

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

**Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der
Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen
im Fach Erziehungswissenschaften**

Eingereicht der Hessischen Lehrkräfteakademie
– Prüfungsstelle Kassel –

**Unterrichtsstörungen in der Grundschule
im Kontext einer Ethik pädagogischer
Beziehungen**

Ruben Picard

Gutachterin: Isabelle Naumann, M.A.

Dezember 2018

Inhaltsverzeichnis

Inhalt des Anhangs zum Hauptteil	III
Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis	V
1. Einleitung.....	1
2. Unterrichtsstörungen – ein theoretischer Rahmen	4
2.1 Zum Stand der Forschung.....	4
2.2 Begriffsbestimmungen und Definitionsansatz	5
2.2.1 Funktionale Definitionen	6
2.2.2 Normative Definitionen	9
2.2.3 Zusammenfassung und Operationalisierung der Definitionsansätze... ..	10
2.3 Klassifikationsansätze	14
2.4 Häufigkeit des Vorkommens.....	20
2.5 Ursachen	22
2.6 Ausgewählte Präventionskonzepte	26
2.6.1 Klassenmanagement nach Kounin	26
2.6.2 Trainingsraum-Methode nach Bründel und Simon	29
2.7 Situative Reaktionen der Lehrkräfte.....	32
2.8 Unterrichtsstörungen ganzheitlich – Modell und Ergebnisse der <i>SUGUS-Studie</i>	34
3. Zur Ethik pädagogischer Beziehungen in der Schule	39
3.1 Merkmale und Reichweite der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung	40
3.2 Qualitätsindikatoren pädagogischer Beziehungen.....	44
3.2.1 Anerkennung als interdisziplinär haltbarer Maßstab pädagogischer Beziehungsqualität.....	44
3.2.2 Bedeutung der Kinderrechte	47
3.3 Empirische Befunde zur Qualität pädagogischer Beziehungen in der Schule.....	50

3.3.1 Machtmissbrauch durch Lehrkräfte.....	50
3.3.2 Qualität der LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen – Befunde aus dem <i>Projektnetz INTAKT</i>	52
3.4 Die <i>Reckahner Reflexionen</i> – auf dem Weg zu einer Ethik pädagogischer Beziehungen	57
4. Zwischenfazit und Hypothesen	59
5. Untersuchungsdesign und Methoden.....	65
5.1 Untersuchungsdesign	65
5.2 Methodisches Vorgehen.....	66
5.2.1 Quantitativ-qualitative Aufbereitung und Analyse des <i>INTAKT-</i> <i>Datensatzes</i>	67
5.2.2 Begründung, Konstruktion, Durchführung und Transkription der leitfadengestützten Interviews mit Grundschullehrkräften	71
5.2.3 Datenauswertung durch qualitative Inhaltsanalyse	76
6. Ergebnisse.....	79
6.1 Häufigkeit und Qualität von Unterrichtsstörungen.....	80
6.2 Qualität der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung in Störungssituationen	82
6.3 Ergebnisse der Interviews.....	86
6.3.1 Allgemeine Informationen zu Vorkenntnissen, Wahrnehmung und Umgang mit Unterrichtsstörungen	87
6.3.2 Konzeption von Unterrichtsstörungen durch Grundschullehrkräfte....	93
6.3.3 Grad der ethisch fundierten Argumentation in der Bewertung von Unterrichtsstörungen.....	101
7. Zusammenfassende Darstellung und Ergebnisdiskussion	106
8. Fazit	113
Literaturverzeichnis	116
Selbstständigkeitserklärung	125

Inhalt des Anhangs zum Hauptteil

A: Klassifikation der als Unterrichtsstörung identifizierten Interaktionen.....	- 1 -
B: Analyse der sechs in den Interviews verwendeten Fallbeispiele	- 126 -
C: Verteilung der Interaktionsqualität nach Vorliegen einer Unterrichtsstörung und zwei groben Störungsklassifikationen	- 130 -
D: Anschreiben für die Interviews an Grundschulen	- 131 -
E: Interviewleitfaden.....	- 132 -
F: Transkripte der Interviews	- 135 -
F.1: Interview 1 – Lehrkraft 1 (Grundschule 1)	- 135 -
F.2: Interview 2 – Lehrkraft 2 (Grundschule 2)	- 143 -
F.3: Interview 3 – Lehrkraft 3 (Grundschule 3)	- 157 -
F.4: Interview 4 – Lehrkraft 4 (Grundschule 3)	- 169 -
F.5: Interview 5 – Lehrkraft 5 (Grundschule 3)	- 181 -
F.6: Interview 6 – Lehrkraft 6 (Grundschule 3)	- 191 -
F.7: Interview 7 – Lehrkraft 7 (Grundschule 2)	- 199 -
F.8: Interview 8 – Lehrkraft 8 (Grundschule 3)	- 212 -
F.9: Interview 9 – Lehrkraft 9 (Grundschule 3)	- 225 -
G: Kategoriensystem der qualitativen Inhaltsanalyse	- 236 -
H: Kategoriendefinitionen der qualitativen Inhaltsanalyse	- 239 -
I: Liste der Codings	- 243 -
Verzeichnis der im Anhang verwendeten Literatur	- 462 -
Selbstständigkeitserklärung.....	- 463 -

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Unterrichtsstörungen in funktionaler Definition ohne personenbezogene Interpretation	8
Abb. 2: Definitionsansätze von Unterrichtsstörungen und Zuordnung ihrer AutorInnen in der Übersicht.....	11
Abb. 3: Interaktionstheoretische Klassifikation von Unterrichtsstörungen und deren relative Häufigkeit an Hauptschulen (n = 1.133)	15
Abb. 4: Frageschema bei auftretenden Störungen im Rahmen der Trainingsraum-Methode	30
Abb. 5: Modell der Entstehung von Unterrichtsstörungen im Rahmen der <i>SUGUS-Studie</i>	36
Abb. 6: Vergleich von LehrerInnen- und SchülerInnenperspektive in Bezug auf vier Dimensionen von Unterrichtsstörungen für eine fiktive Durchschnittsklasse der <i>SUGUS-Studie</i>	38
Abb. 7: Transaktionales Modell der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung nach Nickel	41
Abb. 8: Fundament, Säulen und Dach der UN-Kinderrechtskonvention	48
Abb. 9: Bewertungsskala und dazugehörige Kategoriendefinitionen zur Analyse der Interaktionsqualitäten im <i>INTAKT-Datensatz</i>	54
Abb. 10: Verteilung der Qualität pädagogischer Beziehungen in der <i>INTAKT-Studie</i> (Stand 2015).....	54
Abb. 11: Verteilung der Qualität pädagogischer Beziehungen nach Schulstufen und insgesamt in der <i>INTAKT-Studie</i> (in %, Stand 2013)	55
Abb. 12: Zehn Leitlinien zur Gestaltung pädagogischer Beziehungen der <i>Reckahner Reflexionen</i>	58
Abb. 13: Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse	78
Abb. 14: Häufigkeit der Unterrichtsstörungen nach eigener Klassifikation (in %, absolute Werte in Klammern dahinter).....	81
Abb. 15: Verteilung der Interaktionsqualitäten in der Grundschule in gestörten, ungestörten und allen analysierten Interaktionen.....	83
Abb. 16: Verteilung der Interaktionsqualitäten in Störungssituationen im Vergleich zur allgemeinen Verteilung nach Schulstufen und insgesamt (in %)	83
Abb. 17: Anteil der Interaktionen mit potenzieller Verstärkung oder Initiierung einer funktionalen Störung durch die Lehrkraft nach Interaktionsqualitäten (in %, absolute Werte in Klammern)	85
Abb. 18: Wortwolke der in den Interviews am häufigsten verwendeten Wörter	87

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Drei einschlägige Klassifikationen von Unterrichtsstörungen	17
Tab. 2: Eigene Störungsklassifikation	19
Tab. 3: Erläuterung der Klassenmanagementtechniken nach Kounin	28
Tab. 4: Gegenüberstellung anerkennender und verletzender sowie Listung ambivalenter Interaktionsformen im <i>INTAKT-Projekt</i>	56
Tab. 5: Gegenüberstellung der Anteile grundlegender Störungstypen in anerkennenden und verletzenden Interaktionen	85
Tab. 6: Ausgewählte Merkmale der Interviewpartnerinnen sowie Wahrnehmung der allgemeinen und spezifischen Störungshäufigkeit	88
Tab. 7: Individuelle Definitionen von Unterrichtsstörungen durch die Lehrkräfte	94

1. Einleitung

Eine Arbeit, die sich mit Unterrichtsstörungen in der Grundschule beschäftigt, kann sich einer umfassenden und begründeten Darstellung der Möglichkeiten ihrer Vermeidung widmen und entsprechende Störungsursachen ausmachen. Sollte das nicht sogar grundlegendes Ziel aller theoretischen und praxisorientierten Beiträge zu Unterrichtsstörungen sein? Jener Punkt, auf den gemeinsam hinzuarbeiten ist? Der Störungsbegriff selbst impliziert ja schon, dass etwas zu beheben sei, gerade weil es störend, abweichend, hinderlich, unerwünscht ist. Wie sähe dann aber eine solche „Utopie ungestörten Unterrichts“ aus? Ist völlige Störungsfreiheit überhaupt anzustreben? Und stellen sich dann nicht dringende Fragen dazu, wie eine Störung des Unterrichts überhaupt abzugrenzen ist, wer legitimiert ist, diese als solche festzulegen und ob nur SchülerInnen¹ als VerursacherInnen infrage kommen?

Die vorliegende Arbeit wird zwar einige der genannten Fragen in der theoretischen Auseinandersetzung mit Unterrichtsstörungen aufgreifen, wählt aber bewusst einen anderen Fokus, der sich gerade nicht ausschließlich mit Störungsursachen und -prävention beschäftigt. Sie nähert sich Störungssituationen im Unterricht vielmehr deskriptiv und ganzheitlich, um darauf aufbauend Aussagen zur Beziehungsqualität zwischen LehrerInnen und SchülerInnen in diesen als Teilmenge des Unterrichts verstandenen Störungsmomenten zu machen. Aufbauend auf einschlägigen theoretischen wie empirischen Befunden und nicht zuletzt aufgrund der Reflexion eigener Lehrerfahrungen und Beobachtungen an Grundschulen, lautet die zentrale Fragestellung dieser Arbeit: *Inwiefern werden Grundschullehrkräfte einem ethisch fundierten Umgang mit SchülerInnen speziell in Situationen gestörten Unterrichts gerecht?* Eng damit verbunden ist folglich die Frage danach, *ob* dies in gestörten Unterrichtsphasen weniger gelingt und wenn ja, *warum*. Dennoch bleibt die Untersuchung auch

¹ In dieser Arbeit werden durchgängig geschlechtsneutrale Statusbezeichnungen (Lehrkräfte, Lernende etc.) einschließlich ihrer Schreibweise mit Binnen-I (LehrerInnen, SchülerInnen etc.) verwendet. Um sowohl im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen als auch im Kontext der Beziehungsgestaltung durch Lehrkräfte keine sprachlich einseitigen Zuweisungen zu einem der Geschlechter zu begünstigen, aber dennoch die Lesbarkeit nicht aus dem Blick zu verlieren, stellt dieses Vorgehen einen Kompromiss dar.

offen für allgemeinere Erkenntnisse zu Unterrichtsstörungen in der Grundschule, zumal empirische Befunde hierzu rar sind.

Lehrkräfte beziehen sich, wenn überhaupt, sehr stark auf ihre eigene Unterrichtserfahrung und entsprechend subjektive Konzepte zur Unterbindung von Störungen (vgl. NOLTING 2017, S. 12). NOLTING (ebd.) kritisiert daher: „[I]n der Praxis [bleibt] auch der Umgang mit ‚Störungen‘ weitgehend dem persönlichen Temperament und Gutdünken der einzelnen Lehrperson überlassen und wird viel zu wenig von professionellen Kenntnissen und Fertigkeiten bestimmt.“ Dies irritiert, da „Probleme der Klassenführung auf der Liste der für Burn-out und Frühpensionierung genannten Gründe ganz oben stehen“ (HELMKE 2007, S. 44), zu denen zweifelsohne der Umgang mit Störungen gehört (vgl. NOLTING 2017, S. 12). Bezüglich einer ethisch begründeten Beziehungsgestaltung im Schulalltag ist eine solche Orientierung an professionellen Normen hingegen lange Zeit nicht einmal möglich gewesen, da ein Diskurs hierzu kaum stattfand (vgl. PRENGEL & IRLE 2013, S. 10). Dass dieser nicht notwendig wäre, kann jedoch entschieden zurückgewiesen werden. So sind unterschiedliche Formen des Machtmissbrauchs durch Lehrkräfte im deutschen Schulsystem empirisch belegbar und keine Einzelfälle (vgl. KRUMM & WEIß 2001). In knapp einem Viertel tausender untersuchter LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen an Grundschulen passieren Formen der Verletzung von SchülerInnen (vgl. PRENGEL 2013, S. 104). Auch hierbei handelt es sich um ein Problem *aller* statt einzelner Schulen (vgl. ZAPF 2015, S. 13). Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich somit gleich in zweifacher Hinsicht mit sensiblen Themen. HEINZEL & PRENGEL (2003) untersuchen verletzendes LehrerInnenhandeln in Grundschulen und mahnen zu Recht, dass solche Ansätze „nicht in moralisierendem Gestus, in Lehrerschelte und Lehrerdemontage einmünden [dürfen]“ (ebd., S. 70). Gleiches gilt für die Erforschung des Umgangs mit Unterrichtsstörungen und bedarf daher sorgsamer Überlegungen, was die zu verwendenden Forschungsmethoden betrifft.

Die Arbeit gliedert sich grob in einen Theorieteil (vgl. Kap. 2, 3, 4), Methodenteil (vgl. Kap. 5) sowie eine Ergebnisdarstellung und -diskussion (vgl. Kap. 6, 7). Die beiden letzten Abschnitte stellen dabei zusammen den empirischen Anteil dar.

Um die genannte Forschungsfrage zu bearbeiten, ist eine intensive und ganzheitliche Auseinandersetzung sowohl mit theoretischen Aspekten von Unterrichtsstörungen als auch einer Ethik pädagogischer Beziehungen notwendig. Zunächst wird dazu die Forschungslage zu Unterrichtsstörungen dargestellt und in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Definitionsansätzen eine für das Vorhaben geeignete Operationalisierung von Unterrichtsstörungen erarbeitet. Einschlägige Klassifikationsansätze sowie allgemeine Angaben zur Störungshäufigkeit schließen sich an. Die Betrachtung von Störungsursachen, Präventionsformen und Typen der situativen Reaktion auf Störungen bildet die Basis für eine theoretisch fundierte Auseinandersetzung mit der individuellen Konzeption von Unterrichtsstörungen auf Seiten der Lehrkräfte im empirischen Teil der Arbeit. Zuletzt wird ein ganzheitliches Störungsmodell vorgestellt, das die vorherigen Ausführungen verknüpft. Kapitel 3 stellt zunächst Merkmale der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung sowie die Konsequenzen ihrer Ausgestaltung für SchülerInnen dar. Darauf aufbauend wird eine anerkennungstheoretische Argumentation zur Begründung von Maßstäben ethischer Beziehungsgestaltung in der Pädagogik referiert und um eine Darstellung der Bedeutung der Kinderrechte in diesem Kontext ergänzt. Formen des Machtmissbrauchs sowie Befunde zur pädagogischen Beziehungsqualität schließen sich als empirische Grundlage an. Zuletzt werden die *Reckahner Reflexionen* (vgl. DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE: DIMR, DEUTSCHES JUGENDINSTITUT E. V., MENSCHENRECHTSZENTRUM AN DER UNIVERSITÄT POTSDAM & ROCHOW-MUSEUM UND AKADEMIE FÜR BILDUNGSGESCHICHTLICHE UND ZEITDIAGNOSTISCHE FORSCHUNG E. V. AN DER UNIVERSITÄT POTSDAM 2017) als erstes Programm zur Etablierung ethisch begründeten Verhaltens im professionellen Umgang mit Kindern und Jugendlichen vorgestellt. Erst die aufgezeigte Auseinandersetzung mit beiden Theoriesträngen erlaubt es, sie aus grundschulspezifischer Sicht aufeinander zu beziehen und daraus zu untersuchende Hypothesen abzuleiten (vgl. Kap. 4). Kapitel 5 legt Rechenschaft über das verwendete Forschungsdesign und die Methoden der Datenerhebung und -auswertung ab. Die Ergebnisdarstellung präsentiert zunächst allgemeinere Erkenntnisse zu Unterrichtsstörungen in der Grundschule und stellt sodann die Qualität pädagogischer Beziehungen im gestörten Unterricht sowie einen

möglichen Zusammenhang mit der Störungskonzeption durch GrundschullehrerInnen dar. Diese Ergebnisse werden nachfolgend noch einmal prägnant zusammengefasst, auf die aufgestellten Hypothesen bezogen und kritisch betrachtet.

2. Unterrichtsstörungen – ein theoretischer Rahmen

Da sich die vorliegende Arbeit empirisch mit Unterrichtsstörungen auseinandersetzt, ist es unerlässlich, die Verwendung des Begriffs in der einschlägigen Literatur nachzuzeichnen, ihn gegenüber verwandten Begriffen abzugrenzen sowie eine für das Forschungsvorhaben handhabbare Definition und darauf aufbauende Klassifikation von Unterrichtsstörungen zu präsentieren. Neben einem einleitenden Überblick zum Stand der Forschung wird in diesem Kapitel auf den tatsächlich nachweisbaren Anteil gestörter Unterrichtsphasen eingegangen, um das „Problem“ auch quantitativ beschreiben zu können. Im Anschluss wird eine grobe Einteilung möglicher Ursachen von Unterrichtsstörungen aufgezeigt und diskutiert. Mit Blick auf die für diese Untersuchung relevante LehrerIn-SchülerIn-Beziehung werden außerdem Formen der Akutreaktion auf Störungen beschrieben und solche Präventionsansätze vorgestellt, die den Handlungsspielraum der Lehrkräfte betonen. Diese Ausführungen münden in die Vorstellung eines ganzheitlichen Störungsmodells auf der Interaktionsebene im Unterricht.

2.1 Zum Stand der Forschung

In der deutschsprachigen pädagogischen Fachliteratur existiert unterdessen erfreulicherweise eine Reihe von Werken, die sich entweder im Rahmen der Klassenführung bzw. des Klassenmanagements² (vgl. HAUSER 2015, S. 1–15;

² Beide deutschen Begriffe für das ursprünglich anglo-amerikanische Konzept des *Classroom Managements* stellen eine Bedeutungsverengung dar. Bei Betonung der *Führung* werden organisatorische, beim *Management* (in deutscher Verwendung) personelle Aufgaben vernachlässigt (vgl. SCHÖNBÄCHLER 2008, S. 17–18). In dieser Arbeit wird der Begriff des Klassenmanagements verwendet, womit stets das Konzept nach KOUNIN (1976) gemeint ist.

KOUNIN 1976; ROGERS 2013, S. 114–116) oder sogar explizit mit Unterrichtsstörungen befasst (vgl. GROÙE SIESTRUP 2010; HARKCOM 2017; KELLER 2014; KÖSTER 2009; LOHMANN 2015; NOLTING 2017; WINKEL 2011)³. Angesichts einer insgesamt untergeordneten Rolle des Klassenmanagements in der deutschen Forschung und LehrerInnenbildung (vgl. HELMKE 2015, S. 175) stellt das zunehmende Interesse am Thema eine begrüßenswerte Entwicklung dar. Dabei ist jedoch, wie auch NOLTING (2017, S. 9) betont, gerade in Bezug auf Unterrichtsstörungen zwischen empirisch fundierten Publikationen und solchen Beiträgen (vgl. KOWALCZYK & DEISTER 2013; KRETER 2007; SHORE 2013) zu unterscheiden, die eher als Ratgeberliteratur ihre Berechtigung besitzen mögen und überwiegend Handlungsanweisungen für die Praxis bereithalten. Letztere werden dem wissenschaftlichen Anspruch dieser Arbeit nicht gerecht und finden daher keine Berücksichtigung als theoretisches Fundament.

Eine Differenzierung nach Schulstufen wird in der vorhandenen Literatur zu Unterrichtsstörungen selten vorgenommen oder versteht sich zumindest nicht als strenge, inhaltlich begründete Adressatenvorgabe.⁴ Nicht strikt zwischen Störungen in der vierten Grundschulklasse und fünften Klasse einer weiterführenden Schule zu unterscheiden, ist dabei nachvollziehbar. Jedoch missachtet eine komplett altersunabhängige Betrachtung von Unterrichtsstörungen auch, dass es möglicherweise Unterschiede in der jeweiligen Störungsqualität und -häufigkeit sowie im Umgang damit gibt. Die vorliegende Arbeit leistet hier einen Beitrag zu einer grundschulspezifischeren Sicht auf Unterrichtsstörungen.

2.2 Begriffsbestimmungen und Definitionsansatz

Im wörtlichen Sinne handelt es sich bei Unterrichtsstörungen zunächst um irgendwie geartete Störungen, die im Unterricht zu verorten sind. Dieses alltagssprachliche Verständnis des Begriffs als „Störung des Unterrichts“ mag

³ Es sei hier auch auf das erst kurz vor Fertigstellung dieser Arbeit erschienene Buch „Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen“ von WETTSTEIN & SCHERZINGER (2018) hingewiesen.

⁴ So richtet sich z. B. LOHMANN (2015) nur gemäß der Reihe „Scriptor Praxis“, in der das Buch erscheint, an die Sekundarstufe I und II. Dies wird jedoch nicht inhaltlich aufgegriffen. Andere Werke (vgl. KELLER 2014; NOLTING 2017; WINKEL 2011) weisen hingegen gar keinen Altersbezug auf.

naheliegend sein oder gar trivial klingen, stellt jedoch nicht einmal den kleinsten gemeinsamen Nenner dessen dar, was in der Fachliteratur unter einer Unterrichtsstörung verstanden wird. Darüber hinaus trifft man bei der Recherche zum Thema schnell auf ein breites Spektrum weiterer verwendeter Begriffe. Allein in der deutschsprachigen Literatur liest man in Bezug auf den schulischen Unterricht unter anderem von *Disziplin Konflikten* (vgl. GASSER 1973; JÜRGENS 2017; LOHMANN 2015), *Disziplinschwierigkeiten* (vgl. SCHUSTER 2013), *Disziplinstörungen* (vgl. VIERLINGER 1990), *Disziplinproblemen* (vgl. KORTE 1982), *Problemsituationen* (vgl. SEITZ 1991) und *Verhaltensstörungen* (vgl. HILLENBRAND 2011, MYSCHKER & STEIN 2014). Eine noch umfassendere Übersicht in diesem Zusammenhang verwendeter Begriffe, auch in der englischsprachigen Literatur, findet sich bei EBERHARD (2010, S. 36–37). Für den Rahmen dieser Arbeit werden im Folgenden Definitionen von Unterrichtsstörungen präsentiert und eingeordnet sowie in Beziehung zum am engsten verwandten Begriff des Disziplin Konflikts gesetzt.

2.2.1 Funktionale Definitionen

Grundlegend kann zwischen normativen und funktionalen Definitionen von Unterrichtsstörungen unterschieden werden (vgl. NOLTING 2017, S. 13–14). Im Folgenden werden zunächst funktionale Definitionen vorgestellt. Deren Gemeinsamkeit besteht darin, dass sie Unterrichtsstörungen als eine tatsächliche Beeinträchtigung der Unterrichtsdurchführung verstehen. „*Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d. h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird*“, konstatiert WINKEL (2011, S. 29, Hervorh. i. Orig.). Bewusst verzichtet er in seiner Definition auf Bezüge zu SchülerInnen oder Lehrenden in Form von Schuldzuweisungen für Störungen und plädiert dafür, Unterrichtsstörungen lediglich anhand einer Behinderung des Unterrichts festzumachen (vgl. ebd., S. 28–29). Ob eine Störung vorliegt, ist demnach weder per se an bestimmte Verhaltensformen der SchülerInnen gebunden, noch liegt es im jeweiligen Ermessen der Lehrkräfte. Beharren LehrerInnen also einerseits auf ihrer individuellen und vermeintlichen Entscheidungsmacht über störendes oder

nicht störendes Verhalten und ist dies für SchülerInnen deshalb verständlicherweise nicht nachvollziehbar, endet dies unweigerlich in einer Sackgasse, in der nicht nur der Unterricht selbst, sondern auch die Beziehung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen gestört ist (vgl. ebd., S. 31; Abb. 1).⁵ So betonen PFITZNER & SCHOPPEK (2000, S. 351) die Subjektivität von Situationen gestörten Unterrichts und dass Abweichungen in der Bewertung dieser Störsituationen zwischen der Lehrkraft und den einzelnen SchülerInnen weiteres Konfliktpotenzial bergen. Sie sprechen in diesem Fall von „sekundären Unterrichtsstörung[en]“ (ebd., S. 354), die den Beginn eines sich selbst verstärkenden Kreislaufs weiterer Störungen darstellen können und aus der ursprünglich abweichenden Bewertung der ersten Störsituation hervorgehen (vgl. ebd.). Stellen sich hingegen beide Seiten die Frage, ob das Lehren und Lernen in einer bestimmten Situation gefährdet ist oder gar unmöglich wird (auch hierüber wird gewiss nicht immer Einigkeit herrschen), gibt es keine empfundene Willkür mehr in der Bewertung von Störungen und der Blick auf Gründe, Motive sowie eine mögliche Auflösung der gestörten Unterrichtssituation kann geschärft werden (vgl. WINKEL 2011, S. 31). WINKEL (vgl. ebd., S. 28) wendet sich damit auch gegen die Verwendung der Begriffe *Disziplinschwierigkeit* und *Verhaltensstörung*, da ersterer letztendlich von Lehrkräften und letzterer von Psychologen festgelegt würde.

Im Einklang mit Winkels Auffassung und erweitert um Voraussetzungen funktionierenden Unterrichts definiert auch LOHMANN (2015, S. 13) Unterrichtsstörungen als „Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen.“ Als solche Voraussetzungen nennt er: „[Ä]ußere und innere, das Lernen ermög-

⁵ Eine interessante Fallanalyse nach WINKELS (2011, S. 29) Verständnis von Unterrichtsstörungen legt TWARDILLA (2010) zu einer kompletten Deutschstunde einer siebten Gesamtschulklasse vor. Die wiederkehrenden, als störend empfundenen Handlungen eines Schülers (z. B. unaufgefordertes Nachfragen) gipfeln dort im Rauswurf des betroffenen Jungen am Stundenende. Sein vermeintliches Stören wird hier jedoch als implizite Reaktion auf einen bereits von Beginn an, durch unklare Arbeitsanweisungen des Lehrers, funktional gestörten Unterricht verstanden (vgl. ebd.).

lichende Bedingungen, wie physische und psychische Sicherheit, Ruhe, Aufmerksamkeit, Konzentration“ (ebd.). MARTENS (2015, S. 21) betont, dass nach dieser Definition Unterrichtsstörungen als „Ko-Produktionen von Schülern *und* Lehrkräften“ (ebd., Hervorh. i. Orig.) gelten können. Damit wird einem veralteten – in der heutigen Praxis aber durchaus noch anzutreffenden – Verständnis der Lehrkräfte eine Absage erteilt, das SchülerInnen *allein* für Unterrichtsstörungen verantwortlich macht (vgl. ebd.).

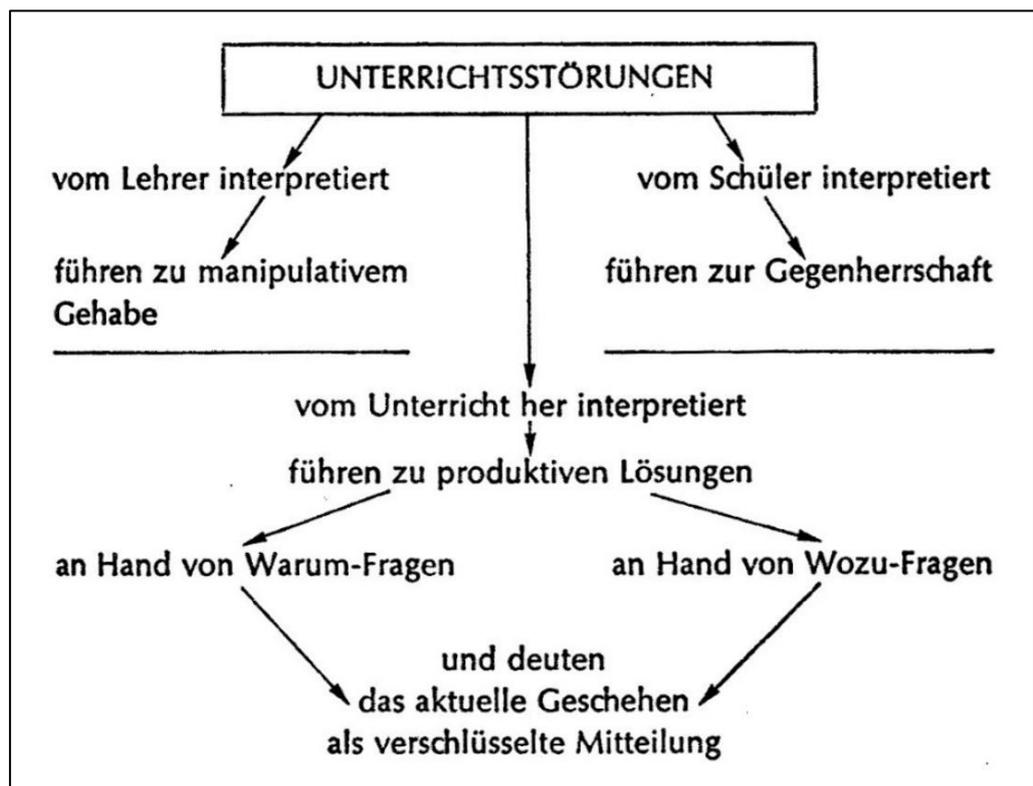


Abb. 1: Unterrichtsstörungen in funktionaler Definition ohne personenbezogene Interpretation

(WINKEL 2011, S. 33)

Auch Noltings funktionale Definition schließt sich diesem Verständnis von Unterrichtsstörungen als einer Beeinträchtigung der Unterrichtsdurchführung an. Er fasst darunter „Verhaltensweisen, welche die beabsichtigte Unterrichtsdurchführung *behindern*, und zwar, (a) indem sie *andere* Personen, nämlich die Lehrkraft oder die Mitschüler, in ihren aufgabenbezogenen Aktivitäten beeinträchtigen, und/oder, (b) indem sie die *eigene* aufgabenbezogene Aufmerksamkeit und Mitarbeit beeinträchtigen“ (NOLTING 2017, S. 14, Hervorh. i. Orig.).

Zwei weitere Definitionen von BILLER (1979, S. 28) und HARKCOM (2017, S. 58) sind zwar ebenfalls der Gruppe der funktionalen Definitionen zuzuordnen, beziehen im Unterschied zu den drei bisher genannten jedoch eine personale Interpretation ein, welcher WINKEL (2011, S. 29–30) gerade so entschieden widerspricht. So hält BILLER (1979, S. 28) fest: „Alles, was den Prozeß oder das Beziehungsgefüge von Unterrichtssituationen unterbricht oder unterbrechen könnte, ist als konkrete oder potentielle Unterrichtsstörung definierbar.“ Ob jedoch eine Störung vorliegt, ist für ihn von der individuellen Bewertung der LehrerInnen und SchülerInnen abhängig (vgl. ebd.). HARKCOM (2017, S. 58) zufolge ist „eine Unterrichtsstörung als Unterbrechung des Unterrichtsflusses durch eine Verhaltensweise eines Schülers [zu verstehen], die durch die Lehrkraft sinnlich wahrgenommen und negativ bewertet wird, die unangenehme Auswirkungen auf sie hat, sie beeinträchtigt und/oder emotional belastet – eben stört.“ Sie unterstellt damit, dass eine Unterrichtsstörung ausschließlich im Empfinden der Lehrkraft entstünde und stellt sie gewissermaßen als Opfer der SchülerInnen dar.

Hervorzuheben ist, dass außer HARKCOMS (vgl. ebd.) Ansatz alle funktionalen Definitionen auch Handlungen von SchülerInnen als Unterrichtsstörung zulassen, die ausschließlich deren *eigenes* Lernen beeinträchtigen. Ferner schließt keine außer ihrer Definition aus, dass auch Lehrende selbst ihren Unterricht stören können. NOLTING (2017, S. 14) und LOHMANN (2015, S. 13) betonen dies sogar explizit. Als Beispiele hierfür seien langwierige, die eigentliche Unterrichtsdurchführung behindernde Standpauken der Lehrkräfte (vgl. NOLTING 2017, S. 14) sowie durch die mangelnde Unterrichtsplanung hervorgerufene Störungen aufgrund fehlenden bzw. ungeeigneten Materials oder unpassender Methoden genannt.

2.2.2 Normative Definitionen

Unterrichtsstörungen können auch normativ, „als Verhaltensweisen, die gegen *Regeln* verstoßen“ (NOLTING 2017, S. 13, Hervorh. i. Orig.), definiert werden. Die-

sem Verständnis entspricht weitestgehend die heutige Verwendung des Begriffs *Disziplinconflikt*.⁶ LOHMANN (2015, S. 13) spricht demnach statt von funktionalen und normativen Unterrichtsstörungen von Unterrichtsstörungen und Disziplinconflikt als Begriffspaar. Zu letzteren führt er aus: „Der Begriff *Disziplinconflikt* ist normabhängig: Hier geht es um die Verletzung – meist von Schülerseite – von impliziten oder expliziten Normen und Regeln, die – meist von Lehrerseite – für den reibungslosen Ablauf von Unterricht und Schulalltag vorausgesetzt werden“ (ebd., Hervorh. i. Orig.). Das Vorliegen einer Störung ist in diesem Fall von der Lehrkraft, der Schule oder weiteren Kontextbedingungen abhängig und damit stärker subjektiv (vgl. LOHMANN 2015, S. 13; NOLTING 2017, S. 13–14). JÜRGENS (2017, S. 11–12) hingegen betrachtet den Begriff des Disziplinconflikt als einen Überbegriff, der Unterrichtsstörungen nach beiden erläuterten Definitionen umfasst. Sie argumentiert, dass auch das funktionale Kriterium einer Unterrichtsstörung als Einschränkung des Unterrichtsflusses letztendlich normabhängig ist und somit einen Disziplinconflikt darstellt.

2.2.3 Zusammenfassung und Operationalisierung der Definitionsansätze

Zusammenfassend steht eine funktionale Definition von Unterrichtsstörungen als *Beeinträchtigung* des Unterrichts – mit oder ohne Einbeziehen einer vorherigen personalen Interpretation – einer normativen Definition als *Regelverstoß* – durch die Interpretation der Lehrkraft – gegenüber (vgl. Abb. 2). Als VerursacherInnen von funktionalen Störungen können einzelne oder mehrere SchülerInnen, LehrerInnen sowie externe Einflüsse (z. B. Straßenlärm) unterschieden werden (vgl. LOHMANN 2015, S. 13). Während funktionale Störungen per Definition in die Unterrichtszeit fallen, können Disziplinconflikte auch außerhalb des Unterrichts (z. B. in Pausen) oder der Schule (z. B. auf Ausflügen) aufkommen (vgl. GROßE SIESTRUP 2010, S. 39–40). VerursacherInnen normativer Störungen

⁶ Abzugrenzen vom heutigen Verständnis des Begriffs ist hingegen die traditionelle Verwendung bis in die 1960er Jahre, welche in erster Linie auf ein mangelndes Vorhandensein allgemeinerer Tugenden (Fleiß, Gehorsam etc.) bei SchülerInnen abzielte (vgl. JÜRGENS 2017, S. 10). Auch Auffassungen wie z. B. GASSERS (1973, S. 9–14) von Disziplinconflikt als Problem des „Disziplinhaltens“ insbesondere jüngerer Lehrkräfte entsprechen nicht mehr dem heutigen Verständnis.

sind SchülerInnen bzw. deren Verhalten, wenngleich prinzipiell auch Lehrkräfte als VerursacherInnen infrage kommen (vgl. LOHMANN 2015, S. 13). Eine externe Störungsform entfällt bei Regelverstößen logischerweise, da diese personengebunden bleiben. Die Unterscheidung beider Definitionsmöglichkeiten darf jedoch nicht den Eindruck erwecken, dass eine Störung nicht zugleich nach normativen *und* funktionalen Kriterien als solche ausgemacht werden könnte (vgl. NOLTING 2017, S. 14). Im Gegenteil stellen die meisten durch SchülerInnen verursachten Störungen einen Verstoß gegen eine (mehr oder weniger explizite) Regel dar und behindern zugleich die Unterrichtsdurchführung (vgl. ebd.).



Abb. 2: Definitionsansätze von Unterrichtsstörungen und Zuordnung ihrer AutorInnen in der Übersicht

(Eigene Darstellung basierend auf Definitionsmerkmalen nach BILLER 1979, S. 28; GROBE SIESTRUP 2010, S. 39–40; HARKCOM 2017, S. 58; LOHMANN 2015, S. 13; NOLTING 2017, S. 13–14; WINKEL 2011, S. 29.)

Abbildung 2 stellt noch einmal die unterschiedlichen Definitionsansätze und deren Beziehung zueinander übersichtlich dar und trägt damit der uneinheitlichen Begriffsbestimmung Rechnung. Zur Operationalisierung der Forschungsfrage im gegebenen Kontext einer Ethik pädagogischer Beziehungen werden sowohl funktionale Ansätze (mit und ohne vorherige personale Interpretation) als auch normative Ansätze berücksichtigt. Grund dafür ist, dass diese Differenzierung für die *Erfassung* der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung in Störungssituationen zunächst keinen Unterschied macht, wenngleich sie eine wichtige Analysekategorie darstellt. An dieser Stelle sei betont, dass das Einbeziehen einer vorgeschalteten Interpretationskomponente (vgl. BILLER 1979, S. 28; HARKCOM 2017, S. 58) in eine *funktionale* Störungsdefinition durchaus fragwürdig ist, da diese dann nicht mehr im engeren Sinne funktional, sondern *personal-funktional* definiert ist. Für das Forschungsvorhaben muss über diese konzeptionelle Schwäche hinweggesehen werden, um nicht erkenntnisreiche Störungssituationen auszuschließen, weil es sich dabei nur um *empfundene* funktionale Störungen handelt. Statt von Disziplinkonflikten wird in dieser Arbeit von normativen Unterrichtsstörungen gesprochen, sodass Regelverstöße außerhalb der Unterrichtszeit nicht berücksichtigt werden (vgl. Position des grauen Kastens in Abb. 2). Ebenso wird JÜRGENS' (2017, S. 11–12) Vorschlag abgelehnt, Disziplinkonflikte als einen übergeordneten Begriff zu verstehen, der funktionale und normative Unterrichtsstörungen umfasst. Trotz ihres nachvollziehbaren Arguments, dass auch Behinderungen des Unterrichts normabhängig sind, geht damit eine zu starke Verallgemeinerung einher, welche die hilfreiche Unterscheidung funktionaler und normativer Störungen nivelliert. Ferner werden für das vorliegende Vorhaben nur Regelverstöße von SchülerInnen einbezogen, nicht jedoch als Regelverstoß interpretierbares Verhalten von Lehrkräften. Obwohl auch dieses sicher im Unterricht vorkommt, sind Normen, die an LehrerInnen gestellt werden, deutlich impliziter und dadurch empirisch schwerer greifbar. Für die vorliegende Untersuchung überwiegt damit der Vorteil einer eindeutigeren Operationalisierung gegenüber der Ausweitung auf sämtliches regelverstoßendes Verhalten von

Lehrkräften. Potenzielle Verstöße gegen *ethische* Normen sind schließlich ohnehin ein Untersuchungsgegenstand.

In der vorliegenden Arbeit werden Unterrichtsstörungen auf Basis der bisherigen Ausführungen verstanden als: *Verstöße von SchülerInnen gegen explizite oder implizite Verhaltensregeln **und/oder** Behinderungen des Lehrens und Lernens, die ausgehend von SchülerInnen, LehrerInnen oder von außen auf die Unterrichtsdurchführung einwirken und jeweils in die Unterrichtszeit fallen.*

Wird in der Arbeit nur von Störungen oder Störungssituationen gesprochen, sind stets Unterrichtsstörungen im obigen Sinne gemeint. Störungen „von außen“ schließen dabei nicht nur räumlich von außen wirkende, sondern auch unverschuldete Störungen im Klassenraum ein (z. B. plötzlich auftretende Defekte am verwendeten Material etc.). Trotz aller theoretischen Vorüberlegungen und dem Bemühen, Störungen nur am Maß der Störung des Unterrichts selbst festzumachen, sei abschließend darauf hingewiesen, dass „Unterrichtsstörungen [...] relative Bezeichnungen [sind], die letztendlich keine absolute Objektivität beanspruchen können“ (WINKEL 2011, S. 29). Ebenso ist der Übergang von einer normativen zu einer funktionalen Unterrichtsstörung sicher nie trennscharf, zumal sie meist in Kombination auftreten. Auch SEITZ (2004, S. 6) betont, dass Unterrichtsstörungen immer kontextabhängige Einzelfälle mit je eigener Dynamik und Qualität darstellen. Er warnt zu Recht davor, Unterrichtsstörungen ohne Berücksichtigung von Situationsbedingungen wie z. B. der Unterrichtsform als solche zu markieren.

PFITZNER & SCHOPPEK (2000) haben in einer Befragung von mehr als 3.500 SchülerInnen (7.–9. Klasse aller Schulformen) und den 191 sie unterrichtenden Lehrkräften Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen ausgemacht (vgl. ebd., S. 350). Ein zentrales Ergebnis war, dass die Störempfindlichkeit von SchülerInnen in einer Großzahl der vorgelegten Beispielsituationen deutlich unter jener der Lehrkräfte zurückblieb (vgl. ebd., S. 365). Allein diese empirische Erkenntnis verbietet es, Unterrichtsstörungen als absoluten oder endgültig definierbaren Begriff zu verstehen.

Diese Einschränkung sollte trotz der vorgelegten Arbeitsdefinition für die Untersuchung pädagogischer Beziehungsqualität nie aus dem Blick geraten.

2.3 Klassifikationsansätze

Wenngleich Unterrichtsstörungen immer kontextabhängige Einzelfälle bleiben (vgl. SEITZ 2004, S. 6), lohnt es dennoch, für die Vielfalt der Störungen eine Klassifikation vorzunehmen. Dadurch können sie besser überblickt und in weiteren Kontexten – wie dem dieser Arbeit zugrundeliegenden – analysiert werden (vgl. ebd., S. 7). Gleichzeitig stellt sich aber die Frage nach einer sinnvollen Klassifikationsmethode. Da Störungen multikausal sind (vgl. KELLER 2014, S. 33), muss auch ein Ansatz, der die beobachtbaren Störungen nach ihren Ursachen gruppiert, offensichtlich scheitern (vgl. SEITZ 2004, S. 8). So ist es zum Beispiel kaum möglich oder sinnvoll, der Störungsbeschreibung „unaufgefordertes Reinrufen“ begründet die „passende“ Ursache zuzuordnen.

NOLTING (2017, S. 13) legt mit der Unterscheidung von aktiven und passiven Unterrichtsstörungen eine zwar sehr grobe, aber durchaus hilfreiche Einteilung vor. Aktive Unterrichtsstörungen äußern sich in einer Handlung, während passive Unterrichtsstörungen eher eine Unterlassung oder Nichthandlung darstellen. Aus Sicht der Lehrkraft bestehen erstere „in einem Übermaß an unerwünschten Aktivitäten“ (ebd.), während letztere im Umkehrschluss einen „Mangel an erwünschten Aktivitäten“ (ebd.) darstellen. Aktive Störungen entsprechen dabei am ehesten dem alltäglichen Begriffsverständnis einer Unterrichtsstörung (vgl. ebd.). Als „Klassiker“ seien hier nur das Dazwischenrufen oder Unterhalten mit MitschülerInnen genannt – selbstverständlich geachtet ihrer unterrichtlichen Kontexte. Beispiele für passive Störungen sind hingegen Versäumnisse wie fehlende Hausaufgaben oder eine mangelnde Mitarbeit (vgl. ebd.). Es ist eine vollständige Überschneidung beider Kategorien möglich, wenn zum Beispiel die Verweigerung eines Arbeitsauftrages mit dem Umstoßen eines Stuhls einhergeht, um nur ein plastisches Beispiel zu nennen. Gestörte SchülerIn-SchülerIn-Interaktionen, von Antipathien bis hin zum Mobbing, sind

keine Unterrichtsstörungen im engeren Sinne, können sich aber dennoch störend auf den Unterricht auswirken (vgl. ebd.). Diese werden hier im Kontext ethisch begründeter LehrerIn-SchülerIn-Beziehungen außen vor gelassen. Für eine erste Einordnung und um sich von der Illusion zu lösen, dass Störungen des Unterrichts immer mit einer Aktion der SchülerInnen verbunden wären, ist die Unterscheidung von aktiven und passiven Unterrichtsstörungen hilfreich. Eine detaillierte Klassifikation ist jedoch anzustreben und wird in der Literatur zum Thema auch vorgenommen. Diese wird nachfolgend diskutiert.

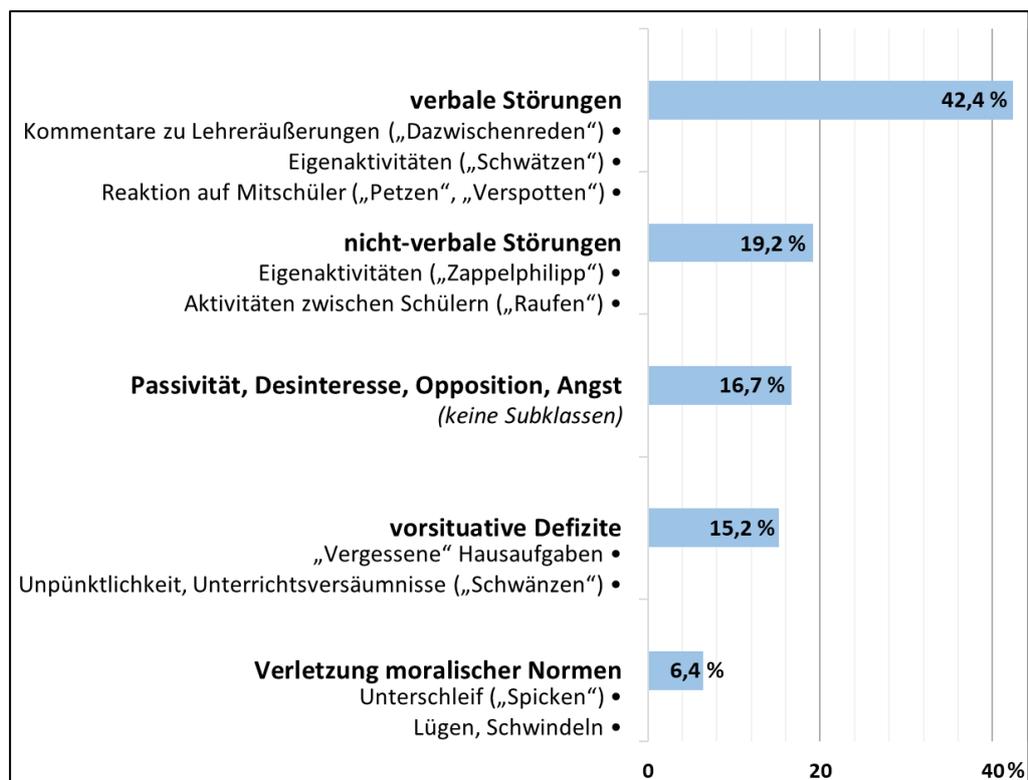


Abb. 3: Interaktionstheoretische Klassifikation von Unterrichtsstörungen und deren relative Häufigkeit an Hauptschulen (n = 1.133)

(Formulierung geringfügig angepasst sowie graphisch verändert und um ein Diagramm ergänzt nach SEITZ 1991, S. 20.)

SEITZ (2004, S. 8) betont, dass Störungen des Unterrichts stets eine interaktive Komponente besitzen und begründet seine Klassifikation (vgl. Abb. 3) entsprechend interaktionstheoretisch. Demnach liegt bei einer Unterrichtsstörung einer der folgenden Interaktionstypen vor: „Lehrer-Schüler, [...] Schüler-Schüler, Reaktionen auf Mitschüler, Einzelaktivitäten“ (SEITZ 1991, S. 20). Der Autor

führt als weitere Kriterien der Klassifikation die Unterscheidung zwischen exzessiven und defizitären⁷, verbalen und nonverbalen Störungen sowie solchen, die hauptsächlich durch eine Verletzung ethischer Normen geprägt sind, an (vgl. ebd.). Er ermittelt so die in Abbildung 3 gelisteten Kategorien und Unterkategorien von Unterrichtsstörungen, welchen 1.133 Beschreibungen problematischer Situationen von 233 Lehrkräften an Hauptschulen inhaltsanalytisch zugeordnet wurden (vgl. ebd., S. 15, 19).

Verbale Störungen kamen mit einem Anteil von über 42 % aller Fälle mit Abstand am häufigsten vor. Eine weitere zentrale Erkenntnis der empirischen Untersuchung war, dass aktive Störungen mit einem Anteil von ca. 75 % entschieden häufiger vorkommen als passive (vgl. ebd., S. 20). Darüber hinaus zeichnete sich ab, dass erstere in niedrigeren Jahrgangsstufen (5. und 6. Klasse), letztere hingegen in der 7. bis 9. Klasse relativ häufiger auftreten (vgl. SEITZ 2004, S. 10). Diese Tendenz legt eine deutliche Dominanz aktiver Störungen auch in der Grundschule nahe, die es im Rahmen dieser Arbeit zu verifizieren gilt.

Nachfolgend werden zunächst drei weitere einschlägige Klassifikationsansätze dargestellt (vgl. Tab. 1). Beim Überblicken der Kategorisierungen aller genannten vier Autoren bzw. Autorenkollektive können einige Gemeinsamkeiten und Abweichungen ausgemacht werden. In Auseinandersetzung mit diesen wird nun eine für das Forschungsvorhaben geeignete Klassifikation begründet.

Jede der Klassifikationen führt eine sinngemäße Kategorie oder Teilkategorie „akustisches Stören“ bzw. „verbales Stören“ an. Wie bereits gezeigt wurde, ist dies eine offenbar quantitativ bedeutende Kategorie, die in jedem Fall auch für den empirischen Teil dieser Arbeit aufzunehmen ist. Jedoch wird hier der Begriff *akustische Störung* verwendet, der somit verbale Störungen einschließt.

⁷ Die Verwendung des Begriffspaares *exzessiv vs. defizitär* bei SEITZ (1991, S. 20) entspricht jener von *aktiv vs. passiv* bei NOLTING (2017, S. 13).

Tab. 1: Drei einschlägige Klassifikationen von Unterrichtsstörungen

(Wörtliche Übernahme der Kategorien und Beispiele nach den genannten Autoren. Eigene Formatierung; teilweise Veränderung der Reihenfolge.)

Autoren	Kategorien (Beispiele der Autoren darunter)
<p>FARTACEK, EDER & MAYR (1987, S. 14)</p>	<p>1) Verbales Störverhalten Schwätzen; vorlautes Verhalten; Blödeln</p> <p>2) Motorische Unruhe Bewegungsunruhe, Herumkramen, Zappeligkeit</p> <p>3) Mangelnder Lerneifer geistige Abwesenheit; Desinteresse; ungenügende Mitarbeit</p> <p>4) Aggressives Verhalten Wutanfälle; Raufen; Zerstörungslust</p>
<p>KELLER (2014, S. 25–27)</p>	<p>1) Akustische Störungen Schwätzen mit dem Banknachbarn; Zwischenrufe; Summen, Singen; Schreien, Grölen; Handy; Uhrenalarm</p> <p>2) Motorische Störungen Schaukeln, Zappeln, mit Arbeitsmitteln spielen; mit dem Stuhl kippen; Herumlaufen</p> <p>3) Aggressionen Mitschüler verbal provozieren; Mitschüler körperlich angreifen; fremde Sachen wegnehmen; Sachen beschädigen, zerstören; Wutausbruch; Lehrer verbal angreifen; Lehrer körperlich angreifen</p> <p>4) Geistige Abwesenheit stofffremde Arbeiten erledigen; zum Fenster hinaus- schauen; Tagträumen, Schlafen</p> <p>5) Verweigerung fehlende Unterrichtsmaterialien; unerledigte Arbeits- aufträge; fehlende Hausaufgaben; Arbeitsverweige- rung; Zuspätkommen</p> <p>6) Verstöße gegen die Hausordnung Essen; Trinken; Beschmutzen</p>
<p>WINKEL (2011, S. 96)</p>	<p>1) Disziplinstörungen</p> <p>2) Provokationen und Aggressionen</p> <p>3) Akustische oder visuelle Dauerstörungen sowie allgemeine Unruhe bzw. Konzentrationsstörungen</p> <p>4) Störungen aus dem Außenbereich des Unterrichts</p> <p>5) Lernverweigerung und Passivität</p> <p>6) Desmotivationen</p> <p>7) Neurotisch bedingte Störungen</p>

Auch motorische oder visuelle Störungen finden sich zumindest in allen drei Klassifikationen der Autoren in Tabelle 1. Der Unterschied der beiden Begriffe hängt jedoch in der Regel nur von der Perspektive auf die Störung ab. Eine motorische Störung eines „verursachenden“ Schülers oder einer Schülerin ist zu meist eine visuelle Störung für Beobachtende. Die entsprechende Kategorie kann demnach auch problemlos als *motorisch-visuelle Störung* bezeichnet werden, um beiden Blickwinkeln gerecht zu werden. Bei SEITZ (1991, S. 20) fällt dieser Störungstyp unter die nicht-verbale Störungen (vgl. Abb. 3). Diese Kategorie ist jedoch allgemein problematisch, da sie nicht eindeutig gegenüber seinen drei weiteren Klassen, sondern nur als Gegenpart zu verbalen Störungen abgegrenzt ist. Auch Passivität oder Abgucken äußern sich beispielsweise in der Regel nonverbal.

Alle vier Klassifikationen weisen eine oder mehrere Kategorien auf, die sich sinngemäß als „Passivität der SchülerInnen“ beschreiben lässt. Während WINKEL (2011, S. 96) und SEITZ (1991, S. 20) eine solche Passivität zusammen mit verweigerndem Verhalten in eine Kategorie fassen, trennt KELLER (2014, S. 26) zwischen „geistige(r) Abwesenheit“ und „Verweigerung“. Bei FARTACEK, EDER & MAYR (1987, S. 14) taucht hingegen nur „mangelnder Lerneifer“, jedoch keine explizite Verweigerungskategorie auf. Für die vorliegende Untersuchung wird zwischen passivem Verhalten, welches nicht in erster Linie vorsätzlich ist, und Verweigerungen unterschieden. Dahinter steht die Überlegung, dass es für eine ethisch begründete oder unbegründete Reaktion der Lehrkraft auf die jeweilige Störung durchaus einen Unterschied machen kann, ob ein SchülerInnenverhalten auf geistige Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit („unabsichtliche Passivität“) oder eine stärker bewusste Verweigerung zurückzuführen ist. Demnach wird in diesem Punkt am ehesten KELLERS (2014, S. 25–27) Kategorisierung gefolgt. Für jede der oben genannten Formen „unabsichtlicher Passivität“ jedoch eine eigene Kategorie aufzustellen – wie z. B. die Kategorie „Desmotivationen“ bei WINKEL (2011, S. 96) – würde weitere Probleme der Abgrenzung untereinander hervorrufen und die Zahl der Kategorien zu groß und damit unübersichtlich werden lassen.

Außer SEITZ (1991, S. 20) führen alle Autoren eine Kategorie oder Unterkategorie „aggressives Verhalten“. Wenngleich sich Aggressionen der SchülerInnen oft mit akustischen oder motorisch-visuellen Störungen überschneiden mögen, ist es sinnvoll eine solche Kategorie aufgrund der besonderen Aussagekraft für das LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis aufzunehmen. Auch KELLERS (2014, S. 27) Vorschlag, „Verstöße gegen die Hausordnung“ als eigene Kategorie aufzuführen wird gefolgt, da hier regelverstoßendes, aber nicht zwingend den Unterricht behinderndes Verhalten (vgl. Kap. 2.2) zu erwarten ist. Aus dieser Sicht ist die Aufnahme der Kategorie daher besonders aufschlussreich.

Tab. 2: Eigene Störungsklassifikation

(Eigene Integration der Klassifikationsvorschläge nach FARTACEK et al. 1987, S. 14; KELLER 2014, S. 25–27; SEITZ 1991, S. 20; WINKEL 2011, S. 96.)

Kategorien (Beispiele darunter)
<p>1) akustische Störung Reinrufen; mit NachbarIn reden; Singen, Summen; Klopfen, Rascheln</p>
<p>2) motorische/visuelle Störung vom Platz aufstehen; mit Arbeitsmaterial/Spielzeug spielen; Kippeln</p>
<p>3) geistige Abwesenheit/Desinteresse/Unaufmerksamkeit Träumen, aus dem Fenster schauen; Schlafen</p>
<p>4) Verweigerung/Versäumnis Zuspätkommen; Mitarbeit verweigern; Hausaufgaben nicht erledigen; Material nicht mitbringen</p>
<p>5) Aggression Andere verbal oder körperlich angreifen/provozieren; fremdes Eigentum beschädigen; Wutausbruch</p>
<p>6) Verstoß gegen die Hausordnung Schuleigentum beschmutzen/zerstören; Essen/Trinken im Unterricht</p>
<p>7) externe Störung räumlich äußere Einwirkungen: Lärm (Baulärm, Straßenlärm, Lärm anderer Klassen); visuelle Reize (Wetterereignisse, sonstiges Ungewöhnliches); ungeplante Besuche (von anderen Lehrkräften, SchülerInnen, Eltern); technische Probleme (am CD-Player, Projektor, Smartboard); Insekten im Klassenzimmer (Wespen, Spinnen)</p>
<p>8) Sonstiges <i>Restklasse zur Aufnahme anders nicht eindeutig klassifizierbarer Störungen</i></p>

Irritierend ist, dass nur WINKEL (2011, S. 96) eine Kategorie „Störungen aus dem Außenbereich des Unterrichts“ aufführt. Im Umkehrschluss suggerieren alle

anderen Klassifikationen, dass Störungen entweder immer durch SchülerInnen verursacht würden oder aber externe Einflüsse nicht störend wären. Beides muss entschieden abgelehnt werden, weshalb die Kategorie „externe Störung“ aufgenommen wird. Die präsentierten Klassifikationsansätze sehen kein störendes LehrerInnenverhalten vor, obwohl dies – zumindest nach funktionaler Definition – durchaus konsequent wäre. In der vorliegenden Untersuchung wird aus Gründen der besseren Abgrenzbarkeit der Kategorien untereinander ebenfalls keine eigene Kategorie „Störung der Lehrkraft“ aufgenommen. Dennoch wird eine Beteiligung der Lehrkraft an Unterrichtsstörungen außerhalb dieser Kategorisierung erfasst, um der Problematik einer schülerzentrierten Sicht auf Störungen zu begegnen (vgl. Kap. 5.2.1).

Wenngleich eine Klassifikation immer den Anspruch erheben sollte, möglichst disjunkte Klassen zu erzeugen, wird auch die eigene Einteilung (vgl. Tab. 2) diesem Anspruch nicht gerecht werden können. Deshalb ausschließlich auf eine nur zwei- oder dreiklassige Einteilung von Störungen zu setzen (z. B. aktiv – passiv – aktiv/passiv oder verbal – nonverbal – andere), würde mit einem nicht hinnehmbaren Informationsverlust einhergehen. Um dem Problem zumindest teilweise entgegenzutreten, wurde eine achte Klasse „Sonstiges“ hinzugenommen, in die jene Störungen aufgenommen werden können, die sich anders nicht sinnvoll zuordnen lassen.

2.4 Häufigkeit des Vorkommens

Wenngleich SEITZ (1991, S. 20) zu den Kategorien seines Klassifikationsvorschla- ges von Unterrichtsstörungen auch deren prozentuales Vorkommen an Haupt- schulen nennen kann (vgl. Abb. 3), ist damit noch keine Aussage über die allgemeine Häufigkeit des Auftretens von Unterrichtsstörungen getroffen. Als Bezugspunkt für diese Arbeit ist es jedoch wichtig zu bestimmen, welchen zeit- lichen Anteil Störungssituationen gegenüber ungestörten Unterrichtsphasen ausmachen. Um die Frage der Qualität von LehrerInnen-SchülerInnen-Bezie- hungen in Störungssituationen nicht nur darstellen, sondern auch gewichten zu

können, muss hinterfragt werden, inwiefern es sich bei Störungen – welche Definition oder Klassifikation auch zugrunde gelegt wird – um einen festen Bestandteil jeder Unterrichtsstunde oder um vereinzelte Ausnahmesituationen handelt. Hier sind auf Beobachtungen basierende Erkenntnisse subjektiven Einschätzungen der Lehrkräfte eindeutig vorzuziehen.

Einen ersten Anhaltspunkt liefert TAUSCH (1958), die in ihrer Untersuchung 44 westdeutscher Schulklassen (davon 19 ½ in Klasse 1–4) bereits Mitte des letzten Jahrhunderts feststellt, dass Unterrichtsstörungen durchschnittlich alle 2,6 Minuten stattfinden (vgl. ebd., S. 658–660). Dazu wurden sämtliche Situationen protokolliert, „die dem Lehrer [...] zu besonderer erzieherischer Tätigkeit Veranlassung gaben“ (ebd., S. 658) und somit als Unterrichtsstörungen interpretiert werden können, wenngleich diese Sichtweise keine externen Einflüsse aufnimmt und die Definition sehr vage ist. Besonders interessant ist, dass solche Vorfälle in der Unterstufe (Alter: 6–10 Jahre) im Schnitt sogar alle 1,7 Minuten auftraten, wohingegen sich Lehrkräfte in der Oberstufe (Alter: 10–15 Jahre) nur noch alle 3,4 Minuten mit abweichendem Verhalten konfrontiert sahen (vgl. ebd., S. 660–661). Während dies auf eine mit dem Alter der SchülerInnen abnehmende Störungsdichte hindeutet, hatte weder das Geschlecht der Lehrkräfte noch das der Kinder (in gemischten, Mädchen- oder Jungensklassen) einen Einfluss auf die Störungshäufigkeit (vgl. ebd., S. 660).

Auch KRAUSE (2004) erhält in seiner Untersuchung von 46 videographierten und nach Beobachtungskriterien ausgewerteten Unterrichtsstunden von insgesamt zwölf Lehrkräften an Gymnasien und Gesamtschulen (vgl. ebd., S. 142) ähnliche Ergebnisse in Bezug auf die Störungsfrequenz. Er identifiziert „*divergierende Zielstellungen*“ (ebd., S. 141, Hervorh. i. Orig.) zwischen Lehrkraft und SchülerInnen (z. B. das Lehren seitens der Lehrkraft und mit dem oder der NachbarInnen sprechen auf Seite der SchülerInnen), „*fehlende Schülerkompetenzen*“ (ebd., S. 142, Hervorh. i. Orig.), „*konfligierende Zielstellungen*“ (ebd., Hervorh. i. Orig.) der Lehrkraft (z. B. zwischen fachlich-inhaltlichen und pädagogischen Zielen)

und „Fremdeinflüsse“ (ebd., Hervorh. i. Orig.) als mögliche Hindernisse.⁸ Der Autor zählt so durchschnittlich über 20 Störungen je Unterrichtsstunde, die demnach im Schnitt etwa alle zwei Minuten auftreten (vgl. ebd., S. 143).

Aufgrund dieser empirischen Erkenntnisse lassen sich Unterrichtsstörungen verlässlich als ständiger Bestandteil von Unterricht ausmachen. Auch LehrerInnen und SchülerInnen dürften diesen Eindruck subjektiv bestätigen. Trotz unter 20 untersuchten Grundschulklassen und der ungenauen Störungsdefinition, legen TAUSCHS (1958, S. 660–661) Ergebnisse eindeutig nahe, dass Unterrichtsstörungen in der Grundschule häufiger vorkommen als an weiterführenden Schulen. Die Relevanz des Themas wird dadurch auch quantitativ untermauert. Die schweizerische *SUGUS-Studie* (vgl. ECKSTEIN, LUGER, GROB & REUSSER 2016) ermittelt mit 17–21 Störungen pro Schultag hingegen eine deutlich geringere Störungsdichte (vgl. ebd., S. 4). Mögliche Gründe für diese Abweichung werden in Kapitel 2.8 im Rahmen der Vorstellung der Studie diskutiert.

2.5 Ursachen

Sich den multikausalen Ursachen von Unterrichtsstörungen zu widmen ist kein leichtes Unterfangen, insbesondere wenn allzu starke Verallgemeinerungen vermieden werden sollen (vgl. NOLTING 2017, S. 17) – soweit das in Bezug auf den „Einzelfall Unterrichtsstörung“ überhaupt möglich ist (vgl. SEITZ 2004, S. 6). Es bedarf folglich einer interdisziplinären Herangehensweise, die zudem die Perspektive von LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen berücksichtigt und aufeinander bezieht (letztere bieten ECKSTEIN et al. 2016; GROBE SIESTRUP 2010; LOHMANN 2015, S. 15–23). Im Folgenden werden aber allgemeinere Überlegungen zu Ursachen von Unterrichtsstörungen zusammenfassend skizziert.

⁸ KRAUSES (2004, S. 141–142) Belastungskonstellationen können im weiteren Sinne auch als Klassifikation von Unterrichtsstörungen verstanden werden. Fehlende Kompetenzen der SchülerInnen als Unterrichtsstörungen aufzunehmen, statt sie als didaktisches Problem zu betrachten, entspricht jedoch nicht dem Verständnis und Definitionsvorschlag dieser Arbeit.

Damit wird nicht die Absicht verfolgt, die Ursachenforschung annähernd umfassend darzustellen, sondern einen Bezugspunkt für die Konzeption von Störungsursachen durch GrundschullehrerInnen vorzulegen.

Die Zeitschrift *Der Spiegel* brachte 1988 einen Artikel mit der Überschrift „Gestört und seelisch tot“ (DER SPIEGEL 1988, S. 28), auf den dieser Lead folgt:

„Gewalt und Gefühlsarmut verändern das Klima an den Schulen[.] Mit Radau, Aggressivität und Clownerien machen Schüler den Unterricht zur Farce, gestört wird ohne System, Sinn und Verstand. Den Kindern des Fernseh-Zeitalters, klagen die Lehrer, fehle es an ‚innerer Disziplin‘. Pädagogen sprechen von einer ‚epochalen Wende in der Schulgeschichte‘.“

DER SPIEGEL 1988, S. 28

An Dramatik und einer Fülle „schockierender“ Beispiele kaum zu überbieten, schildert der Artikel die Notlage an den Schulen und nennt unter anderem den „Verfall herkömmlicher sozialer Strukturen, de(n) Verlust fester Wertvorstellungen, Konsumrausch statt Selbstentfaltung“ (ebd. S. 31) als Ursachen. Gründe für Unterrichtsstörungen werden hier in einem allgemeinen kulturellen Verfall – wie er in Bezug auf die Jugend schon um etwa 1.000 v. Chr. bei den Babyloniern beklagt wurde (vgl. KELLER 2014, S. 9) – oder medialen Wandel gesucht. Diese Haltung wirkt eher defätistisch als daran interessiert, Ursachen für Störungen des Unterrichts verstehen zu wollen. Gerade für den praktischen Umgang mit Störungen ist sie daher wenig hilfreich. Deutlich konstruktiver ist es, den Blick auf Schule als System, auf die SchülerInnen selbst und auf das LehrerInnenhandeln als drei mögliche Ursachenbereiche zu richten (vgl. NOLTING 2017, S. 17–22). Diese werden deshalb nachfolgend dargestellt.

In der institutionellen Anlage von Schule und schulischem Unterricht Gründe für Unterrichtsstörungen zu suchen, darf weder als pauschale Entschuldigung passieren noch gänzlich abgetan werden (vgl. ebd., S. 17–18). WINKEL (2011, S. 152) mahnt: „Jede Störung will uns etwas sagen“, und versteht Störungen immer auch als implizite Mitteilungen der SchülerInnen (vgl. ebd., S. 152–154;

Abb. 1). Die gleiche Argumentation findet sich bei BRÜNDEL & SIMON (2013, S. 40). Gerade aus dieser Blickrichtung ist es nur natürlich, dass Kinder sich mitteilen, wenn die Zwänge des Schulunterrichts ihren eigenen Bedürfnissen und Erwartungen zuwiderlaufen. Es seien hier mit der zeitlich vorgegebenen Taktung von Unterricht, dem häufigen Zwang zu sitzen und sich in das Lernen in einer Gruppe einzufügen nur wenige Beispiele genannt. Dass dieses Bedürfnis, sich mitzuteilen oder sich einem schulischen Zwang nicht zu unterwerfen, dann als störend empfunden werden kann, liegt zwar auf der Hand, ist in diesem Fall aber im schulischen System selbst begründet (vgl. NOLTING 2017, S. 17). TEXTOR (2015, S. 9) sieht störungsfreien Unterricht daher kritisch, denn er „würde bedeuten, dass die Schülerinnen und Schüler sich von den Erwartungen ihrer Lehrkraft nicht distanzieren [...] und dass sie eigene Bedürfnisse, die mit diesen inkompatibel sind, grundsätzlich unterordnen“ (ebd.). Dies steht im Widerspruch zu einer demokratischen Erziehung und zeigt auf, dass Störungen zu einem gewissen Grad unvermeidbar sind. Das deckt sich auch mit den bereits ausgeführten empirischen Erkenntnissen zur Störungshäufigkeit (vgl. Kap. 2.4).

Da die institutionellen Bedingungen von Schule (zumindest auf nationaler Ebene) sehr vergleichbar sind, sich die Störungsfrequenz aber nicht nur innerhalb einer Schule, sondern selbst innerhalb derselben Klasse von Stunde zu Stunde oft stark unterscheidet, kann die institutionelle Begründung nur unzulänglich sein (vgl. NOLTING 2017, S. 17–18). Es ist daher naheliegend und sicher nie gänzlich unbegründet, Ursachen für das Stören in der Person der einzelnen SchülerInnen zu suchen. Insbesondere der Begriff der Verhaltensstörung als unter anderem „organogen [...] bedingt“ (MYSCHKER & STEIN 2014, S. 51) spiegelt dieses Verständnis wider und sucht die Ursache primär beim Kind. Gerade bei entwicklungspsychologischen Problemen, traumatischen Erlebnissen oder neurobiologisch bedingten Störungen (Stichwort: ADHS), die in den Unterricht hineinwirken (vgl. KELLER 2014, S. 33–35), ist dieser Ansatz völlig nachvollziehbar. Es wird auch niemand bestreiten, dass es in der Praxis einerseits als ständig und andererseits als so gut wie nie störend empfundene SchülerInnen gibt (vgl. NOLTING 2017, S. 18). Problematisch ist jedoch, wenn allein diese Sichtweise dominiert und der Blick nicht auf andere Kontextfaktoren wie Unterrichtsfach

und -form sowie die Beziehung der Kinder zu MitschülerInnen gerichtet wird (vgl. ebd., S. 18–19). Es sollte demnach generell der Versuchung widerstanden werden, Störungen nur in *Störenden* begründet zu sehen (vgl. ebd., S. 18).

Entschuldigt man Störungen des Unterrichts also weder durch allgemeine Zwänge der Schule noch durch eine „bequeme“ Zuschreibung zu Störenden, muss konsequenterweise auch nach Ursachen gefragt werden, die im Handeln der Lehrkräfte zu sehen sind (vgl. ebd., S. 20). Dies ist umso mehr zu bekräftigen, da HELMKE & RENKL (1993) in einer Längsschnittstudie in 52 bayerischen Grundschulklassen (vgl. ebd., S. 191) herausfinden, dass unaufmerksames Verhalten im Unterricht weder signifikant mit den kognitiven Voraussetzungen der SchülerInnen, der Klassengröße oder der Geschlechterverteilung, wohl aber signifikant und hochgradig (Korrelationskoeffizienten zwischen 0,42 und 0,67 in den Klassen 2–4) mit dem Klassenmanagement der jeweiligen LehrerInnen zusammenhängt (vgl. ebd., S. 196–197).⁹ Da alle beobachteten Schulklassen einen LehrerInnenwechsel bei sonst gleichen Kontextbedingungen im Übergang von der zweiten zur dritten Klasse erfuhren (vgl. ebd., S. 191) und sich dabei das Aufmerksamkeitsniveau deutlich stärker veränderte als im Übergang von der dritten zur vierten Klasse (ohne LehrerInnenwechsel), schließen die Autoren zu Recht darauf, dass auf der Makroebene betrachtet die Klassenführung kausal das Aufmerksamkeitsniveau der SchülerInnen bestimmt und nicht anders herum (vgl. ebd., S. 198–199). Ziel der auf das Handeln der Lehrkräfte konzentrierten Ursachenforschung darf jedoch nicht sein, diese *allein* für Störungen in die Verantwortung zu nehmen (vgl. NOLTING 2017, S. 20). Vielmehr eröffnet sich dadurch ein wertvoller Handlungsspielraum für die Prävention von Unterrichtsstörungen (vgl. ebd., S. 20–21), wie das nachfolgende Kapitel beleuchten wird.

⁹ Lediglich der Anteil an SchülerInnen mit Deutsch als Zweitsprache hängt als Kontextfaktor ebenfalls mit dem Aufmerksamkeitsniveau im Unterricht zusammen. Dieser Zusammenhang wird jedoch von der zweiten bis zur vierten Klasse stetig geringer und weniger signifikant (vgl. HELMKE & RENKL 1993, S. 196–197).

2.6 Ausgewählte Präventionskonzepte

Wie aus den vorherigen Erläuterungen zu den drei groben Ursachenfeldern von Unterrichtsstörungen hervorgeht, lassen sich insbesondere mit Blick auf den Handlungsspielraum der Lehrkraft Strategien zur Prävention von Unterrichtsstörungen ableiten. Es existieren aber auch einige Programme zur Förderung der Sozialkompetenz von SchülerInnen (vgl. GROßE SIESTRUP 2010, S. 61–62), die sich gewiss förderlich auf die Häufigkeit und das Ausmaß von Störungen im Unterricht auswirken.¹⁰ Mit Blick auf das Forschungsvorhaben wird nachfolgend aus dem Spektrum verbreiteter Präventionsmöglichkeiten für Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 52–60) zunächst nur das Klassenmanagement vorgestellt, da es deren individuellen Handlungsspielraum im Unterricht am deutlichsten betont. Der Nutzen einer detaillierten Darstellung des Konzepts, einschließlich seines Entstehungskontexts, überwiegt gegenüber einer oberflächlichen Abhandlung weiterer Präventionsmaßnahmen. Einer ohnmächtigen Haltung von LehrerInnen gegenüber Unterrichtsstörungen wird dadurch eine klare Absage erteilt. Im Anschluss wird ergänzend die „Trainingsraum-Methode“ nach BRÜNDEL & SIMON (2013) als praxisnahes Beispiel für ein Präventionskonzept in gemeinsamer Verantwortung von LehrerInnen *und* SchülerInnen umrissen.

2.6.1 Klassenmanagement nach Kounin

In seinem vielbeachteten Werk fasst KOUNIN (1976) Ergebnisse unterschiedlicher Untersuchungen zum sogenannten „Wellen-Effekt“ (ebd., S. 11) zusammen. Dabei handelt es sich um Reaktionen von Lernenden auf die Zurechtweisung von MitschülerInnen innerhalb einer Gruppe durch die Gruppenleitung bzw. pädagogische Fachkraft. Vom Wellen-Effekt sind also jene betroffen, an die sich die Störungsreaktion der Lehrkraft zwar nicht richtet, die dadurch innerhalb der Gruppe aber trotzdem beeinflusst werden (vgl. ebd.).

¹⁰ Dazu gehören u. a. folgende Programme nach GROßE SIESTRUP (2010, S. 61–62), auf die hier dem Fokus der Untersuchung geschuldet nur verwiesen wird: „FAUSTLOS“ für Kindergärten und Grundschulen (CIERPKA 2009) und die Sekundarstufe (SCHICK & CIERPKA 2009); „Gewaltfreier Umgang mit Konflikten“ für die Grundschule (WALKER 2011) und Sekundarstufe I (WALKER 2013); „Konstruktive Konfliktkultur“ für die 5. und 6. Klasse (KALETSCHEK 2003); „Training mit Jugendlichen“ (PETERMANN & PETERMANN 2017).

Warum das Konzept dennoch nicht als Instrument der Akutreaktion (vgl. Kap. 2.7) einzustufen ist, wird im Folgenden geklärt.

Die Idee des Wellen-Effekts wurde aus der Reflexion über einen Zwischenfall geboren, den der Autor in seinem eigenen College-Seminar erlebte. Dort maßregelte er einen Studenten verärgert, der Zeitung las, statt der Veranstaltung zu folgen. In Reaktion darauf stellte nicht nur der ermahnte Student das Zeitunglesen ein, sondern auch seine KommilitonInnen signalisierten schlagartig mehr Aufmerksamkeit und unterließen Störungen wie Seitengespräche (vgl. ebd., S. 17). Inspiriert von dem möglichen Potenzial eines solchen Gruppen- bzw. Klassenmanagements, das durch den Einsatz bestimmter Störungsreaktionen über Wellen-Effekte zu einer breiteren Disziplinierung führt, folgten unterschiedlich angelegte Befragungen und Beobachtungsexperimente in US-amerikanischen Bildungseinrichtungen (vgl. ebd., S. 18–64). Letztendlich ließen sich daraus jedoch keine ausreichend klaren Ergebnisse zum Zusammenhang der Form einer Störungsreaktion und dem Maß der daraus resultierenden Disziplinierung der jeweiligen Gesamtklasse ableiten (vgl. ebd., S. 72). Dies veranlasste das Forschungsteam dazu, als Erhebungsinstrument Videoaufnahmen von Unterrichtsstunden anzufertigen, die weniger subjektiven Einflüssen durch interpretierende Protokolle der BeobachterInnen unterlagen und simultane Geschehnisse im Unterricht realitätsnah zu erfassen vermochten (vgl. ebd., S. 72–74). Während sie in einer ersten Videostudie abermals nicht den vermuteten Zusammenhang nachweisen konnten (vgl. ebd., S. 82), gingen sie in einer zweiten videobasierten Studie in 49 ersten und zweiten Grundschulklassen (vgl. ebd., S. 86) dazu über, statt nur Reaktionen in Form von Momentaufnahmen auszuwerten, ganze Intervalle wiederholt zu betrachten (vgl. ebd., S. 90). Die Betrachtung dessen, was bereits *vor* einer bestimmten Störung des Unterrichts geschah und wie die Lehrkraft damit umging, führte endgültig zu wertvollen Erkenntnissen hinsichtlich der Möglichkeiten einer *präventiven* Unterbindung von Störungen (vgl. ebd., S. 148). KOUNIN gelang so zu den in Tabelle 3 erläuterten „Techniken der Klassenführung“ (ebd.). Seit seiner Pionierarbeit etablierte sich das Klassenmanagement auch in weiteren Untersuchungen an Grundschulen (vgl. HAMRE, PIANTA, MASHBURN & DOWNER 2007; HELMKE & RENKL 1993; HELMKE

& WEINERT 1997) als eine wesentliche Variable zur Erklärung des Lernerfolgs von Kindern im Unterricht.

Tab. 3: Erläuterung der Klassenmanagementtechniken nach Kounin

(Namen der Techniken wörtlich übernommen; Erläuterungen inhaltlich wiedergegeben und um eigene Beispiele ergänzt nach KOUNIN 1976.)

Technik	Erläuterung
<p>Allgegenwärtigkeit und Überlappung (S. 89–97)</p>	<p>Die Lehrkraft vermittelt den SchülerInnen (verbal oder nonverbal), dass sie potenziell störendes Verhalten der SchülerInnen überblickt und somit <i>allgegenwärtig</i> ist. Sie tut dies a) <i>gegenüber den tatsächlich Störenden</i> (statt jenen, die sich haben mitreißen lassen) und b) <i>rechtzeitig</i>, bevor sich das Fehlverhalten verstärkt oder in der Klasse verbreitet hat. Kommt es dabei während einer aktuellen Tätigkeit der Lehrkraft (z. B. einem Kind Hilfestellungen geben, ihm zuhören oder etwas in der Gruppe erklären) zu einer Störung, so wird dieser <i>überlappend</i> begegnet. Das heißt die Störung wird kurz und prägnant angesprochen und <i>gleichzeitig</i> verbleibt die Lehrkraft bei ihrer aktuellen Tätigkeit. Die Störung wird folglich weder ignoriert, noch unterbricht sie das aktuelle LehrerInnenhandeln länger.</p>
<p>Reibungslosigkeit und Schwung (S. 101–105)</p>	<p>Die Lehrkraft schafft <i>reibungslose</i> Übergänge zwischen den einzelnen Unterrichtsaktivitäten und vermeidet Behinderungen des Unterrichtsflusses (<i>Schwung</i>). Dies geschieht, indem sie u. a. <i>nicht inhaltlich unentschlossen oder sprunghaft agiert</i> (z. B. eine Arbeitsphase immer wieder für ergänzende Erklärungen im Plenum unterbrechen), <i>nicht langsam auf inhaltsfremde Reize eingeht</i> (z. B. während eines Klassengesprächs einen unaufgeräumten Arbeitsplatz bemängeln und zum Thema machen) und <i>keine Abläufe oder Gruppenaktivitäten fragmentiert</i> (z. B. jede Aufgabenbearbeitung einzeln vorzeigen lassen und dadurch Wartezeiten in Kauf nehmen).</p>
<p>Aufrechterhaltung des Gruppen-Fokus (S. 117–119)</p>	<p>Die Lehrkraft moderiert Aktivitäten und konkretere Fragen so, <i>dass sich die ganze Klasse angesprochen fühlt und jeder damit rechnen muss, dass er oder sie drangenommen werden könnte</i>. Zwei einfache Beispiele im Kontrast: <i>a) Breite Aktivierung:</i> „Wer kann mir sagen, wie ich diese Aufgabe rechnen kann?“ Der Blick der Lehrkraft schweift durch die Klasse. Nachdem mehrere Kinder sich nach und nach melden, nimmt sie Jonas dran. <i>b) Verlust des Gruppenfokus</i> (bei gleicher Situation im Plenum): „Jonas, wie kannst du diese Aufgabe rechnen?“</p>
<p>Programmierte Überdrussvermeidung (S. 131–136)</p>	<p>Die Lehrkraft vermittelt den SchülerInnen <i>ein Empfinden des Vorkommens bzw. Fortschritts und vermeidet überflüssige Wiederholungen</i>. An Nahtstellen zu nachfolgenden Aktivitäten <i>motiviert oder fordert sie heraus</i> (z. B.: „Das wird euch sicher Spaß machen!“; „Jetzt müsst ihr euch wirklich anstrengen. Ich weiß, ihr schafft das!“).</p>

Diese Ausführungen verdeutlichen, was trotz des themenbedingten Fokus auf ethische Aspekte von LehrerInnenreaktionen auf Unterrichtsstörungen in dieser Arbeit nie aus dem Blick geraten sollte: Die Lehrkraft ist einer Störung des Unterrichts nicht grundsätzlich und dauerhaft ausgeliefert, sondern kann durch die Reflexion von Störungssituationen am eigenen Klassenmanagement arbeiten, um so *zukünftigen* Störungen vorzubeugen. Stellt sich in der Auseinandersetzung mit realen LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen in dieser Arbeit (vgl. Anhang A) demnach häufiger die Frage: „Wie reagiert die Lehrkraft, wenn ...?“, so sollte immer mitgedacht werden: „Was hat die Lehrkraft vorher getan, damit nicht ...?“ (vgl. NOLTING 2017, S. 24).

Letztendlich ist aber auch ein optimales Klassenmanagement kein Allheilmittel gegen Unterrichtsstörungen, wie der Blick auf Störungsursachen (vgl. Kap. 2.5) bereits zeigen konnte. Für den empirischen Teil dieser Arbeit sind offensichtliche Verstöße der Lehrkräfte gegen ein effizientes Klassenmanagement vor allem in Form von funktionalen Störungen des Unterrichtsflusses relevant. Missachtungen der anderen Techniken können in einem weiten Sinne gleichermaßen als Störung gelten, entziehen sich jedoch in der Regel der eindeutigen Überprüfbarkeit anhand von Interaktionssequenzen, wie sie in der vorliegenden Arbeit untersucht werden.

2.6.2 Trainingsraum-Methode nach Bründel und Simon

Auch das Konzept des Trainingsraums nach BRÜNDEL & SIMON (2013) könnte als eine Form der Reaktion auf Unterrichtsstörungen verstanden werden, hat jedoch eindeutig eine präventive Absicht. Da die Methode bei konkreten Unterrichtsstörungen angewandt wird und der Interaktion zwischen Lehrkräften und SchülerInnen bedarf, ist sie für eine Ethik pädagogischer Beziehungen in Situationen gestörten Unterrichts von besonderer Relevanz.

Die Autorinnen verstehen Unterrichtsstörungen im Einklang mit WINKEL (2011, S.152–154) als „offene oder verdeckte Botschaften“ (BRÜNDEL & SIMON 2013, S. 40) der SchülerInnen und betrachten Störungen normativ. Ist die Lehrkraft

wirklich um ein Verstehen der Störungsimpention bemüht, so ihre Argumentation, müsste sie zusammen mit dem oder der Störenden seine oder ihre Absichten nachvollziehen bzw. ihr oder ihm Anreize zur Reflexion darüber geben und anschließend Möglichkeiten zur zukünftigen Vermeidung des Störverhaltens erarbeiten (vgl. ebd.). Aber jeglicher Versuch dies *im* Unterricht vorzunehmen, bedeutet offensichtlich zugleich eine umso massivere funktionale Störung des Unterrichts selbst (vgl. ebd.), die den Kriterien eines effizienten Klassenmanagements (vgl. Tab. 3) widerspricht. Genau hier setzt das Konzept des Trainingsraums an. Kommt es im Unterricht zu einer Störung, wird dem oder der betroffenen SchülerIn die Wahl gelassen, ob er oder sie das Fehlverhalten ab nun unterlässt oder die Gründe dafür, dass er bzw. sie es eben nicht kann oder will, mit einer dafür geschulten Fachkraft im Trainingsraum erörtert (vgl. BRÜNDEL & SIMON 2013, S. 42). Die Störung der betroffenen SchülerInnen wird demnach als implizite Äußerung eines Problems der Regeleinhaltung verstanden, das legitime, tieferliegende Gründe haben kann, die es aufzugreifen gilt.

1. »Was machst du?«
2. »Wie lautet die Regel, gegen die du verstoßen hast?«
3. »Wie entscheidest du dich?«
4. »Du weißt, bei der nächsten Störung gehst du in den Trainingsraum.«

Abb. 4: Frageschema bei auftretenden Störungen im Rahmen der Trainingsraum-Methode

(BRÜNDEL & SIMON 2013, S. 53)

Für die Unterrichtspraxis bei Störungen wird der sinngemäße Frageablauf in Abbildung 4 vorgeschlagen. Wichtig ist demnach, dass den Störenden durch die erste und gegebenenfalls zweite Frage bewusst werden kann, gegen welche Regel sie überhaupt verstoßen. Frage drei gibt die bereits angesprochene Wahlmöglichkeit über den Verbleib in der Klasse oder den Besuch des Trainingsraums. Entscheidet sich der oder die Betroffene im Klassenraum zu bleiben, wird mit der vierten Aussage auf die Konsequenzen bei wiederholtem Verstoß hingewiesen (vgl. ebd., S. 53). Wurde das Programm gerade erst eingeführt, sollten *alle* Fragen gestellt bzw. Aussagen getroffen werden, auch wenn bereits

die erste Frage die Störung unterbindet. So können auch die anderen an das Vorgehen erinnert werden, das ja selbst erst zu erlernen ist (vgl. ebd., S. 54). Die Autorinnen betonen: „Kein Schüler wird in den Trainingsraum *geschickt*, denn in jedem Fall hat er sich zuvor durch sein Verhalten mehr oder weniger bewusst selbst dazu entschieden“ (ebd., Hervorh. i. Orig.).

Kern der Arbeit im Trainingsraum ist, die SchülerInnen mit Hilfe der Trainingsraumlehrkraft zur Reflexion über ihr Verhalten anzuregen, ohne dabei Vorwürfe zu machen (vgl. ebd., S. 60). Für die Betroffenen geht es nicht nur darum, den Regelverstoß zu akzeptieren, sondern ihn auch in Beziehung zu eigenen Gefühlen setzen zu können (vgl. ebd.). Das Gespräch im Trainingsraum endet mit einem Plan, den die SchülerInnen unter Anleitung der Fachkraft selbst erstellen und in dem sie Ziele in Bezug auf eine zukünftige Verhaltensänderung aufstellen (vgl. ebd., S. 79). BRÜNDEL & SIMON (ebd., S. 92–106) widmen ein ganzes Kapitel der Argumentation, dass das Trainingsraum-Konzept auch im Grundschulalter gut anwendbar ist und entsprechende Chancen der Verhaltensänderung und des Erlernens von eigenverantwortlichem Handeln bestehen. Sie entwerfen dazu einen ikonischen Trainingsplan für Kinder, die noch nicht hinreichend schreiben können (vgl. ebd., S. 105).

Die Grundidee der Trainingsraum-Methode beinhaltet gewiss hilfreiche Elemente zur Störungsprävention in der Grundschule. Die Auslagerung einer Verhandlung über Regelverstöße aus dem Unterricht, welche schnell eine destruktive Dynamik von Rechtfertigung und Schuldzuweisung entwickeln kann und immer mit eingebüßter Lernzeit für die MitschülerInnen einhergeht, ist klar zu begrüßen. Gleiches gilt für den zu erwartenden Zuwachs in der Reflexionskompetenz der Störenden. Dennoch birgt das Konzept, gerade bei falsch interpretierter Umsetzung durch die Lehrkräfte und Schulen, auch einige Risiken (vgl. WINTER & GÖPPEL 2011, S. 47)¹¹. So sucht es Störungsursachen recht einseitig bei SchülerInnen und läuft stets Gefahr, als Auslagerungsinstrument missbraucht zu werden, dessen Ziel eben nicht eigenverantwortliches Handeln der

¹¹ Göppel argumentiert in diesem gegenüberstellenden Beitrag gegen, Winter für den Trainingsraum.

SchülerInnen, sondern die akute „Störungsbeseitigung“ bleibt. Kritisch ist auch zu sehen, inwiefern den Kindern in einer Störungssituation eine wirkliche Wahl gelassen oder ihnen diese nur zum Zwecke der Rechtfertigung aufgezwungen wird (vgl. ebd.). Erfolgt die Verständigung über Konfliktsituationen nur noch mittelbar über die Trainingsraumlehrkraft und entsprechende Laufzettel, statt zwischen den Konfliktparteien selbst, kann sich kaum ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und SchülerInnen gerade in schwierigen Situationen entwickeln. Ob, und wenn ja, wie entsprechende Konzepte in der Praxis umgesetzt werden, gilt es zu überprüfen.

2.7 Situative Reaktionen der Lehrkräfte

Das vorherige Kapitel hat dargelegt, dass es in vielerlei Hinsicht lohnend ist präventive Maßnahmen gegen Unterrichtsstörungen zu ergreifen. Strategien, die hingegen nur auf mögliche Reaktionen nach dem Schema „Wenn Störung X, dann Reaktion Y“ fokussieren, sind sehr kritisch zu betrachten, da sie Störungen als isolierte Probleme auffassen (vgl. SEITZ 2004, S. 6). Nach den bisherigen Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass dies eine viel zu starke Vereinfachung und Missachtung der Kontextfaktoren von Unterrichtsstörungen sowie der darin eventuell zum Ausdruck gebrachten Bedürfnisse der SchülerInnen darstellt. Schnell entsteht durch diese Missachtung der Eindruck, man müsse nur aus einem Katalog möglicher Reaktionen durch Ausprobieren jene ermitteln, die bei einer bestimmten Klasse besonders gute Wirkung zeigen. So führt SHORE (2013) eine „große Hausapotheke gegen Unterrichtsstörungen“ – laut eigenen Angaben als „**Nachschlagewerk**“ (ebd., S. 6, Hervorh. i. Orig.) hauptsächlich für GrundschullehrerInnen (vgl. ebd.). Dem Problem „In die Klasse rufen“ (ebd., S. 92) werden zum Beispiel 14 mögliche Reaktionen gegenübergestellt (vgl. ebd., S. 93–96). Eine davon lautet: „**Ignorieren Sie Schüler, die in die Klasse rufen, und rufen Sie nur Kinder auf, die sich ruhig melden**“ (ebd., S. 93, Hervorh. i. Orig.), einschließlich einer nachfolgenden Erläuterung der Strategie. Ähnlich verhält es sich bei KOWALCZYK & DEISTER (2013), die „99 Tipps“ (ebd.) für einen Unterricht ohne Störungen präsentieren, wenngleich hier zumindest

keine so strenge Zuordnung von Problem und vermeintlicher Lösung vorgenommen wird.

Unterrichtspraktische Tipps und Methoden zum Umgang mit Unterrichtsstörungen zu sammeln ist selbstverständlich nicht falsch. In *Ergänzung* zu einer fundierten und ganzheitlichen Auseinandersetzung mit möglichen Hintergründen, der darauffolgenden präventiven Planung und als Handlungsanregung ist es sogar mit Sicherheit hilfreich. Problematisch ist hingegen der Eindruck, angemessene Reaktionen auf eine Störung ließen sich allein aus ihrer jeweiligen Erscheinungsform ableiten und es müsse nur ein möglichst großes Repertoire an „Gegenmitteln“ angesammelt und durchprobiert werden. SEITZ (2004, S. 6) bezeichnet dieses Vorgehen treffend als „Rezeptologie“, die der Multikausalität von Unterrichtsstörungen nicht gerecht wird (vgl. ebd.).

Legt man eine sehr grobe Einordnung zugrunde, so kann im akuten Umgang mit Unterrichtsstörungen zwischen drei Typen unterschieden werden (vgl. NOLTING 2017, S. 80–84). *Minimalreaktionen* (z. B.: „Bitte pack das weg!“) mit dem Ziel schnell wieder zum Unterricht zurückzukommen, bieten sich bei Störungen einzelner SchülerInnen oder weniger gravierenden Störungen an (vgl. ebd., S. 80, 84). Sie stellen keine Beeinträchtigung des „Schwungs“ im Unterricht dar (vgl. Tab. 3). Andererseits stellt eine *Erziehungsmaßnahme* (z. B. Regeln erklären oder erklären lassen) eine Akutreaktion dar, die zwar den Unterrichtsfluss unterbricht und Lernzeit opfert, gerade bei Störungen Mehrerer aber ihre Berechtigung haben kann (vgl. NOLTING 2017, S. 81, 84). Die Entscheidung für die eine oder andere Akutreaktion erfolgt notwendigerweise spontan. Natürlich sind beide Reaktionsformen nicht trennscharf abzugrenzen. Gerade längere, akute Erziehungsmaßnahmen im Unterricht sollten aber sparsam eingesetzt werden, zumal meist die Möglichkeit ihrer zeitlichen Zurückstellung besteht (vgl. ebd., S. 84); z. B. durch die Klärung am Stundenende oder im Unterrichtsfach Soziales Lernen. Eine dritte Akutreaktion besteht darin, eine Störung (vorerst) zu *ignorieren* oder zumindest keine verbale Reaktion darauf zu zeigen. Gerade bei vereinzelt und den Unterricht kaum behindernden Störungen, sollte stets abgewägt werden, ob die eigene

Reaktion nicht störender ist, als das SchülerInnenhandeln selbst (vgl. ebd., S. 82). Letztendlich gilt aber für alle situativen Reaktionen auf Störungen: „Akutreaktionen sind häufig allenfalls Erste Hilfe, aber noch keine Therapie“ (ebd., S. 85).

2.8 Unterrichtsstörungen ganzheitlich – Modell und Ergebnisse der *SUGUS-Studie*

Aufbauend auf den bisherigen theoretischen Ausführungen wird zuletzt der wohl jüngste und zudem ganzheitlichste Ansatz zur Erfassung der Bewertung von Unterrichtsstörungen vorgestellt. Es handelt sich dabei um die schweizerische *SUGUS-Studie* – die „Studie zur Untersuchung gestörten Unterrichts“ (ECKSTEIN et al. 2016, S. 1), welche noch nicht vollständig abgeschlossen ist. Ziele sind eine gegenüberstellende Beschreibung von Unterrichtsstörungen aus der Perspektive von Lehrkräften und SchülerInnen sowie die Identifizierung von Möglichkeiten zu deren Prävention (vgl. ebd., S. 2). Dazu wurden 85 Lehrkräfte und ihre 1.412 SchülerInnen der fünften Jahrgangsstufe schweizerischer Primarschulklassen anhand inhaltlich gleicher Fragen zur Häufigkeit „normabweichenden Verhaltens“ (ebd., S. 4), ihrem Störungsempfinden sowie ihrer allgemeinen Empfindlichkeit und Belastbarkeit im Unterricht befragt (vgl. ebd., S. 2, 6). Die Untersuchung ist daher aufgrund des multiperspektivischen Ansatzes und der Nähe zum Grundschulalter von besonderer Relevanz für die vorliegende Arbeit. Ihr Ausgangsmodell sowie bisher publizierte Ergebnisse werden nachfolgend in Kürze dargestellt.

Der Studie wurde ein dynamisches Modell (vgl. Abb. 5) zugrunde gelegt, in dem das „*normabweichende()* Verhalten der Schüler/innen“ (ECKSTEIN et al. 2016, S. 2, Hervorh. i. Orig.) dem „*subjektive(n) Störungsempfinden* der Lehrperson und der Mitschüler/innen“ (ebd., Hervorh. i. Orig.) gegenübergestellt und darüber hinaus zu Unterrichtsmerkmalen wie der Klassenzusammensetzung und Unterrichtspraxis der Lehrkraft in Beziehung gesetzt wird (vgl. ebd.). Somit bleibt das Modell zunächst auf der Ebene der Normverstöße und schließt störendes LehrerInnenverhalten sowie externe Störungen aus. Weiterhin zu kritisieren ist, dass (zumindest nach jetzigem Stand der Veröffentlichungen) nicht

klar definiert wird, ab wann „normabweichendes Verhalten“ vorliegt. In einem schriftlichen Interview des Magazins *Schulblatt Thurgau* zum Projekt (vgl. ECKSTEIN, VASARIK STAUB, HOFSTETTER, MARUSIC-WÜRSCHER, REUSSER & ZUPPINGER 2018) antwortet das Forschungsteam auf genau diese Frage sehr vage und hält fest: „Wir beurteilen das Schülerverhalten angesichts der im Unterricht geltenden Normen“ (ebd., S. 21). Sie nennen als Beispiel dafür, dass SchülerInnen andere unterbrechen (vgl. ebd.), gestehen jedoch auch ein: „Schwieriger ist die Beurteilung bei Grenzfällen“ (ebd., S. 22). Die AutorInnen definieren Unterrichtsstörungen damit ausschließlich normativ und betonen die unterschiedliche Wahrnehmung der Lehrkräfte (vgl. ebd.). Wenngleich dies zur Gegenüberstellung der Perspektiven von SchülerInnen und LehrerInnen auf der subjektiven Ebene völlig legitim ist, geht damit dennoch eine Verkürzung des Konzepts „Unterrichtsstörung“ einher, wie es in dieser Arbeit betrachtet wird.

Der Mehrwert des Modells besteht aber darin, dass es Störende und Gestörte im Kontext der unterrichtlichen Situation direkt aufeinander bezieht. Es wird weniger eine „Momentaufnahme Unterrichtsstörung“ beschrieben, als vielmehr der Entstehungsprozess unter Berücksichtigung der Reaktion der Lehrkraft sowie der Aufnahme dieser Reaktion durch den Störenden oder die Störende nachgezeichnet. Dadurch besitzt das Modell letztendlich zumindest eine funktionale Komponente, da abgesehen von der akuten Störung (vgl. grüne Markierung in Abb. 5) der weitere Umgang mit ihr darüber entscheidet, ob eine nachhaltige Beeinträchtigung des Lehrens und Lernens entsteht oder nicht. Auch der Aspekt des Klassenmanagements (vgl. Kap. 2.6.1) als Einflussgröße auf Unterrichtsstörungen findet sich im Modell implizit wieder (vgl. Kasten 4b in Abb. 5).

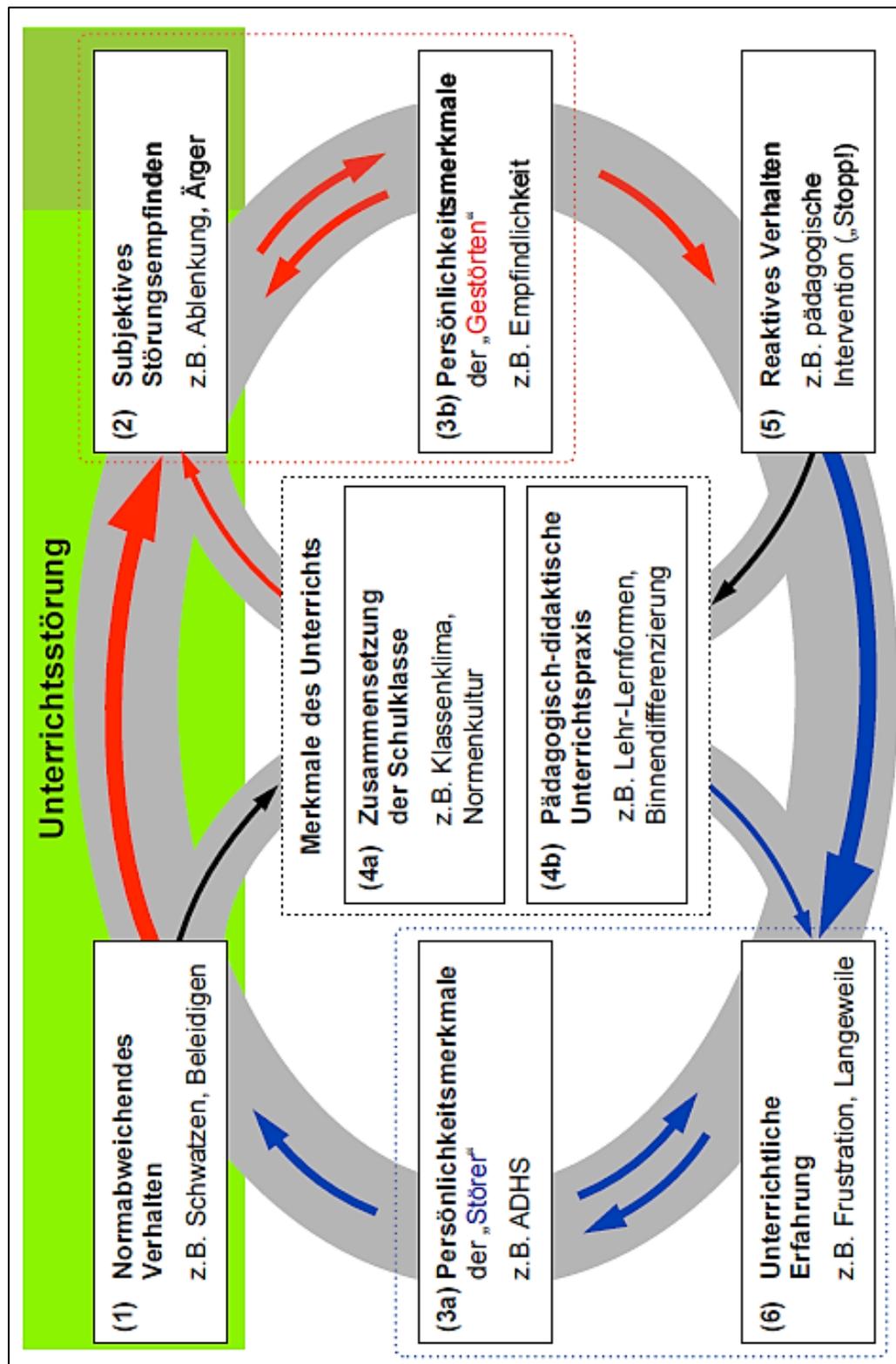


Abb. 5: Modell der Entstehung von Unterrichtsstörungen im Rahmen der SUGUS-Studie

(ECKSTEIN et al. 2016, S. 3)

In der Untersuchung wurden jeweils die Einschätzungen der Lehrkraft, zufällig gewählter Peers sowie der SchülerInnen selbst zum störenden Verhalten bestimmter SchülerInnen pro Klasse erfragt und zueinander in Beziehung gesetzt (vgl. ECKSTEIN et al. 2016). Normabweichendes Verhalten kam nach durchschnittlicher Einschätzung der Lehrkräfte täglich ca. 21 Mal, nach Einschätzung der Peers ca. 18 Mal und nach Selbsteinschätzung ca. 17 Mal vor. Die Einschätzungen liegen damit recht nah beieinander und weisen insgesamt eine unkritische Häufigkeit normabweichenden Verhaltens auf (vgl. ebd., S. 4). Auch das Störungsempfinden wurde anhand einer Werteskala erfasst.¹² Einschätzungen der Lehrkräfte lagen hier sehr nah bei den Selbsteinschätzungen der SchülerInnen, wohingegen die Peers ihre MitschülerInnen als etwas stärker störend empfanden (vgl. ebd., S. 5). Um zu ermitteln, wie empfindlich die Befragten auf normative Störungen reagieren, wurden Lehrkräften und SchülerInnen ausgewählte Störungssituationen zur Bewertung der dadurch empfundenen Ablenkung bzw. Verärgerung vorgelegt (vgl. ebd., S. 6). Zur Erfassung des allgemeinen Belastungsgrades im Unterricht wurden ebenso vorformulierte Aussagen bewertet. Die Empfindlichkeit war bei Lehrkräften (Wert: 1,2) und SchülerInnen (Wert: 1,25) leicht unterhalb der Skalenmitte (Wert: 1,5) angesiedelt. Der Grad der allgemeinen Belastung wurde von beiden Gruppen im Durchschnitt fast identisch niedrig eingeschätzt (Lehrkräfte: 0,66; Schülerinnen: 0,67 bei Skalenmitte von 1,5) (vgl. ebd.). Die so gewonnenen Werte in den vier genannten Fragebereichen wurden in einen einheitlichen Wertebereich (0-100) überführt (vgl. ebd.) und für eine fiktive Durchschnittsklasse als Netzdiagramm dargestellt (vgl. Abb. 6), welches die obigen Ausführungen gut zusammenfasst. Die einzig überhaupt nennenswerte Abweichung zwischen LehrerInnen- und SchülerInnenperspektive auf Unterrichtsstörungen besteht demnach darin, dass Störende von MitschülerInnen als stärker störend wahrgenommen werden als von ihrer Lehrkraft (vgl. ECKSTEIN et al. 2016, S. 7).

¹² Dazu wurden den Antwortmöglichkeiten („Stimmt gar nicht“ bis „Stimmt genau“) in Bezug auf potenziell störendes Verhalten Werte zugewiesen und für die Durchschnittsklasse von 16,55 Kindern aufaddiert. Vgl. ECKSTEIN et al. (2016, S. 4–5) bezüglich des genauen Vorgehens.

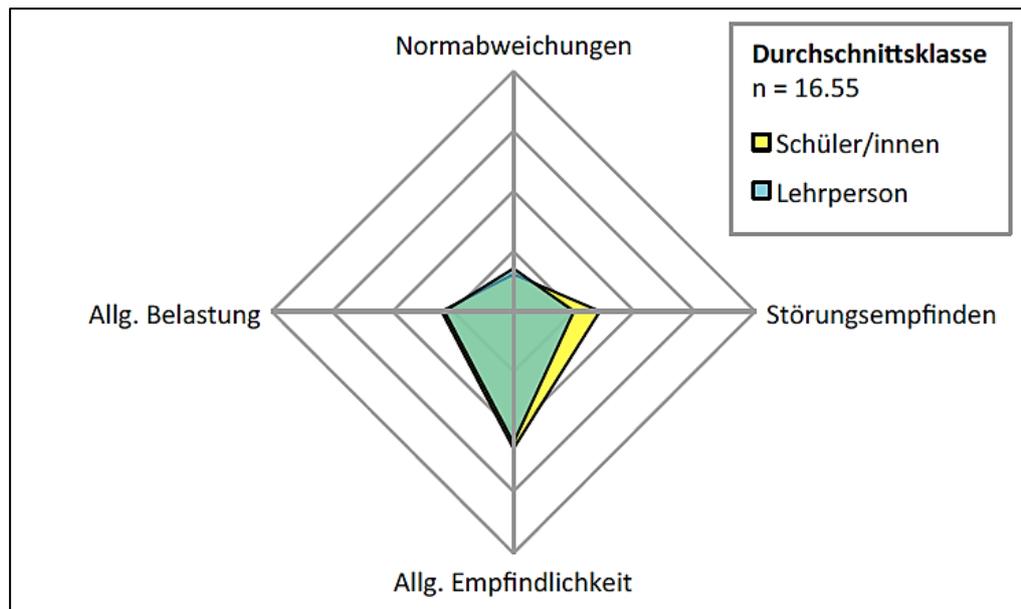


Abb. 6: Vergleich von LehrerInnen- und SchülerInnenperspektive in Bezug auf vier Dimensionen von Unterrichtsstörungen für eine fiktive Durchschnittsklasse der *SUGUS-Studie*

(ECKSTEIN et al. 2016, S. 7)

Diese Teilergebnisse der *SUGUS-Studie* machen im Vergleich zu anderen einschlägigen Untersuchungen einen verharmlosenden Eindruck. So sind 17–21 Störungen pro Tag deutlich weniger als die von TAUSCH (1958, S. 660–661) ermittelte Häufigkeit „besondere(r) Erziehungssituationen“ (ebd., S. 661) alle 1,7 Minuten in Grundschulen und KRAUSES (2004, S. 143) festgestellte 20 Störungen pro Unterrichtsstunde an weiterführenden Schulen. Mangels einer eindeutigen Definition „normabweichenden Verhaltens“ in der *SUGUS-Studie* können diese Differenzen nicht hinreichend aufgeklärt werden. Zentrale Erkenntnis bleibt hingegen, dass die Einschätzungen der Lehrkraft und der SchülerInnen zu den genannten Aspekten von Unterrichtsstörungen *im Durchschnitt* kaum nennenswerte Abweichungen zeigen (vgl. Abb. 6). Daraus lässt sich schließen, dass SchülerInnen in den meisten Fällen sehr gut wissen, welches eigene Verhalten oder Verhalten der MitschülerInnen für die am Unterricht Beteiligten als störend und belastend empfunden wird. Unterrichtsstörungen passieren dennoch ständig, sodass das schiere Bewusstsein eines Schülers oder einer Schülerin darüber, dass sein oder ihr Verhalten stört, ganz offensichtlich noch keine Verhaltensänderung bewirkt. Nach dieser ganzheitlichen Sicht auf Unterrichtsstörungen, welche bereits die Bedeutung der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung für

den Umgang damit deutlich werden lässt, beschäftigt sich der nachfolgende Theorieteil in einem weiteren Kontext mit der Qualität pädagogischer Beziehungen.

3. Zur Ethik pädagogischer Beziehungen in der Schule

„Wer Kindeswohl sichern will, und das ist der Kern der Kinderrechtskonvention, muss für Beziehungen guter Qualität sorgen, in denen Kinder ihre Fähigkeiten, ihre Handlungsbereitschaften, ihre Verantwortlichkeit und ihre Identität entfalten“, hält KRAPPMANN (2015, S. 10) fest. Zugleich ist jedoch festzustellen, dass für pädagogische Tätigkeiten bis vor kurzem kaum Normen existierten, die eine solche Qualität der Beziehungen zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind konkret festhalten (vgl. PRENGEL & IRLE 2013, S. 10). Selbst die UN-Kinderrechtskonvention (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND: BMFSFJ 2014) macht hierzu keine genauen Angaben und wendet sich nie direkt an PädagogInnen (vgl. Kap. 3.2.2). Jüngst aufgestellte ethische Normen der Beziehungsgestaltung zu Kindern und Jugendlichen im Bildungssystem (vgl. DIMR et al. 2017; Kap. 3.4) sind von einer weiten Verbreitung noch entfernt. Dass es überhaupt ethischer Normen für pädagogische Beziehungen bedarf, zeigt das vorliegende Kapitel sowohl durch theoretische als auch empirische Bezüge sehr eindeutig. Es werden zunächst Form und Tragweite der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung dargestellt, um in einem nächsten Schritt anhand anerkennungstheoretischer Überlegungen und Aussagen der Kinderrechtskonvention Indikatoren für deren Qualität auszumachen. Gehaltvolle empirische Befunde zur professionellen pädagogischen Beziehungsgestaltung sowie die Vorstellung eines Programms zur Sicherung ihrer Qualität legen im Anschluss das Fundament für den empirischen Teil dieser Arbeit.

3.1 Merkmale und Reichweite der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung

Eng verbunden mit Fragen der Gestaltung von Erziehung und Unterricht war und bleibt in der Forschung auch immer die Frage nach der Gestaltung der Beziehung bzw. Interaktion zwischen der Lehrkraft und ihren SchülerInnen (vgl. THIES 2017, S. 65). Die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung¹³ wurde dabei früher stärker einseitig konzipiert, sodass jeweils Lehrkraft *oder* SchülerIn eine agierende oder reagierende Rolle einnahmen (vgl. NICKEL 1976, S. 153–155). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden unter dem Einfluss des Kognitivismus komplexere Modelle der LehrerIn-SchülerIn-Interaktion entworfen, welche in NICKELS noch heute grundlegendes „transaktionales Modell der Lehrer-Schüler-Beziehung“ (ebd., S. 164)¹⁴ mündeten (vgl. THIES 2017, S. 75–81). NICKEL (1976, S. 156) kritisiert die vereinfachende Einseitigkeit der bis dato vorgelegten Modellentwürfe und plädiert dafür, die Beziehung zwischen Lehrkraft und SchülerIn „als eine echte Wechselbeziehung [...], an der beide Seiten aktiven Anteil haben und durch die sie ihr Verhalten gegenseitig beeinflussen“ (ebd., S. 162) zu verstehen. Dieses Verständnis wird nachfolgend anhand einer graphisch modifizierten sowie inhaltlich leicht reduzierten Version seines ursprünglichen Modells erläutert. Das Handeln der Lehrkraft als auch des Schülers oder der Schülerin wird im Modell jeweils von „intrapersonalen“ (NICKEL 1976, S. 162) (Ellipsen innen) und „soziokulturellen“ (ebd.) Gegebenheiten (Kästen außen) bestimmt (vgl. ebd.; Abb. 7). *Auf die Person* von Lehrkraft und SchülerIn wirken jeweils soziokulturelle Rahmenbedingungen ein, die sich in Auswirkungen der sozialen Lernvergangenheit, der aktuellen sozialen Beziehungen und objektivere (d. h. weniger sozial bedingte) Faktoren untergliedern lassen (vgl. NICKEL 1976, S. 160–162).

¹³ Nahezu synonym zur Lehrer-Schüler-Beziehung wird auch der Begriff der Lehrer-Schüler-*Interaktion* verwendet. Dieser betont jedoch eher das konkrete Interaktionsverhalten im Unterricht statt die allgemeinere Beziehungsqualität (vgl. THIES 2017, S. 66). In dieser Arbeit wird der weiter gefasste (und ferner geschlechtsneutrale) Begriff der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung bevorzugt, da die Beziehungsqualität über die konkrete Unterrichtssituation hinaus im Fokus der Betrachtung steht.

¹⁴ NICKEL (1976, S. 164) sieht erst im Begriff der *Transaktion* eine tatsächliche Wechselseitigkeit „im Sinne einer reziproken Interaktion“ (ebd.) erfüllt. In darauffolgenden Veröffentlichungen anderer AutorInnen ist mit Bezug auf sein Modell dennoch fast ausschließlich von einer *Interaktion* zwischen LehrerInnen und SchülerInnen die Rede (vgl. THIES 2017, S. 81).

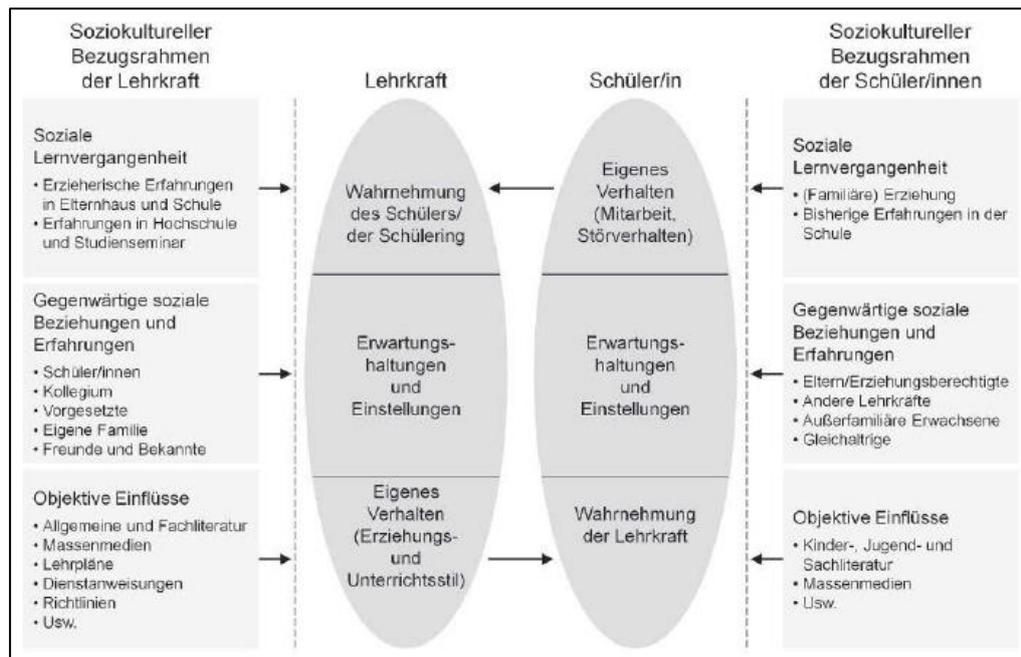


Abb. 7: Transaktionales Modell der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung nach Nickel
(NICKEL 1976, S. 165, zit. nach THIES 2017, S. 80.)

In der Person der Lehrkraft und des Schülers oder der Schülerin existieren Vorstellungen zur eigenen Rolle und individuelle Einstellungen gleichermaßen wie Erwartungen an die jeweils andere Person (vgl. ebd., S. 157). Sieht sich die Lehrkraft beispielsweise mehr als VermittlerIn denn als ModeratorIn im Unterricht, bedingt dies nicht nur offensichtlich ihr eigenes Verhalten, sondern auch die Wahrnehmung ihrer SchülerInnen (vgl. ebd.). Gleiches gilt analog für die Seite der SchülerInnen, die Verhaltenserwartungen an die Lehrkraft stellen, welche dann ebenfalls ihre Wahrnehmung der Lehrenden steuern (vgl. ebd.). Das Modell ist demnach insofern dynamisch als Kreislauf zu denken, als permanente, gegebenenfalls gleichzeitig ablaufende Rückkopplungen in beide Richtungen stattfinden. Es hat keinen festgelegten Anfang auf einer der beiden Seiten (vgl. ebd., S. 166). Gerade auch im Kontext der Rollenerwartungen der Lehrkraft an SchülerInnen im Rahmen von Unterrichtsstörungen besitzt das Modell Erklärungskraft, wenn zum Beispiel ihre Verhaltenserwartungen nicht klar kommuniziert, die Beziehung zu einem oder einer bestimmten SchülerIn vorbelastet bzw. voreingenommen ist oder in der Lernvergangenheit nicht hinreichend auf Situationen gestörten Unterrichts vorbereitet wurde.

Die Qualität der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung wird nicht selten als zentraler Einflussfaktor für den allgemeinen Grad der Anpasstheit von Kindern an Schule¹⁵ einschließlich unterschiedlicher Bildungs- und Sozialisationseffekte betrachtet (vgl. ROORDA, KOOMEN, SPILT & OORT 2011, S. 493). So belegen SKINNER, WELLBORN & CONNELL (1990) im Rahmen der statistischen Analyse ihrer Untersuchung an einer US-amerikanischen Grundschule, dass die Involviertheit¹⁶ der Lehrkräfte in der Beziehung zu ihren SchülerInnen zunächst deren „perceived control“ (ebd., S. 22) – d. h. den Grad der wahrgenommenen eigenen Möglichkeiten, schulische Leistungen zu erbringen (vgl. ebd.) – und damit letztendlich auch ihre Lernmotivation signifikant beeinflusst (vgl. ebd., S. 30–31). Auch VALIENTE, LEMERY-CHALFANT, SWANSON & REISER (2008, S. 72) finden für sieben- bis zwölfjährige SchülerInnen heraus, dass unter anderem die LehrerIn-SchülerIn-Beziehung Einfluss auf die Schulleistungen der Kinder im Verlauf des Schuljahrs nimmt. Im Einklang dazu zeigen auch GRAZIANO, REAVIS, KEANE & CALKINS (2007) in einer Längsschnittstudie – die Kinder wurden im Alter von zwei sowie fünf Jahren beobachtet bzw. getestet (vgl. ebd., S. 8) – statistisch auf, dass die Beziehungsqualität zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern positiv mit der Leistung in standardisierten Testverfahren in Mathematik und im Lesen korreliert (vgl. ebd., S. 11). ROORDA et al. (2011) belegen anhand ihrer Metaanalyse zahlreicher Primärstudien – darunter ganze 63 Studien mit Bezug auf Kindergärten, Vorschulen und Grundschulen (vgl. ebd., S. 501) – dass positiv gestaltete affektive LehrerIn-SchülerIn-Beziehungen hochsignifikant und positiv mit dem schulischen Engagement und der Leistung der SchülerInnen korrelieren, während eine negative affektive Beziehung entsprechend hochsignifikant und negativ mit diesen beiden Outcomes korreliert (vgl. ebd., S. 511). Die jeweiligen

¹⁵ Die direkte Übersetzung des Begriffs „school adjustment“ aus einschlägigen englischsprachigen Studien als „Anpasstheit an Schule“ ist hier problematisch. „School adjustment“ zielt über eine reine Anpassung hinaus auf insgesamt positive Schulleistungen ab: „Quite often, [school] adjustment is defined with respect to the absence of negative or maladaptive student outcomes (e.g., aggressive, inattentive, or disruptive behavior) in addition to the presence of normative or positive competencies (e.g., cooperative, compliant, or self-regulated behavior)“ (WENTZEL 2003, S. 235).

¹⁶ Die AutorInnen definieren Involviertheit (involvement) als: „[C]hildren’s perceptions about the extent to which the teacher shows positive interest in knowing more about them and also takes their opinions into consideration when making decisions“ (SKINNER et al. 1990, S. 23).

Effektstärken waren dabei für die Grundschule und weiterführende Schule vergleichbar, für das schulische Engagement aber insgesamt stärker als in Bezug auf die schulische Leistung (vgl. ebd.).¹⁷ Eine weitere empirische Studie aus den USA (vgl. HAMRE & PIANTA 2001) belegt, dass sich eine negative Beziehungsgestaltung zwischen Kindern und ErzieherInnen im Kindergarten bereits *längerfristig* negativ auf die Leistungen und das Disziplinverhalten in der Grundschule auswirken; für Jungen darüber hinaus sogar bis zur achten Klasse (vgl. ebd., S. 634).

PIANTA (2014, S. 127) bezeichnet Lehrkräfte in pädagogischen Beziehungen demzufolge zu Recht als „Weichensteller“ (ebd.), da sie „den größten Einfluss auf die Leistungen, die Bindungen und das soziale Verhalten der Schüler [haben]“ (ebd.). Die Gestalt der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung – ob positiv oder negativ – ist dabei in besonderem Maße für „Children at risk of school failure“ (HAMRE & PIANTA 2001, S. 627) ausschlaggebend (vgl. ROORDA et al. 2011, S. 520). Damit werden Voraussetzungen (u. a. kognitive, feinmotorische oder sprachliche) bei Kindern in frühen Schuljahren angesprochen, die Schwierigkeiten im späteren Verlauf der schulischen Bildung zu einem gewissen Grad prognostizieren können (vgl. PIANTA & MCCOY 1997, S. 18). Die Beziehungsqualität ist angesichts der präsentierten Forschungsergebnisse gerade im Grundschulalter entscheidend, wie auch PIANTA (2014, S. 127) betont. PRENGEL (2013, S. 10) hält ebenfalls fest, dass die Qualität pädagogischer Beziehungen neben dem akuten Lebensabschnitt auch die komplette spätere Biographie eines Kindes prägt. Die kurz- wie langfristige Bedeutung der Beziehungen zwischen Lehrenden und ihren SchülerInnen kann damit – ganz besonders am Anfang einer jeden Bildungsbiographie – wohl kaum überschätzt werden. Dass sich eine positive LehrerIn-SchülerIn-Beziehung auch förderlich auf die Motivation und das Engagement der Lehrkraft auswirkt (vgl. HAMRE & PIANTA 2001, S. 626), wurde in dieser Zusammenstellung nicht ausgeführt, dürfte aber als naheliegend betrachtet werden.

¹⁷ Die Korrelationskoeffizienten für die Studien mit Bezug zu Kindergärten, Vor- und Grundschulen lagen zwischen 0,14 und 0,26 für die positiven sowie zwischen – 0,19 und – 0,34 für die negativen Effekte (vgl. ROORDA et al. 2011, S. 511).

3.2 Qualitätsindikatoren pädagogischer Beziehungen

Das vorherige Kapitel hat ein grundlegendes Modell der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung präsentiert sowie die weitreichenden Konsequenzen des Vorhandenseins oder Nichtvorhandenseins guter pädagogischer Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen für die akute und langfristige Entwicklung eines Kindes dargelegt. Dabei wurde eine entscheidende Frage vorerst zurückgestellt: „Woran genau lässt sich eine *gute* pädagogische Beziehung festmachen?“ Die folgenden Ausführungen stellen einen Versuch dar, dies durch den Bezug auf eine anerkennungstheoretische und kinderrechtliche Perspektive klarer aufzuzeigen, wenngleich es sicher keine „knappe Antwort“ auf diese Frage geben kann. Es bedarf hingegen gerade der Reflexion und Diskussion darüber, wie am Ende dieses Abschnitts verdeutlicht wird (vgl. Kap. 3.4).

3.2.1 Anerkennung als interdisziplinär haltbarer Maßstab pädagogischer Beziehungsqualität

Nähert man sich der in diesem Abschnitt leitenden Frage nicht nur anhand eigener, subjektiver Wertvorstellungen, kommt man nicht umhin, eine umfassendere, ethisch begründete Sichtweise auf pädagogische Beziehungen einzunehmen. PRENGEL (2013) liefert mit ihrem Buch einen richtungsweisenden Ansatz hierzu, der im Folgenden dargestellt wird. Sie präsentiert darin reichhaltige theoretische Grundlagen in einer interdisziplinären Herangehensweise (vgl. ebd., S. 25–45), die unter anderem philosophische, soziologische und psychologische Sichtweisen berücksichtigt und „Relationalität [als] eine grundlegende Bedingung menschlichen Lebens“ (ebd., S. 45) identifiziert. Dieser interdisziplinäre Zugang lässt eine Kategorisierung pädagogischer Beziehungen in anerkennende, verletzende und ambivalente Formen zu (vgl. ebd., S. 46–47), die ein zentrales Gerüst für den empirischen Teil dieser Arbeit darstellt und in Kapitel 3.3.2 vertieft behandelt wird. Anerkennende Beziehungen sind durch „konstruktiv-unterstützende relationale Handlungsweisen“ (ebd., S. 46) gekennzeichnet. Verletzende Beziehungen hingegen durch „aversive, destruktiv-zerstörerische Relationen“ (ebd.). Blicke es bei den Polen „Anerkennung vs.

Verletzung“, ginge dies mit einer Vereinfachung einher (vgl. ebd., S. 47), die schon mit Blick auf die in Nickels Modell (vgl. Abb. 7) ablaufenden simultanen Rückkopplungen nicht zulässig wäre. So plädiert PRENGEL (2013, S. 46–47) dafür, auch Ambivalenzen zu berücksichtigen. Die Reaktion einer Lehrkraft auf eine Unterrichtsstörung kann zum Beispiel eine notwendige Grenzziehung darstellen, obwohl in ihr ein ironischer Unterton mitschwingt, den das Kind unter Umständen nicht einmal versteht. Sie liegt also zwischen Anerkennung und Verletzung. Es kann demnach festgehalten werden, dass es *die* durchweg anerkennende oder verletzende pädagogische Beziehung nicht gibt, was nur menschlich erscheint. Das bedeutet jedoch nicht, dass die Häufigkeit tendenziell anerkennenden und tendenziell verletzenden LehrerInnenverhaltens nicht maßgeblich entscheidend für die jeweilige Beziehungsqualität wäre (vgl. Kap. 3.3.2).

PRENGEL (2013, S. 60) stellt dar, dass sich die Güte pädagogischer Beziehungen insbesondere anerkennungstheoretisch begründen lässt. Sie bezieht sich dabei (vgl. ebd., S. 32) auf die vom renommierten Philosophen HONNETH (1992, S. 211) aufgestellten Formen gesellschaftlicher Anerkennung: „Liebe“ (durch „emotionale Zuwendung“), „Rechte“ (durch „kognitive Achtung“) und „Solidarität“ (durch „soziale Wertschätzung“). Diese philosophischen Anerkennungsformen direkt auf das Feld professioneller Erziehung zu übertragen ist problematisch (vgl. PRENGEL 2013, S. 32). Die Autorin hält daher fest:

„Für die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen werden eine professionsgerechte Form der Liebe, eine bildungs-, kind- und jugendgerechte Form der rechtlichen Achtung gleicher Freiheit im Generationenverhältnis und eine kind- und jugendgerechte Form der arbeits- und leistungsbezogenen Wertschätzung gebraucht.“

PRENGEL 2013, S. 60

Eine für pädagogische Beziehungen angemessene Form der Liebe stellt das Solidaritätsprinzip dar (vgl. ebd., S. 62). Damit ist zwar ein *Füreinandertreten* gemeint, im erzieherischen Kontext ist jedoch stärker die Verantwortung für ein solidarisches Verhalten der Erziehenden gegenüber den Kindern als professionelles Prinzip zu betonen (vgl. ebd.). In diesem Sinne anerkennend sind auch

Herausforderungen, die Lehrkräfte ihren SchülerInnen bereiten, sofern sie dabei den Blick auf das Potenzial und die Entwicklungsförderung des Kindes nicht verlieren (vgl. ebd. 62–63). Beziehungsqualität lässt sich auch negativ abgrenzen, wenn die Beziehungen der PädagogInnen zu Kindern durch *mangelnde* Solidarität gekennzeichnet sind (vgl. ebd., S. 77). PRENGEL (2013, S. 79) spricht hier mit Recht von „einem professionellen Kunstfehler mit gravierenden langfristigen Folgen“. Auch die Passivität einer Lehrkraft, durch fehlende Grenzziehung oder Duldung einer Missachtung des Kindes durch Andere, zeugt von mangelnder Solidarität (vgl. ebd.).

Ein weiteres Qualitätsmerkmal der Gestaltung pädagogischer Beziehungen ist die soziale Wertschätzung, welche sich vor allem auf die Anerkennung von Leistungen im Lernen bezieht (vgl. ebd., S. 86). Geschieht diese Wertschätzung institutionell bedingt jedoch in Form der Betonung von Leistungsunterschieden und Formen der Selektion, wird sie dem Anspruch sozialer Wertschätzung nicht gerecht (vgl. ebd., S. 87). Die im deutschen Schulsystem noch häufig präsente „selektive Hierarchisierung“ (ebd.) muss aus dieser Sicht dringend hinterfragt werden, da sie keine Anerkennung für die weniger Leistungsstarken bereithält (vgl. ebd.). Abgesehen von den institutionellen Bedingungen obliegt es jedoch den einzelnen Lehrkräften, wie sie im Rahmen notwendiger Leistungskontrolle die Beziehung zu ihren SchülerInnen dennoch anerkennend gestalten und somit Gebrauch von ihrer pädagogischen Freiheit machen. Durch eine didaktische Differenzierung und die Betonung der individuellen und sachbezogenen statt sozialen Bezugsnorm kann zum Beispiel sehr viel einfacher soziale Wertschätzung gelingen (vgl. ebd., S. 88–89).

Eine dritte Form der Anerkennung in pädagogischen Beziehungen stellt die „*rechtliche()* Anerkennung“ (ebd., S. 82, Hervorh. i. Orig.) dar. Diese zielt auf eine *tatsächliche* Anerkennung einer menschenrechtlich fundierten Gleichheit und Freiheit von Kindern durch pädagogische Fachkräfte ab (vgl. ebd., S. 82). Die Anerkennung von Rechten der Kinder ist jedoch nicht mit einem Zurückziehen aus der Verantwortung zu verwechseln, da die Abgrenzung zu gewährenden Freiräumen durch die Erwachsenen mit den Kindern aktiv gestaltet werden

muss (vgl. ebd., S. 85). Das folgende Kapitel beschäftigt sich in diesem Zusammenhang vertiefend mit der Bedeutung von Kinderrechten für pädagogische Beziehungsqualität.

3.2.2 Bedeutung der Kinderrechte

„Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und ihre Konkretisierung in gruppenbezogenen Menschenrechtskatalogen bilden einen zeitgemäßen internationalen Ansatz, gute soziale Beziehungen in der Sprache der Moderne auszuformulieren“, konstatiert PRENGEL (2013, S. 49). Vor diesem Hintergrund wird nun, nach einer kurzen Übersicht zu Inhalt und Form der Kinderrechtskonvention, die Bedeutung der Kinderrechte im Rahmen pädagogischer Beziehungen skizziert.

Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (im Original: „Convention on the Rights of the Child“)¹⁸ wurde in Deutschland 1992 ratifiziert und trat im gleichen Jahr in Kraft (vgl. BMFSFJ 2014, o. S.). Sie formuliert „völkerrechtlich verbindliche Mindeststandards zum Wohle von Kindern und Jugendlichen“ (STEENKAMP 2017, S. 11) bis einschließlich des 18. Lebensjahres (vgl. BMFSFJ 2014, S. 12). Wenngleich dies aus der Struktur des Rechtstextes nicht unmittelbar hervorgeht, wird häufig zwischen Schutzrechten, Beteiligungsrechten und Förderrechten unterschieden (vgl. MAYWALD 2012, S. 50; STEENKAMP 2017, S. 11). Der erste Absatz von Artikel 3 kann dabei als ein den einzelnen Bestimmungen übergeordnetes Recht gelten (vgl. MAYWALD 2012, S. 50). Abbildung 8 stellt dieses Verständnis symbolisch dar, ordnet die Artikel der Konvention den genannten Bereichen zu und präsentiert zusätzlich grundlegende Fundstellen zur Umsetzung der Kinderrechte.

Im Folgenden ist zu klären, welche Aussagen die Kinderrechtskonvention zur Sicherung der Qualität pädagogischer Beziehungen macht. Dabei muss zunächst mit Ernüchterung festgestellt werden, dass außer über die Beziehung zu den Eltern keine *konkreten* Aussagen zur Gestalt weiterer sozialer Beziehungen

¹⁸ Der Originaltext ist beim OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS (o. J.) abrufbar.

auf Seiten der Kinder getroffen werden (vgl. KRAPPMANN 2015, S. 9). Dies ist vor dem Hintergrund der aufgezeigten Tragweite der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung (vgl. Kap. 3.1) und den in ihr notwendigen Formen der Anerkennung (vgl. Kap. 3.2.1) in besonderem Maße bedauerlich. Dennoch macht die Kinderrechtskonvention Aussagen, die auch für die Beziehungsqualität zwischen Lehrkräften und Kindern als maßgeblich ausgelegt werden können (vgl. KRAPPMANN 2015, S. 10–11). Denn wie KRAPPMANN (2014, S. 12) betont, bedarf es des Blicks auf Gestaltungsmöglichkeiten durch Kinderrechte statt nur auf deren Schutzfunktion.

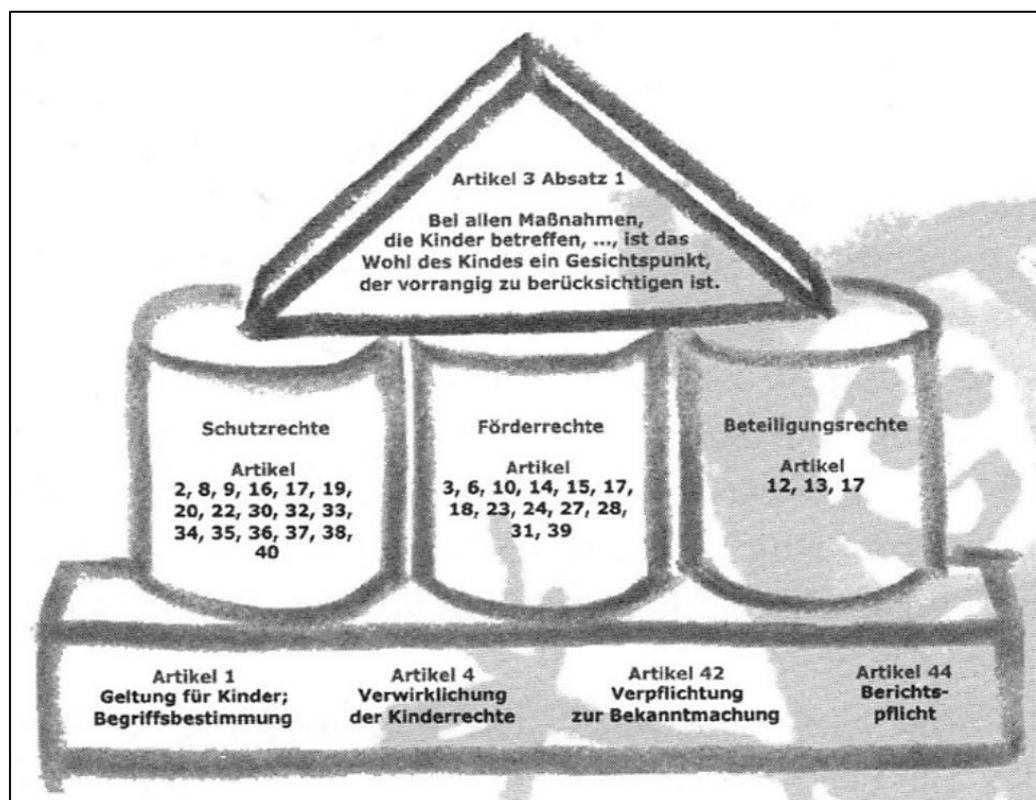


Abb. 8: Fundament, Säulen und Dach der UN-Kinderrechtskonvention

(Eigener Zuschnitt des Originals nach MINISTERIUM FÜR FRAUEN, JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 2000, zit. nach MAYWALD 2012, S. 50.)

Zentral für die pädagogische Beziehungsqualität ist Artikel 5 der Konvention:

„Die Vertragsstaaten achten die Aufgaben, Rechte und Pflichten der Eltern oder [...] *anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen*, das Kind bei der Ausübung der in diesem Übereinkommen anerkannten Rechte in einer seiner Entwicklung entsprechenden Weise angemessen zu leiten und zu führen.“

BMFSFJ 2014, S. 13, Hervorh. d. Verf.

Der Artikel richtet sich außer an die Eltern also auch implizit an pädagogische Fachkräfte (vgl. KRAPPMANN 2015, S. 10). Durch die an Erziehende formulierten Forderungen, werden in ihm Rechte der Kinder auf Leitung und Führung deutlich, die sich nur in der Beziehung zum Kind realisieren lassen (vgl. ebd.). Einen weiteren Anhaltspunkt liefert Artikel 3, Absatz 1 (vgl. Abb. 8). Im Original heißt es dort: „[T]he best interests of the child shall be a primary consideration“ (OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS o. J., o. S.). Im englischen Text wird demnach deutlicher als mit dem Begriff des Kindeswohls klar, dass es eines Aushandlungsprozesses *mit dem Kind*, d. h. einer echten Beziehung bedarf, um zu erfahren, was überhaupt in dessen bestem Interesse ist (vgl. KRAPPMANN 2015, S. 10). Eine ähnliche Deutung der Relevanz von Kinderrechten für die LehrerIn-SchülerIn-Beziehungen lässt Artikel 12 der Konvention zu (vgl. ebd., S. 10–11). Demnach ist „die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife“ (BMFSFJ 2014, S. 15) zu berücksichtigen. Hier wird abermals das Dialogische in der Beziehung zum Kind hervorgehoben. Kinderrechte zu achten, heißt in diesem Kontext eben nicht nur den Kindern zuzuhören, sondern die sie betreffenden Angelegenheiten in je individuell gestalteten Beziehungen mit ihnen aktiv auszuhandeln (vgl. KRAPPMANN 2015, S. 11). Das Konzept der „Generationenvermittlung“ (HEINZEL 2011) trägt dieser Forderung im besonderen Maße Rechnung. Es handelt sich dabei „um wechselseitige inter- und intragenerationale Aushandlungen im Rahmen dialogischer und ko-konstruktiver Lern- und Bildungsprozesse“ (ebd., S. 52). Artikel 12 der Kinderrechtskonvention kann insofern auch als Aufruf zur intergenerationalen Vermittlung zwischen LehrerInnen bzw. pädagogischen Fachkräften und Kindern verstanden werden.

Wenngleich die Kinderrechtskonvention keine konkreten Angaben zur Form pädagogischer Beziehungen macht, lassen sich „zwischen den Zeilen“ durchaus Hinweise auf gute Beziehungen zwischen LehrerIn und Kind finden (vgl. KRAPPMANN 2015). Wie anhand der genannten Fundstellen verdeutlicht werden konnte, ist dies immer dann der Fall, wenn die Konvention Aussagen zu Pflichten der Erwachsenen oder Rechten der Kinder macht, die ohne intensive, den ernst gemeinten Austausch erfordernde und sich gegenseitig achtende Beziehungen zwischen beiden gar nicht umsetzbar sind.

3.3 Empirische Befunde zur Qualität pädagogischer Beziehungen in der Schule

Das vorherige Kapitel hat Maßstäbe für gute pädagogische Beziehungen aus einer theoretischen Sichtweise ausgemacht. Nachfolgend werden mit Blick auf das Forschungsvorhaben empirische Befunde zur tatsächlichen Qualität der professionellen Beziehungsgestaltung durch pädagogische Fachkräfte aufgezeigt. Zuerst werden Erkenntnisse zum Machtmissbrauch durch Lehrkräfte in aller Kürze dargestellt. Es folgt die Vorstellung der für das Forschungsvorhaben zentralen *INTAKT-Studie* (vgl. PRENGEL 2013, S. 93–121).

3.3.1 Machtmissbrauch durch Lehrkräfte

KRUMM (2009, S. 63) sichtet ab 1990 empirische Veröffentlichungen zum Thema „Gewalt in der Schule“ (ebd.). Er musste nach sechs Jahren feststellen, dass von 39 Publikationen alle, mit nur einer Ausnahme, einseitig die Gewaltausübung von SchülerInnen – häufig gegenüber LehrerInnen in der Opferrolle – behandeln, während andere VerursacherInnen gar nicht erst in Betracht gezogen werden (vgl. ebd., S. 63–64). Zudem weisen viele Untersuchungen zum Thema beträchtliche methodische Unzulänglichkeiten auf (vgl. ebd., S. 69–78), zu denen unter vielem anderen auch der Verzicht auf Beobachtungen zugunsten von Befragungen gehört (vgl. ebd., S. 69). Anhand dieser Befunde ist mit

allem Recht die Rede von einem Tabu-Thema (vgl. KRUMM 1999), wenn es um den Machtmissbrauch¹⁹ durch LehrerInnen geht.

In einer Befragung von etwa 3.000 SchulabsolventInnen zum Verhalten der Lehrkräfte ihnen gegenüber während ihrer Schulzeit gaben 77 % Formen der Kränkung an (vgl. KRUMM & WEIß 2001, S. 25). Unter den deutschen TeilnehmerInnen (n = 1.374) fühlten sich 79 % zu irgendeinem Zeitpunkt „ungerecht beurteilt“, 73 % „unfair behandelt“, 58 % „beleidigt“ und 57 % „vor anderen bloßgestellt“, um an dieser Stelle nur die Spitzenreiter zu nennen (vgl. ebd., S. 25–26). Fast die Hälfte aller Befragten gab an, von LehrerInnen angeschrien worden zu sein (vgl. ebd., S. 26). Entscheidend ist dabei jedoch, dass 48 % der Befragten angaben, dass das jeweilige LehrerInnenverhalten „ähnlich [und/oder] anders wiederholt vor[kam]“ (ibd.). Auf einer siebenstufigen Skala von „Sehr, sehr leicht“ über „Mittel“ bis „Sehr, sehr schwer“ wurden die Kränkungen im Durchschnitt als „schwer“ erlebt (vgl. ebd., S. 27). Diese bedauernswerten Befunde konnten in einer späteren Untersuchung auch von zu diesen Kränkungstypen befragten Eltern qualitativ (vgl. KRUMM & ECKSTEIN 2001, S. 5) wie quantitativ (vgl. ebd., S. 8) bestätigt werden. Mit einem Anteil von 35 % gegenüber anderen Schulformen stammten die meisten Erfahrungsberichte von Eltern von GrundschülerInnen (vgl. ebd., S. 3).

HEINZEL & PRENGEL (2003) widmen sich „unakzeptable(n) Lehrerhandlungen“ (ibd., S. 69) speziell in der Grundschule. In einem Pretest für künftige Untersuchungen zum Thema wurden 42 Studierende des Grundschullehramts zu unakzeptablem LehrerInnenverhalten befragt, die bereits Schulpraktika absolviert hatten (vgl. ebd., S. 70). Auch hier gaben ca. 71 % der Befragten an, Zeuge oder Zeugin verletzender LehrerInnenhandlungen gegenüber SchülerInnen geworden zu sein (vgl. ebd.), die mehr als die Hälfte der BeobachterInnen als schwere Kränkung einstufen (vgl. ebd., S. 72). Allen voran wurde das Anschreien von

¹⁹ KRUMM (1999, S. 49) merkt selbst an, dass er die Bezeichnung „Machtmißbrauch von Lehrern“ (ibd., Hervorh. i. Orig.) – definiert als „pädagogisch nicht gerechtfertigtes schädigendes Lehrerverhalten“ (ibd., Hervorh. i. Orig.) – als treffender betrachtet, er sich mit dem Gewaltbegriff jedoch am bereits vorhandenen Diskurs dazu orientiert (vgl. ebd.). Für den hiesigen Kontext wird jedoch der Begriff des Machtmissbrauchs verwendet, da er stärker beschreibend als emotional ist.

SchülerInnen von 50 % aller Hospitierenden als „oft“ oder „sehr oft“ vorkommend bezeichnet (vgl. ebd., S. 70–71). Unfaire Behandlungen der SchülerInnen kamen bei 30 % der BeobachterInnen in dieser Häufigkeit vor (vgl. ebd., S. 71). In Probeinterviews mit GrundschülerInnen selbst, tendierten diese dazu, potenziell verletzendes Handeln ihrer LehrerInnen herunterzuspielen und diese in Schutz zu nehmen. Sie konnten jedoch auch gut zwischen gerechtfertigten, spaßhaften und ungerechtfertigten Ermahnungen differenzieren (vgl. ebd., S. 72).

3.3.2 Qualität der LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen – Befunde aus dem *Projektnetz INTAKT*

Im *Projektnetz INTAKT* – „Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern“ (PRENGEL 2013, S. 93, Hervorh. i. Orig.) – wurden bisher unter Leitung einer interdisziplinären ForscherInnengruppe²⁰ seit knapp 20 Jahren Interaktionen zwischen PädagogInnen und Kindern bzw. Jugendlichen beobachtet und in Form von kurzen Feldvignetten protokolliert (vgl. ONLINE-FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK o. J.). Mit dem Begriff der Feldvignette ist „[j]ede einzelne kurze, in sich als sinnvoll erkennbare intersubjektive Handlungsfolge“ (PRENGEL 2013, S. 97)²¹ gemeint, deren Fokus auf der LehrerIn-SchülerIn-Interaktion sowie eventuell daran anschließender Reaktionen von MitschülerInnen liegt (vgl. ebd.). Der Kern des Erkenntnisinteresses der Untersuchung lässt sich wie folgt fassen: „*Wie und wie oft werden Kinder in pädagogischen Interaktionen anerkannt oder verletzt?*“ (ebd., S. 94, Hervorh. i. Orig.). Nach sorgfältiger Schulung der BeobachterInnen (vgl. ZAPF & KLAUDER 2014, S. 163) wurden LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen in großer Zahl bundesweit (zum Teil darüber hinaus) erfasst und hinsichtlich der Häufigkeit und Form unterschiedlicher Beziehungsqualitäten ausgewertet (vgl. PRENGEL 2013, S. 93–94). Neben zahlreichen ergänzenden Angaben zu Schulform, Klassenstufe, Unterrichtsfach, Methode, Sozialform

²⁰ Die übergeordnete Projektleitung übernimmt dabei Frau Prof. Dr. Annedore Prengel (vgl. ONLINE-FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK o. J.). Der Datensatz selbst wird seit 2016 vom *Online-Fallarchiv Schulpädagogik* der Universität Kassel (vgl. ebd.) verwaltet.

²¹ Dieses Verständnis von Feldvignetten geht auf SCHULZ (2010) zurück, der sie als Instrument der schriftlichen Fixierung „soziale(r) Situationen“ (ebd., S. 171) in Abgrenzung zu größeren *Fallvignetten* in der Sozialpädagogik etabliert hat (vgl. ebd.).

usw., wurde jede Feldvignette um eine Interpretation der Szene sowie eine Introspektion zu derselben durch die BeobachterInnen erweitert (vgl. ebd., S. 99). Zusammen ermöglichen diese das bessere Verständnis sowie die „emotionale Resonanz“ (ebd.) in der jeweiligen Interaktion einzufangen (vgl. ebd.). Ein erster Teil der so gewonnenen Daten wurde mittels qualitativer Inhaltsanalyse anhand eines immer wieder induktiv erweiterten Codehandbuchs codiert, um ein tragbares Codesystem für die weitere Auswertung der Beobachtungen auszuarbeiten (vgl. ZAPF & KLAUDER 2014, S. 161). Zentral war dabei die Kategorisierung der Interaktionen nach dem Grad der Anerkennung²², welche jedoch auch die in Kapitel 3.2.1 bereits angesprochenen Ambivalenzen durch eine Kategorie „Schwer einzuordnen“ erfasst. Abbildung 9 stellt die entsprechende sechsstufige Skala sowie eine Beschreibung der Kategorien dar.

Nach dem Stand der Auswertungen im Frühjahr 2015 waren von insgesamt 6.000 analysierten Interaktionsszenen 40,1 % anerkennend, 31,6 % neutral, 5,8 % von Ambivalenz geprägt und 22,6 % verletzend (vgl. Abb. 10). Abbildung 11 stellt zusätzlich die Ergebnisse einer früheren Auswertung mit fast identischer bis dahin codierter Fallzahl dar, die überdies nach Schulstufen differenziert. Gerade die extremen Kategorien besonders anerkennenden und verletzenden Verhaltens lassen sich im Rahmen der Analyse mit besonders großer Sicherheit bestimmen (vgl. PRENGEL 2013, S. 103). In der Grundschule entspricht der Anteil verletzender Interaktionen von 22 % dem Durchschnitt über alle Schulstufen hinweg und ist aufgrund der äußerst hohen Fallzahl dort beobachteter Interaktionen am verlässlichsten. Im Vergleich zur Sekundarstufe I ist der Anteil sehr anerkennender Interaktionen identisch, jener leicht anerkennender etwas geringer.²³ Es muss also, auch wenn nicht auf uneingeschränkte Repräsentativität geschlossen werden darf (vgl. ZAPF & KLAUDER 2014, S. 161),

²² Im Folgenden ist mit dem positiv formulierten Begriff des *Anerkennungsgrades* immer auch die ganze Bandbreite möglicher Interaktionsqualitäten (verletzende, neutrale, ambivalente) gemeint.

²³ Aufgrund der geringen Fallzahl in der Sekundarstufe II erhobener Interaktionen und der damit einhergehenden geringen Repräsentativität wird zu dieser kein Vergleich angestellt.

festgehalten werden: Ein knappes Viertel aller im Sample beobachteten Interaktionen über die Schulstufen hinweg ist durch verletzendes LehrerInnenverhalten gegenüber ihren SchülerInnen geprägt.

Sehr anerkennend	Leicht anerkennend	Neutral	Leicht verletzend	Sehr verletzend	Schwer einzuordnen
2	1	0	-1	-2	99
Sehr anerkennend =		Szenen, die Sie als besonders deutlich und sehr angemessen anerkennend empfinden.			
Leicht anerkennend =		Szenen, die Sie als ein wenig und eher beiläufig anerkennend empfinden.			
Neutral =		Szenen, in denen weder Anerkennung noch Missachtung durch Lehrpersonen vorkommen.			
Leicht verletzend =		Szenen, in denen Sie eine Missachtung eher als einfach und beiläufig empfinden.			
Sehr verletzend =		Szenen, in denen Sie eine Missachtung als heftig und eindeutig unzulässig empfinden.			
Schwer einzuordnen =		Szenen, in denen Sie starke Ambivalenzen wahrnehmen und die Sie nicht eindeutig zuordnen können .			

Abb. 9: Bewertungsskala und dazugehörige Kategoriendefinitionen zur Analyse der Interaktionsqualitäten im INTAKT-Datensatz

(ZAPF & KLAUDER 2014, S. 160)

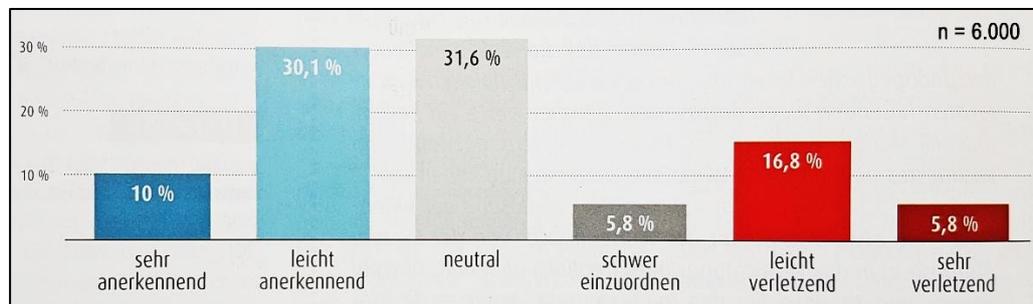
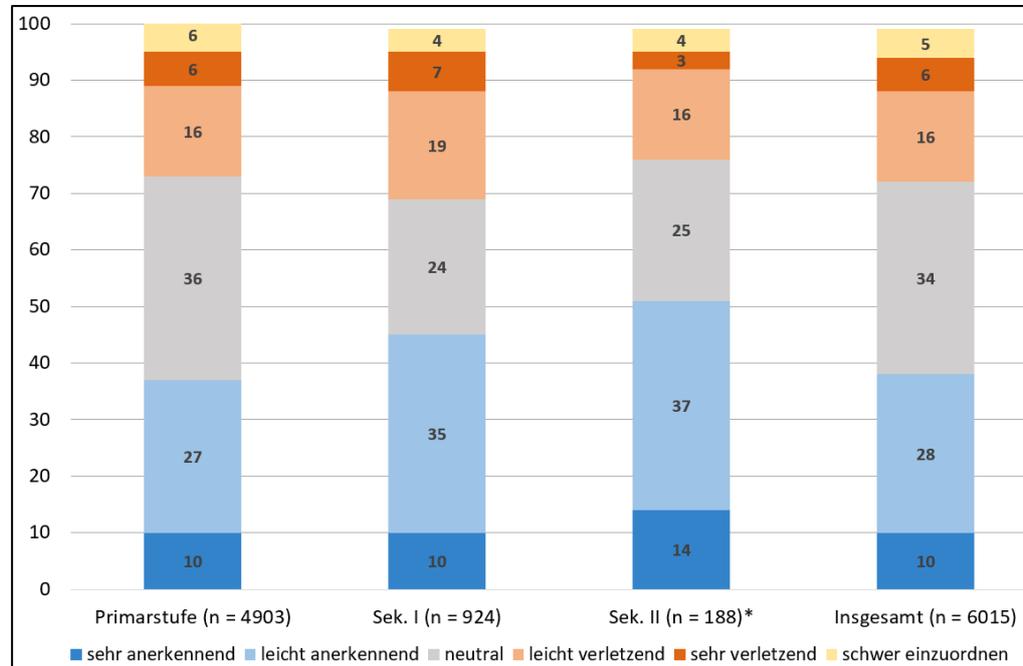


Abb. 10: Verteilung der Qualität pädagogischer Beziehungen in der INTAKT-Studie (Stand 2015)

(Ergänzt um Angabe der Grundgesamtheit nach ZAPF 2015, S. 12.)

Die statistische Auswertung dieser Fälle legt u. a. nahe, dass der Grad der Anerkennung seitens der Lehrkräfte in keiner Abhängigkeit zu ihrem Geschlecht und Alter oder aber zum Träger der Schule steht (vgl. ZAPF 2015, S. 12). Einen Unterschied macht hingegen, ob die jeweilige Schule reformbemüht ist. Denn an Schulen mit inklusivem oder integrativem Setting ist die Verteilung der Anerkennungsgrade *insgesamt* positiver (vgl. ebd., S. 13). Ein zentrales Ergebnis der Analysen bleibt jedoch folgendes: „Sehr anerkennende und sehr verletzende Lehrkräfte arbeiten unter den gleichen Bedingungen Tür an Tür“ (PRENGEL

2013, S. 114). Durchschnittswerte, selbst wenn man sie schulgenau betrachtet, geben die tatsächliche Interaktionsqualität also nicht wieder (vgl. ebd.) und würden insgesamt ein verfälschtes, unkritisches Bild zeichnen.



*Hinweis: Die geringe Zahl der in der Sekundarstufe II beobachteten Interaktionen schränkt deren Repräsentativität stark ein.

Abb. 11: Verteilung der Qualität pädagogischer Beziehungen nach Schulstufen und insgesamt in der INTAKT-Studie (in %, Stand 2013)

(Eigene Darstellung nach Datengrundlage PRENGEL 2013, S. 104.)

Über diese zahlenmäßigen Aussagen zur Qualität der LehrerIn-SchülerIn-Beziehungen hinaus werden konkrete Typen verletzender oder aner kennender Interaktionen erfasst. Die im *Projektnetz INTAKT* verwendeten Kategorien der Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz sind in Tabelle 4 einander gegenübergestellt und verdeutlichen die Spannweite der Interaktionsqualitäten. ZAPF (2015, S. 14) identifiziert in einer verdichteten Kategorisierung folgende Häufigkeiten aner kennender Interaktionen: „[P]ositive Rückmeldung“ (49,8 %), „konstruktive Hilfeanleitung“ (30,5 %), „konstruktive Konsequenz“ (15,6 %) und „sonstige“ (4,1 %). Dem gegenüber stehen auf der Seite der verletzenden Interaktionen: „[D]estruktive Konsequenz“ (39,1 %), „destruktive Hilfeanleitung“ (28,5 %), „negative Rückmeldung“ (27,1 %), „körperliche Form“ (1,6 %) und „sonstige“ (3,7 %).

Tab. 4: Gegenüberstellung anerkennender und verletzender sowie Listung ambivalenter Interaktionsformen im INTAKT-Projekt

(Eigene Gegenüberstellung der wörtlich übernommenen Kategorien nach Codehandbuch von ABRAHAM & ZSCHIPKE o. J., o. S.)

Anerkennende Interaktionsformen	Verletzende Interaktionsformen
Freundlicher Kommentar Konstruktive Anweisung Missachtung durch Mitschüler unterbinden Kooperation fördern Konstruktive Strafe Konstruktive Ermahnung Selbstständigkeit/Kreativität fördern Positive Zuschreibung zum Kind Sinnvoll Konsequenzen aufzeigen Freundliche Handlung Anerkennende Rituale Notwendige Grenzen setzen Freundlicher Körperkontakt Respektvolle Distanz Fairness Trost Konstruktive Hilfe Lob, Belohnungssysteme andere	Destruktiver Kommentar Destruktive Anweisung Missachtung durch Mitschüler tolerieren/initiieren Kooperation verhindern Destruktive Strafe Destruktive Ermahnung Selbstständigkeit/Kreativität verhindern Negative Zuschreibung zum Kind Drohung Ignorieren, nicht beachten Spott, Ironie, Sarkasmus Notwendige Grenzen nicht setzen Aggressiver Körperkontakt Sexualisierte Übergriffe Ausgrenzung Anbrüllen Destruktive Hilfe Hilfsverweigerung andere
Ambivalente Interaktionsformen	
Ambivalente Strenge/Ermahnung Ambivalente Grenzen setzen Ambivalente Hilfe Ambivalentes Lob Ambivalente Zuschreibung Ambivalente Rücksichtnahme Ambivalenter Humor/Witz Ambivalente Kritik	

Abschließend kann mit Blick auf das hiesige Forschungsvorhaben festgehalten werden, dass in den beobachteten Grundschulklassen ein knappes Viertel verletzender Interaktionen einer Vielzahl neutraler oder anerkennender Interaktionsqualitäten gegenübersteht (vgl. Abb. 11). Die Unterschiede zu anderen Schulstufen sind eher gering und nicht zuletzt auf die geringere Fallzahl in weiterführenden Schulen erhobener Interaktionen zurückzuführen. Rund 6 % stark verletzende Interaktionen sind zwar generell, aber gerade in der Grundschule, nicht zu tolerieren, da deren negative Folgen hier als besonders gravierend und langfristig eingestuft werden können (vgl. ROORDA et al. 2011; HAMRE & PIANTA 2001; Kap. 3.1). Der Befund, dass solche Verletzungen „teilweise seriell die gleichen Schülerinnen und Schüler [treffen]“ (PRENGEL 2013, S. 115), verstärkt diese Einschätzung enorm.

3.4 Die *Reckahner Reflexionen* – auf dem Weg zu einer Ethik pädagogischer Beziehungen

Ein wegweisendes und umfassendes Bestreben für die Qualität pädagogischer Beziehungen zu sensibilisieren, zu Reflexion und Austausch darüber anzuregen, diesbezügliche Missstände (vgl. Kap. 3.3) aufzuzeigen und somit insgesamt einen ethisch fundierten Umgang pädagogischer Fachkräfte mit Kindern in unterschiedlichsten Einrichtungen zu forcieren, stellen die *Reckahner Reflexionen* (vgl. DIMR et al. 2017)²⁴ dar. Dabei handelt es sich um das Ergebnis eines interdisziplinären Bundes von ExpertInnen aus Forschung, Politik und praxisbezogenen Arbeitsfeldern, der seit 2011 jährliche Konferenzen zum Thema abhält (vgl. ebd., S. 7). Herzstück der Initiative sind zehn breit anwendbare Leitlinien pädagogischen Handelns, die in Form von sechs ethisch begründeten Normen sowie ergänzend vier ethisch unzulässigen Praktiken festgehalten wurden (vgl. Abb. 12) und über unterschiedliche Kanäle an die Öffentlichkeit sowie insbesondere Bildungseinrichtungen und PädagogInnen herangetragen werden. Die

²⁴ Der Name des Programms geht auf das Dorf Reckahn bei Brandenburg an der Havel zurück. Der heutige Veranstaltungsort der jährlich stattfindenden ExpertInnenkonferenzen weist historische Bezüge zum Projekt auf, u. a. da dort im 18. Jahrhundert die erste philanthropische Modellschule der adeligen Friedrich Eberhard und Christiane Louise von Rochow betrieben wurde (vgl. DIMR et al. 2017, S. 7).

erste Leitlinie – „Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt“ (DIMR et al. 2017, S. 4) – ist dabei die grundlegendste und stellt somit das Fundament für alle weiteren, sich gegenseitig bedingenden Leitlinien dar (vgl. ebd., S. 6).

Was ethisch begründet ist	Was ethisch unzulässig ist
1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.	7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.	8. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.	9. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.	10. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.	
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.	

Abb. 12: Zehn Leitlinien zur Gestaltung pädagogischer Beziehungen der Reckahner Reflexionen

(DIMR et al. 2017, S. 4)

Das Vorhaben stützt sich dabei auf zahlreiche kinderrechtliche und wissenschaftliche Grundlagen (vgl. DIMR et al. 2017, S. 8–13) einschließlich der in Kapitel 3.2 angesprochenen theoretischen Bezüge und den in Kapitel 3.3 aufgezeigten empirischen Befunden. Darüber hinaus werden konkrete Handlungsansätze ausgemacht, die auf unterschiedliche Zielgruppen zugeschnitten sind (vgl. ebd., S. 13–17). Zu diesen gehören, neben den Lehrkräften, Personen in leitenden Funktionen von Bildungseinrichtungen sowie in Politik, Forschung und Lehre, aber auch die Kinder selbst und deren Eltern (vgl. ebd., S. 16). Es obliegt nicht nur den *einzelnen* Lehrkräften ihr pädagogisches Handeln auf der Beziehungsebene zu hinterfragen. Dafür ist neben einer demokratischen, kinderrechtlich orientierten Schulkultur insbesondere der kollegiale Austausch in einer offenen, voneinander lernenden Atmosphäre notwendig, damit Missachtungen der formulierten ethischen Grundsätze nicht toleriert oder tabuisiert werden (vgl. ebd., S. 13, 15).

In diesem Zusammenhang verdeutlicht das nachfolgende Zitat abschließend den Gewinn eines ethisch begründeten Handelns der Lehrkräfte auch in Situationen eines gestörten Unterrichts gemäß den bisherigen Ausführungen (vgl. Kap. 2). Es bringt das Potenzial einer ethischen fundierten Grundhaltung für mehr Verständnis im Umgang mit Situationen gestörten Unterrichts auf den Punkt:

„[E]ine() professionelle() Einstellung, die von Anerkennung, Zuwendung und Ressourcenorientierung geprägt ist [,] [...] hilft, auch in schwierigen Situationen Fehlverhalten zu unterbinden und dabei die haltgebende verlässliche Lehrer-Schüler-Beziehung [...] aufrechtzuerhalten. Sie hilft auch, den subjektiven Sinn von zunächst irritierendem und störendem Verhalten zu erkennen, bereits vorhandene positive Ansätze zu beachten und dazu anzuleiten, dass ein durch Fehlverhalten verursachter Schaden wiedergutmacht wird.“

DIMR et al. 2017, S. 15

4. Zwischenfazit und Hypothesen

Im Folgenden werden die beiden vorangegangenen theoretischen Ausführungen zu Unterrichtsstörungen sowie ethischen Aspekten pädagogischer Beziehungen prägnant zusammengefasst und aus einer grundschulspezifischen Sicht aufeinander bezogen. Darauf aufbauend werden die zentralen Hypothesen dieser Arbeit formuliert.

Unterrichtsstörungen können sowohl funktional (objektiv oder personal) als auch normativ (ausschließlich personal) definiert werden (vgl. Abb. 2). Es herrscht dabei jedoch kein Konsens über die verwendeten Begrifflichkeiten und die empirische Abgrenzung einer Unterrichtsstörung. Um die Qualität der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung in allen potenziell störenden Unterrichtssituationen zu erfassen, wird hier eine breite, beide Ansätze umfassende Definition zugrunde gelegt. Dennoch verspricht die Unterscheidung funktionaler und normativer sowie aktiver und passiver Unterrichtsstörungen (vgl. NOLTING 2017, S. 13–14) zur grundlegenden Einordnung der Störungsqualität erkenntnisreich zu sein. Aus vier einschlägigen Klassifikationen von Unterrichtsstörungen

konnte darüber hinaus eine integrierende Klassifikation abgeleitet werden, die weiterhin Vergleichbarkeit zu existierenden Statistiken (vgl. SEITZ 1991, S. 20) ermöglicht, jedoch konzeptionelle Schwächen der einzelnen Klassifikationen mindert und somit zur Betrachtung der pädagogischen Beziehungsqualität geeignet ist.

Trotz des gestiegenen Forschungsinteresses an Unterrichtsstörungen liegen *aktuelle* grundschulspezifische Daten, geschweige denn Analysen zu deren Qualität und Quantität für Deutschland nicht vor. Vielversprechend ist hier jedoch die noch laufende schweizerische *SUGUS-Studie* (vgl. ECKSTEIN et al. 2016), welche die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen ganzheitlich, in gegenüberstellender Sicht von SchülerInnen im Alter von durchschnittlich 11,7 Jahren (vgl. ebd., S. 2) und deren LehrerInnen untersucht. Einschränkend ist jedoch anzumerken, dass die Studie mit Umfragen statt direkten Beobachtungen arbeitet, was mit einer Verzerrung des realen, situativen Kontexts im Unterricht einhergeht. Dies ist neben einer möglicherweise grundlegend abweichenden Definition „normabweichenden Verhaltens“ (ebd., S. 4) – die Angaben der Autoren dazu sind bisher vage (vgl. Kap. 2.8) – auch der plausibelste Grund dafür, dass die Studie zum Ergebnis einer Störungshäufigkeit zwischen nur 17 bis 21 Mal pro Tag kommt (vgl. ECKSTEIN et al. 2016, S. 4). Beobachtungsstudien belegen dagegen eine schulstufenübergreifende Störungsfrequenz von etwa allen zwei bis drei Minuten (vgl. KRAUSE 2004, S. 143; TAUSCH 1958, S. 660). Die Frequenz ist gerade in der Grundschule sogar tendenziell noch höher (vgl. TAUSCH 1958, S. 660–661). Insgesamt konnte somit aufgezeigt werden, dass eine dichte Folge von Störungen im Unterricht eher die Regel als die Ausnahme darstellt. Die vorliegende Arbeit kann hier anhand der Analyse von Störungsszenen in großer Fallzahl sowohl Aussagen zur Störungshäufigkeit als auch zur Störungsqualität in der Grundschule machen.

Im Vergleich zu empirischen Studien findet sich deutlich häufiger theoretische oder an PraktikerInnen gerichtete Literatur, die sich einerseits mit potenziellen Ursachen für Unterrichtsstörungen und andererseits mit Möglichkeiten zu deren Prävention befasst. Für die Betrachtung professioneller Beziehungsqualität

erweist es sich als besonders konstruktiv, die durch das Handeln der Lehrkräfte bedingten Ursachen für Unterrichtsstörungen in den Blick zu nehmen, statt auf systemkritische Ansätze oder gestörtes Verhalten der SchülerInnen zu fokussieren. Das präventive Konzept des Klassenmanagements nach KOUNIN (1976) entspricht dieser Sichtweise, die den unmittelbaren Handlungsspielraum der Lehrkräfte im Unterricht betont, am stärksten. Inwiefern Lehrkräfte in der Grundschule ihren eigenen, präventiven Handlungsspielraum wahrnehmen und sich möglicher selbstverursachter Störungen bewusst sind, bleibt zu klären. Das Trainingsraum-Konzept (vgl. BRÜNDEL & SIMON 2013) stellt den Versuch dar, Störungen aus dem Unterricht auszulagern, um Kindern die Möglichkeit zu geben, ihr eigenes Fehlverhalten mit Unterstützung einer dazu geschulten Lehrkraft zu reflektieren und Pläne zur Verbesserung zu erarbeiten. Dies geschieht „in einer ruhigen, entspannten und vorwurfsfreien Atmosphäre“ (ebd., S. 60), was die anerkennende Grundhaltung des Konzepts für den Umgang mit (Unterrichts)Störungen untermauert. Inwiefern der Trainingsraum in der Grundschulpraxis als anerkennendes Arrangement umgesetzt wird oder doch eher den Eindruck eines willkommenen „Problembeseitigungsinstruments“ erweckt, ist ebenfalls offen.

In der theoretischen Konzeption der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung erweist sich NICKELS (1976, S. 165) „transaktionales Modell“ (ebd., S. 164) als erklärungsmächtig für gestörte Unterrichtssituationen. Lehrkraft und SchülerIn besitzen darin jeweils Haltungen und Erwartungen an das Handeln des Gegenübers, die neben dem eigenen Handeln auch ihre Wahrnehmung des oder der jeweils Anderen über permanente Rückkopplungen steuern (vgl. ebd., S. 165). Das dynamische Modell der *SUGUS-Studie* (vgl. ECKSTEIN et al. 2016, S. 3) kann hier als störungsspezifische Konkretisierung des Transaktionsmodells verstanden werden. Zahlreiche empirische Studien mit Bezug zur Grundschule belegen, dass die Qualität der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung nachhaltigen Einfluss auf allgemein positive schulische Entwicklungen wie Leistung und Motivation der SchülerInnen hat (vgl. Kap. 3.1). In einer interdisziplinären Herangehensweise adaptiert PRENGEL (2013, S. 60–90) drei Formen gesellschaftlicher Anerkennung

des Philosophen HONNETH (1992, S. 211) für Lehrkräfte. Diese sind eine professionelle Solidarität mit SchülerInnen, die soziale Wertschätzung von schulischen Leistungen trotz der Notwendigkeit der Leistungsbewertung und die Anerkennung von am Alter der Kinder orientierten Freiräumen und einer Gleichheit als menschenrechtliches Prinzip. Als konkreter, menschenrechtlich begründeter Qualitätsindikator pädagogischer Beziehungen, lässt sich demnach auch die UN-Kinderrechtskonvention auslegen, die an bestimmten Stellen (vgl. Kap. 3.2.2) solche Forderungen an Erwachsene stellt, die nur in einer authentischen, anerkennenden Beziehung zum Kind realisierbar sind. Dazu gehört ein aktiver Aushandlungsprozess der Interessen und Bedürfnisse der Kinder (vgl. KRAPPMANN 2015, S. 11), welcher einer Vermittlung zwischen der Generation der pädagogischen Fachkräfte und jener der SchülerInnen bedarf, wie sie HEINZEL (2011) theoretisch für die Grundschule entwirft. Die *Reckahner Reflexionen* (vgl. DIMR et al. 2017; Kap. 3.4) haben zehn ethische Leitlinien für die Gestaltung professioneller pädagogischer Beziehungen erarbeitet, die unter anderem die genannten Qualitätsindikatoren zugrunde legen. Die fünfte Leitlinie fordert, „den subjektiven Sinn“ (DIMR et al. 2017, S. 4) des SchülerInnenverhaltens zu berücksichtigen und bezieht sich damit auch speziell auf Störungssituationen (vgl. ebd., S. 15). Eine anerkennende Haltung vermag hier die destruktive Dynamik von Störungen zu verhindern, welche auch im Konzept der „sekundären Unterrichtsstörung[en]“ (PFITZNER & SCHOPPEK 2000, S. 354; Kap. 2.2.1) betont und in der Prozesshaftigkeit des Modells der *SUGUS-Studie* (vgl. ECKSTEIN et al. 2016, S. 3) implizit deutlich wird.

Unterschiedliche empirische Befunde (vgl. Kap. 3.3) belegen diverse Formen der Verletzung der angesprochenen Maßstäbe guter pädagogischer Beziehungen (vgl. Kap. 3.2). Dazu gehören wiederkehrende Formen des Machtmissbrauchs durch Lehrkräfte gegenüber SchülerInnen, die bei weitem keine Einzelfälle darstellen (vgl. KRUMM & ECKSTEIN 2001; KRUMM & WEIB 2001). Auch mit gezieltem Blick auf die Grundschule lassen sich verletzende LehrerInnenhandlungen in besorgniserregender Häufigkeit feststellen (vgl. HEINZEL & PRENGEL 2003). Die Auswertung zahlreicher im Rahmen des *Projektnetzes INTAKT*

beobachteter Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Hinblick auf den Grad der Anerkennung belegt, dass ein knappes Viertel aller in Grundschulen beobachteten Interaktionen verletzend, rund 6 % davon sogar schwer verletzend sind (vgl. PRENGEL 2013, S. 104).

Wie gezeigt werden wird – und aus der Aufbereitung der beiden theoretischen Konzepte schon implizit hervorgegangen sein dürfte – ist eine Verknüpfung des Forschungsstrangs zu Unterrichtsstörungen und jenem zu ethischen Maßstäben pädagogischer Beziehungen aus vielerlei Hinsicht erkenntnisreich. Umso erstaunlicher ist es, dass nach Kenntnisstand des Verfassers nur KRUMM (2003) normative Störungen und unzulässiges LehrerInnenhandeln direkt aufeinander bezieht. Er spricht von einem „Problem der ‚Schwarzen Pädagogik‘“ (ebd., S. 110), welches durch einen mangelnden Bezug der Diskurse aufeinander kaum Beachtung findet (vgl. ebd.). KRUMM (ebd., S. 115) kritisiert, dass Lehrkräfte strafend und aversiv auf SchülerInnen reagieren, die ihren Erwartungen nicht entsprechen (z. B. in Bezug auf das Äußere, Unordnung, konfrontatives Verhalten, o. Ä.), obwohl dies keine Regelverstöße im engeren Sinne darstellt. Er nennt sie „Regelverletzungen 2. Art“ (ebd.) und spricht damit genau die problematische Spanne zwischen expliziten und impliziten normativen Störungen an. Während erstere zumindest theoretisch auf Schul- oder Klassenregeln beruhen, sind letztere nur noch an der Erwartungshaltung der Lehrkraft zu bemessen (vgl. Kap 2.2.3). Verhaltensweisen, bei denen LehrerInnen Verstöße gegen ihre individuellen Erwartungen unangemessen sanktionieren, sind von Grund auf unpädagogisch und nehmen Verletzungen der SchülerInnen billigend in Kauf (vgl. KRUMM 2003, S. 115).

Die Pionierarbeit KRUMMS (2003) würdigend, ist das übergreifende Ziel dieser Arbeit, weitreichendere empirische Erkenntnisse als auch theoretische Schlüsse zu erarbeiten, die sich aus der Verschränkung einer ethisch begründeten Sichtweise auf pädagogische Beziehungen mit Situationen gestörten Unterrichts ergeben. Die Eingrenzung der Untersuchung auf den Unterricht der Grundschule erfolgt dabei bewusst und hat inhaltliche wie forschungsprakti-

sche Gründe. Einerseits sind die negativen Konsequenzen verletzender Beziehungen am Anfang der Bildungsbiographie am weitreichendsten (vgl. Kap. 3.1), andererseits kann so die Schärfe und Übertragbarkeit der Ergebnisse erhöht werden. Das weitere Vorgehen wird von folgenden Hypothesen geleitet:

1. In Situationen gestörten Unterrichts handeln Grundschullehrkräfte SchülerInnen gegenüber *häufiger* und *stärker* verletzend als in der restlichen Unterrichtszeit.
2. Ethisch unzulässiges Handeln von Grundschullehrkräften in Störungssituationen lässt sich auf deren verengtes Konzept von Unterrichtsstörungen zurückführen, das hauptsächlich SchülerInnen die Schuld an Störungen zuschreibt und eigene Handlungsmöglichkeiten vernachlässigt.

Die erste Hypothese kann vor allem aus einer mit dem Verhalten der SchülerInnen konfligierenden Erwartungshaltung der Lehrkräfte in der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung abgeleitet werden (vgl. Kap. 3.1). Diese gilt es gemäß der vorgeschlagenen Operationalisierung von Unterrichtsstörungen vor allem quantitativ zu untersuchen. Zur Bearbeitung der zweiten Hypothese sind hingegen Primäraussagen der GrundschullehrerInnen zu deren subjektiver Konzeption von Unterrichtsstörungen wichtig, welche nur durch qualitative Methoden hinreichend untersucht werden können. Dahinter steht die Überlegung, dass ethisch unzulässige Verhaltensweisen in Störungssituationen deshalb verstärkt auftreten, weil Lehrkräfte sich in der Opferrolle sehen, eigene präventive wie akute Steuerungsmöglichkeiten vernachlässigen und das Störungshandeln der SchülerInnen so bewusst oder unterbewusst als persönlichen „Angriff“ auffassen. Bezogen auf ein situatives Störungsmodell (vgl. ECKSTEIN et al. 2016, S. 3; Abb. 5), gelänge es den LehrerInnen aufgrund ihres persönlichen und emotionalen Störungsempfindens nicht, ethisch begründet zu reagieren. Unter diesen Voraussetzungen ist es für Lehrkräfte auch nicht möglich, den „subjektiven Sinn“ (DIMR et al. 2017, S. 15) von Störungshandlungen im Sinne einer Ethik pädagogischer Beziehungen anzuerkennen (vgl. ebd.). Dass es den Lehrkräften möglicherweise an einer breiten Konzeption von Unterrichtsstörungen mangelt, hebt NOLTING (2017, S. 12) hervor. MARTENS (2015, S. 21) betont, dass sich eine ausschließliche

Schuldzuschreibung für Unterrichtsstörungen an SchülerInnen „hartnäckig in der Unterrichtspraxis“ (ebd.) hält, wenngleich diese völlig unangebracht, bestenfalls veraltet ist (vgl. ebd.). Diese Erkenntnis stützt die zweite Hypothese zusätzlich. Dass die Konzeption von Unterrichtsstörungen dabei in der Praxis zu kurz greift, ist aber allein schon aus der diffusen Begriffsbestimmung in der einschlägigen Literatur (vgl. Kap 2.2.3) ableitbar und soll den Lehrenden somit keinesfalls zum Vorwurf gemacht werden.

5. Untersuchungsdesign und Methoden

Dieses Kapitel stellt das allgemeinere Untersuchungsdesign sowie die konkret angewandten Methoden der empirischen Sozialforschung zur Bearbeitung der Forschungsfrage dar, welche anhand der genannten Hypothesen (vgl. Kap. 4) operationalisiert wurde. Es dient somit der intersubjektiven Nachprüfbarkeit des Forschungsprozesses und seiner Ergebnisse.

5.1 Untersuchungsdesign

Im empirischen Forschungsprozess ist anhand des Gegenstands der Untersuchung ein individuell passendes Forschungsdesign abzuleiten (vgl. KROMREY 2009, S. 65). Das Vorgehen ist dabei u. a. anhand der Forschungsfrage, theoretischer Vorüberlegungen und dem (potenziell) zur Verfügung stehenden empirischen Material zu planen (vgl. FLICK 2012, S. 253). Während reichhaltige Literatur zu Unterrichtsstörungen sowie zu einer Ethik pädagogischer Beziehungen vorliegt, wurden beide Bereiche noch sehr selten aufeinander bezogen und in ihrer Kombination noch nicht grundschulspezifisch betrachtet. Zu Beginn der Untersuchung konnte der gesamte *INTAKT-Datensatz* (vgl. ONLINE-FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK o. J.) mit über 12.000 LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen beschafft werden, der auch nach Schulformen und Klassenstufen differenziert. Zudem erklärten sich bereits früh im Prozess mehrere Lehrkräfte für ein qualitatives Interview zum Thema bereit.

Das vorliegende Forschungsthema ist sehr weit gefasst. Es umspannt als „*angestrebte Grundgesamtheit*“ (KROMREY 2009, S. 257, Hervorh. i. Orig.) – d. h. die Summe der Fälle, zu denen die empirischen Erkenntnisse Rückschlüsse ermöglichen sollen (vgl. ebd.) – nicht weniger als die Beziehungsqualität im gestörten Unterricht aller deutschen Grundschulen. Um diesem Anspruch mit deutlich begrenzten zeitlichen Ressourcen in Einzelarbeit bestmöglich gerecht zu werden, bietet sich eine hypothesentestende Untersuchung an (vgl. ebd., S. 82–87). Kern des Vorgehens ist „ein gezielter und kontrollierter Vergleich der *empirisch feststellbaren* Sachverhalte mit den aus der Hypothese *ableitbaren* Behauptungen über die empirische Realität“ (ebd., S. 83, Hervorh. i. Orig.). Dabei erlaubte es die außerordentlich gute Verfügbarkeit empirischen Materials als auch die fundierte theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema zwei Hypothesen aufzustellen, deren Überprüfung im Rahmen der Arbeit als machbar eingeschätzt werden konnte. Weil durch die Kombination beider theoretischer Fundamente jedoch weitestgehend Neuland betreten wird, weicht das Forschungsdesign insofern von der idealtypischen hypothesentestenden Untersuchung ab, als es bewusst offen für weitere Erkenntnispotenziale bleibt.

5.2 Methodisches Vorgehen

Die in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Methoden der Datenerfassung und -auswertung werden im Folgenden dargestellt und begründet. Es wurde überwiegend qualitativ gearbeitet, wenngleich insbesondere zur Bearbeitung der ersten Hypothese (vgl. Kap. 4) auch quantitative Methoden einbezogen wurden. Dieser Ansatz folgt dem Verständnis eines qualitativ-quantitativen Kontinuums, statt der Auffassung zweier sich gegenseitig ausschließender Methodenkategorien (vgl. OSWALD 2013, S. 186–191). Die nachfolgenden Schritte wurden grob in der Reihenfolge durchgeführt, wie sie hier dargestellt ist. Demnach konnten erste Erkenntnisse sowie konkrete Fallbeispiele aus der Analyse des *INTAKT-Datensatzes* bereits in die Fragebogenkonstruktion einfließen.

5.2.1 Quantitativ-qualitative Aufbereitung und Analyse des *INTAKT-Datensatzes*

Hintergrund und Aufbau des *INTAKT-Datensatzes* wurden bereits in Kapitel 3.3.2 erläutert. Dieser umfassende digitale Datensatz konnte auf Anfrage an das ONLINE-FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK (o. J.) zum Stand der Daten von Mai 2016 bezogen werden. Der für die vorliegende Arbeit relevante Teil²⁵ besteht aus mehreren Dateien der Software zur qualitativen Datenanalyse *MAXQDA*. Zusammen sind darin alle bis zum genannten Zeitpunkt eingepflegten und codierten Unterrichtsprotokolle enthalten. Diese bestehen aus einer chronologischen Listung der Feldvignetten einschließlich der dazugehörigen Interpretationen und Introspektionen der BeobachterInnen sowie der Kategorisierung des Grades (vgl. Abb. 9) und der Form der Anerkennung bzw. Verletzung (vgl. Tab. 4) für jede hospitierte Unterrichtsstunde. Zusätzlich werden Angaben zur jeweiligen Unterrichts- bzw. Sozialform gemacht. Im Kopf der einzelnen Protokolle befinden sich weitere schul- und unterrichtsbezogene Merkmale, die im finalen Codesystem ebenfalls erfasst werden (vgl. ZAPF & KLAUDER 2014, S. 162). Nur so war es für diese Arbeit überhaupt möglich, den Gesamtdatensatz nach Schul- und Klassenstufen zu gliedern, um die in Grundschulen angefertigten und codierten Beobachtungsprotokolle herauszufiltern. Zur Qualität der Daten ist zu betonen, dass die BeobachterInnen an einer intensiven Schulung teilnahmen und das Codesystem im Forschungsteam anhand von zunächst 1.600 Interaktionen immer wieder induktiv ausdifferenziert und in ein entsprechendes Codebuch überführt wurde (vgl. ebd., S. 161, 163). Die größtmögliche Intercoder-Reliabilität ist damit gegeben.

Da die meisten Beobachtungen aus dem Gesamtdatensatz in Grundschulen getätigt wurden, sah sich der Verfasser mit einer schiereren Masse an nach dem Anerkennungsgrad und weiteren Kriterien codierten Interaktionen zwischen Grundschullehrkräften und SchülerInnen konfrontiert. Wenngleich dies gewiss

²⁵ Neben den codierten Beobachtungsprotokollen findet sich im Datensatz eine Syntax zur quantitativen Analyse der Interaktionen in der Statistik-Software *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*. In der vorliegenden Arbeit wurden aber nur die codierten Interaktionszenen selbst verwendet.

erfreulich war, wurde dadurch auch eine angemessene Reduktion der Informationsfülle erforderlich. Hinzu kam, dass die Interaktionssequenzen zur weiteren Bearbeitung manuell (unter enormem Zeitaufwand) in ein Tabellenkalkulationsprogramm übertragen werden mussten.²⁶ Für die Analyse der Beziehungsqualität in Situationen gestörten Unterrichts war es hier sinnvoll, eine möglichst große Zahl von Interaktionen *unterschiedlicher Lehrkräfte* auszuwerten. Diesen ist im Ausgangsdatensatz ein individuelles Pseudonym zugewiesen. Die Auswahl der zu analysierenden Interaktionen wurde auf *eine Unterrichtsstunde* (von meist mehreren) *einer jeden in Grundschulen in einer 1. bis 4. Klasse tätigen Lehrkraft* beschränkt. Dadurch konnte die Menge der zu sichtenden Interaktionsszenen auf 1.512 aus insgesamt 120 Unterrichtsstunden unterschiedlicher GrundschullehrerInnen reduziert werden.

Konkret wurden dazu über den Code des Pseudonyms der jeweiligen Lehrkraft alle codierten Sequenzen mit ihrer Beteiligung in einer Übersicht aufgerufen. Der Reihenfolge der Codings in der Übersichtsliste wurde eine laufende Nummer zugewiesen, um anschließend einen Zufallsgenerator (vgl. LANG O. J.) aus der Gesamtanzahl möglicher Unterrichtsstunden eine Unterrichtsstunde auswählen zu lassen, die dann analysiert wurde. Eine kriteriengeleitete Auswahl hätte hingegen die Sichtung weiterer Protokolle bedeutet, was zeitlich schlichtweg nicht umsetzbar war. Obwohl eine gleiche Verteilung über die Klassenstufen hinweg sicher sinnvoll gewesen wäre, war diese Selektion technisch nicht möglich. In den so ausgewählten Stunden wurde *jede* Feldvignette einschließlich Interpretation und Introspektion dahingehend untersucht, ob die eingangs erarbeitete breite Definition einer Unterrichtsstörung (vgl. Kap 2.2.3) auf die jeweilige Situation anwendbar ist. Dieser Schritt stellte die grundlegende qualitativ-analytische Arbeit am Datenmaterial dar, die Voraussetzung für alle weiteren Analysen war. Grenzfälle wurden zunächst zurückgestellt. Ein pauschales Beispiel – welches an dieser Stelle für einige weitere Grenzfälle stehen soll – ist

²⁶ Alternativ hätte *zum Teil* mit Statistik-Software gearbeitet werden können, zumal das *Projektnetz INTAKT* eine entsprechende Syntax dafür bereithält. Da die Interaktionen jedoch einschließlich ihrer für das hiesige Vorhaben relevanten Kategorisierungen zur besseren Nachvollziehbarkeit (und eventuell weiteren Arbeiten damit) in Tabellenform verfügbar gemacht werden sollten (vgl. Anhang A), wurde der genannte Weg bevorzugt.

eine Situation, in der sich ein Schüler oder eine Schülerin durch den Klassenraum bewegt, dem Kontext aber nicht eindeutig entnommen werden kann, ob dies den Unterricht behindert, es einen Regelverstoß darstellt oder es aufgrund des Unterrichtsarrangements sogar geboten bzw. erlaubt ist. Erst nach der vollständigen Analyse aller Interaktionen wurde darüber entschieden, wie mit der überschaubaren Summe der Grenzfälle umzugehen ist. Die meisten wurden letztendlich als nicht störend bewertet, um die Aussagekraft der Ergebnisse bezüglich einer potenziellen Verstärkung unethischen Verhaltens in Störungssituationen nicht einzuschränken.

In einigen Fällen machten die Unterrichtsstörungen nur einen Teil der LehrerIn-SchülerIn-Interaktion aus. Hier wurde der als Störung identifizierte Part fett markiert, auf den sich die Kategorien der Störungsanalyse beziehen (vgl. Anhang A). Die Zuordnung des Anerkennungsgrades bezog sich dabei jedoch in nur fünf Fällen nicht auf die vorgefundene Unterrichtsstörung. Diese Sonderfälle wurden ebenfalls kenntlich gemacht und für die quantitative Analyse der Zusammenhänge zwischen Störung und Beziehungsqualität nicht berücksichtigt.²⁷ Im Prozess stellte sich heraus, dass es problematisch ist, funktionale Störungen der Lehrkraft eindeutig als solche zu identifizieren, zumal dafür weitere Kontextinformationen notwendig gewesen wären. Diese würden letztendlich nur eine lückenlose eigene Beobachtung oder Videographie liefern. Um störendes Verhalten von Lehrkräften aufgrund dieser Einschränkung jedoch nicht ganz auszublenden, wurde in der Analyse für jede Störung festgehalten, ob die Lehrkraft eine funktionale Störung *tendenziell* verstärkt oder initiiert.

Die als gestört identifizierten Interaktionssequenzen wurden in ein Tabellenkalkulationsprogramm übertragen, in dem die differenzierte Analyse der Störungssituationen erfolgte. Dafür wurden die Beschreibungen der BeobachterInnen einheitlich als Fließtext formatiert und besonders offensichtliche Rechtschreibfehler korrigiert. Zur besseren Lesbarkeit und vollständigen

²⁷ In einem weiteren Fall wurde einer als Unterrichtsstörung eingestuften Interaktion im Ausgangsdatensatz keine Interaktionsqualität zugeordnet, sodass von insgesamt 1.512 gesichteten Interaktionsszenen sechs für die Analysen der Anerkennungsqualität im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen nicht verwendet wurden (vgl. Anhang A).

Anonymisierung wurden die uneinheitlichen Pseudonyme für SchülerInnen, LehrerInnen und sonstige Beteiligte in eine einheitliche Form gebracht (z. B. L-w für Lehrkraft, weiblich und S-m für Schüler, männlich etc.; vgl. Anhang A). Diese Zuordnung der Pseudonyme bezieht sich in der Tabelle immer nur auf die konkrete Fallvignette einschließlich ihrer Interpretation und der Introspektion. Eventuelle Verweise der Protokollierenden zu anderen, meist unmittelbar vorausgehenden Szenen (mit oder ohne Störung), verlieren dadurch ihren Bezug, wurden aber dennoch übernommen. Inhaltliche Veränderungen der Protokolle wurden selbstverständlich an keiner Stelle vorgenommen.

In der Analyse der Störungen wurde zunächst zwischen der Verursachung durch einen Schüler oder eine Schülerin, durch mehrere SchülerInnen oder externe Faktoren unterschieden. Um die Störungsqualität zu bestimmen, wurden drei Klassifikationen unterschiedlicher Tiefe angewandt. Zwei grobe in Form der Unterscheidung aktiver und/oder passiver Störungen sowie funktionaler und/oder normativer Störungen; darüber hinaus eine detaillierte anhand des eigenen Klassifikationsvorschlags (vgl. Kap. 2.3; Tab. 2). Für die detaillierte Klassifizierung bot es sich an, neben einem primären Störungstyp bei Bedarf auch einen sekundären Störungstyp aufzunehmen. Da zum Beispiel in vielen Fällen sehr gut zwischen „Verweigerungen und/oder Versäumnissen“ und „geistiger Abwesenheit und/oder Desinteresse und/oder Unaufmerksamkeit“ differenziert werden konnte, in anderen Fällen jedoch mangels Kontextinformationen nicht, war dies ein praktikabler Ansatz, um der Beschreibung der Störung besser gerecht zu werden. Für die computergestützte Auszählung der Häufigkeit wurde stets nur der primäre Störungstyp berücksichtigt, der in der jeweiligen Situation nach Abwägung als schwerwiegender störend eingestuft wurde. Sehr häufig wurde im Ausgangsmaterial eine Beschreibung „unruhigen“ Verhaltens der Klasse oder Einzelner angeführt. Solche Störungen wurden, wenn weitere Informationen zur Situation fehlten, einheitlich und primär als *akustische Störungen* klassifiziert, auch wenn nicht auszuschließen ist, dass in Einzelfällen alleinig *motorisch-visuelle Störungen* vorlagen. Diese Unschärfe liegt in der Ungenauigkeit der verwendeten Sprache begründet und konnte somit nicht aufgehoben werden. Da

viele motorische Störungen jedoch ohnehin von potenziell störenden Geräuschen begleitet werden, kann dies vernachlässigt werden. Mit der so erarbeiteten und bei Bedarf ausdifferenzierten Tabelle wurden im Anschluss deskriptive Statistiken zur Störungsqualität und -häufigkeit, insbesondere im Zusammenhang mit den Graden der Anerkennung bzw. Verletzung durch die Lehrkraft in den jeweiligen Situationen erstellt (vgl. Kap. 6.1, 6.2).

5.2.2 Begründung, Konstruktion, Durchführung und Transkription der leitfadengestützten Interviews mit Grundschullehrkräften

Wahl der Interviewform

Die individuelle Konzeption von Unterrichtsstörungen auf Seiten der Lehrkräfte und ihr Zusammenhang mit einer Ethik pädagogischer Beziehungen stellen komplexe Themen dar, die nicht losgelöst von der Person der Lehrenden selbst betrachtet werden können. Gerade moralische Motive des LehrerInnenhandelns lassen sich beobachtend oder durch andere Zugänge zum Feld nicht unmittelbar erforschen. Qualitative Interviews mit GrundschullehrerInnen bieten sich daher, nicht zuletzt auch aufgrund des relativ einfachen Feldzugangs, für das vorliegende Vorhaben an. Interviews sind jedoch „keine ‚neutrale‘ Erhebung im Sinne eines direkten Zugangs zu sozialer Wirklichkeit“ (FRIEBERTSHÄUSER & LANGER 2013, S. 438), sodass ihre Form an der Anlage der Untersuchung auszurichten ist (vgl. ebd.).

Wie eingangs gezeigt werden konnte (vgl. Kap. 2.2), ist der Begriff der Unterrichtsstörung vielschichtig und wird im alltäglichen Verständnis anders als im professionellen Kontext und dort wiederum von Lehrkraft zu Lehrkraft unterschiedlich mit Inhalt gefüllt. Somit ist es nicht nur ein Ziel der Interviews, sondern auch grundlegende Voraussetzung zur weiteren Verständigung über Störungssituationen im Kontext ethischer Aspekte, eine Gesprächsgrundlage durch die Auseinandersetzung mit der individuellen Konzeption von Unterrichtsstörungen zu schaffen. Vor dem Hintergrund dieser Komplexität ist eine zu strenge Strukturierung der Fragen bei der Wahl der Interviewform nicht zielführend (vgl. HOPF 2012, S. 351). Andererseits bedarf es aber einer gewissen

Fokussierung auf die zu untersuchenden Hypothesen. Ein „Leitfadeninterview“ (MAYER 2009, S. 37) oder eine in grober Übereinstimmung damit als „Problemzentriertes Interview“ (MAYRING 2016, S. 67) bezeichnete Erhebungsform vermag zwischen beiden Ansprüchen zu vermitteln. Diese Interviewart steht „erzählgenerierende(n) Interviews“ (FRIEBERTSHÄUSER & LANGER 2013, S. 439) bzw. dem „narrative(n) Interview“ (MAYRING 2016, S. 72) gegenüber, welche hingegen auf eine Vorstrukturierung durch einen Leitfaden verzichten. Offensichtlicher Vorteil eines Leitfadens ist, dass die Positionen der befragten Lehrkräfte in der Auswertung besser verglichen werden können (vgl. MAYER 2009, S. 37). Um die Sicht der Lehrkräfte auf Unterrichtsstörungen nachvollziehen zu können, wird daher ein problemzentriertes Interview als Grundform für den ersten Teil der Gespräche gewählt (vgl. Anhang E). MAYRING (2016, S. 69) beschreibt den für dieses Vorhaben passenden Ansatz so: „Die Interviewten werden zwar durch den Interviewleitfaden auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt, sollen aber offen, ohne Antwortvorgaben, darauf reagieren.“

Es wäre äußerst ungeschickt, den InterviewpartnerInnen in gleicher Weise unvermittelt Fragen zu deren Berufsethos zu stellen. Dadurch könnte schnell ein Rechtfertigungsbedürfnis und das Gefühl „auf der Anklagebank zu sitzen“ bei den Befragten entstehen. Für ihre Bereitschaft sich im Laufe des Interviews zu öffnen, kann dies nur schädlich sein. Für diesen Teil des Erkenntnisinteresses bedarf es daher einer indirekteren Herangehensweise. Im Sinne der Prozesshaftigkeit qualitativer Forschung wurde dafür ein Weg gewählt, der die zum Zeitpunkt der Fragebogenerstellung bereits vorliegenden Fälle und Erkenntnisse aus der Analyse des *INTAKT-Datensatzes* (vgl. Kap. 5.2.1) verwendete. So wurden bestimmte Situationsbeschreibungen aus Interaktionen unterschiedlicher Anerkennungs- und Störungsqualität ausgewählt (vgl. Anhang B), um diese als Erzählanregungen für einen zweiten Interviewteil zu verwenden. Dieser zweite Teil entspricht in seiner Anlage demnach stärker dem Idealtyp des narrativen Interviews, da das Erzählte „auch der Verarbeitung, der Bilanzierung und Evaluierung von Erfahrungen [dient]“ (MAYRING 2016, S. 72). So kann der „Fingerzeig“ auf das eigene unterrichtspraktische Handeln der Befragten wei-

testgehend vermieden, gleichzeitig aber deren Konzeption von Unterrichtsstörungen und ethische Grundhaltung in ihrer Reflexion darüber erfasst werden. Eine standardisierte Erhebung, die keine Nachfragen des Interviewenden zulässt und die volle Komplexität des Untersuchungsgegenstandes nicht erfassen kann (vgl. LAMNEK 2010, S. 307), ist hingegen abzulehnen.

Leitfadenkonstruktion

Für die oben begründete Interviewform ist die Formulierung eines Interviewleitfadens zentral, der in der Interviewsituation zwischen notwendiger Strukturierung und Offenheit gegenüber den Befragten vermittelt (vgl. FLICK 2011, S. 221–222). Dabei kann der oder die Interviewende flexibel auf den Gesprächsverlauf reagieren, indem er oder sie die Fragereihenfolge anpasst und entscheidet, an welcher Stelle zu Konkretisierungen ermutigt wird und ob Fragen auszulassen sind, die gegebenenfalls bereits angesprochen wurden (vgl. ebd., S. 222–223). Der Leitfaden verhindert außerdem, dass eine sich nach den ersten Interviews entwickelnde „subjektive Theorie“ (GLÄSER & LAUDEL 2010, S. 143) des Interviewenden zu einem voreingenommenen Frageverhalten in Folgeinterviews führt (vgl. ebd.). In ihm sollten einleitende Erläuterungen zum Ziel der Untersuchung, der Form des Interviews und die Zusicherung der vollständigen Anonymisierung der Interviewinhalte gegenüber den Befragten festgehalten werden (vgl. ebd., S. 144). Die Anzahl der zu stellenden Fragen richtet sich danach, wie viel Zeit dem oder der InterviewpartnerIn zur Verfügung steht (vgl. ebd.). GLÄSER & LAUDEL (ebd., S. 147) empfehlen als erste Interviewfrage stets eine „Anwärmfrage“ (ebd.) zu stellen, die von den Befragten problemlos beantwortet werden kann, etwaige negative Assoziationen vermeidet und somit zum Erzählen im weiteren Interviewverlauf anregt. Für die letzte Frage im Interview bietet es sich hingegen an, den Befragten die Möglichkeit einzuräumen, aus ihrer Sicht nicht berücksichtigte oder vernachlässigte Aspekte hervorzuheben (vgl. ebd., S. 149). So können relevante Informationen eingeholt werden, die aufgrund der Leitfadengestaltung eventuell nicht angesprochen wurden (vgl. ebd.).

Es wurde ein den genannten Kriterien entsprechender Interviewleitfaden entwickelt (vgl. Anhang E). Dieser ging aus einer vorläufigen Version hervor, die in einem Pretest erprobt wurde, um eventuelle Probleme bei der Frageformulierung auszubessern – wie FRIEBERTSHÄUSER & LANGER (2013, S. 439–440) empfehlen – sowie um die Frageanzahl an das von den meisten Interessierten genannte Zeitfenster von etwa 45 Minuten anzupassen. Im Testinterview²⁸ führte die Mischung offener und mit Fallbeispielen arbeitender Fragen zu einem stockenden Interviewverlauf. Die Befragte wurde durch zwischendurch vorgelegte Fallbeispiele darin gehindert ihre Sicht auf Typen, Ursachen und Möglichkeiten zur Prävention von Unterrichtsstörungen in eigener, kohärenter und für sie logischer Folge darzustellen. Aufgrund dieser Erfahrung wurde im finalen Leitfaden eine klare Trennung in einen ersten, stärker problemzentrierten Interviewteil mit offenen Fragen, und einen zweiten Teil mit zu diskutierenden Fallbeispielen vorgenommen. Auch die Reihenfolge der Fragen im ersten Teil wurde nach der Erprobung noch einmal stärker auf einen Frageverlauf von einfacheren, allgemeineren Fragen hin zu komplexeren, stärker Bewertung und Reflexion erfordernden Fragen ausgerichtet. Diese Form hat sich in den nachfolgenden Interviews bewährt.

Die Auswahl und Reihenfolge der Situationsbeschreibungen von Interaktionen gestörten Unterrichts im zweiten Interviewteil bedurfte besonderer Überlegungen. Hier galt es vor allem zu vermeiden, ausschließlich und nur sehr offensichtlich verletzend Interaktionen vorzulegen. Dadurch wäre die Gefahr verschärft worden, dass die befragten Lehrkräfte *erwünschte* Bewertungen des LehrerInnenverhaltens im Umgang mit Unterrichtsstörungen vornehmen, statt solche, die tatsächlich ihren Überzeugungen entsprechen. Die Diskussion der Fallbeispiele würde dann in eine wenig erkenntnisreiche Suche nach „Fehlern“ im professionellen Umgang mit Unterrichtsstörungen umschlagen. Um dem entgegenzuwirken, wurden für die erste und fünfte Fallbeschreibung sehr anerkennende Interaktionen im Umgang mit Störungen ausgewählt. Dadurch sollte die Vorhersehbarkeit der Interaktionsqualitäten verringert werden. Es

²⁸ Das Testinterview fand mit einer Grundschullehrerin aus Nordrhein-Westfalen statt, wurde nicht aufgenommen und dauerte etwa 40 Minuten.

wurden zudem Fälle unterschiedlicher Störungsqualität (aktive wie passive, formale wie normative) und solche mit und ohne eine potenzielle Verstärkung der funktionalen Störung durch die Lehrkraft ausgewählt. Auch wurde bewusst darauf verzichtet, die Interpretation und Introspektion zu den präsentierten Feldvignetten vorzulegen. Wenngleich den Lehrkräften dadurch wichtige Kontextinformationen nicht an die Hand gegeben wurden, konnte deren Abwägung des LehrerInnenhandelns und somit auch der Bezug zum eigenen Verhalten dadurch stärker evoziert werden. Im Pretest wurden diese ergänzenden Informationen hingegen vorgelegt. Die Deutung der Fallbeispiele, insbesondere durch die Introspektion, war dadurch tendenziell voreingenommen. Die in den Fallbeispielen verwendeten Namen der SchülerInnen sind frei erfunden. Sie wurden anstelle der Synonyme im Datensatz verwendet, um die Situationen authentischer vermitteln zu können.

Durchführung

Mitte September 2018 wurden die Lehrkräfte von Grundschulen in zwei hessischen Städten um ein Interview im Rahmen dieser Arbeit gebeten. Während in einer der Städte alle dort ansässigen Grundschulen angefragt wurden, um einen möglichst breiten Schnitt durch die lokale Schullandschaft zu erhalten, wurden in der anderen Stadt kurz darauf vereinzelt Anfragen gestellt, um die Zahl der Interviews zu erhöhen. Es erfolgte zunächst stets eine telefonische Voranfrage bei der jeweiligen Schulleitung bzw. -verwaltung und eine mündliche Erläuterung des Forschungsvorhabens. War diese erste Rückmeldung positiv oder bat das Sekretariat um eine direkte schriftliche Anfrage, wurde diese den Schulen umgehend via E-Mail zugesandt. Das entsprechende Anschreiben für ein Einzelinterview (vgl. Anhang D) war immer an das gesamte Kollegium gerichtet und nannte die wichtigsten Informationen bezüglich Form, Dauer und Hintergrund der Interviews. Es war den Schulen überlassen, ob die Interviews individuell mit dem Verfasser oder zentral über eine Kontaktperson in der Schule koordiniert werden sollten. In dieser Weise wurden insgesamt 21 Grundschulen angefragt, von denen es neun Lehrerinnen (alle weiblich) aus drei Schulen

im Erhebungszeitraum zeitlich und organisatorisch einrichten konnten ein Interview zu geben. Grundschule 1 und 3 (7 Interviews) lagen in jener Stadt, in der alle Schulen angefragt wurden, Grundschule 2 (2 Interviews) in der anderen. Erfreulicherweise konnte von allen Interviews, mit Erlaubnis der Befragten, ein temporärer Audiomitschnitt erstellt werden, sodass eine vollständige Transkription der Gespräche möglich war (vgl. Anhang F).

Transkription

Die als Audiodateien vorliegenden Interviewmitschnitte wurden im Anschluss an die Interviews mit der Datenanalyse- und Transkriptionssoftware *MAXQDA* transkribiert. Es erfolgte eine wörtliche Transkription „in normales Schriftdeutsch“ (MAYRING 2016, S. 91, Hervorh. i. Orig.), da für die Auswertung keine sprachlichen Feinheiten, sondern die „inhaltlich-thematische Ebene“ (ebd.) von Interesse war. Dafür wurde ein „einfaches Transkriptionssystem“ (DRESING & PEHL 2015, S. 20) verwendet (vgl. ebd., S. 21–23), welches trotz der Erfassung nichtsprachlicher Merkmale eine hohe Lesbarkeit gewährleistet. Eine Legende der verwendeten Zeichen für die nonverbale Kommunikation befindet sich einleitend zu den Transkripten in Anhang F. Die Autoren schlagen mögliche Erweiterungen der einfachen Transkriptionsregeln vor (vgl. ebd., S. 23), von denen die exakte Notation der Dauer von Pausen übernommen wurde. So kann längeres Überlegen der Befragten, insbesondere im Kontext ethischer Bewertungen von LehrerInnenhandeln, als hilfreicher Indikator für die Sicherheit, mit der die jeweilige Aussage getroffen wird, verwendet werden. Über dieses Regelsystem hinaus wurden notwendige Anonymisierungen von Namen, Orten oder zu schulspezifischen Angaben, die einen Rückschluss auf die Befragten zuließen, durch spitze Klammern gekennzeichnet.

5.2.3 Datenauswertung durch qualitative Inhaltsanalyse

Im Anschluss an die schriftliche Fixierung der erhobenen Verbaldaten durch Transkription gilt es diese zur eigenen Strukturierung und Formulierung der Ergebnisse angemessen aufzubereiten. Dabei stehen unterschiedliche Methoden

der Inhaltsanalyse²⁹ zur Wahl, die lediglich „die Analyse von Material, das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“ (MAYRING 2015, S. 11, Hervorh. i. Orig.) gemeinsam haben. Auch hier ist eine strikte Unterteilung quantitativer und qualitativer Auswertungsverfahren für die Analyse hinderlich (vgl. ebd., S. 17). Dennoch kann bei den etablierten „Frequenzanalysen“ (ebd., S. 15), „Valenz- und Intensitätsanalysen“ (ebd.) sowie „Kontingenzanalysen“ (ebd., S. 16) anhand unterschiedlicher Kriterien (vgl. ebd., S. 17–20) von Verfahren gesprochen werden, die zumindest hinsichtlich ihres „Analyseinstrumentariums“ (ebd., S. 21) quantitativ ausgerichtet sind. Legt man eine sehr simple Abgrenzung zugrunde, nehmen die genannten Analysemethoden also eher eine zahlenmäßige, mathematisch ausdrückbare Analyse des Materials vor (vgl. ebd., S. 17–18). Überwiegend qualitative Inhaltsanalyse ist hingegen stärker an Einzelfällen und deren Komplexität interessiert (vgl. ebd., S. 19–20). Dennoch eignen sich auch qualitative inhaltsanalytische Verfahren, um Hypothesen zu überprüfen und verallgemeinernde Ergebnisse abzuleiten (vgl. ebd., S. 25).

Für die Auswertung der Interviews wurde in dieser Arbeit die „inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse“ (KUCKARTZ 2016, S. 97) gewählt (vgl. ebd., S. 97–121), da diese dem Anspruch der Darstellung komplexer Sachverhalte – wie den moralischen Beweggründen der Lehrkräfte oder der subjektiven Konzeption von Unterrichtsstörungen – am ehesten gerecht wird. Die Erstellung der Auswertungskategorien erfolgt dabei deduktiv anhand des Interviewleitfadens als auch durch induktive Ausdifferenzierung direkt am Material und ermöglicht somit eine besonders detaillierte Strukturierung der Interviewinhalte, welche bereits Grundlage für die Ergebnisdarstellung ist (vgl. ebd., S. 97). Zur Analyse wurde digital mit der bereits erwähnten Software MAXQDA gearbeitet, deren entscheidender Vorteil gegenüber einer „manuellen“ Inhaltsanalyse das flexible und übersichtliche Listen aller Textpassagen einer beliebigen Kategorie oder Unterkategorie ist (vgl. ebd., S. 180). Abbildung 13 zeigt den Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse in sieben Schritten. Die Schritte zwei,

²⁹ MAYRING (2015, S. 13) merkt zu Recht an, dass der Begriff der *Inhaltsanalyse* problematisch ist, weil darunter auch Methoden gefasst werden, die eben nicht ausschließlich eine Analyse des Inhalts zum Ziel haben.

fünf und sechs stellen dabei die eigentlichen Formen der Analyse dar, die restlichen Schritte die begleitende Aufbereitung.

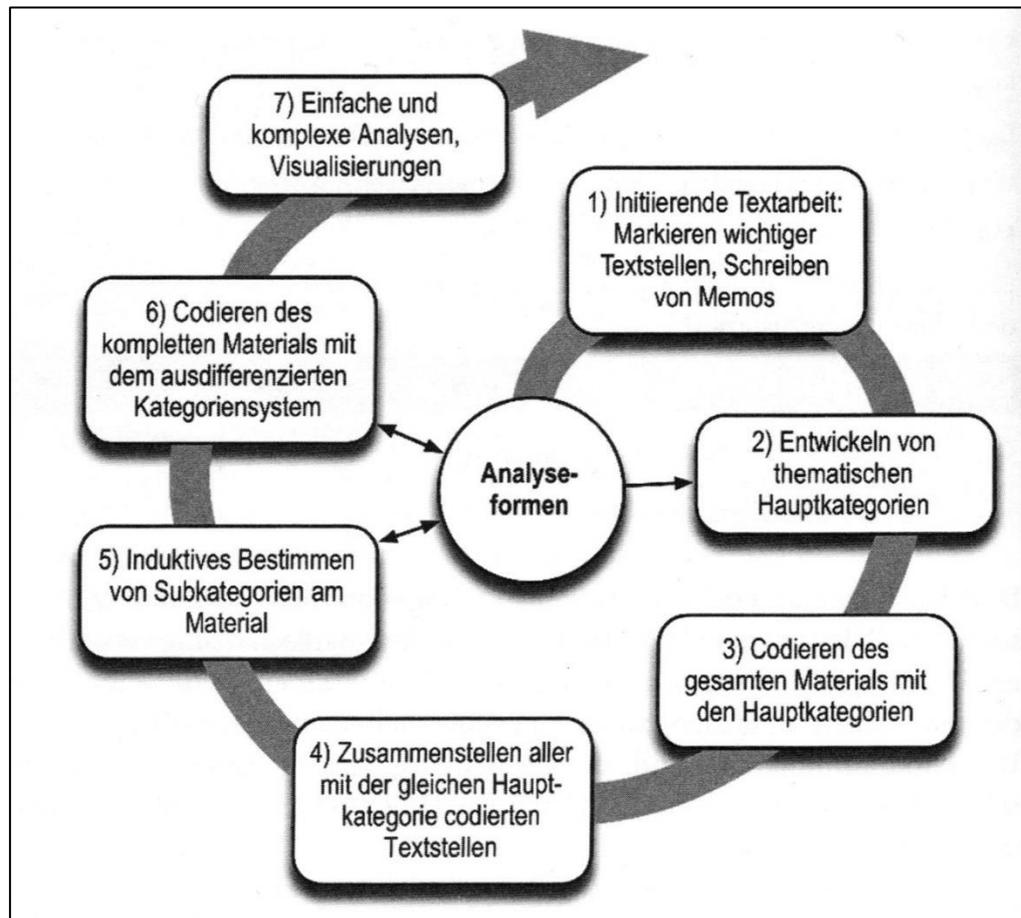


Abb. 13: Ablauf der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse

(Geringfügig verändert nach KUCKARTZ 2016, S. 100.)

Aufgrund der relativ geringen Zahl von neun Interviews konnten diese zunächst alle gesichtet, wichtige Stellen markiert und potenzielle Kategorien einschließlich ihrer Definitionen als Memos festgehalten werden. Danach wurden Hauptkategorien erstellt, die sich am Leitfaden sowie den Anerkennungsgraden in pädagogischen Beziehungen im *Projekt Netzwerk INTAKT* (vgl. ZAPF & KLAUDER 2014, S. 160) orientierten. In einem ersten Durchlauf wurden alle relevanten Textstellen den jeweiligen Hauptkategorien zugeordnet. Für die Bearbeitung der Forschungsfrage irrelevante Stellen wurden folglich nicht codiert. Durch die Zusammenstellung aller mit identischer Hauptkategorie codierten Textteile konnten am Text selbst Subkategorien gebildet werden. Die endgültigen Kategoriendefinitionen wurden dabei festgelegt (vgl. Anhang H). Alle Interviews

wurden danach mit dem so erhaltenen detaillierten Codesystem unter Berücksichtigung der Kategoriendefinitionen ein zweites Mal codiert. Dadurch entstand ein umfassendes Kategoriensystem (vgl. Anhang G), das die Struktur der Gesprächsinhalte mit Bezug zur Fragestellung abbilden konnte und die Darstellung der Ergebnisse im Folgekapitel ermöglicht. Wenngleich das Verfahren vorrangig der Strukturierung der Gesprächsinhalte diene, wurden durch die *Bewertung*, inwiefern die Lehrkräfte in ihrer Einschätzung von Störungssituationen ethisch fundiert argumentieren, auch grundlegende Elemente einer „evaluative(n) qualitative(n) Inhaltsanalyse“ (KUCKARTZ 2016, S. 123) verwendet. Anhang I führt die Liste aller so vorgenommenen Codings in tabellarischer Form auf, sodass die Zuordnung der jeweiligen Textsegmente zu den Haupt- und Subkategorien sowie zu den befragten Lehrkräften an den drei Grundschulen nachvollzogen werden kann.

6. Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung in einem Dreischritt präsentiert, der den Bezug zum Theorieteil (vgl. Kap. 2, 3) und den aufgestellten Hypothesen (vgl. Kap. 4) deutlich werden lässt. Kapitel 6.1 stellt die Häufigkeit und Qualität von Unterrichtsstörungen in der Grundschule allgemein durch deskriptive Statistiken dar und ordnet die entsprechenden Befunde ein. Im Folgekapitel 6.2 wird die Qualität der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung speziell in Situationen gestörten Unterrichts aufgezeigt. Im letzten Kapitel 6.3 wird schließlich eine strukturierte Darstellung der Interviewinhalte mit Fokus auf der individuellen Konzeption von Unterrichtsstörungen durch Grundschullehrkräfte und dem Grad der ethisch fundierten Argumentation in der Bewertung von Störungssituationen vorgenommen.

6.1 Häufigkeit und Qualität von Unterrichtsstörungen

In einem Drittel (ca. 32 %, n = 483) aller gesichteten LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen (n = 1.512) lag eine Unterrichtsstörung nach der für diese Arbeit aufgestellten Definition vor (vgl. im Folgenden auch die Verteilung der Anerkennungsgrade nach Störungstypen in Anhang C). In den restlichen Interaktionen (n = 1.029) wurde demnach keine Unterrichtsstörung festgestellt. Neun von 120 Unterrichtsstunden blieben sogar störungsfrei. Der Anteil der gestörten Interaktionen pro Unterrichtsstunde liegt im Mittel bei ca. 35 % bzw. vier Störungen. Ca. 79 % aller erfassten Unterrichtsstörungen waren aktiv, hingegen nur etwa 16 % passiv. In den wenigen restlichen Fällen lag eine Überschneidung vor oder die Interaktionen erlaubten keine eindeutige Zuordnung. Rund 72 % aller Störungen stellten zugleich einen Regelverstoß und eine funktionale Beeinträchtigung des Unterrichts dar, was sich mit NOLTINGS (2017, S. 14) Einschätzung einer Dominanz funktional-normativer Störungen deckt. Etwa 14 % der Störungen waren ausschließlich normativen Typs, ca. 10 % rein funktional. Die funktionalen Störungen bestanden zumeist in einer Form von geistiger Abwesenheit bzw. Unaufmerksamkeit (vgl. z. B. Störungen Nr. 146, 260, 296; alle Beispiele im Folgenden aus Anhang A) oder aktiveren Verweigerungen bzw. Versäumnissen wie vergessenen Hausaufgaben (z. B. Störungen Nr. 49, 107, 154). Reine Regelverstöße äußerten sich hingegen vielseitiger. Mal in Form von Reingerufenem, das das Unterrichtsgeschehen nicht belegbar behinderte (z. B. Störungen Nr. 226, 308, 441), mal stärker motorisch bedingt (z. B. Störungen Nr. 358, 371) oder aber durch die Missachtung von Hausregeln wie dem Trinkverbot im Unterricht (z. B. Störung Nr. 345).

In annähernder Übereinstimmung mit den Befunden von SEITZ (1991, S. 20) stellt fast die Hälfte aller Unterrichtsstörungen eine akustische Störung und somit den mit Abstand häufigsten Störungstyp dar (vgl. Abb. 14). Auch die von ihm festgestellte Dominanz aktiver Störungen (vgl. SEITZ 1991, S. 20) konnte für die Grundschule eindeutig bestätigt werden. Verweigerungen und Versäumnisse stehen mit einem Anteil von ca. 17 % aller Störungen an zweiter Stelle. Es folgen motorisch-visuelle Störungen mit ca. 13 %. Hervorzuheben ist,

dass Aggressionen nur in 18 Fällen insgesamt (ca. 4 %) vorkamen. Sie spielen demnach aus quantitativer Sicht eine untergeordnete Rolle in der Grundschule. Dies ist insbesondere im Kontrast zur medialen Darstellung von Unterrichtsstörungen in Form von „Radau, Aggressivität und Clownerien“ (DER SPIEGEL 1988, S. 28) interessant (vgl. Kap. 2.5). Aufschlussreich ist zudem, dass in rund 11 % (n = 53) aller Unterrichtsstörungen eine offensichtliche Initiierung oder Verstärkung einer funktionalen Störung durch das Handeln der Lehrkraft vorlag (vgl. Kap. 6.2). Eine prototypische Verletzung eines reibungslosen Ablaufs im Sinne effizienten Klassenmanagements stellt Störung Nr. 16 (vgl. Anhang A) durch das Eingehen auf inhaltsfremde Reize dar. Dort thematisiert die Lehrkraft völlig unverhofft die unsortierten Stehsammler dreier Schüler mit dem gewollt dramatischen Ausruf „Oh mein Gott“, der alle anderen Kinder aufschrecken lässt und von ihrer Arbeit abhält.

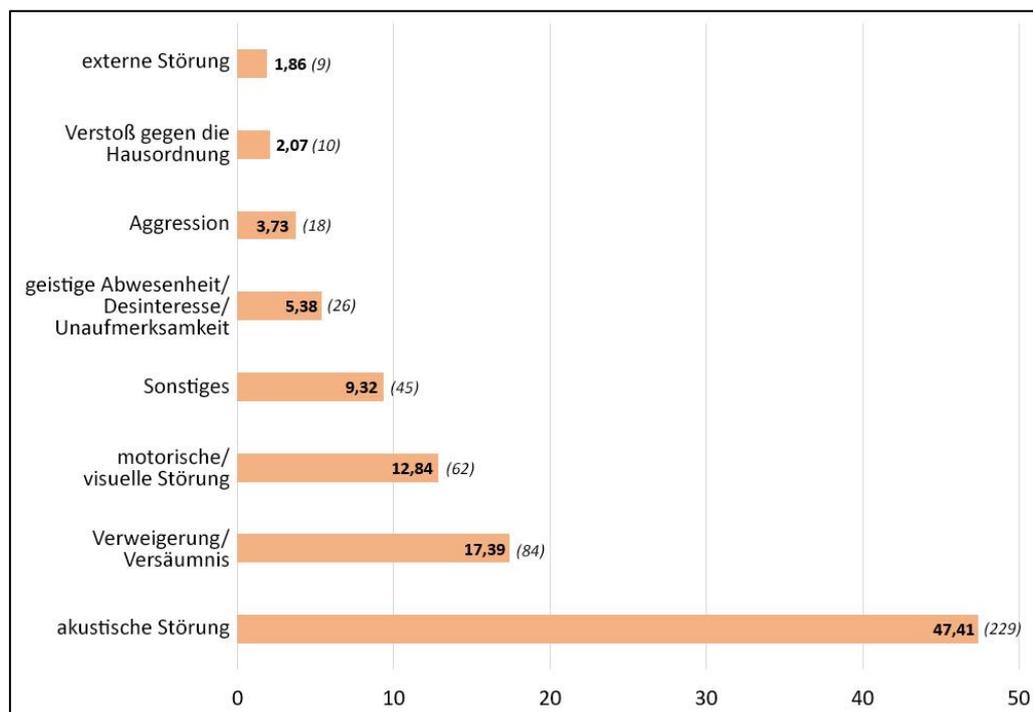


Abb. 14: Häufigkeit der Unterrichtsstörungen nach eigener Klassifikation (in %, absolute Werte in Klammern dahinter)

(Eigene Berechnung nach Datengrundlage ONLINE-FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK o. J.)

6.2 Qualität der LehrerIn-SchülerIn-Beziehung in Störungssituationen

Ein zentrales und zugleich sehr eindeutiges Ergebnis der Analyse zahlreicher Interaktionssequenzen aus Unterrichtsstunden verschiedener Lehrkräfte ist, *dass GrundschullehrerInnen in Situationen gestörten Unterrichts deutlich häufiger und stärker verletzend handeln als in ungestörten Unterrichtsphasen* (vgl. Abb. 15). Während in nur ca. 16 % aller Interaktionen ungestörten Unterrichts verletzendes LehrerInnenhandeln passiert, sind es in Störungssituationen etwa 39 %. Knapp 4 % sehr verletzenden Interaktionen im störungsfreien Unterricht stehen mit über 11 % fast ein Dreifaches solch schwerer Verstöße gegen ethische Normen in Situationen gestörten Unterrichts gegenüber. Auch für den Anteil anerkennender Interaktionen zeichnet sich im Vergleich gestörten und ungestörten Unterrichts ein ähnliches Bild. Fast die Hälfte aller Interaktionen (ca. 45 %) ohne Unterrichtsstörung sind von anerkennender Qualität. Dies ist ein Spitzenwert im Vergleich zu allen analysierten Interaktionen aus Grundschulen insgesamt (n = 1.506) als auch im Vergleich zu den 6.015 Interaktionen aus dem *Intakt-Gesamtdatensatz* (vgl. PRENGEL 2013, S. 104) einschließlich der Sekundarstufe I und II (vgl. Abb. 16). Sehr anerkennendes LehrerInnenverhalten gegenüber SchülerInnen findet in Störungssituationen hingegen drei Mal seltener statt.

Die vorbereitenden Recherchen haben dargelegt, dass komplett störungsfreier Unterricht eine Fiktion darstellt (vgl. Kap. 2.4) und dieser aufgrund der damit einhergehenden „Unterwerfung“ der SchülerInnen gar nicht zwingend anzustreben ist (vgl. TEXTOR 2015, S. 9). Für den *Umgang* mit Störungen sind die genannten Verhältnisse jedoch im höchsten Maße alarmierend. Es sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass mit über mehrere Jahre hinweg erprobten Kategorien der Anerkennung aus dem *INTAKT-Projektnetzwerk* gearbeitet wurde, deren Extremausprägungen (sehr verletzend bzw. sehr anerkennend) einen äußerst geringen Interpretationsspielraum lassen (PRENGEL 2013, S. 103). Im Auswahlprozess der Interaktionen gestörten Unterrichts nach

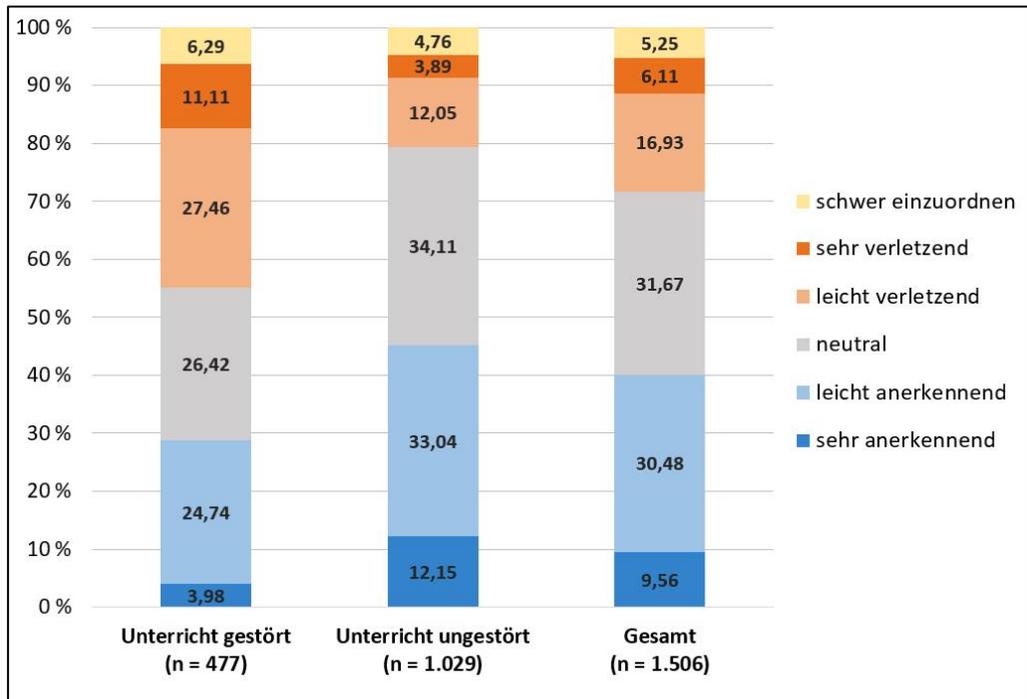


Abb. 15: Verteilung der Interaktionsqualitäten in der Grundschule in gestörten, ungestörten und allen analysierten Interaktionen

(Eigene Berechnung nach Datengrundlage ONLINE-FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK o. J.)

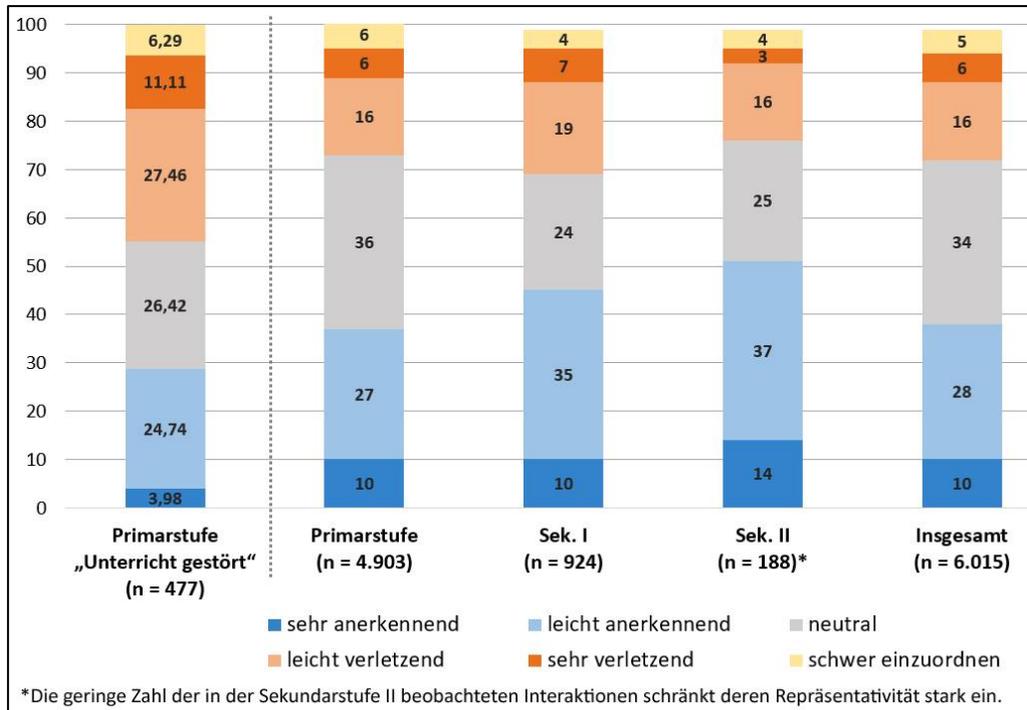


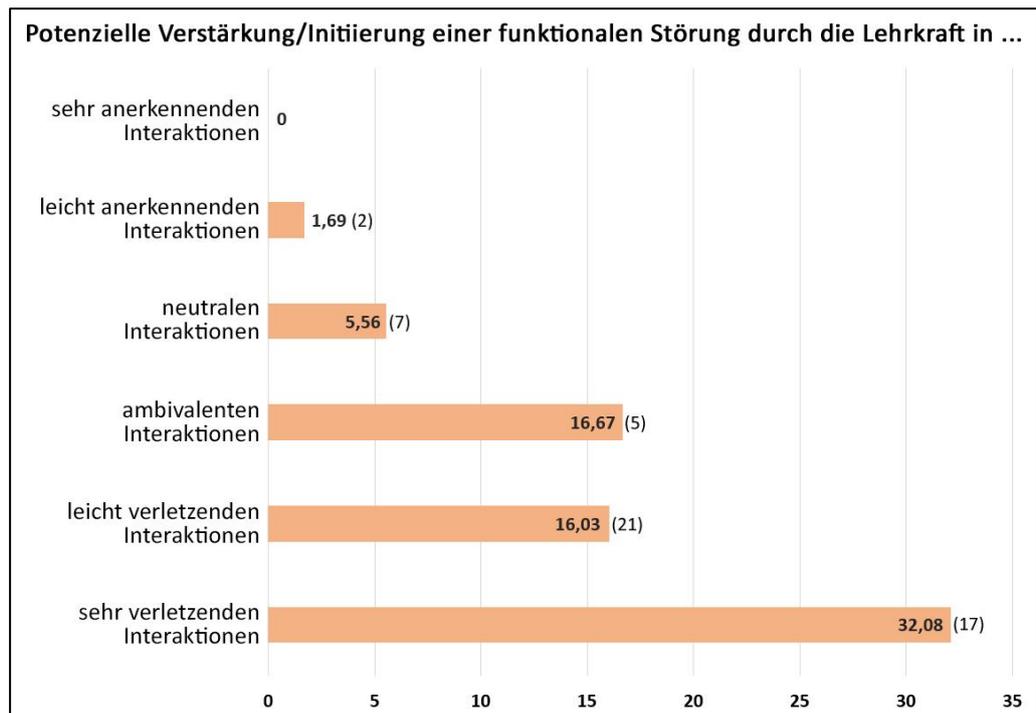
Abb. 16: Verteilung der Interaktionsqualitäten in Störungssituationen im Vergleich zur allgemeinen Verteilung nach Schulstufen und insgesamt (in %)

(Eigene Berechnung der Verteilung in Störungssituationen nach Datengrundlage ONLINE-FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK o. J. Übrige Werte nach PRENGEL 2013, S. 104.)

erarbeitetem Definitionsansatz wurde bei Grenzfällen stets gegen das Vorliegen einer Unterrichtsstörung entschieden. Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse halten folglich auch diesen potenziellen Verzerrungsfaktoren stand. Die erste aufgestellte Hypothese („Im gestörten Unterricht der Grundschule findet Verletzung häufiger und stärker statt als im ungestörten.“; vgl. Kap. 4) kann somit eindeutig verifiziert werden. Sie war sogar noch zu verhalten formuliert, da nicht nur deutlich *mehr missachtendes*, sondern auch deutlich *weniger anerkennendes* Verhalten der Lehrkräfte in Störungssituationen feststellbar ist.³⁰ Zudem gilt dies nicht nur im Vergleich zu ungestörten Unterrichtsteilen, sondern sogar im Vergleich zu allen Interaktionen (gestörte und ungestörte) nach eigener Berechnung sowie im Vergleich zur allgemeinen Verteilung bei anderen Schulformen (vgl. Abb. 16). Dass dabei das Sample von 1.506 Interaktionen aus der Grundschule aussagekräftig ist, belegt auch der Vergleich zur Verteilung der allgemeinen Interaktionsqualitäten in Grundschulen im Gesamtdatensatz. Die größte Abweichung der Anteile in den einzelnen Kategorien liegt hier bei gerade einmal 4,33 % für die neutralen Interaktionen (vgl. Abb. 15, 16).

Werden jene Störfälle betrachtet, in denen die Lehrkraft eine Mitverantwortung für die Behinderung des Unterrichts trägt, kann ein interessanter Zusammenhang zu den jeweiligen Anerkennungsqualitäten aufgedeckt werden. Für die untersuchten Störungen gilt: Der Anteil jener Situationen, in denen eine Verstärkung oder gar Initiierung einer funktionalen Störung durch die Lehrkraft vorliegt, nimmt mit dem Grad der durch die SchülerInnen erfahrenen Missachtung in den jeweiligen Interaktionen zu (vgl. Abb. 17). Eine solche Verstärkung bzw. Initiierung ist in *keiner* der besonders anerkennenden Interaktionen festzustellen, hingegen in einem Drittel aller sehr verletzenden Situationen. Wenngleich dies keinen allgemeinen Kausalschluss zulässt, neigt die Reaktion der Lehrkräfte in für sie schwierigen Situationen tendenziell dazu, den Unterricht selbst zu behindern.

³⁰ Dies ist nicht selbstverständlich, da sich im Vergleich ungestörter und gestörter Unterrichts auch lediglich der Anteil neutraler (oder ambivalenter) Interaktionen stark hätte reduzieren können.



Hinweis: Eine von insgesamt 53 Interaktionen wies keine Zuordnung eines Anerkennungsgrades auf und wurde daher für diese Analyse ausgeschlossen (vgl. Fall Nr. 483 in Anhang A).

Abb. 17: Anteil der Interaktionen mit potenzieller Verstärkung oder Initiierung einer funktionalen Störung durch die Lehrkraft nach Interaktionsqualitäten (in %, absolute Werte in Klammern)

(Eigene Berechnung nach Datengrundlage ONLINE-FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK o. J.)

Tab. 5: Gegenüberstellung der Anteile grundlegender Störungstypen in anerkennenden und verletzenden Interaktionen

(Eigene Berechnung nach Datengrundlage ONLINE-FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK o. J., vgl. auch Anhang C)

	In anerkennenden Interaktionen	In verletzenden Interaktionen
Aktive Störungen	30 %	38 %
Passive Störungen	26 %	41 %
Normative Störungen	29 %	35 %
Funktionale Störungen	35 %	41 %

Stellt man Vergleiche der Anteile anerkennender und verletzender Interaktionen bei ausschließlich aktiven, passiven, normativen oder funktionalen Störungen an, lassen sich insgesamt keine *gravierenden* Abweichungen ausmachen (vgl. Tab. 5). Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die jeweiligen Anteile bei höherer Fallzahl noch weiter annähern. Eine stärkere Verletzung oder

Anerkennung im Zusammenhang mit der Ausprägung des Störungstyps in beiden grundlegenden Kategorien (aktiv vs. passiv; normativ vs. funktional) findet demnach eher nicht statt.

Zum „Repertoire“ der Verletzungshandlungen gehören die unterschiedlichsten destruktiven Reaktionen auf Unterrichtsstörungen (vgl. Tab. 4). Darunter fallen häufiges Anbrüllen von Kindern, unterschiedliche Formen der Ausgrenzung, drohende Aussagen, eine Reihe destruktiver Bemerkungen sowie sogar zehn Fälle aggressiven Körperkontakts. Die unwohlstimmenden Negativbeispiele hierzu sind der Auswertungstabelle in Anhang A zu entnehmen.

Aufgrund der vorliegenden Befunde ist eine massive Verschärfung verletzenden LehrerInnenhandelns in Situationen eines gestörten Grundschulunterrichts unter keinen Umständen mehr von der Hand zu weisen. Die Konsequenz daraus darf jedoch nicht sein, GrundschullehrerInnen pauschal dafür verantwortlich zu machen oder sie an den Pranger zu stellen. Auf Basis der zahlenmäßigen Befunde aus diesem Teil der Analyse stellt das folgende Kapitel die individuellen Konzeptionen von Unterrichtsstörungen und den Grad der Orientierung an ethischen Normen auf Seiten der Lehrkräfte hingegen *in einer überwiegend beschreibenden Weise* dar.

6.3 Ergebnisse der Interviews

Auf Basis der Erkenntnis, dass in Situationen gestörten Unterrichts häufiger und schwerer verletzende Interaktionen stattfinden (vgl. Kap. 6.2), wurden Interviews mit GrundschullehrerInnen aus drei unterschiedlichen Schulen geführt und danach transkribiert sowie mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Kap. 5.2.2). Im Folgenden werden zunächst allgemeinere Erkenntnisse aus den Interviews zum Thema „Unterrichtsstörungen“ präsentiert. Danach wird die individuelle Störungskonzeption zusammenfassend dargestellt, um darauf aufbauend das Maß ethisch fundierter Bewertungen von Unterrichtsstörungen durch die Befragten zu erörtern.

Tab. 6: Ausgewählte Merkmale der Interviewpartnerinnen sowie Wahrnehmung der allgemeinen und spezifischen Störungshäufigkeit

(Aus den Transkripten in Anhang F.)

Interview/ Lehrkraft	Dienstalter (in Jahren)*	Vorwissen zu U-störungen vorhanden?	Allgemeine Störungshäufigkeit (Mindestwert)	Häufigste Störungstypen (in absteigender Reihenfolge)
1: GS-1	7	Ja	täglich	akustische
2: GS-2	18	Ja (nicht abruf- bar)	täglich	akustische; motorisch-visuelle
3: GS-3	9	Ja	In einem Großteil jeder Stunde: „[I]n zehn Minuten ungefähr 30 Unterrichtsstörungen“ (S. 164)	akustische, motorisch- visuelle; Aggressionen
4: GS-3	24	Ja	/	akustische; motorisch-visuelle
5: GS-3	2	Ja	täglich	akustische
6: GS-3	20	Ja	/	„innere“ (in Abgrenzung zu externen, unverschul- deten) häufiger
7: GS-2	14	Ja	täglich	/
8: GS-3	8	Ja	täglich: „Das ist ein Dau- erbrenner“; „ständig“ (S. 212)	akustische; bei Erstklässlern: geistige Abwesenheit
9: GS-3	1	Ja	täglich	akustische; motorisch-visuelle; externe (niesen, husten)
Gesamtein- druck/ Durchschnitt	≈ 11,4	Ja	„täglich“, häufig im Sinne von: „ständig, immer“	1. akustische 2. motorisch-visuelle 3. sonstige (siehe oben)

* Dienstalter ohne Vorbereitungsdienst

Für Lehrkraft 2 (vgl. Anhang F, S. 143)³¹ liegen solche Eindrücke jedoch so weit in der Vergangenheit, dass sie sie nicht aufgreifen kann. Insgesamt werden recht vielfältige theoretische Bezüge hergestellt, darunter sogar die Nennung konkreter Literaturtitel (vgl. BERGSSON & LUCKFIEL 1998) von Lehrkraft 5 (S. 181)

³¹ Der Bezug zu den jeweiligen Interviewtranskripten wird im gesamten Kapitel 6.3 aus Platzgründen und zugunsten der Lesbarkeit durch die Abkürzung LK (für Lehrkraft) 1–9 und die jeweilige Seitenzahl in Anhang F hergestellt.

und 8 (S. 212) sowie einschlägige Definitionsansätze. Die Wahrnehmung der allgemeinen Störungshäufigkeit wird sprachlich oft als „täglich“ bezeichnet, kann aufgrund der Interviewkontexte jedoch meist als „ständig, in jeder Unterrichtsstunde vorkommend“ gedeutet werden. In Übereinstimmung mit der Analyse der LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen (vgl. Kap. 6.1) und den Befunden von SEITZ (1991, S. 20) werden akustische Störungen von fast allen Befragten als häufigste Störungsform genannt; öfters auch in Kombination oder gefolgt von motorisch-visuellen Formen. Dies spiegelt auch die Anzahl der Nennung möglicher Störungsformen über alle Interviews hinweg wider, da hier ebenfalls akustische und motorisch-visuelle Formen dominieren (vgl. Anhang G). Ebenfalls, aber seltener, wird Bezug auf Aggressionen und Formen der geistigen Abwesenheit bzw. Unaufmerksamkeit als mögliche Störungstypen genommen. Aggressives Verhalten wird dabei häufiger als am stärksten störend hervorgehoben (LK 2, S. 143; LK 4, S. 170; LK 8, S. 214). Lehrkraft 7 (S. 206, 210) bezeichnet die im Interview vorgelegten Störungen in Abgrenzung zu Aggressionen sogar als „Kleinigkeiten“ und ist davon überrascht. Unterricht von Fachlehrkräften wird als störungsanfälliger gesehen als jener von KlassenlehrerInnen (LK 2, S. 149–150; LK 4 S. 172).

Die durch Unterrichtsstörungen hervorgerufene persönliche Belastung wird von den Lehrerinnen recht unterschiedlich eingeschätzt und mit verschiedenen Faktoren in Verbindung gebracht. So bezeichnen Lehrkräfte 5 (S. 183) und 7 (S. 202) Störungen als aktuell relativ stark belastend, Lehrerinnen 1 (S. 140), 4 (S. 172), 6 (S. 192) und 9 (S. 228) als momentan eher unkritisch. Viele bezeugen eine Abhängigkeit ihrer Belastung von der jeweiligen Störungsqualität, wie folgendes Zitat exemplarisch verdeutlicht:

„Ich würde sagen, dass ich relativ (..) entspannt in vielen Sachen bin [...]. Wenn du jetzt ein Kind wie <Name Schüler 1> hast, was halt auch absichtlich provoziert oder stört; die Gruppe dann auch so mitreißt, sich in die Mitte schmeißt und alle lachen oder so. Wenn es tatsächlich zur Eskalation kommt, das kann natürlich schon sehr belastend sein. Wenn so eine Stunde dann wirklich völlig aus dem Ruder läuft.“

Lehrkraft 2, Anhang F, S. 146

Zwei Lehrkräfte an Grundschule 3, die ein sozial schwaches Einzugsgebiet aufweist, berichten, dass sie sich weniger von tatsächlichen Störungen der SchülerInnen, als durch dahinterstehende, teils traumatische Schicksale der Kinder belastet fühlen (LK 3, S. 160; LK 8, S. 216). Einige sehen den Grad der Belastung auch durch die Störungshäufigkeit bestimmt (LK 4, S. 172; LK 8, S. 216). Als Bedingungsfaktor des Belastungserlebens kommt außerdem die eigene aktuelle Verfassung infrage (LK 1, S. 138; LK 4, S. 176). So führt Lehrkraft 1 zum Grad ihrer persönlichen Belastung durch Störungen aus:

„Das hängt wirklich sehr von meiner eigenen Gemütsstimmung ab und von meiner Verfassung. Wenn ich gut ausgeruht bin, dann greift mich das persönlich weniger an. Dann kann ich auch mit sehr viel mehr Geduld darauf reagieren. (..) Auch im Ton sehr viel ruhiger. Und vielleicht auch sehr viel direkter und genauer spiegeln.“

Lehrkraft 1, Anhang F, S. 138

Ein kollegialer Austausch zu konkret vorgefallenen Unterrichtsstörungen oder als häufig störend empfundenen SchülerInnen findet bei allen befragten Lehrkräften statt und wird durchgängig als entlastend oder zumindest sinnvoll erlebt.³² Einige können konkrete Fälle schildern, in denen sie aktiv den Austausch mit KollegInnen gesucht haben (LK 8, S. 218; LK 9, S. 229). Lehrkraft 2 (S. 149–150) und 4 (S. 176) betonen aber, dass es in anderen Kollegien durchaus ein gewisses Schamgefühl für Störungen im eigenen Unterricht geben kann, sodass die Hemmschwelle zur Kommunikation darüber höher ist. Letztere führt zur Frage nach dem Austausch über Unterrichtsstörungen beispielsweise aus:

„Also an meiner alten Schule, wo ich zwanzig Jahre war, eher nicht so gerne. Da hat man eher so getan, als hätte man selbst keine Probleme – so gesichtswahrungsmäßig, weil das hatte dann so einen peinlichen Nimbus.“

Lehrkraft 4, Anhang F, S. 176

Das Repertoire an akuten Störungsreaktionen der Befragten beinhaltet sowohl unterschiedliche Minimalreaktionen (vgl. NOLTING 2017, S. 80) und das vollständige Ignorieren einer Störung (vgl. ebd., S. 82–83) als auch zeitintensivere Erziehungsmaßnahmen (vgl. ebd., S. 81–82) oder die Anwendung ritualisierter

³² Die Aussagen von Lehrkraft 5 hierzu sind jedoch eher neutral (vgl. Anhang F, S. 185–186).

Methoden zur Störungsbeseitigung. Zu den Minimalreaktionen gehören das wertungsfreie Spiegeln von als störend empfundenem Verhalten (LK 1, S. 138; LK 9, S. 230), nonverbale Kommunikationsmittel wie mahnende Blicke (LK 5, S. 182, 185; LK 9, S. 228), das Erinnern an festgelegte Regeln (LK 7, S. 205; LK 8 S. 219), den Namen der Störenden nennen (LK 9, S. 228) und weitere Reaktionen, die aus nur einem Satz bestehen. Das Ignorieren von Störungen wird von vielen als *erste* Reaktion beschrieben, der bei Anhalten der Störung unter Umständen andere folgen (LK 2, S. 146; LK 4, S. 173; LK 5, S. 184–185; LK 7, S. 203).

Erziehungsmaßnahmen bestehen oft darin, den oder die Betroffene aus dem Klassenraum zu „entfernen“ (LK 2, S. 148–149; LK 4, S. 175; LK 6, S. 193; LK 7, S. 204), wenngleich diese Maßnahme sehr unterschiedlich ausgestaltet wird. Mal werden die Kinder „am Arm gepackt [...] und vor die Tür gesetzt“ (LK 2, S. 149), mal in andere Klassen gebracht (LK 4, S. 175), mal draußen „das ruhige Gespräch [gesucht]“ (LK 6, S. 193). Ebenso häufig kommt es vor, dass das störende Verhalten mit Einzelnen oder der ganzen Klasse direkt thematisiert wird (LK 2, S. 143; LK 5, S. 186; LK 7, S. 209; LK 8, S. 213). Zu den berichteten Ritualen und Methoden gehören bestimmte Handzeichen und das Nachklatschen von Rhythmen (LK 1, S. 138), das Ab- bzw. Herunterzählen (LK 3, S. 167–168; LK 5, S. 181; LK 8, S. 215), aber auch fester etablierte Vorgehensweisen wie das „Smiley-“ bzw. „Ampel-System“ (LK 3, S. 161; LK 5, S. 181; LK 8, S. 212). Letzteres wird an Grundschule 3 praktiziert, indem das Verhalten der Kinder dauerhaft für alle sichtbar durch eine dreistufige Skala rückgemeldet wird. Zu diesen Methoden gehört auch die gegenseitige Verhaltenskontrolle im Sitzkreis durch einen oder eine „StuhlkreispräsidentIn“ oder durch ein Patensystem, bei dem ältere SchülerInnen jüngere in der Umsetzung von Verhaltensregeln unterstützen sowie das Vergeben gelber und roter Karten wie im Sport (LK 5, S. 184; LK 8, S. 216). Eine weitere Methode im Umgang mit Störungen ist das Trainingsraum-Konzept (vgl. Kap. 2.6.2), das für diese Ergebnisdarstellung jedoch als Präventivmaßnahme in Kapitel 6.3.2 aufgegriffen wird. In der Reaktion auf Störungen werden meist unterschiedliche Umgangsformen kombiniert. Die Wahl der Akutreaktion wird

von den Befragten als spontaner, situativer Abwägungsprozess empfunden, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Und wo man auch immer so ein bisschen aufpassen muss: Ob man jetzt eine Unterrichtsstörung thematisiert und dadurch vielleicht seinen eigenen Unterricht mehr stört, als es eigentlich /. Da muss man immer so ein bisschen gucken: ‚Thematisiere ich jetzt diese Unterrichtsstörung großartig oder lasse ich es vielleicht einfach und werfe nur einen kurzen Blick hin oder ignoriere es vielleicht einfach?‘ Und dann ist die Unterrichtsstörung im Endeffekt vielleicht kleiner, als wenn ich da jetzt so ein riesen Fass irgendwie aufmache.“

Lehrkraft 5, Anhang F, S. 184-185

Bis auf Lehrkraft 9, die bisher keine ihrer Akutreaktionen gern ungeschehen machen würde, haben alle Befragten eine solche bereits bereut, sich zum Teil im Nachhinein darüber geärgert und meist umgehend bei den Kindern dafür entschuldigt. Es wird außerdem häufig angeführt, dass die akute Störungsreaktion von der dadurch indirekt erlebten oder aber tagesformabhängigen eigenen Belastung abhängt (LK 1, S. 138; LK 3, S. 161; LK 4, S. 176; LK 6, S. 193; LK 7, S. 201). Viele machen ihre situative Reaktion auch vom individuellen Kind abhängig und mahnen, keine rezeptartigen Störungsreaktionen an den Tag zu legen (LK 2, S. 150; LK 3, S. 161; LK 4, S. 173; LK 5, S. 185; LK 9, S. 228). Die nachfolgende Äußerung soll dies exemplarisch verdeutlichen:

„[W]ie ich reagiere (rhetorisch)? Das hängt auch ganz individuell vom Kind ab. Also ich glaube, ganz entscheidend ist, dass wir uns total einspüren in die Situation, in die Stimmung und (..) spüren: ‚Wie ist denn das Kind heute drauf, das gerade eine Störung verursacht?‘ Das Kind aber auch kennen und dann eben unterschiedliche Maßnahmen /. Also bei dem einen reicht es, wenn ich das neben mich setze und es weiß: ‚Oh, ja, stimmt. Jetzt muss ich neben die Lehrerin. Jetzt muss ich da ein bisschen leiser sein und darf nicht die ganze Zeit mit dem Nachbarn /.‘ Bei dem nächsten ist es so, da muss ich dann aber auch ein bisschen (..) Fünfe gerade sein lassen. Der KANN vielleicht gar nicht so leise sein wie der andere.“

Lehrkraft 3, Anhang F, S. 161

Insgesamt zeichnet sich ein Bild von Lehrkräften, die über recht breite theoretische Vorkenntnisse zu Unterrichtsstörungen verfügen, diese als ständige, alltägliche Herausforderung erleben und ihr am häufigsten in Form von

akustischen oder motorisch-visuellen Störungen begegnen. Das Belastungserleben wird hingegen differenzierter bewertet und zum Teil durch die Störungsqualität, -häufigkeit oder den eigenen Gemütszustand bedingt dargestellt. Schulinterner Austausch zu Störungsfällen findet in allen betrachteten Grundschulen statt und wird als hilfreich erlebt, was jedoch laut Aussagen der Befragten nicht als selbstverständlich zu erachten ist. Akutreaktionen der Lehrkräfte auf Störungen bestehen sowohl aus minimalen Handlungen (inklusive nonverbalen) oder dem völligen Ignorieren als auch aus einer Thematisierung der Störung oder dem Ausschluss des oder der Störenden aus der Klasse. Hinzu kommt ein breites Spektrum einzelner Methoden oder regelrechter Systeme im Umgang mit Störungen wie das „Ampel-System“ oder der Trainingsraum.

6.3.2 Konzeption von Unterrichtsstörungen durch Grundschullehrkräfte

Vor dem intensiveren thematischen Einstieg ins Interview wurden die Lehrkräfte um eine eigene, möglichst prägnante Definition von Unterrichtsstörungen gebeten. Diese werden im Folgenden aufgelistet und vermitteln einen guten, überblicksartigen Eindruck zur Konzeption von Unterrichtsstörungen durch die Lehrerinnen (vgl. Tab. 7). Das ersetzt selbstverständlich nicht die intensive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Verständnis von Unterrichtsstörungen, welche in diesem Kapitel vorgenommen wird.

Anhand der individuellen Definitionen wird bereits die stark dominierende funktionale Sicht auf Unterrichtsstörungen im Sinne einer Unterbrechung deutlich. Ein Verweis auf Regeln gemäß normativer Definition findet in diesen prägnanten Formulierungen weder explizit noch implizit statt. Die meisten Ansätze verstehen eine Störung dabei als Durchkreuzung des *geplanten* Unterrichts und zeugen somit zusätzlich von einer personalen Interpretationskomponente. Bei Lehrkraft 1 wird dies besonders deutlich: „Das Kind muss auch wissen, was genau es gemacht hat und was genau ich als Störung empfinde, dann funktioniert es besser“ (S. 138). Lehrkräfte 4 und 6 bemessen das Vorliegen einer Störung in ihrer Kurzdefinition hingegen nur an der tatsächlichen Störung des Unterrichts.

Die folgenden zwei Äußerungen können die Dominanz der funktionalen Sicht zusätzlich untermalen:

„Unterschiedliche Sozialformen gibt es sicherlich, auch (...) ein offeneres Unterrichtsgespräch. Vielleicht auch, was dann (8) auf jeden Fall auch unruhiger ist, *aber trotzdem bedeutet es ja nicht, wenn es unruhig ist, weil viele Kinder gerne etwas sagen wollen, dass da aber trotzdem Lernen möglich ist.*“

Lehrkraft 1, Anhang F, S. 139, Hervorh. d. Verf.

„Also, wenn das so ein Kampf zwischen Schüler und Lehrer wird (...). Ja (..), wenn nicht so ein richtiges (.) Ende in Sicht ist. Dass der Unterricht wirklich so komplett unterbrochen ist.“

Lehrkraft 5, Anhang F, S. 182

Tab. 7: Individuelle Definitionen von Unterrichtsstörungen durch die Lehrkräfte

(Zitate aus den Transkripten in Anhang F.)

LK 1	„Dass ein Lerngegenstand gar nicht mehr möglich ist (...) weiterzuführen. [...] [D]ass eine Unterrichtsstörung dann vorliegt, wenn das, was ich vorhabe, also der Inhalt (..) gar nicht mehr transparent wird und auch nicht weitergeführt werden kann.“ (S. 136)
LK 2	„[A]lles was so die Planung durchkreuzt, die man sich jetzt so auf dem Papier gemacht hat. [...] [Wenn] man den Unterricht nicht wie geplant machen kann.“ (S. 143)
LK 3	„[W]enn – ganz grob gesagt – der geplante Ablauf, beziehungsweise ein Unterrichtsgespräch in irgendeiner Form gestört wird; also unterbrochen wird [...].“ (S. 157)
LK 4	„[W]enn Kinder daran gehindert werden im Unterricht zuzuhören, sich einzubringen, in ihrer Konzentration gestört werden oder das Sprechen unterbrochen wird. Von Lehrkräften, die etwas erklären, von Kindern, die gerade etwas sagen, lesen – wie auch immer – Unterrichtsbeiträge.“ (S. 169)
LK 5	„[W]enn der Unterricht durch irgendeine Art von Verhalten gestört wird (.), unterbrochen wird (...) und ein Schüler irgendetwas macht, was eigentlich in dem Moment nicht von ihm verlangt wird.“ (S. 181)
LK 6	„Eine Unterrichtsstörung ist alles das, was Kinder irgendwie in ihrem Lernfluss behindert.“ (S. 191)
LK 7	„[W]enn durch eine oder mehrere Personen der Unterricht (...) so gestört wird, dass man einfach nicht mehr da weitermachen kann, wie man das geplant hat.“ (S. 199)
LK 8	„Wenn der geplante Ablauf gestört wird [...].“ (S. 213)
LK 9	„[W]enn (.) der Unterricht oder der Unterrichtsstoff, den man sich vorgenommen hat, einfach unterbrochen wird und man nicht weitermachen kann (..) durch irgendeine Störung – wenn man vom Thema abkommt.“ (S. 225)

Nichtsdestotrotz finden sich seltener auch Hinweise auf ein zu Teilen normatives Verständnis von Unterrichtsstörungen. Lehrkraft 1 verweist auf die Bedeutung von „Unterrichtsregeln“ (S. 136) und „Gesprächsregeln“ (ebd.) für ungestörtes Lernen. Auch Lehrkraft 2 betont immer wieder die Bedeutung von Regeln zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen und hält zum Beispiel als Störungsursache bei Kindern fest, „[d]ass sie einfach nicht gewohnt sind Regeln einzuhalten, sondern es gewohnt sind, dass sie im Mittelpunkt stehen“ (S. 145). Lehrkraft 7 (S. 200) verweist speziell auf Probleme des Einhaltens sozialer Regeln bzw. Gruppenregeln von Kindern im Anfangsunterricht.

Einige Lehrerinnen zeigten sich sehr sensibel für die implizite Unterscheidung aktiver und passiver Unterrichtsstörungen (LK 3, S. 159; LK 7, S. 201; LK 8, S. 213). Stellvertretend für ähnliche Aussagen sei hier die ausführlichere Störungsdefinition von Lehrkraft 8 zitiert:

„Erst einmal finde ich, plakativ denkt man so, das sind die, die immer reinrufen (..) oder die vom Stuhl fallen und ständig irgendwie den Clown machen. Nicht Unterrichtsstörungen direkt, aber ich finde es sind auch diese besonders stillen Kinder, die man irgendwie ja auch im Blick haben muss, die eben auch nicht aktiv teilnehmen. Das ist jetzt keine Unterrichtsstörung in DEM Sinne. Aber ich finde, da muss man so in diesem Gesamtblick so ein Auge darauf haben, dass diese Kinder eben auch mitaktiviert werden.“

Lehrkraft 8, Anhang F, S. 213

Eine zentrale Auswertungskategorie stellt die Konzeption möglicher Störungsursachen durch die Lehrerinnen dar. Ein Teil der Ausgangsthese (vgl. Kap. 4) war hier, dass die Verantwortung für Unterrichtsstörungen hauptsächlich bei den SchülerInnen gesucht wird und eigene Einflüsse außer Acht gelassen werden. *Eine solche Dominanz und Einseitigkeit einer Ursachenzuschreibung zu Kindern als „Störenden“ hielt der empirischen Überprüfung nicht stand.* Zwar wurde oft eine Verursachung durch einzelne Kinder angeführt, diese ging jedoch ebenso häufig mit einer Relativierung des Kindes als Störungsursache durch den eigenen Beitrag der Lehrkraft zur Störung einher. Betrachtet man diese Frage quantitativ, spricht auch hier die Anzahl von 42 codierten Textstellen in denen einzelne SchülerInnen als Ursache dargestellt werden, gegenüber

56 Textstellen in denen die aktiv unterrichtende Lehrkraft als Störungsursache gesehen wird, für eine solche Ausgeglichenheit (vgl. Anhang G). Hinzu kommt, dass *keine* der befragten Grundschullehrerinnen die Verursachung von Unterrichtsstörungen durch sich selbst bzw. durch Lehrkräfte allgemein ausschließt – manche betonen diese Störungsursache sogar (LK 1, S. 139; LK 4, S. 169–170; LK 5, S. 183). Aufschlussreich ist hier der Gesprächsverlauf mit Lehrkraft 2. Sie nennt als einzige zunächst fast ausschließlich das Handeln einzelner SchülerInnen als Ursache für Unterrichtsstörungen (S. 144), im späteren Verlauf sagt sie dann aber, dass Störungen unvermeidbar sind und man sich als Lehrkraft fragen müsse: „Inwieweit habe ich da jetzt Schuld?“, in dem Sinne, dass ich das Thema jetzt nicht gut gewählt habe oder: „Inwieweit schwenke ich da jetzt noch in meiner Methode um und mache etwas anderes?“ (S. 146).

Da eine funktionale Sicht auf Unterrichtsstörungen in den Interviews allgemein dominiert, ist es auch stimmig, dass zahlreiche durch die Lehrkraft verursachte funktionale Störungen genannt werden. Dies galt sowohl für die vorgelegten Fallbeispiele anderer Lehrkräfte als auch für das eigene Handeln und zeugt damit von einem hohen Grad reflexiver Kompetenz der Befragten. Folgende Eindrücke aus allen drei Grundschulen zu Fallbeispiel 2 (vgl. Anhang B) können diese Stimmung schlaglichtartig darstellen:

„Ich glaube, diese vermeintliche Intervention auf die doch wahrscheinlich nicht so massive Störung hat natürlich den Unterricht wesentlich mehr gestört als der Junge da mit seiner Brotbox, schätze ich mal.“

Lehrkraft 4, Anhang F, S. 178

„Naja, gut, dass da der Junge noch mit seiner Brotbox rumspielt. Da hätte ich halt einfach gesagt: ‚Du räumst sie jetzt bitte weg‘, und hätte gewartet, bis sie weg ist – fertig! Und dieses nach vorne bringen und dieses ganze Andere ist ja eher eine Störung der Erzieherin und nicht des Kindes.“

Lehrkraft 7, Anhang F, S. 205

„I: Inwiefern würdest du sagen, liegt dort eine Unterrichtsstörung vor?

B: (7) Sowohl von dem Jungen, der offenbar ein Geräusch verursacht indem er mit seiner Brotdose spielt, als auch von der Lehrerin selbst, die nicht am Lerngegenstand weiterarbeitet, sondern auf die vermeintliche Störung des Jungen harsch reagiert.“

Lehrkraft 1, Anhang F, S. 141

Ein weiteres Ursachenfeld, das ebenfalls eine Relativierung der „Störungsursache SchülerIn“ darstellt, sind die familiären Umfeldbedingungen der Kinder. Lehrkraft 2 betitelt diese Einflüsse, ohne explizit die Rolle der Eltern anzusprechen, als „Erziehungsversäumnis“ (S. 145). Lehrkraft 6 hingegen nennt Eltern explizit als Störungsursache, „die wahnsinnigen Druck auf ihre Kinder ausüben und die [Kinder] sitzen entsprechend angespannt in der Schule“ (S. 192). Lehrkraft 7 führt dazu aus:

„Ja, dann gibt es natürlich auch Kinder, die wirklich echte, gravierende Probleme Zuhause haben. Und wenn man von diesen Problemen weiß, wie zum Beispiel einem Vater, der gerade gestorben ist – das hatten wir jetzt schon mehrfach /. Oder ein Teil der Familie ist vielleicht noch irgendwo im Ausland und kann nicht nach Deutschland zurück; die Familie ist getrennt. Oder eine schwere Krankheit in der Familie. Also solche Dinge, die haben natürlich auch gravierende Auswirkungen auf das Verhalten der Kinder in der Schule.“

Lehrkraft 7, Anhang F, S. 200

In Abgrenzung zu Störungen durch die aktiv unterrichtenden Lehrerinnen selbst werden auch Störungen durch KollegInnen, die hereinplatzen (LK 7, S. 199) oder gegenseitiges Stören im Teamteaching (LK 9, S. 227) als mögliche Ursachen vereinzelt genannt. In vielen Fällen werden außerdem gruppensdynamische Prozesse oder Probleme unter SchülerInnen als Störungsursache identifiziert (LK 1, S. 139; LK 2, S. 148; LK 4, S. 170; LK 8, S. 213–214). Auch die Sichtweise auf das „System Schule“ oder institutionell bedingte Einflüsse als Störungsursache findet sich bei mehreren Interviewpartnerinnen (LK 1, S. 136; LK 2, S. 144; LK 4, S. 172; LK 7, S. 208; LK 8, S. 214–215). Dazu gehören der „leider immer noch meist vorhandene() 45-Minuten-Takt“ (LK 1, S. 136) als auch „dieses ewige Auf-dem-Platz-Sitzen“ (LK 7, S. 208).

Ein weiteres Ursachenfeld stellen aus Sicht der Befragten externe Einflüsse dar. Dazu gehören akustisch oder visuell von außen auf den Unterricht einwirkende Faktoren, wie sie zum Beispiel Lehrkraft 6 schildert:

„Wenn zum Beispiel in <Name der Stadt, in der die Schule liegt> immer am ersten Schultag nach den Sommerferien um zehn Uhr drei Rasenmäher um die Grundschule herum angehen – so etwas. Oder hier ist ein Baukran oder es fliegt der Hubschrauber vorbei. Diese Sachen (..) – da würde ich auch ans Fenster laufen als Kind, ist völlig klar. Da sind sie raus!“

Lehrkraft 6, Anhang F, S. 191

Ebenso werden aber auch unvermeidbare, körperlich bedingte Ursachen bei Kindern, wie niesen, husten, sich übergeben (LK 2, S. 143; LK 9, S. 226), medizinische Diagnosen wie ADHS oder sonstige psychische Beeinträchtigungen (LK 2, S. 145; LK 5, S. 182) genannt. Für Grundschule 3 benennt Lehrkraft 3 (S. 158) außerdem mangelnde Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund als potenzielle Störungsursache.

Ein Ziel der Interviews war es, zu eruieren, inwiefern sich GrundschullehrerInnen eigener Handlungsspielräume zur Prävention von Unterrichtsstörungen bewusst sind und diese nutzen. Im Einklang zu zahlreichen Ausführungen in denen die Lehrkräfte sich selbst als Störungsursache betrachten, werden auch hier deutlich überwiegend Möglichkeiten der Prävention durch einzelne LehrerInnen selbst angesprochen (vgl. Anhang G). Ursachen und Präventionsmaßnahmen beziehen sich dabei häufig insofern aufeinander, als die Auslassung einer präventiven Maßnahme durch die Lehrkraft eine Störungsursache darstellt.

Von ausnahmslos allen Befragten werden einer oder mehrere der folgenden Aspekte als wichtige oder wichtigste Präventionsmaßnahme benannt: Ein abwechslungsreicher, unterschiedliche Methoden einbeziehender, insgesamt ansprechender, differenzierender, partizipativ gestalteter und für die Kinder als strukturiert erfahrbarer Unterricht (LK 1, S. 139; LK 2, S. 145; LK 3, S. 162; LK 4, S. 171–172; LK 5, S. 183; LK 6, S. 193; LK 7, S. 201; LK 8, S. 215; LK 9, S. 228). Daraus ist abermals ein hohes Maß an Reflexivität im Umgang mit Störungen

ableitbar, bei dem die Lehrerinnen – anders als in der Ausgangsthese vermutet – Unterrichtsstörungen vorbeugende Maßnahmen in erster Linie bei sich selbst suchen und eigene potenzielle Störungsbeiträge berücksichtigen. So sagt Lehrkraft 3 (S. 159) exemplarisch: „[I]ch finde, es ist eine ganz große Gefahr zu sagen: ‚Die Kinder bringen so viel mit und haben so eine katastrophale Geschichte, also sind die sozusagen Störenfriede und wir können da überhaupt nichts dran verändern.‘ Das ist natürlich nicht richtig.“ An nur zwei Stellen überhaupt wird schulexternen Personen wie Eltern (LK 3, S. 161) oder Kinderärzten (LK 6, S. 193) eine *ergänzend* präventive Funktion zugeschrieben. Nicht personengebundene Präventionsmaßnahmen beschränken sich auf ein ausreichendes Platzangebot in den Unterrichtsräumen (LK 1, S. 139; LK 7, S. 201–202). Lehrkraft 7 hebt dazu hervor: „Und manches ist so eng, wenn du ständig so eng aufeinanderhockst, dann (..) gibt das auch Reibung“ (LK 7, S. 202).

Neben einer klaren Dominanz eigener Handlungsmöglichkeiten werden auch klassenübergreifende bzw. schulweit etablierte Maßnahmen als Möglichkeiten der Störungsprävention genannt. Dabei wird von Lehrerinnen in Grundschule 3 insbesondere das dort angewandte Trainingsraum-Konzept (vgl. BRÜNDEL & SIMON 2013) als hilfreiche Methode hervorgehoben. Es wird überwiegend als Instrument dargestellt, das zur Klärung von Streitigkeiten aus Pausen dient, damit diese nicht in den Unterricht hineingetragen werden (LK 6, S. 194; LK 8, S. 212–213). Das Konzept wird demnach nicht als unreflektiert anwendbares „Störungsbeseitigungsinstrument“ umgesetzt (vgl. Kap. 2.6.2), zumal es nur für „ganz krasses Fehlverhalten, was [Lehrkräfte] jetzt vor der Klasse mit dem Kind nicht klären können“ (LK 4, S. 177) gedacht ist. Es wird angewandt „besonders wenn Kinder aus unterschiedlichen Klassen involviert sind“ (LK 8, S. 213). Dabei findet auch Rücksprache der SozialpädagogInnen oder Lehrkräfte im Trainingsraum mit den unterrichtenden Lehrkräften statt (LK 4, S. 177). Die Trainingspläne werden laut Einschätzung der Befragten gut angenommen und zeigen Wirkung (LK 4, S. 177; LK 6, S. 194). Über den Trainingsraum hinaus leitet die Förderschullehrerin an der Schule auch ein Training für Kinder mit sozial-emotionalem Förderbedarf in Kleingruppen, das als Präventivmaßnahme verstanden werden kann (LK 8, S. 217). Lehrkraft 3 (S. 168) betont außerdem

die Vermeidung von Störungen durch das KlassenlehrerInprinzip im Gegensatz zum Fachunterricht.

Abschließend verdeutlichen folgende Antworten auf die Frage nach den *wichtigsten* Möglichkeiten der Störungsvorbeugung, dass die befragten Lehrerinnen ihren eigenen Handlungsspielraum als primäre Präventionsmöglichkeit verstehen:

„Das ist eigentlich (..) dreimal tief durchatmen (.), spüren, freundlich, respektvoll den Kindern gegenüber treten. Ähm (6) ja und immer wieder tatsächlich auch gucken / [...] – das eigene pädagogische Handeln immer wieder kritisch zu hinterfragen. So, wenn man merkt, da war ich jetzt nicht zufrieden: ‚Welchen Teil kann ich von mir verändern?‘ Dann habe ich am nächsten Tag schon einer Unterrichtsstörung vorgebeugt, indem ich vielleicht etwas verändert habe.“

Lehrkraft 3, Anhang F, S. 162

„Dass der Unterricht einfach klar strukturiert ist, die Kinder immer wissen, was sie zu tun haben und natürlich auch der Unterricht entsprechend an die Niveaus der Kinder angepasst ist. Wenn da jetzt jemand völlig unterfordert oder völlig überfordert ist – das kennen wir von uns selbst – da macht man irgendwann nicht mehr mit und macht stattdessen irgendetwas anderes. (..) Also das ist auf jeden Fall (..) das A und O.“

Lehrkraft 5, Anhang F, S. 183

„Dass die Kinder sich wohlfühlen, dass ich sie weder unter- noch überfordere. Dass ich eine ganz gute Wahrnehmung habe, (...) zum Beispiel auch wie lange die arbeiten können. Dass ich dann zwischendrin in der Arbeitsphase eine Bewegung einbaue oder mal ein Lied singe, damit die danach wieder arbeitsfähig sind. Also, dass ich so recht sensibel auf das reagiere, was die auch an Bedürfnissen haben.“

Lehrkraft 6, Anhang F, S. 193

6.3.3 Grad der ethisch fundierten Argumentation in der Bewertung von Unterrichtsstörungen

Um einzuschätzen, inwiefern die Einstellungen sowie Handlungsbewertungen der befragten Lehrerinnen im Umgang mit Unterrichtsstörungen ethisch fundiert sind, wurden in beiden Interviewteilen (vgl. Anhang E) Fragen so platziert und formuliert, dass sich entsprechende Aussagen der Befragten dazu evozieren ließen (vgl. Kap. 5.2.2). Es wurden aus allen Interviews solche Sequenzen betrachtet, in denen die Lehrerinnen eigenes, beobachtetes bzw. in den Fallbeispielen geschildertes oder theoretisches Handeln in Störungssituationen argumentativ bewerten. Folglich wurde nicht das Handeln in der jeweiligen Situation selbst bewertet, sondern die *Argumentation* der befragten Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit der Störungssituation auf ethisch zulässige und unzulässige Ansichten der pädagogischen Beziehungsgestaltung hin untersucht. In einer dafür erstellten Hilfskategorie wurde für jedes der vorgelegten Fallbeispiele aus dem zweiten Interviewteil festgehalten, inwiefern die Einschätzung der Lehrkräfte mit der Analyse in dieser Arbeit (vgl. Anhang B) allgemein übereinstimmt.

Insgesamt lässt sich eine recht hohe Übereinstimmung der Bewertung der vorgelegten Fallbeispiele mit der in dieser Arbeit vorgenommenen ausführlichen Analyse feststellen. Im Folgenden werden für jede Beispielsituation nur sehr häufige Übereinstimmungen und besondere Formen der Abweichung von der Analyse behandelt. Weitere Einzelheiten erschließen sich aus den Transkripten (vgl. Anhang F) und der Liste der Codings (vgl. Anhang I). Die beiden sehr aner kennenden Fallbeispiele 1 und 5 werden grundsätzlich auch von den Befragten als solche aufgefasst. Fallbeispiel 2, zu dem in den Gesprächen besonders viel gesagt wurde, wird von allen Befragten als durch die pädagogische Fachkraft verursachte Störung oder Teilstörung des Unterrichts interpretiert. Hier wird meist sehr genau zwischen der als wenig gravierenden Erscheinungsform der Störung („Ein Junge spielt mit seiner Brotbox“) und der Initiierung einer funktionalen Störung für die gesamte Klasse durch das Ansprechen dieser „vermeintliche(n) Störung“ (LK 1, S. 141) differenziert. Stärkere Abweichungen ergeben sich für die vergessenen Hausaufgaben in Fallbeispiel 3, da diese von einigen

gar nicht als Unterrichtsstörung eingestuft werden (LK 3, S.166; LK 5, S. 187; LK 7, S. 206; LK 9, S. 232). Auch hier ist wieder das Überwiegen einer funktionalen Sichtweise auf Störungen präsent, da dieses Versäumnis aus Sicht der genannten Lehrkräfte das Unterrichtsgeschehen nicht beeinflusst hat und somit nur ein impliziter Regelverstoß verbleibt. In der Tat konnte diese Störung in der Analyse nicht eindeutig als funktional oder normativ bestimmt werden. Fallbeispiel 4 polarisiert stärker, da hier das Verhalten der Lehrkraft als nicht konsistent erkennbar wird. Darüber, ob die Aussage der Lehrkraft in der Situation – „Leon, weißt du, was mich nervt? Dass du dich verhältst wie ein Vorschulkind.“ (vgl. Anhang B) – zulässig ist, waren die Befragten geteilter Meinung. Fallbeispiel 6 wurde überwiegend übereinstimmend mit der Analyse beurteilt, wengleich die Befragten sich hier uneinig waren, ob es eine Störung des Unterrichts oder eine Lerngelegenheit ist, wenn wiederholt geübt wird, leise in den Sitzkreis zu kommen.

Mit 52 Textstellen, die von einer ethisch begründeten Argumentation in der Bewertung von Störungsreaktionen zeugen, gegenüber 13 Textstellen, die Hinweise auf eine ethisch unzulässige Argumentation liefern, lässt sich die deutlich überwiegende Orientierung der Befragten an ethischen Normen auch quantitativ fassen. Folgende Argumentationen stellen eine solche Orientierung an einer Ethik pädagogischer Beziehungen nur stellvertretend für viele weitere ihrer Art in *allen* geführten Interviews dar:

„B: (6) Ja, es gibt Tage, an denen ist man selbst nicht so gut drauf. Und da kann es schon mal sein, dass man dann (.) auch mal (.) etwas lauter wird. Was zwar selten passiert, aber wofür ich mich jedes Mal entschuldige. Weil ich finde, das ist auch eine Form von Gewalt, (..) was uns nicht zusteht.

I: Zu lautes Sprechen, was in Richtung Schreien oder Brüllen geht?

B: Genau, richtig. Oder sehr deutlich sagen (energische, laute Stimmlage): ‚Du bleibst jetzt mal da sitzen!‘ Das ist in dem Moment aber auch ein Zeichen dafür, dass ich dann in dem Moment überfordert bin, weil ich mich verplant habe. Oder wenn ich Kopfschmerzen habe. Ich entschuldige mich bei den Kindern jedes Mal hinterher dafür und erkläre ihnen auch WARUM.“

Lehrkraft 6, Anhang F, S. 193

„I: Woran machst du das fest? Was gibt dir da das Gefühl, dass es nicht in Ordnung ist?

B: Übergriffig – indem man sagt: ‚Die Brotdose kann man auf dem Flohmarkt verkaufen.‘ Das ist das Eigentum des Kindes, das geht halt nicht! [...] Das Kind kann natürlich versuchen Zuhause zu sagen: ‚Ich hätte gern ein gesundes Frühstück‘, aber dafür ist das Kind einfach nicht verantwortlich – es ist nicht der Ansprechpartner. Sowohl für die Brotdose nicht als auch nicht für den Inhalt – beides nicht in Ordnung.“

Lehrkraft 8, Anhang F, S. 220

„Das ist wieder so etwas (...) – das ist so eine kleine Androhung, finde ich (drohender Ton): ‚Das wird wohl heute nichts mehr mit dem Geburtstag; das musst du nacharbeiten!‘ Und daraufhin (holt tief Luft) (..) halten ja die Kinder so die Luft an und denken: ‚Oh, schade. Mensch, der Arme.‘“

Lehrkraft 9, Anhang F, S. 232

„I: Findest du die Reaktion angemessen?

B: Nein, ich würde das nicht sagen. Wenn der der Einzige ist und der dann auch noch Geburtstag hat, würde ich jetzt keine Späße auf Kosten des Geburtstagskindes machen. Der ist eigentlich ziemlich bloßgestellt.“

Lehrkraft 2, Anhang F, S. 153

„Von Betreuungskräften – ‚Halt mal die Klappe‘ hatte ich dann gehört. Das hat mich sehr erschreckt. Da habe ich dann die eine Betreuende auch darauf angesprochen. Das war ihr nicht aufgefallen.“

Lehrkraft 1, Anhang F, S. 141

„Also man kann so etwas (..) mit einem Kind ja im Eins-zu-Eins-Gespräch besprechen oder mit allen: ‚Was gehört zu einem gesunden Frühstück?‘ Aber deswegen muss man jetzt nicht ein Kind in dem Sinne bloßstellen.“

Lehrkraft 5, Anhang F, S. 187

„I: Würdest du mir dazu – ohne Namen von Kindern oder der Schule – Beispiele nennen, worin sich nicht respektvolles Verhalten geäußert hat?

B: (..) Im Ton den Kindern gegenüber. Einem dauernden (..) Ton in vorführen, abwerten vor der ganzen Gruppe; abwerten, weil Kinder Fehler gemacht haben, weil sie nicht zugehört haben; bloßstellen; anschimpfen dafür, dass sie vielleicht zu spät gekommen sind – (...) wie auch immer. (..) Vielleicht auch verantwortlich gemacht werden für Dinge, die eigentlich in der Hand der Eltern liegen (..).“

Lehrkraft 3, Anhang F, S. 163

Neben wenigen Argumentationen, die aufgrund mangelnder Bezüge zu ethischen Normen als neutral eingeordnet wurden, ließen sich auch ambivalente Bewertungen ausmachen. Als Beispiel für eine solche Ambivalenz soll hier der Umgang mit einer real erlebten Störung von Lehrkraft 4 (S. 174–176) während einer Chorprobe dienen, in der ein Junge sich permanent verweigert mitzuarbeiten und andere Kinder ablenkt. Die Lehrkraft erwägt, ihn vor die Tür zu schicken, entscheidet sich aber situativ dafür, ihren eigenen Unterricht zu unterbrechen und ihm „eine Bühne für seine Störungen“ zu bieten. Sie ist sich in der Reflexion über diese Situation völlig im Klaren darüber, dass dies eine unzulässige Beschämung darstellt, argumentiert hier aber kritisch, indem sie dem Schüler unterstellt: „Der zerbricht daran jetzt nicht!“ (vgl. S. 175) und Ausgrenzung als möglichen Umgang mit der Störung in Erwägung zieht.

Nachdem bereits festgestellt wurde, *dass alle Lehrkräfte in Situationen gestörten Unterrichts überwiegend ethisch begründet und sensibel für die Bedürfnisse der Kinder handeln*, werden nun *einzelne* Aspekte angesprochen, in denen ethisch unzulässiges Handeln nicht als solches erkannt bzw. praktiziert wird. Werden nachfolgend Missachtungen ethischer Grundsätze der pädagogischen Beziehungsgestaltung dargestellt, so stehen diese immer stellvertretend für viele ähnliche Fälle, die sich mit großer Wahrscheinlichkeit täglich in Grundschulen abspielen. Die Gespräche zusammenfassend sind vor allem Einstellungen zum lauten Ansprechen bis Anschreien von Kindern, Formen ihrer potenziellen Ausgrenzung und grenzwertige Körperkontakte kritisch zu bewerten. Diese entsprechen am ehesten den verletzenden Interaktionsformen „Ausgrenzung“, „Anbrüllen“ und „aggressiver Körperkontakt“ gemäß den *INTAKT-Analysen* (vgl. Tab. 4). Im folgenden Zitat kommen Verstöße gegen alle drei Aspekte vor, die dadurch vor allem in der Summe als ethisch unzulässig eingeordnet werden müssen:

„Also ich sage mal, bei massiven Störungen: Du sitzt im Kreis und der fällt dreimal von der Bank oder rülpst laut oder beschimpft irgendjemanden durch den Kreis. Dass dann keiner mehr eigentlich am Thema arbeitet, sondern alle irgendwie lachen und alle nur noch auf <Name Schüler 1> gucken, wie der dann in der Mitte tanzt oder so *und man tatsächlich dann geschimpft hat oder den vielleicht auch am Arm gepackt hat und vor die Tür gesetzt hat*. Das ist schon, puh, also klar, irgendetwas muss man natürlich machen. Man

kann den jetzt nicht die ganze Stunde in der Mitte tanzen lassen. Aber das ist schon so, dass ich mich dann hinterher ärgere und man sich dann schon überlegen muss, was man langfristig anders macht mit dem Kind, außer das Kind jetzt permanent irgendwie anzuschreien. *Manchmal geht es jetzt nicht anders, dass man laut wird oder ihn tatsächlich auch nehmen muss und in die Nachbarklasse setzt, um wieder Ruhe reinzubekommen.*“

Lehrkraft 2, Anhang F, S. 148–149, Hervorh. d. Verf.

Auch hier zeigt die Lehrerin wieder Sensibilität für ihr eigenes Vorgehen und strebt längerfristige, präventive Maßnahmen im Umgang mit dem betroffenen Schüler an, was sehr zu begrüßen ist. Kritisch ist nicht in erster Linie, dass es im Einzelfall zu dieser Situation gekommen ist, sondern vielmehr die Einstellung, dass das Anschreien und Am-Arm-Greifen des Jungen, um ihn so aus der Situation zu „entfernen“, als Ultima Ratio zulässig wäre. Bezüglich des Anschreiens finden sich in diesem Gespräch weitere Textstellen, in denen dies gebilligt wird, sofern zuvor etwas anderes versucht wurde:

„Sie hat das Kind dann positiv verstärkt: ‚Hast du schön gemacht, aber eine Stufe geht noch besser, nämlich mit melden.‘ Finde ich jetzt sehr gut. *Klar, hätte man ihn auch anschreien können und ‚Ruhe‘ rufen können, aber so hat man es jetzt noch einmal versucht positiv zu machen. In der Hoffnung, dass er auch weiterhin positiv verstärkt werden will (lacht), kann man das ein paar Mal machen.* Irgendwann, nach dem zigsten Mal, wird man wahrscheinlich anders reagieren.“

Lehrkraft 2, Anhang F, S. 152, Hervorh. d. Verf.

Räumliches Separieren von SchülerInnen muss sehr differenziert betrachtet werden. Im oben genannten Fall (LK 2, S. 148–149) sowie in den bereits ausgeführten Erwägungen von Lehrkraft 4 (S. 174–176) bei der Störung der Chorprobe, hat es eine destruktive Qualität. Es ist kein Arrangement, bei dem das Kind eine Chance hat, davon zu profitieren. Anders verhält es sich, wenn das Herausnehmen aus einer Situation pädagogisch begleitet wird. Lehrkraft 6 (S. 193) schildert dies beispielsweise so: „Wir trennen ihn aus der Gruppe, wir nehmen ihn mit raus (.) und suchen das ruhige Gespräch mit ihm. [...] Das ist mit ihm jetzt eine gute Lösung.“ Auch die schon erläuterte Umsetzung des Trainingsraum-Konzepts an Grundschule 3 stellt hingegen eine sinnvolle Vereinbarung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen dar.

Zusätzlich zu den genannten Formen der Missachtung wird die destruktive Zuschreibung eines Grundschülers als „Vorschulkind“ in Einzelfällen als unkritisch erachtet (LK 2, S. 154; LK 7, S. 207). Aus ethischer Sicht zumindest bedenklich ist zudem die Vorstellung, man helfe Kindern, indem man ihnen „auch mal [...] den Platz [...] sortier[t]“ (LK 2, S. 148), denn „Kinder mit Unruhe haben oft auch Chaos auf dem Platz“ (ebd.).

7. Zusammenfassende Darstellung und Ergebnisdiskussion

Nachdem im vorherigen Kapitel die detaillierte Darstellung der empirischen Ergebnisse erfolgte, werden diese nun abschließend noch einmal in prägnanter Form unter Bezug auf die aufgestellten Hypothesen zusammengefasst. Es schließt sich eine kritische Betrachtung dieser Ergebnisse an, die auch die verwendeten Forschungsmethoden hinterfragt.

Unterrichtsstörungen in der Grundschule sind ein ständiges Phänomen. So liegt der Anteil der gestörten an allen Interaktionen einer Unterrichtsstunde bei rund 35 %. In einem Drittel aller untersuchten LehrerIn-SchülerIn-Interaktionen liegt eine Unterrichtsstörung vor. Dabei äußern sich vier von fünf Störungen durch eine Aktivität der SchülerInnen, wohingegen nur etwa 16 % durch deren Passivität gekennzeichnet sind. Mit über 70 % entspricht das Gros aller Unterrichtsstörungen zugleich einer funktionalen als auch normativen Störungsdefinition. Für keine dieser beiden grundlegenden Störungsklassifikationen konnte dabei ein klarer Zusammenhang mit der Interaktionsqualität festgestellt werden. In einem guten Zehntel der Situationen verstärkt oder initiiert die Lehrkraft funktionale Störungen selbst. Der Anteil jener Interaktionen, in denen dies der Fall ist, nimmt dabei mit dem Grad der Verletzung kontinuierlich zu. Beinahe die Hälfte aller Unterrichtsstörungen sind akustische Störungen, ein knappes Fünftel stellt Verweigerungen oder Versäumnisse der SchülerInnen dar und rund 13 % äußern sich motorisch-visuell. Die Hypothese, dass GrundschullehrerInnen in Situationen gestörten Unterrichts häufiger und stärker verletzend

handeln als in den übrigen Unterrichtsphasen, konnte eindeutig verifiziert werden. Verletzende Interaktionen (leicht und sehr verletzende zusammen) sind im gestörten Unterricht mehr als doppelt so häufig, sehr verletzende sogar fast drei Mal so häufig wie in den restlichen Unterrichtsteilen. Dieses Verhältnis lässt sich darüber hinaus für den Anteil anerkennender Interaktionen nahezu umkehren, sodass Anerkennung im gestörten Unterricht deutlich weniger stattfindet. Selbst im Vergleich zu allen erhobenen Grundschulinteraktionen insgesamt (gestörte und ungestörte) sowie zur allgemeinen Verteilung der Interaktionsqualität in allen Schulstufen (ohne Eingrenzung auf Störungen), bleibt das Überwiegen missachtender und der geringere Anteil wertschätzender Interaktionen bei Unterrichtsstörungen bestehen.

Von den Befragten neun Grundschullehrerinnen, die ein durchschnittliches Dienstalter von etwa 11 ½ Jahren aufweisen, besitzen alle theoretisches Vorwissen zu Unterrichtsstörungen. Aus Sicht der Befragten passieren Störungen mindestens täglich und äußern sich in den allermeisten Fällen als akustische Störung, häufig auch motorisch-visuell. Die durch Unterrichtsstörungen erfahrene Belastung wird als unterschiedlich stark und in einigen Fällen von der Störungsqualität oder -häufigkeit abhängig betrachtet. Alle Lehrerinnen sind offen für einen kollegialen Austausch zu konkreten Störungsfällen, praktizieren diesen zumeist selbst und erleben ihn als hilfreich. Es wird aber vereinzelt betont, dass dies im Vergleich zu anderen Schulen nicht selbstverständlich ist, da eine gewisse Scham existieren kann, über eigene Probleme im Unterricht zu sprechen. Akutreaktionen auf Störungen sind relativ gleichmäßig auf kurze Minimalreaktionen einschließlich der kompletten Nichtbeachtung, zeitintensivere, das Stören thematisierende Erziehungsmaßnahmen und ritualisierte bzw. systematische Reaktionen mit Bezug auf konkrete Methoden oder Vereinbarungen aufgeteilt. Außer einer Befragten haben alle bereits eigene Störungsreaktionen bereut. Viele betonen, dass sie ihre Störungsreaktion individuell vom Kind abhängig machen oder diese durch die eigene persönliche Verfassung bedingt wird.

Alle befragten Grundschullehrerinnen konzipieren Unterrichtsstörung im Sinne einer funktionalen Definition als irgendeine Art der Beeinträchtigung des Lehrens und Lernens. Dabei sehen sich viele Lehrkräfte selbst für die Entscheidung über das Vorliegen einer solchen Behinderung legitimiert. Eine normative Sicht auf Unterrichtsstörungen, die hingegen Regelverstöße betont, wird deutlich seltener eingenommen. Das Bewusstsein für den Unterschied aktiver und passiver Unterrichtsstörungen besteht bei einigen. Als Störungsursache nennen die Lehrkräfte häufig einzelne SchülerInnen, jedoch insgesamt noch häufiger mögliche Auswirkungen ihres eigenen Handelns bzw. entsprechende Unterlassungen. Das Stören *von* Kindern wird bei differenzierter Betrachtung überaus häufig eher als ein Stören *durch* Kinder gesehen, sodass damit keine Schuldzuweisungen an die Person der SchülerInnen verbunden ist und Stören als „normal“ verstanden wird. Familiäre Umfeldbedingungen einschließlich der Erziehungseinflüsse der Eltern, kritische Lebensereignisse, Zwänge des „Systems Schule“ sowie externe Störungen werden darüber hinaus als Ursachen genannt, die die Schuld an Störungen zusätzlich von den Kindern nimmt. Für einige stellen auch (passiv agierende) KollegInnen oder gruppendynamische Prozesse Störungsursachen dar. In Bezug auf präventive Maßnahmen zur Unterbindung von Störungen sehen sich die Lehrkräfte ebenfalls in erster Linie selbst in der Pflicht. Die Wahrung allgemeiner Unterrichtsqualität, insbesondere durch Methodenwechsel und Differenzierung, wird als eigene Gestaltungsaufgabe wahrgenommen und sehr direkt mit der Störungshäufigkeit in Verbindung gebracht. Eine schulweite Infrastruktur zur Störungsprävention, wie sie an einer der untersuchten Grundschulen durch das Trainingsraum-Konzept etabliert wurde, wird als effektiv und entlastend erlebt.

Alle befragten Lehrerinnen weisen in ihrer Argumentation bei der Bewertung von Unterrichtsstörungen zahlreiche Äußerungen auf, die von einem Bewusstsein und hohen Maß an Sensibilität für ethisch fundiertes Handeln auch in diesen schwierigen Situationen zeugen. Dies gilt nicht nur für beobachtetes oder theoretisches, sondern gleichermaßen für die Reflexion über eigenes Handeln. Einige wenige Schilderungen waren in Bezug auf ethische Normen der Bezie-

lungsgestaltung neutral oder aber von Ambivalenz geprägt. Ethisch unzulässiges Handeln in Störungssituationen ließ sich bei nur drei Lehrkräften und auch dort seltener als ethisch begründete Argumentationen finden. Dennoch muss festgehalten werden, dass Formen der Ausgrenzung, des Anbrüllens und grenzwertige Körperkontakte als „letzter Ausweg“ in wenigen Fällen als legitim erachtet wurden. Das ungefragte Sortieren von Kindermaterial an deren Arbeitsplatz und destruktive Zuschreibungen zu SchülerInnen als „VorschülerInnen“ oder „Kindergartenkinder“ wurden in weiteren Einzelfällen als unproblematisch eingestuft, was ethisch unzulässig ist.

Die zweite aufgestellte Hypothese erwies sich aufgrund der empirischen Erkenntnisse in mehrfacher Hinsicht als nicht haltbar. So mangelt es schon an der Annahme, GrundschullehrerInnen würden Unterrichtsstörungen in irgendeiner Form verengt im Sinne einer Missachtung eigener Einflüsse auf Störungen konzipieren. Im Gegenteil konnte die Auswertung belegen, dass die Lehrkräfte sowohl in Bezug auf Störungsursachen als auch -präventionen zunächst den Blick auf ihr eigenes Handeln richten. Statt einer Zuschreibung von Schuld konnte viel stärker eine „Entschuldigung“ störenden Verhaltens durch SchülerInnen festgestellt werden. Dazu passt auch, dass die Befragten Unterrichtsstörungen deutlich überwiegend funktional konzipieren und somit die Störungsursache nicht ein schierer Regelverstoß bleibt, der ja per Definition schon nur ausschließlich durch SchülerInnen verursacht werden kann (vgl. Kap. 2.2.3). Wenn gleich also sehr vereinzelt ethisch unzulässige Aspekte der Gestaltung pädagogischer Beziehungen vorkamen, kann auf Basis der erhobenen Daten angezweifelt werden, dass eine einseitige Konzeption von Unterrichtsstörungen solches Verhalten bedingt.

Abschließend muss hinterfragt werden, inwiefern die hier aufgezeigten Ergebnisse – welche in einem zeitlich und dadurch unweigerlich auch methodisch begrenzten Rahmen in Einzelarbeit erzeugt wurden – allgemeinere Gültigkeit beanspruchen können und wo die Grenzen des Vorgehens in dieser Untersuchung liegen. Erfreulicherweise mangelte es weder in Bezug auf Unterrichtsstörungen noch auf eine Ethik pädagogischer Beziehungen an theoretischer

Fachliteratur. Dadurch wurde eine fundierte Verschränkung beider Ansätze sowie eine tragfähige Operationalisierung von Unterrichtsstörungen möglich. Empirische Erkenntnisse zur Qualität pädagogischer Beziehungen in der Grundschule (vgl. HEINZEL & PRENGEL 2003; KRUMM & ECKSTEIN 2001; PRENGEL 2013) lagen vor. Aktuelle und spezifische empirische Befunde zu Unterrichtsstörungen in der Grundschule hingegen nicht, woraus sich ein Teil des Forschungsinteresses ableitete. Da der Forschungsbeitrag Gültigkeit für den gestörten Unterricht aller deutschen GrundschullehrerInnen beansprucht und somit sehr weit ausgerichtet ist, wurde unter Berücksichtigung der guten Datenverfügbarkeit eine hypothesentestende Untersuchung (vgl. KROMREY 2009, S. 82–87) gewählt. Diese konnte somit den notwendigen Fokus setzen, um keine zu unspezifischen Ergebnisse zu erzeugen. Allgemein wurde im Forschungsdesign eine strikte Trennung quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden vermieden. Insbesondere die Auswertung der *qualitativen* Interviews wurde immer wieder um Häufigkeitsangaben ergänzt, welche schon in der Fragebogenkonstruktion angelegt waren.

Mit den hinsichtlich der pädagogischen Beziehungsqualität bereits codierten und analysierten Interaktionsszenen aus dem *INTAKT-Projektnetzwerk* wurden Daten vorgefunden, die mittels eines über mehrere Jahre hinweg erprobten und ausdifferenzierten Erhebungsinstruments gesammelt und immer wieder auf ihre Güte hin überprüft wurden (vgl. ZAPF & KLAUDER 2014, S. 163). Die zusätzlich zur Beschreibung der Szenen festgehaltenen Interpretationen und Introspektionen der BeobachterInnen (vgl. ebd., S. 158–159) konnten den situativen Kontext für eine Fallerhebung solch großer Zahl bestmöglich darstellen. So konnte die Häufigkeit und Qualität von Unterrichtsstörungen in der Grundschule bestimmt und ein Vergleich der Interaktionsqualität in gestörten und ungestörten Situationen angestellt werden. Trotz der Güte der Ausgangsdaten darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass im Datensatz nur LehrerIn-SchülerIn-*Interaktionen* und gegebenenfalls unmittelbare Reaktionen von MitschülerInnen aufgenommen werden (vgl. PRENGEL 2013, S. 97). Alle Unterrichtsstörungen, die sich nicht durch eine Interaktion äußerten (wenngleich das sicher nicht auf die meisten zutrifft) oder sich außerhalb der Wahrnehmung der

Lehrkraft und/oder der BeobachterInnen abspielten, konnten so nicht erfasst werden. Eine gewisse Verzerrung der Ergebnisse, insbesondere bezüglich der Störungsfrequenz, ist dadurch sicher nicht auszuschließen. Entsprechende Vorteile einer Videographie liegen auf der Hand. Sie ist in großer Zahl aber kaum möglich und wäre auch für das hiesige Vorhaben aufgrund des schwierigen Feldzugangs um ein Vielfaches aufwändiger und daher nicht leistbar gewesen. Die technisch bedingten Probleme der kriteriengeleiteten Auswahl zu untersuchender Interaktionsprotokolle aus den Grundschulen wurden bereits im Methodenteil erläutert (vgl. Kap. 5.2.1). Diese Einschränkungen sind offensichtlich, relativieren sich aber durch die schiere Masse von 1.512 gesichteten und 483 intensiv analysierten gestörten Interaktionsszenen zumindest teilweise. Daran, dass die aufgezeigten *Tendenzen* häufigerer und stärkerer Verletzung sowie geringerer Anerkennung in Situationen gestörten Grundschulunterrichts aussagekräftig bleiben, besteht somit kein Zweifel. Dass dabei jedoch stets die hier vorgelegte, bewusst breit gefasste Definition von Unterrichtsstörungen als Bezugspunkt zu berücksichtigen ist, versteht sich.

Um aufbauend auf den statistischen Ergebnissen des ersten Untersuchungsschritts Erkenntnisse zu einem möglichen Zusammenhang der Konzeption von Unterrichtsstörungen und verletzendem LehrerInnenverhalten zu ermitteln, eigneten sich qualitative Leitfadeninterviews. Diese konnten zwischen einer Konzentration auf die Forschungsfragen und Offenheit für die Themen der Befragten vermitteln. Gleichzeitig geht aber mit diesem Fokus auf die Perspektive der LehrerInnen eine Einseitigkeit einher, welcher durch ergänzende Methoden der qualitativen Kindheitsforschung (vgl. HEINZEL 2012) hätte Rechnung getragen werden können. Hier wären insbesondere Interviews mit Kindern (vgl. FUHS 2012) aufschlussreich gewesen, die deren Wahrnehmung von Störungen sowie insbesondere den Umgang ihrer LehrerInnen damit gegenüberstellend aufzeigen. Da sowohl der Feldzugang als auch die Erhebungsmethode dabei komplexer sind und eine so problemzentrierte Untersuchung dann zeitlich nicht mehr möglich gewesen wäre, hat sich die Untersuchung weiterhin auf die detaillierte Perspektive der Lehrkräfte beschränkt.

In der Bereitschaft der befragten Grundschullehrerinnen für ein leitfadengestütztes Interview ist neben einer forschungspraktischen Voraussetzung auch eine wesentliche methodische Schwäche der Untersuchung zu sehen. So liegt es nahe, dass Lehrkräfte, die sich scheuen über Unterrichtsstörungen zu sprechen – was ebenfalls in den Interviews als Problem identifiziert wurde – oder sogar eigene Defizite im ethisch begründeten Umgang mit Unterrichtsstörungen befürchten, einem Gespräch in der Regel nicht zustimmen werden. Durch entsprechende Vorkehrungen beim Anschreiben der Lehrkräfte und bei der Leitfadenkonstruktion konnte dieser Problematik zum Teil entgegengewirkt werden. Forschungsethisch vertretbar wurde im Anschreiben stärker die Betrachtung von Unterrichtsstörungen als die konkrete Bewertung des LehrerInnenhandelns betont. Dennoch wurde im Vorspann eines jeden Interviews nicht verschwiegen, dass gerade der Umgang mit Unterrichtsstörungen von Interesse ist. Nichtsdestotrotz muss davon ausgegangen werden, dass Erhebungsmethoden, die nicht auf die Bereitschaft zur aktiven Informationsvermittlung angewiesen sind, die tatsächliche Beziehungsqualität in Störungssituationen wahrheitsgetreuer dargestellt hätten. Einschränkend muss auch erwähnt werden, dass der Verfasser die Lehrkräfte 2 und 7 bereits vor der Interviewdurchführung kannte und in diesen Fällen die Distanz zum Untersuchungsfeld zu gering war. Eine offensichtliche oder maßgebliche Beeinträchtigung der Aussagen ergab sich dadurch jedoch nicht. Durch die erläuterte Leitfadenkonstruktion (vgl. Kap. 5.2.2) und die Verwendung von Fallbeispielen sowie die Aufbereitung der Interviews durch eine die Gesprächsinhalte strukturierende Inhaltsanalyse, konnten letztendlich aussagekräftige Ergebnisse sowohl zur Störungskonzeption durch Grundschullehrerinnen als auch dem Maß ihrer Orientierung an ethischen Normen erzielt werden.

8. Fazit

Unterrichtsstörungen stellen ein komplexes Phänomen dar, das auch in der einschlägigen Literatur nicht einheitlich definiert wird. Eine breite Konzeption von Unterrichtsstörungen, wie in dieser Arbeit zugrunde gelegt, sieht darin sowohl Beeinträchtigungen des Unterrichts, Regelverstöße und extern bedingte Unterbrechungen. Diese können demnach von SchülerInnen, LehrerInnen oder eben gar nicht durch Personen bedingt herbeigeführt werden (vgl. LOHMANN 2015, S. 13). Da keine aktuellen Informationen zur Störungshäufigkeit und -qualität in deutschen Grundschulen in großer Fallzahl vorliegen, wurden entsprechende Daten begleitend zum Kern des Forschungsinteresses erhoben. Legt man das genannte Verständnis einer Unterrichtsstörung zugrunde, ist ein Drittel aller untersuchten LehrerIn-SchülerIn-Beziehungen im Unterricht der Grundschule gestört. Störungen nehmen somit einen quantitativ unter keinen Umständen zu vernachlässigenden Anteil am Unterricht ein. Vier von fünf Störungen sind mit einer Aktivität der SchülerInnen verbunden und die Hälfte aller Störungen erfolgt akustisch. Auch Verweigerungen oder Versäumnisse sowie motorisch-visuelle Typen kommen relativ häufig vor, während der Anteil aggressiver Verhaltensweisen oder externer Störungen verschwindend gering ist.

Mit der Verschränkung einer Theorie zu Unterrichtsstörungen und der Ethik pädagogischer Beziehungen sowie ihrer empirischen Untersuchung aus grundschulspezifischer Sicht wurde in diesem Forschungsbericht bisher kaum bearbeitetes Terrain betreten. Nicht obwohl, sondern gerade weil es sich hierbei um sensible Themen handelt, bietet eine solche Perspektive reichhaltiges Erkenntnispotenzial. So konnte gezeigt werden, dass die Interaktionsqualität auf der Beziehungsebene zwischen Lehrkraft und SchülerInnen im gestörten Grundschulunterricht deutlich schlechter ist. Etwa 39 % aller Interaktionen gestörten Unterrichts stellen eine Form der Missachtung von Kindern dar und stehen einem Anteil von rund 23 % solcher Verhaltensweisen im Grundschulunterricht allgemein (d. h. ohne Fokus auf Störungen) gegenüber. Sehr verletzendes Verhalten findet im gestörten Unterricht der Grundschule

drei Mal häufiger statt, sehr anerkennendes Verhalten hingegen drei Mal seltener. Dieses grundlegende Verhältnis kann aus Sicht des Autors auch trotz forschungsmethodischer Einschränkungen nicht angezweifelt werden. Die in dieser Arbeit entwickelte Hypothese einer Verschärfung ethisch unzulässigen LehrerInnenhandelns in Störungsmomenten konnte somit eindeutig verifiziert werden. Je geringer dabei die Interaktionsqualität bei Unterrichtsstörungen gestaltet ist, desto eher findet eine zusätzliche Verstärkung oder gar Initiierung von Störungen durch die Lehrperson selbst statt. Dieser Effekt offenbart damit Probleme missachtenden Verhaltens, die sogar über die Beziehungsebene hinausgehen. Ein Zusammenhang der Interaktionsqualität mit der grundlegenden Störungsqualität (aktiv/passiv oder normativ/funktional) konnte hingegen nicht nachgewiesen werden.

Wie lässt sich diese massive Verschärfung ethisch unzulässiger Interaktionen im gestörten Grundschulunterricht erklären? Die theoretische Auseinandersetzung legte nahe, dass eine verengte, auf die Verursachung von SchülerInnen konzentrierte Konzeption von Unterrichtsstörungen durch Lehrkräfte *eine* mögliche Erklärung darstellt. Diese Voraussetzung einer verengten Konzeption, die dieser Hypothese zugrunde lag, ließ sich in den Interviews jedoch nicht bestätigen. Alle befragten Grundschullehrerinnen konzipieren Unterrichtsstörungen größtenteils funktional und sehen Störungsursachen deshalb sogar in erster Linie durch sich selbst herbeigeführt. Eine normative Sicht auf Störungen, die nur SchülerInnen als VerursacherInnen kennt, wird nur selten und nie in dominanter Weise eingenommen. Gründe für störendes Verhalten werden zwar *auch* in SchülerInnen gesehen, jedoch selten in einer Form, die nicht zugleich das Handeln der Lehrkraft oder andere Einflüsse wie z. B. das familiäre Umfeld miteinbezieht. Entgegen der aufgestellten Hypothese sind die Lehrerinnen sich vielfältiger Präventionsmaßnahmen durch sich selbst bewusst und nehmen deren Umsetzung als ihre Verantwortung wahr. Häufig geschieht dies im Zusammenhang mit didaktischen Überlegungen. Verstöße gegen ethische Normen der professionellen Beziehungsgestaltung wurden sowohl in den vorgelegten oder von den Befragten berichteten Störungssituationen anderer

Lehrkräfte als auch im *eigenen Handeln* sehr häufig als solche identifiziert. Daraus ist ein insgesamt sehr hohes Maß an reflexiver Kompetenz in Bezug auf ethische Fragen auch im Umgang mit Störungen ableitbar. Jedoch waren diese Argumentationen nicht frei von Ambivalenzen und vereinzelt Missachtungen ethischer Leitlinien. So wurde in einem Fall das destruktive Anbrüllen, Am-Arm-Greifen und Ausgrenzen von SchülerInnen als letzte Maßnahme bei Ausnahmesituationen gebilligt.

Abschließend kann festgehalten werden, dass im gestörten Grundschulunterricht eine klare Zunahme ethisch unbegründeten LehrerInnenverhaltens vorliegt, die als alarmierend verstanden werden muss. Dieser Zusammenhang ist nach bisherigen Erkenntnissen aber nicht kausal auf eine Konzeption von Unterrichtsstörungen auf Seiten der Lehrkräfte zurückzuführen, die SchülerInnen verantwortlich macht und eigene Handlungsspielräume missachtet. Es bedarf daher nicht nur weiterer qualitativer Untersuchungen zum „Zusammenspiel von Unterrichtsstörung und Verletzung“, sondern insbesondere auch praktischer Ansätze, die im Interesse der Heranwachsenden für das Problem sensibilisieren. Die *Reckahner Reflexionen* (vgl. DIMR et al. 2017), die sich eine solche Sensibilisierung für ethisch begründete Beziehungen im Bildungssystem bereits zur Aufgabe gemacht haben, stellen einen idealen Rahmen zur Integration der hier gewonnenen Erkenntnisse dar. Denn erst wenn der ethisch begründete Umgang in pädagogischen Beziehungen in den Kollegien in einem offenen, vorwurfsfreien Klima angesprochen werden kann, gelingt auch der konstruktive Blick auf die potenziell destruktive Dynamik eigener Verhaltensweisen bei Unterrichtsstörungen.

Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, N. & ZSCHIPKE, K. (o. J.): *Anerkennung und Missachtung in Lehrer-Schüler-Interaktionen an Berliner und Brandenburger Grundschulen – Codehandbuch zur Arbeit mit MAX QDA 10*. Unveröffentlichtes Codehandbuch aus dem INTAKT-Datensatz. Bezogen über ONLINE-FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK (o. J.): INTAKT – Informationen. INTAKT im Online-Fallarchiv Schulpädagogik. Verfügbar unter <<https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/projektdaten-intakt/intakt-informationen/>> (Zugriff: 20.09.18).
- BERGSSON, M. & LUCKFIEL, H. (1998): *Umgang mit „schwierigen“ Kindern. Auffälliges Verhalten, Förderpläne, Handlungskonzepte (Lehrer-Bücherei: Grundschule)*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- BILLER, K. (1979): *Unterrichtsstörungen*. Stuttgart: Ernst Klett.
- BRÜNDEL, H & SIMON, E. (2013): *Die Trainingsraum-Methode. Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen* (3. Aufl.). Weinheim (u. a.): Beltz.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (Hrsg.) (2014): *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien* (5. Aufl.). Verfügbar unter <<https://www.bmfsfj.de/blob/93140/01569e163ea92d2dd2e26b735bf59a0f/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf>> (Zugriff: 02.10.18).
- CIERPKA, M. (2009): *FAUSTLOS – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen* (6. Aufl.). Freiburg i. Br.: Herder.
- DER SPIEGEL (1988): „Gestört und seelisch tot“. *Der Spiegel*, 15 (Tollhaus Schule), 28–46. Verfügbar unter <<http://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/13527433>> (Zugriff: 04.10.2018).
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR MENSCHENRECHTE (DIMR), DEUTSCHES JUGENDINSTITUT E. V., MENSCHENRECHTSZENTRUM AN DER UNIVERSITÄT POTSDAM & ROCHOW-MUSEUM UND AKADEMIE FÜR BILDUNGSGESCHICHTLICHE UND ZEITDIAGNOSTISCHE FORSCHUNG E. V. AN DER UNIVERSITÄT POTSDAM (Hrsg.) (2017): *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn: Rochow-Edition.
- DRESING, T. & PEHL, T. (2015): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg (Eigenverlag). Verfügbar unter <<https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf>> (Zugriff: 18.11.18).

- EBERHARD, D. M. (2010): *Ursachen von Unterrichtsstörungen im Fach Musik aus Sicht der Beteiligten und Entwurf eines Diagnosebogens zur Metakommunikation im Musikunterricht der Bayrischen Realschule*. Universität Augsburg: Univ. Diss. Verfügbar unter <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/1430/file/Eberhard_D_issertation_1.pdf> (Zugriff: 22.10.18).
- ECKSTEIN, B., LUGER, S., GROB, U. & REUSSER, K. (2016): *SUGUS. Studie zur Untersuchung gestörten Unterrichts. Kurzer Ergebnisbericht – anonymisierte Fassung*. Universität Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft. Verfügbar unter <<https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:c9e980ad-472d-4b06-bfb1-7cac8bdb07aa/SUGUS-Ergebnisbericht-kurz-2016-12-14.pdf>> (Zugriff: 28.09.18).
- ECKSTEIN, B., VASARIK STAUB, K., HOFSTETTER, A., MARUSIC-WÜRSCHER, C., REUSSER, K. & ZUPPINGER, U. (2018): Normabweichendes Schülerverhalten und subjektives Störungsempfinden. Interview in *Schulblatt Thurgau*, 4, 21–23. Verfügbar unter <https://www.ife.uzh.ch/dam/jcr:f5c3ebc4-73c6-4a3c-9dba-93a231d1af75/Eckstein_etal_2018_Normabweichendes-Schuelerverhalten-und-subjektives-Stoerungsempfinden.pdf> (Zugriff: 02.11.18).
- FARTACEK, W., EDER, F. & MAYR, J. (1987): Schwierigkeiten von Lehrerstudenten und Lehrern im Umgang mit Schülern. *Erziehung und Unterricht*, 137(1), 12–24.
- FLICK, U. (2011): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Reinbek: Rowohlt Verlag.
- FLICK, U. (2012): Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. FLICK, E. VON KARDORFF, I. STEINKE (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl.) (S. 252–265). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- FRIEBERTSHÄUSER, B. & LANGER, A. (2013): Interviewformen und Interviewpraxis. In B. FRIEBERTSHÄUSER, A. LANGER & A. PRENGEL (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.) (S. 437–455). Weinheim (u. a.): Beltz Juventa.
- FUHS, B. (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In F. HEINZEL (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (Kindheiten)* (2. Aufl.) (S. 80–103). Weinheim (u. a.): Beltz Juventa.
- GASSER, P. (1973): *Disziplin Konflikte im Unterricht. Hilfe – ich bin Junglehrer! Band II (Unterrichtstheorie konkret)*. Basel: Beltz.
- GLÄSER, J. & LAUDEL G. (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- GRAZIANO, P. A., REAVIS, R. D., KEANE, S. P. & CALKINS, S. D. (2007): The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology, 45*(1), 3–19.
- GROßE SIESTRUP, C. (2010): *Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden. Ursachenzuschreibungen, emotionales Erleben und Konzepte zur Vermeidung (Europäische Hochschulschriften. Reihe XI: Pädagogik. Bd. 997)*. Frankfurt a. M. (u. a.): Peter Lang.
- HAMRE, B. K. & PIANTA, R. C. (2001): Early Teacher–Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development, 72*(2), 625–638.
- HAMRE, B. K., PIANTA, R. C., MASHBURN, A. J. & DOWNER, J. T. (2007): *Building a Science of Classrooms: Application of the CLASS Framework in over 4,000 U.S. Early Childhood and Elementary Classrooms*. Charlottesville, VA: University of Virginia. Verfügbar unter <<https://www.fcd-us.org/assets/2016/04/BuildingAScienceOfClassroomsPiantaHamre.pdf>> (Zugriff: 05.10.18).
- HARKCOM, S. (2017): *Unterrichtsstörungen meistern. Reframing im Klassenzimmer („Spickzettel für Lehrer“)*. Bd. 18). Heidelberg: Carl-Auer.
- HAUSER, A. (2015): *Classroom Management – Ein Baustein für die Schulentwicklung. Entwicklung, Grundlagen, Fallbeispiele und Tool Kits für die Praxis (Handlungsfeld: Unterricht & Erziehung)*. Köln: Carl Link.
- HEINZEL, F. (2011): Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip? In F. HEINZEL (Hrsg.), *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?* (S. 40–68). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HEINZEL, F. (2012): Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In F. HEINZEL (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive (Kindheiten)* (2. Aufl.) (S. 22–35). Weinheim (u. a.): Beltz Juventa.
- HEINZEL, F. & PRENGEL, A. (2003): Unakzeptable Lehrerhandlungen und Anerkennungsprobleme in der Grundschule. In A. PANAGIOTOPOULOU & H. BRÜGELMANN (Hrsg.), *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischem Erfahrungen im Grundschulalter (Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 7)* (S. 69–73). Opladen: Leske+Budrich.
- HELMKE, A. (2007): Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung? *Pädagogik, 59* (5), 44–49.

- HELMKE, A. (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (Schule weiterentwickeln, Unterricht verbessern. Orientierungsband)* (6. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- HELMKE, A. & RENKL, A. (1993): Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers? *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25(3), 185–205.
- HELMKE, A. & WEINERT, F. E. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. WEINERT & A. HELMKE (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 241–251). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- HILLENBRAND, C. (2011): *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen* (3. Aufl.). München (u. a.): Ernst Reinhardt.
- HONNETH, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- HOPF, C. (2012): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: U. FLICK, E. VON KARDORFF & I. STEINKE (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl.) (S. 349–360). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- JÜRGENS, B. (2017): *Schwierige Schüler? Disziplin Konflikte in der Schule (Basiswissen Grundschule. Bd. 2)* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KALETSCHEK, C. (2003): *Konstruktive Konfliktkultur. Förderprogramm für die Klassen 5 und 6*. Weinheim (u. a.): Beltz.
- KELLER, G. (2014): *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Wie Sie Unterrichtsstörungen vorbeugen und bewältigen* (3. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- KORTE, J. (1982): *Disziplinprobleme im Schulalltag. Über den unpädagogischen Umgang mit schwierigen Schülern*. Weinheim (u. a.): Beltz.
- KÖSTER, C. (2009): *Problemdarstellung von Unterrichtsstörungen. Schule im gesellschaftlichen Alltag (Aspekte der Freire-Pädagogik. Bd. 45)* (2. Aufl.). Oldenburg: Paulo Freire Verlag.
- KOUNIN, J. S. (1976): *Techniken der Klassenführung (Abhandlungen zur Pädagogischen Psychologie – Neue Folge. Bd. 6)*. Bern: Hans Huber. Stuttgart: Klett.
- KOWALCZYK, W. & DEISTER, W. (2013): *Störungsfreier Unterricht (99 Tipps: Praxisratgeber Schule)* (5. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.

- KRAPPMANN, L. (2014): Vorwort: Die Qualität pädagogischer Beziehungen, gegründet in den Rechten der Kinder. In A. PRENGEL & U. WINKLHOFER (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 11–15). Opladen (u. a.): Barbara Budrich.
- KRAPPMANN, L. (2015): Respekt für Kinder. *Grundschule*, 4, 9–11.
- KRAUSE, A. (2004): Erhebung aufgabenbezogener psychischer Belastungen im Unterricht – ein Untersuchungskonzept. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 48(3), 139–147.
- KRETER, G. (2007): *Rote Karte für Nervensägen. Wie Schüler zu Unterrichtsstörern werden und was Eltern und Schule gemeinsam dagegen tun können*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- KROMREY, H. (2009): *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- KRUMM, V. (1999): Machtmißbrauch von Lehrern. Ein Tabu im Diskurs über Gewalt in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 3, 38–52.
- KRUMM, V. (2003): *Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik“*. Verfügbar unter <<https://www.lernwelt.at/downloads/wielehrerihreschuelerdisziplinieren.pdf>> (Zugriff: 11.10.18).
- KRUMM, V. (2009): Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In H. G. HOLTAPPELS, W. HEITMEYER, W. MELZER & K.-J. TILLMANN (Hrsg.), *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention (Jugendforschung)* (5. Aufl.) (S. 63–79). Weinheim (u. a.): Juventa.
- KRUMM, V. & ECKSTEIN, K. (2001): *„Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?“ Befunde aus einer Untersuchung über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht*. Verfügbar unter <<https://www.lernwelt.at/downloads/gehtesihnengutoderhabensienochkinderinderschul.pdf>> (Zugriff: 17.10.18).
- KRUMM, V. & WEIß, S. (2001): *Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über „Gewalt in der Schule“*. Verfügbar unter <<https://www.lernwelt.at/downloads/waslehrerschuelernantun.pdf>> (Zugriff: 11.10.18).
- KUCKARTZ, U. (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundlagentexte Methoden)* (3. Aufl.). Weinheim (u. a.): Beltz Juventa.
- LAMNEK, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim (u. a.): Beltz.

- LANG, M. (o. J.): *Zufallsgenerator*. Verfügbar unter <<https://www.zufallsgenerator.net/>> (Zugriff: 27.09.2018).
- LOHMANN, G. (2015): *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten (Scriptor Praxis: Sekundarstufe I + II)* (12. Aufl.). Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- MARTENS, M. (2015): Unterrichtsstörungen reflektieren? Zum Verhältnis von Verantwortungszuschreibung und Verantwortungsübernahme. *Friedrich Jahresheft (Unterrichtsstörungen)*, 33, 21–23.
- MAYER, H. O. (2009): *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung* (5. Aufl.). München: Oldenbourg.
- MAYRING, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim (u. a.): Beltz.
- MAYRING, P. (2016): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Aufl.). Weinheim (u. a.): Beltz.
- MAYWALD, J. (2012): *Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren. Für Kindergarten, Schule und Jugendhilfe (0–18 Jahre)*. Weinheim (u. a.): Beltz.
- MINISTERIUM FÜR FRAUEN, JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.) (2000): *Dialogverfahren Kinderfreundlichkeit. Ansätze – Erfahrungen – Weiterentwicklungen*. Düsseldorf (Eigenverlag).
- MYSCHKER, N. & STEIN, R. (2014): *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- NICKEL, H. (1976): Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, 153–172.
- NOLTING, H.-P. (2017): *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (14. Aufl.). Weinheim (u. a.): Beltz.
- OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS (o. J.): *Convention on the Rights of the Child*. Verfügbar unter <<https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>> (Zugriff: 25.10.18).
- ONLINE-FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK (o. J.): *INTAKT – Informationen. INTAKT im Online-Fallarchiv Schulpädagogik*. Verfügbar unter <<https://www.fallarchiv.uni-kassel.de/projektdaten-intakt/intakt-informationen/>> (Zugriff: 20.09.18).

- OSWALD, H. (2013): Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In B. FRIEBERTSHÄUSER, A. LANGER & A. PRENGEL (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl.) (S. 183–201). Weinheim (u. a.): Beltz Juventa.
- PETERMANN, F. & PETERMANN, U. (2017): *Training mit Jugendlichen. Aufbau von Arbeits- und Sozialverhalten* (10. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- PFITZNER, M. & SCHOPPEK, W. (2000): Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler – eine empirische Untersuchung. *Unterrichtswissenschaft*, 28(4), 350–378.
- PIANTA, R. C. (2014): „Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships“ – Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In A. PRENGEL & U. WINKLHOFER (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 127–141). Opladen (u. a.): Barbara Budrich.
- PIANTA, R. C. & MCCOY, S. J. (1997): The First Day of School: The Predictive Validity of Early School Screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18, 1–22.
- PRENGEL, A. (2013): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen (u. a.): Barbara Budrich.
- PRENGEL, A. & IRLE, K. (2013): Plädoyer für einen ethischen Diskurs. Interview in *Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW*, 6, 10–13.
- ROGERS, B. (2013): *Classroom Management. Das Praxisbuch*. Weinheim (u. a.): Beltz.
- ROORDA, D. L., KOOMEN, H. M. Y., SPILT, J. L. & OORT, F. J. (2011): The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- SCHICK, A. & CIERPKA, M. (2009): Gewaltprävention in weiterführenden Schulen: Das Faustlos-Curriculum für die Sekundarstufe. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 58(8), 655–671.
- SCHÖNBÄCHLER, M.-T. (2008): *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive (Prisma: Beiträge zur Erziehungswissenschaft aus historischer, psychologischer und soziologischer Perspektive. Bd. 7)*. Bern (u. a.): Haupt.

- SCHULZ, M. (2010): Gefrorene Momente des Geschehens. Feldvignetten aus der Kinder- und Jugendarbeit. In F. HEINZEL, W. THOLE, P. CLOOS & S. KÖNGETER (Hrsg.), „Auf unsicherem Terrain“. *Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 171–179). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SCHUSTER, B. (2013): *Führung im Klassenzimmer. Disziplinschwierigkeiten und sozialen Störungen vorbeugen und effektiv begegnen – ein Leitfaden für Miteinander im Unterricht*. Berlin (u. a.): Springer VS.
- SEITZ, O. (1991): *Problemsituationen im Unterricht*. Regensburg: Wolf Verlag.
- SEITZ, O. (2004): *Unterrichtsstörungen (Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg. Bd. 22)*. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik.
- SHORE, K. (2013): *Die große Hausapotheke gegen Unterrichtsstörungen. 700 Handlungsanregungen für mehr Disziplin und produktives Arbeiten in der Grundschule*. Mülheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- SKINNER, E. A., WELLBORN, J. G. & CONNELL, J. P. (1990): What It Takes to Do Well in School and Whether I've Got It: A Process Model of Perceived Control and Children's Engagement and Achievement in School. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22–32.
- STEENKAMP, D. (2017): Zur Situation der Kinderrechte in Deutschland – eine Bestandsaufnahme. In D. STEENKAMP & M. STEIN (Hrsg.), *Kinderrechte sind Menschenrechte. Stand, Perspektiven und Herausforderungen (Vechtaer Universitätsschriften. Bd. 37)* (S. 11–34). Berlin: LIT Verlag.
- TAUSCH, A.-M. (1958): Besondere Erziehungssituationen des praktischen Schulunterrichtes. Häufigkeit, Veranlassung und Art ihrer Lösungen durch Lehrer. Eine Empirische Untersuchung. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 5, 657–686.
- TEXTOR, A. (2015): Unterrichtsstörungen. Ursachen und Funktionen aus unterschiedlichen Perspektiven. *Friedrich Jahresheft (Unterrichtsstörungen)*, 33, 7–10.
- THIES, B. (2017): Forschungszugänge zur Lehrer-Schüler-Interaktion. Ein historischer Abriss. In K. W. SCHWEER (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (Schule und Gesellschaft. Bd. 24)* (3. Aufl.) (S. 65–88). Wiesbaden: Springer VS.
- TWARDELLA, J. (2010): Der mehrfach gestörte Unterricht. Eine Fallanalyse zum Problem der Unterrichtsstörungen. *Pädagogische Korrespondenz*, 42, 87–104.

- VALIENTE, C., LEMERY-CHALFANT, K., SWANSON, J. & REISER, M. (2008): Prediction of Children's Academic Competence From Their Effortful Control, Relationships, and Classroom Participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67–77.
- VIERLINGER, R. (1990): *Das Schulkreuz der Lehrer. Disziplinstörungen und Unterricht*. Wien (u. a.): Jugend und Volk.
- WALKER, J. (2011): *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Grundlagen und didaktisches Konzept; Spiele und Übungen für alle Jahrgangsstufen (Lehrerbücherei Grundschule)* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- WALKER, J. (2013): *Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Sekundarstufe I. Spiele und Übungen (Scriptor Praxis: Sekundarstufe I)* (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen Schulverlage.
- WENTZEL, K. R. (2003): School Adjustment. In W. M. REYNOLDS & G. E. MILLER (Hrsg.), *Educational Psychology (Handbook of Psychology. Bd. 7)* (S. 235–258). Hoboken: Wiley.
- WETTSTEIN, A. & SCHERZINGER, M. (2018): *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen (Brennpunkt Schule)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- WINKEL, R. (2011): *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten* (10. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WINTER, G. R. & GÖPPEL, R. (2011): Trainingsraum für Störer? *Pädagogik*, 63(1), S. 46–47.
- ZAPF, A. (2015): Lob und Tadel. *Grundschule*, 4, 12–14.
- ZAPF, A. & KLAUDER, D. (2014): Narrative Feldvignetten in großer Zahl auswerten – Methodische Schritte und Befunde aus empirischen Studien zur Qualität pädagogischer Beziehungen. In A. PRENGEL & U. WINKLHOFER (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 157–172). Opladen (u. a.): Barbara Budrich.

Selbstständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die Arbeit selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet und sämtliche Stellen, die anderen Druckwerken oder digitalisierten Werken im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht habe. Die Versicherung gilt auch für verwendete Zeichnungen, Skizzen, Notenbeispiele sowie bildliche und sonstige Darstellungen.

Marburg, 06.12.2018