

Jana Bachert

(2021)

Unterrichtsstörungen

Entstehungsfelder, Perspektiven, Handlungsdimensionen

**Möglichkeiten und Methoden der Schaffung einer
konstruktiven Atmosphäre im methodischen Vergleich
einer Regelschule mit einer Montessori-Schule**

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: jana-bachert@web.de).

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Die Sicht auf Unterrichtsstörungen in Regelschule	3
2.1 Definition und Abgrenzung des Begriffs „Unterrichtsstörung“	3
2.2 Erscheinungsformen und Kategorisierungen von Unterrichtsstörungen	5
2.3 Ursachenzuschreibungen, Entstehungsfelder und Ziele von Unterrichtsstörungen	11
2.4 Handlungsdimensionen im Umgang mit Unterrichtsstörungen	15
3. Die Sicht auf Unterrichtsstörungen in Montessori-Schulen	23
3.1 Wichtige Ansätze der Montessori-Pädagogik	23
3.2 Montessori Pädagogik in der Schule	29
3.3 Störendes Verhalten in der Montessori-Schule	36
4. Erkenntnisse aus der Umfrage	46
5. Fazit	55
6. Literatur	59
7. Abbildungsverzeichnis	61
8. Anhang	62
9. Erklärung zur Veröffentlichung	166

1. Einleitung

„Wir predigen seit Jahren, dass der Erwachsene in seiner Betrachtung des Kindes fehlgeht. Er beging den großen Fehler, zu glauben, der Schöpfer des Kindes zu sein, alles für es tun zu müssen. Der Erwachsene betrachtete das Kind fast wie ein leeres Gefäß, das er anfüllen muss. Der Erwachsene glaubt der Schöpfer zu sein, während er der Diener der Schöpfung sein muss. Er ist nur imstande, ein Diktator zu sein, dessen Willen das Kind blind gehorchen muss. Der Erwachsene hat nicht jene Situation, die er für sich selbst als soziales Problem ansah, als Problem des Kindes gesehen. Das Problem ist nicht so einfach zu lösen, wie viele moderne Pädagogen meinen, sie sagen: „Lassen wir die Kinder tun, was sie wollen, lassen wir ihnen die Freiheit und huldigen wir diesen Teil der Menschheit.“ Dann würden wir die Welt auf den Kopf gestellt sehen und sozusagen eine Kinderrevolution erleben. Es muss hingegen begriffen werden, dass es ein Problem gibt, das gelöst werden muss, ein Problem der Erziehung. Für uns ist Erziehung nicht der Unterricht, wie er in der Schule verstanden wird; für uns ist die Erziehung der Schutz des Gehorsams gegenüber dem Leben. Die Erziehung muss dem Kind von Geburt an in seiner psychischen Entwicklung unterstützen.“ (Montessori, 1973 zitiert nach Anderlik, 2011, S.60)

Die Pädagogik von Maria Montessori spielt in Deutschland eine wichtige Rolle. Winfried Böhm (2012, S.104) charakterisiert die Bedeutung von Maria Montessori für die deutsche Pädagogik, indem er bemerkte, ihre Pädagogik sei so sehr in Deutschland beheimatet, dass sie im Umkreis deutscher Reformpädagog_innen kaum noch als Ausländerin betrachtet würde. Die Gründe für die enge Verbindung der Montessori-Pädagogik mit Deutschland sind vielfältig. Bereits kurz nach der Eröffnung des ersten Kinderhauses in Rom waren deutsche Erzieherinnen unter den ersten Teilnehmerinnen an Maria Montessoris Ausbildungskursen. Im Jahr 1920 schafften es die Ansätze Montessoris bis zur Berliner Reichsschulkonferenz und eröffneten eine heftige Diskussion, ob die Pädagogik Fröbels oder Montessoris zu bevorzugen sei. 1925 gründete Clara Grunwald in Berlin die „Deutsche Montessori-Gesellschaft“ mit dem Zweck der Verbreitung der Montessori-Pädagogik. Diese Gesellschaft war eine Weiterentwicklung von Grunwalds 1919 gegründeten Montessori-Komitees (Böhm, 2012, S.104f.).

Es zeigt sich, dass diese Form der Reformpädagogik bereits zu Beginn der Montessori-Bewegung eine große Beachtung in Deutschland erfuhr. Heute gibt es laut des Montessori-Dachverbands mehr als 400 Schulen in Deutschland, die nach dem Montessori-Prinzip unterrichten. Eine genaue Anzahl ist schwer zu ermitteln, da nicht alle Montessori-Schulen vereinsmäßig organisiert sind (Montessori Dachverband Deutschland e.V., 2019). Im Vergleich hierzu lag die Anzahl an Waldorfschulen im Schuljahr 2018/19 nur bei 228 (Statistisches Bundesamt, 2019).

Montessori-Schulen haben in der deutschen Schullandschaft einen hohen Stellenwert inne und werden in Zukunft, vor allem durch den immer stärker wachsenden Privatschulsektor, vermutlich noch an Summe zunehmen. Es ist demnach sinnvoll, bei der Betrachtung von erziehungswissenschaftlichen Themen neben Regelschulen auch Montessori-Schulen zu beachten. Neben der Schüler_innenschaft ist die Montessori-Pädagogik zudem für Lehrende von Bedeutung. Laut Montessori-Bundesverband beginnen jährlich ungefähr 600 Menschen die Montessori-Ausbildungskurse, welche die Voraussetzung bilden, um an einer

Montessori-Schule unterrichten zu können (Montessori Bundesverband Deutschland e.V., 2021).

Allgemein haben Lehrkräfte ein hohes subjektives Stressempfinden. Sie sind häufiger von Burn-out betroffen als andere Berufsgruppen (Kruse, Krause und Uffermann, 2006 zitiert nach van Wickern, 2019, S.30). Vor allem Lehrkräfte an Grundschulen weisen eine besonders hohe emotionale Erschöpfung auf, die in Zusammenhang mit einem Burn-out stehen kann (Tsigilis, Zournatzi & Koustelios, 2011 zitiert nach van Wickern, 2019, S.31.). Um Stresssymptome wie ein Burn-out zu verhindern, ist es wichtig, den subjektiven Stress der Lehrpersonen zu verringern. Unterrichtsstörungen konnten dabei in zahlreichen Studien als signifikante Stressoren herausgefunden werden (van Wickern, 2009, S.38). Die Wichtigkeit dieses Stressors wird durch eine Studie von Anne-Marie Tausch (1958) noch deutlicher. Demnach findet eine Unterrichtsstörung alle 2,6 Minuten statt. Unterrichtsstörungen stellen demnach ein Thema dar, mit dem sich eine Auseinandersetzung lohnt.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, Entstehungsfelder, Perspektiven und Handlungsdimensionen von Unterrichtsstörungen und die damit einhergehenden Möglichkeiten und Methoden zur Schaffung einer konstruktiven Atmosphäre im methodischen Vergleich einer Regelschule mit einer Montessori-Schule darzustellen. Um dieses Ziel zu erreichen, möchte ich im Folgenden zuerst auf Unterrichtsstörungen in Regelschulen eingehen. Mit Regelschulen sind hier staatliche Schulen ohne besondere pädagogische Ausrichtung gemeint. Ein Fokus liegt auf Ansätzen, die sich auf Grundschulen übertragen lassen. Hierzu wird zuerst der Begriff „Unterrichtsstörung“ nach allgemeinen pädagogischen Ansichten definiert und von den Begriffen „Disziplinstörung“ und „Verhaltensstörung“ abgegrenzt. Nachfolgend werden Erscheinungsformen von Unterrichtsstörungen aufgezeigt und verschiedene Möglichkeiten der Kategorisierung erläutert. Im Kapitel 2.3. findet eine Auseinandersetzung mit Ursachenzuschreibungen, Entstehungsfeldern und Zielen von Unterrichtsstörungen statt. Das letzte Kapitel soll Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Unterrichtsstörungen aufzeigen.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit der Sicht auf Unterrichtsstörungen in Montessori-Schulen. Um die Sicht auf störendes Verhalten, sowie den Umgang damit zu verstehen, ist es notwendig, zuerst einen groben Überblick über die wichtigsten Ansätze der Montessori-Pädagogik zu erlangen. Hiermit beschäftigt sich das Kapitel 3.1. Hierauf folgend wird die Montessori-Pädagogik in der Schule genauer thematisiert. Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, ist die Pädagogik auf den Elementarbereich fokussiert. Auf Grundlage der vorherigen Kapitel wird im nächsten Kapitel störendes Verhalten in Montessori-Schulen behandelt. Thematisiert werden hier Ursachen, Ausprägungen sowie Möglichkeiten und Methoden zur Schaffung einer konstruktiven Atmosphäre.

Darauffolgend werden die Erkenntnisse aus den vorherigen Kapiteln durch eine selbst erstellte Umfrage verglichen. Einerseits soll dadurch gezeigt werden, wie die theoretische Sicht auf Unterrichtsstörungen praktisch umgesetzt wird. Andererseits sollen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede im praktischen Umgang mit Unterrichtsstörungen aufgezeigt werden.

Als Letztes folgt ein Fazit, welches sich aus den vorhergehenden Feststellungen ergibt.

2. Die Sicht auf Unterrichtsstörungen in Regelschule

2.1 Definition und Abgrenzung des Begriffs „Unterrichtsstörung“

Mit dem Begriff „Unterrichtsstörungen“ wird in der Wissenschaft, aber auch im schulischen Alltag eine Vielzahl an unterschiedlichen Ereignissen zusammengefasst (Winkel, 2011, S.19). Daher ist es nicht verwunderlich, dass für diesen Begriff auch vielfältige Definitionsversuche unternommen wurden. Eine der meistgenutzten Definitionen stammt von Winkel: *„Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d.h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird.“*(zitiert nach Winkel, 2011, S.29). Als eine Art Ergänzung hierzu lässt sich die Definition von Lohmann sehen. Er definiert: *„Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lernprozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzten.“*(zitiert nach Lohmann, 2015, S.12). Zu den in der Definition angesprochenen Voraussetzungen zählen laut Lohmann verschiedene Bedingungen, wie zum Beispiel physische und psychische Sicherheit, Ruhe, Aufmerksamkeit und Konzentration. Die Störungen können von Lernenden oder Lehrenden verursacht werden oder von außen in den Unterricht hineingetragen werden (Lohmann, 2015, S.12). Auch kann störendes Verhalten aktiv sein, indem etwas getan wird, oder passiv, indem etwas unterlassen wird (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 23). Beispielhafte Unterrichtsstörungen durch Schüler_innen sind Zwischenrufe, verbale oder physische Attacken und Herumlaufen. Störungen, die durch die Lehrpersonen verursacht werden, können unter anderem Hektik, Herumbrüllen oder Sarkasmus sein. Unter die dritte Kategorie, Störungen von außen, fallen Durchsagen, Baustellenlärm, Tiefflieger und plötzlicher Schneefall (Lohmann, 2015, S.12).

Beide Definitionen, sowohl die von Winkel als auch die von Lohmann, haben gemein, dass Unterrichtsstörungen vom Unterricht her gekennzeichnet werden. Dies unterscheidet sie von anderen Definitionen, wie beispielsweise der von Ortner und Ortner (2000 zitiert nach Wettstein & Scherzinger, 2019, S.22). Sie legen in ihrer Definition einen klaren Fokus auf bewusste Unterrichtsstörungen von Schüler_innen: *„Eine konkrete oder potenzielle Unterrichtsstörung umfasst alles, was dazu führt oder führen kann, den Prozess oder die Beziehungsgefüge von Unterrichtssituationen zu unterbrechen. Auf das Verhalten eines Schülers bezogen betreffen Stören des Unterrichts alle Aktionen und Reaktionen, mit denen dieser sich bewusst über schulische Normen und Regeln hinwegsetzt. Das Störverhalten richtet sich dabei gegen den Lehrer, die Mitschüler oder gegen den Unterrichtsverlauf.“* (Ortner & Ortner, 2000). In den Definitionen von Winkel und Lohmann stehen nicht mehr Individuen, sondern der Unterricht als Ganzes im Fokus. Zusammengefasst bedeutet dies, dass dann eine Unterrichtsstörung vorliegt, wenn der Unterricht gestört ist (Wettstein & Scherzinger, 2019, S.22). Definition dieser Art haben jedoch eine gewisse Uneindeutigkeit inne. Unterrichtsstörungen sind somit relative Bezeichnungen, die keine absolute Objektivität beanspruchen können (Winkel, 2011, S.29).

Früher war der Begriff Unterrichtsstörung untypisch. Man sprach von Disziplinschwierigkeiten, die ein Lernender entweder besitzt oder nicht. Der Begriff „Disziplin“ signalisiert dabei eine ganz bestimmte Theorie von Schulpädagogik. Disziplin zu halten wurde als wichtige Aufgabe des Unterrichts gesehen werden und bestimmte dadurch auch

den „Erfolg“ einer Unterrichtsstunde (Winkel, 2011, S.26f.). Der daraus hervorgehende Begriff „Disziplinconflikt“ ist somit stark normabhängig. Es geht um eine Verletzung von impliziten oder expliziten Normen und Regeln, die für den reibungslosen Ablauf von Unterricht vorausgesetzt wurden. Aufgestellt werden die Regeln meist von den Lehrer_innen, gebrochen vorwiegend von den Schüler_innen. Welche Regeln und Normen gelten, ist stark vom Kontext abhängig, beispielsweise von der Kultur, dem Zeitgeist, der Schule, der Lehrperson, dem Fach oder der Unterrichtsphase (Lohmann, 2015, S.12). Der Lehrperson wird dabei sehr schnell die Schuld zugesprochen, wenn das Disziplinhalten nicht gelingt, da diese vermeintlich zu lasch, ohne Durchsetzungsvermögen oder Autorität gegenüber den Kindern auftrat. Wenn sich die Lehrer_innen dem Erwartungsdruck hingaben, verinnerlichten sie eine Pädagogik, in der Störungen jeder Art vermieden werden mussten (Winkel, 2011, S.27). Die Lehrperson warf so permanent den „stahlharten deutschen Blick“ (zitiert nach Winkel, 2011, S.27) auf ihre Schüler_innen, die Noten dienten als eine Art Peitschen und Lernen wurde als Disziplinierungsmittel missbraucht (Winkel, 2011, S.27).

Heute ist das Wort „Disziplinstörungen“ und allgemein der Gebrauch des Wortes „Disziplin“ im Zusammenhang mit Schule und Unterricht eher selten und erhielt eine negative Konnotation. Dagegen wird der Begriff „Verhaltensstörungen“ immer prominenter. Der Begriff ist breiter definiert und schließt sowohl internalisierte Störungen des Verhaltens, beispielsweise soziale Ängste, als auch externalisierte Störungen des Verhaltens, wie Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung oder Aggressivität, ein (Wettstein & Scherzinger, 2019, S.21). Mit diesem Begriff geht eine erhebliche Veränderung in der Wahrnehmung, Beurteilung und Theorie einher (Winkel, 2011, S.27f.). Wenn einem Lernenden eine Verhaltensstörung zugeschrieben wird, geschieht das in Wechselwirkung von zwei Faktoren: dem Verhalten der Schüler_in und der Wahrnehmung der beobachtenden Person. Diese ist geprägt durch ihre Theorien, Norm- und Wertevorstellungen. Es ist also nicht nur entscheidend, welches Verhalten gezeigt wird, sondern auch, wer es einschätzt (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 21). Der Vorteil des Begriffs „Verhaltensstörung“ gegenüber „Disziplinproblem“ liegt darin, dass die Lehrperson keine Schuld mehr an dem Verhalten der Schüler_innen trägt. Doch daraus ergibt sich auch ein großer Nachteil: Der Begriff „Verhaltensstörung“ vermittelt den Eindruck, dass niemand mehr wirklich verantwortlich ist. Für Verhaltensstörungen sind, anders als bei „Disziplinproblemen“, nicht mehr Lehrende zuständig, sondern Fachleute und Spezialisten (Winkel, 2011, S.27f.).

Sowohl der Begriff „Disziplinstörungen“ als auch der Begriff „Verhaltensstörungen“ verorten die Ursache von Störungen rein auf der Schüler_innenseite (Wettstein & Scherzinger, 2019, S.22). Es wird deutlich, dass die beiden Begriffe „Disziplinstörungen“ und „Verhaltensstörungen“ im Kontext von Schule und Unterricht nicht dazu geeignet sind, störendes Verhalten zu benennen. „Disziplinstörungen“ sind letztlich das, was die „Fachkraft für Disziplin“, also im schulischen Kontext die Lehrer_in, unter der richtigen Disziplin versteht. „Verhaltensstörungen“ werden hingegen von der „Fachkraft für Verhalten“, also einer auf dem Gebiet der Psychologie tätigen Person, definiert. Beide Begriffe führen zur Entmündigung der eigentlich Betroffenen und können einen Kreis von Verurteilungen und Entschuldigungen auslösen. Dies widerspricht dem Anliegen der Pädagogik, die das Verstehen zum Ziel hat. Das Verständnis bildet die Voraussetzung, zu erziehen. Schuld und Unschuld müssen dabei zuerst außer Acht gelassen werden, damit nach möglichen

Ursachen und Absichten ganz bestimmter Verhaltensweisen gefragt werden kann (Winkel, 2011, S.28).

Es macht daher heutzutage mehr Sinn von Unterrichtsstörungen zu sprechen, die, wie schon angesprochen, nicht von einzelnen oder Gruppen ausgemacht werden, sondern vom Unterricht selbst definiert sind (Winkel, 2011, S.29). Dabei werden Unterrichtsstörungen auf Grund ihrer Vagheit persönlich definiert. Sowohl Lehrende untereinander, als auch Lernende und Lehrende haben unterschiedliche Erwartungen, Normvorstellungen und Bewertungen von Unterrichtsabläufen. Je weiter diese Vorstellungen auseinanderliegen, desto größer ist das Konfliktpotenzial. Neben dem Widerspruch zwischen Vorstellungen der Schüler_innen und Lehrer_innen, ist auch das Lehrer_innenverhalten an sich nicht frei von Normen- und Wertekonflikten. Unterrichtliches Handeln ist tendenziell widersprüchlich, so steht beispielsweise die Forderung nach Gleichbehandlung aller Lernenden (Gerechtigkeit) im Gegensatz zur Forderung nach individueller Förderung und Zuwendung (Fürsorge). Professionelles pädagogisches Handeln zeichnet sich dadurch aus, diese Widersprüche auszubalancieren. Daraus lässt sich ableiten, dass Unterrichtsstörungen bis zu einem gewissen Grad normale Begleiterscheinungen von Unterricht sind. Aus Unterrichtsstörungen lassen sich demnach auch Informationen herausfiltern. Darüber hinaus kann es auch zeigen, wie groß der Unterschied zwischen den Normen und Erwartungen der Schüler_innen und der Lehrer_innen ist (Lohmann, 2015, S. 12f.).

2.2 Erscheinungsformen und Kategorisierungen von Unterrichtsstörungen

Da Unterrichtsstörungen subjektiv definiert werden, kann es keine genaue Aufzählung aller Unterrichtsstörungen geben. Auch die Spannweite von dem, was im allgemeinen Konsens als Unterrichtsstörung bezeichnet wird, ist immens. Störungen reichen von alltäglichen „harmlosen“ Reibereien oder physikalischen Beeinträchtigungen, wie zu hoher Raumtemperatur, bis zu manifestierten Problemen mit ganz bestimmten Schüler_innen. Dementsprechend gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten, dem Auftreten von Unterrichtsstörungen proaktiv oder präventiv zu begegnen, auf die in späteren Kapiteln eingegangen wird. Doch auch unter den günstigsten Lehr-Lernbedingungen werden Unterrichtsstörungen auftreten, da beispielsweise die Prioritäten von Lehrenden und Lernenden unterschiedlich gesetzt sind (Rattay & Wensing, 2017, S.59). Rattay und Wensing (2017, S.59) beschreiben dies aus Sicht der Lehrenden etwas humorvoll wie folgt: *„[F]ür Olek ist das Liebesbriefzettelchen an Lea nun einmal wichtiger als Ihre Ausführung zur englischen Grammatik“.*

Mit den auftretenden Störungen kann eine Lehrperson nur dann souverän umgehen, wenn sie über die emotionale Reaktion hinaus, zum Beispiel Frustration, Verärgerung oder Langeweile, über Unterrichtsstörungen nachdenken kann. Je genauer man als Lehrer_in einschätzen kann, welche Art und Ausprägung von Störungen vorliegen, desto bewusster kann wahrgenommen werden, welchen Einfluss bestimmte Störungen auf den Unterricht haben und umso eher kann man angemessen reagieren (Rattay & Wensing, 2017, S.59).

Das von Rattay und Wensing etablierte psychologische Klassifizierungsmodell der fünf Eskalationsstufen von Unterrichtsstörungen soll dazu dienen, Lehrpersonen für Geschehnisse rund um das Thema Unterrichtsstörungen zu sensibilisieren und

Möglichkeiten zu bieten, mit störendem Verhalten besser umzugehen (Rattay & Wensing, 2017, S.59f.). Die fünf Eskalationsstufen werden in der nachfolgenden Abbildung verdeutlicht:

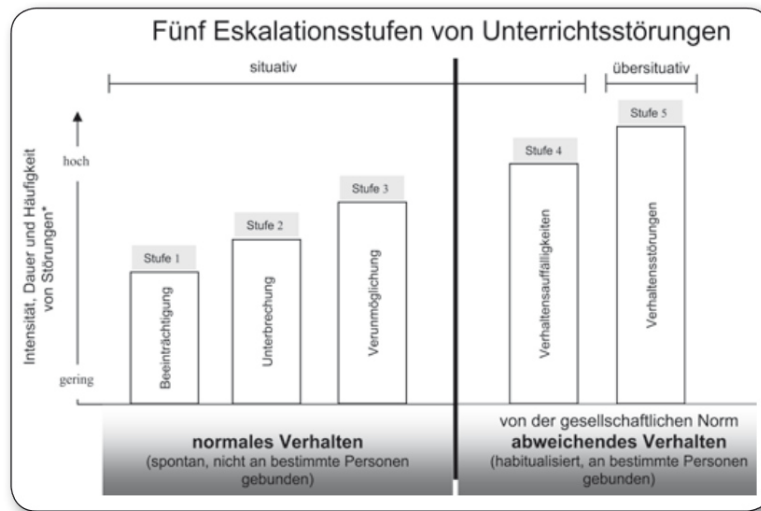


Abb.1: S.65 in Rattay, C. & Wensing, R. (2017). Erkennen und richtiges Bewerten störender Faktoren – Ein psychologisches Klassifikationsmodell. In Rattay, C., Schneider, J., Wensing, R. & Wilkes, O. (Hrsg.), *Unterrichtsstörungen souverän meistern – Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung, ein Praxisbuch* (4. Auflage, 2017). Augsburg: Auer.

Rattay und Wensing beziehen sich bei ihrem Modell auf Lohmanns Definition von Unterrichtsstörungen. Lohmann spricht davon, dass Störungen Lehr-Lern-Prozesse *beeinträchtigen*, *unterbrechen* oder *unmöglich machen* können. Diese Begriffe finden sich in den ersten drei Eskalationsstufen wieder (Rattay & Wensing, 2017, S.62).

Die 1. Eskalationsstufe stellt die „*Beeinträchtigung*“ dar. Ein Beispiel für eine Störung dieser Eskalationsstufe wäre eine Schüler_in, die leise zu spät zum Unterricht kommt und sich sofort an ihren Platz setzt. Der Unterricht wird dadurch kurzfristig beeinträchtigt, da die Schüler_in wahrscheinlich die Aufmerksamkeit der anderen Lernenden für einige Sekunden vom Unterricht wegzieht. Zu einer richtigen Unterbrechung kommt es aber nicht, da das Geschehen von niemandem kommentiert wird und die Schüler_in sich möglichst schnell und leise in den Lehr-Lern-Prozess integriert (Rattay & Wensing, 2017, S.62).

Die 2. Eskalationsstufe ist die „*Unterbrechung*“. Hier spricht die Schüler_in im Gegensatz zur „*Beeinträchtigung*“ nach dem zu spät kommen auf ihrem Weg von der Tür zum Platz mit Mitschüler_innen. Dies führt dazu, dass der laufende Lehr-Lern-Prozess, wenn auch nur kurzzeitig, unterbrochen wird. Sowohl Lernende als auch Lehrende brauchen danach etwas Zeit, um sich wieder dem Unterrichtsgeschehen zuwenden zu können (Rattay & Wensing, 2017, S.62).

Die nächste Eskalationsstufe ist die „*Verunmöglichmachung*“. Beispielsweise kommen bei Störungen der 3. Eskalationsstufe eine oder mehrere Schüler_innen laut später aus der Pause zurück und beziehen Lehrperson, sowie Mitschüler_innen sofort in einen akuten Konflikt ein, der in der Pause entstanden ist. Eine sinnvolle Fortführung des Lehr-Lern-Geschehens ist unmöglich, da die Konflikte zwischen den Kindern alles andere überlagern und geklärt werden müssen, bevor ein normales Unterrichtsgeschehen wieder möglich ist (Rattay & Wensing, 2017, S.63).

Die Störungen der Eskalationsstufen 1 bis 3, wie sie hier beispielhaft beschrieben wurden, kommen im Unterrichtsalltag immer wieder vor und gehören aus psychologischer Sicht zum gewöhnlichen Repertoire von Schüler_innen- und Gruppenverhalten. Sie sind Teil des Systems Schule und werden von immer wechselnden Schüler_innen verursacht. Verhalten auf diesen drei Eskalationsstufen, kann als „normal“ im Sinne von normenkonform bewertet werden. Kennzeichnend für ein in diesem Sinne normal zu bewertendes Verhalten ist, dass es punktuell, durch eine bestimmte Situation ausgelöst wird und nicht an eine Person gebunden ist, sondern durch jede_n (auch die Lehrperson) verursacht werden könnte. Dies ist der Unterschied zu Verhalten, welches sich der 4. und 5. Eskalationsstufe zuordnen lässt. Hier nehmen Auftreten und Gestalt der Störungen regelmäßigen Charakter an, man spricht von sogenannten habitualisierten Störungen. Das gezeigte Verhalten ist nicht „normal“ im Sinne von der gesellschaftlichen Norm entsprechend, sondern als abweichendes, auffälliges oder gestörtes Verhalten anzusehen (Rattay & Wensing, 2017, S.63f.). Es liegt somit eine Verhaltensauffälligkeit bzw. eine Verhaltensstörung vor.

Rattay & Wensing beziehen sich dabei auf die Definition von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen von Seitz: *„Bei Verhaltensauffälligkeiten handelt es sich um Abweichungen des Erlebens und Verhaltens einer Person von einer Norm. Die Abweichung von der Norm hat eine negative Qualität. Verhaltensstörungen sind Auffälligkeiten, die in einer Funktionsstörung des Person-Umwelt-Bezugs begründet sind.“* (Seitz, 1991 zitiert nach Rattay & Wensing, 2017, S.64). Da es einer Person nicht zugestanden werden kann, dauerhaft gegen gewisse Normen zu verstoßen, die Lernen und Lehren erst ermöglichen, muss mit Störungen der Eskalationsstufe 4 und 5 anders umgegangen werden als mit denen der unteren Eskalationsstufen (Rattay & Wensing, 2017, S.64).

Die 4. Eskalationsstufe entspricht dabei den *„Verhaltensauffälligkeiten“*. Beispielsweise kommt ein bestimmtes Kind häufig zu spät und zieht bewusst die Aufmerksamkeit auf sich, sobald es das Klassenzimmer betritt. Das Zuspätkommen tritt dabei zumeist bei bestimmten Lehrpersonen auf, bei denen die Konsequenzen für das Verhalten am geringsten sind und zugleich die Aufmerksamkeit der Mitschüler_innen und Lehrenden am höchsten ist. Die Situation in der Klasse, sowie die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen beeinflusst das Verhalten des Kindes. Wenn Lehrende ihm keine „Bühne bieten“, sondern Gespräche auf das Ende des Unterrichts verlagern und das Kind schnell in den Unterricht integrieren, sowie klare Konsequenzen vereinbaren, zeigt sich das störende Verhalten selten bis gar nicht. Das abweichende Verhalten ist damit situativ bedingt. Dies ist der entscheidender Unterschied zu Störungen auf der Eskalationsstufe 5 (Rattay & Wensing, 2017, S.64).

Die 5. Eskalationsstufe benennen Rattay und Wensing als *„Verhaltensstörungen“*. Ein bestimmtes Kind kommt hier fast immer zu spät. Dabei spielt die Intensivität der Aufmerksamkeit von Lehrenden und anderen Lernenden keine Rolle. Dem Kind ist nur wichtig, dass es, egal wie kurz, im Mittelpunkt steht. Auch die unterschiedliche Gestaltung der Konsequenzen ist ohne Bedeutung. Der Unterschied zur 4. Eskalationsstufe ist neben der höheren Frequenz von Störungen auch, dass das Verhalten nicht mehr situativ gebunden ist, sondern übersituativ auftritt. Das heißt im Umkehrschluss, dass diese Art von Störungen nicht einfach durch eine Umgestaltung der Situation beseitigt werden kann. Bei Verhaltensstörungen sind daher besondere pädagogische und psychologische Maßnahmen

notwendig, welche durch externe Spezialisten durchgeführt oder unterstützt werden müssen (Rattay & Wensing, 2017, S.65).

Folgende Abbildung fasst die Eskalationsstufen noch einmal zusammen und verdeutlicht das Ausmaß der Intensität, Dauer und Häufigkeit von Unterrichtsstörungen, sowie Angaben zur situativen Bedingtheit des störenden Verhaltens.

Eskala- tions- stufe	Störung des Unter- richts in Form von	Inten- sität der Störung	Dauer der Störung	Häufig- keit der Störung	situativ beding- tes Ver- halten	übersitu- ativ be- dingtes Verhal- ten
1	Beeinträchtigung	x	x	x	x	
2	Unterbrechung	x x	x x	x	x	
3	Verunmöglichung	x x x	x x x	x	x	
4	auffälligem Verhalten/ Verhaltensauffälligkeiten	x x x	x x x	x x	x	
5	gestörtem Verhalten/ Verhaltensstörungen	x x x	x x x	x x x		x

Abb.2: S. 66 in Rattay, C. & Wensing, R. (2017). Erkennen und richtiges Bewerten störender Faktoren – Ein psychologisches Klassifikationsmodell. In Rattay, C., Schneider, J., Wensing, R. & Wilkes, O. (Hrsg.), *Unterrichtsstörungen souverän meistern – Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung, ein Praxisbuch* (4.Auflage, 2017). Augsburg: Auer.

Neben Rattay und Wensing benennt auch Winkel unterschiedliche Kategorie, denen sich die in der Praxis auftretenden Unterrichtsstörungen zuordnen lassen können. Zweck hinter diesen Kategorien ist es, wirkliche Ursachen sowie mögliche Intentionen störenden Verhaltens herauszufinden. Dadurch sollen Möglichkeiten etabliert werden, die über kurzfristiges Beheben oder gänzliches Verfehlen hinausgehen (Winkel, 2021, S.96). Winkel (2021, S.96) benennt sieben verschiedene Arten von Unterrichtsstörungen. Diese sind:

1. Disziplinstörungen
2. Provokationen und Aggressionen
3. Akustische oder visuelle Dauerstörungen sowie allgemeine Unruhe bzw. Konzentrationsstörungen
4. Störungen aus dem Außenbereich des Unterrichts
5. Lernverweigerung und Passivität
6. Desmotivationen
7. Neurotisch bedingte Störungen

Den Sinn dieser Rubriken sieht er aber nicht darin, bestimmtes Verhalten zu etikettieren oder möglichst latinisierende Bezeichnungen für mitunter alltägliches Benehmen zu finden, sondern eine Möglichkeit anzubieten, differenzial-diagnostisch zu denken und zu beobachten (Winkel, 2021, S.99).

Da die einzelnen Kategorien rein durch ihre Bezeichnung schwer zu unterscheiden sind, geht Winkel genauer darauf ein, was unter den jeweiligen Arten von Unterrichtsstörungen zu verstehen ist. *Disziplinstörungen* werden meist unabsichtlich, am häufigsten gegen die Schulordnung, begangen. Der/ die Verursacher_in bleibt nicht selten anonym und die

Disziplinstörungen richten sich gegen (unbewusst) abgelehnte Wertvorstellungen. Hierbei dient die Lehrperson nur als eine Art „Blitzableiter“. Disziplinstörungen werden oft fahrlässig begangen, beispielsweise wenn eine Schüler_in über Rasenfläche mit dem Schild „Nicht Betreten“ läuft. Aufgrund dessen verdienen sie in vielen Fällen nicht die Aufmerksamkeit die sie erhalten. Es gilt: Je uneinsichtiger bestimmte Ordnung für einzelne Schüler_innen sind, desto disziplinloser ihr Verhalten. Disziplinstörungen sind aber auch ein Zeichen für das emanzipatorische Streben junger Menschen und damit unumgänglich im schulischen Alltag. Trotzdem muss die Lehrperson eintreten, damit soziale Regelungskompetenz ein anzustrebendes Erziehungsziel bleibt (Winkel, 2021, S.99).

Die *Provokation* ist von der Disziplinstörung abzugrenzen. Provokationen können im Setting der Schule dann problematisch werden, wenn sie aggressive Bedürfnisse ohne Hemmungen befriedigen wollen, zum Beispiel indem Frustrationen kompensiert werden sollen, langweilige Unterrichtsstunden provokativ unterbrochen werden oder jemand danach trachtet Bloßstellungen als Quelle von Schadenfreude zu nutzen. Andererseits können Provokationen in spielerischer Form relativ harmlos sein, wenn die Person, gegen die sie sich richten, ihnen adäquat entgegentreten kann. *Aggressionen* sind in sich ambivalent, das heißt in ihrer Wirkung und ihrem Vollzug erst eher destruktiv oder konstruktiv. Wichtig ist hierbei, dass jede aggressive Handlung etwas aussagen will, wenn auch oft in entstellter Form (Winkel, 2021, S.101).

Die *akustischen Dauerstörungen*, die sich in schwatzen, tuscheln oder herumzappeln äußern, belasten Lehrkräfte häufig. Aber auch das visuelle Wahrnehmungsfeld der Klasse ist oft so groß, bizarr und von permanenten „Querschlägern“ durchzuckt, dass dies bei Lehrenden zu nervösen Reaktionen führen kann. Daraus entstehen häufig vermeintliche Diagnosen wie „angeborenem Konzentrationsmangel“ oder Vorwürfen wie „eine flatterhafte Jugend“, die Winkel (2021, S.101) stark kritisiert. Er sieht als Ursache für diese Art von Störung neben den Medien und dem permanenten Lärm, dem Kinder vor allem in großen Städten ausgesetzt sind, auch das Verhalten der Lehrer_innen als Grund. Das Überschreiten eines gerade noch erträglichen Geräuschpegels verleitet dabei zu neuen Störungen, verbalen Kraftakten und Gegengeräuschen und trägt so nicht unerheblich zu psychischen Problemen von Lehrer_innen und Nervosität von Lernenden bei (Winkel, 2021, S.103).

Als Viertes nennt Winkel *Störungen aus dem Außenbereich des Unterrichts*. Diese können beispielsweise vom Flur, vom Hof oder von der Straße den Klassenraum beeinflussen. Solche Störungen sind nicht selten primäre Ursachen für misslungene Lehr-Lernprozesse. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn eine Lehrperson mitten im Unterrichten von der Hausmeister_in mit der Frage unterbrochen wird, wer von den Kindern morgen Kakao und wer Milch trinken will (Winkel, 2021, S.103).

Die *Lernverweigerung* oder *Passivität* nimmt in der Aufzählung eine Art Sonderplatz ein. Schüler_innen können das Lernen aus vielfältigen Gründen verweigern. Der Unterricht könnte didaktisch-methodisch zu anspruchlos oder die Schüler_in über- oder unterfordert sein. Es ist außerdem möglich, dass in der sozialen Gruppe das Fach oder die Schule allgemein verpönt sind. Darüber hinaus können auch die außerschulischen Umstände so trostlos sein, dass sich ein Engagement in der Schule kaum lohnt oder hinter den Lernenden bereits eine entmutigende Schulkarriere liegt. Aus der Forschung lassen sich allgemein sechs Ursachenbereiche für Lernverweigerung beziehungsweise Passivität erkennen. Diese sind:

1. Eine Überforderung mit daraus resultierender Ängsten, die lähmend auf die Kinder wirken
2. Lernverweigerung als Provokation, zum Beispiel durch übertrieben langsames Öffnen der Schultasche oder einer zur Schau gestellten Passivität, um die Frustrationstoleranz des Lehrenden zu testen
3. Die Normen einer Subgruppe honorieren ein solches Verhalten
4. Scheinmotivationen, zum Beispiel durch Bildchen, Bonbons, Zensuren, etc. die dazu führen, dass die Credits wichtiger werden als das Lernen. So sinkt die Lernbereitschaft, vor allem dann, wenn die Surrogate wegfallen.
5. Auch gesellschaftliche, politische und ökonomische Daten und Prozesse, wie Sinnkrisen, Werteverluste, blockierte Ausbildungsgänge und grassierende Arbeitslosigkeit können dazu führen, dass es Lernenden und Lehrenden schwerfällt Dinge zu lernen oder zu unterrichten.
6. Zudem können neurotische Störungen, Konflikte, Hemmungen, familiäre Auseinandersetzungen usw. Lernverweigerungen verursachen. Darüber hinaus können auch Stigmatisierungsprozesse eine Passivität hervorrufen: Vergisst ein Lernender einmal die Hausaufgaben, wird er von dem Lehrenden als faul bezeichnet und übernimmt irgendwann die zugeschriebene Rolle (Winkel, 2021, S.103ff.).

Als Sechstes nennt Winkel die *Desmotivation*. Man könnte sie auch umgangssprachlich als „Null-Bock-auf-nix!“- Einstellung bezeichnen. Ihre Ursachen und Erscheinungsformen sind zahlreich und reichen von körperlichen Anomalien (wie Fettleibigkeit/ Adipositas) bis hin zu einem Sinnverlust. Da es die zentrale Aufgabe der Lehrenden ist, Schüler_innen zum Lernen anzustiften, kann diese Störung auch dazu führen, dass die Lehrenden die Begeisterung am Lehren verlieren (Winkel, 2021, S.105f.).

Als letzte Art der Unterrichtsstörung nennt Winkel die *neurotisch bedingten Störungen*. Diese begegnen der Lehrperson nicht als latente Konflikte, sondern zumeist als mannigfaltige Symptome, die eventuelle Rückschlüsse auf die zugrunde liegende Konfliktsituation erlauben. Winkel (2021, S.106f.) verweist dabei auf folgende Symptome, bei denen die Lehrer_in besonders aufmerksam sein sollte:

1. Psychosomatische Störungen (Labilität, Tics, Stottern, Nägelkauen, etc.)
2. Auffälliges Schulversagen (Pseudodemenz, Erschöpfungssyndrom, häufiger Absentismus, hartnäckige Desmotivation, etc.)
3. Verhaltensstörungen (Mutismus, Lügen, Stehlen, Phobien, etc.)
4. Ernährungsstörungen (Appetitmangel, einseitige Ernährung, abnormer Hunger, Magersucht, etc.)
5. Organische Störungen (Einnässen, Einkoten, Magen-, Kopf- und Herzschmerzen, Neurodermitis, etc.)

Auch Eder et al. (1987) hat Unterrichtsstörungen kategorisiert. Seine Erkenntnisse stammen aus der Forschung und wurden aus Merkmalslisten zu Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikte erarbeitet. Hier sollen sich alle konkreten Formen von störendem Verhalten der Schüler_innen unterordnen lassen. Die vier Kategorien sind (Eder, Fartacek, Mayr, 1987 zitiert nach Lohmann, 2015, S. 13):

- Verbales Störverhalten (zum Beispiel reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)

- Mangelnder Lerneifer (zum Beispiel (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)
- Motorische Unruhe (zum Beispiel zappeln, kippen, herumlaufen)
- Aggressives Verhalten (zum Beispiel Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)

Am häufigsten treten dabei die ersten drei Formen von Störverhalten auf, wobei das verbale Störverhalten Untersuchungen zufolge der Spitzenreiter unter störendem Verhalten von Lernenden darstellt. Aggressive Verhaltensweisen hingegen, vor allem körperliche Gewalt, sind im schulischen Kontext eher selten zu beobachten (Jürgens, 2000, S.15 ff. zitiert nach Lohmann, 2015, S.13).

Rattay & Wensing, Winkel und Eder et al. benennen jeweils unterschiedliche Kategorien von Unterrichtsstörungen. Während Winkel sieben Erscheinungsformen benennt, sprechen Rattay & Wensing von fünf Eskalationsstufen und Eder et al. zählen nur vier auf. Das liegt einerseits an der Ausdifferenzierung des störenden Verhaltens, könnte andererseits aber auch ein Anzeichen für unterschiedliche subjektive Bewertungen von Störungen sein. Zudem folgen die Kategorien auch einem anderen inneren Aufbau: So geht die Reihenfolge der Eskalationsstufen bei Rattay und Wensing mit einer Zunahme an Intensität, Dauer und Häufigkeit einher, wohingegen es sich bei Winkel um eine reine Aufzählung handelt. Trotzdem finden sich auch zahlreiche Überschneidungen der Kategorien. So spricht Eder et al. beispielsweise von aggressivem Verhalten, welches der zweiten Kategorie von Winkel, „Provokation und Aggression“, entspricht oder von mangelndem Lerneifer, was Überschneidungen mit Winkels fünfter und sechster Kategorie aufweist. Auch Verhaltensstörungen beziehungsweise Verhaltensauffälligkeiten, die der 4. und 5. Eskalationsstufe von Rattay und Wensing entsprechen, lassen sich bei den anderen Kategorisierungen finden.

2.3 Ursachenzuschreibungen, Entstehungsfelder und Ziele von Unterrichtsstörungen

Einige der im vorherigen Kapitel genannten Kategorien geben bereits Erklärungsansätze für Unterrichtsstörungen. Neben den Ursachen, ist aber auch die Ursachenzuschreibung bei Unterrichtsstörungen von großer Bedeutung. Diese hat starke Auswirkungen auf die Einflussmöglichkeiten von Lehrpersonen.

Aus Sicht der Lehrenden, so Lohmann (2015, S.14), werden Unterrichtsstörungen überwiegend als unangemessenes Schülerverhalten betrachtet. Ursachen werden selten in der unterrichtlichen Interaktion gesehen, sondern zumeist in den Persönlichkeitsstrukturen der Schüler_innen. Häufig wird von Lehrpersonen leichtfertig und subjektiv die Diagnose „Verhaltensstörung“ vergeben, es zeigt sich eine Neigung zu sogenannten „therapeutischen Deutungsmustern“. Lehrer_innen gehen davon aus, dass alle Lernenden einen Sinn darin sehen, sich den schulischen Normen unterzuordnen. Kinder, welche sich nicht an die Normen halten, werden demnach nur durch persönliche Defizite daran gehindert (Jürgens, 2000, S. 52f. zitiert nach Lohmann, 2015, S.14f.). Viele Lehrende glauben, dass Verhaltensstörungen, wie zum Beispiel Hyperaktivität und Gewaltbereitschaft stetig zunehmen. Als Gründe hierfür sehen sie pauschale außerschulische Faktoren,

beispielsweise eine unzureichende familiäre Erziehung oder übermäßiger Medienkonsum (Jürgens, 2000, S.54 zitiert nach Lohmann, 2015, S.15).

Die Pathologisierung von Störverhalten stellt für viele Beteiligte einen Vorteil dar, wie bereits im Kapitel 2.1. im Zusammenhang mit dem Begriff „Verhaltensstörungen“ erläutert wurde. Sowohl Eltern, als auch Kinder und Lehrer_innen werden von der Verantwortung für das störende Verhalten entlastet. Die Ursachen für das Verhalten werden auf den außerschulischen Bereich verlagert. Das Problem hierbei ist, dass das Lehrer_innenverhalten als Grund für störendes Verhalten ausgeblendet wird, obwohl es einer der wichtigsten und am leichtesten zu verändernden Faktoren im Unterricht ist. Aus dieser Ursachenzuschreibung ergibt sich, dass eine „schwierige“ Klasse von Lehrenden nicht mehr als Herausforderung gesehen wird, sondern als „berufliches Pech“ (Lohmann, 2015, S.15). Fokus wird bei dieser Deutung nicht auf Einfluss- und Handlungsmöglichkeiten gelegt (Lohmann, 2015, S.15).

Um dies zu ändern muss eine neue Sichtweise auf Unterrichtsstörungen erfolgen. Die systemische Sichtweise bietet hierbei beispielsweise eine gute Möglichkeit. Lehrer_innen und Schüler_innen werden als soziales System begriffen. Die Mitglieder dieses Systems stehen in Abhängigkeit voneinander und beeinflussen sich wechselseitig (Dann & Humpert, 2001, S.25ff. zitiert nach Lohmann, 2015, S. 16). Ein solches System strebt einen stabilen Gleichgewichtszustand an, welcher nicht mit Stagnation gleichzusetzen ist. Von einem Problem wird dann gesprochen, wenn das Gleichgewicht labil ist (Stein & Stein, 2020, S.228). Beispiele für solche Systeme sind Lehrenden-Lernenden-Beziehungen, Cliquen, die Schule oder Familie. Durch Kommunikation und Interaktion schaffen sich die Mitglieder der verschiedenen Systeme, Bilder der Welt. Die Systemebenen beeinflussen sich gegenseitig und unterliegen zugleich Einflüssen aus der Systemumwelt. Im System der Klasse und seinen Subsystemen gibt es formelle und informelle Regeln und Normen. Diese werden durch Kommunikation vereinbart oder verändert. Die Verletzung dieser Regeln und Normen setzt eine Eigendynamik des jeweiligen Systems in Gange. In dem System der Klasse können dies beispielsweise Sanktionen der Lehrperson oder Mobbing sein (Dann & Humpert, 2001, S.25ff. zitiert nach Lohmann, 2015, S. 16). Vorteil dieser systemischen Sichtweise ist es, dass sie genug Spielraum bietet, für die unterschiedlichen Perspektiven der Akteure. Das eröffnet die Möglichkeit ungewöhnliche, subtile und langfristige Einflussmöglichkeiten zur Veränderung des sozialen Systems „Klasse“ zu gewinnen. So erweitert sich sowohl das Erklärungspotenzial, als auch das Handlungsrepertoire. Jedoch ergibt sich daraus auch, dass es für komplexe Interaktionsprobleme keine einfachen und schnellen Lösungen geben kann (Lohmann, 2015, S.16).

Es zeigt sich, dass eine pathologisierende Ursachenzuschreibung, welche die Gründe von störendem Verhalten nur in den persönlichen Defiziten der Lernenden sieht, den Akteuren keine Handlungsmöglichkeiten bietet. Die systemische Sichtweise ist dem komplexen Gegenstand Unterrichtsstörung angemessener, da diese Möglichkeit bieten, Erklärungspotenziale und ein Handlungsrepertoire abzuleiten. Gründe für störendes Verhalten dürfen demnach nicht in einfachen Erklärungen gesucht werden, da eine Vielzahl an möglichen Entstehungsfeldern von Unterrichtsstörungen besteht.

Ein Grund für Unterrichtsstörungen lässt sich in der Kluft zwischen Schüler_innenwelt und Schulwelt sehen, die laut Lohmann (2015, S.17) im Laufe der Zeit größer geworden ist. Einerseits haben die Kinder durch den postmodernen Individualisierungsschub mehr

Freiraum zur Verwirklichung eigener Bedürfnisse. Andererseits ist die Lebenswelt der Schüler_innen auch unübersichtlicher, weniger geregelt und unverlässlicher. Die Verhaltensmöglichkeiten der Kinder sind breiter und unvorhersehbarer. Werte, die die Lernenden außerhalb der Schule von Gleichaltrigen oder dem Elternhaus übernommen haben, werden in die Schule getragen und Mitschülerinnen und Lehrenden damit konfrontiert. Den Eltern ist es heute wichtiger als früher, dass die Lehrenden die Individualität ihrer Kinder berücksichtigen (Lohmann, 2015, S.17). Daraus entstehen für die Lehrer_innen folgende Anforderungen im schulischen Alltag (Lohmann, 2015, S. 17):

- Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden
- In Interessenskollisionen und Konflikte der Lernenden muss vermittelnd eingegriffen und ihnen Wege zur Konfliktbewältigung aufgezeigt werden
- Es kann nicht von einem einheitlichen Basis-Normencode ausgegangen werden
- Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen
- Nicht alle Schüler_innen sehen einen Sinn in schulischen Verhaltensregeln
- Die Lehrperson muss die Fähigkeit besitzen, Normen und Klassenregeln auszuhandeln

Der Unterschied zwischen Schulwelt und Schüler_innenwelt birgt ein gewisses Konfliktpotenzial. Eine weitere Kluft besteht in der Wahrnehmung von Unterricht durch Lehrende und Lernende. So wird zum Beispiel der Umgang von Schüler_innen untereinander, insbesondere die Wortwahl, von den Lernenden selbst weniger kritisch gesehen als von Lehrenden (Blaser et al., 2000, S.18f. zitiert nach Lohmann, 2015, S.18). Auch fassen Lehrende störendes Schüler_innenverhalten häufiger als intendiert auf, als die Schüler_innen (Blaser, 2000, S.21 zitiert nach Lohmann, 2015, S.18). Sehr interessant ist auch eine Erkenntnis von Hilgers. Er stellte fest, dass Schüler_innen sowohl die Lehrer_innen beziehungsweise ihren Unterricht, als auch sich selbst als Ursache von Unterrichtsstörungen sehen, wohingegen Lehrende nur die Schüler_innen als Ursache benennen. Dies verweist erneut auf eine einseitige Ursachenzuschreibung durch Lehrende, wie es auch bei der Pathologisierung von störendem Verhalten der Fall ist. Obwohl die genannten Forschungsergebnisse nicht für alle Schüler_innen und Lehrpersonen, sowie zeitunabhängig verallgemeinert werden können, lassen sie trotzdem die unterschiedliche Wahrnehmung von Lernenden und Lehrenden erkennen. Daneben verfolgen Lernende auch andere Ziele und Strategien mit ihrem Handeln. Fragt man Schüler_innen, was ihnen in der Schule wichtig ist, und was sie dort erleben wollen, kommen Antworten wie „Freunde treffen“ und „mit Mitschüler_innen reden“. Selten geben sie Äußerungen von sich, wie „versetzt werden“, den „Abschluss machen“, „gute Noten bekommen“ oder „etwas lernen“. Unterteilt man die Ziele von Schüler_innen in akademische und nichtakademische, so fällt auf, dass den Lernenden nichtakademische Ziele häufig wichtiger sind (Lohmann, 2015, S.18f.). Inwiefern diese nichtakademischen Ziele aus Sicht der Lehrperson zu störendem Verhalten führen können, fällt auf, wenn man sich einige Klassenbucheinträge anschaut, die von Rothenbucher (1978 zitiert nach Winkel, 2011, S.19f.) gesammelt wurden. Die Namen der Lernenden wurden durch ... ersetzt:

- ... fehlt in der 5. Stunde, weil er sich mit seiner Freundin zum Sonnen verabredet hatte.

- ... stört durch lautstarkes Erzählen.
- ... versucht die gesamte Klasse „anzureden“.
- ... und ... spielen während des Unterrichts Skat.

Bei vielen Lernenden, die nichtakademische Ziele verfolgen, und stark nach der Aufmerksamkeit oder Anerkennung von Mitschüler_innen und Lehrpersonen suchen, ist entweder die Anerkennung durch akademische Leistungen nicht möglich oder die Werte und Normen einer Gruppe (soziales Subsystem) begünstigen störendes Verhalten. Nach Aufmerksamkeit suchende Verhaltensweisen sind oft tief eingeschliffen und lassen sich nur schwer verändern (Lohmann, 2015, S. 20).

Hier wird deutlich, dass eine systemische Sichtweise auf Interaktionen viele möglichen Entstehungsfeldern von Unterrichtsstörungen erkennen lässt. Einerseits besteht ein großer Kontrast zwischen Schulwelt und Schüler_innenwelt, welcher zu vielfältigen Anforderungen an die Lehrperson führt. Andererseits existiert auch eine Divergenz zwischen der Wahrnehmung des unterrichtlichen Geschehens zwischen Lernenden und Lehrenden. Darüber hinaus besteht auch ein Konfliktpotenzial zwischen nicht-akademischen Zielen der Schüler_innen und den Handlungszielen der Lehrpersonen.

Der Grund für störendes Verhalten von Lehrenden kann auch auf der Unterrichtsebene seinen Ursprung haben. Neben dem Leistungsdruck stellt das sogenannte „Langeweile-Syndrom“ das größte Problem für Schüler_innen dar und ist, so Lohmann (2015, S.20), eine zentrale Ursache für Unterrichtsstörungen. Die Lernenden haben eine gewisse Erwartung an den Unterricht. Wenn diese Erwartung zu weit von dem tatsächlichen Unterricht abweicht, reagieren die Schüler_innen zuerst mit verstärkten Nebenaktivitäten, welche ihre Langeweile verringern sollen (Lohmann, 2015, S. 20). Auch für diese „Nebenaktivitäten“ lassen sich in Klassenbüchern Beispiele finden (H.-G. Rothenbucher, 1978 zitiert nach Winkel, 2011, S. 19ff.):

- ... versprüht während der Stunde Parfüm.
- ... stört: redet ständig vor sich hin und feixt.
- ... stört ständig den Unterricht: Absingen von Liedern und Morsezeichen!
- ... liest bis 12:15 Uhr Zeitung und arbeitet nicht mit.
- ... kaut Kaugummi.
- ... spielt ständig mit seinem Feuerzeug.
- ... verunreinigt seinen Tisch, trinkt Brause und grunzt.
- ... erhält einen Tadel, da er sich während des Unterrichts die Haare schneidet und sich manikürt.

All diese Einträge könnte man als verstärkte Nebenaktivitäten interpretieren, die die Lernenden ausführen, um den Unterricht kurzweiliger zu machen. Nach Lohmann (2015, S.20) schalten die Lernenden erst dann zu subversiven Tätigkeiten, wenn sie an den Nebenaktivitäten gehindert werden. Die Schüler_innen versuchen nun den für sie als langweilig empfundenen Unterricht zu kippen. Reagiert die Lehrperson nun mit Sanktionen, kann dies zu einem Teufelskreis führen, da die Ursachen für das Langeweile-Syndrom auf der Unterrichtsebene liegen und somit auch nur hier gelöst werden können (Lohmann, 2015, S.20).

Winkel (2018, S.31f.) fasst die bisher beschriebenen Gründe für Unterrichtsstörungen noch einmal zusammen. Nach ihm seien die meisten Unterrichtsstörungen Signale, die Folgendes mitteilen wollten:

- Der Unterricht ist langweilig oder uninteressant
- Lern-, Lebens- oder Beziehungsprobleme sind wichtiger als die Schule
- Die Normen von Lehrperson und Lernenden sind zu unterschiedlich
- Lerninhalte oder -zugangsweisen entsprechen nicht den Wünschen oder Bedürfnissen
- Der Sinn des schulischen Unterrichts ist Lernenden nicht bekannt

Vielfältige Ursachen von Unterrichtsstörungen und teilweise damit verbundene Ziele wurden bereits benannt. Die Ursachen von Unterrichtsstörungen sind jedoch nicht immer eindeutig erkennbar, beispielsweise könnte der Grund für Reden im Unterricht Langeweile sein, oder es könnte an der Bevorzugung nicht-akademischer Ziele liegen. Auch unterschiedlichen Normen wären ein Erklärungsansatz. Manche Unterrichtsstörungen können für andere Personen auch überhaupt nicht nachvollziehbar sein. Da menschliches Verhalten jedoch, egal ob bewusst oder unbewusst, immer ein Ziel verfolgt, kann davon ausgegangen werden, dass selbst völlig absurd erscheinende Handlungsweisen Nutzen bringen, auch wenn dieser für den Akteur mit erheblichen negativen Auswirkungen und Anstrengung verbunden ist. Dieser sogenannte „heimliche Gewinn“ ist den Akteuren oft nicht bewusst, was es im schulischen Alltag erschwert, sozial unschädlichere Alternativen zu bieten (Lohmann, 2015, S.21).

Nach Dreikreis (1967, S.40ff. zitiert nach Winkel, 2018, S. 32) verfolgt jedes störende Verhalten mindestens eins der folgende fünf Ziele:

- Entschuldigung oder Vertuschung eigener Mängel
- Erregung von Aufmerksamkeit
- Vermeidung von Ungelegenheiten und Gewinnung von Überlegenheit
- Vergeltung oder Rache
- Gewinnung von Liebe

Ursachen und Ziele von Unterrichtsstörungen können sehr vielfältig sein und sind für andere Personen, in vielen Fällen auch nicht eindeutig oder gar nicht zu erkennen. Trotzdem ist es wichtig sich vor Augen zu führen, dass jedes Verhalten ein Ziel verfolgt. Handlungen sind damit nie willkürlich, auch wenn der Person das Ziel nicht bewusst sein mag. Im Umgang mit Unterrichtsstörungen ist es immer von Bedeutung sich dies bewusst zu machen. Sobald einem das Ziel oder die Ursache bekannt ist, kann man mit Unterrichtsstörungen angemessener umgehen.

2.4 Handlungsdimensionen im Umgang mit Unterrichtsstörungen

Unterrichtsstörungen können wie beschrieben sehr unterschiedliche Gründe, Ziele und Ausprägungen haben. Daher kann es keine „Rezepte gegen Unterrichtsstörungen“ geben, die in jeder Situation angewendet werden können und immer die gleiche Wirkung erzielen. Dies könnte dem komplexen Gegenstand Unterrichtsstörung nicht gerecht werden (Leitz & Jünger, 2009, S.4.). Es gibt aber gewisse Ansätze und Verhaltensweisen, die in möglichst

unterschiedlichen Situationen zielbringend sein können. Neben dem Reagieren in akuten Störsituationen spielen der proaktive und präventive Bereich eine zentrale Rolle beim Umgang mit Unterrichtsstörungen. Bei der Klassenführung oder dem, im Englischen, „Classroom Management“, geht es nicht darum, angemessen auf Unterrichtsstörungen zu reagieren, sondern diese erst gar nicht entstehen zu lassen. Bennet und Smilanich (1995 zitiert nach Wettstein & Scherzinger, 2018, S.14) fanden heraus, dass Lehrpersonen 7 bis 18,5% der Unterrichtszeit für Disziplinierungen nutzen, wenn sie vor allem auf Störungen reagieren. Lehrperson die hingegen Störungen präventiv vorbeugen, müssen nur noch 1 bis 3,5% der Unterrichtszeit für Disziplinierungen aufwenden. Rechnet man dies auf eine Schulzeit von zwölf Jahren hoch, verlieren Schüler_innen so ungefähr zwei Jahre Lernzeit, wenn Lehrpersonen nicht präventiv oder proaktiv handeln (Wettstein & Scherzinger, 2018, S.14). Auch Hattie fand in seiner Meta-Meta-Analyse heraus, wie wichtig die Klassenführung für den Lernerfolg der Schüler_innen ist. Mit einem Faktor von $d=0,52$ hat „Classroom Management“ damit einen hohen Effekt auf die Leistungen der Kinder (Hattie, 2013, S.122).

Kounin hat in seinen Video-Recorder-Studien Klassen mit hoher Mitarbeitsrate und geringen Fehlverhaltensphasen mit Klassen mit geringer Mitarbeit und vielen Unterrichtsstörungen verglichen (Kounin, 2006, S. 75). In dieser, wie auch schon in früheren Studien Kounins, zeigte sich, dass Zurechtweisungsmethoden keine bedeutsamen Determinanten erfolgreicher Klassenführung sind (Kounin, 2006, S.82). Er fand durch Analyse der Video-Bänder heraus, dass ganz bestimmte Verhaltensweisen, die die Lehrperson zeigt, mit der Mitarbeit, der Fehlverhaltensrate, der Ansteckung durch Fehlverhalten und der Effektivität von Zurechtweisungen im Zusammenhang stehen. Kounin benannte vier Dimensionen der Klassenführung, die nach seinen Erkenntnissen der Störungspräventionen dienen sollen. Diese Dimensionen sind (Kounin, 2006, S.85):

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

Allgegenwärtigkeit meint, dass die Lehrer_in den Schüler_innen zu erkennen gibt, dass sie über alle Vorgänge im Bilde ist (Kounin, 2006, S.85). Man könnte Allgegenwärtigkeit auch als das Verfügen von sprichwörtlichen „Augen-im-Hinterkopf“ bezeichnen (Kounin, 2006, S.90). Allgegenwärtigkeit gilt im Allgemeinen als trainierbar. Verbal oder non-verbal sollen die Lehrpersonen dabei zeigen, dass sie über alles, was im Klassenzimmer vor sich geht Bescheid wissen, sodass Störungen bereits im Anfangsstadium erkannt und beseitigt werden können (Leitz & Jünger, 2009, S.6). Zwei Fehler lassen sich damit vermeiden: der Zeitfehler und der Objektfehler. Der Zeitfehler, also das Wählen eines falschen Zeitpunkts für die Zurechtweisung, führt entweder zu einer Ausbreitung oder einer Verstärkung des Fehlverhaltens. Beim Objektfehler wird anstelle des Initiators der Störung ein anderes „Objekt“, in diesem Fall also eine andere Schüler_in, bestraft (Kounin, 2009, S.91f.). Oft mag es zwar im Unterrichtsallday so scheinen, als sei es nicht so wichtig jede Kleinigkeit im Klassenzimmer mitzubekommen, Kounin warnt jedoch vor dem sogenannten „Welleneffekt“, der im Original „ripple effects“ genannt wurde (Kounin, 2006, S.6). Demnach breitet sich Störverhalten aus, besonders im Umkreis der Störquelle (Leitz & Jünger, 2009, S.6). Aufgrund dessen kann es wichtig sein, selbst unwichtig erscheinende Fehlverhalten mitzubekommen. *Überlappung* geht mit Allgegenwärtigkeit eng einher. Überlappung

bezeichnet die Fähigkeit, sich zwei Dinge gleichzeitig widmen zu können (Kounin, 2006, S.85). Kounin bemerkte in seiner Studie, dass es Lehrer_innen gab, die eine gewisse Überlappung praktizierten und welche bei denen keine Überlappung stattfand. Bei einer *gewissen Überlappung* gab die Lehrperson durch eine bestimmte Handlung zu erkennen, dass sie beiden sich stellenden Problemen Beachtung schenkt. Die Handlungen können dabei verbal oder non-verbal sein (Kounin, 2009, S. 96).

Reibungslosigkeit und *Schwung* dienen der Steuerung von Unterrichtsabläufen. Ein Lehrender muss beim unterrichten wechselvolle Abläufe kontrollieren. Er muss demnach eine Vielzahl von Aktivitäten initiieren, in Gang halten und zu Ende führen (Kounin, 2009, S. 101). Bei der *Reibungslosigkeit* von Abläufen geht es darum, als Lehrperson unzusammenhängende Fragen, sowie häufige Themenwechsel und Unvermitteltheit zu vermeiden (Kounin, 2009, S.85). Dies ist wichtig bei Übergangsstellen des Unterrichts, zum Beispiel wenn die Lehrer_in eine thematische Unentschlossenheit aufweist, indem sie zuerst den Rechenunterricht abbricht, dann mit dem Leseunterricht beginnt und dann wieder auf das Rechnen zurückkommt, aber auch innerhalb einer Übung. Sprunghaftigkeit, das negative Pendant zu Reibungslosigkeit, wäre zum Beispiel dann gegeben, wenn die Lehrperson sich während ein Kind vorliest, plötzlich um eine heruntergefallene Tüte kümmert und ein Gespräch darüber beginnt (Kounin, 2009, S.102). Mit *Schwung* bezeichnet Kounin die Fähigkeit, einen Spannungsbogen aufrecht zu erhalten und die Lernaktivitäten in angemessenem Tempo durchzuführen. Vermieden werden sollen Verzögerungen oder Stauungen. Ein Lehrender muss also die richtigen Mittel finden um den Unterricht voranzutreiben und die vermeiden, die das Unterrichtsgeschehen lähmen (Kounin, 2009, S. 103).

Eine Lehrperson beschäftigt sich im Gegensatz zu einem Tutor selten mit einem einzelnen Kind, sondern ihre Hauptaufgabe liegt in der Arbeit mit einer Gruppe von Lernenden in demselben Raum und zur gleichen Zeit (Kounin, 2009, S.117). Die *Aufrechterhaltung eines Gruppenfokus* ist deshalb zentral. Kounin hat hierzu drei wichtige Unterdimensionen gefunden. Bei der sogenannten *Gruppenmobilisierung* geht es darum, in welchem Ausmaß es einer Lehrperson gelingt, Schüler_innen durch Aufrufen auf dem Posten zu halten. Eine weitere Gruppen-Fokus-Dimension ist das *Rechenschaftsprinzip*: Wenn die Lehrperson ein Kind aufruft, muss es Rechenschaft ablegen, indem es zeigt was es weiß oder kann. Die Lehrer_in erfährt so, womit die Schüler_in sich beschäftigt hat und die Schüler_in erfährt, dass die Lehrer_in über ihr Tun hinsichtlich der jeweiligen Arbeit Bescheid weiß. Die letzte Dimension bezeichnete Kounin als *Beschäftigungsradius*. Hierbei geht es darum, welche Arbeitsanforderungen an die übrigen Kinder gestellt werden, wenn eine Schüler_in aufgerufen wird. Bei der von den nicht-aufgerufenen Kindern verlangten Beteiligung an der Unterrichtsarbeit gibt es sehr unterschiedliche Intensitätsgrade (Kounin, 2009, S.118f.).

Programmierte Überdrussvermeidung ist die letzte der vier Dimensionen der Störungsprävention. Bei dieser geht es um die Eigenart der Aktivität, die im Unterrichtsprogramm vorgesehen ist. Die Dimension der Programmierung von Aktivitäten betrifft den psychischen Überdruß. Kurt Lewin (zitiert nach Kounin, 2009, S.132) definiert „Überdruß als die veränderte Valenz einer Tätigkeit aufgrund von Wiederholung“. Wiederholung erzeugt einen Wechsel von positiver zu negativer Valenz, das heißt mit zunehmender Wiederholung wird eine Tätigkeit immer weniger positiv und immer mehr negativ besetzt. Der so entstehende Überdruß ist ein Prozess bei welchem verschiedene

Überdruss-Stadien auftreten. Anwachsender Überdruss erzeugt Veränderungen im sichtbaren Verhalten. Es kommt zu spontanen Variationen der Tätigkeit, Minderung der Arbeitsqualität, steigender Fehlerzahl, wachsendem Bedeutungsverlust und zunehmender Sinnentleerung der Tätigkeit. Sichtbare Zeichen für ablaufende Begeisterung oder wachsendes Unbehagen an einer Tätigkeit zeigen sich in der Tendenz des Arbeitenden, seine Arbeit zu vernachlässigen und davon wegzustreben. Im Verhalten zeigt sich dies durch häufigeres und immer länger werdendes Pausieren, häufiges Herumschauen oder sichtbare Unruhe. In der Schule schlägt sich langsam wachsender Überdruss in verringerter Mitarbeit und erhöhter Fehlverhaltensweise nieder. Die wichtigste Variable, um Überdruss zu vermeiden, bildet das Gefühl des Vorankommens. Werden Fortschritte empfunden, so hat man nicht das Gefühl etwas zu wiederholen und verspürt deshalb seltener Überdruss (Kounin, 2009, S.131ff.). Faktoren, die Einfluss auf eine programmierte Überflussvermeidung haben, sind beispielsweise die Dauer einer Aktivität, Abwechslung, Darbietungsweise der Lehrperson oder Arbeitsmittel (Kounin, 2009, S. 133ff.).

Kounins Dimensionen der Klassenführung können proaktiv oder präventiv Unterrichtsstörungen verringern oder vermeiden. Nichtsdestotrotz müssen laut Bennet und Smilanich (1995 zitiert nach Wettstein & Scherzinger, 2018, S.14) 1 bis 3,5% der Unterrichtszeit für Disziplinierungen aufgewandt werden. Die Frage ist nun also, wie eine Lehrperson am besten mit akuten Konfliktsituationen umgeht.

Nach Bill Rogers (2013, S. 13ff.) gibt es drei Managementstile, die Lehrende in akuten Konfliktsituationen nutzen. Den ersten Managementstil bezeichnet Rogers als „zu streng angehen“. Oft ist es nach Rogers im Schulalltag der Fall, dass eine eigentlich kleine Sache, wie beispielsweise ein vergessener Stift, zu einem Tumult führen kann. Solche Situationen treten vermehrt auf, wenn der Lehrende, wie vielleicht auch die Schüler_in, in keiner guten Stimmung ist. Die Lehrperson hat in solchen Situationen mit ihrem Verhalten genauso viel Anteil an dem Vorfall wie die Schüler_in (Rogers, 2013, S.15). Eine Situation, die sich dem ersten Managementstil zuordnen lässt, ist folgende (zitiert nach Rogers, 2013, S. 16):

Eine Neuntklässlerin kommt ein paar Minuten zu spät zum Unterricht. (...) Sie winkt einigen ihrer Freundinnen zu, als sie die Klasse betritt. Melissa trägt besonders große Ohrringe, die an dieser Schule auch außerhalb des Sportunterrichts verboten sind.

Lehrer: „He, komm mal her. (...) Warum kommst du zu spät?“

Schülerin: „Ich bin doch nur ein paar Minuten zu spät.“

Lehrer: „Und warum hast du diese... Dinger da an?“ Schülerin: „Was?“

Lehrer: „Na, die da. Du weißt doch genau, was ich meine. Diese komischen Ohrringe da.“

Schülerin: „Aber Mrs. Daniels [ihre Klassenlehrerin] hat vorhin auch nichts gesagt.“ (...)

Lehrer: „Hörzu, mir ist total egal, was Mrs. Daniels gesagt hat oder nicht–du nimmst die jetzt ab. Du weißt genau, dass du solche Monsterdinger hier nicht tragen darfst. (...)“

Schülerin: „Ahja? Und warum machen uns die anderen Lehrer deswegen nicht so an?“

Lehrer: „Was glaubst du wohl, wer du bist? Du nimmst die jetzt ab, oder du kannst dich schon mal auf Nachsitzen einrichten.“

Einige Lehrpersonen halten ein solches Lehrerverhalten für legitim, da sie glauben ihre Autorität zu verteidigen und zudem die Schulregeln durchzusetzen. Doch Lehrende, die sich wie die Lehrperson im oben aufgeführten Beispiel verhalten, senden damit eine andere Botschaft an die Schüler_innen. Kontrolliert eine Lehrperson ihr Classroom Management zu

stark, kann es dazu kommen, dass Lernende versuchen diese herauszufordern, indem sie eine Art „Köder“ auslegen (Rogers, 2013, S.17).

Auch Kounin beobachtete bei seinen Studien mit dem Video-Recorder ein Verhalten, dass dem Managementstil „zu streng angehen“ entspricht. Er bezeichnete es in seiner Studie als „Überproblematisierung von Benehmen“ (Kounin, 2009, S.110). Nach Kounin könnte dies als „Nörgelei“ oder „Predigt“ charakterisiert werden. Es handelt sich hierbei um eine Beschäftigung mit einem schlechten Benehmen, was das Maß übersteigt, das zur Unterbindung oder Herstellung von Konformität adäquat wäre (Kounin, 2009, S.110). Allgemein lässt sich aus den Feststellungen von Rogers und Kounin schließen, dass im Unterricht vermieden werden sollte, kleine Vergehen unnötig aufzubauschen. Trotzdem kann es natürlich sinnvoll sein die Störung nicht einfach zu ignorieren, auch um den bereits angesprochenen Welleneffekt zu vermeiden. Die Lehrperson sollte aber nonverbale Lösungen bevorzugen. Die Angelegenheit kann entweder mimisch-gestisch gelöst werden oder eine Klärung auf das Unterrichtsende verlagert werden (Leitz & Jünger, 2009, S.6).

Den zweiten Managementstil bezeichnet Rogers als „*gar nicht angehen*“. Bei diesem Managementstil wird störendes Verhalten von der Lehrperson komplett ignoriert. Er beschreibt hier beispielhaft folgende Szene (Rogers, 2013, S. 17):

„Ich ging nach der sechsten Stunde über den Schulhof und sah, wie zwei Schüler mit ihren Fahrrädern Richtung Ausgang fuhren und dabei auf den Rädern herumkasperten. Die meisten Schüler schieben ihre Fahrräder auf dem Schulhof–so steht es in der Schulordnung. Ich bemerkte auch einen Kollegen, der noch Aufsicht hatte und die beiden Jungen gesehen haben musste. Er war Richtung Lehrerzimmer unterwegs, mit sehnsüchtigem Blick, und ignorierte die beiden Radfahrer. Vielleicht sumnte er eines der Lieblingslieder aller Lehrer: »Bis zum Schuljahresende zähl die Tage ich behände ...«“

Dieser Managementstil hat nicht nur Auswirkungen auf die Lehrperson, die sich dementsprechend verhält, sondern auch auf die übrigen Lehrer_innen der Schule. So ist es deutlich schwieriger sich als Lehrender konsequent zu verhalten, wenn einige Lehrer_innen kleinere Regelverstöße ignorieren oder nicht ansprechen. Unter solche kleinen Regelverstöße fallen beispielsweise das Tragen von Mützen oder Kappen in der Klasse, Kaugummi kauen im Unterricht, Rennen auf dem Gang, „freundschaftliche“ Raufereien oder, wie im Beispiel beschrieben, Fahrradfahren auf dem Schulgelände. Wenn an einer Schule eine Kultur des Wegsehens existiert, wird es für andere Lehrpersonen umso schwieriger, die Situation „entspannt anzugehen“, da die Schüler_innen es nicht gewohnt sind, an Regeln erinnert zu werden (Rogers, 2013, S.18).

„Entspannt angehen“ bezeichnet den dritten und letzten Managementstil Rogers. Um diesen zu verdeutlichen bezieht er sich noch mal auf das beim ersten Managementstil beschriebene Beispiel von Melissa (Rogers, 2013, S.18f.):

Melissa, eine Neuntklässlerin, kommt zu spät zum Unterricht. Ihre Clique grinst, der Lehrer lächelt ihr kurz zu und runzelt die Stirn. Er begrüßt sie freundlich: „Hallo Melissa.“ Ihre Freundinnen kichern. Mit etwas leiserer Stimme sagt der Lehrer: „Aha, du kommst zu spät. Bitte setz dich hin.“ Der Lehrer macht jetzt keine große Sache aus Melissas Zuspätkommen und ihren regelwidrigen Riesenohrringen. Während Melissa an ihren Platz geht holt sich der Lehrer die Aufmerksamkeit der ganzen Klasse zurück und wendet sie wieder dem Unterricht (..).“

Der Lehrer hat im Vergleich zu der Darstellung beim ersten Managementstil eine ruhige und selbstbewusste Art und weist einen starken Fokus auf den Unterricht auf. Dies sorgt dafür, dass Melissas Auftritt im Vergleich zur ersten Darstellung deutlich kleiner ist. Trotzdem sollte die Lehrperson die Verstöße von Melissa nicht ignorieren. Während einer Einzelarbeitsphase hat der Lehrende aber eine bessere Chance angemessen auf die Situation zu reagieren, da Melissa dort kein Publikum hat. Rogers (2013, S.18f.) zeigt beispielhaft wie ein solches Gespräch sinnvoll ablaufen kann:

„Melissa, du bist letztes Mal zu spät gekommen und die Stunde davor auch. Wir müssen uns nach der Stunde mal kurz unterhalten.“ Melissa stöhnt. „Warum? Das war nicht meine Schuld!“ „Vielleicht kannst du mir das ja nach der Stunde erklären. Dauert auch nicht lang. Schöne Ohringe.“ Er gibt dem Gespräch rasch eine andere Wendung. „Was?“ „Schöne Ohringe...“ Melissa grinst mit kaum verhohlenem Misstrauen. „Mhmm.“ „Was steht in der Schulordnung zum Thema Ohringe, Melissa?“ Der Lehrer vermeidet die sinnlosen Fragen „Warum trägst du...“ oder „Trägst du Ohringe?“ Melissa greift zu einem uralten Schülertrick: „Aber Mrs. Daniels hat vorhin auch nichts dazugesagt.“ (...). „Das mag schon sein.“ Weder bezichtigt der Lehrer Melissa der Lüge, noch bewertet er das Verhalten seiner Kollegin (...) „Ich kann sie ja noch mal fragen.“ Der Lehrer spricht mit angenehmer Stimme, nicht sarkastisch, ohne zu provozieren. Er wiederholt die Frage: „Was steht in der Schulordnung zum Thema Ohringe?“ (...) Melissa seufzt: „Jaaah. Okay...Die sind nicht erlaubt.“ Sie sagt das in einer leidenden Stimme, die klar vermittelt: „Warum haben wir hier eigentlich diese blöde, kleinliche Regel?“ „Okay, Melissa. Es gehört zu meinen Aufgaben, dich an die Regeln zu erinnern. Du weißt selbst, was du jetzt tun musst“ Er lächelt. „Ich komm dann nachher noch mal bei dir vorbei und gucke, wie du mit dem Arbeitsblatt vorankommst.“

Die Lehrperson wendet sich schnell wieder dem Unterrichtsgeschehen zu und macht somit klar, dass die kurze Erinnerung an die Regel abgeschlossen ist. Gleichzeitig vermittelt sie die Erwartung, dass Melissa die Ohringe abnimmt. Der Lehrende vermeidet somit eine Art demütigenden „Showdown“ indem Melissa ihm die Ohringe, im Extremfall noch auf die ausgestreckte Hand, geben müsste. Sollte Melissa die Ohringe nicht ablegen, weiß die Lehrperson, dass es hier um eine Art Machtkampf handelt. Dann müsste eine Konsequenz folgen (Rogers, 2013, S.19). Trotzdem könnte man sich die Frage stellen, ob in dem Falle von Zuspätkommen und zu großen Ohrringen überhaupt ein Eingreifen der Lehrperson erforderlich wäre. Rogers bejaht dies eindeutig. Für ihn erlaubt „entspannte Kontrolle“, wie er sie am letzten Beispiel demonstriert hat, der Lehrkraft widerspruchsfrei zu bleiben, ohne sich als Person zu verrenken. „Entspannte Kontrolle“ ist dabei praktikabel und erlaubt ein hohes Maß an Einheitlichkeit. Der Lehrende kann so klare Botschaften über Regelverstöße senden, ohne die respektvolle Beziehung zwischen Lehrer_in und Schüler_in zu stören (Rogers, 2013, S.19f.).

Der bevorzugte Managementstil sollte demnach das „entspannt angehen“ von akuten Konfliktsituationen seien. Dies kann jedoch, je nach Unterrichtsstörung sehr unterschiedlich aussehen. Ein wichtiger Grundsatz beim Umgang mit Unterrichtsstörungen ist es in Situationen emotionaler Anspannung nicht einfach auf gängige Verhaltensmuster zurückzugreifen. Bei akustischen Dauerstörungen, welche die häufigste Form von Störungen bilden, wäre das zum Beispiel einen Finger auf den Mund legen, drohen, schreien oder das häufig unterschwellig geäußerte „Pssst!“ oder „Scht!“. Diese Muster werden sehr häufig verwendet und verlieren somit ihre Bedeutung. Ihre Wirkung ist meist, wenn überhaupt, nur

noch kurzzeitig. Andere Strategien, die sich in die Schulwelt eingeschlichen haben, besitzen oft keine theoretische Basis oder beruhen auf pädagogisch-psychologischem Halbwissen (Leitz & Jünger, 2009, S. 4). Leitz & Jünger (2009, S. 5) führen dafür zwei Beispiele an: Einige Lehrpersonen leiten aus der behavioristischen Lerntheorie ab, das Fehlverhalten durch Nicht-Beachten gelöscht werden könnte, da Lernenden auf diese Weise der Verstärker „Aufmerksamkeit“ entzogen wird. Jedoch ist dies in der Praxis keineswegs der Fall, da noch viele wirkungsvolle Verstärker vorhanden sind, wie beispielsweise die Reaktion der Klassenkamerad_innen. Ein anderes Beispiel ist die sogenannte „Time-out-Technik“. Schüler_innen werden in eine Auszeit gesetzt, um ihnen eine attraktive Verstärkung vorzuenthalten. Dies mag bei Filmen und Ausflügen funktionieren, beim normalen Unterricht aber nicht. Im schlimmsten Fall wirkt die „Time-out-Technik“ als negative Verstärkung: Andere Kinder stören auch, um in den Genuss der Auszeit zu kommen (Leitz & Jünger, 2009, S.5). Viele an Schulen praktizierte Strategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen haben demnach wenig Sinn oder führen sogar zur entgegengesetzten Reaktion. Im Sinne eines „entspannten Angehens“ von Unterrichtsstörungen sollten also sinnvolle Strategien bevorzugt werden, die möglichst schnell und ohne großen Aufruhr zum Unterrichtsgeschehen zurückführen.

Eine dieser Strategien ist es, als Lehrperson personale Präsenz zu zeigen. Je größer die räumliche Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden ist, desto mehr Störungen gibt es. Auf die Sitzordnung in einer Klasse bezogen lässt sich daraus ableiten, dass in den hinteren Reihen der Klasse häufiger Störungen auftreten, als in den vorderen. Ermahnungen aus der Distanz sind wirkungslos und verleiten zu mehr Störungen und Diskussionen. In der Forschung konnte eine nahezu universelle Gesetzmäßigkeit des räumlichen Verhaltens ermittelt werden. Ein Abstand von mehr als vier Metern wird als sogenannte Vortragsdistanz bezeichnet. Durch diese Distanz erreicht man zwar willige Zuhörer_innen, aber keine persönliche Verbindung. Für eine Ermahnung, die sehr persönlich ist, benötigt der Lernende ein Gefühl räumlicher Nähe, die persönliche Distanz. Diese beträgt einen bis eineinhalb Meter. Es gilt: je näher, desto wirkungsvoller. Es darf jedoch nicht die Intimdistanz von 30 bis 50 Zentimetern überschritten werden. Bevor die Lehrperson eine Mahnung ausspricht, sollte sie ihre Präsenz maximieren. Dies geschieht durch das Herstellen von Augenkontakt sowie wirkungsvolle Mimik und Gestik. Befunde der Kommunikationsforschung haben gezeigt, dass nonverbale Botschaften dabei weitaus mehr Wirkung haben als gesprochene Worte (Leitz & Jünger, 2009, S. 5).

Diskussionen sollten beim Umgang mit akuten Konfliktsituationen vermieden werden. Häufig entsprechen diese dem Managementstil „zu streng angehen“. Durch Diskussionen, so Rainer Winkel (2005 zitiert nach Leitz & Jünger, 2009, S.5) stören Lehrende oft ihren eigenen Unterricht. Die Lehrperson will bei solchen Diskussionen Einsicht bei den Lernenden erwirken und kritisches Denken fördern. Dies ist jedoch aus mehreren Gründen problematisch. Erstens sind die Schüler_innen im Vorteil. Sie müssen sich nur verteidigen, was im Vergleich zu der anklagenden Position der Lehrperson leichter ist. Außerdem müssen die Argumente der verteidigenden Schüler_innen nicht zwingend logisch sein. Während der Diskussion steigt der Druck auf die Lehrperson, da sie eigentlich weiter unterrichten will. Oftmals läuft es dann auf einen Abbruch der Diskussion hinaus, was einer Niederlage der Lehrperson gleichkommt. Lerntheoretisch gesehen wirkt dieser „Sieg“ des verteidigenden Lernenden verstärkend. Häufig tritt in solchen Situationen zusätzlich Gelächter von anderen Schüler_innen auf, welches die störenden Schüler_innen in ihrem

Verhalten bestärkt. Diskussionen haben für Schüler_innen oft einen hohen Unterhaltungswert und sind angenehmer als Unterricht. Unterbrechungen des Unterrichts sind im Allgemeinen ungünstig, da der Lehrende nach der Unterbrechung vor der Herausforderung steht, zum Stoff zurückzukehren und den roten Faden wieder aufzunehmen (Leitz & Jünger, 2009, S.5).

Eine weitere wichtige Regel im Umgang mit Unterrichtsstörungen ist ein konsequentes Lehrerverhalten. Bündel & Simon (2003 zitiert nach Leitz & Jünger, 2009, S.7) beschreiben die Ausgangslage in vielen Familien wie folgt: *„In vielen Familien gibt es entweder kaum Regeln oder zu viele Regeln, oder Regeln auf deren Einhaltung niemand konsequent achtet.“* Lehrpersonen müssen deshalb darauf achten, konsequent zu sein. Bereits kleine Nachlässigkeiten können bei den Lernenden zum Rückfall in bestehende Muster führen. Strafandrohungen fallen Lehrpersonen deshalb schnell zur Last, da sie in der Pflicht stehen, Drohungen umzusetzen. Eine fehlertolerantere Alternative zu Strafandrohungen ist es, Strafen nicht anzukündigen, sondern gleich in die Tat umzusetzen. Parallel dazu sollte das Vorgehen begründet werden (Leitz & Jünger, 2009, S.7).

Beim Umgang mit Unterrichtsstörungen kann es auch von Vorteil sein, Signale zu nutzen, wie beispielsweise das Schlagen auf einen Klangstab. Diese müssen konsequent eingesetzt werden, um eine Wirkung zu erzielen. Signale entlasten die Stimme, sparen Energie und setzen ein Reaktionsprogramm in Gang. Wichtig beim Einsatz von Signalen ist es, dass sich alle daran halten, ein gewisses Maß an Aufmerksamkeit erzeugt wird und das Signal seine Wirkung vollständig entfalten kann. Im Unterricht darf der Lehrende erst dann fortfahren, wenn das gewünschte Verhalten von allen gezeigt wird. Wird ein Signal nur ansatzweise und unverbindlich eingesetzt, wird es von den Schüler_innen nicht ernst genommen. Dies ist oft der Fall bei den bereits beschriebenen Signalen im Zusammenhang mit Dauerstörungen, zum Beispiel dem „Finger auf den Mund legen“. Lerntheoretisch ausgedrückt findet ein Vorgang der Löschung statt. Gelöscht werden die Bedeutung eines Zeichens und seine Wertigkeit. Deshalb ist es wichtig, dass Signale selten, verbindlich und konsequent eingesetzt werden (Leitz & Jünger, 2009, S. 7).

Eine unerlässliche Fähigkeit für Lehrpersonen ist der Umgang mit einer hohen emotionalen Belastung und persönlicher Betroffenheit. Dies ist zum Beispiel der Fall, wenn ein Kind der Lehrer_inn gegenüber beleidigendes Verhalten entgegenbringt. Dies setzt bei der Lehrperson archaische Reaktionsmuster in Gang, man reagiert mit *fight or flight*. Beides ist in dieser Situation nicht gut. Um zu verhindern, dass die primitive Hirnregion, das sogenannte limbische System, das Großhirn dominieren, ist es wichtig, Zeit zu gewinnen. Dies kann beispielsweise ein „zu strenges angehen“ nach Rogers verhindert werden. Konsequenzen anzukündigen macht in diesem Fall Sinn. Wichtig ist dies vor allem, wenn andere Kinder die Szene beobachtet haben. Unspezifische Formulierungen bieten sich hier an. Ein Beispiel für eine solche Formulierung wäre: „Das hat Folgen für dich!“. Über die genauen Konsequenzen kann dann in Ruhe mit Kolleg_innen gesprochen werden. Trotzdem sollte die Konsequenz zeitnah folgen (Leitz & Jünger, 2009, S.8).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass mit proaktiven und präventiven Handlungsweisen viele Unterrichtsstörungen vermieden oder verringert werden können. Wie bereits erläutert haben hier die vier Dimensionen des „Classroom Managment“ nach Kounin eine besondere Bedeutung. Im Bereich der akuten Konfliktsituation sollte der dritte Managementstil Rogers, das „entspannt angehen“, bevorzugt werden. Lehrpersonen sollten

beim Umgang mit Unterrichtsstörungen auf gängige Verhaltensmuster, die entweder keine theoretische Basis besitzen oder auf pädagogisch-psychologischem Halbwissen beruhen, verzichten. Stattdessen sollte die personale Präsenz bei Ermahnungen vergrößert, non-verbale Methoden bevorzugt, Diskussionen vermieden, Verhalten konsequent durchgehalten und Signale richtig genutzt werden. Zudem muss die Lehrer_in in Situationen mit hoher emotionaler Betroffenheit zurechtkommen. In diesem Fall ist es am besten etwas Zeit zu gewinnen, indem Konsequenzen angekündigt und nicht sofort vollzogen werden.

3. Die Sicht auf Unterrichtsstörungen in Montessori-Schulen

3.1 Wichtige Ansätze der Montessori-Pädagogik

Um die Pädagogik Montessoris und die Prinzipien der Montessori-Schule zu verstehen, ist es wichtig, das Bild, welches Maria Montessori von dem Kind hatte, zu betrachten. Ihr Bild vom Kind war von klaren anthropologischen Vorstellungen mit festen Konturen geprägt, was sonst in der Pädagogik selten ist (Raapke, 2011, S.39).

Maria Montessori wurde am 31. August 1870 in Chiaravalle nahe Ancona geboren (Montessori, 2011, S. 298). Sie war gläubige Christin, weswegen für sie das Kind vor allem eins war: ein Geschöpf Gottes. Daraus ergibt sich, dass das Kind geachtet werden muss und seine Würde, sowie das Recht auf sein Selbst und einen Anspruch auf Liebe besitzt. In ihrem Werk „Kosmische Erziehung“ schrieb sie Folgendes: *„Wir dürfen nicht nur das Kind sehen, sondern Gott in ihm. Wir müssen die Gesetzte der Schöpfung in ihm achten: Wir dürfen nicht denken, wir können das Kind machen; wenn wir das tun, verderben wir das göttliche Werk (...). Das Geheimnis der Erziehung ist, das Göttliche im Menschen zu erkennen und zu beobachten, d.h., das Göttliche im Menschen zu kennen, zu lieben und ihm zu dienen; zu helfen und mitzuarbeiten von der Position des Geschöpfes und nicht der des Schöpfers. Wir haben das göttliche Wesen zu fördern, aber nicht uns an seine Stelle zu setzen.“* (Montessori, 1988, S.18f. zitiert nach Raapke, 2011, S.39).

In ihrem Bild des Kindes, sowie in weiteren Ansätzen ihrer Pädagogik hat sich Montessori oft auf Johann Heinrich Pestalozzi berufen. Für das Thema Erziehung, hat Maria Montessori aus Pestalozzis Lehre geschlossen: *„Die Größe Pestalozzis besteht(...) darin, dass er in die Seele des Kindes geschaut hat, des Kindes, das „von selbst handelt und riesengroße Fortschritte macht“; (...) dass er die Entwicklung „aus dem Kind“ statt „aus der Erziehung“ erkannt hat“, dass die Erziehung „dem Gang der Natur Handbietung leisten“ solle“* (Maria Montessori, 1934, S.20 zitiert nach Raapke, 2011, S.40). Dies alles darf aber nicht dahingehend missverstanden werden, dass Montessori eine Vergöttlichung des Kindes vornimmt. Stattdessen sollte daraus geschlossen werden, dass die göttliche Schöpfung und damit die Natur des Kindes geachtet werden soll. Daher ist auch die Pädagogik Montessoris, obwohl sie Katholikin war, keiner Religion zuzuordnen. Dies soll ermöglichen, dass ihre Pädagogik für alle Kinder zugänglich ist (Raapke, 2011, S. 40).

Montessoris Anthropologie des Kindes hat noch eine weitere Dimension. Sie selbst hat oft gesagt, dass jedes Kind seinen eigenen „Bauplan“ hat. Aus heutiger Sicht lässt sich dieser „Bauplan“ als das von den Eltern in den Zellen angelegte genetische Programm erklären, dass jeder Mensch innehat. Dieses Programm hat eine Zielrichtung: das menschliche Wesen in das Stadium der Reife, und damit das Erwachsenenalter, zu bringen. Die Entwicklung dorthin geschieht, worüber heute auch weitestgehend Konsens besteht, in der aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt. Maria Montessori befand sich mit dieser Ansicht ganz in Übereinstimmung mit ihrem Zeitgenossen, dem Psychologen Jean Piaget. Montessori hat damit im Hinblick auf ihre Pädagogik die Streitfrage geklärt, was mehr Auswirkung auf die Entwicklung eines Menschen hat, seine angeborene genetische Ausstattung oder die Umwelt. Dabei hat Montessori einen Begriff verwendet, der in der heutigen Diskussion wieder sehr viel Bedeutung gewonnen hat: Sie sprach von dem „Potential“, welches der junge Mensch optimal entfalten müsse. In ihrem Buch „Das kreative Kind“ erklärt Montessori: *„Das Kind geht vom Nichts aus im Sinne, dass es weder psychische Eigenschaften noch vorbestimmte treibende Fähigkeiten besitzt; sondern es trägt Potenzialitäten in sich, die seine Entwicklung bestimmen, indem es den Charakter seiner Umwelt annimmt“* (Montessori, 1972 zitiert nach Raapke, 2011, S.41). Das Kind baut sich also in der Auseinandersetzung und Wechselwirkung mit seiner Umwelt selbst eine unverwechselbare Individualität auf, es wird somit zum „Baumeister seiner selbst“. Das kann allerdings nur geschehen, wenn die Erwachsenen es zulassen. Dies war für Maria Montessori ein zentraler Punkt (Raapke, 2011, S.41f.), wie durch folgendes Zitat verdeutlicht wird: *„Wird das Kind in seiner Entwicklung durch das Unverständnis der Erwachsenen gehemmt oder gestört, so werden die Energien im Inneren des Kindes die göttlichen Mittel zur Menschheitsbildung sein sollten, zur Verteidigung gegen die Erwachsenen benutzt und führen zur Zerrissenheit der wachsenden Persönlichkeit, zum Kampf statt zur Liebe.“* (Montessori, 1968 zitiert nach Raapke, 2011, S. 42). Was genau im Kinde vor sich geht, kann dabei laut Montessori nur mit Hypothesen erschlossen werden. Sie vertrat die Ansicht, dass Kinder auf aktive, auf die Welt zugreifende Energien verfügen. Auch glaubte sie, dass im Kind selbst innere Entwicklungen stattfinden, welche durch eine Art schöpferische Energie geleitet werden. Diese zeigen sich irgendwann nach Außen, sodass der Beobachtende sie wahrnehmen kann. Diese nicht zu erforschenden Energien, nannte Montessori das „geheimnisvolles Potenzial“. Vor allem in ihren letzten Schriften thematisierte Montessori dieses „geheimnisvolle Potential“ genauer: *„Wir sagen nicht nur, dass dieses Geheimnis schwer zu durchdringen ist, sondern wir sagen auch, dass wir es gar nicht verstehen wollen. Was im Inneren der Kinder vor sich geht, das ist das Geheimnis des Kindes, und das müssen wir achten.“* (Montessori, 1972, zitiert nach Raapke, 2011, S. 42).

Was Pickenheim später als genetische und epigenetische Faktoren bezeichnete, unterschied Montessori in Zentrum und Peripherie (1996, S 156ff. zitiert nach Raapke, 2011, S. 43). Mit ihrer Unterscheidung versuchte Montessori zu verdeutlichen, dass das Zentrum einem Individuum allein vorbehalten ist. Außenstehende sollten sich mit Dingen des Zentrums nicht befassen. Nur durch die Peripherie, die Sinne und Bewegungen, wird ein Mensch mit der Außenwelt in Verbindung gebracht. Ein Individuum nimmt durch seine Sinne auf und handelt. Die Peripherie eines Kindes ist für Erwachsene erreichbar, weil sie beobachtet werden kann, beispielsweise dadurch, wie ein Kind eine Wahl trifft und wie es sich mit seiner Aktivität zur Außenwelt hin ausdrückt (Raapke, 2011, .43). Hierin könnte man eine Aufforderung an die Pädagog_innen erkennen, einzusehen, dass das Gesetz des Kindes im Kosmos darin

besteht, sich selbst zu entwickeln. Dabei kann und soll dem Kind geholfen werden, wie es einer der wohl bekanntesten Aussprüche, den Maria Montessori ein Kind sagen lässt, zeigt: „Hilf mir es selbst zu tun!“ Die Pädagog_innen müssen demnach eine Umwelt, mit dem sich das Kind auseinandersetzt und sein Selbst aufbauen will und soll, ordnen und gestalten. Das Arbeitsfeld der Pädagog_innen liegt in der „Peripherie“. Es soll auf keinen Fall versucht werden in das Innere des Kindes vorzudringen und dies zu verändern. Oft hat Maria Montessori das Leiden von Kindern beschrieben, die in einer Erwachsenenwelt aufwachsen, in der es kein Verständnis für die eigentliche Natur des Kindes gibt. Dies führt bei den betroffenen Kindern zu Leid und Einschüchterung. Kind sein hat nämlich eine grundlegend andere Qualität als das Erwachsensein. Diese Qualität bleibt Erwachsenen zu einem großen Teil verborgen (Raapke, 2011, S.43).

Maria Montessoris Bild des Kindes hat neben der oben beschriebenen religiösen und naturwissenschaftlich-psychologischen noch eine weitere Dimension. Im Zuge ihrer, durch ihr gesamtes Leben ziehenden Gesellschafts- und Kulturkritik, hat sie an das Kind die Hoffnung auf eine bessere Welt, in der ein friedliches Zusammenleben der Menschen möglich ist, gebunden (Raapke, 2011, S.44). Wie wichtig ihr dies war, zeigt auch die Inschrift auf Maria Montessoris Grabstein: *„Ich bitte die lieben Kinder, die ihr alles könnt, mit mir zusammen für den Aufbau des Friedens zwischen den Menschen der Welt zu arbeiten.“* (Raapke, 2010, S.152). Auch in ihrem Werk „das kreative Kind“ geht sie darauf ein: *„Erwachsene umändern zu wollen ist ein vergeblicher Versuch (...) Will man neuen Ideen zum Durchbruch verhelfen, die Gebräuche und Sitten eines Landes ändern oder verbessern, die Charakteristika eines Volkes stärker betonen, müssen wir uns des Kindes bedienen.“* (Montessori, 1979 zitiert nach Raapke, 2011, S.44). Ein solcher Denkstil, der geprägt war von der Vorstellung großer Umbrüche, war typisch für die damalige Zeit und spiegelt sich beispielsweise auch in der Kulturphilosophie von Jean Gebser wieder. Maria Montessori konnte ihrer Pädagogik durch die Berufung auf einen großen Umbruch Nachdruck verleihen, wie es beispielsweise in folgendem Ausspruch deutlich wird: *„Wir leben in einer Krise, wir stehen zwischen einer alten Welt, die zu Ende geht, und einer neuen, die schon begonnen und all ihre aufbauenden Elemente offenbart hat.“* (Montessori, 1973 zitiert nach Raapke, 2011, S.45). Dahinter wird Maria Montessoris Vorstellung deutlich: Die alte Welt sind die Erwachsenen, die neue Welt werden die Kinder aufbauen. *„Unsere Hoffnung auf Frieden und Gerechtigkeit beruht ganz auf der Seele des Kindes, jenes Kindes, das sich in Freiheit hat entfalten können“* (Montessori, 1922 zitiert nach Raapke, 2011, S.45)

Zusammenfassend besteht die Anthropologie des Kindes aus drei Dimensionen. Die erste Dimension ist die religiöse, die zweite die naturwissenschaftlich-psychologische und die dritte die utopisch-visionäre. Diese drei Dimensionen sind jedoch nie trennscharf, was auch durch den wechselnden Sprachstil in Montessoris Schriften noch einmal hervorgehoben wird. Einerseits schreibt sie sehr rational naturwissenschaftlich bis technisch, andererseits in Bildern und Symbolen einer religiösen oder philosophischen Sprache. Deutlich ist aber, dass das höchste Ziel ihrer Pädagogik in der Utopie liegt. In der Vervollkommenheit des Menschen. Dies kann nicht der Erwachsene, sondern nur das Kind leisten, unter der Voraussetzung, dass es nicht durch die Erziehung der Erwachsenen daran gehindert wird (Raapke, 2011, S.46).

Die klar umrissenen Vorstellungen der Anthropologie des Kindes haben ihren Ursprung auch in einer grundlegenden Unterscheidung von Mensch und Tier, die Maria Montessori

vornimmt. Diese Unterscheidung besteht für Montessori bereits bei Neugeborenen. In ihrem Vortrag „Das Kind in der Familie“ sagte Maria Montessori aus, dass das neugeborene Kind nicht einfach ein kleines Tier sei, welches man nur ernähren müsse. Bereits von Geburt an sei das Kind ein Geschöpf mit Geist. Wenn man für sein Wohl sorgen wolle, müsse man also nicht nur die körperlichen Bedürfnisse befriedigen, man muss vom ersten Tag an auch die geistigen Regungen des Kindes beachten und versuchen ihnen zu entsprechen (Montessori, 1922 zitiert nach Holtstiege, 1997, S.28). Die geistige Regung ist somit für Montessori die zentrale Unterscheidung von Mensch und Tier (Holtstiege, 1997, S.28).

Doch das Kind unterscheidet sich nicht nur grundlegend vom Tier, sein Dasein ist, wie bereits erwähnt, auch grundsätzlich anders als das der Erwachsenen. Das Wissen darum, dass sich die Entwicklung des Kindes in bestimmten Phasen mit manchmal auch deutlichen Schüben vollzieht, und Kinder eben nicht nur kleine, noch unvollkommene Erwachsene sind, ist eine relativ neue Erkenntnis. Zwar hat bereits der Theologe und Pädagoge Johann Amos Comenius im 17. Jahrhundert die Entwicklung von Kindern in Phasen eingeteilt, doch zumeist war die Vorstellung zu dieser Zeit, dass Kinder unvollkommene Erwachsene ohne eigene Würde und Recht sind, die auf möglichst schnellem Wege erwachsen werden sollten. Ein breites Interesse am Kind entstand erst zur letzten Jahrhundertwende, als das „Jahrhundert des Kindes“, wie es Ellen Key in ihrem berühmten Werk nennt, anbrach. Damit entstanden auch entwicklungspsychologische Theorien, wobei wohl die wichtigsten von Sigmund Freud und Jean Piaget entwickelt wurden. Dabei wurden eine Vielzahl von Phasentheorien entwickelt, zum Beispiel von William Stern, Charlotte Bühler oder Oswald Kroh. Ungefähr zeitgleich entstand auch Maria Montessoris Phasentheorie. Was ihre Theorie aber von vielen anderen unterscheidet, ist die starke Betonung der „sensiblen Phasen“ (Raapke, 2011, S.56).

Die Beschreibung der sensiblen Phasen hat Maria Montessori in den dreißiger Jahren begonnen und dann mit der Zeit immer weiter ausdifferenziert. Da Montessori eine anthropologische Grundüberzeugung hatte, waren die von ihr beschriebenen sensiblen Phasen Ausdruck eines von innen wirkenden Bauplans der werdenden Persönlichkeit. Sie bezieht sich hierbei also auf die naturwissenschaftlich-genetische Dimension ihrer Anthropologie des Kindes. Es bestehen gewisse Parallelen zwischen der Theorie von Hugo de Vries, der die sensitiven Phasen beim Wachstum von Tieren entdeckt hat und Montessoris sensiblen Phasen der Entwicklung. Ob de Vries Theorie jedoch Montessori erst auf die Idee der sensiblen Phasen gebracht hat oder ob seine Begriffe nur passend für die Theorie waren, ist nicht geklärt (Raapke, 2011, S.56).

Sensible Phasen lassen sich bei Montessori als Phasen der Entwicklung eines Kindes bestimmen, in der es besonders empfänglich, also sensibel, für bestimmte Lernvorgänge und Umwelteinflüsse ist. Um diese Phasen genauer bestimmen zu können, sollte man zuerst zwischen Reifen und Lernen unterscheiden. Unter Reifeprozesse zählen Reflexe, die Ausbildung von Organfunktionen oder physische Wachstumsvorgänge. Diese sind, wie es Heinrich Roth Ende der sechziger Jahre mit vielen Versuchen bewiesen hat, ungelernete Leistungsformen, die reifen und nicht erlernt werden müssen. Sensible Phasen hingegen sind „Angebote der Natur“ und damit Perioden in denen gewisse Lernerfahrungen und Fertigkeiten besonders gut erworben werden. Ein Musterbeispiel für sensible Phasen, welches auch Maria Montessori wiederholt beschrieben hat, ist das Erlernen der Sprache: Es gibt eine frühe Reifephase, in der ein kleines Kind jede Sprache erlernen kann. Etwas später

gibt es eine sensible Phase, in der Kinder ihre Muttersprache bereits beherrschen und Fremdsprachen besonders gut erlernen. Das Reifen und das Lernen müssen demnach zeitlich übereinstimmen, damit das „Angebot der Natur“ nicht versäumt wird. Sensible Phasen sind optimale Lernphasen für ganz bestimmte Funktionen. Der Umkehrschluss, der sich daraus ergibt, war für Montessori nicht minder wichtig: Sensible Phasen sind zeitlich beschränkt. Wohingegen ein drei- bis vierjähriges Kind fremde Sprachen wie von selbst lernt, muss ein zehn- bis zwölfjähriges Kind diese mühevoll durch Methoden und Lehrpersonen erlernen. Das mit dem Verpassen sensibler Phasen bestimmte Lernmöglichkeiten unwiderruflich verloren gehen, wurde Maria Montessori vermutlich besonders durch die Erziehungsversuche des französischen Arztes Itard mit dem „wilden Jungen von Aveyron“ deutlich. Im Jahr 1799 wurde in Frankreich ein ungefähr 12-jähriger Junge aufgegriffen, den die Menschen als „Wilden von Aveyron“ bezeichneten, da er nicht sprechen konnte und sein Verhalten an das eines Tieres erinnerte. 1800 wurde dieses Kind, das den Namen Victor erhielt, in die Taubstummenanstalt von Paris aufgenommen. Der leitende Arzt Jean Itard versuchte entgegen der landläufigen Meinung zu beweisen, dass scheinbar „idiotische Kinder“ durch Zuwendung und Erziehung zu einer höheren Entwicklung gebracht werden können. Nach fünf Jahren resignierte Itard seine Arbeit, da die Fortschritte in der Entwicklung wesentlich geringer waren, als er es erhofft hatte. Zum Beispiel war es ihm nicht gelungen Victor zum Sprechen zu bringen (Ellger-Rütgard, 2019, S.27ff.). Dies schien Montessori in ihrer Annahme der sensiblen Phasen bekräftigt zu haben. Trotzdem war ihr bewusst, dass Menschen flexibler sind als Tiere und damit auch später noch Dinge erlernen können. Dies geschieht dann allerdings mit einem größeren Aufwand an Energie und Methode (Raapke, 2011, S.56f.).

Montessori glaubte, dass Kinder wesentliche Erfahrungen während einer sensiblen Phase machen. Während dieser Phase erwerben sie entscheidende Orientierungen und Grundfertigkeiten. Dies ist aber nicht, wie lange angenommen, ein passiver Prozess oder eine Instinktreaktion. Die berühmte amerikanische Montessoripädagogin Paula Polk Lillard beschrieb die sensiblen Phasen wie folgt: *„Die sensible Phase der menschlichen Kindheit repräsentiert eine intelligente Antwort auf die Umwelt“* (Lillard, 1996 zitiert nach Raapke, 2011, S.57). Das Kind verändert sich in diesem Prozess, da das Erwerben von Fähigkeiten zu einem Prozess der Selbstorganisation wird. Was damals zu Zeiten von Maria Montessori noch etwas geheimnisvoll klang, kann heute durch technisch-medizinische Möglichkeiten beobachtet werden. Es wird sichtbar, dass durch die Interaktion mit der Umwelt in spezifischen Phasen das Gehirn des Kindes seine Physiologie verändert (Raapke, 2011, S.57). Wolf Singer, ein deutscher Neurophysiologe und Hirnforscher am Max-Planck-Institut für Hirnforschung, beschreibt wie dieser Prozess konkret im Gehirn abläuft: Zum Zeitpunkt der Geburt sind die Nervenzellen im Wesentlichen alle angelegt, aber in bestimmten Bereichen des Gehirns noch nicht miteinander verbunden. Es vollzieht sich ein stetiger Umbau von Nervenzellen, wobei nur etwa ein Drittel der einmal angelegten Nervenzellen erhalten bleibt. Welche bleiben, hängt von der Aktivität ab, die sie vermitteln. Die Physiologie des Gehirns wird demnach von den Sinnessignalen und den damit verbundenen Erfahrungen beeinflusst (Singer, 2002, S.83). Montessoris Auffassungen zu den sensiblen Phasen sind heute größtenteils durch wissenschaftlich geprüfte Befunde bestätigt (Raapke, 2011, S.57).

Montessoris Theorie zu den sensiblen Phasen ist aus der Praxis und der theoretischen Arbeit entstanden. Zwar sind schon einzelne Aspekte früher aufgetaucht, die komplette

Theorie der sensiblen Phasen erschien aber erst in Montessoris späteren Werken „Kinder sind anders“ und „Das kreative Kind“. Die Stufen der Erziehung hat sie zuerst nur lose, später direkt mit den sensiblen Phasen verknüpft. Dadurch, dass Maria Montessori Eigenarten der verschiedenen Altersstufen erkennt, an denen die Methoden der Erziehenden ansetzen sollen, schließt sie auf eine Notwendigkeit von mehreren Erziehungsebenen. In der amerikanischen Montessori-Pädagogik ist die Verknüpfung durch die sogenannte „plans of education“ schon länger vollzogen. In der deutschen Pädagogik hingegen werden die sensiblen Phasen und die Stufen der Erziehung noch häufig getrennt gesehen (Raapke, 2011, S56ff.).

Die sensiblen Phasen der Entwicklung sind dreigeteilt. In der ersten Phase befinden sich Kinder von null bis sechs Jahren (Raapke, 2011, S.60). Diese Phase bezeichnet Montessori als schöpferisch-konstruktive Phase. Ein Kennzeichen ist die Basisbildung der kindlichen Intelligenz und Persönlichkeit. Das Kind analysiert und verknüpft die „absorbierten“ Eindrücke aus der Umgebung und wird so vom „unbewussten Schöpfer“ zum „bewussten Arbeiter“. Darüber hinaus streben Kinder dieser Phase nach Perfektion und sozialem Transfer (Schumacher, 2016, S.46). Aufgrund der starken Entwicklung die Kinder dieser Altersspanne durchlaufen, kann diese Phase in zwei Teilphasen unterteilt werden. Die Teilphase von null bis drei Jahren und die Teilphase von drei bis sechs Jahren. Die zweite Phase ist die Phase der sechs- bis zwölf-jährigen. Die dritte Phase erstreckt sich von zwölf bis 18 Jahren (Raapke, 2011, S.60f.). Diese Phase ist die Zeit der Moralentwicklung, Abbildung des Gewissens und Verantwortung. Jugendliche dieser Phase haben den Wunsch, sich zur Geltung zu bringen, indem antworten auf Fragen wie „wer bin ich?“ und „Wo ist mein Platz?“ suchen. Darüber hinaus weisen Jugendliche dieser Phase eine soziale Sensibilität und den Wunsch nach Einbindung und Selbstständigkeit (Schumacher, 2016, S.47).

Für Maria Montessori schien ihre selbst-entwickelte Entwicklungspsychologie von besonderer Bedeutung gewesen zu sein, denn kurz vor ihrem Tod, im Jahr 1950, hat sie diese noch einmal in einem Vortrag zusammengefasst dargestellt. Vermutlich wollte sie damit ihre ganzheitliche Sicht auf die menschliche Existenz verdeutlichen. Ab diesem Zeitpunkt benutzt sie auch viel häufiger den Begriff „Entwicklung“ (development) als in früheren Werken und Vorträgen (Raapke, 2011, S.62). 1952 entwarf sie ein Entwicklungsmodell, zur Veranschaulichung der Entwicklungsphasen des Menschen (Schumacher, 2016, S.45).

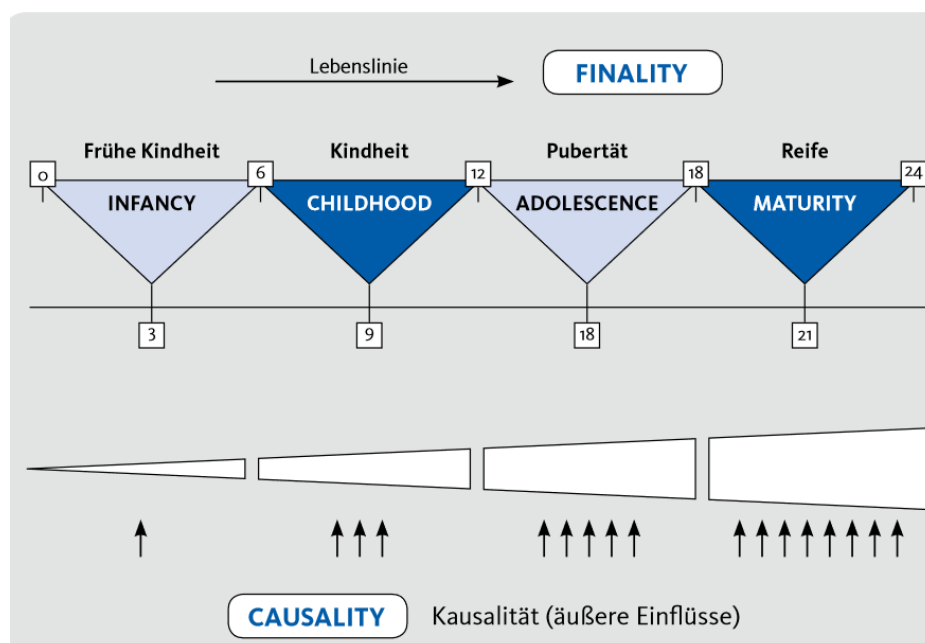


Abb.3: Seite 45 in Schumacher, E. (2016). *Montessori-Pädagogik verstehen, anwenden und erleben – Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Neben den sensiblen Phasen spricht Montessori auch von Stufen der Entwicklung. Diese sind im Unterschied zu den sensiblen Phasen in vier Stufen von jeweils sechs Jahren unterteilt. Sie Enden damit nicht mit dem 18 Lebensjahr, sondern mit der Reife beziehungsweise dem Erwachsenenalter von 18 bis 24 Jahren. Dabei bezeichnet Montessori die erste und die dritte Phase als formativ, die zweite und die vierte als stabil. Dies soll verdeutlichen, dass die Entwicklung des Menschen nicht linear, sondern in Schüben verläuft (Raapke, 2011, S.62).

Kinder im Grundschulalter sind für gewöhnlich zwischen sechs und zwölf Jahren alt und befinden sich damit in der zweiten Phase der sensiblen Phasen und der Stufe der Entwicklung. Diese Phase ist eine stabile, das heißt eine Phase des ruhigen und gleichmäßigen Wachstums. Allgemeine Charakteristika dieser Phase sind eine Forscher- und Abenteuerneugier, eine Dominanz sozialer und moralischer Sensibilität sowie die Beurteilung

eigener und fremder Handlungen. Darüber hinaus haben die Kinder eine Empfindlichkeit für Gerechtigkeit und Konkretheit des sozialen und moralischen Handelns. Inhaltliche Sensibilität weisen Kinder in dieser sensiblen Phase der Entwicklung dadurch auf, dass sich ihr Aktionsradius geistig, sozial und kulturell erweitert. Die Kinder sind auch sensibel für einen Übergang zur Abstraktion und eine Erweiterung des Weltbildes. Maria Montessori sieht daher in dieser Phase den „Keim der Wissenschaft“. Auch entsteht bei den Kindern ein soziales und moralisches Bewusstsein, eine Sensibilität des Gewissens für Gerechtigkeit, soziale Organisation und Regelverhalten (Raapke, 2011, S.60f.).

Für diese Stufe der Entwicklung ist es sehr typisch, dass die Kräfte und Möglichkeiten der Kinder so groß sind, dass ihre Leistungsfähigkeit von Erwachsenen oft unterschätzt wird. Dadurch werden ihnen unnötig Grenzen und Restriktionen gesetzt. Montessori nennt als in dieser Stufe passende Lebensform für diese Stufe die Pfadfinder. Hier haben die Kinder die Möglichkeit aus der Enge des Hauses hinaus, die Welt als ihren Kosmos zu nutzen. Zudem sollte in dieser Phase die enge Bindung an die Familie gelöst werden (Raapke, 2011, S.63).

Nach der Auffassung von Maria Montessori und anderer Montessori-Pädagog_innen bietet die Gesellschaft in ihren regulären Schulen in dieser Phase der Entwicklung meist nicht genügend oder nicht die richtigen Herausforderungen für die Kinder (Raapke, 2011, S.63). Eine Montessori-Schule ist deshalb in vielen Aspekten anders aufgebaut als eine Regelschule.

3.2 Montessori Pädagogik in der Schule

Montessoris Pädagogik für die sechs- bis zwölf-Jährigen, also Kinder, die sich in der zweiten Stufe der Entwicklung befinden, ist in zeitlich weit auseinanderliegenden Epochen entstanden. Ihr erstes Werk, welches sich mit dieser Altersspanne und der daraus resultierenden Pädagogik beschäftigt, war das 1916 erschienene Buch „L' autoeducazione nelle Scuole elementari“, das 10 Jahre später auf Deutsch veröffentlicht wurde und heute unter dem Titel „Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule“ vertrieben wird. Dieser erste Band beschäftigt sich mit wichtigen anthropologischen und allgemein-theoretischen Beiträgen Montessoris. Der zweite Band, der in englischer Sprache 1917 unter dem Titel „The Montessori Elementary Material. Volume 2 of the Advanced Montessori Method“ veröffentlicht wurde und später auch auf Deutsch erschien, ist eine detaillierte Handreichung für die Schulpraxis. Es werden Grammatik, Lesen, Arithmetik, Geometrie, aber auch Zeichnen, Malen und Musik thematisiert. Neben diesen beiden Büchern beruht die Montessori-Pädagogik der Grundschule auch auf einem zweiten, zeitlich viel später entstandenen Aspekt: der „kosmischen Erziehung“. Die Anfänge dieses Prinzips liegen in den 1920er und 30er Jahren, ausgearbeitet hat sie Maria Montessori aber erst in den vierziger Jahren in Indien. Die wichtigsten Texte dazu sind 1988 in Deutschland erschienen. In den letzten Jahren gewann die „kosmischen Erziehung“ vor allem im Rahmen der Sachunterrichtsdidaktik an Bedeutung. Die „kosmische Erziehung“ Montessoris geht jedoch über den Sachunterricht hinaus. Montessori selbst meinte, die „kosmische Erziehung“ gäbe ihrer Pädagogik eine zentrale Idee, indem sie eine Art human-ökologische Leitlinie in der Montessori-Pädagogik darstellt (Raapke, 2011, S.114).

Aufgrund ihrer pädagogischen Ansätze, sind Schulen, die nach der Montessori-Pädagogik arbeiten, nach speziellen Prinzipien aufgebaut. Die jahrgangsgemischten Klassen sind eines dieser Prinzipien. Montessori wollte damit erreichen, dass die Kooperation unter den Kindern verbessert wird und das gemeinsame Lernen und Lehren besser funktioniert. Kinder lernen voneinander in einer anderen Weise als von Eltern, Erzieher_innen oder Lehrenden. Kinder sind sich untereinander im Fühlen, Denken, in der Sprache und der Vorstellung näher als sie es Erwachsenen sind und können daher Erkenntnisse besser weitergeben. Wenn jüngere Kinder Älteren bei der Arbeit zu sehen, kann ein Interesse für zukünftige Aufgaben geweckt und so der Zugang zu neuen Wissensgebieten erleichtert werden. Bitten Jüngere dann Ältere während der Arbeit um Hilfe, so müssen sie ihr eigenes Wissen rekapitulieren und verständlich formulieren. Das führt bei den Älteren zu einem Zuwachs an Fähigkeiten und stärkt ihr Selbstbewusstsein (Stein, 2012, S.37). Montessori selbst beschreibt den Sinn jahrgangsgemischter Klassen in einem Vortrag wie folgt:

„Die Hauptsache ist, dass die Gruppen verschiedene Altersstufen umfassen, weil das großen Einfluss auf die Bildungsentwicklung des Kindes hat. Dies wird durch die Beziehungen der Kinder untereinander selbst erreicht. Sie können sich kaum vorstellen, wie gut ein kleines Kind von einem älteren Kind lernt; wie geduldig das ältere Kind mit den Schwierigkeiten des Jüngeren ist. Es sieht beinahe so aus, als ob das jüngere Kind für das ältere einen Arbeitsstoff darstelle. Ich habe oft aufgehört, sie zu beobachten, und gedacht: Ist es für das ältere Kind nicht eine Vergeudung von Zeit? Aber dann wurde mir klar, dass, wenn man etwas lehrt, einem selbst der Gegenstand klarer wird. Durch nichts lernen Sie mehr als durch das Lehren anderer, besonders, wenn Sie den Gegenstand selbst nicht sehr gut beherrschen. Denn die Anstrengung des anderen wirken wie eine Fehlerkontrolle für Sie selbst und regen Sie an, mehr Kenntnis zu erwerben, um dem anderen zu vermitteln, was er braucht“ (Montessori, 1979 zitiert nach Stein, 2012, S.38).

Auch auf das soziale Verhalten kann sich eine Altersmischung positiv auswirken. Die Jüngeren übernehmen Regeln der Gemeinschaft leichter, wenn sie nicht nur von den Lehrer_innen, sondern auch von den älteren Kindern der Klasse eingefordert werden. Die Älteren hingegen sehen sich im Vergleich zu den Jüngeren als reifer, was ihr Verantwortungsbewusstsein stärkt. Zudem tritt bei Kindern im Grundschulalter häufig eine Art Rangordnung auf, die von den Kindern anerkannt wird: Ältere werden wegen ihres höheren Alters geachtet, Jüngere aufgrund ihres Alters geschont. (Stein, 2012, S.38).

Ein anderer Lernprozess, der durch die Altersmischung geschehen kann ist, dass ein älteres Kind merkt, dass ein jüngerer ihm, aufgrund von einer hohen Auffassungsgabe, überlegen ist. Dies kann bei dem älteren Kind zu Eifersucht und Abwehr führen. Längerfristig ist dies aber ein guter Lernprozess: Das Kind lernt Erkenntnisse über sich selbst zu gewinnen und Konflikte auszuhalten (Stein, 2012, S.38).

Insgesamt lässt sich Folgendes festhalten: Zwischen älteren und jüngeren Kindern herrscht ein eher pädagogisches Verhältnis, zwischen gleichaltrigen ein eher partnerschaftliches. Bei Kindern ist eine gemeinsame Entwicklungshöhe bei gemeinsamer Interessenslage wichtiger, als das Alter. Kinder, die in ihrer Entwicklung reifer beziehungsweise retardierter oder besonders begabt oder leistungsschwach sind, können sich in altersgemischten Klassen selbstständig einer Gruppe zuordnen, die ihrem Entwicklungs- und Kenntnisstand entspricht. Die jahrgangsgemischten Klassen ermöglichen damit auch, dass besonders begabte Kinder die Grundschule früher verlassen und leistungsschwächere Kinder später, ohne dass sie die Klasse wechseln müssen (Stein, 2012, S.38f.).

Optimal wäre eine Altersmischung von drei Jahrgängen. Als die Volksschulen noch nicht in Grund- und weiterführende Schulen unterteilt waren, bildeten die 6- bis 8-Jährigen (1.bis 3. Schuljahr), die 9- bis 11-Jährigen (4. bis 6. Schuljahr) und die 12- bis 14-Jährigen (7. bis 9. Schuljahr) eine Lerngruppe. Als in den 1960er Jahren die Volksschulen in Grund- und Hauptschulen unterteilt wurden, mussten die Montessori-Schulen -die damals Volksschulen waren- neue Modelle entwickeln, um die Altersmischung in den Schulen zu gewährleisten. Beispielsweise wurden in einigen Schulen drei Jahrgangsstufen pro Klasse beibehalten und die vierte Klasse in einer separaten Jahrgangsklasse unterrichtet. Andere Schulen formten Klassen mit vier Jahrgängen, bei denen auf vier Stunden Freiarbeit, ergänzender Unterricht folgte, bei dem die Kinder derselben Jahrgangsstufe aus Parallelklassen oder zwei Jahrgangsstufen zusammengefasst wurden. Wieder andere bildeten Klassen mit jeweils zwei Jahrgängen. Keine der beschriebenen Formen ist ideal, da eine vierjährige Grundschule die Idealform nicht mehr zulässt. In den letzten Jahren hat sich vor allem die Form durchgesetzt, dass alle vier Jahrgangsstufen gemeinsam unterrichtet werden und nicht nur in der Freiarbeit, sondern auch im ergänzenden Unterricht zusammenbleiben (Stein, 2012, S.40f.)

In Montessori-Schulen ist es ein Anliegen, die Individualität jedes einzelnen Kindes besonders zu respektieren. Jedes Kind sucht und nimmt seinen eigenen Weg und soll daran auch prinzipiell nicht gehindert werden. Dies führt für jedes Kind, an jedem Tag zu einer hohen individuellen Unabhängigkeit. Diese Freiheit findet in Montessori-Schulen aber in einem pädagogisch vorkonstruierten Raum statt. Dies wird als „vorbereitete Umgebung“ bezeichnet. Die „vorbereitete Umgebung“ soll zugleich Freiräume schaffen und Grenzen setzen. Je nach Entwicklungsstufe der Kinder, sind diese Freiheiten und Grenzen unterschiedlich. Die Balance zwischen Vorkonstruierung der Umgebung und individueller

Unabhängigkeit der Lernenden charakterisiert die Montessori-Pädagogik in besonderer Weise (Raapke, 2011, S.24).

Im Gegenteil zur „Reizüberflutung“ und der vielen unaufhörlich auf die Kinder wirkenden Eindrücke in der Umwelt soll die vorbereitete Umgebung eine überschaubare und nach speziellen pädagogischen Merkmalen geregelte „kleine Welt“ darstellen, in der sich die Kinder frei und nach ihren Wünschen bewegen können. Es steht den Lernenden eine Vielzahl an Materialien zur Verfügung (Raapke, 2011, S.24f.). Hat das Kind die Freiheit seine Beschäftigungen frei auszuwählen und selbstständig damit zu arbeiten, soll es zu einer tiefen inneren Befriedigung kommen. Die Konzentration, die durch das Material hervorgerufen wird, soll die Lernenden ruhig dahin arbeiten lassen. Durch das Herumhantieren und Tätigsein mit dem Material, soll das Kind automatisch ausreichend körperliche Bewegung erhalten, dadurch wird ein erzwungenes „still sein“ nichtig (Pichler & Pichler, 2011, S.656). Maria Montessoris Absicht war es, die Kinder mit der „vorbereiteten Umgebung“ schrittweise aus einer kleinen geordneten Umgebung in die Ordnung der Welt einzuführen (Raapke, 2011, S. 24f.).

Die vorbereitete Umgebung besteht konkret aus offenen Regalen und Schränken, in denen sich sorgfältig ausgewählte Arbeitsmaterialien befinden. Diese Materialien sollen den Kindern helfen, Lerngegenstände aus den Bereichen Sprache, Mathematik, Sachunterricht, sowie anderen Fachgebieten, wie zum Beispiel Religion, Musik oder Kunst erarbeiten zu können. Auch in heutigen Montessori-Einrichtungen besteht das Material noch größtenteils aus klassischen Montessori-Materialien. Ergänzt werden diese durch andere Arbeitsmittel und selbsthergestelltes Material der Lehrpersonen (Stein, 2012, S.49).

Zu den typischen Mathe-Materialien in einer vorbereiteten Umgebung gehören zum Beispiel (Stein, 2012, S.49f.):

- Verschiedene Arbeitsmittel, um die Zahlen von 1 bis 10 in ihren Zahlensymbolen, Mengen und Gruppierungen zu verdeutlichen
- Das „goldene Perlenmaterial“
- Das „Markenspiel“ (hebt die Erfahrungen, die mit dem goldenen Perlenmaterial gemacht wurden auf eine abstraktere Stufe)
- Kleine und große Rechenrahmen
- Die „kleine Multiplikation“, die „kleine Division“, sowie die Perlenteppiche, die das kleine Einmaleins verdeutlichen
- Das „Schachbrett“ (verdeutlicht Multiplikation von großen Zahlen)
- Die „große Division“
- Quadrat- und Kubikzahlenketten (weisen auf Zusammenhang zwischen Arithmetik und Geometrie hin)
- Bruchrechnenkreise
- Waagen
- Zollstock, Zentimetermaß, Litergefäße, Kasse mit Papiergeld
- Geometrische Formen und Körper

Im Regal für die Sprachübungen stehen unter anderem (Stein, 2012, S.50):

- Sandpapierbuchstaben und Leseübungen einfachster Art
- Weiterführende Leseübungen mit interessanten Inhalten (Zum Beispiel sachunterrichtliche Themen)

- Kästen mit „Wortsymbolen“ zur Unterscheidung von Wortarten
- Übungen mit Symbolen und Pfeilen, um Satzstrukturen zu erforschen
- Mappen mit anregenden Bildern, um Schreibansätze zu schaffen
- Gedichte-, Märchen- und Kinderbücher
- Rechtschreibübungen verschiedenster Art

Auch im Bereich für den Sachunterricht sollte es vielfältige Materialien geben (Stein, 2012, S.50):

- Arbeitsmittel, um das Planetensystem zu erkunden
- Vier Meter langes Geologiezeitband (Verdeutlichung der unendlichen Zeiträume der Entwicklung auf der Erde)
- Weitere Zeitbänder (beispielsweise Geschichte einer Stadt, Zeitablauf eigenes Leben)
- Modelle des menschlichen Körpers
- Arbeitskarten zu Botanik und Zoologie
- „Steckkarten“ (hölzerne Landkarte, in die man Namensfähnchen stecken kann)
- Materialkästen, um Magnetismus, Elektrotechnik, Wasser etc. zu erforschen
- Computer, um den Umgang mit neuen Medien zu lernen
- Bücher zu verschiedenen Sachgebieten

Die Arbeitsmittel in der vorbereiteten Umgebung müssen immer vollständig und ordentlich sein. Die Menge der Arbeitsmittel muss so begrenzt sein, dass es den Kindern Orientierung bietet und gleichzeitig so reichhaltig, dass alle Kinder einer Klasse passende Arbeitsangebote finden. Manche Materialien können im Schrank verschlossen bleiben, um die Ordnung zu gewährleisten und nur bei Interesse der Kinder herausgeholt werden. Die Sitzmöbel in der Klasse sind so gestellt, dass an manchen Stellen genug Platz bleibt, um auf dem Boden zu arbeiten und Arbeitsmittel auszulegen. Wenn die Größe des Klassenzimmers es zulässt, ist es auch sinnvoll, Nischen für Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten herzustellen (Stein, 2012, S.51).

Durch die vorbereitete Umgebung wird das Kind nicht nur in Beziehung zu den Materialien gebracht, sondern auch zu der Ordnung in der Umgebung. In ihrem Werk „Die Entdeckung des Kindes“ (1969, S.168 zitiert nach Wilms, 2010, S. 99) beschreibt Maria Montessori, inwiefern die Gewährleistung einer ruhigen Arbeit auf äußerlich disziplinierter Organisation beruht. Die Regel, die hier angesprochen wird, besagt, dass jeder Gegenstand einen bestimmten Platz hat, an dem er sich befindet, wenn er nicht gerade benutzt wird. Es reicht also nicht, dass ein Kind nur mit der Befriedigung seines eigenen Antriebs seine Arbeit beendet. Es muss seine Arbeit mit einer freiwilligen Anstrengung aus Achtung vor der Umgebung und der für sie maßgeblichen Vorschriften zu Ende führen (Wilms, 2010, S.99).

Der Unterricht in einer Montessori-Schule findet in Freiarbeit, aber auch im Klassenblockunterricht statt, wobei beide Teile gleich bedeutend sind. Die sogenannten „Lektionen“ sind dabei eher selten. Dadurch soll die Lehrperson die Möglichkeit haben, diese sehr gut vorzubereiten. Die „Lektionen“ können beispielsweise bestimmte sachbezogene Erklärungen sein aber auch Gespräche und Katechesen (Wilms, 2010, S.98).

Bei Lektionen, die der Materialeinführung dienen, soll die Aufmerksamkeit des Kindes isoliert werden. Die Lehrperson sollte im Idealfall einen leeren Tisch aufstellen, auf dem das Material liegt. Die Lehrer_in sollte dem Kind dabei das Material vorlegen und ihm zeigen, wie

man es benutzt. Dies funktioniert am besten, wenn die Lehrperson das Material ein- bis zweimal vor den Augen des Kindes nutzt. Maria Montessori hielt in ihrem Buch „Die Entdeckung des Kindes“ (1969 zitiert nach Wilms, 2010, S.101) fest, dass die Lehrkraft bereits bei der Übergabe des Materials an das Kind lebhaftes Interesse zeigen soll, damit sich dessen Aufmerksamkeit auf das Material richtet (Wilms, 2010, S.101).

Wenn die Lehrperson die Arbeit des Kindes mit Material lenkt, müssen zwei Zeitabschnitte unterschieden werden. Im ersten Zeitabschnitt werden zum Beispiel neue Begriffe eingeführt oder das Kind mit der Technik eines Materials vertraut gemacht. Danach soll das Kind üben und wiederholen. Dabei sollte es von der Lehrperson nicht unterbrochen werden. Im zweiten Zeitabschnitt greift die Lehrperson nur ein, um dem Kind bei der Abstraktion helfen zu können. Hier kann erworbenes Wissen erfragt und neue Denkanstöße gegeben werden. Es ist also nicht ausreichend, eine gute Materialeinführung zu haben, wenn das Kind nicht zum richtigen Zeitpunkt vom Material weggeführt wird (Wilms, 2010, S.101).

Wenn Kinder Materialien so gebrauchen, dass sie die Handlungen der Lehrperson nachahmen oder sie auf eine selbstausgedachte Art abändern, die darauf schließen lässt, dass ein Kind seinen Verstand benutzt, hat dies einen günstigen Einfluss auf die Entwicklung des Kindes. Dann sollte eine Lehrperson das Kind die Übung so oft wiederholen lassen, wie es will. In diesem Fall darf die Lehrperson die Tätigkeit nicht unterbrechen, weder um kleine Fehler zu verbessern noch um die Arbeit aus Angst davor, dass das Kind ermüdet, zu beenden. Wenn das Kind aber spontan seine Aufgaben aufgibt, wacht die Lehrperson darüber, dass das Kind das Material wieder auf seinen Platz zurücklegt. Während dem Arbeiten ist es auch eine wichtige Aufgabe der Lehrperson darauf zu achten, dass das Kind nicht, wenn es in seine Arbeit vertieft ist, durch andere Kinder gestört wird (Wilms, 2010, S.102).

In der Montessori-Pädagogik wird davon ausgegangen, dass ein Kind das am besten lernt, was es zum jetzigen Zeitpunkt lernen möchte. Der Wunsch zu einem bestimmten Zeitpunkt etwas lernen zu wollen entspringt dem augenblicklichen Entwicklungsstand des Kindes und markiert ihn zugleich. Aus dem Inneren des Lernenden kommt ein Antrieb, sich mit der Außenwelt auseinanderzusetzen. Angeregt wird dieser Wunsch durch Angebote von Arbeitsmöglichkeiten. Das können die Arbeitsmaterialien in der vorbereiteten Umgebung der Schule sein, aber auch aus dem häuslichen Umfeld aus dem Verlangen entstehen, mit seiner eigenen Leistung mitzuhelfen. Zu Beginn benötigt das Kind vielleicht Hilfe, um die Arbeit selbst tun zu können. Danach muss es aber unbedingt die Möglichkeit bekommen, seine Arbeit selbstständig und mit genug Ruhe zu erledigen. Dies führt dazu, dass sich der Lernende selbst und in seine Fähigkeiten bestätigt fühlt (Raapke, 2011, S.25).

Das Schlüsselerlebnis ihrer Pädagogik und damit ein zentraler Aspekt der Lehre Montessoris bildet die sogenannte „*Polarisation der Aufmerksamkeit*“ (Christel, 2012, S.58). 1906 beobachtete Maria Montessori in ihrem Kinderhaus in San Lorenzo Folgendes:

„Mir fiel ein kleines Mädchen von etwa 3 Jahren auf, das tief versunken war in eine Übung mit den kleinen Holzzylindern, die es aus den Vertiefungen des Holzblocks herausnahm und dann wieder an den richtigen Platz brachte. Der Ausdruck des Kindes zeugte von einer so tiefen Aufmerksamkeit, dass es für mich eine Offenbarung war: bis dahin hatten die Kinder noch nie eine so derartige Stetigkeit der Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand gezeigt, und infolge meiner Überzeugung von der charakteristischen Unstetigkeit des kleinen Kindes, das

ruhelos von einer Sache zur anderen eilt, frappierte mich dieses Phänomen noch mehr. Ich beobachtete die Kleine mit Spannung, ohne sie zu stören. Ich zählte 44 Wiederholungen, und als sie endlich aufhörte, tat sie das ganz unabhängig von den Ablenkungen um sie her, die sie hätten stören können, und blickte glücklich umher, als ob sie von erquickendem Schlaf erwacht wäre.“ (Montessori, 196 zitiert nach Christl, 2011, S 58).

Um eine solche Polarisierung der Aufmerksamkeit zu erreichen, bildet die spontane Selbsttätigkeit des Kindes die wichtigste Voraussetzung. Das Kind sucht von sich aus ein bekanntes Material, um damit zu arbeiten. In dieser Phase der intensiven Konzentration lassen sich zwei Vorgänge voneinander unterscheiden (Christl, 2011, S.59):

1. Eine totale Hingabe an einen Gegenstand. Die Konzentration des Kindes führt dabei bis zur völligen Isolation von der Umwelt.
2. Gleichzeitig geschieht etwas im Inneren des Kindes. Dies wirkt sich auf das Befinden des Kindes und sein Verhalten zu anderen Mitmenschen aus. Gefühle wie Freude, Heiterkeit und Ausgeglichenheit treten auf.

Die tiefe Bindung an einen Gegenstand sorgt dafür, dass das Kind sich verändert. Die Polarisierung der Aufmerksamkeit, welche die ganze Person miteinbezieht, trägt zur seelischen Gesundheit, zur Ich-Entwicklung und zur sozialen Erziehung des Kindes bei. Das Kind wird somit auf allen Ebenen umfasst. Dabei muss der Prozess der Polarisierung der Aufmerksamkeit immer mit Bewegung verbunden sein. Das Kind selbst muss etwas tun (Christl, 2011, S.59f.).

In der Schule kann eine Polarisierung der Aufmerksamkeit auftreten, wenn ein Material eingeführt wird, indem eine bewusst langsam ausgeführte Darbietung stattfindet. Dies kann beim Lernenden dazu führen, dass er in einen gesunden Handlungs- und Bewegungsrhythmus kommt. Die Polarisierung der Aufmerksamkeit darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass das Ziel der reine Wissenserwerb sei oder dass das Lernen mit irgendwelchen Hilfsmitteln angenehmer gemacht werden solle. Den Schüler_innen muss die Möglichkeit gegeben werden, eigene Handlungsentwürfe, welche die eigene intrinsische Motivation möglich machen, zu bieten. Es muss aber immer klar sein, dass das Phänomen der Polarisierung der Aufmerksamkeit nicht zwanghaft herbeigerufen werden kann (Christl, 2011, S.64).

Lehrende haben in der Montessori-Pädagogik eine besondere Rolle. Wenn eine vorbereitete Umgebung herrscht, ist es ihre Aufgabe, das Kind in Beziehung zum Gegenstand zu setzen. Die Lehrer_in muss den geeigneten Gegenstand für ein Kind auswählen können und ihn so anbieten, dass der Gegenstand beim Kind auf Verständnis stößt und in ihm ein tieferes Interesse geweckt wird (Wilms, 2010, S.100).

Eine Lehrperson in einer Montessori-Schule muss in der Lage sein, ihre äußeren Aktivitäten zu zügeln, um so die Aktivität des Kindes zu fördern. Die Selbstverwirklichung des Kindes wird dann gefördert, wenn es die Möglichkeit zum eigenständigen aktiven Tun hat, nicht wenn es der Lehrperson einfach alles nachahmt. Der Lehrende sollte die Entwicklung des Kindes mit Geduld beobachten. Dabei darf die Lehrer_in nicht nur das einzelne Kind im Blick haben, die gesamte Lerngruppe muss überschaut und beobachtet werden. Dafür muss der Lehrende die Vorbedingungen so schaffen, dass die Kinder sich ihrer Arbeit und ihrem Tun hingeben können, ohne dabei ständig gestört zu werden (Wilms, 2010, S.93f.).

Die Beobachtungen, die eine Lehrperson während des Unterrichts macht, sollten in irgendeiner Form festgehalten und ausgewertet werden (zum Beispiel auf Karteikarten oder Listen eingetragen werden). Diese Notizen müssen für eine neue Anwendung am kommenden Tag vorbereitet werden. So erfährt die Lehrperson zum Beispiel, welche Kinder sie gar nicht registriert hat, wer sich womit beschäftigt hat, welchen Lernenden bald weitergeholfen werden muss und welche Schüler_innen über- oder unterfordert sind (Wilms, 2010, S.94).

In der Montessori-Pädagogik befinden sich die Lehrperson und ihre Schüler_innen nicht, wie es oft fälschlich angenommen wird, auf einer Stufe. In den Londoner Vorträgen, die Maria Montessori 1932 hielt, beschreibt sie dies folgendermaßen: *„Es sind genug Kinder in der Klasse ohne, dass die Erzieherin ein Kind mit den Kindern wird. Die Kinder brauchen kein weiteres Kind, sie brauchen eine würdige, reife Persönlichkeit. Die Kinder müssen die Erzieherin wegen ihrer Bedeutung bewundern. Wenn keine Autorität da ist, so haben die Kinder keine Lenkung. Die Kinder brauchen diese Stütze.“* (Montessori, 1932 zitiert nach Wilms, 2010, S.94). Maria Montessori wies immer wieder darauf hin, dass der „rechte Lehrer“ das wichtigste in der Erziehung sei und dass sie keine Schulform billigt, in der der Lehrende in seiner Bedeutung keine Geltung erhält. Ein Lehrender muss, so Montessori, vor allem die erzieherische Fähigkeit besitzen, das eigene Tun zu überwinden um damit dem Kind Gelegenheit und Zeit geben, selbst zu handeln. Das erfordert Geduld von der Lehrperson (Wilms, 2010, S.94).

Daraus ergibt sich, dass der Lehrende in der Montessori-Schule konsequent sein muss. Seine Anordnungen müssen gelten. Er muss dafür sorgen, dass die Verabredungen und Regeln eingehalten werden. Er soll für die Kinder ein Orientierungspunkt bieten, einen festen Halt in der Umgebung (Wilms, 2010, S.94).

3.3 Störendes Verhalten in der Montessori-Schule

Montessori-Schulen haben, wie in den oben genannten Kapiteln beschrieben, andere Abläufe der Lehr-Lern-Prozesse als Regelschulen. Daraus ergibt sich, dass auch andere Arten von Störungen auftreten. Der Begriff „Unterrichtsstörungen“ wird dabei in der Montessori-Pädagogik eher nicht verwendet. Nichtsdestotrotz tritt in dieser Schulform natürlich auch störendes Verhalten auf. Beispiele für störende Verhaltensweisen oder Verhaltensweisen, die zu Unterrichtsstörungen führen können, sind Unmanierlichkeit, Ungeordnetheit des Kindes und ein unkonzentriertes Arbeitsverhalten. Auf diese Punkte wird im Folgenden genauer eingegangen.

Maria Montessori war das Benehmen der Kinder sehr wichtig. In ihrem Werk „Die Entdeckung des Kindes“ ist Folgendes zu lesen: *„Man spricht oft davon, dass jemand, der sich gut benimmt, der nicht anstößt, nicht unangenehm auffällt, „eine gute Kinderstube“ habe“* (Montessori, 1969, S. 71 zitiert nach Anderlik, 2011, S.57). Wohlerzogenheit zeigt sich in Manieren und dem Auftreten des Kindes. Daraus schließt Montessori, dass einem Kind all diejenigen Sachen verboten werden müsse, die andere kränken oder ihnen schaden. Des Weiteren zählt sie Verhaltensweisen auf, die in der Gesellschaft als unschicklich oder unfreundlich angesehen werden (Wilms, 2010, S.95). Zu einem guten Benehmen, und damit auch zu einer „guten Kinderstube“, soll neben dem Elternhaus natürlich auch die Montessori-

Einrichtungen beitragen. In den Schulen ist es daher eine wichtige Fähigkeit der Lehrpersonen zu wissen, wann man eingreifen muss und wann man sich zurückhalten sollte. In ihrem oben zitierten Werk beschreibt Maria Montessori selbst eine Situation, die sie in einer Montessori-Schule erlebt hat:

„Als die Lehrerinnen es leid waren, sich meine Bemerkungen anzuhören, begann sie, die Kinder all das Tun zu lassen, was sie wollten: Ich sah einige mit den Füßen auf dem Tisch und dem Finger in der Nase, ohne dass die Lehrerinnen eingriffen, um sie zu korrigieren; ich sah, wie einige den Spielkameraden Stöße versetzten mit einem gewalttätigen Ausdruck im Gesicht, ohne dass die Lehrerin auch nur die geringste Bemerkung darüber verlor. Ich musste in solchen Fällen geduldig eingreifen, um zu zeigen, mit welcher unbedingten Strenge alle Handlungen zu verbieten und allmählich zu ersticken sind, die das Kind nicht tun soll, damit es klar zwischen Gut und Böse zu unterscheiden lernt“ (Montessori, 1969 zitiert nach Stein, 2012, S.259).

Gut und Böse meint Montessori hier nicht nur im moralischen Sinn. Sie spricht von guten und schlechten Manieren. Ihr war es ein wichtiges Anliegen, die Kinder zu guten Umgangsformen zu erziehen. Die erzieherische Hilfe von Erwachsenen bei solchem störenden Verhalten liegt weder darin anstelle des Kindes zu agieren, noch darin den Kindern alles gewähren zu lassen. Den Lernenden soll ein Weg aufgezeigt werden, selbstständig und sinnvoll tätig zu sein. Hierbei spielt die bereits erwähnte vorbereitete Umgebung eine wichtige Rolle (Stein, 2012, S.25). Worüber Maria Montessori hier spricht, lässt sich mit zwei unterschiedlichen Kategorien von Unterrichtsstörungen vergleichen. Kinder, die *„den Spielkameraden Stöße versetzen mit einem gewalttätigen Ausdruck im Gesicht“* (Montessori, 1969 zitiert nach Stein, 2012, S.259) zeigen Aggressionen (Winkel, 2021, S. 96) beziehungsweise aggressives Verhalten (Eder et al., 1987 zitiert nach Lohmann, 2015, S.13). Schlechte Manieren, beispielsweise Kinder mit dem Finger in der Nase oder den Füßen auf dem Tisch, lassen sich am ehesten Winkels Kategorie der „Disziplinstörungen“ zuordnen. Die Kinder richten sich mit ihrem Verhalten gegen Wertevorstellungen, die im Allgemeinen als „gutes Benehmen“ bezeichnet werden. Doch auch eine Kategorisierung als „Provokation“ wäre denkbar (Winkel, 2021, S.96). Grund für eine solche Unterrichtsstörung ließe sich beispielsweise in der Differenz zwischen Schulwelt und Schüler_innen Welt sehen. Gut möglich wäre, dass in den Familien der Kinder kein Wert auf Wohlerzogenheit nach Montessoris Anschauung gelegt wird. Dadurch besitzen Lehrende und Lernende einen anderen Normencode. Normencode beziehungsweise Schulregeln müssen daher immer wieder neu ausgehandelt werden, was zu Störungen führen kann (Lohmann, 2015, S.17).

Im Vergleich zu Lernenden in der Regelschule, haben Schüler_innen einer Montessori-Schule durchaus mehr Freiheiten (Wilms, 2010, S.95). Ein Beispiel für eine solche Freiheit stellt die Möglichkeit zur Bewegung dar. Wohingegen motorische Unruhen eine Kategorie der Unterrichtsstörung in Regelschulen sind (Eder et al., 1987 zitiert nach Lohmann, 2015, S.13), dürfen und sollen sich Kinder beim Lernen in Montessori-Schulen bewegen (vgl. Christl, 2011, S.59f.). Die vorbereitete Umgebung sowie das Verhalten der Lehrperson eröffnen die Möglichkeit der freien Bewegung und darüber hinaus auch die Freiheit die Arbeiten selbstständig zu wählen (Stein, 2012, S.28). Doch es gibt auch ganz klare Grenzen dieser Freiheit: Die Freiheit eines einzelnen Kindes hat als Grenze das Gemeinwohl (Wilms, 2010, S.95). Jegliches Verhalten, was demnach das Gemeinwohl gefährdet, darf in einer Montessori-Einrichtung nicht erlaubt werden und stellt eine Störung dar. Freiheit im Sinn

Montessoris bedeute nämlich nicht, dass man das tut, was man will, sondern, dass man Meister seiner selbst ist. Diese Freiheit bedeutet auch, dass die Lehrperson sich zurückhalten muss. Sie muss ihre Zielvorstellungen begrenzen und darf dem Kind nicht suggerieren, dass sie andere Dinge erwarten, als es sich selbst wählen würde. Deutlich wird dies an folgendem Beispiel: Von einem Kind, welches in einem Fach nicht gut ist, erhofft sich die Lehrer_in, dass es in der Freiarbeit hauptsächlich in diesem Fach arbeitet. Dem Kind kann zwar angeraten werden, bestimmte Übungen zu machen, es muss aber immer das Gefühl haben, dass noch genug Zeit für seine selbst gewählte Arbeit bleibt. Dasselbe gilt, wenn Kinder umständlicher arbeiten, als es die Lehrperson für nötig hält. Denn dieser scheinbar umständlichere Weg kann für das Kind der richtige Weg sein (Stein, 2012, S.28). Grundsätzlich gilt demnach in der Montessori-Pädagogik, dass ein Kind nie an spontanen Handlungen gehindert werden soll und ihm auch nie eine Handlung aufgezwungen werden darf. Einzige Ausnahmen stellen, so Montessori, unnütze oder schädliche Handlungen dar (Wilms, 2010, S.95). Dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn ein Kind die Freiarbeitsphase dazu nutzt, seine Bequemlichkeit zu kultivieren und nicht zu arbeiten (Stein, 2012, S.29). Winkel (2021, S.96) spricht in diesem Zusammenhang von einer Unterrichtsstörung durch „Lernverweigerung und Passivität“, Eder et al. (1987 zitiert nach Lohmann, 2015, S.13) bezeichnet diese Störung als „mangelnder Lerneifer“. Diese Situationen und Arbeitsweisen müssen unterdrückt oder ausgemerzt werden.

Wie bereits im Zusammenhang mit Manieren erwähnt, muss die Lehrperson in einer Montessori-Schule zwei Arten von Tätigkeiten unterscheiden lernen: die zu unterstützenden Tätigkeiten und die zu unterbindenden Tätigkeiten. Zu unterstützende Tätigkeiten führen zu Konzentration, Disziplin und geistiger Freude an der Arbeit. Zu unterbindende Aktivitäten führen auf Dauer zur Zersplitterung der Kräfte und zur Abwehr von Arbeit und Anstrengung. Ob etwas eine zu unterstützende oder zu unterbindende Aktivität ist, kann von Kind zu Kind unterschiedlich sein. Dies lässt sich an einem Beispiel zum Thema Malen verdeutlichen: Wenn der Erstklässler Stefan malen will, hat er eine Idee und will diese umsetzen. Beispielsweise interessiert er sich für Dinosaurier und möchte einen bestimmten Dinosaurier malen. Dies macht er leise und konzentriert. Nach dem Malen kann er zu seinem Bild eine ganze Geschichte erzählen. Will aber sein Mitschüler Max malen, möchte er sich damit der Anstrengung entbinden, sich für eine Aufgabe zu entscheiden. Außerdem kann er beim Malen das tun, was er nach Beobachtung der Lehrperson am liebsten macht: Mit anderen Kindern reden. Dieselbe Tätigkeit, die bei Stefan eine zu unterstützende Tätigkeit darstellt, ist bei Max eine zu unterbindende Tätigkeit und führt zu einer Unterrichtsstörung durch das Reden mit anderen Kindern (Stein, 2012, S.29f.). Zu unterbindende Tätigkeiten weisen demnach große Übereinstimmungen mit störenden Verhaltensweisen in Regelschulen auf.

Ein Grundsatz von Maria Montessori ist, dass jedes Kind ein angeborenes Neugierverhalten besitzt. Dieses veranlasst den Menschen dazu, seine Umwelt zu erkunden. Bezeichnet wird diese vitale Kraft auch als „horme“ (Klein-Landeck & Schäfer, 2011, S.104). Ein psychisch gesundes Kind weist dieses Neugierverhalten auf. Es lässt sich durch eine anregende Umgebung und anregenden Lehrenden leicht für eine Arbeit interessieren. Bereits Erstklässler können so zwei volle Schulstunden mit einer für sie interessanten Arbeit verbringen, wenn sie sich frei dafür entschieden haben (Stein, 2012, S.30).

Das konzentrierte Arbeiten ist in der Montessori-Pädagogik von zentraler Bedeutung. Während es einigen Kindern von Beginn der Schulzeit an gut gelingt, sich zu konzentrieren,

haben andere Lernende Schwierigkeiten damit, ihrer Arbeit fokussiert nachzugehen. Jene Kinder, die ein labiles Arbeitsverhalten aufweisen, lassen sich oft schlechter motivieren oder leichter ablenken (Stein, 2012, S.30). Manche Arten des Arbeitens von Kindern, sind dabei besonders anfällig für Verhaltensweisen, welche den Unterricht stören (Stein, 2012, S. 60f.).

So gibt es einige Kinder, die zu konzentrierter Arbeit fähig und willig sind, sich aber schnell von ihrer Umgebung ablenken lassen. Ihr Arbeitsverhalten ist sehr abhängig von den äußeren Begebenheiten. Ist es in der Klasse unruhig und laut, überträgt sich diese Unruhe auf das Kind. Bei diesen Kindern sollte darauf geachtet werden, akustische und visuelle (Dauer-) Störungen (Winkel, 2021, S. 96) der anderen Lernenden zu verhindern, um ein konzentriertes Arbeiten zu ermöglichen. Auch „Störungen aus dem Außenbereich des Unterrichts“ (Winkel, 2021, S.96) könnten diese Kinder ablenken. Bei anderen Kindern ist die Ablenkung ein noch größeres Problem. Diese Schüler_innen haben zwar großes Interesse und wollen lernen, sind aber sehr schnell unfokussiert. Barbara Stein beschreibt, dass diese Kinder „eigentlich eine kleine Klosterzelle bräuchten, um zu sich selbst zu finden“ (Stein, 2012, S.61). Hierunter zählen beispielsweise Kinder mit leichten Koordinationsstörungen. Für diese Kinder sind feinmotorische Aufgaben sehr schwierig, weshalb sie diese oft schnell und entmutigt aufgeben und sich auf weniger anstrengende Beschäftigungen konzentrieren. Gerne neigen diese Kinder dann dazu, mit anderen Kindern Gespräche anzufangen. Auf der Suche nach weniger anstrengenden Tätigkeiten sind diese Kinder häufig auf Kontaktsuche. Daher überträgt sich ihre Unruhe auch leicht auf andere Kinder, was zu einer Ausbreitung der Störung führen kann (Stein, 2012, S.61), dem von Kounin beschriebenen „Welleneffekt“ (Kounin, 2006, S.85). Wieder andere Kinder sind in der Fähigkeit gestört, Interesse zu entwickeln und dies in tätiges Lernen umzusetzen. Winkel (2021, S. 15f.) nennt dies bei seinen Kategorien der Unterrichtsstörungen „Demotivation“ oder umgangssprachlich „Null-Bock-auf-nix!“-Einstellung. Diese Kinder wollen unterhalten werden und scheuen die Mühe, die aktives Lernen mit sich bringt (Stein, 2012, S.61f.). Ein Beispiel für ein solches Kind und die damit einhergehenden Unterrichtsstörungen beschreibt Barbara Stein, die lange Lehrerin und Rektorin einer Montessori-Schule war: *„Uwe geht an Stefan vorbei und gibt ihm einen kleinen Tritt, um ihn zu einer spontanen Balgerei zu provozieren. Die Lehrerin sieht das und geht zu ihm, einerseits, um ihn von Stefan zu entfernen, andererseits um ihm eine Arbeit zu geben, weil sie weiß, dass er große Probleme damit hat, selber eine zu finden.“* (Stein, 2012, S.52). Wie in diesem Beispiel deutlich wird, müssen Kinder mit einem solchen Arbeitsverhalten von der Lehrperson an die Arbeit herangeführt werden. Dies erfordert von der Lehrer_in sehr viel Konsequenz und Anstrengung (Stein, 2012, S.62).

Jede Lehrperson sollte sich darüber hinaus aber auch einmal wöchentlich selbst prüfen, ob der Grund für die negative Einstellung und die schlechte Arbeitshaltung mancher Kinder nicht in einer Vernachlässigung der eigenen Pflichten gegenüber den Kindern liegt. Solche „Vernachlässigungen der Lehrenden-Pflichten“ sind beispielsweise Regalfächer der „vorbereiteten Umgebung“, die Ablage für verstaubte oder nicht direkt verwendbare, durcheinandergeratene, gehortete und im Augenblick nicht aktuelle Gegenstände sind. Eine andere Art der Vernachlässigung wäre gegeben, wenn die Lehrer_in die Freiarbeit mit Arbeiten oder Gesprächen verbringt, die nichts mit Arbeit am Kind zu tun haben (Wilms, 2010, S.99). Zu erkennen ist hier, dass die Schuld von schlechtem Arbeitsverhalten und damit einhergehende Störungen, nicht allein auf der Seite der Lernenden gesucht wird. Dies steht in Übereinstimmung mit Lohmanns Definition von Unterrichtsstörung, in der er betont,

dass Störungen sowohl von Lernenden als auch von Lehrenden verursacht werden können (Lohmann, 2015, S.12).

Daraus lässt sich schließen, dass es für das Funktionieren des Montessori-Prinzips von zentraler Bedeutung ist, dass Kinder das konzentrierte Arbeiten erlernen. Sie lernen dabei nicht nur Kenntnisse, sondern verändern auch ihr Arbeits- und Sozialverhalten: Diese Kinder werden fröhlicher, selbstständiger, ausdauernder und disziplinierter. Montessori bezeichnet ein solches Kind als ein in sich geordnetes Kind. Darauf bezogen beschreibt Montessori in ihrem Werk „Die Schule des Kindes“: *„Sie [die Lehrpersonen] sagen nie: Das Kind entwickelt sich oder es macht Fortschritte oder es ist gut oder schlecht usw.; sondern es gibt nur folgenden Ausdruck: Das Kind ordnet sich oder ordnet sich nicht. Es ist die innere Ordnung, die sie erwarten (...). Von einem Lebewesen zu sagen, dass es wächst, ist sehr oberflächlich; es wächst, in der Tat, aber aufgrund der Tatsache, dass sich innerliche Ordnung bildet (Montessori, 1979, S. 117 zitiert nach Stein, 2012, S.63).*

Ein geordnetes Kind ist somit, laut Maria Montessori, ein psychisch gesundes Kind, welches sich gemäß seiner existentiellen Wachstumsbedürfnisse entwickeln konnte. Montessori spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „normalen“ Kind. Diese Kinder können ihr Interesse spüren, Entscheidungen treffen und ausdauernd arbeiten. Bei einigen Kindern tritt aber der Fall auf, dass sie sich nicht ordnen und somit auch nicht in der Lage sind, konzentriert zu arbeiten. Grund hierfür sieht Montessori darin, dass diese Kinder teilweise oder ganz am Zusammenwirken der körperlichen Energiequelle, die sich vor allem in Bewegung äußert und der geistigen Energiequelle, also dem Willen und der Intelligenz, gehindert wurden (Anderlik, 2011, S.62). Seine Ursachen hat dies einerseits darin, dass die Kinder, in ihrer Aktivität oft gestört wurden oder nicht genug Möglichkeiten hatten, ihr Tun, Wollen und Denken in sinnvolle Tätigkeiten umzusetzen (Stein, 2012, S.63). Andererseits kann der Grund auch darin bestehen, dass Erwachsene dem kindlichen Willen unnötigerweise ihren eigenen untergeschoben. Eine dritte mögliche Konstellation könnte eintreten, wenn das Kind weitestgehend sich selbst überlassen ist. Es könnte dann nicht in der Lage sein, beide Energieströme in Einklang zu bringen (Anderlik, 2011, S.63). Im Vergleich zu einem geordneten Kind scheinen diese Lernenden, als sei ihr „innerer Kompass verloren gegangen“ (zitiert nach Stein, 2012, S.63). Sie entwickeln bestimmte Merkmale, unter anderem Unlust, Unkonzentriertheit, Ungeschicklichkeit und Bindungsschwierigkeit (Stein, 2012, S.63). Die Kinder stehen sich oft mit ihren Launen selbst im Weg. Montessori nennt zwei Varianten von Auffälligkeiten, die sie als Charakterabweichungen bezeichnet (Christl, 2011, S.71):

1. Starke Kinder zeigen Launen, Wutausbrüche, Akte von Rebellionen, Aggressionen aber auch Ungehorsam und Zerstörungstriebe
2. Schwache Kinder zeigen sich gehemmt, sie sind träge, untätig und haben Angst, eigeninitiativ, ohne stärkere Personen etwas zu unternehmen. Sie neigen auch oft dazu, zu lügen.

Starke Kinder neigen nach Winkels Kategorisierung von Unterrichtsstörungen zu „Aggressionen und Provokationen“. Schwache Kinder tendieren eher zu „Lernverweigerung und Passivität“, beziehungsweise weisen eine „Desmotivation“ auf (Winkel, 2021, S. 96). Montessori bezeichnet beide Verhaltensweisen als „Fluchterscheinungen“ (Montessori, 1980 zitiert nach Christl, 2011, S.71). Das Kind zeigt ein Ausweichverhalten und ist nicht „Herr seiner selbst“ sondern „Sklave seiner eigenen Launen“ (Montessori, 1980 zitiert nach Christl,

2011, S.71). Würde man versuchen, diese Art von Störungen den Eskalationsstufen von Rattay und Wensing zuzuordnen, befände es sich auf der 4. oder 5. Stufe, da es sich um habitualisierte Verhaltensweisen handelt. Die Störungen des Unterrichts werden demnach nur von bestimmten Schüler_innen begangen (Rattay & Wensing, 2017, S.63f.).

Um das Kind wieder zur inneren Ordnung zu bringen, muss es an Anstrengung und Aktivität in einer auf Wachstumsbedürfnissen hin konzentrierten Umgebung gewöhnt werden. Montessori bezeichnet dies als „Genesung“ oder „*Normalisierung*“ im Sinne einer Re-Organisation der kindlichen Persönlichkeit (Stein, 2012, S.63). Der Begriff der „*Normalisierung*“ bezeichnet dabei eine deutlich beobachtbare Verhaltensmodifikation im Vergleich zum vorhergehenden Verhalten des Kindes. Verhaltensauffälligkeiten die daraus resultieren, dass das Kind von anderen unverstanden wurde, können sogar ganz verschwinden (Christl, 2011, S.71).

Wichtig beim Umgang mit ungeordneten Kindern in der Schule ist, dass die Lehrperson diese Kinder immer beaufsichtigen. Denn wenn die Schüler_innen ohne Aufsicht sind, fehlt der Orientierungspunkt und gerade die ungeordneten Kinder werden in dieser Zeit noch ungeordneter. Ihre Handlungen werden dadurch noch unnütz und schädlicher (Wilms, 2010, S.95).

Je älter das Kind ist und je mehr sich Unkonzentriertheit, Unlust und fehlende Anstrengungsbereitschaft verfestigt haben, desto wichtiger ist es für das Kind, dass es eine freundliche und konsequente Anleitung durch Erwachsene erhält. Bündel & Simon sprechen im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen in Regelschulen von der Wichtigkeit konsequenten Lehrerverhaltens (Bündel & Simon, 2003 zitiert nach Leitz & Jünger, 2009, S.7). In Montessori-Schulen kann einem geordneten Kind in der vorbereiteten Umgebung Wahl- und Zeitfreiheit eingeräumt werden. Bei einem ungeordneten Kind sollte zunächst die Lehrperson bestimmen, wie viel Freiheit es erhält. Das ungeordnete Kind muss diese Begrenzung erfahren, damit es sich nicht selbst durch oberflächliche Beschäftigungen an der Versenkung in die Arbeit hindert (Stein, 2012, S.63f.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass ungeordnete Kinder zu störendem Verhalten neigen. Inwiefern dies der Fall ist, aber auch wie ein Kind zu „*Normalisierung*“, also dem Weg zu innerer Ordnung finden kann, zeigt Stein (2012, S.64) an folgendem Beispiel: Jule ist ein fröhliches Mädchen und will ihre Freiarbeit vor allem dazu nutzen mit ihren Mitschüler_innen Kontakt aufzunehmen. Am liebsten holt sie sich zusammen mit einer Freundin eine leichte Arbeit und plaudert dann. Durch ihr Reden stört sie den Unterricht und lenkt zugleich ihre Freundin mit ab. Wenn die Lehrperson ihr angemessene Arbeiten anbietet, nimmt sie diese oberflächlich an, solange die Lehrperson neben ihr sitzt. Wenn diese aber weggeht beendet sie ihre Arbeit wieder und redet weiter. Als die Lehrperson dies oft genug beobachtet hat, beschließt sie Jule zu sagen, dass sie den Rechenrahmen, an dem sie gestern gearbeitet hat, holen solle und die Aufgaben die sie am vorherigen Tag begonnen hat, fertig machen müsse. Zudem sagt sie Jule, dass sie erwarte, dass diese heute mit den Aufgaben fertig werde und während der Arbeit kein Wort mehr sage. Sie achtet auch darauf, dass Jule allein arbeitet. Dies führt bei dem Mädchen zuerst zu einer Schmolle Reaktion: Sie verzieht das Gesicht und arbeitet betont langsam. Dann aber vergisst sie mit der Zeit, dass sie eigentlich nicht arbeiten wollte und die Aufgaben beginnen ihr Spaß zu machen. Als sie am Ende der Freiarbeitszeit fertig ist, gibt sie ihr Heft bei der Lehrperson ab und sagt: „Ich fühle mich heute so heilig“. Trotz dieser Erfahrung, blieb Jule immer ein

Kind, dass die Führung der Lehrperson zum konzentrierten Arbeiten brauchte (Stein, 2012, S.64).

Stein beschreibt beispielhaft, wie ein Kind an die Arbeit herangeführt werden kann und auf diese Weise eine Normalisierung stattfindet. Ungeordnete Kinder brauchen zunächst ganz klare Grenzen und Leitlinien, die ihnen den Weg zum richtigen Arbeiten weisen. Eine Möglichkeit, dies zu erreichen ist, dem Kind erst eine Wahl aus zwei unterschiedlichen Übungen anzubieten. Die Lehrperson kontrolliert diese Arbeit, um der Schüler_in aufzeigen zu können, wo sie gut gearbeitet hat. Nach einiger Zeit kann die „Freie Wahl“ erweitert werden, indem die Lehrer_in gewährt: „Einmal wählst du, dann wähle ich“. So baut sich stetig ein Arbeitsverhalten auf. Das ungeordnete Kind lernt so nach und nach zur Ruhe zu kommen, sich selbst einzuschätzen und zu entscheiden. Nach längerer Zeit erreicht das Kind möglicherweise einen Zustand wirklicher Konzentration (Anderlik, 2011, S.62). Darüber hinaus gibt es weitere Möglichkeiten, wie es gelingen kann, ein Kind an die Arbeit heranzuführen. Die Entscheidung, was in welchem Fall sinnvoll ist, liegt aber bei der Lehrperson. Hilfreich können zum Beispiel anerkennende Formen der Zuwendung sein. Die Lehrperson sollte ein vertrauensvolles Interesse an der Arbeit der Kinder haben. Es sollte vor allem eine Beachtung der vielen Kinder, die sich Mühe geben gut zu arbeiten und keine Überbetonung der wenigen mit undisziplinierten und störenden Verhaltensweisen stattfinden (Stein, 2012, S.31). Hier könnte man einen Bezug zur „Überproblematisierung von Benehmen“ sehen. Wie hier im Zusammenhang mit ungeordneten Kindern, spricht Kounin in Bezug auf Unterrichtsstörungen Regelschulen davon, dass keine Beschäftigung mit unerwünschtem Benehmen das Maß übersteigen soll, das zur Herstellung von Konformität adäquat wäre (Kounin, 2009, S.110).

Eine weitere Methode eine konstruktive Atmosphäre zum Arbeiten herzustellen, besteht darin, Übungen zum Stillwerden durchführen. Stille muss von den Kindern erst erlernt werden. Einige Kinder müssen sogar das Flüstern beigebracht bekommen. Dies hilft dabei, eine friedliche Arbeitsatmosphäre aufzubauen und Konzentration zu ermöglichen. Maria Montessori war deshalb eine bewusst ruhige Arbeitsatmosphäre wichtig (Stein, 2012, S.31). Durch Ruhe sind die Kinder konzentrierter und Störungen treten seltener auf. Maria Montessori schien damit bewusst verbales Störverhalten, welches laut Eder et al. (1987 zitiert nach Lohmann, 2015, S.13) die häufigste Form von Unterrichtsstörungen darstellt, verhindern zu wollen. Dies kann beispielsweise durch Übungen in der Zeit der Freiarbeit trainiert werden. In einem bestimmten Zeitraum von zehn bis zwanzig Minuten müssen alle ohne Wort in Stille arbeiten. Dies nennt sich „Silentium“. Die Lehrperson malt dazu ein bestimmtes Zeichen an die Tafel und die Uhrzeit, wann das Silentium beendet wird. Im Vorfeld wird geklärt, wie man sich im Silentium verständigen kann: Mit Mimik und Gestik, wer schon schreiben kann, schreibt auf was er oder sie will. Auch die Lehrperson darf in dieser Zeit nicht sprechen. Für viele Kinder ist es eine völlig neue Erfahrung, nicht sprechen zu können, wenn sie das dringend wollen. Nicht alle Kinder werden es zu Beginn schaffen, die Regeln des „Silentium“ einzuhalten. Erst durch Übung kann dies erreicht werden (Stein, 2012, S.31).

Auch sollte es in allen Montessori-Klassen Regeln geben, wie die Arbeitsruhe hergestellt wird. Vor allem in Klassen in denen verbales Störverhalten ein großes Problem ist, können diese Regeln und ihre Umsetzung von besonderer Wichtigkeit sein. Die Lehrperson soll nicht durch laute Worte, sondern viel eher durch verabredete und eingeübte Zeichen an die

Regeln erinnern. Zeichen stören weniger und sind wirkungsvoller als Sprache (Stein, 2012, S.55). Hierbei ist die Montessori-Pädagogik in Übereinstimmung mit Leitz und Jünger: Diese sagen aus, dass Signale, wenn sie selten, verbindlich und konsequent eingesetzt werden, im Umgang mit Störungen sehr hilfreich sein können und mehr Wirkung zeigen, als Sprache (Leitz & Jünger, 2009, S.7).

Je labiler die Umgebung ist, das heißt je mehr gestörte beziehungsweise ungeordnete Kinder sich in einer Klasse befinden, desto stabiler muss der Lehrende in seinen Anordnungen sein. Stabil meint hier vor allem ruhig und bestimmt. Wichtig ist, dass die Aufforderungen an die Kinder deutlich, klar und für alle verständlich sind. Wird zum Beispiel das Glockenzeichen in einer Klasse verwendet, um die Aufmerksamkeit aller Kinder aufzurufen, ist es erst dann sinnvoll, dass die Lehrer_in etwas sagt, wenn alle der Glocke und dem damit vereinbarten Verhalten Folge leisten. Daher ist es komplett sinnlos in eine unruhige Klasse laut hineinzusprechen. Die Kinder haben die Verabredung selbst bejaht, auf ein bestimmtes Signal mit Ruhe zu reagieren und ihre Aufmerksamkeit der Lehrperson zu geben. Wenn dies geschieht, kann man von diszipliniert sprechen (Wilms, 2010, S.94f.).

Heute ist es wissenschaftlich bewiesen, dass freudiges Arbeiten, Disziplin und soziale Kompetenzen tatsächlich Kennzeichen psychisch gesunder Kinder sind. Jedoch muss einem auch bewusst sein, dass auch geordnete Kinder den Unterricht stören. Auch sie haben Freude am Unsinn oder dem Ausloten von Grenzen und brauchen kontinuierlich eine Absicherung durch die Umgebung und die Erwachsenen. Dies steht in Übereinstimmung mit Rattay und Wensings Theorie der ersten bis dritten Eskalationsstufen. Diese Stufen betreffen „normales Verhalten“, das von allen Personen begangen werden könnte (Rattay & Wensing, 2017, S.62f.). Die Lernenden sind eben beeinflussbare Kinder und keine reifen Erwachsenen, was sowohl negativ als auch positiv gesehen werden kann. Ob die Stabilisierung durch die engagierte Arbeit anhält, hängt oft weniger von der Lehrperson ab als vom sozialen Umfeld des Kindes. Wächst das Kind in einem Elternhaus auf, in dem eine ähnliche Erziehungsatmosphäre wie in der Schule herrscht, dann wirkt sich dies positiv auf das Kind und sein Arbeits- und Sozialverhalten aus. Sind die Erziehungsbemühungen in Elternhaus und Schule aber unterschiedlich oder gar gegenläufig kann das Kind sich zwar in der Schule durch die Beständigkeit in der Freiarbeit ordnen, sobald das Kind aber in eine andere Situation gelangt, kommt die Stabilität schnell ins Wanken (Stein, 2012, S.64f.).

Wie beschrieben kann also eine „Normalisierung“ durch Arbeit erfolgen und bei ähnlichem Erziehungsstil im Elternhaus auch sehr stabil sein. Doch nicht bei allen Kindern führt die Bemühung, dem Kind durch Arbeit zur Genesung zu verhelfen, zu Erfolg. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn ein Kind den Verlust einer lebenswichtigen Beziehung erlitten hat, es misshandelt wurde oder keine Geborgenheit und elterliche Liebe erfahren hat. Jene Kinder brauchen außerschulische therapeutische Hilfe, um mit diesen tiefgreifenden Störungen umgehen zu können (Stein, 2012, S.65). Eine „Verhaltensstörung“, wie sie hier beschrieben wird, befände sich auf der 5. Eskalationsstufe von Rattay und Wensing. Erkennen lässt sich dies daran, dass bei Störungen dieser Stufe das Hinzuziehen externer Spezialist_innen, die dem Kind mit besonderen psychologischen und pädagogischen Maßnahmen helfen können, nötig ist (Rattay & Wensing, 2017, S.65).

Im oberen Abschnitt wurde bereits auf einige sehr zentrale Punkte störenden Verhaltens nach Montessori eingegangen. Zudem wurden schon einige Möglichkeiten angesprochen, wie mit störendem Verhalten umgegangen werden kann. Eine sehr wichtige

Lehrereigenschaft, die bisher noch nicht thematisiert wurde, ist die Autorität der Lehrer_in. Das Kind befindet sich, wenn es störendes Verhalten zeigt, wegen einer momentanen Unausgeglichenheit in einem Zustand von Unordnung. Es braucht dann eine Kraft, an die es sich Klammern kann. Die Hilfe der Lehrperson besteht in dieser Situation darin, die freundliche Hand des Starken dem Schwachen entgegen zu strecken (Wilms, 2010, S.102).

Die Fähigkeit der Lehrperson durch Autorität Orientierung zu geben, kann bei störendem Verhalten dazu beitragen, die Situation zu klären oder auch störendes Verhalten zu verhindern. Stein (2012, S.28) verdeutlicht dies an einem Beispiel: *„Tim ist z.B. ein Junge mit einer starken Neigung zur Dominanz. In jeder Partner- oder Gruppenarbeit, bei jedem Sportspiel will er der Führer sein und verlangt von seinen Mitschülern Unterordnung und Anerkennung seiner Führungsqualitäten, die er zweifelsohne hat, anzuerkennen. Aber im Eifer von Arbeit und Spiel, will er andere Menschen zu Untergebenen machen, die ihm zu folgen haben. So bleibt es nicht aus, dass es häufig zu Konflikten und auch handgreiflichen Auseinandersetzungen kommt, die nur noch mit der Hilfe der Lehrerin zu schlichten sind. Der Lehrerin gegenüber zeigt er Respekt, sofern sie indem, was sie tut, sicher, konsequent und gerecht ist. Es ist offensichtlich, dass er ihre Sicherheit und Stärke deutlich spüren muss; dass er es braucht, eine Autorität zu haben, die ihn in die Schranken weist, wenn er sich nicht an Regeln hält.“*

Aber nicht jedem Kind sollte mit der gleichen Autorität begegnet werden. Stein (2012, S.28) zeigt dies am Beispiel des Kindes Alina. Das Mädchen sagt ihre Wünsche immer sehr leise und stockend. Sie wirkt, als sei sie jederzeit dazu bereit, auf ihre Wünsche zu verzichten, wenn diese der Lehrperson lästig sind oder missfallen. Die Lehrperson muss in einem Gespräch mit Alina ihre Führungsqualitäten ganz anders einsetzen. Sie sollte Alina zuhören und sie in dem, was sie will, ermutigen. Die Lehrperson muss weniger als starke Autoritätsperson auftreten, sondern mehr als liebevolle Mutter, sodass sich das Kind ihr anvertrauen kann und lernt, sich durchzusetzen (Stein, 2012, S.28).

Oft scheinen Lehrpersonen, aber auch Eltern, Angst davor zu haben, in disziplinierter und bewusster Weise persönliche Autorität als Macht einzusetzen. Sie fürchten Kindern wie Tim durch solches Verhalten Schaden zuzufügen. Die Hoffnung scheint zu sein, dass das Kind „von allein“ oder „mit der Zeit“ sein störendes Verhalten ablegt und zu einem sozialverträglichen Verhalten kommt. Doch dabei wird verkannt, dass es Kinder wie Tim nicht an Einsicht fehlt. Die Kampflust und das Dominanzverhalten, welches sie zeigen, ist ein Ausloten von Grenzen. Die Kinder suchen im Verhalten ihrer Mitschüler_innen und Lehrerenden nach Antworten. Diese Antworten sollten nicht in Form von Diskussionen, sondern von Haltungen gegeben werden. Wenn dies unterbleibt, so steigert sich das störende Verhalten. Das Kind weist eine erhöhte Kampflust auf und lernt nicht, seine Aggressionsbereitschaft für sinnvolle Ziele einzusetzen, sondern bekommt Lust an destruktiven Handlungen. Hier wird noch einmal deutlich, was Maria Montessori von den Lehrenden fordert: eine klare Unterscheidung von Handlungen, die erlaubt sind und Handlungen, die zu verbieten sind (Stein, 2012, S.28).

Die Autorität, die die Lehrperson ausstrahlt, bietet den Kindern Sicherheit. Als Autoritätsperson muss dem Lehrenden aber bewusst sein, dass er oder sie nicht stets in Harmonie mit den Kindern sein kann. Stein (2012, S.28) beschreibt dies durch eine beispielhafte Situation: *„Wenn man Jonathan ein Pausenverbot verordnet, weil er in der letzten Pause einem Kind in den Bauch getreten hat oder Lea von ihrer liebsten Freundin*

weggesetzt, weil sich beide einen Spaß daraus machen, andere Mädchen zu ärgern, dann fühlt man sich nicht gut. Dann ist die Lehrerrolle anstrengend und unerfreulich.“ Doch wie oben bereits am Beispiel von Tim klar wurde, wird es noch anstrengender, wenn nicht rechtzeitig gehandelt wird und die Kinder damit ihren destruktiven Tendenzen freien Lauf lassen (Stein, 2012, S.28).

Neben der Autorität gibt es noch eine weitere wichtige Persönlichkeitseigenschaft, die eine Lehrperson haben sollte, um störendes Verhalten zu verringern und zu vermeiden. Die Kinder in der Grundschule befinden sich in einer sensiblen Phase der Gewissensbildung und sind besonders interessiert an moralischen Fragen und deren Antworten. Die Antworten werden hierbei weniger durch verbale Aussagen, sondern durch die Tätigkeiten der Erwachsenen in ihrem Umfeld beantwortet. Daher müssen Lehrpersonen bereit sein, in die Rolle der beispielhaften Führungsperson zu schlüpfen. Dabei müssen sie ihr Denken und Handeln in Einklang bringen, da die Kinder sehr schnell merken, ob Personen die verlangte Weltordnung nur predigen oder auch selbst leben. Alle Regeln und Verbote müssen demnach auch für die Lehrperson gelten und von ihr eingehalten werden (Stein, 2012, S. 27). Ist dies nicht der Fall, tritt ähnliches ein, wie es Rogers bei der Beschreibung seines zweiten Managementstils „gar nicht angehen“ beschreibt. Die Schüler_innen verstehen nicht, warum sie sich an die Regeln halten sollen, wenn es die Lehrperson selbst nicht tut beziehungsweise, wenn die Einhaltung der Regeln für die Lehrperson nicht wichtig ist. Dadurch treten vermehrt Störungen auf (Rogers, 2013, S.18).

Daraus lässt sich schließen, dass mehr als Strafen und ähnliches, das Verhalten der Lehrperson als Vorbild, sowie das richtige Heranführen der Kinder an die Arbeit von Bedeutung ist, um störendes Verhalten zu vermeiden oder zumindest zu verringern. Gerade auf Zwangsmittel und Strafen geht Maria Montessori in einer Vorlesung für Studierende der philosophischen Fakultät der Universität Rom genauer ein. Sie sagt darin, dass in der Soziologie heute feststehe, dass die Furcht vor Strafen, Folterung oder gar Tod, nicht dazu führe, dass die Kriminalität sinkt. Auf die Erziehung von Kindern bezogen hieße das, dass die Rauheit der Umgangsformen und die Härte der Strafen, nicht dazu führt, dass es in den Kindern Güte hervorruft (Ludwig, 2017, S.196f.). Hier lässt sich eine Verbindung zu Rogers erstem Managementstil „zu streng angehen“ erkennen. Zu strenges Angehen führt nicht zu einem besseren Lehr-Lern-Prozess, sondern kann im Gegenteil sogar dazu führen, dass Kinder die Lehrperson herausfordern wollen, indem sie eine Art „Köder“ auslegen (Rogers, 2013, S.15f.) Um bei den Kindern Güte hervorzurufen, wie es Montessori nennt, muss eine Lehrperson Autorität ausstrahlen und eine Vorbildfunktion einnehmen.

Bei der Behandlung mit dem Thema fällt auf, dass der Begriff „Unterrichtsstörung“ in der Montessori-Pädagogik kaum fällt. Es wird hingegen über unnütze und schädliche Handlungen, zu unterbindende Tätigkeiten, ungeordnete Kinder oder destruktive Handlungen gesprochen. Diese Begriffe decken sich teilweise mit dem, was in Regelschulen unter Unterrichtsstörungen gefasst wird. Ein großer Unterschied, der sich auf den unterschiedlichen Aufbau von Montessori-Schulen zurückführen lässt, ist die größere Ausrichtung auf das Individuum. Es wird weniger thematisiert, was die Lerngruppe stört, sondern inwiefern ein einzelnes Kind am Lernen gehindert wird. Dies liegt auch mitunter daran, dass das Lernen größtenteils in Freiarbeit stattfindet. Nichtsdestotrotz gibt es auch störendes Verhalten, welches mit dem der Regelschule übereinstimmt, wie beispielsweise Lernverweigerung oder aggressives Verhalten. Außerdem finden in Montessori-Schulen

„Lektionen“ statt, die sich auch mit klassischen Frontalsituationen vergleichen lassen. Trotzdem zeigt sich der stärkere Fokus auf das einzelne Individuum in der Montessori-Pädagogik auch im Umgang mit störendem Verhalten.

4. Erkenntnisse aus der Umfrage

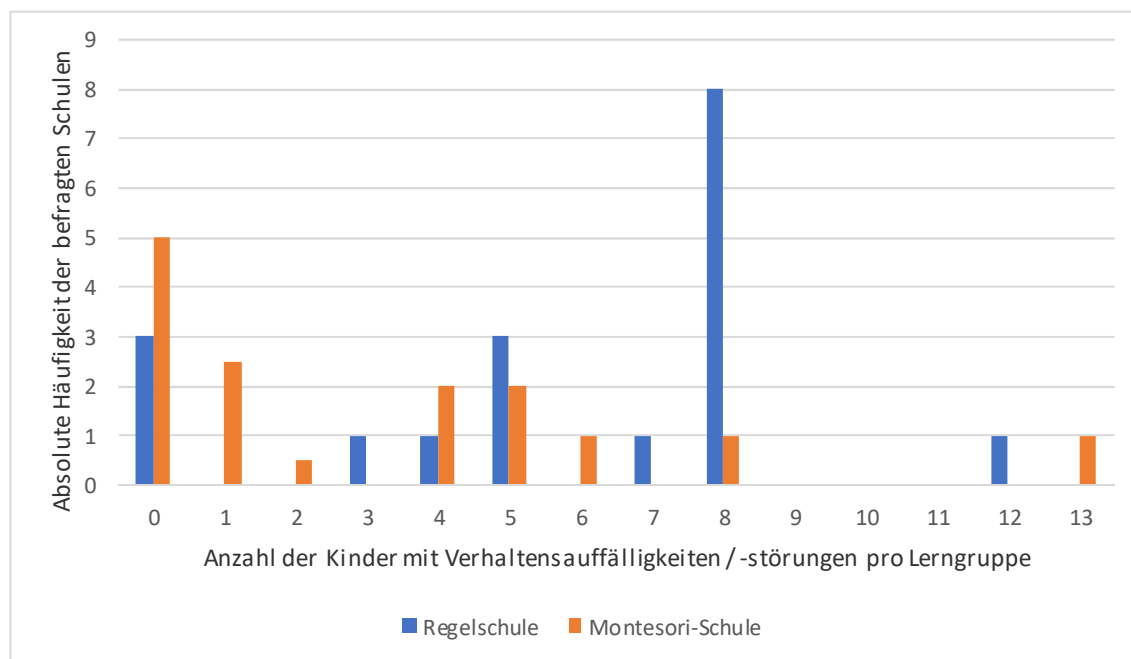
In den vorangegangenen Kapiteln wurden die wichtigsten Ansätze in Bezug auf Unterrichtsstörungen in Regelschulen und Montessori-Schulen dargestellt. Um die praktische Umsetzung dieser theoretischen Ansichten zu prüfen, wurde ein Fragebogen erstellt (siehe Anhang). Die Ergebnisse aus dieser selbst durchgeführten Umfrage sollen einerseits die Umsetzung der Theorien in der Praxis erfragen. Andererseits dienen sie auch als Vergleich der in der Praxis stattfindenden Unterschiede zwischen Montessori- und Regelschule. Die ausgefüllten Fragebögen sind im Anhang zu finden.

Durch reversed Items (*„Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen“* und *„Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen“*) konnte getestet werden, inwiefern die Teilnehmenden die Fragen aufmerksam durchgelesen haben. Dies lässt darauf schließen, wie aussagekräftig die Angaben sind. Alle Teilnehmenden, insofern sie den Fragebogen komplett ausgefüllt haben, erweckten bei ihrer Beantwortung der beiden Aussagen den Eindruck, den Fragebogen durchgelesen und damit aussagekräftig ausgefüllt zu haben. Aufgrund dessen wurden alle beantworteten Fragebögen für die Auswertung verwendet.

An der Umfrage haben 11 Lehrkräfte, die an staatlichen Grundschulen unterrichten, teilgenommen. Eine der Lehrkräfte gab dabei an, an einer Schule zu arbeiten, an der auch Kinder mit hohem Förderbedarf unterrichtet werden. Vier der Befragten unterrichten eine dritte Klasse, die anderen mit absteigender Häufigkeit die Klassen 1, 4 und 2. Eine Lehrkraft unterrichtet eine jahrgangsgemischte Klasse 1 bis 4. Im Durchschnitt betrug die Klassengröße 23 Kinder.

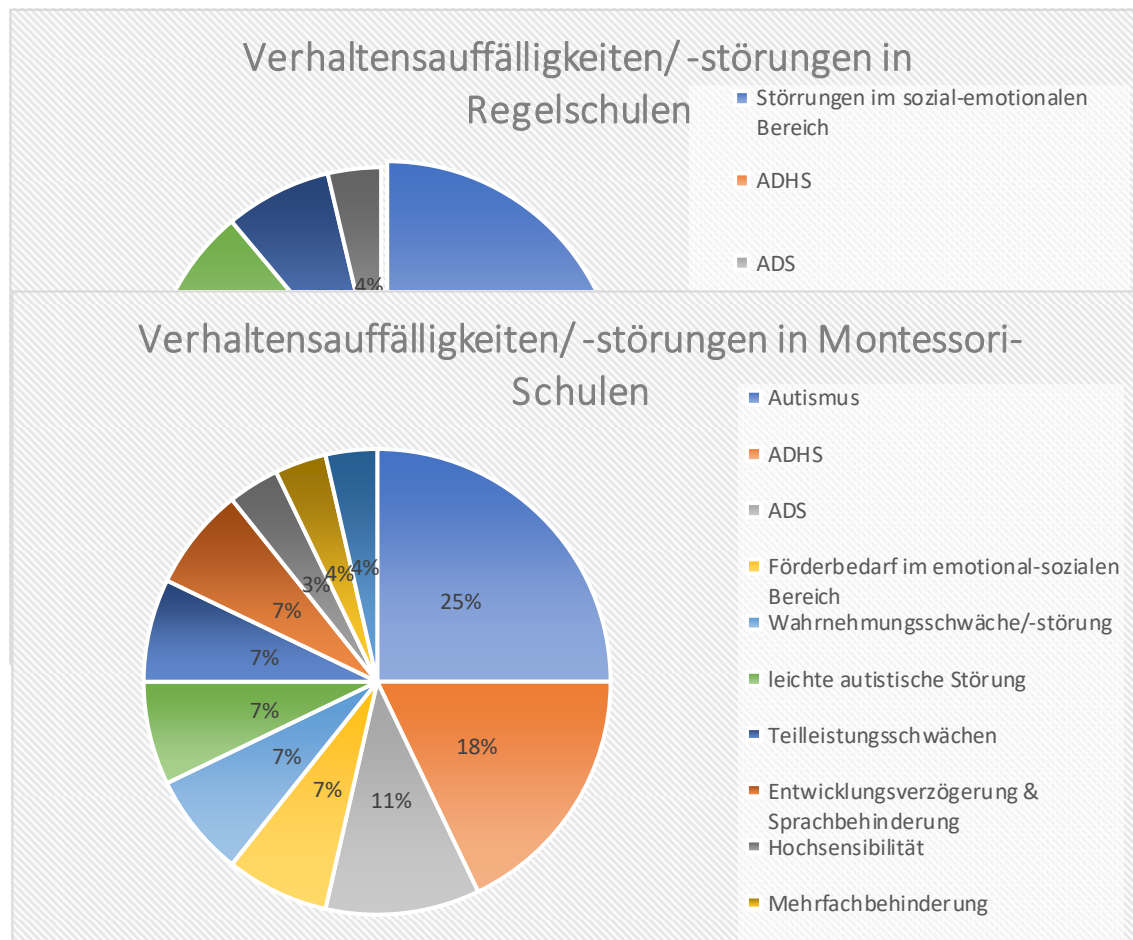
Aus Montessori-Schulen haben 15 Lehrkräfte den Fragebogen ausgefüllt. 12 der Befragten haben ein Lehramt studiert, 3 sind Quereinsteiger. Dadurch, dass die Befragten an unterschiedlichen Schulen in unterschiedlichen Bundesländern unterrichten, gibt es auch verschiedene Jahrgangsmischungen (entweder 2, 3, 4 oder 6 Klassen). Von den Befragten unterrichten 11 ausschließlich Grundschulkinder, zwei Lehrpersonen Kinder im Grundschulalter und Kinder der Sekundarstufe (Klasse 1-6 bzw. 4-6) und 2 Lehrer_innen nur Schüler_innen der Sekundarstufe (Klasse 7-8 und 9-10). Die durchschnittliche Klassengröße lag bei 21 Schüler_innen. Jedoch ist die Differenz innerhalb der Schulen sehr hoch. In einer Klasse befinden sich nur 11 Kinder, wohingegen die größte Lerngruppe 38 Schüler_innen umfasst.

In den Regelschulen wurde im Durchschnitt bei 5 Kindern einer Klasse eine Verhaltensauffälligkeit oder -störung diagnostiziert oder vermutet. An den Montessori-Schulen waren es nur 3,2 Kindern pro Lerngruppe. In beiden Schulformen sind jedoch die Unterschiede in den verschiedenen Klassen sehr hoch. Bei ungefähr einem Drittel der Befragten aus beiden Schulen lag innerhalb der Lerngruppe gar keine Verhaltensauffälligkeit oder -störung vor. Bei den befragten Montessori-Schulen waren dies 5 Klassen. Auffällig ist hierbei, dass sich diese Klassen an derselben Schule befinden. Der Höchstwert von Verhaltensauffälligkeiten oder -störungen innerhalb einer Lerngruppe lag bei 13 beziehungsweise 12 Kinder. Es lässt sich daraus schließen, dass die Pathologisierung von Störverhalten sehr stark von den Lehrpersonen abhängig ist, aber auch die jeweilige Schule und der damit verbundene Anteil der Auffälligkeiten in anderen Klassen scheint einen



Einfluss zu haben.

In der Art der Verhaltensauffälligkeiten oder -störungen lässt sich ein Unterschied zwischen Regel- und Montessori-Schule erkennen. In der Regelschule waren Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen (ADHS), Aufmerksamkeitsdefizitsyndrome (ADS), sehr unruhiges Verhalten sowie Störungen im sozial-emotionalen Bereich die häufigsten Formen der Auffälligkeiten. Daneben wurden auch hohes aggressives Potenzial, Autismus-Spektrum, Lernschwächen (zum Beispiel Lese- und Rechtschreibstörungen), geistige Entwicklungsstörungen und Sprachschwierigkeiten als Störungen genannt. Die Häufigkeit der Verhaltensauffälligkeiten beziehungsweise -störungen ist im folgenden Kreisdiagramm dargestellt.

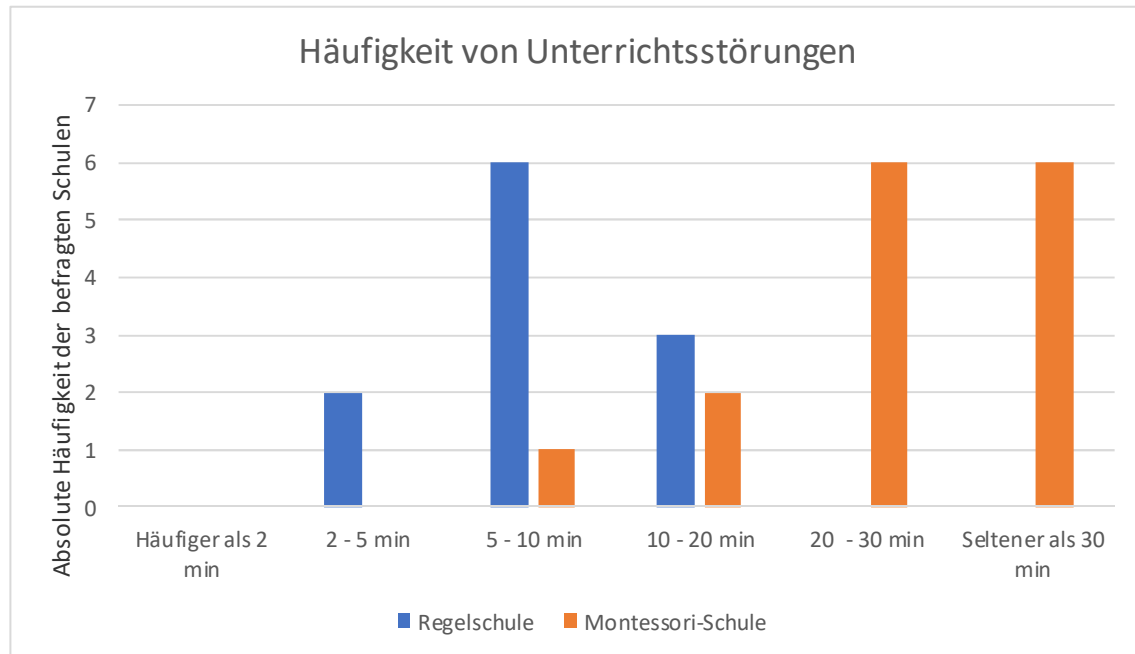


An

Montessori-Schule hingegen traten Verhaltensauffälligkeiten aus dem autistischen Spektrum am häufigsten auf. Daneben wurden Verhaltensauffälligkeiten wie AD(H)S, Schwierigkeiten in der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Entwicklungsverzögerungen, Sprachstörungen, Antriebsschwächen, Hochsensibilität, Förderbedarf im emotional-sozialen Bereich, Ticks, Traumata und körperliche Einschränkungen genannt.

Die Lehrpersonen der Regelschule gaben an, dass sie sich im Durchschnitt nicht sehr gut oder überhaupt nicht gut auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen durch Studium, Ausbildung etc. vorbereitet fühlen. An den Montessori Schulen war dies neutraler. Die Teilnehmenden fühlten sich weder sonderlich gut noch sonderlich schlecht auf den Umgang mit störendem Verhalten vorbereitet. Jedoch muss bei beiden Schularten beachtet werden, dass es große Schwankungen innerhalb der Gruppe gab.

Tausch fand im Jahr 1958 heraus, dass Unterrichtsstörungen im Durchschnitt alle 2,6 Minuten auftreten. An beiden befragten Schulformen war der Wert geringer. Durchschnittlich wurde in den Grundschulen alle 5 bis 10 Minuten von Unterrichtsstörungen berichtet. An Montessori-Schulen gaben die Befragten sogar an, dass bei ihnen Unterrichtsstörungen nur alle 20 bis 30 Minuten auftreten. Bei diesen Aussagen sollte aber beachtet werden, dass die Lehrenden nicht alle Störungen mitbekommen oder nicht alles Verhalten als Störung



ansehen.

Wie im Kapitel 2.2 thematisiert, hat Eder et al. (1987) Unterrichtsstörungen in folgende vier Kategorien unterteilt (Eder, Fartacek, Mayr, 1987 zitiert nach Lohmann, 2015, S. 13):

- Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)
- Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)
- Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)
- Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)

Am häufigsten treten dabei die ersten drei Formen von Störverhalten auf, wobei das verbale Störverhalten Untersuchungen zu Folge der Spitzenreiter unter störendem Verhalten von Lernenden darstellt. Aggressive Verhaltensweisen hingegen, vor allem körperliche Gewalt, sind im schulischen Kontext eher selten zu beobachten (Jürgens, 2000, S.15 ff. zitiert nach Lohmann, 2015, S.13).

Die Ergebnisse aus der Montessori-Schule bestätigen dies. Mit absteigender Häufigkeit treten hier die Kategorien von Eder et al. wie folgt auf:

1. Verbales Störverhalten
2. Motorische Unruhe
3. Mangelnder Lerneifer

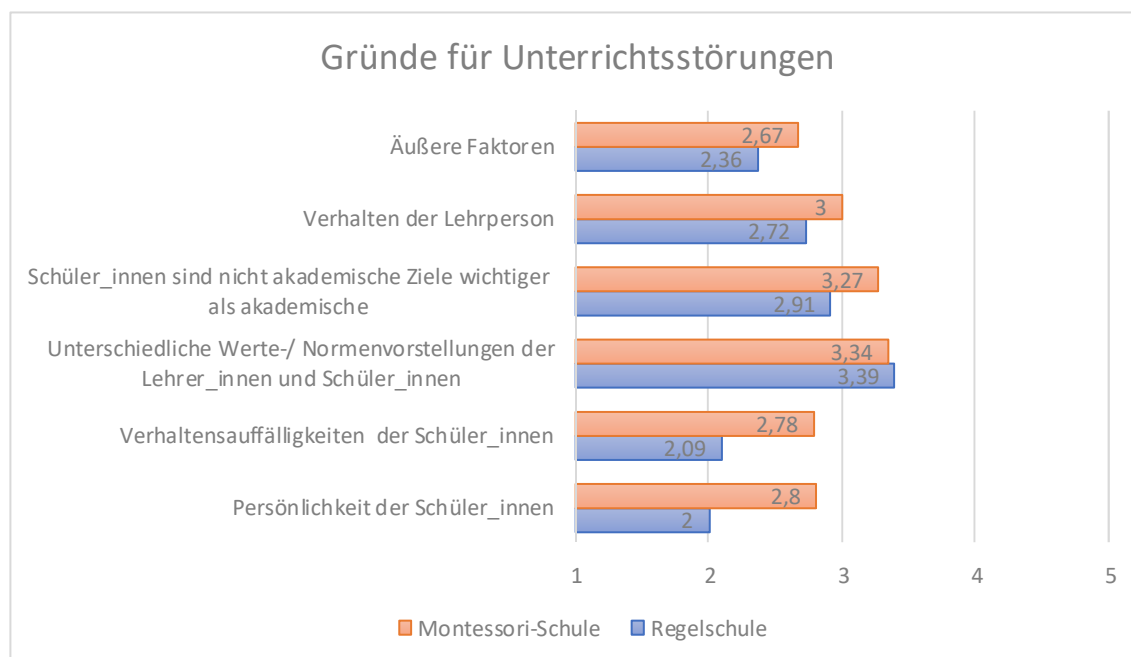
4. Aggressives Verhalten

Auffällig ist hierbei, dass selbst die am häufigsten angegebenen Kategorie „verbales Störverhalten“ nur „manchmal“ auftritt. Damit tritt keine der Kategorien im Durchschnitt „häufig“ oder „sehr häufig“ auf.

Die Ergebnisse aus den Regelschulen bestätigen die Kategorien von Eder et al. jedoch nicht. Allein das „aggressive Verhalten“ befindet sich hier auch auf dem letzten Platz. Ansonsten belegt die „motorische Unruhe“ den ersten Platz, gefolgt von „mangelndem Lerneifer“. „Verbales Störverhalten“ ist demnach nur auf Platz drei. Im Vergleich mit der Montessori-Schule treten alle Kategorien, mit Ausnahme des aggressiven Verhaltens, häufiger auf.

Die Definition von Unterrichtsstörungen nach Lohmann sagt aus, dass sowohl Schüler_innen, als auch Lehrer_innen und äußere Faktoren der Gründe für Unterrichtsstörungen sein können (vgl. Lohmann, 2015, S.12). Doch vor allem Lehrkräfte besitzen häufig eine pathologisierende Ursachenzuschreibung (Lohmann, 2015, S.14). Aufgefallen ist das in dieser Umfrage unter anderem auch durch die hohe Anzahl der Verhaltensauffälligkeiten. Der Grund von Unterrichtsstörungen wird bei dieser Art der Ursachenzuschreibung in der Persönlichkeit der Schüler_innen beziehungsweise in ihren Verhaltensweisen gesehen (Lohmann, 2015, S. 14f.).

Dass die Ursachen von Störungen vor allem auf Lernendenseite gesehen werden, lässt sich bei den Antworten der Lehrpersonen aus Regelschulen erkennen. Die Persönlichkeit sowie die Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen werden „häufig“ als Grund von Unterrichtsstörungen gesehen. Danach folgen äußere Faktoren und als letztes das Verhalten der Lehrperson. Im Gegensatz dazu wurden in Montessori-Schulen als häufigste Ursache von Störung äußere Faktoren genannt. An zweiter und dritter Stelle folgen Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen und die Persönlichkeit der Kinder. Das Verhalten der Lehrperson wird auch hier, genau wie an Regelschulen, am seltensten als Grund gesehen. Die Erkenntnisse aus Regel- und Montessori-Schule werden in dem folgenden Diagramm mit einer Skala von 1 bis 5 verdeutlicht. 1 entspricht dabei der Aussage „sehr häufig“, 5 der Angabe „nie“



Ähnliches zeigt sich auch bei einer später im Fragebogen abgefragten Aussage über die Verantwortung von Störverhalten. In den Regelschulen gaben die Befragten an, eine größere Verantwortung an störendem Verhalten bei den Schüler_innen als bei den Lehrpersonen zu sehen. Die größte Verantwortung sahen die Lehrer_innen jedoch bei den Eltern. Die Reihenfolge war an den Montessorischulen identisch. Zu sagen ist hier aber noch, dass die Lehrer_innen der Montessori-Schule einen weniger großen Unterschied in der Verantwortung sahen, als die Lehrkräfte der Regelschulen.

Im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen stehen die Ziele, die Lernende mit ihrem Handeln verfolgen. Schüler_innen sind meist akademische Ziele weniger wichtig als nicht-akademische (Lohmann, 2015, S.118f.). Von Lehrenden beider Schularten wird dies jedoch im Vergleich zu den Verhaltensauffälligkeiten und Persönlichkeiten der Schüler_innen weniger oft als Ursache von Unterrichtsstörungen gesehen. Im Durchschnitt sehen die Lehrpersonen beider Schulformen dies nur „manchmal“ bis „selten“ als Ursache störenden Verhaltens.

Lohmann (2015, S.17) sieht ein Konfliktpotenzial, welches sich aus dem Unterschied zwischen Schulwelt und Schüler_innenwelt und den damit einhergehenden unterschiedlichen Ansichten von Lehrenden und Lernenden ergibt. Dies wird sowohl an den Regelschulen, als auch an Montessori-Schulen nur „manchmal“ bis „selten“ als Grund von Unterrichtsstörungen gesehen. Aus dieser Kluft zwischen Schüler_innenwelt und Schulwelt entstehen laut Lohmann bestimmte Anforderungen an Lehrer_innen (Lohmann, 20015, S.17):

Die befragten der Regelschule sehen die Anforderungen in folgender Reihenfolge als Grund von Unterrichtsstörungen:

1. Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden
2. Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden
3. Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenz
4. In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden
5. Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln
6. Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischen Verhaltensregeln

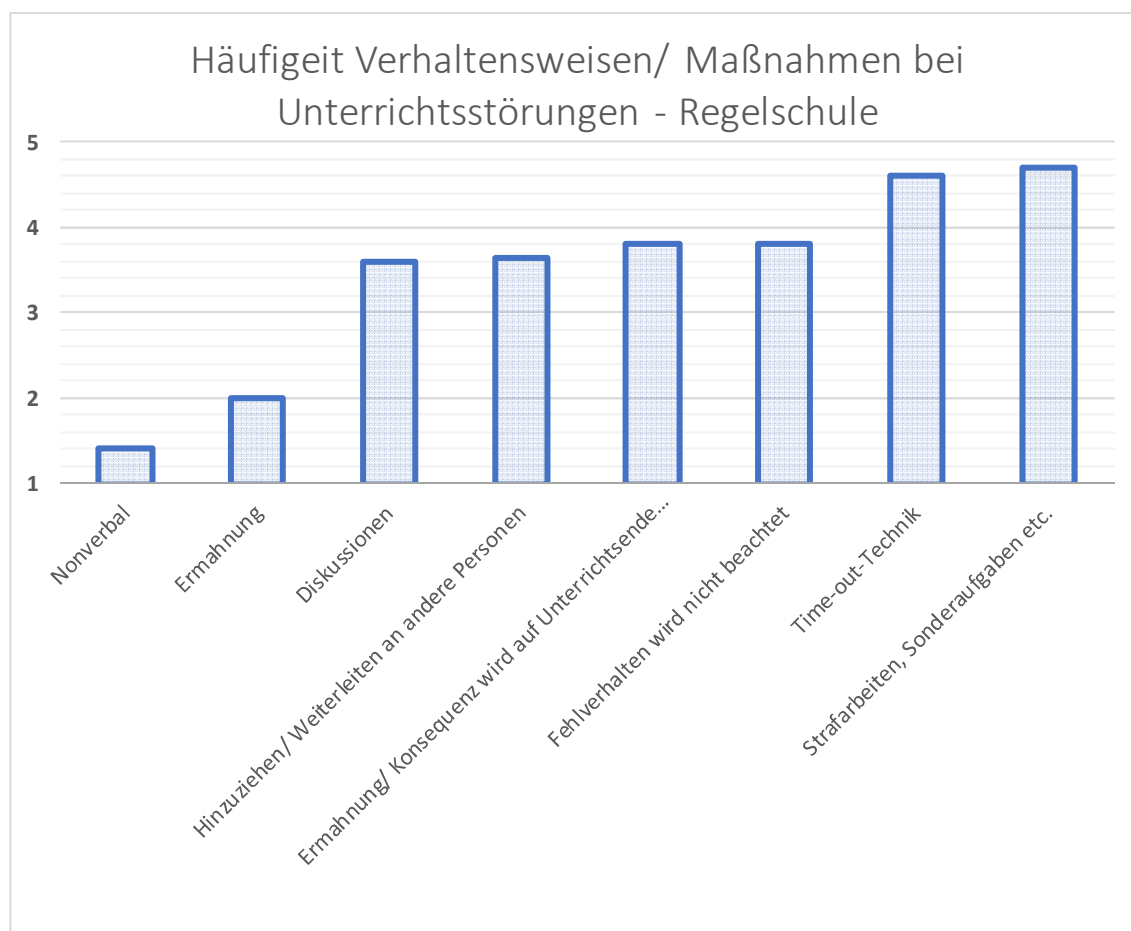
Die Reihenfolge der Montessori-Schulen weicht hiervon leicht ab. Der Unterschied innerhalb der Rangordnung ist dabei relativ gering:

1. Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenz
2. Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden
3. In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden
4. Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden
5. Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln
6. Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischen Verhaltensregeln

Interessant hierbei ist, dass in der Montessori-Schule der Punkt „Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde

Reflexionskompetenz“ an erster Stelle ist, in der Regelschule nur auf dem dritten Platz. Hierin könnte man einen Widerspruch zu den bisherigen Ergebnissen sehen, in denen an Montessori-Schulen im Vergleich zu Regelschulen seltener der Grund von Unterrichtsstörungen in Defiziten der Schüler_innen gesehen wurde. Zu sagen ist hier einerseits, dass die Werte teilweise sehr nah beieinanderliegen und alle Ergebnisse der Montessori-Schule nur eine Häufigkeit von „manchmal“ oder „selten“ erreichen. Auch treffen einige Punkte eventuell wegen des Privatschulcharakters von Montessori-Schulen mit besonderer pädagogischer Ausrichtung weniger zu. So kann man davon ausgehen, dass unter den Schüler_innen einer Montessori-Schule, die meist aus Familien mit ähnlichem sozioökonomischem-Status und pädagogischen Ansichten stammen, eher ein einheitlicher Normencode besteht, als unter Lernenden von Regelschulen, die aufgrund des Prinzips der Sprengpflicht dieselbe Schule besuchen.

Es gibt sehr unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Unterrichtsstörungen. Manche sind dabei nach wissenschaftlichen Erkenntnissen zielführender anderer weniger hilfreich oder sogar kontraproduktiv. In der Umfrage gaben die Lehrpersonen an Regelschulen die Häufigkeit der folgenden Verhaltensweisen/ Maßnahmen auf einer Skala



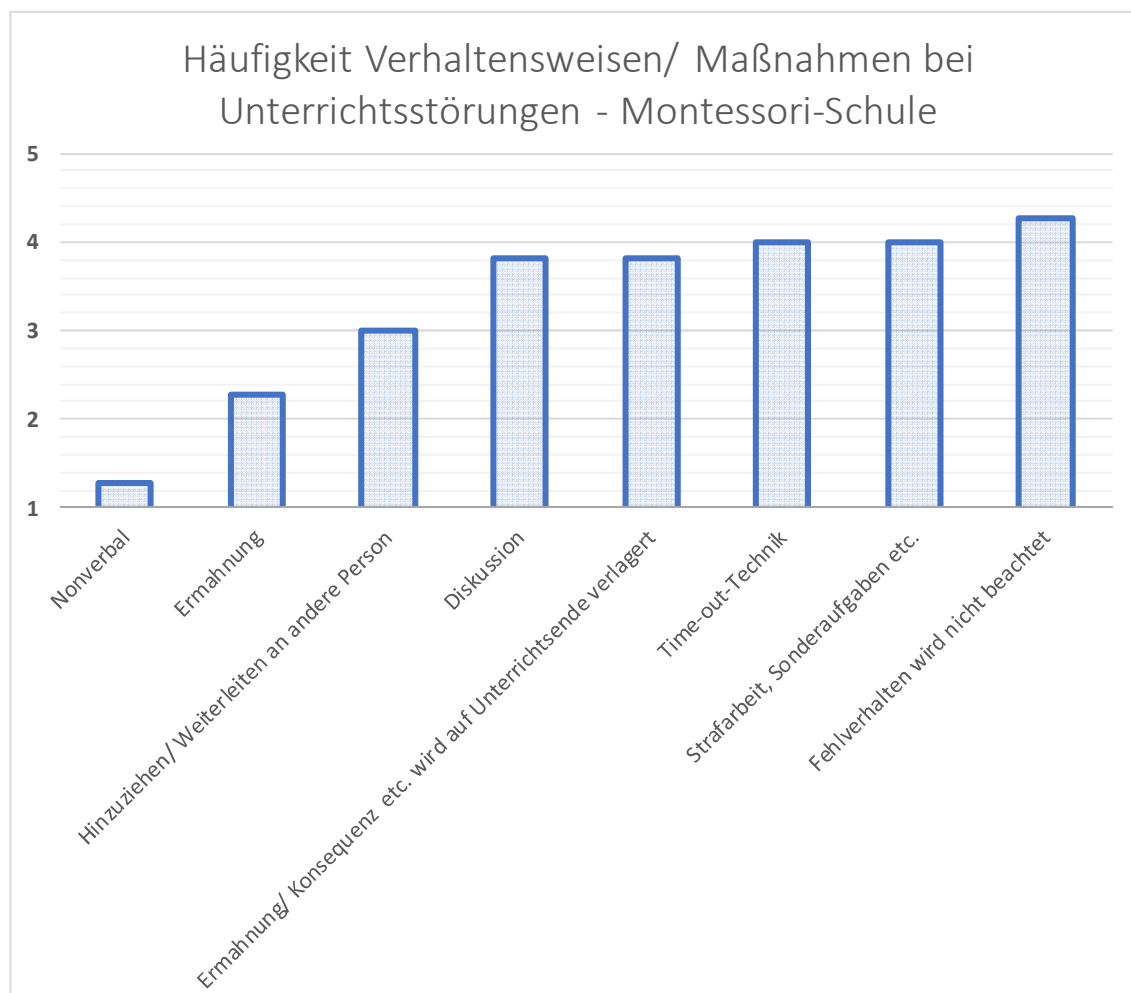
von 1 („sehr häufig“) bis 5 („nie“) an.

Wie aus dem Diagramm zu entnehmen ist, gaben die Lehrpersonen der Regelschule an, am häufigsten nonverbal (durch Mimik und Gestik) auf Unterrichtsstörungen zu reagieren. Über

80 Prozent der Befragten meinten, dies „sehr häufig“ zu nutzen. Hiermit folgen sie der Meinung von Leitz & Jünger (2009, S. 5), dass nonverbale Botschaften im Umgang mit Unterrichtsstörungen wirkungsvoller als gesprochene Worte seien. In der Häufigkeit folgt auf die nonverbale Reaktion die „klassische“ Ermahnung. Die Lehrkräfte gaben an, dass sie „manchmal“ bei Unterrichtsstörungen weitere Personen hinzuziehen beziehungsweise die Kinder an diese weiterleiten.

„Manchmal“ bis „eher selten“ werden Ermahnungen oder Konsequenzen auf das Unterrichtsende verlagert. Nach Leitz & Jünger bietet dies aber eine gute Möglichkeit, vor allem in Situationen mit hoher emotionaler Betroffenheit, indem die Lehrperson durch das Verschieben der Konsequenzen dafür sorgt, dass keine archaischen Reaktionsmuster in Kraft treten. Daher kann es sinnvoll sein, Zeit zu gewinnen und die Konsequenzen auf einen späteren Zeitpunkt zu verlagern (Leitz & Jünger, 2009, S.8). Genauso häufig wie Ermahnungen und Konsequenzen auf das Unterrichtsende verlagert werden, führen die Lehrer_innen auch Diskussionen mit den Schüler_innen. Diskussionen sollten im Allgemeinen, so Leitz & Jünger (2009, S.5), eher vermieden werden, da sie für Schüler_innen einen hohen Unterhaltungswert haben, den Unterricht unterbrechen und die Lehrperson in die schwierige Situation des Anklagenden versetzen. Strafarbeiten und Sonderaufgaben sowie Time-out-Techniken nutzten die Befragten nur selten. Am seltensten beachten Lehrpersonen Fehlverhalten gar nicht. Damit kann verhindert werden, dass sich Fehlverhalten durch den Welleneffekt ausbreitet (Kounin, 2006, S.6).

Interessanterweise sind sich die Häufigkeit sowie die Reihenfolge der verwendeten Handlungsmuster im Umgang mit Unterrichtsstörungen bei Montessori-Schulen und



Regelschulen sehr ähnlich, wie aus folgendem Diagramm entnommen werden kann.

Nicht verwunderlich ist jedoch, dass bei Montessori-Schulen Strafarbeiten und Sonderaufgaben an letzter Stelle kommen, wohingegen sie bei Regelschulen auf dem fünften Platz liegen. Viele Montessori-Schulen arbeiten ohne Hausaufgaben beziehungsweise haben ein Ganztagskonzept. Typische Strafarbeiten, die als Zusatz zu den Hausaufgaben zu Hause erledigt werden müssen, machen daher wenig Sinn.

Sowohl in den Regelschulen, als auch in der Montessori-Pädagogik, gibt es bestimmte Ansichten darüber, wie Unterrichtsstörungen verhindert oder zumindest verringert werden können. Für die Regelschule haben vor allem Kounins Dimensionen des Classroom-Managements eine große Bedeutung (Kounin, 2006, S.85), aber auch einige der von Leitz & Jünger (2009, S. 5ff.) angesprochen Punkte können zielführend sein. Hierzu aus der Umfrage zuordnen lassen, würden sich „Allgegenwärtigkeit der Lehrperson“ und „Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts“. Eher der Montessoripädagogik zuordnen lassen sich „(geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse“, „Die Schüler_innen an das konzentrierte Arbeiten heranführen“, „Lernumgebung verändern“ sowie die Aussage „Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich wichtig“. Für beide Schultypen von Bedeutung ist ein „konsequentes Verhalten der Lehrperson“ (vgl. Wilms, 2010, S.94 und Leitz & Jünger, 2009, S.5ff.). Vermuten ließe sich nun, dass Regelschulen den Punkten aus ihrer Theorie mehr zustimmen und Montessori-Schulen diesen eher wenig Bedeutung zu messen.

In den Montessori-Schulen landen die vier Handlungsmöglichkeiten aus der Montessori-Pädagogik auch auf den ersten vier Plätzen. Besonders das konsequente Lehrerverhalten, welches sich beiden Ansichten zuordnen lässt, wird als wichtig angesehen. Die Reihenfolge ist wie folgt:

1. (geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse
Konsequentes Verhalten der Lehrperson
2. Die Schüler_in an das (konzentrierte) Arbeiten heranführen
3. Lernumgebung verändern
4. Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich wichtig
5. Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit organisatorischem beginnen)
6. Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)

Interessanterweise ähnelt die Reihenfolge der Regelschule, der Rangfolge der Montessori-Schule sehr. Deutlich der Montessori-Pädagogik zuzuordnende Punkte („Die Schüler_innen an das konzentrierte Arbeiten heranführen“) wurde hier auch eher hoch bewertet. Andere der Regelschul-Pädagogik zugehörige Ansätze („Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts“ und „Allgegenwärtigkeit“) niedrig:

1. (geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse
Konsequentes Verhalten der Lehrperson
2. Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich wichtig

3. Die Schüler_innen an das konzentrierte Arbeiten heranzuführen
4. Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen))
5. Lernumgebung verändern
6. Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)

Die Unterschiede zwischen Regelschule und Montessori-Schule sind hier also viel geringer als erwartet. Sowohl die ersten Punkte der Aufzählung, als auch die letzten stimmen überein.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass der Unterschied zwischen Montessori-Schulen und Regelschulen in vielen Aspekten geringer ausfällt, als es zu erwarten wäre. Dies ist beispielsweise bei der Häufigkeit sowie der Reihenfolge der verwendeten Handlungsmuster im Umgang mit Unterrichtsstörungen der Fall. Trotzdem fällt in den Montessori-Schulen eine größere Ausrichtung auf das einzelne Kind mit seinen individuellen Stärken und Begabungen auf. So zum Beispiel durch eine geringere Zuschreibung der Schuld von Störungen auf die Schüler_innen. Eine etwas stärkere Tendenz zu defizitären Deutungen lässt sich bei Regelschulen ausmachen.

5. Fazit

In ihren theoretischen Ansätzen gibt es sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten zwischen Montessori-Schulen und Regelschulen. Bereits begrifflich fällt ein Unterschied zwischen Regelschulen und Montessori-Schulen auf. In der Regelschulpädagogik taucht vor allem der Begriff „Unterrichtsstörung“ auf. Heute etwas veraltet und negativ konnotiert, war der Begriff „Disziplinstörungen“ früher üblich. Von dem Begriff „Verhaltensstörungen“ als Überbegriff wird eher abgeraten, da er die Handlungsmöglichkeiten der Akteure einschränkt (vgl. Winkel, 2011, S.27ff.) In der Montessori-Pädagogik hingegen taucht der Begriff „Unterrichtsstörung“ fast nie auf. Eine Vielzahl von anderen Begriffen wird verwendet, um störendes Verhalten beziehungsweise Kinder, die störendes Verhalten aufweisen, zu benennen. Es wird von „unnützen und schädlichen Handlungen“ (Wilms, 2010, S.95), „schlechten Manieren“ (Montessori, 1969 zitiert nach Stein, 2012, S.25), „zu unterbindenden Tätigkeiten“ (Stein, 2021, S. 29f.) sowie „ungeordneten“ (Stein, 2012, S.62f.) oder „gestörten Kinder“ (Wilms, 2010, S. 94f.) gesprochen. Die Begriffe sind teilweise als Synonyme zu verstehen, teilweise eher als Unterbegriffe. Einen allgemeinen Oberbegriff, wie es das Wort „Unterrichtsstörung“ darstellt, lässt sich in der Montessori-Pädagogik nicht erkennen.

In der allgemeinen Pädagogik gibt es verschiedene Definitionen und Kategorien im Bezug auf Unterrichtsstörungen. In dieser Arbeit wurde Bezug genommen auf die Definitionen von Winkel (2011, S.29) und Lohmann (2015, S.12). Ein wirkliches Pendant im Sinne einer Definition besteht dazu in der Montessori-Pädagogik nicht. Doch Übereinstimmungen zu den Ansätzen der Definition lassen sich durchaus erkennen. So sagt Lohmann aus, dass die Störungen von Lernenden oder Lehrenden verursacht werden oder von außen in den Unterricht hineingetragen werden können (Lohmann, 2015, S.12). Dies lässt sich auch aus der Montessori-Pädagogik erkennen. Neben den Schüler_innen als Verursacher von Störungen werden auch die Lehrpersonen benannt. Diese können für Störungen sorgen, indem sie beispielsweise die „vorbereitete Umgebung“ nicht in Ordnung halten oder sich im

Unterricht Dingen zuwenden, die nichts mit dem Lehr-Lern-Prozess zu tun haben (Wilms, 2010, S.99). Auch dafür, dass Störungen von außen in der Montessori-Schule durchaus als störend wahrgenommen werden, gibt es Anhaltspunkte. So sagt Stein (2012, S. 61ff.) in Bezug auf das konzentrierte Arbeiten aus, dass es Kinder gibt, welche sich leicht von ihrer Umgebung ablenken lassen und deren Arbeitsverhalten sehr abhängig von äußeren Begebenheiten ist. In der Ansicht über die Verursacher von Unterrichtsstörungen lässt sich durchaus eine Übereinstimmung zwischen beiden Schultypen erkennen. Eine große Differenz besteht jedoch in der Betrachtung, wovon „Unterrichtsstörungen“ oder ihre Entsprechung in der Montessori-Schule gekennzeichnet sind. Winkel und Lohmanns Definition kennzeichnen Unterrichtsstörungen vom Unterricht her. Eine Unterrichtsstörung liegt demnach dann vor, wenn der Unterricht gestört ist (vgl. Winkel 2011, S.29; Lohmann, 2015, S.12). In der Montessori-Pädagogik allgemein, sowie auch im Umgang mit störendem Verhalten steht das einzelne Kind im Zentrum. Es geht also weniger um die Fragen inwiefern stört ein Kind den Unterricht, sondern um die Frage wie dieses Kind wieder an die Arbeit herangeführt werden kann (vgl. Stein, 2012, S.31f.; Anderlik, 2011, S.62).

In der allgemeinen Pädagogik gibt es zahlreiche Möglichkeiten Unterrichtsstörungen zu kategorisieren. Angesprochen wurden in dieser Arbeit die 5. Eskalationsstufen nach Rattay und Wensing (2017, S.62ff.), die 7 Arten von Unterrichtsstörungen nach Winkel (2021, S.96) sowie die 4 Kategorien von Unterrichtsstörungen nach Eder et al. (1987 zitiert nach Lohmann, 2015, S. 13). In den hier behandelten Ansätzen der Montessori-Pädagogik lassen sich keine Kategorien erkennen, die alle Formen störenden Verhaltens beinhalten. Jedoch gibt es auch hier Kategorien zu bestimmten Unterbereichen. In der Montessoripädagogik gibt es drei Kategorien von Kindern die zu störendem Verhalten neigen, indem sie Probleme mit dem konzentrierten Arbeiten aufweisen (Stein, 2012, S.61f.). Darüber hinaus gibt es auch eine Kategorisierung von Verhaltensweisen von ungeordneten Kindern. Unterteilt wird hierbei in Charakterabweichungen von starken und schwachen Kinder (Christl, 2011, S.71).

Bei der Beschäftigung mit dem Thema Störung spielen die Gründe von Störungen eine zentrale Rolle. Sie helfen Störungen besser zu verstehen und Wege des Umgangs zu finden. In Regelschulen werden sehr vielfältige Gründe von Unterrichtsstörungen angenommen. Ein Grund wird in der Differenz zwischen Schulwelt und Schüler_innenwelt gesehen. Daraus ergeben sich vielfältige Anforderungen an die Lehrperson, die ein Konfliktpotenzial innehaben (Lohmann, 2015, S. 17). Auch besteht eine Divergenz zwischen Schüler_innen Wahrnehmung und der Wahrnehmung der Lehrperson. Lehrende sehen dabei Verhalten viel schneller als Störungen, als Schüler_innen dies tun (Blaser et al., 2000, S.18f. zitiert nach Lohmann, 2015, S.18). Eine andere Ursache wird darin gesehen, dass den Lernenden nicht-akademische Ziele häufig wichtiger sind als akademische. Eine Störung des Lehr-Lern-Prozesses wird also mitunter in Kauf genommen, um die sozialen Bedürfnisse zu befriedigen (Lohmann, 2015, S.18f.). Auch auf Unterrichtsebene können Gründe für Störungen liegen. Das sogenannte „Langeweile-Syndrom“ ist für Lernende ein zentrales Problem im Unterricht. Wenn die Erwartungen, die Schüler_innen an den Unterricht haben zu weit vom tatsächlichen Unterricht abweichen, reagieren die Kinder zuerst mit vermehrten Nebenaktivitäten. Sobald sie an den Nebenaktivitäten gehindert werden, reagieren die Lernenden mit subversiven Tätigkeiten, um den Unterricht zu kippen (Lohmann, 2015, S.20).

In der Montessori-Pädagogik werden die Gründe dafür für Störungen und ungewolltes Verhalten, meist darin gesehen, dass ein Kind ungeordnet ist. Ungeordnet werden

Schüler_innen dann, wenn sie am Zusammenwirken der körperlichen und geistigen Energiequelle gehindert wurden (Anderlik, 2011, S.62). Dies kann durch drei Dinge geschehen. Eine Ursache kann darin liegen, dass diese Kinder nicht genug Möglichkeiten hatten, ihr Tun, Wollen und Denken in sinnvolle Tätigkeiten umzusetzen (Stein, 2012, S.63). Andererseits kann der Grund auch darin bestehen, dass Erwachsene dem kindlichen Willen unnötigerweise ihren eigenen unterschieben. Eine dritte mögliche Konstellation könnte eintreten, wenn das Kind weitestgehend sich selbst überlassen ist. Es könnte dann nicht in der Lage sein, beide Energieströme in Einklang zu bringen (Anderlik, 2011, S.63).

Ein anderer Grund, warum ungeordnete Kinder zu Störungen neigen und nicht konzentriert arbeiten können, kann darin liegen, dass diese den Verlust einer lebenswichtigen Beziehung erlitten haben, sie misshandelt wurden oder die Kinder keine elterliche Liebe erlebt haben. Diese Kinder brauchen therapeutische Hilfe, um mit diesen tiefgreifenden Störungen fertig zu werden (Stein, 2012, S.65).

Daneben können aber auch geordnete Kinder Störungen verursachen. Grund hierfür ist, dass Schüler_innen, beeinflussbare Kinder und keine „reifen“ Erwachsenen sind (Stein, 2012, S.64f.).

Um eine konstruktive Arbeitsatmosphäre in einer Klasse herzustellen, gibt es sowohl proaktive und präventive als auch reaktive Möglichkeiten. Bedeutenden proaktive und präventive Verhaltensweisen sind in Regelschulen vor allem die 4 Dimensionen des Classroom Management nach Kounin (Kounin, 2006, S.85). In der Montessori-Pädagogik spielt bei der Vorbeugung von Verhaltensstörungen vor allem die „vorbereitete Umgebung“ eine zentrale Rolle. Je besser die „vorbereitete Umgebung“ aufgebaut ist, desto besser kommen die Kinder in das konzentrierte Arbeiten und desto weniger stören sie (Wilms, 2010, S.99). In der Montessori-Pädagogik wird auch die Vorbildfunktion der Lehrer_in noch einmal gezielt als Punkt angesprochen (Stein, 2012, S. 27).

Akute Konfliktsituation sollte eine Lehrperson in der Regelschule, folgt man Rogers Theorie der Managementstile, „entspannt angehen“ (Rogers, 2013, 18ff.). Wichtig ist dabei, dass die Lehrperson personale Präsenz zeigt und bei Ermahnungen eine persönliche Distanz einnimmt. Nonverbale Botschaften sollten gegenüber Sprache bevorzugt werden. Eine Lehrperson sollte Signale nutzen, da diese sind wirkungsvoll sein können, wenn sie selten, verbindlich und konsequent eingesetzt werden. Ein konsequentes Verhalten der Lehrperson ist auch von großer Bedeutung. Diskussionen sollten im Umgang mit Unterrichtsstörungen bestmöglich vermieden werden. Bei Situationen mit hoher emotionaler Belastung und persönlicher Betroffenheit sollte die Lehrer_in Konsequenzen verschieben, um zu verhindern mit „figth or flight“ zu reagieren (Leitz & Jünger, 2009, S.5ff).

Hierbei gibt es einige Übereinstimmungen mit der Montessori-Pädagogik. Maria Montessori glaubte, dass härtere Strafen nicht dazu führen, dass weniger Kriminalität oder im Fall von Schulen Störungen auftreten (Ludwig, 2017, S.196f.). Sie spricht sich hiermit klar gegen ein „zu strenges angehen“ im Sinne von Rogers aus (Rogers, 2013, S.15f.). Auch der erste Managementstil „gar nicht angehen“, steht im Widerspruch zu Montessoris Pädagogik, wie am Beispiel der Manieren deutlich wird (vgl. Montessori, 1969 zitiert nach Stein, 2012, S.259). In akuten Konfliktsituationen sollte demnach auch in der Montessori-Schule der dritte Managementstil genutzt werden. Kinder, die immer wieder stören und demnach „ungeordnet“ sind, sollten an die Arbeit herangeführt werden, um so eine „Normalisierung“ zu erreichen

(Stein, 2012, S.63ff.). Auch spielt die Autorität der Lehrperson und damit ein konsequentes Verhalten eine wichtige Rolle in der Montessoripädagogik (Stein, 2012, S. 28). Darüber hinaus sollten für einen guten Unterrichtsablauf Regeln, um die Arbeitsruhe herzustellen, existieren. Ähnlich wie in der Regelschule ist auch hier von großer Bedeutung, dass diese Regeln und Rituale größtenteils nonverbal durch verabredete Signale und Zeichen ablaufen (Stein, 2012, S.31).

Auch in der Umfrage sind einige der oben thematisierten Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufgefallen. Hier wurde jedoch deutlich, dass der Unterschied in der Praxis teilweise geringer ausfällt, als es in der Theorie den Anschein machte.

Eine Aussage darüber zu machen, ob die Ansätze der Regelschule oder der Montessori-Schule objektiv betrachtet besser sind, ist schwer zu treffen, da beide Schularten eine sehr unterschiedliche Art des Unterrichts praktizieren. Eine Übertragung der Ansätze aus der einen Pädagogik in die andere ist damit nur teilweise möglich. Ich persönlich finde, dass die Montessori-Schule mit ihrer Pädagogik, die das Kind ins Zentrum rückt, viele Anforderungen erfüllt, die heutzutage an die Pädagogik gestellt werden. Es ist bekannt, dass Kompetenzen von allen Schüler_innen nur dann aufgebaut werden können, wenn an den Voraussetzungen der Lernenden angesetzt wird und individuelle Lernwege berücksichtigt werden. Zudem kommen die Kinder mit vielfältigen Vorerfahrungen in die Schule. Auf all diese Anforderungen, die eine heterogene Schülerschaft an die Schule stellt, kann die Montessori-Pädagogik grundsätzlich durch die stärkere Ausrichtung auf ein Kind besser eingehen. Auch in dem Umgang mit Unterrichtsstörungen, der mehr das Heranführen an die Arbeit und weniger die Störung an sich thematisiert, sehe ich viele Vorteile. Nichtsdestotrotz lässt sich festhalten, dass die Umsetzung der Montessori-Pädagogik nicht identisch mit der Theorie ist. Dies ließ sich auch aus der Differenz der Fragebögen erkennen und steht auch im Einklang mit meinen eigenen Erfahrungen, die ich im Rahmen meines Freiwilligen Sozialen Jahres an einer Montessori-Schule sammeln konnte. Wie der Unterricht gestaltet ist, steht letztendlich jeder Lehrperson zu einem gewissen Grad frei. Dies bedeutet im Umkehrschluss auch, dass Lehrkräfte an Regelschulen durchaus viele Aspekte der Montessori-Pädagogik in ihren Unterricht übertragen können und das teilweise auch tun. So ist es am Ende jeder Lehrperson überlassen sich aus verschiedenen Ansätzen zum Thema Unterrichtsstörungen die auszusuchen, die zu ihrer Lehrerpersönlichkeit, den Schüler_innen und der Schule am besten passen.

6. Literatur

Anderlik, L. (2011). *Montessori – ein Weg zur Inklusion : Überlegungen aus der Praxis – für die Praxis* (1.Auflage). Dortmund: Modernes Lernen.

Böhm, W. (2012). *Die Reformpädagogik – Montessori, Waldorf und andere Lehren*. München: C.H.Beck.

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

Ellger-Rüttgard, S. (2019). *Geschichte der Sonderpädagogik – Eine Einführung* (2.Auflage). München: Ernst-Reinhardt.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen – Überarbeitete deutsche Ausgabe von „visible learning“* (1.Nachdruck). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Holtstiege, H. (1997). Erzieher in der Montessori-Pädagogik. Zur Bedeutung und Stellung der Eltern, Erzieher und Lehrer in der Montessori-Pädagogik. In Klein-Landeck, M. (Hrsg.), *Erzieher – Lehrer – Partner? – Die Rolle des Erwachsenen in der Montessori-Pädagogik* (1.Auflage, S.28-46). Münster: LIT.

Karls Grass (2011). Schüler fordern, Schüler fördern – Zum Problem der Leistungsfeststellung in der Grundschule. In Klein-Landeck, M. & Schäfer, C. (Hrsg.), *Ein Haus für Kinder – Raum für soziale und emotionale Entwicklung* (2011). Berlin: LIT.

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

Leitz, I. & Jünger, W. (2009). Man nehme...Rezepte gegen Unterrichtsstörungen. *Die GRUNDSCHULZEITSCHRIFT*, 224, S.4-9.

Lohmann, G. (2015). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten* (12. Auflage). Berlin: Cornelsen.

Montessori Bundesverband e.V. (2021). Das Portal für Montessori-Pädagogik in Deutschland – Interesse an Montessori?. Zugriff am 10.07.2021 unter <https://www.montessori-deutschland.de/>

Montessori Dachverband Deutschland e.v. (2019). *Montessori Einrichtungen*. Zugriff am 17.03.2021 unter <https://www.montessori-deutschland.de/einrichtungen/>

Montessori, M. (1905/1906). Vorlesung für Studierende der Philosophischen Fakultät der Universität Rom zur „Pädagogischen Anthropologie“. In Harald Ludwig (Hrsg.), *Grundgedanken der Montessori Pädagogik – Quellentexte und Praxisberichte* (2017, 25. Auflage). Freiburg im Breisgau: Herder.

Montessori, M. (2011). Il metodo della pedagogia scientifica. In Böhm, W., Fuchs, B. & Seichter, S. (Hrsg.), *Hauptwerke der Pädagogik* (S.298-301). Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Pichler, H. & Pichler, M. (2011). *Montessori-Praxis – Leichter Lernen durch „Sehen-Fühlen-Erkennen“* (6. Auflage). Pullach: Sensor Verlag Pilcher.

Raapke, H.-D. (2010). Anmerkungen zum Begriff der Normalisierung in der Montessori-Pädagogik. In Eckert, E. & Waldschmidt, I. (Hrsg.), *Inklusion: Menschen mit besonderen Bedürfnissen und Montessori-Pädagogik* (1. Auflage, S.150-153). Berlin: LIT.

Raapke, H.-D. (2011). *Montessori heute – Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule* (4. Auflage). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.

Rattay, C. & Wensing, R. (2017). Erkennen und richtiges Bewerten störender Faktoren – Ein psychologisches Klassifikationsmodell. In Rattay, C., Schneider, J., Wensing, R. & Wilkes, O. (Hrsg.), *Unterrichtsstörungen souverän meistern – Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung, ein Praxisbuch* (4. Auflage, S.59-65). Augsburg: Auer.

Rogers, B. (2013). *Classroom Management – Das Praxisbuch* (1. Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.

Schumacher, E. (2016). *Montessori-Pädagogik verstehen, anwenden und erleben – Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Statistisches Bundesamt (2019). *Freie Waldorfschulen: 2018 so viele Kinder wie nie zuvor eingeschult*. Zugriff am 10.07.2021 unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/09/PD19_364_211.html

Singer, W. (S.78-99). Was kann ein Mensch wann lernen. In Killius N., Kluge J. & Reisch L. (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (2002). Frankfurt: Suhrkamp.

Stein, B. (2012). *Die Montessori-Grundschule – In Theorie und Praxis*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Stein, R. & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen – ein integratives didaktisches Modell* (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Van Wickern, M. (2019). *Belastungserleben und Bewältigungsstrategien bei Unterrichtsstörungen in der Grundschule aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerschaft* Zugriff am 17.03.2021 unter <https://doi.org/10.25926/gq1n-g716>

Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2019). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen* (1. Auflage). 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* (1. Auflage, S.92- 102). Münster: LIT.

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, S. 19-37). Baltmannsweiler: Schneider.

Winkel, R. (2021). *Der gestörte Unterricht – diagnostische und therapeutische Möglichkeiten* (12. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:

Seite 65 in Rattay, C. & Wensing, R. (2017). Erkennen und richtiges Bewerten störender Faktoren – Ein psychologisches Klassifikationsmodell. In Rattay, C., Schneider, J., Wensing, R. & Wilkes, O. (Hrsg.), *Unterrichtsstörungen souverän meistern – Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung, ein Praxisbuch* (4. Auflage, 2017). Augsburg: Auer.

Abbildung 2:

Seite 66 in Rattay, C. & Wensing, R. (2017). Erkennen und richtiges Bewerten störender Faktoren – Ein psychologisches Klassifikationsmodell. In Rattay, C., Schneider, J., Wensing, R. & Wilkes, O. (Hrsg.), *Unterrichtsstörungen souverän meistern – Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung, ein Praxisbuch* (4. Auflage, 2017). Augsburg: Auer.

Abbildung 3:

Seite 45 in Schumacher, E. (2016). *Montessori-Pädagogik verstehen, anwenden und erleben – Eine Einführung*. Weinheim, Basel: Beltz.

8. Anhang

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: _____

Geschlecht: _____

Schule: _____

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: _____

Anzahl der Kinder: _____

Wie viele der Kinder ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an)

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

Beschreiben sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min

Geben Sie auf einer Skala von 1- 5 (1= sehr häufig bis 5= nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)					
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)					
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)					
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)					

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen					
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)					
Unterschiedliche Werte-/ Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen					
Schülerinnen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)					
Verhalten der Lehrperson					
Äußere Faktoren					

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig, 5= nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden					
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden					
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden					
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen					
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln					
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln					

Wie häufig reagieren sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung					
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)					
Diskussion mit Schüler_inn über Unterrichtsstörung					
Ermahnung/ Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert					
Fehlverhalten wird nicht beachtet					
Time-out-Technik (z.B. Schüler_in aus dem Klassenzimmer verweisen)					
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.					
Hinzuziehen/ Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)					
Sonstige Maßnahmen:					

Wie groß schätzen Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5= kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)					
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)					
Konsequentes Verhalten der Lehrperson					
(geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse					
Die Schüler_inn an das (konzentrierte) Arbeiten heranführen					
Lernumgebung verändern					
Sonstige Maßnahmen:					

Geben sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1= ich stimme komplett zu bis 5= ich stimme überhaupt nicht zu)

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen					
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen					
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst					
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten					
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende					
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig					

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: [REDACTED]

Geschlecht: [REDACTED]

Schule: Grundschule

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 4

Anzahl der Kinder: 26

Wie viele der Kinder ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an)

diagnostiziert : 1 Kind mit ADHS
vermutet : 2 weitere Kinder mit ADS
+ 2 weitere mit hohem aggressivem Potential

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

[REDACTED] kein Quereinsteiger. [REDACTED]

Beschreiben sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Aufstehen mitten in der Erklärungsphase oder
Arbeitsphase, umherlaufen; andere angucken
unruhiges Verhalten: "kruschn" auf dem Tisch, im
Korridor...

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
			X		

Geben Sie auf einer Skala von 1- 5 (1= sehr häufig bis 5= nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)		X			
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)				X	
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)		X			
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)		X			

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen	X				
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)		X			
Unterschiedliche Werte-/ Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen		X			
Schülerinnen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffe, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)			X		
Verhalten der Lehrperson					X
Äußere Faktoren				X	

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig, 5= nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden		X			
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden			X		
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden					
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen			X		
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln					X
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln				X	

Wie häufig reagieren sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung		X	X		
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	X				
Diskussion mit Schüler_inn über Unterrichtsstörung					X
Ermahnung/ Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert			X		
Fehlverhalten wird nicht beachtet					X
Time-out-Technik (z.B. Schüler_inn aus dem Klassenzimmer verweisen)			X		
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.				X	
Hinzuziehen/ Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)			X		
Sonstige Maßnahmen: (ungewandeltes) Belohnungs- system das Kollektiv mit einbeziehen		X		X	

individuelle Vereinbarungen

X

ist einer der Folge-
schritt auf
die oben
genannten
-setzen mit
einbeziehen
"wirkt" off
positiv!

Wie groß schätzen Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5= kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)	X				
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)		X			
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	X				
(geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse		X			
Die Schüler_inn an das (konzentrierte) Arbeiten heranzuführen			X		
Lernumgebung verändern			X		
Sonstige Maßnahmen:					

Geben sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1= ich stimme komplett zu bis 5= ich stimme überhaupt nicht zu)

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen		X			
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen				X	
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst				X	
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten		X			
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende			X		
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig	X				

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: [REDACTED]

Geschlecht: [REDACTED]

Schule: [REDACTED] GS

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 4

Anzahl der Kinder: 25

Wie viele der Kinder ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an)

Keine

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

Quereinsteiger

Nein

Beschreiben sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Kettenreaktionen: ohne zu überlegen einfach nachmachen

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
		X			

Geben Sie auf einer Skala von 1- 5 (1= sehr häufig bis 5= nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)	X				
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)				X	
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippeln, herumlaufen)	X				
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)			X		

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen	X				
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)			X		
Unterschiedliche Werte-/ Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen			X		
Schülerinnen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)				X	
Verhalten der Lehrperson			X		
Äußere Faktoren			X		

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig, 5= nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden			X		
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden			X		
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden		X			
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen				X	
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln			X		
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln				X	

Wie häufig reagieren sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

* Schwierigkeitsgrad ist wichtig!

	1	2	3	4	5
Ermahnung	X				
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	X				
Diskussion mit Schüler_inn über Unterrichtsstörung				X	
Ermahnung/ Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert → *			X		
Fehlverhalten wird nicht beachtet					X
Time-out-Technik (z.B. Schüler_inn aus dem Klassenzimmer verweisen)			X		
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.			X		
Hinzuziehen/ Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)			X		
Sonstige Maßnahmen: • Mitdenkzettel • Auszeitraum • Nachdenken über Verhalten		X			

Wie groß schätzten Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5= kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)	X				
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)				X	
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	X				
(geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_inn an das (konzentrierte) Arbeiten heranführen		X			
Lernumgebung verändern	X				
Sonstige Maßnahmen: <i>Ruhiges Verhalten der Lehrkraft spiegelt sich der Klasse zurück</i>	X				

Geben sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1= ich stimme komplett zu bis 5= ich stimme überhaupt nicht zu)

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen				X	
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen		X			
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst				X	
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten		X			
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende				X	
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig	X				

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: [REDACTED]

Geschlecht: [REDACTED]

Schule: GS

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 1

Anzahl der Kinder: 20

Wie viele der Kinder ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an)

2 Kinder haben ADHS

1 Kind mit ASS und Schulbegleitung

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

Grundschullehrerin [REDACTED]

Beschreiben sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Reinreden ohne Zuhören und Abwarten

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
	X				

Geben Sie auf einer Skala von 1- 5 (1= sehr häufig bis 5= nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)			X		
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)					X
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)		X			
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)		X			

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen	X				
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)	X				
Unterschiedliche Werte-/ Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen					
Schülerinnen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffe, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)	X				
Verhalten der Lehrperson				X	
Äußere Faktoren			X		

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig, 5= nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden			X		
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden			X		
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden			X		
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen	X				
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln				X	
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln (aushandeln)				X	

Wie häufig reagieren sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung			X		
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	X				
Diskussion mit Schüler_inn über Unterrichtsstörung				X	
Ermahnung/ Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert				X	
Fehlverhalten wird nicht beachtet			X		
Time-out-Technik (z.B. Schüler_inn aus dem Klassenzimmer verweisen)					X
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.					X
Hinzuziehen/ Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)					X
Sonstige Maßnahmen:					

Wie groß schätzen Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5= kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)		<i>OK</i>		<i>X</i>	
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)	<i>X</i>				
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	<i>X</i>				
(geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse	<i>X</i>				
Die Schüler_inn an das (konzentrierte) Arbeiten herañführen	<i>X</i>				
Lernumgebung verändern	<i>X</i>				
Sonstige Maßnahmen:					

Geben sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1= ich stimme komplett zu bis 5= ich stimme überhaupt nicht zu)

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen	<i>1</i>				<i>X</i>
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen	<i>X</i>				
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst			<i>X</i>		
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten		<i>X</i>			
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende	<i>X</i>				<i>X</i>
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig	<i>X</i>				

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

**Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema
Unterrichtsstörungen**

Alter: [REDACTED]

Geschlecht: [REDACTED]

Schule: Grundschule [REDACTED]

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 1

Anzahl der Kinder: 19

Wie viele der Kinder ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an)

/

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

[REDACTED] Grund-Hauptschule

Beschreiben sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Störung durch Reinrufen, Missstimmung einzelner Kinder, die sich auf andere überträgt

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
		X			

Geben Sie auf einer Skala von 1- 5 (1= sehr häufig bis 5= nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)				X	
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)					X
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)				X	
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)			X		

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen			X		
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)			X		
Unterschiedliche Werte-/ Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen				X	
Schülerinnen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffe, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)			X		
Verhalten der Lehrperson			X		
Äußere Faktoren		X			

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig, 5= nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden				X	
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden				X	
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden			X		
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen				X	
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln				X	
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln			X		

Wie häufig reagieren sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung				X	
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	X				
Diskussion mit Schüler_inn über Unterrichtsstörung					X
Ermahnung/ Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert				X	
Fehlverhalten wird nicht beachtet					X
Time-out-Technik (z.B. Schüler_inn aus dem Klassenzimmer verweisen)					X
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.					X
Hinzuziehen/ Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)				X	
Sonstige Maßnahmen: Ausprache, Rollenspiel!					

Wie groß schätzen Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5= kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)				X	
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)	X				
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	X				
(geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_inn an das (konzentrierte) Arbeiten heranführen	X				
Lernumgebung verändern		X			
Sonstige Maßnahmen: Klassenregeln gemeinsam erstellen. Geschehnisse evtl. im Rollenspiel nachstellen und klären.					

Geben sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1= ich stimme komplett zu bis 5= ich stimme überhaupt nicht zu)

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen		X			
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen					X
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst			X		
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten			X		
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende				X	
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig		X			

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Bitte!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: 39

Geschlecht: weiblich

Art der Schule: Grundschule

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der Sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 3

Anzahl der Kinder: 25

Wie viele der Kinder Ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben Sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an.)

Vermutet wird es bei sieben Kindern.

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten Sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

Ich arbeite seit 10 Jahren als Lehrerin. [REDACTED]

Beschreiben Sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

- ständiger Klogang
- Reinreden im Unterricht

- absichtlich vergessenes Arbeitsmaterial
- Verweigerung der Mitarbeit
- Unruhe

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
	X	X			

Geben Sie auf einer Skala von 1 - 5 (1 = sehr häufig bis 5 = nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)			X		
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)					X
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)	X				
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)	X				

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen				X	
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)			X		
Unterschiedliche Werte-/Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen				X	
Schüler_innen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)		X			
Verhalten der Lehrperson			X		
Äußere Faktoren		X			

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden		X			
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden				X	
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden	X				
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen		X			
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln					X
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln					

Wie häufig reagieren Sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung	X				
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	X				
Diskussion mit Schüler_in über Unterrichtsstörung		X			
Ermahnung/Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert				X	
Fehlverhalten wird nicht beachtet					X
Time-out-Technik (z.B. Schüler_in aus dem Klassenzimmer verweisen)			X		
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.			X		
Hinzuziehen/Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)		X			
Sonstige Maßnahmen:					

Wie groß schätzten Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5 = kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)		X			
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)		X			
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	X				
(geordnete/ruhige/harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_in an das (konzentrierte) Arbeiten heranführen	X				
Lernumgebung verändern		X			
Sonstige Maßnahmen:					

Geben Sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1 = ich stimme komplett zu bis 5 = ich stimme überhaupt nicht zu).

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/Ausbildung etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen					X
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/Ausbildung etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen	X				
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst			X		
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten		X			
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende					
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig	X				

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: 25

Geschlecht: Weiblich

Art der Schule: Grundschule

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der Sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 3

Anzahl der Kinder: 26

Wie viele der Kinder Ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben Sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an.)

5 Kinder im sozial-emotionalen Bereich (Aggressivität, geringe Frustrationsgrenze), 2 Kinder mit Lernhilfe
-> geringe Aufmerksamkeitsspanne, Merkfähigkeit,
1 geistige Entwicklung

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten Sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

2 Jahre Arbeit an Grundschulen

Beschreiben Sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Reden bzw. beleidigen der Nachbarländer,
Werfen mit Stiften oder spielen mit Radiergummi

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
		X			

Geben Sie auf einer Skala von 1 - 5 (1 = sehr häufig bis 5 = nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)		X			
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)		X			
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)	X				
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)		X			

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen		X			
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)			X		
Unterschiedliche Werte-/Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen			X		
Schüler_innen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)		X			
Verhalten der Lehrperson		X			
Äußere Faktoren	X				

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden		X			
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden		X			
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden			X		
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen			X		
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln		X			
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln			X		

Wie häufig reagieren Sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung				X	
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	X				
Diskussion mit Schüler_in über Unterrichtsstörung				X	
Ermahnung/Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert				X	
Fehlverhalten wird nicht beachtet			X		
Time-out-Technik (z.B. Schüler_in aus dem Klassenzimmer verweisen)		X			
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.					X
Hinzuziehen/Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)		X			
Sonstige Maßnahmen:					

Wie groß schätzen Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5 = kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)		X			
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)	X				
Konsequentes Verhalten der Lehrperson		X			
(geordnete/ruhige/harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_in an das (konzentrierte) Arbeiten heranführen		X			
Lernumgebung verändern			X		
Sonstige Maßnahmen:					

Geben Sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1 = ich stimme komplett zu bis 5 = ich stimme überhaupt nicht zu).

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/Ausbildung etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen					X
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/Ausbildung etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen	X				
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst			X		
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/Erziehungsberechtigten	X				
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende					X
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig		X			

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: 53
Geschlecht: weiblich
Art der Schule: Grundschule

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der Sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 1
Anzahl der Kinder: 29

Wie viele der Kinder Ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben Sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an.)

2 diagnostiziert ADHS

3 nicht diagnostiziert sehr unruhig

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten Sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

25 Jahre Lehrerin

Beschreiben Sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Stören durch Reden, Geräusche, Gezappel

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
		+			

Geben Sie auf einer Skala von 1 - 5 (1 = sehr häufig bis 5 = nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)	+				
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)					+
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)	+				
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)		+			

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen	+				
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)					
Unterschiedliche Werte-/Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen					
Schüler_innen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)					
Verhalten der Lehrperson	+				
Äußere Faktoren	+				

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden	+				
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden	+				
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden		+			
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen	+				
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln		+			
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln	+				

Wie häufig reagieren Sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung	+				
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	+				
Diskussion mit Schüler_in über Unterrichtsstörung		+			
Ermahnung/Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert	+				
Fehlverhalten wird nicht beachtet					+
Time-out-Technik (z.B. Schüler_in aus dem Klassenzimmer verweisen)					+
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.			+		
Hinzuziehen/Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)			+		
Sonstige Maßnahmen:					

Wie groß schätzen Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5 = kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)	+				
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)	+				
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	+				
(geordnete/ruhige/harmonische) Atmosphäre in der Klasse	+				
Die Schüler_in an das (konzentrierte) Arbeiten heranzuführen	+				
Lernumgebung verändern	+				
Sonstige Maßnahmen:					

Geben Sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1 = ich stimme komplett zu bis 5 = ich stimme überhaupt nicht zu).

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/Ausbildung etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen					+
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/Ausbildung etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen	+				
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst			+		
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten		+			
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende					+
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig	+				

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: 57
Geschlecht: weiblich
Art der Schule: Grundschule [REDACTED]

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der Sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: zwei
Anzahl der Kinder: 16

Wie viele der Kinder Ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben Sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an.)

keine offiziellen Diagnosen (Eltern geben nicht alles preis)

1 ADS Junge, ein Junge mit Störung aus dem autistischen Spektrum/Bruder ist Asperger Autist, 2 Jungen mit LRS

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten Sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

[REDACTED]
Lehramtstudium dann 32 Jahre Schulerfahrung

Beschreiben Sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Dazwischen plappern, kommentieren, herumlaufen, Geräusche erzeugen, häufiger Toilettengang,
am meisten nerven die Störungen durch: nicht gemachte HA, fehlendes Arbeitsmaterial

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
			X		

Geben Sie auf einer Skala von 1 - 5 (1 = sehr häufig bis 5 = nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)		X			
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)				X	
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)			X		
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)			X		

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen		x			
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)		X			
Unterschiedliche Werte-/Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen				X	
Schüler_innen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)		X			
Verhalten der Lehrperson		x			
Äußere Faktoren					x

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden		X			
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden		X			
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden		X			
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen			X		
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln					X
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln			X		

Wie häufig reagieren Sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung			x		
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)		x			
Diskussion mit Schüler_in über Unterrichtsstörung				X	
Ermahnung/Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert					X
Fehlverhalten wird nicht beachtet		x			
Time-out-Technik (z.B. Schüler_in aus dem Klassenzimmer verweisen)					X
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.				x	
Hinzuziehen/Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)		X			
Sonstige Maßnahmen:					
Sitzordnung verändern, Klassenrat Kinder erziehen s					

Wie groß schätzten Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5 = kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)	X				
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)	X				
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	x				
(geordnete/ruhige/harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_in an das (konzentrierte) Arbeiten heranführen		X			
Lernumgebung verändern		x			
Sonstige Maßnahmen: Sitzordnung verändern, Klassenrat Kinder erziehen s	x				

Geben Sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1 = ich stimme komplett zu bis 5 = ich stimme überhaupt nicht zu).

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/Ausbildung etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen				X	
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/Ausbildung etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen		X			
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst		X			
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten		X			
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende				X	
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig	X				

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter:	50
Geschlecht:	weiblich
Art der Schule:	Grundschule mit hohem Förderanteil (50%) im Brennpunkt

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der Sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe:	Jahrgang 1-4 gemischt/jahrgangsübergreifend
Anzahl der Kinder:	25

Wie viele der Kinder Ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben Sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an.)

12x AO-SF + viele Kinder, die kein/kaum Deutsch sprechen und von zuhause gar keine Unterstützung erhalten

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten Sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

abgeschlossenes Studium Lehramt Grundschule
dann 22 Jahre lang eigene Sprachschule für Kinder
seit 3 Jahren an dieser Grundschule als Klassenlehrerin tätig

Beschreiben Sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Einige Kinder finden es schwer, selbständig mit der Arbeit zu beginnen und konzentriert zu arbeiten,
was zum Großteil auch auf mangelnde Deutschkenntnisse zurückzuführen ist.

Der Lernprozess ist sehr langsam und der Leselernprozess sehr mühsam, da ausreichende Sprachkenntnisse fehlen.

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
			x		

Geben Sie auf einer Skala von 1 - 5 (1 = sehr häufig bis 5 = nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)				x	
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)					x
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)			x		
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)		x			

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen			x		
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)		x			
Unterschiedliche Werte-/Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen			x		
Schüler_innen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)			x		
Verhalten der Lehrperson			x		
Äußere Faktoren		x			

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden	X				
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden				X	
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden	X				
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen	X				
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln		X			
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln			X		

Wie häufig reagieren Sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung	x				
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	x				
Diskussion mit Schüler_in über Unterrichtsstörung			X		
Ermahnung/Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert				X	
Fehlverhalten wird nicht beachtet				x	
Time-out-Technik (z.B. Schüler_in aus dem Klassenzimmer verweisen)				X	
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.				x	
Hinzuziehen/Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)				X	
Sonstige Maßnahmen:					

Wie groß schätzten Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5 = kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)	X				
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)		X			
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	x				
(geordnete/ruhige/harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_in an das (konzentrierte) Arbeiten heranführen	X				
Lernumgebung verändern		x			
Sonstige Maßnahmen:					

Geben Sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1 = ich stimme komplett zu bis 5 = ich stimme überhaupt nicht zu).

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/Ausbildung etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen					X
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/Ausbildung etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen	X				
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst			X		
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten		X			
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende				X	
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig	X				

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema [REDACTED]
Unterrichtsstörungen

Alter: 28

Geschlecht: weiblich

Schule: [REDACTED] (GS)

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 3

Anzahl der Kinder: 25

Wie viele der Kinder ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an)

ADHS: 1x, ADS: 1x

Sozial-emotionale Entwicklungsstörung: 2x

Angststörung: 1x

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

Ich bin derzeit Lehramtsanwärterin im Vorbereitungsdienst und arbeite an der [REDACTED]

Ich habe keine weiteren Berufsausbildungen.

Beschreiben sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Schüler a versucht mithilfe von Mimik und Gestik, die Aufmerksamkeit von Schüler b und Schüler c

auf sich zu ziehen. Andere Schülerinnen und Schüler reagieren, indem sie Schüler a bitten, aufzuhören. => Es entsteht eine Diskussion.

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
		X			

Geben Sie auf einer Skala von 1- 5 (1= sehr häufig bis 5= nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)	X				
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)					X
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippeln, herumlaufen)	X				
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)	X				

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen		X			
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)	X				
Unterschiedliche Werte-/ Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen		X			
Schülerinnen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffe, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)		X			
Verhalten der Lehrperson		X			
Äußere Faktoren	X				

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig, 5= nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden			X		
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden			X		
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden		X			
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen	X				
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln	X				
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln			X		

Wie häufig reagieren sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung		X			
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	X				
Diskussion mit Schüler_inn über Unterrichtsstörung					X
Ermahnung/ Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert					X
Fehlverhalten wird nicht beachtet			X		
Time-out-Technik (z.B. Schüler_inn aus dem Klassenzimmer verweisen)				X	
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.				X	
Hinzuziehen/ Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)				X	
Sonstige Maßnahmen: „Verhaltensampel“	X				

Wie groß schätzten Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5= kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)	X				
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)	X				
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	X				
(geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_inn an das (konzentrierte) Arbeiten heranführen	X				
Lernumgebung verändern	X				
Sonstige Maßnahmen:					

Geben sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1= ich stimme komplett zu bis 5= ich stimme überhaupt nicht zu)

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen				X	
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen		X			
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst			X		
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten			X		
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende					X
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig	X				

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: [REDACTED]

Geschlecht: [REDACTED]

Schule: Montessori

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 1-3

Anzahl der Kinder: 25

Wie viele der Kinder ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an)

Vermutete/Mögliche Verhaltensauffälligkeit:
5

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. ¹ wie lange arbeiten sie schon als ² Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie ³ Quereinsteiger? ⁴ Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

- ¹ [REDACTED]
- ² Referendariat
- ³ (Montessori) (staatl. Schulen)
- ⁴ nein
- ⁵ nein

Beschreiben sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Unterbrechung der eigenen Arbeit (reden, aufstehen, andere stören...)

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
	X	bis		→	X

Kommt aufs Kind an!

Geben Sie auf einer Skala von 1- 5 (1= sehr häufig bis 5= nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)			X		
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)					
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)			X		
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)			X		

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen		X			
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)		X			
Unterschiedliche Werte-/ Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen					X
Schülerinnen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)					X
Verhalten der Lehrperson				X	
Äußere Faktoren				X	

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig, 5= nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden					X
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden					X
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden					X
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen		X			
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln					X
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln					X

Wie häufig reagieren sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung (häufig individuell)		X			
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)		X			
Diskussion mit Schüler_inn über Unterrichtsstörung					X
Ermahnung/ Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert			X		
Fehlverhalten wird nicht beachtet				X	
Time-out-Technik (z.B. Schüler_inn aus dem Klassenzimmer verweisen)				X	
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.					X
Hinzuziehen/ Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)			X		
Sonstige Maßnahmen: "Ausgleichende" Arbeit/Konsequenz, "etwas für die Gemeinschaft"		●			

Wie groß schätzten Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5= kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)			X		
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)					X
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	X				
(geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_inn an das (konzentrierte) Arbeiten heranzuführen	X				
Lernumgebung verändern	X				
Sonstige Maßnahmen:					

Geben sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1= ich stimme komplett zu bis 5= ich stimme überhaupt nicht zu)

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen					X
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen	X				
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst	kommt wohl auf die Art der Verhaltensauffälligkeiten an				
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten			X		
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende		X			
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig					

→ "respektvoller Umgang"!
"auf Augenhöhe"
"Klarheit & Struktur"

X

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: 29

Geschlecht: weiblich

Schule: Montessorischule

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 1-4

Anzahl der Kinder: 20

Wie viele der Kinder ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an)

Diagnost. Verhaltensauff.: 3 (Autismus bei 2 und starke Entwicklungsverzög.
Vermutete " : insges. 5 (bei zwei weiteren wird eine
Form von Autismus vermutet, wovon
eine noch hochbegabt ist)

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

Mein 1. Berufsjahr nach dem Referendariat.
Referendariat wurde in einer Regelschule absolviert
(Grundschule)

Beschreiben sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Im Plenum spricht jemand mir ins Wort, ohne sich zu melden.
Es kommt ein anderer Kollege in die Klasse und möchte
mich sprechen.

Jemand hört nicht zu und quatscht mit einem anderen Kind.

Kinder machen eine andere Aufgabe als ausgemacht war und machen bspw. etwas.

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
				X	

Geben Sie auf einer Skala von 1- 5 (1= sehr häufig bis 5= nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)		X			
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)					X
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)				X	
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)			X		

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen		X			
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)				X	
Unterschiedliche Werte-/ Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen					
Schülerinnen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)					X
Verhalten der Lehrperson		X			
Äußere Faktoren		X			

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig, 5= nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden	X				
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden				X	
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden			X		
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen				X	
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln					X
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln					X

Wie häufig reagieren sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung	X				
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	X				
Diskussion mit Schüler_inn über Unterrichtsstörung					X
Ermahnung/ Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert				X	
Fehlverhalten wird nicht beachtet			X		
Time-out-Technik (z.B. Schüler_inn aus dem Klassenzimmer verweisen)					X
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.					X
Hinzuziehen/ Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)				X	
Sonstige Maßnahmen: <i>ins Nebenzimmer setzen</i>			X		

Wie groß schätzen Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5= kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)	X				
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)	X				
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	X				
(geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_inn an das (konzentrierte) Arbeiten heranzuführen			X		
Lernumgebung verändern		X			
Sonstige Maßnahmen: <i>Beziehung zu den Kindern aufbauen</i>	X				

Geben sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1= ich stimme komplett zu bis 5= ich stimme überhaupt nicht zu)

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen	X				
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen					X
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst			X		
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten		X			
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende					X
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig	X				

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: 43
Geschlecht: weiblich
Art der Schule: [REDACTED] Montessorischule (1.-10.Klasse)

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der Sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 1-6
Anzahl der Kinder: 38

Wie viele der Kinder Ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben Sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an.)

diagnostiziert: 7 (ADS, ADHS; vokale, motorische und sprachliche Ticks,

Traumatisierung; Bindungsproblematik; vermutet weitere 6

zusätzlich haben wir Hochbegabung (4), Förderbedarf (2)

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten Sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

Montessorilehrerin [REDACTED]
mehrere Montessoriausbildungen [REDACTED] für verschiedene Altersgruppen
zusätzlich: Fortbildung
Lerntrainer nach Warnke; mehrere Fortbildungen Gewaltfreie Kommunikation;
Fortbildungen Prozess Kommunikation Modell

Beschreiben Sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

andere Lehrer*innen oder Schül*innen kommen in die Klasse;
bei uns kippeln durchaus Kinder, es stört aber nicht, ebenso laufen Kinder herum

welches bei uns auch nicht stört, Kinder sprechen miteinander, es kommt auch vor, dass Kinder sich über private Dinge austauschen, dies sind aber für uns keine Störungen, da alle eigenverantwortlich arbeiten

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
					x

Geben Sie auf einer Skala von 1 - 5 (1 = sehr häufig bis 5 = nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)				x	
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)					x
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippeln, herumlaufen)				x	
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)				x	

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen				x	
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)		x			
Unterschiedliche Werte-/Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen	x				
Schüler_innen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)			x		
Verhalten der Lehrperson	x				
Äußere Faktoren	x				

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden	x				
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden			x		
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden	x				
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen			x		
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln				x	
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln				x	

Wie häufig reagieren Sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung				x	
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)		x			
Diskussion mit Schüler_in über Unterrichtsstörung					x
Ermahnung/Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert					x
Fehlverhalten wird nicht beachtet	x				
Time-out-Technik (z.B. Schüler_in aus dem Klassenzimmer verweisen)					x
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.					x
Hinzuziehen/Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)				x	
Sonstige Maßnahmen:	x				
individualisieren, freie Wahl der Arbeit/Vertrauen in d	andere Arbei				

Wie groß schätzten Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5 = kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)	x Präs				
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)					x
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	x				
(geordnete/ruhige/harmonische) Atmosphäre in der Klasse		x			
Die Schüler_in an das (konzentrierte) Arbeiten heranführen		x			
Lernumgebung verändern	x				
Sonstige Maßnahmen: individualisieren, freie Wahl der Arbeit Vertrauen in die Kinder anspruchsvolle und interessante Aufgaben	x x x				

Geben Sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1 = ich stimme komplett zu bis 5 = ich stimme überhaupt nicht zu).

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/Ausbildung etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen					x
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/Ausbildung etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen	x				
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst				x	
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten		x			
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende					x
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig			x		

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: 40
Geschlecht: W
Art der Schule: [REDACTED] Montessori Grundschule

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der Sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 1-4
Anzahl der Kinder: 26

Wie viele der Kinder Ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben Sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an.)

diag.: ADHS, Autismusspektrumsstörung, ADS, ADS, soz./em. Regulationsstörung
vermutet: ADHS, Hochsensibilität, soz./em. Regulationsstörung

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten Sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

-seit 15 Jahren im Schuldienst, 3 davon an meiner Monteschule (mit gegründet)

-klassische Lehramtsausbildung (Studium und Referendariat), zusätzlich ausgebildete Mediatorin, Montessoripädagogin, mediativer Coach für Familien (Erziehungsberatung)

-bisher an vier versch. Grundschulen, zwei Realschulen und zwei Hauptschulen gearbeitet

Beschreiben Sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Wutanfall bei nicht sofort funktionierender Aufgabenbearbeitung

Das Kind möchte seine Aufgabe beginnen und merkt, dass es falsch begonnen hat. Statt sich über die Feststellung zu freuen und den Fehler zu beheben, schneit es seine Sachen umher, brüllt und weint.

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
			X		

Geben Sie auf einer Skala von 1 - 5 (1 = sehr häufig bis 5 = nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)	X				
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)				X	
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)	X				
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)			X		

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen			X		
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)	X				
Unterschiedliche Werte-/Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen				X	
Schüler_innen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)				X	
Verhalten der Lehrperson	X				
Äußere Faktoren	X				

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden				X	
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden		X			
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden				X	
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen	X				
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln			X		
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln	X				

Wie häufig reagieren Sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung	x				
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	x				
Diskussion mit Schüler_in über Unterrichtsstörung			X		
Ermahnung/Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert		X			
Fehlverhalten wird nicht beachtet					x
Time-out-Technik (z.B. Schüler_in aus dem Klassenzimmer verweisen)				X	
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.					x
Hinzuziehen/Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)				X	
Sonstige Maßnahmen: Reflektionsgespräche, Verwarnungen, Rollenspiele			x		

Wie groß schätzten Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5 = kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)	X				
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)		X			
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	x				
(geordnete/ruhige/harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_in an das (konzentrierte) Arbeiten heranführen	X				
Lernumgebung verändern		x			
Sonstige Maßnahmen: Reflektionsgespräche, Verwarnungen, Rollenspiele	x				

Geben Sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1 = ich stimme komplett zu bis 5 = ich stimme überhaupt nicht zu).

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/Ausbildung etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen				X	
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/Ausbildung etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen	X				
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst				X	
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten	X				
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende					X
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig	X				

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: 35

Geschlecht: weiblich

Art der Schule: Montessorischule

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der Sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 1 - 3

Anzahl der Kinder: 23

Wie viele der Kinder Ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben Sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an.)

eine Schülerin mit Förderbedarf im emotional sozialen Bereich:

Schwierigkeiten beim Lernen dadurch Frustration

gegenüber Kindern die weiter sind als sie, bzw. neuen 1.Klässlern die sie beim Schreiben und Lesen überholen

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten Sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

vorher an zwei öffentlichen Grundschulen [REDACTED]

3 jährige internationale Montessoriausbildung [REDACTED]

Beschreiben Sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Schüler vergessen zu arbeiten und geraten ins Quatsch
Schüler sind auf dem Weg zum Klo etc., treffen andere

erwähnte Schülerin beschimpft andere SchülerIn und kommandiert sie herum

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
wir	haben	keine	Schulstunden		X

Geben Sie auf einer Skala von 1 - 5 (1 = sehr häufig bis 5 = nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)			X		
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)					X
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)				X	
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)				X	

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen				x	
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)				X	
Unterschiedliche Werte-/Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen			X		
Schüler_innen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)		X			
Verhalten der Lehrperson		x			
Äußere Faktoren		x			

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden					
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden					
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden					
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen					
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln					
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln					

Wie häufig reagieren Sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung		x			
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	x				
Diskussion mit Schüler_in über Unterrichtsstörung				X	
Ermahnung/Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert				X	
Fehlverhalten wird nicht beachtet			x		
Time-out-Technik (z.B. Schüler_in aus dem Klassenzimmer verweisen)					X
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.					x
Hinzuziehen/Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)				X	
Sonstige Maßnahmen:		x			
logische Konsequenzen aus einem Verhalten					

Wie groß schätzen Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5 = kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)				X	
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)	X				
Konsequentes Verhalten der Lehrperson		x			
(geordnete/ruhige/harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_in an das (konzentrierte) Arbeiten heranführen	X				
Lernumgebung verändern	x				
Sonstige Maßnahmen: als Vorbild agieren, selber leise und achtsam sein	x				

Geben Sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1 = ich stimme komplett zu bis 5 = ich stimme überhaupt nicht zu).

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/Ausbildung etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen		X			
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/Ausbildung etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen				X	
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst				X	
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten			X		
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende					X
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig		X			

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: 55
Geschlecht: W
Art der Schule: Montessori-Grundschule

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der Sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 1-3
Anzahl der Kinder: 23

Wie viele der Kinder Ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben Sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an.)

1 Kind, keine Diagnose, Schwierigkeiten in der Eigen- und Fremdwahrnehmung,
gerät immer wieder in Konflikte mit anderen Kindern, weil seine Kontaktaufnahme sehr körperlich ist.

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten Sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

Lehrerin s [REDACTED] an GS, HS und RS
Magister in Geschichte und Politik,
Ausbildung zur PR-Referentin
Arbeit in einer PR-Agentur und einem Wirtschaftsunternehmen

Beschreiben Sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Während einer Darbietung spricht mich ein Kind, das nicht teilnimmt, an.

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
				X	

Geben Sie auf einer Skala von 1 - 5 (1 = sehr häufig bis 5 = nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)				X	
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)					X
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippeln, herumlaufen)			X		
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)				X	

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen			x		
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)				X	
Unterschiedliche Werte-/Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen				X	
Schüler_innen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)				X	
Verhalten der Lehrperson				x	
Äußere Faktoren				x	

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden				X	
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden			X		
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden				X	
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen				X	
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln					X
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln				X	

Wie häufig reagieren Sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1 = sehr häufig bis 5 = nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung			x		
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	x				
Diskussion mit Schüler_in über Unterrichtsstörung				X	
Ermahnung/Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert				X	
Fehlverhalten wird nicht beachtet			x		
Time-out-Technik (z.B. Schüler_in aus dem Klassenzimmer verweisen)					X
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.					x
Hinzuziehen/Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)				X	
Sonstige Maßnahmen:		x			

Wie groß schätzen Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5 = kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)		X			
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)		X			
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	x				
(geordnete/ruhige/harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_in an das (konzentrierte) Arbeiten heranführen	X				
Lernumgebung verändern		x			
Sonstige Maßnahmen:					

Geben Sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1 = ich stimme komplett zu bis 5 = ich stimme überhaupt nicht zu).

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/Ausbildung etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen		X			
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/Ausbildung etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen				X	
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst				X	
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten			X		
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende			X		
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig	X				

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: [REDACTED]

Geschlecht: [REDACTED]

Schule: Montessor: - Schule

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 4 - 6

Anzahl der Kinder: 14

Wie viele der Kinder ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an)

0

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

[REDACTED]

Beschreiben sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Nicht - Einhaltung von Gesprächsregeln

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min

Geben Sie auf einer Skala von 1- 5 (1= sehr häufig bis 5= nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)		X			
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)					X
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippeln, herumlaufen)				X	
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)			X		

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen				X	
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)				X	
Unterschiedliche Werte-/ Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen			X		
Schülerinnen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffe, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)		X			
Verhalten der Lehrperson			X		
Äußere Faktoren			X		

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig, 5= nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden			X		
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden		X			
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden				X	
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen			X		
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln				X	
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln					X

Wie häufig reagieren sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung		X			
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	X				
Diskussion / <i>Reflexion</i> mit Schüler_inn über Unterrichtsstörung	X				
Ermahnung/ Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert				X	X
Fehlverhalten wird nicht beachtet				X	
Time-out-Technik (z.B. Schüler_inn aus dem Klassenzimmer verweisen)					X
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.				X	
Hinzuziehen/ Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)				X	
Sonstige Maßnahmen:					

Wie groß schätzen Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5= kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)		X			
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)			X		
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	X				
(geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_inn an das (konzentrierte) Arbeiten herañführen		X			
Lernumgebung verändern	X				
Sonstige Maßnahmen:					
:					

Geben sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1= ich stimme komplett zu bis 5= ich stimme überhaupt nicht zu)

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen	X				
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen					X
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst			X	X	
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten				X	
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende					X
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig	X				

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema
Unterrichtsstörungen

Alter: [REDACTED]

Geschlecht: [REDACTED]

Schule: Montessori

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der sie am häufigsten Unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 1-3

Anzahl der Kinder: 17

Wie viele der Kinder ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an)

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

Beschreiben sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag.

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 r. in	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
				X	

Geben Sie auf einer Skala von 1- 5 (1= sehr häufig bis 5= nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)		X			
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)				X	
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)			X		
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)				X	

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen		X			
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)	X				
Unterschiedliche Werte-/ Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen				X	
Schülerinnen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffe, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)					X
Verhalten der Lehrperson			X		
Äußere Faktoren		X			

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig, 5= nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden		X			
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden			X		
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden				.	
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen					X
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln			X		
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln			X		

Wie häufig reagieren sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung			X		
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)		X			
Diskussion mit Schüler_inn über Unterrichtsstörung				X	
Ermahnung/ Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert				.	X
Fehlverhalten wird nicht beachtet					X
Time-out-Technik (z.B. Schüler_inn aus dem Klassenzimmer verweisen)				X	
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.					X
Hinzuziehen/ Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)				X	
Sonstige Maßnahmen:					

Wie groß schätzen Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5= kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)					X
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)			X		
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	X				
(geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_inn an das (konzentrierte) Arbeiten heranzuführen	X				
Lernumgebung verändern			X		
Sonstige Maßnahmen:					

Geben sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1= ich stimme komplett zu bis 5= ich stimme überhaupt nicht zu)

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen			X		
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen			X		
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst				X	
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten	X				
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende			X		
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig					X

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: [REDACTED]

Geschlecht: [REDACTED]

Schule: Montessori-Schule [REDACTED]

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 1-3

Anzahl der Kinder: 17

Wie viele der Kinder Ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten b.z.B. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an)

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

[REDACTED]

Beschreiben sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

- Darbietungen werden unterbrochen ohne Meldung
- Freiarbeit wird genutzt um sich zu unterhalten

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
				X	

Geben Sie auf einer Skala von 1- 5 (1= sehr häufig bis 5= nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)		X			
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)					X
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)				X	
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)				X	

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen	X				
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)					
Unterschiedliche Werte-/ Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen				X	
Schülerinnen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)				X	
Verhalten der Lehrperson				X	
Äußere Faktoren					X

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig, 5= nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden					X
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden				X	
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden				X	
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen		X			
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln					X
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln					X

Wie häufig reagieren sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung	X				
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	X				
Diskussion mit Schüler_inn über Unterrichtsstörung				X	
Ermahnung/ Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert				X	
Fehlverhalten wird nicht beachtet					X
Time-out-Technik (z.B. Schüler_inn aus dem Klassenzimmer verweisen)					X
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.					X
Hinzuziehen/ Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)				X	
Sonstige Maßnahmen:					

Wie groß schätzen Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5= kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)				X	
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)	X				
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	X				
(geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_inn an das (konzentrierte) Arbeiten heranführen		X			
Lernumgebung verändern				X	
Sonstige Maßnahmen:					

Geben sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1= ich stimme komplett zu bis 5= ich stimme überhaupt nicht zu)

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen					X
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen	X				
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst			X		
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten			X		
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende			X		
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig	X				

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

**Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema
Unterrichtsstörungen**

Alter: [REDACTED]

Geschlecht: [REDACTED]

Schule: Montessori Schule

*Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten.
Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der sie am
häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können.
Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an
(z.B. 1 bis 3).*

Klassenstufe: 9 und 10 kombiniert

Anzahl der Kinder: 11

*Wie viele der Kinder ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei
wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind
dies? (Falls möglich, geben sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten
getrennt an)*

keine

*Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten sie schon als
Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger?
Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)*

[REDACTED]

Beschreiben sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Die Kinder schweifen im Unterrichtsgespräch ab
oder wollen im Vortrag unbedingt mitreden
schlimmeres passiert hier nicht.

Sämtliche Angaben beziehen sich auf die angegebenen Abschweifungen. Klassische Unterrichtsstörungen finden kaum statt.

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
					X

Geben Sie auf einer Skala von 1- 5 (1= sehr häufig bis 5= nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)					X
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)					X
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)				X	
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)			X		

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen			X		
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)					X
Unterschiedliche Werte-/ Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen				X	
Schülerinnen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)		X			
Verhalten der Lehrperson				X	
Äußere Faktoren		X			

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig, 5= nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden				×	
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden					×
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden			×	:	
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen					×
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln					×
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln				>×	

Wie häufig reagieren sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung	×				
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	×				
Diskussion mit Schüler_inn über Unterrichtsstörung				.	×
Ermahnung/ Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert				:	×
Fehlverhalten wird nicht beachtet			×		
Time-out-Technik (z.B. Schüler_inn aus dem Klassenzimmer verweisen)					×
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.					
Hinzuziehen/ Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)				×	
Sonstige Maßnahmen: Strichliste; einer von wiederholten Ermahnung folgt ein Strich. Bei drei					

Strichen ist eine Sonderaufgabe fällig. Wird an das Verhalten/ ~~Verhalten~~ pädagogisches Bedürfnis / Verfehlen angepasst.

Wie groß schätzen Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5= kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)					
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)					
Konsequentes Verhalten der Lehrperson					
(geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse					
Die Schüler_inn an das (konzentrierte) Arbeiten heranführen					
Lernumgebung verändern					
Sonstige Maßnahmen:					

Geben sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1= ich stimme komplett zu bis 5= ich stimme überhaupt nicht zu)

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen					
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen					
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst					
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten					
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende					
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig					

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: [REDACTED]

Geschlecht: [REDACTED]

Schule: Hanfesseri-Schule [REDACTED]

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 7/8

Anzahl der Kinder: 15

Wie viele der Kinder Ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, gehen sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an)

/

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

[REDACTED]

Beschreiben sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

ADHS
Anweisungen nicht Folge leisten

Streit d. Sch. untereinander
 ! Seit ca. 5 Jahren störungsfreier Unterricht - fast

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
					X

Geben Sie auf einer Skala von 1- 5 (1= sehr häufig bis 5= nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)					X
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)					X
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)				X	
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)			X		

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen			X		
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)				X	
Unterschiedliche Werte-/ Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen				X	
Schülerinnen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)		X			
Verhalten der Lehrperson					
Äußere Faktoren					

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig, 5= nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden					X
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden					X
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden				:	X
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen				X	
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln					X
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln				X	

Wie häufig reagieren sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung	X				
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	X				
Diskussion mit Schüler_inn über Unterrichtsstörung		X		:	
Ermahnung/ Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert	X			:	
Fehlverhalten wird nicht beachtet	wenig Fehlverhalten				X
Time-out-Technik (z.B. Schüler_inn aus dem Klassenzimmer verweisen)					X
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.			X		
Hinzuziehen/ Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)	WENN MÖGLICH X				
Sonstige Maßnahmen:					

Wie groß schätzen Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5= kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)	bei bewussten Schülern ist das meist nötig				
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)	X				
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	X				
(geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_inn an das (konzentrierte) Arbeiten herañführen	X				
Lernumgebung verändern gestalten	X				
Sonstige Maßnahmen:					

Geben sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1= ich stimme komplett zu bis 5= ich stimme überhaupt nicht zu)

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen		X			
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen				X	
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst			X		
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten			X		
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende					
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig					

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: [REDACTED]

Geschlecht: [REDACTED]

Schule: Montessori Zentrum [REDACTED] Primarstufe

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 1-4 [REDACTED]

Anzahl der Kinder: 20 [REDACTED]

Wie viele der Kinder ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an)

2 bis 3 autistische Schülerinnen (ASperger)
Vermutete leicht autistische Kinder: 2 bis 3

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

[REDACTED]
(Ich bin Quereinsteiger)
[REDACTED]
[REDACTED]

Beschreiben sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Zur Zeit gibt es kaum bis keine Unterrichtsstörung,
höchstens, dass ein Kind auf die Lautstärke durch den Klang
selten, dass es zu laut ist und ein Kind deswegen auf den
Klaupfuss schläft.

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
					X

Geben Sie auf einer Skala von 1- 5 (1= sehr häufig bis 5= nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)				X	
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)					X
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)				X	
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)				X	

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen		X			
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)		X			
Unterschiedliche Werte-/ Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen			X		
Schülerinnen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)		X			
Verhalten der Lehrperson				X	
Äußere Faktoren					X

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig, 5= nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden		X			
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden				X	
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden				X	
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen				X	
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln				X	
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln					X

Wie häufig reagieren sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung			X		
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)				X	
Diskussion mit Schüler_inn über Unterrichtsstörung				X	
Ermahnung/ Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert			X	X	
Fehlverhalten wird nicht beachtet					X
Time-out-Technik (z.B. Schüler_inn aus dem Klassenzimmer verweisen)					X
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.					X
Hinzuziehen/ Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)				X	
Sonstige Maßnahmen: Kind eine Auszeit gönnen u. sie auf ihren Stuhl setzen u. für sie sein bzw. den anderen beim Arbeiten zuschauen				X	

Wie groß schätzten Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5= kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)	X				
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)		X			
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	X				
(geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_inn an das (konzentrierte) Arbeiten heranzuführen	X				
Lernumgebung verändern		X			
Sonstige Maßnahmen: <i>Beziehung kompetenz die Schüler/innen gut kennen</i>		X			

Geben sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1= ich stimme komplett zu bis 5= ich stimme überhaupt nicht zu)

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen			X		
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen			X		
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst		X			
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten		X			
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende		X		X	
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig	X				

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: [REDACTED]

Geschlecht: [REDACTED]

Schule: Montessori-Schule [REDACTED]

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 1-4 alle Kl. der Schule im Fachunterricht

Anzahl der Kinder: über 80 Kinder

Wie viele der Kinder ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an)

ca. 1-2 pro Lerngruppe, Hyperaktivität oder
Antriebsmangel, ADHS, Autismus

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

Beschreiben sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

z.B. im Morgenkreis, reinkrufen, aufspringen,
andere Sachverhalte benennen, Erregungskurve
nicht allein regelbar oder schreien, in eine
Arbeit hineinzufinden

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
		X			

Geben Sie auf einer Skala von 1- 5 (1= sehr häufig bis 5= nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)			X		
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)				X	
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)		X			
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)			X		

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen				X	
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)		X			
Unterschiedliche Werte-/ Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen			X		
Schülerinnen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffe, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)			X		
Verhalten der Lehrperson				X	
Äußere Faktoren		X			

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig, 5= nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden			X		
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden		X			
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden			X		
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen (in der Primarstufe ausgeprägt)		X			
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln				X	
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln		X			

Wie häufig reagieren sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung			X		
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	X				
Diskussion mit Schüler_inn über Unterrichtsstörung			X		
Ermahnung/ Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert				X	
Fehlverhalten wird nicht beachtet			X		
Time-out-Technik (z.B. Schüler_inn aus dem Klassenzimmer verweisen) Aufsichtspflicht besteht!				X	
Straf arbeiten, Sonderaufgaben etc.				X	
Hinzuziehen/ Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)			X		
Sonstige Maßnahmen: - am Positiven wird erzoogen - die geschaffte Arbeit ist Belohnung an sich	X				

- Ausschlüsse vermeiden, das sie Fehlverhalten eher verstärken
- für gewisse Zeitabschnitte in andere Lerngruppe schicken
- in leeren Zeitsequenzen und Arbeiten anbieten, die es ganz macht auch „Üb. im tgl. Leben“ od. „Sinnsmaterial“
- Ruhephasen gewähren
- Spielphasen erlauben

Wie groß schätzen Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5= kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)		X			
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)		X			
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	X				
(geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_inn an das (konzentrierte) Arbeiten heranzuführen			X		
Lernumgebung verändern		X			
Sonstige Maßnahmen:					
- nonverbale Körpersprache d. Lernbegleiter	X				
- Strategien besprechen u. tgl. mündl. Schrift	X				

Geben sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1= ich stimme komplett zu bis 5= ich stimme überhaupt nicht zu)

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen					
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen					
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst					
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten					
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende					
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig					

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema Unterrichtsstörungen

Alter: [REDACTED]

Geschlecht: [REDACTED]

Schule: Montessori-Schule [REDACTED]

Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten. Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der sie am häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können. Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an (z.B. 1 bis 3).

Klassenstufe: 1-4

Anzahl der Kinder: 22

Wie viele der Kinder ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind dies? (Falls möglich, geben sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten getrennt an)

(4) 1. Gehbehinderung / Sehbehinderung / Spastik, 2. Antisozialität,
3. Entwicklungsverzögerung / Sprachbehinderung, 4. Teilleistungsstörungen LRS 2x

Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten sie schon als Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger? Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)

[REDACTED], normale Staatsschule (GS),
freie Schule, Montessori-Schule

Beschreiben sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Ein Schüler/in benötigt explizit Zuwendung die länger dauert um Inhalte zu verstehen währenddessen wenden sich andere von der Arbeit ab.
Hören laufen dabei laut sprechen oder stören andere bei der Arbeit.

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
				X	

Geben Sie auf einer Skala von 1- 5 (1= sehr häufig bis 5= nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)		X			
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)				X	
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)			X		
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)				X	

fällt in
den meisten
Schulen
nicht so
auf!

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen	X		X		
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)		X			
Unterschiedliche Werte-/ Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen			X		
Schülerinnen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)		X			
Verhalten der Lehrperson			X		
Äußere Faktoren			X		

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig, 5= nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden			×		
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden			×		
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden		×			
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen			×		
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln		×			
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln			×		

Wie häufig reagieren sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung		×			
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	×				
Diskussion mit Schüler_inn über Unterrichtsstörung				×	
Ermahnung/ Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert			×		
Fehlverhalten wird nicht beachtet				×	
Time-out-Technik (z.B. Schüler_inn aus dem Klassenzimmer verweisen)				×	
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.					×
Hinzuziehen/ Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)		×			
Sonstige Maßnahmen:					

Wie groß schätzten Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5= kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)		X			
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)	X				
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	X				
(geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse	X				
Die Schüler_inn an das (konzentrierte) Arbeiten heranführen	X				
Lernumgebung verändern	X				
Sonstige Maßnahmen:					

Geben sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1= ich stimme komplett zu bis 5= ich stimme überhaupt nicht zu)

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen			X		
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen					
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst				X	
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten				X	
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende					X
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig		X			

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

**Fragebogen im Rahmen meiner [REDACTED] zum Thema
Unterrichtsstörungen**

Alter: [REDACTED]

Geschlecht: [REDACTED]

Schule: Montessori Schule

*Folgende Angaben beziehen sich auf die Klasse, in der Sie als Klassenlehrer_in unterrichten.
Falls dies bei Ihnen nicht der Fall ist, geben Sie bitte die Daten der Klasse an, in der sie am
häufigsten unterrichten oder für welche Sie die genauesten Angaben machen können.
Wenn Sie in jahrgangsgemischten Klassen unterrichten, geben Sie die Spanne der Klassen an
(z.B. 1 bis 3).*

Klassenstufe: 1-4

Anzahl der Kinder: 24

*Wie viele der Kinder ihrer Klasse haben diagnostizierte Verhaltensauffälligkeiten bzw. bei
wie vielen Kindern wird eine Verhaltensauffälligkeit vermutet? Welche Auffälligkeiten sind
dies? (Falls möglich, geben sie diagnostizierte und vermutete Verhaltensauffälligkeiten
getrennt an)*

1 Kind = Diagnose ADHS, mindestens 5 weitere
Kinder auffällig, u.a. Schulangst, Konzentrations-
schwächen, Teilleistungs-/Wahrnehmungstörungen
(davon 1 diagnostiziert)

*Welche beruflichen Erfahrungen haben Sie? (z.B. wie lange arbeiten sie schon als
Lehrperson? An welchen Schulen haben Sie bereits gearbeitet? Sind Sie Quereinsteiger?
Haben Sie weitere Berufsausbildungen?)*

[REDACTED] Anstellungen an staatlichen
Schulen (IKV) und an der Montessori Schule [REDACTED]
[REDACTED] festangestellt an der
Montessori Schule [REDACTED]

Beschreiben sie eine typische Unterrichtsstörung aus Ihrem Berufsalltag:

Wiederholtes Reintreden in Gesprächskreise/
gebundene Unterrichtssituationen

In welchem Rhythmus treten nach Ihrer Erfahrung in einer „typischen“ Schulstunde (45 Minuten) Unterrichtsstörungen auf? Kreuzen Sie die am ehesten zutreffende Angabe an!

Häufiger als 2 min	2 - 5 min	5 - 10 min	10 - 20 min	20 - 30 min	Seltener als 30 min
				✓	✓

Geben Sie auf einer Skala von 1- 5 (1= sehr häufig bis 5= nie) an, wie häufig die jeweiligen Formen von Unterrichtsstörung in Ihrem Unterricht auftreten.

Formen von Unterrichtsstörungen	1	2	3	4	5
Verbales Störverhalten (z.B. reden, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)				✓	
Aggressives Verhalten (z.B. Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)				✓	
Motorische Unruhe (z.B. zappeln, kippen, herumlaufen)				✓	
Mangelnder Lerneifer (z.B. (geistige) Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)				✓	

Wie häufig sind Ihrer Meinung nach die unten aufgeführten Punkte Gründe von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie)

	1	2	3	4	5
Persönlichkeit der Schüler_innen		✓			
Verhaltensauffälligkeiten der Schüler_innen (z.B. Hyperaktivität)		✓			
Unterschiedliche Werte-/ Normvorstellungen der Lehrer_innen und Schüler_innen		✓			
Schülerinnen sind nichtakademische Ziele (z.B. Freunde treffen, mit Mitschüler_innen reden) wichtiger als akademische (z.B. gute Noten, versetzt werden)				✓	
Verhalten der Lehrperson		✓			
Äußere Faktoren	✓				

→ Regelschulsystem, altershomogene Klassen, Leistungsdruck, Konkurrenzverhalten (antkainiert), Medienkonsum

Wie häufig sehen Sie folgende Anforderungen, die an Lehrer_innen gestellt werden, als Auslöser von Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig, 5= nie)

	1	2	3	4	5
Unterschiedliche Wünsche, Interessen und Persönlichkeiten individualistischer und heterogener Schüler_innen müssen beachtet werden				✓	
In Interessenskonstellationen und Konflikte der Lernenden muss eingegriffen werden			✓		
Es kann nicht von einem einheitlichen Normencode ausgegangen werden				✓	
Lernende haben teilweise schwache Impulskontrolle, geringe Selbststeuerungsfähigkeiten und mangelnde Reflexionskompetenzen	✓				
Nicht alle Schüler_innen sehen den Sinn der schulischer Verhaltensregeln	✓				
Die Lehrperson muss Normen und Klassenregeln aushandeln				✓	

Wie häufig reagieren sie mit folgenden Maßnahmen oder Verhaltensweisen auf Unterrichtsstörungen? (1= sehr häufig bis 5= nie). Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie gerne weitere Maßnahmen eintragen, die in der Tabelle nicht vorkommen.

	1	2	3	4	5
Ermahnung	✓				
Nonverbal (durch Mimik und Gestik)	✓				
Diskussion mit Schüler_inn über Unterrichtsstörung	✓*				
Ermahnung/ Konsequenz etc. wird auf Unterrichtsende verlagert					✓
Fehlverhalten wird nicht beachtet				✓	
Time-out-Technik (z.B. Schüler_inn aus dem Klassenzimmer verweisen)				✓	
Strafarbeiten, Sonderaufgaben etc.					✓
Hinzuziehen/ Weiterleiten an andere Personen (z.B. Direktor, Eltern)			✓		
Sonstige Maßnahmen: *Es ist keine Diskussion sondern ein Nachfragen und Erklären					

Wie groß schätzen Sie den Effekt, den folgende Maßnahmen auf die Vermeidung von Unterrichtsstörungen haben (1 = sehr groß bis 5= kein Effekt)? Bei „sonstige Maßnahmen“ können Sie weitere Maßnahmen ergänzen.

	1	2	3	4	5
Allgegenwärtigkeit der Lehrperson (Schüler_innen das Gefühl vermitteln, als Lehrperson alles mitzubekommen)			✓		
Sinnvolle Strukturierung des Unterrichts (z.B. nicht mit Organisatorischem beginnen)	✓				
Konsequentes Verhalten der Lehrperson	✓				
(geordnete/ ruhige/ harmonische) Atmosphäre in der Klasse	✓				
Die Schüler_inn an das (konzentrierte) Arbeiten heranführen	✓				
Lernumgebung verändern	✓				
Sonstige Maßnahmen: Altersmischung und individuelle Lernformen	✓				

Geben sie auf einer Skala von 1 bis 5 an, wie sehr Sie den unten aufgeführten Aussagen zustimmen (1= ich stimme komplett zu bis 5= ich stimme überhaupt nicht zu)

	1	2	3	4	5
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen				✓	
Ich fühle mich durch mein(e) Studium/ Ausbildung/ etc. nicht ausreichend ausgebildet, um angemessen mit Unterrichtsstörungen umzugehen		✓			
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Schüler_innen selbst					✓
Eine große Verantwortung an dem Fehlverhalten der Schüler_innen sehe ich bei den Eltern/ Erziehungsberechtigten		✓			
Lehrpersonen haben keine Verantwortung an Unterrichtsstörungen durch Lernende				✓	
Dass ich als Lehrperson eine Autoritätsperson für die Schüler_innen bin, finde ich sehr wichtig		✓			

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

9. Erklärung zur Veröffentlichung

Hiermit genehmige ich dem „Weltbund für Erneuerung der Erziehung“ die Veröffentlichung meiner Arbeit.

Heidelberg, den 30.09.2021

J. Bachert