterrichtsstörungen kommen. Also ich merke es jetzt in der dritten Klasse verstärkt, in der zweiten war das noch nicht so stark, weil die dann einfach noch so ein bisschen respektvoller auch sind und dann nimmt das schon zu. (Z. 28 ff.)

L4 unterscheidet anders als die anderen Lehrkräfte in Abhängigkeit von der Klassenstufe der Schülerinnen und Schüler zwischen bewussten und unbewussten Unterrichtsstörungen. Ersteres beschreibt sie als „provozierende[] Störungen" (Z. 31), die dem Austesten der Grenzen dienen und ihrer Erfahrung nach vermehrt ab der Pubertät auftreten:

> Also so diese klassischen Unterrichtsstörungen, wo die Kinder das Provozieren anfangen, so habe ich die Frage verstanden, dann, wenn sie in die Pubertät kommen und dann fängt es hier meistens, das kommt immer auf die Klassen drauf an, meistens in der sechsten Klasse, manchmal erst in der siebten. Aber bei uns ist es so, wenn du merkst, die Hormonumstellung findet statt, ist es in der sechsten Klasse und dann kommen diese provozierenden Störungen, dieses Austesten wollen, das ich so als klassische Unterrichtsstörung bezeichnen würde. (Z. 27 ff.)

Störungen, die in den früheren Klassenstufen, etwa zwei und drei, auftreten beschreibt sie weniger als absichtsvoll, sondern eher als „soziales Lernen" (Z. 35) oder als Ausdruck emotionaler Belastung:

> Kinder bringen halt ganz viel mit. Und wir haben Kinder, die zum Beispiel häusliche Gewalt erleben und […] bis die so weit sind, dass die reguliert sind in dieser Umwelt

[5] Die Eingangsklassenstufen lassen sich definitiv leichter ablenken. […] Ja, weil sie sich noch nicht fokussieren können. Sie wissen nicht worauf sie sich fokussieren sollen und können sich auch noch nicht lange fokussieren. Also ist es für sie normal, dass sie dann einen plötzlichen Energieschub bekommen. (Übers. v. Verf.)

> hier dauert es halt und dann kommt es halt zu diesen Unterrichtsstörungen, auch in der zweiten und dritten Klasse. (Z. 36 ff.)

Subkategorie 2b: Zeitraum

Subkategorie 2b bezieht sich auf den zeitlichen Umfang, den Unterrichtsstörungen in einer Klasse (durchschnittlich) pro Unterrichtsstunde einnehmen.

L1 verbringt in ihrer aktuellen Klasse ungefähr 1-2% (≈ 1 Minute) der Unterrichtszeit mit störenden Ereignissen. Sie betont jedoch, dass der zeitliche Umfang sowohl von der Klasse selbst als auch von der Tagesform der Schülerinnen und Schüler sowie der Unterrichtsstunde abhängig ist. In anderen Klassen haben Unterrichtsstörungen durchaus bis zu 15% (≈ 7 Minuten) in Anspruch genommen (Z. 23 ff.).
Die Tagesform wird auch von L3 als Einflussfaktor genannt. Dementsprechend wird sie, je nach Verfassung, zwei- bis 12-mal pro Stunde mit Unterrichtsstörungen konfrontiert (Z. 34 ff.).
Auch L6 beruft sich auf die Abhängigkeit von der jeweiligen Klasse:

> Also jetzt in der vierten Klasse recht wenig eigentlich. Vielleicht fünf Minuten. […] Und in der dritten Klasse eigentlich auch. Also die sind eigentlich auch ganz nette, arbeitswillige Kinder, würde ich auch sagen. Fünf Minuten. Also das ist schon das Maximum. (Z. 36 ff.)

L5 beschreibt ebenso wie L1, dass die Anzahl der Unterrichtsstörungen von der Unterrichtsstunde abhängig ist. Ihrer Erfahrung nach nehmen die Störung im Laufe des Schultages zu (Z. 43 ff.).
L4 beschreibt einen durchschnittlichen Zeitraum von zehn Minuten, den sie in ihren Unterrichtsstunden mit Störungen verbringt (Z. 44 ff.).

Von den sechs befragten Schülerinnen und Schülern geben vier in diesem Zusammenhang an, dass sie sich während des Unterrichts sehr häufig gestört fühlen (S1, Z. 26 ff.; S2, Z. 19 ff.; S3, Z. 35; S5, Z. 39). Demgegenüber nehmen S4 und S6 weniger Störungen während des Unterrichts wahr und fühlen sich nur „[m]anchmal“ (S4, Z. 28) gestört. S6 erklärt hierbei zusätzlich eine Abhängigkeit vom jeweiligen Schulfach: „Ja, ich würde auch sagen, das kommt auf das Fach an […] manchmal kommt es schon vor.“ (Z. 32 f.)

Hauptkategorie 3: Arten von Unterrichtsstörungen

Hauptkategorie 3 umfasst alle Aussagen zu den Arten von Unterrichtsstörungen und wurde in drei Subkategorien untergliedert.

Subkategorie 3a: Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler

Subkategorie 3a bezieht sich auf Unterrichtsstörungen, die von Schülerinnen und Schülern verursacht werden.

Alle Lehrkräfte berichten überwiegend von verbalem Störverhalten der Schülerinnen und Schüler. Hierbei wird das unaufgeforderte „Reinrufen" während des Unterrichts besonders häufig geäußert (L1, Z. 39; L2, Z. 36; L3; Z. 44; L4, Z. 53). Weiterhin nennen die Lehrkräfte „Streiten" (L1, Z. 39), „Geräusche" machen (L4, Z. 54; L5, Z. 11), „lautes Schreien" (L5, Z. 17), die Verwendung von „Schimpfwörter[n]" (L5, Z. 17) oder Gespräche mit anderen Schülerinnen und Schülern (L6, Z. 47 f.) als Beispiele auftretender Unterrichtsstörungen.
Darüber hinaus verweisen sie auf motorisches Störverhalten von Lernenden. L1 nennt hier beispielsweise, dass die Kinder „mit Sachen spielen auf dem Tisch" (Z. 49) oder „[r]ausrennen" (Z. 39). L5 beschreibt außerdem, dass sich Kinder im Klassenzimmer „hinwerfen" (Z. 13) oder zwei Kinder zum Zweck nonverbaler Kommunikation miteinander Gestikulieren (Z. 12).
Weiterhin berichten einige Lehrkräfte von passiven Störungen, die von „fehlende[r] Aufmerksamkeit" (L4, Z. 56 f.) bis hin zu „keine[r] Aufmerksamkeit" (L1, Z. 45) reichen.
Sowohl L1 als auch L2 berichten außerdem von aggressiven Verhaltensweisen, etwa „cholerische Anfälle" (L1, Z. 39) beziehungsweise „Wutanfälle" (L2, Z. 49 f.). Auch L6 beschreibt, dass zwei ihrer Schüler aggressives Verhalten „im Sinne von unreguliertem, aggressivem Verhalten" (Z. 60) zeigen. Zwischen diesen beiden Schülern kam es ihren Angaben zufolge auch bereits zu „körperlichen Auseinandersetzungen. Da musste man sie dann trennen" (Z. 67 f.).
Für L1 stellen zuletzt auch unvorhergesehene körperliche Beschwerden, etwa Übelkeit, eine Unterrichtsstörung dar, „auch wenn natürlich niemand was dafür kann." (Z. 41)
L2 nennt im außerdem das „nicht-anerkennen von Autoritäten" (Z. 37).

Auch die befragten Lernenden berichten von verbalen Störungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. S1 gibt an, dass einer ihrer Klassenkameraden „immer irgendwelche komischen Geräusche" (Z. 19) macht. Diese Art der Störung wird auch von S2 (Z. 26) und S6 (Z. 24) angegeben. Eine ebenso häufig genannte Störung ist das Reinrufen während des Unterrichts (S3, Z. 24; S4, Z. 13; S6, Z. 36 f.). Zusätzlich geben S2 und S6 an, dass sie sich durch laute Gespräche zwischen ihren Mitschülerinnen und Mitschülern gestört fühlen (S2, Z. 25 ff.; S6, Z. 26). Zusätzlich stört es S2, dass eine Mitschülerin gelegentlich während des Unterrichts anfängt zu singen (Z. 25 ff.).

Darüber hinaus nennen einige der Teilnehmenden auch motorische Verhaltensweisen, die sie während des Unterrichts als Störung wahrnehmen. S2 beschreibt, dass es sie stört, wenn „irgendjemand mit dem Mäppchen irgendwie rumwurschtelt“ (Z. 29 f.). S4 äußert dies ebenfalls (Z. 29 f.). S3 nennt außerdem auf das Kippeln mit dem Stuhl (Z. 22).

Subkategorie 3b: Unterrichtsstörungen durch Lehrkräfte

Subkategorie 3b bezieht sich auf Unterrichtsstörungen, die von Lehrkräften verursacht werden.

Lediglich L3 äußert eine Form der Unterrichtsstörung durch Lehrkräfte. Sie berichtet davon, dass zusätzliche Instruktionen für einzelne Kinder während der Arbeitsphase durchaus auch andere Schülerinnen und Schüler ablenken können:

> And then what I also sometimes think is that if we give learners work to do and you are busy speaking to another learner in class, oftentimes you forget that the learners are easily distracted and they look up and they look at what you are explaining to the other learner.[6] (Z. 198 ff.)

Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich insbesondere dann gestört, wenn ihre Lehrkraft sich hörbar mit anderen Kindern oder Lehrkräften unterhält (S3, Z. 67 f.; S4, Z. 15 ff.; S5, Z. 78 f.). S6 erklärt außerdem, dass seine Lehrkraft gelegentlich während des Unterrichts isst (Z. 82 ff.).

Subkategorie 3c: Externe Unterrichtsstörungen

Subkategorie 3c bezieht sich auf Unterrichtsstörungen, die entweder durch andere Personen oder äußeren Rahmenbedingungen verursacht und somit von außen in das Klassenzimmer getragen werden.

Lediglich L1 und L2 berichten von wahrgenommenen externen Unterrichtsstörungen und verweisen hierbei auf andere Lehrkräfte, die gelegentlich das Klassenzimmer betreten und den Unterricht durch eine Ankündigung kurzzeitig unterbrechen. Auch Lautsprecherdurchsagen, Feueralarme oder Baustellenlärm werden genannt (L1, Z. 34 ff.; L2, Z. 31, 128 ff.).

Ebenso vereinzelt berichten auch die Schülerinnen und Schüler von externen Unterrichtsstörungen. S4 berichtet, dass die Nachbarklassen hin und wieder laut sind und er sich dadurch

[6] Und was ich manchmal auch denke ist, dass wenn wir Lernenden einen Arbeitsauftrag geben und dann damit beschäftigt sind, mit einem einzelnen Kind in der Klasse zu sprechen, vergessen wir manchmal, dass sich die anderen Schülerinnen und Schüler leicht ablenken lassen und dann schauen sie hoch und schauen, was du dem anderen Kind erklärst. (Übers. v. Verf.)

„nicht konzentrieren“ (Z. 12 f.) kann. Auch S5 empfindet andere Schülerinnen und Schüler außerhalb des Klassenzimmers besonders dann als störend, „wenn wir das Fenster offen haben, dass dann draußen viele Leute reden oder so und dass es dann zu laut ist“ (Z. 43 f.). Weiter erklärt sie, dass es sie ebenfalls ablenkt, wenn andere Lehrkräfte das Klassenzimmer betreten und beginnen, sich mit ihrer Klassenlehrerin zu unterhalten (Z. 78 f.). Zusätzlich verweist sie auf Baustellenlärm, der sie in der Vergangenheit gestört hat (Z. 43 ff.).

Hauptkategorie 4: Schülerbezogene Ursachen von Unterrichtsstörungen

Hauptkategorie 4 umfasst alle Aussagen zu den Ursachen von Unterrichtsstörungen, die sich auf Schülerinnen und Schüler zurückführen lassen und wurde in zwei Subkategorien ausdifferenziert.

Subkategorie 4a: Diagnostische Ursachen

Subkategorie 4a bezieht sich auf Ursachen, die im diagnostischen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler verortet werden.

Vier der befragten sechs Lehrkräfte nennen in diesem Kontext eine Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS) als Ursache von Unterrichtsstörungen (L1, Z. 101; L3, Z. 137; L4, Z. 174; L6, Z. 13). Darüber hinaus weisen L1 (Z. 101) und L5 darauf hin, dass auch eine Autismus-Spektrums-Störung ursächlich für das störende Verhalten von Schülerinnen und Schülern sein kann, da „denen oft alles zu viel ist, die dann das nicht mehr aushalten, ausrasten oder sonst irgendwas machen“ (L5, Z. 80 f.).
L5, die an einem SBBZ unterrichtet, nennt außerdem Impulskontrollstörungen, die mit der Behinderung eines Kindes einhergehen können, als Ursache:

> Manchmal liegt es in der Behinderung des Kindes. Also es gibt Kinder, die haben eine Impulskontrollstörung. Ich habe zum Beispiel ein Kind, also 30% zum Beispiel der Muskeldystrophiker, Jungs meistens, die haben eine Impulskontrollstörung, die sie nicht beeinflussen können. Da ist irgendwas im Gehirn mit dem Botenstoff nicht in Ordnung und die können sich selber nicht steuern. Und da kommt es permanent zu Unterrichtsstörungen. (Z. 74 ff.)

Bei den befragten Schülerinnen und Schülern deutet lediglich S3 den diagnostischen Hintergrund einer Person als mögliche Ursache von Unterrichtsstörungen an und erklärt, dass manche Kinder deshalb stören, „weil die zappelig sind und können damit nicht aufhören.“ (Z. 53 f.)

Subkategorie 4b: Personenbezogene Ursachen

Subkategorie 4b bezieht sich auf variable personenbezogene Ursachen der Schülerinnen und Schüler, die keine überdauernden Charaktereigenschaften darstellen.

Drei der sechs befragten Lehrkräfte nennen leistungsbezogene Passungsprobleme als zentrale personenbezogene Ursache von Unterrichtsstörungen. L1 weist hier darauf hin, dass sowohl Über- als auch Unterforderung zu vermehrten Störungen führen kann (Z. 106 f.). L3 und L5 beziehen sich lediglich auf Ersteres. L3 erklärt, dass die Überforderung ihrer Schülerinnen und Schüler insbesondere daraus resultiert, dass die Kinder ein Gleichgewicht zwischen einer Fülle an Freizeitaktivitäten und schulischen Verpflichtungen finden müssen:

> […] their afternoons are so filled with extra activities like horse riding and swimming and hockey and on top of that doing homework and trying to maintain a social life somehow […] these children have so many activities and then trying to balance schoolwork, and finding time to do their homework.[7] (Z. 167 ff.)

Auch L5 berichtet, dass ein Kind „stört, weil es merkt: ‚Ich kann das jetzt nicht so gut' " (Z. 128). Damit einhergehend kann sich bei den Schülerinnen und Schülern Frustration entwickeln, die ebenfalls ursächlich für Unterrichtsstörungen sein kann. Ähnlich äußert auch L2, dass sie bei den Schülerinnen und Schülern eine „geringe Frustrationstoleranz" (Z. 216) bemerkt, insbesondere dann, wenn eine Aufgabe „nicht auf Anhieb" (Z. 217) klappt. Zusätzlich verweist sie auch auf eine „mangelnde Impulskontrolle, also dem Impuls nachzugehen ‚Ich möchte jetzt was sagen, ich rufe jetzt rein, ich muss jetzt an erster Stelle stehen.' " (Z. 221 f.). Diese Ursache wird ebenfalls von L1 benannt (Z. 94).

Sowohl L3 als auch L6 weisen auf eine emotionale Belastung in Form von Heimweh als Ursache für Unterrichtsstörungen hin. L3 erklärt, dass sie mehrheitlich Internatsschülerinnen und -schüler unterrichtet, die ihre Eltern nur unregelmäßig sehen. Besonders in den niedrigeren Klassenstufen fällt es den Kindern hierbei oft noch schwer, ihre Emotionen zu kontrollieren, "[s]o, then it is quite a challenge to get them to focus on classwork and things like that"[8] (Z. 141 f.).

L6 berichtet von einem konkreten Fall eines Schülers, der bereits vor über einem Jahr sein gewohntes soziokulturelles Umfeld verlassen musste und immer noch darunter „leidet" (Z. 121):

[7] […] ihre Nachmittage sind so gefüllt mit Freizeitaktivitäten wie reiten, schwimmen, Hockey und zusätzlich sollen sie noch Hausaufgaben machen und irgendwie ihr soziales Leben aufrechterhalten […] Diese Kinder haben so viele Aktivitäten und versuchen dann eine Balance zu den Hausaufgaben zu finden und Zeit für die Hausaufgaben zu finden. (Übers. v. Verf.)

[8] Also dann ist es eine echte Herausforderung ihren Fokus auf die Lernaufgaben zu lenken. (Übers. v. Verf.)

> Der eine Schüler, der jetzt in der dritten Klasse ist, der will definitiv nicht hier sein. Der kommt aus Bremen und hat absolutes Heimweh und würde gerne wieder zurückgehen. Die Eltern haben die Schule für ihn ausgesucht und da ist auch kein Rankommen. Der kommt stinkstiefelig in der Schule, ist den ganzen Tag stinkstiefelig und er ist auch noch sehr jung. (Z. 112 ff.)

Im Hinblick auf Unterrichtsstörungen, die in höheren Klassenstufen auftreten, äußert L4 außerdem die „Hormonumstellung" (Z. 30) als mögliche Ursache, die die Lernenden zu „provozierenden Störungen" (Z. 31) verleitet.

Sowohl S1 als auch S2 führen die Unterrichtsstörungen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler darauf zurück, dass diesen entweder während des Unterrichts langweilig ist oder sie durch ihr Verhalten gezielt die Aufmerksamkeit der anderen Kinder auf sich ziehen möchten (S1, Z. 46; S2, Z. 65 f.). S3 begründet das Störverhalten damit, dass es für sie Störenden selbst einen Unterhaltungsfaktor bietet: „Nur bei Kippeln ist es sehr oft, weil die immer kippeln, weil es für die Spaß macht." (Z. 35 f.). Darüber hinaus hält sie es jedoch auch für möglich, dass die Unterrichtsstörungen durch eine körperliche Unruhe, beispielweise infolge von koffeinhaltigen Getränken (Z. 63 f.), ausgelöst werden.
Auch S5 schließt nicht aus, dass „manche vielleicht auch einfach [stören], weil es ihnen Spaß macht" (Z. 74 f.). Grundsätzlich unterstellt sie den Störenden jedoch keine bewusste Absicht und erklärt, dass Störungen durchaus im Zuge von Aufregung unabsichtlich auftreten können (Z. 71 ff.). Sowohl S4 als auch S6 führen das Störverhalten auf eine mangelnde Impulskontrolle ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler zurück (S4, Z. 59 ff.). S6 erklärt in diesem Zusammenhang Folgendes: „Oder zum anderen einfach, weil man einfach eine Antwort, wenn der Lehrer redet, einfach direkt WEISS und man will es einfach direkt sagen. Das ist dann so eine Motivation, dass man einfach das einfach zeigen will: Ich weiß das, ich weiß viel." (Z. 76 ff.). S6 hält es zudem für möglich, „dass sich die Person einfach nicht konzentrieren kann" (Z. 75 f.).

Hauptkategorie 5: Lehrkraftbezogene Ursachen von Unterrichtsstörungen

Hauptkategorie 5 umfasst alle Aussagen zu den Ursachen von Unterrichtsstörungen, die sich auf Lehrkräfte zurückführen lassen und wurde in zwei Subkategorien aufgeteilt.

Subkategorie 5a: Personenbezogene Ursachen

Subkategorie 5a bezieht sich auf variable personenbezogene Ursachen der Lehrkräfte, die keine überdauernden Charaktereigenschaften darstellen.

Die Hälfte der befragten Lehrkräfte gibt an, dass ein „fahriges und inkonsequentes Verhalten“ (L4, Z. 198) der Lehrperson ursächlich für auftretende Unterrichtsstörungen sein kann. L1 bezieht sich hierbei auf Regeln und Rituale, die konsequent durchgesetzt werden sollten, denn Inkonsequenz kann bei den Schülerinnen und Schülern den Eindruck entstehen lassen, dass die Lehrkraft „beliebig“ (Z. 63) ist und Störverhalten nicht geahndet wird (Z. 61 ff.). Auch L3 ist dieser Ansicht und legt großen Wert darauf, mit allen Schülerinnen und Schülern gleich konsequent umzugehen:

> […] and then sticking to the consequences, not changing it every day or being lenient with one child and not with the other. I think it has to be a very constant type of way of handling the situation and that it shouldn’t be dependent on who the learner is.[9] (Z. 223 ff.)

L6 verweist ebenfalls auf diese Ursache (Z. 154 ff.). Zusätzlich erklärt sie, dass festgelegte Verhaltensregeln realistisch einhaltbar und vor allem sinnhaft sein sollten:

> Ich meine, wenn man die Regeln zu streng setzt, also wenn ich jetzt von den ADHS-lern verlangen würde, dass sie still auf dem Stuhl sitzen müssten, die ganzen zwei Stunden, wäre das von vornherein klar, dass das nicht klappen würde. […] Aber wenn ich verlangen würde „Bleib so sitzen, ich möchte jetzt, dass du so sitzt“ dann würde das sofort eskalieren. […] Oder wenn ich Sachen machen würde, die für die Kinder keinen Sinn ergeben würden. Wenn ich zum Beispiel. Wie kann ich das erklären? Ich könnte vielleicht mal wieder den Schwimmunterricht dazunehmen. Und wenn ich von den Kindern verlangen würde, sie dürften nicht tauchen. Das geht im Schwimmunterricht nicht. Also man muss auch mal den Kopf unter Wasser stecken dürfen. (Z. 136 ff.)

Weiterhin nennen insbesondere L3, L4 und L5 die persönliche Tagesform einer Lehrkraft als mögliche Ursache von Unterrichtsstörungen. L4 erklärt, dass die eigene emotionale Belastung einer Lehrkraft, die bereits vor Unterrichtsbeginn erlebt wurde, dazu führen kann, dass die Lehrkraft in ihrer Selbstregulation eingeschränkt ist. In solchen Situationen kann es ihr schwerfallen, professionell zu handeln und gleichzeitig die Schülerinnen und Schüler in ihrer Selbstregulation zu unterstützen. Wenn also die Lehrkraft einen schlechten Tag hat, „dann hat die Klasse auch einen schlechten Tag […] und dann ist es unfair zu sagen: ‚Ach, diese Klasse‘, weil es ist oft nicht die Klasse. Das ist nahezu meistens dann der Lehrer, der selbst schlecht drauf ist“ (Z. 190 ff.). Auch L3 berichtet, dass die Lernenden es durchaus merken, wenn „your mood is not that

[9] […] und dann konsequent bleiben, die Konsequenzen nicht jeden Tag verändern oder nachsichtig mit dem einen Kind sein aber nicht mit dem anderen. Ich denke es muss einen konstanten Umgang mit Situationen geben und dieser sollte nicht davon abhängig sein, wer der Lernende ist. (Übers. v. Verf.)

great“[10] (Z. 193). Dasselbe berichtet auch L5 (Z. 152 ff.). Sie weist darüber hinaus auch darauf hin, dass die „Persönlichkeit“ (Z. 157) einer Lehrkraft das vermehrte Auftreten von Unterrichtsstörungen begünstigen kann. L1, die sich ebenfalls hinsichtlich der Lehrerpersönlichkeit äußert, verweist hierbei einerseits auf die Haltung der Lehrperson gegenüber den Schülerinnen und Schülern: „Und nochmal, wenn ich von meiner Art her Kinder nicht gut behandle, dann provoziere ich damit auch Unterrichtsstörungen.“ (Z. 102 f.). Andererseits nennt sie auch die individuelle Ablenkbarkeit einer Lehrkraft als mögliche Ursache:

> Dann natürlich, wenn ich selber sehr nervös, hibbelig bin und jede Störung, die auftritt, der Bagger, der draußen fährt, das Flugzeug was drüber fliegt, wenn ich dem Aufmerksamkeit schenke und es erwähne, das heißt auch, wenn ich nicht fokussiert bin. (Z. 58 ff.)

Diesen Faktor benennt auch L3 und erklärt, dass Lehrkräfte, die „very chatty“[11] (Z. 197) und leicht abzulenken sind, durchaus zur Entstehung von Unterrichtsstörungen beitragen können.

Subkategorie 5b: Didaktisch-methodische Ursachen

Subkategorie 5b bezieht sich auf didaktisch-methodische Ursachen, die Aspekte der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung, -methoden und -struktur umfassen.

Sowohl L1 als auch L2 und L4 weisen auf eine mangelhafte Unterrichtsvorbereitung als Ursache von Unterrichtsstörungen hin. L1 erklärt, dass ein Unterricht, der hinsichtlich des Ablaufs weder reibungslos noch schwungvoll ist, dazu führt, dass die Kinder zeitweise „nicht sinnvoll beschäftigt sind“ (Z. 55), was wiederum Unterrichtsstörungen begünstigen kann. Dieselbe Wirkung hat es, wenn die Lehrkraft die notwendigen Materialien für den Unterricht nicht bereitlegt (Z. 55 f.).

L2 bezieht sich in ihren Äußerungen auf die eine fehlende kognitive Aktivierung als Ursache von Störverhalten:

> Wenn ich jetzt zum Beispiel etwas plane, was nicht angemessen für die Klasse ist, was zu anspruchsvoll ist oder zu einfach, ist es natürlich schwierig für die Kinder, wenn die Aufgabe zu schwierig ist, die umzusetzen, oder wenn sie zu leicht sind, müssen sie sich nicht anstrengen und kommen auf dumme Gedanken. (Z. 131 ff.)

Auch L4 ist sich sicher, „wenn ein Lehrer schlecht vorbereitet ist, spiegelt sich das fast zu 100% in den Unterrichtsstörungen wider“ (Z. 195 f.).

[10] […] du nicht so gut drauf bist. (Übers. v. Verf.)
[11] sehr gesprächig (Übers. v. Verf.)

Von den befragten Schülerinnen und Schülern machen lediglich S2 und S5 Angaben zu didaktisch-methodischen Aspekten, die ursächlich für Unterrichtsstörungen sein können. S2 gibt an, dass die Instruktionen ihrer Lehrkraft für sie persönlich gelegentlich unverständlich sind (Z. 72 f.).
S5 berichtet von eingesetzten Materialien, die sie besonders während Klassenarbeiten ablenken: „Kennst du diese weißen Stellwände? […] Diese Riffeln, das ist wie (unv.) ich finde das lenkt total ab. Das lenkt jeden ab aus unserer Klasse. […] Deswegen streiten wir uns immer um die schwarzen Trennwände.“ (Z. 114 ff.)

Hauptkategorie 6: Kontextuelle Ursachen von Unterrichtsstörungen

Hauptkategorie 6 bezieht sich auf kontextuelle Ursachen, die die Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens umfassen.

Die Lehrkräfte sind mehrheitlich der Ansicht, dass die Erziehung der Schülerinnen und Schüler einen maßgeblichen Einfluss auf ihr Störverhalten hat. L1 und L2 erklären dies damit, dass Kinder, denen im Sinne eines antiautoritären beziehungsweise Laissez-faire-Erziehungsstils, von ihren Erziehungsberechtigen wenige bis keine Regeln gesetzt werden, oftmals in der Schule Schwierigkeiten haben, sich an ebendiese zu halten (L1, Z. 96 ff.; L2, Z. 43 ff.).
Ähnlich berichtet auch L5 davon, dass einige Eltern ihren Erziehungsauftrag nicht selbst wahrnehmen, sondern diesen auf die Schule übertragen (Z. 82 ff.).
L4 führt die Unterrichtsstörungen hingegen auf regelmäßige Gewalterfahrungen in der Erziehung zurück. Diese können bei den Schülerinnen und Schülern zu einer emotionalen Dysregulation führen, die diese dann durch ihr Störverhalten zu kompensieren versuchen (Z. 173).
L6 weist darauf hin, dass einer ihrer Schüler „definitiv nicht hier sein“ (Z. 112) will. Im Rahmen eines Schulwechsels musste er sein gewohntes Umfeld verlassen und hat daher „absolutes Heimweh“ (Z. 113).
Im Gegensatz zu den anderen Lehrkräften erklärt L3, dass der Leistungsdruck, der auf den Schülerinnen und Schülern lastet, ebenfalls Unterrichtsstörungen verursachen kann:

> And I think especially since we have high expectations for learners, I mean, we have a high pass rate for math and German, 45%, where the government has a, I think it's a 30% pass rate. […] It's not that all of them are academically driven and we need to understand that as well.[12] (Z. 177 ff.)

[12] Und ich denke, gerade weil wir hohe Erwartungen an die Lernenden haben, ich meine wir haben eine hohe Bestehensquote in Mathe und Deutsch von 45%, während die staatlich festgelegte Bestehensquote glaube ich bei 30% liegt. […] Nicht alle von ihnen sind akademisch orientiert und das müssen wir verstehen. (Übers. v. Verf.)

L1 berichtet außerdem von Baustellenlärm als Störungsursache (Z. 35 f.).

Sowohl S4 als auch S5 äußern, dass Schülerinnen und Schüler aus anderen Klassen gelegentlich sehr laut sind und dieser Lärm auch in ihrem eigenen Klassenzimmer hörbar ist (S4, Z. 12 f.; S5, Z. 29). S5 weist außerdem auf Bauarbeiten in der Schule hin, die temporär Störungen verursacht haben (Z. 44 f.).

Hauptkategorie 7: Auswirkungen von Unterrichtsstörungen

Hauptkategorie 7 umfasst alle Aussagen zu den Auswirkungen von Unterrichtsstörungen und wurde in vier Subkategorien untergliedert.

Subkategorie 7a: Klassenklima

Subkategorie 7a bezieht sich auf die Auswirkungen von Unterrichtsstörungen auf das soziale Klima sowohl während als auch außerhalb des Unterrichts.

L1 berichtet von einem negativen Einfluss auf das Klassenklima und begründet dies damit, dass das Störverhalten einiger Kinder häufig mit „Streitigkeiten“ (Z. 114) einhergeht.
Auch L3 erklärt, dass die Störungen das Klassenklima durchaus negativ beeinflussen können. Dies führt sie darauf zurück, dass aufgrund der kleinen Klassengröße jede Störung von den anderen Schülerinnen und Schülern bemerkt und als ablenkend empfunden wird. Da es sich zudem häufig um dasselbe Kind handelt, das wiederholt stört, “the [other] kids often lose patience with that person, and you can pick it up in the classroom environment or in the atmosphere.”[13] (Z. 84 f.)
Auch L5 äußert eine negative Belastung des Klassenklimas, die häufig dadurch entsteht, „dass sich dann [im Zuge der Unterrichtsstörungen] so Grüppchen in der Klasse bilden“ (Z. 100 f.): Diejenigen, die stören und diejenigen, die gestört werden. Sie erklärt zwar, dass diese Probleme regelmäßig im Klassenrat besprochen werden, jedoch stehen dabei ständig die Störenden im Fokus der Beschwerden, was bei diesen wiederum zu Frustration führt. All dies „ist natürlich für das Klassenklima nicht erstrebenswert.“ (Z. 102)
Ähnliches beschreibt auch L4. Die Unterrichtsstörungen führen in ihrer Klasse dazu, dass die anderen Schülerinnen und Schüler „ultra genervt [sind] und sie sind vor allem irritiert und sie

[13] […] verlieren die anderen Kinder oft die Geduld mit dieser Person und das spiegelt sich im Klassenklima wider. (Übers. v. Verf.)

schließen die Kinder dann eher aus, weil sie das Verhalten das Soziale nicht akzeptieren.“ (Z. 123 ff.)
L2 äußert das Gegenteil von L4 und erklärt, dass sie „jetzt noch nicht die Erfahrung gemacht ha[t], dass Schüler die arg durch das Verhalten aufgefallen sind, irgendwie keinen Anschluss mehr in der Klasse gefunden haben. Meistens haben die Kinder Probleme und können sich teilweise auch gegenseitig unterstützen mit dem Problem.“ (Z. 173 ff.)
L6 berichtet als Einzige ausdrücklich von einem guten Klassenklima (Z. 81).

Von den befragten Schülerinnen und Schülern äußern sich lediglich S1 und S2 zu den Auswirkungen auf das Klassenklima. S1 erklärt, dass das Ausmaß des Einflusses vom jeweiligen Kontext abhängig ist: „Also manchmal ist es lustig und dann müssen alle lachen und dann ist es halt schwer wieder ins Arbeiten zu kommen. Manchmal interessiert es auch keinen und wir arbeiten ganz normal weiter. Das ist halt unterschiedlich.“ (Z. 42 ff.). S2 beschreibt, dass es, insbesondere bei stärken Störungen vorkommt, dass sich die Schülerinnen und Schüler bei der Lehrkraft über die Störenden beschweren (Z. 49 ff.).

Subkategorie 7b: Subjektive Betroffenheit

Subkategorie 7b bezieht sich auf die subjektiv wahrgenommen Auswirkungen von Unterrichtsstörungen auf die eigene Person.

Sowohl L1 als auch L3 und L5 äußern, dass ständige Unterrichtsstörungen einen negativen Einfluss auf ihre persönliche Stimmung haben, wobei sie sich irgendwann davon genervt fühlen. Dies spiegelt sich in ihren Reaktionen auf die Störungen wider (L1, Z. 115 f.; L3, Z. 92 f.; L5, Z. 110 ff.).
L2 versucht hingegen, sich von den Störungen nicht beeinflussen zu lassen und legt großen Wert darauf, „dem Kind zu vermitteln, dass ich es als Kind durch dieses Verhalten nicht weniger mag, es aber wichtig ist, dass wir zusammen daran arbeiten, weil es so nicht geht.“ (Z. 187 f.)

Sowohl S1 als auch S3, S4 und S5 geben an, dass es ihnen infolge der Störungen schwerfällt, ihre Aufmerksamkeit auf die jeweilige Lernaufgabe zu richten (S1, Z. 22 f.; S4, Z. 12 f., 22; S5, Z. 60 ff.). S3 beschreibt dies exemplarisch wie folgt: „Weil dann, wenn ich zähle oder etwas denken muss, dann kann ich mich nicht mehr erinnern und dann weiß ich nicht mehr, was zu tun ist.“ (Z. 31 f.)

Anders als die anderen Lernenden, die durch Störungen durchgängig in ihrer Konzentration beeinträchtigt werden, beschreibt S6 das Ausmaß der Ablenkung als situationsabhängig: „Also ich finde jetzt, wenn irgendwie der Lehrer (oft?) vor allen steht und redet und dann irgendwas fragt, wenn da jemand stört, dann finde ich das persönlich jetzt nicht störend für mich oder so, aber wenn irgendwie Einzelarbeit im Heft ist oder so, dann macht irgendwer (S6 demonstriert Klick-Geräusche mit dem Mund) das ist schon echt nervig, vor allem wenn die Person dann nah bei einem sitzt oder so." (Z. 61 ff.)
S2 unterscheidet sich insofern von den anderen Befragten, als dass sie den Unterrichtsstörungen trotz ihrer durchaus ablenkenden Wirkung gelegentlich einen gewissen Unterhaltungswert zuschreibt: „Es wäre ja ganz langweilig und deswegen finde ich es auch ein bisschen gut, das ein paar ein bisschen stören, aber sonst ist es auch sehr ablenkend." (Z. 78 ff.)

Subkategorie 7c: Soziale Interaktion

Subkategorie 7c bezieht sich auf die Auswirkungen von Unterrichtsstörungen auf das Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler störender Kinder sowie auf die Schüler-Schüler-Interaktion (SSI) und Lehrer-Schüler-Interkation (LSI).

In Bezug auf das Verhalten der anderen Schülerinnen und Schüler äußert die Hälfte der Lehrkräfte, dass einige Kinder die Störungen durchaus als „Einladung" (L2, Z. 206; L4, Z. 123) verstehen und „sich gegenseitig hochschaukeln und dann mitmachen" (L5, Z. 96 f.). Nichtsdestotrotz wird die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler durch das Störverhalten „abgelenkt" (L6, Z. 92) und ist „genervt" (L5, Z. 99; siehe auch L3, Z. 86 ff.; L4, Z. 123 ff.). Dies führt dazu, dass die SSI insofern beeinflusst wird, als dass die Kinder sich gegenseitig reglementieren und „sagen ‚Hey, hier hast du eine Grenze überschritten' oder ‚Du hast mich gestört. Bitte lass es doch sein.' " (Z. 184 f.; siehe auch L1, Z. 137 ff.; L6, Z. 107 ff.). In Zusammenhang mit dem Klassensanktionierungssystem erklärt L1 außerdem, dass die Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig die Schuld zuweisen, sobald eine Kollektivsanktion durchgesetzt wird, was ebenfalls eine negative Auswirkung auf die SSI nach sich zieht (Z. 137 ff.).

Hinsichtlich der LSI beschreiben sowohl L1 als auch L3 und L5, dass sich die Unterrichtsstörungen negativ darauf auswirken können. L1 nimmt wahr, dass sie gelegentlich negativ auf die störenden Kinder reagiert, da auch sie „permanent durch die Unterrichtsstörungen abgelenkt und genervt" (Z. 115) ist. Ähnliches berichtet L3:

> I would like to think, in an ideal world, that we do not get impacted by it as much because we are the grown-ups and we need to know how to emotionally balance ourselves

> a bit better. However, I do think it definitely impacts us as well. So, you do get a slight bit of irritation and annoyance from it. And then it's also sometimes returned where the learner gets upset for you telling them to behave. And then it just destroys the whole whatever you tried to achieve that day. Either the learner closes off completely, or they try to make up for their behavior by being extra polite and things, and then it's also sometimes too much which causes another type of disturbance again with them trying to be chatty and talk the whole lesson then.[14] (Z. 90 ff.)

L5 erklärt, „manchmal reißt [ihr] auch der Geduldsfaden. Also dann lasse ich auch schon mal einen Brüller los." (Z. 111 f.)

L2 legt großen Wert darauf, dem störenden Kind verständlich zu vermitteln, „dass ich es als Kind durch dieses Verhalten nicht weniger mag" (Z. 188 f.) und versucht dann, gemeinsam mit dem Kind an seinem Verhalten zu arbeiten, wodurch sie „ganz gute Schüler-Lehrer-Beziehungen aufbauen konnte." (Z. 189 f.)

Auch L4 berichtet davon, dass sie mit den Kindern, die in ihrer Klasse besonders häufig Störverhalten zeigen, trotzdem „gesunde" (Z. 132) Beziehungen pflegt und diese sie auch als „Bindungsperson" (Z. 150) wahrnehmen.

Eine ebenso gute LSI äußert auch L6, da die Schülerinnen und Schüler „das akzeptieren, was man sagt und man steht dann nicht so als blöde Kuh da." (Z. 96 f.)

Die befragten Schülerinnen und Schüler äußern sich im Rahmen der Auswirkungen von Unterrichtsstörungen auf die soziale Interkation insbesondere zum Aspekt SSI. Drei der sechs Befragten berichten davon, dass die SSI insofern beeinflusst wird, als dass sich die Lernenden gegenseitig für ihr Störveralten reglementieren (S5, Z. 64 ff.; S6, Z. 70 ff.). S2 erklärt dies beispielhaft so: „Ja, also ein paar sagen das jetzt zum Beispiel zu den anderen Klassenkameraden, zum Beispiel die [Name 1], dann sagt die [Name 3] zu der [Name 1]: ‚Kannst du bitte aufhören damit?' mehrere Male." (Z. 60 ff.)

S1 äußert jedoch, dass der Einfluss auf die SSI situationsabhängig ist: „Also manchmal ist es lustig und dann müssen alle lachen und dann ist es halt schwer wieder ins Arbeiten zu kommen.

[14] In einer idealen Welt würde ich gerne denken, dass wir davon nicht so stark beeinflusst werden, weil wir erwachsen sind und wissen sollten, wie wir uns emotional regulieren. Nichtsdestotrotz denke ich, dass es uns auf jeden Fall beeinflusst. Man wird ein kleines bisschen genervt und irritiert davon. Und manchmal ist dann auch das Kind genervt, wenn du ihm sagst, dass es sich benehmen soll und das zerstört dann alles, was du an dem Tag erreichen wolltest. Entweder das Kind macht komplett zu oder es versucht sein Verhalten wieder gut zu machen indem es überfreundlich ist und das ist dann manchmal auch zu viel, weil das dann andere Störungen verursacht, weil die Kinder die ganze Stunde quatschen wollen. (Übers. v. Verf.)

Manchmal interessiert es auch keinen und wir arbeiten ganz normal weiter. Das ist halt unterschiedlich.“ (Z. 42 ff.)

Subkategorie 7d: Schulische Leistungen

Subkategorie 7d bezieht sich auf die Auswirkungen von Unterrichtsstörungen auf die schulischen Leistungen häufig störender sowie gestörter Schülerinnen und Schüler.

L1 berichtet, dass die Unterrichtsstörungen „eine Torpedierung des Unterrichts“ (Z. 121) bewirken, die letztendlich bei allen, sowohl störenden als auch gestörten Schülerinnen und Schülern, zu einem schlechteren Unterrichtsoutput führt (Z. 122 ff.).
Auch L2 äußert ebenfalls einen Einfluss auf die schulischen Leistungen beider Gruppen. Das Ausmaß des Einflusses ist ihren Äußerungen zufolge jedoch von der Intensität der Störung abhängig (Z. 193 ff.).
L3 beschreibt, dass das Ausmaß des Einflusses tagesabhängig ist. Am Tag einer Klassenarbeit haben die Störungen einen gravierenderen Einfluss als an anderen Schultagen. Obwohl das Störverhalten dann nicht nur die Leistung der störenden, sondern auch der gestörten Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt, misst L3 Ersterem ein stärkeres Gewicht zu (Z. 100 ff.).
Auch L5 und L6 berichteten primär von Auswirkungen auf die Leistungen der störenden Schülerinnen und Schüler. L5 erklärt, dass das Lernen durch das Störverhalten in den Hintergrund rückt und das störende Kind „seine Fähigkeiten, die es hat, nicht ausschöpfen“ (Z. 127) kann. L6 bezieht sich in diesem Kontext auf einen einzigen Schüler, der „sich selber stört, weil er keinen Bock hat und nichts“ (Z. 102) und bei dem sich dies in seinen schulischen Leistungen bemerkbar macht.
Konträr erläutert L4, dass die gestörten Schülerinnen und Schüler insofern „nicht zu ihrem Recht“ (Z. 164) kommen, als dass die Störungen dazu führen, dass die störenden Kinder „mehr Aufmerksamkeit bekommen und wir uns intensiver mit ihnen beschäftigen müssen“ (Z. 166). Dadurch entsteht ein „Ungleichgewicht“ (Z. 168) zulasten der gestörten Schülerinnen und Schüler.

Hauptkategorie 8: Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen

Hauptkategorie 8 umfasst alle Aussagen zur Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen und wurde durch zwei Subkategorien spezifiziert.

Subkategorie 8a: Maßnahmen zur Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen

Subkategorie 8a bezieht sich auf eingesetzte Maßnahmen, die darauf abzielen, Störungen, die während des Unterrichts auftreten, zu reduzieren.

L1 verwendet in ihrer Klasse sowohl ein Klassensanktionierungssystem als auch eine Verhaltensampel, um das Störverhalten der Schülerinnen und Schüler zu ahnden. Bei Ersterem hat die Klasse eine bestimmte Ausgangsanzahl an symbolischen Sternen, die sie jedoch verlieren können, wenn „im Klassenverband Unruhe herrscht“ (Z. 140). Die Verhaltensampel besteht aus drei Stufen, wobei die Schülerinnen und Schüler im Falle massiver Störungen eine Stufe nach unten rutschen. Auf der dritten Stufe erhält das störende Kind in eine „Auszeit“ (Z. 161) vom Unterricht. Darüber hinaus setzt L1 eine Reihe nonverbaler Maßnahmen zur Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen ein, etwa „Wortlos hingehen, […] ich stehe dann in der Nähe des Störenden, das reicht oft schon, oder ich gehe wortlos hin und nehme Sachen weg, die jetzt gerade zum Spielen benutzt werden“ (Z. 156 ff.). Prinzipiell achtet L1 jedoch darauf, dass die eingesetzte Maßnahme „die Unruhe nicht noch selbst befördert“ (Z. 166).

L2 betont, dass es kein allgemeingültiges Rezept zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen gibt. Stattdessen achtet sie bei ihrem Störungsmanagement darauf, dass sie ihre Reaktion individuell an das störende Kind anpasst, denn

> nicht jedes Kind ist gleich. Das heißt, ich kann nicht gleichermaßen auf jedes Kind reagieren und sagen: „Du hast dich so verhalten, das ist die Konsequenz“, sondern jedes Kind ist ja individuell verschieden, heißt der eine braucht klare Ansagen, braucht klar gesagt bekommen: „Nein, das ist nicht in Ordnung. Lass das.“ Ein anderes Kind braucht vielleicht eine Erklärung dazu: Was habe ich gerade falsch gemacht? Was bedeutet das denn jetzt für die Klasse? (Z. 63 ff.)

Darüber hinaus arbeitet L2 überwiegend „damit, immer positives Verhalten zu loben, Kinder, die sich davon, [dem Störverhalten], nicht anstecken lassen zu sagen: ‚Hey, toll, du merkst, ich möchte den Unterricht weitermachen. Toll, dass du dich so verhältst!‘ “ (Z. 209 ff.)

L2 verwendet ähnlich wie L1 ein Belohnungssystem, bei dem sich die Schülerinnen und Schüler durch regelkonformes Verhalten, etwa durch „nicht reinrufen“ (Z. 123), Sterne dazu verdienen können. Ebenso wie L1 greift auch L2 auf nonverbale Interventionen zurück und nennt hierbei ergänzend zu L1 den Aufbau von Blickkontakt mit dem störenden Kind (Z. 147).

L2 erachtet es außerdem als hilfreich, in erforderlichen Fällen in den Austausch mit den Erziehungsberechtigen (Z. 70), dem sonderpädagogischen Dienst (Z. 80) oder der Schulsozialarbeit (Z. 199) zu gehen.

L3 äußert, dass sie die Schülerinnen und Schüler gelegentlich dazu auffordert, sich zu bewegen sobald sie merkt, dass es im Klassenzimmer unruhig wird (Z. 54 f.).

L4 wendet zur Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen häufig „attention seekers“ an, um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler wieder auf sich zu lenken:

> Also ich arbeite ganz viel mit attention seekers, das hast du ja schon selber gehört mit dem zum Beispiel „Wasserfall“ (L4 demonstriert den Wasserfall: sie hebt ihre Hände in die Luft, lässt sie von oben nach unten gleiten und imitiert dabei mit ihren Fingern die Bewegung von fallenden Regentropfen. Begleitet wird die Bewegung von dem Geräusch „schhh“) […] Ich habe auch dieses „One, two, three, eyes on me.“ Dann habe ich „Werwolf“ und dann sagt die Klasse „Wuuuu“. Mit denen arbeite ich. Da gibt es noch ganz viele andere. (Z. 75 ff.)

Zudem greift sie darauf zurück, „Kinder zur Selbstregulation, gerade die Kinder, die ich schon angesprochen habe, aus dem Klassenzimmer zu schicken, dass sie aus der Überstimulation rausgeholt werden und dann draußen nochmal mit ihnen reflektieren, was war“ (Z. 95 ff.). Sie betont hierbei, dass diese Maßnahme mit den Schülerinnen und Schülern so abgesprochen ist und nicht als Bestrafung, sondern zur Selbstregulation dient (Z.99 ff.).

Ebenso wie L1 verwendet auch L5 eine Verhaltensampel in Form eines „Sonne-Wolke-Blitz“-Systems (Z. 51) und

> wenn es jetzt im Unterricht eine massive Störung ist, dann wandern die Kinder von der Sonne erst mal in die Wolke, wenn es ganz massiv ist, also dass zum Beispiel einer einen anderen haut oder irgendwas macht, dann kommt sofort ein Blitz und das ist dann auch nicht mehr wieder gut zu machen an dem Tag. (Z. 55 ff.)

Zusätzlich verfolgen die Kinder individuell festgelegte Verhaltensziele, für die sie beim Erreichen „dann in so eine Kiste greifen“ (Z. 61) können, um sich eine Belohnung auszusuchen.

Wie auch L4 nimmt L5 ihre Schülerinnen und Schüler in notwendigen Situationen aus dem Unterrichtssetting heraus (Z. 136 ff.). Auch L6 nutzt diese Maßnahme (Z. 71 ff.).

L5 nennt außerdem weitere Maßnahmen wie eine „Bewegungsrunde“ (Z. 143), Kopfhörer, die der Isolierung von Störgeräuschen dienen (Z. 132 f.) oder „Schülergespräche“ (Z. 65) beziehungsweise Elterngespräche (Z. 66 f.), die bei massiveren Störungen geführt werden. L5 weist jedoch ebenso wie L2 darauf hin, dass nicht jede Maßnahme für jedes Kind geeignet ist (Z. 144 ff.).

L6 nutzt häufig verbale Maßnahmen wie etwa der Hinweis: „Hey Leute, jetzt ist Schluss. Jetzt machen wir wieder Unterricht“ (Z. 49 f.). Kindern, die besonders leicht abzulenken sind und dadurch häufig stören, widmet L6 insofern mehr Aufmerksamkeit, als dass sie sich in

Arbeitsphasen neben das jeweilige Kind setzt und diesem durch verbale Aufforderungen (z.B: „Du schweifst ab, du bist wieder nicht dabei“; Z. 66 f.) hilft, seine Aufmerksamkeit zu fokussieren. Bei stärkeren Störungen kann es durchaus vorkommen, dass L6 den Unterricht kurzzeitig unterbricht und das Störverhalten gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern reflektiert. Zuletzt greift L6 insbesondere während der Stillarbeit auf einen „Sichtschutz“ (Z. 94) zurück, der zwischen zwei Kindern platziert wird und Störvariablen reduzieren soll.

Sowohl L1 (Z. 137 ff.) als auch L2 und L6 (Z. 107 ff.) berichten darüber hinaus, dass auch die Schülerinnen und Schüler selbst Maßnahmen ergreifen und sich gegenseitig reglementieren, um das Störverhalten zu beenden. L2 führt dabei folgendes Beispiel einer solchen Reglementierung an: „Hey, das stört mich gerade, wenn du singst, weil ich versuche, mich gerade auf die Aufgabe zu konzentrieren.“ (Z. 104 f.)

S1 berichtet davon, dass ihre Lehrkraft zuerst eine mündliche Ermahnung ausspricht, um das Störverhalten zu beenden. Sofern diese zwecklos bleibt, greift sie auf eine Verhaltensampel zurück: „Sie sagt demjenigen, dass er aufhören soll. Und wenn er nicht aufhört, wir haben so eine Ampel und dann kommt er halt eins runter. Und wenn er auf der drei ist, dann kriegt er eine Strafarbeit.“ (Z. 31 ff.)
Sowohl S2 als auch S3 und S4 erklären, dass auch bei ihnen zuerst eine mündliche Ermahnung durch die Lehrkraft ausgesprochen wird. Stört das jeweilige Kind trotzdem weiterhin, folgt eine weitere mündliche Ermahnung einhergehend mit der In-Aussicht-Stellung eines Verweises des Klassenzimmers (S3, Z. 41 ff.; S4, Z. 33). S2 erklärt dies wie folgt:

> Also als erstes gibt sie eine Ermahnung, also sie sagt: „Kannst du jetzt bitte aufhören?“, ganz lieb und nett. Beim zweiten Mal sagt sie dann: „Deine Klammer geht jetzt runter“ und dann sagt sie nochmal: „Hör auf damit“. Beim dritten Mal, wenn es jetzt schon ziemlich stört und sich Kinder beschwert haben, dann sagt sie: „SO, JETZT REICHT ES MIR. ENTWEDER DU ARBEITEST DRAUSSEN ODER DU BLEIBST HIER UND BIST LEISE.“ (Z. 42 ff.)

S5 und S6 berichten von einer ausschließlich mündlichen Ermahnung, die mit keiner weiteren Sanktionierung einhergeht (S3, Z. 47). S6 erklärt dies so: „Also, wenn es einmal vorkommt, dann ist es nicht weiter schlimm, so (unv.). Aber wenn das jetzt so zwei oder drei Mal passiert dann sagt sie zum Beispiel: ‚ES STÖRT‘ oder ‚ES IST GERADE ECHT ANSTRENGEND‘ “ (Z. 45 ff.). Darüber hinaus berichtet S6 als einziger von einer nonverbalen Maßnahme seiner Lehrkraft: „Manchmal gibt es auch einfach nur so einen bösen Blick.“ (Z. 55 f.)

Neben Maßnahmen, die von den Lehrkräften eingesetzt werden, äußern einige der befragten Schülerinnen und Schüler, dass sie sich auch selbst gegenseitig reglementieren (S5, Z. 64 ff.; S6, Z. 70 ff.). S2 erklärt dies exemplarisch so: „Ja, also ein paar sagen das jetzt zum Beispiel zu den anderen Klassenkameraden, zum Beispiel die [Name 1], dann sagt die [Name 3] zu der [Name 1]: ‚Kannst du bitte aufhören damit?' mehrere Male." (Z. 60 ff.)

Subkategorie 8b: Beurteilung der eingesetzten Maßnahmen

Subkategorie 8b bezieht sich auf die Beurteilung der Qualität sowie Effektivität der eingesetzten Maßnahmen zur Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen.

L1 bewertet die wechselseitige Verhaltensregulation der Schülerinnen und Schüler als eher kontraproduktiv, da diese tendenziell noch mehr Unruhe verursachen und „weil natürlich welche dann zu Unrecht angegangen werden" (Z. 148 f.). L2 hat in diesem Zusammenhang gegensätzliche Erfahrung gemacht: „Also die sind da auch schon sehr gut im Verbalisieren, wenn sie etwas stört, den anderen darauf aufmerksam zu machen." (Z. 105 ff.)
Beide Lehrkräfte geben außerdem an, dass nonverbale Maßnahmen durchaus effektiv sind, sofern die Störung nicht zu stark ist (L1, Z. 156 ff.; L2, Z. 143).
Das Klassensanktionierungssystem, das L1 verwendet, birgt ihren Angaben nach die Gefahr, dass sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig für den Verlust der Sterne verantwortlich machen. Daher ist es notwendig, dass die Lehrkraft den Lernenden regelmäßig erklärt, dass sie Sterne verlieren „wenn insgesamt sehr viel Unruhe in der Klasse ist" (Z. 143). Das Belohnungssystem bewerten sowohl L2 als auch L5 als effektiv (L2, Z. 127 ff.; L5, 63).
Die „attention seekers" werden hinsichtlich ihrer Wirksamkeit von L4 erfahrungsgemäß als „bombastisch" (Z. 92) und nahezu „100%" (Z. 82) effektiv beurteilt.
L6 bewertet ihre eingesetzten Maßnahmen ebenfalls als effektiv (Z. 49 f., 68, 95).

Die Qualität der Maßnahmen, die von den Lehrkräften zur Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen eingesetzt werden, wird von den befragten Schülerinnen und Schüler durchweg als angemessen beurteilt (S1, Z. 37; S2, Z. 49; S3, Z. 45 ff.; S4, Z. 39; S5, Z. 50 ff.; S6, Z. 55). Hinsichtlich der Effektivität äußern die Lernenden übereinstimmend, dass die Maßnahmen in den meisten Fällen zu einer Reduzierung der Unterrichtsstörungen führen (S1, Z. 37; S2, Z. 53 f.; S3, Z. 48 f.; S4, Z. 46 ff.; S5, Z. 54 f.; S6, Z. 49 f.).

Die gegenseitige Reglementierung der Schülerinnen und Schüler wird von S5 hingegen als weniger effektiv beurteilt: „Es gibt schon oft, dass man aufhört, aber manchmal hört man auch nicht auf.“ (Z. 68)

Hauptkategorie 9: Prävention von Unterrichtsstörungen

Hauptkategorie 9 umfasst alle Aussagen zu Maßnahmen, die darauf abzielen, das Auftreten von Unterrichtsstörungen präventiv zu verhindern.

L1 erachtet in diesem Kontext ein konsequentes Verhalten der Lehrkraft sowie eine gute Unterrichtsvorbereitung als essenziell. Dementsprechend sollte die Lehrkraft nicht nur Regeln und Rituale konsequent durchsetzen (Z. 74 ff.), sondern auch „konsequent jeden Tag“ (Z. 77) pünktlich sein und ihre „Materialien zur Hand“ (Z. 79) haben.
L2 berichtet von einer großen Vielfalt an präventiven Maßnahmen. Zu Beginn des Schuljahres legt sie Wert darauf, den Schülerinnen und Schülern transparent darzulegen, was ihre „Erwartungshaltung“ (Z. 26) an die Klasse ist und wie sie sich den gemeinsamen Unterricht vorstellt. Im Zuge dessen erarbeitet sie gemeinsam mit den Kindern die Klassenregeln und achtet darauf, den Schülerinnen und Schülern keine Regeln aufzuerlegen, sondern ihnen zu erklären, warum die Regeln für einen gelingenden Unterricht wichtig sind (Z. 82 ff.). Um die Regeln einzuüben, arbeitet sie primär mit positiven Verstärkern (Z. 91 ff.). Darüber hinaus nutzt L2 in den Klassen, in denen sie nur als Fachlehrerin unterrichtet, ein Belohnungssystem und erklärt dies wie folgt:

> Also ich habe mir im Voraus Gedanken gemacht, welche drei Aspekte sind mir wichtig in der Stunde. Eine Sache ist, das leise sein in der Unterrichtsstunde, das nicht reinrufen, das sich zurücknehmen können. Und da können sie sich dann quasi einen Stern erarbeiten, durch die Mitarbeit einen Stern erarbeiten und dann, wenn sie ihre Aufgaben auch noch gut bearbeiten ein Stern. (Z. 122 ff.)

Ebenso wie L1 weist auch L2 auf eine gute Unterrichtsvorbereitung hin, bei der insbesondere das individuelle Anforderungsniveau der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden sollte. Eine breite Aktivierung der Lernenden verhindert nämlich, dass sie „auf dumme Gedanken“ (Z. 134) kommen. Zusätzlich achtet L2 darauf, im Sinne der Klassenführung stets allgegenwärtig zu sein und „keinen Tunnelblick“ (Z. 141) zu haben. Zuletzt weist sie auch auf die Kooperation mit Erziehungsberechtigen (Z. 70), dem sonderpädagogischen Dienst (Z. 80 ff.) oder der Schulsozialarbeit (Z. 199) hin.
Ebenso wie L2 ist es auch L3 besonders wichtig, ihre Erwartungen an die Schülerinnen und Schüler klar zu machen:

> So, if they know that every single day, they are expected to do this and this and this and this, I think it, I wouldn't like to use the word train, but it trains their minds in a way that sometimes it becomes a very automatic thing for them, and they don't even have to think about the way they behave anymore, because it is trained into them. And I think it takes a lot of mental loads away from them sometimes.[15] (Z. 217 ff.)

Außerdem äußert auch L3, dass ein konsequentes Verhalten der Lehrkraft zur Störungsprävention beiträgt (Z. 223 ff.).

L4 versucht ebenso wie L3 den Schülerinnen und Schülern durch „gleiche Rituale und Strukturen im Unterricht" (Z. 83) „Sicherheit" (Z. 86) zu geben. Ebenso konsequent handhabt sie die Durchsetzung von Sanktionen. Hierbei ist es ihr wichtig, fair zu sein und im Zuge dessen ein „sicheres Bindungsverhalten" (Z. 93) mit den Lernenden aufzubauen. Auch L4 legt großen Wert auf eine gute Unterrichtsvorbereitung. Regeln erarbeitet sie ebenso wie L2 gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern und achtet in diesem Zusammenhang darauf, „das gewünschte Verhalten, das ausgemacht war, auch einfordern und vor allem vor[zu]leben. Ich kann nichts einfordern, also ich kann Respekt zum Beispiel nicht einfordern, wenn ich es nicht vorlebe, dann bringt es nichts." (Z. 208 ff.)

Auch L5 hat zur Störungsprävention „Klassenregeln" (Z. 50) aufgestellt. Zusätzlich arbeitet sie ebenso wie L2 mit einem Belohnungssystem:

> Wir haben so ein Sonne-Wolke-Blitz-System. Das ist im ganzen Primarbereich, einfach, um dem gemeinsam zu begegnen, dass es auch für alle klar ist. […] Oder wenn es jetzt im Unterricht eine massive Störung ist, dann wandern die Kinder von der Sonne erst mal in die Wolke, wenn es ganz massiv ist, also dass zum Beispiel einer einen anderen haut oder irgendwas macht, dann kommt sofort ein Blitz und das ist dann auch nicht mehr wieder gut zu machen an dem Tag. Wer in einer Wolke ist, wenn er jetzt laut ist und ist dann die nächste Stunde leise, kann auch wieder in die Sonne und so weiter, dass die Kinder einfach sich dann auch wieder anstrengen können. (Z. 51 ff.)

Zusätzlich verfolgt jedes Kind persönliche Ziele, deren Erreichen mit einer materiellen Belohnung anerkannt wird (Z. 53 ff.). Ähnlich wie L2 äußert auch L5 Schüler- und Elterngespräche, die in erforderlichen Fällen geführt werden (Z. 64 ff.).

L6 setzt vor allem auf die Gestaltung eines offenen Unterrichts, der es den Kindern stärker als der Frontalunterricht

[15] Wenn sie wissen, was konkret jeden Tag von ihnen erwartet wird, dann denke ich, ich will nicht das Wort „trainieren" benutzen, aber es trainiert ihr Gehirn insofern, als dass sie manche Sachen automatisieren und nicht mehr drüber nachdenken müssen wie sie sich zu verhalten haben, weil es „antrainiert" ist. Und ich denke das nimmt ihnen viel mentale Belastung ab. (Übers. v. Verf.)

> ermöglicht, sich einzubringen und sich mit Lernmaterialien auseinanderzusetzen. Also ich merke, dass in Mathe immer, wenn ich was Neues einführe, dann schreibe ich das an die Tafel und sage: „Kann mir einer die Lösung sagen?“ Und das machen die total gerne und sind dann am rumwurschteln und am Machen und tun, um auf eine Lösung zu kommen und stellen sich das dann gegenseitig vor. Und dann sind die Kinder gut beschäftigt und stören eigentlich nicht. (Z. 165 ff.)

Zusätzlich versucht L6 einen Mittelweg zwischen Grenzen und Freiheiten für die Schülerinnen und Schüler zu finden, wobei auch sie die Bedeutung eines konsequenten Verhaltens betont (Z. 149 ff.). Bei Kindern, die erfahrungsgemäß unruhiger sind, versucht L6 Störungen zu vermeiden, indem sie „neben ihnen sitzt und sie immer darauf aufmerksam macht: ‚Du schweifst ab, du bist wieder nicht dabei.‘ “ (Z. 66 f.). Zuletzt verwendet L6 außerdem Sichtschutzwände, die den Schülerinnen und Schülern dabei helfen sollen, sich auf ihre Lernaufgabe zu fokussieren (Z. 94 ff.).

Zur Prävention von Unterrichtsstörungen hält S3 es für sinnvoll, klare Verhaltensregeln aufzustellen (Z. 72 ff.). Außerdem könnte es aus ihrer Sicht hilfreich sein, wenn ihre Klassenlehrerin ein konsequenteres Auftreten zeigen würde: „Sie kann vielleicht strenger sein, weil unsere Klassenlehrerin ist nicht sehr streng und sie sagt nicht: ‚Du musst in der Pause sitzen und wenn du nur einen Fehler machst.‘ “ (Z. 81 f.).
Ähnlich äußert sich auch S4 und empfiehlt, dass störende Schülerinnen und Schüler häufiger des Klassenraums verweisen werden sollten (Z. 69).
S5 hingegen empfiehlt eine Veränderung der Raumgestaltung und erklärt:

> Man könnte vielleicht zum Beispiel so Einzeltische vielleicht, aber so, dass man während man lernt zum Beispiel irgendwo anders sitzt vielleicht. Und dann, während man zum Beispiel Spiele spielt oder bei den Frühstückspausen und so, dass man dann einen Sitzplatz hat. Aber da hat man so einzelne Arbeitsplätze, wo eben die Leute sitzen, die sich gut verstehen und sich nicht gegenseitig ablenken. Das würde vielleicht helfen. (Z. 85 ff.)

Im Gegensatz zu den zuvor genannten Maßnahmen, die sich an die gesamte Lerngruppe richten, schlägt S6 eine einzelfallbezogene Maßnahme vor:

> Also was wir tatsächlich auch mal hatten, war wie so ein Strichsystem halt. Also ich finde es richtig, es ist eine gute Sache, wenn man so irgendwie am Ende des Tages dann so vor seinen Augen hat, wie oft man reingequatscht hat oder so, weil dann kann man sich wirklich verbessern. Weil wenn es so ist, dass ich, wenn ich jetzt irgendwie rede,

> irgendwie nichts hab, woran ich sehe, wie viel ich geredet habe, dann passiert es einfach weiter, weil ich merke es ja nicht. Das merkt man ganz oft nicht, wenn man irgendwas sagt, dass es störend ist. (Z. 94 ff.)

Um Unterrichtstörungen durch die Lehrkraft zu verhindern, schlägt S4 außerdem vor, dass Instruktionen von der Lehrperson lediglich einmal gegeben werden sollten (Z. 74).

Hauptkategorie 10: Belastung der Lehrkräfte durch Unterrichtsstörungen

Hauptkategorie 10 umfasst alle Aussagen zur Belastung der Lehrkräfte durch Unterrichtsstörungen und wurde in drei Subkategorien ausdifferenziert.

Subkategorie 10a: Grad der psychischen Belastung

Subkategorie 10a bezieht sich auf den Grad der psychischen Belastung durch Unterrichtsstörungen (1=geringe Belastung; 10=hohe Belastung).

L1 berichtet von einer aktuell geringen Belastung, die in Abhängigkeit von den jeweiligen Schülerinnen und Schülern durchaus auch schon höher war. Den Grad einer mittleren Belastung hat sie jedoch nie überschritten: „Im Moment mit dieser Klasse eins, aber es gab auch schon andere Klassen, aber es war nie so, dass ich jetzt über einen Wert von vier oder fünf gehen musste oder das so einschätzen würde." (Z. 174 ff.)

L5 erklärt ebenso wie L1, dass der Grad der psychischen Belastung von der unterrichteten Klasse anhängt, wobei sie diesen momentan zwischen einer Drei und einer Vier verortet. Bei anderen Klassen hat der Belastungsgrad jedoch auch schon den Maximalwert zehn erreicht (Z. 160 ff.).

Neben der Abhängigkeit von der jeweiligen Klasse ergänzt L6 auch die individuelle Tagesform als Einflussfaktor. Aktuell ordnet sie ihren Belastungsgrad bei einer Drei ein (Z. 177).

Auch L3, die zum Zeitpunkt der Befragung eine vergleichsweise hohe Belastung empfindet, und L4 sind sich einig, dass die eigene Verfassung eine Rolle spielt:

> Let's go with a six. Because some days I am very overstimulated and noise levels can sink me through the roof. Although we have four kids in a class, it's not that they're that noisy. It's just, sometimes I'm overstimulated. But that's also then the thing of bringing your personal feelings and emotions into class. So that's also what you try to avoid but

> it's not always possible, unfortunately. So, I think yes, about a six or seven around there.[16] (L3, Z. 229 ff.)

L4 erklärt darüber hinaus, dass die Professionalität einer Lehrkraft ein Einflussfaktor ist. Demnach war ihre Belastung zu Beginn ihres Berufslebens deutlich höher als sie es jetzt ist. Mit zunehmender Erfahrung und einer gestiegenen Professionalität hat sich ihr Belastungsgrad reduziert:

> Also es kommt auf meine Tagesform an, aber ich würde sagen, eine Drei von zehn übersteigt es nie auf meiner persönlichen Belastungsskala, weil das ist halt mein Job. […] In meiner Anfangszeit war das höher, würde ich sagen, weil ich oft überfordert war, unsicher war und Dinge nicht eingefordert haben. Und die Sicherheit zu gewinnen ist, glaube ich, einfach ein Teil vom Lehrersein. Und sich hinzustellen und sich zu sagen: „Ich bin dafür jetzt verantwortlich, das hier ist mein Job". so dieses (Erden?) und dieses an mir selbst arbeiten also stärkere Stimme kriegen, Dinge nicht zu persönlich nehmen mit den Kindern, dich als Bezugsperson wahrnehmen, sowas musste ich stark lernen. Also zu meiner Anfangszeit würde ich sagen, war das schon eine Sechs von zehn locker. (Z. 220 ff.)

Zuletzt beschreibt L2, dass ihr Belastungsgrad von der Art der Unterrichtsstörung abhängt, wobei sie kleinere Störungen als integralen Bestandteil ihres Berufs sieht. Was sie jedoch sehr stark (zehn) belastet sind aggressive Störungen (Z. 225 ff.).

Subkategorie 10b: Individuelle Bewältigungsstrategien

Subkategorie 10b bezieht sich auf Strategien, die die Teilnehmenden selbst zur Bewältigung der psychischen Belastung durch Unterrichtsstörungen einsetzen.

L1 ist es wichtig, einen Ausgleich zwischen sportlicher Betätigung und bewusster Zeit für sich alleine zu finden. Zusätzlich versucht sie, die Belastung „über Gespräche mit Frau und Bekannten" (Z. 180) zu bewältigen.

Ebenso wie L1 hilft es L3, ihre Gefühle und Gedanken mit anderen zu teilen. Sie sucht bei belastenden Ereignissen daher das Gespräch mit Bezugspersonen, um darüber zu sprechen und sich Rat einzuholen (Z. 240 ff.).

[16] Ich würde sagen eine sechs. An manchen Tagen bin ich sehr überstimuliert und der Geräuschpegel macht mich wahnsinnig, obwohl wir nur vier Kinder in einer Klasse haben, es ist nicht so, dass sie so laut sind. Es ist nur, dass ich überstimuliert bin. Aber das liegt auch daran, dass man seine eigenen Gefühle und Emotionen mit in die Klasse bringt. Man versucht zwar es zu vermeiden aber es klappt leider nicht immer. Also ja, so irgendwo zwischen sechs und sieben. (Übers. v. Verf.)

Sowohl Sport als auch konstruktive Gespräche stellen auch für L6 hilfreiche Bewältigungsstrategien dar:

> Mein Glück ist, dass ich immer mit dem Fahrrad in die Schule fahre und das sind immer so knapp acht Kilometer. Und wenn ich dann nach Hause radel, kann ich wirklich viel ablassen. Bis ich dann zu Hause bin, ist es eigentlich relativ gut schon. Und wenn dann immer noch was da ist, was mich belastet, rede ich viel mit meinem Mann und der hat immer gute Lösungsansätze. (Z. 187 ff.)

Ergänzend versucht L6 jedoch auch, die berufliche Belastung in ihrer Freizeit abzulegen und Berufliches von Privatem zu trennen (Z. 193 ff.).
L2 fordert aktiv die „Unterstützung von der Schule“ (Z. 238 f.) ein. Ebenso sucht sich L5 Hilfe bei ihren Kolleginnen und Kollegen (Z. 175).
Auch L4 sucht aktiv den Austausch mit anderen Lehrkräften und betreibt regelmäßig Sport (Z. 241 ff.). Sie legt jedoch darüber hinaus großen Wert darauf, belastende Ereignisse zu reflektieren (Z. 223 ff.) und es ebenso wie L6 „als Teil des Berufs zu verstehen lernen, was mich als Person ja nicht abwertet.“ (Z. 248 f.)

Subkategorie 10c: Kollegiale Bewältigungsstrategien

Subkategorie 10c bezieht sich auf Strategien, die innerhalb des Kollegiums eingesetzt werden, um sich gegenseitig im Umgang mit Unterrichtsstörungen zu unterstützen.

L1 berichtet, dass sie die anderen Lehrkräfte bei gegebenem Anlass tatkräftig unterstützt und versucht, hilfreiche „Tipps“ (Z. 235) zum Umgang mit Unterrichtsstörungen zu geben.
L2 beschreibt, dass ihre Kolleginnen und Kollegen stets ein „offenes Ohr haben“ (Z. 278) und „man über alles reden kann“. Diese Verlässlichkeit empfindet sie als „wertvoll“ (Z. 250). Der kollegiale Austausch stellt für sie sowohl eine praktisch-didaktische als auch emotionale Hilfe dar: Einerseits erhält sie dadurch hilfreiche Anregungen und Ideen zum Umgang mit Unterrichtsstörungen (Z. 250 ff.). Andererseits erlebt sie, dass sie mit bestimmten Problemen nicht alleine ist und diese nicht ausschließlich auf sich selbst beziehen muss. Vielmehr wird ihr bewusst, dass auch andere Lehrkräfte mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind (Z. 279 ff.).
Zum Zweck der emotionalen Unterstützung stellten Gespräche im Kollegium besonders in der „Hochphase“ (Z. 191), in der die Unterrichtsstörungen für sie eine starke Belastung waren, eine hilfreiche Unterstützungsmaßnahme für L6 dar.

Auch L3 empfindet den konstruktiven Austausch mit ihren Kolleginnen und Kollegen, der an ihrer Schule wöchentlich im Rahmen einer festgelegten Besprechung stattfindet, als hilfreich. Das relativ kleine Kollegium pflegt aufgrund der persönlichen Verbindungen die untereinander bestehen einen sehr verlässlichen und unterstützenden Umgang miteinander, den sie besonders zu schätzen weiß (Z. 270 ff.). An der gleichen Schule wie L3 ist auch L4 als Lehrkraft tätig und äußert Ähnliches. Auch sie misst der wöchentlichen Kollegiumssitzung, die auch „von allen eingefordert“ (Z. 244 f.) wird, eine große Bedeutung zu.
Als Lehrkraft eines SBBZ ist es L5 möglich, in einem multiprofessionellen Team mit Ergo- und Physiotherapeuten sowie Erzieherinnen und Erziehern zusammenzuarbeiten (Z. 116 ff.). Sie betont jedoch, dass es in einem so vielfältig kompetenten Team notwendig ist, dass alle dieselbe didaktische Zielsetzung verfolgen, ansonsten stellt die Zusammenarbeit eine zusätzliche Belastung dar (Z. 218 ff.).

Hauptkategorie 11: Vorbereitung der Lehrkräfte auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen

Hauptkategorie 11 umfasst alle Aussagen zur Vorbereitung auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen und wurde in drei Subkategorien untergliedert.

Subkategorie 11a: Vorbereitung im Studium

Subkategorie 11a bezieht sich auf das Ausmaß der Vorbereitung auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen im Rahmen des Lehramtsstudiums.

Sowohl L1 als auch L5 (Z. 192 ff.) erklären, dass ihr Studium zwar mittlerweile einige Jahrzehnte her ist, sie sich jedoch nicht erinnern können, dass der Thematik der Unterrichtsstörungen in ihren besuchten Seminaren Aufmerksamkeit geschenkt wurde. L1 beschreibt dies exemplarisch wie folgt:

> Nun, das ist ja jetzt dann fast schon 30 Jahre her und ich würde sagen wenig. Ich kann mich gar nicht erinnern, dass es erstens ein Seminar dazu gab, das gab es gar nicht. Und ob wir in irgendwelchen Veranstaltungen darüber gesprochen haben, ich würde sagen nein. Die Erziehungswissenschaftsvorlesungen, die gingen um die Entwicklung des Kindes und so, also das war wenig, ich kann mich nicht erinnern. (Z. 186 ff.)

L2, die erst seit fünf Jahren als Lehrkraft arbeitet und somit die aktuellsten Erfahrungswerte diesbezüglich hat, äußert ebenfalls, sie wurde „nicht gut vorbereitet auf Unterrichtsstörungen“ (Z. 246), da sie zwar „viel Theoretisches“ (Z. 255) gelernt, jedoch „nichts an die Hand gelegt bekommen“ (Z. 254 f.) hat, was ihr in der Praxis hätte helfen können.

L3 absolvierte ihr Lehramtsstudium im Gegensatz zu den anderen Lehrkräften in Namibia, berichtet jedoch ebenfalls davon, dass sie in diesem Rahmen „[n]ot at all“ (Z. 246) auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen vorbereitet wurde. Auch L6 beschreibt den Umfang ihrer hochschulischen Vorbereitung als „gar nicht“ (Z. 203) vorhanden.
L4 hebt hervor, dass nicht nur im Studium, sondern auch in der anschließenden Praxisphase eine unzureichende Thematisierung des Phänomens Unterrichtsstörungen stattfand (Z. 260 f.).

Subkategorie 11b: Didaktische Verbesserungen

Subkategorie 11b bezieht sich auf individuelle inhaltliche, methodische und organisatorische Verbesserungsvorschläge zur Vorbereitung auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen im Rahmen des Lehramtsstudiums.

L1 schlägt hierzu eine intensivere Thematisierung der Ursachen, Handlungsmöglichkeiten sowie Prävention von Unterrichtsstörungen im Rahmen eines (Block-)Seminars vor. Da L1 persönlich „ein starker Vertreter von ‚Ich kann viel nonverbal regeln‘ und Körpersprache vor der Klasse ist“ (Z. 201 f.), würde sie sich auch diesbezüglich eine bessere Vorbereitung während des Studiums wünschen.
Ebenso wie L1, wünscht sich auch L6, „dass man da ein Seminar wirklich zu macht“ (Z. 213) und empfiehlt in diesem Rahmen, „dass diese Problematik aufgegriffen wird. Dass das Studium immer oder die Dozenten immer auf dem neuesten Stand sind: Was gibt es eigentlich gerade für Störungen? Wie kann man damit umgehen?“ (Z. 209 ff.). Mit diesem Wunsch bezieht sie sich jedoch nicht nur auf die Veranstaltungen in der Hochschule, sondern auch auf die Seminare, die im Anschluss an das Studium im Rahmen des Referendariats stattfinden. Auch dort sollten Fachseminarleiter „mehr so ein Augenmerk“ (Z. 243) auf die Thematik legen und praxisorientierte Anregungen geben.
Eine praxisnähere Möglichkeit der Vorbereitung sind laut L4 „Rollenspiele“ (Z. 267) zu dieser Problematik, bei denen sie „sofort mitgemacht“ hätte.
Für „was Praxisnahes“ (Z. 249) spricht sich ebenfalls L2 aus. Dies könnte beispielsweise in Form von „Hospitationen im Unterricht“ (Z. 258) umgesetzt werden. Dadurch erhalten Studierende auch die Möglichkeit zum Austausch mit praktizierenden Lehrkräften. L2 ist jedoch bewusst, dass sich dies nicht so einfach realisieren lässt. Alternativ schlägt sie daher folgendes vor: „Wenn man nicht in die Praxis gehen kann, dann aber Fallbeispiele und da wirklich dran arbeiten.“ (Z. 266 f.)

Ähnliches äußert auch L5: „Oder was ich gut gefunden hätte, ist etwas Begleitendes, dass man einmal in der Woche in die Schule geht und das dann aber auch bespricht und das hat gefehlt“ (Z. 202 ff.). L5 äußert darüber hinaus, dass „diese Praktika, die waren eigentlich, ja, die waren zu wenig“ (Z. 202). Derselben Ansicht ist auch L3, die sich daher „[d]efinitely more internships or just practice […] with kids“[17] (Z. 253) gewünscht hätte.

Subkategorie 11c: Mentoring

Subkategorie 11c bezieht sich auf formelle und informelle Unterstützungsmaßnahmen zum Umgang mit Unterrichtsstörungen, die von praktizierenden Lehrkräften für angehende Lehrkräfte bereitgestellt werden.

L1 betreut in diesem Kontext Studierende im Praxissemester und legt hierbei großen Wert darauf, Unterrichtsstörungen aufzugreifen und explizit zu thematisieren (Z. 228 ff.).
Auch L2 übernahm in der Vergangenheit eine solche Betreuung von Studierenden, wobei es ihr wichtig war „Tipps [zu] geben, wie ich mit Situationen umgehe“ (Z. 271 f.). Dies setzt sie auch aktuell bei der Betreuung einer Referendarin so fort. Ähnliches berichtet auch L5: „Also ich hatte immer wieder Referendare und immer auch wieder Praktika, so Blockpraktika und ja, was dann hier so im Umgang war, das haben wir immer besprochen und versucht aufzugreifen.“ (Z. 213 ff.)
L6, die ebenfalls Referendarinnen und Referendare begleitet, thematisiert die Unterrichtsstörungen zwar stets in der Schule, empfiehlt den angehenden Lehrkräften jedoch auch, die Thematik im Rahmen des Seminars zu besprechen (Z. 221 ff.).
Obwohl L4 anders als die anderen Lehrkräfte nicht „proaktiv“ (Z. 270) Unterstützungsmaßnahmen zum Umgang mit Unterrichtsstörungen bereitstellt, bietet sie Praktikantinnen und Praktikanten jedoch immer die Möglichkeit, diese im Rahmen von Reflexionsgesprächen aufzuarbeiten.

12 Interpretation der Ergebnisse

Im Anschluss an die Ergebnisdarstellung soll nun die Interpretation der erhobenen Daten erfolgen. Diese dient der Beantwortung der Forschungsfrage „*Wie werden Unterrichtsstörungen in der Praxis von schulischen Akteurinnen und Akteuren wahrgenommen?“,* die dieser Arbeit

[17] […] definitiv mehr Praktika oder einfach Übung mit den Kindern […] (Übers. v. Verf.)

zugrunde liegt. Um eine detaillierte Beantwortung zu gewährleisten, werden zunächst die Unterfragen im Einzelnen betrachtet.

1. Was verstehen Lehrkräfte unter dem Begriff „Unterrichtsstörung“?

Die Aussagen der Lehrkräfte zeigen, dass sie Unterrichtsstörungen mehrheitlich über die Auswirkungen auf den Unterrichtverlauf definieren, wobei sie unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Ein zentrales Definitionskriterium stellt dabei der Unterrichtsfluss dar. Demnach liegt eine Störung dann vor, wenn der Unterricht nicht wie geplant fortgeführt werden kann (L1, L2, L3, L4, L5). Hierbei lassen die Lehrkräfte weitestgehend offen, von wem die Unterrichtsstörung induziert wird, sondern bewerten vielmehr die Auswirkungen auf den Lehr-Lern-Prozess. Dieses prozessbezogene Verständnis deckt sich mit dem in Kapitel 2.2 erläuterten interaktionistischen Störungsbegriff, auf dem diese Arbeit basiert.

Ein weiteres Definitionskriterium ist der Geräuschpegel eines Ereignisses. Dementsprechend stellt eine Situation dann eine Unterrichtsstörung dar, wenn die Lautstärke der Kommunikation im Klassenzimmer die akustische Verständlichkeit der Lehrkraft beeinträchtigt (L4, L5, L6). Dabei zeigt sich, dass der Fachkontext, etwa der Schwimmunterricht, die individuelle Schwelle für das Störungsempfinden beeinflussen kann. Im Kontext des Geräuschpegels fällt auf, dass diese Definitionen mit einem Hinweis auf Verhalten der Schülerinnen und Schüler einhergehen. Auch wenn die Lehrkräfte nicht explizit, wie in Kapitel 2.1, von Unterrichtsstörungen als Disziplinschwierigkeiten oder Verhaltensstörungen sprechen, findet eine, vermutlich unbewusste, Ursachenzuschreibung an die Schülerinnen und Schüler statt. Diese Verschiebung der Verantwortlichkeit steht in einem Spannungsverhältnis mit dem interaktionistischen Verständnis, welches Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern eine gemeinsame Verantwortung für Unterrichtsstörungen zuschreibt.

Bezüglich der Schulform und des Bildungslandes lassen sich keine systematischen Unterschiede in den Definitionen erkennen.

Es bestätigt sich somit, dass es sich bei Unterrichtsstörungen, trotz einiger Gemeinsamkeiten in den Definitionen, um ein subjektiv wahrgenommenes Phänomen handelt, das stets im Auge des Betrachters liegt (siehe Kapitel 1).

2. In welchen Klassenstufen treten aus Perspektive der Lehrkräfte besonders häufig Unterrichtsstörungen auf und womit lässt sich dies begründen?

Aus den erhobenen Daten ergibt sich ein uneinheitliches Bild hinsichtlich der Häufigkeit von Unterrichtsstörungen in den verschiedenen Klassenstufen der Grundschule. Einige Lehrkräfte berichten von vermehrten Störungen in den unteren Jahrgängen (L3, L4, L6). Hierfür lassen

sich zwei zentrale Ursachen aus ihren Angaben ableiten: Einerseits wird die hohe Ablenkbarkeit jüngerer Kinder mit ihrer noch begrenzten Konzentrationsspanne begründet (L3). Andererseits wird die noch nicht vollständig entwickelte Fähigkeit zur Emotionsregulation als mögliche Erklärung angeführt. Dementsprechend verleihen insbesondere jüngere Kinder ihrer emotionalen Belastung in Form von Unterrichtsstörungen Ausdruck (L4). Beide Ursachen deuten darauf hin, dass die Unterrichtsstörungen in den unteren Klassenstufen tendenziell unabsichtlich erfolgen und von den Kindern nur begrenzt kontrolliert werden können. Da sich diesbezüglich jedoch bislang noch keine konkreten empirisch gesicherten Daten finden lassen, sollte dieser Aspekt in zukünftigen Untersuchungen explizit erforscht werden.
Gleichzeitig berichten andere Lehrkräfte von häufigeren Unterrichtsstörungen in den oberen Klassenstufen (L4, L5). Auch hierfür lassen sich zwei Erklärungsansätze finden. Zum einen werden die zunehmenden Unterrichtsstörungen auf ein wachsendes Selbstbewusstsein sowie zunehmende soziale Interkationen zurückgeführt. Zu Beginn der Grundschule werden somit weniger Unterrichtsstörungen wahrgenommen, da sich die Kinder zunächst an die neue Situation gewöhnen müssen (L5). Zum anderen wird auf die Hormonveränderung im Zuge der Pubertät als möglich Ursache verwiesen. Diese kann dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler verstärkt ihre Grenzen austesten und daher bewusst provozierende Unterrichtsstörungen verursachen (L4). Anzumerken ist hierbei jedoch, dass L4 sich in ihren Ausführungen auf die Jahrgangsstufen ab Klasse sechs bezieht. Diese zählt in Namibia, anders als in den meisten deutschen Bundesländern, noch zur Grundschule. Dieser Unterschied in den Schulsystemen schränkt die Vergleichbarkeit der Ergebnisse ein.

Dieses insgesamt heterogene Bild lässt sich mit einem zentralen Hinweis erklären, den die Lehrkräfte in diesem Kontext äußern. Fast alle Lehrkräfte weisen darauf hin, dass die Zusammensetzung einer Klasse, unabhängig von der Jahrgangsstufe oder Schulform, einen entscheidenden Einfluss darauf hat, wie viele Unterrichtsstörungen in den jeweiligen Klassen auftreten. Diese Erkenntnis bestätigt einerseits, was bereits in Kapitel 2.2.2 im Rahmen des Angebots-Nutzungs-Modells nach Helmke deutlich wurde, nämlich, dass dem Kontext des Unterrichts, und darunter fällt auch die Klassenzusammensetzung, eine bedeutsame Rolle im Hinblick auf die Unterrichtsqualität zukommt. Zweitens stimmt die in dieser Arbeit gewonnene Erkenntnis mit dem empirischen Ergebnis von Scherzinger et al. (2017), das in Kapitel 6.2.4 dargelegt wurde, überein.

3. Inwiefern unterscheidet sich die Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern hinsichtlich des zeitlichen Umfangs, den Störungen im Unterricht in Anspruch nehmen?

Hinsichtlich des zeitlichen Umfangs den Unterrichtsstörungen pro Unterrichtsstunde in Anspruch nehmen, machen die Lehrkräfte stark variierende Angaben, was darauf hindeutet, dass der Zeitraum von den individuellen Rahmenbedingungen des Unterrichts abgängig ist. In diesem Kontext erweisen sich insbesondere drei Faktoren als ausschlaggebend: die Klassenzusammensetzung (L1, L6), die Tagesform der Schülerinnen und Schüler (L3) sowie die Unterrichtsstunde selbst, wobei die Störungen im Laufe des Tages zunehmen (L1, L5). Obwohl die Lehrkräfte eine quantitative Einschätzung des zeitlichen Umfangs von Unterrichtsstörungen vornehmen, die zwischen 1-2% und knapp 20% der Unterrichtszeit variiert, lässt sich daraus weder ein allgemeingültiger Richtwert ableiten, noch eine klare Tendenz hinsichtlich der Schulform oder dem Bildungsland feststellen.

Anders als die Lehrkräfte verwenden die Schülerinnen und Schüler lediglich vage Frequenzadverbien, die einen größeren Interpretationsspielraum eröffnen. Ihre zeitlichen Angaben bewegen sich zwischen „manchmal“ und „(sehr) oft“, was ein deutlich diffuseres Bild als bei den Lehrkräften aufzeigt. Vier der sechs befragten Kinder empfinden eine nahezu dauerhafte Störung während des Unterrichts. Auffällig ist hierbei, dass ausschließlich Mädchen dieses Gefühl äußern (S1, S2, S3, S5). Die befragten Jungen fühlen sich hingegen nur gelegentlich gestört (S4, S6), was auf eine gewisse Kontextabhängigkeit hindeutet. Obwohl sich auch in den Aussagen der Kinder keine systematische Unterscheidung hinsichtlich der Schulform oder des Bildungslandes erkennen lässt, deuten die Ergebnisse auf eine geschlechterspezifische Tendenz hin: Mädchen fühlen sich scheinbar häufiger und stärker durch Unterrichtsstörungen gestört als Jungen. Diesen Aspekt gilt es in zukünftigen Untersuchungen stärker in den Blick zu nehmen, da es bislang an systematischen Untersuchungen zur Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen in Abhängigkeit vom Geschlecht mangelt. Diese Ergebnisse könnten jedoch wertvolle Rückschlüsse auf das individuelle Lern- und Störverhalten von Schülerinnen und Schülern liefern.
Ein besonders interessanter Vergleich ergibt sich aus den Angaben von L6 und S5, die sich auf dieselbe Klasse beziehen. L6 gibt an, dass sie maximal fünf Minuten pro Unterrichtsstunde mit Unterrichtsstörungen verbringt. S5 hingegen fühlt sich während des Unterrichts nahezu dauerhaft gestört. Anhand dieser konträren Angaben werden die unterschiedlichen Wahrnehmungen der beiden Vergleichsgruppen besonders ersichtlich.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte den zeitlichen Umfang von Unterrichtsstörungen tendenziell genauer und geringer einschätzen als Schülerinnen und Schüler, von denen sich einige nahezu dauerhaft gestört fühlen. Diese Angaben sollten von den Lehrkräften ernst genommen werden, da sie ihnen wertvolle Hinweise für eine kritische Reflexion des eigenen Unterrichts bieten. Die teils konträren Angaben in diesen Kontext bestätigen zudem die rollenspezifische Subjektivität der Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen, die bereits in Kapitel 5 erläutert wurde.

4. Inwiefern unterscheidet sich die Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der wahrgenommenen Arten von Unterrichtsstörungen?

Aus den erhobenen Daten geht hervor, dass sowohl die Lehrkräfte als auch die Schülerinnen und Schüler primär von Unterrichtsstörungen berichten, die durch Lernende verursacht werden. Die Lehrkräfte fühlen sich insbesondere durch verbale Störungen beeinträchtigt, beispielsweise durch unaufgefordertes Reinrufen oder störende Geräusche seitens der Schülerinnen und Schüler (L1, L2, L3, L4, L5). Obwohl in Kapitel 3.1.2 erwähnt wurde, dass aggressives Verhalten vergleichsweise selten auftritt, berichten die Lehrkräfte durchaus von oppositionellem Störverhalten, etwa in Form von Wutanfällen oder körperlichen Auseinandersetzungen zwischen den Kindern (L1, L2, L6). Auch mangelnder Lerneifer, etwa in Form von fehlender Aufmerksamkeit während des Unterrichts, wird angegeben (L1, L3, L4). Überraschend selten hingegen wird von motorisch unruhigem Verhalten, wie beispielsweise das Spielen mit unterrichtsfremden Gegenständen, berichtet (L1, L5).
Auch die Schülerinnen und Schüler berichten, ebenso wie die Lehrkräfte, vorranging von verbalem Störverhalten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Dabei empfinden sie ebenfalls das Reinrufen sowie Geräusche als besonders störend (S1, S2, S3, S4, S6). Zudem nehmen sie ebenfalls motorisch unruhiges Verhalten als störend wahr (S2, S3, S4).

Insgesamt zeigt sich, dass Unterrichtsstörungen vorrangig von den Lernenden verursacht werden. Dies bestätigt die empirischen Ergebnisse von Scherzinger et al. (2018), die in ihrer Videostudie zu dem Resultat kamen, dass circa 95% der Unterrichtsstörungen von Schülerinnen und Schülern ausgehen. Hinsichtlich der wahrgenommenen Arten von Unterrichtsstörungen werden insbesondere verbale Störungen, etwa Reinrufen und störende Lautäußerungen, sowohl von den Lehrkräften als auch von den Schülerinnen und Schüler als belastend empfunden. Auffallend ist hingegen, dass aggressives Verhalten sowie geistige Abwesenheit ausschließlich von Lehrkräften berichtet werden. Dies weist darauf hin, dass diese Störformen primär aus der

Perspektive von Lehrkräften als störend wahrgenommen werden. Dieses Ergebnis bestätigt die empirischen Erkenntnisse von Scherzinger et al. (2017), die bereits in Kapitel 5 dargestellt wurden. Im Hinblick auf die geistige Abwesenheit von Schülerinnen und Schüler legt diese Erkenntnis nahe, dass solche Verhaltensweisen deshalb nur von Lehrkräften wahrgenommen werden, weil sie für die übrigen Kinder der Klasse keine unmittelbare Beeinträchtigung darstellen. Es handelt sich hierbei nach Wettstein und Scherzinger (2022) um passive Störungen, die das Lernverhalten der anderen Schülerinnen und Schüler nicht aktiv unterbrechen (siehe Kapitel 3).

Deutlich seltener berichten die Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler von Unterrichtsstörungen durch Lehrkräfte selbst. In diesem Zusammenhang fällt jedoch auf, dass sowohl eine Lehrperson als auch mehrere Kinder anmerken, dass es als störend empfunden wird, wenn eine Lehrkraft einem einzelnen Kind hörbar während der Arbeitsphase eine zusätzliche Instruktion erteilt (L3, S3, S4). Diese Angaben legen nahe, die Raumgestaltung der Klassenzimmer langfristig zu überdenken und gegebenenfalls zu adaptieren, beispielweise durch die Einrichtung eines festen Platzes, an dem die Lehrkraft einerseits individuelle Erklärungen geben kann, ohne die anderen Kinder zu stören, und andererseits weiterhin, im Sinne der Allgegenwärtigkeit, die ganze Klasse im Blick hat.

Externe Unterrichtsstörungen werden von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern nur vereinzelt berichtet. Eine Störquelle, die jedoch von beiden Vergleichsgruppen genannt wird, ist das Betreten des Klassenzimmers durch eine andere Lehrkraft, das mit einem Gespräch mit der unterrichtenden Lehrkraft einhergeht (L1, S5). Diese Form der Störung sollte Lehrkräfte einerseits zur Reflexion der eigenen Handlungspraxis anregen. Andererseits sollte diese Angabe Anlass bieten, gezielte präventive Maßnahmen vermeidbarer Störungen zu ergreifen. Dementsprechend könnte in diesem Fall beispielsweise eine verbindliche Regel im Kollegium eingeführt werden, die festlegt, dass der Unterricht nur in Notfällen unterbrochen werden darf. Alle weiteren Angelegenheiten sind in den Pausen im dafür vorgesehen Lehrerzimmer oder im Rahmen geplanter Konferenzen zu besprechen.

5. Inwiefern unterscheidet sich die Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Ursachen von Unterrichtsstörungen?

Zur differenzierten Beantwortung der Frage wird zwischen schülerbezogenen, lehrkraftbezogenen und kontextuellen Ursachen unterschieden.

Die befragten Lehrkräfte führen schülerbezogene Unterrichtsstörungen einerseits auf den diagnostischen Hintergrund der Lernenden zurück. Hierbei stellen insbesondere neuroentwicklungsbedingte Störungen wie ADHS oder Autismus-Spektrums-Störungen mögliche Ursachen dar (L1, L3, L4, L5, L6). Zusätzlich kann die Behinderung eines Kindes, die mit Impulskontrollstörungen einhergehen kann, ursächlich für Unterrichtsstörungen sein (L5). Auffällig ist, dass nicht nur Lehrkräfte des SBBZ, sondern auch der deutschen sowie namibischen Grundschule auf neuroentwicklungsbedingte Ursachen verweisen. Dies deutet auf eine zunehmende Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelgrundschulen hin und stellt vor allem für die Lehrkräfte eine doppelte Herausforderung dar: Erstens erschweren die deutlich größeren Klassen in Regelgrundschulen die individuelle Förderung von Schülerinnen und Schülern. Zweitens verfügen die Lehrkräfte an Regelgrundschulen aufgrund ihrer pädagogischen Ausbildung über ein geringeres sonderpädagogisches Wissen, das jedoch in diesem Kontext sowohl für die Lehrenden als auch die Lernenden hilfreich wäre. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer gezielteren, inklusionsorientierteren, Vorbereitung im Rahmen des Studiums für Grundschullehrkräfte.

Von den befragten Schülerinnen und Schülern wird der diagnostische Hintergrund lediglich in einem Fall angedeutet, jedoch ohne explizit auf ADHS zu verweisen (S3). Aus diesem Grund bleibt die Aussage hier unberücksichtigt.

Neben diagnostischen Ursachen nennen die Lehrkräfte auch personenspezifische, variable Merkmale als mögliche Ursachen von Unterrichtsstörungen. Hierbei kommt vor allem den leistungsbezogenen Passungsproblemen eine zentrale Rolle zu. Insbesondere Überforderung, die häufig in Frustration mündet (L2, L5), stellt einen Risikofaktor für Störverhalten dar. Eine naheliegende Ursache hierfür ist die große Heterogenität, die in Grundschulen herrscht. Diese lässt sich unter anderem darauf zurückführen, dass in der Grundschule Kinder mit unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründen, Herkunftsländern, Vorkenntnissen und Muttersprachen erstmals gemeinsam nach einem standardisierten und leistungsorientierten Curriculum unterrichtet und bewertet werden. Diese vielfältigen Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler stellen Lehrkräfte letztendlich vor die Herausforderung, alle Kinder im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten zu fördern. Angesichts einer durchschnittlichen Klassengröße von 20 Kindern (in Baden-Württemberg) (epd, 2025) gestaltet sich dies in der Praxis jedoch als kaum umsetzbar. Um dieser Problematik frühzeitig zu begegnen, erscheint daher eine engere und systematischere Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und der Grundschule als notwendig. Denn aktuell ist die noch „unzureichende Ausstattung des Arbeitsfeldes Kooperation

[…] vom Engagement einzelner Lehrkräfte ab[hängig], ob und in welcher Frequenz, Angebote in den Kitas gemacht werden“ (Hirn & Kaiser, 2019).
Darüber hinaus können nach Angaben der Lehrkräfte auch Impulskontrollschwierigkeiten (L1, L2) sowie emotionale Belastungen, etwa Heimweh internatsuntergebrachter Kinder (L3, L6), ursächlich für Unterrichtsstörungen sein.

Die Schülerinnen und Schüler führen das Störverhalten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ausschließlich auf variable personenbezogene Merkmale zurück. Insbesondere motivationale Aspekte, beispielsweise Langeweile, die Suche nach Aufmerksamkeit (S1, S2) oder das Streben nach Unterhaltung (S3, S5), werden als Ursachen angenommen. Auch unbeabsichtigte Ursachen wie Aufregung (S5) oder Impulskontroll- sowie Konzentrationsschwierigkeiten (S4, S6) werden genannt. Eine Schülerin zieht es außerdem in Betracht, dass die Unterrichtsstörungen eine Auswirkung des Konsums koffeinhaltiger Getränke sind (S3). Diese Angabe wird hier jedoch nicht berücksichtigt, da sie besonders im Hinblick auf das Alter der Kinder sowie deren soziokulturelle Rahmenbedingungen eher unwahrscheinlich ist.

Unterrichtsstörungen, die durch Lehrkräfte verursacht werden, lassen sich zum einen personenbezogenen Ursachen zuordnen. Dazu gehört insbesondere ein inkonsequentes Verhalten der Lehrperson (L3, L4, L6), das bei Schülerinnen und Schülern schnell den Eindruck fehlender klarer Grenzen hervorrufen kann. In diesem Zusammenhang kommt der Formulierung realistischer und nachvollziehbarer Verhaltensregeln eine entscheidende Rolle zu, da diese eine höhere Akzeptanz erfahren und infolgedessen präventiv Unterrichtsstörungen vorbeugen (siehe Kapitel 8.2). Auch persönliche Faktoren der Lehrkraft, wie die Tagesform, die eigene Ablenkbarkeit und die Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern können einen erheblichen Einfluss auf die Entstehung von Unterrichtsstörungen haben (L1, L3, L4, L5).
Demgegenüber lassen sich auch didaktisch-methodische Ursachen für Unterrichtsstörungen identifizieren. Hierbei wird insbesondere auf eine mangelnde Unterrichtsvorbereitung, etwa in Form eines fehlenden Unterrichtsflusses, mangelnder Materialbereitstellung sowie fehlender kognitiver Aktivierung, verwiesen (L1, L2).
Interessanterweise benennen die befragten Schülerinnen und Schüler keine personenbezogenen Ursachen auf Seiten der Lehrkraft, obwohl sie im Interview durchaus von störendem Lehrerverhalten berichten. Stattdessen sehen sie die Ursachen eher in klar erkennbaren didaktisch-methodischen Unterrichtsmerkmalen wie etwa unklaren Instruktionen sowie ablenkenden Unterrichtsmaterialien (S2, S5). Dies deutet darauf hin, dass sie Schülerinnen und Schüler das

Verhalten ihrer Lehrkräfte weniger kritisch hinterfragen als die Lehrkräfte selbst, die sich durchaus darüber im Klaren sind, dass sie einen erheblichen Beitrag zur Entstehung von Unterrichtsstörungen beitragen. Diese Selbstreflexion deutet auf ein professionelles pädagogisches Selbstverständnis der Lehrkräfte hin.

Kontextuelle Ursachen von Unterrichtsstörungen liegen nach Angaben der Lehrkräfte insbesondere in der häuslichen Erziehung der Schülerinnen und Schüler. In diesem Kontext können sowohl ein Laissez-faire-Erziehungsstil als ein Extremum als auch eine gewaltgeprägte Erziehung als das andere Extremum das Störverhalten der Kinder beeinflussen (L1, L2, L4). Ersteres wird hierbei eher von den deutschen Lehrkräften berichtet, während die Lehrkraft der namibischen Schule auf einen autoritären Stil der Eltern verweist. Dies deutet darauf hin, dass der Erziehungsstil der Eltern vom kulturellen Kontext geprägt wird. Weitere kontextuelle Ursachen sind Baustellenlärm, institutioneller Leistungsdruck sowie Heimweh (L1, L3, L5). Die Schülerinnen und Schüler verweisen in diesem Kontext lediglich auf laute Nachbarklassen sowie Baustellenlärm (S4, S5).

Zusammenfassend zeigt sich, dass Lehrkräfte Unterrichtsstörungen, sowohl solche, die von ihnen selbst, als auch solche, die von Schülerinnen und Schülern verursacht werden, auf ein breiteres Ursachenspektrum zurückführen als die Lernenden. Eine naheliegende Erklärung hierfür liegt in ihrer pädagogischen Ausbildung und beruflichen Vorerfahrung. Diese ermöglicht es den Lehrkräften einerseits, ihre eigenes Störverhalten kritisch zu reflektieren. Andererseits können sie dadurch schülerbezogene Unterrichtsstörungen, insbesondere solche mit personenbezogenen Ursachen, als Ausdruck eines unausgesprochenen Bedürfnisses der Kinder verstehen. Diese differenziertere Wahrnehmung der Ursachen durch die Lehrkräfte bestätigt erneut, dass Lehrende und Lernende Unterrichtsstörungen aufgrund ihrer jeweiligen rollenspezifischen Subjektivität unterschiedlich wahrnehmen. Nichtsdestotrotz scheint eine mangelnde Unterrichtsvorbereitung von allen schulischen Akteurinnen und Akteuren als zentrale Ursache von Unterrichtsstörungen wahrgenommen zu werden. Dies betont die präventive Bedeutung einer umfangreichen und sorgfältigen Vorbereitung durch die Lehrkraft. Kontextuelle Ursachen scheinen hingegen von beiden Vergleichsgruppen nur untergeordnet wahrgenommen zu werden. Dies geht mit der seltenen Nennung externer Unterrichtsstörungen einher.

6. Inwiefern unterscheidet sich die Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Auswirkungen von Unterrichtsstörungen?

6.1. Klassenklima

Im Hinblick auf das Klassenklima deuten die Aussagen der Lehrkräfte darauf hin, dass Unterrichtsstörungen tendenziell einen negativen Einfluss darauf ausüben (L1, L3, L4, L5). Dieser Einfluss kann so weit reichen, dass die Kinder aufgrund ihres störenden Verhaltens soziale Ausgrenzung durch ihre Mitschülerinnen und Mitschülern erfahren (L4). Auch wenn die Lehrkräfte in Einzelfällen berichten, dass die Unterrichtsstörungen keine feststellbaren Auswirkungen auf das Klassenklima haben, stellt dies eher die Ausnahme dar (L6).

Schülerinnen und Schüler nehmen den Einfluss von Unterrichtsstörungen auf das Klassenklima hingegen deutlich seltener wahr als Lehrkräfte. Die Aussagen der Kinder weisen zudem darauf hin, dass das Ausmaß des Einflusses aus ihrer Sicht stärker situationsabhängig ist (S1, S2). So scheint die Art und Intensität der Störung darüber zu entscheiden, inwiefern diese sich auf das Klassenklima auswirkt. Gelegentlich können bestimmte Störungen sogar zur kollektiven Unterhaltung der Schülerinnen und Schüler beitragen und dadurch einen auflockernden Einfluss auf das Klassenklima haben (S1).

Insgesamt zeigt sich, dass Lehrkräfte Veränderungen im Klassenklima durch Unterrichtsstörungen sensibler und häufig negativer wahrnehmen als Schülerinnen und Schüler. Dies legt nahe, dass das Klassenklima für Lehrkräfte eine größere Relevanz hat als für Schülerinnen und Schüler, da diese im schulischen Alltag häufig innerhalb ihrer eigenen kleinen Peer-Group und weniger mit der gesamten Klasse interagieren. Im Hinblick auf das Klassenklima betont die Studie von Somersalo et al. (2002), dass externalisierendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern nicht nur einen negativen Einfluss auf das Klassenklima hat, sondern zwischen den beiden Faktoren eine Wechselwirkung besteht. Unterrichtsstörungen stellen demnach nicht nur eine Ursache, sondern auch einen Verstärker eines ungünstigen Klassenklimas dar. Diese Erkenntnis betont die präventive Bedeutung eines positiven Klassenklimas, das stets frühzeitig gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern aufgebaut und gepflegt werden sollte.

6.2. Subjektive Betroffenheit

Im Kontext der subjektiven Betroffenheit wird deutlich, dass Lehrkräfte Unterrichtsstörungen tendenziell als belastend für ihre persönliche Stimmung empfinden. Dies erschwert es ihnen, ihre emotionalen Reaktionen gegenüber den Schülerinnen und Schülern zu verbergen (L1, L3, L5).

Die Schülerinnen und Schüler berichten hingegen mehrheitlich, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, von negativen Auswirkungen auf ihre Konzentrationsfähigkeit (S1, S3, S4, S5, S6). Die Störungen lenken ihre Aufmerksamkeit von der eigentlichen Lernaufgabe ab und richtet sie auf das störende Ereignis.

Die erhobenen Daten zeigen, dass sowohl Lehrkräfte als auch Schülerinnen und Schüler Auswirkungen von Unterrichtsstörungen auf sich selbst wahrnehmen, jedoch mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung. Während die Lehrkräfte eher eine emotionale Belastung hervorheben, bewirken die Störungen bei den Schülerinnen und Schülern primär eine kognitive Beeinträchtigung. Der Grad der subjektiven Betroffenheit scheint jedoch von intraindividuellen Unterschieden der Lernenden und Lehrenden, etwa ihrer Persönlichkeit oder ihren Lernvoraussetzungen, abzuhängen.

6.3. Soziale Interaktion

Hinsichtlich der Auswirkungen auf die soziale Interkation im Klassenzimmer deuten die Aussagen der Lehrkräfte darauf hin, dass Unterrichtsstörungen das Potenzial haben, weitere Schülerinnen und Schüler zu störendem Verhalten zu animieren und somit die Unruhe im Klassenzimmer zu verstärken (L2, L4, L5). Gleichzeitig lösen sie bei vielen Lernenden ein Gefühl der Genervtheit aus (L3, L4, L5, L6), was wiederum zu gegenseitiger Reglementierung führt (L1, L2, L6) und temporär die Schüler-Schüler-Interaktion negativ beeinflusst.

Auch die Aussagen zur Lehrer-Schüler-Beziehung zeichnen ein ambivalentes Bild. Einige der Lehrkräfte berichten davon, dass sich die Störungen negativ auf die Beziehung auswirken (L1, L3, L5). Dadurch entstehen jedoch keine langfristigen Beziehungsbrüche, sondern lediglich situative Irritationen, etwa in Form von genervten Reaktionen oder lautem Schimpfen. Demgegenüber betonen andere Lehrkräfte, dass es ihnen trotz wiederkehrender Störungen gelingt, stabile und vertrauensvolle Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern aufzubauen (L2, L4, L6).

Die Schülerinnen und Schüler beziehen sich in ihren Aussagen ausschließlich auf die Auswirkungen auf die Schüler-Schüler-Interaktion und zeichnen, ebenso wie bei den Lehrkräften, ein heterogenes Bild. Einerseits berichten sie von gegenseitiger Reglementierung (S2, S5, S6), andererseits wird auf den Unterhaltungswert bestimmter Störungen verwiesen (S1).

Insgesamt berichten die Lehrkräfte detailliertere und umfassendere Auswirkungen von Unterrichtsstörungen auf die soziale Interkation im Klassenzimmer. Eine mögliche Erklärung hierfür liegt erneut in der pädagogischen Ausbildung und Erfahrung der Lehrkräfte, die ihnen einen differenzierteren Blick auf das soziale Gefüge im Klassenzimmer ermöglicht. Die teils

widersprüchlichen Aussagen der Befragten deuten jedoch darauf hin, dass die Wahrnehmung der Auswirkungen von der subjektiven Betroffenheit sowie der individuellen Persönlichkeit der Befragten beeinflusst wird.

6.4. Schulische Leistungen

Bezüglich des Einflusses von Unterrichtsstörungen auf die schulischen Leistungen von häufig störenden und gestörten Schülerinnen und Schülern weisen die Angaben der Lehrkräfte vorrangig darauf hin, dass besonders die störenden Kinder selbst unter ihrem Verhalten leiden (L3, L5, L6). Nichtsdestotrotz scheinen gelegentlich auch die Leistungen der gestörten Schülerinnen und Schüler stärker durch die Störungen beeinflusst zu werden (L4) beziehungsweise beide Gruppen leiden gleichermaßen darunter (L1). Die Lehrkräfte verweisen zudem darauf, dass das Ausmaß des Einflusses sowohl von der Intensität der Störung (L2) als auch dem Zeitpunkt im Unterrichtsverlauf (z.B. während einer Klassenarbeit) abhängig ist.
Zusammenfassend wird deutlich, dass Unterrichtsstörungen grundsätzlich die schulischen Leistungen aller, sowohl störender als auch gestörter, Schülerinnen und Schülern beeinträchtigen können. Diese Erkenntnis stimmt mit den Ergebnissen der Fallstudie von Simpson (2017) überein und betont vor allem die Bedeutung der Prävention von Unterrichtsstörungen.

Obwohl die erhobenen Daten zu den Auswirkungen von Unterrichtsstörungen unabhängig vom untersuchten Aspekt keine systematische Unterscheidung hinsichtlich der Schulform oder des Bildungslandes erkennen lassen, zeigen sie deutlich, dass sich auch in dieser Hinsicht die Wahrnehmung zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern unterscheidet.

7. Inwiefern unterscheidet sich die Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Maßnahmen zur Reduzierung von akuten Unterrichtsstörungen?

Aus den erhobenen Daten geht hervor, dass Lehrkräfte eine Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen zur Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen einsetzen. Einige davon decken sich mit den in der Literatur empfohlenen Interventionsmöglichkeiten, die bereits in Kapitel 9 ausführlich dargestellt wurden.
Um flexibel und situativ angemessen reagieren zu können, greifen die Lehrkräfte unter anderem auf Verhaltensregulationssysteme, wie Belohnungssysteme, Verhaltensampeln oder Klassensanktionierungssysteme, zurück (L1, L2, L5). Die Verhaltensampel, die in mehrere Stufen unterteilt ist, endet häufig mit einer sogenannten „Auszeit“. Diese kann auch unabhängig von der Verhaltensampel als Maßnahme eingesetzt werden. Dies bietet sich vor allem dann an, wenn

die Lehrkraft merkt, dass ein Kind gerade Schwierigkeiten hat, sich selbst zu regulieren. Wichtig hierbei ist jedoch, dass die Maßnahme im Vorfeld mit dem Kind besprochen und als unterstützende Hilfe und nicht als Bestrafung vermittelt wird (L4).
Weiterhin stellen kurze Bewegungseinheiten eine häufig eingesetzte Maßnahme dar (L3, L5). Die gezielte Integration von Bewegungspausen in den eigenen Unterricht kann demnach dazu beitragen, Unruhe vorzubeugen oder zu reduzieren.
Darüber hinaus nutzen einige Lehrkräfte Hilfsmittel zur Reizabschirmung, etwa Kopfhörer oder Sichtschutzwände (L5, L6). Diese Maßnahmen werden laut der gesammelten Daten jedoch aktuell primär in SBBZ eingesetzt, könnten aber auch für Regelschulen eine zielführende Maßnahme darstellen.
Als verbale Interventionen kommen sowohl klassische verbale Ermahnungen (L6) als auch ritualisierte Aufmerksamkeitssignale zum Einsatz. Letztere dienen dazu, schnell die Aufmerksamkeit der gesamten Klasse zu bündeln. Beispielsweise kann die Lehrkraft das Signalwort „Werwolf“ sagen, auf das die Klasse im Chor mit „Wuuuu“ antwortet (L4). Dadurch wird der Aufmerksamkeitsfokus wieder auf die Lehrperson gelenkt.
Kleinere Unterrichtsstörungen lassen sich effektiv durch nonverbale Interventionen wie Blickkontakt oder die bewusste Verringerung der räumlichen Distanz reduzieren (L1, L2).
Bei schwerwiegenderen Störungen kann der Unterricht gezielt unterbrochen werden, um das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Plenum zu thematisiert (L6). In besonders problematischen Fällen kann es sinnvoll sein, Kontakt mit den Erziehungsberechtigten aufzunehmen, um möglichen Ursachen für das gezeigte Verhalten auf den Grund zu gehen. Auch der sonderpädagogische Dienst oder die Schulsozialarbeit können hinzugezogen werden, um einerseits eine unvoreingenommene Perspektive auf das Verhalten zu erhalten und andererseits, basierend auf ihrem Expertenwissen, gemeinsam gezielte Handlungsmaßnahmen zu entwickeln (L2, L5).

Während die Lehrkräfte eine ganze Reihe an Maßnahmen benennen, nehmen die Schülerinnen und Schüler primär verbale Ermahnungen wahr. Sofern diese Ermahnungen erfolglos bleiben und es zu weiteren Störungen kommt, folgen deutlichere Konsequenzen wie Klassenbucheinträge, Verweise aus dem Klassenzimmer oder der Einsatz der Verhaltensampel (S1-S6). Lediglich ein Schüler verweist auf nonverbale Maßnahmen wie Blickkontakt (S6).

Beide Vergleichsgruppen berichten jedoch davon, dass auch die Schülerinnen und Schüler selbst auf eine gegenseitige Reglementierung zurückgreifen, wenn sie sich durch das Verhalten ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler gestört fühlen (L1, L2, L6, S2, S5, S6).

Die Vielzahl der von Lehrkräften eingesetzten Maßnahmen zeigt, dass es kein universell wirksames „Rezept“ zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen gibt. Stattdessen verfügen Lehrkräfte über ein umfangreiches Repertoire an Interventionsmöglichkeiten, aus dem sie einzelfallbezogen die passende Maßnahme auswählen. Dies erfordert von den Lehrkräften eine hohe diagnostische Fähigkeit, um situationsabhängig eine effektive Maßnahme auszuwählen, die gleichzeitig dem Anspruch einer minimal-invasiven Intervention (siehe Kapitel 9) gerecht wird.

Interessant ist, dass die gegenseitige Reglementierung der Schülerinnen und Schüler von den Befragten unterschiedlich bewertet wird. Während L2 diese Maßnahme in ihrer Klasse als wirksam erlebt, betont L1 deren Konfliktpotenzial, beispielsweise durch das Risiko falscher Schuldzuweisungen. Auch S5 berichtet, dass die Maßnahme nur gelegentlich den gewünschten Effekt erzielt. Diese Aussagen deuten darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler einerseits eher bereit sind, Anweisungen von Lehrkräften zu akzeptieren als von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und andererseits die Wirksamkeit bestimmter Interventionsmaßnahmen von der jeweiligen Situation abhängen kann.

Die Schülerinnen und Schüler nehmen darüber hinaus weitaus weniger Maßnahmen wahr, die Lehrkräfte zur Reduzierung von Unterrichtsstörungen einsetzen. Dies deutet darauf hin, dass es den Lehrkräften überwiegend erfolgreich gelingt, Unterrichtsstörungen minimal-invasiv zu begegnen, sodass es für die Lernenden kaum wahrnehmbar ist. Die Schülerinnen und Schüler berichten außerdem insbesondere von verbalen Ermahnungen, die wiederum von den Lehrkräften selbst nur vereinzelt benannt werden. Dies weist erneut auf eine rollenspezifische Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen hin.

8. Inwiefern unterscheidet sich die Perspektive von Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der Maßnahmen zur Prävention von Unterrichtsstörungen?

Die erhobenen Daten zeigen, dass Lehrkräfte eine Vielzahl unterschiedlicher Maßnahmen zur Prävention von Unterrichtsstörungen anwenden. Hierbei kommt insbesondere der Unterrichtsvorbereitung eine zentrale Bedeutung zu. Diese umfasst unter anderem die Berücksichtigung der individuellen Leistungsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bei der Unterrichtsplanung, die sorgfältige Vorbereitung und Bereitstellung des notwenigen Materials sowie die Pünktlichkeit der Lehrkraft (L1, L2, L4). Auch Scherzinger et al. (2017) betonen in ihrer Untersuchung zum subjektiven Erleben von Unterrichtsstörungen die präventive Bedeutung einer sorgfältigen Unterrichtsvorbereitung.

Darüber hinaus kann die Gestaltung eines offenen Unterrichts präventiv wirken, indem die Schülerinnen und Schüler sich aktiv und entdeckend mit dem Lerngegenstand auseinandersetzen. Durch diese kognitive Aktivierung entstehen weniger Gelegenheiten für störendes Verhalten (L6). Dieses Unterrichtskonzept scheint jedoch vor allem im SBBZ Anwendung zu finden, was aufgrund der kleineren Klassengröße nachvollziehbar ist. Dennoch kann diese Erkenntnis als Impuls für die stärkere Umsetzung eines offenen Unterrichts in Regelgrundschulen dienen. Auch ein konsequentes Verhalten der Lehrkraft trägt maßgeblich zur Vermeidung von Störungen bei (L1, L3, L4). In diesem Zusammenhang kommt den gemeinsam erarbeiteten und klar formulierten Klassenregeln eine zentrale Bedeutung zu (L5). Diese sollten nicht nur fair und konsequent durchgesetzt, sondern auch von der Lehrkraft selbst eingehalten werden (L2, L4). Nichtsdestotrotz sollte ein Gleichgewicht zwischen Regeln und Freiraum gefunden werden (L6). Eine „Überregelung“ lädt aufgrund des eingeschränkten Handlungsspielraums nämlich zur Regelüberschreitung ein und wirkt demnach kontraproduktiv (siehe Kapitel 8.2).
Ein weiterer präventiver Ansatz sind Verhaltensregulationssysteme (L2, L5). Hierbei ist es wichtig, dass die Lehrkraft ihre Erwartungen an das Verhalten der Schülerinnen und Schüler bereits zu Beginn des Schuljahres transparent kommuniziert (L2, L3). Weiterhin wirken stabile und vertrauensvolle Lehrer-Schüler-Beziehungen störungspräventiv (L4) (siehe auch Kapitel 8.3.1). Im Rahmen der Klassenführung spielt insbesondere die Allgegenwärtigkeit der Lehrkraft eine wichtige Rolle (L2) (siehe auch Kapitel 8.1). Zuletzt greifen einige Lehrkräfte bei Bedarf auf die Kooperation mit Eltern, dem sonderpädagogischen Dienst oder der Schulsozialarbeit zurück (L2, L5).

Entgegen ursprünglichen Erwartungen benennen auch die Schülerinnen und Schüler einige mögliche Maßnahmen zur Prävention von Unterrichtsstörungen. Hierbei weisen sie, ebenso wie die Lehrkräfte, auf die Bedeutung von klaren Regeln sowie konsequentem Lehrerverhalten hin (S3, S4). Darüber hinaus werden Veränderungen in der Raumgestaltung als mögliche präventive Maßnahme benannt. Hierbei schlägt S5 eine Aufteilung des Klassenzimmers in verschiedene Bereiche vor. S6 schlägt hingegen vor, die Anzahl individueller Störungen visuell festzuhalten, um ein Bewusstsein für das eigene Störverhalten zu entwickelt und dieses zu reflektieren. S4 äußert außerdem, dass die Lehrkraft Instruktionen möglichst nur einmal erklären sollte. In diesem Zusammenhang würde sich, wie bereits erwähnt, die Einrichtung eines festen Platzes für individuelle Unterstützung anbieten.

Insgesamt zeigt sich, dass die Lehrkräfte über ein breiteres Spektrum an präventiven Maßnahmen verfügen, was aufgrund ihrer pädagogischen Ausbildung und Vorerfahrung naheliegt. Die von den Schülerinnen und Schülern vorgeschlagen Strategien setzen hingegen fast ausschließlich ein Handeln der Lehrkraft voraus. Dies lässt darauf schließen, dass die Schülerinnen und Schüler die Verantwortung für die Prävention von Unterrichtsstörungen primär auf Seiten der Lehrkraft verorten. Dies deckt sich einerseits ebenfalls mit den Ergebnissen von Scherzinger et al. (2017) und zeigt andererseits erneut die unterschiedliche Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen durch Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler.

9. In welchem Ausmaß erleben Lehrkräfte die psychische Belastung durch Unterrichtsstörungen und welche individuellen sowie kollegialen Bewältigungsstrategien setzen sie zur Aufrechterhaltung ihrer psychischen Gesundheit ein?

Aus den erhobenen Daten geht hervor, dass die befragten Lehrkräfte ihre aktuelle psychische Belastung durch Unterrichtsstörungen auf einer zehnstufigen Likert-Skala (1=geringe Belastung; 10=hohe Belastung) mit Werten zwischen eins und sieben einschätzen (L1=1, L3=7, L4=3; L5=4, L6=3). Der daraus berechnete durchschnittliche Belastungswert liegt bei 3,6 (≈ 4) und wird im Rahmen dieser Arbeit als mittlere Belastung interpretiert.

Bei näherer Betrachtung der Skalenwerte lässt sich ein Zusammenhang zwischen dem subjektiv erlebten Belastungsgrad und dem zeitlichen Umfang der wahrgenommenen Unterrichtsstörungen erkennen. Beispielsweise gibt L1, die ihre momentane psychische Belastung als gering beschreibt, einen Störungsanteil von lediglich 1-2% ihrer Unterrichtszeit an. Demgegenüber berichtet L3, die die höchste psychische Belastung unter den Befragten empfindet, dass sie bis zu 12-mal in einer Unterrichtsstunde mit störenden Ereignissen konfrontiert wird.

Die Lehrkräfte geben außerdem mehrheitlich an, dass der Grad ihrer psychischen Belastung in anderen Klassenkonstellationen bereits deutlich höher, etwa bei neun oder zehn, lag (L1, L4, L5, L6). Eine Klasse, in der demnach deutlich mehr und stärkere Störungen auftreten, bewirkt bei den Lehrkräften eine erhöhte psychische Belastung. Aggressive Störungen werden hierbei als besonders belastend empfunden (L2, L5, L6), was sich mit den Ergebnissen empirischer Untersuchungen übereinstimmt (Wettstein & Scherzinger, 2022). Dies weist darauf hin, dass die Klassenzusammensetzung einen zentralen Einflussfaktor auf den psychischen Belastungsgrad von Lehrkräften darstellt (L1, L5, L6). Zwei weitere Einflussfaktoren stellen die persönliche Tagesform einer Lehrkraft sowie ihre Professionalität dar (L3, L4, L6). Insgesamt zeigt sich, dass der Grad der psychischen Belastung einer Lehrkraft variabel und sowohl von personenbezogenen als auch kontextuellen Faktoren abhängig ist.

Hinsichtlich der eingesetzten individuellen Bewältigungsstrategien erweisen sich basierend auf den Angaben der Lehrkräfte drei Mechanismen als besonders effektiv: körperliche Betätigung (z.B. Sport) (L1, L4, L6), die bewusste Trennung von beruflichen und privaten Angelegenheiten (L4, L6) sowie die aktive Suche nach sozialer Unterstützung im beruflichen und privaten Umfeld (L1-L6). Der kollegialen Unterstützung wird hierbei eine besonders bedeutsame Rolle zugemessen. Der regelmäßige, häufig auch bedarfsorientierte, konstruktive Austausch mit Kolleginnen und Kollegen bietet laut den Befragten sowohl emotionale Entlastung als auch praktisch-didaktische Hilfestellungen. Die resilienzfördernde Wirkung eines unterstützenden Kollegiums wird auch durch die Studie von Wesselborg und Bauknecht (2023) bestätigt. In ihrer Untersuchung zu den Resilienzfaktoren im Lehrerberuf empfehlen sie daher, dass „[z]ur Förderung der Interaktion und dem Aufbau von sozialen Beziehungen im Schulkollegium […] gezielt Orte und Gelegenheiten für Kommunikation und Austausch, wie z.B. Betriebsausflüge, geschaffen werden“ (S. 286) sollten. Dies zeigt, dass ein unterstützendes und hilfsbereites Kollegium durchaus zur Prävention der psychischen Erschöpfung bei Lehrkräften beitragen kann. Es lassen sich weder hinsichtlich des subjektiv wahrgenommenen Belastungsgrades noch der individuell eingesetzten Bewältigungsstrategien Tendenzen in der Schulform oder dem Bildungsland erkennen. Die essenzielle Bedeutung eines Kollegiums als Resilienzfaktor wird jedoch schulform- und länderübergreifend anerkannt.

10. Wie beurteilen Lehrkräfte aus berufspraktischer Perspektive die hochschulische Vorbereitung auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen und welche Empfehlungen leiten sie daraus für die Berufsausbildung ab?

Obwohl Unterrichtsstörungen ein allgegenwärtiges Phänomen und ein permanenter Bestandteil des Schulalltags sind, zeigen die Schilderungen der Lehrkräfte zweifelsfrei, dass alle Befragten, unabhängig von Zeitpunkt und Ort ihres Lehramtsstudiums, die Vorbereitung auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen in diesem Rahmen als unzureichend bewerten (L1-L6). Diese Bewertung bestätigt frühere empirische Ergebnisse, die im Kontext des Klassenmanagements auf das mangelnde Selbstvertrauen von Berufseinsteigern hinweisen und dies mit einer „[i]nsufficient or inadequate preparation for classroom and behaviour management“ (Oliver & Reschly, 2007, zitiert nach O’Neill & Stephenson, 2012, S. 1131), also einer unzureichenden Vorbereitung auf das Klassen- und Verhaltensmanagement, begründen. Die mangelnde Vorbereitung durch das Studium kann insbesondere bei Lehramtsanfängerinnen und -anfängern einen sogenannten „Praxisschock“, eine Veränderung „von Einstellungen und Verhalten sowie Stress bzw. Burnout-Symptome als Resultat der ersten Konfrontation mit der unterrichtlichen Praxis“

(Klusmann et al., 2012, S. 276) auslösen, der letztendlich eine hohe berufliche „Abbruch- bzw. Wechselquote“ (ebd.) nach sich ziehen kann.
Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass alle Lehrkräfte eine intensivere Thematisierung der Problematik, sowohl im Studium als auch im Referendariat als Teil der Berufsausbildung, fordern. Hierbei variieren das Augenmerk der Lehrkräfte zwischen mehr theoretischem Wissen über die Ursachen, Handlungs- und Präventionsmöglichkeiten (L1, L6) und mehr praktischer Übung in Form von Praktika, Hospitationen oder praxisnahen Fallbeispielen (L2, L3, L4, L5). Unter Berücksichtigung der Ergebnisse von Klusmann et al. (2012), die zeigen, dass ein größeres theoretisches Wissen über Klassenführung sowie eine längere praktische Erfahrung die erlebte Beanspruchung von Berufseinsteigern reduzieren, lässt sich daraus schließen, dass eine zunehmende Verzahnung von Theorie und Praxis notwendig ist.

Um aus eigener Erfahrung heraus zur Verbesserung der Ausbildungsbedingungen beizutragen, unterstützen nahezu alle Lehrkräfte (L1, L2, L4, L5, L6), unabhängig davon an welcher Schule sie unterrichten und wie viel Berufserfahrung sie haben, Lehramtsanwärterinnen und -anwärter im Umgang mit Unterrichtsstörungen. Hierbei halten sie die explizite Thematisierung sowie Darbietung konkreter erfahrungsbasierter Handlungsmöglichkeiten für besonders wichtig.

13 Fazit und Ausblick

Das Ziel dieser Arbeit war es, die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen aus Sicht von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schüler zu untersuchen. Die gewonnen Erkenntnisse sind vor dem Hintergrund der begrenzten Stichprobengröße sowie der spezifischen Erhebungskontexte zu interpretieren. Auch wenn die Ergebnisse nicht ohne Weiteres generalisierbar sind, liefern sie wertvolle Impulse für die schulische Praxis sowie die pädagogische Forschung.
Die erhobenen Daten bieten einen facettenreichen Einblick in die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen und bestätigen zentrale Aspekte, die bereits im theoretischen Teil literaturbasiert dargelegt wurden: Unterrichtsstörungen werden einerseits sowohl von Lehrkräften als auch von Schülerinnen und Schülern verursacht. Andererseits werden sie von den schulischen Akteurinnen und Akteuren entsprechend ihrer jeweiligen Rolle im Unterricht wahrgenommen und stellen somit höchst subjektive Ereignisse dar. Ihre Erscheinungsformen sind ebenso vielfältig wie ihre Ursachen sowie die präventiven und reaktiven Maßnahmen zu ihrer Bewältigung.

Die Einbeziehung verschiedener Schulen verdeutlicht zudem, dass Unterrichtsstörungen kein schul- oder länderabhängiges Phänomen darstellen, sondern ein strukturelles Problemfeld der Institution Schule insgesamt sind. Insbesondere die potenziellen Auswirkungen von Störungen, etwa auf die Lernatmosphäre oder die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, unterstreichen, dass die Prävention von Unterrichtsstörungen eine zentrale Aufgabe der Lehrkraft im Schulalltag darstellt, auf die sich viele jedoch nur unzureichend vorbereitet fühlen. Daraus ergibt sich die Notwenigkeit einer gezielteren, praxisnäheren Vorbereitung im Rahmen des Lehramtsstudiums, die neben fundiertem theoretischem Wissen auch praktische Handlungskompetenzen im Umgang mit Unterrichtsstörungen, beispielsweise durch Fallbeispiele oder Hospitationen, vermitteln sollte. Aufbauend auf den Ergebnissen dieser Arbeit könnten in zukünftigen Studien entsprechende Qualifizierungsprogramme entwickelt und evaluiert werden.

Die Befragung unterschiedlicher schulischer Akteurinnen und Akteure zeigt darüber hinaus, dass auch Schülerinnen und Schüler ein differenziertes Bewusstsein für Unterrichtsstörungen besitzen und diese klar wahrnehmen. Ihre Perspektiven können für Lehrkräfte eine wichtige Grundlage zur Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns darstellen und sollten aktiv in die Unterrichtsgestaltung und Störungsprävention integriert werden.

Aus der vorliegenden Arbeit lassen sich zuletzt auch persönliche Erkenntnisse für die spätere berufliche Praxis ableiten: Unterricht sollte stets sorgfältig vorbereitet werden. Im Zuge dessen sollten mögliche beeinflussbare Störquellen systematisch minimiert werden. Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler sollten nicht vorschnell eine Stigmatisierung der jeweiligen Lernenden nach sich ziehen, sondern vielmehr als Ausdruck unausgesprochener Bedürfnisse verstanden werden. Dementsprechend können sie einen Anlass zur kritischen Selbstreflexion bieten. Um Unterrichtsstörungen weitestgehend vorzubeugen, sollte gezielt in die Implementierung präventiver Maßnahmen investiert werden, denn diese können sich nachhaltig positiv auf alle Beteiligten auswirken. Nichtsdestotrotz ist zu berücksichtigen, dass die Entstehung von Unterrichtsstörungen durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird und daher „bis zu einem gewissen Grad normale Begleiterscheinungen von Unterricht“ (Lohmann, 2014, S. 14) darstellen. Realistischerweise kann daher nur der Anspruch eines störungsarmen Unterrichts verfolgt werden; ein vollkommen störungsfreier Unterricht bleibt letztendlich eine Utopie beziehungsweise eine „didaktische Fiktion“ (ebd., S. 14).

14 Literaturverzeichnis

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211-229. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002

Biller, K. (1979). *Unterrichtsstörungen* (1. Aufl.). Klett.

Bundeszentrale für politische Bildung. (2018). *Der Raum als "dritter Pädagoge": Über neue Konzepte im Schulbau.* https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/278835/der-raum-als-dritter-paedagoge-ueber-neue-konzepte-im-schulbau/

Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: eine Frage der Perspektive?*. Waxmann.

Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationship on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38*(4), 207-234. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2

Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung e.V. (DGUV) (2014). *Sichere Schule – Lebensraum/Unterrichtsraum.* https://sish.rms2cdn.de/files/pdf-brochures/lernraum_unterrichtsraum_1739546475.pdf

Dreikurs, R. (1971). *Psychologie im Klassenzimmer* (5. Aufl.). Klett.

Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6., vollst. überarb., aktualis. u. erw. Aufl.). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2

Eckstein, B., Grob, U. & Reusser, K. (2016). Unterrichtliche Devianz und subjektives Störungsempfinden: Entwicklung eines Instrumentariums zur Erfassung von Unterrichtsstörungen. *Empirische Pädagogik, 30*(1), 113-129.

Eckstein, B., Luger, S., Grob, U. & Reusser, K. (2018). *SUGUS: Technischer Bericht der quantitativen Teilstudie. Studiendesign, Stichprobe und Skalendokumentation.* Universität Zürich. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31397.40162

Eichhorn, C. (2010). *Classroom-Management: wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten* (3. Aufl.). Klett-Cotta.

Eichhorn, C. (2014). *Die Klassenregeln: guter Unterricht mit Classroom-Management*. Klett-Cotta.

Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal, 80*(5), 219-231. https://www.jstor.org/stable/1001461

epd. (2025). Klassengrößen in Baden-Württemberg bleiben stabil. *Evangelische Zeitung.* https://evangelische-zeitung.de/klassengroessen-in-baden-wuerttemberg-bleiben-stabil

Fend, H. (2009). Theorie und Empirie des Bildungswesens in der Moderne. In H. Fend (Hrsg.), *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (S. 19-122). VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91788-7

Frenzel, E. (2015). Alles im grünen Bereich! Pflanzen zur Gestaltung von Schule als Lebensraum. In G. Opp & A. Bauer (Hrsg.), *Lebensraum Schule: Raumkonzepte planen, gestalten, entwickeln* (S. 255-279). Fraunhofer IRB Verlag.

Fuß, S. & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription: eine praktische Einführung* (2. Aufl.). UTB. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838550749

GEW. (2009). *Beeinträchtigung durch Lehrkräfte selbst: In welchem Ausmaß wird das Lernen der Schülerinnen und Schüler an Ihrer Schule von folgenden Verhaltensweisen zu einem gewissen Ausmaß bzw. sehr viel beeinträchtigt?*. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=23888&token=42d50a94972bf631145d9d4fa5c4791838f8ffc1&sdownload=&n=Gra_Beeintraechtigung_durch_Lehrer_selbst.pdf

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2009). *„Die meisten Lehrerinnen und Lehrer sind verkannte Helden des Alltags“: GEW zur OECD-Lehrerstudie TALIS und zur Online-Lehrerbefragung der GEW.* GEW. https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=23887&token=6b2f6a4fcb56ba2a2d07a8d03bcd72ccf1574d62&sdownload=&n=PM_TALIS_18_06_09.pdf

Gläser-Zikuda, M., Stephan, M. & Hofmann, F. (2022). Qualitative Auswertungsverfahren. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Prochnow & I. Post (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: eine elementare Einführung* (S. 237-251). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27277-7

Haag, L. & Streber, D. (2020*). Klassenführung: erfolgreich unterrichten mit Classroom Management* (2., überarb. Aufl.). Beltz. https://content-select.com/de/portal/media/view/5e6234f7-59bc-4842-ac8c-4a1db0dd2d03

Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie: erfolgreiches Lernen und Lehren* (4., aktuali. Aufl.). Kohlhammer.

Hasselhorn, M. & Gold, A. (2022). *Pädagogische Psychologie: erfolgreiches Lernen und Lehren* (5., überabr. Aufl.). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-039783-5

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4

Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (8. Aufl.). Klett/Kallmeyer.

Hirn, M. & Kaiser, R. (2019). Viel mehr Kooperationsaufgaben, viel mehr Arbeit. *GEW.* https://www.gew-bw.de/aktuelles/detailseite/viel-mehr-kooperationsaufgaben-viel-mehr-arbeit

Kelle, U., Reith, F. & Metje, B. (2025). Empirische Forschungsmethoden. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interkation*: *Inhaltsfelder, Forschungsperspektive und methodische Zugänge* (S. 3-39). Springer VS Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-45042-7

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 20*(3), 161-173. https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161

Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 26*(4), 275-290. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078

Korte, J. (2002). „…damit man gut zurechtkommt“ - Gebote und Verbote für das Zusammenleben in der Schule. *Friedrich Jahresheft, 20*, 17-19.

Kounin, J. S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Waxmann.

Krappmann, L. & Oswald, H. (2011). Beziehungsgeflechte und Gruppen von Gleichaltrigen Kindern in der Schule. In A. Ittel, H. Merkens & L. Stecher (Hrsg.), *Jahrbuch Jugendforschung* (S. 319-370). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93116-6_12

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung: Grundlagentexte Methoden* (5., überarb. Aufl.). Beltz Juventa. https://content-select.com/de/portal/media/view/5e623532-20b8-4f33-b19e-4a1db0dd2d03

Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik (IPN). (2023). *IPN-Forschungsbericht 2021/2022.* https://static.leibniz-ipn.de/FB_2021-2022/epaper/IPN-Forschungsbericht2021-222.pdf

Leitz, I. & Jünger, W. (2009). Man nehme… Rezepte gegen Unterrichtsstörungen?. *Die Grundschulzeitschrift: gemeinsam Schule machen, 23*(224), 4-9.

Lohmann, G. (2014). *Mit Schülern klarkommen: professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten* (11. Aufl.). Cornelsen.

Marusic, C. (2023). *Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen*. Springer VS Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-41700-0

Martens, M. (2015). Unterrichtsstörungen reflektieren? Zum Verständnis von Verantwortungszuschreibung und Verantwortungsübernahme. *Friedrich Jahresheft, 33*, 21-23.

Mayring, P. & Fenzl, T. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 691-706). Springer VS Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Beltz.

McPhillimy, B. (1996). *Controlling your class: a teacher's guide to managing classroom behaviour.* Wiley.

Meyer, H. (2011). *Was ist guter Unterricht?* (8. Aufl.). Cornelsen-Scriptor.

Nolting, H.-P. (2013). *Störungen in der Schulklasse: ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (11. Aufl.). Beltz.

O'Neill, S. & Stephenson, J. (2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence?. *Teaching and Teacher Education, 28*(8)*,* 1131-1143. http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.008

Pfitzner, M. & Schoppek, W. (2000). Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler – eine empirische Untersuchung. *Unterrichtswissenschaft – Zeitschrift für Lernforschung, 28*(4)*,* 350-378. https://www.pedocs.de/volltexte/2013/5478/pdf/UnterWiss_2000_4_Pfitzner_Schoppek_Gemeinsamkeiten_Diskrepanzen_D_A.pdf

Rattay, C. (2017). Institutionelle Ursachen. In C. Rattay, J. Schneider, R. Wensing & O. Wilkes (Hrsg.), *Unterrichtsstörungen souverän meistern – das Praxisbuch: Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung* (S. 14-18). Auer.

Rattay, C. & Wensing, R. (2017). Fünf Eskalationsstufen von Unterrichtsstörungen und mögliche Gegenmaßnahmen. In C. Rattay, J. Schneider, R. Wensing & O. Wilkes (Hrsg.), *Unterrichtsstörungen souverän meistern – das Praxisbuch: Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung* (S. 59-80). Auer.

Rattay, C. & Wilkes, O. (2017). Lehrer als „Störfaktor". In C. Rattay, J. Schneider, R. Wensing & O. Wilkes (Hrsg.), *Unterrichtsstörungen souverän meistern – das Praxisbuch: Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung* (S. 18-23). Auer.

Rogers, B. (2013*). Classroom Management: das Praxisbuch*. Beltz.

Sattler, S. (2007). *Rituale im Grundschulunterricht*. Verlag Empirische Pädagogik.

Scherzinger, M., Wettstein, A. & Wyler, S. (2017). Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen: Ergebnisse einer Interviewstudie zum subjektiven Erleben von Störungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik uns ihre Nachbargebiete, 86*, 70-83.

Scherzinger, M., Wettstein, A. & Wyler, S. (2018). Aggressive und nicht aggressive Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler sowie durch Klassen- und Fachlehrpersonen. Eine Videostudie. *Empirische Sonderpädagogik, 10*(4), 388-407. https://doi.org/10.25656/01:16782

Shore, K. (2013). *Die große Hausapotheke gegen Unterrichtsstörungen: 700 Handlungsanregungen für mehr Disziplin und produktives Arbeiten in der Grundschule* (1. Aufl.). Verlag an der Ruhr.

Simpson, R. (2017). A case study of the perceived impact of disruptive behavior among grade 9 and 11 students on their academic performance at a corporate high school. *Journal of Education, 5*(1), 28-42. https://doi.org/10.53819/81018102t5051

Somersalo, H., Solantaus, T. & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry, 56*(4), 285-290. https://doi.org/10.1080/08039480260242787

Standop, J. (2008a). Rituale I: Funktion und Einsatz. Eine methodische Einführung (Teil 1). *Grundschule – Magazin für Aus- und Weiterbildung, 40*(5), 42–44.

Standop, J. (2008b). Rituale II: Im Unterricht. Eine methodische Einführung (Teil 2). *Grundschule – Magazin für Aus- und Weiterbildung, 40*(6), 42–44.

Stein, R. & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen: ein integratives didaktisches Modell* (3., überarb. u. aktuali. Aufl.). UTB. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838553733

Unterrichtsstörungen.com (o.D.). *Arten von Unterrichtsstörungen*. https://unterrichtsstoerungen.com/arten-von-unterrichtsstoerungen/

Wahl, D., Weinert, F. E. & Huber, G. L. (2001). *Psychologie für die Schulpraxis: ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrer* (7. Aufl.). Kösel.

Walter, P. & Walter, C. (2014). *Müssen Lehrer streng sein?: Unterrichtsstörungen und Klassenmanagement in der Schülerwahrnehmung*. Lit.-Verlag.

Wesselborg, B. & Bauknecht, J. (2023). Belastungs- und Resilienzfaktoren vor dem Hintergrund von psychischer Erschöpfung und Ansätzen der Gesundheitsförderung im Lehrerberuf. *Prävention und Gesundheitsförderung, 18*, 282-289. https://doi.org/10.1007/s11553-022-00955-z

Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2022). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen* (2. Aufl.). Kohlhammer. https://doi.org/10.17433/978-3-17-042135-6

Winkel, R. (2018). *Der gestörte Unterricht: diagnostische und therapeutische Möglichkeiten* (12. Aufl.). Schneider Verlag Hohengehren. https://elibrary.utb.de/doi/book/10.3278/9783763963157

Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2013). Self-fulfilling prophecy. *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (16. Aufl., S. 1410). Verlag Hans Huber.

Wirtz, M. A. (2021). Selbsterfüllende Prophezeiung. *Dorsch – Lexikon der Psychologie.* https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/selbsterfuellende-prophezeiung

15 Anhang

15.1 Interviewleitfäden

15.1.1 Lehrkräfte – Deutsch

Einstieg:

- Begrüßung und Wertschätzung der Teilnahme
- Kurzer Umriss des Themas

Einstiegsfrage:

- Seit wie vielen Jahren sind Sie schon Lehrkraft?

Hauptteil:

Frage 1: Wie würden Sie den Begriff „Unterrichtsstörung“ definieren, beziehungsweise ab welchem Vorkommnis oder Geräuschpegel sprechen Sie von einer Unterrichtsstörung?

Frage 2: Welche Klassenstufen unterrichten Sie?

Frage 3: Ab welcher Klassenstufe tauchen Ihrer Erfahrung nach die meisten Unterrichtsstörungen auf und woran, meinen Sie, könnte dies liegen?

Frage 4: Welchen Zeitraum einer regulären Schulstunde verbringen Sie durchschnittlich in diesen Klassenstufen mit Unterrichtsstörungen?

Frage 5: Welche Arten von Störungen tauchen dabei generell auf und welche dieser Störungen kommen besonders häufig vor (z.B. Maßregelungen, mit dem Sitznachbar reden, reinrufen)?

Frage 6: Welche Maßnahmen im Sinne von Classroom-Management ergreifen Sie, um Probleme zu erkennen und Störungen zu begegnen?

Frage 7: Welche Auswirkungen haben die Störungen im Hinblick auf…

- das Klassenklima
- das Verhalten der anderen Schülerinnen und Schüler
- die Lehrer-Schüler-Interaktion
- die schulischen Leistungen von häufig störenden und gestörten Kindern

Frage 8: Worin liegen Ihrer Erfahrung nach die Ursachen von Unterrichtsstörungen (z.B. Sozialverhalten, ADHS als Begleiterkrankung bei Störungen des Sozialverhaltens, häusliches dissoziales aggressives oder aufsässiges Verhalten, Schulverweigerung, Missachtung gesellschaftlich anerkannter Werte)?

Frage 9: Inwiefern tragen Ihrer Meinung nach Lehrkräfte selbst zur Entstehung von Unterrichtsstörungen bei (z.B. rollenspezifische Subjektivität, fehlende kritische Reflexion und Hineinversetzen in die Rolle der SuS, persönliches Gespräch mit SuS suchen, nonverbales Verhalten, Humor)?

Frage 10: Wie kann Ihrer Meinung nach die Entstehung von Unterrichtsstörungen präventiv vorgebeugt werden (z.B. Abbau des kommunikativen Ungleichgewichts LK-SuS, Perspektivwechsel, Classroom-Management, kritische Selbstreflexion, Selbst- und Beziehungskompetenz, Unterrichtsgestaltung, Suche nach Aktivierungsmöglichkeiten und Eigenaktivität, eigene Lernwege finden, Empathie und Wertschätzung der LKs und SuS)?

Frage 11: Auf einer Skala von 1-10, wie sehr belasten Sie die Unterrichtsstörungen psychisch (1=gar nicht, 10=sehr stark)?

> **Frage 11a:** Wie gehen Sie mit dieser Belastung um (Erhalt der eigenen physischen und psychischen Gesundheit)?

Frage 12: Inwiefern wurden Sie im Studium auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen vorbereitet?

> **Frage 12a:** Was hätten Sie sich in diesem Rahmen gewünscht beziehungsweise welche Verbesserungsvorschläge haben Sie an das Studium?
>
> **Frage 12b:** Haben Sie auch eigene Initiativen unternommen, um Studierende auf diese Praxisphänomene vorzubereiten?
>
> **Frage 12c:** Haben Sie Kolleginnen und Kollegen bei der Bewältigung von Problemen mit Unterrichtsstörungen unterstützt?

Abschlussfrage:

Gibt es einen wichtigen Punkt, den wir Ihrer Meinung nach noch hätten besprechen sollen beziehungsweise gibt es etwas, was Sie gerne noch ergänzen möchten?

Abschluss:

- Verabschiedung

15.1.2 Lehrkräfte – Englisch

Introduction:

- Greeting and acknowledgement of participation
- Brief outline of the topic

Introducing question:

- How long have you been working as a teacher?

Main part:

Question 1: How would you define the term "classroom disturbance" and at what point do you consider something a disturbance in terms of occurrence or noise level?

Question 2: Which grade levels do you teach?

Question 3: Based on your experience, from which class level do classroom disturbances occur most frequently and why do you think that is?

Question 4: During a regular lesson, how much time on average do you spend dealing with classroom disturbances in these class levels?

Question 5: What types of disturbances generally occur, and which of these disturbances are particularly frequent (e.g., reprimands, talking to a seatmate, interrupting the teacher)?

Question 6: Which classroom management strategies do you use to identify problems and address disturbances?

Question 7: What impact do disturbances have on…

- the classroom atmosphere
- the behavior of other students
- the teacher-student-interaction
- the academic achievement of disturbing and disturbed students

Question 8: Based on your experience, what are the causes of classroom disturbances (e.g., social behavior, ADHD as a comorbidity of conduct disorders, antisocial, aggressive, or defiant behavior at home, school refusal, disregard of socially accepted values)?

Question 9: In your opinion, to what extent do teachers themselves contribute to the development of classroom disturbances (e.g., role-specific subjectivity, lack of critical reflection and perspective taking, engaging in personal conversations with students, nonverbal behavior, humor)?

Question 10: In your opinion, how can classroom disturbances be prevented (e.g., reducing the communicative imbalance between teacher and students, perspective-taking, classroom management, critical self-reflection, self- and relationship competence, lesson planning, creating opportunities for active engagement, fostering empathy and appreciation between teachers and students)?

Question 11: On a scale from 1-10, how much do classroom disturbances affect you mentally (1=not at all, 10=very strongly)?

> **Question 11a:** How do you cope with this stress (in terms of maintaining your own physical and mental health)?

Question 12: During your studies, to what extent were you prepared for dealing with classroom disturbances?

> **Question 12a:** Is there anything you would have wished for in this regard, or rather, which improvements would you suggest?
>
> **Question 12b:** Have you taken any personal initiatives to prepare future teachers (students) for these practical challenges?
>
> **Question 12c:** Have you supported colleagues in dealing with classroom disturbances?

Final question:
Is there anything else that you would like to discuss within this interview or that you would like to add?

Closing

- Goodbye

15.1.3 Schülerinnen und Schüler

Einstieg:

- Begrüßung und Wertschätzung der Teilnahme
- Kurzer Umriss des Themas

Einstiegsfrage:

- Auf einer Skala von 1-10, wie viel Spaß macht dir die Schule (1=gar keinen Spaß, 10=sehr viel Spaß)?

  Rückfrage: Kannst du erklären, warum du diese Zahl gewählt hast?

Hauptteil:

Frage 1: Welche Situationen im Unterricht stören dich, wenn du dich gerade konzentrieren willst?

Hilfestellung (falls notwendig):

- Es wird mit dem Sitznachbar/der Sitznachbarin geredet
- Es wird reingerufen
- Es wird aufgestanden und rumgelaufen
- Es wird mit dem Stuhl gekippelt
- Es wird nicht gearbeitet trotz Aufgabenstellung/Arbeitsauftrag
- Jemand rastet aus
- Störungen von draußen (z.B. Lärm vom Flur oder von der Straße, eine andere Lehrkraft kommt ins Klassenzimmer)

  Frage 1a: Warum stört dich das?

Frage 2: Wenn du an eine Schulstunde bei deiner Klassenlehrkraft denkst, wie oft gibt es in einer Stunde Situationen, die dich stören oder stören könnten?

Hilfestellung (falls notwendig):

- nie
- manchmal
- sehr oft

Frage 3: Welche störenden Situationen kommen deiner Meinung nach besonders häufig im Unterricht vor?

Frage 4: Wie reagiert deine Klassenlehrkraft, wenn jemand im Unterricht stört?
Hilfestellung (falls notwendig):

- Meine Lehrkraft ermahnt das Kind kurz (z.B. Hör bitte auf zu reden.)
- Meine Lehrkraft erinnert das Kind an die Klassenregeln
- Meine Lehrkraft schaut das Kind mahnend an/schüttelt den Kopf (sagt aber nichts)
- Das Kind bekommt eine Strafarbeit
- Meine Lehrkraft macht nichts

Frage 5: Findest du die Reaktion deiner Klassenlehrkraft angemessen oder würdest du dir eine andere Reaktion wünschen?

Frage 5a.1: Warum findest du das gut?

Frage 5a.2: Welche Reaktion würdest du dir stattdessen wünschen und warum?

Frage 6: Welchen Einfluss hat es deiner Meinung nach auf die anderen Kinder in der Klasse, wenn jemand stört?
Hilfestellung (falls notwendig):

- Die anderen Kinder machen mit
- Die anderen Kinder sind genervt
- Die anderen Kinder ermahnen das Kind, das gerade stört

Frage 7: Wenn jemand bei euch im Unterricht stört, was glaubst du, warum das Kind das macht?
Hilfestellung (falls notwendig):

- Das Unterrichtsthema ist langweilig
- Das Fach macht keinen Spaß
- Das Kind hat keine Lust auf die Schule
- Meine Lehrkraft ist zu streng
- Meine Lehrkraft ist zu wenig verständnisvoll
- Die Erklärungen und Arbeitsaufträge meiner Lehrkraft sind unverständlich
- Das Kind möchte Aufmerksamkeit (und Anerkennung)
- Die Aufgaben sind zu leicht
- Die Aufgaben sind zu schwer

Frage 8: Gibt es etwas, was deine Klassenlehrkraft im Unterricht macht, was dich stört, wenn du dich gerade konzentrieren willst?

Hilfestellung (falls notwendig):

- Meine Klassenlehrkraft fängt an zu reden, wenn gerade Arbeitsphase ist

Frage 9: Wie könnte es deiner Meinung nach weniger störende Situationen im Unterricht geben?

Frage 10: Hast du einen Wunsch, wie deine Klassenlehrkraft den Unterricht anders gestalten könnte (z.B. interessantere Themen)?

Abschlussfrage:

Gibt es noch etwas, was wir deiner Meinung nach vergessen haben zu besprechen oder was du gerne ergänzen möchtest?

Abschluss:

- Verabschiedung

15.2 Transkriptionen

15.2.1 Transkriptionen – Lehrkräfte

15.2.1.1 Interview 1

Interviewpartner*in	L1, männlich
Schulform	Regelgrundschule
Land	Deutschland
Berufserfahrung	26 Jahre

I: Also erstmal würde ich mich gerne nochmal bei dir bedanken, dass du dir die Zeit nimmst und mit mir das Interview führst. Und ich hatte dir ja schon geschrieben, dass ich meine Masterarbeit über Unterrichtsstörungen schreibe. Und im praktischen Teil soll es unter anderem darum gehen, wie Lehrkräfte die Unterrichtsstörungen wahrnehmen und auch, wie sie damit umgehen. Und zu Beginn würde ich dich gerne erstmal fragen, wie lange du denn schon als Lehrkraft arbeitest?

L1: 26 Jahre.

I: Okay, und wie würdest du den Begriff „Unterrichtsstörung“ definieren also ab welchem Vorkommnis oder welchem Geräuschpegel ist es für dich eine Unterrichtsstörung?

L1: Alles, was den Fortgang meines Unterrichts aufhält und nichts mit dem gerade besprochenen Inhalt zu tun hat. (..)

I: Und welche Klassenstufen unterrichtest du?

L1: Vier im Moment, Klassenstufe vier.

I: Und ab welcher Klassenstufe tauchen deiner Erfahrung nach die meisten Unterrichtsstörungen auf und was glaubst du, woran könnte das liegen?

L1: Das kann ich nicht sagen, ich habe mir Gedanken gemacht. Ich habe Kolleginnen, die in eins unterrichten und die jammern vor lauter Störungen. Ich bin in vier, habe gerade eine Klasse, die völlig gediegen ist, also ganz brav. Je nachdem welche Zusammensetzung du hast, kannst du schon ab eins am Kämpfen sein mit Unterrichtsstörungen. Das lässt sich glaube ich, nicht pauschal beantworten meiner Ansicht nach.

I: Okay. Und welchen Zeitraum von einer regulären Unterrichtsstunde verbringst du durchschnittlich mit Unterrichtsstörungen?

L1: In der Klasse im Moment vielleicht 1-2%.

I: Okay.

L1: Würde ich mal schätzen, aber ich hatte auch schon andere Klassen, da ging der Anteil natürlich höher. Ja.

I: Was würdest du sagen, was so das meiste war? (..)

L1: Kommt natürlich auf die Stunde und den Tag an, je nachdem, wie die Kinder drauf sind oder wer vielleicht gerade Bauchschmerzen hat oder ins Klassenzimmer sich erbricht, hm 15%.

I: Mhm.

L1: Aber das ist jetzt wirklich sehr vage.

I: Okay. Welche Arten von Unterrichtsstörungen kommen denn generell vor und welche davon kommen besonders häufig vor?

L1: Also es gibt Unterrichtsstörungen von außen. Das heißt, jemand dringt in den Unterricht ein, Kollege, Sekretärin, und stört. Es gibt den Baulärm, also von außen kommende Störungen, Presslufthammer, bei uns wird gerade gebaut an der Schule, das stört massiv. Und es gibt die Unterrichtsstörungen, die von innerhalb des Klassenzimmers kommen, von der Lehrperson und natürlich von den Kindern. Die Quellen sind unterschiedlich, aber alles stört den Fortgang. (..) Und nach der Frage welcher Art (.) von Reinrufen, Streiten, Rausrennen, cholerische Anfälle. Also ich kann dir jetzt eine endlose Liste geben. Bis jemand, dem geht es total schlecht, um den muss ich mich jetzt kümmern, sehe ich auch als Unterrichtsstörung, auch wenn natürlich niemand was dafür kann.

I: Mhm. (..) Was ist das Häufigste davon?

L1: Also das Häufigste ist tatsächlich reinrufen und sich nicht aktiv am Unterricht beteiligen. Damit meine ich auch jemand dämmert weg, also da ist keine Aufmerksamkeit da passiv und da ist keine Aufmerksamkeit da aktiv. Das heißt, jemand stört aktiv den Unterricht. Ja, das ist das Häufigste, das von den Kindern ausgeht. Aber ich schließe mich auch gar nicht aus, wir Lehrpersonen tragen natürlich auch mit zu Unterrichtsstörungen bei, ja. Aber deine Frage nach dem Häufigsten: Ja reinrufen, kleine, große Störungen, mit Sachen spielen auf dem Tisch und so das ist das kleine Zeug, das ist am Häufigsten.

I: Okay, und du hattest gerade schon angesprochen, dass Lehrkräfte auch dazu beitragen. Das ist tatsächlich auch eine Frage, die noch kommt. Inwiefern würdest du denn sagen, tragen Lehrkräfte selbst zur Entstehung von Unterrichtsstörungen bei?

L1: Also präventiv, wenn die Leute nicht gut vorbereitet sind. Bedeutet erstens ich habe zum Beispiel viel Leerlauf in der Stunde, wo die Kinder nicht sinnvoll beschäftigt sind. Oder mir fällt unter der Zeit ein, ich habe diese Kopie noch und ich muss das noch an die Tafel schreiben. Das sind alles Unterbrechungen, die den Fortgang stören. Das ist das, was ich im Vorfeld als Lehrkraft eigentlich eliminieren könnte. Dann natürlich, wenn ich selber sehr nervös, hibbelig bin und (..) jede Störung, die auftritt, der Bagger, der draußen fährt, das Flugzeug was drüber fliegt, wenn ich dem Aufmerksamkeit schenke und es erwähne, das heißt auch, wenn ich nicht fokussiert bin. Und vor allen Dingen die inkonsequente Handhabung von Regeln und Ritualen. Das heißt, wenn ich nicht konsistent und konsequent bin und meine Dinge praktisch durchsetze oder darauf bestehe, dann merken die Kinder auch schnell: Der ist beliebig, ich kann da reinrufen, da passiert nichts. Ich kann meinem Nachbarn das Brot wegnehmen, da passiert nichts. Also das sind so Sachen, wo wir beitragen, finde ich.

I: Hm.

L1: Ich sehe es auch als eine Unterrichtsstörung an, wenn eine Lehrkraft nicht respektvoll mit den Kindern umgeht und das bringt dann Unruhe in den Unterricht oder Missstimmung. Auch das ist eine Unterrichtsstörung meiner Ansicht nach. (..)

I: Und wie kann deiner Meinung nach die Entstehung von Unterrichtsstörungen präventiv vorgebeugt werden?

L1: Ein klarer Rahmen, was die Disziplin angeht. Disziplin ist immer so negativ behaftet. Ich sehe es durchaus so mit Disziplin meine ich, alle beteiligen sich am Unterricht und sind aufmerksam. Und das kann ich im Vorfeld natürlich vermeiden, wenn den Kindern klar ist, da ist ein bestimmter Regel- und Ritualrahmen der sanktioniert: Wenn das passiert, passiert das. Und wenn ich das konsequent handhabe, dann schleift sich das ein. Das ist das Erste. Das Zweite ist, das habe ich schon erwähnt, wenn ich zum Beispiel pünktlich beginne, und zwar konsequent jeden Tag und die Kinder rennen nicht zehn Minuten im Klassenzimmer rum, bevor mein Unterricht anfängt, dann ist das zum Beispiel ein Punkt. Oder wenn ich meine Materialien zur Hand habe, mein Unterricht, meine Sachen sind vorbereitet, dann trägt das alles zum guten Unterrichtsfluss bei und vermindert Unterrichtsstörungen. Und das ist was, wo ich sehr Wert drauf lege, weil ich den Punkt Konsequenz der Lehrkraft und gute Vorbereitung als die Wichtigsten empfinde. Ich erlebe es bei Kolleginnen, da werden nach der Pause, da verstreichen Minuten bis die im Klassenzimmer erscheinen oder wenn es geklingelt hat zu Unterrichtsbeginn verstreichen ewige Minuten, bis der Unterricht beginnt. Und bis dann was passiert, ist die Klasse schon völlig aufgedreht. Also die beiden Dinge sehe ich präventiv als die Wichtigsten an. (..)

I: Und worin liegen deiner Erfahrung nach die Ursachen von Unterrichtsstörungen?

L1: Wie viel Zeit hast du denn? (lacht)

I: Genug. (lacht)

L1: Also die Ursachen. Das habe ich ja eben erwähnt, wenn die Lehrkraft mangelhaft vorbereitet ist, nicht konsequent ist, wenn Kinder sich aufgrund ihrer Erziehung, ihres Verhaltens oder aufgrund bestimmter pathologischer Defizite einfach nicht an Regeln halten können. Es gibt wirklich Kinder, die haben Impulskontrollschwierigkeiten, da liegt es natürlich im Kind. Und wenn die Kinder weder von zu Hause Regeln gewohnt sind oder aufgrund ihrer Situation, ihrer Gesundheit, beeinträchtigt sind, dann sind es Ursachen. Viele Unterrichtsstörungen entstehen halt auch dadurch, dass sich manche Kinder einfach nicht gut an Regeln halten können. Das ist glaube ich die Hauptursache, warum Kinder stören. Und das sind die zwei Sachen die ich sehe, ich wiederhole mich jetzt. (..) Die häusliche Erziehung, die vielleicht auch durch die Lehrkraft nicht gut weitergeführt wird, also wenn man zu Hause beliebig ist und als Lehrkraft beliebig, und natürlich Kinder, die verschiedene ADHS, Autismus, Impulskontrolle, das habe ich alles erlebt. Ja, das sind so die Ursachen meiner Ansicht nach. Und nochmal, wenn ich von meiner Art her Kinder nicht gut behandle, dann provoziere ich damit auch Unterrichtsstörungen.

I: Ja. (..)

L1: Ja, und eine Sache hätte ich noch vergessen, wenn ich Kinder permanent über- oder unterfordere, dann provoziere ich auch Unterrichtsstörungen.

I: Ja. (..) Und dann kommen wir zu den Auswirkungen und da würde mich interessieren, welche Auswirkungen die Störungen im Hinblick auf das Klassenklima und auch auf das Verhalten der anderen Kinder haben und auf die Lehrer-Schüler-Interaktion und auch auf die schulischen Leistungen von störenden und gestörten Kindern? (4)

L1: Im Normalfall sind Unterrichtsstörungen natürlich für das Klassenklima abträglich. Wenn ich dann reagieren muss, also wenn ein Kind dadurch stört, dass es andere nervt, dann ist es ja per se schon für das Klassenklima beschissen, weil die sind in den Streitigkeiten verwickelt. (..) Wenn ich permanent durch Unterrichtsstörungen abgelenkt und genervt bin, dann reagiere ich unleidlich und werde natürlich auch (..) negativ reagieren gegenüber den Kindern, die stören. (...) Kannst du die Frage noch mal wiederholen?

I: Welche Auswirkungen haben die Störungen auf das Klassenklima und das Verhalten der anderen Kinder und die Lehrer-Schüler-Interaktion, das hattest du ja schon erwähnt gerade, und auch die schulischen Leistungen von häufig störenden und auch von gestörten Kindern?

L1: Ja, also Störungen im Allgemeinen bewirken natürlich immer eine Torpedierung des Unterrichts und dann wird meiner Meinung nach der Unterrichtsoutput schlechter. Das heißt, ich denke, dass nicht nur die störenden Kinder und die Gestörten, sondern auch die anderen in der Klasse leistungstechnisch darunter leiden. Ich glaube, dass eine Lehrerin, eine Klasse im Klassenverband, die ständig mit Störungen behaftet sind, einfach die Leistung nicht zeigen können, die sie in einem ruhigen Klima zeigen könnten, das ist ganz sicher. Zwischendrin hast du jetzt noch was erwähnt, wo ich einen wichtigen Punkt habe, ich muss dich nochmal bitten, die Frage zu wiederholen, sorry.

I: Alles gut, das sind auch viele Aspekte. Das Klassenklima hattest du ja schon erwähnt und das Verhalten der anderen Schülerinnen und Schüler. (..) Dann die Lehrer-Schüler-Beziehung.

L1: Mhm, dann waren noch (..)

I: Die schulischen Leistungen?

L1: Okay. Nein dann ist es mir jetzt leider entfallen. (...) Ja okay, dann ist es mir leider entfallen, sorry.

I: Alles gut. Kommt es aber auch mal vor, dass zum Beispiel die anderen Kinder dann irgendwas zu dem störenden Kind sagen also zum Beispiel „Hör auf, es stört!“ oder irgendwie sowas?

L1: Ganz oft, ja. Das kommt oft vor, die sanktionieren sich auch gegenseitig. Das zieht natürlich auch wieder die Unruhe hoch. Aber gerade, wenn man bestimmte Klassen-Sanktionierungssysteme hat, vielleicht erinnerst du dich, ich habe ja meine Kinosterne. (Ja.) Wenn die Klasse gut arbeitet, kriegt sie Sterne dazu. Und wenn da im Klassenverband Unruhe herrscht und ich gehe an die Tafel und wische einen Stern weg, dann gibt es immer wieder Kinder, die zu Einzelnen sagen: „Wegen dir haben wir das jetzt.“ Das ist ein ganz negativer Punkt. Und das muss ich dann klären, dass ich Sterne ja nur wegmache, wenn insgesamt sehr viel Unruhe in der Klasse ist. Ja, genau. Ja, sag die Frage nochmal bitte.

I: Ob die Kinder sich auch gegenseitig reglementieren?

L1: Ja genau, genau. Wollte ich da noch was dazu sagen? Ja, tun sie auch. Aber das finde ich, muss man dann unterbinden oder versuchen, zu unterbrechen, dass das nicht geht. Ja, erstens, weil es die Unruhe hochzieht, das verstehen die Kinder auch, und weil natürlich welche dann zu Unrecht angegangen werden. Ja, ja.

I: Und welche Maßnahmen im Sinne von Classroom Management ergreifst du, um diese Probleme oder Störungen zu erkennen und auch um den Störungen zu begegnen?

L1: Jetzt wiederholt es sich wieder. Also ich versuche pünktlich zu sein, meinen Unterricht und meine Sachen gut vorbereitet zu haben und ich versuche die Rituale und Regeln, die in meiner Klasse gelten, tatsächlich konsequent einzusetzen. Dann gibt es so Feinheiten wie, ich versuche, die Störungen auch meinerseits dadurch gering zu halten, dass ich viel nonverbal versuche zu regeln: Wortlos hingehen, also das proximative Verhalten, ich stehe dann in der Nähe des Störenden, das reicht oft schon, oder ich gehe wortlos hin und nehme Sachen weg, die jetzt gerade zum Spielen benutzt werden, oder ich tippe einfach jemandem, der stört, auf die Schulter. Das sind so einfache Maßnahmen, die den Unterrichtsverlauf nicht stören. Und wenn es dann massiver wird, gibt es dann halt unsere Ampel. Unsere drei Stufen mit einer Auszeit, meine Kinosterne gibt es. Aber genauso wird positiv sanktioniert, wenn es gut läuft. Also das hört sich jetzt alles so negativ an, aber das sind ja sowohl positive als auch negative Sanktionsmaßnahmen. Das heißt, eine ruhige Klasse kann sich durch die Sterne die Kinosachen verdienen oder jemand Gutscheine einheimsen. Also es bleibt bei der Sache gute Vorbereitung und Konsequenz und sich selber glaube ich (...) was Unterrichtsstörungsmanagement angeht, so arg wie möglich zurückhalten (..) dass man die Unruhe nicht noch selbst befördert. (..) Und dann natürlich, es gibt ja Kinder, gerade so Dauerstörer, da hilft es manchmal, wenn man sich eingehend einfach mal mit dem Kind beschäftigt und bespricht: Warum? Was ist da der Hintergrund? Und dieses Wissen hilft oft nicht nur Verständnis aufzubauen und ruhiger zu werden, sondern natürlich auch Maßnahmen zu ergreifen. Das heißt, ich gehe natürlich auch auf das Kind ein und will wissen, warum ist das so, dass das immer wieder passiert? (...)

I: Und auf einer Skala von eins bis zehn, wie sehr belasten dich die Unterrichtsstörungen psychisch? Also eins ist gar nicht und zehn ist sehr stark.

L1: Im Moment mit dieser Klasse eins, aber es gab auch schon andere Klassen, aber es war nie so, dass ich jetzt über einen Wert von vier oder fünf gehen musste oder das so einschätzen würde. Also wenn man jetzt zehn als es funktioniert gar nichts mehr nimmt.

I: Und wie bist du dann mit dieser Belastung, als sie höher war, umgegangen?

L1: Ja, das ist schwierig. Also, ich brauche dann vor allen Dingen zu Hause und für mich Auszeiten, weil ich dann sehr aufgewühlt und selber deprimiert oder frustriert nach Hause komme. Und dann muss ich natürlich von ausruhen über Sport, über Gespräche mit Frau oder Bekannten das kompensieren. Ja. (..) Aber das meiste, was bei mir wirkt, ist ich ziehe mich an so Tagen, die dann scheiße gelaufen sind oder die von Unterrichtsstörungen voll waren, einfach eine Stunde zurück und bin dann in Ruhe.

I: Und inwiefern wurdest du im Studium auf den auf den Umgang mit den Unterrichtsstörungen vorbereitet?

L1: Nun, das ist ja jetzt dann fast schon 30 Jahre her und ich würde sagen (...) wenig. Ich kann mich gar nicht erinnern, dass es erstens ein Seminar dazu gab, das gab es gar nicht. Und ob wir

in irgendwelchen Veranstaltungen darüber gesprochen haben, ich würde sagen nein. Die Erziehungswissenschaftsvorlesungen, die gingen um die Entwicklung des Kindes und so, also das war wenig, ich kann mich nicht erinnern. Aber ich habe das viel im Nachgang mir angeeignet, weil ich ja auch so mit Körpersprache immer mich beschäftige. Und zu Unterrichtsstörungen in der Klasse gibt es ja viel Literatur, aber im Studium (...)

I: Hättest du irgendwelche Verbesserungsvorschläge oder was hättest du dir gewünscht im Studium?

L1: Also im Studium wusste ich nicht, dass ich mir das wünsche, aber im Nachgang würde ich sagen, es wäre absolut notwendig, dass das Thema Unterrichtsstörungen und vor allem das regeln und präventiv und kurativ Einschreiten, dass da ein Instrumentarium mal vorgestellt wird. Das muss gar kein Seminar sein, aber vielleicht mal ein Wochenende oder so. Seminar wäre natürlich noch besser, Unterrichtsstörungen ist ein riesiger Teil, dass das tatsächlich im Studium thematisiert wird, sowohl was es ist, wo es herkommt, wie kann ich dem begegnen? Und auch das eigene, ich bin ja ein starker Vertreter von „Ich kann viel nonverbal regeln“ und Körpersprache vor der Klasse ist für mich ein ganz wichtiges Thema in der Hinsicht und da wird man eigentlich nicht vorbereitet.

I: Ja, ja, das stimmt tatsächlich. Jetzt gerade, wo ich auch am Ende vom Master bin, fühle ich mich jetzt auch nicht so top darauf vorbereitet, dass ich jetzt dann später mal weiß, wie genau ich damit umgehen soll.

L1: Man kriegt halt im Praktikum oder in den Hospitationen ein bisschen was mit.

I: Ja, aber das ist finde ich zu wenig. Ich glaube, es geht so vielen so, dass man sich da echt so viel mehr Praxis wünschen würde, weil dann wird das mal kurz thematisiert mit der Unterrichtsstörung in einer Sitzung und dann fragt man sich aber trotzdem „Wie wende ich es an? Wie mache ich es in der Praxis?“ Weil es funktioniert ja meistens nicht so wie im Buch. (..) Und ja, es nimmt nicht so viel Raum ein, wie es eigentlich einnehmen sollte finde ich, weil es ist ja schon etwas was eigentlich dauerhaft vorkommt. Jeden Tag.

L1: Es ist ein dicker Teil, ja. Und manche kommen ja gar nicht zurecht mit ihrem Unterrichten und Unterrichtsstörungen. Also es ist viel Autodidaktik und Selbstreflexion, ja.

I: Ja, ich hoffe, dass ich am Ende von der Masterarbeit mich ein bisschen sicherer fühle. Aber ich glaube, das kommt dann erst mit ein bisschen mehr Praxiserfahrung.

L1: Was ich in letzter Zeit immer wieder höre, ist, dass es wir Männer in der Hinsicht leichter haben. Gerade jetzt vor dem Hintergrund der zugewanderten Kulturen, wird der Unterschied zwischen „Wie kann ich als Mann agieren und stehen da drin und als Frau“, also ich erlebe es, dass es mir mitgeteilt wird.

I: Dass die Präsenz stärker ist von Männern?

L1: Dass der Respekt per se von denen, die jetzt aus den Maghrebstaaten oder aus dem Nahen Osten kommen, dass da der Respekt vor den Männern doch größer ist. Und das tut mir leid für die Kolleginnen, die dann sagen „Oh, also ihr habt da echt leichter.“

I: Ja. Okay dann die nächste Frage. Hast du auch eigene Initiativen unternommen, um Studierende darauf vorzubereiten?

L1: Na ja, dadurch, dass ich das ISP mache, versuche ich das immer wieder in die Diskussion zu bringen. Du weißt es ja noch von den Besprechungen, also die Frau [Name x] war ja immer eher fürs fachlich-inhaltliche und ich habe immer geguckt, dass wenn da Unterrichtsstörungen sind, wie das zu händeln ist. Aber würde ich kein ISP machen, hätte ich keine Einflussmöglichkeiten. (...)

I: Und hast du Kolleginnen und Kollegen bei der Bewältigung von Problemen mit Unterrichtsstörungen unterstützt?

L1: Na ja, ich in den seltenen Fällen, wo ich gefragt werde, gebe ich schon Tipps. Und wenn ich mal dazu komme, das gab es auch schon, dass Schüler abgedreht und durchgedreht sind, dann greift man natürlich helfend ein. Aber weder das Erste noch das Zweite findet nicht häufig statt. (...)

I: Dann kommen wir auch schon zur letzten Frage und die wäre, ob es noch einen Punkt gibt, den du gerne besprechen würdest oder irgendwas ergänzen möchtest?

L1: Hm, also ich glaube, das was du vorhin gesagt hast, kann ich einfach nur unterstützen. Es müsste von PH-Seite her einfach dem Thema ein bisschen Aufmerksamkeit gewidmet werden. Weil wenn ich nicht weiß, wie ich damit umgehe, steht und fällt mein Unterricht und unter Umständen fällt er ins Wasser.

I: Ja, das stimmt. (..) Sehr gut, dann sind wir am Ende. Danke dir nochmal für deine Zeit.

L1: Gerne.

15.2.1.2 Interview 2

Interviewpartner*in	L2, weiblich
Schulform	Regelgrundschule
Land	Deutschland
Berufserfahrung	5 Jahre

I: Also erstmal wollte ich mich nochmal bei dir bedanken, dass du dir die Zeit nimmst und mit mir das Interview führst. Und ich hatte dir ja schon gesagt, meine Masterarbeit geht über das Thema Unterrichtsstörungen und im praktischen Teil geht es darum, wie nehmen Lehrkräfte das Ganze wahr und wie gehen Lehrkräfte damit um. Und zu Beginn würde ich dich gerne erstmal fragen, wie lange du denn schon als Lehrkraft arbeitest?

L2: Ich bin jetzt seit fünf Jahren Lehrerin.

I: Und wie würdest du den Begriff „Unterrichtsstörung“ definieren beziehungsweise ab welchem Vorkommnis oder welchem Geräuschpegel ist es für dich eine Unterrichtsstörung?

L2: Für mich ist eine Unterrichtsstörung so, dass die ausgelöst wird, häufig durch das Verhalten von Schülern, muss aber nicht zwangsläufig von Schülern sein, und auch Ereignisse, die den Unterricht stören beziehungsweise der Unterricht nicht wie geplant umgesetzt werden kann und die Kinder vom Lernen abhält. Weil man geht ja in eine Unterrichtsstunde mit einem Ziel, mit einem Lernziel, und wenn man dieses Ziel aufgrund von störendem Verhalten oder irgendwelchen Ereignissen nicht erreicht, heißt aber jetzt auch nicht pauschal, dass jedes Verhalten irgendwie eine Störung mit sich bringt. Wie gesagt, nur wenn die Klasse dann nicht mehr lernen kann. Genau.

I: Und welche Klassenstufen unterrichtest du denn?

L2: Ich unterrichte zurzeit als Klassenlehrerin eine zweite Klasse und bin Fachlehrerin in zwei dritten Klassen.

I: Und ab welcher Klassenstufe tauchen denn deiner Erfahrung nach die häufigsten Unterrichtsstörungen auf und woran glaubst du liegt das?

L2: Ich finde, dass man da nicht wirklich zwischen Klassenstufen großartig unterscheiden kann. Was mir auffällt ist immer, wenn ein Wechsel eintritt, dass häufiger Störungen vorkommen, dass Kinder natürlich auch am Anfang ihre Grenzen testen und gucken „Wie weit kann ich bei gewissen Lehrpersonen gehen?“. Da ist es natürlich wichtig, Grenzen dann auch aufzuzeigen und zu zeigen: „Das ist meine Erwartungshaltung auch an die Klasse und so stelle ich mir den Unterricht vor.“ und gegebenenfalls dann auch mit Methoden arbeiten, Strukturen, Rituale, um die Klasse quasi dorthin zu führen, um einen guten Unterricht machen zu können. Genau. Aber ich würde jetzt nicht sagen: „Die Klassenstufen sind besonders anfällig für Unterrichtsstörungen.“ Es kommt immer auf die Gruppe drauf an und natürlich gibt es auch Ereignisse, unvorhersehbare Ereignisse, wie zum Beispiel ein Feueralarm, der jetzt auch eine Unterrichtsstörung sein kann. Ja.

I: Und welche Arten von Störungen kommen denn generell vor und was würdest du sagen kommt am Häufigsten vor davon?

L2: Am Häufigsten sind Unterrichtsstörungen bei mir von Kindern, die Schwierigkeiten haben, Regeln einzuhalten und sich an Regeln zu halten. Genau. Das kann natürlich sein durch Reinrufen, durch provokatives Verhalten, nicht-anerkennen von Autoritäten, das sind meines Erachtens die häufigsten Unterrichtsstörungen.

I: Kommt auch so was in Richtung aggressive Störungen vor?

L2: Ja, auf jeden Fall. Die Aggressivität von Kindern in dem Alter hat meines Erachtens zugenommen. Also wenn ich mir überlege, wie ich damals meiner Grundschullehrerin begegnet bin, mit sehr viel Respekt, wenn sie den Raum betreten hat, war ich ruhig, dann merke ich da jetzt doch einen großen Unterschied zu der Generation, die jetzt quasi in die Schule kommt. Gerade durch Erziehungsmaßnahmen zu Hause, wo man sagt, man begegnet dem Kind auf Augenhöhe, es werden wenige Grenzen gesetzt, die Kinder haben es natürlich schwierig, sich dann in der Gruppe zurechtzufinden, sich anzupassen, sich an Regeln zu halten und werden dann vielleicht auch zum ersten Mal mit wirklich solchen Regeln konfrontiert und wehren sich erstmal dagegen. Oder auch Schüler, die gelernt haben, dass sie durch aggressives Verhalten ihren Willen durchsetzen können also gerade auch durch Wutanfälle, hatte ich jetzt letztes Jahr zwei Kinder, beziehungsweise nach wie vor zwei Kinder in der Klasse, die diese Problematik haben mit Wutanfällen, die einfach sehr stark emotional auf gewisse Situationen reagieren, die für uns vielleicht harmlos erscheinen, aber im Auge des Kindes sehr belastend sind. Und das sind natürlich dann Unterrichtsstörungen, die dann auch einen größeren Umfang erreichen, wo man dann auch sagt: „Ist das Kind überhaupt beschulbar?“, wenn der Unterricht so gestört wird, dass die ganze Klasse darunter leidet und kein Unterricht mehr stattfinden kann, weil das Kind sich dann auch in der Wut oder in der Emotion nicht mehr beruhigen lässt. Von niemanden. Ja, genau.

I: Und welche Maßnahmen im Sinne von Classroom Management ergreifst du denn, um diese Störungen zu erkennen und auch um den Störungen zu begegnen? Du hast ja gerade schon Rituale und Regeln angesprochen.

L2: Genau. Es ist ganz unterschiedlich. Es kommt natürlich immer auf die Störung drauf an. Geht die Störung jetzt von dem Kind aus, muss man natürlich auch auf das Kind reagieren. Aber nicht jedes Kind ist gleich. Das heißt, ich kann nicht gleichermaßen auf jedes Kind reagieren und sagen: „Du hast dich so verhalten, das ist die Konsequenz.“, sondern jedes Kind ist ja individuell verschieden, heißt der eine braucht klare Ansagen, braucht klar gesagt bekommen: „Nein, das ist nicht in Ordnung. Lass das.“ Ein anderes Kind braucht vielleicht eine Erklärung dazu: Was habe ich gerade falsch gemacht? Was bedeutet das denn jetzt für die Klasse? Dementsprechend würde ich jetzt nicht sagen, es gibt die Lösung für Unterrichtsstörungen. Man muss jetzt gerade bei Kindern wirklich darauf achten (..) „Wer ist da vor mir? Wie gehe ich da am besten mit um?“. Am besten ist man dann auch im Austausch mit den Eltern: Wie handhabt ihr so eine Situation zu Hause? Was kann ich in der Schule machen? Da ist die Zusammenarbeit mit den Eltern ganz wichtig. Jetzt im Fall von den Kindern, die bei mir so starke Wutanfälle hatten, wo dann auch wirklich Scheren im Klassenzimmer geflogen sind und wirklich auch eine Fremdgefährdung von dem Kind ausging, musste man dann ganz klar sagen: „Das Kind ist nicht beschulbar, der Unterricht leidet darunter. Die Klasse hat ein Klassenziel, das erreicht werden muss.“ Deswegen wurde das Kind dann nur teilweise beschult, wir sind nämlich eine Ganztagsschule. Und dann haben wir die Lösung mit den Eltern gefunden, dass so ein Schulalltag ganz schön anstrengend für das Kind zu meistern ist und deswegen findet eine verkürzte Beschulung statt. Genau. Und natürlich gibt es ja auch weitere Wege, die man gehen kann, wenn gerade im sozial-emotionalen Bereich Auffälligkeiten sind, dass man den sonderpädagogischen Dienst hinzuzieht, die sich das Kind anschauen und da Unterstützungsmaßnahmen

eingeleitet werden. Jetzt an sich in der Klasse als Klassenlehrerin ist es mir ganz arg wichtig gewesen, Regeln am Anfang mit den Kindern zu erarbeiten und die Kinder quasi in das Aufstellen der Regeln miteinzubeziehen, dass es nicht einfach ist „Das sind Regeln, die ich euch als eure Lehrerin auferlegen möchte, weil mir das wichtig ist“, sondern wirklich auch mit den Kindern erarbeitet: Warum sind diese Regeln wichtig? Warum ist es wichtig, sich in der Klasse zu melden und nicht einfach reinzurufen? Weil ich dadurch einem anderen Kind die Chance nehme, etwas zu sagen, das sich vielleicht gemeldet hat und das vielleicht genau denselben Gedanken hatte und den jetzt nicht ausführen konnte. Also wirklich auch Rücksicht auf andere zu nehmen, weil es ist so wichtig im Unterricht Rücksicht auf die ganze Gruppe nehmen zu können. Und deswegen habe ich die da am Anfang mit einbezogen und habe da auch ganz viel mit Verstärkern auch gearbeitet: Kinder zu loben, die sich an die Regeln zu halten, Kindern auch aufzuzeigen, wenn sie sich nicht an Regeln halten und was das jetzt für die Gruppe bedeutet. Und jetzt gerade als Klassenlehrerin merke ich, ich habe das selbst mit der Klasse erarbeitet, den Kindern ist bewusst, welche Erwartungen ich an sie habe und dadurch kommt es auch weniger zu Unterrichtsstörungen. Die kennen auch meine Körpersprache und wissen ganz genau, wann ist es jetzt der Lehrerin wichtig, leise zu sein und zuzuhören. Genau. Natürlich gibt es nach wie vor Unterrichtsstörungen, dass ein Kind mal vergisst, sich an Regeln zu halten, aber die Kinder haben auch jetzt ganz gut gelernt, untereinander zu kommunizieren, wenn sie sich gegenseitig stören, weil ihnen das auch wichtig ist, dass sie hier in der Schule lernen.

I: Ah sagen sie dann auch zueinander zum Beispiel sowas wie „Du hast dich nicht gemeldet, ich wollte das jetzt sagen.“?

L2: Genau, oder auch im Arbeiten. Wenn jetzt ein Kind an einem Gruppentisch sitzt, das jetzt singt „Hey, das stört mich gerade, wenn du singst, weil ich versuche, mich gerade auf die Aufgabe zu konzentrieren.“ Also die sind da auch schon sehr gut im Verbalisieren, wenn sie etwas stört, den anderen darauf aufmerksam zu machen. Also wie gesagt, natürlich gibt es Reinrufer. Das sind aber jetzt für mich keine Unterrichtsstörungen in dem Sinne, weil die die Klasse nicht vom Lernen ablenken beziehungsweise die Klasse sehr motiviert ist und auch gut lernen kann. Das ist natürlich der Vorteil als Klassenlehrer, dass man da seinen Weg gehen kann, seine Methoden einführt. Was mir jetzt auch ganz wichtig in der Klasse war, dass ich mit keinem Belohnungssystem arbeite oder Bestrafungssystem, dass ich jetzt nicht die Kinder immer belohne, die das toll machen. Weil einigen Kindern fällt es leicht, sich im Unterricht zurechtzufinden und im Schulalltag und manche Kinder haben da wie gesagt ihre Päckchen, die sie mitbringen und haben einfach große Schwierigkeiten. Und die kriegen dann immer wieder signalisiert „Du kannst das nicht, du bist jetzt wieder runtergerutscht auf der Ampel oder beim Gewitter bist du jetzt.“ Sondern ich habe wirklich von Anfang an versucht, den Kindern quasi den Spiegel vorzuhalten und das Verhalten zu spiegeln und zu zeigen: „Das ist dein Verhalten, das löst es bei anderen aus, die Klasse kann jetzt wegen dir nicht weitermachen“ und fahre damit eine ganz gute Schiene. Bei den dritten Klassen, wo ich jetzt als Fachlehrerin bin, merke ich da natürlich einen großen Unterschied, da man einfach nicht viele Stunden in der Klasse ist mit nur zwei Stunden. Und da arbeite ich dann auch mit Belohnungssystem und auch gezieltem Belohnungssystem. Also ich habe mir im Voraus Gedanken gemacht, welche drei Aspekte sind mir wichtig in der Stunde. Eine Sache ist, das leise sein in der Unterrichtsstunde, das nicht reinrufen, das sich zurücknehmen können. Und da können sie sich dann quasi einen Stern erarbeiten, durch die Mitarbeit einen Stern erarbeiten und dann, wenn sie ihre Aufgaben auch noch gut bearbeiten ein Stern. Und ich merke, dass solche Belohnungssysteme bei Kindern sehr gut ankommen und sie dann auch bemühter sind, sich an die Regeln zu halten und es zu weniger Störungen kommt. Nichtsdestotrotz gibt es aber ja nicht nur Störungen, die von Kindern ausgehen, sondern es gibt auch Störungen, die jetzt auftreten, weil eine Person plötzlich in den Raum kommt und etwas verkünden möchte oder es eine Durchsage gibt von der Schulleitung. Eine Unterrichtsstörung

kann auch durch eine Lehrperson hervorgeführt werden. Wenn ich jetzt zum Beispiel etwas plane, was nicht angemessen für die Klasse ist, was zu anspruchsvoll ist oder zu einfach, ist es natürlich schwierig für die Kinder, wenn die Aufgabe zu schwierig ist, die umzusetzen, oder wenn sie zu leicht sind, müssen sie sich nicht anstrengen und kommen auf dumme Gedanken. Heißt ich kann quasi auch mit der Art, wie ich unterrichte Unterrichtsstörungen vermeiden. Genau.

I: Und die Regeln, die du gerade angesprochen hast, das hast du ja eigentlich zur Prävention von den Störungen gemacht (Genau.) ganz am Anfang des Schuljahres. Und würdest du sagen, es gibt noch andere Wege zur Prävention von Störungen?

L2: Ich glaube, als Lehrperson ist es einfach ganz wichtig, das Geschehen im Blick zu haben, die Klasse im Blick zu haben, also keinen Tunnelblick zu haben und nur einzelne Schüler zu sehen, sondern wirklich die Klasse und die Dynamik wahrzunehmen. Und manchmal erkennt man ja auch eine aufkommende Unterrichtsstörung, einen Konflikt, der sich anbahnt und dann einfach den Weg zu gehen, dorthin sich zu stellen oder auch bei einem Schüler, der unruhig ist, sich einfach in die Nähe von dem Schüler zu stellen und einfach zu zeigen „Hey, ich bin da, die Aufmerksamkeit ist gerade auf (dich?) gelenkt." Es gibt auch ganz viele nonverbale Mittel, um auf Unterrichtsstörungen aufmerksam zu machen. Blickkontakt, wo ich im Raum stehe, ist wichtig, das Antippen von dem Schüler ist auch manchmal ausreichend. Genau.

I: Und bezüglich der Unterrichtsstörungen, die durch Lehrkräfte ausgelöst werden: Würdest du dann sagen, dass die Unterrichtsvorbereitung eigentlich so das A und O ist, also dass man durch eine gute Unterrichtsvorbereitung Störungen von Seiten der Lehrkraft bestmöglich vermeiden könnte?

L2: Ja, auf jeden Fall ist es sehr wichtig, dass man mit einem Plan in die Stunde geht, sich überlegt, was man mit der Klasse macht, sich im Vorhinein Gedanken, macht: Was bringt die Klasse mit sich? Welche Lernvoraussetzungen hat sie? Was nehme ich mir vor? Kann ich diese Methode überhaupt mit der Klasse machen? Weil zum Beispiel, wenn ich weiß, die Klasse kann nicht gut mit Gruppenarbeiten umgehen, weil da großes Konfliktpotenzial ist, natürlich muss das eine Klasse auch trainieren, aber da muss ich mir im Vorhinein auch Gedanken machen: Ist das Ziel der Stunde dann für mich, dass sie lernen, mit einer Gruppenarbeit umzugehen und vielleicht (..) nicht auf die Lerninhalte mich konzentriere oder mir sage: „Okay, der Lerninhalt steht jetzt im Fokus, deswegen mache ich jetzt nicht diese Gruppenarbeit." Also man sollte sich da schon im Vorhinein Gedanken machen, was man mit der Klasse macht. Natürlich gibt es auch Stunden, in denen man quasi ins kalte Wasser geworfen wird in Vertretungsstunden, wo man die Klasse auch nicht kennt. Aber da kann man ja auch dann mit kleinen Zielen arbeiten. Wie gesagt, ich bin ein großer Befürworter davon, positives Verhalten zu stärken, weil ich einfach die Erfahrung gemacht habe, dass die Kinder sich dann mehr anstrengen. Die wollen eigentlich positiv auffallen. Ja.

I: Und du hattest ja schon immer wieder die Auswirkungen von den Störungen angesprochen. (..) Da habe ich nochmal einige Aspekte, die mich interessieren würden. Welche Auswirkungen haben denn die Störungen im Hinblick auf das Klassenklima, das Verhalten der anderen Kinder, die Lehrer-Schüler-Interaktion und auch die schulischen Leistungen von gestörten und aber auch störenden Kindern?

L2: In Bezug auf das Klassenklima kann ich jetzt sagen, dass (..) ich jetzt noch nicht die Erfahrung gemacht habe, dass Schüler die arg durch das Verhalten aufgefallen sind, irgendwie keinen

Anschluss mehr in der Klasse gefunden haben. Meistens haben die Kinder Probleme und können sich teilweise auch gegenseitig unterstützen mit dem Problem. Natürlich gibt es auch Situationen, die dann ausarten können, wo das Kind einfach zu viele Grenzen getestet hat und sich die Kinder dann zeitweise von dem Kind distanzieren und ganz klar signalisieren: „Das Verhalten war jetzt gerade nicht in Ordnung von dir." Aber Kinder sind gut darin, Dinge zu vergessen und alles dann doch nicht so schlimm zu sehen. Und jeder Tag bringt neue (..) ist ein neuer Tag. Genau.

I: Die sind nicht so nachtragend.

L2: Die sind nicht so nachtragend, gerade auch was das Verhalten angeht. Aber klar, meine Klasse hat auch gelernt, das Verhalten von anderen zurück zu melden und zu sagen: „Hey, hier hast du eine Grenze überschritten!" oder „Du hast mich gestört. Bitte lass es doch sein." Genau. Schüler-Lehrer-Interaktion, kann natürlich auch Auswirkungen auf die Schüler-Lehrer-Interaktion haben. Was mir immer ganz wichtig ist, ist dem Kind zu vermitteln, dass ich es als Kind durch dieses Verhalten nicht weniger mag, es aber wichtig ist, dass wir zusammen daran arbeiten, weil es so nicht geht. Ja, und ich glaube, dass ich mit diesem Weg auch ganz gute Schüler-Lehrer-Beziehungen aufbauen konnte. Genau. Gar nicht so das Kind als Problem zu sehen, sondern da spielen mehrere Faktoren mit rein, warum dieses Kind dieses Verhalten zeigt und wir müssen gemeinsam einen Weg finden, damit das Kind lernt, sich anzupassen oder weniger auffällig zu verhalten. Natürlich kommt es dann auch darauf an, wenn das Kind natürlich stark stört, große Schwierigkeiten hat, hat das natürlich auch Auswirkungen auf das Lernen, natürlich. Kann auch Auswirkungen auf das Lernen der Gruppe haben, je nachdem, wie groß die Störung ist, kann der Unterricht ja nicht wie geplant umgesetzt werden. Und dann muss natürlich das Kind dann zu Hause arbeiten oder jetzt auch Wege gefunden werden „Wie kann ich der Klasse ermöglichen, dass die Klasse wenigstens weiter lernen kann und dann nicht das Kind?" Ja, aber da gibt es ja auch in der Schule Unterstützersysteme mit Schulsozialarbeit. Wie gesagt, wir hatten dann den Weg mit der verkürzten Beschulung, wo dann auch das Kind zu Hause die Aufgaben bearbeiten musste, weil es ja trotzdem wichtig ist, dass man dem Unterricht folgen kann. Ja, also da ist es ganz wichtig, eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern auch wieder zu haben, die ins Boot mit reinzuholen.

I: Und kommt es häufig vor, dass dann die anderen Kinder auch mit einsteigen bei einer Störung? (..)

L2: Ja. (...) Natürlich kommt es vor, dass es dann quasi wie eine Einladung ist oder das Kind auch dann quasi eine Störung provoziert und gezielt darauf hinaus ist, den Unterricht zu sprengen. Da ist es wichtig halt, wie gesagt, das dann auch zu unterbinden zu sagen: „So nicht!" Wie gesagt, ich arbeite halt damit, immer positives Verhalten zu loben, Kinder, die sich davon nicht anstecken lassen zu sagen: „Hey, toll, du merkst, ich möchte den Unterricht weitermachen. Toll, dass du dich so verhältst!" und dann weitermache. Aber klar, natürlich muss man auch mal Grenzen setzen und ganz klar sagen: „Nein, so nicht. Sei leise." Genau.

I: Und worin liegen denn deiner Erfahrung nach die Ursachen von Unterrichtsstörungen? Du hast ja gerade schon gesagt, dass da mehrere Faktoren mit reinspielen, warum sich Kinder so verhalten.

L2: Ja, also meines Erachtens spielt zurzeit eine große Rolle die geringe Frustrationstoleranz bei einigen Kindern mit Frust umzugehen: Eine Aufgabe klappt nicht auf Anhieb, wie gehe ich damit um? Bleibe ich ruhig oder werde ich aufbrausend und werde laut? Und auch vor allem

die mangelnde Impulskontrolle also dem Impuls nachzugehen „Ich möchte jetzt was sagen, ich rufe jetzt rein, ich muss jetzt an erster Stelle stehen.“ Und das sind zwei Faktoren, die mir auffallen: geringe Frustrationstoleranz und mangelnde Impulskontrolle, wodurch es durchaus zu Unterrichtsstörungen bei Kindern kommt. Ja.

I: Und auf einer Skala von eins bis zehn wie sehr belasten dich denn die Unterrichtsstörungen psychisch? Also eins ist gar nicht und zehn ist sehr stark.

L2: Es kommt natürlich auf die Unterrichtsstörung an. Ist es eine kleinere Unterrichtsstörung, die man schnell unterbinden kann, würde ich sagen: „Macht mir nichts aus, das bin ich gewohnt im Alltag, dass es zu Unterrichtsstörungen kommen kann.“ Wenn es jetzt aber wirklich Unterrichtsstörungen sind, wie jetzt zum Beispiel die Kinder, die jetzt diese starken Wutanfälle hatten und gar nicht beschulbar sind und ich dann als Lehrperson mehr oder weniger alleine in einem Raum stehe mit einem Kind, das sich nicht beruhigen lässt, eine Klasse, die aufgelöst ist, die eigentlich auch Betreuung braucht und man sich ja nicht in zwei Teilen kann und quasi für alle da sein soll, ist es doch schon sehr belastend. Und da würde ich dann sagen, wäre das für mich ganz klar die Zehn.

I: Und wie gehst du damit um? (...)

L2: Wie gehe ich damit um? Mein Körper signalisiert mir das, wenn ich an meine Grenzen komme. Also ich kriege dann starke Ohrenschmerzen, das ist einfach ein Belastungszeichen. Dann merke ich „Achtung, jetzt muss ich die Notbremse ziehen, so geht das nicht weiter.“ Ich muss dann natürlich Unterstützung mir suchen. In dem Sinne habe ich mir Unterstützung von der Schule geholt also ich bin zur Schulleitung gegangen und habe gesagt: „Ich brauche Unterstützung. Ich schaffe das nicht alleine. Bitte kommt dazu, es ist wirklich dringlich.“ und ich wurde dann auch entlastet, weil wir dann eine Lösung für das Problem gefunden haben und auch meines Erachtens eine Lösung für die Klasse, dass die Klasse dann auch wieder besser lernen konnte.

I: Und inwiefern wurdest du denn im Studium auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen vorbereitet? (..)

L2: Ich würde sagen, ich wurde nicht gut vorbereitet auf Unterrichtsstörungen. Es ist doch was anderes, wenn man gerade in Psychologie über Autismus-Spektrum-Störungen spricht oder ADHS oder ob man jetzt wirklich ein Kind plötzlich vor sich sitzen hat und wie man damit umgeht. Deswegen wäre was Praxisnahes so viel wertvoller im Studium. Auch der Austausch mit Kollegen, wie man mit Situationen umgeht, ist so wertvoll, weil ich ganz oft jetzt auch bei mir, wenn ich Schwierigkeiten hatte, dann im Lehrerzimmer das angesprochen habe, die Möglichkeit hatte, mit Kollegen drüber zu sprechen, mich auszutauschen: Wie handhaben die solche Situationen? Welche Möglichkeiten gibt es? Und da auch viele, viele Ideen bekommen habe, die ich auch dann für mich umsetzen konnte. Aber im Studium habe ich da wirklich nichts an die Hand gelegt bekommen, was mir hätte helfen können. Also ich habe viel Theoretisches gelernt, ich habe Definitionen auswendig gelernt. Aber den Umgang, den lernt man meines Erachtens wirklich nur in der Praxis, wenn man solche Situationen erlebt beziehungsweise auch durch Hospitationen im Unterricht beziehungsweise den Austausch mit Lehrkräften oder es können ja auch Lehrbeauftragte sein, die quasi von solchen Situationen erzählen und sagen: „Wie würdet ihr sowas handhaben? Okay, in dem Fall habe ich das gemacht“ oder auch mal sich ein Video anschaut. Ich weiß, es ist schwierig an Videomaterial zu kommen von Schülern,

die jetzt vielleicht im Unterricht so vehement stören. Aber da wurde mir kein Werkzeug an die Hand gegeben im Studium.

I: Also eigentlich wäre der Wunsch gewesen, mehr Fallbeispiele und mehr Praxis im Allgemeinen?

L2: Mehr Praxis im Allgemeinen im Studium. Absolut. Und Fallbeispiele natürlich. Wenn man nicht in die Praxis gehen kann, dann aber Fallbeispiele und da wirklich dran arbeiten.

I: Und hast du auch selbst Initiativen unternommen, um Studierenden dabei zu helfen, mit den Unterrichtsstörungen umzugehen? (...)

L2: Ich war jetzt zeitweise damit beschäftigt, ISP-Studenten mit auszubilden und konnte da quasi Tipps geben, wie ich mit Situationen umgehe. Ich habe auch jetzt zurzeit eine Referendarin, die ich ausbilde und merke, dass ich ihr da auch wirklich weiterhelfen kann, wie sie mit Störungen umgehen kann, sie das auch wirklich gut umsetzen kann und mittlerweile auch wirklich eine sehr gute Schüler-Lehrer-Beziehung zu den Kindern aufbauen konnte.

I: Und wie sieht es mit der Unterstützung im Kollegium aus? (..)

L2: Wir haben ein Kollegium unter den Lehrern, die sich gegenseitig sehr unterstützen. Also man hat wirklich in jedem Kollegen quasi einen Gesprächspartner, mit dem man über alles reden kann, die ein offenes Ohr haben und das hat mir auch damals wirklich sehr geholfen, damit umzugehen, weil man Kollegen hat, die vielleicht ähnliche Situationen haben. Dann hat man auch nicht das Gefühl, man ist alleine mit dem Problem und bezieht dann auch eventuell diese Probleme gar nicht auf sich, sondern kann das wirklich auch distanziert betrachten und sagen: „Okay, das Problem liegt jetzt wirklich gerade bei dem Schüler“ und man tauscht sich dann aus, wie man die Situation handhabt. Genau. Also von Seiten des Kollegiums habe ich da große Unterstützung erfahren, von Seiten der Schulleitung nicht in dem Umfang, wie ich es mir erhofft hätte. Genau.

I: Inwiefern hättest du dir da mehr gewünscht?

L2: Ich hätte mir gewünscht, dass man auf Wünsche wie zum Beispiel den Einbezug von Schulsozialarbeit in wirklich wichtigen Stunden, die gar nicht mehr machbar gewesen wären zu unterrichten mit den Unterrichtsstörungen, dass man da einfach genehmigt hätte, dass die Schulsozialarbeit da mit einer Stunde mal dazukommt und einfach jemandem unter die Arme greift. Genau. Weil die viele Stunden haben und gar nicht bei uns so viel am Kind sind, wie sie könnten.

I: Weißt du, warum es nicht möglich war?

L2: Weil es von Seiten der Schulleitung nicht genehmigt worden ist, weil man diese Stunden nicht für einzelne Kinder aufwenden kann, sondern immer nur die ganze Klasse im Blick hat.

I: Okay, dann sind wir auch schon bei der letzten Frage und die wäre, ob es noch irgendeinen wichtigen Punkt gibt, den wir deiner Meinung nach hätten besprechen sollen, ob es noch irgendwas gibt, was du generell sagen möchtest zu dem Thema, ob dir noch irgendwas auf dem Herzen liegt? (..)

L2: Ich glaube nicht. Ich denke im Nachhinein fällt mir bestimmt was ein, wenn man sich dann das Gespräch nochmal so vor Augen führt und Situationen, die man im Schulalltag erlebt hat, weil es natürlich viele Situationen sind und Unterrichtsstörungen, aber die natürlich in dem Rahmen nicht alle genannt werden können. Aber ich denke, dass ich das Wichtigste genannt habe. Wie gesagt, die Praxiserfahrung ist es für mich, die am besten auf diesen Job vorbereitet und die Umstände. Und ich würde mir einfach wünschen, dass es in Deutschland, gerade weil man auch merkt, dass es mehr Schwierigkeiten in der Schule gibt, dass es immer mehr Kinder gibt, die Schwierigkeiten mit der Impulskontrolle haben, dass es mehr zu Gewalt kommt, auch gegenüber Lehrern, dass man da einfach die Lehrer auch mehr unterstützen würde. Ja.

I: Dann sind wir am Ende. Vielen Dank, dass du mir die Fragen so ausführlich beantwortet hast.

15.2.1.3 Interview 3

Interviewpartner*in	L3, weiblich
Schulform	Private Grundschule
Land	Namibia
Berufserfahrung	6 Jahre

I: So first of all, I would like to thank you for your time and your participation.

L3: You're very welcome.

I: I already told you that I'm writing my master's thesis about classroom disturbances, and therefore I'm interested in the perception of teachers of the disturbances and how they deal with them. I'm going to ask you the questions in English (Okay.) and it's up to you whether you want to answer them in English or in German.

L3: Perfect, English might be better. (laughs)

I: And to start with, I would like to ask you for how long you've been working as a teacher?

L3: I started in 2019, so this is my seventh year at the moment, yes.

I: And how would you define the term "classroom disturbances" and at what point do you consider something a disturbance in terms of occurrence or noise level?

L3: Okay. So, a classroom disturbance for me is anything that grabs or captures the attention of the other learners in class. Because the thing is, it takes a bit longer for them to get back to what they're busy with than for grown-ups. So, for us, it's not such a big disturbance, I think. Also, noise level, not so much, but more outbursts of shouting answers or going off topic completely. So, I think, yeah, a disturbance for me is anything that takes away the attention for the other learners, not necessarily for us. So, grown-ups know how to handle it a bit better and how to get back to what you were busy with. (laughs) So, yes.

I: And which grade levels do you teach?

L3: This year I only teach grade two to nine. Yeah.

I: Okay, and based on your experience, from which grade level do classroom disturbances occur most frequently and why do you think that is?

L3: Definitely in the foundation phase, grade one, two and three. I think it's also because they don't really have the self-control aspect yet. So, shouting out an answer or going off topic or getting excited about what's happening outside. I think it's a normal thing for them. So, it's also difficult to see it as a classroom disturbance, because their little minds don't really know that they are disturbing yet. (.) I have to say, I think from grade four upwards, grade four and five, still slightly, but a lot less. Definitely foundation phase gets distracted more easily. And then the second part of the question, why do I think that is. Yes, because they can't focus yet. They don't know what to focus on and they can't focus for that long. So, it's a normal thing for them to then just have a little bit of an energy outburst.

I: And during a regular lesson, how much time on average do you spend on dealing with classroom disturbances, especially in grade one, two, and three?

L3: It depends on the learners, unfortunately, because you get those that actually focus and do their work and don't cause classroom disturbances, and then you unfortunately have those that do not know how to control themselves yet and cause disturbances. But it's also very irregular sometimes, depending on the day. So, I would say on a good day, probably about two or three times, where I just have to calm them down slightly and get them to refocus. On a bad day (laughs) goodness (.) I don't even know how to put that into terms. It's quite a lot, actually. (..) On a bad day, I think it's anywhere between, let's say, ten to twelve times where I have to just recapture their focus.

I: And you already mentioned some kinds of disturbances, but what types generally occur and which of these disturbances are particularly frequent?

L3: Definitely outbursts of answers or things that are not relevant to what we are currently busy with. And then also the kids quite often just lose focus completely and start staring at things outside, or you notice that the lights are on, but no one's home. (laughs) So, you notice that they look like they are in class physically, but mentally they are somewhere else. Yeah. So, that often happens and you have to remind them of where they are and what they're doing. And yeah, I don't think we have a big thing of aggressive outbursts or things like that. Not that I've noticed in my class or classes, but more waning attention. So, definitely losing focus and then going off topic. So, in most cases that's the disturbances we sit with. Yeah.

I: Which classroom management strategies do you use to identify the problems and also address the disturbances?

L3: So, the thing is that everybody would like to think that we are more student-centered, you know, learner-orientated and it's good to send them out and during the lesson if you see that they have too much energy to send them out and run to the gate and all of those things. Unfortunately, it's not possible every day because sometimes our curriculum is just so full and you have to finish so much work. So, I think the biggest thing that I use is I make expectations clear in my classroom that "If we work well today, then we can do this, then we can read or color a picture or whatever, but we first have to get through our work." So, clear expectations. And then also, I don't necessarily like the reward system because I think it (..) it does not motivate them intrinsically. So, motivation to behave does not come from themselves then. It is, "Oh, because we're getting a sweetie or because we're doing this or getting this." So, I try to stay away from reward systems, but more making expectations clear. And I think it's also a big thing for when they grow up, that they learn that in certain situations, although you don't want to do it, you are expected to do it. So, I think it prepares them from quite small on. I hope so. (laughs) So yes, I think I definitely use the "Making my expectations clear" and then if it really was a good day where you noticed that "Oh my goodness, they are completely focused and behaving well" I like to tell them that because a lot of the learners work with affirmations as well. And if they hear that they well behaved, they get excited. So that also works. Yeah.

I: And what impact do the disturbances have on the following aspects: On the classroom atmosphere, the behavior of the other students, the teacher-student-relationship, but also interaction, and the academic achievement of both, the disturbing and disturbed students? (Okay.) You can choose the aspect you would like to start with.

L3: Okay. So, with the classroom environment, I think because we are such small groups of learners in a class, I mean, government schools have 40 kids in a class, so because we are limited to my biggest class being eleven kids, it is that the other learners notice when the disturbance is happening and they get distracted. Especially if you sit with a lot of children that are easily distracted. So, the classroom environment becomes a little bit of a (.) it becomes slightly chaotic. I don't think that everybody picks up on it, but you start noticing that "Oh, wait, there goes the attention of the one, and then the next and then the next" and sometimes it can lead to a negative class environment, because you have those that really want to focus and work quietly and concentrated, and they do get quite upset at the person disturbing, because in most cases, it usually is the same learner. So, the kids often lose patience with that person, and you can pick it up in the classroom environment or in the atmosphere. The behavior of the other students, yes. They get impatient and distracted as well, unfortunately. So, you have the occasion where you have a learner that really wants to work and really uses, or benefits from having a concentrated lesson. And they notice that with class disturbances, they lose their focus as well. So, unfortunately, I think it does obviously impact them as well. And then the teacher-student-relationship, I would like to think, in an ideal world, that we do not get impacted by it as much because we are the grown-ups and we need to know how to emotionally (.) balance ourselves a bit better. However, I do think it definitely impacts us as well. So, you do get a slight bit of irritation and annoyance from it. And then it's also sometimes returned where the learner gets upset for you telling them to behave. And then it just destroys the whole (.) whatever you tried to achieve that day. Either the learner closes off completely, or they try to make up for their behavior by being extra polite and things, and then it's also sometimes too much which causes another type of disturbance again with them trying to be chatty and talk the whole lesson then. So, I think it's difficult there as well, where it would be nice if we had the ability to just separate ourselves from the situation in the moment. However, not always possible. And then the academic achievement of disturbing learners and disturbed learners, I think (..) if it's on a regular basis that someone is disturbing or causing classroom disturbances, there's definitely a reason for it. And you will often see it reflected in their academic achievements, in their marks. Sometimes it is just being naughty. However, other times there can be diagnosis for it and it can be a different situation like ADHD or whatever, for which they need a diagnosis (unv.). But you will see it reflected in their marks, unfortunately. Because it also depends on the day, we do ten assessments, for example, for listening comprehensions. And if it's a bad day and that learner just absolutely cannot focus, they do not get good marks for it. Luckily, we don't only do one assessment and that's the mark that they get. So, you do quite a few so it's more of a balanced or average mark. But unfortunately, you can see it in their marks. And then for those that get disturbed by the learner, I think the impact is slightly less than for the learner that disturbs, because it is, like I said, it is sometimes easier for them to get their focus back and continue with what they were busy with. But yeah, I think if it happens in an assessment situation, it's difficult. So yeah, I don't (..) I definitely think that the impact is bigger on the learner who causes the disturbances. Yeah. Which is sad.

I: And you mentioned the impact on the teacher-student-relationship. And do you think it's (.) is it a short-term impact or is it, like a daily thing that the next day they go back to their normal behavior?

L3: The thing is, I think what helps at our school situation is that when you are done with your lesson, you go to your next class, you go to the next grade sometimes. So, I jump from grade two to grade nine all of a sudden, and in that time, you have to adjust yourself mentally and refocus on "Okay, now I'm not with the little ones anymore. Now I'm with the older learners." So, I think it's a good thing for us as well, because that makes the negative impact of the lesson feel a lot shorter. It lasts shorter because you forget about it.

I: There's so much else to do. (laughs)

L3: Exactly. Yeah, exactly. (unv.) with something else. I think if it was a thing of you are the grade three teacher and you are with them the whole day, I think that would be different. It would have its benefits to have a teacher specifically for grade three in all subjects, but I think the mental impact on the teacher would then be a lot more than what it is at the moment. Yeah. So, I think it's more short-term problems instead of long-term problems.

I: And you already mentioned the term diagnosis. So, based on your experience, what are the causes of classroom disturbances?

L3: Okay. I definitely (.) we see a lot of learners being diagnosed with ADHD, a lot more than what we saw 15 years ago, definitely, which I think is a good thing in a sense, but it's also a bad thing in a sense. A good thing is that it is now being spoken about and it's being diagnosed. However, I think it's also sometimes being over-diagnosed. Where it's easy to say "Okay, your child is causing disturbances, please get them tested for ADHD." where it's sometimes just attention, okay. So, I think yes, definitely ADHD diagnosis. A lot of the learners who cause disturbances do have it as a diagnosis. And then, as I mentioned, the attention thing, sometimes. You notice that, especially because, I think 80%, of our school are hostel learners, where they don't see their parents on a regular basis so during the week. And they come to school on a day where they feel emotional and they miss their mother. So, then it is quite a challenge to get them to focus on classwork and things like that, especially in the little ones. You see it a lot less in the older learners, but you do still see it in grade five learners sometimes. Grade six, seven, eight and nine not so much because I think they also know emotionally how to control themselves a little bit better, although they do experience the feelings of "Heimweh", they deal with it a bit better. We don't have as many aggressive outbursts as what other schools have, actually, in the past we have had a few, but it's really not a lot. And then you can also see that those are the learners that do not have the emotional coping mechanisms. It's either that they don't learn it at home or that it is not brought up enough at school, even, because sometimes we get so lost in teaching the curriculum that you forget that learning is an overall thing, and you have to teach kids emotions and how to deal with that as well. And then we also (.) yeah, anti-social and defiant behavior at home. We don't have a lot of cases with defiant behavior at home, I think. When you have a parent conversation about a child's attitude, the parents are sometimes shocked when you say that they have an attitude because at home they don't. (laughs) So, I don't know if kids just have two different personalities, I'm trying to think of when I was younger. I definitely also think kids are sometimes naughtier at home than at school because it's the safe space. So, it's weird when the parents say: "No, my kid does not have an attitude problem." (laughs) So yeah, anti-social, we have such small groups here that I think everybody gets integrated into a group somehow whether it's in break time or (.) especially with the older learners it's not anti-social, but it is that they don't mingle with the younger ones. I think it's just the age difference in general and them going through puberty and they're still being small children. But yeah, anti-social we don't really have and defiant also not so much. I think we have a little bit of rebellion with the older kids, but it's normal. It's a part of growing up, I think. They don't test their limits that much, so I think we can handle it. (laughs) Yeah.

I: And do you think that overburdening or under-challenging is sometimes the cause of disturbances?

L3: Overburdening, I think, can be a big cause because we sit with kids that have (.) their afternoons are so filled with extra activities like horse riding and swimming and hockey and on

top of that doing homework and trying to maintain a social life somehow, and I can't remember that I was that busy in school because I think we were limited to about one or two activities where these children have so many activities and then trying to balance schoolwork, and finding time to do their homework. Although the hostel designates "Arbeitsstunden", I think, when they come to class the next day, they are tired if they didn't have a good night's rest because of all the activities. So, they are tired and sometimes their homework isn't done. And as a teacher, you don't always understand it. And then you try to emphasize that "Yes, education is also important, please remember that." but their parents pay for the extra activities, so you don't want to mix in with that. I think overburdening, these kids are very overburdened. And I think especially since we have high expectations for learners, I mean, we have a high pass rate for math and German, 45%, where the government has a, I think it's a 30% pass rate. So, firstly, we have our higher expectations, but then also we expect them to be able to balance everything. And I don't see that happening, I can't imagine that it's possible for them to just figure out how to do it. (Yeah.) I think they need the extra help. So, yes definitely overburdening. But then again, also, sometimes they have the attitude of being very nonchalant about things. So, sometimes they just do prefer to do the extra activities in the afternoons and not do homework. (laughs) It's not that all of them are academically driven and we need to understand that as well. Academics isn't for everyone, but you do try to make it easier on them. So, yeah.

I: Okay. And in your opinion, to what extent do teachers themselves contribute to the development of classroom disturbances?

L3: This one is very difficult sometimes because we would like to think that as soon as we enter the classroom, our personal lives are kept separate. However, when you're in a bad mood or you got bad news or things like that, it affects the classroom environment, definitely. The learners can see that your mood is not that great. Sometimes it makes them focus and work better. However, other times it just causes a very stiff feeling in the classroom, which we always try to avoid. But then, depending on how chatty the teacher is as well. I think that's a big thing. We do have a teacher or two here that as soon as you bring a topic up, then it's like "Okay, let's talk about this." Then the teaching is more a life lesson teaching instead of a subject teaching thing. So, I think, yes if you're a very chatty teacher that can easily get disturbed or distracted, I think you can also contribute to the environment or to disturbances. And then what I also sometimes think is that if we give learners work to do and you are busy speaking to another learner in class, oftentimes you forget that the learners are easily distracted and they look up and they look at what you are explaining to the other learner. So, it's very difficult sometimes to then try and remember "Oh, wait, you are causing a distraction, maybe get the others back to work first." and it's difficult if you think "Okay, maybe I should go explain this outside." Then you have to walk outside for everything, which then also causes a disturbance to some kids. So, I think it also depends on how easily the other kids get disturbed in class. Yeah. Something I haven't really thought about. (laughs) (..)

I: And in your opinion, how can classroom disturbances be prevented?

L3: That's very difficult. I don't think you can ever really prevent it or completely avoid it, because it depends on how easily the learners are distracted. And, like I said, it's a day-to-day thing. Depending on the day, some learners cause disturbances, sometimes they don't. So, I don't think it can ever really be prevented or avoided. But the biggest thing for me is that when I was in school, it was very authority-orientated. So authoritarian type of style, which is sometimes a good thing, but sometimes also not so much. The biggest thing I remember taking from it is this thing of making your expectations clear. I think that's the only thing I liked about it. (laughs) It's because if you are someone who struggles to process all the information you're

getting, at least you know what is expected of you. So, it's not that expectations change on a daily basis. These kids also work better with routines sometimes, most of the times. So, if they know that every single day, they are expected to do this and this and this and this, I think it, I wouldn't like to use the word train, but it trains their minds in a way that sometimes it becomes a very automatic thing for them, and they don't even have to think about the way they behave anymore, because it is trained into them. And I think it takes a lot of mental loads away from them sometimes. So, I think having your expectations very clear is a good way of trying to prevent disturbances and then sticking to the consequences, not changing it every day or being lenient with one child and not with the other. I think it has to be a very constant type of way of handling the situation and that it shouldn't be dependent on who the learner is. So yeah.

I: On a scale from one to ten, how much do classroom disturbances affect you mentally?

L3: Me specifically?

I: Yeah. (..)

L3: Hm. (4) Let's go with a six. Because some days I am very overstimulated and noise levels can sink me through the roof. Although we have four kids in a class, it's not that they're that noisy. It's just, sometimes I'm overstimulated. But that's also then the thing of bringing your personal feelings and emotions into class. So that's also what you try to avoid but it's not always possible, unfortunately. So, I think yes, about a six or seven around there.

I: And how do you cope with the stress?

L3: That's the nice thing about when you're with the little ones and you feel extremely stressed and overwhelmed and you go to the bigger grades, it's that there you can actually have a little bit of peace and quiet because it is they know what to do, they know how to do their work. It's not a constant talking and explaining type of thing. But also, I think in the afternoons I have a very good support system at home, so I vent and talk about it a lot which then in turn makes me feel better. And sometimes when I say things out loud, then I realize "Okay, it's not that bad, I just felt about it that way, but it's not that bad." So yeah, that's my way of dealing with it.

I: And during your studies, to what extent were you prepared for dealing with classroom disturbances?

L3: Not at all. Not at all. The thing is, I studied in Namibia, so (..) we did not have an intensive five- or six- or seven-week internship or "Praktikum" that you had to do somewhere. We learned more theory and then for two weeks you were asked to (.) first one week you had to sit in classes, and the second week you had to teach the classes. That's about it.

I: That sounds very hard.

L3: Yeah. That's it. So, yeah, I wasn't really prepared for it as much. Although I do think I tried to comfort myself in thinking like "It's not that bad, I was also in school, I remember what it was like." Yeah, no, it's not the same. So no, I don't think I was prepared for it at all.

I: So, you definitely would have wished for more?

L3: Definitely more internships or just practice, I guess, practice with kids because it's really a thing of now you come in here and you're like "Okay, you are responsible for 30 kids now." So, it's quite difficult. I think, yeah, I definitely would have liked more practice with them before starting my career as a teacher. (laughs)

I: And have you taken any personal initiatives to prepare future teachers like, for example, students for these practical challenges?

L3: I like incorporating (.) daily challenges into my lessons sometimes where (.) if you see a learner struggling, then I like asking them "What is wrong, what is happening and how can you deal with it" and then giving them tips for, I think, a bit more of a mature thinking of it. So, it's not that I physically go out and say "Please don't become a teacher because it's difficult." It's nothing like that. It's just that, like I said, in life, sometimes they have to do things which aren't nice and you just, you have to do it. So, teaching them those types of things I enjoy, but yeah, it's not that I physically go out and encourage them with that, unfortunately.

I: And have you supported colleagues in dealing with classroom disturbances?

L3: Yes. So as a class teacher for grade six and seven, the teachers often come to you and say "Can you please speak to the learners, to the grade six and seven learners because they are causing disturbances." or you have to have a parent meeting about their attitudes or their academics and things like that. So definitely as well, because we are such a small group here, we heavily rely on each other. I find that very nice. In bigger schools where you have a Kollegium of about 90 people, I don't think you build these personal connections. Maybe you do, I don't know. So, I think here, especially since we have our weekly meetings as well, we discuss the learners and we discuss disturbances that happened in class and that way we can give each other advice. So, yes, it's always nice.

I: Then, we've reached the last question. (..) Is there anything else that you would like to discuss within this interview or that you would like to add? (...)

L3: I don't think there is anything specifically coming to mind now.

I: That's totally fine (Unfortunately.) that's fine (Alright.) So, thank you so much for your participation, I really appreciate it.

L3: You're welcome. It was nice reading through the questions and seeing it on a different level again. I'm thinking about "Oh, when I was a student, I had to do this." So, it was nice taking part and it also makes you reflect. As a teacher, it makes you think of "Oh, how do I do this?" because sometimes things become so automatic.

I: Yeah, sometimes some self-reflection is helpful.

L3: It is. Thank you so much. I appreciate it.

15.2.1.4 Interview 4

Interviewpartner*in	L4, weiblich
Schulform	Private Grundschule
Land	Namibia
Berufserfahrung	12 Jahre

I: Also erstmal würde ich mich gerne nochmal bei dir bedanken, dass du dir die Zeit nimmst und mit mir das Interview führst. Ich hatte dir ja schon erzählt, dass ich meine Masterarbeit zum Thema Unterrichtsstörungen schreibe und im praktischen Teil soll es unter anderem darum gehen, wie Lehrkräfte die Störungen wahrnehmen und auch wie sie damit umgehen. Und zu Beginn würde ich dich gerne erstmal fragen, wie lange du denn schon als Lehrkraft arbeitest?

L4: Ich bin jetzt in meinem dreizehnten Jahr.

I: Und wie würdest du den Begriff „Unterrichtsstörung" definieren also ab welchem Vorkommnis oder Geräuschpegel würdest du von einer Unterrichtsstörung sprechen?

L4: Also ich habe mir ziemlich viele Gedanken darüber gemacht. Und zwar würde ich erstmal Unterrichtsstörung so definieren, dass es ein gefordertes Führungsverhalten im Klassenzimmer auf jeden Fall seitens der Lehrkraft darstellt, oft aber auch einhergeht mit sozialen Konflikten innerhalb der Klasse, die dann zu Auseinandersetzungen führen, die dieses Führungsverhalten einfordern und (..) oft, und das wird oft unterschätzt meiner Meinung nach, ist es die Suche nach Aufmerksamkeit des jeweiligen Schülers. Den Geräuschpegel (.) es kommt immer darauf an, in welcher Arbeitsphase wir uns befinden. (..) Also einen total ausufernden Geräuschpegel würde ich jetzt sagen: „Ja, ist eine Unterrichtsstörung" aber dann läuft sowieso etwas schief. Dieses permanente Reinrufen und Aufmerksamkeit fordern das ist oft schon für mich Unterrichtsstörung und jeden Montag hier vor allem ist es klassisch, dass die Kinder ein totales Mitteilungsbedürfnis haben nach dem Wochenende und das Bedürfnis halt befriedigt werden sollte. Das kann man aber auch gut steuern, indem man verspricht „Ihr kommt alle noch dran." Das ist für mich aber auch schon eine Störung. Aber ich weiß, dass es kommt, weil die Kinder halt kognitiv noch nicht so weit sind, um das zu regulieren. (..)

I: Und welche Klassenstufen unterrichtest du?

L4: Im Moment zwei und drei, Deutsch Muttersprache.

I: Und ab welcher Klassenstufe tauchen deiner Erfahrung nach die meisten Unterrichtsstörungen auf und woran glaubst du liegt das?

L4: Also so diese klassischen Unterrichtsstörungen, wo die Kinder das Provozieren anfangen, so habe ich die Frage verstanden, dann, wenn sie in die Pubertät kommen und dann fängt es hier meistens, das kommt immer auf die Klassen drauf an, meistens in der sechsten Klasse, manchmal erst in der siebten. Aber bei uns ist es so, wenn du merkst, die Hormonumstellung findet statt, ist es in der sechsten Klasse und dann kommen diese provozierenden Störungen, dieses Austesten wollen, das ich so als klassische Unterrichtsstörung bezeichnen würde. (..)

I: Und alles, was quasi in den Klassenstufen davor ist, würdest du eher als unbewusstes Stören bezeichnen?

L4: Nein, nein, das würde ich tatsächlich nicht. Das ist, oftmals ist es noch soziales Lernen zum Großteil. Ich glaube, das wird in den nächsten Fragen nochmal intensiver kommen. Kinder bringen halt ganz viel mit. Und wir haben Kinder, die zum Beispiel häusliche Gewalt erleben und die können sich dann in den ersten Tagen von der Woche, ähm, regulieren, die sich langsam und erfahren halt sicheres Bindungsverhalten. Und bis die so weit sind, dass die reguliert sind, in dieser Umwelt hier dauert es halt und dann kommt es halt zu diesen Unterrichtsstörungen, auch in der zweiten und dritten Klasse. Ja, genau. (..)

I: Welchen Zeitraum einer regulären Schulstunde verbringst du durchschnittlich mit Unterrichtsstörungen in den Klassenstufen, in denen jetzt die häufigsten Störungen vorkommen?

L4: Das ist eine interessante Frage. Ich habe mir jetzt aufgeschrieben, ich bin bestimmt insgesamt, wenn eine Durchschnittsschulstunde 40-45 Minuten geht, bin ich bestimmt insgesamt, immer wieder, bestimmt zehn Minuten mit Unterrichtsstörungen locker beschäftigt, würde ich sagen. Aber ich habe es noch nicht gemessen, das wäre mal interessant. Gott, ja. (lacht)

I: Eine Angstfrage. (lacht)

L4: Ja das ist voll die Angstfrage. (lacht)

I: Und du hattest ja schon gerade auch das mit der Suche nach Aufmerksamkeit angesprochen. Und welche Arten von Störungen würdest du sagen, tauchen generell noch auf und welche davon sind besonders häufig?

L4: Also bei den Kleinen, Klassenstufe zwei und drei, ist reinrufen ganz klassisch, unkontrollierte Äußerungen und Geräusche, plus Bewegungsstörungen, vor allem bei Kindern, die eine ADHS-Diagnose haben der Klassiker aber auch bei den anderen. Also das ist jetzt nur extremer bei den Kindern, die eine Diagnose haben. (..) Und vor allem fehlende Aufmerksamkeit in der Erklärungsphase, wenn wir einen Wechsel in andere Arbeitsphasen haben, was ich oftmals aber unter kognitivem Lernprozess noch abstempel. Ja.

I: Und wie sieht es mit aggressiven Verhaltensweisen aus? Kommt das manchmal vor?

L4: Ja, also aggressiv im Sinne von unreguliertem, aggressivem Verhalten, ja, also wir haben einen Klassiker, gerade in der in der zwei/drei, also in der dritten Klasse eigentlich. Das sind zwei Kinder, die dieses auffällige Verhalten haben. Der eine hat eine ADHS-Diagnose, da weiß ich, woher es kommt und der andere hat eine undiagnostizierte ADHS. Da sind die Eltern auch nicht einsichtig. Plus, dass es bei dem anderen Kind häusliche Gewalt gibt. Und die zwei, warte mal jetzt muss ich auch die Frage denken. (...) Also die sind nicht nur assoziiert, das korreliert absolut mit dem aggressiven Verhalten, das sie im Klassenzimmer zeigen und die zum Beispiel, die pushen sich gegenseitig hoch und zwischen den zwei kam es schonmal zu körperlichen Auseinandersetzungen. Da musste man sie dann trennen und die können sich selber ganz schwer kontrollieren und haben sehr impulsives Verhalten und schlagen dann, weil der eine kennt es nicht anders von zu Hause und der andere reagiert auf das Verhalten vom anderen. Plus, dass sie sich beide, glaube ich, in dem anderen sehen und gespiegeltes Verhalten wird oft verstärkt dann. Ja.

I: Und welche Maßnahmen im Sinne von Classroom Management ergreifst du, um Probleme in der Klasse zu erkennen und auch die Störung dann zu reduzieren?

L4: Also ich arbeite ganz viel mit attention seekers, das hast du ja schon selber gehört mit dem zum Beispiel „Wasserfall“ (L4 demonstriert den Wasserfall: sie hebt ihre Hände in die Luft, lässt sie von oben nach unten gleiten und imitiert dabei mit ihren Fingern die Bewegung von fallenden Regentropfen. Begleitet wird die Bewegung von dem Geräusch „schhh“) weil ich meine Stimme schonen will und ich weiß, dass es funktioniert. Das funktioniert gut, oft, in 90% der Fälle. Ich habe auch dieses „One, two, three, eyes on me.“ Dann habe ich „Werwolf“ und dann sagt die Klasse „Wuuuu“ (..) Mit denen arbeite ich. Da gibt es noch ganz viele andere. Die lieben die und es funktioniert zu 100 %, meistens. Dann was ich noch viel mache ist (...) gleiches Verhalten von mir und gleiche Rituale und Strukturen im Unterricht. Das hat viel mit einem Führungsverhalten im Klassenzimmer zu tun. Ich bin dafür verantwortlich, dass das läuft. Und wenn man das mal verinnerlicht hat, dann kann man sich zur Persönlichkeit passende Strukturen und Abläufe geben, um das einzufordern von den Kindern und ihnen gleichzeitig Sicherheit zu vermitteln. Ich versuche, mich relativ gleich zu verhalten in meinen Abläufen. Das funktioniert nicht immer, weil ich halt auch ein Mensch bin und da spielt halt auch oft mit rein „Wie geht es mir an dem Tag?“ Aber ich weiß, dass es für die Kinder ganz wichtig ist und ich das einfordern muss bei mir selber, damit es funktioniert. Und in meiner Erfahrung die letzten Jahre ist das eigentlich mit das Wichtigste: Rituale, Struktur und Transparenz. Diese attention seekers als Methode funktionieren bombastisch und (..) Fairness den Kindern gegenüber, dass du eine gute Bindung zu ihnen aufbaust, also ein sicheres Bindungsverhalten. Wenn ich Konsequenzen ankündige, dass ich versuche, die Konsequenz auch durchzuziehen und fair durchzuziehen. Also nicht, dass ich jemanden bevorzuge oder benachteilige. Was ich oft mache, ist Kinder zur Selbstregulation, gerade die Kinder, die ich schon angesprochen habe, aus dem Klassenzimmer zu schicken, dass sie aus der Überstimulation rausgeholt werden und dann draußen nochmal mit ihnen reflektieren was war. Was ich oft bemerkt habe bei anderen Praktikanten, dass die das als Bestrafung wahrnehmen, ist aber so nicht gedacht und nicht gemeint. Ist auch mit den Kindern abgesprochen, dass wir die nicht zur Bestrafung rausschicken, sondern weil wir merken, dass es zu viel wird und das wird auch schon seit der ersten Klasse mit den Kindern so gehandelt. Gerade jetzt mit dem einen Kind, mit der Gewalterfahrung zu Hause und dass ihm Draußen auch nichts passiert. (…) Gut, ich habe es mit positiver Konditionierung probiert, so der Klassiker aus der Uni. (..) Meine Praxiserfahrung ist: Ja, das ist schon eine schöne Theorie. Wenn ich noch zwei andere Lehrkräfte im Teamteaching dabei hätte, könnten wir das tun, alleine ist das fast nicht machbar, weil du dann nicht weiterkommst, wenn du nur positives Verhalten bestärkst. Also das habe ich probiert und bin davon weggekommen. (lacht) (4) Ja, das habe ich mir dazu aufgeschrieben. (..)

I: Dann kommen wir zu den Auswirkungen von Unterrichtsstörungen. Da habe ich ein paar Aspekte, die mich interessieren. Erstmal, welche Auswirkungen das auf das Klassenklima hat?

L4: Eine sehr große. Also auf das Klassenzimmer hat es eine riesige Auswirkung. Gerade das Verhalten von Kindern mit Diagnosen so wie ADHS, also mit der Hyperaktivität. Das ist vom Rest schwer zu ertragen und zu akzeptieren, wenn sie es selber nicht haben. Aber auch gespiegeltes Verhalten ist schwer ertragbar für den, der es auch hat und es in einem anderen Kind sieht. Und das (..) muss ich sagen, ist in der Klasse (..) also es ist schon sehr vorbildlich, wie wenig die sich davon beeindrucken lassen verbal, also da wird wenig drauf reagiert. Sie suchen schon Hilfe bei den Lehrkräften, aber meistens sind sie dann ruhig. Wir können das regeln mit den jeweiligen Kindern und dann geht es auch weiter. Also ich weiß nicht, ich habe auch andere Erfahrungen gemacht. In der Klasse finde ich es schon sehr gut, wie der Rest sich regulieren kann auf Unterrichtsstörungen, ja. (..)

I: Und welche Auswirkung hat das auf das Verhalten der anderen Kinder? Also gerade im Bezug darauf, ob dann zum Beispiel die anderen Kinder genervt sind oder ob sie eher mitmachen?

L4: Also mitmachen machen sie ja immer, aber sie sind genervt, sie sind ultra genervt und sie sind vor allem irritiert und sie schließen die Kinder dann eher aus, weil sie das Verhalten das Soziale nicht akzeptieren. Also gerade die zwei Kinder, die ich genannt habe, die haben es schwer, in die Gruppe aufgenommen zu werden. (..)

I: Ja, und wie wirken sich die Störungen auf die Lehrer-Schüler-Beziehung beziehungsweise Interaktion aus?

L4: Das ist unterschiedlich. Jetzt bei den störenden Kindern oder beim Rest?

I: Gerne beides.

L4: Also bei den Störenden ist es so, bei dem Kind mit häuslicher Gewalt, bei mir ist es so, dass ich glaube, dass ich dabei bin eine gesunde Beziehung zu ihm aufzubauen, weil ich konsequent bin, aber ihm nichts passiert im Sinne von körperlicher Gewalt. Die Erfahrung hat er hier gemacht und die zieht sich halt durch. Darum beziehen wir die Eltern relativ selten ein, weil die Konsequenz überverhältnismäßig wäre und wir ihm hier halt einen Rahmen geben wollen, wo es sicher für ihn ist. Er ist genervt, wenn man konsequent mit ihm ist und ich ziehe das aber durch seit zwei Jahren. Und das ist ganz interessant zu sehen, dass auch so ein Kind das durchaus verstehen kann „Wenn alle Kinder es machen müssen, muss ich es auch machen und es hat eine Konsequenz, wenn ich es nicht mache." Und mittlerweile muss ich es nicht mehr einfordern also er muss es halt machen. (..) Die Konsequenz war, dann sitzen wir zusammen in der Pause und das wollte er halt irgendwann nicht mehr und hat halt bewusst auch mit den Hausaufgaben, das hast du ja mitbekommen, dass es eine Konsequenz gibt, weil Erwachsene halt miteinander sprechen und dass ist für ihn schwer zu ertragen, weil es daheim anders verstärkt wird. Entweder durch Gewalt, überverhältnismäßig, oder aber er wird positiv konditioniert in seinem Verhalten, dass er nicht zeigen sollte. Also das ist so in beide Extreme. Der andere (...) Ja ich hatte noch kein Kind, das so eine krasse Hyperaktivität hatte und er ist ja auch mit Medikamenten eingestellt, die sind aber nicht richtig eingestellt. Ich weiß gerade nicht, was ich für eine Beziehung zu ihm habe, muss ich sagen. Also er sucht schon meine Nähe, er sucht auch oft also es kommt oft „Frau [Name L4], Frau [Name L4]" oder nimmt meine Hand oder er will eine Umarmung haben. Also ich glaube, prinzipiell sieht er mich schon als Bindungsperson (...) Aber ich bin zu wenig auch geschult, da kann ich zu wenig zu der Hyperaktivität beitragen, da weiß ich zu wenig drüber, weil meine Vermutung ist, dass der dauernd irgendwie auch unreguliert ist wegen diesen fehlenden Medikamenten, wieder Medikamente geben und da muss eh noch ein Elterngespräch stattfinden. Ja zum Rest. (..) Die fordern das schon ein, dass das geregelt wird von mir oder von den anderen Lehrkräften, weil die das als unsere Aufgabe glaube ich auch sehen und wir ja auch die Erwachsenen sind also wir müssen die Rolle ja auch erfüllen. (4) Sie sind, glaube ich, eher von den Kindern genervt als von mir, glaube ich zu behaupten, dass sie schon, glaube ich, sehen, dass ich die Verantwortung übernehme, dass der Unterricht weiterlaufen kann. Ich glaube, da haben wir schon eine gute (..) gute Beziehungsebene. Nichtsdestotrotz fühlen sie sich halt gestört, auch wenn ich das dann reguliere. Das ist halt jedes Mal eine Störung im Endeffekt, ja.

I: Und welche Auswirkungen haben die Störungen im Hinblick auf die schulischen Leistungen sowohl von störenden als auch von gestörten Kindern?

L4: Also die gestörten Kinder kommen nicht zu ihrem Recht, da könnte ich viel mehr machen. Und aufgrund dessen, dass wir ja eine heterogene Masse haben, kommen die nicht zu ihrem Recht. Und die Störenden kommen in dem Sinn mehr zu ihrem Recht, weil sie mehr

Aufmerksamkeit bekommen und wir uns intensiver mit ihnen beschäftigen müssen. (..) Also da ist schon ein Ungleichgewicht da. (..)

I: Und du hattest ja gerade schon teilweise die Ursachen angesprochen. Worin würdest du weitere Ursachen von Unterrichtsstörungen sehen? (..)

L4: Die Erziehung der Eltern ist ein riesiger Part dabei, den wir so nicht groß beeinflussen können. Das sind Produkte ihrer Erziehung. Und das was ich vorhin angesprochen habe, oft erfolgt eine falsche Verstärkung von ungewünschten Verhaltensweisen. Und das können wir in der Schule gar nicht auffangen. Gut, ADHS. (..) Dann Kompensierung von häuslicher Gewalt, die unterschätzt wird, gerade in Namibia. Also das ist jetzt aber ein kultureller Kontext, weil hier noch (..) relativ konservativ erzogen wird im Sinne von, dass Kinder körperlich gezüchtigt werden und das ist noch voll drin in dieser Generation der Eltern, die mein Alter haben und da ist es schwierig, dagegen anzukommen. Das heißt, Kinder kommen oft unreguliert in die Schule, weil sie am Wochenende Gewalterfahrungen hatten und dann ist es auch oftmals für die „nur“ der (Arsch?) voll. Aber es ist halt trotzdem Gewalterfahrung, die sie haben. Plus, dass wir Kinder haben, die verstärkte häusliche Gewalt erleben müssen.

I: Und inwiefern tragen deiner Meinung nach Lehrkräfte selbst zur Entstehung von Unterrichtsstörungen bei?

L4: Ja, voll viel, weil das ist halt der persönliche Tageszustand. Du kommst ja auch mit deinem Päckchen in die Schule und hast vielleicht gerade dich selber nicht so gut reguliert im Griff und dann sollst du aber das für die Kinder erledigen. Und jetzt sind wir ja auch noch eine Generation, die das, also ich persönlich zum Glück schon von meinen Eltern, die haben schon die Kurve bekommen bei so Erziehungsmethoden und da habe ich schon Glück gehabt. Aber ich komme ja trotzdem aus meiner persönlichen Umwelt in die Schule und habe auch davor schon Sachen erlebt, die dazu beitragen, dass wenn ich einen schlechten Tag habe, dann hat die Klasse auch einen schlechten Tag und dann weiß ich schon, dass das schief läuft. Das ist voll interessant. Eigentlich weißt du das auch, aber (Man kann es ja trotzdem nicht beeinflussen) Nein, man kann es manchmal einfach nicht steuern und dann ist es unfair zu sagen: „Ach, diese Klasse“ weil es ist oft nicht die Klasse. Das ist nahezu meistens dann der Lehrer, der selbst schlecht drauf ist. (..) Was ich dazu noch sagen will ist, wenn ein Lehrer schlecht vorbereitet ist, spiegelt sich das zu fast 100% in den Unterrichtsstörungen wider. Wenn du keinen Plan hast oder deine Rituale durcheinanderbringst oder einen schlechten Tag hast, dann läuft das schief im Klassenzimmer oder fahriges und inkonsequentes Verhalten. Das ist was, das liegt an der Lehrkraft und das muss LANGE reflektiert werden in der Lehrerlaufbahn bis man, glaube ich, zu dem Eingeständnis kommt „Ich muss an mir selber arbeiten, dass es hier läuft.“ Ja. (..)

I: Und wie können deiner Meinung nach die Unterrichtsstörungen präventiv vorgebeugt werden? (...)

L4: Hohe Partizipation von den Schülern bei Klassenregeln und Entscheidungen und wenn sie die einfordern, es auch zulassen. Das klingt immer idealisierter, als es umsetzbar ist aber die können kleine Sachen schon gut mitentscheiden. Das kann man ihnen auch zugestehen. (..) Das eigene Führungsverhalten (...) hinterfragen, reflektieren und anpassen in der Klasse. Und eine Beziehung zum Schüler aufbauen finde ich fast mit am Wichtigsten. Und wenn man die Beziehung aufgebaut hat, das gewünschte Verhalten, das ausgemacht war, auch einfordern und vor allem vorleben. Ich kann nichts einfordern, also ich kann Respekt zum Beispiel nicht einfordern, wenn ich es nicht vorlebe, dann bringt es nichts. Also da kann ich noch so (unv.) das ist

einfach nicht möglich. Und an die Schüler glauben. Ich versuche ganz oft, wahrscheinlich zu wenig, ihnen zu sagen: „Ich weiß, dass du es kannst. Ich glaube da an dich, glaub selber an dich.“ Also da gibt es, glaube ich, auch einen Effekt. Dieses (..) ich kann ihn jetzt nicht benennen, also diese Prophezeiungen.

I: Selbsterfüllende Prophezeiung?

L4: Ja genau selbsterfüllende Prophezeiung. Das funktioniert zu 100%. Mit Kindern sowieso, mit kleineren. (..)

I: Und auf einer Skala von eins bis zehn, wie sehr belasten dich die Unterrichtsstörungen psychisch?

L4: Also es kommt auf meine Tagesform an, aber ich würde sagen, eine Drei von zehn übersteigt es nie auf meiner persönlichen Belastungsskala, weil das ist halt mein Job. Aber ich versuche das auch abzugrenzen und zu sagen: „Es hat nichts mit mir persönlich zu tun oder es hatte was mit mir persönlich zu tun“ und dann kann ich es überlegen, reflektieren und dann lege ich das auch ab. (4) Ja, eine Drei. Also es ist noch nie vorgekommen, dass ich weinend aus dem Unterricht bin wie andere Kollegen oder den Unterricht abbrechen musste. Das ist mir noch in keiner Jahrgangsstufe passiert. (4) Ja, eine Drei.

I: War das mal höher? Also musstest du das erst reduzieren?

L4: Es war tatsächlich mal höher. In meiner Anfangszeit war das höher, würde ich sagen, weil ich oft überfordert war, unsicher war und Dinge nicht eingefordert haben. Und die Sicherheit zu gewinnen ist, glaube ich, einfach Teil vom Lehrersein. (..) Und sich hinzustellen und sich zu sagen: „Ich bin dafür jetzt verantwortlich, das hier ist mein Job.“ (..) So dieses (Erden?) und dieses (...) an mir selber arbeiten also stärkere Stimme kriegen, Dinge nicht zu persönlich nehmen mit den Kindern, dich als Bezugsperson wahrzunehmen, sowas musste ich stark lernen. Also zu meiner Anfangszeit würde ich sagen, war das schon eine Sechs von zehn locker. (...) Und auch die soziale Interaktion ist sehr schlauchend. Also das ist was, wo ich heute noch, was meine soziale Batterie angeht, schon an meine Grenzen komme, aber nicht psychisch. Also würde ich jetzt nicht sagen, dass ich psychische Belastungen dadurch habe. Nein, das will ich nicht sagen. Das ist aber auch schön heimelig hier, wir haben keine großen Klassen.

I: Das stimmt. (lacht) Und als es noch höher war deine Belastung, du hast ja schon das mit der Selbstreflexion angesprochen, war das dann quasi dein Weg, um mit der Belastung umzugehen?

L4: Ja, also was ich in Deutschland schon gemacht habe und die Chance hatte zum Glück ist, dass ich es reflektieren konnte mit einer Betreuungslehrkraft oder einem Kollegium. Und ich hatte da echt Glück, ich habe gute Vorbilder gehabt. Und hier jetzt reflektieren wir viel im Lehrerkollegium. Also wir haben ja jeden Montag Kollegiumssitzung und das wird auch von allen eingefordert, dass wir Situationen mit Kindern besprechen und das aufgefangen wird dadurch. Und dann kommt auch ganz viel Feedback und Hilfestellung und so weiter. Sport mache ich persönlich, versuche ich einzubauen, weil das reguliert mich eigentlich am Schnellsten. (..) Und eine Abgrenzung, das habe ich vorhin ja schon gesagt, sich abzugrenzen und es als Teil des Berufs zu verstehen lernen, was mich als Person ja nicht abwertet, oder diese Unterrichtsstörungen sind ja nichts, was mir zeigen soll, dass ich was falsch gemacht habe, sondern dass das Kind noch eine Hilfestellung braucht oder ich meinen Unterricht anpassen muss. Aber das war ein langer Prozess.

I: Ja, das ist sehr beeindruckend. Bis man dahin kommt ist es glaube ich schwierig, weil man am Anfang immer alles als Kritik an sich sieht, wenn die Kinder das einem auch so zeigen.

L4: Ja.

I: Und inwiefern wurdest du im Studium auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen vorbereitet?

L4: Ja, gar nicht. (lacht) Also auch diese Praxisphase, die ja dann folgt, da wurde das wenig besprochen. Nein, gar nicht.

I: Ja du bist leider nicht die einzige Person, die das gesagt hat.

L4: Das ist echt heftig. Also das ist nicht Teil von Seminaren gewesen und ich hätte mir das rausgesucht. Also Unterrichtsstörungen gehen einher mit Elterngesprächen, wo ich mir auch gewünscht hätte, dass ich vorbereitet gewesen wäre und mir das nicht hätte noch zusätzlich aneignen müssen.

I: Also hättest du dir zum einen mehr Praxis und zum anderen auch mehr theoretische Seminare dazu gewünscht?

L4: Ja, Rollenspiele zum Beispiel, super, hätte ich sofort mitgemacht.

I: Und hast du auch eigene Initiativen unternommen, um jetzt beispielsweise Studierende auf diesen Umgang mit den Unterrichtsstörungen vorzubereiten?

L4: Also jetzt nicht so proaktiv, aber oftmals ergibt sich das mit Praktikanten, die mal, also nicht ihr jetzt, aber andere die Unterrichtsstörungen selbst erlebt haben, weil sie alleine in der Klasse waren und dann versucht man das schon aufzufangen und das zu besprechen. Ob die das dann so wahrnehmen, dass das jetzt ein Reflexionsgespräch war, also ich label das ja nicht, aber man versucht schon den Raum zu geben, dass sie es besprechen können. Das kommt aber auch immer darauf an, in welcher Phase vom Studium die sind. (..) Ja, genau. Ja wir versuchen das schon alle eigentlich hier. Aber da ist oftmals auch die Grenze, dass viele Studierende noch nicht so weit sind und zu wenig Praxiserfahrung haben, um die Chance wahrzunehmen, die sie jetzt halt hätten in dem Lehrerkollegium. Und da ist die Grenze oftmals ganz schnell erreicht. Und dann weiß man, wenn die in drei Jahren noch mal hier wären, würde man einen ganz anderen Umgang pflegen.

I: Und du hast ja schon angesprochen, dass ihr jede Woche Montag diese Sitzung im Kollegium habt und da dann auch drüber sprecht, und welche Unterstützungsmöglichkeiten oder welche Unterstützungsmaßnahmen gibt es da bei euch so?

L4: Genau das, was du gerade sagst. Also ja, kann ich beantworten und zwar gemeinsam im Lehrerkollegium haben wir jeden Montag diese Sitzung plus, dass ich als Schulleitung ja in gravierenden Fällen in anderen Klassen sowieso mit eingebunden bin, wenn wir Elterngespräche führen. Die werden dann zusammen mit der betreffenden Lehrkraft vorbereitet, die Strategie besprochen und das Elterngespräch findet dann auch zusammen statt.

I: Und dann sind wir schon bei der letzten Frage angekommen und die wäre, ob es generell noch einen wichtigen Punkt gibt, den wir noch deiner Meinung nach hätten besprechen sollen oder ob du generell noch irgendwas dazu sagen möchtest?

L4: Wenn ich darf, würde ich die Arbeit gerne lesen.

I: Gerne, darfst du.

L4: Weil ich glaube das sind voll wertvolle Informationen, die man sich daraus ziehen kann.

I: Ich hoffe es. (lacht) Dann vielen Dank nochmal für deine Zeit.

L4: Sehr gerne.

15.2.1.5 Interview 5

Interviewpartner*in	L5, weiblich
Schulform	SBBZ
Land	Deutschland
Berufserfahrung	38 Jahre

I: Also erstmal vielen Dank, dass es so schnell geklappt hat und dass du dir die Zeit nimmst. Ich hatte dir ja schon geschrieben, dass ich meine Masterarbeit über das Thema Unterrichtsstörung schreibe und im praktischen Teil geht es darum, wie nehmen Lehrkräfte Unterrichtsstörungen wahr und wie gehen sie damit um. Und zu Beginn würde ich dich gerne erstmal fragen, wie lange du denn schon als Lehrkraft arbeitest?

L5: Also ich bin seit 38 Jahren hier an der Schule und gehe jetzt zum 01.08. in den Ruhestand.

I: Und wie würdest du denn den Begriff „Unterrichtsstörung“ definieren, also ab welchem Geräuschpegel oder Vorkommnis ist es für dich eine Unterrichtsstörung?

L5: Also es ist eine Unterrichtsstörung vom Geräuschpegel, wenn ich meine eigene Stimme nicht mehr richtig höre, wenn andere Kinder abgelenkt sind und wenn einfach der Unterricht, so wie man ihn geplant hat, nicht durchführbar ist, durch Geräusche kann es sein, aber auch durch Gesten zum Beispiel oder auch durch Absprachen von Kindern und so weiter, da gibt es viele andere Dinge noch, hinwerfen, rauslaufen und so weiter jetzt nicht aktuell hier aber habe ich alles schon erlebt.

I: Und was von den Dingen, die du gerade gesagt hast, würdest du sagen, kommt besonders häufig vor, also was sind quasi die häufigsten Störungen?

L5: Das sind auf jeden Fall die verbalen Störungen, entweder lautes Schreien oder Schimpfwörter. Ja, also verbale Störungen, würde ich sagen, stehen im Stehen im Vordergrund. Ja.

I: Und welche Klassenstufen unterrichtest du denn?

L5: Ich unterrichte immer die E1, also die Eingangsstufe bis Klasse drittes Schulbesuchsjahr. Das heißt bei uns jetzt hier also Klasse zwei, das ist aber das dritte Schulbesuchsjahr. Also die Eingangsstufe ist immer extra und dann geht es los mit eins, zwei. Die Kinder sind jetzt drei Jahre da und danach ist Wechsel im Primarbereich und ich habe immer die ersten drei Jahre und dann gehen die noch mal zwei Jahre hier in den Primarbereich und gehen dann hoch in die Orientierungsstufe.

I: Ab welcher Klassenstufe kommen denn deiner Erfahrung nach die häufigsten Unterrichtsstörungen vor und woran glaubst du, liegt das?

L5: Das ist ganz, ganz verschieden. Also in der ersten Klasse geht es meistens noch einigermaßen, weil die Kinder sich da erst mal einfinden müssen. Das kommt aber auch immer auf die individuellen Kinder an, also Kinder, die Verhaltensprobleme haben und deshalb auch hier sind, da gibt es von Anfang an Unterrichtsstörungen. Und je mehr die Kinder sich aber hier eingewöhnt haben und dann auch Kontakte zu anderen Klassen haben, das bauscht sich da zum Teil dann auch auf, je höher die Klassenstufe würde ich sagen, umso höher, also im Primarbereich,

kann es zu Unterrichtsstörungen kommen. Also ich merke es jetzt in der dritten Klasse verstärkt, in der zweiten war das noch nicht so stark, weil die dann einfach noch so ein bisschen respektvoller auch sind und dann nimmt das schon zu.

I: Und der Respekt dann ab?

L5: Ja, genau. Das merkt man dann aber auch so wie die zum Beispiel auf dem Schulhof dann miteinander agieren, was sie da vielleicht an Schimpfwörtern hören und so weiter und was da so an Konflikten sind, die sie dann auch mit in die Klasse bringen zum Teil also ja.

I: Und welchen Zeitraum von einer regulären Schulstunde verbringst du denn durchschnittlich mit Unterrichtsstörungen?

L5: Auch das ist verschieden. Also ich merke immer, dass der Schulanfang morgens noch relativ störungsfrei ist, so die erste, zweite Stunde und je länger der Tag ist für die Kinder, umso häufiger kommt es dann auch zu Störungen. Also ich würde sagen fünfte und sechste Stunde ist es dann schon öfter. Das sind die dann aber auch zum Teil schon schlapp und müde und unkonzentrierter. Ja.

I: Hm, und welche Maßnahmen im Sinne von Classroom Management ergreifst du denn, um die Probleme zu erkennen und auch um die Störungen zu reduzieren?

L5: Also präventiv: wir haben ganz klare Klassenregeln, Schulregeln, die hängen also da (L5 zeigt auf die Regeln im Klassenzimmer) und so weiter. Wir haben so ein Sonne-Wolke-Blitz-System. Das ist im ganzen Primarbereich, einfach, um dem gemeinsam zu begegnen, dass es auch für alle klar ist. Und die Kinder haben noch individuelle Ziele auf dem Tisch und dann wird eben am Ende des Tages geguckt. Oder wenn es jetzt im Unterricht eine massive Störung ist, dann wandern die Kinder von der Sonne erstmal in die Wolke, wenn es ganz massiv ist, also dass zum Beispiel einer einen anderen haut oder irgendwas macht, dann kommt sofort ein Blitz und das ist dann auch nicht mehr wieder gut zu machen an dem Tag. Wer in einer Wolke ist, wenn er jetzt laut ist und ist dann die nächste Stunde leise, kann auch wieder in die Sonne und so weiter, dass die Kinder einfach sich dann auch wieder anstrengen können. Und dann gibt es eben auch so ein Belohnungssystem am Ende der Woche, da werden dann die Sonnen gezählt und wer dann so und so viele Sonnen hat, der kann dann in so eine Kiste greifen. Also das sind so präventive Maßnahmen, die wir so im Primarbereich machen und damit fahren wir eigentlich ganz gut. Die Tagesschüler-Gruppe macht das auch so während des Mittagsessens und so, damit fahren wir gut. Und wenn es ganz massiv ist, dann gibt es eben individuelle Gespräche zwischen Lehrkraft und Schülern, das sind dann Schülergespräche. Und dann nimmt man die Kinder eben auch raus. (..) Das hat meistens einen guten Effekt. Manchmal muss man auch die Eltern informieren, wenn es jetzt ganz massiv ist. Hatte ich jetzt lange nicht aber es gab auch Zeiten, wo wir Kinder aufgenommen hatten mit massiven Verhaltensproblemen. Das waren diese §35a Kinder, die waren zum Teil massiv verhaltensauffällig und das war so die schlimmste Zeit hier, so für die Lehrkräfte, ja. Solche Schüler haben wir manchmal auch noch, aber nicht mehr in dem Maß, ja.

I: Jetzt hast du ja gerade schon so ein bisschen die Ursachen von Unterrichtsstörungen angedeutet. Was sind denn deiner Erfahrung nach alles Ursachen von Unterrichtsstörungen?

L5: Manchmal liegt es in der Behinderung des Kindes. Also es gibt Kinder, die haben eine Impulskontrollstörung. Ich habe zum Beispiel ein Kind, also 30% zum Beispiel der

Muskeldystrophiker, Jungs meistens, die haben eine Impulskontrollstörung, die sie nicht beeinflussen können. Da ist irgendwas im Gehirn mit dem Botenstoff nicht in Ordnung und die können sich selber nicht steuern. Und da kommt es permanent zu Unterrichtsstörungen. Und manchmal ist es so schlimm, dass die auch eine individuelle Begleitung brauchen, weil die einfach so übergriffig sind. Also das ist das eine. Dann autistische Kinder, denen oft alles zu viel ist, die dann das nicht mehr aushalten, ausrasten oder sonst irgendwas machen. Ja, diese Verhaltensproblematiken. Ursachen können da ganz verschieden sein. Das Elternhaus spielt manchmal eine sehr große Rolle. Also Erziehung. Habe ich jetzt auch Glück, ich habe sehr kooperative Eltern, die die Kinder so erziehen, dass sie sich sozial einbinden können. Aber da haben wir auch schon ganz andere Fälle gehabt, wo das den Eltern egal ist oder wo die Verantwortung auch so auf die Schule geschoben wird, also „Ihr habt die zu erziehen" und das ist auch so ein Punkt, wo man dann nicht weiterkommt und wo es dann einfach anstrengend ist. Ja und dann eben auch solche Klüngel von zwischen den Kindern, die sich dann gegenseitig so hochschaukeln und so weiter. Ja, aber das ist meistens so. Frust natürlich über irgendwen oder irgendwas, wenn eine Aufgabe nicht so gelaufen ist, wenn sie sich überfordert fühlen. Also sehr vielfältig und manches ist eben gut zu beeinflussen und manches weniger. Ja.

I: Und dann kommen wir mal zu den Auswirkungen von Unterrichtsstörungen. Da habe ich ein paar Aspekte, die mich interessieren. Welche Auswirkungen hat es denn auf das Klassenklima und auf das Verhalten der anderen Kinder und auch auf die Lehrer-Schüler-Interaktion und auch die schulischen Leistungen von sowohl gestörten als auch störenden Kindern?

L5: Also jetzt unterhalb der Mitschüler. Es gibt da natürlich welche, die sich gegenseitig hochschaukeln und dann mitmachen. Und da merkt man dann schon, wenn die Blickkontakt aufnehmen und so weiter und der eine fängt mit irgendeinem Mist an, dann macht das der andere auch. Dann schaukelt sich hoch. Dann sind natürlich die anderen genervt und fühlen sich gestört, beschweren sich dann auch. Und ja, das kann auch sein oder das ist ganz normal, dass sich dann so Grüppchen in der Klasse bilden, das sind die, die sich genervt fühlen und die anderen, die stören. Und das ist natürlich für das Klassenklima nicht erstrebenswert. Wir haben freitags immer Klassenrat, da wird dann sowas besprochen. Es gibt eine Positivrunde: Was war gut diese Woche? Was hat mir gefallen? Was hat mich gestört? Worüber habe ich mich geärgert? Und dann kommt es natürlich ganz oft, dass dann diese Kinder, die gestört haben, immer im Fokus stehen. Ist natürlich auch wieder blöd, weil die dann sagen: „Ja, ich bin ja immer der" und so weiter. Also das ist schwierig. Also da muss man dann so mit Fingerspitzengefühl und dann lieber doch mal ein Einzelgespräch oder so, sehr schwierig. Und ich merke auch die Schüler-Lehrer-Interaktion, also es fordert unheimlich viel Geduld, wenn man immer wieder mit einem Schüler am selben Problem ist. Und das hängt auch von der Tagesform ab. Also ich bin, schätze ich mich so ein, ein sehr geduldiger Mensch, aber manchmal reißt mir auch der Geduldsfaden. Also dann lasse ich auch schon mal einen Brüller los. Ja, kommt selten vor, aber manchmal schon. Es bringt auch nichts, das ist mir schon klar. Aber man ist auch nur ein Mensch. Und dann sind sie kurze Zeit erschrocken, aber ändert sich dann auch wieder. Ja, aber mit Humor und mit Geduld kriegt man vieles hin. Ja, und vor allem dann auch der Kontakt mit Kollegen, weil es hat ja jeder solche Fälle in der Klasse oder solche Probleme. Und dann kann man sich gut austauschen oder auch im Klassenteam, in der Zusammenarbeit mit den Erziehern, mit den Physios und Ergos, die ja zum Teil auch im Unterricht sind und so. Da kann man viel auffangen und das macht das Ganze dann auch gut aushaltbar. (..)

I: Und beschweren sich die Kinder dann eher bei dir oder sagen die schon auch gegenseitig was zueinander also „Du störst mich, hör auf." zum Beispiel?

L5: Ja, schon. Also das machen die schon. Und wenn es ganz schlimm ist, kommen sie auch mal und sagen das den Lehrern. Also ja, beschimpfen sich dann natürlich zum Teil auch. Ja, das kommt dann auch vor, je nachdem, wie sie gestrickt sind. Aber die können das schon selber miteinander auch besprechen, sag ich jetzt mal im positiven Sinne. Ja.

I: Und merkt man das in den schulischen Leistungen, wenn ein Kind besonders häufig stört?

L5: Schon, also das Kind kann ja dann seine Fähigkeiten, die es hat, nicht ausschöpfen oder es stört, weil es merkt: „Ich kann das jetzt nicht so gut“, das kommt auch vor, ja klar. Auf jeden Fall ist in dem Moment das Lernen im Hintergrund, also das andere hat Priorität. Auf jeden Fall. Ja.

I: Und die Kinder, die gestört werden?

L5: Auch, also die beschweren sich. Wir haben dann auch so Kopfhörer zum Beispiel. Das fordern sie dann auch ein: „Der ist jetzt gerade so laut, ich brauche jetzt Kopfhörer.“ Die Kinder arbeiten im Arbeitsplan. Der eine liest, der andere schreibt, es gibt ein Spiel, das zwei miteinander machen. Also es ist schon auch immer sehr lebendig. Und wer dann eben eine Leseaufgabe macht und Ruhe braucht, der kriegt dann halt Kopfhörer. Wir haben Gott sei Dank hier so einen kleinen Gruppenraum und da haben die Kinder auch immer die Möglichkeit, dass sie dann auch die anderen Räume nutzen können und so weiter. Also da muss man schon gucken, dass man das anbietet. Oder sie fordern es auch ein, ja. Oder Kinder, die massiv stören, die gehen dann halt auch mal auf die Gruppe oder so und dann rufe ich an und sage „Er braucht jetzt mal eine Auszeit“ oder Bewegung ist auch gut, eine Bewegungsrunde. Also wer merkt, dass er jetzt gleich am Ausrasten ist, der fragt dann auch von sich: „Ich glaube, ich brauche mal eine Bewegungsrunde“ und dann rennen die einmal und dann geht‘s meistens wieder besser. Also das spielt sich dann aber mit der Zeit erst so ein. Also wenn man die Kinder so ein bisschen besser kennt von der aktuellen Klasse, dann weiß man: Dem hilft das, dem hilft, der braucht Bewegung, der braucht Ruhe. Also da muss man erst mal gucken.

I: Ja, und inwiefern tragen deiner Meinung nach Lehrkräfte selbst zur Entstehung von Unterrichtsstörungen bei?

L5: Hm, das ist eine gute Frage. Ja, also ich denke, wenn man vielleicht, klar wir müssen den Stoff erfüllen, aber es gibt zum Teil ja auch Themen, die jetzt nicht so spannend für die Kinder sind und wenn man die dann trotzdem machen muss. Ähm. (..) Ja. (...) Wie gesagt, also ich habe schon gesagt, mit Humor und Geduld kann man glaube ich die Kinder gut erreichen. Und das hängt vielleicht auch von der Art ab und auch von der Tagesform. Also wenn ich schon morgens genervt hier reinkomme, weil irgendwas war, ich denke, die Kinder spüren das und dann wird es vielleicht auch unruhig. Oder wenn man müde ist und lässt es vielleicht erst mal so schleifen und dann baut sich das so auf. Also Tagesverfassung spielt eine große Rolle. Und dann also einfach die Persönlichkeit schon auch. Ja.

I: Und auf einer Skala von eins bis zehn, wie sehr belasten dich denn die Unterrichtsstörungen psychisch? Eins ist gar nicht und zehn ist sehr stark.

L5: Also im Moment mit dieser Klassenstufe würde ich sagen vier. Es gab aber in meiner langen Zeit schon Klassen, da war es bei neun oder zehn. Also gerade diese Jahrgänge mit (..) wir haben dann immer gesagt verhaltenskreativen Kindern, also diese Schüler §35a, da hatte ich eine Klasse, da waren drei oder vier drin, drei. Ein Autist. Da ging es drunter und drüber. Und

dann aber auch noch körperbehinderte Kinder, die ständig zu kurz gekommen sind. Dann ist man immer im Stress, allen gerecht zu werden aber nicht unterrichten zu können, weil permanent Frechheit und so weiter. Das ging dann in Schlafstörungen und da war ich fix und fertig und die Kollegen, die mit drin waren genauso. Also das waren harte Jahre, ging nicht nur mir so, das ging allen so, und dann hat man das auch beendet. Da wurde ja dann diese [Schule x] gegründet und die sind dann oft dahin gegangen und hatten dann auch ein anderes Setting. Also durchaus schon (.) Oder schwerster Autismus mit permanenter Gefährdung der anderen Kinder, die dann Kinder angegriffen hat. (..) Ja, da würde ich auch sagen zehn. Das war fast nicht auszuhalten. Aber jetzt, vier maximal. So drei bis vier. Ja.

I: Oh je, das ist gut, dass das nicht mehr so hoch ist. Aber wie bist du damit umgegangen? Was hat dir geholfen? Also gab es irgendwie Maßnahmen, die du regelmäßig angewendet hast?

L5: Also in dem einen Fall Gespräche mit den Kollegen und ich war dann auch eine Weile krank, einfach durch diese Schlafstörungen und so weiter. Und in dem Fall des autistischen Kindes, weil das war so schlimm, dass die anderen Kinder gefährdet waren und dann haben wir so eine Gefährdungsanzeige gemacht vom Team, um die anderen Kinder zu schützen und hatten dann auch so einen Autismusfachmann hier. Also die Schule hat dann wirklich sehr schnell reagiert, müssen die auch, nach 14 Tagen muss dann so ein runder Tisch sein und so weiter. Also das war schon, das war heftig und es wurde ein Autismusbeauftragter von der Uni Mainz eingeladen und der hat dann hospitiert und der hat gesagt: „Das geht so nicht, das Kind braucht einen extra Raum, die ist hier überfordert und deshalb kommt das dazu." Und wir hatten dann tatsächlich so ein Setting, dass das Kind alleine unterrichtet wurde, die ganze Zeit jemanden dabei hatte, das war vorher auch schon so. Also da wurde viel gemacht und irgendwann war es nicht mehr tragbar dann auf der Schule, aber so einen massiven Fall hatten wir noch nie.

I: Und inwiefern wurdest du denn im Studium auf den Umgang mit (Gar nicht.)

L5: Also das ja auch schon ewig her, Anfang der 80er Jahre habe ich angefangen mit dem Studium, 81, das ist schon ewig her.

I: So viel hat sich leider nicht geändert, muss man leider sagen.

L5: Also gar nicht, kann ich mich nicht erinnern. Ich meine, wir haben ja dann auch Praktika gemacht. Das war aber auch nicht so, also in allen Klassen, in denen ich damals war, Sprachbehindertenschule war das vor allem und einmal Lernbehindertenschule, war das nicht so extrem mit Unterrichtsstörungen, wie ich sie dann tatsächlich mal erlebt habe. Aber da kam dann die Rückmeldung mehr von den Kollegen, also von den Lehrern, die uns da betreut haben, aber von den Professoren an der Hochschule oder dass es da thematisch irgendwie ging, nicht, gar nicht.

I: Und was hättest du dir gewünscht? Eher noch mehr Praxis?

L5: Im Studium?

I: Ja.

L5: Das wurde gar nicht hinterfragt. Das lief irgendwie alles so. Es kam schon Praxis, also diese Praktika, die waren eigentlich, ja, die waren zu wenig, würde ich sagen. Ja, genau. Oder was ich gut gefunden hätte, ist etwas Begleitendes, dass man einmal in der Woche in die Schule

geht und das dann aber auch bespricht und das hat gefehlt. Also die meisten, die dann gekommen sind, die waren auch keine Schulpraktiker. Das war dann eine Psychologin, die dann einmal im Unterricht dabei saß. Und ja, das hat für die Studenten wenig Vorteile gehabt, sag ich jetzt mal, wenig gebracht. Ja also das Umgehen damit kommt dann erst in der Praxis. Genau. Aber das Studium? Nein.

I: Also hat man sich schon so ein bisschen aufgeschmissen gefühlt?

L5: Ja, schon. Ja.

I: Und hast du auch selbst eigene Initiativen unternommen, um Studierende zum Beispiel auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen vorzubereiten?

L5: Also ich hatte immer wieder Referendare und immer auch wieder Praktika, so Blockpraktika und ja, was dann hier so im Umgang war, das haben wir immer besprochen und versucht aufzugreifen. Genau. Ja.

I: Und vorhin hattest du ja schon das Team angesprochen, dass ihr euch da auch austauscht. Also ist da schon Unterstützung da und ihr unterstützt euch gegenseitig?

L5: Auf jeden Fall. Also zum Beispiel die Ergotherapeutin, die ist einige Stunden mit im Unterricht und unterstützt die Kinder. Und wenn es dann zu Unterrichtsstörungen kommt, gibt es dann auch immer die Möglichkeit, dass die Kinder mit ihr rausgehen oder so und vor allem das Besprechen im Team, das ist unheimlich wichtig und da ist es wichtig, dass wir alle am gleichen Strang ziehen. Also es kann auch Teams geben, wo das eher hinderlich ist, wo du dich persönlich auch nicht verstehst. Und das ist so die Basis. Wenn du so denselben pädagogischen Anspruch auch hast dann funktioniert es. Ansonsten ist es eher hinderlich und macht noch mehr Stress, haben wir nicht, Gott sei Dank ist das gut. Aber es gibt auch Teams, wo das schwieriger ist, je nachdem wie du zusammengesetzt bist. Und man hat nicht immer die Möglichkeit, sich so selber zusammenzufinden. (..)

I: Dann sind wir tatsächlich auch schon bei der letzten Frage angekommen. Ich gucke gerade, dass ich nichts vergessen habe. (5) Genau. Gibt es noch irgendwas, was du zu dem Thema sagen möchtest oder gibt es etwas was wir deiner Meinung nach vergessen haben zu besprechen oder möchtest du noch was loswerden zu dem Thema? (...)

L5: Also, manchmal haben wir so den Eindruck, dass diejenigen, die entscheiden, also die so in der, Abteilungsabteilungsleitung nehme ich jetzt mal aus, aber in der Schulleitung sitzen, dass die wenig so an der Basis sind und wenig von unseren Problemen mitkriegen und auch so eigene Gedanken haben und Management machen und so weiter, sich Dinge überlegen, die so mit der Praxis vielleicht gar nicht so viel zu tun haben. Und da würde ich mir manchmal ein offenes Ohr gerne wünschen und dass die, bevor wieder irgendwelche neuen Dinge entwickelt werden, dass die einfach mal nachfragen „Passt das? Was braucht ihr denn?“ und unsere Arbeit wertschätzen, weil das für einige Kollegen ist es wirklich tägliche Knochenarbeit also stressbedingt auch. Und das würde ich mir wünschen, dass wenn man dann sagt „Da brauche ich Hilfe“, dass dann auch reagiert wird. Hat natürlich schon funktioniert, aber in manchen Fällen funktioniert es nicht und da braucht es auch eine Loyalität den Lehrern gegenüber. Und gerade, wenn dann Eltern mit ins Spiel kommen, dann ist es so oft „Die sind hier Kunden“ und so weiter also das ist zum Teil ein bisschen schwierig, also zum Teil. Wir haben jetzt eine sehr loyale

Abteilungsleitung, die absolut hinter den Kollegen steht und das gibt einem unheimlich viel Kraft dann auch. Und das würde ich mir für alle Abteilungen hier wünschen. Ja.

I: Auch, dass die Abteilung vielleicht ein bisschen mehr Einblick in die Praxis bekommen, oder?

L5: Genau. Also einfach mal gucken. Es wäre toll, wenn die auch mal in den Unterricht reingehen, bevor wieder irgendwas beschlossen wird. Also neue Lernformen schön und gut.

I: Aber ihr müsst es ja umsetzen.

L5: So, und dann muss man aber auch wissen: Was macht er denn schon? Also es nutzt nichts, dem jetzt einen englischen Begriff zu geben, wenn wir das schon ewig machen. Also ja, ja, yes. (lacht)

I: Ja, aber auch das mit der fehlenden Wertschätzung ist schade.

L5: Also das wird dann zwar manchmal so gesagt, aber man merkt das dann auch, wenn man nicht gefragt wird: „Was braucht es oder was braucht eure praktische Arbeit." Das empfinde ich dann als fehlende Wertschätzung. Mein Gott, also wir sind ja die Praktiker. Also natürlich wollen wir uns auch immer fortbilden und weiterentwickeln, also das ist doch klar aber da muss man auch erst mal gucken, wo ist der Stand. Ja. (...)

I: Das wäre schon sehr schön. Das stimmt.

L5: Ja.

I: Dann sind wir auch schon am Ende. Dann vielen Dank nochmal.

L5: Gerne.

15.2.1.6 Interview 6

Interviewpartner*in	L6, weiblich
Schulform	SBBZ
Land	Deutschland
Berufserfahrung	31 Jahre

I: Also erstmal würde ich mich gerne nochmal bei dir bedanken, dass du dir die Zeit nimmst und mir das Interview führst. Ich hatte dir ja schon erzählt, dass ich meine Masterarbeit über Unterrichtsstörungen schreibe und im praktischen Teil geht es eben darum, wie Lehrkräfte Unterrichtsstörungen wahrnehmen und auch, wie sie damit umgehen. Und zu Beginn würde ich dich gerne erstmal fragen, wie lange du denn schon als Lehrkraft arbeitest?

L6: Hier an dieser Schule bin ich jetzt 31 Jahre. 31 Jahre, ja.

I: Oh, wow.

L6: Ja.

I: Das ist eine lange Zeit.

L6: Ich bin schon ein altes Eisen. (lacht)

I: Wie würdest du denn den Begriff „Unterrichtsstörung“ definieren, also ab welchem Vorkommnis oder Geräuschpegel ist das für dich eine Unterrichtsstörung?

L6: Ah, das ist unterschiedlich. Ich habe jetzt zum Beispiel eine Klasse mit drei ADHS-Kindern und da ist der Geräuschpegel von vornherein höher. Die sind einfach unruhiger. Was mich richtig stören würde, wenn die Kinder laut sind, aber nicht laut zum Unterricht, sondern mit anderen Dingen beschäftigt sind. Solange sie lauter sind, weil sie sich nicht so einschränken können, aber alles noch zum Unterricht gehört, ist das für mich noch in Ordnung. Also ja.

I: Und welche Klassenstufen unterrichtest du denn?

L6: Dritte und vierte Klassen. Also ich bin hauptsächlich in Mathe. Einmal in der dritten Klasse und in der vierten Klasse und mache noch Schwimmunterricht. Wobei ich im Schwimmunterricht sehr anfällig für Lautstärke bin, weil das im Schwimmbad nicht machbar ist, wenn man sich durchsetzen will oder so. Und im Schwimmbad sind ganz strenge Regeln erforderlich, damit nichts passiert. Also ja, also da ist der Geräuschpegel dann, da schalten wir schon runter. Es sei denn, es ist gerade freies Spiel oder sonst was. Also da sind wir dann schon mehr auf Ruhe aus.

I: Und ab welcher Klassenstufe tauchen denn deiner Erfahrung nach die meisten Unterrichtsstörungen auf und was glaubst du, woran das liegt? (...)

L6: Also ich glaube eher in den unteren Klassen als in den oberen, weil in den oberen ist den Kindern schon bewusster um was es geht, würde ich jetzt mal sagen. Aber das hängt so von der Klassenzusammensetzung ab. Also ich hatte auch schon Zweitklässler, die total lieb waren und Zweitklässler, die total wild waren und mehr gestört haben als alles andere. (..) Ist schwierig zu

sagen. Ich hatte auch Erstklässler, wo es super läuft von Anfang an und dann gibt es auch wieder Erstklässler, wo es nicht läuft. (..) Schwierig, kann ich kein Rezept zu geben. (lacht)

I: Okay, und welchen Zeitraum von einer regulären Schulstunde verbringst du denn so durchschnittlich mit Unterrichtsstörungen?

L6: In einer Stunde? Also jetzt in der vierten Klasse recht wenig eigentlich. (..) Vielleicht fünf Minuten.

I: Okay.

L6: Und in der dritten Klasse eigentlich auch. Also die sind eigentlich auch ganz nette, arbeitswillige Kinder, würde ich auch sagen. Fünf Minuten. Also das ist schon das Maximum. Ich mache viel freien Unterricht, offenen Unterricht und da ist es ja dann nicht so wie beim Frontalunterricht, dass eine Störung schneller wahrgenommen wird. Also im Frontalunterricht wird es ja schneller wahrgenommen als im offenen Unterricht, da lässt man ja schon eine gewisse Störung zu. Also ich denke, fünf Minuten ist schon hochgegriffen.

I: Okay, und welche Arten von Störungen tauchen denn generell auf und welche tauchen besonders häufig auf?

L6: Also generell ist es dann unterhalten mit den Nachbarn über andere Sachen oder aber auch durch die Klasse rufen von einer Ecke in die andere mit dem anderen Kind und Maßregelungen also darauf hinweisen, dass das jetzt nicht geht. Das reicht wirklich oft, wenn ich sage: „Hey Leute, jetzt ist Schluss. Jetzt machen wir wieder Unterricht." Dann sind die eigentlich schnell wieder ruhig zu kriegen. Du darfst auch nicht vergessen, dass wir ja weniger Kinder haben. Wir haben ja jetzt keine Schulklasse von 28 Kindern, also wir haben jetzt zehn. In beiden Klassen sind zehn Kinder und da ist das schon einfacher, weil die Kinder sich von vornherein immer beobachtet fühlen. Man kann sich ja nicht verstecken und da dann so Blödsinn machen. Also ist das nicht so.

I: Und gibt es auch teilweise aggressives Verhalten? (...)

L6: Selten. Muss ich mal gerade überlegen. Also selten in den beiden Klassen, wo ich jetzt bin. In meiner ganzen Laufbahn habe ich na klar schon aggressives Verhalten erlebt. Aber die beiden Klassen, die wir jetzt haben, also wir haben ja zwei vierte Klassen zusammengelegt und arbeiten so als Team und die eine Klasse ist sowieso absolut lammfromm und die andere Klasse hat halt die ADHS-ler. Aber auch die sind nicht so, dass sie sich prügeln oder sonst was. Nein, nein.

I: Und welche Maßnahmen im Sinne von Classroom Management ergreifst du denn, um die Probleme zu erkennen und auch um den Störungen zu begegnen also um sie wieder zu reduzieren?

L6: Da kann ich wieder auch auf die ADHS-ler hinweisen, denen tut es zum Beispiel gut, wenn man neben ihnen sitzt und sie immer darauf aufmerksam macht: „Du schweifst ab, du bist wieder nicht dabei.". Der eine fordert das auch regelrecht ein: „Kannst du neben mir sitzen, dann kann ich mich besser konzentrieren.". Das ist finde ich eine ganz gute Maßnahme. Oder Abbrechen des Unterrichts und drüber reden: „Was passiert hier gerade? Mich stört es, wie sieht das bei euch aus? Könnt ihr damit arbeiten oder so?". Das sind so Maßnahmen. Also wie gesagt, in diesen beiden Klassen muss man noch gar nichts weiteres ergreifen. Es gibt na klar auch immer

die Möglichkeit die rauszusetzen und in die Gruppe schicken und so weiter, aber das geben die Kinder nicht her. Gott sei Dank. (lacht)

I: Ja. (lacht) Auch sehr beeindruckend, dass das eine Kind das auch so einfordert. Also finde ich auch stark das so selbst zu erkennen: „Ich brauche das."

L6: Ja und er arbeitet dann auch wesentlich besser.

I: Voll gut. Und dann kommen wir zu den Auswirkungen von Unterrichtsstörungen und da würde mich interessieren, welche Auswirkungen das auf das Klassenklima, auf das Verhalten der anderen Schülerinnen und Schüler, auf die Lehrer-Schüler-Interaktion und auch auf die schulischen Leistungen von häufig störenden und gestörten Kindern hat?

L6: Okay, also das Klassenklima ist sehr gut eigentlich. Es gibt manchmal so kleine Auseinandersetzungen, eher bei den Mädels als Zickenalarm aber das wird im Klassenrat eigentlich schnell besprochen und aufgehoben. Wir haben dann freitags immer Klassenrat und dann werden diese Probleme besprochen. Sie dürfen auch Briefe in den Postkasten tun, aber da ist auch fast nie was drin. Wir haben zum Beispiel auch angefangen mit den Sonnensystemen, haben wir nicht gebraucht. Also es ist wirklich schwierig mit unserer Klasse, was das angeht. (lacht)

I: Das muss man auch mal genießen. (lacht)

L6: Ja, ja, ja. (lacht) Nein, also, wir genießen das. Aber es kommt mir jetzt so, ob das dir überhaupt was bringt.

I: Ja, doch, auf jeden Fall. Wenn du von deinen Erfahrungen berichtest, dann ist das auf jeden Fall sehr hilfreich.

L6: Okay, also auf das Verhalten der anderen Schüler. Die sind na klar sehr abgelenkt, wenn einer da den Kasper macht und da rum hüpft und so weiter. Wir arbeiten auch viel, wenn wir Stillarbeit machen, mit so Sichtschutz. Also die sind sehr eingeengt in ihrer Sichtweise. Das hilft gut, um sie wieder ans Arbeiten zu kriegen. Die Lehrer-Schüler-Interaktion ist meiner Meinung nach trotzdem immer gut, weil sie das akzeptieren, was man sagt und man steht dann nicht so als blöde Kuh da, habe ich noch nie so erlebt, dass die denken. Vielleicht denken sie es ja auch manchmal, aber es kommt nie so rüber. (lacht)

I: Okay. (lacht) (...)

L6: Die schulischen Leistungen sind (..) okay, in der vierten Klasse finde ich die durchweg gut. Also ich habe auch die stärkere Gruppe da. In der dritten Klasse ist tatsächlich ein Kind, der nicht die anderen stört, sondern sich selber stört, weil er keinen Bock hat und nichts. Und bei dem wirkt sich das auf die schulischen Noten aus. (5)

I: Und kommt es vor, dass die Kinder dann auch sagen „Kannst du bitte aufhören, es stört mich." oder sagen die dann eher dir Bescheid?

L6: Nein, nein, nein. Die sagen auch manchmal „Oh, du nervst." oder so, also da kommt auch öfters mal „Jetzt sei mal ruhig." und ja, nein, das sagen die Kinder schon auch. Oder gerade im

Schwimmunterricht wissen sie, dass es nicht weitergeht, bis alle so sitzen, bis Ruhe ist und so und dann reglementieren sie sich schon selber und sagen: „Jetzt mach mal hin."

I: Okay, und du hattest ja auch schon ADHS angesprochen. (..) Gibt es noch weitere Ursachen von Unterrichtsstörungen deiner Erfahrung nach?

L6: Der eine Schüler, der jetzt in der dritten Klasse ist, der will definitiv nicht hier sein. Der kommt aus Bremen und hat absolutes Heimweh und würde gerne wieder zurückgehen. Die Eltern haben die Schule für ihn ausgesucht und da ist auch kein Rankommen. Der kommt stinkstiefelig in der Schule, ist den ganzen Tag stinkstiefelig und er ist auch noch sehr jung. Da weiß ich auch noch nicht, wie man den knacken kann, dass der da so ein bisschen (..) mehr motiviert ist oder so. Aber vielleicht war es auch einfach ein Fehler hier hin umzusiedeln.

I: Ist er dann auch im Internat?

L6: Nein, nein, nein, nein, nein. Die Eltern sind mit umgezogen und er war in Bremen in der normalen Schule und das ging wohl so nicht. Das kann ich schon auch verstehen. Also die Eltern haben das sicherlich nicht böse gemeint, aber er leidet und das nach einem Jahr noch. Also das finde ich schon sehr extrem. Ja, was haben wir noch? (..) Nein, wie gesagt dadurch, dass sehr wenig Aggressivität eigentlich da ist, wüsste ich nicht noch andere. Sie sind sehr sozial, die Viertklässler auf jeden Fall, sehr sozial eingestellt. Nein, also da könnte ich jetzt nichts sagen, wie gesagt ADHS und der eine mit seinem Heimweh. (..)

I: Ist Über- und Unterforderung ein Thema?

L6: Dadurch, dass wir in Mathe Bänder machen, ich kann jetzt nur für den Matheunterricht reden, sind die Kinder ja schon eingeteilt in starke, nicht so starke und noch weniger starke Kinder und dadurch fällt das ein bisschen raus mit Über- und Unterforderung. Ja, weil das so versucht, aufgefangen zu werden, war das jetzt richtiges Deutsch. Weiß ich nicht. (lacht)

I: War verständlich. (lacht)

L6: Es ist auch keine Schulverweigerung bei uns. Nein, die Kinder kommen immer alle in die Schule. Das ist ganz selten, dass ein Kind mal fehlt. (..) Nein. (..)

I: Okay, und inwiefern tragen denn deiner Meinung nach Lehrkräfte selbst zur Entstehung von Unterrichtsstörungen bei?

L6: Das ist ja ganz schwierig. (lacht) Ich meine, wenn man die Regeln zu streng setzt, also wenn ich jetzt von den ADHS-lern verlangen würde, dass sie still auf dem Stuhl sitzen müssten, die ganzen zwei Stunden, wäre das von vornherein klar, dass das nicht klappen würde. Also erlaube ich ihnen ein Stück weit, sich hinzustellen oder auf dem Stuhl zu hocken oder was die alles für Formen finden, auf diesem Stuhl zu sitzen und dadurch entschärft man es na klar. Aber wenn ich verlangen würde „Bleib so sitzen, ich möchte jetzt, dass du so sitzt." dann würde das sofort eskalieren.

I: Also, wenn die Lehrkraft quasi etwas einfordert, wo von vornherein (was von vornherein nicht geht) klar ist, dass es nicht möglich ist?

L6: Ja was nicht einhaltbar ist, können die Kinder nicht. Oder wenn ich Sachen machen würde, die für die Kinder keinen Sinn ergeben würden. (..) Wenn ich zum Beispiel (..) Wie kann ich das erklären? Ich könnte vielleicht mal wieder den Schwimmunterricht dazunehmen. Und wenn ich von den Kindern verlangen würde, sie dürften nicht tauchen. Das geht im Schwimmunterricht nicht. Also man muss auch mal den Kopf unter Wasser stecken dürfen. Also ich denke, man muss den Kindern Freiheit geben, solange es noch gut geht, also solange es noch sicher ist. Und dann aber auch ihnen wieder zurückmelden: „Bis hierher und nicht weiter und da dürft ihr euch bewegen." Und dann kann man schon viel abfangen, finde ich. Also man muss klar sein, es muss denen klar sein: „Wenn ich was sage, dann meine ich das so und die Konsequenzen sind auch so, wie ich sie sage." Ich kann doch nicht sagen „Ja, okay, komm, alles gut, mach mal so weiter." Es gibt im Schwimmunterricht ganz klar die Regel: Wer zweimal stört, geht raus und setzt sich eine Minute auf die Bank. Dann kommt hier dieses Auszeitzeichen vom Basketball und das wissen die auch. Und die wissen auch, dass wir das einhalten. Und ich denke, das ist auch ganz wichtig, dass wenn man Regeln einsetzen will, dass man die auch einhält. Und damit kann man sich auch viel Diskussion ersparen.

I: Ja, nicht heute so, morgen so.

L6: Ja, ja, genau. Also das gibt es ja auch bei vielen.

I: Ja. Und wie können denn deiner Meinung nach Unterrichtsstörungen präventiv vorgebeugt werden? (6)

L6: Mit Öffnung des Unterrichts, habe ich glaube ich schon mal am Anfang mal so gesagt, indem man (..) den Kindern mehr ermöglicht, sich einzubringen und sich mit Lernmaterialien auseinanderzusetzen. Also ich merke, dass in Mathe immer, wenn ich was Neues einführe, dann schreibe ich das an die Tafel und sage: „Kann mir einer die Lösung sagen?" Und das machen die total gerne und sind dann am rumwurschteln und am Machen und tun, um auf eine Lösung zu kommen und stellen sich das dann gegenseitig vor. Und dann sind die Kinder gut beschäftigt und stören eigentlich nicht. Also es kommt auch immer darauf an, wie interessant ein Unterricht gemacht wird, denke ich mal, zusätzlich. Ich meine in dieser einen Klasse, die ist wirklich so brav und da kann man auch so ganz langweiligen Unterricht machen und da würde nie was passieren. (lacht) Aber gerade mit diesen etwas unruhigeren Kindern muss man wirklich gucken, dass man sie fordert und das möglichst interessant macht. Ja.

I: Okay. Und auf einer Skala von eins bis zehn, wie sehr belasten dich denn die Unterrichtsstörungen psychisch? Also eins ist gar nicht und zehn ist sehr stark.

L6: Ich würde drei sagen ja, aber es kommt immer auf die eigene Verfassung an, aber meistens nicht mehr als drei. Manchmal ist es nur anstrengend, wenn wie gesagt, in der Mathegruppe sind drei so Hippels und dann denke ich manchmal „Oh." (..) Aber drei höchstens. Ja.

I: Wie hoch war denn die Belastung in den höchsten Zeiten? Bis wohin ging das dann?

L6: In den höchsten Zeiten, oh, das war schon heftig. Da hatten wir ein autistisches Kind, das da nicht hingehörte. Und die hat die anderen Kinder immer geschlagen im Unterricht und so, da war die Belastung schon bei acht, mindestens acht, neun. Also das war wirklich nicht händelbar.

I: Das ist schon Wahnsinn. Und wie gehst du mit dieser Belastung um oder wie bist du auch als es so extrem hoch war damit umgegangen?

L6: Mein Glück ist, dass ich immer mit dem Fahrrad in die Schule fahre und das sind immer so knapp acht Kilometer. Und wenn ich dann nach Hause radel, kann ich wirklich viel ablassen. Bis ich dann zu Hause bin, ist es eigentlich relativ gut schon. Und wenn dann immer noch was da ist, was mich belastet, rede ich viel mit meinem Mann und der hat immer gute Lösungsansätze. Und in dieser Hochphase, okay, da hat es mich zu Hause auch schon belastet, da haben wir uns unter den Kollegen viel ausgetauscht, was man denn machen kann und so weiter. Das war schon ein bisschen schwieriger, aber (..) Irgendwann lässt man dann zu Hause auch los. Also dann denkt man: „Okay, wir haben jetzt alles getan, um das aufzulösen, und wenn es nicht gemacht wird, dann müssen wir halt gucken, wie es weitergeht." Dann haben wir halt auch den Chef mit einbezogen und haben nach Lösungen gesucht.

I: Also da ist auf jeden Fall dann schon Unterstützung im Kollegium da?

L6: Ja, ja, ja, ja, ja, auf jeden Fall. Wir sind auch nie so allein. Wir sind ja immer so ein Team. Und da gibt es immer genug Gespräche, die man führen kann. Ja.

I: Und inwiefern wurdest du im Studium auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen vorbereitet?

L6: Gar nicht. (lacht) Gab es damals noch nicht.

I: Ich warte schon immer auf das „Nein" bei der Frage, alle sagen „Nein." (..)

L6: Aber das ist auch so, also ich finde, da muss einfach mehr laufen. Auch nachher in der Lehrerausbildung.

I: Ja, ich finde es halt ganz erschreckend, weil wie gesagt, bei allen Interviews, die ich bis jetzt geführt habe, immer alle direkt sagen: „Nein, gar nicht." Was hättest du dir denn gewünscht? Oder welche Verbesserungsvorschläge hättest du an das Studium?

L6: Erstmal, dass diese Problematik aufgegriffen wird. Dass das Studium immer oder die Dozenten immer auf dem neuesten Stand sind: Was gibt es eigentlich gerade für Störungen? Wie kann man damit umgehen? Ich meine, das ADHS ist ja hoch im Kommen. Das ist ja an jeder Grundschule. „Was mache ich, was kann ich machen, wo kann ich Hilfe suchen" und so. Das finde ich total wichtig im Studium, dass man da ein Seminar wirklich zu macht. Unterrichtsstörung und wie damit umzugehen ist und dann aber auch wirklich in den Schulen guckt, was ist denn gerade ganz extrem. Dann kommt ja auch dieses Hyper-betreut von zu Hause und so weiter, das bringt ja auch Probleme mit sich oder die Eltern sind der Meinung, ihre Kinder haben immer recht. Es kommen ja auch Probleme mit den Eltern. Und da muss man echt drauf vorbereitet werden. Finde ich auch.

I: Ja. Und hast du auch eigene Initiativen unternommen, um Studierende auf das Ganze vorzubereiten?

L6: Studierende nicht. Aber ich habe immer wieder Referendare und da gehen wir immer diese Probleme auch an und besprechen das. Und ich habe denen dann auch immer Fragen mit ans Seminar geschickt, was die denn machen würden. Ich habe gesagt: „Fragt im Seminar: Wie

geht es weiter, was soll ich machen, was soll ich tun?“ Und ich habe auch immer gehofft, dass wir dann auch mal einen Tipp kriegen. (lacht)

I: Ja, das wäre dann ganz praktisch.

L6: Ja, also ich habe immer Referendare sehr genossen. Jetzt habe ich gerade keine, aber ich habe doch einige gehabt. Und da haben wir das immer mit angesprochen, wie wir damit umgehen und was gut ist. Und ja. (..)

I: Okay, die letzte Frage haben wir eigentlich schon beantwortet.

L6: Ja, genau das mit den Kolleginnen?

I: Genau. Ja. Dann wäre nur noch die Frage, ob es noch irgendeinen wichtigen Punkt gibt, den du gerne jetzt ergänzen möchtest, den wir jetzt vielleicht nicht besprochen haben?

L6: Also was mir jetzt noch so einfällt ist, meine Tochter macht jetzt zum Beispiel Referendariat und kommt in eine Klasse mit 28 Erstklässlern. Und da fände ich es schön, wenn vom Seminar da mehr so ein Veto eingelegt würde. 28 Kinder in einem kleinen Raum ist immer vorprogrammiert, dass es Unterrichtsstörungen gibt und dass welche auf der Strecke bleiben. Und da habe ich auch zu meiner Tochter gesagt: „Frag doch mal im Seminar, wie die sich das vorstellen, wie man da den Unterricht machen soll in der ersten Klasse.“ Und das größte Medium ist ein Overheadprojektor, Platz zu klein, klar, weil es 28 Kinder sind. Und dass <u>das</u> mehr so in Seminartätigkeit mit aufgenommen wird, weil da sind die Punkte, wo dann Störungen auftreten irgendwann und berechtigt, weil Kinder nicht so wahrgenommen werden können wie im kleineren Umfang. Und das wäre mein Wunsch, wenn man da in dieser Seminarvorbereitung da mehr so ein Augenmerk darauf legen würde. Ich kann jetzt immer nur meiner Tochter sagen: „Frag nach, frag wie du es machen sollst. Sie sollen dir den Tipp geben, wenn sie von offenem Unterricht reden. Wie soll man das machen mit 28 Kindern in einem kleinen Klassenraum, auf dem Flur geht es nicht. Wie mache ich offenen Unterricht und so weiter.“ also, dass man da so ein bisschen auch <u>Hilfe</u> kriegt, weil da sicherlich nicht viel kommen wird.

I: Aber es wäre so wünschenswert.

L6: Ja, ja, na klar. Aber es ist na klar schwierig. Also da denke ich wie gesagt, wenn man dann in der Uni auch nochmal so den Umgang mit Unterrichtsstörungen und so weiter bespricht, dann wäre man sicherlich gut vorbereitet.

I: Ja das stimmt. Okay, dann sind wir am Ende. Dann nochmal vielen Dank.

L6: Gerne.

15.2.2 Transkriptionen – Schülerinnen und Schüler

15.2.2.1 Interview 1

Interviewpartner*in	S1, weiblich
Schulform	Regelgrundschule
Land	Deutschland
Klassenstufe	4

I: Also ich werde dir jetzt ein paar Fragen stellen und bei den Fragen geht es darum, wie das für euch Kinder ist, wenn jemand im Unterricht stört also wie ihr das findet und was ihr darüber denkt. Du musst keine Angst haben, es gibt keine richtige oder falsche Antwort, es ist nur deine eigene Meinung und du darfst auch ruhig ehrlich sein, das hat gar keine Konsequenzen. Und wenn du eine Frage nicht verstehst, dann kannst du einfach nachfragen. Genau. Hast du jetzt gerade noch Fragen?

S1: Nein.

I: Okay, dann fangen wir an. Auf einer Skala von eins bis zehn, wie viel Spaß macht dir denn die Schule? Also zehn ist sehr viel Spaß und eins ist gar keinen Spaß.

S1: Zehn.

I: Zehn?

S1: Ja.

I: Kannst du erklären, warum du die Zahl gewählt hast?

S1: Ähm, weil wir tolle Lehrer haben, die auch manchmal mit uns Quatsch machen. Und ja, weil wir zusammen eine tolle Klasse sind, finde ich.

I: Das ist sehr schön. Und gibt es Situationen im Unterricht, die dich stören, wenn du dich gerade konzentrieren willst? Also zum Beispiel irgendwas, was die anderen Kinder machen oder auch irgendwas von draußen?

S1: Ja. Ein Junge aus unserer Klasse, der macht immer irgendwelche komischen Geräusche, wenn Stillarbeit ist oder so, ja, das nervt ziemlich.

I: Und warum stört dich das?

S1: Weil die einfach ablenken, wenn man schreiben will oder so und er labert dann irgendwas in der Ecke. Genau deswegen.

I: Und wenn du jetzt an eine Schulstunde bei deiner Klassenlehrerin denkst, wie oft gibt es denn dann Situationen, die dich stören? (4)

S1: Also der Junge aus unserer Klasse, der macht eigentlich durchgängig Geräusche, aber irgendwann blendet man das halt auch aus und es stört nicht ganz so doll, aber es stört halt schon fast die ganze Stunde.

I: Okay. Und wie reagiert denn deine Klassenlehrerin, wenn jemand im Unterricht stört also was macht sie dann? (...)

S1: Sie sagt demjenigen, dass er aufhören soll. Und wenn er nicht aufhört, wir haben so eine Ampel und dann kommt er halt eins runter. Und wenn er auf der drei ist, dann kriegt er eine Strafarbeit. Und das passiert zum Glück nicht ganz so oft aber ab und zu passiert es halt. Ja, genau.

I: Und findest du die Reaktion angemessen? Also findest du es gut oder würdest du dir lieber etwas anderes wünschen?

S1: Also ich finde es gut, weil dann meistens hören die anderen auf.

I: Also das hilft dann schon was?

S1: Ja.

I: Okay, und welchen Einfluss hat es denn deiner Meinung nach auf die anderen Kinder in der Klasse, wenn jemand stört? Also was macht ihr dann oder was denkt ihr darüber?

S1: Also manchmal ist es lustig und dann müssen alle lachen und dann ist es halt schwer wieder ins Arbeiten zu kommen. (..) Manchmal interessiert es auch keinen und wir arbeiten ganz normal weiter. Das ist halt unterschiedlich.

I: Und wenn jemand stört, was glaubst du, warum das Kind das macht?

S1: Weil er Aufmerksamkeit möchte. (..) Und weil ihm langweilig ist, vielleicht.

I: Okay. (..) Und gibt es auch irgendwas, was deine Klassenlehrerin im Unterricht macht, was dich stört, wenn du dich gerade konzentrieren willst?

S1: Eigentlich nicht.

I: Okay. Und wie kann es deiner Meinung nach weniger störende Situationen im Unterricht geben? Also was würdest du vorschlagen, was man machen könnte, dass sich wirklich alle gut konzentrieren können? (...)

S1: Das Problem ist, wenn man den Jungen der stört, raussetzt, dann macht er draußen Quatsch und dann schreit er draußen also wir haben bisher noch keine Lösung gefunden.

I: Okay. Und hast du einen Wunsch, wie deine Klassenlehrerin den Unterricht anders gestalten könnte? Also gibt es zum Beispiel irgendwas, wo du denkst: „Ja, das wäre toll, wenn wir das öfter machen könnten.“ (..)

S1: Vielleicht öfters rausgehen, weil wir gehen nie raus im Unterricht, halt nur in den Pausen. Und ja, das war‘s.

I: Dass ihr dann draußen Unterricht macht? (Ja.) Und jetzt sind wir auch schon bei der letzten Frage. Gibt es noch irgendwas, was dir einfällt, was du dazu sagen möchtest? (4)

S1: Eigentlich nicht.

I: Okay, dann sind wir auch schon fertig. Dann vielen Dank, dass du mir die Fragen beantwortet hast.

15.2.2.2 Interview 2

Interviewpartner*in	S2, weiblich
Schulform	Regelgrundschule
Land	Deutschland
Klassenstufe	4

I: Also ich werde dir jetzt ein paar Fragen stellen und bei den Fragen geht es darum, wie ihr Kinder das findet, wenn jemand im Unterricht stört also wie es euch dabei geht, was ihr darüber denkt. Du brauchst keine Angst zu haben, es gibt keine richtige oder falsche Antwort, das ist nur deine eigene Meinung und du darfst ruhig ehrlich sein, das hat auch gar keine Konsequenzen oder so. Und wenn du eine Frage nicht verstehst, dann kannst du einfach nachfragen. Hast du jetzt gerade noch Fragen?

S2: Nein. (Okay.) Sonst finde ich alles gut.

I: Okay, dann fangen wir an. Auf einer Skala von eins bis zehn, wie viel Spaß macht dir denn die Schule? Also zehn ist sehr viel und eins ist gar keinen Spaß.

S2: Also mir persönlich macht die Schule irgendwie sehr viel Spaß aber auch manchmal kann sie sehr, wie soll ich es erklären, sie kann sehr blöd sein.

I: Warum?

S2: Ich habe, nicht sehr oft, aber manchmal habe ich Streit mit meinen Klassenkameraden. Und manchmal habe ich auch einfach keine Lust auf Schule. (lacht) Also würde ich so eine acht von zehn sagen.

I: Okay. Und gibt es Situationen im Unterricht, die dich stören, wenn du dich gerade konzentrieren willst? Also irgendwas, was die anderen Kinder machen oder zum Beispiel auch irgendwas von draußen?

S2: Von draußen stört mich jetzt nichts. Aber es gibt Kinder manchmal, die sehr stören können. Zum Beispiel eine, also hinter meiner Klassenkameradin, die auch hier gerade eben da war, die [Name 1], die kann auch manchmal sehr laut sein. Und der [Name 2], der nervt auch sehr oft. Also finde ich das jetzt auch nicht so gut, dass die manchmal einfach so den Unterricht stören.

I: Und reden die dann mit ihren Sitznachbarn oder was machen die dann, dass dich das stört im Unterricht?

S2: Also wie soll ich es erklären, der eine redet voll laut und rechnet auch richtig laut und die andere macht irgendwelche Geräusche oder redet halt oder singt auch manchmal während dem Unterricht.

I: Ist das dann meistens, wenn ihr eigentlich Stillarbeit macht oder wann kommt das vor?

S2: Ja, und manchmal nervt es mich auch, wenn man sich gerade konzentriert und irgendjemand mit dem Mäppchen irgendwie rumwurschtelt.

I: Ah, dass die Stifte dann Geräusch machen?

S2: Ja.

I: Und wenn du jetzt an eine Schulstunde bei deiner Klassenlehrerin denkst, wie oft gibt es denn dann Situationen, die dich stören? (..)

S2: Also es gibt eigentlich gar keine Situationen, die mich stören, wenn meine Lehrerin gerade unterrichtet, nur manchmal, paar Sachen verstehe ich da nicht so ganz. Dann frag ich nach. (..)

I: Und du hast ja gerade schon ein paar Sachen genannt, zum Beispiel das mit dem Mäppchen oder laut reden oder singen. Und was davon würdest du denn sagen, kommt wirklich besonders häufig vor?

S2: Besonders häufig kommt vor, dass meine Klassenkameraden halt singen, nerven und reden.

I: Okay. Und wie reagiert dann deine Klassenlehrerin darauf, wenn jemand im Unterricht stört?

S2: Also als erstes gibt sie eine Ermahnung, also sie sagt: „Kannst du jetzt bitte aufhören?“, ganz lieb und nett. Beim zweiten Mal sagt sie dann: „Deine Klammer geht jetzt runter“ und dann sagt sie nochmal: „Hör auf damit“. Beim dritten Mal, wenn es jetzt schon ziemlich stört und sich Kinder beschwert haben, dann sagt sie: „SO, JETZT REICHT ES MIR. ENTWEDER DU ARBEITEST DRAUSSEN ODER DU BLEIBST HIER UND BIST LEISE“. (4)

I: Und findest du die Reaktion angemessen? Also findest du das gut oder würdest du dir lieber eine andere Reaktion wünschen?

S2: Nein, ich finde es eigentlich sehr gut, weil manchmal nerven die auch ziemlich doll und deswegen kann das auch andere Kinder stören und dann beschweren sich auch manche Kinder, dass sie zu laut sind und dann finde ich es eigentlich ganz okay, dass sie manchmal dann sagt „Kannst du bitte aufhören damit“ oder noch irgendwelche anderen Sachen.

I: Also hilft es dann auch?

S2: Ja.

I: Okay, Und welchen Einfluss hat es denn deiner Meinung nach auf die anderen Kinder in der Klasse, wenn jemand stört? Also was macht ihr dann oder was denkt ihr darüber? (..)

S2: Also. (..) Ich finde (..) was war die Frage nochmal?

I: Was die anderen Kinder dann machen, wenn jemand stört. Also was ihr darüber denkt, ob ihr irgendwas macht oder zum Beispiel sagt „Kannst du bitte aufhören“?

S2: Ja, also ein paar sagen das jetzt zum Beispiel zu den anderen Klassenkameraden, zum Beispiel die [Name 1], dann sagt die [Name 3] zu der [Name 1]: „Kannst du bitte aufhören damit?“ mehrere Male und ich und meine Klassenkameraden reden auch zwischendrin ein bisschen, aber halt leise, damit es niemanden stört. (..)

I: Und wenn jemand im Unterricht stört, was glaubst du denn, warum das Kind das macht?

S2: Ich glaube, das Kind will einfach irgendwie aufmerksam sein für die anderen oder halt denen ist langweilig und dann brauchen die ein bisschen Energie, zum Beispiel, vielleicht haben die so viel Energie, dass sie zehn Mal oder mehrmals um den Schulhof rennen können. Aber sonst finde ich es eigentlich ein bisschen witzig, wenn die dann irgendwelche Sachen reinreden aber manchmal stört es schon arg. (..)

I: Und gibt es auch etwas, was deine Klassenlehrerin im Unterricht macht, was dich dann stört, wenn du dich gerade konzentrieren willst?

S2: Also eigentlich stört mich nichts, sondern halt nur manchmal erklärt sie Sachen, dann verstehe ich sie nicht so ganz. Aber sonst stört mich nichts.

I: Okay, und wie kann es deiner Meinung nach weniger störende Situationen im Unterricht geben? Also was würdest du vorschlagen, was könnte man machen, dass sich alle gut konzentrieren können?

S2: Also es wäre ja schon langweilig, wenn jedes Kind sehr still ist und alle wären wie ein sehr guter Schüler, der immer still ist, der sich immer meldet. Es wäre ja ganz langweilig und deswegen finde ich es auch ein bisschen gut, dass ein paar ein bisschen stören, aber sonst ist es auch sehr ablenkend. (..)

I: Und hast du einen Wunsch, wie deine Klassenlehrerin den Unterricht anders gestalten könnte? Also gibt es irgendwas, wo du denkst: „Ja, das wäre toll, wenn wir das öfter machen könnten“.

S2: Also wir könnten so Deutsch-Spiele spielen manchmal oder Englisch-Spiele. Und sonst finde ich alles gut, was sie macht. Ich finde, sie ist die perfekte Lehrerin.

I: Sehr schön, das ist toll. Und dann sind wir auch schon bei der letzten Frage und die wäre, ob es noch irgendwas gibt, was dir jetzt gerade einfällt, wo du denkst: „Das möchtest du jetzt noch gerne dazu sagen“ oder „Das hätten wir noch besprechen sollen“?

S2: Mir fällt gerade gar nichts ein.

I: Okay, sehr schön. Dann sind wir auch schon fertig. Dann vielen Dank, dass du mir die Fragen beantwortet hast.

15.2.2.3 Interview 3

Interviewpartner*in	S3, weiblich
Schulform	Private Grundschule
Land	Namibia
Klassenstufe	4/5

I: Also ich werde dir jetzt ein paar Fragen stellen und bei den Fragen geht es darum, wie das für euch Kinder ist, wenn jemand im Unterricht stört, also wie ihr das findet und was ihr darüber denkt. Du musst aber keine Angst haben, also bei den Fragen gibt es gar keine richtige oder falsche Antwort, das ist nur deine eigene Meinung und was du darüber denkst. (..) Und du darfst auch ruhig ehrlich sein, da passiert gar nichts. Und wenn du eine Frage nicht verstehst, dann fragst du einfach nach, okay?

S3: Ja.

I: Okay. Hast du sonst noch Fragen jetzt?

S3: Nein.

I: Bist du bereit?

S3: Ja.

I: Okay. Auf einer Skala von eins bis zehn, wie viel Spaß macht dir denn die Schule? Also zehn ist sehr viel Spaß und eins ist gar keinen Spaß.

S3: Äh, acht.

I: Okay und kannst du erklären, warum du die Acht gewählt hast?

S3: Weil (.) Die Schule macht mir Spaß, weil man hier spielen kann und man hat Freunde. Und es macht mir nicht Spaß, weil Leute dir nicht zuhören, wenn sie etwas sagen und die wollen nicht oder die mögen dich nicht.

I: Aber alles in allem würdest du sagen eine Acht und es macht dir Spaß? (Ja.) Okay, das ist ja schon mal gut. Und welche Situationen im Unterricht stören dich denn, wenn du dich konzentrieren willst? Also gibt es da irgendwie etwas?

S3: Ja, Kippeln. Weil es macht immer ein lautes Geräusch wenn die immer das runtermachen (S3 kippelt zur Demonstration selbst mit dem Stuhl), dann kann ich mich nicht konzentrieren. Und wenn die die Hand nicht hoch machen, wenn die eine Frage haben.

I: Wenn einfach reingerufen wird?

S3: Ja.

I: Okay, gibt es sonst noch was?

S3: Nein.

I: Okay, dann hast du ja sogar schon erklärt, warum dich das Kippeln stört. Und wenn reingerufen wird, ist dir das dann zu laut oder warum stört dich das?

S3: Weil dann, wenn ich zähle oder etwas denken muss, dann kann ich mich nicht mehr erinnern und dann weiß ich nicht mehr, was zu tun ist.

I: Mhm, okay. Und wenn du jetzt an eine Unterrichtsstunde bei deiner Klassenlehrerin denkst, wie oft gibt es denn Situationen, die dich stören oder die dich stören könnten?

S3: Nicht sehr oft. Nur bei Kippeln ist es sehr oft, weil die immer kippeln, weil es für die Spaß macht.

I: Okay, also eigentlich gibt es nicht so oft solche Situationen?

S3: Ja. Außer Kippeln.

I: Okay. Und wie reagiert denn deine Klassenlehrerin, wenn jemand im Unterricht irgendwas macht, was stört? Also was macht sie denn dann?

S3: Sie sagt dann: „Bitte nicht das machen, die anderen wollen sich konzentrieren und die sind schon weiter als ihr. Also ihr müsst euch auch konzentrieren."

I: Mhm. Okay. (4) Und findest du, dass das eine gute Reaktion ist oder würdest du dir irgendwie was anderes wünschen?

S3: Ich denke, es ist eine gute Reaktion, dass die sagen, dass zum Beispiel, die dürfen nicht kippeln oder laut sein und zu anderen reden. (..)

I: Und warum findest du das gut?

S3: Weil dann die Kinder wissen, dass sie es nicht mehr machen sollen und manchmal machen sie es nicht mehr, aber manchmal machen sie es und dass die lernen von deren Fehlern.

I: Und was macht deine Lehrerin dann, wenn die anderen es nochmal machen obwohl sie schon gesagt hat, dass sie es nicht mehr machen sollen?

S3: Dann sagt sie: „Wenn du das weiter machst, musst du nach draußen oder du bekommst einen Klassenbucheintrag."

I: Okay. Und welchen Einfluss hat es denn auf die anderen Kinder in der Klasse, wenn jemand etwas macht, was stört? Also was macht ihr dann oder wie findet ihr das und wie fühlt ihr euch dann?

S3: Ich glaube, die anderen fühlen sich auch gestört, weil die wollen sich auch ganz dolle konzentrieren. Zum Beispiel wenn wir einen Test schreiben und so, und dann kippeln die und dann ist es laut und dann hast du die Antwort in deinem Kopf aber dann geht sie wieder weg, weil die zu laut sind.

I: Ja, ja. Und wenn jetzt jemand bei euch stört, was glaubst du, warum er oder sie das macht im Unterricht?

S3: Vielleicht weil die zappelig sind und können damit nicht aufhören. Oder die haben zu viel Koffein oder so getrunken, dass sie so zappelig sind. (..)

I: Okay. (..) Und gibt es auch etwas, was deine Klassenlehrerin im Unterricht macht, was dich stört, wenn du dich gerade konzentrieren willst?

S3: Ja, wenn sie zu den anderen redet, weil das stört mich auch, dann kann ich mich auch nicht sehr gut konzentrieren. (..)

I: Und was würdest du sagen, wie es weniger störende Situationen geben kann? Also was würdest du vorschlagen, was man machen könnte, dass sich wirklich alle gut konzentrieren können und dass alle lernen können?

S3: Zum Beispiel, dass die nicht kippeln oder dass die die Hand hoch machen, wenn die eine Frage stellen wollen. Ja, das ist alles. Das ist alles, was die in unserer Klasse machen.

I: Also denkst du, man sollte quasi für alle nochmal sagen: „Bitte meldet euch“, dass die anderen wissen, dass sie sich daran halten sollen?

S3: Ja.

I: Okay. Und hast du irgendeinen Wunsch, wie deine Klassenlehrerin den Unterricht anders gestalten könnte? Also gibt es irgendwas, wo du dir denkst: „Oh, das wäre toll, wenn wir das zum Beispiel häufiger machen würden“. Aber Achtung, das soll mit dem Unterricht zu tun haben (lacht).

S3: Sie kann vielleicht strenger sein, weil unsere Klassenlehrerin ist nicht sehr streng und sie sagt nicht: „Du musst in der Pause sitzen und wenn du nur einen Fehler machst.“ (..)

I: Okay. Dann sind wir sogar schon bei der letzten Frage angekommen. Gibt es noch irgendwas, was du jetzt sagen möchtest, was dir einfällt zu dem Thema oder was du gerne loswerden möchtest?

S3: Vielleicht, dass die nicht kippeln, weil die Stühle immer so machen (S3 kippelt zur Demonstration selbst mit dem Stuhl) das macht Geräusche, wenn die so machen. (unv. Satz).

I: Okay. Sonst noch irgendwas?

S3: Nein.

I: Okay, dann vielen Dank, dass du mir die Fragen beantwortet hast.

15.2.2.4 Interview 4

Interviewpartner*in	S4, männlich
Schulform	Private Grundschule
Land	Namibia
Klassenstufe	4/5

I: Also ich werde dir jetzt ein paar Fragen stellen und bei den Fragen geht es darum, wie das für euch Kinder ist, wenn jemand im Unterricht stört also wie ihr das findet und was ihr darüber denkt. Und du musst aber keine Angst haben, es gibt gar keine richtige oder falsche Antwort, das ist nur deine eigene Meinung und du darfst auch ruhig ehrlich sein, das hat gar keine Konsequenzen oder sonst irgendwas. Und wenn du eine Frage nicht verstehst, dann kannst du einfach nachfragen, okay?

S4: Ja

I: Okay, hast du noch Fragen bis jetzt?

S4: Nein.

I: Bist du bereit? (S4 nickt) Okay. Auf einer Skala von eins bis zehn, wie viel Spaß macht dir denn die Schule? Also zehn ist sehr viel Spaß und eins ist gar keinen Spaß.

S4: Hm acht, weil manchmal sind die nebenan Klassen laut und so, dann kann ich mich nicht konzentrieren. Und manchmal schreien Menschen rein.

I: Und gibt es noch irgendwas, was dich stört, wenn du dich gerade konzentrieren willst?

S4: Wenn jemand es nicht versteht, dann erklärt Frau [Name 1] es wieder aber ich verstehe es.

I: Also wird das dann für alle nochmal erklärt?

S4: Ja.

I: Ah, okay.

S4: Oder nein, nur für den aber die erklärt es wieder laut.

I: Und du hörst es dann, wenn sie das erklärt? Und dann musst du wieder von vorne anfangen zu denken oder warum stört dich das dann?

S4: Ja, und ich kann mich nicht konzentrieren.

I: Mhm. Okay. Und wenn du jetzt an eine Schulstunde bei deiner Klassenlehrerin denkst, wie oft kommt es dann vor, dass es Situationen gibt, die dich stören? (..)

S4: Hä, ich verstehe nicht.

I: Kommt es sehr oft vor, dass du dich nicht konzentrieren kannst, weil zum Beispiel reingerufen wird? Oder kommt es nur manchmal vor? Oder (..)

S4: Manchmal.

I: Okay. Und von den Sachen, die du gerade gesagt hast, zum Beispiel, dass es nebenan laut ist oder dass reingerufen wird oder dass nochmal laut erklärt wird, was davon würdest du denn sagen, kommt ganz häufig vor, also häufiger als die anderen Sachen?

S4: Reinschreien.

I: Okay, und wie reagiert dann deine Klassenlehrerin, wenn jemand im Unterricht etwas macht, was stört? (6)

S4: Ähm, „Wenn du es dreimal noch, ähm, einmal noch sagst, gehst du nach draußen“ bei Frau [Name 2] (..) Und ja.

I: Okay. Und findest du das eine gute Reaktion oder würdest du dir eine andere Reaktion wünschen?

S4: Gute.

I: Und warum?

S4: Weil ich mag draußen sitzen.

I: Ach so, du gehst dann auch raus?

S4: Nein, nein, nein.

I: Wer geht dann raus? (...)

S4: (lacht) Meistens der [Name 3].

I: Okay, also wenn jemand stört, dann sagt deine Lehrerin, dass die Person dann raus geht, wenn sie nochmal stört?

S4: Ja.

I: Okay, und dann ist das für dich leiser?

S4: Ja.

I: Okay, und dann kannst du dich besser konzentrieren, wenn es leiser ist und die, die laut sind, dann draußen sitzen. (Mhm.). Ah, okay. Und welchen Einfluss hat es denn auf die anderen Kinder in der Klasse, wenn jemand stört? Also, was macht ihr dann oder wie findet ihr das oder was denkt ihr darüber? (..) Wie fühlt ihr euch? (...)

S4: Unkonzentriert.

I: Mhm. Okay. Und wenn jemand etwas macht, was stört, was glaubst du, warum er oder sie das dann macht? (13)

S4: Weil manchmal versteht jemanden nicht, dann muss Frau [Name 1] es wieder sagen. Und (..) und die mögen nicht melden manche.

I: Oh, manche melden sich nicht gerne, okay. Was glaubst du, warum sie sich nicht gerne melden? (4)

S4: Weil die wollen es immer als Erster sagen.

I: Okay. Und gibt es auch etwas was deine Klassenlehrerin im Unterricht macht, was dich stört, wenn du dich gerade konzentrieren willst?

S4: Ja. Zweimal sagen, was sie machen.

I: Mhm, okay. Und was würdest du sagen oder was würdest du vorschlagen, was man machen könnte, dass sich alle gut konzentrieren können und alle gut lernen können? Also, dass es weniger Situationen gibt, die stören. (...)

S4: Dass die öfter sagen: „Du musst rausgehen“ (.) dass sie es mehr sagen.

I: Okay, und hast du einen Wunsch, wie deine Klassenlehrerin den Unterricht irgendwie anders gestalten könnte? Also gibt es zum Beispiel was, wo du dir denkst: „Oh, das wäre toll, wenn wir das häufiger machen würden“? Aber das soll was mit dem Unterricht und dem Lernen zu tun haben. (lacht)

S4: Wenn sie nur einmal sagt was zu machen ist. Ja.

I: Ja okay, dann sind wir auch schon bei der letzten Frage und die wäre, ob es noch irgendwas gibt, was dir gerade einfällt, was du dazu sagen möchtest oder was du gerne jetzt noch loswerden willst?

S4: Wozu?

I: Zu dem Thema, dass dich Sachen stören, wenn du dich gerade konzentrierst willst (S4 schüttelt den Kopf) Gibt es nichts mehr? Okay, dann sind wir auch schon fertig. Vielen Dank, dass du mir die Fragen beantwortet hast.

15.2.2.5 Interview 5

Interviewpartner*in	S5, weiblich
Schulform	SBBZ
Land	Deutschland
Klassenstufe	4

I: Also ich werde dir jetzt ein paar Fragen stellen und bei den Fragen geht es darum, wie das für euch Kinder ist, wenn jemand im Unterricht stört also wie ihr das findet und was ihr darüber denkt. Und du musst aber gar keine Angst haben also es gibt keine richtige oder falsche Antwort. Du sagst einfach, was du denkst also deine eigene Meinung. Und du darfst ruhig ehrlich sein, das hat gar keine Konsequenzen. Und wenn du eine Frage nicht verstehst, dann fragst du einfach nach, okay?

S5: Okay.

I: Hast du jetzt noch Fragen?

S5: Nein.

I: Okay. Bist du bereit?

S5: Ja.

I: Gut. Auf einer Skala von eins bis zehn, wie viel Spaß macht dir denn die Schule? Also, zehn bedeutet sehr viel Spaß und eins bedeutet gar keinen Spaß.

S5: Es ist unterschiedlich. Meistens ist es so eine Fünf. Aber es gibt auch Tage, da ist eine Null, manchmal auch eine Zehn. Das ist immer total abwechslungsreich. Aber meistens ist es eine Fünf.

I: Mhm. Und warum ist es manchmal eine Null und manchmal eine Zehn? Kannst du das erklären?

S5: Weil an manchen Tagen ist es sehr nervig. Zum Beispiel am Dienstag nämlich. Da haben wir dann erst zwei Stunden Sachkunde, danach haben wir eben Schwimmen und danach zwei Stunden Mathe. Manchmal ist das Thema in Sachkunde nicht so schön. Dann habe ich im Schwimmen zum Beispiel meine Badesachen vergessen oder so, dann Mathe und dann ist es manchmal ein sehr schlechter Tag.

I: Also liegt es dann eher an den Fächern?

S5: Ja.

I: Okay. Und welche Situationen im Unterricht stören dich denn, wenn du dich gerade konzentrieren willst? Also gibt es irgendwas, was zum Beispiel die anderen Kinder in der Klasse machen, was dich stört oder zum Beispiel auch was von draußen?

S5: Mich stört manchmal, wenn draußen Kinder reden oder schreien oder was mich auch manchmal stört, wenn jemand zum Beispiel irgendwo dran rumfummelt. Und meistens mach ich das auch. Ich weiß nicht. Mich stört es, aber manchmal mach ich das auch.

I: Und das lenkt dich dann einfach vom Konzentrieren ab, weil es zu laut ist?

S5: Ja. Mich stört es sehr.

I: Okay, und wenn du jetzt an eine Schulstunde bei deiner Klassenlehrerin denkst, wie oft gibt es denn dann so Situationen, die dich stören? Also würdest du sagen manchmal oder sehr oft oder nie?

S5: Ähm, also Sachen, die mich ablenken?

I: Ja.

S5: Eigentlich die ganze Zeit.

I: Mhm, okay. Und du hast jetzt gerade gesagt, es stört dich, wenn draußen jemand redet oder wenn jemand an was rumspielt oder so. Was davon kommt denn sehr häufig vor also häufiger als andere Sachen? (..)

S5: Zum Beispiel, wenn wir das Fenster offen haben, dass dann draußen viele Leute reden oder so und dass es dann zu laut ist oder eine Zeit lang haben die draußen noch gebohrt oder irgendwie sowas haben die gemacht und das war sehr laut.

I: Okay. Und wie reagiert denn deine Klassenlehrerin, wenn jetzt jemand im Unterricht stört?

S5: Sie sagt: „Hör auf zu stören, bitte.“ (...) Das macht sie eigentlich.

I: Okay. Und findest du das eine gute Reaktion oder würdest du dir irgendwas anderes wünschen?

S5: Ich finde es eigentlich nur gut.

I: Okay. Und warum?

S5: Weil (..) Weil ich das eigentlich gut finde, dass man erst sagt „Hör bitte auf.“ und dann erst streng wird, wenn man nicht aufhört.

I: Und hilft es dann was, wenn sie sagt „Hör auf.“? (...)

S5: Manchmal. (lacht)

I: Okay. Also muss sie manchmal dann schon streng werden?

S5: Ja.

I: Okay. Und welchen Einfluss hat das denn deiner Meinung nach auf die anderen Kinder in der Klasse, wenn jemand stört also was macht ihr dann oder was denkt ihr?

S5: Also ich denke dann oft, dass ich mich überhaupt nicht konzentrieren kann. Und dann denke ich irgendwie, wenn ich mich dann nicht konzentrieren kann, dann denke ich irgendwann einfach irgendwas anderes. Weil wenn irgendjemand stört, dann, ich weiß nicht, dann denkt man „Was macht der da?“ oder so und schaut und dreht sich um und will wissen, was der macht.

I: Ja, ja. Sagt ihr dann auch manchmal was zueinander zum Beispiel „Kannst du bitte aufhören, mich stört das.“?

S5: Ja, aber (es hört niemand darauf?).

I: Da wird dann nicht drauf gehört?

S5: Manche. Es gibt schon oft, dass man aufhört, aber manchmal hört man auch nicht auf.

I: Okay. Und wenn jemand stört, was glaubst du denn, warum derjenige oder diejenige das macht?

S5: Manchmal macht es man ja aus Versehen. Zum Beispiel ich mache gerne so mal mit dem Stift (S5 demonstriert wie sie mit dem Stift auf den Tisch klackert) oder ich tippel manchmal, wenn ich aufgeregt bin auf dem Boden mit dem Fuß und das macht man ja manchmal aus Versehen. Also machen manche es vielleicht aus Versehen, aber manche vielleicht auch einfach, weil es ihnen Spaß macht.

I: Okay. Und gibt es auch irgendwas, was deine Klassenlehrerin im Unterricht macht, was dich stört, wenn du dich gerade konzentrieren willst? (..)

S5: Mich stört es manchmal, wenn dann andere Klassenlehrer reinkommen und die zusammen reden.

I: Okay.

S5: Das stört mich manchmal.

I: Und wie kann es deiner Meinung nach weniger störende Situationen im Unterricht geben also, was würdest du vorschlagen, was könnte man machen, dass sich wirklich alle gut konzentrieren können und lernen können?

S5: Ähm. Man könnte vielleicht zum Beispiel (...) So Einzeltische vielleicht, aber so, dass man (..) während man lernt zum Beispiel irgendwo anders sitzt vielleicht. Und dann, während man zum Beispiel Spiele spielt oder bei den Frühstückspausen und so, dass man dann einen Sitzplatz hat. Aber da hat man so einzelne Arbeitsplätze, wo eben die Leute sitzen, die sich gut verstehen und sich nicht gegenseitig ablenken. Das würde vielleicht helfen.

I: Also, dass man quasi sich auf seine Sachen konzentrieren kann? (Ja.) Okay. Und hast du irgendeinen Wunsch wie deine Klassenlehrerin den Unterricht anders gestalten könnte also gibt es etwas, wo du dir denkst: „Oh, das wäre toll, wenn wir das machen würden“?

S5: Ich fände es toll, wenn wir auch mal den Unterricht zum Beispiel draußen machen würden. (..) Manche machen es auch, zum Beispiel die Frau [Name x] aber manchmal ist es auch zum Beispiel, es waren die letzten Jahre manchmal 30 Grad im Klassenzimmer.

I: Oh ja, das ist dann schon anstrengend, sich zu konzentrieren.

S5: Ja und dann fände ich es toll, wenn alle rausgehen, weil es gehen nur manche Lehrer mit uns dann raus.

I: Ah, okay.

S5: Die meisten gehen raus. Aber es wäre toll, wenn wir dann auch mehr Unterricht draußen hätten.

I: Glaubst du da könnte man sich dann besser konzentrieren also, weil da ja zum Beispiel auch Geräusche in der Umgebung sind?

S5: Ja, ich weiß nicht, aber einfach wegen frischer Luft fände ich das besser. Ja, und wenn wir mehr mit, wie heißt das nochmal, nicht so auf den Arbeitsblättern, sondern so ein bisschen, warte wie heißt das.

I: Meinst du iPads?

S5: Nein, wenn man sowas in die Hand nehmen kann, wie heißt das.

I: Materialien?

S5: Ja, so mehr irgendwie so etwas machen vielleicht.

I: Okay, dann sind wir auch schon bei der letzten Frage und die wäre, ob es noch irgendwas gibt, was du gerne ergänzen möchtest oder gibt es noch irgendwas, was dir zu dem Thema einfällt?

S5: Ah ja. Kennst du diese weißen Stellwände? (Ja.) Diese Riffeln, das ist wie (unv.) ich finde das lenkt <u>total</u> ab. Das lenkt jeden ab aus unserer Klasse.

I: Dass die Wände da stehen oder was meinst du?

S5: Ne, diese Wellenlinien von den Wänden. Die haben wir manchmal bei Arbeiten, die aus Pappe und die haben ja so diese Riffeln und die lenken so ab, diese Riffeln. Man sitzt die ganze Zeit davor und sieht sich diese Riffeln an, weil die so (.) Man muss die einfach immer anschauen, die lenken total ab diese Dinger. Deswegen streiten wir uns immer um die schwarzen Trennwände. Wir haben nämlich Schwarze und Weiße. Und alle wollen die Schwarzen haben, weil die Weißen so ablenken.

I: Ah, okay, verstehe. Ja, das wäre mal ein Ansatz. Okay, dann sind wir auch schon fertig. Dann vielen Dank nochmal, dass du mir die Fragen beantwortet hast.

15.2.2.6 Interview 6

Interviewpartner*in	S6, männlich
Schulform	SBBZ
Land	Deutschland
Klassenstufe	4

I: Ich werde dir jetzt ein paar Fragen stellen und bei den Fragen geht es darum, wie das für euch Kinder ist, wenn jemand im Unterricht stört also wie ihr das findet und was ihr darüber denkt. Du musst keine Angst haben, es gibt keine richtige oder falsche Antwort, das ist nur deine eigene Meinung, okay?

S6: Okay.

I: Und du darfst auch ruhig ehrlich sein, das hat gar keine Konsequenzen. Wenn du eine Frage nicht verstehst, dann kannst du einfach nachfragen. (Okay.) Hast du jetzt noch Fragen?

S6: Nein, eigentlich nicht.

I: Okay, du bist bereit?

S6: Ja.

I: Sehr gut. Auf einer Skala von eins bis zehn, wie viel Spaß macht dir denn die Schule? Also zehn bedeutet sehr viel Spaß und eins bedeutet gar keinen Spaß.

S6: Ich würde sagen, fünf oder sechs, weil einerseits gibt es auch manche Unterrichtsfächer, die mag man einfach nicht. Das ist bei jedem individuell. Und manche Sachen mag man halt. Das ist bei jedem verschieden. Ich glaube fünf oder sechs, da kann ich mich nicht gut entscheiden dazwischen.

I: Okay. Und es liegt einfach nur an den Fächern?

S6: Ja.

I: Okay. Und welche Situationen im Unterricht stören dich denn, wenn du dich gerade konzentrieren willst? Also gibt es zum Beispiel irgendwas, was die anderen Kinder machen oder etwas von draußen oder so?

S6: Ja, von draußen stört mich jetzt eigentlich nicht so viel. Aber wenn jetzt irgendwer im Unterricht dann irgendwas nachplappert, was ein anderer gesagt hat oder so oder einfach irgendwie Störgeräusche macht, das nervt schon mal. Das merken ja auch die Lehrer dann. Oder es ist echt nervig, wenn irgendwer einfach die ganze Zeit was macht und dann kann man sich echt nicht konzentrieren. Das ist, wenn irgendwer, zum Beispiel, redet einfach die ganze Zeit.

I: Also, dass man dann lieber quasi da zuhört und sich dann nicht so gut auf seine Sachen konzentrieren kann?

S6: Ja, das ist wirklich so.

I: Okay. Und wenn du jetzt an eine Schulstunde bei deiner Klassenlehrerin denkst, wie oft gibt es denn in einer Stunde Situationen, die dich stören oder stören könnten?

S6: Ja, ich würde auch sagen, das kommt auf das Fach an, aber ich denke nicht so oft. Ich schätze ein bis drei Mal. Das ist nicht so viel, aber manchmal kommt es schon vor.

I: Okay, und von den Sachen, die du gerade genannt hast, dass zum Beispiel geredet wird oder dass nachgesprochen wird, was davon kommt denn besonders häufig vor?

S6: Also es kommt wirklich besonders häufig vor, dass geredet wird einfach und auch wenn der Lehrer eine Frage an alle stellt, dass dann irgendwer einfach die Antwort sagt. Das kommt oft vor und das passiert mir auch, ich will mich hier nicht rausreden, aber es ist schon unfair gegenüber denen, die sich einfach melden finde ich. (..) Oder auch so eine Situation ist, wenn man dann auch nicht dran genommen wird, irgendwann nach ein paar, nach 15 Minuten einfach nicht, wenn man sich jedes Mal meldet und einfach nie dran genommen wird. Das ist auch eine Sache, die richtig nervt.

I: Okay, und wie reagiert denn deine Klassenlehrerin, wenn jemand im Unterricht stört also was macht die dann?

S6: Also, wenn es einmal vorkommt, dann ist es nicht weiter schlimm, so (unv.). Aber wenn das jetzt so zwei oder drei Mal passiert dann sagt sie zum Beispiel: „ES STÖRT!“ oder „ES IST GERADE ECHT ANSTRENGEND!“, das sind so Sätze, die hört man richtig oft bei uns in der Klasse.

I: Helfen die dann was?

S6: Ja, schon.

I: Okay. Und findest du das dann auch eine gute Reaktion oder würdest du dir was anderes wünschen?

S6: Ja, ich finde, es ist bei manchen Fällen schon eine gute Reaktion. Aber man könnte vielleicht ein bisschen (..) obwohl, eigentlich fällt mir gar nicht ein, wie man das verbessern könnte. Es ist schon eine gute Reaktion. Manchmal gibt es auch einfach nur so einen bösen Blick. Das reicht eigentlich auch schon.

I: Sagt deine Lehrerin dann gar nichts, sondern guckt einfach nur?

S6: Ja.

I: Okay. Und welchen Einfluss hat es denn deiner Meinung nach auf die anderen Kinder in der Klasse, wenn jemand stört? Also was macht ihr dann oder was denkt ihr?

S6: Also ich finde jetzt, wenn irgendwie der Lehrer (oft?) vor allen steht und redet und dann irgendwas fragt, wenn da jemand stört, dann finde ich das persönlich jetzt nicht störend für mich oder so, aber wenn irgendwie Einzelarbeit im Heft ist oder so, dann macht irgendwer (S6 demonstriert Klick-Geräusche mit dem Mund) (..) das ist schon echt nervig, vor allem wenn die Person dann nah bei einem sitzt oder so. Das ist wirklich nervig.

I: Kommt es dann auch vor, dass ihr was zueinander sagt?

S6: Es kommt nur darauf an mit wem, aber wenn man die Person jetzt gut kennt und so, dann kann es schon mal passieren, dass man redet. Ja.

I: Ah ich meinte, ob ihr dann auch sowas sagt, wie zum Beispiel „Kannst du bitte aufhören.“?

S6: Oh ja, das kommt auch vor. Aber es kommt ein bisschen drauf an, ob das jetzt wirklich, wirklich laut oder störend ist oder einfach nur manche stört. Weil wenn das alle stört, dann sagt man auch schon mal: „Hey, kannst du aufhören, bitte.“

I: Okay, und wenn jemand im Unterricht stört, was glaubst du denn, warum die Person das macht?

S6: Ja, das kann einerseits damit zu tun haben, dass sich die Person einfach nicht konzentrieren kann. Das geht mir auch manchmal so. Oder zum anderen einfach, weil (..) man einfach eine Antwort, wenn der Lehrer redet, einfach direkt WEISS und man will es einfach direkt sagen. Das ist dann so eine Motivation, dass man einfach das einfach zeigen will: Ich weiß das, ich weiß viel. Ja.

I: Okay. Und gibt es auch irgendwas, was deine Klassenlehrerin im Unterricht macht, was dich stört, wenn du dich gerade konzentrieren willst?

S6: Na ja, also eigentlich nicht. Aber ich persönlich finde, wenn die Klassenlehrperson irgendwie an ihrem Tisch isst, zum Beispiel, wenn ich jetzt frage, also ich darf nicht während der Stunde essen, ich muss arbeiten, aber die Lehrerin isst. Wieso? Das ist schon etwas, was mich ein bisschen stört. Aber sonst eigentlich nichts wirklich.

I: Kommt das oft vor mit dem Essen?

S6: Nein nicht so oft. Manchmal, aber nicht so oft.

I: Also sie sollte sich schon auch an die gleichen Regeln halten wie ihr?

S6: Ja, das ist auch so eine Sache mit Lehrern, dass die manchmal ein bisschen übertreiben, was das angeht, dass sie die Lehrer sind, aber habe ich jetzt speziell noch nicht so gemerkt.

I: Okay, und wie kann es deiner Meinung nach dann weniger störende Situationen im Unterricht geben? Also was würdest du vorschlagen, was man machen könnte, dass sich wirklich alle gut konzentrieren können?

S6: Also was wir tatsächlich auch mal hatten, war wie so ein Strichsystem halt. Also ich finde es richtig, es ist eine gute Sache, wenn man so irgendwie am Ende des Tages dann so vor seinen Augen hat, wie oft man reingequatscht hat oder so, weil dann kann man sich wirklich verbessern. Weil, wenn es so ist, dass ich, wenn ich jetzt irgendwie rede, irgendwie nichts hab, woran ich sehe, wie viel ich geredet habe, dann passiert es einfach weiter, weil, ich merke es ja nicht. Das merkt man ganz oft nicht, wenn man irgendwas sagt, dass es störend ist. (...)

I: Ja okay, ich weiß was du meinst. Hast du einen Wunsch, wie deine Klassenlehrerin den Unterricht anders gestalten könnte also gibt es irgendwas, wo du denkst: „Oh, das wäre toll, wenn wir das zum Beispiel häufiger machen würden“ oder so?

S6: Nein, gibt es nicht. Also es gibt eigentlich keinen richtigen Moment, wo der Unterricht anders sein sollte, finde ich.

I: Ja, okay, das ist ja schön. Dann sind wir schon bei der letzten Frage und die wäre, ob es noch irgendwas zu dem Thema gibt, was dir einfällt, was du sagen möchtest oder was ich vergessen habe zu fragen?

S6: Hm. (4) Eigentlich nicht.

I: Okay. (..)

S6: Obwohl doch. Wenn man jetzt zum Beispiel, wenn man sich (immer?) meldet, dann nimmt der Lehrer extra irgendwen dran, der eigentlich die Antwort gar nicht weiß, weil er sich nicht gemeldet hat, weil die Person sich nicht oft meldet. Dann ist das ja schon gut für die, die sich nicht oft melden. Aber wenn die Person sich nicht meldet, dann ist es sehr wahrscheinlich, dass sie es selber nicht weiß. Und das finde ich dann ein bisschen seltsam, wenn die Personen, die es offensichtlich wissen, dann nicht dran genommen werden. Aber ansonsten ist eigentlich alles einigermaßen gut.

I: Okay, dann sind wir auch schon am Ende. Dann vielen Dank dir.

15.3 Kodierleitfaden

	Definition	**Ankerbeispiele**	**Kodierregeln**
Hauptkategorie 1: Verständnis der Lehrkräfte von Unterrichtsstörungen	Individuelles Verständnis des Begriffs „Unterrichtsstörung“, d.h. • Beschreibung individuell festgelegter Kriterien von Unterrichtsstörungen • Beschreibung eines individuell festgelegten, ausschlaggebenden Geräuschpegels	**L1:** „Alles, was den Fortgang meines Unterrichts aufhält und nichts mit dem gerade besprochenen Inhalt zu tun hat.“ (Z. 10 f.) **L4:** „Und zwar würde ich erstmal Unterrichtsstörung so definieren, dass es ein gefordertes Führungsverhalten im Klassenzimmer auf jeden Fall seitens der Lehrkraft darstellt, oft aber auch einhergeht mit sozialen Konflikten innerhalb der Klasse, die dann zu Auseinandersetzungen führen, die dieses Führungsverhalten einfordern und oft, und das wird oft unterschätzt meiner Meinung nach, ist es die Suche nach Aufmerksamkeit des jeweiligen Schülers. Den	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer mindestens einen der beiden Definitionsaspekte (individuell festgelegte Kriterien von Unterrichtsstörungen oder Geräuschpegel) anspricht.

		Geräuschpegel es kommt immer darauf an, in welcher Arbeitsphase wir uns befinden. Also einen total ausufernden Geräuschpegel würde ich jetzt sagen: ‚Ja, ist eine Unterrichtsstörung' aber dann läuft sowieso was schief. Dieses permanente Reinrufen und Aufmerksamkeit fordern das ist oft schon für mich Unterrichtsstörung […]." (Z. 9 ff.)	
Hauptkategorie 2: Häufigkeit von Unterrichtsstörungen			
Subkategorie 2a: Klassenstufe	Prävalenz von Unterrichtsstörungen in Abhängigkeit von der Klassenstufe der Schülerinnen und Schüler, d.h. • Beschreibung der Häufigkeit von	**L3:** "Definitely in the foundation phase, grade one, two and three. I think it's also because they don't really have the self-control aspect yet. […] I think it's a normal thing for them. So, it's also difficult to see it as a classroom disturbance,	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer mindestens den ersten Definitionsaspekt (Häufigkeit in den einzelnen Klassenstufen) anspricht.

	Unterrichtsstörungen in den einzelnen Klassenstufen • Individuell vermutete Ursachen der beschriebenen Häufigkeitsverteilung	because their little minds don't really know that they are disturbing yet. I have to say, I think from grade four upwards, grade four and five, still slightly, but a lot less. Definitely foundation phase gets distracted more easily. And then the second part of the question, why do I think that is. Yes, because they can't focus yet. They don't know what to focus on and they can't focus for that long. So, it's a normal thing for them to then just have a little bit of an energy outburst." (Z. 23 ff.)	
Subkategorie 2b: Zeitraum	Zeitlicher Umfang, den Unterrichtsstörungen in einer Klasse (durchschnittlich) pro Unterrichtsstunde einnehmen, d.h. • Beschreibung durch Zeitangaben	**L4: „**Das ist eine interessante Frage. Ich habe mir jetzt aufgeschrieben, ich bin bestimmt insgesamt, wenn eine Durchschnittsschulstunde 40-45 Minuten geht, bin ich bestimmt insgesamt, immer	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer mindestens eine der drei in der Definition festgelegten Weisen (Zeitangaben, Prozentangaben, Frequenzadverbien) anwendet, um den durchschnittlichen

	• Beschreibung durch Prozentangaben • Beschreibung durch Frequenzadverbien	wieder, bestimmt zehn Minuten mit Unterrichtsstörungen locker beschäftigt, würde ich sagen.“ (Z. 44 ff.) **S5:** „Eigentlich die ganze Zeit.“ (Z. 39)	zeitlichen Umfang von Unterrichtsstörungen in einer Unterrichtsstunde zu beschreiben.
Hauptkategorie 3: Arten von Unterrichtsstörungen			
Subkategorie 3a: Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler	Ereignisse, die • von Schülerinnen und Schülern induziert werden • die notwendigen Bedingungen für erfolgreiches Lehren und Lernen teilweise oder ganz aufheben und infolgedessen den Lehr-Lern-Prozess der Teilnehmerin/des Teilnehmers stören oder sogar unterbrechen	**L1:** „Und es gibt die Unterrichtsstörungen, die von innerhalb des Klassenzimmers kommen, von der Lehrperson und natürlich von den Kindern. Die Quellen sind unterschiedlich, aber alles stört den Fortgang. Und nach der Frage welcher Art von Reinrufen, Streiten, Rausrennen, cholerische Anfälle. Also ich kann dir jetzt eine endlose Liste geben. Bis jemand, dem geht es total schlecht um den muss ich	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer ein Ereignis beschreibt, das beide Definitionsaspekte erfüllt.

		mich jetzt kümmern, sehe ich auch als Unterrichtsstörung, auch wenn natürlich niemand was dafür kann.“ (Z. 36 ff.) **S3:** „Ja, Kippeln. Weil es macht immer ein lautes Geräusch wenn die immer das runtermachen (S3 kippelt zur Demonstration selbst mit dem Stuhl), dann kann ich mich nicht konzentrieren. Und wenn die die Hand nicht hoch machen, wenn die eine Frage haben.“ (Z. 22 ff.)	
Subkategorie 3b: Unterrichtsstörungen durch Lehrkräfte	Nicht-aggressive sowie aggressive Ereignisse, die • von Lehrkräften induziert werden • die notwendigen Bedingungen für erfolgreiches Lehren und Lernen	**L3:** “And then what I also sometimes think is that if we give learners work to do and you are busy speaking to another learner in class, oftentimes you forget that the learners are easily distracted and they look up and they look at what	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer ein Ereignis beschreibt, das beide Definitionsaspekte erfüllt.

	teilweise oder ganz aufheben und infolgedessen den Lehr-Lern-Prozess der Teilnehmerin/des Teilnehmers stören oder sogar unterbrechen	you are explaining to the other learner." (Z. 198 ff.) **S6:** „Aber ich persönlich finde, wenn die Klassenlehrperson irgendwie an ihrem Tisch isst, zum Beispiel, wenn ich jetzt frage, also ich darf nicht während der Stunde essen, ich muss arbeiten, aber die Lehrerin isst. Wieso? Das ist schon etwas, was mich ein bisschen stört." (Z. 82 ff.)	
Subkategorie 3c: Externe Unterrichtsstörungen	Ereignisse, die • durch andere Personen oder äußere Rahmenbedingungen induziert und somit von außen in das Klassenzimmer hineingetragen werden • die notwendigen Bedingungen für erfolgreiches Lehren und Lernen	**L2:** „Nichtsdestotrotz gibt es aber ja nicht nur Störungen, die von Kindern ausgehen, sondern es gibt auch Störungen, die jetzt auftreten, weil eine Person plötzlich in den Raum kommt und etwas verkünden möchte oder es eine Durchsage gibt von der Schulleitung." (Z. 128 ff.)	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer ein Ereignis beschreibt, das beide Definitionsaspekte erfüllt.

	teilweise oder ganz aufheben und infolgedessen den Lehr-Lern-Prozess der Teilnehmerin/des Teilnehmers stören oder sogar unterbrechen	**S5:** „Zum Beispiel, wenn wir das Fenster offen haben, dass dann draußen viele Leute reden oder so und dass es dann zu laut ist oder eine Zeit lang haben die draußen noch gebohrt oder irgendwie sowas haben die gemacht und das war sehr laut.“ (Z. 43 ff.)	
Hauptkategorie 4: Schülerbezogene Ursachen von Unterrichtsstörungen			
Subkategorie 4a: Diagnostische Ursachen	Diagnostische Ursachen von Unterrichtsstörungen, d.h. • Ursache wird im diagnostischen Hintergrund einer Person verortet	**L5:** „Manchmal liegt es in der Behinderung des Kindes. Also es gibt Kinder, die haben eine Impulskontrollstörung. Ich habe zum Beispiel ein Kind, also 30% zum Beispiel der Muskeldystrophiker, Jungs meistens, die haben eine Impulskontrollstörung, die sie nicht beeinflussen können. Da ist irgendwas im Gehirn mit dem Botenstoff	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer den Definitionsaspekt anspricht.

		nicht in Ordnung und die können sich selber nicht steuern. Und da kommt es permanent zu Unterrichtsstörungen.“ (Z. 74 ff.)	
Subkategorie 4b: Personenbezogene Ursachen	Personenbezogene Ursachen von Unterrichtsstörungen, d.h. • Variable Aspekte der Schülerinnen und Schüler, die keine überdauernden Charaktereigenschaften darstellen (z.B. Interesse, Motivation, Über-/Unterforderung, individuelle Tagesform)	**L2:** „Ja, also meines Erachtens spielt zurzeit eine große Rolle die geringe Frustrationstoleranz bei einigen Kindern mit Frust umzugehen: Eine Aufgabe klappt nicht auf Anhieb, wie gehe ich damit um? Bleibe ich ruhig oder werde ich aufbrausend und werde laut? Und auch vor allem die mangelnde Impulskontrolle also dem Impuls nachzugehen ‚Ich möchte jetzt was sagen, ich rufe jetzt rein, ich muss jetzt an erster Stelle stehen.‘ Und das sind zwei Faktoren, die mir auffallen: geringe Frustrationstoleranz und mangelnde Impulskontrolle, wodurch es durchaus zu	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer den Definitionsaspekt anspricht.

		Unterrichtsstörungen bei Kindern kommt.“ (Z. 216 ff.) **S5:** „Manchmal macht es man ja aus Versehen. Zum Beispiel ich mache gerne so mal mit dem Stift (S5 demonstriert wie sie mit dem Stift auf den Tisch klackert) oder ich tippel manchmal, wenn ich aufgeregt bin auf dem Boden mit dem Fuß und das macht man ja manchmal aus Versehen. Also machen manche es vielleicht aus Versehen, aber manche vielleicht auch einfach, weil es ihnen Spaß macht.“ (Z. 71 ff.)	
Hauptkategorie 5: Lehrkraftbezogene Ursachen von Unterrichtsstörungen			

Subkategorie 5a: Personenbezogene Ursachen	Personenbezogene Ursachen von Unterrichtsstörungen, d.h. • Variable Aspekte der Lehrkraft, die keine überdauernden Charaktereigenschaften darstellen (z.B. inkonsequentes Verhalten, individuelle Tagesform, Unterrichtsstil)	**L4:** „Du kommst ja auch mit deinem Päckchen in die Schule und hast vielleicht gerade dich selber nicht so gut reguliert im Griff und dann sollst du aber das für die Kinder erledigen. […] Aber ich komme ja trotzdem aus meiner persönlichen Umwelt in die Schule und habe auch davor schon Sachen erlebt, die dazu beitragen, dass wenn ich einen schlechten Tag habe, dann hat die Klasse auch einen schlechten Tag und dann weiß ich schon, dass das schief läuft. […] Nein, man kann es manchmal einfach nicht steuern und dann ist es unfair zu sagen: ‚Ach, diese Klasse' weil es ist oft nicht die Klasse. Das ist nahezu meistens dann der Lehrer, der selbst schlecht drauf ist." (Z. 184 ff.)	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer den Definitionsaspekt anspricht.

Subkategorie 5b: Didaktisch-methodische Ursachen	Didaktisch-methodische Ursachen von Unterrichtsstörungen, d.h. • Aspekte der Unterrichtsvorbereitung • Aspekte der Unterrichtsdurchführung • Aspekte der Unterrichtsmethoden • Aspekte der Unterrichtsstruktur	**L2:** „Wenn ich jetzt zum Beispiel etwas plane, was nicht angemessen für die Klasse ist, was zu anspruchsvoll ist oder zu einfach, ist es natürlich schwierig für die Kinder, wenn die Aufgabe zu schwierig ist, die umzusetzen, oder wenn sie zu leicht sind, müssen sie sich nicht anstrengen und kommen auf dumme Gedanken.“ (Z. 131 ff.)	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer mindestens einen der Definitionsaspekte (Aspekte der Unterrichtsvorbereitung, -durchführung, -methoden oder -struktur) anspricht.
Hauptkategorie 6: Kontextuelle Ursachen von Unterrichtsstörungen	Kontextuelle Ursachen von Unterrichtsstörungen, d.h. • Ursache liegt in den Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens	**L2:** „Gerade durch Erziehungsmaßnahmen zu Hause, wo man sagt, man begegnet dem Kind auf Augenhöhe, es werden wenige Grenzen gesetzt, die Kinder haben es natürlich schwierig, sich dann in der Gruppe zurechtzufinden, sich anzupassen, sich an Regeln zu halten und werden dann vielleicht auch zum ersten Mal mit wirklich	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer den Definitionsaspekt anspricht.

		solchen Regeln konfrontiert und wehren sich erstmal dagegen.“ (Z. 43 ff.)	
Hauptkategorie 7: Auswirkungen von Unterrichtsstörungen			
Subkategorie 7a: Klassenklima	Auswirkungen von Unterrichtsstörungen auf das Klassenklima, d.h. • Auswirkungen auf das soziale Klima während des Unterrichts • Auswirkungen auf das soziale Klima außerhalb des Unterrichts	**L5:** „Es gibt da natürlich welche, die sich gegenseitig hochschaukeln und dann mitmachen. Und da merkt man dann schon, wenn die Blickkontakt aufnehmen und so weiter und der eine fängt mit irgendeinem Mist an, dann macht das der andere auch. Dann schaukelt sich hoch. Dann sind natürlich die anderen genervt und fühlen sich gestört, beschweren sich dann auch. Und ja, das kann auch sein oder das ist ganz normal, dass sich dann so Grüppchen in der Klasse bilden, das sind die, die sich genervt fühlen und die anderen, die	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer mindestens einen der beiden Definitionsaspekte (soziales Klima während oder außerhalb des Unterrichts) anspricht.

		stören. Und das ist natürlich für das Klassenklima nicht erstrebenswert.“ (Z. 96 ff.)	
Subkategorie 7b: Subjektive Betroffenheit	Auswirkungen von Unterrichtsstörungen auf die subjektive Betroffenheit der Teilnehmenden, d.h. • Individuell wahrgenommene Auswirkungen auf die Teilnehmerin/den Teilnehmer selbst	**L3:** “So, you do get a slight bit of irritation and annoyance from it.” (Z. 92 f.) **S3: „**Weil dann, wenn ich zähle oder etwas denken muss, dann kann ich mich nicht mehr erinnern und dann weiß ich nicht mehr, was zu tun ist.“ (Z. 31 f.).	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer den Definitionsaspekt anspricht.
Subkategorie 7c: Soziale Interaktion	Auswirkungen von Unterrichtsstörungen auf die soziale Interaktion im Klassenzimmer, d.h. • Auswirkungen auf das Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler • Auswirkungen auf die Schüler-Schüler-Interaktion (SSI)	**L4: „**Also mitmachen machen sie ja immer, aber sie sind genervt, sie sind ultra genervt und sie sind vor allem irritiert und sie schließen die Kinder dann eher aus, weil sie das Verhalten das Soziale nicht akzeptieren.“ (Z. 123 ff.)	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer mindestens einen der drei Definitionsaspekte (Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler, SSI oder LSI) anspricht.

	• Auswirkungen auf die Lehrer-Schüler-Interaktion (LSI)	**L6:** „Die Lehrer-Schüler-Interaktion ist meiner Meinung nach trotzdem immer gut, weil sie das akzeptieren, was man sagt und man steht dann nicht so als blöde Kuh da, habe ich noch nie so erlebt, dass die denken." (Z. 95 ff.)	
Subkategorie 7d: Schulische Leistungen	Auswirkungen von Unterrichtsstörungen auf die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern, d.h. • Auswirkungen auf die schulischen Leistungen häufig störender Schülerinnen und Schüler • Auswirkungen auf die schulischen Leistungen häufig gestörter Schülerinnen und Schüler	**L1:** „Das heißt, ich denke, dass nicht nur die störenden Kinder und die Gestörten, sondern auch die anderen in der Klasse leistungstechnisch darunter leiden. Ich glaube, dass eine Lehrerin, eine Klasse im Klassenverband, die ständig mit Störungen behaftet sind, einfach die Leistung nicht zeigen können, die sie in einem ruhigen Klima zeigen könnten, das ist ganz sicher." (Z. 122 ff.)	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer mindestens einen der beiden Definitionsaspekte (schulische Leistungen störender oder gestörter Schülerinnen und Schüler) anspricht.

Hauptkategorie 8: Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen			
Subkategorie 8a: Maßnahmen zur Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen	Maßnahmen zur Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen, d.h. • Eingesetzte Maßnahmen, die darauf abzielen, Störungen, die während des Unterrichts auftreten, zu reduzieren	**L4: „**Also ich arbeite ganz viel mit attention seekers, das hast du ja schon selber gehört mit dem zum Beispiel „Wasserfall“ (L4 demonstriert den Wasserfall: sie hebt ihre Hände in die Luft, lässt sie von oben nach unten gleiten und imitiert dabei mit ihren Fingern die Bewegung von fallenden Regentropfen. Begleitet wird die Bewegung von dem Geräusch ‚schhh‘) […] Ich habe auch dieses ‚One, two, three, eyes on me.‘ Dann habe ich „Werwolf“ und dann sagt die Klasse ‚Wuuuu‘. Mit denen arbeite ich. Da gibt es noch ganz viele andere.“ (Z. 75 ff.)	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer den Definitionsaspekt anspricht.

		S2: „Also als erstes gibt sie eine Ermahnung, also sie sagt: ‚Kannst du jetzt bitte aufhören?', ganz lieb und nett. Beim zweiten Mal sagt sie dann: ‚Deine Klammer geht jetzt runter' und dann sagt sie nochmal: ‚Hör auf damit'. Beim dritten Mal, wenn es jetzt schon ziemlich stört und sich Kinder beschwert haben, dann sagt sie: ‚SO, JETZT REICHT ES MIR. ENTWEDER DU ARBEITEST DRAUSSEN ODER DU BLEIBST HIER UND BIST LEISE.' " (Z. 42 ff.)	
Subkategorie 8b: Beurteilung der eingesetzten Maßnahmen	Beurteilung der Maßnahmen, die zur Reduzierung akuter Unterrichtsstörungen eingesetzt werden, d.h. • Beurteilungen der Qualität der Maßnahmen	**S3:** „Ich denke, es ist eine gute Reaktion […] Weil dann die Kinder wissen, dass sie es nicht mehr machen sollen und manchmal machen sie es nicht mehr, aber manchmal	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer mindestens einen der beiden Definitionsaspekte (Beurteilung der Qualität oder Effektivität der Maßnahmen) anspricht.

	• Beurteilungen der Effektivität der Maßnahmen	machen sie es und dass die lernen von deren Fehlern.“ (Z. 45 ff.)	
Hauptkategorie 9: Prävention von Unterrichtsstörungen	Maßnahmen zur Prävention von Unterrichtsstörungen, d.h. • Maßnahmen, die darauf abzielen, das Auftreten von Unterrichtsstörungen vorbeugend zu verhindern	**L1:** „Ein klarer Rahmen, was die Disziplin angeht. Disziplin ist immer so negativ behaftet. Ich sehe es durchaus so mit Disziplin meine ich, alle beteiligen sich am Unterricht und sind aufmerksam. Und das kann ich im Vorfeld natürlich vermeiden, wenn den Kindern klar ist, da ist ein bestimmter Regel- und Ritualrahmen der sanktioniert: Wenn das passiert, passiert das. Und wenn ich das konsequent handhabe, dann schleift sich das ein. Das ist das Erste. Das Zweite ist, das habe ich schon erwähnt, wenn ich zum Beispiel pünktlich beginne, und zwar konsequent jeden Tag und die Kinder rennen	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer den Definitionsaspekt anspricht.

		nicht zehn Minuten im Klassenzimmer rum, bevor mein Unterricht anfängt, dann ist das zum Beispiel ein Punkt. Oder wenn ich meine Materialien zur Hand habe, mein Unterricht, meine Sachen sind vorbereitet, dann trägt das alles zum guten Unterrichtsfluss bei und vermindert Unterrichtsstörungen. Und das ist was, wo ich sehr Wert drauf lege, weil ich den Punkt Konsequenz der Lehrkraft und gute Vorbereitung als die Wichtigsten empfinde.“ (Z. 72 ff.) **S6:** „Also was wir tatsächlich auch mal hatten, war wie so ein Strichsystem halt. Also ich finde es richtig, es ist eine gute Sache, wenn man so irgendwie am Ende des Tages dann so vor seinen Augen hat,	

		wie oft man reingequatscht hat oder so, weil dann kann man sich wirklich verbessern. Weil wenn es so ist, dass ich, wenn ich jetzt irgendwie rede, irgendwie nichts hab, woran ich sehe, wie viel ich geredet habe, dann passiert es einfach weiter, weil ich merke es ja nicht. Das merkt man ganz oft nicht, wenn man irgendwas sagt, dass es störend ist.“ (Z. 94 ff.)	
Hauptkategorie 10: Belastung der Lehrkräfte durch Unterrichtsstörungen			
Subkategorie 10a: Grad der psychischen Belastung	Grad der psychischen Belastung durch Unterrichtsstörungen, d.h. • Verortung der psychischen Belastung (z.B. Selbstzweifel, Angst, Rückzug) auf einer Skala von eins (sehr geringe Belastung)	**L1:** „Im Moment mit dieser Klasse eins, aber es gab auch schon andere Klassen, aber es war nie so, dass ich jetzt über einen Wert von vier oder fünf gehen musste oder das so einschätzen würde.“ (Z. 174 ff.)	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer mindestens den ersten Definitionsaspekt (Verortung auf einer Skala von eins bis zehn) anspricht.

	bis zehn (sehr starke Belastung) • Begründung der Verortung		
Subkategorie 10b: Individuelle Bewältigungsstrategien	Individuelle Bewältigungsstrategien, d.h. • Strategien, die die Teilnehmerin/der Teilnehmer selbst zur Bewältigung der psychischen Belastung durch Unterrichtsstörungen einsetzt	**L6:** „Mein Glück ist, dass ich immer mit dem Fahrrad in die Schule fahre und das sind immer so knapp acht Kilometer. Und wenn ich dann nach Hause radel, kann ich wirklich viel ablassen. Bis ich dann zu Hause bin, ist es eigentlich relativ gut schon. Und wenn dann immer noch was da ist, was mich belastet, rede ich viel mit meinem Mann und der hat immer gute Lösungsansätze.“ (Z. 187 ff.)	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer den Definitionsaspekt anspricht.
Subkategorie 10c: Kollegiale Bewältigungsstrategien	Kollegiale Bewältigungsstrategien, d.h. • Strategien, die innerhalb des Kollegiums eingesetzt werden, um sich gegenseitig im Umgang mit	**L5:** „Also zum Beispiel die Ergotherapeutin, die ist einige Stunden mit im Unterricht und unterstützt die Kinder. Und wenn es dann zu Unterrichtsstörungen kommt, gibt es dann auch immer die	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer den Definitionsaspekt anspricht.

	Unterrichtsstörungen zu unterstützen	Möglichkeit, dass die Kinder mit ihr rausgehen oder so und vor allem das Besprechen im Team, das ist unheimlich wichtig und da ist es wichtig, dass wir alle am gleichen Strang ziehen. Also es kann auch Teams geben, wo das eher hinderlich ist, wo du dich persönlich auch nicht verstehst. Und das ist so die Basis. Wenn du so denselben pädagogischen Anspruch auch hast dann funktioniert es. Ansonsten ist es eher hinderlich und macht noch mehr Stress, haben wir nicht, Gott sei Dank ist das gut.“ (Z. 218 ff.)	
Hauptkategorie 11: Vorbereitung der Lehrkräfte auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen			

Subkategorie 11a: Vorbereitung im Studium	Vorbereitung auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen, d.h. • Ausmaß der Vorbereitung auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen im Rahmen des Lehramtsstudiums	**L2:** „Ich würde sagen, ich wurde nicht gut vorbereitet auf Unterrichtsstörungen. Es ist doch was anderes, wenn man gerade in Psychologie über Autismus-Spektrum-Störungen spricht oder ADHS oder ob man jetzt wirklich ein Kind plötzlich vor sich sitzen hat und wie man damit umgeht. […] Aber im Studium habe ich da wirklich nichts an die Hand gelegt bekommen, was mir hätte helfen können. Also ich habe viel Theoretisches gelernt, ich habe Definitionen auswendig gelernt. […] Aber da wurde mir kein Werkzeug an die Hand gegeben im Studium.“ (Z. 246 ff.)	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer den Definitionsaspekt anspricht.
Subkategorie 11b: Didaktische Verbesserungen	Individuelle Wünsche und Ideen zur Verbesserung der Vorbereitung auf den Umgang mit	**L5:** „Oder was ich gut gefunden hätte, ist etwas Begleitendes, dass man einmal in der Woche in die	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer mindestens einen der drei Definitionsaspekte

	Unterrichtsstörungen im Rahmen des Lehramtsstudiums, d.h. • inhaltliche Verbesserungsvorschläge • methodische Verbesserungsvorschläge • organisatorische Verbesserungsvorschläge	Schule geht und das dann aber auch bespricht und das hat gefehlt.“ (Z. 202 ff.)	(inhaltliche, methodische oder organisatorische Verbesserungsvorschläge) anspricht.
Subkategorie 11c: Mentoring	Mentoring von angehenden Lehrkräften durch unterrichtende Lehrkräfte, d.h. • formelle Unterstützungsmaßnahmen (z.B. Betreuung von Praktikantinnen und Praktikanten/Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern/Referendarinnen und Referendaren) • informelle Unterstützungsmaßnahmen (z.B.	**L2:** „Ich war jetzt zeitweise damit beschäftigt, ISP-Studenten mit auszubilden und konnte da quasi Tipps geben, wie ich mit Situationen umgehe. Ich habe auch jetzt zurzeit eine Referendarin, die ich ausbilde und merke, dass ich ihr da auch wirklich weiterhelfen kann, wie sie mit Störungen umgehen kann, sie das auch wirklich gut umsetzen kann und mittlerweile auch wirklich eine sehr gute Schüler-	Wird kodiert, wenn die Teilnehmerin/der Teilnehmer mindestens einen der beiden Definitionsaspekt (formelle oder informelle Unterstützungsmaßnahmen) anspricht.

	Kollegialer Austausch im Lehrerzimmer)	Lehrer-Beziehung zu den Kindern aufbauen konnte.“ (Z. 270 ff.)	

Tabelle 8: Kodierleitfaden (eigene Darstellung)

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: Kritisch-reflexive Lösungsstrategien zur Bewältigung von Konflikten in der Primarstufe – Perspektivenorientierte Sichtweisen und Handlungsoptionen

Heidelberg, den 28.10.2025

Unterschrift gez. Hannah Bischoff (Ihr Name: Hannah Bischoff)