

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.uni-kassel.de/handle/123456789/2011040837235>

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

Thema:
Auswirkungen von Classroom-Management
auf die Motivation von Grundschüler*innen un-
ter besonderer Berücksichtigung von
Ritualen

Verfasserin:
Rantje Hause

Abgabe: 12. Dezember 2019

Gutachterin:
Anette Zinser

*Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für
das Lehramt an Grundschulen im Fach Erziehungswissenschaften, ein-
gereicht der Hessischen Lehrkräfte Akademie -Prüfungsstelle Kassel-*

Abstract

„Zwei Dinge hatten wir, die unsere Kindheit zu dem machten was sie war: Geborgenheit und Freiheit“ (Astrid Lindgren). Dieses Zitat der bekannten Kinderbuchautorin beschreibt zwei wesentliche Faktoren des Classroom-Managements, welche die Motivation positiv beeinflussen. Ziel dieser Arbeit ist es den Zusammenhang zwischen Classroom-Management und insbesondere der darin enthaltenen Rituale zur Motivation von Grundschüler*Innen herauszuarbeiten.

In dieser Arbeit werde ich aufgrund der verbesserten Lesbarkeit von Schülern und Lehrern in der verallgemeinernden Form sprechen, natürlich sind auch alle Schülerinnen und Lehrerinnen gemeint.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1 Bedeutung des Themas	1
1.2 Aufbau der Arbeit	2
Theoretische Grundlagen.....	4
2. Classroom-Management	4
2.1 Begriffsklärung.....	4
2.2 Ansätze	5
2.2.1 Jakob Kounin.....	5
2.2.2 Evertson und Emmer	8
2.2.3 Helmke.....	12
2.3 Gemeinsamkeiten der Ansätze.....	14
2.4 Bedeutung von Classroom-Management.....	17
2.5 Eigene Definition von Classroom-Management	17
3. Rituale	18
3.1 Begriffsklärung.....	19
3.1.1 Begriffsabgrenzung	21
3.2 Merkmale von Ritualen	21
3.2 Phasen von Ritualen.....	22
3.3 Funktion und Bedeutung von Ritualen	23
3.4 Rituale, eine kritische Betrachtung.....	26
3.5 Rituale im Classroom-Management.....	28
3.6 Der Morgenkreis	29
4. Motivation	31
4.1 Begriffsklärung	32
4.1.1 Lern-, Leistungs- und Neugiermotivation	33
4.2 Emotion und Motivation	34
4.3 Neurowissenschaftliche Grundlagen	37
4.4 Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan	38
4.5 Bedeutung von Motivation für das Lernen	41
4.6 Messung von Motivation.....	45
4.7 Motivierendes Unterrichten	48
Anwendung	52
5. Psychologische Bedürfnisse und Classroom-Management	52
5.1 Autonomiestreben	52
5.2 Kompetenzstreben.....	53

5.3 Streben nach sozialer Eingebundenheit.....	54
6. Emotionen durch Classroom-Management und ihr Einfluss auf die Motivation	55
6.1 Emotionen durch Rituale.....	58
7. Beziehungen im Classroom Management und ihr Einfluss auf die Motivation	60
7.1 Beziehungsarbeit durch Rituale	62
8. Quintessenz	64
8.1 Auswirkung des Classroom-Managements auf die Motivation	66
8.2 Auswirkung von Ritualen auf die Motivation.....	68
8.2.1 Morgenkreis.....	69
8.3 motivationales Classroom-Management	70
9. Fazit.....	73
9.2 Ausblick	76
Anhang.....	78
I Literaturverzeichnis	78
II Abbildungsverzeichnis.....	81
III Erklärung	82

1. Einleitung

1.1 Bedeutung des Themas

Das Thema dieser wissenschaftlichen Arbeit liegt in der Bedeutung des Classroom-Managements und Ritualen für die Motivation der Schüler.

Es soll herausgearbeitet werden wie sich Classroom-Management und insbesondere Rituale motivational auf Schüler auswirken können, um ihren Lernprozess zu unterstützen. Dem Titel gehen drei Grundbegriffe voraus: das Classroom-Management, Rituale und die Motivation. Alle drei Begriffe weisen einen Schulkontext auf und erfahren einen hohen Stellenwert im Schulalltag. Ziel dieser Arbeit ist es, die Auswirkungen der Aspekte aufeinander und damit die Wichtigkeit der Motivation und des Classroom-Managements herauszuarbeiten. Diese wissenschaftliche Arbeit ist eine Literaturarbeit, es werden also keinerlei Forschungen in Form von Studien zu dem Themengebiet durchgeführt. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse, die sich aus dieser Arbeit ergeben, stützen sich auf Verbindungen, welche durch verschiedene Literatur gezogen werden konnten.

Besonders werde ich mich auf die Literatur der einzelnen Forscherteams des Classroom-Managements stützen, wie Andreas Helmke, Jakob Kounin, sowie Carolyn Evertson in Zusammenarbeit mit Edmund Emmer. Außerdem werde ich mich auf die Selbstbestimmungstheorie von Edward Deci und Richard Ryan beziehen.

Die Bedeutung des Themas ergibt sich in erster Linie aus der Intention des Lehrers guten Unterricht durchzuführen, sowie dem Wissen der fundamentalen Bedeutung von Motivation für das Lernen. Zusätzlich scheint diese Thematik für Lehrer bedeutsam, da Motivation im Unterricht durch Classroom-Management Disziplinproblemen vorbeugt, welche häufig für Burnouts von Lehrkräften verantwortlich sind (vgl. Haag, 2018, S. 25).

Für mich ist die persönliche Zukunftsbedeutung des Themas entscheidend. Mein Ziel ist es als Lehrerin Unterricht zu gestalten, der den Anforderungen einer heterogenen Klasse und den individuellen Bedürfnissen gerecht wird. Mir ist bewusst, dass Motivation individuell gebildet wird wodurch sich das Bedürfnis ergibt mehr über dieses Themengebiet zu erfahren. Ich kann mich also mit dem Thema identifizieren und erkenne die Zukunftsbedeutung des Themas. Außerdem ist für mich wichtig, mich mit einem Themengebiet zu beschäftigen, das noch relativ unerforscht ist. So wurden Classroom-Management, Rituale und Motivation bisher noch nicht in Beziehung zueinander gesetzt, wodurch sich mir ermöglicht, etwas Neues zu erarbeiten.

Das Ziel dieser Arbeit soll sein, Verbindungen zwischen den einzelnen Themengebieten zu ziehen und damit die Bedeutung der einzelnen Themengebiete und des Ganzen hervorzuheben. Außerdem soll eine Grundlage der einzelnen Themen herausgearbeitet werden, auf welche sich die Erkenntnisse anschließend stützen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist grundsätzlich nach der Einleitung in zwei Teile untergliedert. Der erste Teil der Arbeit bringt die theoretischen Grundlagen der einzelnen Begriffe des Titels hervor. Zunächst wird das Classroom-Management erarbeitet, anschließend die Rituale, welche als Teil des Classroom-Managements verstanden werden können und schließlich die Motivation. Das Classroom-Management wird zuerst bearbeitet, da Rituale streng genommen als Teil des Classroom-Managements betrachtet werden, wodurch eine umgekehrte Reihenfolge nicht sinnvoll erscheint. Zunächst wird eine Begriffsklärung von „Classroom-Management“ gegeben, um den englischen vom deutschen Begriff der Klassenführung zu unterscheiden. Außerdem dient die Begriffsbestimmung einer Definition und Eingrenzung des Begriffs des Classroom-Managements. Anschließend wird auf drei verschiedene Ansätze des Classroom-Managements eingegangen, welche chronologisch geordnet sind. Zunächst wird der Ansatz des Forscherteams um Kounin vorgestellt, welcher der erste Forscher war, der sich mit diesem Themengebiet auseinandersetzte. Es folgt der Ansatz von Evertson und Emmer und schließt mit dem Ansatz von Andreas Helmke. In Kapitel 2.3 werden die Ansätze miteinander verglichen und Gemeinsamkeiten herausgearbeitet. In Kapitel 2.4 wird kurz die Bedeutung des Classroom-Managements dargelegt. Es soll deutlich werden, warum Classroom-Management sinnvoll ist und wieso es eingesetzt werden sollte. Das Themengebiet des Classroom-Managements schließt mit einer ersten eigenen Definition.

Das dritte Kapitel der Arbeit beschäftigt sich mit dem Bereich der Rituale, welcher eng mit dem Classroom-Management verknüpft ist und deswegen direkt auf das Classroom-Management folgt. Auch hier wird zunächst eine Begriffsklärung durchgeführt, welche den Begriff des Rituals eingrenzt. Außerdem soll hier eine Abgrenzung zum Begriff der „Regel“ vorgenommen werden. Anschließend werden die verschiedenen Phasen während der Durchführung eines Rituals aufgezeigt und erläutert. Es folgen in Kapitel 3.3 und 3.4 Argumente für und gegen Rituale. In Kapitel 3.3 sollen die Funktionen von Ritualen aufgezeigt werden, diese sind also als Argumente für Rituale zu sehen. In 3.4 werden Rituale kritisch betrachtet und besondere Vorsichtsmaßnahmen herausgearbeitet. Anschließend werden Rituale auf das Classroom-Management bezogen. Die Ansätze der Forscherteams werden an dieser Stelle auf Rituale bezogen. Abschließend wird der Morgenkreis als Ritualbeispiel erläutert und beschrieben.

Das vierte Kapitel befasst sich mit dem Themengebiet der Motivation. Auch hier wird zu Beginn für das bessere Verständnis eine Begriffsklärung gegeben, in welcher explizit auf die für die Schule relevante Lern-, Leistungs-, und Neugiermotivation eingegangen wird. Des Weiteren wird die Motivation mit den ihr verwandten Emotionen in Beziehung gesetzt und die Funktion der Emotionen in Verbindung mit der Motivation herausgearbeitet. Im Anschluss daran werden die neurobiologischen Grundlagen der Bildung von Motivation und

Emotion dargelegt. Es werden beteiligte Gehirnregionen vorgestellt und die Bedeutung der Hormone herausgearbeitet. Es folgt die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan, eine Metatheorie, die sich mit der Entwicklung von Motivation beschäftigt. Besonders wird hier auf die Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse und der Beziehungen eingegangen. Daraufhin wird die Bedeutung der Motivation für das Lernen herausgearbeitet. Die Messung der Motivation stellt das nächste Kapitel dar. Hier wird dargelegt, welche Methoden zur Messung der Motivation möglich sind und wie man ohne aufwändige Tests Motivation erkennen kann. Es folgt ein Kapitel zu motivierendem Unterrichten. Hier werden Möglichkeiten vorgestellt, wie die Schüler kurz- und langfristig motiviert werden können. Es werden u.a. Strategien von Schunk, Pintrich und Meece, bekannten Motivationsforschern, zur Steigerung der Motivation vorgestellt.

Der zweite Teil dieser Arbeit ist der Anwendungsteil. Es geht darum, das theoretische Wissen aufeinander zu beziehen. Der Teil beschäftigt sich also nicht mit den einzelnen Begriffen der Fragestellung, sondern setzt sie zueinander in Beziehung. Die Auswirkungen des Classroom-Managements auf die Motivation unter Berücksichtigung von Ritualen werden in diesem Teil herausgearbeitet. Zunächst wird die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan auf das Classroom-Management angewendet. Es wird ein Blick auf das Autonomiestreben, das Kompetenzstreben und die soziale Eingebundenheit in Bezug zum Classroom-Management geworfen. Anschließend werden die Auswirkungen der durch Classroom-Management gebildeten Emotionen auf die Motivation beschrieben. Besonders hervorgehoben werden die durch Rituale entstehenden Emotionen. Es folgt eine Erarbeitung der Bedeutung von Beziehungen im Classroom-Management und deren Einfluss auf die Motivation der Schüler. Auch hier wird vertiefend auf Rituale eingegangen und die Auswirkungen der Rituale auf Beziehungen und die Motivation beschrieben. Das achte Kapitel beschäftigt sich mit der Quintessenz der Arbeit. Hier werden die bedeutendsten Punkte noch einmal herausgearbeitet und betont. Auch hier werden zunächst, in Anlehnung an den theoretischen Teil, die Auswirkungen des Classroom-Managements auf die Motivation dargelegt. Es folgt eine Darlegung der Auswirkung von Ritualen auf die Motivation mit besonderem Bezug zum Morgenkreis. Der dritte Teil der Quintessenz wird durch das motivationale Classroom-Management gebildet. Hier soll ein Classroom-Management vorgestellt werden, das sich aus den erarbeiteten Aspekten zusammensetzt und damit als motivational beschrieben werden kann. Es wird ein auf die Zukunft gerichteter Ausblick bezüglich der Bedeutung des Themas gegeben. Abgeschlossen wird die Arbeit mit einem Fazit, in welchem der Prozess und die Erkenntnisse reflektiert werden sollen.

Im Anhang befindet sich das Literaturverzeichnis, ein Abbildungsverzeichnis und die Erklärung zur selbstständigen Anfertigung der Arbeit.

Theoretische Grundlagen

2. Classroom-Management

Im Folgenden werde ich mich mit dem Themengebiet des Classroom-Managements auseinandersetzen. Hierzu werde ich zunächst eine Definition herausarbeiten. Es werden verschiedene Definitionen vorgestellt und die einzelnen Begriffe des „Classroom-Managements“ und des deutschen Begriffs der „Klassenführung“ einzeln definieren. Anschließend werde ich verschiedene Ansätze und Studien von Classroom-Management vorstellen. Daraufhin erarbeite ich die wichtigsten Aspekte des Classroom-Managements und ziehe Verbindungen zwischen diesen verschiedenen Ansätzen. Die Ansätze habe ich chronologisch geordnet. Beginnen werde ich mit Jacob Kounin, der als erster wichtige Erkenntnisse zum Classroom-Management sammelte. Daraufhin werde ich den Ansatz von Carolyn Evertson und Edmund Emmer aufgreifen. Abschließend werde ich den Ansatz von Andreas Helmke vorstellen. Ich habe mich für diese drei Ansätze entschieden, da diese bahnbrechend in der Forschung zum Classroom-Management waren.

Außerdem möchte ich auf die Effektivität von Classroom-Management eingehen, hier werde ich kurz darlegen, wieso effektives Classroom-Management von großer Bedeutung im Schulalltag ist. In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Definitionen, Ansätzen und Forschungsergebnissen soll anschließend eine eigene Definition von mir herausgearbeitet werden, mit welcher ich in den folgenden Kapiteln weiterarbeiten werde.

2.1 Begriffsklärung

Classroom-Management ist ein sehr weit gefasster Begriff. Häufig wird er im deutschen mit dem Begriff der Klassenführung gleichgesetzt. Die Bezeichnung des Classroom-Managements ist besonders im US-amerikanischen Raum verbreitet und beschreibt Grundsätze, Regeln und Formen allgemeiner Möglichkeiten der professionellen Unterrichtsgestaltung durch Lehrende (vgl. Tenorth, Tippelt, 2007, S. 132).

Der deutsche Begriff „Klassenführung“ setzt sich aus den Wörtern „Klasse“ und „Führung“ zusammen. Klasse meint hier eine Organisationseinheit zur Gestaltung schulischen Unterrichts. Verglichen mit dem englischen Begriff „Classroom-Management“ findet sich hier aber, ins Deutsche übersetzt, der Begriff des Klassenraums wieder, welcher einen bedeutenden Aufenthalts- und Arbeitsort für eine Klasse darstellt (vgl. Tenorth, Tippelt, 2007, S. 403 - 405).

Führung wird als sozialer Beeinflussungsprozess beschrieben, in welchem eine Person (die Lehrkraft), andere Personen (hier die Schüler), zur Bearbeitung gemeinsamer Aufgaben zu veranlassen (vgl. Tenorth, Tippelt, 2007, S. 265).

Management beschreibt einen Begriff aus der Wirtschaft, welcher im Gabler Wirtschaftslexikon als Tätigkeit der Unternehmensführung definiert wird. Aufgaben des Managements liegen in der Festlegung von Zielen, der Organisation und der Entwicklung von Strategien zur Zielerreichung (vgl. Haric, 2018, zuletzt geprüft 08.10.2019). Hier werden Gemeinsamkeiten zu den Tätigkeiten einer Lehrperson deutlich, welche Ziele für die Klasse festlegt und durch die Organisation und Entwicklung des Unterrichts zum Erreichen dieser Ziele beiträgt.

Seel definiert Classroom-Management in seiner Enzyklopädie wie folgt: „*Classroom management is an overarching term that refers to how a teacher structures the physical, instructional and social arrangements in the classroom to create an environment that is conducive to learning*“ (zit. nach Seel, 2012, S. 549). Classroom-Management ist also nach Seel ein Begriff, der die Strukturierung physischer Elemente, sozialer Elemente und der Instruktionen zusammenfasst, die eine gute Lernumgebung erzeugen. Beide Definitionen zeigen auf, dass Classroom-Management in erster Linie durch die Lehrperson umgesetzt wird. Einsiedler hingegen betont, dass es nicht nur um gute Führungsqualitäten, sondern auch um eingespielte Routinen des gemeinsamen Lernens und Lehrens ginge (vgl. Einsiedler, 2011, S. 358).

Ich greife zusätzlich auf die Definition von Toman zurück, welcher Classroom-Management als die Gesamtheit aller Unterrichtsaktivitäten, Handlungs- und Verhaltensweisen einer Lehrperson mit dem Ziel, ein optimales Lernumfeld für die Schüler bereitzustellen, beschreibt (vgl. Toman, 2017, S. 1).

Festzustellen ist also, dass es keine allgemeingültige Definition von Classroom-Management gibt, sondern vielmehr jeder Didaktiker, Psychologe und Forscher seine eigene Definition von Classroom-Management entwickelt. In meiner Ausarbeitung zum Classroom-Management werde ich die Begriffe „Classroom-Management“ und „Klassenführung“ synonym verwenden.

2.2 Ansätze

2.2.1 Jakob Kounin

Kounins Forschungen im Bereich des Classroom-Managements gelten als wegweisend für die pädagogische Psychologie in der Unterrichtsforschung (vgl. Wild, Möller, 2009, S. 138). Ausgangspunkt seiner Untersuchungen stellte eine Gelegenheitsbeobachtung dar, in welcher ein Student, der während der Vorlesung Zeitung las, durch einen Dozenten gemäßregelt wurde. Kounin beobachtete, dass sich das Verhalten der anderen Studenten um den

gemaßregelten Studenten gegenüber dem maßregelnden Dozenten negativ veränderte, was er als Welleneffekt interpretierte. Der Welleneffekt beschreibt nach Kounin also die Auswirkung auf unbeteiligte Außenstehende einer Situation (vgl. Rost, 2006, S. 7).

Zunächst setzte Kounin Beobachtungen als Methode seiner Studie ein. Er stellte jedoch in seinem ersten Forschungsprojekt zum Welleneffekt fest, dass diese subjektiv beeinflusst werden, wodurch die Ergebnisse keine Antworten sondern eher Widersprüche lieferten.

Die zweite Untersuchung Kounins gründete sich schließlich auf Videoaufnahmen aus 80 Grundschulklassen. Er entschied sich für die Verwendung von Videoaufnahmen, um alle Handlungen in den Klassenzimmern festzuhalten. Kounin ging es darum Disziplinierungstechniken und Aspekte einer effizienten Klassenführung zu untersuchen (vgl. Kounin, 2006, S. 12).

Das Schülerverhalten konnte durch die Analyse der Videoaufnahmen nach folgenden Kategorien bestimmt werden:

- „1. Eindeutige und vollständige Mitarbeit,
2. Wahrscheinliche Mitarbeit,
3. eindeutig keine Mitarbeit,
4. Unruhe,
5. Lustlosigkeit,
6. Arbeitsbezogenes Fehlverhalten,
7. Nicht-arbeitsbezogenes Fehlverhalten“.

Um die Größe des Führungserfolgs der Lehrer ermitteln zu können, nutzte Kounin zum einen die Mitarbeitsrates, welche sich aus erstens und drittens ergibt (eindeutige Mitarbeit und eindeutig keine Mitarbeit). Außerdem nutzte er die Fehlverhaltensrate, welche sich aus der Anzahl der Zehnsekunden-Intervalle, in welchen ein nicht-arbeitsbezogenes Fehlverhalten, auftrat ergab. Ein leichtes Fehlverhalten erhielt einen Punkt, wohingegen ein schweres Fehlverhalten zwei Punkte erhielt. Der dritte Punkt zum Messen des Führungserfolgs lag bei der Ansteckungsrate. Hier wurde der Prozentsatz von Schülern überprüft, die sich in Fehlverhalten hineinziehen ließen (vgl. Kounin, 2006, S. 76).

2.2.1.1 Merkmalsbereiche und Lehrstilvariablen Kounins

Anhand der oben beschriebenen Videoaufnahmen konnte Kounin Klassenführungsdimensionen entwickeln (vgl. Kounin, 2006, S. 13). Es handelt sich hierbei um fünf Merkmalsbereiche mit acht Lehrstilvariablen. Für einen besseren Überblick habe ich die einzelnen Bezeichnungen hervorgehoben.

Der erste Merkmalsbereich und die damit verbundene Lehrstilvariable ist die **Disziplinierung**. Diese unterscheidet Kounin in drei Dimensionen: die Klarheit, die Festigkeit und die Härte. Mit Klarheit meint Kounin die Menge von expliziten Informationen, die in der Disziplinierung enthalten sind. Explizit meint er hier Informationen, in die nichts hineininterpretiert

werden kann. Mit Festigkeit beschreibt Kounin die Ernsthaftigkeit der Disziplinierung. Festigkeit zeigt sich zum einen in der Art und Weise wie der Lehrer die Disziplinierung vorbringt und zum anderen wie stark er auf eine Durchsetzung besteht. Das Vorbringen der Disziplinierung enthält einen Klarheitsaspekt: wird die Disziplinierung also klar und präzise dargelegt oder ist sie unbestimmt und zögernd. Enthält das Vorbringen der Disziplinierung zwei oder mehr Klarheitskriterien wird sie als stark beschrieben, enthält sie ein Kriterium wird sie als normal beschrieben. Die Stärke der Durchsetzung der Disziplinierung hängt von Verhaltensweisen des Lehrers ab. Geht er auf den Schüler zu, lenkt er seine Blickrichtung fest und für eine gewisse Dauer auf den Schüler oder leistet er physische Assistenz, hält ihn also fest oder führt die Hand. Werden zwei Verhaltensweisen gezeigt, reagiert der Lehrer zu stark, bei einer Verhaltensweise ist die Reaktion des Lehrers normal. Die Härte beschreibt die Stärke der Reizwirkung, welche von einer Disziplinierung ausgeht, es geht um das Potenzial einer Disziplinierung in das Bewusstsein der Schüler einzudringen (vgl. Kounin, 2006, S. 76-79). Die Härte wird durch die Kontrastwirkung und die Dauer der Disziplinierung bestimmt (vgl. ebd.).

Der nächste Merkmalsbereich umfasst die **Allgegenwärtigkeit** (withiness) und die **Überlappung** (overlapping). Allgegenwärtigkeit beschreibt hier das Verhalten des Lehrers, was den Schülern signalisiert, dass er permanent über ihre Handlungen im Bilde sei. Die Überlappung bezeichnet die Fähigkeit des Lehrers mehreren Sachverhalten simultan seine Aufmerksamkeit zu schenken, ohne einem Sachverhalt keine Beachtung zu schenken (vgl. Kounin, 2006, S. 90-95).

Reibungslosigkeit (smoothness) und **Schwung** (momentum) gehören dem Merkmalsbereich der Steuerung von Unterrichtsabläufen an (vgl. Kounin, 2006, S. 101). Beide Aspekte beschreiben die Fähigkeit eines Lehrers, einen flüssigen Unterrichtsverlauf zu erzeugen (vgl. Wild, Möller, 2009, S. 141). Ein reibungsloser Unterricht kann durch das Vermeiden von abrupten Übergängen stattfinden. Das Aufrechterhalten von Schwung erfolgt durch die Vermeidung von Handlungsweisen, die das Fortschreiten der Arbeit verzögern. Lehrer sollten also Sprunghaftigkeit und Verzögerungen des Unterrichtsgeschehens vermeiden. Kounin betont ferner, dass die Reibungslosigkeit und der Schwung eine erhebliche Rolle bei der Klassenführung spielten. Da sich erst während der Grundschulzeit die Aufmerksamkeitsfähigkeiten der Kinder verbessern, ist ein reibungsloser Unterricht von großer Bedeutung. Ist die Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand gerichtet ist es wichtig, dass diese Aufmerksamkeit nicht unterbrochen wird, da Schüler erst während der Grundschulzeit beginnen, ihre Aufmerksamkeit selektiv und gezielt auf wichtige Gegenstände zu richten. Grundschüler laufen also Gefahr, schnell abgelenkt zu werden (vgl. Berk, 2011, S. 406). Zusätzlich entwickelt sich während der Grundschulzeit die kognitive Hemmung. Schüler schweifen also weniger mit den Gedanken ab. Um diesen Prozess zu unterstützen, ist es sinnvoll, unnötige Pausen zu verhindern, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu halten (vgl. ebd.).

Die Aufrechterhaltung des Gruppen-Fokus bildet den nächsten Merkmalsbereich, der die **Gruppenmobilisierung** (group focus) als Lehrstilvariable beinhaltet (vgl. Kounin, 2006, S. 116-117). Gruppenmobilisierung bedeutet, dass der Fokus des Lehrers auch auf den nicht aufgerufenen Schülern und nicht allein auf dem drangenen Schüler liegt. Er versucht also die Aufmerksamkeit der Schüler zu halten. Merkmale einer Gruppenmobilisierung sind einerseits das Spannungserzeugen bevor ein Schüler aufgerufen wird z.B. durch Pausen oder durch das Umherschauen des Lehrers, dann das Verfahren andere Schüler in Ungewissheit zu wahren, welcher Schüler als nächstes an der Reihe ist und schließlich aber auch das Aufrufen von wechselnden Schülern kann die Gruppe mobilisieren. Durch die Nutzung von neuem oder ungewöhnlichem und reizvollem Material kann der Lehrer die Gruppe zusätzlich mobilisieren (vgl. Kounin, 2006, S. 124).

Den letzten Merkmalsbereich bildet die Vermeidung vorgetäuschter Teilnahme (avoiding mock participation) mit den Lehrstilvariablen **Abwechslung** und **Herausforderung**. Hierbei soll es um die Gestaltung der Lernaktivitäten als abwechslungsreich und herausfordernd gehen. Es geht um die „direkten Versuche des Lehrers, bei den Schülern mehr Begeisterung, Arbeitsbereitschaft oder Neugierde auf den Unterricht zu wecken“ (Kounin, 2006, S. 135). Es sei also notwendig Lernaktivitäten zu programmieren, die einen Abwechslungs- und einen intellektuellen Herausforderungscharakter bieten (vgl. Kounin, 2006, S. 148).

Kounin arbeitete also zusammenfassend heraus, dass nicht die Disziplinierungsmaßnahmen an sich Störungen entgegenwirken können sondern die Art und Weise, wie Lehrer den Unterricht organisieren, den Unterrichtsprozess überwachen und kognitiv aktivierende Lernumgebungen schaffen, maßgeblich zur Verminderung von Störungen beitragen (vgl. Wilde, Möller, 2009, S. 138).

2.2.2 Evertson und Emmer

Carolyn Evertson und Edmund Emmer sind amerikanische Forscher, welche sich ausführlich mit dem Classroom-Management beschäftigt haben. Ihr Konzept soll an dieser Stelle vorgestellt werden. „*Classroom management is a broad concept that encompasses the set of behaviors and strategies that teachers use to guide student behavior in the classroom. Its goals include fostering student engagement and securing cooperation so that teaching and learning can occur*“ (zit. nach Evertson, Emmer, 2012, S. 1). Classroom-Management ist für die amerikanischen Pädagogen also ein weites Konzept, welches Verhaltensweisen und Strategien eines Lehrers umfasst, die das Verhalten der Schüler steuern. Classroom-Management ist für Evertson sowohl vorausplanbares Handeln wie in der Klassenraumgestaltung oder in der Vorbereitung nicht erwünschtem Schülerhandeln vorzubeugen, als auch interaktive Handlungen wie das Interagieren mit Schülern. Es wird zwischen proaktiven und reaktiven Kriterien unterschieden (vgl. ebd.).

Evertson entwickelte zusammen mit Emmer elf Punkte, die zu einem effektiven Classroom-Management beitragen. Diese elf Punkte bieten auch die Grundlage eines von Evertson et al. entwickelten das Trainingsprogramm „Classroom Organization and Management Program (COMP)“ zur Förderung der Classroom-Managementkompetenz bei Lehrkräften (vgl. Helmke, 2015, S. 183). Dieses Training beschäftigt sich mit vier handlungsleitenden Prinzipien. Zunächst wird betont, dass effektive Klassenführung von Prävention statt Intervention ausgeht. Außerdem wird die Verwobenheit des Unterrichtens und der Klassenführung beschrieben. Das dritte Prinzip beschreibt die aktive Beteiligung der Schüler in der Lernumgebung und abschließend wird angeführt, dass professionelle Mitarbeit die Änderungen im Lehrerhandeln unterstützt (vgl. Haag, 2018, S. 52).

Der erste Punkt beschreibt die **Klassenraum-Organisation** und Vorbereitung. Hierbei spielt die Anordnung der Möbel eine Rolle und der Ort des Materials. Evertson und Emmer geben fünf Hinweise, wie der Klassenraum organisiert sein sollte. Die Anordnung des Raumes sollte zu den Aktivitäten im Unterricht und den Instruktionen durch den Lehrer passen. Wird im Unterricht häufig in Gruppen gearbeitet, sollte der Klassenraum die Möglichkeit bieten, sich schnell und unkompliziert in Gruppen zusammensetzen zu können (vgl. Evertson, Emmer, 2012, S. 13).

Bereiche, die häufig verwendet werden, sollten vor Stau bewahrt werden. Zu diesen Bereichen gehören der Mülleimer, das Waschbecken und das Lehrerpult. Diese Bereiche sollten voneinander separiert werden, um Ablenkungen an diesen Bereichen zu vermeiden.

Außerdem sollten alle Schüler leicht durch den Lehrer gesehen werden können. Die Aufsicht über Schüler stellt eine Hauptaufgabe dar, aus diesem Grund sollten die Schüler dauerhaft vom Lehrer gesehen werden können. Häufig verwendetes Material sollte für die Schüler leicht erreichbar sein. Leicht erreichbares Material verhindert Zeitverluste durch das Aufbauen und Aufräumen. Außerdem können durch leicht erreichbares Material Brüche im Unterricht vermieden werden. Diese Brüche können den Verlust der Aufmerksamkeit der Schüler oder ihres Engagements mitsichziehen. Bei Präsentationen für die ganze Klasse sollte allen Schülern die Sicht auf die Präsentation, die Folie oder einem Bild gegeben sein (vgl. Evertson, Emmer, 2012, S. 14).

Der zweite Punkt von Evertson und Emmer ist die **Planung von Regeln und Verhaltensweisen**. Regeln strukturieren den sozialen Raum einer Klasse. Diese Regeln müssen gelehrt, geübt und konstant verstärkt werden, damit sie eingehalten werden. Grundschüler können an der Entwicklung von Regeln partizipieren, wodurch sich diese Regeln leichter etablieren lassen (vgl. Evertson, Emmer, 2012, S. 44).

Verhaltensweisen spielen im Classroom-Management ebenfalls eine große Rolle. So sind sie besonders von Bedeutung, wenn es um die Nutzung des Klassenraums geht oder um den Umgang mit Instruktionen. Durch Regeln und Verhaltensweisen kann der Unterricht geschmeidig verlaufen, wodurch das Lernen maximiert werden kann (vgl. ebd.).

Als dritten Punkt möchte ich das **Unterrichten von Regeln und Prozeduren/Ritualen** anführen, da dies auf dem zweiten Punkt aufbaut. Regeln und Rituale sollten bereits am Schuljahresanfang eingebaut werden, da sie hier die höchste Gültigkeit besitzen und für ein gutes Klassenklima sorgen können (vgl. Helmke, 2015, S. 184). Außerdem sollten sie konsequent eingehalten werden (vgl. Evertson, Emmer, 2012, S. 157).

Desweiteren fanden Evertson und Emmer heraus, dass es für effektives Classroom-Management hilfreich ist, wenn **Konsequenzen** festgelegt werden. Diese Konsequenzen beziehen sich sowohl auf angemessenes als auch auf unangemessenes Verhalten (vgl. Helmke, 2015, S. 184).

Als nächsten Punkt beschreiben Evertson und Emmer die **sofortige und konsequente Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten** (vgl. ebd.). Auf Fehlverhalten muss direkt reagiert werden, um das Verhalten einzudämmen. Sie empfehlen zunächst Augenkontakt zum Schüler aufzunehmen oder sich dem Schüler zu nähern. Auch ein Signal wie ein Stillezeichen kann an dieser Stelle eingesetzt werden, um unangemessenes Schülerverhalten zu unterbinden. Wenn der Schüler ein Ritual nicht richtig durchführt, kann es sinnvoll sein, ihm den Ablauf kurz ins Gedächtnis zu rufen. Ist ein Schüler nicht konzentriert am Arbeiten, kann er an die Aufgabe erinnert werden. Bei unangebrachtem Verhalten kann man den Schüler bitten dies zu unterlassen und ihn anschließend beobachten bis er das Verhalten ändert und konstruktiv weiterarbeitet (vgl. Evertson, Emmer, 2006, S. 151).

Bei niedrigem Fehlverhalten werden also u.a. nonverbale Handlungen vorgeschlagen. Aber auch das Ermahnen der Gruppe, um die Aufmerksamkeit zu halten, kann unangemessenes Schülerverhalten unterbinden. Bei erhöhtem Fehlverhalten der Schüler können diese aus der Gruppe isoliert werden oder Strafen angedroht werden. Schüler sollten darüber hinaus Zeit erhalten, über das Fehlverhalten nachzudenken (vgl. Evertson, Emmer, 2012, S. 207). Die Autoren heben hervor, dass ein **guter Start in das Schuljahr** von besonderer Bedeutung ist. Der Anfang eines neuen Schuljahres sei besonders wichtig für ein effektives Classroom-Management, da Schüler zu dieser Zeit Verhaltensweisen, Arbeitsweisen und Lernhaltungen lernen, die das Lernen der Schüler das ganze Jahr beeinflussen. Schüler nehmen in den ersten Wochen des Schuljahres die Erwartungen des Lehrers an ihr Verhalten und ihr Arbeiten an, außerdem nehmen sie auf, in welcher Weise Aufgaben von Bedeutung sind und warum Erfolg angestrebt werden sollte (vgl. Evertson, Emmer, 2012, S. 69). Die Lehrperson kann all diese Erwartungen durch ihr Auftreten und die Kommunikation demonstrieren. Ein organisierter, geplanter und gut vorbereiteter Start in das neue Schuljahr ist essenziell, um die Schüler in eine erfolgreiche Richtung zu lenken. Eine Möglichkeit, um erfolgreich ins Jahr zu starten, ist ein positives Klassenklima, welches durch Höflichkeit, Freundlichkeit und Herzlichkeit erreicht werden kann. Außerdem kann ein „Wir-Gefühl“ dabei helfen. Auch das Bekanntmachen der Schüler untereinander und mit dem Lehrer gehört zu den Aktivitäten am Anfang des Schuljahres, was natürlich nur zutrifft, wenn neue Schüler

in der Klasse sind oder man eine neue Klasse erhält. Das Ausarbeiten und Erklären der Klassenregeln und Rituale ist auch am Anfang des Schuljahres von großer Bedeutung. Effektives Classroom-Management beginnt also schon vor dem ersten Schultag des Schuljahres (vgl. Evertson, Emmer, 2012, S. 85-86).

Ein weiterer Punkt liegt in den **Strategien** für den Umgang mit **potenziellen Problemen**. Strategien zum Umgang mit Störungen durch Leerzeiten oder inhaltliche Schwierigkeiten sollten frühzeitig geplant werden (vgl. Helmke, 2015, S. 184). Bei Problemen ist es von besonderer Bedeutung, dass die Lehrkraft direkt, ruhig und begründet eingreift (vgl. Evertson, Emmer, 2006, S. 158).

Evertson und Emmer führen auch an, dass Schüler permanent **beaufsichtigt und begleitet** werden müssen. Hierbei nennen sie einige Punkte, auf welche man besonders achten sollte: Zum einen sollten Schüler in der Beteiligung von Lernaktivitäten beobachtet werden und zum anderen bei der Einhaltung von Klassenregeln und Ritualen (vgl. Evertson, Emmer, 2006, S. 147). Da es sich als schwierig erweist, die Schüler vom Lehrerpult aus zu beobachten und begleiten, empfehlen Evertson und Emmer durch den Klassenraum zu gehen.

Der Unterricht sollte so **vorbereitet** sein, dass für verschiedene Leistungsniveaus verschiedenen schwierige Lernaktivitäten zur Verfügung stehen (vgl. Helmke, 2015, S. 184). Gut geplante Unterrichtseinheiten mit einer großen Auswahl an entwicklungsorientierten Aufgaben unterstützen eine gute Lernumgebung (vgl. Evertson, Emmer, 2012, S. 102). Interessante, relevante und gut geplante Unterrichtsstunden sind wichtig, um die Aufmerksamkeit der Schüler zu halten. Um allen Lernstilen und Leistungsniveaus einer Klasse gerecht zu werden, empfehlen Evertson und Emmer verschiedene Lernformate und Lernaktivitäten zu nutzen, also nicht permanent nur eine Methode einzusetzen und die Aufgaben zu differenzieren (vgl. ebd.). Schüler sollten Verantwortung für ihre Arbeit übernehmen können (vgl. Helmke, 2015, S. 184).

Als letzten Punkt nennen Evertson und Emmer die **Unterrichtliche Klarheit**. Hierbei geht es darum, den Schülern klare und strukturierte Informationen zu geben (vgl. Helmke, 2015, S. 184). Klare und strukturierte Informationen sind besonders wichtig für Kinder, da sich die Informationsverarbeitung erst im Laufe der Grundschulzeit steigert. Während der Grundschulzeit nimmt die Dauer für die Verarbeitung von Informationen durch die Myelinisierung und Synapsenausdünnung im Gehirn ab. Da die Verarbeitungsdauer zu Beginn der Grundschulzeit noch deutlich länger ist als zum Ende der Grundschulzeit, wird die Bedeutung von klaren und strukturierten Informationen deutlich, die eine kürzere Verarbeitungszeit bedürfen (vgl. Berk, 2011, S. 406). Auch die Aufmerksamkeit der Schüler wird erst im Laufe der Grundschulzeit selektiver, weshalb strukturierte Informationen von Bedeutung sind, damit die Schüler den wichtigen Inhalt dieser Informationen aufnehmen und verarbeiten können (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass nicht allein ein strukturierter Unterricht, wie er aus Kounins Ansatz hervorgeht, wichtig für effektives Classroom-Management ist, sondern auch die Gestaltung des Klassenraums eine wichtige Rolle spielt (vgl. Evertson, Emmer, 2012, S. 13). Außerdem wird deutlich, dass eine gute Unterrichtsvorbereitung für die Differenzierung unablässig ist (vgl. Helmke, 2015, S. 184). Auch die Partizipation der Schüler an der Planung von Regeln und Ritualen scheint unablässig für das Classroom-Management zu sein (vgl. Evertson, Emmer, 2012, S. 44). Deutlich wird auch, dass sich das Etablieren eines positiven Klassenklimas zu Beginn der Schulzeit langfristig auf das Classroom-Management auswirkt (vgl. Evertson, Emmer, 2012, S. 69).

2.2.3 Helmke

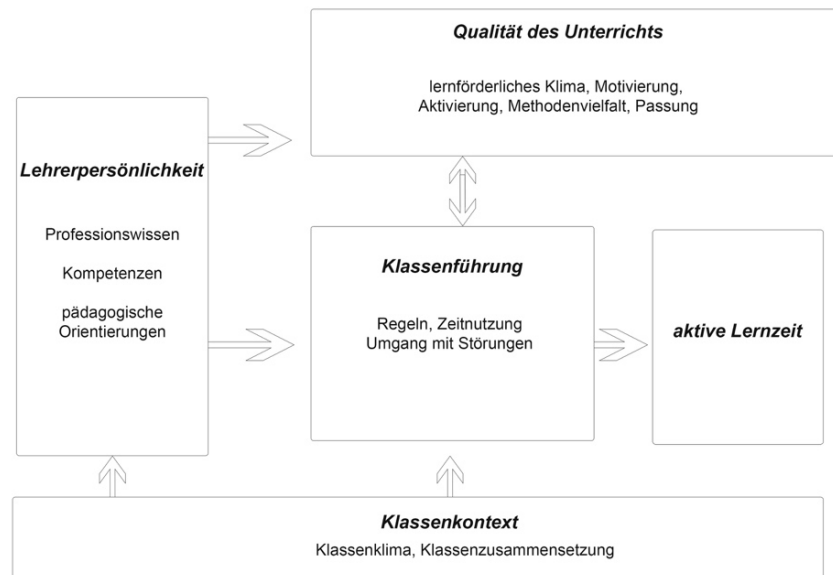
Andreas Helmke ist Professor für Entwicklungspsychologie in Koblenz-Landau. Nach seiner Promotion in 1981 wechselte er an das von Prof. Dr. F. E. Weinert gegründete Max-Planck-Institut für psychologische Forschung. An diesem Institut führte er gemeinsam mit Weinert die Grundschulstudie SCHOLASTIK durch (vgl. Helmke, 2004, S. 317).

Classroom-Management umfasst nach Helmke Strategien und Techniken, welche einen störungsfreien Unterricht ermöglichen sollen (vgl. Helmke, 2015, S. 78). Eine effiziente Klassenführung sei ein Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität. So sei effiziente Klassenführung eine Bedingung für anspruchsvollen Unterricht: Sie optimiere den zeitlichen und motivationalen Rahmen. Durch effektive Klassenführung seien Schüler einer Klasse motiviert, sich möglichst ausdauernd und intensiv auf eine Lernaktivität zu konzentrieren (vgl. Helmke, 2015, S. 173).

Helmke fasst vier allgemeine Ansätze der Klassenführung zusammen:

Der erste Ansatz ist das „Klassenlehrer sein“. Die Bedeutung dieses Ansatzes liegt darin, dass eine Klasse zu führen gleichbedeutend mit der Funktion des Klassenlehrers sei. Der Lehrer nimmt hier die Funktion des Ansprechpartners für Kollegen und Eltern ein, außerdem übernimmt er die Organisation für Klassenfahrten und Ausflüge. Der Lehrer ist auch für das soziale Leben der Klasse verantwortlich. Im zweiten Ansatz beschreibt Helmke die Klassenführung als Inbegriff erfolgreichen Unterrichtens und Führens (vgl. Helmke, 2015, S. 172). Außerdem bezieht sich Helmke auf die Klassenführung als Reaktion auf Störungen. Hierbei wird Klassenführung mit dem Umgang mit Störungen in Form von Sanktionen, Ermahnungen oder Strafen verbunden. Als vierten Ansatz nennt Helmke den integrativen Ansatz. Hierbei geht es um die international vorherrschende Sichtweise der Klassenführung. Es handelt sich um präventive und reaktive Elemente. Es soll also Unterrichtsstörungen vorgebeugt werden. Dieser integrative Ansatz ist auch der Ansatz, welchen Helmke in seiner Arbeit zum Classroom-Management verfolgt. Unterrichtsqualität und Praxis würden zwar begrifflich voneinander unterschieden, Helmke weist aber auf eine gegenseitige Wechselwirkung hin (vgl. Helmke, 2015, S. 173). Diese Wechselwirkung wird in Helmkes

theoretischem Rahmenmodell deutlich (siehe Abbildung 1). Es zeigt, dass sich die Klassenführung und die Qualität des Unterrichts wechselseitig beeinflussen (vgl. Helmke, 2015, S. 176). Werden Schüler aktiv an der Unterrichtsgestaltung beteiligt und ist der Unterricht motivierend, wird ein störungsfreier Unterricht ermöglicht. In Kapitel 4.2 werde ich vertiefend auf die Bedeutung von Emotionen eingehen. Hier wird deutlich werden, wieso ein lernförderliches Klima von besonderer Bedeutung für die



Qualität des Unterrichts und das Lernen der Schüler ist. Auch wird der Zusammenhang zwischen einem durch Unterstützung, Freundlichkeit und wechselseitigem Respekt gekennzeichneten Lernklima und der Klassenführung hervorgehoben (vgl. Helmke, 2015, S. 177).

Eine effektive Klassenführung sichert, neben gutem Unterricht, auch aktive Lernzeit, da sie Störungen vorbeugt oder diese schnell beendet (vgl. Helmke, 2004, S. 78). Beeinflusst wird die Klassenführung nicht nur durch die Qualität des Unterrichts, sondern auch durch den Klassenkontext und die Lehrerpersönlichkeit (vgl. Helmke, 2015, S. 177).

Eine effiziente Klassenführung umfasst nach Helmke verschiedene Aspekte, welche ich kurz vorstellen möchte. Der erste Aspekt beschreibt die frühzeitige Verwendung von Regeln und Normen, um Störungen und dem damit verbundenen Zeitverlust vorzubeugen (vgl. Helmke, 2007, S. 8). Ein Regelsystem kann die Verwendung und Einhaltung von Regeln erleichtern (vgl. Haag, 2018, S. 13). Außerdem zählt Helmke ein erfolgreiches unterrichtsbezogenes Zeitmanagement zu den Aspekten. Ein erfolgreiches Zeitmanagement umfasst das Vorbeugen von Vergeudung von Lernzeit, dazu zählt Unpünktlichkeit, schleppende Übergänge sowie unnötige Wartezeiten. Der dritte Aspekt ist für Helmke der wirksame Umgang mit bevorstehenden oder eingetretenen Störungen (vgl. Helmke, 2007, S. 8). Der Lehrer bekommt alles mit und signalisiert das der Klasse, wodurch sich Störungen vermeiden oder verringern

lassen. Die Unterrichtsorganisation ist ein weiterer Aspekt der effizienten Klassenführung: Der Unterricht ist so organisiert, dass die Übergänge zwischen den Unterrichtsphasen kurz

und reibungslos verlaufen und keinen Platz für unnötige Pausen bieten (vgl. Haag, 2018, S. 13).

Diese Aspekte ließen sich durch Rituale und Routinen festigen (vgl. Helmke, 2007, S. 8). Die SCHOLASTIK-Studie von Helmke und Weinert ist eine Grundschul-Langzeitstudie des Max-Planck-Instituts für psychologische Forschung in München. Der Unterricht wurde zum einen durch Fragebögen an die Schüler erfasst und zum anderen durch trainierte Unterrichtsbeurteiler (vgl. Helmke, 2004, S. 144). Die SCHOLASTIK-Studie hatte das Ziel individuelle Entwicklungsverläufe während der Grundschulzeit in Abhängigkeit von affektiven und kognitiven Eingangsbedingungen zu untersuchen (vgl. Weinert, Helmke, 1997, S. 3). An der Studie nahmen 54 Grundschulklassen mit insgesamt 1150 Schülern teil. Klassenführung galt als eine Variable für Unterrichtsqualität. Weinert und Helmke definieren Klassenführung in der SCHOLASTIK-Studie durch die „Intensität der Zeitnutzung für die Stoffbehandlung“ und die „Effizienz der Unterrichtsorganisation“ sowie „schnelle und gleitende Übergänge zwischen verschiedenen Unterrichtsphasen“ (vgl. Weinert, Helmke, 1997, S. 242). Die anderen Variablen werde ich an dieser Stelle vernachlässigen, da sie nicht zum Thema beitragen. Die Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie im Fach Mathematik zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen einer effizienten Klassenführung und dem Leistungszuwachs auf. Der Unterricht in erfolgreichen Klassen (Bezeichnung von Klassen in denen ein eindeutiger Leistungszuwachs festgestellt werden konnte), verläuft kontinuierlich mit kurzen und reibungslosen Übergängen zwischen den Unterrichtsphasen (vgl. Weinert, Helmke, 1997, S. 248). Aus der Perspektive der Schüler ergibt sich ein positiver Zusammenhang zwischen einem effektiven Management und einer erhöhten Zielorientierung, also einer Orientierung des Unterrichts an den Lehr- und Lernzielen des Unterrichts und einer damit verbundenen Strukturierung (vgl. Wild, Möller, 2009, S. 136).

2.3 Gemeinsamkeiten der Ansätze

Kounin, Evertson und Helmke haben sich mit Classroom-Management zu verschiedenen Zeiten auseinandergesetzt. Alle entwickelten Ansätze, die in der heutigen Lehre angewandt werden. Auf den ersten Blick erscheinen die Ansätze der drei Forscherteams sehr divergent. Außerdem entsteht der Eindruck, der Begriff des Classroom-Managements würde einfach erweitert werden. Dennoch fallen auch einige Gemeinsamkeiten auf.

Kounins Disziplinierung findet sich auch in Evertsons sofortiger Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten und Helmkes wirksamem Umgang mit Störungen. Kounin und Evertson betonen, dass eine Reaktion auf Störungen zunächst ausreichend sei (vgl. Kounin, 2006, S. 78 und Evertson, Emmer, 2006, S. 151).

Helmke beschreibt die Prävention von Störungen mit der von Kounin bezeichneten „Allgegenwärtigkeit“. Der Lehrer signalisiert den Schülern, dass er alles mitbekommt und

allgegenwärtig ist, wodurch sich die Störungen im Unterricht minimieren (vgl. Kounin, 2006, S. 90 und Haag, 2018, S. 13). Die Allgegenwärtigkeit findet bei Evertson ihren Platz in der Organisation und Gestaltung des Klassenraums, sie betont die Wichtigkeit vom Lehrerpult aus alles sehen zu können und von allen gesehen zu werden (vgl. Evertson, Emmer, 2006, S. 13). Außerdem findet sich die Allgegenwärtigkeit Kounins gleichzeitig in der Überwachung/Beaufsichtigung der Schüler bei Evertson. Evertson und Emmer empfehlen hier das Gehen durch den Klassenraum (vgl. ebd.). Regeln, die im Klassenraum präsent sind, können die Allgegenwärtigkeit der Lehrperson unterstützen, den Schülern werden die mit der Lehrkraft erarbeitete Regeln ins Gedächtnis gerufen (vgl. Blank, 2004, S. 30).

Allgegenwärtigkeit spielt also im Classroom-Management eine wichtige Rolle. Die Allgegenwärtigkeit kann Unterrichtsstörungen vorbeugen, da sich die Schüler im Klaren darüber sind, dass auf Störungen Konsequenzen folgen. Da aber Disziplinierungen, wie aus Kounins Studie hervorgeht, nicht so wirksam sind wie das Vorbeugen von Störungen durch Classroom-Management, sollte der Fokus auf der Prävention von Störungen liegen (vgl. Haag, 2018 S. 35).

Auch in der Reibungslosigkeit und der Klassenraumgestaltung finden sich gemeinsame Aspekte. So sollte der Klassenraum so gestaltet werden, dass es an hoch frequentierten Orten nicht zu Staus kommt. Durch einen gut organisierten Klassenraum können Unterrichtsphasen reibungslos ablaufen, da z.B. keine unnötigen Pausen während des Besorgens von Material entstehen (vgl. Kounin, 2006, S. 101 und Evertson, Emmer, 2006, S. 13). Ein reibungsloser Unterricht bietet automatisch mehr aktive Lernzeit, wodurch sich Helmkes Zeitmanagement auch in der Reibungslosigkeit wiederfinden lässt. (vgl. Helmke, 2007, S. 8). Außerdem kann ein von Helmke angeführtes effektives Zeitmanagement durch einen gut organisierten Klassenraum entstehen, da Staus an Materialorten vermieden werden und so unnötigen Pausen vorgebeugt werden kann.

Reibungslosigkeit und ein effektives Zeitmanagement ergeben sich durch eine gute Unterrichtsvorbereitung, welche Evertson in den Dimensionen des Classroom-Managements anführt (vgl. Evertson, Emmer 2006, S. 102). Eine gute Unterrichtsvorbereitung impliziert auch das Zeitmanagement. Ist der Unterricht gut vorbereitet, bietet die Vorbereitung keinen Raum für Pausen oder unnötige Unterbrechungen, wodurch sich die aktive Lernzeit erhöht. Die Unterrichtsvorbereitung kann auch auf Helmkes Ansprüchen eines motivierenden Unterrichts und auf Kounins Ansprüchen eines herausfordernden und abwechslungsreichen Unterrichts eingehen, der eine Differenzierung für alle Leistungsniveaus bietet. Eine gute Unterrichtsvorbereitung bringt also nicht nur ein effektives Zeitmanagement und einen reibungsloseren Unterricht, sondern kann diesen auch motivierend und herausfordernd gestalten. In Kapitel 8.2 werde ich genauer auf die Auswirkungen von Classroom-Management (Unterrichtsvorbereitung, Herausforderung und Ritualen) auf die Motivation im Unterricht eingehen.

Auch die Rituale, die Evertson und Helmke anführen, stellen einen wichtigen Aspekt des Classroom-Managements dar. Sie müssen in der Unterrichtsvorbereitung berücksichtigt werden und können die von Kounin geforderten Gruppenaktivierung unterstützen. Außerdem tragen sie zur Reibungslosigkeit im Unterricht bei.

Um die Wechselwirkungen und Gemeinsamkeiten der Aspekte zu verdeutlichen, habe ich folgende Grafik entwickelt. Die Grafik zeigt die Gemeinsamkeiten und Wechselwirkungen der Ansätze.

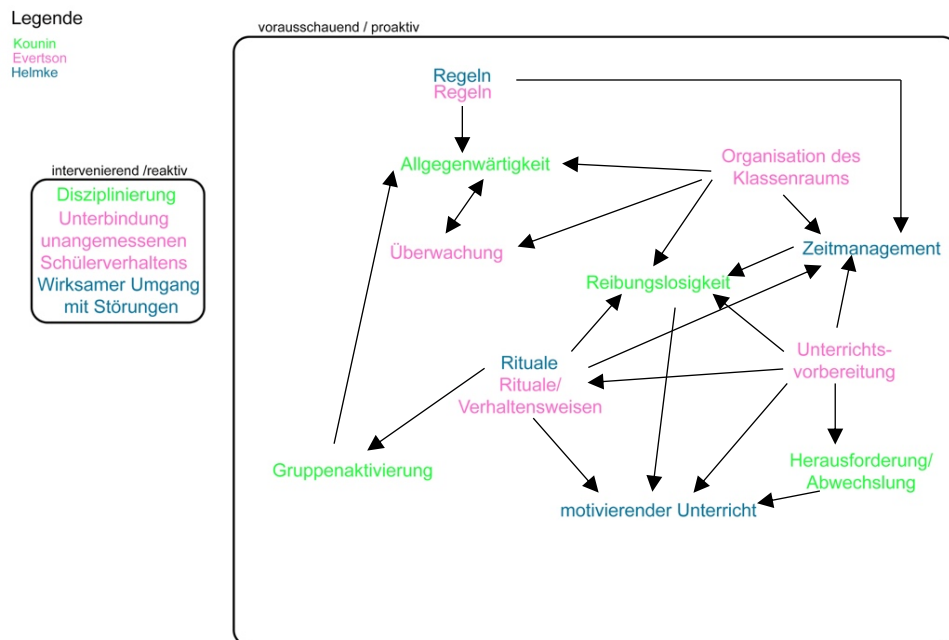


Abbildung 2: Gemeinsamkeiten der Ansätze, eigene Grafik

Außerdem hebt sie hervor, dass alle drei Autoren zwischen intervenierenden und vorausschauenden Handlungen differenzieren. Die Legende ordnet jedem Forscher eine eigene Farbe zu, um die Möglichkeit der Verbindung der einzelnen Aspekte untereinander aufzeigen zu können. Die Grafik zeigt außerdem auf, wie sich die Ansätze von Kounin, Evertson und Helmke ergänzen können. Die Doppelpfeile zeigen Gemeinsamkeiten und Abhängigkeiten auf. So verfolgen die Allgegenwärtigkeit und die Überwachung denselben Grundgedanken.

Die Allgegenwärtigkeit wird durch Regeln verdeutlicht und kann durch die Organisation des Klassenraums unterstützt werden. Außerdem sorgt die Gruppenaktivierung dafür, dass jeder Schüler im Fokus des Lehrers ist, wodurch auch hier die Allgegenwärtigkeit des Lehrers deutlich wird.

Die Organisation des Klassenraums wirkt sich auf einige Unter Aspekte aus. Sie unterstützt die Allgegenwärtigkeit und die Überwachung, erleichtert das Zeitmanagement und die Reibungslosigkeit. Die Reibungslosigkeit wird durch ein gutes Zeitmanagement beeinflusst und durch eine gute Unterrichtsvorbereitung. Die Struktur des Unterrichts findet sich im Zeitmanagement, welches vorher geplant werden muss, um reibungslos ablaufen zu können. Durch die Strukturierungsfunktion von Regeln und auch von Ritualen wirken sich diese Aspekte positiv auf das Zeitmanagement aus.

Rituale und Verhaltensweisen können die Reibungslosigkeit des Unterrichts unterstützen, indem sie den Unterricht strukturieren. Reibungslosigkeit kann zu einem motivierenden

Unterricht beitragen, da langweilige Pausen vermieden werden, die die Schüler aus dem Konzept bringen, wodurch die Aufmerksamkeit sinkt. In der Unterrichtsvorbereitung müssen die Rituale bedacht werden, die genutzt oder eingeführt werden sollen.

Motivierender und herausfordernder Unterricht muss genau geplant werden, um Unter- und Überforderung zu vermeiden. Herausforderungen und Abwechslungen können sich motivierend auf die Schüler auswirken.

Die Grafik zeigt, dass besonders die Organisation des Klassenraums als auch die Unterrichtsvorbereitung starke Auswirkungen auf die anderen Aspekte haben kann. Es wird zusätzlich aufgezeigt, dass motivierender Unterricht von anderen Aspekten des Classroom-Managements beeinflusst werden kann.

2.4 Bedeutung von Classroom-Management

„Die internationale Forschung zeigt, dass kein anderes Merkmal so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft ist wie die Klassenführung“ (vgl. Helmke, 2004, S. 78). Zum einen ist Classroom-Management also nötig, um das Leistungsniveau der Schulklassen zu erhöhen, was eine logische Schlussfolgerung aus der von Helmke geforderten Steigerung von aktiver Lernzeit durch Classroom-Management darstellt (vgl. Helmke, 2015 S. 172).

Eichhorn beschreibt Classroom-Management als Voraussetzung für guten Unterricht durch eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung und einem positiven Klassenklima (vgl. Eichhorn, 2008, S. 14). Classroom-Management trägt also kurz gesagt dazu bei, Störungen zu verhindern woraus folgt, dass Schüler besser und mehr lernen können. Durch Classroom-Management wird der Unterricht aber auch für Lehrer angenehmer gestaltet. Mangelnde Disziplin, Desinteresse und Störungen im Unterricht bilden Belastungsfaktoren, die sich zu einem Burnout entwickeln können. Effektives Classroom-Management trägt also nicht nur dazu bei, dass Schüler besser und motivierter lernen können, es unterstützt zusätzlich die Lehrergesundheit, indem es Störfaktoren und mangelnde Disziplin vorbeugt (vgl. Haag, 2018, S. 25).

2.5 Eigene Definition von Classroom-Management

An dieser Stelle möchte ich den in der Literatur sehr weitgefassten Begriff des Classroom-Managements für meine Arbeit definieren, um den Begriff einzugrenzen.

Aus meiner Darstellung in Abbildung 22 geht bereits hervor, welche Aspekte der genannten Autoren besonders interessant für diese Arbeit sind.

Ich bevorzuge in dieser Definition den Begriff des Classroom-Managements, da der Begriff „Management“ den Gedanken des Classroom-Managements gut beschreibt. Management ist also das Festlegen von Zielen, sowie die Organisation und Entwicklung von Strategien,

die dem Erreichen des Ziels dienen (vgl. Haric, 2018, zuletzt geprüft am 08.10.2019). Mit dem Managen einer Klasse legt die Lehrkraft also Ziele fest, wie z.B. das Schaffen einer guten Lernumgebung. Zusätzlich überlegt sie sich Strategien, die das Erreichen dieser Ziele möglich macht. Um eine gute Lernumgebung zu schaffen in der die Lernzeit effektiv genutzt wird kann sie also die Aspekte der drei Forscher nutzen. Classroom-Management sind also die Verhaltensweisen einer Lehrperson mit dem Ziel ein optimales Lernumfeld für Schüler zu schaffen (vgl. Toman, 2017, Seite 1). Für diese Arbeit sind die proaktiven Handlungsweisen zentral, wodurch die reaktiven Handlungsweisen vernachlässigt werden können. Besondere Beachtung der Handlungsweisen des Lehrers können der von Kounin geforderten Reibungslosigkeit und dem Schwung, sowie der Herausforderung und Abwechslung geschenkt werden. Die Herausforderung und Abwechslung zeigen besonders viel Potenzial sich durch, die von ihnen hervorgerufene Begeisterung und Arbeitsbereitschaft positiv auf die Motivation, der Schüler auswirken zu können (vgl. Kounin, 2006, Seite 135). Bei Evertson ist insbesondere der Klassenraumorganisation, den Regeln und Verhaltensweisen, der Unterrichtsvorbereitung und der unterrichtlichen Klarheit Aufmerksamkeit zu widmen. Der Unterrichtsvorbereitung, welche eine Differenzierung der Lerninhalte mit sich bringt und dadurch auch herausfordernde Lernumgebungen für die Schüler erzeugt, sollte beachtet werden. Sie kann sich auch positiv auf die Motivation der Schüler auswirken. Helmke betont die Wechselwirkung der Unterrichtsqualität und des Classroom-Managements und arbeitet heraus, dass beide Aspekte mehr aktive Lernzeit erreichen können. Helmke beschreibt außerdem die Wichtigkeit von Regeln und von einem guten Zeitmanagement, sowie einer guten Unterrichtsorganisation. Rituale würden sich zur Festigung der Aspekte für ein effektives Classroom-Management qualifizieren (vgl. Helmke, 2007, Seite 8). Wie motivationales Classroom-Management aussieht werde ich im Verlauf dieser Arbeit erarbeiten und in Kapitel 8.3 unter Berücksichtigung der erarbeiteten Punkte und der Motivation darlegen.

3. Rituale

Das dritte Kapitel dieser Arbeit beschäftigt sich mit den Grundlagen zum Thema „Rituale“. Bei Evertson zeigte sich bereits, dass Rituale einen Bereich des Classroom-Managements darstellen. Rituale tragen also zu effektivem Classroom-Management bei (vgl. Helmke, 2015, S. 184).

Hier möchte ich zunächst in einer Begriffsklärung darlegen, was Rituale ausmacht. Anschließend werde ich kurz den Begriff „Ritual“ zu dem Begriff „Regel“ abgrenzen, da diese häufig gleichbedeutend verwendet werden, da sie ähnliche Zielsetzungen verfolgen. Des Weiteren bietet sich eine Abgrenzung unter Beachtung des Classroom-Managements an. Anschließend gehe ich auf die Merkmale von Ritualen ein. Hier soll deutlich werden, was

Rituale ausmacht. Rituale wirken sich auf die Teilnehmenden aus. Anschließend sollen die von Turner beschriebenen Phasen von Ritualen erläutert werden. Auf die Phasen folgend werden Funktionen und die Bedeutung von Ritualen benannt. In Kapitel 3.4. werden Rituale kritisch hinterfragt und aufgezeigt, dass Rituale unbedingt zu reflektieren. Im fünften Teil des Kapitels wird auf Rituale im Classroom-Management eingegangen und herausgearbeitet inwiefern Rituale zum Classroom-Management beitragen. Abschließend möchte ich gerne den „Morgenkreis“ als Ritual vorstellen, um einen Bezug zur Praxis herzustellen und die ausgearbeiteten Punkte aufzeigen zu können.

3.1 Begriffsklärung

Der Begriff „Ritual“ stammt von dem lateinischen Wort „ritus“ ab, was eine vorgegebene Ordnung beschreibt (vgl. Gebauer, Wulf, 1998, S. 128).

Rituale sind, nach Tenorth und Tippelt, sozial geregelte Handlungsabläufe, welche in Gruppen gemeinsam entwickelt werden und nach bestimmten u.a. auch traditionellen Mustern wiederholt durchgeführt werden. Durch Rituale können soziale Beziehungen strukturiert und stabilisiert werden. Außerdem vermitteln sie ein Gefühl von Sicherheit und Zusammengehörigkeit (vgl. Tenorth, Tippelt, 2007, S. 606).

„Am nächsten Morgen kam der kleine Prinz zurück. „Es wäre besser gewesen, du wärst zur selben Stunde wiedergekommen“, sagte der Fuchs. „Wenn du zum Beispiel um vier Uhr nachmittags kommst, kann ich um drei Uhr anfangen glücklich zu sein. Je mehr Zeit vergeht umso glücklicher werde ich mich fühlen. Um vier Uhr werde ich mich schon aufregen und beunruhigen; ich werde erfahren, wie teuer das Glück ist. Wenn du aber irgendwann kommst, kann ich nie wissen, wann mein Herz da sein soll...“ (zit. nach de Saint-Exupéry, 2003, S 69 f.). In diesem Textabschnitt von de Saint-Exupéry wird der Wiederholungscharakter von Ritualen deutlich und der Aspekt, dass diese zu gewohnten Zeiten durchgeführt werden sollten. Das von Tenorth und Tippelt beschriebene Gefühl von Sicherheit, welches durch Rituale vermittelt werden kann, vermisst der Fuchs an dieser Stelle. Er kann sich nicht sicher sein, ob und wann der Prinz ihn besuchen kommt. Bohlen betont, was sich auch in der Reaktion des Fuchses widerspiegelt, dass Rituale durch festgelegte Zeiten für die Beteiligten unverzichtbar werden (vgl. Bohlen, 2008, S.8).

Die von Tenorth und Tippelt beschriebene Voraussetzung einer vorhandenen Gruppe widersprechen Schäfer und Wimmer, indem sie Ritualen u.a. die Fähigkeit zuschreiben aus Individuen Gruppen zu bilden (vgl. Schäfer, Wimmer, 1998, S. 12). Es ist also strittig ob ein Gruppengefühl vorhanden sein muss oder ob dieses erst durch Rituale aufgebaut wird. Schäfer und Wimmer betonen aber gleichzeitig, dass Rituale geplant werden müssen um ausgeübt werden und von selbst funktionieren zu können (vgl. ebd.).

Rituale sind Handlungskomplexe deren Sinn nach Bohlen nicht komplett ergründbar ist. So ließen sie sich nicht über eine zweckrationale Deutung erschließen, was bedeutet, dass Rituale emotional erfahrbar sind (vgl. Bohlen, 2005, S. 8).

Hinz beschreibt, dass Rituale von der Wirklichkeit, der Wiederholbarkeit und der Partizipation leben. Sie müssen also sichtbar, hörbar, erfahrbar und dadurch sinnlich sein (vgl. Hinz, 1999, S. 82). Auch Helmke bezeichnet Rituale als gleichbleibendes, regelmäßiges Vorgehen nach festgelegter Ordnung (vgl. Helmke, 2015, S. 182).

Durch Rituale kann das Verhalten der Schüler im Schulalltag geprägt werden. Rituale lösen Handlungen und Verhaltensweisen aus, die der Klassengemeinschaft eine persönliche Atmosphäre verleihen (vgl. Bohlen, 2005, S. 8).

Diesen Symbolcharakter greift auch Meyer in seiner Definition von Ritualen auf, indem er sie als gleichförmige Handlungen beschreibt, die durch ihre regelmäßige Wiederholung eine vom Lehrer und den Schülern geteilte symbolische Bedeutung erhalten (vgl. Meyer, 2004, S. 37). Der Symbolcharakter von Ritualen ermöglicht Schülern sich an den durch sie kommunizierten Verhaltenserwartungen zu orientieren und diese zu verstehen (vgl. Bohlen, 2005, S. 8).

Sattler beschreibt drei Aspekte als Kennzeichen von Ritualen: die Standardisierung, die Stilisierung, die Symbolisierung (vgl. Sattler, 2007, S. 6).

Der Aspekt der Standardisierung besagt, dass Rituale als Handlungsabfolgen immer wieder nachgeahmt werden können. Festgelegte Regeln sorgen dafür, dass diese Rituale einheitlich sind. Der Aspekt der Stilisierung besagt, dass Rituale einem gewissen Stil folgen und durch diesen charakterisiert sind. Der dritte Aspekt beschreibt den Aspekt der Symbolisierung. Dieser Aspekt zeigt auf, dass einem Ritual nicht direkt der sofort erkennbare Zweck zukommt, das Ritual steht symbolisch für etwas. Das was an einem Ritual gelernt werden kann, spiegelt sich im Verhalten der Gemeinschaft wider. Das Ritual macht Wertvorstellungen und Verhaltensnormen einer Gemeinschaft für die Mitglieder erfahrbar (vgl. Sattler, 2007, S. 6).

Rituale lassen sich in zwei Formen einteilen: Rituale, die organisatorisch immer gleich ablaufen und Rituale, die inhaltlich immer gleich ablaufen. So wird ein immer gleich ablaufender Unterricht als organisatorisch rituell bezeichnet. Die Inhalte können dabei variieren. Immer gleich ablaufende Gruppenspiele können als inhaltlich rituell bezeichnet werden. Der Verlauf ist bekannt, die Teilnehmer sind gleichberechtigt und die Tätigkeit steht im Vordergrund (vgl. Jackel, 1999, S. 21). Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass Rituale Handlungsweisen darstellen, die regelmäßig wiederholt werden und nach festen Mustern verlaufen, um bei der Strukturierung zu helfen.

3.1.1 Begriffsabgrenzung

Häufig werden Rituale und Regeln zusammengefasst. Dennoch unterscheiden sich Regeln und Rituale maßgeblich voneinander. So sind Regeln zwar Bestandteile von Ritualen, diese wiederum schaffen aber einen anderen kulturellen Kontext des Regeleinhaltens. Regeln sind in erster Linie dazu da, das menschlichen Verhalten und Beziehungen zu steuern, wohingegen Rituale eher das menschliche Verhalten strukturieren (vgl. Bohlen, 2005, S. 9). Petersen beschreibt in einer Skala die Unterschiede zwischen Regeln und Ritualen anhand von Punkten. Bei drei Punkten ist ein Aspekt stark vertreten, bei null Punkten ist er nicht vertreten. In der Skala wird deutlich, dass Rituale im Gegensatz zu Regeln strukturieren. Regeln enthalten einen höheren Rationalitätscharakter, wohingegen Rituale emotional sind. Regeln enthalten keine Symbolik, Rituale sind dagegen sehr symbolisch, was aus der Symbolisierungsfunktion hervorgeht. Beide, sowohl Regeln als auch Rituale können das Verhalten der Gruppe regulieren. Regeln regulieren das Verhalten zwar noch ein Stück mehr, dennoch liegen die Werte an dieser Stelle mit drei und zwei nah beieinander, was eine Erklärung für das häufige Zusammenführen der beiden Begriffe sein kann (vgl. Petersen, 2007, S.13).

Dennoch unterscheiden sich Rituale und Regeln auch in den Zielsetzungen, dem Adressatenbezug und der Dynamik. So gestalten und füllen Rituale das Zusammensein, bereichern also das Leben der Gemeinschaft, wohingegen Regeln Missstände bekämpfen und als Appelle gesehen werden. Regeln dienen der Disziplinierung der Individuen, um die Gemeinschaft zu schützen (vgl. Petersen, 2007 S. 14 und Sattler, 2007, S. 3).

Petersen plädiert stark für Rituale und gegen Regeln, ich möchte mich an dieser Stelle von der Aussage distanzieren und festhalten, dass Regeln, wenn sie mit den Schülern gemeinsam erarbeitet werden, einen sehr sinnvollen Charakter innerhalb des Classroom-Managements haben können, was bereits in den Ansätzen von Helmke und Evertson deutlich wurde (vgl. Helmke, 2015, S. 177 und Evertson, Emmer, 2012, S. 44).

3.2 Merkmale von Ritualen

Sattler legt einige Merkmale von Ritualen fest, welche in diesem Kapitel behandelt werden sollen. Er führt zunächst die Wiederholbarkeit an, hierbei geht es darum, dass Rituale kleine Einheiten darstellen, welche die Kinder nicht überfordern, wodurch sie immer wieder durchgeführt werden können. Diese Rituale können immer wiederholt werden, wodurch der Ablauf bekannt ist (vgl. Sattler, 2007, S. 7).

Als nächsten Punkt nennt er die Tätigkeit, dass durchzuführende Handlungen bei Ritualen von besonderer Bedeutung sind. Bei Ritualen geht es also darum, nicht nur über Rituale zu sprechen, sondern diese mit allen Sinnen erfahrbar zu machen. In den Merkmalen greift Sattler auch die Stilisierung auf, die er bereits als Kennzeichen anführte. Jedes Ritual ist

besonders und durch einen eigenen Stil geprägt. Rituale gliedern sich in die Begrüßung, den Mittelteil und den Schluss, wodurch ihnen eine gewisse Festigkeit zugesprochen wird. Sie laufen nach einem bekannten Ablauf ab, der eine gewisse Dynamik beinhaltet. Durch den festen Ablauf zeigen Rituale Schülern einen Rhythmus auf. Ein weiteres Merkmal von Ritualen stellt die Kollektivität dar. Rituale leben davon, dass alle an ihnen teilnehmen. Das gemeinsame Handeln ruft ein Zusammengehörigkeitsgefühl hervor, welches weitere Emotionen erzeugt. Das Gemeinschaftsgefühl vermittelt jedem Teilnehmer ein gleichwertiges Gefühl (vgl. Sattler, 2007, S. 7).

3.2 Phasen von Ritualen

Die von Turner beschriebenen Phasen von Ritualen dienen der Verringerung des Erstarungspotenzials von Ritualen. Die erste Phase wird als Trennung bezeichnet. In dieser Phase geht es darum, die Teilnehmer des Rituals von ihrem Normalzustand zu trennen. Diese Phase kann durch räumliche Veränderungen, einer Aufhebung der alten Sitzordnung oder der Integration des Lehrers in die Gruppe erfolgen. Die bestandene Hierarchie der Schulklasse löst sich in dieser Phase auf. Für diese Trennungsphase aus dem Normalzustand empfiehlt Turner ein akustisches Signal, um nonverbal das Ritual auszulösen. Auch Piktogramme oder Gesten können als nonverbales Zeichen genutzt werden, um das Ritual einzuleiten (vgl. Petersen, 2007, S. 18).

Die zweite Phase beschreibt die Grenzüberschreitung. In dieser Phase geht es darum, die eigene Gemeinschaft zu erleben durch den spielerisch-experimentellen Moment (vgl. Petersen, 2007, S. 19). Einzelne Kinder können freiwillig die Leitung und Gestaltung des Rituals übernehmen, wie es auch im Klassenrat üblich ist. Turner betont hier die Freiwilligkeit. Die hierarchischen Strukturen werden innerhalb dieser Phase vorübergehend außer Kraft gesetzt. Der Moment des Spielerischen begeistert die Schüler und motiviert sie dazu, neue Lösungen für Konflikte und Umgestaltungsmöglichkeiten für eine langfristige Verbesserung des Lernens zu suchen (vgl. ebd.).

Die dritte Phase ist die Wiedereingliederung, welche das Ritual schließt. Die Ritualteilnehmer kehren also in einem durch das Ritual veränderten Normalzustand zurück und finden sich in der hierarchischen Struktur wieder. Jeder nimmt die Wirkungen individuell anders wahr. Auch in dieser Phase finden sich räumliche Veränderung, die das Herauslösen aus dem Ritual unterstützen sollen, wie z.B. das Rückkehren aus dem Sitzkreis in die normale Sitzordnung, welche das Herauslösen aus dem Ritual unterstützen sollen. Auch zur Wiedereingliederung können akustische Signale genutzt werden (vgl. Petersen, 2007, S. 20).

3.3 Funktion und Bedeutung von Ritualen

In diesem Unterkapitel möchte ich mich dem Sinn von Ritualen widmen. Es soll herausgearbeitet werden, welche Funktionen und Bedeutungen Rituale erfüllen.

Sattler schreibt Ritualen die Fähigkeit zu, Gedankenverbindungen hervorzurufen, welche Fantasie, Neugier und Kreativität entwickeln (vgl. Sattler, 2007, S. 28).

Durch den erhöhten Medienkonsum betont Kaiser die Wichtigkeit dieser Fähigkeit von Ritualen. Schüler hätten ein erhöhtes Bedürfnis nach der Einübung kreativen Handelns (vgl. Kaiser, 2007, S. 25).

Außerdem betont Kaiser, dass Rituale durch die Wiederholung eine verlässliche Vereinbarung darstellen, um aus der mediatisierten Umwelt und der damit verbundenen Reizüberflutung entfliehen zu können, um zur Ruhe zu kommen, sich im Klassenraum geborgen zu fühlen und sich besser konzentrieren zu können (vgl. Kaiser, 2007, S. 28).

Helmke setzt an dem Punkt der Konzentration an und betont, dass Rituale zu einer körperlichen und mentalen Entspannung der Teilnehmenden beitragen können, wodurch sich die Konzentration steigert und Rituale zu einer lernförderlichen Umgebung beitragen (vgl. Helmke, 2015, S. 183). An diesem Punkt möchte ich auf den Fuchs aus dem kleinen Prinzen verweisen, der in seiner Aussage deutlich macht, dass das Ritual für ihn nur schön und voller Glück sein kann, wenn es immer wieder zur selben Uhrzeit stattfindet, damit er sich darauf freuen kann, denn dann gibt ihm das Ritual Sicherheit (vgl. de Saint-Exupéry, 2003, S. 69 f.). Diese gewonnene Sicherheit, der Halt und die Entspannung helfen bei der Reduktion von Ängsten bei Schülern (vgl. Sattler 2007, S. 28). Das Entfliehen aus dieser Reizüberflutung und die damit verbundene Fähigkeit zur Regulation von Anstrengung und Entspannung und der Stressbewältigung wird als angestrebte Kompetenz im Bildungs- und Erziehungsplan genannt (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2014, S. 42). Da sich Rituale vom Schulalltag abgrenzen, bieten sie den Schülern häufig die Möglichkeit zu entspannen und genau diese Kompetenzen zu erweitern. Rituale können zusätzlich zur Stressbewältigung beitragen, indem sie den Schülern Sicherheit vermitteln.

Petersen beschreibt genauer, dass der Moment des Spielerischen innerhalb eines Rituals Sicherheit und Begeisterung stiftet für das Erfinden von Lösungen für Konflikte, Umgestaltungen und damit verbundene langfristige Verbesserung vom Lernen und Kooperation (vgl. Petersen, 2007, S. 19). Rituale unterstützen die Lehrkraft also bei der Erfüllung des Bildungs- und Erziehungsplans im Bereich der kognitiven Kompetenzen. Durch das Lösen von Konflikten in Ritualen verbessern Schüler ihre Problemlösekompetenzen, die als Basiskompetenzen angeführt werden (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2014, S. 41).

Die Strukturierung und Ordnung des Tagesablaufs durch Rituale finden sich bei einigen Autoren als Gemeinsamkeit wieder. So beschreiben neben Sattler u.a. auch Schubert und Friedrichs, Helmke und Kaiser, dass Rituale zur Strukturierung und Ordnung des Tagesablaufs beitragen können. Kaiser spricht den Ritualen in diesem Kontext auch noch die

Fähigkeit zu, den Tagesablauf gleichzeitig mit Spannung zu füllen (vgl. Kaiser, 2007, S. 25). Schubert beschreibt, dass Rituale das Klassenleben enorm entlasten können, da sie gesetzt sind und nicht bei jeder Durchführung erneut diskutiert werden müssen (vgl. Schubert, Friedrichs, 2012, S. 129).

Hüsten, Gruber und Winkler-Menzel bezeichnen die Rituale als einen stützenden Ordnungsrahmen für den täglichen Schulablauf (vgl. Hüsten et al., 2008, S. 13). Ihnen kommt also eine Entlastungs- und Stabilisationsfunktion zu. Durch den strukturierten Ablauf müssen die einzelnen Schritte nicht lang durchdacht werden (vgl. Sattler, 2007, S. 8).

Schüler besitzen ein natürliches Bedürfnis nach Ordnung, welchem Rituale im Unterrichtalltag gerecht werden. Dieses Bedürfnis ist besonders im freien Spiel der Kinder zu erkennen, so werden u.a. Abzählreime verwendet, um ein konfliktfreies Spielen zu ermöglichen (vgl. Kaiser, 2007, S. 31).

Durch die ständige Wiederholung von Handlungsabläufen eignen sich Schüler diese Handlungsabläufe an, wodurch die Entwicklung gefördert werden kann (vgl. Sattler, 2007, S. 28). Rituale werden durch die Wiederholung und die Nachahmung erlernt, das Wissen über die Handlungsabläufe wird abgespeichert, wodurch es beim nächsten Mal wieder zu Verfügung steht und Rituale mit der Zeit selbstständig ablaufen. Bei der Nachahmung und dem Abspeichern des Wissens werden neuronale Verbindungen im Gehirn gereizt, wodurch das Wissen im Gedächtnis gespeichert wird. Das Reizen dieser Neuronen bewirkt einen Spannungsauf- oder -abbau. Bei erregenden Erfahrungen findet eine stärkere Reizung dieser neuronalen Verbindungen statt, wodurch das Wissen noch leichter abgespeichert werden kann (vgl. Sattler 2007, S. 59). Es kann also festgehalten werden, je erregender ein Ritual ist umso leichter wird diese Handlungsweise abgespeichert und kann auf den Schulalltag übertragen werden.

Hüsten, Gruber und Winkler-Menzel erweitern diese These, indem sie den Ritualen die Fähigkeit zuschreiben Raum zu schaffen eigene Fähigkeiten zu entwickeln und soziale Verhaltensweisen anzubahnen (vgl. Hüsten et al., 2008, S. 13).

Rituale geben Schülern ein Gefühl zum einen durch ihren festgelegten Ablauf und durch die vereinbarten Gesprächs- und Verhaltensregeln ein Gefühl von Sicherheit. Dem Einzelnen wird ermöglicht, sich frei im gegebenen Rahmen zu äußern (vgl. Schubert, Friedrichs, 2012, S. 129). Diese Gesprächs- und Verhaltensweisen zeigen den Schülern Grenzen auf, welche sie durch die Wiederholung nach und nach auch in den normalen Umgang untereinander mitnehmen (vgl. Sattler, 2007, S. 28). Durch Rituale kann also die Kompetenz erweitert werden, Gesprächs- und Abstimmungsregeln zu akzeptieren und einzuhalten, wodurch gleichzeitig die Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe gefördert werden kann (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2014, S. 42). Die aus den Ritualen mitgenommenen Gesprächs- und Verhaltensregeln können im Klassenverbund erreichen, dass weniger Konflikte auftreten. Diese Verminderung von Konflikten stärkt anschließend

das Gemeinschaftsgefühl und die Corporate Identity. Corporate Identity meint hier das Wir-Gefühl bzw. Zugehörigkeitsgefühl zu einer Klasse (vgl. Helmke, 2015, S. 183). Durch die Rituale kann eine Integrations- und Abgrenzungsfunktion erzeugt werden. Die Integrationsfunktion bezieht sich hierbei auf die Klasse als Gruppe. Die Abgrenzungsfunktion findet durch die eigenen Rituale anderen Klassen gegenüber statt. Die Klasse entwickelt eine eigene Klassenkultur, wodurch sie sich zu anderen Klassen abhebt (vgl. Sattler, 2008, S. 8). Bezüglich des Bildungs- und Erziehungsplans kann also festgehalten werden, dass Rituale im Bereich der sozialen Kompetenzen und der Entwicklung von Werten und der Orientierungskompetenz förderlich für die Entwicklung von Schülern sind. Rituale tragen zu einer verbesserten Kommunikationsfähigkeit bei, da während des Rituals viel kommuniziert wird und unter besonderen Regeln kommuniziert wird. Außerdem wird die Kooperations- und Teamfähigkeit durch die erhöhte Corporate Identity der Schüler verbessert, wenn Rituale durchgeführt werden (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2014, S. 42).

Außerdem kann man Ritualen noch die Fähigkeit zuschreiben, den Weg zur Selbstständigkeit der Schüler zu stärken. Sie geben den Schülern durch feste Strukturen Sicherheit, wodurch Schülern die Neuorientierung erspart bleibt. Dieses Gefühl von Sicherheit ermöglicht den Schülern selbstständiger zu handeln. So ermöglichen Rituale zur Strukturierung der Arbeitsprozesse die Konzentration auf die inhaltliche Arbeit, da sich die Schüler vorher nicht allgemein im Arbeitsprozess orientieren müssen (vgl. Kaiser, 2007, S. 32). Auch das selbstständige Handeln findet sich in zwei Kompetenzbereichen des hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes wieder, zum einen in der Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme, sodass Schüler lernen, Verantwortung für ihr eigenes Handeln zu übernehmen. Denn wenn man selbstständig handelt, muss man auch die Verantwortung für diese Handlungen tragen. Hier geht es um die Autonomie, die Selbstwirksamkeit und die Selbstregulierung von Schülern. Werden Schüler selbstständig, können sie autonom handeln und erfahren dabei Selbstwirksamkeit. Durch die Selbstregulation steuern sie ihr Verhalten bewusst, wodurch eine Verbindung zur Verantwortungsübernahme der eigenen Handlungen entsteht (vgl. hessisches Kultusministerium, 2014, S. 41 f.).

Durch die emotionale Komponente der Rituale sind weitere Funktionen von Ritualen für die Grundschule hervorzuheben. Zu diesen Funktionen zählt die Aufmerksamkeit, das Gedächtnis und das Problemlösen. Rituale entwickeln emotionale Reize für Schüler, dadurch, dass sie nicht rational zu begründen sind. Durch diese emotionalen Reize kann die Aufmerksamkeit der Schüler gelenkt werden, da emotional relevante Reize die Aufmerksamkeit automatisch auf sich ziehen. Beschäftigt sich also ein Ritual mit Verhaltensregeln innerhalb der Klasse und ist dieses Ritual emotional relevant für die Schüler, so wird die Aufmerksamkeit auch außerhalb des Rituals automatisch auf diese Regeln gelenkt. Außerdem erinnern sich Schüler besser an emotional relevante Ereignisse. Rituale stellen im Tagesablauf von Schülern emotional relevante Zeitfenster dar. Die in Ritualen behandelten

Themen können sich die Schüler durch eine emotionale Verknüpfung im Ritual also besser merken (vgl. Brandstätter et al., 2013, S. 138 f.).

Schüler können also durch Rituale ihre emotionalen Kompetenzen fördern. Sie lernen ihre Gefühle zu identifizieren und zu äußern und nehmen die emotionalen Situationen anderer wahr. In diesem Sinne wird auch die Empathiefähigkeit der Schüler gesteigert (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2014, S. 41 f.).

Zusammenfassend kann man also sagen, dass Rituale besonders der Strukturierungs- und Ordnungsfunktion im Unterrichtsalltag nachkommen. Sie geben den Schülern Momente, um aus dem Unterrichtsalltag kurzzeitig und gezielt zu entfliehen um anschließend entspannter und konzentrierter Arbeiten zu können. Rituale geben Schülern Sicherheit und stärken zusätzlich ihr Selbstbewusstsein. Durch die Verbindung mit positiven Emotionen kann die Aufmerksamkeit der Schüler und das Gedächtnis gefördert werden. Abschließend möchte ich noch ein passendes Zitat von Maschwitz anführen, indem er die positiven Aspekte von Ritualen noch einmal hervorhebt und sie metaphorisch mit einem Geländer vergleicht. Dieses Zitat fasst die herausgearbeiteten Funktionen von Ritualen gut zusammen: *„Rituale sind verinnerlichte Abläufe, die wie ein Geländer, das zur eigenen Sicherheit da ist, Stütze, Orientierung und auch mal halt gibt“* (zit. nach Maschwitz, 1998, S. 47).

3.4 Rituale, eine kritische Betrachtung

Die in Kapitel 3.4 herausgearbeiteten positiven Aspekte von Ritualen im Unterricht sprechen für sich. Dennoch sind Rituale nicht leichtfertig im Unterricht einzusetzen. Rituale wurden während der 70er Jahre in der Pädagogik strikt abgelehnt und aus Schulen und Hochschulen entfernt, da sie durch Pädagogen auf Unfreiheit und die Demonstration von Machtstrukturen reduziert wurden. So wurden Rituale in den 70er Jahren stark mit der Unterwerfungspädagogik und der autoritären Erziehung in Verbindung gebracht (vgl. Bohlen, 2005, S. 12).

Auch gegenwärtig wird von Autoren die Bedeutsamkeit eines reflektierten und sinnvollen Gebrauchs von Ritualen herausgearbeitet. So betonen Hüsten, Gruber und Winkler-Menzel, dass der Wirkung von Ritualen ein sinnvoller Einsatz vorausgeht. So kann ein Ritual nur wirken, d.h. sich positiv auf die Gruppe und die einzelnen Teilnehmer auswirken, wenn es den Schülern und dem Lehrer etwas bedeutet. Die Teilnehmer des Rituals haben also einen emotionalen Bezug zu dem Ritual (vgl. Hüsten et al., 2008, S. 13). Außerdem sollten die eingesetzten Rituale permanent durch die Lehrkraft und auch gelegentlich durch die Klasse hinterfragt werden. Es muss also entschieden werden, ob das Ritual noch brauchbar und altersgemäß ist. Werden Rituale zu stark automatisierten Handlungsweisen, denen es an Lebendigkeit mangelt, müssen diese weiterentwickelt werden (vgl. ebd.). Hier setzt auch Kaiser in der Argumentation an und warnt vor erstarrten Ritualen, welche sich eher

schädigend auf die Lernumgebung auswirken (vgl. Kaiser, 2007, S. 27). Lehrer sollten außerdem auf Rituale verzichten, die der Demütigung dienen und lediglich dafür sorgen, dass die Schüler sich dem Lehrer unterwerfen, um eine erhöhte Disziplin zu erzeugen (vgl. Kaiser, 2007, S. 32). Diese Vorsichtsmaßnahme sollte eigentlich eine Grundvoraussetzung sein und auch jedem bewusst sein, dennoch schleichen sich unbemerkt Rituale ein, die genau diese Problematik fördern, aus diesem Grund führe ich diesen Punkt an dieser Stelle auch an.

Helmke betont, dass bei einem Einsatz von Ritualen auf die Dosierung der Rituale und das Timing zu achten ist und sie ohne diese Berücksichtigung keine Wirkung entfalten können (vgl. Helmke, 2015 S. 183).

Kaiser führt an, dass einige Rituale die Schüler zu sehr auf den Lehrer fixieren. Besonders in Ritualen, die auf die Anregung der Lehrkraft zurückgehen sei die Gefahr der Lehrkraftzentrierung besonders groß. Diese Rituale würden zusätzlich keine Enthierarchisierung ermöglichen (vgl. Kaiser, 2007, S. 28).

Außerdem bergen Rituale die Gefahr, dass sie zu einer „esoterischen Vereinseitigung“ führen, diese ginge mit dem Verlust der motivationalen Spannung einher. Die Dogmatisierung sorge für den Entzug der Demokratisierung von Ritualen (vgl. Kaiser, 2007, S. 29).

Der positive Aspekt, dass Rituale der Disziplinierung dienen, kann auch ins Negative gekehrt werden, da einige Rituale den Leistungsdruck in Klassen erhöhen und somit Verstärkungsmechanismen von der Konkurrenz erziehung darstellen. Von diesen Ritualen sollte, laut Kaiser abgesehen werden (vgl. Kaiser, 2007, S. 30). Rituale, die den Leistungsdruck einer Klasse erhöhen und zur Konkurrenz ermuntern, tragen nicht zur Förderung eines besseren Klassenklimas bei. Außerdem sorgen sie nicht wie von Helmke beschrieben für eine mentale und körperliche Entspannung, wodurch aus ihnen auch keine erhöhte Konzentration hervorgehen kann. Zusätzlich belastet der Konkurrenzkampf die Corporate Identity und das Wir-Gefühl der Klasse.

Kaiser argumentiert, dass Rituale vom eigentlichen Unterricht ablenken und als Zeitverschwendung zu sehen sind. Sie empfiehlt die in Rituale investierte Zeit besser für die intensive Stoffvermittlung zu nutzen (vgl. Kaiser, 2007, S. 34).

Abschließend kann man sagen, dass Rituale in sich als sehr widersprüchlich gelten und es von großer Bedeutung ist, die verwendeten Rituale zu reflektieren und die Freiwilligkeit an der Teilnahme zu gewährleisten. Die Pole der kritischen und positiven Aspekte von Ritualen sollten also ausgewogen austariert werden, um einen sinnvollen Einsatz von Ritualen im Unterricht zu gewährleisten.

3.5 Rituale im Classroom-Management

Rituale bilden einen Teil des Classroom-Managements. Wie bereits deutlich wurde, dienen sie u.a. der Strukturierung, der Ordnung und dem Etablieren eines Gemeinschaftsgefühls. In diesen Punkten sprechen sie die Grundgedanken des Classroom-Managements an, welches durch die Strukturierung und ein Gemeinschaftsgefühl zu einer effektiveren Lernzeitnutzung beiträgt. In den Funktionen von Ritualen sind bereits einige Aspekte des Classroom-Managements angeklungen. Auf diese möchte ich an dieser Stelle vertiefend eingehen, um so einen Bogen zum Classroom-Management zu spannen.

Wie meine Grafik in Kapitel 2.3 zeigt, sind Rituale im proaktiven Classroom-Management bei Evertson und Helmke inbegriffen.

Der Struktur- und Ordnungsaspekt der Rituale trägt zur von Kounin geforderten Reibungslosigkeit des Unterrichts bei. Die Wiederholungen in Ritualen sorgen dafür, dass die Schüler beginnen eigenständiger zu handeln, wodurch Pausen vermieden werden. Rituale helfen durch den Struktur-, Ordnungs- und Sicherheitsaspekt sowie durch die Wiederholungen, dabei den Unterricht reibungslos und schwingvoll zu gestalten (vgl. Sattler, 2007, S. 28, Kounin, 2006, S. 90). Die Reibungslosigkeit trägt zu einem effektiven Zeitmanagement bei, die Unterrichtszeit kann also effektiv genutzt werden. Dazu bei trägt außerdem die erhöhte Konzentration, mit welcher die Schüler aus einem Ritual kommen (vgl. Helmke, 2015, S. 183). Hinzukommt das Lösen von Konflikten zur Verbesserung vom Lernen und der Kooperation als Teilbereich einiger Rituale.

Hypothetisch kann angeführt werden, dass der Gruppenfokus automatisch mit der Konzentrationsfähigkeit der Klasse ansteigt, welche durch Rituale gefördert werden kann (vgl. Helmke, 2015, S. 183). Durch eine erhöhte Konzentration jedes Einzelnen ist der Fokus der Gesamtgruppe automatisch verstärkt auf den Unterrichtsinhalt gelenkt.

Außerdem schaffen Rituale Abwechslung im Unterrichtsalltag. Auch wenn sie sich selbst durch Wiederholung kennzeichnen, können sie durch ihren veränderbaren Inhalt für Abwechslung sorgen. So gestaltet sich beispielsweise der Morgenkreis als Ritual im äußeren Rahmen immer gleich, ist aber durch die verschiedenen Erzählungen dennoch abwechslungsreich.

Die von Evertson geforderte Planung von Regeln wirkt sich dahingehend auf die Rituale aus, dass diese Regeln größten Teils auch während des Rituals gelten. Zu diesen Regeln gehören u.a. Gesprächsregeln und Verhaltensregeln, welche als allgemeingültig anzusehen sind (vgl. Evertson, Emmer, 20.06, S. 44).

Aus Helmkes Grafik des Wirkungsgeflechts der Klassenführung lässt sich die gegenseitige Beeinflussung der Klassenführung und der Qualität des Unterrichts entnehmen (vgl. Helmke, 2015, S. 177). Als Teilbereiche der Qualität des Unterrichts werden ein lernförderliches Klima, die Motivierung und Aktivierung sowie die Methodenvielfalt angeführt. Rituale wirken sich aktiv auf das lernförderliche Klima einer Klasse aus, indem sie den Umgang der

Schüler untereinander fördern. Sie geben den Schülern Verhaltensweisen an die Hand, welche die Schüler auch außerhalb der Rituale anwenden. Zusätzlich können sie zur Aktivierung am Unterrichtsbeginn eingesetzt werden (vgl. Kaiser, 2007, S. 25).

Außerdem wirkt sich nach Helmke der Klassenkontext auf die Klassenführung aus. Hierbei spielt besonders das Klassenklima eine bedeutende Rolle. Rituale tragen durch das Hervorrufen einer Corporate Identity zu einem verbesserten Klassenklima bei, wodurch sich Rituale bereits im Klassenkontext auf eine effizientere Klassenführung auswirken können (vgl. Helmke, 2015, S. 183). Rituale wirken sich durch die verinnerlichten Handlungsweisen auf eine verbesserte Regelnutzung außerhalb der Rituale aus, da die Schüler diese Verhaltensweisen verinnerlichen (vgl. Sattler, 2007, S. 28). Da Rituale den Schulalltag strukturieren und ordnen, können sie zusätzlich zu einem effektiven Zeitmanagement beitragen. Die Schüler kennen die Rituale, die Handlungsweisen sind ihnen vertraut, wodurch das Ritual selbstständig vollzogen werden kann und keiner weiteren Absprache mehr bedarf (vgl. Schubert, Friedrichs, 2012, S. 129).

Rituale sind also einerseits als Teil des Classroom-Managements zu sehen und andererseits wirken sie aktiv und unterstützend auf verschiedene Aspekte des Classroom-Managements. Helmkes These, dass Rituale zur Festigung der Aspekte im Classroom-Managements beitragen kann also unter den oben aufgeführten Aspekten bestätigt werden. Rituale können also im Endeffekt zu einer effektiven Lernzeitnutzung beitragen, sind aber dennoch permanent zu reflektieren, um das Erstarren der Rituale zu vermeiden.

3.6 Der Morgenkreis

Der Morgenkreis ist ein in Grundschulklassen weitverbreitetes Ritual. Der Morgenkreis gilt als Übergangsritual oder Einstiegsritual. Er soll also die Schüler auf den Schultag und das schulische Geschehen einstimmen und gilt als Abgrenzung zur außerschulischen Lebenswelt der Schüler wodurch er sie „abholen“ kann, was für das Übergangsritual spricht (vgl. Heinzl, 2016, Seite 9). Für das Einstiegsritual spricht, dass der Morgenkreis den Einstieg in den Schultag bildet (vgl. Heinzl, 2016, S. 13). Diese Zuordnung des Morgenkreises zeigt auf, dass Rituale individuell eingeordnet und dadurch auch individuell gehandhabt werden. Rituale können also nicht pauschal einer Kategorie zugeordnet werden.

Jeden Morgen versammeln sich die Schüler und die Lehrkraft im Kreis. Der inhaltliche Rahmen des Morgenkreises kann dabei individuell gestaltet werden. Die Kinder können von ihrem vergangenen Tag oder Wochenende erzählen (Montagskreis). Es können auch Vorsätze für den Tag erzählt und festgehalten werden, welche am Ende des Tages auf die Realisierung geprüft werden („Der Vorsatz des Tages“). Diese Vorsätze können fachlich aber auch auf Verhaltensweisen bezogen sein (vgl. Hüsten et al., 2008, S. 27). In einem Wunschmorgenkreis können Schüler ihre Wünsche für den Tag kundgeben oder berichten

auf was sie sich besonders freuen. Hierbei lernen die Schüler gleichzeitig Vertrauen zu den Mitschülern aufzubauen (vgl. Hüsten et al., 2008 S. 24). Ich werde mich in dieser Betrachtung auf den „Wunscharmorgenskreis“ beziehen, da er sich positiv auf die Klassengemeinschaft auswirken kann. Dieser Wunscharmorgenskreis kann jeden Tag eingesetzt werden, wodurch eine tägliche Wiederholung gegeben ist.

Alle treffen sich im Kreis, um zu jedem Mitglied Blickkontakt halten zu können. Dieser Blickkontakt verbindet die Gruppe. Außerdem findet sich durch den Kreis und den damit verbundenen Blickkontakt der Schüler die Allgegenwärtigkeit von Kounin in diesem Ritual wieder. Jeder kann jeden sehen wodurch auch die Lehrkraft alle Schüler sehen kann und so für sie allgegenwärtig scheint (vgl. Kounin, 2006, S. 90-95).

Kreisgespräche stellen für Schüler häufig keinen richtigen Unterricht dar, sie bilden eine abgegrenzte Bühne (vgl. Heinzl, 2016, Seite 7). An diesem Punkt zeigt sich die von Turner beschriebene Trennungsphase, man löst sich aus dem Normalzustand heraus, indem man sich in den Sitzkreis setzt (vgl. Petersen, 2007, S. 18). Die Schüler verlassen also ihre gewohnte Sitzordnung, wodurch sich die Hierarchie der Klasse auflöst.

Der Kreis greift außerdem den von Sattler beschriebenen Aspekt der Integrations- und Abgrenzungsfunktion auf (vgl. Sattler, 2008, S. 8). Durch den geschlossenen Kreis bildet sich ein „Draußen“ und „Drinnen“. Nach Außen wird sich also abgegrenzt wohingegen nach Innen integriert wird und eine Gemeinschaft erzeugt wird (vgl. Heinzl, 2016, S. 8). Der Kreis dient zusätzlich als Vermittler zwischen den individuellen Bedürfnissen der Schüler und der gesellschaftlichen Funktion der Grundschule, indem in den Gesprächen die Bedürfnisse der Schüler aufgegriffen und auf den Schulalltag bezogen werden können (vgl. Heinzl, 2016, S. 10).

Ist die Trennungsphase abgeschlossen und haben sich alle Klassenmitglieder im Kreis versammelt, beginnt die Grenzüberschreitung, also das Ritual an sich. Im Wunscharmorgenskreis werden also von allen Schülern freiwillig Wünsche oder Vorfreuden auf den Tag geäußert. Heinzl betont die Freiwilligkeit der Meldungen der Schüler, es darf kein Schüler zur Äußerung gezwungen werden. Die Wortvergabe kann mit den Schülern abgestimmt werden, der Lehrer kann die Moderation behalten oder er gibt sie an einen Schüler, ggf. durch ein Amt, ab. Auch kann die Wortvergabe reihum erfolgen (vgl. Heinzl, 2016, S. 110). Um den Wunscharmorgenskreis sinnlich erfahrbar zu machen, kann den Schülern die Möglichkeit offen gelassen werden, ihren Beitrag zu verbalisieren oder pantomimisch darzustellen. An dieser Stelle wird durch Heinzl betont, dass im Ritual des Morgenskreises, was sich aber auf alle Rituale verallgemeinern lässt, eine Atmosphäre der Achtung und Anerkennung geschaffen werden muss. Auf Bewertungen der Beiträge muss unbedingt verzichtet werden (vgl. Heinzl, 2016, S. 109). An dieser Stelle ist auch zu beachten, dass Kreissituationen den Schülern durch die fehlenden Tische deutlich weniger Schutz bieten (vgl. Heinzl, 2016, S. 111).

Nachdem jeder, der möchte, einen Beitrag zum Wunschkreis geleistet hat, kann ein selbstgewähltes Signal, Lied oder Zeichen den Wunschkreis beenden und die Teilnehmer gehen in die Phase der Wiedereingliederung über. Die Klasse findet sich also in der hierarchischen Struktur wieder und nimmt ihre Plätze ein (vgl. Petersen, 2007, S. 20).

Der Morgenkreis im Allgemeinen gibt den Schülern die Sicherheit zu Beginn des Schultags abgeholt zu werden und gibt ihnen Zeit in der Schule anzukommen. Die Formulierung eines Wunsches im Fall eines Wunschkreises lässt die Schule mit etwas Positivem und einem damit verbundenen Ziel beginnen. Außerdem kann die Lehrkraft hier ggf. erfahren wie sie den Unterricht am besten gestalten kann, um ihre Schüler anzusprechen. Durch den Morgenkreis können sich die Schüler mental und körperlich entspannen und dadurch entspannt in den Schulalltag starten. Außerdem spricht der Morgenkreis die Corporate Identity der Schüler an. Sie teilen der Klasse etwas mit und öffnen sich damit der Klasse gegenüber, wodurch das Wir-Gefühl gestärkt werden kann (vgl. Helmke, 2015, S. 183).

4. Motivation

Das vierte Kapitel beinhaltet die Motivation als Themenschwerpunkt. In der Begriffsklärung wird der Begriff der Motivation definiert und genauer beschrieben. Außerdem wird zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation differenziert. Teil der Begriffsklärung ist auch ein vertieftes Eingehen auf die Lern-, Leistungs- und Neugiermotivation, da diese Motivationsarten grundlegend wichtig für die Grundschule und das Lernen sind. Anschließend wird auf den Zusammenhang zwischen Emotion und Motivation eingegangen. Es soll aufgezeigt werden wieso Emotion und Motivation untrennbar zusammenhängen und welche Bedeutung Emotionen für das Lernen und Leben in der Grundschule besitzen. Weiterführend werden neurowissenschaftliche Grundlagen von motivationalen Prozessen erläutert, um den Prozess der Motivation transparenter und verständlicher machen zu können. Diese neuronalen Prozesse bilden zusätzlich ein wichtiges Fundament, um auf die spätere Verbindung von Motivation und Classroom-Management eingehen zu können. Als nächsten Punkt werde ich die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan vorstellen und auf die Grundschule beziehen. Ich werde vertiefend auf die zwei wichtigsten Subtheorien der Selbstbestimmungstheorie für die Grundschule eingehen. Nachfolgend wird die Bedeutung von Motivation für das Lernen herausgearbeitet. In dem Unterkapitel wird es darum gehen, herauszuarbeiten wieso Motivation grundlegend wichtig für das Lernen und damit auch grundlegend wichtig für die Grundschule ist. Das Kapitel der Motivation schließt mit dem motivierenden Unterrichten. Hierbei soll es darum gehen, wie man eine Klasse motivieren kann und wie der Unterricht motivierend für Schüler stattfinden kann.

4.1 Begriffsklärung

Der Begriff Motivation lässt sich von dem lateinischen Wort „movere“ ableiten, was „bewegen“ bedeutet und beschreibt einen Prozess, in dem eine zielgerichtete Handlung angeregt wird (vgl. Schunk, Pintrich, Meece, 2010, S. 4). Motivation ist ein positiver Erregungszustand, der das Verhalten des Menschen anstößt. Werden positive Emotionen erwartet, dann folgt aus ihnen in der Regel Motivation (vgl. Rupp, 2013). Die Motivation eines Menschen ist kein Persönlichkeitsmerkmal, sondern vielmehr ein vorübergehender Zustand bzw. Prozess (vgl. Bovet, Huwendiek, 2014, S.282).

Tenorth und Tippelt beschreiben die Motivation als eine dynamische und richtungsgebende Komponente des menschlichen Verhaltens. Das Motiv wird von ihnen als Beweggrund des Handelns definiert. Dieses Motiv wird benötigt, um einen Motivationsprozess zu veranlassen. Somit stellt das Motiv einen Bedingungsfaktor der handlungsleitenden Motivation dar (vgl. Tenorth, Tippelt, 2007, S. 514 f.). Für alle Menschen gelten dieselben Motive, doch sind sie bei jedem unterschiedlich ausgeprägt, wodurch die Motivation, die sich aus den Motiven ergibt, individuell ist. Zu diesen Motiven gehören die grundlegenden Motive, die durch evolutionäre Prozesse erklärbar sind wie Hunger und Durst. Außerdem zählt Rupp noch das Leistungsmotiv, Anschlussmotiv und Machtmotiv zu den Beweggründen (vgl. Rupp, 2013).

Motivation ergibt sich aus einem Motiv und einem Anreiz. Der Anreiz stellt also den zweiten Bedingungsfaktor für die Motivation dar. Das Motiv wird durch den Anreiz angeregt. Motive sind innerpersonell, wohingegen der Anreiz als situationsbedingt gilt und deswegen einen äußeren Umstand beschreibt (vgl. Bovet, Huwendiek, 2014 S. 282).

Die Motivation wird zwar durch den Reiz und das Motiv angestoßen, stellt aber dennoch einen proaktiven Prozess dar, da sie weitere Handlungen anstößt (vgl. Nolting, Paulus, 2012, S. 57). Die treibende Kraft wird als „Affektantizipation“ beschrieben und beschreibt die Erwartung positiver emotionaler Konsequenzen (vgl. Rupp, 2013).

Da es sich bei der Motivation um das Anregen zielgerichteter Handlungen geht und sie selbst direkt von Zielen abhängig ist, ist es an dieser Stelle sinnvoll auch auf den Begriff „Ziel“ näher einzugehen. So gibt es nach Streit und Jansen keine Motivation ohne Ziele und ohne wichtige Ziele gäbe es keine hohe Motivation. Da Ziele die Grundvoraussetzung für die Motivation darstellen und sich neue Ziele über bereits vorhandene Ziele neu aufbauen, gibt es auch genetisch mitgegebene Ziele. Zu diesen Zielen zählt die Beziehung zu anderen Menschen oder auch die Anerkennung durch andere Menschen. Der Aufbau von neuen Zielen über Beziehungen erwies sich als erfolgreich (vgl. Jansen, Streit, 2006, S. 19).

Der Motivationsbegriff differenziert sich in zwei Unterbegriffe. Das ist zum einen die intrinsische und zum anderen die extrinsische Motivation. Die extrinsische Motivation wird durch äußere Faktoren beeinflusst. Zu diesen Faktoren werden Belohnungen, Bestrafungen oder auch soziale Bewertungen gezählt. Ist Verhalten extrinsisch motiviert, ist es abhängig von

diesen äußeren Faktoren oder auch Steuerungsinstanzen und wird durch den Wegfall dieser Instanzen beendet. Die extrinsische Motivation ist mit dem Kalkül verbunden eine Konsequenz zu erzielen, die aber von der Handlung an sich getrennt werden könnte. Die extrinsische Motivation erfolgt also nicht spontan, sondern in der Regel durch eine Aufforderung (vgl. Rohlfs, 2011, S. 97).

Die intrinsische Motivation beschreibt das in einer Person vorhandene Interesse und die Neugier, durch welche die Person dazu gebracht wird, eine Handlung auszuführen. Die Tätigkeit wird also um ihrer selbst Willen durchgeführt und ist unabhängig von den äußeren Faktoren. Intrinsische Motivation resultiert aus der Befriedigung von Bedürfnissen (vgl. Brandstätter et al., 2013, S. 91-95). Die intrinsische Motivation bewirkt im schulischen Kontext, dass das Lernen als nachhaltiger und gründlicher gesehen werden kann, da sie mit der Selbststeuerung einher geht und nicht auf äußere Reize angewiesen ist. Durch die intrinsische Motivation lernen Schüler aus eigenem Antrieb heraus. Die intrinsische Motivation wird in tätigkeitsbezogen und sachbezogen untergliedert. Bei der intrinsischen tätigkeitsbezogenen Motivation geht es darum, dass die Tätigkeit an sich motiviert und der Inhalt eine geringere Rolle spielt, wohingegen bei der sachbezogenen intrinsischen Motivation die Motivation aufgrund des Inhalts entsteht (vgl. Bovet, Huwendiek, 2014, S. 283 f.).

4.1.1 Lern-, Leistungs- und Neugiermotivation

Da für die Schule die Lern-, Leistungs-, und Neugiermotivation von besonderer Bedeutung sind, werde ich an dieser Stelle nur auf diese Motivationsarten vertiefend eingehen.

Die für das Lernen benötigte Motivation ist die Lernmotivation. Sie bezieht sich auf den Erwerb neuer Erkenntnisse und Fähigkeiten (vgl. Tenorth, Tippelt, 2007, S.480). In engem Zusammenhang mit der Lernmotivation bzw. der Motivation für das Lernen kann die Leistungsmotivation gesehen werden, weshalb sie in diesem Kapitel auch behandelt werden soll. Die Lernmotivation stellt die innere Bereitschaft dar, sich ein bestimmtes Wissen oder Können anzueignen. Die Lernmotivation wirkt sich energetisierend auf das Lernverhalten der Schüler aus und bestimmt die Richtung des Lernverhaltens, die Ziele, sowie die Intensität und die Dauer. Die Lernmotivation unterscheidet sich dahingehend von der allgemeinen Motivation, als dass ihr nicht ein Motiv zugrunde liegt sondern verschiedene Motive. Die intrinsische Lernmotivation geht mit der Selbststeuerung der Schüler einher. Sind die Schüler also intrinsisch lernmotiviert, dann lernen sie aus eigenem Antrieb (vgl. Bovet, Huwendiek, 2014, S. 281 f.). Bei der Lernmotivation steht die Erweiterung der eigenen Fähigkeiten und damit der eigene Lernprozess im Mittelpunkt (vgl. Raufelder, 2018, S. 54).

Leistungsorientiertes Verhalten, welches durch die Leistungsmotivation beeinflusst wird, liegt vor, wenn das Verhalten auf die Erreichung eines Gütestandards gerichtet ist. Die handelnde Person ist also bestrebt eine Aufgabe zu lösen, sich selbst zu übertreffen, etwas besonders gut zu machen. Leistungsmotiviertes Verhalten tritt nicht nur in der Schule auf,

sondern ist alltäglich dort zu beobachten wo sich Herausforderungen gestellt wird. Der Anreiz für leistungsmotiviertes Verhalten liegt in der selbstständigen Bewältigung herausfordernder Aufgaben und den selbstwertenden Emotionen wie Stolz und Zufriedenheit bei erfolgreicher Bewältigung oder Scham bei Misserfolg. (vgl. Brandstätter et al., 2013, S. 26). Der Leistungsmotivation liegt die Demonstration von Wissen und Können zugrunde. Im Mittelpunkt der Leistungsmotivation steht die zu erbringende Leistung, was beinhaltet, dass die Kompetenz bereits besessen wird (vgl. Raufelder, 2018, S. 54).

Das Explorationsbedürfnis der Umwelt eines Menschen kann als Neugiermotivation bezeichnet werden. Die Neugiermotivation wird als intrinsische Motivation bezeichnet, da sich die Neugier im Inneren des Menschen bildet. Die Neugier entsteht in Situationen mit einem sehr niedrigen oder sehr hohen Reiz-Input. Der Anreiz und das Motiv „Neugier“ bilden in diesem Fall die Neugiermotivation. Interesse wird besonders dann entwickelt, wenn eine „optimale Inkongruenz“ zwischen neuem und altem Wissen besteht. Diese Inkongruenz, also „Nicht-Übereinstimmung“ darf weder zu groß und nicht zu gering sein (vgl. Edelmann, 2000, S. 246).

4.2 Emotion und Motivation

„Kern aller Motivation ist es, zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung oder Zuneigung zu finden und zu geben“ (Bauer, zit. Nach Leitz, 2015, S. 125). Alle diese von Bauer genannten Bestrebungen von Motivation können als positive Emotionen bzw. als Auslöser für positive Emotionen bezeichnet werden. Es wird an dieser Stelle deutlich, dass die Motivation und die Emotion eng miteinander verbunden sind.

Es scheint sinnvoll, eine Definition des Begriffs „Emotion“ zu geben. Emotionen können als psychophysische Zustandsveränderungen beschrieben werden, welche durch äußere und innere Reize oder durch kognitive Situationsbewertungen ausgelöst werden. Emotionen sind also wie Motivation abhängig von Reizen. Sie äußern sich in der Veränderung von Mimik oder Gestik (vgl. Tenorth, Tippelt, 2007, S. 180).

Emotionen sind subjektiv erfahrbare und objektiv erfassbare Komponenten, die das zielgerichtete Verhalten begleiten und fördern, welches dem Organismus eine Anpassung an seine Lebensbedingungen ermöglicht. Emotionen spielen also durch die Begleitung und Förderung des zielgerichteten Verhaltens eine besondere Rolle bei Motivationsprozessen. Ohne Emotionen könnten diese Motivationsprozesse nicht stattfinden, da motiviertes Verhalten auf das Erlangen positiver und das Vermeiden negativer Emotionen ausgelegt ist (vgl. Brandstätter et al., 2013, S. 130 - 134). Heckhausen beschreibt Emotionen als Eingriff in das motivationale Geschehen in Form von Werten und Erwartungen. Durch Werte werden Handlungen hinsichtlich der Motivbefriedigung bewertet. Diese Bewertung enthält zum einen rationale Abwägungen aber auch Emotionen, die als vorrationale Erkenntnisorgane

bezeichnet werden können und im Motivationsprozess als Navigationshilfen dienen. Emotionen spielen also eine entscheidende Rolle dabei, Verhaltensweisen zielgerichtet auf die Umwelt einwirken zu lassen, um die angestrebte Handlungsfolge zu realisieren. Sie lassen sich als erkenntnisdienende psychische Organe beschreiben, die die Nähe der angestrebten Motivbefriedigung aufzeigen. So ist bereits die Vorhersage von positiven Emotionen wie Freude oder Liebe, motivierend für den Menschen (vgl. Heckhausen, Heckhausen, 2010, S. 59).

Emotionen können Menschen ebenso zu Verhaltensweisen drängen wie die Motivation. Der Unterschied zwischen den beiden psychischen Prozessen liegt darin, dass Emotionen reaktiv gebildet werden und passiv von dem Menschen erlebt werden, wohingegen die Motivation als proaktiv beschrieben werden kann, da sie eine Handlung anregt. Emotionen beschreiben das Erleben der aktuellen Lage, sie können also auch als Bewertungssystem der aktuellen Lage beschrieben werden. Dahingegen stellt die Motivation das Streben nach einem Ziel, was auch gleichzeitig eine Emotion sein kann, dar. Die Motivation kann also als Spannung zwischen der momentanen und angestrebten Emotion darstellen. Nolting und Paulus schreiben jedem psychischen Vorgang des Menschen wie z.B. der Wahrnehmung, dem Denken oder dem Verhalten zwei Seiten zu. Die eine Seite stellt die Befindlichkeitsseite, also die Emotion dar und die andere Seite ist die Antriebs- oder Zielseite, also die Motivation. Diese Beschreibung zeigt auf, dass Motivation und Emotion das menschliche Handeln gleichermaßen beeinflussen können (vgl. Nolting, Paulus, 2012, S. 58).

In Abbildung 3 habe ich den von Nolting und Paulus beschriebenen Spannungsbogen der Motivation dargestellt. Wie aus den Definitionen der Motivation als auch der Emotion hervorgeht, hängen Motivation und Emotion untrennbar zusammen. Die Grafik stellt dar, dass die Motivation die Spannung zwischen der aktuellen

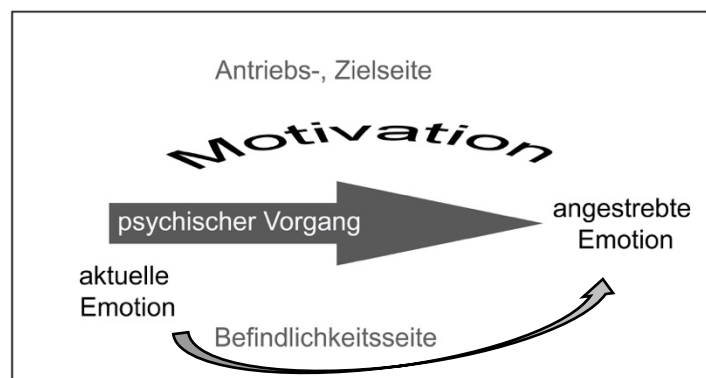


Abbildung 3: Spannungsbogen der Motivation zwischen Emotionen, eigene Grafik

und der angestrebten Emotion darstellt. Die Motivation ist aber nicht mit dem psychischen Prozess gleichzusetzen, welcher durch einen Pfeil dargestellt ist, da er die Handlung von der aktuellen zur angestrebten Emotion darstellt. Die Abbildung soll die beiden Seiten eines psychischen Prozesses und gleichzeitig die Bedeutung der Motivation in diesem Prozess aufzeigen. Die Motivation wirkt sich permanent auf den psychischen Vorgang aus. Die aktuelle Emotion wandelt sich während des Prozesses in die angestrebte Emotion, was durch den grauen abgerundeten Pfeil verdeutlicht werden soll. So nimmt die aktuelle Emotion ab und die angestrebte oder auch „neue“ Emotion nimmt zu. Es wird deutlich, dass Emotionen eine wichtige Rolle als Ursache

von Handlungsprozessen einnehmen und sich damit auf die Motivation der handelnden Person auswirken. Die Grafik zeigt also, dass jeder psychische Vorgang sowohl durch die Befindlichkeitsseite als auch durch die Antriebs- bzw. Zielseite beeinflusst wird. Außerdem wird deutlich, dass die Motivation proaktiv für die angestrebte Emotion ist (siehe Grafik). Aus der Grafik geht zusätzlich hervor, dass Emotionen immer vorhanden sind. Die aktuelle Emotion ist solange gegenwärtig, bis die angestrebte Emotion erreicht ist.

Es ist noch wichtig zu sagen, dass Emotionen als Komponenten von informationsverarbeitenden und motivationalen Prozessen sind, aber auch als eigenständige Orientierungssysteme betrachtet werden können. Dennoch sind Informationsverarbeitungsprozesse abhängig von Emotionen. Die menschliche Informationsverarbeitung schließt die kognitiven Daten wie das Wissen um Objekte und gleichzeitig emotionale Daten ein. Die Emotion fügt der sachlichen Information eine Bedeutung hinzu. Emotionen wirken als selektiver Filter in der Informationsverarbeitung, welcher für Material durchlässig ist, das mit der aktuellen Emotion der Person übereinstimmt. Emotionen können sich also einerseits fördernd auf das Lernen der Schüler auswirken, wenn die durch eine angenehme Lernatmosphäre positive Emotionen hervorgerufen werden. Sie können sich aber auch hemmend auf das Lernen der Schüler auswirken, wenn diese negative Emotionen empfinden (vgl. Edelman, 2000, S. 241 f.).

Emotionen dienen aber nicht nur als Kommunikationsmittel, sie übertragen sich auf andere Menschen. Menschen versuchen automatisch und anhaltend den eigenen Gesichtsausdruck, die Sprache und das Sprechtempo mit dem ihrer Gesprächspartner zu synchronisieren. Diese Anpassung dient als Schutzmechanismus, da zwei gleiche stärker wirken als ein einzelner. Wurden die Aspekte synchronisiert, fängt das Gehirn an diese Synchronisation zu bewerten. Neuronen senden Signale über die Mimik an das Gehirn, dieses nimmt z.B. nach oben gezogene Mundwinkel als Lächeln wahr und lässt entsprechende Freudehormone ausschütten, wodurch die passende Emotion entsteht (vgl. Brohm, Endres, 2015, S. 38 f.)

Emotionsregulationssysteme des Gehirns sind notwendig, um auf Emotionen reagieren und sie erklären zu können. Paul Gilbert hat hierzu drei wichtige Emotionsregulationssysteme zusammengefasst, eingehen möchte ich auf das Aktivierungs-/Belohnungssystem und das Beruhigungssystem, da diese beiden von Bedeutung für diese Arbeit sind. Das Bedrohungssystem werde ich an dieser Stelle vernachlässigen. Das für diese Arbeit grundlegendste Emotionsregulationssystem stellt das Aktivierungssystem dar, was mit der Motivation gleichzusetzen ist. Emotionen wie Schwung, Erregung und Vitalität werden hier durch das Hormon Dopamin gebildet. Dieses System belohnt den Menschen mit positiven Emotionen, die ihn gleichzeitig zu einer Handlung aktivieren (vgl. Rupprecht, 2015, S. 25).

Ebenfalls von besonderer Bedeutung ist das Beruhigungssystem. Hier werden Emotionen wie Zufriedenheit, Sicherheit und Verbundenheit durch Oxytocin gebildet. Es muss nichts

getan werden, um diese Emotionen zu erzeugen. Diese Emotionen können also als reaktiv beschrieben werden, die dem Menschen vermitteln, dass die aktuelle Situation so wie sie ist in Ordnung ist. Das Beruhigungssystem geht dem Aktivierungssystem voraus, was aufzeigt, dass eine positive Grundemotion und Zufriedenheit mit der Situation wichtig für die Motivation ist (vgl. ebd.).

Emotionen sind also Begleiterscheinungen von Motivationsvorgängen aber gleichzeitig wirken sie sich auch motivational, also aktivierend oder hemmend, auf Handlungen aus. Die emotionale Intelligenz erfährt in den ersten vier Schuljahren einen großen Zuwachs. Diese Entwicklung der Schüler unterstreicht die Bedeutung des Themas Emotionen zusätzlich. In der Grundschulzeit erlernen Kinder eine Empathiefähigkeit. Sie lernen die eigenen Emotionen besser wahrzunehmen aber auch fremde Emotionen wahrzunehmen und auf sie einzugehen. Mit dem Zuwachs der emotionalen Intelligenz wächst auch die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren und bei Misserfolgen Frustrationen zu ertragen (vgl. Schumacher, Denner, 2017, S. 201).

4.3 Neurowissenschaftliche Grundlagen

Das mesolimbische System des Gehirns ist primär für neuronale Prozesse verantwortlich und steuert auch die Motivation. Es stellt das Belohnungssystem des Gehirns dar und ist damit zentral in emotionale Lernprozesse eingebunden. Der wichtigste Botenstoff des mesolimbischen Systems ist das Dopamin, welches Glücksgefühle erzeugt. Durch positive Emotionen wie Freude, Glück oder Wohlbefinden werden verschiedene Verhaltensweisen verstärkt. Ein Reiz wird wahrgenommen und vom mesolimbischen System in einen Drang umgesetzt, welcher von der Großhirnrinde als Verlangen interpretiert wird. Dieses Verlangen kann als Motivation beschrieben werden. Das Verlangen nach einem Zustand oder einer Sache wird mit einer angenehmen emotionalen Konsequenz verbunden. Wird das Verlangen gestillt bzw. ein Zustand erreicht, dann wird der Nucleus Accumbens, das Zentrum des menschlichen Belohnungssystems, welches Glücksgefühle generiert, u.a. durch das Dopamin stimuliert. Der Nucleus Accumbens setzt Opiode wie z.B. Endorphine und das Oxytocin frei, wodurch Freude, Glück und Zufriedenheit generiert werden.

Die Mischung der verschiedenen Botenstoffe Dopamin, Oxytocin und den Opioiden vermittelt dem Menschen schließlich das Gefühl von Vitalität und Motivation, da sich die Botenstoffe gegenseitig ergänzen. Dieses Gebiet der Neurowissenschaft ist allerdings noch nicht genauer erforscht und der genaue Motivationsprozess kann noch nicht neurobiologisch dargestellt werden (vgl. Raufelder, 2018, S. 105-109). Die Botenstoffe erreichen den Hippocampus, das wichtigste Lernzentrum des Gehirns. Hier werden Informationen aus dem Kurzzeit- in das Langzeitgedächtnis übertragen. Der Hippocampus wiederum leitet die Information über das belohnte Verhalten an den präfrontalen Cortex weiter, hier wird das

Verhalten gespeichert und kann als gelernt bezeichnet werden. Belohnt meint in diesem Fall nicht zwangsläufig eine extrinsische Belohnung sondern auch das Erreichen des Zustands (vgl. ebd.).

Die Transmitterausschüttung des mesolimbischen Systems ist eng an die innere Erwartung des Menschen geknüpft. Das Dopamin, die Opiode und das Oxytocin werden besonders dann ausgeschüttet, wenn ein Ereignis unerwartet ausfällt. Das Gehirn führt durchgehend Vorhersagen durch. Wird etwas Vorausgesagtes bestätigt, wird das Ereignis als unbedeutend eingeschätzt, da es vorausgesagt werden konnte und das Wissen damit als vorhanden gilt. Bei unerwarteten nicht vorausgesagten Ereignissen hingegen wird dieses Ereignis als unbekannt eingestuft folglich werden Botenstoffe ausgeschüttet, welche das mesolimbische System aktivieren. Das Ereignis wird durch das aktivierte mesolimbische System, also das Motivationszentrum, tief im Gedächtnis verankert (vgl. Raufelder, 2018, S. 109). Betont werden kann also, dass besonders neue informationstragende, interesseweckende Reize in der Lage sind, das Belohnungs- und Motivationssystem zu aktivieren und damit das Wissen tief im Gedächtnis zu speichern.

Ein besonderes Augenmerk ist noch auf das Hormon Oxytocin zu legen. Dieses Hormon trägt zur Stärkung von Vertrauen bei, unterstützt soziale Bindungen, reduziert Stress und Ängste und fördert die Empathie. Außerdem verknüpft das Oxytocin die Motivation mit der Qualität der Beziehung zum Gegenüber. Oxytocin und Dopamin steuern das Sozialverhalten des Menschen, soziale Interaktionen werden belohnt, z.B. durch ein Glücksgefühl oder Wohlbefinden, weil das Oxytocin das mesolimbische System in Reaktion auf soziale Reize aktiviert. Durch einen sozialen Reiz wird also das Oxytocin ausgeschüttet, welches wiederum das Dopamin im mesolimbischen System freisetzt. Es kann also neurobiologisch geschlossen werden, dass die Motivation dann hoch ist, wenn etwas für oder mit anderen Menschen getan wird, mit denen man sich verbunden fühlt. Ein anderer Mensch kann also als Initiator bzw. Reiz für das Motivationssystem fungieren, indem er Sympathie und Zuneigung entgegenbringt (vgl. ebd.).

4.4 Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan

Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan stellt eine Metatheorie in der Motivationsforschung dar. Sie besteht aus sechs Minitheorien, welche verschiedene Teilbereiche der Selbstbestimmungstheorie abdecken (vgl. Deci, Ryan, 1993, S. 223). Zu diesen sechs Minitheorien der Selbstbestimmungstheorie gehören u.a. die „basic psychological needs theory“ und die „relationships motivation theory“, die für diese Arbeit von besonderer Bedeutung sind, weshalb ich mich auf diese beiden beschränken werde.

Außerdem sollte grundlegend festgehalten werden, dass Deci und Ryan nicht kategorisch zwischen intrinsischer und extrinsischer Motivation unterscheiden, sondern auch zusätzlich

Zwischenformen benennen. Außerdem betonen sie, dass nicht allein die intrinsische Motivation als pädagogisches Ziel gesehen werden kann, es also auch Formen der extrinsischen Motivation gibt, die als pädagogisch wertvoll gelten oder Vorstufen der intrinsischen Motivation darstellen (vgl. Bovet, Huwendiek, 2014, S. 286). Folgende Grafik verdeutlicht die Skala von Handlungen, welche als nicht selbstbestimmt bis selbstbestimmt eingeordnet werden können. Es wird deutlich, dass die identifizierte Regulation und die integrierte Regulation, welche offiziell zur extrinsischen Motivation gezählt werden, internale und eher internale Handlungsursprünge besitzen (vgl. Martinek et al., 2018, S. 29). In der Identifikation ergibt sich die Motivation für eine Handlung aus den eigenen Zielen und Wertvorstellungen, wodurch die Handlung als selbstbestimmt bezeichnet werden kann, da sich die Person mit ihr identifizieren kann. Da Ziele und Wertvorstellungen aber durch die Kultur geprägt sind, wird dieser Handlungsursprung als eher internal bezeichnet. Während der Integration ergibt sich die Handlung aus dem Selbstverständnis einer Person. Die Handlung kann als Teil ihrer Persönlichkeit gesehen werden, wodurch sich der internale Handlungsursprung ergibt. Bei der intrinsischen Motivation ergibt sich die Motivation für das Handeln aus der Handlung selbst, wodurch der Handlungsursprung auch als internal bezeichnet werden kann (vgl. Bovet, Huwendiek, 2014, S. 285)

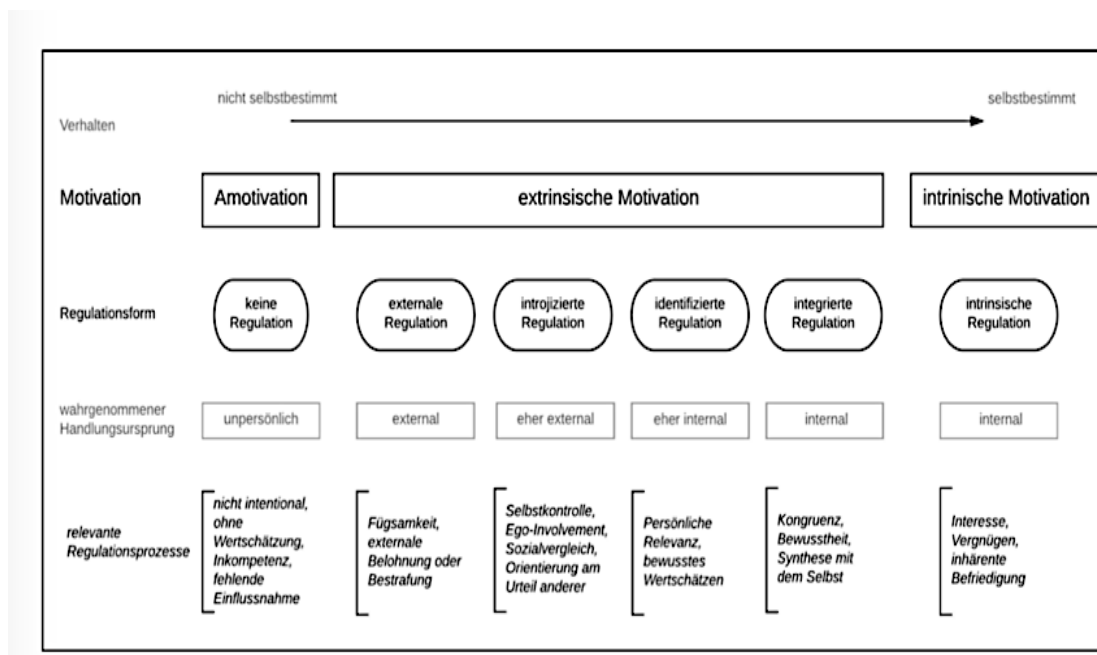


Abbildung 4: Das Kontinuum der Selbstbestimmung (vgl. Martinek et al., 2018, S. 29)

Allgemein kann festgehalten werden, dass Menschen als motiviert bezeichnet werden können, wenn sie etwas erreichen wollen und ihr Verhalten damit einen Zweck erfüllen soll. Der Mensch ist also bereit Mittel einzusetzen, um den angezielten, zukünftigen Zustand zu erreichen (vgl. Deci, Ryan, 1993, S. 223). Das Selbst stellt den Mittelpunkt der Selbstbestimmungstheorie dar. Es kann als Prozess und gleichzeitig als Ergebnis der Entwicklung

betrachtet werden. Durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt wird das Selbst permanent verändert. Die Theorie der Selbstbestimmung basiert auf dem Konzept der Intentionalität. Anhand von diesem Konzept lässt sich die Steuerung des menschlichen Verhaltens erklären (vgl. Rohlfs, 2011, S. 94 -96).

Neben dem Selbst alleine ist auch das dynamische Verhältnis zwischen der Motivation und der Umwelt des Selbst zentral in der Selbstbestimmungstheorie verankert. So stellt dieses Verhältnis den zentralen Prozess der individuellen Persönlichkeitsentwicklung dar.

Deci und Ryan beschreiben Unterschiede in der Qualität und Orientierung motivierten Handelns. So wird zwischen selbstbestimmtem und kontrolliertem Handeln differenziert. Selbstbestimmte Handlungen bzw. autonome Handlungen sind frei durch die handelnde Person gewählt. Intrinsisch motivierte Handlungen sind das Idealbild für selbstbestimmtes Handeln. Das Handeln stimmt hier mit der eigenen Auffassung von sich selbst überein. Kontrolliertes Verhalten tritt auf, wenn die Handlung durch andere Personen oder psychische Zwänge aufgezwungen wurde. Die intrinsische Motivation kann durch extrinsische Belohnungen abnehmen, da die Handlung schließlich ggf. nicht mehr aus eigenem Interesse sondern für die Belohnung durchgeführt werden könnte (vgl. ebd.).

Deci und Ryan betonen in der „basic psychological needs theory“, dass der Mensch zum Verfolgen seiner Ziele psychische bzw. motivationale Energie zur Verfügung hat. Für die Entstehung sind drei Quellen wichtig. Sie entwickelt sich aus physiologischen Bedürfnissen, Emotionen und den psychologischen Bedürfnissen, welche den höchsten Stellenwert in der Selbstbestimmungstheorie besitzen. Zu diesen angeborenen psychologischen Bedürfnissen gehört das Bedürfnis nach Kompetenz, das Bedürfnis nach Autonomie und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (vgl. Rohlfs, 2011, S. 98).

Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit betont die Bedeutung kooperativen Lernens und die Wirkung eines positiven Klassenklimas für die Motivation der Schüler.

Die Befriedigung der drei psychologischen Grundbedürfnisse ist die Grundlage für die optimale Funktion des psychologischen Verarbeitungssystems. Diese psychologischen Grundbedürfnisse stellen ein ganzheitliches Funktionssystem dar, welches kontinuierliche Rückmeldungen über die Qualität und die Funktion der Person-Umwelt-Interaktion liefert. Die Befriedigung der psychologischen Bedürfnisse führt zu proaktivem Verhalten, ist aber auf die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt angewiesen. Nachhaltige und qualitativ hohe Motivation entsteht langfristig nur dann, wenn die Handlungen als persönlich bedeutsam bewertet werden und sie insgesamt als emotional positiv oder emotional befriedigend wahrgenommen werden (vgl. Martinek et al., 2018, S. 24).

Der Mensch hat also das Bedürfnis und die damit verbundene motivationale Anlage, sich selbst als wirkungsvoll, effektiv und zuversichtlich zu erleben (vgl. Deci, Ryan, 1993, S. 229). Außerdem strebt der Mensch danach, sich selbst als persönlich autonom und selbstbestimmt handelnd zu erfahren. Hinzu kommt das Bedürfnis, sich in einem sozialen Milieu

mit den anderen Menschen verbunden zu fühlen. Zu dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit gehört außerdem, sich um andere Menschen innerhalb dieses Milieus zu kümmern, von ihnen Anerkennung zu erfahren und sich akzeptiert zu fühlen (vgl. ebd.).

Besonders wichtig für die Grundschule ist die Feststellung, dass ein Mensch in einem sozialen Milieu, in welchem er seine Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit befriedigen kann schließlich viel leichter extrinsische Motivation integrieren und intrinsische Motivation bilden kann. Die Voraussetzung für intrinsische Motivation liegt also in der Befriedigung der psychologischen Bedürfnisse.

Für die Grundschule würde das bedeuten, dass den Schülern das Gefühl vermittelt werden muss, wirkungsvoll und kompetent zu sein. Außerdem bedarf es Freiräume, die den Schülern die Möglichkeit geben, persönlich autonom zu handeln. Hinzu kommt, dass ein Klassenklima geschaffen werden sollte, in dem sich die Schüler als sozial eingebunden sehen und sich akzeptiert fühlen.

Die „relationships motivation theory“ beschäftigt sich mit den zwischenmenschlichen Beziehungen. Sie besagt, dass Interaktion und Beziehung nicht nur erstrebenswert sondern auch grundlegend für eine gesunde Entwicklung und das Wohlbefinden sind. Wird ein Mensch in einer Beziehung durch seinen Partner in seiner Autonomie gefördert, dann wirkt sich diese Förderung positiv auf die Befriedigung der psychologischen Basisbedürfnisse und ihr emotionales Vertrauen, die Authentizität und das Wohlbefinden aus. Diese Theorie bezieht sich zunächst auf ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen zwei Menschen (vgl. Martinek et al., 2018, S. 31 f.). Dennoch kann diese Theorie auch auf Beziehungen innerhalb des Klassenraums übertragen werden. So ist es förderlich für die psychologischen Grundbedürfnisse und für das emotionale Vertrauen der Schüler, sich an dieser Theorie zu orientieren.

4.5 Bedeutung von Motivation für das Lernen

Wie bereits aus den neurowissenschaftlichen Grundlagen hervorgeht, ist die Motivation grundlegend für das Lernen, da durch die Motivation die Botenstoffe und damit der Hippocampus aktiviert werden, in welchem das Lernen hauptsächlich stattfindet (vgl. Raufelder, 2018, S. 105).

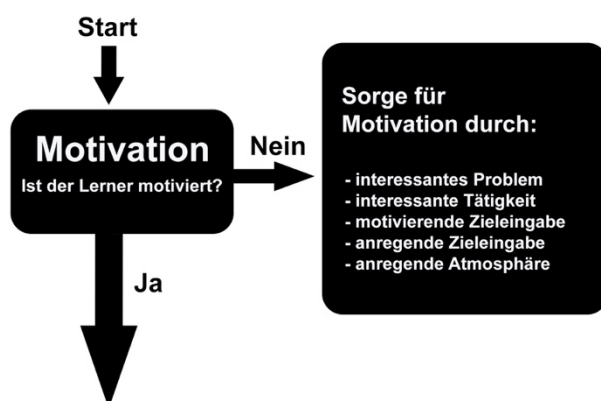


Abbildung 5: Der Lehralgorithmus nach Klauer und Leutner (vgl. Klauer, Leutner, 2012, S. 47), eigene, vereinfachte Darstellung

in welchem das Lernen hauptsächlich stattfindet (vgl. Raufelder, 2018, S. 105).

Klauer und Leutner verdeutlichen in ihrem allgemeinen Lehralgorithmus, dass Motivation eine Grundlage zur Initiierung von Lernprozessen darstellt. Das Modell von Klauer und Leutner beschreibt den Prozess für strukturierten Unterricht. Da in diesem Kapitel das Thema der

Motivation behandelt wird, wird an dieser Stelle nur auf den ersten Schritt des Modells eingegangen. Die Motivation steht an erster Stelle des Modells, was die Wichtigkeit der Motivation in Lehr- und Lernprozessen verdeutlicht. Das Motivationsniveau der Schüler muss permanent beachtet und stabilisiert werden. Sinkt die Motivation ab, ist ein sofortiges Eingreifen zum Erhalten der Motivation von Bedeutung, da der Lehr- und Lernprozess mit dem Abreißen der Motivation unterbrochen wird. Besonders zu Beginn eines Lehr- und Lernprozesses ist die Motivation der Schüler von großer Bedeutung. Zielangaben erleichtern den Motivationsprozess der Schüler, da die Ziele nicht erst herausgearbeitet werden müssen sondern transparent und deutlich sind, sodass die zielgerichtete Handlung durchgeführt werden kann. Außerdem lenken Zielangaben die Aufmerksamkeit der Schüler auf die wichtigsten Aspekte des Lernstoffs. Besonders günstig sei eine langfristige Stabilisierung des Lern- und Leistungsmotivs der Schüler, um es in späteren Situationen leichter aktivieren zu können (vgl. Klauer, Leutner, 2012, S. 51–54).

Der erste Schritt des Lehralgorithmus ist die Frage nach der Motivation des Schülers. Ist diese nicht vorhanden, werden auf der rechten Seite Motive dargestellt, die bei der Entwicklung der Motivation helfen. Zu diesen Motiven gehören interessante Probleme und Tätigkeiten, motivierende und anregende Zieleingaben und die anregende Atmosphäre (vgl. Klauer, Leutner, 2012, S. 47-49).

Aus dem Modell kann geschlossen werden, dass die Motivation, die bereits bei dem Schüler vorhanden ist, wahrscheinlich intrinsischer Natur ist. Interveniert die Lehrkraft, um Motivation bei den Schülern zu erzeugen, entwickelt sich durch die Wirkung von außen extrinsische Motivation. Das Modell zeigt auf, dass die Motivation grundlegend für das Lernen der Schüler ist. Ohne Motivation kann nicht gelernt werden. Bezogen auf das Kontinuum der Selbstbestimmung von Deci und Ryan, die fehlende Motivation als Amotivation bezeichnet, wird deutlich, dass die Handlungen ohne Motivation nicht selbstbestimmt sind und nicht wertgeschätzt werden. Außerdem ist die Handlung nicht zielgerichtet und deshalb bedeutungslos für die handelnde Person (vgl. Abbildung 4).

Die Bedeutung der Motivation für das Lernen wird auch in Martens integriertem Lern- und Handlungsmodell deutlich. Die Motivierungsphase, welche die erste Phase des inte-

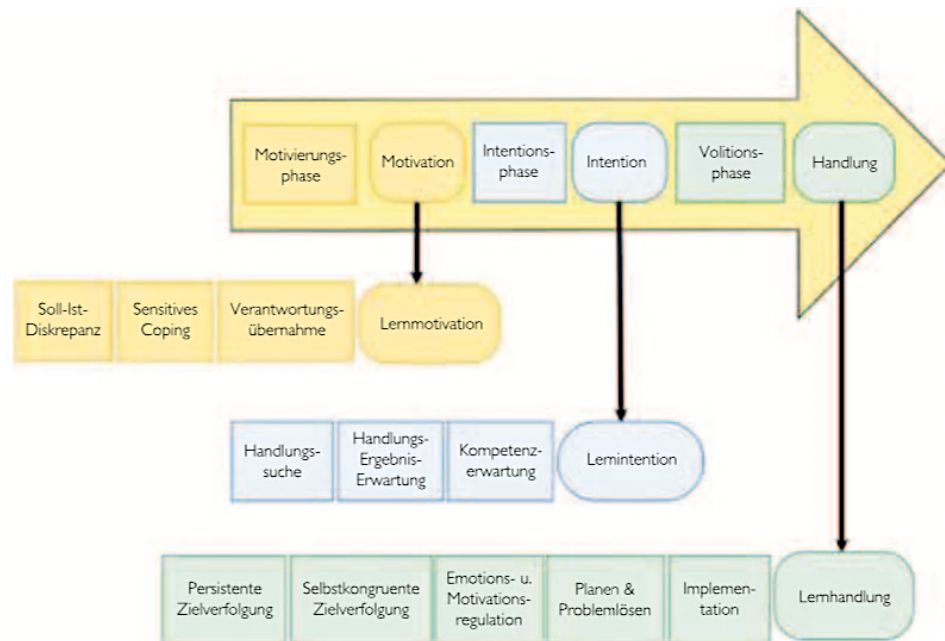


Abbildung 6: Integriertes Lern- und Handlungsmodell (Martens, 2015, S. 71)

grierten Lern- und Handlungsmodells darstellt, besteht aus drei Unterphasen. In der ersten Phase nimmt der Schüler eine lernbezogene Soll-Ist-Diskrepanz wahr (vgl. Martens, 2015, S. 71). Diese Diskrepanz nimmt er als Bedrohung oder als Herausforderung wahr. Die mit dem Diskrepanzerleben einhergehenden Emotionen muss der Lernende aushalten, um eine vollständige Risikoanalyse durchführen zu können (vgl. Martens, 2012, S. 214). Können diese Emotionen nicht ausgehalten werden, dann kann es zu Verdrängungsmechanismen kommen, hierbei werden negative in positive Affekte gewandelt, obwohl die angstauslösende Situation gleichbleibend ist. Die energetisierende Wirkung einer wahrgenommenen Soll-Ist-Diskrepanz kann also nur eintreten, wenn sie nicht durch einen Verdrängungsprozess verhindert wird. Die Motivation wird also durch das Aushalten der Emotionen während der Soll-Ist-Diskrepanz Analyse gebildet. Diese Emotionen geben den weiteren Handlungsverlauf vor und können durch Verdrängungsmechanismen manipuliert werden (vgl. Martens, 2015, S. 72). Die Motivierungsphase schließt mit der Verantwortungsübernahme, welche als entscheidend für die Ausbildung der Lernmotivation beschrieben wird. Der Lernende übernimmt in dieser Phase Verantwortung für die Lösung der Soll-Ist-Diskrepanz. Das kann eine Anpassung der äußeren Anforderungen und den inneren Instanzen des Selbst sein. Die Verantwortungsübernahme ist umso tiefer verankert, umso mehr Anknüpfungspunkte zu den Selbstschemata gefunden werden. Eine erfolgreiche Verantwortungsübernahme führt zur Ausbildung eines Lern- oder Handlungsmotivs (vgl. Martens, 2012, S. 216).

In der Intentionsphase geht es darum, den Ansprüchen der Motivationsphase gerecht zu werden. Zunächst werden geeignete Lernhandlungen gesucht, die entweder auf den eigenen Erfahrungsschatz des Schülers zurückgreifen oder durch die Lernumgebung impliziert werden. Diese Lernhandlungen implizieren Lernmethoden und Lernmittel. In der

Handlungs-Ergebnis-Erwartung wird geprüft, ob die Lernhandlung das Potenzial besitzt die Lernmotivation zu befriedigen und damit die Soll-Ist-Diskrepanz reduzieren. Es wird also nach der effektivsten Methode gesucht. In der Phase der Kompetenzerwartung wird abgeglichen, ob diese effektive Lernmethode zum Lernenden passt. Die Lernmethode wird also mit dem Selbstschemata abgeglichen, was mit einer Selbstberuhigung, der Dämpfung von negativen Affekten einhergeht. Insgesamt sollte der Lernprozess ausbalanciert werden: er sollte weder ausschließlich linkshemisphärisch, also von negativen Affektlagen noch ausschließlich rechtshemisphärisch von positiven Affektlagen beeinflusst werden. Aus der Volitionsphase resultiert die Lernhandlung (vgl. Martens, 2015, S. 71-73). Diese Handlung setzt sich aus kleineren Phasen zusammen. In der persistenten Zielverfolgung geht es um das Durchhalten. Die Konzentration des Schülers auf einzelne Intentionen ist mit der Dämpfung positiver Affekte verbunden. Der nächste Schritt besteht in der selbstkongruenten Zielverfolgung. Es wird geprüft, ob die Handlungsverfolgung mit dem Selbstschemata in Einklang zu bringen ist. Hierbei werden die eigenen Werte, Vorstellungen und Emotionen miteinbezogen (vgl. Martens, 2012, S. 219).

Der wichtigste Prozess der Volitionsphase liegt in der Emotions- und Motivationsregulation. Dieser Prozess bezieht sich auf die Regulation von Aufmerksamkeit, Motivation und Emotion. Während der persistenten Zielverfolgung können auch negative Affekte während der Speicherung der Lernabsichten im Intentionsgedächtnisses entstehen. Kann hier nicht reguliert werden, kann das zur langfristigen Vermeidung von schwierigen Lernprozessen führen. In dieser Phase kann sich an ähnliche Lernhandlungen erinnert werden, die erfolgreich bewältigt wurden, wodurch ein positiver Affekt generiert wird und den negativen Affekt dämpft (vgl. Martens, 2012, S. 220).

Auch das Planen und Problemlösen gehört zur Volitionsphase. Planungs- und Problemlöseprozesse sind besonders bei schwierigen Handlungen, die mit einem hohen Zeit- und Energieaufwand verbunden sind, zu initiieren. In der Implementationsphase werden die Intentionen des Schülers schließlich in eine tatsächliche Lernhandlung umgesetzt (vgl. ebd.). Schließlich sollen die Rückkopplungsprozesse des Modells erklärt werden. Eine erfolgreiche Motivationsregulation fordert eine Rückkopplung zu allen drei Phasen. Die tatsächlich erfolgten Lernerfahrungen müssen mit den antizipierten Lernvorgängen abgeglichen werden. Das Lernergebnis muss durch die Lernenden auf das ursprüngliche Lernmotiv reflektiert werden. Die Lernmethoden müssen auf ihre Effektivität reflektiert werden und die Lernausführung muss auf ihre Ausbalancierung zwischen positiven und negativen Affekten reflektiert werden (vgl. Martens, 2015, S. 73).

Es fällt auf, dass die Motivation in den Modellen den grundlegenden ersten Schritt darstellt, wodurch die besonders hohe und grundlegende Bedeutung der Motivation interpretiert werden kann. Die neuronalen Prozesse bestätigen diese Interpretation und schreiben der Motivation auch eine grundlegende Funktion zu, ohne welche keine Dopaminausschüttung

stattfinden würde und das Gelernte nicht gespeichert werden könnte (vgl. Raufelder, 2018, S. 105 ff.).

Zusammenfassend kann man also sagen, dass die Motivation grundlegend wichtig für das Lernen ist. Sie initiiert Lernprozesse und hält diese aufrecht. In Lernsituationen wird außerdem nicht nur fachspezifisches Wissen erworben, sondern auch spezifische Merkmale der Situation, sowie Emotionen des Lernens. Mit dem Abruf des Wissens werden demnach auch die emotionalen Dimensionen der Lernsituation abgerufen. Lernprozesse bilden also eine Allianz aus Kognition, Motivation und Emotion. Lernen kann als Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Lernenden mit seiner Umwelt beschrieben werden. Das Wissen kann dann tief erarbeitet und vernetzt werden, wenn Interesse am Lerngegenstand besteht und Motivation vorhanden ist (vgl. Fritz, Hussy, Tobinski, 2010, S. 176).

Da Motivation das zielgerichtete Handeln beschreibt, welches sich durch ein Motiv und einen Anreiz ergibt, scheint es offensichtlich, wieso Motivation von grundlegender Bedeutung für das Lernen ist. In Deci und Ryans Kontinuum der Selbstbestimmung wird deutlich, dass bei fehlender Motivation keine Wertschätzung und keine selbstbestimmte Handlung vorliegt. Emotionen begleiten das zielgerichtete Verhalten und sind dadurch eng mit der Motivation verbunden. Motivation hilft dabei positive Emotionen zu erreichen und negative Emotionen zu verhindern. Die Emotion, die mit der Motivation verbunden ist, da sie in der Regel das Ziel einer Handlung darstellt, fügt dem sachlichen Wissen eine Bedeutung hinzu. Emotional relevante Informationen können besser erinnert werden als neutrale Informationen (vgl. Brandstätter et al., 2013, S. 138). Sind Schüler also motiviert, können sie vertiefter lernen und sich durch die Verbindung mit positiven Emotionen den Lerninhalt besser merken. Rupp bezeichnet die Motivation an sich bereits als positiven Erregungszustand, der das Verhalten bzw. das Lernen anstößt (vgl. Rupp, 2013).

4.6 Messung von Motivation

Grundlegend kann der Thematische Apperzeptionstest (TAT) als Messinstrument von Motivation genannt werden, den Murray entwickelte. Die Idee hinter dem Thematischen Apperzeptionstest ist, dass Fantasien etwas über die Wünsche und Bedürfnisse der Person aussagen. Probanden werden bei diesem Test gebeten, eine Fantasiegeschichte zu mehrdeutigen Bildern zu erzählen. Murray ging es aber in seiner Forschung prinzipiell um verdrängte Bedürfnisse und nicht um die Motivation, wodurch es dem Test an einem Motivschlüssel mangelte (vgl. Brandstätter et al., 2013, S. 27).

Also entwickelten McClelland und Atkinson den TAT zu der Bildgeschichtenübung (Picture Story Exercise) weiter. Die Bildgeschichtenübung lehnt an dem Thematischen Apperzeptionstest an, misst aber die Motive. Bei der Messung intrinsischer Motivation ist es bedeutsam, die Motive indirekt abzufragen, da der Proband bei einer direkten Frage bewusst

zugängliche motivationale Selbstbilder preisgeben würde, die aber nichts über die intrinsische Motivation aussagen. Die Bildgeschichtenübung ist eine Übung, die als indirekte Messmethode gilt. Die Bilder sollen unbewusste Beweggründe durch nicht verbale Hinweisreize anregen. Diese Beweggründe sollen auf das Bildmaterial übertragen werden (vgl. Brandstätter et al., 2013, S. 70). Die zu testende Person erhält ein Bild, zu dem eine phantasievolle Geschichte unter Beantwortung einiger Leitfragen geschrieben werden soll. Diese Geschichte wird anschließend durch Kodierer auf Leistungsmotivation, Machtmotivation und Anschlussmotivation durch Kategorien überprüft. Auch der Operante Motivtest und das Multi-Motiv-Gitter arbeiten mit Bildmaterial. Im Operanten Motivtest werden Stichpunkte zu Strichzeichnungen und Fragen angefertigt. Der Operante Motivtest beschäftigt sich allerdings mit aktuellen gedächtnispsychologischen Erkenntnissen. Diese Erkenntnisse bauen darauf auf, dass Assoziationen zu bestimmten Reizvorlagen entstehen und diese Assoziationen unbewusste kognitive und emotionale Motivinhalte widerspiegeln können. Der Operante Motivtest testet auch die Anschluss-, Leistungs- und Machtmotivation. Das Multi-Motiv-Gitter lässt die zu testende Person entscheiden ob eine Aussage, welche eine Lebenssituation bewertet, unter einem Bild passend oder unpassend ist (vgl. Brandstätter et al., 2013, S. 71).

Zur Messung von extrinsischer Motivation werden in erster Linie Fragebögen oder Skalen als Methoden genutzt. Bei der Personality Research Form von Stumpf et al. wird ein Fragebogen beantwortet, der die grundlegenden Persönlichkeitseigenschaften misst. Die Subskalen des Tests „Leistung“, „Affiliation“ und „Dominanz“ werden zur Messung expliziter Motivation herangezogen. Die Aussagen des Tests sind als Selbstbeschreibungen zu verstehen, welchen zugestimmt oder welche abgelehnt werden. Im „Goals“ Test, der von Pöhlmann und Brunstein entwickelt wurde, geht es darum, die Ziele, die sich Menschen setzen zu erfragen. Da Ziele und Motivation untrennbar zusammenhängen, sagen diese Ziele gleichzeitig etwas über die Motivation des Probanden aus. Die Probanden nennen keine persönlichen Ziele, sondern bewerten anhand einer fünfstufigen Likert-Skala vorgegebene Ziele nach ihrer Wichtigkeit, der Realisierbarkeit und dem Erfolg (vgl. Brandstätter et al., 2013, S. 72).

Es fällt auf, dass die Messung von Motivation aus der Literatur immer einem standardisierten Testverfahren bedarf.

Es stellt sich die Frage, woran ich als Lehrer erkenne, dass meine Schüler motiviert sind. Grundlegend ist zu sagen, dass motivierendes Unterrichten mit dem richtigen Anreiz beginnt. Die Lehrperson kann sich und ihre Lernangebote also zunächst selbst reflektieren und dadurch auf die Motivation der Schüler schließen. Die Lehrkraft kann also u.a. abwägen, ob die Lernangebote Anreize schaffen, die die Motive der Schüler ansprechen (vgl. Bovet, Huwendiek, 2014, S. 282). Durch das Beobachten der Schüler kann die Lehrkraft feststellen, ob zielgerichtete Handlungen angestoßen wurden. Wurden zielgerichtete

Handlungen angestoßen, kann das Handeln der Schüler rückschlüssig auch als zielgerichtet beschrieben werden. Mit zielgerichtetem Handeln sind Handlungen gemeint, die den Lernprozess oder das Lösen einer Aufgabe zum Ziel haben. Jede Handlung eines Menschen kann als zielgerichtet bezeichnet werden. Einbezogen werden aber an dieser Stelle nur Handlungen, die das Lernen als Ziel haben (vgl. Kaiser, Werbik, 2012, S. 37).

Auch das kurze Abfragen von individuellen Zielen durch die Daumenprobe kann der Lehrkraft Auskunft über die Motivation der Schüler geben. Da Grundschüler erst während der Grundschulzeit ihre Emotionen und inneren Vorgänge beginnen zu verstehen, ist es nicht zielbringend die Schüler mit der Daumenprobe nach ihrer Motivation zu fragen, da sie ggf. noch nicht in der Lage sind ihre Motivation als Motivation wahrzunehmen (vgl. Berk, 2011, S. 451). Die Daumenprobe bietet hier eine schnelle Möglichkeit, um als Lehrkraft eine Auskunft über das Vorhandensein von Zielen der Schüler zu erhalten. Schüler können hier nonverbal ein kurzes Urteil abgeben und die Lehrkraft kann anschließend individuell mit den Schülern nach Zielen suchen, um ihre Motive anzusprechen und damit die Motivation zu erhöhen (vgl. Petersen, 2012, S. 51).

Durch die Beobachtung des Lernverhaltens der Schüler, kann die Lehrkraft auf ihre Motivation schließen. Kann das Lernverhalten als energetisiert eingestuft werden, lässt das darauf schließen, dass die Lernmotivation hoch ist. Träges Lernverhalten wiederum spiegelt eine geringe Lernmotivation wider (vgl. Bovet, Huwendiek, 2014, S. 281 f.). Auch die Emotionen der Schüler geben Informationen über ihre Motivation preis. Positiv gestimmte Schüler sind in der Regel motivierter als negativ gestimmte Schüler, da negative Emotionen als Dämpfer der Motivation gelten. Das durch die Motivation ausgeschüttete und gleichzeitig benötigte Dopamin sorgt für Freude und Wohlbefinden (vgl. Raufelder, 2018, S. 105-109). Wird eine Tätigkeit mit anderen durchgeführt, kann die Motivation durch die Ausschüttung des Oxytocins als besonders hoch eingestuft werden. Auch Oxytocin führt zu Wohlbefinden und positiven Emotionen, welche für den Lehrer sichtbar sind (vgl. Raufelder, 2018, S. 105-109). Die Lehrkraft kann also feststellen, ob Schüler motiviert sind, wenn sie die Emotionen der Schüler beobachtet oder erfragt. Intrinsische Motivation und Interesse rufen positive Emotionen wie Begeisterung, Freude oder Erregung hervor, welche durch die Schüler verbalisiert oder durch den Lehrer beobachtet werden können (vgl. Mietzel, 2007, S. 384).

Motivierte Schüler zeigen eine Gerichtetheit. Sie führen Aktivitäten aus, die den Abstand zu ihrem Ziel verringern. Außerdem kann von Motivation ausgegangen werden, wenn Aktivitäten wiederholt werden. Hat ein Schüler also zum Ziel besonders freundlich zu anderen Schülern zu sein, wird er dieses Verhalten, wenn er motiviert ist, wiederholen (vgl. Mietzel, 2007, S. 344). Diese Gerichtetheit kann auch dazu beitragen das Mittel, welches Schüler einzusetzen bereit sind, um ihren angezielten Zustand zu erreichen, zu fokussieren. Sind Schüler motiviert, zeigen sie also einen erhöhten Fokus auf die Handlung, die sie ihrem Ziel

näherbringt. Sie werden aufmerksamer arbeiten, um das Ziel schneller zu erreichen (vgl. Deci, Ryan, 1993, S. 223).

4.7 Motivierendes Unterrichten

Ein gemeinsamer Beginn des Schultages kann die Schüler abholen und auf den Unterricht vorbereiten. Ein Treffen im Morgenkreis und das Besprechen von individuellen und gemeinsamen Zielen für den Tag motiviert die Schüler. Sie setzen sich Ziele, die sie zu erreichen versuchen. Die Ziele können notiert und damit sichtbar für die Schüler werden. Da Motivation zielgerichtete Handlungen beschreibt, scheint es durchaus sinnvoll morgens die Ziele zu besprechen und verbalisieren, um die Motivation der Schüler zu aktivieren. Das gemeinsame Treffen im Sitzkreis aktiviert die Ausschüttung des Oxytocins, wodurch sich die Schüler wohlfühlen (vgl. Raufelder, 2018, S. 105 ff.).

Bovet und Huwendiek arbeiteten heraus, dass ein auf die Bedürfnisse der Schüler angepasstes Lernangebot die Grundvoraussetzung darstellt, um sie zu motivieren. Bovet und Huwendiek differenzieren zwischen Methoden, die zur kurzfristigen Motivation der Schüler beitragen und damit z.B. die Teilnahme am Unterricht aktivieren und Methoden, welche zu einer langfristigen Motivation der Schüler beitragen. Zweitere Methoden tragen zur Entwicklung einer selbstbestimmten Lernmotivation bei (vgl. Bovet, Huwendiek, 2014, S. 293 -295). Pintrich, Schunk und Meece geben vier Strategien zur Förderung intrinsischer Motivation vor, welche sich im Schulalltag gut umsetzen lassen. Zu diesen Strategien gehört zunächst die „Challenge“, also die Herausforderung, welche auch Kounin für das Classroom-Management anführt. Um die intrinsische Motivation zu fördern, sollten Langweile und Überforderung verhindert werden. Die Aufgaben sollten optimal an das Lernniveau der Schüler angepasst werden. Optimal bedeutet in diesem Fall, dass sie die Schüler herausfordern aber nicht überfordern und auch nicht unterfordern (vgl. Schunk, Pintrich, Meece, 2010, S. 265). Überfordernde Aufgaben frustrieren die Schüler, was der Motivation entgegenwirkt, da sie mit einem Misserfolg rechnen. Unterfordernde Aufgaben frustrieren, da das Gelingen der Aufgaben kein Erfolgserlebnis darstellt. Optimal sind Aufgabenstellungen die die „Zone der nächsten Entwicklung“ der Schüler anpeilen. Die Herausforderung stellt für Bovet und Huwendiek offiziell eine kurzfristige Motivation dar. Da aber das Kompetenzstreben der Schüler zu einer selbstbestimmten Lernmotivation beiträgt, können herausfordernde Aufgaben auch langfristig motivieren. Herausfordernde Aufgaben kommen dem Kompetenzstreben der Schüler nach. Der Schüler nimmt sich selbst als effektiv und wirkungsvoll wahr, wenn er herausfordernde Aufgaben bearbeiten kann (vgl. Bovet, Huwendiek, 2014, S. 293-295). Besonders Grundschulklassen können als heterogene Lerngruppen bezeichnet werden. Die Klasse im Ganzen kann nur dann intrinsisch motiviert lernen, wenn die Aufgaben für jeden Schüler herausfordernd sind. Es wird also deutlich, dass Differenzierungen von

Aufgaben in der Grundschule unverzichtbar sind, um jedem Schüler die Möglichkeit geben zu können, durch herausfordernde Aufgaben intrinsisch motiviert und damit vertieft und vernetzt lernen zu können. Pintrich, Schunk und Meece sprechen mit der Herausforderung das Leistungsmotiv der Schüler an. Die Bewältigung der herausfordernden Aufgabe bringt als positive Emotion den Stolz mit sich (vgl. Brandstätter et al., 2013, S. 26).

Außerdem führen sie „curoisity“ also die Neugier als Strategie zur Förderung intrinsischer Motivation an. Die Neugier der Schüler kann durch überraschende und unvorhergesehene Aufgaben und Methoden erhalten werden (vgl. Schunk, Pintrich, Meece, 2010, S. 265). Diese Strategie passt auch zu Kounins Lehrstilvariablen und findet sich im Bereich der „Abwechslung“ wieder. Der Unterricht sollte also so gestaltet sein, dass er Phasen beinhaltet, die für die Schüler neu und nicht vorhersehbar sind (vgl. Kounin, 2006, S. 135).

Diese Überraschungen und neuen Erfahrungen sorgen für kognitive Konflikte, welche die Schüler staunen lässt. Diese kognitiven Konflikte rufen eine kurzfristige Lernmotivation hervor. Abwechslung ist auch durch Methodenwechsel gegeben. Methodenwechsel können die Motivation wiederbeleben. Zu beachten ist aber bei Methodenwechseln, dass diese nicht zu viel Lernzeit einbüßen und die jeweiligen Phasen so lange sind, dass sie eine Vertiefung in die Aufgaben ermöglichen (vgl. Bovet, Huwendiek, 2014, S. 293). Durch neue und interesseweckende Reize wird, wie aus Kapitel 4.2 hervorgeht, das Belohnungs- bzw. Motivationssystem aktiviert, was durch die Aktivierung des Hippocampus und dem Cortex für ein vertieftes Lernen sorgt (vgl. Raufelder, 2018, S. 112).

Die Strategie der Kontrolle rät zur Selbstbestimmung der Schüler. Die Schüler erhalten Freiheiten in der Wahl der Aufgaben und können bei Regeln und Routinen mitbestimmen (vgl. Schunk, Pintrich, Meece, 2010, S. 265). Diese Partizipation der Schüler erhöht ihre Motivation im Unterricht und findet sich auch in der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan wieder. An dieser Stelle wird die Bedeutung der Partizipation bzw. Mitbestimmung der Schüler deutlich. Erhalten Schüler die Kontrolle und dürfen mitbestimmen, bildet sich eine intrinsische Motivation, da sie Aufgaben wählen können, die sie interessieren, wodurch das Wissen zusätzlich vertieft und vernetzt werden kann (vgl. Deci, Ryan, 1993, S. 223). Die Strategie der Kontrolle kann also sowohl als kurzfristige Motivation als auch als langfristige Motivierung angesehen werden. Kurzfristig deshalb, da sie sich punktuell auf die Stunde auswirkt, langfristig, da sie sich positiv auf die Selbstbestimmung der Schüler auswirkt und damit das Bedürfnis nach Autonomie befriedigt (vgl. Deci, Ryan, 1993, S. 223). Viele Inhalte der Grundschule lassen sich in verschiedenen Kontexten aufbereiten, sodass verschiedene Interessensgruppen angesprochen werden können und die Schüler zwischen verschiedenen Aufgaben wählen können. Besonders Stationsarbeiten mit Wahlaufgaben können dem Autonomiebedürfnis der Schüler nachkommen. Außerdem führen Schunk, Pintrich und Meece die Bedeutsamkeit der Fantasie für die intrinsische Motivation an. Die intrinsische Motivation kann durch Simulationen und Spiele entstehen.

Wichtig ist hierbei aber, dass trotzdem noch ein Bezug zur Aufgabe besteht und die Simulationen und Spiele nicht zu ablenkend sind (vgl. Schunk, Pintrich, Meece, 2010, S. 265). Zur kurzfristigen Motivierung können auch anschauliche und konkrete Beispiele beitragen. Diese erleichtern das Verstehen und stellen ggf. einen persönlichen Bezug zu den Schülern her. Durch den persönlichen Bezug wird das Wissen vertieft und die Schüler prägen es sich besser ein. Durch das Registrieren und Anerkennen von Fortschritten durch den Lehrer fühlen sich die Schüler wahrgenommen und wertgeschätzt. Wertschätzung und das Gefühl wahrgenommen zu werden, erzeugt ein positives Gefühl im Lernenden, was ihn antreibt weiter zu machen und ihn damit motiviert. Die Wertschätzung befriedigt das psychologische Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit in Decis und Ryans Selbstbestimmungstheorie (vgl. Deci, Ryan, 1993, S. 229). Diese Anerkennung von Fortschritten der Lernenden kann verbal, mimisch, gestisch oder über ein individuelles System stattfinden. Die Fortschritte der gesamten Klasse können durch Spiele belohnt werden. Hier kann es sinnvoll sein, das Spiel vorher in Aussicht zu stellen, um die Schüler kurzzeitig zu motivieren (vgl. Bovet, Huwendiek, 2014, S. 294).

Emotionen sind zum einen Reaktionen auf Situationen zum anderen aber auch ein Kommunikationsmittel. So werden Emotionen durch das Auftreten, die Mimik, die Gestik und die Stimmlage kommuniziert. Die Emotionen des Lehrers übertragen sich auf die Schüler, wodurch deren Motivation beeinflusst wird. Das bedeutet, dass Lehrer möglichst mit positiven Emotionen in die Klasse kommen sollten, um positive Emotionen bei den Schülern hervorzurufen. Außerdem wecken eine ausdrucksstarke Stimme, Mimik und Gestik die Aufmerksamkeit der Schüler. Das Engagement und die gute Laune des Lehrers stecken die Schüler an, wohingegen sich das Gegenteil negativ auf die Motivation der Schüler auswirkt (vgl. Brohm, Endres, 2015, S. 38 f.).

Besonders wichtig ist der wertschätzende Umgang mit den Schülern. Eine gut funktionierende Lehrer-Schüler-Beziehung aber auch eine gute Klassengemeinschaft kann als bedeutender Motivator gesehen werden. Wird den Schülern Interesse, Anerkennung und Wertschätzung entgegengebracht, wird gleichzeitig mehr Oxytocin ausgeschüttet. Durch das Oxytocin werden Ängste und Stress reduziert und soziale Bindungen und Vertrauen gestärkt. Zusätzlich wird durch die Bindung und das ausgeschüttete Oxytocin das Belohnungssystem aktiviert, wodurch sich positive Emotionen einstellen (vgl. Raufelder, 2018, S. 114).

Eichhorn schlägt für das motivierende Unterrichten Motivationssysteme vor. Diese Motivationssysteme geben den Schülern Energie auch in für sie schwierigen Situationen durchzuhalten. Als Beispiel schlägt er „Zeit für bevorzugte Aktivitäten vor“. Schüler werden über freie Zeit bzw. Zeit zur individuellen Nutzung extrinsisch motiviert. Werden Regeln eingehalten, kann den Schülern Zeit gutgeschrieben werden. Werden die Regeln nicht eingehalten, kann die Zeit auch wieder abgezogen werden. Der Lehrer legt fest wie viel extra Zeit

pro Tag gewonnen werden kann. Das Ziel der Regeleinhaltung muss für die Schüler erreichbar sein und ist so pro Klasse individuell zu bestimmen. Wenn das Motivationssystem langfristig in das Classroom-Management der Klasse eingebunden ist, kann es zur langfristigen Motivierung beitragen. Wird die gewonnene und verlorene Zeit visualisiert, ist das Motivationssystem für die Schüler präsender und kann besser umgesetzt werden (vgl. Eichhorn, 2012, S. 103f.).

Noten, Belohnungen und Lob setzen die Lehrermeinung als Gütemaßstab. Der Maßstab der Schüler wird häufig vernachlässigt, wodurch den Schülern das individuelle intrinsische Motivationssystem abtrainiert wird. Der Gütemaßstab der Schüler wird selten berücksichtigt, wodurch sich diese an den extrinsischen Motiven zu orientieren beginnen. Es erfolgen permanent äußere Informationen und Bewertungen in Bezug auf die eigenen Handlungen des Kindes.

Die Nutzung kurzfristiger Motivierungen ist kritisch zu betrachten und bewirkt, dass das Kind das eigene intrinsische Motivationssystem verliert (vgl. Raufelder, 2018, S. 111). Unter Beachtung dieses Kritikpunktes und durch eine regelmäßige Reflexion können aber auch kurzfristige Motivierungen situationsbedingt sinnvoll sein. Hier ist aber auch wie bei den Ritualen eine regelmäßige Reflexion von großer Bedeutung.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass die langfristige und dauerhafte Motivierung der Schüler eher anzustreben ist als kurzfristige Motivierungen. Diese lassen schnell nach und eine neue Motivationsstrategie muss genutzt werden, um die Motivation zu erhalten, was für die Lehrperson auf Dauer anstrengend wird und wodurch sich folglich negative Emotionen bilden, welche sich wiederum auf die Schüler übertragen. Bovet und Huwendiek empfehlen für eine langfristige Motivierung der Schüler die Orientierung an der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan. Die Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit sollten also für eine langfristige Motivierung befriedigt sein. Hierfür ist aber eine besondere Organisation des Unterrichts notwendig. Differenzierung bildet hier die Grundlage, um das Kompetenzerleben der Schüler zu ermöglichen. Die Selbstregulierung oder Autonomie kann durch offene Lernformen wie Freiarbeit oder Projektarbeit erfüllt werden. Dem Bedürfnis nach sozialer Einbindung kann der Unterricht durch kooperative Lernformen, problem- und interessenorientierten Themen und der Partizipation in der Gemeinschaft gerecht werden (vgl. Bovet, Huwendiek, 2014, S. 295 f.). Klauer und Leutner zeigen die Möglichkeit auf, Schüler durch anregende Ziele und eine anregende Atmosphäre zu motivieren. Die Atmosphäre in einer Klasse kann bereits anregend sein, wenn die Beziehungen innerhalb der Klasse funktionieren und sich die Schüler dadurch wohlfühlen (vgl. Klauer, Leutner, 2012, S. 47).

Anwendung

5. Psychologische Bedürfnisse und Classroom-Management

Die Grundvoraussetzungen nach Deci und Ryan für Motivation können auch durch effektives Classroom-Management befriedigt werden. Die Frage ist also, wie wirkt sich das Classroom-Management positiv auf die psychologischen Grundbedürfnisse auf, um Motivation zu erzeugen? Das Kapitel gliedert sich in die drei psychologischen Grundbedürfnisse von Deci und Ryan: das Autonomiebedürfnis, das Kompetenzbedürfnis, und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Ich werde also Aspekte des Classroom-Managements auf die Selbstbestimmungstheorie beziehen und damit aufzeigen wie das Classroom-Management unter diesen Aspekten die Motivation der Schüler fördern kann.

5.1 Autonomiestreben

Selbstbestimmtes Handeln und das Classroom-Management scheinen sich zunächst als polarisierende Begriffe gegenüber zu stehen, wenn Classroom-Management allein unter der Reaktion auf und der Eindämmung von Störungen verstanden wird. Betrachtet man aber den oben vorgestellten, modernen Begriff des Classroom-Managements polarisieren die Begriffe nicht (vgl. Bohl, 2010, S. 15). Classroom-Management und selbstbestimmtes Lernen bzw. Handeln können über die Strukturierung und die Verantwortungsübergabe zusammengeführt werden. Die Strukturierung des Unterrichts beispielsweise durch Rituale unterstützt die Vermeidung von Desorientierung in der Selbstorganisation der Schüler (vgl. ebd.). Die Sicherheit, die durch geregelte Abläufe, Wiederholungen und Rituale entsteht, sorgt für eine positive Emotion. Diese positive Emotion verbreitet das aktuelle Denk- und Handlungsrepertoire, wodurch sich bleibende persönliche Ressourcen aufbauen und sich das Bewusstsein für Neues öffnet (vgl. Brohm, Endres, 2015, S. 21). Eine gute Strukturierung des Unterrichts öffnet also die Schüler für Neues und unterstützt damit gleichzeitig das selbstbestimmte Handeln.

Für die Selbstbestimmung im Unterricht ist es von Bedeutung, dass die Schüler nicht nur im Hinblick auf Methoden und Organisation einbezogen werden, sondern auch bei Themen und Zielen mitbestimmen dürfen. Die Schüler werden also einerseits durch die Befriedigung des Autonomiebedürfnisses motiviert und zusätzlich können sie durch gemeinsam vereinbarte Ziele, in welchen sie sich wiederfinden und welche für sie erreichbar sind, motiviert werden (vgl. Raufelder, 2018, S. 105 ff.). Auch die Verantwortungsübergabe verbindet die Autonomie mit dem Classroom-Management und stellt für Bohl einen besonders wichtigen Punkt dar, um Selbstbestimmung im Schulalltag zu fördern. Während der Durchführung von

Ritualen können die typischen Rollenbilder außer Kraft gesetzt werden und es findet eine Enthierarchisierung statt, wodurch den Schülern mehr Verantwortung übertragen wird (vgl. Petersen, 2007, S. 18). Durch Klassendienste kann auch Verantwortung an die Schüler abgegeben werden. So übernehmen Schüler Verantwortung für Aufgaben, die während des Schulalltags anfallen (vgl. Zittel, 2004, S. 18). Hinzuzufügen ist noch, dass autonomes Handeln Selbstbewusstsein voraussetzt. Um selbstbestimmt handeln zu können, muss der Handelnde sowohl ein Selbstkonzept als auch Selbstbewusstsein besitzen. Beides kann durch Rituale aufgebaut und gestärkt werden. Das Selbstkonzept entsteht aus Generalisierungsprozessen aus situativen Selbstbewertungen, wie sie z.B. in Ritualen vorzufinden sind (vgl. Martschinek, 2014, S. 271). Das Autonomiebedürfnis der Schüler kann durch die Nutzung von Ritualen erfüllt werden, indem die Autonomie selbst durch Rituale gestärkt wird (vgl. Bohlen, 2005, S. 15). Die Stärkung der Autonomie von Schülern durch Rituale zeigt den Schnittpunkt der Selbstbestimmung und dem Classroom-Management besonders deutlich. Schüler erhalten durch die Wiederholung der Rituale mehr Handlungssicherheit, welche zu erhöhter Autonomie führt (vgl. Petersen, 2007, S. 12). Mit selbstbestimmtem Unterricht geht auch automatisch ein erhöhter Bedarf an Überlappung einher. Die Schüler wählen eigenständig ihre Aufgaben und entwickeln damit individuelle Fragen und ein individuelles Arbeitstempo. Die Lehrkraft muss an dieser Stelle in der Lage sein, allen Schülern gleichzeitig Aufmerksamkeit zu schenken (vgl. Kounin, 2006, S. 90-95).

Das von Evertson geforderte gemeinsame Entwickeln, Planen und Durchführen von Regeln und Ritualen trägt auch dazu bei, dass sich Schüler autonom fühlen und ihre Motivation dadurch steigt (vgl. Evertson, Emmer, 2012, S. 44).

Schüler können das Gefühl bekommen autonom zu handeln und sich gleichzeitig kompetent fühlen, wenn der Unterricht Erfahrungs- und Gestaltungsräume bietet, die die Schüler zum Mitgestalten anregen. Sie handeln autonom, indem sie zum einen partizipieren und mitgestalten und andererseits nach ihrem Interesse und in ihrem eigenen Tempo arbeiten können. Kompetent fühlen sie sich, da sie zur Mitgestaltung herangezogen werden und ihre Meinung und ihr Wissen gebraucht werden (vgl. Raufelder, 2018, S. 112).

5.2 Kompetenzstreben

Nicht nur das Bedürfnis nach Autonomie wird im Classroom-Management thematisiert, sondern auch das Kompetenzstreben als zweites psychologisches Bedürfnis. Das Kompetenzstreben der Schüler kann durch Herausforderungen erfüllt werden. Schüler, die sich Herausforderungen stellen und diese meistern, fühlen sich kompetent und sind dadurch motiviert (vgl. Kounin, 2006, S. 135 und Deci, Ryan, 1993, S. 229). Um allen Schülern die Möglichkeit zu geben sich als kompetent wahrnehmen zu können, ist heutzutage in heterogenen Lerngruppen die Differenzierung der Unterrichtsinhalte unabdingbar. Es müssen also alle

Leistungsniveaus angesprochen werden, damit sich jeder kompetent fühlt. Um diesen Ansprüchen gerecht zu werden, ist eine gute Unterrichtsvorbereitung notwendig (vgl. Helmke, 2015, S. 184).

Der Klassenrat ermöglicht Schülern ebenfalls das Kompetenzstreben zu erfüllen. Es können Konflikte besprochen und gelöst werden. Die Schüler können ihre Meinungen und Lösungsvorschläge einbringen, wodurch sie sich kompetent und wahrgenommen fühlen. Auch das Übernehmen einer Rolle, wie die Rolle des Moderators und das erfüllen der Aufgaben dieser Rolle trägt dazu bei, dass sich Schüler kompetent fühlen (vgl. Blum, Blum, 2006, S. 14). An dieser Stelle wird deutlich, dass eine strikte Differenzierung der psychologischen Bedürfnisse nicht möglich ist. Schüler fühlen sich kompetent, indem sie Konflikte lösen, was gleichzeitig auch zur sozialen Eingebundenheit beitragen kann.

5.3 Streben nach sozialer Eingebundenheit

Die soziale Eingebundenheit spiegelt sich im Classroom-Management im Bereich des Klassenklimas von Helmke wider. Dieser führt das Klassenklima als wichtigen Bestandteil des Classroom-Managements an. Die Bedeutung eines positiven Miteinanders innerhalb einer Klasse wird auch durch das psychologische Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit als Voraussetzung für die Motivation deutlich (vgl. Helmke, 2015, S. 177 und Deci, Ryan, 1993, S. 229). Ein positives Klassenklima und soziale Eingebundenheit liegen vor, wenn sich die Mitglieder der Klasse akzeptieren und gegenseitig wertschätzen (vgl. Deci, Ryan, 1993, S. 229). Positives Klassenklima wird ferner durch die Kooperation untereinander definiert, sowie durch die Eigenverantwortlichkeit des Lernens, was das Autonomiestreben der Schüler beschreibt. Außerdem macht ein positives Klassenklima aus, dass Regeln vereinbart und eingehalten werden, sowie das Probleme konstruktiv gelöst werden. Das Klassenklima als Voraussetzung für die soziale Eingebundenheit spiegelt viele Aspekte des Classroom-Managements wider (vgl. Reisch, Schwarz, 2002, S. 11). Es wird deutlich, dass ein positives Klassenklima zum einen als Teilaspekt des Classroom-Managements betrachtet werden kann und zum anderen Teil aber durch das Classroom-Management entsteht. So findet sich das Vereinbaren und Einhalten von Regeln in Evertsons Punkten für effektives Classroom-Management wieder.

Rituale gestalten das soziale Miteinander innerhalb der Klasse. Rituale geben den Schülern Vertrauen in die Klassengemeinschaft und sorgen dafür, dass sich die Schüler innerhalb der Klasse wohlfühlen (vgl. Bohlen, 2005, S. 23). Rituale sorgen also dafür, dass sich Schüler sozial eingebunden fühlen.

6. Emotionen durch Classroom-Management und ihr Einfluss auf die Motivation

Im folgenden Kapitel werde ich einige Aspekte des Classroom-Managements auf die Entwicklung von positiven Emotionen und damit die Motivation untersuchen. Vordergründig werde ich Aspekte behandeln, welche positive Emotionen hervorrufen und Aspekte, welche neutrale Emotionen hervorrufen vernachlässigen. Es soll hierbei aufgezeigt werden, welche Aspekte durch hervorgerufene Emotionen zur Motivationsbildung beitragen.

Classroom-Management ist in erster Linie darauf ausgelegt, eine gute Lernumgebung für die Schüler zu schaffen, in welcher ein Maximum an effektiver Lernzeit zur Verfügung steht (vgl. Helmke, 2007, S. 8). Eine gute Lernumgebung bedeutet gleichzeitig eine Wohlfühlumgebung für die Schüler, die das Lernen begünstigt. Wie bereits in Kapitel 4.5 herausgearbeitet stellt die Motivation eine entscheidende Voraussetzung für das Lernen der Schüler dar (vgl. Bovet, Huwendiek, 2014, S. 293-295). Die Motivation ist also gleichzeitig auch von besonderer Bedeutung für das Classroom-Management. Da Motivation und Emotion untrennbar zusammenhängen und positive Emotionen häufig als Zielzustand der Motivation angesehen werden, möchte ich in diesem Kapitel die Bedeutung der Emotion durch das Classroom-Management herausarbeiten und den Einfluss auf die Motivation aufzeigen.

Bei Leitz und auch bei Deci und Ryan wird deutlich, dass positive Emotionen wie zwischenmenschliche Anerkennung, Wertschätzung, Zuwendung und Zuneigung Ziele motivierten Handelns darstellen (vgl. Leitz, 2015, S. 125). Deci und Ryan betonen die soziale Eingebundenheit sogar als psychologisches Grundbedürfnis und schreiben ihr damit einen sehr hohen Stellenwert zu (vgl. Deci, Ryan, 1993, S. 229). Diese positiven Emotionen sollen also durch Classroom-Management angesprochen werden, um die Motivation der Schüler zu stärken. Motiviertes Verhalten entsteht durch das Ziel positive Emotionen zu erlangen und negative Emotionen zu vermeiden. An dieser Stelle wird die Bedeutung der Regeln deutlich. Regeln dienen dem Vermeiden von Missständen innerhalb der Klasse und regulieren das Verhalten der Schüler. Regeln funktionieren durch das Eintreten von Sanktionen bei Nichteinhaltung (vgl. Petersen, 2007, S. 14). Diese Sanktionen stellen keine positiven Emotionen dar. Es kann also davon ausgegangen werden, dass Regeln normalerweise funktionieren, da die Nichteinhaltung mit negativen Emotionen verbunden wird, welche Menschen instinktiv vermeiden (vgl. Brandstätter et al., 2013, S. 130-134). Evertson empfiehlt das Festlegen von Konsequenzen für angemessenes und unangemessenes Verhalten, um das Verhalten der Schüler zu steuern. Den Schülern wird bei Regeleinhaltung eine positive Emotion in Aussicht gestellt, wohingegen sie bei Regelverletzung eine negative Emotion erwarten (vgl. Helmke, 2015, S. 184). Es stellt sich die Frage, wie Regeln motivierend wirken können, wenn durch sie das Verhalten der Schüler reguliert wird. Dieser Punkt widerspricht

offensichtlich dem Autonomiestreben nach Deci und Ryan. Regeln können nur dann motivierend für die Schüler wirken und damit das Classroom-Management unterstützen, wenn sowohl die Regeln als auch die Konsequenzen gemeinsam mit den Schülern erarbeitet wurden. Die Schüler erhalten also während der Erarbeitung die Möglichkeit mitzubestimmen. Gleichzeitig sind sie während der Erarbeitung der Regeln und Konsequenzen sozial eingebunden, da ihre Meinung wertgeschätzt wird. Zusätzlich können sie sich als kompetent und wirkungsvoll erleben, da sie aktiv an der Gestaltung des Schulalltags mitwirken. Hinzukommt, dass Regeln den Schülern Autonomie zuschreiben, einerseits wird das Verhalten reguliert, aber andererseits wird der Schulalltag für die Selbstbestimmung der Schüler geöffnet. Als Beispiel ist hier die „Stopp-Regel“ anzuführen. Bei dieser Regel geht es darum, dass „Stopp“ ein Warnsignal darstellt, wenn sich ein Kind persönlich oder körperlich angegriffen fühlt (vgl. Wiesemann, 2003, S. 173). Ein Kind kann also selbstbestimmt entscheiden, wann es eine Handlung als nicht erträglich erachtet, wodurch dem Schüler durch die Regel Selbstbestimmung zugesprochen wird.

Ein weiterer Bereich des Classroom-Managements stellt die Lehrerpersönlichkeit dar. Die Einstellung des Lehrers zum Fach und zum Unterrichten selbst sind von enormer Bedeutung für ihren Unterricht (Helmke, 2007, S. 50). Die eigene Begeisterung des Lehrers stellt eine Grundvoraussetzung für den Lernprozess der Schüler dar, da sich die Emotionen des Lehrers zum einen auf die Schüler übertragen und die Lehrperson zum anderen als Vorbild dient und nur motivieren kann, wenn sie selbst motiviert ist (vgl. Brohm et al., 2014, S. 17 f.). Besitzt der Lehrer also eine positive Einstellung zu seinem Beruf und seiner Klasse wird er positive Emotionen ausstrahlen, welche sich wie in Kapitel 4.2 beschrieben auf die Schüler übertragen werden, kann er hiermit den Motivationsprozess der Schüler anregen (vgl. Brohm, Endres, 2015, S. 38 f.). Enthusiasmus zeigt sich in einer ausgeprägten Gestik, einer abwechslungsreichen Betonung, dem ständigen Blickkontakt mit den Schülern, und Bewegung vor der Klasse. Der Lehrer steht also nicht fixiert auf einem Punkt, sondern wechselt seinen Standort im Raum. Die Kommunikation des Lehrers kann also als lebendig bezeichnet werden (vgl. Brohm et al., 2014, S. 17). Bewegt sich der Lehrer im Klassenraum verdeutlicht er zusätzlich seine Allgegenwärtigkeit und kann die Schüler gleichzeitig beobachten (vgl. Kounin, 2006, S. 90-95 und Evertson, Emmer, 2012, S. 147).

Hervorzuheben ist die positive Einstellung des Lehrers und eine angenehme Lernatmosphäre unter der Betrachtung des emotionalen Gedächtnisses von Schülern. Sachinformationen werden im Gehirn mit Emotionen verbunden. Anschließend werden diese Informationen nach Bedeutung, Wichtigkeit und emotionaler Intensität im Lang- oder Kurzzeitgedächtnis abgespeichert. Mit den Sachinformationen werden also gleichzeitig Emotionen abgespeichert, die beim Abrufen der Informationen hervorgerufen werden können (vgl. Tanghatar, 2012, S. 16). Wie bereits herausgearbeitet, begünstigen positive Emotionen die

Motivation der Schüler, wodurch positive Emotionen beim Abrufen des Wissens wünschenswert sind für die zukünftige Motivation der Schüler.

Positive Emotionen können auch durch eine Klassenraumgestaltung entstehen, mit der sich die Mitglieder der Klasse identifizieren können. Erkennen sich die Schüler in der Klassenraumgestaltung wieder, empfinden sie soziale Eingebundenheit. Um den Schülern eine Identifikation mit dem Klassenraum zu ermöglichen, können Bilder aus dem Kunstunterricht an den Wänden angebracht werden. Sinnvoll ist es außerdem die Regeln für alle sichtbar an den Wänden anzubringen, damit sie den Schülern präsent sind (vgl. Blank, 2004, S. 30). Die Schüler fühlen sich sozial eingebunden, wodurch Oxytocin ausgeschüttet wird, sich Schüler wohlfühlen und dadurch Motivation gebildet wird (vgl. Raufelder, 2018, S. 109)

Bei einer Klassenraumgestaltung nach Evertson werden Störungen durch die Anordnung von hochfrequentierten Bereichen der Klasse vermieden. So sollte um diese Bereiche genug Platz sein, damit kein Gedränge entsteht. Außerdem sollten die Tische so angeordnet sein, dass bei wechselnden Sozialformen keine langen Warte- und Umbauzeiten stattfinden. Die Anordnung des Klassenraums kann also dazu beitragen, ein effektives Zeitmanagement zu führen und unterstützt damit die Reibungslosigkeit des Unterrichts. Emotional können die Ansätze von Helmke zum Zeitmanagement und Kounins zur Reibungslosigkeit durch das Hervorrufen von Frustration durch unnötige Wartezeiten, Unpünktlichkeit und schleppende Übergänge begründet werden (vgl. Kounin, 2006, S. 90-95 und Helmke, 2007, S. 8 & Brohm et al., 2014, S. 29). Diese Frustration verhindert die Ausschüttung des Glücksbotsstoffes Dopamin, wodurch die Motivation sinkt und gehemmt wird (vgl. Raufelder, 2018, S. 105-109). Verbunden mit dem Zeitmanagement ist die Unterrichtsvorbereitung. Ist der Unterricht vorbereitet und strukturiert, ergeben sich gewöhnlich keine Reibungen, unnötigen Wartezeiten oder schleppende Übergänge, da der Lehrer über den Fortgang des Unterrichts genau Bescheid weiß und die Übergänge im Vorhinein geplant hat. Bei fehlender Planung und schlechtem Zeitmanagement gerät dieser durch den Verlust von Unterrichtszeit in Zeitdruck. Dieser Zeitdruck kann Stress auslösen. Stress wird im limbischen System als Bedrohung erkannt, wodurch die Dopaminausschüttung blockiert und stattdessen Adrenalin, Neoadrenalin und Cortisol ausgeschüttet wird. Diese Hormone wirken gegensätzlich zu dem für die Motivation benötigten Dopamin. Sie sorgen für Unruhe, Anspannung und Unwohlsein (vgl. Tanghatar, 2012, S. 12 f.). Auch an dieser Stelle kann auf die Übertragung von Emotionen zurückgegriffen werden. Ist der Lehrer als Vorbild unruhig und angespannt, werden sich diese Emotionen auf die Schüler übertragen, da auch negative Emotionen übertragbar sind. Bezogen auf das von Helmke genannte Zeitmanagement ist also zusätzlich zu betonen, dass Unterrichtseinheiten zeitlich so strukturiert werden sollten, dass kein Zeitdruck und damit Stress entstehen kann, weder für den Lehrer noch in Arbeitsphasen für die Schüler (vgl. Helmke, 2007, S. 8 und Tanghatar, 2012, S. 12 f.).

Für die Unterrichtsvorbereitung spricht aus motivationaler Sicht zusätzlich, dass durch sie ein Ziel gegeben ist, was den Lehrer und bei Transparenz über den Unterrichtsablauf auch die Schüler motivieren kann, da Ziele grundlegend mit der Motivation verbunden sind (vgl. Jansen, Streit, 2006, S. 19).

Durch die von Helmke beschriebene Methodenvielfalt für effektives Classroom-Management entsteht die von Kounin geforderte Abwechslung. Beide Aspekte des Classroom-Managements rufen bei den Schülern Neugier hervor, wodurch sich ihre Motivation steigert. Neugier kann als komplexes emotional-motivationales Konstrukt gesehen werden, was die Schüler anregt sich neuen, ungewohnten und komplexen Situationen anzunehmen (vgl. Euler, Mandl, 1983, S. 221).

Die Herausforderung bzw. Passung der Aufgaben kann für ein Optimum an Inkongruenz sorgen zwischen bekanntem und neuem Wissen. Aufgaben dürfen die Schüler also nicht unter- und überfordern. Diese optimale Inkongruenz aktiviert die Neugiermotivation (vgl. Edelman, 2000, S. 246). Das emotional-motivationale Konstrukt der Neugier beeinflusst die Schüler positiv, sich herausfordernden Aufgaben zu stellen (vgl. Euler, Mandl, 1983, S. 221). Außerdem sind die Schüler positiv auf den neuen Unterrichtsstoff gestimmt, da die Herausforderung einen Erfolg verspricht, welcher mit positiven Emotionen verbunden wird (vgl. Bovet, Huwendiek, 2014, S. 293-295). Durch die Bewältigung der Herausforderungen erwarten Schüler neben den eigenen positiven Emotionen wie Stolz auch Anerkennung und Wertschätzung durch den Lehrer und Mitschüler, wodurch sie sich sozial eingebunden fühlen, wodurch das psychologische Bedürfnis erfüllt ist. Hinzu kommt, dass sich Schüler durch das Bearbeiten von herausfordernden Aufgaben als kompetent wahrnehmen, wodurch auch das psychologische Bedürfnis nach Kompetenz erfüllt ist (vgl. Deci, Ryan, 1993, S. 229).

Classroom-Management kann also durch die oben genannten Ansatzpunkte positive Emotionen hervorrufen, welche die Motivation der Schüler durch das Aktivieren des Motivationsystems im Gehirn fördert.

6.1 Emotionen durch Rituale

Rituale unterstützen das emotionale Lernen der Schüler, indem gezielt Rituale eingesetzt werden, die auf den Gefühlsausdruck der Schüler zielen. Rituale tragen hiermit einerseits zu einem verbesserten Wohlbefinden bei, andererseits ermöglichen sie dem Lehrer und den Mitschülern auf die Befindlichkeiten der Schüler einzugehen. Zusätzlich erfüllen Rituale die didaktische Funktion emotionale Lernziele zu erreichen, welche im alltäglichen Leben zu wenig Beachtung erfahren (vgl. Kaiser, 2007, S. 131 f.).

Die Wiederholung von Ritualen ist eine verlässliche Vereinbarung im Schulalltag (vgl. Kaiser, 2007, S. 28). Aus dem in 3.1 vorgestellten Zitat des Fuchses aus dem kleinen Prinzen

geht hervor, dass Rituale Glücksgefühle hervorrufen können. Die Schüler empfinden wie der Fuchs Vorfreude auf das Ritual und können sich auf seine Durchführung verlassen (vgl. de Saint-Exupéry, 2003, S 69 f.). Diese Vorfreude sorgt für die Ausschüttung des Glückshormons Dopamin, was für die Motivationsbildung mit verantwortlich ist. Das gemeinsame Entwickeln und Durchführen von Ritualen stärkt das Gemeinschaftsgefühl. Die Schüler fühlen sich sozial eingebunden. Durch die Interaktion mit weiteren Mitgliedern der Klassengemeinschaft wird Oxytocin ausgeschüttet, das zweite Hormon, welches die Motivationsbildung begünstigt (vgl. Raufelder, 2018, S. 105-109).

An dieser Stelle kann auch auf die Corporate-Identity eingegangen werden, welche durch Rituale gestärkt wird. Rituale stellen Zeiten im Schulalltag dar, in welchen nicht das fachliche, sondern das Selbst der Schüler und der Gruppe im Vordergrund stehen. Verschiedene Rituale bieten einen Rahmen, um an der Klassengemeinschaft zu arbeiten und das Wir-Gefühl der Klasse zu stärken (vgl. Helmke, 2015, S. 183). Diese Corporate Identity der Klasse sorgt dafür, dass sich alle Schüler sozial eingebunden fühlen, was eine Voraussetzung für Motivation erfüllt (vgl. Raufelder, 2018, S. 80).

Rituale grenzen sich durch ihren Symbolcharakter und die verschiedenen Phasen vom Unterrichtsalltag ab. Dieser normale Unterrichtsalltag kann je nach Emotionslage und Geschehnissen in ihrem sozialen Umfeld herausfordernd und angespannt für Schüler sein (vgl. Kaiser, 2007, S. 131). Rituale können durch die Trennungsphase Abgrenzung zum Unterrichtsalltag schaffen, wodurch sie leichter zur Ruhe kommen können (vgl. Petersen, 2007, S. 18). Diese Abgrenzung zum Unterrichtsalltag bewirkt gleichzeitig eine Abgrenzung zur Leistungsbewertung der Schüler. Innerhalb der Rituale werden die Klassenstrukturen enthierarchisiert, wodurch alle Teilnehmer am Ritual gleichgestellt sind. Diese Abgrenzung sorgt dafür, dass die Gruppe aus dem Aspekt der Bewertung, welcher dauerhaft während des Unterrichts präsent ist, austritt. Die Schüler können sich also vom Druck lösen und dadurch entspannen und zur Ruhe kommen. Durch diese Entspannung und Ruhe können die Schüler neue Kraft schöpfen (vgl. Baisch-Zimmer, 2017, S. 18). Diese neue Kraft kann als positive Grundemotion aufgefasst werden, welche die Motivationsbildung für den weiteren Unterricht unterstützt. Rituale stellen also einen Bruch zwischen Unterrichtsalltag und Momenten der Entspannung dar, in welchen die Schüler neue Kraft und Motivation schöpfen können (vgl. ebd.).

Rituale tragen dazu bei, dass das Beruhigungssystem aktiviert wird. Innerhalb der Rituale erfahren Schüler Zufriedenheit, Sicherheit und Verbundenheit. Zufriedenheit durch den Bruch zum Schulalltag und den neuen Rahmen, Sicherheit durch den Ordnungsrahmen und die gewohnten Strukturen und Verbundenheit durch die Aktivitäten mit der Klasse. Dieses Beruhigungssystem ist grundlegend für das Aktivierungssystem und damit die

Motivation der Schüler (vgl. Rupprecht, 2015, S. 25). Schüler können also durch die im Ritual erzeugten positiven Emotionen mit Motivation aus dem Ritual herausgehen.

Betonen möchte ich abschließend dennoch, dass Rituale nur positive Emotionen bei den Schülern auslösen können, wenn sie auf die Schüler angepasst sind und demnach dauerhaft reflektiert und angepasst werden. Sind die Rituale nicht auf die Lerngruppe angepasst, können sie auch negative Emotionen hervorrufen. Die Schüler könnten sich schämen vom Wochenende zu erzählen, wenn sie nicht viel erlebt haben oder Unmut bei der Durchführung des Rituals empfinden. Das Hervorrufen dieser Emotionen durch Rituale hemmt die Motivation der Schüler für den weiteren Lernprozess und kann auch allgemein als nicht zielführend beschrieben werden.

7. Beziehungen im Classroom Management und ihr Einfluss auf die Motivation

Zunächst soll eine Definition über Beziehungen gegeben werden, da diese bisher noch nicht näher und unabhängig betrachtet wurden. Beziehungen entwickeln sich aus Interaktionen zwischen Menschen. Die Grundlage dieser Interaktionen liegt im Kontakt und der Kommunikation der Menschen. Man unterscheidet zwischen funktionalen und persönlichen Beziehungen. In der Schule liegen überwiegend funktionale Beziehungen vor, welche durch wechselseitige Rollenerwartungen gekennzeichnet sind. Persönliche Beziehungen bilden sich unabhängig von sozialen Rollen (vgl. Tenorth, Tippelt, 2007, S. 88).

Beziehungen kommt eine grundlegende Funktion für die Motivation zu. Helmke fordert in seinem Beitrag ein gutes Klassenklima. Gutes Klassenklima macht aus, dass die Klassenmitglieder sich gegenseitig akzeptieren und wertschätzen. Hinzukommt eine offene Kommunikation und Kooperation untereinander. Außerdem spielen gemeinsam vereinbarte Regeln und die Einhaltung dieser eine große Rolle in einem guten Klassenklima. Konflikte sollten bei einem guten Klassenklima konstruktiv gelöst werden. Die Beziehung der Klasse zum Lehrer kann als integriert kritisch bezeichnet werden, die Klasse hat also ein Selbstbewusstsein. Klassengemeinschaften entstehen nicht selbstständig, sondern müssen entwickelt werden (vgl. Reisch, Schwarz, 2002, S. 11). Wertschätzung, Akzeptanz, offene Kommunikation und Kooperation sind allerdings nur möglich, wenn innerhalb der Klassengemeinschaft positive Beziehungen vorliegen. Diese Beziehungen spielen deshalb eine wichtige Rolle, da sie dem Bedürfnis der sozialen Eingebundenheit nachkommen und damit eines der drei psychologischen Grundbedürfnisse erfüllen (vgl. Deci, Ryan, 1993, S. 229). Die Grundlage für Kooperation und das Zulassen von Nähe liegt im Vertrauen. Vertrauen beschreibt die Emotion, sich bei einer Person sicher zu fühlen. Es hilft dabei die Komplexität der Gesellschaft zu reduzieren, da man sich auf denjenigen verlassen kann. Zukünftige

Handlungsmöglichkeiten werden also durch die Wahrnehmung selektiert. Besteht also zwischen Schüler und Lehrer ein Vertrauensverhältnis, so weiß der Schüler, dass er durch den Lehrer gerecht behandelt wird und muss nicht die Möglichkeiten der ungerechten Behandlung in seine Überlegungen einbeziehen und hat so mehr Arbeitsspeicher zur Verfügung, um sich mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen (vgl. Schweer, Padberg, 2002, S. 10 f.). Es wird also deutlich, dass vertrauensvolle Beziehungen ein wichtiger Aspekt des Classroom-Managements darstellen. Evertson greift diese Beziehungen in dem Bereich des positiven Klassenklimas auf, welches bereits zu Beginn des Schuljahres etabliert werden sollte (vgl. Evertson, Emmer, 2012, S. 69).

Um die Klassengemeinschaft zu fördern, schlagen Hensel und Hensel verschiedene Strategien vor. Hier ergeben sich Schnittpunkte zu den Strategien des Classroom-Managements. So betonen Hensel und Hensel die Wichtigkeit der Erarbeitung und Einhaltung von Regeln, welche sich auch in Evertsons Ansatz des Classroom-Managements wiederfinden lassen. Regeln tragen also zur Strukturierung des Klassenklimas bei (vgl. Hensel, Hensel, 2017, S. 6-16 und Evertson, Emmer, 2012, S. 44).

Regeln vermeiden Störungen. Sind Regeln mit den Schülern erarbeitet worden, können sich diese mit ihnen identifizieren, was eine erhöhte Einhaltung der Regeln zur Folge hat (vgl. Evertson, Emmer, 2012, S. 44). In der Konsequenz entstehen weniger Konflikte durch die Einhaltung von Regeln und der Lehrer muss die Schüler seltener ermahnen. Die Schüler-Schüler-Beziehung wird durch Regeln unterstützt, indem Konflikten vorgebeugt wird und die Lehrer-Schüler-Beziehung wird unterstützt, da der Lehrer seltener ermahnen muss. Weitergedacht heißt das, dass sowohl die Schüler als auch die Lehrperson mehr positive Emotionen verspüren. Ermahnungen und Ermahnen stressen die Beteiligten wodurch negative Emotionen erzeugt werden. Werden Ermahnungen durch den Einsatz von Regeln vorgebeugt, können diese negativen Emotionen wie Ärger oder Angst vermieden werden. Es geht hervor, dass Emotionen ein Bedingungsfaktor für Beziehungen darstellt, aber auch ein Ergebnis von Beziehungen sein kann. Aus dem Vertrauen zwischen Lehrern und Schülern geht ein positives Klassenklima und die Partizipation der Schüler hervor (vgl. Leitz, 2015, S. 52). Vertrauen bildet also gleichzeitig auch die Basis für das Kompetenzstreben der Schüler, diese partizipieren und fühlen sich dadurch wirksam und kompetent, wodurch sich schließlich Motivation bildet (vgl. Deci, Ryan, 1993, S. 229).

Wird der Unterricht differenziert gestaltet und gibt der Lehrer den Schülern die Möglichkeit selbstständig bezüglich Herausforderungen zu entscheiden, bringt er den Schülern Vertrauen entgegen. Vertrauen in ihre Entscheidung bei der Wahl der Aufgabe und Vertrauen in das Lösen der Aufgabe. Vertrauen stellt die Grundlage für Kooperationen dar.

Im Bereich der Herausforderung zeigt der Lehrer den Schülern Vertrauen in das Bewältigen der Aufgabe, da er diese für die Schüler ausgewählt hat. Außerdem lernen die Schüler

durch Herausforderungen in ihre eigenen Fähigkeiten zu vertrauen, was auch zu ihrer Motivation beiträgt (vgl. Leitz, 2015, S. 52). Zeigt der Lehrer den Schülern Vertrauen in das Bewältigen der Aufgabe fördert er damit auch die Beziehung, da sich die Schüler wertgeschätzt fühlen.

Durch die Überlappung schenkt der Lehrer mehreren Sachverhalten gleichzeitig seine Aufmerksamkeit. Hiermit zeigt er allen Schülern die Bedeutsamkeit ihres Seins, da er sich auf sie einlässt und sich ihnen widmet. Theoretisch sollte also durch die Überlappung eine gute Beziehung zu den Schülern aufgebaut werden, da sich diese permanent sicher sein können, dass der Lehrer ihnen einen Teil seiner Aufmerksamkeit zukommen lässt. Es ist jedoch fraglich, ob es für den Aufbau von Beziehungen nicht sinnvoller ist, jedem Schüler explizite Aufmerksamkeit zu schenken und ihn damit wertzuschätzen als mehreren Schülern gleichzeitig Aufmerksamkeit zu schenken und damit zu riskieren, dass sie sich nicht gänzlich wertgeschätzt fühlen.

An dieser Stelle fällt auf, dass die Allgegenwärtigkeit von Kounin und die Überwachung von Evertson Misstrauen bei den Schülern wecken. Vertraut die Lehrkraft den Schülern ist es nicht nötig sie zu überwachen. Die Allgegenwärtigkeit und Überwachung können an dieser Stelle also als Vertrauensbruch der Lehrkraft gegenüber den Schülern gesehen werden.

„Autorität wie Vertrauen werden durch nichts mehr erschüttert als durch das Gefühl, ungerecht behandelt zu werden“ (zit. Nach Storm, In Schweer, Padberg, 2002, S. 77). Das Zitat bestärkt die vorangegangene Aussage. Schüler die nicht zu störendem Verhalten neigen, fühlen sich durch die Überwachung ungerecht behandelt, wodurch sich das Vertrauen und damit die Beziehung zu ihnen verschlechtert. Als Folge der schlechten Beziehung sinkt die Motivation der Schüler, da sich diese nicht mehr sozial eingebunden und somit unwohl fühlen (vgl. Deci, Ryan, 1993, S. 229).

Da sich Angst hemmend auf die Motivation auswirkt, wird auch hier die Bedeutung eines positiven Klassenklimas und von vertrauensvollen Beziehungen deutlich. Diese können jeglicher Angst entgegenwirken und Schüler so auffangen (vgl. Leitz, 2015, S. 51).

Es wird deutlich, dass besonders die Aspekte zu positiven und vertrauensvollen Beziehungen beitragen, die das soziale Leben innerhalb der Klasse organisieren. Beziehungen werden nur zweitrangig durch Abwechslung, Zeitmanagement oder die Organisation des Klassenraumes gebildet, weshalb diese Aspekte hier vernachlässigt wurden.

7.1 Beziehungsarbeit durch Rituale

Kontakt und Kommunikation, die Grundlagen menschlicher Beziehungen, finden innerhalb von und durch Rituale statt. Der Morgenkreis zum Beispiel dient den Schülern zum Austausch über Erlebnisse oder Zielvereinbarungen (vgl. Hüsten et al., 2008). Interaktionen zwischen Menschen bilden Beziehungen. Gemeinsames Handeln baut also Beziehungen

auf. Innerhalb von Ritualen agiert die Klasse gemeinsam. Es wird unter anderem berichtet und zugehört, es wird an Problemen gearbeitet oder der Alltag umstrukturiert. Rituale bieten also den Raum für das gemeinsame Handeln, was zum Bilden von Beziehungen seinen Beitrag leistet (vgl. Leitz, 2015, S. 80).

Die Hierarchie einer Klasse und die damit verbundene Überlegenheit wirken sich negativ auf die Lehrer-Schüler-Beziehung aus. Haag beschreibt diese Überlegenheit als Kernproblem innerhalb des Lehrer-Schülerverhältnisses. Der Lehrer hat die Aufgabe, die Schüler zu bewerten. Dieser Aspekt löst in den Schülern, wie in Kapitel 6. beschrieben Druck aus, was sich wiederum auf die Lehrer-Schüler-Beziehung auswirkt. Die Schüler haben permanent das Gefühl beobachtet und bewertet zu werden. Wie in Kapitel 6.1 bereits deutlich wird bieten Rituale einen Rahmen, indem sich die Gemeinschaft aus dieser Hierarchie löst, was sich durchaus positiv auf die Lehrer-Schüler-Beziehung auswirken kann (vgl. Haag, 2018, S. 128). Eine positive Lehrer-Schüler-Beziehung ist ein wichtiger Grundstein für die Motivation der Schüler, da der Lehrer eine Bezugsperson für die Schüler darstellt. Bezugspersonen werden als Vorbilder für Motivation gesehen (vgl. Tenorth, Tippelt, 2007, S. 90). Dieses Herauslösen aus der Hierarchie und das damit verbundene Ablegen des Leistungsdrucks sorgt dafür, dass das Beruhigungssystem der Schüler aktiviert wird und sie sich wohlfühlen (vgl. Rupprecht, 2015, S. 25). Diese positive Emotion des Wohlfühlens erleichtert die Kontaktaufnahme zu anderen, da positive Emotionen über die Mimik und Gestik kommuniziert werden. Wird also eine positive Emotion kommuniziert, entwickelt sich beim Gegenüber auch eine positive Emotion wodurch sich beide Gesprächspartner verbunden fühlen (vgl. Brohm, Endres, 2015, S. 38 f.).

Rituale tragen auch zu einer individuellen Klassenkultur bei. Diese Klassenkultur ist eine Gemeinsamkeit aller Klassenmitglieder. Diese Gemeinsamkeit bewirkt, dass sich die Klassenmitglieder verbunden fühlen (vgl. Sattler, 2007, S. 8).

Das Ritual wird zu einem stabilen Interaktionsmuster der Klasse. Durch dieses Interaktionsmuster definieren Tenorth und Tippelt soziale Beziehungen. Eine soziale Beziehung liegt also vor, wenn mindestens ein stabiles Interaktionsmuster vorhanden ist. Rituale können demnach als Interaktionsmuster der Klasse gesehen werden und unterstützen durch die Interaktion den Aufbau sozialer Beziehungen (vgl. Tenorth, Tippelt, 2007, S. 88).

Wie in Kapitel 7. bereits deutlich wurde, spielt das Vertrauen eine bedeutsame Rolle im Leben des Menschen und damit auch im Grundschulalltag. Wie eben angeführt finden innerhalb des Rituals Interaktionen der Schüler untereinander statt. Diese Interaktionen führen zur Ausschüttung von Oxytocin, das Hormon, welches den Vertrauensaufbau zu anderen unterstützt (vgl. Raufelder, 2018, S. 109). Rituale tragen zum Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung der Teilnehmer untereinander bei. Dieses Vertrauen ist grundlegend für

das Beruhigungssystem im Emotionsregulationssystem, was wiederum die Voraussetzung für das Aktivierungssystem bzw. die Motivation darstellt (vgl. Rupprecht, 2015, S. 25).

Es ergibt sich aus den oben angeführten Aspekten, dass Rituale zur Beziehungsarbeit innerhalb des Classroom-Managements beitragen. Durch diesen Beitrag helfen Rituale beim Aufbau von Beziehungen, wodurch sich die Schüler sozial eingebunden fühlen und ihre Motivation steigt.

8. Quintessenz

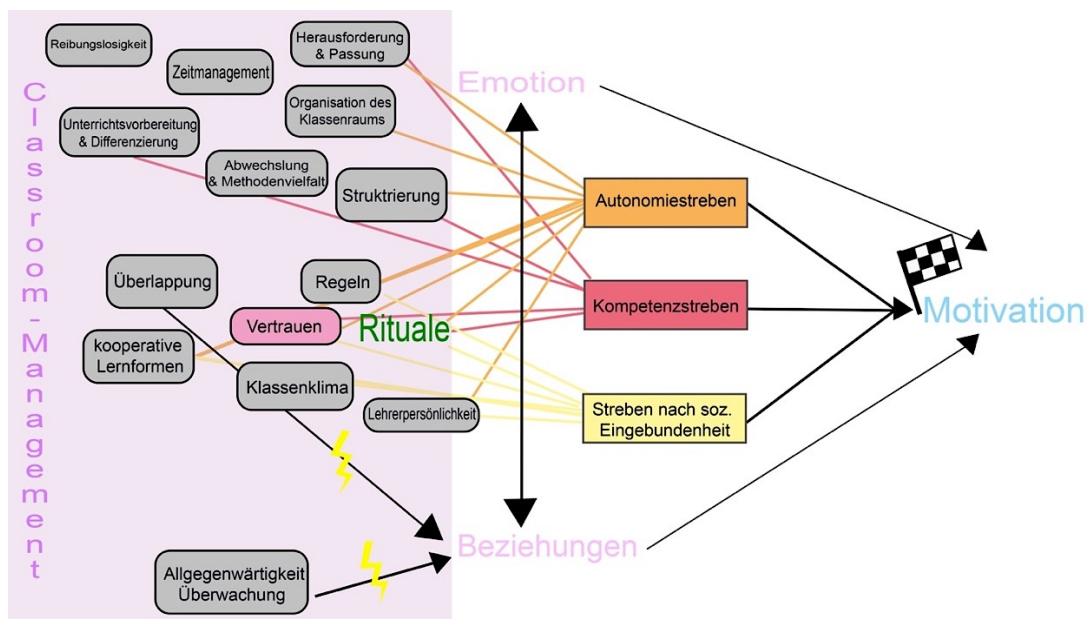


Abbildung 7: Quintessenz, Auswirkungen des Classroom-Managements auf Emotionen, Beziehungen und die Motivation, eigene Darstellung

In diesem Kapitel soll es um die Schlussfolgerungen der Arbeit gehen. Diese stellt die oben abgebildete Grafik dar. Die Grundgedanken der Arbeit sollen hier aufeinander bezogen dargestellt werden. Grundlage stellt die oben abgebildete Grafik dar, in welcher die Auswirkungen der einzelnen Aspekte des Classroom-Managements auf die Emotion und die Beziehung und damit auch auf die Motivation haben. Zusätzlich werden Punkte aufgezeigt, die sich besonders auf die psychologischen Grundbedürfnisse auswirken und diese stillen. Der Hintergrund der Grafik wurde farblich abgesetzt, um die Aspekte in den grauen Feldern dem Classroom-Management zugehörig zu definieren. Die Classroom-Management-Aspekte wurden räumlich der Nähe zu den Polen Beziehung und Emotion angeordnet. Diese beiden Pole wurden durch einen Doppelpfeil verbunden, da sie nicht als gegensätzlich zu verstehen sind, sondern sich gegenseitig aufeinander auswirken. Die Aspekte des Classroom-Managements wurden räumlich so angeordnet, dass die Auswirkung auf die beiden Pole deutlich werden soll. Im oberen Bereich der linken Seite der Grafik befinden sich also

Aspekte des Classroom-Managements, die sich besonders auf die Emotionen auswirken, im unteren Bereich Aspekte, die sich besonders auf die Beziehung auswirken. Das Aufgreifen dieser beiden Pole zeigt die Wichtigkeit der beiden Aspekte innerhalb des Classroom-Managements auf, auch wenn sie nicht explizit in den vorgestellten Aspekten in Kapitel 2.2 herausgearbeitet wurden. Es fällt also auf, dass die Grafik um Aspekte des Classroom-Managements erweitert wurde. Im mittleren Bereich befinden sich die Aspekte die zu beiden Bereichen zugeordnet werden können. In Kapitel 8.2 werde ich genauer auf die Auswirkungen dieser Aspekte auf die Pole und damit die Motivation eingehen. Auffallend ist, dass verschiedene Ansätze in grauen Feldern zusammengefasst wurden, was die Übersichtlichkeit der Grafik erleichtern soll.

Die Begriffe „Ritual“ und „Vertrauen“ fallen durch ihre farbliche Kennzeichnung auf. Das Ritual wird als eigener Bestandteil der Arbeit und des Classroom-Managements gesehen, welches ein weiteres Feld an Aspekten eröffnet, wodurch es nicht durch einen Rahmen eingegrenzt wird. Außerdem kommt dem Ritual innerhalb dieser Arbeit ein besonderer Stellenwert zu, welcher durch die Farbe verdeutlicht werden soll. In Kapitel 8.1 werde ich genauer auf Rituale und die drei psychologischen Grundbedürfnisse eingehen. Das Vertrauen wird nicht als expliziter Aspekt des Classroom-Managements durch die Ansätze beschrieben, nimmt aber wie in den vorangegangenen Kapiteln erarbeitet werden konnte, einen hohen Stellenwert innerhalb des Classroom-Managements zur Motivationsförderung ein, wodurch dieser Begriff hervorgehoben werden muss. Außerdem zeichnen sich beide Begriffe dahingehend aus, dass sie alle psychologischen Bedürfnisse der Selbstbestimmungstheorie ansprechen, was durch die farbigen Verbindungen innerhalb der Aspekte und den Grundbedürfnissen deutlich wird. Diese farbigen Verbindungen sind farblich voneinander unterschieden, damit gut zu erkennen ist, welche Aspekte welche Bedürfnisse erfüllen. Vertrauen unterstützt die Autonomie der Einzelnen dahingehend, dass Vertrauen das Selbstbewusstsein von Personen fördert. Wird in einen Vertraut, stärkt das das Selbstbewusstsein und fördert das selbstbestimmte Handeln. vertrauen benötigt außerdem Kompetenz, was im Umkehrschluss bedeutet, dass man als kompetent gilt, wenn einem vertraut wird (vgl. Nölke, 2009, S. 34). Außerdem baut sich Vertrauen in sozialen Gruppen auf und wird durch diese definiert, wodurch die soziale Eingebundenheit auch in Beziehung mit dem Vertrauen gesetzt werden kann (vgl. Nölke, 2009, S. 61). Außerdem soll die Wichtigkeit des Vertrauens hervorgehoben werden, was durch die Einfärbung unterstützt wird.

Die Grafik macht deutlich, dass Classroom-Management ein erster Schritt zur Motivation ist. Motivation wird letztendlich durch die Emotionen, Beziehungen und die Erfüllung der psychologischen Bedürfnisse gebildet, weshalb diese als Zwischenschritt zur Motivation dargestellt wurden. Motivation stellt in dieser Grafik das Ziel dar, was durch eine Zielfahne verdeutlicht wird.

8.1 Auswirkung des Classroom-Managements auf die Motivation

Die Grafik in Abbildung 7 zeigt inwiefern sich die einzelnen Aspekte des Classroom-Managements aus den drei Ansätzen sowie Aspekte, die sich im Laufe der Arbeit für die Motivation ergaben, auf diese auswirken. In Abbildung 7 wird die direkte Auswirkung auf die Emotionen und die Beziehungen innerhalb der Klasse gezeigt. Emotionen und Beziehungen wirken sich weiterführend direkt auf die Motivation der Schüler aus, wodurch diese im Umkehrschluss durch die Aspekte des Classroom-Managements beeinflusst wird.

Im oberen Bereich der Grafik sind die Aspekte gesammelt, welche sich direkt auf die Emotionen der Klassenmitglieder also Schüler und Lehrer auswirken. Reibungslosigkeit und Zeitmanagement wirken sich dahingehend auf die Emotionen aus, als dass durch diese Aspekte unnötige Pausen vermieden werden können, welche Langeweile und Frustration bei den Schülern hervorrufen (vgl. Brohm et al., 2014, S. 29). Hinzuzufügen ist, dass ein gutes Zeitmanagement positive Emotionen der Zufriedenheit im Lehrer auslösen, welche sich anschließend auf die Schüler übertragen. Durch Zeitmanagement kann also Stress vermieden werden und eine angenehme Atmosphäre entstehen (vgl. Tanghatar, 2012, S. 12 f.). An diesem Punkt setzt auch eine gute Unterrichtsvorbereitung an. Diese vermeidet Stress und ermöglicht durch die Differenzierung gleichzeitig, dass sich jeder Schüler kompetent und wirkungsvoll wahrnehmen kann. Die positive Emotion, die daraus resultiert, ist Stolz. Stolz bewirkt, dass das Selbstvertrauen ansteigt, wodurch die nächste Aufgabe als lösbar erscheint. Außerdem kann durch Differenzierung jedem Schüler ermöglicht werden das Kompetenzstreben zu erfüllen, wodurch ein psychologisches Grundbedürfnis gestillt ist (vgl. Deci, Ryan, 1993, S. 229). Gut vorbereiteter Unterricht und Differenzierung beugt negativen Emotionen vor, indem die Differenzierung Frustrationen aufgrund von zu hohem oder niedrigem Leistungsniveau vermeidet (vgl. Helmke, 2015, S. 184). Die Herausforderung und Passung ergibt sich aus der guten Unterrichtsvorbereitung und Differenzierung. Alle Schüler müssen die Möglichkeit erhalten, herausfordernde Aufgaben zu bearbeiten, welche ihr Kompetenzstreben unterstützen. Abwechslung und Methodenvielfalt entwickeln Neugier bei den Schülern, wodurch sich intrinsische Motivation bilden kann (vgl. Euler, Mandl, 1983, S. 19).

Die Organisation des Klassenraums kann positive Emotionen hervorrufen, indem Streitereien an hochfrequentierten Bereichen und damit verbundene Störungen vermieden werden. Streitereien lösen Wut aus, durch welche Serotonin ausgeschüttet wird, was die Motivation hemmt. (vgl. Rupprecht, 2015, S. 25). Ein gut organisierter Klassenraum sollte zum Unterricht passen. Den Schülern kann hier Mitsprache in der Sitzordnungsgestaltung, Anordnung der Möbel und Dekoration gegeben werden, was das Wohlbefinden der Schüler steigert. Außerdem bietet ein gut organisierter Klassenraum genügend Möglichkeiten um passende Materialien schnell und selbstständig zu finden (vgl. Deci, Ryan, 1993, S. 229 und Evertson, Emmer, 2012, S. 13). Die Strukturierung des Unterrichts ist von besonderer

Bedeutung in der Grundschule, da die Informationsverarbeitung sich erst während der Grundschulzeit weiterentwickelt. Der Zeitbedarf, um Informationen zu verarbeiten, wird erst während der Grundschulzeit kürzer, wodurch eine klare Struktur von großer Bedeutung ist (vgl. Berk, 2011, S. 66). Folglich würde unstrukturierter Unterricht mit unklaren Informationen Frust bei den Schülern hervorrufen.

Zwischen Emotionen und der Beziehung befinden sich Rituale (Kapitel 8.2), Regeln, Überlappung und die Lehrerpersönlichkeit. Die Überlappung befindet sich zwischen den Emotionen und der Beziehung, da sie sich einerseits negativ auf die Beziehung zwischen den Schülern auswirken kann, indem zwar immer alle die Aufmerksamkeit des Lehrers genießen, aber keiner die Aufmerksamkeit komplett erhält und sich dadurch möglicherweise nicht genug wertgeschätzt fühlt. Worin sich auch gleich eine negative Emotion finden lässt. Dennoch empfinden sich die Schüler als wahrgenommen, was eine positive Emotion beschreibt und die Zwiespältigkeit des Punktes betont. Die Auswirkung der Überlappung ist individuell auf die Schüler übertragbar und muss deshalb individuell auf die Klasse angepasst werden. Durch das gemeinsame Erarbeiten von Regeln erhalten die Schüler Mitbestimmung, wodurch das Autonomiestreben aufgegriffen wurde. Zusätzlich bewirken Regeln, dass weniger Konflikte stattfinden und weniger ermahnt werden muss, wodurch das Beruhigungssystem aktiviert und den Schülern damit Sicherheit und Zufriedenheit suggeriert wird (vgl. Rupprecht, 2015, S. 25). Regeln unterstützen damit auch das Streben nach sozialer Eingebundenheit. Alle Mitglieder der Gemeinschaft sind gefragt auf die Einhaltung der Regeln zu achten und diese selber zu achten, wodurch sich gemeinsame Interaktionsmuster ergeben, welche soziale Beziehungen definieren (vgl. Tenorth, Tippelt, 2007, S. 90).

Aus den vorangegangenen Kapiteln geht die Bedeutung des gemeinsamen Lernens hervor. Aus diesem Grund wurden kooperative Lernformen als Teil des Classroom-Managements in der Grafik aufgegriffen. Kooperative Lernformen eröffnen ein breites wissenschaftliches Feld, welches an dieser Stelle den „Rahmen sprengen“ würde, weshalb nur kurz auf sie eingegangen werden soll. In kooperativen Lernformen erwerben alle Gruppenmitglieder gemeinsam Kenntnisse und Fertigkeiten durch den Austausch untereinander (vgl. Haug, 2012, S. 1). Innerhalb kooperativer Lernformen geht es dann darum autonom zu handeln, wenn den Schülern die Lernform freigestellt wird. Entscheiden sie sich für das kooperative Lernen, was durch die Interaktion mit anderen zur Oxytocinausschüttung führt und damit das Wohlbefinden sowie die soziale Eingebundenheit unterstützt, sind bereits einige Grundlagen für Motivation gelegt (vgl. Rupprecht, 2015, S. 25).

Das Klassenklima wird durch Beziehungen gebildet und wirkt sich dann durch die Oxytocinausschüttung positiv auf die Emotionen aus (Rupprecht, 2015, S. 25). Aus diesem Grund wurde der Begriff mittig zwischen den beiden Polen angelegt.

Auch die Lehrerpersönlichkeit wirkt sich direkt auf die Emotionen und auf die Beziehung aus. Sie kann Emotionen durch die Mimik, Gestik, Stimme, Haltung und das Auftreten auf

die Schüler übertragen (vgl. Brohm, Endres, 2015, S. 38). Außerdem bildet eine wertschätzende und vertrauensvolle Lehrer-Schülerbeziehung einen wichtigen Grundstein, damit sich die Schüler wohlfühlen und zufrieden sind (vgl. Eichhorn, 2008, S. 14).

Durch die Grafik werden die vielfachen Auswirkungen der verschiedenen Aspekte des Classroom-Managements auf die Motivation der Schüler deutlich.

8.2 Auswirkung von Ritualen auf die Motivation

Die Rituale finden sich im Zentrum der Grafik wieder, was ihre vielfache Auswirkung auf unterschiedliche Bereiche und Fundamente der Motivation hervorhebt. Rituale können bei den Schülern sowohl positive als auch negative Emotionen hervorrufen. Diese Emotionen sind abhängig von der Passung der Rituale für die Klasse. Ein permanentes Hinterfragen der Rituale bezüglich der Passung ist also grundlegend notwendig, um negative Emotionen wie Angst, Langeweile oder Frust zu verhindern (vgl. Kaiser, 2007, S. 35). Werden Rituale nicht mit den Schülern gemeinsam entwickelt und hinterfragt, können sie sich schädlich auswirken, da sie dann als Mittel der Disziplinierung gelten und das selbstbestimmte Lernen der Schüler verhindern (vgl. Bohlen, 2005, S. 74).

Der Durchführung von Ritualen geht voraus, dass sie gemeinsam mit der Klasse entwickelt wurden, um den Schüler Partizipation zu ermöglichen. Das gemeinsame Entwickeln und Durchführen sorgt für die Ausschüttung von Oxytocin, einem Hormon, welches die Motivation begünstigt (vgl. Raufelder, 2018, S. 109). Durch die Wiederholung und die damit verbundene verlässliche Vereinbarung rufen Rituale bei den Schülern Vorfriede hervor. Diese Vorfriede unterstützt das Ausschütten von Dopamin (vgl. Raufelder, 2018, S. 109).

Durch die verschiedenen Phasen von Ritualen entsteht eine Abgrenzung zum Schulalltag. Innerhalb dieser Abgrenzung findet zum einen eine Enthierarchisierung statt, welche bewirkt, dass aus dem Leistungsdruck herausgetreten werden kann, wodurch eine entspannte Atmosphäre entsteht, die das Beruhigungssystem und damit die Dopaminausschüttung aktiviert (vgl. Rupprecht, 2015, S. 25). Aus diesem Grund eignen sich Rituale auch, um Krisensituationen aufzugreifen und zu bearbeiten, da die Schüler sich innerhalb des Rituals sicher fühlen. Klassengemeinschaften entstehen nicht von alleine, sondern müssen aktiv gebildet werden. Durch den Austausch, den entspannten Rahmen und die Enthierarchisierung tragen Rituale einen großen Beitrag zum Aufbau von Klassengemeinschaften.

Handlungen innerhalb der Rituale sind gleichbleibend. Kounin und Helmke plädieren für Abwechslung, was gegen Rituale im Classroom-Management sprechen würde. Rituale können als Abwechslung innerhalb des Schulalltags beschrieben werden die aber durch Wiederholungen innerhalb des Rituals die Stärkung des Selbstbewusstseins unterstützen (vgl. Kaiser, 2007, S. 32).

Durch die Freiwilligkeit der Teilnahme an Ritualen bieten sie den Schülern Freiraum für autonomes Handeln, wodurch das Bedürfnis nach Autonomie gestillt werden kann.

Rituale wirken sich vielfältig auf die psychologischen Grundbedürfnisse und den Aufbau und Erhalt von Beziehungen und das Hervorrufen positiver Emotionen aus, wodurch sie einen wichtigen Beitrag zur Bildung von Motivation leisten können.

8.2.1 Morgenkreis

An dieser Stelle soll kurz die motivationale Funktion des Morgenkreises als Beispiel hervorgehoben werden. Der Fokus soll an dieser Stelle auf einem Morgenkreis liegen, in welchem die Ziele und Vorsätze oder Wünsche des Tages besprochen und festgehalten werden. Diese Ziele sollen sich zum einen auf die einzelnen Schüler beziehen, es kann also jeder ein individuelles Ziel festlegen, als auch auf die Klasse insgesamt. Das Festlegen dieser Ziele erfordert das Sprechen über Fortschritte, Probleme und das Erreichen der Ziele am Ende des Schultages. Die Ziele sollten möglichst für alle sichtbar festgehalten werden. In niedrigeren Klassenstufen kann hier mit Symbolen, welche Ziele darstellen, gearbeitet werden. In höheren Klassenstufen können die Ziele verschriftlicht werden. Die Ziele müssen für die Schüler sichtbar sein, damit sie sich mit ihnen identifizieren können und an sie erinnert werden (vgl. Blank, 2004, S. 30). Da Motivation als zielgerichtetes Handeln beschrieben werden kann, wird durch das Erfassen der Ziele am Tagesbeginn ein wichtiger Schritt für die Motivation geleistet.

Der Morgenkreis gilt als verlässliche Vereinbarung zur ersten Stunde. Die Schüler können ankommen und werden durch das Ritual abgeholt und auf den Schultag eingestimmt. Die Entspannung, die sich während des Morgenkreises einstellt, bewirkt, dass das Beruhigungssystem aktiviert wird und sich die Schüler beginnen wohl- und sicher zu fühlen (vgl. Rupprecht, 2015, S. 25). Das Sehen aller Teilnehmer, durch den Kreis, unterstützt die soziale Eingebundenheit und das Ansprechen aller. Es werden keine einzelnen Gesprächspartner gesucht sondern alle angesprochen (vgl. Heinzl, 2016, S. 7).

Innerhalb des Morgenkreises tauschen sich die Schüler über die individuellen und das gemeinsame Ziel aus, wodurch die soziale Eingebundenheit des Einzelnen gestärkt wird. Das individuelle Überlegen und Festlegen von Zielen bestärkt die Schüler in ihrer Autonomie. Sie können ihre Ziele eigenständig festlegen, wodurch sie diese mit einer erhöhten intrinsischen Motivation verfolgen werden (vgl. Deci, Ryan, 1993, S. 229).

Der Morgenkreis kann also die Motivation der Schüler zusammenfassend dahingehend erhöhen, als dass er sie abholt und ihnen den Start in den Schultag erleichtert. Außerdem unterstützt er die soziale Eingebundenheit und Autonomie der Schüler in der Wahl ihrer Ziele. Beziehungen werden durch die Kommunikation und das gemeinsame Suchen nach einem Klassenziel gestärkt. Er bietet einen motivationalen Start in den Tag, an welchen die Schüler durch die festgehaltenen Ziele erinnert werden.

8.3 motivationales Classroom-Management

Es stellt sich die Frage, was sich aus den genannten Aspekten, Verbindungen und Überlegungen ergibt. Um diese Aspekte zusammenzufassen und die wichtigsten noch einmal herauszuarbeiten, möchte ich an dieser Stelle ein motivationales Classroom-Management vorstellen. Dieses Classroom-Management soll die Ansätze zum allgemeinen Classroom-Management, den Ritualen, mit den beiden Bezugspunkten der Emotionen und Beziehungen verbinden und somit verdeutlichen, worauf es bei der Motivationsförderung durch das Classroom-Management ankommt.

Während der Auseinandersetzung mit der Thematik habe ich Classroom-Management neu definiert. Aus dieser neuen Definition geht folgendes Konzept hervor, welches sich explizit mit motivationalem Classroom-Management beschäftigt. Diese Grafik soll kurz vorgestellt und erläutert werden. Anschließend wird kurz auf die Anforderungen des Bildungs- und Erziehungsplans der Kultusministerkonferenz eingegangen, um das motivationale Classroom-Management einzuordnen.

Um das Konzept zu verdeutlichen habe ich eine Grafik entwickelt, welche die wichtigsten Aspekte darstellt. Die Grafik des motivationalen Classroom-Managements weist drei Bereiche auf. Der Bereich der Puzzleteile, der Entwicklungsbereich und das Ziel,

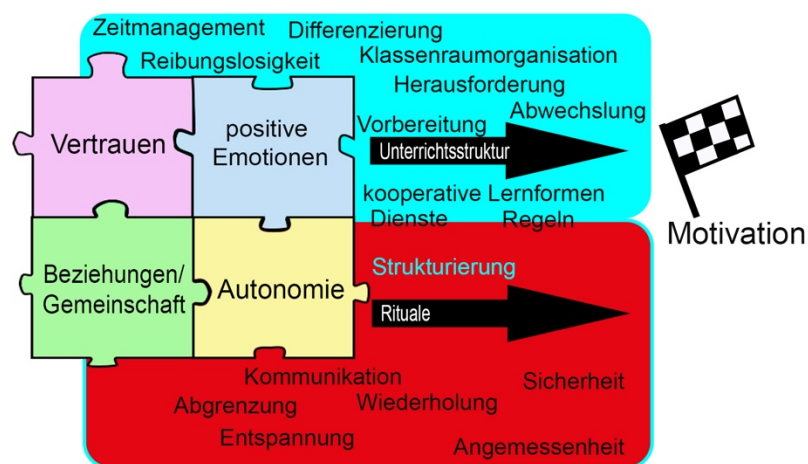


Abbildung 8: motivationales Classroom-Management, eigene Darstellung

durch die Motivation verdeutlicht. Die Puzzleteile betonen die wichtigsten Aspekte und Grundvoraussetzungen für Motivation:

1. Vertrauen
2. positive Emotionen
3. Autonomie
4. Beziehungen und Gemeinschaft.

Diese Voraussetzungen greifen ineinander, weshalb sie als Puzzle dargestellt wurden. Es handelt sich nicht um ein geschlossenes Puzzle mit Randteilen, sondern bewusst um ein unvollständiges Puzzle, da jedes Feld des Puzzles ein weiteres Feld eröffnet. Diese Puzzleteile können durch die Aspekte auf den Pfeilen entwickelt werden.

Vertrauen ist grundlegend für den schulischen Alltag und für die Entwicklung von Motivation. Vertrauen meint hier, das Vertrauen in Mitschüler, den Lehrer und sich selber. Das Vertrauen in sich selbst trägt zur Bildung von Resilienz, also der psychischen

Widerstandsfähigkeit der Schüler bei (vgl. Leitz, 2015, S. 52). Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten findet sich in Deci und Ryans „Kompetenzstreben“ wieder. Fühle ich mich kompetent, kann ich auch in meine Fähigkeiten vertrauen. Vertrauen spielt außerdem in zwischenmenschlichen Beziehungen eine bedeutende Rolle. Diese werden über Vertrauen definiert, was die Bedeutung des Vertrauens hervorruft. Vertrauen kann als Erwartung gegenüber dem Anderen bezeichnet werden, welche das zwischenmenschliche Verhalten stabilisiert. Vertrauen stellt eine Voraussetzung für gelingende Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern dar (vgl. Tenorth, Tippelt, 2007, S. 754). An dieser Stelle wird die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit deutlich, welche verborgen in den Begriffen des Vertrauens, der Beziehungen und den positiven Emotionen steckt. Eine positive Lehrerpersönlichkeit und Stimmung überträgt sich auf die Schüler und erleichtert damit das Aufbauen von Beziehungen und der Motivation.

Die Beziehung zwischen Vertrauen und Beziehungen bzw. der Klassengemeinschaft liegt also auf der Hand. Beziehungen bauen auf Vertrauen auf, wodurch beide Punkte als grundlegend gelten. Eine gute Klassengemeinschaft ermöglicht den Schülern die soziale Eingebundenheit, wodurch die Motivation steigt (vgl. Deci, Ryan, 1993, S. 229). Die durch die Ausschüttung von Oxytocin herbeigeführten Emotionen, während Interaktionen mit anderen, rufen eine Wohlfühlatmosphäre hervor (vgl. Raufelder, 2018, S. 109). Beziehungen sind zum einen durch ihre Wirkungen sinnvoll, sie eröffnen aber auch, dass die Lehrkraft die Schüler besser kennenlernt, wodurch der Unterricht thematisch auf die Klasse angepasst werden kann. Positive Emotionen entstehen also u.a. durch Beziehungen. In der Grafik sind diese beiden Aspekte diagonal oder über das Vertrauen verbunden. Es fällt auf, dass innerhalb des Puzzles alle Teile miteinander interagieren und nicht komplett einzeln betrachtet werden können. Beziehungen und positive Emotionen stützen auch die Autonomie des Einzelnen. Ist dem Schüler bewusst, dass seine Entscheidungen und sein Handeln wertgeschätzt und respektiert werden, kann er selbstbestimmt und autonom handeln. Auch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten unterstützt das Autonome Handeln wie aus Deci und Ryans Selbstbestimmungstheorie hervorgeht. Diese Grundvoraussetzungen, an welchen permanent gearbeitet werden sollte, um die Motivation der Schüler langfristig und intrinsisch zu erhalten, kann durch die Beispiele in den Bereichen der Pfeile gestützt werden. Die Unterrichtsstruktur und Rituale bieten eine Vielzahl an Möglichkeiten diese Grundvoraussetzungen zu fördern. Es fällt auf, dass der rote Bereich der Rituale cyanblau umrahmt ist, die Rahmung wurde gewählt, um die Verbindung zur Unterrichtsstruktur zu verdeutlichen. Rituale sind ein großer Teilbereich der Unterrichtsstruktur. Durch die während des Rituals entwickelte Kommunikation können die Beziehungen innerhalb der Klasse gefördert und vertieft werden. Es wird ein Wir-Gefühl entwickelt, was durch die Abgrenzungsfunktion verstärkt wird (vgl. Helmke, 2015, S. 184).

Rituale tragen durch ihre entspannende Wirkung zu einer angenehmen Atmosphäre und positiven Emotionen bei (vgl. Sattler 2007, S. 28). Die Wiederholung und die Sicherheit unterstützen die Autonomie der Schüler. Durch den bekannten Ablauf wissen sie was zu tun ist und durch das Hinterfragen der Angemessenheit können Rituale auf die Klasse zugeschnitten werden, wobei das selbstbestimmte Handeln der Schüler berücksichtigt werden kann. Außerdem bieten Rituale die Möglichkeit jedem Schüler seinen Platz zu geben, wodurch die Identitäten der Schüler unterstützt werden (vgl. Sattler, 2007, S. 55). Praktisch kann die Autonomie durch Wahlaufgaben und Stationen ermöglicht werden. Auch Freiarbeitszeiten ermöglichen den Schülern selbstbestimmtes Handeln.

Im Bereich der Rituale und der Unterrichtsstruktur finden sich die Klassendienste und Regeln. Klassendienste können in Rituale eingebaut werden, wodurch sich hier ein Schnittpunkt ergibt. Regeln sind allgemeingültig, gelten also auch während Ritualen.

Im Bereich der Unterrichtsstruktur konnten einige Aspekte der Forscherteams aus Kapitel zwei aufgegriffen werden. Das Zeitmanagement, was einen reibungslosen Unterricht und damit das Verhindern von Frustrationen und Langeweile ermöglicht, kann als erstes Beispiel angeführt werden (vgl. Helmke, 2007, S. 8 & Brohm et al., 2014, S.29). Außerdem spielen die Differenzierung und die Herausforderung eine besondere Rolle. Beide tragen dazu bei, das Selbstvertrauen der Schüler in ihre Kompetenzen zu stärken. Außerdem unterstützen sie die Autonomie der Schüler bezüglich der Wahl von geeigneten Aufgaben. Das Bewältigen von Herausforderungen ruft positive Emotionen hervor (vgl. Brandstätter et al., 2013, S. 26).

Die Unterrichtsvorbereitung ermöglicht erst die Strukturierung des Unterrichts. Der Unterricht kann im Vorhinein zeittechnisch strukturiert werden, Methoden können auf die Klassen angepasst geplant werden. Außerdem bedürfen differenzierte Lernangebote einer ausführlichen Vorbereitung (vgl. Evertson, Emmer, 2012, S. 102).

Die Klassenraumorganisation unterstützt die Identifikation mit der Klasse, durch die Dekoration und kann damit das Wohlbefinden der Schüler fördern (vgl. Blank, 2004, S. 30). Die Organisation der Elemente des Klassenzimmers kann einen reibungslosen Unterricht und die Autonomie der Schüler fördern (vgl. Evertson, Emmer, 2012, S. 13).

Das Konzept des motivationalen Classroom-Managements fasst also einige Aspekte zusammen die gemeinsam zur Motivationsentwicklung und -förderung beitragen können.

An dieser Stelle soll das Konzept in den Kompetenzen des Bildungs- und Erziehungsplans eingeordnet werden. Der Bildungs- und Erziehungsplan gibt Kompetenzen vor, die während der ersten elf Lebensjahre entwickelt werden sollen. Diese Kompetenzen werden Oberbegriffen zugeordnet und somit strukturiert. Im Bereich der Basiskompetenzen, welche als Grundlage für die körperliche und seelische Gesundheit sowie das Wohlbefinden der Kinder gesehen werden können. Zunächst werden individuumsbezogene Kompetenzen genannt. Das Selbstwertgefühl der Schüler kann durch die Beziehungen und den

wertschätzenden Umgang innerhalb der Klassengemeinschaft gestärkt werden. Auch Rituale tragen zur Stärkung des Selbstwertgefühls bei (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2014, S. 41).

Die Schüler sollen sich innerhalb des Konzepts als autonom und kompetent erleben. Die Autonomie wird im Bereich der Puzzleteile aufgegriffen und stellt damit eine Grundvoraussetzung dar. Das Kompetenzerleben kann durch die Differenzierung der Aufgaben hervorgerufen werden (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2014, S. 41).

Emotionale Kompetenzen können durch Rituale gefördert werden. Der Bildungs- und Erziehungsplan fordert die Kompetenz „Gefühle zu identifizieren und zu äußern und emotionale Situationen Anderer wahrzunehmen und auf diese zu reagieren“ (ebd.). Diese Kompetenz kann durch emotionale Rituale gefördert werden, da diese zur Entwicklung sozialer Kompetenzen beitragen (vgl. Kaiser, 2007, S. 25 f.). Der Bildungs- und Erziehungsplan gibt außerdem Kompetenzen zum Handeln im sozialen Kontext vor. Hier spielen Empathiefähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kooperations- und Teamfähigkeit und das Konfliktmanagement eine große Rolle, außerdem wird das Einhalten und Akzeptieren von Gesprächsregeln als Kompetenz angeführt (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2014, S. 42). Diese Fähigkeiten können durch kooperative Lernformen, gute Beziehungen und Rituale unterstützt werden. Das Gefühl der Zugehörigkeit kann durch ein gutes Klassenklima aufgegriffen werden, indem die Mitglieder respektvoll und wertschätzend miteinander umgehen. Gleichzeitig wird innerhalb einer funktionierenden Klassengemeinschaft Verantwortung gegenüber dem eigenen Handeln und anderen Menschen übernommen, wodurch sich diese Kompetenz weiter ausbauen kann (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2014, S. 42).

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass einige der geforderten Kompetenzen durch das Konzept aufgegriffen und unterstützt bzw. gefördert werden können, wodurch das Konzept seine Berechtigung erhält.

9. Fazit

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass dieses Themengebiet als äußerst umfangreich und interessant zu beschreiben ist. Während des Arbeitsprozesses ergaben sich viele weitere und interessante Felder, welche ich gerne genauer in Betracht und in Bezug zu dem Thema gesetzt hätte. Diese Felder erschwerten den Arbeitsprozess zwischenzeitlich, da sie zu weiterer Lektüre und weiteren Verbindungen einluden.

Die Bedeutung des Themas wurde während des Arbeitsprozesses umso deutlicher. Rückblickend auf die Einleitung kann die erwartete Bedeutung der einzelnen Bereiche und des gesamten Bereichs des motivationalen Classroom-Managements bestätigt werden. Außerdem kann festgehalten werden, dass das Ziel, Verbindungen zwischen den Bereichen und Auswirkungen des Classroom-Managements und Ritualen auf die Motivation

herauszuarbeiten, erreicht wurde. Es konnten vielfältige Auswirkungen und Verbindungen festgestellt werden. Besonders durch positive Emotionen und Beziehungen ergaben sich Verbindungen zwischen den drei Bereichen, was die These der Förderung von Motivation der Schüler durch Classroom-Management stützen kann. Die Auswirkung positiver Emotionen und die damit verbundenen neuronalen Grundlagen haben mich sehr fasziniert. Aus der Arbeit geht hervor, dass Classroom-Managements unter theoretischer Betrachtung eindeutig zur Förderung der Motivation der Schüler beitragen kann.

Besonders folgende Punkte wirken sich positiv auf die Motivation aus:

- die Differenzierung,
- die Herausforderung,
- die Klassenraumgestaltung,
- die Abwechslung,
- der Rituale,
- das Vertrauen
- die Strukturierung
- das Zeitmanagement
- die Regeln
- die Lehrerpersönlichkeit
- das Klassenklima /Beziehungen innerhalb der Klasse

Während der Ausarbeitung ergab sich und in Kapitel sieben wird deutlich, dass der von Eichhorn beschriebenen Lehrer-Schülerbeziehung und der damit verbundenen Lehrerpersönlichkeit eine wichtigere Bedeutung zukommt, als zunächst angenommen.

Kritisch sind die Aspekte der Überlappung und der Allgegenwärtigkeit zu betrachten, da sie sich negativ auf die Lehrer-Schülerbeziehung auswirken können. Allgegenwärtigkeit und Überwachung vermittelt den Schülern fehlendes Vertrauen und die Überlappung vermittelt dem Einzelnen fehlende Wertschätzung.

Ferner konnten die Auswirkungen von Emotionen auf die Motivation herausgearbeitet werden und zum Classroom-Management und den Ritualen in Bezug gesetzt werden. Rituale unterstützen die emotionale Entwicklung von Grundschulkindern und damit ihre Motivierungsfähigkeit durch ihre Emotionalität. Die Bedeutung von Emotionen geht aus der Neurologie hervor, da positive Emotionen die Dopaminausschüttung begünstigen, welche u.a. den Motivationsprozess anstößt.

Die Bedeutung der Beziehung für den Motivationsprozess wurde besonders durch die Selbstbestimmungstheorie Decis und Ryans betont. Aufgrund des Aspektes der sozialen Eingebundenheit wurden die Zusammenhänge zwischen Beziehungen und der Motivation näher erarbeitet und es konnte festgestellt werden, dass das Hormon Oxytocin, welches aktiv an der Motivationsbildung beteiligt ist, durch Beziehungen ausgeschüttet wird. Beziehungen wirken also aktiv auf den Motivationsprozess ein.

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan konnte an einigen Punkten als Argument für die motivierende Wirkung Classroom-Managements angeführt werden. Es gab viele Gemeinsamkeiten zwischen den psychologischen Grundbedürfnissen und verschiedenen Aspekten des Classroom-Managements. Es wurden während der Ausarbeitung nur Kriterien

betrachtet bei denen die Auswirkungen und Verbindungen deutlich wurden. Andere Aspekte des Classroom-Managements wurden aus der Betrachtung ausgeschlossen.

Aus der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan geht hervor, dass Schüler zum selbstbestimmten Handeln animiert werden sollten, um die intrinsische Motivation zu fördern. Selbstbestimmtes Handeln kann durch Freiarbeit unterstützt werden. Außerdem strebt der Mensch danach kompetent zu handeln, was die Differenzierung hervorhebt. Differenzierung ermöglicht vielen verschiedenen Leistungsniveaus das Kompetenzerleben.

Auf die Frage, ob Auswirkungen des Classroom-Managements auf die Motivation von Grundschulern unter Berücksichtigung von Ritualen festgestellt werden konnten, kann aus theoretischer Sicht also eindeutig mit „ja“ geantwortet werden. Classroom-Management kann sich größtenteils positiv auf die Motivation der Schüler auswirken. Dennoch sind auch einige wenige negative Auswirkungen möglich, die es nicht zu vernachlässigen gilt. Besonders Rituale bieten viele Möglichkeiten durch die Beziehungsarbeit und die Bildung von positiven Emotionen die Motivation von Grundschulern zu steigern. Dennoch bieten Rituale auch deutlich mehr Gefahrenpunkte die Motivation zu senken als das Classroom-Management. Rituale sollten dauerhaft mit der Klasse reflektiert werden, um die Passung der Rituale auf die Klasse zu garantieren und negative Auswirkungen von Ritualen zu vermeiden. Der Morgenkreis kann beispielhaft für ein motivierendes Ritual angeführt werden. Durch das Bestimmen gemeinsamer und individueller Ziele wird sowohl die Gemeinschaft aktiviert und unterstützt als auch auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler eingegangen. Die besprochenen Ziele sind handlungsleitend für den Tag und motivieren die Schüler.

Aus der Ausarbeitung geht hervor, dass sich die Lehrerpersönlichkeit bzw. Stimmung des Lehrers auf die Schüler überträgt. Diese Übertragung macht deutlich, dass eine positive Ausstrahlung und ein positives Auftreten des Lehrers von besonderer Wichtigkeit für die Motivation der Schüler sind. In diesem Zusammenhang kann auch die vertrauensvolle Beziehung des Lehrers zu den Schülern erwähnt werden, welche sich als äußerst motivierend erweisen hat, da sie den Schülern Sicherheit gibt und die Aufmerksamkeit bündelt.

Aus der vorliegenden Arbeit geht hervor, dass die Auswirkungen von Classroom-Management auf die Motivation nicht zu vernachlässigen sind. Besonders in der Grundschulzeit erweisen sich die Aspekte des Classroom-Managements und der Rituale als Hilfestellung, um die psychologische und kognitive Entwicklung der Schüler zu unterstützen. Rituale bieten hier eine gute Möglichkeit, um Schüler während der Umstrukturierungsprozesse aufzufangen und um ihnen Sicherheit zu geben.

Diese Arbeit bezieht sich in erster Linie auf die positiven Auswirkungen des Classroom-Managements und der Rituale auf die Motivation, um den Forschungsbedarf an dieser Stelle hervorzuheben. Die kritischen Aspekte wurden dargelegt und erläutert.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Classroom-Management das Ziel eines optimalen Lernumfelds verfolgt, in welchem die Lernzeit effektiv genutzt werden kann. Dieses

Ziel kann durch die Strukturierung des Unterrichts und durch emotionale und Beziehungsfaktoren unterstützt werden, da sich diese positive auf die Motivation von Schülern auswirken und damit ein optimales Lernumfeld im Sinne der Motivation schaffen. Die Zeit kann durch die Motivation effektiv genutzt werden, da die Schüler dem Lerngegenstand ihre Aufmerksamkeit schenken und Unterbrechungen durch Classroom-Management vorgebeugt wird.

Abschließend kann ich den Arbeitsprozess für mich als sehr gewinnbringend einstufen und meine Erwartungen an diese Arbeit haben sich erfüllt. Durch die Identifikation mit dem Themengebiet konnte ich mich gut und vertiefend in das Thema einarbeiten, was den Arbeitsprozess sehr erleichterte. Die vorgestellten Motivationsstrategien konnte ich an einigen Tagen im Selbstversuch anwenden, was das Interesse an der Arbeit förderte. Ich stufe meine Erkenntnisse als äußerst wichtig für meine Zukunft in der Schule ein und freue mich bereits, diese Erkenntnisse in einer Klasse umzusetzen. Besonders die Aspekte bezüglich der positiven Emotionen, guten Beziehungen und der Lehrerpersönlichkeit nehme ich für die Zukunft mit. Die neuronalen Begründungen waren für mich wichtig, um die Prozesse zu verstehen und es scheint sinnvoll die einzelnen Aspekte über die Neurologie zu begründen. Abschließend möchte ich an dieser Stelle auf das Zitat Astrid Lindgrens aus dem Abstract eingehen. Es konnte aufgezeigt werden, dass Geborgenheit und Freiheit zwei wesentliche Aspekte in der Motivationsbildung darstellen, was das Zitat zu Beginn dieser Arbeit rechtfertigt und kurz und knapp zwei von vielen bedeutsamen Punkten motivationalen Classroom-Managements zusammenfasst.

9.2 Ausblick

An dieser Stelle wird ein kurzer Einblick gegeben, welcher den Forschungsbedarf und die Bedeutung des Themas kurz aufgreift.

In der vorliegenden Arbeit wird die Bedeutung des Classroom-Managements für die Motivation herausgearbeitet. Es zeigt sich der Bedarf nach Forschung bezüglich motivationalem Classroom-Managements deutlich. Classroom-Management wird in Zukunft durch die immer heterogener werdenden Klassen einen noch wichtigeren Platz im Alltag von Lehrern einnehmen, um allen Schülern gerecht zu werden. Rituale, welche zum Classroom-Management beitragen, gewinnen aktuell immer mehr an Zustimmung, was sich vermutlich auch in Zukunft nicht rückläufig verändern wird. Da Motivation die Grundlage für das Lernen ist, wird sich auch in Zukunft an der Bedeutung dieses Bereichs für die Schule nichts ändern.

Die Bedeutung des Themas für den Schulalltag konnte aufgezeigt werden. Zukünftig ist es also notwendig anhand von Studien die vorgestellten Thesen des motivationalen Classroom-Managements zu überprüfen. Motivationale Classroom-Management verbindet Classroom-Management und Motivation, was wie es bereits aus Helmkes Ansatz

hervorgeht, einen wichtigen Beitrag zur Unterrichtsqualität leisten kann. Es bieten sich eine Vielzahl an Möglichkeiten, um die Motivation von Schülern durch Classroom-Management und Rituale zu erhöhen. Diese Möglichkeiten müssen nun überprüft werden, um in Zukunft einen festen Platz innerhalb des Classroom-Managements einnehmen zu können. In dieser Arbeit konnten also grundlegende Hypothesen herausgearbeitet und in Beziehung gesetzt werden, welche es zu erforschen gilt.

Es wird deutlich, dass alle Grundthemen dieser Arbeit eine Zukunftsbedeutung haben, was die Forschung an diesem Gebiet rechtfertigt.

Anhang

I Literaturverzeichnis

- Baisch-Zimmer S., (2017). Entspannungsmomente für Schülerinnen und Schüler. Kraft und Ruhe im Unterricht fördern. Weinheim, Basel: Beltzverlag
- Berk L., (2011). Entwicklungspsychologie. Die Entwicklung des Menschen von Geburt bis Lebensende im Überblick. München: Pearson Studium
- Blank B. (2004). Ein unverzichtbarer Beitrag für die Gemeinschaft – Klassendienste. In Kühnl. I., Schultheis K., (2004). Die moderne Grundschule. Einblicke in zeitgemäßes Lernen und Lehrern in der Grundschule. Aachen: Shaker Verlag
- Blum E., Blum H. (2006). Der Klassenrat. Ziele, Vorteile, Organisation. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
- Bohl T., (2010). Forschung für den Unterricht: Zwischen selbstbestimmtem Lernen und Classroom-Management. In: Bohl T., Kansteiner-Schänzlin K., Kleinknecht M., Kohler B., Nold A., (Hrsg.). (2010). Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Bohlen I. (2005). Rituale im Grundschulunterricht. Oldenburg: Oldenburger Vor-Drucke
- Bovet G., Huwendiek V. (2014). Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH
- Brandstätter V., Schüler J., Puca R. Lozo L. (2013). Motivation und Emotion. Allgemeine Psychologie für den Bachelor. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag
- Brohm M., Kürwitz T., Berend B., (2014). Motiviert bleiben. Positive Psychologie für die Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Brohm M., Endres W. (2015). Positive Psychologie in der Schule. Die „Glücksrevolution“ im Schulalltag. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Deci E., Ryan R. (1993) Die Selbstbestimmungstheorie und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, S. 223 – 238
- De Saint-Exupéry A. (2003). Der kleine Prinz. Düsseldorf: Karl Rauch Verlag
- Eichhorn C. (2008) Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Stuttgart. Klett-Cotta
- Bohle C., Emmer E. (2012) Classroom-Management for Elementary Teachers: New Jersey: Peason
- Euler H., Mandl H., (Hrsg.). (1983). Emotionspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg
- Einsiedler W. (2011). Klassenunterricht. Führung im Klassenunterricht. In Einsiedler W., Götz M., Hartinger A., Heinzl F., Kahlert J., Sandfuchs U. (2011). Handbuch Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Fritz A., Hussy, W., Tobinski D. (2010). Pädagogische Psychologie. München: Ernst Reinhardt
- Gebauer G., Wulf, C. (1998). Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Haag L. (2018). Kernkompetenz Klassenführung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
- Haric P. (2018). Management. Verfügbar unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/management-37609/version-261043>, zuletzt geprüft: 22.11.2019
- Haug R., (2013). Kooperatives Lernen aus fachdidaktischer Sicht. In Beiträge zum Mathematikunterricht 2013 Verfügbar unter <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/32648/1/097.pdf>, zuletzt geprüft: 27.11.2019
- Hechler O., (2018). Feinfühlig Unterrichten. Lehrerpersönlichkeit – Beziehungsgestaltung – Lernerfolg. Stuttgart: Kohlhammer

-
- Heckhausen J., Heckhausen K. (2010). Motivation und Handeln. Heidelberg: Springer-Verlag
 - Heinzl F. (2016). Der Morgenkreis. Klassenöffentlicher Unterricht zwischen schulischen und peerkulturellen Herausforderungen. Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich
 - Helmke A. (2004). Unterrichtsqualität. erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH
 - Helmke A. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht? Wissenschaftliche Erkenntnisse zur Unterrichtsforschung und Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. Bertelsmann
 - Helmke A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett Kallmeyer
 - Helmke A., Helmke T. (2015) Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. In: Pädagogik Leben, 2, 6-11.
 - Hessisches Kultusministerium (Hrsg.). (2014). Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Wiesbaden
 - Hinz A. (1999). Schulkultur ist Lebenskultur. Ein Plädoyer für Rituale in der Schule. In Groeben A. (Hrsg.) (2004). Rituale in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag
 - Hüsten G., Gruber I., Winkler-Menzel R. (2008). Hilfreiche Rituale im Grundschulalltag. Erprobte Ideen und praktische Tipps, Klasse 1-4. München: Oldenbourg Schulverlag GmbH
 - Jackel B. (1999). Rituale als Helfer im Grundschulalltag. Dortmund: Borgmann
 - Jansen F., Streit U. (2006). Positiv lernen. Heidelberg: Springer Medizin Verlag
 - Kaiser A. (2007). 1000 Rituale für die Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
 - Kaiser, H., Werbik, H. (2012). Handlungspsychologie. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH
 - Klauer K., Leutner J. (2012). Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim: Beltz
 - Kounin J. (2006). Techniken der Klassenführung. Münster (u.a.): Waxmann Verlag GmbH
 - Leitz I. (2015). Motivation durch Beziehung. Wiesbaden: Springer Fachmedien
 - Martens T. (2012). Was ist aus dem integrierten Handlungsmodell geworden? In: Kempf W., Langheine R. (Hrsg.). (2012). Item-Response-Modelle in der sozialwissenschaftlichen Forschung. Berlin: Regener. S.210-229
 - Martens T. (2015). Motivationsprozesse im Jugend- und Erwachsenenalter. Wie kann die Motivation für Schule und Ausbildung gesteigert werden? In: Schulverwaltung Bayern (2015). 3. S. 71-73
 - Martinek D., Hofmann F., Müller F. (Hrsg.). (2018). Motivierte Lehrperson werden und bleiben. Analysen aus der Perspektive der Theorien der Persönlichkeits-System-Interaktionen und der Selbstbestimmung. Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH
 - Martschinke S., (2014) Identitätsentwicklung und Selbstkonzept. In: Einsiedler W., Götz M., Hartinger A., Heinzl F., Kahlert J., Sandfuchs U. (Hrsg.). (2014). Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt
 - Meyer H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor
 - Mietzel G. (2007). Pädagogische Psychologie. Göttingen: Hogrefe
 - Nolting H-P., Paulus P. (2012). Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
 - Nölke, M. (2009). Vertrauen. Wie man es aufbaut. Wie man es nutzt. Wie man es verspielt. München: Haufe Verlag

-
- Petersen S. (2007). Rituale für kooperatives Lernen in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor
 - Petersen S. (2012). Ein Instrument, um Lernen zu verbessern. Strukturiertes Schüler-Feedback. In: Lernchancen, 86, S. 50-52
 - Raufelder D. (2018). Grundlagen schulischer Motivation. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich
 - Reisch R., Schwarz G., (2002). Klassenklima- Klassengemeinschaft. Soziale Kompetenz erwerben und vermitteln! Wien: öb&hpt VerlagsgmbH
 - Rohlf C. (2011). Bildungseinstellungen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
 - Rupp C. (2013). Alles über Motivation, Verfügbar unter: <https://psychotherapie-rupp.com/category/alles-uber-motivation/> zuletzt geprüft: 28.10.2019
 - Rupprecht S., (2015). Achtsamkeit macht Schule. Wie Achtsamkeit im Schulalltag helfen kann. Wiesbaden: Universum Verlag GmbH
 - Sattler S. (2007). Rituale im Grundschulunterricht. Landau: Verlag Empirische Pädagogik
 - Schäfer A., Wimmer M. (1998). Rituale und Ritualisierungen. Opladen: Leske + Budrich
 - Schreiner K., (2009). Erfolgreich unterrichten. Lehrerpersönlichkeit und Professionalität im Schulalltag. Münster: Deдалus Verlag
 - Schubert N., Friedrichs B. (2012). Das Klassenlehrerbuch für die Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
 - Schumacher E., Denner L., (2017). Grundschulpädagogik verstehen - Grundschule gestalten. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
 - Schunk D., Pintrich P., Meece J. (2010) Motivation in Education. THEORY, RESEARCH, AND APPLICATIONS. New Jersey: Pearson Education
 - Schweer M., Padberg J., (2002). Vertrauen im Schulalltag. Eine pädagogische Herausforderung. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand GmbH
 - Seel N. (Ed.) (2012). Encyclopedia of the Sciences of Learning. Freiburg: Springer Verlag
 - Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2005). Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. München, Neuwied: Luchterhand
 - Tanghatar R. (2012). Stress. Psychosomatisches Wohlbefinden erlangen. Herbolzheim: CENTAURUS Verlag
 - Tenorth H. Tippelt R. (Hrsg.) (2007). Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
 - Toman H. (2017). Classroom-Management. Praxishilfen für das Classroom-Management. Baltmannweiler. Schneider Verlag Hohengehren
 - Weinert F., Helmke A. (1997). Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: PsychologieVerlagsUnion
 - Wild E., Möller J. (2009). Pädagogische Psychologie. Mit 92 Abbildungen und 27 Tabellen. Heidelberg: Springer Medizin Verlag
 - Wiesemann J. (2003). Wie Kinder in der Schule die Anwendung von Regeln lernen. In: Burk K., Speck-Hamdan A., Wedekind H. (Hrsg.). (2003). Kinder beteiligen -Demokratie lernen? Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e.V, S. 173 – 185
 - Zittel J. (2004). Ein unverzichtbarer Beitrag für die Gemeinschaft – Klassendienste. In Kühnl. I., Schultheis K., (2004). Die moderne Grundschule. Einblicke in zeitgemäßes Lernen und Lehrern in der Grundschule. Aachen: Shaker Verlag

II Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wirkungsgeflecht der Klassenführung (Helmke, 2015, S. 177), eigene Darstellung	13
Abbildung 2: Gemeinsamkeiten der Ansätze, eigene Grafik	16
Abbildung 3: Spannungsbogen der Motivation zwischen Emotionen, eigene Grafik.....	35
Abbildung 4: Das Kontinuum der Selbstbestimmung (vgl. Martinek et al., 2018, S. 29)	39
Abbildung 5: Der Lehralgorithmus nach Klauer und Leutnern (vgl. Klauer, Leutner, 2012, S. 47), eigene, vereinfachte Darstellung	41
Abbildung 6: Integriertes Lern- und Handlungsmodell (Martens, 2015, S. 71)	43
Abbildung 7: Quintessenz, Auswirkungen des Classroom-Managements auf Emotionen, Beziehungen und die Motivation, eigene Darstellung	64
Abbildung 8: motivationales Classroom-Management, eigene Darstellung	70

III Erklärung

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.

(Ort, Datum und Unterschrift der Verfasserin / des Verfassers)