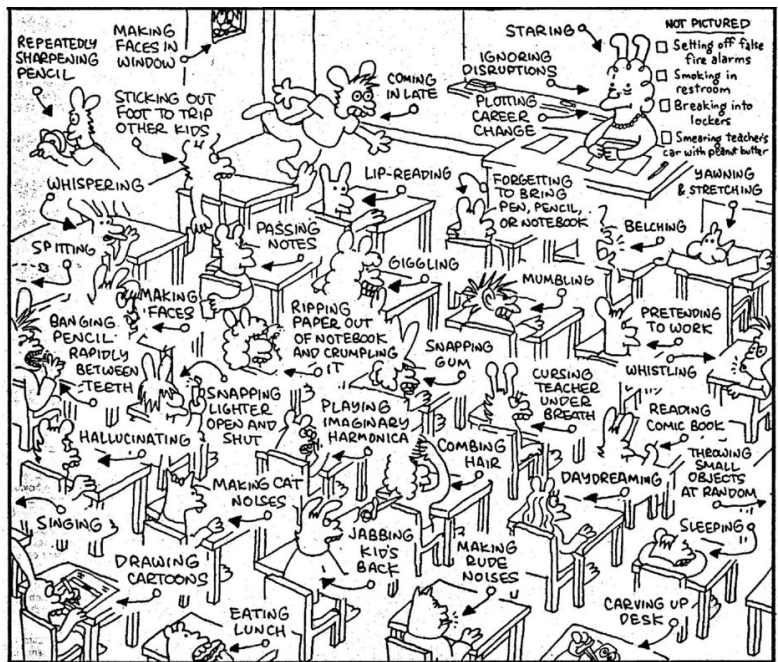


Unterrichtsstörungen begegnen

Störungen wahrnehmen, verstehen und wirksam angehen



Klassenzimmer von Matt Groening (1987)

Masterarbeit an der Pädagogischen Hochschule Zürich

Abteilung Sekundarstufe I

verfasst von

Katharina Steinegger

eingereicht bei

Bettina Diethelm Werder

Zürich, Mai 2024

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit der Frage, wie Unterrichtsstörungen wirksam begegnet und angegangen werden können. Ausgangspunkt meiner Forschung sind meine Erfahrungen als Berufseinsteigerin. Seit Sommer 2023 bin ich Co-Klassenlehrerin einer ersten B-Sekundarklasse in der Stadt Zürich. Ich empfinde meinen Schulalltag als sehr herausfordernd, denn es kommt häufig zu Störungen im Unterricht. Diese Problematik möchte ich im Rahmen dieser Aktionsforschung angehen. Ich möchte verstehen, warum es zu Störungen in meiner Klasse kommt, diese differenziert wahrnehmen und Handlungsstrategien zum Umgang mit Störungen entwickeln. Die vorliegende Aktionsforschung identifiziert in einem ersten Schritt mithilfe von Unterrichtsaufnahmen Störungsquellen und fragt nach möglichen Ursachen. Darauf aufbauend werden Massnahmen abgeleitet, welche zur Störungsprävention beitragen. Diese werden mittels schriftlicher Beobachtungen hinsichtlich ihrer Wirkung überprüft. In diesem ersten Zyklus der Aktionsforschung konnten einige Unterrichtsstörungen reduziert werden, doch stellte sich für mich die Frage, wie mit wiederkehrenden Störungen umgegangen werden kann. In der Literatur wird auf die hohe Wirksamkeit von positiven Verstärkern verwiesen. Der Fokus wird bei dieser Vorgehensweise nicht auf das störende, sondern auf das erwünschte Verhalten gelegt und die Schüler:innen werden darin bestärkt, ihr Verhalten zu verbessern. Während vier Wochen wurde ein Belohnungssystem mit der Klasse umgesetzt und mittels einer Videoaufnahme, schriftlichen Beobachtungen und Klassengesprächen evaluiert. Die vorliegende Aktionsforschung verfolgt das Ziel, meinen Unterricht im Hinblick auf Störungen weiterzuentwickeln und zu verbessern. Gleichzeitig plädiert sie dafür, Störungen als Hinweise zu verstehen. Dieser Perspektivenwechsel ermöglicht eine vertiefte Reflexion des eigenen Lehrpersonenhandelns und kann produktiv genutzt werden, um Unterrichtsstörungen effektiv und souverän zu begegnen.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	1
1.1 PROBLEMSTELLUNG	1
1.2 RELEVANZ DES THEMAS	2
2. AUSGANGSLAGE	4
3. ZIELSETZUNG, FRAGESTELLUNG UND VORGEHEN DER ARBEIT	7
4. THEORIE: UNTERRICHTSSTÖRUNGEN VERSTEHEN	10
4.1 UNTERRICHTSSTÖRUNGEN ALS INTERAKTIONALES PROBLEM.....	10
4.2 UNTERRICHTSSTÖRUNGEN DIFFERENZIERT WAHRNEHMEN	13
4.3 URSACHEN VON UNTERRICHTSSTÖRUNGEN.....	15
4.4 EXKURS: DIE BEDEUTUNG DER KLASSENFÜHRUNG	16
4.5 PRÄVENTION VON UNTERRICHTSSTÖRUNGEN	18
4.6 INTERVENTIONEN BEI UNTERRICHTSTÖRUNGEN	23
4.6.1 <i>Angemessener Umgang mit Störungen</i>	23
4.6.2 <i>Wiederkehrende Störungen: Anreize schaffen statt Bestrafungen</i>	25
4.7 BEZIEHUNGEN FÖRDERN.....	27
4.8 VON DER THEORIE IN DIE PRAXIS	32
5. AKTIONSFORSCHUNG: UNTERRICHTSTÖRUNGEN BEGEGNEN	35
5.1 STÖRUNGEN ANALYSIEREN: VIDEOAUFNAHME 1	35
5.1.1 <i>Vorgehen</i>	35
5.1.2 <i>Auswertung Videoaufnahme 1</i>	38
5.1.3 <i>Erkenntnisse und Schlussfolgerungen</i>	40
5.2 STÖRUNGEN PRÄVENTIV BEGEGNEN: REFLEXION UND BEOBACHTUNG	41
5.2.1 <i>Vorgehen</i>	42

5.2.2	<i>Auswertung Reflexions- und Beobachtungsbogen</i>	43
5.2.3	<i>Erkenntnisse</i>	49
5.2.4	<i>Ergänzende Beobachtungen: Videoaufnahme 2</i>	52
5.2.5	<i>Schlussfolgerungen für die Weiterarbeit</i>	53
5.3	HANDELN BEI WIEDERKEHRENDEN STÖRUNGEN: BELOHNEN STATT BESTRAFEN .	55
5.3.1	<i>Vorgehen</i>	55
5.3.2	<i>Umsetzung, Auswertung und Schlussfolgerungen</i>	58
5.4	ABSCHLUSS: VIDEOAUFNAHME 3 UND RÜCKMELDUNGEN DER KLASSE	61
5.4.1	<i>Abschliessende Beobachtungen: Videoaufnahme 3</i>	61
5.4.2	<i>Rückmeldungen der Schüler:innen</i>	63
6.	DISKUSSION DER ERGEBNISSE UND FAZIT	69
7.	SCHLUSSWORT UND AUSBLICK	74
8.	LITERATURVERZEICHNIS	76
9.	ABBILDUNGSVERZEICHNIS	78
10.	ANHANG	79
10.1	ÜBERBLICK AKTIONSFORSCHUNG	80
10.2	REFLEXIONS- UND BEOBACHTUNGSBOGEN	81
10.3	BELOHNUNGSSYSTEM: DAS GROSSE MURMELSAMMELN	85
10.4	KLASSENSTUNDE	86
10.5	FRAGEBOGEN UNTERRICHTSSTÖRUNGEN	90
10.6	ERGEBNISSE DES FRAGEBOGENS ZU UNTERRICHTSSTÖRUNGEN	93

1. Einleitung

Die Schulhausklingel läutet. Einige Schüler:innen meiner Klasse sitzen bereits an ihren Plätzen, andere laufen gemächlich ins Schulzimmer. Vier Schüler:innen sprechen miteinander. Ein Radiergummi fliegt durchs Zimmer. Ein Schüler ruft ins Klassenzimmer, ihm sei sein Geodreieck gestohlen worden. Beim Waschbecken stehen zwei Schülerinnen, die sich lachend mit Wasser bespritzen. Ein Etui landet auf dem Boden.

Ebensolche Situationen sind zu Beginn des Schuljahres 2023/24 Normalität für mich. Ich bin erst seit kurzem Co-Klassenlehrerin einer ersten B-Sekundarklasse in der Stadt Zürich und mein Schulalltag ist sehr herausfordernd. Zu Beginn des Schuljahres ist das Unterrichten kaum möglich.

Wie kann ich als Lehrerin auf solche Situationen reagieren? Welche Reaktionen sind angemessen? Oft habe ich nicht viel Zeit zum Nachdenken und frage mich: Habe ich richtig gehandelt? Wie soll ich solchen Situationen begegnen?

1.1 Problemstellung

Lehrpersonen müssen in der Lage sein, störendes Verhalten zu beobachten und schnell darüber zu entscheiden, ob interveniert werden soll oder nicht. Ob die entsprechende Handlung richtig ist oder falsch, ob sie angemessen ist oder nicht, ist nicht immer eindeutig. Verschiedene Schüler:innen, Klassen und Situationen erfordern unterschiedliche Lösungen. Lehrpersonen befinden sich deshalb in einem ständigen Abwägungsprozess (vgl. Larisch 2017, 14).

Die Klassenführung ist eine Kompetenz, die von angehenden Lehrpersonen und Junglehrpersonen vor der Klasse in der Praxis während dem Unterrichten erworben werden muss (vgl. Rüedi 2022, 30). Diese Erfahrung mache auch ich in meiner neuen Rolle als Klassenlehrperson. Der Schritt von der Theorie in die Praxis ist eine grosse Herausforderung. Umso mehr da der Umgang mit Unterrichtsstörungen in der Ausbildung oft zu kurz kommt. So schreibt der Psychologe und Pädagoge Hans-Peter Nolting: „In der Ausbildung wird die meiste Zeit [...] den Unterrichtsfächern gewidmet, schon deutlich weniger dem Lehren und fast gar keine der *Klassenführung*“ (Nolting

2013, 11). Der Umgang mit Störungen, so führt Nolting aus, würde entsprechend viel zu wenig von professionellen Kenntnissen und Fertigkeiten bestimmt. Dabei gehören Störungen zum Schulalltag. Laut des Psychologen Gustav Keller ereignen sich pro Unterrichtsstunde rund 20 Störungen, rund 35 % des schuljährlichen Unterrichts bestehen aus Störungen (vgl. Keller 2014, 21 und 31). Und auch der Pädagoge Gert Lohmann hält fest: „Störungsfreier Unterricht ist eine didaktische Fiktion“ (Lohmann 2015, 14).

Doch anstelle mich zu fragen, wie ich meine Schüler:innen besser kontrollieren kann, verweist der Pädagoge Bill Rogers auf eine viel zielführendere Fragestellung, nämlich: Wie kann ich als Lehrperson meiner Führungsverantwortung gerecht werden? Wie kann ich zu einer besseren Lehr-Lern-Situation in meiner Klasse beitragen? (vgl. Rogers 2013, 37)

Ich verstehe meine Auseinandersetzung mit den Themen Klassenführung und Umgang mit Unterrichtsstörungen als stetigen Prozess. Mithilfe der vorliegenden Aktionsforschung möchte ich diesen genauer betrachten und meine berufliche Praxis weiterentwickeln.

1.2 Relevanz des Themas

Die Klassenführung ist eine der Basiskompetenzen des Lehrberufs. Von Lehrpersonen, aber auch von der Schulleitung und Schulbehörden wird sie als das entscheidende Merkmal für gelingenden Unterricht betrachtet (vgl. Berner, Isler, und Weidinger 2018, 27). Der deutsche Erziehungswissenschaftler Andreas Helmke schreibt, kein anderes Merkmal sei so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Leistungsfortschritt von Schulklassen verknüpft wie die Klassenführung (vgl. Helmke 2022, 146). Entscheidend für den Lernerfolg von Schüler:innen ist der Anteil der aktiven Lernzeit, also wie lange und aufmerksam sie sich mit einer Lernaufgabe beschäftigen können. Die Klassenführung zielt darauf ab, Unterrichtsstörungen zu vermeiden, denn durch diese geht Lernzeit verloren. Je effektiver eine Lehrperson auftretenden Störungen begegnet, desto mehr Zeit bleibt für das Lernen. Mehr aktive Lernzeit führt zur Steigerung des Leistungsniveaus und Leistungsfortschritts der Lernenden (vgl. Helmke 2022, 146).

Im Handbuch der Bildungsdirektion des Kantons Zürich wird die Klassenführung explizit als eigener Qualitätsbereich der Unterrichtsqualität aufgeführt. Ziel der Klassenführung ist die Schaffung eines positiven Klassenklimas, in welchem allen Schüler:innen gute Entwicklungs-, Lehr und Lernprozesse ermöglicht werden (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt 2011, Kapitel 6). Die vorliegende Masterarbeit ist dementsprechend unter anderem im Standard 9 «Sicherstellung der Qualität und der professionellen Weiterentwicklung» des Kompetenzstrukturmodells der Pädagogischen Hochschule Zürich zu verordnen. Im Standard 9 wird insbesondere erwähnt, dass Lehrpersonen Verfahren, Methoden und Techniken kennen sollen, „um sich selbst, den Unterricht und dessen Wirkung auf andere systematisch zu evaluieren und zu optimieren“ (Pädagogische Hochschule Zürich 2018, 18). Das Reflektieren über meine Klassenführung im Hinblick auf Unterrichtsstörungen verstehe ich als Teil meiner beruflichen und persönlichen Weiterentwicklung.

Weitere Bezüge zum Kompetenzstrukturmodell der Pädagogischen Hochschule Zürich bestehen zum Standard 6 «Kommunikation» und zum Standard 5 «Kooperation, Partizipation und soziales Umfeld». Denn Klassenführung besteht im Wesentlichen aus einer gelungenen Kooperation mit Schüler:innen sowie der Fähigkeit und Bereitschaft sein eigenes kommunikatives Handeln zu hinterfragen, um das Lernen und den gegenseitigen Austausch zu fördern (vgl. Pädagogische Hochschule Zürich 2018, 10). Gleichzeitig erweitert eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema Klassenführung das Wissen über mögliche Handlungsstrategien zur Prävention und Intervention im Zusammenhang mit schwierigen Kommunikationssituationen (vgl. Pädagogische Hochschule Zürich 2018, 12).

Warum sich eine Beschäftigung mit der Klassenführung auch lohnt, zeigen aktuelle Forschungen zur Lehrpersonengesundheit (vgl. Helmke 2022, 146). Die deutschen Erziehungswissenschaftler:innen Alexander Wettstein und Marion Scherzinger schreiben: „Unterrichtsstörungen sind einer der grössten Belastungsfaktoren für Lehrpersonen und eine Hauptursache für Lehrerburnout sowie für einen frühzeitigen Berufsausstieg“ (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 81). Auch der Pädagoge und Psychologe Thomas Rüedi führt Disziplinschwierigkeiten als eine der grössten Belastungen von Lehrpersonen im Beruf auf (vgl. Rüedi 2022, 19).

Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema Klassenführung und Unterrichtsstörungen hat entsprechend viele Vorteile: Eine effiziente Klassenführung und das Vermeiden von Unterrichtsstörungen steigert die aktive Lernzeit der Schüler:innen und damit die Unterrichtsqualität, sie entlastet Lehrpersonen und führt zu einer Professionalisierung des eigenen Unterrichts. Es ist zudem anzumerken, dass nicht nur Lehrpersonen von effizienter Klassenführung profitieren. Auch Schüler:innen wünschen sich Ordnung, Ruhe, einen gerechten Umgang, Geduld, verständnisvolle Umgangsformen und klare Konsequenzen (vgl. Kiel, Frey, und Weiss 2013, 13).

2. Ausgangslage

Seit gut zwei Jahren unterrichte ich auf der Sekundarstufe in einem Schulhaus in Zürich. Erst war ich als Fachlehrperson mit wenigen Lektionen an einzelnen Klassen tätig, seit Sommer 2023 als Co-Klassenlehrerin einer ersten B-Klasse. Meine bisherige berufliche Tätigkeit hat mir gezeigt, dass die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen zentral für gelingenden Unterricht und die positive Entwicklung der Lernenden ist. So habe ich mir zu Beginn des Schuljahres vorgenommen, in diese Beziehung zu investieren und ein lernförderliches Miteinander in der Klasse zu gestalten.

Schwerpunkt meiner Masterarbeit sollte die Förderung eines positiven Klassenklimas werden. Dafür habe ich mich unter anderem mit den Grundlagen der positiven Psychologie nach Martin Seligmann auseinandergesetzt (Seligman 2011). Mein Ziel war es, die Schüler:innen dabei zu unterstützen, ihre individuellen Charakterstärken zu identifizieren, diese zu fördern und ein positives Gefühl, ein Gefühl für Sinn im Leben sowie positive soziale Beziehungen zu stärken.

Doch kurz nach Schulstart zeigte sich, dass ich mit meiner Klasse an einem anderen Punkt ansetzen muss. Die Klasse war sehr unruhig, vier der rund 18 Schüler:innen haben eine ADHS-Diagnose, weitere drei fallen durch ihr Verhalten auf, vier Jugendliche leben erst seit kurzem in der Schweiz und haben grosse Sprachschwierigkeiten, viele meiner Schüler:innen sind sehr leistungsschwach. Nach einigen Vorfällen mit Beleidigungen in der Klasse wurde der Schulsozialarbeiter eingeschaltet. Während

mehreren Wochen kam er regelmässig für eine Stunde in die Klasse, um an den sozialen Kompetenzen und einem respektvollen Umgang miteinander zu arbeiten.

Nach wie vor hatte ich mir zum Ziel gesetzt, in meiner Aktionsforschung den Schwerpunkt auf das Klassenklima zu legen. Aus diesem Grund habe ich im Herbst 2023 eine Umfrage in der Klasse durchgeführt, mit der Idee einzelne Punkte zu identifizieren, an welchen gearbeitet werden kann. Nach den Herbstferien wollte ich mit verschiedenen Übungen zur Stärkung des Selbstwertgefühls und des Klassenklimas starten.

Doch am ersten Tag nach den Herbstferien bedrohte ein Schüler meiner Klasse eine Lehrerin auf dem Schulhausareal körperlich und verbal. Weitere zehn Schüler:innen meiner Klasse waren involviert. In Gesprächen mit der Schulleitung und den jeweiligen Eltern kam es zu Querversetzungen von zwei Schüler:innen. Die Kreisschulbehörde wurde aktiv, ich konnte meine sechs Lektionen an anderen Jahrgängen und Klassen abgeben und diese im Rahmen von sogenannten Konzeptstunden in meiner eigenen Klasse investieren. Diese Massnahme sollten mich und meine Stellenpartnerin entlasten und der Klasse durch meine zusätzliche Präsenz zu einer Kontinuität verhelfen. Auch die Fachstelle für Gewaltprävention der Stadt Zürich wurde eingeschaltet. Nach diversen Austauschitzungen wurde vereinbart, dass diese während einigen Lektionen mit der Klasse arbeiten wird.

Jetzt wo Sozialarbeit und Gewaltprävention mit der Klasse zur Stärkung der sozialen Kompetenzen und einem gewaltfreien Umgang miteinander arbeiteten, empfand ich meine geplanten Übungen zum Klassenklima als zusätzliche Belastung für die Klasse. Ich befürchtete, dass meine Klasse die Motivation am Klassenzusammenhalt zu arbeiten verlieren würde, wenn auch von mir weitere Lektionen diesem Thema gewidmet werden würden. Mein Ziel war es, die Klasse nicht mit meinen geplanten Übungen zu übersättigen und trotzdem im regulären Unterricht am positiven Miteinander zu arbeiten. So musste ich entsprechend die Zielsetzung und Inhalte meiner Aktionsforschung anpassen.

Neben dem fehlenden Klassenzusammenhalt fiel mir das Unterrichten schwer. Die Schüler:innen waren zu Beginn der Unterrichtsstunde nicht an ihren Plätzen, viele

hatten ihr Material nicht dabei. Die Lektionen selbst gestalten sich chaotisch. Während ich einen Auftrag erklärte oder im Plenum mit der Klasse eine Problemstellung besprechen wollte, wurde dazwischengerufen, mit den anderen Lernenden geschwätzt, die Schüler:innen standen auf und gingen ungefragt zum Waschbecken um sich die Wasserflaschen aufzufüllen. Es kam immer wieder zu Konflikten zwischen uns Lehrpersonen und den Schüler:innen, sowie unter den Lernenden.

Dies belastete mich als Lehrperson zunehmend. Fast jeden Abend nach Unterrichtsende liessen ich und meine Co-Klassenlehrerin einzelne Schüler:innen nachsitzen, welche im Unterricht stark gestört hatten. Für die Unterrichtsvorbereitung blieb wenig Zeit. Ich war frustriert und zweifelte an meinen Fähigkeiten als Lehrperson. Mir fehlte die Erfahrung, um angemessen auf die Situation reagieren zu können.

Die zusätzlichen Konzeptstunden nach den Herbstferien brachten etwas Entspannung für mich. Doch mir wurde bewusst, dass ich und meine Stellenpartnerin die Störungen aktiv angehen mussten. Auch die Umfrage, welche ich vor den Herbstferien mit der Klasse durchgeführt hatte, zeigte, dass die Schüler:innen die Unterrichtsstörungen wahrnahmen. Von insgesamt 17 befragten Schüler:innen aus der Klasse stimmten 16 die Aussage: «In unserer Klasse wird oft gestört im Unterricht» ganz oder eher zu.

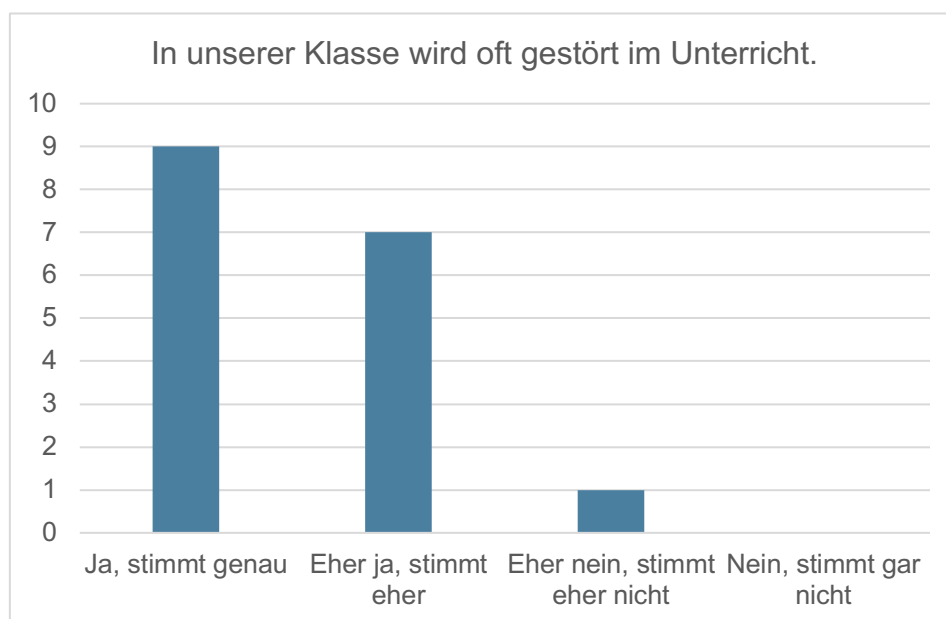


Abbildung 1: Teilergebnis der Umfrage zum Klassenklima, 5. Oktober 2023

In offenen Antworten wünschten sie sich von der Klasse «Mehr Konzentration». Auf die Frage, «Was finde ich nicht gut an meiner Klasse?» antworteten sie unter anderem (Originallaut):

- es wird viel reingeschwätzt
- es ist zu laut
- das es nie ruhig ist
- das wir so laut sind stört
- das viel laut ist, stört mich manchmal
- das sie viel schwatzen und laut sind

Aufgrund der Aussagen meiner Schüler:innen, den erwähnten Rahmenbedingungen und meinen bis dahin gemachten Erfahrungen mit der Schulklasse habe ich mich entschieden, den Schwerpunkt meiner Aktionsforschung auf die Klassenführung und den Umgang mit Unterrichtsstörungen zu legen.

3. Zielsetzung, Fragestellung und Vorgehen der Arbeit

Das Ziel dieser Aktionsforschung ist es, mich vertieft mit dem Thema Klassenführung und dem Umgang mit Unterrichtsstörungen auseinanderzusetzen. Ich möchte meine eigene Unterrichtspraxis im Hinblick auf dieses Thema reflektieren, sowie Handlungsstrategien zum Umgang mit Unterrichtsstörungen entwickeln und in der Praxis umsetzen. Auf diese Weise möchte ich die Qualität meines Unterrichts verbessern und schlussendlich zur Schaffung einer positiven Arbeitsatmosphäre beitragen, in welcher alle Schüler:innen lernen und sich entwickeln können.

Meine Fragestellung lautet deshalb wie folgt:

Wie kann ich als Klassenlehrerin Unterrichtsstörungen begegnen und zu einer ruhigen Arbeitsatmosphäre im Klassenzimmer beitragen?

Diese Fragestellung geht einher mit der Einsicht, dass ich einen grossen Einfluss auf eine ruhige Arbeitsatmosphäre habe. Ziel dieser Arbeit ist es daher einerseits meine

Haltungen und Handlungen im Zusammenhang mit der Klassenführung zu reflektieren, und andererseits mögliche Handlungsansätze zum Umgang mit Störungen zu entwickeln.

Wie wichtig eine Auseinandersetzung über die eigenen Handlungen ist, betont auch Hans-Peter Nolting: Die Klassenführung der Lehrperson sei entscheidend für das aufmerksame und aufgabenbezogene Verhalten der Schüler:innen (vgl. Nolting 2013, 19). Unterricht ist eine Wechselbeziehung zwischen Schüler:innen und Lehrperson.

In dieser Arbeit interessiert mich, wie ich Unterrichtsstörungen wirksam begegnen kann. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Störungsprävention. Wie Nolting schreibt: „Entscheidend ist nicht, was auf eine Störung folgt, entscheidend ist die *Prävention*. Etwas überspitzt: Mit Disziplinproblemen muss man nicht »fertig werden«, man muss sie verhindern“ (Nolting 2013, 41).

Aus diesem Umstand ergeben sich weitere Fragen, die ich in meiner Arbeit untersuchen möchte:

- Wie und wann kommt es zu Störungen in meinem Unterricht?
- Wie kann ich Störungen im Schulzimmer wirksam begegnen?
- Wie wirken ausgewählte Interventionen zur Störungsprävention?
- Wie kann ich die Reflexion meiner Unterrichtspraxis zur Störungsprävention nutzen?

Zur Beantwortung dieser Fragen wird im nächsten Kapitel vertieft auf die verschiedenen Theorien zum Thema Klassenführung und Umgang mit Unterrichtsstörungen eingegangen. Ziel ist es, eine Übersicht über Störungen und mögliche Handlungsstrategien im Umgang mit diesen zu gewinnen.

Im Rahmen dieser Arbeit soll meine Unterrichtspraxis im Hinblick auf Störungen genauer untersucht werden. Dies geschieht mithilfe einer Aktionsforschung. Im Rahmen von Aktionsforschungen untersuchen Lehrpersonen selbst berufliche Situationen (vgl. Altrichter, Posch, und Spann 2018, 11). Die Lehrperson ist in der Rolle des Forschenden, Ausgangspunkt der Forschung ist eine Fragestellung, die sich aus der Praxis ergibt. Ziel ist es, Probleme, die sich im Berufsalltag von Lehrpersonen ergeben zu erkennen, zu beobachten, Interventionen durchzuführen, zu überprüfen und

diese zu hinterfragen. Die Aktionsforschung bezeichnet einen Prozess. Aktion und Reflexion stehen in einer Wechselbeziehung und spielen eine grosse Rolle, wie die Abbildung 2 zeigt. Der Aktionsforschungsprozess ist nahe am Berufsalltag von Lehrpersonen. Da auch diese gefragt sind, ihren Unterricht ständig zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

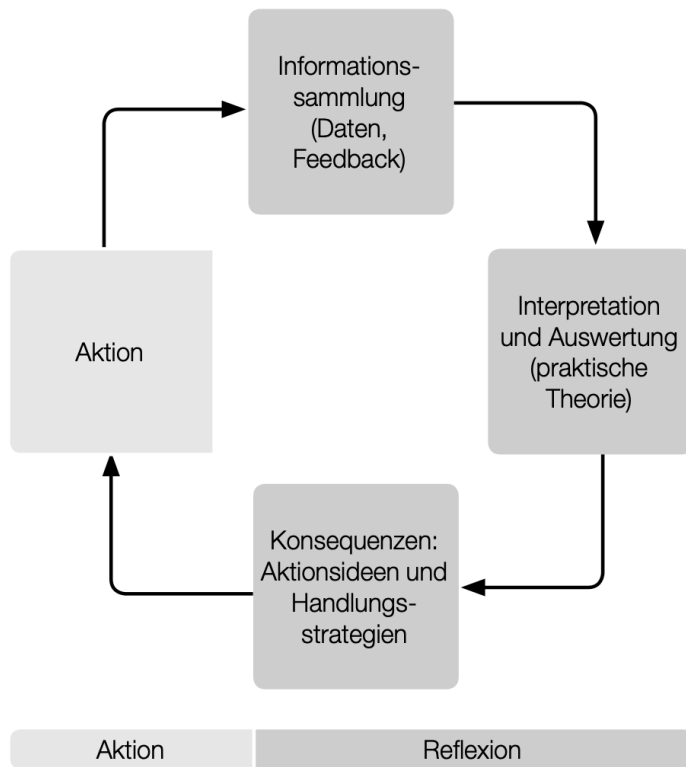


Abbildung 2: Kreislauf von Reflexion und Aktion nach Altrichter et al. (2018, 14)

Im Rahmen der vorliegenden Aktionsforschung habe ich mich während drei Lektionen gefilmt, meinen Unterricht mithilfe eines Reflexions- und Beobachtungsbogens analysiert, ein Belohnungssystem in der Klasse eingeführt sowie eine Umfrage zu Unterrichtsstörungen durchgeführt. Kapitel 4.8 gibt einen Überblick über die in dieser Arbeit durchgeführten Aktionen und Reflexionen. In Kapitel 5 werden diese ausführlicher erläutert, die umgesetzten Aktionen analysiert und ausgewertet. Hier ist anzumerken, dass alle Namen der Jugendlichen geändert wurden, um die Persönlichkeitsrechte der Schüler:innen zu schützen.

Die Arbeit schliesst mit einer Zusammenfassung und Reflexion zu den wichtigsten Erkenntnissen dieser Arbeit und gibt einen Ausblick auf weitere geplante Interventionen.

4. Theorie: Unterrichtsstörungen verstehen

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit der Frage, was unter Unterrichtsstörungen zu verstehen ist, gibt einen Überblick über die aktuelle Forschung zum Thema und erläutert mögliche Handlungsansätze zum Umgang mit Störungen.

4.1 Unterrichtsstörungen als interaktionales Problem

Störungen in Schulklassen gibt es in unterschiedlichen Variationen, so schreibt Hans-Peter Nolting (vgl. Nolting 2013, 19). Sie sind kein neues Phänomen, seit es Schulen gibt, so führt Gustav Keller aus, wird über unmotivierte, unkonzentrierte und störende Schüler:innen geklagt (vgl. Keller 2014, 9–20). Störungen werden dabei oft einzelnen Schüler:innen zugeschrieben. Doch solche Erklärungsversuche sind eine zu grosse Vereinfachung, denn auch die Lehrperson spielt eine grosse Rolle bei Störungen. So verweist etwa Nolting auf die interpersonalen Einflüsse, die von Schüler:innen, Mitschüler:innen und Lehrpersonen ausgehen und Auswirkungen auf Störungen im Klassenzimmer haben (vgl. Nolting 2013, 18–19). Nicht umsonst betrachtet er sein Buch «Störungen in der Schulklasse» als „ein Buch über Lehrerverhalten, nicht Schülerverhalten“ (Nolting 2013, 21). Und auch Wettstein und Scherzinger beschreiben Unterrichtsstörungen als ein „Interaktionales Problem“, welches im Unterrichts- und Klassenkontext eingebettet werden muss (Wettstein und Scherzinger 2022, 20). Ausgehend von dieser Sichtweise definieren sie Störungen in Anlehnung an Rainer Winkel (vgl. Winkel 2018, 29) als Störungen des Lehr-Lern-Prozesses (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 20). Auch Lohman bezieht sich auf Winkel und definiert Unterrichtsstörungen als „Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz ausser Kraft setzen“ (Lohmann 2015, 13). Störungen, so fügen Wettstein und Scherzinger zudem an, können vom individuellen Verhalten der Schüler:innen, wie auch von der Lehrperson ausgehen. Im kommenden wird in Anlehnung an Wettstein und Scherzinger auf störende Verhaltensweisen von Lehrpersonen und Schüler:innen eingegangen (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 25–29).

Bei Schüler:innen unterscheiden sie zwischen aggressivem Verhalten (Beschimpfungen, Beleidigungen, Blossstellung) und nicht aggressivem Verhalten. Bei nicht-aggressivem, störendem Verhalten wird wiederum zwischen passivem und aktivem Stören unterschieden. Zu passiven Störungen gehören zum Beispiel Abwesenheit, Tagträumen oder nicht richtig zuhören. Diese unterbrechen zwar den Unterricht der Lehrperson nicht unbedingt, wirken sich aber negativ auf den Lernfortschritt der Schüler:innen aus. Aktive Störungen umfassen Verhaltensweisen wie schwatzen, laut herumgehen, dazwischenreden, in die Klasse rufen oder herumblödeln. Sie haben einen weit grösseren Einfluss auf den Unterrichtsfluss. In dieser Arbeit konzentriere ich mich vorwiegend auf die aktiven, nicht aggressiven Störungen.

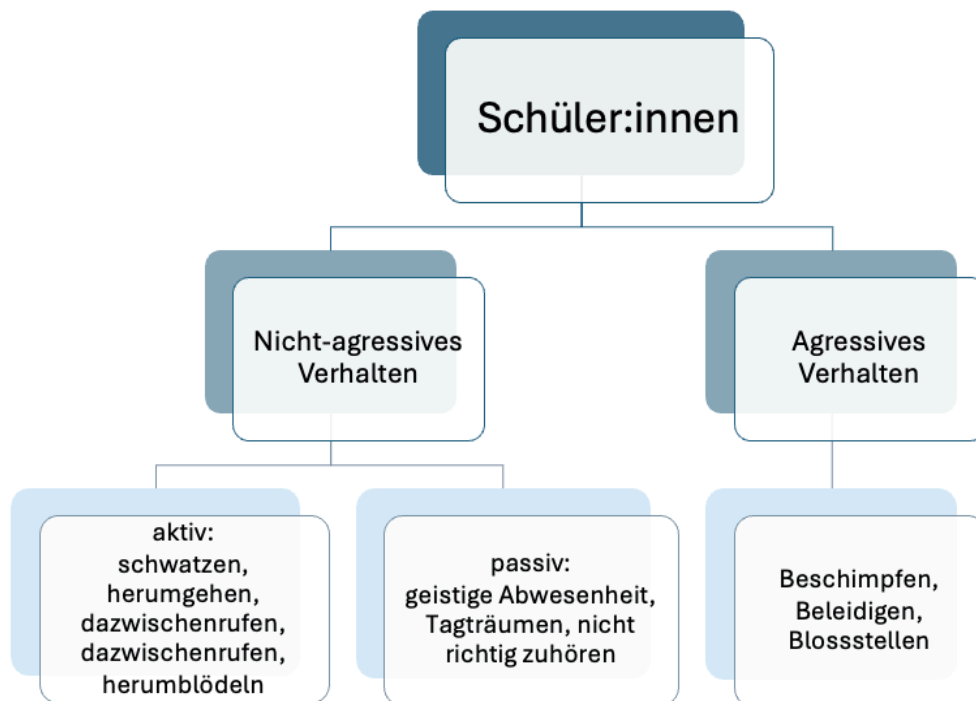


Abbildung 3: Übersicht von Unterrichtsstörungen nach Wettstein und Scherzinger (2022, 25-29)

Auch Lehrpersonen stören den Unterricht oft unbeabsichtigt. Wettstein und Scherzinger nennen folgende Unterrichtsstörungen durch Lehrpersonen:

- **mangelnde Unterrichtsvorbereitung**, Unpünktlichkeit und fehlendes Material
- **fehlender Gehalt des Unterrichts**: Unzureichende Erklärungen und unklare Arbeitsanweisungen, zu lange und monotone Monologe, fehlende intellektuelle Herausforderungen, fehlende Zieltransparenz, Unterbrechung der Schüler:innen während Arbeitsphasen

- **Fehlender Überblick und Regeln:** Regeln sind wichtig für die Struktur im Klassenzimmer, sie geben Sicherheit und Orientierung für Schüler:innen. Ein guter Überblick über die Klasse ermöglicht es der Lehrperson Störungen sofort wahrzunehmen und rechtzeitig einzugreifen.
- **Umgang mit Schüler:innen:** Ist die Lehrperson geduldig? Wie geht sie mit den Schüler:innen um? Provoziert, benachteiligt oder bevorzugt sie bestimmte Schüler:innen? Hier geht es auch um die Fähigkeit der Lehrperson ihre eigenen Handlungsweisen kritisch zu reflektieren.
- **Umgang mit Unterrichtsstörungen:** Wie reagiert die Lehrperson auf Störungen, verhält sie sich willkürlich oder zu wenig konsequent? Wie präsent ist die Lehrperson?

Die aufgeführten potenziellen Störungen durch Lehrpersonen betonen die grosse Bedeutung der Lehrpersonen-Schüler:innen-Beziehung und die Selbstreflexionskompetenz von Lehrpersonen. Letztere ist auch zentral bei der Interpretation von Störungen und dem Umgang damit. Je nachdem wie eine Störung interpretiert wird, zum Beispiel als Verweigerung oder als Zeichen der Überforderung reagiert die Lehrperson anders (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 29–30).

Helmke verweist in seinem Angebots-Nutzungsmodell auf Unterricht als wechselseitiges soziales Geschehen, an welchem Lehrpersonen und Lernende sich beteiligen (vgl. Helmke 2022, 75–80). Unterricht in seiner Gesamtheit stellt ein Angebot dar. Wie und ob Schüler:innen das Angebot nutzen, hängt von verschiedenen Faktoren ab, wie zum Beispiel motivationalen, emotionalen und volitionalen Faktoren. Gleichzeitig betont das Modell, dass auch Lernende Angebote in vielfältigen Formen machen. Im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen verweist das Angebots-Nutzungsmodell darauf, dass diese durch Interaktionen zwischen Lehrperson und Lernenden geprägt sind. Es geht darum, wie beide Seiten aufeinander reagieren. Nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Lernende sind für das Gelingen des Unterrichts mitverantwortlich. Eine solche Betrachtung ermöglicht ein Perspektivenwechsel auf das «Problem» der Unterrichtsstörungen. Wenn wir Störungen als Mitteilungen verstehen, ist es möglich adäquat zu antworten (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 13).

4.2 Unterrichtsstörungen differenziert wahrnehmen

Unterrichtsstörungen können für Lehrpersonen wie auch für Lernende belastend sein. Die Situation differenziert wahrzunehmen gestaltet sich für viele Lehrpersonen allerdings als schwierig. Im Unterricht haben Lehrpersonen oft wenig Zeit, eine Situation genau zu beobachten, einzuschätzen und mögliche Handlungsoptionen abzuwägen. Lehrpersonen stehen oft unter Handlungsdruck, denn Unterricht ist komplex und kaum vorhersehbar, viele Dinge geschehen gleichzeitig (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 11–12). Alle zwei Minuten muss eine Lehrperson Entscheidungen treffen, in vielen Fällen wird unbewusst gehandelt (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 66). War eine Lektion von vielen Störungen geprägt, bleibt bei Lehrpersonen oft das diffuse Gefühl zurück, der Unterricht sei nicht gut verlaufen. Was genau Ursache für die Störung war oder wie konkret gestört wurde, ist schwierig genau zu beantworten. Dies erschwert der Lehrperson die Suche nach Lösungen und wirkungsvollen Interventionen. Um Unterrichtsstörungen wirksam angehen zu können, ist eine Analyse des eigenen Unterrichts notwendig. Nolting betont: „Erst verstehen, dann handeln“ (Nolting 2013, 85). Zum besseren Verständnis von Unterrichtsstörungen schlägt Nolting eine Problemdiagnose anhand folgender fünf Leitfragen vor (vgl. Nolting 2013, 88–91):

1. *Um welches Verhalten geht es genau?*

Das störende Verhalten muss präzisiert werden. Handelt es sich um Unruhe oder mangelnde Beteiligung? Geht es um aktive Störungen oder passive Störungen? Auch fehlende Unterrichtsmaterialien, Zuspätkommen, unerledigte Aufträge oder Arbeitsverweigerung können zu Störungen führen (vgl. Keller 2014, 25–27).

2. *Wer verhält sich so? Einzelne Schüler:innen oder die ganze Klasse?*

Hier ist es wichtig zwischen individuellen und kollektiven Verhaltensproblemen zu unterscheiden. Bei einzelnen Schüler:innen kann die Lehrperson fragen, was typisch für den jeweiligen Jugendlichen ist. Welche Aussagen können gemacht werden über die Leistungen und Persönlichkeitsmerkmale wie Interessen, soziale Kompetenzen, Ängstlichkeit? Wenn es sich allerdings deutlich um ein Klassenproblem handelt, ist es schwierig auf dieser Ebene zu kollektiv zu beschreiben.

3. *Wann und wo tritt das störende Verhalten auf?*

Es gilt genau zu analysieren, wann die Unruhe auftritt, zu Beginn der Unterrichtsstunde, während Arbeitsphasen, bei Gruppenarbeiten, immer wenn die Lehrperson Fragen stellt? Hier sollte nicht nur aktives störendes Verhalten genauer angeschaut werden, sondern auch fehlende Unterrichtsbeteiligung.

4. *Bei wem und wem gegenüber tritt das Verhalten auf?*

Wie ist der interpersonale Kontext? Kommen die Störungen gegenüber allen Lehrpersonen vor oder nur gegenüber bestimmten? Das Lehrerverhalten hat einen grossen Einfluss auf Störungen, so schreibt Nolting, deshalb sollte dieses genauer angeschaut werden. Hat die Lehrperson die Klasse im Blick, sind die Handlungsanweisungen klar? Auch die Interaktion zwischen Schüler:innen ist bei diesem Punkt von grossem Interesse. Schwatzt der oder die Schüler:in hauptsächlich, wenn sie neben einer bestimmten Person sitzt? Melden sich Schüler:innen wenig, weil einige Mitschüler:innen sehr dominant sind?

5. *Ist es ein wiederkehrendes Problem?*

Hier muss die Lehrperson fragen, ob es sich bei der Störung um ein neues Problem handelt oder ob sie eine Vorgeschichte hat. Idealerweise kann die Lehrperson einschätzen, wann das Problem begonnen hat. Sowohl Störungen durch einzelne Schüler:innen wie auch durch die gesamte Klasse haben oft eine Vorgeschichte. Nolting nennt etwa eine fehlende Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen oder chaotische Unterrichtsabläufe, an die sich die Klasse gewöhnt hat.

Um Störungen zu verstehen, müssen also verschiedene Faktoren berücksichtigt werden. Nolting empfiehlt eine detaillierte Beschreibung des Problems. Hier ist darauf zu achten, dass Verhaltensweisen möglichst neutral und präzise beschrieben werden. Eine weitere Möglichkeit ist es, gezielte Beobachtungen einzelner Situationen vorzunehmen. Da Schüler:innenverhalten nie losgelöst ist vom Kontext, ist es wichtig, das eigene Verhalten als Lehrperson zu reflektieren. Auch das Gespräch mit Schüler:innen sollte gesucht werden, um eine Situation besser zu verstehen. Allgemein wird in der Literatur empfohlen einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und sich in die Schüler:innen hineinzuversetzen (vgl. Nolting 2013, 99; vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 112–13).

Bei einer undifferenzierten Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen tendieren viele Lehrpersonen dazu, Störungen als Problem einzelner Schüler:innen zu betrachten und diese zu stigmatisieren, so schreiben Wettstein und Scherzinger. Unsere Sprache beeinflusst unser Denken und Handeln, etwa wenn wir von einem Schüler mit Aggressionsproblemen oder Verhaltensstörungen sprechen. Solche ungerechtfertigten Zuschreibungen belasten die betroffenen Lernenden und sollten vermieden werden (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 21–23).

Wettstein und Scherzinger plädieren vielmehr dafür Störungen als Hinweise der Schüler:innen zu verstehen. Sie führen aus: „Wenn es Lehrpersonen gelingt, Störungen nicht als persönliche Angriffe, die abgewehrt werden müssen, aufzufassen, sondern als Mitteilungen zu verstehen und produktiv zu nutzen, können sie souveräner mit Unterrichtsstörungen umgehen“ (Wettstein und Scherzinger 2022, 110).

4.3 Ursachen von Unterrichtsstörungen

Die Ursachen von Unterrichtsstörungen sind vielfältig. Meist gründen Störungen nicht nur auf einer Ursache, sondern mehreren. Keller führt folgende Gründe für Verhaltensstörungen von Schüler:innen auf: seelische Traumata, Entwicklungskrisen, wie sie zum Beispiel in der Pubertät oft auftreten, neurobiologische Störungen, wie Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, aktuelle Familienprobleme, oder familiäre Erziehungsfehler, wie zum Beispiel Vernachlässigung auf. Doch viele Ursachen von Störungen sind in der Schule selbst zu suchen, zum Beispiel bei fehlenden Normen und Grenzziehungen (vgl. Keller 2014, 33–37). In einer Interviewstudie von 2018 haben Scherzinger und Wettstein herausgefunden, dass Schüler:innen wie auch Lehrpersonen die Gründe von Störungen häufig ausserhalb der eigenen Person suchen. Von Lehrpersonen werden am häufigsten die Klassenzusammensetzung und die Grösse der Klasse als Störungsursachen genannt. Besonders herausfordernd ist für Lehrpersonen laut Studie eine heterogene Klassenzusammensetzung. Schüler:innen hingegen führten etwa problematische Beziehungen, mangelndes Vertrauen oder fehlender Respekt als Ursache von Störungen auf. Die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen ist demzufolge entscheidend für die Häufigkeit von Störungen. Die Studie zeigt zudem, dass Schüler:innen Störungen auch auf fehlende Klassenführung zurückführen, zum Beispiel wenn die Lehrperson keine

Kontrolle oder Überblick über die Klasse hat, der Unterricht wenig strukturiert ist oder viele Wartezeiten vorkommen. Aus Perspektive der Lernenden ist eine schlechte Unterrichtsgestaltung die wesentliche Ursache von Störungen: Uninteressante Themen, wenig Abwechslung und unklare Aufträge scheinen eine zentrale Rolle beim Auftreten von Störungen zu spielen (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 40–42).

In einem Punkt stimmen die Meinungen der Schüler:innen und Lehrpersonen jedoch überein: Störungen können durch einen gut vorbereiteten Unterricht, bei welchen Wartezeiten vermieden werden und alle Schüler:innen wissen, was zu tun ist vermieden werden (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 44). Damit sprechen sowohl Schüler:innen wie auch Lehrpersonen verschiedene Aspekte der Klassenführung an, auf die ich im kommenden kurz eingehen möchte, bevor genauer auf die Prävention von Unterrichtsstörungen eingegangen werden soll.

4.4 Exkurs: Die Bedeutung der Klassenführung

„Die Idee, mit ausreichendem pädagogisch-didaktischem Wissen und Können liesse sich ein völlig störungsfreier Unterricht produzieren, ist eine Illusion“, so erläutern Wettstein und Scherzinger gleich zu Beginn ihres Werkes «Unterrichtsstörungen begegnen und wirksam vorbeugen» (Wettstein und Scherzinger 2022, 11). Wie eine Unterrichtslektion ablaufen wird, ist kaum vorhersehbar. Eine effiziente Klassenführung gibt allerdings Sicherheit und reduziert Komplexität (vgl. Kiel, Frey, und Weiss 2013, 11–12). In der Literatur wird eine effiziente Klassenführung durchgängig als Schlüsselmerkmal der Unterrichtsqualität angesehen und als eine grundlegende Basis für guten und erfolgreichen Unterricht (vgl. Helmke 2022, 145). Doch was genau ist unter Klassenführung zu verstehen und was beinhaltet der Begriff?

In der Literatur existieren verschiedene Perspektiven auf die Klassenführung. Die Klassenführung als Reaktion auf Störungen, die darauf abzielt in Form von Ermahnungen, Strafen und Sanktionen Disziplinstörungen zu unterbinden ist eine eher veraltete Denkweise. So wird in der aktuellen Literatur betont, Klassenführung sei „mehr als nur Disziplin“ (Klaffke 2022, 26). Wie der Pädagoge Thomas Klaffke gut ausführt: „Klares Auftreten und klare Regeln nützen nichts, wenn der Unterricht schlecht vorbereitet ist, methodisch einfallslos durchgeführt wird und die Schüler(innen) passiv

bleiben müssen” (Klaffke 2022, 26). Klassenführung ist entsprechend auch die Vorbereitung eines abwechslungsreichen und herausfordernden Unterrichts.

Die moderne Klassenführungsforschung versteht diese als Interaktion zwischen Lernenden und Lehrperson (vgl. Syring 2017, 23). In einer integrativen Sichtweise der Klassenführung wird diese als Zusammenspiel präventiver, proaktiver und reaktiver Elemente verstanden. Das Rahmenmodell von Andreas Helmke zeigt wichtige Aspekte der Klassenführung sowie deren Wechselwirkungen auf (vgl. Helmke 2022, 148).

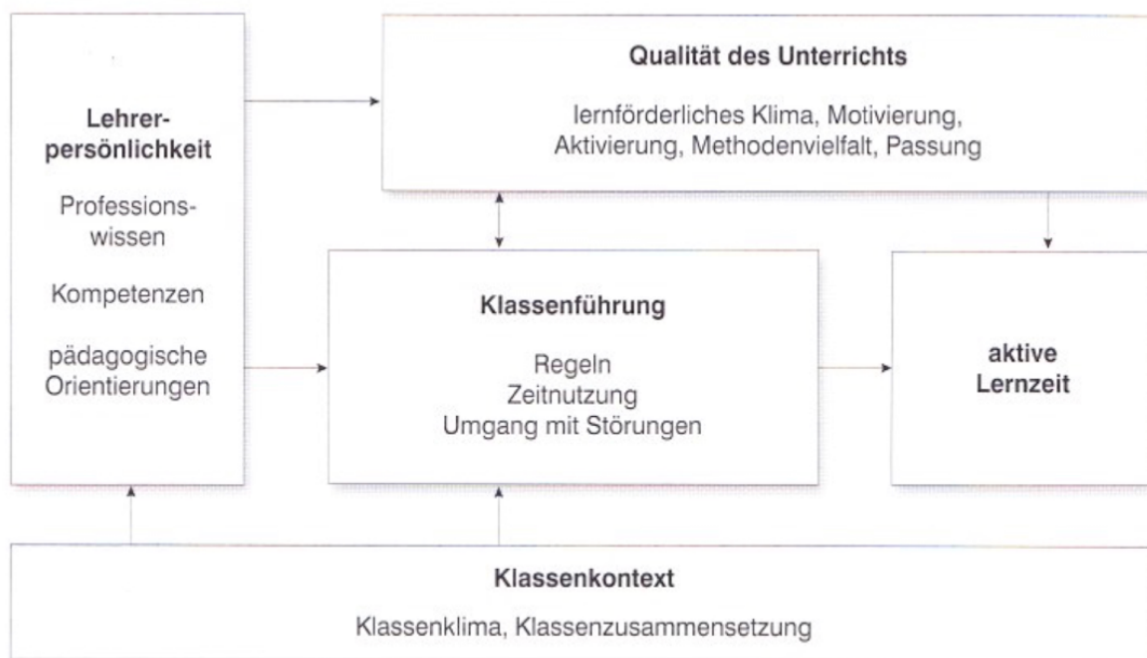


Abbildung 4: Wirkungsgeflecht der Klassenführung von Helmke (2022, 148)

Klassenführung ist in diesem Schaubild eingebettet in ein komplexes Geflecht an Wirkungsgefügen und Rahmenbedingungen. Sie ist wesentlich beeinflusst von der Lehrperson und deren Persönlichkeit, sowie der wechselseitigen Beziehung zwischen der Lehrperson und den Schüler:innen. Eine effiziente Klassenführung und guter Unterricht wirken aufeinander ein.

Die Klassenführung steht im Zentrum des Modells. Sie wird definiert durch Regeln, Zeitnutzung und den Umgang mit Störungen. Wie die Pfeile verdeutlichen, hat die Klassenführung einen grossen Einfluss auf die aktive Lernzeit. Die Unterrichtsqualität und die Klassenführung wirken wechselseitig aufeinander. Helmke führt aus: „Ist

der Unterricht motivierend, weder unter- noch überfordernd, sind Schülerinnen und Schüler aktiv und an der Gestaltung des Unterrichts mitbeteiligt, dann wirft die Klassenführung wenig Probleme auf. Und umgekehrt: In einer gut geführten Klasse lässt es sich nicht nur leichter, sondern auch besser unterrichten“ (Helmke 2022, 148). Das Schaubild zeigt zudem auch den grossen Einfluss des Klassenkontextes auf die Klassenführung. Helmke betont hier insbesondere die entscheidende Rolle eines durch Unterstützung, Freundlichkeit und wechselseitigen Respekt geprägten Klassenklimas (vgl. Helmke 2022, 148). Auch die Persönlichkeit der Lehrperson hat im Schaubild einen Einfluss auf die Klassenführung und die Unterrichtsqualität. In Helmkes Rahmenmodell wird die Persönlichkeit der Lehrperson bestimmt durch Professionswissen, Kompetenzen und pädagogische Orientierung.

Grundsätzlich gilt: Eine effiziente Klassenführung ist Grundlage für guten Unterricht. Sie schafft die Rahmenbedingungen für geordnete Lehr- und Lernprozesse und steuert die aktive Lernzeit der Lernenden. Die Klassenführung ist Basiskompetenz für Lehrerinnen und Lehrer (vgl. Helmke 2022, 146). Eine effiziente Klassenführung soll einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts ermöglichen, sie ist Prävention für das Vermeiden und Minimieren von Unterrichtsstörungen (vgl. Klaffke 2022, 26). Sie beinhaltet einen gut strukturierten, abwechslungsreichen Unterricht, klare und transparente Regeln und Massnahmen, die dazu dienen Konflikte zu lösen. Ein weiteres zentrales Element der Klassenführung ist die Unterstützung der individuellen Lernaktivitäten, indem Lehrpersonen Lernende begleiten und zu deren Entwicklung beitragen. Klassenführung soll den Schüler:innen auch ermöglichen an gemeinschaftsbildenden Aktivitäten teilzunehmen und daraus zu lernen (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt 2011, Kapitel 6). Sie beinhaltet nicht zuletzt eine auf Anerkennung und Wertschätzung basierende Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden (vgl. Schönbacher 2008, 53). Anzumerken ist zudem, dass erfolgreiche Klassenführung auch eine Team-Aufgabe ist, also ein Zusammenspiel von mehreren Lehrpersonen, die alle am gleichen Strang ziehen (vgl. Klaffke 2022, 23).

4.5 Prävention von Unterrichtsstörungen

Wie Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen umgehen können, wurde und wird in der Literatur vielfach diskutiert. Die Ausführungen zur Störungsprävention des deutschen

Pädagogen und Psychologen Hans-Peter Nolting zeigen mögliche Handlungsstrategien auf (vgl. Nolting 2013, 43–73). Nolting unterscheidet vier Komponenten zur Prävention von Unterrichtstörungen und bezieht sich dabei auf aktuelle Forschungen, wie diejenige von Jacob S. Kounin (Kounin [1976] 2006). Die in den 70er Jahren veröffentlichte Studie «Techniken der Klassenführung» des amerikanischen Psychologen Jacob S. Kounin ist bis heute ein Standardwerk der modernen Klassenführungsforschung. Ein der zentralen Schlussfolgerungen aus Kounins Forschung war, dass nicht die Reaktion auf Störungen entscheidend ist, sondern dass diese durch Prävention von vornerein verhindert werden können (vgl. Nolting 2013, 38). Im Folgenden soll anhand Noltings Ausführungen insbesondere auf die Bedeutung von Regeln und Organisation, breite Aktivierung und Präsenz- und Stoppsignale eingegangen werden. Ergänzt werden diese durch Erkenntnisse der aktuellen Forschung zur Störungsprävention im Unterricht.

Regeln und Organisation

Mit dem Schaffen von Ordnungsstrukturen können Störungen vermieden werden. Das Einführen von Regeln ist hier zentral. Sie schaffen eine Orientierung und dienen dazu, im Klassenzimmer Gerechtigkeit zu schaffen. Schüler:innen schätzen es, wenn Lehrpersonen ihre Erwartungen klar kommunizieren, Strukturen vorgeben und Regeln einführen. Dabei ist es unabdingbar, dass sich Lehrpersonen fragen, welche konkreten Erwartungen sie an die Klasse haben und diese auch so kommunizieren können (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 128). Verhaltensregeln organisieren den Umgang miteinander und das soziale Verhalten untereinander, dazu gehören etwa Höflichkeit oder eine störungsfreie Mitarbeit. Verfahrensregeln strukturieren bestimmte Abläufe, zum Beispiel mit welchem Signal der Unterricht beginnt oder wann vom Platz aufgestanden werden darf.

Nolting betont, unter anderem folgende Grundsätze im Zusammenhang mit Regeln (vgl. Nolting 2013, 44–78): So wenig wie möglich, so einsichtig wie möglich und so positiv wie möglich. Das gemeinsame Erarbeiten von Regeln ist dabei sinnvoll. So sollte etwa über den Sinn von Regeln diskutiert werden. Nolting schlägt vor, mit der Klasse gemeinsame Lösungen für Probleme zu suchen, zum Beispiel «Wie können wir dafür sorgen, dass alle gut lernen können». Auch das Abschliessen eines Verhaltensvertrags mit den Schüler:innen kann sinnvoll sein (vgl. Rogers 2013, 44–45). Grundsätzlich gilt, Regeln sollten frühzeitig eingeführt werden. Regeln können und

dürfen aber verändert, neu eingeführt oder abgeschafft werden. Verfahrensregeln müssen eingeübt werden, Ziel ist, dass sie zu Routinen werden. Zentral ist auch, dass positive und negative Konsequenzen von Regelverstößen für alle Schüler:innen klar sind.

Die Lehrperson ist Vorbild, auch sie muss die Regeln befolgen, zum Beispiel im Hinblick auf Pünktlichkeit. Eingeführte Regeln müssen ernst genommen und konsequent umgesetzt werden, oftmals, so schreibt Nolting, würden sich Lehrpersonen mit halben Erfolgen zufrieden geben, zum Beispiel entgegen der Melderegul greift die Lehrperson ins Zimmer gerufene Antworten auf, die inhaltlich passen (vgl. Nolting 2013, 48–49).

Auch eine gute Organisation des Klassenraumes und des Unterrichts hilft, Störungen vorzubeugen. So sollten etwa alle Schüler:innen von der Lehrperson gut überschaubar sein und die Lehrperson und Schüler:innen sollten sich gut zwischen den Pulten bewegen können. Wichtig ist auch ein vorausschauendes Planen der Lehrperson in Bezug auf Materialien, um etwa Lernende mit unterschiedlichen Leistungsniveaus zu beschäftigen (vgl. Nolting 2013, 50).

Breite Aktivierung

Guter Unterricht motiviert und aktiviert alle Schüler:innen zur Mitarbeit. Nolting schreibt in diesem Zusammenhang: „[...] in dem man aufgabenbezogene Aktivitäten der Schüler steigert, reduziert man zugleich störende Aktivitäten“ (Nolting 2013, 53). Oft haben Lehrpersonen die Tendenz, sich nur auf die leistungsstarken oder leistungsschwachen Schüler:innen zu konzentrieren und so einen Teil der Klasse entweder zu überfordern oder zu langweilen. Breite Aktivierung hat zum Ziel, möglichst alle Schüler:innen für den Unterrichtsstoff zu begeistern, zum Mitarbeiten zu animieren und so zu verhindern, dass gestört wird. Dieser Aspekt der Störungsprävention überschneidet sich mit Kounins Prinzip der «Aufrechterhaltung des Gruppenfokus». Durch vielfältigen Unterricht sollen möglichst alle Schüler:innen angesprochen werden. Nolting schlägt folgende Massnahmen für eine möglichst breite Aktivierung der Klasse vor (vgl. Nolting 2013, 51–63):

- **Anregende Darbietung:** Eine lebendige Stimme, Mimik, Gestik und Bewegung im Raum steigern die Wachsamkeit der ganzen Klasse.

- **Gezielte Fragen stellen:** Durch Fragen kann eine breite Beteiligung hergestellt werden: Fragen an die ganze Klasse richten, die Lehrperson kann ihren Blick wandern lassen und soll der Klasse Zeit zum Nachdenken geben. Die Lehrperson sollte alle Schüler:innen der Klasse aufrufen, auch diejenigen, die sich nicht von selbst melden um eine Schein-Aufmerksamkeit zu vermeiden. Nolting betont jedoch, dass dieses Prinzip nicht überstrapaziert werden sollte.
- **Klare Arbeitsaufträge:** Die Aufträge müssen klar und verständlich formuliert sein. Idealerweise sind die Aufträge verschriftlicht und visualisiert. Zudem soll die Aufgabenstellung für alle Schüler:innen herausfordernd sein, zum Beispiel können Teilaufträge gestellt werden, so dass sowohl leistungsschwache, wie leistungsstarke Schüler:innen gefordert sind. Zur breiten Aktivierung gehört laut Nolting auch die breite Kontrolle, zum Beispiel durch einen Blick auf die Hefte oder durch kleine Leistungskontrollen.
- **Motivierende Rückmeldungen:** Erbrachte Leistungen sollten durch motivierende Rückmeldungen gewürdigt werden. Es muss sich für die Schüler:innen lohnen, aktiv zu sein, so Nolting. Nicht nur mit Lob kann eine Leistung gewürdigt werden, auch das Aufgreifen von Beiträgen der Schüler:innen, das Ausstellen von Arbeiten, das Verteilen von Sternchen oder symbolischen Belohnungen. Die Anerkennung der Leistung sollte präzise formuliert sein und nicht aus Floskeln bestehen.

Neben der breiten Aktivierung nennt Nolting den Unterrichtsfluss als entscheidenden Faktor für die Vermeidung von Unterrichtsstörungen. Zum Beispiel schlägt er vor, dass Wartezeiten möglichst vermieden werden sollten, etwa durch zügiges Austeilen von Material. Der Übergang von einer Aufgabe zur nächsten soll zügig erfolgen, die Schüler:innen sollten wissen, was sie als nächstes tun können.

Ich möchte die Ausführungen Noltings ergänzen durch die Anregungen von Wettstein und Scherzungen zum «störungspräventiven» Unterricht. Sie verweisen auf ein angemessenes Tempo, das Vermeiden von Leerläufen, Bekanntmachen von Lernzielen, die Ermöglichung der Schüler:innenpartizipation, angemessene Methodenvielfalt und Unterstützung einzelner Schüler:innen (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 144).

Präsenz- und Stoppsignale

Mit Präsenz- und Stoppsignalen sollen Störungen, die zu unerwünschten «Welleneffekten» führen können, frühzeitig verhindert werden. Es gilt dabei zwischen kleineren und grösseren Störungen zu unterscheiden, um den Unterrichtsfluss nicht zu stoppen. Idealerweise handelt es sich dabei um non-verbale Signale, die Präsenz ausstrahlen. Bereits Kounin verwies in seinen Studien auf die grosse Bedeutung der Allgegenwärtigkeit von Lehrpersonen für die Prävention von Unterrichtsstörungen. Die Wirksamkeit dieses Prinzips wurde in zahlreichen Forschungen bestätigt. Auch Helmke schreibt: „Kein anderer Aspekt der Klassenführung ist für störungsfreien Unterricht so wirksam wie die Allgegenwärtigkeit der Lehrperson“ (Helmke 2014, 11).

Nolting schlägt folgende Handlungsweisen vor (vgl. Nolting 2013, 69–74):

- Die Lehrperson steht so im Klassenraum, dass sie alles überblicken kann und nutzt den ganzen Raum
- Die Lehrperson geht auf störende Schüler:innen zu, sucht den Blickkontakt, verändert die Stimmlage, oder gibt ein Stoppsignal durch eine Handbewegung
- Die Lehrperson signalisiert wartenden Schüler:innen, dass sie gleich Unterstützung gibt
- Verbale Signale kurz halten, störende Schüler:innen werden mit Namen angesprochen und in den Unterricht miteinbezogen («Bist du auch der Meinung, dass...?»)
- Positives Verhalten verstärken und bekräftigen, zum Beispiel «Schön, wie gut ihr einander zuhört»

Die verschiedenen Handlungsstrategien zur Prävention von Unterrichtsstörungen, wie Regeln, breite Aktivierung, Unterrichtsfluss und Präsenz beeinflussen sich und ergänzen einander. Gleichzeitig betont Nolting, dass nicht alle der vorgeschlagenen Strategien von allen Lehrpersonen gleichermaßen eingesetzt werden müssen oder können, da jede Lehrperson eigene Stärken und Schwächen aufweist (vgl. Nolting 2013, 77). Die Präventionsstrategien von Nolting dienen als Ausgangspunkt für die Reflexion meiner beruflichen Praxis und zeigen Möglichkeiten auf, wie ich in meinem Unterricht durch verschiedene Handlungsstrategien zu einer störungsarmen respektive ruhigen Lernatmosphäre beitragen kann.

4.6 Interventionen bei Unterrichtstörungen

Obwohl beim Umgang mit Unterrichtsstörungen der Schwerpunkt auf die Prävention gelegt werden sollte, ist es auch von grosser Bedeutung wie auf Störungen reagiert wird. So ist es für die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen, sowie das Klassenklima nicht förderlich, wenn die Lehrperson in aggressiver Tonart zurechtweist oder einzelne Kinder vorführt (vgl. Nolting 2013, 78). Eine gute Kommunikation ist hier entscheidend (vgl. Eichhorn 2014, 63).

Viele Lehrpersonen reagieren oft zu spät und warten, bis eine Situation eskaliert oder sich ein unangemessenes Verhalten bereits verfestigt hat. Dies wiederum kann Auswirkungen auf die Lehrperson haben, da sie durch die gefühlte hohe Belastung der Klasse nicht mehr ruhig und gelassen gegenüberreten kann. Es ist deshalb wichtig eigene Grenzen zu erkennen und diese frühzeitig zu setzen (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 139).

4.6.1 Angemessener Umgang mit Störungen

Trotz der Einführung von Regeln, Routinen, einer breiten Aktivierung oder einer guten Übersicht über die Klasse, kann es im Schulalltag zu Störungen kommen. Als Reaktion auf kleinere Störungen im Unterricht eignen sich sogenannte Low-Profile-Ansätze (vgl. Helmke 2022, 152). So empfiehlt etwa Nolting bei Störungen, wie zum Beispiel Kichern, Tagträumen, lautes Lachen, möglichst schnell und sparsam zu intervenieren und zum Unterricht zurückzukehren. Helmke formuliert prägnant: „Den Ball flachhalten“ (Helmke 2022, 152). „Eine Reaktion der Lehrperson auf eine Störung sollte nie mehr stören als die Störung selbst“, schreiben auch Wettstein und Scherzinger (Wettstein und Scherzinger 2022, 70). Ziel dieses Ansatzes ist es, mit Störungen so umzugehen, dass der Unterrichtsfluss nicht unterbrochen und die Lernatmosphäre nicht beeinträchtigt wird. Gleichzeitig wird eine Überreaktion vermieden (vgl. Syring 2017, 117).

Andreas Gold (vgl. Gold 2015, 117–18) fasst in Anlehnung an Low-Profile-Ansätze einige Verhaltensweisen für einen angemessenen Umgang mit Störungen zusammen:

- Blickkontakt zu Schüler:in aufnehmen, dicht herangehen
- Betreffende Schüler:in direkt mit Namen ansprechen

- Erinnerung an die vereinbarte Regel und auf Konsequenzen hinweisen. Allenfalls nur mit dem Finger auf die aufgehängten Regeln im Klassenzimmer hinweisen
- Schüler:in dazu auffordern, die betreffende Regel zu benennen und dieser Folge zu leisten
- Störende Schüler:in deutlich auffordern, die Störung zu unterlassen
- Verhalten spiegeln in Form einer beschreibenden Rückmeldung
- Konsequenzen aufzeigen, dadurch auch Wahlmöglichkeiten darstellen

Bei einigen Interaktionen durch die Lehrperson ist es sinnvoll zu begründen oder den Vorfall zu klären, so Nolting (vgl. Nolting 2013, 79–80). Hier kann gefragt werden: Wer hat gesehen, wie das passiert ist, oder warum streitet ihr euch? Das aktive Zuhören, das Äussern von Ich-Botschaften und Humor können dabei unterstützen. Auch das Beschreiben des störenden Verhaltens kann der Unterrichtsstörung wirksam entgegentreten. Grundsätzlich, so Nolting, hat der Unterricht Vorrang. Eine Möglichkeit ist es Nolting zufolge deshalb auch das konkrete Verhalten vorerst zu ignorieren, den Unterricht weiterzuführen und nach der Lektion das Einzelgespräch mit der Schülerin oder dem Schüler zu suchen (vgl. Nolting 2013, 79–85).

Einige Reaktionen der Lehrperson können kontraproduktiv wirken, indem sie aufgrund negativer Emotionen wie Ärger oder Wut aus einer kleinen Störung eine grosse machen. In diesem Zusammenhang spricht Bill Rogers von Ursprungsverhalten und Folgeverhalten, wobei das Folgeverhalten auf eine Zurechtweisung stressiger für die Lehrperson sein kann als die ursprüngliche Störung (vgl. Rogers 2013, 22). Einige Möglichkeiten, die zur Vermeidung von negativen Emotionen beitragen, stellt Lohmann auf (vgl. Lohmann 2015, 170–71).

- Frühzeitig eingreifen
- Keine Moralpredigten halten
- Ich-Botschaften anstatt anklagender Du-Botschaften
- Cool bleiben, nichts persönlich nehmen
- Mit Humor reagieren und Situationen deeskalieren
- «Stopp-Techniken» benutzen, zum Beispiel tief Luftholen, Fenster aufmachen
- Keine Schüler:innen blossstellen

- Keine Forderungen an Schüler:innen stellen, die sich gerade in einem emotionalen Ausnahmezustand befinden
- Wahlmöglichkeiten anbieten
- Das Problem auf später, vor die Klassenzimmertür oder Pause verschieben

Nolting betont, dass sich die Lehrperson immer fragen sollte, was für ein Ziel sie mit der Intervention verfolgt und ob die jeweilige Akutreaktion den Konflikt tatsächlich löst. Oftmals steckt ein tieferes Problem hinter einem Konflikt oder einer Unterrichtsstörung. Insbesondere wenn sich ein ähnlicher Vorfall immer wieder ereignet, kann davon ausgegangen werden. Hier muss unterschieden werden zwischen dem Vorfall und dem eigentlichen Problem (vgl. Nolting 2013, 82–83). Zu einem besseren Verständnis einer solchen immer wiederkehrenden Störungen können die in Kapitel 4.2 erläuterten Fragen zu Problemdiagnose herangezogen werden.

Nolting verweist zudem auf die Gefahr, Unterrichtsstörungen als individuelle Konflikte zu problematisieren. Denn obwohl einzelne Schüler:innen Verhaltensauffälligkeiten zeigen, kann die ganze Klasse indirekt beteiligt sein. Er plädiert dafür, sich als Lehrperson zu fragen, wie man die ganze Klasse dazu veranlassen kann, ihr Verhalten zu ändern (vgl. Nolting 2013, 77–78). Es geht darum, bei tiefsitzenden Störungen nicht nur kurzfristig zu intervenieren, sondern langfristige Ziele, wie den Aufbau erwünschten Verhaltens anzustreben (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 72).

4.6.2 Wiederkehrende Störungen: Anreize schaffen statt Bestrafungen

Regelverstöße müssen Konsequenzen nach sich ziehen, so schreibt Marcus Syring (vgl. Syring 2017, 124). Er unterscheidet zwei Arten von Konsequenzen, die Bestrafung von unangemessenem Verhalten und die Belohnung für regelkonformes Verhalten. In der Literatur wird einschlägig darauf hingewiesen, dass Strafen selten zu nachhaltigen Verhaltensänderungen führen (Syring 2017; Nolting 2013; Wettstein und Scherzinger 2022). Strafen können als Stoppsignale fungieren, die Problematik ist jedoch, dass Schüler:innen dabei wenig lernen. „Sie zeigen [...] den Weg zur Besserung nicht, geben der bestrafte Schülerin keine präzisen Anhaltspunkte, wie sie sich besser verhalten“, so Rüedi (Rüedi 2022, 238). Das Problem der Strafe ist, dass Schüler:innen das unerwünschte Verhalten nur solange unterdrücken, wie die Kontrolle durch die Strafe aufrechterhalten bleibt. Das störende Verhalten wird wieder

gezeigt, sobald die Kontrolle wegfällt. Wenn Lehrpersonen mit Druck oder Strafen auf Unterrichtsstörungen reagieren, kann die Situation eskalieren (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 70). Falls sich die Lehrperson entscheidet, Strafen als Konsequenzen für unerwünschtes Verhalten auszusprechen, sollten laut Syring folgende Punkte beachtet werden (vgl. Syring 2017, 124). Die Konsequenzen sollten:

- Unmittelbar erfolgen
- situationsgerecht und individuell sein
- sachbezogen und personenbezogen sein

Anstelle negatives Verhalten durch Konsequenzen zu sanktionieren und damit durch Aufmerksamkeit zu belohnen, sollte mit Anreizen gearbeitet werden, so Nolting. Denn diese sind oftmals nicht nur wirksamer, sondern auch der „ökonomischere und verträglichere Weg“ (Nolting 2013, 105). Bei dieser Vorgehensweise wird die Aufmerksamkeit nicht auf das störende, sondern auf das erwünschte Verhalten gelegt. Nolting nennt einige Möglichkeiten, positive Anreize zu setzen, diese sind, wie er betont, jedoch abhängig von den Besonderheiten der Klasse (vgl. Nolting 2013, 105–6). Zum Beispiel:

- Spielzeit am Ende der Lektion oder am Ende des Tages
- Entlastung von Hausaufgaben oder Zeit für Hausaufgaben geben in der Schule
- Sternchen oder andere Formen von Punkten, diese können auch an einzelne Gruppen vergeben werden mit dem Vorteil, dass sich die Schüler:innen gegenseitig unterstützen

Belohnungen und Anreize sollten allerdings, so merkt Nolting weiter an, eher als Übergangshilfen verstanden werden. In einer ersten Phase soll relativ schnell belohnt werden, in einer späteren Phase können Belohnungen verzögert erfolgen. Die Art der Belohnung kann mit der Zeit auch verändert werden, zum Beispiel können Lob oder Anerkennung anstatt tatsächlicher, materieller Belohnungen dann eher im Zentrum stehen. Dieser Ansatz zur positiven Verstärkung erwünschter Verhaltensweisen kann nicht nur Unterrichtsstörungen reduzieren, sondern hat auch einen positiven Einfluss auf das Klassenklima und das Lernen (vgl. Nolting 2013, 107).

Um erwünschtes Verhalten positiv zu verstärken, wird in der Literatur häufig auf die Wirksamkeit von sogenannten Tokenprogrammen hingewiesen (Goetze 2010). Bei

diesem System werden «Münzen» für erwünschtes Verhalten gesammelt. Diese kommen nicht unmittelbar zum Zug, sondern können zu einem späteren Zeitpunkt von den Schüler:innen eingetauscht werden. Vor Einführung des Tokenprogramms muss bestimmt werden, welche Menge an «Münzen» gegen eine Belohnung oder einen erwünschten Verstärker, zum Beispiel die von Nolting genannten Anreize, eingetauscht werden können. Üblicherweise wird vor dem Aufbau eines Tokensystems auch festgelegt, welches erwünschte Verhalten die Schüler:innen zeigen sollen, also welche Ziele verfolgt werden. Ein Zielverhalten kann zum Beispiel sein, pünktlich am Arbeitsplatz zu sein, die Materialien bereit zu haben oder sich mit Handzeichen zu melden, bevor etwas gesagt wird.

Tokensysteme haben mehrere Vorteile: Erwünschte Verhaltensweisen werden unmittelbar verstärkt, Schüler:innen werden sofort für ihr Verhalten belohnt, gesammelte Münzen signalisieren Schüler:innen, dass sie auf dem richtigen Weg sind. Sie eignen sich zudem gut für die Umsetzung mit der ganzen Klasse, ausserdem können die Verstärker flexibel angepasst und mit der Klasse verhandelt werden (vgl. Goetze 2010, 48–50).

4.7 Beziehungen fördern

Die Schule ist nicht nur ein Ort, an welchem Kinder und Jugendliche lernen, sondern ein Ort der Begegnung. Jugendliche werden in der Schule durch Gleichaltrige und Lehrpersonen geprägt. Lehrpersonen werden dabei oft als Vorbilder erinnert, gleichzeitig kann eine Demütigung durch Lehrpersonen schmerzhaft Spuren hinterlassen (vgl. Fend 2008, 63). Lehrpersonen sind also gefordert, zu einer Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden beizutragen, die von gegenseitigem Respekt, Wärme und Anerkennung geprägt ist. Eine solche Beziehung wirkt sich positiv auf die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von Jugendlichen aus (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 116). Die Lehrperson hat einen grossen Einfluss auf die schulischen Leistungen von Schüler:innen, bis zu 30% der schulischen Leistungen sind auf die Lehrperson zurückzuführen (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 103).

In Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen in der Schulklasse ergibt sich jedoch ein Spannungsfeld zwischen Beziehungsaufbau und dem Durchgreifen bei Disziplin-

problemen. So empfinden viele Berufseinsteiger:innen eine wertschätzende Beziehung und die Aufrechterhaltung von Ordnung und Disziplin als Widerspruch. Das sei ein Irrtum, so Wettstein und Scherzinger. Sie argumentieren: „Eine Lehrperson muss sich nicht entweder für eine gute Beziehung oder für Disziplin entscheiden. Denn eine vertrauensvolle, warme Beziehung und eine klare Klassenführung schließen sich keineswegs aus. Sie ergänzen sich wechselseitig und bilden die Grundlage für eine erfolgreiche, störungsarme Unterrichtsgestaltung“ (Wettstein und Scherzinger 2022, 74).

Eine gute Lehrpersonen-Schüler:innen-Beziehung beugt Unterrichtsstörungen vor. Tatsächlich sind auch Schüler:innen an Ordnung interessiert, auch wenn Störungen phasenweise als interessant oder lustig empfunden werden. Sie wünschen sich von Lehrpersonen mehr Grenzziehung, Steuerung und Konsequenz (vgl. Keller 2014, 22). Doch was unter einer positiven Lehrpersonen-Schüler:innen-Beziehung zu verstehen?

Der Umgang von Lehrpersonen mit ihren Schüler:innen hängt von ihren Grundhaltungen und Werten ab. Schüler:innen-Lehrpersonen-Beziehungen sind nicht symmetrisch, Schüler:innen und Lehrpersonen haben unterschiedliche Erfahrungs- und Wissenswerte und Machtmöglichkeiten. Ziel von Lehrpersonen muss es sein, ihre Macht und ihren Erfahrungsvorsprung dazu zu nutzen, die Eigenverantwortung und Autonomie von Kindern und Jugendlichen zu fördern. Es gilt: So viel Führung wie nötig, aber so wenig wie möglich (vgl. Klaffke 2022, 85).

Klaffke hebt die Beziehungskompetenz von Lehrpersonen als wesentliches Merkmal guter Klassenführung hervor (vgl. Klaffke 2022, 23). Diese sind in Abbildung 5 zusammengefasst.



Abbildung 5: Aspekte der Beziehungskompetenz von Lehrkräften nach Klaffke (2022, 23)

Eine positive Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden kann nur dann gelingen, wenn sie gegenseitig ist. Unterricht ist, wie bereits erwähnt, ein System reziproker Beziehungen. Wünscht sich die Lehrperson Vertrauen, Respekt und Anerkennung von ihrer Klasse, muss sie dies auch jedem einzelnen Schüler und jeder Schülerin entgegenbringen (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 116–18). Lehrpersonen können die Beziehungen zu den Schüler:innen gezielt fördern, doch der Aufbau derselben braucht Zeit. Marcus Syring nennt einige Vorschläge und Merkmale von Lehrpersonen, die zur Beziehungsförderung beitragen (vgl. Syring 2017, 79–101):

Die Organisation des ersten Schultags ist von wesentlicher Bedeutung, denn der erste Eindruck zählt. **Gemeinschaftsfördernde Aktivitäten** sollten während dem ganzen Schuljahr stattfinden. Sie schaffen ein Umfeld, in welchem sich alle wohlfühlen können und tragen dazu bei, dass Schüler:innen Verantwortung übernehmen lernen.

Die **Eigenverantwortung** der Lernenden zu fördern, wirkt sich positiv auf die Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen aus und ist eine wirksame Störungsprävention. Die **Schüler:innenorientierung** ist nicht nur lernförderlich, sondern drückt auch eine wesentliche Grundhaltung der Lehrperson aus: Die Schüler:innen werden als Personen ernst genommen. Ein Unterricht, der sich an Schüler:innen orientiert, ist dadurch geprägt, dass Lehrpersonen Ansprechpersonen für fachliche, aber auch nicht fachliche Fragen sind, Schüler:innen Lehrpersonen als fürsorglich und interessiert erleben, und diese als gerecht und fair wahrnehmen (vgl. Helmke 2022, 197). Auch offene Unterrichtsformen haben einen positiven Einfluss auf die Eigenverantwortung der Lernenden.

In diesem Zusammenhang kommt der **Mitbestimmung** von Schüler:innen auch eine grosse Bedeutung zu. Je mehr Mitbestimmung ermöglicht wird, desto breiter die Legitimationsbasis. Mitbestimmung erhöht die Zufriedenheit und das Wohlbefinden der Lernenden und ist damit wesentlich für eine gute Beziehung. Formen wie Klassenrat, Schüler:innen Feedbacks oder Briefkästen sind Beispiele für institutionalisierte Formen der Mitwirkung (vgl. Berner, Isler, und Weidinger 2018, 38; vgl. Syring 2017, 86–89).

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt der Beziehungsförderung ist die **Wertschätzung**. Wertschätzung bedeutet dabei einer Person als Ganzes, unabhängig von seinen Verhaltensweisen oder Leistungen zu achten und zu respektieren. Es geht darum, dass Lehrpersonen Schüler:innen zeigen, dass ihnen etwas an ihrer Entwicklung liegt und ihnen eine solche Entwicklung zutrauen, sie gehen also mit einer **positiven Erwartungshaltung** auf die Schüler:innen zu. Auch der konstruktive Umgang mit Fehlern gehört zu einer wertschätzenden Beziehung. Mit Wertschätzung kann aber auch Lob und Anerkennung gemeint sein, die einzelnen Schüler:innen, wie auch der ganzen Klasse entgegengebracht werden.

Authentizität spielt für die Gestaltung der Lehrpersonen-Schüler:innen-Beziehung eine wichtige Rolle. Eine Person ist authentisch oder selbstkongruent, wenn ihre inneren Empfindungen mit dem geäusserten Verhalten übereinstimmen (vgl. Rohr 2017, 126). Eine authentische Person ist ehrlich und aufrichtig, kennt seine Stärken und Schwächen und handelt konsequent nach seinen Werten (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 120). Eine authentische Lehrperson, so schreibt Syring, vermittelt der Klasse, dass sie ihre Arbeit gern tut (vgl. Syring 2017, 92).

Auch **Empathiefähigkeit** von Lehrpersonen ist wichtig für eine gelingende Kommunikation und funktionierende Beziehungen. Empathie bezeichnet das Bemühen einer Lehrperson, die Erfahrungen und Gefühle der Schüler:innen nachzuvollziehen, zu verstehen und mitzufühlen. Damit verbunden ist die Fähigkeit einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und sich in andere hineinzuversetzen.

Insgesamt sollte die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrperson von gegenseitigem **Vertrauen und Verstehen** geprägt sein. In einem solchen Umfeld haben

Schüler:innen die Möglichkeit Konflikte konstruktiv anzugehen und sich zu beschweren, wenn Vertrauen missbraucht wurde, ohne dass Angst vor negativen Konsequenzen haben.

Müssen Schüler:innen gute Lehrpersonen beschreiben, fällt oft das Stichwort «Humor». **Humor** kann helfen, belastende Situationen zu bewältigen. Da es während dem Unterrichten oft zu unerwarteten oder auch komischen Situationen kommt, ist eine gewisse Gelassenheit und das Lachen über eigene Unzulänglichkeiten entlastend (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 121). Humor fördert eine entspannte und angstfreie Lernatmosphäre und unterstützt das kreative Denken. Dabei ist die richtige Dosierung allerdings entscheidend.

Natürlich hat auch die **Kommunikation** einen massgeblichen Einfluss auf die Schüler:innen-Lehrpersonen-Beziehung, Auf die Bedeutung der Kommunikation der Lehrperson in Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen, wurde bereits in Kapitel 4.4 und 4.5 eingegangen. Kommunikation kann auf mehreren Ebenen geschehen, wie die Darstellung von Kiel et al. zeigt (vgl. Kiel, Frey, und Weiss 2013, 59).

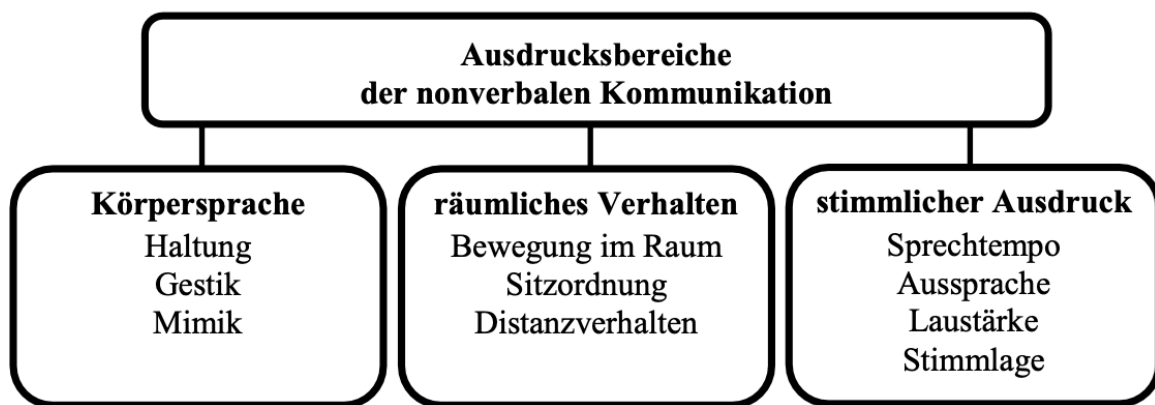


Abbildung 6: Ausdrucksbereiche der nonverbalen Kommunikation von Kiel et al. (2013, 59)

Verbale, non-verbale und paraverbale Kommunikationsformen werden von Schüler:innen wahrgenommen und gelesen. Idealerweise stimmen diese überein, zum Beispiel wenn eine Lehrperson einen Lernenden ermahnt, sollte dies durch eine sichere Haltung unterstützt werden. Auch Mimik sollte zum gesagten passen, eine Übereinstimmung der verbalen und nonverbalen Kommunikation hilft Schüler:innen die Situation besser einzuschätzen. In Konfliktgesprächen mit Schüler:innen sollte

die Lehrperson darauf achten, aktiv zuzuhören und Ich-Botschaften zu senden, anstatt via Anschuldigungen zu kommunizieren, zum Beispiel «Du bist schon wieder zu spät». So wird Raum für Kooperation geschaffen (vgl. Kiel, Frey, und Weiss 2013, 164).

Lehrpersonen-Schüler:innen-Beziehungen funktionieren nur auf wechselseitiger Basis. Insgesamt fasst Marcus Syring folgendermassen zusammen: „Schülerinnen und Schüler, die sich im Unterricht wertgeschätzt fühlen, ihre Lehrkraft als authentisch, glaubhaft und vertrauensvoll wahrnehmen und um das Einfühlungsvermögen dieser wissen, werden den Unterricht mit hoher Wahrscheinlichkeit als angenehm empfinden, gern lernen und weniger stören“ (Syring 2017, 93).

4.8 Von der Theorie in die Praxis

Die in diesem Kapitel formulierten theoretischen Überlegungen sind Basis für meine Aktionsforschung. Wie in der Literatur vielfach dargelegt, ist die Prävention entscheidend für das Vermeiden und Verringern von Unterrichtsstörungen. Ausgangspunkt der Forschung sind meine ersten Erfahrungen mit der Klasse bis zu den Herbstferien. Um Anregungen für meine Aktionsforschung und mögliche Handlungsschwerpunkte zu sammeln, wurden die Schüler:innen mithilfe eines analogen Fragebogens zum Klassenklima befragt. Die Umfrage ergab: Nicht nur ich, auch die Schüler:innen haben den Unterricht als sehr unruhig wahrgenommen. Es handelt sich dabei um ein Diskrepanzerlebnis zwischen meinen Erwartungen und Zielen (und derjenigen der Schüler:innen) und der tatsächlichen Situation zu Beginn des Schuljahres (vgl. Altrichter, Posch, und Spann 2018, 46). Aufgrund der in Kapitel 2 geschilderten Rahmenbedingungen der Klasse habe ich mich entschieden, anstelle des Klassenklimas das Thema Unterrichtsstörungen in den Fokus meiner Aktionsforschung zu setzen. Im Zentrum der vorliegenden Forschungsarbeit steht die Frage: Wie kann ich als Klassenlehrerin Unterrichtsstörungen begegnen und zu einer ruhigen Arbeitsatmosphäre im Klassenzimmer beitragen?

Ziel der Aktionsforschung ist es einerseits die Situation zu Beginn des Schuljahres, ein unruhiger Unterricht mit vielen Störungen, besser zu verstehen, diesem Umstand zu begegnen und andererseits im Laufe der Forschung meine Kompetenzen und meinen Unterricht weiterzuentwickeln und zu verbessern. Die Aktionsforschung soll

mich dabei unterstützen, meinen Unterricht im Hinblick auf Störungen zu evaluieren und schlussendlich so zu gestalten, dass Störungen vermieden werden.

Wie in Kapitel 4.2 erläutert, ist die genaue Wahrnehmung und Einordnung von Unterrichtsstörungen für viele Lehrpersonen herausfordernd. Zu Beginn des Schuljahres geht es auch mir als Berufseinsteigerin so. Ich nehme meinen Unterricht und die Klasse als sehr unruhig wahr, es ist allerdings schwierig, das Problem genau zu identifizieren. In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass eine Reflexion des eigenen Unterrichts wesentlich für einen effektiven Umgang mit Störungen in der Klasse ist. In einem ersten Schritt meiner Aktionsforschung werde ich deshalb meinen Unterricht mithilfe der fünf Leitfragen zur Problemdiagnose nach Nolting analysieren. Als Grundlage meiner Analyse dient mir die erste Videoaufnahme meines eigenen Unterrichts.

Nachdem ich wesentliche Ursachen von Unterrichtsstörungen in meiner Klasse identifiziert habe, werde ich in einem zweiten Schritt meinen Unterricht im Hinblick auf diese Störungen anpassen und verbessern. Dazu werde ich einige Handlungsempfehlungen zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen aus Kapitel 4.5 in die Praxis umsetzen. Mithilfe eines Reflexions- und Beobachtungsbogens werde ich in dieser Phase genauer untersuchen, inwieweit die von mir gewählten Massnahmen zur Störungsprävention eine Auswirkung auf den Unterricht, insbesondere auf Störungen haben. Anzumerken ist hier, dass sich der Beobachtungsbogen vorwiegend auf meine Wahrnehmung abstützt. Die Wirkung einzelner Massnahmen zur Störungsprävention ist deshalb stark abhängig von meinem subjektiven Empfinden. Um dem entgegenzusteuern und den Zwischenstand zu evaluieren, habe ich meinen Unterricht erneut gefilmt. Die aufgetretenen Störungen wurden nicht quantifiziert, es handelt sich hier also um eine qualitative Untersuchung zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen.

Im Rahmen dieser Aktionsforschung werden das Handeln in der Praxis und das daraus folgende ziehen von Schlüssen, also Aktion und Reflexion, immer wieder aufeinander bezogen (vgl. Altrichter, Posch, und Spann 2018, 13). Im Falle der vorliegenden Arbeit wurden zwar einige Unterrichtsstörungen im Verlaufe des Schuljahres minimiert, allerdings haben die Schüler:innen in Unterrichtsgesprächen immer wieder

5. Aktionsforschung: Unterrichtstörungen begegnen

5.1 Störungen analysieren: Videoaufnahme 1

Ein störungsfreier Unterricht, respektive eine ruhige Arbeitsatmosphäre resultiert aus effizienter Klassenführung, die Klassenführungsforschung betont die grosse Bedeutung der Störungsprävention. Gleichzeitig ist Klassenführung als interaktionaler Prozess zu verstehen, in welcher Lehrpersonen gefordert sind, über ihre eigenen Handlungen und Verhaltensweisen zu reflektieren. Der erste Teil dieser Aktionsforschung zielt darauf, im Unterricht genau hinzusehen, zu beobachten und Ursachen von Störungen genauer zu analysieren, denn Störungen sind auch als Hinweise der Schüler:innen zu verstehen (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 110).

5.1.1 Vorgehen

Im Zeitraum zwischen den Herbstferien bis zu den Sportferien habe ich mich insgesamt dreimal gefilmt. Zunächst soll die erste Videoaufnahme im Hinblick auf Störungsquellen genauer analysiert werden. Bei allen durchgeführten Unterrichtsaufnahmen habe ich mich auf den Leitfaden der Pädagogischen Hochschule Zürich «Unterricht mit Video dokumentieren» gestützt (vgl. Pädagogische Hochschule Zürich 2022). Die Kamera wurde dabei im hinteren Teil des Klassenzimmers positioniert. Während der Aufnahme habe ich ein Mikrofon getragen, auf diese Weise bin ich als Lehrperson gut hörbar, gleichzeitig führte dies dazu, dass den Schüler:innen bereits zur Beginn der Stunde bewusst wurde, dass sie gefilmt werden.

Die Auswertung der Videoaufnahme erfolgte mithilfe eines Selbstanalyseprotokolls der Pädagogischen Hochschule Zürich. Dieses wurde den Studierenden im Rahmen des Moduls «Unterrichtsqualität» zur Verfügung gestellt. Im Selbstanalyseprotokoll werden unterschiedliche Sequenzen des Unterrichts protokolliert und in einem ersten Schritt Beobachtungen dazu festgehalten. In einem zweiten Schritt werden die beschriebenen Beobachtungen analysiert. Auf der nächsten Seite wird zum besseren Verständnis der Datenerhebung und Auswertung ein Ausschnitt des Selbstanalyseprotokolls gezeigt, kurz beschrieben und mithilfe Noltings anleitenden Fragen zur Problemdiagnose im Hinblick auf Unterrichtsstörungen analysiert. Das vollständige Selbstanalyseprotokoll befindet sich im Anhang.

Selbstanalyseprotokoll Video 1,

Datum: 3. November 2023, 1. Lektion am Freitagmorgen

Sequenz	Zeit	Phasen, Sozialformen, Methoden (z. B. Einstieg, Auftragserteilung, Ergebnissicherung, GA, EA, PA, Gruppenpuzzle, ...)	Was <u>beobachte</u> ich? (z. B. Beschreibungen von Handlungen, Sozialformen, Zitate von LP und SuS, Gesten, Mimik, Sozialformen, ...)	Wie <u>deute, interpretiere</u> ich das Beobachtete? Wo sehe ich Effekte auf das Lernen der SuS, Qualitäten, Entwicklungspotenziale, mögliche Handlungsalternativen?
1	00:00-00:29	Vor der Lektion	<p>Ich stelle die Kamera hinten im Klassenzimmer an. Alle SuS ausser Kyana und Sabri sitzen bereits an ihren Plätzen. Sabri kommt zu mir und informiert mich, dass er die Hausaufgabe für den Nachmittag nicht dabei hat.</p> <p>Die SuS bemerken die Kamera. Einige SuS schauen in die Kamera. Noah fragt, was ich mache. Ich gehe im Zimmer herum, und sage, dass ich gleich alles weitere erklären werde. Hassan winkt in die Kamera. Noemi lacht. Noah spricht mit Pultnachbar. Die SuS fragen, ob ich mit dem Handy aufnehme. Ich mache immer «shhh...»</p>	<p>Die Lektion beginnt in wenigen Sekunden, aber noch nicht alle SuS sind an ihren Plätzen.</p> <p>Als die SuS die Kamera bemerken, sorgt das für Unruhe, viele SuS sind sehr neugierig und fragen mich direkt, was ich mache. Das «shhh...» ist schon eine Gewohnheit geworden. Die SuS reagieren nicht wirklich darauf.</p> <p>Da ich die Frage nicht gleich beantworte, beginnen sie zu zweit zu schwatzen. Hassan hat eine ADHS-Diagnose, er zappelt schnell und springt mit seiner Aufmerksamkeit hin- und her. Das Lachen von Noemi könnte aus Verlegenheit und oder eine Reaktion auf Hassan sein, einige SuS wirken etwas unsicher.</p>
2	00:24 – 01:30	Einstieg, Ruhe herstellen/Organisation Filmen	<p>Ich gehe nach vorne und verschränke die Hände: «Soo, guten Morgen miteinander». Die meisten SuS verschränken ebenfalls die Hände.</p> <p>Noemi steht auf und liest einen Stift auf dem Boden auf. Ich schaue zu ihr, sie entschuldigt sich. Ich fordere die SuS auch auf, die Hände zu verschränken und zähle herunter «3,2,1».</p> <p>Evren und Yolanda schwatzen miteinander. Noemi sucht etwas unter dem Pult und steht auf. Moez und Evren schauen in die Kamera. Ich gehe zu Noemi und fordere sie auf, die Hände zu verschränken. Jetzt verschränken alle die Hände.</p> <p>Die Pulte vor den SuS sind leer, das Material ist nicht</p>	<p>Händeverschränken wird als nonverbales Signal eingesetzt, um den Unterricht zu starten. Die meisten SuS reagieren auf dieses Signal. Hier hat sich schon eine Routine eingespielt.</p> <p>Bis die Lektion beginnen kann und alle an ihren Plätzen sitzen und nach vorne schauen, geht es eine Weile. Einige SuS müssen noch persönliche Sachen ordnen, aufstehen usw. Wie klar ist die Regel, dass man zu Stundenbeginn am Platz bereit sein soll?</p> <p>Ritual muss konsequent eingefordert werden.</p> <p>Fast niemand hat das Material bereit am Tisch, eventuell unklar, welches Fach wir haben? Oder wurde das nie besprochen/eingeübt?</p>

Abbildung 8: Ausschnitt des Selbstanalyseprotokolls zur Videoaufnahme 1, 3. November 2023

Um welches Verhalten geht es genau?

In der in Abbildung 8 dargestellten Sequenz treten sowohl aktive wie auch passive Störungen auf. Es handelt es sich vorwiegend um akustische Störungen (schwatzen), motorische Störungen (herumlaufen, in die Kamera winken) und (vermutlich) geistige Abwesenheit, da nicht alle Schüler:innen sofort auf das Signal «Hände verschränken» reagieren. Die meisten Schüler:innen haben ihr Material zu Beginn der Lektion nicht bereit am Arbeitsplatz, ich muss mich fragen, ob ich diese Verfahrensregel bekannt gemacht und eingeübt habe.

Wer verhält sich so? Einzelne Schüler:innen oder die ganze Klasse?

Ein Grossteil der Klasse folgt den Anweisungen direkt. Sie verschränken die Hände und schauen nach vorne. Auffallend sind Noemi, Hassan, Evren und Yolanda. Yolanda und Evren schwatzen miteinander. Hassan zappelt und winkt in die Kamera, Noemi steht zu Beginn der Lektion erneut auf, holt sich einen heruntergefallenen Bleistift und sucht Arbeitsmaterialien unter dem Pult.

Hassan und Noemi haben beide eine ADHS-Diagnose. Sie haben Mühe, sich längere Zeit auf etwas zu konzentrieren. Hassan hat grossen Bewegungsdrang, ich empfinde ihn als einen sehr lustigen Schüler, der gerne Grenzen austestet. Noemi beginnt schnell zu stören und zu zappeln, wenn ihr langweilig ist, wenn sie sich für ein Thema interessiert, zum Beispiel Mathematik, kann sie sich sehr gut konzentrieren. Evren scheint oft mit dem Kopf woanders zu sein. Sie ist noch nicht lange in der Schweiz und es stellt sich die Frage, wie gut sie dem Unterricht folgen kann. Dasselbe gilt für Yolanda, es könnte sein, dass sie aus Überforderung stört.

Wann und wo tritt das störende Verhalten auf?

Bei dieser Sequenz handelt es sich um den Beginn der Unterrichtsstunde.

Bei wem und wem gegenüber tritt das Verhalten auf?

Zum Teil wird miteinander geschwätzt, zum Teil allein etwas gesucht. Yolanda und Evren sollten vermutlich nicht zusammensitzen. Spannend ist Hassan, der in die Kamera winkt, mit dem Wissen, dass ich mir die Lektion genau anschauen werde. Dieses Verhalten soll also auch meine Aufmerksamkeit erregen.

Ist es ein wiederkehrendes Problem?

Dass die Schüler:innen ihr Material nicht bereit am Arbeitsplatz haben, ist ein wiederkehrendes Problem. Ich muss mir bewusst werden, was ich von der Klasse erwarte zu Beginn der Lektion und diese Erwartungen klar kommunizieren.

Meine Schlussfolgerungen der beobachteten Störungen während der oben ausgeführten kurzen Einstiegssequenz wären zum Beispiel: Ich muss den Beginn der Lektion gut strukturieren und einige Erwartungen für mich und mit der Klasse klären: Wann beginnt die Lektion? Was müssen die Schüler:innen bereit am Arbeitsplatz haben? Falls ich von den Schüler:innen erwarte, dass ihr Material bereit am Arbeitsplatz ist, sobald die Stunde beginnt, muss ich dies mit der Klasse besprechen und einüben. Bei Störungen ist konsequentes Eingreifen wichtig und zeigt Wirkung. Ich muss darauf achten, dass ich die Regel «Arme verschränken», wenn ich es einfordere, ernst nehme und konsequent umsetze, mich also nicht mit halben Erfolgen zufriedengebe. Hassan und Noemi muss ich weiterhin gut beobachten und Unterstützung anbieten.

5.1.2 Auswertung Videoaufnahme 1

Zu einer besseren Übersicht über die ganze Lektion wurden, die während der Lektion beobachteten, Störungen in einer Tabelle zusammengefasst.

Sequenz	Beobachtete Störung	Schüler:in / Lehrperson
<i>Wann und wo?</i>	<i>Um welche Art von Störung handelt es sich?</i>	<i>Wer verhält sich so? Wem gegenüber?</i>
Beginn der Lektion Frontalunterricht	<ul style="list-style-type: none"> - Vom Platz aufstehen - Mit Pultnachbar:in schwatzen - Material unter dem Pult hervorsuchen, Material nicht bereit am Arbeitsplatz - In die Kamera schauen - Etwas anderes machen, ein Blatt Papier hervorholen, herumkritzeln 	<p>Noemi steht auf</p> <p>Evren und Yolanda schwatzen</p> <p>Fast keine SuS haben das Material bereit am Arbeitsplatz</p> <p>Moez und Evren schauen in die Kamera, Unsicherheit</p> <p>Noemi kritzelt auf einem Blatt Papier herum</p>
Auftragserteilung Frontalunterricht	<ul style="list-style-type: none"> - Mit Pultnachbar:in oder anderen SuS schwätzen - Mit Arbeitsmaterialien spielen - Tagträumen, im Zimmer herum schauen 	<p>Mara und Kyana schwätzen</p> <p>Evren, Sabri spielen mit Material</p> <p>Moez, Hassan schauen im Zimmer herum</p>
Arbeitsphase 1 Einzelarbeit	<ul style="list-style-type: none"> - Mit Pultnachbar:in oder anderen SuS schwätzen - Mit Arbeitsmaterialien spielen - Tagträumen - Mit dem Stuhl schaukeln - Zum Waschbecken gehen, ohne zu fragen - In die Kamera winken - Nach hinten schauen - Tagträumen - Pult putzen - Auftrag zu zweit statt alleine lösen 	<p>Evren und Yolanda, Noemi und Muriel, Kyana und Sadia schwätzen</p> <p>Moez ist überfordert, schaukelt mit dem Stuhl, schaut im Klassenzimmer herum</p> <p>Hassan schaukelt mit dem Stuhl, Hassan steht auf, geht zum Waschbecken</p> <p>Hassan winkt in die Kamera</p> <p>Noemi, Moez drehen sich um</p> <p>Evren und Hassan Tagträumen</p> <p>Evren putzt ihr Pult</p> <p>Ein Grossteil der SuS lösen Auftrag zu zweit</p>
Austausch in Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> - Dazwischenreden - Über etwas anderes diskutieren - Mit SuS beobachten - Gruppenübergreifend schwätzen - Arbeit allein lösen, nicht zusammen diskutieren - Einen SuS leicht wegstossen 	<p>Hassan will über Gruppen diskutieren</p> <p>Kyana und Sadia lösen Auftrag nicht, schwätzen mit Noemi</p> <p>Hassan stösst Leon zur Seite</p>

<p>Auftragserteilung Kontinentenpuzzle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mit Pultnachbar:in schwatzen - Dazwischenrufen - Bereits mit Ausschneiden beginnen, obwohl noch erklärt wird 	<p>Kyana und Sadia schwatzen Husein ruft dazwischen Noemi schwatzt mit Muriel, da sie fertig mit Lesen ist Noemi, Kyana, Moez beginnen bereits mit Ausschneiden</p>
<p>Arbeitsphase 2 Einzelarbeit Kontinentenpuzzle</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Material verlieren - Material im Zimmer herumwerfen - Den falschen Auftrag lösen - Kichern, Geräusche machen - Tagträumen, im Zimmer herum-schauen, anstatt am Auftrag zu arbeiten - Zappeln - Mit Pultnachbar:in oder anderen SuS schwatzen - Im Zimmer herumgehen und anderen helfen, ohne zu fragen - Material suchen 	<p>Allgemein ruhige Arbeitsphase beim Ausschneiden Einige SuS früher fertig, zum Beispiel Noemi, beginnen zu schwatzen Mara und Dillan stehen auf, um Wasser zu trinken Hassan verliert Puzzlestück Hassan wirft Material im Zimmer herum Hassan schwatzt mit anderen SuS Moez zappelt macht Geräusche, kann Auftrag nicht selbständig lösen Evren schaut im Zimmer herum Kyana und Sadia kichern Hassan geht im Zimmer herum, zeigt anderen seine Lösung Dillan ist fertig, löst den falschen Auftrag Sadia, Moez, Evren, Yolanda, Luan brauchen Unterstützung Julio hat zweiten Auftrag bereits gelöst</p>
<p>Abschluss</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mit Pultnachbar:in oder MitSuS hinten schwätzen - Pultnachbar:in anstupsen - Weiterarbeiten, obwohl Dossier weggeräumt werden sollte - Nicht aufräumen, Dossier nicht weglegen - Agenda nicht hervorheben 	<p>Kyana und Sadia schwätzen Noemi spricht mit Muriel Kyana, Sadia, Noah kleben noch ein Viele SuS nehmen Agenda nicht hervor Viele SuS gehen ohne Arbeitsplatz aufzuräumen</p>

5.1.3 Erkenntnisse und Schlussfolgerungen

Mithilfe der Tabelle wird ersichtlich, dass Störungen an verschiedenen Stellen der Lektion auftreten. Bei einigen Handlungen, die den Unterrichtsfluss unterbrechen, handelt es sich um kollektive Verhaltensprobleme. Dazu gehört etwa, dass viele Schüler:innen zu Beginn der Lektion ihr Arbeitsmaterial nicht bereit am Platz haben oder das Arbeitsmaterial am Ende der Lektion nicht versorgen. Hier handelt es sich um sogenannte Verfahrensregeln, wie von Nolting beschrieben, welche nicht klar kommuniziert wurden, respektive nicht eingeübt wurden. Die Schüler:innen sind nicht daran gewöhnt, zum Start der Lektion pünktlich an ihren Pulten zu sitzen.

Individuelle Störungen treten bei einzelnen Schüler:innen auf, zum Beispiel bei Noemi und Hassan, die eine ADHS-Diagnose haben, wie bereits oben beschrieben. Bei diesen Schüler:innen muss genau beobachtet und begleitet werden, es braucht individuelle Massnahmen, unter anderem ein Platzwechsel wäre möglich. Sadia und Kyana, letztere hat ebenfalls eine ADHS-Diagnose, schwatzen viel zusammen, auch hier muss allenfalls die Sitzordnung gewechselt werden. Zudem braucht es Elterngespräche, gezieltes Konzentrationstraining, Coachings und eine ruhige Arbeitsatmosphäre.

Auffallend ist, dass mehrere Schüler:innen stören, wenn Aufträge nicht klar erteilt wurden, die Schüler:innen also nicht genau wissen, was sie zu tun haben. Eine weitere Ursache von Störungen ist Überforderung, dies lässt sich bei Moez, Evren, Sadia und Yolanda beobachten. Bei diesen Schüler:innen handelt es sich um sehr leistungsschwache Jugendliche. Verstehen sie die Aufträge nicht, werden sie unruhig, beginnen zu zappeln, im Raum herumzuschauen und zu schwatzen. Auch die Schüler:innen die schneller fertig sind, wie Noemi, Dillan oder Julio bieten Störungspotenzial, wobei Julio und Dillan sich gut selbst organisieren und am nächsten Auftrag arbeiten können, wenn dieser klar ist. Noemi hingegen beginnt zu stören. Auch wenn die Lernenden sich unbeobachtet fühlen, etwa Hassan, Kyana, Sadia, Noemi und Mara tritt störendes Verhalten auf, dies führt zu einem unerwünschten Welleneffekt und die Unruhe greift auf die ganze Klasse über.

Um Störungen zu vermeiden, muss ich meinen Unterricht weiterentwickeln und anpassen. In Kapitel wurden verschiedene Möglichkeiten zur Prävention von Unterrichtsstörungen diskutiert und zusammengefasst. Im Hinblick auf die in meiner

Klasse aufgetretenen Störungen leite ich folgende Massnahmen ab, die mir zentral für die Störungsprävention in meiner Klasse erscheinen.

- **Überblick über die Klasse:** Kounin beschreibt dieses Prinzip mit dem Stichwort der Allgegenwärtigkeit. Die Lehrperson hat die Klasse jederzeit im Blick, sie platziert sich so, dass sie alles überblicken kann, sie steht nicht mit dem Rücken zur Klasse, sie geht im Klassenzimmer herum, sie sucht Blickkontakt, sie reagiert sofort bei Störungen, die Schüler:innen sollen spüren, dass die Lehrperson sie bemerkt. So können unerwünschte Welleneffekte vermieden werden.
- **Klare Arbeitsaufträge:** Aufträge klar und verständlich formulieren, Aufträge sollten verschriftlicht und visualisiert sein. Nolting verortet diesen Punkt unter breite Aktivierung, für mich geht es darum, mich verstärkt auf die Klarheit meiner Arbeitsanweisungen zu achten und unnötige Ausführungen zu vermeiden, so dass die Schüler:innen möglichst wenig Verständnisprobleme haben und wissen, was zu tun ist.
- **Breite Aktivierung durch Differenzierung:** Die Aufträge sollen für alle Schüler:innen herausfordernd sein, Basisaufträge und Zusatzaufträge, sowie Hilfestellungen werden erarbeitet und zur Verfügung gestellt. Alle Lernenden sollen die Aufgaben lösen und am Unterricht teilhaben können. Indem Unter- oder Überforderung vermieden wird, können Störungen verhindert werden.

5.2 Störungen präventiv begegnen: Reflexion und Beobachtung

Um die Umsetzung und Wirkung dieser Massnahmen zu überprüfen und den Zusammenhang zwischen meinem Verhalten und der Arbeitsatmosphäre im Schulzimmer genauer analysieren zu können, habe ich einen Reflexions- und Beobachtungsbogen erstellt. Während 11 Wochen, kurz nach den Herbstferien bis zu den Sportferien (ab Kalenderwoche 46 bis zur Kalenderwoche 6) habe ich meinen Unterricht nach jeder Lektion reflektiert.

5.2.1 Vorgehen

Die Abbildung 9 zeigt den Reflexions- und Beobachtungsbogen der Kalenderwoche 46, also die erste Woche, in welcher die Massnahmen durchgeführt und beobachtet wurden.

Beobachtungen Lektionen KW: 46 Datum: 13.11-17.11

Kriterien:

LP

- Klare Aufträge (Kurze Sätze, klare Anweisungen)
- Überblick über Klasse (wo stehe ich)
- Differenzierung (Zusatzaufträge, zusätzliche Hilfestellungen)

SUS

- Planung aufgegangen?
- Arbeitsverhalten SuS (Konzentration, Motivation)
- Störungen SuS (Unruhe, Reinreden)
- Sozialverhalten (Zusammenarbeit, Provokation)

grün: 6
orange: 2
rot: 4

Dienstag	Bewertung	Donnerstag	Bewertung	Freitag	Bewertung
RZG - viel Frontal, etwas unruhig - selbständiger arbeit läuft besser		MA - Ruhig - Halbklassen		RZG - etwas schnell/wenig Zeit - Zusatzaufträge haben nicht alle verstanden	
- M... reinreden - etwas besser gestanden		2. Lektion: A-Bäume putzen - 2 LP's - Individuelles Coaching - Differenzierung möglich		- wenig Störungen - Heftmaterial: Dossier DE - Halbklassen / DA? Am Anfang gut zugehört	
- Arbeitstunne individ. möglich					
RZG		F Vorbereitung Bernlesmesse - Halbklassen in Gruppen - eigener Arbeitsauftrag - Überforderung?		RKE - Klare Auftrag - Individuelle Rückmeldung - nur 12 SuS - Zusatzauftrag - Planung aufgegangen	
BG 1. Lektion: - chaos, Bf haben nicht gemunden, Reihenfolge aufträge unübersichtlich.		F SuS z.T. unkonzentriert, Störungen - z.T. gute Zusammenarbeit aber viele überfordert			
2. Lektion: Selbständiges Arbeiten läuft gut - Weniger SuS - Konzentriert		E- Englisch: Klare Aufträge/Struktur... klar		Abschluss - gute Stimmung - Kaboo - Auftritte = gut viel Zeit	

Abbildung 9: Ausgefüllter Reflexions- und Beobachtungsbogen, 13. - 17. November 2023

Aufgelistet sind jeweils die einzelnen Fächer, die ich unterrichte, die ersten drei Zeilen sind Lektionen, die am Morgen stattfinden, die letzten drei Zeilen sind Lektionen in den Nachmittagsstunden. In der linken Spalte wurden jeweils Beobachtungen notiert, zum Beispiel die Art des Unterrichts, offene/geschlossene Aufträge, die Klarheit der Auftragserteilung, Differenzierung, meine Präsenz und zum Teil auch einzelne Schüler:innen, welche mir sehr aufgefallen sind. In der rechten Spalte findet sich meine Bewertung der Arbeitsatmosphäre während der Lektion. Grün = ruhige bis sehr ruhige Arbeitsatmosphäre, orange = zum Teil ruhige Arbeitsatmosphäre, rot = unruhige bis sehr unruhige Arbeitsatmosphäre. Um die Arbeitsatmosphäre zu bewerten habe ich mir folgende Fragen gestellt: Waren die Schüler:innen konzentriert? Sind viele Störungen aufgetreten? Ist meine Planung aufgegangen? Wie haben die

Schüler:innen zusammengearbeitet? Kam es zu Provokationen unter den Schüler:innen oder zwischen Schüler:innen und Lehrperson?

Die Abbildung zeigt, dass die klare Bewertung nach grün, orange und rot eine Herausforderung für mich war, so habe ich einige Stunden zum Teil rot und grün eingefärbt. In der Abbildung zum Beispiel Französisch am Donnerstagnachmittag, hier haben die Schüler:innen etwa viel gestört, aber zum Teil sehr gut zusammengearbeitet und waren phasenweise wieder konzentriert. Für die Auswertung des Selbstreflexions- und Beobachtungsbogen habe ich ebensolche Stunden je nach Anteilen als «nur» rot, orange oder grün gewertet.

5.2.2 Auswertung Reflexions- und Beobachtungsbogen

Die Abbildung 10 gibt einen ersten Überblick über meine Bewertung der Lektionen in Bezug auf Konzentration und Arbeitsatmosphäre.

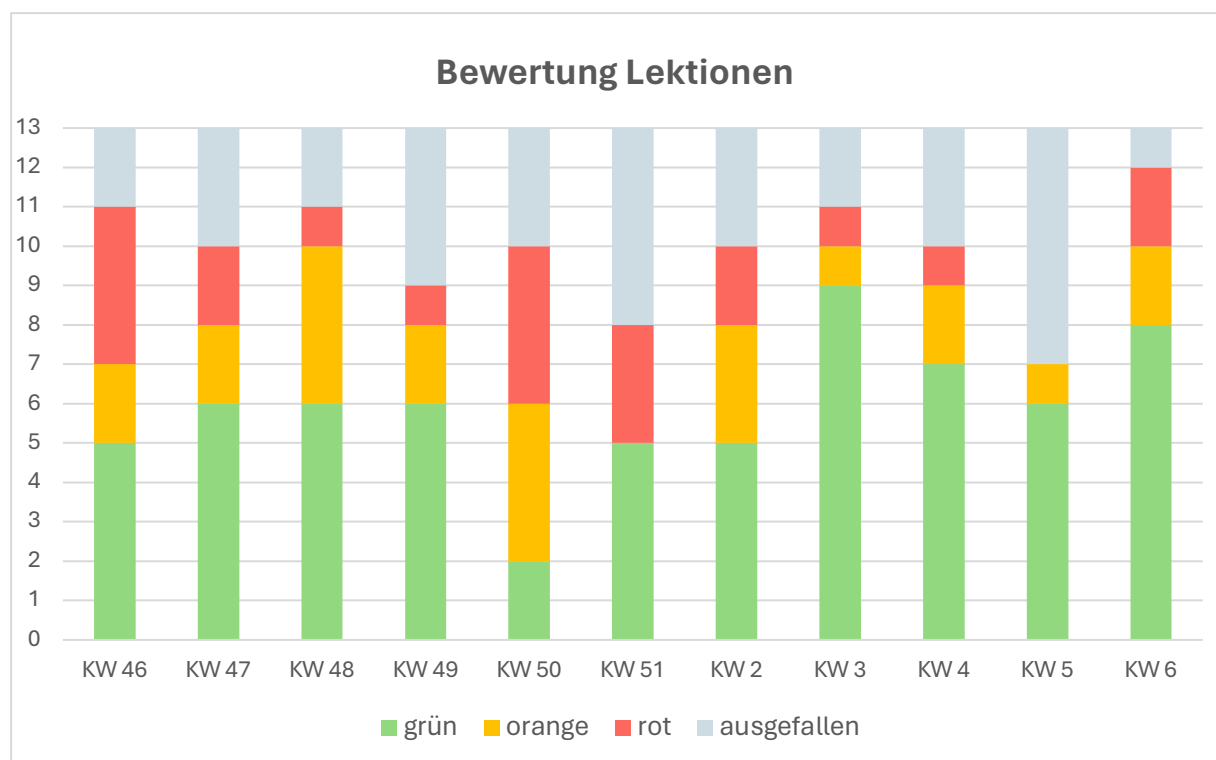


Abbildung 10: Ergebnisse des Reflexions- und Beobachtungsbogens

Die Grafik zeigt wie viele Lektionen ich während einer Woche als grün, orange oder rot eingeschätzt habe und auch die Veränderungen über die Wochen von den Herbst- bis zu den Sportferien werden sichtbar. Insgesamt habe ich 13 Lektionen an

meiner Klasse unterrichtet. Es wurden nur Lektionen ausgezählt, bei welchen ich einen aktiven Part einnehme. Ausflüge finden in einem anderen Setting statt und wurden deshalb als «ausgefallen» kategorisiert. Auch bei der Intervention durch den Sozialarbeiter oder durch die Gewaltprävention wurden wir als Klassenlehrpersonen angewiesen, uns zurückzuhalten und nicht mit Massnahmen zur Klassenführung einzugreifen. Bei einigen Lektionen war ich nicht anwesend, da ich mit Schüler:innen Einzelgespräche geführt habe. Auch diese Lektionen wurden als «ausgefallen» kategorisiert. Weiter ist zu beachten, dass die Trennschärfe zwischen den Kategorien manchmal nicht ganz klar ist. Da ich die Bewertung jeweils gleich nach Ende der Lektion vorgenommen habe, ist diese wesentlich durch mein Gefühl beeinflusst. Diese Darstellung dient dazu, einen ersten Überblick über die Ergebnisse meiner Forschung zu gewinnen.

Abbildung 10 zeigt, dass die Anzahl der orangen und roten Bewertungen, die für Lektionen mit vielen oder eher vielen Unterrichtsstörungen stehen, über die Dauer der gesamten Untersuchungsperiode von 11 Wochen stark schwanken. In allen Wochen gab es allerdings auch Lektionen, in welchen kaum Unterrichtsstörungen auftraten und ich die Arbeitsatmosphäre als ruhig eingeschätzt habe. In manchen Wochen treten Störungen häufiger auf als in anderen. So etwa in KW 46, sowie auch in KW 50 und 51. In KW 46, so könnte eine erste Vermutung lauten, musste ich selbst noch für mich herausfinden, wie ich die geplanten Massnahmen genau umsetzen kann. KW 50 und 51 sind die Wochen vor den Weihnachtsferien, hier kommt es zu einer Häufung der von mir als unruhig bewerteten Lektionen. Es kann sein, dass die Schüler:innen im Hinblick auf die Ferien unkonzentrierter und allgemein unruhiger waren und auch ich als Lehrperson weniger Energie und Geduld aufgebracht habe. In der zweiten Woche nach den Winterferien, so lassen die Daten vermuten, hat sich der Unterricht wieder eingespielt, es kommt zu weniger Unterrichtsstörungen.

In einem nächsten Schritt möchte ich die von mir negativ bewerteten sowie die positiv bewerteten Lektionen genauer betrachten: Welche Faktoren haben zu Unterrichtsstörungen geführt und welche haben eine ruhige Arbeitsatmosphäre begünstigt? Dabei beziehe ich mich auf meine notierten Beobachtungen. Die folgende Tabelle zeigt Lektionen, welche ich als rot oder orange bewertet habe. In diesen Lektionen war die Arbeitsatmosphäre unruhig bis sehr unruhig, es kamen entsprechend viele Unterrichtsstörungen vor.

Woche	Fach	Wann	Was
KW46	BG	Dienstagnachmittag	<ul style="list-style-type: none"> - BG-Mappen sind verloren gegangen - Reihenfolge Aufträge unüberlegt, hat nicht funktioniert
	FR FR EN	Donnerstagnachmittag	<ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitung Berufsmesse, offener Arbeitsauftrag - Überforderung mit Thema Berufswahl?
	RZG	Freitagmorgen	<ul style="list-style-type: none"> - Zu schnell erklärt, nicht alle haben Zusatzauftrag verstanden, musste nochmal erklären - Einige SuS haben Material nicht dabei
KW 47	RKE RKE	Freitagnachmittag	<ul style="list-style-type: none"> - Keine Struktur - Aufmerksamkeit nicht eingefordert - Wenig Differenzierung
KW 48	BG	Dienstagnachmittag	<ul style="list-style-type: none"> - Viele SuS zu spät - Selbständige Arbeit - Ich war zu wenig streng, fehlende Präsenz
	RKE	Freitagnachmittag	<ul style="list-style-type: none"> - SuS wurde ausgelacht
KW 49	Klassenstunde BG	Dienstagnachmittag	<ul style="list-style-type: none"> - SuS wurde ausgelacht, ich habe zu wenig reagiert - Wichteln sorgte für Diskussionen, zu wenig überlegt, wie ich darauf reagiere - Diskussion Unpünktlichkeit - Ich hatte wenig Energie, unklarer Auftrag
KW 50	Klassenstunde BG	Dienstagnachmittag	<ul style="list-style-type: none"> - Schlechte Stimmung gegen LP, SuS finden das aktuelle Strichsystem nicht gut, beschwerten sich über Konsequenz bei störendem Verhalten, v.a. einzelner SuS verbreitet schlechte Stimmung - BG: Einzelarbeit ok, Arbeit in Klasse schwierig
	RKE	Freitagnachmittag	<ul style="list-style-type: none"> - Ich habe nicht alle SuS im Blick - Wenig Differenzierung: einzelne SuS sind überfordert oder unterfordert - Vor allem 2 SuS sehr störend, Hassan und Noah - Regeln klar? - Einige SuS haben Material verloren
KW 51	Film	Donnerstagnachmittag	<ul style="list-style-type: none"> - Provokationen gegenüber LP - Ich war zu wenig konsequent, unvorbereitet: nicht erwartet, dass beim Film schauen so viele Störungen auftreten
KW 2	BG	Dienstagnachmittag	<ul style="list-style-type: none"> - Ich war krank, hatte wenig Energie, schlecht geschlafen - SuS fühlen sich unfair behandelt wegen einiger Regeln, zum Beispiel Trinkregel, zu spät kommen - SuS unmotiviert, ich habe unklar erklärt

	RKE	Freitagnachmittag	<ul style="list-style-type: none"> - Viel Plenum, viele Erklärungen durch LP war nötig - Offener Auftrag, viele SuS überfordert
KW 3	RZG	Freitagnachmittag	<ul style="list-style-type: none"> - Selbständiges Arbeiten war schwierig für einige SuS. - SuS waren müde
KW 4	BG	Dienstagnachmittag	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeit mit Acrylfarben - Arbeitsplatz einrichten und Aufräumen nicht gut organisiert
KW 6	Klassenstunde Aufräumen	Freitagnachmittag	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppenarbeiten in Klassenstunde, einzelne SuS haben nicht richtig mitgemacht - Auftrag nicht gut erklärt - Aufräumen vor Ferien: Vor allem 2 SuS haben gestört: Hassan, Noah

Die genauere Analyse zeigt: Viele Unterrichtsstörungen treten am Nachmittag auf. Eine Ursache dafür könnte sein, dass die Schüler:innen müde sind und auch die Lehrperson weniger Energie hat und deshalb weniger präsent ist. Insbesondere im Bilnerischen Gestalten kommt es oft zu Unterrichtsstörungen, hier haben die Schüler:innen etwas mehr Freiraum, es darf grundsätzlich miteinander gesprochen werden, dies kann zu Welleneffekten führen, wobei eine angemessene Lautstärke nicht mehr eingehalten wird. Auch das Herumgehen im Zimmer während dem Einrichten des Arbeitsplatzes oder dem Aufräumen birgt Störungspotenzial. Gleichzeitig stellt sich wieder die Frage, wie klar die Regeln hier formuliert sind und welche konkreten Erwartungen ich an die Arbeitshaltung der Klasse habe. Dass sich Lehrpersonen darüber klar werden und diese gegenüber der Klasse kommunizieren, ist zentral für einen reibungslosen Ablauf der Lektion und das Vermeiden von Unterrichtsstörungen (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 128).

Bevor ich genauer auf die Ergebnisse eingehe, möchte ich auch die von mir positiv bewerteten Lektionen genauer betrachten und verschiedene Faktoren, die eine ruhige Arbeitsatmosphäre begünstigen herausarbeiten.

Woche	Fach	Wann	Was
KW 46	MA	Donnerstagsmorgen	<ul style="list-style-type: none"> - Unterricht in Halbklassen - Klare Aufträge - Aufteilung in Niveaus
	RKE	Freitagnachmittag	<ul style="list-style-type: none"> - Klarer Auftrag - Individuelles Feedback - Nur 12 SuS - Differenzierung mit Zusatzauftrag

KW 47	BG	Dienstagnachmittag	- Klarer, einfacher Auftrag
	RZG	Freitagmorgen	- Klarer Auftrag - Klare Regeln - Klare Arbeitsphasen: Gut strukturiert
KW 48	RZG	Dienstagmorgen	- 4 SuS separiert - Klarere Auftrag - Differenzierung - Arbeitsmethode bereits geübt - Guter Überblick über Klasse
	RZG	Freitagmorgen (Videoaufnahme 2)	- Weiterarbeit am Auftrag - Klare Auftragserteilung - Differenzierung via Zusatzauftrag
KW 49	RKE	Freitagnachmittag	- Offener Auftrag mit Gestaltung (Glaubensport- rait) - Alle SuS konnten individuell arbeiten am Auf- trag, Differenzierung - Halbklassen
KW 50	RZG	Dienstagmorgen	- 4 SuS separiert - Zusatzaufträge vorhanden
KW 2	Klassen- stunde	Dienstagnachmittag	- Plenum - SuS hören sich gegenseitig zu, gutes Sozial- verhalten - Viel Frontalunterricht
	RZG	Freitagmorgen	- Zusatzaufträge vorhanden - Klares eingreifen, als SuS gestört haben, hat geklappt - Auftrag war klar
KW 3	BG	Dienstagnachmittag	- Einfacher, klarer Auftrag - SuS konnten selbständig arbeiten - Guter Überblick über Klasse - Neue Sitzordnung animiert nicht zum Schwat- zen - In letzter Stunde 1-2 SuS gestört
	RZG	Freitagmorgen	- Klarer, geführter Auftrag - Überblick über Klasse - SuS konnten in eigenem Tempo arbeiten
	RKE	Freitagnachmittag	- Start mit Ermahnung, da im WAH schwierig war, danach eng geführt - Gemeinsames Lesen - Breite Aktivierung
KW 4	RZG	Freitagmorgen	- Arbeit mit Laptops - Klarer Auftrag - Alle Sus konnten in eigenem Tempo arbeiten
	RKE	Freitagnachmittag (Videoaufnahme 3)	- Viele SuS arbeiten sehr gut - Klare Arbeitsphasen - Selbständiges Arbeiten - Ich hatte viel Zeit für einzelne SuS, aber ei- nige SuS waren wütend auf mich

KW 5	RZG	Dienstagmorgen	<ul style="list-style-type: none"> - Klarer Auftrag - Selbständige Arbeit - Selbst gewählter Auftrag
KW 6	RZG	Dienstagmorgen	<ul style="list-style-type: none"> - Klarer Auftrag: Weiterarbeit Länderplakat - Beispiel war vorhanden, alle SuS haben verstanden, was sie machen müssen - Plakat selbständig gestalten eher offen, aber viele Schritte vorher bereits eingeübt
	RZG	Dienstagnachmittag	<ul style="list-style-type: none"> - Weiterarbeit am Plakat, diesmal durften SuS Musik hören - SuS wussten, was sie zu tun haben - SuS konnten selbständig arbeiten - Differenzierung
	RZG	Donnerstagnachmittag	<ul style="list-style-type: none"> - Weiterarbeit Plakat - SuS konnten selbständig arbeiten - Regeln waren klar

Zu Beginn des untersuchten Zeitraumes wurde oft in Halbklassen gearbeitet. Durch die kleineren Klassen entstand weniger Unruhe und gleichzeitig waren alle Schüler:innen auf ihrem Lernstand gefordert, da in Niveaugruppen gearbeitet wurde. Der Halbklassenunterricht war eine erste Massnahme nach den sehr turbulenten Wochen bis zu den Herbstferien mit dem Ziel, dass sich die Schüler:innen sich an eine ruhige Arbeitsatmosphäre gewöhnen und überhaupt ins Arbeiten kommen können. Hier war es uns als Lehrpersonenteam wichtig, die Regeln klar zu kommunizieren und bei Störungen sofort einzugreifen. Dank des Reflexions- und Beobachtungsbogens habe ich mir immer wieder vorgenommen auf meine Präsenz zu achten und regelmässig meine Verhaltensweisen gegenüber der Klasse reflektiert.

Die Schüler:innen haben bemerkt, dass ich sehe, wenn sie miteinander schwatzen und dass ich darauf reagiere. Auch die Einführung von klaren Arbeitsphasen und entsprechenden Regeln, zum Beispiel «während die Stoppuhr läuft darf nicht geschwätzt werden», hat dazu beigetragen, Störungen zu minimieren und half den Schüler:innen dabei, sich zu konzentrieren. Der Selbstreflexions- und Beobachtungsbogen hat mir, so würde ich behaupten, geholfen, meine Selbstreflexionskompetenz zu stärken und mir die Bedeutung meiner Handlungen und die Reaktion der Schüler:innen bewusster gemacht. Im Folgenden sollen die wichtigsten Erkenntnisse meiner Untersuchung kurz zusammengefasst werden.

5.2.3 Erkenntnisse

Die Auswertung der Unterrichtslektionen mithilfe des Reflexions- und Beobachtungsbogens bestätigt die Ergebnisse aus der Literatur (vgl. die Ausführungen zu Nolting in Kapitel 4.2): Klare Arbeitsaufträge, eine präzise Lehrperson und breite Aktivierung tragen zu einer störungsarmen Atmosphäre im Klassenzimmer bei. Zu Störungen hingegen kommt es in meinem Unterricht, wenn die Arbeitsaufträge nicht klar, überfordernd oder unterfordernd sind, der Unterricht nicht gut geplant ist oder ich zu wenig Präsenz signalisiere.

Unterrichtsstörungen konnten im Untersuchungszeitraum verringert, respektive präventiv vorgebeugt werden durch:

- Klare Arbeitsaufträge
- Präsenz der Lehrperson
- Differenzierung und breite Aktivierung
- Einüben von Arbeitsabläufen und Arbeitsstrategien
- Schaffen von klaren Arbeitsphasen
- Arbeit an Projekten mit klaren Vorgaben und Möglichkeiten der Differenzierung

Auffallend ist, dass die Arbeit an einem Projekt mit klaren Vorgaben und Beispielen, das die Schüler:innen in ihren Interessen abholt, zur Förderung einer ruhigen Arbeitsatmosphäre beiträgt. Das Schaffen von klaren Arbeitsphasen, in welchen ganz bestimmte Regeln gelten, gibt den Schüler:innen Ruhepausen in unruhigen Lektionen.

Im Untersuchungszeitraum gab es allerdings auch Lektionen, in welchen die Arbeitsatmosphäre unruhig war, und Unterrichtsstörungen auftraten. Mithilfe des Beobachtungsbogens konnte ich einige Ursachen von Unterrichtsstörungen ermitteln. In der Literatur werden Unterrichtsstörungen als interaktionales Problem verstanden, aus diesem Grund lohnt es sich nicht nur das Schüler:innenverhalten im Hinblick auf Störungen genauer zu betrachten, sondern auch mein Verhalten als Lehrperson.

Zu Unterrichtsstörungen von Seiten der Lehrperson haben geführt:

- Unklare oder nicht durchdachte Arbeitsaufträge
- Die Aufträge sind überfordernd oder unterfordernd

- Unklare Erklärungen der Aufträge
- Inkonsequentes Verhalten der Lehrperson
- Fehlende Präsenz
- Stress und Zeitdruck, zu wenig Zeit eingeplant
- Wenig Energie und Geduld
- Unklare Erwartungen und Regeln

Zu Unterrichtsstörungen von Seiten der Schüler:innen haben geführt:

- Vergessen von Material
- Unpünktlichkeit
- Regeln sind nicht klar, werden nicht eingehalten
- Diskussionen über Regeln
- Müdigkeit
- Unterforderung oder Überforderung
- Schlechte Stimmung gegenüber Lehrperson
- Streit
- Fehlendes Gefühl der Mitbestimmung, Gefühl unfair behandelt worden zu sein
- Auslachen von Schüler:innen

Einige Ursachen von Störungen, wie das Auslachen von einzelnen Schüler:innen ist ein wiederkehrendes Problem in meiner Klasse. Die Dynamik in der Klasse ist sehr herausfordernd, viele Schüler:innen kennen ihre eigenen Grenzen nicht und haben Mühe, die Grenzen der anderen Jugendlichen zu akzeptieren. Immer wieder provozieren sich die Schüler:innen gegenseitig und es kommt zu Beleidigungen und Streit zwischen einzelnen Jugendlichen, aber auch zwischen den Jungen und Mädchen. Zu Konflikten kommt es oft in den Pausen. Ihre Emotionen nehmen die Schüler:innen in den Unterricht mit, insbesondere zu Beginn der Lektion kommt es deshalb häufig zu angespannten Situationen: Ein Streit eskaliert, Gefühle überborden und der reguläre Unterricht kann nicht mehr stattfinden. Diese Dynamik ist ein Thema, welches wir mithilfe des Schulsozialarbeiters, der Gewaltprävention, in Gesprächen mit der Schulleitung, sowie den Schüler:innen und ihren Eltern aktiv angehen. Das Klassenklima ist nicht Schwerpunkt meiner Aktionsforschung, sie spielt aber auch im Hinblick auf Unterrichtsstörungen eine wesentliche Rolle, da die Prävention von Unterrichtsstörungen dazu beiträgt, ein angenehmes Klassenklima zu schaffen und wiederum in

einem guten Klassenklima weniger Störungen auftreten, wie Helmke im Rahmenmodell «Wirkungsgeflecht der Klassenführung aufzeigt hat (vgl. Helmke 2022, 148).

Eine weitere Ursache von Störungen sind unklare Arbeitsaufträge, wenig Differenzierung und Unter-, sowie Überforderung. Diese traten dann auf, wenn ich meinen Unterricht nicht richtig durchdacht habe oder zu schnell erklärt habe. Zu lange Erklärungen bieten ebenfalls Störungspotenzial. Auffallend ist, dass es oft durch Unpünktlichkeit und fehlendes Material zu Störungen kam. Die Unterrichtsqualität wird auch beeinflusst von den Stimmungen und Gefühlen der Schüler:innen und der Lehrperson. In Woche 50 etwa war die Stimmung innerhalb der Klasse und gegenüber uns Lehrpersonen nicht gut, die Schüler:innen äusserten ihre Unzufriedenheit mit den Konsequenzen für störendes Verhalten. Bis dahin mussten sie nachsitzen, wenn sie zum Beispiel in stillen Arbeitsphasen geschwätzt haben oder unpünktlich waren. Dies war besonders in den letzten zwei Wochen vor den Winterferien ein grosses Thema und sorgte für viel Unruhe.

Weiter wurde in der Untersuchung deutlich, dass nicht die gesamte Klasse für Störungen verantwortlich ist. Vor allem zwei bis vier Schüler:innen fallen durch störendes Verhalten auf, dies zeigt sich etwa darin, dass Anweisungen und Regeln nicht befolgt werden, häufig reingeschwätzt wird, trotz mehrmaligen Ermahnungen, Konsequenzen nicht akzeptiert und weiter diskutiert werden. Passiert dies alles während dem Unterricht, führt das zu einer unruhigen Arbeitsatmosphäre, die auf die ganze Klasse übergreifen. Es kommt zu Welleneffekten, wie sie bereits in der Unterrichtsaufnahme 1 sichtbar wurden. Umso wichtiger ist es, ebensolche Störungen präventiv zu vermeiden.

Es können auch wiederkehrende Störungen ausgemacht werden, welche die Mehrheit der Klasse betreffen, wie Unpünktlichkeit oder fehlendes Material, sprechen in ruhigen Arbeitsphasen, sowie Störungen, welche von einzelnen Schüler:innen ausgehen. Um diesen wiederkehrenden Störungen zu begegnen, müssen neue Ansätze zur Störungsprävention geplant und umgesetzt werden. Bevor diese genauer diskutiert werden, soll ergänzend zu den Erkenntnissen des Reflexions- und Beobachtungsbogen die Videoaufnahme 2 genauer betrachtet werden.

5.2.4 Ergänzende Beobachtungen: Videoaufnahme 2

In einer zweiten Videoaufnahme am 1. Dezember 2023 (KW 48) habe ich meinen Unterricht gezielt auf die von mir formulierten Massnahmen von Kapitel 5.1.3 genauer untersucht. Wo zeigen sich meine Massnahmen im Unterricht und inwiefern beeinflussen diese den Lehr-Lernprozess im Klassenzimmer? Das Selbstanalyseprotokoll der Videoaufnahme 2 befindet sich im Anhang. An dieser Stelle werden die Ergebnisse kurz zusammengefasst.

Überblick über Klasse

- Ich begrüsse die SuS und fordere Sie auf, zu mir zu kommen und mich zu Begrüssen
- Ich stehe zu Beginn der Lektion präsent vorne im Raum
- Ich signalisiere störenden SuS, dass ich sie bemerkt habe, ich nenne die Namen der betreffenden SuS, ich fordere die SuS auf, nicht dazwischen zuzusprechen. Ich fordere konsequent ein, dass alle ihre Hände verschränken
- Verspätung: Ich notiere mir die Namen, der verspäteten SuS
- Regel: Wenn Uhr läuft, wird nicht gesprochen, die meisten SuS halten sich an diese Regel und arbeiten still für sich. Aber: Ich bemerke nicht alles. Noah und Hassan sprechen miteinander
- Ich formuliere klare Konsequenzen für das Nichteinhalten der Regeln
- In der zweiten Arbeitsphase bin ich weniger konsequent. Als einige SuS schwatzen, greife ich nicht ein

Klare Arbeitsaufträge:

- Der Auftrag ist verschriftlicht und visualisiert
- Ich fordere die SuS auf, den Auftrag für sich allein zu lesen und bitte danach einen SuS zu wiederholen, was genau zu tun ist. Ich paraphasiere erneut
- Ich gebe Anweisungen, an was die SuS weiterarbeiten können, wenn sie mit dem ersten Auftrag fertig sind
- Ich gebe eine klare Zeitvorgabe

Breite Aktivierung durch Differenzierung:

- Auftrag 1: Die SuS müssen einen Text lesen und die passenden Wörter in die Lücken füllen. Einigen SuS gebe ich die passenden Wörter als Hilfestellung
- Einzelne SuS haben Schwierigkeiten Deutsch zu lesen und zu verstehen, sie unterstütze ich individuell, sie können zudem die Hilfestellung nutzen
- Julio ist nach 2 Minuten fertig mit dem Auftrag: Ein Zusatzauftrag für die schnelleren SuS ist vorhanden
- Auftrag 2: Die SuS beschriften eine Darstellung der Erde. Die passenden Wörter visualisiere ich nach 2 Minuten. Für die schnelleren SuS habe ich einen Zusatzauftrag bereit
- Ergebnissicherung: Ich fordere auch SuS auf, eine Antwort zu nennen, ohne dass sie sich gemeldet haben
- Abschluss: Ich fordere ein, dass die SuS die Agenda hervorheben und kontrolliere es

Störungsquellen:

- Verspätete SuS
- Material nicht dabei
- Dazwischenrufen
- mit Pultnachbar:in schwatzen
- Durchs Zimmer gehen
- Kyana, Hassan und Noemi fallen durch störendes Verhalten (schwatzen, Material suchen, Pult aufräumen, nicht ins Arbeiten kommen) auf

5.2.5 Schlussfolgerungen für die Weiterarbeit

Von den Herbst- bis zu den Winterferien, so kann ich feststellen, findet eine positive Entwicklung in meiner Klasse statt: Präsenz, klare Aufträge und eine breite Aktivierung durch Differenzierung fördern eine ruhige Arbeitsatmosphäre im Schulzimmer. Meine Schüler:innen können mittlerweile während einem vorgegebenen Zeitrahmen selbständig und still für sich an Aufträgen arbeiten. Es wird sichtbar, dass das Einüben von Verfahrensregeln einen positiven Einfluss auf den Lehr-Lernprozess meiner Schüler:innen haben. Dies gibt mir Zeit, einzelne Jugendliche, die Hilfe benötigen,

individuell zu unterstützen. Auch Low-Profile-Ansätze zur Intervention bei störendem Verhalten bewähren sich, können von mir aber noch bewusster angewendet werden. Trotz Fortschritten kommt es nach wie vor zu Störungen im Unterricht. Konsequentes Umsetzen von Regeln, Allgegenwärtigkeit, ein gut strukturierter Unterricht, sind Kompetenzen an welchen ich als Lehrperson weiterhin arbeiten kann und muss.

Vor den Winterferien traten mehrfach Störungen auf, weil die Schüler:innen uns Klassenlehrpersonen als unfair empfanden und sich nicht gehört fühlten. Die Klasse forderte mehr Mitbestimmung. Ab Ende November haben meine Stellenpartnerin und ich deshalb eine Klassenstunde eingeführt, diese sollte als Gefäss dienen um über organisatorische Abläufe, Schwierigkeiten der Schüler:innen, oder über aktuelle Themen in der Klasse zu diskutieren. Sowohl die Lehrpersonen, wie auch die Schüler:innen können jeweils Traktanden einbringen.

Die Einführung der Klassenstunde wurde von den Schüler:innen sehr geschätzt. Ein Thema, welches in der Klassenstunde immer wieder aufkam, war die Unzufriedenheit der Schüler:innen mit den bestehenden Konsequenzen bei Regelverstössen. In unserer Klasse haben wir kurz nach Schulstart ein Strichsystem eingeführt: Die Klassenlehrperson vergeben Striche bei störendem Verhalten, zum Beispiel beim Reinschwatzen wenn die Uhr läuft oder wenn etwas erklärt wird, bei Unpünktlichkeit, wenn Material vergessen wird oder bei Verstössen gegen Schulhausregeln, zum Beispiel wenn sich Schüler:innen zu Dritt auf dem WC einschliessen. Für einen Strich müssen die Schüler:innen 10 Minuten nachsitzen. Mir und meiner Stellenpartnerin war durchaus bewusst, dass dieses System nicht von Dauer sein kann, da es die Bestrafung von einzelnen Schüler:innen angelegt ist. Wie bereits in Kapitel 4.6.2 betont wurde, führen Bestrafungen selten zu nachhaltigen Verhaltensänderungen. Diese Konsequenz bei Regelverstössen resultierte auch aus einer Überforderung von uns als Junglehrpersonen. Ausserdem bedeutete dieses System für mich und meine Stellenpartnerin einen grossen Mehraufwand. In den Wochen seit Schulstart im August bis kurz nach den Herbstferien, hatten wir fast jeden Tag Schüler:innen, die nach Unterrichtsende am Nachmittag länger bleiben mussten, um ihre Striche abzusitzen. Oft handelte es sich um dieselben Jugendlichen. Es stellte sich also für mich die Frage, wie wirksam diese Form der Konsequenz ist. Anstelle mich auf störende Verhaltensweisen zu konzentrieren, habe ich mir deshalb vorgenommen, erwünschtes Verhalten zu bestärken.

Dieser Ansatz hat, wie in Anlehnung an Nolting und Goetze bereits diskutiert wurde, mehrere Vorteile: Belohnungen sind wirksamer, ökonomischer und haben zudem einen positiven Einfluss auf das Klassenklima und das Lernen. Abhängig von der Umsetzung kann zudem die Mitbestimmung durch die Schüler:innen ermöglicht werden. Aufgrund dieser Überlegungen habe ich mich dazu entschieden, als Intervention ein Belohnungssystem zur positiven Verstärkung erwünschten Verhaltens mit der Klasse zu entwickeln und umzusetzen.

5.3 Handeln bei wiederkehrenden Störungen: Belohnen statt Bestrafen

Mit der Implementierung eines Belohnungssystems sollen die wiederkehrenden Unterrichtsstörungen in meiner Klasse angegangen werden. Diese Intervention habe ich den Winterferien geplant und in Absprache mit der Klasse während vier Wochen zwischen den Winterferien und Sportferien umgesetzt. Zur Überprüfung dient das Dokument «Das grosse Murmelsammeln», welches im Klassenzimmer aufgehängt wurde, sowie die Auswertung des Reflexions- und Beobachtungsbogen von KW 2 bis KW 6. Im Folgenden werden, angelehnt an die Überlegungen in Kapitel 4.6.2 die wichtigsten Aspekte des Belohnungssystems, meine Vorgehensweise und abschliessend die Ergebnisse dargestellt.

5.3.1 Vorgehen

Das Belohnungssystem wurde als Tokenprogramm realisiert. Ziel war es, die ganze Klasse in die Verantwortung zu nehmen, die gegenseitige Unterstützung zu fördern sowie Mitbestimmung zu ermöglichen. Es dient nicht nur dazu Unterrichtsstörungen zu reduzieren, sondern soll im Idealfall auch einen positiven Einfluss auf das Klassenklima haben. Einen ersten Vorschlag für das Belohnungssystem «Das grosse Murmelsammeln» habe ich ausgearbeitet und der Klasse präsentiert. Die Idee des Belohnungssystems, so habe ich mit der Klasse besprochen, sei es, an Dingen zu arbeiten, die aktuell noch nicht gut laufen würden. Das Belohnungssystem ziele darauf ab, Striche, respektive das Nachsitzen abzuschaffen. Anstelle der Bestrafung von Einzelnen, kann sich die ganze Klasse eine Belohnung verdienen. In der Klassenstunde wurden wesentliche Punkte des Gesprächs festgehalten.

KLASSENSTUNDE	
DATUM: 11. Januar 24 PROTOKOLL: Frau Steinegger	
THEMA: Belohnung: Murmeln sammeln	
Notizen:	Wo machen wir Striche? Was über & verbessern? - Dazwischenreden - Pünktlichkeit - Material - Respekt - Abgaben - Schüss machen - Pausen
Beschluss:	Wir arbeiten an <u>Pünktlichkeit</u>
To do's:	- Welche Belohnung für Anzahl Murmeln → Klasse & LP überlegen sich

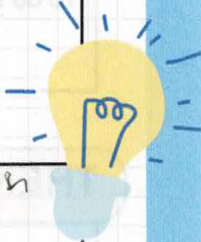


Abbildung 11: Ausschnitt der Klassenstunde zum neuen Belohnungssystem

In der Klasse haben wir zuerst diskutiert, welche Faktoren zu Störungen im Unterricht führen, und was verbessert werden könnte. Folgende Vorschläge kamen von der Klasse:

- Nicht Dazwischenreden
- Pünktlichkeit
- Material dabei
- Abgaben einhalten
- Pausen draussen einhalten
- Respektvolles Verhalten

Die Klasse hat viele Punkte in die Diskussion eingebracht, welche ich im Rahmen meiner Forschung als Störungsquellen im Unterricht identifiziert habe. Dies zeigt, dass meine Wahrnehmung durchaus mit derjenigen der Schüler:innen übereinstimmt

und die Jugendlichen gewillt sind, zu einer ruhigen Arbeitsatmosphäre beizutragen. Fazit der Diskussion war, dass die Klasse an der Pünktlichkeit arbeiten möchte. Gemeinsam haben wir diskutiert, was genau Pünktlichkeit bedeutet und beschlossen:

«Pünktlichkeit heisst, dass wir zu Beginn der Lektion am Arbeitsplatz sitzen und das Material für die Stunde bereit haben.»

Die Abbildung 12 zeigt das Dokument, welches ich im Nachgang an die Diskussion erarbeitet und an der Wandtafel aufgehängt habe.

Das Grosse Murmelsammeln

	1. Lektion	2. Lektion	3. Lektion	4. Lektion	5. Lektion	6. Lektion	7. Lektion	8. Lektion	
Montag	✓ 1P	✓	✓	✓ 1P	✗	✓	✓	✓	2
Dienstag	✓	✗	✓	✓ 2P	✓	✓	✗	✓	1
Mittwoch	✓	✓ 2	✓	✓ 2	✓	✓	✗	✓	2
Donnerstag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1
Freitag	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	2/10
Montag	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✓	✓	0
Dienstag	✗	✗	✓ 1P	✗	✗	✗	✗	✓	1
Mittwoch	✓ 1P	✓	✓	✗	✗	✗	✓	✓	1
Donnerstag	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✓	1
Freitag	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✗	✓	0/10
Montag	✓	✓ 1P	✓ 1P	✗	✓	✓	✓	✓	2P
Dienstag	✗	✗	✓	✓	✗	✗	✓	✓	1
Mittwoch	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	2
Donnerstag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1
Freitag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	2/10
Montag	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✗	✓	2
Dienstag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	1
Mittwoch	✗	✓	✓	✓	✗	✓	✗	✓	1
Donnerstag	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✓	1/10
Freitag	✓	✗	✓	✓	✗	✓	✗	✓	2
									Total

$\frac{26}{40} \cdot 5 + 1 = 4.25$
 $\frac{\text{Erreichte P} + \text{Max P} \cdot 5 + 1}{\text{Max P}}$

26

Abbildung 12: Belohnungssystem «Das grosse Murmelsammeln»

Sind die Schüler:innen pünktlich und bereit am Arbeitsplatz, erhalten sie ein Häckchen, ansonsten ein Kreuz. Diese Regel galt für die Lektionen der Klassen- und Fachlehrpersonen und wurde mit diesen abgesprochen. In der letzten Lektion des Tages wurde jeweils zweimal gewürfelt, die Anzahl der Würfelaugen bestimmte, welche Lektionen gezählt wurde. In der Abbildung unten, waren die Schüler:innen zum Beispiel an einem Dienstag von insgesamt acht Lektionen sechsmal pünktlich, ausgewürfelt wurden die zweite und die vierte Lektion, einmal eine Lektion in der sie

pünktlich waren, einmal eine Lektion, in der sie unpünktlich waren. Die Schüler:innen haben entsprechend einen Punkt, respektive eine Murmel gesammelt. Auf diese Weise zählt jede Lektion für sich alleine und die Schüler:innen müssen sich trotz eines erfolgreichen morgens auch noch am Nachmittag noch Mühe geben pünktlich zu erscheinen. Das spielerische Element sollte zudem die Spannung und Motivation für das Murbelsammeln steigern. Die Murmeln werden jeweils in einem grossen Glas beim Lehrpersonenpult gesammelt, so sieht die Klasse den aktuellen Zwischenstand. Dies sollte den Schüler:innen zeigen, ob sie auf dem richtigen Weg sind.

Das Belohnungssystem wurde vorerst in einem Zeitrahmen von vier Wochen durchgeführt, die Klasse konnte entsprechend insgesamt 40 Murmeln sammeln. Ich habe gemeinsam mit meiner Stellenpartnerin drei Belohnungsstufen festgelegt. Mit der Klasse haben wir besprochen, welche Anzahl Murmeln für welche Belohnungen eingelöst werden können. Je nach Murmelzahl, so wurde beschlossen, erhalten die Schüler:innen einen Ausflug, einen Nachmittag oder eine Lektion, in welcher die Schüler:innen das Programm bestimmen dürfen.

36-40 Murmeln	5.6 - 6	Sehr gut	Ganztägiger Ausflug
30-35 Murmeln	4.76 - 5.5	Gut	Nachmittagslektion mit Programm nach Wunsch
24-29 Murmeln	4 - 4.75	Okay	1 Lektion mit Programm nach Wunsch

5.3.2 Umsetzung, Auswertung und Schlussfolgerungen

Viele Schüler:innen haben sich ab dem ersten Tag der Einführung des Belohnungssystems Mühe gegeben, pünktlich zu erscheinen. So konnte ich etwa beobachten, dass sie sich gegenseitig daran erinnern haben, dass jetzt Zeit ist, ins Klassenzimmer zu kommen oder einander aufgefordert haben, ihr Material hervor zunehmen. Die Auswertung des Reflexions- und Beobachtungsbogens zeigt, dass die Arbeitsatmosphäre ab der zweiten Woche nach Einführung des Belohnungssystems (KW 3) vermehrt als ruhiger bewertet wurde im Vergleich zur KW 2 und den Wochen vor den Winterferien. Ein Grund dafür könnte sein, dass die Diskussion über Pünktlichkeit, sowie die Einführung des Belohnungssystems die Erwartungshaltung der Lehrpersonen an die Schüler:innen klar gemacht haben: Wann beginnt die Lektion? Was müssen die Schüler:innen bereit haben? Mit der Regel: «Wir sind pünktlich und mit

Material bereit am Arbeitsplatz» wurde der Ablauf zu Beginn der Unterrichtslektion besser strukturiert, was wiederum präventiv Störungen verhinderte.

War die Klasse unpünktlich, lag es meistens an denselben zwei Schüler:innen. Hassan hat nach einer Woche verstanden, dass er nicht mehr nachsitzen muss, wenn er unpünktlich ist, also kam er häufig zu spät. Wie in der Literatur bereits betont,

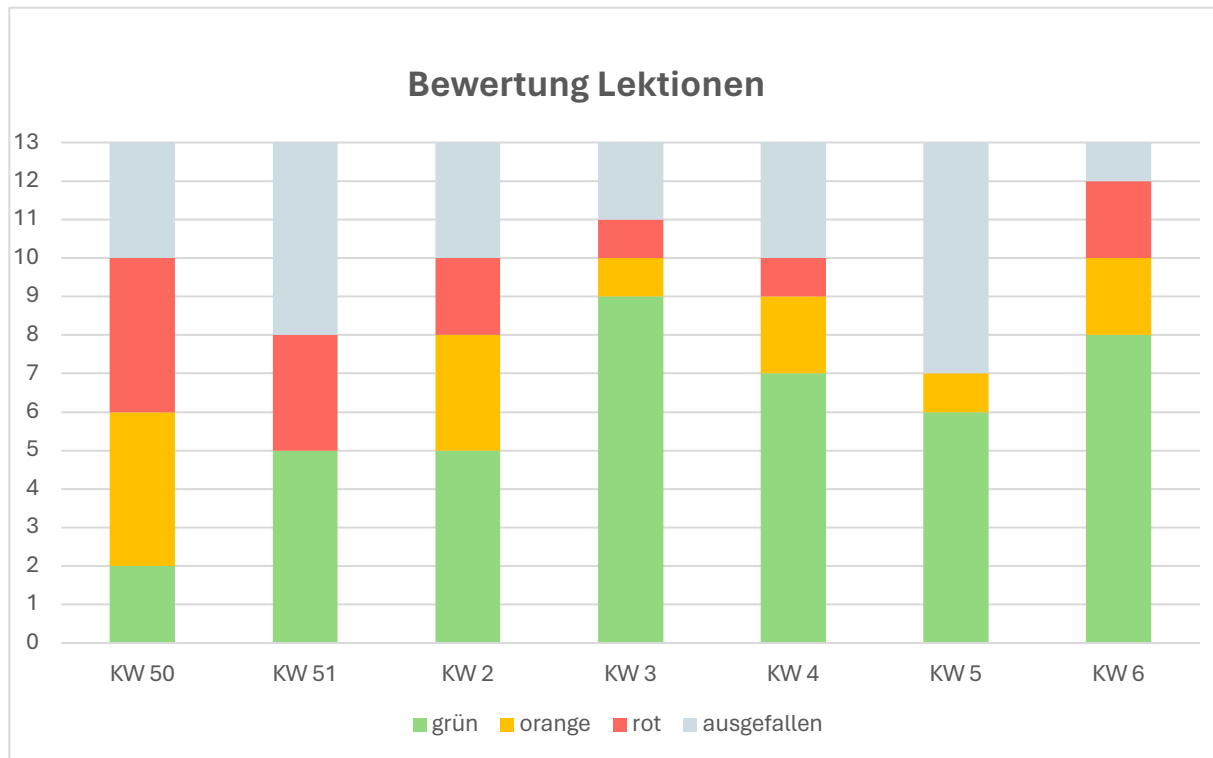


Abbildung 13: Reflexions- und Beobachtungsbogen, KW 50 - KW6

zeigte sich hier eine grosse Problematik von Strafen: Sobald die Strafe, in diesem Fall das Nachsitzen, wegfiel, zeigte Hassan das unerwünschte Verhalten wieder (vgl. Rüedi 2022, 238). Auch Yolanda erging es ähnlich. Ihr und Hassan war es egal, dass die Klasse keine Murmeln sammelt, wenn sie sich verspäten. Dies führte zu Konflikten mit der Klasse. Die Klasse empfand es als unfair, dass sich einige Mitschüler:innen überhaupt nicht bemühen pünktlich zu sein und so das Murmelsammeln für die ganze Klasse verunmöglichen. In der Klassenstunde haben wir dieses Thema ausführlich diskutiert und überlegt, ob wir das Murmelsammeln wieder aufgeben müssen, ob wir wieder Striche einführen sollten oder ob es für die betreffenden Schüler:innen weiterhin individuelle Konsequenzen geben sollte. In der Diskussion habe ich mit der Klasse besprochen, dass das neue Belohnungssystem auf Wunsch der Klasse eingeführt wurde und dass ich ein Bemühen der ganzen Klasse erwarte. Ich

hatte den Eindruck, dass einige Schüler:innen austesten wollten, wie ernst es uns Lehrpersonen damit ist, bevor sie sich wirklich darauf einlassen konnten. Mit den betreffenden Schüler:innen habe ich auch das Gespräch gesucht. Nach der Klassenstunde konnte ich feststellen, dass auch die Schüler:innen, welche bis anhin oft zu spät kamen, sich Mühe gaben, rechtzeitig im Klassenzimmer zu erscheinen, um für die ganze Klasse Murmeln zu sammeln. Dies einerseits aufgrund des sozialen Drucks der Klasse, aber auch weil ich eine Verbindlichkeit eingefordert habe.

Meines Erachtens war das Murnsammeln mit der Klasse ein Erfolg. Erstens zeigte sich eine Wirkung: Nach der zweiten Woche waren die Schüler:innen zum Unterrichtsstart mehrheitlich an ihrem Arbeitsplatz und auch ihr Material hatten sie bereit. Mit der Pünktlichkeitsregel wurde der Beginn der Lektion strukturiert, jetzt war allen Schüler:innen klar, was die Lehrpersonen zu Beginn der Lektion von ihnen erwarten. Individuelle Fragen oder das Auffüllen der Trinkflasche, was bis anhin oft den Unterrichtsstart verzögerte, wurde nun vermehrt in die Pausen verlegt oder die Schüler:innen erschienen einige Minuten vor Unterrichtsbeginn.

Auch das Klassenklima wurde durch das Belohnungssystem positiv beeinflusst: Die Schüler:innen haben sich gegenseitig darin unterstützt, pünktlich zu sein und das Material bereit zu haben. Das gemeinsame Ziel, möglichst viele Murmeln zu sammeln, hat den Zusammenhalt der Klasse gestärkt. Die Diskussion um einzelne Schüler:innen, die zu spät kamen, war eine Herausforderung, beinhaltete allerdings auch positive Aspekte. Sie bot die Gelegenheit mit der Klasse anhand eines konkreten Beispiels über die Themen Solidarität und Verantwortung sprechen. Zudem hat sich die Klasse überlegt, wie sie sich gegenseitig darin unterstützen könnten, um das gemeinsame Ziel zu erreichen.

Da die Schüler:innen selbst wählen durften, an welchen Regeln sie arbeiten möchten und einen Sinn darin erkannten (das Abschaffen von Nachsitzen) war die Motivation bei einem Grossteil der Klasse hoch. Auch die Absprache mit den Fachlehrpersonen hatte einen positiven Nebeneffekt, die Schüler:innen haben wahrgenommen, dass das ganze Schulteam über die Klasse informiert ist, man miteinander spricht und an einem Strick zieht. Oft habe ich von den Fachlehrpersonen eine kurze Nachricht erhalten, wie es mit der Pünktlichkeit funktioniert hat. Falls nicht, habe ich bei der

Klasse nachgefragt und ehrliche Antworten erhalten. Dies wiederum hat das gegenseitige Vertrauen und die Beziehung zwischen mir und meinen Schüler:innen gestärkt.

Anders als geplant, wurden die Anzahl Murmeln jeweils nicht am Ende des Tages, sondern am Ende der Woche ausgewürfelt, da das Würfeln im Schulalltag zumeist etwas unterging. Der Nachteil dieser Vorgehensweise war, dass die Schüler:innen während der Woche wenig Überblick hatten, wie viele Murmeln bereits gesammelt wurden. Vorteil des Würfels am Ende der Woche war, dass der Wochenabschluss auf diese Weise ritualisiert wurde und die Schüler:innen die Möglichkeit hatten, Ende der Woche auf das gemeinsame Ziel und das bisherige Gelingen desselben zurückzublicken. Auch kamen im Verlauf der Woche meistens einige Murmeln zusammen, so dass die Klasse ein Erfolgserlebnis hatte.

5.4 Abschluss: Videoaufnahme 3 und Rückmeldungen der Klasse

Die dritte Videoaufnahme dient der Evaluation meines Unterrichts hinsichtlich der Reduktion von Unterrichtsstörungen. Weiter kann mithilfe der Videoaufnahme punktuell untersucht werden, inwiefern das implementierte Belohnungssystem zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen beiträgt. Darüber hinaus soll die dritte Videoaufnahme auch als Ausgangspunkt für die Weiterarbeit mit der Klasse dienen: Welche Aspekte können verbessert werden? Welche Aktionen eignen sich, um weitere Ziele zu erreichen?

Ergänzend zur Videoaufnahme gibt ein Fragebogen, welcher ich mit der Klasse im Anschluss an die Lektion durchgeführt habe, Auskunft über die Wahrnehmung der Schüler:innen. Hier hat mich interessiert, wie die Klasse ihr eigenes Arbeitsverhalten einschätzt und wie die Schüler:innen meinen Unterricht im Hinblick auf klare Auftragserteilung, Differenzierung und Präsenz wahrnehmen.

5.4.1 Abschliessende Beobachtungen: Videoaufnahme 3

Die dritte Videoaufnahme wurde am 26. Januar 2024 durchgeführt. Anders als bei den zuvor gefilmten Lektionen war dieses Mal der Schulische Heilpädagoge im Klassenzimmer, ausserdem handelte es sich um eine Nachmittagslektion am Freitag.

Diese ist generell etwas unruhiger als eine Lektion am Vormittag. Im Folgenden werden die Ergebnisse im Hinblick auf die in dieser Aktionsforschung umgesetzten Massnahmen aufgeführt und kurz die wichtigsten Erkenntnisse aus dem Vergleich mit Videoaufnahme 2 aufgeführt:

Belohnungssystem: Pünktlichkeit

- Zu Beginn der Lektion sind alle SuS mit Material bereit an ihren Arbeitsplätzen
- Ich trage ein Häckchen in die Liste ein und signalisiere der Klasse, dass das Ziel erreicht wurde
- Ich frage nach, ob die Klasse im WAH auch pünktlich war, die SuS geben meines Erachtens eine ehrliche Antwort, ich trage ein Häckchen und ein Kreuz in die Liste ein

Überblick über Klasse:

- Ich stehe zu Beginn der Lektion präsent vorne
- Ich muss die SuS nicht daran erinnern, dass die Lektion jetzt beginnt
- Ich signalisiere störenden SuS sofort, dass ich sie bemerkt habe, zum Beispiel nenne ich die Namen der betreffenden SuS
- Ich fordere die SuS auf, nicht dazwischen zusprechen. Ich fordere konsequent ein, dass alle ihre Hände verschränken
- Regel: Wenn Uhr läuft, wird nicht gesprochen, alle SuS halten sich an dieser Regel. Während 7 Minuten ist es still im Klassenzimmer

Klare Arbeitsaufträge:

- Der Auftrag ist verschriftlicht, ich erkläre den Auftrag auch mündlich
- Ich fordere einzelne SuS auf, den Auftrag mündlich zu wiederholen
- Zuerst ist der Auftrag nicht ganz klar, ich mache gemeinsam mit der Klasse ein Beispiel
- Ich gebe Anweisungen, an was die SuS weiterarbeiten können, wenn sie mit dem ersten Auftrag fertig sind
- Beim ersten Auftrag gebe ich keine klare Zeitvorgabe. Meine Erwartungen sind nicht klar formuliert
- Beim zweiten Auftrag gebe ich eine klare Zeitvorgabe mit einem Musterbeispiel

Breite Aktivierung durch Differenzierung:

- Schwierigere und einfachere Texte
- Zum Teil lasse ich die SuS selbst wählen, zum Teil teile ich Texte zu
- Schnellere SuS können zwei Texte lesen
- Ich fordere auch SuS auf, Antworten zu nennen, die sich nicht gemeldet haben

Störungsquellen:

- Unzufriedenheit damit, dass nicht alle die Texte selbst auswählen dürfen
- Unerwartetes: Blick auf die Unterhose von SHP sorgt für Lachen in der Klasse
- Einzelne SuS schwatzen miteinander
- Einzelne SuS lösen den Auftrag zu oberflächlich
- Hassan braucht extrem viel Aufmerksamkeit
- Einzelne SuS fallen durch störendes Verhalten auf: Noemi, Hassan, Mara

Im Vergleich zu Videoaufnahme 2 kann festgestellt werden, dass einige Störungen präventiv verhindert werden konnten. Alle SuS erscheinen pünktlich im Klassenzimmer, alle haben ihr Material dabei und bereits auf den Pulten bereitgelegt und es muss nicht daran erinnert werden, dass die Lektion nun beginnt. Dies sorgt für einen reibungslosen Start der Lektion. Auch fällt auf, dass keine SuS dazwischenrufen, während ich etwas erkläre. Die Arbeitsphasen sind strukturierter, mit der Uhr wurde eine klare Regel eingeführt, welche von den Schüler:innen eingehalten wird. Dies ermöglicht die Stillarbeit während rund sieben Minuten. Zu Beginn dieser Aktionsforschung, war dies noch nicht möglich.

Es fällt allerdings auf, dass einige Schüler:innen unzufrieden sind, mit der Art und Weise der Differenzierung. Dies sorgt für Störungen. Weiter kann beobachtet werden, dass erneut dieselben Schüler:innen, insbesondere Hassan, durch störendes Verhalten auffallen.

5.4.2 Rückmeldungen der Schüler:innen

In einem Fragebogen, welchen ich im Anschluss auf die Videoaufnahme 3 mit der Klasse durchgeführt habe, wollte ich wissen, wie die Schüler:innen die Lektion wahrgenommen haben. Ich habe mich gefragt, wie meine Schüler:innen die umgesetzten

Massnahmen «Klare Aufträge», «Breite Aktivierung durch Differenzierung» und «Präsenz» einschätzen und ob sie selbst einen Unterschied betreffend Unterrichtsstörungen wahrnehmen. Einige Fragen beziehen sich auf die Lektion, andere sind allgemeiner auf den Unterricht ausgerichtet. Am Tag der Befragung waren insgesamt 13 Schüler:innen anwesend.

Überblick über Klasse

10 der 13 Schüler:innen stimmen der Aussage, dass ich als Lehrperson eingreife, wenn jemand stört zu oder eher zu. Sie nehmen entsprechend wahr, dass ich störendes Verhalten bemerke und darauf reagiere. Am Überblick über die Klasse könnte ich allerdings noch weiterarbeiten. 5 der 13 Schüler:innen geben an, dass ich nicht bemerke wenn jemand stört oder nicht mehr arbeitet.

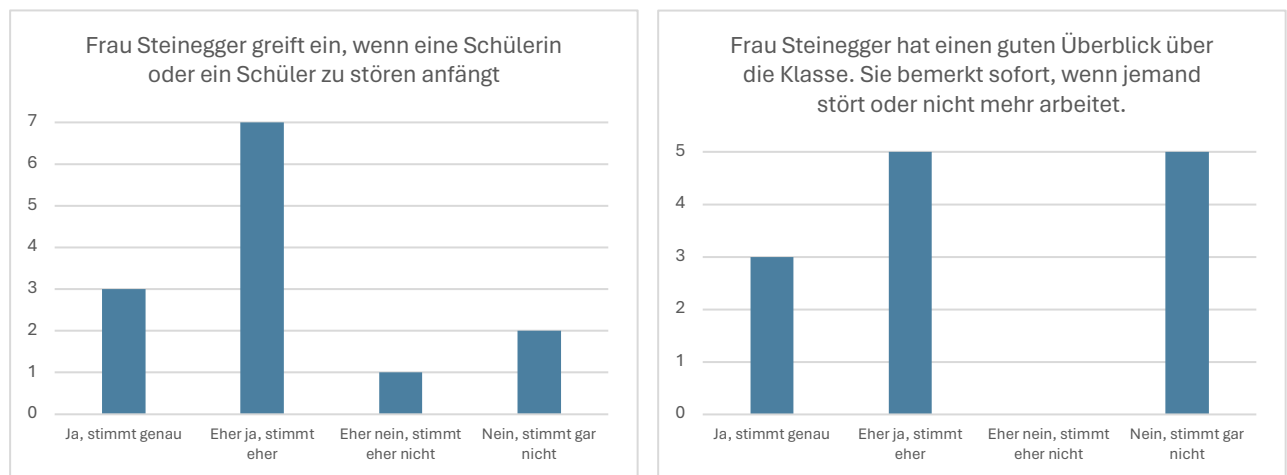


Abbildung 14: Umfrage zu Unterrichtsstörungen «Überblick über Klasse»

Klare Aufträge

Die Auswertung des Fragebogens zeigt, dass die Mehrheit der Schüler:innen findet, dass die Aufträge gut erklärt werden. Ebenso ist den meisten Jugendlichen klar was zu tun ist. Meine Massnahme, auf klare und verständliche Aufträge zu formulieren und diese klar zu kommunizieren, scheint demzufolge auch von den Schüler:innen so wahrgenommen zu werden und führt dazu, dass diese wissen, was sie in der Lektion zu tun haben.

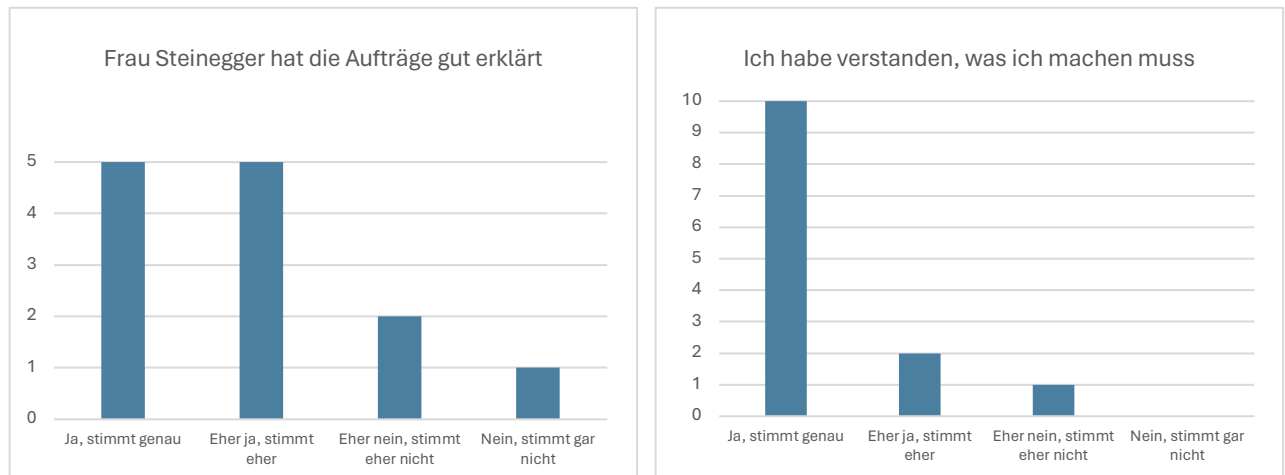


Abbildung 15: Umfrage zu Unterrichtsstörungen «Klare Aufträge»

Auch bei der Frage, was die Lehrerin gut gemacht hat, wurde dieser Punkt von den Schüler:innen erwähnt (Originallaut):

- Das Sie die Aufgaben gut erklärt haben. Das sie es spannend gemacht haben.
- gut erklärt
- ich finde gut das Sie immer visualisieren also die Aufträge auf dem Computer zeigen
- Frau Steinegger hat gut erklärt so dass ich es verstanden habe.
- Sie hat gut erklärt und hat kontrolliert ob wir fertig war dann hat sie ein Blatt gegeben

Breite Aktivierung durch Differenzierung

3 Schüler:innen der insgesamt 13 Teilnehmenden geben an, dass sie die Aufgaben als zu schwierig empfinden. Eine dieser drei Schüler:innen gibt zudem an, dass das Unterrichtstempo für sie zu schnell ist. Insgesamt verweisen die Antworten der Jugendlichen auf die grosse Heterogenität innerhalb Klasse. Während für 10 Schüler:innen das Unterrichtstempo genau richtig ist oder zu langsam, kommen 3 Jugendliche nicht mit. Insgesamt 12 von 13 Jugendlichen geben an, dass sie gut mitgemacht hätten im Unterricht und dabei waren. Obwohl nicht allen Jugendlichen auf ihrem Niveau begegnet werden konnte, scheinen sie aktiviert gewesen zu sein.

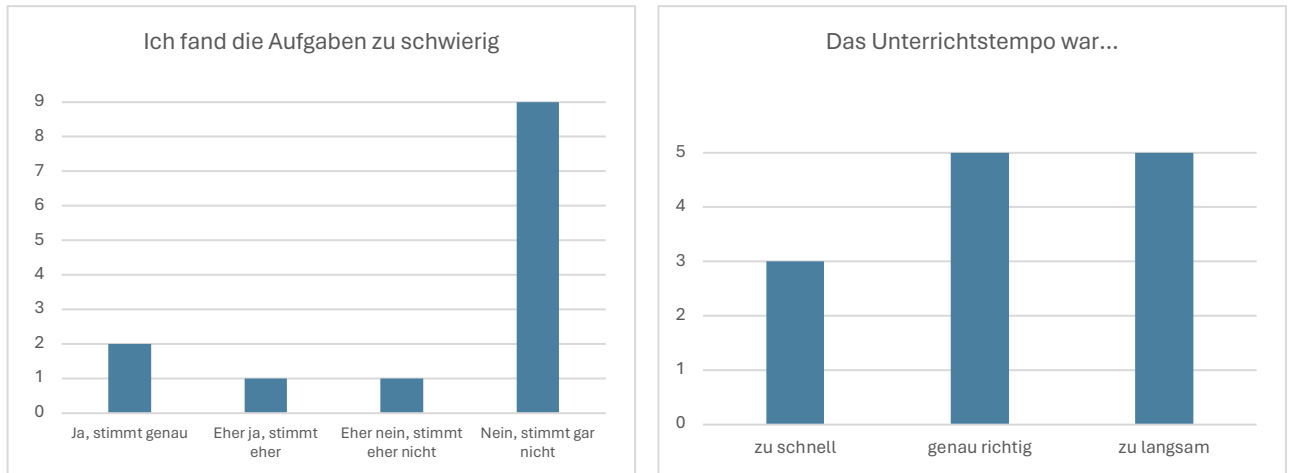


Abbildung 16: Umfrage zu Unterrichtsstörungen «Differenzierung»

Die Mehrheit der Schüler:innen, insgesamt 10 von 13, geben an, dass sie sich unterstützt fühlen, wenn sie Fragen haben, darunter die 3 Schüler:innen, welche die Aufgaben als zu schwierig empfinden. Ein Grossteil der Klasse empfindet die Aufgaben als «gar nicht schwierig». Es stellt sich die Frage, wie gefordert diese Jugendlichen mit meinen Aufträgen sind.

Unterrichtsstörungen

Ein Fragebogen zum Klassenklima zu Beginn dieser Arbeit hat unter anderem ergeben, dass 16 der damals insgesamt 17 Schüler:innen den Unterricht als sehr unruhig empfinden. Von den 13 Schüler:innen die im Januar erneut befragt wurden, gab noch eine Person an, dass die Klasse im Unterricht eher stört. 12 Schüler:innen finden hingegen nicht oder eher nicht, dass die Klasse oft stört.

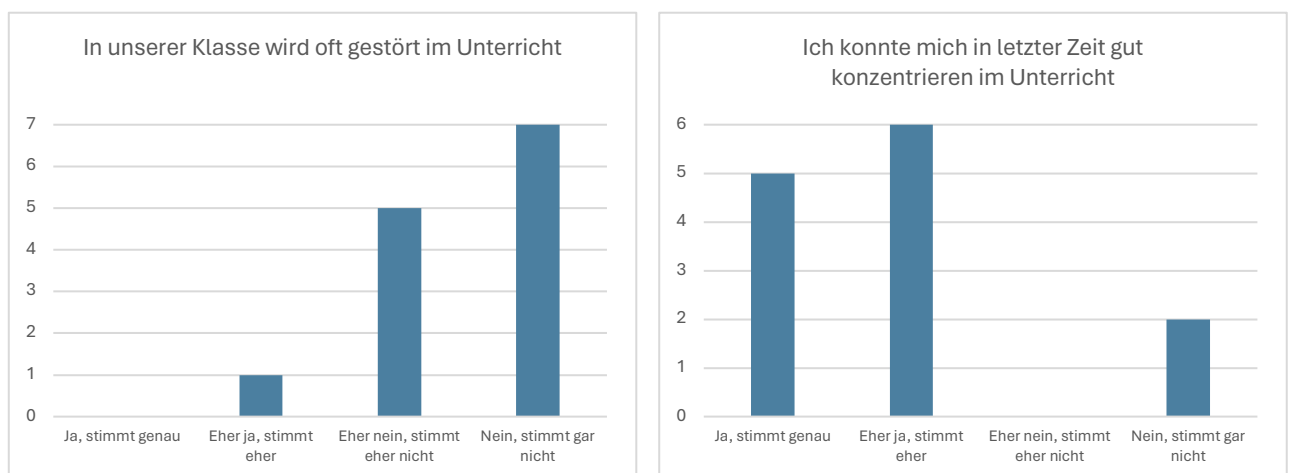


Abbildung 17: Umfrage zu Unterrichtsstörungen «Wahrnehmung der Arbeitsatmosphäre»

Hier zeigt sich eine grosse Veränderung im Vergleich zur Umfrage im Herbst. Diese führt, so könnten die Ergebnisse der Umfrage interpretiert werden, dazu, dass ich die Mehrheit der Schüler:innen besser konzentrieren kann.

Dass sich die Arbeitsatmosphäre verändert hat, zeigen auch die Aussagen der Schüler:innen zur Frage, was gut läuft:

- Diese Lektion war nicht so störend
- Ich finde die Stunde war gut und ich finde es spannend. Es war auch paar mal einen ruhige Atmosphäre
- also ich fand die Stimmung gut
- Es war leise. Keiner hat gestritten. Nicht so viel geredet.

Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen

In der Umfrage hat mich weiter interessiert, wie die Schüler:innen die Beziehung zu mir wahrnehmen. Für mich ist eine gute Beziehung zwischen meinen Schüler:innen und mir die Basis für eine ruhige Atmosphäre, in welcher sich alle Schüler:innen wohlfühlen und lernen können. Auch die Forschung bestätigt, dass Wertschätzung und die Empathiefähigkeit der Lehrperson zur Beziehungsförderung beitragen, wodurch wiederum Unterrichtsstörungen vermieden werden können (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 74).

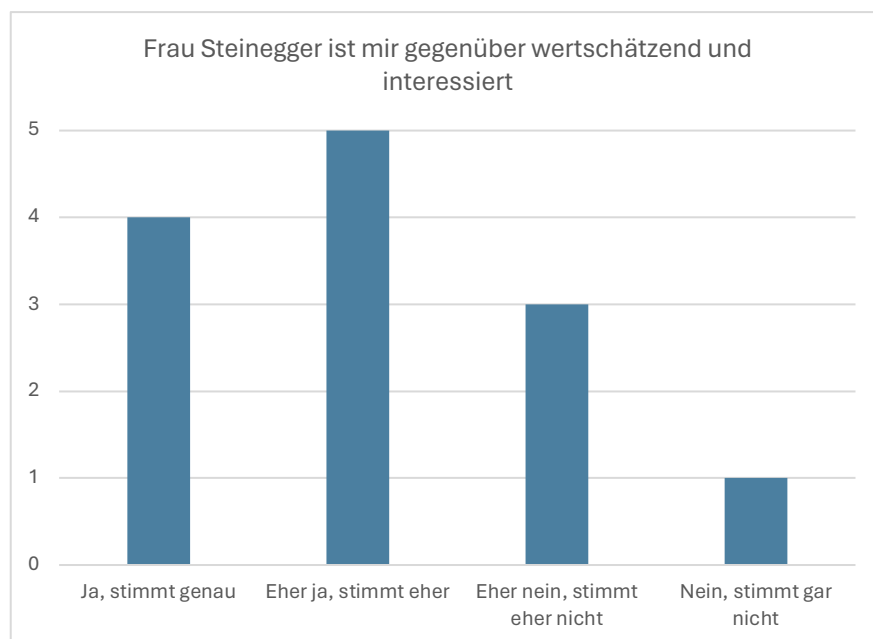


Abbildung 18: Umfrage zu Unterrichtsstörungen «Wertschätzung»

Bei dieser Frage war die Klasse geteilter Meinung. So geben insgesamt 4 der 13 Jugendlichen an, dass sie sich von mir eher nicht oder gar nicht wertgeschätzt fühlen. Hier muss ich mich fragen, was der Grund dafür sein könnte, denn diese Aussage überrascht mich. Insgesamt habe ich den Eindruck, dass ich eine gute Beziehung zu meinen Schüler:innen aufgebaut habe und mich ihnen gegenüber wertschätzend verhalte.

Ich versuche, das Resultat nicht persönlich zu nehmen, und die Äusserungen der Schüler:innen als Hinweise zu verstehen. Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass viele Schüler:innen sich in der vorangehenden Lektion zu wenig gehört gefühlt haben. Darauf verweisen einige der offenen Antworten der Schüler:innen auf die Frage, was ich besser machen könnte:

- Das sie nicht so unfair ist das sie auch mal die Kinder dran nimmt die aufstrecken und nicht einfach ignorieren
- Mehr die Kontrolle haben und nicht mit einem Schüler diskutieren
- Mehr Zeit geben und nicht immer die Sachen als Hausaufgaben geben

In der Videoaufnahme wird deutlich, dass vor allem ein Schüler, Hassan, wütend auf mich war. Im Gespräch hat er das auch zugegeben und begründet, er habe einen Eintrag von mir bekommen. Auch war er unzufrieden damit, wie ein religiöses Fest aus seiner Religion im Unterricht behandelt wurde. Die Diskussion mit Hassan hat sehr viel Zeit in Anspruch genommen, was auch die anderen Schüler:innen bemerkt haben. Es könnte sein, dass es sie gestört hat, dass ich aufgrund der Diskussion mit Hassan weniger Zeit für sie hatte.

Im Gespräch mit den Schüler:innen die Woche darauf, in welchem ich ihnen die Ergebnisse der Umfrage präsentiert habe, meinten auch einige Schüler:innen, dass sie es unfair fanden, dass sie nicht selbst aussuchend durften, welche Texte sie lesen möchten. Eine Schülerin meinte zudem, sie sei schon von anderen Lehrpersonen ignoriert worden, als sie sich mit Handzeichen gemeldet habe und sei deshalb genervt gewesen, dass ich sie nicht aufgerufen hätte.

Die Resultate des Fragebogens und das Gespräch mit der Klasse zeigen erneut, wie stark Emotionen den Unterricht beeinflussen können. Sie verweisen aber auch auf die Schwierigkeit der Schüler:innen ihre Gefühle wahrzunehmen, diese differenziert

zu beschreiben und darüber zu reflektieren. Dies fällt insbesondere bei denjenigen Schüler:innen auf, die wiederholt den Unterricht stören. Die Steuerung der eigenen Emotionen könnte ein Ausgangspunkt für die Weiterarbeit mit diesen Jugendlichen sein. Zusammenfassend lassen die Ergebnisse der Umfrage den Schluss zu, dass auch die Klasse wahrnimmt, dass es zu weniger Unterrichtsstörungen kommt. Die Schüler:innen geben an, dass die Aufträge klar und aktivierend sind und bei Störungen sofort eingegriffen wird. Hinsichtlich der Wahrnehmung des Schwierigkeitsgrades der Aufträge und des Unterrichtstempos gibt es grosse Unterschiede. Auch an meiner Präsenz als Lehrperson kann ich weiterarbeiten. Insgesamt hat sich für mich allerdings gezeigt, dass eine Beschäftigung mit Unterrichtsstörungen und dem eigenen Verhalten lohnend ist und zu der Verringerung von Unterrichtsstörungen beiträgt. Die Aktionen, welche im Rahmen dieser Arbeit durchgeführt wurden, gaben zudem Gelegenheit für Gesprächsanlässe mit der gesamten Klasse, was wiederum die Beziehung zwischen mir und der Klasse gestärkt hat.

6. Diskussion der Ergebnisse und Fazit

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Aktionsforschung zusammengefasst und diskutiert, bevor im nächsten Kapitel ein Ausblick auf weitere mögliche Aktionsfelder für die Weiterarbeit im Hinblick auf Unterrichtsstörungen gegeben wird.

Die vorliegende Masterarbeit verfolgte das Ziel, meine Berufspraxis im Hinblick auf Unterrichtsstörungen zu reflektieren und mögliche Handlungsstrategien für den Umgang mit Störungen zu entwickeln, durchzuführen und zu analysieren. Damit soll die Qualität meines Unterrichts verbessert und zu einer ruhigen Arbeitsatmosphäre im Klassenzimmer beigetragen werden, in welcher alle Schüler:innen lernen können. Meine Forschungsfrage lautete:

Wie kann ich als Klassenlehrerin Unterrichtsstörungen begegnen und zu einer ruhigen Arbeitsatmosphäre im Klassenzimmer beitragen?

Eine wesentliche Erkenntnis dieser Arbeit ist, dass mir als Lehrperson eine tragende Rolle hinsichtlich der Bewältigung von Unterrichtsstörungen zukommt. Wie in der

Forschung betont wird, ist hier sowohl die Haltung der Lehrperson, sowie das Bewusstsein darüber, dass nicht nur Schüler:innen den Unterricht stören entscheidend.

Um Unterrichtsstörungen wirksam anzugehen, müssen diese differenziert wahrgenommen werden können. Zu Beginn des Schuljahres empfand ich diese Aufgabe als sehr herausfordernd. Mein Unterricht war geprägt von vielen Störungen, welche den Lehr-Lern-Prozess der Klasse verunmöglichten. In Anlehnung an Lohmanns Definition von Unterrichtsstörungen, war in meiner Klasse die Basis, die das Lehren und Lernen überhaupt erst ermöglicht, ausser Kraft gesetzt (vgl. Lohmann 2015, 13). Meine Aufgabe als Lehrperson ist hier zu intervenieren, denn Unterrichtsstörungen beeinträchtigen das Recht des Einzelnen auf Bildung (vgl. Keller 2014, 43). Gleichzeitig war die Situation in der Klasse für mich, wie auch für meine Schüler:innen belastend. Doch mir fehlten Erfahrungswerte, um angemessen reagieren zu können. Auf diese Problematik verweisen auch Wettstein und Scherzinger. Junglehrpersonen können weniger auf bewährte Handlungsmuster und ihre Intuition zurückgreifen (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 73).

In Anlehnung an die Ausführungen von Hans-Peter Nolting zur Problemdiagnose bei Unterrichtsstörungen beschäftigte ich mich in einem ersten Schritt dieser Aktionsforschung mit der Frage, wann und wo Unterrichtsstörungen auftreten und von wem diese ausgehen.

1. Wie und wann kommt es zu Störungen in meinem Unterricht?

Mithilfe der Analyse einer Unterrichtsaufnahme konnte ich feststellen, dass insbesondere fehlende Verfahrensabläufe, unklaren Erwartungen meinerseits an die Klasse, Überforderung oder Unterforderung und ein fehlender Überblick über die Klasse zu Störungen in einem Unterricht führen. Zudem kam es zu Welleneffekten, wenn sich einzelne Schüler:innen unbeobachtet fühlten. Die Unterrichtsaufnahme hat zudem gezeigt, dass insbesondere einzelne Schüler:innen durch störendes Verhalten auffallen. Insgesamt wurde mir durch die Auswertung der Unterrichtsaufnahme bewusst, dass ich viele Störungen durch gute Unterrichtsplanung und Prävention vermeiden kann.

2. Wie kann ich Störungen im Schulzimmer wirksam begegnen?

Da ich nicht alle von Nolting genannten Strategien zur Vermeidung von Unterrichtsstörungen beobachten und anwenden konnte, habe ich mich hauptsächlich auf drei Aspekte der Störungsprävention konzentriert. Das Prinzip der Allgegenwärtigkeit respektive die Präsenz der Lehrperson, die breite Aktivierung durch differenzierte Aufträge und klare Arbeitsaufträge. In der vorliegenden Aktionsforschung konnte festgestellt werden, dass diese drei Aspekte der Störungsprävention zu einem störungsärmeren Unterricht geführt haben. Die Wirkung meiner umgesetzten Massnahmen zeigte sich allerdings nicht sofort, sondern erst nach einigen Wochen.

Nolting, Helmke, sowie Wettstein und Scherzinger verweisen auf den Einfluss interpersonaler Rahmenbedingungen auf Unterrichtsstörungen. Dies konnte ich beobachten, die Querversetzung von einzelnen Schüler:innen hat die Gruppendynamik in der Klasse verändert und hatte einen wesentlichen Einfluss auf das Verhalten der Schüler:innen. Zudem signalisierten die Querversetzungen klare Grenzen. Auch meine Gefühlslage, zum Beispiel Müdigkeit, Ungeduld oder Stress hatten einen negativen Effekt auf die Arbeitsatmosphäre im Klassenzimmer. In der Forschung wird meines Erachtens zu wenig auf Einflussfaktoren wie den Aufbau des Stundenplans, den Zeitpunkt von Lektionen oder Schulferienzeiten eingegangen. So wurde in der Aktionsforschung ersichtlich, dass in Nachmittagslektionen und kurz vor den Ferien vermehrt gestört wurde.

Die Klassenumfrage am Ende der Aktionsforschung zeigte, dass die umgesetzten Massnahmen auch von den Schüler:innen wahrgenommen wurden. Ein Grossteil der Klasse gab an, dass die Aufträge klar seien und sie während einer Lektion wissen, was zu tun ist. Für die meisten Schüler:innen sind die Aufträge nicht zu schwierig und das Unterrichtstempo ist genau richtig oder eher zu langsam. Bei der Umfrage zeigte sich erneut die heterogene Zusammensetzung der Klasse. Dieser muss ich in meinem Unterricht noch gezielter Rechnung tragen. Ein wesentliches Ergebnis der Klassenumfrage war zudem, dass die Schüler:innen den Unterricht als störungsfreier wahrnahmen, als vor den Herbstferien. Insgesamt stimmen die Ergebnisse der Auswertung der Unterrichtslektionen mithilfe des Reflexions- und Beobachtungsbogens mit den Erkenntnissen aus der Literatur überein. Eine präzente Lehrperson, klare

Aufträge und breite Aktivierung durch Differenzierung wirken präventiv gegen Unterrichtsstörungen.

Die ausgewählten drei Massnahmen zur Störungsprävention fanden allerdings nicht in einem isolierten Raum statt. Während der Untersuchungsperiode wurde intensiv mit der Klasse gearbeitet. Die Intervention des Sozialarbeiters, sowie der Gewaltprävention haben die sozialen Kompetenzen der Jugendlichen und den Klassenzusammenhalt gestärkt. Auch diese Faktoren haben, so Helmke, einen positiven Effekt auf die Lehr-Lernsituation (vgl. Helmke 2022, 148). Hier zeigen sich die Grenzen meiner Untersuchungsmethoden, da ich diese im Rahmen des Reflexions- und Beobachtungsbogens nicht genauer dokumentieren konnte und auch in der Umfrage nicht genauer darauf eingegangen bin. Meine Ausführungen zum Klassenkontext und dessen Auswirkung auf Unterrichtsstörungen stützen sich entsprechend auf meine subjektive Wahrnehmung.

3. Wie wirken ausgewählte Interventionen zur Störungsprävention?

Die Analyse des eigenen Unterrichts, sowie Gespräche mit Schüler:innen haben gezeigt, dass einige Störungen immer wieder auftraten. Gleichzeitig empfanden die Schüler:innen die bisherigen Konsequenzen bei Regelverstössen als unfair. Die Klasse forderte mehr Mitbestimmung. Mit der Einführung einer Klassenstunde wurde dieser Forderung Rechnung getragen. Diese Form der Mitwirkung hat die Beziehung zwischen mir und den Schüler:innen gestärkt. Die Schüler:innen haben sich von uns Lehrpersonen ernst genommen gefühlt. Diese These wurde allerdings im Rahmen dieser Aktionsforschung nicht genauer überprüft.

Um wiederkehrenden Störungen zu begegnen und die Schüler:innen mehr in die Verantwortung zu ziehen, wurde während vier Wochen zwischen den Winter- und Sportferien ein kollektives Belohnungssystem eingeführt und umgesetzt. Das Ziel des Tokenprogramms «Das grosse Murmelsammeln» war es, gemeinsam mit der Klasse an Ursachen von wiederkehrenden Störungen zu arbeiten und auf diese Weise Störungen zu vermeiden. Insgesamt war diese Intervention erfolgreich. So konnte etwa mittels einer Unterrichtsaufnahme beobachtet werden, dass alle Schüler:innen zu Beginn der Lektion mit Material bereit an ihren Plätzen waren, dies wiederum hat dazu geführt, dass ohne Störungen in die Lektion gestartet werden konnte. Der Beginn der Lektion wurde damit strukturierter und stressfreier, da ich nicht auf

auftretende Störungen reagieren muss, zum Beispiel Schüler:innen auffordern muss, sich an ihre Plätze zu setzen. Denn ebensolche Verhaltensweisen führten zu Störungen und im schlimmsten Fall gar zu Folgeverhalten, welche störender sind als die ursprüngliche Störung (vgl. Rogers 2013, 22).

Trotz einiger Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Belohnungssystems konnte eine positive Entwicklung in meiner Klasse festgestellt werden. Die Klasse schätzt das Belohnungssystem, deshalb wurde auch nach Abschluss dieser Aktionsforschung weiter damit gearbeitet. Vorerst erneut am Thema Pünktlichkeit, das nächste Ziel ist es, die Pausenregeln besser einzuhalten. Die Implementierung des Belohnungssystems hatte einige weitere positive Nebeneffekte: Die Schüler:innen erlangten ein höheres Mass an Mitbestimmung, sie übernahmen Verantwortung und der Klassenzusammenhalt wurde gestärkt.

4. Wie kann ich meine Reflexion zur Störungsprävention nutzen?

Nicht zuletzt, gab mir die Aktionsforschung Gelegenheit und Raum über meine eigenen Handlungen in Bezug auf Unterrichtsstörungen und Erwartungen gegenüber der Klasse zur reflektieren. Ich habe mich vertieft damit auseinandergesetzt, welche Regeln mir wichtig sind oder wie ich gewisse Abläufe organisieren möchte. Dies wiederum hat dazu beigetragen, dass ich Regeln konsequenter umsetze und den Unterricht klarer strukturiere. Beides sind wesentliche Aspekte der Klassenführung, die Unterrichtsstörungen vorbeugen.

Die Auseinandersetzung mit aktueller Literatur zu Unterrichtsstörungen und die Erforschung meines eigenen Unterrichts hat mir ermöglicht, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Es wurde sichtbar, was Lehrpersonen und entsprechend auch ich zur Reduktion von Unterrichtsstörungen beitragen können. Die Beschäftigung mit meinen Haltungen, Werten und Einstellungen ist für meine Unterrichtspraxis zentral.

Wie Wettstein und Scherzinger betonen, besteht ein Spannungsfeld zwischen Beziehungsaufbau und dem Durchgreifen bei Unterrichtsstörungen (vgl. Wettstein und Scherzinger 2022, 74). Auch ich empfand es als Berufseinsteigerin als Widerspruch, eine Beziehung zu meiner Klasse aufzubauen und gleichzeitig konsequent das Einhalten von Regeln zu überprüfen. Im Verlauf dieser Aktionsforschung habe ich mein Lehrpersonenhandeln immer wieder hinterfragt, oft kam es zu Streit mit einzelnen

Schüler:innen, weil sie eine Konsequenz als unfair betrachteten oder sich nicht gehört fühlten. Wenn ich Störungen als Hinweise verstehe, kann ich diese unter einem anderen Blickwinkel betrachten. Ich nehme diese nicht persönlich und kann herausfordernde Situationen als Chancen betrachten. Ich bin überzeugt, dass die Beziehungsarbeit, wie auch der Umgang mit Unterrichtsstörungen miteinander verwoben sind und als stetiger Prozess verstanden werden müssen.

7. Schlusswort und Ausblick

Unterrichtsstörungen sind eingebunden in ein Geflecht unterschiedlicher Kontextfaktoren und Wirkungszusammenhängen. Sie sind als interaktionale Prozesse zu verstehen, bei welchen Schüler:innen und Lehrpersonen Angebote machen. Dies öffnet den Blick für neue Interpretationen auf Unterrichtsstörungen und führt zu der grundlegenden Erkenntnis: Lehrpersonen können in der Prävention und Intervention enorm viel bewirken. Dabei gilt es dort anzusetzen, wo etwas verändert werden kann, nämlich bei der Gestaltung eines störungspräventiven Unterrichts.

Im Rahmen der vorliegenden Aktionsforschung konnten Unterrichtsstörungen durch präventive Massnahmen reduziert werden, es gibt allerdings Handlungsspielraum für weitere Interventionen. Ein nächstes Ziel ist es, intensiver am Klassenzusammenhalt zu arbeiten, dies, indem wir unter anderem vermehrt gemeinschaftsfördernde Aktivitäten in den Unterricht einplanen. Um Schüler:innen in ihrer Selbstwirksamkeit zu bestärken und Streit zwischen den einzelnen Schüler:innen vorzubeugen, planen wir zudem eine Unterrichtsreihe zum Thema Freundschaft und Konfliktlösungsstrategien. Seit April 2024 führen ich und meine Stellenpartnerin regelmässig Coachinggespräche mit den einzelnen Jugendlichen, diese fördern eine wertschätzende und auf Vertrauen basierende Beziehung zwischen uns Lehrpersonen und den Schüler:innen. Mit einzelnen Schüler:innen, die oft durch störendes Verhalten auffallen, wird zudem regelmässig das Einzelgespräch gesucht. Individuelle Abmachungen mit den Jugendlichen und ihren Eltern sollen diese in ihrer individuellen Entwicklung unterstützen. Das Konzept der Banking-Time könnte eine Möglichkeit sein, wie wir mit ebensolchen Jugendlichen einen Raum für neue Erfahrungen in der Schule schaffen könnten (vgl. Neuhauser und Mohr 2023).

Im Zeitraum dieser Aktionsforschung hat sich in meiner Klasse viel getan, mein Unterricht ist strukturierter, ich bin als Lehrperson präsenter, die Schüler:innen stören insgesamt weniger, die Arbeitsatmosphäre ist ruhiger und die Stimmung im Klassenzimmer besser geworden. Dazu habe aber nicht nur ich, mit den im Rahmen dieser Aktionsforschung umgesetzten Interventionen beigetragen, sondern auch die Kooperation der Schüler:innen und Schüler, sowie das ganze Lehrpersonenteam. In Folge der ersten sehr herausfordernden Wochen erhielten ich und meine Stellenpartnerin von der Schulleitung, sowie dem ganzen Team enorm viel Unterstützung. Mit zusätzlichen Lektionen, welche die Schulleitung gesprochen hat, konnte als erste Massnahme kurzzeitig in Halbklassen unterrichtet werden, was wesentlich zu einer Beruhigung der Situation beigetragen hat. Mit der Einschaltung des Sozialarbeiters und der Gewaltprävention wurde auf die hohe Belastung von uns Lehrpersonen reagiert. Für mich hat sich gezeigt: Klassenführung und der Umgang mit Unterrichtstörung ist auch eine Teamaufgabe. Lehrpersonen brauchen Unterstützung, um herausfordernden Situationen mit der Klasse wirksam begegnen zu können. In meinem Schulhaus wird diesem Umstand mit einer Arbeitsgruppe Rechnung getragen. Diese wurde im März 2024 gegründet und soll insbesondere neue Lehrpersonen stärken. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf regelmässigem Austausch zwischen Lehrpersonen, kollegialer Beratung, der Kooperation und Interventionsmöglichkeiten bei Unterrichtsstörungen und herausfordernden Klassendynamiken.

Abschliessend möchte ich meine wichtigsten Erkenntnisse noch einmal hervorheben: Lehrpersonen können Unterrichtsstörungen wirksam begegnen und angehen, indem diese ihre eigenen Haltungen, Werte und Handlungen hinterfragen, sich auf einen Perspektivenwechsel einlassen, ihren Unterricht im Hinblick auf Störungsquellen analysieren und präventiv eingreifen, der Klasse Mitbestimmung ermöglichen, den Jugendlichen zuhören und in die Lehrpersonen-Schüler:innen-Beziehung investieren. Wesentlich bei dieser Arbeit ist ein Schulteam, in welchem sich Lehrpersonen gestützt und unterstützt fühlen.

8. Literaturverzeichnis

- Altrichter, Herbert, Peter Posch, und Harald Spann. 2018. *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. 5. grundlegend überarbeitete Aufl. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Berner, Hans, Rudolf Isler, und Wiltrud Weidinger. 2018. *Einfach gut unterrichten*. 2. Aufl. Bern: hep verlag.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich, Volksschulamt, Hrsg. 2011. *Handbuch Schulqualität*. 2. Ausgabe. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich. Zugriff 10.23.23.
https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/informationen-fuer-schulen/schulqualität/handbuch_schulqualitaet.pdf.
- Eichhorn, Christoph. 2014. *Die Klassenregeln. Guter Unterricht mit Classroom Management*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fend, Helmut. 2008. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goetze, Herbert. 2010. *Schülerverhalten ändern. Bewährte Methoden der schulischen Erziehungshilfe*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Gold, Andreas. 2015. *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Helmke, Andreas. 2014. „Wie wirksam ist gute Klassenführung?“ *Lernende Schule* 65: 9–12. Zugriff 14.2.24. http://andreas-helmke.de/wordpress/wp-content/uploads/2018/05/Helmke_Klassenführung_Lernende-Schule.pdf.
- Helmke, Andreas. 2022. *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbaiserte Unterrichtsentwicklung*. Hannover: Friedrich Verlag.
- Keller, Gustav. 2014. *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Wie Sie Unterrichtsstörungen vorbeugen und bewältigen*. 3. Aufl. Bern: Hans Huber.
- Kiel, Ewald, Anne Frey, und Sabine Weiss. 2013. *Trainingsbuch Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Klaffke, Thomas. 2022. *Klassen führen - Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management*. Hannover: Friedrich Verlag.

- Kounin, Jacob S. [1976] 2006. *Techniken der Klassenführung*. Standardwerke aus der Psychologie und Pädagogik Reprints hrsg. v. Detlef H. Rost, Band 3. Münster: Waxmann.
- Larisch, Peter. 2017. „Neue Rollen finden und ausfüllen. Individuelle Persönlichkeit – Personale Kompetenzen – Habitus“. In *Werkzeugkoffer Pädagogisches Handeln : ein Handbuch für den Start in den Lehrertag*, hrsg. v. Christoph Bill und Carolin Schaper, 13–37. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lohmann, Gert. 2015. *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen*. 12. Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Neuhauser, Alex, und Lars Mohr. 2023. „Banking Time. Wirksamkeit einer beziehungsorientierten Intervention bei auffälligem Verhalten“. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 29 (April): 40–49.
- Nolting, Hans-Peter. 2013. *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. 11. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag.
- Pädagogische Hochschule Zürich. 2018. *Kompetenzstrukturmodell: Ausbildungsmodell*. Zürich: PH Zürich, Prorektorat Ausbildung.
- Pädagogische Hochschule Zürich. 2022. „Digital Learning. Unterricht mit Video dokumentieren. Anleitung für Studierende“. Zürich. Zugriff 20.9.23.
<https://my.phzh.ch/contentassets/83ce0777dba44d7d863ace638ed045d3/unterricht-mit-video-dokumentieren-phzh.pdf>.
- Rogers, Bill. 2013. *Classroom Management. Das Praxisbuch*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rohr, Dirk. 2017. „Der Gesprächsansatz nach C. Rogers“. In *Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe - Ziele - Anlässe - Verfahren*, hrsg. v. Birgit Szczyrba, Timo van Treeck, Beatrix Wildt, und Johannes Wildt, 121-135. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rüedi, Jürg. 2022. *Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule: Plädoyer für ein antimoralisches Verständnis von Disziplin und Selbstdisziplin - Begründungen, Möglichkeiten und Beispiele zur Klassenführung*. 4. Aufl. Bern: Haupt.
- Schönbächler, Marie-Theres. 2008. *Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen und Schülerperspektive*. Basel: Haupt.

- Seligman, Martin. 2011. *Flourish. Wie Menschen Aufblühen. Die positive Psychologie des gelingenden Lebens*. 3. Aufl. München: Kösel-Verlag.
- Syring, Marcus. 2017. *Classroom Management. Theorien, Befunde, Fälle - Hilfen für die Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wettstein, Alexander, und Marion Scherzinger. 2022. *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. 2. Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Winkel, Rainer. 2018. *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. 11. Aufl. Bielefeld: wbv Publikation.

9. Abbildungsverzeichnis

Titel: Klassenzimmer von Matt Groening (1987)

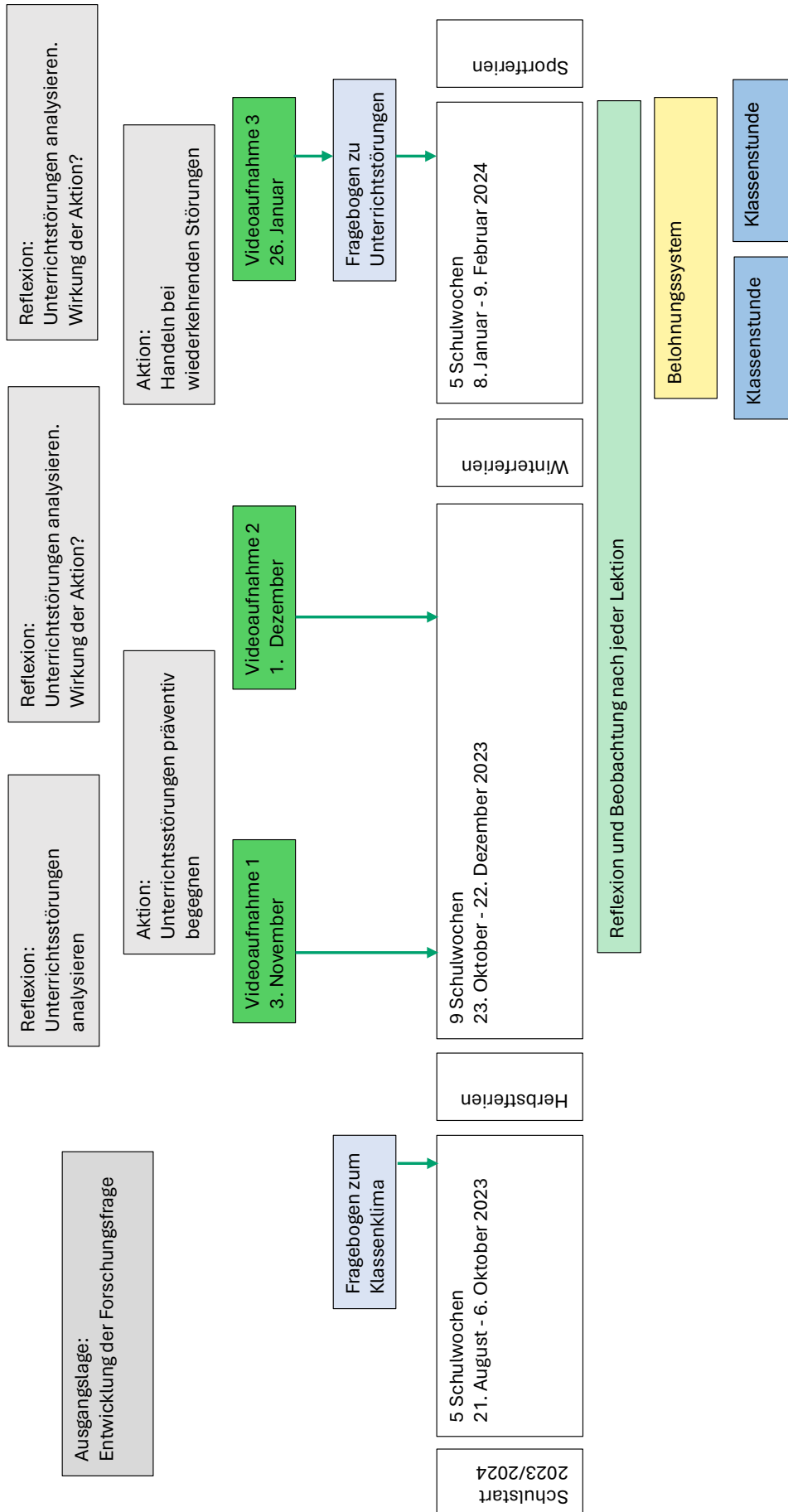
Abbildung 1: Teilergebnis der Umfrage zum Klassenklima, 5. Oktober 2023.....	6
Abbildung 2: Kreislauf von Reflexion und Aktion nach Altrichter et al. (2018, 14)	9
Abbildung 3: Übersicht von Unterrichtsstörungen nach Wettstein und Scherzinger (2022, 25-29)	11
Abbildung 4: Wirkungsgeflecht der Klassenführung von Helmke (2022, 148)	17
Abbildung 5: Aspekte der Beziehungskompetenz von Lehrkräften nach Klaffke (2022, 23).....	29
Abbildung 6: Ausdrucksbereiche der nonverbalen Kommunikation von Kiel et al. (2013, 59).....	31
Abbildung 7: Überblick über die vorliegende Aktionsforschung.....	34
Abbildung 8: Ausschnitt des Selbstanalyseprotokolls zur Videoaufnahme 1, 3. November 2023.....	36
Abbildung 9: Ausgefüllter Reflexions- und Beobachtungsbogen, 13. - 17. November 2023.....	42
Abbildung 10: Ergebnisse des Reflexions- und Beobachtungsbogens.....	43
Abbildung 11: Ausschnitt der Klassenstunde zum neuen Belohnungssystem.....	56
Abbildung 12: Belohnungssystem «Das grosse Murmelsammeln»	57
Abbildung 13: Reflexions- und Beobachtungsbogen, KW 50 - KW6	59
Abbildung 14: Umfrage zu Unterrichtsstörungen «Überblick über Klasse»	64

Abbildung 15: Umfrage zu Unterrichtsstörungen «Klare Aufträge»	65
Abbildung 16: Umfrage zu Unterrichtsstörungen «Differenzierung».....	66
Abbildung 17: Umfrage zu Unterrichtsstörungen «Wahrnehmung der Arbeitsatmosphäre»	66
Abbildung 18: Umfrage zu Unterrichtsstörungen «Wertschätzung»	67

10. Anhang

Ein Teil des Anhangs wird aus Platzgründen auf einem separaten Datenträger beigelegt. Darunter auch das Selbstanalyseprotokoll zu allen Unterrichtsaufnahmen, sowie alle Reflexions- und Beobachtungsbögen. Im Anhang finden sich allerdings der Anschauung halber Ausschnitte der Dokumentation zu meinem Aktionsforschungsprozess.

10.1 Überblick Aktionsforschung



10.2 Reflexions- und Beobachtungsbogen

Beobachtungen Lektionen

KW: 46

Datum: 13.11-17.11

grün: 6
orange: 2
rot: 4

Kriterien:

- LP**
- Klare Aufträge (Kurze Sätze, klare Anweisungen)
 - Überblick über Klasse (wo stehe ich)
 - Differenzierung (Zusatzaufträge, zusätzliche Hilfestellungen)

SUS

- Planung aufgegangen?
- Arbeitsverhalten SuS (Konzentration, Motivation)
- Störungen SuS (Unruhe, Reinreden)
- Sozialverhalten (Zusammenarbeit, Provokation)

Dienstag	Donnerstag	Freitag	Bewertung
<p>RZG</p> <ul style="list-style-type: none"> - viel Frontal, etwas unruhig - selbständiger arbeiten läuft besser - M reinreden - etwas besser gestanden - Arbeitstunne individ. möglich 	<p>MA</p> <ul style="list-style-type: none"> - ruhig - Halbklassen 2. Lektion: Atzime putzen - 2 LP's - individuelles Coaching - Differenzierung möglich 	<p>RZG</p> <ul style="list-style-type: none"> - etwas schnell/wenig Zeit - Zusatzaufträge haben nicht alle verstanden - wenig Störungen - Fließband: Dossiers DE - Halbklassen / DAT - Am Anfang gut zugehört 	
<p>RZO</p> <p>BG1. Lektion: - Chaos, Bf haben nicht gemacht, Reibungsige Aufträge unüberlegt.</p> <p>2. Lektion: - Selbständiges Arbeiten tief gut - Weniger SuS - Konzentriert</p>	<p>F Vorbereitung Berufswahl</p> <ul style="list-style-type: none"> - Halbklassen in Gruppenarbeit - kleiner Kreislauf - Überforderung? SuS z.T. unkonzentriert F Störungen - z.T. gute Zusammenarbeit aber viele Überforderung E-Englisch: Klare Aufträge/ Struktur... klar 	<p>RKE</p> <ul style="list-style-type: none"> - klarer Auftrag - Individuelle Rückmeldungen - nur 12 SuS - Zusatzauftrag - Planung aufgegangen <p>Abschluss</p> <ul style="list-style-type: none"> - gute Stimmung - Karoat - Auftrahmen = gut viel Zeit 	

Beobachtungen Lektionen

Datum: 20.11.2017

KW: 47

grün: 6
orange: 2
rot: 2
grau: 3

Kriterien:

- LP**
- Klare Aufträge (Kurze Sätze, klare Anweisungen)
 - Überblick über Klasse (wo stehe ich)
 - Differenzierung (Zusatzaufträge, zusätzliche Hilfestellungen)

- SUS**
- Planung aufgegangen?
 - Arbeitsverhalten SuS (Konzentration, Motivation)
 - Störungen SuS (Unruhe, Reinreden)
 - Sozialverhalten (Zusammenarbeit, Provokation)

Dienstag	Bewertung	Donnerstag	Bewertung	Freitag	Bewertung
RZG - Berufsmesse		MA		RZG - Konzentriert - klarer, einfacher Auftrag - Ruhe eingehendert für 10' Min = sehr gut	 9
				DE - nicht gut Struktur - zusammenarbeiten + am gruppenfisch = schwachen	 6
				- zu wenig streng	
RZG - Prüfung	 9	F- klare Struktur - klare Aufträge gut erklärt	 9	RKE - keine Struktur - zu wenig Aufmerksam- keit eingehendert	 3
	 9	F- klare Struktur für 2. Teil offener, zu schnell - Frontal	 6	- wenig konzentriert, viele Störungen - Planung nicht aufgegangen - wenig Differenzierung	
BG - klarer, einfacher Auftrag - gute Stimmung	 9	E- Spalte draussen - Fast alle = gut mitgemacht	 6	RKE - klarer Auftrag / Anweisung - weniger Störungen - Sitzkreis	 6

Beobachtungen Lektionen

KW: 48

Datum: 27.11-1.12.

Kriterien:

- LP**
- Klare Aufträge (Kurze Sätze, klare Anweisungen)
 - Überblick über Klasse (wo stehe ich)
 - Differenzierung (Zusatzaufträge, zusätzliche Hilfestellungen)

SUS

- Planung aufgegangen?
- Arbeitsverhalten SuS (Konzentration, Motivation)
- Störungen SuS (Unruhe, Reinreden)
- Sozialverhalten (Zusammenarbeit, Provokation)

grün: #6
orange: #4
rot: 1
ausgefalten: 2

Dienstag	Bewertung	Donnerstag	Bewertung	Freitag	Bewertung
<p>RZG</p> <ul style="list-style-type: none"> - 4 Sus nicht da → separiert - klarer Auftrag: selbständig lesen <p>Differenzierung: extra o. klarer Auftrag: Africa</p> <ul style="list-style-type: none"> - überblick Klasse - keine Störungen! 		<p>MA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Halbklassen: Differenzierung - klarer Auftrag - Sus konnten selbständig arbeiten 		<p>RZG</p> <ul style="list-style-type: none"> - neues Thema - Videoaufnahme - klarer Auftrag - Zusatzauftrag (Differenzierung) <p>DE</p>	
<p>RZG</p> <ul style="list-style-type: none"> - teils Provokation - wenig konzentriert - wenig selbständige Arbeit <p>BG</p> <ul style="list-style-type: none"> - selbständige Arbeit - z.T. Unruhe - Ich war am Anfang nicht so streng - Klassenstunde: gut! 		F		<p>RKE</p> <ul style="list-style-type: none"> - offene Aufgabe - gut zugehört am Anfang - grundsätzlich gut, viele themenl. Störungen - einzelne SuS 	
		F - Coachinggespräch			
		E - Coachinggespräch		<p>RKE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Provokation 	

Beobachtungen Lektionen

KW: 49

Datum: 4.12-8.12

grün: 6
orange: 2
rot: 1

Kriterien:

- LP**
- Klare Aufträge (Kurze Sätze, klare Anweisungen)
 - Überblick über Klasse (wo stehe ich)
 - Differenzierung (Zusatzaufträge, zusätzliche Hilfestellungen)

- SUS**
- Planung aufgegangen?
 - Arbeitsverhalten SuS (Konzentration, Motivation)
 - Störungen SuS (Unruhe, Reinreden)
 - Sozialverhalten (Zusammenarbeit, Provokation)

Dienstag	Bewertung	Donnerstag	Bewertung	Freitag	Bewertung
RZG - 4 Sus nicht da - Differenzierung gemacht - geschlossene, klarer Auftrag		MA - Rauchprävention - Zusammen rapu=syke - Klare Regeln einfordern hat gut geklappt		RZG mit Laptops Menne erstellen 11-12 gut	
RZG - teils etwas unruhig - musste Gruppen machen				DE H... hat sich - etwas vertupft - N... hat gut mit- gemacht	
BG - Klassensunde - Diskussion Mündlichkeit - Ausachen D... - Wichtigen Schrittenschnitt Vorarbeit		F fut, Assistent da, einige im DAT		RKE mit freistellung 20 furer Auftrag -H ablassen	
		F		RKE - Super - Alle haben sich Mühe gegeben - waren motiviert am Arbeiten	
		E IVO, Sozialarbeiter - H... hat sehr gestört, keine Einsicht		RKE - H... S..., M... konnten sich gegenseitig unterstützen	

Vorhanden de
- hatte keine Fertigkeit mehr
Eltern Gespräch N...

(Tilte Kritik)

10.3 Belohnungssystem: Das grosse Murnelsammeln

Das Grosse Murnelsammeln

	1. Lektion	2. Lektion	3. Lektion	4. Lektion	5. Lektion	6. Lektion	7. Lektion	8. Lektion	
Montag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	2
Dienstag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1
Mittwoch	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	2
Donnerstag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1
Freitag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	2/10
Montag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	0
Dienstag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1
Mittwoch	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1
Donnerstag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1
Freitag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	0/10
Montag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	2 P
Dienstag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1
Mittwoch	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	2
Donnerstag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1
Freitag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	2/10
Montag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	2
Dienstag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1
Mittwoch	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1
Donnerstag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1
Freitag	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	1/10
Total									26

$\frac{26}{40} \cdot 5 + 1 = 4.25$
 $\frac{\text{Erreichte P} + \text{Max P} \cdot 5 + 1}{\text{Max P}}$

10.4 Klassenstunde

KLASSENSTUNDE

DATUM: 11. Januar 24

PROTOKOLL: Frau Steinegger

THEMA: Belohnung: Marmeln sammeln

Notizen:	<p>Wo machen wir Striche? Was über & verbessern?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Datumsänderungen - Material - Abgaben - Pausen - Pünktlichkeit - Respekt - Schluss machen
Beschluss:	Wir arbeiten an <u>Pünktlichkeit</u>
To do's:	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Belohnung für Anzahl Marmeln → Klasse & LP überlegen sich



THEMA: Was heisst Pünktlichkeit?

Notizen:	<ul style="list-style-type: none"> - rechtzeitig am Platz - Mäppli parat am Pult - Jacken - Bücher <p>10 Min Pause → 3 min 20 Min Pause → 3 min</p>
Beschluss:	Pünktlichkeit = am Pult bereit Material bereit
To do's:	- gegenseitig unterstützen

KLASSENSTUNDE

DATUM: 16. Januar
PROTOKOLL: Fran Steinegger

THEMA: Musik hören im BG:

Wie?	- eigene Kopfhörer
Notizen:	- in Arbeitsphasen Musik hören erlaubt - Playlist, Handy nicht sichtbar - Glücke, wenn keine Musik mehr gehört werden soll
Beschluss:	- Auf Handy weiterdrücken nur wenn LP sagt. → Wir probieren es in nächster BG Lektion
To do's:	



THEMA: Murrelsammeln Belohnung

Notizen:	Anzahl → Schulnoten 5.5 - 6 = Ausflug = 36-40 Murren 4.75 - 5.5 = 1 Nachmittag = 30-35 Murren 4 - 4.75 = 1 Lektion = 24-29 Murren
Beschluss:	Was? - Spiele? ✓ - Programm nach Wahl - Film?
To do's:	

KLASSENSTUNDE

DATUM: 23. Januar 24

PROTOKOLL: Fran Stüegger

THEMA: Marmelsammeln

Notizen:	<ul style="list-style-type: none">- nicht so gut, immer dieselbe Person zu spät, unfair- manchmal gut, manchmal nicht so
Beschluss:	<ul style="list-style-type: none">- Wir versuchen diese Woche noch einmal pünktlich- die Lehrpersonen schauen genau was pünktlich ist
To do's:	



THEMA: Geld sammeln Ideen

Notizen:	<ul style="list-style-type: none">- Flehmarkt an der Schule- Pausentisch- Draussen Schokolade verkaufen / Kuchen backen- in der Stadt etwas verkaufen
Beschluss:	<ul style="list-style-type: none">-> einen Teil davon spenden
To do's:	<ul style="list-style-type: none">- in Gruppen Ideen recherchieren und vorstellen -> wann? wie funktioniert das?- Fran Bill / Fran Stüegger bereiten etwas vor- Klasse überzeugt, wo spenden

KLASSENSTUNDE

DATUM: 6. Februar
PROTOKOLL: Fran Stügger

THEMA: Mummelsammeln weiterführen?

Notizen:	<ul style="list-style-type: none">- eigentlich gut- weniger Striche- einzelne Sus, oft dieselben Welche Themen?
Beschluss:	Weiterarbeiten an Pünktlichkeit
To do's:	- <input checked="" type="checkbox"/> Fran Bill macht neue Liste



THEMA: Prüfungen früher ansagen

Notizen:	1 Woche im Voraus = Regel - an Frau Martinetz / Herr Säiler
Beschluss:	
To do's:	<ul style="list-style-type: none">- Alte LPS halten Regel ein- Frau Stügger Mitteilung an KLP- Klasse schaut auf WT

10.5 Fragebogen Unterrichtsstörungen

Fragebogen

1. Frau Steinegger hat die Aufträge gut erklärt.

- Ja, stimmt genau
- Eher ja, stimmt eher
- Eher nein, stimmt eher nicht
- Nein, stimmt gar nicht

2. Ich habe verstanden, was ich machen muss.

- Ja, stimmt genau
- Eher ja, stimmt eher
- Eher nein, stimmt eher nicht
- Nein, stimmt gar nicht

3. Ich fand die Aufgaben zu schwierig.

- Ja, stimmt genau
- Eher ja, stimmt eher
- Eher nein, stimmt eher nicht
- Nein, stimmt gar nicht

4. Das Unterrichtstempo war...

- Zu schnell
- Genau richtig
- Zu langsam

5. Ich habe gut mitgemacht im Unterricht und war dabei.

- Ja, stimmt genau
- Eher ja, stimmt eher
- Eher nein, stimmt eher nicht
- Nein, stimmt gar nicht

6. Frau Steinegger unterstützt mich, wenn ich etwas nicht verstehe oder wenn ich Fragen habe.

- Ja, stimmt genau
- Eher ja, stimmt eher
- Eher nein, stimmt eher nicht
- Nein, stimmt gar nicht

7. In unserer Klasse wird oft gestört im Unterricht.

- Ja, stimmt genau
- Eher ja, stimmt eher
- Eher nein, stimmt eher nicht
- Nein, stimmt gar nicht

8. Ich konnte mich in letzter Zeit gut konzentrieren im Unterricht.

- Ja, stimmt genau
- Eher ja, stimmt eher
- Eher nein, stimmt eher nicht
- Nein, stimmt gar nicht

9. Frau Steinegger ist mir gegenüber wertschätzend und interessiert.

- Ja, stimmt genau
- Eher ja, stimmt eher
- Eher nein, stimmt eher nicht
- Nein, stimmt gar nicht

10. Frau Steinegger hat einen guten Überblick über die Klasse. Sie bemerkt sofort, wenn jemand stört oder nicht mehr arbeitet.

- Ja, stimmt genau
- Eher ja, stimmt eher
- Eher nein, stimmt eher nicht
- Nein, stimmt gar nicht

11. Bei Frau Steinegger wissen wir genau, welches Verhalten sie von uns erwartet.

- Ja, stimmt genau
- Eher ja, stimmt eher
- Eher nein, stimmt eher nicht
- Nein, stimmt gar nicht

12. Frau Steinegger greift ein, wenn eine Schülerin oder ein Schüler zu stören anfängt.

- Ja, stimmt genau
- Eher ja, stimmt eher
- Eher nein, stimmt eher nicht
- Nein, stimmt gar nicht

13. Das war gut:

.....

.....

.....

.....

14. Das könnte Frau Steinegger besser machen:

.....

.....

.....

.....

15. Ich bin

- männlich
- weiblich

10.6 Ergebnisse des Fragebogens zu Unterrichtsstörungen

1	Frau Steinegger hat die Aufträge gut erklärt.	
Ja, stimmt genau		5
Eher ja, stimmt eher		5
Eher nein, stimmt eher nicht		2
Nein, stimmt gar nicht		1
Summe		13

2	Ich habe verstanden, was ich machen muss.	
Ja, stimmt genau		10
Eher ja, stimmt eher		2
Eher nein, stimmt eher nicht		1
Nein, stimmt gar nicht		0
Summe		13

3	Ich fand die Aufgaben zu schwierig.	
Ja, stimmt genau		2
Eher ja, stimmt eher		1
Eher nein, stimmt eher nicht		1
Nein, stimmt gar nicht		9
Summe		13

4	Das Unterrichtstempo war...	
zu schnell		3
genau richtig		5
zu langsam		5
Summe		13

5	Ich habe gut mitgemacht und war im Unterricht dabei.	
Ja, stimmt genau		8
Eher ja, stimmt eher		4
Eher nein, stimmt eher nicht		1
Nein, stimmt gar nicht		0
Summe		13

6	Frau Steinegger unterstützt mich, wenn ich etwas nicht verstehe oder wenn ich Fragen habe.	
Ja, stimmt genau		2
Eher ja, stimmt eher		8
Eher nein, stimmt eher nicht		1
Nein, stimmt gar nicht		2
Summe		13

7	In unserer Klasse wird oft gestört im Unterricht.	
Ja, stimmt genau		0
Eher ja, stimmt eher		1
Eher nein, stimmt eher nicht		5
Nein, stimmt gar nicht		7
Summe		13

8	Ich konnte mich in letzter Zeit gut konzentrieren im Unterricht.	
Ja, stimmt genau		5
Eher ja, stimmt eher		6
Eher nein, stimmt eher nicht		0
Nein, stimmt gar nicht		2
Summe		13

9	Frau Steinegger ist mir gegenüber wertschätzend und interessiert	
Ja, stimmt genau		4
Eher ja, stimmt eher		5
Eher nein, stimmt eher nicht		3
Nein, stimmt gar nicht		1
Summe		13

10	Frau Steinegger hat einen guten Überblick über die Klasse. Sie bemerkt sofort, wenn jemand stört oder nicht mehr arbeitet.	
Ja, stimmt genau		3
Eher ja, stimmt eher		5
Eher nein, stimmt eher nicht		0
Nein, stimmt gar nicht		5
Summe		13

11	Bei Frau Steinegger wissen wir genau, welches Verhalten sie von uns erwartet.	
Ja, stimmt genau		4
Eher ja, stimmt eher		7
Eher nein, stimmt eher nicht		1
Nein, stimmt gar nicht		1
Summe		13

12	Frau Steinegger greift ein, wenn eine Schülerin oder ein Schüler zu stören anfängt	
Ja, stimmt genau		3
Eher ja, stimmt eher		7
Eher nein, stimmt eher nicht		1
Nein, stimmt gar nicht		2
Summe		13

Das war gut:

Das Sie die Aufgaben gut erklärt haben. Das sie es spannend gemacht haben.

gut erklärt

Das sie mehr erklären. Mehr zu schauen

Sie hat die Aufträge gut erklärt

Diese Lektion war nicht so störend und ich finde gut das Sie immer visualisieren also die Aufträge auf dem Computer zeigen

erklärt und gut gemacht

gut

Frau Steinegger hat gut erklärt so dass ich es verstanden habe. Ich finde die Stunde war gut und ich finde es spannend. Es war auch paar mal einen ruhige Atmosphäre

Sie hat gut erklärt und hat kontrolliert ob wir fertig war denn hat sie ein Blatt gegeben

nichts

also ich fand die Stimmung gut

Es war leise. Keiner hat gestritten. Nicht so viel geredet. Sie hat nicht so viel geredet.

Das könnte Frau Steinegger besser machen

Mehr die Kontrolle haben und nicht mit einem Schüler diskutieren

Schneller erklären

Das sie mehr schreiben

Sie könnte ein bisschen schneller sein

Mehr Zeit geben und nicht immer die Sachen als Hausaufgaben geben

Schneller erklären

ich weiss nicht

Sie hat schon alles gut gemacht

alles

Das sie nicht so unfair ist das sie auch mal die Kinder dran nimmt die aufstrecken und nicht einfach ignorieren

Nicht im Unterricht so viel reden