

Master of Advanced Studies in  
Unterrichtsentwicklung und Beratung  
2012 - 2014

**Pädagogische Hochschule Graubünden PHGR**  
in Zusammenarbeit mit dem  
Pädagogischen Praxis-Zentrum PPZ



## **Störungen im Unterricht und im schulischen Kontext**

Strategien zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen und zum  
Herstellen einer massvollen Disziplin

**Matthias Borer**

Eingereicht am 20. November 2013

Mentorat: Frau Dr. Jenna Müllener

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>VORWORT .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>ABSTRACT .....</b>	<b>6</b>
<b>3</b>	<b>EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG DER ARBEIT .....</b>	<b>7</b>
3.1	Ausgangslage und persönlicher Bezug zur Thematik .....	7
3.2	Zielsetzung der Arbeit .....	9
<b>4</b>	<b>FORSCHUNGSFRAGE UND HYPOTHESEN .....</b>	<b>10</b>
4.1	Forschungsfrage .....	10
4.2	Hypothesen.....	10
4.2.1	Die Lehrperson pflegt eine gute Beziehung zu den Lernenden.....	10
4.2.2	Die Lehrperson bietet herausfordernden Unterricht .....	11
4.2.3	Die Lehrperson verfügt über ein fundiertes Disziplin-konzept .....	11
4.2.4	Das Lehrerteam strebt eine gemeinsame Haltung zur Disziplin an .....	12
<b>5</b>	<b>THEORETISCHE ERKENNTNISSE .....</b>	<b>13</b>
<b>5.1</b>	<b>Hypothese 1: Die Lehrperson pflegt eine gute Beziehung zu den Lernenden.....</b>	<b>13</b>
5.1.1	Faktoren, die einer guten Beziehung dienen .....	13
5.1.2	Auswirkungen einer guten Beziehung aufs Lernen und die Disziplin .....	18
<b>5.2</b>	<b>Hypothese 2: Die Lehrperson bietet herausfordernden Unterricht.....</b>	<b>20</b>
5.2.1	Hohe Erwartungen und Anforderungen .....	20
5.2.2	Herausfordernde Ziele ermöglichen individuelle Lernwege.....	21
5.2.3	Feedback .....	23
5.2.4	Optimale Leistungsanforderungen.....	24
5.2.5	Motivation .....	25
5.2.6	Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan .....	26
5.2.7	Zielorientierung .....	27
5.2.8	Konsequenzen für den Unterricht .....	27
<b>5.3</b>	<b>Hypothese 3: Die Lehrperson verfügt über ein fundiertes Disziplin-konzept .....</b>	<b>29</b>
5.3.1	Entwickeln von verbindlichen Schulregeln.....	29
5.3.2	Klassenklima.....	30
5.3.3	Gemeinsames Entwickeln von Klassenregeln .....	31
5.3.4	Respektvolles und lernförderliches Klassenklima.....	32
5.3.5	Störungen und Regelüberschreitungen .....	34
5.3.6	Präventives Lehrerverhalten (proaktive Strategien) .....	35
5.3.7	Interventionsmöglichkeiten .....	37

---

<b>5.4 Hypothese 4: Das Lehrerteam strebt eine gemeinsame Haltung zur Disziplin an....</b>	<b>40</b>
5.4.1 Eine gemeinsame Haltung: Ethos und Schulkultur.....	40
5.4.2 Teamentwicklungsprozess nach Bruce Tuckman .....	47
5.4.3 Teamtheorie nach Katzenbach und Smith.....	49
<b>5.5 Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse.....</b>	<b>51</b>
<b>6 EMPIRISCHER TEIL.....</b>	<b>52</b>
<b>6.1 Erster Teil der Empirie.....</b>	<b>52</b>
6.1.1 Methodik der halbstandardisierten Interviews .....	52
6.1.2 Aussagen der sechs interviewten Lehrpersonen zu den Thesen .....	54
6.1.3 Zusammenfassung der sechs halbstandardisierten Interviews .....	67
<b>6.2 Zweiter Teil der Empirie.....</b>	<b>69</b>
6.2.1 Triangulation .....	69
6.2.2 Beobachtungen im Unterricht von vier Lehrpersonen .....	70
6.2.3 Zusammenfassung der Unterrichtsbeobachtungen.....	73
<b>6.3 Zusammenfassung der Empirie.....</b>	<b>74</b>
<b>7 ERKENNTNISSE AUS DER THEORIE UND EMPIRIE.....</b>	<b>76</b>
7.1 Desiderat.....	78
<b>8 PRODUKTE AUS DEN ERGEBNISSEN DIESER ARBEIT .....</b>	<b>79</b>
8.1 Beobachtungsbogen bezüglich störungsarmem Unterricht .....	79
8.2 Mögliches Disziplin-konzept für Lehrpersonen .....	79
<b>9 SELBSTSTÄNDIGKEITSERKLÄRUNG.....</b>	<b>81</b>
<b>10 LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>82</b>

<b>11 ANHANG</b> .....	<b>85</b>
<b>11.1 Brief an die sechs Lehrpersonen</b> .....	<b>86</b>
<b>11.2 Interview mit den Lehrpersonen</b> .....	<b>88</b>
<b>11.3 Interviews: Stichworte den Variablen aus den Hypothesen zugeordnet</b> .....	<b>90</b>
<b>11.4 Transkription eines ausgewählten Interviews</b> .....	<b>116</b>
<b>11.5 Triangulation: Beobachtungsbogen zu Unterrichtsstörungen und Disziplin</b> .....	<b>134</b>
<b>11.6 Triangulation: Zusammenzug der vier Unterrichtsbeobachtungen</b> .....	<b>135</b>
<b>11.7 Beobachtungsbogen bezüglich störungsarmem Unterricht</b> .....	<b>145</b>
<b>11.8 Vorschlag eines Disziplinkonzeptes</b> .....	<b>147</b>

# 1 Vorwort

Es scheint, dass jede Lehrperson von der Thematik betroffen ist, mit geeigneten Mitteln Disziplin in der Klasse herzustellen. Ein störungsarmes Unterrichtsklima vereinfacht die Kommunikation und ermöglicht somit ein schnelleres Zuwenden zu den Lerninhalten.

Die vorliegende Masterarbeit kann keinen Anspruch auf Vollständigkeit haben. Viel mehr sollen aus dem Blickwinkel eines Schulleiters neuere Erkenntnisse zur Thematik der Unterrichtsdisziplin Wege aufzeigen, wie ein angemessener Ordnungsrahmen erreicht werden kann. Was eine Lehrperson und die Schule als lebendiges System für das Herstellen einer angemessenen Disziplin beitragen können, soll nachstehend diskutiert werden.

Ich danke Frau Dr. Jenna Müllener für die Betreuung der vorliegenden Masterarbeit.

Ein besonderer Dank geht an die Lehrpersonen, die mir bereitwillig Auskunft gaben und ihr Klassenzimmer für die Unterrichtsbeobachtungen öffneten. In den persönlichen Interviews mit den Lehrpersonen haben mich ihre Ehrlichkeit und die pädagogischen Konzepte tief beeindruckt.

Ein weiterer Dank gilt der Schulpflege Hombrechtikon und unseren Schülerinnen und Schülern. Ich arbeite an einer tollen Schule und hoffe, mit den Erkenntnissen dieser Arbeit einen Teil zur Weiterentwicklung unserer Schule beitragen zu können.

## 2 Abstract

Störungen gelten in der Schule als grosser Belastungsfaktor. In der vorliegenden Masterarbeit wird untersucht, welche Aspekte und welches Verhalten von Lehrpersonen dazu führen, dass Störungen im Unterricht und an der Schule nicht oder nur dezent auftreten.

Ein störungsarmes Klima wird anhand folgender vier Hypothesen untersucht: Die Pflege einer guten Beziehung zu den Lernenden, die Gestaltung eines herausfordernden Unterrichts, die Schaffung eines fundierten Disziplinkonzepts der Lehrperson und einer gemeinsamen Haltung des Lehrerteams zur Disziplin. Die Hypothesen werden erstens anhand aktueller Literatur überprüft. Zweitens werden die Erkenntnisse mit Aussagen in Lehrpersoneninterviews verglichen. In einem dritten Schritt wird mit Beobachtungen bei Unterrichtsbesuchen überprüft, inwieweit sich die Schlussfolgerungen aus dem theoretischen und empirischen Ansatz decken.

Die untersuchte Literatur und die Empirie bestätigen die Wichtigkeit einer guten Beziehung. Ein respektvoller Umgang mit den Lernenden, ein schnelles und konsequentes Angehen von Störungen und ein hohes Interesse an den Schülerinnen und Schülern sind Schlüsselfaktoren, um ein störungsarmes Klima im Unterricht und an der Schule zu schaffen. Weiter ist entscheidend, dass eine Lehrperson für sich ein umfassendes Disziplinkonzept erarbeitet. Dieses beinhaltet ein breites Repertoire an präventiven, situativen und kurativen Handlungsmöglichkeiten. Regelklarheit an einer Schule hilft den Lernenden und den Lehrenden, sich innerhalb eines Orientierungsrahmens zu bewegen. Jede Schule hat dazu ihre Regeln wiederkehrend zu überprüfen.

Aus den Erkenntnissen der vorliegenden Masterarbeit liegen zwei Instrumente für die Berufspraxis vor. Zum einen wurde ein Beobachtungsbogen entwickelt, der sich auf einen störungsarmen Unterricht fokussiert. Zum anderen wird ein mögliches Disziplinkonzept für Lehrpersonen vorgestellt.

### 3 Einleitung und Zielsetzung der Arbeit

#### 3.1 Ausgangslage und persönlicher Bezug zur Thematik

Als Sekundarlehrer mit langjähriger Berufserfahrung habe ich erlebt, dass Störungen im Unterricht ein Teil der schulischen Realität sind. Oft geht für das Beheben dieser Störungen viel Zeit verloren, die somit nicht fürs Lernen zur Verfügung steht. Die Interventionen halten oft nur kurz an, dann beginnt sich das Störungs-Karussell von neuem zu drehen.

In meiner Diplomarbeit am PPZ Uster (Borer, 2006, unveröffentlicht) beschäftigte ich mich intensiv mit Disziplin, den Ursachen von Störungen und deren Interventionen. Als Schulpraxisberater/Supervisor und Schulleiter habe ich mich in die Thematik weiter vertieft und dazu diverse Kurse in der Lehrerweiterbildung gegeben.

Gemäss Gert Lohmann (2003), sind Störungen im Unterricht der Hauptbelastungsfaktor für Lehrpersonen. In meiner Funktion als Schulleiter seit 2008 nehme ich ebenfalls wahr, dass der Umgang mit Störungen viel Energie kostet und bei Lehrpersonen und den Lernenden häufig grosse Frustration hinterlässt. Die Thematik der Unterrichtsstörungen nimmt in Gesprächen in den Lehrerzimmern viel Raum ein. Lehrpersonen weisen der veränderten Gesellschaft oft plakativ die Schuld zu. Viele Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich im Stich gelassen. So wird aus den Reihen der Lehrerschaft unter anderem häufig verlangt, dass die Eltern konsequenter erziehen, der Staat kleinere Klassen zulässt, die Lektionenzahl für Lehrpersonen vermindert wird und mehr schulisches Personal angestellt wird.

Brägger und Posse (2007, S.39) stützen diese subjektiven Aussagen der Lehrpersonen. Sie nennen unter anderem folgende „Hauptbelastungen in Unterricht und Erziehung:

- Zunahme von ‚schwierigen‘ Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten
- Zunahme von erzieherischen Aufgaben gegenüber Schülerinnen und Schülern
- Schulunlust und Demotivierung von Schülerinnen und Schülern
- Fehlende elterliche Unterstützung

- Lernschwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern
- Hoher Lärmpegel“

Brägger und Posse (2007, S.39) führen weiter auf: „Stress- und Belastungs-erleben sind subjektiv. Und dennoch lässt sich nicht von der Hand weisen, dass eine wachsende Zahl von Lehrerinnen und Lehrern ihren beruflichen Alltag als zunehmend schwieriger empfinden.“

Die beiden Autoren erwähnen, dass gemäss internationalen Studien zehn bis dreissig Prozent der Lehrpersonen an Burn-out leiden (2007, S.40): „In mehreren Kantonen der Schweiz liegen die Kosten von Frühpensionierungen von Lehrpersonen deutlich höher als die anderer Berufsgruppen.“

Ein störungsfreies Klima zahlt sich auch bildungsökonomisch aus. Eichhorn (2013) betont, dass Lehrpersonen in der Lage sein müssen, ein störungsfreies Klima zu schaffen. Dazu erwähnt er eine Studie von Barrie Bennett und Peter Smilanich (1994) und schreibt (Eichhorn, 2013, S.62): „In Klassen, in denen die Lehrerin Störungen von Seiten der Schüler vorbeugt, verwendet er nur 1–3.5% der Unterrichtszeit auf Disziplinierung; in Klassen, in denen die Lehrerin oder der Lehrer auf Störungen reagiert, setzt er oder sie 7–18.5% der Unterrichtszeit dafür ein, um die Schüler zu disziplinieren. Bei einer Schulzeit von 12 Jahren hätte eine Klasse rund zwei Jahre mehr effektiven Unterricht als die andere.“

Als Schulleiter mache ich mir Gedanken, wie im Unterricht ein Disziplin-konzept aussehen kann, in dem keine oder nur wenige Störungen auftreten. Welche Strategien gibt es, um Störungen zu vermeiden oder gar zu eliminieren? Wie weit kann sich eine Lehrperson diese Strategien aneignen?

Unterricht ist ins System Schule eingebunden. Darum muss ich mich als Schulleiter auch intensiv mit der Thematik auseinandersetzen, was die Schule unternehmen kann, damit Störungen wenige Chancen haben und sich die Schülerinnen und Schüler möglichst dem schulischen und sozialen Lernen zuwenden können.



### **3.2 Zielsetzung der Arbeit**

Das Beheben von Störungen im Unterricht und im schulischen Kontext kostet die Lehrpersonen viel Energie. Störungen sind ein Hauptbelastungsfaktor im schulischen System.

In dieser Masterarbeit soll aus dem grossen Feld der Disziplinforschung der Aspekt untersucht werden, wie Unterrichtsstörungen behoben werden können, bzw. wie Lehrpersonen vorgehen können, damit Störungen möglichst nicht auftreten.

Da Unterricht im Kontext Schule stattfindet, soll auch aufgezeigt werden, welche Möglichkeiten die Schule hat, um Störungen möglichst gering zu halten. Meine Vision ist eine Schule, in der sich alle Beteiligten motiviert und störungsarm dem Lernen und Lehren zuwenden können.

Mit dem Fokus auf Störungen im Kontext von Unterricht und Schule sollen ein bis zwei geeignete Instrumente für die Schulpraxis entwickelt werden.

## **4 Forschungsfrage und Hypothesen**

Nachfolgend wird die Forschungsfrage für die vorliegende Masterarbeit aufgestellt. Anhand dieser Frage werden vier Hypothesen formuliert und dazu einige Begriffe erläutert.

### **4.1 Forschungsfrage**

Was können Lehrpersonen und das Lehrerteam einer Schule tun, damit im Unterricht selten Störungen auftreten?

### **4.2 Hypothesen**

#### **4.2.1 Die Lehrperson pflegt eine gute Beziehung zu den Lernenden**

Erläuterung zum Begriff ‚Lehrperson‘ in den folgenden Hypothesen:

Mit ‚Lehrperson‘ sind in dieser Arbeit Lehrerinnen und Lehrer von der 1. Primar- bis zur 3. Sekundarklasse gemeint, die an der Volksschule unterrichten.

Erläuterung des Begriffs ‚gute Beziehung‘ in der 1. Hypothese:

Die Lehrperson gestaltet ein Klassenklima, das von Wertschätzung und Respekt geprägt ist. Sie kommuniziert gegenüber der Klasse und den Einzelnen konstruktiv, konsequent, mit Ich-Botschaften und auf der Sachebene. Feedbacks an die Klasse und die einzelnen Schülerinnen und Schüler sind wohlwollend und aufbauend. Beobachtung und Interpretation werden im Feedback klar voneinander getrennt. Die Lehrperson hört den Schülerinnen und Schülern aufmerksam zu. Sie interessiert sich für die Anliegen der Lernenden und geht in geeigneter Form auf diese ein. Den Lernenden wird ihrem Alter entsprechend Verantwortung übertragen. Sie werden in Planungs- und Gestaltungsprozesse mit einbezogen.

#### **4.2.2 Die Lehrperson bietet herausfordernden Unterricht**

Erläuterung des Begriffs ‚herausfordernden Unterricht‘ in der zweiten Hypothese:

Herausfordernde Ziele lassen zu, dass sich die individuellen Lernwege der Schülerinnen und Schüler zum Teil unterscheiden. Einen Teil des Unterrichts können die Lernenden darum individuell gestalten. In diesen Sequenzen arbeiten die Lernenden in der Regel oft selbstständig an ihren Aufgaben. Die Lehrperson unterstützt aus dem Hintergrund. Herausforderung ist dann gegeben, wenn die Aufgabe so gestellt ist, dass die Lernenden sie gerade noch bewältigen können. Dies ist für die Lernenden anstrengend und verlangt Leistungsbereitschaft und Motivation.

#### **4.2.3 Die Lehrperson verfügt über ein fundiertes Disziplin-konzept**

Erläuterung des Begriffs ‚fundiertes Disziplin-konzept‘ in der dritten Hypothese:

Die Lehrperson befasst sich anhaltend mit dem Thema Disziplin. Dazu vergleicht sie Erfahrungen aus ihrer Unterrichtspraxis mit theoretischen Ansätzen aus der Forschung. Die Lehrperson entwickelt für sich aus dieser Synthese Normen, wie sie Regeln definieren und einhalten will. Sie entwickelt ein Repertoire an Möglichkeiten, wie sie Störungen und disziplinarischen Vorfällen präventiv oder interventiv begegnen kann.

Die Schülerinnen und Schüler kennen die Regeln und Absprachen und wissen, welches die Massnahmen beim Nichteinhalten sind. Die Regeln sind beobachtbar und damit kontrollierbar. Die Lehrperson achtet konsequent darauf, dass Regeln und Absprachen eingehalten werden.

Strafen zielen immer auf die Tat und nicht auf die Person. Dabei steht das Strafmass im Verhältnis zur Strafe und kann von der Schülerin oder dem Schüler nachvollzogen werden.

Die Lernenden können ihrem Alter entsprechend Mit-Verantwortung beim Entwickeln von klaren Regeln und entsprechenden Massnahmen übernehmen.

#### **4.2.4 Das Lehrerteam strebt eine gemeinsame Haltung zur Disziplin an**

Erläuterung des Begriffs ‚Lehrerteam‘ in der vierten Hypothese:

Ein Lehrerteam ist eine Arbeitsgemeinschaft, die pädagogisch, organisatorisch und administrativ zusammenarbeitet. Jede einzelne Lehrperson ist Teil des Lehrerteams. Ein Team ist eine für einen bestimmten Zweck zusammengesetzte Gruppe von Menschen. Es gelten gemeinsame Normen. Jeder Einzelne bringt sich mit seinen Stärken ein und trägt zu den Zielen des ganzen Teams bei. Jede Person bringt aufgrund ihrer Biographie andere Normen mit. Damit eine Arbeitsgemeinschaft ein Team wird, benötigt es einen gemeinsamen Prozess, der das Entwickeln von gemeinsamen Zielen, Werten und Normen ermöglicht. Diese Ziele, Werte und Normen sind regelmässig zu überprüfen und zu hinterfragen. Ein Lehrerteam an der Volksschule des Kantons Zürich wird von einer ausgebildeten Schulleitung geführt.

Erläuterung des Begriffs ‚gemeinsame Haltung‘ in der vierten Hypothese:

Alle Teammitglieder unterstützen einander, da sie gemeinsame Ziele, Werte und Normen haben. Abläufe sind allen bekannt und werden gleich gehandhabt. Da jedes Teammitglied in gleicher Art und Weise nach aussen kommuniziert, wirkt dies transparent und einheitlich.

Erläuterung des Begriffs ‚Disziplin‘ in der vierten Hypothese:

Dass sich die Mitglieder einer Gruppe an übergeordnete Werte und Normen halten können, ist eine Grundvoraussetzung für das gute Funktionieren dieser Gemeinschaft. Dazu müssen sowohl die Regeln und Normen als auch die Abläufe bei Sanktionen bekannt sein und einheitlich gehandhabt werden.

Ein sich veränderndes Erziehungsverständnis, das sich durch Pluralismus von Normen und Werten, Enttraditionalisierung und Individualisierung manifestiert, bedingt eine permanente Auseinandersetzung mit dieser Thematik.

## 5 Theoretische Erkenntnisse

Im folgenden Kapitel werden die in Kapitel 4 aufgestellten Hypothesen mittels ausgewählter Literatur untermauert oder in Frage gestellt.

### 5.1 Hypothese 1: Die Lehrperson pflegt eine gute Beziehung zu den Lernenden

Die Notwendigkeit einer guten Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden, wenn Disziplin und Lernerfolg angestrebt wird, ist im Fachbereich der Pädagogischen Psychologie heute nahezu unbestritten (vgl. zum Beispiel Dreikurs et al., 2003; Helmke, 2003; Lohmann, 2003; Rüedi, 2003; Meyer, 2004; Eichhorn, 2008; Schönbächler, 2008; Hattie, 2009; Dubs, 2009 und 2010). Stellvertretend spricht der Bildungsforscher Weinert (1996, S.145) von der „Nichtersetzbarkeit positiver zwischenmenschlicher Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler“.

Folgend wird darauf eingegangen, welche Faktoren einer guten Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden dienen. Anschliessend wird dargelegt, wie sich eine gute Beziehung auf das Lernen und die Disziplin auswirkt.

#### 5.1.1 Faktoren, die einer guten Beziehung dienen

Ruth Cohn (1975) hat das Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI) entwickelt und Grundregeln formuliert, welche den Umgang unter den Mitmenschen vereinfachen (Abbildung 1).

Wenn es in der Interaktion zwischen Menschen um eine Sache geht, sind in diese gleichzeitig Menschen mit ihren Persönlichkeiten involviert.

In ihrem Modell geht sie bildlich von einem Dreieck aus, dessen Eckpunkte aus Individuum, Gruppe und der Sache bestehen. Die Dynamik zwischen diesen drei Punkten ist fließend: Das Eine ist ohne das Andere nicht denkbar. So erklärt Cohn (1975, S.113-114): „Dieses Dreieck ist eingebettet in eine Kugel, die die Umgebung darstellt, in welcher sich die interaktionelle Gruppe trifft. Diese Umgebung besteht aus Zeit, Ort und deren historischen, sozialen und teleologischen Gegebenheiten. Die thematische interaktionelle Methode befasst

sich mit den ‚Beziehungen‘ der Dreieckspunkte zueinander und ihrer Einbettung in die ‚Kugel‘.“ Häufig wird in der Literatur anstatt der Begriff Kugel auch der englische Begriff Globe verwendet.



Abbildung 1: Das Vier-Faktoren-Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI)<sup>1</sup>

Die Leitung einer Gruppe ist für das Ausbalancieren dieser Dreierheit von ICH, WIR und ES hauptverantwortlich. Dies erfordert Wissen um gruppendynamische Prozesse und das Anerkennen von Unterschieden und menschlichen Schwächen in der Gruppe.

Cohn postuliert verschiedene Kommunikationsregeln für das Führen von Gruppen. Nachfolgend sind zwei dieser Regeln zusammenfassend dargestellt (Cohn, 1975, S.120-128):

1. ICH-Botschaften senden

Verallgemeinerungen blockieren Gruppenprozesse. Hinter allgemeinen Wendungen kann man sich verstecken. Wenn man von seiner Perspektive aus mit einer ICH-Botschaft spricht, so übernimmt man die Verantwortung für das, was man sagt und ist somit transparent.

2. Störungen haben Vorrang

Ungelöste Probleme beim Individuum oder zwischen zwei Menschen in der Gruppe können die Gruppe blockieren. Diese Störungen sollten darum, wenn möglich, zuerst behoben werden.

Wie Cohn (1975) ist auch Schulz von Thun (1981) der wertschätzende und achtsame Umgang untereinander ein Anliegen. Er formuliert die folgende

<sup>1</sup> [www.ruth-cohn-institut-rw.de/index.php?id=was\\_ist\\_tzi](http://www.ruth-cohn-institut-rw.de/index.php?id=was_ist_tzi), abgerufen am 16.10.2013

Grundhaltung für eine respektvolle Kommunikation (Schulz von Thun, 1981, S.130): „Ich akzeptiere und begrüße, dass jeder die Sache von seinem Standpunkt aus sieht, je nach Lebensgeschichte und Lebensumständen. Du bist anders als ich, ich bin anders als du – wenn wir einander zuhören und den Standpunkt des andern als Ausgangspunkt akzeptieren, dann kann unsere Begegnung etwas zutage fördern, was reicher und wichtiger ist, als was jeder für sich allein mitgebracht hat.“

In seiner Theorie der vier Ohren proklamiert Schulz von Thun, dass jede Nachricht auf vier verschiedene Arten empfangen werden kann (vgl. 1981, S.26-30):

1. Sachinhalt  
Der reine Sachinhalt der Information
2. Selbstoffenbarung  
Informationen zum Sender werden darin bekannt gegeben
3. Beziehung  
Die Nachricht zeigt auf, in welcher Beziehung der Sender zum Empfänger steht
4. Appell  
Die Nachricht soll den Empfänger veranlassen, etwas Bestimmtes zu tun.

Damit die zwischenmenschliche Kommunikation gut läuft, empfiehlt Schulz von Thun, sich der vier Empfangsohren bewusst zu sein und ab und zu die Sachebene zu verlassen (1981, S.131): „Für eine langfristige Kooperation ist es wenig aussichtsreich, den Deckel der Sachlichkeit auf die Schlangengrube der menschlichen Gefühle zu pressen.“ Er empfiehlt „den Mut zur gelegentlichen Metakommunikation mit starker Betonung der Selbstoffenbarungs- und Beziehungsseite der Nachricht“ (ebd.). So sollen sich die Kommunikationspartner fragen, wie sie zueinander stehen, was sie bewegt, welche Standpunkte sie haben und wie sie sich in dieser Gruppe fühlen. Schulz von Thun übernimmt von Cohn (1975) den Standpunkt, dass für eine erfolgreiche und kooperative Kommunikation Störungen und ihre Behebung den Vorrang haben.

Da bezüglich Beziehungsintensität die Bedürfnisse der Lernenden verschieden sind, ist Gert Lohmann (2003, S.95) der Meinung, dass in einer guten Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden ein gesundes Gleichgewicht

zwischen Nähe und Distanz besteht. Er schlüsselt die Grundhaltung, mit welcher eine gute Beziehung gelebt werden soll, in Indikatoren, also beobachtbare Verhaltensweisen auf. Dazu sagt Lohmann (2003, S.96): „Das grösste Gift für die Lehrer-Schüler-Beziehung ist Macht gepaart mit Gleichgültigkeit. Und das Zauberwort für eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung heisst Respekt. Das sollte der Lehrer als Vorbild vorleben. Von seinen Schülern bekommt Respekt, wer

- Interesse an den Schülern zeigt,
- ihnen persönliche Wertschätzung signalisiert,
- ihnen freundlich und humorvoll begegnet,
- verlässlich und konsequent ist,
- Gerechtigkeit anstrebt und niemanden bevorzugt,
- Sach- und Vermittlungskompetenz hat.“

Für Lohmann (2003) darf eine Lehrperson die Persönlichkeit einer Schülerin oder eines Schülers nicht in Frage stellen. Es geht ihm darum, dass die Lehrperson eine Beziehungsbrücke zu den Lernenden baut. Eine Lehrperson darf durchaus kritisieren. Die dahinter liegenden zwei Botschaften müssen aber sein (2003, S.96): „Ihr seid okay!“ und „Ihr seid mir wichtig!“.

Lohmann führt konkret auf, was eine Lehrperson für eine gute Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern tun kann. Hier sind einige Aspekte zusammenfassend wiedergegeben (vgl. Lohmann, 2003, S.96-97):

- Die Namen der Schülerinnen und Schüler schnell auswendig lernen.
- Interesse an den Lernenden zeigen, zum Beispiel eine ausserschulische Veranstaltung besuchen, an der Schülerinnen und Schüler teilnehmen.
- Gemeinsame Aktivitäten mit der Klasse unternehmen.
- Vor allem den Leistungsschwächsten faire Chancen geben.
- Viel mehr Komplimente machen als negativ kritisieren.
- Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts entgegennehmen.
- Disziplinarische und atmosphärische Schwierigkeiten im Klassengespräch thematisieren.
- Humor zeigen.



Eichhorn (vgl. 2008, S.91) ist der Meinung, dass eine gute Beziehung zu besserem Lernen führt, die Klassenorganisation erleichtert, die Zusammenarbeit mit den Eltern vereinfacht und die Freude vergrößert, mit der eine Lehrperson in die Klasse kommt. Er führt auf (2008, S.92): „Damit eine gute Beziehung zum Lehrer entstehen kann, muss sich ein Schüler als Mensch angenommen fühlen. Unterricht ist nie allein Wissensvermittlung – vielmehr ist er in erster Linie Beziehung (Glasser 1972).“

Des Weiteren erwähnt Eichhorn (vgl. 2008, S.92ff), dass effektive Lehrpersonen warmherzig und liebenswert sind, die Lernenden respektieren und sie mit Leidenschaft für Unterrichtsinhalte erfüllen.

In einer guten Beziehung lobt die Lehrperson häufig. Die Art des Lobes ist wichtig. Eichhorn (vgl. 2008, S.97) meint dazu, dass gutes Lob kurz und ernst gemeint ist. Es bezieht sich auf die Anstrengung der Lernenden und weniger auf das Ergebnis. Aus Sicht der Schülerin oder des Schülers ist das Lob begründet und bezieht sich auf ein spezifisches Lernverhalten.

In der schulpraktischen Literatur sind viele Autorinnen und Autoren (vgl. Lohmann, 2003; Dreikurs et al., 2003; Helmke, 2003; Meyer, 2004; Müllener-Malina und Leonhardt, 2008; Eichhorn, 2008; Dubs, 2010) der Meinung, dass Klassengespräche einer guten Beziehung zwischen der Klasse und Lehrperson dienen. Sie alle empfehlen den Lehrenden, entsprechende Gefässe in den Unterricht einzubauen, in welchen über die Zusammenarbeit und das Zusammenleben gesprochen und reflektiert wird. Mit Dreikurs et al. (2003) soll exemplarisch gezeigt werden, wie ein Klassengespräch ablaufen könnte:

Die Autoren gehen davon aus, dass sich in einer guten Beziehung beide Partner mit ihren Anliegen gleichermassen einbringen. Es herrscht ein hohes Mass an Demokratie. Um die Interessen der Schülerinnen und Schüler aufzunehmen, empfehlen sie einen Klassenrat. Im Klassenrat werden von der Lehrperson und den Lernenden Anliegen (auch Wünsche und positive Feedbacks) formuliert und Regeln ausgehandelt (Dreikurs et al., 2003, S.65): „In einer demokratischen Klasse sind Schüler und Lehrer gemeinsam an der Planung, Organisation und Ausführung ihrer gemeinsamen Aktivitäten beteiligt.“ Weiter meinen Dreikurs et al. (2003, S.123): „In einer Gesprächsgruppe entwickeln Kinder Haltungen und setzen Wertmassstäbe, die ihr ganzes Leben und ihr Verhalten inner- und ausserhalb der Schule beeinflussen können.“

Gruppengespräche bieten Gelegenheit für emotionale und intellektuelle Teilnahme und geben die Sicherheit, dass man nicht allein ist.“

Für Dubs (2010) braucht es für eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden ein Klima von Vertrauenswürdigkeit und Support. Er verwendet dazu den Begriff ‚Caring‘ (vgl. Dubs, 2010, S.254). Er meint damit, dass die Lehrperson sich ehrlich für die Lernenden interessiert und sich um sie kümmert. Lernschwierigkeiten werden erkannt und betroffene Schülerinnen und Schüler unterstützt. Die Lehrperson steht den Schülerinnen und Schülern bei persönlichen Problemen unaufdringlich als Gesprächspartnerin zur Verfügung.

### **5.1.2 Auswirkungen einer guten Beziehung aufs Lernen und die Disziplin**

Nachdem einige Aspekte aufgezeigt wurden, die einer guten Beziehung dienen können, wird folgend dargelegt, welches die Konsequenzen einer guten Beziehung zwischen der Lehrperson und der Klasse sind.

Dreikurs et al. (vgl. 2003, S.123) machen die Erfahrung, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit Hilfe des Klassenrats gut unterstützt fühlen und aufgeschlossener sind. Der konstruktive Umgang mit Frustrationen und das Bearbeiten beunruhigender Probleme fallen diesen Lernenden einfacher.

In seinem Werk „How to Change 5000 Schools“ führt Levin aus (2008, S.96): „All the studies of dropouts tell us that the strongest single factor in student’s leaving or staying is their feeling that someone in the school knows who they are and truly cares about their future.“

Hattie (2009) hat an insgesamt über 800 Metastudien, an denen über 250 Millionen Lernende beteiligt waren, die wichtigsten Faktoren für die Lernwirksamkeit erarbeitet. Gemäss seiner Untersuchung ist die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Lernenden einer der grössten Faktoren von Schulwirksamkeit. So schreibt Hattie (2009, S.118): „Building relations with students implies agency, efficacy, respect by the teacher for what the child brings to the class (from home, culture, peers), and allowing the experiences of the child to be recognized in the classroom. Further, developing relationships requires skill by the teacher – such as the skills of listening, empathy, caring, and having positive regard for the others.“

Hattie (vgl. 2009, S.119) erwähnt, dass im Unterricht bei Lehrpersonen, die mit den Lernenden eine gute Beziehung pflegen, mehr Engagement, mehr Respekt, besseres Verhalten und höhere Schülerleistungen auftreten.

Schönbächler (2008) betont die Relevanz der Beziehungsebene für die Beurteilung des Unterrichts. Sie formuliert in ihrer Studie zum Klassenmanagement (2008, S.182): „Wie die Kinder ihre Beziehung zur Lehrperson einschätzen, trägt am meisten zur Erklärung des Störausmasses bei. In Klassen, in denen selten gestört wird, mögen die Kinder ihren Lehrer bzw. ihre Lehrerin und fühlen sich von ihm bzw. von ihr in schulischen Problemen unterstützt.“

Dass eine gute Beziehung das Leistungsverhalten und die Disziplin fördert, bestätigt auch die aktuelle Hirnforschung.

Spitzer (2007, S.184-185) erwähnt, dass ein Klima der guten Beziehung beim Lernen eine wichtige Rolle spielt: „Emotionen sind dem Lernen förderlich. Dabei haben positive Emotionen einen stärkeren Effekt auf das Lernen als Negative.“

Positive Emotionen ergeben sich aus einer guten Beziehung. Dazu meint Bauer (2007, S.19-20): „Entscheidende Voraussetzungen für die biologische Funktionstüchtigkeit unserer Motivationssysteme sind das Interesse, die soziale Anerkennung und die persönliche Wertschätzung, die einem Menschen von anderen entgegengebracht werden.“

Gerald Hüther (2011) folgert, dass Kinder nur in einer engen Beziehung zu ihren Eltern und später zu Erwachsenen ihren eigenen Erkenntnis- und Selbstentwicklungsprozess durchlaufen können. Dazu formuliert Hüther (2011, S.26): „Und weil man sich dabei ja selbst zu diesem anderen in Beziehung setzt, sich mit ihm vergleicht, sich in ihm spiegelt, sich in ihn hinein versetzt, kann man sich dabei auch selbst schrittweise und immer besser in diesem Gegenüber erkennen und entdecken.“

Hüther (vgl. 2011, S.27-28) führt weiter auf, dass ein Kind nur in enger Beziehung mit Erwachsenen ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln kann, das ihm später Toleranz gegenüber anderen ermöglicht.

Verschiedene Forschungen belegen also, dass eine gute Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schülerinnen und Schülern die Schulleistung und die Disziplin fördert.

Neben einer guten Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden dienen weitere Aspekte dazu, dass Störungen im Unterricht minimiert werden können. In der folgenden Hypothese wird untersucht, inwieweit angemessen herausfordernder Unterricht die Disziplin positiv beeinflussen kann.

## **5.2 Hypothese 2: Die Lehrperson bietet herausfordernden Unterricht**

Von der Groeben (vgl. 2003, S.8) ist der Meinung, dass in der Schule die Forderung von Leistung auch die Disziplin fördert. Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass die Schule nicht ein Minimum will, sondern den Begabungen entsprechend ein Maximum an Leistung anstrebt. Damit Leistung entstehen kann, braucht es für den Menschen Herausforderungen, die er bereit ist anzunehmen.

Beim Bearbeiten dieser Hypothese soll gezeigt werden, dass herausfordernder Unterricht bei den Lernenden ein konzentriertes Hinwenden zu den Lerninhalten bewirkt, Erfolgserlebnisse ermöglicht und somit die Selbstdisziplin und Disziplin in der Klasse stärkt.

In einem ersten Schritt wird aufgezeigt, wie sich herausfordernder Unterricht herstellen lässt. Folgend soll die Verbindung zwischen herausforderndem Unterricht und der Stärkung von Disziplin hergestellt werden.

### **5.2.1 Hohe Erwartungen und Anforderungen**

Levin (2008) beschreibt, dass hohe Erwartungen der Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler wichtig sind, damit sie die Lernherausforderungen annehmen. So formuliert Levin (2008, S.94): „If we don't believe students can achieve, than they are highly unlikely to do so. It's really as simple as that.“

Hattie (2012, S.81-82) bestätigt die Aussage von Levin (2008). Hattie weist jedoch aufgrund seiner Forschungsergebnisse darauf hin, dass Lehrpersonen die Gefahr laufen, nicht bei allen Lernenden in der Klasse die gleich hohe Erwartungshaltung aufzubauen. Häufig profitieren die stärkeren Schülerinnen und Schüler, weil von ihnen mehr erwartet wird, während bei den Schwächeren weniger Leistung erwartet wird und sie dadurch auch weniger Lernzuwachs generieren. Hattie (2012, S.82) plädiert darum: „If teachers and schools are going to have expectations (and indeed we *do* have them) than they must make

the expectations challenging, appropriate, and checkable, such as all the students are achieving what is deemed valuable.“

Auch Dubs (2009) kommt zu ähnlichen Erkenntnissen wie Hattie (2012) und meint, dass die Erwartungen von Lehrpersonen zu Prophezeiungen werden können, die sich selber erfüllen. So meint Dubs (2009, S.458): „Wenn eine Lehrkraft für einzelne Lernende oder – seltener – für ganze Klassen hohe Erwartungen hat, so wird sie versuchen, mit ihnen mehr und anspruchsvollere Lernziele zu erreichen, sie häufiger zu aktivieren, sich ihnen mehr anzunehmen und sie mehr zu verstärken. Daraus ergibt sich ein direkter Effekt in Richtung besserer Schulleistungen, der bei tieferen Lehrererwartungen wegfällt.“

Dubs (vgl. 2009, S.458-460) weist auf die Grenzen von Lehrererwartungen hin und meint, dass diese stark von der jeweiligen Lebensbiographie geprägt und sehr stabil sind. Geringe Erwartungen bei schwachen Schülerinnen und Schülern wirken sich dabei besonders negativ aus. Er schlägt darum vor, dass Lehrpersonen ihre Erwartungshaltungen gegenüber den Lernenden reflektieren und zum Beispiel mit Hilfe einer Checkliste überprüfen (vgl. Dubs, 2009, S.461-463).

### **5.2.2 Herausfordernde Ziele ermöglichen individuelle Lernwege**

In der Wirtschaft wird seit den 50-er Jahren des 20. Jahrhunderts mit dem sogenannten ‚Management by Objectives‘, also Zielvereinbarungen gearbeitet. Das Management sorgt für Ziele und formuliert diese den Mitarbeitenden. Oft werden die Ziele im Mitarbeitergespräch individuell gesetzt. Wie die Mitarbeitenden die Ziele erreichen, können sie häufig selber mitbestimmen. Pinnow (2005, S.40) formuliert zusammenfassend: „Das Prinzip des ‚Management by Objectives‘ bietet Spielraum für individuelle Stärken, individuelle Bedürfnisse und individuelle Verantwortung und lenkt gleichzeitig die (individuellen) Bemühungen aller Beteiligten in eine gemeinsame Richtung.“ In der Volksschule hat das Formulieren von Zielen ebenfalls Einzug gehalten. Wie in der Wirtschaft bietet sich auch in der Schule das ‚Management by Objectives‘ für das Wahrnehmen individueller Stärken, individueller Bedürfnisse und individueller Verantwortung an. Auch hier liegt die Idee zugrunde, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund von vorgegeben Lernzielen die Lerninhalte zum Teil individuell auf eigenen Lernwegen bearbeiten.

Hattie (2009) folgert unter anderem, dass das Formulieren von Zielen eine überdurchschnittliche Wirksamkeit auf das Lernen hat. Anspruchsvolle Ziele sind effektiv, da sie den Lernenden eine klare Vorstellung geben, was zu erreichen ist und die Aufmerksamkeit in Richtung des Erfolges lenken. So folgert Hattie (2009, S.164): „A major reason difficult goals are more effective is that they lead to clearer notion of success and direct the student’s attention to relevant behaviors or outcomes, whereas ‚doing your best‘ can fit with a very wide range of goals. It is not the specificity of the goals but the difficulty that is crucial to success.“

Des Weiteren erwähnt Hattie (2009, S.164), dass Lernziele motivierenden Charakter haben: „Goals have a self-energizing effect, if they are appropriately challenging for the student, as they can motivate to exert effort in line with the difficulty or demands of the goal.“

Ziele sollen anspruchsvoll und herausfordernd sein und den Lernenden ermöglichen, eigene Lernwege zu gehen. Allerdings hat die Lehrperson die Pflicht, die Schülerinnen und Schüler auf ihren Lernwegen zu den Zielen zu begleiten und zu ermutigen. Hattie (2009, S.165) formuliert dazu: „The scenario is that effective teachers set appropriately challenging goals and then structure situations so that students can reach these goals. If teachers can encourage students to share commitment to these challenging goals, and if they provide feedback on how to be successful in learning as one is working to achieve the goals, then goals are more likely to be attained.“

Herausfordernde, angemessene und überprüfbare Ziele ermöglichen also den Schülerinnen und Schülern, sich die zu erlernenden Inhalte auf teils verschiedenen Wegen anzueignen (vgl. Hattie, 2012, S.82). Wie diese Ziele durch die Lehrperson zu suchen sind, halten Zumsteg et al. (2007, S.14) fest: „Bei der Planung des Unterrichts muss sich die Lehrperson bereits zu Beginn Klarheit verschaffen über die strukturellen, personal-sozialen und fachlichen Voraussetzungen, die mit einer bestimmten Klasse zusammenhängen. Nur so kann die weitere Planung zielgerichtet, strukturiert und effizient durchgeführt werden“.

Müllener-Malina und Leonhardt (vgl. 2008, S.16-17) bringen einen weiteren Aspekt in die Idee der Lernzielorientierung. Sie sind der Meinung, dass es den Lehrpersonen mit dem Formulieren von Zielen leichter fällt Inhalte auszulassen,

ohne das Gefühl zu haben, den Schülerinnen und Schülern Informationen vorzuenthalten. Sie legen dar, wie schwierig es für die Lehrperson im Alltag sein kann, bei der Vielfalt von Lehrmitteln und Inhalten eine sinnvolle Auswahl zu treffen. Beim Planen mit Lernzielen anstatt nur mit Inhalten ist es besser möglich, den Lernenden passende Trainingsangebote zusammenzustellen. Müllener-Malina und Leonhardt schlussfolgern (2008, S.18): „Werden in erster Linie die Ziele und nicht der Stoff formuliert, eröffnet dies den Lernenden mehr Möglichkeiten, persönliche Lernwege zu beschreiten. Sie können auf bereits vorhanden Fähigkeiten und Fertigkeiten aufbauen und arbeiten dadurch motivierter.“

Die oben aufgeführten Autoren zeigen auf, dass Lernziele und Inhalte getrennt formuliert werden sollen. Die Inhalte leiten sich von den Zielen ab und können an die Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schülern angepasst werden. Wer das Ziel kennt, kann es auf verschiedenen Wegen ansteuern. Dies fordert die Schülerinnen und Schüler heraus und wirkt motivierend.

### **5.2.3 Feedback**

Herausfordernde Aufgabenstellungen lassen die Lernenden bei Problemen anstehen. Der Lehrperson fällt die sehr wichtige Aufgabe zu, die Lernsituation zu analysieren und den Schülerinnen und Schülern mit Rückmeldungen zu den Arbeitsprozessen unterstützend beizustehen.

In der Unterrichtsliteratur finden sich wenige Hinweise, wie die Lehrpersonen bei den Schülerinnen und Schülern gezieltes und effizientes Arbeitsfeedback einholen können. Dies ist darum erstaunlich, weil Feedback gemäss der Erkenntnisse aus der Metastudie von Hattie (vgl. 2009, S.247) eines der lernwirksamsten Mittel ist, welches den Lehrpersonen zur Verfügung steht. Auf der Basis seiner Forschungsergebnisse formuliert er drei Feedbackfragen, welche die Lernenden zur Reflexion über ihre Lernprozesse herausfordern (Hattie, 2012, S.116): „Teachers are aware of, and aim to provide feedback relative to, the three important feedback questions: ‚Where am I going?‘; ‚How am I going there?‘; and ‚Where to next?‘“

Folgend ist zusammenfassend dargelegt, warum diese drei Fragen in einem herausfordernden und zielorientierten Unterricht relevant sind (Hattie, 2012, S.116-118):

1. „Where am I going? What are my goals?“

Gemäss Hattie können viele Lernende ihre Lernziele nicht artikulieren. Wer sich als Schülerin oder Schüler der Ziele bewusst ist, hat gemäss Hatties Forschungsergebnissen bessere Lernleistungen aufzuweisen. Die Frage zielt also darauf ab, dass sich die Lernenden ihrer Ziele bewusst sind und somit ihren Lernweg nicht aus den Augen verlieren.

2. „How am I going? What progress is being made towards the goals?“

Diese Frage steht oft in Beziehung zum erwarteten Ziel. Die Rückmeldung der Lernenden ermöglicht gezieltes Intervenieren der Lehrperson, wie zum Beispiel das Klären und Vertiefen von Lerninhalten, Anregen einer vertiefenden Diskussion, Ermutigen oder Aktivieren der Schülerinnen und Schüler.

3. „Where to next? What activities need to be undertaken next to make better progress?“

Diese Frage zielt darauf ab, die Lernenden ins Planen der nächsten Schritte zu bringen.

#### **5.2.4 Optimale Leistungsanforderungen**

Verschiedene Motivationstheorien beschreiben, dass ein maximales Leistungsvermögen mit einer optimalen Anforderung an die Lernenden erreicht wird. Für eine optimale Anforderung werden Aufgabenstellungen benötigt, welche die Lernenden weder über- noch unterfordern. Es wird dann von der sogenannten Passung gesprochen (vgl. Heckhausen und Scheffer, 2006, S.66-67).

Weiter beschreiben Heckhausen und Scheffer (2006, S.66): „Bereits Atkinson (1957) hat in seinem Risikowahl-Modell der Leistungsmotivation postuliert, dass maximal anregende Herausforderungen (die von der Leistungsanforderung her optimal an das individuelle Fähigkeitsniveau der Person angepasst sind und daher eine mittlere Erfolgswahrscheinlichkeit haben) verstärkt nur von



Personen mit einer hohen Ausprägung auf dem erfolgsaufsuchenden Leistungsmotiv angestrebt und als leistungsfördernd erlebt werden. Misserfolgs-ängstliche Personen tendieren dagegen dazu, zu leichte oder zu schwere Aufgaben zu wählen, und sie erleben erregungsauslösende Bedingungen (falls sie ungewollt mit diesen konfrontiert werden) weniger stimulierend, sondern eher besorgniserregend.“

Mittlere Erfolgswahrscheinlichkeiten motivieren also grundsätzlich am stärksten zur Bearbeitung, sofern das Erfolgsmotiv stärker als das Misserfolgsmotiv ist.

Zu berücksichtigen ist jedoch gemäss Rheinberg (2006a, S.74-75): „Mittelschwere Aufgaben sollten am ehesten die Tüchtigkeit einer Person erkennbar machen. Deshalb werden sie ja von den Erfolgszuversichtlichen bevorzugt. Für jemanden aber, der ohnehin Misserfolg befürchtet, sollten gerade diese Aufgaben am bedrohlichsten sein. Er müsste mittelschwere Aufgaben besonders meiden. Relativ attraktiv sollen dagegen sehr leichte Aufgaben sein. Bei diesen, von Erfolgszuversichtlichen wenig geschätzten Aufgaben hat man wegen der Aufgabenleichtigkeit zwar kein Erfolgserlebnis, hat dafür Misserfolg aber fast ausgeschlossen. Etwas Negatives abgewendet zu haben, wird hier schon als relativ positiv erlebt.“

Erfolgserlebnisse stärken das Selbstvertrauen und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Dazu dürfen die Aufgaben weder zu einfach noch zu schwierig gewählt werden. Als Konsequenz ist im Unterricht auf die erfolgsszuversichtlichen und die misserfolgsvermeidenden Lernenden Rücksicht zu nehmen. Dies könnte nach Hattie (vgl. 2009, S.165) mit angemessen herausfordernden und individuellen Zielanpassungen und einer geschickten Strukturierung der Unterrichtssituation und der Lerninhalte geschehen.

### **5.2.5 Motivation**

Motivation ist der Schlüssel für das Vollbringen von Leistung. Die meisten Motivationstheorien unterscheiden grundsätzlich zwischen zwei verschiedenen Formen von Motivation: Die intrinsische und die extrinsische Motivation. Rheinberg (2006a) weist darauf hin, dass eine genaue Definition dieser beiden Begriffe nicht einfach ist. So meint Rheinberg (2006a, S.149): „Am ehesten lässt sich die Begriffsverwendung noch so zusammenfassen, dass ein Verhalten dann als ‚*intrinsisch motiviert*‘ bezeichnet wird, wenn es um seiner

selbst willen geschieht, oder weiter gefasst: Wenn die Person aus eigenem Antrieb handelt. Entsprechend wird ein Verhalten dann als ‚*extrinsisch motiviert*‘ bezeichnet, wenn der Beweggrund des Verhaltens ausserhalb der eigentlichen Handlung liegt, oder weiter gefasst: wenn die Person von aussen gesteuert ist.“ Die intrinsische Motivation entsteht also von innen heraus, aus Freude an der Handlung selber. Eine intrinsisch motivierte Person ist von Neugier und Interesse angetrieben. Ihre Tätigkeit macht ihr Spass, daher ist sie nicht angewiesen auf externe Anstösse, Belohnungen oder Drohungen sondern handelt spontan und um des Tuns willen. Extrinsische Motivation zeigt sich hingegen in Verhaltensweisen, die nicht um ihrer selbst Willen, sondern mit instrumenteller Absicht ausgeführt werden. Der Antrieb fürs Handeln kommt von aussen in Form einer winkenden Belohnung, einer Anerkennung oder auch einer drohenden Strafe.

Wenn eine Person sich mit einer Aufgabe stark identifiziert, also intrinsisch motiviert ist, und sich ganz von einer Aufgabe einnehmen lässt, ist sie im Fluss (engl. flow). Untersuchungsergebnisse zum Fremdsprachenlernen, selbstgesteuerten Lernen und zu Computerspielen führen zum Schluss, dass Flow-Erleben zu besseren Leistungen führt (vgl. Rheinberg, 2006b, S.350-352).

### **5.2.6 Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan**

In der Motivationsforschung wurden intrinsische und extrinsische Motivation lange als Gegensätze wahrgenommen. Intrinsische Motivation galt als selbstbestimmt und extrinsische Motivation als fremdbestimmt.

Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan sieht intrinsische und extrinsische Motivation nicht mehr als Antagonisten. Sie geht davon aus, dass der Mensch externe Werte der für ihn sozial wichtigen und akzeptierten Umwelt in sein Selbstkonzept integriert (vgl. Deci und Ryan, 1993, S.227).

Bei den beiden Autoren gilt ein Verhalten dann als intrinsisch motiviert, wenn es folgende drei Bedürfnisse erfüllt (vgl. Deci und Ryan, 1993, S.229):

1. Kompetenzerleben (oder Wirksamkeit)
2. Selbstbestimmung (oder Autonomie)
3. Soziale Eingebundenheit (oder Zugehörigkeit)

Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen sind verbunden mit allen drei Bedürfnissen (Deci und Ryan, 1993, S.229). Die Internalisierung und Integration von externen Werten erfolgt, so die These von Deci und Ryan, deshalb, weil der Mensch sich möglichst nicht fremdbestimmt, sondern selbstbestimmt erfahren möchte.

### **5.2.7 Zielorientierung**

Untersuchungen zur Motivation belegen, dass herausfordernde Aufgaben besser gemeistert werden, wenn der Mensch dabei ein hohes Mass an Identifikation, Kompetenzerleben, Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit erfährt (vgl. Rheinberg, 2006a und 2006b; Heckhausen, 2006; Deci und Ryan, 1993).

Zusätzlich betonen Schiefele und Schaffner (2011), dass die Zielorientierung ein wichtiges Element der Leistungsmotivation ist. Dazu meinen Schiefele und Schaffner (2011, S.20): „Zielorientierungen werden einerseits als dauerhaft im Gedächtnis repräsentierte *Zielüberzeugungen* verstanden (zum Beispiel ‚Ich strebe an, besser lesen zu können als andere Schüler in meiner Klasse‘), die somit dispositionalen Charakter besitzen (Eliot 2005). Andererseits können Zielorientierungen – unabhängig von ihrer dispositionalen Ausprägung – auch situativ erzeugt werden (zum Beispiel über die Ankündigung sozialer Vergleiche in einer Leistungssituation) und dann zu einer entsprechenden Motivation führen (zum Beispiel aktuelle wettbewerbsbezogene Lernmotivation).“

### **5.2.8 Konsequenzen für den Unterricht**

Für die Schule und den Unterricht könnte eine Antwort auf die ausgeführten Aussagen sein, dass Lernende Zeitgefässe zur Verfügung gestellt bekommen, in denen sie möglichst selbstständig und nach eigenen Interessen arbeiten können. Dazu meinen Müllener-Malina und Leonhardt (2001, S.73): „Wenn die Interessen und Wünsche der Lernenden berücksichtigt werden, identifizieren sie sich mehr mit ihrem Unterricht und sind eher bereit, einen Teil der Verantwortung dafür zu übernehmen. Dies wirkt sich positiv auf die Motivation aus“.

Wie eine individualisierende Förderpraxis im Unterricht aussehen kann, beschreibt Meyer (2004). Er nennt 14 verschiedene Indikatoren. Hier eine Auswahl von Meyer (2004, S.99):

- „Die Schüler arbeiten an unterschiedlichen Aufgaben und kommen im Rahmen ihrer Möglichkeiten gut voran.
- Es gibt nach Thema, Interessenschwerpunkten und Leistungsvermögen unterschiedliche Lehrbücher, Lernmaterialien und Arbeitshilfen.
- Schüler mit Lernschwierigkeiten erhalten zusätzliche Hilfen.
- Leistungsstarke Schüler haben das Recht und die Möglichkeit, sich nach Absprache mit dem Lehrer aus Routineaufgaben auszuklinken und an eigenen Schwerpunkten zu arbeiten.“

Differenzierende Unterrichtsformen, die den Lernenden einen hohen Handlungsspielraum geben, eignen sich besonders für die individuelle Begleitung bei Über- oder Unterforderung. Dazu gehören Formen von Postenlauf, Werkstattunterricht, Projektunterricht, Unterricht mit Freiwahlarbeit und Wochenplanunterricht (vgl. Müllener-Malina und Leonhardt, 2008, S.88ff, Paradies und Linser, 2005, S.52ff).

Diese anspruchsvollen Unterrichtsformen sollten bei den Lernenden sorgfältig eingeführt werden. In diesen differenzierenden Unterrichtsformen entwickeln die Schülerinnen und Schüler neben der Sachkompetenz auch überfachliche Kompetenzen im sozialen und personalen Bereich, welche in unserer anspruchsvollen Gesellschaft eine wichtige Rolle spielen. So sind zum Beispiel bei Müllener-Malina und Leonhardt folgende nicht vollständigen Schlüsselqualifikationen aufgelistet, welche in individualisierendem Unterricht gefördert werden (2008, S.29):

- „personal:  
Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Genauigkeit, Pünktlichkeit, Selbsteinschätzung, Kreativität.
- sozial:  
Teamfähigkeit, Toleranz, Kommunikationsfähigkeit, Offenheit, Hilfsbereitschaft“.

Die Verbesserung der Lernleistungen führt über herausfordernden Unterricht, der diverse motivationale Aspekte mitberücksichtigt. So folgert Hattie (vgl. 2009, S.164), dass anspruchsvolle Ziele bei den Lernenden zu klareren Erfolgsvorstellungen führen und die Schüleraufmerksamkeit auf relevantes Verhalten lenken.

Die untersuchte Literatur gibt allerdings keine Hinweise, inwieweit herausfordernder Unterricht störungsarmen Unterricht zur Folge hat.

Die nächste Hypothese geht der Frage nach, welche überfachlichen Kompetenzen eine Lehrperson haben sollte, um neben herausforderndem Unterricht ein möglichst störungsfreies Klassenklima zu gewährleisten.

### **5.3 Hypothese 3: Die Lehrperson verfügt über ein fundiertes Disziplin-konzept**

Zu einem fundierten Disziplin-konzept einer Lehrperson gehört, dass sie sich ihrer inneren Haltung gegenüber Disziplin bewusst ist. Ebenso ist ein grosses Repertoire an Handlungsstrategien sowohl in der Prävention als auch der Intervention von Störungen und Regelüberschreitungen wichtig. Lohmann (vgl. 2003, S.44ff) schlägt vor, dass eine Lehrperson, um dieses Ziel zu erreichen, regelmässig ihre eigenen Werte und ihren Unterricht reflektiert. Durch die kontinuierliche Auseinandersetzung mit aktuellen theoretischen Erkenntnissen und praktischen Erfahrungen kann eine Lehrperson ihre eigenen Verhaltensmuster überprüfen und optimieren. Dadurch vergrössert sich das Spektrum der Möglichkeiten, wie die Lehrperson – ihrer eigenen Persönlichkeit und ihrer Klasse angepasst – entsprechend reagieren kann.

Nachfolgend werden Aspekte des Lehrerverhaltens zur Prävention und Intervention von Störungen und Regelüberschreitungen beschrieben.

#### **5.3.1 Entwickeln von verbindlichen Schulregeln**

Die Gesellschaft gibt mit ihren Gesetzen, Werten und Normen viele Regeln vor, die es einzuhalten gilt. Wer zum Beispiel bei Rotlicht über eine Kreuzung fährt, muss mit einer Strafe rechnen.

Ebenso errichtet die Schule Regeln, die für Schüler/innen und Lehrpersonen verbindlich sind. Nur mit dem Einhalten von Regeln, also mit dem

Aufrechterhalten von Disziplin, ist ein geordnetes Zusammenleben im System Schule und im Klassenzimmer möglich.

Eine mögliche Definition von Disziplin gibt Becker (2009, S.8): „Ich fasse Disziplin so: Individuen stellen ihre spezifischen und unmittelbaren Bedürfnisse zurück. Sie schränken sich ein oder üben Verzicht. Sie tun dies mit Blick auf ein übergeordnetes und höherwertiges Ziel, etwa die Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung.“

Gemäss Dubs (2010) herrscht an Schulen eine Unklarheit, was unter dem Begriff Disziplin zu verstehen ist. Es braucht eine gemeinsame Sprache bezüglich Disziplin. Er rät den Lehrerteams, auf drei Fragen eine Klärung zu suchen (2010, S.191): „Erstens ist es in vielen Schulhäusern unklar, was unter Disziplin und Ordnung zu verstehen ist – dies nicht zuletzt, weil Lehrpersonen Störungen unterschiedlich wahrnehmen und darauf verschiedenartig reagieren. Es besteht darum in jedem Schulhaus ein dauerndes Spannungsverhältnis zwischen Wahrnehmung, Toleranz und Akzeptanz. Zweitens sind die Ordnungsprobleme aus Sicht der Schülerinnen und Schüler zu beobachten: Welches sind die Auswirkungen auf ihr Lernen sowie das Klassen- und Schulklima? Und drittens ist zu fragen, welche Ordnung kann gefordert werden, und wie muss das Verhalten aller Lehrkräfte sein, damit Störungen und Disziplinarprobleme minimiert werden.“

Für Dubs (vgl. 2010, S.192) ist es darum unabdingbar, dass jede Schule die Antworten auf diese Fragen klärt und ihre eigenen Regeln entwirft. Dabei ist ihm wichtig, dass dank der Regeln ungestörtes Lernen möglich ist und sich die Schülerinnen und Schüler wohl fühlen. Die Regeln sollen begründbar sein und altersgemässe Freiräume öffnen. Die Regeln müssen konsequent durchgesetzt werden.

### **5.3.2 Klassenklima**

Hattie (2009) belegt, dass ein gutes Klassenklima einer der wichtigsten lernförderlichen Faktoren ist. Zu einem guten Klassenklima gehören für Hattie (2009, S.102-107):

- Das Arbeiten von Lernenden und der Lehrperson an gemeinsamen positiven Lernzielen

Dazu sagt Hattie (2009, S.103): „The major effect identified by the meta-analyses and a key factor in positive classroom climate is classroom cohesion – the sense that all (teachers and students) are working towards positive learning gains.“

- Allgegenwärtigkeit (Präsenz) der Lehrperson im Klassenzimmer  
Wichtig aus Lehrerperspektive ist, dass Regelüberschreitungen schnell identifiziert und angemessen behoben werden. Es soll dabei vor allem das Wiederherstellen korrekten Verhaltens im Fokus sein.
- Gegenseitiger positiver Einfluss der Gleichaltrigen in der Klasse  
Werden die Schülerinnen und Schüler von der Lehrperson im Lern- und Lehrprozess involviert, so können die Peers einander emotionalen Support und Feedback geben und in kooperativen Formen unterstützen.
- Schülerinnen und Schüler, die den Unterricht nicht stören  
Störendes Schülerverhalten zu reduzieren gehört zur Kernkompetenz jeder erfolgreichen Lehrperson. Dabei eignen sich besonders kleine Belohnungssysteme und Coaching-Angebote für Lehrpersonen.

### **5.3.3 Gemeinsames Entwickeln von Klassenregeln**

Wie auf der Schulebene braucht es auch auf der Klassenebene verbindliche Regeln, welche das Zusammenleben vereinfachen und die Gemeinschaft positiv stärken. Regeln, die sich aus übergeordneten Normen (zum Beispiel Schulgesetze, festgelegte Rahmenbedingungen oder von Lehrpersonen bestimmte Schulhausregeln) ableiten, lassen keine Mit-Verantwortung der Lernenden zu.

Dreikurs et al. (vgl. 2003, S.72ff) sind der Überzeugung, dass ein Klima der Akzeptanz, Freundlichkeit und Kooperation für soziales Leben notwendig ist. Das Mitgestalten von Klassenregeln bietet einen solchen Bezugsrahmen. Sie schlagen darum vor, dass sich die Schülerinnen und Schüler beim Formulieren von Regeln, die für eine funktionierende Gruppe notwendig sind, beteiligen. Sie sind sich bewusst, dass dazu eine freundliche Klassenatmosphäre und Grundregeln demokratischen Handelns in der Klasse vorhanden sein müssen. Dadurch, dass die Lernenden ihre Regeln mitgestalten können, identifizieren sie sich mit ihnen, sind engagierter und eher bereit, diese einzuhalten. Das

Einhalten von Klassenregeln fordert Disziplin, die aus sozialen Beziehungen, gegenseitiger Achtung und Kooperationsbereitschaft erwächst.

Dreikurs et al. (2003, S.74) bemerken dazu: „In diesem Kapitel soll Disziplin in dem Sinne betrachtet werden, dass sie nicht vom Lehrer angeordnet ist, sondern sich von jedem Einzelnen selbst oder von der Gruppe auferlegt wird, dass sie Entwicklung von Selbstkontrolle ist und nicht reiner Gehorsam aus Angst vor Strafe. Selbstkontrolle ist die wirksamste Form von Kontrolle.“

Dreikurs et al. (2003) formulieren im Folgenden einen Katalog von 26 konstruktiven Möglichkeiten, welche die Lehrperson anwenden kann, wenn sie Disziplin erreichen will. Aus diesen Punkten sind anbei sechs dargestellt (2003, S.81-83):

- „(2.) Die Schüler brauchen eindeutig Handlungsanweisungen. Der Lehrer sollte warten, bis er die Aufmerksamkeit aller Kinder hat, ehe er Anweisungen gibt.
- (3.) Der Lehrer sollte mehr an dem künftigen Verhalten des Kindes interessiert sein als an dem vergangenen. Das Kind sollte nicht ständig daran erinnert werden, wie es bisher war oder was es getan hat.
- (11.) Der Lehrer soll kooperatives Planen einführen, damit zukünftige Ziele gemeinsam festgesetzt und Probleme gemeinsam gelöst werden können.
- (20.) Der Lehrer sollte klar sagen, was er will, seine Forderungen einfach halten und darauf achten, dass sie ausgeführt werden.
- (21.) Kinder erwarten vom Lehrer Hilfe und Führung. Er sollte diese geben, aber Kooperation und schliesslich Selbstkontrolle der Kinder als Ziel im Auge behalten.
- (25.) Der Lehrer sollte mit den Kindern gemeinsam erarbeiten, was bei Verstössen gegen diese Regeln passieren sollte.“

#### **5.3.4 Respektvolles und lernförderliches Klassenklima**

Dreikurs et al. (2003) gehen also davon aus, dass in einer demokratischen Lernatmosphäre klare Regeln und die entsprechenden Massnahmen zwischen Lehrperson und Lernenden ausgehandelt werden sollen.

Ein lernförderliches Klima wird auch von Meyer (2004, S 47-48) als sehr wichtig und wirksam erachtet, weil es bewirkt, dass weniger Regeln gebrochen werden



und dadurch besser gelernt wird. Er definiert ein lernförderliches Klima folgendermassen (2004, S.47): „Ein lernförderliches Klima bezeichnet eine Unterrichtsatmosphäre, die gekennzeichnet ist durch:

- (1.) gegenseitigen Respekt,
- (2.) verlässlich eingehaltene Regeln,
- (3.) gemeinsam geteilte Verantwortung,
- (4.) Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem Einzelnen und dem Lernverband insgesamt
- (5.) und Fürsorge des Lehrers für die Schüler und der Schüler untereinander.“

Laut Lohmann ist ein gutes Klima vor allem für das kooperative Lernen die wichtigste Voraussetzung. Wichtig ist für ihn die Qualität der Schülerbeziehungen untereinander, die es zu fördern gilt. So meint Lohmann (2003, S.112): „Lerngruppen mit einem schlechten Klima, in dem ständig ‚Gewitter in der Luft‘ liegt, haben ein hohes Störpotential.“

Wie gelingt es aber, dass die Lernenden echte Verantwortung für die eigene und die Lernsituation der Mitschülerinnen und Mitschüler übernehmen? Verschiedene Autoren (zum Beispiel Dreikurs et al., 2003; Müllener-Malina und Leonhardt, 2008; Lohmann, 2003) sind der Meinung, dass es dazu innere Einsicht braucht, die nicht durch das Befehlen der Lehrperson, sondern durch ein demokratisches Klassengespräch entsteht, in das sich die Lernenden und die Lehrperson einbringen und nach Lösungen suchen. Es dürfen also sowohl die Lehrperson als auch die Schülerinnen und Schüler eine Störung ansprechen.

Dazu schreiben Dreikurs et al. (2003, S.135-137): „Im folgenden Beispiel äussern die Kinder eine Kritik am Lehrer:

Julia: Ich möchte etwas vorbringen, das Sie tun und das mich manchmal stört. Jedesmal, wenn ein Lehrer in die Klasse kommt, steht er bei Ihnen am Pult, und das steht genau vor meinem Tisch. Sie sprechen dann miteinander und stören mich. Ich kann dann nicht arbeiten.

Peter: Ich habe das auch bemerkt.

Julia: Vielleicht könnten Sie rausgehen und auf dem Flur miteinander sprechen; das würde uns nicht stören.

Lehrer: Ich bin froh, dass du mich darauf aufmerksam gemacht hast. Eigentlich hätte ich es selber merken müssen; aber ich hab's nicht. Es tut mir Leid, dass ich euch gestört habe. Ich will es mir merken und, wenn wieder jemand kommt und mit mir reden will, gehe ich mit ihm hinaus.“

### 5.3.5 Störungen und Regelüberschreitungen

Lohmann (2003, S.13) bringt es auf den Punkt, wenn er schreibt: „Störungsfreier Unterricht ist eine didaktische Fiktion!“.

Weiter meint er, dass Lehrpersonen nicht die alleinige Verantwortung für die Disziplin in einer Klasse haben. Lernende bringen von aussen (Familie, Schulweg, Hobby, etc.) Störungen ins Klassengeschehen hinein. Zusätzlich können die Grösse der Klasse, die gewählte Unterrichtsform oder das Auftreten der Lehrperson Störungen verstärken oder neue implizieren.

Lohmann (2003, S. 13) filtert vier Kategorien von Unterrichtsstörungen heraus:

- „Verbales Störverhalten (schwätzen, vorlautes Verhalten, Zwischenrufe, Beleidigungen)
- Mangelnder Lerneifer (geistige Abwesenheit, Desinteresse, Unaufmerksamkeit)
- Motorische Unruhe (zappeln, kippen, herumlaufen)
- Aggressives Verhalten (Wutausbrüche, Angriffe auf Personen, Sachbeschädigungen)“

Verbales Störverhalten tritt laut Lohmann im Unterricht deutlich am häufigsten auf. Aggressives Verhalten ist dagegen eher selten.

Nach Cohn (vgl. 1975, S.122-123) haben Störungen Vorrang, sofern sie so stark sind, dass sie die Gruppeninteraktion belasten. Die Idee hinter dieser Aussage ist die, dass der Mensch mit seiner Wichtigkeit und in seiner Würde anerkannt wird. Die Trauer eines Mädchens über den Verlust seines Haustiers, der Streit zweier Jungen in der grossen Pause, Liebeskummer oder Prüfungsangst blockieren individuelle Ressourcen und somit die Lernprozesse. Es gehört zur Professionalität der Lehrperson, solche Störungen in geeigneter Art und Weise aufzugreifen. Cohn deutet aber auch an, dass diese Regel in gruppenspezifischen Prozessen nicht missbraucht werden darf.

Nach Lohmann (vgl. 2003, S.156) leiten bei Störungen gute Interventionen gleichzeitig eine Problemlösung ein. Ziel ist eine schnelle Rückkehr zum Unterricht.

Bei Störverhalten wie schwatzen, zappeln oder Unaufmerksamkeit sollte unverzüglich interveniert werden. Gemäss Lohmann (vgl. 2003, S.37-39) verstärken verbale Interventionen jedoch oftmals kleine Störungen, da der Unterrichtsfluss unterbrochen wird und die Aufmerksamkeit der Klasse vom Unterricht abgelenkt wird. Die Störenden werden blossgestellt oder sogar positiv verstärkt, wenn sie Aufmerksamkeit bekommen. Um dies zu vermeiden kann sich die Lehrperson nonverbaler Interventionsmittel bedienen. Zum Beispiel kann sie den Zeigefinger, als Zeichen des Ruhegebens, an den Mund halten, eine Handbewegung zu den Störenden machen, sich zum Unruheherd stellen oder ein vorher gemeinsam abgemachtes Symbol zeigen (zum Beispiel gelbe Karte).

Nolting (vgl. 2002, S.60) beschreibt, dass kleine isolierte Störungen kurzfristig auftreten können und sich selbst wieder auflösen. Wie Lohmann (2003) empfiehlt er, diese Störungen möglichst nicht zu beachten, damit der Unterrichtsfluss weiter geht.

Regeln jedoch sind verbindlich. Es existiert bei Zuwiderhandlungen oft eine Massnahme. Damit möglichst wenig Spielraum in deren Interpretation liegt, sollen Regeln eindeutig formuliert sein. Sie können auf beobachtbare Indikatoren heruntergebrochen werden (vgl. Müllener-Malina und Leonhardt, 2001, S.29-31). Was damit gemeint ist, zeigt folgendes Beispiel:

Regel:	Es herrscht Ruhe bei Stillarbeit
Entsprechende Indikatoren:	Es wird nur geflüstert (ohne Ton gesprochen) Alle sind an ihrem Platz

### **5.3.6 Präventives Lehrerverhalten (proaktive Strategien)**

Lohmann (2003) zeigt auf, dass fundierte Präventionsstrategien vorbeugend auf Störungen und Regelüberschreitungen wirken. Er formuliert (2003, S.10): „Der Schwerpunkt liegt dabei eindeutig auf den so genannten proaktiven Strategien, denn bekanntlich *wiegt ein Gramm Prävention mehr als ein Pfund Intervention.*“

Kounin (1976) zeigt in einer vielbeachteten Studie auf, dass unerwünschtes Schülerverhalten oft die Folge von falschem Lehrerverhalten ist. So schreibt er

(1976, S.84): „Wir haben etwa gesehen, wie Lehrer A zum Lichtschalter ging und ihn zweimal kurz an- und ausdrehte, als Signal für die Schüler, ruhig zu sein und zuzuhören. Es hatte Erfolg. Die Kinder stellten sofort ihre Gespräche und sonstigen Tätigkeiten ein, nahmen eine aufmerksame Haltung an und blickten nach vorne zum Lehrer.

Geschah dies *wegen* der Lichtschaltermethode des Lehrers, oder spielten hier andere, vielleicht nicht so schnell erkennbaren Führungstechniken eine Rolle, die ein gleichbleibendes Klima in dieser Klasse schufen, auf welches wiederum die Wirksamkeit der Schaltermethode – *oder jeder beliebig anderen* – zurückzuführen war?

Am darauf folgenden Tag beobachteten wir Lehrer B in einer Parallelklasse derselben Schule, wie er ebenfalls zum Lichtschalter ging und diesen an- und ausschaltete als Aufforderung zu Ruhe und Aufmerksamkeit. Er hatte keinen Erfolg.“

Kounin (1976) stellt in seiner Studie fest, dass es kein allgemein gültiges Rezept gibt, damit eine Intervention greift. Er findet jedoch heraus, dass es allgemein gültiges Verhalten einer Lehrperson gibt, das Störungen und Regelüberschreitungen möglichst nicht auftreten lässt.

Die Studie von Kounin ist in der Unterrichtsforschung prägend und wird häufig zitiert, so zum Beispiel von Nolting (2002), Helmke (2003), Lohman (2003), Wellenreuther (2007) und Dubs (2009). Auch Rüedi (2004) geht auf die proaktiven Strategien von Kounin ein. So schreibt Rüedi (2004, S.103): „Um unerwünschtes Verhalten gar nicht aufkommen zu lassen, empfiehlt KOUNIN aufgrund sorgfältig analysierter Unterrichtsmitschnitte den Lehrkräften:

1. Allgegenwärtigkeit

Lehrer/innen sollten immer über alles im Bilde sein, was bei den Schülerinnen und Schülern den Eindruck erweckt, dass sie genau wissen, was überall und jederzeit in der Klasse von sich geht; allgegenwärtige Lehrpersonen haben auch ‚hinten Augen‘.

2. Überschneidungen

Lehrpersonen können sich zwei Verhaltensproblemen gleichzeitig widmen, ohne die Übersicht und Kontrolle über die Situation insgesamt zu verlieren.

### 3. Arbeitsschwung

Der Arbeitsschwung der Klasse bleibt erhalten, es gibt keine Verzögerungen im Unterrichtsfluss. Die Lehrkräfte springen nicht von einem Thema zum anderen, sondern sie schliessen ab, bevor sie weiter schreiten.

### 4. Störungsfreiheit

Erfolgreiche Lehrpersonen können für einen kontinuierlichen Ablauf der Unterrichtsaktivitäten sorgen, ohne sich ablenken zu lassen oder selbst Schülerinnen und Schüler abzulenken.

### 5. Gruppenaufmerksamkeit wecken

Diese Lehrpersonen können das Frage-Antwort-Verfahren über einen längeren Zeitraum so einsetzen, dass die Klasse interessiert und aufmerksam dabei ist. Dies lässt sich beispielsweise durch Spannungsmomente erreichen: welche Frage wird als nächste gestellt, wer kommt als nächster dran?“

#### **5.3.7 Interventionsmöglichkeiten**

Es kann einer Lehrperson helfen, ein Interventionskonzept zu entwickeln, damit sie in Stresssituationen nicht überfordert ist. Lohmann beschreibt als Beispiel eine vierstufige Eskalationsleiter (2003, S.159):

„Mit der Klasse abgesprochene Stufen der Intervention

Level 1: nonverbaler Hinweis auf Grenzüberschreitung.

Level 2: verbale Rückmeldung: ‚[Name], beachte bitte die Klassenregeln.‘

Level 3 (‚gelbe Karte‘): zur Rede stellen mit drei Fragen:

- ‚Was tust du?‘
- ‚Wie heisst die Regel?‘
- ‚Wofür entscheidest du dich: Regel befolgen oder Plan machen?‘ –  
Freiwillige Auszeit als kurze Bedenkzeit möglich.

Level 4 (‚rote Karte‘): bei Wiederaufnahme des Störverhaltens in der gleichen Stunde: Auszeit mit den bekannten Aufgaben für einen Plan.

Anmerkung zu den gelben Karten: Gelbe Karten werden notiert. Bei der dritten gelben Karte ist eine Auszeit (Level 4) fällig. Bei der fünften gelben Karte erfolgt eine zweite Auszeit. Eine zweite Auszeit ist mit einem Problemlösegespräch verbunden.“

Lohmann hat die oben aufgeführten 4-Level-Regeln zusammen mit seiner Klasse entwickelt. Wie früher dargelegt werden die Lernenden damit in die Übernahme von Verantwortung eingebunden.

Konsequente Entscheidungen sind wichtig. Dazu meinen Dreikurs et al. (2003, S.82): „Eine Entscheidung darf nicht willkürlich abgeändert werden, nur weil es im Augenblick besser passt. Unbeständigkeit verwirrt das Kind; es kann nicht lernen, was in einem bestimmten Zusammenhang von ihm erwartet wird.“

Nolting stellt fest, dass das Überschreiten verkündeter Regeln von der Lehrperson oft nicht geahndet wird. Er plädiert für konsequentes Einhalten von Regeln, ohne Aufschub und ohne Ausnahme. Damit meint er nicht Störungen, die sich augenblicklich selber aufheben (zum Beispiel Zuflüstern mit anschliessender Rückbesinnung auf das Unterrichtsgeschehen), sondern unerwünschte Effekte, die sich wellenartig auf andere Lernende ausbreiten. Dazu sagt er (2002, S.66): „Es ist zwar nicht möglich zu verhindern, dass Schüler/innen gegen Regeln verstossen. Aber fatal ist es, wenn Lehrer/innen selber durch ihr Handeln zeigen, dass sie die eingeführten Regeln nicht so ernst nehmen, wie sie klingen.“

Eine Lehrperson nimmt dann die Regeln ernst, wenn sie darauf achtet, dass wirklich alle sie einhalten. Die Lehrperson soll möglichst früh einschreiten. Bei frühzeitiger Intervention kann sie noch freundlich reagieren, weil die Störung noch relativ harmlos ist. Dies ist dem Unterrichtsklima förderlich und führt langfristig zu einer höher verfügbaren Lehrzeit (vgl. Nolting, 2002, S.72).

Treten massive Störungen und Regelüberschreitungen auf, hat dies den Entzug von Rechten zur Folge. So formuliert Lohmann (2003, S.124-125): „Wer durch dauerndes Stören verhindert, dass die Mitschüler im Unterricht mitarbeiten, verspielt sein Recht auf Lernen im Klassenraum und muss den Raum verlassen. Das ist eine logische Konsequenz zum Schutz der Rechte der Mitschüler. Allerdings sollte diese Konsequenz noch weitere nach sich ziehen, welche die Selbstkontroll- und Steuerungsmechanismen des Betreffenden stärken, damit er bald wieder am Unterricht teilnehmen kann.“

Lohmann nennt einen Katalog von Konsequenzen auf massive Regelverstöße (2003, S.125): „Sinnvolle Konsequenzen ...

- sind zeitnah, da sie unmittelbar auf den Regelverstoss folgen,
- sind vorher bekannt oder aber logisch, da sie in unmittelbarem Zusammenhang zum Regelverstoss stehen,
- sind nicht herabsetzend oder demütigend und machen niemanden lächerlich. Sie sind abgestuft und berücksichtigen den Grundsatz der Verhältnismässigkeit,
- sind unangenehmer als die Einhaltung der Regeln oder
- dienen vornehmlich dem Zweck, dem Betreffenden dabei zu helfen, in Zukunft die Regeln besser befolgen zu können.“

Als Ergänzung zu Lohmanns Konsequenzenkatalog sind folgend zusätzliche Aspekte in gekürzter Form aufgeführt, wie Wellenreuther (vgl. 2007, S.264-265) sinnvolles Strafen sieht:

- Lehrpersonen einer Schule sollen möglichst einheitlich strafen
- Lehrpersonen sollen an die Regel/Absprache erinnern
- Bei störendem und regelverletzenden Verhalten sofort und konsequent handeln
- Eine Strafe soll verhältnismässig zur gemachten Störung sein
- Eine Strafe soll so hart sein, dass sie als Strafe empfunden wird
- Nicht Rache, sondern Wiedergutmachung
- Die Lehrperson soll beim Erteilen der Strafe ein positives Verhaltensmodell abgeben, indem sie die Regeln nicht selber überschreitet
- Durch die Bestrafung sollt die Aufmerksamkeit der Klasse möglichst wenig gestört werden.

Ein fundiertes Disziplin-konzept hilft einer Lehrperson, mit proaktiven und korrektiven Massnahmen den Unterricht auf eine möglichst hohe Lernzeit auszurichten. Disziplin soll immer auch der Selbstdisziplin dienen. So meint Rüedi (2003, S.23): „Disziplin im Unterricht ist nicht Selbstzweck, sondern dem Ziel untergeordnet, Kompetenzen und Verfügungskraft über sich selbst, somit Selbstdisziplin zu fördern.“

Die nächste Hypothese bricht aus dem Klassenzimmer aus und untersucht, welchen Einfluss das Lehrerteam auf die Disziplin an der Schule und im Klassenverband hat. Dabei wird untersucht, welche Werte und Normen die Disziplin positiv beeinflussen können und wie das Lehrerteam zu dieser gemeinsamen Haltung kommt.

#### **5.4 Hypothese 4: Das Lehrerteam strebt eine gemeinsame Haltung zur Disziplin an**

##### **5.4.1 Eine gemeinsame Haltung: Ethos und Schulkultur**

In einer vielbeachteten Studie zeigen Rutter et al. (1980) auf, welche Wirkung Schulen auf das Disziplin- und Delinquenzverhalten haben. Dazu vergleichen sie 12 Sekundarschulen in Inner-London. In ihrer Untersuchung zu den vier Effektvariablen Schülerverhalten, Anwesenheit in Unterricht, Lernerfolg und Delinquenz zeigen sich in den Forschungsergebnissen deutliche Unterschiede zwischen den Sekundarschulen. Es wird aufgezeigt, dass das Verhalten der Schülerinnen und Schüler stark mit dem Ethos einer Schule zu tun hat. So meinen Rutter et al. (1980, S.216): „Wenn wir von einem ‚Ethos‘ sprechen, so meinen wir damit, dass es nützlich sein könnte, Schulen als soziale Organisation mit je verschiedenen typischen Merkmalen zu betrachten.“

Im Weiteren schälen Rutter et al. (1980, S.241) heraus, dass nicht nur die Art und Weise des Umgangs mit den Schülerinnen und Schülern eine Rolle bei den Effektvariablen spielt, sondern auch „das allgemeine ‚soziale Klima, das ‚Ethos‘ der sozialen Organisation ‚Schule‘ von entscheidender Bedeutung“ ist.

Im Folgenden sind zusammenfassend sieben Faktoren beschrieben, die nach ihren Forschungsbefunden einem guten Ethos dienen und zu einer guten Disziplin und Leistung führen können (Rutter et al., 1980, S.217-233).



### 1. Unterrichtsstile

Der Unterrichtsstil wirkt sich auf das Gruppenverhalten aus. Rutter et al. (1980) betonen, dass ein gut vorbereiteter Unterricht, bruchlose Übergänge zwischen den Aktivitäten, und das Konzentrieren der Lehrperson auf erwünschte Verhaltensweisen der Lernenden einem störungsarmen Unterricht dienen. Erfolgreiche Lehrpersonen unterbinden störendes Verhalten frühzeitig und vermeiden möglichst das Unterbrechen des Unterrichtsflusses. Das Aussprechen von Lob und Anerkennung bei möglichst vielen Gelegenheiten und andererseits nur wenige konsequente disziplinarische Eingriffe sind weitere Merkmale erfolgreicher Lehrpersonen.

### 2. Erwartungen und Standards

Die Lernenden merken gemäss Rutter et al. (1980) schnell, welche Verhaltensweisen von ihnen erwartet werden. Ein besseres Arbeitsverhalten ergibt sich, wenn die Lernenden die an sie gestellten Aufgaben erfolgreich bewältigen können.

### 3. Der Lehrer als Modell

Die Lehrpersonen wirken in ihrem Verhalten innerhalb der Schule als normatives Modell. Kinder und Jugendliche ahmen sehr häufig das Verhalten anderer Personen nach. Bei Respekt und Zuneigung gegenüber diesen Personen identifizieren und übernehmen sie auch zum Teil deren Einstellungen und Werte. Positive, sowie negative Modelle werden zum Teil übernommen, wie von Rutter et al. (1980) geschlussfolgert wird.

### 4. Rückmeldungen

Rutter et al. (1980) sind der Meinung, dass das Schülerverhalten stark beeinflusst wird von der Art der Rückmeldungen, die zum Ausdruck bringen, welche Verhaltensweisen als akzeptabel gelten und welche nicht. Belohnungen, wie Lob und Anerkennung müssen in viel grösserem Verhältnis zu den Strafen stehen.

## 5. Die Beständigkeit schulischer Normen

Normen haben einen sehr grossen Einfluss, wenn sie als Gruppen-Normen definiert werden und wenn innerhalb der Gruppe selbst ein hoher Grad von Kohäsion gegeben ist. Die Atmosphäre einer Schule hängt im hohen Mass davon ab, inwieweit sie ein zusammenhängendes Ganzes darstellt und im Hinblick auf Ziele und Methoden ein Konsens besteht, der vom ganzen Kollegium getragen wird. Die Befunde von Rutter et al. (1980) zeigen auf, dass die Normen grossen Einfluss auf die Lernenden haben, wenn in Fragen des Lehrplans und der Disziplin nach einem vom Kollegium gemeinsam erarbeiteten und befürworteten Konzept verfahren wird. Wo disziplinarische Regelungen nicht der einzelnen Lehrperson überlassen, sondern für die gesamte Schule verbindlich definiert sind, ergeben sich tendenziell niedrigere Delinquenzraten und im durchschnittlichen Niveau bessere Prüfungsergebnisse. Disziplinprobleme sind einfacher zu lösen, wenn sich die Lehrperson auf allgemein akzeptierte Regeln abstützen kann und die Lernenden nicht den Eindruck haben, einem Willkürakt ausgesetzt zu sein. Entscheidend für die Disziplin sind klar definierte, konsensfähige und allgemein akzeptierte Normen. Die Toleranz gegenüber individuellen Vorstellungen und Stilen der Lehrpersonen wird in der Masse zunehmen können, wie sich die Übereinstimmung in den zentralen Fragen stabilisiert.

## 6. Schulnormen und Schülereinstellungen

Schülerinnen und Schüler orientieren sich nicht zwingend an den allgemein verbindlichen Zielen der Schule. Die Normen kommen aber nur zum Tragen, wenn sie von den Lernenden mitgetragen werden. Die Forschungsergebnisse von Rutter et al. (1980) zeigen auf, unter welchen Bedingungen Schülergruppen und einzelne Lernende eher zur Identifikation mit den Zielen der Schule tendieren:

- Das Verhalten der Lernenden korreliert signifikant mit der Instandhaltung der Schulgebäude und Schulräume.
- Lehrpersonen setzen sich für ihre Schülerinnen und Schüler ein und stehen häufig für Gespräche zur Verfügung.

- Schülerinnen und Schüler wenden sich mit ihren persönlichen Problemen an ihre Lehrpersonen.
- Die Lehrpersonen haben hohe Leistungserwartungen und sprechen im Unterricht häufig Lob und Anerkennung aus.
- Das Niveau von Prüfungsleistungen ist höher, wenn Lehrpersonen und Lernende gemeinsam an Exkursionen teilnehmen.
- Schulen, die relativ vielen Lernenden verantwortungsvolle Aufgaben übertragen, erzielen sowohl im Verhaltens- als auch im Leistungsbereich bessere Ergebnisse.
- Demokratisch geführte Klassen sind eher in der Lage, Spannungen abzubauen und auch in Abwesenheit der Lehrperson eine gewisse Arbeitsdisziplin beizubehalten.

#### 7. Leistungen und Lernerfolg

Rutter et al. (1980) sind der Meinung, dass Erfolg nicht nur mit definierten Fertigkeiten oder schriftlichen Leistungen gemessen werden soll. Auch die Übernahme verantwortungsvoller Aufgaben an der Schule vermittelt Erfolgserlebnisse und Erfahrungen, die für das spätere Leben wichtig sind.

Die oben beschriebenen sieben Faktoren für ein Schulethos zeigen auf, dass der Einfluss der untersuchten Sekundarschulen also nicht zu unterschätzen ist. So schlussfolgern Rutter et al. (1980, S.241): „Insgesamt zeigen die diskutierten Untersuchungsergebnisse, dass Schulen durchaus die Möglichkeit haben, ihre Schüler sowohl im Verhaltens- als auch im Leistungsbereich entscheidend zu fördern und Nachteile der sozialen Herkunft in gewissem Umfang zu kompensieren.“

Ähnlich wie Rutter et al. (1980) weist auch Dubs (2005, S.348) auf die Wichtigkeit von Schulnormen hin, welche die Disziplin der Lernenden fördern. Dubs betont, dass diese Regeln auch durchgesetzt werden müssen. In Anlehnung an Wayson & Leasley (1984) nennt er „fünf Faktoren, welche für den Aufbau einer geordneten Schule bedeutsam sind:

1. Das Gefühl aller Schülerinnen und Schüler, einer Schulgemeinschaft anzugehören und nicht Aussenseiter zu sein, ist eine wesentliche Voraussetzung für eine Schule ohne Disziplinprobleme und Gewalt. Der Aufbau einer Schulgemeinschaft gelingt umso eher, je gerechter sich die Schülerinnen und Schüler behandelt fühlen, und je deutlicher sie erfahren, dass sie ernst genommen werden.
2. Je besser es gelingt, die Lehrkräfte und die Schülerschaft anzuregen, gleiche Werte zu verfolgen und gleiche Ziele anzustreben, desto problemloser entwickelt sich die Schule.
3. Symbole, welche dazu beitragen, auf die Bedeutung von Disziplin und Ordnung hinzuweisen, erleichtern das Führen von Schulen mit vielen unangepassten Schülerinnen und Schülern.
4. Das Bestreben, die Schülerinnen und Schüler zu Selbstdisziplin und Selbstkontrolle zu bringen, vermindert Ordnungsprobleme.
5. Schulen, welche ständige Ordnungs- und Disziplinarprobleme vermeiden wollen, legen formelle und informelle Regeln über erwünschtes Verhalten der Schülerinnen und Schüler fest, die von allen Lehrkräften durchgesetzt werden.“

Es zeigt sich auch bei Dubs (2005), dass eine Schule vernünftige gemeinsame Normen zu entwickeln hat, die realistisch und einhaltbar sind. Eine gemeinsame, von allen Lehrpersonen getragene Haltung bezüglich Disziplin, schafft die Voraussetzungen, dass sich alle in der Schulgemeinschaft mit Respekt begegnen, eine möglichst hohe Zufriedenheit entsteht und niemand ausgeschlossen wird.

Auch Seitz und Capaul (2007, S.217) erwähnen in ihrem Werk über Schulentwicklung: „Gewaltfreie Schulen, in denen durch Ordnung und Disziplin ruhiges Lernen möglich ist, haben tendenziell bessere Lernleistungen.“

Bezüglich eines Disziplinkonzepts an Schule sprechen sie von präventiven und kurativen Massnahmen, die einer Schule gegen Störungen im Unterricht und im

Schulleben helfen. Im Folgenden sind diese Massnahmen verkürzt wiedergegeben (vgl. Seitz und Capaul, 2007, S.419-421).

#### Präventive Massnahmen

- Erarbeitung gemeinsamer Grundsätze, klar definierter Rahmen
- Klare schriftliche Regelungen
- Absprechen der Konsequenzen bei Regelverstössen
- Präsenz zeigen in den Pausen
- Alle Schülerinnen und Schüler gleich fair behandeln
- Mit den Lernenden klare Klassenregeln und Konsequenzen erarbeiten.
- Elternabende durchführen

#### Kurative Massnahmen

- Bei Gewalt nie wegschauen
- Gewalt immer thematisieren und darauf reagieren
- Schüler loben, wenn sie gewaltlos Konflikte lösen
- Die Opfer schützen
- Wenn nötig Eltern und Fachpersonen beiziehen

Rutter et al. (1980) zeigen auf, dass zu einem Schulethos Werte, Normen, Regeln und ihre Durchsetzung eine wichtige Rolle spielen. Dubs (2005) und Seitz und Capaul (2007) tendieren in eine ähnliche Richtung. Während Rutter et al. (1980) vom Schulethos sprechen, verwenden die anderen Autoren die Begriffe Schulklima und Schulkultur. Was sie darunter verstehen kann stellvertretend mit Brägger und Posse (2007, S.111) formuliert werden: „Ein gutes Schulklima beruht auf einer Schulkultur, in der Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler ermutigende, sie stärkende Lern- und Arbeitserfahrungen machen. Wenn Schulleitende und Lehrpersonen die Kultur ihrer Schule positiv beeinflussen wollen, sind sie darauf angewiesen, diese Kultur besser zu verstehen.“

Brägger und Posse (2007, S.112) sprechen von drei sich überlappenden Einflussgrössen, welche ein gutes Schulklima ausmachen – „eine Kultur der Anerkennung und Kooperation:

### 1. Alltagspraxis

Praxis der gegenseitigen Anerkennung, starkes Beziehungsnetz, Partizipation und Empowerment, Konfliktmanagement, interkulturelles Lernen, Feste, Rituale, Kultur und Sport.

### 2. Grundüberzeugungen und Haltungen

Feedbackorientierung, Lernoptimismus und Fehlerfreundlichkeit, Vertrauen zu sich und zu anderen, Selbstverantwortung, proaktive Problemwahrnehmung.

### 3. Bekundete Werte

Führungsgrundsätze, Leitvorstellungen zum Zusammenleben und – arbeiten in der Schule, Schulhauscode.

Wer die eigene Schule zum Besseren verändern will, kommt deshalb nicht darum herum, sich mit allen drei Einflussebenen auseinanderzusetzen. Grundüberzeugungen und Haltungen der an der Schule Beteiligten auszublenden hiesse an der Oberfläche zu kratzen, ohne dass die geplanten Veränderungen wirklich greifen. Ohne Haltungsänderungen ist eine Veränderung von grundlegenden Verhaltensweisen nicht möglich. Deshalb ist das Bewusstmachen der subjektiven Deutungen und Überzeugungen der Lehrpersonen und Schulleitungen ein wichtiger Schritt.“

Rutter et al. (1980), Dubs (2005), Seitz und Capaul (2007) und Brägger und Posse (2007) legen dar, dass das Lehrerteam einen Entwicklungsprozess zu durchlaufen hat, um eine gemeinsame Haltung gegenüber Normen und Werten heranzubilden.

Folgend soll erläutert werden, wie ein solcher Entwicklungsprozess im Lehrerteam gestaltet werden kann. Dabei wird Bezug genommen auf das Modell der Gruppenphasen, das 1965 von Bruce Tuckman erstmals beschrieben wurde. Ebenfalls soll die Teamtheorie von Katzenbach und Smith (1993) aufzeigen, wie ein starkes Team entsteht und welche Kraft es gegenüber den Ansprechpartnern entwickeln kann.

### **5.4.2 Teamentwicklungsprozess nach Bruce Tuckman**

Stahl (2012) übernimmt das erweiterte Teamentwicklungsmodell von Bruce Tuckman und beschreibt fünf Phasen, die in diesem Prozess eine Rolle spielen. Diese fünf Phasen sind folgend zusammengefasst dargestellt (vgl. 2012, S.69-71):

#### **Forming – Die Gründungsphase**

In dieser Phase lernen sich die Gruppenmitglieder kennen. Eine Auseinandersetzung um Zielkonflikte tritt noch nicht auf. Die Gründungsphase zeichnet sich durch Unsicherheit aus. Die geltenden Regeln stehen im Sinne eines kleinsten gemeinsamen Nenners. Tragfähige Kontakte werden hergestellt. Die Zugehörigkeit zur Gruppe wird abgesichert. Die Gruppe bildet sich nach innen und grenzt sich nach aussen ab. Damit schafft sie die Voraussetzungen für die Gruppenevolution.

#### **Storming – Streit um unterschiedliche Zielvorstellungen**

Nachdem der gemeinsame Nenner hergestellt ist, wendet sich die Gruppe den unterschiedlichen und sich konkurrierenden Zielvorstellungen zu. Dies führt zu grossen Spannungen und Konflikten. Die vorhandene Unterschiedlichkeit spitzt sich zu und ist Entscheidungsgrundlage für die nächste Phase.

#### **Norming – Entscheidung und Kompromiss**

Aus den konkurrierenden Zielvorstellungen werden für alle Gruppenmitglieder verbindliche Ziele festgelegt. Diese Phase führt zu einem Gruppenvertrag, der von allen akzeptiert werden muss. Die Arbeitsfähigkeit der Gruppe wird hergestellt.

#### **Performing – die Arbeitsphase**

Die Gruppe kann nun aufgrund ihres bestehenden Gruppenkompromisses zielorientiert an die Arbeit gehen. Der Gruppenvertrag muss sich bewähren. Dabei kommt es zu kleineren oder grösseren Anpassungen, da im Norming nicht alles geklärt werden konnte. In der Gruppe entsteht ein inneres

Gleichgewicht. Es wird eine gewisse Beständigkeit erreicht. Die Gruppe ist leistungsfähig und arbeitet kooperativ zusammen.

#### Re-Forming – Bilanz, Veränderung und Orientierung

Spätestens wenn die Ziele der Gruppe erreicht sind, folgt eine Zeit der Rückbesinnung. Es wird bilanziert, was man miteinander erreicht hat. Veränderungen und Anstehendes werden sichtbar. Die Gruppenmitglieder richten sich angesichts des Erreichten neu aus. Wie im Forming besteht ein Klima der Unsicherheit.

Stahl (2012) fasst mit der folgenden Übersicht (Abbildung 2) die wesentlichen Merkmale der fünf Phasen zusammen:

<b>Phase</b>	<b>Vorherrschende Aktivitäten</b>	<b>Evolutionäre Leistung</b>	<b>Entwicklung des Miteinanders durch</b>
Gründungsphase (Forming)	Sich-Kennenlernen Sich-Einschätzen Einordnung	Abgrenzung (Separation)	Konventionen
Streitphase (Storming)	Sich-Zeigen Sich-Vertreten Auseinandersetzung	Zuspitzung (Amplifikation)	Konflikte
Vertragsphase (Norming)	Sich-Festlegen Sich-Abfinden Einigung	Entscheidung (Selektion)	Vereinbarungen
Arbeitsphase (Performing)	Sich-Einbringen Sich-Engagieren Zusammenarbeit	Bewährung (Restabilisierung)	Kooperation
Orientierungsphase (Re-Forming)	Bilanzieren Sich-Besinnen Erfahrungsaustausch	Veränderung (Variation)	Bilanzen

Abbildung 2: Fünf Phasen der Teambildung (Quelle: Stahl, 2012, S.72)

Das Modell von Bruce Tuckman zeigt auf, dass sich ein Team mit seinen Zielen und Haltungen in verschiedenen Zustandsphasen befindet. Ein Team ist in einem stetigen dynamischen Prozess, der verschiedene Phasen durchläuft. Teamentwicklung ist nie abgeschlossen.



### 5.4.3 Teamtheorie nach Katzenbach und Smith

Katzenbach und Smith (1993) sind der Ansicht, dass echte Teams eine starke Wirkung nach innen und nach aussen haben. Sie setzen in ihrer Teamdefinition den Schwerpunkt stärker auf die Bedingungen bei einer Gruppe von Menschen, damit von einem echten Team gesprochen werden kann.

Ähnlich wie Rutter et al. (1980) und Stahl (2012) argumentieren Katzenbach und Smith (1993, S.27): „TEAMS leisten mehr als einzelne, die allein oder in grösseren Gruppierungen in einer Organisation aktiv sind.“ Damit eine Gruppe von zum Beispiel Lehrpersonen zu einem Team wird, schlagen sie vor (1993, S.32): „Durch *diszipliniertes* Vorgehen werden Gruppen zu Teams. Sie *formulieren* ein gemeinsames Anliegen, *vereinbaren* Leistungsziele, definieren einen gemeinsamen Arbeitseinsatz, *entwickeln* komplementäre Fertigkeiten auf hohem Niveau und machen sich gegenseitig für die Resultate verantwortlich. Und wie jede effiziente Disziplin sorgt auch diese dafür, dass sie all das immer weiter tun.“

Die ideale Teamgrösse sehen die beiden Autoren bei 2 bis 25 Mitgliedern. Optimal empfinden sie eine Zahl unter 10 Personen. Grössere Teams verfallen gemäss ihrer Beobachtungen leicht in Subteams, die mit Zielen und Werten in verschiedene Richtungen streben. Logistische Probleme, Uneinigkeit und der Umgang untereinander sind in grossen Gruppen kaum befriedigend zu bewältigen.

Weiter formulieren Katzenbach und Smith (1993, S.77): „Die besten Teams investieren ungeheuer viel Zeit und Energie in die Formulierung und Definition eines Existenzzwecks, über den sich alle Mitglieder einig sind und den diese sowohl gemeinsam als auch einzeln ihr eigen nennen können. Tatsächlich schliessen echte Teams diese Auseinandersetzung mit ihrer übergreifenden Zielsetzung niemals ab, denn sie ist wichtig, um die Implikationen für die Teammitglieder aufzuzeigen. Sofern genug Zeit und echte Aufmerksamkeit investiert werden, entstehen unweigerlich ein oder mehrere weitreichende, sinnvolle Zielvorstellungen, die das Team motivieren und seinen zusätzlichen Einsatz rechtfertigen.“

Die vorgestellten Teamtheorien von Tuckman und Katzenbach und Smith zeigen auf, dass Teams – und somit auch Lehrerteams – in einem andauernden Prozess sind, um Teamwerte zu definieren und zu kontrollieren.

Nach Buchen und Rolff (2006, S.248) sind Organisationen wie die Schule „permanent in Bewegung: Sie erreichen ihre Oberflächenstabilität nicht durch Gleichgewicht und Statik, sondern durch Bewegung.“ Übertragen auf ein Lehrerteam sagt dies aus, dass eine Haltung kontinuierlich zu überprüfen und den sich verändernden Umständen anzupassen ist.

## **5.5 Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse**

Eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist einer der stärksten Faktoren für Lernwirksamkeit. Sie fördert die Disziplin und vermindert Unterrichtsstörungen. Gefördert wird eine gute Beziehung unter anderem durch das Zeigen von gegenseitigem Interesse, persönlicher Wertschätzung, Verlässlichkeit und dem Streben nach Gerechtigkeit. Anliegen und Wünsche können die Lernenden in den Unterricht einbringen. Sie können einen Teil des Unterrichts mitgestalten.

Herausfordernder Unterricht fördert ein konzentriertes Hinwenden zu den Lerninhalten. Um dies zu erreichen, sollen die Ziele weder über- noch unterfordern, sondern maximal fordern. Herausfordernde, überprüfbare und individuelle Lernziele motivieren stark und ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, eigene Lernwege einzuschlagen. Das Einrichten von Zeitgefässen im Unterricht ermöglicht den Lernenden, individuelle Lernwege zu gehen.

Damit eine Lehrperson die soziale Ordnung in der Klasse aufrechterhalten kann, benötigt sie ein fundiertes Disziplin-konzept. Durch regelmässiges Reflektieren der eigenen Werte ist sich die Lehrperson ihrer inneren Haltung bezüglich Disziplin bewusst. Eine positive Grundstimmung, klare Regeln und konsequente Massnahmen beim Überschreiten der Regeln geben den Lernenden einen Orientierungsrahmen. Das gemeinsame Entwickeln von Klassenregeln fördert die Übernahme von Verantwortung für sich und die Klasse.

Eine gemeinsame Haltung des Lehrerteams fördert die Disziplin und vermindert Störungen im Klassenzimmer und im Schulhaus. Lehrerteams sind in einem andauernden Prozess, um ihre gemeinsame Haltung zu überprüfen und an die sich verändernden Gegebenheiten anzupassen.

Die vier Hypothesen haben sich in der untersuchten Literatur weitgehend bestätigt. Es wird in der Theorie jedoch kaum darauf hingewiesen, inwieweit herausfordernder Unterricht störungsarmen Unterricht zur Folge hat. Dies soll unter anderem empirisch überprüft werden.

## **6 Empirischer Teil**

Im ersten Teil der empirischen Untersuchung wurde mit Hilfe von halb standardisierten Interviews untersucht, inwieweit die theoretischen Erkenntnisse mit der Unterrichtspraxis übereinstimmen (siehe Kapitel 6.1).

Im zweiten Teil der empirischen Forschung wurden die Erkenntnisse aus den Lehrpersoneninterviews im Sinne einer Triangulation überprüft (siehe Kapitel 6.2). Bei vier der interviewten Lehrpersonen wurde ein Unterrichtsbesuch durchgeführt. Die Beobachtungen wurden stichwortartig zusammengefasst und mit den Aussagen aus den Interviews verglichen.

### **6.1 Erster Teil der Empirie**

#### **6.1.1 Methodik der halbstandardisierten Interviews**

Im ersten Teil der empirischen Forschung wurden mit drei weiblichen und drei männlichen Klassenlehrpersonen halbstandardisierte Interviews durchgeführt. Vor den Interviews wurden die Klassenlehrpersonen telefonisch und mittels eines Briefes über das Thema der Masterarbeit, den Ablauf der Interviews und die Zusicherung der Anonymität informiert (Anhang 11.1).

Vorgängig zu den Interviews wurden die Fragen am 7. März 2013 in einem Probeinterview mit einer zusätzlichen Lehrperson geeicht. Dies führte dazu, dass die Fragen präziser gestellt werden konnten. Das Probeinterview zeigte auch auf, dass den Lehrpersonen vor einem Fragenkomplex jeweils Hinweise gegeben werden mussten, wie die kommenden Fragen aufgebaut waren. Die Resultate des Probeinterviews sind nicht in die Auswertung eingeflossen.

Die Interviewfragen waren schriftlich in einem Interviewbogen vorformuliert (Anhang 11.2) und ermöglichten den Lehrpersonen die freie Beantwortung. Die Interviewfragen waren den Lehrpersonen vorgängig nicht bekannt.

Die Interviews wurden in Schweizer Mundart geführt und digital aufgezeichnet. Sie wurden anschliessend vom Verfasser in Schriftsprache übersetzt.

Die Aussagen wurden in Stichworten abgekürzt, in Vergleichstabellen zu den Konstanten und Variablen aus den Hypothesen zugeordnet, verglichen und gewertet (Anhang 11.3).

Ein Interview wurde Wort für Wort ins Hochdeutsche übersetzt, grammatikalisch berichtigt und transkribiert (Anhang 11.4).

Es ist hinzuzufügen, dass die schriftliche Übersetzung von der Mundart ins Hochdeutsche einerseits eine Reduktion des formal genauen Inhaltes ist. Andererseits gehen wichtige mündliche Betonungen verloren, die der Lehrperson wichtig sind. Darum wurde in der schriftlichen Übersetzung in wenigen Fällen eine Präzisierung vorgenommen, die der Mundart gerecht werden soll. Die Präzisierung wurde mit eckigen Klammern vermerkt (Anhang 11.3 und 11.4).

Die sechs Lehrpersonen unterrichteten zur Zeit der Interviews in einer ländlichen Zürcher Gemeinde. Die Bevölkerungsstruktur ist heterogen. Neben traditionell bäuerlichem und gewerblichem Hintergrund kommt ein grosser Teil der Kinder aus der Mittelschicht und aus Migrationsverhältnissen. Jeder fünfte Einwohner ist ausländischer Herkunft.

Seit über zehn Jahren ist Präventionsarbeit ein wichtiger Bestandteil der Schulentwicklung in dieser Gemeinde. Es existieren mit „Faustlos“<sup>2</sup> im Kindergarten, „PFADE“<sup>3</sup> in der Unter- und Mittelstufe und den „Peacemakern“<sup>4</sup> in Mittelstufe und Oberstufe Programme, welche die Gewaltprävention in allen Volksschuljahren unterstützen.

Die Interviews mit den Lehrpersonen fanden vom 21. bis 27. März 2013 statt. Es nahmen drei Frauen und drei Männer teil. Sie unterrichteten zu diesem Zeitpunkt eine 2., 3., 5., und 6. Primarklasse, sowie eine 1. Sekundarklasse A und eine 2. Sekundarklasse B. Ihre Berufserfahrung lag zum Zeitpunkt der Interviews zwischen eineinhalb und 37 Jahren. Die zwei Sekundarlehrpersonen arbeiteten in derselben Schule wie der Verfasser dieser Masterarbeit. Zwischen den Lehrpersonen der Unterstufe und dem Verfasser bestanden bis anhin wenige Berührungspunkte. Zu den Lehrpersonen der Mittelstufe bestand

---

<sup>2</sup> [www.f Faustlos.de](http://www.f Faustlos.de), abgerufen am 16.10.2013

<sup>3</sup> [www.pfade.ch](http://www.pfade.ch), abgerufen am 16.10.2013

<sup>4</sup> [www.ncbi.ch/de/programme/pm](http://www.ncbi.ch/de/programme/pm), abgerufen am 16.10.2013

ein beruflicher Kontakt, der sich auf die Zusammenarbeit beim Stufenwechsel von der 6. Primarklasse in die 1. Sekundarklasse beschränkte.

Die Interviews hatten eine Länge zwischen 32 und 63 Minuten. Fünf der Interviews fanden in den Schulzimmern der jeweiligen Lehrperson statt. Ein Interview wurde im Gruppenraum eines anderen Schulzimmers durchgeführt. Die Interviews wurden mit einem Diktaphon digital im Format MP3 aufgenommen.

Überraschend bei der Auswertung der Daten war, dass die Grundhaltung der interviewten Lehrpersonen zu Unterrichtsstörungen und der Disziplin ähnlich ist, aber bei der Prävention und der Intervention von Unterrichtsstörungen verschiedene Methoden angewandt werden. Darum gestaltete sich die Vergleichbarkeit der Aussagen zu einer bestimmten Frage häufig als nicht ganz einfach.

### **6.1.2 Aussagen der sechs interviewten Lehrpersonen zu den Thesen**

Die Fragen an die sechs Lehrpersonen hielten sich an die vier Hypothesen und die Definitionen dieser Masterarbeit. Aufgrund der Fragen wurden folgende Resultate sichtbar:

#### **Hypothese 1**

##### **Die Lehrperson pflegt eine gute Beziehung zu den Lernenden**

Zusammenfassend betonten alle in den Interviews befragten Lehrpersonen (nachfolgend LP genannt), dass eine gute Beziehung zwischen der LP und den Schülerinnen und Schülern (nachfolgend SuS genannt) zentral für erfolgreiches Lernen ist. Die Heterogenität der Vorgehensweise lässt nicht rückschliessen, wie auf den einzelnen Schulstufen die Beziehung hergestellt wird. Es scheint, dass die Art und Weise, wie eine LP Beziehung herstellt, stärker mit ihrer Person als mit der jeweiligen Schulstufe zu tun hat.

Was machst du im Alltag konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen: vor dem Unterricht?

Je eine LP aus der Unter-, Mittel- und Sekundarstufe teilte im Interview mit, dass sie die SuS per Handschlag oder durch persönliche Gespräche

begrüsst. Zwei LP betonten die Wichtigkeit einer guten Vorbereitung, die in der Lektion Raum für persönliche Gespräche zulässt. Je eine LP der Mittel- und Oberstufe bereiten sich innerlich auf die SuS vor. Eine LP der Mittelstufe plant gezielt regelmässige Zeitgefässe im Unterricht ein, in denen die Klasse Raum für Klassengespräche hat.

Was machst du im Alltag konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen: während dem Unterricht?

Je eine LP aus der Unter-, Mittel- und Sekundarstufe betonten, dass sie darauf achten, die SuS ernst nehmen. Die beiden LP der Unterstufe gehen direkt auf die SuS zu und bieten aktiv Hilfe an. Eine LP der Mittelstufe baut den Unterricht so auf, dass die SuS möglichst selbstständig arbeiten und die LP dadurch für die SuS als Coach verfügbar ist. Eine LP der Sekundarstufe benutzt als Instrument zur Beziehungsherstellung gezielt Feedback an einzelne SuS oder an Schülergruppen. Eine LP der Mittelstufe achtet bewusst auf nonverbale Zeichen der SuS, welche die Bereitschaft für den Unterricht signalisieren. Eine LP der Sekundarstufe überlegt sich bei der Unterrichtsvorbereitung, welche Beispiele den SuS helfen können, den Lernstoff möglichst zu verstehen.

Was machst du im Alltag konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen: nach dem Unterricht?

Fünf LP erwähnten, dass sie den SuS nach Unterrichtsschluss für persönliche Gespräche, Feedbacks und Fragen zur Verfügung stehen. Die sechste LP wertet die Klassengespräche aus und entwickelt weitere Gesprächsmöglichkeiten, die sie in den Unterricht einbaut. Eine LP der Sekundarstufe führt in einem Journal alle zwei Wochen einen persönlichen schriftlichen Dialog mit jedem einzelnen Kind. Die LP der 2. Primarstufe unterstützt die Kinder beim Ankleiden in der Garderobe und unterhält sich dabei mit den Kindern. Die LP der 3. Primarstufe betonte, dass sie nach dem Unterricht die Arbeiten der Kinder korrigiert und honoriert. Diese LP meldet dem Kind persönlich zurück, wenn es gut gearbeitet hat.

Was machst du im Alltag konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen: in den Unterrichtspausen?

Die vier LP der Primarstufe erwähnten, dass sie sich in der 10-Uhr-Pause gerne ins Lehrerzimmer zurückziehen. In den kürzeren Pausen stehen alle sechs LP für kurze persönliche Kontakte mit den SuS zur Verfügung. Die LP der 3. Primarstufe bleibt nach den Pausen oft mit den Kindern im Freien und lässt dort die Kinder Persönliches erzählen. Eine LP der Sekundarstufe erwähnte, dass sich bei der Pausenaufsicht persönliche Kontakte zu anderen SuS ergeben. Die LP der 6. Primarstufe beobachtet bei der Pausenaufsicht die Gruppendynamik.

Welche Auswirkung hat deiner Meinung nach eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Klasse auf das Lernverhalten in der Klasse?

Alle sechs befragten LP betonten die Wichtigkeit einer guten Beziehung für das Lernen. Die LP der 3. Primarstufe erwähnte, dass auch das schwächste Kind Fortschritte machen kann, wenn es sich wohl fühlt. Diese LP und eine LP der Mittelstufe betonten zusätzlich, dass die Beziehung der SuS untereinander ebenfalls eine wichtige Rolle für positives Lernverhalten spielt. Die LP der 5. Primarstufe erwähnte, dass die LP als Vorbild wichtig ist: Glaubwürdigkeit und Authentizität motivieren die SuS. Ebenfalls erwähnte sie, dass eine gute Beziehung zu kooperativem Verhalten der SuS führt.

Welche Auswirkung hat deiner Meinung nach eine gute Beziehung auf die Disziplin in der Klasse?

Alle sechs befragten LP betonten die Wichtigkeit einer guten Beziehung für die Disziplin in der Klasse. Je eine LP der Unter- und Sekundarstufe sagten aus, dass eine gute Beziehung die Einsicht oder Bereitschaft stärkt, sich angemessen zu verhalten. Gemäss einer LP der Unterstufe verhält sich ein Kind disziplinierter, wenn es sich angenommen fühlt. Je eine LP der Unter-, Mittel- und Sekundarstufe erwähnten, dass eine gute Beziehung innerhalb der Klasse ebenfalls wichtig für die Disziplin ist.



## Hypothese 2

### Die Lehrperson bietet herausfordernden Unterricht

Zusammenfassend sagten alle sechs befragten LP aus, dass sie ihren Unterricht auf die eine oder andere Weise differenzieren, um die SuS möglichst an ihrer optimalen Leistungsgrenze zu fordern. Jede interviewte LP macht dies auf ihre eigene Art und Weise. Die geschieht mit binnendifferenzierenden Methoden (gleicher Stoff, unterschiedlicher Schwierigkeitsgrad), individualisierenden Sequenzen (jedes Kind arbeitet an einem anderen Programm) oder unterschiedlichen Lerntempi. Oft stehen Zusatzmaterialien für die leistungsstarken und die leistungsschwachen SuS zur Verfügung.

Was tust du konkret, damit die Lernenden im Unterricht nicht unterfordert werden?

Die LP der 2. Primarstufe und die LP der 2. Sekundarstufe B stellen oft mehrere Niveaus von Arbeitsblättern zur Verfügung. Die LP der 3. Primarstufe individualisiert oft mit Werkstätten, bei denen die SuS unterschiedliche Lernziele haben. Sie und die LP der 1. Sekundarstufe A bieten jederzeit Zusatzmaterialien an, damit alle SuS zu arbeiten haben. Die LP der 5. Primarstufe individualisiert mit Wochenplan- und Projektarbeiten. Die LP der 6. Primarstufe erwähnte ihre Grundhaltung, dass Leistung erwünscht ist. Sie lässt zum Teil leistungsstarke SuS zusammen in Gruppen mit höheren Anforderungen arbeiten und gibt im Mündlichunterricht Impulse, damit die stärkeren SuS weiterdenken können. Bei Arbeitsblättern mit steigendem Schwierigkeitsgrad lösen die leistungsschwachen SuS die Aufgaben von vorne nach hinten und die leistungsstarken SuS von hinten nach vorne. Die LP der 1. Sekundarstufe A gibt anfangs Woche die Ziele bekannt und lässt dann oft in kooperativen Formen und in eigenem Lerntempo arbeiten.

Was tust du konkret, damit die Lernenden im Unterricht nicht überfordert werden?

Die LP der 2., 3. und 5. Primarstufe erwähnten, dass sie bei Überforderung von SuS einen Lernschritt zurück gehen. Sie und die LP der 1. Sekundarstufe A erklären nochmals oder bieten einfacheres Lernmaterial

an. Bei gänzlicher Überforderung leitet die LP der 3. Primarstufe eine schulpsychologische Abklärung mit anschließender sonderpädagogischer Massnahme ein, die LP der 5. Primarstufe nimmt die Hilfe der LP für Integrative Förderung in Anspruch. Die beiden LP der Sekundarstufe sagten aus, dass sie die SuS individuell unterstützen. Die LP der 6. Primarklasse achtet darauf, dass beim Einstieg in ein neues Thema alle SuS mitkommen und niemand scheitert. Sie passt den Lernstoff wenn immer möglich auf die unterschiedlichen Anforderungen an. Bei lernschwachen SuS reduziert sie die Anforderungen, wie zum Beispiel beim Vokabular einer Fremdsprache.

Was tust du konkret, damit die Schülerinnen und Schüler im Unterricht optimal herausgefordert werden?

Die Befragten gingen kaum auf die Frage ein, wie sie konkret vorgehen, um die Lernenden optimal herauszufordern. Möglicherweise hat dies mit der vorgängigen Beantwortung der letzten beiden Fragen zu tun. Stellvertretend dazu die LP der 2. Sekundarklasse B, die meinte, dass es bei der optimalen Herausforderung um ein Zusammenspiel der Vorgehen bei Unter- und Überforderung geht. Bei den einzelnen Aussagen betonten die beiden Unterstufen-LP, dass es schwierig ist, das Ziel einer optimalen Herausforderung zu erreichen. Für die LP der 3. Primarstufe ist es ein ständiges Ausprobieren, um eine optimale Herausforderung der SuS zu erreichen. Die LP der 5. Primarstufe stellt häufig die Frage nach dem Sinn einer Lernsequenz, um die intrinsische Motivation der SuS zu stärken. Die LP der 6. Primarstufe arbeitet mit vielen kleinen Lernkontrollen, damit die SuS ihre Lernschritte überprüfen können. Sie steuert das Lernen ständig. Die LP der 2. Sekundarstufe B hält den Mathematik-Wochenplan für ein gutes Instrument für eine optimale Herausforderung. Die LP der 1. Sekundarstufe A spricht davon, dass sie den Leistungsstarken schwieriges Zusatzmaterial bereit hält und die Leistungsschwächeren individuell unterstützt.

Wie gibst du deinen Schülerinnen und Schülern konkret ein individuelles Feedback?

Alle sechs LP geben regelmässig mündliche Feedbacks zum Arbeits- oder Sozialverhalten. Diese Feedbacks richten sich häufig an einzelne SuS, aber auch an die ganze Klasse. Die LP der 6. Primarstufe erwähnt, dass sie die Feedbacks am liebsten mündlich gibt, da sie dann nicht mit einer Note aufwarten muss. Interessant sind die Schwerpunkte bei der LP der 6. Klasse und der LP der 2. Sek B: Während die LP der 6. Klasse bei den Feedbacks bewusst zu loben versucht („sie beim Guten erwischen“), ist es für die LP der 2. Sekundarstufe B eine persönliche Herausforderung, die SuS zu loben.

Vier der interviewten LP geben regelmässig schriftliche Feedbacks. Die LP der 2., 5. und 6. Primarklasse machen dies in Form von Kommentaren zu Schreibanlässen. Die LP der 1. Sekundarstufe A holt und gibt mittels eines individuellen Schülerjournals alle zwei Wochen ein schriftliches Feedback. Die SuS können ihr auch mailen. Sie gibt dann in schriftlicher Form Antwort. Bei der LP der 2. Primarklasse hat jedes Kind zusätzlich einen Briefkasten, in den die LP ab und zu eine positive schriftliche Notiz hineinlegt. Die LP der 3. Primarklasse notiert sich neben den schriftlichen Kommentaren zu Schreibanlässen positive Dinge, die sie beim Elterngespräch mitteilt.

Welche Auswirkungen hat deiner Meinung nach herausfordernder (also weder überfordernder noch unterfordernder) Unterricht auf die Disziplin und Unterrichtsstörungen?

Alle sechs LP formulierten, dass ein herausfordernder Unterricht die Disziplin fördert. Die LP der 2. Sekundarstufe B meint dazu, dass die Klarheit von Zielen und Aufgaben zu einer besseren Bewältigung der Aufgaben und somit zu weniger Unterrichtsstörungen führt. Die LP der 1. Sekundarstufe A ist der Meinung, dass interessanter Unterricht die Disziplin fördert. Die LP der 6. Primarstufe ist überzeugt, dass sich überforderte Kinder Luft verschaffen müssen und Störungen damit vorprogrammiert sind. Unterforderte SuS machen sich ebenfalls auf die eine oder andere Art bemerkbar. Die LP der 5. Primarstufe betonte, dass

der Unterrichtsstoff auch für die LP herausfordernd sein muss, denn so merken die SuS die Begeisterung und lassen sich damit anstecken.

### **Hypothese 3**

#### **Die Lehrperson verfügt über ein fundiertes Disziplin-konzept**

Zusammenfassend kann formuliert werden, dass ein Teil der Regeln, die im Klassenzimmer gelten, von den LP vorgegeben werden. Einen Teil von Regeln können die SuS unter Anleitung der LP selber mitgestalten, vor allem je älter die SuS sind.

Auf der Primarstufe werden drei bis sieben Regeln kommuniziert und deren Handhabung konsequent durchgezogen. Die beiden LP der Sekundarstufe haben Regeln, die eher implizit vorhanden und nicht klar kommuniziert sind. Scheinbar gelingt es den beiden LP auch so, ein für sie geeignetes Mass an Disziplin in den Klassen herzustellen.

Die Befragten sagten aus, dass konsequentes Handeln bei Regelüberschreitungen den SuS einen Orientierungsrahmen gibt und somit die Disziplin in der Klasse unterstützt. Authentizität und das Wissen um das eigene Handlungsrepertoire bei der Aufrechterhaltung von Disziplin scheinen weitere Aspekte zu sein, um erfolgreich einen Ordnungsrahmen in der Klasse herzustellen.

#### Wie führst du bei deiner Klasse Regeln ein?

Fünf der sechs interviewten LP geben zu Beginn der Klassenbildung Regeln vor. Die LP der 2. Primarklasse lässt anfangs der 1. Primarklasse die Regeln unter ihrer Führung gemeinsam erarbeiten.

Alle sechs LP lassen einen Teil der Regeln durch die Klasse selber erarbeiten. Die LP der 3. und 6. Primarstufe nennen zu diesem Mitbestimmungsrecht das Beispiel zum Betrieb in den Schüलगarderoben.

Bei den LP der 3. und 5. Primarstufe hängen die Regeln visualisiert an der Schulzimmerwand.

Da die LP der 2. Sekundarstufe B nur eineinhalb Berufsjahre Erfahrung hat, erlaubt sie sich, aufgestellte Regeln auch wieder abzuändern. Sie kommuniziert dies den Klassen.

Die LP der 1. Sekundarstufe A führt die Regeln mit Hilfe des Begleitheftes der Sekundarstufe ein. In diesem Heft sind die Schulhausordnung und das Absenzenwesen aufgeführt.

Welche Regeln gelten bei dir im Klassenzimmer?

Die vier LP der Primarstufe haben drei bis 7 Regeln, auf deren Durchsetzung sie achten. Die LP der 1. Sekundarstufe A hat viele Regeln, die jedoch nicht explizit ausgesprochen sind. Das sie aber automatisiert sind (zum Beispiel Prüfungen von den Eltern unterschreiben lassen, Journal mit schriftlichen Feedbacks abgeben), wirkt dies ihrer Meinung nach verbindlich. Die LP der 2. Sekundarstufe B hat vier Regeln, die jedoch nicht explizit kommuniziert werden.

Die Regeln aller sechs LP zielen auf ein geordnetes Zusammenleben innerhalb der Klasse. Alle 38 Regeln sind in der Vergleichstabelle im Anhang 11.3 aufgeführt. Zusammenfassend geht es um gegenseitigen Respekt, um leises Arbeiten, Hand aufheben vor einer Wortmeldung, um den sorgfältigen Umgang mit Schulmaterial und um das Einhalten von automatisierten Routine-Abläufen.

Wie reagierst du konkret bei kleineren Störungen im Unterricht?

Die LP der 2., 3. und 5. Primarstufe und die LP der 1. und 2. Sekundarstufe reagieren bei niederschweligen Störungen oft mit nonverbalen Zeichen. Die LP der 3. Primarstufe schnippt zum Beispiel mit den Fingern, hält die Hand [den Finger] vor den Mund oder steht zu jemandem hin. Die LP der 2. und 5. Primarstufe ignorieren eine Störung manchmal bewusst. Die LP der 1. Sekundarstufe A zeigt durch einen Augenaufschlag, ein Handzeichen, zu jemandem hingehen oder jemandem auf die Schulter klopfen an, dass die SuS sich wieder konzentrieren sollen.

Andere Strategien helfen ebenfalls, die Störungen wieder zu beruhigen. Die LP der 3. Primarstufe ruft ab und zu laut den Namen des störenden Kindes in die Klasse. Die LP der 6. Primarstufe macht ebenfalls kurze Ausrufe oder lässt ein Kind 10 Liegestütze machen. Die LP der 2. und 5. Primarstufe zeigen dem Kind das Verhalten auf und fragen nach, was es

damit ausgelöst hat. Die LP der 2. Sekundarstufe B vermerkt das Verhalten zum Teil im Begleitheft oder gibt eine Strafaufgabe auf.

Die LP der 2. Primarstufe geht zum Teil den Weg der paradoxen Intervention. Ein Kind, das zum Beispiel häufig unaufgefordert drein ruft, darf pro Lektion dreimal in die Klasse rufen. Oder die LP macht ein Zeichen ab, wann ein Kind den Unterricht stören darf.

Dieselbe LP arbeitet mit einem Belohnungssystem mit Glaskugeln und Smileys: jedes Kind hat in einer Schachtel fünf Glaskugeln. Wenn sich das Kind nicht korrekt verhält, gibt es eine Glaskugel ab. Falls am Ende der Woche alle Glaskugeln noch in der Schachtel sind, bekommt das Kind einen Smiley. Bei einer bestimmten Anzahl Smileys kann sich das Kind aus einer Geschenkschachtel etwas aussuchen. Die LP meinte, dass dieses Belohnungssystem für die Klasse nicht mehr so interessant ist und sie eine neue Form suchen muss.

Wie reagierst du konkret, wenn ein Schüler/eine Schülerin gegen eine Regel verstösst?

Die Massnahmen bei Regelverstössen sind vielfältig. Die LP der 3. Primarstufe lässt das Kind die übertretene Regel mündlich formulieren. Die LP der 5. Primarstufe lässt die übertretende Regel schriftlich formulieren und verlangt zusätzlich eine schriftliche Reflexion. Die LP der 6. Primarstufe schickt bei Regelverstoss das Kind in seltenen Fällen nach draussen und thematisiert anschliessend das Verhalten. Als Konsequenz kann es eine Strafarbeit geben. Die LP der 2. Primarstufe benutzt das oben erwähnte System mit den Glaskugeln. Als Variante spricht diese LP eine Verwarnung aus. Im Wiederholungsfall gibt sie dem Kind einen Strafzettel ab. Auf den Strafzettel zeichnet oder schreibt das Kind den Regelverstoss. Der Strafzettel wird von den Eltern unterzeichnet und kommt dann in die Unterlagen der Schulleitung. Die LP der 2. und 5. Primarstufe setzen bei einem Regelverstoss ein Kind zum Teil auf einen Stillen Stuhl oder in eine Stille Ecke. Die LP der 5. Primarstufe lässt Abläufe üben, wenn diese nicht richtig laufen (zum Beispiel ruhig in den Stuhlkreis gehen).

Die LP der 3. Primarstufe thematisiert Regelüberschreitungen im Klassenrat oder involviert die Eltern. Ihrer Meinung nach gibt es Kinder, die Regeln überschreiten, weil sie ein Wahrnehmungsproblem haben. In diesen Fällen muss die Situation umfassend angeschaut werden.

Die beiden LP der Sekundarstufe gaben in den Interviews an, dass sie einen Eintrag im Begleitheft notieren, der von den Eltern unterschrieben werden muss. Die LP der 1. Sekundarstufe A achtet darauf, dass bei Regelverstößen niemand ausgelacht wird.

Woran erkennt ein Besucher, dass du in deinem Unterricht konsequent handelst?

Die vier LP der Primarstufe sagten aus, dass sie gegen Regelüberschreitungen sehr konsequent vorgehen. Zusätzlich erwähnte die LP der 3. Primarstufe, dass das konsequente Verhalten immer gleich ablaufen sollte, auch wenn Konsequenz immer nur annähernd erreicht werde. Die LP der 2. Primarstufe ist sich bewusst, dass sie zum Teil Mühe mit Konsequenz hat, sich aber immer wieder bemüht. Die LP der 3. Primarstufe betont, dass sie versucht, der Klasse als Vorbild zu dienen, indem sie sich um klare, sich wiederholende Abläufe bemüht. Auch der LP der 1. Sekundarstufe A ist es wichtig, dass die Abläufe bekannt sind und die organisatorischen Dinge nicht lange erklärt werden müssen. Die LP der 2. Sekundarstufe B sagte über sich aus, dass sie zu wenig konsequent ist. Für kleinere Störungen hat sie eine gewisse Toleranzgrenze. Sie sagt bis zu dreimal, was sie von den SuS will, bis diese ihre Anweisung aufführen. Sie nimmt sich vor, konsequenter zu werden.

Was braucht es deiner Meinung nach, damit eine Lehrperson erfolgreich eine gute Disziplin in der Klasse hat?

Die Aussagen der sechs interviewten LP sind vielfältig und in vielem kaum vergleichbar. Eine LP der Unterstufe und eine LP der Sekundarstufe betonen, dass Beziehung und Respekt sehr wichtig für die Disziplin in der Klasse sind. Die beiden LP der Unterstufe sagen aus, dass den SuS der Unterrichtsrahmen bekannt sein muss. Die LP der 3.

Primarstufe meint dazu, dass Lehr- und Lernformen zu wählen sind, welche der Klasse am besten entsprechen. Die LP der 3. Primarstufe und die LP der 2. Sekundarstufe B meinen weiter, dass die Berufserfahrung der LP hilfreich ist.

Folgend werden Einzelaussagen wiedergegeben: Die LP der 3. Primarstufe nannte für eine erfolgreiche Disziplin viel Beobachtung und Feedback der Klasse an die LP. Die LP der 5. Primarstufe betonte, dass eine LP in Reflexion ihre persönlichen Reaktionsmuster auf Störungen anschauen soll. Ihr ist die emotionale Aufmerksamkeit und Präsenz wichtig für eine gelingende Disziplin. Für die LP der 6. Primarstufe spielen natürliche Autorität, gegenseitige Verantwortung und die Durchschaubarkeit für die SuS eine wichtige Rolle. Die LP der 1. Sekundarstufe A sieht eine Chance für eine gute Disziplin, wenn SuS Zusatzleistung anderer SuS estimieren. Die LP der 2. Sekundarstufe B meinte, dass es wichtig ist, sich die wichtigsten Regeln für den Umgang im Klassenzimmer zu überlegen.

#### **Hypothese 4**

##### **Das Lehrerteam strebt eine gemeinsame Haltung zur Disziplin an**

Alle sechs interviewten LP betonten die Wichtigkeit einer gemeinsamen Haltung des Lehrerteams zur Disziplin. Gemeinsame Regeln sind gut für das Schul- und Klassenklima und ermöglichen ein konzentrierteres Hinwenden auf den Unterricht. Die SuS und LP fühlen sich wohler, wenn der Ordnungsrahmen allen klar ist und die LP in diesem Rahmen hinschauen und handeln.

Wie oft werden Regeln in deinem Lehrerteam thematisiert?

Fünf LP sagten aus, dass die Regeln oft thematisiert werden. Sie sagten aus, dass Regeln täglich bis 14-tägig ein Thema sind. Gefässe für das Besprechen und Absprechen von Regeln sind formell die pädagogische Tagungen und die pädagogischen Teams. Gefäss für das informelle Besprechen von Regeln ist die Pause im Lehrerzimmer.

Die LP der 5. Primarstufe bedauerte, dass Regeln in den letzten Jahren in ihrem Schulhaus zu wenig besprochen wurden. Es fanden bis vor kurzem keine regelmässigen Diskussionen statt.



### Wie werden Regeln in deinem Lehrerteam thematisiert?

Alle sechs LP nannten Teamsitzungen wie Schulkonferenz oder Sitzungen in pädagogischen Teams als Ort der Thematisierung. Die LP der 3. Primar- und der 5. Primarstufe erwähnten, dass dies aus einem aktuellen Bedürfnis heraus geschieht. Drei der vier Primar-LP und die LP der 2. Sekundarstufe B nannten die pädagogischen Tagungen als weiteren Ort, an dem die Regeln thematisiert werden. Die LP der Sekundarstufe sagten aus, dass die Regeln in den Jahrgangsteams [pädagogische Teams] häufig thematisiert werden. Im Jahrgangsteam der LP der 2. Sekundarstufe sucht man insbesondere auch im Lern- und Sozialverhalten nach einheitlichen Regeln, die den Eltern der SuS kommuniziert werden. Die LP der 1. Sekundarstufe A tauscht sich bezüglich Regeln intensiv mit der parallel unterrichtenden LP aus und schafft mit ihr eine Vereinheitlichung für die beiden Klassen.

### Welche Regeln habt ihr im Lehrerteam gemeinsam definiert?

Die LP der 5. Primarstufe und die LP der Sekundarstufe betonten, dass die Regeln gemeinsam im Lehrerteam definiert und abgesegnet wurden. Die LP der 3. Primarstufe nannte Regeln für das Schulhaus und den Pausenplatz, wie: im Schulhaus nicht herum rennen, auf dem Pausenplatz nicht auf die Bäume klettern, alle SuS verlassen in der [langen, Anm. des Verfassers] Pause das Schulhaus, das Schulhaus ist über Mittag geschlossen, die Unterstufe darf erst beim Läuten ins Schulhaus hinein, die Mittelstufe darf vor dem Läuten ins Schulhaus hinein, muss sich jedoch im Schulzimmer aufhalten. Die LP der 3. Primarstufe nannte als Regeln: nicht am Brunnen spielen und nass ins Schulzimmer kommen, nicht auf die Bäume klettern, Bälle und Schneebälle nur auf dem Basketballplatz werfen, Velos und Skates dürfen die rote Linie nicht überfahren, in den Schulhausgängen nicht rennen.

Die LP der 6. Primarklasse sagte aus, dass die wichtigste Regel in ihrem Schulhaus das „Hinschauen und Handeln ist“. Sie sprach dabei von einer Maxime, an die sich alle LP des Schulhauses halten. Jede LP aus diesem Team kann bei allen SuS des Schulhauses bei Regelverstößen

Sanktionen vornehmen und muss sich nicht vorerst an die Klassenlehrperson wenden.

Die LP der 5. Primarklasse betonte, dass bei ihr im Lehrerteam eine ungeschriebene Regel herrscht, in der man konstruktiv über die SuS spricht. Dies sei gut für das Klima im Schulhaus.

Die LP der 1. Sekundarklasse A erwähnte, dass im Jahrgangsteam festgelegt wird, wie Atelierunterricht, der Wahlfachunterricht und die Umstufungen gehandhabt werden.

Stellst du konkrete Auswirkungen auf deinen Unterricht fest, wenn an der Schule gemeinsame Schulregeln gelten? Wenn ja: welche?

Alle sechs interviewten LP betonten, dass klare Regeln bewirken, dass die SuS nach den Pausen ruhiger in die Schulzimmer kommen und sich die LP schneller dem Unterrichtsgeschehen zuwenden können. Die LP der 2. Primarstufe und die LP der Sekundarstufe zeigten auf, dass die SuS einen sichereren Rahmen haben, wenn sie spüren, dass alle LP am gleichen Strick ziehen. Die LP der 5. Primarstufe erwähnte, dass der Umgangston der SuS sich positiv verändert, wenn alle LP einen wertschätzenden Umgangston einfordern.

Wie beeinflussen gemeinsame Regeln das Schulklima?

Alle sechs interviewten LP waren der Meinung, dass gemeinsame Regeln das Schulklima positiv beeinflussen.

Die LP der 3. Primarstufe meinte, dass im Lehrerteam gemeinsam erarbeitete Regeln der LP-Zufriedenheit dienen und somit das Klima positiv beeinflussen. Die LP der 2. Primarstufe sieht weniger Aggressivität, mehr Zufriedenheit und mehr Ruhe bei den Kindern und den LP. Die LP der 5. Primarstufe sieht auf dem Pausenplatz, dass die älteren Kinder sich bei den jüngeren nicht mehr beweisen müssen, da die Regeln klar sind. Die LP der 6. Primarstufe betonte, dass es fast allen Menschen wohler ist, wenn Ordnung herrscht. Gemeinsame Regeln geben Sicherheit und Verlässlichkeit. Für die LP der 2. Sekundarstufe B sind Regeln Leitplanken für den guten Umgang miteinander. Sie geben der LP auch Sicherheit für eine gute Zusammenarbeit untereinander. Die

LP der 1. Sekundarstufe A brachte ein, dass gemeinsame Regeln beruhigen und die Abläufe ruhig machen.

Was willst du sonst noch zur Thematik „Unterrichtsstörungen“ sagen?

Persönliche Aussagen der sechs interviewten LP:

Die LP der 2. Primarstufe versucht neuerdings, den Ursachen von Störungen auf den Grund zu gehen. Dies ist für sie ein langer Prozess, da jedes Kind anders ist.

Die LP der 3. Primarstufe betonte, dass für sie das Thema Unterrichtsstörungen wichtiger ist als didaktisch-methodische Themen. Diese Thematik begleitet sie seit dem Beginn der Berufstätigkeit.

Für die LP der 5. Primarstufe braucht es eine umfassende Aufmerksamkeit, um Störungen im Unterricht adäquat begegnen zu können. Eine LP benötigt des Weiteren Know-how und menschliche Selbstkompetenz.

Die LP der 6. Primarklasse meinte, dass jede Klasse anders ist. Störungsfreier Unterricht ist eine Illusion. Störungsfreie Zeiten soll man als LP genießen.

Die LP der 2. Sekundarstufe B unterrichtet mehrere Klassen. Sie kann darum immer wieder ausprobieren, wie sich ihr Lehrerhandeln auf ein Unterrichtsetting auswirkt. Eine gute Planung der Lektion reduziert ihrer Meinung nach Unterrichtsstörungen.

Die LP der 1. Sekundarstufe A betonte, dass es für sie schwierig ist, leistungsschwache SuS der Sekundarstufe B zu motivieren und sie darum bewusst die Sek A unterrichtet.

### **6.1.3 Zusammenfassung der sechs halbstandardisierten Interviews**

Die Aussagen aus den sechs Interviews sind in einer Vergleichstabelle festgehalten (Anhang 11.3). Die Grundaussagen zur Haltung der sechs LP bezüglich Unterrichtsstörungen und Disziplin stimmen stark überein. Anders ist es beim Herstellen eines Ordnungsrahmens. Hier variieren viele Aussagen. Es sind Einzelaussagen oder Aussagen einer Minderheit. Sie können selten einer bestimmten Unterrichtsstufe aus der Unter-, Mittel oder Sekundarstufe zugeordnet werden. Es könnte darum vorsichtig geschlossen werden, dass es

eine universelle Grundhaltung braucht, um erfolgreich Disziplin in der Klasse herzustellen. Diese Grundhaltung beinhaltet die Einsicht, dass es Ordnung braucht, damit in Ruhe gelernt werden kann. Dies wird durch Klassen- und Schulregeln unterstützt, an die sich alle zu halten haben. Anders sieht es beim Vorgehen aus, um zu einem angemessenen Ordnungsrahmen zu gelangen. Hier handeln die interviewten LP teils unterschiedlich, ihrer Persönlichkeit und der Zusammensetzung der Klasse entsprechend. Hier scheinen viele Wege nach Rom zu führen.

Alle LP betonen, dass eine gute Beziehung zwischen LP und der Klasse dem Herstellen einer guten Disziplin dient. In einer guten Beziehung sind die Antagonisten gewillt, einander gegenseitig zu unterstützen und mitzuhelfen, dass ein gutes Klima herrscht. Damit eine tragende Beziehung hergestellt werden kann, suchen die LP den persönlichen Kontakt zu allen Lernenden und machen aktiv Hilfsangebote. Ein wertschätzender Umgangston ist für sie selbstverständlich.

Alle interviewten LP differenzieren ihren Unterricht, um die Lernenden möglichst zu fordern. Verschiedene Lerntempi, Zusatzmaterialien, verschiedene Niveaus von Arbeitsblättern, unterschiedliche Lernziele und variierende Unterrichtsformen sollen einen abwechslungsreichen und herausfordernden Unterricht ermöglichen. Alle LP sind der Meinung, dass Herausforderung die Unterrichtsstörungen reduziert, da die Lernenden in einem derartigen Unterrichtssetting stark mit sich und ihrer Aufgabe beschäftigt sind.

Auf der Primarstufe werden Regeln von den LP vorgegeben und ein Teil kann von den Lernenden mitgestaltet werden. Konsequentes Handeln der LP bei Regelüberschreitungen der SuS bietet den Lernenden einen Orientierungsrahmen, der Störungen verringert. Es besteht eine leichte Tendenz, die darauf hinweist, dass klare und ritualisierte Abläufe eine Struktur und somit den Lernenden einen Orientierungsrahmen geben, in dem sie sich sicher bewegen können. Die beiden LP der Sekundarstufe formulieren die Klassenregeln nicht immer explizit. Es könnte sein, dass viele Regeln von den Lernenden implizit aus der Primar- in die Sekundarstufe mitgetragen wurden und darum bereits im Gedankengut der Lernenden verankert sind. Die Datenmenge von zwei Interviews bietet hier zu wenig Aussagekraft, um genauere Angaben über die Wirksamkeit, bzw. Unwirksamkeit der impliziten Regeln zu machen. Drei LP aus

der Primarstufe deuten an, dass die eigene Auseinandersetzung mit Disziplin den Handlungsspielraum erweitert.

Alle sechs interviewten LP betonen die Wichtigkeit einer gemeinsamen Haltung des Lehrerteams zur Disziplin. Um diese Haltung zu erreichen, braucht es ihrer Meinung nach einen regelmässigen Austausch und gemeinsame Abmachungen im Lehrerzimmer, in pädagogischen Teams, an Schulkonferenzen und pädagogischen Tagungen. Gemeinsame Regeln bewirken ein positives Schul- und Klassenklima und ermöglichen ein konzentrierteres Hinwenden auf den Unterricht. Die Lernenden und die LP fühlen sich an einer Schule wohler, wenn der Ordnungsrahmen allen klar ist.

## **6.2 Zweiter Teil der Empirie**

### **6.2.1 Triangulation**

Triangulation bedeutet aus sozialwissenschaftlicher Sicht, dass empirische Ergebnisse mit einem weiteren Forschungsdesign auf ihre Richtigkeit hin überprüft werden. Mit der Triangulation wurden für den zweiten Teil der Empirie bei vier der sechs LP Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, um die Ergebnisse aus den Interviews mit dem Lehrerverhalten in der Berufspraxis zu vergleichen. Die vier Besuche fanden vom 27. Mai bis zum 31. Mai 2013 jeweils von 10.15 bis 11.05 Uhr statt. Sie beinhalteten die Beobachtung des Schüler- und Lehrerverhaltens nach der 20minütigen 10-Uhr-Pause, während des Unterrichts und in der fünfminütigen 11-Uhr-Pause. Es wurde darauf geachtet, dass zwei weibliche und zwei männliche LP besucht wurden und diese die Unter-, Mittel- und Sekundarstufe repräsentierten.

Die Beobachtungen beschränkten sich auf die vier Hypothesen. Jede Hypothese war in die gleichen Variablen aufgeschlüsselt, wie bei den halbstandardisierten Lehrpersoneninterviews. Zu einigen Variablen konnten keine Beobachtungen gemacht werden. So konnte zum Beispiel für die Variable 4a (Wie oft werden Regeln in deinem Lehrerteam thematisiert?) beim Unterrichtsbesuch nicht beobachtet werden, wie oft ein Lehrerteam die gemeinsamen Regeln thematisierte. Im Anhang 11.5 sind alle Variablen in der Vergleichstabelle zu den Unterrichtsbeobachtungen aufgeführt.

## **6.2.2 Beobachtungen im Unterricht von vier Lehrpersonen**

Im Folgenden werden die Beobachtungen verglichen.

### **Hypothese 1**

#### **Die Lehrperson pflegt eine gute Beziehung zu den Lernenden**

Es zeigte sich, dass die Pflege einer guten Beziehung bei allen vier LP ähnlichen Mustern folgte. Die LP hatten einen wertschätzenden Umgang zu den SuS. Sie verwendeten eine gepflegte Sprache, die niemanden abwertete, standen bei Einzel- und Gruppenarbeiten jederzeit zur Verfügung, beantworteten alle Schülerfragen und beugten sich beim Gespräch zu den SuS hinunter, wenn diese an ihren Schülertischen saßen.

Alle LP reichten den SuS bei der Begrüssung und Verabschiedung die Hand.

Sie waren in der fünfminütigen Pause anwesend, beantworteten individuelle Schülerfragen und organisierten die nächste Lektion.

Beim Lektionseinstieg und bei der Auftragserteilung erwirkten alle vier LP freundlich aber bestimmt, dass sich ihnen die SuS konzentriert zuwandten.

Die Klassenzimmerorganisation war bei allen LP so angelegt, dass die Struktur arbeitsfördernd und disziplinierend wirkte. Die Arbeitsmaterialien waren vorhanden. Die Abläufe waren klar, so dass die LP selten korrigierend eingreifen mussten. Jede LP gab ihren SuS viel Verantwortung für das eigene Lernen, hatte aber trotzdem das Unterrichtsgeschehen jederzeit im Griff.

Das Schülerverhalten bezüglich Störungen war bei allen Unterrichtsbesuchen vorbildlich in dem Sinn, dass keine grossen Störungen auftraten. Der Konflikt einer Schülergruppe wurde von der LP sofort aufgegriffen. Die LP und die SuS suchten im Gruppenraum gemeinsam eine Lösung des Konfliktes.

### **Hypothese 2**

#### **Die Lehrperson bietet herausfordernden Unterricht**

Alle LP gaben zu Beginn der Lektion klare Aufträge an die SuS. Rückfragen der SuS wurden immer beantwortet. Die LP standen den SuS während der Arbeitsphasen als Ansprechperson jederzeit zur Verfügung. Im Unterricht aller vier LP herrschte im Klassenzimmer ein konzentriertes Arbeitsverhalten.

Bis auf eine Situation, bei der es um einen Konflikt in einer Arbeitsgruppe ging, waren keine Störungen des Unterrichts ersichtlich.

Die LP der 2. Sekundarklasse B individualisierte mit einem Lernatelier zur Mathematik. Die SuS arbeiteten an Programmen, die individuell auf ihre Leistungsfähigkeit angepasst waren. Dementsprechend herrschte eine Arbeitsatmosphäre, in der bis auf zwei SuS alle konzentriert bei der Sache waren.

Die LP der 3. Primarklasse führte eine Gruppenrallye durch, bei der die verschiedenen Gruppen im Wettbewerb standen. Da das Gruppenergebnis von der Leistung jedes einzelnen Kindes abhing, aktivierte diese kooperative Lernform sowohl die schwachen als auch die starken SuS, an ihr Leistungsoptimum zu gehen.

Bei der LP der 1. Sekundarklasse A hatten alle SuS dasselbe Programm zu absolvieren. Unterschiedliche Lerntempi wurden von der LP zugelassen. Die SuS konnten sich mit ihren Lernpartnerinnen und Lernpartnern austauschen.

Die LP der 5. Primarklasse liess die SuS in Gruppen über die Regeln im anstehenden Klassenlager nachdenken. Die SuS waren aktiv mit dabei und konnten ihre Vorschläge einbringen.

In diesem Sinne hatte jede LP herausfordernde bis optimal herausfordernde Sequenzen in ihrem Unterricht.

Ein individuelles Feedback konnte bei keinem der vier Besuche beobachtet werden.

### **Hypothese 3**

#### **Die Lehrperson verfügt über ein fundiertes Disziplin-konzept**

Bei allen LP meldeten sich die SuS während des Unterrichts, indem sie ruhig den Arm hochhielten.

Alle LP achteten darauf, dass die Klassen bei der Auftragserteilung ruhig waren und ihren Blick auf die LP richteten.

Alle LP waren während dem ganzen Unterricht und in der Fünfminutenpause präsent und standen für individuelle Anliegen der SuS zur Verfügung.

Alle Klassenzimmer waren aufgeräumt. Die Anordnung der Sitzbänke unterstützte die Arbeitsformen (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten).

Beim Übergang in eine neue Unterrichtssequenz verwendeten alle vier LP zur Unterstützung ein akustisches Signal, um die Aufmerksamkeit der SuS zu erlangen.

Die Lautstärke bei den Gruppenarbeiten war leise. Es fielen keine lauten Worte. Der Umgang unter den SuS verlief mit einem wertschätzenden Ton.

Die LP der 5. Primarklasse stellte mit ihren SuS für das anstehende Klassenlager Regeln auf. Dazu liess sie Schülergruppen zuerst überlegen, welche Regeln ihnen wichtig waren. Die Regeln wurden gesammelt, besprochen und zusammen festgelegt. Die Einführung von Regeln geschieht normalerweise anfangs Schuljahr oder vor speziellen Veranstaltungen. Darum ist es schlüssig, dass dies bei den anderen LP nicht ersichtlich war.

Die LP der 5. Primarklasse benutzte eine Ampel, die anzeigte, ob die SuS ruhig, mit Flüsterlautstärke oder mit normaler Sprechstimme arbeiten durften. Dies funktionierte jederzeit.

Die LP der 3. Primarklassen aktivierte ihre Klasse bei aufkommender Unruhe im Halbkreis, indem sie ohne Worte ein fokussierendes Rhythmusspiel und ein Bewegungsspiel startete. Die SuS übernahmen das Spiel sofort und beruhigten sich schnell.

#### **Hypothese 4**

##### **Das Lehrerteam strebt eine gemeinsame Haltung zur Disziplin an**

Bei allen vier Besuchen begrüßten einige SuS den Besucher mit Handschlag. Sie setzen sich nach der 10-Uhr-Pause ruhig an ihren Platz. Die LP konnten nach kurzer Zeit mit dem Unterricht starten.

Bei Unterrichtsschluss kamen die meisten SuS beim Besucher vorbei und reichen ihm zum Abschied die Hand.



### 6.2.3 Zusammenfassung der Unterrichtsbeobachtungen

Es liessen sich bei den vier LP viele Gemeinsamkeiten bei der Pflege einer guten Beziehung beobachten. Diese waren unter anderem das Herstellen von Zugewandtheit bei Aufträgen, die Klarheit von Aufträgen, ein anhaltend respektvoller Umgang mit den SuS, sowie eine stringente Klassenzimmerorganisation. Die LP hatten die SuS im Blickfeld und konnten jederzeit korrigierend eingreifen. Eine hohe Präsenz der LP im Unterrichtsverlauf und in der Kurzpause scheint den SuS einen Orientierungsrahmen für angemessenes Verhalten zu geben.

Die vier LP standen den SuS während der Lektionen für klärende Fragen jederzeit zur Verfügung. Die Bandbreite der Individualisierung war bei den beobachteten Lektionen unterschiedlich. Gemeinsam war bei Lernatelier, Gruppenrallye, Partner- und Gruppenarbeit, dass die SuS hoch selbstbestimmt und selbstaktiv waren und fast keine Störungen auftraten. Über individuelle Feedbacks kann keine Aussage gemacht werden, da in den vier Besuchen dazu nichts beobachtet werden konnte.

Das Herstellen von Beziehung ist bei den vier LP ein wichtiger Teil ihres Disziplinkonzeptes. Dazu liessen sich einige Gemeinsamkeiten beobachten, die halfen, die Disziplin in der Klasse aufrecht zu halten: Klarheit bei den Aufträgen, situativ angepasste Handlungsstrategien bei auftretenden Störungen und das Visualisieren von Regeln (zum Beispiel Ampel für Sprech-Lautstärke).

Bei Unterrichtsbesuchen lassen sich gemeinsame Schulregeln schlecht beobachten, da das Mikroklima (Klasse) das Makroklima (Schule) nicht unbedingt abbildet. Auffällig war aber, dass bei allen vier Klassen die SuS den Besucher wahr nahmen und persönlich begrüßten und verabschiedeten, sich nach der 10-Uhr-Pause zügig an ihre Plätze begaben und der Unterricht innert Kürze starten konnte. Dies könnte darauf hinweisen, dass an der Schule die Pausenregeln klar sind und ein guter zwischenmenschlicher Umgang ein Anliegen der LP ist.

Es liessen sich bei den Unterrichtsbesuchen viele Gemeinsamkeiten beim Erzeugen von Disziplin beobachten, insbesondere beim Herstellen von Beziehung zu den SuS und einer gemeinsamen Haltung zum Umgang mit Besuchern.

Abweichend zeigten sich die unterschiedlichen Herausforderungsgrade bei den Unterrichtsmethoden. Sie führten jedoch trotzdem alle zu einem störungsarmen Unterricht. Da einerseits eine gute Beziehung zu den SuS vorhanden war, die LP situativ angepasst handelten und die Klarheit der Aufträge gegeben war, könnte ansatzweise gedeutet werden, dass der Herausforderungsgrad ein wichtiges, aber in der Gesamtsumme nicht entscheidendes Merkmal für störungsarmen Unterricht ist.

### **6.3 Zusammenfassung der Empirie**

Die LP sagen in den Interviews uneinheitlich aus, wie sie zu den Lernenden eine Beziehung herstellen. Die Unterrichtsbeobachtungen zeigen jedoch erstaunlich ähnliche Muster von Beziehungsangeboten. So stellen alle LP einen individuellen Kontakt zu jedem Kind her, gehen auf alle Fragen ein, pflegen einen freundlichen Umgangston und kommunizieren so, dass sie für die SuS berechenbar sind.

Die Unterrichtsbeobachtungen bestätigen die Aussagen der LP, dass im Unterricht differenziert wird mit dem Versuch, die SuS möglichst optimal herauszufordern. Die verschiedenen beobachteten Differenzierungsgrade bestätigen die Aussagen, dass optimale Herausforderung eine Utopie ist, die selten erreicht wird. Viel mehr geht es um einen hohen Anreizgrad, der motivierend wirkt. Inwieweit ein hoher Anforderungsgrad disziplinierend wirkt, konnte bei den Unterrichtsbesuchen nicht abschliessend festgestellt werden, da ein geringes Mass von Unterrichtsstörungen wahrscheinlich ein Produkt verschiedener Wechselwirkungen ist.

In den Interviews wurde betont, dass individuelle Feedbacks zu Arbeits- und Sozialverhalten Teil ihrer Unterrichtspraxis sind. Bei den Unterrichtsbesuchen konnte nur bei einer LP beobachtet werden, dass sie ein Arbeitsfeedback an die Klasse richtete. Ein Individualfeedback wurde nicht beobachtet. Dies heisst nicht, dass die LP keine individuellen Feedbacks geben. Wahrscheinlich ist es eher so, dass vier Unterrichtsbeobachtungen dazu zu wenig aussagekräftiges Datenmaterial liefern.

In den Interviews sagten alle LP aus, dass die Aufrechterhaltung eines Ordnungsrahmens und das Reduzieren von Unterrichtsstörungen ein

permanentes Thema für die LP sein. Erstaunlich bei den Unterrichtsbesuchen war, dass bei den Beobachtungen, praktisch keine Disziplinschwierigkeiten und keine Störungen sichtbar waren. Beim Aufkommen von Störungen reagierten die LP schnell und niederschwellig, um diese zu klären und auszulöschen. In dem einen Fall einer stärkeren Störung reagierte die LP rasch, nahm die Gruppe in einen Nebenraum und bearbeitete mit der Gruppe den Kommunikationskonflikt. Es zeigt sich, dass mit einem geeigneten Disziplin-konzept wenige Störungen auftreten. Wenn Schwierigkeiten auftreten, werden diese von der LP sofort angegangen.

Die LP der Primarstufe sagen in den Interviews aus, dass sie grossen Wert darauf legen, dass die Klassenregeln sauber eingeführt werden. Bei den beiden interviewten LP der Sekundarstufe kommt diese Dringlichkeit weniger zum Vorschein. Es scheint, dass die Sekundarlehrerpersonen profitieren, wenn die Regeln in der Primarstufe eingeübt werden. Bei ihnen geht es eher um ein sorgfältiges Bewahren der in der Primarstufe eingeübten Regeln.

Aufgrund der Aussagen und Beobachtungen der LP kann formuliert werden, dass das Herstellen einer tragenden Beziehung ein grosser und wichtiger Teil eines Disziplin-konzeptes ist. Es zeigte sich bei den vier Unterrichtsbesuchen, dass dadurch fast keine Sanktionierungen vorgenommen werden mussten. Es sei aber angemerkt, dass das Datenmaterial aus nur vier Unterrichtsbesuchen hier zu wenig aussagekräftig ist für eine allgemein gültige Aussage.

Die LP sagten in den Interviews aus, dass das regelmässige Thematisieren der Schulregeln und eine gemeinsame Haltung der LP auf dem Pausenplatz eine Beruhigung und den LP und SuS Handlungssicherheit gebe. Bei den Unterrichtsbesuchen konnte dies zum Teil beobachtet werden. So waren die SuS freundlich und offen zum Besucher eingestellt, und ermöglichten nach der 10-Uhr-Pause kommentarlos einen zügigen Unterrichtsstart. Auch die Fünf-Minuten-Pausen um 11 Uhr verliefen friedlich.

Abschliessend kann resümiert werden, dass die Unterrichtsbesuche die Aussagen der LP bestätigten. Weiterer Forschungsbedarf bestünde zur Frage, ob herausfordernder Unterricht Unterrichtsstörungen vermindert und ob individuelles Feedback ein relevanter Faktor für eine gute Disziplin in der Klasse ist.

## 7 Erkenntnisse aus der Theorie und Empirie

Die untersuchte Literatur betont die Notwendigkeit einer guten Beziehung. Diese wird durch die Empirie eindrücklich bestätigt. Insbesondere ein respektvoller Umgang mit den Lernenden, schnelles und wertschätzendes Angehen von Störungen und ein hohes Interesse an den Schülerinnen und Schülern wurden in den Interviews ausgesagt und bildeten sich bei den Unterrichtsbesuchen deckungsgleich ab.

Es scheint, dass Beziehung tatsächlich ein ganz wichtiger – wenn nicht der wichtigste Faktor – ist, um in einer Schulklasse einen angemessenen Disziplinrahmen herzustellen und ein störungsarmes Klima zu haben.

Gemäss den Erkenntnissen aus der untersuchten Theorie und der Empirie stärkt herausfordernder Unterricht die Disziplin in der Klasse. Es braucht scheinbar kein Optimum an Herausforderung, damit sich die Schülerinnen und Schüler den Lerninhalten zuwenden und wenig stören. Jedoch können weder die untersuchte Theorie, noch der empirische Teil der vorliegenden Arbeit aufzeigen, inwieweit herausfordernder Unterricht tatsächlich an einer angemessenen Disziplin beteiligt ist. Das Postulat, herausfordernder Unterricht fördere die Disziplin, scheint eher auf Intuition als auf messbaren Forschungsergebnissen und Unterrichtsbeobachtungen zu beruhen.

Individuelle Feedbacks der Lehrperson an die Lernenden unterstützen gemäss der untersuchten Literatur die Arbeitsprozesse bei herausfordernden Aufgaben und haben eine hohe Lernwirksamkeit. In den Interviews bestätigte sich, dass die Lehrpersonen individuelle Feedbacks geben. Diese werden aber nicht systematisch oder ritualisiert gegeben. Auf die Quantität und Qualität der individuellen Rückmeldungen ging keine Lehrperson ein. Es erstaunt darum wenig, dass in den vier Unterrichtsbesuchen kein individuelles Feedback beobachtet werden konnte.

Die untersuchte Literatur bestätigt die Hypothese, dass ein fundiertes Disziplin-konzept die Lehrperson im Herstellen eines störungsfreien Klassenklimas hilfreich unterstützt. Zu einem Disziplin-konzept gehören unter anderem: Herstellen eines lernförderlichen Klimas, Visualisieren und Einhalten der Schul- und Klassenregeln, eine positive Grundhaltung der Lehrperson, Präsenz im Klassenzimmer zeigen, die Schülerinnen und Schüler in die

Lernprozesse involvieren, einen Teil der Klassenregeln gemeinsam entwickeln, störendes Verhalten sofort reduzieren, die eigene Grundhaltung zur Disziplin reflektieren, das eigene Repertoire an Interventionsmöglichkeiten erweitern und in den Entscheidungen konsequent sein. Unter Konsequenz versteht sich ein Lehrerhandeln, das für die Lernenden berechenbar ist, sich auf die geltenden Regeln bezieht und in der Art der Massnahmen voraussehbar und angemessen ist.

Die Lehrpersonen schilderten in den Interviews ihr Disziplin-konzept eher intuitiv, da sie mit theoretischen Ansätzen wenig vertraut waren. Ihr Disziplin-konzept deckte sich aber mit den Erkenntnissen aus der untersuchten Literatur. Bei den vier Unterrichtsbesuchen bestätigten sich die Aussagen der Lehrpersonen in dem Sinne, dass fast keine Störungen auftraten. Wenn Störungen auftraten, reagierten die Lehrpersonen sehr schnell, um diese zu beheben. Dies gelang immer.

Die Ergebnisse aus der untersuchten Literatur bestätigen, dass eine gemeinsame Haltung der Schule disziplinierend auf den Unterricht wirkt. Regelklarheit hilft den Lernenden und den Lehrenden, sich innerhalb eines Orientierungsrahmens zu bewegen. Jede Schule hat dazu ihre Regeln zu klären und den sich verändernden Umständen anzupassen. Dazu soll sich die Lehrerschaft in regelmässigen Abständen mit Werten, Normen und Regeln auseinandersetzen.

Die Aussagen der Lehrpersonen unterstützen die theoretischen Erkenntnisse. In den Lehrerteams wird regelmässig formell und informell über Regeln und deren Handhabung diskutiert. In den Interviews wurde konstatiert, dass das Klima im Schulhaus und in den Klassenzimmern ruhiger ist und vor allem nach der 10-Uhr-Pause schnell mit dem Unterricht gestartet werden kann. Diese Aussagen wurden durch die Beobachtungen bei den Unterrichtsbesuchen gestützt.

Es kann festgestellt werden, dass die Erkenntnisse aus der untersuchten Literatur durch die Interviews und die Beobachtungen bei den Unterrichtsbesuchen in hohem Masse unterstützt werden. In diesem Sinne werden die vier Hypothesen als Ausgangspunkt für die vorliegende Arbeit mit der untersuchten Literatur, Interviews mit Lehrpersonen und Unterrichtsbeobachtungen eindeutig bestätigt.

Es sei noch darauf hingewiesen, dass ein störungsarmes Klima mehr Lernzeit zur Verfügung stellt und somit einer besseren Lernwirksamkeit dient.

### **7.1 Desiderat**

Die vorliegende Arbeit hat ergeben, dass sich drei Bereiche ergeben, an denen weiter geforscht werden müsste.

Erstens ist die Wirksamkeit individueller Feedbacks zu wenig klar. Es könnte weiter geforscht werden, wie individuelle Feedbacks geschickt in den Unterricht integriert werden können, wie häufig sie stattfinden sollten und welche Aussagen bzw. Fragen zu einem individuellen Feedback gehören.

Zweitens ist nicht schlüssig, wie herausfordernder Unterricht für alle Lernenden in einer Klasse erreicht werden kann und inwieweit herausfordernder Unterricht die Disziplin fördert. Theorie und Empirie sprechen zwar von einer Korrelation, bleiben aber den messbaren Beweis schuldig. Hier könnte genauer geforscht werden, wie gross dieser Zusammenhang tatsächlich ist.

Drittens könnte weiter geforscht werden, welche Schulregeln sich wirksam auf ein störungsarmes Klassenklima auswirken und somit die Disziplin stärken.

## **8 Produkte aus den Ergebnissen dieser Arbeit**

Abschliessend wurden aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung zwei Instrumente vorgestellt, die der Schulpraxis konkret dienen können.

Zum einen wurde ein Beobachtungsbogen entwickelt, der eine den Unterricht besuchende Person unterstützen kann, die Klassenführung bezüglich Störungen und Disziplin näher zu fokussieren. Zum anderen wird ein mögliches Disziplin-konzept vorgestellt, das sich speziell an berufseinsteigende Lehrpersonen richtet. Selbstverständlich können erfahrene Lehrpersonen für sie nützliche Inhalte ebenfalls übernehmen.

In die beiden Instrumente sind zum Teil Bausteine aus der vorliegenden Arbeit eingeflossen. Folgend werden sie kurz umschrieben.

### **8.1 Beobachtungsbogen bezüglich störungsarmem Unterricht**

Ein störungsarmes Klassenklima bewirkt, dass den Lernenden mehr Lernzeit zur Verfügung steht. Ein angemessener Ordnungsrahmen unterstützt also die Lernwirksamkeit. Aufgrund der vorliegenden Erkenntnisse wurde ein Beobachtungsbogen entwickelt, der sich auf ein störungsarmes Unterrichtsklima bezieht. Der Bogen kann die Schulleitungen und Unterrichtsbesuchenden bei Beobachtungen zu Störungen und zur Disziplin unterstützen. Er kann eine wichtige Grundlage für ein Feedbackgespräch sein, das an einen Unterrichtsbesuch anschliesst. Er ist im Anhang 11.7 aufgeführt.

### **8.2 Mögliches Disziplin-konzept für Lehrpersonen**

In der Schulpraxis hat sich gezeigt, dass speziell berufseinsteigende Lehrpersonen mit dem Kommunizieren geeigneter Regeln, dem Einhalten der Regeln und den entsprechenden Massnahmen stark gefordert sind. Die Aufstellung bietet eine Hilfe für das Entwickeln eines persönlichen Disziplin-konzeptes an. Die Aufstellung ist eingeteilt in vier Bereiche: Kleine Störungen, Regeln, Konsequenzen, Prävention von Unterrichtsstörungen und Intervention.

Der Vorschlag eines Disziplinkonzeptes wird im Anhang im Anhang 11.8 vorgestellt.



## **9 Selbstständigkeitserklärung**

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäss Quellen entnommen wurden, habe ich als solche gekennzeichnet.

Stäfa, 20. November 2013

Matthias Borer

## 10 Literaturverzeichnis

- Bauer, J. (2007). Lob der Schule. Hamburg: Hoffmann und Campe
- Becker, G.E. (2009): Disziplin im Unterricht. Auf dem Weg zu einer zeitgemässen Autorität. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Borer, M. (2006): Störungen im Unterricht. Was kann eine Lehrperson präventiv dagegen tun? Unveröffentlichte Abschlussarbeit am PPZ Uster
- Brägger, G./Posse, N. (2007): Instrumente für die Qualitätsentwicklung und Evaluation in Schulen IQES. Band 1 und Band 2. Bern: h.e.p. verlag ag
- Buchen, H./Rolff, H.G. (Hg.) (2006): Professionswissen Schulleitung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Cohn, R. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett
- Deci, E./Ryan, R. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. 39. S.223 – 238
- Dreikurs, R./Grunwald, B./Pepper, F./Thymister, H.J. (Hg.) (2003): Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. 9., neu ausgestattete Auflage. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz
- Dubs, R. (2005): Die Führung einer Schule. Leadership und Management. 2., vollständig neu bearbeitete Auflage. Zürich: SKV Verlag
- Dubs, R. (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. 2., vollständig neu bearbeitete Auflage. Zürich: Verlag SKV
- Dubs, R. (2010): Bildungspolitik und Schule wohin? 1. Auflage. Altstätten: Tobler Verlag AG
- Eichhorn, C. (2008): Classroom-Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag
- Eichhorn, C. (2013): Chaos im Klassenzimmer. Classroom-Management: Damit guter Unterricht noch besser wird. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag
- Hattie, J. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London und New York: Routledge
- Hattie, J. (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. London und New York: Routledge
- Heckhausen, H./Scheffer, D (2006): Eigenschaften der Motivation. In: Heckhausen, J./Heckhausen H. (2006): Motivation und Handeln. 3. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag

- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung
- Hüther, G. (2011): Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH
- Katzenbach, J.R./Smith, D.K. (1993): Teams. Der Schlüssel zur Hochleistungsorganisation. Frankfurt, Wien: Wirtschaftsverlag Carl Ueberreuter
- Kounin, J.S. (2006): Techniken der Klassenführung. Reprint von 1976. Münster: Waxmann Verlag GmbH
- Levin, B. (2008): How to Change 5000 Schools. A Practical and Positive Approach for Leading Change at Every Level. 3rd Printing. Cambridge: Harvard Education Publishing Group
- Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Berlin: Cornelsen Verlag
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor
- Müllener-Malina J./Leonhardt, R. (2008): Unterrichtsformen – konkret. 3., verbesserte Auflage. Zug: Klett und Balmer
- Müllener-Malina, J./Leonhard, R. (2001): Unterricht beurteilen – konkret. Zug: Klett und Balmer
- Nolting, H.P. (2002): Störungen in der Schulklasse. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz
- Paradies, L./Linser, H.J. (2005): Differenzieren im Unterricht. 2. Auflage. Berlin: Cornelson Scriptor
- Rheinberg, F. (2006a): Motivation. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer GmbH
- Rheinberg, F. (2006b): Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In: Heckhausen, J./Heckhausen H. (2006): Motivation und Handeln. 3. Auflage. Heidelberg: Springer Medizin Verlag
- Rüedi, J. (2004): Disziplin in der Schule. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag
- Rutter, M./Maughan, B./Mortimer, P./Ouston, J. (1980): Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Schiefele, U./Schaffner, E. (2011): Lernmotivation. In: Brandt, S.T. (Hg.): Lehren und Lernen im Unterricht. Band 2. Zürich: Verlag Pestalozzianum
- Schönbächler, M.-T. (2008): Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren im Lehrpersonen- und Schülerperspektive. Bern: Haupt Verlag
- Schulz von Thun, F. (1981): Miteinander reden. Reinbeck: rororo

- Seitz, H./Capaul, R. (2007): Schulführung und Schulentwicklung. Theoretische Grundlagen und Empfehlungen für die Praxis. 2., überarbeitete Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag
- Spitzer, M. (2007): Kritik der Disziplin aus (neuro-)biologischer Sicht. In: Brumlik, M. (Hg.) (2007): Vom Missbrauch der Disziplin. Antworten der Wissenschaft auf Bernhard Bueb. Weinheim: Beltz
- Stahl, E. (2012): Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag
- Von der Greoben, A. (2003): Die Sache als Lehrmeister. Ein Plädoyer für Lernen ohne „Disziplinarmaßnahmen“. In: Zeitschrift Pädagogik 12, S.6-9
- Weinert, F.E. (1996): ‚Der gute Lehrer‘, ‚die gute Lehrerin‘ im Spiegel der Wissenschaft. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 14(2), 141-151
- Wellenreuther M. (2007): Lehren und Lernen – aber wie? (3. unveränderte Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Zumsteg, B./Fraefel, U./Berner, H./Holinger, E./Lieger, C./Schmid, C./Zellweger, K. (2007): Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln. 1. Auflage. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich

## **11 Anhang**

- 11.1 Brief an die sechs Lehrpersonen
- 11.2 Interview mit den Lehrpersonen
- 11.3 Interviews: Stichworte den Variablen aus den Hypothesen zugeordnet
- 11.4 Transkription eines ausgewählten Interviews
- 11.5 Triangulation: Beobachtungsbogen zu Unterrichtsstörungen und Disziplin
- 11.6 Triangulation: Zusammenzug der vier Unterrichtsbeobachtungen
- 11.7 Beobachtungsbogen bezüglich störungsarmem Unterricht
- 11.8 Vorschlag eines Disziplinkonzeptes

## 11.1 Brief an die sechs Lehrpersonen

Matthias Borer

Stäfa, DD.MM.2013

**Was muss eine Lehrperson tun, damit sie möglichst störungsfrei unterrichten kann?**

### Umfrage bei Lehrpersonen

Liebe(r) .....

Ich bin seit 2008 Schulleiter an der Sekundarschule Hombrechtikon und habe vorher über 13 Jahre als Klassenlehrer phil II an der Sekundarschule A unterrichtet.

Momentan absolviere ich an der Pädagogischen Hochschule Graubünden PHGR einen Masterlehrgang im Bereich Unterrichtsentwicklung und Beratung im Bildungswesen.

In meiner Masterarbeit beschäftige ich mich mit der Thematik Unterrichtsstörungen. Das Interview mit dir ist Teil meines empirischen Forschungsteils.

Die Erkenntnisse aus der Masterarbeit sollen aufzeigen, wie Lehrpersonen ihren Unterricht gestalten, um Störungen möglichst zu vermeiden. Ebenso soll untersucht werden, wie ein Lehrerteam vorgehen kann, damit an der Schule möglichst wenige Störungen auftreten.

Ich spreche dann von einem störungsfreien Unterricht, wenn sich Schülerinnen und Schüler und die Lehrperson im Unterrichtsgeschehen konzentriert und ausschliesslich den geplanten Lernzielen und Lerninhalten einer Lektion zuwenden können.

Für den Persönlichkeitsschutz und die Wissenschaftlichkeit meiner Masterarbeit ist es wichtig, dass die Antworten anonym bleiben und nur von mir gesichtet werden. Du als Lehrperson hast also keinen Zugang zu den Antworten. Auf

Wunsch lasse ich dir aber meine Masterarbeit nach deren Beendigung gerne zukommen.

Deine Angaben in den Interviews werden von mir, zusammen mit anderen Interviews, ausgewertet und selbstverständlich anonymisiert und vertraulich behandelt.

Ich danke dir herzlich, dass du dich bereit erklärt hast, mir für den praktischen Teil meiner Masterarbeit Auskunft zu geben und schätze es, dass du mir einen Unterrichtsbesuch bei dir und deiner Klasse gestattest.

Freundliche Grüsse

Matthias Borer

## 11.2 Interview mit den Lehrpersonen

Name der Lehrperson (wird im Anhang anonymisiert): \_\_\_\_\_

Alter der Lehrperson: \_\_\_\_\_ Anzahl Berufsjahre der Lehrperson: \_\_\_\_\_

Unterrichtsstufe der Lehrperson: \_\_\_\_\_

Datum des Interviews: \_\_\_\_\_

Interviewdauer: von \_\_\_\_\_ bis \_\_\_\_\_ Minuten: \_\_\_\_\_

### These 1: Die Lehrperson pflegt eine gute Beziehung zu den Lernenden

Was machst du im Alltag, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen? Dazu werde ich bei den ersten paar Punkten dein Verhalten vor, während und nach dem Unterricht befragen. Auch werde ich danach fragen, was du in der Unterrichtspause für eine gute Beziehung konkret tust.

1a	Was machst du im Alltag vor dem Unterricht konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen?
1b	Was machst du im Alltag während dem Unterricht konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen?
1c	Was machst du im Alltag nach dem Unterricht konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen?
1d	Was machst du im Alltag in den Unterrichtspausen konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen?
1e	Welche Auswirkung hat deiner Meinung nach eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Klasse auf das Lernverhalten der Klasse?
1f	Welche Auswirkung hat deiner Meinung nach eine gute Beziehung auf die Disziplin in der Klasse?

### These 2: Die Lehrperson bietet herausfordernden Unterricht

2a	Was tust du konkret, damit die Lernenden im Unterricht nicht unterfordert werden?
2b	Was tust du konkret, damit die Lernenden im Unterricht nicht überfordert werden?
2c	Was tust du konkret, damit die Schülerinnen und Schüler im Unterricht optimal herausgefordert werden?



2d	Wie gibst du deinen Schülerinnen und Schülern konkret ein individuelles Feedback?
2e	Welche Auswirkungen hat deiner Meinung nach herausfordernder (also weder überfordernder noch unterfordernder) Unterricht auf die Disziplin und Unterrichtsstörungen?

### These 3: Die Lehrperson verfügt über ein fundiertes Disziplin-konzept

3a	Wie führst du bei deiner Klasse Regeln ein?
3b	Welche Regeln gelten bei dir im Klassenzimmer?
3c	Wie reagierst du konkret bei kleineren Störungen im Unterricht?
3d	Wie reagierst du konkret, wenn ein Schüler/eine Schülerin gegen eine Regel verstösst?
3e	Woran erkennt ein Besucher, dass du in deinem Unterricht konsequent handelst?
3f	Was braucht es deiner Meinung nach, damit eine Lehrperson erfolgreich eine gute Disziplin in der Klasse hat?

### These 4: Das Lehrerteam strebt eine gemeinsame Haltung zur Disziplin an

4a	Wie oft werden Regeln in deinem Lehrerteam thematisiert?
4b	Wie werden Regeln in deinem Lehrerteam thematisiert?
4c	Welche Regeln habt ihr im Lehrerteam gemeinsam definiert?
4d	Stellst du konkrete Auswirkungen auf den Unterricht fest, wenn an der Schule gemeinsame Schulregeln gelten? Wenn ja: welche?
4e	Wie beeinflussen gemeinsame Regeln das Schulklima?

### Was willst du sonst noch zur Thematik „Unterrichtsstörungen“ sagen?

--	--

### 11.3 Interviews: Stichworte den Variablen aus den Hypothesen zugeordnet

Variable	LP 3. Primar 22.03.2013 17 Berufsjahre	LP 2. Primar 27.03.2013 19 Berufsjahre	LP 5. Primar 26.03.2013 16 Berufsjahre	LP 6. Primar 21.03.2013 37 Berufsjahre	LP 1. Sek A 25.03.2013 18 Berufsjahre	LP 2. Sek B 26.03.2013 1½ Berufsjahre
----------	--	--	--	--	---	---

Variable 1: Die Lehrperson pflegt eine gute Beziehung zu den Lernenden						
	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 1a Was machst du im Alltag konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen: vor dem Unterricht?	Gute Vorbereitung der Unterrichtslektionen damit während Unterricht Zeit für die Kinder vorhanden ist	Auf Weg zum Schulhaus bereits Gespräche mit den Kindern über die Freizeit, Familie und die Befindlichkeit	In der Vorbereitung plant die LP für den Unterricht regelmässig Zeitgefässe ein, in denen die Beziehung innerhalb der Klasse und die Beziehung zwischen LP und der Klasse ein Thema sind	Die LP achtet darauf, dass sie innerlich bereit ist für die SuS, wenn diese kommen (keine Hektik, keine Dinge, den Betrieb stören). Diese Bereitschaft signalisiert sie den SuS.	Die LP steht in der Nähe der Türe und begrüsst alle SuS persönlich mit Handschlag	Die LP stellt sich darauf ein, wo die SuS momentan stehen, zum Beispiel was am Wochenende lief oder was für ein Konzert ob ist.
	Gute Lektion macht Spass und motiviert. Es gibt dadurch eine positive Spirale.	Im Schulzimmer persönliche Begrüssung der Kinder, welche die LP draussen noch nicht gesehen hat	Befindlichkeitsrunde in der Halbkasse. So kommen alle zu Wort.			Die LP plant den Unterricht individuell für die Klasse und überlegt sich bei der Vorbereitung, welche Beispiele den SuS helfen können, um den Lernstoff möglichst zu verstehen
			LP schaut, wie sie diese Gefässe weiter entwickelt  Begrüssst und verabschiedet das Kind persönlich			Wenn die SuS spüren, dass die LP individuell für sie den Unterricht plant, sind die SuS auch bereit, im Unterricht mitzumachen

	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 1b Was machst du im Alltag konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen: während dem Unterricht?	Jedes Kind wird so angesprochen, so dass es sich ernst genommen fühlt	LP erzählt gerne auch persönliche Dinge von sich selber. Das schätzen die Kinder	Beginnt Unterricht erst, wenn Blickkontakt der SuS mit der LP vorhanden ist	Die LP gestaltet den Unterricht so, dass den SuS klar ist, woran sie arbeiten: Ziele und Form sind transparent.	Nimmt SuS ernst. Geht auf Schülerfragen ein, ohne den Rest der Klasse zu verlieren. Versucht mit Einzelbeziehung zu arbeiten.	Von den vorbereiteten Beispielen zehren.
	Auf alle Stärken und Schwächen wird eingegangen	Geht direkt auf einzelne Kinder zu und fragt, ob sie Hilfe brauchen	Achtet auf nonverbale Zeichen, dass die SuS für den Unterricht bereit sind	Die LP achtet darauf, dass die SuS möglichst selbstständig arbeiten und die LP dadurch verfügbar ist	Gibt Feedback an einzelne SuS oder Gruppen von SuS: im Klassenzimmer oder im Gruppenraum.	Bei Zurechtweisungen den Beziehungsaspekt zwischen LP und SuS mitschwingen lassen
	Bei falschen Antworten hilft die LP dem Kind, den richtigen Lösungsansatz zu suchen	Sucht einen guten Mix zwischen professionellem Abstand und Nähe, damit sich die Kinder nicht zu wohl fühlen. Das Herz muss der LP und der Kinder offen sein.		Die LP beobachtet und unterstützt im Unterricht. Sie versucht, den SuS möglichst offen und ohne vorgefasste Meinung zu begegnen.	Die LP pflegt Einzelgespräche und versucht, die SuS als Individuum wahrzunehmen	Der Kontakt zu den Jugendlichen läuft oft über Nonverbales (zum Beispiel einen Blick zuwerfen)
	Stuhlkreis: schauen, dass sich jedes Kind ernst genommen fühlt			Die LP nimmt die SuS ernst		
	Durch Individualisierung muss nicht jedes Kind dasselbe Ziel haben					

	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 1c Was machst du im Alltag konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen: nach dem Unterricht?	Alle Arbeiten der Kinder werden honoriert (korrigiert oder Bemerkung). Keine Smileys und kein Punktesystem, weil von diesem nur die Starken profitieren.	Hilft den Kindern in der Garderobe, dass sie ihre Kleidungsstücke nicht vergessen. Weist die Kinder darauf hin, dass sie vorwärts machen, damit sich die Mutter zu Hause keine Sorgen macht.	Auswerten und Weiterentwickeln der Beziehungsgespräche.	Am Mittag steht die LP nicht à Diskretion zur Verfügung. Nur in Ausnahmesituationen werden Dinge geklärt.	Die LP verabschiedet alle SuS persönlich per Handschlag, sofern nachher kein Unterricht mehr gemeinsam stattfindet.	Nacharbeit: die LP reflektiert, warum eine bestimmte Situation auftauchte und was dies für den folgenden Tag bedeutet
	Meldet zurück, wenn Kind gut gearbeitet hat	Spricht oft mit den Kindern.		Am Nachmittag nach Schulschluss steht die LP den SuS mindestens zwei bis dreimal zur Verfügung, damit die SuS ihre Hausaufgaben erledigen können. Es finden Gespräche mit den SuS statt.	Die LP organisiert und führt Einzelgespräche	SuS haben die Gelegenheit, mit der LP im lockeren Kontakt zu sein. So zeigen sie der LP zum Beispiel lustige Filme auf YouTube.
	Nach dem Unterricht zum Teil noch lockere Gespräche mit den Schüler/innen	Schlichtet allfälligen Streit und fängt schwierige Situationen unter den Kindern auf			Die LP bekommt von den SuS einmal pro 14 Tage eine Rückmeldung. Sie gibt in diesem Journal schriftlich Rückmeldung an die einzelnen SuS.	Die LP wird zum Teil von Mädchen gefragt, was dies zum Konzert anziehen sollen

	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 1d Was machst du im Alltag konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen: in den Unterrichtspausen?	10-Uhr-Pause ist sehr wichtig für die Erholung der LP im Lehrerzimmer	10-Uhr-Pause ist manchmal heilig für die LP. Sie grenzt sich klar ab und trinkt einen Kaffee.	Die LP zieht sich ab und zu zurück, ist aber in der Regel in der Pause präsent.	Die LP zieht sich in der Pause zurück. In der Pausenaufsicht beobachtet die LP die Gruppendynamik	Bei Wechsel der Klassen in den 5-Minuten-Pausen liegt nur Begrüssung und Verabschiedung drin	Einerseits hört die LP den SuS zu oder erzählt selber etwas aus ihrem Privatleben. Sie vertraut den SuS.
	Bleibt oft nach Pausen mit Kindern draussen, und die Kinder erzählen dort	In kurzer Pause organisiert sich die LP und hat wenig Zeit. Sie hat jedoch ein offenes Ohr und bietet Gesprächstermin an	Schaut, was sozial abgeht, wie die Konstellation in der Klasse ist.		In der Pausenaufsicht geht die LP auf Gruppen ein, bei denen sie Spannungen fühlt, oder sie gesellt sich zu Schülergruppen	Die LP geht auf SuS zu und macht zum Teil auch bei Witzeleien mit, ohne sich anzubiedern, sondern im Sinne von Anteilnahme
		Schlichtet allfällige Streitereien	Steht für Small Talk zur Verfügung		In der Pausenaufsicht kommen auch fremde SuS auf die LP zu, was eine Beziehung entstehen lässt	

	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 1e Welche Auswirkung hat deiner Meinung nach eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Klasse auf das Lernverhalten der Klasse?	Absolut match- entscheidend. Wenn Beziehung nicht stimmt, kann Kind nicht arbeiten.	In diesem Alter lernen die Schüler/innen v.a. für die LP. Wenn Beziehung stimmt, lernen und arbeiten die Kinder mit Freude.	Beziehung ist für die LP elementar für das Lernverhalten. Wenn die Beziehung nicht stimmt, herrscht ein ernsthafter Lernhemmer.	Ohne eine Beziehung kann eine LP die SuS nicht zum Lernen und Arbeiten bewegen und sie unterstützen.	Beziehung ist das Wichtigste für die LP. Ohne das Zusammenge- hörigkeitsge- fühl geht nichts. Alle sind voneinander abhängig.	Wenn die SuS eine gute Beziehung zur LP haben, sind sie bereiter zu lernen. Sie lernen ein bisschen für die LP. Die SuS haben ein Fach lieber, wenn sie die LP mögen.
	Beziehung unter den Kindern muss stimmen und jene zwischen LP und Kindern.		Kinder lernen gut, wenn sie eine gute Beziehung zur LP haben, die LP ernst nehmen und sie als Vorbild betrachten	Dort, wo die Beziehung zwischen der LP und einem Kind gestört ist, leidet das Lernverhalten	Interesse am Lernen kommt über die Beziehung	
	Auch das schwächste Kind kann Fortschritte machen, wenn es sich wohl fühlt		Wenn die LP von den SuS unbewusst nicht als authentisch oder erstrebenswert angeschaut wird, so ist die Motivation nicht gleich stark fürs Lernen, wie wenn die LP als Vorbild betrachtet wird	Bestärkung und Bestätigung sind wichtig fürs positives Lernverhalten der SuS		
	Beziehungen stehen weit vor guten Leistungen			Eine gute Beziehung zwischen LP und der Klasse verhilft zu kooperativem Verhalten der SuS und zu einem authentischen Führen		

	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 1f Welche Auswirkung hat deiner Meinung nach eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Klasse auf die Disziplin in der Klasse?	Disziplin kann autoritär oder über Vernunft und Beziehung hergestellt werden. Beziehung über Vernunft und Beziehung ist viel schöner.	Die Nähe zwischen LP und Schülern darf nicht zu nahe sein, sonst wird die LP nicht mehr ernst genommen.	Wenn die Kinder merken, dass die LP Selbstdisziplin hat, so dient dies als Modell, das für die Klasse erstrebenswert ist.	Ohne eine gute Beziehung geht es nicht. Wenn die SuS beziehungs-mässig mit der LP nicht glücklich sind, nutzen sie Situationen aus und halten sich nicht an die Disziplin	Die LP ist bestrebt, die Eigenverantwortung der SuS zu fördern. Dazu arbeitet die LP auf ein Bewusstsein bei den SuS hin, dass sie mit ihrem individuellen Verhalten den Rest der Klasse beeinflussen	Eine gute Beziehung fördert die Bereitschaft der SuS, sich Mühe zu geben. Wenn es nicht gut läuft, ist eine Zurechtweisung von einer LP, die man mag, schlimmer als bei einer LP, die einem Schüler egal ist.
	Disziplin ist viel einfacher herzustellen, wenn die LP eine gute Beziehung zur Klasse hat. Denn so ist Einsicht vorhanden.	Gegenseitiger Respekt ist sehr hilfreich für die Disziplin	Beziehungen in der Klasse untereinander sind sehr wichtig für die Disziplin	Wenn Kinder das Gefühl haben, dass es ihnen in einer Klasse nicht gut gehe, dann benutzen sie die Gelegenheit, um disziplinarisch aus dem Rahmen zu gehen	In einer guten Beziehung gehen die SuS aufeinander ein, was einer guten Disziplin dient	Bei guter Beziehung kann man eine ganz andere Wichtigkeit in die Disziplin bringen, als wenn die Beziehung nicht gut ist
		Wenn sich das Kind angenommen fühlt, ist es disziplinierter			Die LP fragt sich, wie eine Disziplin herzustellen ist, damit die Klasse auch arbeitet, wenn die LP draussen ist. Dies gelingt der LP nicht, obwohl sie ihren Führungsstil als dominant bezeichnet.	

Variable 2: Die Lehrperson bietet herausfordernden Unterricht							
	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B	
Variable 2a Was tust du konkret, damit die Lernenden im Unterricht nicht unterfordert werden?	Schere in UST sehr gross. Werkstattunterricht mit verschiedenen individuellen Zielen.	Es sind oft zwei oder drei verschiedene Niveaus von Arbeitsblättern bereit	Die LP individualisiert mit Wochenplan (zum Beispiel in Mathematik). Ziele und Zeitgefässe sind dabei wichtig.	Die LP hat die Grundhaltung, dass Leistung erwünscht ist. Dies kommuniziert sie den SuS.	Die LP plant und gibt Anfang der Woche das Programm mit einem groben Wochenplan vor.	In der Mathe hat es einen grossen Aufgaben-pool mit verschiedenen Schwierigkeiten, aus dem die LP schöpfen kann. In den Realien passt die LP Texte an verschiedene Niveaus an.	
	System mit Fächern, in denen immer Zusatzmaterial vorhanden ist		Arbeitet mit Inhalten, bei denen sich die Kinder ihre eigenen Ziele setzen können (zum Beispiel Projektarbeit)	Im Mündlichunterricht gibt die LP den starken SuS Impulse, um weiter zu denken.	Die LP gibt die Inhalte und Ziele bekannt. Die SuS können so ihr eigenes Tempo aufnehmen.		
	Nie hat jemand nichts zu tun			Bei Gruppenarbeiten lässt die LP zum Teil die stärksten SuS miteinander arbeiten und verlangt höhere Anforderungen. Hier formulieren die SuS Ziele zum Teil selber.	Sie arbeitet oft mit Zweiergruppen oder mit kooperativen Unterrichtsformen		
	Belohnung, wenn jemand ein ganzes Heft durchgearbeitet hat (keine Hausaufgaben)				SuS, die etwas alleine bewältigen können, werde aufgefordert, dies auch alleine zu tun	Die LP hält Zusatzaufgaben bereit	
					Mathematik-Arbeitsblatt mit steigendem Schwierigkeitsgrad: die starken SuS beginnen mit den schwierigen Aufgaben und kommen evtl. gar nicht zu den einfachen Beispielen.		



	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
				Im MU-Bereich ist es schwierig zu differenzieren. Die LP will mehr und mehr die SuS nach eigenen Zielen arbeiten lassen.		

	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 2b Was tust du konkret, damit die Lernenden im Unterricht nicht überfordert werden?	Man spürt es; dann geht die LP einen Schritt zurück, sofern sich die Überforderung im Lernzielbereich bewegt. Bei schwachen Lernenden, die sich nicht in den Lernzielen bewegen, ist der Schritt zurück jedoch sehr schwierig.	LP greift ein, wenn sie sieht, dass sich Kinder überschätzen. Bietet einfacheres Material an.	Es herrscht eine Kultur, in der die SuS ihre Überforderung ansprechen können.	Die LP arbeitet mit unterschiedlichen Niveaus und bietet schon beim Einstieg in ein neues Thema Hilfen an.	Die LP geht bei schriftlichen Arbeiten durch die Klasse, hört hin und geht auf Fragen ein	Die LP versucht, Zug in den Unterrichtsverlauf zu geben. Sie baut Denkpausen ein und gibt individuelle Unterstützung, bei der sie individuelle Anpassungen für einzelne SuS vornimmt.
	Nochmals erklären oder Zusatzmaterial geben.		Nimmt Hilfe der IF-LP in Anspruch	Beim Einstieg in ein Thema achtet die LP, dass keine SuS am Thema scheitern	Sie geht im Gruppenraum bei einer kleineren Gruppe gezielt auf Fragen ein	
	Schwache Lernende: schulpsychologische Abklärung und sonderpädagogische Massnahme			Die LP reduziert die Anforderung, zum Beispiel beim Vokabular einer Fremdsprache	Die LP gibt an, welches die minimalen oder maximalen Ziele sind	
	Schwache Lernende arbeiten am Stoff der letzten Klasse			Wo immer möglich, passt die LP den Lernstoff auf die unterschiedlichen Anforderungen an	Die LP informiert, wo zusätzliche Arbeitsmaterialien bereit stehen	

	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 2c Was tust du konkret, damit die Schülerinnen und Schüler im Unterricht optimal herausgefordert werden?	Dieses Ziel kann man gar nicht erreichen, sondern nur annähernd.	Mehrheit der Klasse schätzt sich gut ein. Optimale Herausforderung für alle ist schwierig.	Optimal heisst für die LP, dass das Kind intrinsische Motivation hat. Es muss den Sinn hinter dem Lernen und der Arbeit sehen.	Optimal heisst für die LP, dass das Kind einen Grossteil der Lernschritte bewältigen kann. Dazu müssen die Anforderungen stimmen und Wege aufgezeigt werden.	Kombination zwischen Füttern bei den Starken und Helfen bei den Schwachen	Zusammenspiel von 2a und 2b. Manchmal ist es ein Warten der Schwachen und manchmal der Starken.
	Dies ist in wenigen Momenten möglich. Dann sieht man, dass alle am Arbeiten sind. Vielleicht 10 min. Dann sind alle ruhig und konzentriert am Arbeiten. Jeder macht dann soviel, dass er gefordert ist und es ihn gerade noch interessiert.	Wenn es für alle optimal stimmt, dann läuft es einfach, wenn es nicht läuft, passt die LP an	Intrinsische Motivation stellt die LP mit Provokation her. Sie stellt den SuS häufig die Sinnfrage, warum gewisse Unterrichtsinhalte und Selbst-/Sozialkompetenzen gelernt werden müssen.	Es braucht viele kleine Lernkontrollen, damit die SuS die Richtigkeit ihres Lernweges verifizieren können.		In Mathematik kämpft die LP mit dem Arbeitsplan gegen Über- und Unterforderung an. Die SuS teilen sich das Pensum meistens selber ein.
	Es ist ein ständiges Ausprobieren, was funktioniert und was nicht. Mit jeder Klasse ist es anders.	Zum Beispiel Schnürchen-schrift lernen ist langweilig. Trotzdem müssen es alle Kinder machen.		Das Lernen wird von der LP fein gesteuert		
	Optimale Herausforderung ist dann gegeben, wenn jedes Kind individualisiert nach eigenem Tempo und Schwierigkeitsgrad arbeitet.					

	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 2d Wie gibst du deinen Schülerinnen und Schülern konkret ein individuelles Feedback?	Durch Gespräch oder Zublinzeln oder ein Daumenzeichen	Vielfach am Ort, im Klassenzimmer, wenn Lernende am Arbeiten sind oder bei der LP etwas nachfragen	Bei Schreibanlässen ein schriftliches individuelles Feedback	Beispiel aus dem Sport: Kombinierte Übung aus Boden/Reck wurde der LP vorgezeigt. Die LP streicht in Worten hervor, was das Kind gut gemacht hat. Sie bezieht sich dabei auf die Individualnorm. Wichtig ist der LP ein wertschätzendes Feedback.	Mit Hilfe des Journals, welches die SuS führen. Alle 14 Tage gibt die LP ein schriftliches Feedback.	Negatives Feedback, Kritik, kommt direkt von der LP.
	Beim Verabschieden ein kleiner positiver Satz zu einem Kind	Schriftlich auf kleine Geschichten, welche die Lernenden schreiben	Vorträge: LP lässt die Klasse ein Feedback geben und macht den Abschluss mit einem individuellen Feedback	Am liebsten mündlich, damit die LP nicht mit Noten aufwarten muss	Beim persönlichen Verabschieden nach dem Unterricht ein Lob oder eine Nachfrage	Es ist für die LP eine Herausforderung, den SuS auch Lob mitzuteilen. Dieses teilt sie häufig mündlich mit und nimmt sich vor, dies auch häufiger zu machen.
	Positive Dinge werden notiert und werden bei den Elterngesprächen verbalisiert	Jedes Kind hat ein eigenes Briefkästchen. Die LP legt ab und zu eine positive schriftliche Notiz hinein.	Die LP spiegelt den SuS kurz und positiv, wie eine Situation war ("sie beim Guten erwischen"). Sie sieht in diesem Vorgehen viel Kraft und Veränderungspotential.	Bei schriftlichen Arbeiten gibt die LP oft ein schriftliches Feedback	Im Unterricht gibt die LP zu einzelnen SuS diskret eine verbale oder nonverbale Rückmeldung, wenn ihr etwas auffällt	Feedback zum Verhalten kommt oft im 1:1-Setting mit einem Kind.
	Viele Feedbacks übers Mündliche. Keine Visualisierung vor der Klasse, da dies häufig nur den Starken zugute kommt.				Die LP arbeitet auch mit Kreuzchenbögen	Ab und zu reagiert die LP auf Mails, welche die SuS an die LP schreiben

	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
				Entscheidend für die LP ist, von welchem Geist ein Feedback geprägt ist. Sie nennt dies Sportgeist. Die SuS sollen ihr Bestes geben.		
Variable 2e Welche Auswirkungen hat deiner Meinung nach herausfordernder (also weder überfordernder noch unterfordernder) Unterricht auf die Disziplin und Unterrichtsstörungen?	Wenn sich ein Kind herausgefordert fühlt, hat man keine disziplinarischen Schwierigkeiten, denn dann sind alle am Arbeiten	Wenn Kinder angeregt sind, wenn es ihnen nicht langweilig ist und sie nicht überfordert sind, dann läuft es gut. Ein Kind muss dann nicht stören, weil es aktiv am Arbeiten ist.	Wenn das Kind durch den Unterrichtsstoff eine persönliche Herausforderung erlebt, so ist dies etwas Wichtiges, um sich hinein zu geben. Wenn dies nicht der Fall ist, klinkt sich das Kind aus. Es ist nicht mehr in der Wechselwirkung zwischen Stoff und sich selber.	Kinder, die immer überfordert sind, müssen sich Luft verschaffen. Störungen sind als Folge programmiert. Kinder, die nicht gefordert sind, machen sich gemäss der LP auch auf die eine oder andere Art bemerkbar.	Wenn alle in ihrem Tempo und Können gefördert werden, so ist der Raum nicht mehr da für disziplinarische Schwierigkeiten	Bei Über- und Unterforderung hängen die SuS ab und machen Blödsinn. Ziel ist es, die Mitte zu finden, damit die SuS in den Flow kommen und immer wissen, was zu tun ist.
			Der Stoff muss auch für die LP herausfordernd sein. Die SuS merken der LP die Begeisterung an und lassen sich damit anstecken.	Wenn SuS am Arbeiten sind, wenn sie die Arbeit gerne machen und wenn sie wissen, was sie bewältigen wollen, so [ist die Disziplin besser]	Interessanter Unterricht fördert gemäss der LP die Disziplin	Wenn die Aufgaben und die Ziele klar sind, sind die Aufgaben zu bewältigen und es gibt weniger Störungen.

Variable 3. Die Lehrperson verfügt über ein fundiertes Disziplin-konzept						
	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 3a Wie führst du bei deiner Klasse Regeln ein?	1. Klasse: ganz wenige Regeln werden ganz klar durch die LP kommuniziert, damit sich die Lernenden einleben können	Regeln werden gemeinsam erarbeitet, jedoch unter Führung der LP (zusammen mit der Stellenpartnerin)	Zu Beginn der Klassenbildung thematisiert die LP auf vielfältige Art den grundsätzlichen Sinn von Regeln. Dies dauert 2 bis 3 Wochen.	Die LP gibt die Regeln vor. Ebenfalls werden die entsprechenden Massnahmen bekannt gegeben, falls sich SuS nicht an diese Regeln halten.	Ganz am Anfang werden im Begleitheft zusammen die Regeln gelesen. Die LP erklärt den Hintergrund der Regeln und grundsätzlich den Sinn von Regeln.	In der 1. Woche der 1. Sek wurden gewisse Klassenregeln abgemacht, die für alle gelten. Das Prinzip kennen die SuS bereits aus der Primarschule
	In der 3. Klasse werden Dinge diskutiert, zum Beispiel Ordnung bei der Garderobe. Die Kinder haben gute Ideen für Regeln, die dann besser eingehalten werden. Die Kinder müssen mitdenken.		Regeln werden auf Erfahrungen aus der UST aufgebaut. Ein Teil wird von der LP bestimmt, ein Teil wird mit der Klasse verhandelt. Die Regeln werden in Form eines Schiffes dargestellt. Dies symbolisiert, dass die Klasse und die LP unterwegs sind und LP sich als Kapitän versteht.	Es gibt Regeln, welche die SuS erarbeiten sollen. Sie sollen hinter diesen Regeln stehen können (zum Beispiel der Betrieb bei der Garderobe).	Oftmals werden im Klassenrat die Lautstärke und Ruhe im Klassenzimmer thematisiert	Die LP hat auch Regeln vorgegeben, die nicht zum Diskutieren waren.
	Es gibt einen Briefkasten, in den man Wünsche zu Regeln einwerfen kann. Dies wird dann im Klassenrat diskutiert.				Die LP schaut, dass sie die SuS mit dem selbstständigen Erarbeiten von Regeln nicht überfordert	Da die LP eine Novizin ist, hat es Regeln, die für sie nicht stimmen und anders angegangen werden müssen. Dies teilt sie der Klasse mit, zum Teil mit entsprechenden Massnahmen.

	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 3b Welche Regeln gelten bei dir im Klassenzimmer?	<p>5 Regeln: Sei immer so wie du möchtest, dass die anderen auch zu dir sind. Wir arbeiten leise, so dass die anderen auch arbeiten können. Wir strecken vorne im Kreis auf. Bei "Stopp" höre ich auf (zum Beispiel bei einem Streit). Benimm-Regeln: nicht in Ohren grübeln, nicht in Haaren kratzen, nicht weinen, andere nicht anhusten</p>	<p>3 Regeln: Nach der Pause bin ich an meinem Platz. Wenn ich etwas sagen will, strecke ich auf. Ich rede anständig.</p>	<p>7 Regeln: 1. Wir finden Andersartigkeit okay und lachen andere nicht aus. 2. Wir wollen einander nicht beleidigen und klein machen. 3. Wir gehen nett und ehrlich miteinander um. 4. Nach der Pause sind wir alle am Platz und bereit. 5. Im Schulzimmer rennen wir nicht. 6. Wir gehen sorgfältig mit Material um und fragen, wenn wir etwas ausleihen. 7. Unsere Klassenampel gibt die Lautstärke im Zimmer an.</p>	<p>3 Regeln: Einander gegenseitig zuhören und dabei ruhig sein. Überleg dir, was dein Verhalten beim Anderen auslöst. Man darf Fehler machen, ohne dass die Anderen einen auslachen.</p>	<p>Viele Regeln sind implizit vorhanden und nicht ausgesprochen. Bei Frontalunterricht herrscht absolute Ruhe. Bei Gruppenarbeiten herrscht Flüsterlautstärke. Aufräumen, bevor die SuS in die Pause gehen</p>	<p>4 nicht-explizite Regeln: 1. Die SuS sind bereit, wenn der Unterricht startet. 2. Während dem Unterricht darf man nicht auf die Toilette, mit wenigen Ausnahmen. 3. Man wirft nichts durchs Zimmer. 4. Man hat einen anständigen Ton miteinander.</p>
	<p>Weitere Regeln: Man kommt mit den Finken ins Schulzimmer. Man hängt die Sachen an der Garderobe auf. Die Theks stehen in einer Reihe. Die Hausaufgaben machen wir auf bestimmte Art. Ich behandle jedes Kind so, wie ich auch behandelt werden will. Die allgemeinen Schulhausregeln. Im Klassenzimmer nicht herum rennen.</p>		<p>Die Regeln werden anfangs 6. Klasse wieder diskutiert.</p>		<p>Regeln für automatisierte Abläufe: Prüfungen unterschreiben Rückgabe schriftlicher Arbeiten Journal abgeben: Mädchen und Knaben alternierend pro Woche</p>	<p>Weitere implizite Regeln: Wir wollen nett zueinander sein. Wir rennen nicht herum. Wir wippen nicht mit dem Stuhl</p>

	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 3c Wie reagierst du konkret bei kleineren Störungen im Unterricht?	Möglichst nonverbal: mit Hand [Fingern] schnippen, Hand [Finger] vor den Mund halten)	Dreinsprechen: Anfang 2. UST eingeführt: Zum Wochenbeginn haben alle SuS 5 Glaskugeln ("Murmeln") in einer Schachtel. Name eines störenden Kindes wird an der Wandtafel notiert. Beim dritten Strich gibt das Kind eine Glaskugel ab. Falls Kind am Schluss der Woche noch alle Murmeln hat, bekommt es einen Smiley. Bei einer bestimmten Anzahl Smileys darf ein Kind aus einer Geschenkschachtel ein Geschenk aussuchen. Dieses System ist für die SuS nicht mehr so interessant und muss durch etwas anderes abgelöst werden.	Regelverstöße werden von der LP benannt. Bei Kindern, die provozieren, ignoriert die LP manchmal die Störung.	Die LP gibt eine mündliche Verwarnung. Bei der zweiten Störung lässt sie das Kind 10 Liegestütze machen. Der Unterricht geht weiter. Mit dieser Massnahme erleben die Kinder Konsequenzen, die extrem zur Entspannung beitragen. Die LP achtet darauf, dass die SuS für die Liegestütze in der Lage sind. Es gibt dazu im Sportunterricht ein Aufbauprogramm, sowohl für Knaben als auch Mädchen.	Mit nonverbalen Zeichen, wie zum Beispiel Augenaufschlag, Handzeichen, zu jemandem hingehen, jemandem auf Schulter tippen	Häufig mit nonverbalen Zeichen oder mit Ermahnungen.
	Ruhe erwarten, indem man selber laut ist, bringt nicht viel	Nach Weiterbildungskurs (STEP) hat die LP neue Ideen. ZUM BEISPIEL bei kleinen Störungen gar nicht darauf eingehen, in der Hoffnung, dass die Störung von alleine aufhört.	Generell zeigt die LP dem Kind das Verhalten auf und fragt danach, was es ausgelöst hat und ob das Kind dies so wollte	Die LP wird auch einmal laut mit Aussagen wie "Ouh"		ZUM TEIL Eintrag im Begleitheft für Unterrichtsstörungen



	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
	Zu Lernenden stehen und auf die Schulter klopfen	In STEP-Kurs hat LP gelernt: Fehlverhalten eines Kindes ändert sich nur, wenn sich auch das Verhalten der LP ändert. Zum Beispiel mit Kind, das immer drein ruft, abgemacht, dass es in nächster Lektion drei Mal drein rufen darf. Oder mit einem Kind ein Zeichen abgemacht, wann es stören darf.				Zum Teil schriftliche Strafaufgabe, welche nicht unbedingt sinnvoll ist
	Namen eines Kindes in den Raum rufen					
Variable 3d Wie reagierst du konkret, wenn ein Schüler/eine Schülerin gegen eine Regel verstösst?	LP nimmt Kind zu sich und fragt es, was es gemacht hat. Oft reicht diese Massnahme.	Mit dem System des Murmeln-Abgebens (auch wenn ein Kind nach der Pause nicht an seinem Platz ist)	Es ist der LP wichtig, dass sie bereits vorher weiss, wie sie in welchem Fall reagiert.	Die LP schickt in seltenen Situationen ein Kind nach draussen. Anschliessend führt sie ein Gespräch und es gibt unter Umständen eine Strafarbeit.	Die LP gibt im Begleitheft einen Eintrag	Die LP macht einen Eintrag im Begleitheft
	Regel mit den betreffenden Schüler/innen zusammen anschauen	Es gibt Situationen, in denen die LP wegschaut.	LP zückt sofort ein Blatt, dass die Form des "Regelschiffes" hat. Das Kind hat die übertretene Regel ins Schiff hinein schreiben und auf der Rückseite eine Reflexion über sein Verhalten zu notieren.		Die LP achtet darauf, dass niemand ausgelacht wird und reagiert sofort, wenn dies der Fall ist	

	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
	Bei resistentem Kind schauen, was ihm sonst noch fehlt. Ev. mit den Eltern die Regeln besprechen.	Verstoss gegen Schulhausregeln: Erstes Mal gibt es eine Verwarnung, das zweite Mal gibt es einen Strafzettel, auf dem das Kind schreiben oder zeichnen muss, welchen Regelverstoss es gemacht hat. Die Eltern unterschreiben und der Strafzettel kommt zur Schulleitung.	Kind wird in Gruppenraum, in die Stille Ecke oder den Korridor geschickt. Dies zeigt dem Kind, dass das Zusammenleben Regeln beinhaltet, die es zu befolgen gilt, falls man dazugehören will (Normverdeutlichung)			
	Wenn Regelverdeutlichung nicht funktioniert, ist es oft ein Wahrnehmungsproblem, das umfassend angeschaut werden muss.	Stiller Stuhl für Kinder, die sich nicht an die Regeln halten. Das Kind verbringt die 10-Uhr-Pause auf diesem Stuhl vor dem Lehrerzimmer.	Wenn Klasse es nicht schafft, still in den Stuhlkreis zu gehen, so übt dies die LP mit der Klasse.			
	Regelverstösse im Klassenrat thematisieren	Mobbing: SSA wird einbezogen	Wenn ein grosser Teil der Klasse das Bereithalten des Materials nicht im Griff hat, wird dies mit der ganzen Klasse geübt.			
			Kollektivstrafen erachtet die LP als heikel.			

	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 3e Woran erkennt ein Besucher, dass du in deinem Unterricht konsequent handelst?	Konsequent Handeln gelingt nur annähernd. Es braucht ein ständiges Bemühen der LP.	Wenn Kind drein ruft, mahnt die LP gleich.	Wenn Ruhe ist, ist Ruhe. Wenn gestartet wird, so wird gestartet. Wenn diskutiert wird, so wird diskutiert. Wenn Teamarbeit gemacht wird, so wird Teamarbeit gemacht.  Man macht das, was gesagt wird und abgemacht ist.	Die SuS halten sich an die kommunizierten Regeln. Wenn eine Störung auftritt, geht die LP konsequent gegen diese Störung vor.	Der Unterricht läuft, Abläufe sind selbstverständlich, es muss bei organisatorischen Dingen nicht lange erklärt werden	Die LP meint von sich selber, dass sie zu wenig konsequent ist. Die LP hat das eigene Bedürfnis, konsequenter zu sein.
	Kinder müssen Konsequenzen spüren, damit sie sich wohl fühlen. Wenn sie wissen, dass es immer gleich läuft, und zwar jeden Tag, dann müssen sie auch nicht an der Regel rütteln.	Wenn der Stuhlkreis nicht leise gebildet wird, lässt die LP dies üben, bis es ruhig vonstatten geht				Wenn die LP dreimal sagt, dass jemand zum Beispiel etwas weglegen soll, so wirkt dies gemäss LP, als ob sie dies dulde, obwohl es gar nicht so ist.
	LP versucht, ein eigenes Vorbild zu sein: Dinge immer an den selben Ort legen, gute Ordnung im Klassenzimmer haben. Damit für die Kinder die Abläufe klar sind.	LP fordert gewisse Dinge ein und lässt sie fünf Mal üben, bis es funktioniert (zum Beispiel leise Aufstehen fürs Singen)				Die LP findet, dass es [für kleine Störungen] eine gewisse Toleranzgrenze braucht. Die SuS merken dann aber schon, wenn es die LP wirklich ernst meint.

	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
	<p>LP bemüht sich, alle gleich zu behandeln. Weil nicht alle die selben Voraussetzungen haben, ist es schwierig, alle gleich zu behandeln. Es muss für die anderen stimmen, aber auch für das Kind (zum Beispiel bei ADHS).</p>	<p>LP gibt zu, dass sie manchmal Mühe hat mit dieser Konsequenz, da es ihr manchmal zu blöde ist.</p>				
		<p>Diese Klasse braucht eine enge Führung. Es macht sich nicht bezahlt, wenn die LP nicht konsequent ist. In letzter Zeit ist die LP viel konsequenter und es läuft dadurch besser.</p>				
		<p>Die LP gibt nicht nach und zieht durch, was sie sagt</p>				

	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 3f Was braucht es deiner Meinung nach, damit eine Lehrperson erfolgreich eine gute Disziplin in der Klasse hat?	Man muss die Kinder gerne haben.	Es braucht eine Beziehung und Respekt voreinander.	Es braucht einen theoretischen Hintergrund, wie die LP auf Störungen sinnvoll zu reagieren hat.	Die LP sollte eine natürliche Autorität haben. Dies bedeutet, dass den SuS klar ist, was die LP von ihnen verlangt.	Das wichtigste: es braucht eine Beziehung zwischen den SuS untereinander und zwischen SuS und der LP	Viel Eigenarbeit und Reflexion, wo die eigenen Grenzen sind.
	Es braucht enorm viel Erfahrung. Auch dann ist man nicht erfolgreich.	Kinder müssen wissen, wie es läuft und den Unterrichtsrahmen kennen.	Die LP muss ein Mensch werden, der aufmerksam und präsent ist. Nur so können Störungen überhaupt wahrgenommen werden.	Es braucht für die Kinder Durchschaubarkeit und Plausibilität.	Wenn Zusatzarbeit von SuS von der LP und der Klasse honoriert werden, ist dies ein Zeichen von Wertschätzung, die der Disziplin dient	Eine LP hat sich zu überlegen, welche Regeln sie als wichtig erachtet.
	Beobachtungen sind hilfreich	Kinder brauchen eine gewisse Struktur, zum Beispiel mit Ritualen (im Stuhlkreis weiss jedes Kind, wo sein Platz ist)	Die LP benötigt eine emotionale Präsenz, damit sie die Störungen wahr nimmt. Damit ist gemeint, dass eine LP spüren muss, was beim Kind abläuft, und was unter der Oberfläche abläuft.	Die SuS brauchen die Gewissheit, dass die LP gegenüber ihnen Verantwortung hat und die SuS der LP gegenüber.		Sammeln von Erfahrungen ist wichtig.
	Feedback der Klasse an die LP bringt die LP weiter.		Wie eine LP auf Störungen reagiert, hat damit zu tun, wie sie es selber in ihrer Biographie erlebt hat. Dieser persönliche Anteil sollte reflektiert sein.			Es braucht eine gewisse Zeit (Berufs-routine), bis eine LP sich ein Konzept an Regeln und Massnahmen bei deren Überschreitungen aufgebaut hat.
	LP sucht die Lernformen, welche für die entsprechende Klasse am besten funktionieren.					

Variable 4: Das Lehrerteam strebt eine gemeinsame Haltung zur Disziplin an						
	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 4a Wie oft werden Regeln in deinem Lehrerteam thematisiert?	Im letzten halben Jahr wurden sie häufiger thematisiert, da man feststellte, dass man sie braucht.	Regelverstösse werden wöchentlich ein bis zweimal im Lehrerzimmer thematisiert.	Die LP findet, dass dies eher selten geschieht. Alle 2 Jahre werden die Schulhausregeln zur Diskussion gestellt.	Recht häufig, da die Schule sehr viele Regeln hat, so dass nicht einmal die LP alle Regeln genau kennen.	Die Regeln werden häufig thematisiert, insbesondere täglich mit der parallel unterrichtenden LP	Die Regeln werden im Lehrerteam täglich thematisiert, besonders unter den jüngeren LP. Erfahrene LP geben wertvolle Hilfe.
	Regeln für Schulhaus und Pausenplatz waren in letzter Thema und wurden häufig diskutiert. Jetzt sind die Regeln klar.	An pädagogische Tagung vor einem halben Jahr wurden die Regeln neu überarbeitet.	Es gibt kein regelmässiges Gefäss, in dem die Regeln für die 4 Klassen thematisiert werden	Einige Regelverstösse werden im Klassenrat diskutiert und über die LP ins Lehrerteam eingespeist.	In jeder der 14tägigen Jahrgangsteamsitzungen geht es um Regeln. Es ist schwierig aber wichtig, im Team eine Balance der Regeln zu finden.	Durch den intensiven Austausch gehen viele LP mit den Regeln auf gleiche Art um
		Konstantes Thema, da im Team die Abmachung ist: "Wir schauen hin"		Die Regeln werden zwei bis dreimal pro Schuljahr thematisiert.	Im Jg-Team findet man nicht immer den Konsens, die Regeln exakt gleich zu handhaben. Es braucht darum die ständige Auseinandersetzung	Im gesamten Lehrerteam werden die Regeln oft thematisiert. Das Begleitheft wurde kürzlich neu überdenkt. Unterschiedliche Auffassungen von Regeln wurden diskutiert.
					Im ganzen Team werden Regeln nicht häufig thematisiert	

	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 4b Wie werden Regeln in deinem Lehrerteam thematisiert?	Positiv, weil alle den Handlungsbedarf erkannt haben.	An Teamsitzungen oder pädagogische Tagungen	In Bezug auf aktuelle Ereignisse (zum Beispiel Schneeballzone)	Primär an Schulkonferenzen und pädagogischen Tagungen. Ab und zu auch bilateral, wenn sich eine LP an einer Regel und deren Handhabung stört.	Mit der parallel arbeitenden LP werden die Regeln sofort thematisiert, wenn es einen Vorfall gibt. Beide LP suchen bei der Sanktion einen Weg, mit dem sie sich wohl fühlen	Im Jahrgangsteam werden die Regeln häufig angesprochen. Die Kreuzchen im Sozial- und Lernverhalten werden für das Zeugnis im ganzen Jahrgangsteam miteinander besprochen, damit Transparenz gegenüber den SuS und Eltern da ist.
	Aus einem Bedürfnis heraus.				An der JgT-Sitzung werden Regeln traktandiert	An der SK werden Regeln angesprochen. Und an pädagogischen Tagungen.
	Intensive Auseinandersetzung an einer pädagogischen Tagung. An Schulkonferenzen					

	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 4c Welche Regeln habt ihr im Lehrerteam gemeinsam definiert?	<p>Pausenplatz- und Schulhausregeln: Im Schulhaus nicht herumrennen. Auf dem Pausenplatz nicht auf die Bäume klettern. Alle Lernenden müssen in der Pause das Schulhaus verlassen. Schulhaus ist über Mittag geschlossen. Unterstufe darf erst beim Läuten ins Schulhaus. Mittelstufe darf vor dem Läuten ins Schulhaus, muss jedoch im Schulzimmer bleiben.</p>	<p>Brunnen: SuS dürfen zum Schulbeginn nicht nass ins Schulzimmer kommen. Erst spritzen nach Schulschluss. Kinder dürfen nicht auf die Bäume klettern. Schneebälle und Bälle dürfen nur auf Basketballplatz geworfen werden. Velo und Skates dürfen rote Linie nicht überfahren. In Schulhausgängen geht man (und rennt nicht)</p>	<p>Schulhausregeln wurden vom Lehrerteam gemeinsam definiert.</p>	<p>Wichtigste Regel: "Wir schauen hin". Die LP meint, dass dies sogar eine Maxime ist. Eine LP kann direkt mit den betroffenen SuS eine übertretene Regel anpacken und muss nicht die Klassen-LP involvieren.</p>	<p>Das Begleitheft ist Grundlage und das entsprechende Medium, mit dem Regeln und Werte vermittelt werden. Das Begleitheft wurde im Team lange erarbeitet und auch überarbeitet und von der Schulkonferenz abgenommen</p>	<p>Übereinstimmung der Sozialkreuzchen mithilfe des Begleithefts.</p>
				<p>Es gibt ungeschriebene Regeln, wie die LP mit den Kindern umgehen. In diesem Team wird konstruktiv über die Kinder gesprochen. Dies ist der LP sehr wichtig, da dies gut für das Klima im Schulhaus ist.</p>		<p>Es wird im JgT festgelegt, wie Atelierunterricht, Wahlfachunterricht und Umstufungen gehandhabt werden</p>



	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 4d Stellst du konkrete Auswirkungen auf deinen Unterricht fest, wenn an der Schule gemeinsame Schulregeln gelten? Wenn ja: welche?	Weil die Schulregeln klar sind, muss die LP nach zum Beispiel nach der Pause weniger diskutieren. Es kann schneller mit dem Unterricht gestartet werden.	Wenn sich die Kinder auf dem Schulareal gerecht behandelt fühlen, tragen sie keine unguuten Gefühle ins Klassenzimmer	Im Bereich der Umgangsformen hat dies Auswirkungen, zum Beispiel beim Grüezi sagen.	Weniger Dinge, die in der Pause laufen, kommen in den Unterricht. Klima, das an der Schule unter den SuS läuft hat gemäss der LP eine Auswirkung, was nachher im Klassenzimmer läuft.	Die meisten Klassen haben 6-8 LP. Wenn die Regeln von allen LP gleich gehandhabt werden, auch in der Pause, wenn die LP hinschauen, so hat dies positive Auswirkungen	Man merkt als LP sofort, wenn eine Regel nicht gleich gehandhabt wird. Dann gibt es nach der Pause im Klassenzimmer eine aufgeregte Diskussion. Dies ist Anlass, im Lehrerteam die Regeln auszudiskutieren.
		Peacemaker [Friedensstifter, Peer to Peer] unterstützen die Klassen, indem sie Streitereien schlichten	Die ganze Atmosphäre im Schulhaus wird durchs Einfordern eines wertschätzenden Umgangs positiv geprägt. Sowohl im Unterricht als auch an der Schule.		Die SuS kommen ruhiger ins Klassenzimmer, wenn der Schulhausablauf so ist, dass für alle die selben Regeln gelten	Wenn alle LP die selbe Regel gleich handhaben, hat dies eine grosse Wirkung für die SuS, weil die LP als Einheit wirken und sie nicht ausspielbar sind.
		Für die Kinder ist es wichtig, dass sie wissen: alle LP der Schule ziehen am gleichen Strick. Dies gibt ihnen einen sicheren Rahmen.	Nach der Pause ist es ruhiger, wenn die Dinge wegen gemeinsamer Regeln geklärt sind.		Die SuS sehen, dass das Lehrerteam zusammenhält. So sind die SuS entspannter, was sich auf den Unterricht auswirkt.	Wenn wegen klaren Regeln keine Diskussion entsteht, kann sich die LP schneller und störungsfreier dem Unterrichten zuwenden.

	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 4e Wie beeinflussen gemeinsame Regeln das Schulklima?	Die LP müssen hinter den Regeln stehen können.	Auf jeden Fall positiv. Weniger Aggressivität, mehr Zufriedenheit, mehr Ruhe in den Kindern und LP	Gemäss der LP sind 4d und 4e ein Mix und nicht klar zu trennen.	Fast allen Menschen ist es wohler, wenn Ordnung herrscht. Die gemeinsamen Regeln geben Sicherheit und Verlässlichkeit und sind für das Klima hoch zu gewichten.	Gemeinsame Regeln beruhigen, weil die Handhabung die selbe ist. Die Abläufe sind sehr ruhig.	Massgebend. Eine Schule ist eine Gruppe von Menschen, die freiwillig/unfreiwillig zusammengehört. In jeder Gemeinschaft braucht es Regeln, die Leitplanken sind für den guten Umgang untereinander.
	Gemeinsam erarbeitete Regeln beeinflussen das Klima positiv. Aufgesetzte Regeln sind negativ. Darum ist der gemeinsame Prozess, um die Regeln zu entwickeln, sehr wichtig.		Fünftklässler haben gemerkt, dass sie sich gegenüber den jüngeren SuS nicht mehr beweisen müssen, da die Regeln klar sind.			Die LP hat durch die Regeln die Sicherheit, dass die Zusammenarbeit unter den LP gut funktionieren kann
	Gemeinsame Regeln dienen der LP-Zufriedenheit. Dies ist gut fürs Klima.		Peacemaker helfen, Konflikte auf dem Pausenplatz zu entschärfen.			

Abschlussfrage: Was willst du sonst noch zur Thematik "Unterrichtsstörungen" sagen?						
	LP 3. Primar	LP 2. Primar	LP 5. Primar	LP 6. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
	<p>Dieses Thema begleitet die LP, seit sie 20 Jahre alt ist. Dieses Thema ist fast wichtiger, als den Kindern das 1x1 beizubringen. Wenn dies nicht läuft, können sie auch nicht das Lesen und das 1x1 lernen. Es ist für die LP DAS Thema in der Schule</p>	<p>Mit dem STEP-Kurs hat die LP ihre Einstellung etwas geändert. Sie versucht nun, bei Störungen auf die Ursache einer Störung zu kommen. Dies ist ein langer Prozess, da es bei jedem Kind wieder anders ist.</p>	<p>Die LP betont, dass es eine umfassende Aufmerksamkeit braucht, um Unterrichtsstörungen zu begegnen. Es braucht ein Know-how und menschliche Selbstkompetenz, um Störungen zu begegnen.</p>	<p>Mit jeder Klasse ist es wieder anders. Dass es störungsfrei läuft, ist eine Illusion. Störungsfreie Zeiten soll man als LP geniessen. Diese Zeiten geniessen auch die SuS.</p>	<p>Die Sek A hat eine einfachere Situation als die Sek B. Einen schlechten Sek-B-Schüler zu motivieren ist schwierig. Die Eigendynamik ist schwierig. Zuerst muss die LP Bestand aufnehmen und die SuS zur Arbeit hinführen. Die LP ist motiviert, motivierte SuS in der Sek A zu unterrichten.</p>	<p>Die LP hat verschiedene Klassen und kann darum das Setting jeweils ändern. Sie kann ausprobieren, welches Setting bezüglich Unterrichtsstörungen am meisten Erfolg hat. Unterrichtsstörungen kann sich die LP selber basteln, wenn sie dies will. Dazu kommen Störungen von aussen. Eine gute Planung ist darum sehr wichtig. Viele Störungen können damit verhindert werden.</p>

## 11.4 Transkription eines ausgewählten Interviews

**Klassenlehrperson an einer 3. Primarklasse in Hombrechtikon,**

**17 Berufsjahre, Interviewtermin: 22. März 2013, Interviewdauer: 42:38 min**

MB: Ich danke dir vielmals für das Interview, das du mir zur Verfügung stellst, für meine Masterarbeit, die ich zum Thema "Störungen im Unterricht" mache, und wir hatten bereits ein Telefonat, bei dem du dich auch bereit erklärt hast, dass ich allenfalls eine Lektion auf Unterrichtsbesuch kommen könnte zu einem späteren Zeitpunkt.

LP: Das ist so, ja.

MB: Gut. Jetzt, ich habe vier Fragenkomplexe und bis zu sieben Fragen pro Komplex, und zum ersten Fragenkomplex zuerst ein paar Erklärungen. Ich frage dich nachher zum Thema, was eine gute Beziehung ist. Und ich frage dich: was machst du vor dem Unterricht, während dem Unterricht, nach dem Unterricht und in der Pause, um eine gute Beziehung zu pflegen. Einfach, damit du ein bisschen unterscheiden kannst, wie ich frage, schon mal zum Voraus. Damit wie klar ist, was alles kommt. Dann kommen noch zwei weitere Fragen. Und bei jeder Frage versuche ich auch die Nummer zu sagen, das ist für mich dann einfacher, um zu erkennen, wo ich im Interview stehe. Ich werde relativ wenig sagen und fragen, sondern dir das Feld überlassen. Wenn ich irgendwo eine Klärung brauche, sage ich etwas.

MB: 1a. Was machst du im Alltag konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu haben?

LP: Ich denke, es ist eine gute Vorbereitung der Unterrichtslektionen, damit ich während der Lektionen Zeit für die Kinder habe. Und gute Unterrichtslektionen sind Lektionen, die mir selber Freude und Spass machen, und dann kommt das auch so rüber. Und dann habe ich die Motivation der Kinder. Und dann gibt es eine positive Spirale.

MB: Okay. Und während dem Unterricht, du hast gesagt, du hast Zeit, das ist 1b, was machst du im Alltag während dem Unterricht konkret, um eine gute Beziehung zu pflegen?

- LP: Es sind ganz viele kleine Sachen. Wichtig ist mir, dass sich jedes Kind angesprochen fühlt, dass ich auf die verschiedenen Schwächen oder Stärken der Kinder eingehe, dass sich das Kind ernst genommen fühlt. Das gibt es ja häufig, dass das Kind eine Antwort gibt und man will ja eigentlich etwas anderes hören. Dass man dann dem Kind dann zum Beispiel sagt: diese Antwort stimmt, ich will aber etwas anderes hören. Oder: das ist auch eine mögliche Antwort, ich möchte noch mehr Antworten hören. Und nicht, dass ich grundsätzlich sage: nein, das ist falsch. Gut, bei Matheaufgaben ist es falsch oder richtig. Das wissen die Kinder selber auch. Aber wenn sie im Unterricht etwas von sich hinein geben, dass ich dies immer ernst nehme. Weil ich weiss ja vielleicht nicht, warum das Kind jetzt auf diese Antwort gekommen ist. Und wenn ich nur irgendwo sehe, es ist eine mögliche richtige Antwort, dass ich dann auch ein solches Feedback gebe. Dass es merkt, Aha!, es stimmt zwar, aber jetzt ist etwas anderes gefragt. Und wenn es richtig ist und wenn ich merke, dass das Kind sich wirklich jetzt Mühe gegeben hat, dass ich dies auch sage. Kannst du die Frage nochmals sagen?
- MB: Die Frage war, was machst du während dem Unterricht konkret, um eine gute Beziehung zur Klasse zu pflegen.
- LP: Ja. Also, es gibt ja den Unterricht bei uns an der Unterstufe, in dem die Kinder hier vorne sind. Und dort geht es um den mündlichen Bereich. Dass sich ein Kind immer ernst genommen fühlt. Und dann gibt es noch den Teil, in dem die Kinder am Platz arbeiten. Und es gehört vielleicht auch zur Vorbereitung, dass ich individualisiere, dass nicht jedes Kind dasselbe Ziel haben muss. Und dass ich dann die Ziele mit ihm anschau, und schau, was hast du jetzt davon gearbeitet. Das mache ich während dem schriftlichen Teil, dass die Kinder nach vorne kommen und fragen und ich sage, schau jetzt, das ist gut, bis hierhin hast du es gut gemacht und jetzt schauen wir, wie es weitergeht. Dass jedes Kind das Gefühl hat, das was ich mache, stimmt. Also ich schwimme da nicht irgendwo im weiten Feld umher, sondern ich weiss, dass das Kind genau weiss, was es machen muss. Ja.
- MB: Was machst du denn im Alltag nach dem Unterricht konkret für eine gute Beziehung? Das ist 1c.

- LP: Ich finde es ganz wichtig, dass man alle Arbeiten, die die Kinder machen, irgendwie honoriert. Also mal sicher korrigiert, das heisst nicht, dass ich jeden Orthographiefehler anstreiche, sondern es kann auch mal einen Stempel geben, wo es heisst "nicht korrigiert". Aber das Kind weiss dann, ich habe es angeschaut. Oder dass ich eine Bemerkung unten hin schreibe. Was ich wenig mache, sind so Smileys und Punktesysteme. Das gibt es eigentlich nicht. Weil, dort haben immer die, die gut sind, kommen gut weg. Und die anderen nicht. Ich mache eher persönliche Bemerkungen oder wenn ich jetzt wirklich bei einem Kind sehe: jetzt hat es für sich gut gearbeitet!, dass [ich] ihm dann dies so zurückmelde. Ja.
- MB: Und 1d. Was machst du im Alltag in den Unterrichtspausen konkret, um eine gute Beziehung zur Klasse zu pflegen? Also, es ist klar, in der Pause muss man sich auch erholen, aber.
- LP: Ja! Also ich muss sagen, gerade die 10-Uhr-Pause ist mir sehr wichtig. Dass ich dann eben auch hinaus gehe und einen Moment abstelle und meinen Kaffee trinke. Ich diskutiere die Pause nicht durch mit den Kindern. Ich habe das Gefühl, es wäre für die Kinder zu viel und für mich. Sie sollen hinaus gehen und mit sich selber befassen und selber etwas machen. Ja, es kann mal nach der Schule sein, dass sie noch da sind und erzählen, und wenn dies ein Bedürfnis ist, ist dies gut. Wobei in der Unterstufe ist dies beschränkt auf vielleicht 10 Minuten, weil sonst die Kinder zu spät nach Hause kommen. Und dies ist von den Eltern her nicht erwünscht. Also, wenn du sagst, in den Unterrichtspausen. Ich gehe oft mit den Kindern nach draussen in den Wald oder ich sage in der Pause, dass sie anschliessend draussen bleiben sollen. Ich habe dann mehr die Kinder so um mich herum. Und jene, die das Bedürfnis zum Erzählen haben, haben dann ihren Raum, auch zu kommen.
- MB: Jetzt noch ein anderes Thema in diesem Bereich. 1e. Welche Auswirkung hat deiner Meinung nach eine gute Beziehung zwischen dir und der Klasse aufs Lernverhalten der Klasse?
- LP: Es ist absolut matchentscheidend. Also, wenn, also, gut, es kommt auf beides drauf an. Es kommt die Beziehung unter den Kindern an und es kommt auf die Beziehung an, wie ich mit den Kindern bin. Wenn ein Kind sich nicht wohl fühlt, weil die Beziehungen nicht stimmen, dann kann es

nicht arbeiten. Aber ich bin der Meinung, dass sogar das schwächste Kind, wenn es sich wohl fühlt, Fortschritte machen kann. Ja, wenn es sich wohl fühlt. Also, die Beziehungen, die stehen weit vor guten Leistungen. Weil alles andere bringt irgendwie nichts. Also ich konnte dies auch an anderen Orten sehen. Wo ich hineinschauen konnte. Wenn die Kinder eine gute Beziehung hatten und sich wohl fühlten, dann konnten sie arbeiten. Und sonst ist immer dauernd, was läuft hinten durch, was macht der, was macht dieser. Ja.

MB: Und dann noch etwas anderes. 1f. Gute Beziehung zwischen dir und der Klasse. Was hat dies deiner Meinung nach für Auswirkungen auf die Disziplin in der Klasse?

LP: Hm. Ja, man kann Disziplin auf zwei Arten bringen. Entweder mit so quasi Autorität, ich sage wo es durchgeht, ich sage, wie es läuft, oder man kann sie über Vernunft und Beziehung herstellen. Und es ist viel schöner, wenn man es über die Vernunft und Beziehung herstellen kann. Wenn ich einfach sagen kann: schaut, mir gefällt es jetzt nicht mehr hier drinnen, mir ist es jetzt zu laut, ich kann nicht mehr arbeiten. Dann hat es ganz viele, die dies einsehen und dann geht es wieder. Disziplin in der Klasse ist viel einfacher herzustellen, wenn man eine gute Beziehung hat zu den Kindern. Wenn sie auch einsehen: aha, ja, stimmt wirklich, so können wir nicht arbeiten. Anstatt wenn ich einfach brülle und sage, seid ruhig, das gibt es einfach praktisch nicht. Das mache ich praktisch nie. Es kann schon mal sein, aber man ist auch nur ein Mensch. Ich merke je länger je mehr, dass es so absolut nichts bringt, sondern dass ich, wenn ich jetzt mal das Bedürfnis hätte, zu sagen, so jetzt seid ihr ruhig, dass ich dann zurückgehe und mir überlege: ja warum sind sie denn laut. Ist es eben wirklich so, dass ich heute vielleicht nicht so einen guten Tage habe? Dann kann man das auch kommunizieren und sagen, schaut, ich habe Kopfweg oder so. Aber das kommt praktisch nie vor.

MB: Dann komme ich zum zweiten Thesenkomplex. Da auch ein paar Gedanken vorher. Hier geht es um herausfordernden Unterricht. Ich werde dich zuert fragen zu Unterforderung, nachher zu Überforderung, dann zu optimaler Herausforderung. Einfach dass du es schon im Voraus

etwas einordnen kannst. Und 2a: was tust du konkret, damit die Lernenden im Unterricht nicht unterfordert werden?

LP: Das wird immer mehr und mehr zum Thema, weil die Schere bereits in der Unterstufe so riesig gross ist. An was ich häufig arbeite, sind Werkstätte. Dort sage ich manchmal schon im Voraus, wer wie weit kommen muss oder was ich erwarte. Aber es hat einfach immer zum selben Thema Zusatzmaterial. Das ist das eine. Und das andere ist, ich habe so ein Fächlisystem, wo angefangene Arbeiten drin sind, und dort hat es immer Zusatzmaterial. Also es ist nie jemand ohne irgend etwas zu tun. Sie kommen auch und fragen, ob sie wieder mal am Zusatzmaterial arbeiten dürfen. Und das machen sie eigentlich, das ist dann ein Leckerbissen. Und es ist auch so, dass ich sie dort wirklich auch belohne, wenn sie also ein ganzes Heft durchgearbeitet haben. Dann bekommen sie auch einen Gutschein für *Keine Hausaufgaben*. Das ist dort auch ein bisschen motivierend, nicht dass man das Gefühl hat, ja ich habe jetzt alles gemacht, ich kann jetzt nach hinten liegen und ein bisschen plaudern mit dem Nachbarn. Sondern eben, wenn man dann alles gemacht hat, dann kann man dann an dem arbeiten und dann hat man ja irgendwann einen Zettel *Keine Hausaufgaben*, wobei die meistens verloren werden, aber es ist trotzdem irgendwie ein Thema.

MB: 2b. Da ist die Frage: was tust du konkret, damit die Lernenden im Unterricht nicht überfordert werden?

LP: Also, das spürt man ja einfach. Das ist dann, wenn sie einen mit grossen Augen anschauen – das hat jetzt niemand verstanden. Dann gehe ich einfach einen Schritt zurück. Also schwierig ist es jetzt einfach in dieser Klasse, in der es Kinder hat, die repetieren sollten. Wirklich. Die Eltern sind dagegen und die sind überfordert und irgendwo dort dann sind wir unter dem Lernziel. Also so lange es immer noch im Lernzielbereich ist, ist es eigentlich kein Problem. Dann kann man einfach einen Schritt zurück gehen, es nochmals erklären oder heute, zum Beispiel mit dem neuen Mathelehrmittel, hat man ja auch viele Möglichkeiten, noch ein einfacheres Blatt zu machen oder ein einfacheres Blatt auszudrucken. Schwierig dünkt es mich erst dann, wenn wir unter dem Lernziel sind. Wenn ich sagen muss, dies ist das Lernziel und dies ist darunter. Und



dort hat es jetzt für mich nur eins gegeben: eine schulpsychologische Abklärung, die bestätigt, dass diese Kinder das Lernziel nicht erreichen können. Und klarste Kommunikation an die Eltern: das reicht nicht mehr. Dass sie das einfach wissen und sich bewusst sind, und mehr kann ich nicht machen. Also, es hat jetzt Kinder, die ich nochmals am Zweitklassstoff arbeiten lasse, aber ich habe es den Eltern gesagt, so funktioniert das nicht in der Vierten. Und sie müssen halt die Verantwortung selber wahrnehmen, wenn sie sich so gegen eine Repetition sträuben. Also das ist dann einfach das Unterste. Aber ja, man macht etwas neues, es ist eine neue Idee, man merkt, die Kinder schauen einen fragend an. Ein Schritt zurück und der Stoff in der Unterstufe ist ja nicht so komplex, dass es nicht auch ad hoc möglich wäre, etwas nochmals etwas einfacher zu erklären.

MB: 2c. Was tust du konkret, damit die Schülerinnen und Schüler gerade optimal herausgefordert werden?

LP: (Lacht) Ja, also ich glaube, wenn ich das kann, dann kann ich in die Pension gehen. Ich glaube, das kann man gar nicht erreichen. Das ist so ein Ziel, zu dem man immer nur in die Nähe kommt. Es gibt so Momente, bei denen ich das Gefühl habe, jetzt sind alle am Arbeiten. Und dann hat man es einen Moment. Vielleicht 10 Minuten. Dann, wenn alle ruhig und konzentriert am Arbeiten sind. Dann hat man es. Weil dann macht jeder das, womit er gerade noch ein bisschen gefordert ist, nämlich soviel, dass es ihn gerade noch interessiert. Und für mich gibt es nichts anderes, als immer wieder neue Sachen ausprobieren. Und ich kann auch nicht sagen, das hat jetzt mit dieser Klasse super funktioniert, ich mache es mit der nächsten wieder. Das funktioniert nicht. Also, so wie ein Gespür, es ist so wie der Delfin sein Echolot hat. Er gibt etwas hinaus und es kommt etwas zurück, er gibt etwas hinaus und es kommt etwas zurück. Und dann kann man es immer mehr annähern. Und dies ist ja die grosse Herausforderung, wenn man mal weiss, wie das Einmaleins funktioniert. Dass immer man dies weitergeben kann. Dass man es so machen kann, dass es immer optimaler wird. Aber wirklich auf Null wird dies nie gehen. Aber das ...

MB: Mmh, das ist eine Fiktion.

LP: Ja, genau

MB: Ja, aber du hast doch vorhin gesagt, wenn Jedes ein bisschen an seinem ist, das heisst, dies ist dann auch unterschiedlich, woran sie gerade arbeiten?

LP: Ja, ja ja ja. Also das kann individualisiert sein vom Tempo her. Es kann individualisiert sein, dass alle Mathe machen, aber die einen wissen, sie müssen nur drei Blätter machen und die anderen müssen sechs Blätter machen. Oder, was oft vorkommt, dass jedes an etwas anderem arbeitet. Dass wir einfach sagen, so: jetzt haben wir die und die Ziele, jetzt arbeitet jedes an seiner Arbeit.

MB: 2d. Das ist jetzt etwas anderes. Wie gibst du deinen Schülerinnen und Schülern konkret ein individuelles Feedback?

LP: Eigentlich nur durch das Gespräch. Oder es kann mal einfach nur ein Zublinzeln sein – ist gut gewesen. So dass es nicht alle merken. Es muss nicht immer eine grosse Sache sein, sondern nur ein Zublinzeln oder kurz mit dem Daumen nach oben zeigen, das habe ich gut gefunden. Oder ich verabschiede jedes Kind. Und jenen, die gleich hinausstürmen sage ich wirklich gleich tschau. Und jetzt habe ich heute einem [Kind] gesagt: du, diese Mathe hast du heute wirklich super gut gelernt, du hast so gut abgeschlossen heute. Einfach kurz noch irgendwo ein Input, oder wenn ich beim Korrigieren sehe, dass irgendjemand einmal sich extrem Mühe gegeben hat. Das muss nicht mal dort stehen, sondern ich kann ihm sagen, dass ich es gesehen habe. Und was ich auch noch mache, ich notiere mir solche Dinge und behalte sie für die Elterngespräche. Und in der dritten [Klasse] schaue ich auch, dass die Kinder dabei sind und zeige es den Eltern: schauen Sie, dies ist eine gute Leistung gewesen. Hier hatte ich sehr Freude daran. Dies sind eigentlich meine Feedbacks. Es ist ganz viel über das Mündliche. Und nicht diese ganze Kleberlisache, die man früher auf der Unterstufe hatte, dies funktioniert einfach nicht. Dies ist nicht gut, das mache ich eigentlich nicht mehr. Dass sie einfach ein Kleberli bekommen und die dann zählen, oder so.

MB: Hat dies einen Grund, dass du dies nicht mehr machst?

LP: Ja, weil es sind einfach immer nur die Guten, die irgendwo hin kommen. Aber ich denke, ein Kind, das wirklich schwimmt und auch Fortschritte

macht, hat doch genau dasselbe Recht, dann auch ein Kleberli zu bekommen. Und dies beginnen sie dann zu vergleichen. Dann schauen sie dies und dies an: wieso hat es das jetzt bekommen, es hat ja sieben Fehler und ich habe nur vier Fehler und bekomme keines. Also so Dinge bei denen die Kinder so eins zu eins vergleichen können, finde ich nicht unbedingt gut. Es kommt noch früh genug. Also in der Mittel- und Oberstufe, wo es einfach Noten hat.

MB: 2e. Herausfordernden Unterricht sehe ich so als weder überfordernd noch unterfordernd, sondern so wie optimal einfach herausfordernd. Welche Auswirkungen hat deiner Meinung nach ein herausfordernder Unterricht auf die Disziplin in der Klasse und auf die Unterrichtsstörungen in der Klasse?

LP: Also, wenn man dort ist, wie ich vorhin gesagt habe, wo die Herausforderung so ist, dass sich das Kind noch herausgefordert fühlt, aber nicht überfordert, dann hat man keine disziplinarischen Schwierigkeiten. Dann funktioniert es nämlich. Dann sind alle am Arbeiten. Also, es ist ganz klar, wenn es wirklich stimmt, wobei dies ist ein Wunschdenken, weil dies stimmt nie, denn der eine hat halt in der Pause gerade irgendetwas gehabt und mag jetzt nicht. Und der andere hat den Schnupfen und mag nicht oder so und stört jetzt den anderen gerne. Dies sind so Idealvorstellungen, die im Unterricht eigentlich nicht der Fall sind. Aber auch dann, ich denke, wenn man einen guten Kontakt hat zu den Kindern. Wir haben hier einen Gruppenraum, wir können auch nach draussen. Ich habe auch schon einem Kind gesagt: gell, heute ist es nicht so gut, komm, geh doch nach draussen um zu arbeiten. Und dann zotteln die nämlich ganz zufrieden ab. Sie kommen dann draussen vielleicht nicht so vorwärts, aber sie stören die Klasse nicht und sind in sich selber dann zufrieden. Und auch dies ist praktisch nie eine Bestrafung, sondern einfach: du, ich denke, es wäre besser, du würdest jetzt draussen arbeiten. Und ihr zwei, ihr habt jetzt etwas, das ihr miteinander draussen ausdiskutieren müsst. Geht ihr jetzt nach draussen, um dies zu machen. Und dann gehe ich draussen schauen, und dies läuft meistens gut. Ja.

- MB: Ich komme zu einem nächsten Themenkomplex. 3a. Wie führst du bei deiner Klasse Regeln ein?
- LP: Also dies ist natürlich ein riesiger Unterschied, ob du anfangs erster [Klasse] sprichst oder ends dritter [Klasse].
- MB: Anfangs erster. Dann, wenn du die Klasse übernimmst.
- LP: Dann gebe ich ganz wenige Regeln ganz klar durch. Dann wird nicht diskutiert. Das ist einfach Fact, dass man gewisse Regeln hat: wir kommen mit den Finken hinein, wir hängen die Sachen draussen auf, der Thek [Schulrucksack] steht da einer Reihe genau an seinem Platz, die Hausaufgaben machen wir so. Also, es gibt ganz wenige Regeln, die völlig klar sind. Damit sie sich eben auch einleben können. Wenn alles Gummi ist, dann wird es unglaublich schwierig. Dritte Klasse, finde ich, kann man solche Sachen diskutieren. Also, man hat ein Durcheinander da draussen bei den Schuhen, was können wir machen, dass es wieder in Ordnung kommt? Und dann kommen die Ideen der Kinder. Dann schaut man dies an, und meistens läuft es nachher viel viel besser, oder. Also in der Dritten, finde ich, müssen sie wirklich mitdenken. Wir haben auch einen Briefkasten. Und wenn dann etwas nicht passt, können sie es hineinschreiben und dann kommt es in den Klassenrat. Das ist klar. Heute wollten sie im Turnen diskutieren, was man jetzt spielt. Sicher nicht, jetzt turnen wir! Aber heute ist Klassenrat. Wenn euch dies ein Bedürfnis ist, legt ihr einen Zettel hinein, dann können wir dies miteinander diskutieren. Wenn ihr euch ungerecht behandelt fühlt im Klasseneinteilen in der Turnhalle oder so, das kann man diskutieren. Aber nicht während der Turnstunde in der Turnhalle, in der man eh nichts versteht, weil alle lärmen, oder.
- MB: 3b geht gerade in diese Richtung. Ein paar Dinge hast du bereits gesagt. Ich frage es trotzdem nochmals. Welche Regeln gelten bei dir im Klassenzimmer?
- LP: Also, die stehen da hinten. Muss ich es auswendig können? Also. Das Allererste ist: ich behandle jedes Kind so, wie ich auch behandelt werden will. Und das kommt von der ersten Klasse, und das kommt immer wieder. Dann gibt es einfach die Schulhausregeln allgemein: wir rennen nicht herum im Schulhaus, und alle diese Dinge. Auch dass wir im

Schulzimmer so arbeiten, dass alle arbeiten können, also dass wir leise sind, wenn es ein Bedürfnis ist. Also das kann man eben in der Dritten auch diskutieren, dass man sagt: diese Arbeit – wie stellt ihr euch vor, wie wir jetzt an dieser Arbeit arbeiten? Das müssen wir diskutieren. Da müssen wir sprechen miteinander. Letztlich mussten sie alle lesen und ich hatte das Gefühl, dass sie relativ zappelig waren. Ich sagte zu ihnen: wir lesen jetzt alle das Kapitel. Wie muss es im Schulzimmer sein? Ruhig. Ist logisch. Also. Und dann gibt es halt oft viele kleine Regeln, eben wie Finken anziehen, wie nicht herum rennen im Klassenzimmer. Ich kann es dir rasch sagen daneben [im Nebenraum], wenn du es genau wissen willst. [LP und MB gehen in den Nebenraum]. So sieht das aus. Das ist die erste Regel. Die zweite Regel ist eben, wir arbeiten leise oder so, dass die anderen arbeiten können.

MB: Kannst du die erste Regel nochmals sagen, dass ich...

LP: Sei immer so, wie du möchtest, dass die anderen auch zu dir sind. Das zweite ist: wir arbeiten leise, so dass die anderen auch arbeiten können, je nach Arbeit. Dann: wir strecken hier vorne im Kreis auf. Ganz ganz wichtig bei dieser Klasse ist: bei STOPP höre ich auf, also was immer der andere macht, wenn man STOPP sagt, muss der andere aufhören. Und dies sind noch so einzelne Benimm-Regeln, die wir mal durchgenommen haben.

MB: Ja, also nicht, fürs Tonband, nicht in den Ohren grübeln, nicht in den Haaren kratzen, nicht weinen, nicht husten, und so. Einfach so wie man sich.

LP: Hände vor den Mund.

MB: Hände vor den Mund.

LP: Nicht schnudern [Rotz auswerfen/rotzen]. Das haben wir einfach einmal miteinander angeschaut.

MB: Ja. Ja. Ja. Dies sind fünf Regeln, welche die LP so im Schulzimmer hat. Dies fürs Protokoll. [LP und MB gehen zurück in den Raum nebenan]. Ich würde dann vielleicht noch gerne eine Foto machen von diesem Plakat. Dass ich es dann noch übernehmen kann.

LP: Ah ja, das kannst du schon. Klar.

- MB: Man unterscheidet ja in der Schule zwischen kleineren Störungen und aber dann auch massiven Störungen. Bei 3c. Wie reagierst du konkret bei kleineren Störungen im Unterricht?
- LP: Also du meinst, wenn ein Kind drein ruft oder so?
- MB: Dreinrufen oder wenn zwei flüstern oder schwatzen miteinander. So Störungen, die keine groben Regelverstöße sind.
- LP: Möglichst nonverbal. Ich habe so Zeichen, dass ich zum Beispiel einfach rasch schnippe mit den Händen [Fingern] und die Hand vor den Mund lege, also: ich möchte dass du leise bist. Nicht indem ich rufe: sei jetzt ruhig. Denn laut. Nein. Ruhe erwarten durch laut sein bringt eben eigentlich nicht so viel. Oder ich, wenn ich sehe, dass zwei so schwatzen miteinander, dass ich das Gefühl habe, es ist zu laut, dann gehe ich zu ihnen hin und klopfe ihnen mal auf die Schulter: du, hm, also nicht so laut, oder. Es kann auch sein, dass ich mal ein Kind aufrufe, bei dem ich einfach merke, es ist völlig unkonzentriert und es merkt überhaupt nicht mehr, dass es einfach in einem riesen Betrieb drinnen ist. Ja.
- MB: 3d. Wie reagierst du konkret, wenn ein Schüler oder eine Schülerin gegen eine Regel verstösst? Also eine, die etwas massiver ist, als so eine kleine Störung.
- LP: Also wenn immer möglich nehme ich das Kind zu mir und frage es: was hast du gemacht? Weil, so häufig wissen sie überhaupt nicht, was sie gemacht haben. Und meistens reicht dies bereits. Also, dass sie irgendwie herumgerannt sind oder – ist dies schon eine massive Störung? Plötzlich den anderen packt am Schlips hier im Schulzimmer während der Pause. Du, was hast du jetzt gemacht? Weiss, äh hm, und zottelt wieder ab. Dies reicht häufig. Und wenn nichts zurückkommt oder es zurückkommt: der hat, dieser hat. Dann schauen wir das Ganze in Ruhe an und mit den Kleineren gehe ich dann meistens zu den Regeln und sage: schau, das ist die Regel, ich möchte, dass du dich hier drinnen daran hältst. Und mehr braucht es in den aller-allerwenigsten Fällen nicht. Und wenn ein Kind dann wirklich absolut resistent dagegen ist, dann muss man einfach schauen, was dem Kind sonst noch fehlt. Warum ist es resistent? Was läuft zu Hause mit Regeln? Dies auch mal mit den Eltern besprechen. Und es ist, also wenn dies alles nicht funktioniert, ist

es meistens beim Kind eine Frage der Wahrnehmung. Es merkt gar nicht, dass es dies macht. Und dann ist es natürlich ein ganz anderer Ansatz. Aber ein Kind, das in diesem Sinn normal funktioniert und eine normale Wahrnehmung hat, die merken relativ schnell, dass man dies nicht macht. Und sonst muss man es halt zweimal sagen, aber ich glaube, sie schätzen es wirklich, dass ich nie schimpfe mit ihnen, weil ich finde, dies bringt überhaupt nichts. Und auch nie ein lautstarkes Anlärmen, weil ich finde, dies bringt auch nichts. Und mit Ruhe erklären habe ich das Gefühl, habe ich eigentlich die besten Erfolge. Und manchmal machen sie sich auch gegenseitig aufeinander aufmerksam. Oder jetzt in der Dritten kann man es auch mal in einem Klassenrat thematisieren. Ich habe gemerkt, dass dies immer wieder vorkommt. Was können wir machen, oder müssen wir irgendwo einen Punkt hinmachen, dass es euch wieder in den Sinn kommt oder was können wir gemeinsam machen? Ja. Oder wie kommen wir zum Ziel? Könnt ihr einander vielleicht helfen, dass ihr einander auf die Schulter tippt, wenn dies wieder passiert, oder so? Dass es ein bisschen mehr auch die Verantwortung der ganzen Klasse ist.

MB: 3e. Woran erkennt man, dass du im Unterricht konsequent handelst? Also wenn jetzt ein Besucher käme und der würde dir zuschauen: woran erkennt der – [Name der LP] handelt konsequent?

LP: Ah, du gehst davon aus, dass ich konsequent handle?

MB: Ich persönlich gehe davon aus. Ja.

LP: Also, ich bemühe mich. Konsequent handeln ist auch etwas, das man nur annähernd kann. Und es gibt auch Konsequenzen, die dann irgendwo keinen Sinn mehr machen. Es ist ein ganz schwieriges Thema. Ich denke, die Kinder müssen die Konsequenz spüren, dann fühlen sie sich wohl. Wenn sie wissen, das läuft immer so, jeden Tag, dann müssen sie auch nicht mehr daran rütteln. Dann ist es einfach klar. Sobald es Gummi ist, muss man anfangen daran zu rütteln, muss wieder schauen, ob es jetzt heute wieder so ist. Und dies stört den Unterricht massiv. Das ist ganz sicher, also Konsequenz ist ganz sicher wichtig. Woran erkennt man das? Ich versuche, ein eigenes Vorbild zu sein. Dass ich auch konsequent zum Beispiel die Sachen immer an den selben Ort hinlege, dass ich versuche, eine gute Ordnung im Klassenzimmer zu haben, dass

für die Kinder klar ist, wie die Abläufe sind. Also, wenn ich eine Arbeit fertig habe, darf ich sie abgeben oder ich habe einen Platz wo ich sie hinlegen kann. Wenn ich eine Arbeit nicht fertig habe, lege ich sie zurück ins Fach und ich weiss, also der Schüler sagt, ich weiss, dass diese Arbeit fertig gemacht werden muss. Sonst muss er fragen kommen: muss ich die noch fertig machen? Und das ist in 99 Prozent der Fälle die Antwort JA. Sonst ziehe ich sie nämlich gleich ein, wenn ich weiss, das macht keinen Sinn, um es fertig zu machen. Also, dass sie einfach, ja also, ich glaube, wenn du dies sehen willst, siehst du es schon. Und dass ich mich eben auch weiter immer bemühe, alle gleich zu behandeln im Sinne von mit allen gleich streng zu sein. Aber es hat jetzt in dieser 2. Klasse [3. Klasse] zwei attestierte ADHS und zwei, die noch so ein bisschen schwimmen und eines, das ein Träumer-ADS hat. Und dies ist manchmal wirklich schwierig, diese alle in den gleichen Topf zu tun, damit es noch stimmt. Also es muss ja für die anderen stimmen, aber es muss auch für dieses Kind stimmen. Weil wenn man die zum Teil zu fest drückt, dann hat es negative Folgen. Also ein ADHS, das man zu fest drückt, dort ist es noch viel viel grenzwertiger. Wie weit darf ich gehen mit den Konsequenzen, wie weit muss ich jetzt einfach sagen: so, bis hierhin sind wir gekommen, jetzt ist gut, für dich ist jetzt hier gut. Wo es andere Kinder hat, bei denen ich merke, dass sie zu Hause überhaupt keine Konsequenzen spüren und man da manchmal bodenlos streng sein muss. Aber komischerweise kommen auch diese Kinder gerne zur Schule. Habe ich gehört von den Eltern. Ich weiss es ja nicht.

MB: 3f. Was braucht es deiner Meinung nach, damit eine Lehrperson erfolgreich eine gute Disziplin in der Klasse hat?

LP: Ah, man muss die Kinder gerne haben. Ich denke, wenn man das Gefühl hat, jetzt kommen die schon wieder und machen einen Lärm, dann kommt es nicht gut heraus. Nein, ich glaube, über das Verständnis und die Liebe zu den Kindern ist vieles. Sag mir die Frage nochmals.

MB: Was braucht es deiner Meinung nach, damit eine Lehrperson erfolgreich eine gute Disziplin in der Klasse hat? Frage 3f.

LP: Also ich habe das Gefühl, es braucht auch ganz ganz viel Erfahrung. Enorm viel Erfahrung und immer wieder Ausprobieren. Also es bei mir



auch nicht immer erfolgreich. Manchmal schon, manchmal nicht. Also, ich hatte die Möglichkeit, unendlich oft zu beobachten. Ich habe eigentlich keine Theorie. Ich versuche einfach immer wieder aus der Situation und dem Feedback der Klasse zu arbeiten. Wenn ich merke, etwas funktioniert, dann versuche ich, dies zu vertiefen, zu erweitern, an dem weiter zu gehen. Wenn ich merke, es gibt Klassen, die arbeiten mit Werkstätten genial und es gibt Klassen, bei denen dies nicht funktioniert. Also, dass ich auch die Lernform suche, die am besten funktioniert. Bei der letzten Klasse war es kooperatives Lernen, absolut genial. Mit diesen [der momentanen Klasse] muss ich gar nicht anfangen, es funktioniert nicht. Weil man die einzeln beschäftigen muss. Mit eben Werkstatt und Postenläufe und so. Und dann arbeiten die genial. Also man muss, ich denke, das ist schon die Erfahrung, denke ich, die es braucht. Ja.

MB: Ich komme zum vierten Komplex. Wie oft werden, ah, 4a. Wie oft werden Regeln in deinem Lehrerteam thematisiert?

LP: Im Lehrerteam? Meinst du jetzt also pädagogische Tagungen oder einfach auch im Lehrerzimmer so beim Kaffee?

MB: Ich lasse dies offen. Es gibt beides, das Formelle und Informelle.

LP: Also, ich denke, es ging bei uns so wie ein Schub durch, so im letzten halben Jahr, weil wir merkten, wir brauchen mehr Regeln im Schulhaus. Und dann kam es natürlich intensiv immer wieder. Weil man dies mal gemerkt hatte. Dann diskutierte man und überlegte, welche Regeln dies sein müssten. Dann hat man sie gemacht, dann haben wir sie reflektiert. Also im Moment ist gerade so: Schulhausregeln und Pausenplatzregeln sind ein Thema gewesen. Ja, recht intensiv, dünkt es mich. Und ich finde es auch gut, weil wir gemerkt haben, zum Beispiel auf dem Pausenplatz hatten nicht alle die selben Regeln. Dann sind sie bei den einen auf die Bäume geklettert und durften dies, und die anderen holten sie alle wieder hinunter. Und dies geht nicht, oder. Das haben wir gemerkt. Ich finde es mega gut und haben dies diskutiert und jetzt haben wir diese Regeln. Sind klar. Ja.

MB: 4b heisst eben: wie werden die Regeln in deinem Team thematisiert?

LP: Wie? Also nicht wann, sondern wie?

MB: Also, ja.

- LP: Das ist noch schwierig. Wie werden sie thematisiert? Also mal sicher positiv. Weil alle gemerkt haben, wir haben Handlungsbedarf. Es ist eigentlich allen, die – es machen alle Pausenaufsicht – ein Bedürfnis gewesen. Wir hatten auch zu viel Lärm und Unruhe im Schulhaus drinnen. Wir beschlossen dann, dass wir die Tür über Mittag schliessen, weil wir sonst ab 13 Uhr die Kinder drinnen hatten. Also es ist – wie? Aus einem Bedürfnis entstanden. Von allen eigentlich, die in diesem Schulhaus sind. Es hat dann die ganze Schuleinheit mitgemacht, aber es ist eigentlich von diesen Lehrern aus gekommen, die hier sind. Ist die Frage so weit beantwortet?
- MB: Ja, und eben, du hast vorhin gesagt, im Lehrerzimmer oder auch an Schulkonferenzen. Es hat so wie beides, ja?
- LP: Ja, an pädagogischen Tagungen haben wir uns einmal sehr intensiv damit auseinander gesetzt. Auch da mit dem Pädagogischen Zentrum Uster, die haben auch mitgeholfen, wie man dies aufgleisen könnte. Also wenn du sagst wie: ja, die haben uns geholfen, dies aufzugleisen. Weil ich weiss nicht, ob wir uns da nicht etwas im Zeugs drin verloren hätten. Aber die haben uns geholfen, hier eine Struktur hinein zu bringen und das Ganze zu erledigen, in diesem Sinn, ja.
- MB: 4c. Welche Regeln habt ihr denn gemeinsam im Lehrerteam definiert?
- LP: Also, die Pausenplatzregel und die Schulhausregel. Also, wie sich die Kinder benehmen sollen im Schulhaus. Also, dass sie nicht mehr herumrennen. Wir hatten da so ein bisschen einen Rundlauf. Dies weitete sich immer mehr aus. Und dies mussten wir stoppen. Es wurde auch gefährlich. Dann zum Beispiel, dass sie in der Pause wirklich hinaus müssen, bei jedem Wetter. In dieser Art. Dass das Schulhaus jetzt abgeschlossen ist über den Mittag, dass die Kinder erst, also die Unterstüfler dürfen erst hinein, wenn es läutet. Die Mittelstüfler dürfen hinein, aber sie müssen im Klassenzimmer sein. Dass wir einfach im Schulhaus selber mehr Ruhe haben. So.
- MB: 4d. Stellst du konkrete Auswirkungen auf den Unterricht fest, wenn an der Schule gemeinsame Schulregeln gelten? Und wenn ja, welche?
- LP: Also, ich meine, Regeln sind immer da, um daran zu rütteln, oder. Und wenn die Schulhausregeln von aussen her bestimmt sind, dann ist es

einfach klar und es wird nicht mehr diskutiert. Ich denke, die Regeln im Klassenzimmer kann man und soll man auch diskutieren. Aber das Diskutieren muss auch mal irgendwo mal ein Ende haben. Und wenn für alle Schüler da draussen die selben Regeln gelten, dann muss man dies auch nicht diskutieren. Dann ist es einfach so. Und dies finde ich angenehm.

MB: Und siehst du hier eine Auswirkung auf den Unterricht? Positiv oder negativ?

LP: Ja, sicher.

MB: Wie sieht die aus?

LP: Also, dass zum Beispiel niemand hereinkommen muss um zu sagen: der war auf dem Baum oben und ich durfte nicht. Sondern es ist klar, es sind keine Kinder auf den Bäumen auf diesem Pausenplatz während der Schulzeit. Dies, es ist ja sowieso auch immer eine Gratwanderung, die Kinder haben in der Pause Konflikte. Diese Klasse extrem viel. Und sie kommen nachher herein. Und wie wir am Anfang gesagt haben, man muss ein gutes Klima in der Klasse haben, damit man gut arbeiten kann. Also, was ist jetzt wichtiger: soll ich jetzt das, was mit den Schülern in der Pause war, diesen Konflikt diskutieren, bis er gelöst ist, und dann kann man wieder arbeiten. Oder haben wir einfach auch ein Lernziel, das wir erreichen müssen, und wir müssen diese Diskussionen vorher beenden? Und, also einfach, wenn sie hereinkommen beenden. Und wenn die Regeln draussen klar sind, dann muss ich weniger hier drinnen diskutieren. Weil es gewisse Sachen gibt, bei denen man dann sagen kann: du kennst die Regel, du hast sie missachtet, also müssen wir dies nicht diskutieren.

MB: 4e. Wie beeinflussen gemeinsame Regeln, die eine Schule hat, das Schulklima?

LP: Da finde ich ganz wichtig, man muss hinter diesen Regeln stehen können. Ich glaube, wenn es jetzt bei uns Regeln gegeben hätte, die ich persönlich jenseits gefunden hätte, also schlecht gefunden hätte, dann wird es schwierig. Dann wird es echt schwieriger zum Unterrichten. Wenn man immer das Gefühl hat, ja also zum Beispiel, ich finde, die Kinder müssen herum rennen können im Schulhaus. Wenn ich jetzt

dieses Gefühl hätte und alle meine Kollegen sagen NEIN, sie müssen nicht herum rennen können, dann hindert mich dies an einem guten Unterricht. Hingegen wenn ich auch hier, genau gleich wie bei den Schülern, mitbestimmen kann und gewisse Sachen einbringen kann und dies meinen Kollegen erklären konnte: mir ist dies wirklich wichtig, jetzt da in diesem Fall, ganz konkret, ich will nicht, dass die Kinder in der Pause auf den Bäumen oben sind. Weil der Pausenplatz nicht so gemacht ist, dass er sicher ist. Und wenn die 1. Klässler nachher von den 6. Klässlern gejagt werden auf diesen Bäumen, dann kann ich keine Pausenaufsicht mehr machen. Ich konnte dies einbringen, ich konnte dies den anderen erklären, warum ich dies nicht will. Obwohl ich selber persönlich total lässig finde, wenn die Kinder auf den Bäumen sind. Aber die Kollegen sahen dies ein, hatten das Gefühl, dass es stimmt, dass es ein Gefahrenpotential ist und ein Stress für die Kleinen. Und man sagte, die Kinder sind nicht mehr auf den Bäumen. Also, ich konnte meine Bedürfnisse einbringen. Ich bin zufrieden, es ist positiv. Wäre es aber so gewesen, dass alle das Gefühl hatten, die Kinder sollen doch auf den Bäumen herum klettern, dann kommen sie bei mir herein und weinen, sie seien heruntergefallen, oder die 6. Klässler hätten sie hinaufgejagt, dann ist dies schwieriger. Dann können mich solche Regeln auch hindern. Das schürt dann auch bei mir automatisch Aggressionen bei den Kollegen, oder.

MB: Das würde also heissen, gemeinsame Regeln beeinflussen das Schulklima in welchem Sinn?

LP: Gemeinsam erarbeitete Regeln positiv. Wenn einfach aufgesetzte Regeln kommen, hinter denen man nicht stehen kann, dann ist es negativ. Und darum ist dieser Prozess, solche Regeln zu entwickeln, wirklich wichtig. Auch wenn man das Gefühl hat, so einen Tag pädagogische Tagung nur Regeln diskutieren sei ja eigentlich schon ein Leerlauf, oder. Aber ich fand es wichtig und gut, ja. Es verlangt schon eine gewisse Kompromissfähigkeit von allen. Dies ist schon klar. Es gibt andere Regeln, die ich vielleicht auch nicht so toll finde. Aber, so bei den groben Sachen haben wir einen sehr guten Konsens gefunden. Aber ich meine, da kann man jetzt weiter gehen. Ich arbeite da in diesem Team,

weil es mir da wohl ist und weil ich das Gefühl habe, ich könne mich so weit einbringen, dass es für mich stimmt. Und die anderen auch. Und es wird niemand zertreten. Und dann ist es gut. Also, ich kann dies noch weiter fassen. Wenn es dir wohl ist in einem Team, dann kannst du auch arbeiten. Wenn es dir wohl ist, kannst du auch mal ins Lehrerzimmer gehen und sagen: du, jetzt ist es mal gar nicht gelaufen und dies erzählen. Und dann kann der andere sagen: probiere es mal so und dann kann man es so probieren.

MB: Also gemeinsame Regeln helfen auch, dass es einem wohl ist und dann ist dies gut für das Klima. Könnte man dies auch ein bisschen so sagen?

LP: Ja, sicher. Ja. Es ist eben umgekehrt. In einem guten Team findet man einen Konsens für gemeinsame Regeln. Und dann ist es einem ja sowieso wohl, oder. Ich würde es jetzt eher – ich denke, wenn man ein Team hat, wo es, sagen wir es jetzt böse, Querschläger drin hat, nützen wahrscheinlich auch gemeinsame Regeln nichts, damit es einem wohl ist. Dann findet man es [die Regeln] vielleicht nicht einmal. Also ich denke, man muss fast von hinten beginnen.

MB: Gegen den Schluss von diesem Interview: was willst du noch zur Thematik Unterrichtsstörungen sagen?

LP: Es ist ein Thema, das mich begleitet, seit ich zwanzig bin. Ich habe nie gross Theorie darüber gelesen. Und trotzdem. Ich finde es fast wichtiger, das ganze Thema, weder zum Beispiel: wie bringe ich ihnen das Einmaleins bei, wie lernt ein Kind lesen. Weil, wenn dies nicht läuft, wie wir am Anfang gesagt haben, wenn dies nicht läuft, dann lernen sie auch nicht lesen und das Einmaleins nicht. Und ich bin immer und immer wieder auf der Suche nach Möglichkeiten, wie man es optimieren kann. Es ist DAS Thema in der Schule für mich, absolut. Ja. Ist gut.

MB: LP [Name der LP], ich danke dir vielmals für dieses spannende und interessante Interview.

## 11.5 Triangulation: Beobachtungsbogen zu Unterrichtsstörungen und Disziplin

Name der Lehrperson: Lehrperson 1. Sek A

Klasse: 1. Sek A

Datum des Unterrichtsbesuchs: 24. Mai 2013, 10.15 – 11.00 Uhr

Beobachtungen:

### These 1: Die Lehrperson pflegt eine gute Beziehung zu den Lernenden

Zeit	Beobachtung

### These 2: Die Lehrperson bietet herausfordernden Unterricht

Zeit	Beobachtung

### These 3: Die Lehrperson verfügt über ein fundiertes Disziplin-konzept

Zeit	Beobachtung

### These 4: Das Lehrerteam strebt eine gemeinsame Haltung zur Disziplin an

Zeit	Beobachtung

## 11.6 Triangulation: Zusammenzug der vier Unterrichtsbeobachtungen

Die Unterrichtsbesuche wurden für eine bessere Vergleichbarkeit alle auf denselben Zeitpunkt gelegt: jeweils von 10.15 bis 11.05 Uhr.

Beobachtet wurde:

1. Die Art des Einfindens der Schülerinnen und Schüler (nachfolgend SuS genannt) im Klassenzimmer nach 10-Uhr-Pause
2. Das Verhalten der LP (nachfolgend LP genannt) und der SuS während der Lektion von 10.15 bis 11.00 Uhr
3. Das Verhalten der LP und der SuS in der fünfminütigen 11-Uhr-Pause

Variable	LP 3. Primar Besuch: 27.05.2013 Deutsch 17 Berufsjahre	LP. 5. Primar Besuch: 31.05.2013 Deutsch 16 Berufsjahre	LP 1. Sek A Besuch: 24.05.2013 Mathematik 18 Berufsjahre	LP 2. Sek B Besuch: 30.05.2013 Mathematik 1 ½ Berufsjahre
----------	---	--	---	--

Variable 1: Die Lehrperson pflegt eine gute Beziehung zu den Lernenden				
	LP 3. Primar	LP. 5. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 1a Was machst du im Alltag konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen: vor dem Unterricht?			LP ist in der 10-Uhr-Pausenaufsicht und spricht mit verschiedenen SuS, auch aus anderen Klassen. Themen: wann dürfen SuS ihr Handy benutzen und wann dürfen sie bei Regen im Schulhaus drinnen bleiben	LP spricht vor dem Unterrichtsstart mit zwei SuS und klärt ihre Fragen.

	LP 3. Primar	LP. 5. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 1b Was machst du im Alltag konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen: während dem Unterricht?	<p>LP stellt der Klasse den Besucher vor und teilt mit, wer er ist und was er beruflich macht.</p> <p>Zum Unterrichtsbeginn ist die Klasse mit der LP im Halbkreis. Die LP erklärt den Auftrag. Sie hat alle SuS im Blickfeld.</p> <p>Ein ADHS betroffenes Kind sitzt ausserhalb des Stuhlkreises, damit es sich freier bewegen kann und die anderen SuS nicht stört. Dies ist von der LP mit dem Kind und seinen Eltern abgesprochen.</p> <p>LP geht während der Gruppenarbeiten bei den Schülergruppen vorbei und klärt ihre Fragen. Sie beugt sich zu den SuS hinunter. Der Tonfall der LP ist jederzeit freundlich und respektvoll.</p> <p>Die LP kniet sich bei den Gruppenarbeiten zu den SuS hinunter und spricht mit ihnen auf der selben Augenhöhe.</p> <p>Die LP lässt die SuS nach der Gruppenarbeit das Arbeitsverhalten reflektieren ("Wie gut: 1. hat dir gefallen ..., 2. kannst du jetzt ..., 3. war die Zusammenarbeit ...").</p> <p>Die SuS zeigen dies visuell mit Daumenzeigen hinter dem Rücken an.</p>	<p>LP gibt der Klasse beim Entwickeln von Klassenlagerregeln viel Eigenverantwortung.</p> <p>LP beugt sich bei Gruppenarbeiten zu den SuS hinunter.</p> <p>LP wandert bei den Gruppenarbeiten von Gruppe zu Gruppe und signalisiert mit ihrer Präsenz, dass sie für Fragen zur Verfügung steht.</p> <p>Die LP klärt mit der Klasse die Regeln für das Klassenlager, bis alle einverstanden sind. Sie erklärt die Regeln anschliessend für gültig.</p> <p>LP hilft einer Schülergruppe, einen Konflikt bei der Gruppenarbeit zu lösen.</p> <p>LP unterstützt ein Mädchen, das wegen eines Gruppenkonfliktes verzweifelt ist und darum aus dem Zimmer läuft.</p>	<p>LP teilt der Klasse mit, dass der Mathe-Test auf den nächsten Schultag korrigiert und dann verteilt wird.</p> <p>Der Umgangston der LP ist während der ganzen Lektion respektvoll und herzlich. Mit klarer Stimme werden prägnant Aufträge erteilt.</p> <p>Die LP hat jederzeit die ganze Klasse in ihrem Blickfeld.</p> <p>Zu Beginn der Stillarbeit (15 Minuten) geht die LP durch die Klasse und schaut, ob alle SuS mit der Arbeit beginnen können.</p> <p>Nach fünf Minuten geht die LP ein nächstes Mal leise durch die Klasse. Sie beantwortet leise die Fragen von zwei Schülerinnen.</p> <p>Die LP geht in der Stillphase weiter dreimal leise durch die Klasse und geht auf Fragen ein. Es herrsche eine ruhige und konzentrierte Arbeitsatmosphäre.</p> <p>Zur Beantwortung der Schülerfragen beugt sich die LP stehend zu den sitzenden SuS hinunter.</p> <p>Beim Austausch in den Lernpartnerschaften geht die LP durch die Klasse und klärt die Fragen von einzelnen Schülergruppen.</p>	<p>LP gibt zum Unterrichtsbeginn den Ablauf der Lektion bekannt und beantwortet Fragen zum Ablauf.</p> <p>Bei der Einzelarbeit geht die LP zu Beginn durch die Klasse und steht für Fragen zur Verfügung.</p> <p>Bei der Einzelarbeit beugt sie sich beim Beantworten individueller Schülerfragen zu den SuS hinunter.</p> <p>Die LP setzt sich an ihr Pult. Die SuS kommen vorbei und klären mit der LP individuelle Fragen.</p>



	LP 3. Primar	LP. 5. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 1c Was machst du im Alltag konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen: nach dem Unterricht?	LP gibt allen Kindern die Hand zum Abschied. Sie geht auf eine Schülerfrage ein.			Die SuS geben der LP beim Abschied die Hand. Die SuS geben dem Besucher beim Abschied die Hand. Die LP verteilt kleine Preise an jene SuS, welche eine schwierige Einstiegs- aufgabe richtig gelöst haben. Die LP geht auf individuelle Schüler- fragen ein.

	LP 3. Primar	LP. 5. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 1d Was machst du im Alltag konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen: in den Unterrichtspausen?	In der 5-Minuten-Pause um 11 Uhr geht die LP auf drei Schülerfragen ein. Sie spricht vier Kinder an und spricht kurz mit ihnen. Nebenbei putzt sie die Wandtafel. Sie schaut einem Kind beim Jonglieren mit drei Bällen zu und lobt es wohlwollend.	LP beantwortet individuelle Schülerfragen. LP händigt einem Schüler ein Putzmittel aus, damit er seine dreckige Schülerbank reinigen kann. LP verlässt kurz das Klassenzimmer und organisiert für eine Schülerin ein Telefon, das sie für einen dringenden Kontakt nach aussen benötigt. LP geht zur Schülergruppe, die einen Konflikt in ihrer Zusammenarbeit hat und hilft mit, diesen zu lösen.	In der 5-Minuten-Pause um 11 Uhr bleibt die LP im Zimmer. Fünf SuS gehen individuell mit Anliegen auf die LP zu, die diese mit ihnen klärt. Eine Schülerin wird von der LP gebeten, die Fenster für die Zufuhr von Frischluft zu öffnen.	Zwei SuS dürfen auf eigenen Wunsch ihre Aufgabenblätter noch fertig lösen.
Variable 1e Welche Auswirkung hat deiner Meinung nach eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Klasse auf das Lernverhalten der Klasse?				
Variable 1f Welche Auswirkung hat deiner Meinung nach eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Klasse auf die Disziplin in der Klasse?				

<b>Variable 2: Die Lehrperson bietet herausfordernden Unterricht</b>				
	<b>LP 3. Primar</b>	<b>LP. 5. Primar</b>	<b>LP 1. Sek A</b>	<b>LP 2. Sek B</b>
Variable 2a Was tust du konkret, damit die Lernenden im Unterricht nicht unterfordert werden?	Die Klasse macht eine Gruppenralley zum Thema "Delfine". Alle SuS sind hoch aktiv und der Gruppenaufgabe zugewandt. Jedes Kind lernt nach seinem Leistungsvermögen und trägt zum Gruppenresultat bei.			Während der Lektion steht die LP für individuelle Fragen zur Verfügung. Sie organisiert Lernmaterialien für einzelne SuS.
Variable 2b Was tust du konkret, damit die Lernenden im Unterricht nicht überfordert werden?	Die LP klärt mit den SuS sorgfältig, wie sie bei der Gruppenarbeit vorzugehen haben. Sie macht dies mündlich und notiert die Schritte zusätzlich an der Wandtafel. Sie klärt alle Fragen der SuS.	Aufträge an die Klasse werden mündlich und schriftlich (Wandtafel) formuliert. Eine Klassenassistentin unterstützt die SuS bei der Stillarbeit. Während der Stillarbeit arbeitet die LP im Gruppenraum mit einer Gruppe an ihrem Arbeitskonflikt.		Zwei SuS haben Mühe, in die Arbeit hineinzukommen. Sie weichen der individuellen Arbeit aus, indem sie herumtrödeln. Der LP lässt die beiden gewähren (auf Nachfrage des Beobachters erwähnt die LP, dass beide SuS im Mathe-Lernprogramm in letzter Zeit sehr gut gearbeitet haben).

	LP 3. Primar	LP. 5. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 2c Was tust du konkret, damit die Schülerinnen und Schüler im Unterricht optimal herausgefordert werden?	Jedes Kind lernt nach seinem Leistungsvermögen und trägt zum Gruppenresultat in der Gruppenrallye bei. Die LP rhythmisiert den Unterricht mit verschiedenen Sozialformen, wie Einzelarbeit, Gruppenarbeit und Plenararbeit.		Die Mathe-Aufgaben sind für alle SuS die selben, das Arbeitstempo in der stillen Arbeitsphase variiert leicht. Die SuS sind intensiv ihrer Arbeit zugewandt. In Lernpartnerschaften werden Aufgaben geklärt, die vorher in Einzelarbeit gelöst wurden. Im Frontalunterricht werden alle SuS ins Unterrichtsgeschehen mit einbezogen, indem sie sich melden können oder von der LP aufgerufen werden.	Die SuS arbeiten an ihren individuellen Lernzielen in Mathematik. Themen in dieser Lektion: Bruchrechnen, Selbsttest am Computer, Klammerregeln anwenden, Wahrscheinlichkeit, Termumformungen, Selbstreflektion zum eigenen Arbeitsverhalten in Mathe. LP steht den SuS während der Lektion jederzeit zur Verfügung. Mit einzelnen SuS organisiert sie dem Leistungsniveau angepasste Arbeitsmaterialien. Bis auf zwei SuS sind alle intensiv am Arbeiten. Alle beobachteten Schülergespräche beziehen sich auf die Mathematikaufgaben. Die SuS können bei der LP jederzeit Hilfe holen. Die geschickte Anordnung der Schülerbänke unterstützt individuelles Arbeiten und das Arbeiten in Kleingruppen.
Variable 2d Wie gibst du deinen Schülerinnen und Schülern konkret ein individuelles Feedback?	LP gibt den SuS, eine Rückmeldung, wie sie die Gruppenarbeiten erlebt hat. Die Kritik ist wohlwollend. Sie erwähnt, dass nächstes Mal alle in der Gruppe einander noch stärker unterstützen können.			

	LP 3. Primar	LP. 5. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 2e Welche Auswirkungen hat deiner Meinung nach herausfordernder (also weder überfordernder noch unterfordernder Unterricht auf die Disziplin und Unterrichtsstörungen?				

Variable 3. Die Lehrperson verfügt über ein fundiertes Disziplin-konzept				
	LP 3. Primar	LP. 5. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 3a Wie führst du bei deiner Klasse Regeln ein?		<p>LP erarbeitet mit der Klasse zusammen die Regeln fürs kommende Klassenlager.</p> <p>LP lässt die SuS über die Sinnhaftigkeit der Regeln nachdenken.</p> <p>In ihren Kochgruppen diskutieren die SuS über die Lagerregeln und die Regeln in ihrer Kochgruppe.</p> <p>Im Plenum werden die Regeln abgecheckt. Sie werden von allen als sinnvoll erklärt. Die LP setzt die Regeln für das kommende Klassenlager in Kraft.</p>		

	LP 3. Primar	LP. 5. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 3b Welche Regeln gelten bei dir im Klassenzimmer?	<p>Wenn sich die SuS melden wollen, strecken sie immer ihre Hand auf.</p> <p>Bei der Einzelarbeit ist es im Zimmer absolut ruhig.</p> <p>Die SuS organisieren sich in ihren Gruppen nach der Auftragserteilung zügig und beginnen konzentriert zu arbeiten.</p> <p>Zum Zeichen des Gruppenarbeit-Endes lässt die LP einen Gong erklingen. Die SuS kommen zügig zurück in den Halbkreis und sind nach 45 Sekunden bereit für die nächste Unterrichtssequenz.</p> <p>Nach der Gruppenphase sind die SuS im Halbkreis etwas aufgereggt. Um sie zu beruhigen, macht die LP nonverbal mit der Hand Fischbewegungen (Lektionsthema: Delfine), die von den SuS aufgenommen und mitgemacht werden. Die SuS beruhigen sich schnell.</p> <p>SuS haben einen netten und respektvollen Umgang miteinander.</p> <p>Beim Pausengong um 11 Uhr teilt die LP der Klass mit, dass jene Kinder, die nach Hause gehen, ihre Pulte aufräumen und säubern sollen.</p> <p>In der kurzen 11-Uhr-Pause jonglieren im Klassenzimmer drei Knaben und ein Mädchen mit Bällen.</p>	<p>Alle SuS tragen im Schulzimmer Hausschuhe.</p> <p>Die Organisation in die Gruppenarbeit geschieht schnell und reibungslos. Die SuS beginnen zügig mit dem Diskutieren in ihren Gruppen.</p> <p>Nach der Gruppenarbeit tippt die LP ein Klangrohr an. Sofort werden die SuS ruhig und wenden sich der LP zu.</p> <p>Die LP benutzt als Hilfsmittel eine Ampel im Klassenzimmer, die signalisiert, ob die Lautstärke auf Ruhe, Flüsterton oder Normal sein darf. Die SuS halten sich jederzeit an dieses visuelle Signal.</p> <p>Wenn die LP spricht, verhalten sich die SuS ruhig.</p> <p>Bei der Stillarbeit (Text fürs Klassenlager schreiben) sind die SuS absolut ruhig.</p> <p>Die SuS gehen respektvoll miteinander um.</p>	<p>Die SuS melden sich konsequent mit Armheben, wenn sie einen Beitrag im Mündlichunterricht anbringen wollen.</p> <p>Niemand ruft drein.</p> <p>Nach der 15minütigen Stillarbeit und dem fünfminütigen Partneraustausch gibt der Timer jeweils das Signal zum Beenden und zum Übergang in eine neue Phase. Die SuS reagieren auf dieses Signal schnell.</p> <p>Die SuS sprechen in ihren Lernpartnerschaften mit leiser Sprechstimme.</p>	<p>Die SuS hören bei der Auftragserteilung ruhig zu.</p> <p>Die LP erwähnt bei der Auftragserteilung, dass sie ruhiges Arbeiten erwartet.</p> <p>Die SuS arbeiten ruhig und mit leiser Sprechstimme.</p> <p>Die SuS unterstützen sich gegenseitig.</p> <p>Die LP gibt gegen Ende der Lektion das Signal zum Aufräumen.</p>

	LP 3. Primar	LP. 5. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 3c Wie reagierst du konkret bei kleineren Störungen im Unterricht?	Um die SuS nach der 10-Uhr-Pause in die Konzentration zu bringen, macht die LP mit ihnen im Halbkreis ein Klatsch-Rhythmus-Spiel. Ein schwatzender Schüler wird wieder ruhig, als die LP ihn mit seinem Namen anspricht.	Ein Schüler spielt zum Unterrichtsbeginn mit einer zerknüllten Papierkugel. LP reagiert nicht, worauf die Störung von alleine verschwindet. LP spricht bei der ganzen Klasse an, dass eine Gruppe wegen einer Gruppenarbeit einen Konflikt hat. LP platziert die Botschaft, dass sich ein Weg zur Bereinigung des Konfliktes finden wird und alles gut kommen wird.	Die LP reagiert sofort mit einem Geräusch ("Schschsch") als es bei der Partnerarbeit lauter wird. Die SuS reagieren sofort darauf und werden leiser.	Die LP ignoriert ein lautes provozierendes Niesen eines Schülers. Die Störung verschwindet schnell. Bei einer Anweisung der LP schwatzen zwei SuS. Die LP weist die beiden darauf hin, dass sie dieses Verhalten nicht toleriert.
Variable 3d Wie reagierst du konkret, wenn ein Schüler/eine Schülerin gegen eine Regel verstösst?				
Variable 3e Woran erkennt ein Besucher, dass du in deinem Unterricht konsequent handelst?	Eine Gruppe wird nach der Auftragserteilung gleich laut. Die LP bestellt die Gruppe zu sich und macht mit klaren Worten eine Normverdeutlichung: "Wo arbeitet ihr? Wie arbeitet ihr? Ich habe hohe Erwartungen an euch". Bei den mündlichen Aufträgen wartet die LP ab, bis die Klasse ruhig ist und sich ihr die Augen der SuS zuwenden. LP weist eine Schülergruppe darauf hin, dass alle einander unterstützen sollen ("Es ist ganz wichtig, dass ihr euch gegenseitig unterstützt")	Zum Unterrichtsbeginn wartet die LP ruhig und gelassen ab, bis alle SuS ruhig sind und sich mit dem Körper und dem Blick der LP zuwenden. Die SuS halten sich an die Anweisungen der LP. Die Übergänge in andere Unterrichtssequenzen verlaufen schnell und reibungslos. Die SuS halten sich mit ihrer Lautstärke an die Ampelregeln (Ruhe, Flüsterton, Normal).	Die LP weist zum Unterrichtsbeginn die Klasse darauf hin, dass sich jetzt alle dem Unterricht zuwenden sollen. Die SuS nehmen nach kurzer Auftragserteilung ihre Mathe-Bücher ruhig und zügig hervor und öffnen sie auf der richtigen Seite. Nach der 5-Minuten-Pause um 11 Uhr macht die LP die SuS kurz, freundlich und fordernd darauf aufmerksam, dass sie gemäss Abmachung nach Ertönen des Pausengongs für die nächste Lektion bereit sein müssen.	Bei einer Anweisung der LP schwatzen zwei SuS. Die LP weist die beiden darauf hin, dass sie dieses Verhalten nicht toleriert. Die LP macht die SuS gegen das Lektionsende aufmerksam, dass sie jetzt aufräumen dürfen.

	LP 3. Primar	LP. 5. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 3f Was braucht es deiner Meinung nach, damit eine Lehrperson erfolgreich eine gute Disziplin in der Klasse hat?				

<b>Variable 4: Das Lehrerteam strebt eine gemeinsame Haltung zur Disziplin an</b>				
	LP 3. Primar	LP. 5. Primar	LP 1. Sek A	LP 2. Sek B
Variable 4a Wie oft werden Regeln in deinem Lehrerteam thematisiert?				
Variable 4b Wie werden Regeln in deinem Lehrerteam thematisiert?				
Variable 4c Welche Regeln habt ihr im Lehrerteam gemeinsam definiert?				
Variable 4d Stellst du konkrete Auswirkungen auf deinen Unterricht fest, wenn an der Schule gemeinsame Schulregeln gelten? Wenn ja: welche?				
Variable 4e Wie beeinflussen gemeinsame Regeln das Schulklima?	Die SuS kommen nach der 10-Uhr-Pause ruhig und geordnet ins Schulzimmer. Sie setzen sich sofort in den Halbkreis und richten ihre Augen der LP zu.	Einige SuS reichen dem Besucher vor dem Unterricht zur Begrüssung die Hand. SuS setzen sich nach der 10-Uhr-Pause an ihre Plätze und warten, bis ihre LP ins Klassenzimmer kommt.	Nach der 10-Uhr-Pause kommen die SuS beim Besucher vorbei und reichen ihm zur Begrüssung die Hand. Die SuS setzen sich alle sofort an ihren Platz. Es ist schnell ruhig und die LP kann mit dem Unterricht zügig starten.	Nach der 10-Uhr-Pause beginnt der Unterricht zügig. Vor Unterrichtsbeginn reichen die SuS dem Besucher zur Begrüssung die Hand. Nach Unterrichtsschluss reichen die SuS dem Besucher zum Abschied die Hand.



## 11.7 Beobachtungsbogen bezüglich störungsarmem Unterricht

Lehrperson: \_\_\_\_\_ Besucher/in: \_\_\_\_\_

Klasse und Unterrichtsfach: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

Dieser zweiseitige A4-Beobachtungsbogen kann eingesetzt werden, wenn eine Lehrperson vom Besucher eine spezifische Rückmeldung zur ihrer Klassenführung bezüglich Disziplin wünscht.

### Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern

Fragen zu Indikatoren	Beobachtungen/Indikatoren
Was macht die Lehrperson <b>vor dem Unterricht</b> konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen?	
Was macht die Lehrperson <b>während dem Unterricht</b> konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen?	
Was macht die Lehrperson <b>nach dem Unterricht</b> konkret, um zur Klasse eine gute Beziehung zu pflegen?	

### Herausfordernder Unterricht

Fragen zu Indikatoren	Beobachtungen/Indikatoren
Was macht die Lehrperson konkret, damit die Lernenden im Unterricht <b>nicht unterfordert</b> werden?	
Was macht die Lehrperson konkret, damit die Lernenden im Unterricht <b>nicht überfordert</b> werden?	
Wo gibt es im Unterricht Situationen, in denen die Lernenden <b>optimal herausgefordert</b> werden?	
Wie gibt die Lehrperson ihren Schülerinnen und Schülern konkret ein <b>individuelles Feedback</b> ?	

**Disziplin-konzept**

Fragen zu Indikatoren	Beobachtungen/Indikatoren
Welche Regeln gelten im Klassenzimmer?	
Wie reagiert die Lehrperson konkret bei kleinen Unterrichtsstörungen?	
Wie reagiert die Lehrperson, wenn jemand massiv gegen eine Regel verstösst?	
Woran erkennt man, dass die Lehrperson konsequent handelt?	

**Schulregeln**

Fragen zu Indikatoren	Beobachtungen/ Indikatoren
Was lässt sich beobachten, wenn die Schülerinnen und Schüler nach der Pause das Klassenzimmer betreten?	

**Weitere Beobachtungen**

**Aufgrund des Feedbackgesprächs setzt die Lehrperson folgende ein bis zwei Punkte in ihrem Unterricht um:**

## **11.8 Vorschlag eines Disziplin-konzeptes**

### **Regeln und Massnahmen, Prävention und Intervention**

#### **Kleine Störungen**

Es kann zwischen kleinen Störungen und Regelüberschreitungen unterschieden werden. Kleine Störungen lösen sich meistens selbst wieder auf. Als Mittel zur Extinktion eignen sich hier zum Beispiel Mittel, wie Ignorieren, nonverbale Zeichen, oder das Aufrufen des Namens. Die Intervention der Lehrperson sollte nicht stärker sein als die Störung selber.

Man merke sich: Störungsfreier Unterricht ist eine Utopie.

#### **Regeln**

Regeln sind verbindlich. Sie sollten eindeutig formuliert sein, damit möglichst wenig Spielraum in deren Interpretation liegt. Bei Zuwiderhandeln existiert oft eine Massnahme, die für die Lernenden transparent sein soll.

Eine Lehrperson nimmt dann die Regeln ernst, wenn sie darauf achtet, dass wirklich von allen eingehalten wird. Ohne Aufschub und ohne Ausnahme

Die Lehrperson soll möglichst früh einschreiten. Bei frühzeitiger Intervention kann sie noch freundlich reagieren, weil die Störung noch relativ harmlos ist. Dies fördert das Unterrichtsklima.

Lernende nehmen Regeln nur dann ernst, wenn dies die Lehrperson ebenfalls tut. Wenn eine Lehrperson zu Beginn der Arbeit mit einer neuen Klasse die Regelverstösse nicht ohne Ausnahme ahndet, wird sie schwierig haben, sich durchzusetzen.

Beobachtbare Indikatoren helfen, eine Regel zu überprüfen. So kann zum Beispiel die Regel „Es herrscht Ruhe bei Stillarbeit“ in überprüfbare Indikatoren wie „Es wird nur geflüstert (ohne Ton gesprochen)“, „alle sind an ihrem Platz“ eingeteilt werden.

### Grundsätze zu den Regeln

- Die Regeln sollen am ersten Schultag eingeführt werden und im Klassenzimmer visualisiert sein.
- Vorerst werden nur 3 bis 5 Regeln eingeführt. Diese werden in der ersten Schulwoche jeden Tag repetiert. Die Lehrperson achtet peinlich genau auf deren Einhaltung.
- Der Unterricht wird in den ersten Wochen bei jeder Regelverletzung sofort unterbrochen. Die Lehrperson nimmt eine Regelverdeutlichung vor.
- Wenige Regeln einführen, diese aber konsequent einhalten.

### Bewährte Regeln im Klassenzimmer

- Zum Unterrichtsbeginn sitze ich an meinem Platz und habe das Material bereit.
- Bei Wortmeldungen hebe ich den Arm und warte auf ein Zeichen der Lehrperson.
- Ich höre den anderen zu, wenn sie sprechen.
- Bei Einzelarbeit herrscht im Klassenzimmer Flüsterlautstärke.

Massive Regelverstösse haben als Konsequenz eine Strafe zur Folge, die verhältnismässig sein soll und einen Wiedergutmachungsfaktor enthält. Die Strafe soll als solche empfunden werden. Strafe soll die Selbstkontrollmechanismen stärken.

### **Konsequenzen**

Unter Konsequenz versteht sich ein Lehrerhandeln, das für die Lernenden berechenbar ist, sich auf die geltenden Regeln bezieht und in der Art der Massnahmen voraussehbar und angemessen ist.

Sinnvolle Konsequenzen im Unterricht ...

- folgen unmittelbar auf den Regelverstoss,
- stehen in Zusammenhang zum Regelverstoss,
- sind verhältnismässig zum Regelverstoss,
- helfen dem Betreffenden, die Regeln in Zukunft besser zu befolgen,
- stören den Unterrichtsfluss nicht.

## **Prävention von Unterrichtsstörungen**

Proaktive Strategien minimieren die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Störungen. In der pädagogischen Literatur wird regelmässig auf Jacob Kounin hingewiesen, der vereinfachend folgende Strategien nennt:

- Alles wahrnehmen, was im Klassenraum geschieht. Augen im Hinterkopf haben.
- Auch bei Einzelgesprächen die ganze Klasse im Auge behalten.
- Zielorientiert und schwungvoll unterrichten. Reibungslose Wechsel der Unterrichtssequenzen ermöglichen.
- Für Abwechslung und intellektuelle Herausforderung sorgen.

## **Intervention**

Ein Interventionskonzept ist hilfreich, um in Stresssituationen handlungsfähig zu sein. Es macht Sinn, sich ein Interventionsraster anzueignen, das bei auftretenden Störungen die Stresssituation vermindert. Eine von vielen Möglichkeiten könnte ein vierstufiges Eskalationsmodell sein mit folgenden Eskalationsstufen:

1. Nonverbales Zurechtweisen
2. Verbales Rückmelden: „Was tust du, wie heisst die Regel?“
3. Schüler/in zur Rede stellen; allenfalls freiwillige Auszeit anbieten
4. Auszeit geben und strafen