Anna Koser
(2023)

# Guten Unterricht gestalten.

Ideen für eine gelungene Unterrichtsorganisation

**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: (E-Mail: a.koser.ak@gmail.com).**

# Inhaltsverzeichnis

**Abbildungsverzeichnis ..... VI**

**Tabellenverzeichnis ..... VII**

**Abstract ..... 8**

**1 Einleitung ..... 9**

**2 Classroom Management ..... 13**

2.1 Begriffserklärung des Classroom Management ..... 17

2.2 Definition und allgemeine Beschreibung des Classroom Managements ..... 19

2.3 Techniken der Klassenführung nach Kounin ..... 22

2.4 Stile des Classroom Management ..... 26

2.5 Beziehungsarbeit als Voraussetzung und Ziel erfolgreichen Classroom Managements ..... 28

2.6 Ziele des Classroom Managements ..... 30

**3 Unterrichtsstörungen ..... 37**

3.1 Allgemeine Beschreibung von Unterrichtsstörungen ..... 37

3.2 Definitionen des Begriffes „Unterrichtsstörungen“ ..... 39

3.3 Arten von Unterrichtsstörungen ..... 40

3.4 Ursachen von Unterrichtsstörung ..... 42

3.5 Präaktive Strategien ..... 44

3.5.1 Prävention auf Unterrichtsebene ..... 45

3.5.2 Prävention auf Beziehungsebene ..... 47

3.6 Reaktive Strategien ..... 49

3.7 Folgen und Auswirkungen ..... 53

**4 Reformpädagogische Sicht auf Classroom Management am Beispiel Maria Montessoris ..... 55**

4.1 Kurze Einblicke in die Pädagogik Maria Montessoris ..... 56

4.1.1 Die kosmische Erziehung nach Maria Montessori ..... 61

4.1.2 Ziele der (kosmischen) Erziehung ..... 63
4.2 Classroom Management in einer Montessorischule ..... 64
4.3 Störendes Verhalten in einer Montessorischule ..... 74
**5 Empirisches Vorgehen ..... 78**
5.1 Qualitative Sozialforschung ..... 78
5.2 Forschungsfragen und Fragestellungen der qualitativen Untersuchung ..... 78
5.3 Experteninterview ..... 80
5.4 Leitfrageninterview ..... 81
5.5 Setting der qualitativen Untersuchung ..... 83
5.6 Transkriptionen ..... 85
5.7 Auswertung der Daten anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ..... 86
5.8 Methodisches Vorgehen der vorliegenden qualitativen Forschung ..... 87
**6 Ergebnisdarstellung ..... 89**
6.1 Ergebnisdarstellung der Hauptkategorie 1/ Classroom Management – Regelschule ..... 89
6.2 Ergebnisdarstellung der Hauptkategorie 1/ Classroom Management – Reformschule ..... 90
6.3 Ergebnisdarstellung der Hauptkategorie 2 /Beziehungsarbeit – Regelschule ..... 92
6.4 Ergebnisdarstellung der Hauptkategorie 2/ Beziehungsarbeit – Reformschule ..... 94
6.5 Ergebnisdarstellung der Hauptkategorie 3/ Unterrichtsstörung – Regelschule ..... 95
6.6 Ergebnisdarstellung der Hauptkategorie 3/ Unterrichtsstörung – Reformschule ..... 98
**7 Ergebnisinterpretation ..... 103**
7.1 Ergebnisinterpretation der Hauptkategorie 1/ Classroom Management – Regelschule ..... 103
7.2 Ergebnisinterpretation der Hauptkategorie 1/ Classroom Management – Reformschule ..... 107
7.3 Ergebnisinterpretation der Hauptkategorie 2/ Beziehungsarbeit – Regelschule ..... 111
7.4 Ergebnisinterpretation der Hauptkategorie 2/ Beziehungsarbeit – Reformschule ..... 114
7.5 Ergebnisinterpretation der Hauptkategorie 3/ Unterrichtsstörung – Regelschule ..... 117
7.6 Ergebnisinterpretation der Hauptkategorie 3/ Unterrichtsstörung – Reformschule ..... 123
**8 Ergebnisdiskussion ..... 129**
**9 Reflexion der vorliegenden empirischen Untersuchung ..... 142**

**10 Fazit ..... 146**

**11 Literaturverzeichnis ..... 154**

**12 Anhang ..... 165**

12.1 Interviews Befragungsbogen ..... 165

12.1.1 Interview Befragungsbogen Regelschule ..... 165

12.1.2 Interview Befragungsbogen Reformschule/ Montessorischule ..... 166

12.2 Transkriptionen der Interviews ..... 167

12.2.1 Interview B1 ..... 167

12.2.2 Interview B2 ..... 176

12.2.3 Interview B3 ..... 187

12.2.4 Interview B4 ..... 197

12.2.5 Interview B5 ..... 204

12.2.6 Interview B6 ..... 213

12.2.7 Interview B7 ..... 222

12.3 Kategorienübersicht ..... 229

12.4 Kategorienhandbuch ..... 230

12.4.1 Einordnung der Experteninterviews in das Kategoriesystem – Interview mit B1 ..... 230

12.4.2 Einordnung der Experteninterviews in das Kategoriesystem – Interview mit B2 ..... 238

12.4.3 Einordnung der Experteninterviews in das Kategoriesystem – Interview mit B3 ..... 244

12.4.4 Einordnung der Experteninterviews in das Kategoriesystem – Interview mit B4 ..... 250

12.4.5 Einordnung der Experteninterviews in das Kategoriesystem – Interview mit B5 ..... 256

12.4.6 Einordnung der Experteninterviews in das Kategoriesystem – Interview mit B6 ..... 264

12.4.7 Einordnung der Experteninterviews in das Kategoriesystem – Interview mit B7 ..... 271

12.5 Zusammenfassende Auswertung der Ergebnisse und Einordnung in das Kategoriesystem 278

12.5.1 Regelschule ..... 278

12.5.2 Reformschule ..... 291

12.6 Vergleichende Auswertung der Ergebnisse zwischen einer Regel- und einer Reformschule 305

12.6.1 Gegenüberstellung der wichtigsten Aspekte und Einordnung in das Kategoriensystem und dessen Hauptkategorien ..... 305

**Eidesstattliche Erklärung .....** Fehler! Textmarke nicht definiert.

# Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Die drei großen Phasen im Leben einer Klassengemeinschaft (Rogers, 2013, S. 42)

15

Abb. 2: Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit (Helmke, 2007, S. 2)

32

Abb. 3: Zusammenhang zwischen Lehrererwartung und Schülerverhalten (Haag, Streber, 2020, S. 43)

42

Abb. 4: „Entwicklungsmodell“ (Schumacher, 2016, S. 45)

60

Abb. 5: „Neue Erzieherin/Lehrkraft“ (Schumacher, 2016, S. 111)

66

Abb. 6: „Begriffsbestimmung qualitativ orientierter Interviewformen“ (Mayring, 2002, S. 66)

82

Abb. 7: Eigene Darstellung der Transkriptionsregeln, angelehnt an U. Flick, 2007

85

# Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Eigene Darstellung der Übersicht der befragten Experten

84

Tabelle 2: Eigene Darstellung der Haupt- und Subkategorien

88

# Abstract

Wie kann in Zeiten der Heterogenität mit unterschiedlichsten Lern- und Leistungsvoraussetzungen guter Unterricht gelingen, damit aktives Lernen und intrinsische Motivation entstehen? Vor welchen Herausforderungen stehen die Lehrkräfte? Welche unterschiedlichen pädagogischen Konzepte bieten Unterstützung beim Lerngelingen? Auf diese Fragestellungen baut das Forschungsinteresse der vorliegenden Masterthesis auf.

Zu Beginn dieser Thesis wird sich literaturbasiert mit dem Füllen des Begriffs Classroom Management beschäftigt, welcher Strukturen, Organisationsformen und Abläufe während des Schulalltags beschreibt. Zudem wird auf die Aspekte der Beziehungsarbeit und der Unterrichtsstörungen, welche in einem reziproken Verhältnis zum Classroom Management stehen, eingegangen. Um die Frage nach den Unterschieden zwischen einzelnen Schulformen ergebnisbasiert zu beantworten, werden diese Aspekte sowohl seitens einer Regelschule als auch einer Reformschule, im Speziellen einer Montessorischule, im Primarbereich detailliert betrachtet.

Auf den gewonnenen Erkenntnissen baut der empirische Teil dieser Thesis auf, bei welcher sich im Auswertungsprozess auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring bezogen wurde. Um auf verschiedene Schulformen eingehen zu können, wurden im Rahmen von Experteninterviews insgesamt sieben Lehrkräfte der Regel- und Reformschule in Bezug auf Classroom Management, Beziehungsarbeit und Unterrichtsstörungen befragt. Die resultierenden Ergebnisse wurden durch Transkriptionen und Einordnung in ein Kategoriesystem dokumentiert. Die Ergebnisse zeigen auf, dass sich die Lehrkräfte beider Schulformen der Bedeutung des Classroom Managements und der Beziehungsarbeit bewusst sind. Sie versuchen Rahmenbedingungen zu schaffen, die aktives Lernen ermöglichen. Die systemischen Bedingungen in der Reformschule bieten mehr Freiräume, die eher ein individuelleres Lernen ermöglichen.

*Abstract*

How can good teaching be achieved in times of heterogeneity with a wide range of learning and performance requirements, so that active learning and intrinsic motivation emerge? What are the challenges teachers face? Which different pedagogical concepts provide support for successful learning? The research interest of this Master's thesis is based on this question.

At the beginning of this thesis, a literature-based approach is taken to the term classroom management, which describes structures, organisational forms and procedures during everyday school life. In addition, the aspects of relationship work and classroom disruptions, which are reciprocally related to classroom management, will be addressed. In order to answer the question of the differences between individual types of schools in a result-based manner, these aspects are examined in detail both on the part of a regular school and a reform school, in particular a Montessori school, in the primary sector.

The empirical part of this thesis is based on the findings obtained, which were evaluated using qualitative content analysis according to Mayring. In order to be able to discuss different types of schools, a total of seven teachers from regular and reform schools were interviewed within the framework of expert interviews with regard to classroom management, relationship work and classroom disruptions. The resulting findings were documented through transcriptions and classification into a category system. The results show that teachers in both types of school are aware of the importance of classroom management and relationship work. They try to create framework conditions that enable active learning. The systemic conditions in the reform school offer more flexibility, which allows for more personalised learning.

# 1 Einleitung

Wie gelingt guter Unterricht und welche Faktoren fließen mit in ihn hinein?

Im Zuge dieser übergeordneten Frage, mit welcher sich die folgende Masterthesis beschäftigen wird, entstanden weitere Fragen, die verschiedene Betrachtungspunkte von Unterricht und dessen Strukturen beleuchten:

Trägt eine gute Unterrichtsstruktur beziehungsweise Unterrichtsorganisation zum gelungenen, „guten“ Unterricht bei – und wie sieht diese aus? Was wird in diesem Zusammenhang unter der Begrifflichkeit des „Classroom Managements“ verstanden und wie wird dieser von Lehrkräften gefüllt?

Gibt es Ideen oder Strukturen, die für eine gelungene Unterrichtsstruktur beziehungsweise Unterrichtsorganisation förderlich sind?

Welche Bedeutung spielt dabei die Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Schülern?

Wie werden Störungen im Unterricht wahrgenommen und inwieweit beeinflussen diese den Unterrichtserfolg beziehungsweise den guten Unterricht?

Welche präventiven und reaktiven Maßnahmen können Unterrichtsstörungen reduzieren oder sogar verhindern?

Diese Fragen werden nicht nur im Hinblick einer regulären Schule betrachtet. Die Aspekte des guten Unterrichts und das Verständnis dieses, werden ebenfalls vor dem Hintergrund einer reformpädagogischen Einrichtung, einer Montessorischule, begutachtet und analysiert. Daher stellen sich weiterführende Fragen:

Gibt es strukturelle Unterschiede zwischen einer Regelschule und einer Reformschule?

Wie stellen sich die Pädagogen den Herausforderungen in den unterschiedlichen Schulformen der Regel- beziehungsweise Reformschule und welche Erfahrungen werden dabei gemacht?

Welche Schulform unterstützt am ehesten das Gelingen guten Unterrichts und die – nicht nur fachliche – Weiterentwicklung der Schüler?

Während unterrichtspraktischer Tätigkeit im Primarbereich fallen neben der Vermittlung fachlicher Inhalte auch die Aspekte der Unterrichtsorganisation und der Unterrichtsstruktur auf.

Durch strukturelle Vorgaben, welche meist einen institutionellen Ursprung haben, werden Rahmenbedingungen geschaffen, die ein „besseres“ Unterrichten ermöglichen und somit allen Kindern nicht nur fachlichen Wissenszuwachs, sondern auch Autonomie und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen sollten. Dahingehend stellt sich die Frage, wie sich diese strukturellen Vorgaben äußern, wie sie inhaltlich gefüllt werden und ob sie sich lediglich zwischen den Schulformen unterscheiden oder auch von Lehrkraft zu Lehrkraft unterschiedlich ausgelegt werden. Dafür werden Aspekte und Stile des Classroom Managements, Arten, Ursachen und unterschiedliche Interventionsmöglichkeiten bei Störungen sowie positive Aspekte und Schwierigkeiten der Beziehungsarbeit im Verlauf dieser Arbeit theoretisch und praktisch dargestellt.

Im Detail wird sich mit dem theoretischen Begriff des Classroom Managements auseinandergesetzt und sich ebenfalls auf den wichtigen Aspekt der Beziehungsarbeit zwischen Lehrkraft und Schülern bezogen (Kapitel 2).

Die Basis guten Unterrichts stellt eine klar strukturierte und störungspräventive Klassenführung, schülerorientiertes Sozialklima und von Seiten der Lehrkraft kognitive Aktivierung dar, so der Diplom-Psychologe Christoph Eichhorn. Das Classroom Management, welches guten Unterricht ausmachen soll, fokussiert sich auf die ersten zwei Aspekte (vgl. Eichhorn, 2013a, S. 17). Auch der Aspekt der Unterrichtsgestaltung wirkt hierbei mit in den erfolgreichen Unterricht mit ein. Somit hat Classroom Management einen großen Einfluss auf den Unterrichtserfolg der Schüler[1] (vgl. Schönbächler, 2008, S. 13). Das Führungsverhalten der Lehrkräfte wird als Chance zur pädagogischen Interaktion, zum sozialen Lernen und zum Entwickeln individueller Selbstwirksamkeit der Schüler angesehen. Eine starke Klassenführung ist besonders in schülerzentrierten Settings ein unverzichtbares Element innerhalb der schulischen Sozialisation (vgl. Apel, 2002, S. 8).

Im Produktionsmodell von Walberg, Wang und Haertel aus dem Jahr 1993 zeigt sich, dass Aspekte wie die Lehrperson-Schüler-Interaktion und das Klassenklima ausschlaggebender und bedeutsamer sind als beispielweise die Schulpolitik oder -organisation (vgl. Wang et al., 1993, S. 250). Diese Aspekte stehen noch vor den individuellen kognitiven und metakognitiven Schülervoraussetzungen (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 20). Angeführt werden die Bedingungen für Schülererfolg vom erfolgreichem Classroom Management (vgl. Schönbächler, 2008, S. 13).

[1] In dieser Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit das generische Maskulinum verwendet. Weibliche und anderweitige Geschlechteridentitäten werden dabei ausdrücklich mitgemeint, soweit es für die Aussage erforderlich ist.

Somit steht die Art, wie die Lehrperson ihr Klassenzimmer und ihren Unterricht gestaltet, führt und managt, im Fokus und bietet einen wichtigen Ansatz zum erfolgreichen Lehren und Lernen (vgl. ebd. S. 14).

Neben allgemeinen Aspekten dessen, werden in der vorliegenden Arbeit Definitionen, Arten und Ursachen von Unterrichtsstörungen durch zweckdienliche Fachliteratur beschrieben. Darüber hinaus wird auf präventive und reaktive Strategien von Unterrichtsstörungen eingegangen (Kapitel 3).

Den Unterricht zu führen und zu gestalten, hängt allerdings nicht nur von der Lehrkraft, sondern auch von der Lerngruppe und deren Verhalten ab. So wirken sich beispielsweise Unterrichtsstörungen nicht nur auf die Lehrkraft aus, welche den geplanten Unterricht nicht fortsetzen kann, sie lenken auch andere Schüler ab und minimieren so die effektive Lernzeit. Schätzungsweise gehen bis zu 35% der Unterrichtszeit verloren, indem auf Unterrichtsstörungen und Konflikte eingegangen wird. Dies stellt auch für die Lehrkräfte eine enorme Belastung dar (vgl. Jonisek, 2020, S. 1). Durch die komplexe Interaktion zwischen Schülern, Lehrkräften, nichtpädagogischem Personal, der Institution Schule und den Eltern lassen sich Störungen im Schulalltag nicht vermeiden. Trotz dieses multidimensionalen Interaktionsprozesses hat die Lehrkraft die Aufgabe, Struktur und Ordnung in ihren Unterricht zu bringen und Störungen so gut es geht zu unterbinden (vgl. Wirth, 2009, S. 13). Dies zehrt nicht nur an der Unterrichtszeit, sondern belastet auch das psychischen Wohlergehen der Lehrkraft (vgl. Jonisek, 2020, S. 1). Um diesen Störungen entgegenzuwirken, gibt es eine Fülle an Reaktionen, welche sowohl präventiv als auch reaktiv angewendet werden können. Jede Lehrkraft bringt subjektive Erfahrungen und Persönlichkeitsmerkmale in ihren Unterricht ein und somit auch ein subjektives Unterbinden von Störungen (vgl. Picard, 2020, S. 7). Jede Störung eines Kindes ist anders motiviert als die Vorherige. Daher müssen die Reaktionen auf Störungen immer situativ und personell eingeschätzt werden. Ein pauschales Reagieren ist also nicht möglich, weswegen viele Lehrkräfte in der passenden Handlung eine Herausforderung sehen. Durch Störungen wird die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern häufig strapaziert. Dies darf aber in keinem Fall dazu führen, dass die Lehrkraft den Schüler nur noch auf sein störendes Verhalten reduziert. Vielmehr ist es hierbei hilfreich, aktiv um die Beziehung zu kämpfen, welche die Störungen vor allem langfristiger unterbinden wird (vgl. Schubert, 2019, o. S.).

Um den Blick nicht nur auf das Classroom Management und den Umgang mit dessen verschiedenen Faktoren auf eine Regelschule zu legen, wird sich in Kapitel 4 mit einer reformpädagogischen Einrichtung, einer Montessorischule, beschäftigt. Nach einem Einblick in die Reformpädagogik und Ideen Marias Montessoris, einer heutigen Montessorischule und dessen besonderer Pädagogik, wird auf das Classroom Management, die Beziehungsarbeit und den Umgang mit möglichen Unterrichtsstörungen eingegangen.

Durch den literaturbasierten, theoretischen Teil werden die Bedeutsamkeit und Aktualität der Arbeit hervorgehoben.

Neben der Aufarbeitung des aktuellen Forschungsstandes und der damit verbundenen Arbeit, auf literaturbasierten Quellen, wird eine fortführende qualitative Forschung die Ergebnisse der Theorie nachweislich bestätigen oder negieren. Nach dem Erstellen von Forschungsfragen, welche ein zielgerichtetes Vorgehen ermöglichen, wird das empirische Vorgehen detailliert erläutert. Innerhalb des empirischen Vorgehens werden Experten aus den Bereichen Regelschule und Reformschule im Hinblick auf Classroom Management, Beziehungsarbeit und Unterrichtsstörungen befragt (Kapitel 5). Durch das Kategorisieren wichtiger Aspekte der theoretischen Arbeit, wird es möglich, die Ergebnisse der Hauptkategorien nicht nur darzustellen, sondern auch zu interpretieren und zu diskutieren. Hierdurch werden mögliche divergente und konvergente Antworten der Experten der unterschiedlichen Schulformen gegebenenfalls sichtbar. Die Ergebnisse des literaturbasierten Teiles können so mit denen der praktischen Untersuchung verglichen, interpretiert und diskutiert werden. (Kapitel 6, 7 und 8). Die Ausführung des empirischen Vorgehens wird nach dem Abschluss dieser reflektiert (Kapitel 9).

Im Anschluss daran wird ein abschließendes Fazit aufgeführt, welches Antworten auf die zuvor gestellten Fragen erwarten lässt und im Besonderen auf die Unterschiede und Gemeinsamkeiten einer Regel- und einer Reformschule eingeht (Kapitel 10).

# 2 Classroom Management

> „Classroom Management basiert auf einer guten Beziehung der Lehrperson zu ihren Schülern, einem guten Klassenklima und einer präventiv ausgerichteten Unterrichtsorganisation, die Störungen klein hält. Es schafft die Voraussetzungen dafür, dass sich Schülerinnen und Schüler wohlfühlen und gut lernen“ (Eichhorn, 2013a, S. 17)

Dieses Zitat des Diplom-Psychologen Christoph Eichhorn zeigt auf, welche Vielfalt und Komplexität sich hinter dem Begriff des Classroom Managements verbirgt. Im Folgenden wird auf den Begriff selbst, die Definition, aber auch auf Techniken und Stile dieses Begriffes eingegangen. Dies soll helfen die Komplexität des Classroom Managements als Begriff und als bedeutungsgebenden Bereich zu dekonzentrieren und wichtige Aspekte hervorzuheben und zu erklären.

Classroom Management umschließt eine Vielzahl an organisatorischen und personellen Aspekten, wie beispielsweise die Umgebungsgestaltung, die Zeitnutzung, die Planung von Gruppenarbeiten, die Förderung der Klassengemeinschaft und des Gemeinschaftsgefühls, die Etablierung von Regeln und Normen, zugeteilte Verantwortlichkeiten und das Einschleifen gewisser Routinen (vgl. Schönbächler, 2008, S. 23). Es umfasst somit alle Aktivitäten seitens der Lehrkraft, die zur Gestaltung der Lernumgebung beitragen und sich positiv auf das fachliche und sozial-emotionale Lernen auswirken. Classroom Management legt den Grundstein für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung, welche – wie im Folgenden genauer erläutert – existenziell für erfolgreiches Lernen und ein anregendes und respektvolles Klassenklima ist (vgl. Eckert, 2022, S. 11). Das Classroom Management muss von jeder Lehrkraft und jeder Klassengemeinschaft individuell gestaltet, umgesetzt und genutzt werden. Eine besonders entscheidende Rolle spielt hierbei aber die Lehrkraft. Das Aktivieren von Schülern und das Führen von Klassen gehören zu ihren zentralen und täglichen Aufgaben. Wird dies didaktisch erfolgreich umgesetzt, zeigt sich dies in der steigenden Qualität von Schule und Unterricht (vgl. Apel, 2002, S. 7), aber auch in der Entwicklung des Selbstwertgefühls und in der Förderung der Selbstwirksamkeit der Schüler (vgl. Apel, 2002, S. 39).

Das Classroom Management stellt einen eigenen, professionellen Handlungsbereich dar (vgl. Piwowar, 2013, S. 23) und muss als eine der Kernkompetenzen der Lehrkraft angesehen werden. Diese Kompetenz gehört neben der didaktischen, methodischen und fachlichen

Kompetenz zu den vier Aspekten der Lehrerexpertise (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 47). Es beschreibt die Art und Weise des Umgangs mit einer Klasse, um einen möglichst komplexreduzierten Unterricht zu ermöglichen. Dabei sollen Nachteile kompensiert werden, welche sich innerhalb einer heterogenen Lerngruppe zwangsläufig entwickeln. Das Classroom Management geschieht immer und ist unausweichlich (vgl. Dollase, 2012, S. 7), allerdings muss es auch permanent gepflegt und erweitert werden. Dafür sind besonders die ersten Wochen des Unterrichts entscheidend (vgl. Eichhorn, 2017, S. 132). Bill Rogers erklärt, dass Lehrkräfte besonders in dieser Klasseneingangsphase früh auf typische Störungen reagieren, bei diesen intervenieren und auf gemeinsam festgelegte Regeln, Normen und Pflichten hinweisen. Werden diese von den Schülern beherrscht und auch angewendet, kann sich in der folgenden Konsolidierungsphase auf das Eingeführte bezogen werden. Dies hat den Vorteil, dass nicht ständig interveniert und diskutiert werden muss, sondern auch schon ein nonverbales Signal, beispielsweise ein Kopfnicken Richtung der Klassenregeln, ausreicht, um Regelverstöße zu unterbinden (vgl. Rogers, 2013, S. 42). Bis diese nonverbalen Signale allerdings von den Schülern erkannt und auf sie reagiert werden können, muss die Lehrkraft immer wieder aufkommende Verhaltensweisen ansprechen, bis die geäußerten Erwartungen der Lehrkraft von den Schülern umgesetzt werden (vgl. ebd. S. 53). Wenn die Grundlagen des Classroom Management erfolgreich eingeführt wurden, wird es Teil der normalen Beziehungsdynamik im Klassengeschehen. In dieser Kohäsionsphase werden Abläufe routiniert, gemeinsame Regeln beachtet und es muss weniger in das Unterrichtsgeschehen eingegriffen werden. In dieser Phase findet der Beginn der Beziehungsarbeit statt. Es muss nun weniger auf Arbeitsabläufe und Regeln geachtet werden, da die Schüler sich ihres Handelns und Lernens bewusster sind, weswegen mehr Zeit für den Aufbau einer Beziehung genutzt werden sollte (vgl. ebd. S. 54).

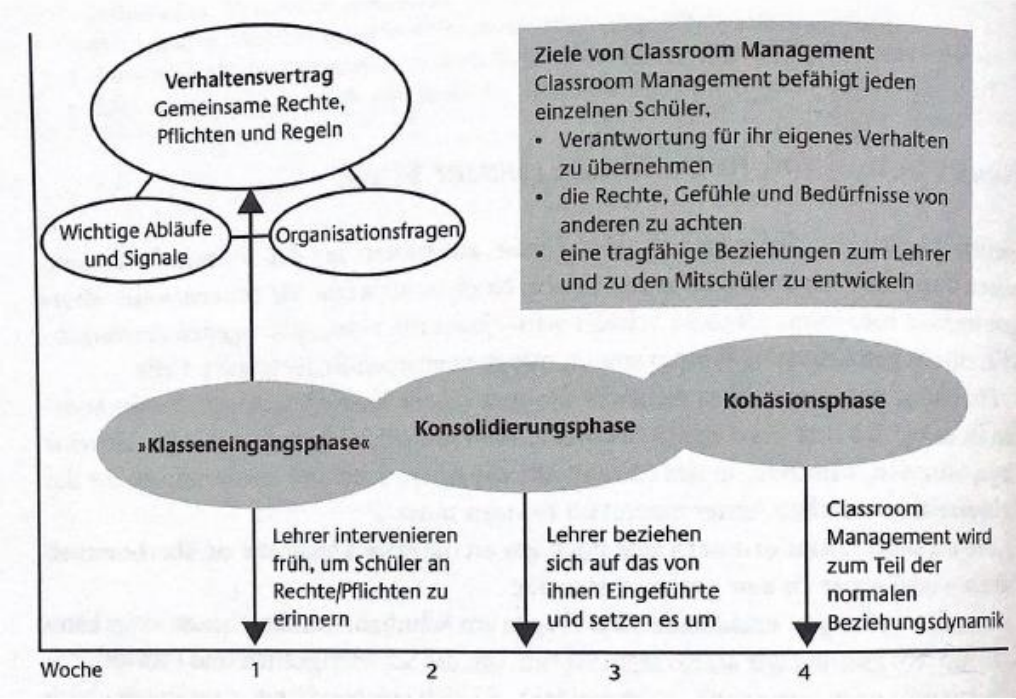


Abb. 1: Die drei großen Phasen im Leben einer Klassengemeinschaft (Rogers, 2013, S. 42)

Wie die Abbildung verdeutlicht, finden diese verschiedenen Phasen schon in den ersten vier Wochen nach Schulbeginn statt (vgl. Rogers, 2013, S. 42). Dabei ist es wichtig, die Grundlagen des Classroom Managements so schnell wie möglich zu verankern, um lange Wartezeiten, unnötigen Störungen und strukturellen Unklarheiten von Beginn an keinen Raum zu geben (vgl. ebd. S. 53).

Durch effektives Classroom Management soll sich vor allem die Atmosphäre innerhalb der Klasse verbessern und ein positives Lernklima geschaffen werden. Dies geschieht nahezu unabhängig von vermitteltem Stoff, individueller Leistungsmotivation und dem Alter der Schüler und wird durch das Einhalten einiger Richtlinien, wie beispielsweise eine sinnvoll gestaltete Lernumgebung, gute Zusammenarbeit zwischen der Institution Schule und Elternhaus, dem Aufbau einer positiven Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern oder das Sorgen für die Einhaltung von Regeln, erreicht (vgl. Bruns, 2013, o. S.).

Eine Schulklasse ist eine künstliche soziale Einheit, bei der das Alter – zumindest im Primarbereich – als der größte gemeinsame Nenner gilt (vgl. Apel, 2002, S. 39). Sie ist eine organisatorische Einheit, welche den gleichen Unterrichtsstoff, zeitgleich, in einem gemeinsamen Klassenzimmer vermittelt bekommt. Diese Aufteilung geht auf Comenius zurück, der jeder Klasse einen eigenen Lehrer, einen eigenen Klassenraum und einen gemeinschaftlichen Unterrichtsstoff zuteilt (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 16). Gerade im

Primarbereich findet noch keine Selektion nach Qualifikationen oder schulischer Sozialisation statt. Die Klasse ist also ein „soziale[s] Zwangsgebilde“ (Apel, 2002, S. 39), in dem sich der Umgang miteinander entweder positiv oder negativ auf Leistung, Selbstvertrauen, Sicherheit und Lernfreude auswirken kann (vgl. ebd. S. 40). Dies macht den Unterricht einer heterogenen Lerngruppe äußerst komplex, da sich Unterricht aus einem Konglomerat verschiedener Aspekte und aus einer Vielzahl verschiedener Persönlichkeiten zusammensetzt (vgl. Dollase, 2012, S. 20), welche sich ihre soziale Achtung innerhalb der Gruppe erringen müssen. Die sozialen Interaktionen innerhalb der Gruppe, wie das Bilden von Freundschaften, aber auch das Ausgrenzen und Mobben, wirken sich auf Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder aus. Dabei spielen Aspekte der kognitiven, motivationalen und emotionalen Bereiche eine Rolle (vgl. Apel, 2002, S. 40). Aktuell wird die Heterogenität einer Klasse als großer Vorteil betrachtet, da – so scheint es – nur durch die Individualität der einzelnen Schüler aktivierendes und langfristiges Lernen möglich ist (vgl. Dollase, 2012, S. 20). Auch hat die zusammengesetzte Schulklasse eine sozialerziehende Wirkung (vgl. Apel, 2002, S. 39). Allerdings ist diese Meinung auch heute noch umstritten, da bei diesem Ansatz die fälschliche Annahme getroffen wird, dass Individualität in jedem Hinblick, beispielweise auch in Hinblick auf das sich teilweise stark unterscheidende Verstehens- und Arbeitstempo, immer eine Bereicherung für die Gruppe darstellt. Die Hoffnung, dass diese Fülle an Unterschiedlichkeiten sich irgendwann harmonisch gegenseitig aufhebt, ist häufig eine Illusion, um die die meisten Lehrkräfte wissen (vgl. Dollase, 2012, S. 20). Auch die sozialen Erfahrungen innerhalb einer stark heterogenen Klasse können sich negativ auf die Selbstwirksamkeit einzelner Schüler auswirken. Durch die verschiedenen Verstehenstempora kann Leistungs- und Konkurrenzdruck entstehen, welcher sich wiederum negativ auf das Individuum im sozialen Gefüge auswirkt (vgl. Apel, 2002, S. 39). Dennoch darf die Unterstützung und Hilfe der Peers untereinander natürlich nicht außer Acht gelassen werden, welche sich stark untereinander beeinflussen und motivieren können (vgl. Dollase, 2012, S. 39). Um dieser Heterogenität so gut es geht entgegenzuwirken und einen gewinnbringenden Unterricht zu halten, ist ein gutes Classroom Management unersetzlich.

Unterricht umfasst eine Vielzahl an verschiedenen Herausforderungen, welche ihn zu einem komplexen Geschehnis machen. Lehrer handeln häufig unter Zeitdruck und haben daher kaum Zeit ihre Entscheidungen bewusst und unter Zuhilfenahme von bestimmten Handlungsmustern zu treffen (vgl. Ophardt, Thiel, 2013, S. 46). Der Unterrichtsforscher Walter Doyle stellt im

Jahr 2006 sechs unterschiedliche Dimensionen auf, welche auf eine Lehrkraft einwirken und auf die reagiert werden muss. Die erste ist die der *multidimensionality*. Auf verschiedenen Ebenen finden verschiedene Ereignisse mit verschiedenen Personen statt. Ziele und individuelle Bedürfnisse der heterogenen Gruppe können sich dabei stark unterscheiden. *Simultaneity* beschreibt unterschiedlichste Geschehnisse innerhalb kürzester Zeit, auf welche simultan reagiert werden muss. Die Dimension *immediacy* umfasst schnelle Handlungsentscheidungen, die Lehrkräfte – mal bewusst und mal unbewusst – treffen. *Unpredictability* meint die unvorhersehbaren und überraschenden und kaum prognostizierbaren Ereignisse im Klassenraum, auf die sich nicht beziehungsweise kaum vorbereitet werden kann. Eine weitere Dimension ist die der *publicness*. Alle Handlungen geschehen mit Zuschauern, also öffentlich und unter Beobachtung. Die letzte Dimension ist die der *history*. Die Ereignisse beruhen auf Vorgeschichten, welche teilweise bekannt, aber oft auch unbekannt sind. Die vorhergegangene Interaktion ist häufig ausschlaggebend dafür (vgl. Dollase, 2012, S. 8).
Doyle unterschiedet in seinen Dimensionen zwischen der Managementfunktion, die ein Lehrer auf das soziale Gefüge der Klasse übertragen muss und den individuell gestellten Aufgaben. Ersteres beschreibt das Classroom Management (vgl. Schönbächler, 2008, S. 19).
Mit dieser komplexen Fülle an Herausforderungen sind Lehrer täglich konfrontiert. Somit ist ein präventives, gut vorbereitetes Classroom Management existenziell, damit Inhalte und Lernstoff vermittelt werden können.

## 2.1 Begriffserklärung des Classroom Management

Classroom Management ist ein sehr weit gefasster Begriff, welcher sich aus den Wörtern Classroom und Management zusammensetzt. Dieser Begriff findet sich auch heute hauptsächlich im anglo-amerikanischen Raum wieder. Es gibt keine wörtliche Übersetzung, jedoch wird er im Deutschen häufig mit dem Begriff der Klassenführung übersetzt. Allerdings werden auch andere Ausdrücke, wie Klassenorganisation, Unterrichtsmanagement oder Unterrichtsführung, unter den Begriff des Classroom Managements gefasst (vgl. Schönbächler, 2008, S. 17). Classroom bezeichnet den Raum, indem die Schüler arbeiten, lernen und Zeit verbringen. Es ist also ihr primärer Aufenthalt- und Arbeitsort (vgl. Hause, 2019, S. 5).
Management beschreibt die Tätigkeit der (Unternehmens-)führung beziehungsweise des Führungsorgans einer Gruppe. Aufgaben des Managements sind Ziele und Organisationsabläufe festzulegen, Strategien zur Zielerreichung zu entwickeln und die Organisation verschiedener Abläufe zu koordinieren (vgl. Haric, 2018, o.S.). Führung

beschreibt eine Form sozialen Handelns, welche zuerst das Einschätzen und Reagieren auf eine Situation unter Berücksichtigung verschiedener Faktoren meint (vgl. Apel, 2002, S. 79). Mit der Aufgabe der Führung geht auch das Regeln und Verantwortlichsein für eine bestimmte Gruppe einher (vgl. Dollase, 2012, S. 6). Diese Aufgaben und Ziele lassen sich durch verschiedene Managements- beziehungsweise Führungspraktiken erreichen, welche sich gegenseitig beeinflussen und teilweise überschneiden. Die erste Praktik beschreibt die Führung durch organisatorische Maßnahmen. Die Führung ordnet und strukturiert die Vielfalt des Erlebten. Bei der Führungspraktik des Delegierens werden Aufgaben an Personen des Vertrauens abgegeben. Die Leitungsfunktion ist nicht eingeschränkt, allerdings wird ein Teil dieser abgegeben. Schlussendlich kann Führung auch durch Kontrolle erfolgen (vgl. Apel, 2002, S. 78). Um diese Aufgaben auch als Lehrkraft zu bewältigen, muss Bewusstheit über die eigenen Stärken und Schwächen und ein guter Umgang mit Störungen und Widerständen herrschen. Auch Aspekte wie fachliche und sprachliche Kompetenz und das Kennen der Grundregeln für Menschenführung spielen eine wichtige Rolle (vgl. ebd. S. 79).
Unter das Classroom Management fallen sowohl personelle als auch organisatorische Führungsaufgaben. All diese Tätigkeiten, Praktiken und Aufgaben des Führungsorgans sind auf das Geschehen im Klassenzimmer und auf die Aufgaben einer Lehrperson übertragbar, weswegen sich der Begriff des Classroom Management etabliert hat. Allerdings fokussiert sich die pädagogische Führung, im Gegensatz zu der unternehmerischen, auf das Zulassen und Provozieren von Selbstbestimmung, eigenständigem Denken und Hinterfragen seitens der Schüler (vgl. ebd. S. 82). Die Lehrkraft muss hierbei den Anspruch an sich selbst haben den Schülern Ziele zu setzen, ihnen Aufgaben aufzuzeigen und sie dahingehend motivieren und sie bei der Erreichung der Ziele zu unterstützen. Die pädagogische Führung inkludiert Anregungen und Anleitungen, aber auch Freiheit, Unterstützung und Gegenwirkungen (vgl. ebd. S. 83).

Der deutsche Begriff der Klassenführung bezeichnet also „einen durch Lehrende in didaktischer Absicht gestaltenten Umgang mit Schülerinnen und Schülern“ (Apel, 2002, S. 35). Im Fokus dieser Absicht steht der Unterricht. Der Weg zum Ziel, die Bedingungen und das Ziel selbst, sind in seiner Fülle allein dem Anleiter bekannt, der seinen Unterricht dahingehend ausrichtet (vgl. ebd. S. 35).

## 2.2 Definition und allgemeine Beschreibung des Classroom Managements

Classroom Management beschreibt den professionellen Umgang mit einer Schulklasse, welcher sich durch didaktische, organisatorische und interaktive Führung auszeichnet (vgl. Apel, 2002, S. 105). Marie-Theres Schönbächler definiert das Classroom Management sehr weitläufig und schließt dabei sowohl die individuelle und situative Lehrer- als auch die Schülerseite mit ein. Ebenfalls bezieht sie sich sowohl auf die fachliche und organisatorische als auch auf die Beziehungsebene:

> „Klassenmanagement wird verstanden als Haltung und situativ angepasstes Handeln der Lehrperson, welche auf die Schaffung von gegenseitig anerkennenden Beziehungen aller im Unterricht Beteiligten, auf die Errichtung und Aufrechterhaltung von Ordnungs- und Kommunikationsstrukturen sowie auf die aktive Partizipation der Schülerinnen und Schüler am Unterricht zielt und somit Rahmenbedingungen schafft, welche das Lernen der Schülerinnen und Schüler begünstigt.“ (Schönbächler, 2008, S. 210)

Diese Definition zeigt auf, dass der Begriff des Classroom Managements einerseits klar abzugrenzen ist, andererseits der Komplexität des Wirkens kaum gerecht werden kann (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 19). Dennoch gibt es typische Faktoren, die sich eindeutig dem Classroom Management zuordnen lassen.

Durch Lernsteuerung, Lerndiagnosen und das geplante Lernangebot, welches Themen, Materialien, Ziele und vieles mehr umfasst, wird der didaktische Teil der Klassenführung angesprochen. Durch die organisatorische Führung werden die Thematiken vorstrukturiert und somit wird eine Ordnung des Lernens vorgegeben. Auch entscheidet die Lehrkraft hierbei über den Grad an Selbstorganisation. Da Schüler und Lehrkräfte während des Unterrichts unterschiedliche Rollen einnehmen, aber dennoch gleichermaßen aktiv sind, findet ebenfalls in der Schule die interaktive Führung statt (vgl. Apel, 2002, S. 105).

Das Classroom Management schließt viele Aspekte ein. Darunter zählt neben der Klassenführung auch die Lehrer-Schüler-Interaktion, die persönlichen Beziehungen, die Lernraumgestaltung und organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen (vgl. Schönbächler, 2008, S. 48). Auch die Lehrkraft bringt individuelle Aspekte, wie beispielsweise den kulturellen Background oder die Lehrerexpertise, mit. Jeder Lehrer definiert sein eigenes Classroom Management unterschiedlich (vgl. Vang, 2013, S. 63).

Classroom Management beschreibt die Strukturierung des Klassenzimmers und des Tagesablaufs innerhalb einer Lerngruppe (vgl. Eichhorn, 2012, S. 4). Es geht um die Herstellung und Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung innerhalb eines individuellen und

komplexen sozialen Systems. Damit ist nicht gemeint, dass beispielsweise dauerhaft Ruhe herrscht, sondern dass beständig Situationen entstehen, in denen Lehrkräfte die Möglichkeit haben ihr geplantes Lehrprogramm umzusetzen. Diese soziale Ordnung ist immer kontextabhängig und muss stetig neu hergestellt und weitergeführt werden (vgl. Ophardt, Thiel, 2013, S. 46). Dies erfordert ein gut vorbereitetes Lehrerverhalten, welches durch positive soziale Interaktion und Engagement über das Minimum hinaus geht, aber auch durch fachliche Aspekte wie qualitative Einführungen, erlangt werden kann (vgl. Vang, 2013, S. 63). Es stellt als Lehrkraft eine Utopie dar, gegen die Schüler Ordnung schaffen zu wollen. Dies gelingt nur, wenn ein Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schülerschaft herrscht. Die Ordnung beschreibt im optimalen Falle die Passung von Handlungen, Strukturen und Zielen (vgl. Ophardt, Thiel, 2013, S. 46). Sie wird durch kontinuierliches Bemühen um Etablierung, Aufrechterhaltung und Fortsetzung ermöglicht (vgl. ebd. S. 107) und die vermittelten Strategien und Techniken lassen sich jederzeit anpassen und erweitern (vgl. ebd. S. 113).

Aufgrund dieser Vielfalt an Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten ist es nicht erstaunlich, dass es keine klar definierte und einheitliche Definition von Classroom Management gibt. Dennoch gibt es Abgrenzungen, welche verschiedene Aspekte und Bereiche miteinschließen.

Classroom Management lässt sich in einem engeren und einem weiteren Sinne definieren. Während sich die engere Definition damit befasst, genau festzulegen, welche Aspekte nun unter Classroom Management zählen, umschließt die weitere Definition alle Bereiche des Lehreralltags. Dazu zählt beispielsweise der Umgang mit den Schülern, der Aufbau des Klassenraums, die Aufbereitung des Lernstoffes und die Elternarbeit. Rainer Dollase beschreibt die Definition des Classroom Management im weiteren Sinne als die

> „Verhaltensweisen von Lehrern und Schülern, die im Einzelunterricht nicht nötig sind, sondern erst ab zwei Schülern für den erfolgreich (pädagogisch zu definierenden) Unterricht bzw. Lernprozess erforderlich werden“ (Dollase, 2012, S. 6)

Daraus ließe sich folgern, dass etwas, was im Einzelunterricht von Bedeutung ist, nicht zum Classroom Management gehört. Jedoch ist im Einzelunterricht das Schaffen von Motivation, gutem Erklären und geplanter Unterricht wichtig. Das Zusammenarbeiten der Gruppe und Binnendifferenzierung hingegen nicht (vgl. Dollase, 2012, S. 6). Bei anderen Definitionen existiert diese Einschränkung nicht. Auch im Einzelunterricht ist das präventive Unterbinden und Intervenieren bei Unterrichtsstörungen wichtig, weswegen es ebenfalls zum Classroom Management zählt (vgl. ebd. S. 7).

Classroom Management ist eine proaktive Maßnahme, welche als Konsequenz auf angemessenes Verhalten mit Lob und Anerkennung reagiert (vgl. Eichhorn, 2013b, S. 100). Durch individuelles Lob und Anerkennung zeigt der Lehrer, dass das Engagement der Schüler gesehen und gewürdigt wurde. Ein gutes Lob ist auf die Anstrengung bezogen, und nicht auf das Endergebnis. Es sollte spezifisch, individuell und begründet sein (vgl. Eichhorn, 2017, S. 97). Auch ein Loben der ganzen Klasse kann das Klassenklima und den sozialen Zusammenhalt insgesamt verbessern (ebd. S. 98). Durch das Loben besteht schon früh die Möglichkeit als positive Autorität zu erscheinen (vgl. Eichhorn, 2013b, S. 149). Auch durch fachliches Wissen und didaktischer Kompetenz wird diese Autorität sichtbar. Allerdings ist durch diesen Vorsprung nicht der Zuspruch und die automatische Anerkennung der Schüler garantiert (vgl. Apel, 2002, S. 35). Diese positive Autorität sollte hauptsächlich durch die eigene Persönlichkeit und deren Wirkungsmitteln entstehen und beispielsweise nonverbale und verbale Kommunikation und den Aufbau von Beziehungen zu der Schülerschaft, aber auch durch Organisation und Struktur erreicht werden. Es sollte Ziel sein, jedem Schüler gerecht zu werden (vgl. Dollase, 2012, S. 7). Erst, wenn sowohl das präventive Classroom Management als auch positive Konsequenzen wie Lob bei bestimmten Schülern keine Wirkung zeigen, wird auch negative Konsequenzen zurückgegriffen (vgl. Eichhorn, 2013b, S. 101). In seinen Grundzügen geht es um die organisierte Grundeinheit der Lernzeit und Lernumgebung und der daraus resultierenden Aktivitätsstruktur auf Lehrer- und Schülerseite. Dabei steht nicht das ausschließlich regelkonforme und passive Verhalten im Vordergrund, sondern das Akzeptieren der von der Lehrkraft vorgegebenen Grenzen und Handlungsprogrammen (vgl. Piwowar, 2013, S. 23). Die von der Lehrkraft gesetzten Grenzen und ein positives Lernklima stehen in einem reziproken Verhältnis zueinander (vgl. Eichhorn, 2013b, S. 157). Diese Grenzen variieren in Abhängigkeit von kontextuellen und individuellen Faktoren, wodurch auch die vorgegebene und erwünschte Ordnung innerhalb eines Klassenzimmers – und somit ein funktionierendes Classroom Management – variiert (vgl. Piwowar, 2013, S. 24). Es werden Regeln, Grundsätze und allgemeine Möglichkeiten, die zum Gelingen des Unterrichts beitragen, beschrieben (vgl. Hause, 2019, S. 4). Diese Strukturen und Orientierungen sollen den Schülern helfen, sich leichter innerhalb der Lern- und Spielangebote zurechtzufinden und sich fokussiert damit zu beschäftigen (vgl. Wannack, Herger, 2021, S. 26). Primär geht es um die Unterrichtsgestaltung, die Beziehungsförderung und die Verhaltenssteuerung (vgl. Syring, 2017, S. 14). Dabei werden viele verschiedene Dimensionen, wie qualitative Unterrichtsmerkmale und das Führen einer Klasse angesprochen. Durch diese Vielzahl an Dimensionen hat das Classroom Management

einen großen Einfluss auf das Lernklima und somit auch einen großen Einfluss auf den Lernerfolg (vgl. ebd. S. 11). Es wirkt sich auf die aktive, effektive Lernzeit und die Qualität des Unterrichts aus (vgl. ebd. S. 14) und soll zum zielorientierten und konstruktiven Lernen hinführen (vgl. Wannack, Herger, 2021, S. 25). Einige Studien belegen, dass sich gutes Classroom Management auch langfristig auf den schulischen Erfolg von Schülern auswirken kann. Je kompetenter und konsequenter die Lehrkraft ihr Classroom Management aufbaut, desto deutlich wird der Leistungszuwachs der Schüler (vgl. Syring, 2017, S. 20).

Ein erfolgreiches Classroom Management ist nicht nur daran zu erkennen, wie die Lehrkraft handelt, vielmehr steht im Fokus, wie die Lehrkraft es schafft, das Optimum der Schüler zu fördern und zu fordern (vgl. Vang, 2013, S. 64). So ist es Aufgabe der Lehrkraft, die für das Lernen notwendige optimale Passung und Rahmenstrukturen vorzugeben.

## 2.3 Techniken der Klassenführung nach Kounin

Josef Kounin gilt als Pionier der Klassenführung und hat den Begriff des Classroom Managements geprägt. Durch seine Studie 1976, welche zu dieser Zeit als eine der ersten systematischen Videoaufnahmen durchgeführt wurde, entwickelte Kounin wirksame Verhaltensratschläge für die Herstellung von Mitarbeit und Vermeidung von Fehlverhalten (vgl. Koch, 2014, S. 61).

Die Vorteile der Videostudie belaufen sich auf eine Reihe von pragmatischen Aspekten. Als ursprüngliche Art der Datensammlung wurden fast 100 Elementarschulklassen über mehrere Monate von Dr. A. E. Norton und J. Kounin beobachtet, wobei ein besonderer Fokus auf sozial emotional gestörten Kindern lag. Zeitweise wohnten diesen Beobachtungen während der Schulstunden Experten bestimmter Gebiete bei. Trotz vieler gesammelter Eindrücke und Aufzeichnungen konnte das Material nicht wissenschaftlich genutzt werden (vgl. Kounin, 2006, S. 72). Dafür waren die Ereignisprotokolle zu unvollständig, das Wahrnehmen der Störungen teilweise zu selektiv oder objektiv und das Verhalten wurde teilweise schon während der Stunde interpretiert und verfälschte somit das empirische Ergebnis. (vgl. ebd. S. 73). Diese Aspekte, und der Fakt, dass innerhalb einer Schulklasse viele verschiedene Aktivitäten gleichzeitig geschehen, welche es dem Beobachter kaum ermöglichen, alles gleichermaßen wahrzunehmen, führte zu der Idee der Video-Recorder-Studie. Durch die Kombination aus Bild und Ton wird alles in der Umgebung aufgenommen und nicht zwischen langweiligem, unauffälligem, wichtigem oder normalem Verhalten differenziert, wie dies bei den

menschlichen Betrachtern der Fall war. Ebenfalls wurde das Verhalten nicht bewertet, interpretiert, theoretisiert oder sogar – trotz vielfacher Aufschriebe – vergessen (vgl. ebd. S. 74).

Um die Video-Recorder-Studie durchzuführen wurden 49 Grundschulklassen der ersten und zweiten Jahrgangsstufe einen Tag lang gefilmt. Es wurde das Lehrer- und Schülerverhalten beobachtet und in Beziehung gesetzt (vgl. Koch, 2014, S. 61). Die Bänder wurden bei beobachtbarer Eskalation zurückgespult, sodass herausgefunden werden konnte, welches Verhalten der Eskalation voraus ging. Explizit wurden dabei die Aspekte der Fehlverhaltensquote und der Mitarbeitsrate definiert. Dies war Grundlage für eine Reihe banaler, aber empirisch belegten wirksamen Verhaltensweisen, welche eine möglichst niedrige Fehverhaltensquote und eine möglichst hohe Mitarbeitsrate zum Ziel hatten (vgl. Dollase, 2012, S. 45). Das Schülerverhalten unterteilte und bewertete Kounin in vier verschiedenen Teilbereichen. Unter *Fehlverhalten* verstand er die absichtliche und bewusste Handlung gegen die Lehrkraft oder andere Schüler oder gegen eine unterrichtsbedingte Verhaltenskonvention. Als *Mitarbeit* bezeichnete er die definitive oder wahrscheinliche Beschäftigung an der von der Lehrkraft aufgetragenen Arbeit. Diese Mitarbeit teilte er in *Stillarbeit* und *Übungsarbeit*. Stillarbeit umfasste dabei Formen des Unterrichts, indem die Schüler ohne Überwachung seitens der Lehrkraft auf ihren Plätzen sitzen und arbeiten. Übungsarbeit hingegen war „die aktive Durchführung von Lernübungen mit der ganzen Klasse oder einem Teil der Klasse“ (Koch, 2014, S. 61). Seine wegweisenden Erkenntnisse zeigten, dass nicht die Umgangsart der Lehrkräfte mit den Fehlverhalten der Schüler entscheidend ist, sondern das Lehrerverhalten vor dem Auftreten des Fehlverhaltens. Somit legte er den Grundstein für die Präventivmaßnahmen und -Verhaltensweisen zur Vorbeugung von Fehlverhalten. Diese Erkenntnisse ließen sich bei allen Kindern in allen Altersstufen – auch bei emotional gestört diagnostizierten Kindern – bestätigen (vgl. ebd. S. 60). Durch die starke Korrelation, welche zwischen dem Lehrerverhalten einerseits und der Mitarbeit als auch dem Fehlverhalten der Schüler andererseits herrscht, ist die Klassenführung ein grundlegender Ansatzpunkt zur Zielerreichung innerhalb einer heterogenen Lerngruppe (vgl. ebd. S. 58).

Kounin definierte erfolgreiche Klassenführung als die „Fähigkeit [der Lehrkraft], eine hohe Mitarbeitsrate bei niedriger Fehlverhaltensrate im Unterricht zu erzielen“ (Kounin, 2006, S. 75). Grundlegend dafür ist das Lehrerverhalten, welches innovativ, präventiv und atheoretisch sein sollte (vgl. Klaffke, 2020, S. 13).

Aufgrund der Beobachtungen und Erkenntnisse der Studie stellte Jacob Kounin „Techniken der Klassenführung“ für Lehrkräfte auf. Der Begriff der Techniken suggeriert fälschlicherweise, dass es sich um erlernbare Maßnahmen zur Verhaltenssteuerung handelt. Dies ist aber nicht der Fall, vielmehr beschreibt der Begriff grundlegende Qualitätsmerkmale von Unterricht, welche sich besonders in der Planung und Durchführung des Unterrichts manifestieren (vgl. Syring, 2017, S. 33). Diese Techniken lassen sich in vier Teilbereiche spezifizieren.

Der erste umfasst den Bereich der *Allgegenwärtigkeit und Überlappung*. Dabei sollte die Lehrkraft den Eindruck erwecken, über alle Geschehnisse im Klassenraum Bescheid zu wissen und darauf – verbal oder nonverbal – zu reagieren (vgl. Koch, 2014, S. 62). In Kounins Studie wird jede Intervention im Nachhinein als angemessen oder unangemessen klassifiziert. Dies geschieht aufgrund von Zeitpunkt und Objekt. So kann es zu Objektfehlern kommen, wenn der Lehrer einen Schüler oder eine Schülergruppe zurechtweist, welche nur unwesentlich oder gar nicht zur Störung beigetragen hat (vgl. Kounin, 2006, S. 91). Auch das Wählen des falschen Zeitpunktes der Intervention kann zu einem Fehlverhalten der Lehrkraft führen. Durch zeitlich zu spätem Eingreifen kann sich die Störung ausweiten und das Fehlverhalten kann verstärkt werden (vgl. ebd. S. 92). Ebenfalls muss eine klare Verbindung zwischen Störung und Intervention erkennbar sein. Wird sich erst im Nachhinein wieder auf die bestimmte Situation bezogen, besteht die Möglichkeit, dass sie dem Störenden oder den anderen Schülern nicht mehr präsent ist und die reaktive Strategie seitens der Lehrkraft somit nicht nachvollziehbar (vgl. Syring, 2017, S. 121). Durch korrekte und rechtzeitige Reaktionen wird den Schülern vermittelt, dass die Lehrkraft alle wichtigen Ereignisse mitbekommt und auf diese reagieren kann. Auch das sich Erinnern an Beiträge und Vorkommnisse, welche schon weiter zurückliegen, zählt zur Technik der Allgegenwärtigkeit (vgl. Dollase, 2012, S. 45). So wird Allgegenwärtigkeit „als die durch sein konkretes Verhalten erfolgende Mitteilung des Lehrers an die Schüler“ (Kounin, 2006, S. 90) definiert, welche darauf hindeuten, dass die Lehrkraft „Augen im Hinterkopf“ hat. Dies zeigt sich aber meist nicht durch verbales Verhalten, sondern geschieht durch nonverbale Kommunikation (vgl. ebd. S. 90). Durch diese Allgegenwärtigkeit sollen Störungen von Beginn an so klein wie möglich gehalten werden, was durch direktes Eindämmen dieses Verhaltens ermöglicht werden kann. Hilfreich dafür ist das Erkennen des Ursprungs der Störung, um spezifischer auf die Störung reagieren zu können (vgl. Eichhorn, 2017, S. 175). Überlappung meint in diesem Fall die Fähigkeit des Multitasking. Dabei müssen Verhaltensprobleme einzelner Schüler erkannt und auf diese reagiert, ohne dabei die restliche Klasse aus den Augen zu verlieren (vgl. Koch, 2014, S. 62). Aber auch die korrekte

Wahrnehmung, das Sich-Kümmern und das parallele, unaufwendige Reagieren auf Situationen, ist Teil dieser Technik (vgl. Kounin, 2006, S. 85). Dazu zählt nicht nur das Reagieren auf Störungen, sondern auch das Beantworten mehrerer Fragestellungen auf einmal. So kann einem Schüler etwas erklärt werden, während einem anderen durch leichtes Kopfnicken die Richtigkeit der gezeigten Aufgaben bestätigt wird (vgl. Dollase, 2012, S. 45). Der zweite Teilbereich ist die der *Reibungslosigkeit und des Schwungs*. In geschlossenem Unterricht müssen die Unterrichtsabläufe kontrolliert funktionieren. Dafür muss die Lehrkraft verschiedene Aktivitäten simultan initiieren, fortführen und beenden (vgl. Kounin, 2006, S. 101). Für Reibungslosigkeit ist gesorgt, wenn die Lehrkraft kontinuierlich ablaufende Unterrichtsaktivitäten und Übergänge schafft (vgl. Koch, 2014, S. 62). Diese sollten auch funktionieren, wenn die Lehrkraft kurzzeitig nicht anwesend oder keine genauen Angaben macht. Wird die zweite Technik von Kounin von der Lehrkraft beherrscht, und ist diese in der Klasse stark verankert, kann der Unterricht auch (fast) ohne sie reibungslos und schwungvoll ablaufen (vgl. Eckert, 2022, S. 14). Sprunghaftes und unharmonisches Verhalten seitens der Lehrkraft sind für diese Technik kontraproduktiv (vgl. Kounin, 2006, S. 102), denn durch unvermittelte Übergänge, thematischen Inkonsequenzen, Verkürzungen oder Unentschlossenheiten wird der Unterricht durch die Lehrkraft selbst gestört (vgl. Dollase, 2012, S. 46). Wenn die Lehrkraft die Fähigkeit besitzt, flüssige Unterrichtsabläufe im richtigen Tempo in Gang zu bringen und fortzusetzen und zusätzlich noch den Spannungsbogen aufrecht zu erhalten, ist hier der Aspekt des Schwungs erbracht (vgl. Kounin, 2006, S. 103). Dabei sollten Überproblematisierungen, wie zu langes Aufhalten an einem kleineren Problem, und Fragmentierung, wie die Zersplitterung einer eigentlich geschlossenen Lerneinheit, vermieden werden. Reibungslosigkeit und Schwung sind „das Ergebnis einer prozessualen Strukturierung“ (Eckert, 2022, S. 13), bei dem simultan Regeln und Routinen eingeführt werden. Dies sichert notwendige und zukünftige Abläufe, wodurch in der Zukunft weniger Zeit dafür aufgebracht werden muss (vgl. ebd. S. 13). Als dritte Technik sollte der *Gruppenfokus aufrechterhalten* werden. Der Lehrkraft muss bewusst sein, dass sie ihre Aufmerksamkeit auf die gesamte heterogene Lerngruppe richten sollte (vgl. Koch, 2014, S. 62). Dies sollte auch bei ihren Handlungen beispielsweise durch die Organisation von Rückfragen, zufälligem Drannehmen oder durch das Schaffen eines möglichst breiten Beschäftigungsradius berücksichtigt werden. Es finden parallel Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozesse in einem Raum statt (vgl. Dollase, 2012, S. 46). Wichtig ist hierbei auch der Aspekt der Gruppenmobilisierung, bei dem die Lehrkraft beispielweise Schüler zufällig aufruft. Die Schüler sind dadurch aktiver am

Unterricht beteiligt (vgl. Kounin, 2006, S. 118). Neben der Gruppe muss die Lehrkraft allerdings auch einzelne Schüler fokussieren. Die Schwierigkeit liegt hierbei darin, beide Ebenen – individuell und als Gruppe – zu unterstützen. Hilfreich hierfür sind „Gruppenarbeiten, Teamentwicklung und kooperatives Lernen“ (Eckert, 2022, S. 14). Die letzte spezifizierte Technik ist die der *programmierten Übersättigungsvermeidung*. Die Lehrkraft sollte den psychischen Überdruss beziehungsweise den kommenden psychischen Überdruss der Schüler während des Unterrichts präventiv entgegenwirken. Dabei helfen schon einfache Methoden, wie beispielsweise Äußerungen über die eigene Freude am Unterrichtsstoff oder Hinweise auf die Bedeutung der Arbeit. Auch durch thematische Abwechslungen, verschiedene Darbietungsweisen oder die Art der Arbeitsmittel werden Übersättigungen entgegengewirkt (vgl. Koch, 2014, S. 62).

Aus Kounins Forschungsergebnissen lässt sich folgern, dass erst die Überwindung der Probleme beziehungsweise die Anwendung der Techniken den Unterricht und erfolgreiches Lernen in einer großen, heterogenen Klasse ermöglichen, denn die komplexen Phänomene innerhalb einer Gruppe sind Ursache für Fehlverhalten und mangelnde Mitarbeit (vgl. Dollase, 2012, S. 49).

Diese recht banal scheinenden Techniken weisen statistisch signifikante Zusammenhänge mit Mitarbeit und Ausbleiben von Fehlverhalten auf. Trotz der gelesenen Einfachheit sind die Techniken in der Praxis nicht trivial umzusetzen (vgl. Koch, 2014, S. 63). Dies liegt der langanhaltenden Beanspruchung und dem daraus resultierenden Entgehen der Problematiken auf Seiten der Lehrkraft zugrunde. Ohne Zweifel sind einige Fehler auf mangelnde Vorbereitung oder Unsicherheiten im Lernstoff zurückzuführen, allerdings müssen Lehrkräfte neben dem geplanten Unterrichtsablauf auch noch Kapazitäten und Ressourcen für die Schüler und deren individuelles Verhalten aufweisen (vgl. Dollase, 2012, S. 48). Dieses Gleichgewicht zu halten, stellt sich in der Praxis um einiges komplexer dar als in der Theorie.

Trotz der bereits 1976 stattgefundenen Studie sind die Techniken nach Kounin immer noch sehr aktuell und lassen sich auch zu der aktuellen Zeit auf den Schulalltag übertragen.

## 2.4 Stile des Classroom Management

In der Fülle an individuellen Entscheidungen, die jeden Tag seitens der Lehrkraft getroffen werden müssen, ist es nicht überraschend, unterschiedlichen Classroom Management Typen zu begegnen. Alle Lehrkräfte und Classroom Management Typen müssen allerdings einen hohen

Grad an Authentizität und Glaubwürdigkeit haben. Authentische Lehrkräfte fördern die positive Entwicklung der Kinder und werden häufiger als Verhaltensvorbild angesehen (vgl. Eckert, 2022, S. 15).

Mithilfe der Classroom Management Typen wurden drei Dimensionen - die Unterrichtsgestaltung, Beziehungsförderung und Kontrolle – aufgestellt. Unter Zuhilfenahme einer Clusteranalyse aus dem Jahr 1991 von Mayr, Eder & Fartacek wurden vier Classroom Management Typen eruiert (vgl. Mayr et al., 1991, S. 45). Der *fachorientierte Typ* legt einen Schwerpunkt auf fachliches Lernen und Wissen. Ein großer Bestandteil ist das Kontrollieren des Schülerverhaltens. Bei dem *kommunikativ-beziehungsorientierten Typ* geht es um das erfolgreiche Aufbauen einer Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerschaft. Den Schülern wird ein Handlungsspielraum eingeräumt und können auf störendes Verhalten hinweisen beziehungsweise darüber diskutieren. Der *disziplinierte Typ* kennzeichnet sich durch eine konsequente Anwendung von Klassenführungsstrategien aus. Dazu zählt unter anderem das konsequente und meist direkte Reagieren auf Unterrichtsstörungen oder das genaue Kontrollieren der Schülerarbeiten. Der vierte, *neutrale Typ*, hält die drei Dimensionen – Unterrichtsgestaltung, Beziehungsförderung und Kontrolle – in Balance und findet sich im mittleren Bereich wieder. Schlussendlich handeln die Lehrkräfte allerdings flexibel, zielführend und situationsbezogen unter Berücksichtigung ihrer eigenen persönlichen Präferenzen, sodass es auch zu Kombinationen zwischen einzelnen Aspekten der Typen kommen kann (vgl. Wannack, Herger, 2021, S. 34). Es gibt für ein erfolgreiches Classroom Management keinen „Königsweg“, sondern vielmehr eine Bandbreite an Möglichkeiten, welche zu einem effektiven Classroom Management führen können (vgl. ebd. S. 37). Beruhend auf den verschiedenen Classroom Management-Typen, die sich besonders auf die Ergebnisse von schülerzentrierten Umfragen stützen, werden nun Classroom Management Stile erläutert, welche mitunter eine Analogie zu den verschiedenen Typen darstellen. Ausschlaggebend für den *regelorientierten Stil* ist der hohe Anteil geregelter Sequenzen innerhalb des Unterrichts. Ihr Fokus liegt auf der instruktionalen Ebene, wodurch sie häufige und unablässige Anleitungen gibt und unmittelbar auf Regelverstöße reagiert. Konträr dazu verhält sich der *prozedurenorientierte Stil*. Hierbei wird der Fokus auf die Spiel- und Lernumgebung gelegt. Der Raum wird als „dritter Pädagoge“ wahrgenommen, welcher zum selbstständigen Einsatz von Routinen auffordern soll. Somit wird ein besonderer Schwerpunkt auf die Strukturierung und die Organisation innerhalb des Raumes gelegt. Der dritte Stil ist der *multidimensionale Stil*. Hierbei werden Elemente des Classroom Managements mit der funktionalen Organisation

kombiniert, wodurch sowohl die Selbstständigkeit als auch die Konzentration auf die aktive Lern- und Spielbegleitung ermöglicht wird. Dennoch sollten situationsspezifische Aspekte, das individuelle Lehrverständnis, pädagogische Überzeugungen und der persönliche Unterrichtsstil nicht unberücksichtigt bleiben. Auch die Zusammensetzung und Neubesetzung der Klasse darf nicht vernachlässigt werden (vgl. ebd. S. 179). Eine eindeutige und klare Zuordnung zu nur einem Stil ist daher kaum möglich.

Eine klare Analogie zwischen Classroom Management Typ und Stil lässt sich zwischen dem disziplinierten Typ und dem regelorientierten Stil und zwischen dem neutralen Typ und dem multidimensionalen Stil herstellen.

## 2.5 Beziehungsarbeit als Voraussetzung und Ziel erfolgreichen Classroom Managements

Um von gelungenem Classroom Management zu profitieren, bedarf es gewissen Beziehungsstrukturen zwischen Lehrkraft und Schülern, welche von Respekt, Vertrauen und Fürsorge geprägt sind (vgl. Schönbächler, 2008, S. 23). Durch eine positive Beziehungsstruktur muss mit weniger Sanktionen gedroht, beziehungsweise diese durchgeführt werden. Durch proaktive Maßnahmen wird das Classroom Management langfristig positiv gestärkt. Dazu zählt vor allem das Aufbauen einer guten Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern. Auch gute Vorbereitung auf Seiten der Lehrkraft ist unentbehrlich. Dabei geht es nicht nur um die fachliche Vorbereitung, sondern auch um das Wissen über die Lerngruppe. Dazu zählen beispielsweise Hobbys oder aktuelle Themen, Cliquenzusammensetzung, Lern- und Leistungszustände, körperliche-medizinische Hintergründe, der familiäre Background und das Kennen von im Vorhinein bewährten Regeln und Ritualen (vgl. Eichhorn, 2013a, S. 17). Durch Verbinden des Unterrichts mit den Bedürfnissen der Schüler, entsteht ein sich immer weiter entwickelndes Classroom Management. Dabei kann älteren Schülern immer mehr autonomes Handeln eingeräumt werden. Rituale, Regeln und abgestufte Sanktionssysteme sorgen meist präventiv für eine störungsarme Struktur im Klassenzimmer. Auch hohe körperliche und geistige Präsenz der Lehrkraft sorgen für weniger Störungen (vgl. ebd. S. 18). Der Profit, welcher durch das Interesse und die Arbeit der Pädagogen entsteht, zeigt sich nicht nur im theoretischen Kontext, sondern lässt sich auch täglich im Unterrichtsgeschehen beobachten (vgl. Eckert, 2022, S. 57). Gerade Kindern wird das Grundbedürfnis von Nähe zugesprochen. Dabei geht es nicht nur um körperliche, sondern auch um emotionale Nähe und Beziehungen. Die Bezugsperson sollte einen Zufluchtsort, Trost, Schutz und Geborgenheit bieten. Dieses

Bedürfnis sollte besonders im Schul- und Unterrichtsalltag berücksichtigt werden, da sich daraus eine Reihe von Konsequenzen für die Klassenführung ableiten lassen (vgl. Rüedi, 2002, S. 80). Von einer respektvollen und guten Lehrer-Schüler-Beziehung profitieren beide Seiten gleichermaßen. Die Schüler lernen besser und nutzen ihre zur Verfügung stehende Zeit aktiv, die Motivation und Leistungsbereitschaft steigt, das Classroom Management wird einfacher, da die Schüler in die Organisationsstrukturen eingebunden werden, die Zusammenarbeit mit den Eltern gestaltet sich leichter und das Klima innerhalb der Klasse ist positiv. Somit kann ein gutes Classroom Management die Eliminierung einiger Stressfaktoren bewirken (vgl. Eichhorn, 2017, S. 91). Daher ist das Schaffen von Beziehungen nicht nur Selbstzweck gedacht, sondern fördert auch die Entwicklung der einzelnen Schüler, aber auch der gesamten Klasse. Der Beziehungsaufbau beziehungsweise die Beziehungsförderung ist allerdings immer eine wechselseitige Angelegenheit und schließt somit Schüler und Lehrer gleichermaßen ein (vgl. Eckert, 2022, S. 57). Der Aufbau einer Beziehung ist weder für Lehrkraft noch für die Schülerschaft trivial und ist mit einer Reihe an Schwierigkeiten verbunden (vgl. Eichhorn, 2017, S. 101). Die Lehrkraft muss das Gefühl von Anerkennung und Wertschätzung vermitteln, welches sich auf mehreren Ebenen äußert. So sind diese Werte das Fundament für erfolgreiches und respektvolles Lernen, aber auch für die Vorbildfunktion der Lehrkraft, welche somit positiv konnotiert wird (vgl. Rüedi, 2002, S. 81). Ebenfalls muss die Lehrkraft die Initiative für die sozial-emotionale Führung innerhalb der Klasse übernehmen. Dies dient des Schaffens und der Aufrechterhaltung des Gruppenzusammenhaltes. Dazu gehören beispielsweise das Ermutigen und Bestätigen einzelner Gruppenmitglieder, das Anhören und Annehmen von Beiträgen, das Akzeptieren verschiedener Meinungen oder die Sensibilität für Gefühle und Gruppenprozesse. Im besten Fall werden diese Führungsfunktionen im Laufe der Zeit von der Lerngruppe übernommen (vgl. ebd. S. 82).

Neben der eigentlichen Beziehungsarbeit muss der Lehrkraft auch bewusst sein, dass der Klassenraum als öffentliche Bühne fungiert. Nach Zurechtweisung eines Schülers, wird diese Situation von der restlichen Klasse beobachtet und bewertet. Wird die Reaktion als ungerecht befunden, können Solidarisierungseffekte die Folge sein. Somit hat sich nicht nur die Beziehung von der Lehrkraft zu dem einzelnen Schüler verschlechtert, sondern im Extremfall auch zur ganzen Klasse. Daher darf der Lehrer bestenfalls zu keinem Schüler eine schlechte oder angespannte Beziehung haben. In der Praxis ist dies natürlich eine enorme Herausforderung (vgl. Eichhorn, 2017, S. 101). Die Klasse und besonders der betroffene Schüler merken sich besonders das kontrollierende, verletzende oder beschämende Verhalten

von Seiten der Lehrkraft. Ist dies einer der Haupteindrücke, welche sie von der Lehrkraft erlangen, wird der Lehrer es innerhalb dieser Klasse schwer haben eine positive Beziehung aufzubauen (vgl. Rogers, 2013, S. 37). Dabei ist es gerade bei Konflikten und Schwierigkeiten wichtig und notwendig eine Beziehung zu den herausfordernden Schülern aufzubauen, um selbstwertförderliche und positive Aspekte an diesen festzustellen, auf welche in solchen Situationen Bezug genommen werden kann (vgl. Eckert, 2022, S. 63). Besonders bei diesen Schülern, deren Verhalten oft mit Leistungs- oder sozialen Problemen zusammenhängt, ist eine vertrauensvolle und respektvolle Beziehung sehr wichtig (vgl. Eichhorn, 2013a, S. 17). Die Schüler entwickeln nebenbei auch noch ein Gefühl für das Wechselspiel zwischen Konflikten und Versöhnung, welches sie von zu Hause eventuell nicht immer mitbringen (vgl. ebd. S. 162). Machkämpfe zwischen Lehrkraft und Schülern sind also sowohl für den Unterricht selbst als auch für die Beziehungskompetenz in keinster Weise zielführend (vgl. Rüedi, 2002, S. 152). Das Aufrechterhalten einer positiven Beziehung zu „schwierigen" Schülern, ist – besonders auf lange Sicht – wichtig, denn erst, wenn eine positive Beziehung zwischen dem Lehrer, der Institution Schule und den Schülern besteht, können die Unterrichtsinhalte gewinnbringend vermittelt werden (vgl. Eichhorn, 2017, S. 94).

## 2.6 Ziele des Classroom Managements

Ziel des Classroom Managements ist neben dem Motivieren der Schüler im Besonderen das gelingende Lehren und das aktive Nutzen der zu Verfügung stehenden Lernzeit (vgl. Eichhorn, 2017, S. 131). Die Schüler sollen ihre eigene Lernaktivität steigern, in ihrer Selbstregulation unterstützt werden, wobei der Begriff „Management for Self-Management" (Schönbächler, 2008, S. 22) prägend ist, und lernen innerhalb eines demokratischen Miteinanders zu arbeiten und zu agieren (vgl. Eckert, 2022, S. 11). Da Lernen auf einer Tätigkeit beruht und das Lernen an sich somit auf Denken und Handeln beruht, muss die Lehrkraft es schaffen, die Schüler zu aktivieren. Durch Motivation und Ansprechen der Interessen können Lehr-Lernprozesse ausgelöst werden. Dies kann beispielsweise durch Aktivierung des Vorwissens, Umgestaltung der Lernumgebung oder offene Formen schulischen Lernens erreicht werden (vgl. Apel, 2002, S. 125). Die Lehrkraft sollte die Schüler in ihrer kognitiven und emotionalen Entwicklung fördern und Unterrichtsstörungen so gut wie möglich präventiv vorbeugen (vgl. Wettstein, Scherzinger, 2019, S. 62f). Ebenfalls sollte die Lehrkraft die Schüler zu Eigeninitiative und Selbstkontrolle anregen, durch strukturierte, gezielte Instruktionen Lernstrategien vermitteln und somit Lernerfolge ermöglichen (vgl. Apel, 2002, S. 108).

Prinzipiell werden drei Funktionen der Klassenführung spezifiziert. Die erste ist die des *Schaffens von Gelingensbedingungen.* Durch organisatorische Umstrukturierungen oder Neuschaffungen werden Zeitverluste verringert. Die aktive Lernzeit vergrößert sich. Dies verringert auch die von Lehrkraft verursachten und organisatorischen Unterrichtsstörungen und Unterbrechungen. Die zweite Funktion ist das *Schaffen eines geschützten Raumes* für jedes einzelne Kind, in dem es sich unabhängig seiner Leistung entfalten kann. Die letzte Funktion zielt auf die *gesundheitlichen Ressourcen* der Lehrkräfte und der Schüler ab. Nur so kann langfristiges, gemeinschaftliches Lernen funktionieren (vgl. Kiel et al., 2013, S. 11) ab. Um dieses Ziel zu erfüllen wurden viele Merkmalskataloge entwickelt, welche bestimmte Aspekte des „guten" Unterrichts hervorheben sollten. Häufig standen dabei Aspekte des Classroom Managements im Fokus. Exemplarisch wird aufgrund seiner Aktualität und weiten Verbreitung der Merkmalskatalog nach Andreas Helmke aus dem Jahr 2006 aufgeführt, wobei der Schwerpunkt auf den Merkmalen liegt, welche sich auf das Classroom Management beziehen (vgl. Seethaler, 2012, S. 96). Er beschreibt die Wirkung von Unterricht auf das Lehrerhandeln und die Auswirkung auf das Lernen der Schüler als das Angebots-Nutzungs-Modell. Dabei werden die Wirkungen von verschiedenen Aspekten beeinflusst, wodurch ein Wirkungsgeflecht von Einflüssen entsteht (vgl. Hess, Lipowski, 2016, S. 151). Es wird der Zusammenhang zwischen den fachlichen und überfachlichen Lernerträgen und dem Unterrichtsprozess aufgezeigt. Der Unterricht stellt an erster Stelle ein Angebot dar (vgl. Ophardt, Thiel, 2013, S. 29), was aber per se keine Wirkung garantiert. Diese Aneignung, beziehungsweise Nutzung auf Seiten der Schülerschaft, wird von vielfältigen Bedingungen und Voraussetzungen beeinflusst. Auf diese Bedingungen und Voraussetzung haben die Lehrkräfte nur einen teilweisen Einfluss. Unbeeinflussbar sind beispielweise das soziale Umfeld, kulturelle Rahmenbedingungen und familiäre Probleme, aber auch kognitive Grundfertigkeiten und persönliche Dispositionen. Die Lehrperson stellt allerdings eine zentrale Größe innerhalb des Prozesses dar, wodurch der Aspekt der Klassenführung im Zentrum des Modelles steht (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 21). Es wird rasch bewusst, dass die Messung von Unterrichtsqualität eine komplexe und vielschichtige Aufgabe darstellt. Ergebnisse können nicht nur auf den Unterrichtsprozess zurückgeführt werden. Vielmehr müssen auch Eingangsvoraussetzungen und Kontextbedingungen betrachtet werden (vgl. Ophardt, Thiel, 2013, S. 29).

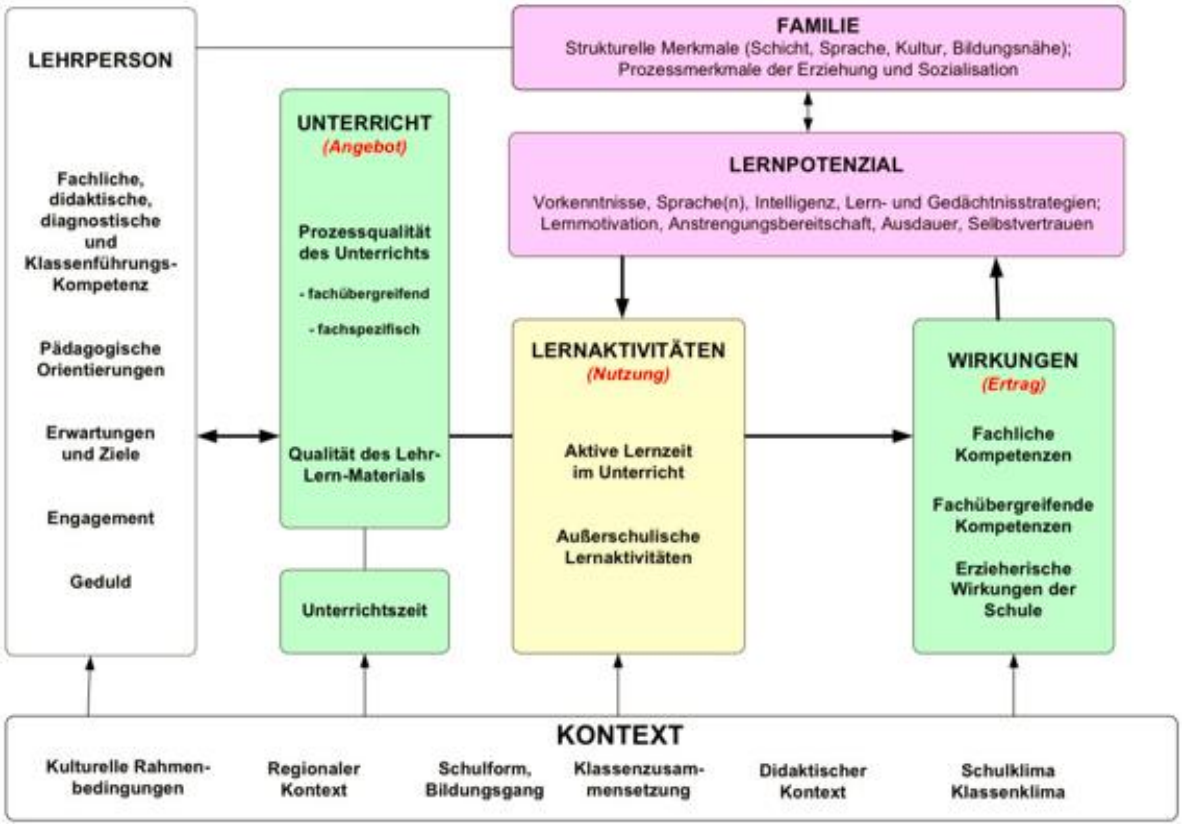


Abb. 2: Angebots-Nutzungs-Modell der Unterrichtswirksamkeit (Helmke, 2007, S. 2)

Angelehnt an das Angebots-Nutzungs-Modell stellt der Unterricht einerseits ein geplantes und vorbereitetes Angebot seitens der Lehrkraft dar, welches andererseits von den Schülern genutzt werden sollte. Dabei liegt die alleinige Verantwortung für einen funktionierenden Unterricht nicht nur bei der Lehrkraft, sondern ist auch auf die Beteiligung der Schülerschaft angewiesen. Inwiefern dieses Angebot genutzt wird, ist von der Passung, den Lerngelegenheiten und den individuellen Voraussetzungen der Lernenden abhängig (vgl. Scherzinger et al., 2018 S, 389). Helmke berücksichtigt dabei sowohl die Prozess- als auch die Produktebene. Die Prozessebene beschreibt Interaktionsprozesse innerhalb des Unterrichtes (vgl. Seethaler, 2012, S. 97). Die Unterrichtsqualität wird hierbei nach bestimmten Kriterien, wie Organisationsstrukturen oder Motivation, gemessen. In der Forschung ist dies üblich, in der Praxis jedoch neu und teilweise schwer vermittelbar (vgl. Helmke, 2007, S. 3). Durch das Hinzufügen der Produktebene wurden aber erstmals auch die „Output-Orientierung“ in ein solches Modell aufgenommen. Dabei wird gemessen, wie erfolgreich vorher festgelegte Zielkriterien, wie beispielsweise Motivations- oder Leistungsentwicklung, waren (vgl. Seethaler, 2012, S. 97). Somit wird Unterricht hinsichtlich der nachweislichen Wirkungen entweder als gut oder schlecht eingestuft, wobei

der soziale Kontext hierbei natürlich berücksichtigt werden muss (vgl. Helmke, 2007, S. 3). Andreas Helmke leitet aus diesem Modell fünf wichtige Konsequenzen ab:

Unter der *komplexen Determination schulischer Leistungen* versteht Helmke, dass schulische Leistungen und andere Zielkriterien „das Ergebnis eines Zusammenspiels einer Reihe von Faktoren“ (Helmke, 2007, S. 3) sind. Dazu zählen beispielsweise Aspekte des sozialen, methodischen aber auch des selbstbezogenen Bereichs. Der Unterricht an sich ist dabei einer, aber nicht der wichtigste Teilfaktor.

Durch eine *reziproke Sichtweise von Angebot und Nutzung* wird deutlich, dass das Angebot nicht eindirektional, sondern in beide Richtungen, zu verstehen ist. Das Angebot geht nicht nur von der Lehrkraft aus. Auch die Schüler machen – vor, während und nach dem Unterricht – beständig Angebote, welche von der Lehrkraft genutzt werden können. Auch unter den Schülern gibt es ein hohes Maß an Angeboten und Nutzungen, was sich besonders bei gemeinsamen Gruppenarbeiten, aber auch durch Zurufen und Vorsagen zeigt (vgl. Helmke, 2007, S. 4).

Die *Rolle der Lehrperson* wurde vielfach erforscht, wobei in der Vergangenheit häufig Merkmale der Lehrerpersönlichkeit ausgelassen wurden. Erst mit Weinert hat sich dies geändert und der Fokus wurde verstärkt auf die vier grundlegenden Lehrerkompetenzen gelegt: die fachliche, didaktische, diagnostische und Klassenführungskompetenz. Diese Kompetenzen können von den Lehrkräften unterschiedlich ausgeführt, aber dennoch zu erfolgreichem und gutem Unterricht führen (vgl. Weinert, 1996, S 143).

Die *Rolle des Vorkenntnisniveaus* ist häufig unberücksichtigt, spielt bei den Schulleistungen und Zielkriterien jedoch eine wichtige Rolle. Sie ist Eingangsbedingung für den folgenden Unterricht und besonders in neuen Klassen, beziehungsweise bei neuen Fachlehrern zu bedenken. Empirisch untersucht werden, kann dieser Aspekt erst nach zweifacher Messung, nämlich zu Beginn und am Ende eines Schuljahres (vgl. Helmke, 2007, S. 4).

Die Auflistung von Qualitätsmerkmalen birgt die Gefahr einer Fehlinterpretation. Daher muss die *wechselseitige Kompensierbarkeit von Merkmalen der Unterrichtsqualität* beachtet werden. Ein Unterricht, in dem alle Kriterien guten Unterrichts in maximaler Ausprägung erfüllt sind, ist weltfremd und stellt eine Utopie dar. Die Merkmale guten Unterrichts stellen Orientierungspunkte zur Planung und Realisierung des Unterrichts dar und werden – je nach Situation und Lehrkraft – variabel angewendet (vgl. ebd. S. 5).

Neben den zu beachtenden Konsequenzen, welche sich aus dem Angebots-Nutzungs-Modell ergeben, entwickelte Helmke einen Merkmalskatalog gelungenen Unterrichts.

Der erste Qualitätsbereich, wie Helmke die Merkmale guten Unterrichts nennt, ist der der Klassenführung und des Zeitmanagements. Diese umfasst drei Aspekte: Zuerst die „frühzeitige Etablierung und konsequent-konsistente Realisierung verbindlicher […] Normen“ (Helmke, 2007, S. 8). Es geht hierbei um das frühe Vermeiden beziehungsweise den undramatischen Umgang mit Unterrichtsstörungen und einem daraus resultierenden Zeitverlust, welcher sich negativ auf die aktive Lernzeit auswirkt (vgl. ebd. S. 8). Dies wird auch bei Evertson und Emmer im Jahr 2013 als eines der Schlüsselelemente des Classroom Managements dargestellt. Regeln sind Grundlage für die allgemeinen Verhaltenserwartungen und das erfolgreiche Funktionieren innerhalb einer Klassengemeinschaft (vgl. Wannack, Herger, 2021, S. 26). Dazu zählen auch das Aufrechterhalten und konsequente Einsetzen dieser Regeln, sowie die frühzeitige Einführung dieser. Somit werden Kommunikation, Ordnung und Strukturierung auch über einen langfristigen Zeitraum aufrechterhalten (vgl. ebd. S. 27). Des Weiteren ist ein erfolgreiches Zeitmanagement auf Seiten der Lehrkraft von großer Bedeutung, sodass es zu keiner Vergeudung der Lernzeit kommt. Dazu zählen beispielsweise das Zuspätkommen, das zu lange Aufhalten bei organisatorischen Angelegenheiten oder unnötige Wartezeiten. Der letzte Aspekt befasst sich mit dem wirksamen Umgang von Unterrichtsstörungen beziehungsweise -unterbrechungen. Durch festgelegte Regeln, Prozeduren und Rituale lassen sich diese drei Aspekte festigen und stärken. Ein weiteres zentrales Merkmal ist ein lernförderliches Klima. Hierbei soll eine unterstützende Gemeinschaft entstehen und Fehler als Lernchancen angesehen werden. Resultierend soll eine Entwicklung der Lernmotivation, und somit auch eine erweiterte Kompetenzentwicklung entstehen und gefestigt werden. Gegenseitiger Respekt ist dabei existenziell (vgl. Helmke, 2007, S. 8). In Bezug auf das Classroom Management ist auch der Aspekt der Klarheit und Strukturiertheit von Bedeutung. Dabei werden zweierlei Sichtweisen betrachtet. Zum einen die Strukturiertheit innerhalb des Schultages und der Schulstunde, durch anfängliche Beschreibung oder aufmerksamkeitssteuernde Hinweise. Zum anderen geht es um die Klarheit und somit die Verständlichkeit von Äußerungen beispielweise zur Aufgabenstellung seitens der Lehrkraft. Dabei muss Vorwissen aktiviert und neu gewonnenes Wissen integriert werden. Der letzte Aspekt in Helmkes Merkmalkatalog, welcher einen direkten Bezug zum Classroom Management hat, ist der der Aktivierung. Dabei soll das eigenständige Lernen, aber auch das eigenständige Suchen und Finden von eigenen Lösungswegen, das Äußern der eigenen

Meinung und das selbstständige Denken gefördert werden. Aufgabe der Lehrkraft ist es, möglichst allen Schülern während des Unterrichts zu einer motorischen, sprachlichen oder akustischen Aktivität zu bewegen (vgl. ebd. S. 9). Diese Merkmale von Unterrichtsqualität finden sich in dem Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke auf der Angebotsseite wieder. Sie werden also von der Lehrkraft geplant, verantwortet und realisiert (vgl. Syring, 2017, S. 15). Helmke hat nicht nur die Vielschichtigkeit und Wechselbeziehung zwischen Schülern und Lehrkraft im Angebots-Nutzungs-Modell beschrieben, sondern auch im Merkmalskatalog wichtige Kriterien für gelungenes Unterrichtsgeschehen aufgeführt. All diese Faktoren werden durch ein durchdachtes und geplantes Classroom Management gefördert und tragen zum Gelingen des Lernzuwachses, einer Steigerung der Schüleraktivität und Verbesserung der Schüler-Lehrer-Beziehung bei.

Des Weiteren können die Ziele des Classroom Managements in verschiedene Bereiche aufgeteilt werden. Dazu zählt die fachliche Zielsetzung, welche die Schüler anleiten soll, individuelle Lernwege für Sachinhalte zu entwickeln und ein eigenes Arbeits- und Lernverständnis zu erlangen und die erzieherische Zielsetzung. Die erzieherische Zielsetzung bezieht sich hauptsächlich auf das Individuum (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 16). Sie soll Faktoren wie das Autonomieerleben, Kompetenzerleben und das Erleben sozialer Eingebundenheit fördern. Einschränkungen innerhalb dieser Faktoren wirken sich negativ auf die Motivation und somit auf das Unterrichtsgeschehen und Klassenklima aus. Auch die Beziehungsarbeit kann unter diesen Einschränkungen leiden (vgl. Eckert, 2022, S. 41). Gerade die erzieherische Zielsetzung soll also die Autonomie, Selbstregulation und das Verantwortungsbewusstsein fördern (vgl. Wannack, Herger, 2021, S. 26). Dabei geht es nicht nur um die Verantwortung für sich, sondern auch um das Bewusstsein der Verantwortung, die innerhalb einer Gruppe getragen wird. Auch das Achten der Gefühle, Bedürfnisse und Rechte von den Mitschülern und eine positive und stabile Beziehung zur Lehrkraft und den Mitschülern zählen unter die erzieherischen Zielsetzungen des Classroom Managements (vgl. Rogers, 2013, S. 42). Besondern die positive und stabile Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern, kann durch das Einräumen von selbstgewählten Handlungs- und Entscheidungsspielräumen und das den Schülern somit entgegengebrachte Vertrauen, langfristig positiv entwickelt und beeinflusst werden (vgl. Eichhorn, 2013b, S. 129). Im Rahmen der sozialen Zielsetzung werden verschiedene Sozialformen und somit die Umgangsweise innerhalb einer heterogenen Lerngruppe erprobt (vgl. Wannack, Herger, 2021, S. 26). Der Lernzuwachs soll sich allerdings

nicht nur auf kognitive und erzieherische Erfolge beschränken, sondern auch die moralische und soziale Entwicklung der Kinder fördern. Somit soll durch das Classroom Management neben dem fachlichen Lernen auch das sozial-emotionale Lernen gefördert (vgl. Piwowar, 2013, S. 25).

Positive Aspekte und Auswirkungen finden sich allerdings nicht nur auf der Schülerseite wieder, sondern auch auf Seiten der Lehrkräfte. Belastungsfaktoren, wie Disziplinlosigkeit oder beständiges Stören des geplanten Unterrichtsgeschehens, werden minimiert beziehungsweise wirken bereits präventiv (vgl. Hause, 2019, S. 17). Auch die Beziehung der Lehrkräfte zu den Schülern verbessert sich, da durch ein gutes Classroom Management weniger interveniert und ermahnt werden muss. Durch die häufig fehlende Sanktionierung ist das Klassenklima insgesamt positiver, die Kooperationsbereitschaft der Schüler steigt und wirkt sich somit auch positiv auf das Lernen und das soziale Miteinander aus (vgl. Eichhorn, 2013a, S. 19).

Classroom Management und eine erfolgreiche Klassenführung bestechen besonders durch einen interessanten und flüssigen Inhalt, passende Organisation durch Handlungsabläufe, Regeln und die Umgebung, gute Führung, klar kommunizierte Ansprüche und Rückmeldungen und eine wertschätzende und anerkennende Lehrer-Schüler-Beziehung (vgl. Schönbächler, 2008, S. 53). Eine gute Klassenführung ist also eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, allerdings ist sie auch Voraussetzung für guten Unterricht und erfolgreiches erzieherisches Wirken. Neben klaren Regeln und vorgegebenen Strukturen, müssen die Schüler auch zum selbstständigen Arbeiten angeregt und zur persönlichen Entwicklungsbildung animiert werden (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 18). Daher sollte die Lehrkraft das Classroom Management so früh wie möglich einführen und etablieren.

# 3 Unterrichtsstörungen

Laut der internationalen TALIS Studie (OECD) aus dem Jahr 2018, zeigt sich, dass in mehr als 50 % der teilnehmenden Länder nur 78% der Unterrichtszeit als aktive Lernzeit genutzt wird. Die restliche Zeit wird damit verbracht für Ordnung und Ruhe innerhalb des Klassenraumes zu sorgen oder administrativen Aufgaben nachzugehen (vgl. OECD, 2019, o.S.). Das Konfliktpotential, und somit auch das Potential für häufige Störungen, ist in einer heterogenen Lerngruppe sehr hoch. Es tritt auf, wenn sich eine Seite durch die andere behindert oder übergangen fühlt. Besonders im Bereich der Grundschule stellt dies eine größere Problematik dar, da Kinder in diesem Alter ihre Emotionen teilweise nicht kontrollieren oder reflektiert betrachten können und die Leistungsheterogenität hier besonders ausgeprägt ist (vgl. Toman, 2017, S. 57).

Um das Fundament guten Unterrichts und produktives Lernen zu ermöglichen, müssen zuerst Unruhen während des Unterrichts, soziale Spannungen und unsoziales Verhalten innerhalb einer Klassengemeinschaft stark reduziert werden (vgl. Eichhorn, 2013b, S. 26).

## 3.1 Allgemeine Beschreibung von Unterrichtsstörungen

Das Classroom Management ist eine Möglichkeit Präventivmaßnahmen für kleinere oder größere Störungen zu ergreifen, um den Unterricht weitgehend störungsfrei und fließend ablaufen zu lassen (vgl. Eichhorn, 2013b, S. 99). Dabei spielt die Planung und das Classroom Management der Lehrkraft eine entscheidende Rolle. Es ist bewiesen, dass in strukturierten und klar methodisch-didaktischen Settings weniger Unterrichtsstörungen – und somit ein störungsärmerer Unterricht und gelingendes Lernen – stattfindet (vgl. Scherzinger et al., 2018, S. 388). Durch die Vorbeugung sollen sowohl die Lehrer-Schüler-Beziehung und das Klassenklima verbessert als auch Konflikten und Disziplinschwierigkeiten entgegengewirkt werden (vgl. Eichhorn, 2012, S. 4). Um Störungen professionell vorbeugen zu können, besteht ein wichtiger Schritt im Verstehen der Begründung der Störung. Die Schuldfrage muss hierbei nicht vollends geklärt werden. Vielmehr soll verstanden werden, warum sich beteiligte Akteure während des Unterrichts zu bestimmten Interaktionen verleiten lassen, sodass eine Störung entsteht (vgl. Wettstein, Scherzinger, 2019, S. 14). Die Ursachen einer Störung können vielfältig sein, weswegen es Aufgabe der Lehrkraft ist, Lösungen für Konflikte vorzuschlagen, auf störende Schüler angemessen zu reagieren und den unbeteiligten Teil der Klasse zur

Lernarbeit anzuweisen (vgl. Apel, 2002, S. 137). Es besteht meist ein fließender Übergang zwischen normalem und störendem Verhalten, welcher häufig subjektiv bewertet wird und somit Schwierigkeiten bei der Analyse von Unterrichtsstörungen mit sich bringt (vgl. Rüedi, 2002, S. 151). Eine Unterrichtsstunde komplett ohne Störungen stellt allerdings eine Utopie dar. Diese sind bis zu einem gewissen Grad eine normale Begleiterscheinung des Unterrichts (vgl. Lohmann, 2003, S. 15). Dennoch ist eine möglichst störungsarme Klasse Voraussetzung für eine lernförderliche Kommunikation innerhalb der Unterrichtsstunde. Dies wirkt sich neben motivational-affektiven Aspekten auch auf kognitive Komponenten der Schüler positiv aus (vgl. Koch, 2014, S. 58). Den Störungen liegen verschiedene Ursachen zu Grunde und zeigen sich unterschiedlich stark ausgeprägt. Ebenso zahlreich sind somit auch die Strategien und Vorgehensweisen der Lehrkräfte in Bezug auf Unterrichtsstörungen (vgl. Gonszcz, 2014, S. 1). Aufgabe der Lehrkraft ist es in Bezug auf Unterrichtsstörungen diese vorzubeugen beziehungsweise zu regulieren. Durch das Schaffen von bestimmten Voraussetzungen und einer guten klasseninternen Organisationsstruktur, kann vielen Störungen präventiv und proaktiv entgegengewirkt werden. Dabei hilft beispielweise das deutliche Angeben von Zielen, gegenseitiger Respekt oder die Möglichkeit zu selbstgewählten Aufgaben. Im unvermeidbaren Fall von Unterrichtsstörungen, müssen Lehrkräfte allerdings auch in der Lage sein, auf diese schnell und möglichst effizient zu reagieren (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 47). Einschätzung der Schwere der Störung und die passendste Interventionstechnik müssen innerhalb kürzester Zeit abgewogen und angewandt werden (vgl. ebd. S. 48). Unter Unterrichtsstörungen werden eine Vielzahl an Geschehnissen angesehen (vgl. Winkel, 2021, S. 19). Dabei gibt es externe, unbeeinflussbare Faktoren, die zu Unruhe innerhalb einer Klasse führen können, wie beispielweise der erste Schnee, Baulärm von außen oder zu spät kommende Schüler. Aber auch von der Lehrkraft beeinflussbare Faktoren können zu Störungen führen. Häufig kann präventiv oder reaktiv Einfluss auf das Geschehen und die Unruhe im Klassenzimmer genommen werden (vgl. Ruppersberg, 2017, S. 2). Allerdings lassen sich durch Aktionen auf Seiten der Schülerschaft verschiedene Situationen hervorrufen, welche stark auf die Lehrkraft und deren geplanten Unterricht einwirken. Diese muss bewerten, ob dasselbe Geschehnis als Auflockerung oder als Störung aufgefasst wird. Die Einordnung hängt mit den individuell-persönlichen Maßstäben der Lehrkraft zusammen (vgl. Winkel, 2021, S. 29), welche durch unterschiedliche Erwartungen, Normvorstellungen und die Bewertung von Unterrichtsabläufen entstehen (vgl. Bachert, 2021, S. 5). Diese subjektiven Bewertungen beeinflussen auch die daraus resultierenden Handlungen der Lehrkraft. Häufig berufen sich Lehrkräfte dabei auf

Erfahrungen oder das Kennen der Lerngruppe und deren einzelne Individuen (vgl. Lehmann-Schaufelberger, 2012, S. 14).

## 3.2 Definitionen des Begriffes „Unterrichtsstörungen“

Um die immense Spannweite der Ursachen, den Umgang und die Folgen von Unterrichtsstörung näher zu beleuchten, muss zuerst spezifiziert werden, was genau eine Unterrichtsstörung ist. Bezugnehmend auf die komplexe Problematik und Vagheit rund um dieses Thema, ist es nicht verwunderlich, dass es keine genaue und einheitliche Definition gibt (vgl. Gonszcz, 2014, S. 5) und die Geschehnisse je nach Lehrkraft teilweise willkürlich als Störung oder als keine Störung definiert werden (vgl. Winkel, 2021, S. 21). Beispielweise definiert Rainer Winkel Unterrichtsstörung im Jahr 2011 folgendermaßen:

> „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, 2011, S. 29).

Diese Definition ist stark unterrichtszentriert und zielt auf das funktionierende Lehren und Lernen ab. Es konzentriert sich nicht auf das individuelle Schülerverhalten (vgl. Bachert, 2021, S. 3). Einen zu kritisierenden Aspekt stellen Walter und Walter auf. Winkel suggeriert – aufgrund seiner Auffassung, dass die Lehrkraft für die Disziplin innerhalb einer Klasse zuständig ist – dass die Verursacher der Störungen stets die Schüler sind (vgl. Walter, Walter, 2014, S. 11f). In den erweiterten Blickwinkel für mögliche andere Ursachen sollten Situationen nicht pauschal, sondern kontextbedingt behandelt werden. So müssen Reaktion und Bewertung neu ausgelegt und der aktuellen Situation angepasst werden (vgl. ebd. S. 13).

Eine sehr offene Definition der Unterrichtsstörung stellt Dietmar Lehmann-Schaufelberger dar. Er sagt, dass eine Störung vorliegt, „wenn ich mich gestört fühle. Sie ist da, auch wenn andere sie nicht wahrnehmen“ (Lehmann-Schaufelberger, 2012, S. 14). Dies schafft einen Blick auf seine eigene Person und nicht auf den Unterricht selbst. Kritisch betrachtet sieht er aber an, dass diese Definition einen stark subjektiven und persönlichen Maßstab setzt. Eine objektive Bewertung durch einheitliche Kriterien kann hierbei nicht realisiert werden (vgl. Lehmann-Schaufelberger, 2012, S. 14). Aufgrund dessen erneuert er seine Definition und lenkt den Fokus – wie Rainer Winkel – auf den Unterricht. So heißt es bei ihm weiter: „Eine Störung liegt dann vor, wenn der Lernprozess unterbrochen wird!“ (Lehmann-Schaufelberger, 2012, S. 15).

Trotz der Offenheit des Begriffes lassen sich bestimmte Kriterien für die Definition von Unterrichtsstörungen festlegen. Diese teilen sich in normative und funktionale Kriterien. Die normative Definition beschreibt Störungen als Handlungen von Schülern, welche durch ihr

Verhalten gegen die festgelegten Regeln verstoßen. Eine funktionale Definition liegt vor, wenn der von der Lehrkraft geplante Unterricht durch bestimmte Handlungen behindert wird. Diese Behinderung kann sowohl durch andere Personen als auch durch eigene – beispielweise organisatorische – Aspekte entstehen. Normalerweise werden beide Definitionen gleichermaßen als Störung verstanden (vgl. Nolting, 2013, S. 13).

Die obengenannte Literatur zeigt vielfältige Definitionen, die die jeweiligen Teilbereiche der Unterrichtsstörungen abdecken. Allerdings sollte der Blick noch breiter gefasst werden, wodurch eine Unterrichtsstörung auch dann vorliegt, wenn Ereignisse entstehen, die die Lehr- und Lernsituation kurzfristig, aber auch langfristig unterbrechen, behindern und verzögern. Dies ist besonders dann der Fall, wenn die Lehrkraft zuerst auf die Störung eingehen muss, um den Unterricht fortsetzen zu können. Störungen können sowohl von Seiten der Schüler, aber auch seitens der Lehrkraft durch unvorbereitetes organisatorisches oder inhaltliches Verhalten verursacht werden.

### 3.3 Arten von Unterrichtsstörungen

Aufgrund des heterogenen Leistungsniveaus, dem zu vermittelnden Stoff und den individuellen Persönlichkeiten innerhalb einer Klasse sind Unterrichtsstörungen unvermeidbar. Unterschiedlichste Unterrichtsstörungen dürfen dabei nicht gleich bewerten werden, sondern müssen individuell und situativ betrachtet werden. Dies wirft die Frage nach unterschiedlichen Arten von Unterrichtsstörungen auf.

Die Lehrkraft hat hierbei von Beginn an die komplexe Aufgabe zu entscheiden, ob es sich um eine „kleine“ Störung innerhalb des aktiven Geschehens handelt, oder um eine Störung, welche sich langfristig und wiederkehrend auf die Struktur der Klasse und des Unterrichts auswirkt (vgl. Nolting, 2013, S. 9). Dabei werden diese strukturelle Unterrichtsstörungen häufiger als aktive Störung wahrgenommen. Dazu zählen beispielweise Unruhe, eine allgemeine Unkonzentriertheit, Aggressionen oder langanhaltende Demotivation (vgl. Winkel, 1987a, S. 7).

Es lassen sich verschiedene Typen von internen Unterrichtsstörungen spezifizieren.

Die erste ist die der *aktiven Unterrichtsstörung*, welche besonders auffällig und störend ist (vgl. Nolting, 2013, S. 12). Dazu zählt das verbale Störverhalten wie beispielweise das Führen von Privatgesprächen, Reinrufen und permanente Kommentieren von Beiträgen anderer Mitschüler. Auch die motorische Unruhe, die durch Kippeln mit dem Stuhl, Herumlaufen oder Spielen mit

den Arbeitsmaterialien ausgelöst wird, lässt sich der Kategorie der aktiven Unterrichtsstörung zuordnen (vgl. Thomas, 2013, 10). Auffälliges Provozieren der Lehrkraft, beispielweise durch Verweigern von Arbeitsaufträgen, herausforderndes und provozierendes Verhalten gegenüber Lehrkräften oder das „Sich-Lustig-Machen" über Fehler, tragen ebenfalls zu einer aktiven Störung des Unterrichts bei (vgl. ebd. S. 11). Die Schüler lassen entweder einen Überaktionismus oder einen Unteraktionismus erkennen. Es wird hierbei von intentionalen, also von absichtlichen und bewussten Unterrichtsstörungen gesprochen (vgl. Winkel, 1987a, S. 7). Sie habe ein Repertoire an bestimmten Taktiken ihres Verhaltens, welche sich regelmäßig wiederholen und bewähren. Durch Bestätigung der Mitschüler wird dieses Verhalten langfristig verstärkt (vgl. Apel, 2002, S. 140). Aktive Unterrichtsstörungen können aber auch auf Seiten der Lehrkraft eintreten und äußert sich durch das Unterbrechen von Lernenden durch beispielweise langatmige Erklärungen, unklare Arbeitsanweisungen, unzugängliche Partizipation oder Brüche im Unterrichtsablauf. All dies kann Unruhe im Klassenraum hervorrufen (vgl. Klaffke, 2020, S. 13).

Aktiv störendes Verhalten kann in extremen Fällen auch in *aggressives Verhalten* umschlagen. Dieses Verhalten wird nach Bandura als eine „absichtlich ausgeführte Verhaltensweise, die zur persönlichen Schädigung oder zu Zerstörung von Eigentum führt" (Bandura, 1979, S. 19), definiert. Die direkten Formen aggressiven Handelns sind klar ersichtlich und äußern sich durch Beleidigungen, Bedrohungen oder Bloßstellung anderer Mitschüler (vgl. Wettstein, Scherzinger, 2019, S. 24). Grund dieses Verhaltens sind laut Bandura meist Vorbilder beziehungsweise Modelle aus der direkten Lebenswelt der Kinder, aber auch durch soziale und wahrnehmungskontinuierliche Medien (vgl. Bandura, 1976, S. 47). Indirekte Formen des aggressiven Verhaltens sind für die Lehrkraft schwerer ersichtlich. Dazu zählen das Verstecken von Gegenständen oder das Verbreiten von Gerüchten. Da sie häufig nicht wahrgenommen werden, werden diese Störungen auch weniger häufig sanktioniert und stellen somit „ein sehr effektives Mittel zur Zielerreichung" (Wettstein, Scherzinger, 2019, S. 24) dar. Diese aggressive Art der Störungen, besonders die körperliche Gewalt, sind allerdings weitaus seltener zu beobachten als die anderen aktiven Arten von Störungen (vgl. Lohmann, 2003, S. 15)

Des Weiteren gibt es die *passive Unterrichtsstörung*, welche häufig nicht als klassische Störung angesehen wird (vgl. Nolting, 2013, S. 12). Diese Art der Störung zeichnet sich durch die geringe Mitarbeit aus. Hierbei werden beispielsweise Hausaufgaben oder Materialien vergessen, taggeträumt oder die mündliche Beteiligung ist schleppend. Durch diese – auch

funktionelle Unterrichtsstörung genannt – wird der Lehr- und Lernprozess negativ beeinträchtigt (vgl. Winkel, 1987a, S. 7). Zwar wirkt sich diese Störung negativ auf den individuellen Lernfortschritt der Schüler aus, die Lehrkraft kann den Unterricht aber dennoch mit den anderen Schülern fortsetzen (vgl. Wettstein, Scherzinger, 2019, S. 24). Auch hier besteht die Möglichkeit, dass die passive Störung von der Lehrkraft ausgeht. Diese können entstehen, wenn Materialien nicht bereit liegen oder die Lehrkraft zu spät zum Unterricht erscheint (vgl. Scherzinger et al., 2018, S. 390).

Auch der folgende Störungstyp wird häufig nicht als direkte Störung verstanden, beeinträchtigen allerdings die Stimmung innerhalb der Klassengemeinschaft und somit auch innerhalb der Unterrichtsstunde. Es handelt sich um *Störungen der Schüler-Schüler-Interaktion*. Dazu zählen ungelöste Konflikte zwischen verschiedenen Gruppierungen oder einzelnen Schülern, verbale oder körperliche Angriffe und Mobbing (vgl. Nolting, 2013, S. 12).

## 3.4 Ursachen von Unterrichtsstörung

Störungen entstehen durch unterschiedliche Erwartungen zwischen Schülern und Lehrkräften. Je größer die unterschiedlichen Erwartungen, desto größer ist auch das Störungspotenzial (vgl. Lohmann, 2003, S. 12).

Abb. 3: Zusammenhang zwischen Lehrererwartung und Schülerverhalten (Haag, Streber, 2020, S. 43)

Lehrererwartungen stellen ein völlig alltägliches Geschehen im Unterricht dar. Die Erwartungen einer Lehrkraft an die Schüler wirkt sich auf ihr eigenes Verhalten aus, was sich wiederrum auf das Schülerverhalten auswirkt. Dies kann zu Veränderungen der ganzen Klasse und der Führung einer Klasse führen. Lehrererwartungen, Lehrerverhalten und Schülerverhalten bedingen sich also gegenseitig und können sich sowohl förderlich als auch negativ auf das Klassengeschehen, und damit eventuelle Störungen, auswirken. Natürlich ist auch zu beachten, dass auch Schüler eine gewisse Erwartungshaltung an Lehrkräfte haben. Werden diese auf lange Sicht gar nicht oder nur teilweise erfüllt, zeigt sich dies in

entsprechenden Konsequenzen. Diese lassen sich beispielsweise in verschiedenen Arten der Unterrichtsstörungen wiederfinden (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 43).

Neben den unterschiedlichen Erwartungen verfolgen sowohl die Schüler als auch die Lehrer immer persönliche Ziele und haben bestimmte Bedürfnisse und Gefühle, welche in den Schulalltag miteinfließen. Für diese Vielfalt muss ein Kompromiss gefunden werden, da es sonst vermehrt zum Störungspotenzial und daraus resultierend zu Unterrichtsstörungen kommen kann (Rogers, 2013, S. 13).

Unterrichtsstörungen entstehen oft spontan und aktuell, haben also häufig keine tieferen Gründe, sondern einen konkreten Zweck, welchen die Schüler zu erreichen versuchen. Dabei werden häufig persönliche Befindlichkeiten geteilt, welche anderweitig nicht gezeigt oder ausgelebt werden können. Häufig spielen das Erhalten von Zuspruch und Bewunderung innerhalb der Peergroup, das Ankämpfen gegen Langeweile und das daraus resultierende Ablenken von Mitschülern, Machtproben und Provokationen gegenüber der Lehrkraft aber auch das Überspielen der eigenen Überforderung und Hilflosigkeit eine Rolle (vgl. Thomas, 2013, S. 26). Häufig entstehen Unterrichtsstörungen, wenn Anweisungen der Lehrkraft nicht oder unzureichend von der Schülerschaft erfüllt werden, beziehungsweise erfüllt werden können (vgl. Toman, 2017, S. 58).

Bei der Studie von Scherzinger, Wettstein und Wyler aus dem Jahr 2017 wird sichtbar, dass sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler die Ursachen einer Unterrichtsstörung nicht in ihrer eigenen Person sehen, sondern hauptsächlich Aspekte außerhalb ihrer Person verantwortlich machen. Dies ist auf die subjektive Wahrnehmung jedes Einzelnen zurückzuführen, welche sich durch unterschiedliche Rollenzuschreibung, Ziele, Erwartungen und Aufgaben formt (vgl. Scherzinger et al, 2018, S. 390). Auf Schülerseite werden besonders Aspekte wie eine problematische Lehrer-Schüler-Beziehung, mangelndes Vertrauen und gegenseitiger Respekt, eine langweilige oder nicht passende Unterrichtsvorbereitung, wenig Abwechslung und ungenaue Arbeitsaufträge genannt. Fehlende Motivation oder Interesse auf Seiten der Schülerschaft wird nicht auf die eigene Person zurückgeführt, sondern mit mangelnder Unterrichtsvorbereitung oder dem Schulstoff in Verbindung gebracht (vgl. ebd., S. 391). Lehrkräfte sehen die häufigste Ursache für Störungen in der Klassenzusammensetzung, also in der Größe und der sozialen und kognitiven Heterogenität. Aber auch der heterogen zusammengesetzte Gruppenprozess, also das Zusammenspiel der Schüler untereinander, und

die individuellen Eigenschaften, Handlungen und Verhaltensauffälligkeiten einzelner Schüler, verursachen Störungen. Lehrkräfte sehen die Ursachen der Störungen also häufig nicht in ihrer eigenen Person, sondern in unbeeinflussbaren, äußerlichen Faktoren (vgl. Toman, 2017, S. 41). Allerdings werden auch die individuellen Persönlichkeitsstrukturen der Störenden als Ursache angesehen, welche häufig zu einer vorschnellen und subjektiven Diagnose der „Verhaltensstörung“ führt (vgl. Lohmann, 2003, S. 16). Dies hat für Lehrer die vermeintliche Rechtfertigung, dass sie jedes Verhalten des Störenden auf diese Verhaltensstörung zurückführen können und sich somit aus der Verantwortung nehmen. So werden eigentlich händelbare Situationen als unbeeinflussbar interpretiert und Handlungsspielräume verschenkt (vgl. ebd. S. 17). Dabei wird vergessen, dass das Interaktionssystem, indem sich Lehrer und Schüler befinden, eine große Rolle spielt. Dieses beeinflusst sich wechselseitig (vgl. Scherzinger et al., 2018, S. 389) durch Interaktionen und spontane Reaktionen beider Seiten. So kann eine verweigernde Aussage einerseits als Angriff auf die Autorität der Lehrkraft gedeutet werden, was häufig eine Bestrafung und folgende Eskalation nach sich zieht. Andererseits kann die Aussage auch als Zeichen der Überforderung gedeutet werden, was wiederum den Versuch der Unterstützung bewirkt. Der entscheidende Punkt liegt also auf Interaktionsebene der Schüler und Lehrer. Diese Wechselwirkung, welche im optimalen Fall möglichst passend sein sollte, trägt zu gewinnbringendem und zielführendem Unterricht bei (vgl. Wettstein, Scherzinger, 2019, S. 27). Lehrkraftbedingte Ursachen finden sich auch in ihrer persönlichen fachlichen, fachdidaktischen und personalen Autorität wieder. Werden Situationen nicht klar beschrieben oder deren Ziele nicht definiert, kommt es aufgrund von Langeweile oder unzureichender Bedeutungszuweisung, zu Störungen. Auch der Mangel an Durchsetzungskraft oder ein zu zaghaftes Auftreten können zu Störungen führen beziehungsweise diese nicht unterbinden (vgl. Apel, 2002, S. 139). Die Lehrkraft hat den Führungsanspruch innerhalb einer Klasse und darf diesen auch nicht aus der Hand geben. Geschieht dies, können Unterrichtsstörungen entstehen (vgl. ebd. S. 40).

## 3.5 Präaktive Strategien

Vorausdenken und Vorbeugen sind in der Schule und während des Unterrichts existenziell, sinnvoll und kräftesparend. Das Schaffen von klaren Verhältnissen, Regeln und Zuständigkeiten kann besonders im Voraus viel Anstrengung ersparen (vgl. Rüedi, 2002, S. 138).

Das Classroom Management ist das Kriterium, mit welchem Störungen präaktiv entgegenwirkt werden kann. Dabei findet die Prävention auf Unterrichtsebene und Beziehungsebene, welches ich im Folgenden differenziere.

### 3.5.1 Prävention auf Unterrichtsebene

Unterrichtsstörungen entstehen durch sich unterscheidende Erwartungen zwischen Lehrkraft und Schülern. Um diesen unterschiedlichen Erwartungen gerecht beziehungsweise gerechter zu werden und Unterrichtsstörungen somit präventiv entgegenzuwirken, kann es hilfreich sein, verschiedene Interessensbereiche der Schüler anzusprechen (vgl. Kühn, 2018, S. 26). Durch das Ansprechen der verschiedenen Interessensbereiche der Schüler und des respektvollen Umgangs untereinander kann ein stabileres Selbstkonzept entwickelt werden, welches sich wiederum positiv auf Motivation und Konzentration – und folglich auch auf die Vermeidung häufig auftretender Störungen – auswirkt (vgl. Kühn, 2018, S. 27). Verhaltensbezogenes, begleitendes und differenziertes Lob bezogen auf die Lerninhalte baut – neben der Beziehungsebene – das Selbstkonzept der Schüler auf, stärkt es und wirkt sich langfristig positiv auf die soziale Entwicklung aus (vgl. ebd. S. 109). Durch Lob erkennt die Lehrkraft das individuelle Bemühen und die (Schritt für Schritt) Entwicklung an (vgl. ebd. S. 111). Durch authentische und zielbezogene Kommentare wird der Blick auf das sich verbessernde Verhalten gelenkt. Durch das Wertschätzen dieses verbesserten Verhaltens können Unterrichtsstörungen präventiv und längerfristig verringert werden (vgl. ebd. S. 112). Dies ist ein wichtiges Merkmal des Classroom Managements. Damit dies gelingt gibt es vier verschiedene disziplinäre Bereiche. Der Erste beschreibt die *Prävention durch breite Aktivierung*. Aktivierung beschreibt hierbei neben der Stimmlage, Mimik und Gestik auch die Bewegung der Lehrkraft im Klassenraum und der damit herrschenden Präsenz (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 130). Dieser Bereich befasst sich von den vier Bereichen am ehesten mit der Unterrichtsführung. Durch den Begriff der Aktivierung wird präzise ausgedrückt, dass das Ziel die Induzierung von Lernaktivitäten darstellt. Die Schüler haben die Aufgabe über das Gehörte nachzudenken, aufzuschreiben, Fragen zu entwickeln und den Mitschülern oder der Lehrkraft zuzuhören. All diese Aufgaben, müssen von den Schülern auch dann erfüllt werden, wenn die Thematik nicht das persönliche Interesse weckt. Somit unterscheidet sich die Aktivierung von der Motivation. Allerdings steht hierbei nicht die einzelne Aktivierung im Vordergrund, sondern die Aktivierung der gesamten Gruppe. Es ist kaum möglich alle oder viele Schüler für den

Unterrichtsstoff zu motivieren, allerdings können alle miteinbezogen werden. Durch dieses Einbeziehen und Ansprechen der Gruppe können Unterrichtsstörungen im Vorhinein eliminiert werden. Diese Prävention findet sich auch in Jacob Kounins Technik *den Gruppenfokus aufrechterhalten* wieder (vgl. Nolting, 2013, S. 52). Das Aufrechterhalten der breiten Aktivierung gelingt besonders dann, wenn die Lehrkraft den Blick wandern lässt, Zeit zum Nachdenken lässt oder Antworten aufnimmt und durch diese den Unterricht fortführt (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 130). Aber auch durch motivierende Rückmeldungen oder anregende Darbietungen kann die gesamte Gruppe aktiviert werden (vgl. Nolting, 2013, S. 53). Ein weiterer Präventionsbereich ist der der *Prävention durch Unterrichtsfluss*. Kleine und größere Unterbrechungen sollen vermieden werden, damit möglichst viel aktive Lernzeit zur Verfügung steht (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 130). Der mangelnde Fluss während des Unterrichts fördert Disziplinprobleme, welche wiederum zu Unterrichtsstörungen führen können (vgl. Nolting, 2013, S. 64). Dieser Mangel wird besonders von Schülern aufgenommen, wenn bestimmte Handlungen als Unterbrechung des Unterrichts angesehen werden. Um diesem mangelnden Unterrichtsfluss entgegenzuwirken, sollten Wartezeiten vermieden werden. Wartezeiten entstehen besonders häufig beim Bereitstellen oder Austeilen von Materialien, beim Aufbau von Geräten oder dem Schaffen von Ruhe. In dem Unterricht, in dem der Anteil für Nebenaktivitäten hoch war, gab es mehr Disziplinprobleme und Unterrichtsstörungen (vgl. ebd. S. 65). Durch das richtige Timen von organisatorischen Unterbrechungen und den zügigen Wechsel von einer Unterrichtsaktivität zur nächsten, lassen sich solche Wartezeiten verringern (vgl. ebd. S. 66). Nebenaktivitäten lassen sich ebenfalls einschränken, indem sich die Lehrkraft bereits während der Unterrichtsplanung überlegt, welche Schüler in welcher Phase stören oder unruhig werden können. Aufgrund dessen kann präventiv antizipierend gehandelt werden (vgl. Syring, 2017, S. 117). Auch langatmige Zurechtweisungen von Seiten der Lehrkraft auf verhältnismäßig kleine Störungen unterbrechen den Unterrichtsfluss (vgl. Nolting, 2013, S. 68). Dieser Präventionsbereich findet sich ebenfalls in den Techniken der Klassenführung von Kounin wieder, unter dem Aspekt der Reibungslosigkeit und des Schwungs (vgl. ebd. S. 65). Die *Prävention durch klare Regeln* hat die Erwartung, dass sich die Schüler größtenteils an die zu Beginn aufgestellten Regeln halten und somit Störungen unterlassen werden (vgl. Haag, Streber, 2013, S. 131). Durch das frühe Aufstellen dieser werden die Erwartungen an das Verhalten der Schüler gestellt, welches transparent und klar ist, aber auch die individuellen Handlungsspielräume begrenzen soll. Zunächst wird das Einhalten der Regeln als anstrengend verstanden, auf lange Sicht bieten Regeln aber Orientierung, Berechenbarkeit und

Verlässlichkeit. Diese Aspekte unterstützen einen geordneten Ablauf und somit auch die persönliche Konzentration (vgl. Kühn, 2018, S. 65). Wichtig ist hierbei die beharrliche, unbeirrbare und konsequente Einhaltung – sowohl von Seiten der Schüler als auch von Seiten der Lehrer – dieser. Dies schafft Gültigkeit und Priorität und die Regeln werden Mal für Mal weiter gefestigt (vgl. ebd. S. 67). Es ist Aufgabe der Lehrkraft die Regeln sinnvoll und professionell zu gestalten (vgl. ebd. S. 69). Der letzte disziplinäre Bereich ist die *Prävention durch Präsenz- und Stoppsignale*. Hierbei wird die Einhaltung der Regeln besonders durch Überwachung des Schülerverhaltens überprüft (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 131). Störende Verhaltensweisen sollen im Keim erstickt werden, um unerwünschte Welleneffekte im Klassenzimmer zu vermeiden. Hierfür müssen frühzeitig Signale gesetzt werden, welche den verursachenden Schüler treffen sollten (vgl. Nolting, 2013, S. 69). Dies kann durch nonverbale und verbale Signale geschehen. Die Lehrkraft erscheint hierbei als präsente Person, welche – wie Kounin anmerkt – *Augen im Hinterkopf* hat (vgl. Nolting, 2013, S. 69).

### 3.5.2 Prävention auf Beziehungsebene

Einen äußerst wichtigen Aspekt innerhalb der Prävention stellt auch die Beziehungsebene zwischen Lehrkräften und Schülern dar. Diese Beziehungsebene unterscheidet sich stark, von der familiären Beziehung, welche besonders auf Intuition und Irrationalität beruht. Da die Beziehung innerhalb der Institution Regelschule nicht ganzheitlich auf das Kind abzielt und durch institutionelle Strukturen und Organisation entsteht, wird diese Beziehung als etwas Begrenztes verstanden. Dies hat wiederum zur Folge, dass eine Kontroverse zwischen den fachlichen Zielvorgaben und den individuellen Bedürfnissen herrscht, welcher die Lehrkraft versuchen muss, gerecht zu werden. Erschwerend kommt hierbei die Heterogenität der Persönlichkeiten und das unterschiedliche Leistungsniveau hinzu (vgl. Kühn, 2018, S. 44). So sollte beginnend die erfolgreiche Unterstützung durch die Lehrkraft gewährleistet werden, welche sich allerdings hauptsächlich auf den schulischen Rahmen beziehen sollte (vgl. ebd., S. 45). Auch gegenseitiger Respekt und eine gesunde Nähe-Distanz Beziehung sind existenziell, um eine gute Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern aufzubauen (vgl. Lohmann, 2003, S. 103). Der Prozess des Aufbauens einer Beziehung ist meist langwierig und komplex. Hierbei kann der Aufbau einer Ziel- und Ressourcenvereinbarung helfen, welcher die Differenz zwischen Ist-Zustand und dem Ziel beschreibt. Auf diese kann schon präventiv zurückgegriffen werden. Eine gute Ziel- Ressourcenvereinbarung wirkt sich ebenfalls positiv auf die Beziehung

zwischen Lehrern und Schülern aus, welche wiederum der präventiven Störungsbewältigung nutzt (vgl. Eckert, 2022, S. 138). Wenn die Voraussetzung einer gelungen Lehrer-Schüler-Beziehung besteht, ist das erfolgreiche Lenken und Führen der Klasse für die Lehrkraft möglich (vgl. Rüedi, 2002, S. 139).

Durch Anknüpfen an Hobbys, Stärken oder Vorlieben der Schüler lassen sich erste Beziehungen aufbauen. Sowohl verbale als auch schriftliche Wertschätzung und Anerkennung kann Beziehung aufbauen. Dies ist besonders hilfreich, wenn das Einzelverhalten beobachtet und individuelle Fortschritte geschätzt werden. Mit dem Wertschätzen der individuellen Fortschritte geht auch das respektvolle Miteinander und das Achten auf die emotionale Verfassung der Schüler einher (vgl. Eichhorn, 2013a, S. 18). Neben der Wertschätzung führen auch die Authentizität und Empathie zum Aufbau einer positiven Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern. Das konkrete Handeln und Verhalten führen zu einer zwischenmenschlichen Beziehung, welche sich wiederum nicht nur im fachlichen Erfolg der Schüler widerspiegelt, sondern auch das soziale Verhalten stärkt (vgl. Pfrang, Viehweger, 2015, S. 291). Eine authentische Lehrkraft fühlt sich für die Klasse und jeden einzelnen Schüler und dessen individuelle Lernerfolge verantwortlich. Ebenso sollte sie ihre Freude am Beruf zeigen, und eine Umgebung schaffen, in der die Schüler ihr vertrauen. Durch ein großes Empathievermögen kann die Lehrkraft die Gefühle, Situationen und Erfahrungen der Schüler nachvollziehen und mitfühlen (vgl. Syring, 2017, S. 92). Um diese wichtigen Aspekte der Beziehungsförderung in den Schulalltag zu integrieren, benötigt es viel Zeit und Arbeit. Dennoch sollten die Lehrkräfte versuchen zu allen Schülern Kontakt aufzubauen, nicht nur zu denen, zu denen sie persönliche Sympathien pflegen. Gerade die Schüler, die viel Unterstützung brauchen, und somit die anspruchsvollere Schülergruppe darstellen, brauchen und profitieren besonders von einer positiven Beziehung zu der Lehrkraft (vgl. Eichhorn, 2013a, S. 18). Sie haben in ihrer persönlichen Biografie meist Unsicherheiten erfahren, welchen in der Schule durch Struktur, Klarheit und Führung durch eine erwachsene und verantwortliche Bezugsperson, entgegengewirkt werden soll (vgl. Kühn, 2018, S. 46). Der Kontakt zu allen Schülern muss so früh wie möglich aufgebaut werden (vgl. Eichhorn, 2013a, S. 18). Auch das Übernehmen der Schülerperspektive kann hilfreich sein. Den Schülern wird hierbei der Versuch von Verständnis entgegengebracht. Dabei kann auf die Störfunktion eingegangen und folgend strategisch präventiv interveniert werden (vgl. Barth, 2017, S. 37).

Durch eine vertrauensvolle individuelle Zusammenarbeit und stetige Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schülern wächst die Beziehungsebene ständig weiter. Wie auch schon im

Classroom Management beschrieben, stellt diese positive Beziehung wiederum einen wichtigen Bestandteil innerhalb der Prävention dar und bedingt den Positivkreislauf für guten und störungsfreien Unterricht und gelungene Lehr-/ Lernsituationen. In solchen gelungenen Lernsituationen ist der Anteil der aktiven Lernzeit sehr hoch, trägt somit zum Lernerfolg der Schüler bei und motiviert Schüler und Lehrkraft weiterhin.

## 3.6 Reaktive Strategien

Auch bei erfolgreichem Classroom Management, welches sich durch Regeln, Routinen, Allgegenwärtigkeit, Aktivierung und vielem mehr auszeichnet, kommt es immer wieder zu Störungen, auf die reagiert werden muss (vgl. Bruns, 2013, o. S.). Daher reichen präventive Maßnahmen in bestimmten Situationen nicht aus und die Lehrperson und/ oder die Schüler möchten intervenieren, um Störungen langfristig entgegenzuwirken. Da es innerhalb des Unterrichtes eine Fülle an unterschiedlichen Störungen gibt, ist es nicht erstaunlich, dass es eine Vielzahl an Handlungskonzepten gibt, welche situationsbedingt angepasst werden müssen (vgl. Eckert, 2022, S. 136). Dieses situationsangemessene Handeln ist von äußerster Bedeutung, ist aber – gerade zu Beginn des Lehrberufes – häufig schwer umzusetzen. Es sollte hierbei „nicht mit Kanonen auf Spatzen“ (Rüedi, 2002, S. 154) geschossen werden. Hilfreich sind hierbei Low-Profile-Ansätze., welche meist zurückhaltend, adressatenspezifisch, sparsam und undramatisch von der Lehrkraft ausgehen. Dies vermeidet unerwünschte Welleneffekte. Natürlich geht es nicht um das Ignorieren oder Übergehen von Störungen, allerdings sollte auch nicht mit übermäßig harten Konsequenzen gedroht werden, wenn dies aufgrund der Härte der Störung ungerechtfertigt ist (vgl. Syring, 2017, S. 117). Die auf die Störung folgende Konfliktbewältigung seitens der Lehrkraft variiert also besonders in der Schwere der Störung.
Zu Beginn soll zwischen zwei verschiedenen Verarbeitungssystemen des Menschen, und somit auch zwischen zwei verschiedenen Handlungssystemen differenziert werden. Zum einen das intuitive und schnelle Verarbeiten von Informationen, welches hilft unter Handlungsdruck rasch und häufig richtig zu entscheiden und zum anderen das langsamere Verarbeitungssystem, welches Entscheidungen und Handlungen aufeinander abstimmt. Beide Systeme haben in der Praxis allerdings Nachteile (vgl. Eckert, 2022, S. 9). Bei der schnellen Verarbeitung können Entscheidungen nicht genau passend, oder sogar unpassend sein, obwohl intuitive Entscheidungen meist – gerade bei komplexen Situationen – zu besseren Ergebnissen führen. Der Nachteil an dem langsameren Verarbeitungssystem zeigt sich im Fehlen der

Geschwindigkeit. Besonders im Kontext Schule ist schnelles und flüssiges Handeln häufig zu beobachten (vgl. ebd. S. 10). Unter Zuhilfenahme dieser beiden Handlungssysteme reagieren und intervenieren Lehrkräfte.

Das Eingreifen und Reagieren auf Störungen wirken sich immer zweierlei auf die Störung aus. Einerseits intervenierend auf die störende Person oder die Störung an sich und andererseits präventiv auf die ganze Klasse, der dadurch der Weg zu korrektem Verhalten aufgezeigt wird (vgl. Rüedi, 2002, S. 150).

Als Grundlage zum Umgang mit einer Störung kann eine Ziel- und Ressourcenvereinbarung aber auch intervenierend genutzt werden. Darauf kann auch im Falle einer Störung zurückgegriffen und hingewiesen werden. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Störung eliminiert wird, liegt höher, wenn die Zielbindung persönlich und individuell – oder im Klassenverband – vereinbart wurde (vgl. Eckert, 2022, S. 138).

Es ist wichtig zu erwähnen, dass Vorwürfe, Bewertungen, Bloßstellen und Schuldzuweisungen keine dauerhafte Veränderung im Verhalten der Schüler bewirken. Diese Art der Intervention hat in den meisten Fällen eine konträre Wirkung, da sich auf Schülerseite häufig Resignation und Frust anstauen. Langfristig sollte die störende Person selbst zu einer anderen Bewertung ihres Verhaltens kommen (vgl. Lohmann, 2003, S. 209). Als Lehrkraft ist es wichtig eine weit gefächerte Skala an Interventionsmöglichkeiten zu entwickeln und diese gezielt einzusetzen (vgl. Klaffke, 2020, S. 14). Das Intervenieren ist besonders bei größeren Unterrichtsstörungen sehr wichtig, denn wird nicht eingegriffen und das Verhalten somit toleriert, wirkt dies nicht nur ineffektiv, sondern auch pädagogisch sinnlos. Unterrichtsstörungen dürfen nicht pauschal übersehen oder ignoriert werden. Im schlimmsten Fall wird sich sogar an sie gewöhnt, was negative Folgen auf den gesamten restlichen Unterricht hat (vgl. Winkel, 1987a, S. 12). Auch für sich bisher regelkonform verhaltende Schüler ist dieses Verhalten kontraproduktiv, da somit der Eindruck entsteht, dass Regeln nicht beachtet werden müssen. Lehrer haben somit die Aufgabe bei wiederholten Störungen „Entzifferungsarbeit“ zu leisten. Dies bedeutet, dass der Ursache der Störung gedeutet werden muss, um anschließend hilfreich und effizient reagieren zu können. Dafür braucht es Verständnis, Gelassenheit und Zuwendung, aber auch Strenge, eindeutige Regeln und Grenzen (vgl. Winkel, 1987b, S. 121). Auch auf kleinere Verstöße sollte klar und eindeutig reagiert werden, damit sich aus diesen keine größeren Störungen entwickeln (vgl. Eichhorn, 2017, S. 170). Wichtig hierbei ist, dass die Schüler merken, dass der Fokus auf dem Gegenstand der Störung und nicht auf ihnen persönlich liegt (vgl. Thomas, 2013, S. 19). Häufig ist das dauerhafte gegen den Schüler Anreden und eventuelle lauter werden, meistens

die schlechtere Strategie. Vielmehr sollte die Lehrkraft ruhig bleiben und von Beginn an durch die Körperhaltung auf die Störung reagieren. Wird dies von den Schülern nicht wahrgenommen oder aktiv ignoriert, sind Handlungen nötig (vgl. Eichhorn, 2017, S. 167). Handlungen beschreiben ein absichtsvolles und zielgerichtetes Verhalten, welches viele Teilschritte einschließt. Es wird zwischen verschiedenen Handlungsmöglichkeiten abgewogen und sich schlussendlich für die – in den Augen der handelnden Person – beste beziehungsweise zielführendste Handlung entschieden. Anschließend sollte diese Handlung bewertet werden und dient als Gradmesser für weiteres Vorgehen. Lehrpersonen müssen ihre Entscheidungen und Handlungen aufgrund des häufig herrschenden Zeitdrucks schnell, intuitiv und flexibel treffen. Dabei fehlen oft Informationen und Einflussvariablen, welche das Treffen von Entscheidungen erleichtern würden. Häufig werden die Handlungen von der Lehrkraft unbewusst, automatisch und aufgrund von Erfahrungswerten getroffen (vgl. Wettstein, Scherzinger, 2019, S. 63). Ein unauffälliges Reagieren auf Störungen, welches nur der Störende wahrnimmt, ist somit meist sinnvoller als ein Bloßstellen und bewusstes Erwähnen der Aktion vor der gesamten Klasse. So sind die Chancen größer, die Störung früh und möglichst unaufgeregt zu unterbinden (vgl. Eichhorn, 2017, S. 171). Dies fördert wiederum die Beziehung zwischen Lehrkraft und Störendem, da sich die Intervention lediglich auf das Verhalten bezieht und nicht auf die Person (vgl. ebd. S. 172). Außerdem wird die Intervention im „kleinen Kreis“ gelöst. Die Mitschüler der Klasse werden nicht gestört und bilden somit auch keine Zuschauer, die in die Situation eingebunden werden, diese bewerten und dadurch abgelenkt werden.
Interventionen von Seiten der Lehrkraft müssen im hohen Maße glaubwürdig und authentisch sein. So sollten die Schüler in der Lehrkraft eine verlässliche Vertrauensperson erfahren (vgl. Winkel, 1987a, S. 13).

Eine Form der Intervention ist die des *zielgerichteten Handelns*. Hierbei werden Verhaltensweisen durchgeführt, welche geplant, absichtlich und ergebnisorientiert sind. Die Entscheidung zu dieser Handlung wird im Idealfall bewusst und kognitiv vollzogen. Diese Vorgänge benötigen allerdings Zeit und eine hohe kognitive Kapazität, welche die Lehrkräfte neben dem eigentlichen Unterrichtsgeschehen eigentlich nicht haben (vgl. Wettstein, Scherzinger, 2019, S. 64). *Routinehandlungen* sind automatisierte Handlungen, welche keine besonders große Aufmerksamkeit oder kognitive Belastung mehr benötigen. Dafür sind diese Art der Handlungen fehleranfälliger als das durchdachte Handeln. Zwischen diesen beiden Formen der Intervention beschreibt das *Handeln unter Druck* eine schnelle,

situationsangepasste Reaktion. Diese ist durch die hohe soziale Dichte an Einflüssen und die vielfältigen Anforderungen schwer ist zu bewältigen (vgl. ebd. S. 65). Durch intensive Emotionen wie Überforderung oder Wut, entstehen unkontrollierte *Affekthandlungen*. Diese Art der Handlung kann allerdings auch eine konträre Wirkung haben, wenn sich die beiden Interaktionspartner „aufschaukeln". Eine weitere Form des Handelns ist das *desorganisierte Handeln*. Dabei können Lehrer und Schüler durch ein zu hohes Stressniveau handlungsunfähig oder irrational werden. Das Handeln steht in keinem kausalen Zusammenhang mit dem Geschehen (vgl. ebd. S. 66). Diese Handlungen werden auch auf die verschiedenen Arten der Unterrichtsstörung angewendet, denn nicht allen Störungen kann präventiv entgegengewirkt werden. Ein pauschales Intervenieren ist allerdings nicht möglich, dafür sind die Störungsarten zu vielfältig und individuell (vgl. Barth, 2017, S. 36). Ziel sollte es sein, so schnell wie möglich zurück zum Unterrichtsgeschehen zu gelangen und den Konflikten so wenig Aufmerksamkeit wie möglich zu schenken (vgl. Nolting, 2013, S. 79). Dies kann bei kleineren Störungen besonders durch das aktive Übergehen des störenden Verhaltens bewirkt werden. Beispielweise werden provozierende Bemerkungen bewusst ignoriert, um den Unterrichtsfluss nicht zu stoppen und eine Eskalation der Situation zu vermeiden. Der Störung wird in diesem Moment kein Raum gegeben (vgl. ebd. S. 81). Dies lässt sich unter dem Begriff der Minimalintervention beschreiben (vgl. Görgner, 2015, S. 56). Diese Interventionsmöglichkeit wird oft bei kleineren Störungen angewandt. Im optimalen Falle reicht ein Hinweis durch nonverbale Körpersprache oder nonverbales Hinweisen auf bestehende Regeln aus, wie beispielsweise der gezielte Blickkontakt. Dazu zählen aber auch akustische Hinweise wie Stimmvariationen, leises „Ansprechen", Stirnrunzeln oder den Finger auf die Lippe legen. Auch das physische Näherkommen zielt auf die Beendigung des startenden Verhaltens ab (vgl. Thomas, 2013, S. 20). Damit wird zweierlei signalisiert: Erstens wird gezeigt, dass die Lehrkraft die Autorität in dem ganzen Klassenraum ist. Zweitens wird deutlich, dass die Situation ernstgenommen wird, auch wenn es sich nur um eine kleine Störung handelt (vgl. Görgner, 2015, S. 56) Erweiternd dazu kann Stehenbleiben oder kurzes Antippen als Intervention schon genügen. Vorteil dieser Interventionsart ist, dass der Unterricht weiterlaufen kann und die meisten anderen Schüler die Zeichen nicht bemerken. Somit wird der Fokus nicht auf die Störung gelenkt und der Störende wird somit auch nicht vor der Klasse bloßgestellt (vgl. Thomas, 2013, S. 20). Dennoch gibt es Störungen, denen mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, da diese ansonsten das Unterrichtsgeschehen und das Klassenklima langfristig beeinflussen könnten. Zu den Interventionen zählen zuerst die Bitte oder Aufforderung das unerwünschte Verhalten zu

unterlassen. Dies kann durch eine positive Verstärkung im Anschluss bekräftigt werden. Teilweise ist es aber sinnvoll über diesen Schritt hinauszugehen und eine Begründung für die Aufforderung zu nennen beziehungsweise Klassenregeln zu wiederholen (vgl. Nolting, 2013, S. 79). Bei Störungen, die das Arbeitsklima langfristig beeinflussen und somit rascher Klärungsbedarf besteht, müssen verschiedene Ebenen angesprochen werden. Dazu zählt zuerst die Klärung der Sache und folgend die Klärung der Gefühle der Beteiligten. Durch Zuhören und aktives Beschäftigen mit der Situation wird gezeigt, dass die Anliegen der Schüler ernstgenommen und verstanden werden, selbst, wenn die Lehrkraft mit dem Verhalten nicht einverstanden ist. Diese Klärung kann durch gezieltes Lehrerverhalten auch zur Beendigung der Situation führen (vgl. ebd. S. 80).

Abschließen ist festzuhalten, dass die Lehrkraft die Aufgabe hat zu jeder Zeit auf jede Störung in verschiedener Weise zu reagieren und zu intervenieren. Falls dies nicht der Fall ist, ist dies nicht nur inkonsequent, sondern sogar kontraproduktiv. Störendes Verhalten, welches nur in unregelmäßigen Abständen ermahnt wird, verstärkt sich und lässt sich im Folgenden nur schwer löschen. Wird störendes Verhalten allerdings direkt und dauerhaft unterbunden, ist eine Löschung des Verhaltens nachhaltig wirksam (vgl. Görgner, 2015, S. 56). Dabei ist aber zu beachten, dass die Lehrkraft beständig freundlich und konsequent bleiben soll. Die Lehrkraft sollte bis zum Ende des Konfliktes standhaft bleiben und den Schülern aufzeigen, welches Verhalten jetzt von ihnen zu erwarten ist (vgl. ebd. S. 57).

## 3.7 Folgen und Auswirkungen

Nach nun ausführlicher Beschreibung der Arten, Ursachen und Präventions-Interventionsmöglichkeiten von Unterrichtsstörungen, stellt sich als nächstes die Frage nach den Folgen dieser. Unterrichtsstörungen können – sowohl für Schüler als auch für Lehrkräfte – schwerwiegend sein. Zuerst möchte ich auf die Folgen für die Schüler eingehen. Lernerfolg zeichnet sich besonders durch eine produktive, aktive und lange Lernzeit aus. Durch Unterrichtsstörungen geht viel von dieser aktiven Lernzeit verloren. Eine gute Klassenführung und dadurch ein möglichst störungsarmer Unterricht sind somit existenziell für den Lernerfolg der Schüler. Allerdings beeinflussen Unterrichtsstörungen auch das Lehrerverhalten (vgl. Nolting, 2013, S. 15). Zuerst steht die emotionale Belastung im Vordergrund. Häufig entsteht das Gefühl permanent gegen die Klasse zu unterrichten, was eine dauerhafte Anstrengung und Entmutigung mit sich bringt (vgl. Scherzinger et al., 2018, S. 389). So ist es nicht verwunderlich, dass psychische und psychosomatische Erkrankungen bei Lehrkräften häufiger

vorkommen als in jeder anderen Berufsgruppe. Trotz fehlenden wissenschaftlich verlässlichen Daten werden bei Lehrkräften eine drei- bis fünfprozentige Quote an Burn-out Erkrankten angenommen (vgl. Scheuch et al., 2015, o. S.). Ebenfalls wird diese Belastung als ein Hauptmotiv von Berufsaussteigern und Frühpensionierung genannt (vgl. Scherzinger et al., 2018, S. 389). Dabei hat dies im seltensten Fall etwas mit den Unterrichtsfächern, sondern vielmehr mit dem Verhalten der Schülerschaft zu tun, was insbesondere auf Motivations- und Disziplinprobleme zurückzuführen ist. Eine weitere Folge ist aggressives Verhalten von Seiten der Lehrkraft gegenüber den Schülern. Dazu zählt nicht nur körperliche Gewalt, sondern auch demütigendes und vorführendes Verhalten vor der gesamten Klasse. Durch dieses herabwürdigende Verhalten verschlechtert sich das Klassenklima und die Beziehung zwischen Schüler und Lehrkraft weiter (vgl. Nolting, 2013, S. 15). Gleichzeitig verliert die Lehrkraft somit an Respekt und die gute Beziehung leidet, was wiederum zu einem schlechteren Classroom Management führt. Durch dieses Verhalten entsteht also ein „Teufelskreislauf", welches zu einer immer schlechteren Beziehung und zu einer verkürzten aktiven Lernzeit führt.

# 4 Reformpädagogische Sicht auf Classroom Management am Beispiel Maria Montessoris

Der heute modern gewordene Begriff des Classroom Managements findet seine theoretischen und praktischen Bezüge bereits in der Reformpädagogik wieder. Damals wurde dem Lernen eine neue Bedeutung beigemessen und die Rolle der Lehrkraft hinterfragt und neu definiert.
Die Reformpädagogik beschreibt eine pädagogische Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Historisch betrachtet vermischen sich in der Reformpädagogik kulturkritische, naturalistische und sozialistische Aspekte. Durch sie kam es zu grundlegenden Reformationen im Erziehungs- und Schulwesen, da unter dem Begriff der Reformpädagogik die Veränderung bestehender Handlungsstrukturen und pädagogischer Institutionen verstanden wird. Dabei agieren Lehrende viel mehr als Begleiter und nicht als vorne stehende Autorität. Ziel des veränderten Erziehungsbildes ist die Entwicklung der Selbstständigkeit, die freie Entfaltung und das Übernehmen von Verantwortung der Lernenden. Übergeordnet steht hierbei die ganzheitliche Persönlichkeit im Fokus (vgl. Trabandt, Wagner, 2020, S. 199).
Trotz unterschiedlicher theoretischer Grundsätze innerhalb der Reformpädagogik zeigen sich in der Praxis dennoch starke Gemeinsamkeiten. Dies lässt darauf deuten, dass die Bewegung nicht nur auf theoretischer Ebene basiert, sondern dass diese auf praktischen Veränderungen in Konzepten und Theorien beruht (vgl. ebd. S. 200).

Exemplarisch wird sich in dieser Arbeit auf die Reformpädagogin Maria Montessori bezogen. Sie gilt als eine der bedeutsamsten Reformpädagoginnen. Maria Montessori wurde 1870 in Italien geboren und studierte 1890 in Rom zuerst im Bereich Mathematik, Physik und Naturwissenschaft, um nach ihrem Abschluss im Jahr 1892 Medizin studieren zu können. Dort fällt sie als einzige Frau im Studiengang besonders auf (vgl. Klein-Landeck, Pütz, 2019, S. 10). Nach ihrem Studium arbeitete sie als Kinderärztin mit geistig behinderten und psychisch auffälligen Kindern. Ihre Arbeit wurde von großem Erfolg gekrönt, da sie erzieherische Aufgaben mit medizinischem Wissen verband (vgl. Becker-Textor, 2000, S. 30). Sie begann die Entstehung der Behinderung zu hinterfragen und dafür bestimmte Förderprogramme und Konzepte für diese Kinder zu entwickeln (vgl. Klein-Landeck, Pütz, 2019, S. 11). Je länger Montessori mit behinderten Kindern arbeitete, desto interessanter wurde für sie auch die allgemeine Pädagogik. Ihrer medizinischen Ausbildung schloss sie Studien zu Psychologie und Pädagogik an (vgl. Becker-Textor, 2000, S. 30). Das Konzept und die bestimmten

Förderprogramme entwickelte sie in ihrem 1907 selbst eröffneten Kinderhaus, Casa dei Bambini, eine pädagogische Einrichtung für noch nicht schulpflichtige Kinder, weiter. Aufgrund begrenzter Mittel beschränkten sich Materialien und Inventar auf das Wesentlichste. Hauptaufgabe der beauftragten Lehrpersonen war das Beobachten der Kinder (vgl. Schumacher, 2016, S. 24).

Aktuell gibt es rund 60.000 Montessori Einrichtungen weltweit; in Deutschland rund 500 Vorschulen, 217 Primar- und 111 Sekundarschulen. Besonders bestechend ist hierbei der Einbezug aller Lebensstufen, so kann Maria Montessoris Pädagogik von Säuglings- bis zum Seniorenalter gedacht werden (vgl. Trabandt, Wagner, 2020, S. 202). Natürlich kann das Konzept von Maria Montessori nicht eins zu eins aus ihrer Gründerzeit übernommen werden, dafür haben sich Zeiten, Strukturen und Lebenswelten der Kinder zu stark gewandelt. Die Grundsätze, auf die sich bezogen werden, sind allerdings immer noch aktuell, auch wenn sie in die heutige Zeit übertragen werden müssen (vgl. Raapke, 2006, S. 19).

## 4.1 Kurze Einblicke in die Pädagogik Maria Montessoris

Innerhalb der Entwicklung der Reformpädagogik entwickelte Maria Montessori eine erneuerte Einstellung zum Kind, zur Erziehung und zur Bildung. Das neue Verständnis des Kindes besteht darin, dass der Erwachsene von dem Kind lernt. Es wird sich an dem Wesen, den spontanen Äußerungen und Handlungen der Kinder orientiert. Somit ist das Kind der Maßstab des Denkens und Handelns. Es geht nicht darum dem Kind ein Paradies aufzuzeigen, indem alle Wünsche und Handlungsoptionen in Erfüllung gehen und es keine Widerstände gibt (vgl. Christl, 2011, S. 44). Vielmehr geht es um die Befreiung des Kindes, denn die wahre neue Erziehung besteht „in der Entdeckung und dann in der Befreiung des Kindes“ (Montessori, 1969, S. 154).

Maria Montessori sieht das Kind als ein sich entwickelndes Leben, welches ganzheitlich betrachtet werden muss. Diese Ganzheitlichkeit reicht von der Motorik über die Sinnesempfindungen bis hin zu den geistigen Leistungen des Kindes. Alle Ebenen des Mensch-Seins (Leib, Seele, Geist) müssen berücksichtigt und unabhängig voneinander verstanden werden. Jeder Aspekt des Menschen und der individuellen Entwicklung spielt eine wichtige Rolle. Diese Ganzheitlichkeit ist allerdings kein statischer Zustand, sondern entwickelt sich dynamisch und wird durch dauerhafte Integrationsprozesse erweitert (vgl. Christl, 2011, S. 33). Montessoris ganze Pädagogik, also das erzieherische Handeln, zwischenmenschliche

Beziehungen und der Einsatz von Materialien, baut auf diese Sichtweise auf (vgl. Becker-Textor, 2000, S. 39).

Das Konzept Montessoris beruht nicht auf rein theoretischen Konzepten, sondern stellt konkrete Handlungs- und Entwicklungsmaterialien vor. Diese können auch ohne den theoretischen Hintergrund des Konzepts genutzt und verstanden werden. Im Fokus ihrer Pädagogik liegt das Bild des Kindes (vgl. Trabandt, Wagner, 2020, S. 203) und dessen Individualität. Diese Individualität wird keinesfalls als störend empfunden, sondern als Bereicherung, welche respektiert werden muss. Da die Kinder somit einen hohen Grad an Unabhängigkeit haben, kann es auch keinen dauerhaft geregelten Ablauf des Tages geben (vgl. Raapke, 2006, S. 24). Daher wählt das Kind seine Beschäftigung nach der individuellen und eigenaktiven inneren Motivation aus. Der eigene Entwicklungswille und individuelle „innere Bauplan“ (Trabandt, Wagner, 2020, S. 203) stehen im Vordergrund. Fälschlicherweise wird dieser Begriff teilweise so aufgenommen, dass die menschliche Entwicklung einem festgelegten Plan folgt. Montessori meint mit diesem Begriff allerdings das genaue Gegenteil, nämlich die Entwicklungsoffenheit der Menschen. Besonders die geistig-psychische Entwicklung folgt keinem vorherbestimmten Plan, sondern wird maßgeblich durch die individuelle Einzigartigkeit, Weltoffenheit und Schöpfungskraft eines jeden Menschen beeinflusst (vgl. Schumacher, 2016, S. 32). Diese Einzigartigkeit jedes Kindes wird mit all seinen Schwächen und Stärken respektiert und wertfrei behandelt (vgl. Christl, 2011, S. 34). Die Entwicklung erfolgt nach einem göttlichen Schöpfungsplan. So soll der Begriff des inneren Bauplans die schützenswerte Einzigartigkeit der Menschen und besonders die intrinsische Motivation und Unbeeinflussbarkeit der Kinder in den ersten Lebensjahren widerspiegeln (vgl. Schumacher, 2016, S. 33). Der innere Bauplan entwickelt sich autonom von innen heraus, weswegen Kinder in den ersten Jahren noch gar nicht erziehbar sind (vgl. ebd. S. 34). Das Kind ist hierbei also federführend. Die Erzieher sind Lernbegleiter, die folgen und unterstützen, aber keine Richtung vorgeben (vgl. Raapke, 2006, S. 21). Alle Kräfte sind im Kind verborgen. Die Erzieher haben die Aufgabe diese Kräfte unbeeinflusst zu beobachten, zu erwecken und zu begleiten. Daher steht die Erziehung zur Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit an oberster Stelle (vgl. Becker-Textor, 2000, S. 30). Die Pädagogik Montessoris unterstreicht, dass jedes Kind sein Entwicklungspotenzial ausnutzt und seinen individuellen Lern- und Lebensweg findet, wenn Erwachsene sie daran nicht hindern (vgl. Raapke, 2006, S. 21). Das Leitmotiv dieser Pädagogik wird durch den Satz „Hilf mir es selbst zu tun“ (Raapke, 2006, S. 22) geprägt. Das Kind wird darin unterstützt, die individuellen Ziele durch Eigenständigkeit und Eigentätigkeit

zu erreichen. Trotz der Unterstützung kommt den Erwachsenen ein passiver Part zu, da die eigentliche Aufbauarbeit durch das Kind geleistet wird (vgl. Stein, 2012, S. 24). Dieses Ziel wird besonders durch das Lernen von innen heraus erreicht, also durch einen intrinsischen Antrieb. Druck von außen ist hierbei kontraproduktiv. Es muss ihm Zeit und Raum gelassen werden, damit es sich durch das Ergebnis und die individuellen Fähigkeiten in seinen Handlungen bestätigt fühlt (vgl. ebd. S. 25). Um dies zu erreichen, muss das Interesse und die individuelle Lust der Kinder aktiviert werden. Sie sind Ausgangspunkt und Grundlage für erfolgreiches Lernen. Dabei werden institutionalisierte Rahmenbedingungen wie Leistungsvergleiche, Auslese, Sitzenbleiben oder Zensuren nicht in den Schulalltag integriert. Vielmehr liegt der Fokus auf dem Anleiten und Ermuntern des Kinders selbst Verantwortung zu übernehmen, rücksichtsvoll zusammen zu arbeiten und zu leben und sich um Bildung zu bemühen (vgl. ebd. S. 22). Der primäre Blick liegt nicht auf dem Unterrichtsstoff oder dem Erzieher, sondern auf der Grundhaltung und -einstellung dem Kind gegenüber. Nur dadurch kann die Entwicklung des Kindes beobachtet, zum Kind aufgeblickt und seine Fähigkeiten bewundert werden (vgl. Becker-Textor, 2000, S. 31). Ziel ist es aus den Kindern mündige Menschen zu schaffen, welche selbstständig und selbsttätig im Leben stehen und „kreativ, offen und risikobereit Aufgaben bewältig[en]“ (Becker-Textor, 2010, S. 29), ohne spezielles Zutun oder fremde Unterstützung (vgl. ebd. S. 31). Das Erreichen dieses Ziels gelingt der Montessori Pädagogik. Nachweislich haben Kinder, welche auf Montessorischulen waren, eine höhere Selbstständigkeit, können besser und ausdauernder in Gruppen arbeiten, bringen begonnene Arbeiten zu Ende und schneiden insgesamt, beispielsweise im mathematischen Bereich, oft besser ab als Gleichaltrige in einer Regelschule. Besonders die geringere Angst vor Misserfolg, das friedliche Regeln von Konflikten, das höhere Selbstkonzept aber auch das innovative Denken, die Teamfähigkeit und die Initiativergreifung sind Schlüsselkompetenzen, von denen die Kinder ihr ganzes Leben lang profitieren (vgl. Raapke, 2006, S. 23).

Die Merkmale und Ziele der Montessori Pädagogik durchlaufen vier Entwicklungsstufen, welche Maria Montessori kurz vor ihrem Tod, im Jahr 1952, erarbeitet hat. Dadurch möchte Maria Montessori die Ganzheitlichkeit der menschlichen Existenz verdeutlichen (vgl. Raapke, 2006, S. 58). Die Entwicklung eines Kindes ist auf einen natürlichen Reifevorgang zurückzuführen, in denen verschiedene Persönlichkeitsphasen des Kindes durchlaufen werden. Daher müssen auch die Ebenen der Erziehung dementsprechend angepasst werden. Dabei geht es nicht um bestimmte Prinzipien oder Entwicklungsschritte, welche erreicht werden müssen, sondern um die Eigenarten der verschiedenen Altersstufen. Dies wird in mehreren

Erziehungsebenen dargestellt (vgl. ebd., S. 58). Obwohl die altersangepassten Entwicklungsvorgänge festgelegt erscheinen, sind sie trotzdem unveränderbar. Durch Erziehung, Lehr- und Lernprozesse sind sie beeinfluss- und steuerbar (vgl. ebd. S. 59). Die erste Entwicklungsstufe beschreibt die des Kleinkindalters (0 bis 6 Jahre). Hierbei befindet sich das Kind in einer schöpferischen, formativen und labilen Phase. Es werden die Grundlagen für die Persönlichkeit und die Intelligenz geschaffen (vgl. ebd. S. 62). Dies wird durch den Prozess der Ich-Findung beschrieben (vgl. Becker-Textor, 2000, S. 33). Das Kind wird als geistiger Embryo beschrieben, welcher sich der Umwelt anpasst. In der Mitte dieser Phase, also mit 3 Jahren, beginnt das Leben des Kindes quasi neu. Der bisher unbewusste Erwerb von Eigenschaften und Kenntnissen wird nun bewusst realisiert und perfektioniert, da Umwelteinflüsse absorbiert und analysiert werden (vgl. Raapke, 2006, S. 62). Ebenso wird sich in soziale Gruppen integriert (vgl. ebd. S. 60). Die zweite Stufe ist die der Kindheit (6 bis 12 Jahre) und beschreibt den Übergang vom Konkreten zum Abstrakten (vgl. Becker-Textor, 2000, S. 33). Prägend für diese Zeit ist der Besuch der Grundschule und die Anfänge der weiterführenden Schule. Diese Phase ist stabil und entwickelt sich gleichmäßig und ruhig. Häufig wird die Leistungsfähigkeit der Kinder in diesem Alter unterschätzt, wodurch ihnen unnötig Grenzen oder Sanktionen aufgezeigt werden. Das Einfügen in soziale Gruppierungen und die allmähliche Lösung der engen Familienbildung ist besonders in dieser Phase ein wichtiger Bestandteil (vgl. Raapke, 2006, S. 63). In der dritten Entwicklungsstufe wird sich mit dem Jugendalter (12 bis 18 Jahre) beschäftigt. Der Übergang von Gefühlen gegenüber bestimmten Personen in der nächsten Umgebung (vgl. Becker-Textor, 2000, S. 33) macht diese Stufe zu einer formativen, labilen und unruhigen Phase. In dieser Phase müssen neue Beziehungen, Rollen und Orientierungen aufgebaut und gefestigt werden. Es wird nach Schutz und Geborgenheit gesucht, gleichzeitig wollen Jugendliche selbstständig und geachtet sein. Das Jugendalter ist besonders von körperlicher Aktivität geprägt, weswegen der Drang zur Natur und Außenwelt eine große Rolle spielt (vgl. Raapke, 2006, S. 63). Die letzte von Montessoris Stufen befasst sich mit der Reife beziehungsweise dem Erwachsenenalter (18 bis 24 Jahre). Die Formung ist abgeschlossen, weswegen es sich hierbei um eine stabile Phase handelt. Der Mensch ist sich über seine Unabhängigkeit, aber auch über die Möglichkeiten und Verantwortungen seiner selbst bewusst (vgl. Becker-Textor, 2000, S. 33). Das Individuum hat seinen persönlichen Weg gefunden, dem er im besten Fall strebend folgt (vgl. Raapke, 2006, S. 64). Im Folgenden werden die einzelnen Entwicklungsstufen, sowie die äußeren Einflüsse grafisch dargestellt:

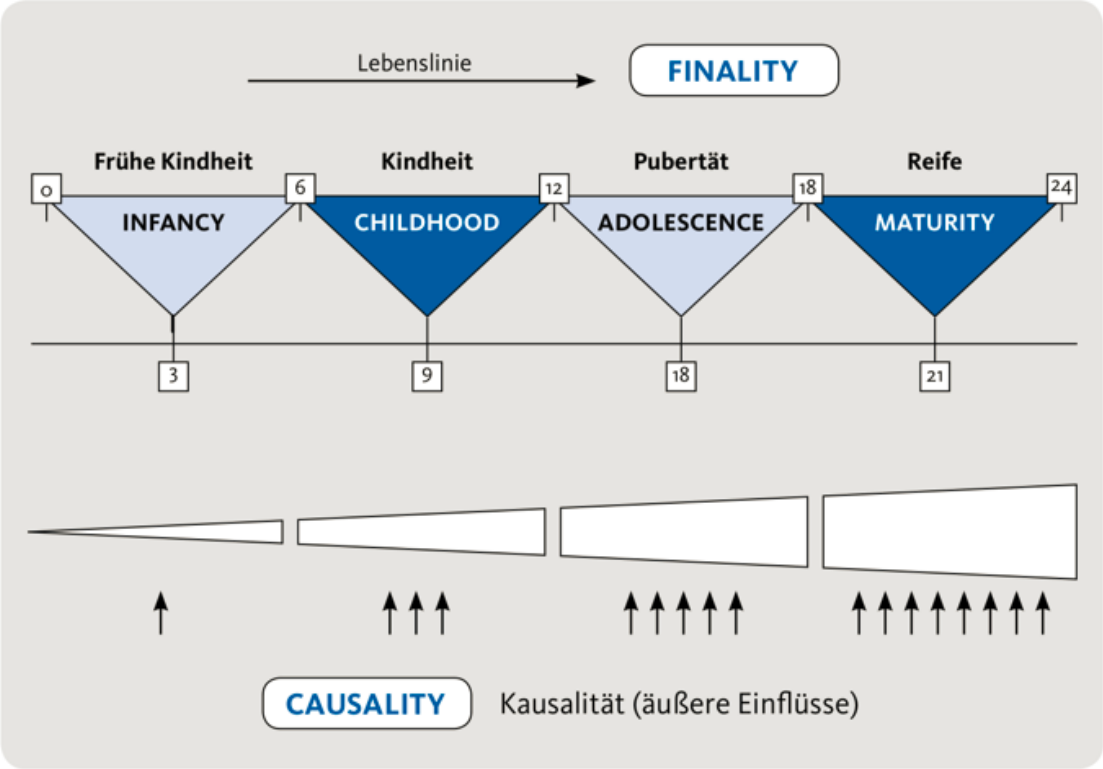


Abb. 4: „Entwicklungsmodell“ (Schumacher, 2016, S. 45)

Die hellblauen Phasen (infancy und adolescene) beschreiben die kreativen und aktiven Phasen. Hierbei finden große Entwicklungssprünge statt, welche sich negativ auf die psychische Stabilität auswirken. Die dunkelblauen Phasen (childhood und maturity) hingegen sind die des ruhigen Wachstums und der psychischen Stabilität. Die vorherigen Phasen der Kreativität und Entwicklungssprünge werden gefestigt und entwickelt. Die sich nach hinten vermehrenden Pfeile unterhalb des Zeitstrahls zeigen die zunehmenden Einflüsse, welche auf die Kinder und Jugendlichen von außen einwirken (vgl. Schumacher, 2016, S. 46).

Bis heute hat die Pädagogik Maria Montessoris – nicht nur auf die von ihr inspirierten Einrichtungen – Einfluss. So tragen ihre Konzepte beispielsweise messbar zur Entwicklung von Kindern bei. Auch methodische Aspekte, wie beispielsweise das Nachfahren von Buchstaben im Sand anstatt dem direkten Schreiben oder der Einsatz haptischer Materialien im Mathematikunterricht, zeigen eine signifikant verbesserte Wirkung. Die Konzepte Montessoris haben also auch heute noch einen erkennbaren und belegbaren Einfluss auf die pädagogischen Konzepte im vorschulischen und schulischen Bereich (vgl. Trabandt, Wagner, 2020, S. 208).

### 4.1.1 Die kosmische Erziehung nach Maria Montessori

Neben dem Konzept des Bauplans und der Fähigkeit, Dinge zu entdecken und selbst zu tun, spielt auch die *kosmische Erziehung* für die Pädagogik Montessoris eine große Rolle. Der Kosmos beschreibt die Welt-Ordnung. Jedes Ding, jedes Tier und jede Pflanze haben eigene Aufgaben (vgl. Stein, 2012, S. 87). Dies ist entscheidend, da „vom Werk eines jeden […] die Lebensmöglichkeit des Ganzen" (Montessori, 1988, S. 21) abhängt.

Montessori versteht unter der kosmischen Erziehung

> „die Einführung der Kinder und Jugendlichen in die Entwicklung des Universums und der Erde und in die kulturelle Entwicklung der Gesellschaft sowie die Anleitung zum Kennen- und Verstehenlernen der Produkte dieser Entwicklung." (Erler, 2000, S. 40)

Hierbei geht es primär um die Stellung der Menschen in der Schöpfung und innerhalb des Kosmos, um die Einsicht der Beziehungen der Naturphänomene und die damit einhergehende Verantwortung der Menschen und des Individuums (vgl. Raapke, 2006, S. 123). Aber auch um ihr persönliches Mensch- und Weltbild und ihre Haltung zur Religion und deren Werten und Moral (vgl. Erler, 2000, S. 40). Durch den Einbezug des Kosmos in ihre Pädagogik spiegelte sich ihre christliche Herkunft wider. Auch die Bezüge zu Comenius lassen sich in diesem Punkt nicht übersehen. Beide teilten besonders die Ansicht der Stellung des Menschen in Bezug auf den Kosmos. Sie sahen die Einmaligkeit und Ästhetik des Universums, den ihnen wohlgesonnen göttlichen Plan, aber auch weltliche Probleme und sozialgesellschaftliche Missstände. Beide sahen die Überwindung dieser Missstände und den Beitrag zur Vervollkommnung des kosmischen Gesamtzusammenhangs als menschliche Aufgabe und den Sinn menschlicher Existenz an. Nicht verwunderlich ist daher die Intention beider, die Menschen durch Erziehung zu wertschätzenden und verantwortungsbewussten Wesen auszubilden (vgl. Schumacher, 2016, S. 30). Um dieses Verantwortungsgefühl, die Werte und die Moral zu entwickeln und zu stärken, muss die Erziehung einen erheblichen Beitrag leisten, welche Maria Montessori in der „herkömmlichen" Erziehung zu dieser Zeit nicht sah.

Das Konzept der kosmischen Erziehung zeichnet sich durch zwei Eckpunkte aus. Der erste beschreibt die *kosmische Theorie,* welche in zwei Elemente unterteilt ist. Das erste Element ist der kosmische Schöpfungsplan (vgl. Raapke, 2006, S. 123). Dieser Plan ist einheitlich und von ihm hängen nicht nur die Lebewesen, sondern auch die Erde selbst ab. Er ist unumstößlich (vgl. ebd. S. 124). Der kosmische Schöpfungsplan stellt einen Bezug zu Gott und zur religiösen Dankbarkeit gegenüber Gott als dem Schöpfer dar. Dies impliziert die Wahrung und Wertschätzung der Schöpfung und somit auch die Wertschätzung der Menschen untereinander.

Das zweite Element ist das des Modells der Wechselwirkung. Montessori sieht die Schöpfung als Ganzheit an, in der alles miteinander interagiert und voneinander abhängig ist. Alle Dinge, egal ob belebt oder unbelebt, stehen in gegenseitiger Abhängigkeit und Wechselwirkung zueinander, wodurch diese miteinander verbunden sind. Diese Abhängigkeit stellt schlussendlich ein großes Ganzes dar. Maria Montessori hat somit neue Aspekte für das systematische und vernetzte Denken etabliert (vgl. Erler, 2000, S. 41). Der zweite Eckpunkt ist der der *kosmischen Aufgabe*. Dieser beschreibt die Aufgabe an die Menschen, die Schöpfung - also das von Gott anvertraute - zu bewahren, zu schützen und weiterzubauen. Das umfasst sowohl humanitäre als auch ökologische Aufgaben (vgl. Raapke, 2006, S. 123). Diese Aufgaben dürfen aber keinesfalls als getrennt betrachtet werden, denn der Mensch ist als Teil in den Kosmos integriert und somit der Ordnung des Kosmos untergeordnet. Somit ist es natürlich, dass diese kosmische Ordnung von den Menschen gepflegt werden soll, da sie ansonsten ihre eigene Existenz bedrohen (vgl. ebd. S. 124). Die Schöpfung ist noch nicht abgeschlossen, sondern erfolgt kontinuierlich mit dem Laufe der Zeit. Alle erschaffenen Wesen haben die Aufgabe die Schöpfung weiter auszubauen und zu vollenden (vgl. Erler, 2000, S. 41). Um dies zu schaffen, schrieb Montessori den Menschen eine Sonderstellung in der Schöpfung zu. Der Mensch ist von Gott erschaffen und ist somit auch den unumstößlichen Gesetzten der Natur unterworfen. Anders als die anderen Lebewesen sind die Menschen allerdings mit freiem Willen und Intelligenz ausgestattet, was sie zugleich zu Geschöpf und Schöpfer macht. Obwohl er dem Naturgesetzt unterliegt, kann er es gleichzeitig brechen (vgl. Erler, 2000, S. 41). Die Menschen aber müssen Verantwortung für die Schöpfung und für sich übernehmen und haben die Aufgabe die Schöpfung zu bewahren und die Kultur weiterzuentwickeln (vgl. Raapke, 2006, S. 125).

Um diese Aufgabe und auch den kosmischen Schöpfungsplan zu sehen, zu erkennen und zu verstehen, sind besonders außerschulische Lernorte wichtig. Besonders in der Praxis lassen sich Naturphänomene, das Zusammenspiel zwischen Mensch und Natur und besondere Arbeiten besser beobachten, hinterfragen und selbst ausprobieren (vgl. ebd. S. 126).

Dieser besondere Schwerpunkt der Erziehung nach Maria Montessori bezieht sich in erster Linie auf die zweite Entwicklungsstufe der Kinder, also auf die Sechs- bis Zwölfjährigen (vgl. Raapke, 2006, S. 122). Allerdings verschwimmen die Altersstufen ineinander und haben sich besonders im Laufe der Zeit stark verschoben. Das Konzept der kosmischen Erziehung mit dem speziellen Lernbereich der Umweltbegegnung ist heute also auch schon im Kindergarten anwendbar (vgl. Erler, 2000, S. 43). Diese Altersgruppe ist wissbegierig und will dadurch alles

über die Welt erfahren. In ihrem Alter sind sie in der Lage ihre konkreten Wahrnehmungen und die persönliche Einbildungskraft zusammenhängende Vorstellungsbilder zu erschaffen. Das „Ziel ist es, den Kindern den Weg zu zeigen, sich selbst fröhlich und voller Neugier" (Raapke, 2006, S. 122) auf die Welt einzulassen und diese zu erobern. Allmählich soll nun gelernt werden für die Welt und auch für sich selbst immer mehr Verantwortung zu übernehmen. Der Kosmos zeigt auf, dass alles miteinander zusammenhängt, voneinander abhängig ist und aufeinander aufbaut. Dies sollen die Kinder besonders in dieser Entwicklungsstufe verstehen (vgl. ebd. S. 122) und beispielsweise durch Experiment, Zeitleisten, Illustrationen, Diagramme erfahrbar werden. Es soll ein weiträumiges Bild entstehen, welches zum Staunen, Forschen und Nachfragen anregt und sich dadurch eine intrinsische Faszination entwickeln, welche zum weiteren und intensiveren Beschäftigen einzelner Teilaspekte animiert (vgl. ebd. S. 129).

In der Montessori Pädagogik wird großen Wert auf das Verstehen und Bewahren der Schöpfung und das selbstständige Kennenlernen der Natur gelegt (vgl. ebd. S. 114). „Die kosmische Erziehung soll die Einbildungskraft und die Abstraktionsfähigkeit [der Kinder] herausfordern" (Raapke, 2006, S. 127).

### 4.1.2 Ziele der (kosmischen) Erziehung

Die Ziele der Erziehung und im Speziellen auch der kosmischen Erziehung nach Maria Montessori sind vielfältig: Dem Kind soll das Deuten, Erkennen, Wissen und Verstehen von der sozialen und natürlichen Umwelt ermöglicht werden. Ebenso sollen Gefühle und intrinsische Motivation der Antrieb für jegliches Handeln sein. Die Mit- und Umwelt soll neugierig, staunend und bewundernd entdeckt werden und den Fokus auf das lenken, was die Schöpfung den Menschen schenkt (vgl. Erler, 2000, S. 42). Schon in der Schule soll die Grundlage für Liebe, Wertschätzung und verantwortliches Handeln gelegt werden (vgl. Stein, 2012, S. 88). Für diese Schöpfung sollen die Kinder Dankbarkeit, Demut und Bescheidenheit – auch innerhalb einer Gruppe – empfinden können. Ebenso soll jeder Mensch als Individuum geschätzt und respektiert werden, da jeder zum Erhalt und zur Pflege dieser Schöpfung beiträgt. Es soll schrittweise mehr Verantwortung übernommen und die Entscheidungsfähigkeit geübt werden. Dies soll zum Handeln animieren und ermutigen (vgl. Erler, 2000, S. 42).

Um all diese Ziele zu ermöglichen, müssen fünf methodische Prinzipien beachtet werden. Diese finden sich heute noch in der praktischen Arbeit der Montessori Pädagogik wieder und sind ein wichtiger Bestandteil dieser:

Das *ganzheitliche Lernen* soll das Kind darin unterstützen, den Zusammenhang und die gesamtheitlichen Strukturen zu erkennen (vgl. Erler, 2000, S. 44). Maria Montessori sieht das Vermitteln von Einzelinhalten als große Verwirrung an. Daher muss die Wissensmenge durch geeignete didaktische Mittel geordnet, und somit strukturiert werden. Nur so können Zusammenhänge zwischen einzelnen Themen erkannt werden und die Sicht auf das Zusammenwirken aller Dinge gelenkt werden (vgl. Stein, 2012, S. 87). Das Herstellen dieser Zusammenhänge hingegen vereinfacht das Lernen und schafft Erkenntnisse. Diese Ganzheitlichkeit wird den Kindern in vielen Bereichen angeboten, wie beispielsweise geografisch, chemisch, physikalisch oder gesellschaftlich (vgl. Erler, 2000, S. 44). Durch das *mehrdimensionale Lernen* sollen Sachgegenstände und Sachverhalte auf der objektiven und subjektiven Ebenen dargestellt werden. Dabei entsteht beispielsweise aus dem bewegungsmäßigen Umgang mit einem Gegenstand aktives Handeln oder aus einem Bild des Gegenstandes die Vorstellung. *Bildhaftes Denken* beschreibt alle Hilfen, die die Vorstellungen der Kinder symbolisch, bildlich und haptisch unterstützen. Das *breite Natur- und Weltwissen*, welches besonders Kinder der Montessori Pädagogik aufweisen, bildet sich durch das Lernen durch Beobachten und Experimentieren. Der direkte Kontakt zur Natur ist hierbei existenziell. Nur durch erreichtes Naturwissen und Naturverstehen kann sich eine emotionale Beziehung dazu aufbauen. Das letzte Prinzip ist das der *zunehmenden Verantwortung*. Mit immer erweitertem Wissen und einer sich intensivierenden Beziehung zur Natur, wird auch das Verantwortungsgefühl gegenüber der Umwelt und Mitwelt gesteigert. Dies kann sich durch die Übernahme von immer mehr Zuständigkeiten entwickeln (vgl. ebd. S. 45).

## 4.2 Classroom Management in einer Montessorischule

Natürlich ist das Classroom Management auch in Reformschulen ein existenzieller Bestandteil des Schulalltags und nimmt einen hohen Stellenwert ein. Dennoch gibt es starke Unterschiede, wie die Klassenführung im Allgemeinen verstanden und ausgeführt wird. Im Folgenden werden Elemente beschrieben, welche das Classroom Management einer Montessorischule auszeichnen und prägen.

Die vorangegangenen Kapitel 2 und 3 beziehen sich größtenteils auf lehrerzentrierten, und somit dem in Regelschulen am häufigsten praktizierten, Unterricht. Aber lassen sich diese Aspekte auch auf schülerzentrierte Lernsettings übertragen, wie beispielweise bei einer Montessorischule? Wie im lehrerzentrierten Unterricht gilt für das Classroom Management im schülerzentrierten Unterricht das Herstellen und die Aufrechterhaltung der Ordnung in einem komplexen sozialen System. Allerdings erlangen die Kinder in eher selbstbestimmten Lernsituationen eine größere Autonomie und Steuerungsfunktion. Ebenso werden Thematiken wie Gruppenaktivierung, Beschäftigung oder Störungsintervention differenzierter betrachtet (vgl. Ophardt, Thiel, 2013, S. 107).

Der traditionelle Begriff der Klassenführung, welcher sich im Besonderen auf den lehrerzentrierten Frontalunterricht bezieht, kann nicht auf die offene Unterrichtsform übertragen werden. In traditioneller Form sorgt die Lehrkraft für Disziplin oder erinnert an Regeln. In Konzepten des offenen Unterrichts – und auch in der Montessori Pädagogik – sind die Gruppen für ihr Handeln selbst verantwortlich. Dadurch erlernen die Kinder neben dem Wissenszuwachs auch noch Schlüsselkompetenzen wie Selbstständigkeit, Kooperationsbereitschaft und Verantwortungsbewusstsein. Bei dieser Form der Klassenführung bedarf es also eines erweiterten Begriffs der Disziplin und somit auch der Klassenführung (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 98).

In der Montessori Pädagogik gibt es eine radikale Verschiebung der Aktivität zwischen Lehrkraft und Schülern. Die anleitende und vorgebende Rolle der Lehrkraft übernimmt nun das Kind selbst. Somit ist es selbst die handelnde, aktive und intrinsisch motivierte Person (vgl. Ortling, 2010, S. 21). Montessori sieht die Erzieher als Unterstützer an, die

> „das Streben des Kindes nach Ausbildung seiner Persönlichkeit […] durch Erziehung unterstütz[en]. Erziehung ist ein Wechselspiel zwischen kindlicher Aktivität und Umwelt, wobei den Erwachsenen eine besondere Bedeutung zukommt.“ (Stein, 2012, S. 21).

Dieses Zitat zeigt direkt zu Beginn einen der größten Unterschiede zwischen einer Regel- und einer Montessorischule in Bezug auf das Classroom Management auf und beschreibt die Rolle der Lehrkraft beziehungsweise bei der Montessori Pädagogik die des Erziehers. Hauptaufgabe ist neben dem Unterstützen, Anregen, Erklären der Materialien und Beraten (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 92) auch das Schaffen der Voraussetzung für die freie Persönlichkeitsentfaltung der Kinder (vgl. Wilms, 2010, S. 97), sowie die Werteerziehung und der intellektuelle Wissenszuwachs (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 98). Während die Lehrkräfte in einer Regelschule ihre Lerngruppe kennen und um das individuelle Verhalten ihrer Schüler wissen,

sehen die Montessori Pädagogen das Kind an, welches sozusagen nicht existiert. Das Kind offenbart sich erst durch die Arbeit, welche sie aus natürlichem Interesse anzieht (vgl. Becker-Textor, 2000, S. 32). Während dieser Arbeit sollte der Pädagoge überflüssig werden und auch bei inhaltlichen Fehlern zuerst nicht eingreifen. Der Pädagoge nimmt sich hier also viel mehr zurück als die Lehrkraft in einer Regelschule (vgl. Christl, 2011, S. 88). Dennoch werden die Kinder in keinem Fall alleine gelassen. Vielmehr bieten die Erwachsenen einen beschützenden Raum, indem Platz für Selbstentfaltung und Selbstentwicklung möglich ist (vgl. ebd. S. 91). Es wird nicht im klassischen Sinne gelehrt, sondern vielmehr eine Ordnung erschaffen, „die im Material liegt, und die das Kind sich selbst erarbeiten kann." (Schumacher, 2016, S. 110). Die Erzieher fungieren hierbei gleichzeitig als Beobachter und Wissenschaftler und sollten daher durch entwicklungspsychologisches Fachwissen besonders im Hinblick auf die sensiblen Phasen der Kinder geschult sein (vgl. ebd. S. 110). Wie unterschiedlich die Aufgaben, aber auch Persönlichkeitsmerkmale der Lehrkräfte sind, zeigt sich in der nachstehenden Tabelle:

Abb. 5:

| Die »alte« Erzieherin/Lehrkraft | Die »neue« Erzieherin/Lehrkraft |
|---|---|
| Bildung vermitteln | Bei der Entwicklung behilflich sein |
| Aktivität liegt bei der Erzieherin/Lehrkraft | Aktivität liegt beim Kind |
| Schnelles Eingreifen | Geduld |
| Disziplin | Gelassenheit |
| Unterrichten | Beobachten und Beschenken |
| Reden/ Wortschwall | Schweigen/ wenige Worte |
| Abhängigkeit des Kindes von Erzieherin/Lehr-person | Unabhängigkeit des Kindes |
| Arroganz | Würde |
| Hochmut intellektuellen Reichtums, der sich der vermeintlich geistigen Armut des Kindes aufzwingt | Kindliche Konzentration |
| Stolze Würde der Unfehlbarkeit | Demut |
| Dunkelheit/Pessimismus | Licht/Zuversicht |
| Ermüden | Beleben |
| Ablenkung von der Sache | Sachlichkeit |
| Lärm (laut) | Stille (leise) |

„Neue Erzieherin/Lehrkraft" (Schumacher, 2016, S. 111)

Die Arbeit eines Montessori-Pädagogen ist vorsichtiger und feinfühliger. Worte, negative Energie und Strenge sind nicht erforderlich, stattdessen sollten die Kinder die Weisheit der Pädagogen erfahren, welche in einzelnen Fällen zu Rate gezogen werden können (vgl.

Montessori, 1969, S. 167). Die Erzieher bringen Ordnung und Orientierung in das praktische Tun und geistige Leben der Kinder. Diese Orientierung wird durch die persönliche Autorität, die Ausstrahlung der Person und die aufgestellten Regeln geschaffen (vgl. Stein, 2012, S. 27).

Montessori bezeichnet die Erzieher als „Diener des Geistes" (Stein, 1998, S. 28). Mit diesem Begriff ist nicht das Bedienen der Kinder gemeint, sondern das Anleiten des Kindes, die persönlichen Ziele durch Eigentätigkeit zu erreichen. Trotz der hohen Aktivität, die es auch für das Anleiten braucht, spricht Montessori den Erziehern eine passive Rolle zu (vgl. ebd. S. 28). Der Erzieher nimmt den aktiven Part nur ein, wenn er dem Kind die Beziehung zu der Umgebung und den Materialien aufzeigt. Die Aufgabe dabei ist es, auf Wunsch des Kindes zu einem bestimmten Themengebiet einen geeigneten Gegenstand auszuwählen und diesen so darzubieten, dass ein tiefes Interesse in dem Kind geweckt wird (vgl. Montessori, 1969, S. 168). Wenn diese Beziehungsbildung zwischen Kind und Material erfolgt ist, muss der Erzieher einen passiven Part einnehmen (vgl. Montessori, 2007, S. 109). Dies soll verdeutlichen, dass das Kind selbst die eigentliche und wichtige Aufbauarbeit leistet (vgl. Stein, 1998, S. 28). Der Erwachsene muss zwar helfen, sollte dies aber erst tun, wenn das Bedürfnis für Hilfe da ist. Durch seine Hilfe darf das Kind aber nicht eingeschränkt oder von eigenen Vorhaben abgelenkt werden. Diese Passivität zu richtiger Zeit und das richtige Maß zu treffen, ist schwer und stellt besonders zu Beginn für die Erzieher eine komplexe Aufgabe dar (vgl. ebd. S. 29). Hierfür sind mehrschichtige Fähigkeiten von Bedeutung, wie Taktgefühl, Demut und disziplinierte Liebe. Nur, wenn dieses Verhalten den Kindern vorgelebt wird, kann es auch von ihnen erwartet werden (vgl. Ortling, 2010, S. 23). Auch Werte wie Barmherzigkeit, die Geduld, ein Kind bei seiner Entwicklung zu beobachten und die Ruhe die Antwort eines Kindes anzunehmen, müssen von den Lehrkräften vorgelebt werden (vgl. Wilms, 2010, S. 93). Eine besondere Rolle nimmt auch die Autorität beziehungsweise das Standing der Lehrkraft vor der Lerngruppe ein. Die Kinder brauchen in ihrem schulischen und außerschulischen Alltag Menschen, welche ihnen praktisch und geistig Orientierung geben (vgl. Stein, 1998, S. 34). Hierbei muss die Rolle der Führungskraft übernommen werden, welche allerdings je nach Kind und individuellen Bedürfnissen, angepasst werden muss (vgl. ebd. S. 35). Darunter zählt neben dem Überschauen und Beobachten der Gruppe auch das Schaffen der Vorbedingungen für einen geregelten Unterrichtsablauf (vgl. Wilms, 2010, S. 93). Diese Autorität findet sich sowohl in der Regel- als auch in der Montessorischule. Besonders diese passive Rolle unterscheidet sich allerdings stark von der Rolle einer Lehrkraft in der Regelschule, welche meist die Aufgaben und Arbeitsaufträge vorgibt.

Eine der wichtigsten Aufgaben der Erzieher besteht darin, den Kindern einen Weg aufzuzeigen, wie sie selbstständig und sinnvoll tätig sein können (vgl. Stein, 1998, S. 30). Zentrale Elemente sind hierfür Nichteingreifen in Tempo und Arbeitsrhythmus des Kindes (vgl. Christl, 2011, S. 91). Dafür benötigt das Kind eine vorbereitende Umgebung, in der es anregende Aufgaben findet, welche zur Aktivität und zum eigenen Entwicklungswillen anregen (vgl. Stein, 1998, S. 30).

> „Die Aufgabe der Umgebung ist nicht, das Kind zu formen, sondern ihm zu erlauben, sich zu offenbaren." (Montessori, 1987, S. 173)

Dieses Zitat zeigt auf, welche Bedeutung Maria Montessori der Umgebung zuweist. Es ist nicht die Aufgabe des Kindes sich der Umgebung anzupassen, vielmehr geht es darum, dass die Umgebung den aktiven Part einnimmt, sich dem Kind anpasst und dessen natürliche Entwicklung unterstützt (vgl. Schumacher, 2016, S. 49). Wenn keine geeignete Umgebung vorhanden ist, können sich Neigungen, Bedürfnisse und der Entwicklungswille der Kinder nicht durch spontane Aktivität zeigen. Dies unterdrückt verborgene Talente, die anderenfalls entdeckt und ausgelebt werden könnten (vgl. Montessori, 1969, S. 53). Um diesem eigenen Entwicklungswillen der Kinder allerdings optimal begegnen zu können, muss die Umgebung vor allem anregend und zielbewusst vorbereitet sein (vgl. Trabandt, Wagner, 2020, S. 204). Dafür müssen der Raum und die Umgebung als weiterer Pädagoge angesehen werden. Diese Annahme findet sich auch im prozedurenorientierten Stil des Classroom Managements wieder (vgl. Wannack, Herger, 2021, S. 179).

Eine anregende und auffordernde Umgebung wird durch fünf Leitprinzipien erreicht: Im *Mittelpunkt steht das Kind*. Als grundlegender Maßstab gilt die Anerkennung des Kindes an sich und dessen kindliche Empfänglichkeit. Durch die Gewährung von *Freiräumen* können diese als Ausgestaltungsmöglichkeit und für individuelle Ausgestaltungsräume genutzt werden (vgl. Schumacher, 2016, S. 49). Durch *Sozialerfahrung* werden Spielräume für den Umgang mit anderen Menschen und sich selbst geschaffen. Durch *Welterschließung* und *klare Strukturierunge*n kann sich mit spezifischen Materialien, welche überschaubar und geordnet dargeboten werden, auseinandergesetzt werden (vgl. ebd. S. 50). Die Umgebung schafft sowohl Freiräume als auch Grenzen, welche sich auf die individuellen Entwicklungsstufen der Kinder beziehen. Kennzeichnend für die Montessori Pädagogik ist die Balance zwischen der Vorstrukturierung der Umgebung und der individuellen Unabhängigkeit der Kinder. Diese muss immer neu überprüft, angepasst oder hergestellt werden. Die vorbereitete Umgebung

umfasst eine Vielzahl an didaktischen Handlungsmöglichkeiten, welche den Kindern Stabilität vermitteln sollen (vgl. Raapke, 2006, S. 24). Die Umgebung wird zu einem Raum, indem die Kinder permanent mit dem komplexen Lernkontext konfrontiert werden, weswegen sie auch permanent intensive geistige Tätigkeiten vollziehen (vgl. Schumacher, 2016, S. 50).

Durch die, durch das Konzept vorgegebenen und speziell ausgerichteten Beschäftigungsmaterialien, werden relevante Kompetenzen im mathematischen und sprachlichen Bereich gefördert. Mithilfe der Materialien werden verschiedene Sinne isoliert angesprochen und einzelne Bereiche somit anschaulicher und erfahrbarer gemacht (vgl. Trabandt, Wagner, 2020, S. 204). Daher ist es wichtig, dass sich das Material nur in einer einzigen Eigenschaft unterscheidet, damit den Kindern die Klarheit des Differenzierens bewusst wird und sich intrinsisches Interesse in Bezug auf das Unterscheiden entwickeln kann. So müssen beispielweise Materialien, welche zum Erlernen von Farben dienen, den gleichen Stoff, die gleiche Form und die gleiche Größe haben. Lediglich in der Farbe dürfen sich die Materialien unterscheiden (vgl. Montessori, 1969, S. 115). Obwohl die Umgebung durch die Materialien zu aktivem Ausprobieren auffordert, ist das Angebot dennoch begrenzt (vgl. Trabandt, Wagner, 2020, S. 204). Verschiedene Kontextfaktoren, wie Unterrichtsmethoden, Lernmaterialien und Medien, müssen in unterschiedlichem Ausmaß platziert und gestaltet werden. Um diese gewinnbringend aufzubereiten, muss auf die aktuelle räumliche, zeitliche und soziale Situation geachtet werden (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 93). Die Umwelt dient einem Kind als Mittel der Persönlichkeitsentwicklung. Somit ist es Aufgabe der Erzieher – aber auch der Eltern – eine Umgebung zu schaffen, in der Kinder altersangemessen agieren können (vgl. Stein, 1998, S. 31). Das Kind muss frei handeln können, wodurch eigene Aktivitätsmomente stattfinden, die wiederum wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung sind. In einer anregenden Umgebung, in der die Kinder eintauchen können, kann viel mehr gelernt werden als von einer einzelnen Lehrperson. Natürlich muss der Erwachsene eine erziehende Rolle einnehmen, allerdings ist er „nur“ Teil der Umgebung, welche mehrdimensional auf das Kind einwirkt (vgl. Holtstiege, 2010, S. 64). Die Umgebung muss die unterschiedlichen Entwicklungsstufen der Kinder und deren unterschiedliche Aktivitäten ansprechen (vgl. Stein, 1998, S. 31). Auch Fehlverhalten und mangelnde Motivation können durch eine hemmende und zu passiv wirkende Umgebung entstehen (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 98).

Eine gewinnbringende und aktivierende Umgebung zeichnet sich auch durch die passenden Arbeitsmaterialien aus, welche Montessori als Entwicklungsmaterialien beschreibt (vgl. Stein, 1998, S. 32). Die von Montessori entwickelten didaktischen Materialien üben eine hohe

Anziehungskraft auf Kinder aus und bewirken ein unerwartet konzentriertes Verhalten (vgl. Schumacher, 2016, S. 25). Die Materialien müssen einigen Ansprüchen und Qualitätsmerkmalen gerecht werden, bevor sie in der Montessori Pädagogik Anwendung finden. Die Materialien repräsentieren jeweils nur einen einzelnen Schwierigkeitsgrad für sich. Wenn dieses Material, also dieser Schwierigkeitsgrad, beherrscht wird, kann zu einer schweren Stufe übergegangen werden. Die Materialien sollten über eine unmittelbare und selbstständig durchführbare Fehlerkontrolle verfügen. Die Kinder sollen die Fähigkeit entwickeln ihre Arbeit selbstständig zu kontrollieren und zu bewerten, ohne, dass Erzieher dafür notwendig sind. Als Beispiel, welches nicht initiiert, sondern automatisch kontrollierbar ist, kann hier eine Knopfreihe angesehen werden. Bleibt nach dem Zuknöpfen ein Loch übrig, liegt ein Fehler vor, welcher sofort bemerkt wird (vgl. ebd. S. 57). Diese Kontrolle führt zu einer Genauigkeit, welche das Kind automatisch immer öfter einfordert. Das Interesse und die Aufmerksamkeit dahingegen verstärken sich, wodurch die Fähigkeit, kleine Unterschiede zu erkennen, gefestigt und erweitert wird (vgl. Montessori, 1969, S. 117). Bei falscher Lösung soll nicht auf den Fehler hingewiesen oder dieser sogar angesprochen werden. Vielmehr soll das Material beim nächsten Mal erneut angeboten werden, sodass das Kind den Fehler mit der Zeit selbst erkennt und löst, denn wer Fehler macht, hat meist schon die Innenansicht von der richtigen Lösung. Die Außenansicht, welche die Pädagogen beisteuern würden, ist für das Lösen der Aufgabe und die Entwicklung der Kinder kontraproduktiv (vgl. Hasler, Raapke, 1988, S. 8). Auch für Ästhetik der Materialien soll gesorgt werden, welche eine natürliche Anziehungskraft ausstrahlen sollten. Dadurch soll auch der pflegliche Umgang und das Verantwortungsbewusstsein für die Materialien mit einhergehen. Um den kindlichen Drang und die Wissbegierde zu wecken und aufrecht zu erhalten, müssen die Materialien zu einer Aktivität auffordern. Dafür sollen so viele Sinne wie möglich angesprochen werden (vgl. Schumacher, 2016, S. 58). Ein letztes Qualitätsmerkmal ist das der Begrenzung. Jedes Material sollte nur einmal vorhanden sein. Dies beugt besonders der Reizüberflutung vor und fördert die Sozialkompetenz (vgl. ebd. S. 59). Durch zu viele ungeordnete Materialien stellt die Umgebung ein Chaos dar, welches sich im Geist des Kindes widerspiegelt (vgl. Montessori, 1969, S. 119). Die Materialien müssen ebenfalls den Forschungstrieb befriedigen, die Vorstellungskraft des Kindes erwecken, eine Vision des Ganzen in kleinen Teilen vermitteln, vielfältiges Interesse wecken und dem kindlichen Verständnisgrad angepasst sein (vgl. Stein, 1998, S. 77). Ziel ist es die innere Energie des Kindes zur Entfaltung zu bringen. Sie sollen also nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch die Möglichkeit bieten, selbstständig und entdeckend zu arbeiten. Das Material

muss aufgrund klarer Zielvorstellungen von den Erziehern ausgewählt und von den Kindern richtig angewendet werden (vgl. ebd. S. 32). Um dies zu gewährleisten sind die Erzieher zunächst verpflichtet eine materielle Ordnung herzustellen und zu pflegen. Gebrauchsspuren an Materialien müssen umgehend ausgebessert oder erneuert werden (vgl. Montessori, 2007, S. 109). Es ist wichtig das richtige Maß an Mengen zu finden. Einerseits muss es so vielfältig sein, dass alle Kinder unterschiedlichster Klassenstufen ein angemessenes und reichhaltiges Angebot dargelegt bekommen, andererseits darf es zu keinem Überangebot kommen, welches die Orientierung erschwert. Hilfreich ist es dafür einen Teil der Materialien unter Verschluss zu halten, aber die Materialien – falls Interesse aufkommt – rasch zur Verfügung stellen zu können (vgl. Stein, 1998, S. 59). Die missbräuchliche Anwendung hindert das Kind, die Struktur zu erkennen und zu dem eigentlichen Ziel des Materials zu gelangen. Sachgerechter Umgang schließt gewisse Fehler allerdings nicht aus. Dabei muss unterschieden werden, ob es sich um Fehler des normalen Lernprozesses oder um Fehler aufgrund des falschen Gebrauchs der Materialien handelt. Fehler, die während des normalen Lernprozesses entstehen, werden oft durch das Wiederholen und Üben überwunden, wobei der Erzieher bei Fehlern im Verwenden der Materialien eingreifen und erklären sollte (vgl. ebd. S. 33). Nur durch den korrekten Umgang mit dem Material kann ein tiefes Verständnis im Kind geweckt werden (vgl. ebd. S. 32). Daher muss der Gebrauch der Materialien von den Erziehern ausführend erklärt werden. Ebenso sollte ein direkter Lebensweltbezug aufgezeigt werden. Das Material sollte so erklärt werden, dass jeder, der damit arbeiten möchte dies auch tun kann (vgl. Montessori, 2007, S. 109). Neben dem stärkeren Fokus auf die richtige Anwendung von Materialien und die Materialien selbst, unterscheidet sich auch die Arbeitsform mit diesen Materialien stark von denen einer Regelschule. Im Mittelpunkt steht die Freiarbeit. Montessori selbst prägte diesen Begriff allerdings nicht, sie sprach von der „freien Wahl der Arbeit“ (Stein, 1998, S. 55), die es braucht, um Arbeitsmaterialien korrekt einzuführen. In der heutigen Zeit wird Freiarbeit in der Montessorischule häufig mit der Form des offenen Unterrichts beschrieben. Die Freiarbeit findet meist in den ersten zwei bis drei Unterrichtsstunden statt und beginnt zu einer festen Zeit. Nach der Begrüßung können alle Kinder an den eigens gewählten Aufgaben und Materialien arbeiten (vgl. ebd. S. 60). Die Kinder arbeiten in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, an verschiedenen Lernorten. Sie können sich frei im Raum bewegen und arbeiten eigeninitiativ und altersheterogen. Die Lehrkraft hat während der Zeit viele Aufgaben zu bewältigen, wie beispielsweise das klassische Helfen bei Problemen, aber auch das erneute Erklären und das permanente Schaffen einer angenehmen Lernatmosphäre (vgl. ebd. S. 62). Besonders die

responsive Intervention unterscheidet sich von der einer Lehrkraft in einer Regelschule. Wird die Lehrkraft wegen Hilflosigkeit oder Desorientierung gerufen, greift sie nicht direkt ein. Durch direktes Eingreifen wird wertvolle Lernzeit genommen und das eigenständige Nachdenken kann unterbrochen oder sogar gestoppt werden. Ebenfalls kann durch Intervention oder einen aus der Frage folgenden Kommentar seitens der Lehrkraft, die gesamte Klasse von allen Arbeiten unterbrochen werden. Bei der responsiven Intervention schaut sich die Lehrkraft die Arbeit und die Gedankengänge innerhalb einer Gruppe vorerst an, ohne Hilfestellungen zu geben. Diese gibt sie erst, wenn sie merkt, dass die Schüler nach häufigem Bemühen und Umdenken nicht weiterkommen. Den Schülern soll bewusst werden, dass sie auch schwierige Probleme meist ohne Hilfe von Erwachsenen lösen können. Diese Form der Intervention findet sich besonders bei der Freiarbeit wieder (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 109). Das Ziel der Freiarbeit ist es, das Kind zu konzentrierter Arbeit hinzuführen (vgl. Stein, 1998, S. 63). Wenn das Kind eine Arbeit gefunden hat, welche sie von Natur aus anzieht, beginnt die konzentrierte Arbeit automatisch (vgl. Ortling, 2010, S. 22). Das ganzheitliche Einlassen und Konzentrieren auf eine Tätigkeit hat zur Folge, dass das Kind nicht nur Kenntnisse in diesem Bereich entwickelt, vielmehr stärkt es sein Selbstbewusstsein und erwirkt – bei der Wahl zur Partner- oder Gruppenarbeit - soziale Kompetenz. Es trainiert Zuverlässigkeit, Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und Zielstrebigkeit. Die Ziele und Auswirkungen der konzentrierten Arbeit sind also vielfältiger als es auf den ersten Blick erscheinen mag (vgl. ebd. S. 64).

Wie in den Kapiteln 2 und 3 schon beschrieben, sehen viele Lehrkräfte in Regelschulen die Leistungsheterogenität als eine der Hauptbelastungsfaktoren in ihrem Beruf an. In der Montessori Pädagogik wird sowohl die Leistungs- als auch die Altersheterogenität als Gewinn angesehen. Die Mitschüler kooperieren besonders innerhalb einer Gruppe stark miteinander und tragen somit einen wesentlichen Teil zur intrinsischen Arbeitsmotivation bei. Durch das eigenständige Zusammenschließen, welches als eine Art organisierte Aktivität erscheint, wird jedes Kind gleichermaßen aktiv. Die Fähigkeiten der Anderen werden genutzt und die eigenen Fähigkeiten eingebracht. Dies ist besonders bei selbstgewählten Gruppen der Fall, da bewusst Partner gewählt werden, welche sowohl über Leistungs- als auch Sozialkompetenz verfügen. Um diese Kooperationsmöglichkeit noch zu erweitern, legt die Montessori Pädagogik im Kindergarten sowie in der Grundschule einen Fokus auf altersgemischte Gruppen (vgl. Stein, 1998, S. 44). Montessori sieht in der heterogenen Lerngruppenzusammensetzung einen Gewinn für alle Beteiligten. Die Kinder unterstützen sich untereinander und lernen somit meist besser.

Kinder sind sich untereinander in ihrem Denken, Sprechen und Vorstellen viel näher als Erwachsene und Kinder. Die jüngeren Kinder bereiten sich durch das Beobachten der Älteren auf kommende Aufgaben vor und interessieren sich schon früher für Aufgaben, die eigentlich nicht ihrem Alter entsprechen. Aber auch die älteren Kinder profitieren von der Heterogenität. Durch das Erklären von schon gelerntem Unterrichtsstoff wiederholen und rekapitulieren sie diesen. Dem liegt eine durchdachte Strukturierung zu Grunde, denn das Wissen muss verständlich weitergegeben werden. Ebenfalls werden das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeit der Schüler gestärkt (vgl. ebd. S. 45). Neben den fachlichen Aspekten spielt aber auch die soziale Heterogenität und somit der soziale Umgang untereinander eine bereichernde Rolle. Regeln werden von Kindern leichter übernommen, wenn diese schon von älteren Kindern eingefordert und vorgelebt werden, sodass sich der Erzieher hierbei ein Stück zurücknehmen kann. Häufig entsteht auch eine selbsterschaffene und anerkannte Rangordnung zwischen den Kindern, bei der die Älteren wegen ihres Alters geachtet und die Jüngeren aufgrund ihres Alters geschont werden (vgl. ebd. S. 46). Zwischen älteren und jüngeren Kindern herrscht ein pädagogisches Verhältnis, während zwischen Gleichaltrigen meist ein partnerschaftliches Verhältnis herrscht. Natürlich gibt es auch Ausnahmen dieser Regeln, besonders wenn es sich um akzelerierte oder retardierte Kinder handelt (vgl. ebd. S. 47).

Diese Prinzipien der Montessori Pädagogik legen einen Grundstein, sind jedoch nicht dafür gemacht, sie jederzeit und innerhalb jeder Situation genauso umzusetzen. Materialien und andere Aspekte müssen an die Sprache und die Zeit angepasst werden (vgl. Ortling, 2010, S. 25). Trotz dessen sind die typischen Merkmale der Montessori Pädagogik, wie Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit für den eigenen Lernprozess, sowie die neue Rolle der Lehrkraft als Lernbeobachter und Lernbegleiter, auch im heutigen Classroom Management der Montessori Pädagogik existenzielle Bestandteile.

Resümierend lässt sich festhalten, dass auch für schülerzentrierte Lernsettings ein effizientes Classroom Management unersetzlich ist und hilft, soziale Ordnung herzustellen, zu etablieren und aufrecht zu erhalten. Es werden Verhaltensweisen und Kompetenzen aufgebaut, Regeln eingeführt, aber auch Werte vermittelt. Der Unterschied zu den meisten Regelschulen ist die vermehrte Übernahme der Steuerung der Prozesse und der sozialen Koordination auf Seiten der Schüler und ein bewusstes Zurücknehmen der Lehrkraft (vgl. Ophardt, Thiel, 2013, S. 113).

## 4.3 Störendes Verhalten in einer Montessorischule

Unterrichtsstörungen – und auch der Begriff der Disziplin beziehungsweise Disziplinlosigkeit – werden in dem freien Konzept der Montessori Pädagogik anders verstanden als in der Regelschule. Der Begriff der Disziplin hat in der Montessori Pädagogik eine andere Konnotation als innerhalb der Regelschule. Disziplin muss aktiv sein und findet dort statt, wo das Kind „seiner selbst ist und folglich über sich gebieten kann“ (Montessori, 1969, S. 57). Dies wird als aktive Disziplin beschrieben, bei der sich klar von grundlegendem Zwang und Unbeweglichkeit distanziert wird. Ziel dabei ist es zur Arbeit, zur Bewegung und zur Aktivität zu disziplinieren und nicht zur Unbeweglichkeit oder Passivität (vgl. ebd. S. 62). Durch das andere Verständnis soll die Disziplin nicht nur für das Lernsetting innerhalb der Schule, sondern auch für das Leben und die Gesellschaft anwendbar sein (vgl. ebd. S. 57). Disziplin, daraus folgendes Schülerverhalten und somit auch störendes Verhalten wird also anders definiert; was wiederum die Frage aufwirft, was in dieser Form der Reformpädagogik als Unterrichtsstörung zählt.

Aufgrund struktureller Unterschiede, beispielsweise in den alltäglichen Abläufen, beschreibt der Begriff Unterrichtsstörung das Geschehen nicht korrekt. Vielmehr wird von störendem Verhalten gesprochen. Dieses entsteht häufig, wenn das Kind sich durch individuelle Launen selbst im Weg steht (vgl. Christl, 2011, S. 71). Dabei arbeitet Montessori zwei Varianten von störendem Verhalten heraus, die sich auf Charakterabweichungen der Kinder beziehen. Bei starken Kindern äußern sich Störungen oft als Zornesausbrüche, Rebellion, Aggression oder Zerstörungstrieben. Schwache Schüler hingegen weisen ein gehemmtes, träges und untätiges Verhalten auf (vgl. Montessori, 1972, S. 172). Um eine Störung zu erkennen und die Ursache dieser zu ergründen, muss also die Persönlichkeit der Kinder berücksichtigt werden. Weitere Anzeichen sind beispielsweise Unordnung durch keine klare Struktur in der Arbeitsweise, absichtlich falscher Umgang oder das Beschädigen von Materialien oder der Umgebung und aktives Unterbrechen der eigenen und anderen konzentrierten Arbeit. Auch das Unterbrechen durch die Lehrkraft, wie im vorherigen Kapitel beschrieben, stellt eine Störung dar. Auch ein Lob oder sogar die Anwesenheit von Seiten dieser kann eine Unterbrechung der konzentrierten Arbeit darstellen (vgl. Ammann, 2001, o. S.).

Gerade in der Phase der Freiarbeit kann der fälschliche Gedanke aufkommen, dass es schnell und permanent zu störendem Verhalten der Kinder kommt. Diesem Verhalten kann die Lehrkraft allerdings präventiv entgegenwirken, indem sie den Überblick über alle Kinder behält

und somit natürliche Präsenz zeigt. Besonders in der stillen Phase – dem Silentium – wird die absolute Stille eingefordert (vgl. Stein, 1998, S. 62). Auch die Lehrkraft selbst spricht hier nicht, sondern erinnert durch eingeübte Signale, wie beispielsweise das Schlagen einer Glocke, an verabredete und eingeübte Regeln (vgl. ebd. S. 63). Diese Regeln müssen mit Konsequenz durchgeführt werden, da den Kindern Orientierung und eine feste Struktur vorgegeben werden. Diese Struktur ist besonders für labile Kinder existenziell (vgl. Wilms, 1974, S. 49). Diese Zeichen sind reaktiv meist wirkungsvoller als lautes Reden oder sogar Schreien und unterbrechen den Unterrichtsfluss dadurch nicht so stark (vgl. Stein, 1998, S. 63). Größere Störungen kommen aber auch außerhalb dieser stillen Phase während der Freiarbeit kaum vor. Der häufigste Grund für Störungen sind Kinder, die keine passende Aufgabe finden und sich daher mit Spielmaterialien oder Ähnlichem befassen. Allerdings gibt es auch Einzelfälle, welche eine permanente Arbeitsverweigerung darstellen (vgl. Kruse, 2011, S. 6). Störungen, wenn auch in einer anderen Form und deutlich abgeschwächter, treten also auch in der Montessori Pädagogik und der Form der Freiarbeit auf. Die Lehrkräfte haben auch hier die Aufgabe diese präventiv sowie reaktiv zu unterbinden.

Massive Arten der Störungen während der Freiarbeit, aber auch während der Pausen, wie Aggressivität, Rebellion und Zornausbrüche sind dabei allerdings keinerlei Ausdruck eines schlechten Charakters oder einer auffälligen Persönlichkeit, sondern vielmehr ein Hilferuf des Kindes. Das Kind kann keine entwicklungsförderlichen Erfahrungen machen, um sich die Welt zu erschließen und macht stetig schlechte Erfahrungen. Daraus resultiert individueller Widerstand (vgl. Ammann, 2001, o. S.).

Diesen Störungen werden innerhalb der Montessori Pädagogik früh und präventiv entgegengewirkt. Neben dem Schulsystem und der freien, zum Leistungsniveau passenden Arbeit an sich, welche zu Lerneifer und allgemeiner Zufriedenheit führt, spielt besonders die Ursachensuche einer Störung, und somit die Vermeidung weiterer – sich aufbauender – Störungen, eine elementare Rolle (vgl. Kruse, 2011, S. 6).

Finden dennoch Störungen statt, welche sich bei einer heterogenen Lerngruppe kaum vermeiden lassen, geht es bei den Reaktionen der Lehrkräfte nicht um die Durchsetzung eines Strafenkatalogs, sondern um das Erinnern, Erklären, Überzeugen und Einsetzen logischer Konsequenzen (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 99). Erzieherische und reaktive Maßnahmen in Folge von störendem Verhalten sind nur dann wirksam, wenn sie nicht nur auf die Situation übertragbar sind, sondern eine Hilfe für das Leben darstellen. Das Aufzwingen von Handlungen

oder direkte Untersagen von Bewegungen ist zu unterbinden (vgl. Montessori, 1969, S. 58). Der Bewegungsdrang der Kinder ist für Maria Montessori ein Ausdruck ihrer selbst und hilft den Pädagogen die Natur und Persönlichkeit des Kindes kennen zu lernen (vgl. Montessori, 1980, S. 136). Dieses Verhalten ist lediglich gerechtfertigt, wenn es sich um unnütze, unsoziale oder schädliche Handlungen handelt, welche sich langfristig auf das Verhalten des Kindes auswirken und daher eine Löschung wichtig ist (vgl. Montessori, 1969, S. 58). Für die Löschung dieses Verhaltens sind auch Strafen gerechtfertigt, welche allerdings nur in einer gewissen Phase der Entwicklung nötig sind. Hat das Kind erst einmal ein Umweltbewusstsein entwickelt, wird es selbst stark betroffen über die eigenen fälschlichen Handlungen sein. Ist das Kind allerdings noch nicht in dieser Phase, bestreitet Maria Montessori die Notwendigkeit von Strafen nicht und ermutigt die Pädagogen sogar durchzugreifen, wenn dies das Verhalten des Kindes erfordert (vgl. Ammann, 2001, o. S.). Dies äußert Montessori folgendermaßen: „Fürchtet euch nicht davor, das Schlechte zu zerstören. Wir müssen uns nur fürchten, das Gute zu zerstören.“ (Montessori, 1991, S. 241). Beispielhaft nennt Montessori dazu das Separieren störender Kinder von der Gruppe. Die exklusive Behandlung des Einzelnen, welcher durch ständiges Lob und überschwänglicher Fürsorge, wie ein Kind behandelt wurde, zeigte die Vorteile des Arbeitens innerhalb der Gruppe auf, in welcher die Schüler wie Erwachsene behandelt wurden. Die Wirkung der Absonderung zeigte sich langfristig und endgültig. Die Kinder, welche störendes Verhalten aufwiesen, wurden anschließend stolz als Teil der Gruppe arbeiten zu dürfen (vgl. Montessori, 1969, S. 69). Dennoch stellen Strafen für Montessori den letzten Weg dar. Strafen sind ein Verstoß gegen die Würde des Menschen, da konträr dazu Liebe und Achtung das Grundprinzip des Zusammenlebens darstellen sollen. Diese Grundprinzipien und das entgegengebrachte Vertrauen sind die Basis für eine gute Entwicklung. Diese Prinzipien können durch zu harte Strafen verletzt und zerstört werden (vgl. Ammann, 2011, o. S.).

Bevor zu Strafen gegriffen wird, wird das störende Kind allerdings zuerst angesprochen und gefragt, an welcher Aufgabe es aktuell arbeitet beziehungsweise arbeiten möchte. Des Weiteren werden Wahlmöglichkeiten anderer Materialien angeboten und ein Entscheidungszeitraum vorgegeben. Wurde sich bis dahin nicht für eine Aufgabe entschieden, legt die Lehrkraft diese fest (vgl. Kruse, 2011, S. 6). In Ausnahmefällen kann es auch zu eindeutigen Signalen und energischen Aussagerufen kommen (vgl. Kruse, 2011, S. 7).

Als weitere Option auf vermehrte oder permanente Störungen zu reagieren, können individuelle Belohnungssysteme und Verstärkerpläne eingeführt werden. Bei sehr gutem Verhalten der

gesamten Klassengemeinschaft kann beispielsweise ein Glas mit Murmeln gefüllt werden. Ist dieses Glas voll, kann eine gemeinsame Aktion geplant werden. Dasselbe Prinzip wird durch Verstärkerpläne erreicht, welche sich dann allerdings auf eine Einzelperson beziehen, die auch eine individuelle Belohnung für positives Verhalten erhält (vgl. Maria-Montessori-Grundschule Hausen, 2016, S. 9). Montessori sieht Belohnungssysteme hingegen als entbehrlich an. Das Kind bemerkt, besonders durch die Materialien mit integrierter Fehlerkontrolle, selbstständig und direkt, ob die Aufgabe richtig gelöst wurde (vgl. Ammann, 2001, o. S.).

Bei wiederkehrendem, massivem Störverhalten eines einzelnen Kindes oder einer Klassengemeinschaft kann es hilfreich sein, dies mit der Schulleitung oder anderen Kollegen zu besprechen (vgl. Maria-Montessori-Grundschule Hausen, 2016, S. 10).

Trotz des Schulsystems der individuellen Freiheiten und Arbeitsformen treten dennoch Störungen auf. Dies lässt sich auf die durchführbare Praxis der Montessori Pädagogik zurückführen. Diese ist in ihren ursprünglichen Grundzügen in der heutigen Zeit so nicht mehr umsetzbar (vgl. Kruse, 2011, S. 8). Die Quintessenz, nämlich die Berücksichtigung und Wertschätzung eines Kindes und dessen Persönlichkeitsentwicklung, trotz einmaliger oder mehrfacher Störung, ist allerdings immer noch erhalten und setzt den heutigen und damaligen Grundstein für die Pädagogik.

# 5 Empirisches Vorgehen

Basierend auf den Erkenntnissen der vorherigen, literaturbasierten Recherche, stellt sich nun die Frage nach dem praktischen Bezug zu diesen. Um diese Bereiche zu verknüpfen, wurden Forschungsfragen entwickelt, welche im Weiteren genauer ausgeführt werden. Zu Beginn werden jedoch die Grundlagen der gewählten Auswertungsmethode, der qualitativen Sozialforschung, aufgezeigt.

## 5.1 Qualitative Sozialforschung

Für die Durchführung der vorliegenden empirischen Studie wurde ein qualitativer Ansatz der Sozialforschung gewählt. Das Generieren der Daten erfolgte mittels qualitativer Experteninterviews.

In der Sozialforschung wird zwischen quantitativer und qualitativer Forschung unterschieden. Besonders in den 70er-Jahren wurde die rein quantitative Forschung nicht mehr als alleiniges, ideelles Vorgehen angesehen. Der Trend entwickelte sich viel mehr hin zu qualitativen Erkenntnismethoden (vgl. Mayring, 2002, S. 9). Gegensätzlich zur quantitativen Forschung, welche sich beispielsweise durch standardisierte Tests, Fragebögen oder Skalen besonders auf das Ergebnis der Tests konzentriert, beschäftigt sich die qualitative Forschung mit unstrukturierten Beobachtungen offenen Befragungen. Dies soll ein möglichst realistisches Bild des alltäglichen und sozialen Lebens widerspiegeln (vgl. ebd. S. 10).

Die Untersuchungsmethoden, welche sich innerhalb der qualitative Sozialforschung umsetzen lassen, müssen in zwei Abschnitte unterschieden werden. Zu Beginn wird ein Untersuchungsplan entworfen. Der Untersuchungsplan umfasst die formale Ebene der Forschung und setzt sich daher mit Untersuchungsziel, -ablauf, Rahmenbedingungen, Regeln und Kommunikationsmöglichkeiten innerhalb der Forschung auseinander. Erst wenn dieses Arrangement erfolgt ist, kann mit dem zweiten Abschnitt der Forschung – dem konkreten Untersuchungsverfahren – begonnen werden. Hierbei wird sich mit der Methode, also der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung, beschäftigt (vgl. ebd. S. 40).

## 5.2 Forschungsfragen und Fragestellungen der qualitativen Untersuchung

Die Unterscheidung zwischen Forschungsfragen und alltäglichen Fragen stellt häufig eine bekannte Schwierigkeit dar. Eine Forschungsfrage muss darauf ausgerichtet sein, dem aktuellen

Forschungsstand etwas hinzuzufügen. Eine in der Forschung bestehende theoriebasierte Wissenslücke muss geschlossen werden. Das Ziel besteht darin, das soziale Handeln und dessen Abläufe in seiner Ursprünglichkeit zu erklären und einen Zusammenhang zwischen Verlauf, Wirkung und Bedingung des Prozesses aufzudecken. Gleichermaßen sollte die Antwort der Forschungsfrage zu verallgemeinern sein, sodass zumindest einige Aspekte auf eine breitere Masse zu übertragen sind (vgl. Gläser, Laudel, 2004, S. 62).

Eine Forschungsfrage geht von existierendem Wissen aus. Sie bezieht sich auf einen theoretischen Teil und beantwortet die Fragen, welche durch den vorausgegangenen theoretischen Teil nicht beantwortet werden konnten. Mithilfe der Antwort kann dem bestehenden Wissen etwas hinzugefügt werden. Ebenfalls fragt sie nach einem allgemeinen Zusammenhang, der neben den Bedingungen, dem Verlauf und der Wirkung einzelner Prozesse, auch Prozesse, welche auf einen bestimmten Typ beziehungsweise ein Klasse anspielen, betrachtet (vgl. Gläser, Laudel, 2004, S. 63).

Aufgrund der Theorie, welche dieser empirischen Untersuchung zugrunde liegt, wurde folgende übergeordnete Forschungsfragen (FF) entwickelt, welche auf das Forschungsinteresse dieser Arbeit, nämlich das Classroom Management und dessen Auswirkung auf erfolgreichen Unterricht, abzielt:

**Forschungsfrage:** *Wie kann mithilfe eines guten Classroom Managements Unterricht erfolgreich gestaltet werden?*

Aufgrund weiterer herausgearbeiteter Erkenntnisse und Grundlagen innerhalb des theoretischen Teils, lässt sich die Forschungsfrage in weitere Unterfragen (UF) differenzieren. Dies bezweckt einen detaillierteren Blick auf ausgewählte Einzelaspekte.

**Unterfrage 1:** *Inwiefern kann das Aufbauen von Beziehungen als ein maßgeblicher Teilaspekt des Classroom Managements angesehen werden?*

**Unterfrage 2:** *Wie lässt sich die Wirksamkeit präventiver und reaktiver Strategien in Anbetracht des Umgangs mit Unterrichtsstörungen auf Beziehungs- und Unterrichtsebene beurteilen?*

**Unterfrage 3:** *Inwieweit lassen sich auf der Unterrichtsebene signifikant positive Auswirkungen durch gelungenes Classroom Management, Maßnahmen gegen Störungen und Beziehungsarbeit auf mehreren Ebenen beobachten?*

Die Forschungsfrage mit ihren Unterfragen werden im Anschluss auf die strukturell definierten Unterschiede zwischen Reform- und Regelschule hin betrachtet, untersucht und auf ihre Auswirkungen interpretiert.

## 5.3 Experteninterview

Die vorliegende empirische Arbeit bedient sich zur Informationssammlung der Methode des Experteninterviews.

Das Führen von Experteninterviews bietet einige Vorteile, weswegen es besonders in der Sozialwissenschaft eine häufig verwendete Methode darstellt (vgl. Wassermann, 2015a, S. 51). Es ist immer hilfreich mehrere Akteure beziehungsweise Experten zu befragen, da diese aufgrund ihrer Persönlichkeit und ihren individuellen Erfahrungen über unterschiedliche Informationen verfügen. Erst, wenn nicht nur die minimale Anzahl an Personen befragt wird, können sich verschiedene Sichtweisen und Meinungen aufzeigen lassen (vgl. Gläser, Laudel, 2004, S. 113). Bei dieser Art der Interviews sollen soziale Sachverhalte rekonstruiert werden (vgl. Gläser, Laudel, 2004, S. 11). Es ist eine spezielle Methode, in der durch Interviews das Wissen von Experten zu einem bestimmten sozialen Sachverhalt ermittelt werden soll (vgl. ebd. S. 10). Um als Experte zu gelten, müssen einige Merkmale erfüllt sein. Bogner und Menz umreisen die Definition von Experten und Expertenwissen im Jahr 2002 folgendermaßen:

> „Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern beseht das Expertenwissen nicht allein aus systematisierten, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis oder Handlungswissen auf […]“ (Bogner, Menz, 2002, S. 46)

Besondere Merkmale der Experten sind also ihre exklusive Stellung in einem individuellen sozialen und/oder beruflichen Kontext. Des Weiteren werden Sie als Zeugen des interessierenden Sachverhalts angesehen (vgl. Gläser, Laudel, 2004, S. 10). Es geht weniger um die Person an sich als mehr um die Expertise auf einem bestimmten Gebiet und um die Repräsentation einer Gruppe (vgl. Flick, 2011, S. 214). Die Befragten fungieren also als Spezialisten für bestimmte Wissensgebiete und spezialisiertes Sonderwissen. Die Expertenrolle wird nur in diesem Wissensgebiet eingenommen und besteht auch nur, wenn sich die Kompetenz durch Erfahrung und Leistung festigt. Auch die internationale Anerkennung von renommierten Kollegen spielt eine bedeutsame Rolle (vgl. Wassermann, 2015b, S. 17) In anderen Bereichen gilt der Experte als Laie. Das Expertenwissen ist an die Funktion gekoppelt,

welche der Experte in der Gesellschaft übernimmt. Private Meinungen und Sichtweisen werden nicht als Expertenwissen gewertet und auch nicht in etwaige Forschung eingeschlossen (vgl. ebd. S. 16). Durch die Interviews mit ihnen werden professionelle Deutungen, Sichtweisen und Einstellungen der befragten Experten festgestellt (vgl. Mayring, 2015, S. 33).

Da der Experte also auf seinem konkreten Wissensgebiet befragt wird, setzt dies voraus, dass der Interviewer und der Experte ein gemeinsames Verständnis von dem erfragten Wissensausschnitt haben. Häufig sind das Wissensgebiet und das Sonderwissen, welches sich aus individuellen Interessen, Studien oder Fortbildungen entwickelt, an die berufliche Position geknüpft. Das Sonderwissen der Experten kann in Betriebswissen und Kontextwissen unterteilt werden. Oftmals werden in Interviews beide Wissensformen abgefragt (vgl. Wassermann, 2015a, S. 52). Das Betriebswissen wird abgefragt, indem agierende Akteure in ihrem Handlungsfeld nach Insiderwissen, Routinen, subjektiven Wahrnehmungen oder Auswirkungen befragt werden. Diese Art des Wissens umfasst ebenso das implizite Wissen (vgl. ebd. S. 53). Kontextwissen beschreibt das Wissen von am Rande stehenden Experten, welche einen objektiven Wissensbestand über Akteure, Regeln und Institutionen haben (vgl. ebd. S. 52). Wie schon erwähnt, werden häufig beide Formen des Wissens in einem Experteninterview abgefragt. Dies liegt der Tatsache zu Grunde, dass ein aktiv agierender Akteur nicht nur eine subjektive Betrachtung aufweisen kann, sondern auch einschätzen kann, welche anderen Akteure und Regeln es in seinem Feld gibt. Ebenso kann das erfragte Kontextwissen durch vergleichbares Betriebswissen unterfüttert werden (vgl. ebd. S. 53). Besonders die unmittelbar beteiligten Personen haben durch individuelle Beobachtungen und Positionen eine besondere Sichtweise auf Sachverhalte, welche sie zu besonders wertvollen Befragten machen (vgl. Gläser, Laudel, 2004, S. 9).

## 5.4 Leitfrageninterview

Ein Interview ist ein interaktiver Prozess, bei dem individuelles Wissen ausgetauscht und gemeinsames Wissen erzeugt wird. Ziel ist einerseits das Analysieren erster literaturgestützter Hypothesen und andererseits das Entdecken von noch unbekanntem Wissen (vgl. Wassermann, 2015a, S. 57). Bei der gewählten Forschungsform handelt es sich um ein offenes, halbstrukturiertes, unstandardisiertes, qualitatives Erhebungsverfahren (vgl. Mayring, 2002, S. 66)

| | | |
|---|---|---|
| **Offenes** (vs. geschlossenes) Interview | bezieht sich auf die Freiheitsgrade des **Befragten** | Er kann frei antworten, ohne Antwortvorgaben, kann das formulieren, was ihm in Bezug auf das Thema bedeutsam ist. |
| **Unstrukturiertes** (vs. strukturiertes) bzw. **unstandardisiertes** (vs. standardisiertes) Interview | bezieht sich auf die Freiheitsgrade des **Interviewers** | Er hat keinen starren Fragenkatalog, er kann Fragen und Themen je nach Interviewsituation frei formulieren. |
| **Qualitatives** (vs. quantitatives) Interview | bezieht sich auf die **Auswertung** des Interviewmaterials | Die Auswertung geschieht mit qualitativ-interpretativen Techniken. |

Abb. 6: „Begriffsbestimmung qualitativ orientierter Interviewformen“ (Mayring, 2002, S. 66)

Besonders bei der Erhebungsform des Experteninterviews findet ein leitfragengestütztes, offenes Interview besonders häufig Anwendung (vgl. Wassermann, 2015a S. 57). Dieses unterscheidet sich in der Form der Strukturierung, wobei das Leitfrageninterview stärker strukturiert ist (vgl. Mayring, 2002, S. 67). Grundlage des Gesprächs sind im Vorhinein festgelegte, offene Leitfragen (vgl. Gläser, Laudel, 2004, S. 105). Trotz der inhaltlichen Strukturierung wird das Interview dennoch als sozialer Interaktionsprozess wahrgenommen, in welchem eine individuelle und unerwartete Dynamik auftreten kann (vgl. Wassermann, 2015a, S. 59). Dies geschieht besonders durch das freie zu Wort kommen des Befragten, wodurch ein offenes und nahezu ungezwungenes Gespräch entstehen kann. Dennoch zentrieren sich die Fragen des Interviewers auf eine bestimmte Problematik, auf die immer wieder zurückgekommen wird. Die Problematik wurde im Vorhinein vom Interviewer objektiv analysiert und im Hinblick auf bestimmte Aspekte erarbeitet. Auf diese Aspekte wird, durch einen Interviewleitfaden, gezielt hingeführt (vgl. Mayring, 2002, S. 67). Die Leitfragen dienen als wichtige Themenaspekte, welche innerhalb des Interviews angesprochen werden sollten, auch wenn sich das offene Gespräch in eine andere Richtung entwickeln sollte. Die vorbereiteten Fragen sind aber weder in der geplanten Reihenfolge noch in der vorher geplanten Formulierung verbindlich. Vielmehr ist eine flexible Handhabung und der Umgang mit den im Vorhinein entwickelten Fragen existenziell, sodass das Interview sich einem natürlichen Gesprächsverlauf annähert. Dafür können auch Fragen gestellt werden, welche sich aus diesem Gespräch ergeben und nicht als Leitfrage eingeplant waren (vgl. Gläser, Laudel, 2004, S. 39).

Auch bestimmte Besonderheiten oder Präferenzen eines Experten können im Interview zu unerwarteten beziehungsweise gezielteren Sichtweisen führen (vgl. Wassermann, 2015a, S. 58). Das Interview beinhaltet die subjektive Wahrnehmung und Erfahrungen der befragten Person. Ein weiterer Vorteil der Leitfragen ist die mögliche Standardisierung. So wird die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews durch die Beantwortung der Leitfragen erleichtert und kann somit einfacher ausgewertet werden (vgl. Mayring, 2002, S. 70). Auch die Offenheit seitens des Befragten ist ein bedeutsames Merkmal des problemzentrierten Interviews. Das freie Antworten, ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten, bietet einige positive Aspekte. So kann direkt überprüft werden, ob die Frage von dem Interviewten verstanden wurde, der Befragte kann subjektive Wahrnehmungen darlegen und während des Interviews Zusammenhänge und Strukturen entwickeln. Ebenso können die konkreten Bedingungen des Interviews thematisiert werden, was wiederum hilfreich für folgende Befragungen sein kann (vgl. ebd. S. 68). Förderlich für das Interview ist auch ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Interviewer und Befragtem. Dies kann sich auch erst im Laufe des Interviews entwickeln. Wichtig ist, dass sich der Befragte ernstgenommen und nicht ausgehorcht fühlt. Dies lässt sich durch eine von Beginn an offene, respektvolle und gleichberechtigte Beziehung bewirken (vgl. ebd. S. 69).

## 5.5 Setting der qualitativen Untersuchung

Die insgesamt 7 Interviews werden teils mit Lehrkräften einer Regelschule (vier Interviews), teils mit Lehrkräften einer Reformschule, im speziellen einer Montessorischule (drei Interviews) durchgeführt. Da qualitative Studien meist mit einer kleinen Anzahl an Stichproben arbeiten, müssen die Befragten sowohl durch das Wecken eines bestimmtes Erkenntnissinteresse als auch durch die Passung mit den theoretischen Grundlagen der empirischen Untersuchung ausgewählt werden (vgl. Gläser, Laudel, 2004, S. 113). Daher erscheint es sinnvoll, verschiedene Lehrkräften zu befragen, bei denen es sich um Experten handelt. Alle arbeiten innerhalb des Feldes Schule und Pädagogik und weisen somit ein individuelles Betriebswissen auf. Durch die Betrachtung von Parallelklassen oder der Arbeitsweise anderer Lehrkräfte, aber auch durch das Wissen über die Regeln und Strukturen der Institution Schule, haben sie allerdings auch Kontextwissen. Daher fließen beide Wissensarten in das Interview mit ein.

| Befragter | Schulform | Standort | Dauer |
|---|---|---|---|
| Klassenlehrerin, Konrektorin (B1) | Regelschule | Dieburg, Hessen | 20:56 min |
| Klassenlehrerin (B2) | Regelschule | Dieburg, Hessen | 22:51 min |
| Klassenlehrerin (B3) | Regelschule | Dieburg, Hessen | 21:09 min |
| Klassenlehrerin (B4) | Regelschule | Dieburg, Hessen | 13:43 min |
| Klassenlehrerin, pädagogische Geschäftsführerin, Konrektorin (B5) | Montessorischule | Worms, Baden-Württemberg | 19:21 min |
| Klassenlehrerin, Schulleiterin (B6) | Montessorischule | Worms, Baden-Württemberg | 18:03 min |
| Auszubildende Pädagogin | Montessorischule | Worms, Baden-Württemberg | 13:45 min |

Tabelle 1: Eigene Darstellung der Übersicht der befragten Experten

Der geplante Umfang der Interviews umfasst eine Zeitspanne von ungefähr 20 Minuten. Dies bestätigte sich auch größtenteils. Einen Unterschied stellt nur das Interview von B4 und B7 dar. Die verkürzte Dauer führe ich darauf zurück, dass viele Fragen gleichzeitig beantwortet wurden. Daher musste nicht mehr explizit auf verschiedene Unterfragen eingegangen werden, was wiederum Zeit einsparte.

Die Interviews fanden in einem Zeitraum vom 09.11.2022 bis zum 09.12.2022 statt. Sie beinhalten dabei zehn beziehungsweise zwölf Fragen. Manche Fragen mussten dabei allerdings nicht explizit gestellt werden, da sich diese aus dem offenen Gespräch ergaben. Die Fragen und genannten Beispiele waren identisch. Sie unterschieden sich einzig in zwei ergänzenden Fragen an die Reformschule, in denen es um die Begrifflichkeit des Classroom Managements und der Unterrichtsstörungen ging (s. Kap. 12.1).

## 5.6 Transkriptionen

Die Transkription als Form der Ergebnissicherung bietet besonders bei Interviews eine Vielzahl an positiven Eigenschaften. Durch die Aufnahme lassen sich Informationsverlust und -veränderungen vorbeugen, welche beim einfachen Mitschreiben des Interviews vorkommen können. Zusätzlich stellt die Tonaufnahme eine Entlastung des Interviewers dar. Es ist kein weiteres Mitschreiben oder anderweitiges Aufzeichnen nötig, weswegen der gesamte Fokus auf dem Gespräch, dessen Inhalt und das ausreichende Beantworten der Fragen gelegt werden kann. Negativ wäre zu bewerten, dass sich durch die Aufnahme von der natürlichen Gesprächssituation, die bei einem offenen Leitfrageninterview entstehen soll, entfernt wird. Dennoch ist der Faktor der Fehlinformationen oder Fehlinterpretation schwerwiegender als der einer befangeneren Gesprächssituation (vgl. Gläser, Laudel, 2004, S. 152), weswegen sich für die vorliegende Forschung für die Ergebnissicherung durch Transkriptionen entschieden wurde. Obwohl der Fokus bei diesem Leitfrageninterview mehr auf dem Inhalt und weniger auf der Art und Weise der Sprache liegt, wird das aufgenommene Gespräch möglichst vollständig transkribiert. Eine standardisierte Transkriptionsweise hat sich bislang nicht durchgesetzt, allerdings sollten einheitliche Regeln zu Pausen, Sprecherwechseln, Satzabbrüchen und anderen Vorkommnissen einheitlich und klar kenntlich gemacht werden. Auch die Anonymisierung der Befragten ist ein wichtiger Bestandteil der Transkription (vgl. Flick, 2011, S. 380). Angelehnt an Flick wurden bestimmte Transkriptionsregeln entwickelt, welche an den Transkriptionen dieser empirischen Untersuchung angewendet wurden:

- „´nem“, „´ne“, „nich´“, „is´“ und andere umgangssprachliche Worte werden zur Schriftsprache reformuliert
- „ähm“, „äh“ „hm“ etc. werden mit transkribiert
- Alle gesprochenen Worte, auch Wortwiederholungen, werden mit transkribiert
- Kurze Pausen werden als (.) wiedergegeben
- Längere Pausen werden als (4) wiedergegeben, wobei die Zahl die ungefähre Pausendauer in Sekunden darstellt
- Betonungen werden durch Unterstreichung hervorgehoben
- Paraverbale Notizen werden in Klammern dargestellt, zum Beispiel: (lacht)
- Hintergrundinformationen werden durch eckige Klammern und kursive Schrift ergänzt, zum Beispiel: [*auch dem I. bekanntes Kind*]

Abb. 7: Eigene Darstellung der Transkriptionsregeln, angelehnt an U. Flick, 2007

## 5.7 Auswertung der Daten anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

Im Folgenden wird detailliert auf die von mir gewählte Methode zur Auswertung eingegangen. Diese erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Methode wird bei qualitativen Interviews oder Beobachtungen angewendet, weswegen sie entsprechend oft verwendet wird. Dabei können Interviews und Beobachtungen von unterschiedlicher Dauer und Intensität sein, welche seitens des Forschers festgelegt werden (vgl. Mayring, 2015, S. 33). Wichtig ist das „[A]nknüpfen an alltägliche Prozesse des Verstehens und Interpretierens sprachlichen Materials“ (Mayring, 2015, S. 38). Ziel dieser Auswertungsmethode ist das Analysieren von bestimmtem Material, welches aus einer Art der Kommunikation entstammt (vgl. ebd. S. 11). Es sollen Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Gesprächspartnern gezogen werden können (vgl. ebd. S. 13). Dabei wird sich allerdings nicht nur auf den Inhalt fokussiert. Durch Gesprächsprotokolle und Aufnahmen werden auch unvollständige Sätze, Korrekturen oder Wortwiederholungen berücksichtigt, welche auf Unsicherheiten oder die Bedeutsamkeit des Inhalts des Gesprächspartners hindeuten können (vgl. ebd. S. 11). Die Ergebnisse müssen also dokumentiert, bei Interviews meist transkribiert, vorliegen, damit sie von freier Interpretation ausgeschlossen sind (vgl. ebd. S. 12). Um die freie Interpretation zu verhindern, ist eine vorangestellte Theoriearbeit erforderlich, welche bei der Auswertung und ergebnisgebundenen Interpretation der Daten hilft (vgl. ebd. S. 13). Mayring differenziert drei Grundformen des Interpretierens: Die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Diese drei Grundformen sind voneinander unabhängige Analysetechniken, welche nicht „durchlaufen“ werden müssen, sondern vielmehr einzeln, je nach Forschungsfrage und Material, ausgewählt werden können. Die *Zusammenfassung* hat zum Ziel das Material so zu reduzieren, dass trotz Hinzuziehen des ganzen Materials eine überschaubare Essenz entsteht, welche die wesentlichen Inhalte darstellt. Bei der *Explikation* wird Zusatzmaterial herbeigezogen, welches das fachliche Verständnis erweitert und erklärt. Ziel der *Strukturierung* ist das Herausfiltern bestimmter Aspekte aus dem Material, welche vorausgegangenen festgelegten Ordnungskriterien zugeordnet werden. Dadurch entsteht ein Querschnitt des Materials. Die vorliegende Arbeit ist nach dieser Grundform des Interpretierens analysiert. Bei der Form der strukturierten Auswertung wird eine deduktive Kategorieanwendung genutzt, was allerdings voraussetzt, dass das Hauptkategoriesystem im Vorhinein festgelegt wurde (vgl. ebd. S. 68). Obwohl die drei Grundformen grundsätzlich einzeln betrachtet werden müssen, gibt es hierbei auch Mischformen, welche sich besonders

durch die Mischung aus deduktivem und induktivem Vorgehen auszeichnen. Bei der deduktiven Kategorieanwendung werden aufgrund von – bereits im Voraus gewonnenen – theoretischen Grundlagen, Schlussfolgerungen getroffen (vgl. Braun et al., 2004, S. 5) und ein vorläufiger Hauptkategorienkatalog entworfen. Dieser ist anschließend für die Erstellung des Leitfadeninterviews maßgeblich von Bedeutung (vgl. Mayring, 2020, S. 4). Bei der Induktion werden neue wissenschaftliche Erkenntnisse, welche sich auf Basis der Interviews ergeben haben, beobachtet und untersucht (vgl. Braun et al., 2004, S. 5) und anschließend auf die Anwendbarkeit und Eignung für den gebildeten Katalog überprüft (vgl. Mayring, Fenzl, 2019, S. 636). Durch Beobachtungen und sich erweiternde Erkenntnisse variieren diese beiden Prozesse innerhalb der vorliegenden Forschung, weswegen die Arbeit nach dem Prinzip der theoretischen Offenheit ausgelegt ist (vgl. Döring, Bortz, 2016, S. 223).

## 5.8 Methodisches Vorgehen der vorliegenden qualitativen Forschung

Nach dem Führen der Interviews mit den Experten wurden die aufgenommenen Interviews in Anlehnung an Flick transkribiert. Im Vorhinein wurden hinführend zu den Forschungsfragen drei Hauptkategorien mit unterstehenden Subkategorien entwickelt. Die Kategoriebildung erfolgt durch eine strukturierte Zuordnung des gewonnenen Materials und wurde in Form einer Tabelle dargestellt (s. Kap. 12.3). Die Interviews wurden hinsichtlich dieser Kategorien analysiert. Anschließend wurden die Interviews nach den zuvor festgelegten Kodierregeln eingeordnet, wodurch eine frühe Fokussierung und Objektivität auf bestimmte Begriffe und Aspekte innerhalb der Themengebiete gewährleistet wurde. Die Ergebnisse sind somit gut vergleichbar, aber dennoch individuell zu betrachten. Ausschlaggebende Aussagen wurden in den Subkategorien extrahiert und mit Ankerbeispielen und Paraphrasen belegt (s. Kap. 12.4).

Im Folgenden ist eine Übersicht über die Hauptkategorien (HK) und Subkategorien (SK) dargestellt:

| **HK 1** | **Classroom Management** |
|---|---|
| SK 1.1 | Aspekte des Classroom Managements |
| SK 1.2 | Definition des Classroom Managements |
| SK 1.3 | Praktische Umsetzung des Classroom Managements |

| **HK 2** | **Beziehungsarbeit** |
|---|---|
| SK 2.1 | Stellenwert der Beziehungsarbeit |
| SK 2.2 | Aufbau der Beziehung seitens der Lehrkraft |
| SK 2.3 | Auswirkung der Beziehungsarbeit auf den Unterricht |
| **HK 3** | **Unterrichtsstörung** |
| SK 3.1 | Definition von Unterrichtsstörung |
| SK 3.2 | (Geringe und massive) Arten der Unterrichtsstörung |
| SK 3.3 | Präventive Maßnahmen für Unterrichtsstörungen |
| SK 3.4 | Reaktive Strategien gegen Unterrichtsstörungen |

Tabelle 2: Eigene Darstellung der Haupt- und Subkategorien

Im Anschluss werden die Hauptkategorien und Subkategorien auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen der Regel- und Reformschule differenziert betrachtet und analysiert.

# 6 Ergebnisdarstellung

Aus dem theoretischen Teil dieser Arbeit wird bewusst, dass sich die Fokussierungen und Zielsetzungen zwischen einer Regelschule und einer Reformschule stark unterscheiden. Im Folgenden werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung im Hinblick auf die verschiedenen Hauptkategorien – dem Classroom Management, der Beziehungsarbeit und der Unterrichtsstörung – dargestellt. Die Grundlage der ausgewerteten Daten bieten dafür die geführten Interviews und die Einteilung in ein Kategoriesystem. Dieses verschafft einen Überblick, welcher trotz individueller Meinungen und unterschiedlicher Schulformen, möglichst objektiv und vergleichbar sein sollte (s. Kap. 12.4).

## 6.1 Ergebnisdarstellung der Hauptkategorie 1/ Classroom Management – Regelschule

Grundsätzlich umfasst das Classroom Management ein breites Feld, welches besonders durch individuelle Auffassungen der Lehrkraft bestimmt ist, wodurch es den Befragten schwerfiel eine klare Definition zu Classroom Management zu formulieren. Beispielgebend für die Antworten der Befragten aus der Regelschule möchte ich allerdings folgende Definition im Besonderen herausheben. Diese umfasst viele Aspekte, welche auch von den anderen Experten genannt wurden:

> „Classroom Management beinhaltet für mich die Rahmenbedingungen, die ermöglichen, dass Kinder individuell an ihrem Lernfortschritt weiterarbeiten können, ohne Störungen, ohne, dass sie abgelenkt werden und, dass ich als Lehrkraft im Grunde der Initiator dessen bin.“ (B1, Z. 37 – 40).

Diese Definition, schließt sowohl die räumliche Situation, die Struktur des Unterrichts als auch die Unterrichtsvorbereitung in die Rahmenbedingungen mit ein, und bezieht sich zusätzlich auf das Ziel des Classroom Managements, welches die individuellen Interessen der Schüler in den Fokus bringt. Desweitern wird hierbei auch das Unterdrücken beziehungsweise der Umgang mit Unterrichtsstörungen als Teilaspekt des Classroom Managements genannt. Die anderen Befragten stellten besonders die Struktur im Klassenraum und Unterricht als Teil des Classroom Managements in den Fokus, welche zweckgerichtete Maßnahmen für ein übergeordnetes Ziel, das Lernen, darstellen (vgl. B4, Z. 35). Durch Klarheit im Klassenraum mit transparenten Unterrichts- und Tagesstrukturen wird der Ablauf bewusst, gestaltet sich reibungsloser und gibt den Schülern feste Strukturen vor (vgl. B3, Z. 16). Die Klarheit im Klassenraum wird neben festen Orten für Arbeitsmaterialien und die Anordnung der Tische

auch durch bestimmte Nischen und Orte geschaffen, die nur für bestimmte Aktivitäten, wie beispielsweise die Leseecke oder ein großer Tisch für Gruppenarbeiten, gedacht sind (vgl. B2, Z. 23 – 24). Das Classroom Management stellt allerdings nicht nur für die Schüler einen positiven Aspekt dar, welcher sie beim Lernen unterstützt, sondern entlastet auch die Lehrer. Dazu äußert sich B4: „Umso mehr man eben abgeben kann an die Kinder, umso weniger muss man selbst tun." (B4, Z. 21 – 22). Arbeiten, Dienste und Aufgaben können an die Kinder abgetreten werden, wodurch die Lehrkraft sich Stück für Stück zurücknehmen kann und somit entlastet wird. Je selbstständiger die Kinder sind, desto weniger muss die Lehrkraft in den Unterricht eingreifen und kann sich als Lernbegleiter für bestimmte Schüler einbringen. Im Gegensatz dazu hat die Lehrkraft allerdings auch die Aufgabe der Initiator dieser Struktur zu sein und diese von Beginn an zu etablieren (vgl. B2, Z. 34 – 35). Der Großteil des Classroom Managements hängt also auch mit der Lehrerpersönlichkeit und der individuellen Umsetzung im Klassenraum zusammen (vgl. B1, Z. 47).

Für alle Befragten der Regelschule ist das Classroom Management ein existenzieller Bestandteil ihrer Arbeit, weswegen alle Lehrkräfte ihre individuellen Konzepte und Strukturen haben, um das Classroom Management bestmöglich umzusetzen. Ein häufig genannter Aspekt ist das frühe Institutionalisieren von Regeln. Ebenso die Einteilung von Diensten, das Klarmachen von Strukturen und ein gleichmäßiger und für Schüler transparent gemachter Tagesablauf ist eine häufig genannte praktische Umsetzung (vgl. B1, Z. 55 – 56; vgl. B3, Z. 34; vgl. B4, Z. 22 – 23). Trotz fester Regeln und Strukturen darf die Individualität der Schüler nicht übergangen werden. Somit darf das Classroom Management nicht starr sein, sondern muss jederzeit flexibel an die Situation und die Intention angepasst werden (vgl. B2, Z. 34 – 35).

## 6.2 Ergebnisdarstellung der Hauptkategorie 1/ Classroom Management – Reformschule

Prinzipiell fiel es auch den befragten Lehrkräften der Reformschule schwer eine Definition des Classroom Managements zu formulieren, weswegen auch sie hauptsächlich die einzelnen Aspekte herausarbeiteten. Eine erste Unterscheidung zur Regelschule lässt sich allerdings besonders bei der Begriffsauffassung erkennen. Der Begriff des Classroom Managements ist allen Lehrkräften geläufig, allerdings wird er in seiner Bedeutung anders aufgefasst. Es wird besonders von B5 und B6 ein stärkerer Fokus auf das offene Konzept an sich (vgl. B6, Z. 15) und deren Ausführung, der vorbereitenden Umgebung (vgl. B5, Z. 10), gelegt. Dabei findet

ebenfalls der Aspekt der gut organisierten Klassenraumstruktur (vgl. B7, Z. 11) Beachtung, welcher wieder mehr in die Richtung des Classroom Managements der Regelschule geht. Dies bezieht sich allerdings auch auf das offene Raumkonzept und die anregenden Materialien, die den Kindern zur Verfügung stehen. Besonders auffällig ist das häufige Nennen der bestimmten Arbeitsform, welche sich von der Regelschule stark unterscheidet. Die Pädagogen betonen immer wieder die individualisierten Möglichkeiten zur Wahl und freien Gestaltung der Arbeitszeit (vgl. bspw. B5, Z. 22 – 23; B7, Z. 21). B6 nennt neben dem Aufbau der Beziehung, welche in der folgenden Kategorie genauer beschrieben wird, auch das Institutionalisieren von Regeln und Umgangsformen als klassischen Bestandteil des Classroom Managements (vgl. B6, Z. 35 – 36). Interessant ist, dass dieser Punkt von B5 und B7 in Bezug auf das Classroom Management und auf das Konzept an sich gar nicht erwähnt wird. B7 nennt allerdings den Schwerpunkt des Kosmos, auf welchen sich die Montessori Pädagogik in ihren Ursprüngen stützt. Sie beschreibt dies als Grundlage und betont die wichtige Rolle dieser in der aktuellen Pädagogik (vgl. B7, Z. 75). B5 und B6 gehen auf diese Grundlage im gesamten Interview nicht explizit ein.

Aufgrund der frühen und häufigen Benennung der individuellen Arbeitsform wird erkennbar welchen Stellenwert dieser Aspekt in der Montessori Pädagogik einnimmt.

Ein Hauptfokus liegt auf der freien Wahl der Arbeitsform. Allerdings setzen die Befragten ebenfalls einen Schwerpunkt auf das Material und die Umgebung beziehungsweise Raumnutzung (vgl. bspw. B5, Z. 24 – 25; B5, Z. 32 - 33). Diese zwei Aspekte nennen alle Lehrkräfte und führen diese ausführlich und anhand von Beispielen aus: Bei der Umgebung wird besonders die Flexibilität der Raumnutzung angesprochen. Dies ergibt sich automatisch durch unterschiedliche Formen von Arbeitsplätzen. So gibt es normale Tischarbeitsplätze, aber auch Knietische oder Bodenarbeitsplätze (vgl. B5, Z. 39 – 42). Neben dem flexiblen Arbeiten innerhalb des eigenen Klassenraumes sollen sich die Kinder auch über die Klassengemeinschaft hinaus untereinander vernetzen und gemeinsam arbeiten. Dies wird durch das offene Raumkonzept zwischen den Klassenräumen ermöglicht, in dem die Kinder jederzeit direkten Zugang zu den anderen Klassenzimmern haben (vgl. B6, Z. 16 – 17). Diese Offenheit soll den Kindern ermöglichen sich auch während den individuell gewählten Aufgaben zu bewegen und somit freier und insgesamt konzentrierter Arbeiten zu können (vgl. B7, Z. 18 – 20). Das Material hat, wie B6 erläutert, das übergeordnete Ziel, die fachliche Entwicklung der Kinder zu unterstützen. Eine andere Lehrkraft nennt die Ordnung, die Übersichtlichkeit, die gute Erreichbarkeit für den alltäglichen Gebrauch und den logischen Aufbau der Materialien (vgl.

B5, Z. 17 – 18). Durch alle diese Kriterien ist die offene und freie Auswahl durch die Kinder gewährleistet. Sowohl die vorbereitende Umgebung als auch die Materialien zielen auf den Bewegungs- und Entdeckungsdrang der Kinder ab, welcher unbedingt bedient werden soll. Diese Freiwahl soll den individuellen Charakter der Kinder ansprechen und stärken, stellt für die Lehrkraft aber natürlich eine immense Aufgabe dar (vgl. B6, Z. 30 – 31). Letztendlich sind die Kinder besonders in dieser offenen Arbeitsform selbst für ihr eigenes Arbeiten und Vorankommen verantwortlich (vgl. B5, Z. 165 – 167). Diese Freiheit und Verantwortung, die den Schülern ab dem ersten Tag in einer Montessorischule mitgegeben wird, unterscheidet sich stark von den Arbeitsformen in einer Regelschule.

Bei der praktischen Umsetzung des Classroom Managements war die unterschiedliche Auffassung der Frage und die daraus resultierenden Ergebnisse interessant. B5 und B7 legten den Fokus auf die freie Arbeitsform (vgl. bspw. B5, Z. 160 – 163) und die freie Wahl der Materialien (vgl. bspw. B7, Z. 26 – 28). Während der Arbeitszeit können Materialien und Aufgaben ausgesucht werden, die das individuelle Interesse ansprechen und somit eine höhere Motivation versprechen (vgl. bspw. B7, Z. 47). Im selben Zug nennt B5 allerdings auch die Verantwortlichkeit und das Beherrschen von Disziplin, welche mit dieser Freiheit einhergeht (vgl. B5, Z. 160 – 163). B6 hingegen entfernt sich von der fachlichen Ebene und legt den Fokus auf das soziale Miteinander. Dieses soziale Miteinander bezieht sich neben dem Einhalten von Regeln und dem Klären von Konflikten auch auf das Übernehmen von Verantwortlichkeiten für das eigene, aber auch für das Handeln innerhalb der Gruppe (vgl. B6, Z. 49 – 51). Beispielhaft dafür sind Dienste, welche alle Kinder einschließen und das Sorgen für ein aufgeräumten Lernraum und somit das Schaffen einer konstruktiven Lernatmosphäre.

## 6.3 Ergebnisdarstellung der Hauptkategorie 2 /Beziehungsarbeit – Regelschule

In der Hauptkategorie 2 wurde im Interview erörtert, welchen Stellenwert der Beziehungsarbeit innerhalb einer Regelschule beigemessen wird, wie die Lehrkraft diese aufbaut und welche Auswirkungen diese auf den Unterricht hat.

Bei allen Befragten der Regelschule nimmt die Beziehungsarbeit einen sehr hohen, oder sogar den höchsten Stellenwert in ihrem Beruf ein. Gerade im Primarbereich misst beispielsweise B4 der Beziehungsarbeit „den gleichen [Stellenwert] wie der Unterrichtsvermittlung“ (B4, Z. 52) bei. Dies zeigt auf, dass der Fokus, besonders in der Grundschule, nicht nur auf der Wissensvermittlung, sondern auch auf die individuellen Persönlichkeiten der Schüler, dem Aufbau von sozialen Kompetenzen und dem Schaffen von Beziehungen liegt. Besonders dieses

Schaffen von Beziehungen und der Aufbau sozialer Kompetenz sind Voraussetzungen für eine gute Lernatmosphäre, welche wiederum Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen sind (vgl. B2, Z. 64 – 68). Durch das Wissen um den aktuellen Zustand der Kinder lassen sich viele Situationen und Verhaltensweisen als Lehrkraft besser einschätzen und nachvollziehen (vgl. B1, Z. 71 – 72). Den Kindern wird Verständnis und Sicherheit entgegengebracht und sie werden in ihren Emotionen und Gefühlen ernstgenommen, geachtet und wertgeschätzt. Der Aufbau der Beziehung beginnt bei den meisten Lehrkräften ab dem ersten Schultag beziehungsweise ab dem ersten Kontakt mit den Kindern (vgl. B1, Z. 199; vgl. B2, Z. 88). Dieser Aufbau ist als Lehrkraft allerdings nicht immer leicht und erfordert viel Zeit und viele Gespräche (vgl. B1, Z. 82; vgl. B3, Z. 75 – 76; vgl. B4, Z. 59 – 60). In diesen haben die Kinder die Möglichkeit von sich und ihren privaten Erlebnissen zu erzählen. Das Fachliche rückt hierbei in den Hintergrund; der Fokus liegt auf der individuellen Persönlichkeit und den Empfindungen des Kindes. Durch die Aussage von B3 (vgl. Z. 80) wird sichtbar, dass es Ziel der Lehrkraft sein sollte jedem Kind jeden Tag individuelle Aufmerksamkeit zu schenken, auch wenn es nur ein paar Minuten sind.

Durch die Bemühungen und die Zeit, die die Lehrkräfte in die Beziehung investieren, baut sich sehr häufig ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkräften und Schülern auf, von dem beide Seiten profitieren (vgl. B1, Z. 85). Neben der persönlichen Ebene spiegelt sich dies auch in der Art der Arbeit wider, was sich durch zunehmende Selbstständigkeit zeigt. An der Aussage von B1: „Wenn die Kinder transparent und offen auch von ihren Gefühlen berichten. Die dann natürlich auch Einfluss auf Motivation und Lernen haben.“ (B1, Z. 190 – 191) wird bewusst, dass ein kausaler Zusammenhang zwischen den aktuellen Gefühlen und der Motivation und Kapazität zum Lernen herrscht. Der Respekt der sich entwickelt, ist also für ein angenehmes Klassenklima und konstruktives Lernen von großer Bedeutung. Besonders für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten ist eine gute Beziehung existenziell. Durch einen respektvollen Umgang werden die Kinder auf einer Ebene erreicht, welches sie von zu Hause vielleicht anders erfahren und sie somit ein anderes Verhalten in der Schule einfordern (vgl. B3, 253 – 254). Kann sich in der Schule offen und transparent über Emotionen ausgetauscht werden, hilft dies der Lehrkraft auch einen eventuellen Leistungsabfall zu erklären und dem Kind hilfreich und verständnisvoll beizustehen (vgl. B1, Z. 85 – 86).

Beziehungsarbeit ist also ein wichtiger Aspekt des Classroom Managements und wird von den Lehrkräften auch als solch einer verstanden. Der Aufbau einer Beziehung erfordert viel Zeit, welche sich allerdings im Nachhinein lohnt, da beide Seiten langfristig von dieser Beziehung profitieren können.

## 6.4 Ergebnisdarstellung der Hauptkategorie 2/ Beziehungsarbeit – Reformschule

Die Geschwindigkeit und Zielstrebigkeit der Beantwortung der Frage nach der Beziehungsarbeit und deren Stellenwert, zeigt eine einheitliche Meinung zu dieser Thematik auf. Alle Pädagogen sprechen der Beziehungsarbeit einen sehr wichtigen, wenn nicht sogar den wichtigsten Stellenwert zu (vgl. bspw. B5, Z. 67). Der direkte Kontakt zum Kind (vgl. B5, Z. 79 – 70) und die individuelle Betrachtung jedes Einzelnen (vgl. B7, Z. 60) ist existenziell für den Beziehungsaufbau, welcher sich – worauf folgend genauer eingegangen wird – positiv auf den gesamten Schulalltag auswirkt. Durch den Aufbau und das Aufrechterhalten einer guten Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern, lässt sich persönlich sowie fachlich viel mehr erreichen, da besonders das Lösen von Konflikten anders angegangen werden kann. B6 nennt hierbei ein Beispiel, welche das Problem mit einem einzelnen Schüler beschreibt. Trotz mehrfacher Einzelbesprechung löste sich dieses Problem nicht, weswegen der Konflikt in die Gruppe mit allen Kindern getragen wurde. Ohne eine vorherig aufgebaute Beziehung zu dem Kind und zu der gesamten Lerngruppe wäre diese Art der Konfliktbewältigung nicht machbar und pädagogisch kontraproduktiv gewesen (vgl. B6, Z. 74).

Da der Stellenwert der Beziehung bei allen befragten Experten einen so hohen Rang einnimmt, ist es nicht verwunderlich, dass der Aufbau der Beziehung und deren Aufrechterhaltung für die Pädagogen ein wichtiger Prozess ist. Besonders B5 und B7 sehen den Aufbau einer Beziehung im Erforschen der individuellen Interessen der Kinder (vgl. bspw. B5, Z. 94 – 95). Diese Interessen finden sie allerdings nur durch Gespräche heraus, welche außerhalb der fachlichen auch auf privaterer Ebene stattfinden (vgl. B7, Z. 78). B6 betont darüber hinaus, dass sie jederzeit als Ansprechpartner für die Kinder gesehen werden möchte. Es ist wichtig, dass die Kinder mit individuellen Schwierigkeiten und Schwächen zu ihr kommen können und in ihren Problemen ernstgenommen und wertgeschätzt werden (vgl. B6, Z. 78 – 79). Um dies zu erreichen, müssen die Kinder den Pädagogen viel Vertrauen entgegenbringen (vgl. B6, Z. 96 – 97), allerdings hilft dieser Faktor selbstverständlich beim Aufbauen einer Beziehung und stärkt diese von Mal zu Mal.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass für den Aufbau einer individuellen Beziehung die Kommunikation eine wichtige Rolle spielt, auch wenn diese sich eher in nonverbalen Zeichen äußert. Um eine Beziehung aufzubauen, muss das Kind als Individuum gekannt und geschätzt werden.

Wie zuvor schon erwähnt wirkt sich die Beziehungsarbeit positiv auf den Unterricht und den Schulalltag aus. Dies bestätigen alle befragten Lehrkräfte. B5 beschreibt, dass sich die Kinder eher mit Dingen beschäftigen, die sie herausfordern oder für die sie von Beginn an keine intrinsische Motivation entwickeln. Durch die positive Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern stellen sie sich diesen Herausforderungen (vgl. B5, Z. 92). B6 bestätigt dies, indem sie den Aspekt des Lernens für die Lehrkraft hervorhebt, welcher in dieser Altersgruppe vorrangig ist (vgl. B6, Z. 79 – 80). Jedes Kind lernt individuell, allerdings zielt dieses Lernen auf das Beeindrucken und Stolz machen der Lehrkraft ab, um die persönlichen Fortschritte zu zeigen (vgl. bspw. B6, Z. 80 – 81). Im Bezug darauf nennt B5 den Gesichtspunkt des Vernunftdenkens, welcher in anderen Interviews nicht genannt wird. Dieser beschreibt, dass die Kinder ab der vierten Klasse eine gewisse Eigenverantwortlichkeit zeigen, welche sich im Bearbeiten von herausfordernden und persönlich uninteressanten Aufgaben äußert (vgl. B5, Z. 111). Das Ziel, die Lehrkraft stolz zu machen, ist zwar noch stark vorhanden, aber nicht mehr allein der primäre Faktor für individuelles Lernen. Konträr nennt B6 allerdings auch den Aspekt der optimalen Passung, welcher wiederum auf das passende – und somit vorerst nicht herausfordernde Material – abzielt. Die Stärken des Kindes sollen hervorgehoben und erweitert werden (vgl. B6, Z. 94 – 95). Einen besonderen Augenmerkt legt B6 auf den Beziehungsaufbau zu schwierigeren Kindern, welcher sich zu Beginn problematisch gestaltet. Trotz der vermehrten Arbeit, die in diese Beziehung gesteckt werden muss, ist es besonders hier existenziell, die Beziehungsarbeit zu forcieren. Besonders diese Kinder benötigen einen besonders starken und individuellen Bezug zur Lehrkraft, da sich die Probleme als solche ansonsten weiter verschlimmern (vgl. B6, Z. 99 – 101).

## 6.5 Ergebnisdarstellung der Hauptkategorie 3/ Unterrichtsstörung – Regelschule

In der Kategorie der Unterrichtsstörungen wurde auf die individuelle Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen, deren Prävention und Reaktion eingegangen.

In der Regelschule beginnen Unterrichtsstörungen bei den befragten Lehrkräften ungefähr zum gleichen Zeitpunkt, nämlich genau dann, wenn der geplante Unterricht nicht fortgesetzt werden kann oder unterbrochen wird, sodass die im Vorhinein getätigte Planung nicht durchgeführt werden kann (vgl. B1, Z. 100; vgl. B1, Z. 106 – 107; vgl. B3, Z. 108). Die Lehrkraft ist durch das Schülerverhalten so abgelenkt, dass der Unterrichtsfluss nicht mehr fortgesetzt werden kann. Störungen beziehen sich aber nicht nur auf das Stören der Lehrkraft, auch bestimmte Handlungen, welche Mitschüler ablenken, werden als beginnende Störungen wahrgenommen

(vgl. B1, Z. 116 – 117). B3 arbeitet als einzige Befragte den Aspekt der Störung auf Lehrerseite heraus. Durch erneutes Reinrufen der Arbeitsaufträge oder organisatorischer Fragen ihrerseits, werden die Kinder, die schon fokussiert arbeiten, von der aktuellen Aufgabe abgelenkt. Das selbige gilt auch für eine zu heftige Reaktion auf möglicherweise geringe Störungen. Es werden nicht nur die Schüler unterbrochen, auf die sich das Reinrufen bezieht, sondern die Aufmerksamkeit aller Schüler wird auf die Lehrkraft und weg von dem eigentlichen Arbeitsauftrag gelenkt (vgl. B3, Z. 122 – 126; vgl. B3, Z. 145). Trotz dem nahezu gleich genannten Zeitpunkt der beginnenden Störung, unterscheiden sich die Ansichten der Befragten besonders in der Schwere beziehungsweise Geringfügigkeit der Störung. Dies liegt der individuellen Persönlichkeit und dem individuellen Anspruch jeder Lehrkraft an einen geregelten Unterricht zu Grunde. Allerdings müssen Unterrichtsstörungen situations- und personenspezifisch betrachtet werden und existieren somit auf verschiedenen, individuellen Ebenen (vgl. B2, Z. 184 – 186; vgl. B2, Z. 197; vgl. B3, Z. 107). Trotz der unterschiedlich genannten Beispiele und situativen Einschätzungen der Lehrkräfte, zählen zu den geringen Unterrichtsstörungen eher alltägliche Situationen, wie beispielsweise motorische Unruhe (B1, Z. 143 – 144), das Reden mit dem Sitznachbarn (vgl. B3, Z. 104), allgemeine Hintergrundgeräusche, Wackeln mit dem Stuhl oder weiter frühstücken (B4, Z. 83 – 84). Unter massive Störungen fallen beispielsweise provozierendes Verhalten gegenüber der Lehrkraft (vgl. B2, Z. 142) oder körperlich verletzendes Verhalten gegenüber Mitschülern (vgl. B1, Z. 119; vgl. B3, Z 138 – 139). Diese Situationen sind nicht alltäglich und stellen somit Besonderheiten dar, auf die in spezieller Weise reagiert werden muss. Dennoch werden Unterschiede in der Einordnung der Schwere besonders anhand der Befragung von B1 und B2 bewusst. Während für B1 ein provokantes Gehen zum Mülleimer eine geringe Störung darstellt, welche hauptsächlich andere Schüler ablenkt (vgl. B 1, Z. 143 – 144), sieht B2 provokatives Verhalten als eine massive Störung an, welche eine gesonderte Intervention erfordert (vgl. B2, Z. 142 – 143).

Nachfolgend wurden individuelle vorbeugende Maßnahmen erfragt, welche sich positiv auf den Unterrichtsfluss und das Minimieren von Störungen auswirken. Eine der wichtigsten und in jedem Interview mindestens einmal angesprochenen präventiven Maßnahmen ist der Regelkatalog und die Verhaltensregeln, die jede Klasse zu Beginn individuell festlegt und bespricht (vgl. B1, Z. 170; vgl. B2, Z. 231 – 233). Aufgrund dieser geleisteten „Vorarbeit“ kann sich im Unterricht immer wieder auf die Klassenregeln bezogen werden, ohne dass es Diskussionen über bestimmte Regeln gibt. Das gleiche gilt auch für Rituale, welche

beispielsweise immer zu einer bestimmten Arbeitsphase aufkommen (vgl. B3, Z. 227). Um einer Störung präventiv vorbeugen zu können, sollten die Ursachen der Störung klar sein und eliminiert werden, damit diese erst gar nicht entstehen können. Diese Ursachensuche benötigt allerdings Zeit und kann eventuell tiefer in der Persönlichkeit oder aktuellen Situation des Kindes verwurzelt sein (vgl. B1, Z. 182 – 183; vgl. B4, Z. 152). Den Kindern soll ebenfalls bewusstwerden, warum sie nicht stören sollen, anstatt ständig nur ermahnt zu werden. Ziel soll es sein, den Kindern aufzuzeigen, dass sie einen persönlichen Nutzen aus diesen Regeln ziehen können. Dies erreichen Lehrkräfte besonders durch das Investieren von Zeit in Gespräche und deeskalierende Haltung gegenüber dem Kind (vgl. B2, Z. 235; vgl. B3, Z. 231 – 233). Aber auch einfach Ursachen, wie ablenkende Spielsachen auf dem Tisch können präventiv unterbunden werden, indem das Spielzeug für die betreffende Stunde weggenommen oder von dem Schüler weggepackt wird (vgl. B1, Z. 162 – 165). Reichen die Klassenregeln, die wiederholten Verweise auf diese und die durch das Classroom Management vorgegebenen Strukturen nicht aus, um einen störungsarmen Unterricht zu führen, müssen eventuell strengere beziehungsweise stärkere Strukturen vorgegeben werden.

Trotz vieler präventiver Maßnahmen lassen sich aufkommende Störungen nicht immer im Vorhinein unterbinden und erfordern somit – individuelle und situationsgebundene – reaktive Strategien. Die Fülle der Antworten der befragten Lehrer weist auf, wie viele verschiedene Reaktionen es auf Störungen gibt. Besonders B1 weist darauf hin, dass die Reaktionen auf vergleichbare Störungen bei allen Kindern gleich sind und es eine bestimmte Abfolge von Konsequenzen auf bestimmte Regelverstöße und Störungen gibt (vgl. B1, Z. 230). Dabei ist aber zu beachten, dass die Konsequenz auf das Verhalten der Schüler übertragen wird und nicht auf dessen individuelle Persönlichkeit. Das Kind wird in seiner Individualität wertgeschätzt, auch wenn es zu einer Störung oder Regelüberschreitung kommt (vgl. B1, Z. 202 – 203). Trotz individueller Unterschiede und gesetzter Schwerpunkte überschneiden sich die Reaktionen der Lehrkräfte dennoch häufig. Allgemeiner Konsens besteht zum Beispiel in der Intervention durch nonverbale Zeichen bei beginnenden Unterrichtsstörungen. Dazu zählen häufig das Hingucken, Hingehen, auf das Arbeitsblatt zeigen, Leise-Zeichen an das bestimmte Kind richten oder – wenn es sich um eine allgemeine Störung der Klasse handelt – auch das Einsetzten ritualisierte Zeichen wie den Klangstab (vgl. B1, Z. 131 – 133; vgl. B2, Z. 272 – 275; B4, Z. 176). Geringfügige Störungen wie beispielsweise ein kurzes Kramen im Schulranzen können allerdings teilweise auch bewusst übergangen werden, um ihnen keinen Raum zu schenken (vgl. B4, Z. 102). Dieses aktive Übergehen gilt teilweise ebenfalls für

provozierendes Verhalten, welches allerdings immer situationsspezifisch betrachtet werden muss. Eine häufige Reaktion ist das Isolieren des störenden Kindes aus der Gruppe. Dafür wird das Kind entweder raus oder in eine andere Klasse gesetzt (vgl. B3, Z. 275 – 277). Auch innerhalb des Klassenraums kann der Sitzplatz in eine andere Ecke oder vom Sitznachbarn weg für eine Verbesserung des Verhaltens führen (vgl. B2, Z. 272 – 275). Störendes Spielzeug oder andere ablenkende Utensilien werden, sobald sie das Kind selbst oder die Mitschüler ablenken, von der Lehrkraft für den Rest der Stunde oder für den Rest des Tages eingezogen. Dies vermeidet weitere Störungen mit dem Gegenstand (vgl. B1, Z. 163 – 164). Interessant bei den verschiedenen Befragungen ist der Einsatz von verbalen Reaktionen. B2 beschreibt als Reaktion auf geringe Unterrichtsstörungen den Einsatz der lauterwerdenden Stimme und das bestimmte Hinweisen auf das störende Verhalten (vgl. B2, Z. 155). B4 hingegen erläutert, dass die Stimme kein adäquates Mittel ist, um Störungen reaktiv zu unterbinden, sondern eher das Gegenteil bewirkt (vgl. B4, Z. 184). Allerdings sieht auch sie sich bei massiven Störungen dazu genötigt die Stimme zu erheben (vgl. B4, Z. 109). Bei B4 handelt sich die verbale Reaktion der lauterwerdenden Stimme also um eine seltene Reaktion, die nur durch massive Störungen ausgelöst wird, während B2 diese Reaktion als alltägliche Interventionsmöglichkeit einsetzt. Fast alle Befragten nannten als Reaktion auf massive Störungen das Einschalten beziehungsweise die Kontaktaufnahme mit den Eltern und das Abholen lassen durch diese (vgl. B1, Z. 124 – 125; vgl. B2, Z. 164 – 166; B3, Z. 154 - 156). Aber auch die Zuhilfenahme von anderen Fachexperten, wie beispielsweise Förderschullehrer, Teilhabeassistenten, die Schulleitung oder Schulpsychologen wurde als eine der letzten pädagogischen Ordnungsmaßnahmen genannt (vgl. B3, Z. 154 – 156). Das Einbinden dieses multiprofessionellen Teams mit den unterschiedlichen Sichtweisen auf den Schüler führt häufig auch zu einem Förder- beziehungsweise Verstärkerplan, der meist über einen Tokenplan der Lehrkräfte hinausgeht (vgl. B2, Z. 168). Dabei sollte die positive Verstärkung, die solch einen Plan unterstützt, nicht außer Acht gelassen werden, da er häufig schnell positive Resultate erzielt (vgl. B2, Z. 168).

## 6.6 Ergebnisdarstellung der Hauptkategorie 3/ Unterrichtsstörung – Reformschule

Für eine objektive Vergleichbarkeit wurde in der Kategorie Unterrichtsstörungen, wie auch in der Regelschule, auf die individuelle Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen, deren Prävention und Reaktion eingegangen.

Da die Montessori Pädagogik ein anderes Verständnis von Unterricht und Störungen hat, zielte die erste Frage darauf ab, ob der Begriff der Unterrichtsstörung in dieser Pädagogik überhaupt einen Raum findet. B5 nennt ihr offenes Lernkonzept nicht Unterricht (vgl. B5, Z. 137 - 138), allerdings sind sich alle befragten Lehrkräfte, trotz des offenen Konzeptes und der Freiheit der Kinder, ihre Aufgaben selbst zu wählen, einig, dass es Störungen in ihrer Lernzeit gibt (vgl. bspw. B6, Z. 106). Im Zusammenhang damit, nennt B7 den Aspekt der konzentrierten Arbeit, zu welcher nicht alle Kinder in der Lage sind und ihre Mitschüler so ablenken und stören (vgl. B7, Z. 87 – 89). B6 bekräftigt die Aussage durch ein Zitat von Maria Montessori: „Die Freiheit endet da, wo die Freiheit des anderen beginnt." (B6, Z. 147 – 148). Somit wird als Störung angesehen, was in die Freiheit eines anderen Kindes fällt, also, wenn die persönlichen Grenzen anderer Kinder nicht akzeptiert oder durchbrochen werden. B6 und B7 zeigen im Gegensatz dazu Verständnis für Störungen auf, indem beteuert wird, dass keine Störung willkürlich ist, sondern immer eine Charaktereigenschaft oder ein Gefühlszustand dafür verantwortlich sind, welche zu der Störung führen (vgl. B6, Z. 172 – 173; vgl. B7, Z. 149). Auf diesen Faktor wird im Späteren noch einmal genauer eingegangen. Ein interessanter Aspekt zur Definition von Unterrichtsstörungen wird von B7 aufgegriffen. Dabei geht es um die Störung, die von Seiten der Pädagogen ausgehen. Darunter wird in der Montessorischule das fehlende Zurücknehmen der Lehrkräfte verstanden. Auch wenn Kinder augenscheinlich Hilfe benötigen, sollten die Lehrkräfte vorerst nicht in das Geschehen eingreifen, „weil die [Kinder] machen es eigentlich und sie machen es gut und manchmal brauchen sie nicht zu viele Pädagogen […] neben sich." (B7, Z. 94 – 98). Die Kinder helfen sich mit der Zeit selbst und erhalten somit einen tieferen Einblick in das forschende und entdeckende Lernen. Das Eingreifen der Pädagogen würde diesen individuellen Lernprozess behindern.

Bei der Ergebnisdarstellung der Frage zu den Arten der Unterrichtsstörung sind besonders das lange Überlegen und die langen Pausen vor den Antworten der Experten zu beachten. Dies lässt Störungen als relativ seltene Aktionen innerhalb des normalen Unterrichtsgeschehens vermuten. B5 berichtet sogar, dass richtig gravierende Störungen, wie beispielsweise starke motorische Unruhe, in ihrem Unterricht und ihrer Lerngruppe nicht vorkommen (vgl. B5, Z. 197 – 198) Dennoch kommt es in einer heterogenen Lerngruppe auch zu störendem Verhalten. Unter geringfügigen Störungen verstehen alle Lehrkräfte primär alltägliche Störungen, wie das Ablenken anderer Kinder durch das Abbrechen der Arbeit oder das Verfallen in spielerisches Verhalten und Reden (vgl. bspw. B5, Z. 199 – 200; B7, Z. 105). B6 zählt zu den von allen genannten Störungen auch die der motorischen Unruhe hinzu. Dies ist interessant, da B5 diese

Art von Störung in ihrem Unterricht, wie oben schon genannt, nahezu ausschließt (vgl. B5, Z. 230). Als massive Störungen gelten – nach längerem Überlegen der Pädagogen – besonders die Konflikte der Kinder untereinander, die allerdings auch häufig in den Pausenzeiten stattfinden und weniger den Unterricht betreffen (vgl. B5, Z. 181 – 182). B6 geht allerdings auch auf massive Störungen einzelner Kinder während der Unterrichtszeit ein, in der Kinder von anderen Kindern verbal angegangen und beleidigt werden. Diese Art der Störung stellt allerdings einen extremen Einzelfall dar (vgl. B6, Z. 26 – 28).

Um Störungen vorzubeugen, entwickeln die Lehrkräfte individuelle präventive Maßnahmen, in welche neben der Pädagogik Maria Montessoris auch die individuelle, eigene pädagogische Expertise miteinfließt. B5 sieht eine präventive Maßnahme der Störungen in dem Schulsystem an sich. Durch die Freiheit, die den Kindern früh gegeben wird, beschäftigen sie sich mit Materialien, die sie selbst gewählt haben (vgl. B5, Z. 240 – 241). Daraus entwickelt sich meist eine intrinsische Motivation beziehungsweise eine echte Zufriedenheit (vgl. B5, Z. 251 – 252). Da die Kinder Lust auf das Lernen haben wird der Störung von Beginn an entgegengewirkt. Auch B7 nennt den Aspekt des individuellen Interesses, welche Störungen vorbeugt (vgl. B7, Z. 162 – 163). B6 spricht ebenfalls den Aspekt der Strukturierung an, welcher in den anderen Interviews nicht benannt wurde. Dies schafft Ordnung und zeigt den Kindern auf, wie sie für ein konzentriertes und störungsfreies Miteinander zu arbeiten haben (vgl. B6, Z. 148 – 149). Auch das authentische Auftreten als Lehrkraft ist für B6 ein wichtiger Aspekt. Dadurch wird eine positive Beziehung aufgebaut, wodurch Störungen wiederum vorgebeugt werden können (vgl. B6, Z. 117). Allerdings fasst B6 die präventive Maßnahme auch in einer anderen Weise auf. Ein großer Bestandteil ist für sie die Verantwortungsübernahme, die den Kindern von Beginn an zugesprochen wird. Dies wird durch vielfältige Dienste und Systeme, wie Klassensprecher, Schulrat und Patensysteme gewährleistet (vgl. B6, Z. 235 – 238). Die Kinder übernehmen so Verantwortung für ihr eigenes Handeln, aber auch für das Handeln der ganzen Gruppe. Probleme werden entweder Einzeln oder vor der gesamten Gruppe angesprochen und können somit auch als Gruppe gelöst werden. Weitere Probleme können so präventiv bewältigt werden. Einen ganz anderen Aspekt nennt B7, welche besonders das Arbeiten in Kleingruppen als Bereicherung für konzentrierteres Arbeiten und störungsärmeren Unterricht ansieht. Durch weniger Ablenkung ist fokussiertes Arbeiten leichter möglich (vgl. B7, Z. 158).

Trotz dieser vermehrten präventiven Maßnahmen kommt es in einer alters- und leistungsgemischten Lerngruppe zu Störungen, auf welche reagiert werden müssen. Die Antworten auf die Frage der reaktiven Strategien sind vielfältig. Einigkeit besteht allerdings im

Zeitpunkt der Reaktion. Dieser muss direkt oder zumindest noch am gleichen Tag stattfinden (vgl. bspw. B5, Z. 154 – 155; vgl. B7, Z. 148). Somit wird vorgebeugt, dass das Kind sich nicht mehr an die konkrete Situation und Störung erinnert und die Konsequenz daher nicht mehr nachvollziehen kann und als ungerecht empfindet. Das Reagieren auf geringe Störungen ist besonders für B6 eine automatische Reaktion, welche sie nicht überdenkt, sondern direkt vollzieht (vgl. B6, Z. 177). Besonders hervorzuheben ist die Meinung von B5, welche Strafen auf störendes Verhalten kollektiv ausschließt. Strafen seien hierbei kontraproduktiv, da die Kinder sowieso schon ein Problem haben (vgl. B5, Z. 236). Vielmehr müssen, so auch B7, Gründe für die Störung gefunden werden (vgl. B7, Z. 149). Reaktionen müssen individuell auf das Kind und die Situation angepasst werden. Besonders bei größeren Störungen benötigt die Lehrkraft ein Gespür dafür, was das Kind und dessen Persönlichkeit betrifft (vgl. B6, Z. 200). Bei kleineren, alltäglicheren Störungen, wie das Ablenken von Mitschülern, appellieren die Pädagogen an das Verantwortungs- und Vernunftsgefühl der Kinder. Ihnen wird erneut aufgezeigt, dass sie sich in einer Lerngruppe befinden, welche sie durch ihr Verhalten aktuell stören (vgl. B5, Z. 144 – 145). Wirken diese Appelle nicht, äußert sich besonders B6 auch verbal, indem sie konkrete Anweisungen gibt (vgl. B6, Z. 116). Dies geschieht allerdings eher selten. Eine häufige Antwort der Experten ist auch das Betrachten der aktuellen Arbeit der Kinder. Die Lehrkräfte der Montessorischule sehen besonders geringe Störungen als Zeichen für Unter- beziehungsweise Überforderung an (vgl. B5, Z. 208 – 210), welchem durch Hinterfragen der Art und Arbeitsweise entgegengewirkt werden muss (vgl. B6, Z. 161). B7 nennt den Aspekt der Regeln, welche eingehalten werden müssen. Auf diese gemeinsam festgelegten Regeln kann immer zurückgegriffen werden. Die Schüler sollen dabei allerdings versuchen ihre Probleme eigenständig zu lösen. Die Pädagogen sind nach den Klassensprechern erst die letzte Anlaufstelle (vgl. B7, Z. 111 – 113).

Massive Störungen bedürfen einer etwas härteren Intervention, um die die Kinder auch wissen. B5 nennt hierbei die Konsequenz der räumlichen Trennung (vgl. B5, Z. 147 – 148). Trotz vereinzelter Konsequenzen steht für die Lehrkräfte eindeutig die Ursachenermittlung im Vordergrund. Es ist bewusst, dass dies mit Zeit und Arbeit verbunden ist. Allerdings ist es für das Reagieren auf die Störungen und die somit folgende Prävention weiterer Störungen essentiell (vgl. bspw. B5, Z. 154 - 155; B6, Z. 186 – 190). Auch die Kinder können bei der Aufklärung behilflich sein, da sie die Situationen anders mitbekommen und wahrgenommen haben als die Pädagogen (vgl. B7, Z. 145 – 148). Dennoch ist ein Im-Auge-Behalten, ein Beruhigen und eventuelles Eingreifen besonders für B7 ein wichtiger Aspekt der Reaktion (vgl.

B7, Z. 117). Wenn häufiger massive Störungen auftreten, muss sich mit der Persönlichkeit und Individualität der Kinder auseinandergesetzt werden. Wenn der Lernweg des Kindes dies erfordert, finden auch individuelle Verstärkerpläne Anwendung (vgl. B6, Z. 143 – 144).

Obwohl der Montessori Pädagogik im Allgemeinen häufig das Dulden vieler Störungen unterstellt wird, wird anhand der empirischen Untersuchung bewusst, dass es durchaus Störungen gibt, auf welche hauptsächlich präventiv eingegangen wird. Dennoch werden auch die Unterschiede zwischen Regelschule und Reformschule bewusst, die häufig auf anderen Ansichten und vor allem den systemischen Unterschieden in den verschiedenen Schulsystemen beruhen. Die Reformschule bietet Rahmenbedienungen, wie beispielsweise die Kleingruppenarbeit, freie Arbeitswahl und Bewegungsmöglichkeiten, die mögliche Störungen im Vorhinein verhindern und als präventive Maßnahme bereits funktionieren. Auf diese wird in Kapitel 8 genauer eingegangen.

# 7 Ergebnisinterpretation

Im nachstehenden Kapitel wird die Verknüpfung der empirischen Ergebnisse mit den übereinstimmenden theoretischen Grundlagen aus der beschriebenen Literatur dargestellt. Übergeordnete Themenblöcke stellen hierfür die Kategorienbildungen der Arbeit unter der Fragestellung des Classroom Managements dar. Dabei geht es primär um die Unterrichtsgestaltung, also das Classroom Management an sich, (Hauptkategorie 1), die Beziehungsförderung (Hauptkategorie 2) und die Verhaltenssteuerung bei möglichen Unterrichtsstörungen (Hauptkategorie 3).

Für eine bessere Übersichtlichkeit werden die einzelnen Ergebnisse der Regelschule und Reformschule getrennt dargestellt. Eine direkte Gegenüberstellung findet sich in der folgenden Ergebnisdiskussion (s. Kap. 12.5).

## 7.1 Ergebnisinterpretation der Hauptkategorie 1/ Classroom Management – Regelschule

Wie die Definition von Schönbächler aus dem Jahr 2008 aufzeigt, ist die Beschreibung des Begriffes Classroom Management einerseits klar abzugrenzen, andererseits wird die Komplexität und Vielschichtigkeit des Begriffes deutlich, welcher nahezu alle Bereiche des Lehrer- beziehungsweise Schulalltags umfasst. Um dieser Diffizilität und thematischen Breite des Begriffes sind sich auch die befragten Lehrkräfte bewusst. Trotz der Komplexität und Vielzahl der Aspekte, welche das Classroom Management ausmachen, nannten die Lehrkräfte viele typische organisatorische, strukturelle und personelle Faktoren ihres individuellen Begriffverständnisses, welche sich auch in der Literatur auffinden lassen. Dieses individuelle Begriffsverständnis, welches in den meisten Fällen individuelle zielgerichtete Maßnahmen beschreiben, lässt sich beispielsweise auf die individuelle Schwerpunktsetzung, den kulturellen Background oder die Lehrerexpertise der Lehrkraft zurückführen (vgl. Vang, 2013, S. 63). So beschreibt B3 einen individuellen Eindruck, in dem vom ersten Moment in einem Klassenraum klar wird, ob der Fokus der Lehrkraft auf einem gemütlichen, einem chaotischen oder einem strikt organisierten Unterricht liegt (vgl. B3, Z. 46 – 47). Diese Aussage leitet zu einem weiteren Aspekt des Classroom Managements weiter: der Lehrraumgestaltung (vgl. Schönbächler, 2008, S. 48). Dieser Aspekt wird von den befragten Lehrkräften besonders früh genannt. Im Speziellen ist damit die Anordnung der Tische, das Vorhandensein von bestimmten Nischen,

wie beispielweise einer Leseecke oder einem Tisch für Gruppenarbeiten oder die Aufbereitung und den festgelegten Platz der Arbeitsmaterialien, gemeint (vgl. B2, Z. 23 – 24).

Das Classroom Management wird allerdings nicht nur von der Lehrkraft gestaltet und umgesetzt, sondern erfordert vielmehr das Mitwirken der Klassengemeinschaft (vgl. Apel, 2002, S. 7). Dies geht auch aus den Gesprächen mit den Lehrkräften hervor, welche ihre Klasse von Beginn an beispielsweise durch Verteilung von Diensten und anderen Aufgaben, mit in das Classroom Management einbinden (vgl. bspw. B4, Z. 22 – 23). Als einen der häufig zuerst genannten Aspekte gelten die Raumgestaltung, die organisatorischen Strukturen und allgemeinen Rahmenbedingungen innerhalb des eigenen Klassenraumes und des individuellen Tagesablaufes. Besonders die Strukturierung des Tagesablaufes wird bei allen Interviewpartnern von Beginn an durch das morgendliche Aufhängen und Durchgehen des aktuellen Stunden- beziehungsweise Tagesplans erreicht (vgl. bspw. B4, Z. 44 – 45; B4, Z. 22 – 23). Durch die Strukturierung, welche sowohl durch pädagogische, fachliche als auch durch organisatorische Führung erlangt werden, wird eine Ordnung und Struktur im Lernen vorgegeben. Diese sind besonders für Schüler der Primarstufe wichtig. Die Schüler sollen sich leichter in Lern- und Spielsituationen zurechtfinden, welche insbesondere in der 1. Klasse eine immense Umstellung darstellen. Die Vorgabe dieser Strukturen ist Aufgabe der Lehrkraft und soll die Schüler zum eigenständigen Lernen führen (vgl. Apel, 2002, S. 105). Das Bewusstsein über diese Aufgabe ist den Lehrkräften bekannt, so ist das Nennen der Lehrerpersönlichkeit ein häufiger Aspekt der Befragten. Sie sehen sich als Initiator für selbstständiges Arbeiten der Kinder, welche so immer weniger Struktur vorgegeben bekommen müssen (vgl. bspw. B1, Z. 27 – 29). Die Schüler werden sich ihres Handelns und Lernens immer bewusster, weswegen weniger Zeit für das Erklären von Abläufen und Regeln investiert werden muss (vgl. Rogers, 2013, S. 54).

Dies spiegelt sich auch in der Technik der Reibungslosigkeit von Josef Kounin wider. Durch Reibungslosigkeit im Schulalltag erhöht sich die aktive Lernzeit, wenn unnötige Unterbrechungen oder organisatorische Fragen im Vorhinein unterbunden werden. Dies schafft die Lehrkraft durch kontinuierlich ablaufende Übergänge (vgl. Koch, 2014, S. 62), welche durch ritualisierte Zeichen und festgelegte Regeln weniger Zeit und Aufwand in Anspruch nehmen (vgl. B3, Z. 16). Kounin postuliert, dass dies – bei einem funktionierenden Classroom Management – auch funktionieren sollte, wenn die Lehrkraft kurzzeitig nicht anwesend ist oder keine genauen Arbeitsaufträge gegeben hat (vgl. Eckert, 2022, S. 14). Passend dazu berichtet B1, dass die Kinder schon zum Ende der zweiten Klasse selbstständig arbeiten, wenn sie

kurzzeitig den Klassenraum verlassen muss. Durch das frühe Aufbauen von Strukturen und Regeln innerhalb der Klasse muss sie nicht mehr als eine Art Dompteur vor der Klasse stehen, sondern profitiert direkt von dem von Beginn an etablierten Classroom Management (vgl. B1, Z. 93). Dieser Profit macht sich besonders in den Aufgaben und der Eingebundenheit der Lehrkräfte bemerkbar. Durch ein effizientes und eingespieltes Classroom Management wird die Verantwortlichkeit, die zu Beginn die Lehrkraft trägt, immer mehr an die Schüler abgetreten. Dies passiert durch zugeteilte Dienste, sich einschleifende Routinen und eine klar vorgegebene Struktur (vgl. Schönbächler, 2008, S. 23). Die Schüler werden sich ihres eigenen Handelns und Lernens bewusster und übernehmen Verantwortung für dieses. Diesen Aspekt der Entlastung auf Lehrerseite beschreibt besonders B4, die darin eine bedeutsame Bereicherung ihres Unterrichts sieht (vgl. B4, Z. 20 – 22). Das fachliche Hauptziel der Lehrkräfte sollte es sein, dass für das Lernen notwendige Prinzip der optimalen Passung und Rahmenstruktur vorzugeben. Neben der fachlichen Aufgabe sollten die Lehrkräfte auch als positive Autorität auftreten, welche durch ihre individuelle Persönlichkeit eine freundliche, offene, anerkennende, autoritäre, aber auch authentische Person darstellen sollte (vgl. Dollase, 2012, S. 7). Diese Charaktereigenschaften der Lehrerkräfte beschreiben B2 (vgl. Z. 89) und B4 (vgl. Z. 70) explizit in den jeweiligen Interviews, wodurch sie auf die Wechselseitigkeit zwischen Autorität und humorvoller Freundlichkeit hinweisen.

Wie auch in der Literatur messen alle befragten Lehrkräfte dem frühen Aufstellen und Befolgen von Regeln innerhalb einer Klassengemeinschaft einen existenziellen Stellenwert als Aspekt des Classroom Managements zu. Die anfängliche Etablierung, Aufrechterhalten und Fortsetzung dieser „Ordnungs- und Kommunikationsstrukturen“ (Schönbächler, 2008, S. 210) ist Aufgabe der Lehrkraft. Um diese wissen die befragten Lehrkräfte und sehen sich in der Verantwortung dies umzusetzen. Die Aufrechterhaltung von Ordnung und einer angenehmen Lernatmosphäre wird von vielen Lehrkräften während der Interviews angesprochen. Ermöglicht wird ein möglichst geordneter Unterricht durch gemeinsam besprochene und anerkannte Regeln und einem meist gleichbleibenden Tagesablauf mit bestimmten Ritualen. Denn werden Abläufe und Rituale automatisiert und sich an gemeinsame Regeln gehalten, muss weniger in das aktive Unterrichtsgeschehen eingegriffen (vgl. Rogers, 2013, S. 42). Diesen, sich durch das Classroom Management entwickelnden, reibungsloseren Ablauf ist auch B3 (Z. 16) bewusst, da der Unterricht somit weniger häufig unterbrochen werden muss und sich die aktive Lernzeit erhöht. Selbst wenn es zu Störungen einer Art kommt, kann die Lehrkraft sich rasch auf die im Vorhinein festgelegten Regeln beziehen, ohne sich erneut im Genaueren

erklären zu müssen. Die Aufrechterhaltung der Ordnungsmaßnahmen ist eine kontinuierliche Aufgabe, die immer wieder an die individuelle Situation angepasst, erweitert und variiert werden sollte (vgl. Ophardt, Thiel, 2013, S. 113). So darf an im Vorhinein festgelegte Regeln nicht starr festgehalten werden, vielmehr muss situativ und zeitlich auf individuelle Begebenheiten eingegangen werden (vgl. B2, Z. 34 – 35).

Die Aussagen der befragten Experten lassen sich teilweise in die Classroom Management Stile nach Wannack und Herger (2021) einordnen. So lassen sich alle Lehrkräfte der Regelschule in den regelorientierten Stil einordnen. Durch den geplanten Tagesablauf, welcher allein schon durch feste Pausenzeiten und einen geregelten Stundenplan vorgeschrieben ist, herrscht ein hoher Anteil an geregelten Sequenzen innerhalb der Unterrichtszeit (vgl. S. 179). Auch die Arbeiten werden meist angeleitet und vorgegeben. Trotz dessen bauen die Lehrkräfte auch Freiarbeiten ein, welche sich aber wiederum auf ein von der Lehrkraft ausgewähltes Material oder Stationen beziehen. Der multidimensionale Stil, welcher die Steigerung der Selbstständigkeit und Konzentration der Schüler in den Mittelpunkt stellt, findet sich im Unterricht und individuellen Classroom Management wieder und ist ein Ziel dessen (vgl. Wannack, Herger, 2021, S. 179). Die meisten Lehrkräfte bestärken dies durch die von ihnen angeleitete, wachsende und aufbauende Selbstständigkeit der Schüler.

Der Begriff der Klassenführung, welcher in der Literatur sehr häufig mit dem des Classroom Managements übersetzt, assoziiert und genannt wird, wurde von den befragten Lehrkräften wortwörtlich nie genannt. Sie legten ihren Fokus mehr auf die Aspekte der Umgebung und der Struktur durch Unterrichtsmerkmale sowie Regeln anstatt auf die Klassenführung. Allerdings spielen genau diese Aspekte in die Klassenführung mithinein. Daher ist die wortwörtliche Nichtnennung der Klassenführung kein Beleg für eine fehlende Klassenführung, sondern eine mit Inhalten gefüllte Beschreibung der hier fehlenden Gesamtüberschrift.

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit ist auch hier noch einmal hervorzuheben, dass das Ziel einer jeden Lehrkraft sein sollte, die Grundlagen ihres persönlichen Classroom Managements so früh wie möglich in der Klasse zu verankern. Geschieht dies zu Beginn der Schulzeit, profitiert sowohl die Lehrkraft als auch die Schüler schnell davon. Es lassen sich Wartezeiten, unnötige Störungen und strukturelle Unklarheiten von Beginn an vermeiden (vgl. Rogers, 2013, S. 53). Werden die Grundstrukturen des Classroom Managements erfolgreich eingeführt, werden sie Teil der normalen Beziehungsdynamik innerhalb der Klasse. Sie haben einen großen Einfluss auf den Lernerfolg, da sich die effektive Lernzeit und die Qualität des Unterrichts erhöht (vgl. Syring 2017, S. 11). Die empirische Untersuchung hat bestätigt, dass die Lehrkräfte

der Regelschule um die gewinnbringenden Vorteile der frühen Einführung, Etablierung und Fortsetzung eines strukturierten Classroom Managements wissen und dieses auf mehreren Ebenen in ihrem normalen Schulalltag umsetzen.

## 7.2 Ergebnisinterpretation der Hauptkategorie 1/ Classroom Management – Reformschule

Wie auch aus der Literatur zu entnehmen, wurde mir durch die Interviews und der Beobachtungen während des Besuches der Montessorischule das Ziel des veränderten Erziehungsbildes bewusst. Dieses lässt sich besonders in Bezug auf die Schwerpunkte im Classroom Management erkennen.

Ein Teil des Merkmalkatalogs von Helmke findet sich in der Reformpädagogik wieder, und zwar der der Aktivierung. Dieses Ziel konnte ich auch während des Besuches und der geführten Interviews innerhalb einer Montessori Einrichtung beobachten und erfahren. Die Aktivierung, welche zu eigenständigem Lernen, Suchen und Finden von Lösungswegen und selbstständigem Denken führt, wird in der Montessori Pädagogik durch verschiedene Arbeitsformen und Ansätze erreicht, welche im Folgenden betrachtet werden (vgl. Helmke, 2007, S. 9).

Die primäre Arbeitsweise einer Montessori Einrichtung und der somit wohl größte sichtbare Unterschied zu einer Regelschule ist die Arbeitsform der Freiarbeit, welche den Kindern die Gelegenheit einer selbstbestimmten Lernsituation und somit mehr Autonomie bietet (vgl. Ophardt, Thiel, 2013, S. 107). Dabei stehen Individualität und vor allem die individuellen Entscheidungen der Kinder im Vordergrund. Die Kinder arbeiten in dieser Phase selbstständig und entfernen sich von vorgegebenen Aufträgen, wobei ihnen ebenfalls die Entscheidung der Arbeitsaufteilung (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit) und der Lernorte selbst überlassen bleibt (vgl. B5, Z. 22 – 23). Durch das freie Arbeiten sollen Selbstständigkeit, Unabhängigkeit und Eigentätigkeit entwickelt werden (vgl. Stein, 2012, S. 24). Die freie Wahl der Arbeit soll durch das Ansprechen von persönlichen Interessen (vgl. B7, Z. 77 – 78) die intrinsische Motivation der Kinder wecken (vgl. Stein, 2012, S. 25), dabei allerdings auch die Disziplin fördern, welche für die ausgewählten Materialien existenziell ist (vgl. B5, Z. 160 – 163).

Diese freie Arbeitsform lässt den Schülern viele Freiheiten. Allerdings müssen die Schüler lernen, selbst Verantwortung für das rücksichtsvolle Zusammenleben und individuelles Arbeiten zu übernehmen (vgl. Stein, 2012, S. 22). Das individuelle Vorwärtskommen und die persönliche Entwicklung sind primäre Ziele des offenen Konzeptes (vgl. B6, Z. 165 – 167).

Als einen der wichtigsten Aspekte des Classroom Managements innerhalb der Montessori Pädagogik nannten alle Experten besondere Materialien (vgl. B5, Z. 24 – 25). Dieser Fokus lässt sich auch in der Literatur wiederfinden, welche konkrete Handlungsmaterialien als einen Hauptaspekt der Entwicklung des Kindes und der gesamten Pädagogik ansieht (vgl. Trabandt, Wagner, 2020, S. 203). Dieser positive Nutzen ergibt sich allerdings nur bei korrekter und gewissenhafter Nutzung dieser Materialien, weswegen es – trotz der Zurücknahme bei der Bearbeitung – die Aufgabe der Lehrkraft ist, die Materialien korrekt einzuführen (vgl. Montessori, 2007, S. 109). B5 bestärkt dies durch ihre Aussage, dass bei den „Materialien natürlich eine Ordnung herrscht, dass sie für die Kinder gut erreichbar sind, dass es übersichtlich ist“ (B5, Z. 17 – 18) und alles logisch aufgebaut wird. Dabei wird bewusst, welchen Stellenwert die Materialien auch in der heutigen Montessori Pädagogik haben. In der Literatur findet sich die Begründung dieser Aussage, welche einen Bezug zwischen der Ordnung in der Umgebung und der Ordnung im Kind herstellt (vgl. Schumacher, 2016, S. 110). Die Materialien dürfen allerdings nicht unstrukturiert in den Räumen aufzufinden sein, sondern müssen jederzeit angepasst und überprüft werden (vgl. Raapke, 2006, S. 24). Das Angebot muss sich begrenzen lassen, da es sonst zu einem Überfluss kommt, mit welchem das Kind überfordert sein kann (vgl. Trabandt, Wagner, 2020, S. 204). Dies berichten auch B5 und B7, welche die Kinder bei längerem Suchen nach passenden Materialien unterstützen. B5 erklärt, dass diese Hilfe mit dem ersten Erfragen des aktuellen Interesses beginnt, beispielsweise das Lernen von Zahlen oder Buchstaben. Wählt das Kind die Zahlen wird im Folgenden darauf eingegangen, ob es um die Ziffern an sich gehen soll oder um Rechnen. Durch immer weitere, gezielte gestellte Fragen erreichen die Pädagogen so die Wunschvorstellung des Kindes und können Materialien mit optimaler Passung finden (vgl. B5, Z. 244 – 247). Das Material wird also, bei kurzfristiger Überforderung des Kindes, zielgerichtet ausgewählt (vgl. Montessori, 2007, S. 109).

Das Material muss bestimmte Bedingungen, wie beispielsweise eine integrierte Fehlerkontrolle, erfüllen, damit die Kinder ihre Aufgaben ohne die Pädagogen fertigstellen und kontrollieren können (vgl. Schumacher, 2016, S. 57). Diese Bedingungen wurden besonders in den Beobachtungen des Besuches bestätigt. So berichtet B6 in einem Gespräch, dass alle Materialien über diese Fehlerkontrolle verfügen. Die Kinder wissen um diese und fangen die Aufgabe bei falscher Beantwortung auch von vorne an. Dies bewundert B6 besonders, da die Aufgaben auch teilweise zeitlich und kognitiv sehr umfangreich sind (vgl. B6, individuell

geführtes Gespräch). Fehler werden nicht als falsche Handlungen, sondern als Lernchance angesehen (vgl. Hasler, Raapke, 1988, S. 8).

Neben den Materialien soll auch die Umwelt beziehungsweise die Raumgestaltung ein tiefes intrinsisches Interesse in dem Kind wecken (vgl. Montessori, 1969, S. 168), welches zu einem aktiven Entwicklungswillen der Kinder beiträgt. Dies erreichen die Lehrkräfte der Montessorischule durch ein offenes und flexibles Raumkonzept, welches neben individuellen Arbeitsplätzen auch das Lernen in anderen Klassenräumen ermöglicht (vgl. B6, Z. 16 – 17). So werden den Kindern Freiheiten zugesprochen, aber durch klare Strukturierungen auch Grenzen aufgezeigt. Die Umgebung soll die individuelle Entwicklung unterstützen und die Bedürfnisse der Kinder befriedigen (vgl. Schumacher, 2016, S. 49). Dies zeigt sich in der Montessorischule besonders durch das Berücksichtigen des Bewegungsdranges der Kinder. So gibt es neben normalen Arbeitsplätzen auch Knietische oder Bodenarbeitsplätze, die jederzeit von den Kindern neu gewählt werden können (B5, Z. 39 – 43). Wäre diese Bewegungsfreiheit, aber auch die anregende Umgebung mit den zur Verfügung stehenden Materialien nicht vorhanden, kann sich der Entwicklungswille der Kinder nicht durch spontane Aktivitäten zeigen (vgl. Montessori, 1969, S. 53).

Ein in der Literatur stark besprochener Aspekt ist der, des sich wandelnden Rollenbildes der Lehrkraft, dem eine passivere und zurücknehmender Haltung zukommt. Um die passive Aufgabe der Lehrkräfte in der Montessori Pädagogik sind sich die interviewten Lehrkräfte bewusst. Die Aufgabe geht weg von dem Akt des Lehrens zum Akt des Erziehens. Hauptaufgaben sind das Unterstützen, Anleiten und Anregen, sowie das Erklären und Darbringen der Materialien (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 92). Diese Aufgaben stimmen mit den Sichtweisen der Experten überein, in der besonders B7 die Darbietung beziehungsweise Erklärung bestimmter Materialien hervorhebt. Dabei ist die Aufgabe der Pädagogen allerdings nur die Darbietung, eine Anweisung zum direkten Arbeiten mit den vorgestellten Materialien ist nicht erwünscht und wird so auch nicht umgesetzt (vgl. B7, Z. 38 – 42). Der Erzieher nimmt die aktive Rolle also lediglich dann ein, wenn Umgebung oder Materialien unklar und nicht durch eigenes Entdecken verständlich sind (vgl. Montessori, 1969, S. 168). Somit soll Selbstbestimmung zugelassen und sogar provoziert werden (vgl. Apel, 2002, S. 82).

Als weiteren Aspekt nenn B6 Regeln, Verantwortlichkeiten und Umgangsformen, welche zu einem funktionierenden Classroom Management gehören (vgl. B6, Z. 35 – 36). Erst durch diese Aspekte wird gemeinschaftliches Arbeiten möglich gemacht und Struktur und Ordnung in den Schulalltag gebracht, welcher grundlegend für das Lernen ist (vgl. Stein, 2012, S. 27). In der

Beschreibung des freien Arbeitskonzeptes und der Arbeitsform stimmten Literatur, Beobachtungen und die Antworten der befragten Lehrkräfte überein. Das Konzept ist einer der Hauptunterschiede zu einer Regelschule und ermöglicht freieres und selbstständigeres Lernen. Trotz dieser Freiarbeit und der Aussage von Raapke (2006), dass durch diese Arbeitsform kein geregelter Ablauf möglich ist (vgl. S. 24), konnte während des Besuches Gegenteiliges festgestellt werden. Dieser geregelte Ablauf äußerte sich im gleichen Tagesablauf, zu dem ein Morgenkreis, feste Pausen- und Essenszeiten gehören. Weitere wichtige Aspekte sind die Materialien, die zur individuellen fachlichen und sozialen Entwicklung der Kinder beitragen sollen. In den Interviews wird der Fokus allerdings nur auf die fachliche und nicht auf die soziale Entwicklung durch die Materialien gelegt. Die soziale Entwicklung findet sich, laut den Befragten, viel mehr im gemeinsamen Miteinander und dem Aufteilen von Verantwortlichkeiten wieder, welche sich von Jahr zu Jahr vermehren (vgl. B6, Z. 35 – 36). Es wird schrittweise mehr Verantwortung übernommen, welches zu wachsendem selbstständigem Handeln animieren und ermutigen soll (vgl. Erler, 2000, S. 42).

Im Gespräch mit B5 kristallisierte sich heraus, dass sich in der heutigen Pädagogik nicht mehr nur auf original Montessori Material gestützt werden kann. Dafür haben sich die Ansprüche an das Schulsystem und der zu vermittelnde Stoff zu sehr gewandelt. Ebenfalls müssen Materialien zur Orthografie der deutschen Sprache von außen herangezogen werden, da die ursprüngliche italienische Orthografie anders als die Deutsche, eine Lautsprache darstellt. Somit sind die Materialien nicht eins zu eins übertragbar (vgl. B5, Z. 57 – 60). Auf diesen praktischen Aspekt wird auch in der Literatur eingegangen. So bestätigt Ortling (2010), dass die Prinzipien der Montessori Pädagogik zwar den Grundstein für das aktuelle Handeln der Lehrkräfte legen, allerdings auch zeitgemäße, angepasste und persönliche Handlungen mit einfließen müssen (vgl. S. 25). Dem Aspekt der Umgebung kommt in der Literatur sowie in den Interviews die gleiche Bedeutsamkeit zu. Allerdings zeigt sich in den Interviews nicht, inwiefern oder ob die Umgebung den Stellenwert eines weiteren Pädagogen innehat (vgl. Wannack, Herger, 2021, S. 179). Die Ganzheitlichkeit, welche von den Materialien angesprochen werden soll, findet in der Literatur großen Anklang, während der Interviews wird allerdings eher auf das Fachliche des Materials eingegangen. Die Ganzheitlichkeit hingegen schafft – laut Experten – die Umgebung in Bezug auf die Lerngruppe.

Die passive Rolle der Lehrkraft, welche in der Literatur oft beschrieben wird, wird von den Pädagogen in der Montessorischule vorgelebt. Interessanterweise wurde bei den Interviews lediglich von B7 (vgl. Z. 93 – 94) auf diesen Aspekt eingegangen. B7 ist noch in der Ausbildung

und hat über sich selbst gesagt, dass auch sie diese Zurückhaltung noch lernen muss (vgl. B7, Z. 96). Die Pädagogen einer Montessori Einrichtung benötigen also dahingehend eine weitere Kompetenz. Trotz der Einfachnennung konnte ich gerade das Zurücknehmen innerhalb der Arbeitsphasen während meines Besuches bei allen Lehrkräften beobachten.

Erstaunlicherweise wurde die kosmische Erziehung in der Montessori Pädagogik lediglich von einer Befragte benannt, dabei legt diese kosmische Erziehung den Grundstein in der Montessori Pädagogik. Der Kosmos wird eher durch Erzählungen und Darstellungen von Naturphänomenen und Festen erklärt (B6, Z. 108 – 110), welcher den Kindern die Verantwortung für die Natur und die Lebewesen beibringen soll. Der christliche Aspekt, wie ich während des Besuches erfragen konnte, wird allerdings außer Acht gelassen. Es handelt sich – trotz der Schwerpunktsetzung Maria Montessoris – bei allen Montessorischulen um konfessionslose Einrichtungen.

Auch bei der Montessori Pädagogik fanden sich Parallelen zwischen den Classroom Management Stilen von Wannack und Herger. Ein besonderer Fokus liegt hier auf dem prozedurenorientierten Stil, welcher den Raum als dritten Pädagogen ansieht, der mit den Schülern interagiert. Die Spiel- und Lernumgebung fordert zu einem selbstständigen Einsatz der Kinder auf, welche somit selbstgeschaffene Strukturen und Organisationen in den Klassenraum bringen sollen. Diese Bedeutsamkeit des Raumes, dessen Inhalte (beispielsweise Materialien) und Aufteilung, spielt in der Montessori Pädagogik eine entscheidende Rolle. Neben dem prozedurenorientierten Stil lässt sich auch der multidimensionale Stil im Schulalltag auffinden (vgl. Wannack, Herger, 2021, S. 179). In der Montessorischule wird von Beginn an auf die Selbstständigkeit und somit auf das intrinsisch motivierte konzentrierte Arbeiten der Schüler hingearbeitet.

Trotz der unterschiedlichen Schwerpunktsetzung der Literatur und der Interviews konnten besonders hinsichtlich des Classroom Managements viele Überschneidungen identifiziert werden. Diese Daten wurden durch Gespräche oder Beobachtungen während der Interviews und des gesamten Besuches generiert.

## 7.3 Ergebnisinterpretation der Hauptkategorie 2/ Beziehungsarbeit – Regelschule

Besonders in der Literatur ist die Beziehungsarbeit zwischen der Lehrkraft und den Schülern einer der wichtigsten Aspekte für gelingenden Unterricht, welcher weit über die organisatorischen und fachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte hinausgeht. Nur durch eine

gelungene Beziehungsarbeit kann eine Lehrkraft langfristig vom Classroom Management profitieren.

Eckert führt im Jahr 2022 aus, dass er die Beziehungsarbeit als Grundlage für gelingendes Classroom Management, erfolgreiches Lernen und ein respektvolles und anregendes Klassenklima bezeichnet (vgl. Eckert, 2022, S. 11). Diese Meinung vertreten auch alle von mir befragten Interviewpartner. Besonders in der Primarstufe nimmt die Beziehungsbildung „den allerhöchsten Stellenwert“ (B3, Z. 55) und „den gleichen [Stellenwert] wie [die] Unterrichtsvermittlung“ (B4, Z. 52) ein. Diese Bedeutsamkeit ist auch den Interviewpartnern bekannt, weswegen alle Interviewpartner beschreiben, dass die Beziehungsarbeit ab der ersten Begegnung mit den Kindern beginnt (vgl. bspw. B1, Z. 199). In der vorliegenden Literatur wird der Beziehungsbildung auch ein sehr früher Zeitpunkt zugemessen, allerdings beschreibt beispielsweise das Modell von Rogers (2013) den Beginn der Beziehungsarbeit ab der vierten gemeinsamen Woche. Ab dieser Woche sind Verhaltensregeln und organisatorische Strukturen etabliert und fangen an sich zu einer Routine zu entwickeln. Ab diesem Zeitpunkt kann sich auf den Aufbau einer Beziehung konzentriert werden (vgl. Rogers, 2013, S. 42). Dieser Aufbau steht den Aussagen der Lehrkräfte konträr gegenüber. Zwar ist es richtig, dass sich erst bestimmte Routinen einschleifen müssen, und nicht alles gleichzeitig begonnen werden kann, dennoch beginnt die Beziehungsbildung von Beginn an, wenn auch zuerst unbewusst. Jedes Zeichen und jede Äußerung einem Kind gegenüber wirkt sich positiv oder negativ auf dessen Einstellung gegenüber der Lehrkraft aus, auch, wenn die Regeln und Strukturen noch nicht routiniert ablaufen.

Um eine Beziehung zu den Kindern aufzubauen, muss die Lehrkraft viel Zeit und Gespräche investieren, in denen die Kinder die Möglichkeit haben von sich und ihren privaten Erlebnissen zu berichten (vgl. bspw. B4, Z. 59 – 60). Dabei reicht es nicht aus nur das Minimum an Zeit und Engagement aufzubringen, sondern es muss sich aktiv um soziale Interaktion bemüht werden (vgl. Vang, 2013, S. 63). Weder für die Lehrkraft noch für die Schüler ist diese Zeit des Aufbaus trivial, sondern mit einer Menge an Vertrauen und Arbeit verbunden (vgl. Eichhorn, 2017, S. 101). Trotz der investierten Zeit wird durch die Aussage von B3 sichtbar, dass es das tägliche Ziel sein sollte, jedem Kind jedem Tag individuelle Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. B3, Z. 80 – 81). Dieser Aspekt findet sich auch in der Literatur wieder, welcher dabei nicht nur die positive Entwicklung der einzelnen Schüler, sondern auch die der ganzen Klasse hervorhebt (vgl. Eckert, 2022, S. 57). Ebenfalls existenziell für den Aufbau einer Beziehung ist die emotionale Nähe der Lehrkraft zu den Schülern. Diese sollte als Bezugsperson fungieren,

welche Trost, Schutz und Geborgenheit bietet. Dies darf auch im Schul- und Unterrichtsalltag nicht außer Acht gelassen werden (vgl. Rüedi, 2002, S. 80). Diese zu vermittelnde Sicherheit beschreibt besonders B3, welche ihren Unterricht so strukturiert, dass den Kindern bewusstwerden soll, dass der Klassenraum einen Zufluchtsort und einen geschützten Raum darstellt, in dem sich das Kind den individuellen Emotionen stellen kann (vgl. B3, Z. 243 – 244). Gerade bei emotional oder psychisch verhaltensauffälligen Schülern ist der Aufbau einer individuellen Beziehung besonders wichtig. Trotz der noch größeren Herausforderung, die diese Beziehungsbildung für die Lehrkraft darstellt, sollte auch hier jede Mühe aufgewandt werden. Es müssen selbstwertförderliche und positive Aspekte der Kinder hervorgehoben werden können, welche sich nicht nur auf ihre schulischen Leistungen, sondern auch auf ihre Persönlichkeit beziehen (vgl. Eckert, 2022, S. 63). Dies bestätigt auch B3. Besonders diese Schüler benötigen ein offenes, respektvolles und wertschätzendes Verhältnis zu der Lehrkraft und der Klasse und werden somit auf einer Ebene erreicht, die sie von zu Hause vielleicht anders erleben (vgl. B3, Z. 253 – 254).

Durch den Aufbau beziehungsweise das Weiterbestehen einer positiven Beziehung zwischen der Lehrkraft und den Schülern lassen sich Störungen unterbinden und somit wird konstruktives Lernen ermöglichten (vgl. Bruns, 2013, o. S.). Dies bemerkt auch B1, die einen kausalen Zusammenhang zwischen den aktuellen Gefühlen und der Motivation und Kapazität zum Lernen herstellt (vgl. B1, Z. 190 – 191). Ein erfolgreicher Aufbau der Beziehung bietet also für beide Seiten Vorteile. Es werden Grundlagen geschaffen, welche sich langfristig auf das Lernen auswirken. Durch ein erfolgreiches Classroom Management und somit eine erfolgreiche Beziehung lernen die Kinder aktiver; Motivation und Leistungsbereitschaft steigen (vgl. Eichhorn, 2017, S. 91). Dies beschreibt besonders B3 in ihrem Interview, die darauf anspielt, dass die Kinder – besonders zu Beginn der Schulzeit – für sie lernen, um sie stolz zu machen und ihre Fortschritte zu zeigen (vgl. B3, Z.61 – 62). Dies bekräftigt auch B2, die die Beziehungsarbeit in der Grundschule als existenziell beschreibt. Ohne eine gute Klassenatmosphäre, welche durch eine positive Beziehung entsteht, ist die Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen an sich nicht gegeben (vgl. B2, Z. 64 – 68).

Nicht nur in der Literatur lässt sich also aufzeigen, dass eine positive Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern beziehungsweise der Klasse, keinerlei negative, sondern ausschließlich positive Aspekte mit sich bringt. Das den Schülern entgegengebrachte Vertrauen und die investierte Zeit ist notwendig und sinnvoll. Beide Seiten profitieren auf mehreren Ebenen langfristig von der geleisteten Arbeit. Die befragten Experten sind sich dessen bewusst und

somit wurde die Beziehungsarbeit als einer der wichtigsten Aspekte des Classroom Managements herausgearbeitet. Es wurde klar, dass die befragten Lehrkräfte der Beziehungsbildung besonders im Primarbereich nahezu den wichtigsten Stellenwert ihrer Aufgaben zusprachen. Ein Vergleich wurde von B3 gezogen, die erklärte, dass die Schüler einer Primarstufe – aufgrund vermehrter Stundenzahlen der Lehrkräfte in der gleichen Klasse und somit einem näheren Bezug zu den Kindern – mehr Beziehungsarbeit erfahren als Schüler aus der Sekundarstufe (vgl. B3, Z. 57 – 59).

Der Beziehungsaspekt findet sich in der Literatur ebenfalls in den vier Typen des Classroom Managements, im Speziellen im kommunikativ-beziehungsorientierten Typen, wieder. Ziel ist das erfolgreiche Aufbauen einer Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern, wodurch die Schüler einen gewissen Handlungsspielraum haben (vgl. Wannack, Herger, 2021, S. 34). Dies wird auch in der Praxis deutlich, welche aufzeigt, wie bedeutsam der Beziehungsaufbau, aber auch die Verbindung zwischen Beziehung und Kommunikation ist.

Alle Lehrkräfte bestätigen, dass sich eine positive und frühe Beziehungsarbeit immer langfristig auf das Classroom Management und somit auf ein angenehmeres Lernklima auswirkt. Somit stellt die investierte Zeit, die in die Beziehungsarbeit hineingesteckt wird, einen Gewinn dar.

Insgesamt stimmen die Ergebnisse der empirischen Forschung mit denen des theoretischen Teiles nahezu vollkommen überein. Einzig im Zeitpunkt des Beziehungsaufbaus unterscheiden sich die Meinung der Lehrkräfte einheitlich von der oben aufgeführten Literatur.

## 7.4 Ergebnisinterpretation der Hauptkategorie 2/ Beziehungsarbeit – Reformschule

Nach der Beschäftigung mit der Beziehungsarbeit innerhalb einer Montessorischule überraschen die Ergebnisse der Interviews und Beobachtungen in der Einrichtung in keiner Weise. Die Beziehungsarbeit wird sowohl in der Literatur als auch in die Pädagogik der Einrichtung ganz selbstverständlich in das Classroom Management integriert. Im Folgenden wird sich zeigen, dass sich Inhalte des Classroom Managements und der Beziehungsarbeit überschneiden werden, da diese Bereiche besonders in der Montessori Pädagogik stark miteinander interferieren.

Grundstein für den erfolgreichen Aufbau und das Aufrechterhalten einer gesunden Beziehung zwischen Pädagogen und Schülern liegt – sowohl in der Literatur als auch in den Meinungen der Experten – in der ganzheitlichen Berücksichtigung der Kinder. Dabei müssen alle Ebenen, also über die fachliche Stufe hinaus gehend, individuell und unabhängig voneinander betrachtet

werden (vgl. Christl, 2011, S. 33). Durch diese individuelle Betrachtung bietet sich ein völlig anderes Bild von einem Schüler als der isolierte Blick auf seine fachliche Kompetenz. Das Kind muss darüber hinaus in seiner Persönlichkeit betrachtet werden (vgl. bspw. B5, Z. 79 – 80). Die Pädagogen haben die Aufgabe den individuellen Weg jedes Schülers zu ergründen und diesen zu unterstützen (vgl. B7, Z. 60). Nur so kann sich ein dynamischer und dauerhafter Integrationsprozess entwickeln, welcher den Blick auf die Ganzheitlichkeit der Kinder lenkt (vgl. Christl, 2011, S. 33). Da die Montessori Pädagogik neben dem erzieherischen Handeln und den entwicklungsfördernden Materialien auf zwischenmenschlichen Beziehungen beruht, ist diese Aufgabe existenziell (vgl. Becker-Textor, 2000, S. 39). Dies bestätigen alle befragten Lehrkräfte und sprechen dieser Aufgabe einen extrem hohen Stellenwert zu (vgl. bspw. B6, Z. 60 – 63).

Ein weiterer Aspekt, dem sowohl in der Literatur als auch in den Experteninterviews starke Beachtung – besonders für den Aufbau der Beziehungsarbeit – geschenkt wird, ist der der individuellen Interessensfindung. Durch das Ansprechen dieser Interessen befinden sich die Lehrkräfte auf einer anderen Ebene, über welche sie die Kinder ganz anders erreichen können. Neben der fachlichen wird nun auch die persönliche Ebene angesprochen (vgl. B5, Z. 94 – 95). Um die Interessen und Präferenzen der Kinder zu erfahren, müssen die Lehrkräfte mit den Schülern ins Gespräch kommen und sich das Leben der Kinder durch dauerhafte Kommunikation Stück für Stück erschließen (vgl. B7, Z. 70). Die Einzigartigkeit und Individualität eines jeden Kindes werden durch das Beachten der persönlichen Präferenzen beachtet, wertgeschätzt und wertfrei betrachtet (vgl. Christl, 2011, S. 34). Dies wird den Kindern widergespiegelt, wodurch sich die Beziehung aufbauen, erweitern und festigen lässt (vgl. B6, Z. 68 – 69). Besonders deutlich wird dies auch bei Schülern, welche von Beginn an individuelle Probleme haben und dadurch schwierig erscheinen. Beziehungsarbeit ist auch deswegen so wichtig, da gerade Schüler in den unteren Jahrgängen der Primarstufe vorrangig für den Lehrer und nicht für sich selbst lernen. Diese Schüler benötigen eine besondere Aufmerksamkeit und eine besonders starke Beziehung zu der Lehrkraft (vgl. B6, Z. 99 – 101).

Die Pädagogen müssen für den Beziehungsaufbau eine natürliche Autorität darstellen, da die Kinder trotz aller Freiheiten eine Bezugsperson benötigen, welche ihnen praktische, fachliche und persönliche Orientierung gibt (vgl. Stein, 1998, S. 34). Diesen Aspekt beleuchtet besonders B6, die für ihre Schüler eine dauerhafte Ansprechpartnerin sein will. Die Kinder sollen jederzeit mit ihren Problemen und Schwächen zu ihr kommen können und werden in ihren Schwierigkeiten wertgeschätzt und respektiert. Dies stärkt den Aufbau einer Beziehung stark

und festigt diese mit jeder neuen Handlung (vgl. B6, Z. 78 – 79). Neben der persönlichen Ebene muss auch auf die fachliche Ebene eingegangen werden, auf welcher sich mehr erreichen lässt, wenn der Grundstein der persönlichen Beziehung gelegt ist (vgl. B5, Z. 83). Auf fachlicher Ebene darf das Berücksichtigen der persönlichen Interessen oder das Finden der passenden Materialien kein Bedienen von Seiten der Lehrkraft darstellen. Vielmehr sollen Kinder angeleitet werden, eigene Ziele durch Eigentätigkeit zu erreichen (vgl. Stein, 1998, S. 28; vgl. B6, Z. 94 – 95). Dadurch entstehen Auswirkungen, welche sich langfristig positiv auf die Beziehung, das Unterrichtsgeschehen und das Klima in der Klasse auswirken. Einen weiteren Aspekt hebt B5 hervor, indem sie verantwortungsvolles Handeln als Auswirkung einer positiven Beziehung beschreibt. Im Laufe der Zeit entwickelt sich ein Vernunftgefühl, welches den Kindern das richtige Handeln für sich selbst, aber auch für die Gemeinschaft aufzeigt (vgl. B5, Z. 111). Dies äußert sich nicht nur fachlich, sondern auch persönlich und sozial. Das Handeln der Pädagogen und der Schüler in der Schulzeit wird somit Grundlage für das spätere verantwortungsvolle Handeln und Wertschätzen gegenüber anderen sein (vgl. Erler, 2000, S. 42).

Wie auch in der Regelschule spielt der zweite Typ des Classroom Managements, der kommunikativ-beziehungsorientierte Typ, eine große Rolle (vgl. Wannack, Herger, 2021, S. 34). Allerdings wird der Fokus darauf in der Montessorischule noch stärker gesetzt, was durch die oben beschriebene Praxis bewusst wird.

Die Aspekte aus Literaturrecherche, Interviews und Beobachtungen innerhalb einer Montessori Einrichtung überschneiden sich also stark.

Eine Differenz sehe ich allerdings in der Phasenbeschreibung von Raapke (2006), welche das Grundschulalter als stabile Phase bezeichnet, in der Gruppenbeziehungen und Orientierungen gefestigt und verstärkt werden (vgl. S. 63). Auch im Modell von Schumacher (2016) wird die Grundschulzeit als Phase des ruhigen Wachstums und der psychischen Stabilität beschrieben (vgl. S. 45). Während der Beobachtungen in der Montessorischule habe ich allerdings bemerkt, dass die Kinder sich durchaus zu neuen Gruppierungen zusammenschließen und neue Kontakte knüpften. Dies ist immer mit Aufregung und Spannung verbunden, welche Raapke und Schumacher in dieser Phase nahezu ausklammern. Dies kann allerdings auf die altersheterogene Klassenzusammensetzung in der Montessorischule zurückgeführt werden. Durch jährlich neuen Zuwachs und Abgänger, müssen stetig neue Kontakte geknüpft werden. Dies stellt zwar eine Anstrengung dar, ist allerdings auch eine große Bereicherung für die Sozialkompetenz der Kinder.

## 7.5 Ergebnisinterpretation der Hauptkategorie 3/ Unterrichtsstörung – Regelschule

Ein erfolgreiches Classroom Management hat neben dem Ziel des konstruktiven Lernens, einem gut organsierten und strukturierten Unterricht, einem guten Klassenklima und einer vertrauensvollen Beziehung ebenfalls das Ziel eines möglichst störungsarmen Unterrichts (vgl. Eichhorn, 2013a, S. 17). Dabei besteht meist ein fließender Übergang zwischen normalem und störendem Verhalten. Aufgrund der Vielfältigkeit von Störungen und der individuellen Lehrerpersönlichkeit, lassen sich Unterrichtsstörungen nicht klar analysieren (vgl. Rüedi, 2002, S. 151). Dies lässt sich besonders zwischen B1 und B2 feststellen, welche das gleiche provozierende Verhalten einmal als massive und einmal als geringe Form einer Störung ansehen (vgl. B1, 143 – 144; vgl. B2, Z. 142 – 143). Durch das Aufstellen des von mir entwickelten Kategoriesystems wurde versucht, dieser Problematik etwas entgegenzuwirken.

Unterrichtsstörungen sind immer kontext- und personenspezifisch. Dies lässt sich sowohl in der Literatur als auch in den Antworten der Experten spezifizieren. Reaktion und Bewertung müssen in jeder Situation schnell und individuell getroffen werden (vgl. Walter, Walter, 2014, S. 11). Dieser Aspekt wird von einem Großteil der Befragten ebenfalls genannt, wobei B2 besonders den Aspekt der Personenspezifität fokussiert. Durch das Kennen und Wissen um das Verhalten der Schüler, erkennt sie schnell, ob hinter der Störung ein böser Wille beziehungsweise Absicht steht, oder ob das Kind die Störung in diesem Moment selbst nicht wahrnimmt, weil es mit sich zu abgelenkt ist (vgl. B2, Z. 184 – 186). Sie bezieht also die Persönlichkeit mit in die Einschätzung der Störung und die darauffolgende Reaktion mit ein.

Unter Unterrichtsstörungen werden in der Literatur eine Vielzahl von Geschehnissen und Faktoren angesehen, welche den Unterrichtsfluss beeinflussen (vgl. Winkel, 2021, S. 19). Die Lehrkräfte wissen um dies und um den Fakt, dass ein Unterricht komplett ohne Störungen eine Utopie darstellt, die sich so in ihrem Unterricht und der heterogenen Lerngruppe nicht finden lässt. Dabei geht es bei dem Unterbinden von Unterrichtsstörungen nicht darum, dass dauerhaft Ruhe und Ordnung in einem Klassenraum herrscht. Vielmehr sollen beständige Situationen entstehen, in denen die Lehrkräfte die Möglichkeit haben ihren geplanten Unterricht umzusetzen (vgl. Ophard, Thiel, 2013, S. 46). Diesen Punkt beschreiben alle Lehrkräfte. Eine besondere Parallele lässt sich zwischen der unterrichtszentrierten Begriffsdefinition von Winkel (2011) und der befragten Lehrkraft B1 ziehen. Sowohl bei Winkel (2011) als auch bei B1 liegt eine Störung vor, wenn der geplante Unterricht nicht fortgesetzt werden kann, unterbrochen wird oder das Lehren und Lernen stockt. B1 beschreibt dies folgendermaßen: „[…], wenn die

geplante und initiierte Lernsituation nicht so fortgeführt werden kann, wie ursprünglich gedacht.“ (B1, Z. 106 – 107). Auch B3 beschreibt, dass eine beginnende Störung in der Unterbrechung ihres Unterrichts liegt (vgl. Z. 108). Etwas lehrerzentrierter beschreiben es Lehmann-Schaufelberger (2012) und die Lehrkraft B2. Lehmann-Schaufelberg (2012) betitelt die Störung als den Zustand, an dem er sich gestört fühlt, auch wenn andere dies nicht wahrnehmen (vgl. Lehmann-Schaufelberger, 2012, S. 14). Inhaltlich gleich, jedoch umgangssprachlicher formuliert, beschreibt es B2, welche ebenfalls einen starken Fokus auf ihre Person und ihr persönliches Empfinden legt. Sie beschreibt Unterrichtsstörung als Situation

> „wo ich merke, es nervt mich was. Ich fühle mich einfach gestört, ich fühl mich nicht mehr wohl, […] es liegt einfach eine Situation vor, die mich nervt. Sei es nun, ob es jetzt unterschwellig zu laut ist, oder ob […] einfach eine Unruhe ist von Bewegungen her, die mich einfach ablenkt und die mich einfach nervt.“ (vgl. B2, Z. 123 – 127).

B2 beschreibt in dieser Aussage nicht nur die Störung einzelner Schüler, sondern auch eine allgemeine Unruhe, die in einer großen, heterogenen Lerngruppe kaum zu vermeiden ist. Dennoch stellt dieser dauerhafte Geräuschpegel eine Störung für die Lehrkräfte dar, welcher zu einem enormen Stressfaktor werden kann (vgl. Kroker, 2022, o. S.).

Einen Großteil der benannten Störungen umfasst der Typ der aktiven Unterrichtsstörungen, wie Nolting (2013) sie betitelt (S. 12). Dazu gehören neben motorischer Unruhe, ausgelöst durch beispielsweise Wackeln mit dem Stuhl, dem Führen von Privatgesprächen mit dem Nachbarn und Reinrufen auch das Spielen mit Materialien (vgl. Thomas, 2013, S. 10). All diese Arten von Störungen benennen die Lehrkräfte als Beispiele für alltäglich auftretende Störungen und daher als eher geringfügig (vgl. bspw. B1, Z. 117).

Neben den Störungen, welche das Unterrichtsgeschehen oder die Lehrkraft betreffen, sind auch die Unterrichtsstörungen unter den Schülern nicht außer Acht zu lassen. Verbale oder körperliche Angriffe und ungelöste Konflikte erhöhen das Störungspotenzial innerhalb einer Klasse (vgl. Nolting, 2013, S. 12). Dies stellt auch B1 fest, die schon zu Beginn die Störungen unter den Schülern mit in ihre Definition einfließen lässt. Dabei beschränkt sie sich vorerst auf das Geschehen im Unterricht (vgl. Z. 102 – 103), geht aber später, wie auch B3, auf die Störung durch körperliche Gewalt in den Pausen oder im Klassenraum ein, welche sich langfristig auf das Unterrichtsgeschehen auswirken (vgl. Z. 138). Auch provozierendes psychisches und physisches Verhalten gegenüber anderen Schülern aber auch der Lehrkraft (vgl. Thomas, 2013, S. 11), wird als Störung benannt (vgl. B2, Z. 142 – 143). Ablenkungen und Störungen gehen allerdings nicht nur von Schülerseite aus. Auch Lehrkräfte können durch unorganisiertes und unvorbereitetes Auftreten den Unterricht negativ beeinflussen und stören (vgl. Vang, 2013, S.

63). Diesen Aspekt erwähnt auch B3 und nennt das Beispiel des erneuten Reinrufens von Arbeitsaufträgen, Erklärungen oder organisatorischer Fragen. Dadurch werden nicht nur die Kinder unterbrochen, an welche sich der Ausruf richtet, sondern auch diejenigen, welche schon fokussiert gearbeitet haben. Die Lehrkraft lenkt die Aufmerksamkeit der Schüler auf sich und somit weg von dem eigentlichen Arbeitsauftrag (vgl. B3, Z. 122 – 126). Diese Störungen, wie beispielsweise längere Wartezeiten oder unnötige Unterbrechungen, können durch klare Planung und Strukturierung des Unterrichts vermieden werden.

Wie im oberen Kapitel 3.5 aufgeführt, differenzieren auch die Lehrkräfte zwischen präventiven Maßnahmen auf Beziehungs- und Unterrichtsebene. Dies geschieht allerdings eher unbewusst. Die Experten benennen die Unterschiede nicht klar als solche. Allerdings lässt sich der Beziehungsaspekt besonders in der Ursachenfindung feststellen, während Störungen auf der Unterrichtsebene sich eher auf das Etablieren von Regeln und Unterrichtsordnung beziehen.

Im Voraus aufgestellte Strukturen, Zuständigkeiten und Regeln ersparen der Lehrkraft im Laufe ihres Schulalltags eine Menge an Anspannung in zu investierender Zeit (vgl. Rüedi, 2002, S. 138). Sie beschreiben die Erwartung, die der Lehrer an das Zusammenarbeiten innerhalb der Klasse hat, transparent und begrenzt (vgl. Kühn, 2018, S. 65). Daher ist es nicht ungewöhnlich, dass das frühe Etablieren von Verhaltensregeln und deren beharrliche Einhaltung innerhalb einer Klasse bei allen befragten Lehrkräften der erste Punkt ist, welcher als präventive Maßnahme gegen Unterrichtsstörungen genannt wird (vgl. bspw. B1, Z. 55 – 56). Dazu zählen ebenfalls zugeteilte Verantwortlichkeiten und sich einschleifende Rituale (vgl. Schönbächler, 2008, S. 23). Dafür ist eine gute Vorbereitung seitens der Lehrkraft unentbehrlich. Dies nennen auch die befragten Experten, welche sich, aufgrund dieser früh geleisteten „Vorarbeit“ immer wieder auf die Klassenregeln beziehen können, ohne, dass es Diskussionen über bestimmte Regeln gibt (vgl. bspw. B1, Z. 170). Bill Rogers beschreibt diesen Ablauf ebenfalls, indem er erklärt, dass ein frühes und direktes Hinweisen auf den gemeinsam besprochenen Regelkatalog eine Störung präventiv unterbinden oder zumindest in ihren beginnenden Zügen unterbrechen kann (vgl. Rogers, 2013, Z. 42). Selbiges gilt auch für die Rituale, welche beispielsweise immer zu einer bestimmten Arbeitsphase aufkommen (vgl. B3, Z. 227). Eine weitere präventive Maßnahme auf der Unterrichtsebene ist die Überlegung im Vorhinein, welche Störungen in welcher Phase des Unterrichts aufkommen könnte. Bedingende Faktoren können so eliminiert werden, bevor sich eine Störung entwickelt (vgl. Syring, 2017, S. 117). Dies benennt B4 am Beispiel von mitgebrachtem Spielzeug, welches zu Beginn nur auf dem Tisch steht. Im Laufe des Unterrichts ist allerdings davon auszugehen, dass dieses Spielzeug zur Ablenkung wird und

es somit zu Störungen kommt. Somit ist es gerechtfertigt die Anweisung zu geben dieses Spielzeug wegzuräumen oder es auch kurzzeitig an sich zu nehmen (vgl. B4, Z. 149 – 151).

Eine präventive Maßnahme, welche sich nicht auf die unterrichtliche Ebene bezieht, und sich somit den Beziehungsmaßnahmen zuordnen lässt, ist die Ursachenermittlung, welche einen Teil der Beziehungsarbeit darstellt. Ursachen einer Störung können vielfältig sein. Meist geschehen sie aus einer alltäglichen Situation heraus. Daher ist die Ursachenermittlung beziehungsweise das Verstehen der Begründung der Störung existenziell für ein frühzeitiges Eingreifen. Die Lehrkraft hat die Aufgabe herauszufinden, warum Schüler bestimmte Interaktionen während des Unterrichtsgeschehens tun (vgl. Wettstein, Scherzinger, 2019, S. 14). Dies verlangt Zeit und findet meist erst Anwendung, wenn ein Kind wiederholt stört. Die Vorfälle beruhen meist auf einer Vorgeschichte, welche teilweise bekannt, aber auch unbekannt ist (vgl. Dollase, 2012, S. 8). Durch das Finden des Ursprungs der Störung lässt sich spezifischer auf die kommenden Störungen eingehen und reagieren (vgl. Eichhorn, 2017, S. 175). Dies herauszufinden ist eine schwere Aufgabe für die Lehrkraft, um welche die befragten Experten allerdings wissen und sich aktiv Zeit für die Ursachensuche nehmen (vgl. B4, Z. 152). Trotz dessen sollte die Ursache der Störung klar sein, um in der Zukunft langfristig eliminiert werden zu können und ein gutes und konstruktives Arbeiten zu ermöglichen (vgl. B1, 182 – 183). Generell wirkt sich die Beziehungsarbeit, wie im oberen Teil dieses Kapitels bereits erwähnt, nur positiv auf das Classroom Management und somit auch präventiv gegen Unterrichtsstörungen aus, weswegen besonders die auffälligen, meist störenden Kinder, in diesem Hinblick nicht vernachlässigt werden dürfen (vgl. B3, Z. 253 – 254).

Trotz der vielfältigen präventiven Maßnahmen, einem gut geführten Classroom Management und einer funktionierenden Beziehungsarbeit, entstehen Störungen immer wieder, auf welche reagiert werden muss. Aufgrund der Vielzahl und Abweichung der unterschiedlichen Störungen, ist es nicht verwunderlich, dass neben den Experten auch in der Literatur eine Vielzahl an reaktiven Strategien und Vorgehensweise auffinden lassen (vgl. Gonszcz, 2014, S. 1). Die Antworten der befragten Lehrkräfte zeigen, wie viele verschiedene Reaktionen sie in ihrem täglichen Unterricht nutzen. Trotz individueller Unterschiede der Lehrerpersönlichkeit, der Erfahrung und individueller Belastungsgrenzen ist es interessant zu sehen, dass sich die meisten Reaktionen der Lehrkräfte dennoch häufig überschneiden (vgl. bspw. B1, Z. 131 – 133 mit B4, Z. 176 mit B2, Z. 272 – 273). Ein pauschales Intervenieren ist allerdings nicht möglich, da die Arten und Umstände der Störungen immer sehr individuell sind (vgl. Barth, 2017, S. 36). Zu Beginn ist allerdings wichtig zu erwähnen, dass sich die reaktive Maßnahme auf die Störung

beziehen muss, und sich nicht gegen die Persönlichkeit des Kindes richten darf. Ebenfalls darf es nicht bloßgestellt werden oder Schuldzuweisungen erfahren. Dieser Aspekt, welcher sich eher kontraproduktiv auf das Verhalten von Schülern auswirkt, wird sowohl in der Literatur (vgl. Lohmann, 2003, S. 209) als auch von den Lehrkräften hervorgehoben (vgl. bspw. B1, Z. 202 – 203).

Erst, wenn die präventiven Maßnahmen, wie präventives Loben und das Zeigen von Anerkennung keine Wirkung mehr zeigen, kommt es bei den meisten Lehrkräften zu reaktiven Strategien und (abgestuften) Sanktionssystemen (vgl. Eichhorn, 2013b, S. 100). Dies beschreibt auch B4, die versucht das gewünschte Verhalten zu Beginn nicht durch androhende Konsequenzen oder verbale Zeichen zu erreichen, sondern dies durch positive Verstärkung zu bewirken, indem sie sich kurzzeitig verbesserndes Verhalten hervorhebt (vgl. B4, Z. 187). Somit wird ein wertschätzender Blick auf das sich verbessernde Verhalten und nicht auf die Störung gelenkt (vgl. Kühn, 2018, S. 112). Wirkt dies nicht, muss allerdings zu reaktiven Strategien gegriffen werden und es müssen Konsequenzen folgen (vgl. Eichhorn, 2013b, S. 101). Bei geringen Störungen, welche gegen die Klassenregeln verstoßen, reicht häufig ein frühzeitig eingesetztes, kurzes, nonverbales Zeichen, wie ein Hindeuten oder Kopfnicken in Richtung der Klassenregeln, um aufkommende oder bestehende Störungen zu unterbinden (vgl. Rogers, 2013, S. 42). Die Wirkung dieser nonverbalen Zeichen bei anfänglichen oder geringen Störungen beschreiben auch die Lehrkräfte, welche sich bei dieser Art von Störungen hauptsächlich auf nonverbale Signale beschränken (vgl. bspw. B1, Z. 131 – 133). Der Effekt, der durch das Einsetzten nonverbaler Zeichen erreicht wird, wird auch in den Techniken nach Jakob Kounin beschrieben. Er betitelt das Einsetzten dieser Kompetenz als *Allgegenwärtigkeit* (vgl. Kounin, 2006, S. 90). Einen weiteren Vorteil der nonverbalen Zeichen und somit einer unaufwendigen Reaktion ist das Vermeiden unnötiger Störungen der Lehrkräfte (vgl. Kounin, 2006, S. 85). Bestenfalls erkennt nur der betroffene Schüler die Reaktion auf die individuelle Störung und die Störung wird zielgerichtet und adressatenspezifisch unterbunden (vgl. Syring, 2017, S. 117). Durch minimales Eingreifen mittels Augenkontakt, physische Präsenz oder ein einfaches intensives Angucken (vgl. B1, Z. 131 – 133), kann sich der Rest der Lerngruppe weiterhin auf den zu vermittelnden Stoff oder den Arbeitsauftrag fokussieren, ohne von der Intervention abgelenkt zu werden. Teilweise können minimale Störungen auch aktiv übergangen, also ignoriert werden, um ihnen keinen großen Raum zu schenken und den Unterrichtsfluss nicht zu stoppen (vgl. B4, Z. 102). Allerdings sollte dies nicht zur Regel werden, da den Schülern ansonsten suggeriert wird, dass ihre Störungen nicht wahrgenommen

werden und sich diese eventuell verstärken könnten (vgl. Syring, 2018, S. 117). Auch manche geringfügigen Störungen erfordern eine verbale Reaktion, damit sich keine größeren Störungen entwickeln (vgl. Eichhorn, 2017, S. 170). Dem stimmen auch nahezu alle Lehrkräfte zu, welche als Konsequenz auf Störungen, die nicht durch nonverbale Signale beendet werden, ihre Stimme erheben (vgl. bspw. B2, Z. 155). Generell weist Eichhorn (2017) allerdings auch darauf hin, dass ein lautes Anreden gegen die Schüler meistens das Gegenteil dessen bewirkt, was es eigentlich bewirken sollte. Diesem stimmt auch B4 zu, welche das Erheben der Stimme mit einer Störung der restlichen Schüler ihrerseits verbindet (vgl. B4, Z. 184). Massive Störungen, welche Einzelfälle und somit keine alltäglichen Situationen, darstellen, erfordern allerdings eindeutigere Interventionen. Allgemeiner Konsens besteht bei den befragten Lehrkräften darüber, dass massive Störungen dann bestehen, wenn ein Schüler anderen Mitschülern psychische oder physischen Verletzungen zufügt (vgl. bspw. B3, Z. 138 – 139). Dies zeigt sich ebenfalls in der Literatur, welche im Gegensatz als Ziel des Classroom Managements die Achtung der Rechte, Gefühle und Grenzen der anderen Mitschüler benennt (vgl. Rogers, 2013, S. 42). Hierbei sind sich alle befragten Lehrkräfte einig, dass diese Störungen nicht einfach übergangen oder minimalinterveniert werden dürfen, sondern eine spezielle Art der Intervention erfordern, welche über nonverbale Signale hinausgeht. Der Störung muss Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. bspw. B3, Z. 154 – 156). Geschieht dies, wird der Unterricht zwar langfristiger unterbrochen, wobei dies sich auch auf das Lernverhalten der anderen Schüler auswirkt (vgl. B3, Z. 118 – 119). Aber es dient auch der Rückmeldung an die gesamte Lerngruppe, dass jeder Schüler auch bei massiven Regelverstößen beachtet und geschätzt wird. Dabei muss die Konsequenz allerdings situationsangemessen und gerecht sein (vgl. Syring, 2018, S. 117), wie dies B1 in ihrer Aussage durch das Geben einer gelben Karte, welche sich in eine rote Karte entwickeln kann, beschreibt (vgl. B1, Z. 231 – 235). Der Stil des regelorientierten Unterrichtes lässt sich also nicht nur in den Abläufen und Strukturen des Classroom Managements finden, sondern auch in den Reaktionen der Lehrkräfte. Diese reagieren meist unmittelbar auf Regelverstöße (vgl. B2, Z. 197), sind sich allerdings auch darüber bewusst, dass der Klassenraum eine öffentliche Bühne darstellt, auf welche das Verhalten der Lehrkraft beobachtet und bewertet wird (vgl. Wannack, Herger, 2021, S. 179).

Nach Auswertung der empirischen Untersuchung und dem Vergleich der vorliegenden Literatur ist es interessant, dass der Typ der passiven Unterrichtsstörung in den geführten Interviews keinerlei Beachtung findet. Aspekte wie das Fehlen von Arbeitsmaterialien, Nicht-Mitmachen während der Unterrichtszeit oder unerledigte Hausaufgaben sieht keine der

Lehrkräfte als eine Störung an. Dies lässt sich entweder darauf zurückführen, dass in der jeweiligen Klasse häufig mitgearbeitet und wenige Materialien vergessen werden, dass die Lehrkräfte immer genügend Material in der Klasse haben, um das Fehlen dieses aufzufangen, oder dass die Lehrkräfte dies nicht als Unterrichtsstörung bewerten. Ein Aspekt, welchem in der Literatur ebenfalls große Beachtung geschenkt wird, in den Antworten der Lehrkräfte allerdings nicht berücksichtigt werden, ist der der intuitiven und schnellen Reaktion auf individuelle Störungen. Die Belastung durch das Abwägen und Anwenden der richtigen Interventionstechnik, welche in der Literatur dargestellt wird, wird von den Lehrkräften kaum erwähnt, sondern erfolgt automatisch. Dies führe ich besonders auf die lange Dienstzugehörigkeit und die somit eingeschliffenen Routinen und Erfahrungen aller befragten Lehrkräfte zurück. Bedeutsam scheint der in der Literatur ebenfalls stark gelegte Fokus auf die präventive Maßnahme der Unterrichtsstruktur (vgl. Scherzinger et al., 2018, S. 388). Die befragten Lehrkräfte benennen dies nicht als Prävention gegen Störungen, sondern nennen es besonders häufig in Bezug auf ein gelingendes Classroom Management. Daraus wage ich den Rückschluss, dass die Lehrkräfte um die Beziehung, welche zwischen Classroom Management und der Prävention von Unterrichtsstörungen herrscht, wissen.

Trotz der vorherig genannten Unstimmigkeiten lassen sich die meisten in der Literatur genannten Aspekte auch in den Interviews wiederfinden. Ein Unterschied, welcher nicht in der Literatur, allerdings häufig bei den Lehrkräften genannt wird, ist die Reaktion bei massiven Unterrichtsstörungen andere schulische Instanzen und multiprofessionelle Teams miteinzubeziehen, um die Ursache der Störung herauszufinden und langfristig zu beheben. Auch das Isolieren von der Gruppe und das Aufstellen von Token- und Verstärkerplänen findet sich in der aufgeführten Literatur nicht wieder.

Endend lässt sich betonen, dass alle befragten Lehrkräften die Meinung vertreten, dass sich durch weniger (strenge) Intervention und Bestrafung innerhalb der Lerngruppe das Klassenklima insgesamt verbessert. Konstruktiveres und erfolgreiches Lernen wird ermöglicht, die Kooperationsbereitschaft der Schüler steigt und die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülern verbessert und verfestigt sich. Daher sind präventive Maßnahmen sowie diskretes und respektvolles Reagieren unerlässlich.

## 7.6 Ergebnisinterpretation der Hauptkategorie 3/ Unterrichtsstörung – Reformschule

Wie auch in der Literatur beschrieben, gibt es trotz des offenen Konzeptes, in welchem sich von grundlegendem Zwang und Unbeweglichkeit klar distanziert wird (vgl. Montessori, 1969,

S. 57), ebenfalls Unterrichtsstörungen. Darüber sind sich alle Lehrkräfte bewusst (vgl. bspw. B5, Z. 140). Diese Störungen beginnen für B6 besonders dort, wo die Grenzen einzelner Schüler überschritten werden. An diesem Punkt endet die Freiheit des eigenen Handelns (vgl. B6, Z. 147 – 148).

Ein häufig genannter Grund für eine Störung, liegt in der Materialauswahl. Besonders B5 und B7 heben hervor, dass eine Störung keineswegs eine soziale Auffälligkeit oder gar eine Persönlichkeitsstörung darstellt, sondern eher mit einer Unter- oder Überforderung der Materialien zusammenhängt (vgl. bspw. B5, Z. 208 – 210). Dieses Phänomen bestätigen auch Haag und Streber (2020), indem sie die Grundlage der Störungen in mangelnde Motivation – also Unterforderung – aufgrund von passiver und uninspirierender Umgebung sehen (vgl. S. 98). Dieser Aspekt lässt sich, wenn auch etwas weiter gedacht, mit der *programmierten Übersättigungsvermeidung* nach Josef Kounin beschreiben. Der fachlichen oder persönlichen Überforderung der Schüler muss entgegengewirkt werden (vgl. Koch, 2014, S. 62). Auch das Unterbinden von dem natürlichen Bewegungsdrang der Kinder darf nicht gefordert werden, solange dieser sich nicht dauerhaft negativ auf das Kind oder die Gruppe auswirkt (vgl. Montessori, 1969, S. 58). Dies wird den Kindern in der Montessorischule aktiv durch das Angebot mehrfacher Pausen, aber auch der ständig wechselnden Arbeitsplatzform und der Wahl der freien Arbeitsweise nahegebracht (vgl. B5, Z. 39 – 45).

Eine weitere Ursache für Störungen liegt nicht bei den Schülern, sondern bei den Lehrkräften. Wie in den oberen Bereichen schon genannt, ist die Aufgabe der Lehrkraft in einer Montessori Einrichtung eine ganz andere, nämlich das Einnehmen einer passiven Rolle. Greift die Lehrkraft zu früh in das Geschehen ein, behindert sie das aktive und forschende Lernen (vgl. Stein, 2012, S. 24). Den Kindern muss Zeit und Raum gelassen werden ihre Schwierigkeiten selbstständig zu bewältigen, da teilweise schon Loben, oder auch nur die bloße Anwesenheit eines Pädagogen die Kinder ablenkt und die konzentrierte Arbeit unterbricht (vgl. Ammann, 2001, o. S.). Die Leistungsfähigkeit der Kinder wird in diesem Alter oft unterschätzt (vgl. Raapke, 2006, S. 63), weswegen ein Zurücknehmen zu Beginn existenziell ist. Es ist schwer, die Passivität und das Zurücknehmen zur richtigen Zeit und im richtigen Maße anzuwenden (vgl. Stein, 1998, S. 28). Diese Problematik des Zurücknehmens und Einmischens in die aktuelle Arbeit, hebt B7 hervor. Durch zu frühes Einmischen wird das entdeckende Lernen der Kinder behindert und somit wird aktive Lernzeit genommen. Sie spricht ebenfalls an, dass dies eine Kompetenz ist, die Lehrkräfte – und auch sie während ihrer Ausbildung – immer wieder erlernen müssen (vgl. B7, Z. 92 – 98). Besonders bei falschen Lösungen soll nicht auf den Fehler hingewiesen oder diese

sogar angesprochen werden. Vielmehr soll das Material beim nächsten Mal erneut angeboten werden, sodass das Kind den Fehler mit der Zeit selbst erkennt und löst, denn wer Fehler macht, hat meist schon die Innenansicht von der richtigen Lösung. Die eingebaute Lösungskontrolle unterstützt die Kinder auf dem Weg zur richtigen Lösung. Die Außenansicht, welche die Pädagogen beisteuern würden, ist für das Lösen der Aufgabe und die Entwicklung der Kinder kontraproduktiv (vgl. Hasler, Raapke, 1988, S. 8). B6 beschreibt dies im Gespräch mit einer immensen Bewunderung an die Kinder, welche schwere Aufgaben mehrfach versuchen zu lösen, bis sie zum richtigen Ergebnis kommen, ohne die Pädagogen um Hilfe zu bitten.

Natürlich gibt es in Montessori Einrichtungen individuelle, präventive Maßnahmen, welche sich positiv auf das Minimieren von Störungen auswirken. Dazu zählen aber nicht nur Handlungen von Seiten der Lehrkraft, sondern besonders auch die gesamte Sichtweise der Pädagogik. So nennt B5 das Schulsystem selbst als größte Prävention, um Störungen vorzubeugen. Durch die individuelle Auswahl der Materialien, das selbstverantwortliche Handeln und die freie Art der Arbeit haben die Kinder ihre eigene Wahl getroffen, und sind somit schon zufrieden (vgl. B5, Z. 240 – 241). Dies wird auch in der Literatur bestätigt, bei der die Verantwortung für sich, die Gruppe und die eigene Bildung einen wichtigen präventiven Faktor für Unterrichtsstörungen darstellt (vgl. Stein, 2012, S. 22). Das konzentrierte Arbeiten ergibt sich von selbst, wenn das Kind eine Aufgabe gefunden hat, welche sie ganzheitlich anspricht und interessiert (vgl. Ortling, 2010, S. 22). B5 bestätigt dies durch ihre Aussage, dass es während ihrer Unterrichtsstörungen keine massiven, und kaum geringe Störungen gibt (vgl. B5, Z. 197 – 198).

Entgegen allgemeinen Kritiken und Äußerungen von Pädagogen, welche das Montessori Konzept nicht unterstützen, sieht B6 den reformpädagogischen Ansatz als sehr strukturiert an (B6, Z. 148 – 149). Die Zusammenhänge der Thematiken, die Umgebung und gerade die Materialien müssen Strukturen aufweisen, da sie sonst nicht zielführend, sondern eher verwirrend sind. Ziel dieser Struktur und auch des Konzeptes, ist das Erkennen der Zusammenhänge zwischen allen einzelnen Themenbereichen (vgl. Stein, 2012, S. 87). Neben den fachlichen Inhalten ist auch die Struktur des Tagesablaufes wichtig. Zusätzlich zählt neben der Autorität, die eine führende Lehrkraft aufweisen muss, auch das Beobachten und Überschauen der gesamten Gruppe (vgl. Wilms, 2010, S. 93.) B6 arbeitet auch diesen Aspekt mit besonderem Augenmerk auf die Autorität der Lehrerpersönlichkeit heraus (vgl. B6, Z. 75 – 78). Diese Struktur, um die alle Schüler wissen, beugt Störungen vor. Eine weitere präventive Maßnahme, ist die der altersheterogenen Lerngruppenzusammensetzung. Diese sorgt für die

Unterstützung der Kinder untereinander, welche sich zu Beginn weniger häufig an die Lehrkraft wenden. Von diesem Konzept profitieren sowohl die Jüngeren als auch die älteren Schüler stark (vgl. Stein, 1998, S. 44). Dieses ursprüngliche Konzept wird von modernen Montessori Einrichtungen praktiziert, und äußert sich neben den alltäglichen Hilfestellungen besonders in einem Patensystem, bei dem jeder neue Schüler einen älteren zugeteilt bekommt, welcher für das jüngere Kind der erste Ansprechpartner bei Fragen oder Problemen ist. Altersheterogene Lerngruppen werden von den Pädagogen als eine Bereicherung angesehen, von denen alle Kinder profitieren (vgl. B6, Z. 235 – 236). B7 nennt zur Prävention in Bezug auf die Lerngruppen ebenfalls die Gruppengröße als wichtigen Faktor. So stellte sie fest, dass in kleinen Gruppen produktiver und konzentrierter gearbeitet wurde (vgl. B7, Z. 158).

Die Gemeinsamkeit der Experteninterviews und der Literatur liegt allerdings auf einer möglichst konfliktfreien und deeskalierenden Lösung. Die erste Reaktion auf eine Störung stellt, sowohl in der Literatur als auch in der Praxis, die Kommunikation dar. Wenn ein Kind beginnt herumzulaufen, ohne eine Aufgabe zu haben, wird von der Lehrkraft erfragt, welche Aufgabe denn gerade zu erledigen ist, beziehungsweise welche Aufgabe es bearbeiten möchte (vgl. Kruse, 2011, S. 6; vgl. bspw. B7, Z. 126 – 127). Eine genauere Ergründung der Aufgabenauswahl beschreibt B5, indem sie durch gezielte Fragen, die aktuell passende Aufgabe heraussucht und dennoch eine Vielzahl an Wahlmöglichkeiten offenlässt (vgl. Z. 244 – 247). Während eines vorgegebenen Entscheidungszeitraumes muss der Schüler eine Wahl treffen (vgl. Kruse, 2011, S. 6). Bei Konflikten der Kinder untereinander, welche vermehrt in den Pausen entstehen, werden häufig zuerst die anderen Kinder befragt, da sie die Situation meist aus einer anderen Perspektive und auch ganzheitlicher wahrgenommen haben (vgl. B7, Z. 145 – 148). Dennoch steht auch hierbei die Kommunikation und das Sich-Auseinandersetzen mit dem betroffenen Kind im Vordergrund.

Übereinstimmung herrscht besonders in Bezug auf das Nicht-Aussprechen von Strafen. Störungen liegt immer ein Ursprung zugrunde, welcher gefunden werden muss. Dieser kann zum Beispiel – wie weiter oben genannt – Unter- oder Überforderung sein. Strafen stellen einen Druck von außen dar und sind somit als Reaktion auf Störungen kontraproduktiv (vgl. Stein, 2012, S. 25). Dies bestärkt auch B5, indem sie Druck in Form von Strafen in ihrem Unterricht kategorisch ausschließt. Eine Strafe wäre nur eine Erhöhung dieses Druckes und trägt zu keiner Konfliktlösung bei (vgl. B5, Z. 236), da die Störung an sich ein Hilferuf des Kindes ist (vgl. Ammann, 2001, o. S.). Obwohl Montessori die Meinung von B5 klar unterstützt, stellt sie doch hervor, dass Verhalten, welches Löschung und Unterbindung erfordert, auch durch Strafen

untersagt werden sollte. Diese Strafen beziehen sich allerdings auf eine frühe Entwicklungsphase der Kinder, wenn sie noch kein Verantwortungsgefühl entwickelt haben (vgl. Ammann, 2001, o. S.). B5´s Aussage, in ihrem Unterricht, ohne Strafen zu reagieren, kann also daher rühren, dass viele der Kinder ihrer Gruppe dieses Verantwortungsgefühl schon aufgebaut haben. Eine Löschung von einem massiv störenden Verhalten ist somit nicht mehr nötig. Da das selbstverantwortliche Handeln und das harmonische Zusammenleben in einer Gruppe im Mittelpunkt der Montessori Pädagogik stehen, wird auf Störungen häufig auch durch das Erinnern und Appellieren an das Vernunftsgefühl eingegangen (vgl. B5, Z. 144 – 145). Dieses verspricht in den meisten Fällen durch die Darbietung logischer Konsequenzen und Überzeugen einen hohen Erfolg (vgl. Haag, Streber, 2020, S. 99).

B6 beschreibt im Gegensatz zu den anderen befragten Pädagogen, dass sie bei Störungen, welche beispielsweise in einem Erzählkreis stattfinden, auch die Stimme erhebt, und bestimmte Anweisungen an die betreffenden Kinder richtet (vgl. B6, Z. 113 - 114). Diese Reaktion wird in der Literatur nur selten beschrieben, findet allerdings dennoch Beachtung (vgl. Kruse, 2011, S. 7).

Insgesamt ist das Finden der Ursachen und Gründen der Störung sowohl für die präventiven als auch für die reaktiven Strategien von großer Bedeutung. Dieser Aspekt steht sowohl in der Literatur als auch in den Interviews im Vordergrund (vgl. bspw. B6, Z. 186 – 190; vgl. bspw. B7, Z. 149).

Abweichungen zwischen Literatur und Praxis herrschen allerdings in den Bereichen der Verstärkerpläne und den altersheterogenen Lerngruppen. Die Verwendung von Verstärkerplänen wird in der Literatur und der Praxis unterschiedlich beleuchtet. Während B6 den Einsatz von individuellen Verstärkerplänen hervorhebt und sich zu diesem nur positiv äußert (vgl. B6, Z. 143 – 144), wird dieser Aspekt von den anderen Experten nicht genannt. Auch in den Beobachtungen während des Besuches konnte ich bei den anderen Pädagogen keine Belohnungssysteme erkennen. Allerdings besteht auch in der Literatur Uneinigkeit über dieses Verfahren. Die Belohnungssysteme wirken meist schnell und sind sowohl für die Klasse als auch für Einzelpersonen eine gute Methode, durch die eine individuelle Entwicklung – in die gewünschte Richtung – zu beobachten ist (vgl. Maria-Montessori-Grundschule Hausen, 2016, S. 9). Montessori hingegen beschreibt sie als entbehrlich, da die integrierte Fehlerkontrolle und somit das richtige Lösen einer Aufgabe schon individuelle Belohnung genug ist (vgl. Ammann, 2001, o. S.). Der Einsatz von Belohnungssystemen und Verstärkerplänen muss also sowohl auf die Pädagogen als auch auf die Lerngruppe und den

betroffenen Schüler abgestimmt und individuell entscheiden werden. Den altersheterogenen Lerngruppen kommt in der Montessori Pädagogik und besonders in der beobachteten Praxis eine stark positiv konnotierte Rolle zu. Dies wird auch, wie oben beschrieben, von bestimmten Autoren bestätigt. Allerdings gibt es auch konträre Meinungen, die einen kritischen Blick auf diese Art der Lerngruppe werfen. Dollase (2012) beschreibt die Hoffnung, dass sich die Unterschiedlichkeiten der Kinder in ihren individuellen Entwicklungsstufen irgendwann aufheben, als eine Illusion. Dennoch stellt auch er die Unterstützung der Peers, also nahezu Gleichaltriger als positiven Aspekt dar. Ein ständiges, gemeinsames Lernen ist für ihn allerdings kontraproduktiv (vgl. Dollase, 2012, S. 20). Diese Befürchtungen konnten die Pädagogen in ihrer gelebten Praxis allerdings dementieren.

Ein wichtiger Punkt, der in der Praxis beobachtet werden konnte, ist der der multiprofessionellen Teams. Explizit wurde in den Interviews das Einbeziehen der anderen Pädagogen oder der Schulbegleiter nicht angesprochen, jedoch gab es Verweise auf gemeinsame Konferenzen, in denen neben fachlichen Aspekten auch störende Einzelfälle, die Sozialstruktur und Unterstützungsmaßnahmen angesprochen werden.

Besonders in der Montessori Einrichtung ist aufgefallen, dass die Aspekte der Beziehungsarbeit stark mit denen der Unterrichtsstörungen, im Speziellen mit den präventiven und reaktiven Strategien, kollidieren. Dies zeigt erneut die enge Verknüpfung zwischen Beziehungsarbeit und die allgemeinen Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen auf. Die Sichtweisen der Theorie und Praxis für ein harmonisches und anregendes Zusammenleben und -arbeiten in einer Montessorischule überschneiden sich stark.

# 8 Ergebnisdiskussion

Nachdem die Ergebnisse der empirischen Untersuchung nun einzeln dargestellt und interpretiert worden sind, werden diese nun diskutiert. Dafür werden die Kategorien einer Regelschule mit denen einer Reformschule verglichen und Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufgezeigt (s. Kap. 12.6). Im Anschluss an diesen Vergleich wird Bezug zu den zu Beginn aufgestellten Forschungsfragen genommen und diese werden aufgrund der Ergebnisse versucht zu beantworten.

In Bezug auf die Hauptkategorie 1, dem Classroom Management, lassen sich einige Gemeinsamkeiten und Unterschiede in verschiedensten Bereichen zwischen der Reformschule und der Regelschule feststellen. Der allgemein größte Unterschied liegt sicherlich in der Lernform und den Strukturen. In der Montessorischule entsteht durch die Lernform der Freiarbeit eine selbstbestimmte Lernsituation, die eine gewisse Autonomie der Schüler fordert und voraussetzt. Individuelle Entscheidungen über Aufgaben, Arbeitsaufteilung (Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit) oder selbst gewählte, verfügbare Rahmenbedingungen werden von Beginn an von den Kindern gefordert und gefördert. Diese Freiheit der Wahl über Aufgaben und Rahmenbedingungen ist in einer Regelschule meist nicht gegeben. Organisatorische, fachliche und pädagogisch vorgegebene Strukturen prägen dort den Schulalltag und werden von der Lehrkraft bewusst aufgebaut. Diese Strukturen werden beispielsweise durch einen gleichbleibenden Tagesablauf, gleiche beziehungsweise differenzierte Aufgaben für alle, gemeinsames Durchgehen des Stundenplanes oder Routinehandlungen erreicht. Diese Art von Struktur findet besonders im fachlichen Unterrichtsgeschehen in einer Reformschule keine Anwendung, wenngleich der Tag immer durch einen Morgenkreis eingeleitet und durch feste Pausenzeiten unterbrochen wird. Ein weiterer Aspekt, welcher in der Reformschule einen hohen Stellenwert einnimmt, ist das Wecken der intrinsischen Motivation durch das Ansprechen von persönlichem Interesse. Natürlich wird dies auch in der Regelschule versucht, allerdings muss sich hierbei viel strikter an den vorgegebenen Lehr- und Stundenplan gehalten werden. Ein Faktor, welcher im Classroom Management eine große Rolle spielt, ist der der Lehrerpersönlichkeit, beziehungsweise der der Lehrerrolle**.** Beide Schulformen sind sich einig, dass dieser Faktor besonders im Primarbereich einen der wichtigsten Aspekte darstellt. Die Schüler lernen in diesem Alter für die Lehrkräfte und nicht für sich selbst. Lehrkräfte sollten den Schülern offen, freundlich und authentisch begegnen. Trotz gleicher Wertevorstellungen und dem hohen

genannten Stellenwert, unterscheidet sich die Rolle der Lehrkraft zwischen den beiden Schulformen allerdings immens. Während die Lehrkraft in der Regelschule eine aktive Rolle einnimmt, ist die Rolle der Lehrkraft einer Reformschule passiv. In einer Regelschule sind die Lehrer Initiatoren für selbstständiges Arbeiten. Allerdings werden dennoch meistens Aufgaben und Strukturen vorgegeben, obgleich auch in der Regelschule ein selbstständiges Arbeiten angestrebt wird. Die Lehrkraft fungiert als Ansprechpartner, die bei Fragen oder Unverständnis direkt als Helfer zur Seite steht. Natürlich helfen auch die Pädagogen einer Reformschule, allerdings steht hier nicht das Beantworten der Fragen im Vordergrund, sonders das Unterstützen und Anregen von Unterrichtsinhalten und dem Erklären und Darbieten von Materialien. Der Akt des Erziehens steht hierbei im Hintergrund. Fachlich nimmt sich die Lehrkraft in der Reformschule stark zurück und es werden keine direkten oder genauen Anweisungen zur Arbeitsform oder den Materialien gegeben. Die Aufgaben und die Haltung der Lehrer gegenüber den Kindern sind also stark divergierend. Neben dem Handeln und der Persönlichkeit der Lehrkraft spielen aber auch noch die Umgebung und das Material im Bereich des Classroom Managements große Rollen. Besonders die Bedeutsamkeit des Lehrraumes als anregende Umgebung, welcher den Kindern einen geschützten Raum zum Lernen darbietet, die individuelle Entwicklung unterstützt und intrinsisches Interesse wecken soll, stellt sowohl für die Reform- als auch die Regelschule ein unbedingt zu erreichendes Ziel dar. Dennoch werden nicht nur auf den ersten Blick, sondern auch in Bezug auf die einzelnen Konzepte, signifikante Unterschiede zur Erreichung dieses Zieles klar. In einer Regelschule herrscht eine feste Sitzordnung und jedes Kind hat einen eigenen festen Arbeitsplatz. Daneben gibt es Nischen, welche für bestimmte Aktivitäten vorgesehen sind, wie beispielsweise eine Leseecke, ein großer Tisch für Gruppenarbeiten und gleichbleibende Ablagen für Stations- und Werkstattarbeit. Häufig werden Materialien an die gleiche Stelle positioniert, um dem Klassenraum Struktur und Ordnung zu geben. In der Reformschule hingegen dominiert ein offenes und flexibles Raumkonzept. Es kann sich im Klassenraum, aber auch im gesamten Schulgebäude frei zwischen den Räumen bewegt werden. Dies führt auch zu Arbeiten mit Kindern, welche nicht in der gleichen Lerngruppe sind, was wiederum die Sozialkompetenz der Kinder stärkt. In ihrem eigenen Klassenraum haben die Schüler keine eigenen Arbeitsplätze, sondern können diese nach Arbeitsart oder individuellem Interesse jederzeit neu auswählen. Zur Auswahl stehen dabei nicht nur Tischarbeitsplätze, sondern auch Knietische oder der Boden. Dies soll den Bewegungsdrang des Kindes befriedigen und somit spontane Aktivitäten, welche für den individuellen Entwicklungswillen wichtig sind, unterstützen. Kaum

Gemeinsamkeiten lassen sich in dem Gebrauch und dem Umgang mit Materialien finden. Dies wird allein im Stellenwert dieser sichtbar. In den Experteninterviews mit den Lehrkräften einer Regelschule fand der Einsatz und der Aufbau der Materialien im Classroom Management keine bis kaum Beachtung, während alle Reformpädagogen den Einsatz von Materialien hingegen als existenziell bezeichneten. In einer Regelschule werden mit Materialien eher Arbeitsblätter, Bücher oder Stationen verbunden, welche als Vertiefung des gelernten Stoffes dienen und meist an festgelegten Plätzen ausliegen. Für Reformpädagogen bieten Materialien einen viel höheren Mehrwert. Durch eine gewissenhafte und korrekte Anwendung der Handlungsmaterialien – wie sie gerade in der Montessori Pädagogik genannt werden – können neue Themenbereiche und neue Interessengebiete selbstständig erschlossen werden. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, müssen gewisse Kriterien, wie beispielsweise gute Erreichbarkeit, Ordnung, logischer Aufbau, Übersichtlichkeit und eine integrierte Fehlerkontrolle, erfüllt sein. Durch die bestimmten Materialien wird ein Bezug zwischen der Ordnung in den Materialien und der Ordnung im Kind hergestellt, welche wichtig für den Lernerfolg ist. Durch situativ und individuell angepasstes Material wird das aktuelle Interesse der Schüler unterstützt und es entwickelt sich eine intrinsische Motivation, welche wiederum Grundlage für ein anregendes und konzentriertes Lernen darstellt.

Weitaus mehr Gemeinsamkeiten zwischen beiden Schulformen finden sich bei dem Thema Verantwortlichkeiten innerhalb des Classroom Managements. Das Mitwirken innerhalb der Klassengemeinschaft durch Dienste und andere Verantwortlichkeiten aller Schüler ist ein wichtiger Faktor, um für sich selbst und für Andere das Zusammenleben positiv zu gestalten. Durch die Verantwortung, welche jedes Kind zugesprochen bekommt, entwickelt sich das soziale Miteinander. Sowohl in der Reform- als auch in der Regelschule werden den Kindern zunehmend mehr Dienste und Verantwortung zugeteilt. Es sollen Anregung zu wachsendem, selbstständigem Handeln geschaffen werden. Trotz dieses allgemeinen Konsens unterscheiden sich die Formen in einem wichtigen Punkt. In der Regelschule übernimmt die Lehrkraft besonders zu Beginn der Schulzeit, aber auch noch während der weiteren Jahre sowohl fachlich als auch sozial viel Verantwortung für das schulische Handeln der Kinder. Aufgaben werden vorgegeben und Dienste werden eingeteilt und an diese erinnert. Die Verantwortlichkeiten entwickeln sich durch Routinen und Strukturen, welche allerdings erstmal eingeführt und gefestigt werden müssen. So werden die Dienste, die von den Schülern nicht erledigt wurden, teilweise von der Lehrkraft übernommen. In der Reformschule bekommen die Schüler ab Tag eins eine immense Verantwortung für ihr eigenes fachliches Vorankommen, ihr individuelles

Arbeiten, aber auch für die Ordnung an ihrem Arbeitsplatz und dem der anderen Kinder. Die persönliche Entwicklung der Kinder wird also nicht erst spezifisch eingeführt, sondern wird durch das Konzept vorgelebt. Weniger Einigkeit besteht in der Auslegung, dem Umfang und der Umsetzung von Regeln. Während sie in der Regelschule häufig als Ziel für einen funktionieren Unterricht verstanden werden, sieht die Reformpädagogik Regeln als Aspekt für funktionierendes Miteinander an. So werden Regeln in der Reformpädagogik besonders in Bezug auf die individuellen Grenzen der einzelnen Kindern ausgelegt und nicht für nur für unterrichtliche Zwecke aufgestellt. In der Regelschule hingegen werden das frühe Aufstellen und Befolgen von Regeln innerhalb einer Klassengemeinschaft als existenziell angesehen. Dies schafft Ordnungs- und Kommunikationsstrukturen. Die Regeln werden meist schon in der ersten Schulwoche gemeinsam besprochen und anerkannt. So kann sich von Beginn an immer wieder auf die gemeinsam festgelegten Regeln bezogen werden, solange diese denn situativ und zeitlich in individuellen Situation hinein passen. Die Lehrkräfte der Regelschule wissen um die Verantwortung, die Strukturen und die Ordnung im Klassenzimmer durch Regeln kontinuierlich aufrecht zu erhalten und setzten sie daher von Beginn an um. Fachlich gesehen verfolgen beide Schulformen, besonders in der Primarstufe, das Ziel des Beherrschens der Grundlagen, wie die Grundrechenarten, Lesen und Schreiben. Diese sind neben erzieherischen und sozialen Aspekten existenziell für den weiteren Lebensweg. Die optimale Passung der Aufgaben und die Rahmenstrukturen, um dieses fachliche Ziel zu erreichen, wird von der Lehrkraft einer Regelschule besonders zu Beginn, stark vorgegeben. Bei Lehrkräften der Montessorischule werden Aufgaben und Materialien durch gezieltes und immer spezifischer werdende Fragen ausgewählt. Dabei wird besonders das aktuelle Interesse der Kinder berücksichtigt. Ein konzentriertes und motiviertes Arbeiten ergibt sich somit automatisch. Mit der Zeit achten allerdings auch hier die Lehrkräfte darauf, dass – auch wenn kein direktes Interesse besteht – alle wichtigen Grundlagen bearbeitet und beherrscht werden. Das allgemeine und übergeordnete Ziel der beiden Schulformen ist das selbstständige Lernen und das Entwickeln eines Bewusstsein für das eigene Handeln und Lernen. Beide Schulformen verfolgen das gleiche Ziel, erreichen dies aber über grundverschiedene Ansätze und Wege, wie oben teilweise aufgeführt wurde. Dies wird im Folgenden noch einmal kurz durch den Aspekt der selbstständigen Arbeit in der Montessorischule dargestellt: Durch die Eigentätigkeit und Unabhängigkeit während ihres gesamten Schultages entwickeln die Schüler einer Reformschule Selbstständigkeit für soziales und fachliches Lernen. In einer Regelschule ist es Aufgabe der Lehrkraft die Schüler zum selbstständigen Lernen hinzuführen.

Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede lassen sich in den Classroom Management Stilen von Wannack und Herger (2021) darstellen. Beide Schulformen legen einen Fokus auf den multidimensionalen Stil, welcher die Selbstständigkeit und Freiheit der Schüler in den Vordergrund stellt. Unter der Selbstständigkeit der Schüler wird allerdings in beiden Schulkonzepten Divergentes verstanden, sodass direkte Gemeinsamkeiten zwar zu erahnen, aber nicht klar zu benennen sind. Der prozedurenorientierte Classroom Management Stil findet sich in der Montessori Pädagogik viel verbreiteter als in einer Regelschule. Der Umgebung kommt eine viel bedeutsamere Aufgabe, nämlich die des dritten Pädagogen, zu. Somit ist die Umgebung aktiv für das Lernen der Kinder mitverantwortlich. In der Regelschule kommt dieser Aspekt kaum hervor.

Ein besonderer Aspekt des Classroom Managements in der Montessori Pädagogik und deren Umsetzung in der Praxis ist der, der kosmischen Erziehung, welcher lediglich von einer Befragten genannt wurde. Diese kosmische Erziehung beschäftigt sich mit den Zusammenhängen und Verantwortlichkeiten innerhalb der Umwelt, welche die Kinder durch forschendes und entdeckendes Lernen haptisch, visuell und auditiv erfahren. Diese Prinzipien finden sich in allen Unterrichtsbereichen des Reformkonzeptes wieder. In der Regelschule zeigt sich dieses forschende Lernen hauptsächlich im Sachunterricht wieder, in dem sich mit der Umwelt und deren Zusammenhängen beschäftigt wird. Bedeutsam dafür sind auch Forscherwerkstätten, welche in der heutigen Pädagogik immer mehr Beachtung finden. Trotz der aufkommenden Zunahme dieser Lernform wird diese in der Regelschule im Vergleich zur Montessorischule deutlich geringer praktiziert. Dies hat zu Folge, dass Lernen in einer Regelschule meist als etwas Vorgegebenes angesehen wird und nicht aus eigener Motivation heraus geschieht. Thematiken können sich häufig nicht durch alle Sinne selbst erschlossen werden.

Weit mehr Einheit als in der Kategorie des Classroom Managements herrscht bei beiden Schulformen in der zweiten Hauptkategorie, der Beziehungsarbeit. Sowohl die Beziehungsarbeit als auch der Beziehungsaufbau nehmen besonders in der Primarstufe einen elementaren Stellenwert ein, der teilweise mit der Vermittlung fachlicher Grundlagen gleichgesetzt wird. Somit ist es nicht erstaunlich, dass beide Konzepte den kommunikativ-beziehungsorientierten Typ in ihren Lehrstil integrieren, welcher besonders für den Aufbau einer Beziehung existenziell ist. Der Aufbau einer Beziehung beginnt mit der ersten Begegnung und erfordert viel Zeit, Gespräche und soziale Interaktion. Die Lehrkräfte müssen sich aktiv um die Schüler, und den Beziehungsaufbau zu diesen, bemühen. Die Kinder werden über die

fachliche Ebene hinaus in ihrer Persönlichkeit betrachtet. Besonders verhaltensauffällige Schüler benötigen meist eine starke Bindung zur Lehrkraft, was ein gesondertes Maß an Investition und Arbeit bedeutet. Beide Schulformen sehen die Aufgabe des Beziehungsaufbaus besonders bei der Lehrkraft und deren Aktivwerden, allerdings unterscheiden sie sich in der Art dessen. Experten der Regelschule bauen die Beziehung durch Vertrauen und emotionale Nähe auf. Tägliches Ziel einer jeden Lehrkraft sollte es sein, jedem Kind ein paar Minuten individuelle Aufmerksamkeit zu schenken, die über die fachliche Ebene hinausgeht. Diese ganzheitliche Betrachtung spielt auch in der Reformschule eine wichtige Rolle und wird noch einmal verstärkt dargestellt. Die verschiedenen Ebenen eines Kindes und dessen individuelle Persönlichkeit müssen unabhängig voneinander betrachtet werden. Somit ist es die Aufgabe jeder Lehrkraft, den individuellen Weg eines Kindes durch individuelle Interessensfindung und Wertschätzung zu ergründen. Beide Schulformen ergänzen, dass die Beziehung durch jede weitere Handlung gefestigt und gestärkt wird. Auch über die Auswirkungen auf den Unterricht stimmen die Meinungen der unterschiedlichen Schulformen überein, denn bei einer guten Beziehungsarbeit sind nur positive Aspekte zu vermerken, welche sich auch langfristig auswirken. Dabei beschränken sich diese Aspekte nicht nur auch den Unterricht, sondern äußern sich auch auf sozialer und persönlicher Ebene. In den Interviews der Regelschule wurde des Weiteren ein Schwerpunkt auf den Zusammenhang zwischen Emotionen und Kapazität zum Lernen als Auswirkung der Beziehungsarbeit hergestellt. Die individuellen Situationen der einzelnen Schüller müssen immer und unbedingt berücksichtigt werden. Dies gelingt durch eine positive Beziehungsarbeit viel besser. Dadurch steigen wiederum Motivation und Leistungsbereitschaft. Die Reformschule legt einen vermehrten Schwerpunkt auf das verantwortungsvolle Handeln, welches sich aus einer positiven Beziehungsarbeit heraus ergibt. Durch eine positive Beziehung entwickelt sich langfristiger und früher ein Vernunftsgefühl, welches richtiges Handeln für sich und die Gemeinschaft bewirkt.

Weitaus höhere Dissens besteht, wie auch schon die Literatur aufzeigen konnte, in der dritten Hauptkategorie und der Frage nach den Unterrichtsstörungen und deren präventiven und reaktiven Maßnahmen. Allgemein formuliert lässt sich allerdings festhalten, dass es sowohl für Lehrkräfte der Reformschule als auch für die der Regelschule Unterrichtsstörungen gibt, und dass sie sich in einer heterogenen Lerngruppe nicht vermeiden lassen. Dennoch unterscheidet sich das Verständnis dieser stark. In einer Regelschule werden Störungen besonders in Bezug auf den Unterricht gesehen. Störungen beginnen, wenn das geplante Unterrichtsgeschehen unterbrochen werden muss. In einer Reformschule werden Unterrichtsstörungen als störendes

Verhalten beschrieben und beziehen sich eher auf die Schüler untereinander. Eine Störung beginnt hier, wenn die Grenzen eines anderen Kindes überschritten werden. Störendes Verhalten darf nicht als ein Zeichen für eine Verhaltensauffälligkeit angesehen werden, sondern weist auf eine Unter- oder Überforderung hin. Einig sind sich beide Konzepte allerdings in dem Fakt, dass Störungen sowohl von der Lehrkraft als auch von den Schülern ausgehen können. Besonders die Störungen durch die Lehrkraft werden rasch von beiden Expertenseiten angesprochen, haben dabei allerdings eine andere Konation, welche sich besonders auf die unterschiedlichen Rollen der Lehrkräfte zurück führen lässt. Störungen der Lehrkraft einer Regelschule entstehen beispielsweise durch erneutes Reinrufen oder Erklären der Arbeitsaufträge oder organisatorische Fragen. Dadurch können unnötige Unterbrechungen oder längere Wartezeiten entstehen. Da die Aufgabe einer Lehrkraft in einer Reformschule eine ganz andere ist, äußern sich auch die Störungen seitens dieser anders. So kann ein Kind durch zu aktives Helfen und Aufdrängen der Meinung in seiner konzentrierten Arbeit gestört werden. Teilweise ist schon die bloße Anwesenheit von zu vielen Pädagogen störend. Wenn die Leistungsfähigkeit der Schüler unterschätzt wird, wird zu früh unterstützt, was wieder einen Eingriff in das konzentrierte und forschende Lernen darstellt. Lehrkräfte beider Schulformen lenken die Schüler also von der konzentrierten Arbeit ab, auch, wenn es unterschiedliche Formen der Arbeit sind. Störungen von Seiten der Schüler finden sich in der Montessorischule hingegen viel seltener als in einer Regelschule. Generell ist auffällig, dass sich Störungen, welche von einer Montessori Pädagogin als massiv angesehen werden und somit Einzelfälle darstellen, an einer Regelschule häufig wieder finden. An einer Regelschule sind besonders Störungen wie motorische Unruhe, ein sich erhöhender Geräuschpegel oder Störungen der Kinder untereinander täglich zu beobachten. Unter massive Störungen fallen psychische und physische Gewalt zwischen Schüler, welche auch für die befragten Lehrkräfte einer Regelschule eine Seltenheit darstellen. In der Montessorischule werden kaum Störungen während der Arbeitszeit beobachtet, sondern eher während den Pausenzeiten, in denen die Kinder in eine Konfliktsituation geraten. Situationen, in denen Schüler während der Unterrichtszeit umherwirbeln und durch das Klassenzimmer hüpfen – von einer befragten Lehrkraft als massive Störungen beschrieben – kommen selten bis nie vor.

Auch, wenn in einer Reformschule weniger Störungen auftreten, finden sich dennoch auch in dieser Schulform präventive Maßnahmen, welche Störungen im Vorhinein unterbinden sollen. In beiden Konzepten gelingen diese Maßnahmen sowohl auf der Unterrichts- sowie auf der Beziehungsebene. Einen besonders wichtigen Aspekt stellt für beide die Ursachenermittlung

dar, welche sich besonders auf der Beziehungsebene verorten lässt. Das Finden der Ursache beugt speziellen Störungen langfristig vor, da sich dadurch spezifischer auf kommende Störungen vorbereiten, eingehen und reagieren lässt. Allerdings unterscheiden sich die meisten Maßnahmen schon in ihren Grundzügen stark. In der Regelschule werden besonders vorab festgelegte Strukturen, Verhaltensregeln, Rituale und Zuständigkeiten und deren beharrliche Einhaltung als Präventivmaßnahme angesehen. Des Weiteren wird im Vorhinein überlegt, welche Störungen möglicherweise auftreten können. Der Störungsherd wird dann vorab eliminiert. Auch die positive Verstärkung, wie Lob und dem Zeigen von Anerkennung für positives Verhalten, stellen eine präventive Maßnahme zur Störungsvermeidung dar. In der Reformschule hingegen wird die Schulform an sich als größte und wichtigste präventive Maßnahme angesehen. Durch die freie Auswahl von Materialien, Arbeitsweise und Arbeitsinhalt, wird das ganzheitliche und individuelle Interesse der Kinder geweckt. Passt das Material, welches sie ausgewählt haben, sind sie mit ihrer Auswahl zufrieden und arbeiten selbstständig und konzentriert an ihrer Arbeit. Störungen kommen nach der Sichtweise der Experten vermehrt dann vor, wenn das gewählte Material nicht zum aktuellen Leistungs- oder Gefühlsstand der Kinder passt und somit eine Unter- oder Überforderung darstellt. Dieser Unter- oder Überforderung lässt sich allerdings durch Hilfe bei der Materialauswahl durch die Pädagogen entgegenwirken. Wie in der Regelschule werden auch in der Reformschule Strukturen als präventive Maßnahme zur Vorbeugung von Störungen angesehen, wobei hierbei der Fokus auf den zeitlichen Abläufen und dem Fachlichen, nämlich den Zusammenhängen der Thematik mit Umgebung und den Materialien, liegt. Daher lässt sich der Aspekt der Strukturen zwischen einer Regel- und Reformschule in diesem Verständnis nicht direkt vergleichen. Eine weitere präventive Maßnahme stellt das Nachgeben der Pädagogen gegenüber dem natürlichen Bewegungsdranges der Kinder da. Die motorische Unruhe, welche sich besonders in der Regelschule zeigt, wird an der Reformschule vorgebeugt, indem die Kinder jederzeit die Möglichkeit haben sich zu bewegen, sei es an einem bewegungsfreundlicheren Arbeitsplatz (bspw. Knietische) oder im Wechsel zwischen zwei Klassenräumen. Daher werden diese Bewegungen auch nicht als Störung wahrgenommen. Abschließend nennt eine befragte Expertin noch kleinere und altersheterogene Lerngruppe, welche sich an einer Montessorischule finden.

Neben den präventiven Maßnahmen unterscheiden sich auch die reaktiven Maßnahmen beider Schulkonzepte besonders in der praktischen Ausführung dieser. Allgemeines Einverständnis herrscht allerdings darin, dass auf Störungen zeitnah, kontextspezifisch und

adressatenspezifisch reagiert werden muss, wobei die Reaktion meist automatisch erfolgt. Die Reaktion muss sich ausschließlich auf das Verhalten des Schülers beziehen und darf nicht zu Beleidigungen oder Bloßstellungen durch andere Schüler führen. Das Ergründen der Ursachen ist nicht nur als präventive Maßnahme wichtig, sondern auch als reaktive, damit die Lehrkraft sich besser in das Kind und die aktuelle Konfliktsituation hineinversetzen kann. Generell steht die Kommunikation, egal ob verbal oder nonverbal, allerdings immer im Vordergrund. Verstärkerpläne und das Hinzuziehen von Kollegen, multiprofessionellen Teams und anderen Instanzen helfen bei größeren Störungen, welche sich auch langfristig nicht beheben lassen und sich somit wiederholen. In den Experteninterviews mit Lehrkräften einer Regelschule kamen eine Vielzahl an unterschiedlichen reaktive Strategien auf, welche oft Anwendung finden. Besonders häufig wurde ein abgestuftes Sanktionssystem genannt: Helfen positive Verstärkung und ein aktives Übergehen der Störung nicht mehr aus, muss durch nonverbale (bspw. Augenkontakt herstellen, antippen) oder verbale (bspw. nachfragen, ansprechen) Kommunikation reagiert werden. Reicht auch dies nicht aus, wird häufig zu stärkeren Sanktionen gegriffen, wie beispielsweise das Setzen in ein anderes Klassenzimmer, Pausenverbot oder eine Nachricht an die Eltern. Wichtig ist, dass die Strafe – sowohl für den betroffenen Schüler als auch für den Rest der Klasse – situationsangemessen und transparent ist. Im Gespräch mit den Pädagogen der Montessorischule wurden nach längerer Überlegung ein paar reaktive Strategien genannt, welche allerdings Strafen kategorisch ausschließen. Strafen stellen zusätzlich zu der Störung einen weiteren Stressfaktor dar. Die Störung an sich ist ein Hilferuf, welchem die Lehrkraft durch Nachfragen und Beobachtungen folgen soll. Sanktionierendes Intervenieren wäre hierbei kontraproduktiv. Zu vereinzeltem Erheben der Stimme kann es allerdings auch in einer Reformschule kommen. Geschehen dennoch größere Störungen, sollten die anderen Kinder die Situation beschreiben, da sie in den meisten Fällen einen anderen und ganzheitlicheren Blickwinkel auf die Situationen haben. Allgemein vertraten die meisten Pädagogen der Montessorischule allerdings den Standpunkt, dass es kaum zu Störungen kommt, auf die reagiert werden muss, da die Kinder mit der Zeit ein intrinsisches Vernunft- und Verantwortungsgefühl für ihr eigenes Handeln entwickeln. Sie reagieren also ab einem gewissen Alter selbstständig auf ihre eigenen Störungen und können ihr eigenes Verhalten reflektieren.

Das Ziel von störungsarmen Unterricht entspricht beiden Schulkonzepten gleichermaßen. Weniger strenge Intervention verbessert das Klassenklima insgesamt und wirkt sich positiv auf die Beziehungsarbeit, somit auf das gesamte Zusammenleben und Arbeiten der

Klassengemeinschaft, aus. Je weniger Störungen auftreten, desto weniger stark muss interveniert werden.

Durch die intensive Beschäftigung der Thematik mit theoretischem Fachwissen meiner empirischen Studie und deren Ergebnissen, konnte die Forschungsfrage mit ihren Unterfragen im Folgendem beantwortet werden, wobei sich die Antworten auch schon in diesem und den vorherigen Kapiteln 6 und 7 wieder finden lassen.

**Forschungsfrage:** *Wie kann mithilfe eines guten Classroom Managements, Unterricht erfolgreich gestaltet werden?*

Unterricht wird durch eine Vielzahl an Faktoren gestaltet, welche im Schulalltag parallel und ungeplant aufeinander treffen. Dazu zählen neben unbeeinflussbaren Faktoren wie den vorgegebenen Räumlichkeiten und den individuellen Persönlichkeiten der Kinder, auch viele beeinflussbare Aspekte, wie beispielsweise das eigene Verhalten als Lehrperson, die Gestaltung der vorgegeben Räume, Tagesstrukturen, Regeln und vieles mehr. Jede Lehrkraft hat ihren eigenen Lehrstil, welcher durch individuelle Erfahrungen, ihre Persönlichkeit und Nuancen geprägt wird. Trotz des Faktes, dass sich bestimmte Ansichten und Reaktionen in gemeinsame Stile, wie beispielsweise den regelorientierten oder kommunikativ-beziehungsorientierten Stil, einordnen lassen, unterscheiden sich diese unter den Schulformen aber auch zwischen Lehrkräften der gleichen Schulform.

Mithilfe eines guten, individuellen Classroom Managements, wird der Unterricht strukturierter, offener und gewinnbringender für die Kinder und somit auch störungsärmer und entspannter für die Lehrkraft. Beide Parteien ziehen einen positive Nutzen aus einem guten Classroom Management. Dies gilt sowohl für die Regel- als auch für die Reformschule, auch wenn die Arbeitsweise eine Grundverschiedene ist. Ziel beider Schulen ist das Ausbilden mündiger Menschen, welche selbstständig lernen, fachliche Grundlagen erlangen und autonome Mitglieder der Gesellschaft werden. Diese Ziele sind nicht nur für die Zukunft der Kinder existenziell, sondern auch für das Zusammenleben und Arbeiten in einer Schulklasse. Daher ist das frühe Etablieren und Einführen des Classroom Managements für einen erfolgreichen Unterricht gewinnbringend.

**Unterfrage 1:** *Inwiefern kann das Aufbauen von Beziehungen als ein maßgeblicher Teilaspekt des Classroom Managements angesehen werden?*

Das Aufbauen einer Beziehung und das Bemühen um das Bestehen dieser, wird von allen befragten Experten als ein sehr wichtiger, wenn nicht als der wichtigste Teil des Classroom Managements angesehen. Durch eine gesunde Lehrer-Schüler-Beziehung wissen die Lehrkräfte neben den fachlichen Leistungen der Schüler auch um persönliche und private Situationen der Kinder, wodurch mögliche Probleme von der Lehrkraft anders eingeschätzt und somit anders mit ihnen umgegangen werden kann. Dieser entgegengebrachte Respekt wird von den Kindern als Wertschätzung und Verständnis erfahren, welcher wiederum für soziale und fachliche Leistungen verantwortlich ist. Die Lehrkraft zeigt, dass für sie nicht nur das fachliche Lernen, sondern auch die Persönlichkeit und das individuelle Wohlergehen der Kinder für sie im Fokus steht. Durch den Fakt, dass Kinder besonders in der Primarstufe für die Lehrkräfte lernen, wird der Lerneifer, die Motivation und die Leistungsbereitschaft durch eine positive Beziehungsarbeit erhöht. Das Aufbauen einer Beziehung ist also nicht nur für das Wohlergehen der Kinder verantwortlich, sondern kollidiert auch mit den schulischen Leistungen dieser.

Beide Schulkonzepte sprechen der Beziehungsarbeit von Beginn an einen hohen Stellenwert zu, wobei dieser in der Montessorischule noch mehr Beachtung geschenkt wird. Das Kind wird in seiner Persönlichkeit und den individuellen Wünschen an fachlichen Themen viel mehr betrachtet und geachtet, sodass ein sehr vertrauensvolleres Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülern entsteht. Auch Regelschullehrkräfte bemühen sich, ohne auf die freie Arbeitswahl einzugehen, um die Beziehung zu ihren Schülern.

**Unterfrage 2:** *Wie lässt sich die Wirksamkeit präventiver und reaktiver Strategien in Anbetracht des Umgangs mit Unterrichtsstörungen auf Beziehungs- und Unterrichtsebene beurteilen?*

Unterrichtsstörungen finden sich sowohl in der Regel- als auch in der Montessorischule wieder. Anhand der Antwortfülle und der Geschwindigkeit der Antworten wurde allerdings bewusst, dass Störungen in der Regelschule mehr Platz einnehmen. Durch präventive und reaktive Strategien schaffen es beide Schulformen ihre Ziele auf Unterrichts- und Beziehungsebene durchzusetzen. Diese erreichen sie allerdings durch eine unterschiedliche Pädagogik. Die Montessori Pädagogik fokussiert sowohl als präventive als auch als reaktive Strategie den Aufbau und den Erhalt der Beziehungsarbeit. Strafen oder andere Konsequenzen gibt es in dieser Schulform kaum, da jede Störung als ein individueller Hilferuf verstanden wird. Die Regelschule reagiert auf Störungen zu Beginn auch durch die im Vorhinein aufgebaute Beziehung. Führt dies allerdings nicht zum gewünschten Ziel, werden Konsequenzen

ausgesprochen, die sich hauptsächlich auf die Unterrichtsebene beziehen. Störungen werden hierbei also nicht nur als Hilferuf verstanden, sondern auch als störendes Verhalten, welches unterbunden werden muss, damit der Unterricht weiterlaufen kann und die anderen Schüler nicht gestört werden.

Die Wirksamkeit von reaktiven und präventiven Strategien ist in beiden Schulformen erkennbar. Beide wollen durch ihre Pädagogik einen möglichst störungsarmen Unterricht erreichen. In der Regelschule sind besonders die reaktiven Strategien regelorientierter und unterrichtsfokussierter. Dies lässt sich auch auf die Form des Unterrichts zurückführen. Durch das offene Konzept, welches die Montessorischule verfolgt, sind beziehungsorientierte präventive und sogar reaktive Strategien einfacher anzuwenden und werden somit auch von den befragten Pädagogen als die Wirksamere verstanden. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Wirksamkeit von beziehungsorientierten Strategien einen langfristigeren und positiveren Erfolg für Lehrkräfte und Schüler verspricht, da das gewünschte Verhalten der Schüler durch Wertschätzung und Respekt verstärkt wird.

Allerdings sind sich alle Experten einig, dass sowohl die präventiven als auch die reaktiven Strategien in Hinblick auf das Kind und die Situation betrachtet werden müssen.

**Unterfrage 3:** *Inwieweit lassen sich auf der Unterrichtsebene signifikant positive Auswirkungen durch gelungenes Classroom Management, Beziehungsarbeit und Maßnahmen gegen Störungen auf mehreren Ebenen beobachten?*

Dadurch, dass die Aspekte des Classroom Managements in einem reziproken Verhältnis zueinander stehen, lassen sich viele signifikante und positive Auswirkungen in allen Bereichen des Classroom Managements beobachten, welche organisatorische Strukturen, die Beziehungsarbeit und bestimmte Maßnahmen gegen Störungen einschließen. Diese lassen sich nicht nur auf der Unterrichtsebene registrieren, sondern machen sich auch im sozialen Miteinander, dem Respekt gegenüber Mitschülern und Lehrkraft und dem fachlichen Lernen bemerkbar. Die Auswirkungen sind sowohl kurzfristig als auch langfristig an einem Kind aber auch an der ganzen Klasse sozial und fachlich zu beobachten.

Alle Aspekte des Classroom Managements stehen in einer Wechselwirkung und bedingen sich untereinander. Es sollte das individuelle und persönliche Ziel einer jeden Lehrkraft sein, ein gelungenes Classroom Management so früh wie möglich zu etablieren und fortlaufend

weiterzuführen. Das Füllen des Begriffs Classroom Management ist jedoch zwischen der Reformschule und der Regelschule sehr unterschiedlich ausgeprägt.

# 9 Reflexion der vorliegenden empirischen Untersuchung

Nach den geführten Interviews und der Auswertung der Inhalte kann sich nun abschließend mit dem Vorgang der empirischen Untersuchung, dessen Vorteilen und Schwierigkeiten, auseinander gesetzt werden.

Die Auswahl einer qualitativen Forschungsmethode gegenüber eine quantitativen hat sich im Nachhinein als äußerst förderlich erwiesen. Durch die individuelle Beschäftigung und offenen Befragungen wurde ein realistisches – aber auch subjektives – Bild des alltäglichen Unterrichtsgeschehens wiedergegeben. Um dieser Subjektivität etwas entgegenzuwirken waren die Befragungen von mehreren Interviewpartnern aus dem gleichen Pädagogikbereich, sowohl aus der Reform- als auch aus der Regelschule, hilfreich. Durch eine quantitative Analyse wären besonders die Aufzeichnung und Auswertung der individuellen Praxisbeispiele und Einschätzung massiver beziehungsweise geringer Störungen so nicht möglich gewesen. Diese spielten für die Einordnung und den Vergleich beider Schulformen allerdings eine große Rolle.

Das Aufstellen der offenen Forschungsfrage und der Unterfragen stellte zu Beginn eine Schwierigkeit dar, da sie sich sowohl auf den theoretischen Teil der Arbeit beziehen mussten als auch die gesamten Ergebnisse der vorliegenden Forschung darstellen und einordnen sollte. Durch Fokussierung der Forschungsfrage mit den Unterfragen und der genauen Analyse der Experteninterviews, gelang es hier, zielgerichtet vorzugehen.

Durch die Entscheidung, die qualitative Forschung auf Experteninterviews zu stützen, war die erste Aufgabe geeignete Experten zu erreichen. Da die Forschung sich mit dem normalen Schulalltag befasst, wurden Lehrkräfte befragt, welche sich aktuell im Schuldienst befinden und daher einen aktuellen und exklusiven Einblick in die Thematik ermöglichen konnten. Aufgrund verschiedener Dauer der Dienstzugehörigkeiten, dem individueller Lehrstil und unterschiedlicher Schulkonzepten, konnten trotz gemeinsamen Berufes unterschiedliche Ergebnisse und Informationen aus den Interviews gezogen werden. Die befragten Experten repräsentierten die Gruppe der Lehrkräfte einer Regelschule und die der Lehrkräfte einer Reformschule, im genaueren einer Montessorischule. Sie brachten sowohl Betriebs- als auch Kontextwissen mit, welches in die Antworten miteinflossen. Ein gemeinsames Verständnis des Classroom Managements des Interviewers und der Experten konnte durch den Hintergrund der intensiven Beschäftigung mit der Thematik durch Studium, Masterthesis und langjährige Arbeit an Regelschulen vorausgesetzt werden. Dies wirkte sich positiv auf die Interviews aus. Eine

Differenz zwischen meiner Forschung und dem theoretischen Teil dieser Arbeit stellt die erwünschte Neutralität der Antworten dar. Nach Wassermann (2015b) werden private Sichtweisen und Meinungen aus dem Interview ausgeschlossen (vgl. S. 15). Während den Interviews wurde jedoch gezielt nach der eigenen Meinung und individuellen Einschätzungen gefragt, wodurch die Neutralität – besonders in Bezug auf Unterrichtsstörungen und die Einordnung in deren Schwere – nicht mehr gegeben war. Dennoch waren diese subjektiven Einschätzungen für die Auswertung der Interviews und die Beantwortung der Forschungsfragen wichtig.

Die Entscheidung das Interview leitfragengestützt zu führen, stellte sich als gewinnbringend heraus. Durch im Vorhinein festgelegte offenen Leitfragen und Themenschwerpunkte konnte dem Interview die richtige Richtung gegeben werden, ohne ein zu großes Eingreifen oder Vorgeben der Antworten herbeizuführen. Während den Interviews entstand ein Interaktionsprozess, welcher verschiedene Meinungen hervorbrachte. Der Freiheitsgrad der befragten Experten war relativ groß, was sich an den offen gestellten Fragen, aber auch an den Redeanteilen der Lehrkräfte, zeigen lässt. Dabei antworteten besonders zwei Experten im Vorgriff auf vorbereitete, aber noch nicht gestellte, Fragen. Auf diese wurde dann erneut eingegangen. Dadurch wurde sich ein Weiterdenken und eventuell weiterführende Antworten erhofft, wobei meist eine sich wiederholende Aussage aufkam. Trotz dem Erhalten einer inhaltlich passenden Antwort, wurde die Frage, gemäß des Fragenkataloges, erneut gestellt. Das Festhalten an dem Fragenkatalog hat hierbei zu keiner vertiefenden Antwort geführt.

Der zeitliche Umfang der Interviews wurde größtenteils eingehalten beziehungsweise hat sich mit den Vorstellungen des Interviewers gedeckt. Die Interviews wurden alle innerhalb der pädagogischen Einrichtung durchgeführt. Diese fanden meist kurz nach der Unterrichtszeit statt, wobei ein Experte (B3) parallel dazu Kinder in Freiarbeit betreuen musste. Die anderen Lehrkräfte fanden Zeit, um sich in ein ungestörtes Setting zu begeben. Trotz mehrmaliger Unterbrechung durch Kinder bei dem Interview mit B3, war auch dieses gewinnbringend und hat die Ergebnissen nicht negativ beeinträchtigt. Die Interviews in der Regelschule fanden in einem Zeitraum von 2 Wochen statt, wobei die Befragung von B2, B3 und B4 einen Abstand von wenigen Tagen hatte. Dies war hilfreich, da somit die Antworten der anderen Lehrkräfte noch präsent waren. Die gleiche positive Auswirkung hatten auch die Interviews mit den Lehrkräften der Montessorischule, da alle am selben Tag stattfanden. Die Zeitspanne von 2 ½ Wochen, welche zwischen dem Besuch der Regel- und Reformschule lag, hatte keine negativen Auswirkungen, da die Fragen im Vorhinein normiert und festgelegt worden sind. Auch durch

die Audioaufnahme und die anschließende Transkription konnten die Experten der unterschiedlichen Schulformen einem direkten Vergleich unterzogen werden.

Die Wahl der Audioaufnahme, welche während des Interviews lief, und die anschließende Transkription, war lohnend. Durch die Aufnahme war kein weiteres Mitschreiben der Antworten nötig und es konnte sich auf die Fragestellung, die Antwort und das daraus resultierende Gespräch konzentriert werden. Der mögliche negative Faktor, dass die natürliche Gesprächssituation durch die Aufnahme gestört wird, wurde bei den Befragungen nicht bestätigt. Negativ könnte die lange Auswertung durch das Transkribieren angesehen werden, welches allerdings den positiven Faktor des Wiederholens der Antworten und der Inhalte mit sich bringt. Im Verlauf der Darstellung, Interpretation und Diskussion der Ergebnisse war das Wissen um die individuellen Antworten und die automatische Zuordnung dieser zu den Befragten äußerst hilfreich.

Die zu Beginn fokussierte Forschungsmethode, die reflexive grounded theory, hat sich nach näherer Beschäftigung mit dieser als unzureichend und unpassend erwiesen. Der Fokus dieser Methode liegt auf Beobachtungen, welche bei meiner empirischen Untersuchung nicht im Vordergrund standen und eher eine zweitrangige Rolle eingenommen haben. Daher habe ich mich für die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp A. E. Mayring entschieden. Dies stellte sich als sehr effektiv dar. Das Ziel dieser Methode, also das Analysieren der erforschten Materialien aufgrund von Kommunikationsstrukturen, konnte sich in den gestellten Forschungsfragen wiederfinden. Rückschlüsse konnten gezogen und somit konnten klare Ergebnisse aufgezeigt werden. Da der Fokus bei der qualitativen Inhaltsanalyse nicht nur auf dem Inhalt, sondern auch auf der Sprechweise, also beispielsweise auf Wortwiederholungen oder Betonungen, liegen, konnten Unsicherheiten und Relevanzen, welche in der Transkription gekennzeichnet wurden, mit in die Auswertung einbezogen werden. Die Ergebnisse sollten in ihrer ersten Darstellung sachlich und ohne freie Interpretation dargestellt werden. Um eine folgende Auswertung inklusive Interpretation dennoch sachlich und fundiert zu halten, muss sich im Vorhinein theoretisch mit dieser Thematik auseinandergesetzt werden. Auch dieser Aspekt wurde in der vorliegenden Untersuchung erfüllt.

In dem theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit finden sich alle aufgestellten Aspekte des Kategoriensystems wieder. Durch das Aufstellen der Forschungsfrage und das Erstellen der Leitfrageninterviews, konnten die Hauptkategorien generiert werden. Die Ergebnisse der Interviews ließen sich mithilfe der Kodierregeln problemlos in das Kategoriesystem einordnen,

welches den Grundstein der Ergebnisdarstellung, Ergebnisinterpretation und Ergebnisdiskussion darstellt. Die direkte Einordnung von Aussagen der Lehrkräfte vereinfachte die Auswertung massiv und schaffte Übersichtlichkeit über die Fülle an erworbener Datenmengen. Durch ein einheitliches Kategoriesystem ließen sich die Ergebnisse der einzelnen Interviews gut gegenüberstellen. Besonders der Vergleich zwischen der Regel- und Reformschule innerhalb der Kategorien konnte erfolgreich herausgearbeitet werden.

Grundsätzlich zeigte sich, dass sich die vorliegende Fragestellung durch die gewählte Forschungsmethode bearbeiten und beantworten ließ. Durch die Experten, die Forschungsmethode und deren Auswertung konnten die Ergebnisse klar und übersichtlich dargestellt werden. Eine Gegenüberstellung einzelner Meinungen, aber auch der unterschiedlichen schulischen Konzepte war gut möglich.

# 10 Fazit

Aufgrund der intensiven Beschäftigung mit der Thematik des Classroom Managements sowohl durch theoretische Auseinandersetzung mit der Literatur als auch individuelle Forschung, ließen sich – neben den zuvor beantworteten Forschungsfragen – auch die zu Beginn gestellten Fragen beantworten.

Im Allgemeinen lässt sich hervorheben, dass erfolgreiches, lerngruppenorientiertes und strukturiertes Classroom Management zu gelungenem Unterricht beiträgt. Das Classroom Management umfasst viele persönliche und organisatorische Strukturen innerhalb und außerhalb des Unterrichts, welche sich in ihrer Fülle kaum benennen lassen. Trotz der hohen individuellen Benennung, des persönlichen Einflusses und dem individuellen Verständnis des Wortes, werden bestimmte Aspekte dennoch immer genannt, und lassen sich somit klar dem Begriff des Classroom Managements zuordnen. Dazu zählen Strukturen, welche den Schultag und den Ablauf einer Schulstunde organisieren, wie beispielsweise transparente Tagespläne, zugeordnete Verantwortlichkeiten und Dienste, etablierte Verhaltens- und Unterrichtsregeln sowie feste Standorte von Arbeitsmaterialien. Diese Faktoren tragen bei früher Etablierung und Einhaltung zu einer gelungenen Unterrichtsorganisation, und somit zu einem lernförderlichen Klassenklima bei. Dies sollte Ziel einer jeden Lehrkraft sein. Neben dem individuellen Verständnis der Lehrkräfte muss auch die Zugehörigkeit der praktizierten Pädagogik und deren ganz unterschiedliche Konzepte und Schwerpunkte berücksichtigt werden. Der Begriff des Classroom Managements und die praktische Ausführung dieses unterscheiden sich stark.

Um diese Unterrichtsorganisation und Strukturierung erfolgreich umsetzen zu können, ist neben fachlichen, lenkenden und strukturierenden Kompetenzen besonders die Beziehungskompetenz der Lehrkräfte zu den Schülern, auf welche in der dritten Einleitungsfrage eingegangen wird, unerlässlich. Nicht nur in der Literatur, sondern auch in der qualitativen Forschung wurde – bei beiden Schulkonzepten – die Bedeutsamkeit einer frühen, dauerhaften und positiven Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern aufgezeigt. Das Schaffen und Erhalten der Beziehung stellt für die Lehrkräfte eine permanente, zeitintensive und oft schwierige Aufgabe dar. Jedes Kind muss individuell betrachtet und in seiner individuellen Persönlichkeit wertgeschätzt und respektiert werden. Diese Aufgabe darf in keinem Fall vernachlässigt werden, da sie Grundstein für ein produktives, friedliches Arbeiten und Zusammenleben in der Klasse ist. Eine positive Beziehungskompetenz äußert sich nicht

nur im sozialen Bereich, sondern hat auch Auswirkungen auf das individuelle Lernen und die persönliche Motivation.

Die Relevanz des frühen Aufbaus einer Beziehung, die Arbeit diese aufrecht zu erhalten und der Versuch, die Beziehung besonders zu auffälligen Kindern aufzubauen, ist allen befragten Pädagogen bewusst. Daher sprechen sie der Beziehungsarbeit einen sehr hohen, wenn nicht den höchsten Stellenwert, in ihrer Arbeit in der Primarstufe zu. Dennoch unterscheiden sich die Arten der Beziehungsarbeit zwischen Regelschule und Reformschule enorm. Faktoren, wie beispielsweise die Rolle der Lehrkraft, die ganzheitliche, individuelle Betrachtung des Kindes mit ihren persönlichen Interessen und die Auslegung des fachlichen Angebotes gekoppelt an die Interessen, zeigen dies. Allein durch das Nennen der Montessoripädagogen bei ihrem Vornamen, wird Nähe erzeugt, welche sich in der Regelschule so nicht finden lässt.

Unterricht ohne Störungen stellt eine Utopie dar. In einer heterogenen Lerngruppe ist es selbstverständlich, dass nicht alle Schüler unablässig fokussiert sein können. Dabei zeigte sich allerdings, dass Unterrichtsstörungen mit einem hohen Maß an individueller und persönlicher Einschätzung und Bewertung verbunden sind. Was für einige Lehrkräfte eine massive Störung mit folgenden Konsequenzen darstellt, wird von anderen Lehrern bewusst übergangen. Ursachen für die Störungen sind völlig unterschiedlich und reichen von Langeweile über Unter- beziehungsweise Überforderung bis hin zu aggressivem Verhalten. Die Arten der Störungen sind jedoch genauso divergierend. Geringfügige Störungen, wie Reden der Schüler untereinander, motorische Unruhe und Hereinrufen, sind besonders in der Regelschule ein täglicher Begleiter. Dabei sorgen Störungen nicht nur für Ablenkung des Störenden oder der Lehrkraft, sondern können die Konzentration der gesamten Lerngruppe negativ beeinflussen. Durch vermehrte Störungen wird die Lernzeit verkürzt und der Unterricht kann nicht wie geplant fortgesetzt werden. Somit führen vermehrte Unterrichtsstörungen meist zum Einbußen des Lernerfolgs und haben negative Auswirkungen auf die Unterrichtsstruktur. Diese Unterrichtsstruktur ist allerdings, wie zuvor schon erwähnt, Grundlage für erfolgreiches Lernen und ein positives Zusammensein. Auch durch frühes Etablieren, Verweisen und Einhalten gemeinsam verabredeter Regeln, sollen Störungen minimiert oder verhindert werden. Störungen können allerdings auch durch zu wenig Struktur oder Vorbereitung seitens der Lehrkraft entstehen. Wird dieser unvorbereitete Unterricht zusätzlich noch durch Störungen seitens der Schüler unterbrochen, lassen sich Strukturen, Organisation und Bewältigungsstrategien kaum durchführen. Es entsteh ein Negativkreislauf, aus dem die Lehrkraft in jedem Fall versuchen muss, auszubrechen.

Obwohl Störungen nicht zu verhindern sind, lassen sie sich durch bestimmte Strategien seitens der Lehrkraft reduzieren, kontrollieren und eindämmen. Neben allgemeinen Strukturen und Organisationsformen, welche einen störungsarmen und geregelten Unterricht bewirken sollen, heben beide Schulformen besonders die Beziehungsarbeit und die Ursachensuche als präventive Maßnahme hervor. Durch einen geregelten Ablauf sollen längere Pausenzeiten innerhalb der Unterrichtszeit verhindert und somit die Möglichkeit von Störungen reduziert werden. Trotz diesen Maßnahmen kommt es zu Unterrichtsstörungen, weswegen sich bei beiden Schulformen auch Strategien als Reaktion auf störendes Verhalten finden lassen. Allerdings finden sich in der Regelschule vermehrt reaktive Maßnahmen. Während die Montessori Pädagogik nahezu nie sanktionierend eingreift, ist ein abstufender Sanktionskatalog, welcher von nonverbalen Zeichen bis hin zum Isolieren von der Gruppe sowie weiterer Maßnahmen reicht, eine häufig vorkommende Reaktion von Regelschullehrern. Störungen, welche in den Schulen auftreten, werden gerade bei der Reformschule vom System selbst kompensiert. Beispielsweise wird motorischer Unruhe durch das Gewähren des Bewegungsdranges entgegengewirkt. Ebenfalls Konzentrationsschwierigkeiten oder Unmut über die Aufgaben selbst oder deren Schwierigkeitsgrade, können durch das Konzept der selbstgewählten Aufgaben und dem daraus resultierenden konzentrierten Arbeiten, vermieden werden.

Allen Lehrkräften sollte bewusst sein, dass sowohl die präventive als auch die reaktive Maßnahme meistens vor der gesamten Lerngruppe stattfindet. Das Verhalten der Lehrkraft wird also auf einer öffentlichen Bühne gezeigt, welches von den Schülern individuell bewertet wird. Scheint die Maßnahme ungerechtfertigt oder sogar ungerecht, wird sich dies im folgenden Unterricht und dem Verhalten der Schüler widerspiegeln. Auch das Nichteinhalten von Drohungen und eine somit verbundene Inkonsequenz, wird von den Schülern registriert und mit zukünftigen Situationen verglichen und angepasst. Transparentes und konsequentes Verhalten gegenüber einem störenden Schüler stellt somit ebenfalls eine präventive Maßnahme dar.

Nach intensiver theoretischer Beschäftigung und durch die Durchführung einer empirischen Untersuchung zu der Thematik, welche dem zweiten Teil der Arbeit als Grundlage dient, konnten Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Schulformen zwischen Regel- und Reformschule in Bezug auf das Kategoriesystem dargestellt werden.

Die größte und wohl für die gesamte Schulform, bedeutsamste Differenz zwischen einer Regel- und einer Montessorischule, stellt wohl die Arbeitsform und das Konzept dieser dar. Durch

systematische und institutionell vorgegebene Konzepte und Lehrpläne entsteht diese Diskrepanz automatisch. Beispielsweise können die Schüler eine Montessorischule in der Freiarbeit Fach, Arbeitsform und Gruppenzusammensetzung nach persönlichem Interesse auswählen, wohingegen sich in der Regelschule das freie Auswählen nur auf vorgegebene gegebenenfalls differenzierte Arbeitsblätter und Materialien beschränkt. Auch die Gruppenzusammensetzung ist bei einer Regelschule durch dasselbe Geburtsjahr, und nicht durch altersübergreifende Interessensgebiete, vorgegeben Dabei entstehen in der Montessorischule ein erweitertes Autonomieverständnis und sich steigernde Selbstverantwortung, welche nicht nur zur persönlichen Entwicklung der Kinder während der Schulzeit beiträgt. Das persönliche Interesse steht in den Grundlagen der Montessori Pädagogik und somit auch in der Montessorischule im Mittelpunkt. Die Schüler lernen konzentriert aus einer intrinsischen Motivation heraus, welche sich nur durch das Behandeln der persönlichen Interessen entwickeln kann. Die Pädagogen haben die Aufgabe sich aktiv zurückzunehmen. Sie stellen lediglich eine Unterstützung dar, welche assistiert, wenn Hilfe, wie beispielsweise das Darbieten von Materialien, angefordert wird. Wird die Lehrkraft zu aktiv, behindert und stoppt sie den Drang des Kindes, die Aufgabe selbst und aus eigener Kraft zu lösen. Somit wird die Selbstständigkeit der Kinder eingeschränkt werden. In der Regelschule kann, auch aufgrund des vorgeschriebenen Lehrplanes, vorgegebener Raumkonzepte und der damit verbundenen eingeschränkten Bewegungsmöglichkeit, oftmals nicht explizit auf jedes persönliche Interesse eingegangen werden. Auch fremdbestimmte, starre Zeitvorgaben, welche häufig 45 Minuten umfassen, erschweren einen individuellen und erfolgreichen Zugang zu Themen und Aufgaben. So müssen Thematiken, welche das Kind nicht interessieren, meist trotzdem bearbeitet werden. Dementsprechend muss aus extrinsischer Motivation heraus gelernt werden. Die vorgegebenen, von der Lehrkraft ausgewählten und meist für alle Schüler gleichen Materialien und Arbeitsaufträge kollidieren häufig mit der großen Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe. Somit kann besonders das Prinzip der optimalen Passung in der Regelschule häufig nicht erfüllt werden. Dieses Lernen ist unzweifelhaft nicht so effektiv und langfristig, wie das Lernen aus dem eigenen Willen heraus. Allein wegen der Vorgabe der Aufgaben und der verstärkt vorgegebenen Tagesstrukturen nehmen die Lehrkräfte einer Regelschule eine viel aktivere Rolle ein als in der Reformschule. Sie steuern das Lernen ihrer Schüler durch feste Stundenzeiten, Zuordnung von Fächern und vorbereiteten Aufgaben. Ein weiterer wichtiger Faktor ist der der Lernumgebung, welcher sich nicht nur in der Größe, Offenheit und Aufteilung der Räumlichkeiten zeigt, sondern in der Reformschule auch den Bewegungsdrang der Kinder

durch wechselnde Arten von Arbeitsplätzen berücksichtigt. Bewegungen werden hierbei nicht als Störung angesehen, sondern als Bedürfnis des Kindes, um konzentriertes Lernen zukünftig wieder möglich zu machen. Die Umgebung sollte sowohl an einer Regel- als auch an einer Montessorischule als geschützter Raum für die Kinder angesehen werden. Ziel der Einrichtung Schule sollte es in jedem Fall sein, den Kindern bewusst zu machen, Verantwortung für ihr eigenes Lernen und Handeln zu übernehmen. Durch klasseninterne Dienste, Aufgabenverteilungen und auch fachliche Grundlagen werden Voraussetzungen für die individuelle, aber auch gesellschaftliche, Entwicklung gelegt. Dieses übergeordnete Ziel verfolgen beide Schulkonzepte.

Durch die unterschiedlichen Konzepte der Regel- und Reformschule stehen die Lehrkräfte ähnlichen, aber auch unterschiedlichen Herausforderungen gegenüber. Eine Affinität herrscht natürlich im Umgang mit den Schülern, welche jederzeit als Individuum, welchen Respekt und Wertschätzung entgegengebracht werden muss, angesehen werden müssen. Auch das Etablieren von Strukturen und Organisationsformen, sowie der Aufbau einer Beziehung und die daraus resultierenden Faktoren, wie geringere Störungen, konstruktiveres Arbeiten und ein positives Zusammenleben, spielen für alle Lehrkräfte eine große Rolle. Unterschiede gibt es vor allem in der Freiheit, welche die Kinder während ihres Schulalltages erfahren. In einer Montessorieinrichtung können Kinder selbstständig über ihr Lernen entscheiden. Somit haben die Lehrkräfte zu dieser Zeit weniger Einfluss auf den gewählten Fachbereich und das individuelle Lernen. Dies könnte eine negative Konnotation aufweisen, allerdings haben alle Montessoripädagogen mit diesem Konzept positive Erfahrung gemacht, da die Kinder durch ihre intrinsische Motivation mehr – und vor allem effektiver – lernen als an einer Regelschule. Diese völlige Freiheit ist in der Regelschule kaum möglich. Ein strikteres Halten an den Lehrplan und das damit verbundene Notensystem, ermöglichen kaum individuellen Handlungsspielraum und gibt den individuellen Lernfortschritt, sowie die individuelle Anstrengungsbereitschaft, kaum wieder. Im Gegensatz zu der Reformschule, welche am Ende jedes Schuljahres einen Entwicklungsbogen als individuelle Bewertung vergibt, müssen in der Regelschule Zeugnisnoten erstellt werden. Diese Noten werden meist im Sinne der Vergleichbarkeit bei allen Kindern normiert dargestellt und widerspricht so dem individuellen Lernfortschritt. Persönliche Anstrengungsbereitschaft kann kaum berücksichtigt werden. Dieses System wird allerdings aktuell immer häufiger auch von Grundschullehrkräften einer Regelschule kritisch hinterfragt und zumindest im Anfangsunterricht durch verbale, individuelle Zeugnisse ersetzt.

Während der geführten Interviews und Besuche in den verschiedenen Schulkonzepten war auffällig, dass sich beide Gruppen von Lehrkräften über ihre verschiedenen Aufgaben und ihre Arbeit mit den Kindern bewusst sind. Die Lehrkräfte einer Montessorischule vertreten ihr offenes Konzept stark und machen in den allermeisten Fällen nur gute Erfahrungen damit. Ich habe zu keiner Zeit erfahren, dass sie die Pädagogik einer Regelschule der ihrigen vorziehen würden. Im Gegensatz dazu vertreten die Regelschullehrkräfte ihre etwas determinierende Pädagogik ebenfalls. Zwar werden immer mehr offene Elemente in den Regelschulunterricht integriert, allerdings fordern die Lehrkräfte häufiger strikte Strukturen und Organisationsformen ein, von denen sie sich Entlastung versprechen. Dies macht sich auch in der Intervention auf Verhaltensverstöße oder Unterrichtsstörungen erkennbar. Die befragten Lehrkräfte der Regelschule haben mit der Durchsetzung ihres Konzeptes, welches sich im Laufe der Zeit immer weiterentwickelt, insgesamt gute Erfahrungen gemacht. Die Lehrkräfte aller Schulformen werden allerdings immer wieder mit verschiedensten Situationen konfrontiert, durch welche tagtäglich neue und individuelle Erfahrungen und Herausforderungen gesammelt werden.

In den Experteninterviews konnte festgestellt werden, dass sowohl die Lehrkräfte der Regelschule als auch die der Reformschule über alle Maßen engagiert und motiviert arbeiteten. Die Strukturierung des Classroom Managements und vor allem der Beziehungsarbeit wurde von allen Lehrkräften als ein wichtiger Bestandteil guten Unterrichts und gelingendem, aktiven Lernen angesehen. Auch die Ziele, die Schüler nicht nur fachlich weiterzubringen, sondern als autonome Mitglieder der Gesellschaft zu (Eigen-) Verantwortung zu führen, werden ebenfalls von allen Lehrkräften in den unterschiedlichsten Schulformen angestrebt.

In der Regelschule versuchen die Lehrkräfte durch ihre Beziehungsarbeit und viele eingeforderte Regeln, Strukturen und Vorgaben möglichen Störungen entgegenzuwirken. Dabei erreichen sie jedoch niemals alle Schüler. Durch extrinsische Motivation eines normativen, nicht individuellen Bewertungssystems, fremdbestimmten – und daher meist nicht passenden – Lerninhalten, geringen Bewegungsmöglichkeiten und festgelegten großen Lerngruppen, fällt es den Schülern durch die systematische Vorgaben schwerer, dem Schulalltag den größtmöglichen Lernzuwachs zu entnehmen und Verantwortung für den eigenen Lernprozess und die Gruppe zu übernehmen. Die Lehrkräfte arbeiten sich häufig am System ab und erhoffen sich, durch die geleistete Beziehungsarbeit, Störungen ursächlich zu erkennen und zu minimieren beziehungsweise zu unterbinden. Der Wunsch nach Regulierung des Unterrichtes ist bei den Lehrkräften einer Regelschule groß, da sie sich dadurch eine

Entlastung versprechen. In der Montessori Pädagogik hingegen steht besonders die persönliche Weiterentwicklung der Schüler im Fokus. Hierbei wird auf jeden einzelnen Schüler, dessen Interessen, die persönliche Passung von Aufgaben und Materialien, den Bewegungsdrang und den individuellen Entwicklungserfolg eingegangen. Neben dem hohen Autonomieempfinden, welches sich durch den großen Anteil an Freiarbeit auszeichnet, wird das Selbstwertgefühl der Schüler, durch keinen direkten Notenvergleich zur restlichen Lerngruppe, gestärkt. Durch altersheterogene, kleine Lerngruppen, in denen sich die Schüler gegenseitig unterstützen sollen, wird ebenfalls die Sozialkompetenz als eine wesentliches Ziel der Pädagogik betont. Diese Kernkompetenzen benötigen die Schüler nicht nur in ihrer Schullaufbahn, sondern sind auch Grundlage für ihren späteren Lebensweg.

In der Regelschule sollen diese Kompetenzen auch vermittelt werden, allerdings wird besonders die Selbstbestimmung und Autonomie nicht so früh und intensiv gefördert, wie in einer Montessorieinrichtung. Die Montessori Pädagogik vertritt ein ganzheitlich schülerorientiertes Konzept. Den Kindern wird von Beginn an mehr Raum zur freien Entfaltung gegeben, weswegen die Schulform der Montessorischule die Weiterentwicklung der Schüler in ihrer Individualität und ihren Stärken mehr unterstütz. So profitieren sowohl die Schüler als auch die Lehrkräfte von systemischen Vorteilen, die durch freie Aufgabenwahl die intrinsische Motivation fördern und somit das Prinzip der optimalen Passung wesentlich erfüllen. Der Bewegungsdrang oder die Suche nach neuen Aufgaben und Lernpartnern in kleinen, altersheterogenen Gruppen wird positiv bewertet. Frühe Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess unterstützen nicht nur den fachlichen Wissenszuwachs, sondern auch die Autonomie und gesellschaftliche Teilhabe.

Aufgrund dieser Erkenntnisse lässt sich die Folgerung ziehen, dass das System Reformschule am ehesten das Gelingen guten Unterrichts unterstützt und die nicht nur fachliche Weiterentwicklung der Schüler fördert.

Bezugnehmend auf die vorangestellt Einschätzung muss jedoch berücksichtigt werden, dass sich die Lehrkräfte in der Regelschule mit einer größeren Heterogenität auseinander setzen müssen, da grundsätzlich alle schulpflichtigen Kinder des Wohnortes dort beschult werden. In der Regelschule, in der die Experteninterviews durchgeführt wurden, befinden sich mehrere Inklusionskinder mit und ohne Schulbegleitung in jeder Klasse. Flüchtlingskinder ohne Deutschkenntnisse, beziehungsweise ohne Kenntnisse eines Schulsystems und Schüler mit individuellen Förderplänen und diversen Problemen veranschaulichen das herausfordernde Spektrum. Bei dem Besuch und den Experteninterviews in der Montessorischule konnte diese

große Heterogenität und unterschiedlichen Herausforderungen in diesem Maße nicht festgestellt werden. Ob dies der Tatsache geschuldet ist, dass diese Kinder nicht an einer – doch kostenpflichtigen – Reformschule angemeldet werden oder, ob das freie Konzept im System der Reformschule diese Verhaltensauffälligkeiten verhindert, beziehungsweise minimiert, kann nach der kurzen Hospitationszeit nicht abschließend festgestellt werden.

# 11 Literaturverzeichnis

Ammann, W. (2001): „Maria Montessoris Plädoyer für einen anderen Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern.“, In: Textor, M. Bostelmann, A. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch, Berlin: Klax Kreativ UG.

Apel, H. J. (2002): „Herausforderung Schulklasse. Klassen führen – Schüler aktivieren“, In: Apel, H. J., Grunder, H., Keck, R., Meyer-Willner, G., Sandfuchs, U. (Hrsg.): Erziehen und Unterrichten in der Schule, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bachert, J. (2021): „Unterrichtsstörungen. Entstehungsfelder, Perspektiven, Handlungsdimensionen. Möglichkeiten und Methoden der Schaffung einer konstruktiven Atmosphäre im methodischen Vergleich einer Regelschule mit einer Montessori-Schule“, Heidelberg: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e.V.

Bandura, A. (1976): „Die Analyse von Modellierungsprozessen.“ In: Bandura, A. (Hrsg.): Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart: Klett Verlag. S. 35 – 61.

Bandura, A. (1979): „Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse“, Stuttgart: Klett-Cotta Verlag

Barth, V. (2017): „Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht“, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

Becker-Textor, I. (2000): „Maria Montessori“, In: Fthenakis, W., Textor, M. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Das Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung, Band 3, Weinheim: Beltz Verlag. S.29 - 39.

Bogner, A., Menz, W. (2002): „Das theoriegenerierende Experteninterview – Erkenntnisinteresse, Wissensform, Interaktion“, In: Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, Opladen: Leske & Budrich Verlag. S. 33 – 70.

Braun, C., Hafner, M., Wortmann, F. (2004): „Methodenkonstruktion als wissenschaftlicher Erkenntnissatz“, Sankt Gallen: Universität. Hochschule für Wirtschafts-, Rechts- und Sozialwissenschaft.

Bruns, V. (2013): „Classroom Management“, In: schulpsychologie.de (Hrsg.), Gera: Schulpsychologie.de GbR.

Christl, E. (2011): „Das eigene Tun begreifen. Eine ganzheitliche Therapie für Schulkinder auf den Grundlagen Maria Montessoris“, München: Herbert Utz Verlag.

Dollase, R. (2012): „Classroom Management. Theorie und Praxis des Umgangs mit Heterogenität“, In: Schulmanagement Handbuch 142, 31. Jahrgang (Hrsg.), München: Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH. S. 6 – 96.

Dörring, N., Bortz, J. (2016): „Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften“, Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Eckert, M. (2022): „Classroom Management“, In: Reclam. Bildung und Unterricht, Ditzingen: Philipp Reclam jun. Verlag GmbH.

Eichhorn, C. (2012): „Classroom Management. Voraussetzung für guten Unterricht“, In: Die Grundschulzeitschrift: Im Fokus (Hrsg.): Ausgabe 251, Hannover: Friedrich Verlag GmbH.

Eichhorn, C. (2013a): „Classroom-Management – damit es im Unterricht rund läuft“, In: VBE Niedersachsen „zeitnah“ 11-12 (Hrsg.), Hannover: Verband Bildung und Erziehung (VBE) Landesgeschäftsstelle Niedersachsen.

Eichhorn, C. (2013b): „Chaos im Klassenzimmer. Classroom Management: Damit guter Unterricht noch besser wird“, Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Eichhorn, C. (2017): „Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten“, 9. Auflage, Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Erler, L. (2000): „Kommentar: Kosmische Erziehung – ein zentrales Element der Montessori-Pädagogik“, In: Fthenakis, W., Textor, M. (Hrsg.): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Das Jahrbuch der Frühpädagogik und Kindheitsforschung, Band 3, Weinheim: Beltz Verlag. S. 40 – 46.

Flick, U. (2011): „Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung“, 4. Vollständige überarbeitete und erweiterte Auflage, Reinbek: Rowohlt Taschenbuchverlag GmbH.

Gonszcz, M. (2014): „Classroom Management. Präventive Strategien und Maßnahmen der Lehrenden im Umgang mit Unterrichtsstörungen“, Hamburg: Diplomica Verlag GmbH.

Gläser, J., Laudel, G. (2004): „Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchung“, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften Wiesbaden.

Görgner, M. (2015): „Klasse Management. Oder wie man sich als Lehrer vor der Klasse behauptet“, 2. korrigierte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Haag, L., Streber, D. (2020): „Klassenführung. Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management“, 2. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz.

Haric, P. (2018): „Management. Definition“, In: Gabler Wirtschaftslexikon. Das Wissen der Experten (Hrsg.), Heidelberg: Springer Gabler, URL: https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/management-37609/version-261043, zuletzt besucht am: 04.03.2023.

Hasler, H., Raapke, H.-D. (1988): „Montessori – aktuell. Die Pädagogik einer Kinderärztin“, In: Universität Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis (Hrsg.), Oldenburg: Vor-Drucke.

Hause, R. (2019): „Auswirkungen von Classroom-Management auf die Motivation von Grundschüler*innen unter besonderer Berücksichtigung von Ritualen“, Kassel: Universität, Zentrum für Lehrerbildung.

Helmke, A. (2007): „Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung“, In: Einladung der Bertelsmann-Stiftung und Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Veranstaltung: „Lehren und Lernen für die Zukunft“ im Projekt: Selbstständige Schule, erweiterte Fassung eines Vortrages, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Hess, M., Lipowski, F. (2016): „Unterrichtsqualität und das Lernen der Schüler“, In: Rothland, M. (Hrsg.): Beruf Lehrer/ Lehrerin. Ein Studienbuch. Münster, New York: Waxmann. S. 149 – 169.

Holtstiege, H. (2010): „Der Erwachsene in der Umgebung des Kindes. Der Kontakt als Verwahrtsein contra emotionale Verwahrlosung“, In: Klein-Landeck, M. (Hrsg.): Erzieher – Lehrer – Partner? Die Rolle des Erwachsenen in der Montessori-Pädagogik, im Auftrag der Deutschen Montessori-Vereinigung e.V., In: Impulse der Reformpädagogik, Band 27, Berlin: LIT Verlag. S. 64 – 80.

Jonisek, J. (2020): „Prävention von Unterrichtsstörung. Eine empirische Interviewstudie zum Klassenmanagement an Frankfurter Grundschulen“, München, Ravensburg: GRIN Verlag.

Kiel, E., Frey, A., Weiß, S. (2013): „Trainingsbuch Klassenführung“, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Klaffke, T. (2020): „Unterrichtsstörungen – Prävention und Intervention. Möglichkeiten und Chancen einer ressourcenorientierten Pädagogik“, Hannover: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Klein-Landeck, M., Pütz, T. (2019): „Montessori Pädagogik. Einführung in Theorie und Praxis“, 4. Auflage, Freiburg im Breisgau: Herder Verlag GmbH.

Koch, K. (2014): „Klassenführung und Gruppendynamik in der Grundschule – Eine empirische Untersuchung zur Popularität und Trivialität von Klassenführung“, In: Gruppendynamik und Organisationsberatung. Hauptbeiträge (Hrsg.), Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 57 – 70.

Kounin, J. (2006): „Techniken der Klassenführung. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik“, In: Rost, D. (Hrsg.): Standartwerke aus Psychologie und Pädagogik Reprints. Band 3, 2. Auflage, Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Kroker, B. (2022): „Lärm in der Schule vermeiden“, In: Betzold. Gemeinsam für Schule und Bildung, Ellwangen: Betzold GmbH.

Kruse, F. (2011): „Unterrichtsstörungen in der Montessori-basierten Freiarbeit“, Berlin: Universität der Künste, Einrichtung für Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften.

Kühn, A. (2018): „Lehrer-Schüler-Beziehung konstruktiv gestalten. Erfolgreicher Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten“, München: Ernst Reinhardt Verlag.

Lehmann-Schaufelberger, D. (2012): „Richtig reagieren bei Störungen im Schulalltag. Klasse 1 – 6, Konkrete Maßnahmen – erprobte Handlungsmuster, 5. Auflage, Buxtehude: AOL-Verlag.

Lohmann, G. (2003): „Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtstörungen und Disziplinkonflikten“, Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

Maria-Montessori-Grundschule Hausen (2016): „Was tun bei störendem oder herausforderndem Verhalten?“, Zusammenfassung des Pädagogischen Tages, Hausen.

Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W. (1991): „Mitarbeit und Störung im Unterricht: Strategien pädagogischen Handelns“, In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 5, Bern: Hogrefe. S. 43 – 55.

Mayring, P. (2002): „Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken“, 5. Auflage, Weinheim: Beltz Verlag

Mayring, P. (2015): „Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken“, 12. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, P., Fenzl, T. (2019): „Qualitative Inhaltsanalyse“, In: Baur, N., Bläsius, J. (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung, Wiesbaden: Springer Verlag.

Mayring, P. (2020): „Qualitative Forschungsdesigns“, In: Mey, G., Mruck, K. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren, Wiesbaden: Springer Verlag.

Montessori, M. (1969): „Die Entdeckung des Kindes“, Schulz-Benesch, G., Oswald, P. (Hrsg.), Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Montessori, M. (1972): „Das kreative Kind“, Oswald, P, Schulz-Benesch, G. (Hrsg.), Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Montessori, M. (1980): „Kinder sind anders“, Berlin: Klett-Cotta im Ullstein Taschenbuch Verlag

Montessori, M. (1987): „Die Schule des Kindes: Montessori Erziehung in der Grundschule“, Oswald, P., Schulz-Benesch, G. (Hrsg.), Freiburg im Breisgau: Herder Verlag GmbH.

Montessori, M. (1988): „Kosmische Erziehung. Die Stellung des Menschen im Kosmos. Menschliche Potentialität und Erziehung. Von der Kindheit zur Jugend“, Oswald, P., Schulz-Benesch, G. (Hrsg.), Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Montessori, M. (1991): „Das kreative Kind“, Oswald, P, Schulz-Benesch, G. (Hrsg.), 10. Auflage, Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Montessori, M. (2007): „Die Macht der Schwachen“, 3. Auflage, Freiburg im Breisgau: Herder Verlag GmbH.

Nolting, H. (2013): „Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung“, 11. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

OECD (2019): „TALIS 2018 Results. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Volume 1“, In: OECD Multilingual Summaries, Paris: OECD Publishing.

Ophardt, D., Thiel, F. (2013): „Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis“, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Ortling, P. (2010): „Nur Bindestrich? Die Rolle des Erwachsenen in der Montessori-Pädagogik“, In: Klein-Landeck, M. (Hrsg.): Erzieher – Lehrer – Partner? Die Rolle des Erwachsenen in der Montessori-Pädagogik, im Auftrag der Deutschen Montessori-Vereinigung e.V., In: Impulse der Reformpädagogik, Band 27, Berlin: LIT Verlag. S. 21 – 27.

Pfrang, A., Viehweger, A. (2015): „Die Bedeutung der Lehrer-Schüler Beziehung für schulisches Lernen. Wie erfahren Schüler das Verhalten und Handeln ihres Lehrers?“, In: Blömer, D., Lichtblau, M., Jüttner, A., Koch, K., Krüger, M., Werning, R. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung, Band 18. Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen, Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 291 – 296.

Picard, R. (2020): „Unterrichtsstörungen in der Grundschule im Kontext einer Ethik pädagogischer Beziehungen“, Kassel: kassel university press.

Piwowar, V. (2013): „Konzeptualisierung, Erfassung und Entwicklung von Kompetenzen im Klassenmanagement“, Berlin: Freie Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie.

Raapke, H.-D. (2006): „Montessori heute. Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule“, Gottwald, B., Schön, B. (Hrsg.), 3. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.

Rogers, B. (2013): „Classroom Management. Das Praxisbuch“, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Ruppersberg, K. (2017): „Do´s and Dont´s des Experimentierens im Klassenverband. Classroom Management im Experimentalunterricht“, Frankfurt am Main: DIPF Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation.

Rüedi, J. (2002): „Disziplin in der Schule. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Klassenführung. Begründungen, Möglichkeiten, Hindernisse und Beispiele“, Bern, Stuttgart, Wien: Paul Haupt Verlag.

Scherzinger, M., Wettstein, A., Wyler, S. (2018): „Aggressive und nicht aggressive Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler sowie durch Klassen- und Fachlehrpersonen – eine Videostudie“, Band 10, Frankfurt am Main: DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation Empirische Sonderpädagogik. S. 388 – 407.

Scheuch, K. Haufe, E., Seibt, R. (2015): „Lehrergesundheit. Teachers´ health“, In: Deutsches Ärzteblatt 20/2015 (Hrsg.), Berlin: Deutscher Ärzteverlag GmbH.

Schönbächler, M. (2008): „Klassen Management. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive“, In: Badertscher, H., Becker, R., Herzog, W., Osterwalder, F. (Hrsg.): Prisma. Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive, Bern: Haupt Verlag.

Schubert, N. (2019): „Im Konfliktfall umdenken. Das Unterwartete tun.“, In: bildung+. Was Lehrer wissen müssen (Hrsg.), Hannover: Friedrich Verlag GmbH, URL: https://www.friedrich-verlag.de/bildung plus/unterrichten/unterrichtsstoerungen/das-unerwartete-tun/, zuletzt besucht am: 04.03.2023.

Schumacher, E. (2016): „Montessori-Pädagogik verstehen, anwenden und erleben. Eine Einführung“, Weinheim: Beltz Verlag

Seethaler, E. (2012): „Selbstwirksamkeit und Klassenführung. Eine empirische Untersuchung bei Lehramtsstudierenden“, Passau: Universität, Philosophische Fakultät.

Stein, B. (1998): „Theorie und Praxis der Montessori-Grundschule“, Freiburg im Breisgau: Herder Verlag GmbH.

Stein, B. (2012): „Die Montessori-Grundschule in Theorie und Praxis“, Klein-Landeck, M., Pütz, T. (Hrsg.), Freiburg im Breisgau: Herder Verlag

Syring, M. (2017): „Classroom Management. Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis“, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Thomas, L. (2013): „Unterrichtsstörungen mit System begegnen. Flexible Strategien für schwierige Situationen“, Berlin: Raabe Fachverlag für Bildungsmanagement.

Toman, H. (2017): „Classroom-Management. Praxishilfen für das Classroom-Management“, In: Kaiser, A. (Hrsg.): Basiswissen Grundschule, Band 25, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Trabandt, S., Wagner, H. (2020): „Pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium“, Opladen & Toronto: Barbara Budrich GmbH Verlag.

Vang, C. (2013): „An educational Psychology of Classroom Management. Best Professional Practices in the Multicultural Classroom“, New York: Peter Lang Publishing.

Walter, P., Walter, C. (2014): „Müssen Lehrer streng sein? Unterrichtsstörungen und Klassenmanagement in der Schülerwahrnehmung“, In: Pädagogik. Forschung und Wissenschaft (Hrsg.), Band 15, Münster: LIT Verlag.

Wang, M. C., Haertel, G. D., Walberg, H. J. (1993): „Toward a knowledge base for school learning. Review of Educational Research“, In: Scientific Research. An academic Publisher (Hrsg.), Wuhan: Open- access electronic journal. S. 249 – 294.

Wannack, E., Herger, K. (2021): „Classroom Management in der Eingangsstufe. Eine empirische Studie“, Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Wassermann, S. (2015a): „Das qualitative Experteninterview“, In: Niederberger, M, Wassermann, S. (Hrsg.): Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 51 – 68.

Wassermann, S. (2015b): „Expertendilemma“, In: Niederberger, M, Wassermann, S. (Hrsg.): Methoden der Experten- und Stakeholdereinbindung in der sozialwissenschaftlichen Forschung, Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 15 – 32.

Weinert, F. E. (1996): „Der gute Lehrer, die gute Lehrerin im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit?“, In: Beiträge zur Lehrerbildung – Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Grundausbildung Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern - 14, Schweiz: Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung. S. 141 – 151.

Wettstein, A., Scherzinger, M. (2019): „Brennpunkt Schule. Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen“, Stuttgart: W. Kohlhammer.

Wilms, H. (2010): „Der Lehrer in der Montessori-Schule“, In: Klein-Landeck, M. (Hrsg.): Erzieher – Lehrer – Partner? Die Rolle des Erwachsenen in der Montessori-Pädagogik, im Auftrag der Deutschen Montessori-Vereinigung e.V., In: Impulse der Reformpädagogik, Band 27, Berlin: LIT Verlag. S. 92 – 102.

Winkel, R. (1987a): „Wenn Schüler auffallen oder: Was können wir aus Unterrichtsstörungen lernen? Thomas Ziehe im Gespräch mit Rainer Winkel“, In: Friedrich Jahresheft V (Hrsg.), Ludwig, O., Priebe, B. Winkel, R., Friedrich, E. (Mithrsg.): Unterrichtsstörungen. Dokumentation, Entzifferung, Produktives Gestalten, Velber: Friedrich Verlag. S. 6 – 13.

Winkel, R. (1987b): „Uwe ist nicht zu bändigen! Wenn Schüler aggressiv und unkonzentriert sind – aufgezeigt anhand eines Fallberichtes“, In: Friedrich Jahresheft V (Hrsg.), Ludwig, O., Priebe, B. Winkel, R., Friedrich, E. (Mithrsg.): Unterrichtsstörungen. Dokumentation, Entzifferung, Produktives Gestalten, Velber: Friedrich Verlag. S. 118 – 122.

Winkel, R. (2011): „Was sind überhaupt Unterrichtsstörungen? Oder: Vom Verurteilen über das Entschuldigen bis hin zum Verstehen“. In: Filtner, A., Scheuerl, H. (Hrsg.): Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten, 9. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider. S- 19 – 37.

Winkel, R. (2021): „Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten“, 12. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Wirth, D. (2009): „Beziehungsarbeit an einer deutschen Hauptschule“, In: Interaktionistischer Konstruktivismus, Bd. 7 (Hrsg.), Münster: Waxmann Verlag GmbH.

# 12 Anhang

## 12.1 Interviews Befragungsbogen

### 12.1.1 Interview Befragungsbogen Regelschule

1. Was gehört für Sie zum Classroom Management?
2. Wie definieren Sie Classroom Management?
3. Was sind für Sie bedeutsame Aspekte des Classroom Managements?
    a. (Wie) setzen Sie diese Aspekte im Klassenzimmer und Unterricht um?
4. Welchen Stellenwert rechnen Sie der „Beziehungsbildung“ zu?
    a. Wie wirkt sich dies auf den Unterricht und das Classroom Management aus?
    b. Inwieweit bauen Sie diese Beziehung zu den Schülern auf?
5. Wo beginnen für Sie Unterrichtsstörungen?
6. Was wäre für Sie eine eher gravierende und eine geringe Unterrichtsstörung?
    a. Haben Sie eigene Beispiele aus Ihrem persönlichen Erfahrungsschatz?
    b. Wenn ja, wie haben Sie darauf reagiert?
7. Ich benenne zwei Fallbeispiele von Unterrichtsstörung. Wie würden Sie diese beiden Situationen auf einer Skala von 1 (geringe Störung) bis 10 (gravierende Störung) einschätzen.
8. Würden Sie auf die beiden Arten der Fallbeispiele reagieren? Wenn ja, wie?
9. Wie intervenieren Sie im Vorhinein? Was stellt eine vorbeugende Maßnahme da, um z. Bsp. die Fälle aus Fallbeispielen 1 und 2 vorzubeugen?
    a. Inwieweit schätzen Sie ein, dass Beziehungsarbeit präventiv auf Unterrichtsstörungen einwirkt?
10. Was für weitere reaktive Strategien (Reaktionen auf Störungen) nutzen Sie, wenn präventive Maßnahmen nicht gewirkt haben?

### 12.1.2 Interview Befragungsbogen Reformschule/ Montessorischule

1. Benennen Sie die Raumgestaltung und Strukturierungen innerhalb der Montessorischule überhaupt als Classroom Management?
2. Was gehört für Sie zum Classroom Management?
3. Wie definieren Sie Classroom Management?
4. Was sind für Sie bedeutsame Aspekte des Classroom Managements?
    a. (Wie) setzen Sie diese Aspekte in Ihrem Klassenzimmer und Unterricht um?
5. Welchen Stellenwert rechnen Sie der „Beziehungsbildung“ zu?
    a. Wie wirkt sich dies auf den Unterricht und das Classroom Management aus?
6. Gibt es überhaupt Unterrichtsstörungen?
7. Wenn ja, wo beginnen für Sie Unterrichtsstörungen?
8. Was wäre für Sie eine eher gravierende und eine geringe Unterrichtsstörung?
    a. Haben Sie eigene Beispiele aus Ihrem persönlichen Erfahrungsschatz?
    b. Wenn ja, wie haben Sie darauf reagiert?
9. Ich benenne zwei Fallbeispiele von Unterrichtsstörung aus der Regelschule. Wie würden Sie diese beiden Situationen auf einer Skala von 1 (geringe Störung) bis 10 (gravierende Störung) einschätzen.
10. Würden Sie auf die beiden Arten der Fallbeispiele reagieren? Wenn ja, wie?
11. Wie intervenieren Sie denn im Vorhinein? Was stellt eine vorbeugende Maßnahme da, um z. Bsp. die Fälle aus Fallbeispielen 1 und 2 vorzubeugen?
    a. Inwieweit schätzen Sie ein, dass Beziehungsarbeit präventiv auf Unterrichtsstörungen einwirkt?
    b. Inwieweit bauen Sie diese Beziehung zu den Schülern auf?
12. Was für weitere reaktive Strategien (Reaktionen auf Störungen) nutzen Sie, wenn präventive Maßnahmen nicht gewirkt haben?

## 12.2 Transkriptionen der Interviews

### 12.2.1 Interview B1

| | |
|---|---|
| Interview Nummer | 1 |
| Datum des Interviews | 09.11.2022 |
| Dauer des Interviews | 20:57 min |
| Befragte Person, Bemerkung | B1, Konrektorin und Klassenlehrerin einer 3. Klasse in einer Regelschule (Hessen); 20 Jahre im Lehrberuf tätig |

**I:** Hallo D.! Vielen Dank für die Möglichkeit, dass ich mit dir mein Interview führen kann zu meiner Masterarbeit. Sehr lieb, dass du dir die Zeit genommen hast für mein ähm empirischen Teil als (.) Interviewpartner ähm. Prinzipiell, also insgesamt, geht meine Masterarbeit über Classroom Management und im spezielleren über Unterrichtsstörungen ähm also das wird so ein bisschen auf dich zukommen. Nur, dass du´s schonmal vorab weißt (lacht) und vielleicht könntest du am Anfang mal sagen, ob du eine Klassenleitung hast, in welcher Klassenstufe du bist, wie lange du ungefähr (1) schon dabei bist (.) im Beruf. #00:00:36#

**B1:** Also ich bin Klassenlehrerin einer jetzt dritten Klasse und habe auch das riesen Glück, dass ich die seit dem ersten Schuljahr (.) als Klassenleitung hab. Das heißt ich kenne die Kinder recht gut. Ich arbeite an einer (.) Regelgrundschule, also einer ganz klassischen Grundschule und verfüge jetzt über 20 Jahre Unterrichtserfahrung. #00:00:55#

**I:** (1) Okee, super vielen Dank. (.) Dann würde ich auch direkt reinstarten. () Was gehört denn für Dich zum Classroom Management. #00:01:04#

**B1:** Classroom Management umfasst meiner Meinung nach wahnsinnig viel. Das fängt ja schon an mit der Raumgestaltung, ob man da Regeln findet, die mit den Kindern abgesprochen sind, das geht über einen transparenten Tagesplan äh, den die Kinder selbst ähm auch die Pfeilchen ändern können in welcher Zeitphase am Schulvormittag sie sich befinden. Aber das geht ja auch über Eckengestaltung, ob´s eine Leseecke gibt, ob´s Rückzugsmöglichkeiten gibt bei Freiarbeit, wenn die Kinder fertig sind. Dass sie Möglichkeiten haben, individuell an bestimmten Sachen

weiterzuarbeiten. (1) Aber es umfasst auch meine Rolle als (.) Lehrkraft, die (.) den Kindern diese (1) Vorgaben bietet und die ich vorher strukturiert und durchdacht habe, um klarzustellen, dass die Kinder auch arbeiten können (1) gemäß ihres individuellen Lernfortschritts und (1) ja Stand, wo sie sind. Also abschließend, Classroom Management ist mehr als nur Raumgestaltung, es umfasst meiner Meinung nach auch meine Rolle als Lehrkraft, die ich (1) Lernprozesse anstoßen soll, initiieren soll und (.) für die Kinder halt auch strukturiert vorgehen muss. #00:02:21#

**I:** Mhm (zustimmend) Also du würdest jetzt in Classroom Management sowohl die materielle Umgebung setzten, aber auch die personelle Situation (1). #00:02:28#

**B1:** Ja, ich würde (1) beides miteinbeziehen. #00:02:33#

**I:** Okay. Sehr gut, da war ja jetzt schon total viel dabei ähm, könntest du vielleicht (lacht) das alles jetzt relativ knapp in zwei drei Sätzen äh definieren, was Classroom Management für dich ist. #00:02:49#

**B1:** Hm (überlegend), schwierig, weil´s so ein breites Feld ist. Classroom Management beinhaltet für mich (1) all (.) die Rahmenbedingungen, die ermöglichen, dass Kinder individuell an ihrem Lernfortschritt (.) weiterarbeiten können ohne (.) Störungen, ohne, dass sie abgelenkt werden, und dass ich als Lehrkraft im Grunde der (1) Initiator dessen bin, dass die Kinder gut (.) einen guten Lernzuwachs erhalten. Und ich muss dann schauen, ob ich das über (.) transparente Regeln, den Raum oder halt über meine Persönlichkeit und meine Ansagen hinkriege. #00:03:30#

**I:** Super, jetzt hast du ja eigentlich schon (1) sehr viele Aspekte genannt. Könntest du ein paar ähm ja, Kernaspekte, also die wichtigsten Aspekte für dich mal (.) stichpunktartig benennen? #00:03:45#

**B1:** Lehrerpersönlichkeit. Ich als Lehrkraft muss zumindest einen Input geben, dass die Kinder selbstständig arbeiten können, das heißt es muss was vorhanden sein. Es müssen aber auch Rahmenbedingungen mit den Kindern abgesprochen worden sein, dass allen ein gutes Lernen möglich ist. Das ein Lernen auch irgendwie gelingt. Das man nicht durch äh (2) viele Dinge abgelenkt wird oder, dass überhaupt Lernen machbar ist. #00:04:14#

**I:** Hmh (zustimmend). Und wie setzt du diese Aspekte in deinem Klassenzimmer oder im Unterricht um? Oder (.) setzt du sie (.) überhaupt um? #00:04:23#

**B1:** Also (.) Ja! Ich will sie umsetzen. Also zum einen versuche ich durch ein sehr frühes Institutionalisieren von Regeln, den Kindern eine Transparenz zu vermitteln, dass man zum Beispiel sagt (.) ab (.) dem zweiten Schultag, wir haben gemeinsame Regeln, damit wir uns hier gemeinsam wohlfühlen, dass wir nicht die Rechte des Anderen (.) zerstören und (.), wenn äh alle Kinder mit ihrem Namen diese Regeln unterschreiben ist da auch eine Verbindlichkeit drin. Ich finde es auch wichtig, dass die Regeln sowohl für Lehrkraft als auch für Schüler gelten. Das heißt, wenn ich Pünktlichkeit von den Schüler*innen erwarte, dann ist es selbstverständlich, dass ich auch pünktlich bin. Wenn ich von den Schüler*innen erwarte, dass sie vorbereitet mit ordentlichen Materialien (.) am nächsten Tag in die Schule kommen ist das selbstverständlich auch für mich die Regeln. Und, dass diese Transparenz halt (1) für alle gilt, fördert wahrscheinlich auch, dass die Kinder mich wertschätzen und als (.) Lehrkraft auch akzeptieren. (1) Wichtig dabei finde ich noch, dass ich auch Beziehungen zu den Kindern aufbaue #00:05:29#

**I:** Super. Und dann sind wir eigentlich auch direkt schon bei meinem nächsten Themenblock, und zwar bei der Beziehungsbildung. Du hattest ja grade schon gesagt, wichtig ist für mich, dass ich eine Beziehung zu den Kindern habe. Also rechnest du der Beziehungsbildung doch einen recht hohen Stellenwert bei? #00:05:47#

**B1:** Ja! Denn wenn ich um die Sorgen und Nöte und (.) Befindlichkeiten der Kinder weiß, kann ich Vieles ganz anders einschätzen. Es geht mir jetzt nicht nur drum, den aktuellen Leistungsstand der Kinder zu wissen – was natürlich existenziell ist, dass ich wissen muss, hat das Kind LRS oder Dyskalkulie oder (.) ähm hat es besonderes Interesse für naturwissenschaftliche Forschungsbereiche, wo es mit zu motivieren ist. Aber es geht auch darüber hinaus, dass ich im engen Austausch mit den Eltern vielleicht auch weiß (.), wo grad Baustellen sind, ob ein Häschen gestorben ist, (1) ob die Oma im Krankenhaus ist, um mögliche (2) Ablenkungen, Störungen, Befindlichkeiten (.) einzuordnen. Und die Kinder auch da abholen kann, wo sie sind mit ihren momentanen Befindlichkeiten. #00:06:40#

**I:** Hmh (ZUSTIMMEND). Also ich hör schon raus, dass du viel investierst auch in die Beziehungsarbeit #00:06:46#

**B1:** Zeit und Gespräche, ja! #00:06:48#

**I:** Genau, äh, merkst du (.) äh, ja merkst du, wie sich das auf den Unterricht auswirkt? Oder auch auf das Classroom Management oder auch auf die Klassengemeinschaft? #00:06:57#

**B1:** Ja, ja. Das merke ich so, dass die Kinder sich vertrauensvoll an mich wenden, Dinge erzählen, die sie bedrücken, oder die sie toll fanden. Äh .() das merk ich aber auch in (.) der Art des Arbeitens, dass die Kinder jetzt im dritten Schuljahr so selbstständig sind – oder auch im zweiten Schuljahr hab ich das gemerkt – dass ich auch mal, ich bin auch noch Konrektorin und manchmal verlangt es auch noch organisatorisch, dass ich kurz den Klassenraum verlassen muss, weil irgendwo die Hütte brennt, und wenn ich dann den Kindern sag´: tut mir leid, ich muss mal kurz was klären, aber ihr habt ja die Order oder wisst was ihr zu tun habt, dass die Kinder auch zunehmend selbstständiger an ihren Sachen arbeiten. Unabhängig davon, ob ich vorne als Dompteur stehe oder nicht. Und das (.) rechne ich auch der Beziehungsarbeit zu, dass die eigenständig weiterarbeiten, ohne, dass ich da die Aufsicht führe. #00:07:56#

**I:** Okay, super. Dann würden wir jetzt zu meiner Spezifizierung kommen, beziehungsweise zu meinem zweiten Themenblock, und das ist die Unterrichtsstörung. Das ist natürlich immer total individuell, aber ich versuch trotzdem, ja ein bisschen was herauszuarbeiten. (1) Ja, dazu zuerst die Frage, wo für dich Unterrichtsstörungen beginnen. #00:08:20#

**B1:** Hm (nachdenkend) (1), für mich beginnen Unterrichtsstörungen immer dann, wenn ich als Lehrkraft nicht meinen geplanten Unterricht (.) fortführen kann. Ähm (.) aber auch, wenn Mitschüler durch irgendwelche Handlungen von anderen Mitschülern gestört werden, sodass sie individuell nicht mehr so konzentriert arbeiten können. #00:08:43#

**I:** (1) Hmh (zustimmend). Also Unterrichtsstörungen beziehen sich sowohl quasi auf dich als auch auf die anderen Schüler. #00:08:49#

**B1:** Ja. Also immer dann, wenn die geplante, initiierte Lernsituation nicht so fortgeführt werden kann, wie ursprünglich gedacht. #00:08:58#

**I:** Okee #00:09:00#

**B1:** Egal von wem #00:09:02#

**I:** (.) Gut. Dann könntest du vielleicht aus deinem Erfahrungsschatz der letzten (1), muss jetzt nicht auf deine jetzige Klasse bezogen sein, sondern vielleicht auch auf die davor, vielleicht zwei Beispiele nennen. Und zwar ein Beispiel, wo du sagst, das ist eine recht geringe Unterrichtsstörung und bei (.) dem zweiten Beispiel eine sehr ähm ja heftige, massive Unterrichtsstörung darstellt. #00:09:29#

**B1:** Also ich finde Unterrichtsstörungen beginnen bei mir schon sehr früh und ich finde zum Beispiel auch ein Kippeln am Stuhl, was zum Beispiel Mitschüler rechts und links ablenkt schon eine geringe Störung. (2) Und eine massive Störung hatte ich in der letzten Klasse ein Kind, mit großen psychischen Problemen äh der sich dann unvermittelt von seinem Stuhl warf und den Stuhl hob und auf Mitschüler schmiss oder mit gespitztem Bleistift in die Augen oder in die Gesichtshöhlen der Mitschüler zuraste… (1) Also das war ein sehr aggressives Verhalten. #00:10:09#

**I:** Ja das klingt auch relativ aggressiv… Wie hast du dann gerade auf dieses aggressive Verhalten reagiert? #00:10:15#

**B1:** Ja, das ist dann eine Null-Toleranz-Schwelle. Also dann wird das Kind aus der Klasse erstmal rausgezogen und äh Eltern äh informiert, dass das Kind (.) momentan dem Unterricht nicht mehr folgen kann und es sollte dann abgeholt werden. #00:10:31#

**I:** Das glaub ich. (1) Ich habe jetzt zwei noch Fallbeispiele mitgebracht, das erste erinnert mich auch sehr an dein kippelndes Kind. #00:10:43#

**B1:** Darf ich dazu grad noch was sagen? #00:10:45#

**I:** Ja natürlich! #00:10:46#

**B1:** Also bei dem kippelnden Kind würde ich eigentlich nur hingehen und das Kind antippen und vielleicht noch irgendwie verbal, so einfach den Kopf so leicht schütteln. (.) Also als Reaktion #00:11:01#

**I:** Ah super, danke für den Einschub. Also mein erstes Beispiel ist Schülerin L. spielt während des Unterrichts permanent in ihrem Mäppchen rum und fängt an Stifte zu spitzen, die einfach nicht spitzenswert sind und steht daraufhin immer wieder auf, um den Spitzer auszuleeren. Es ist zwar besprochen, dass man nach vorne gehen kann, wenn der Spitzer voll ist und dann einfach wieder ruhig auf den Platz zurück, aber was sie macht, ist halt auch leicht provozierend in einer gewissen Weise. (1) Auf einer Skala von 1 bis 10, also 1 ist das niedrigste und 10 das (.) schwerwiegendste, inwieweit würdest du dieses Verhalten jetzt als störend empfinden? #00:11:49#

**B1:** Also dann würde ich schon so 2 oder 3 sagen, weil du hast ja grade erzählt, dass es ein beständiges Aufstehen und schon auch provozierendes Gehen zum Mülleimer ist und das nimmt ja auch Mitschülern die Konzentration. #00:12:04#

**I:** Hmh, und jetzt das zweite Beispiel, auch gerne wieder auf der Skala bewerten: Ähm ein Schüler verlässt während einer Stillarbeitsphase, alle arbeiten an ihren Arbeitsblättern, den Raum und wirft vorher noch zornig sein Mäppchen auf den Boden. #00:12:18#

**B1:** (2) Und () der Schüler hat nicht irgendwie im Förderplan stehen, dass er raus gehen darf oder sowas? #00:12:25#

**I:** Nö #00:12:26#

**B1**: Ja das ist dann schon auch eine massive Störung, die dann auch meine Interaktion erfordert, weil ich muss dann ja hinterher und fragen, was mit dem Schüler ist, aber das wäre dann sicher eine 7 bis 8. (.) Eher noch eine 8. #00:12:38#

**I:** Gut. Jetzt hast du ja grad schon bei den schwerwiegenderen Beispielen gesagt, wie du intervenieren würdest, also hinterherlaufen ähm gucken, was passiert. Wie würdest du denn auf die erste Störung reagieren? Also auf das Spitzer (.) Szenario. #00:12:53#

**B1:** Auf das Kind mit dem Spitzer. Ich würde zu dem Kind gehen, vorne zum Papierkorb, würde den Spitzer einfach an mich nehmen bis zur nächsten Pause, dem Kind das Mäppchen zumachen, einen ordentlichen Stift in die Hand geben und probieren noch nonverbal die anderen Kinder nicht abzulenken. Äh nochmal auf den Arbeitsauftrag deuten, äh wenn das gar nicht geht und das Kind immer noch nicht reagiert, müsste ich dann auch was dazu sagen und sagen: So, jetzt wird nicht mehr gespitzt, jetzt arbeitest du einfach mal fünf Minuten konzentriert und deinen Spitzer bekommst du gleich wieder. (1) Also die Kinder wissen auch, dass ich kurzfristig auch Sachen, die sie (.) spielend ablenkend vorne auf den Schreibtisch deponiere, die sie dann in der Pause oder spätestens am Ende des Schultages wieder abholen können. #00:13:40#

**I:** Okay, sehr gut, danke. Das waren ja jetzt Arten, wie du quasi direkt auf die Störungen reagierst. Ähm wie intervenierst du denn im Vorhinein? Also was hast du für vorbeugende Maßnahmen, dass jetzt zum Beispiel den Fällen, die ich genannt habe, vorgebeugt werden kann. #00:14:01#

**B1:** Hm (.) schwierig. Also zum einen (.) hatten wir in der Klasse ein Regelkatalog, an den sich alle halten und ähm wenn in dem Regelkatalog halt vereinbart ist, man darf mal aufstehen, zur Toilette gehen, man darf auch mal aufstehen, um den Spitzer zu leeren, aber nicht penetrant, dann kann man natürlich auf den Regelkatalog verweisen. Also wenn man vorher mit den Kindern transparente Regeln ausmacht, an die sich alle halten, fällt es auch leichter,

Übertretungen dieser Regeln hmm (1) mit einem Hinweis zu geben: So, jetzt ist gut und setz dich mal und (.) das war jetzt zu viel des Guten. (.) Bei dem Kind, was rausrennt (.) haben wir natürlich auch die Regeln, dass – wie du schon gesagt hast – man zur Toilette gehen kann oder Kinder mit individuellem Förderplan, die draußen mal irgendwie Ruhezeit brauchen oder eine Auszeit brauchen, ähm, dass man das auch abgesprochen hat. Aber wenn das jetzt einfach ein wütendes Mäppchen auf den Boden schmeißen ist, dann ähm fordert das natürlich irgendwie (.) eine Reaktion von mir, dass ich hinterher gehen muss, um zu gucken, was da gelaufen ist, um auch (.) mögliche (.) Ursachen rauszukriegen, die dann weiteres (2) möglichst gutes Arbeiten auch ermöglichen. #00:15:16#

**I:** Okee. Würdest du sagen, dass die Beziehungsarbeit, die du ja vorhin schon erwähnt hast, die dir ja in deinem Classroom Management sehr wichtig ist, sich auch präventiv auf Unterrichtsstörung auswirken kann? #00:15:31#

**B1:** Ja, definitiv. Weil, durch eine gute Beziehung sind Schüler dann auch eher in der Lage zu sagen: Oh mir geht's heute auch nicht gut, ich hatte Stress mit meinen Geschwistern, oder ähm die Oma ist im Krankenhaus oder ich (1) freu mich auf den Urlaub mit meinen Eltern, also dass Kindern transparent und offen auch von ihren Gefühlen berichten. Die dann natürlich auch Einfluss auf Motivation und Lernen haben. Ist schon wichtig. Und Beziehungsarbeit ist für mich nicht nur zu wissen, wo die Kinder leistungsmäßig stehen in Deutsch und in Mathe oder ob sie LRS oder Dyskalkulie Probleme haben, sondern auch darüber hinaus, wie es ihnen im sozialen Umfeld geht. (1) Und ähm das ist ja auch was, was (.) Lernerfolg (.) positiv oder negativ beeinflussen kann. #00:16: 20#

**B1:** Ja das stimmt. Ähm und inwiefern, oder was (.) ab wann und was setzt Du ein, um diese Beziehung zu den Schülern so schnell wie möglich oder so gut wie möglich aufzubauen? #00:16:37#

**B1:** Ja im Grunde geht es ab dem ersten Schultag los, dass ich den Kindern eine Ansprechpartnerin bin ähm, dass ich sie ernst nehme in ihren Sorgen und ihren Nöten, und dass ich (.) äh probiere, wenn übertretendes Verhalten da ist, dass ich das auf das Verhalten und nicht auf das Kind beziehe, also dass ich den Kindern klarmache, dass jetzt ähm diese bestimmte Situation nicht gut war, aber dass ich das Kind trotzdem wertschätze. (.) Oder, dass das Kind zum Beispiel einen großen Lernerfolg in Mathe gemacht hat ähm, dass aber die durchschnittliche Leistung, oder manchmal sogar unterdurchschnittliche Leistung in Mathe, keinerlei Auswirkung haben auf meinen positiven Umgang mit dem Kind. #00:17:24#

**I:** Okay, also (.) Unter Beziehungsarbeit zählt für sich auch, dass du die Persönlichkeit von dem Kind und auch den Charakter so akzeptierst und ähm reaktive Maßnahmen quasi auf das aktuelle Verhalten beziehst und nicht #00:17:41#

**B1:** (einwerfend) Ja also darum bemühe ich mich (1). Da bemüh ich mich, um jetzt nicht irgendwie so, ich sag jetzt mal abwertende ähm Bemerkungen zu machen, so: War ja klar, dass du dich nie an Regeln hälst #00:17:53#

**I:** (zustimmend): Mhm #00:17:54#

**B1:** Um, ja um das nicht zu verallgemeinern, sondern dass man es wirklich nur auf die Situation bezieht und sagt: Guck mal jetzt beim Fußball spielen, oder bei dem Streit um das Fußballfeld in dieser Pause, hättest du vielleicht ähm so und so besser reagieren können mit Lösungsmöglichkeiten und auch immer wieder Bezug nur zu der Sache und nicht zu der Persönlichkeit. Dass das Kind auch ohne Gesichtsverlust in der Klasse sein kann. Weil wenn ich irgendein Kind dauerhaft niedermache, kommt das natürlich auch bei den anderen nicht so gut an. Die lernt dann auch, dass jemand vor versammelter Mannschaft niedergemacht wird. Und das führt dann ja auch irgendwie, ich sag jetzt mal widerständischem Denken der Kinder, also die sind ja nicht blöd. (3) Also ich probiere es zumindest immer. (lacht) #00:18:43#

**I:** Gut, dann läme ich jetzt auch schon zur letzten Frage, und zwar hattest du jetzt, als du schon die Beispiele genannt oder ich die Beispiele genannt hab, hast du ja auch schon immer direkt gesagt, wie du reagierst. Also beispielsweise mit dem Hinterherlaufen oder auch mit dem Hingehen und auf das Arbeitsblatt tippen. Hast du noch darüber hinausgehend noch ein anderes Interventions(.) Interventionsrepertoire, was du nutzt, worum die Kinder vielleicht auch wissen? #00:19.09#

**B1:** Ja also (.) wichtig ist eine Transparenz zu haben, dass die Kinder auch wissen, bei Regelübertretungen gibt es die und die Konsequenzen und die gelten eigentlich immer gleich. Wichtig ist bei mir zum Beispiel die gelbe Karte als Ansage des Anzählens, das wissen und kennen auch alle sportbegeisterten Kinder und Fußballfans, was eine gelbe Karte ist. Das heißt also wirklich, ich habe dich im Blick und bitte leiste dir jetzt heute oder in der nächsten Zeit jetzt nicht nochmal so eine (.) Übertretung, wenn es dann doch nochmal zur Störungen oder zu Regelübertretungen kommt, dass man dann den Kindern auch vermittelt, ja also, wenn das jetzt in der Pause mit so viel Stress und so vielen Streitigkeiten war, wies in den letzten Pausen ist, dass man dann vielleicht auch mal ein Pausenverbot gibt für die nächste Pause oder in ganz

schlimmen Fällen auch für den Rest der Woche. Ähm das passiert aber immer mit Ansage. (1) Und eine zweite Sache ist, dass ich die Eltern dabei mit ins Boot hole, durch die Kommunikation mit den Eltern, das heißt Eintrag ins Pünktchen, das klingt für die Kinder erstmal ganz schrecklich, nach dem Motto: Oh Hilfe, die Lehrerin hat meinen Eltern was geschrieben, aber es dient letztendlich der Kommunikation und des besseren Verständnis, meist auch mit der Frage, ob in letzter Zeit irgendwas besonders geschehen ist , dass ihr Kind grade so Schwierigkeiten hat, sich an Regeln zu halten. Oder warum es halt grade öfter Streitigkeiten gibt und das wiederum ist dann auch was, was wieder in die Beziehungsarbeit reingeht. (1) Also ich seh die Eltern da eher als Kommunikationspartner, die ich mit ins Boot hole und nicht als Petze, dass das Kind das oder das nicht hingekriegt hat #00:20:48#

**I:** Mhm (zustimmend): Okay! Ja, dann wars das auch schon, vielen Dank für das Interview, und dass du dir die Zeit genommen hast! #00:20:55#

**B1:** Sehr gerne. #00:20:57#

### 12.2.2 Interview B2

| | |
|---|---|
| Interview Nummer | 2 |
| Datum des Interviews | 14.11.2022 |
| Dauer des Interviews | 22:51 min |
| Befragte Person, Bemerkung | B2, Klassenlehrerin einer 1. Klasse einer Regelschule (Hessen), 15 Jahre im Lehrberuf tätig |

**I:** So, erstmal hallo. Schön, dass du dir die Zeit genommen hast. Könntest du vielleicht zu Beginn mal sagen, was für eine Klasse du aktuell hast und wie lange du ungefähr schon dabei bist (.) im Schuldienst. #00:00:13#

**B2:** Also aktuell habe ich eine erste Klasse, jetzt seit ein paar Wochen halt und (.) dabei bin ich (2) – Moment, da muss ich jetzt mal wirklich kurz nachdenken – (2) ich glaub so 14 Jahre (.) Ja, so 14/15 Jahre. #00:00:28#

**I:** Okay. Also ich äh frage jetzt erstmal was zum Classroom Management und dann ein bisschen zu Beziehungsarbeit und später komm ich dann noch auf meine Spezifizierung der (.) Unterrichtsstörung zurück. Ähm (.) Ja, Classroom Management ist ja ein (.) relativ moderner Begriff. Ähm könntest du trotzdem mal erzählen, was für dich zum Classroom Management gehört? (1) Oder auch zur Klassenführung, wie es heute manchmal auch genannt wird. #00:00:59#

**B2:** Ah, okay. Also ich hatte den Begriff ja vorher noch nicht gehört, also habe ich mir überlegt, was könnte Classroom Management wohl bedeuten. Und dann habe ich mir das so aus dem Wort hergeleitet, dass das vielleicht bedeutet, also dass darunter vielleicht zu verstehen sind, vielleicht, alle Maßnahmen, die ich innerhalb meines Klassenraums ähm treffe (3), die von denen ich erwarte, dass sie sich günstig auf ein (.) Ziel (.) auswirkt. Also irgendwie zweckgerichtete Maßnahmen, die ich (1), ich habs halt auch Classroom, auf den Klassenraum, bezogen, die ich innerhalb meines Klassenraum treffe. Das könnten zum Beispiel sein: Anordnung der Tische, die Aufbereitung der der (.) Lernmaterialien, wo leg ich was hin, wo deponiere ich was, wo häng ich was auf, solche Dinge habe ich jetzt darunter verstanden. Wobei ich nicht weiß, ob das, so gemeint ist. #00:01:51#

**I:** Doch doch, das ist so ziemlich genau das, was auch gemeint ist (lacht). Aber dann hast du jetzt eigentlich die zweite Frage, also wie würdest du Classroom Management definieren, auch schon beantwortet. Also Maßnahmen, die… #00:02:01#

**B2:** Zweck, zweckgerichtet. Ja, also es kann ja auch verschiedene Zwecke haben, es kann ja sein, dass ich am Anfang das Ziel habe, die Kinder sollen sich möglichst gut kennenlernen. Dann würd ich natürlich die Tische anders anordnen, wie wenn ich das Ziel verfolge, okay, die sollen jetzt äh ähm einen Test schreiben, bei dem sie nich abgucken, oder die sollen jetzt möglichst optimal lernen oder möglichst ungestört arbeiten, dann würd ich die Tische beispielsweise eventuell anders ordnen. (.) Das kommt ja immer so ein bisschen auf (.) auf die Intention an, die ich (.) momentan (.) vorwiegend verfolge, ja. #00:02:31#

**I:** Okay, also da hast du eigentlich auch direkt die dritte Frage schon beantwortet, dass bedeutsame Aspekte ähm eigentlich auch situationsgebunden sind und auch zeitgebunden, je nachdem äh, wie du jetzt… #00:02:43#

**B2:** Ja, situations- und zeitgebunden, das beschreibt eigentlich das (lacht), was ich jetzt mit vielen Worten (.) sagen wollte. #00:02:49#

**I:** (lacht) Sehr gut. Und wie setzt du jetzt zum Beispiel Aspekte um? Also du hast jetzt schon gesagt, das mit dem Tisch umstellen und so, ist was, (.) ähm aber auch, wenn sie jetzt zum Beispiel (.) schneller arbeiten sollen, hast du da oder fließend arbeiten sollen, hast du da irgendwie was? #00:03:03#

**B2:** Fließend? Das hieße ja ohne Unterbrechung, das heißt ja, dass sie nicht erst nachfragen müssen und so (1). Ja gut, ich habe halt halt dann einen Aufbau, den sie jetzt schon kennen. Da steht die Bank da und dann lauter (.) so (2) Ablagekästchen, in denen dann die ähm (1) entsprechenden Arbeitsblätter, die weiterhin zu bearbeiten sind, liegen, die sind dann teilweise auch nummeriert, damit sie wissen, in welcher Reihenfolge sie die angehen sollen (.) oder sie haben halt unter ihrer Bank Arbeitsmaterialien liegen, von denen sie wissen, dass sie die halt bearbeiten sollen, wenn sie zum Beispiel alles Gefragte schon erledigt haben. Ähm (.) ansonsten fließend arbeiten. Die Anweisung erhalten sie natürlich immer, bevor sie loslegen, ne (.) äh (1). Bevor ich die Arbeitsanweisung ausspreche, ansonsten fällt mir jetzt nicht viel ein #00:03:51#

**I:** Das war ja auch schon einiges. Okay, dann käme ich jetzt zu einem Unterpunkt, und zwar zur Beziehungsbildung. Ich weiß nicht, ob du dir darunter genau was vorstellen kannst. (.) Also

quasi, wie ähm wie die Beziehung zu den Kindern, die du hast, ähm sich auf den Unterricht bei dir auswirkt. #00:04:10#

**B2:** Okee, dass also, was war nochmal genau die Frage? Wie ich versuche, die Beziehung herzustellen? Oder… #00:04:16#

**I:** Ja genau das und welchen Stellenwert das bei dir so hat. #00:04:18#

**B2:** Ja also ich (.) ich denke, dass die Beziehung, die die Kinder (1) zum Lehrer, aber auch untereinander haben, ganz ganz groß ist, wenn es drum geht, ganz wichtig ist, wenn es drum geht, (.) dass sie effektiv lernen sollen, weil ähm (.) die Grundvoraussetzung für Lernen ist für mich, dass es Spaß macht, und dass ich mich wohlfühle. (.) Und, wenn das nicht gegeben ist, wenn ich mich auch mit dem Lehrer nicht wohlfühle – was wahrscheinlich im Moment bei meiner Klasse der Fall ist (lacht) – ähm, dann (1) ist es eigentlich eine schlechte Voraussetzung dafür, dass ich erfolgreich lernen kann, also das dann (1). Also da muss ich nur an mich zurückdenken. (1) Meine eigene Schulzeit, da gabs Lehrer, ich habe einmal innerhalb von einem Schuljahr, im ersten Halbjahr hatte ich einen Lehrer gehabt, da hatte ich in Bio einen Punkt und im nächsten Halbjahr hatte ich in Bio eine Lehrerin, da hatte ich 15 Punkte (lacht). #00:05:05#

**I:** Oh. (lacht) #00:05:06#

**B2:** Also das sagt eigentlich schon alles. Äh, den einen Lehrer hab ich gehasst, äh also wirklich, der… Die andere Lehrerin mochte ich sehr gerne, ja. Und äh, für mich hat das immer eine riesen Rolle gespielt, inwieweit ich den Lehrer, (.) der da vor der Klasse stand, inwieweit ich den gerne mochte. #00:05:24#

**I:** Ja, das wirkt sich also auch immer auf das Lernen und so aus. #00:05:28#

**B2:** Also bei mir war das ganz extrem. (1) Es ist mit Sicherheit unterschiedlich, wenn ich da an die S. [*Tochter von B2*] denke, die konnte da eher (1) #00:05:34#

**I:** differenzieren #00:05:34#

**B2:** Ja und (.) abstrahieren irgendwie. Die konnte sagen, das ist eine blöde Kuh, aber (1), ja ich mach halt trotzdem irgendwie… (1) Ja, und das war mir (lacht) (.) schlecht möglich. Nee also abschließend, ich denke wirklich, das ist sehr sehr wichtig. #00:05:47#

**I:** Okay. Und ähm wie würdest du sagen, wie baust du die Beziehung zu deinen Schülern auch? Also ab wann fängst du an, oder sagst du, das kommt so, das entwickelt sich so automatisch? #00:05:57#

**B2:** Also eigentlich an Tag 1, klar, man versucht natürlich, wenn man die Kinder kennen lernt, nett rüberzukommen, freundlichen rüberzukommen, ihnen wohlgesonnen. Ist man ja auch prinzipiell erstmal, man ist ja (.) auch gespannt auf seine neuen Kinder und ähm (.) hat ja auch erstmal keinen Grund ihnen irgendwie negativ gegenüberzutreten. Von daher, klar, da bemüht man sich schon. Ähm (2) Ja, jetzt habe ich ein bisschen den Faden verloren… #00:06:20#

**I:** Ja, also (.) inwieweit du die Beziehung zu den Schülern aufbaust. #00:06:23#

**B2:** Ah ja, also was ich halt wirklich versuche, dass ich (.) immer sehr ehrlich bin. Also ich glaub, dass wissen meine Kinder. (lacht) Die die hm wissen immer sehr genau, woran sie an mir sind, die die spüren, wenn ich stinksauer bin, die spüren, wenn ich gut drauf bin, die spüren, wenn ich grade total genervt von ihnen (.) oder auch von einem Einzelnen bin. Also (2) ich glaub, sie sie können mich ganz gut einschätzen. #00:06:46#

**I:** Gut, aber das ist ja auch eigentlich so eine Transparenz, die eigentlich (.) förderlich ist. #00:06:51#

**B2:** Ja, also ich ich (3) ich kann auch gar nicht anders. Das ist irgendwie gegen meine Natur (lacht). (.) Und aber ich glaube, damit fahr ich eigentlich ganz gut, weil ich es eigentlich noch nie erlebt hab, dass wenn ich noch so (1) böse auch mal war, oder streng war, dass mir ein Kind wirklich was, (.) also dauerhaft übelgenommen hat. Dass ich wirklich ein (1) ein wirklich (.) gestörtes Verhältnis zum Kind hatte, und wenn es noch so nervig war und wenn ich noch so viel Stress mit dem hatte und noch so viel… Habe ich eigentlich nie (1) noch nie so ein wirklich – mit Eltern schon – aber mit Kindern noch nicht. (1) Sondern eigentlich glaub ich immer letztendlich (4) ja, eigentlich immer gut dann. (1) Ich hab´s jetzt grad wieder gesehen, als die, als ich so ein paar Schüler aus der alten Klasse gesehen hab, so L. und M. [*auch dem I. bekannte Schüler*], mit denen es ja die meisten Probleme gab (.) und ich hab gedacht ich spinne. Der L. kam angerannt und hat mich umarmt, dass das also… Und der M., der hat mir das Ohr abgequatscht und war, also ich war, hab mich riesig gefreut dadrüber. Also, aber das war was, bei den beiden grade, wo ich das jetzt nicht erwartet hätte (1) und das hat mich dann sehr gefreut, dass das dann doch so war auch. Selbst bei denen. #00:08:02#

**I:** Das ist dann ja auch eine tolle Rückmeldung für dich #00:08:04#

**B2:** Ja genau und (.) ich ich, ich glaube, dass es halt schon (2) wichtig, ist ähm, immer authentisch auch zu sein, (.) ja das denk ich wirklich. #00:08:14#

**I:** Okay, danke! Dann käme ich jetzt eigentlich zum nächsten großen Block, und zwar zu Unterrichtsstörungen. (.) Könntest du vielleicht kurz sagen, wo für dich Unterrichtsstörungen schon beginnen. Also ab wann du sagst, das ist für mich jetzt wirklich eine Störung. #00:08:31#

**B2:** Also, eigentlich in dem Moment, wo ich mich einfach (.) wo ich merke, es nervt mich was. Ich fühle mich einfach gestört, ich fühl mich nicht mehr wohl, es ist (.) es liegt einfach eine Situation vor, die mich nervt. Sei es nun, ob es jetzt unterschwellig zu laut ist, oder ob es, einfach einfach eine Unruhe ist von Bewegungen her, die mich einfach ablenkt und die mich einfach (.) nervt. #00:08:54#

**I:** Mhm (zustimmend) #00:08:54#

**B2:** In dem Moment ist für mich die Störung gegeben. Ich bin ich bin genervt, ich bin nicht entspannt in dem Moment, ich merke ich bin (.) angespannt und (.) abgelenkt (1) und das (.) in dem Moment handelt es handelt es sich für mich um eine Störung. #00:09:10#

**I:** Okee. Und hast du vielleicht eigene Beispiele aus deinem Erfahrungsschatz, jetzt nicht unbedingt von der jetzigen Klasse, sondern auch von vorherigen, was jetzt mal eine gravierende Störung ist und was eher eine geringe Störung ist. #00:09:24#

**B2:** Okay. Also als geringe Störung würde ich zum Beispiel die Störungen (.) ansehen, die die Kinder (2) ja irgendwie nicht bewusst machen, ja. Also zum Beispiel, wenn sie nebeneinander sitzen und miteinander schwätzen, weil sie sich was zu erzählen haben oder weil ihnen grade was so wichtig ist. Wenn sie einfach äh und (.) vor lauter Bedeutsamkeit dessen, was sie zu erzählen haben, halt vergessen, dass sie halt grade in der Klasse sitzen. Also das ist für mich also eine Störung, die ich (.) ja harmlos finde, dann sag ich auch mal: Ey, nicht jetzt bitte. Und dann ist es ja auch meistens gut, ja. Ähm (1) was ich halt schon schon gravierender finde, wenn ich merke, die Kinder legen es drauf an mich zu provozieren oder mich zu nerven, ja. Sie <u>wollen</u> stören, sie <u>wollen</u> auffallen, sie <u>wollen</u> stören, und das find ich dann schon gravierender. Dann halt auch natürlich sehr sehr viel schwieriger damit umzugehen, weil man muss natürlich überlegen, warum wollen sie das jetzt, was steckt dahinter. (.) Und meistens steckt ja auch was

Gravierenderes dahinter, wenn sie so sind. Wie jetzt beim M. mit so Sachen halt. Ähm (.) das das find ich dann halt (1) ja, deutlich gravierender. #00:10:32#

**I:** Und wie würdest du auf so eine Provokation reagieren? Also würdest du mal laut werden oder also, ja (1) oder hast du irgendwas, nach dem Motto: Ich schick dich jetzt mal raus 5 Minuten. #00:10:46#

**B2:** Da ist halt die ganze Palette, ne. Erstmal frage ich in der Regel: Sag mal, warum machst du das jetzt. Ja, also freundlich noch. Dann kommt ja in der Regel keine vernünftige Antwort. (.) Weils lustig ist oder irgendwie sowas, ne. Dann sag ich: Okay, dann hast du jetzt deinen Spaß gehabt, dann hörst du jetzt mal auf und dann geht's dann ja vermutlich weiter. Und wenn es dann noch weiter geht, erheb ich natürlich auch die Stimme und wenn es dann nochmal weiter geht, droh ich an und spätestens dann beim vierten Schritt passiert halt was. Sei es jetzt, dass äh jetzt habe ich letztens einen zur A. [*Kollegin der Parallelklasse*] in die Klasse geschickt, weil er einfach permanent mich und die anderen gestört hat, ja und es (.) auch drauf angelegt hat und auch auf die vorangegangenen Versuche nicht angesprochen hat. Ja dann habe ich ihn einfach mal rausgeschickt, das hat dieses Kind dann sehr getroffen, hat mir die A. erzählt. Saß dann im Unterricht und hat ein paar Tränchen vergossen und wär dann ganz klein und lieb gewesen. Ähm, ansonsten, naja so in der Vergangenheit, jetzt nicht bei Erstklässlern, aber da war´s dann auch schonmal so, dass man dann wirklich, dass ich dann Kontakt mit den Eltern aufgenommen habe. Oder, dass wir auch, wenn es ganz schlimm war, auch sowas kam schon vor, (.) beim L., (.) das wir dann ähm die dieses Kind haben abholen lassen direkt, weil es halt nicht nicht zu beschulten in dem Moment war, weil (1) es nicht funktioniert hat. (1) Dann gabs natürlich auch mal bei Kindern, bei denen das ständig vorkam auch so einen Verstärkerplan, dass man halt ähm gute Tage belohnt hat mit einer Unterschrift und die Eltern irgendwie auch eine Belohnung ausgesetzt haben für so und so viele Tage guten Verhaltens. Sowas geht mal eine Zeit lang, aber das nutzt sich natürlich auch ab, ne. Deshalb das ist natürlich schon (1) #00:12:31#

**I:** Ja, irgendwann zieht es vielleicht nicht mehr so… #00:12:34#

**B2:** Ja, es ist halt auch, wie gesagt es ist bei solchen Kindern, steckt ja auch irgendwo mehr dahinter (.) und dann ist es halt immer wichtig, eigentlich mal (.) ja zu hinterfragen, was was was ist denn los mit dem, was was lässt den denn so (.) sich verhalten, ne. Und da müsste man dann eigentlich ansetzt, aber das ist dann halt auch oft schwierig. #00:12:53#

**I:** Ja klar. (1) Okee, dann würde ich jetzt zwei eigene Fallbeispiele benennen und vielleicht könntest du auch einer Skala von 1 bis 10 sagen, wie schwer das jetzt, also die Störung für dich ist. Also 1 ist wenig, 10 ist viel. (1) Der erste Fall ist ein Kind, ähm, spitzt permanent alle Stifte im Mäppchen, obwohl die eigentlich nicht mehr gespitzt werden müssen und geht jedes Mal, wenn der Spitzer voll ist, nach vorne, leert ihn aus und wieder zurück. (.) Es gibt die Regelung, dass man zwar den Spitzer leise ausleeren kann, aber das ist halt, wie du auch schon gesagt hast, eher provokativ immer das Hin- und Hergehen. #00:13:34#

**B2:** (1) Hm (überlegend) Also es kommt auch immer so ein bisschen auf das Kind an. Es gibt natürlich unterschiedliche Kinder, es gibt Kinder, wenn ich grad jetzt mal an meine momentane Klasse denke, da weiß ich einfach, die sind so verpeilt, die schnallen das einfach nicht (lacht). Die meinen das wirklich gut und wollen ihre Stifte jetzt der Reihe nach spitzen und gehen halt jedes Mal einzeln vor, ne. Die sind einfach so in ihrem., ja. Dann gibt's natürlich auch Kinder, wenn das jetzt früher mein L. gemacht hätte, dann hätte ich genau gewusst, der macht das jetzt, weil er mich hochschaukeln will. Und dann würde ich natürlich auch entsprechend unterschiedlich auch reagieren. Den einen würde ich sagen, (.) vielleicht auch (1) ja lachend sagen, warum gehst du denn jetzt jedes Mal einzeln vor? Weißt du was? Ich habe eine gute Idee. Du bleibst sitzen, spitzt alle Stifte, und wenn der dann voll ist, dann gehst du einmal ausleeren, ne. (.) Äh bei einem anderen Kind (.) äh würde ich sagen: Guck mal, es ist gut jetzt. Du bleibst jetzt sitzen und stehst jetzt nicht mehr auf, du hast oft genug jetzt ausgeleert. Und wenn er dann halt weitermachen würde, würde ich sagen: Okay, entweder du hörst jetzt auf oder der Spitzer ist mir. Also würde ihm auch den Spitzer wegnehmen. Also (1) #00:14:36#

**I:** Also kannst du, eigentlich ist das situationsbedingt, man kann das jetzt so gar nicht auf dieser Skala eingrenzen. #00:14:41#

**B2**: Ah ja, achso ich sollte es, ja stimmt (lacht) (1) Ja bei dem einen Kind würde ich sagen (.) von dem ist aber auch zu erwarten, dass er es einstellt, wenn ich es sage, würde ich sagen (1) 2 bis 3. Bei dem anderen würde ich sagen, der das wirklich drauf anlegt mich einfach nur zu provozieren durch die Aktion, würde ich sagen, 7/8. #00:15:06#

**I:** Okay, dann käme ich jetzt zur zweiten Situation äh. Alle Kinder arbeiten an der Lola [*verwendetes Arbeitsbuch in Deutsch*] oder Arbeitsblättern und (.) ein Kind steht auf, wirft sein Mäppchen auf den Boden und rennt raus (1). Ohne irgendwas zu sagen. #00:15:21#

**B2:** (1) Ja, das ist natürlich schon krass, ne. (.) Das ist echt krass. Also da würde ich schon, das find ich schon eine 9. Einfach rausrennen. (3) Ja, ich muss dann ja, ich bin dann ja auch genötigt, den Klassenraum auch zu verlassen und dem Kind, zu gucken was mit dem Kind los ist. Wo der hinrennt, und in dem Moment lasse ich ja meine Klasse alleine, also das ist für mich, da würde ich schon unheimlich (1) äh in die Bredouille kommen, jetzt grade da in dem zweiten Stock. Unten da im Erdgeschoss [*Klassenraumwechsel zu Beginn des Schuljahres*] hatte ich da weniger Probleme, aber hier, ich habe immer die Fenster sperrangelweit auf, ne in dem zweiten Stock da oben. Äh da hätte ich dann schon ein Problem die alleine zu lassen, aber irgendwo, ja (.) #00:15:58#

**I:** Ja, das ist dann ja auch irgendwo die Aufsichtspflicht dann #00:16:01#

**B2:** Ja, genau. Das würde mich dann auch echt in Schwierigkeiten bringen und von daher, würde ich das als krasse Störung empfinden. (1) Würde ich jetzt schon so 9, ich meine, solange er mich nicht noch schlägt vorher. (lacht) #00:16:09#

**I:** (lacht) (2) Ja gut, das wäre dann die 10. #00:16:14#

**B2:** (lacht) Genau, das wäre die 10. #00:16:15#

**I:** Okay, ähm. Hast du denn vorbeugende Maßnahmen, die du triffst, um jetzt zum Beispiel die zwei Beispiele, die ich genannt habe, quasi im Vorhinein schon zu unterbinden oder auch, die die du hast. #00:16:28#

**B2:** Hm (fragend) #00:16:29#

**I:** Also zum Beispiel irgendwie Regeln, die dafür vorgesehen sind oder so. #00:16:34#

**B2:** (1) Ja gut, ich meine klar, die Regeln, die man zum Beispiel wegen des Weglaufens, die Kinder wissen natürlich, dass sie sich nicht (.) ohne abgemeldet zu sein, aus der Klasse entfernen dürfen, von der Klasse. Das wissen sie, das wird natürlich (.) in der ersten Woche besprochen (1). Das ist ganz klar. Und (.) auch sonst, die normalen Verhaltensregeln, ne, dass man halt leise zu sein hat, diese normalen Klassenregeln, dass man sich zu melden hat, dass man eben (.) ähm einfach nicht zu stören hat, das ist natürlich klar. Das wird auch alle Fälle besprochen. Aber ob ich jetzt konkrete, außer, dass wir immer wieder mal drüber reden, wenn es mal wieder einen Verstoß gab, reden wir halt immer mal wieder drüber, setzten uns auch in den Sitzkreis zusammen und besprechen das, das machen wir schön öfter. Auch, weil ich das schon sehr wichtig finde. (.) Aber (.) außer, dass man jetzt die Regeln (.) nennen, dass wir sie

dann auch, was grade im Sachunterricht passiert, dass wir sie auch aufschreiben und die dann an die Wand kommen, dass man dann immer wieder mal darauf hinweist… (3) #00:17:41#

**I:** Ja, da ist ja aber eigentlich schon einiges. #00:17:43#

**B2:** (lacht) fällt mir sonst jetzt auch nichts ein #00:17:45#

**I:** (lacht) war ja schon viel. (.) Und würdest du sagen, dass sich die Beziehungsarbeit, von der wir es ja vorhin hatten ähm, dass sich das auch positiv daraus darauf auswirkt, dass weniger Störungen vorkommen. #00:18:00#

**B2:** Ja, auf alle Fälle. Also man merkt das ja auch, ich mein (1) man merkt ja auch (.) das an sich selbst, dass es Tage gibt, an denen man gut drauf ist und auch irgendwie locker rüberkommt und und offen und fröhlich und, dass es Tage gibt, wie heute, an denen man eher scheiße drauf ist, schlecht geschlafen hat und jetzt einem nichts zu spaßen oder guter Laune ist und nicht weiß, wo einem der Kopf steht. Allein das merkt man ja schon, ich mein, (1) das ist ja allein schon meine Tagesform, an der ich merke, äh, wie sehr sich das auswirkt, ja. (1) Also (3) ja je entspannter ich bin, und je (4) besser ich drauf bin, desto besser läufts in aller aller Regel auch. Das ist (.) ein großes Ding. Aber es ist halt nicht jeder Tag wie der andere und deshalb (.) muss man auch mal erwarten, oder müssen sie es auch mal schaffen, an einem Tag sich zu benehmen, an dem wie nicht super gut drauf sind. Das muss halt auch mal funktionieren #00:19:09#

**I:** Ja auf jeden Fall. (1) Okay, dann kämen wir auch schon zur letzten Frage. (.) Hast du, du hast ja vorher schon gesagt, ähm, also dass du bestimmte Reaktionen auf Störungen hast, also zum Beispiel, also meistens so sagen: So, jetzt reichts aber mal, oder: Was soll das, oder eben auch Hinterhergehen. Hast du noch andere ähm ja reaktive Strategien, also Reaktionen, die du so in petto hast, wo du jetzt spontan dran denken würdest, dass du bestimmte Sachen jetzt schon öfter machst. #00:19:40#

**B2:** Okee, jetzt muss ich mal überlegen. (1) Hm (überlegend, fragend). Was mach ich denn. #00:19:44#

**I:** Also dazu kann zum Beispiel Hingehen oder mal Antippen und sowas. #00:19:48#

**B2:** Ah. Ja natürlich. Also erstmal halt immer den Blick, ne. Dann das Zeichen (zeigt einen Finger nach oben/ melden), dann das andere Zeichen (zeigt den Leisefuchs). Was ich ganz gerne mache, dass wenn ich sehe, dass andere Kinder den Leisefuchs heben und ich sehe dann, andere Kinder, machen das auch, dann sag ich mal: Oh, super E. du hast es gemerkt, O. du auch, klasse,

toll. Und irgendwann merken es dann auch die letzten: Oh super, jetzt habt ihr es alle gemerkt. Also ich versuch irgendwie positiv dann (2) ja, zu bewerten, dass sie jetzt nicht irgendwie: Ihr habt jetzt die ganze Zeit genervt, sondern eher: Ja ihr habt es jetzt auch gemerkt, cool, jetzt sind wir alle soweit. Das ist natürlich immer das freundlichste so. (.) Dann geht man auch mal hin, oder man stellt sich mal hinter das Kind auch mal eine Zeit lang. Das mache ich auch manchmal, dass es sich beobachtet fühlt oder ich schieb einfach mal den Tisch weg vom Nachbarn, ohne viel zu sagen, dann wissen sie eigentlich schon warum. (1) Och, was mach ich denn noch so (überlegend). Oder ich wechsle wechsle halt die, wenn es halt so Dauerstörungen sind, wechsle ich halt die Sitzplätze. Das musste ich jetzt auch schon mehrfach machen. Dass ich halt jemanden umgesetzt hab. Ähm (2) dann haben wir halt, ja wir haben den Stillerekord (schmunzelt). Das ist auch so ein Versuch, da habe ich so ein Schild aufgehängt: Stillerekord. Und hab ihnen erzählt: Mit meiner alten Klasse habe ich so und so lange geschafft, und mal gucken, ob ihr das knacken könnt. Und das hat dann (lacht) ganze zwei Mal funktioniert, da haben wir wirklich geschafft mal. Da wars mal eine gewisse Zeit still, die haben wir dann eingetragen, haben am nächsten Tag auch geschafft, die Zeit nochmal um eine Minute zu überbieten (.) Ja und dann hat es sich schon abgenutzt. Ja also es war mir klar, dass sich das abnutzen würde, aber dass das so schnell geht. Und dann hab ich gesagt: Mensch, ich habe jetzt zu Hause schon die Schaumküsse stehen. Ich hätte sie euch ja mitgebracht am nächsten Tag, wenn (.) aber heute haben wir es nicht geschafft. Mal gucken, ob wir es morgen schaffen den Rekord zu überbieten. Ja und dann ging es mal wieder einen Tag, wegen der Schaumküsse, aber ich kann ja nicht jeden Tag Schaumküsse mitbringen. (lacht) #00:21:39#

**I:** (lacht) Nee, nicht bis zur vierten Klasse. #00:21:40#

**B2:** Also, dann hatte ich es dann einmal ohne Belohnung und dann hat es wieder nicht funktioniert. Also äh ja, was man halt alles so macht, ne. #00:21:50#

**I:** Was man auch ausprobieren muss. #00:21:51#

**B2:** Was man halt so ausprobieren muss, richtig. Und ja, eine gravierende Maßnahme ist halt schon aus dem Klassenraum rausnehmen. Das erklär ich aber immer. Ich sag immer: Ich muss dich jetzt leider, mir tut das leid, aber ich muss dich jetzt leider rausnehmen, weil du hier für mich und die anderen Kinder das Lernen unmöglich machst, ja. Mit den Störungen. Also ich erkläre das denen schon nochmal ganz klar, und auch: Du hattest deine Chance jetzt, aber du hast sie nicht genutzt und jetzt musst du halt mal raus gehen. Aber das folgt auch immer erst,

nachdem ich es angedroht hab. Also ich sag dann immer vorher erst: Wenn du nicht aufhörst, bleibt mir nichts anderes übrig, als dich in einen anderen Klassenraum zu setzten. Das ist dann so die gravierendste Maßnahme (.) vor dem Abholen. Aber ich glaub (.) ja, das ist einmal erst vorgenommen, dass ich habe ein Kind abholen lassen (2) Ja, das ist dann schon sehr gravierend, wenn man die Eltern von der Arbeit herbestellt. #00:22:42#

**I:** Oh ja, da bedanken die sich auch. #00:22:44#

**B2:** Ja, aber (lacht) effektiv war es dann damals #00:22:46#

**I:** Ja dann (.) War es das auch schon. Vielen Dank nochmal! #00:22:49#

**B2:** Ja gerne, bitte. #00:22:51#

### 12.2.3 Interview B3

| | |
|---|---|
| Interview Nummer | 3 |
| Datum des Interviews | 23.11.2022 |
| Dauer des Interviews | 21:09 min |
| Befragte Person, Bemerkung | B3, Klassenlehrerin einer 1. Klasse einer Regelschule (Hessen), 20 Jahre im Lehrberuf tätig<br><br>Das Interview wurde während einer Betreuungsstunde geführt, daher teilweise Unterbrechungen durch Kinder |

**I:** Hallo A., schön, dass du dir Zeit nimmst. #00:00:03#

**B3**: Hallo. #00:00:03#

**I:** Könntest du vielleicht zu Beginn kurz sagen, welche Klassenstufe du grade hast und wie lange du ungefähr schon im Lehrberuf tätig bist. #00:00:12#

**B3:** Genau, also ich habe ähm eine erste Klasse im Moment, seit den Sommerferien bekommen und ähm (.) ungefähr bin seit ungefähr 20 Jahren Lehrerin, genau. #00:00:24#

**I:** Gut ähm (.) dann würde ich mal anfangen. Also ich beginne mit Classroom Management, dann Beziehungsarbeit und dann am Ende nochmal auf Unterrichtsstörung. (1) Jetzt als Einstieg: Was würde denn für dich zum Classroom Management gehören, oder was denkst du, spielt da alles mit rein? #00:00:42#

**B3:** Mhm (zustimmend), also ich denke, dazu gehören mehrere Bereiche. Also erstmal so die ganze (.) Unterrichtsvorbereitung und die die Struktur des Unterrichts (.) ähm, dass es halt auch wirklich auf die Kinder zugeschnitten ist und dass man eine didaktische Reduktion macht für das, was man praktisch durchnimmt. Dass es auf die Kinder auch zugeschnitten ist und im allerbesten Fall auch auf die einzelnen Kinder zugeschnitten ist in einer Form von

Differenzierung, aber ich denke ähm, dass zu Classroom Management, das gehört, da gehören auch die Klassenraumstruktur, die sich da wiederfindet. Also um den Kindern einfach eine Struktur des Unterrichts zu geben. Also genau, man kann ja auch ähm im Klassenraum einfach schauen, dass man Nischen hat, in denen gearbeitet wird oder (.) ähm Bereiche in denen still gearbeitet wird oder in denen eher gespielt wird und ich denke, das spielt alles mit rein. #00:01:40#

**I:** (1) Ja. Also würdest du Classroom Management so ähm definieren, als Struktur im Klassenraum. #00:01:47#

**B3:** Ja, genau! Struktur des Unterrichts, Struktur des Klassenraums ähm (.) genau. #00:01:53#

**I:** Okay, super. Ähm könntest du für dich so die (.) bedeutsamsten Aspekte vom Classroom Management rausholen, oder sagst du, das geht gar nicht, weil einfach alles zusammenspielt. #00:02:03#

**B3:** Mhm (zustimmend). Genau, also, wie ich schon gesagt habe, denke ich, dass es darum geht (.), den Kindern ein eine Klarheit zu geben, was da eigentlich auch passiert. Also (.) ich finde es zum Beispiel auch wichtig, dass man den Kindern erklärt, wie der Ablauf heute ist, was ungefähr (1) durchgenommen wird. Also das ist so zum Beispiel der Tagesablauf ähm (2) in in Struktur abläuft und dass die Kinder verstehen, wohin man will. Also, dass man jetzt nicht nur irgendwie sagt: Hier ist ein Arbeitsblatt oder so, sondern, dass man den Kindern auch die Klarheit gibt: Wir gehen wir machen das jetzt, um dann das zu machen, um dann das zu machen. Auch wenn es jetzt nur verbal ist oder am besten auch optisch dargestellt wird (3) und ähm genau, das das finde ich ganz wichtige Aspekte, dass es den Kindern auch klar wird und ansonsten find ich natürlich Classroom Management, klar, der Unterricht ist natürlich das Wichtigste, dass du halt deinen Unterricht strukturierst und deinen Unterricht klarmachst, also klar organisiert. Aber ähm, wie gesagt, ich finde es auch zum Beispiel, dass es grade in der Grundschule ganz besonders auch darum geht, wie einladend der Klassenraum ist, ja. Und ich sehe das auch. Wenn man in verschiedene Klassenräume kommt, sieht man irgendwie die Prioritäten der Lehrer ganz schnell (lacht). Also (.) ist es eher so ein (.) so ein gemütlicherer Unterricht, oder eher so ein (.) bisschen chaotischer oder eher so ganz stringent organisiert und das finde ich so eine einen ganz interessanten Aspekt. #00:03:35#

**I:** Ja, und du setzt hier ja auch zum Beispiel den Stundenplan mit dem Pfeil um und sowas… #00:03:41#

**B3:** Ja, genau. (2) #00:03:44#

**I:** Okay, dann äh kämen wir schon zum nächsten Block, und zwar zu der Beziehungsarbeit oder Beziehungbildung. (1) Welchen Stellenwert rechnest du denn dieser Beziehungsbildung (.) bei? #00:03:55#

**B3:** Also den finde ich eigentlich den allerhöchsten Stellenwert in der Grundschule. (.) Ähm in der Mittelstufe ist es ist es auch total wichtig, weil die Kinder ja in die Pubertät kommen, aber ich glaube, dass in der Grundschule den Lehrern einfach nochmal viel mehr Raum geboten wird, weil man viel näher dran ist an den Kindern, allein dadurch, dass man halt ähm (.) so viele Stunden bei den Kindern hat und eben auch alle Fächer unterrichtet. Ähm (.) ich denke halt, dass es so wichtig ist, weil die Kinder [*schreiendes Kind wird ermahnt*] weil die Kinder ähm (2) weil die Kinder (lacht) eigentlich auch für einen selbst lernen und es gibt dann einige Kinder, die haben jetzt ähm (.) niemanden zu Hause, der ihnen hilft und der sie unterstützt und gerade für diese Kinder ist es dann wichtig, dass sie einfach eine Beziehung zu den Lehrern haben und dann auch für diese Person praktisch arbeiten, ja. #00:04:53#

**I:** Ja, auf jeden Fall. Und inwieweit baust du die Beziehung zu den den Schülern auf? Also was (.) tust du da so dafür? #00:05:00#

**B3:** Genau. Also ich denke (.) das Allerwichtigste ist erstmal, dass man (1) für sich selbst sorgt, dass man (.) einigermaßen entspannt und sortiert in den Unterricht geht, ja. Und ich glaube das ist ganz wichtig, ich glaube, wenn man selber total ähm ver ähm (.) also äh total k.o. in den Unterricht geht oder total unorganisiert oder so, dann (1) hat man gar nicht den Blick erstmal für die Kinder. Also, wenn man reingeht und auch (.) also freundlich zu den Kindern sein, die Kinder freundlich ansprechen. Ich find halt (.) ich sag halt immer, die Kinder haben das Anrecht darauf, dass man halbwegs freundlich mit ihnen spricht, auch, wenn die (.) wenn die Schule sehr anstrengend ist und es gibt dann halt verschiedene Möglichkeiten. Allein schon im Morgenkreis, der ja Montagmorgen immer stattfindet, das finde ich (.) ja total wichtig, weil die Kinder da auch nochmal ein bisschen was von sich erzählen können, oder man kann nochmal allgemeine Themen ansprechen das ähm das finde ich wichtig oder, (.) dass man halt auch mal in den Unterrichtsphasen sich zu einem einzelnen Kind hinsetzt und einfach jedem Kind auch (.) am besten, (1) im allerbesten Fall <u>jedem</u> Kind <u>jeden</u> Tag, wenn es nur ein oder zwei Minuten sind, Aufmerksamkeit schenkt, dem Kind <u>alleine</u>. Ja, oder auch mal vielleicht fragt, wenn irgendwas ist, wenn man merkt ein Kind ist bedrückt oder es geht ihm nicht gut (.) #00:06:15#

**I:** Fragen, was los ist. #00:06:16#

**B3:** Genau, dass man einfach mal fragt: Was ist mit jetzt dir oder (.) kann ich helfen, ja. #00:06:21#

**I:** Mhm (zustimmend) Und wie wirkt sich die diese Beziehungsarbeit oder auch das Verhältnis, was du dann hast äh auf den Unterricht aus? Also merkst du das irgendwie, dass (.) also, dass wenn du eben eine gute Beziehungsarbeit leistest, dass es sich dann auch auswirkt auf den Unterricht? #00:06:33#

**B3**: Absolut! Absolut, also ich denke erstmal (.), wenn man eine gute Beziehung hat, über Jahre hinweg, dann merkt man das ja auch, dass ich in der vierten Klasse, das sieht, dass man wirklich auch Sachen erzählt bekommt, die man sonst niemals erzählt bekäme (.) und ähm (1) ja, und wie gesagt, was ich vorhin schon erwähnt habe, dass man oft das Gefühl hat, dass Kinder (.) für einen selbst arbeiten, ja. Also (1), dass die praktisch (.) das gut machen wollen, damit sie das für dich gut gemacht haben und ähm (1) ja, also auf jeden Fall. #00:07:04#

**I:** Okay. (1) Super, dann würden wir direkt schon zum nächsten (.) Block kommen, und zwar zu Unterrichtsstörung. Vielleicht könntest du äh gerade mal sagen, wo für dich Unterrichtsstörungen schon beginnen. Also ab welchem Punkt du sagst, das ist für mich jetzt schon eine Störung. #00:07:19#

**B3**: Oh sehr interessant. Ja hm genau, weil das ist ja eine sehr persönliche und sehr emotionale Frage, denn ich glaube (.), dass es vielleicht auch Tage gibt, an denen man (.) nicht so (.) entspannt in den Unterricht geht, ja oder be belastet ist mit irgendwas und dann stört einen das vielleicht eher noch, wenn ein Kind ähm einfach nur ein bisschen (.) ja rumkruschelt oder halt mit dem Nachbarn den den Nachbarn dann fragt, wie es einem geht, das ist das nimmt man dann vielleicht als Störung wahr, was man vielleicht an einem anderen Tag vielleicht gar nicht als Störung wahrnehmen würde. Und ich denke das ist, (1) dass es auf unterschiedlichen Ebenen (.) ähm Störungen gibt. Also das eine ist erstmal so (1) der der Unterricht, der einmal unterbrochen wird, weil Kinder sich unterhalten, ja, und das ist dann ja eigentlich zu handhaben, da kann man sich ja auch Organisationsstrukturen überlegen, (.) Belohnungssysteme, von denen ich nicht viel halte (lacht), aber kann könnte man zum Beispiel machen. Also Belohnungssysteme ähm (1) oder Bestrafungssysteme im noch schlimmeren Fall. #00:08:20#

**I:** Das geht dann eben in beide Richtungen. #00:08:21#

**B3:** In beide Richtungen, genau. Und ähm (2) ja auf jeden Fall (1) ähm genau. Und aber eine Unterrichtsstörung kann natürlich auch noch viel massiver sein. Also das hier wäre jetzt erstmal eine eine leise Unterrichtsstörung, aber es kann natürlich auch so sein, wie ich es auch schon erlebt hab, dass ein Kind äh (.) ganz laut geschrien hat in der ersten Klasse (1) und sich dann an den Tisch festgekrallt hat, da musste der Schulleiter kommen, alle Kinder mussten rausgeschickt werden, also sowas kann auch eine Störung sein. Oder es kann eine Störung sein, dass ein Kind brechen muss und man den Unterricht unterbrechen muss oder sich verletzt oder so. Das kann ja alles passieren und das kann alles den Unterricht stören. Aber einen Aspekt finde noch ganz interessant, dass ist nämlich die Unterrichtsstörung, die man selber hervorruft, weil man manchmal, wenn die Kinder arbeiten, dann (.) also das passiert mir häufiger, dass ich mich dabei erwische, dass ich die Kinder (.) den Kindern einen Arbeitsauftrag gebe, die Kinder arbeiten, es aber vielleicht nicht ganz verstanden haben, und ich dann nochmal rein rufe: Kinder hört mal alle nochmal her, schaut mal ich habe das hier noch, ich habe noch was nachzuliefern. (.) #00:09:23#

**I:** Und dann gucken auch die, die eigentlich fokussiert gearbeitet haben. #00:09:26#

**B3:** Genau! Dann störe ich eigentlich den Unterricht und das liegt dann vielleicht auch daran, dass ich die Kinder nicht (.) nicht in die Aufgabe geschickt habe, nachdem ich es gut genug erklärt habe. Ja, und also man ist manchmal auch (3) [*Kind schlägt die Tür zu*] also ähm das ist manchmal (.) ein Problem, also manchmal wird man auch selbst zur Unterrichtsstörung. #00:09:48#

**I:** Cool, guter Aspekt! Und du hast grade schon gesagt, dass du eigentlich gravierende und geringe (.) Störungen hast, also gering eher dann so ein Rumkruschpeln, je nachdem auch wie der Tag läuft, und gravierend wäre dann ja schon was für dich, wie das Festhalten und (1) schreien am Tisch. #00:10:03#

**B3:** Ja! Verletzungen anderer Kinder, massive Störungen im Unterricht, dass ein Kind wirklich ähm (.) gar nicht ähm ruhig sitzen bleiben kann. #00:10:12#

**I:** Ja. Und wie würdest du auf die Störungen dann reagieren? Also einmal auf die (.) einfacheren als geringeren quasi und einmal auf die gravierendere. #00:10:20#

**B3:** Mhm (zustimmend). Also meine Erfahrung ist so diese einfache Störungen, diese leichten Störungen, die kriegt man denke ich, am allerbesten in den Griff, wenn man das Kind (1) ruhig und bestimmt darauf hinweist, weil das ist (.) nämlich auch eine Unterrichtsstörung, wenn man

als Lehrerin dann anfängt (.) laut zu rufen und zu schreien: Jetzt geh doch auf deinen Platz. Und das ist auch eine Störung und das bewirkt bei dem Kind auch eigentlich das Gegenteil, dass ist meiner meine Erfahrung, dass es (.) das Gegenteil bewirkt (3) [*Kind ruft nach B3; B3 reagiert kurz nonverbal auf den Zwischenruf*] das Gegenteil bewirkt und die Kinder dann erst recht lauter werden und gar nicht mehr einen als Autorität wahrnehmen. (1) Also diese Störung würde ich eher ruhig und bestimmt, und im Notfall wirklich mit der Sanktion, dass (1) das Kind rausgehen muss oder in die Parallelklasse versetzt wird. Wenn es ganz massive Störungen sind, wie jetzt (.) dass ein Kind ein anderes verletzt oder, dass äh einer äh durch die Gegend springt oder (1) ja halt gar nicht auf das Kommando hört, dann muss man halt auch wirklich über Ordnungsmaßnahmen nachdenken und muss ähm ja ähm entweder einen Verstärkerplan für das Kind ähm (.) ins Leben rufen oder man muss einfach vielleicht mit ähm der Schulleitung, Schulpsychologen (.), Förderschullehrern und so anderen eben in Kontakt treten (.). #00:11:38#

**I:** Also auch andere miteinbeziehen? #00:11:39#

**B3:** Genau, andere miteinbeziehen, die Eltern natürlich auch miteinbeziehen und einfach mal schauen, wenn das dauerhaft ist, wo eigentlich die Ursache ist, wo die Ursachen liegen, denn oftmals ist es einfach dann da auch eine Verhaltensauffälligkeit oder eine psychische Störung, die einfach dahin, dass das Kind dahin kommt, oder das Kind hat ADHS oder (1) irgendwas. Also da muss man auf jeden Fall (.) erstmal schauen, dass man viele Personen ins Boot mit holt, die Eltern auch mal mit ins Boot holt, das Kind natürlich auch, mal befragt, warum es einfach nicht stillsitzen kann oder warum es so oft stört. (1) Genau, und ansonsten dann Ordnungsmaßnahmen, wenn es wirklich verletzend ist und andere Kinder da mit (.) äh also verletzt werden. #00:12:19#

**I:** Okay. Äh ich würde jetzt mal so zwei Fallbeispiele nennen, und vielleicht könntest du die auf so einer Skala von 1 bis 10 einordnen, wie schlimm es quasi für dich ist (lacht). #00:12:28#

**B3:** (lacht) Okay! #00:12:29#

**I:** Also einmal ähm: Alle Kinder arbeiten in einer Stillephase und ein Kind geht immer wieder nach vorne, spitzt einen Stift und leert ihn dann aus und das immer wieder, immer hin und her, und dass, obwohl die Stifte eigentlich spitzt genug sind. Und ähm ja. #00:12:44#

**B3:** Hmm (überlegend). Genau, also das würde ich sagen ist ja so ein typischer Alltags- (lacht) so ein typischer Alltag in der Grundschule. Ähm ja, ich finde jetzt, also das würde mich jetzt schon stören, je nachdem wie ausgeschlafen ich bin (lacht) und wie gut ich auch drauf bin. [*ermahnt zu laut werdende Kinder*] Und ähm ähm also ansonsten würde ich sagen auf einer Skala von 1 bis 10 würde ich so (.) joa eine 3 geben, aber ja, ist jetzt keine besondere Störung, ich glaube ich würde in dem Fall das Kind darauf ansprechen, würde einfach sagen, spitz sie alle an und dann leg den Spitzer zur Seite oder gib ihn mir und dann ist auch gut. (.) Normalerweise müsste dann auch ähm, wenn es sich jetzt um ein normales Kind handelt, müsste die Sache dann auch ja irgendwie gegessen sein und das Kind, also würde ich jetzt so einschätzen, hat wahrscheinlich keine Lust zu arbeiten (.) und zieht dann halt vor die Stifte zu spitzen. Also (.) ja, wäre für mich jetzt eine ganz alltägliche Situation, keine Besonderheit. #00:13:43#

**I:** Also keine massive Störung. #00:13:44#

**B3:** Nee genau. #00:13:44#

**I:** Ja die zweite Situation ist auch wieder in einer Stillarbeit. (1) Alle arbeiten und ein Kind wirft einfach sein Mäppchen auf den Boden und rennt dann raus. #00:13:53#

**B3:** Ja (lacht), das ist dann natürlich eine heftigere Sache, weil das Kind, je nachdem wie alt es ist, ist natürlich auch die Frage, was was macht das Kind, verlässt das das Schulgebäude, geht es und zerstört irgendwas, also macht irgendwas kaputt oder was ist überhaupt mit dem Kind jetzt. Ja und je kleiner die Kinder sind, desto unberechenbarer ist es dann ja auch immer nochmal, weil man das Kind dann ja auch grade jetzt in der ersten Klasse noch gar nicht so richtig kennt ähm ja. Also ich glaub da ist halt so das Problem, dass man auch ja eine Aufsichtspflicht hat und auch schauen muss, dass das Kind, oder dass irgendjemand schaut, wo das Kind jetzt ist und du ja praktisch als Lehrerin ja auch die Pflicht hast (.) da hinterher zu laufen. Aber dann ist ja deine Klasse alleine, und wenn wenn du kleine Kinder hast, dann ist das schon einfach eine massive Unterrichtsstörung, weil es einfach wahnsinnig schwierig ist, allen gerecht zu werden und auch seiner Aufsichtspflicht gerecht zu werden. Man muss dann halt erstmal schauen, dass irgendjemand, vielleicht aus der Parallelklasse oder so, irgendeine Lehrerin halt dann, rüberkommt, (.) die Klasse kurz übernimmt. Also ich würde sagen auf einer Skala von (.) 1 bis 10 also würde (.) ich sagen, mindestens so eine 7 bis 8, würde ich sagen. #00:15:00#

**I:** Okay. #00:15:00#

**B3:** Also gibt noch schlimmere, aber (lacht) aber es ist in dem (.) Moment erstmal eine Störung, weil ähm man muss seinen Unterricht ja auch wirklich unterbrechen. #00:15:08#

**I:** Ja das stimmt. Okay, ähm. Wie würdest du sagen, intervenierst du im Vorhinein? Also was machst du präventiv, um so Störungen, wie Rausrennen, aber auch sowas wie Rumkruschpeln zu unterbinden? #00:15:20#

**B3:** Mhm (zustimmend, überlegend) (2). Ja also das ist jetzt irgendwie total schwierig zu beantworten, weil (.) weil ich denke, dass sind so, dass sind ganz unterschiedliche (.) Bereiche, ja. Also, wenn jetzt zum Beispiel (.) dieses Kruschpeln und so eine so eine (.) latente, ständige Unruhe in der Klasse, (.) ich glaube das ist ganz schwierig, das in den Griff zu bekommen, wenn die Kinder (.) motorisch eh schon sehr äh unruhig sind, und das kann man ja auch nicht immer irgendwie beeinflussen, dann ist es irgendwie wahnsinnig schwierig. Man kann halt irgendwie echt nur versuchen, den Kindern noch eine stärkere Struktur zu geben und noch mehr zu sagen zum Beispiel: Die Plätze müssen ordentlich sein, ja, nur das Heft draußen, oder nur das Mäppchen draußen haben und damit ja nicht irgendwie was Ablenkendes rumliegt oder so. (1) Das wäre halt so eine Sache, da also Struktur schaffen und ähm und ähm (.) ja den Kindern klar machen, dass wenn zum Beispiel Arbeitsphasen sind, dass dann auch wirklich (.) Stille sein muss. Also ich mache dann auch oft zum Beispiel so Meditationsmusik an und das markiert dann auch den Kindern: Jetzt ist es auch einfach leise und es wird nicht mehr gestört, genau. #00:16:28#

**I:** Auch als Ritual dann. #00:16:29#

**B3:** Genau, als Ritual, so: Jetzt wird auch nicht mehr geredet. Aber also es ist dann wieder was anderes, wenn es halt so eine eskalierende Situation ist. Dass ein Kind, dass man merkt ein Streit geht in eine völlig falsche Richtung, oder Kinder laufen weg oder – das ist ja oftmals auch (.) mit mit also einer riesen Portion an Wut der Kinder auch verbunden – und ich denke, da ist es oft auch ganz sinnvoll, wenn man deeskalierend rangeht und ähm (1) dem dem Kind auch einfach sagt: Jetzt komm, setz dich erstmal in Ruhe hin und jetzt reden wir erstmal drüber. Also ich glaube da, also das Kind hat ja selbst eine große Not in dem Moment, ja. So sehe ich das dann halt auch immer. #00:17:07#

**I:** Ja, stimmt. Und (.) inwieweit würdest du einschätzen, oder inwieweit oder ob überhaupt sich die Beziehungsarbeit präventiv auswirkt auf äh die Störung. #00:17:19#

[*Kind kommt und bittet B3 um eine kurze Beratung; B3 verschiebt dies auf später*] (4)

**B3:** Ähm ja, kannst du es grade nochmal vielleicht… #00:17:24#

**I:** Klar, also ob du glaubst, dass sich die Beziehungsarbeit sich positiv auswirkt, inwieweit sie sich auswirkt, um Störungen im Vorhinein zu vermeiden. #00:17:31#

**B3:** Also absolut! Also ich denke, dass, wenn ich jetzt zum Beispiel den Unterricht so strukturiere, dass jetzt auch diese Ruhe und ruhige Stillephasen gibt, dann ist das ja auch eine Art von Beziehungsarbeit, weil ich den Kindern ja auch klar mache: Du selbst bist ja auch geschützt, in dem (.) es leise ist in der Klasse, dann kannst du ja auch leise arbeiten. Und ich glaube das ist ja auch eine Beziehung mit den Kindern, die man dann hat, ja. Dass man auch sagt: Wir wollen das hier einfach so haben, wie wir so miteinander umgehen wollen. Genau, und ansonsten (1) also ich denke das geht jetzt auch ein bisschen in diese Richtung von den (.) schwierigen Kindern, die massiv stören, ja und bei denen ist es sowieso (.) wahnsinnig wichtig, dass man da eine Beziehung irgendwie kriegt zu einem Kind, weil das (.) also manchmal, oder ähm meiner Erfahrung nach, manchmal auch Kinder sind, die vielleicht auch im häuslichen Umfeld (1) schon einfach ähm Schwierigkeiten haben und vielleicht auch niemanden haben, der sie hält oder der sie (.) einfach ähm der sie der sie auch ein bisschen äh strukturiert, ja. Und das sind oftmals auch Kinder, über die die (1) die über diese Beziehungsebene und persönliche Ebene (.) eigentlich ganz gut zu kriegen sind. Aber wie gesagt, die Fälle sind immer unterschiedlich, aber ich glaube allgemein kann man das schon sagen. Das ist unh eine unhei (1) unheimlich wichtige Sache, dass man eine gute Beziehung zu den Kindern hat, diesbezüglich. #00:18:55#

**I:** Okay. Und dann kommen wir schon zur letzten Frage, und zwar, ob du weitere Reaktionen auf Störungen hast, die du quasi ähm wie einen Katalog hast, bei dem du sagst: Das mache ich öfter als Reaktion. Zum Beispiel sowas, was du gesagt hattest, mit dem klar aussprechen: Es reicht jetzt oder (.) ja, sowas. #00:19:13#

**B3:** Ja. Ja genau. Also wie ich schon gesagt habe, ich bin jetzt kein Fan von Belohnungssystemen, weil wenn man sich mit Belohnungssystemen auseinandersetzt, dann (1) ja (lacht) kann man das eigentlich nur kritisch betrachten, weil eine Belohnung, also eine Belohnungssystem ist immer auch ein Bestrafungssystem und ich denke, wenn man sich (.), das ist jetzt vielleicht ein bisschen arg weit, aber wenn man sich ähm (.) man sich den Umgang mit Suchtmitteln und Drogen anschaut, das sind auch oft Belohnungssysteme (.) und wenn man

das im Übertragenen – also ich mach das nicht gerne, weder bei meinen eigenen Kindern, noch in der Schule – das ich eben Belohnungen gebe für irgendwas, weil das ist wie so ein Hund, der einer Wurst hinterherläuft. Da bin ich nicht so dafür. Ich finde eher, dass es den Kindern sinnvoll klar werden sollte, warum sie nicht stören sollten, nämlich aus dem Grund, dass es einfach eine schöne Atmosphäre in der Klasse ist und ähm ich würde dann, wenn ein Kind immer stört, oder wenn es ständig stört, würde ich dem Kind sagen: Pass auf, das stört die anderen Kinder und mich auch und dich stört es letztendlich auch und würde das Kind erstmal alleine hinsetzten, an einen separaten Platz. Wenn das dann nicht geht, würde ich versuchen, wenn ich doppel eine Doppelbesetzung habe, das Kind vielleicht auch mal alleine rauszusetzten, dass es alleine auch ähm ja die Erfahrung überhaupt mal macht, wie es dann ist, ruhig zu arbeiten und in Stille zu arbeiten. Ansonsten handhaben wir das ja auch so, dass wir, wenn es gar nicht mehr geht, im Jahrgangsteam ein Kind auch in eine andere Klasse setzen und einfach rüber setzten und sagen: So, jetzt brauchen wir mal ganz kurz einen Cut für uns. Genau, und wenn also ansonsten, wenn das jetzt häufiger (.) anhält, natürlich das Gespräch mit den Eltern, das ist ganz klar, dass man da einfach mal schaut, wie geht man da vor und wie ich es gesagt habe, auch mit Kollegen und anderen Einrichtungen dann einfach mal schaut, wo dann die Ursache ist. (.) Also, wenn das jetzt langanhaltend ist und das Kind gar nicht mehr rauskommt aus seinem Tunnel. #00:21:03#

**I:** Okay, das wars auch schon. Vielen Dank für das Interview! #00:21:07#

**B3:** Ja gerne, ich hoffe, dass ich dir helfen konnte! #00:21:09#

### 12.2.4 Interview B4

| | |
|---|---|
| Interview Nummer | 4 |
| Datum des Interviews | 23.11.2022 |
| Dauer des Interviews | 13:41 min |
| Befragte Person, Bemerkung | B3, Klassenlehrerin einer 3. Klasse einer Regelschule (Hessen), 15 Jahre im Lehrberuf tätig |

**I:** Hallo! Schön, dass das heute geklappt hat, vielen Dank nochmal! (1) Könntest du gerade zu Beginn einmal sagen, welche Klassenstufe du aktuell hast und wie lange du ungefähr schon im Schuldienst (.) dabei bist? #00:00:14#

**B4:** Ja, also, (1) ich habe im Moment eine dritte einen dritten Jahrgang, eine dritte Klasse, (1) eine 3a, (.) ich habe (1) 2007 mit dem Referendariat aufgehört und seit 2007 bin ich auch Lehrerin (.) zwischendurch mal an einer Brennpunktschule in Offenbach aber ansonsten hier in (.) Dieburg, ja. #00:00:40#

**I:** Okay. (.) Dann würde ich erstmal mit dem Block Classroom Management starten, äh dann Richtung Beziehungsarbeit und Beziehungsbildung gehen und am Ende dann nochmal auf Unterrichtsstörung eingehen ähm… #00:00:52#

**B4:** Das können wir gerne tun. #00:00:53#

**I:** (lacht) Sehr gut! (lacht). Was gehört denn für dich zum Classroom Management oder was verstehst du (.) so unter dem Begriff an sich. #00:01:00#

**B4:** Hmm (überlegend) Also Classroom Management (2) ist schon alles, was sich eben im Klassenraum abspielt, logischerweise. Das sind eben (.) in meinen Augen Strukturen, die man den Kindern mitgeben (.) soll, mitgibt, damit die Kinder eben Strukturen und Rituale in ihrer Klasse haben. Aber auch egoistischerweise, um auch den Lehrer eben auch zu (.) entlasten. (1) Umso mehr man eben abgeben kann an die Kinder, umso weniger muss man eben selbst tun, ne. Also ich meine vom (.) allbekannten Dienste einteilen und ähm Stundenplan die Kinder an

die Tafel pinnen lassen (.) das gehört für mich so zum Classroom, Dienste, das gehört so für mich zum Classroom Management (.) in meinen Augen. #00:01:54#

**I:** Hmh (zustimmend). Könntest du probieren das irgendwie in zwei bis drei Sätzen zu definieren? (1) Also du hast jetzt schon gesagt Strukturen und Dienste verteilen. #00:02:01#

**B4:** [*fragender Blick von B4*]

**I:** (.) Eigentlich war es das jetzt schon oder? #00:02:03#

**B4:** Ja, eigentlich schon. Also ich meine Management ähm (1) Management (.) ich suche grade das Verb dazu ähm (1) organisieren, organisieren würde ich sagen. Also den Schulalltag organisieren und dadurch eben auch viel an die Kinder abzugeben. Auch sowas wie Zeitwächter und so (.) also (.) ja. Dass die Kinder eben an der Struktur des Unterrichts und der Klasse auch beteiligt sind. #00:02:32#

**I:** Okay, und das sind dann auch die Aspekte, die du (.) wahrscheinlich am meisten umsetzt. Regeln, Strukturen (1) auch Dienste verteilen. #00:02:40#

**B4:** Genau genau, Zeitwächter ist grade so im Moment bei uns so der Renner bei Stationen und so. #00:02:45#

**I:** Was ist das genau? Einer guckt… #00:02:47#

**B4:** Ja, also einer in der Gruppe (.) bekommt die Sanduhr oder bekommt die Uhrzeit gesagt, wann er wann die Gruppenarbeit vorbei ist, und er hat nur den Job dafür zu sorgen, dass die auch bis dahin (.) A im Klassenraum sind, wenn sie im Flur arbeiten oder B die Gruppenarbeit eben beenden. #00:03:05#

**I:** Okay. Gut, ähm. Wie du die Aspekte umsetzt, hast du jetzt auch schon in einem (.) Wisch (lacht) erzählt. Wie zum Beispiel das mit dem Pfeil an dem Stundenplan, dass die Kinder wissen, woran sie sind und sowas. #00:03:18#

**B4:** Ja genau, sowas. #00:03:19#

**I:** Okay. Dann kämen wir jetzt schon zur Beziehungsbildung. (.) Kannst du dir denn darunter etwas vorstellen? (1) #00:03:25#

**B4:** Ja auf jeden Fall, ich meine das ist ja gerade in der Grundschule das A und O. #00:03:29#

**I:** (1) Genau, und welchen – also hast du eigentlich schon gesagt – aber welchen Stellenwert würdest du dem zurechnen? #00:03:34#

**B4:** Den gleichen wie der Unterrichtsvermittlung. (1) Also (.) zumindest was die Grundschule angeht. Ich meine, man muss ja mitbekommen, wie sich die Kinder fühlen, was die haben. (1) Was da vielleicht auch zu Hause noch ist, ob es da grade Nachwuchs gab, ob sich die Eltern grade trennen (2) Das gehört dann ja quasi auch alles zu der Beziehung, die man mit den Kindern eben aufbaut. #00:03:59#

**I:** Absolut. Und was würdest du sagen, inwieweit baust du diese Beziehung auf? (.) Was tust du dafür? #00:04:05#

**B4:** Gespräche mit den Kindern suchen, (1) auf ihr (.) ähm auf ihre emotionale Situation achten, wie sind die gelaunt, was haben sie, überdreht, traurig. (1) Ja, und so ergibt sich das Gespräch und so erfährt man eben einiges über die Kinder. Und ich mein (.) innerhalb von vier Jahren (1) kann man da auch eine Beziehung (.) #00:04:27#

**I:** Einiges aufbauen auch. #00:04:28#

**B4:** Genau, (.) genau. #00:04:30#

**I:** Würdest du denn sagen, dass sich das positiv auf den Unterricht und auch auf das Classroom Management auswirkt, wenn du eine gute Beziehung aufgebaut hast (.) zu den Kindern? #00:04:40#

**B4:** Auf jeden Fall! Ich meine dann vertrauen mir die Kinder ja auch und dann ist einfach das zwischenmenschliche, ich mein, ob ich jetzt einen trockenen Unterricht ähm führe oder eben auch mal einen Spaß oder einen Flacks mit den Kindern machen kann, das ähm (.) lockert ja extrem auf und da muss ich ja auch wissen, mit welchen Kindern kannst du das machen und (.) mit welchen Kindern kannst du das nicht machen. Und wenn du siehst, der ist grade schlecht gelaunt… #00:05:05#

**I:** Kannst du es eher nicht machen (leichtes Lachen) #00:05:06#

**B4:** (lacht) Genau, kannst du es eben eher nicht machen. Also (.) ich finde (.) auf jeden Fall. Dann ist es ja auch (.) viel inniger und viel persönlicher, wenn man eben eine gute Beziehung zu den Kindern hat, ja. #00:05:19#

**I:** Ja. (.) Klar. (.) Okay, dann kämen wir schon zu dem Block Unterrichtsstörung. (.) Wo würdest du sagen, beginnen bei dir Unterrichtsstörungen? Also ab wann… #00:05:27#

**B4:** Wenn die Kinder nicht das machen, was ich gerne hätte. (lacht). Ja, also aber eigentlich ist es ja so. Unterrichtsstörung ist für mich das, (.) wenn das Kind das macht, was ich nicht gerne

hätte. Genau (.) es muss ja auch nichts lautes störendes sein, ich meine, wenn das Kind frühstückt und ich aber die Frühstückszeit schon längst beendet habe, dann ist das ja trotzdem (.) eine Störung. Ich meine, der muss ja nicht – wie heute – seinen Blade rausholen und mit seinem Blade spielen, während ich Sachunterricht mache, das ist eine ganz krasse Unterrichtsstörung, aber eben ja oder dieses Gekippel oder ja (1) das ist eben alles eben (.) ja eine Störung, die eben aber nicht immer laut sein muss. #00:06:08#

**I:** Hmh (zustimmend). Hättest du aus deinem Erfahrungsschatz, jetzt (.) von der Klasse oder einer davor, ähm Beispiele für eine geringe Unterrichtsstörung deiner Meinung nach und eine gravierende? #00:06:20#

**B4:** Eine geringe Unterrichtsstörung ist, das Kind malt (1) ähm malt auf dem Arbeitsblatt rum, kritzelt rum, während einer Erzählphase. Und eine gravierende war eben, wie eben heute, das mein Kind meinte, der müsse so ein so ein – wie heißen die Blad? #00:06:42#

**I:** Ja, Bay-Blades. #00:06:42#

**B4:** Ja so ein so ein… #00:06:43#

**I:** So ein Ratschenkreisel #00:06:44#

**B4:** Ja genau! Also so ein Ding da rausholen und meinte der müsste das dann mal mitten im Unterricht mitten im Klassenzimmer machen, ja. (.) Also ich mein, ja. Und sonst halt klar, ja so Streitigkeiten und sowas, das ist dann halt schon ziemlich eine krasse Störung. #00:07:00#

**I:** Und wie reagierst du dann (.) auf die krasse Störung im Gegensatz zur geringen? #00:07:04#

**B4:** Ja die Geringe kann ich auch mal (.) ausblenden, aber ich meine das andere geht ja gar also geht ja gar nicht. Also ich meine das ist ja eine krasse Störung, ja oder auch heute während einer Stationsarbeit haben die in dem Sachunterrichtsraum den Tischkicker entdeckt (1). Also (.) es gab schon eine Stationsarbeit zu Magnetismus, also so trocken war das jetzt nicht, aber (.) #00:07:25#

**I:** (lacht) …Tischkicker ist cooler #00:07:26#

**B4:** Ja (lacht) und auf einmal standen halt 6 um den Tischkicker rum also (.) da bin ich auch mal kurz laut geworden und habe die erstmal gefragt, was die überhaupt in dem anderen Raum gemacht haben. (.) Das ist ja auch so sowas ähm das hätte es früher auch irgendwie nicht gegeben. Es ist ja auch eine eine Grenze. In den Raum haben die ja eigentlich gar nichts zu suchen also auch gar nicht reinzugehen. So diese dieses diese Distanz ähm (2) da gibt es noch

einen anderen Ausdruck, ja dieses (1) Überschreiten eben von (1) Grenzen (1). #00:07:54#

**I:** So eine Grenzüberschreitung? #00:07:56#

**B4:** Ja genau! Eine Grenzüberschreitung also (1) ja, also. (1) Genau. #00:08:01#

**I:** Gut. Ich würde jetzt zwei Beispiele nennen (.) und, vielleicht könntest du die mal einordnen, auf einer Skala von 1 bis 10 und vielleicht auch sagen, wie du direkt reagieren würdest. #00:08:12#

**B4:** Bei Unterrichtsstörungen? #00:08:13#

**I:** Ja, genau (.). Also einmal: Ein Kind, alle anderen arbeiten, ein Kind sitzt vor seinem Mäppchen, spitzt alle Stifte bis zum geht nicht mehr und geht immer wieder nach vorne leert den Spitzer aus, geht zurück, geht wieder nach vorne. (1) Dauerhaftes Pendeln quasi (.) zwischen Mülleimer und Sitzplatz. #00:08:33#

**B4:** Ah ja das unterbinde ich beim (.) beim zweiten Stift. Beim ersten würde ich noch sagen: Ja, war vielleicht notwendig. Aber ab dem zweiten (1) würde ich es unterbrechen (.), würde das Mäppchen zumachen, ihm einen Bleichstift rauslegen oder einen Füller, je nachdem welche Stufe das ist (1), und würde ihn bitten, (.) weiterzumachen. #00:08:54#

**I:** Hmh (zustimmend). Also würdest du es auch eher geringer einordnen? #00:08:57#

**B4:** Ja schon. (.) Wenn es dann halt weiter geht, dann muss ich das Mäppchen halt irgendwann auch mal wegnehmen, aber alles gut. Aber ich würde es jetzt auch nicht durchgehen lassen. #00:09:08#

**I:** Dann direkt der zweite Fall: Alle arbeiten wieder und ein Kind wirft das Mäppchen auf den Boden und rennt raus. #00:09:13#

**B4:** (3) Hmm (überlegend). Eine leider häufige Reaktion. (.) Also ich meine, die Frustrationstoleranz ist bei manchen Kindern halt so (1). Wenn es das erste Mal war, würde ich eben auch noch (1) hinterhergehen und noch fragen was ist. Aber ich meine, bei manchen Kindern ist es halt, wenn sie frustriert sind, dass sie dann halt so reagieren, wenn es was Bekanntes ist, würde ich das Kind auch mal ruhig 5 Minuten rausgehen lassen, in der Hoffnung, dass sich das Kind eben selbst mal wieder beruhigt. Manche brauchen das halt. (.) Aber klar, Aufsichtspflicht und so (lacht) muss man auch immer noch im Auge behalten, aber (.) #00:09:51#

**I:** Aber bei manchen Kindern, weiß man es halt. #00:09:52#

**B4:** Genau, genau. Ich meine, bei uns ist ja auch noch der Flur. Also (1) ja. (1) Aber eigentlich schon rausgehen, alleine wegen der Aufsichtspflicht. #00:10:02#

**I:** Okee. Ähm (.) dann eine weitere Frage: Wie intervenierst du denn im Vorhinein? Also was machst du vorher, dass sich (.) positiv daraus auswirkt, dass weniger Störungen entstehen. #00:10:17#

**B4:** (3) Ja (1) Also jetzt, zwei die sich jetzt nicht riechen können, die würde ich jetzt auch nicht unbedingt direkt nebeneinandersetzten. (1) Hmm (überlegend). Störende Sachen würde ich auch vom Tisch nehmen lassen, also (1) klar bringen wir sowieso keine Spielsachen mit, aber wenn da mal irgendwas mitgebracht werden sollte, dann würde ich das halt auch wegtun (1) ähm (1) ja und dann muss halt geguckt werden, aus was die Störung sich eben ergibt. #00:10:51#

**I:** Aus was entwickelt auch #00:10:52#

**B4:** Genau. #00:10:52#

**I:** Würdest du sagen, dass auch die Beziehungsarbeit, die du ja über die vier Jahre betreibst, sich auch präventiv auf Unterrichtsstörungen auswirkt? (2) Also gegen Störungen hilft #00:11:04#

**B4:** Ja, ja doch. (1) Weil ich meine, dann habe ich auch eine gute Beziehung zu den Kindern, und dann (.) ja dann, auch dieses, was man dann in die Pfanne haut und so, also (1) dann ist auch einfach der Respekt größer und ähm ja. (1) Ich denke schon, wenn man eine gute Beziehung zu den Kindern hat, dann wirkt sich das ja allgemein auf den Unterricht aus (1) und dann haben die Kinder vielleicht auch keinen Grund zu stören oder Blödsinn zu machen. (1) Ich mein, das hat man ja auch häufig – vielleicht musst du das jetzt wegschneiden (lacht) – wenn man irgendwie auch Vertretungskräfte hat, die irgendwie noch keine Beziehung aufgebaut haben, die tuen sich ja auch schwieriger. Oder Fachlehrer, die (.) eben auch, weniger Beziehung aufbauen. #00:11:50#

**I:** Ja auf jeden Fall. #00:11:51#

**B4:** Wenn du jetzt nur zwei Stunden Kunst oder nur zwei Stunden Reli oder nur zwei Stunden Musik, dann ist das ja schon schwieriger eine Beziehung aufzubauen als… (1) #00:11:59#

**I:** Als wenn du Mathe, Deutsch, Sachunterricht in deiner Klasse drin hast. #00:12:03#

**B4:** Genau, genau. #00:12:03#

**I:** Okay, und dann käme ich schon zur letzten Frage: Hast du irgendwie ein bestimmtes Repertoire oder ja (.) bestimmte Strategien, die du regelmäßig einsetzt, bei Unterrichtsstörungen? Also irgendwie mal hingehen oder sowas. #00:12:19#

**B4:** (1) Ähm, klar, logisch. Hingehen und so (.). Oder eben auch, zu meiner Zeit war das ja eben noch mit dem Klangstab und so, um da eben für Ruhe zu sorgen oder zu meiner Zeit eben dann der Leisefuchs. Was jetzt so im Moment total aktuell ist, auch weil wir jetzt diese musikalische Grundschule sind, ist jetzt eben dieses mit den Klatschspielen. Dass man einfach einen Takt vorklatscht, und dann ja (1) müssen die Kinder ja eh alles aus den Händen legen, dann klatschen die eben den Rhythmus nach und dann kommt man in dem Moment irgendwie so zur Ruhe. (.) Oder eben dieses Kommando Brezel, dass die Kinder so die Arme verschränken müssen, und dann haben die ja auch nichts mehr in den Armen (.) und dann ähm ja. (1) Aber auf jeden Fall, es ist nicht die Stimme, es ist nicht das Lauterwerden, das bringt eigentlich nichts. Also eher das Gegenteil, eher selbst leise werden ähm und dann eben. Oder auch Stillefuchs machen, und die Kinder, die dem folgen, dann eben sagen: Dankeschön an X und Dankeschön an Y, die das eben gemerkt haben und (.) mitmachen. (1). Also positive Bestärkung. #00:13:36#

**I:** Gut. (.) Super, das wars auch schon, vielen Dank für deine Zeit! #00:13:42#

**B4:** Sehr gerne! #00:13:43#

### 12.2.5 Interview B5

| | |
|---|---|
| Interview Nummer | 5 |
| Datum des Interviews | 09.12.2022 |
| Dauer des Interviews | 19:21 min |
| Befragte Person, Bemerkung | B5, Klassenlehrerin in einer jahrgangsübergreifenden Reformschule (Montessorischule Worms), pädagogische Geschäftsführerin, stellvertretende Schulleiterin, Fachlehrerin Forschen |

**I:** Hallo. Schön, dass das so spontan geklappt hat! Also ich habe – wie gesagt – in meiner Masterarbeit ein bisschen die Montessorischule und Regelschule im Vergleich im Bezug auf Classroom Management, Beziehungsarbeit und Unterrichtsstörung und trage das so ein bisschen zusammen. (1) Und das Erste, was mir natürlich aufgefallen ist, sind die ganz anderen Räumlichkeiten und ganz andere Raumgestaltung (.). Ähm würdest du sagen, dass das (1) ein (.) Classroom Management ist oder benennt ihr das irgendwie anders? #00:00:29#

**B5:** Wir nennen das vorbereitete Umgebung. #00:00:31#

**I:** Mhm (zustimmend #00:00:32#

**B5:** Also die vorbereitete Umgebung ermöglicht es ähm uns und den Kindern jederzeit auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen. (.) Ähm es (.) hat den Vorteil für uns Lehrkräfte, dass wir (1) nicht so viel Vorbereitungszeit brauchen, weil wir quasi jederzeit ans Regal gehen können und das, was wir ähm (.) nutzen und aus dem Regal nehmen und für die Kinder ist es ansprechend. Sie können sich auch selbstständig jederzeit eine Arbeit suchen. Ähm (.) wichtig ist, dass bei den Materialien natürlich eine Ordnung herrscht, dass sie für die Kinder gut erreichbar sind, dass es übersichtlich ist, logisch auch aufgebaut ist ähm, damit die Kinder wissen, wo (.) wo sie es finden und wo sie es hinterher auch wieder hinräumen und ähm das Material natürlich auch eingeführt wird. Also ein Kind kann erst dann selbstständig mit einem Material arbeiten, wenn es eine Einführung dazu bekommen hat. Aber die vorbereitete Umgebung ermöglicht es, ähm dass (.) die Kinder sehr selbstständig arbeiten und dass (.) sie

eben auch sehr individualisiert arbeiten können, Ja. (1) Also es heißt vorbereitende Umgebung. (1) Das Kind hat jederzeit die Wahl (.), mit was es arbeiten möchte. #00:01:47#

**I:** Mhm (zustimmend). Also die wichtigsten Aspekte sind auch eigentlich die Materialien und die Umgebung. #00:01:52#

**B5:** (.) Genau.#00:01:53#

**I:** Kommt das auch so ein bisschen auf die – das kam jetzt in den vorherigen Interviews manchmal – auch so die Raumaufteilung an, also wie die Tische stehen oder ob es bestimmte Ecken gibt. #00:02:04#

**B5:** Mm Mm (ablehnend). Also da wir hier ja nicht in einem klassischen Schulgebäude sind, sondern sehr unterschiedliche Räume haben, müssen wir ganz (1) flexibel sein in der Raumnutzung. (.) In in meinem Klassenzimmer ist es ja so, dass hinter der Nische jetzt ein großer Teppich liegt. Natürlich sollte ein Teppich, oder der Versammlungsplatz, jetzt nicht dort sein, wo (.) immer Verkehr ist und auch Bodenarbeitsplätze sollten so gestaltet sein, dass (1) sie arbeiten können (.). #00:02:31#

**I:** Und nicht ständig jemand durchläuft. #00:02:32#

**B5:** Genau, nicht ständig jemand durchläuft und man umgerannt wird ähm. (.) Was noch ein ganz wichtiger Aspekt ist, wie haben nicht so viele Tischarbeitsplätze, wie wir Kinder haben, das heißt es gibt immer Kinder, die ausweichen <u>müssen</u> auf den Boden. Wir haben Knietische, die haben wir jetzt relativ neue und (.) die werden auch sehr gut angenommen von den Kindern. (1) Gerade Kinder, die so ein bisschen mehr Bewegung brauchen beim Arbeiten, die ein bisschen hibbeliger sind, die sind auf dem Boden (.) ja, mehr geerdet. Ähm ganz auf dem Boden zu schreiben ist für die Handhaltung natürlich schwierig, deswegen ist der Knietisch eben ein guter ein guter (.) Kompromiss, genau. Hmm. (.) Und, was auch wichtig ist, äh die Kinder haben keine festen Plätze. #00:03:14#

**I:** Ja, das habe ich auch schon gesehen, dass man auch die Bilder hat, von sich, die man dann auf die Materialien legen kann. #00:03:21#

**B5:** Ja und deswegen ist es auch wichtig, dass wir jeden Nachmittag aufräumen, damit am nächsten Tag jedes Kind auch die freie Wahl des Platzes hat. Das ist auch ein wichtiger Aspekt. #00:03:31#

**I:** Und (.) ähm die Materialien, die sind ja spezielle Montessori Materialien. Sind die denn hier dauerhaft da, so über Klasse zu Klasse oder muss du da immer neu etwas anschaffen. #00:03:46#

**B5:** Nein, also die sind immer da. Also wir haben die jetzt über die Jahre angeschafft, natürlich äh die wichtigen und bekannten Montessori Materialien besonders im Bereich der Mathematik, aber im Bereich Deutsch (1) kann man nicht nur auf Montessori Materialien zurückgreifen, weil (.) das ursprüngliche Montessori Material zum Beispiel gar keine Arbeit im Bereich Rechtschreibung vorgesehen hat, weil italienisch eine lautgetreuer Sprache ist, deswegen hat sie das Thema Rechtschreibung niemals so behandelt, wie wir es hier ähm nötig haben. Und dann muss man dann ähm andere Materialien finden, also es ist eine Mischung aus ähm (.) klassischen Montessori Materialien und (.) ähm Freiarbeitsmaterialien, die von anderen Pädagogen entwickelt wurden. #00:04:26#

**I:** Okay. Äh, dann würde ich eigentlich schon zu meinem nächsten Block kommen, und zwar zu der Beziehungsbildung beziehungsweise zu der Beziehungsarbeit. (.) Was für einen Stellenwert (.) rechnest du denn der Beziehungsarbeit zu. #00:04:41#

**B5:** Einen extrem hohen Stellenwert. (1) Also ähm (.) es ist ja bei uns nicht so, wie in einer Regelschule, dass man sagt, so jetzt alle Kinder machen das gleiche. Das heißt die Kinder sehen links der Nachbar schlägt das Buch auf auf Seite 9, rechts der Nachbar schlägt das Buch auf auf Seite 9, also schlage ich auch das Buch auf auf Seite 9. Also das heißt der Lehrer hat gar nicht die (.) Notwendigkeit in eine Beziehung zu gehen, weil die Kinder, selbst wenn sie sich nicht am Lehrer orientieren, sondern an den Mitschülern, sehen sie, was die anderen machen und werden dadurch entsprechend (.) mitgenommen. Ähm (.) bei uns ist es ja so, dass jedes Kind (.) ähm ja im schlimmsten Fall, sage ich mal in Anführungsstrichen (lacht), jeder macht was anderes. Manchmal gibt es auch Gruppenbildung, wo dann Kinder auch gemeinsam arbeiten, aber ähm wir sind ja so individualisiert, dass jedes Kind was anderes macht und dann ähm (.) manchmal ist es dann so, dass (.) wenn man eine Einführung macht und ein Kind arbeitet mit etwas (1) da kein Kind, dass das Kind dann mitzieht, ja. Und ähm das ist ein Aspekt, warum es wichtig ist, mit dem Kind in Beziehung zu gehen, weil man halt direkt im Kontakt ist mit dem einzelnen Kind und dann ähm ist grundsätzlich in der Schule sinnvoll mit Kindern in Beziehung zu treten, also auch in der Regelschule. #00:06:01#

**I:** Ja auf jeden Fall. #00:06:03#

**B5:** Weil man auf der Beziehungsebene viel mehr erreichen kann, ja. Also wir gehen mit den Kindern auf Augenhöhe (.). gleichzeitig müssen wir sie aber auch lenken und führen, also oft wird Montessori Pädagogik so verstanden: Ach ja da machen die Kinder ja alle, was sie wollen. Das stimmt natürlich nur in Grenzen. Ja, also sie dürfen sich (.) sie dürfen frei wählen, aber sie sind immer verpflichtet zu arbeiten. #00:06:30#

**I:** Mhm. (zustimmend) #00:06:31#

**B5:** Und ähm (1) wir müssen sie (.) dahin gehend lenken, dass sie sich auch (.) selbst herausfordern. #00:06:40#

**I:** Dass sie sich auch mit dem beschäftigen, was #00:06:42#

**B5:** was sie noch nicht können, genau. Und äh das geht auch nur über die Beziehungsebene, weil es geht nicht: Ich möchte, dass du das machst. Ähm da machen die Kinder (.) zu. Also das funktioniert nicht. So und äh (.) es hilft auch das Kind gut zu kennen und den Punkt des Interesses herauszufinden. Also ein Beispiel: Ich habe einen Erstklässler und der ist (.) sehr (1) sensibel. So (.) ist sehr fit im Kopf, (1) hat keine Ausdauer, also bleibt nur ganz kurz immer an den Sachen dran. Wenn er merkt: Das kann ich, dann langweilt es ihn, wenn er merkt: Das kann ich nicht, dann tut er es weg, weil das kann er noch nicht. Also es ist ganz ganz ganz ganz schwierig (lacht) und ähm da den Punkt des Interesses zu finden – das ist jetzt in dem Fall Pokémon – (.) also wir haben ein riesen großes Pokémon-Buch und über (.) also er schreibt jetzt die Steckbriefe ab, also Name, Größe, Gewicht und darüber lernt er jetzt schreiben, Buchstaben schreiben, Zahlen schreiben. #00: 07:46#

**I:** Also auch an den individuellen Interessen die Kinder abholen. #00:07:49#

**B5:** Genau. Und die Kinder entwickeln sich aber. Die kommen irgendwann also (1) in der ersten Klasse ist es ganz schwierig, da muss man immer vom Punkt des Interesses äh versuchen auszugehen und (.) herauszufinden, weil die Kinder wollen ja auch einfach lernen. Die sind die sind einfach zu (.) ähm begleiten. Und (1) die sagen: Ich möchte gerne rechnen lernen, ich möchte gerne die Buchstaben schreiben lernen und wenn man denen dann was gibt, dann machen die das auch. Aber andere also manche eben auch nicht. So und die äh die Kinder entwickeln sich eben und irgendwann kommen alle an den Punkt, spätestens in der vierten Klasse, dass das Vernunftdenken einsetzt. Und ähm, dass sie dann, also ab der dritten Klasse geht es los, aber in der vierten Klasse wird es ganz deutlich, dass man dann den Kindern auch

vermitteln kann: Das hier musst du jetzt aber lernen, ob du es möchtest oder nicht, weil es nötig ist. #00:08:36#

**I:** Mhm (zustimmend). Aber ist das nicht (.) manchmal (.) zu spät? #00:08:40#

**B5:** Naja es (1) wie gesagt, es geht ja in der dritten Klasse ungefähr los, also (.) #00:08:44#

**I:** Stimmt, dann hat man ja noch (.) dann ist ja noch (1) Zeit. #00:08:48#

**B5:** Genau, also ich habe jetzt zum Beispiel zwei Drittklässler, die (.) sind ähm (.) die waren wahnsinnig interessiert an allen Themen, zu denen man ein Referat halten kann. (1) Schriftlich wunderbar, lesen ganz früh, (.) aber alles, was mit Zahlen zu tun hat ging gar nicht, ja. Wir haben mit Mühe und Not sozusagen Ende der zweiten Klasse den Zahlenraum 100 (.) erreicht, dass sie sich da ein bisschen so orientieren können, und jetzt geht es halt um das Thema Kopfrechnen im Zahlenraum 100. Und das 1x1 haben wir natürlich auch noch nicht gemacht. (1) Aber jetzt erst komme ich bei diesen beiden Kindern zum Punkt, dass ich sagen kann: Es ist echt nötig. Und ich kann mit denen auch Absprachen treffen, so: Du machst das nächste Referat erst, wenn (.) #00:09:26#

**I:** wenn du in Mathe so und so weit bist. #00:09:28#

**B5:** Genau, ja. #00:09:29#

**I:** Ah okay, interessant. (1) Und (.) obwohl, das hast du eigentlich schon angesprochen, inwieweit du die Beziehung dann aufbaust zu den Schülern, einfach die Individualität (1) bei den Interessen abholen. #00:09:40#

**B5:** Ja genau. #00:09:41#

**I:** Gut, dann käme ich schon zum nächsten Block und zwar zu den Unterrichtsstörungen. Und – wie du schon gesagt hast – das habe ich auch beim Schreiben gemerkt, wird (.) meistens von außen anders aufgefasst, so ein bisschen (.) larifari sag ich jetzt mal. Ähm würdest du sagen, dass es überhaupt Unterrichtsstörungen gibt und benennt ihr das auch anders? #00:10:04#

**B5:** Also es gibt durchaus Unterrichtsstörungen. (.) Ähm Unterricht passt vielleicht als Wort nicht so gut in dem Zusammenhang (.) #00:10:12#

**I:** Eben… #00:10:13#

**B5:** Aber es gibt Störungen in während der freien Arbeit ähm, ganz oft sind es Kinder, die befreundet sind, äh, dass die halt, dass die ins Spiel verfallen, statt zu arbeiten und dass sie ins

Erzählen verfallen, anstatt zu arbeiten oder mal (.) in ähm überschwänglicher Freude und Lustigkeit durchs Klassenzimmer (.) hüpfen oder singen und ähm, dann (.) hilft es ja nichts, dann muss man das Kind daran erinnern, dass das Kind hier in einer Gemeinschaft ist, dass da drumherum ganz viele Kinder sitzen, die versuchen konzentriert zu arbeiten und ähm das muss man manchen Kindern sehr oft sagen und, (.) wenn es gar nicht geht, haben wir auch die Regel, wenn zwei Kinder halt nur spielen und nur reden und eben Quatsch machen, dass wir sie dann auch tatsächlich trennen. Also (.) da gibt es dann schon auch eine Konsequenz, die kennen die Kinder auch, also es ist sozusagen ihre Entscheidung, wir sagen dann mal: Schafft ihr das? Und wenn nicht, dann ist die Konsequenz, dass ihr an zwei getrennten Plätzen arbeitet und das wird aber auch gut akzeptiert von den Kindern, weil sie eben auch merken: Okay, wenn ich alleine arbeite, kann ich es, dann komm ich ja voran. #00:11:20#

**I:** Und dann klappt es. #00:11:21#

**B5:** Ja, dann klappt es. (1) Und äh (.) man agiert (.) also man man reagiert (.) immer in dem Moment, wenn es eine Störung gibt oder gibt gibt eine Rückmeldung. #00:11:32#

**I:** Okay, also du intervenierst dann auch sehr früh? #00:11:35#

**B5:** Ja, ja. Also ich sag auch, dieser Spruch, der da hinten hängt, und den haben wir lustigerweise auch gerade die Woche ähm hat den ein Kind vorgelesen ähm und dann haben wir uns darüber eben auch unterhalten. Freiheit und Disziplin sind zwei Seiten einer Medaille. Und wir sagen, oder vermitteln den Kinder: Sie können jede Freiheit haben, (.) sie haben die freie Wahl der der Arbeit, also was sie arbeiten möchten, mit wem sie arbeiten möchten, wo sie arbeiten möchten, wie lange sie an einem Thema arbeiten möchten. Aber das setzt auf der anderen Seite voraus, dass sie eben halt auch ähm diszipliniert sind, also dass sie (1) tatsächlich auch arbeiten und keinen Quatsch machen. Ähm oder dass sie sich an Pausenzeiten halten, sonst brauchen sie eine Aufsicht, ja. Also ähm (1) immer auch (.) ja dem Kind die Verantwortung (.) aufzuzeigen, die es hat, für sein (.) Vorwärtskommen, dass sie sich herausfordern, das, was ich vorhin schon gesagt habe, das ist den Kinder also das wird den Kindern früh bewusst. #00:12:34#

**I:** Ja das glaub ich. #00:12:35#

**B5:** Und natürlich auch die Eltern sind Vorbild. #00:12:38#

**I:** Dann sind sie auch selbstständiger, als (.) also dann entwickeln sie ja von Anfang an eine Selbstständigkeit und Selbstverantwortung. #00:12:43#

**B5:** Genau. #00:12:43#

**I:** Okay. Ähm zählt zu Unterrichtsstörungen, oder Störungen, so nenne ich es jetzt mal, gibt es da so Abgrenzungen, was eine geringe Störung ist. Zum Beispiel jetzt sowas wie ich lenke mich ab, weil ich mit meinem Gruppennachbarn reden oder eben auch gravierende. (.) Also wo du sagen würdest: Das ist jetzt so eine alltägliche Störung, die halt mal vorkommt, weil es ist ja selbstverständlich, wenn man so eine heterogene Lerngruppe hat und manche, wo du sagen würdest, dass das jetzt wirklich ein Einzelfall ist, aber da muss ich total gesondert drauf reagieren. #00:13:16#

**B5:** (1) Also diese Einzelfälle, auf die man gesondert reagieren muss, passieren eigentlich eher in den Pausenzeiten, wenn die (.) Kinder halt in Konflikt geraten. [*Kinder kommen in den Raum hinein und fragen etwas*] (lacht). Also die [Kinder, die reingekommen sind] haben jetzt eine Stoppuhr dabei und wissen, sie dürfen 15 Minuten Pause machen. #00:13:44#

**I:** Ach cool #00:13:45#

**B5:** Einer ist Zeitwächter (1) Wenn es nicht klappt, also gerade bei der Gruppe, also das Mädchen, was jetzt die Stoppuhr dabei hatte, ist ein ähm G-Kind, die hat also eine Integrationskraft und, wenn das mit der Zeit nicht klappt, dann wissen die Kinder, dann geht die Integrationskraft mit in die Pause. #00:14:00#

**I:** Ah #00:14:01#

**B5:** Ja, und das finden die Kinder natürlich doof. Ne, also müssen sie jetzt lernen, selbstständig auf die Zeit zu achten, ja. (.) Aber wo war ich grade (1) ach ja, genau, die Störung, diese diese ähm (.) starken ähm Störungen, bei denen ich intervenieren muss, passieren meistens eher in den Pausen, also außerhalb des Klassenzimmers, das Kinder in ein Konflikt geraten. Manchmal auch während der Arbeit, dann merke ich: Oh, da ist gerade schlechte Stimmung, einer sondert sich ab aus der Gruppe und dann frage ich natürlich nach. Aber so richtig richtig gravierende Unterrichtsstörungen habe ich jetzt in meiner Lerngruppe nicht, also nicht in dem Falle, dass da jetzt einer wie ein Wirbelwind durchs Klassenzimmer fegt und (3) massiv, nein eigentlich nicht. Also eher so das alltägliche, die kommen ins Quatschen, die kommen ins Spielen, die lenken sich ab, sowas. #00:14:52#

**I:** Okay. Ich hätte jetzt noch zwei Beispiele aus einem klassischen Regelschulunterricht und es würde mich interessieren, wie du als Pädagogin mit anderem Schwerpunkt quasi darauf reagieren würdest und auch, wie du es einordnen würdest. Und zwar ähm (.) es ist Lernzeit, alle

sitzen und machen was und ein Kind äh spitzt immer wieder jeden seiner Stifte, obwohl diese eigentlich alle schon gespitzt sind und jetzt für jeden Stift immer wieder zum Mülleimer, leert ihn aus, geht wieder zurück. Also es ist quasi ein dauerhaftes Pendeln (.) zwischen Mäppchen und Mülleimer. #00:15:32#

**B5:** Okay, (.) dann würde ich, also dann wäre mein erster Gedanke: Das Kind ist entweder unterfordert oder überfordert mit dem, was es tun soll. Also muss ich schauen, was ist denn gerade die Aufgabe, mit was beschäftigt sich das Kind denn eigentlich gerade. Und (.) ähm, wenn es unterfordert ist, also wenn es gelangweilt ist, dann frage ich: Was brauchst du, sollen wir eine andere Aufgabe raussuchen? Wenn es überfordert ist, muss ich natürlich helfen. #00:15:58#

**I:** Ja. #00:15:58#

**B5:** Ja, das wäre jetzt meine Reaktion. Also, ja ich denke mal, ich würde es so interpretieren, dass es gerade so ein Fluchtverhalten ist, von dem was es eigentlich tun soll. Ähm (.) ja, was natürlich auch sein kann, wenn es jetzt auf gar nichts anderes eingeht, dass das Kind irgendetwas anderes beschäftigt, ja, dass da irgendwas im Kopf rumgeht und das Spitzen sozusagen ähm eine Art meditatives ähm meditativer Zustand ist, weil es gerade eben (.) #00:16:27#

**I:** Gerade am Denken ist. #00:16:28#

**B5:** Genau. Vielleicht hat es ein (.) Problem, es äh fällt (.) ist mit Stress aus dem Haus gegangen morgens und dann würde ich nachfragen: Was brauchst du gerade oder gibt es irgendwas, worüber du sprechen möchtest? Ja. #00:16:45#

**I:** Ja, okay. Ähm (.) genau, das zweite Beispiel wäre, dass ein Kind einfach, obwohl es vorher auch ruhig gearbeitet hat, auf einmal einfach das Mäppchen und die Arbeitsmaterialien auf den Boden wirft und (.) rausrennt beziehungsweise rausstürmt. #00:17:04#

**B5:** Okay, das muss ich mir jetzt erstmal vorstellen, weil (lacht). #00:17:08#

**I:** Das kommt hier nicht vor? (lacht) #00:17:10#

**B5:** Nein (lacht). Ähm (4) also, dass ein Kind frustriert ist, kommt schon auch vor. Also gerade, ähm das eine I-Kind erlebt täglich eigentlich große Frustration, weil es halt merkt, es kann gewisse Sachen nicht, aber ähm das drückt sich nicht so extrem aus, dass jetzt Sachen hingeworfen werden. Äh, aber natürlich würde ich dann auch erstmal gucken, was ist die

Ursache. Also (1) auch wieder auf die Beziehungsebene gehen. Was ist los, was braucht das Kind gerade, was hat den so geärgert. (2) Ähm (.) auf keinen Fall (.) strafen, weil das Kind hat ja gerade ein Problem (.) ähm (3) ja. #00:17:54#

**I:** Okay, spannend. (1) Würdest du auch sagen, dass es (.) bestimmte Dinge gibt, die im Vorhinein quasi darauf auswirken können, dass es zu weniger Störungen kommt. Also neben der Beziehungsarbeit. #00:18:07#

**B5:** Genau, die Beziehungsarbeit, aber ich glaube auch schon die Freiheit, das tun zu können, was sie möchten, beziehungsweise wofür sie sich entschieden haben. Also es gibt ja auch Kinder, die können nicht aus der Ganzen, aus dem ganzen Angebot auswählen, weil sie damit überfordert sind. Also diesen Kindern gibt man dann eine Wahl, du kannst das machen oder das. Also es geht zum Beispiel los mit: Möchtest du was mit Zahlen machen bei den ganz Kleinen oder mit Buchstaben? Dann, wenn sie sagen mit Zahlen: Okay, möchtest du ähm (.) rechnen mit dem Material oder möchtest du zum Beispiel das Hunderterfeld legen. Und dann versucht man so herauszufinden, was der Punkt des Interesses ist. #00:18:46#

**I:** Ja, im Endeffekt ist es ja eine Fülle an Materialien und ich kann mir auch vorstellen, dass Kinder damit – besonders am Anfang – überfordert sind. #00:18:52#

**B5:** Ja, genau (lacht). Und dann versucht man halt über so einen Entscheidungsbaum zu dem Punkt zu kommen. Aber das Kind hat immer eine Entscheidung getroffen. Und ähm in dem Moment (.) ist es ja eigentlich schon zufrieden. (1) So ist meine Erfahrung. #00:19:06#

**I:** Ja, stimmt. Okay. Ja, das wars auch schon. Vielen Dank nochmal! Es war super interessant, vor allem, weil ja jetzt die anderen Interviews von der Regelschule auch (.) noch im Kopf hatte. #00:19:19#

**B5:** Ja gerne! #00:19:21#

### 12.2.6 Interview B6

| | |
|---|---|
| Interview Nummer | 6 |
| Datum des Interviews | 09.12.2022 |
| Dauer des Interviews | 18:03 min |
| Befragte Person, Bemerkung | B6, Klassenlehrerin in einer jahrgangsübergreifenden Reformschule (Montessorischule Worms), Schulleiterin |

**I:** Hallo, schön dass es geklappt hat! Also ich hatte dir die Fragen ja schonmal geschickt, aber nochmal kurz als kleine Einleitung. #00:00:06#

**B6:** Ich habe auch gar nicht mehr geguckt. (lacht) #00:00:08#

**I:** Das macht gar nichts (lacht). Also ich schreibe über Classroom Management, Beziehungsarbeit oder Beziehungsbildung und über Unterrichtsstörungen. Und (.) ja, stelle so ein bisschen Montessorischule und Regelschule gegenüber, deswegen sind auch so ein paar Schulen, auf die Regelschule bezogen, einfach, damit ich das ein bisschen vergleichen kann. Ähm genau. Zuerst auffallend sind natürlich die unterschiedlichen (.) Räume im Vergleich zu einer Regelschule, die sind ja ganz anders aufgebaut. Nennt ihr das hier trotzdem Classroom Management oder habt ihr (.) für diese Raumgestaltung quasi einen anderen (.) Begriff. #00:00:44#

**B6:** Also für die Raumgestaltung, wir sagen halt, dass wir ein offenes Konzept haben, weil wir eigentlich auch möchten, dass jetzt aus meiner Gruppe Erde, auch mal Kinder arbeiten mit Kindern aus der Gruppe Wasser oder Feuer, die unten sind. Classroom Management insofern verstehen wir so, dass es darum geht, dass es um die Beziehung zwischen den Pädagogen in der Lerngruppe und den Kindern geht. Also wie ähm installiere ich Regeln, wie (.) regle ich Konflikte, das heute, was ihr gesehen habt, war jetzt ganz (.) ganz krass, der Konflikt [*Bezug auf individuelle Konsequenz für das Verhalten eines Einzelnen, welches am Vormittag innerhalb des Kreises mit allen Kindern besprochen wurde*]. Auch, weil ja weil der einfach schon (.) tausendmal besprochen worden ist, mit den Kindern allein und (.) ähm das hat auch was mit Classroom Management zu tun. Meine Kollegin hat mich zum Beispiel angesprochen

und hat gesagt: Du kannst das doch so nicht machen im Kreis vor allen Kindern. Aber genau das ist es. Also die anderen müssen auch was mitlernen. Also nachdem man (1) 15 Gespräche hatte mit ihm allein und es nichts bringt, muss man irgendwann sagen: So jetzt brauche ich Unterstützung und das auch von anderen Kindern. Es muss auch klar sein, dass man halt ähm, wie man sich dabei fühlt. Und das ist halt uns wichtig. Aber es ist schon eine Art Classroom Management zu gucken, wie händelt man denn die unterschiedlichen Charaktere in der Lerngruppe. #00:01:58#

**I:** Mhm (zustimmen) okay. (.) Dafür stehen dann ja auch die unterschiedlichen Materialien bereit, um eben diese Unterschiedlichkeit zu händeln, oder geht es da eher um die Persönlichkeit als um das Fachliche. #00:02:12#

**B6:** Also da geht's, bei uns also bei Classroom Management geht es glaube ich eher so erstmal um das Fachliche und das Installieren von Regeln und von Umgangsformen. Für uns ist alles andere, also meinst du jetzt das Montessori Material? #00:02:26#

**I:** Ja. #00:02:26#

**B6:** Genau, das sind Materialien, die halt für die fachliche Entwicklung der Kinder sind. Da geht's darum, wie entwickelt man die in bestimmten (.) in Mathe oder Deutsch weiter. Genau, wir haben natürlich auch soziale Elemente als ähm Material, die man einfach (.) ähm (1) ja, die man dafür nutzt einfach, dass das eine Klassengemeinschaft wird. Wir haben jedes Jahr die Aufgabe mit neuen Schülern die Klasse wieder neu zu entwickeln und deshalb treten da auch ähnliche Probleme oder halt mal auch ganz andere Probleme auf. Aber dadurch, dass mal Viertklässler gehen und neue Erstklässler kommen, ist es halt jedes Jahr eine Herausforderung #00:03:02#

**I:** Ja, das glaub ich. Ich hatte vorne gesehen, dass ihr so ein Regelboard, nee so ein Diensteboard habt, wo ja Blumendienst, Frühstücksdienst und so weiter. #00:03:11#

**B6:** Ja, also die Kinder sollen ja hier lernen viel Verantwortung zu übernehmen und auch viel (.) zu lernen, was so den Alltag angeht und dazu gehören auch, dass wir eben alle gemeinsam auf unsere Räume achten und ähm das ähm ist zum Beispiel was, wenn man jetzt sieht, dass hier alles total unordentlich ist, das würde ich jetzt nicht selbst aufräumen. Da würde ich irgendwann einen Kreis machen und sagen: Leute, in der Büchereiecke sieht es grade ganz grauenvoll aus, bitte regelt das. Und dann ist mir das aber auch egal wer es dann macht, es ist dann wichtig, dass es gemacht wird. #00:03:41#

**I:** Okay. Also auch sehr selbstverantwortlich. #00:03:43#

**B6:** Ja genau. #00:03:44#

**I:** Gut, dann äh käme ich eigentlich schon zu der Beziehungsbildung. Welchen Stellenwert rechnest du denn der Beziehungsbildung bei? #00:03:54#

**B6:** Ähm sehr ähm einen massiv hohen Stellenwert hier (lacht). Also ich glaube ohne Beziehung, ich gehe jetzt davon aus von Pädagogin zu Kind? #00:04:02#

**I:** Ja! #00:04:02#

**B6:** Da ist es so, dass man hier (1) ich glaube, nicht richtig glücklich wird. (1) #00:04:09#

**I:** Wenn man das nicht (.) kann. #00:04:11#

**B6:** Wenn man das nicht hat. Also das, was man manchmal, ich nehme jetzt mal die Parallele Regelschule hat, dass man da ein Lehrer ist und man wirkt freundlich auf die Kinder, aber man denkt in Wirklichkeit: (.) Ich kann dich gar nicht leiden, aber ja das hast du toll gemacht. (1) Und das merken unsere Kinder. Und dann sind die sehr verhaltensoriginell und ich glaube es rentiert sich zu jedem Kind (.) es ist immer so, es gibt Kinder, die sind einem sehr sympathisch und es gibt Kinder, da braucht man sehr lange (.) muss man den Weg suchen, um einfach herauszufinden, was ist das für ein Kind, wie denkt das, wie bekomm ich (.) was sind seine Interessen. Und ähm, deshalb ist das ähm total wichtig. Ich glaube sonst ist auch so ein Kreis, wie du jetzt gesehen hast, überhaupt nicht möglich. Ohne Beziehungsbildung geht sowas nicht, die denken (.) keine Ahnung was sie dann denken (lacht), die denken: Oh Gott. Die Kinder melden mir, und ich würde nicht sagen, dass ich nicht streng bin, sondern ich finde, dass ich sehr streng bin, aber alle Kinder aus meiner Gruppe melden mir zurück: Nein, du bist nicht streng. Aber sie melden mir zurück, dass ich im Recht bin und das ist mir wichtig. Und mir ist auch wichtig, dass die kommen und sagen mir geht es heute schlecht, weil. Und dass man da auch ein bisschen einen Blick für hat, weil individuelles Lernen hat ganz viel mit Beziehung zu tun und die (.) Kinder lernen (1) in diesem Alter für den Lehrer. (.) Und für sonst niemanden, für die Eltern vielleicht noch ein bisschen, aber dann nur unter Druck, aber im Grunde genommen, steht und fällt die Schulzeit sowieso mit den Lehrern, also es ist einfach so, und die Studienzeit auch (lacht). #00:05:43#

**I:** (lacht) Ja. Und inwieweit baust du diese Beziehung auf? Also ähm was investierst du rein? #00:05:52#

**B6:** Ich glaube alles, was ich habe. (1) Alles, also wirklich. Ich würde auch in diese Schule nicht gehen, wenn das nicht (.) also ich könnte auch mit keinem Kind arbeiten, ich komme aus einem anderen Bereich, da war das existenziell wichtig um zu Überleben, ich komme aus der Jugendheimerziehung mit äh sehr äh (.) sehr sehr stark äh kriminellen Jugendlichen und das geht nur über Beziehung. Also ich finde auch, dass das, was ist, was in einem (1) Studium in der Schule, egal wo, das wird so vernachlässigt: Wie lernen Kinder? Und die lernen nun mal am besten über die Beziehungsebene. Die lernen besser, wenn du sagst: Du, ich weiß, jetzt hier (.) dir geht's heute nicht gut und du bist jetzt auch grade irgendwie nervös, ja und jetzt ist noch Besuch da, aber jetzt überlegen wir mal, was ist denn das, was du gut kannst und an was willst du weiterarbeiten und es muss eigentlich auch sehr viel Vertrauen da sein von den Kindern zum Pädagogen. #00:06:45#

**I:** Also würdest du sagen, dass sich eine positive Beziehungsarbeit natürlich auf den Unterricht und dann auch auf das individuelle Lernen auswirkt. #00:06:54#

**B6:** Definitiv! Ja. Und ähm gerade bei Kindern, die sowieso schon ein paar Probleme haben, ich sag jetzt mal in der Konzentration, wenn man dann keine Beziehungsebene hat, dann (.) wird sich das verschlimmern. #00:07:04#

**I:** Okay. Dann käme ich jetzt schon zum dritten Block, und zwar zu Unterrichtsstörungen. Ähm es ist ja immer so ein bisschen, ja den, ja so der Fehlschluss, den da manche haben, dass hier alles (.) durchgelassen wird, wenn man (.) so die breite Masse befragt. Ähm (1) gibt es denn überhaupt für euch Unterrichtsstörungen oder ab wann beginnen sie? #00:07:30#

**B6:** Mhm (zustimmend). Also ja, es gibt Unterrichtsstörungen insofern, dass wir (1) also Montessorischulen sollten sehr sozial arbeiten. Also Beziehungsebene hatten wir ja eben. Jetzt ist es so, man hat eine Darbietung, man hat zum Beispiel das Wortartenmärchen, da sagt man: Juchu, das ist hier Prinz Nomen und ähm fängt an Dinge zu benennen und es gibt Kinder, die kugeln sich im Kreis rum, die fangen an zu gickern, die fangen an zu erzählen und irgendwann merkt man anhand der Stimme: Okay, jetzt rede ich schon so laut, jetzt äh (.) ja. Und das ist halt individuell nach Person jetzt stimmt hier irgendetwas nicht, weil manchmal ist man ja auch wirklich sehr vertieft (2) und dann müssen wir auch sagen: Pass auf, bitte hör jetzt zu, wenn es mir wichtig ist, gibt es zwei Möglichkeiten. Wenn es wichtig ist, dass das Kind die Erzählung mitkriegt, dann muss ich wie in der Regelschule auch sagen: Ich erwarte von dir, dass du dich jetzt hinsetzt und dass du hier zuhörst. Allerdings in dem Wissen, dass das Kind jetzt hier sitzt und überhaupt nichts mitbekommt, weil es einfach nicht zuhören will. Oder ich sage zum

Beispiel: In Ordnung, das Wortartenmärchen zum Beispiel ist sehr lang (1). Du möchtest es gerade nicht hören. Das ist ein Zweitklässler, der hat es schonmal gehört und hat noch zwei Jahre Zeit, um es nochmal zu hören, da kann man dann auch sagen: Okee dann geh raus und arbeite bitte weiter an deinem Material. (1) Da haben wir grade gestern im Team drüber gesprochen, wenn es ein Erstklässler ist, und es geht um Buchstabeneinführung und die ganze Einführung dauert halt zehn Minuten, ist das etwas, was man erwarten kann und auch Disziplin und Regeln gehören in eine Montessorischule. (.) Und deshalb, also es geht um einen individuellen Lernweg. (1) Das heißt Freiheit, mit einem Kind, was sowieso schon strukturiert ist, sagt: Okay, ich habe zwei Arbeiten, ich arbeite da jetzt dran, ich versuch das also ich versuche das zu verstehen, was wollen denn die Pädagogen, was soll ich denn Lernen und was interessiert mich und arbeite da auch dran. Und das ist ein Kind, das bekommt dann ganz viel Freiheit. Denn wenn dieses Kind dann irgendwann sagt: Ja, ich bin jetzt fertig, ich möchte jetzt das und das machen. Dann können wir sagen: Ja. Ein Kind was aber, (.) sich eine Arbeit sucht, drei Striche drauf macht, aufspringt, durch die Gegend rennt, andere Kinder stört, irgendwie rechts und links einmal austeilt, wieder zurück rennt, etwas Neues rauszieht, ja! Das ist (1) #00:09:37#

**I:** Das ist dann auch schon eine gravierendere (1) Störung dann. #00:09:41#

**B6:** Das ist keine Störung in dem Sinne, weil unsere Kinder das akzeptieren, wir sind das gewohnt. Also wir haben ganz viele Kinder, die so sind. #00:09:46#

**I:** Okay #00:09:47#

**B6:** Aber die Kinder brauchen danach eine Ansage, die heißt: So, pass auf (.) ja, du hast die Freiheit dir ein Material auszusuchen und dann geben wir aber auch Material vor. Wir können dann sagen: Du hast jetzt in Mathe die Möglichkeit mit dem großen Rechenrahmen oder (.) an deinen Ziffern weiterzuarbeiten, such dir bitte was aus. #00:10:02#

**I:** Das man das Angebot auch was eindämmt. #00:10:05#

**B6:** Genau, und die brauchen dann Grenzen, das ist ganz wichtig. Und wir haben hier auch Verstärkerpläne, wenn das der individuelle Weg des Kindes das benötigt. (1) Wenn ich ein Kind mit ADHS hier habe (.) und das grade eine große Rolle spielt, dann muss ich dem Kind auch den Rahmen geben und – also Montessori bedeutet Freiheit und Individualität, ja. Aber nicht Freiheit um jeden Preis. Montessori hat selbst gesagt: Die Freiheit endet da, wo die

Freiheit des anderen beginnt. (1) Und das muss den Kindern auch klar sein. Also ich finde (.) Montessori sehr strukturiert. #00:10:34#

**I:** Ja so wie beschrieben, dann auf jeden Fall. (1) Dann habe ich jetzt noch zwei Beispiele aus einem Regelschulalltag beziehungsweise mal mehr mal weniger Alltag. Vielleicht könntest du darauf, ja sagen, wie du die Situation einschätzt und wie du darauf reagierst, oder ob man überhaupt drauf reagiert. #00:10:54#

**B6:** Okay. #00:10:55#

**I:** Das Erste beschreibt ein Kind, das immer wieder die Stifte spitzt. Die sind eigentlich schon alle gut gespitzt, aber es pendelt immer wieder (.) zwischen Mülleimer und Tisch hin und her. #00:11:07#

**B6:** Ja, das kennen wir auch. #00:11:09#

**I:** Wie würdest du (.) darauf reagieren? Oder überhaupt? #00:11:12#

**B6:** (1) Naja, ich würde das Kind fragen, ob es jetzt ob ob die Stifte immer wieder kaputt gehen und dann (.) würde ich tatsächlich fragen: Pass auf, ich habe beobachtet – und das ist dann so – du bist jetzt zum sechsten Mal da und spitzt deine Stifte. Also bald ist nichts mehr an dem Stift dran. Ich habe da immer so ein bisschen ja auch einiges an Humor dabei. Erkläre mir mal, warum du die Stifte jetzt unbedingt spitzen musst, oder kann es sein, dass du gar nicht weißt, was du grade machen willst? Oder ist das, was du machen willst gerade totlangweilig? Und dann bekomm ich eine Antwort hoffe ich und vielleicht krieg ich auch die Antwort (1) ähm: Ich weiß einfach nicht, was ich tun soll, ja und ich will das grade nicht machen. Ja und dann müssen wir uns auf den Weg begeben und was was was suchen, was besser ist. Und auch, wenn das nur ist: Bitte mach doch nicht deine Stifte kaputt. Vielleicht kommt aber auch die Antwort: Jedes Mal, wenn ich irgendwie (.) diesen Stift ansetze ist die ganze Spitze abgebrochen. Dann sollte ich mir mal die Motorik angucken und gucken, warum das passiert, also (.) das zeigt uns ja immer was und das ist bei uns wichtig. Jedes Verhalten von einem Kind, zeigt uns was. #00:12:15#

**I:** Und hat einen Ursprung. #00:12:16#

**B6:** Ja. Wir sind auch nur Menschen, wir sind auch mal genervt und sagen: Ey, jetzt aber. Aber in Wirklichkeit geht dann jeder nochmal Heim und denkt sich: Hmm (.) komisch. Aber das passiert (1) also bei Stiftspitzen sind wir das schon so gewohnt, das passiert automatisch, das

wir dann sagen: Okay, jetzt pass auf, entweder gebe ich dir jetzt mal einen Stift und den kannst du dann auch runterspitzen, wenn das dein Bedürfnis ist, aber (lacht) danach, wäre ich dafür, dass wir mal gucken, was du denn arbeitest. #00:12:40#

**I:** Ja (lacht). Und (.) die (.) das zweite Beispiel wäre, in einer Arbeitsphase ähm, wo eigentlich konzentriert gearbeitet wird, wirft ein Kind die Materialien und das Mäppchen auf den Boden und (.) rennt raus. #00:12:54#

**B6:** Joa. (1) Rennt raus, ganz raus? #00:12:58#

**I:** Erstmal nur aus dem Raum. #00:13:00#

**B6:** Ja, dann würde ich glaube ich erstmal dasitzen, würde mir die Augenbrauen hochziehen und würde mal fragen: Was war das denn? Und dann würde ich irgendeine Antwort von dem Umfeld dieses Kindes bekommen. Wenn es nur ein Schulterzucken wäre, würde ich mal rausgehen, das Kind suchen und fragen, was dafür der Grund war. Und dann muss man sich tatsächlich die Zeit nehmen den Grund herauszufinden. (2) Also und da (.) muss ich sagen, haben wir einen deutlichen Vorteil gegenüber der Regelschule, (.) komischerweise in der Vierer-AG passiert eigentlich das Gleiche, sobald der Lehrer in der Regelschule den Raum verlässt, ist da gegebenenfalls Halli-Galli und (.) keine Ahnung, jeder geht über Tische und Bänke. (.) Manchmal, je nach Klientel wahrscheinlich auch, bei uns passiert das eher nicht. Bei uns wären alle so schockiert darüber, dass er das Mäppchen geworfen hat, dass da erstmal Totenstille ist und ich erstmal wunderbar rausgehen kann und mit dem Kind das besprechen kann und dann ist es gut. #00:13:52#

**I:** Okay. (.) Gibt es noch weitere reaktive Strategien, die du (.) so nutzt. Oder würdest du schon sagen, deine Hauptpunkte sind darüber reden, die Ursachen finden ähm. #00:14:03#

**B6:** Das ist sehr individuell, es kommt immer auf das Kind drauf an. Also auch die Entscheidung heute für diesen Kreis (1) war ähm, eine (.) sehr spontane Entscheidung, also ich hatte gestern, also witzigerweise habe ich das Kind, was heute, um das es eigentlich ging, hat ja nichts formulieren können. Aber ich habe einen Instagram-Account. (.) Und das Kind wollte irgendwann unbedingt wissen, ob ich auf Instagram bin und dann hat sich das Kind einen Instagram-Account geschaffen, auf dem es einen Follower gibt, das bin ich und äh eine einzige ein einziges Mitglied und das bin auch ich. (lacht) Und irgendwann habe ich eine Nachricht auf Instagram bekommen, die mich sehr erstaunt hat, und ähm (.) das Reden mit dem Kind war total schwierig darüber, ähm (.) und dann waren die ähm gab es ja hier eine Krankheitswelle

und es waren beide immer nie da, gleichzeitig, und jetzt waren sie die Woche da und ich hatte keine Zeit und jetzt kam gestern mal eine Mail von der Mutter. Und ich wusste, dass das schwierig wird erstmal, aber ich wusste, dass das ein Thema ist, was alle wirklich angeht, und deshalb habe ich das, nachdem es viele Einzelgespräche gab, jetzt mal in den Kreis gezogen. (.) Das ist eine Entscheidung (.), dahinter muss man dann als Pädagoge stehen, weil es kann Folgendes passieren: Also A könnte jetzt sein, dass sich irgendwelche Eltern aufregen, dass sie es im Kreis besprochen haben, keine Ahnung was, da muss man sagen, es war notwendig. B, was auch passiert ist, es kommen Kollegen und sagen: Warum hast du das im Kreis besprochen. (lacht) Ähm, also das zieht so ein bisschen was hinter sich, aber ich versuche (.) authentisch zu sein. Ich glaube das ist das Wichtigste im Umgang mit Kindern. Es gibt keine (.) Strategie. Montessori ist keine Methode, sondern eine Haltung. Also (1) es ist eine Haltung dem Kind viel zuzutrauen und gleichzeitig es aber zu unterstützen, wenn es Hilfe braucht und manchmal Dinge zu hinterfragen (1) und das kann man nur, wenn man authentisch ist. Deshalb würde ich niemals, ich arbeite grade eine Kollegin ein, die tut sich hier wirklich sehr sehr sehr schwer aus der Regelschule und da war die eine wunderbare Lehrerin, aber sie sagt sie hat solche Kinder noch nie gesehen, wie es hier gibt. Natürlich hat sie die Kinder gesehen, aber die sind in einem anderen Setting in der Regelschule. (1) Und dann sind die Kinder auch einfach anders. #00:16:11#

**I:** Ja klar. #00:16:11#

**B6:** Und ich (.) kann ihr nicht sagen, mach das so wie ich, weil sie ein völlig anderer Typ ist und sie kann es nicht so machen wie ich, sie muss ihren eigenen Weg finden. (2) #00:16:20#

**I:** Ja. Okay. Dann käme ich auch schon zur letzten Frage, und zwar wie du versuchst im Vorhinein zu intervenieren. Also ob du zum Beispiel, wie vorhin schon gesagt, diese Regeln, diese Dienste, diese Selbstverantwortung, ähm hast du da noch mehr, wodurch die quasi im Vorhinein Störungen (.) vermeidest. Oder sagst du das ergibt sich dadurch, dass (.) die Kinder eh so viel Freiraum haben. #00:16:42#

**B6:** Wir haben ein Patensystem schonmal, das heißt jeder Erstklässler, das sind ja meistens so sechs, die in eine Lerngruppe jedes Jahr kommen, hat einen Paten, (1) und äh das Kind kann den Paten fragen, (.) wir haben Klassensprecher, die sehr viel Verantwortung bekommen. (.) Und ähm (1) ja (1) was machen wir noch, wie haben einen Klassenrat, wie haben Schulrat, also wir haben also den Kreis, den können auch Kind führen, den ich heute geführt habe. Also das war jetzt mal mein Recht zu sagen: Ich möchte jetzt einen Kreis machen und den mache ich

jetzt auch. Genauso gut kann aber auch ein Kind kommen und sagen: Du, ich möchte jetzt gerne über etwas sprechen, wir brauchen einen Kreis. (1) Dann machen wir auch das. Und den Schulrat haben wir einmal im Monat, da werfen alle Kinder im Laufe des Monats einen Zettel in die Box, was sie gerade (.) nervt und was sie wissen, kann man in der Klasse selbst nicht besprechen, weil es geht um Toiletten, (.) Pause, Spielzeit oder Sonstiges. #00:17:36#

**I:** Also was quasi alle, die Schule betrifft. #00:17:38#

**B6:** Genau und dann, das das machen auch die Klassensprecher. Also die Klassensprecher von allen drei Klassen treffen sich im Schulrat und verteilen dann einen Zeitwächter, einen Regelwächter und sie selbst packen die Zettel aus, lesen das vor, fragen denjenigen, der das geschrieben hat, ob das ein Wunsch ist, oder ob sie das besprechen sollen. Überlegen dann wie viel Zeit sie brauchen und sprechen darüber. #00:17:58#

**I:** Okay. (1) Dann vielen Dank für das Interview. #00:18:02#

**B6:** Sehr gerne! #00:18:03#

### 12.2.7 Interview B7

| | |
|---|---|
| Interview Nummer | 7 |
| Datum des Interviews | 09.12.2022 |
| Dauer des Interviews | 13:45 min |
| Befragte Person, Bemerkung | B7, Auszubildende in einer jahrgangsübergreifenden Reformschule (Montessorischule Worms);<br>leichte grammatikalische Fehler werden innerhalb der Transkription bereinigt |

**I:** Hallo, schön dass es jetzt so ganz spontan und ganz kurzfristig geklappt hat! Es geht um Classroom Management, also Klassenraumgestaltung, dann um Beziehungsarbeit und um Unterrichtsstörung. Was vielleicht auch ganz interessant ist, weil du ja noch nicht so lange an der Schule bist. (1) Und ja (.) dann würde ich einfach mal starten. #00:00:25#

**B7:** Ja gerne. #00:00:26#

**I:** Und zwar: Was kannst du dir denn so unter dem Begriff Classroom Management vorstellen? #00:00:30#

**B7:** Gut organsierte Klassenraumstruktur? #00:00:33#

**I:** Ja zum Beispiel! #00:00:34#

**B7:** Ja? Okay dann ja das. #00:00:36#

**I:** Würdest du sagen, dass das Lernen und so hier auch unter den Begriff Classroom Management fällt, oder würdest du das irgendwie anders (.) ja, benennen, weil (.) es ja doch auch zum Beispiel räumliche Unterschiede gibt, also (.) sehr viel weiter und weitläufiger. #00:00:49#

**B7:** Ja, aber das das gehört auch zum Prinzip von Montessori, weil die Kinder müssen sich bewegen und manchmal, wenn ich zum Beispiel bemerke, dass das Kind (.) Bewegung braucht, kann ich es auch nach unten schicken. Einfach mal eine Treppe nach unten oder oben und eigentlich ist diese freie Gestaltung für dieses Prinzip wichtig. #00:01:09#

**I:** Mhm (zustimmend), okay. Dann würde für dich zum Classroom Management quasi diese verschiedenen Räume gehören, wo du auch ausweichen kannst zur Not, gehören? (.) Also, wenn du Kinder nach unten schicken kannst, wenn sie Bewegung brauchen und so. (1) Zählt da auch sowas wie die Materialien dazu, die hier sind? #00:01:28#

**B7:** Ja, also genau die Materialien gehören auch dazu, weil (.) äh auch Freiwahl gehört auch zur Montessori Pädagogik. Und die Kinder dürfen auch selbst auswählen, das ist wichtig, dass das Kind auch sehen kann, was für eine Möglichkeit, was für eine Wahl habe ich. (.) Ja und auch hier die Arbeitszeit und die Anzahl von Arbeiten ist abgegrenzt, aber (.) ähm diese Auswahl ist doch wichtig, weil das Kind kann dann immer sehen: Ah das will ich auch machen und wenn ich dann damit fertig bin, kann ich etwas anderes auswählen. #00:02:03#

**I:** Okay, also das ist auch schon ein geregelter Ablauf, trotz der (.) ja hauptsächlichen vielen Freiarbeit. #00:02:08#

**B7:** (1) Ja. #00:02:10#

**I:** (1) Okay. (.) Gut. (1) Ja, wie werden denn diese Aspekte im Klassenzimmer und im Unterricht umgesetzt? (.) Zum Beispiel, dass die Materialien frei zugänglich sind und sowas. #00:02:24#

**B7:** Ja und das Kind, die die Kinder bekommen zuerst eine Darbietung und es war zum Beispiel vor zwei oder drei Wochen, da haben wir eine Mathewerkstatt gemacht, da haben wir viele verschiedenen Materialien, die man ähm für Subtraktion, Addition und alle anderen, Multiplikation auch, nutzen kann und Aufgaben machen kann. Das haben wir in den ganzen drei Räumen aufgebaut und für alle Kinder gezeigt, wie dieses Material funktioniert, zuerst die Zahlenzerlegung, dann (.) schon die Addition. Und lustig ist, dass man das zweite nicht zeigen muss. Also sie verstehen es selbst, wie Subtraktion funktioniert, (.) und ja. Bei Multiplikation schon, aber bei Plus und Minus, das ist schon, das mussten wir nur einfach zeigen und ähm das Kind hat die Wahl und kann Material wählen, dass es interessiert. Und das ist auch wichtig, dass man nicht sofort direkt mit diesem Material arbeiten muss nach der Darbietung. Aber bei Kindern bleibt es in Erinnerung: Ah, wir haben damals was Tolles gemacht, das hat mir so viel Spaß gemacht, ich will jetzt mit dem Murmelbrett arbeiten. Und also das Praktikum, die Praxis hat schon gezeigt, dass die ähm (.) nach zwei oder drei Wochen kommen sie zu mir und sagen: Jetzt will ich mit dem Material arbeiten, weil wir damals so eine tolle Mathewerkstatt gemacht. #00:03:50#

**I:** Also merken die sich das auch. #00:03:52#

**B7:** Genau, ja. Komischerweise hätte ich nicht gedacht, aber ja (lacht). #00:03:56#

**I:** (lacht) Okay. Dann käme ich jetzt schon zu meinem zweiten Block, und zwar zu der Beziehungsarbeit und der Beziehungsbildung. Welchen Stellenwert rechnest du der denn zu? #00:04:08#

**B7:** Das ist sehr wichtig in der Montessori Pädagogik. Ähm bei mir, bei meiner Arbeit ist die Beziehung wirklich ganz ganz wichtig, weil man muss einen individuellen Weg für jedes Kind finden. Ähm (.) jeder lernt anders und jeder hat seine eigene Geschwindigkeit und (.) diesen Weg zu finden ist vor allem Arbeit der Pädagogen (.) und von Erzieherinnen. Wie wie kann ich (.) dem Kind helfen ja (.) Plus-Aufgaben zu verstehen oder wie kann ich dem Kind helfen Spaß am Schreiben zu haben. Das ist die Hauptaufgabe und Hauptarbeit von Erziehern und Pädagogen. #00:04:49#

**I:** Und das schafft man auch besser, indem man eine gute Beziehung zu den Kindern hat? #00:04:53#

**B7:** Ja, natürlich. Weil dadurch, dass du (.) ähm immer überlegst, was passt zu diesem Kind besser, musst du das Kind auch besser kennen lernen. Also was sind seine Interessen, was hat er was interessiert ihn, was macht er in seiner Freizeit (1) auf was hat er Lust allgemein. Und auch durch dieses Sprechen immer kommt so eine (1) diese Beziehung. Die Arbeit ist also wirklich sehr sehr wichtig. #00:05:23#

**I:** Mhm (zustimmend). Also würdest du sagen, du baust diese Beziehung auf, indem du einfach dich mit den Schülern auch privat, also „privat“, irgendwie mal über die Interessen unterhältst, ohne, dass es jetzt nur um (.) Mathe oder Deutsch geht. #00:05:37#

**B7:** Also wir sprechen oft, weil wir haben auch das Thema Kosmos. Ja, es ist uns ein ganz wichtiger Aspekt der Montessori Pädagogik ähm (.) und (1) zum Kosmos gehört eben auch (.) eigene Forschung und wenn das Kind beim Spazieren mit den Eltern einen Stein gefunden hat, dann kommt er damit und dann kommt dieses private Leben (.) in den Unterricht. Oder zum Beispiel, wenn (1) ja das Kind interessiert sich für Minecraft. (1) Dann darf er auch das Referat über Minecraft machen, dann darf er dazu ein Poster gestalten. #00:06:11#

**I:** (1) Ja. (.) Die haben dann ja auch selbst mehr Spaß dran. #00:06:16#

**B7:** Ja natürlich. #00:06:17#

**I:** Ja, okay. Dann ich habe das Interview auch in einer Regelschule geführt, deswegen kommen jetzt, ja vielleicht überschneidende oder gegenüberstellende Fragen. Ähm und zwar zum Thema Unterrichtsstörungen. Würdest du sagen, dass es (.) überhaupt Unterrichtsstörungen gibt? #00:06:36#

**B7:** (1) Hmm (3) ja. Also (1) das gibt es, also besonders hier [*zeigt auf speziellen Tisch*]. Nicht jedes Kind ist bereit voll konzentriert zu arbeiten. Dann ist er auch so ein (.) Störungsaspekt für andere Kinder in diesem Fall. Und ähm (1) #00:06:59#

**I:** Also eigentlich beginnt es für dich, wenn man andere ablenkt, wenn das Kind andere ablenkt. #00:07:04#

**B7:** Ja! Ja. (1) Das ist es vielleicht und auch wichtig ist von Seiten der Pädagogen auch nicht in die Arbeit reinzugehen. Weil die Kinder arbeiten selbstständig ganz ganz gut und ähm das ist auch so eine Kunst die Kinder arbeiten zu lassen. Weil sie machen es eigentlich und sie machen es gut und (.) manchmal brauchen sie nicht zu viele Pädagogen, nicht zu viele Lehrer neben sich. Und das, das muss ich noch üben. (lacht) #00:07:36#

**I:** (lacht) #00:07:39#

**B7:** Ja, das ist einfach ganz schwer, wenn ich sehe, dass (.) #00:07:41#

**I:** Wenn ein Fehler gemacht wurde nicht einzugreifen. #00:07:43#

**B7:** Ja genau, ja. Dann ist es wirklich also echt ganz schwer, dann denk ich: Naja, stopp jetzt, Moment mal, vielleicht merkt das Kind es selbst. (.) Und ja, es merkt es, es merkt es wirklich. #00:07:54#

**I:** Ja. (.) also dieses mit dem Ablenken der anderen Kinder hattest du ja schon als Störung gesagt, was ja schon regelmäßiger auch vorkommt, was ja klar ist in einer Gruppe. Ähm kommen auch irgendwann hier mal Störungen vor, die massiv sind also richtig schwerwiegend, wo du sagen würdest, dass das jetzt voll der Einzelfall ist, da muss ich auf jeden Fall (1) drauf reagieren. #00:08:16#

**B7:** (5) Hmm (.) meinst du die bei Kommunikation zwischen Kindern oder? #00:08:26#

**I:** Ja, oder auch ähm (.) #00:08:27#

**B7:** Naja, wenn sie Streit haben, dann schon klar. Aber da ist es auch, es gibt Regeln, die – wie gesagt – die Kinder brauchen auch Freiheit, die sollen versuchen ihre Konflikte erst selbst zu lösen. Dafür sprechen sie zuerst miteinander, die nächste Stufe sind Klassensprecher und wenn

es nicht klappt, dann Pädagogen und Lehrer. Und natürlich, wenn ich das sehe und beobachte einen Streit, versuche ich mich (.) nicht reinzu (.) #00:08:53#

**I:** dich zurückzunehmen. #00:08:54#

**B7:** Ja genau und versuche das ein bisschen von der Seite anzugucken und wenn es natürlich was Extremes ist, dann muss ich schon auch (1) eingreifen natürlich. #00:09:03#

**I:** Okay. Ähm, ich hätte jetzt zwei Beispiele und vielleicht könntest du sagen, ob du das jetzt schlimm findest oder nicht schlimm also als Störung und wie du dann darauf reagieren würdest? #00:09:12#

**B7:** Ja. #00:09:12#

**I:** Also das Erste ist: Das Kind arbeitet eigentlich, also sitzt am Platz und (.) spitzt immer wieder alle Stifte aus dem Mäppchen und geht wieder vor beziehungsweise zum Mülleimer, leert den aus, geht wieder zurück und hin und her. #00:09:28#

**B7:** (1) Also wenn er am Platzt sitzt aber nicht arbeitet würde ich vielleicht (.) lass mich nachdenken, ah (1) ich würde vielleicht zuerst fragen, ob (.) seine Arbeit ihn interessiert und ich werde gucken, was macht er, wie viel muss er machen und wie lange macht er diese Arbeit. Und (.) wenn ich zum Beispiel (1) weiß, dass er schon tages tage ta (.) tagelang (lacht) (1) also sehr lange an dieser Arbeit ist, dann würde ich auch vorschlagen, vielleicht etwas anderes zu machen. Und auch die freie Wahl geben, so (2). #00:10:14#

**I:** Also du würdest schon auch denken, dass ihm langweilig ist und er was Neues braucht. #00:10:18#

**B7:** Genau und diese Arbeit muss er vielleicht etwas zur Seite legen und (.) später, also was heißt später, eher am nächsten Tag, geht er weiter zu dieser Arbeit und parallel ja zwei Arbeiten gleichzeitig. Dann geh ich zum Fach und gucke, hat er eine andere Arbeit, wenn nein, darf er selbst auswählen. Dafür gebe ich dann so fünf Minuten, um zu sagen, was du machen willst, wenn er keine Wahl trifft, würde ich ihm dann was vorschlagen. (1) Aber ich würde reagieren und sagen es ist langweilig für Kinder. Das muss man dann helfen, muss was Neues her. #00:10:54#

**I:** Gut und das zweite Beispiel wäre, dass ähm (.) wieder ein Kind arbeitet und wirft auf einmal sein Mäppchen und seine Arbeitsmaterialien auf den Boden und ähm rennt dann raus. #00:11:06#

**B7:** Hmm (3) Ganz raus? #00:11:09#

**I:** Nur aus dem Raum raus. Also nicht raus raus, nur… #00:11:13#

**B7:** Ja okay. Ähm (.) dann würde ich vielleicht erst die anderen Kinder fragen, was passiert ist. Was hat ihn so geärgert und ich versuche das Kind immer im (.) Auge zu behalten, aber ähm zuerst würde ich schon warten, wenn das Kind sich beruhigt und Hilfe braucht, ob es zu mir kommt. Und (1) auf jeden Fall später an diesem Tag, es ist wichtig am gleichen Tag, würde ich fragen, was war los, hat dich jemand geärgert oder (.) also weil es gibt immer Gründe. #00:11:46#

**I:** Man muss eigentlich die Gründe (.) erfragen. #00:11:49#

**B7:** Genau. #00:11:49#

**I:** Okay, gut. Dann (1) ähm eine der letzten Fragen. Ähm (.) wie würdest du sagen was für vorbeugende Maßnahmen gibt es, damit Störungen (.) erst gar nicht vorkommen, damit die nicht passieren. #00:12:06#

**B7:** (2) #00:12:08#

**I:** Wie zum Beispiel Regeln oder #00:12:09#

**B7:** Kleine Gruppen vielleicht, weil vor zwei Wochen waren viele Kinder krank und wir waren zehn Kinder in der Schule, also in der Klasse und alle Kinder haben gearbeitet. Sowohl diejenigen, die normalerweise keine Arbeit finden und denen langweilig ist und die anderen Kinder ablenken, die haben gearbeitet. Und ich glaube die (1) kleine Gruppe kann auch eine Lösung sein und (.) ähm (3) ja und (2) irgendwie bei den Kindern auch das Interesse wecken am Lernen auch durch die Forschung, durch die verschiedenen Projekte und Referate, dass die Kinder nicht immer bei der gleichen Arbeit bleiben. (1) ja. #00:12:54#

**I:** Okay, interessant. Und es ist auch generell eher so, dass wenn ähm (.) jetzt jemand aufhört zu arbeiten oder so, dann eher danach geguckt wird, warum er jetzt aufgehört hat. (.) Vermutlich, weil es ihn dann nicht interessiert oder weil er dann anderes Interesse hat. #00:13:13#

**B7:** Naja, es gibt schon auch, es ist schon auch wichtig, dass wenn eine Arbeit angefangen wurde, die auch zu Ende gemacht wird. Also dann (.) das Kind muss dann lernen beim nächsten Mal muss er es sich vorher überlegen, ob er diese Arbeit bis zum Ende bringen kann. Und ähm,

wenn er aufgehört hat zu arbeiten, (2) also, er kann immer eine kurze Pause machen, aber muss dann zurück zur Arbeit. #00:13:49#

**I:** Okay. Gut, das war es dann auch schon! Vielen Dank. #00:13:43#

**B7:** Ja sehr gerne. #00:13:45#

## 12.3 Kategorienübersicht

HK = Hauptkategorien

SK = Subkategorien

| **Nummerierung** | **Kategoriebezeichnung** |
|---|---|
| **HK 1** | **Classroom Management** |
| SK 1.1 | Definition des Classroom Managements |
| SK 1.2 | Aspekte des Classroom Managements |
| SK 1.3 | Praktische Umsetzung des Classroom Managements |
| **HK 2** | **Beziehungsarbeit** |
| SK 2.1 | Stellenwert der Beziehungsarbeit |
| SK 2.2 | Aufbau der Beziehung seitens der Lehrkraft |
| SK 2.3 | Auswirkung der Beziehungsarbeit auf den Unterricht |
| **HK 3** | **Unterrichtsstörung** |
| SK 3.1 | Definition von Unterrichtsstörung |
| SK 3.2 | (Geringe und massive) Arten der Unterrichtsstörung |
| SK 3.3 | Präventive Maßnahmen für Unterrichtsstörungen |
| SK 3.4 | Reaktive Strategien gegen Unterrichtsstörung |

Kodierregeln unterscheiden sich zwischen Montessorischule und Regelschule

## 12.4 Kategorienhandbuch

### 12.4.1 Einordnung der Experteninterviews in das Kategoriesystem – Interview mit B1

| **Nummerierung** | **Kategoriebezeichnung** | **Definition/ Beschreibung der Kategorie** | **Ankerbeispiele aus dem Interview** | **Kodierregeln** (Die Kodierung findet statt, wenn folgende Aspekte genannt werden) |
|---|---|---|---|---|
| HK 1 | Classroom Managements | Aussagen über das individuelle Classroom Management jeder Lehrkraft. | | |
| SK 1.1 | Definition des Classroom Management | Kurze Zusammenfassung in 2 bis 3 Sätzen | *„Classroom Management beinhaltet für mich (.), die Rahmenbedingungen, die ermöglichen, dass Kinder individuell an ihrem Lernfortschritt (.) weiterarbeiten können ohne (.) Störungen, ohne, dass sie abgelenkt werden und, dass ich als Lehrkraft im Grund der Initiator dessen bin […].“ (B1, Z. 37 – 40).* | - (zielgerichteter) Fortschritt beim Arbeiten<br>- Strukturen<br>- Raumgestaltung<br>- Rolle der Lehrkraft<br>- situativ |
| SK 1.2 | Aspekte des Classroom Managements | Individuellen Meinung, welche Bereiche und welche Aspekte das Classroom Management im schulischen Alltag umfasst. | *„Also abschließend, Classroom Management ist mehr als nur Raumgestaltung, es umfasst meiner Meinung nach auch meine Rolle als Lehrkraft, die ich (1) Lernprozesse anstoßen soll, initiieren soll und (.) für* | s.o. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | *Kinder halt auch strukturiert vorgehen muss.“ (B1, Z. 27 – 30).*<br><br>*„Lehrerpersönlichkeit. Ich als Lehrkraft muss zumindest den Input geben, dass die Kinder selbstständig arbeiten können“ (B1, Z. 47-48).* | |
| SK 1.3 | Praktische Umsetzung des Classroom Managements | Individuelle praktische Umsetzung im eigenen Klassenzimmer (vorbeugend oder nachwirkend) | *„[…] durch ein sehr frühes Institutionalisieren von Regeln, die den Kindern eine Transparenz vermitteln […]“ (B1, Z. 55 – 56.)*<br><br>*„Wichtig dabei finde ich noch, dass ich auch Beziehungen zu den Kindern aufbaue“ (B1, Z. 65 – 66).* | - Regeln<br>- Beziehung<br>- Anweisungen<br>- gleichmäßiger Aufbau |
| HK 2 | Beziehungsarbeit | Bedeutsamkeit der Beziehungsarbeit und deren Auswirkungen auf den Unterricht | | |
| SK 2.1 | Stellenwert der Beziehungsarbeit | Individuell gesetzter Stellenwert der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern | *„[…] rechnest du der Beziehungsbildung doch einen hohen Stellenwert bei?“ (I, Z.69 – 70)*<br>*„Ja! Denn wenn ich um die Sorgen und Nöte und (.) Befindlichkeiten der Kinder weiß, kann ich Vieles ganz anders einschätzen.“ (B1, Z. 71 – 72.)* | - Ja-/ Nein-Aussagen<br>- beschreibende Adjektive (hoch/ niedrig)<br>-Begründungen der Aussage |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 2.2 | Aufbau der Beziehung | Was tut die Lehrkraft, um diese Beziehung aufzubauen | *„Im Grunde geht es ab dem ersten Schultag los.“ (B1, Z. 199).*<br><br>*„[…], dass ich im engen Austausch mit den Eltern auch weiß, wo grade Baustellen sind […] und die Kinder auch da abholen kann, wo sie sind mit ihren momentanen Befindlichkeiten.“ (B1, Z. 76 – 79).*<br><br>*„[…] dass ich sie ernst nehme in ihren Sorgen und Nöten […].“ (B1, Z. 200).*<br><br>*„[…], dass du viel investierst auch in die Beziehungsarbeit.“ (I, Z. 80 – 81.)*<br>*„Zeit und Gespräche, ja!“ (B1, Z. 82).* | - zeitliche Einordnung<br>- individuelle Begründungen und Praxisbeispiele |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 2.3 | Auswirkung der Beziehungsarbeit auf den Unterricht | Positive und negative Auswirkungen auf den Schulalltag, die der Beziehungsarbeit zu Grunde liegen. | *„Das merke ich so, dass die Kinder sich vertrauensvoll an mich wenden, Dinge erzählen, die sie bedrücken oder die sie toll fanden" (B1, Z. 85 – 86).*<br><br>*„[…] das merke ich aber auch in der Art des Arbeitens, dass die Kinder […] so selbstständig sind" (B1, Z. 87).*<br><br>*„[…] auch zunehmend selbstständiger an ihrer Sache arbeiten. Unabhängig davon, ob ich vorne als Dompteur stehe […]. Und das (.) rechne ich der Beziehungsarbeit zu […]. (B1, Z. 92 – 93).*<br><br>*„[…] Kinder transparent und offen auch von ihren Gefühlen berichten. Die dann natürlich auch Einfluss auf Motivation und Lernen haben." (B1, Z. 190 – 191).* | -positiv-/ negativ-Aussagen<br>- individuelle Auswirkungen aus der Praxiserfahrungen in Bezug auf Lernen, Lehrer-Schülerbeziehung, Klassenklima |
| HK 3 | Unterrichtsstörungen | Individuelles Verständnis von Unterrichtsstörungen, deren Prävention und Reaktion. | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 3.1 | Definition von Unterrichtsstörung | Individuelle Einschätzung was zu Unterrichtsstörungen zählt und ab wann sie vorliegen. | *„Für mich beginnen Unterrichtstörungen immer dann, wenn ich als Lehrkraft nicht meinen geplanten Unterricht (.) fortführen kann. […] Aber auch, wenn Mitschüler durch irgendwelche Handlungen von anderen Mitschülern gestört werden, sodass sie individuell nicht mehr so konzentriert arbeiten können." (B1, Z. 100 – 103).*<br><br>*„[…], wenn die geplante, initiierte Lernsituation nicht so fortgeführt werden kann, wie ursprünglich gedacht" (B1, Z. 106 – 107).* | - beginnend ab…<br>- individuelles Verständnis<br>- Folgeerscheinungen von Unterrichtsstörung<br>- Störungen von Schüler- und Lehrerseite |
| SK 3.2 | (Geringe und massive) Arten der Unterrichtsstörung | Individuelle Einschätzung des Schweregrades bestimmter Unterrichtsstörungen (geringe und massive) | Geringe Störungen:<br>*„[…] Unterrichtsstörungen beginnen bei mir schon sehr früh und ich finde zum Beispiel auch ein Kippeln am Stuhl, was zum Beispiel links und rechts ablenkt, schon eine geringe Störung" (B1, Z. 116 – 117).*<br><br>*„Auch schon provozierendes Gehen zum Mülleimer […] nimmt den Mitschülern die Konzentration" (B1, Z. 143 – 144).*<br><br>Massive Störungen:<br>*„[…] eine massive Störung hatte ich in der letzten Klasse ein Kind […], der sich dann unvermittelt von seinem Stuhl warf* | - beginnend ab…<br>- geringe Störung<br>- massive Störung<br>- situationsbedingt<br>- vereinzelt ausschlaggebende Beispiele aus der Praxis |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | *und den Stuhl hob und auf Mitschüler schmiss.“ (B1, Z. 118 – 119).*<br><br>*„Ein Schüler verlässt […] den Raum und wirft vorher noch zornig sein Mäppchen auf den Boden.“ (I, Z. 145 – 146).*<br>*„Ja, dass ist […] eine massive Störung, die dann auch meine Interaktion erfordert.“ (B1, Z. 150).* | |
| SK 3.3 | Präventive Maßnahmen gegen Unterrichtsstörungen | Individuelle vorbeugende Maßnahmen, welche sich positiv auf den Unterrichtsfluss und das Minimieren von Störungen auswirken. | *„Also zum einen (.) haben wir in der Klasse einen Regelkatalog.“ (B1, Z. 170).*<br><br>*„[…] mögliche[n] Ursachen [der Störung] rauskriegen, die dann weiteres (2) möglichst gutes Arbeiten auch ermöglichen.“ (B1, Z. 182 – 183).* | - vorab festgelegte Regeln und Rituale (inklusive mehrmaliger Besprechung dieser)<br>- Ursachen finden<br>- individuelle pädagogische Maßnahmen |
| SK 3.4 | Reaktive Strategien gegen Unterrichtsstörung | Individuelle, situationsbezogene Handlungen nach der Störung | Geringe Störungen*:*<br>*„Also bei dem kippelnden Kind würde ich eigentlich nur hingehen und das Kind antippen und vielleicht noch irgendwie verbal, so einfach den Kopf leicht schütteln.“ (B1, Z. 131 – 133).*<br><br>*„Die Kinder wissen auch, dass ich kurzfristig auch Sachen, die sie spielend ablenken, vorne auf dem Schreibtisch deponiere, die sie dann in der Pause oder spätestens am Ende des Schultages* | - nonverbale Reaktion<br>- verbale Reaktion<br>- besprochene Belohnungs-/ Bestrafungssysteme (Verstärkerpläne etc.)<br>- individuelle Sanktionen bei Regelverstößen und Störungen<br>- vereinzelt |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | *wieder abholen können.“ (B1, Z. 162 – 165).*<br><br>Massive Störungen:<br>*„Das ist eine Null-Toleranz-Schwelle. Also dann wird das Kind aus der Klasse erstmal rausgezogen und äh Eltern äh informiert, dass das Kind (.) momentan den Unterricht nicht mehr folgen kann und es sollte dann abgeholt werden.“ (B1, Z. 124 – 126).*<br><br>Allgemein:<br>*„Bei Regelübertretungen gibt es die und die Konsequenz und die gelten eigentlich immer gleich.“ (B1, Z. 230).*<br><br>*„Vielleicht auch mal ein Pausenverbot.“ (B1, Z. 237).*<br><br>*„[…], dass ich das auf das Verhalten und nicht auf das Kind beziehe, also, dass ich dem Kind klarmache, dass jetzt ähm die bestimmte Situation nicht gut war, aber dass ich das Kind trotzdem wertschätze.“ (B1, Z. 202 – 203).*<br><br>*„Um das [Unterrichtsstörungen] nicht zu verallgemeinern, sondern, dass man es wirklich nur auf die Situation bezieht […].“ (B1, Z. 214 – 215).* | ausschlaggebende Beispiele aus der Praxis |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | |

### 12.4.2 Einordnung der Experteninterviews in das Kategoriesystem – Interview mit B2

| **Nummerierung** | **Kategoriebezeichnung** | **Definition/ Beschreibung der Kategorie** | **Ankerbeispiele aus dem Interview** | **Kodierregeln** (Die Kodierung findet statt, wenn folgende Aspekte genannt werden) |
|---|---|---|---|---|
| HK 1 | Classroom Managements | Aussagen über das individuelle Classroom Management jeder Lehrkraft. | | |
| SK 1.1 | Definition des Classroom Management | Kurze Zusammenfassung in 2 bis 3 Sätzen | *„[…] alle Maßnahmen, die ich innerhalb meines Klassenraums ähm treffe (3), die von denen ich erwarte, dass sie sich günstig auf ein (.) Ziel (.) auswirken. Also irgendwie zweckgerichtete Maßnahmen […]." (B2, Z. 18 – 21).*<br><br>*„situations- und zeitgebunden" (B2, Z. 39).* | - (zielgerichteter) Fortschritt beim Arbeiten<br>- Strukturen<br>- Raumgestaltung<br>- Rolle der Lehrkraft<br>- situativ |
| SK 1.2 | Aspekte des Classroom Managements | Individuellen Meinung, welche Bereiche und welche Aspekte das Classroom Management im schulischen Alltag umfasst. | *„Zum Beispiel: Anordnung der Tische, die Aufbereitung der der (.) Lernmaterialien, wo leg ich was hin, wo deponiere ich was, wo hänge ich was auf, solche Dinge […]." (B2, Z. 23 – 25).* | s.o. |
| SK 1.3 | Praktische Umsetzung des Classroom Managements | Individuelle praktische Umsetzung im eigenen Klassenzimmer (vorbeugend oder nachwirkend) | *„Ich habe halt dann einen Aufbau, den sie jetzt schon kennen." (B2, Z. 46).* | - Regeln<br>- Beziehung<br>- Anweisungen |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | *„Die Anweisung erhalten sie natürlich immer, bevor sie loslegen.“ (B2, Z. 52).*<br><br>*„Das [praktische Umsetzung] kommt ja immer so ein bisschen auf (.) auf die Intention an, die ich (.) momentan (.) vorwiegend verfolge.“ (B2, Z.34 – 35).* | - gleichmäßiger Aufbau |
| HK 2 | Beziehungsarbeit | Bedeutsamkeit der Beziehungsarbeit und deren Auswirkungen auf den Unterricht | | |
| SK 2.1 | Stellenwert der Beziehungsarbeit | Individuell gesetzter Stellenwert der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern | *„[…], dass die Beziehung, die die Kinder (1) zum Lehrer, aber auch untereinander haben, ganz ganz groß ist, […], wenn es drum geht, (.) dass sie effektiv lernen sollen […].“ (B2, Z. 62 – 64).*<br><br>*„Grundvoraussetzung für Lernen ist für mich, dass ich mich wohlfühle. Und, wenn das nicht gegeben ist, […], ist es eigentlich eine schlechte Voraussetzung dafür, dass ich erfolgreich lernen kann.“ (B2, Z. 64 – 68).* | - Ja-/ Nein-Aussagen<br>- beschreibende Adjektive (hoch/ niedrig)<br>-Begründungen der Aussage |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 2.2 | Aufbau der Beziehung | Was tut die Lehrkraft, um diese Beziehung aufzubauen | *„Eigentlich an Tag 1" (B2, Z. 88).*<br><br>*„[…], dass ich immer sehr ehrlich bin. […] Die die hm wissen immer sehr genau, woran sie bei mir sind." (B2, Z. 95 – 96).* | - zeitliche Einordnung<br>- individuelle Begründungen und Praxisbeispiele |
| SK 2.3 | Auswirkungen der Beziehungsarbeit auf den Unterricht | Positive und negative Auswirkungen auf den Schulalltag, die der Beziehungsarbeit zu Grunde liegen. | *„Für mich hat das [Lehrerpersönlichkeit] immer eine riesen Rolle gespielt, inwieweit ich den Lehrer, (.) der da vor der Klasse stand, […] mochte." (B2, Z. 76 – 77).*<br>*„Das wirkt sich also auch immer auf das Lernen […] aus? (I, Z. 78).*<br>*„Ja! Zum Beispiel bei mir war das auch ganz extrem." (B2, Z. 79).* | - positiv-/ negativ-Aussagen<br>- individuelle Auswirkungen aus der Praxiserfahrungen in Bezug auf Lernen, Lehrer-Schülerbeziehung, Klassenklima |
| HK 3 | Unterrichtsstörungen | Individuelles Verständnis von Unterrichtsstörungen, deren Prävention und Reaktion. | | |
| SK 3.1 | Definition von Unterrichtsstörung | Individuelle Einschätzung was zu Unterrichtsstörungen zählt und ab wann sie vorliegen. | *„In dem Moment, […] wo ich merke, es nervt mich was. Ich fühle mich einfach gestört, ich fühl mich nicht mehr wohl, […] es liegt einfach eine Situation vor, die mich nervt. Sei es nun, ob es jetzt unterschwellig zu laut ist, oder ob […] eine Unruhe ist von Bewegungen her, die mich einfach ablenkt […]" (B2, Z. 123 – 126).* | - beginnend ab…<br>- individuelles Verständnis<br>- Folgeerscheinungen von Unterrichtsstörung<br>- Störungen von Schüler- und Lehrerseite |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 3.2 | (Geringe und massive) Arten der Unterrichtsstörung | Individuelle Einschätzung des Schweregrades bestimmter Unterrichtsstörungen (geringe und massive) | *„Also es kommt auch immer so ein bisschen auf das Kind an. […] Es gibt Kinder […], die sind so verpeilt, die schnallen das einfach nicht“ (B2, Z. 184 – 186).*<br><br>*„Eigentlich ist das situationsbedingt“ (B2, Z. 197).*<br><br>Geringe Störung:<br>*„[…] die die Kinder irgendwie nicht bewusst machen.“ (B2, Z. 136).*<br><br>Massive Störung:<br>*„[…] die Kinder legen es drauf an mich zu provozieren oder mich zu nerven, ja. Sie wollen stören, die wollen auffallen […].“ (Z. 142 – 143).* | - geringe Störung<br>- massive Störung<br>- situationsbedingt<br>- vereinzelt ausschlaggebende Beispiele aus der Praxis |
| SK 3.3 | Präventive Maßnahmen gegen Unterrichtsstörung | Individuelle vorbeugende Maßnahmen, welche sich positiv auf den Unterrichtsfluss und das Minimieren von Störungen auswirken. | *„Die normalen Verhaltensregeln, dass man leise zu sein hat, diese normalen Klassenregeln, dass man sich zu melden hat, dass man eben äh einfach nicht zu stören hat.“ (B2, Z. 231 – 233).*<br><br>*„[…] drüber reden, wenn es mal wieder einen Verstoß gab.“ (B2, Z. 235).* | - vorab festgelegte Regeln und Rituale (inklusive mehrmaliger Besprechung dieser)<br>- Ursachen finden<br>- individuelle pädagogische Maßnahmen |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 3.4 | Reaktive Strategien gegen Unterrichtsstörungen | Individuelle, situationsbezogene Handlungen nach der Störung | Geringe Störungen:<br>*„[…] erheb ich natürlich auch die Stimme […]“ (B2, Z. 155).*<br><br>*„Also erstmal halt immer der Blick, ne. Dann das Zeichen [Finger heben], dann das andere Zeichen [Leisefuchs].“ (B2, Z. 265 – 266).*<br><br>*„Dann geht man auch mal hin, oder man stellt sich hinter das Kind auch mal eine Zeit lang […]. Oder schieb einfach mal den Tisch weg vom Nachbarn, ohne viel zu sagen.“ (B2, Z. 272 – 275).*<br><br>*„Oder ich wechsle halt die […] Sitzplätze (B2, Z. 277).*<br><br>Massive Störung:<br>*„[…] viel schwieriger damit umzugehen, weil man muss natürlich überlegen, warum wollen sie das jetzt, was steckt dahinter“ (B2, Z. 144 – 145).*<br><br>*„[…] habe ich letztens einen zur A. in die Klasse geschickt, weil er einfach permanent mich und andere gestört hat.“ (B2, Z. 157 – 158).* | - nonverbale Reaktion<br>- verbale Reaktion<br>- besprochene Belohnungs-/ Bestrafungssysteme (Verstärkerpläne etc.)<br>- individuelle Sanktionen bei Regelverstößen und Störungen<br>- vereinzelt ausschlaggebende Beispiele aus der Praxis |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | *„[…], dass ich dann Kontakt mit den Eltern aufgenommen habe. Oder, wenn es ganz schlimm war […] dann ähm die dieses Kind haben abholen lassen direkt, weil es halt nicht zu beschulen war in dem Moment.“ (B2, Z. 164 – 166).*<br><br>*„[…] bei denen das ständig vorkam auch so einen Verstärkerplan […].“ (B2, Z. 168).* | |

### 12.4.3 Einordnung der Experteninterviews in das Kategoriesystem – Interview mit B3

| **Nummerierung** | **Kategoriebezeichnung** | **Definition/ Beschreibung der Kategorie** | **Ankerbeispiele aus dem Interview** | **Kodierregeln** (Die Kodierung findet statt, wenn folgende Aspekte genannt werden) |
|---|---|---|---|---|
| HK 1 | Classroom Managements | Aussagen über das individuelle Classroom Management jeder Lehrkraft. | | |
| SK 1.1 | Definition des Classroom Management | Kurze Zusammenfassung in 2 bis 3 Sätzen | *„Unterrichtsvorbereitung und die Struktur des Unterrichts […], dass es halt wirklich auf die Kinder zugeschnitten ist […]." (B3, Z. 16 – 17).*<br><br>*„Struktur des Unterrichts, Struktur des Klassenraums […]." (B3, Z. 28).* | - (zielgerichteter) Fortschritt beim Arbeiten<br>- Strukturen<br>- Raumgestaltung<br>- Rolle der Lehrkraft<br>- situativ |
| SK 1.2 | Aspekte des Classroom Managements | Individuellen Meinung, welche Bereiche und welche Aspekte das Classroom Management im schulischen Alltag umfasst. | *„Klarheit geben, […] wie der Ablauf heute ist." (B3, Z. 33).*<br><br>*„[…] deinen Unterricht strukturierst und deinen Unterricht klarmachst, also klar organisierst." (B3, Z. 42 – 43).* | s.o. |
| SK 1.3 | Praktische Umsetzung des Classroom Managements | Individuelle praktische Umsetzung im eigenen Klassenzimmer (vorbeugend oder nachwirkend) | *„[…] der Tagesablauf […] in Strukturen abläuft" (B3, Z. 34)*<br>*„[…] zum Beispiel den Stundenplan mit dem Pfeil […]" (I, Z. 49)*<br>*„Ja, genau." (B3, Z. 51)* | - Regeln<br>- Beziehung<br>- Anweisungen<br>- gleichmäßiger Aufbau |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| HK 2 | Beziehungsarbeit | Bedeutsamkeit der Beziehungsarbeit und deren Auswirkungen auf den Unterricht | | |
| SK 2.1 | Stellenwert der Beziehungsarbeit | Individuell gesetzter Stellenwert der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern | *„[…] den allerhöchsten Stellenwert in der Grundschule.“ (B3, Z. 55).* | - Ja-/ Nein-Aussagen<br>- beschreibende Adjektive (hoch/ niedrig)<br>-Begründungen der Aussage |
| SK 2.2 | Aufbau der Beziehung | Was tut die Lehrkraft, um diese Beziehung aufzubauen | *„[…] im Morgenkreis, […], weil die Kinder da auch nochmal ein bisschen was von sich erzählen können, oder man kann nochmal allgemeine Themen ansprechen“ (B3, Z. 75 – 77).*<br><br>*„[…] sich zu einem einzelnen Kind hinsetzt und einfach jedem Kind […] jeden Tag, […] Aufmerksamkeit schenkt“ (B3, Z. 79 – 81).* | - zeitliche Einordnung<br>- individuelle Begründungen und Praxisbeispiele |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 2.3 | Auswirkung der Beziehungsarbeit auf den Unterricht | Positive und negative Auswirkungen auf den Schulalltag, die der Beziehungsarbeit zu Grunde liegen. | *„Absolut!“ (B3, Z. 90)*<br><br>*„[…], dass Kinder für einen selbst arbeiten. Also, dass die […] das gut machen wollen, damit sie das für dich gut gemacht haben.“ (B3, Z. 94 – 95).*<br><br>*„[…], dass jetzt auch diese Ruhe und ruhige Stillephasen gibt, dann ist das ja auch eine Art von Beziehungsarbeit, weil ich den Kindern ja klarmache: Du selbst bist ja auch geschützt […].“ (B3, Z. 242 – 244).*<br><br>*„Und das sind oftmals auch Kinder, […] die über diese Beziehungsebene und persönliche Ebene gut zu kriegen sind.“ (B3, Z. 253 – 254).* | -positiv-/ negativ-Aussagen<br>- individuelle Auswirkungen aus der Praxiserfahrungen in Bezug auf Lernen, Lehrer-Schülerbeziehung, Klassenklima |
| HK 3 | Unterrichtsstörungen | Individuelles Verständnis von Unterrichtsstörungen, deren Prävention und Reaktion. | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 3.1 | Definition von Unterrichtsstörung | Individuelle Einschätzung was zu Unterrichtsstörungen zählt und ab wann sie vorliegen. | *„wie es einem selbst [als Lehrkraft] geht, das nimmt man dann vielleicht als Störung wahr, was man vielleicht an einem anderen Tag vielleicht gar nicht als Störung wahrnehmen würde." (B3, Z. 104 – 106).*<br><br>*„[…] auf unterschiedlichen Ebenen Störungen gibt." (B3, 107).*<br><br>*„[…], wenn der Unterricht einmal unterbrochen wird […]" (B3, Z. 108).*<br><br>*„[…] die Unterrichtsstörung, die man selber hervorruft, weil man manchmal, wenn die Kinder arbeiten, […] ich dann nochmal rein rufe." (B3, Z. 122 – 126).*<br>*„Dann gucken auch die, die eigentlich vorher fokussiert gearbeitet haben." (I, Z. 128).*<br>*„Genau!" (B3, Z. 129).*<br><br>*„[…], wenn man als Lehrkraft dann anfängt laut zu rufen und zu schreien." (B3, Z. 145).* | - beginnend ab…<br>- individuelles Verständnis<br>- Folgeerscheinungen von Unterrichtsstörung<br>- Störungen von Schüler- und Lehrerseite |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 3.2 | (Geringe und massive) Arten der Unterrichtsstörung | Individuelle Einschätzung des Schweregrades bestimmter Unterrichtsstörungen (geringe und massive) | Geringe Störungen:<br>*„[…], wenn ein Kind […] einfach nur ein bisschen rumkruschpelt oder halt […] den Nachbarn fragt.“ (B3, Z. 104).*<br><br>Massive Störungen:<br>*„Verletzung anderer Kinder, […], dass ein Kind wirklich […] gar nicht ruhig sitzen bleiben kann.“ (B3, Z. 138 – 139).* | - beginnend ab…<br>- geringe Störung<br>- massive Störung<br>- situationsbedingt<br>- vereinzelt ausschlaggebende Beispiele aus der Praxis |
| SK 3.3 | Präventive Maßnahmen gegen Unterrichtsstörungen | Individuelle vorbeugende Maßnahmen, welche sich positiv auf den Unterrichtsfluss und das Minimieren von Störungen auswirken. | *„[…] eine noch stärkere Struktur geben und noch mehr sagen […].“ (B3, Z. 218).*<br><br>*„[Meditationsmusik] als Ritual, so: Jetzt wird auch nicht mehr geredet.“ (B3, Z. 227).*<br><br>*„[…], wenn man deeskalierend rangeht und dem Kind auch einfach sagt: […] jetzt reden wir erstmal darüber.“ (B3, Z. 231 – 233)* | - vorab festgelegte Regeln und Rituale (inklusive mehrmaliger Besprechung dieser)<br>- Ursachen finden<br>- individuelle pädagogische Maßnahmen |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 3.4 | Reaktive Strategien gegen Unterrichtsstörung | Individuelle, situationsbezogene Handlungen nach der Störung | Geringe Störungen*:*<br>*„[…] das Kind ruhig und bestimmt hinweisen […]." (B3, Z. 144).*<br><br>*„[…] im Notfall wirklich mit der Sanktion, dass das Kind rausgehen muss oder in die Parallelklasse versetzt wird." (B3, Z. 150 – 151).*<br><br>*„Das Kind erstmal alleine hinsetzten an einen separaten Platz […] vielleicht auch mal alleine raussetzten […]." (B3, Z. 275 – 277).*<br><br>Massive Störungen:<br>*„[…] über Ordnungsmaßnahmen nachdenken […] oder man muss einfach vielleicht mit der Schulleitung, Schulpsychologen, Förderschullehrern […] in Kontakt treten." (B3, Z. 154 – 156).*<br><br>*„[…], wenn das dauerhaft ist, [schauen] wo eigentlich die Ursachen liegen." (B3, Z. 160).*<br><br>Allgemein:<br>*„[…], dass es den Kindern sinnvoll klar werden sollte, warum sie nicht stören sollen […]." (B3, Z. 271).* | - nonverbale Reaktion<br>- verbale Reaktion<br>- besprochene Belohnungs-/ Bestrafungssysteme (Verstärkerpläne etc.)<br>- individuelle Sanktionen bei Regelverstößen und Störungen<br>- vereinzelt ausschlaggebende Beispiele aus der Praxis |

### 12.4.4 Einordnung der Experteninterviews in das Kategoriesystem – Interview mit B4

| **Nummerierung** | **Kategoriebezeichnung** | **Definition/ Beschreibung der Kategorie** | **Ankerbeispiele aus dem Interview** | **Kodierregeln** (Die Kodierung findet statt, wenn folgende Aspekte genannt werden) |
|---|---|---|---|---|
| HK 1 | Classroom Managements | Aussagen über das individuelle Classroom Management jeder Lehrkraft. | | |
| SK 1.1 | Definition des Classroom Management | Kurze Zusammenfassung in 2 bis 3 Sätzen | *„[…] alles, was sich eben im Klassenraum abspielt […]. Das sind eben […] Strukturen, die man den Kindern mitgeben soll […].“ (B4, Z. 18 – 19).*<br><br>*„[…], um auch den Lehrer eben auch zu entlasten. Umso mehr man eben abgeben kann an die Kinder, umso weniger muss man eben selbst tun.“ (B4, Z. 20 – 22).* | - (zielgerichteter) Fortschritt beim Arbeiten<br>- Strukturen<br>- Raumgestaltung<br>- Rolle der Lehrkraft<br>- situativ |
| SK 1.2 | Aspekte des Classroom Managements | Individuellen Meinung, welche Bereiche und welche Aspekte das Classroom Management im schulischen Alltag umfasst. | *„Regeln, Strukturen, auch Dienste verteilen.“ (I, Z. 35).*<br>*„Genau, Zeitwächter ist grade bei uns der Renner bei Stationen und so.“ (B4, Z. 36).* | s.o. |
| SK 1.3 | Praktische Umsetzung des Classroom Managements | Individuelle praktische Umsetzung im eigenen Klassenzimmer (vorbeugend oder nachwirkend) | *„[…] vom altbekannten Dienste einteilen und […] Stundenplan an die* | - Regeln<br>- Beziehung<br>- Anweisungen |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | *Tafel pinnen lassen […]." (B4, Z. 22 – 23).* | - gleichmäßiger Aufbau |
| HK 2 | Beziehungsarbeit | Bedeutsamkeit der Beziehungsarbeit und deren Auswirkungen auf den Unterricht | | |
| SK 2.1 | Stellenwert der Beziehungsarbeit | Individuell gesetzter Stellenwert der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern | *„[…] gerade in der Grundschule das A und O." (B4, Z. 49).*<br><br>*„Den gleichen [Stellenwert] wie der Unterrichtsvermittlung." (B4, Z. 52).* | - Ja-/ Nein-Aussagen<br>- beschreibende Adjektive (hoch/ niedrig)<br>-Begründungen der Aussage |
| SK 2.2 | Aufbau der Beziehung | Was tut die Lehrkraft, um diese Beziehung aufzubauen | *„Gespräche mit den Kindern suchen, […] auf ihre emotionale Situation achten […]." (B4, Z. 59 – 60).* | - zeitliche Einordnung<br>- individuelle Begründungen und Praxisbeispiele |
| SK 2.3 | Auswirkungen der Beziehungsarbeit auf den Unterricht | Positive und negative Auswirkungen auf den Schulalltag, die der Beziehungsarbeit zu Grunde liegen. | *„Auf jeden Fall [positiv]! […] dann vertrauen mir die Kinder ja auch und dann ist einfach das zwischenmenschliche […], das […] lockert ja extrem auf […]." (B4, Z. 68 – 71).*<br><br>*„[…] viel inniger und viel persönlicher, wenn man eben eine gute Beziehung zu den Kindern hat." (B4, Z. 76).* | - positiv-/ negativ-Aussagen<br>- individuelle Auswirkungen aus der Praxiserfahrungen in Bezug auf Lernen, Lehrer-Schülerbeziehung, Klassenklima |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | *„[…] dann ist auch einfach der Respekt größer.“ (B4, Z. 161).*<br><br>*„[…] und dann haben die Kinder vielleicht auch gar keinen Grund zu stören oder Blödsinn zu machen.“ (B4, Z. 163).* | |
| HK 3 | Unterrichtsstörungen | Individuelles Verständnis von Unterrichtsstörungen, deren Prävention und Reaktion. | | |
| SK 3.1 | Definition von Unterrichtsstörung | Individuelle Einschätzung was zu Unterrichtsstörungen zählt und ab wann sie vorliegen. | *„Unterrichtsstörung ist für mich das, wenn <u>das Kind das macht, was ich nicht gerne hätte</u>.“ (B4, Z. 81 – 82).*<br><br>*„[…] es muss ja <u>nichts lautes störendes</u> sein […].“ (B4, Z. 82).* | - beginnend ab…<br>- individuelles Verständnis<br>- Folgeerscheinungen von Unterrichtsstörung<br>- Störungen von Schüler- und Lehrerseite |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 3.2 | (Geringe und massive) Arten der Unterrichtsstörung | Individuelle Einschätzung des Schweregrades bestimmter Unterrichtsstörungen (geringe und massive) | Geringe Störung:<br>*„[…], wenn das Kind frühstückt und ich aber die Frühstückszeit schon längst beendet habe, dann ist das ja trotzdem eine Störung.“ (B4, Z. 83 – 84).*<br><br>*„[…] das Kind malt auf dem Arbeitsblatt rum, kritzelt rum, während einer Erzählphase.“ (B4, Z. 91 – 92).*<br><br>Massive Störung:<br>*[…] Also der müsse da so ein Ding [Bay-Blade] rausholen und meinte der müsste das dann mal mitten im Unterricht mitten im Klassenzimmer machen.“ (B4, Z. 97 – 98).* | - geringe Störung<br>- massive Störung<br>- situationsbedingt<br>- vereinzelt ausschlaggebende Beispiele aus der Praxis |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 3.3 | Präventive Maßnahmen gegen Unterrichtsstörung | Individuelle vorbeugende Maßnahmen, welche sich positiv auf den Unterrichtsfluss und das Minimieren von Störungen auswirken. | *„[…] zwei, die sich jetzt nicht gut riechen können, die würde ich jetzt auch nicht unbedingt nebeneinandersetzen." (B4, Z. 148 – 149).*<br><br>*„Störende Sachen würde ich auch vom Tisch nehmen lassen." (B4, Z. 149 – 150).*<br><br>*„[…] und dann muss halt geguckt werden, aus was die Störung sich eben ergibt." (B4, Z. 152).* | - vorab festgelegte Regeln und Rituale (inklusive mehrmaliger Besprechung dieser)<br>- Ursachen finden<br>- individuelle pädagogische Maßnahmen |
| SK 3.4 | Reaktive Strategien gegen Unterrichtsstörungen | Individuelle, situationsbezogene Handlungen nach der Störung | Geringe Störungen:<br>*„Ja die Geringe kann ich auch mal ausblenden." (B4, Z. 102).*<br><br>*„Hingehen und so." (B4, Z. 176).*<br><br>*„[…] mit dem Klangstab und so, um da eben für Ruhe zu sorgen oder zu meiner Zeit eben der Leisefuchs." (B4, Z. 177 – 178).*<br><br>*„Es ist nicht die Stimme, es ist nicht das Lauterwerden, das bringt eigentlich nichts." (B4, Z. 184).* | - nonverbale Reaktion<br>- verbale Reaktion<br>- besprochene Belohnungs-/ Bestrafungssysteme (Verstärkerpläne etc.)<br>- individuelle Sanktionen bei Regelverstößen und Störungen<br>- vereinzelt ausschlaggebende Beispiele aus der Praxis |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | *„Also positive Bestärkung“ (B4, Z. 187).*<br><br>*„Wenn es hat weiter geht, dann muss ich das Mäppchen halt irgendwann wegnehmen, aber alles gut. Aber ich würde es jetzt auch nicht durchgehen lassen.“ (B4, Z. 129 – 130).*<br><br>Massive Störungen:<br>*„da bin ich auch mal kurz laut geworden und habe die erstmal gefragt, was die überhaupt in dem anderen Raum gemacht haben.“ (B4, Z. 109 – 110).*<br><br>*„[…] würde ich das Kind auch mal ruhig 5 Minuten rausgehen lassen, in der Hoffnung, dass sich das Kind eben selbst mal wieder beruhigt.“ (B4, Z. 138 – 139).* | |

### 12.4.5 Einordnung der Experteninterviews in das Kategoriesystem – Interview mit B5

| **Nummerierung** | **Kategoriebezeichnung** | **Definition/ Beschreibung der Kategorie** | **Ankerbeispiele aus dem Interview** | **Kodierregeln** (Die Kodierung findet statt, wenn folgende Aspekte genannt werden) |
|---|---|---|---|---|
| HK 1 | Classroom Managements | Aussagen über das individuelle Classroom Management jeder Lehrkraft. | | |
| SK 1.1 | Definition des Classroom Management | Kurze Zusammenfassung in 2 bis 3 Sätzen | *„Wir nennen es vorbereitete Umgebung." (B5, Z. 10).*<br><br>*„[…] ermöglicht es uns […] jederzeit auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen". (B5, Z. 12 – 13).*<br><br>*„[…] die Kinder sehr selbstständig arbeiten und dass sie eben auch sehr individualisiert arbeiten können." (B5, Z. 22 – 23).*<br><br>*„Das Kind hat jederzeit die Wahl mit was es arbeiten möchte." (B5, Z. 24).* | - Begriffsbestimmung<br>- eigene Schwerpunktsetzung<br>- Arbeitsform |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 1.2 | Aspekte des Classroom Managements | Individuellen Meinung, welche Bereiche und welche Aspekte das Classroom Management im schulischen Alltag umfasst. | *„Also die wichtigsten Aspekte sind auch eigentlich die Materialien und die Umgebung." (I, Z. 24 – 25).*<br>*„Genau." (B5, Z. 26).*<br><br>*„Wichtig ist, dass bei den Materialien natürlich eine Ordnung herrscht, dass sie für die Kinder gut erreichbar sind, dass es übersichtlich ist, logisch auch aufgebaut ist […]." (B5, Z. 17 – 18).*<br><br>*„[…] müssen wir ganz flexibel sein in der Raumnutzung." (B5, Z. 32 – 33).*<br><br>*„[…] wir haben nicht so viele Tischarbeitsplätze, wie wir Kinder haben, das heißt es gibt immer Kinder, die ausweichen müssen auf den Boden. […] Gerade Kinder, die so ein bisschen mehr Bewegung brauchen beim Arbeiten." (B5, Z. 39 – 42).*<br><br>*„[…] damit am nächsten Tag jedes Kind auch die freie Wahl des Platztes hat." (B5, Z. 49 – 50).* | - individuell genannten Aspekte (bspw. Umgebung, Material, Raumgestaltung etc.)<br>- Lernform |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | *„[…] immer auch dem Kind die Verantwortung aufzeigen, die es hat für sein Vorwärtskommen, dass sie sich herausfordern, […] das ist den Kindern […] früh bewusst.“ (B5, Z. 165 – 167).* | |
| SK 1.3 | Praktische Umsetzung des Classroom Managements | Individuelle praktische Umsetzung im eigenen Klassenzimmer (vorbeugend oder nachwirkend) | *„Es hat den Vorteil für uns Lehrkräfte, dass wir nicht so viel Vorbereitungszeit brauchen, weil wir [...] ans Regal gehen können und […] aus dem Regal nehmen.“ (B5, Z. 13 – 15).*<br><br>*„Sie können sich auch selbstständig jederzeit eine Arbeit suchen.“ (B5, Z. 16).*<br><br>*„Sie können jede Freiheit haben, sie haben die freie Wahl der Arbeit […]. Aber das setzt auf der anderen Seite voraus, dass sie eben […] diszipliniert sind, also dass sie tatsächlich auch arbeiten und keinen Quatsch machen.“ (B5, Z. 160 – 164).* | - Anweisungen<br>- individuelle Arbeitsweise (bspw.: freie Arbeit, Materialien)<br>- Dienste etc. |
| HK 2 | Beziehungsarbeit | Bedeutsamkeit der Beziehungsarbeit und deren Auswirkungen auf den Unterricht | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 2.1 | Stellenwert der Beziehungsarbeit | Individuell gesetzter Stellenwert der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern | *„Einen extrem hohen Stellenwert." (B5, Z. 67).*<br><br>*„[…], weil man halt direkt im Kontakt mit dem einzelnen Kind […] ist." (B5, Z. 79 – 80).*<br><br>*„Weil man auf der Beziehungsebene viel mehr erreichen kann. […] Also wir gehen mit den Kindern auf Augenhöhe. Gleichzeitig müssen wir sie aber auch lenken und führen." (B4, Z. 83 – 84).* | - Ja-/ Nein-Aussagen<br>- beschreibende Adjektive (hoch/ niedrig)<br>-Begründungen der Aussage |
| SK 2.2 | Aufbau der Beziehung | Was tut die Lehrkraft, um diese Beziehung aufzubauen | *„[…] es hilft auch das Kind gut zu kennen und den Punkt des Interesses herauszufinden." (B5, Z. 94 – 95).*<br><br>*„[…] einfach die Individualität [fördern] und bei den Interessen abholen?" (I, Z. 130 – 131).*<br>*„Genau." (B5, Z. 132).* | - individuelle Begründungen und Praxisbeispiele |
| SK 2.3 | Auswirkungen der Beziehungsarbeit auf den Unterricht | Positive und negative Auswirkungen auf den Schulalltag, die der Beziehungsarbeit zu Grunde liegen. | *„[mit etwas beschäftigen], was sie noch nicht können. […] Und das geht auch nur über die Beziehungsebene." (B5, Z. 92).* | - positiv-/ negativ-Aussagen<br>- individuelle Auswirkungen aus der Praxiserfahrungen in Bezug auf Lernen, Lehrer- |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | *„[…] spätestens in der vierten Klasse, dass das Vernunftdenken einsetzt.“ (B5, Z. 111).* | Schülerbeziehung, Klassenklima |
| HK 3 | Unterrichtsstörungen | Individuelles Verständnis von Unterrichtsstörungen, deren Prävention und Reaktion. | | |
| SK 3.1 | Definition von Unterrichtsstörung | Individuelle Einschätzung was zu Unterrichtsstörungen zählt und ab wann sie vorliegen. | *„Es gibt durchaus Störungen während der freien Arbeit. […], dass die in Spiel verfallen, statt zu arbeiten und dass sie ins Erzählen verfallen, anstatt zu arbeiten oder mal […] in überschwänglicher Freude und Lustigkeit durchs Klassenzimmer hüpfen und singen.“ (B5, Z. 140 – 143).* | - Ja/Nein Antwort<br>- beginnend ab…<br>- individuelles Verständnis<br>- Folgeerscheinungen von Unterrichtsstörung<br>- Störungen von Schüler- und Lehrerseite |
| SK 3.2 | (Geringe und massive) Arten der Unterrichtsstörung | Individuelle Einschätzung des Schweregrades bestimmter Unterrichtsstörungen (geringe und massive) | Geringe Störung:<br>*„[…] so das Alltägliche, die kommen ins Quatschen, die kommen ins Spielen, die lenken sich ab, sowas.“ (B5, Z. 199 – 200).*<br><br>Massive Störung:<br>*„Also die Einzelfälle, auf die man gesondert reagieren muss, passieren eigentlich eher in den Pausenzeiten, wenn die Kinder halt in Konflikt geraten.“ (B5, Z. 181 – 182).* | - geringe Störung<br>- massive Störung<br>- situationsbedingt<br>- vereinzelt ausschlaggebende Beispiele aus der Praxis |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | *„Aber so richtig gravierende Unterrichtsstörungen habe ich in meiner Lerngruppe nicht, also nicht in dem Falle, dass da jetzt einer, wie ein Wirbelwind durch Klassenzimmer fegt.“ (B5, 197 - 198).* | |
| SK 3.3 | Präventive Maßnahmen gegen Unterrichtsstörung | Individuelle vorbeugende Maßnahmen, welche sich positiv auf den Unterrichtsfluss und das Minimieren von Störungen auswirken. | *„Genau, die Beziehungsarbeit, aber ich glaube auch schon die Freiheit, das tun zu können, was sie möchten, beziehungsweise wofür sie sich entschieden haben.“ (B5, Z. 240 – 241).*<br><br>*„Das Kind hat immer eine Entscheidung getroffen. Und in dem Moment ist es ja eigentlich schon zufrieden.“ (B5, Z. 251 – 252).* | - vorab festgelegte Rituale, Dienste und Verantwortlichkeiten<br>- individuelle pädagogische Maßnahmen |
| SK 3.4 | Reaktive Strategien gegen Unterrichtsstörungen | Individuelle, situationsbezogene Handlungen nach der Störung | Allgemein:<br>*„Also man reagiert immer in dem Moment, wenn es eine Störung gibt oder gibt eine Rückmeldung.“ (B5, Z. 154 – 155).*<br><br>*„Also du intervenierst dann auch sehr früh?“ (I, Z. 156).*<br>*„Ja.“ (B5, Z. 166).* | - direkte/ verspätete Reaktion<br>- positive Verstärkung durch das Appellieren an das Verantwortungsbewusstsein<br>- Ursachen finden<br>- besprochene Belohnungs-/ Bestrafungssysteme (Verstärkerpläne etc.) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Geringe Störungen:<br>*„[…] dann muss man das Kind daran erinnern, dass das Kind hier in einer Gemeinschaft ist, dass da drumherum ganz viele Kinder sitzen, die versuchen konzentriert zu arbeiten.“ (B5, Z. 144 – 145).*<br><br>*„Das Kind ist entweder unterfordert oder überfordert mit dem, was es tun soll. Also muss ich schauen, was ist denn gerade die Aufgabe […].“ (B5, Z. 208 – 210).*<br><br>*„[…] ich würde es so interpretieren, dass es gerade so ein Fluchtverhalten ist, von dem, was es eigentlich tun soll.“ (B5, Z. 215 – 216).*<br><br>*„Vielleicht hat es ein Problem […] und da würde ich nachfragen.“ (B5, Z. 222 – 223).*<br><br>Massive Störungen:<br>*„[…], wenn zwei Kinder halt nur spielen oder nur reden und eben Quatsch machen, dass wir sie dann auch tatsächlich trennen. Also da gibt es dann schon auch eine* | - individuelle Sanktionen bei Regelverstößen und Störungen<br>- vereinzelt ausschlaggebende Beispiele aus der Praxis |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | *Konsequenz, die kennen die Kinder auch." (B5, Z. 147 – 148).*<br><br>*„Aber natürlich würde ich dann auch erstmal gucken, was ist die Ursache. Also auch wieder auf die Beziehungsebene gehen. […] Auf keinen Fall strafen, weil das Kind hat ja gerade ein Problem." (B5, Z. 233 – 236).* | |

### 12.4.6 Einordnung der Experteninterviews in das Kategoriesystem – Interview mit B6

| **Nummerierung** | **Kategoriebezeichnung** | **Definition/ Beschreibung der Kategorie** | **Ankerbeispiele aus dem Interview** | **Kodierregeln** (Die Kodierung findet statt, wenn folgende Aspekte genannt werden) |
|---|---|---|---|---|
| HK 1 | Classroom Managements | Aussagen über das individuelle Classroom Management jeder Lehrkraft. | | |
| SK 1.1 | Definition des Classroom Management | Kurze Zusammenfassung in 2 bis 3 Sätzen | *„Wir sagen halt, dass wir ein offenes Konzept haben […]." (B6, Z. 15).*<br><br>*„Classroom Management insofern verstehen wir so, dass es darum geht, dass es um die Beziehung zwischen den Pädagogen in der Lerngruppe und den Kindern geht." (B6, Z. 17 – 19).*<br><br>*„[…] also bei Classroom Management geht es […] erstmal um das Fachliche und Installieren von Regeln und von Umgangsformen." (B6, Z. 35 – 36).* | - Begriffsbestimmung<br>- eigene Schwerpunktsetzung<br>- Arbeitsform |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 1.2 | Aspekte des Classroom Managements | Individuellen Meinung, welche Bereiche und welche Aspekte das Classroom Management im schulischen Alltag umfasst. | *„[…] wie händelt man denn die unterschiedlichen Charaktere in der Lerngruppe.“ (B6, Z. 30 – 31).*<br><br>*Raumgestaltung: „[…], dass jetzt aus meiner Gruppe Erde, auch mal Kinder arbeiten mit Kindern aus der Gruppe Wasser oder Feuer, die unten sind.“ (B6, Z. 16 – 17).*<br><br>*„Das sind Materialien, die halt für die fachliche Entwicklung der Kinder da sind.“ (B6, Z. 39).* | - individuell genannten Aspekte (bspw. Umgebung, Material, Raumgestaltung etc.)<br>- Lernform |
| SK 1.3 | Praktische Umsetzung des Classroom Managements | Individuelle praktische Umsetzung im eigenen Klassenzimmer (vorbeugend oder nachwirkend) | *„[…] wie installiere ich Regeln, wie regle ich Konflikte.“ (B6, Z. 19 – 20).*<br><br>*„[…] die Kinder sollen ja hier lernen viel Verantwortung zu übernehmen und auch viel zu lernen, […] und dazu gehört auch, dass wir eben alle gemeinsam auf unsere Räume achten.“ (B6, Z. 49 – 51).* | - Anweisungen<br>- individuelle Arbeitsweise (bspw.: freie Arbeit, Materialien)<br>- Dienste etc. |
| HK 2 | Beziehungsarbeit | Bedeutsamkeit der Beziehungsarbeit und deren Auswirkungen auf den Unterricht | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 2.1 | Stellenwert der Beziehungsarbeit | Individuell gesetzter Stellenwert der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern | *„Einen massiv hohen Stellenwert. Also ich glaube ohne Beziehung, […], dass man hier nicht glücklich wird." (B6, Z. 60 – 63).*<br><br>*„Ohne Beziehungsarbeit geht sowas [Besprechung eines Einzelfalls in einem Kreis mit allen Kindern] nicht." (B6, Z. 74).* | - Ja-/ Nein-Aussagen<br>- beschreibende Adjektive (hoch/ niedrig)<br>-Begründungen der Aussage |
| SK 2.2 | Aufbau der Beziehung | Was tut die Lehrkraft, um diese Beziehung aufzubauen | *„Und mir ist auch wichtig, dass die kommen und sagen: Mir geht es heute schlecht, weil. Und dass man da ein bisschen einen Blick für hat." (B6, Z. 78 – 79).*<br><br>*„[…] es muss eigentlich auch sehr viel Vertrauen da sein von den Kindern zum Pädagogen." (B6, Z. 96 – 96).* | - individuelle Begründungen und Praxisbeispiele |
| SK 2.3 | Auswirkungen der Beziehungsarbeit auf den Unterricht | Positive und negative Auswirkungen auf den Schulalltag, die der Beziehungsarbeit zu Grunde liegen. | *„Individuelles Lernen hat ganz viel mit Beziehung zu tun und die Kinder lernen in diesem Alter für den Lehrer." (B6, Z. 79 – 80).*<br><br>*„[…] und jetzt gucken wir mal, was ist denn das, was du gut kannst und an was willst du weiterarbeiten […]." (B6, Z. 94 – 95).* | - positiv-/ negativ-Aussagen<br>- individuelle Auswirkungen aus der Praxiserfahrungen in Bezug auf Lernen, Lehrer-Schülerbeziehung, Klassenklima |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | *„[…] gerade bei Kindern, die sowieso schon ein paar Probleme haben […], wenn man keine Beziehung hat, dann wird sich das verschlimmern." (B6, Z. 99 – 101).* | |
| HK 3 | Unterrichtsstörungen | Individuelles Verständnis von Unterrichtsstörungen, deren Prävention und Reaktion. | | |
| SK 3.1 | Definition von Unterrichtsstörung | Individuelle Einschätzung was zu Unterrichtsstörungen zählt und ab wann sie vorliegen. | *„Es gibt Unterrichtsstörungen." (B6, Z. 106).*<br><br>*„Montessori bedeutet Freiheit und Individualität, ja. Aber nicht Freiheit um jeden Preis. Montessori hat gesagt: Die Freiheit endet da, wo die Freiheit des anderen beginnt." (B6, Z. 146 – 148).*<br><br>*„Jedes Verhalten von einem Kind zeigt und was." (B6, Z. 172 – 173).* | - beginnend ab…<br>- individuelles Verständnis<br>- Folgeerscheinungen von Unterrichtsstörung<br>- Störungen von Schüler- und Lehrerseite |
| SK 3.2 | (Geringe und massive) Arten der Unterrichtsstörung | Individuelle Einschätzung des Schweregrades bestimmter Unterrichtsstörungen (geringe und massive) | Geringe Störung:<br>*„[…] es gibt Kinder, die kugeln sich im Kreis rum, die fangen an zu gickern, die fangen an zu erzählen […]" (B6, Z. 110).*<br><br>Massive Störung: | - geringe Störung<br>- massive Störung<br>- situationsbedingt<br>- vereinzelt ausschlaggebende Beispiele aus der Praxis |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | *„Nachdem man 15 Gespräche hatte mit ihm allein und es nichts bringt, muss man irgendwann sagen: So jetzt brauche ich Unterstützung und das auch von den Kindern." (B6, Z. 26 – 28).* | |
| SK 3.3 | Präventive Maßnahmen gegen Unterrichtsstörung | Individuelle vorbeugende Maßnahmen, welche sich positiv auf den Unterrichtsfluss und das Minimieren von Störungen auswirken. | *„Also ich finde Montessori sehr strukturiert." (B6, Z. 148 – 149).*<br><br>*„[…] aber ich versuche immer authentisch zu sein. Ich glaube das ist das Wichtigste im Umgang mit den Kindern. […] Montessori ist keine Methode, sondern eine Haltung." (B6, Z. 117 – 119).*<br><br>*„Wir haben ein Patensystem […] wir haben Klassensprecher, die sehr viel Verantwortung bekommen. […] wir haben einen Klassenrat, wir haben Schulrat." (B6, Z. 235 – 238).*<br><br>*„Genauso gut kann aber auch ein Kind kommen und sagen: Du, ich möchte gerne über etwas sprechen, wir brauchen einen Kreis." (B6, Z. 239 – 240).* | - vorab festgelegte Rituale, Dienste und Verantwortlichkeiten<br>- individuelle pädagogische Maßnahmen |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 3.4 | Reaktive Strategien gegen Unterrichtsstörungen | Individuelle, situationsbezogene Handlungen nach der Störung | Allgemein:<br>*„[…] das passiert automatisch.“ (B6, Z. 177).*<br><br>*„Das ist sehr individuell, es kommt auf das Kind drauf an.“ (B6, Z. 200).*<br><br>*„[…] also es geht um einen individuellen Lernweg.“ (B6, Z. 124 – 125).*<br><br>*„[…] und die brauchen dann Grenzen, das ist ganz wichtig. Und wir haben hier auch Verstärkerpläne, wenn das der individuelle Weg des Kindes das benötigt.“ (B6, Z. 143 – 144).*<br><br>*„Ich habe da immer so ein bisschen Humor dabei.“ (B6, Z. 163).*<br><br>Geringe Störungen:<br>*„Ich erwarte von dir, dass du dich jetzt hinsetzt und dass du hier zuhörst.“ (B6, Z. 116).*<br><br>*„Dann geh raus und arbeite bitte weiter an deinem Material.“ (B6, Z. 121).* | - direkte/ verspätete Reaktion<br>- positive Verstärkung durch das Appellieren an das Verantwortungsbewusstsein<br>- Ursachen finden<br>- besprochene Belohnungs-/ Bestrafungssysteme (Verstärkerpläne etc.)<br>- individuelle Sanktionen bei Regelverstößen und Störungen<br>- vereinzelt ausschlaggebende Beispiele aus der Praxis |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | *„[…] würde ich tatsächlich fragen […]“ (B6, Z. 161).*<br><br>Massive Störungen:<br>*„[…] und würde dann mal fragen: Was war denn? Und dann würde ich irgendeine Antwort von dem Umfeld dieses Kindes bekommen. […] rausgehen, das Kind suchen und fragen, was dafür der Grund war. Und dann muss man sich tatsächlich die Zeit nehmen den Grund herauszufinden.“ (B6, Z. 186 – 190).* | |

### 12.4.7 Einordnung der Experteninterviews in das Kategoriesystem – Interview mit B7

| **Nummerierung** | **Kategoriebezeichnung** | **Definition/ Beschreibung der Kategorie** | **Ankerbeispiele aus dem Interview** | **Kodierregeln** (Die Kodierung findet statt, wenn folgende Aspekte genannt werden) |
|---|---|---|---|---|
| HK 1 | Classroom Managements | Aussagen über das individuelle Classroom Management jeder Lehrkraft. | | |
| SK 1.1 | Definition des Classroom Management | Kurze Zusammenfassung in 2 bis 3 Sätzen | *„Gut organisierte Klassenraumstruktur.“ (B7, Z. 11).*<br><br>*„[…] eigentlich ist diese freie Gestaltung für das Prinzip wichtig.“ (B7, Z. 21).*<br><br>*„[…] wir haben auch das Thema Kosmos. […] und zum Kosmos gehört eben auch eigene Forschung […].“ (B7, Z. 75 – 76).* | - Begriffsbestimmung<br>- eigene Schwerpunktsetzung<br>- Arbeitsform |
| SK 1.2 | Aspekte des Classroom Managements | Individuellen Meinung, welche Bereiche und welche Aspekte das Classroom Management im schulischen Alltag umfasst. | *Raumgestaltung: „Die Kinder müssen sich bewegen und manchmal, wenn ich zum Beispiel bemerke, dass das Kind Bewegung braucht, kann ich es auch nach unten schicken.“ (B7, Z. 18 – 20).* | - individuell genannten Aspekte (bspw. Umgebung, Material, Raumgestaltung etc.)<br>- Lernform |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | *„Also die Materialien gehören auch dazu, weil äh auch Freiwahl gehört auch zur Montessori Pädagogik.“ (B7, Z. 26 – 27).* | |
| SK 1.3 | Praktische Umsetzung des Classroom Managements | Individuelle praktische Umsetzung im eigenen Klassenzimmer (vorbeugend oder nachwirkend) | *„Und die Kinder dürfen auch selbst auswählen, das ist wichtig, dass das Kind auch sehen kann, was für eine Möglichkeit, was für eine Wahl ich habe.“ (B7, Z. 27 – 28).*<br><br>*„[…], dass die Materialien frei zugänglich sind und sowas.“ (I, Z. 36).*<br>*„Ja und […] die Kinder bekommen zuerst eine Darbietung.“ (B7, Z. 38).*<br><br>*„[…] das Kind hat die Wahl und kann Material wählen, dass es interessiert und das ist auch wichtig, dass man nicht sofort direkt mit diesem Material arbeiten muss nach der Darbietung.“ (B7, Z. 46 – 48).* | - Anweisungen<br>- individuelle Arbeitsweise (bspw.: freie Arbeit, Materialien)<br>- Dienste etc. |
| HK 2 | Beziehungsarbeit | Bedeutsamkeit der Beziehungsarbeit und deren Auswirkungen auf den Unterricht | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 2.1 | Stellenwert der Beziehungsarbeit | Individuell gesetzter Stellenwert der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern | *„Das ist sehr sehr wichtig in der Montessori Pädagogik.“ (B7, Z. 58).*<br><br>*„[…] wirklich ganz ganz wichtig, weil man muss einen individuellen Weg für jedes Kind finden.“ (B7, Z. 59 – 60).* | - Ja-/ Nein-Aussagen<br>- beschreibende Adjektive (hoch/ niedrig)<br>-Begründungen der Aussage |
| SK 2.2 | Aufbau der Beziehung | Was tut die Lehrkraft, um diese Beziehung aufzubauen | *„Weil dadurch, dass du immer überlegst, was passt zu diesem Kind besser, musst du das Kind auch besser kennen lernen. Also was sind seine Interessen, was […] interessiert ihn, was macht er in seiner Freizeit.“ (B7, Z. 77 – 79).*<br><br>*„[…] dann kommt auch das private Leben in den Unterricht.“ (B7, Z. 78).*<br><br>*„Und auch durch dieses Sprechen immer kommt so diese Beziehung.“ (B7, Z. 70).* | - individuelle Begründungen und Praxisbeispiele |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 2.3 | Auswirkungen der Beziehungsarbeit auf den Unterricht | Positive und negative Auswirkungen auf den Schulalltag, die der Beziehungsarbeit zu Grunde liegen. | *„Jeder lernt anders und jeder hat seine eigene Geschwindigkeit und diesen Weg zu finden ist vor allem Arbeit der Pädagogen und von Erzieherinnen.“ (B7, Z. 60 – 61).*<br>*„Und das schafft man besser, indem man eine gute Beziehung zu den Kindern hat?“ (I, Z. 65).*<br>*„Ja, natürlich.“ (B7, Z. 67).* | - positiv-/ negativ-Aussagen<br>- individuelle Auswirkungen aus der Praxiserfahrungen in Bezug auf Lernen, Lehrer-Schülerbeziehung, Klassenklima |
| HK 3 | Unterrichtsstörungen | Individuelles Verständnis von Unterrichtsstörungen, deren Prävention und Reaktion. | | |
| SK 3.1 | Definition von Unterrichtsstörung | Individuelle Einschätzung was zu Unterrichtsstörungen zählt und ab wann sie vorliegen. | *„Also das [Unterrichtsstörungen] gibt es. […] Nicht jedes Kind ist bereit voll konzentriert zu arbeiten. Dann ist er auch so ein Störungsaspekt für andere Kinder.“ (B7, Z. 87 – 90).*<br><br>*„[…] wichtig ist von Seiten der Pädagogen auch nicht in die Arbeit reinzugehen. […], weil sie [die Kinder] machen es eigentlich und sie machen es gut und manchmal brauchen sie nicht zu viele Pädagogen […] neben sich.“ (B7, Z. 92 – 98).* | - beginnend ab…<br>- individuelles Verständnis<br>- Folgeerscheinungen von Unterrichtsstörung<br>- Störungen von Schüler- und Lehrerseite |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 3.2 | (Geringe und massive) Arten der Unterrichtsstörung | Individuelle Einschätzung des Schweregrades bestimmter Unterrichtsstörungen (geringe und massive) | Geringe Störung:<br>*„Ablenken der anderen Kinder hattest du ja als Störung schon gesagt […].“ (I, Z. 105 – 106).*<br><br>Massive Störung:<br>*„Wenn sie Streit haben, dann schon klar.“ (B7, Z. 110).* | - geringe Störung<br>- massive Störung<br>- situationsbedingt<br>- vereinzelt ausschlaggebende Beispiele aus der Praxis |
| SK 3.3 | Präventive Maßnahmen gegen Unterrichtsstörung | Individuelle vorbeugende Maßnahmen, welche sich positiv auf den Unterrichtsfluss und das Minimieren von Störungen auswirken. | *„Kleine Gruppen vielleicht.“ (B7, Z. 158).*<br><br>*„[…] irgendwie bei den Kindern auch das Interesse wecken am Lernen auch durch die Forschung, durch die verschiedenen Projekte und Referate.“ (B7, Z. 162 – 163).* | - vorab festgelegte Rituale, Dienste und Verantwortlichkeiten<br>- individuelle pädagogische Maßnahmen |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| SK 3.4 | Reaktive Strategien gegen Unterrichtsstörungen | Individuelle, situationsbezogene Handlungen nach der Störung | Allgemein:<br>*„[…] es gibt immer Gründe.“ (B7, Z. 149).*<br><br>*„[…] es ist wichtig am gleichen Tag [zu reagieren].“ (B7, Z. 148).*<br><br>Geringe Störungen:<br>*„Es gibt Regeln, […] die Kinder sollen versuchen ihre Konflikte erst selbst zu lösen. […] die nächste Stufe sind Klassensprecher und wenn es nicht klappt, dann Pädagogen und Lehrer.“ (B7, Z. 110 – 113).*<br><br>*„Vielleicht zuerst fragen, ob seine Arbeit ihn interessiert und ich werde gucken, was er macht […].“ (B7, Z. 126 – 127).*<br><br>*„[…], wenn er keine Wahl trifft, würde ich ihm was vorschlagen.“ (B7, Z. 137).*<br><br>Massive Störungen:<br>*„[…] wenn es was Extremes ist, dann muss ich schon auch eingreifen natürlich.“ (B7, Z. 117).* | - direkte/ verspätete Reaktion<br>- positive Verstärkung durch das Appellieren an das Verantwortungsbewusstsein<br>- Ursachen finden<br>- besprochene Belohnungs-/ Bestrafungssysteme (Verstärkerpläne etc.)<br>- individuelle Sanktionen bei Regelverstößen und Störungen<br>- vereinzelt ausschlaggebende Beispiele aus der Praxis |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | *„[…] erst die anderen Kinder fragen, was passiert ist. Was hat ihn so geärgert und ich versuche das Kind immer im Auge zu behalten, aber […] zuerst würde ich warten, wenn das Kind sich beruhigt und Hilfe braucht.“ (B7, Z. 145 – 148).* | |

## 12.5 Zusammenfassende Auswertung der Ergebnisse und Einordnung in das Kategoriesystem

### 12.5.1 Regelschule

| **Nummerierung** | **Kategoriebezeichnung** | **Definition** |
|---|---|---|
| HK 1 | Classroom Managements | Aussagen über das individuelle Classroom Management jeder Lehrkraft |
| SK 1.1 | Definition des Classroom Managements | Kurze Zusammenfassung in 2 bis 3 Sätzen |
| Kodierregeln: (zielgerichteter) Fortschritt beim Arbeiten; Strukturen; Raumgestaltung; Rolle der Lehrkraft | | |
| • „Classroom Management beinhaltet für mich (.), die **Rahmenbedingungen**, die ermöglichen, dass Kinder **individuell an ihrem Lernfortschritt weiterarbeiten können**, ohne (.) **Störungen**, ohne, dass sie abgelenkt werden und, dass ich als Lehrkraft im Grunde der Initiator dessen bin.“ (B1, Z. 37 – 40).<br>• „Alle Maßnahmen, die ich innerhalb meines Klassenraumes […] treffe, von denen ich erwarte, dass sie sich **günstig auf ein Ziel auswirken**.“ (B2, Z. 18 – 21).<br>• „Also irgendwie **zweckgerichtete Maßnahmen**.“ (B2, Z. 18 – 21).<br>• „**Unterrichtsvorbereitung und die Struktur des Unterrichts**.“ (B3, Z. 16).<br>• „**Struktur des Klassenraums**“ (B3, Z. 28).<br>• „[…] **um auch den Lehrer zu entlasten**. Umso mehr man eben abgeben kann an die Kinder, umso weniger muss man selbst tun.“ (B4, Z. 20 – 22). | | |

**Zusammenfassung:**

- Grundsätzlich umfasst das Classroom Management ein breites Feld. Daher fiel es den Befragten schwer, eine klare Definition zu Classroom Management zu formulieren.
- Das Classroom Management schafft Rahmenbedingungen während des Unterrichts. Ziel ist es den Kindern durch zielgerichtete Maßnahmen und möglichst ohne signifikante Störungen das Lernen zu ermöglichen.
- Um dies zu erreichen, schafft die Lehrkraft eine strukturierte Umgebung und einen strukturierten Unterricht.
- Das Classroom Management entlastet auch die Lehrkräfte, die immer mehr ihrer Arbeiten und Aufgaben an die Schüler abtreten können.

| SK 1.2 | Aspekte des Classroom Managements | Individuelle Meinungen, welche Bereiche und Aspekte das Classroom Management im Alltag umfasst. |
|---|---|---|

Kodierregeln: (zielgerichteter) Fortschritt beim Arbeiten; Strukturen; Raumgestaltung; Rolle der Lehrkraft

- „[…] mehr als nur Raumgestaltung, es umfasst meiner Meinung nach auch meine **Rolle als Lehrkraft, die ich Lernprozesse anstoßen soll** […]." (B1, Z. 27 – 29).
- „**Lehrerpersönlichkeit**." (B1, Z. 47).
- „Zum Beispiel: **Anordnung der Tische**, **Aufbereitung der Lernmaterialien** […]." (B2, Z. 23 – 24).
- **Klarheit geben**, wie der **Ablauf heute ist**." (B3, Z. 16).
- „**Regeln, Strukturen auch Dienste** verteilen." (aus B4, Z. 35).

**Zusammenfassung:**

- Da Classroom Management so ein breites Feld umfasst lassen sich kaum alle Aspekte dieses zusammenfassen.
- Genannte Aspekte waren die Raumgestaltung, unter die die Anordnung der Tische, einzelne Nischen zum Lesen oder für Gruppenarbeiten, aber auch die Aufbereitung der Lernmaterialien gehören.
- Durch Klarheit in der Unterrichtsstruktur und verteilten Diensten wird der Tagesablauf bewusst und kann reibungsloser verlaufen.
- Ein häufig genannter Aspekt war ebenfalls die Lehrerpersönlichkeit, welche als Initiator für selbstständiges Arbeiten fungieren soll. Dies wird besonders von B1 als Kernaspekt des Classroom Managements hervorgehoben.

| | | |
|---|---|---|
| SK 1.3 | Praktische Umsetzung des Classroom Managements | Individuelle praktische Umsetzung im eigenen Klassenzimmer (vorbeugend oder nachwirkend). |
| Kodierregeln: Regeln; Anweisungen; gleichmäßiger Aufbau | | |
| • „Durch ein sehr **frühes Institutionalisieren von Regeln**, die den Kindern eine Transparenz vermitteln […].“ (B1, Z. 55 – 56).<br>• „Das [praktische Umsetzung] kommt ja auch immer so ein **bisschen auf** […] **die Intention an, die ich momentan verfolge**.“ (B2, Z. 34 – 35).<br>• „[…] der Tagesablauf […] **in Strukturen** abläuft.“ (B3, Z. 34).<br>• „[…] vom altbekannten **Dienste einteilen** und […] **Stundenplan an die Tafel** pinnen lassen […].“ (B4, Z. 22 – 23). | | |
| **Zusammenfassung:**<br>- Alle befragten Lehrkräfte messen dem Aufstellen und Befolgen von Regeln einen hohen Stellenwert als Aspekt des Classroom Managements zu.<br>- Das Classroom Management wird an Situationen und Intentionen individuell angepasst.<br>- Es werden erneut Dienste, Strukturen und ein gleichmäßiger Tagesablauf aufgegriffen. | | |
| HK 2 | Beziehungsarbeit | Bedeutsamkeit der Beziehungsarbeit und deren Auswirkung auf den Unterricht |
| SK 2.1 | Stellenwert der Beziehungsarbeit | Individuell gesetzter Stellenwert der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern |
| Kodierregeln: Ja-/Nein-Aussagen; beschreibende Adjektive; Begründungen der Aussagen | | |
| • „Ja! Denn wenn ich um die Sorgen und Nöte und Befindlichkeiten der Kinder weiß, kann ich **Vieles ganz anders einschätzen**.“ (B1, Z. 71-72).<br>• „**Grundvoraussetzung für Lernen** für mich ist, dass ich mich wohlfühle. Und, wenn das nicht gegeben ist […], ist es eigentlich eine schlechte Voraussetzung dafür, dass ich erfolgreich lernen kann.“ (B2, Z. 64 – 68).<br>• „[…] den **allerhöchsten Stellenwert** in der Grundschule.“ (B3, Z. 55).<br>• „Den **gleichen** [Stellenwert] **wie der Unterrichtsvermittlung**.“ (B4, Z. 52). | | |

**Zusammenfassung:**

- Die Beziehungsarbeit nimmt bei allen Befragten einen sehr hohen/ den höchsten Stellenwert in ihrem Beruf ein.
- Durch das Wissen um den aktuellen Zustand der Kinder lassen sich viele Situationen und Verhaltensweisen als Lehrkraft besser einschätzen und nachvollziehen.
- Die Aussage von B4 zeigt auf, dass besonders in der Grundschule die Beziehungsarbeit ebenso wichtig ist, wie die Wissensvermittlung im Unterricht.
- B2 bezeichnet die Beziehungsarbeit in einer Grundschule als existenziell, da ohne eine gute Atmosphäre, welche durch eine positive Beziehungsarbeit entsteht, die Grundvoraussetzung für das Lernen an sich nicht gegeben ist.

| SK 2.2 | Aufbau der Beziehung | Was tut die Lehrkraft, um diese Beziehung aufzubauen. |
|---|---|---|

Kodierregeln: zeitliche Einordnung; individuelle Begründungen und Praxisbeispiele

- „Im Grunde geht es **ab dem ersten Schultag** los.“ (B1, Z. 199). / „Eigentlich an **Tag 1**.“ (B2, Z. 88).
- „[…] im engen **Austausch mit den Eltern** auch weiß, wo grade Baustellen sind […].“ (B1, Z. 76 – 77).
- „[…], dass ich **sie ernst nehme in ihren Sorgen und Nöten**.“ (B1, Z. 200).
- „[…], dass ich immer **sehr ehrlich** bin […]. Die […] wissen immer sehr genau, woran sie bei mir sind.“ (B2, Z. 95 – 96).
- „**Zeit und Gespräche**.“ (B1, Z. 82). / „[…] im Morgenkreis, weil die Kinder da auch **nochmal ein bisschen was von sich erzählen können** […].“ (B3, Z. 75 – 76). / „**Gespräche** mit den Kindern suchen, […] auf ihre **emotionale Situation achten** […].“ (B4, Z. 59 – 60).
- „[…] **jedem Kind jeden Tag Aufmerksamkeit schenkt**.“ (B3, Z. 80 – 81).

**Zusammenfassung:**

- Der Aufbau einer Beziehung startet für die meisten Lehrkräfte ab dem ersten Kontakt, also ab dem ersten Schultag.
- Dies erreichen sie besonders oft durch Zeit und Gespräche, in denen die Kinder die Möglichkeit haben von sich und ihren privaten Erlebnissen zu erzählen. Das fachliche rückt hierbei in den Hintergrund. Der Fokus liegt auf der individuellen Persönlichkeit und den Empfindungen des Kindes.
- An B3 wird sichtbar, dass das es Ziel sein sollte, jedem Kind jeden Tag, seien es nur ein paar Minuten, individuelle Aufmerksamkeit zu schenken, auch wenn dies eine Menge Zeit in Anspruch nimmt.
- Die Kinder werden in ihren Emotionen und Gefühlen ernst genommen, geachtet und wertgeschätzt.

| | | |
|---|---|---|
| SK 2.3 | Auswirkung der Beziehung auf den Unterricht | Positive und negative Auswirkungen auf den Schulalltag, die der Beziehungsarbeit zu Grunde liegt. |

Kodierregeln: positive/ negative Aussagen; individuelle Auswirkungen aus der Praxiserfahrung in Bezug auf Lernen. Lehrer-Schülerbeziehung, Klassenklima

- „Das merke ich so, dass sich die Kinder **vertrauensvoll an mich wenden** […].“ (B1, Z. 85). / „[…] dann vertrauen die Kinder einem ja auch und dann ist einfach das **zwischenmenschliche**, […] das lockert ja extrem auf.“ (B4, Z. 68 – 71).
- „Das merke ich aber auch an der **Art des Arbeitens**“ (B1, Z. 87) / „[…] auch **zunehmend selbstständiger** an ihrer Sache arbeiten.“ (B1, Z. 92).
- „Wenn die Kinder transparent und offen auch von ihren Gefühlen berichten. Die dann natürlich auch **Einfluss auf Motivation und Lernen** haben.“ (B1, Z. 190 – 191). / „Das wirkt sich auch immer so **auf das Lernen** aus.“ (aus B2, Z. 78).
- „[…] dass Kinder für einen selbst [die Lehrkraft] arbeiten. Also, dass die das gut machen wollen, damit sie das für dich gut gemacht haben.“ (B3, Z. 94 – 95).
- „Und das sind oftmals auch Kinder [schwierigere Kinder], […] die über diese **Beziehungsebene und persönliche Ebene gut zu kriegen sind**.“ (B3, Z. 253 – 254).
- „[…] dann ist auch einfach der Respekt größer“ (B4, Z. 161).

**Zusammenfassung:**

- Durch die Bemühungen und Zeit, die die Lehrkräfte investieren, baut sich (häufig/ immer) ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler auf, von dem beide Seiten profitieren. Dies spiegelt sich neben der persönlichen Ebene auch in der Art der Arbeit wider, was sich durch zunehmende Selbstständigkeit zeigt.
- An der Aussage von B1 wird klar, dass ein kausaler Zusammenhang zwischen den aktuellen Gefühlen und der Motivation und Kapazität zum Lernen herrscht. Kann sich in der Schule darüber offen und transparent ausgetauscht werden hilft dies der Lehrkraft auch einen eventuellen Leistungsabfall zu erklären und dem Kind hilfreich und verständnisvoll entgegenzustehen. Dies wirkt sich rückwirkend wiederum auf die Leistung der Schüler aus.
- B3 nennt den Aspekt, dass besonders für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten eine gute Beziehung zu der Lehrkraft existenziell ist. Durch ein verständnisvolles, respektvolles und offenes Verhältnis werden die Kinder auf einer anderen Ebene erreicht, welche sie von zu Hause vielleicht so nicht gewohnt sind und durch ihr Verhalten einfordern.
- Durch eine gute Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern entwickelt sich gegenseitiger Respekt, welcher für angenehmes Zusammensein und konstruktives Lernen von großer Bedeutung ist.

| | | |
|---|---|---|
| HK 3 | Unterrichtsstörungen | Individuelles Verständnis von Unterrichtsstörungen, deren Prävention und Reaktion |
| SK 3.1 | Definition von Unterrichtsstörungen | Individuelle Einschätzung, was zu Unterrichtsstörungen zählt und ab wann sie vorliegen. |

Kodierregeln: beginnend ab…; individuelles Verständnis, Folgeerscheinungen von Unterrichtsstörungen, Störungen von Schüler- und Lehrerseite

- „Für mich beginnen Unterrichtsstörungen immer dann, wenn **ich als Lehrkraft nicht meinen geplanten Unterricht fortführen** kann. […] Aber auch, wenn **Mitschüler durch irgendwelche Handlungen von anderen Mitschülern gestört werden**, sodass sie individuell nicht mehr so konzentriert arbeiten können.“ (B1, Z. 100 – 103).
- „Unterrichtsstörungen beginnen bei mir schon sehr früh und ich finde zum Beispiel auch ein Kippeln am Stuhl, was zum **Beispiel nach links und rechts ablenkt**, schon eine Störung.“ (B1, Z. 116 – 117).

<table>
<tr><td colspan="3">

- „[…], **wenn die geplante und initiierte Lernsituation nicht so fortgeführt werden kann, wie ursprünglich gedacht**.“ (B1, Z. 106 – 107). / „[…], wenn der Unterricht **einmal unterbrochen wird** […].“ (B3, Z. 108).
- „**Ich fühle mich einfach gestört**, ich fühle mich einfach nicht mehr wohl, […] es **liegt einfach eine Situation vor, die mich nervt**. Sei es nun, ob es unterschwellig zu laut ist oder ob […] eine Unruhe ist von Bewegungen her, **die mich einfach ablenkt**.“ (B2, Z. 123 – 126).
- „Unterrichtsstörung ist für mich das, wenn das Kind das macht, **was ich nicht gerne hätte**.“ (B4, Z. 81 – 82).
- „[…] die Unterrichtsstörung, **die man selber hervorruft**, weil man manchmal, wenn die Kinder arbeiten, […] ich dann nochmal rein rufe.“ (B3, 122 – 126). / „[…], wenn man **als Lehrkraft dann anfängt laut zu rufen und zu schreien**.“ (B3, Z. 145).

</td></tr>
<tr><td colspan="3">

**Zusammenfassung:**

- Unterrichtsstörungen beginnen bei den befragten Lehrkräften ungefähr am gleichen Punkt, nämlich dann, wenn der geplante Unterricht nicht fortgesetzt werden kann oder unterbrochen wird, sodass die im Vorhinein getätigte Planung nicht durchgeführt werden kann. Die Lehrkraft ist zu abgelenkt, um den normalen Unterrichtsablauf fortzusetzen.
- Auch Handlungen, die andere Mitschüler (und nicht nur die Lehrkraft) ablenken, werden als beginnende Störung bezeichnet.
- B3 hat den Aspekt erwähnt, dass auch die Lehrkräfte eine Störung innerhalb des Unterrichts darstellen können. Durch erneutes Reinrufen der Arbeitsaufträge oder organisatorischen Fragen, werden die Kinder, die schon fokussiert arbeiten, von der aktuellen Aufgabe abgelenkt. Dies gilt auch für zu heftiges Reagieren auf störendes Verhalten. Es werden nicht nur die Kinder unterbrochen, auf die sich der Reinruf nun bezieht, sondern alle Schüler lenken ihre Aufmerksamkeit auf die Lehrkraft und weg von ihren Aufgaben.

</td></tr>
<tr><td>SK 3.2</td><td>(Geringe und Massive) Arten der Unterrichtsstörung</td><td>Individuelle Einschätzung des Schweregrades bestimmter Unterrichtsstörungen.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Kodierregeln: beginnend ab…; geringe Störung, massive Störung, situationsbedingt, vereinzelt ausschlaggebende Beispiele aus der Praxis</td></tr>
</table>

Allgemein:

- „Es kommt auch **immer so ein bisschen auf das Kind an**. […] Es gibt Kinder […], die sind so verpeilt, die schnallen das einfach nicht.“ (B2, Z. 184 – 186).
- „Eigentlich ist das s**ituationsbedingt**.“ (B2, Z. 197). / „[…] auf **unterschiedlichen Ebenen** Störungen gibt.“ (B3, Z. 107).

Geringe Störungen:

- „[…] auch schon **provozierendes Gehen** zum Mülleimer […] nimmt den Mitschülern die Konzentration.“ (B1, Z. 143 – 144).
- „[…], wenn ein Kind einfach nur ein bisschen Rumkruschpelt oder halt den Nachbarn fragt.“ (B3, Z. 104).
- „[…], wenn das Kind frühstückt und ich aber die Frühstückszeit schon längst beendet habe, dann ist das ja trotzdem eine Störung.“ (B4, Z. 83 – 84).

Massive Störungen:

- „[…] der sich dann unvermittelt von seinem Stuhl warf und den Stuhl hob und **auf Mitschüler schmiss**.“ (B1, Z. 119). / „**Verletzung anderer Kinder**, […], dass ein Kind wirklich gar nicht ruhig sitzen bleiben kann.“ (B3, Z. 138 – 139).
- „[…] die Kinder **legen es drauf an mich zu provozieren** oder mich zu nerven. Sie **wollen** stören, sie wollen auffallen […].“ (B2, Z. 142 - 143).

**Zusammenfassung:**

- Unterrichtsstörungen müssen situations- und personenspezifisch betrachtet werden und existieren somit auf verschiedenen, individuellen Ebenen.
- Trotz der unterschiedlichen Beispiele und situativen Einschätzungen der Lehrkräfte, zählen zu den geringen Unterrichtsstörungen eher alltägliche Situationen, wie motorische Unruhe, das Reden mit dem Sitznachbarn, allgemeine Hintergrundgeräusche, Kippeln, weiter frühstücken etc.
- Unter die massiven Unterrichtsstörungen fällt provozierendes Verhalten gegenüber der Lehrkraft, aber besonders körperlich verletzendes Verhalten gegenüber Mitschülern. Diese Situationen sind nicht alltäglich und stellen Besonderheiten dar, auf die in besonderer Weise reagiert werden muss.
- Anhand der Befragung von B1 und B2 wird bewusst, wie unterschiedlich die Einschätzungen der Heftigkeit der Störung sind. Für B1 ist ein provozierendes Verhalten eine eher geringe Störung, die hauptsächlich die anderen Schüler ablenkt; für B2 fällt eine Provokation unter eine massive Störung, welche gesonderte Intervention erfordert.

| | | |
|---|---|---|
| SK 3.3 | Präventive Maßnahmen gegen Unterrichtsstörung | Individuelle vorbeugende Maßnahmen, welche sich positiv auf den Unterrichtsfluss und das Minimieren von Störungen auswirken. |

Kodierregeln: vorab festgelegte Regeln und Rituale (inklusive mehrmaliger Besprechung dieser); Ursachen finden; individuelle pädagogische Maßnahmen

| | | |
|---|---|---|
| • „Also zum einen haben wir in der Klasse einen **Regelkatalog**.“ (B1, Z. 170). / „Die **normalen Verhaltensregeln**, dass man leise zu sein hat, diese **normalen Klassenregeln**, dass man sich zu melden hat, dass man eben einfach nicht zu stören hat.“ (B2, Z. 231 – 233).<br>• „[Meditationsmusik] als **Ritual**, so: Jetzt wird auch nicht mehr geredet.“ (B3, Z. 227).<br>• „[…] **mögliche Ursachen** [der Störung] rauskriegen, die dann weiteres möglichst gutes arbeiten auch ermöglichen.“ (B1, Z. 182 – 183). / „[…] und dann muss halt geguckt werden, **aus was die Störung sich eben ergibt**.“ (B4, Z. 152).<br>• „[…], dass es den Kindern **sinnvoll klar werden** sollte, warum sie nicht stören sollen.“ (B3, Z. 271).<br>• „Störende Sachen würde ich **auch vom Tisch nehmen lassen**.“ (B4, Z. 149 – 150).<br>• „[…] darüber **reden**, wenn es mal wieder einen Verstoß gab.“ (B2, Z. 235). / „[…], wenn man deeskalierend rangeht und dem Kind auch einfach sagt: […] jetzt **reden wir erstmal darüber**.“ (B3, Z. 231 – 233).<br>• „[…] eine **noch stärkere Struktur** geben […].“ (B3, Z. 218). | | |
| **Zusammenfassung:**<br>- Eine der wichtigsten präventiven Maßnahmen ist der Regelkatalog und die Verhaltensregeln, die jede Klasse zu Beginn individuell festlegt und bespricht. Aufgrund dieser „Vorarbeit“, kann sich im Unterricht immer wieder auf die Klassenregeln bezogen werden, ohne, dass es Diskussionen über bestimmte Regeln gibt. Das gleiche gilt auch für Rituale, welche beispielsweise immer zu einer bestimmten Arbeitsphase aufkommen.<br>- Um der Störung präventiv vorbeugen zu können, sollten die Ursachen von Störungen klar sein und eliminiert werden, damit diese erst gar nicht entstehen können. Diese Ursachensuche benötigt allerdings Zeit und kann eventuell auch tiefer verwurzelt sein. Auch soll den Kindern bewusstwerden, warum sie nicht stören sollen, um somit selbst einen Nutzen aus den Regeln ziehen zu können.<br>- Aber auch einfache Ursachen, wie ablenkende Spielsachen etc. auf dem Tisch, können frühzeitig und präventiv unterbunden werden, indem das Spielzeug für die Stunde weggenommen wird oder weggepackt werden muss.<br>- Reichen die Klassenregeln und die durch das Classroom Management vorgegebenen Strukturen nicht aus, müssen diesbezüglich noch stärkere und eventuell strengere Strukturen vorgegeben werden. | | |
| SK 3.4 | Reaktive Strategien gegen Unterrichtsstörungen | Individuelle, situationsbezogene Handlungen nach der Störung. |

| Kodierregeln: nonverbale Reaktion; verbale Reaktion; besprochene Belohnungs-/ Bestrafungssysteme (Verstärkerpläne etc.); individuelle Sanktionen bei Regelverstößen und Störungen; vereinzelt ausschlaggebende Beispiele aus der Praxis |
|---|
| Allgemein:<br>• „Bei Regelübertretung gibt es die und die Konsequenz und **die gelten eigentlich immer gleich**." (B1, Z. 230).<br>• […], dass ich das **auf das Verhalten und nicht auf das Kind beziehe**, […], aber dass ich das Kind trotzdem wertschätze." (B1. Z. 202 – 203).<br><br>Geringe Störungen:<br>• „Ja die Geringe kann ich auch mal **ausblenden**." (B4, Z. 102).<br>• „[…] **hingehen** und das Kind **antippen** und vielleicht noch irgendwie **nonverbal**, so einfach den Kopf leicht schütteln." (B1, Z. 131 – 133). / „**Hingehen** und so. " (B4, Z. 176). / „Dann **geht man** auch mal **hin**. oder man **stellt sich hinter das Kind** […]. Oder **schiebt einfach mal den Tisch weg** vom Nachbarn, ohne viel zu sagen." (B2, Z. 272 – 275).<br>• „Also erstmal halt immer **der Blick** […]. Dann das **Zeichen**, dann das andere Zeichen." (B2, Z. 265 – 266). / „[…] mit dem **Klangstab** und so […]." (B4, Z. 184).<br>• „Das Kind erstmal **alleine hinsetzten** an einen separaten Platz […], vielleicht auch mal **alleine raussetzen** […]." (B3, Z. 275 – 277).<br>• „[…] erheb ich natürlich auch **die Stimme**." (B2, Z. 155). / „[…] das Kind ruhig und bestimmt hinweisen […]" (B3, Z. 144). / „Es ist **nicht die Stimme**, es ist **nicht das Lauterwerden**, das bringt eigentlich nichts." (B4, Z. 184).<br>• „[…], dass ich kurzfristig auch Sachen, die sie **spielend ablenken, vorne auf dem Schreibtisch deponiere** […]." (B1, Z. 163 – 164). /<br><br>Massive Störungen:<br>• „[…] kurz **laut geworden** und habe die erstmal gefragt, was die überhaupt in dem Raum gemacht haben." (B4, Z., 109 – 110).<br>• „[…] auch so einen **Verstärkerplan** eingesetzt." (B2, Z. 168). / „Also **positive Verstärkung**." (B4, Z. 187).<br>• „[...] dann wird das Kind aus der **Klasse erstmal rausgezogen** und **Eltern informiert** […]." (B1, Z. 124 – 125). / „[…], dass ich dann **Kontakt mit den Eltern** aufgenommen habe. Oder […] dieses Kind habe **abholen lassen** […]" (B2, Z. 164 – 166). |

- […] über **Ordnungsmaßnahmen** nachdenken […] oder man muss einfach vielleicht mit der Schulleitung, Schulpsychologen, Förderschullehrern […] **in Kontakt treten**." (B3, Z. 154 – 156).

**Zusammenfassung:**

- Die Fülle der Antworten weist auf, wie viele verschiedene Reaktionen es auf Störungen gibt, und dass sich die Reaktionen der Lehrkräfte trotzt individueller Unterschiede und gesetzter Schwerpunkte, dennoch häufig überschneiden.
- Besonders B1 weist darauf hin, dass die Reaktionen bei allen Kindern gleich sind und es eine bestimmte Abfolge der Konsequenzen auf bestimmte Regelverstöße und Störungen gibt. Dabei ist zu beachten, dass die Konsequenz auf das Verhalten der Schüler übertragen wird und nicht auf dessen Persönlichkeit. Das Kind wird in seiner Individualität wertgeschätzt, auch wenn es zu einer Störung oder Regelübertretung kam.
- Allgemeiner Konsens besteht darin, dass besonders zu Beginn von geringen Störungen häufig nonverbale Reaktionen genutzt werden. Dazu zählen häufig das Hingehen, Hingucken, auf das Arbeitsblatt zeigen, Leise-Zeichen an das bestimmte Kind geben oder – wenn es sich um allgemeine Störungen handelt – auch Rituale wie den Klangstab einsetzen.
- Geringfügige Störungen werden teilweise allerdings auch einfach übergangen, um ihnen keinen Raum zu schenken.
- Eine häufige Reaktion ist auch das Isolieren des störenden Kindes aus der Gruppe. Dafür wird das Kind entweder rausgesetzt, der Tisch wird verschoben oder das Kind wird in eine andere Klasse gesetzt.
- Störendes Spielzeug oder andere ablenkende Utensilien werden kurzzeitig abgenommen, wenn diese das Kind und/ oder andere Mitschüler ablenken.
- Interessant bei den verschiedenen Befragungen ist der Einsatz von verbalen Reaktionen. B4 bestärkt, dass die Stimme kein adäquates Mittel ist, um Störungen reaktiv zu unterbinden, sondern eher das Gegenteil bewirkt. Allerdings sieht auch sie sich bei massiven Störungen dazu genötigt auch die Stimme zu erheben. Bei B4 handelt es sich also bei der verbalen Reaktion um eine seltene Reaktion, wohingegen B2 ihre Stimme oft als Interventionsmöglichkeit nutzt.
- Bei vermehrter und bekannter Störung werden Verstärkerpläne, sowie positive Verstärkung und Ordnungsmaßnahmen angewendet.
- Als häufige Reaktion bei massiven Störungen wird die Kontaktaufnahme mit den Eltern und das folgende abholen lassen, aber auch die Zuhilfenahme der Schulleitung oder anderen Institutionen genannt.

### 12.5.2 Reformschule

| Nummerierung | Kategoriebezeichnung | Definition |
|---|---|---|
| HK 1 | Classroom Managements | Aussagen über das individuelle Classroom Management jeder Lehrkraft |
| SK 1.1 | Definition des Classroom Managements | Kurze Zusammenfassung in 2 bis 3 Sätzen |
| Kodierregeln: Begriffsbestimmung; eigene Schwerpunktsetzung; Arbeitsform | | |

- „Wir nennen es **vorbereitende Umgebung**.“ (B5, Z. 10). / „Wir sagen halt, dass wir ein **offenes Konzept** haben […]“ (B6, Z. 15). / „**Gut organisierte Klassenraumstruktur**.“ (B7, Z. 11).
- „[…] ermöglicht es und […] **jederzeit auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen**.“ (B5, Z. 12 – 13)
- „[…] die Kinder **sehr selbstständig** arbeiten und dass sie eben auch **sehr individualisiert** arbeiten können.“ (B5, Z. 22 – 23) / „Das Kind hat **jederzeit die Wahl**, mit was es arbeiten möchte.“ (B5, Z. 24). / „[…] eigentlich ist diese **freie Gestaltung** für das Prinzip wichtig.“ (B7, Z. 21).
- „[…], dass es darum geht, dass es **um die Beziehung** zwischen Pädagogen in der Lerngruppe und den Kindern geht.“ (B6, Z. 18 – 19).
- „[…] geht es erstmal um das Fachliche und **Installieren von Regeln und von Umgangsformen**.“ (B6, Z. 35 – 36).
- „[…] wir haben auch das **Thema Kosmos**.“ (B7, Z. 75).

**Zusammenfassung:**

- Der Begriff des Classroom Managements ist allen Lehrkräften geläufig, allerdings wird Classroom Management allein in seiner Begriffsbestimmung anders aufgefasst. B5 und B6 legen einen stärkeren Fokus auf das Konzept (offenes Konzept) an sich und deren Ausführung (die vorbereitende Umgebung).
- Ein Aspekt, wie in einer etwas allgemeiner formulierte Definition, ist der der gut organisierten Klassenraumstruktur. Dabei bezieht sich diese Aussage allerdings auch auf das offene Raumkonzept und die anregenden Materialien, die den Kindern zur Verfügung stehen.
- Häufig wird auch die bestimmte Arbeitsform genannt, welche sich von der der Regelschule stark unterscheidet. Die individualisierten Möglichkeiten zur Wahl und freien Gestaltung der Arbeitszeit wird hierbei betont.
- B6 nennt neben dem Aufbau der Beziehung, welche im Folgenden noch genauer beschrieben wird, auch das Institutionalisieren von Regeln und Umgangsformen als klassischen Bestandteil des Classroom Managements. B5 und B7 nennen diese Aspekte im Bezug auf das Classroom Management beziehungsweise auf das Konzept **gar nicht.**
- Interessant ist der Hinweis von B7 auf das Thema des Kosmos, welcher in der ursprünglichen Methode der Pädagogik eine äußert wichtige Rolle spielt. Von B 5 und B6 kommt die Thematik des Kosmos zu keiner Zeit in dem Interview vor.
- Aufgrund der frühen Benennung der individuellen Arbeitsform wird sichtbar, dass dies als einer der Hauptaspekte der Montessori Pädagogik angesehen wird.

| SK 1.2 | Aspekte des Classroom Managements | Individuelle Meinungen, welche Bereiche und Aspekte das Classroom Management im Alltag umfasst. |
|---|---|---|

Kodierregeln: individuell genannten Aspekte (bspw. Umgebung, Material, Raumgestaltung etc.); Lernform

- „Also die wichtigsten Aspekte sind auch eigentlich die **Materialien und die Umgebung**.“ (aus B6, Z. 24 – 25).
- „[…] **flexibel sein in der Raumnutzung**.“ (B5, /. 32 – 33). / „[…], dass jetzt aus meiner Gruppe Erde auch mal Kinder **arbeiten mit Kindern aus der Gruppe** Wasser oder Feuer.“ (B6, Z. 16 – 17). /
- „Wichtig ist, dass bei den Materialien natürlich eine **Ordnung** herrsche, dass sie für Kinder **gut erreichbar** sind, dass es **übersichtlich** ist, **logisch auch aufgebaut**.“ (B5, Z. 17 – 18). / „Das sind Materialien, die halt für die **fachliche Entwicklung** der Kinder da sind.“ (B6, Z. 39). / „[…], weil auch **Freiwahl** gehört auch zur Montessori Pädagogik.“ (B7, Z. 27).

<table>
<tr><td colspan="3">

- „Die Kinder müssen **sich mal bewegen** und wenn […] das Kind Bewegung braucht, kann ich es auch nach unten schicken.“ (B7, Z. 18 – 20). / „[…] es gibt immer Kindern, die ausweichen müssen auf den Boden. […] Gerade Kinder, die so ein **bisschen mehr Bewegung brauchen** beim Arbeiten.“ (B5, Z. 39 – 42).
- „[…] wie händelt man denn **unterschiedliche Charaktere** in der Lerngruppe.“ (B6, Z. 30 – 31).
- „[…] immer auch dem Kind die **Verantwortung aufzeigen**, die es hat für sein Vorwärtskommen […].“ (B5, Z. 165 – 167).

</td></tr>
<tr><td colspan="3">

**Zusammenfassung:**

- Die befragten Lehrkräfte legen einen besonderen Fokus auf das Material und die Umgebung beziehungsweise die Raumnutzung. Diese zwei Aspekte nennen alle Lehrkräfte und führen diese auch ausführlich und anhand von Beispielen auf:
- Bei der Raumnutzung wird vor allem die Flexibilität der Raumnutzung angesprochen. Dies wird durch unterschiedliche Formen von Arbeitsplätzen beschrieben (bspw. normale Arbeitstische, Knietische oder Bodenarbeitsplätze). Die Kinder sollen sich auch über die Klassengemeinschaften hinaus untereinander vernetzen und gemeinsam arbeiten. Dies wird durch die flexible und offene Raumnutzung erleichtert, bei der die Kinder jederzeit direkten Zugang zu den anderen Lerngruppen haben.
- Das übergeordnete Ziel der Materialien ist, wie B6 erläutert, die fachliche Entwicklung der Kinder. Diese kann nur positiv verlaufen, wenn bestimmte Kriterien erfüllt sind, welche B5 genauer aufführt. Sie nennt die Ordnung, die Übersichtlichkeit, die gute Erreichbarkeit für den alltäglichen Gebrauch und den logischen Aufbau der Materialien. Durch alle diese Kriterien ist die offene Freiwahl der Kinder gewährleistet.
- Sowohl die Raumnutzung als auch die Materialien zielen auf den Bewegungsdrang der Kinder ab, welcher unbedingt bedient werden soll.

</td></tr>
<tr><td>SK 1.3</td><td>Praktische Umsetzung des Classroom Managements</td><td>Individuelle praktische Umsetzung im eigenen Klassenzimmer (vorbeugend oder nachwirkend).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Kodierregeln: Anweisungen; individuelle Arbeitsweise (bspw.: freie Arbeit, Materialien); Dienste etc.</td></tr>
</table>

- […] wie installieren ich **Regeln**, wie regle ich Konflikte.“ (B6, Z. 19 – 20).
- „[…] die Kinder sollen ja hier lernen **viel Verantwortung** zu übernehmen und auch viel zu lernen […] und dazu gehört auch, dass wir eben alle gemeinsam auf unsere Räume achten.“ (B6, Z. 49 – 51).
- „Es hat den Vorteil für uns Lehrkräfte, dass wir **nicht so viel Vorbereitungszeit** brauchen […]“ (B5, Z. 13 – 14).
- „Sie können sich auch **selbstständig jederzeit** Arbeit suchen“ (B5, Z. 16). / „[…], dass die Materialien **frei zugänglich** sind.“ (B7, Z. 36).
- „Sie können **jede Freiheit** haben, sie haben die **freie Wahl der Arbeit**. Aber das setzt […] voraus, dass sie eben diszipliniert sind.“ (B5, Z. 160 – 163). / „Und die Kinder dürfen auch **selbst auswählen**, das ist wichtig […].“ (B7, Z. 27). / „[…] **das Kind hat die Wahl** und es kann **Materialien wählen, das es interessiert** […]“ (B7, Z. 46).

**Zusammenfassung:**

- Interessant waren hierbei die unterschiedlichen Auffassungen der Frage und die daraus resultierenden Ergebnisse. B5 und B7 legten den Fokus der praktischen Umsetzung auf die Arbeitsform und die Materialien, wohingegen sich B6 von der fachlichen Ebene entfernte und den Fokus auch das soziale Miteinander legte.
- Dieses soziale Miteinander bezieht sich neben dem Einhalten von Regeln und dem Regeln von Konflikten auch auf das Übernehmen von Verantwortung für das eigene, aber auch für das Handeln innerhalb einer Gruppe.
- B5 und B7 beziehen sich bei der praktischen Umsetzung auf das selbstständige Arbeiten der Kinder, welche während der Arbeitszeit jede Freiheit haben. Es können Materialien und Aufgaben ausgesucht werden, die das individuelle Interesse wecken und somit eine höhere Motivation versprechen.
- B5 nennt allerdings im gleichen Zug auch die Verantwortung und das Beherrschen von Disziplin, die mit dieser Freiheit einhergeht.

| | | |
|---|---|---|
| HK 2 | Beziehungsarbeit | Bedeutsamkeit der Beziehungsarbeit und deren Auswirkung auf den Unterricht |
| SK 2.1 | Stellenwert der Beziehungsarbeit | Individuell gesetzter Stellenwert der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülern |
| Kodierregeln: Ja-/Nein-Aussagen; beschreibende Adjektive; Begründungen der Aussagen | | |

<table>
<tr><td colspan="3">

- „Einen **extrem hohen** Stellenwert.“ (B5, Z. 67). / „Einen **massiv hohen** Stellenwert.“ (B6, Z. 60 – 63). / „Das ist **sehr sehr wichtig** in der Montessori Pädagogik.“ (B7, Z. 58).
- „[…], weil man halt **direkt im Kontakt mit dem einzelnen Kind** […] ist.“ (B5, Z. 79 – 80).
- „[…], weil man muss **einen individuellen Weg für jedes Kind finden**.“ (B7, Z. 60).
- „Weil man auf der Beziehungsebene **viel mehr erreichen kann**.“ (B5, Z. 83). / „Ohne Beziehungsarbeit geht sowas [Lösen eines Konfliktes] nicht.“ (B6, Z. 74).

</td></tr>
<tr><td colspan="3">

**Zusammenfassung:**

- Die Geschwindigkeit der Beantwortung der Frage und die einheitliche Meinung zum Stellenwert der Beziehungsarbeit zeigt, dass diese einen sehr wichtigen, wenn nicht sogar den wichtigsten Stellenwert, in der Montessori Pädagogik und auch in den Meinungen der Befragten einnimmt.
- Der direkte Kontakt zum Kind und die individuelle Betrachtung jedes Einzelnen, ist existenziell für den Beziehungsaufbau, welcher sich – worauf später genauer eingegangen wird – positiv auf den gesamten Schulalltag auswirkt.
- Durch den Aufbau und das Aufrechterhalten einer guten Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, lässt sich persönlich sowie fachlich viel mehr erreichen, da besonders das Lösen von Konflikten anders angegangen werden kann. Ein Beispiel nennt hierfür B6, welche das Problem mit einem einzelnen Schüler, nach mehrmaliger individueller Besprechung, in einen Kreis mit allen Kindern hineinverlegt hat. Ohne eine vorher aufgebaute Beziehung zu dem speziellen Kind und auch zu der gesamten Lerngruppe, wäre diese Form der Konfliktbewältigung nicht denkbar gewesen.

</td></tr>
<tr><td>SK 2.2</td><td>Aufbau der Beziehung</td><td>Was tut die Lehrkraft, um diese Beziehung aufzubauen.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Kodierregeln: individuelle Begründungen und Praxisbeispiele</td></tr>
</table>

- „[…] hilft auch das Kind **gut zu kennen** und den **Punkt des Interesses** herauszufinden.“ (B5, Z. 94 – 95). / „Weil dadurch, dass du immer überlegst, was passt zu diesem Kind besser, **musst du das Kind auch besser kennen** lernen. Also was sind **seine Interessen** […]“ (B7, Z. 77 – 78).
- „[…] einfach die **Individualität** [fördern] und bei **den Interessen** abholen.“ (aus B5, Z. 130 – 131).
- „[…] dann kommt auch **das private Leben in den Unterricht**.“ (B7, Z. 78).
- „[…] Und mir ist auch wichtig, dass **die kommen und sagen**: Mir geht es heute schlecht, weil. Und dass man da ein bisschen für den Blick hat.“ (B6, Z. 78 – 79). / „Es muss eigentlich **viel Vertrauen** da sein von den Kindern zu den Pädagogen.“ (B6, Z. 96 – 97). /
- „Und auch durch **dieses Sprechen** immer kommt so eine Beziehung.“ (B7, Z. 70).

**Zusammenfassung:**

- Da der Stellenwert der Beziehungsarbeit so hoch ist, ist es nicht verwunderlich, dass der Aufbau der Beziehung und deren Aufrechterhaltung für die Pädagogen ein wichtiger Prozess ist.
- Besonders B5 und B7 sehen den Aufbau einer Beziehung im Kennen der individuellen Interessen der Kinder. Dadurch erreicht man die Kinder auch außerhalb der fachlichen Ebene und baut eine „privatere“ Beziehung auf.
- B6 geht hierbei ein Stück weiter und möchte gerne jederzeit Ansprechpartner für die Kinder sein. Es ist ihr wichtig, dass die Kinder mit ihren Problemen und Schwächen zu ihr kommen können und in ihren Schwierigkeiten erst genommen und wertgeschätzt werden. Dieser Faktor hilft selbstverständlich beim Aufbauen einer Beziehung und stärkt diese von Mal zu Mal.
- Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass für alle befragten Lehrkräfte die Kommunikation eine wichtige Rolle spielt, auch wenn diese sich eher in nonverbalen Zeichen äußert. Um eine Beziehung aufzubauen, muss das Kind als Individuum gekannt und geschätzt werden.

| | | |
|---|---|---|
| SK 2.3 | Auswirkung der Beziehung auf den Unterricht | Positive und negative Auswirkungen auf den Schulalltag, die der Beziehungsarbeit zu Grunde liegt. |

Kodierregeln: positive/ negative Aussagen; individuelle Auswirkungen aus der Praxiserfahrung in Bezug auf Lernen. Lehrer-Schülerbeziehung, Klassenklima

| | | |
|---|---|---|
| • „[mit etwas beschäftigen], was **sie noch nicht können**. […] Und das geht auch nur über die Beziehungsebene.“ (B5, Z. 92). / „Und jetzt gucken wir mal, was ist denn das, **was du gut kannst** und an was willst du denn arbeiten […].“ (B6, Z. 94 – 95).<br>• „**Individuelles Lernen hat ganz viel mit Beziehung zu tun** und die Kinder lernen in diesem Alter **für** den Lehrer.“ (B6, Z. 79 – 80). / **Jeder lernt anders** und jeder hat seine eigene Geschwindigkeit und diesen Weg zu finden ist vor allem Arbeit der Pädagogen und von Erzieherinnen.“ (B7, Z. 60 – 61).<br>• „[…] spätestens in der vierten Klasse, dass das **Vernunftdenken** einsetzt.“ (B5, Z. 111).<br>• „[…] gerade bei Kindern, die sowieso schon ein **paar Probleme haben** […], wenn man keine Beziehung hat, dann wird sich das verschlimmern.“ (B6, Z. 99 – 101). | | |
| **Zusammenfassung:**<br>- Alle Lehrkräfte bestätigen, dass die Beziehungsarbeit langfristige Auswirkungen auf das Lernen hat.<br>- B5 beschreibt, dass sich die Kinder eher mit Dingen beschäftigen, die sie nicht können und für sie eine Herausforderung darstellen, wenn sie eine positive Beziehung zu der Lehrkraft haben. Konträr nennt B6 allerdings, dass auch die Stärken des Kindes durch Materialien mit optimaler Passung, erweitert werden sollten.<br>- B6 bestätigt das herausfordernde Lernen, indem sie den Aspekt des Lernens für den Lehrer hervorhebt, der in der Altersstufe der Grundschüler aktuell ist. Jedes Kind lernt individuell, allerdings zielt dieses Lernen darauf ab, die Lehrkraft stolz zu machen und ihr die individuellen Fortschritte zu zeigen.<br>- B5 nennt den Aspekt des Vernunftdenkens, der in den anderen Interviews nicht auftritt. Dieser beschreibt, dass die Kinder ab der vierten Klasse eine gewisse Eigenverantwortlichkeit zeigen, die sich auch im Bearbeiten von herausfordernden und persönlich uninteressanten Aufgaben äußert.<br>- Ein besonderes Augenmerk auf den Beziehungsaufbau zu herausfordernden Schülern legt B6. Gerade diese problematischen Schüler benötigen einen besonderen persönlichen Bezug zu den Pädagogen. | | |
| HK 3 | Unterrichtsstörungen | Individuelles Verständnis von Unterrichtsstörungen, deren Prävention und Reaktion |
| SK 3.1 | Definition von Unterrichtsstörungen | Individuelle Einschätzung, was zu Unterrichtsstörungen zählt und ab wann sie vorliegen. |

<table>
<tr><td colspan="3">Kodierregeln: Ja/ Nein Antworten; beginnend ab…; individuelles Verständnis, Folgeerscheinungen von Unterrichtsstörungen, Störungen von Schüler- und Lehrerseite</td></tr>
<tr><td colspan="3">• „Es gibt durchaus Störungen während der freien Arbeit. (B5, Z. 140). / „Es gibt Unterrichtsstörungen.“ (B6, Z. 106). / „Also das [Unterrichtsstörungen] gibt es. Nicht jedes Kind ist bereit voll konzentriert zu arbeiten.“ (B7, Z. 87 – 89).<br>• „Montessori bedeutet Freiheit und Individualität, ja. Aber nicht um jeden Preis. Montessori hat gesagt: Die Freiheit endet da, wo die Freiheit des anderen beginnt.“ (B6, Z. 146 – 148).<br>• „Jedes Verhalten von einem Kind zeigt uns etwas.“ (B6, Z. 172 – 173). / „Es gibt immer Gründe.“ (B7, Z. 149).<br>• „[…] wichtig ist auch von Seiten der Pädagogen auch nicht in die Arbeit reinzugehen. […], weil die [Kinder] machen es eigentlich und sie machen es gut und manchmal brauchen sie nicht zu viele Pädagogen […] neben sich.“ (B7, Z. 92 – 98).</td></tr>
<tr><td colspan="3">Zusammenfassung:<br>- Trotz des offenen Konzeptes und der Freiheit der Kinder ihre Aufgaben und Beschäftigen selbst zu wählen, sind sich alle befragten Lehrkräfte einig, dass es Unterrichtsstörungen gibt. B7 nennt den Aspekt der konzentrierten Arbeit als Grund dafür.<br>- B6 bekräftigt diese Aussage durch ein Zitat von Maria Montessori: Die Freiheit endet da, wo die Freiheit des anderen beginnt. Somit wird als Störung das angesehen, was in die Freiheit des anderen Kindes fällt, also wenn die persönlichen Grenzen anderer Kinder nicht akzeptiert oder durchbrochen werden.<br>- B6 und B7 zeigen allerdings auch das Verständnis von Störungen auf, indem beteuert wird, dass keine Störung willkürlich ist, sondern sie immer eine Charaktereigenschaft oder den Gefühlszustand der Kinder hinterfragen, welche zu den Störungen führen.<br>- Ein interessanter Aspekt wird von B7 aufgegriffen. Dabei geht es um die Störung (vgl. B3), die von Seiten der Lehrkräfte beziehungsweise Pädagogen ausgehen. In der Montessori wird allerdings etwas anderes darunter verstanden als in der Regelschule. Besonders in der Montessori Pädagogik geht es um das Zurücknehmen der Pädagogen, auch, wenn die Kinder augenscheinlich Hilfe benötigen. Diese Hilfe geben sie sich allerdings mit der Zeit selbst und bekommen somit ein anderes Gefühl für forschendes und entdeckendes Lernen. Das direkte Eingreifen der Pädagogen behindert diesen Lernprozess.</td></tr>
<tr><td>SK 3.2</td><td>(Geringe und Massive) Arten der Unterrichtsstörung</td><td>Individuelle Einschätzung des Schweregrades bestimmter Unterrichtsstörungen.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Kodierregeln: geringe Störung; massive Störung; situationsbedingt; vereinzelt ausschlaggebende Beispiele aus der Praxis</td></tr>
</table>

Allgemein:

- „Aber so **richtig gravierende Unterrichtsstörungen habe ich in meiner Lerngruppe nicht**, also nicht in dem Falle, dass da jetzt einer wie ein Wirbelwind durch das Klassenzimmer fegt.“ (B5, Z. 197 – 198).

Geringe Störungen:

- „[…], dass die **ins Spiel verfallen**, statt zu arbeiten, und dass sie **ins Erzählen verfallen**, anstatt zu arbeiten oder mal […] in überschwänglicher Freude und Lustigkeit durch Klassenzimmer hüpfen und singen.“ (B5, Z. 142 – 143). / „So das **Alltägliche**, die kommen ins Quatschen, die kommen ins Spielen, **die lenken sich ab**.“ (B5, Z. 199 – 200). / „Ablenken der anderen Kinder“ (B7, Z. 105).
- „Es gibt Kinder, die **kugeln sich im Kreis rum**, die fangen an **zu gickern**, die fangen an **zu erzählen**.“ (B6, Z. 110).

Massive Störungen:

- „Also die Einzelfälle, auf die man gesondert reagieren muss, passieren **eigentlich eher in den Pausenzeiten**, wenn die Kinder halt in **Konflikt** geraten.“ (B5, Z. 181 – 182). / „Wenn die **Streit** haben, dann schon, klar.“ (B7, Z. 110)
- „Nachdem man **15 Gespräche hatte mit ihm alleine** und es nichts bringt, muss man irgendwann sagen: So, jetzt brauche ich Unterstützung und das auch von den Kindern“ (B6, Z. 26 – 28).

**Zusammenfassung:**

- Allgemein lässt sich festhalten, dass die Lehrkräfte der Montessorischule wesentlich länger über Arten und Beispiele für Unterrichtsstörungen nachdenken als die Lehrkräfte der Regelschule. B5 geht sogar so weit, dass sie keine gravierenden Störungen innerhalb ihrer Lernklasse hat, wozu sie in diesem Fall motorische Unruhe meint.
- Geringe Störungen sind für alle Lehrkräfte primär alltägliche Störungen, wie das Ablenken anderer Kinder, durch die Abbruch der Arbeit und das Verfallen in Spiel Reden.
- B6 zählt zu den von allen genannten Störungen auch die motorische Unruhe hinzu. Dabei ist interessant, dass B5 gravierende motorische Unruhen in ihrem Klassenraum nahezu ausschließt.
- Als massive Störungen gelten – nach längerem Überlegen aller Pädagogen – besonders die Konflikte der Kinder untereinander, die allerdings auch häufig in den Pausenzeiten geschehen und weniger den Unterricht betreffen.
- B6 geht auf das Verhalten einzelner Schüler ein, welche sich trotz mehrfacher Einzelgespräche, in diesem beispielshaften Fall, immer noch nicht bessert und somit andere Kinder beleidigt und verbal angeht.

| | | |
|---|---|---|
| SK 3.3 | Präventive Maßnahmen gegen Unterrichtsstörung | Individuelle vorbeugende Maßnahmen, welche sich positiv auf den Unterrichtsfluss und das Minimieren von Störungen auswirken. |

Kodierregeln: vorab festgelegte Rituale, Dienste und Verantwortlichkeiten; individuelle pädagogische Maßnahmen

- „[…] ich glaube auch schon die **Freiheit, das tun zu können, was sie möchten**, beziehungsweise für was sie sich entschieden haben." (B5, Z. 240 – 241). / „Das Kind hat immer eine Entscheidung getroffen. Und in dem Moment **ist es ja eigentlich schon zufrieden**." (B5, Z. 251 – 252). / „[…] irgendwie auch bei den Kindern auch **das Interesse wecken am Lernen** auch durch die Forschung […]" (B7, Z. 162 – 163).
- „Also ich finde Montessori sehr **strukturiert**." (B6, Z. 148 – 149).
- „[…] aber ich versuche immer **authentisch** zu sein." (B6, Z. 117).
- „Wir haben ein **Patensystem** […], wir haben **Klassensprecher**, die sehr viel Verantwortung bekommen. […] wir haben einen **Klassenrat**, wir haben **Schulrat**." (B6, Z. 235 – 238). / „Genauso gut kann ein **Kind kommen** und sagen: Du, ich möchte gerne über etwas sprechen, wir brauchen einen Kreis." (B6, Z. 239 – 240).
- „**Kleine Gruppen** vielleicht." (B7, Z. 158).

**Zusammenfassung:**

- B5 sieht eine präventive Maßnahme der Störungen in dem Schulsystem an sich. Durch die Freiheit, die den Kindern früh gegeben wird, beschäftigen sie sich mit Materialien, die sie selbst gewählt haben, weswegen sie so in den meisten Fällen eine intrinsische Motivation beziehungsweise eine echte Zufriedenheit entwickeln. So wird Störungen von Beginn an vorgebeugt, da die Kinder Lust auf das Lernen entwickeln. Auch B7 nennt diesen Aspekt des individuellen Interesses, welche Störungen vorbeugen kann.
- B6 spricht den Aspekt der Struktur an, welche von den anderen Lehrkräften in den Interviews gar nicht genannt wurde. Dieser Aspekt schafft Ordnung und zeigt den Kindern auf, wie sie zu arbeiten haben. Störungen werden präventiv unterbunden.
- Auch das authentische Auftreten der Lehrkraft ist für B6 ein wichtiger Aspekt für vorbeugenden Maßnahmen.
- Ein großer Bestandteil, der besonders von B6 angesprochen wird, ist der der Verantwortungsübernahme. Dies wird durch vielfältige Dienste und Systeme, wie Klassensprecher, Schulrat und Patensysteme gewährleistet. Die Kinder übernehmen so Verantwortung für ihr eigenes Handeln, aber auch für das Handeln der ganzen Gruppe. Die Kinder können selbstständig jederzeit einen Kreis mit allen Kindern und Pädagogen einfordern, indem sie über aktuelle Schwierigkeiten oder Problematiken berichten können und diese als Gruppe lösen. Weitere Probleme können somit präventiv bewältigt werden.
- B7 nennt den Aspekt der kleinen Lerngruppen. Bei weniger Kinder wird sich weniger abgelenkt und ein konzentrierteres Arbeiten ist möglich.

| | | |
|---|---|---|
| SK 3.4 | Reaktive Strategien gegen Unterrichtsstörungen | Individuelle, situationsbezogene Handlungen nach der Störung. |

Kodierregeln: direkte/ verspätete Reaktion; positive Verstärkung durch das Appellieren an das Verantwortungsbewusstsein; Ursachen finden; besprochene Belohnungs-/ Bestrafungssysteme (Verstärkerpläne etc.); individuelle Sanktionen bei Regelverstößen und Störungen; vereinzelt ausschlaggebende Beispiele aus der Praxis

Allgemein:

- „Also man **reagiert immer in dem Moment**, wenn es eine Störung gibt oder gibt eine Rückmeldung.“ (B5, Z. 154 – 155). / „Also du intervenierst **sehr früh**“ (aus B6, Z. 156). / „Es ist wichtig **am gleichen Tag** [zu reagieren]“ (B7, Z. 148).
- „[…] das passiert **automatisch**.“ (B6, Z. 177).
- „**Auf keinen Fall strafen**, weil das Kind hat ja gerade ein Problem.“ (B5, Z. 236). / „Es gibt immer **Gründe**“ (B7, Z. 149).
- „Das ist **sehr individuell**, es kommt auf das Kind drauf an.“ (B6, Z. 200). / „[…] also es geht um einen **individuellen Lernweg**.“ (B6, Z. 124 – 125).

Geringe Störungen:

- „[…] dann muss man das Kind **daran erinnern, dass das Kind hier in einer Gemeinschaft ist**, dass da drumherum ganz viele Kinder sitzen, die versuchen konzentriert zu arbeiten,“ (B5, Z. 144 – 145). / „Ich möchte von dir, **dass du dich jetzt hinsetzt und zuhörst**.“ (B6, Z. 116).
- „Das Kind ist entweder **unterfordert oder überfordert** mit dem, was es tun soll. Also muss ich schauen, was ist denn gerade die Aufgabe […]“ (B5, Z. 208 – 210). / „Vielleicht zuerst fragen, **ob seine Arbeit ihn interessiert** und ich werde gucken, was er macht.“ (B7, Z. 110 – 113).
- „Vielleicht hat es ein Problem […] und da **würde ich nachfragen**.“ (B5, Z. 222 – 223). / „[…] würde ich **tatsächlich fragen** […]“ (B6, Z. 161).
- „Es gibt **Regeln**, […] die Kinder sollen versuchen ihre Konflikte erst selbst zu lösen.“ (B7, Z. 110 – 111).

Massive Störungen:

- „[…], wenn zwei Kinder halt nur spielen oder nur reden und eben Quatsch machen, dass wir sie dann auch **tatsächlich trennen**. Also da gibt es dann schon auch eine **Konsequenz, die kennen die Kinder auch**.“ (B5, Z. 147 – 148).
- „Aber natürlich würde ich dann auch erstmal gucken, was ist die **Ursache**. Also auch wieder auf die Beziehungsebene gehen.“ (B5, Z. 133 – 134). / […] das Kind nehmen und fragen, **was dafür der Grund** war. Und dann muss man sich tatsächlich die **Zeit nehmen den Grund herauszufinden**.“ (B6, Z. 186 – 190).

- „[…] erst die **anderen Kinder fragen was passiert ist**. Was hat ihn so geärgert und ich versuche das Kind immer im Auge zu behalten, aber […] zuerst würde ich warten, wenn das **Kind sich beruhigt** und Hilfe braucht.“ (B7, Z. 145 – 148).
- „[…], wenn es was Extremes ist, dann muss ich **schon auch eingreifen**.“ (B7, Z. 117).
- „Und wir haben hier auch **Verstärkerpläne**, wenn das der individuelle Weg des Kindes, das benötigt.“ (B6, Z. 143 – 144).

**Zusammenfassung:**

- Die Antworten auf die Frage der reaktiven Strategien sind vielfältig. Einigkeit besteht darin, dass direkt oder zumindest noch am gleichen Tag auf die Störung oder das Verhalten reagiert werden muss. So wird vorgebeugt, dass die Kinder sich nicht mehr an die konkrete Störung erinnert und die Konsequenzen daher nicht mehr nachvollziehen kann und diese als ungerecht betrachtet werden.
- Das Reagieren auf geringe Störungen ist besonders für B6 eine automatische Aktion, welche sie nicht überdenkt, sondern direkt vollzieht.
- Besonders hervorzuheben ist die Meinung von B5, welche Strafen auf störendes Verhalten ausschließt. Strafen sei hierbei kontraproduktiv, da die Kinder ja sowieso schon ein Problem haben. Vielmehr müssen die Gründe dafür gefunden werden, so auch B7.
- Reaktionen auf Störungen müssen individuell, je nach Kind und Störung (also personenbezogen und situationsbezogen) getroffen werden. Gerade bei größeren Störungen benötigt die Lehrkraft hierfür ein besonderes Gespür.
- Bei Störungen, die die anderen Mitschüler ablenken, appellieren die Pädagogen besonders an das Verantwortungs- und Vernunftsgefühl der Kinder. Ihnen wird nochmal aufgezeigt, dass sie sich in einer Lerngruppe befinden, die sie durch ihr Verhalten stören. Wirkt dies nicht, äußert sich besonders B6 auch verbal, indem sie konkrete Anweisungen geben. Dies geschieht allerdings selten.
- Eine häufige Antwort ist auch das Betrachten der aktuellen Arbeit. Die Lehrkräfte der Montessorischule sehen besonders geringe Störungen als ein Verweis auf Unter- oder Überforderung, welchem durch Hinterfragen der Arbeit und Arbeitsweise entgegengewirkt werden muss.

- B5 nennt den Aspekt der Regeln, welche eingehalten werden müssen. Auf diese kann auch wieder zurückgekommen werden. Die Schüler sollen versuchen ihre Probleme eigenständig zu lösen.
- Massive Störungen bedürfen einer etwas härteren Intervention, um die die Kinder auch wissen. B6 nennt hierbei das Beispiel der räumlichen Trennung.
- Trotz der Konsequenzen steht für alle Lehrkräfte die Ursachenermittlung im Vordergrund. Es ist bewusst, dass dies Zeit und Arbeit bedeutet, allerdings ist es für das Reagieren auf die Störung und somit die folgende Prävention weiterer Störungen existenziell.
- Auch die anderen Kinder können bei der Aufklärung behilflich sein, da sie die Situation vermutlich anders mitbekommen und wahrgenommen haben, als dies die Pädagogen tun. Dennoch ist ein Im-Auge-Behalten, ein Beruhigen und eventuelles Eingreifen besonders für B7 ein wichtiger Aspekt der Reaktion.
- Wenn häufiger Störungen auftreten, muss sich individuell mit dem Kind und seiner Individualität auseinandergesetzt werden. Wenn der Lernweg des Kindes dies erfordert, finden auch Verstärkerpläne Anwendung.

## 12.6 Vergleichende Auswertung der Ergebnisse zwischen einer Regel- und einer Reformschule

### 12.6.1 Gegenüberstellung der wichtigsten Aspekte und Einordnung in das Kategoriensystem und dessen Hauptkategorien

| **Kategorien** | | **Regelschule** | **Reformschule (Montessorischule)** |
|---|---|---|---|
| HK 1 | | | |
| | Allgemein | - organisatorische Strukturen des Tagesablaufes durch fachliche, pädagogische und organisatorische Führung<br>- allgemeine Rahmenbedingungen des Tagesablaufes (morgendliches Durchgehen des gemeinsamen Tagesplans)<br>- Ordnung und Strukturen werden von Beginn an von der Lehrkraft vorgegeben (bspw. gleichbleibender Tagesablauf) | - Lernform Freiarbeit: Autonomie in Strukturen und Tagesablauf → selbstbestimmte Lernsituationen<br>→ Individualität und Entscheidungen der Kinder über Aufgaben, Struktur, Arbeitsaufteilung (EA, PA, GA), Tagesablauf und selbst gewählte verfügbare Rahmenbedingungen<br>- beginnender Morgenkreis und festgelegte Pausenzeiten<br>- Ansprechen von persönlichen Interessen Wecken der intrinsischen Motivation |
| | Lehrerpersönlichkeit/ Lehrerrolle | Lehrerpersönlichkeit ist besonders im beginnenden Primarbereich einer der wichtigsten Faktoren für das Lernen. Die Schüler lernen in diesem Alter FÜR die Lehrkräfte und nicht für sich selbst. Lehrkräfte sollten freundlich, offen und authentisch, aber auch autoritär sein. Die Lehrerrolle unterscheidet sich jedoch immens. | |
| | | - aktive Rolle<br>- Initiator für selbstständiges Arbeiten der Kinder: Aufgaben werden vorgegeben → | - passive Rolle<br>- Akt des Erziehens steht im Vordergrund |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | mit der Zeit immer weniger Struktur vorgeben | - Aufgaben: Unterstützen, Anregen, Erklären, Darbieten der Materialien<br>- KEINE direkten Anweisungen zum Arbeiten mit vorgestellten Materialien |
| | Lehrraumgestaltung | Bedeutsamkeit des Lehrraumes als anregende Umgebung, welche den Kindern einen geschützten Raum zum Lernen darbieten, die individuelle Entwicklung unterstützen und intrinsisches Interesse wecken soll. | |
| | | - feste Arbeitsplätze<br>- Nischen zum Lesen oder für Gruppenarbeiten, Anordnung der Tische, Aufbereitung | - offenes, flexibles Raumkonzept<br>- ständig wechselnde Arbeitsplätze (Tische, Knietische, Boden) → Befriedigung des Bewegungsdranges der Kinder → spontane Aktivität zur individuellen Entwicklung<br>- Wechsel der Arbeitsräume möglich<br>- trägt zum aktiven Entwicklungswillen der Kinder bei |
| | Material | - festgelegte Plätze der Arbeitsmaterialien (bspw. ABs für Stationenarbeit immer an der gleichen Stelle) | - Handlungsmaterialien<br>- korrekte, gewissenhafte Nutzung<br>- müssen gewisse Kriterien erfüllen: gute Erreichbarkeit, Ordnung, logischer Aufbau, Übersichtlichkeit, Fehlerkontrolle<br>- Bezug zwischen Ordnung in den Materialien und Ordnung im Kind<br>- situativ und individuell angepasst und überprüft werden → unterstützen das aktuelle Interesse der Kinder (auch durch Hilfe der Lehrkraft) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Verantwortlichkeiten | Mitwirkung innerhalb der Klassengemeinschaft durch Dienste und andere Verantwortlichkeiten, um für sich selbst und für andere Schüler das Zusammenleben positiv zu gestalten. Durch Verantwortlichkeiten entwickelt sich das soziale Miteinander. Die Schüler werden Jahr für Jahr mehr in Dienste und Verantwortlichkeiten eingebunden. Es sollen Anregungen zu wachsendem, selbstständigem Handeln geschaffen werden | |
| | | - Die LK übernimmt während der Aufbau- bzw. Anfangsphase sowohl fachlich als auch sozial sehr viel Verantwortung<br>- Verantwortlichkeiten entwickeln sich durch Struktur, Routinen und Dienste | - von Beginn an: eigenständige Verantwortung für fachliches Vorankommen und individuelles Arbeiten → persönliche Entwicklung stärken |
| | Regeln | Regeln gibt es in beiden Schulformen, allerdings werden sie stark unterschiedlich verstanden. | |
| | | - frühes Aufstellen und Befolgen von Regeln innerhalb einer Klassengemeinschaft ist existenziell → bringt Ordnungs- und Kommunikationsstrukturen → Lehrkräfte wissen um diese Verantwortung und setzen sie von Beginn an um<br>- gemeinsam besprochene und anerkannte Regeln<br>- kann sich von Beginn an auf die Regeln wieder bezogen werden<br>-situativ und zeitliche Anpassung auf individuelle Situationen → kontinuierliche Aufgaben die Strukturen durch Regeln aufrecht zu erhalten | - Regeln werden besonders im Umgang mit anderen Kindern aufgestellt<br>- Frühes Aufstellen von Regeln wurde selten als Aspekt des Classroom Managements genannt |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Fachlich | Fachliche Ziele stehen neben erzieherischen und sozialen Aspekten natürlich ebenfalls im Vordergrund. Gerade in der Primarstufe ist das Beherrschen der Grundlagen (Grundrechenarten, Lesen, Schreiben) existenziell für den weiteren Lebensweg. | |
| | | - Optimale Passung und Rahmenstrukturen für anregendes Lernen wird von der Lehrkraft zu Beginn vorgegeben | - durch gezieltes und immer spezifisch werdende Fragen, finden die Lehrkräfte Materialien, welche für die aktuellen Interessen der Kinder eine optimale Passung darstellen |
| | Allgemeines Ziel | Selbstständiges Lernen und das Entwickeln eines Bewusstseins für das eigenen Handeln und Lernen. ABER: Beide Schulformen verfolgen das gleiche Ziel, erreichen dieses aber über grundverschiedene Ansätze: | |
| | | - Vorgabe der Arbeit ist Aufgabe der Lehrkraft und soll die Schüler zum selbstständigen Lernen hinführen | -Selbstständigkeit, Unabhängigkeit und Eigentätigkeit für soziales und fachliches Lernen |
| | | | |
| HK 2 | Stellenwert | Beziehungsarbeit bzw. Beziehungsaufbau haben besonders in der Primarstufe den allerhöchsten oder sogar den gleichen Stellenwert wie die Unterrichtsvermittlung. Der Aufbau der Beziehung beginnt ab der ersten Begegnung. | |
| | Aufbau | Die Lehrkräfte müssen sich durch viel investierte Zeit und Gespräche um die soziale Interaktion mit den Schülern aktiv bemühen. Die Kinder werden somit über die fachliche Ebene hinaus in ihrer Persönlichkeit betrachtet. Beide Schulformen sehen die Aufgabe des Beziehungsaufbaus besonders bei der Lehrkraft und dessen Aktivwerden, sie unterscheiden sich jedoch in der Art dessen. Verhaltensauffällige Schüler benötigen meist eine besonders starke Beziehung zu ihren Lehrkräften, welche einen besonderen Beziehungsaufbau erfordert. | |
| | | - Vertrauen und Arbeit | - ganzheitliche Betrachtung des Kindes über die fachliche Ebene hinaus → individuelle und unabhängige Betrachtung voneinander |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | - Aufgabe der Lehrkraft: tägliches Ziel: Jedem Kind jeden Tag ein paar Minuten individuelle Aufmerksamkeit schenken<br>- emotionale Nähe | - Aufgabe jeder Lehrkraft: individuellen Weg jedes Schülers zu ergründen und zu unterstützen<br>→ durch: individuelle Interessensfindung<br>-Einzigartigkeit und Individualität jedes Kindes wertschätzen<br>- Festigung der Beziehung mit jeder weiteren Handlung |
| | Auswirkungen | Bei einer erfolgreichen Beziehungsarbeit sind nur positive Auswirkungen zu beobachten, welche auch eine langfristige Wirkung aufzeigen. Dabei beschränken sich die Aspekte aber nicht nur auf den Unterricht, sondern äußern sich auch auf sozialer und persönlicher Ebene. | |
| | | - Zusammenhang zwischen Emotionen und Kapazität zum Lernen<br>- Kinder lernen aktiver: Motivation und Leistungsbereitschaft steigen | - verantwortungsvolles Handeln<br>- Vernunftsgefühl, welches richtiges Handeln für sich und die Gemeinschaft bewirkt<br>- äußert sich persönlich, sozial und fachlich |
| | | | |
| HK 3 | Allgemein | Ja, es gibt Unterrichtsstörungen, welche sich bei einer heterogenen Lerngruppe nicht vermeiden lassen. Das Verständnis dieser unterscheidet sich allerdings stark zwischen einer Regel- und Reformschule. | |
| | | -kontext- und personenspezifisch<br>-komplett ohne Störung geht Unterricht nicht<br>- beständige Situation, in der die Lehrkraft die Möglichkeit hat, den geplanten Unterricht fortzuführen. | - „störendes Verhalten“<br>- beginnt, wenn die Freiheiten eines anderen übergangen, bzw. wenn diese Grenze überschritten wird.<br>- Störung ist kein Zeichen für Verhaltensauffälligkeit, sondern für Unter- bzw. Überforderung |
| | Störungen durch die Lehrkraft | In beiden Konzepten werden die Störungen durch die Lehrkraft angesprochen. Dabei haben diese Störungen allerdings eine andere Konation: | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | - Störung durch erneutes Reinrufen der Arbeitsaufträge, Erklären oder organisatorischer Fragen und Ansagen → längere Wartezeiten und unnötige Unterbrechungen | - Störung durch eine zu aktive Rolle, und ein Aufdrängen der eigenen Meinung. Teilweise ist auch die pure Anwesenheit von zu vielen Pädagogen störend.<br>- Leistungsfähigkeit der Schüler wird unterschätzt und es wird zu früh unterstützt → forschendes Lernen wird unterbrochen |
| | Störungen von Seiten der Schüler | Störungen, die in der Montessorischule als massiv angesehen werden und daher Einzelfälle darstellen, finden sich in der Regelschule häufig wieder. | |
| | | - aktive Störungen:<br>- motorische Unruhe<br>- dauerhafter Geräuschpegel<br>- Störungen zwischen den Kindern während der Arbeitsphasen oder der Pausen<br><br>Massiv: psychische und physische Gewalt von Schülern anderen Schülern gegenüber | - Störungen der Kinder durch Konflikte, wenn dann ist freien Spielsituationen<br>- massive Störungen, wie das Umherwirbeln in dem Klassenraum, gibt es seltenst bis nie |
| | Präventive Maßnahmen | Präventive Maßnahmen finden sich in beiden Konzepten sowohl auf der Unterrichts- sowie auf der Beziehungsebene.<br>Die Ursachenermittlung stellt für beide eine wichtige präventive Maßnahme dar, welche sich besonders auf der Beziehungsebene verorten lässt. Das Finden der Ursache beugt speziellen Störungen langfristig vor, da sich dadurch spezifischer auf kommende Störungen eingehen und reagieren lässt | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | -im Vorhinein aufgestellte Strukturen, Regeln und Zuständigkeiten<br>- frühes Etablieren von Verhaltensregeln und deren beharrliche Einhaltung<br>- sich einschleifende Rituale<br>- Überlegung aufkommender Störungen und Störungsherde im Vorhinein → störende Faktoren können präventiv eliminiert werden<br>- loben, zeigen von Anerkennung | - die Schulform an sich (freie Auswahl = ganzheitliches, individuelles Interesse wird geweckt)<br>- Strukturen (fachlich - Zusammenhänge der Thematiken mit Umgebung und Materialien – und zeitlich)<br>- passende Materialauswahl: Störung stellt eine Form der Über- oder Unterforderung dar.<br>- dem natürlichen Bewegungsdrang nachgeben<br>- kleinere und altersübergreifende Lerngruppenzusammensetzung |
| | Reaktive Maßnahmen | Auf Störungen muss zeitnah und adressatenspezifisch reagiert werden, dabei erfolgt die Reaktion meist automatisch. Die Reaktion muss sich auf das Verhalten des Schülers beziehen und darf nicht zu Beleidigungen oder Bloßstellung durch andere Schülern führen.<br>Das Ergründen der Ursachen ist nicht nur als präventive Maßnahme wichtig, sondern auch als reaktive Maßnahme nach der Störung von Nöten, damit die Lehrkraft sich besser in das Kind hinein versetzten kann.<br>Die Kommunikation (verbal oder nonverbal) stehen aber immer im Vordergrund.<br>Verstärkerpläne und das Hinzuziehen von Kollegen helfen bei größeren Störungen, welche sich nicht auf anhieb beheben lassen oder sich wiederholen. | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | - situationsangemessen und gerecht<br>- Vielzahl an verschiedenen reaktiven Strategien im täglichen Unterricht<br>- abgestufte Sanktionssysteme<br>Zu Beginn: positive Verstärkung über absichtliches Übergehen der Störung, Nachfragen, Einsetzen nonverbaler Zeichen (Augenkontakt, antippen etc.) bis hin zu starken Konsequenzen/ Strafen, wie ein Pausenverbot oder das Setzen in eine andere Klasse. | - wenig, aber wenn dann konfliktlösend und deeskalierend<br>- keine Strafen → erneuter Stressfaktor; Störung ist ein Hilferuf, dem man folgen muss<br>- Nachfragen (genauere Auswahl der Materialien)<br>- Situation von anderen Kindern beschreiben lassen<br>- Kinder entwickeln irgendwann ein intrinsisches Vernunft- und Verantwortungsgefühl<br>- Stimme wird erhoben (tlw.) |
| | Ziel | Weniger strenge Intervention verbessert das Klassenklima insgesamt und wirkt sich positiv auf die Beziehungsarbeit, somit auf das gesamte Zusammenleben und Arbeiten der Klassengemeinschaft aus. Je weniger Störungen es gibt desto weniger muss interveniert werden. | |

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 (Anna Koser) die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

**Arbeitstitel:**

Guten Unterricht gestalten.
Ideen für eine gelungene Unterrichtsorganisation

Darmstadt, den 01.07.2023

Unterschrift: