

Claudia Marusic

Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen

Eine Studie mit Lehrpersonen aus
Schulen mit und ohne personalisierte
Lernkonzepte

OPEN ACCESS

 Springer VS

Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen

Claudia Marusic

Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen

Eine Studie mit Lehrpersonen aus
Schulen mit und ohne
personalisierte Lernkonzepte

Claudia Marusic
Zürich, Schweiz



ISBN 978-3-658-41699-7 ISBN 978-3-658-41700-0 (eBook)
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-41700-0>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Open-Access-Version dieser Publikation wird publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en) 2023. Dieses Buch ist eine Open-Access-Publikation.

Open Access Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Die in diesem Buch enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen. Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten. Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Probst

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Danksagung

Ein grosses Dankeschön möchte ich meinem Hauptbetreuer Prof. em. Dr. Kurt Reusser aussprechen. Die inhaltliche Ausgestaltung der vorliegenden Dissertation ist dank seiner gehaltvollen Rückmeldungen möglich gewesen. Ebenso gebührt grosser Dank meiner Ko - Referentin, Prof. Dr. Katharina Maag Merki, die mich mit dem nötigen Rückhalt und Ressourcen besonders in der Schlussphase der Dissertation unterstützt hat. Ein herzlicher Dank gilt auch Prof. Dr. Julia Košinár, die mich in methodischen Fragen zielführend und exzellent beraten hat.

Ein besonderer Dank gilt Dr. Katriina Vasarik Staub, die massgeblich zu meiner fachlichen, aber auch persönlichen Entwicklung beigetragen hat. Ihr und dem ganzen SUGUS-Team, zu dem ebenfalls Dr. Anna Hofstetter und Dr. Boris Eckstein zählen, gebührt mein grosser Dank. Das grossartige Projekt-Team hat mich während meiner Promotionsphase inhaltlich, aber auch moralisch unterstützt. Vielen Dank auch den studentischen Hilfskräften, die mich mit ihrer wertvollen Mitarbeit unterstützt haben. Herzlichen Dank dem TEB-Team des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich. In dem inspirierenden, fachlich herausragenden und unterstützenden Team habe ich mich stets gehalten gefühlt. Namentlich möchte ich mich bei Dr. Miriam Compagnoni für die wertvollen Pausengesprächen und bei Dr. Lisa Schäfer für den qualitativ-rekonstruktiven Beistand bedanken. Ein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Francesca Suter, die mir immer wieder Vertrauen in meine eigenen Fähigkeiten schenkt. Ich möchte mich herzlich bei der Forschungswerkstatt Dokumentarische Methode am Institut für Erziehungswissenschaft unter der Leitung von Dr. Silke Werner und der Forschungswerkstatt der Pädagogischen Hochschule Nordwestschweiz sowie der pädagogischen Hochschule Zürich unter der Leitung von Prof. Dr. Julia Košinár bedanken. Die Dissertationsphase wurde von vielen Menschen begleitet, die mich inspiriert und angespornt haben, namentlich möchte ich mich an dieser Stelle

bei Dr. Rita Stebler für ihre wegweisenden Hilfestellungen, bei MA Désirée Thommen für die fürsorgliche Begleitung und bei MA Zippora Bühler für die wertvollen Rückmeldungen sowie die Zeitplan-Meetings bedanken.

Meinen allergrössten Dank möchte ich meinem Mann, meinen Eltern, Schwiegereltern, meiner Schwester und vor allem meinem Sohn aussprechen. Meine gesamte Familie hat mich an allen Ecken und Enden unterstützt und mir dadurch das Verfassen dieser Dissertation ermöglicht. Ebenso möchte ich mich bei meinen Freundinnen und Freunden bedanken. Ihr habt mich immer wieder ermutigt weiterzumachen. Danke, dass ihr in meine Fähigkeiten vertraut.

Claudia Marusic

Zusammenfassung

Störungen im Unterricht lösen bei Lehrpersonen Affekte aus und erfordern ein Handeln unter Zeitdruck. Die Handlungs- und Wahrnehmungsprozesse der Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen sind dabei von versteckten, impliziten Wissensdimensionen bzw. Handlungsorientierungen geprägt. Solche Handlungsorientierungen strukturieren auf einer unbewussten Ebene die Wahrnehmung und das Handeln einer Person. Zudem nehmen unterschiedliche Unterrichtskontexte bzw. didaktische Arrangements eine zentrale Rolle bei der Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen ein. In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, was Lehrpersonen als Unterrichtsstörungen erfassen und welche Handlungsorientierungen Lehrpersonen aus Schulen mit und ohne personalisierte Lernkonzepte im Umgang mit Unterrichtsstörungen anleiten. Weiter wird untersucht, welche Kontextfaktoren zur Erklärung des jeweiligen Umgangs mit Unterrichtsstörungen herangezogen werden können. Das Ziel dieser Arbeit ist es, Wissen darüber bereitzustellen, welche impliziten Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen bei Lehrpersonen vorliegen und wie die Kontextbedingungen des Unterrichts diesen Umgang beeinflussen. Damit werden bislang fehlende empirische Belege für unterschiedliche implizit vorliegende Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen dargestellt. Anhand dieser Belege kann eine Reflexion über die Wahrnehmung von und den Umgang mit Unterrichtsstörungen gezielt angegangen werden, die wiederum eine Veränderung der impliziten Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen ermöglicht.

Die vorliegende Dissertation entstand im Rahmen des vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojektes SUGUS und des von der Mercator-Stiftung geförderten perLen-Forschungsprojektes. Für die vorliegende Untersuchung wurden Interviews mit Lehrpersonen aus Schulen mit und ohne

personalisierte Lernkonzepte durchgeführt. Das Studiendesign basiert auf acht Interviews, welche anhand der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Diese Forschungsmethode ermöglicht Forschenden die Freilegung implizit vorliegender Handlungsorientierungen.

Die rekonstruierten Handlungsorientierungen der Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen wurden zu drei Typen des Umgangs von Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen zusammengeführt. Lehrpersonen des Typus I <entwicklungsbezogene Schüler:innenorientierung> (n = 3) fassen Unterrichtsstörungen als unterbrochene Lern- und Entwicklungsprozesse bei den Schüler:innen auf. Dementsprechend gilt ihr Bemühen im Falle einer Unterrichtsstörung der Wiederherstellung ebendieses Prozesses, wobei sie eine enge Beziehung zu den Schüler:innen als zentral erachten. Lehrpersonen des Typus II <verhaltensbeeinflussende Schüler:innenorientierung> (n = 3) erfassen Unterrichtsstörungen dagegen als eine unkoordinierte, normwidrige Verhaltensweise von Schüler:innen. Sie bemühen sich im Umgang mit Unterrichtsstörungen vornehmlich darum, die Unterrichtsordnung aufrechtzuerhalten, wobei jedoch auch die Bedürfnisse der Schüler:innen von den Lehrpersonen dieses Typus berücksichtigt werden. Schliesslich erfassen Lehrpersonen des Typus III <selbstbezogene Lehrer:innenorientierung> (n = 2) Unterrichtsstörungen als eine Durchkreuzung und Unterbrechung ihrer Handlungspläne. Im Umgang mit Unterrichtsstörungen ist es ihnen hauptsächlich darum zu tun, die eigenen Handlungspläne umsetzen zu können, wobei sie von den Schüler:innen entsprechende Anpassungsleistungen einfordern. In einem weiterführenden Analyseschritt können zwei Handlungsorientierungen beim Umgang mit Unterrichtsstörungen unterschieden werden: lernseitige (Typ I und II) und lehrseitige (Typ III). Insbesondere bei Lehrpersonen mit einer lehrseitigen Handlungsorientierung im Umgang mit Unterrichtsstörungen (Typ III) sind entsprechende Reflexionsprozesse erforderlich, um die eigene Gesundheit zu schützen, aber auch um den Lernerfolg der Schüler:innen zu sichern. Die rekonstruierten Handlungsorientierungen des Typus I sind aufgrund ihres lernunterstützenden und störungspräventiven Charakters als funktionale und lernförderliche Umgangsweisen mit Unterrichtsstörungen zu betrachten. Dabei deuten die Resultate der Untersuchung darauf hin, dass spezifische *schulische Rahmenbedingungen* für einen produktiven, lernförderlichen Umgang mit Unterrichtsstörungen hilfreich sind.

Anhand der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit können sowohl für die Praxis wie auch für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen thematische Fokuse für die Reflexion des Umgangs mit Unterrichtsstörungen abgeleitet werden. Dabei ist zum einen die Förderung lernseitiger Handlungsorientierungen im

Umgang mit Unterrichtsstörungen und zum anderen die Empfehlung hervorzuheben, lehrseitige Handlungsorientierungen zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren.

Schlüsselwörter: Unterrichtsstörungen · Handlungsorientierungen
· Lehrer:innenwahrnehmung · Personalisiertes Lernen · Unterrichtsqualität

Abstract

Disturbances in class trigger teachers' emotions and require actions under time pressure. Hidden, implicit knowledge dimensions or action orientations shape teachers' production and perception processes in addressing classroom disturbances. Action orientations structure the perception and actions of people on an unconscious level. In addition, different teaching contexts and didactic arrangements play a central role in the production and reception of disruptions. This study investigates what teachers perceive as classroom disruptions and which action orientations guide teachers from schools with and without personalised learning concepts in addressing classroom disturbances. It also examines which contextual factors can be used to explain the handling of classroom disruptions. This work aims to provide knowledge about teachers' implicit action orientations in addressing classroom disruptions and how contextual teaching conditions influence this handling. Accordingly, empirical evidence for different, implicitly existing action orientations in addressing classroom disruptions is presented, which has been lacking up to now. Based on this evidence, reflection on the perception of and handling of classroom disruptions can be specifically addressed. This reflection, in turn, makes it possible to change the implicit action orientations in dealing with classroom disruptions.

As part of the SUGUS research project funded by the Swiss National Science Foundation and the perLen research project funded by the Mercator Foundation, a study was conducted with teachers from schools with and without personalised learning concepts. The study design is based on eight interviews. The interviews were analysed using the research method of the documentary method, enabling researchers to uncover implicitly existing action orientations.

The reconstructed implicit action orientations of teachers addressing classroom disturbances have been merged into three different types. The teachers of

Type I 'developmental pupil orientation' (n = 3) record classroom disturbances as disrupted learning and development processes amongst the pupils. Type I is oriented towards restoring the learning and development processes of the pupils in the case of classroom disturbances, whereby a close relationship with the pupils is crucial. The teachers of Type II 'behaviorally influencing pupil orientation' (n = 3) record classroom disturbances as uncoordinated, norm-breaking pupil behaviour. This type of teacher is oriented towards maintaining classroom order while respecting the needs of their students. The teachers of Type III 'self-referential teacher orientation' (n = 2) record classroom disturbances as interrupted plans of the teachers themselves. In addressing classroom disturbances, the teachers of Type III are focused on implementing their plans of action, whereby students are asked to adapt to these plans.

In summary, it can be stated that the teachers' implicit action orientations in dealing with disturbances, as Type III does, not only require reflection processes to protect the teachers' health but also to ensure the learning success of the students. The implicit 'teacherwise' orientations (Type III) contrast with the implicit 'learnerwise' orientations (Type I) in addressing classroom disturbances. The reconstructed action orientations of Type I are regarded as functional, learning-promoting ways of handling disturbances because of their learning-supportive and disruption-preventive character. It was also shown that the implicit action orientations of seeking causes for disturbances are central to addressing them. Ultimately, school framework conditions were identified as possible causes for handling classroom disturbances in a productive way that promotes learning.

Based on the study results, thematic foci for reflection on addressing classroom disturbances can be derived for the practice, training, and further education of teachers. The promotion of learning-side action orientations in addressing classroom disruptions can be emphasised, as well as the recommendation to reflect on teaching-side action orientations and modify them if necessary.

Keywords: Classroom disturbances · Implicit routines · Teacher internal perceptions · Personalised learning · Teaching quality

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Problemstellung	1
1.2	Ziele und Forschungsfragen der Arbeit	6
1.3	Entstehungskontext der Arbeit	7
1.4	Gliederung der Arbeit	8
2	Grundlagen zu Unterrichtsstörungen	11
2.1	Personenbezogene Perspektive auf Unterrichtsstörungen	12
2.2	Interaktionistische Perspektive auf Unterrichtsstörungen	13
2.3	Genese von Unterrichtsstörungen aus einer interaktionistischen Perspektive	15
2.4	Forschungsstand zu Unterrichtsstörungen	17
2.4.1	Häufig berichtete Unterrichtsstörungen	17
2.4.2	Umgang mit Unterrichtsstörungen	19
2.4.3	Folgen von Unterrichtsstörungen	25
2.4.4	Ursachen von Unterrichtsstörungen	26
2.5	Zwischenfazit	28
3	Gestaltung qualitätsvollen Unterrichts	31
3.1	Merkmale von Unterrichtsqualität	31
3.2	Klassenführung als Basisdimension von Unterrichtsqualität	39
3.3	Personalisierte Lernkonzepte als didaktischer Kontext für die Produktion, Rezeption, und den Umgang mit Unterrichtsstörungen	44
3.3.1	Grundlagen zu personalisierten Lernkonzepten	46
3.3.2	Didaktische Arrangements an perLen-Schulen	49
3.4	Zwischenfazit	53

4 Die Rolle impliziter Wissensstrukturen und Handlungsorientierungen für das professionelle Wahrnehmen und Handeln von Lehrpersonen	55
4.1 Pädagogische Professionalität von Lehrpersonen	56
4.1.1 Professionsstandards von Lehrpersonen	58
4.1.2 Dimensionen professioneller Handlungskompetenzen	60
4.1.3 Unterschiedliche Konzepte zur Beschreibung der impliziten Strukturen des professionellen Wissens von Lehrpersonen	62
4.1.3.1 Tacit Knowledge	62
4.1.3.2 Habitus	63
4.1.3.3 Subjektive Theorien	64
4.1.3.4 Berufsbezogene Überzeugungen	65
4.1.3.5 Diskussion der unterschiedlichen Konzepte zur Beschreibung der impliziten Strukturen des professionellen Wissens von Lehrpersonen	67
4.1.4 Handlungsorientierungen	68
4.1.5 Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehrpersonen	71
4.1.6 Zur Rolle der Reflexion als Modus der Transformation von Handlungsorientierungen	74
4.2 Zwischenfazit	77
5 Zusammenfassung und Begründung der Forschungsfragen	79
6 Forschungsdesign	85
6.1 Stichprobe	86
6.2 Die SUGUS-Studie und die perLen-Studie	90
6.3 Datenerhebung anhand des problemzentrierten Interviews	91
6.3.1 Durchführung der Interviews	94
6.3.2 Transkription und Anonymisierung	96
6.4 Dokumentarische Methode als Auswertungsverfahren	96
6.5 Analyseschritte der Dokumentarischen Methode	98
6.5.1 Audioaufnahme, thematischer Verlauf und Passagenwahl	99
6.5.2 Transkription	100
6.5.3 Formulierende Interpretation	101
6.5.4 Reflektierende Interpretation	102

6.5.5	Typenbildung	104
6.5.5.1	Sinngenetische Typenbildung	104
6.5.5.2	Soziogenetische Typenbildung und Korrespondenzanalyse	106
6.5.5.3	Relationale Typenbildung	108
6.6	Zwischenfazit	109
7	Darstellung der Ergebnisse	111
7.1	Exemplarische Darstellung ausgewählter Fälle	111
7.1.1	Fallanalyse Herr Raps	112
7.1.1.1	Vergleichsdimension <Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen>	113
7.1.1.2	Vergleichsdimension <Unterrichtspraxis>	117
7.1.1.3	Zusammenfassung Fallanalyse Herr Raps	124
7.1.1.4	Erkenntnisse zur Erfassung einer Unterrichtsstörung und zu Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen	125
7.1.2	Fallanalyse Frau Lilie	125
7.1.2.1	Vergleichsdimension <Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen>	126
7.1.2.2	Vergleichsdimension <Unterrichtspraxis>	130
7.1.2.3	Zusammenfassung Fallanalyse Frau Lilie	134
7.1.2.4	Erkenntnisse zur Erfassung einer Unterrichtsstörung und zu Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen	135
7.1.3	Fallanalyse Frau Minze	135
7.1.3.1	Vergleichsdimension <Wahrnehmung von den Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen>	136
7.1.3.2	Vergleichsdimension <Unterrichtspraxis>	140
7.1.3.3	Zusammenfassung Fallanalyse Frau Minze	145
7.1.3.4	Erkenntnisse zur Erfassung einer Unterrichtsstörung und zu Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen	146

7.2	Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung	146
7.2.1	Typ I: entwicklungsbezogene Schüler:innenorientierung	148
7.2.1.1	Vergleichsdimension <Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen> Typ I	148
7.2.1.2	Vergleichsdimension <Unterrichtspraxis> Typ I	154
7.2.1.3	Zusammenfassung Typ I	156
7.2.1.4	Erkenntnisse hinsichtlich der Erfassung einer Unterrichtsstörung und dem Umgang mit Unterrichtsstörungen für die Fälle des Typus I	157
7.2.2	Typ II: verhaltensbeeinflussende Schüler:innenorientierung	158
7.2.2.1	Vergleichsdimension <Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen> Typ II	158
7.2.2.2	Vergleichsdimension <Unterrichtspraxis> Typ II	162
7.2.2.3	Zusammenfassung Typ II	165
7.2.2.4	Erkenntnisse hinsichtlich der Erfassung einer Unterrichtsstörung und dem Umgang mit Unterrichtsstörungen für die Fälle des Typus II	166
7.2.3	Typ III: selbstbezogene Lehrer:innenorientierung	166
7.2.3.1	Vergleichsdimension <Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen> Typ III	166
7.2.3.2	Vergleichsdimension <Unterrichtspraxis> Typ III	172
7.2.3.3	Zusammenfassung Typ III	175
7.2.3.4	Erkenntnisse hinsichtlich der Erfassung einer Unterrichtsstörung und dem Umgang mit Unterrichtsstörungen für die Fälle des Typus III	176
7.2.4	Zwischenfazit	177
7.3	Korrespondenzanalyse	180

7.4	Ansätze zur Erklärung der sinngenetisch rekonstruierten Typen	182
7.4.1	Rückbezüge zu den Interviews anhand der korrespondenzanalytischen Befunde	182
7.4.2	Relationale Verbindungen innerhalb der sinngenetischen Typen	184
8	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	189
8.1	Unterschiedliche Erfassung von Unterrichtsstörungen	189
8.2	Unterschiedliche Typen des Umgangs von Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen	190
8.3	Erklärungsansätze zur Entstehung der unterschiedlichen Typen des Umgangs von Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen	199
8.4	Abschliessendes Fazit	201
8.5	Limitationen der Studie und Forschungsdesiderata	204
8.5.1	Methodische Limitationen	204
8.5.2	Inhaltliche Limitationen	205
8.5.3	Forschungsdesiderata	206
8.6	Schlussfolgerungen für die Praxis	207
8.6.1	Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis	207
8.6.2	Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen	209
	Literatur	215

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1	Theoriemodell der Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen	16
Abbildung 3.1	Drei Qualitätsstrukturen von Unterricht	32
Abbildung 3.2	Angebots-Nutzungs-Modell	34
Abbildung 3.3	Angebots-Nutzungsmodell	35
Abbildung 3.4	Basisdimensionen guten Unterrichts und deren angenommenen Wirkungen	36
Abbildung 3.5	Wirkungsgeflecht der Klassenführung	43
Abbildung 4.1	Modell professioneller Handlungskompetenz	61
Abbildung 6.1	Ausgeführte Arbeitsschritte der Dokumentarischen Interpretation	99
Abbildung 7.1	Relationale Verbindungen der Vergleichsdimensionen	185
Abbildung 8.1	Wirkungsgeflecht der Klassenführung	200

Tabellenverzeichnis

Tabelle 6.1	Informationen zu den ausgewählten Fällen	87
Tabelle 6.2	Zentrale Themen und Beispiele aus dem Interviewleitfaden	93
Tabelle 6.3	Einzelitems und Skalen in Anlehnung an Eckstein et al. (2018)	95
Tabelle 7.1	Vergleichsdimensionen der Fallanalysen und der Typenbildung	112
Tabelle 7.2	Übersicht über die drei sinngenetischen Typen	178
Tabelle 7.3	Deskriptive Analyse des Konstrukts «Rahmenbedingungen»	181
Tabelle 7.4	Deskriptive Analyse des Konstrukts «Schüler:innenorientierung»	181
Tabelle 8.1	Auffassung von Unterrichtsstörungen	190



Einleitung

1

Im einleitenden Kapitel wird zunächst die Problemstellung (Abschnitt 1.1) dargestellt. Daraufhin werden die Forschungsfragen erläutert und wird der projektbasierte Entstehungszusammenhang der vorliegenden Arbeit geklärt (Abschnitt 1.2). Schliesslich wird die Gliederung der Arbeit dargelegt (Abschnitt 1.3).

1.1 Problemstellung

Störungen im Unterricht gehören zum pädagogischen Alltag – sie sind nicht vollständig vermeidbar und Lehrpersonen gehen mit solchen Störungen unterschiedlich um. Die Kenntnis produktiver Formen des Umgangs mit Unterrichtsstörungen ist dabei besonders deshalb von Bedeutung, weil Letztere facettenreiche negative und unerwünschte Folgen nach sich ziehen können (Baeriswyl-Zurbriggen, Krause & Kunz Heim, 2015; Barth, 2017; Lohmann, 2007; Nolting, 2012; Wettstein & Scherzinger, 2019). Häufig senken sie die Unterrichtsqualität und verhindern damit produktive Lernprozesse bei den Schüler:innen (Klusmann, Richter & Lütke, 2016). Empirische Befunde zeigen ausserdem, dass ein hohes Ausmass an wahrgenommenen Unterrichtsstörungen starke emotionale Belastungen bis hin zu Burnout-Erkrankungen zur Folge haben kann (Wettstein & Scherzinger, 2019).

Gemäss dem die aktuelle wissenschaftliche Diskussion dominierenden interaktionistischen Verständnis entstehen Unterrichtsstörungen in einem Zusammenspiel zwischen Produktion und Rezeption (Eckstein, 2018a; Eckstein, Grob & Reusser, 2022). Das heisst, dass erst dann von einer Unterrichtsstörung gesprochen wird, wenn potenziell störendes Verhalten gezeigt und dieses Verhalten von anderen Personen als störend wahrgenommen wird: Zum einen müssen also

auf der Produktionsseite spezifische Verhaltensweisen gezeigt (bspw. ungefragtes Hineinreden), zum anderen muss dieses Verhalten von der gestörten Person auf der Rezeptionsseite als tatsächlich störend wahrgenommen werden (bspw. weil die betreffende Person durch das Hineinreden nicht mit ihrer aktuellen Lehr- oder Lernfähigkeit fortfahren kann). Die Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen wird im interaktionistischen Verständnis als mehrdimensionaler, dynamischer Prozess verstanden, bei dem der Lehr- und Lernprozess ins Stocken gerät oder verunmöglicht wird (Winkel, 2011). Der Fokus liegt dabei auf einem gestörten Interaktionszustand und nicht etwa auf personenbezogenen Eigenschaften. Während dieses interaktionistische Verständnis, gemäss dem Unterrichtsstörungen nicht allein auf personenbezogene Eigenschaften zurückzuführen sind (wie bspw. ADHS-Diagnosen), im wissenschaftlichen Kontext mittlerweile häufig anzutreffen ist, sind einseitige Ursachenzuschreibungen, wie aus neueren Untersuchungen hervorgeht, bei Lehrpersonen noch immer häufig festzustellen (Belt & Belt, 2017; Sullivan, Johnson, Owens & Conway, 2014). Eine solche einseitige, personengebundene Ursachenzuschreibung von Unterrichtsstörungen kann dabei zur Folge haben, dass stigmatisierte Schüler:innen (bspw. von der Lehrperson als <Störenfriede> wahrgenommene Schüler:innen) von ihren Lehrpersonen nicht mehr in gleicher Masse wie ihre Mitschüler:innen gefördert werden, indem sie bspw. weniger schwierige Aufgaben erhalten (Hofer, 1986 zitiert nach Schweer, Thies & Lachner, 2017) oder aber die Investitionen zur Förderung der als problematisch identifizierten Schüler:innen sinken (Lohmann, 2007). Verhaltensweisen solcher <sowieso den Unterricht störenden> Schüler:innen (bspw. als laut und rücksichtslos wahrgenommene Schüler:innen) werden dann von den Lehrpersonen auch schneller als störend wahrgenommen (Eckstein, 2018a). Dieser Umstand kann durch unbewusste Wahrnehmungs- und Handlungsprozesse erklärt werden, die durch implizite Wissensdimensionen strukturiert sind (Kramer & Pallesen, 2018, Schweer et al., 2017). Diese impliziten Wissensstrukturen stellen eine zentrale Kompetenzfacette professionellen Lehrer:innenhandelns dar (Baumert & Kunter, 2006). Es gibt mehrere theoretische und empirische Zugänge, welche sich mit impliziten, das Handeln anleitenden Wissensstrukturen beschäftigen. In der vorliegenden Arbeit wird in diesem Zusammenhang auf das Konzept der Handlungsorientierungen (Nohl et al, 2015; Nohl, 2019) zurückgegriffen. Handlungsorientierungen sind implizite, das Handeln von Personen anleitende «Orientierungen, die sich als Modus Operandi der Bearbeitung einzelner Problemkonstellationen» (Nohl, 2019, S. 54) zeigen. Kurzum: Handlungsorientierungen prägen auf einer unbewussten Ebene die Wahrnehmung und das Handeln, weswegen sie auch als handlungsleitendes Wissen bezeichnet werden. Diesen Wissensbeständen wird eine gewisse Stabilität

zugesprochen – sie geben Individuen besonders in stressvollen Situationen Halt und Handlungssicherheit (Dann & Haag, 2017).

Mit Blick auf den aktuellen Forschungsstand zur Problematik der Unterrichtsstörungen kann gesagt werden, dass der Fokus empirischer Untersuchungen in diesem Bereich in der Vergangenheit auf expliziten Wissensstrukturen lag. Eine Zusammenschau verschiedener Untersuchungen zu Unterrichtsstörungen zeigt, dass aus Fragebogenstudien oder inhaltsstrukturierenden Auswertungen, bereits relativ breit abgestützte Befunde zu Formen, Folgen und Ursachen von Unterrichtsstörungen sowie zu den von Lehrpersonen explizit genannten Umgangsformen mit solchen Störungen vorliegen (Makarova, Herzog & Schönbächler, 2014; Scherzinger, Wettstein & Wyler, 2017; Sullivan et al., 2014). Zwar gibt es Untersuchungen, die sich mit impliziten Wissensstrukturen in regulären Unterrichtssituationen befassen, doch ist die diesbezügliche Forschungslage zu Unterrichtsstörungen unzureichend (Lauth-Lebens, Lauth & Rietz, 2018). Es ist also unklar, welche implizit vorliegenden Handlungsorientierungen Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen anleiten. Ausserdem beschäftigen sich bisher wenige Studien mit der Frage, welche Rolle der Unterrichtskontext bei der Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen spielt.

Die vorliegende Arbeit entstand im Rahmen des qualitativen Teilprojekts der SUGUS-Studie (siehe auch Abschnitt 1.3 und 6.2). Aus den Analysen der quantitativen Teilstudie geht das interaktionistische Theoriemodell der Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen hervor (Eckstein, 2018a). Das qualitative Teilprojekt der SUGUS-Studie schliesst an diesem interaktionistischen Theoriemodell an und fokussiert die individuelle Wahrnehmung von als störend wahrgenommenen Verhaltensweisen sowie Möglichkeiten der Prävention und Intervention bei Unterrichtsstörungen (Hofstetter, 2022). Die Ergebnisse zeigen, über welche explizit benannten Formen des Umgangs mit Unterrichtsstörungen, des Auftretens von Unterrichtsstörungen und den Möglichkeiten der Prävention und Intervention bei Unterrichtsstörungen Lehrpersonen berichten (Hofstetter, 2022; Eckstein, 2018a). Diese Arbeiten weisen jedoch darauf hin, dass der Unterrichtskontext für die Problematik der Unterrichtsstörungen eine zentrale Rolle spielt (Hofstetter, 2022; Eckstein, 2018a). Hineinreden bspw. dürfte in lehrpersonenzentrierten Unterrichtssettings als stärker störend wahrgenommen werden als in offenen, schüler:innenzentrierten Arrangements. Unterschiedliche didaktische Settings gehen jedoch vermutlich nicht nur mit Unterschieden in der Wahrnehmung, sondern auch mit solchen in der Produktion von und den Möglichkeiten des Umganges mit Unterrichtsstörungen einher (Hofstetter, 2022).

In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2020) kann vermutet werden, dass in einem Unterricht, in dem auch die Schüler:innen

sichtbar Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen und selbstbestimmt mitentscheiden, wann sie was und mit wem bearbeiten, aufgrund eines dadurch resultierenden erhöhten Lernengagements weniger störende Verhaltensweisen auftreten. Um einen solchen schüler:innenzentrierten Unterricht zu gestalten, sind veränderte Schul- und Unterrichtsstrukturen nötig (Stebler, Pauli & Reusser, 2021a). Im Umgang mit der Heterogenität der Schüler:innenschaft und den Anforderungen kompetenzorientierter Bildungspläne stehen Schulen zudem zunehmend vor der Herausforderung, die Oberflächen- und Tiefenmerkmale des Unterrichts in Richtung eines *personalisierten Lernens* (Galle, 2021; Stebler, Pauli & Reusser, 2017; Stebler, Pauli & Reusser, 2021a) weiterzuentwickeln. Schulen mit personalisierten Lernkonzepten weichen unter anderem durch eine veränderte Unterrichtsarchitektur von traditionellen Mustern der Lehr-Lern-Organisation ab (Stebler et al., 2017). Ziel dieser Schulen ist es, den Unterricht auf die Bedürfnisse der Schüler:innen auszurichten und ihnen damit ein personalisiertes Lernen zu ermöglichen. In Schulen, in denen vermehrt in offenen Lernformen gearbeitet wird, in denen die Lehrperson nicht mehr länger alleine allen Schüler:innen im gleichen Tempo den gleichen Unterrichtsstoff beibringt, ergeben sich auch für die Lehrpersonen selbst neue Unterstützungsmöglichkeiten (bspw. mehr Möglichkeiten zum Teamteaching oder zum Teilen von Leitlinien im Umgang mit der Einhaltung von Regeln etc.). In einer Studie konnte gezeigt werden, dass in Schulen, die mit personalisierten Lernkonzepten arbeiten, mehr Kooperation zwischen den Lehrpersonen stattfindet (Stebler, Pauli & Reusser, 2021b). Diese intensivierten Formen des Zusammenarbeitens wiederum ermöglichen es den Lehrpersonen, in geteilter Verantwortung allfällige durch Unterrichtsstörungen entstandene Lasten gemeinsam zu tragen. Im Vergleich mit Schulen ohne personalisierte Lernkonzepte kann deshalb erwartet werden, dass zum einen weniger störendes Verhalten von den Schüler:innen an den Tag gelegt wird, zum anderen aber auch vielfältigere Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrpersonen eröffnet werden (Stebler, Pauli & Reusser, 2021b). Bislang nicht erforscht wurde, ob sich diese Unterschiede in der Lernkultur auch in den auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen bezogenen impliziten Handlungsorientierungen der Lehrpersonen, widerspiegeln. Dieser Frage nachzugehen ist unter anderem deshalb von Bedeutung, weil daraus Erkenntnisse für eine optimale Gestaltung von Rahmenbedingungen und Handlungsformen für einen produktiven Umgang mit Unterrichtsstörungen gewonnen werden können.

In Anbetracht der Relevanz von Handlungsorientierungen für das pädagogische Handeln und die daraus entstehenden Konsequenzen für das Lernen der Schüler:innen überrascht es, dass die diesbezügliche Forschungslage zum Umgang mit Unterrichtsstörungen äusserst dünn ist (Lauth-Lebens et al., 2018).

Die Lücke in der Erfassung impliziter Wissensstrukturen im Umgang mit Unterrichtsstörungen tritt umso deutlicher hervor, wenn man bedenkt, dass unbewussten Handlungsmuster gerade in Situationen, die Zeit- und Handlungsdruck sowie emotionale Betroffenheit verursachen und unerwünschte Affekthandlungen auslösen, eine grosse Rolle spielen und unerwünschte Wirkungen haben können. Ein Grossteil des Lehrpersonenhandelns – insbesondere bei schwierigen Ereignissen oder Störungen im Unterricht – erfolgt unter Zeit- und Handlungsdruck (Dann & Haag, 2017). Häufig müssen Lehrpersonen rasch und unter emotionaler Betroffenheit auf Ereignisse reagieren. Dies führt zu nicht immer nur produktiven und vor allem sehr unterschiedlichen Affekthandlungen. Diese sind oftmals stark durch implizite, den Handelnden nicht bewusste Wissensstrukturen geprägt, deren Reflexion helfen dazu beitragen würde, dass eine Ungleichbehandlung von Schüler:innen vermieden wird (Schweer et al., 2017).

Empirische Befunde zeigen, dass Reflexionsprozesse Lehrpersonen zu einer Veränderung auch von relativ stabilen Handlungsorientierungen befähigen können (Kolbe, 2004; Reh, 2004). Die Reflexion eigener Handlungspraktiken ermöglicht in diesem Sinne eine Erweiterung der eigenen Professionalität (Kolbe, 2004) und bildet damit auch die Basis für eine Steigerung der Unterrichtsqualität (Helmke, 2021). Kenntnisse darüber, dass es implizite Orientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen gibt, können eine Person dazu befähigen, ihre eigenen unbewussten Umgangsweisen zu erkennen und zu reflektieren um sie gegebenenfalls dann zu verändern (siehe dazu auch Schweer et al., 2017). Eine Vermittlung eines entsprechen Wissens liesse sich bspw. dadurch erreichen, dass angehenden Lehrpersonen auf Weiterbildungen Videovignetten gezeigt werden (Pallesen, 2019; Steinwachs & Gresch, 2019, Krammer, Lipowsky, Pauli, Schnetzler & Reusser, 2012). Ziel ist eine Verbreiterung des Spektrums von Handlungsmöglichkeiten, was wiederum als Basis zur Gestaltung eines qualitätsvollen Unterrichts betrachtet werden kann (Baumert & Kunter, 2006). Es führt auch dazu, dass Lehrpersonen zu neuen, gegebenenfalls stressfreieren Formen des Umgangs mit Unterrichtsstörungen finden können. Die Vermittlung solcher Reflexionsfähigkeiten und -erfahrungen bildet einen zentralen Aspekt der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (Reusser & Pauli, 2014; Schweer, Thies & Lachner, 2017). Dazu muss zuerst geklärt werden, welche möglichen impliziten Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen zur konkreten Reflexion anregen könnten. Das Problem bei Handlungsorientierungen besteht nämlich darin, dass sie den betreffenden Personen nicht vollständig zugänglich sind – sie können also nicht ohne weiteres benannt werden. Auch für die Forschung hat es sich als herausfordernd erwiesen, implizite Wissensstrukturen freizulegen. in der vorliegenden Arbeit wird die Dokumentarische

Methode herangezogen, um implizite Wissensstrukturen durch eine Auswertung von Interviews nach spezifischen Regeln und Techniken zu erfassen (Bohnsack, 2017; Loos, Nohl, Przyborski & Schäffer, 2013; Nohl, 2017). Im Unterschied zu anderen qualitativen Forschungsmethoden ermöglicht es die Dokumentarische Methode, über die explizite Ebene hinaus das handlungsleitende Wissen von Personen sichtbar zu machen.

1.2 Ziele und Forschungsfragen der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wird anhand einer Reihe von Interviews unter Anwendung der Dokumentarischen Methode untersucht, was von Lehrpersonen auf einer impliziten Handlungsebene als Störung erfasst wird bzw. worin sich Unterrichtsstörungen auf der Ebene ihres Dokumentsinnes für Lehrpersonen zeigen¹. Weiter wird untersucht, welche Handlungsorientierungen bei Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen nachgezeichnet werden können. Die befragten Lehrpersonen unterrichten teils an Schulen mit und teils an Schulen ohne personalisierte Lernkonzepte. Das Ziel der Anwendung der Dokumentarischen Methode liegt in einer Typisierung, also einer Abstrahierung der Handlungsorientierungen der einzelnen Lehrpersonen. Dementsprechend wird in einem zweiten Schritt eine Beschreibung der typisierten Handlungsorientierungen vorgenommen. Im Hinblick auf die Unterschiede zwischen Lehrpersonen aus Schulen mit und ohne personalisierte Lernkonzepte wird in einem dritten Schritt untersucht, ob es bestimmte Kontextmerkmale gibt, anhand derer die typisierten Handlungsorientierungen erklärt werden können. Dementsprechend stehen folgende Forschungsfragen im Zentrum der vorliegenden Arbeit:

1. Was erfassen Lehrpersonen in ihrem Unterricht als Unterrichtsstörung (worin dokumentieren sich Unterrichtsstörungen für Lehrpersonen)?
2. Welche Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen leiten Lehrpersonen, die in Schulen mit und ohne personalisierte Lernkonzepte unterrichten? Welche Typen des Umgangs von Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen lassen sich rekonstruieren und trennscharf beschreiben?

¹ In der Dokumentarischen Methode werden zwei Sinnebenen unterschieden: Die explizierbare Ebene wird als kommunikative Sinnebene bezeichnet. Die zweite Sinnebene bezeichnet die Ebene des Dokumentsinnes (Nohl, 2017). Dieser Ebene immanent sind die nicht explizierbaren Anteile, die von Forschenden rekonstruiert werden. Sie manifestieren sich konkret in der Frage danach, worin sich Unterrichtsstörungen für die Lehrpersonen dokumentieren (siehe Abschnitt 6.4 und 6.5).

3. Mit welchen Kontextfaktoren lassen sich die rekonstruierten Typen des Umgangs von Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen erklären?

Die Forschungsfragen werden mit Hilfe des methodischen Zugangs der Dokumentarischen Methode (Nohl, 2017, 2019) beantwortet, anhand derer die vorliegenden Interviews (Witzel, 2000) ausgewertet wurden.

1.3 Entstehungskontext der Arbeit

Die vom Schweizerischen Nationalfonds geförderte Studie zur Untersuchung gestörten Unterrichts (SUGUS)² wurde an der Universität Zürich durchgeführt. Sie besteht aus einem quantitativen und aus einem qualitativen Teilprojekt. Die leitenden Ziele sind die präzise Beschreibung der Problemlage sowie pädagogisch-didaktische Gelingensbedingungen zu identifizieren anhand derer Unterrichtsstörungen möglichst vermieden und entschärft werden können (Eckstein, Luger, Grob & Reusser, 2016, S. 2). Die quantitative Teilstudie ging den spezifischen Fragen nach, unter welchen Bedingungen des Unterrichts, welche Lernenden welche Formen und Grade unterrichtlicher Devianz zeigen und unter welchen Bedingungen des Unterrichts Devianz von wem wie stark störend erlebt wird (Eckstein, 2018a). Aus den Analysen der quantitativen Teilstudie geht das Zusammenspiel dieser beiden Fragestellungen adressierende interaktionistische Theoriemodell der Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen hervor (Eckstein, 2018a). Das qualitative Teilprojekt der SUGUS-Studie schliesst an diesem interaktionistischen Theoriemodell an und fokussiert die individuelle Wahrnehmung von als störend wahrgenommenen Verhaltensweisen sowie Möglichkeiten der Prävention und Intervention bei Unterrichtsstörungen (Hofstetter, 2022). Die vorliegende Arbeit ergänzt die unterschiedlichen Analyseblickwinkel indem implizite Orientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen qualitativ-rekonstruktiv auf der Basis von Interviews erforscht werden. Die qualitative Teilstudie wurde zum einen an Schulen durchgeführt, die keine ausgewiesenen personalisierten Lernkonzepte in ihrem Unterricht umsetzen, weswegen von eher traditionellen Schulen gesprochen wird (siehe auch Abschnitt 6.2). Zum andern wurden für die vorliegende Teilstudie auch sogenannte perLen-Schulen rekrutiert. Es handelt sich um Schulen aus der Stichprobe der von der Stiftung Mercator geförderte perLen-Studie (personalisierte Lernkonzepte in heterogenen Lerngruppen). Ziel der an der Universität Zürich und an

² Projekt-Nr. 100019_152722.

der Universität Fribourg durchgeführten Studie war die Erforschung der Unterrichtskonzepte von Primar- und Sekundarschulen ($N = 65$), die sich deutlich von traditionellen Lehr- und Lernformen abheben, indem sie innovative Unterrichtskonzepte in ihren Schul- und Unterrichtsalltag integriert haben (Stebler et al., 2017, siehe auch Abschnitt 6.2).

1.4 Gliederung der Arbeit

In Kapitel 2 werden theoretische und empirische Erkenntnisse zu Unterrichtsstörungen dargestellt. Zwei unterschiedliche theoretische Perspektiven auf Unterrichtsstörungen werden erläutert. Es folgt eine Darstellung der empirischen Befunde zu häufig berichteten Unterrichtsstörungen, zum Umgang mit Unterrichtsstörungen sowie deren Folgen sowie zu den Ursachen von Unterrichtsstörungen. Die Beschäftigung mit der Problematik der Unterrichtsstörungen hängt unweigerlich auch mit Fragen zur Unterrichtsqualität im Allgemeinen und mit der Klassenführung im Besonderen zusammen. Insofern erfolgt in Kapitel 3 eine Beschreibung zentraler Qualitätsdimensionen guten Unterrichts, um aufzuzeigen, inwiefern dadurch Unterrichtsstörungen präventiv begegnet sowie das Lernen der Schüler:innen in idealer Weise gefördert werden kann. Dabei wird insbesondere die Klassenführung als zentrale Dimension der Unterrichtsqualität und des Umganges mit Unterrichtsstörungen beleuchtet und es werden die didaktischen Arrangements von Schulen betrachtet, die nach personalisierten Lernkonzepten unterrichten. In Anbetracht der Komplexität von Unterricht und der daraus resultierenden Störungsanfälligkeit ist es erforderlich, dass Lehrpersonen unter Zeit- und Handlungsdruck zu handeln imstande sind, da es ihnen nur auf diese Weise möglich ist, das Unterrichtsgeschehen aufrechterhalten. Die Ausführungen zu den Dimensionen von Unterrichtsqualität machen deutlich, dass komplexe Anforderungen an das Handeln von Lehrpersonen bestehen, welche anschliessend in Kapitel 4 diskutiert werden. Nach einer Verortung unterschiedlicher professionstheoretischer Bezüge werden in Kapitel 4 Professionsstandards von Lehrpersonen ausgeführt und wird auf das Modell professioneller Kompetenzen von Baumert und Kunter (2006) eingegangen. Ausgehend von diesen Ausführungen werden unterschiedliche Zugänge zu impliziten Wissensstrukturen professioneller Kompetenz beleuchtet. Das Konzept der Handlungsorientierungen wird in einem eigenständigen Teilkapitel theoretisch und methodologisch hergeleitet. Da Handlungen durch Wahrnehmungsprozesse vorstrukturiert sind, wird anschliessend der unterrichtliche Wahrnehmungsprozess von Lehrpersonen beleuchtet. Abschliessend folgen Ausführungen zur Rolle der Reflexion als

Modus der Transformation der stabilen impliziten Wissensstrukturen. Nach einer Zusammenfassung der theoretischen und empirischen Erkenntnisse sowie einer Begründung der Forschungsfragen in Kapitel 5 folgen in Kapitel 6 Ausführungen zum Forschungsdesign der vorliegenden Studie. Die Ergebnisse werden in Kapitel 7 dargestellt und in Kapitel 8 vertiefend diskutiert. Abschliessend werden in Kapitel 8 die Limitationen dieser Arbeit und die Implikationen für die Praxis sowie die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen aufgegriffen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Grundlagen zu Unterrichtsstörungen

2

Unterrichtsstörungen beschäftigen Lehrpersonen in ihrem Unterricht seit jeher (Textor, 2015). Die Verwendung von Begrifflichkeiten zur Bezeichnung störender Verhaltensweisen sowie die Verantwortungszuschreibungen für Unterrichtsstörungen unterliegen einer historischen Entwicklung (Martens, 2015). Zunächst wurde die Lehrperson fokussiert, die im Falle von auftretenden Unterrichtsstörungen *Disziplinschwierigkeiten* zu verarbeiten hat. Die Verantwortung für Störungen lag bei der Lehrperson, die in schwierigen Momenten ‚versagt‘ und ihre Klassenführungskompetenzen nicht ausschöpft (Martens, 2015). Danach erfolgte eine Verschiebung für die Ursachen von Unterrichtsstörungen in Richtung der Schüler:innen, die durch pathologisiertes, normabweichendes Verhalten bzw. durch ihre störenden Verhaltensweisen auffallen (Martens, 2015). Die Lehrperson wird vor dem Hintergrund einer schüler:innenbezogenen Ursachenzuschreibung aus ihrer Verantwortung für die Störungsgenese entlassen. Diese Sichtweise auf die schüler:innen- und damit personenbezogenen Ursachenzuschreibung für Unterrichtsstörungen gilt mittlerweile als überholt, jedoch findet sich in Studien dieses Wahrnehmungsmuster bei Lehrpersonen nach wie vor wieder (Martens, 2015). In Abschnitt 2.1 wird diese personenbezogene Perspektive auf Unterrichtsstörungen näher betrachtet. Aktuell erfolgt ein Perspektivwechsel hin zu einem *interaktionistischen Verständnis von Unterrichtsstörungen*, welches die Störungen am Ort des Geschehens, nämlich am Unterricht festmacht und weder allein die Lehrpersonen noch die Schüler:innen als allein verantwortliche Akteure bei der Entstehung von Unterrichtsstörungen fokussieren (Lohmann, 2007; Martens, 2015; Wettstein, Ramseier, Scherzinger, & Gasser, 2016). Aufgrund ihrer aktuellen Bedeutung wird die interaktionistische Perspektive auf Unterrichtsstörungen in Abschnitt 2.2 genauer beleuchtet. Das vor einem interaktionistischen Verständnis erarbeitete Theoriemodell der Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen der SUGUS-Studie wird anschliessend vorgestellt. Mit

dem Modell erfolgt die Darstellung der Genese von Unterrichtsstörungen aus einer interaktionistischen Perspektive (Abschnitt 2.3). Anschliessend wird der Forschungsstand zu häufig berichteten Unterrichtsstörungen (2.4.1) und zum Umgang mit Unterrichtsstörungen (2.4.2) aufgearbeitet. Weiter werden Erkenntnisse zu Folgen (2.4.3) und Ursachen von Unterrichtsstörungen (2.4.4) diskutiert. Das Kapitel schliesst mit einem Zwischenfazit (2.5)

2.1 Personenbezogene Perspektive auf Unterrichtsstörungen

Die personenbezogene Perspektive auf Unterrichtsstörungen ist dadurch gekennzeichnet, dass Störungen anhand von Eigenschaften der als störend identifizierten Personen erklärt werden (bspw. psychische Störungen einer Person wie ADHS, siehe dazu auch Stein & Stein, 2014). Die Identifikation der störenden Person erfolgt aus der Perspektive der Lehrperson. Disziplinschwierigkeiten oder Verhaltensstörungen zur Bezeichnung von Unterrichtsstörungen sind für die personenbezogene Perspektive auf Unterrichtsstörungen kennzeichnend. Der Begriff *Disziplinschwierigkeiten* zeigt dabei die Verantwortung der Lehrperson zur Aufrechterhaltung der Disziplin im Unterricht (Lohmann, 2007). Bei Disziplinschwierigkeiten sind es die Schüler:innen, die eine von der Lehrperson gesetzte Regel oder Norm verletzen. Diese Normen und Regeln können je nach Zeitgeist, Fach, Schule und Lehrperson variieren und sich somit auf gesellschaftliche Konstrukte beziehen (Lohmann, 2007; Walter & Walter, 2014). Nolting (2012) bezeichnet Unterrichtsstörungen als «auffällig und lästig» (S. 12) für die Lehrperson, weswegen diese Formen von Unterrichtsstörungen als «Disziplinprobleme» bezeichnet werden. Diese normativen Definitionen sind gekennzeichnet durch eine Missachtung der Verhaltensregeln im Klassenzimmer. Unterrichtsstörungen – oder in diesem Verständnis Disziplinschwierigkeiten – können dann als «Handlungen von Schüler[n], die gegen Regeln für das Verhalten im Unterricht verstossen» (Nolting, 2012, S. 13) definiert werden. Diese können von Person zu Person sehr unterschiedlich sein. Die Lehrperson definiert in diesem Verständnis, welche Verhaltensweisen von ihr erwartet werden und wer im Unterricht welche Rollen einzunehmen hat. Unterrichtsstörungen können dann entstehen, wenn diese Erwartungen von einem oder mehreren Akteuren nicht eingehalten werden (Textor, 2015).

Gleichzeitig wird in diesen auf die Personeneigenschaften der Schüler:innen fokussierenden Definitionen die «Verhaltensstörung» als Verursachung für die Störung durch die Schüler:innen deutlich (Wicki & Kappeler, 2007; Winkel, 2011).

Problematisch ist dies insbesondere vor dem Hintergrund des Labeling-Prozesses (auch Etikettierungsprozess). Individuen werden in ihrem, von der Norm abweichenden Verhalten als «Störer:innen» pauschalisiert (Walter & Walter, 2014). Im Hinblick auf den Unterricht ist dieser Vorgang problematisch, weil so einzelne Schüler:innen längerfristig als die «Verhaltensgestörten» in den Fokus der Lehrpersonen geraten können und dadurch nicht mehr ausreichend gefördert werden (Schweer et al., 2017; Walter & Walter, 2014).

2.2 Interaktionistische Perspektive auf Unterrichtsstörungen

Die interaktionistische Perspektive auf Unterrichtsstörungen kann der personenbezogenen Perspektive gegenübergestellt werden. Im Gegensatz zur personenbezogenen Perspektive auf Unterrichtsstörungen, entfällt bei der interaktionistischen Perspektive die Ursachenzuschreibung auf Merkmale der beteiligten Personen. Nachfolgend wird eine interaktionistische Definition von Unterrichtsstörungen hergeleitet.

In Abgrenzung zur personenbezogenen Perspektive werden Unterrichtsstörungen aus einer *interaktionistischen Perspektive* folgendermassen definiert: «Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d. h., wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert unerträglich oder inhuman wird» (Winkel, 2011, S. 29). Es handelt sich in erster Linie um einen gestörten Interaktionszustand. Die personale Verantwortungszuschreibung entfällt demnach, was sich in der Definition von Lohmann (2007, S. 12) zeigt: «Unterrichtsstörungen sind 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». Es zeigt sich, dass Störungen sowohl von Schüler:innen als auch von Lehrpersonen ausgehen können und – vor dem Hintergrund eines sozialen (Unterrichts-) Systems – von beiden Seiten betrachtet werden müssen (Walter & Walter, 2014, S. 20). Bspw. wirken seitens der Lehrpersonen unklar kommunizierte Ziele oder dysfunktional umgesetzte Klassenführungsroutinen störungsbegünstigend (Ophardt & Thiel, 2017). Aber auch Schüler:innen können durch bestimmte Verhaltensweisen (wie Schwatzen im Frontalunterricht) die Lehrperson in ihrer Tätigkeit und die Lernprozesse ihrer Mitschüler:innen unterbrechen (Hofstetter, 2022). Unterrichtsstörungen gelten in diesem interaktionistischen Verständnis als koproduzierte Ereignisse, die sowohl von Lehrpersonen als auch von den Schüler:innen verantwortet sein können und bei denen der Fokus auf *Störungen*

des Lehr-Lern-Prozesses liegt (Eckstein, Luger, Grob, & Reusser, 2016; Martens, 2015; Wettstein et al., 2016). Diese Perspektive auf Unterrichtsstörungen versucht, die oben beschriebene personenbezogene Perspektive zu überwinden, indem «störungsrelevante konstitutive Prozesse im sozialen Feld» (Walter & Walter, 2014, S. 9) stärker gewichtet werden.

Eine interaktionistische Definition von Unterrichtsstörungen hat den Vorteil, dass der Fokus nicht etwa auf Verhaltensstörungen und damit auf individuellen Merkmalen einer Person oder der Schüler:innen als Verursachende von Störungen liegt, sondern die Interaktionsprozesse zwischen Lernenden und Lehrenden im Zentrum stehen (Scherzinger et al., 2017). Eine interaktionale Sichtweise auf Unterrichtsstörungen, welche sowohl Lehrpersonen als auch Schüler:innen in den Fokus nimmt, entspricht einem ko-konstruktiven Verständnis von Unterricht (Eckstein et al., 2022). Vor diesem ko-konstruktivistischem Unterrichtsverständnis (Reusser & Pauli, 2010) sind Unterrichtsstörungen als dysfunktionale Interaktionsmuster zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen und als «interaktional ko-konstruierte Phänomene» zu sehen (Eckstein et al., 2022, S. 2). Dabei wird das Hauptziel von Unterricht – das Lernen der Schüler:innen – behindert (Doyle, 1986, 2006). Unterrichtstörungen bringen den didaktischen Kontrakt zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen ins Wanken (Thommen & Wettstein, 2007). Der Lehr-Lern-Prozess in Bezug auf ein Lernziel wird durch eine interaktional betrachtete Unterrichtsstörung dysfunktional (Ummel, Wettstein, & Thommen, 2009). Eine Störung des Unterrichts tritt vor der interaktionistischen Perspektive erst dann auf, wenn die am Unterricht beteiligten Akteure tatsächlich in ihrem Lehr- und Lernprozess gestört werden (Eckstein, 2018a).

Trotz der unterschiedlichen Nuancen der Definitionen lässt sich zusammenfassend festhalten, dass es Ereignisse sind, die den Lehr-Lern-Prozess ganz oder ansatzweise verunmöglichen (Grosse Siestrup, 2010; Lohmann, 2007). Die Definition von Unterrichtsstörungen als Momente einer Unterbrechung des Lehr-Lern-Prozesses ist an die Prämissen der empirischen Unterrichtsqualitätsforschung anschlussfähig. So betrachtet führen Unterrichtsstörungen zu einem Verunmöglichen des Hauptziels von Unterricht: Das *Lernen* der Schüler:innen bestmöglich zu fördern (Helmke, 2021). Für die vorliegende Arbeit wird fortan der Terminus *Unterrichtsstörung* und damit auch eine interaktionistische Perspektive auf Unterrichtsstörungen präferiert. Im folgenden Kapitel wird ein konkretes Beispiel der Genese von Unterrichtsstörungen aus einer interaktionistischen Perspektive vorgestellt.

2.3 Genese von Unterrichtsstörungen aus einer interaktionistischen Perspektive

Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen stehen sowohl mit *personalen* als auch mit *kontextuellen* Merkmalen in Zusammenhang (Eckstein, 2018a; Eckstein et al., 2022). Das interaktionistische Theoriemodell (Abbildung 2.1) der SUGUS-Studie (Eckstein, 2018a) fasst die Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen als dynamischen, mehrdimensionalen Prozess auf (Eckstein et al., 2016). In diesem Modell wird dargestellt, dass die Wahrnehmung und die Produktion von Unterrichtsstörungen als eine wechselseitige Beeinflussung verschiedener Merkmale der ‹störenden› und ‹gestörten› Personen betrachtet wird. Die Produktion von Unterrichtsstörungen wird als eine zirkuläre Struktur verstanden. Deutlich wird, dass personale Merkmale von Lehrpersonen als auch von Schüler:innen und Kontextmerkmale des Unterricht die Häufigkeit von Unterrichtsstörungen wie auch die Intensität der Empfindens dieser Störungen bedingen (Eckstein, 2018a). Ob und wie stark eine Störung empfunden wird, kann sich je Person unterscheiden (Eckstein, 2018a, 2018b). Die Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen ist aber auch von der gemeinsamen Geschichte einer Klasse und den stattgefundenen Interaktionen beeinflusst (Eckstein, 2018a; Eckstein et al., 2022). Zentral ist, dass einseitige Schuldzuweisungen für Unterrichtsstörungen an die Lehrperson oder an die Schüler:innen vor diesem Hintergrund hinfällig sind, weil Unterrichtsstörungen in einem komplexen, ko-konstruierten Zusammenspiel entstehen.

Die *zirkuläre Struktur* beschreibt, dass – neben der Rezeption und der Produktion von Unterrichtsstörungen – auch der Umgang oder die Reaktion auf Störungen voraussetzungsreich ist. Wie Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen umgehen, hat wiederum einen zentralen Einfluss auf die weitere Unterrichtsgestaltung. In einem Beispiel gemäss Eckstein et al. (2016, S. 2) konkretisiert bedeutet dies: Eine Klassenlehrerin möchte der Klasse etwas erklären. Ein Schüler verlässt dabei seinen Platz und tuschelt dabei mit seinen Mitschüler:innen. Dieses Verhalten verstösst gegen die im Klassenverbund ausgemachten Normen, wodurch unterrichtliche Devianz entsteht. Sowohl die Lehrperson als auch die Mitschüler:innen werden durch dieses Verhalten abgelenkt und ärgern sich (subjektives Störungsempfinden). Da diesem Schüler das lange Stillsitzen schwerfällt (Merkmale der Störer), kommt das deviante Verhalten häufig vor. Die Lehrperson agiert dadurch zunehmend voreingenommen und ärgert sich schneller darüber als bei anderen Schüler:innen (Merkmale der Gestörten). Das Aufstehen und Tuscheln in diesem Beispiel stört jedoch durchaus unterschiedlich, d. h. hängt

vom Kontext des Klassenunterrichts ab (Kontextmerkmale). Während Gruppenarbeiten, in denen Gespräche und Bewegungen teils ausdrücklich erwünscht sind, würde das gleiche Verhalten des Schülers möglicherweise kaum auffallen. Je nach Reaktion der Lehrperson (behaviorale Reaktion) und der Aufnahme dieser Reaktion durch den Schüler (unterrichtliche Erfahrung) kann dieselbe Situation zu einer anderen Entwicklung führen, womit wiederum die Ausgangslage für zukünftige Verhaltens- und Reaktionsweisen des Schülers und der Lehrperson beeinflusst wird.

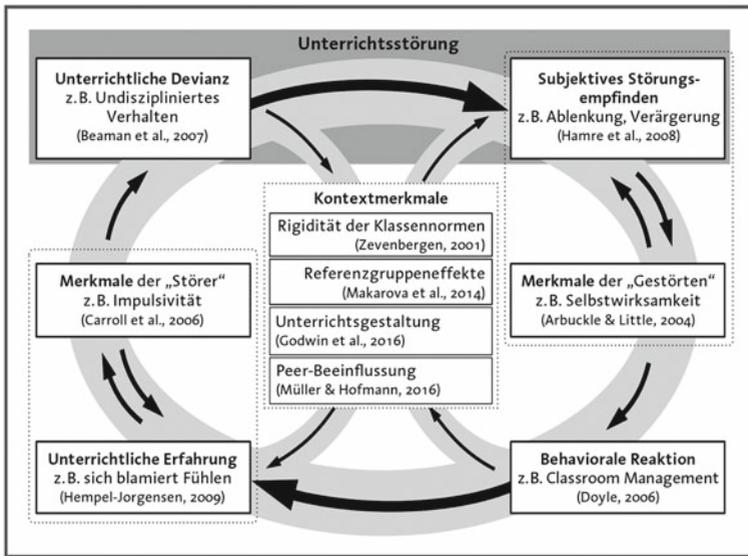


Abbildung 2.1 Theoriemodell der Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen (Eckstein, Grob & Reusser, 2022, S. 5 nach Eckstein, Grob & Reusser, 2016)

Für die vorliegende Arbeit ist von zentraler Bedeutung, dass die Produktion von Störungen, die Wahrnehmung einer Unterrichtsstörung und der Umgang mit Unterrichtsstörungen mit den unterrichtlichen Kontextmerkmalen variieren kann (siehe Kapitel 3) und von subjektiven Merkmalen der <gestörten> Person abhängig ist (siehe Kapitel 4).

2.4 Forschungsstand zu Unterrichtsstörungen

Nach der theoretischen Verortung der personenbezogenen und der interaktionalen Perspektiven auf Unterrichtsstörungen sowie den Ausführungen zur Genese von Unterrichtsstörungen vor einem interaktionistischen Modell, erfolgt in den nächsten Abschnitten eine Aufarbeitung ausgewählter Forschungsergebnisse zu häufig berichteten Unterrichtsstörungen (2.4.1) und zum Umgang mit Unterrichtsstörungen (2.4.2). Weiter werden Erkenntnisse zu Folgen (2.4.3) und Ursachen von Unterrichtsstörungen (2.4.4) zusammengetragen. Der Fokus der berichteten Erkenntnisse liegt auf der Lehrperson, da diese im Untersuchungszentrum der vorliegenden Arbeit steht¹. Zur Einordnung der Befunde in die Hauptfragestellung, welche Handlungsorientierungen Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen anleiten, ist Wissen über die zuvor genannten Aspekte nötig. In der Fachliteratur gibt es zahlreiche Forschungsarbeiten, die sich mit Unterrichtsstörungen befassen. Zu unterscheiden sind Studien, die im Rahmen des *Klassenführungsdiskurses* (siehe auch Abschnitt 3.2) oder zum *Unterrichtsstörungsdiskurs* selbst entstanden sind. Vergleicht man die Fülle an Studien zur Unterrichtsqualität als übergeordnete Dimension, zeigen sich im Forschungsstand zu Unterrichtsstörungen nach wie vor Lücken (Helmke, 2021). Nicht zum Forschungsstand gezählt werden pädagogische Ratgeber zu Unterrichtsstörungen, die zahlreich zur Verfügung stehen (Picard, 2020).

2.4.1 Häufig berichtete Unterrichtsstörungen

In unterschiedlichen Studien werden *häufig* bagatelldhafte Störungen – wie bspw. Hineinreden – aggressive Verhaltensweisen hingegen *selten* berichtet (Eckstein, 2018a; Makarova et al., 2014; Scherzinger et al., 2017). Diese Befunde weisen eine internationale Konsistenz auf: Belt und Belt (2017) zeigen in ihrer Studie mit finnischen Lehrpersonen, dass die befragten Lehrpersonen bagatelldhafte Unterrichtsstörungen als häufigste Formen von Unterrichtsstörungen bezeichnen. Eine

¹ Der einseitige Lehrpersonen-Fokus der Berichterstattung aktueller Forschungsergebnisse mag angesichts der interaktionistischen Perspektive auf Unterrichtsstörungen vordergründig mangelhaft erscheinen, dennoch wird der empirischen Fokus auf die Lehrpersonen als nötig betrachtet, da die vorliegende Arbeit den Umgang von Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen als Hauptakteure der Unterrichtsgestaltung zum Forschungsfokus hat. D. h. es geht weniger um das Zusammenspiel zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen, sondern um das handlungsleitende Wissen der Lehrpersonen, das dieses Zusammenspiel lehrpersonenseitig bestimmt.

Langzeitstudie von Sullivan, Johnson, Owens und Conway (2014) zeigt, welche Störungen südaustralische Lehrpersonen in ihrem Unterricht wahrnehmen. Auch diese Autoren folgern, dass häufig bagatellhafte Störungen (Hineinreden, Lärm machen, Umhergehen, Hausaufgaben nicht machen), hingegen selten aggressives oder dissoziales Verhalten von den Lehrpersonen berichtet werden (Sullivan et al., 2014).

Ähnliche Befunde zeigen Studien aus der Schweiz. So wird das Nichtbefolgen von Anweisungen der Lehrpersonen oder mangelhafte Anstrengungsbemühungen der Schüler:innen häufig als störend wahrgenommen (Scherzinger et al., 2017; Wicki & Kappeler, 2007). Insbesondere das aktiv störende Verhalten durch Schüler:innen wird als Unterrichtsstörung wahrgenommen, dennoch werden auch passive Störungen – wie Hausaufgaben nicht zu machen oder im Unterricht abzuschalten – als belastend wahrgenommen (Scherzinger et al., 2017). In diese Befunde lassen sich die Ergebnisse einer Studie mit Lehrpersonen der Grund- und Sekundarstufe einordnen (Picard, 2020). Die Ergebnisse zeigen, dass knapp die Hälfte aller identifizierten Störungen als akustische Störungen bezeichnet werden. Als zweit- und dritthäufigste Störungen werden Verweigerungen gegenüber der Lehrperson und motorische Unruhen genannt. Selten berichtet wird aggressives Verhalten (Picard, 2020).

Daran anschliessend, konnte Seitz (2007) in seiner Studie zeigen, dass 42,2 % der Unterrichtsstörungen zur Kategorie der verbalen Störungen (Kommentare zu Lehrer:innenäusserungen, Reaktion auf Mitschüler:innen) zählen, 19,2 % stellen nonverbale Aktivitäten dar (Raufen, Zappeln), in 11,2 % der Fälle passieren die Störungen nicht in der Unterrichtssituation selbst (bspw. Hausaufgaben vergessen) und letztlich stellen 16,7 % passive Störungen (Desinteresse) dar. Verletzungen moralischer Normen (Abspicken) stellen mit 6,4 % die kleinste Kategorie der Nennungen dar. Seitz (2007) konnte überdies aufzeigen, dass die wahrgenommenen Störungen abhängig von der *Unterrichtsform* variieren: Während eines Frontalunterrichts scheinen häufiger Störungen im verbalen Bereich und Störungen bezüglich Passivität aufzutreten. In Phasen der Gruppenarbeit hingegen werden eher Störungen im Bereich der nonverbalen Aktivitäten ausgemacht (Raufen/Zappeln). Die Abhängigkeit wahrgenommener Störungen von der Unterrichtsform zeigt auch eine weitere Studie: Hofstetter (2022) erfasst in ihrer Untersuchung, welche störungskritischen Verhaltensweisen von Lehrpersonen in verschiedenen unterrichtlichen Sozial- und Aktionsformen genannt werden. Alle befragten Lehrpersonen (n = 13) nennen im Klassenunterricht aktive Off-Task-Verhaltensweisen (u. a. Kichern, Schwatzen, Hineinrufen) als störend. Sowohl im Klassenunterricht als auch bei selbstständiger Arbeit benennen

die interviewten Lehrpersonen passive Off-Task-Verhalten (alternative Tätigkeiten wie bspw. Malen) als störend. Im Vergleich zum Klassenunterricht sinken die wahrgenommenen Störungen durch Schwatzen (9 Nennungen) in selbstständigen Arbeitsphasen etwas. Dagegen empfinden Lehrpersonen hier unerwünschtes Umhergehen der Schüler:innen als störungskritische Situationen. Wahrgenommene passive Off-Task-Verhaltensweisen belaufen sich auf wenige Nennungen und beziehen sich auf das Nicht-Arbeiten der Schüler:innen oder auf das Nicht-Einsteigen in einen Arbeitsauftrag. Letztlich stellt Hofstetter (2022) fest, dass in Partner- und Gruppenarbeiten Lehrpersonen aktives Off-Task-Verhalten häufig als störend berichten. Als grösste Störungsquellen während dieser Aktionsformen nennen Lehrpersonen: Schwatzen, eigene Ablenkungen oder den Boykott des Gruppenprozesses.

2.4.2 Umgang mit Unterrichtsstörungen

Ein professioneller *Umgang* mit Unterrichtsstörungen setzt voraus, dass fundiertes Wissen über diesen Vorgang vorhanden ist. Nolting (2012) stellt fest, dass ansonsten «der Umgang mit «Störungen» weitgehend dem persönlichen Temperament und Gutdünken der jeweiligen Lehrkraft überlassen» wird (S. 12). Typische Merkmale von Lehrerhandlungen in einem störungsintensiven Unterricht nach sind häufiges, wirkungsloses Ermahnen und Androhen von Bestrafung, überwiegend strafende, inkonsistente Massnahmen anstelle von einfühlendem bzw. integrativen Massnahmen (Lohmann, 2007, S. 22). Gründe für dieses ineffektive Lehrerhandeln sieht Lohmann (2007) im eindimensionalen Handeln der Lehrpersonen auf der Disziplinebene. Lehrpersonen berücksichtigen nicht die Störungsursachen und lassen Handlungsmöglichkeiten auf Beziehungs- oder Unterrichtsebene ausser Acht (Lohmann, 2007). Zudem haben Lehrpersonen eine einseitige Adressaten-Haltung, die Veränderungen des Schüler:innenverhaltens initiiert, jedoch eigene Einstellungen und/oder ihr Lehrverhalten nicht berücksichtigen. Ausserdem – so Lohmann (2007) – liegt eine (falsche) Betonung auf korrektiven Handlungen. Ungeeignete Interventionen der Lehrpersonen können zu Störungen des Unterrichts werden und wirken sich letztlich negativ auf das Beziehungsklima aus (Lohmann, 2007). Für den Umgang mit Unterrichtsstörungen ist es essenziell zu reflektieren, inwieweit eine Lehrperson selbst Störungen auszulösen, zu verhindern oder gar zu verstärken vermag (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 104).

Inwiefern Lehrpersonen Unterrichtsstörungen verhindern oder verstärken, hängt auch davon ab, ob die *Wahrnehmung von Reaktionen auf Störungen* zwischen den Lehrpersonen und den Schüler:innen übereinstimmt (Makarova et al., 2014). In ihrer Studie unterschieden Makarova und Kolleg:innen zwischen Klassen mit einem hohen und einem niedrigen Störungsausmass. Es zeigt sich, dass in den Klassen mit niedrigem Störungsausmass die Wahrnehmung der Reaktion auf Störungen zwischen den Schüler:innen und Lehrpersonen weitestgehend übereinstimmen. Genannt wird, dass die Lehrperson «einmal ein Auge zudrücke» und Strafen nur in schweren Fällen ausgesprochen würden. In Klassen mit hohem Störungsausmass hingegen wird von den Schüler:innen genannt, dass die Lehrperson sehr emotional reagiere oder resigniert habe. Lehrpersonen sind jedoch nicht der Meinung, dass sie störendes Verhalten im Sinne resignativer Umgangsformen ignorieren. Die Übereinstimmung zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen ist im Falle der Klassen mit hohem Störungsausmass weniger ausgeprägt. Die Autor:innen kommen zum Schluss, dass der Umgang mit Störungen zentral ist, und ineffektive Lehrreaktionen in einer Negativspirale resultieren (Makarova et al., 2014). Soziale Ordnung im Klassenzimmer anhand punitiver Massnahmen durchzusetzen, scheint dazu wenig sinnvoll (Makarova et al., 2014). Punitive Massnahmen sind für das Lernen der Schüler:innen wenig effektiv und stärken vor allem das Machtgefälle zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen (Sullivan, Johnson, Owens & Conway, 2014). Punitiv Formen – wie die Schüler:innen des Klassenzimmers zu verweisen, ihnen Zusatzaufgaben aufzugeben oder zu schimpfen – werden zwar selten eingesetzt, kommen aber dennoch vor (Sullivan et al., 2014).

Für den Umgang mit Unterrichtsstörungen werden häufig *kontrollierende Mechanismen* eingesetzt, um die Schüler:innen auf dem von der Lehrperson gewünschten Verhaltenspfad zu halten. Die am häufigsten eingesetzte Strategie der befragten Lehrpersonen besteht darin, unerwünschtes Verhalten mit den betroffenen Schüler:innen auszudiskutieren. Kleinere Störungen im Unterricht werden von den Lehrpersonen bewusst ignoriert. Weiter zeigte sich, dass ein Drittel aller befragten Lehrpersonen angibt, ein Stufensystem zur Deeskalation des unerwünschten Verhaltens einzusetzen: Zuerst werden Warnungen ausgesprochen, es folgt ein Timeout, dann wird zumeist die Schulleitung hinzugezogen. Tritt noch keine Verbesserung der Situation auf, werden die entsprechenden Schüler:innen suspendiert und in einem letzten Schritt permanent von der Schule ausgeschlossen.

Die Relevanz des *Ausdiskutierens* störender Verhaltensweisen von Schüler:innen zeigen auch andere Studien. Grosse Siestrup (2010) untersuchte, wie Lehrpersonen bereits aufgetretene Unterrichtsstörungen bewältigen. Die induktive

Kategorienbildung der Antworten auf die Frage, wie mit Unterrichtsstörungen umgegangen werden soll, ergab folgendes Gesamtbild (Grosse Siestrup, 2010, S. 123): Lehrpersonen geben an, dass sie zur Bearbeitung von Unterrichtsstörungen Gespräche mit den Schüler:innen führen (26 %), Konsequenzen einfordern (29 %) und klare Regeln einführen (21 %). Ebenso erfasste Hofstetter (2022) in ihrer bezüglich Projektrahmen und Datengrundlage zur vorliegenden Arbeit parallelen Dissertation (siehe Abschnitt 1.3), dass Lehrpersonen bei allen drei Sozial- und Aktionsformen (Klassenführung, selbstständige Einzelarbeit und Partner- und Gruppenarbeit) verbale Interventionen (mündliche Ermahnungen) und disziplinierende Massnahmen im Umgang mit störenden Verhaltensweisen als zentral erachten. Ein ähnliches Bild zeigte sich in einer Untersuchung subjektiver Theorien von vierunddreissig Klassenlehrpersonen zu schwierigen Unterrichtssituationen. Gezeigt wurde, dass von den Klassenlehrpersonen häufig verhaltensbeeinflussender Massnahmen (Verstärkerpläne, an Regeln erinnern etc.) eingesetzt werden (Lauth-Lebens et al., 2018). Weiter werden Kommunikations- und Klärungsmassnahmen (Anhörung der streitenden Parteien), Sanktionen, Hinzuziehung weiterer Personen (Arbeitskolleg/-innen oder Eltern) oder deeskalierende Massnahmen genannt. Die Befunde illustrieren, dass die Begründungen für störendes Verhalten und die getroffenen Massnahmen nur in losem Zusammenhang zueinander stehen. Die Ergebnisse der getroffenen Massnahmen weisen zudem darauf hin, dass die wenigsten Handlungen zu einer positiven Veränderung der Problemsituation führen. Die Ergebnisse stellen dar, dass Störungsursachen von den untersuchten Lehrpersonen in personengebundenen Eigenschaften und weniger in prozessualen Merkmalen des Unterrichts verortet werden. Damit einher geht der Befund, dass Lehrpersonen Lösungen der Problemsituationen ausserhalb des eigenen unterrichtlichen Handlungsspielraumes sehen. Diese geringe Veränderungswirkmacht kann sich ungünstig auf das Stresserleben und auf die Selbstwirksamkeits- bzw. Kontrollerwartung auswirken (Lauth-Lebens et al., 2018). Betrachtet man die Begründung für störende Verhaltensweisen, wäre eine Veränderung der subjektiven Theorien in Bezug auf den Umgang mit Störungen sowohl für die Schüler:innen als auch für das Wohlbefinden der Lehrpersonen wünschenswert. Auf Basis dieser Befunde legen die Autoren nahe, anhand des Ausbaus der Klassenführungskompetenzen eine Änderung der Handlungsstrategien in Bezug auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen zu verfolgen. Eine bereits ältere Studie, in der subjektive Theorien von Lehrpersonen und deren Umgang mit störenden Unterrichtssituationen erforscht wurden, zeigt, wie sich die Lehrpersonen in ihren subjektiven Theorien deutlich unterscheiden (Dann, Tennstädt, & Krause, 1987). Das Autorenteam hat in der Studie gefragt, durch welche Merkmale des

Lehrer:innenhandelns ein mehr oder weniger erfolgreicher Unterricht gekennzeichnet ist. Es zeigte sich, dass häufig Drohungen für Bestrafungen eingesetzt werden. Ein gutes Unterrichtsklima, so die Ergebnisse, zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass Massnahmen mit wenig punitivem Charakter und geringer Variabilität eingesetzt werden (Dann et al., 1987). Hingegen scheinen Lehrpersonen mit einem ‹chaotischen› Unterricht häufig wechselnde Massnahmen einzusetzen, die einen strafenden Charakter haben. Zudem zeigte sich, dass sich erfolgreiche Lehrpersonen selbst als mögliche Ursachen für Fehlverhalten der Schüler:innen miteinbeziehen (Dann et al., 1987). Diese Sichtweise kann die Einwirkungsmöglichkeiten auf störende Verhaltensweisen positiv beeinflussen.

Lehrpersonen unterscheiden sich demnach darin, inwiefern sie sich *Einflussmöglichkeiten* im Umgang mit Unterrichtsstörungen zuschreiben. Funktional erscheinen hierbei Umgangsformen, die den Lehrpersonen Handlungsspielraum ermöglichen. Wettstein und Scherzinger (2019) unterscheiden funktionale und dysfunktionale Strategien im Umgang mit schwierigen Ereignissen im Unterricht². Dysfunktionale Strategien können – neben der ausbleibenden Situationsbewältigung – einen negativ verstärkenden Effekt für zukünftige Ereignisse haben. Bewältigungsstrategien müssen situationsadäquat eingesetzt werden.

Als *funktionale Strategie* erweist sich, aktiv nach einer Lösung zu suchen. Das aktive Angehen der Problemsituation ermöglicht der Lehrperson, einen Handlungsplan zu entwickeln und damit die Kontrolle über die Situation zu behalten (Wettstein & Scherzinger, 2019). Ebenso funktional ist, soziale Unterstützung zur Bewältigung einer schwierigen Situation einzufordern. Idealerweise kann diese Hilfe im Schulteam gefunden werden, womit sich eine Abkehr aus dem Einzelkämpfertum von Lehrpersonen nachzeichnen liesse (Wettstein & Scherzinger, 2019). Als Umgang mit Unterrichtsstörungen erweist sich eine emotionsfokussierende Bewältigungsstrategie als sinnvoll, mit welcher das Problem nicht gelöst wird, jedoch eine weiterführende, gedanklich zermürbende Auseinandersetzung unterbunden werden kann. Eine ähnliche kognitive Bewältigungsstrategie, die sich als funktional erweist, liegt im Umdeuten einer belastenden Situation. Lehrpersonen können versuchen, der schwierigen Situation etwas Positives abzugewinnen und das Problem aus einer anderen Perspektive betrachten (Wettstein & Scherzinger, 2019). Funktionale Strategien im Umgang mit schwierigen Ereignissen ermöglichen eine positive Anpassungsleistung an die Belastungssituation der Lehrpersonen (Wettstein & Scherzinger, 2019). *Dysfunktionale Strategien* hingegen lösen Probleme durch Unterrichtsstörungen nicht, sie können diese sogar

² Siehe dazu auch Schaarschmidt & Kieschkes Ausführungen zu Beanspruchungsmustern im Lehrerberuf (2007).

noch verschärfen. Rückzug und Aggression der Lehrperson werden von Wettstein und Scherzinger (2019) als dysfunktional eingestuft. Einerseits verhilft Rückzug nicht bei der Lösung des Problems, andererseits können aggressive Strategien zu weiterer Eskalation führen. Selbstwertschützende Strategien – wie eine Normalisierung der Problemwahrnehmung (Verleugnen von wahrgenommenen Störungen) – wirken sich ausserdem längerfristig negativ auf die Unterrichtsqualität aus. Eine rein gedankliche Auseinandersetzung mit Unterrichtsstörungen ist dann dysfunktional, wenn Lehrpersonen ein grübelndes-selbstisolierendes Bewältigungsmuster entwickeln, womit sie weder die Problemsituation lösen noch funktionale Handlungsmuster entwickeln. Kapseln sich Lehrpersonen zusätzlich ab, führt das zu einem sozial-isolierendem Bewältigungsstil, der in Einzelkämpfertum endet. Für die Unterrichtsqualität negativ erweist sich eine innere Distanzierung von den Schüler:innen und dem Unterricht, indem versucht wird, eine Schonhaltung aufzubauen. Zwar kann sich diese Schonhaltung und die emotionale Distanzierung positiv auf die Gesundheit auswirken, dennoch zieht dies die Qualität des Unterrichts und der Beziehung zu den Schüler:innen in Mitleidenschaft (Grimm, 1993; Wettstein & Scherzinger, 2019). Vor dem Hintergrund eines interaktionistischen Verständnisses von Unterrichtsstörungen, in welchem eine einseitige Ursachenzuschreibung seitens der Schüler:innen vermieden wird, ist es besonders riskant für die weitere Entwicklung der betroffenen Schüler:innen, wenn die Lehrperson eine dysfunktionale Bewältigungsstrategie durch Pathologisierung einzelner Schüler:innen wählt (Eckstein, 2018a; Wettstein & Scherzinger, 2019). Als dysfunktional erweist sich, Autorität durch gewaltvolle Macht zu ersetzen (Wettstein & Scherzinger, 2019). Obschon Repression auf den ersten Anblick eine erfolgreiche Strategie zu sein scheint, hat dies langfristig negative Auswirkungen auf die Lehrer-Schüler-Beziehung und damit auch auf die Leistungen und die Lernmotivation der Schüler:innen (Rüedi, 2014; Wettstein & Scherzinger, 2019). Der dysfunktionale Umgang mit Störungen in Form von repressiven Strategien hängt mitunter auch mit dem Ausmass der *emotionalen Betroffenheit* der Lehrperson zusammen. Schweer (1998) zeigte auf, dass Lehrpersonen sich – hinsichtlich ihrer pädagogischen Zielvorstellungen – in der Beurteilung unterrichtlicher Situationen entweder auf leistungsbezogene Aspekte oder aber auf sozio-emotionale Aspekte beziehen. Die Einstufung einer Unterrichtssituation als problematisch – und damit als den Unterricht störend – hängt mit der emotionalen Betroffenheit der Lehrperson zusammen: Werden Lehrpersonen in ihrem Unterricht von Schüler:innen direkt angegriffen, setzen sie häufig restriktive Strategien ein und sehen die Ursachen der Störung in Persönlichkeitseigenschaften der Schüler:innen. Die emotionale Betroffenheit in störenden

Situationen kann zu aversiven emotionalen Reaktionen führen, die eine rationale, kognitive Umgangsweise mit Unterrichtsstörungen verhindern (Schweer, 1991).

Neben der Funktionalität der Handlungsstrategien von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen stellt sich die Anschlussfrage, was erfolgreiches Verhalten von Lehrpersonen ausmacht. Vier Muster *lernerfolgreichen* Klassenführungsverhaltens, worin sich immanent auch der Umgang mit Unterrichtsstörungen verorten lässt, identifiziert Mayr (2006). Das erste, *fachorientierte Muster* zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrpersonen dieses Typus ihren Fokus hinsichtlich der Klassenführung auf die Unterrichtsgestaltung legen und dabei auch hohe Werte bezüglich der Verhaltenskontrolle der Schüler:innen aufweisen. Die Lehrpersonen des zweiten Musters fokussieren die Beziehungsgestaltung sowie die Unterrichtsgestaltung und weisen im Vergleich zum ersten und vierten Muster niedrige Werte in der Verhaltenskontrolle auf. Mayr (2006) bezeichnet diesen Typ als *kommunikativ-beziehungsorientiertes Muster*. Für das dritte, *neutrale Muster* lassen sich auf allen Dimensionen durchschnittliche Werte feststellen. Ähnlich hohe Werte der Verhaltenskontrolle wie der erste Typ weist der vierte Typ auf, der zudem niedrige Ausprägungen bei Unterrichtsgestaltung und Beziehungsförderung hat. Er zeichnet sich durch ein *disziplinierendes Handlungsmuster* aus (Mayr, 2006).

Hinzke (2018) identifiziert im Umgang mit *Krisen* des Unterrichts ebenso vier verschiedene Typen von Lehrpersonen, die jeweils unterschiedlich mit Krisen bzw. Unterrichtsstörungen umgehen (vgl. Hinzke, 2018 Abschn. 8.4 und im Überblick S. 395): Der erste Typ orientiert sich an der Norm, dass Schüler:innen «im Unterricht diszipliniert mitarbeiten sollen» (Hinzke, 2018, S. 418) und Lehrpersonen auf Störungen zwingend reagieren müssen. Die Lehrpersonen orientieren sich hier an der «Herstellung und Sicherung eines störungsfrei funktionierenden Unterrichts» (Hinzke, 2018, S. 456) und greifen auf ihr etabliertes Wissen und ihre Routinen mit Fokus auf den Unterricht zurück – Krisen werden als Kontrollverlust über deren unterrichtliche Handlungspläne erlebt. Der zweite Typ von Lehrpersonen orientiert sich ebenso an der disziplinierten Mitarbeit der Schüler:innen im Unterricht. Charakteristisch für diese Lehrpersonen ist, dass Interaktionen ohne emotionale Verletzungen geschehen. Identisch zu Typ 1 orientieren sich Lehrpersonen des Typ 2 daran, auf auffälliges Verhalten reagieren zu müssen. Sie arbeiten sich dabei aber an der Frage ab, wann welche Schüler:innen welche Art von Aufmerksamkeit brauchen und wie die Lehrpersonen dabei ihre eigenen Grenzen wahren können. Im Umgang mit Unterrichtsstörungen greifen sie auf etabliertes Wissen zurück – sofortige, situative Massnahmen und Ausschluss von Schüler:innen aus dem Unterricht. Die Lehrpersonen des dritten Typs reagieren auf auffälliges Verhalten und das Befinden der Schüler:innen. Für sie

entstehen Krisen in der Interaktion mit den Schüler:innen und drohen, die Beziehung zu diesen zu verletzen. Die Lehrpersonen orientieren sich unter Wahrung der eigenen Grenzen an einem in «Beziehung-Treten und in Beziehung-Sein» (Hinzke, 2018, S. 423) mit den Schüler:innen. So setzen sie auf Informationssammlung, Umdefinition der problematischen Situation und das Generieren kreativer Lösungen für Problemsituationen. Die Lehrpersonen des vierten Typs orientieren sich daran, dass die Schüler:innen sich auf ganz bestimmte Weise mit Unterrichtsgegenständen auseinandersetzen. Die Lehrpersonen sehen sich in der Verantwortung, allen Schüler:innen gerecht werden zu müssen. Krisen manifestieren sich durch «das Ausbalancieren von Geben und (Auf-)Nehmen» in deren Entscheidungspraxis (Hinzke, 2018, S. 389). Der vierte Typ zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrpersonen bei den täglichen pädagogischen Entscheidungen auf das Mitwirken der Schüler:innen angewiesen sind (Hinzke, 2018, S. 387).

2.4.3 Folgen von Unterrichtsstörungen

Unterrichtsstörungen haben sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Schüler:innen zumeist *emotionale Belastungsfolgen* und beeinflussen den Unterricht und das Klassenklima negativ (Lohmann, 2007; Textor, 2015). Sie haben negative *Effekte auf den Lernerfolg*, das *Wohlbefinden* sowie die *Motivation* der Schüler:innen und Lehrpersonen (Klusmann, Richter, & Lüdtke, 2016; Wettstein & Scherzinger, 2019). Der Lernerfolg der Schüler:innen ist durch die beeinträchtigte Lernzeit aufgrund von Unterrichtsstörungen reduziert. Unterrichtsstörungen führen zu verringerter Aufmerksamkeits- und Aufnahmekapazität (Kraft & Monti-Nussbaum, 2021). Sie gelten als Hauptrisikofaktor für Beeinträchtigungen in der Lehrer:innengesundheit (Wettstein & Scherzinger, 2019). Je nach Ausmass können Unterrichtsstörungen mitverantwortlich für Burnouterkrankungen der Lehrpersonen sein (Baeriswyl, Krause, & Kunz-Heim, 2014; Barth, 2017; Lohmann, 2007; Nolting, 2012). Dies gilt insbesondere, wenn das Gefühl entsteht, gegenüber den Unterrichtsstörungen ohnmächtig zu sein (Nolting, 2012). Über eine längere Zeit werden physiologische Stressreaktionen ausgelöst, die sich negativ auf das Befinden der Lehrpersonen auswirken (Lehr, Schmitz, & Hillert, 2008; Wettstein & Scherzinger, 2019). Nicht zuletzt kann auch die Selbstwirksamkeit unter den Folgen von negativ erlebten Unterrichtsstörungen abnehmen (Belt & Belt, 2017). Die Selbstwirksamkeit, definiert als individuelle Überzeugung gilt als Ressource um kompetent mit schwierigen Aufgaben zurecht zu kommen (Schwarzer & Warner, 2014) und als Schutzfaktor für

die Stressbewältigung im Umgang mit schwierigen Unterrichtssituationen (Wettstein & Scherzinger, 2019). Eine Abnahme der Selbstwirksamkeit hat demnach facettenreiche negative Folgen.

Forschungsergebnisse zeigen, dass bagatellhafte Störungen – wie bspw. verbale Störungen – besonders belastend sind, wenn sie in ihrer Summe zu einem belastenden Arbeitsumfeld für die Lehrpersonen führen. Dauerhaft belastete Lehrpersonen gehen in ihrem Unterricht zu schnell voran. Sie werden – verglichen mit weniger belasteten Kolleg:innen – von den Schüler:innen als weniger gerecht und weniger an den Schüler:innen interessiert eingeschätzt (Klusmann, Kunter, Trautwein, & Baumert, 2006). Die Qualität des Unterrichts sinkt auch, weil belastete Lehrpersonen zugunsten eines vermeintlich störungsfreien Unterrichts auf weniger individualisierende, adaptive und damit kognitiv aktivierende Formen des Unterrichtens setzen und deren Klassenführungs Kompetenzen verringert werden (Wettstein & Scherzinger, 2019). Weitere Folgen liegen in der Abkehr der Lehrperson von der Klasse und dem Auftreten von aggressivem Verhalten der Lehrkräfte gegenüber der Schüler:innen (Nolting, 2012; Picard, 2020), was zu belasteten Beziehungen führt (Schweer, 2017). Bei hoher, dauerhafter Belastung der Lehrperson leidet die Klassenkultur (Wettstein & Scherzinger, 2019).

Unterrichtsstörungen haben einen Einfluss auf das gesamte methodische und didaktische Setting und auf die Arbeitsatmosphäre, die durch Unruhe oder Unterbrüche geprägt ist (Wettstein et al., 2016).

2.4.4 Ursachen von Unterrichtsstörungen

Damit Lehrpersonen adäquat mit Unterrichtsstörungen umgehen können und damit auch die negativen Folgen von Unterrichtsstörungen umgangen werden können, müssen deren *Ursachen* bekannt sein (Barth, 2017, S. 2). Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass Lehrpersonen Unterrichtsstörungen und deren Ursachen eher einseitig wahrnehmen – d. h. sie sehen Unterrichtsstörungen *häufig auf Seiten der Schüler:innen* (Belt & Belt, 2017; Sullivan et al., 2014). Gründe für Unterrichtsstörungen sind aber facettenreich und können auf der Ebene der Institution Schule, den Schüler:innen sowie deren Zusammensetzung in einer Klasse als auch im Lehrer:innenverhalten lokalisiert werden (Nolting, 2012). Ursachen für störendes Verhalten werden von Lehrperson auch im Elternhaus verortet (Lohmann, 2007). Werden Ursachen im elterlichen Erziehungsversagen lokalisiert, setzen Lehrpersonen im Unterricht eher helfende Strategien ein (Schweer et al., 2017). Dagegen führt die persönliche Involviertheit der Lehrperson bei Unterrichtsstörungen zu personen- bzw. schüler:innenbezogenen

Ursachenzuschreibungen, so führt dies in der Folge zum Einsatz restriktiver Unterrichtsstrategien (Schweer et al., 2017). Schreiben Lehrpersonen Ursachen von Störungen den Schüler:innen zu, kann dies zu einer *Pathologisierung* störender Verhaltensweisen führen (Lohmann, 2007). Das eigene Lehrerverhalten wird ausser Acht gelassen und die störenden Verhaltensweisen der Schüler:innen werden als schwer beeinflussbare Grössen gesehen akzeptiert (Lohmann, 2007). Klassen mit mehreren auffälligen Schüler:innen werden als berufliches Pech interpretiert. Damit markiert Lohmann (2007), dass Ursachenzuschreibungen in den subjektiven Theorien der Lehrpersonen verankert sind, die sich zu bestimmten Interaktionsmustern verfestigen können. Diese Muster bestimmen dann, wie Situationen wahrgenommen werden und welche Handlungsmöglichkeiten von den Lehrpersonen in Betracht gezogen werden (Lohmann, 2007, S. 24).

Ursachen von Unterrichtsstörungen sollten jedoch nicht einfach auf *Personeigenschaften* der Schüler:innen bezogen werden. Studien zeigen, dass aber genau diese Form der Ursachenzuschreibung nach wie vor stattfindet (Martens, 2015). Grosse Siestrup (2010) stellt hinsichtlich der Ursachenzuschreibungen bei Unterrichtsstörungen in ihrer Interviewstudie fest, dass diese häufig an *Personen* gebunden sind. Wenn Ursachen auf Seiten der Lehrpersonen verortet wurden, dann sind Ursachen – über alle Interviews hinweg gesehen – vor allem in der Unterrichtsgestaltung (Unterrichtsform, Schwierigkeit oder Inhalt) oder dem Führungsstil (Strenge, Nachgiebigkeit oder Durchsetzungsfähigkeit) zu finden. Schüler:innebezogene Ursachenzuschreibungen werden in deren Motivationsdefiziten oder Respektlosigkeit gesehen (Grosse Siestrup, 2010, S. 116). Neben personenbezogenen Ursachenzuschreibungen zeigen die Resultate auch Zuschreibungen bezüglich Beziehungsproblemen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen sowie Ursachen in der ausserschulischen Erziehung der Eltern. Personenbezogenen Ursachen seitens der Schüler:innen wurden häufiger genannt (Grosse Siestrup, 2010). Scherzinger, Wettstein und Wyler (2017) zeigen, dass Lehrpersonen insbesondere external attribuierte Störungsursachen nennen. Die befragten Lehrpersonen sehen die Ursachen für Unterrichtsstörungen in der heterogenen Zusammensetzung der Klasse, die zur Entstehung negativer Klassennormen führen können (Schüler:innen ermutigen sich gegenseitig, sich z. B. störend zu verhalten). Auf Personeneigenschaften bezogene Störungsursachen sehen Lehrpersonen in stabilen Eigenschaften der Schüler:innen (wie Verhaltensstörungen) aber auch in variablen Eigenschaften (wie Motivation, Energie, Ermüdung etc.).

Differenzierend kann zur Studie von Scherzinger et al. (2017) gesagt werden, dass Lehrpersonen Ursachen für Störungen aber auch bei sich selbst sehen – so

zeigte sich in Interviews, dass Unterrichtsstörungen auch von der Unterrichtsgestaltung und der Unterrichtsvorbereitung abhängig sind (Scherzinger et al., 2017). Auch Hofstetter (2022) identifiziert ein differenziertes Bild von unterschiedlichen Ursachenzuschreibungen in verschiedenen unterrichtlichen Sozial- und Aktionsformen (Klassenunterricht, selbständige Einzelarbeit und Partner- und Gruppenarbeit). In allen drei Sozial- und Aktionsformen werden Ursachen für Störungen von den Lehrpersonen sowohl bei sich selbst als auch bei den Schüler:innen gesehen. In Bezug auf den Klassenunterricht sehen Lehrpersonen Gründe für Unterrichtsstörungen insbesondere in ihrer Unterrichtsgestaltung (z. B. unklare Aufträge, ungenügende Planung). Auf die Schüler:innen bezogene Ursachen resultieren vor allem aus Unter- oder Überforderung und aus Merkmalen und Eigenschaften der Schüler:innen. Ein ähnliches Bild zeigt sich für Phasen der selbstständigen Einzelarbeit. Ursachen für Störungen während Partner- und Gruppenarbeiten sehen Lehrpersonen gleichermassen in der eigenen Unterrichtsgestaltung als auch auf Seiten der Schüler:innen. Ungünstige Gruppendynamiken scheinen häufig als Ursachen für Störungen betrachtet zu werden (Hofstetter, 2022).

2.5 Zwischenfazit

Der Fokus auf normwidrige Verhaltensweisen von Schüler:innen kennzeichnet eine *personenbezogene Perspektive* auf Unterrichtsstörungen. In diesem Verständnis obliegt der Lehrperson die Definitionsmacht, inwiefern Verhaltensweisen einer akzeptierten Norm entsprechen. Eine personenbezogene Perspektive auf Unterrichtsstörungen ist insofern problematisch, als dass einzelne Schüler:innen längerfristig als ‹Problem-Schüler:innen› abgestempelt werden.

Aus einer *interaktionistischen Perspektive* werden Unterrichtsstörungen vom Unterrichtsgeschehen her betrachtet und als Unterbrechungen im Lehr-Lern-Prozess definiert. Fokussiert werden Interaktionsprozesse zwischen den am Unterricht beteiligten Akteuren.

Dem interaktionistischen Paradigma folgend ist die Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen sowohl von personalen als auch von kontextuellen Merkmalen abhängig. Das Theoriemodell der SUGUS-Studie erfasst die Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen als dynamischen, zirkulären Prozess zwischen den beteiligten Akteuren.

Die Zusammenschau verschiedener nationaler und internationaler Studien zeigt, dass insgesamt am häufigsten bagatellhafte Störungen (Dazwischensprechen, Hausaufgaben nicht machen) von Lehrpersonen berichtet werden. Im

Umgang mit Störungen werden punitive Massnahmen eingesetzt, obschon diese in der Forschung als ineffektiv betrachtet werden. Das Führen von Gesprächen oder die Einführung klarer Regeln wurde als häufige Form der Bewältigung identifiziert. Im Umgang mit Störungen konnten funktionale und dysfunktionale Strategien aufgezeigt werden: Im Überblick zeigt sich, dass ungeeignete Strategien Unterrichtsstörungen sogar verstärken können und sich negativ auf die Gesundheit der Lehrpersonen auswirken können. Die Befunde weisen darauf hin, dass Lehrpersonen verschiedene Möglichkeiten der Einflussnahme im Umgang mit Unterrichtsstörungen sehen. Aktiv nach Lösungen für die Problemsituation zu suchen und sich dafür als Lehrperson Hilfe zu holen, gilt als funktionale Strategie. Besonders ungünstig sind selbstisolierende Bewältigungsmuster, die weder die Problemsituation lösen noch die Erarbeitung eines konkreten Handlungsplanes ermöglichen. Einigkeit besteht darüber, dass für einen adäquaten Umgang mit Unterrichtsstörungen bei den Lehrpersonen Einsicht über die Störungsursachen vorhanden sein muss. Forschungsergebnisse jedoch zeigen, dass Ursachen häufig an Personen und noch häufiger an Verhaltensweisen der Schüler:innen gebunden sind. Deutlich wurde, dass Unterrichtsstörungen mannigfaltige emotionale, gesundheitliche und lehr-lernbezogene Auswirkungen auf Lehrpersonen und Schüler:innen haben. Insbesondere stellen Unterrichtsstörungen einen Hauptfaktor für Burnouterkrankungen der Lehrpersonen dar. Zudem beeinträchtigen Unterrichtsstörungen den Lernprozess und die Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit der Schüler:innen.

Neben der Ausleuchtung aktueller Erkenntnisse zu wahrgenommenen Störungen, Ursachenzuschreibungen sowie dem Umgang und den Folgen von Unterrichtsstörungen in Anbetracht der Gütekriterien guten Unterrichts bedarf die Erforschung des Umgangs von Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen weiterer, theoretischer und empirischer Anhaltspunkte, die sich in der Gestaltung qualitätsvollen Unterrichts zeigen. Unterrichtliches Lehrer:innenhandeln zur Umsetzung eines möglichst störungsfreien Unterrichts ist idealerweise durch die Basisdimensionen guten Unterrichts strukturiert (Klieme, 2019; Lipowsky, 2020). In einem adaptiven Unterricht (Scherzinger et al., 2017), der gekennzeichnet ist durch eine gute Interaktions- und Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen eine effektive Klassenführung (Ophardt & Thiel, 2013; Wettstein & Scherzinger, 2019), kommen Unterrichtsstörungen seltener vor (Wettstein & Scherzinger, 2019). Damit steigert ein guter, störungsarmer Unterricht den Lernerfolg der Schüler:innen (Helmke, 2021). Im Folgenden werden daher zentrale Dimensionen der qualitätsvollen Gestaltung von Unterrichtsangeboten näher betrachtet.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Gestaltung qualitativollen Unterrichts

3

Nachfolgend werden Merkmale von Unterrichtsqualität (Abschnitt 3.1) dargelegt, um damit einerseits darzustellen, hinsichtlich welcher Aspekte die Lehrpersonen gefordert werden, um einen guten, qualitativollen Unterricht durchzuführen. Andererseits soll der Kontext ausgeleuchtet werden, in welchem Unterrichtsstörungen potenziell auftreten bzw. wie Störungen durch einen qualitativollen gestalteten Unterricht verringert werden können. Betrachtet werden zwei systemische Rahmenmodelle und die generischen Basisdimensionen zur Erklärung von Unterrichtsqualität. Da die Basisdimension der effektiven Klassenführung eine wichtige Grundlage eines möglichst störungsfreien Unterrichts darstellt (Helmke, 2021), wird diese Dimension in einem eigenen Kapitel beleuchtet (Abschnitt 3.2). Schliesslich wird in Abschnitt 3.3 auf die Gestaltung von Unterricht in Settings für personalisiertes Lernen eingegangen, um dadurch diesen spezifischen Kontext für die Produktion sowie Wahrnehmung von und Umgang mit Unterrichtsstörungen zu betrachten. Dieses Kapitel schliesst mit einem Zwischenfazit (3.4).

3.1 Merkmale von Unterrichtsqualität

Das Hauptziel von Unterricht liegt darin, *individuelle Lernprozesse* zu ermöglichen und aufrechtzuerhalten (Helmke, 2021, S. 19). Unterricht hebt sich von anderen Formen der Erziehung durch seinen institutionellen Kontext, durch die Professionalität der Erziehenden, durch seinen Gegenstandsbezug sowie durch Handlungs- und Interaktionsmuster ab, die für die Institution spezifisch sind (Klieme, 2019). Bei Unterricht handelt es sich um eine

«...Form des systematischen pädagogischen Handelns, das darauf abzielt, Lernenden ein Verständnis von Lerninhalten («Gegenständen») zu vermitteln, damit zugleich in unterschiedliche (fachliche) Modi des Denkens und Handelns einzuführen, den Erwerb fachlicher und fächerübergreifender Kompetenzen zu fördern und Bildung – als Aneignung von Kultur und als Entfaltung einer mündigen Persönlichkeit – zu ermöglichen» (Klieme, 2019, S. 393).

Schüler:innen konstruieren ihr Verständnis von Lerngegenständen unter Anleitung der Lehrperson aktiv und eigenständig, da Lernen vor dem Hintergrund eines *konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnisses* über die Ausführung geistiger Operationen erfolgt und durch reflektiertes Verstehen geprägt ist (Aebli, 2011). Neues Wissen wird von den Schüler:innen aktiv in bereits bestehende Wissensstrukturen integriert (Reusser, 2016). Dazu braucht es Lerngelegenheiten, die deren Motivation, Aufmerksamkeit und tiefes Verstehen gleichermaßen fördern (Reusser & Pauli, 2010). Zur Gestaltung dieser Lerngelegenheiten sind die Lehrpersonen in ihrem Handeln gefordert. Die Kerndimensionen von Unterricht und unterrichtlichen Handlungsanforderungen der Lehrpersonen sind im *didaktischen Dreieck* dargestellt (Abbildung 3.1). Die drei Pole, Lehrperson, Lernende und Lerngegenstand stehen in Wechselwirkung zueinander. Die Ziel- und Stoffkultur, die Wissens- und Lehrkultur und die Beziehungs- und Unterstützungskultur bilden die drei Seiten des Dreiecks (Reusser, 2006). Guter Unterricht zeichnet sich



Abbildung 3.1 Drei Qualitätsstrukturen von Unterricht (Reusser, 2006)

demnach dadurch aus, dass die Lehrperson Bildungsinhalte wählt, die problemorientiertes und selbstreguliertes Lernen ermöglicht, indem kognitiv-anregende Lernaufgaben sowie gute Lehrmittel verwendet und klare Ziele formuliert werden (Reusser, 2006, 2021). Weiter nimmt die Lehrperson ihre Verantwortung wahr, die Schüler:innen zu einer motivierten, kognitiv tief durchdrungenen Stoffverarbeitung anzuregen. Letztlich übernimmt die Lehrperson die Aufgabe der Lernbegleitung, indem sie für eine gute Kommunikations- und Interaktionsqualität sowie für den Aufbau eines günstigen Beziehungsklimas sorgt (Reusser, 2014). In der Figur dargestellt sind demnach die zentralen Handlungsfelder der Lehrperson, die gleichzeitig die *komplexen Anforderungen* an den Lehrer:innenberuf sichtbar machen.

Dem konstruktivistischen Lehr-Lern-Verständnis folgend, beinhaltet Unterrichten im Sinne von Angebots-Nutzungsmodellen (Abbildung 3.2 und Abbildung 3.3) die Gestaltung von Lernumgebungen durch die Lehrperson. Ziel ist, optimale Lerngelegenheiten für die Schüler:innen zu schaffen, damit sich diese in einer möglichst effektiven Lernumgebung (weiter)entwickeln können (Rakocy & Klieme, 2016; Reusser & Pauli, 2010). Die Qualität des Unterrichts und die Lernleistung der Schüler:innen sind von zwei Seiten abhängig (Helmke, 2021; Reusser & Pauli, 2010): Lehrpersonen begleiten die Schüler:innen auf ihrem Weg, das von ihnen zur Verfügung gestellte *Angebot* effektiv *nutzen* zu können.

Im *systemischen Rahmenmodell der Unterrichtsqualität* (Abbildung 3.2 und Abbildung 3.3) wird das Bildungsangebot der Bildungsnutzung gegenübergestellt. Die Qualität wird von multisystemischen Dimensionen beeinflusst. Im Zentrum steht das Kernelement – der Unterricht. Auf der linken Angebotsseite steht die Lehrperson mit ihren Voraussetzungen auf der Klassenebene als zentrale Figur für die Angebotsgestaltung.

Auch wenn die Leistungsentwicklung davon abhängt, inwiefern die Schüler:innen das zur Verfügung stehende Angebot nutzen, lassen sich Unterschiede in der Leistungsentwicklung der Schüler:innen zu grossen Anteilen durch Faktoren erklären, welche auf die Lehrperson zurückzuführen sind (Hattie, 2014). Wie qualitativ voll eine Lehrperson das Unterrichtsangebot gestaltet, ist demnach zentral für die Leistungsentwicklung der Schüler:innen. Die Gestaltung eines qualitativ vollen Unterrichts ist wiederum von Voraussetzungen und *Merkmale der Lehrperson* abhängig, wie deren berufliche Expertise, Überzeugungen und Orientierungen (Helmke, 2021; Reusser & Pauli, 2010).

Im Rahmenmodell von Reusser und Pauli (2010) steht der Unterricht im Zentrum. Die Lehrer:innen- und Schüler:innenmerkmale werden auf der Angebots-

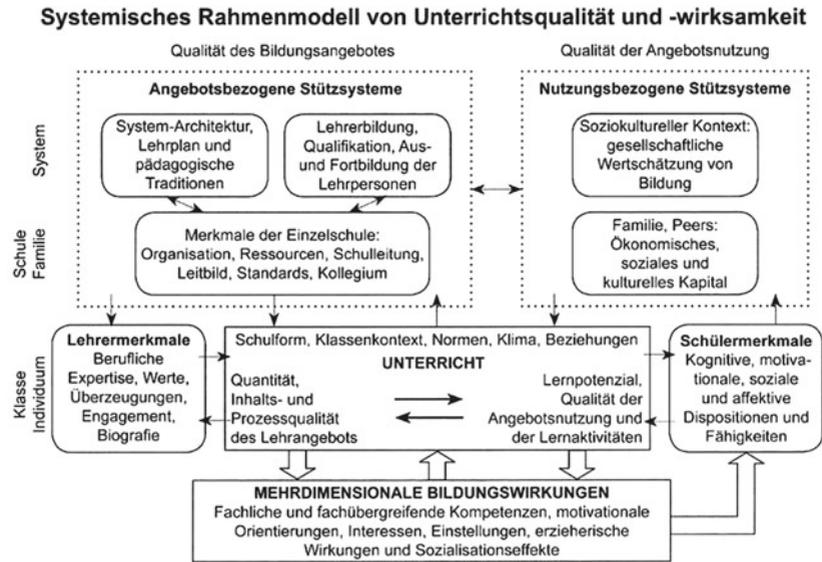


Abbildung 3.2 Angebots-Nutzungs-Modell (Reusser und Pauli, 2010, S. 18)

bzw. Nutzungsseite in ausgeglichenem Verhältnis abgebildet. Im Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2021; Abbildung 3.3) werden die Voraussetzungen der Schüler:innen im Vergleich zum Rahmenmodell von Reusser und Pauli (2010) weniger zentral verhandelt. Die Relevanz der Lehrer:innenmerkmale für die Angebotsgestaltung sowie die Bedeutung des Kontextes stehen im Vordergrund. Leicht erkennbar ist, dass die Gestaltung eines lernwirksamen Unterrichts – neben dem Professionswissen und den Klassenführungskompetenzen der Lehrperson – auch von ihren *pädagogischen, impliziten Orientierungen* beeinflusst wird.

Zur Frage, wie ein qualitativ hochwertiges Unterrichtsangebot idealerweise gestaltet wird, liegen breit gestützte theoretische und empirische Erkenntnisse vor. Guter Unterricht wird durch die Orchestrierung von Inhalten und Methoden unter Beachtung der generischen Qualitätsdimensionen von Unterricht erzielt (Helmke, 2021; Klieme, 2019). Die Qualität von Unterricht zeichnet sich vor allem durch dessen *Tiefenstrukturen* und nicht durch die Oberflächenstruktur von Unterricht aus (Reusser, 2008). Zur Oberflächenstruktur zählen leicht beobachtbare

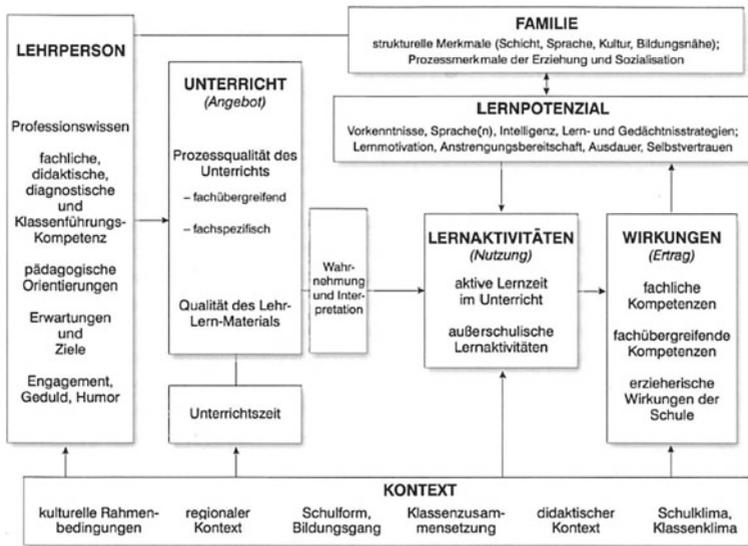


Abbildung 3.3 Angebots-Nutzungsmodell (Helmke, 2021, S. 71)

Merkmale von Unterricht, wie bspw. Unterrichtsmethoden oder im Unterricht eingesetzte Medien. Diese Merkmale der Oberflächenstruktur von Unterricht haben eine geringe Erklärungskraft für die Schulleistung (Hattie, 2014). Hingegen sind Merkmale auf der Tiefenstruktur, die auf die Förderung von Verstehensprozessen wirken – wie gehaltvolle Lernaufgaben, verstehensorientierte Lehrergespräche, Klarheit und Verständlichkeit von Erklärungen und Feedback – erklärungsmächtig für den Lernerfolg der Schüler:innen (Lipowsky & Bleck, 2019).

Die *empirische Unterrichtsforschung* identifiziert evidenzbasierte Merkmale guten Unterrichts, die auf tiefenstruktureller Ebene liegen. Sie können gemeinsam mit deren angenommene Wirkungen in drei – mittlerweile vier – Basisdimensionen (Abbildung 3.4) zusammengefasst werden (Lipowsky, 2020; Lipowsky & Bleck, 2019). Diese sind: effektive Klassenführung, unterstützendes Unterrichtsklima und konstruktive Lernunterstützung, kognitive Aktivierung sowie die inhaltliche Klarheit und Verständlichkeit (Lipowsky, 2020; Praetorius & Charalambous, 2018). Lipowsky (2020) fügt dem eine vierte Basisdimension hinzu (‹Inhaltlich verständliche und kohärente Behandlung zentraler Konzepte, Ideen und Prinzipien›), die nahe an der Dimension der kognitiven Aktivierung zu verorten ist, da beide Dimensionen «sich darüber auf den Aufbau von Wissen und die

Entwicklung von Verständnis auswirken sollte» (Lipowsky, 2020, S. 105). Die vierte Dimension unterscheidet sich jedoch hinsichtlich der Bezugnahme auf das Planungsmoment eines an Klarheit und Strukturiertheit orientierten Unterrichts und hinsichtlich der Bereitstellung lernrelevanter, fachlicher zentraler Einheiten (Lipowsky, 2020). Der Identifizierung einer vierten Dimension immanent ist Feststellung, dass die inhaltlich-fachliche Klarheit von Unterricht in den drei Basisdimensionen nicht ausreichend abgedeckt ist. Auch andere Autor:innen proklamieren die Bedeutung einer vierten generischen Dimension und beziehen diese auf den fachdidaktischen Bezug, der in den drei ursprünglichen Basisdimensionen weitestgehend fehlt (Praetorius, Rogh, & Kleickmann, 2020).

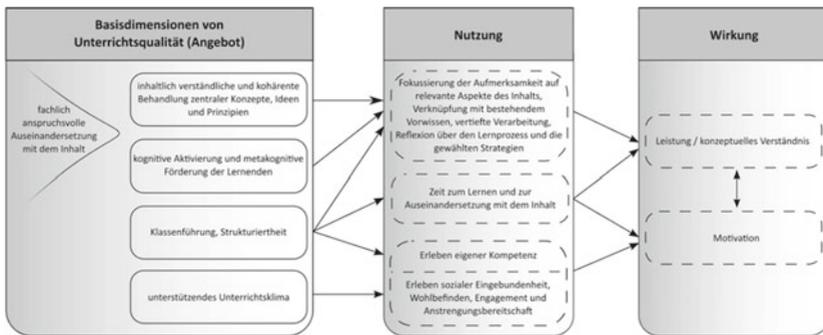


Abbildung 3.4 Basisdimensionen guten Unterrichts und deren angenommenen Wirkungen (Lipowsky 2020, S. 105)

Nachfolgend werden diese vier Dimensionen erläutert und aufgezeigt, welche Anforderungen an das Handeln der Lehrpersonen gestellt werden.

Dimension 1: Inhaltlich verständliche und kohärente Behandlung zentraler Konzepte, Ideen und Prinzipien. Ein inhaltlich klarer Unterricht zeichnet sich durch eine sprachliche-präzise Klarheit, eine fachliche Korrektheit sowie eine inhaltliche Kohärenz in der Darstellung zentraler Unterrichtsgegenstände aus (Lipowsky, 2020). Die Lehrperson ist dazu gefordert, in ihrer Unterrichtsplanung die Auswahl und die Darbietung der zentralen Konzepte einer Einheit vorzubereiten, sodass die Schüler:innen während des Unterrichts auf die tatsächlich relevanten Inhalte fokussieren können (Lipowsky, 2020).

Dimension 2: Kognitive Aktivierung und metakognitive Förderung der Lernenden. Das Konstrukt der kognitiven Aktivierung umschreibt die Förderung eines

vertieften Verständnisses bei den Schüler:innen und die Anregung zu einer elaborierten Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand (Lipowsky, 2020). Der kognitiven Aktivierung dienliche Strategien sind bspw. der Einsatz von kognitiv herausfordernden Aufgaben, deren Lösung ein hohes Mass an Eigenaktivität der Schüler:innen erfordert; eine diskursive Unterrichtskultur, in der auf herausfordernde Fragen elaborierte Antworten verlangt werden; und die Vermittlung überfachlicher und fachlicher Lernstrategien (Lipowsky, 2020). Ein kognitiv aktivierender Unterricht bietet den Lernenden Raum, ihre Ideen im gemeinsamen Austausch zu elaborieren und zu analysieren (Lipowsky, 2020).

Dimension 3: Unterstützendes Unterrichtsklima. Lernerfolgsversprechendes Schüler:innenverhalten zeichnet sich durch deren hohes Engagement aus (Lipowsky, 2020). Ein unterstützendes Unterrichtsklima, das durch eine positive Lehrer:innen-Schüler:innenbeziehung gekennzeichnet ist, ermöglicht das Erleben sozialer Eingebundenheit und damit die Förderung der Motivation bei den Schüler:innen (Lipowsky, 2020; Ryan & Deci, 2020). Lehrpersonen schaffen eine Lernumgebung, in der sich die Schüler:innen wohlfühlen und deren Lernen positiv beeinflusst wird (Helmke, 2021). Erreicht wird ein entsprechendes Klima, indem die Lehrperson für gegenseitigen Respekt, Verantwortungsübernahme und Gerechtigkeit in der Klasse sorgt (Meyer, 2004). Die begriffliche Unschärfe des Klimabegriffes manifestiert sich in der Benennung dieser Dimension, die deswegen häufig auch als *konstruktive Lernunterstützung* bezeichnet wird (Lipowsky, 2020). Zweierlei Richtungen zur Beleuchtung dieser Dimension guten Unterrichts finden aktuell Eingang in Studien: Einerseits wird auf den wertschätzenden Umgang, Empathie, Fürsorge und Interesse der Lehrperson fokussiert. Andererseits wird ihre fachliche und adaptive Unterstützung hervorgehoben (Lipowsky, 2020). Im Zusammenhang mit der zunehmenden Heterogenität wird der adaptiven, an das Kind angepassten Unterstützung einzelner Schüler:innen als Form der Individualisierung zusehends Gewicht verliehen (Krammer, 2009).

Dimension 4: Klassenführung und Strukturiertheit. Eine effektive Klassenführung führt zu positiven Effekten hinsichtlich der Motivation, des Interesses und der Leistung der Schüler:innen (Rakocy & Klieme, 2016) und wirkt sich positiv auf den Fokus der Aufmerksamkeit der Schüler:innen, die Lernzeitnutzung und das Erleben eigenen Kompetenzen aus (Lipowsky, 2020). Eine effiziente Führung der Klasse stellt eine zentrale Voraussetzung für den Lernerfolg der Schüler:innen dar (Ophardt & Thiel, 2017). Ein guter, störungsfreier Unterricht und eine effektive Klassenführung beeinflussen sich gegenseitig. Ist der Unterricht motivierend gestaltet, werden die Schüler:innen kognitiv aktiviert und in ihrem individuellen Lernprozess unterstützt, was wiederum zu weniger Unterrichtsstörungen führt.

Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass das Unterrichten in effektiv geführten Klassen wiederum viel leichter ist als in Klassen, in denen viele Störungen auftreten (Helmke, 2021; Helmke & Helmke, 2015). Aufgrund der zentralen Relevanz für den Umgang mit Unterrichtsstörungen wird diese Dimension im nächsten Kapitel (3.2) vertiefend dargestellt.

Die Orientierung an den vier Basisdimensionen zur Gestaltung eines qualitativollen Unterrichtsangebotes obliegt der *Verantwortung der Lehrperson* und kann damit auf der Angebotsseite verortet werden (Lipowsky, 2020). Ein entsprechendes Unterrichtsangebot, kann auf der Nutzungsseite dazu führen, dass sich die Schüler:innen qualitativoll, entsprechend fokussiert, tiefenverstehend und unter optimaler Lernzeitnutzung in sozialer Eingebundenheit (Ryan & Deci, 2020) mit einem Lerngegenstand auseinandersetzen können. Die Basisdimensionen von Unterrichtsqualität bilden unterschiedliche Kompetenzfelder der Lehrperson ab, die für den Lernerfolg der Schüler:innen verantwortlich gemacht werden können: Eine gute Lehrperson ist in der Lage, den Informationsverarbeitungsprozess effektiv zu unterstützen, die Schüler:innen zu motivieren, sich aktiv neues Wissen anzueignen, und dabei die Lerngruppe so zu steuern, dass Lernen möglich ist und Störungen vermieden werden (Ophardt & Thiel, 2017). Die Dimension der Klassenführung ist insofern zentral, als sie die anderen Dimensionen überhaupt erst ermöglicht: Lernprozesse müssen in einem dynamischen System koordiniert werden – und zwar so, dass idealerweise allen Schüler:innen Lernerfolge ermöglicht werden (Ophardt & Thiel, 2017, S. 247). Eine erfolgreiche Lehrperson führt einen störungsarmen Unterricht durch und es gelingt ihr, die Schüler:innen dadurch so zu motivieren, dass sich diese eigenaktiv und aufmerksam am Unterrichtsprozess beteiligen. Strategien der Klassenführung sollen idealerweise an die (situativen) Kompetenzen der Schüler:innen angepasst werden. Die Qualität des Unterrichts ist neben persönlichen Merkmalen der Lehrpersonen – wie Orientierungen und Überzeugungen – davon abhängig, inwiefern Lehrkräfte über Planungs- und Steuerungskompetenzen und ergänzend dazu auch über Diagnosekompetenzen (Wettstein & Scherzinger, 2019) verfügen.

Die Dimension der Klassenführung ist für den Umgang und die Prävention von Unterrichtsstörungen grundlegend (Wettstein & Scherzinger, 2019). Nachfolgend werden daher relevante Aspekte sowie ausgewählte Forschungserkenntnisse der Klassenführung als Basisdimension von Unterrichtsqualität dargestellt.

3.2 Klassenführung als Basisdimension von Unterrichtsqualität

Klassenführung als Basisdimension guten Unterrichts ist aufgrund empirischer Befunde für einen qualitätsvollen, störungsfreien Unterricht unerlässlich und stellt eine zentrale Komponente in der Erklärung des Lernerfolgs der Schüler:innen dar (Ophardt & Thiel, 2013; Praetorius & Charalambous, 2018). Eine effektive Klassenführung ist eine *Grundvoraussetzung* zur Optimierung der aktiven Lernzeit der Schüler:innen (Ophardt & Thiel, 2013; Helmke & Helmke, 2015). Ein störungsarmer, flüssiger Unterricht, ein lerndienliches Unterrichtsklima sowie ein belastbares Arbeitsbündnis zwischen Lehrkraft und Schüler:innen dienen als Indikatoren für eine gelungene Klassenführung (Ophardt & Thiel, 2013). So ist die Klassenführung – wie kein anderes Merkmal guten Unterrichts – derart eng mit dem Leistungserfolg der Schüler:innen verknüpft (Helmke & Helmke, 2015). Verständlich wird damit, wieso Klassenführung spätestens seit der Einführung international standardisierter Leistungstests eines der zentralen Themen der pädagogischen Psychologie darstellt (Seidel, 2015; Warwas & Dreyer, 2010).

Klassenführung ist nicht als gesonderte Kompetenz der Lehrpersonen zu denken, sondern als «integraler Teil des Prozesses des Unterrichtens» (Seidel, 2015, S. 108). Klassenführung beinhaltet sämtliche Aktivitäten der Lehrperson, die der Herstellung und Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung in der Schulklasse dienen und damit den einzelnen Schüler:innen als auch der Lehrperson ermöglicht, dem geplanten Lernprogramm zu folgen (Ophardt & Thiel, 2013, S. 46). Klassenführung umfasst Massnahmen, die dazu beitragen, einen reibungslosen Ablauf des Unterrichts zu gewährleisten und damit auch mit Unterrichtsstörungen umzugehen sowie eine möglichst zeitintensive Auseinandersetzung mit Lerninhalten zu gewährleisten (Seidel, 2015). Zur Koordination individueller Lehr-Lern-Prozesse in einem dichten, dynamischen sozialen System sind entsprechende Klassenführungstechniken¹ notwendig (Doyle, 2006; Kounin, 2006; Ophardt & Thiel, 2013; Ophardt & Thiel, 2017; Seidel, 2015). Allgemeiner formuliert und die Steuerung der Aktivitätsstrukturen fokussierend, kann im funktionalen Ansatz von Walter Doyle (2006) Klassenführung als *Orchestrierung der Handlungsimpulse* der Schüler:innen auf ein gemeinsames – am Lernziel orientiertes – Handlungsprogramm aufgefasst werden. Die Förderung der Lernmotivation betonend wird

¹ Der dem englischen Ausdruck „Classroommanagement“ näher liegende Begriff Klassenmanagement wird in dieser Arbeit nicht ausgeführt. Unterschiede zum Klassenführungsbe-griff lassen sich bezüglich der in der Managementdimension immanenten Fokussierung von Regelsystemen identifizieren (Mayer, 2006).

nach Weinert (1996, S. 124) ersichtlich, dass Klassenführung bedeutet: «... die Schüler einer Klasse zu motivieren, sich möglichst lange und intensiv auf die aktuelle Lernaktivität zu konzentrieren, und – als Voraussetzung dafür – den Unterricht möglichst störungsarm zu gestalten oder auftretende Störungen schnell und undramatisch beenden zu können».

Die unterschiedlichen Definitionen zeigen, dass bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung der Klassenführung Uneinigkeit herrscht (Warwas & Dreyer, 2010). Anhand einer Zusammenschau zentraler Publikationen zur Klassenführung lässt sich festhalten, dass insgesamt *vier zentrale Bereiche* der Klassenführung ausgemacht werden können: 1) Etablierung von Normen, Regeln und Routinen sowie Aufbau von Verhalten als individuelle Verhaltensmodifikation, 2) Steuerung von Unterrichtsprozessen 3) Klassenführung als Begleitung von Lernprozessen und 4) Klassenführung als Umgang mit Unterrichtsstörungen (Ophardt & Thiel, 2017; Seidel, 2015). Die Ausführungen zu den vier Anforderungsbereichen stellen dar, woran sich eine Lehrperson im Sinne der Erkenntnisse zu einer effektiven Klassenführung idealerweise orientiert, um zum einen möglichst störungsfrei und damit qualitativollen Unterricht zu gestalten und zum anderen produktiv mit Störungen umzugehen. Nachfolgend werden alle vier Bereiche skizziert, um daraus in einem zweiten Teil Bezüge zu drei übergreifenden Grundströmungen von Forschungszugängen zur Klassenführung herzustellen.

1. *Etablierung von Normen, Regeln und Routinen sowie Aufbau von Verhalten als individuelle Verhaltensmodifikation.* Das Handlungsprogramm einer Lehrperson gewinnt an Klarheit, wenn Verhaltenserwartungen verdeutlicht werden. Regeln und Routinen sind zentral für eine effektive Klassenführung. Routinen – verstanden als wiederkehrende Verhaltensprogramme – schaffen Freiräume für Möglichkeiten adaptiven Handelns der Lehrperson (Bromme, 2014), da sie Verhaltenssicherheiten generieren, in denen die beteiligten Akteure wie Züge auf Schienen laufen. Erwünschtes Verhalten wird besonders wirksam über behavioristische Verhaltensmodifikation aufgebaut (Brophy, 2006; Ophardt & Thiel, 2013). Eine Präventionsmassnahme von Störungen kann darin liegen, eine funktionale Verhaltensanalyse durchzuführen und in der darauf aufbauenden Intervention alternative Verhaltensweisen aufzuzeigen, die mit dem vorgesehenen Handlungsprogramm aufgehen (Ophardt & Thiel, 2017).
2. *Steuerung von Unterrichtsprozessen und Management von Lernzeit:* Mit der Steuerung von Unterrichtsprozessen wird die Ermöglichung und Initiierung eines primären Handlungsvektors durch gezielte Kanalisierung von Aufmerksamkeit gewährleistet (Doyle, 2006, S. 102). Diese Steuerungsstrategien

werden bspw. von Kounin (2006) in seinem ökologischen Ansatz konzeptualisiert und haben bis heute kaum an Gültigkeit verloren. Eine Voraussetzung dafür, diese Strategien umsetzen zu können, ist das Vorhandensein von Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenzen der Lehrperson. Dieses Monitoring – auch «situation awareness» genannt – ist nötig, um einen globalen Überblick über Klassenaktivitäten zu haben, worin sich Expert:innen und Noviz:innen unterscheiden (Ophardt & Thiel, 2017). Wird Klassenführung als Bereitstellung maximaler Lernzeit betrachtet, hängt das zwar eng mit dem Umgang mit Unterrichtsstörungen zusammen, betont aber stärker die vorausschauende Planung einer Unterrichtssequenz durch die Lehrperson. Das Management von Lernzeit hat einen grossen Effekt auf den Lernerfolg der Schüler:innen. Der Strukturierung des Unterrichts und der Bereitstellung möglichst klarer Zielstellungen wird eine wichtige Bedeutung zugeschrieben (Lipowsky, 2020).

3. *Begleitung von Lernprozessen.* Den Lernprozess der Schüler:innen fokussierend besitzt die Klassenführung im Sinne der Lernbegleitung eine prozessorientierte Komponente. Die Bereitstellung einer Lernumgebung, in welcher die Lernaktivität der Schüler:innen zentral ist, entspricht den aktuellen Untersuchungszugängen von Lehr-Lern-Prozessen (Seidel, 2014). Die Verantwortung der Lehrperson besteht darin, dass sie Lernumgebungen für die Schüler:innen bereitstellt, in denen extrinsische Motivationslagen der Schüler:innen in eigene Ziele internalisiert werden können (Prenzel, 1995). Bislang hat die Klassenführung nicht mit diesen lernprozessbegleitenden, schülerorientierten Konzepten Schritt gehalten (Nie & Lau, 2009). Der Fokus sollte nicht länger darauf liegen, das Verhalten der Schüler:innen zu kontrollieren, sondern sich vielmehr darauf zu konzentrieren, die Schüler:innen zu begleiten und sie anzuleiten, sich selbst zu kontrollieren (ua. Ophardt & Thiel, 2013).
4. *Umgang mit Unterrichtsstörungen:*² Regeln und Routinen und eine optimale Begleitung der Lernprozesse können zwar störungspräventiv wirken, sie können aber Unterrichtsstörungen nicht immer vermeiden (Ophardt & Thiel, 2017; Textor, 2015). Ein effektiver Umgang mit Störungen zeigt sich darin, inwiefern Lehrpersonen ihr Handlungsprogramm zu stabilisieren und aufrecht zu erhalten vermögen (Doyle, 2006; Ophardt & Thiel, 2017). Erfahrene Lehrpersonen weichen dabei von diesem Handlungsprogramm ab, da Adaptivität eine zentrale Kompetenz von Experten und Expertinnen darstellt und wichtig für Lernprozesse der Schüler:innen sind (Berliner, 2001). Im Umgang

² Siehe auch Abschnitt 2.4.2 für die Darstellung des Forschungsstandes zum Umgang mit Unterrichtsstörungen.

mit Unterrichtsstörungen sind – aus der Perspektive der Klassenführung – verschiedene Kompetenzen einer Lehrperson erforderlich (Ophardt & Thiel, 2017). Störungsbegünstigendes Verhalten der Lehrperson kann bspw. sein, dass eine Lehrperson ihr Handlungsprogramm unklar kommuniziert, unterrichtliche Routinen dysfunktional umsetzt oder offensive Machtmittel einsetzt, um die Schüler:innen zu lenken (Ophardt & Thiel, 2017). Lehrkräfte müssen Störungen frühzeitig wahrnehmen, unter Handlungsdruck adäquat diagnostizieren und darauf eine entsprechende Störungsintervention planen, während die Gruppenaktivierung der übrigen Klassenmitglieder gewährleistet sein muss (Doyle, 2006). Der Umgang mit Unterrichtsstörungen bedingt demnach situationsadäquates und schnelles Handeln in komplexen Situationen (Ophardt & Thiel, 2017). Die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen setzen voraus, dass Lehrpersonen sich gezielt ihre impliziten Routinen bewusstmachen.

Diese vier ausgeführten Anforderungsbereiche unterliegen unterschiedlichen Handlungslogiken der Lehrperson. Wobei allen voran der vierte und letzte Anforderungsbereich *Umgang mit Störungen* jenen Bereich darstellt, der keinen Bezug zur Prävention von Unterrichtsstörungen aufweist, sondern das Handlungsprogramm als Reaktion bzw. *Intervention* auf wahrgenommene Unterrichtsstörungen umfasst. Der erste und zweite Anforderungsbereich entsprechen einem *präventiven Verständnis* von Unterrichtsstörungen (Warwas & Dreyer, 2010). Dies zeichnet sich dadurch aus, dass Lehrer:innen handeln das gesamte Unterrichtsgeschehen fokussieren und Unterrichtsstörungen im Voraus zu vermeiden suchen. Hervorzuheben sind vor diesem Ansatz die Forschungsarbeiten Kounins (2006), um einen reibungslosen Unterricht aufrechtzuerhalten (Warwas & Dreyer, 2010). Die Logik des gleichschrittigen Vorgehens für alle Schüler:innen auf Klassenebene wird im dritten Anforderungsbereich durchbrochen. Auch ihm unterliegt eine störungspräventive Logik. Der *Paradigmenwechsel*, der sich im Anforderungsbereich der Lernprozessbegleitung widerspiegelt, zeigt die Entwicklung und *Etablierung offener Unterrichtsformen*, in denen die Kompetenzen der Schüler:innen durch variable Lernangebote gezielt(er) gefördert werden (Warwas & Dreyer, 2010). In offenen Unterrichtsformen rücken somit einzelne Schüler:innen in den Fokus der Lehrperson. Die Anforderungen an das Handeln der Lehrpersonen und insbesondere an die Lehrer:innenrolle in Schulen, die häufig offene Unterrichtsformen einsetzen, sind demnach anders als in Schulen mit eher traditioneller Unterrichtsorganisation (Everston & Neal, 2006; Warwas & Dreyer, 2010). Für die Klassenführung bedeutet dies die Notwendigkeit einer stärkeren Prozessorientierung sowie eine kurzfristigere und intensivere Betrachtung

des Interaktionsgefüges zwischen Schüler:innen und Lehrperson unter steti- ger Berücksichtigung der Aufrechterhaltung der Klassenordnung (Warwas & Dreyer, 2010). Die Erwartungen und Überzeugungen der Lehrperson spielen für die Qualität der unterrichtlichen Interaktionen in offenen Unterrichtsfor- men eine wichtige Rolle (Warwas & Dreyer, 2010). Auch Helmke und Helmke (2015) zeigen in ihrem systemischen Rahmenmodell der Klassenführung (Abbil- dung 3.5), dass Überzeugungen und persönliche Merkmale einer Lehrperson für die Umsetzung einer effektiven Klassenführung – mit Bezug auf alle vier Anforderungsbereiche – eine zentrale Rolle spielen.

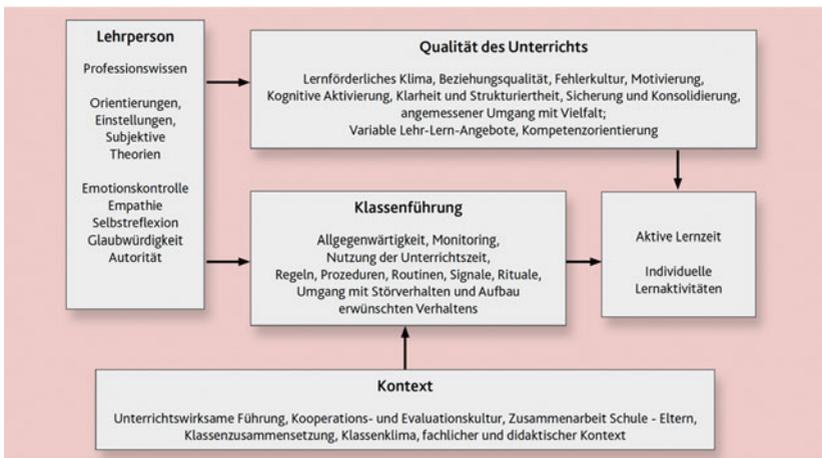


Abbildung 3.5 Wirkungsgeflecht der Klassenführung (Helmke & Helmke, 2015, S. 7)

Das Wirkungsgeflecht zeigt, wie die Effektivität von Klassenführung nicht nur vom Professionswissen in diesem Bereich abhängt, sondern auch von Merkmalen der Lehrerpersönlichkeit: von «der Autorität und Glaubwürdigkeit, dem Auftreten, der Körpersprache über subjektive Theorien dessen, was eine <gut geführte> Klasse ist, über subjektive Toleranzspielräume (ab wann wird ein Schülerverhalten als störend empfunden?) bis hin zur Bereitschaft und Fähigkeit, die emotionalen Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern positiv zu gestalten» (Helmke & Helmke, 2015, S. 10; in Anlehnung an Helmke, 2014). Auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen bezogen deutet sich in diesem Modell an, dass es von zentraler Bedeutung ist, zu erfassen, welche *Handlungsorientierungen* Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen aufweisen. Ebenso

zeichnet sich ab, dass der *Kontext* einen zentralen Einfluss auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen als Anforderungsbereich der Klassenführung ausübt. Je nach fachlichem und didaktischem Kontext der Kooperations- und Evaluationskultur dürfte sich die Ausgestaltung der Klassenführung und damit der Umgang mit Unterrichtsstörungen unterscheiden. In diesem Modell nicht abgebildet ist eine wechselseitige Annahme zwischen der Voraussetzung der Lehrperson und dem *Schul- und Unterrichtskontext*. Diese Lücke schliesst das interaktionistische Theoriemodell von Unterrichtsstörungen (Eckstein et al., 2016). Darin werden die angenommenen Abhängigkeiten des Unterrichtskontextes für die Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen deutlich (Eckstein et al., 2016). Darüber hinaus wird aber auch einen Einfluss der subjektiven Voraussetzungen der Lehrperson auf die Gestaltung des Unterrichtskontextes geltend gemacht (Abbildung 2.1).

Der Produktion und Rezeption sowie der Umgang mit Unterrichtsstörungen muss sowohl vor dem Hintergrund der *Handlungsorientierungen* der Lehrperson als auch vor dem Hintergrund des jeweiligen *Unterrichtskontextes* betrachtet werden. Im folgenden Kapitel wird der veränderte Unterrichtskontext an Schulen betrachtet, die personalisierte Lernkonzepte in ihre Unterrichtsstruktur einbinden.

3.3 Personalisierte Lernkonzepte als didaktischer Kontext für die Produktion, Rezeption, und den Umgang mit Unterrichtsstörungen

Die konsequente Umsetzung guten Unterrichts, der sich an den Basisdimensionen von Unterrichtsqualität orientiert, bedarf einer entsprechenden <Grammar of Schooling> (Tyack & Tobin, 1994). Unterricht, in dem alle gleichaltrigen Schüler:innen im gleichen Tempo und zum gleichen Zeitpunkt im gleichen Raum, mit der gleichen Unterstützung und den gleichen Mitteln das gleiche Ziel gut erreichen sollen (in Anlehnung an die 7G des <klassischen> Unterrichts bei Helmke, 2013) hat ausgedient und wird den Ansprüchen an einen qualitativollen Unterricht nicht gerecht (OECD, 2006). Vielmehr liegt es in der Verantwortung der Schule, auf Fragen des Umgangs mit der zunehmenden Heterogenität «schulpädagogische Antworten» zu finden (Lipowsky, 2020, S. 96), die darin resultieren, dass Massnahmen der Adaption von Lernangeboten und Lernbedingungen sowie die Voraussetzungen der Schüler:innen berücksichtigt werden (Lipowsky, 2020; Stebler, Pauli, & Reusser, 2018). Sogenannte Treiber der Veränderung hin zu einer adaptiven, auch personalisierten Schulpraxis liegen neben dem allgemeinen

Trend zur Personalisierung auch im Umgang mit der pädagogischen Heterogenität, der zunehmenden Möglichkeiten durch digitale Medien und auch in veränderten (bildungs-)politischen Anforderungen (Stebler et al., 2021a).

Ein adaptiver, an die Voraussetzungen der Schüler:innen angepasster Unterricht, der die Schüler:innen weder unter- noch überfordert, sich durch eine Methodenvielfalt auszeichnet und die Unterstützung und Motivierung der Schüler:innen berücksichtigt, wirkt *störungspräventiv* (Wettstein und Scherzinger, 2019). Theoretisch begründbar ist diese Annahme dadurch, dass Schüler:innen im Sinne der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2020) in offenen Unterrichtssettings ihr eigenes Kompetenzerleben und ihre Autonomie verstärkt wahrnehmen und durch das damit einhergehende Erleben sozialer Eingebundenheit (lern-) engagiert sind. Diese Steigerung der Lernmotivation führt wiederum zu einer Verringerung von Unterrichtsstörungen (Helmke, 2021, Helmke & Helmke, 2015). Verschiedene Studien zeigen auch, dass ein adaptiver Unterricht, in dem *offene Lernformen* eingesetzt werden, *störungsverringend* ist. Hofstetter (2022) schreibt, dass Unterrichtsstörungen dann auftreten, wenn die Passung zwischen unterrichtlichem Angebot und der schülerseitigen Nutzung nicht übereinstimmt. Eine Optimierung dieser Passung wird in besonderem Masse in offenen Unterrichtsformen angestrebt (Stebler et al., 2021b). Rabenstein und Reh (2009) kommen anhand eines Reviews von 141 Artikeln aus dem Grundschulmagazin zum Schluss, dass «Schüler mit den beschriebenen Verhaltensauffälligkeiten (...) im offenen Unterricht besser lernen und arbeiten als im Frontalunterricht, auch wenn ihnen zuweilen zunächst eine besondere Form der Unterstützung zukommen muss» (S. 173). Ebenso schreibt Textor (2007), dass Schüler:innen mit besonderen Förderschwerpunkten in (offenen) kooperativen Lernformen häufiger aufgabenbezogenes Verhalten zeigen. Offene Unterrichtsformen, in denen (verhaltensauffällige) Schüler:innen über ihren Lernprozess (mit-)bestimmen können, führen dazu, dass diese sowohl die Lerninhalte als auch den Lernprozess an sich als persönlich bedeutsam wahrnehmen (Textor, 2009). Zentral scheint auch hier die Lernunterstützung der Lehrperson, die für verhaltensauffällige oder schwache Schüler:innen in offenen Unterrichtsformen besonders wichtig für deren Lernerfolg ist (Textor, 2009). Zu dieser Erkenntnis kommt auch Gmür-Ackermann (2021), die zeigt, dass schwache Schüler:innen von offenen Unterrichtsphasen hinsichtlich der aktiven Lernzeit unterschiedlich profitieren. Für die Lehrpersonen zeigen sich jedoch Herausforderungen bezüglich der Überwachung aktiver Lernzeitnutzung der Schüler:innen (Gmür-Ackermann, 2021).

Es existieren unterschiedliche didaktische Konzepte, die eine Öffnung des Unterrichts und damit Adaptivität an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler:innen ermöglichen.

Unterschiedliche Lernkonzepte, die eine Öffnung des Unterrichts anstreben, zeigen inhaltliche Verwandtschaften. Die im deutschsprachigen Raum verbreiteten Konzepte des differenzierenden, individualisierenden Lernens und des adaptiven Unterrichts fokussieren eine optimale Passung zwischen Angebot und Nutzung, wohingegen das selbstregulierte Lernen oder das Konzept des offenen Unterrichts die Steuerung und Verantwortungsübernahme im Lernprozess fokussieren (Mötteli, Grob, Pauli, Reusser, & Stebler, 2021; Stebler et al., 2021a). Die vorliegende Arbeit fokussiert den Unterricht nach *personalisierten Lernkonzepten*, da – wie noch auszuführen gilt – die Verantwortungsübernahme für den eigenen Lernprozess sowie die Selbst- und Mitbestimmung in Form von <choice and voice>³ zentrale Kernelemente für diese Arbeit darstellen. Dieser Ansatz begründet die Störungsprävention durch die Förderung der (Lern-)Motivation im Lernprozess (Mötteli et al., 2021; Rabenstein & Reh, 2009; Textor, 2009).

Nachfolgend werden die Grundlagen der personalisierten Lernkonzepte dargestellt (Abschnitt 3.3.1) und erläutert, wie die didaktischen Arrangements in Schulen gestaltet sind, die nach personalisierten Lernkonzepten unterrichten (Abschnitt 3.3.2).⁴

3.3.1 Grundlagen zu personalisierten Lernkonzepten

Im Umgang mit Heterogenität und den Anforderungen kompetenzorientierter Bildungspläne verändern Schulen zunehmend ihre Ober- und Tiefenmerkmale des Unterrichts in Richtung personalisierten Lernens (Stebler et al., 2021, 2017; Galle, 2021) und weichen mit dieser veränderten Unterrichtsarchitektur von traditionellen Mustern der Lehr-Lern-Organisation ab (Stebler et al., 2017). Personalisierte Lernkonzepte fokussieren unterschiedliche, auf die Schüler:innen zugeschnittene Lernziele und Instruktionsweisen, welche die Lernenden ins Zentrum stellen, also deren Kompetenzaufbau <lernseits> denken und damit die Lerngegenstände in die Verantwortung der Schüler:innen legen (Bray & McClaskey, 2015). Erstmals vor gut fünfzig Jahren eingeführt, hat sich die Bedeutung des

³ Gemeint ist die Forderung, den Schüler:innen mehr Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Lernprozess zu bieten (Mötteli et al., 2021).

⁴ Beschrieben wird das didaktische Arrangement an Schulen aus dem perLen-Projekt (personalisierte Lernkonzepte in heterogenen Lerngruppen). Diese Schulen werden fortan perLen-Schulen genannt. Das Projekt wurde unter der Leitung von Prof. em. Dr. Kurt Reusser (Universität Zürich), Prof. Dr. Christine Pauli (Universität Fribourg) und Dr. Rita Stebler (Universität Zürich) geleitet und unterstützt durch die Stiftung Mercator zwischen 2012–2015 durchgeführt (siehe auch Abschnitt 6.2).

Begriffes in seinen innersten Kernmerkmalen kaum verändert. So fordert bereits Victor Garcia Hoz in den 1970er Jahren (Pérez Guerrero & Ahedo Ruiz, 2020), dass Schüler:innen ihr Lernen selbst kontrollieren und verschiedene Lernwege nutzen können. Entsprechend benötigt werden Lernumgebungen, in denen die Voraussetzungen der Schüler:innen berücksichtigt und die Nutzung verschiedener Lernwege ermöglicht sind. In den auf diese Forderung folgenden Jahren etablieren sich zunehmend personalisierte Lernkonzepte – bis hin zu einer pädagogischen Unumgänglichkeit im Umgang mit den Anforderungen eines modernen Bildungssystems (Müller, 2015). Das personalisierte Lernen findet Eingang in den Bildungsbericht der OECD (2006), indem fünf Kernmerkmale wie folgt definiert werden:

Beim personalisierten Lernen,

- steht das Lernen und des Lernengagement der Schüler:innen im Zentrum,
- wird auf kooperatives Lernen in sozialer Eingebundenheit fokussiert,
- werden individuelle Unterschiede und der Emotionen sowie Motivation der Schüler:innen berücksichtigt,
- werden die Schüler:innen in der Zone der proximalen Entwicklungsgrenze gefördert,
- erhalten die Schüler:innen formatives Assessment und Feedback und
- wird der Transfer zwischen Fächern und außerschulischen Lerngelegenheiten gefördert.

Diese – in Anlehnung an die bildungspolitischen Forderungen des ehemaligen britischen Erziehungsministers David Miliband formulierten – Kernmerkmale, begegnen drei gesellschaftlichen Herausforderungen, mit denen sich Bildung und Schule konfrontiert sieht: Gleichermassen Exzellenz und Chancengleichheit zu gewährleisten, flexible und lerneffektive Formen der Wissensvermittlung zu fördern, sowie schulische Generalleistungen auf die persönlichen Bedürfnisse anzupassen (Miliband, 2006). Lernkonzepte, die unter dem Schlagwort personalisiertes Lernen international diskutiert werden, orientieren sich an den individuellen Bedürfnissen und Voraussetzungen einer heterogenen Schülerschaft. Sie fokussieren – unter der Prämisse ‚Choice and Voice‘ (Bray & McClaskey, 2015; Mötteli et al., 2021; Schratz & Westfall-Greiter, 2010) – die aktive, mit- und selbstbestimmende Beteiligung der Schüler:innen. Miliband (2006) fordert, dass Schulsysteme den Bedürfnissen der Kund:innen, also den Schüler:innen entgegenkommt und diesen damit sowohl Wahl- als auch Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Unterrichtsplanung geboten werden (Mötteli et al., 2021). Schüler:innen werden als Individuen wahrgenommen, die Verantwortung für ihr

Lernen tragen, dabei eine aktive Rolle einnehmen und dann auch Verantwortung für ihre Bildungskarriere übernehmen – wobei sie Kompetenzen entwickeln, die jene Teilhabe am eigenen Bildungsverlauf ermöglichen (Green, Facer, Rudd, Dillon, & Humphreys, 2005; Stebler et al., 2021a).

Neben bildungspolitischen Forderungen sprechen auch einige empirische Studien der Lehr-Lernforschung und der Motivationsforschung dafür, dass die *Motivation* der Schüler:innen durch mehr *Mitbestimmungsmöglichkeiten* gefördert wird (Hartinger, 2005). Gleichzeitig ist es gerade für die Lerneffektivität wichtig, inwiefern sich Schüler:innen in diesen Autonomiespielräumen kompetent oder aber überfordert fühlen (Mötteli et al., 2021). Der Lehrperson kommt eine zentrale Rolle bei der *Unterstützung* der Schüler:innen zu, damit sie diese Autonomiespielräume produktiv nutzen können. Im Vergleich zu den traditionellen Aufgaben als lernüberwachende Person übernimmt die Lehrperson in personalisierten Lernkonzepten die Rolle einer Lernberaterin und setzt entsprechend auch andere Strategien der Klassenführung um (Evertson & Neal, 2006). Der adaptiven Lehrkompetenz (Baer, 2016; Brühwiler, 2014) kommt dabei eine tragende Rolle zu. Lehrpersonen müssen in der Lage sein, anhand hochgradiger diagnostischer Kompetenzen ihre Schüler:innen in der Zone ihrer nächsten Entwicklungsschritte durch angemessene Unterstützung zu begleiten (Baer, 2016; Müller, 2015). Diese Kompetenzen kommen insbesondere bei schwachen Schüler:innen zum Tragen (Lipowsky & Lotz, 2015; Mötteli et al., 2021).

Das Verständnis personalisierter Lernkonzepte der vorliegenden Arbeit orientiert sich an den fünf Tiefendimensionen personalisierten Lernens nach Stebler, Pauli und Reusser (2021, S. 410–411) nach denen,

- Unterrichtsangebote an die personalen Bildungs- und Lernvoraussetzungen von Lernenden und Lerngruppen angepasst werden,
- Schüler:innen anhand des Aufbaus fachlicher, personaler und sozialer Kompetenzen sowie des Aufbaus und der Pflege ihrer Selbstwirksamkeit sowie ihrer Fähigkeiten zum Dialog und kritischem Denken ganzheitlich in ihrer Persönlichkeit gefördert werden,
- durch Autonomiespielräume und Wahlmöglichkeiten bezüglich Themen, Lernwegen, Lernort und Lernzeit selbstgesteuertes Lernen auf eigenen Wegen ermöglicht wird,
- die Verantwortungübernahme für den eigenen Lernprozess anhand der Bereitschaft zur Anstrengung und zur Messung an verbindlichen Kompetenzerwartungen zur persönlichen Sache gemacht wird und

- die Lehrperson und die Lerngemeinschaft durch produktive Zusammenarbeit, gegenseitige Begeisterung, kooperative Lernformen und durch die Arbeit am gemeinsamen Gegenstand bildend und unterstützend wirkt.

Wie bereits zuvor beschrieben, sind – neben intensiver Lernunterstützung der Lehrperson – zur optimalen Nutzung der Autonomiespielräume noch weitere *Anforderungsbereiche an das didaktische Handeln* der Lehrpersonen in personalisierten Arrangements auszumachen, die sich durch die erhöhte Komplexität in personalisierten Lernumgebungen stellen (Galle, 2021; Everston & Neal, 2006). So erfordert die Auf- und Vorbereitung der Lerninhalte – im Vergleich zum eng geführten Klassenunterricht – erweiterte Kompetenzen der Lehrperson, die einen Unterricht vorbereiten muss, der für verschiedene Leistungsniveaus passend ist (Galle, 2021, S. 66). Darüber hinaus setzen Lehrpersonen individuelle Coachings ein, die im Schul- und Unterrichtsalltag fest etabliert sind (Müller, 2015). Zur Bearbeitung dieser Herausforderungen und den veränderten Organisationsstrukturen zeigt sich in perLen-Schulen, dass deren Lehrpersonen mehr in Team arbeiten, wodurch sich wiederum mehr Möglichkeiten für die Unterstützung der Schüler:innen ergeben (Stebler et al., 2018). Wie die didaktischen Arrangements an perLen-Schulen gestaltet sind, wird im folgenden Kapitel anhand empirischer Erkenntnisse erläutert.

3.3.2 Didaktische Arrangements an perLen-Schulen

Der Zusammenhang zwischen der Ausrichtung einer Schule an personalisierten Lernkonzepten und dem Umgang mit Unterrichtsstörungen ergibt sich aus den Lern- und Lehrsettings: Die Entstehung, die Wahrnehmung und die Art von Unterrichtsstörungen ist abhängig vom didaktischen Arrangement und beeinflusst somit auch den Umgang mit den Störungen. Die Steigerung der Lernmotivation der Schüler:innen in didaktischen Settings, die Autonomie und Kompetenzerleben fördern, resultieren in einem verstärkten Lernengagement der Schüler:innen, was wiederum zu einer Verringerung von störungskritischen Verhaltensweisen führt (Hofstetter, 2022; Mötteli et al., 2021; Textor, 2009). In sehr stark personalisierten

Schulen⁵ werden auf den Oberflächenstrukturen (gemeint sind direkt beobachtbare Sichtstrukturen, wie bspw. Lernlandschaften) offene Unterrichtsphasen, in denen selbstständiges und eigenverantwortliches Lernen stattfindet, oft umgesetzt. Zudem unterstützen die Lehrpersonen ihre Schüler:innen in ihrem individuellen Lernen – so führen die Lehrpersonen bspw. individuelle Coachings durch (Stebler et al., 2017, 2018; Stebler, Pauli, & Reusser, 2021b). Von den Lehrpersonen werden in sehr stark personalisierten Schulen Lernjournale eingesetzt, in denen die Schüler:innen ihre individuellen Lernziele und Lernprozesse verfolgen und dokumentieren, dazu kommt der Verwendung unterschiedlicher Formen digitaler Medien (Stebler et al., 2017, 2018, 2021b).

Stebler et al. (2021b) beschreiben bezüglich den zuvor genannten fünf Tiefendimensionen personalisierten Lernens, dass sich perLen-Lehrpersonen wie folgt beim Unterrichten von diesen pädagogisch-didaktischen Prinzipien leiten lassen (Stebler et al., 2021b, ab S. 442):

1. *Anpassung der Unterrichtsangebote an die personalen Bildungs- und Lernvoraussetzungen von lernenden Individuen und Lerngruppen:* Auf der Oberflächenstruktur haben die Schulen Lernzeiten flexibilisiert, Lernräume umgestaltet und gezielt heterogene Lerngruppen gebildet. Bei den Tiefenstrukturen zeigt sich, dass die Lehrpersonen der perLen-Schulen angeben, eine gemeinsame *Grundhaltung* zu etablieren, inwiefern und auf welche Art welche Formen des kooperativen Lernens im Unterricht eingesetzt werden. Daneben werden aber auch geführte Sequenzen umgesetzt, sodass von einer Vielfältigkeit eingesetzter Lehr-Lernformen gesprochen werden kann. perLen-Lehrpersonen orientierten sich dabei an der Gestaltung anschlussfähiger Lernangebote für die Schüler:innen und kennen deren Voraussetzungen.
2. *Schüler:innen in ihrer personalen, fachlichen und sozialen Kompetenzentwicklung holistisch fördern:* Unterricht in perLen-Schulen zeichnet sich durch eine «zielbezogene, strukturierte und durch die Lehrperson überwachte Form des Aufbaus fachlicher, personaler und sozialer Kompetenzen» aus (Stebler et al.,

⁵ Das Ausmass der Orientierung an personalisiertem Lernen der untersuchten Schulen wurde anhand einer subjektiven Selbsteinschätzung der Lehrpersonen gebildet und anhand von Schuldokumenten und Feldkenntnissen überprüft. Drei Gruppen wurden gebildet: G1 sehr stark personalisierte Schulen; G2 stark personalisierte Schulen und G3 moderat personalisierte Schulen (Stebler, Pauli & Reusser, 2018, S. 168).

2021, S. 439). In perLen-Schulen werden vier Formen individueller Förderung identifiziert:

- punktuelle, *situationsbezogener Hilfestellungen* (in selbstständigen Arbeitsphasen, in denen die Schüler:innen an unterschiedlichen Gegenständen arbeiten)
 - die *Förderung von Lernkompetenzen* (anhand der Selbstüberwachung durch das Führen von Lernjournals)
 - die Durchführung von *Lerncoachings* (zur Reflexion des Arbeits- und Lernverhaltens sowie der Fachleistungen und zur Besprechung persönlicher Schwierigkeiten mit der Lehrperson)
 - der *Aufbau einer Hilfe- und Kooperationskultur* (anhand von Patensystemen, Skripts mit Hilfestellungen oder individueller Lernberatung).
3. *Selbstgesteuertes Lernen durch Autonomieräume und Wahlmöglichkeiten ermöglichen*: Autonomie und Wahlmöglichkeiten sind im Unterricht der perLen-Schulen fest etabliert. perLen-Lehrpersonen erwarten, dass sich Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten positiv auf die Lernmotivation auswirken. Gefördert wird selbstgesteuertes Lernen, indem Schüler:innen an perLen-Schulen Lern- und Selbstregulierungsstrategien gezielt vermittelt werden. Die Schüler:innen arbeiten mit individualisierten, auf ihre Bedürfnisse angepassten Wochenplänen, während sie Möglichkeiten zum Austausch mit ihren Mitschüler:innen erhalten. Die Lehrpersonen geben den Schüler:innen schrittweise Verantwortung für den eigenen Lernprozess ab.
 4. *Selbstverpflichtung und Selbstverantwortung für eigene Lernprozesse initiieren*: Schüler:innen der perLen-Schulen übernehmen Verantwortung und schätzen die Freiheiten, die sich durch diese Eigenverantwortung ergeben. Schüler:innen geben an, dass sie lernen, ihre Stärken und Schwächen zu analysieren und in der Schule nützliche Themen zu behandeln. Sie haben an gelernt, an einer Sache dranzubleiben und selbstständig zu arbeiten, wodurch sie sich gut für den weiteren persönlichen Weg vorbereitet fühlen.
 5. Als *Lehrperson* und Lerngemeinschaft unterstützend wirken: Lehrpersonen von perLen-Schulen berichten über ein positives, von Kooperation geprägtes Schulklima. Sie sind der Überzeugung, gemeinsam den Unterricht weiterentwickeln zu können und pflegen ihre Schule als Gemeinschaft. Sie nehmen sich mehr Zeit für einzelne Schüler:innen und arbeiten auch häufig zusammen

in Teams. Die individuelle Lernunterstützung, die kollegiale Zusammenarbeit, Veränderungen in ihrer Rolle sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern erleben sie positiv, wobei ihr Wohlbefinden hoch eingeschätzt wird.

Die Beschreibung des didaktischen Arrangements von perLen-Schulen anhand der fünf Tiefendimensionen personalisierten Lernens zeigt, inwiefern sich diese Schulen an den Basisdimensionen guten Unterrichts orientieren: Durch adaptive, qualitativvolle Aufgaben, die auf unterschiedliche Weise auch im dialogischen Austausch bearbeitet werden können, wird die kognitive Aktivierung gewährleistet. Als Indikator der kognitiven Aktivierung gilt dabei der Grad der Intensität, mit der sich die Schüler:innen mit dem intendierten Lehrstoff auseinandersetzen (Stebler et al., 2021b, S. 421). Adaptive, verstehensorientierte Lernunterstützung und ein motivierendes Unterrichtsklima – bspw. Lerncoachings, Mitbestimmung und Selbstverantwortung im Lernprozess – ermöglichen perLen-Lehrpersonen eine konstruktive Unterstützung der Schüler:innen. Grundlegendes Ziel einer effektiven Klassenführung ist eine Optimierung der Lernzeit für die Schüler:innen (Stebler et al., 2021b, S. 421). Bei perLen-Schulen besteht jedoch die Problematik, dass die Lernzeit in offenen Lernphasen im Vergleich zu geführten Inputphasen vor allem bei leistungsschwächeren Schüler:innen sinkt (Gmür-Ackermann, 2021). Dieser Befund führt zu der Annahme, dass Lehrpersonen gerade in offenen Unterrichtsphasen durch die in diesen Phasen verringerte Lernzeit der Schüler:innen vermehrt mit Unterrichtsstörungen konfrontiert sind. perLen-Lehrpersonen scheinen in der Prävention und Intervention von Unterrichtsstörungen unterschiedliche Fokusse zu setzen (Hofstetter, 2022). Hofstetter (2022) zeigt in ihrer bezüglich Projektrahmen und Datengrundlage zur vorliegenden Arbeit parallelen Dissertation, dass die Lehrpersonen unterschiedliche, kontextspezifische Massnahmen zur Lernunterstützung und zur Anpassung ihres Unterrichtsprogramms einsetzen sowie sich an unterschiedlichen Regeln und Prozeduren orientieren. Kooperationen im Lehrerteam dienen dabei zur gemeinsamen Entwicklung von Strategien und Massnahmen, das eigene Verhalten bei der Intervention und Präventionen von Unterrichtsstörungen weiterzuentwickeln. Je nach Arbeitsform der Schüler:innen (selbstständiges Arbeiten oder Gruppenarbeiten) nehmen die perLen-Lehrpersonen unterschiedliche Verhaltensweisen als störend oder zumindest störungskritisch wahr (Hofstetter, 2022). So beschreiben Lehrpersonen mit Bezug auf die Prävention und Intervention bei Unterrichtsstörungen etwa Strategien, die auf das Selbstmanagement der Schüler:innen abzielen. Dabei zeigt sich, dass eine Verantwortungsverschiebung bei der Prävention von Unterrichtsstörungen hin zu den Schüler:innen gelingen kann und auch

stattfindet: Schüler:innen übernehmen Aufgaben bei der Intervention von störungskritischem Verhalten der Mitschüler:innen, oder aber Arbeitsabläufe werden so eingeübt, dass die Schüler:innen diese selbstständig ausführen können (Hofstetter, 2022). Diese Befunde sind insbesondere im Lichte der bereits erwähnten Selbstbestimmung nach Ryan und Deci (2020) beachtenswert: Die Steigerung der Lernmotivation durch die von Hofstetter (2022) identifizierten Autonomie-spielräume sowie das Kompetenzerleben in offenen, auf die Bedürfnisse der Schüler:innen ausgerichteten Lernumgebungen führt zu mehr Lernengagement bei den Schüler:innen, was Mötteli und Kolleg:innen (2021) anhand von Analysen aus der perLen-Studie zeigen konnten. Dieses erhöhte Lernengagement wiederum führt zu einer erwartbaren Verringerung von Unterrichtsstörungen (Textor, 2009).

Wie bereits in den Abschnitten 2.3 und 3.2 ausgeführt, ist grundsätzlich von Interdependenzen zwischen Kontextmerkmalen und Handlungsorientierungen für die Wahrnehmung und den Umgang mit Unterrichtsstörungen auszugehen. In Anbetracht der zuvor ausgeführten didaktischen Charakteristika von perLen-Schulen – also der Schüler:innenorientierung sowie der Praxis der vermehrten Lehrer:innenkooperation in Kombination mit der teilweise stark umstrukturierten Raum- und Zeitnutzung sowie dem Versuch, den Unterricht möglichst adaptiv zu gestalten – ist zu vermuten, dass in solchen Schulen andersartige Handlungsorientierungen in Bezug auf den Umgang mit, aber auch die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen zu vorhanden sind (Stebler et al., 2021a und 2021b). Empirisch geprüft wurde diese Vermutung bislang jedoch nicht (Lauth-Lebens et al., 2018; Evertson & Neal, 2006). Es ist also noch unerforscht, inwiefern sich bei Lehrpersonen aus perLen-Schulen spezifische Unterschiede in Bezug auf die Handlungsorientierungen zeigen, die sich dann allenfalls auch durch schulische Kontextfaktoren erklären lassen.

3.4 Zwischenfazit

Das Hauptziel guten, qualitätsvollen Unterrichts liegt in der Ermöglichung idealer, durch Eigenaktivität aufgebaute Lernprozesse für die Schüler:innen. Die Anforderungen an das Handeln der Lehrperson bezüglich der unterrichtlichen Angebotsgestaltung wurden in der vorliegenden Arbeit anhand der Denkfigur des didaktischen Dreiecks und der Basisdimensionen qualitätsvollen Unterrichts verdeutlicht. Die unterrichtliche Angebotsgestaltung ist dabei von den persönlichen Voraussetzungen der beteiligten Lehrpersonen abhängig.

Aufgrund der zentralen Bedeutung der Klassenführung als Basisdimension guten Unterrichts zur Prävention von und zur Intervention bei Unterrichtsstörungen wurden vier Anforderungsbereiche der Klassenführung dargestellt, um zu zeigen, woran sich eine Lehrperson idealerweise orientiert, um einen möglichst störungsfreien Unterricht zu erzielen. Dabei wurde ausgeführt, dass die Effektivität der Klassenführung sowohl von der impliziten Orientierung der verantwortlichen Lehrperson als auch vom unterrichtlichen Kontext geprägt ist, in dem diese Lehrperson agiert.

Personalisierte Lernkonzepte führen somit zu einer veränderten *«Grammar of Schooling»* (Tyack & Tobin, 1994). Sie begünstigen durch veränderte didaktische Strukturen alternative Möglichkeiten zur Umsetzung der Basisdimensionen qualitativollen Unterrichts sowie der Ermöglichung von erweiterten Spielräumen der Mit- und Selbstbestimmung für die Schüler:innen, was für Formen der Prävention von Unterrichtsstörungen, aber auch Möglichkeiten für einen produktiven Umgang mit solchen Störungen von besonderem Wert ist. Personalisierte Arrangements ziehen zudem veränderte Lehrer:innenrollen und damit veränderte Formen der Lernunterstützungen der Schüler:innen nach sich. Dadurch ergeben sich wiederum (neue) Herausforderungen und Möglichkeiten – etwa vermehrte Kooperationsmöglichkeiten – für das Handeln der Lehrpersonen. Offen ist, inwiefern sich die veränderte Lehrer:innenrolle auch in den Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen niederschlagen bzw. welche Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen sich in Abhängigkeit von didaktischen Kontextmerkmale rekonstruieren lassen und welche Unterschiede sich dabei zeigen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Die Rolle impliziter Wissensstrukturen und Handlungsorientierungen für das professionelle Wahrnehmen und Handeln von Lehrpersonen

4

Die Anforderungen an das Handeln der Lehrperson sind komplex (Kapitel 3). Um guten Unterricht umzusetzen, sind facettenreiche, *professionelle Kompetenzen* notwendig (Baumert & Kunter, 2006). Kenntnisse über den Ablauf unterrichtlicher Wahrnehmungs- und Handlungsprozesse ermöglichen es Lehrpersonen ihre impliziten Handlungen im Unterricht wahrzunehmen und damit reflektierbar zu machen (Schweer et al., 2017). Im vorliegenden Kapitel wird – nach einer kurzen Einführung in den Diskurs zur Professionalität von Lehrpersonen – zuerst auf die Professionsstandards (Abschnitt 4.1.1) und auf die Dimensionen professioneller Handlungskompetenzen von Lehrpersonen (Abschnitt 4.1.2) eingegangen und damit die Voraussetzungen sowie Anforderungsbereiche an unterrichtliches Handeln näher betrachtet. Danach werden in Übereinstimmung mit dem Fokus dieser Arbeit auf die impliziten Wissensstrukturen bzw. Überzeugungen als Kompetenzfacetten unterschiedliche Zugänge zur Offenlegung impliziter Wissensstrukturen aufgegriffen, die dem Lehrer:innenhandeln zugrunde liegen, (Abschnitt 4.1.3). Abschnitt 4.1.4 schliesst an mit Ausführungen zum Begriff der Handlungsorientierungen, der für diese Arbeit zentral ist. Bevor Handlungen ausgeführt werden, bestimmen Wahrnehmungsprozesse, welche Handlungsbedarfe von den Wahrnehmenden überhaupt erkannt und als notwendig erachtet werden. In Abschnitt 4.1.5 wird deshalb der unterrichtliche Wahrnehmungsprozess von Lehrpersonen genauer beleuchtet. Abschliessend wird die Rolle von Reflexion zur Veränderbarkeit impliziter Wissensstrukturen thematisiert, da dies für die Veränderbarkeit von Umgangsformen mit Unterrichtsstörungen relevant ist (Abschnitt 4.1.6). Auch dieses Kapitel schliesst wiederum mit einem Zwischenfazit (4.2).

4.1 Pädagogische Professionalität von Lehrpersonen

Der Begriff der pädagogischen <Professionalität>¹ von Lehrpersonen beinhaltet eine «Vielzahl spezifischer Merkmale des Lehrerberufs, welche zu einer komplexen Anforderungsstruktur führen» (Cramer, 2011, S. 22). Diese Anforderungen werden bewältigt, indem die Lehrperson sich verschiedene Fertigkeiten und Fähigkeiten aneignet. Die professionelle Entwicklung und der Aufbau von Expertise für den Lehrberuf mündet dabei in berufsbezogenes Wissen und Können (Bromme, 2014). Zur näheren Bestimmung pädagogischer Professionalität lassen sich unterschiedliche Ansätze ausmachen. Unterschieden werden der *strukturtheoretische* Ansatz (zum Beispiel Combe & Kolbe, 2008; Helsper, 2002; Oevermann, 2002), der *kompetenztheoretische* Ansatz (Baumert & Kunter, 2006) und der *berufsbiographische* Ansatz (zum Beispiel Reh & Schelle, 2006).

Strukturtheoretisches Verständnis von Professionalität. Kennzeichnend für die strukturtheoretische Perspektive von Professionalität ist, dass der Lehrberuf es mit unauflösbaren Widersprüchen, sogenannten Antinomien zu tun hat (Oevermann, 2002; Helsper, 2004). Pädagogisches Handeln wird unter einer strukturtheoretischen Perspektive als prekäres und von Unsicherheiten geprägtes Handeln erfasst, wobei die Widersprüche je nach Akteur und Situation unterschiedlich sein können (Helsper, 2004). Entscheidend für den Umgang mit diesen Antinomien ist die selbstreflexive Arbeit am professionellen Selbst (Helsper, 2004). Die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen wird quasi als therapeutische Struktur betrachtet, in der die Lernenden in ihrer ganzen Persönlichkeit angesprochen werden (Oevermann, 2002). Ein Beispiel für eine im Lehrberuf unausweichliche Antinomie stellt das Nähe-Distanz-Problem dar (Cramer, 2012). Lehrpersonen arbeiten im Unterricht einerseits unter der Bezugnahme auf die individuellen Lebenswelt von Schüler:innen und ihren Lernstand (Nähe zu Einzelschüler:innen), sind aber gleichzeitig auch von einer heterogenen Lerngruppe, die sehr gross sein kann, gefordert (Distanz zu Einzelschüler:innen). Die Lehrperson muss mit Bezug auf die die Vermittlung von Wissen und die Durchsetzung von Normen zwischen der Nähe zu einzelnen Schüler:innen und den Bedürfnissen der Gesamtklasse wechseln, was mit Distanzierung einhergeht (Wittek, Schneider & Kramer, 2020). Die Bewältigung dieser Nähe-Distanz-Antinomie erfordert ein ständiges Neuaushandeln des Arbeitsbündnis zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen, was zu Verunsicherung im Lehrer:innenhandeln

¹ Die Verwendung des Begriffes Professionalität wird dadurch begründet, dass dem Lehrer:innenberuf eine eigene, spezifische Professionalität zugeschrieben wird, die sich von anderen *Professionen* unterscheidet (siehe dazu auch Mönig, 2012).

führt (Helsper 2004). Darin zeigt sich die im strukturtheoretischen Professionsansatz verortete Bedürftigkeit von Lehrpersonen nach berufsbezogener Reflexivität (Wittek et al., 2020).

Kompetenzorientiertes Verständnis von Professionalität. Anders als im strukturtheoretischen Ansatz wird im kompetenzorientierten Bestimmungsansatz von Professionalität Unterricht als *spezifische Handlungssituation* verstanden und die *Expertise* der Lehrperson mit deren wissens- und handlungsbezogenen *Professionalität* gleichgesetzt (Bromme, 2014). Im Zentrum steht der «Anschluss an die internationale Diskussion um professionelle Standards im Lehrerberuf und um die Sicherung einer qualitätsvollen Lehrerausbildung» (Baumert & Kunter, 2006, S. 469). Unter dem Begriff der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen (Baumert & Kunter, 2006) subsumiert werden Professionswissen, selbstregulative Fähigkeiten, Überzeugungen/Wertehaltungen und motivationale Orientierungen von Lehrenden als Kompetenzfacetten zur Bearbeitung pädagogischer Anforderungen. Erfolgreiches Lehrer:innenhandeln wird am Lernzuwachs der Schüler:innen empirisch messbar gemacht (Baumert & Kunter, 2006). Voraussetzungen erfolgreichen Lehrer:innenhandelns werden aus den empirisch erforschten Vorgängen im Unterricht abgeleitet. Die Kompetenzforschung sieht es als ihre Aufgabe, die bildungsbezogenen «Vermittlungsprozesse theoretisch und empirisch aufzuklären und damit zu ihrer Optimierbarkeit beizutragen» (Baumert & Kunter, 2006, S. 473).

Berufsbiographisches Verständnis von Professionalität. Kompetenzerwerb verläuft nicht gleichförmig, vielmehr stellt er einen Prozess dar, bei welchem das Individuum individuelle Lernschritte durchläuft (Cramer, 2012), die in einer biografischen Erfahrungsaufschichtung münden (Lechner, 2016). Als Ansatz, der an das kompetenztheoretische Professionalitätsverständnis anchlussfähig ist, wird im Sinne des berufsbiographischen Verständnisses Professionalität durch die produktive Verarbeitung beruflichen Erlebens aufgebaut (Cramer, 2012, S. 34). Professionalität entwickelt sich im Verlaufe der Biografie entlang verschiedener Dimensionen und wird als «Prozess der individuell-biografisch geprägten Professionalisierung» verstanden (Lechner, 2016, S. 96). Bei diesem Ansatz stellen Lebens- und Berufsgeschichten individueller Akteure relevante Bezugspunkte dar. Einerseits ist der Hinweis auf die zentrale Bedeutung von Selbstreflexivität (Reh, 2004) andererseits auch die Identifikation von Haltungen als handlungs- und wahrnehmungsleitende Größen im Lehrerhandeln von Bedeutung für die Genese professioneller Kompetenz. Professionalität wird im berufsbiographischen Ansatz als lebenslanger Entwicklungsprozess verstanden.

Für die vorliegende Arbeit werden in allen drei Zugängen Anschlusspunkte identifiziert, da der produktive Umgang mit Unterrichtsstörungen eine erlernbare Facette professioneller Lehrer:innenkompetenz darstellt und die Reflexion über diesen produktiven Umgang mit Unterrichtsstörungen zentral ist (siehe auch Abschnitt 8.6).

Der Fokus auf den kompetenztheoretischen Zugang ist wegen seines deutlichen Bezugs auf Ausbildungsstandards und dem Versuch der systematischen Formulierung von Kompetenzen begründet, die Lehrpersonen zur Umsetzung eines qualitativ vollen Unterrichts benötigen (Baumert & Kunter, 2006). Im Folgenden werden deshalb die zentralen professionellen Handlungskompetenzen, d. h. die Professionsstandards von Lehrpersonen dargestellt und ein ausgewähltes Modell des kompetenztheoretischen Ansatzes erläutert.

4.1.1 Professionsstandards von Lehrpersonen

Die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht stellen die zentralen Anforderungsbereiche für den Lehrberuf dar. Zur Qualitätssicherung guten Unterrichts wurden auf bildungspolitischer Ebene Standards formuliert, die jede Lehrperson im Rahmen ihrer professionellen Ausbildung erreichen soll (Baumert & Kunter, 2006). Die von der Kulturministerkonferenz (KMK) formulierten Standards für den Kompetenzbereich ‹Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren› zählen zu den umfassendsten und fundiertesten Standards im Deutschen Sprachraum.² Nachfolgend paraphrasierend ausgeführt werden die Kompetenzformulierungen für die Bereiche ‹Unterrichten und Erziehen›

(Helmke, 2021; Kulturministerkonferenz, 2004):

1. Lehrer:innen planen Unterricht fach- und sachgerecht sowie unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch (Vertiefender Auszug: Lehrpersonen kennen Bildungstheorien und Unterrichtsmethoden und können ihren Unterricht und die Qualität davon beurteilen).
2. Durch die Gestaltung von Lernsituationen unterstützen Lehrpersonen das Lernen der Schüler:innen. Sie motivieren und befähigen die Schüler:innen,

² Für den Schweizer Bildungsraum stellt der Forschungsbericht von Oser & Oelkers (2001) unter anderem die erforderlichen Kompetenzbereiche dar.

- Gelerntes zu nutzen und Zusammenhänge herzustellen (Vertiefender Auszug: Lehrpersonen kennen Lern- und Motivationstheorien; sind in der Lage Lerngruppen zu begleiten und zu führen und unterstützen Transferprozesse).
3. Die Fähigkeiten von Schüler:innen zum selbstbestimmten Lernen und Arbeiten werden gefördert (Vertiefender Auszug: Lehrpersonen wissen, Methoden zur Förderung von eigenverantwortlichem, kooperativem und selbstbestimmten Lernen einzusetzen)
 4. Lehrer:innen kennen die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen von Schüler:innen, wissen über allfällige Benachteiligungen Bescheid und nehmen vor diesem Wissen im Rahmen der Schule Einfluss auf die individuelle Entwicklung der Schüler:innen (vertiefender Auszug: pädagogische, soziologische, psychologische Entwicklungs- und Sozialisierungstheorien sowie die Bedeutung von Medien und der Digitalisierung sind bekannt).
 5. Lehrkräfte können Werte und Normen der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität vermitteln und fördern reflektiertes Urteilen und Handeln der Schüler:innen (vertiefender Auszug: Wissen über Unterstützungsmöglichkeiten von Schüler:innen in Krisensituationen, Reflexion über demokratische Werte und Normen sowie Wissen über deren Vermittlung).
 6. Lehrer:innen finden für Schwierigkeiten und Konflikte in Schule und Unterricht Lösungsansätze und sorgen für einen wertschätzenden Umgang (Vertiefender Auszug: Verfügen über Kenntnisse zu Kommunikation und Interaktion der Lehrer:innen-Schüler:innen-Interaktion, kennen Regeln der Gesprächsführung; Fähigkeiten zur Analyse von Konfliktsituationen sowie zur konstruktiven Konfliktbearbeitung).

Die diesen Anforderungen immanenten Kompetenzen bilden den Bezugspunkt in der Formulierung aktueller *Professionsstandards* (Baumert & Kunter, 2006). Entsprechend lässt sich die Frage, was eine gute Lehrperson ausmacht, anhand unterrichtsrelevanter Merkmale und Kompetenzen der Lehrkräfte beantworten (Helmke, 2021). Lehrpersonen benötigen einen breiten «Spielplan» zur Ausführung ihrer Tätigkeit (Baumert & Kunter, 2006, S. 477). Unterricht – vielmehr dessen Durchführung – ist komplex (Doyle, 2006). Neben dem «Knowledge in action», also dem Erfahrungswissen einer Lehrperson, das zur spontanen Feinabstimmung während dem Unterrichten und zur Koordination sowie der Aufrechterhaltung des komplexen, dynamischen Unterrichtsgeschehens einsetzbar gemacht werden muss, werden auch methodische, fachdidaktische und fachwissenschaftliche Kompetenzen an das Lehrer:innenhandeln gestellt (Baumert & Kunter, 2006). Letztere Facetten gehen im Vergleich zum «knowledge in action» aus der längerfristigen Unterrichts- und Stoffplanung hervor.

Diese ausgeführten Standards der Ausbildung von Lehrpersonen, die im deutschsprachigen Raum im Zusammenhang mit den unzureichenden PISA 2000-Resultaten entwickelt wurden, bilden die Basis für systematische Rahmenmodelle professioneller Lehrerkompetenzen (Baumert & Kunter, 2006). Im folgenden Kapitel werden unter Bezugnahme auf ein theoretisches Rahmenmodell Facetten der professionellen Kompetenzen umschrieben, die in einem inhaltlichen Bezug zum Unterrichten bzw. zum Lehrerhandeln stehen (Baumert & Kunter, 2006; Helmke, 2021).

4.1.2 Dimensionen professioneller Handlungskompetenzen

Lehrermerkmale und Lehrerkompetenzen gelten als «Determinanten für die Qualität und Quantität unterrichtlicher Angebote» (Lipowsky, 2020, S. 78). Die Lehrkraft übernimmt einen grossen Anteil an Verantwortung für das Gelingen der Lernprozesse der Schüler:innen (Baumert & Kunter, 2006). Shulman entwickelte eine systematische Bündelung dieser Kompetenzen als «Topologien und Typologien professionellen Wissens im Lehrberuf» (1986 und 1987 zitiert bei Baumert & Kunter, 2006, S. 480). Anschliessend an Shulmans Arbeiten – und an die Kernaussagen des «National Board for Professional Teaching Standards»– entwickeln Baumert und Kunter (2006) ein heuristisches Modell professioneller Handlungskompetenz (Abbildung 4.1), das in der Coactiv-Studie validiert wurde (Baumert & Kunter, 2011).

Der Kern von Professionalität, so Baumert und Kunter (2006), stellt das Wissen und Können in Form von deklarativem, prozeduralem und strategischem Wissen der Lehrperson dar. Das Modell zeigt, dass Wissen und Können von Lehrpersonen keine additiv nebeneinander stehenden Kompetenzmerkmale sind. Abbildung 4.1 beinhaltet die unterschiedliche Struktur und Topologie, die unterschiedlichen mentalen Repräsentationen der Wissenstypen und zeichnet damit die Bestandteile zur Genese professionellen Wissens und Könnens nach (Baumert & Kunter, 2006). Repräsentiert sind neben dem Professionswissen die Dimensionen «Motivationale Orientierungen» und «Selbstregulation». Dazu – und das mit besonderer Relevanz für die vorliegende Arbeit – werden «Werthaltungen und Überzeugungen» als getrennte Kompetenzdimension dargestellt, da «Wissen und Überzeugungen (...) einen unterschiedlichen epistemologischen Status [beanspruchen, C.M.]» (Baumert & Kunter, 2006, S. 496) und überdies in unterschiedlichen mentalen Repräsentationen verortet sind. Baumert und Kunter (2006) halten sich dazu an die begriffliche Auslegung von Op't Eynde, De Corte und Verschaffel (2002), die «pädagogisch relevante Überzeugungen als implizite oder

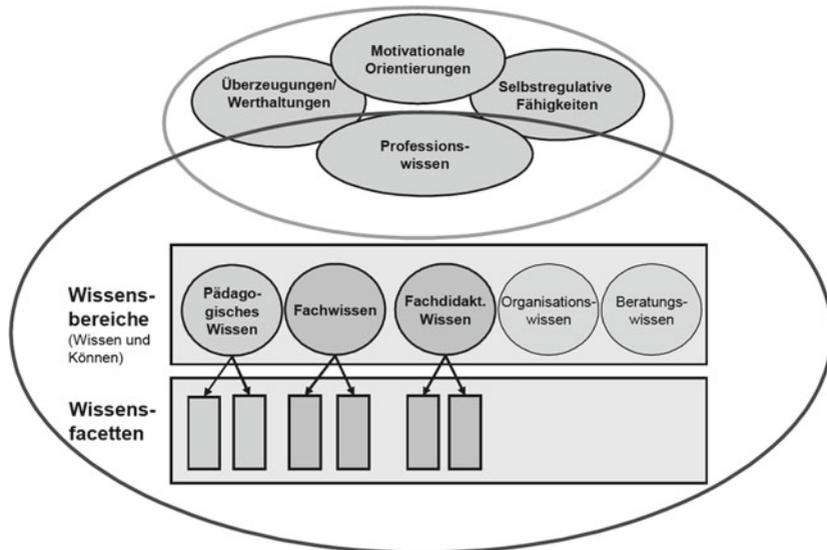


Abbildung 4.1 Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006, S. 482)

explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen, welche die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln beeinflussen» definieren (zitiert nach Baumert & Kunter, 2006, S. 497). Baumert und Kunter (2006) sprechen diesen Kompetenzfacetten einen zentralen Stellenwert im pädagogischen Handeln zu. Die Autoren beziehen sich auf die Ausprägungen der Berufsmoral, die sowohl für den Umgang mit Heterogenität als auch für die Unterstützungsqualität der Schüler:innen als bedeutsam erachtet wird. Weiter sprechen die Autoren diesen «intuitiven Theorien» (Baumert & Kunter, 2006, S. 498) nach Wilkinson und Schwartz (1987) eine mentale Prozesshaftigkeit höherer Ordnung zu, welche kognitive Vorgänge anhand epistemologischer Orientierungen steuern. Subjektive Theorien über das Lehren und Lernen haben laut Baumert und Kunter (2006) zentralen Einfluss auf die Wahrnehmung und Deutung von Situationen im Unterricht, ebenso wie auf die Struktur der Erwartungen und damit auch auf das Handeln der Lehrpersonen.

Überzeugungen haben demnach eine «erhebliche Bedeutung für die professionelle Wahrnehmung von Unterrichtsprozessen und das berufliche Handeln von Lehrkräften», dennoch ist die «immer noch unbefriedigende Forschungslage

unübersehbar» (Baumert & Kunter, 2006, S. 499). Die Ausführungen bei Baumert und Kunter (2006, 2011) zu diesem Kompetenzbereich brechen trotz der hervorgehobenen Relevanz für das unterrichtliche Handeln überraschend schnell ab. Dabei ist die Beschäftigung mit impliziten Wissensdimensionen keineswegs unerforscht. Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Zugänge und Begrifflichkeiten zur Beschreibung dieses impliziten, handlungsleitenden Kompetenzbereichs (siehe Abschnitt 4.1.3). Zwar scheint der gemeinsame Nenner dieser Zugänge zur Beschreibung impliziter Wissensdimensionen deutlich, trotzdem unterliegen diese Konzepte teils unterschiedlichen Grundannahmen.

Im Folgenden werden zuerst mehrere wichtige, in der Literatur präsen- te begriffliche und methodologische Zugänge zur Bestimmung «intuitiver Theorien» oder «epistemologischen Orientierungen» (Baumert & Kunter, 2006, S. 498) vorgestellt, um in einem weiteren Schritt das dieser Arbeit zugrunde liegenden Konzept der *Handlungsorientierung* (Nohl, von Rosenberg, & Thomsen, 2015; Nohl, 2019) zur Freilegung des handlungsleitenden Wissens bei der Wahrnehmung und beim Umgang mit Unterrichtsstörungen zugänglich zu machen.

4.1.3 Unterschiedliche Konzepte zur Beschreibung der impliziten Strukturen des professionellen Wissens von Lehrpersonen

Nachfolgend werden unterschiedliche Zugänge dargestellt, wie implizit handlungsleitende Wissensstrukturen konzeptionell erfasst werden können. Die Zugänge lassen sich zwei Richtungen zuordnen. Vorgestellt werden Ansätze der (philosophisch geprägten) Wissenssoziologie (‹tacit knowledge› und ‹habituelle Wissensdimensionen›) und zum anderen der pädagogischen Psychologie (‹subjektive Theorien› und ‹berufsbezogene Überzeugungen›). Es werden sowohl Ansätze aus dem englischsprachigen als auch aus dem deutschsprachigen Diskurs berücksichtigt. Die Auswahl der Ansätze bleibt beschränkt und könnte um weitere Ausführungen ergänzt werden. Die Zugänge sind ausserdem nicht trennscharf, weswegen ihre Abgrenzung nach deren Darstellung diskutiert wird (Abschnitt 4.1.3.5).

4.1.3.1 Tacit Knowledge

Tacit Knowledge ist nach Michael Polanyi implizites Wissen, das durch Erfahrungslernen geprägt ist (Neuweg, 2006). *Tacit Knowledge* sind prozedurale Wissenseinheiten (also Wissen über Prozesse) eines Individuums. Polanyi geht davon aus, dass ein Individuum mehr weiss als dass es tatsächlich explizieren

könnte (Polanyi, 1966). Implizites Wissen gehört unmittelbar zu den Handlungen eines Individuums. Dieses Wissen ist implizit in das Handeln eines Individuums eingelassen und muss von Forschenden aufgedeckt werden (Neuweg, 2006). Dem *Tacit Knowledge* wird unter anderem die Bedeutung der *Intuition* zugesprochen. Damit wird jene Dimension beschrieben, die zeigt, dass intelligentes Handeln häufig auf eine intuitive, unbewusste Art und Weise ausgeführt wird. Während der Handlung ist es dazu nicht zwingend nötig zu explizieren, was die einzelnen, dazu nötigen Komponenten der Handlung darstellen. Werden Individuen dazu aufgefordert, die einzelnen Komponenten einer Handlung zu reflektieren, gibt es laut Polanyi immer noch einen Restanteil, der eben gerade nicht expliziert werden kann. Intelligent handelnde Individuen denken nicht immer im Voraus über diese Handlungen nach (Neuweg, 2006).

Tacit Knowledge kann auch als *Tacit Knowing How* verstanden werden. Es bezeichnet jenes in den kompetenten Personen eingewobene, versteckte Handlungswissen, das diese anleitet und zur erfolgreichen Ausführung der entsprechenden Handlung führt. Weiter beinhaltet implizites Wissen aber auch mehr oder weniger stabile Konzepte in Form mentaler Modelle, <Beliefs> oder Paradigmen, welche Individuen als interpretatives Rahmenwissen zur Einordnung der Welt dienen (Neuweg, 2006). Letztlich ist implizites Wissen immer auch als Wissensdimension zu verstehen, die zum Verständnis von Konzepten in ihrem Ursprungszusammenhang benötigt wird. Explizites Wissen hängt von der darunter liegenden Ebene des impliziten Wissens ab, das es dem Individuum überhaupt erst ermöglicht, explizites Wissen einordnen zu können. Insofern liegt jeder Handlung implizites Wissen zugrunde (Neuweg, 2006; Polanyi, 1966).

4.1.3.2 Habitus

Das Konzept des Habitus der Praxistheorie Bourdieus (Bourdieu, 1982) und der praxeologischen Wissenssoziologie (Bohnsack, 2017; Mannheim, 1980) liegt die Annahme zugrunde, dass habituelle Wissensstrukturen das Handeln von Lehrpersonen bestimmen (Kramer & Pallesen, 2018; Kramer & Pallesen, 2019) und (Bressler & Rotter, 2018).

Habitus wird von Bourdieu als ein praktischer Sinn, konkret als «inkorporierte[r] Niederschlag sozialer, lebensweltlicher Strukturierungen» definiert (Kramer & Pallesen, 2018, S. 45). Der Habitus stellt das generative Prinzip von Handlungspraxen von Individuen dar (Bourdieu, 1982). Die impliziten Wissensbestände leiten das Handeln im Sinne des Modus Operandi an (Bressler & Rotter, 2018). Bourdieu unterscheidet zwei Formen von Habitus, die er als primärer Habitus (primär über die familiären Sozialisationsinstanzen gebunden)

und als feldspezifischen Habitus (berufsbezogen entwickelter Habitus) bezeichnet (Bourdieu, 2001). Kramer und Pallesen (2018) knüpfen an letzteren an und bezeichnen diesen als beruflichen Habitus, den sie auf den Lehrerberuf adaptieren und entsprechend von einem *Lehrerhabitus* sprechen (S. 46). Diesen umfassen sie anhand vier zentraler Anforderungsbereiche: «a) die Anforderung zur Anregung, Wahrnehmung und Begleitung von Bildungsprozessen über paradoxe Kriseninterventionen, b) die Anforderung zur Gestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses, c) die Anforderung des Fallverstehens und schliesslich als d) die Anforderung einer grundlegenden Reflexionsfähigkeit» (Kramer & Pallesen, 2018, S. 47).

Bildungssoziologische Arbeiten, die sich mit den *habituellen Wissensstrukturen* mit Bezug auf das Bourdieusche Habituskonzept von Lehrpersonen auseinandersetzen, sind bis Mitte der 2010er Jahre rar (Kramer & Pallesen, 2019). Hericks (2006) legte erstmals eine Arbeit vor, die den Lehrerhabitus fokussiert und damit eine Verknüpfung zwischen einer Praxistheorie und den beruflichen Handlungsanforderungen über den Spannbogen des Habituskonzept nach Bourdieu vornahm. Zunehmend lassen sich praxistheoretische Arbeiten finden, die den Lehrerberuf und seine Anforderungen im Sinne der atheoretischen, handlungsleitenden Wissensbestände beleuchten (Kramer und Pallesen, 2019). Ausgehend von professionstheoretischen Annahmen und der Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode (siehe Abschnitt 6.1.4) etablieren sich eine dokumentarisch-methodische Lehrer:innenforschung (Kramer & Pallesen, 2019) und eine Dokumentarische Unterrichtsforschung (Asbrand & Martens, 2018). Das Konzept des Lehrerhabitus ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil das Handeln der Lehrpersonen nur bedingt auf im Studium erworbene Kenntnisse und Kompetenzen zurückzuführen sind (Kramer & Pallesen, 2018).

4.1.3.3 Subjektive Theorien

Subjektive Theorien können im Anschluss an das «Forschungsprogramm Subjektive Theorien» von Groeben, Wahl, Schlee und Scheele (1988) als komplexe Netzwerke von Kognitionen definiert werden, die die Selbst- und Weltsicht sowie die Handlungen einer Person darstellen (Patry & Gastager, 2017). Sie werden auch als «schweigendes Wissen» (Patry & Gastager, 2017, S. 92) bezeichnet, weil diese Theorien den Subjekten nicht bewusst sind und nur indirekt über Rekonstruktion zugänglich gemacht werden können. In diesem Zusammenhang wird aus demselben Grund häufig auch von *impliziten Theorien* gesprochen. Im Verständnis des Forschungszweiges zur Rekonstruktion subjektiver Theorien nach Groeben et al. (1988) können subjektive Theorien nur von den Subjekten selbst anhand der Strukturlegetechnik rekonstruiert werden – was wiederum

einen Rückkoppelungseffekt auf diese hat: Reflexion kann diese subjektiven Theorien veränderbar machen (Patry & Gastager, 2017). Empirisch zeigte sich, dass subjektive Theorien unterschiedliche Funktionen übernehmen, wobei die Handlungssteuerung eine der zentraleren Funktionen darstellt – insbesondere bei Handlungen unter (Zeit-)Druck (Dann & Haag, 2017). Subjektive Theorien, die in unterschiedlichen Formen vorliegen, steuern die Wahrnehmung und Interpretation von Situationen, die ein Handeln von Individuen erfordern. Sie werden im konkreten Fall unbewusst angewendet und miteinander kombiniert zum Einsatz gebracht. Daraus werden Handlungsoptionen generiert, die vom Individuum unbewusst gefiltert werden, woraus ein konkreter Handlungsplan resultiert (Patry & Gastager, 2017, S. 102). Für die pädagogische Praxis relevant scheint, dass erfolgreiche Lehrpersonen über mehr Wissen zu komplexen Zusammenhängen verfügen als weniger erfolgreiche Lehrpersonen. Emotionen (Ärger) können die subjektiven Theorien ins Wanken bringen, worauf die Handlungen inkonsistent zu den subjektiven Theorien und dadurch zu impulsiven Handlungen werden (Dann, 1989).

4.1.3.4 Berufsbezogene Überzeugungen

Überzeugungen können in Anlehnung an den internationalen Diskurs zur Strukturierung und Kategorisierung der Wissensdimensionen jenseits des objektivierten Wissens definiert werden. Bei berufsbezogenen Überzeugungen handelt es sich um

«affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben. Überzeugungen können individueller oder kollektiver Natur, explizit oder eher implizit (intuitiv), fragmentarisch und sogar widersprüchlich sein oder sich zu personalisierten praktischen (subjektiven) Theorien bzw. zu mehr oder weniger kohärenten, theorieförmigen Handlungs- und Aussagesystemen verbinden.» (Reusser & Pauli, 2014, S. 642).

Dabei umfasst diese Definition jene Dimensionen der beruflichen Handlungskompetenz der Lehrpersonen, die über das «deklarative und prozedurale pädagogisch-psychologische und disziplinär-fachliche Wissen hinausgehen» (Reusser & Pauli, 2014, S. 642). Daran anschliessend passt die beinahe deckungsgleiche Definition zur Bezeichnung jener Wissensdimensionen, die nach Baumert und Kunter (2006) als Überzeugungen gefasst werden. Sie definieren Überzeugungen in Anschluss

an Op't Eynde, De Corte und Verschaffel (2002, zitiert nach Baumert & Kunter, 2006, S. 497) als «Vorstellungen und Annahmen von Lehrkräften über schul- und unterrichtsbezogene Phänomene und Prozesse, die eine bewertenden Komponente beinhalten» definiert werden und es sich «um pädagogisch relevante Überzeugungen, die als implizite oder explizite, subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen vorliegen, welche die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln beeinflussen» handelt. Ebenso sprechen Reusser und Pauli (2014) diesen Facetten der professionellen Handlungskompetenz einen zentralen, handlungsleitenden Wert zu. Sie (Reusser & Pauli 2014, S. 650–651) identifizieren drei Gegenstandsbereiche (berufsbezogener) Überzeugungen: (1) allgemeine und domänenspezifische epistemologische Überzeugungen, (2) personenbezogene Überzeugungen und (3) kontextbezogene Überzeugungen. Erstere beziehen sich auf Inhalte sowie Prozesse des Wissens, Erkennens und Lehrens und Lernens, wobei der Forschungsschwerpunkt auf Überzeugungen zu den beiden letztgenannten Punkten liegt (Reusser & Pauli, 2014). Bspw. lassen sich Befunde zu Kontrasten zwischen konstruktivistischen und rezeptiv-transmissiven lerntheoretischen Überzeugungen von Lehrpersonen hierunter einordnen (Reusser & Pauli, 2014). Zweitens beziehen sich personenbezogene Überzeugungen auf die Selbstwahrnehmung der Lehrkräfte und auf deren schülerbezogene Überzeugungen. Hierin zu verorten sind bspw. Befunde zu stereotypen Wahrnehmungsmustern, zum Pygmalioneffekt, sowie zu Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen als Determinanten der Unterrichtsqualität (Reusser & Pauli, 2014). Drittens unterscheiden sich kontextbezogene Überzeugungen anhand ihres Systembezuges, indem sich diese auf Merkmale des schulischen und gesellschaftlichen Kontextes und damit auf die Aufgaben, Funktionen und Ziele von Schule beziehen (Reusser & Pauli, 2014). Bspw. liessen sich diesem Gegenstandsbereich Überzeugungen bezüglich der Heterogenität oder Chancengleichheitsfragen zuordnen.

Die Erfassung berufsbezogener Überzeugungen gilt als heterogen. Neben (überwiegend dominierenden) qualitativen Zugängen – von denen die Strukturlegetechnik des Forschungsprogramms subjektive Theorien (vorheriges Unterkapitel) – hervorgehoben wird, werden standardisierte Fragebogenerhebungen aufgeführt (Reusser & Pauli, 2014). Es lassen sich Probleme in der Erfassung impliziter Überzeugungen nachzeichnen, die den Subjekten nur schwach bewusst (oder unbewusst) sind, wobei sich sowohl *messtheoretische Herausforderungen* sowie inhaltliche Forschungslücken feststellen lassen (Pauli & Reusser, 2014, S. 649).

4.1.3.5 Diskussion der unterschiedlichen Konzepte zur Beschreibung der impliziten Strukturen des professionellen Wissens von Lehrpersonen

Implizite Strukturen professionellen Wissens von Lehrpersonen werden in der Fachliteratur unter unterschiedlichen Begriffen untersucht und beschrieben: *Tacit Knowledge*, *Habitus*, *Überzeugungen*, *subjektive Theorien* und *Orientierungen*. Pajares (1992) bezeichnet «Beliefs» bzw. Überzeugungen als «a messy construct» und Reusser und Pauli (2014) stellen fest, dass weiterer Klärungsbedarf bezüglich der präzisen Beschreibung und Untersuchung impliziter Wissensstrukturen besteht. Trotz der Unterschiede liegt allen theoretischen Zugängen ein gemeinsamer Nenner zugrunde: Sie beleuchten jene – die Handlungspraxis anleitenden – Wissensdimension, die Baumert und Kunter (2006) in ihrem Modell unter dem Begriff Überzeugungen als relevante Kompetenzfacette darstellen und von der ein Einfluss auf das konkrete Handeln der Lehrpersonen erwartet wird. Obschon die Forschungslage uneinheitlich ist, wird allgemein davon ausgegangen, dass implizite Wissensstrukturen einen direkten Handlungsbezug aufweisen (Helmke, 2021; Mandel, 2019). Die Darstellung der jeweils unterschiedlichen Bezeichnungen der impliziten Wissensstrukturen innerhalb der jeweiligen theoretischen Zugänge verdeutlicht, warum kaum von einem einheitlichen Konzept gesprochen werden kann. *Tacit Knowledge* und *Subjektive Theorien* fokussieren in ähnlicher Weise das Handeln, das durch implizite Wissensstrukturen angeleitet ist. Im Zentrum der theoretischen Zugänge des *Habitus* und der berufsbezogenen Überzeugungen hingegen stehen die Wahrnehmung und damit das Handeln vorstrukturierende Dimensionen. Die Limitationen der vier vorgestellten theoretischen Zugänge führten dazu, dass bisweilen über Schwierigkeiten zur empirischen Offenlegung dieser handlungsleitenden Wissensstrukturen berichtet wird (u. a. Reusser & Pauli, 2014).

In Anbetracht dieser Limitationen und der Feststellung, dass sich in den vorgestellten Zugängen kaum forschungsmethodologischen Überlegungen finden, ist nach einer Methode zu fragen, anhand derer die Erfassung impliziter Wissensstrukturen möglich ist. Für die vorliegende Arbeit wird dazu die *Dokumentarische Methode* (siehe Abschnitt 4.1.4 und Abschnitt 6.4) gewählt (Bohnsack, 2017; Loos, Nohl, Przyborski, & Schäffer, 2013; Nohl, 2017). Diese Methode hat sich in der erziehungswissenschaftlichen Forschung «als Zugang zu impliziten, handlungsleitenden und kollektiven Wissensbeständen der sozialen Akteure in einer ganzen Reihe von Forschungskontexten bewährt» (Amling & Hoffmann, 2013, S. 180). Rekonstruiert werden handlungsleitende Orientierungen, anhand derer die unbewusste Handlungspraxis von Lehrpersonen beleuchtet werden kann.

Aufgrund der differenzierten Betrachtung der Handlungsstrukturen von Lehrpersonen, eignet sich die dokumentarische Methode besonders auch um Aussagen zum Unterricht einer Lehrperson zu machen (Bonnet, 2009).

4.1.4 Handlungsorientierungen

Für die vorliegende Arbeit wird der Begriff der *Handlungsorientierungen* (Nohl et al, 2015; Nohl, 2019) zur Bezeichnung impliziter, handlungsleitenden Wissensstrukturen als Leitbegriff verwendet. Unter Handlungsorientierungen werden «(kleinschnittigere)³ Orientierungen verstanden, die sich als Modus Operandi der Bearbeitung einzelner Problemkonstellationen» (Nohl, 2019, S. 54) zeigen. Sie beziehen sich auf spezifische Inhalte und behalten ihre Geltung immer nur in Bezug auf eine spezifische inhaltliche Thematik (Nohl, 2019, Nohl et al., 2015). Erst das Zusammenspiel mehrerer Handlungsorientierungen machen den (Lehrer:innen-)Habitus einer (Lehr-) Person aus (Nohl et al., 2015, S. 218). Die Dokumentarische Methode bietet einen methodologischen Zugang, um solche Handlungsorientierungen zu rekonstruieren bzw. sichtbar zu machen (Nohl, 2019, Nohl, 2017).

Das Auswertungsverfahren der Dokumentarischen Methode geht auf Karl Mannheims *Wissenssoziologie* (1980) zurück und findet seine methodischen Ursprünge durch Ralf Bohnsack (1983) in der Interpretation von Gruppendiskussionen (Bohnsack, 1983; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Die Dokumentarische Methode der Interpretation zielt auf die Rekonstruktion eines kollektiven Habitus in Gruppendiskussionen oder aber habitueller Strukturen in Einzelinterviews (Nohl, 2017; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Im Zentrum der empirischen Rekonstruktion steht die «begrifflich-theoretische Explikation» (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 290) jener Inhalte, die in *konjunktiven Erfahrungsräumen* (also auf einer impliziten Ebene) unmittelbar verstanden werden, ohne dass sie weiter expliziert werden müssten. Der konjunktive Erfahrungsraum umfasst eine von einer konkreten Gruppe gelöste Kollektivität, die Individuen dadurch verbindet, dass sie gemeinsame Handlungspraxen teilen. Im Falle der vorliegenden Arbeit liesse sich der gemeinsame Erfahrungsraum als die Tätigkeit des Unterrichtens als Lehrperson fassen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014).

In der Dokumentarischen Methode wird zwischen zwei Wissensarten unterschieden, die es von den Forschenden in getrennten Analyseeinheiten zu

³ Im Vergleich zum Habitus (Nohl, 2019).

unterscheiden gilt: Das uns in der Regel begrifflich zugänglich und explizierbare *kommunikative Wissen* und jenes nicht vollständig zugängliche *konjunktive Wissen*, welches in die Handlungspraxis eingelassen ist. Die Dokumentarische Methode macht das stillschweigende – in die Handlungspraxis integrierte – Wissen durch Explikation im Forschungsprozess zugänglich (Bohnsack, Nentwig-Geesemann, & Nohl, 2013; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Mannheim (1980) nimmt eine Unterscheidung zwischen einem immanenten und einem dokumentarischen Sinngehalt vor, nach welcher die Strukturierung der Auswertungsschritte der Dokumentarischen Methode folgt (siehe Abschnitt 6.5). Der immanente Sinngehalt eines Gegenstands bezieht auf den Gegenstand und dessen benennbaren Merkmale selbst. Der dokumentarische Sinngehalt hingegen fokussiert eine andere Ebene und fragt nach dem kulturellen Entstehungsgegenstand eben jenes Objektes und geht damit über die immanenten Sinnebene hinaus (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Der oben bereits dargelegte konjunktive Erfahrungsraum als grundlegendes Element der Mannheim ‘schen Handlungs- und Kommunikationstheorie wird als (sozialer) Raum verstanden, der als in die Handlungspraxis eingelassene Form des gegenseitigen Bezugs gefasst wird und der durch atheoretisches, nicht vollständig explizierbares Wissen geprägt ist. Das Wissen welches man braucht, um in einem konjunktiven Erfahrungsraum bestehen zu können (also bspw. einer Gruppe, Kultur, Familie angehören und die darin ungeschriebenen Regeln verstehen und leben) muss nicht reflexiv verfügbar sein (Bohnsack et al., 2013; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). In Bezug auf die Fragestellungen wird anhand der Dokumentarischen Methode möglich, zu untersuchen, wie Lehrpersonen in ihrem beruflichen Unterrichtsalltag mit Unterrichtsstörungen umgehen. Das *atheoretische Wissen*⁴ nimmt im konjunktiven Erfahrungsraum einen zentralen Stellenwert ein. Der empirische Gegenstand bei der Rekonstruktion des atheoretischen Wissens bleibt dabei das Akteurswissen der Befragten selbst (Bohnsack et al., 2013). Die Forschenden sprechen sich selbst nicht mehr Wissen als den Beforschten zu, sondern sie nehmen lediglich eine spezifische Analyseperspektive ein. Für die vorliegende Arbeit wird über die Erzählungen der Befragten Lehrpersonen anhand der Dokumentarischen Methode dasjenige Handlungswissen im Umgang mit Unterrichtsstörungen rekonstruiert, von dem ausgegangen wird, dass es nicht oder nur teilweise reflexiv verfügbar ist. Die Rekonstruktion der Handlungsorientierungen im Umgang von Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen bedarf in Anlehnung an Schütz (1971) einer Konstruktion

⁴ Unter atheoretischem Wissen versteht man das handlungspraktische, handlungsleitende oder auch inkoorporierte Wissen von Akteuren (Bohnsack et al., 2013). Es steht im Gegensatz zum reflexiv vorhandenen, theoretischen Wissen von Personen.

zweiten Grades. Konstruktionen zweiten Grades sind «Konstruktionen von Konstruktionen» (Bohnsack, 2017, S. 15), die sich dadurch auszeichnen, dass die Forschenden Handlungspraxen der befochten Individuen rekonstruieren. Diese Rekonstruktionen zweiten Grades bedarf es deshalb, weil wir unser Handeln nicht vollständig explizieren können und es in der Verantwortung des Forschenden liegt, das in die alltägliche Handlungspraxis eingelassene Wissen, zu rekonstruieren (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014).

Innerhalb der Dokumentarischen Methode haben sich unterschiedliche Perspektiven auf das atheoretische Wissen und unterschiedliche Bezeichnungen für dieses in das Handeln eingelagerte Wissen etabliert. Bohnsack (2017) unterscheidet *Orientierungsrahmen* im engeren und weiteren Sinne. Der Orientierungsrahmen *im engeren Sinne* verweist auf die Struktur der Handlungspraxis und stellt den Modus Operandi, einer Person dar (Bohnsack, 2017). Orientierungsrahmen im engeren Sinne stehen im Spannungsfeld mit den Orientierungsschemata (explizites, kommunizierbares Wissen) der Person, wohingegen der Orientierungsrahmen *im weiteren Sinne* auf das *Verhältnis* zwischen Orientierungsschemata und dem Orientierungsrahmen im engeren Sinne verweist (Hinzke, 2018, S. 483). In anderen methodischen Abhandlungen werden *Handlungsorientierungen* unterschieden. Sie bezeichnen «(kleinschnittigere)⁵ Orientierungen, die sich als Modus Operandi der Bearbeitung einzelner Problemkonstellationen» (Nohl, 2019, S. 54) zeigen. Handlungsorientierungen beziehen sich demnach auf spezifische Themen und behalten ihre Geltung immer nur in Bezug auf einen spezifischen Problemausschnitt (Nohl, 2019, Nohl et al., 2015). Das Zusammenspiel mehrerer Handlungsorientierungen kann zur Bestimmung eines (Lehrpersonen)Habitus bzw. zur Bestimmung eines übergeordneten Orientierungsrahmen einer Lehrperson herangezogen werden (Nohl et al., 2015, S. 218). Für die vorliegende Arbeit ist die Rekonstruktion von Handlungsorientierungen der passende methodische Zugang, der es ermöglicht die spezifische Praxis des Umgangs mit Unterrichtsstörungen zu untersuchen. Der Fokus dieser Arbeit liegt demnach nicht darauf einen umfassenden Lehrpersonen-Habitus zu rekonstruieren, sondern das Praxisproblem des Umgangs mit Unterrichtsstörungen näher zu untersuchen.

In Anschluss an die Klärung unterschiedlicher Zugänge – die die impliziten Strukturen handlungsleitenden Wissens beleuchten – wird im Folgenden ergänzend auf den unterrichtlichen Wahrnehmungsprozess eingegangen. Dies vor dem Hintergrund, dass den unterrichtlichen Handlungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen Wahrnehmungsprozesse der Lehrpersonen vorausgehen. Diese

⁵ Im Vergleich zum Habitus (Nohl, 2019).

Wahrnehmung bestimmt, inwiefern eine Situation überhaupt als Unterrichtsstörung interpretiert wird, und strukturieren die darauffolgenden Reaktionen bzw. Handlungen aller Beteiligten vor.

4.1.5 Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehrpersonen

Die *professionelle Wahrnehmung* von Unterrichtssituationen und Unterrichtsstörungen ist durch verschiedene Prozesse geprägt (Barth, 2017; Schmidt, 2012): Zum einen sind die Wahrnehmung und das Verhalten im Klassenzimmer häufig nicht reflektiert und von impliziten Wissensdimensionen abhängig (u. a. Schweer, Thies & Lachner, 2017). Zum anderen sind sie durch Merkmale der wahrnehmenden Person (wie affektive, motivationale und kognitive Faktoren), durch frühere Erfahrungen und nicht zuletzt durch aktuelle Interessen, Ziele sowie die soziale Situation und die Beziehung der interagierenden Subjekte bestimmt (Wettstein et al., 2016, S. 172; Scherzinger et al., 2017). Drei wahrnehmungstheoretische Ansätze werden nachfolgend ausgeführt: Das *kognitiv-handlungstheoretische* Paradigma und das *Situationswahrnehmungs-Paradigma* nach Schweer et al. (2017) sowie unter einer pädagogischer Blicklogik die *habituellen Komponenten* des unterrichtlichen Wahrnehmungsprozesses (Schmidt, 2012). Nachfolgend werden die ersten beiden Ansätze vorgestellt, die zwei unterschiedliche Perspektiven auf Wahrnehmungsprozesse repräsentieren. Anschliessend wird aufgezeigt, dass beiden Paradigmen eine zentrale Komponente fehlt, die mit einem dritten Ansatz ergänzend dargestellt wird.

Schweer und Kolleg:innen (2017) unterscheiden ein *kognitiv-handlungstheoretisches Paradigma* und ein *Situationswahrnehmungs-Paradigma*, um die Wahrnehmung und das Verhalten von Lehrpersonen im Unterricht zu beschreiben und vorherzusagen. Im kognitiv-handlungstheoretischen Paradigma werden Lehrkräfte als rational Handelnde betrachtet, die aktiv und problemlösend Informationen verarbeiten und in die Handlungsplanung miteinbeziehen. Im Zentrum stehen dabei Denkprozesse, die zu einer Lösungsfindung in herausfordernden Situationen führen. Mit anderen Worten liegt der Fokus auf dem Prozess, durch den es bei einer Lehrperson zu einer bestimmten Handlung kommt. Ein diesem Paradigma zuzuordnendes Modell ist das Wahrnehmungsmodell von Barth (2017). Das Kompetenzmodell zur professionellen Wahrnehmung und zum Handeln im Unterricht von Barth (2017) verdeutlicht die enge Verknüpfung zwischen kognitiven Wahrnehmungs- und Handlungsprozessen. Unterrichtliche

Situationen werden vor dem Hintergrund des bestehenden Wissens einer Lehrperson erkannt und im Hinblick darauf (als störend/nicht störend) beurteilt. Ein entsprechender Handlungsplan wird vor dem Hintergrund der erfolgten Beurteilung generiert und schliesslich in die jeweilige Situation implementiert (Barth, 2017). Die Lehrpersonen filtern so für die gesamte Klasse relevante Unterrichtsaspekte und stellen Schlussfolgerungen auf (Barth, 2017).

Im kognitiv-handlungstheoretischen Paradigma weniger berücksichtigt wird die Situationswahrnehmung, die überhaupt erst dazu führt, dass sich eine Lehrperson in einem Handlungszugzwang wiederfindet. Ihm gegenüber steht daher das Situationswahrnehmungspadigma (Schweer et al., 2017), bei dem der Schwerpunkt auf der Frage nach der subjektiven Wahrnehmung und der Einschätzung von Situationen im Unterricht liegt. Bei diesem Paradigma werden Momente fokussiert, durch die Lehrpersonen in Situationen geraten, welche sie emotional betroffen machen; dementsprechend tritt hierbei die Prozesshaftigkeit der Handlungsfindung zurück, wie sie im kognitiv-handlungstheoretischen Paradigma zu finden ist. Schwerer, Thies und Lachner (2017) zeigen mit dem Situationswahrnehmungspadigma ein Verständnis von Wahrnehmungsprozessen, das sich von einem rein kognitiven Paradigma abgrenzt, im Vergleich zu den noch folgenden Ansätzen (siehe weiter unten in diesem Abschnitt) jedoch nach wie vor kognitivistische Anteile beinhaltet.

Unterrichtsprozesse werden von Schwerer und Kolleg:innen (2017) als soziale Interaktionsmomente gefasst, weswegen nachfolgend auf die Spezifika sozialer Wahrnehmungsprozesse eingegangen wird, um daraus dann den dritten Ansatz herzuleiten. Vorhandene kognitive Strukturen – wie implizite Persönlichkeitstheorien und interpersonale Erwartungssysteme – strukturieren die Situationswahrnehmung im Klassenzimmer vor (Schweer et al., 2017). Das Besondere an sozialen Wahrnehmungsprozessen liegt in der Wahrnehmung von Personen und deren Handlungen, in die eine Reihe subjektiver Faktoren hineinspielen (Schweer et al., 2017). Soziale Wahrnehmung dient der Handlungsplanung und entscheidet darüber, wie sich eine Person zu einem Gegenüber verhalten soll. Die wahrnehmende und die wahrgenommene Person regulieren dabei wechselseitig das aufeinander bezogene Verhalten. Die Wahrnehmungsprozesse und die Beurteilung wahrgenommenen Verhaltens ist massgeblich durch normative Erwartungen geprägt (Schweer et al., 2017). Eindrücke werden nach subjektiven Kriterien organisiert: Individuen verfügen über kognitive Strukturen, welche ihre Wahrnehmung und ihr Verhalten steuern. Schwerer, Thies und Lachner (2017) definieren implizite Persönlichkeitstheorien als Bündel von Eigenschaften, die als zusammengehörig erlebt werden und sich als handlungsrelevante Denkmuster erweisen.

In enger Verbindung zu den impliziten Persönlichkeitstheorien stehen interpersonale Erwartungssysteme. Die normativen Erwartungen bilden die Ansprüche ab, welche eine Lehrperson an ihre Schüler:innen stellt. Damit werden auch Interaktionsprozesse zwischen Lehrperson und Schüler:innen durch normative Erwartungen gesteuert. Widersprechen die Schüler:innen dem Erwartungssystem der Lehrperson, entsteht Diskonkordanz. Die betreffenden Schüler:innen werden weniger freundlich und unterstützend behandelt, was deutlich macht, dass Konkordanz/Diskonkordanz über die Wahrnehmungsebene hinausgeht und sich direkt auf der Verhaltensebene zeigt (Schweer et al., 2017). Gerade der erste Eindruck einer:ns Schüler:in hat einen wegweisenden Einfluss auf die zukünftige Interaktionsqualität. Bei einer Erwartungsdiskonkordanz können ungünstige Handlungsroutrinen gefestigt werden, was längerfristig negative Konsequenzen für die Entwicklung der Schüler:innen haben kann (Schweer et al., 2017).

Bei der Wahrnehmung einer Unterrichtsstörung ist die Beurteilung der spezifischen Unterrichtssituation von zentralem Stellenwert (Barth, 2017). Wahrnehmung bleibt subjektiv und durch individuelle Unterschiede bestimmt. Sie funktioniert, indem die Wahrnehmenden Informationen selektiv aufnehmen und diese Informationen je nach innerem Zustand subjektiv gewichten, kognitiv bewerten und emotional färben (Clausen, 2002). Wahrgenommene Unterrichtsstörungen sind folglich das Ergebnis einer subjektiv empfundenen Momentaufnahme – Konstruktionen, die in ihrem Stärkegrad variieren und durch individuelle Unterschiede geprägt sind (Clausen, 2002; Pfitzner & Schoppek, 2007). Die Art und Weise, wie Störungen wahrgenommen und empfunden werden, ist von den Einstellungen, den impliziten Wissensstrukturen und den Erwartungen der daran beteiligten Personen abhängig (Walter & Walter, 2014). Damit wird ersichtlich, dass Wahrnehmungen und die daraus abgeleiteten Handlungsentscheidungen letztlich von *unbewussten, habituellen Dispositionen* geprägt sind (Kramer & Pallesen, 2018; Lauth-Lebens et al., 2018). Hierin zeigt sich eine weitere Dimension, die im kognitiv-handlungstheoretischen Paradigma zu wenig berücksichtigt wird und im Hinblick auf die auch das Situationswahrnehmungsparadigma Lücken aufweist. Sowohl das Unterrichten als auch die Unterrichtswahrnehmung und der Umgang mit Unterrichtsstörungen werden durch implizites Wissen beeinflusst (Steinwachs & Gresch, 2019). Eine Fokussierung auf habituelle Strukturen ermöglicht ein besseres Verständnis der unbewussten Mechanismen, die die Wahrnehmung von Lehrpersonen prägen, und der Art und Weise, auf die diese Prägung sich vollzieht. Schmidt (2012) verwendet den Ausdruck *pädagogische Blicklogik* zur Benennung dieser auf dem Habitus einer Person beruhenden Wahrnehmungspraxis. Die individuelle pädagogische Blicklogik (eine Praxis der pädagogischen

Fokussierung und Betrachtungsweise von Situationen) ist durch das (professionelle) Selbstverständnis und das Wissen der jeweiligen Person geleitet. Zudem ist sie von einem bestimmten Wahrnehmungsfokus geprägt, der die Wahrnehmung durch eine habituelle Praxis (oder die Handlungsorientierungen der Akteure) bestimmt (Schmidt, 2012). Die Wahrnehmung ist dabei nicht allein durch explizierbare, kognitive Wissensstrukturen bestimmt. Das, was überhaupt erst in den Wahrnehmungsfokus einer Person rückt, ist durch ihr implizites Wissen bzw. durch ihren Habitus strukturiert: «Der Blick entfaltet sich vor dem Hintergrund des Habitus und ist damit entlang von impliziten Wahrnehmungsmustern und -schemata aufgespannt, die diesen spezifisch ausrichten» (Schmidt, 2012, S. 60). Der Habitus filtert die Flut an möglichen Wahrnehmungsreizen und macht das Handeln in einer Situation dadurch überhaupt erst möglich. Denn nur durch diese präreflexive Selektion wird Handeln im Geschehen selbst ermöglicht (Schmidt, 2012; in einem weiteren Sinne auch: Schweer et al., 2017).

Auf die Wahrnehmung von und den Umgang mit Unterrichtsstörungen übertragen, bedeutet dies, dass die Wahrnehmung einer Störung und die nachfolgende Reaktion darauf der Kontrolle der betreffenden Person zwar nicht vollständig entzogen ist, aber eben nicht allein auf bewusste Intentionen zurückgeführt werden kann. Die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen ist durch oftmals nicht bewusste, weil habitualisierte, handlungsleitende Wahrnehmungsschemata bzw. implizite Wissensstrukturen geprägt, die je nach Person variieren. Dies erklärt, warum Akteur:innen spezifische Situationen im Unterricht in unterschiedlicher Weise als störend oder als förderlich wahrnehmen und interpretieren (Schmidt, 2012, S. 98). Bislang gibt es wenige Untersuchungen zur habituellen Wahrnehmungs- und Handlungspraxis in schwierigen Unterrichtssituationen bzw. bei Unterrichtsstörungen (Lauth-Lebens et al., 2018). Gerade im Umgang mit Unterrichtsstörungen wäre jedoch eine Verbesserung der Handlungssicherheit durch eine Verstärkung der *Reflexion* bedeutungsvoll.

4.1.6 Zur Rolle der Reflexion als Modus der Transformation von Handlungsorientierungen

Da in der vorliegenden Arbeit davon ausgegangen wird, dass die subjektiven Wissensbestände von Lehrpersonen zum Umgang mit Unterrichtsstörungen erfasst und für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zugänglich und nutzbar gemacht werden sollen. Da dieses Wissen jedoch einen stark impliziten Charakter aufweist, werden nachfolgend ausgewählte Annahmen zur *Rolle der*

Reflexion in Bezug auf implizite, handlungsleitende Wissensstrukturen dargestellt und diskutiert.

Wie bereits aufgezeigt wurde, haben implizite (in den Habitus einer Person eingelagerte) Wissensstrukturen Einfluss auf die Handlungen und die Wahrnehmung von Lehrpersonen. Insofern geben die Wissensstrukturen dem Handeln einer Person Stabilität und Handlungssicherheit in Situationen, die beispielsweise Handeln unter Zeitdruck erfordern. Eine kurzfristige Veränderbarkeit solcher handlungsleitenden Wissensstrukturen wäre ihrer Funktion wegen daher nicht hilfreich, da sonst gerade diese erleichterte Handlungsstrukturierung nicht verlässlich gegeben wäre. Für die individuelle Professionalisierung ist eine Weiterentwicklung sämtlicher Wissens- und Handlungsstrukturen (gerade im Umgang mit Unterrichtsstörungen) dennoch von grosser Relevanz.

Veränderungen – also *Transformationen im Habitus* eines Individuums – können mit Hilfe rekonstruktiver Forschungsmethoden fallbezogen aufgeklärt werden (Helsper, Kramer & Thiersch, 2013). Bereits Bourdieu und auch Bohnsack liefern dazu Ansätze, die weiter ausdifferenziert werden können. Bourdieu versteht Individuation als Prozess der Übernahme des familiären Erbes, in dem es zu Brüchen kommen kann. Der individuelle Habitus kann dann als Abwandlung des kollektiven (familiären) Habitus verstanden werden, wo Bourdieu wiederum Transformationsprozesse lokalisiert (Helsper et al., 2013). Für Bohnsack (1989) ist die Habitusgenese im Sinne von Individuationsprozessen – der Re-Orientierung durch Erfahrungen in neuen Orientierungsrahmen – zu verstehen, welche sich in – einander überlagernden – konjunktiven Erfahrungsräumen (und damit im kollektiven Habitus) manifestieren (Helsper et al., 2013). Bezüglich der Untersuchung von Habitustransformationsprozessen sind die von Arnd-Michael Nohl im Rahmen der Dokumentarischen Biografieforschung durchgeführten Studien zu *bildungs- und habitusbezogenen Wandlungsprozessen* hervorzuheben (Nohl et al., 2015). In diesen Studien werden Wandlungsprozesse in der Biographie einzelner Individuen über die Rekonstruktion biographischer Erfahrungsaufschichtungen dargestellt (Wiezorek, 2005). Nach Nohl (2001) transformieren sich Orientierungen von Personen in Bildungsprozessen. Bildungsprozesse können in einem solchen Verständnis folglich in habituellen Transformationsprozessen münden. Demnach steht hier ein Habitusbegriff im Zentrum, der mehrdimensional gedacht wird und der sich im Verlaufe einer Bildungsbiografie ausdehnen und verändern kann (Geimer & von Rosenberg, 2013, S. 146).

Zusätzlich zu den bildungsbiographischen Transformationsprozessen ermöglicht *Reflexion* eine Umstrukturierung handlungsleitender Wissensstrukturen bzw. Handlungsrouninen, die sich aus jenen Wissensstrukturen ergeben – was Donald Schön (1986) als *«reflective practitioner»* beschreibt. Durch das *«Wissen um*

die eigenen Wahrnehmungsprozesse und Handlungsrou­tinen» (Schweer et al., 2017, S. 137) können Lehrpersonen ihre Erwartungen, Ansprüche und Handlungen reflektieren und sie damit verändern. Dazu reicht die Vermittlung von Wissen allein jedoch nicht aus, vielmehr müssen darüber hinaus die Handlungsorientierungen reflektiert werden (u. a. Schweer et al., 2017). Reflexion wird als Antwort auf verschiedene Problemzusammenhänge betrachtet. Um einen solchen Zusammenhang hervorzuheben – durch Reflexion wird das Komplexitätsproblem auf Unterrichtsebene bearbeitbar. So können hierdurch die im Moment des Geschehens unmöglich wahrnehmbaren, vielzähligen Interaktionsprozesse analysiert und veränderbar gemacht werden (Leonhard, 2020).

Die (bildungs-)biographische Selbstreflexion ist für die Entwicklung eines professionellen Habitus bei Lehrpersonen zentral (Helsper, 2018). Trotz Anerkennung dieser Relevanz wird die Machbar- und Instruierbarkeit unterschiedlicher Reflexionsmodi in der Lehrer:innenbildung kritisch diskutiert (Leonhard, 2020). Eine vielversprechende Möglichkeit zur Reflexion impliziten, handlungsleitenden Wissens wird heute u. a. in der Arbeit mit Videovignetten gesehen (Steinwachs & Gresch, 2019). Momente der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen, in denen authentische Unterrichtssituationen anhand von Videovignetten analysiert und kritisch-konstruktiv reflektiert werden, bergen in diesem Kontext ein besonderes Potenzial (Pallesen, 2019; Steinwachs & Gresch, 2019; Krammer, Lipowsky, Pauli, Schnetzler & Reusser, 2012). Die Video-Studien der Forschungsgruppe um Reusser (Krammer & Reusser, 2004) gehörten zu den ersten, in denen auf das Potenzial von Unterrichtsvideo zur Reflexion über die Qualität didaktischen Handelns hingewiesen wird.

Es ist einleuchtend, dass Lehrpersonen für ihre Professionalisierung eine Basis zur Reflexion des Umgangs mit Unterrichtsstörungen bereitgestellt werden muss (Reh, 2004). Eine solche Reflexion kann dann wiederum eine Basis zur positiven Beeinflussung der Unterrichtsqualität bilden und Möglichkeiten zur Erlernung eines produktiven Umgangs mit Unterrichtsstörungen eröffnen (Helmke, 2021). Die Vermittlung solcher Reflexionsfähigkeiten und -erfahrungen sowie die Bereitstellung entsprechender Reflexionsinhalte sind zentrale Gegenstände der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (Reusser & Pauli, 2014; Schweer et al., 2017).

4.2 Zwischenfazit

In Kapitel 4 wurden in zusammenfassender Weise Voraussetzungen dargestellt, die Lehrpersonen zur Umsetzung guten Unterrichts sowie zur Wahrnehmung und zum Umgang mit Unterrichtsstörungen erfüllen müssen. Die pädagogische Professionalität von Lehrpersonen ist durch dabei eine Vielzahl komplexer Merkmale gekennzeichnet. Lehrpersonen benötigen facettenreiche Kompetenzen zur qualitätsvollen Ausübung ihrer Tätigkeit. Nicht zuletzt spiegelt sich dieser breite Anforderungskatalog bspw. in den von der KMK formulierten Professionsstandards wider.

Ausgehend vom kompetenzorientierten Verständnis von Professionalität wurde anhand des Modells professioneller Handlungskompetenzen nach Baumert und Kunter (2006) aufgezeigt, dass die impliziten, handlungsleitenden Wissensstrukturen der Lehrpersonen – in dieser Arbeit mit den Leitbegriff der Handlungsorientierungen bezeichnet – einen massgeblichen Einfluss auf den unterrichtlichen Wahrnehmungs- und Handlungsprozess haben. In der Aufbereitung und Diskussion unterschiedlicher Zugänge zu impliziten, handlungsleitenden Wissensstrukturen wurde aufgezeigt, dass neben einem gemeinsamen Nenner auch wichtige theoretische Unterschiede bestehen. Zudem konnten bei den allermeisten Zugängen keine methodologischen Ausführungen festgestellt werden. Das der Dokumentarischen Methode entspringende und im Kapitel sodann beleuchtete Konzept der Handlungsorientierungen wurde deshalb als Leitbegriff gewählt, weil damit sowohl theoretische als auch methodologische Grundlagen verbunden sind. Die Rekonstruktion von Handlungsorientierungen ermöglicht einen Zugang zu handlungsleitenden Wissensbeständen von Personen in Bezug auf einen konkreten Praxisausschnitt – im vorliegenden Fall handelt es sich hierbei um implizit vorliegende Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen. Weiter wurde ausgeführt, dass dem Umgang mit Unterrichtsstörungen vorausgehende Wahrnehmungsprozesse ebenfalls durch implizit vorliegende Strukturen geprägt sind.

Schliesslich wurde darauf hingewiesen, dass diese impliziten Wissensstrukturen oder eben Handlungsorientierungen durch Reflexion – insbesondere durch die fallrekonstruktive Arbeit mit Videovignetten – veränderbar gemacht werden können. Damit wird die Voraussetzung geschaffen, die Professionalität einer Lehrperson sowie in der Folge die Qualität ihres Unterrichts zu steigern, aber auch effektiv mit Unterrichtsstörungen umgehen zu können.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Zusammenfassung und Begründung der Forschungsfragen

5

Die Ausführungen der bisherigen Kapitel zeigen, dass unterschiedliche Zugänge miteinander verbunden werden müssen, um die Frage nach den Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen von Lehrpersonen aus Schulen mit und ohne personalisierte Lernkonzepte theoretisch und empirisch einzubetten. Es wurden Grundlagen zu Unterrichtsstörungen (Kapitel 2), zur Unterrichtsqualität (Kapitel 3) und zur Professionalität von Lehrpersonen (Kapitel 4) miteinander verknüpft. Nachfolgend werden die einzelnen Kapitel zusammengefasst und die Verbindungen nochmals überblickend dargestellt.

Unterrichtsstörungen können dazu führen, dass es bei Schüler:innen zu einer Unterbrechung des Lernprozesses kommt (Doyle 2006; Textor, 2015; Lauth-Lebens et al., 2018). Dem interaktionistischen Paradigma zufolge ist die Produktion und Rezeption von Unterrichtsstörungen sowohl von personalen als auch von kontextuellen Merkmalen abhängig und als zirkulärer Prozess zu verstehen (Abschnitt 2.2). Aus einer interaktionistischen Perspektive werden Unterrichtsstörungen vom Unterrichtsgeschehen her betrachtet und als Unterbrechungen im Lehr- oder Lernprozess definiert. Fokussiert werden Interaktionsprozesse zwischen den am Unterricht beteiligten Akteur:innen und nicht etwa personenbezogene Ursachen für Unterrichtsstörungen (wie bspw. ein als fortwährend störend wahrgenommenes Kind, das von ADHS betroffen ist) (Abschnitt 2.3). Die Aufarbeitung des Forschungsstandes zu Unterrichtsstörungen (Abschnitt 2.4) zeigt, dass am häufigsten bagatelthafte Störungen (bspw. Dazwischensprechen, Hausaufgaben nicht machen) berichtet werden (Abschnitt 2.4.1). Im Umgang mit Störungen werden punitive Massnahmen eingesetzt, obschon diese in der Forschung als ineffektiv betrachtet werden. Ausserdem werden häufig das Führen von Gesprächen mit den betroffenen Schüler:innen und die Einführung klarer Regeln genannt. Die zusammengetragenen Befunde weisen darauf hin, dass Lehrpersonen sich unterschiedliche Möglichkeiten der Einflussnahme im Umgang

mit Unterrichtsstörungen zuschreiben (Abschnitt 2.4.2). Überblickend zeigt sich, dass ungeeignete Umgangsformen Unterrichtsstörungen gar verstärken und sich negativ auf die Unterrichtsqualität und die Gesundheit der verantwortlichen Lehrpersonen auswirken können (Abschnitt 2.3.4). Zentral ist, dass Lehrpersonen die Ursachen von Unterrichtsstörungen erkennen – und Letztere im Sinne der interaktionistischen Perspektive als eine Unterbrechung von Lernprozessen deuten. Dabei ist anzunehmen, dass mit dieser Perspektive die *Lernförderung* der Schüler:innen in den Fokus der Lehrpersonen rückt. Demgegenüber weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass Lehrpersonen Unterrichtsstörungen häufig auf Persönlichkeitsmerkmale und noch häufiger auf das Verhalten ihrer Schüler:innen zurückführen (Abschnitt 2.4.4). Dementsprechend kann festgehalten werden, dass ein störungsfreier Unterricht für die Unterrichtsqualität, das Lernen der Schüler:innen und das Wohlbefinden aller am Unterricht beteiligten Akteur:innen relevant ist (Textor, 2015). Wie ein möglichst störungsfreier Unterricht umgesetzt werden kann, wurde anhand der Basisdimensionen qualitativ vollen Unterrichts dargestellt (Kapitel 3).

Unterrichtliches Handeln von Lehrpersonen zur Umsetzung eines *störungsfreien Unterrichts* sollte demnach idealerweise durch die Basisdimensionen qualitativ vollen Unterrichts strukturiert sein (Klieme, 2019; Lipowsky, 2020). In einem adaptiven Unterricht, der durch eine gute Interaktions- und Beziehungsqualität zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen sowie durch eine effektive Klassenführung (Ophardt & Thiel, 2013) gekennzeichnet ist, kommen Unterrichtsstörungen seltener vor (Wettstein & Scherzinger, 2019). Ein guter, störungsarmer Unterricht steigert den Lernerfolg der Schüler:innen (Helmke, 2021). Die Anforderungen an das Handeln der Lehrperson bezüglich der unterrichtlichen Angebotsgestaltung wurden anhand der Denkfigur des didaktischen Dreiecks und der Basisdimensionen qualitativ vollen Unterrichts verdeutlicht. Die Angebotsgestaltung ist, wie anhand der Angebots-Nutzungs-Modelle beschrieben wurde, von den persönlichen Voraussetzungen – also auch von den implizit vorliegenden Handlungsorientierungen – der Lehrpersonen abhängig (Abschnitt 3.1). Die vier Anforderungsbereiche der Klassenführung als Basisdimension guten Unterrichts zeigen, woran sich Lehrpersonen im Sinne der Erkenntnisse zu einer effektiven Klassenführung idealerweise orientieren sollten, um zum einen möglichst störungsfreien und damit qualitativ vollen Unterricht zu gestalten und zum anderen produktiv mit Störungen umzugehen. Diese vier Anforderungsbereiche sind:

- die Etablierung von Normen, Regeln und Routinen sowie der Aufbau von Verhalten zur individuellen Verhaltensmodifikation,
- die Steuerung von Unterrichtsprozessen und das Management von Lernzeit,

- die Begleitung von Lernprozessen sowie
- der Umgang mit Unterrichtsstörungen.

Es wurde dargelegt, dass die Umsetzung einer effektiven Klassenführung sowohl durch die impliziten Handlungsorientierungen der Lehrpersonen als auch durch den unterrichtlichen Kontext bedingt ist, in dem die Lehrpersonen agieren (Abschnitt 3.2). Anschliessend wurden personalisierte Lernkonzepte als spezifischer unterrichtlicher Kontext und als Form einer veränderten <Grammar of Schooling> (Tyack & Tobin, 1994) beleuchtet, welchen ein besonderer Wert für die Prävention von, aber auch für einen produktiven Umgang mit Unterrichtsstörungen zugeschrieben wird. Dies hat seinen Grund darin, dass nun die Basisdimensionen qualitativollen Unterrichts zur Mit- und Selbstbestimmung der Schüler:innen umgesetzt werden können (Abschnitt 3.3.1). Anhand der Ergebnisse der perLen-Studie wurde der didaktische Kontext an diesen Schulen beschrieben. In Bezug auf die Basisdimensionen guten Unterrichts kann zusammenfassend gesagt werden, dass perLen-Lehrpersonen die kognitive Aktivierung ihrer Schüler:innen anhand adaptiver, qualitativoller Aufgaben gewährleisten, die auch im dialogischen Austausch auf unterschiedliche Weise bearbeitet werden können (Stebler et al., 2021b, S. 421). Adaptive, verstehensorientierte Lernunterstützung und ein motivierendes Unterrichtsklima (bspw. Lerncoachings, Mitbestimmung und Selbstverantwortung im Lernprozess) ermöglichen den perLen-Lehrpersonen eine konstruktive Unterstützung der Schüler:innen. Grundlegendes Ziel einer effektiven Klassenführung ist die Optimierung der Lernzeit für die Schüler:innen (Stebler et al., 2021b, S. 421). Anhand dieser Ausführungen wurde theoriegeleitet deutlich gemacht, dass die Auftretenswahrscheinlichkeit von Unterrichtsstörungen an Schulen mit personalisierten Lernkonzepten geringer sein dürfte oder dass dort zumindest andersartige Störungen auftreten dürften. Begründet werden kann dies damit, dass das Lernengagement der Schüler:innen in didaktischen Arrangements steigt, welche gleichermaßen Selbstbestimmung und soziale Eingebundenheit ermöglichen. Das erhöhte Lernengagement der Schüler:innen führt – so die theoretische Annahme – wiederum zu weniger Unterrichtsstörungen (Mötteli et al., 2022). Gleichzeitig ziehen personalisierte Arrangements veränderte Lehrer:innenrollen sowie veränderte Möglichkeiten zur Lernunterstützung der Schüler:innen einerseits und zur intensivierten Lehrpersonenzusammenarbeit andererseits nach sich (Hofstetter, 2022). Es ergeben sich dadurch wiederum (neue) Herausforderungen, aber auch Möglichkeiten für das komplexe Handeln der Lehrpersonen (Abschnitt 3.3.2).

Diese komplexen Anforderungsbereiche an das Handeln der Lehrpersonen wurden in Kapitel 4 dargestellt. Um guten Unterricht an Schulen mit und ohne

personalisierte Lernkonzepte umsetzen zu können, müssen Lehrpersonen über facettenreiche professionelle Kompetenzen verfügen (Baumert & Kunter, 2006). Deren Voraussetzungen zur Umsetzung guten Unterrichts wurden als kompetenzorientierte Professionsstandards dargestellt (Abschnitt 4.1.1). Ausgehend vom Modell professioneller Handlungskompetenzen nach Baumert und Kunter (2006, Abschnitt 4.1.2) wurde aufgezeigt, dass implizite, handlungsleitende Wissensdimensionen der Lehrpersonen – in dieser Arbeit als Handlungsorientierungen bezeichnet – einen zentralen Einfluss auf deren unterrichtlichen Wahrnehmungs- und Handlungsprozess haben (Abschnitt 4.1.3). Im Gegensatz zu anderen Zugängen, welche implizite, die Handlungspraxis anleitende Wissensbestände beleuchten, eröffnen sich mit dem Konzept der Handlungsorientierungen bestimmte methodologische Überlegungen. Dieses der Dokumentarischen Methode entspringende Konzept ermöglicht die Rekonstruktion von implizit vorliegenden Handlungsorientierungen in Bezug auf einen bestimmten Praxisausschnitt der betrachteten Personen. Wahrnehmungen und Handlungen von Lehrpersonen sind also nicht bloss durch deklaratives Professionswissen bedingt, sondern vor allem auch durch implizite Handlungsorientierungen strukturiert (Baumert und Kunter, 2006, Abschnitt 4.1.4). Besonders im Umgang mit Unterrichtsstörungen greifen Lehrpersonen auf implizite Handlungsorientierungen zurück, da diese das Potenzial bergen, Affekthandlungen auszulösen (Wettstein & Scherzinger, 2019). Es wurde gezeigt, dass diese impliziten Wissensdimensionen oder eben Handlungsorientierungen durch gezielte Reflexion bewusst und veränderbar gemacht werden können (Abschnitt 4.1.6).

Für den lernförderlichen und in diesem Sinne produktiven Umgang mit Unterrichtsstörungen ist es also von Bedeutung zu erforschen, welche impliziten Handlungspraxen Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen aufweisen. Insbesondere gilt es, Handlungsorientierungen zu identifizieren, die zu einer Verstärkung von unerwünschten Folgen von Unterrichtsstörungen führen können. Solche unerwünschten Folgen sind bspw. die Gefährdung der Lehrer:innengesundheit und die Erhöhung der wahrgenommenen Unterrichtsstörungen. Wenn andererseits davon ausgegangen wird, dass in didaktischen Arrangements, die am Schüler:innenlernen ausgerichtet sind, andersartige oder weniger Unterrichtsstörungen auftreten, ist es von Interesse zu erforschen, ob sich bei diesen Lehrpersonen andere Handlungsorientierungen zeigen als bei solchen, die nicht mit personalisierten Lernkonzepten arbeiten. Zudem ist zu fragen, welche Rolle schulische Rahmenbedingungen hierbei spielen. Daraus könnten Empfehlungen für die Gestaltung von didaktischen Arrangements zum produktiven Umgang mit Unterrichtsstörungen abgeleitet werden

Bisherige Studien zu Unterrichtsstörungen befassen sich überwiegend mit leicht explizierbaren Wissensstrukturen von Lehrpersonen (Eckstein, 2018a; Scherzinger, et al., 2017; Makarova et al., 2014; Sullivan, et al., 2014). Dagegen ist die Forschungslage zu impliziten Handlungsorientierungen zum Umgang mit Unterrichtsstörungen bislang noch lückenhaft (Lauth-Lebens et al., 2018). Zudem bleibt die Frage offen, inwiefern sich die veränderte Lehrer:innenrolle in Schulen mit personalisierten Lernkonzepten, die häufig offene Lernarrangements (Everston & Neal, 2006) umsetzen, auch in spezifischen Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen widerspiegelt. Es fehlt an empirischen Kenntnissen darüber, ob sich die Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen von Lehrpersonen aus Schulen mit personalisierten Lernkonzepten von jenen aus Schulen ohne solche Konzepte unterscheiden und welche Rolle hierbei die schulischen Rahmenbedingungen spielen. Dieser Frage nachzugehen ist insofern von Bedeutung, als hieraus Bedingungen abgeleitet werden können, unter denen produktiv(er) mit Unterrichtsstörungen umgegangen werden kann.

Folgende konkreten Forschungsfragen stehen im Zentrum der vorliegenden Arbeit:

1. Was erfassen die Lehrpersonen in ihrem Unterricht als Unterrichtsstörung (worin dokumentieren sich Unterrichtsstörungen für Lehrpersonen)?
2. Welche Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen leiten Lehrpersonen, die in Schulen mit und ohne personalisierte Lernkonzepte unterrichten? Welche Typen des Umgangs von Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen lassen sich rekonstruieren und trennscharf beschreiben?
3. Mit welchen Kontextfaktoren lassen sich die rekonstruierten Typen des Umgangs von Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen erklären?

Theoriegeleitet wird angenommen, dass die Aufdeckung impliziter Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen es ermöglicht, dass diese reflektiert werden können und folglich eine Voraussetzung zur Weiterentwicklung der Professionalität der Lehrpersonen sowie der Unterrichtsqualität bilden (Kolbe, 2004; Helmke, 2021). Die Erweiterung der Professionalität durch Reflexion bedeutet eine Verbreiterung des Spektrums an beruflichen Kompetenzen, was wiederum als Basis zur Gestaltung eines qualitätsvollen Unterrichts dienen kann (Baumert & Kunter, 2006). Um eine gezielte Reflexion von Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen zu ermöglichen, muss zuerst geklärt werden, was Lehrpersonen überhaupt als Unterrichtsstörungen *erfassen*. Diese Forschungsfrage deckt störende Situationen ab, welche auf einer impliziten Ebene

rekonstruiert werden (Forschungsfrage I). Weiter interessiert, wie Lehrpersonen auf einer impliziten Ebene mit Unterrichtsstörungen umgehen – also welche Handlungsorientierungen die Praxis des Umgangs mit Unterrichtsstörungen anleiten und welche überindividuellen Muster sich abzeichnen bzw. welche Typen sich rekonstruieren lassen (Forschungsfrage II). Schliesslich wird untersucht, ob sich aufgrund möglicher spezifischer Handlungsorientierungen von Lehrpersonen aus Schulen mit und ohne personalisierte Lernkonzepte Kontextfaktoren herauschälen lassen, mit denen mögliche Unterschiede zwischen den beiden Gruppen erklärbar werden (Forschungsfrage III).

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Trotz des heterogenen Diskurses zur Qualitätsüberprüfung qualitativer Forschung anhand von Gütekriterien, lassen sich einige zentrale Punkte identifizieren, anhand derer qualitativ-rekonstruktive Forschung auf ihre Qualität hin geprüft wird (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014; Steinke, 2012). So ermöglicht das systematische Vorgehen der Dokumentarischen Methode anhand der vorgegebenen Arbeitsschritte die Orientierung an empirischen Vergleichshorizonten sowie die methodische Fremdkontrolle in Forschungswerkstätten die Gewährleistung der Objektivität und der Reliabilität (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Die Validität qualitativ erhobener Daten wird durch die eng am Untersuchungsgegenstand geführten Interviews – und damit durch die Kommunikation zwischen Forschenden und Beforschten – aufbauend auf alltäglichen Strukturen und Standards der Verständigung gewährleistet (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Für die Auswertungen der vorliegenden Arbeit orientierte sich die Autorin an der systematischen Ausführung der vorgegebenen Schritte der Dokumentarischen Methode. Zudem wurden die rekonstruierten Handlungsorientierungen sowie die Befunde der sinn-genetischen Typen zur methodischen Fremdkontrolle in Forschungswerkstätten grösstenteils diskutiert und validiert. Ebenso wird die kritische Diskussion methodischer Limitationen als Gütekriterium einer wissenschaftlichen Arbeit betrachtet. Diese werden in Abschnitt 8.5.1 diskutiert. Die Bewertung qualitativer Forschung orientiert sich demnach an der Transparenz über den Forschungsprozess und damit auch an der Transparenz über die erhobenen Daten sowie deren Auswertung (Flick, 2017). Die Explikation des Forschungsprinzips und damit die

Ergänzende Information Die elektronische Version dieses Kapitels enthält Zusatzmaterial, auf das über folgenden Link zugegriffen werden kann
https://doi.org/10.1007/978-3-658-41700-0_6.

Gewährleistung der Überprüfbarkeit des Vorgehens stellt ein zentrales Qualitätskriterium rekonstruktiver Forschung dar (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Nachfolgend wird deshalb das methodische Vorgehen dieser Arbeit nachvollziehbar dargestellt. Zuerst wird dafür auf die Stichprobe (Abschnitt 6.1) eingegangen, worauf die SUGUS-Studie und die perLen-Studie näher kommentiert werden (Abschnitt 6.2). Danach wird die Datenerhebung anhand des problemzentrierten Interviews dargelegt (Abschnitt 6.3). In einem weiteren Schritt wird das Auswertungsverfahren der Dokumentarischen Methode näher betrachtet, das für die Analysen der vorliegenden Arbeit angewendet wurde (Abschnitt 6.4) sowie die einzelnen Auswertungsschritte im Detail erläutert (6.5). Das Kapitel endet mit einem Zwischenfazit (6.6).

6.1 Stichprobe

Die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit wurden anhand von Interviews mit Deutschschweizer Lehrpersonen der Primarstufe untersucht, welche im Rahmen der SUGUS-Studie durchgeführt wurden (siehe Abschnitt 6.2). Insgesamt wurden in dieser Studie 26 Einzelinterviews durchgeführt, wovon 8 Interviews für die vorliegende Arbeit ausgewählt wurden (Tabelle 6.1). Das Interview-Transkript einer Lehrperson mit den Angaben aus dem Kurzfragebogen bzw. den ausgewählten äquivalenten Informationen der quantitativen SUGUS-Teilstudie (siehe Abschnitt 6.3.1) wurde jeweils als eigenständiger Fall behandelt. Die Pseudonyme wurden zu Beginn des Forschungsprozesses den ausgewählten Fällen zugeteilt, um die Lesbarkeit der Fallanalysen (siehe Abschnitt 7.1) zu erhöhen.

Die *Auswahl der Fälle* stellte ein wichtiges Kriterium für die Qualität dieser Untersuchung dar. Je nach Fokus und Auswahl werden unterschiedliche Resultate generiert, deshalb soll die Fallauswahl zur Erhöhung der Qualität der Untersuchung begründet und reflektiert sein (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014; Schreier, 2020). Fälle stehen nicht für sich, sondern repräsentieren einen bestimmten, ihnen innewohnenden Sachverhalt, den es genauer zu beleuchten gilt. Ziel ist, dass aufgrund der ausgewählten Fälle auf einer abstrahierten Ebene relevante Aussagen für die Theoriebildung getroffen werden können und der Erkenntnisgewinn in Bezug auf die hier formulierten Fragestellungen besonders hoch ist. Zu bedenken ist, dass bei qualitativ-rekonstruktiven Analyseverfahren die relevanten Ergebnisse sich erst im Arbeitsprozess zeigen und die Fallauswahl deshalb als iterativer Prozess zu gestalten ist (Kramer, Helsper, Thiersch & Ziems, 2013, S. 75). Die Auswahl der untersuchten Fälle für die vorliegende Arbeit kann als eine Kombination aus einem *«Theoretical Sampling»* und einem *«Sampling»*

Tabelle 6.1 Informationen zu den ausgewählten Fällen

Pseudonym	Erhebungszeitpunkt	Dauer Interview	Samplegruppe	Unterrichtserfahrung	Standort Schule nach Gemeindetypen ¹	Schulgrösse (N = SuS)
Frau Rose	04.2017	75*	SUGUS	8 J	Periturbane Gemeinde mittlerer Dichte	ca. 565
Herr Flieder	05.2017	65*	SUGUS	42 J	Städtische Gemeinde einer kleinen oder ausserhalb einer Agglomeration	k.A
Frau Minze	04.2017	45*	SUGUS	19 J	Städtische Gemeinde einer mittelgrossen Agglomeration	ca. 440
Frau Tulpe	04.2017	60*	SUGUS	25 J	Städtische Gemeinde einer mittelgrossen Agglomeration	ca. 200
Herr Mohn	10.2017	75*	perLen	20 J	Städtische Gemeinde einer grossen Agglomeration	ca. 100
Frau Dahlie	10.2017	70*	perLen	22 J	Städtische Gemeinde einer grossen Agglomeration	ca. 100

(Fortsetzung)

¹ Gemeindetypologie 2012 (9 Typen) des Bundesamtes für Statistik: https://www.agvchapp.bfs.admin.ch/de/typologies/results?SnapshotDate=10.04.2022&SelectedTypologies%5B0%5D=HR_GDEtyp2012.

Tabelle 6.1 (Fortsetzung)

Pseudonym	Erhebungszeitpunkt	Dauer Interview	Samplegruppe	Unterrichtserfahrung	Standort Schule nach Gemeindetypen	Schulgröße (N = SuS)
Herr Raps	10.2017	75'	perLen	10 J	Ländliche periphere Gemeinde	ca. 70
Frau Lilie	11.2017	60'	perLen	20 J	Städtische Gemeinde einer kleinen oder ausserhalb einer Agglomeration	k. A

Anmerkungen: SuS = Schüler:innen; J. = Jahre; Interviewdauer in Minutenangaben

nach vorab festgelegten Kriterien» oder auch als qualitativer Stichprobenplan (Lamnek & Krell, 2016, S. 184) betrachtet werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014; Schreier, 2020). Eine Kombination beider Herangehensweisen und die daraus resultierende heterogene Stichprobe wurde für die vorliegenden Zielsetzungen als gewinnbringend betrachtet. Berücksichtigt wurde bei der Beschränkung auf acht auszuwertende Fälle, dass bei rekonstruktiven Analyseverfahren aufgrund des Zeitaufwandes «nur eine begrenzte Anzahl von Fällen und Materialien interpretierend erschlossen werden kann» (Kramer, Helsper, Thiersch, & Ziems, 2013, S. 75).

Der Grundgedanke des Theoretical Samplings findet sich in der Idee, die Stichprobe nicht vollständig im Voraus zu definieren, sondern diese mit zunehmendem Fortgang der empirischen Arbeit zu entwickeln. Dabei erfolgt die Auswahl dem Prinzip der Minimierung oder Maximierung von Unterschieden zwischen den einzelnen Fällen (Schreier, 2020). Minimale Kontrastierungen können dienlich sein, um die Tauglichkeit der entwickelten Hypothesen genauer zu überprüfen. Anhand der maximalen Kontrastierung wird es möglich, die Varianz im Untersuchungsfeld auszuloten. Die sich potenziell unterscheidenden Aspekte der Fälle wurden für die vorliegende Arbeit anhand des Kriteriums des subjektiven Störungsempfindens ermittelt. Auf das subjektive Störungsempfinden konnte für die Hälfte der ausgewählten Fälle auf die Daten der quantitativen SUGUS-Teilstudie zurückgegriffen werden (siehe Abschnitt 6.2). Durch die bereits vorhandenen Informationen wurde es möglich, Informationen über die Fälle im Vorfeld zu nutzen und damit Kontraste zwischen den Fällen besser auszuloten (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Darüber hinaus wurde aufgrund dokumentarisch-methodischer Vorgaben (siehe Abschnitt 6.4) bei der Auswahl der Fälle darauf geachtet, Interviews zu wählen, in denen lange und erzählrichte Passagen vorzufinden waren (Nohl, 2017).

Die Datenbasis der vorliegenden Arbeit bilden – wie in Tabelle 6.1 ersichtlich – zwei *unterschiedliche Stichprobengruppen*. Die erste Gruppe besteht aus insgesamt 18 Interviews, die mit Lehrpersonen geführt wurden, welche in traditionellen Schulsettings unterrichten und der quantitativen Teilstudie des SUGUS-Projektes entstammen (Eckstein, 2018a, 2018b; Eckstein et al., 2016). Von den insgesamt 18 SUGUS-Interviews (siehe Abschnitt 6.2), wurden 4 Interviews für die vorliegende Auswahl ausgewählt. Die vier ausgewählten Lehrpersonen der SUGUS-Studie unterrichten an unterschiedlichen Primarschulen.

Die zweite Gruppe von Interviews ($n = 8$) wurden mit Lehrpersonen geführt, die an perLen-Schulen unterrichten, die sich an innovativen Lehr-Lernkonzepten orientieren. Die der perLen-Studie angehörigen Schulen (siehe Abschnitt 6.2)

zeichnen sich durch eine innovative Unterrichtsarchitektur in heterogenen Lerngruppen aus. Die Privat- und Regelschulen haben ihren Unterricht in Richtung personalisierter Lehr-Lern-Konzepte verändert. Von diesen insgesamt acht Interviews wurden wiederum vier Interviews für die Analysen der vorliegenden Arbeit ausgewählt.

Die Interviews mit perLen-Lehrpersonen wurden ausgewählt, um zu untersuchen, ob sich mit Bezug auf die personalisierende Unterrichtsgestaltung Unterschiede in Bezug auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen ausmachen lassen. Die vier perLen-Lehrpersonen unterrichten an drei unterschiedlichen, stark personalisierten Schulen². Zwei der vier Lehrpersonen unterrichten dabei an der gleichen Primarschule, jedoch nicht auf der gleichen Stufe.

Die Analysen der vorliegenden Arbeit beziehen sich somit auf Datenmaterial aus zwei übergeordneten Studien. Im folgenden Abschnitt werden deshalb die SUGUS-Studie und die perLen-Studie ausführlicher dargestellt.

6.2 Die SUGUS-Studie und die perLen-Studie

Die Analysen der vorliegenden Arbeit erfolgten im Rahmen der an der Universität Zürich durchgeführten Studie zur Untersuchung gestörten Unterrichts (SUGUS³). Die von Prof. Dr. Kurt Reusser geleitete Studie verfolgte vor dem Hintergrund eines interaktionistischen Verständnisses von Unterrichtsstörungen drei Fragen (Eckstein, 2018a, S. 35):

- Unter welchen Unterrichtsbedingungen zeigen welche Lernenden welche Formen und Grade normabweichenden Verhaltens?
- Unter welchen Bedingungen des Unterrichts wird normabweichendes Verhalten von Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern als wie stark störend erlebt?

² Das Ausmass der Orientierung an Personalisiertem Lernen der untersuchten Schulen wurde anhand einer subjektiven Selbsteinschätzung der Lehrpersonen gebildet und anhand von Schuldokumenten und Feldkenntnissen überprüft. Drei Gruppen wurden gebildet: G1 sehr stark personalisierte Schulen; G2 stark personalisierte Schulen und G3 moderat personalisierte Schulen (Stebler, Pauli & Reusser, 2018, S. 168).

³ Die SUGUS-Studie wurde vom Schweizerischen Nationalfond gefördert (Projekt-Nr. 100019_152722; Laufzeit 2015–2019).

- Welche pädagogisch-didaktischen Handlungsmöglichkeiten sehen die Lehrpersonen?

Die SUGUS-Studie besteht aus einem quantitativen⁴ und einem qualitativen Teilprojekt. Letzteres bildet den Rahmen für die vorliegende Arbeit. Anhand eines mehrperspektivisch angelegten, standardisierten Fragebogens wurden im quantitativen Teil der Studie die Sichtweisen von Lehrpersonen und deren Schüler:innen der 5. Primarstufe (n = 85) auf Unterrichtsstörungen untersucht (Eckstein, 2018a). Für das qualitative Teilprojekt wurden mit ausgewählten Lehrpersonen, die bereits an der quantitativen Befragung teilgenommen haben, sodann problemzentrierte Interviews (n = 18) durchgeführt. Die Lehrpersonen arbeiten an Schulen, die keine ausgewiesenen, innovativen personalisierten Lernkonzepte in ihren Unterricht integriert haben – es handelt sich demnach um eher traditionelle Schulen.

Sodann wurden im Rahmen des qualitativen SUGUS-Teilprojektes 8 weitere Interviews ebenfalls mit Primarlehrpersonen durchgeführt, die aus der Stichprobe des Forschungsprojekts perLen rekrutiert wurden. Das Forschungsprojekt perLen (personalisierte Lernkonzepte in heterogenen Lerngruppen) wurde in Zusammenarbeit von Prof. Dr. Kurt Reusser (Universität Zürich), Prof. Dr. Christine Pauli (Universität Fribourg) sowie Dr. Rita Stebler (Universität Zürich) durchgeführt.⁵ Im Untersuchungsfokus steht die Erforschung der Unterrichtskonzepte von Primar- und Sekundarschulen (n = 65), die sich teils stark von traditionellen Lehr- und Lernformen abheben, indem sie innovative, stark individualisierende Unterrichtskonzepte in ihren Schul- und Unterrichtsalltag integriert haben (Stebler et al., 2017).

6.3 Datenerhebung anhand des problemzentrierten Interviews

Für die vorliegende Arbeit wurde das *problemzentrierte Einzelinterview* für die Datenerhebung genutzt. In der direkten Interview-Kommunikation mit den Lehrpersonen wird die Vielfalt ihrer Praxis im Umgang mit Unterrichtsstörungen eingeholt (Krüger, 2000). Dabei ist das für diese Arbeit eingesetzte problemzentrierte

⁴ Das bereits abgeschlossene quantitative Teilprojekt wurde von Dr. phil. Boris Eckstein geleitet.

⁵ Das Projekt wurde von der Stiftung Mercator unterstützt und zwischen 2012–2015 durchgeführt.

Interview ein Verfahren, das sich zur unvoreingenommenen Erfassung individueller Handlungen und subjektiver Wahrnehmungen eignet (Witzel, 2000). Im Erhebungsprozess ist der Erkenntnisgewinn an einem induktiv-deduktiven Wechselverhältnis orientiert. Das theoretische Vorwissen, was beim problemzentrierten Interview produktiv genutzt wird, bietet einen analytischen Rahmen zur Erstellung und Definition des Untersuchungsgegenstandes bzw. bei der Eingrenzung des zu untersuchenden Problems. Gleichsam wird das Offenheitsprinzip realisiert, indem die interviewte Person eigene Relevanzsetzungen während des Gesprächs vornehmen kann. Das problemzentrierte Interview zeichnet sich dadurch aus, dass sich der gesamte Erhebungsprozess an einer relevanten Problemstellung orientiert, die im Fokus der Untersuchung liegt. Theoretisches Wissen wird genutzt, um die Rahmenbedingungen zu setzen. So werden am Untersuchungsproblem orientierte Fragen für das Interview formuliert. Die Kommunikation zwischen Forschenden und Befragten wird damit auf das gesetzte Forschungsproblem zugespielt (Witzel, 2000). Während des Erhebungsprozesses wird Wert daraufgelegt, dass die interviewten Subjekte ihre persönliche Problemsicht darlegen. Dazu genutzt werden verschiedene Fragetechniken sowie die explizite Betonung, dass die individuellen Vorstellungen und Meinungen abgeholt werden und nicht etwa intellektuelle Wissensbestände abgerufen werden sollen (Witzel, 2000). Der Einstiegsimpuls, der möglichst erzählgenerierend gewählt wird, markiert den inhaltlichen Beginn des Interviews. Trotz seiner, offenen, erzählgenerierenden Eigenschaften stellt der Einstiegsimpuls bzw. die Einstiegsfrage in die Interviewsituation eine Möglichkeit zur Fokussierung auf das untersuchende Problem dar (Witzel, 2000). Konkret wurde bei der Durchführung der Interviews für die vorliegende Arbeit nach einer kurzen Vorstellung der interviewenden Person und der Deklaration der Rahmenbedingungen, unter denen das Interview aufgenommen und später anonymisiert wird, folgender erzählgenerierender Eingangsimpuls gewählt:⁶ <Erzählen Sie mir bitte, wie Sie die Zusammenarbeit mit Ihrer Klasse momentan erleben.> Der Eingangsimpuls wurde bewusst so gewählt, dass noch kein direkter Bezug zum Thema Unterrichtsstörungen erkennbar wurde.

Anschließend werden anhand der gewonnen Erzählinhalte nach und nach weitere Fragen gestellt, deren Reihenfolge sich an den vorangehenden Aussagen orientieren. Die Nachfragen dienen dann zur Justierung des Detaillierungsgrad und münden im Hervorbringen von Erfahrungsbeispielen, die nahe am Handeln der interviewten Subjekte liegen (Witzel, 2000). So wurden die Interviewten

⁶ Die Entwicklung des Interviewleitfadens erfolgte im Team des qualitativen Teilprojektes des SUGUS-Forschungsprojektes, zu welchem die Autorin der vorliegenden Arbeit dazugehörte.

Tabelle 6.2 Zentrale Themen und Beispiele aus dem Interviewleitfaden

Frageblock	Frageziele (Auszüge)	Beispielfragen (Auszüge)
Einleitung und Einstiegsimpuls	Ohne Frageziele	Haben Sie zum jetzigen Zeitpunkt noch eine Frage? Wenn nicht, erzählen Sie mir doch, wie Sie die Zusammenarbeit mit Ihrer Klasse im Moment erleben. Bringen Sie bitte Beispiele
Pädagogische Massnahmen, Regeln, Sanktionen, <Classroom Management>, Beziehungen	Verständnis von Unterrichtsstörungen aus der Perspektive der LP Beispiele/Beschreibungen von als störend erlebten Verhaltensweisen und Situationen Entstehungsgründe aus Sicht LP	Wie schätzen Sie die Beziehung zu Ihrer Klasse aktuell ein? Wie machen sie das mit der Beziehungsarbeit? Was ist für Sie eine Störung im Unterricht? Welche Gefühle oder Empfindungen lösen diese Verhaltensweisen bei Ihnen aus? (z. B. Ärger, Scham, Ohnmacht etc.)
Unterrichtsstörungen und didaktisches Arrangement	Didaktische Orientierungen auf der Ebene der Lehrpersonen und auf der Schulebene (allgemein und in Bezug auf störende Verhaltensweisen) Die Phänomenologie und das proaktive Verhalten (Unterrichtsplanung usw.): Prävention durch Unterrichtsplanung/ Unterrichtsvorbereitung/ Lernbegleitung	Welche Zusammenhänge sehen Sie zwischen Ihrer Unterrichtsvorbereitung und der produktiven und unproduktiven Lernzeit? Wie strukturieren Sie Ihren Unterricht generell, damit die Schülerinnen und Schüler möglichst produktiv lernen können?

(Fortsetzung)

bspw. gefragt, durch welche <Gefühle störende Verhaltensweisen bei ihnen ausgelöst werden> oder an anderer Stelle wurde die Frage gestellt, <was für sie eine Unterrichtsstörung ist>. Ad hoc-Fragen, die in Form von inhaltlichen Stichworten oder vorformulierten Fragen im Interviewleitfaden vorliegen, können gestellt werden, um gleichsam das gewünschte Antwortspektrum in Bezug auf das ins Zentrum gestellte Problem zu erfassen und eine Vergleichbarkeit zwischen einzelnen Interviews zu garantieren. Während des Gesprächs kann anhand von Fragezielen überprüft werden, ob weitere, detaillierende Fragen zur Abdeckung

Tabelle 6.2 (Fortsetzung)

Frageblock	Frageziele (Auszüge)	Beispielfragen (Auszüge)
Nur SUGUS: Resultate SUGUS-Fragebogen	Verständlichkeit und Plausibilität des Ergebnisberichts (Deutung, Irritation, Bestätigung, Nutzen...)	Als erstes würde mich interessieren, was in Ihnen vorgegangen ist, als Sie den Ergebnisbericht gelesen haben?
Abschluss	Ohne Frageziele	Gibt es noch etwas Wichtiges, das Sie ergänzen möchten? Gibt es z. B. Themenbereiche, die unerwähnt geblieben sind und Ihrer Meinung nach wichtig sind?

Anmerkungen: LP = Lehrperson(en)

des Themenspektrums notwendig sind. Dazu wurden in den Interviewleitfäden Ziele notiert wie «Beispiele zu als störend erlebte Verhaltensweisen sammeln». Der Interviewleitfaden (siehe Anhang im elektronischen Zusatzmaterial) umfasste die in Tabelle 6.2 dargestellten Themen.

6.3.1 Durchführung der Interviews

Den interviewten Lehrpersonen wurde zur Wahl gestellt, ob die Interviews an den jeweiligen Schulen oder am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität durchgeführt werden. Wurden die Interviews an den Schulen der Lehrpersonen erstellt, wurde das Gespräch in den meisten Fällen im persönlichen Klassenzimmer der Lehrperson durchgeführt. In einigen perLen-Schulen konnten die Gespräche in Gruppenräumen oder im Lehrerzimmer durchgeführt werden. Die Interviews wurden mit einigen Ausnahmen von der Autorin selbst durchgeführt.

Zum problemzentrierten Interview gehören neben dem Leitfaden ein *Kurzfragebogen*, die *Tonaufnahme* des Interviews sowie ein *Postskriptum* (Witzel, 2000). Das Postskriptum enthält Informationen über die Interviewsituation und Auffälligkeiten, die zur besseren Einordnung der Datenlage hilfreich sein können, sowie Angaben zum Namen der interviewten Lehrperson; Adresse und Namen der Schule; zum Datum, zum Zeitpunkt und zur Dauer des Interviews. Ebenso vermerkt ist, wer das Interview durchgeführt hat. Die Gesprächsprotokolle wurden direkt im Nachgang der Interviews angefertigt. Darin festgehalten wurde

bspw. auch, wenn das Interview durch andere, den Raum betretende Personen unterbrochen wurde oder die Kommunikation zwischen Interviewerin und Interviewten stockte. Der Kurzfragebogen wurde bei den Interviews mit den perLen-Lehrpersonen⁷ dazu genutzt, Informationen und demografische Angaben zur Person zu sammeln. Der Kurzfragebogen wurde jeweils im Nachhinein ausgefüllt und per Post an die Forschungsgruppe retourniert. Der Kurzfragebogen wurde aufgrund von Informationen des quantitativen Teilprojektes zusammengestellt (siehe Anhang im elektronischen Zusatzmaterial). Dabei wurde auf bereits erstellte Skalen der SUGUS-Studie zurückgegriffen, um die Angaben anschliessend kombinieren zu können (Eckstein et al., 2018, Tabelle 6.3).

Tabelle 6.3 Einzelitems und Skalen in Anlehnung an Eckstein et al. (2018)

Angaben zu Person, Klasse und Schule
Geschlecht
Jahrgang
Unterrichtserfahrung allgemein und spezifisch an der Schule
Beschäftigungsgrad
Stellenpartner
Unterrichtete Fächer
Angaben zur Altersdurchmischung der Klasse
Anzahl Schüler:innen in der Klasse
Pädagogische Teams
Umsetzung integrativer Förderung
Qualität Zusammenarbeit mit IF-Lehrperson
Schulische Rahmenbedingungen (Personalressourcen, Engagement der Eltern, Zusammensetzung der Schülerschaft, Zusammenarbeit Kollegium, materielle Ausstattung)
Angaben zum Unterricht
Persönliche Relevanz unterschiedlicher Facetten des Bildungsauftrages
Wahrnehmung der eigenen Tätigkeit als Lehrperson
Beurteilung integrativer Volksschule

⁷ Für die SUGUS-Lehrpersonen entfiel diese Befragung, da sämtliche Angaben bereits im quantitativen Teilprojekt erhoben worden sind.

Die Eingabe der Daten aus dem Kurzfragebogen erfolgte anhand eines erstellten Manuals und wurde in Form eines SPSS-Datensatzes abgespeichert.

6.3.2 Transkription und Anonymisierung

Die *Transkription* der Audiodateien erfolgte anhand *festgelegter Regeln* (siehe Anhang im elektronischen Zusatzmaterial). Es wurde nach einem zweischrittigen Vorgehen transkribiert. In einem ersten Schritt wurden die gesamten Interviews anhand vereinfachter Regeln mithilfe des Transkriptionsprogramms F4 transkribiert. Trainierte Hilfskräfte erstellten unter Anleitung und Kontrolle der Autorin die Transkripte. Anhand eines Anonymisierungsschlüssels wurden diese Interviews im Nachgang anonymisiert.

In einem zweiten Schritt wurden ausgewählte Passagen anhand der methodenspezifischen Transkriptionsregeln (Talk in Qualitative Social Research, kurz TiQ (Bohnsack, 2014)) weiterbearbeitet (siehe Anhang elektronischen Zusatzmaterial). In dieser Arbeit abgebildet sind einzelne Ausschnitte aus den Interviews.

6.4 Dokumentarische Methode als Auswertungsverfahren

Zur Auswertung der Daten wird die *Dokumentarische Methode* verwendet (Bohnsack, 2003, 2014; Nohl, 2017). Um die Handlungsorientierungen der interviewten Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen zu untersuchen, eignet sich die Wahl einer Methode der Datenanalyse, die in der qualitativ-rekonstruktiven Sozialforschung zu verorten ist. Die Dokumentarische Methode zur Beantwortung der vorliegenden Fragestellungen eignet sich diesbezüglich besonders, da sie eingesetzt wird, um typische Handlungs- und Orientierungsmuster oder Handlungsorientierungen aufzudecken und damit auch die Tiefenstrukturen im Umgang mit Unterrichtsstörungen zu identifizieren (Kleemann, Krähnke, & Matuschek, 2009; Krüger, 2000).

Ursprünglich wurde die Dokumentarische Methode von Ralf Bohnsack entwickelt und genutzt, um Gruppendiskussionen auszuwerten (Bohnsack et al., 2013; Nohl, 2017). Die über viele Jahre erfolgte methodische Weiterentwicklung ermöglicht die Analyse und Interpretation von Bildern, Videos, Beobachtungssequenzen und Texten aus dem öffentlichen Diskurs (Nohl, 2017). Erst in etwas jüngeren Entwicklungen wurde die Dokumentarische Methode für die *Interpretation von Interviews* zugänglich gemacht (Nohl, 2006). Bohnsack (2013) verweist

ausschliesslich auf Formen des narrativ-biographischen Interviews, wohingegen Nohl (2017) breiter gefächerte Formen des Einzelinterviews als geeignet für die Auswertungen mit der Dokumentarischen Methode bestimmt. Nohl entwickelte einen methodischen Rahmen, um Einzelinterviews mit der Dokumentarischen Methode auszuwerten (Nohl, 2017). Einzelinterviews können auf unterschiedliche geführt werden. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Arten von Interviews, dass sie allesamt der Offenheit der Kommunikation verschrieben sind, indem sie die Antworten der Befragten vollständig offen lassen (Nohl, 2017, 15). Dennoch variieren die Eingriffe der interviewenden Person in unterschiedlichem Masse. So sind diese Eingriffe bei biographisch-narrativ angelegten Interviews auf ein Minimum reduziert, hingegen bei leitfadengestützten Formen der Befragung mehrere Themen vorstrukturiert und durch die Forschenden eingebracht (Nohl, 2017).

Für die vorliegende Arbeit, die in einen übergeordneten Projektzusammenhang eingebettet ist (siehe Abschnitt 6.2) lag es nahe, eine *leitfadengestützte Form* des Interviews einzusetzen, da in diesem Fall nicht die Lebensgeschichte der Interviewten, sondern deren konkrete Erfahrungen und Handlungspraxis im Umgang mit Unterrichtsstörungen fokussiert wurde. Zu den leitfadengestützten Interviews gehört unter anderem das Problemzentrierte Interview, welches für die vorliegende Arbeit eingesetzt wurde (siehe Abschnitt 6.3). Nohl (2017) betont, dass es gerade für Leitfadeninterviews, die mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet werden sollen, zentral ist, erzählgenerierende Fragen zu stellen und die Ausführungen der Interviewten Personen durch immanente Nachfragen zu vertiefen. So wurden im Leitfaden dieser Arbeit Themenblöcke und Frageziele festgelegt, deren Abdeckung durch die Interviewerin gewährleistet werden musste (siehe Abschnitt 6.3).

Bei der Auswertung von Einzelinterviews wird der *Textsortenanalyse* eine besondere Relevanz zugesprochen (Nohl, 2017). Unterschieden wird im Interviewtranskript, ob es sich um Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen oder Bewertungen handelt (Nohl, 2017). Die unterschiedlichen *Textsorten* verweisen auf unterschiedliche Wissens Ebenen. Argumentative oder bewertende Ausführungen sind von den Interviewten stärker reflektiert und damit eher einer kommunikativen, expliziten Ebene zuzuordnen. Hingegen lassen beschreibende und erzählende Textpassagen die Rekonstruktion atheoretischen Wissens zu, da sie im Zugzwang des Erzählens Zugang zum Erlebniszusammenhang und zur Bewältigung der Alltagspraxis gewähren (Nohl, 2017).

6.5 Analyseschritte der Dokumentarischen Methode

Die rekonstruktive Forschung wendet zur Gewährleistung von Gütekriterien qualitativer Forschung den Weg des kontrollierten Fremdverstehens an (Nohl, 2017). Dabei werden Vergleichshorizonte, die am empirischen Material herausgebildet wurden, offengelegt, um damit aufzuzeigen, dass herausgearbeitete Strukturelemente nicht beliebig gewählt, sondern über den einzelnen Fall hinweg systematisch herausgearbeitet sind (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Die Interpretation der Daten ist somit nicht beliebig, sondern es wird konkret aufgezeigt, wie die Themen entwickelt werden und welche Strukturen sich anhand der empirischen Homologien darin fallübergreifend zeigen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Durch diese Arbeitsform wird auch das Problem der Standortgebundenheit der Forschenden gelöst: Durch die Arbeit mit empirischen Vergleichshorizonten, die direkt aus dem Material gewonnen werden, verlieren die Eigentheorien der Forschenden selbst an Relevanz. Zudem werden in Forschungsgruppen Interpretationen kritisch fremdkontrolliert, was die *Objektivität* der Interpretationen zusätzlich erhöht (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Die Explikation dieses Forschungsprinzips und damit die intersubjektive Überprüfbarkeit gewährleistet die Erfüllung des Qualitätskriteriums der Objektivität (ebd.). Die Datenanalyse mit der Dokumentarischen Methode erfolgt nach einem konkreten Ablauf, der aus verschiedenen *Auswertungsschritten* besteht (Abbildung 6.1). *Reliabilität* wird durch die Standardisierung und Nachvollziehbarkeit des Mess- bzw. Interpretationsvorganges der Daten sichergestellt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Die Struktur der im Folgenden dargestellten Arbeitsschritte deckt sich nicht gänzlich mit der dahinterstehenden Auswertungspraxis, die nicht etwa chronologisch zu verstehen ist, sondern vielmehr einem zirkulären Voranschreiten zwischen der Ebene des Einzelfalles und der rekonstruierten Typen gleicht (Schäffer, 2020).

KOMMUNIKATIVE EBENE

1. Audioaufnahme

2. Thema=scher Verlauf

Identifikation und Auswahl interpretationsrelevanter Passagen (*Kriterien: thematische Relevanz, dichte Passagen und fallübergreifende Vergleichbarkeit*)

3. Transkription

Transkription der Passagen anhand der dokumentarischen Transkriptionsregeln (TiQ)

4. Formulierende Interpretation

detaillierte Paraphrase dessen, ‚WAS‘ gesagt wird

KONJUNKTIVE EBENE

5. Reflektierende Interpretation

Wechsel der AnalyseEinstellung – vom ‚WAS‘ zum ‚WIE‘
(*Rekonstruktion fallspezifischer Handlungsorientierungen, formale Interpretation durch Textsortentrennung, semantische Interpretation und komparative Sequenzanalyse*)

6. Typenbildung

- sinngeneHsche Typenbildung (*Abstraktion und Spezifizierung der fallübergreifenden Handlungsorientierungen*)
- Korrespondenzanalyse und soziogeneHsche Typenbildung
- relationale Typenbildung

Abbildung 6.1 Ausgeführte Arbeitsschritte der Dokumentarischen Interpretation. (Eigene Darstellung nach Sauer, 2015, S. 55)

6.5.1 Audioaufnahme, thematischer Verlauf und Passagenwahl

Der erste Schritt nach der Datenerhebung und dem Vorliegen einer *Audioaufnahme* liegt im Erstellen eines *thematischen Verlaufs*. Ein thematischer Verlauf wird beim ersten Anhören der Interviews erstellt. Daraus ergibt sich eine strukturierte Übersicht der Themen, die in einem Interview angesprochen werden. Die erstellten Abschnitte je Themenwechsel dienen im späteren Verlauf als kleinste Einheiten der Interpretationspassagen (Nohl, 2017; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014; Sauer, 2015).

Die darauffolgende *Auswahl von Passagen* aus dem Interview, die später ausgewertet werden, erfolgt mit Hilfe des thematischen Verlaufs. Dabei gilt zu beachten, dass die Eingangspassagen prinzipiell immer ausgewertet werden, weil dort die erste Reaktion der interviewten Personen abgefangen werden kann. Ausserdem zeigt sich darin, wie das Setting und der Eingangsstimulus von den Interviewten aufgenommen und verstanden werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr,

2014). Daneben werden besonders dicht erzählte Passagen und jene Stellen aus dem Interview, die eine besondere Relevanz für die Forschungsfrage aufweisen, detailliert ausgewertet (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014).

Für die vorliegende Arbeit wurden insgesamt pro Fall drei Passagen ausgesucht, wobei jeweils die Eingangspassage ausgewertet wurde. Die zweite Passage ergab sich aus der Antwort auf die Frage, was für die Interviewten eine Unterrichtsstörung ist. Durch die Wahl dieser zwei Passagen, konnte eine fallübergreifende Vergleichbarkeit gewährleistet werden. Bei der Wahl der dritten Passage wurde darauf geachtet, dass es sich um eine besonders dicht erzählte Sequenz handelt, weil sich darüber das atheoretische Wissen besonders gut rekonstruieren lässt (Nohl, 2017). Abschliessend wurde das gesamte Interview nochmals gesichtet, um allfällige weitere, thematisch oder formal relevante Stellen ausfindig zu machen. Durchschnittlich liegen den Fallanalysen sechs DinA4-Seiten Transkriptmaterial mit der Dokumentarischen Methode zugrunde.

6.5.2 Transkription

Vor der Interpretation werden die ausgewählten Passagen nach festgelegten Regeln transkribiert (Bohnsack, 2014). Die detaillierten *Regeln der Transkription TiQ* (siehe Anhang elektronischen Zusatzmaterial), die neben Betonungen, Lautstärke des Gesprochenen, auch Intonation und Wortdehnungen berücksichtigen, ermöglichen eine grosse Nähe zum Audio-Material. Dies ist für rekonstruktiv-interpretative Methoden von besonderer Relevanz. Das Material wurde für eine bessere Verständlichkeit in Schriftsprache übersetzt, um auch in internationalen Forschungswerkstätten vorgestellt und diskutiert werden zu können. Folgender Auszug aus der Eingangspassage des Interviews mit Frau Lilie illustriert einen Transkriptausschnitt, der nach den TiQ-Regeln transkribiert wurde.

Y: Also ähm, (.) als aller erstes würde es mich interessieren? wie du im Moment. die Zusammenarbeit mit deiner Klasse mit deinen Schülerinnen und Schülern erlebst.

Frau Lilie: Ja, also ich habe jetzt erst gerade begonnen mit diesen, diese habe ich ja jetzt //mhm// erst seit siebeneinhalb Wochen? und ähm jetzt sind wir sehr vieles am Einüben halt so Verhalten, (.) welche ich gerne möchte? im Klassenzimmer @(.)@ und si:e vorher vielleicht anders, gehabt haben °bei einer anderen Lehrperson° (.) sie müssen mich ein

wenig spüren wie ich das will haben? und ich spüre sie wo hin sie möchten wir versuchen so ein wenig (.) ja einen gemeinsamen Nenner zu finden im Moment (Zeile 1–7)

6.5.3 Formulierende Interpretation

Der erste Schritt der Interpretation umfasst die *formulierende Interpretation*. Die Passage wird inhaltlich reformuliert, dabei wird der kommunikativ-generalisierte bzw. der allgemein verständliche Sinngehalt erfasst – das heisst, es wird paraphrasierend dargestellt, WAS in der jeweiligen Passage gesagt wird. Dieser Interpretationsschritt dient dazu den Sinn des Gesprochenen zu verstehen und intersubjektiv überprüfbar zu machen. Dies kann als Kontrolle fungieren, um auf der zweiten Sinnenebene (der Ebene des Dokumentsinnes) keine Verständnislücken entstehen. Anschliessend wird das Thema der Passage festgelegt und die Passage wird in weitere Unterthemen feingegliedert. Spezifische Begriffe oder Ausdrücke werden in diesem Schritt noch nicht weiter interpretiert, sondern sie können als wörtliche Zitate in die formulierende Interpretation miteinfließen. Die beispielhafte Darstellung einer formulierenden Interpretation schliesst an den Transkriptauszug der Eingangspassage aus dem Interview mit Frau Lilie an:

Formulierende Interpretation der Zeilen 1–7 aus dem Interview mit Frau Lilie Oberthema: Jetzt läuft es so wie ich es will, Zeile 1–62

Unterthema 1: Verhalten einüben, Zeile 1–7

Y eröffnet das Interview und interessiert sich für die momentane „Zusammenarbeit“ (Zeile 1) mit den Schüler:innen. Frau Lilie arbeitet seit „siebeneinhalb Wochen“ (Zeile 4) mit den SchülerInnen. Sie üben Verhaltensweisen ein, die Frau Lilie gerne im Klassenzimmer hat und „vorher“ (Zeile 5) anders waren. Die Schüler:innen müssen Frau Lilie spüren gleichzeitig möchte Frau Lilie auch die Schüler:innen spüren, um einen „gemeinsamen Nenner“ (Zeile 7) zu finden

Der zeitintensive Auswertungsschritt der formulierenden Interpretation hat sich in mehrfacher Hinsicht als hilfreich für den Auswertungsprozess erwiesen. Dieser erste interpretierende Auswertungsschritt zwingt die Forscher:innen auf

Distanz mit dem Interviewmaterial zu gehen. Dies ist insofern wichtig, als die Forscher:innen die Interviews meist selbst geführt haben. Mit der gewonnenen Distanz zum Gesprochenen wird der zweite Interpretationsschritt, die reflektierende Interpretation erleichtert.

6.5.4 Reflektierende Interpretation

Der zweite Interpretationsschritt, die *reflektierende Interpretation*, zielt auf die Rekonstruktion des Dokumentsinnes bzw. auf die Rekonstruktion der Handlungsorientierungen. Die vorbereitete Arbeit aus dem thematischen Verlauf, der formulierenden Interpretation und der Textsortentrennung erlaubt es den Forschenden den dokumentarischen Sinngehalt im Schritt der reflektierenden Interpretation zu explizieren. Dabei werden Habitusformen bzw. Handlungsorientierungen rekonstruiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 295). Der zentrale Interpretationsschritt besteht aus einem Wechsel der Analyseebene vom WAS wird gesagt zum WIE wird etwas gerahmt. Leitend bei der reflektierenden Interpretation ist die Frage, WIE und in welchem Modus die Akteure ein Thema verhandeln. Orientierungen werden fallintern in mehreren Passagen rekonstruiert und validiert, erst dann ist es methodisch vertretbar vom Modus Operandi bzw. von Handlungsorientierungen eines Falles zu sprechen (Nohl et al., 2015; Nohl, 2019). Zur Illustration wird anschliessend der zuvor formulierend interpretierte Ausschnitt aus dem Interview mit Frau Lilie einer reflektierenden Interpretation unterzogen.

Reflektierende Interpretation der Zeilen 1–7 aus dem Interview mit Frau Lilie

Das Interview wird mit einem Thema durch die Interviewerin eröffnet und zielt auf eine Schilderung des Erlebens der momentanen Zusammenarbeit in der Klasse. Frau Lilie nimmt die Frage der Interviewerin auf und erläutert, was sie der Zusammenarbeit mit den SchülerInnen in den ersten siebeneinhalb Wochen erreicht hat. Es zeigt sich, dass die als kurz («erst seit siebeneinhalb Wochen» (Z3 f.)) beschriebene Phase dazu diene, Verhaltensweisen «einüben» (Zeile 4). Hierin dokumentiert sich, dass Frau Lilies Fokus auf dem von ihr normierten Verhalten der Schüler:innen liegt. Frau Lilie pflegt klare Vorstellungen darüber, wie sich die SchülerInnen bei ihr zu verhalten haben, was sie in einen negativen Gegenhorizont zu

Umgangsweisen von anderen Lehrpersonen stellt, bei denen die Schüler:innen es «vorher vielleicht anders, gehabt haben» (Zeile 5–6) (Zeile 6). Frau Lilies Lachen «@(.)@» (Zeile 5) markiert eine Abgrenzung der eigenen Verhaltensanforderungen gegenüber den Anforderungen bei anderen Lehrpersonen. Sie scheint über die anderen Lehrpersonen und deren Anforderungen an die Verhaltensweisen der SchülerInnen Bescheid zu wissen und orientiert sich daran, diese für ihre Zusammenarbeit mit den Schüler:innen neu einzüben. Es dokumentiert sich, dass die Zusammenarbeit in den ersten Wochen einerseits durch die von Frau Lilie klar kommunizierten Erwartungen an die SchülerInnen geprägt ist. Deutlich wird auch ein responsives Moment, das sich darin zeigt, dass Frau Lilie sich daran orientiert und den Schüler:innen Zeit zu geben, um sich zu verstehen und «einen gemeinsamen Nenner zu finden». Hierin zeigt sich ein gegenseitiges Antasten, indem Frau Lilie auch ihrerseits die Schüler:innen verstehen möchte.

Zur methodischen Kontrolle ist die *fallvergleichende Arbeit* für qualitativ-rekonstruktive Auswertungsverfahren von zentraler Bedeutung, wozu bereits beim zweiten Interpretationsschritt, der reflektierenden Interpretation ein fallvergleichendes Vorgehen angewendet wird. Die Handlungsorientierungen eines Falles werden somit frühzeitig mittels Komparationen zu anderen Fällen vom Einzelfall abgelöst und im Hinblick auf eine im Zentrum stehende Frage abstrahiert (Schäffer, 2020). Werden Handlungsorientierungen in mehreren Fällen identifiziert, können sie von den konkreten Fällen abgelöst und zunehmend typisiert werden (Schäffer, 2020). Bei der vorliegenden Arbeit erwies sich die Wahl der Passagen hierfür als Vorteil. Dadurch, dass für alle Fälle jeweils die Eingangspassage und die Passage, in der die Frage danach was eine Unterrichtsstörung ist, ausgewertet wurde, zeigten sich bald schon erste «Hypothesen» (Schäffer, 2020, S. 6), inwiefern sich die am Einzelfall rekonstruierten Handlungsorientierungen in Richtung einer Typik abstrahieren lassen könnten.

Das Ziel der Dokumentarischen Methode liegt in der Typenbildung (Schäffer, 2020). Insofern ist das Ziel nicht, die Logik des Einzelfalles darzustellen, wie es bei Fallstudien angestrebt wird, sondern vielmehr eine «fallübergreifend strukturierte Typenbildung» (Hinze, 2018, S. 214) darzulegen. Fallbeschreibungen bzw. Fallanalysen werden eher vorgenommen, um eine Zusammenfassung zur Charakterisierung des Falles vorlegen und um das Interpretationsvorgehen transparent zu machen (Hinze, 2018, S. 214). Darüberhinaus wird den Fallanalysen in der

Erforschung von Professionalisierungsprozessen von Lehrpersonen ein zentraler Stellenwert zugesprochen (Kosinar & Laros, 2021).

Das Changieren zwischen dem Durchdringen des Einzelfalles und dem fallvergleichenden Vorgehen ist besonders zu Beginn der Auswertungsarbeiten herausfordernd. Trotz der untergeordneten Relevanz des Einzelfalles, ist es für die Auswertungsarbeiten von grundlegender Bedeutung diese in ihrer Gesamtheit zu erfassen, um davon ausgehend die zentralen Aspekte für die fallvergleichende Arbeit nutzbar zu machen. Alsdann wurden für die Darstellung in der vorliegenden Arbeit ausgewählte Einzelfälle dargestellt (siehe Abschnitt 7.1). Einerseits können damit für diese Fälle Einzelheiten dargestellt werden, die in den weiterführenden Auswertungsschritten aufgrund des zunehmenden Abstrahierungsgrades ausgelassen werden. Andererseits galt es auch für die Fallanalysen eine angemessene Dichte zu finden, Wiederholungen zu vermeiden und dabei den Lesenden die Fälle in einer verständlichen Form mit entsprechend ausgewählten und eingeführten Zitatstellen zu präsentieren.

6.5.5 Typenbildung

Nach der Rekonstruktion der Handlungsorientierungen und der komparativen Analyse erfolgt im Schritt der *Typenbildung* eine Kondensation der Rekonstruktionen. Das Ziel des Auswertungsprozesses mit der Dokumentarischen Methode ist das Erstellen von Typen. Es wird unterschieden zwischen einer sinngenetischen, einer soziogenetischen und einer relationalen Typenbildung. Nachfolgend werden alle drei Formen vorgestellt.

6.5.5.1 Sinngenetische Typenbildung

Der Typisierungsprozess beginnt mit der *sinngenetischen Typenbildung*. In diesem Schritt werden die Handlungsorientierungen anhand der komparativen Analyse zu einer Fragestellung oder Thematik nebeneinandergestellt (Nohl, 2013, S. 44). Die einzelnen Fälle werden so gegeneinandergehalten, dass die Handlungsorientierungen auf einer höher aggregierten Ebene zu Clustern zusammengefasst werden können (Nohl, 2013; Przyborski & Wohrab-Sahr, 2014, Schäffer, 2020). Ziel ist, sich ähnelnde Handlungsorientierungen in mehreren Fällen nachzuweisen und aus dem Material heraus zu rekonstruieren (Nohl, 2013). Dabei wird durch die sinngenetische Typenbildung erkennbar, in welchen Typen von Handlungsorientierungen die erforschten Personen jene Problemstellung abhandeln. Durch den hohen Abstraktionsgrad bewegt sich die Typenbildung in der Logik der Erarbeitung von Idealtypen (Schäffer, 2020). Entsprechend betonen Hoffmann und Keitel

die Abstraktionsleistung der Forschenden, die zur Bildung von sinngenetischen Idealtypen nötig ist, bei der die Forschenden «komplexe Realitäten zu reduzieren und auch zu vereinheitlichen» haben (S. 219). Deutlich wird, dass es sich dabei um einen «sensiblen Vorgang» handelt (Hoffman & Keitel, 2018, S. 213). Schäffer (2020) geht gar so weit, die dokumentarische Typenbildung als «schwer bis gar nicht zu methodisierenden Prozess» (S. 66) zu bezeichnen. Das konkrete Vorgehen des Typisierungsprozesses kann folgendermassen pointiert werden:

«'Gehen wir mal davon aus, dass es sich bei dieser in ersten Fallvergleichen herausgearbeiteten fallübergreifenden Regelmässigkeit um einen kollektiven Orientierungsrahmen oder eine Handlungsorientierung handelt, die wir hypothetisch als >typisch< deklarieren'. Von dort aus wird induktiv weitergegangen und gefragt: 'Schauen wir mal, ob sich ähnliche oder abweichende Regelmässigkeiten in anderen Fällen rekonstruieren lassen'» (Schäffer 2020, S. 73).

Lässt sich die Hypothese empirisch bestätigen, kann damit ein «typisches» Phänomen umschrieben werden und die Typenbildung nimmt ihren Lauf.

Für die vorliegende Arbeit konnten fallübergreifende Unterschiede der Handlungsorientierungen hinsichtlich der Vergleichsdimensionen «Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen», der «Unterrichtspraxis» und der «Erfassung von Unterrichtsstörungen» ausgemacht werden. Es zeigte sich, dass sich die Handlungsorientierungen in Bezug auf das vergleichende Dritte – den Umgang mit Unterrichtsstörungen – aus den drei eben genannten Vergleichsdimensionen ergeben. Diese im Verlauf der komparativen Analyse der Fälle festgelegten Vergleichsdimensionen bilden die Basis der sinngenetischen Typenbildung.

Hinter der Festlegung der Vergleichsdimensionen steht ein zirkulärer Arbeitsprozess, der sich aus der fallvergleichenden Arbeitsweise ergibt. Dabei wird wie erwähnt eine zunehmende Abstrahierung des Auswertungsmaterials verfolgt. Zumal dieses Changieren zwischen dem Einzelfall und dem Fallvergleich wie bereits erwähnt herausfordern ist, liegt es an den Forschenden die schriftliche Herleitung der sinngenetischen Typenbildung in angemessener Form festzuhalten. Dabei müssen die unterschiedlichen Vergleichsdimensionen unterschieden und gleichzeitig aus dem vorhanden Auswertungsmaterial inhaltlich gespiesen werden. Zu beachten galt dabei Wiederholungen und allfällige Überlappungen auf Fallebene möglichst zu vermeiden.

6.5.5.2 Soziogenetische Typenbildung und Korrespondenzanalyse

In einem zweiten Schritt der Typenbildung mit der Dokumentarischen Methode, der *soziogenetischen Typenbildung* soll deutlich gemacht werden, in welchen sozialen Zusammenhängen die Handlungsorientierungen verortet sind. Das wiederum ist Gegenstand der *soziogenetischen Typenbildung* (Nohl, 2013). Die in der sinngenetischen Typenbildung rekonstruierten fallübergreifend typisierten Handlungsorientierungen werden nun in der soziogenetischen Typenbildung auf ihre Genese, also auf ihre Ursächlichkeit hin untersucht (Nohl, 2013). Ralf Bohnsack (1983, 1989) hat seit den 1980er Jahren das Gruppendiskussionsverfahren genutzt, um mit der Dokumentarischen Methode soziogenetische Typenbildungen zu generieren. Die Suchstrategien zum Vergleich der unterschiedlichen Fälle werden von Mannheim (1964) mit dem Begriff «soziale Lagerung» (S. 528) betitelt. Darunter versteht Mannheim die «verwandte Lagerung der Menschen im sozialen Raum» (S. 528). Mögliche Merkmale der Genese soziogenetischer Typen können bspw. das Geschlecht, Generation, Bildungsmilieu, Wohnort sein, in denen mehrere Individuen konjunktive Erfahrungsräume miteinander teilen und die damit wiederum zu bestimmten überindividuellen Mustern von Orientierungsrahmen bzw. Handlungsorientierungen führen (Nohl, 2013). Wie erwähnt wäre die Schule als gesellschaftlicher Kontext demnach als konjunktiver Erfahrungsraum zu denken. Für die vorliegende Arbeit zeigte sich, dass die schulischen Rahmenbedingungen, unter denen die Lehrpersonen unterrichten, eine potenzielle Vergleichsdimension darstellen, um Ansätze zur kontextbezogenen Erklärung der sinngenetischen Typen ermöglichen (siehe Abschnitt 7.3 und 8.3). Technisch erfolgt der Schritt durch das Kontrastieren von Unterschieden und Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Fälle in Bezug auf konkrete Erfahrungsdimensionen (wie Geschlecht, Bildungsmilieu etc.). Durch die Durchleuchtung der Orientierungsrahmen bzw. der Handlungsorientierungen mit den Vergleichsdimensionen, die sich auf unterschiedliche soziale Lagerungen beziehen, wird letztlich erörtert, ob die Personen im Kontext dieses Raumes bereits Erfahrungen gemacht haben (Nohl, 2013). Anders gesagt werden die «gemeinsam gemachten Erfahrungen herausgearbeitet, die für die Genese der kollektiven Orientierungsrahmen [sinngenetisch typisierte Handlungsorientierungen, CM] des Gegenstandsbereichs ursächlich sind, der im jeweiligen Forschungsinteresse steht» (Amling & Hoffmann, 2013, S. 183).

Wie eingangs des sechsten Kapitels erwähnt, entwickelt sich die Dokumentarische Methode in verschiedene Richtungen weiter. In Anschluss an die soziogenetische Typenbildung wurde von Amling und Hoffmann (2013) ein

zusätzliches Verfahren entwickelt, welches für die vorliegende Arbeit eingesetzt wurde: Die *Korrespondenzanalyse* ist ein Mittel, um einen ersten Schritt in Richtung soziogenetischer Typenbildung mittels standardisierter Daten zu tätigen, um damit Dimensionen sozialer Lagerungen – welche wie erwähnt die gemeinsame Erfahrung strukturieren – ausfindig zu machen (Amling & Hoffmann 2013, S. 184).⁸ Die mittels der Korrespondenzanalyse identifizierten Dimensionen sozialer Lagerung können anschliessend dazu dienen die sinngenetischen Typen auf ihre Ursächlichkeit zu beleuchten und im Idealfall zu erklären. Die identifizierten Dimensionen gelten aber zunächst nur als Hinweise auf potenzielle Dimensionen zur Erfassung gemeinsamer Erfahrungsräume. Werden soziale Lagerungen über standardisierte Indikatoren herausgearbeitet, so zeigen sie zunächst «nur in die Richtung der soziogenetischen Typenbildung» – die eigentliche Erklärung möglicher Ursachen der sinngenetischen Typen ergeben sich aus der Rekonstruktion des Materials. Mündet dieser Arbeitsschritt in einer nicht ausreichenden Konturierung der konjunktiven Erfahrungsräume, kann zwar nicht von einer soziogenetischen Typenbildung gesprochen werden, dennoch lassen sich dadurch «Ausblicke auf weitere Erhebungsperspektiven» geben (Amling & Hoffmann, 2013, S. 184).

Für die vorliegende Arbeit wurden dazu die Daten aus dem Kurzfragebogen (siehe Abschnitt 6.3.1) genutzt. Es wurden unterschiedliche Datensets herangezogen und so miteinander kombiniert, dass jeweils die identischen Items bzw. Skalen der unterschiedlichen Datensets verarbeitet werden konnten. Für die interviewten Lehrpersonen, die bereits an der quantitativen Studie teilgenommen hatten, (Eckstein, 2018a) konnte auf bereits vorhandene Daten zurückgegriffen werden. Den interviewten Lehrpersonen aus perLen-Schulen wurde nach dem Interview ein Kurzfragebogen zum schriftlichen Ausfüllen vorgelegt, der auf Basis der Items und Skalen der quantitativen SUGUS-Studie erstellt wurde (siehe Abschnitt 6.3.1). Insofern war es möglich, für beide Sample-Gruppen die identischen Items bzw. Skalen vertiefenden statistischen Analysen zu unterziehen. Für die Korrespondenzanalyse (Amling & Hoffmann, 2013; Hoffmann, 2018), wurden die zwei Skalen «Rahmenbedingungen» und «Schülerorientierung» (siehe Abschnitt 7.3) genutzt.

⁸ Die Autoren zeigen beispielhaft auf, dass die Typen der dargestellten Untersuchung aufgrund ihres Wohnortes (als soziale Lagerungsdimension betrachtet) ursächlich beschrieben werden konnten. Die Sozialstruktur ihres Wohnortes hat sich unterschieden: aus Gegend A streben alle Abiturniveau an, aus Gegend B hingegen mehrheitlich Hauptschulabschlüsse. In der Kombination der handlungsleitenden Orientierungen der sinngenetischen Typen und den standardisierten Auswertungen wurde eine relative gesellschaftliche Verortung der Fälle je Typ möglich (Amling & Hoffmann, 2013).

Bei der Durchführung der Korrespondenzanalyse erwies sich die Adaption der bereits vorhandenen methodischen Grundlagen auf die eigene Arbeit als herausfordernd. Diesbezüglich war es nötig den methodischen Handwerkskoffer an die eigene Arbeit zu adaptieren (siehe Abschnitt 7.3). Der oben beschriebene Rückbezug der Korrespondenzanalyse auf das Interviewmaterial erfolgte auf Einzelfallebene. Berücksichtigt werden müsste, dass die Einflechtung der Ergebnisse der Korrespondenzanalyse auch auf Typebene anzustreben wäre.

6.5.5.3 Relationale Typenbildung

Suchstrategien, die sich an gesellschaftlich etablierten Dimensionen von Heterogenität orientieren, führen nicht immer zu einer erfolgreichen soziogenetischen Typenbildung. Gründe dafür können sein, dass die ausgewählte theoretische Erfahrungsdimensionen für das Forschungsgebiet oder die Forschungsdaten keine etablierte Dimension sozialer Heterogenität abbildet (Nohl, 2013, S. 55; Kosinar & Laros, 2021). Aus diesem Grund hat Nohl die *relationale Typenbildung* entwickelt. Diese ist eine im Zuge der Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode entstandene Form der Typenbildung, die aus eben solchen praktischen Problemen der Forschung heraus entstanden ist (Nohl et al., 2015; Nohl, 2019). Trotz theoriegeleiteter Suchstrategie ist es Forschenden (darunter auch Nohl et al., 2015) nicht gelungen, soziogenetische Typenbildungen zu entwickeln. Dabei hebt Nohl (2019) hervor, dass es nicht immer möglich ist, Stereotypen (generalisierte Indikatoren) in den unterscheidbaren Orientierungsrahmen festzumachen. Wenn das Sample diesen Schritt der Typenbildung, wie ihn Bohnsack (2018) vorsieht, nicht zulässt, liegen möglicherweise Stereotype vor, die sich noch nicht in gesellschaftlich etablierten Differenzkategorien (wie dörflich/nicht dörflich, Alter, Geschlecht, usw.) niedergeschlagen haben (Nohl, 2019, S. 53). Die mittels sinngenetischer Typenbildung herausgearbeiteten, fallübergreifenden Handlungsorientierungen können in diesem Falle im Sinne der relationalen Typenbildung weiter miteinander in Beziehung gesetzt werden (Nohl, 2013). Die relationale Typenbildung ist ein Mittel zur Analyse, ob sich allenfalls auf weitere Thematiken hin Orientierungen im Material typisieren lassen bzw. in welcher Relation die unterschiedlichen typisierten Orientierungen zueinanderstehen (Nohl, 2013). Die Fälle werden anhand von Dimensionen, die sich aus dem Vergleich der sinngenetischen Typenbildung extrahieren lassen, wiederum typisierend analysiert (Nohl, 2013). So kann dargestellt werden, ob das Ergebnis der sinngenetischen Typenbildung – über die Fälle hinweg betrachtet – weitere überindividuelle Muster erkennen lässt. Bei der relationale Typenbildung werden Verbindungen zwischen typisierten Orientierungen einer Dimension mit Orientierungsrahmen in anderen Praxis-Dimensionen gesucht (Nohl, 2013, S. 58). Die Verbindungen oder

auch Relationen müssen sich in unterschiedlichen Fällen gleichermaßen wiederfinden lassen. Entsprechend kann die Relation typisierter Orientierungsrahmen bzw. Handlungsorientierungen vom Einzelfall abgehoben werden. Deutlich werden muss auch die inhaltliche Bedeutung der typisierten Relationen. Dieser Arbeitsschritt muss am Material rekonstruiert werden, darf aber keinesfalls sinnfrei bleiben, ansonsten können die sozialen Zusammenhänge von Orientierungen gerade nicht herausgearbeitet werden (Nohl, 2013, S. 59).

Für die vorliegende Arbeit zeigten sich Regelmässigkeiten innerhalb der Typen zwischen den identifizierten Vergleichsdimensionen ‹Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen›, der ‹Unterrichtspraxis› und der ‹Erfassung von Unterrichtsstörungen›. Da diese Vergleichsdimensionen jedoch nicht als eigenständige Praktiken betrachtet werden, sondern lediglich *eine* Praxis des übergeordneten tertium comparationis – des Umgangs mit Unterrichtsstörungen – rekonstruiert wurde, ist die Relationalität zwischen den Dimensionen tautologisch und nicht valide. Typisiert wurden für die vorliegende Arbeit dennoch Zusammenhänge zwischen Handlungsorientierungen, die sich in den verschiedenen Vergleichsdimensionen zeigen, womit das der Arbeit zugrundeliegende Praxisproblems des Umgangs mit Unterrichtsstörungen präzisiert und ausdifferenziert wird (Kosinar & Schmid, 2017). Insofern wurde eine adaptierte Form der relationalen Typenbildung für die vorliegende Arbeit aufgenommen (siehe Abschnitt 7.4).

6.6 Zwischenfazit

Die Stichprobe der vorliegenden Studie besteht aus acht ausgewählten Fällen. Es handelt sich dabei um Einzelinterviews mit vier SUGUS-Lehrpersonen und vier perLen-Lehrpersonen. Die Einzelinterviews wurden anhand eines problemzentrierten Interviewleitfadens erhoben (Witzel, 2000). Zudem wurden Kurzfragebogen eingesetzt. Der Kurzfragebogen basiert auf der quantitativen SUGUS-Teilstudie (Eckstein, 2018a). Die Interviews wurden mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet (Bohnsack, 2003, 2014; Nohl, 2017). Zur Rekonstruktion der Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen wurden verschiedene Schritte des Dokumentarischen Auswertungsverfahrens im Modus des kontrollierten Fremdverstehens angewendet. Nebst der reflektierenden Interpretation der vorab ausgewählten, für das Forschungsvorhaben relevanten Passagen, wurden unterschiedliche Formen der Typenbildung angewendet. Die sinngeneische Typenbildung diente der Abstraktion der Handlungsorientierungen der unterschiedlichen Fälle im Hinblick auf die Handlungspraxis des Umgangs

mit Unterrichtsstörungen. Anhand der Anwendung der Korrespondenzanalyse als Analysemittel für die soziogenetischen Typenbildung und der adaptierten, relationalen Typenbildung wurde eine Generalisierbarkeit qualitativer Forschung durch die Offenlegung von Strukturzusammenhängen für die vorliegenden Arbeit angestrebt (Hoffmann & Keitel, 2018).

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.





Darstellung der Ergebnisse

7

Zuerst wird auf die Darstellung der Analysen ausgewählter Fälle eingegangen (Abschnitt 7.1), um anschliessend die sinngenetischen Typen darzulegen (Abschnitt 7.2). Die Korrespondenzanalyse wird in Abschnitt 7.3 vorgestellt. Anschliessend werden Kontextfaktoren zur Erklärung der sinngenetischen Typen vorgestellt (Abschnitt 7.4). Damit folgt das Kapitel 7 einer zunehmenden Abstrahierungslogik – vom Einzelfall hin zu soziogenetischen Erklärungsansätzen der rekonstruierten Typen (Hinzke, 2018).

7.1 Exemplarische Darstellung ausgewählter Fälle

Die Fallanalysen stellen eine Zusammenschau der rekonstruierten Handlungsorientierungen der ausgewählten Fälle dar. Diese stellen je einen Repräsentanten oder eine Repräsentantin der drei sinngenetisch rekonstruierten Typen dar. Anhand der Fallanalysen können, die im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung typisierten Handlungsorientierungen besonders deutlich dargestellt werden. Zudem ist es möglich, fallimmanente Querbezüge der Handlungsorientierungen festzuhalten, womit die Nachvollziehbarkeit des methodischen Vorgehens konturiert wird. Dabei wird noch nicht auf die komparative Analyse eingegangen. Diese hat zwar im Auswertungsprozess bereits stattgefunden, wird aber in der Beschreibung der Fallanalysen zur besseren Lesbarkeit noch aussen vorgelassen. Die nachfolgend ausgeführten Fallanalysen bilden das «Fundament für weitere Analysen und Interpretationen» (Binczek, 2014, S. 319) und werden bei der Herleitung der sinngenetischen Typen erneut aufgenommen – da die Dokumentarische Methode darauf abzielt, kollektive – also fallübergreifende – Handlungsorientierungen zu rekonstruieren (siehe Abschnitt 6.4).

Der Aufbau der Fallanalysen erfolgt anhand der thematischen Strukturierung der Vergleichsdimensionen, wie sie auch für die Typenbeschreibung (siehe Abschnitt 7.2) vorgenommen wird. Diese Vergleichsdimensionen resultieren aus der Fallrekonstruktion, die dann der komparativen Analyse zugrunde gelegt wurde.

Folgende Tabelle (Tabelle 7.1) gibt einen Überblick anhand welcher Vergleichsdimensionen die Fälle strukturiert wurden.

Tabelle 7.1 Vergleichsdimensionen der Fallanalysen und der Typenbildung

Vergleichsdimension	Leitende Fragen an das Material
Tertium Comparationis: Umgang mit Unterrichtsstörungen	Welche Handlungsorientierungen lassen sich im Umgang mit Unterrichtsstörungen rekonstruieren?
Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen	Woran orientieren sich die Lehrpersonen in der Wahrnehmung ihrer Schüler:innen und was erweist sich in der Interaktion mit den Schüler:innen handlungsleitend?
Unterrichtspraxis	Welche Handlungsorientierungen lassen sich hinsichtlich der Unterrichtspraxis der Lehrpersonen rekonstruieren?
Erfassung von Unterrichtsstörungen	Was erfassen die Lehrpersonen als Unterrichtsstörungen?

Zu Beginn der Fallanalysen werden Hinweise zur interviewten Lehrperson und zu den Rahmenbedingungen der Interviewsituation gegeben. Es folgt eine Darstellung der Erkenntnisse zu den ersten zwei Vergleichsdimensionen (*1. Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen; 2. Unterrichtspraxis*). Es folgt eine *Kurzzusammenfassung* der ersten zwei Vergleichsdimensionen. Zum Abschluss jeder Fallanalyse erfolgt die, aus den zwei ersten Vergleichsdimensionen abgeleitete und ergänzte Zusammenschau der Erkenntnisse zur *Erfassung einer Unterrichtsstörung* und zum *Umgang mit Unterrichtsstörungen*.

7.1.1 Fallanalyse Herr Raps

Herr Raps unterrichtet an einer ländlichen Schule, die personalisierte Lernkonzepte in ihre Unterrichtsarchitektur integriert hat. Dabei handelt es sich um eine

sehr stark personalisierte Schule.¹ Herr Raps verfügt über zehn Jahre Unterrichtserfahrung. Er unterrichtet Schüler:innen von der 5. bis zur 10. Klasse.. Das Interview mit ihm dauerte 75 Minuten und konnte im Pausenraum der Schule durchgeführt werden.

7.1.1.1 Vergleichsdimension «Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen»

Die Eingangspassage des Gesprächs mit Herrn Raps wird durch die Frage der Interviewerin nach der **Einschätzung der Zusammenarbeit** mit den Schüler:innen eröffnet. Herr Raps nimmt die Frage auf und weitet seine Antwort zur Zusammenarbeit auf die ganze Schule («wo wir hier an der Schule», Zeile 3) aus. Im Vergleich zu anderen Jahrgängen empfindet Herr Raps die momentane Zusammenarbeit mit den Schüler:innen als sehr zufriedenstellend. Im Modus der Argumentation begründet Herr Raps seine Zufriedenheit damit, dass er eher eine «managende» Funktion (Zeile 8) einnehmen kann. Im positiven Horizont steht für ihn im Vergleich zu früheren Jahrgängen, dass die Schüler:innen selbst Verantwortung für ihr Handeln und für ihre «Arbeit» (Zeile 7) übernehmen:

Herr Raps: «Mhm, die Zusammenarbeit ähm mit den Schülerinnen und Schüler wo wir hier an der Schule haben, und insbesondere ähm ich sag jetzt mal in der Bezugsgruppe; weil ich bin ja Bezugscoach? in (Schule), die erlebe ich im Moment als ähh::m sehr sehr @sehr sehr@ ähh (.) ich sage befriedigend? Das ist nicht in jedem Jahr gleich, aber in diesem Jahr ist das jetzt schon fast etwas ausserordentlich, ähm weil ich sehr viele Jugendliche habe, wo viel Verantwortung übernehmen; ähm für ihre Arbeit, äh und dort ich wirklich irgendwie so eine **managende** Funktion habe, was mir sehr gefällt, was mir sehr li:egt und die Jugendliche dort ähh::h glaub ja? in eine Richtung arbeiten wo ich denke, das wird ihnen in der Zukunft dienen.» Zeile 3-9.

Indem die Schüler:innen Verantwortung übernehmen und selbstständig «in eine Richtung arbeiten», die «ihnen in der Zukunft» (Zeile 9) dient, dokumentiert

¹ Das Ausmass der Orientierung an Personalisiertem Lernen der untersuchten Schulen wurde anhand einer subjektiven Selbsteinschätzung der Lehrpersonen gebildet und anhand von Schuldokumenten und Feldkenntnissen überprüft. Drei Gruppen wurden gebildet: G1 sehr stark personalisierte Schulen; G2 stark personalisierte Schulen und G3 moderat personalisierte Schulen (Stebler, Pauli & Reusser, 2018, S. 168).

sich bei Herrn Raps die Möglichkeiten bei diesen «ausserordentlichen» (Zeile 6) Schüler:innen jene managende Position einzunehmen. Indem er die Zusammenarbeit darauf bezieht, dass die Schüler:innen Verantwortung übernehmen, und dabei den Anschluss daran macht, dass diese Form des Arbeitens «in der Zukunft dienen» (Zeile 9) wird, dokumentiert sich seine Orientierung an Schule, die über die Schulkarriere hinaus Einfluss auf das Leben der Jugendlichen nimmt. Herr Raps orientiert sich daran, dass er die Schüler:innen auf diese Zukunft ausserhalb der Schule vorbereitet und sich darin als selbstwirksam erlebt.

Herrn Raps Orientierung an seiner **managenden Funktion und der Einflussnahme auf das Leben der Schüler:innen** über deren Schulkarriere hinaus wird ebenso an anderen Stellen im Interview erkennbar. In folgendem Auszug schliesst die Interviewerin an die Ausführungen zum «Verantwortung übernehmen» (Zeile 7) an und stellt Herrn Raps folgende immanente Nachfrage:

Y: «Nur zum Rückfragen, für mich, für das Verständnis, nehmen sie sehr viel Verantwortung für sich selber wahr; oder tun sie au::ch a::ndere Schüler- (.) also über- übernehmen sie auch Verantwortung für die Gruppe. Oder was ist jetzt das wo Du-. Herr Raps: «Ä:hh- also i-i-i- ich würde sagen generell, also für ihre eigene Arbeit, für die Gruppe, ähm ein kleines Beispiel; ich fragte zuvor schnell; weil zwei Jugendliche; die eine hat mit ihnen heute ein Interview; //ja// der andere Jugendliche geht früher nach Hause, weil er noch einen externen Termin hat und dann habe ich zwei Jugendliche gebraucht, welche ähm (.) das /Ämtlein/ in der Küche machen heute Mittag in der Küche, dann habe ich schnell gefragt gehabt und dann ging es eine Minute, dann hatte ich zwei Jungs //mhm// welche sich freiwillig gemeldet haben, und **solche Dinge** //ja// / **sind einfach nicht selbstverständlich** //mhm// und das ist für mich sehr sehr wichtig und das ist natürlich schön, wenn ich nicht darum bitten muss;, sondern wenn ich eine Fragen kann; ‚Hey ich wäre froh?‘- ähm und dann melden sich zwei. Das ist glaube ich, nicht ähm °selbstverständlich in der heutige Zeit.» Zeile 23-34.

Seine Antwort zeigt, dass er beide vorgegebenen Antwortformate validiert (Verantwortung für sich selbst und für die anderen Schüler:innen bzw. für die Gruppe übernehmen). Die Antwort deutet zudem darauf hin, dass er die von der Interviewerin vorgeschlagenen Dimensionen (für sich selbst oder für die

Gruppe Verantwortung übernehmen) anschlussfähig findet, indem er keine weiteren Ergänzungen anbringt. Beispielhaft führt Herr Raps anschliessend aus, wie zwei Jugendliche Verantwortung für die «Ämtelein» (Zeile 29) übernehmen und sich auch ausserhalb des Unterrichts engagieren. Darin zeigt sich, dass das Lernen zentral für Herrn Raps ist und dass dies über den fachlichen Stoff hinausgeht. Im Gegensatz zur Verantwortungsübernahme im vorherigen Abschnitt bezieht sich dieses Beispiel der Verantwortungsübernahme auf eine soziale Ebene im Klassegefüge (Verantwortung füreinander übernehmen). Dem Beispiel immanent ist seine Vorstellung von Verhaltenserwartungen an die Schüler:innen: Einerseits wird deutlich, dass Herr Raps das Beispiel als Exempel für gegenseitiges, schülerunterstützendes Verhalten sieht, andererseits wird darin auch deutlich, dass sich Herr Raps an konformem Verhalten der Schüler:innen orientiert («und das ist natürlich schön, wenn ich nicht darum bitten muss; ,sondern wenn ich eine Fragen kann; ,Hey ich wäre froh?‘- ähm und dann melden sich zwei», Zeilen 32–33). Deutlich wird, dass er dabei nicht ins Handeln involviert ist, sondern eine managende Funktion einnehmen kann, gegebenenfalls Verhaltens-Aufforderungen aussprechen muss. Handlungsleitend erweist sich seine Orientierung an selbstständig arbeitenden, Verantwortung übernehmenden Schüler:innen, bei denen er eine managende Funktion einnehmen kann.

Das zentrale Thema der **Verantwortungsübernahme** führt Herr Raps in einer anderen Passage des Interviews erneut aus und bringt neben der Verantwortungsübernahme der Schüler:innen für sich selbst und für die Gruppe zusätzlich seine eigenen Verantwortungszuschreibungen gegenüber den Schüler:innen an; nämlich deren «Erfolg» (Zeile 434) zu erzielen. Deutlich wird in seinen Ausführungen, dass er und die Schüler:innen in einem reziproken Verhältnis stehen («dass wir uns das gegenseitig ermöglichen», Zeile 439), um «Erfolg» und «Leistung» zu erzielen. Darin zeigt sich – identisch zu den oberen Abschnitten – seine Erwartungshaltung gegenüber den Schüler:innen, dass er nur soweit eine managende Funktion einnehmen kann, wie es die Schüler:innen mit ihrem Verantwortung übernehmenden Verhalten ermöglichen und er sich darin als selbstwirksam erfährt. Deutlich wird sein Rollenverständnis eines organisierenden, strukturierenden Coaches.

Herr Raps: «(...) ähm das heisst das wichtigste, ist die Betroffenheit, weil es geht ja schlussendlich oder = oder = oder äh = ä:h ohne jetzt wollen heiliger zu sein als der Papst aber es geht mir ja schlussendlich um ihren Erfolg, und da? da müssen sie auch wissen? das ist mir ein so ein grossen Anliegen, dass ich auch zwar der Herr Raps bin wo sie unterstützt; wo ihnen-

ähm wo wo lustig ist; wo = wo es mit ihnen lustig haben kann aber es kann mich auch richtig anscheissen; //mhm// und ich ich kann das auch zeigen; wenn es darum geht dass ich etwas will, nämlich ihren Erfolg? und das bedeutet dass wir beide etwas müssen machen; nämlich Leistung erbringen, und unser Verhalten muss dementsprechend sein dass wir uns das gegenseitig ermöglichen? und wenn jetzt das eine oder das andere Verhalten das kann ja auch ich, sein wo dem im Moment nicht entspricht //mhm// da:nn müssen wir das zum Thema machen und dann müssen wir das irgendwie klären (...).» Zeile 432-442.

Herr Raps eröffnet ein produktives Spannungsfeld zwischen einer «lustigen» Lehrperson und einer «strengen» Lehrperson, die auch mal «richtig anscheissen» (Zeile 435 f.) kann. Deutlich wird, dass Herr Raps den Schüler:innen gegenüber sowohl negative als auch positive Empfindungen zeigt. Doppelseitige Empfindungen zu zeigen sieht er positiv – für ihn erweist sich diese Handlungsstrategie in Kombination mit der gemeinsamen Klärung von Verhaltensnormen – mit dem Zielbezug Erfolg zu ermöglichen – produktiv im Umgang mit den Schüler:innen. Deutlich wird, dass er den Erfolg der Schüler:innen dann ermöglicht sieht, wenn sich diese in Bezug auf seine Vorstellungen konform verhalten. In Anschluss an die bisher rekonstruierten Verhaltenserwartungen an die Schüler:innen spiegelt Verhaltenskonformität das «Verantwortung» übernehmen und das selbstständige Arbeiten wider. Im Zentrum steht dabei aber nicht sein Empfinden, inwiefern er durch nicht konformes Verhalten gestört wird, sondern der «Erfolg» der Schüler:innen («und unser Verhalten muss dementsprechend sein, dass wir uns das gegenseitig ermöglichen», Zeile 438).

Die enge Verbundenheit zwischen der Übernahme von Verantwortung, dem konformen Verhalten der Schüler:innen und seinem Verantwortungsbewusstsein, die Jugendlichen auf ihre Zukunft, «auf das Leben» (Zeile 453) vorzubereiten, wird erneut in der nachfolgenden Sequenz deutlich.

Herr Raps: «ähm, das kann sein dann gibt es auch die Situation dass dass ä:h; das das äh stattfindet dass das eine alltägliche Ebene hat wo ich hingeh und sage ‚Hey Jungs? wisst ihr was, der mit dem zusammen /schnurrä/ den haben wir jetzt gesehen? ist gut ich habe es verstanden, bitte bemüht euch darum ich will mir keine Gedanken müssen machen //mhm// wie das ich

euch im Leben in Zukunft will platzieren, dass liegt bitte in eurer Verantwortungen' (...)» Zeile 449–453.

Der Bedeutungszusammenhang des obigen Beispiels für Verhalten der Schüler, die den Vorstellungen von Herrn Raps widersprechen, weitet Herr Raps auf einen grösseren Lebens- und Bildungsbezug der Jugendlichen aus. Hierbei zeigt sich, dass er zwischen dem nichtkonformen Verhalten der «Jungs» im Unterricht einen Zusammenhang mit deren zukünftigen Platz in ihrem Leben herstellt. Darin dokumentiert sich seine Orientierung an der Verantwortung der Schule und des Unterrichts für die Entwicklung der Jugendlichen, die über die rein schulische Bildung deutlich hinaus geht. Herr Raps sieht sich verantwortlich für die Schüler:innen in seiner managenden Funktion deren (Lebens-)Entwicklung zu fördern. Schule und Unterricht hat – aus seiner Perspektive – einen wichtigen Stellenwert für die Unterstützung der Entwicklungsprozesse bei Jugendlichen, damit sie lernen, selbst Verantwortung zu übernehmen. Deutlich wird dabei auch, in welcher Verantwortung die Schule und er als Lehrperson für das Leben der Jugendlichen stehen.

7.1.1.2 Vergleichsdimension «Unterrichtspraxis»

Identisch zu den Ausführungen der ersten Vergleichsdimension zeigt sich, dass auch bezüglich Herrn Raps unterrichtspraktischer Handlungsorientierungen die Beziehungs- und Interaktionsgestaltung von zentraler Bedeutung sind. Zum anderen spielt die **Identifikation der Schüler:innen mit Herrn Raps** und der Prozess der Zielinternalisierung durch diese Identifikation eine zentrale Rolle für seine Handlungen in seiner Unterrichtspraxis. Im Folgenden dargestellt werden die fließenden Übergänge dieser Themen.

In der Eingangspassage stellt Herr Raps – wie bereits dargestellt – die Übernahme von Verantwortung der Schüler:innen für sich und die Lerngruppe in einen positiven Gegenhorizont. Auf die Frage nach einer Erklärung für die positiv wahrgenommene Zusammenarbeit wird in Herrn Raps Argumentation erstmals sichtbar, dass dieser Umstand einerseits den Kompetenzen der Lehrpersonen und der «Kontinuität innerhalb dieses Systems» (Zeile 19) geschuldet ist, aber andererseits auch der «Art und Weise» (Zeile 20), wie die Zusammenarbeit von den Lehrpersonen gestaltet ist:

Herr Raps: «**Wir haben** im Moment ähäh eine Gruppe von Jugendlichen; welche diesbezüglich sehr ich glaube, ausgewogen ist; Wir haben äh; kompetente Mitarbeiter, was das angeht; Wir haben;- äh wir können den Jugendlichen genug Aufmerksamkeit

schenken, wenn es um ihre Arbeit, geht und wenn es um ihren Aufenthalt hier geht, und äh natürlich ist eine Kontinuität innerhalb dieses Systems, in welchem wir arbeiten, wichtig; und von der Art und Weise, wie wir mit den Jugendlichen arbeiten wichtig; und das sind glaube ich alles Faktoren welche dazu beitragen, dass wir im Moment äh eine Situation haben; welche wirklich eben äh ja schon unheimlich ähm konstruktiv ist; mit den Jugendlichen zusammen.» Zeile 16–22.

Hierin zeigt sich die Bedeutung der **Beziehung** zu den Schüler:innen für Herrn Raps und damit einhergehend auch seine Kenntnisse über die Bedürfnisse der Schüler:innen. Für ihn nimmt die Beziehung zu den Schüler:innen einen zentralen Erklärungsanteil für die positive Zusammenarbeit ein. Sie stellt seiner Orientierung nach die «Grundlage» (Zeile 41) seiner Arbeit dar. Die Beziehung zu den Schüler:innen ist dabei entscheidend, ob er mit den Schüler:innen über «Leistung» (Zeile 42) sprechen kann. Darin zeigt sich seine Orientierung an einem persönlichen Zugang zu den Schüler:innen, der für sein Ziel grundlegend ist, den Schüler:innen Lernerfolge zu ermöglichen.

Der nächste Auszug zeichnet sich durch eine besonders dichte Erzählung aus – worin sich erneut zeigt, dass das Thema der Beziehungsgestaltung für Herrn Raps besonders wichtig ist. Die inhaltliche Struktur der nächsten Passage folgt einer Logik, die geprägt ist von einem engen Zusammenhang zwischen der **Beziehungsgestaltung und dem Lernerfolg** der Jugendlichen. Inhaltlich wird deutlich, dass Herr Raps sich daran orientiert, über die Identifikation der Schüler:innen mit seiner Person hin zur Zieldimension – der Identifikation der Schüler:innen mit ihrem Lerngegenstand – zu gelangen. Letzteres schliesst erneut an die Verantwortungsübernahme der Schüler:innen für das eigene Lernen an. Die Beziehung als Eckpfeiler seiner pädagogischen Tätigkeit dient dabei als Hebel, um bei den Jugendlichen etwas «bewegen» (Zeile 63) zu können. Indem Herr Raps einen Bezug herstellt zur Bibelzitat «unser tägliches Brot gib uns heute» (Zeile 46), dokumentiert sich erneut die Relevanz der Beziehung zu den Schüler:innen. Für ihn gilt die Beziehungsgestaltung als Kompetenz der Lehrperson. Gemeinsam mit seinen Kollegen steht er diesbezüglich in einem positiven Gegenhorizont, indem er argumentiert, diesbezüglich keine «Defizite» (Zeile 44) zu haben. An der Verantwortungsübernahme durch die Lehrperson dokumentiert sich seine Orientierung, eine stabile Beziehungs- und Interaktionsgestaltung zu den Schüler:innen herzustellen. Dies zeigt sich daran, wie Herr Raps erzählt,

dass besonders die Lehrperson in einer starken Verantwortung steht, die Beziehung kompetent erfolgreich aufzubauen und dabei die Schülerseite von ihm völlig weggelassen wird.

Herr Raps: «ähm (.) Die Beziehung ist ist für mich die Grundlage meiner Arbeit, ähm weil das der Teil ist, welcher schlussendlich darüber entscheidet; ähm können wir über Leistung ähm reden, können wir über Sache reden, können wir über Verhalten äh Verhalten reden. Wenn i:ch in diesen Teil in diesem Teil von meiner Arbeit, ähm ich °sage jetzt einmal°; Defizite hätte, zu wenig Kompetenz hätte, da:nn betrifft das nachher den gesamten Schulalltag mindestens von diesen Jugendlichen von welchen ich Bezugscoach bin; das heisst, das ist meine-meine (.) t- (.) ‚Unser täglich Brot gib uns heute‘, und das ist etwas, was für mich **sehr sehr wichtig ist** und (.) das erachte ich als eben zentralen Eckpfeiler von meiner Arbeit, und das ist etwas; wo-wo aufgrund von der vo:n der Glaubart und Weise, ähm (.) wie wir arbeiten, (.) wie ich arbeite und aufgrund von der äh:h ja Beziehung, welche wir zu den Jugendlichen pflegen (.) und dem Bewusstsein darum von uns, wie wichtig, dass das ist; gelingt es uns auch einen Schulalltag zu haben; wo sehr konstruktiv ähm vonstattengeht und // mh// äh gut läuft und wir äh- die Jugendlichen schlussendlich erfolgreich sind. Also das ist für mich das A und O und die ist sehr- die ist äh ja?- hat, glaube ich, alle Komponenten, welche ich- wo wo für uns dort wichtig sind.» Zeile 41–53.

Handlungsleitend für Herrn Raps ist, die angestrebte Lernmotivation der Schüler:innen über die **personengebundene Identifikation** (Zeile 56) mit ihm als Bezugsgruppencoach herzustellen und die Motivation der Schüler:innen allmählich zu ihrer eigenen Identifikation werden zu lassen, was in folgendem Auszug (Zeile 55–64) erkennbar wird. Die Art der Beziehung und das Bewusstsein darum, wie wichtig diese ist, ermöglichen einen konstruktiven Schulalltag, der auch zu Schulerfolg führt. Hierin dokumentiert sich, dass die Beziehung zu den Schüler:innen alle jene Komponenten beinhaltet, die für Herrn Raps in Bezug auf den «konstruktiven Schulalltag» (Zeile 51) relevant sind.

Herr Raps: «Es ist so, dass ähm das e::h (.) dass das schlussendlich auch einen Aufbau hat, das heisst, dass wir- dass

dass dass die Jugendlichen ähm über uns ein Haufen Identifikation mit der Schule, mit ihrer Arbeit, mit ihren Ziel, bekommen in einem ersten Moment, welcher im zweiten Moment natürlich zu ihnen selbst übergehen sollte, die Identifikation, oder gerade bei Jugendlichen, welche äh schulische Karrieren haben, wo sie sich bisher vor allem als erfolglos //mhm// wahrgenommen haben, ist es wichtig, dass man dort bei der Identifikation schafft und das funktioniert in der Regel nur über Menschen, nicht über; ,In der Zukunft brauchst du das', das ist abgedroschen.» Zeile 55-62.

Die systematische Strategie, die Schüler:innen über eine Abfolge von Identifikationsstadien zu eigener Identifikation mit «ihrer Arbeit, mit ihrem Ziel» (Zeile 57) zu begleiten, macht deutlich, dass Herr Raps sich daran orientiert, den Schüler:innen Eigenverantwortung zu übertragen. Der handlungsleitende Ausgangspunkt dieses angestrebten Zielzustandes liegt in den Lehrpersonen, denn «das funktioniert in der Regel nur über Menschen» (Zeile 62).

Die Orientierung an der Identifikation der Schüler:innen mit Herr Raps zur Beurteilung der Zusammenarbeit wird von ihm auch dahingehend thematisiert, dass die Internalisierung von schulischen Zielen der Schüler:innen über die persönliche Identifikation mit seiner Person erfolgt. Darin zeigt sich auch, dass Unterrichtsstörungen dann für Herr Raps problematisch werden, wenn einzelne Dimensionen der Identifikation (Schule, Lerngegenstände und Coach) ins Wanken kommen. Es dokumentiert sich darin, dass Herr Raps Unterrichtsstörungen nicht etwa als Regelverstöße versteht, sondern als tieferliegende Probleme in Bezug auf die «Zielunklarheiten» (Zeile 185) der Schüler:innen, womit deren Lernerfolg und deren Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen bedroht werden:

Herr Raps: «Eine Störung (.) für mich im Lehr- (.) oder- im (.) Lernprozess müsste ich sagen. weil ein Lehrprozess haben wir nicht wirklich, (.) ähm (.) eine Störung in diesem Prozess für mich, ist wenn- (.) also die welche natürlich in erster Linie in den Sinn kommen sind irgendwie ähm Alltagsgeschichten; das jemand nicht konzentriert ist im Unterricht, oder äh im Fachatelier sagen wir dem, oder im Lernteam ähm Zeit, verschwenden, das sind das sind die offensichtlichen Sachen; für

mich die viel zentraleren, ich sage einmal Störungen innerhalb von Lernprozessen sind zum Beispiel Zielunklarheiten (...) .» Zeilen 179–185.

Die argumentationsgenerierende Frage der Interviewerin «was dann für di:ch eine Störung ist, im Lehr- oder auch Lernprozess» (Zeile 177) verlangt eine argumentative Darstellung seines Verständnisses von einer Unterrichtsstörung. Er nimmt die Frage, wie in obigem Auszug erkennbar wird, sogleich auf und stellt klar, dass sich sein Verständnis auf den «Lernprozess» bezieht und nicht etwa auf den «Lehrprozess» (Zeile 179). Darin erkennbar wird, dass Herr Raps **Störungen im Lernen der Schüler:innen** festmacht und nicht in seinem Lehren. Ebenso zeigt sich darin, dass im Unterricht von Herrn Raps der Fokus auf den Lernprozessen der Schüler:innen liegt. Störungen, die den Lernprozess der Schüler:innen beeinträchtigen, scheinen unterschiedlicher Art zu sein, indem er seine Aufzählung mit «in erster Linie» eröffnet. Für ihn «natürlich» und zum täglichen pädagogischen Geschäft gehörend sind «Alltagsgeschichten» (Zeile 182), also Störungen des Lernprozesses, die die Konzentration der Schüler:innen betreffen. Sein Anschluss an das «Zeit verschwenden» (Zeile 183) im Fachatelier oder im Lernteam zeigt, dass diese Form von Störungen Situationen betreffen, in denen Schüler:innen vom Lernen abkommen. Diese Formen von Störungen gewichtet Herr Raps weniger stark als die Folgeerzählung, welche er durch «die viel zentraleren» (Zeile 184) Störungen markiert. In der kontrastierenden Aufzählung wird erkennbar, dass «Alltagsgeschichten» – wie unkonzentriert sein – für ihn nicht als Störungen erfasst werden. Es zeigt sich, dass er Störungen als problematische Situationen fasst, die sich auf den Lernprozess auswirken und nicht so «offensichtlich» (Zeile 183) sind. Hierin zeigt sich sein differenzierter Blick auf unterschiedliche Störungsformen und Störungsauswirkungen. Erstere – «Alltagsgeschichten» – werden von Herrn Raps nicht auf ihre Ursachen hin thematisiert, weil er sie nicht für wirkliche Störungen hält – es handelt sich in seiner Orientierung, um kurzfristige Störungssituationen ohne weitere Konsequenzen. Hingegen führt er eine differenzierte Beschreibung der Ursachen für die viel «zentraleren Störungen» (Zeile 184) – die «Zielunklarheiten» (Zeile 185) – aus. «Zielunklarheiten» betreffen Vereinbarungen zwischen der Schule und den Jugendlichen sowie deren Eltern. Erneut wird die Orientierung an der Identifikation mit der Schule thematisiert, indem Herr Raps Zielunklarheiten als Unsicherheit darüber beschreibt, dass «der Aufenthalt hier» (Zeile 196) an der Schule unklar wird, und

dass sich Unsicherheiten einschleichen in der «Planung von allen zusammen, auf die wir uns geeinigt haben» (Zeile 196 f.):

Herr Raps: «Und sobald diese Zielklarheit ins Wanken kommt, sobald ich sagen jetzt einmal (.) ist der Aufenthalt hier / safe/ was ist die Planung, und was ist die Planung von allen zusammen auf die wir uns geeinigt haben, sobald es dort ein Durcheinander gibt. das ist etwas was für mich welches auf den Lernprozess der Jugendlichen immer sehr negative Konsequenzen hat. wenn es auf einmal nicht mehr klar ist um was geht es jetzt ganz genau, aber das ist für mich sehr sehr- oder ist ist übergeordnet aber hat für mich die stärksten Konsequenzen auf den Lernprozess ähm jemand der am Nachmittag äh einmal Schwierigkeiten hat mit etwas anzufangen das ist eine Alltäglichkeit; das ist einfach Arbeit, das gehört zur /Büez/ dazu aber das ist für mich nicht etwas was äh im Widerspruch steht zu jemand arbeitet erfolgreich; Zielunklarheiten wenn wenn es um ich sagen jetzt einmal um Gesamt- Gesamtsupport von einem Jugendlichen geht; das hat eine viel grössere Tragweite und das ist für mich viel störender.» Zeilen 195–205.

Hierin dokumentiert sich, dass Herr Raps dann störungsfrei arbeiten kann, wenn die Schüler:innen die Identifikation mit der Schule nicht in Frage stellen bzw. den Regeln und getroffenen Vereinbarungen folgen. Regelverstöße, die aktiv von den Schüler:innen ausgeführt werden, sieht Herr Raps nicht als problematisch. Im Gegensatz dazu steht Widerstand, der sich passiv äussert, indem die Jugendlichen in einen Loyalitätskonflikt geraten. Die Jugendlichen und die Eltern sollen durch die Zielvereinbarungen den Aufenthalt an der Schule nicht in Frage stellen. Herr Raps führt aus, dass die pädagogische Arbeit mit den Jugendlichen und das Lernen für die Jugendlichen für ihn verunmöglicht wird, sobald die Abmachungen und Vereinbarungen beeinträchtigt sind. Herr Raps schliesst die Beschreibung mit einer erneuten Kontrastierung zu alltäglichen Störungen, die er als im Vergleich zu den «Zielunklarheiten» (Zeile 204) als weniger gravierend einstuft. Unverkennbar wird der Spannungsbogen zwischen Störungen, die von ihm relativiert werden, da er mit weniger gravierenden Unterrichtsstörungen keine Umgangsschwierigkeiten signalisiert. Er behandelt diese Formen der Unterrichtsstörungen als Alltäglichkeiten. Den Umgang mit diesen Störungen erfasst er als «Büez» (Zeile 202). Hingegen sind Störungen gravierend, die nicht direkt den Unterricht betreffen, sondern tieferliegend auf der Ebene der grundsätzlichen Loyalität

der Schüler/-innen gegenüber dem Aufenthalt an der Schule identifiziert werden. Geschärft wird dieser Spannungsbogen dadurch, dass Herr Raps die alltäglich vorkommenden Störungen nicht in Verbindung bringt mit «erfolgreich arbeiten». Im weiteren Verlauf des Interviews beschreibt er die «Büez» (Zeile 202) als Situationen, die im Vergleich zu den Zielunklarheiten im positiven Horizont stehen:

«Es gibt es gibt auch Situationen wo Jugendlichen Sachen machen, welche sie nicht tun sollten und sie es haargenau wissen und dann machen sie es? das ist ein Teil des Erwachsen-werdens; das machen Erwachsene auch um Himmels Gottes willen, das ist kein Thema?» Zeile 242–245.

Hingegen dokumentieren sich für Herrn Raps Schwierigkeiten im Umgang mit Störungen, die durch externe Einflüsse geprägt sind und in Loyalitätskonflikten münden, die wie er argumentiert, «mit einem Widerstand mangelnder Identifikation aufgrund von Unklarheiten zu tun hat» (Zeile 247 f.).

In untenstehendem Auszug, in dem Herr Raps aus der Perspektive der Schüler:innen spricht, zeigt sich, dass er das Lernen der Schüler:innen in Bezug auf «alle Fachgeschichten» (Zeile 227) unterbrochen sieht.

Herr Raps: «(...) mich nicht damit anfreunden kann, dass das schlussendlich mir dient im Hinblick auf meine Ziele, welche ich dann in der Zukunft habe; dann fällt natürlich dieser Teil ganz weg; und dann fällt- dann hast du natürlich dann ich sage jetzt einmal Mathe Französisch Englisch Deutsch alle Fachgeschichten diese sind natürlich nachher einfach sekundär, weil dann geht es um ganz elementare Geschichten nämlich was will ich jetzt in diesem Moment; und wenn das nicht geklärt ist.» Z. 224–229.

Die fehlende Identifikation verunmöglicht die konzentrierte Beschäftigung mit den «Fachgeschichten» (Zeile 227), die an jener Stelle allgemein formuliert werden. Für Herrn Raps handlungsleitend erweist sich das Zugehörigkeitsgefühl der Schüler:innen, erfasst als «elementare Geschichte», die sich darin äussert, dass sich die Schüler:innen zur Schule zugehörig fühlen und er in seiner strukturierenden, begleitenden Funktion die Schüler:innen zu deren Zielen führen kann.

7.1.1.3 Zusammenfassung Fallanalyse Herr Raps

Zusammenfassung der Dimensionen <Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen> – Herr Raps

Anhand der Dimensionen <Wahrnehmung der Schüler:innen> und <Interaktion mit den Schüler:innen> lässt sich bei Herrn Raps eine Handlungsorientierung an einer Rolle als Manager und Entwicklungshelfer der Jugendlichen herausarbeiten. Sein zentrale Bezug in dieser Dimension liegt in der Funktion der Schule als Bildungsort, der sich positiv auf die Lebensentwicklung der Schüler:innen auswirkt. Darin offenbart sich auch Herrn Raps Orientierung an seinen Vorstellungen konformen Verhaltensweisen der Schüler:innen, die jene auf die Lebensentwicklung bezogenen Erfolge ermöglichen. In diesem Zusammenhang wird sichtbar, dass Herr Raps die Schüler:innen als Personen mit außerschulischen Facetten, die in grösseren Lebenszusammenhängen (Biografieträger:innen) stehen, adressiert.

Zusammenfassung Dimension <Unterrichtspraxis> Herr Raps

Rekonstruiert wurde die zentrale Bedeutung der Beziehung zu den Schüler:innen. Herr Raps orientiert sich in seiner Tätigkeit am Ziel, die Schüler:innen zum (Lern-)Erfolg zu bringen. Dazu orientiert er sich an einer engen, stabilen Beziehungsgestaltung. Dabei ist das Erleben von Herrn Raps erlebter (Selbst-)Wirksamkeit zur Einflussnahme auf eine positive Entwicklung der Schüler:innen über deren Schullaufbahn hinaus für ihn handlungsleitend. Herr Raps sieht die Interaktions- und Beziehungsgestaltung als notwendige Kompetenz einer Lehrperson. Deutlich wird, dass die enge Beziehung zur Identifikationsstiftung und zur Anregung motivationaler Internalisierungsprozesse handlungsleitend für Herrn Raps sind. Er orientiert sich in seiner Unterrichtspraxis an einer Internalisierung der Lernmotivation, die er durch eine mangelnde Identifikation der Schüler:innen mit ihren Zielen bedroht sieht. In seiner Funktion als Coach orientiert er sich daran, zwischen unwichtigen Störungen, die zum Erwachsenwerden dazugehören, und Identifikationsproblemen mit ihm als Person selbst, aber auch mit der Schule und den Lerngegenständen zu unterscheiden. Als handlungsleitend erweist sich für Herrn Raps, nach den Ursachen für die mangelnde Identifikation der Schüler:innen mit ihm als Person selbst, aber auch mit der Schule und den Lerngegenständen zu suchen. Das handlungsleitende Ziel liegt für Herr Raps darin, das Lernen bzw. den Lernerfolg (und damit den Lebenserfolg) der Schüler:innen zu sichern.

7.1.1.4 Erkenntnisse zur Erfassung einer Unterrichtsstörung und zu Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen

Herr Raps erfasst Situationen als Unterrichtsstörungen, in denen die Schüler:innen in den «elementaren Fachgeschichten» (Zeile 227) aufgrund tieferliegender Identifikationsschwierigkeiten vom Lernen und entsprechend vom Lernerfolg abgehalten werden. Die Folgen der Störungen reichen weit über die Grenze der Schule hinaus und haben seiner Ansicht nach einen Einfluss auf das (ausserschulische) Leben der Jugendlichen. Unverkennbar wird darin, dass Unterrichtsstörungen für Herrn Raps mit der Frage verknüpft sind, inwiefern diese die zukünftige Lebensentwicklung der Schüler:innen durchkreuzen. Sein Umgang mit Störungen liegt darin, anhand einer Analyse der Problemursachen und der Wiederherstellung von Zielklarheit den Schüler:innen erneut Lernerfolge zu ermöglichen. Die Beziehung zu den Schüler:innen und die angestrebte Identifikation der Lernenden mit Herrn Raps und der Schule erweisen sich dabei als handlungsleitend für den Umgang mit Schwierigkeiten. Die Internalisierung und Identifikation von Zielen ist für ihn handlungsleitend in Bezug auf die Prävention von Störungen. Die Orientierung an der Verantwortungsübernahme der Jugendlichen für ihr eigenes Lernen und an seiner eigenen, managenden Rolle erweist sich zudem als zentral für die Interaktion mit den Schüler:innen und damit auch für Herrn Raps Umgang mit Unterrichtsstörungen.

7.1.2 Fallanalyse Frau Lilie

Frau Lilie unterrichtet an einer ländlichen, stark personalisierten² Primarschule. Sie verfügt über 20 Jahre Unterrichtserfahrung und unterrichtet zum Zeitpunkt des

² Das Ausmass der Orientierung an Personalisiertem Lernen der untersuchten Schulen wurde anhand einer subjektiven Selbsteinschätzung der Lehrpersonen gebildet und anhand von Schuldokumenten und Feldkenntnissen überprüft. Drei Gruppen wurden gebildet: G1 sehr stark personalisierte Schulen; G2 stark personalisierte Schulen und G3 moderat personalisierte Schulen (Stebler, Pauli & Reusser, 2018, S. 168).

Interviews in einem Teilszeitpensum mit hohen Stellenprozenten auf der Unterstufe. Das Interview dauerte 60 Minuten und wurde in einem Gruppenraum an der Schule durchgeführt.

7.1.2.1 Vergleichsdimension «Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen»

Nachfolgend dargestellt werden die zentralen Handlungsorientierungen von Frau Lilie hinsichtlich der Vergleichsdimension, die an der Wahrnehmung von und der Interaktion mit den Schüler:innen ausgelegt ist. Der nachfolgende Auszug aus der Eingangspassage eignet sich dazu, weil dort die Frage nach der Beurteilung der Zusammenarbeit von Frau Lilie verhandelt wird:

Frau Lilie: «Ja, also ich habe jetzt erst gerade begonnen mit diesen, diese habe ich ja jetzt //mhm// erst seit siebeneinhalb Wochen? und ähm jetzt sind wir sehr vieles am Einüben halt so Verhalten, (.) welche ich gerne möchte? im Klassenzimmer @(.)@ und si:e vorher vielleicht anders, gehabt haben °bei einer anderen Lehrperson° (.) sie müssen mich ein wenig spüren wie ich das will haben? und ich spüre sie wo hin sie möchten wir versuchen so ein wenig (.) ja einen gemeinsamen Nenner zu finden im Moment.» (Zeile 3-7).

Für die Zusammenarbeit mit den Schüler:innen ist Frau Lilies Orientierung an ihren **Vorstellungen eines normiertem Verhaltens der Schüler:innen** handlungsleitend. So kann anhand ihres Fokus in den ersten gemeinsamen Schulwochen auf das Einüben von Verhaltensweisen, die sie «gerne möchte» und dem «Spüren wie ich das will haben» (Zeile 6) die Relevanz der von Frau Lilie erwarteten Verhaltensweisen der Schüler:innen nachgezeichnet werden. Deutlich wird auch ein wechselseitiges Moment, indem sie sich zum einen daran orientiert, sich und den Schüler:innen Zeit zu geben, um sich zu verstehen und zum anderen «einen gemeinsamen Nenner zu finden» (Zeile 7, diese Handlungsorientierung wird auf Seite 113 nochmals aufgenommen).

Für Frau Lilies Handeln zentral erscheint, dass sie die Verhaltensweisen der Schüler:innen in Abgrenzung zu anderen Lehrpersonen («und sie vorher vielleicht anders gehabt haben», Zeile 6) neu einübt. Im Modus einer Bewertung ermöglicht

Frau Lilie Einblick in ihre Interaktionspraxis mit den Schüler:innen, wie sie die von ihr erwarteten Verhaltensweisen einübt.

Frau Lilie: «... ich das Gefühl habe man kann (.) viel mit ihnen schaffen sie sind gesprächsbereit, sie sind auch willig äh zum Schaffen, °ja °und jetzt- **manchmal** geht es sehr gut dann habe ich das Gefühl: ‚Ah, jetzt läuft es so wie ich es will‘ und dann haben wir wieder ein bisschen ein Loch, aber dann schauen wir es wieder an es ist das erste Jahr in dem ich (.) keine Strafen habe.» Zeile 8-11.

Hierin dokumentiert sich, dass Frau Lilie sich daran orientiert, ihre Vorstellungen von Verhaltensweisen für ihren Unterricht bei den Schüler:innen durchzusetzen. «Gesprächsbereite» (Zeile 8) Schüler:innen, bei denen sie in einem «Loch» (Zeile 10) Einfluss auf deren Verhaltensweisen nehmen kann, sind mit Frau Lilies Verhaltenserwartungen kompatibel. Ein «Loch» ergibt sich dann, wenn die Zusammenarbeit (und das Einüben der erwarteten Verhaltensweisen) mit den Schüler:innen nicht ihren Vorstellungen entsprechen. Mit dem Anschluss in obenstehendem Auszug, das erste Mal «keine Strafen» (Zeile 11) zu haben, proponiert Frau Lilie ein Thema, welches sie für ihre Zusammenarbeit mit den Schüler:innen vorsieht, um nicht erwünschte Verhaltensweisen «anschauen» zu können und damit veränderbar zu machen. Markiert wird damit eine neue Form ihrer Praxis, die damit einen Umbruch in ihren bestehenden Routinen aufzeigt. In untenstehendem Auszug expliziert Frau Lilie ihre Überraschung, dass die Zusammenarbeit mit den Schüler:innen auch ohne Strafen gut «läuft» (Zeile 11):

Frau Lilie: «...und äh das läuft wirklich gut ich hatte am Anfang ein wenig Angst und gedacht: ‚Okay, jetzt habe ich wirklich das letzte Druckmittel habe ich jetzt auch nicht mehr‘, Ja. aber hier jetzt bin ich echt erstaunt °wie gut es läuft.°»

Y: «Mhm was war der Grund für dich, dass du gesagt hast: ‚Jetzt mache ich keine Strafen mehr?«»

Frau Lilie: «Ich habe eigentlich immer Strafen gehabt und dann- Ich habe **nie** ein richtig gutes Gefühl °dabei gehabt°. weil ich so dachte das ist zwar **eines und die einen Kinder** kannst du ein bisschen mit dem unter Druck setzten und es / /haut// dann aber es ist wie, es kommt nicht vom Kinder selber es ist nichts Positives es ist nicht förderorientiert (.) und so mit dem Lehrplan 21 mit dieser Einführung hab ich wie

das Gefühl gehabt ‚Nein, wart schnell, das bringst du nicht unter einen Hut das musst du abschaffen das musst du °anders machen‘ ° //mhm/// °darum°.» (Zeile 11-20).

Die argumentationsgenerierende Frage nach dem «Grund» (Zeile 14) für die Entscheidung neu ohne Strafen zu arbeiten, nimmt Frau Lilie auf. Es zeigt sich, dass sie Strafen bislang dazu genutzt hat, die Verhaltensweisen in ihrem Klassenzimmer nach ihren Vorstellungen zu etablieren und die Zusammenarbeit mit den Schüler:innen zu steuern. Frau Lilie kehrt sich nun aber von dieser Form der Zusammenarbeit ab («es ist das erste Jahr in dem ich (.) keine Strafen habe», Zeile 11), mit der Begründung die «Kinder kannst du ein bisschen mit dem [Strafen, CM] unter Druck setzten und es //haut// dann aber es ist wie, es kommt nicht vom Kinder selber es ist nichts Positives es ist nicht förderorientiert» (Zeilen 16–18). Sie zeigt sich überrascht von der positiven Umsetzung des straffreien Arbeitens «Ja. aber hier jetzt bin ich echt erstaunt °wie gut es läuft°» (Zeile 13). In diesem Überraschungsmoment wird Frau Lilies Handlungsorientierung an verhaltenssteuernden Massnahmen deutlich, die bis dato geprägt waren von einem Strafsystem. Andererseits wird in der angedeuteten Veränderung der Strukturierung der Zusammenarbeit auch deutlich, dass sie die Perspektive der Schüler:innen einnimmt – obschon unklar bleibt, inwiefern sie dabei durch äussere Vorgaben (Lehrplan 21) motiviert ist. Rekonstruiert wurde, dass sich Frau Lilie in einem Spannungsfeld befindet. Dieses bewegt sich zwischen ihrer bisherigen **Orientierung an der Verhaltensbeeinflussung** und einer Praxis von Strafsystemen einerseits und einem **neuen Ideal** der straffreien Zusammenarbeit andererseits, in dem die Schüler:innen mehr Eigenverantwortung übernehmen.

Frau Lilie löst das Spannungsfeld auf, indem sie auf ihr (noch) unbekannte Mittel (Coachings) ausweicht, diese aber in ihrem ursprünglichen Orientierungsrahmen der Verhaltensbeeinflussung (Strafen) einsetzt:

Y: «Wie machst du es jetzt anders?»

Frau Lilie: «[...] jetzt haben wir diese Mez-Ziele, also messbar erreichbar °und zeitlich begrenzt° //mhm// und wir haben es angeschaut wie dass diese Ziele am besten formuliert werden von den Kinder selber; (.) dann tun sie sich dieses Ziel setzen, wenn etwas nicht **haut** und dann schauen es wir wieder im Lerncoaching (.) gespräch an das ist so **an Stelle** von Strafen dass wir gleich dran sind und gleich schauen ‚Wo könntest du dich entwickeln, was haut noch nicht gut, redest immer

rein? Mach doch hier einmal ein Mez-Ziel. ' °und dann geht das eigentlich°.» Zeile 21-29.

In obigem Auszug wird erkennbar, dass Frau Lilie den Kindern Eigenverantwortung für ihr Handeln und ihr Verhalten übertragen möchte, indem sie die Kinder ihre Ziele selbst formulieren lässt. Deutlich wird, dass die Lerncoachings einen verhaltensbeeinflussenden Charakter behalten, da sie dann eingesetzt werden, wenn etwas nicht ganz «rund» läuft und sie bei den Kindern Bedarfe für Verhaltensänderungen erkennt («Wo könntest du dich entwickeln, was haut noch nicht gut, redest immer rein?», Zeile 27 f.). Hierin dokumentiert sich, dass die Kinder sich in diese Richtung weiterentwickeln sollen, die von Frau Lilie als für ihre Tätigkeit sinnvoll erscheint und die Verantwortung für die Formulierung der Ziele durch die Lehrperson gesteuert werden («das ist so an Stelle von Strafen, dass wir gleich dran sind und gleich schauen» Zeile 27). Mit den «MEZ-Zielen» (Zeile 29) und den Coachinggesprächen verändert Frau Lilie das Strafsystem in Richtung ihres positiven Gegenhorizontes, dennoch bleibt diese Strategie der Handlungsorientierung der Verhaltensbeeinflussung identisch.

Wie bereits zu Beginn der Fallanalyse ausgeführt, zeichnet sich Frau Lilies Orientierung an einem **Interaktionsgeflecht** zu den Schüler:innen ab, das durch eine **Wechselseitigkeit** geprägt ist, indem sie «spüre sie wohin sie möchten wir versuchen so en wenig (.) (.) ja einen gemeinsamen Nenner zu finden im Moment» (Zeile 7). Aufgrund der handlungsleitenden Relevanz wird diese Orientierung nochmals aufgenommen, da an anderer Stelle im Interview deutlich wird, dass die Übernahme der Perspektive der Schüler:innen und deren Wohlergehen von handlungsleitender Relevanz für Frau Lilie sind. Sie stellt eine «angstfreie» Zusammenarbeit, in der sich Lehrperson und Schüler:innen «in die Augen schauen» und «angstfrei» «über etwas sprechen» (Zeile 60) können, in einen positiven Horizont. Die nachfolgende Sequenz folgt im Anschluss an die argumentationsgenerierende Frage der Interviewerin, wie sich Frau Lilie das Funktionieren ohne Strafen erklärt.

Frau Lilie: «@(.)@ Ich habe das Gefühl das Kind fühlt sich ähm als Person wirklich und nicht so erniedrigt durch die Strafen. sondern es (.) weiss es kommt nicht dran also sie haben keine Angst vor mir @oder@ keine Angst vor der Situation oder keine Angst am Morgen zu kommen sie wissen wir finden irgendeine °Lösung (.) ich habe das Gefühl die fühlen° sich einfach in dieser Situation wohler und sind darum auch bereit mir ein @bisschen@ entgegen zu kommen °oder es ist dann wie ein Geben

und Nehmen^o und bei der Strafe ist es einfach da bin ich irgend der Böse oder die Böse und sie sind die **Eingeschücherteten** also es ist ein andere Ebene und so können wir uns in die **Augen** schauen und über etwas sprechen angstfrei und darum glaube ich (.) //mhm// ^oträgt das sehr viel zu dem bei, dass es funktioniert^o //mhm//» Zeile 53-61.

Deutlich wird, dass die Kinder aufgrund der angenehmeren und angstfreien Umgebung eher bereit sind, Frau Lilie entgegenzukommen, um mit ihr zusammenzuarbeiten («sind darum auch bereit mir ein @bisschen@ entgegenzukommen», Zeile 57). Das Funktionieren im Klassenzimmer («^oträgt das sehr viel zu dem bei, dass es funktioniert», Zeile 61) ist abhängig davon, dass die Schüler:innen sich wohl fühlen, aber gleichzeitig auch bereit sind, den Verhaltenserwartungen von Frau Lilie nachzukommen («es ist ein Geben und ein Nehmen», Zeile 58). Ihre neue Strategie steht im Gegensatz zum bisherigen Strafsystem. Frau Lilie orientiert sich in der Zusammenarbeit an einem konstruktiven Verhältnis zwischen ihr und den Schüler:innen. Dieses Verhältnis der Zusammenarbeit ermöglicht es ihr, über Kommunikation («über etwas angstfrei sprechen», Zeile 60) mit den Schüler:innen ihr angestrebtes Ziel zu erreichen. Dieses Ziel ist, dass die Schüler:innen ihre Erwartungen an Verhaltensweisen übernehmen und umsetzen. Sobald Frau Lilie merkt, diesen Zielzustand nicht zu erreichen, es also nicht so läuft wie sie will und sie «ein bisschen ein Loch» haben (Zeile 10), schreit Frau Lilie regulierend ein («schauen wir es wieder an», Zeile 10).

7.1.2.2 Vergleichsdimension «Unterrichtspraxis»

Bezüglich Frau Lilies unterrichtspraktischen Handlungsorientierungen lässt sich festhalten, dass die **Koordinierung** der Schüler:innen zur **Aufrechterhaltung ihrer Vorstellung** von Unterricht leitend ist. Die Orientierung daran, ihre Schüler:innen koordiniert oder ihrer Vorstellung nach geordnet zu unterrichten, wird darin erkennbar, dass sie «unkoordinierte[n] Lärm» (Zeile 184) als störend bezeichnet. Es dokumentiert sich gleichsam, dass Frau Lilie anhand von verhaltenssteuernden Massnahmen die für das Lernen notwendigen Rahmenbedingungen schafft (wie bspw., dass die Schüler:innen «mit dem Gesicht zur Wand stehen, wenn sie besprechen», Zeile 196):

Frau Lilie: «@(.)@ oder wenn sie dann zum Beispiel zu laut sprechen, wir haben viel bei den kooperativen Lernformen- haben wir die Phasen, in welchen sie müssen besprechen? Die Andern sind aber noch am arbeiten? und brauchen in diesem

Moment Ruhe; und wenn sie? dann zum Beispiel zu laut besprechen stört das auch extrem, dort sind wir immer dran, am Schaffen dass sie zum Beispiel mit dem Gesicht zur Wand stehen, wenn sie ^o@besprechen^o oder nicht mit dem Gesicht äh in den Raum, hinein also ich suche dort schon ein paar Formen», Zeilen 192–197.

In ihrer unterrichtlichen Handlungsstrategie, mit den Schüler:innen den «Flüsterton» (Zeile 200) einzuüben, und den Ausführungen, dass Frau Lilie seit «zwei Jahren voll mit diesen dran» (Zeile 200 f.) ist und «sehr viele Kinder Mühe» (Zeile 201) haben mit dem Flüstern, dokumentiert sich in untenstehendem Auszug ihre Orientierung an der Erarbeitung einer ruhigen Atmosphäre und an einer dazu notwendigen Beeinflussung der Verhaltensweisen der Schüler:innen. Hierbei kann festgestellt werden, dass Frau Lilie in der Orchestrierung einen Lernbezug herstellt, indem sie sich daran orientiert, den Schüler:innen die nötige «Ruhe» (Zeile 194) zu ermöglichen. Ebenso wird Frau Lilies Orientierung an der Steuerung von Verhaltensweisen deutlich, mit dem Lernzielbezug darin, dass sie «nichts gegen so intensive Gespräche zur Sache» hat, hingegen «unnötig Stühle umherschoben, Türen zuschlagen solche Dinge» (Zeile 186) als störend erfasst. In ihrer Erfassung einer Störung zeigt sich, dass das Lernen durch Schüler:innen, die intensiv zu einem Thema diskutieren, gefördert, hingegen durch unkoordinierten Lärm und Nichteinhaltung des Flüstertons verhindert wird. Darin dokumentiert sich letztlich auch, dass nicht primär ihr eigenes «Gestört-sein» im Zentrum steht, sondern sie hierbei einen Bezug zur Situation der gestörten Schüler:innen herstellt und damit auch deren Perspektive hierzu übernimmt.

Frau Lilie: «@mhm@ ja ich bin so ein wenig lärmempfindlich? und zwar so unkoordinierter äh Lärm. Ich habe nichts gegen so intensive Gespräche zu der Sache, ich habe es nicht gerne wenn umhergerannt wird, oder unnötig Stühle umherschoben; ^oTüren zuschlagen solche Dinge.^o (.) Ware umherwerfen. Einfach, wo ich das Gefühl habe ,Ach nein, das muss nicht sein.´ / /mhm// Das sind für mich (.) ^oStörungen.^o» Zeilen 184–188.

Beispielhaft beschreibt Frau Lilie eine unkoordinierte Situation im Unterricht, in der es – ihrem Verständnis nach – zu einer gestörten Unterrichtssituation kommt. In untenstehendem Auszug dokumentiert sich, dass im Wechsel von «A nach B» (Zeile 339), d. h. in Übergangssituationen, der Handlungsplan der Klasse durcheinandergerät, was Frau Lilie «stresst» (Zeile 343). Es zeigt sich darin auch,

dass durch eine ausreichend klare Struktur Störungen vermieden werden können, wie im von ihr ausgeführten Beispiel der «Lernform» (Zeile 338), bei der sich keine stressigen Störungen ergeben, denn «dort wissen sie, was sie zu tun haben» (Zeile 338), da die Schüler:innen hier ihren Verhaltenserwartungen entsprechen. Es wird deutlich, dass Störungen dann entstehen, wenn ihr die Steuerung der Verhaltensweisen entgleist und die Schüler:innen Raum erhalten, sich unkoordiniert zu verhalten («und dann müssen sie im Kreis zuerst das Schemeli 20 Mal hin und her? und dann muss ich noch sagen «Nein? nicht du neben mir?» und so.» Zeile 341 f.). Hierbei steht das ungeordnete Verhalten der Schüler:innen im negativen Gegenhorizont. Hierin dokumentiert sich, dass sich Frau Lilie an einem **Ideal orientiert, bei dem sich die Schüler:innen ruhig und geordnet** verhalten.

Frau Lilie: «Ja das sind meistens solche Sequenzen so Wechsel? zwischen den Sequenzen. das stresst mich ammeisten nicht jetzt in der Lernform selber = eben; weil dort wissen sie was sie zu tun haben. (.) aber der Wechsel von A nach B? vom Platz in Stuhlkreis? oder so dass das nicht geht ohne jemand noch anzulangen oder auf diesen draufhocken //@.@// oder (.) äh den Stuhl noch hin und her- Wir haben hier diese Schemeli welche voll laut tönen? //mhm// und dann müssen sie im Kreis zuerst das Schemeli 20 Mal hin und her? und dann muss ich noch sagen ,Nein? nicht du neben mir`'? und so. das stresst mich wirklich. dass ich das Gefühl habe ach ich bringe es nicht hin? //mhm/ / den Wechsel ruhig; (.) dass der Wechsel ruhig °vonstatten geht.°» Zeilen 337–346.

Im obigen Auszug dokumentiert sich dann auch, dass Frau Lilie die Schüler:innen auf Klassenebene adressiert und nicht etwa einzelne, störende Zielkinder identifiziert und sich selbst in der Verantwortung sieht, jene störenden Situation zu managen. Es zeigt sich dabei, dass sie sich an ihrer **Eigenverantwortung** orientiert, die Koordination zu verwalten («das stresst mich wirklich. dass ich das Gefühl habe ach ich bringe es nicht hin?», Zeile 343).

Für Frau Lilies unterrichtliches Handeln zentral ist, dass sie als Lehrperson in der Verantwortung steht, diese Steuerung der Verhaltensweisen der Schüler:innen zu erreichen. Das äussert sich darin, dass sie es als eine Belastung empfindet, Verhaltensweisen «in nützlicher Frist» «nicht hinbekommen» (Zeile 204) und sie «ein wenig versagt» (Zeile 204) hat, wenn sie Störungen nicht bearbeiten kann. Ihre Strategie im Umgang mit den Empfindungen liegt darin, bei sich selbst

anzusetzen und zu überlegen, was sie noch «besser machen» (Zeile 208) könnte, was in folgendem Auszug deutlich wird:

Frau Lilie: «^oJa^o **dann habe ich natürlich das Gefühl, ich hätte ein wenig versagt?** oder mache ich irgendetwas falsch; oder ich müsste es noch besser machen oder anders machen und ich komme dann nicht ^oauf die Idee.^o //mhm// aber das ist wi:rklich- das ist bei den seltensten Klassen so; ^o(.) wo ich das Gefühl habe^o ich schaffe es jetzt überhaupt nicht. //mhm// und dann manchmal kann ich dann halt nicht schlafen; @oder@ weil ich an dem herum studiere wie es weitergehen könnte; ^ound was ich anders machen könnte.^o» Zeile 207–212.

In ihrer Suche nach alternativen Handlungsplänen («herum studiere, wie es weitergehen könnte und was ich anders machen könnte», Zeile 212) dokumentiert sich ihre Orientierung an der Verantwortung, selbst Lösungen zur Orchestrierung der Klasse zu finden. An der starken Eigenorientierung zeigt sich auch, dass Frau Lilie die Schüler:innen nicht für Unterrichtsstörungen verantwortlich macht, sondern vielmehr **Ursachen für Unterrichtsstörungen bei sich selbst sucht**. Hervorgehoben werden kann damit Frau Lilies Handlungsorientierung der Verantwortungsübernahme, um Unterrichtsstörungen zu bearbeiten. Deutlich wird auch, dass sie sich selbst als potenziellen Teil von Unterrichtsstörungen betrachtet («oder mache ich irgendetwas falsch» Zeile 207 f.). Im Anschluss an die eingangs dargestellte Veränderung des straffreien Zusammenarbeitens mit den Schüler:innen ist hier folgender Querbezug von zentraler Bedeutung: Frau Lilie orientiert sich daran, die Verhaltensweisen der Schüler:innen mit Sicherheit (bis anhin mit Strafen) zu kontrollieren. Der Wechsel, den sie nun anstrebt, dies auch ohne Strafen zu schaffen, führt dazu, dass sie nicht mehr gleichermassen auf die Sicherheit zählen kann. Stattdessen versucht sie, die Schüler:innen in den Prozess miteinzubinden. In obigem Zitat zeigt sich dann jedoch, dass sie sich selbst verantwortlich sieht, störende Verhaltensweisen zu managen und ihr der angestrebte Wechsel hin zu einer straffreien Zusammenarbeit, in der die Schüler:innen ihren Teil an Verantwortung übernehmen, noch misslingt.

Frau Lilie schreibt sich als Lehrperson die Aufgabe zu, bei sich zu schauen, wie sie die «verhaltensauffälligen» (Zeile 325) Schüler:innen so in den Unterricht integriert, dass es «funktioniert» (Zeile 326):

Frau Lilie: «(...)Es ist ja auch unsere Aufgabe eigentlich? die die ganz vielen verschiedenen Sachen da unter einen Hut

zu bringen; und es ist ja eine spannende Sache auch? //mhm/
 / Und darum; (2) Nein ich finde das gehört dazu. @@ Und ich
 suche halt auch dann den Fehler /echli/ bei mir? das kommt
 noch dazu; = also wenn ich das Gefühl habe sie sind jetzt
 extrem verhaltens@auffällig@ denke ich immer Okay was könnte
ich noch anders machen dass das funktioniert; Oder liegt es
 vielleicht irgendwo durch auch an meinem Unterricht; oder an
meinem Verhalten °dass es nicht /haut/. °» Zeile 322–328.

Die Aufgabe, alle Schüler:innen zu integrieren, stellt Frau Lilie in einen positiven Gegenhorizont, indem sie dies als «spannende Sache» bezeichnet und sie als Selbstverständlichkeit ihrer pädagogischen Tätigkeit sieht («nein ich finde das gehört dazu», Zeile 324). Es dokumentiert sich ihre Orientierung an der Machbarkeit, Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten in die Klasse zu integrieren und diese nicht etwa aufgrund derer Eigenschaften zu exkludieren. Erneut zeigt sich darin ihre handlungsleitende Orientierung, bei sich selbst anzusetzen und zu überlegen «was könnte ich noch anders machen, dass das funktioniert» (Zeile 327). In Frau Lilies Selbstzuschreibung, alle Kinder in die Klasse zu integrieren, dokumentiert sich ihr inkludierender Handlungsmodus.

7.1.2.3 Zusammenfassung Fallanalyse Frau Lilie

Zusammenfassung der Dimensionen <Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen> – Frau Lilie

Handlungsleitend in der Interaktion mit den Schüler:innen ist Frau Lilies Orientierung an erwarteten Verhaltensweisen der Schüler:innen, die sie mit diesen einübt und nach ihren Vorstellungen gezielt beeinflusst. Dabei orientiert sie sich an der Wahrung der Bedürfnisse der Schüler:innen, worin sich ein responsives³ Interaktionsmoment offenbart. Nachgezeichnet wurde, dass sich Frau Lilie in einem Spannungsfeld befindet. Dieses bewegt sich zwischen ihrer bisherigen Orientierung an der Verhaltensbeeinflussung einerseits und einer Praxis von Strafsystemen und einem neuen Ideal der straffreien Zusammenarbeit andererseits, in dem die Schüler:innen mehr Eigenverantwortung übernehmen.

Zusammenfassung Dimension <Unterrichtspraxis> Frau Lilie

Handlungsleitend für Frau Lilies Unterrichtspraxis erweist sich eine Orientierung an der Steuerung des Verhaltens der Schüler:innen und an

verhaltensbeeinflussenden Massnahmen mit dem Ziel, ein ruhiges Unterrichtsgeschehen zu ermöglichen. In ihrem Unterricht orientiert sich Frau Lilie an ihrer eigenen Verantwortung für die Steuerung des Verhaltens der Lernenden. Die Schüler:innen werden in dieser Orientierung nicht für Unterrichtsstörungen verantwortlich gemacht. Frau Lilie schreibt sich selbst zu, als Lehrperson in der Verantwortung zu stehen und allen Schüler:innen einen gut orchestrierten Unterricht anzubieten.

7.1.2.4 Erkenntnisse zur Erfassung einer Unterrichtsstörung und zu Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen

Nachgezeichnet wurde, dass Frau Lilie unter Unterrichtsstörungen Momente ihres Unterrichts versteht, in denen die Schüler:innen unkontrolliert Verhalten und Lärm produzieren. Die Steuerung von Verhaltensweisen der Schüler:innen im Klassenverbund erweist sich als handlungsleitend im Umgang mit diesen Störungen. Frau Lilies Umgang mit Unterrichtsstörungen zeigt sich in der Orientierung an ihrer Eigenverantwortung und darin, bei sich selbst anzusetzen, um Lösungen zur Behebung der Unterrichtsstörung zu finden. Deutlich wird, dass sie laute, störende Momente, in denen die Schüler:innen sich unkontrolliert verhalten, mit Hilfe verhaltensbeeinflussender Massnahmen bearbeitet, die sie unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler:innen einsetzt.

7.1.3 Fallanalyse Frau Minze

Frau Minze unterrichtet an einer städtischen Regelschule und verfügt über 19 Jahre Unterrichtserfahrung. Sie ist Klassenlehrperson einer Mittelstufenklasse in einem Vollzeitpensum. Das Interview dauerte fünfundvierzig Minuten, wobei die Lehrperson bereits im Vorfeld über ihr knappes Zeitbudget informierte. Aufgrund eines ungeplanten Telefonats musste das Interview frühzeitig abgebrochen werden. Das Gespräch konnte im Klassenzimmer der Lehrperson durchgeführt

³ Darunter wird die Fähigkeit verstanden dynamisch unter Wahrung des einführenden Berücksichtigens der Bedürfnisse der Lernenden handeln zu können.

werden. Auswertungen des quantitativen SUGUS-Projektes⁴ zeigen, dass Frau Minze im Vergleich zum Durchschnitt allgemein etwas belasteter ist und über mehr Normabweichungen in ihrem Unterricht berichtet.

7.1.3.1 Vergleichsdimension «Wahrnehmung von den Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen»

Die Interviewerin stellt Frau Minze zu Beginn des Interviews die Einstiegsfrage nach der Wahrnehmung von der **Zusammenarbeit** mit der Klasse. Die von ihr erlebten Anstrengungen äussert sie explizit, indem sie formuliert «den Unterricht sehr anstrengend» (Zeile 6) zu finden und das Gefühl hat, «wahnsinnig viel dreingeben» (Zeile 6 f.) zu müssen. Verdeutlicht wird dieses Empfinden von Anstrengung durch häufige Pausen im Sprechverlauf von Frau Minze. Indem sie von der eigenen Empfindung ihrer Wahrnehmung als **anstrengend** berichtet, dokumentieren sich Frau Minzes Emotionen hinsichtlich der Interaktion mit den Schüler:innen, die in folgendem Auszug in einem negativen Horizont stehen.

Y: «Ja es °läuft gut°(.) äh:m ja wenn du jetzt gerade keine Fragen hast du darfst es auch jederzeit nachher nachfragen wenn etwas unklar wär(.) Dann bitte ich dich erzähle mir doch mal wie du im Moment die Zusammenarbeit mit deiner Klasse wahrnehmen tust.»

Frau Minze: «Äh:m persönlich empfinde ich die Wahrnehmung als sehr (.) (stöhnen) °mh° (.) ich finde den Unterricht sehr anstrengend; ich habe das Gefühl ich (.) muss wahnsinnig viel dreingeben (.) damit am Schluss auch (.) e:chli ein Ergebnis rausschaut. (.) und de:er (.) diese Wahrnehmung verstärkt sich eigentlich von Jahr zu Jahr, //°mhm°// (.) und ich hab:e jetzt schon mehrer:e Mittelstufenklassen unterrichtet, und

⁴ Diese Informationen stammen aus der quantitativen Teilstudie (Eckstein, 2018a; 2018b). Beigezogen wurden deskriptive, klassenspezifische Analysen, welche den Lehrpersonen in Form von Netzdiagrammen zurückgemeldet wurden. Es wurden mehrere Varianten von Perspektivenabgleich anhand der Netzdiagramme für die quantitative Teilstudie erstellt (Eckstein, Luger, Grob und Reusser, 2016). Referenziert wird auf jene Daten, welche, die jeweilige Lehrperson mit der Durchschnittslehrperson vergleicht (N = 85). Auf vier Polen abgebildet, ist das wahrgenommene Problemausmass der Lehrperson in Bezug auf Normabweichungen, das Störungsempfinden, die allgemeine Sensitivität, sowie die allgemeine Belastung.

habe noch nie das Gefühl gehabt dass am Schluss so wenig raus-
 gekommen ist wie jetzt da. //°mhm°// also ä:h de-der Energie-
 aufwand an (.) wi:e tu ich es machen was könnte ich verändern,
 wie könnte ich das Lernarrangement anpassen, damit sie es ä:h
behalten (.) wie kann ich die Motivation zum Lernen fördern;
 das das ist (.) immens gross (2) i- in meinem Empfinden, //
 °mhm°// äh zu dem was am Schluss rauschaut. //°mhm°//(.) ich
 hatte noch nie so ein schwache Klasse gehabt leistungsmässig;
 //°mhm°// (.) °das° von dem her finde ich es ein bisschen (.)
 unbefriedigend, zum teil auch ein bisschen frustrierend, //
 °mhm°// eso; ja; //°mhm mhm (.) mhm°/.» Zeilen 1-17.

An ihrem Bezug zu einem «Ergebnis» (Zeile 7), das sich aus der Zusammenar-
 beiten ergeben muss, deutet sich an, dass Frau Minze das **Erbringen von Leistung**
 (resultierend als Ergebnis der Zusammenarbeit) ins Zentrum stellt. Ihr hohes per-
 sönliches Engagement und ihre Enttäuschung darüber, dass ihr Engagement beim
 jetzigen Klassenzug im Vergleich zu anderen Jahrgängen («ich habe schon meh-
 rere Mittelstufenklassen unterrichtet (...) noch nie (...) am Schluss so wenig
 rausgekommen wie jetzt da», Zeilen 9 f.) keine Früchte trägt, deuten darauf hin,
 dass ihre bisherigen Strategien oder Routinen nicht funktionieren. Die Leistung
 der «schwachen Klasse» (Zeile 14) steht im negativen Horizont gegenüber den
 bisherigen Klassen. Ihr Handlungsplan, das «Lernarrangement» (Zeile 12) anzu-
 passen, «damit sie es äh behalten» (Zeile 12), scheint nicht aufzugehen, was zur
 Empfindung von Anstrengung führt. Das deckt sich mit ihrer persönlichen Invol-
 vierung und Hingabe, die aber in Frustration endet, weil die Routinen bei der
 jetzigen Klasse nicht zu greifen scheinen: Sie bringt Input, es folgt aber kein
 Output bei den Schüler:innen. Die Ausführungen zur aktuellen Situation stehen
 im negativen Gegenhorizont, worin sich ihre Orientierung in der Zusammenar-
 beiten mit den Schüler:innen zeigt: Sie beschreibt ein aktuell stark zu ihr geneigtes
 Erbringungsverhältnis. Ihre Orientierung dokumentiert sich jedoch in einem eher
 ausgeglichenem Erbringungsverhältnis, in welchem die Schüler:innen Leistung
 zeigen. Massgeblich für die Beurteilung der Zusammenarbeit ist ihr eigenes
 Befinden, was sich darin zeigt, dass Frau Minze die Ausführungen zum Emp-
 finden der Zusammenarbeit mehrfach auf ihr eigenes Gefühl der empfundenen
 Anstrengung bezieht.

Im späteren Verlauf des Interviews fragt die Interviewerin nach der Einschät-
 zung der Beziehung zu den Schüler:innen. Im Gegensatz zur negativ erfassten
 Leistungserbringung der Schüler:innen stellt Frau Minze die Beziehung zu den
 Schüler:innen in einen positiven Horizont. Sie macht ihre Begründung für die

Einschätzung der guten Beziehung zu den Schüler:innen anhand der Rolle von Schulsozialarbeiterin und Schulleitung deutlich. Indem Frau Minze feststellt, dass sie «das Gefühl habe sie vertrauen mir auch, //mhm// (.) also si:e ä:h:m kommen erst nach ganz ganz langer Zeit irgendwie an einer andere Stelle zu der Schulsozialarbeit, oder zu der Schulleitung,» (Zeilen 21 f.) und sie darin «ein Zeichen ja es ist ein Vertrauen da, äh:m» (Zeile 25) sieht, dokumentiert sich hier ihr Verständnis, dass andere, explizit dafür ausgewiesene Personen in der Regel Ansprechpartnerin für vertrauenswürdige Themen sind und nicht unbedingt sie selbst als Lehrperson. Hierin zeigt sich Frau Minzes Orientierung an einem **distanzierten Beziehungsverhältnis** zu den Schüler:innen, indem sie preisgibt, dass sie sich selbst *nicht* als Ansprechperson für vertrauenswürdige Themen sieht. Dennoch zeigt sich in den Auszügen, dass Frau Minze eine (an Strategie orientierte) Beziehung zu den Schüler:innen aufgebaut hat. Ihre Strategie Strategie zum Aufbau einer Beziehung zu den Schüler:innen wird mit ihren Ausführungen zur «festeren» und «lockeren» Führung der Schüler:innen deutlich.

Frau Minze: «(...) ich habe (.) so ein bisschen nachgelassen zwischen fester Führung ein bisschen lockerer wieder ein bisschen festerer, (.) wo wo ich das Gefühl habe das gibt ihnen wie eine gewisse Sicherheit; //mhm// (.) also sie wissen einfach was ich toleriere, und was nicht geht und mit dem können sich eigentlich äh dann auch (.) r:echt gut umgehen; da- sie kennen die Regeln, und d- das gibt ihnen wie (.) wie so ein gewissen Rahmen; //°mhm°// °wo sie sich können drin bewegen°.»

Y: «°mhm° Du hast vorhin gesagt eben tust manchmal ein bisschen (.) enger führen und machmal wieder ein bisschen lockerer führen, kannst du da vielleicht ein Beispiel machen, wie ich mir das kann vorstellen, //mhm//.»

Frau Minze: «Also es gibt zum Beispiel Situationen, sie müssen äh sie kriegen einen Test zurück, und dann müssen sie diesen am nächsten Tag unterschrieben zurückbringen; //mhm// und dann gibts ähm so Wochen wo ich denk ok, ich lasse es jetzt einfach mal so ein bisschen laufen und tu nicht dauernd nachfragen hast du es und hast du es heute au, und mache eine Strichliliste oder mache gerade einen Eintrag, (.) sondern sag zum Beispiel ok; also morn muss der dann aber da sein (.) //mhm// / und ähm dann gibts wieder so Phasen wo ich denk eeh jetzt fangen sie an das auszunützen, //mhm// und dann sag ich he du

jetzt hast du den heut wieder nicht da = **ja** ich bring- dann sag = ich du also weist du am nächsten Tag muss er da sein und das gibts einfach nicht, dass sie einfach auch wieder mal ein bisschen merken (...) .» Zeile 26-43.

In der Verwendung des Begriffs «Führung» (Zeile 26) im Zusammenhang mit Ausführungen zur Beziehungsgestaltung zeigt sich mitunter, dass die Interaktionsgestaltung für Frau Minze einen strategischen Charakter aufweist. Das Vertrauen der Schüler:innen gewinnt sie durch das Changieren von «lockerer» und «festerer» Führung (Zeilen 26 f.). Die Schüler:innen bleiben in den Ausführungen von Frau Minze in einer passiven Rolle – so auch in der Interaktionsgestaltung, die durch ihre Führung der Schüler:innen geprägt ist und durch ihren «Rahmen» (Zeile 30) abgesteckt wird. Darin dokumentiert sich Frau Minzes Orientierung an ihrer Eigenverantwortung, ihre Führung ohne Aushandlungsprozesse mit den Schüler:innen alleine auszugestalten – «also sie wissen einfach was ich toleriere» (Zeile 28). Frau Minze bleibt in Phasen der lockeren Führung aufmerksam, ob die Schüler:innen ihr Vertrauen ausnützen, worin sich ihre Skepsis gegenüber den Schüler:innen ausdrückt. So lässt Frau Minze zwischendurch die Nachfragen und die rigiden Kontrollen aus, wobei sie sich ausserhalb ihrer Orientierung an Kontrolle bewegt. Darin, dass Frau Minze entgegen ihrer Orientierung Phasen der lockeren Führung zulassen muss, dokumentiert sich ihr Verständnis der Notwendigkeit für die Zusammenarbeit mit den Schüler:innen dieser Klasse. Es zeigt sich ein **strategischer Modus der Interaktionsgestaltung**, der durch Führung und Kontrolle durch Frau Minze strukturiert ist.

Frau Minzes Orientierung an Führung und Kontrolle der Schüler:innen wird im Interview nochmals an einer anderen Stelle deutlich. Frau Minze beschreibt eine Situation, in der sie sich als handlungsunfähig erlebt: wenn die Kinder ihre Hausaufgaben nicht erledigen.

Frau Minze: «...dann regt es mich richtig auf. (.) //mhm// dann dann denke ich wirklich ,jetzt habe ich doch? und wieso denn schon wieder? und wieso? geht das nicht; wieso haben von 15 Schüler? einfach 10? keine Hausaufgaben. das gibt es doch einfach nicht? das ist doch abnormal'. //mhm// also dass ich mich wirklich? auch äh ja? frage? was kann ich denn noch machen? also was habe ich? wirklich? in der Hand also wenn ein Kind? keine Hausaufgaben macht, dann hat man überhaupt nichts in der Hand null. //mhm// also wenn man die Eltern? nicht kann ins Boot holen; und die Eltern zuhause das kontrollieren? dann

haben wir keine Chance. (.) Null. //mhm// (2) es ist wirklich also. da da ist man ohnmächtig. //mhm// wirklich ohnmächtig. (2) und diese Ohnmacht die macht mich zum Teil richtig @rasend@. (.) °also° wo ich wirklich auch sagen muss ,hey pff. es sind nicht deine Kinder. es ist nicht die Zukunft von deinen Kindern. ähm mach das nicht zu deinem Problem. das ist ja eigentlich die Sache von den Eltern.» Zeile 152-162.

Die von Frau Minze formulierte «**Ohnmacht**» (Zeile 159), auf die störenden Verhaltensweisen, die sich hier auf das Nicht-Machen von Hausaufgaben beziehen, keine Einflussmöglichkeiten zu haben, äussert sich in einer **Abhängigkeit von anderen Personen**, in diesem Beispiel von den Eltern: «also wenn man die Eltern? nicht kann ins Boot holen; und die Eltern zuhause das kontrollieren? dann haben wir keine Chance. (.) Null» (Zeile 157 f.). Unverkennbar wird damit, dass sie Erwartungen an einen Elternsupport hat, der auf Kooperation mit ihrem Handlungsplan (Anfertigung von Hausaufgaben) fusst. Frau Minzes Handlungsplan in der 'resignierten' Situation dokumentiert sich in einer emotionalen Distanzierung. Wenn sie «rasend» (Zeile 160) wird, orientiert sie sich an Distanzierungsmechanismen auf Beziehungsebene wie «es sind nicht Deine Kinder» (Zeile 160 f.). Frau Minze eröffnet ein Spannungsfeld – sie orientiert sich an Kontrollierbarkeit, dennoch ist sie abhängig von externen Kompositionsfaktoren und Support, um diese Kontrolle durchsetzen zu können. Damit äussert sich ihre Problematik, keinen selbstbestimmten Handlungsplan zu haben, obschon sie sich in ihrer Interaktionspraxis daran orientiert. Zur Belastung wird es somit für sie, wenn ihre gewohnten Strategien nicht aufgehen und sich die Schüler:innen ihren Handlungsplänen widersetzen.

7.1.3.2 Vergleichsdimension «Unterrichtspraxis»

Auf die Rückfrage der Interviewerin nach einem Beispiel für Phasen der engeren und lockeren Führung, initiiert Frau Minze nach einer kurzen Antwort auf die Frage von sich aus Ausführungen zu Situationen im Unterricht, die sie als störend erlebt.

Frau Minze: «(...) //° oder auch //mhm// Störungen im Unterricht, wobei (.) ähm (stöhnen) (2) ja, es ist noch interessant es ist ja auch eine persönliche Wahrnehmung wir machen gegenseitig Unterrichtsbesuche und ein Kollege von mir war hier; und hat gesagt °ich würd das nicht aushalten, ich würd das nicht aushalten, dauernd das Geschnörr,° und entweder nehme

ich es schon gar nicht mehr wahr, //mhm// oder ich habe dort einen anderen Toleranzbereich; //mhm// wo ich denk oke, es gibt so ne: so ne Dings wo man nicht mehr kann arbeiten, (.) und und = dann einer wo: ja wo sie das auch noch zulässt wo es auch braucht so nen Austausch und so; //mhm// also es ist ja wirklich glaub sehr persönlich wie man das empfindet.» Zeile 44-52.

Frau Minze überführt ihr Beispiel für engere oder lockere Führung der Klasse auf ihre Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen. In Abgrenzung zu ihrem Berufskollegen beschreibt Frau Minze ihren «Toleranzbereich» (Zeile 49), was sie akzeptiert und wo sie wieder strenger führen muss, weil das Verhalten der Schüler:innen ausserhalb ihres akzeptierten Bereichs liegt. In Bezug auf das Schwatzen der Schüler:innen im Unterricht beschreibt sie eine Gratwanderung zwischen einem nötigen Austausch und einem «Dings» (Zeile 49), bei dem sie den unterrichtlichen Handlungsplan unterbrochen sieht und «man nicht mehr arbeiten kann» (Zeile 49). Der Übergang zu einer Situation, in der man nicht mehr arbeiten kann, bezeichnet Frau Minze als «persönlich» und stellt ihren Kollegen in einen negativen Horizont. Wenn ihr Kollege auf Unterrichtsbesuch zu viel «Gschnörr» (Zeile 47) empfindet, expliziert Frau Minze keine Schwierigkeiten. Ihre Relativierung, dass sie das «Gschnörr» (Zeile 47) möglicherweise gar nicht mehr wahrnimmt, verdeutlicht ihre Unsicherheit, die sich aus dem Urteil ihres Kollegen ergibt. So deutet auch die Rechtfertigung, dass es sich um eine subjektive Wahrnehmung handelt, darauf hin, dass Frau Minze gerade nicht als Lehrperson dargestellt werden möchte, die zu viele Störungen toleriert. Verstärkt wird damit die in der vorherigen Vergleichsdimension rekonstruierte Orientierung an Kontrolle und Führung der Schüler:innen und einem Unterricht, der sich ohne «Gschnörr» (Zeile 47) auszeichnet. Die Interviewerin fordert im weiteren Interviewverlauf Frau Minze auf, genauer zu erzählen, was für sie eine Störung im Unterricht ist. Frau Minze erörtert anhand eines Beispiels, was sie im Unterricht als störend wahrnimmt:

Frau Minze: «Also zum Beispiel einer, der während, dem ich etwas erklä:re- dass dass dauernd geschwätzt wird. //mhm// Oder i:rgendeine, Bemerkung, immer daraufhin; ,ja, genau', oder ,ja habe ich doch gesagt', oder ähm; (.) ,ja? ich weiss es auch' so; einfach so reinrufen, während Erklärungen; (.) o::der au:ch wenn ich sage es wird Stillarbeit gemacht; jeder arbeitet für sich, und dass dann welche beginnen miteinander

zu diskutieren, oder sogar? äh dann miteinander schwatzen? über i:rgendetwas anderes, //mhm// das äh (.) ist dann- ja. //mhm// aber mich dünkt es es ist auch eine Frage, von dem wie tu ich es am Anfang deklarieren, ich habe gestern gerade so eine Einheit gemacht wo ich sagte, ihr macht diese Aufgabe und zwar ganz alleine und ich höre g:ar ni:chts; //mhm//einfach ga:r ni:chts'. und °das ist 30 Minuten tiptop gegangen. einfach kein Problem, also ich habe wirklich keine einzigen Schüler gehört oder irgendwie ein Nuscheln mit dem Nachbar einfach also das ist dann gegangen;° - aber ich denke das darf man wirklich auch (.) nur eben maximal 30 Minuten machen; weil das ist sehr anstrengend, //mhm//und dann muss man wie auch mal so einen Austausch zulassen. () //mhm// °ja so etwas.°» Zeile 55–67.

Ihrem Verständnis eines störungsfreien Unterrichts nach arbeiten die Schüler:innen während selbstständigen Arbeitsphasen ruhig und für sich alleine. In ihren Ausführungen wird unverkennbar, dass sie dabei sich selbst und ihre didaktische Tätigkeit als Lehrperson ins Zentrum stellt: In ihrer Beschreibung einer Unterrichtsstörung als Situationen, in denen Schüler:innen sie durch ihre verbalen Äußerungen unterbrechen, dokumentiert sich ihre Orientierung an Störungen als **Unterbrechungen ihres eigenen Handlungsplans**. Ihre Orientierung an Führung und Kontrolle und der Durchsetzung ihres Handlungsplans im Unterricht zeigt sich im Beispiel des Deklarierens eines Auftrages in Phasen der Stillarbeit, indem sie anschliesst «es ist auch eine Frage, von dem wie tu ich es am Anfang deklarieren» (...) «und das ist 30 Minuten tiptop gegangen» (Zeilen 60–63). Dabei steht ihr eigenes Handeln im positiven Gegenhorizont. Nach der Stillarbeitsphase muss in ihrem Verständnis Austausch zugelassen werden «und dann muss man wie auch mal so einen Austausch zulassen» (Zeile 67), ansonsten reißen Frau Minzes Führungsmöglichkeiten ein und werden nicht mehr von den Schüler:innen akzeptiert. Darin dokumentiert sich, dass sie die Schüler:innen strategisch so anleiten muss, dass sie gewillt sind, bei den Aufträgen ihrem Verständnis nach störungsfrei zu arbeiten.

Mehrfach wird deutlich, dass Frau Minze sich daran orientiert, ihre eigenen Handlungspläne im Unterricht durchzusetzen. So wird auch in der folgenden

Passage ersichtlich, wie Frau Minze im Falle auftretender Unterrichtsstörungen (nachfolgend als unerledigte Hausaufgaben) mit allen ihr zur Verfügung stehenden Mitteln ihren Handlungsplan durchsetzt.

Frau Minze: und also dort wo es ganz fest eingerissen ist, es hat äh vor (.) was war das Ende vierte Klasse, ist das also wirklich ja? also fünf haben die Hausaufgaben gehabt? und zehn nicht. und das haben sie auch noch cool? gefunden. (2) Und dann haben wir mal ein Gespräch gehabt; dort ist der Schulleiter? in die Klasse gekommen, und hat mal mit ihnen so geredet; also was sich das auch auswirkt; und dann haben wir nach diesem Gespräch haben wir gesagt oke? wer dann dreimal hintereinander wieder die Hausaufgaben nicht hat, der hat dann nochmals eine Einladung mit den Eltern zusammen; beim Schulleiter. und dann mussten die Eltern unterschreiben, dass sie Konsequenzen von dem kennen. wenn die Kinder nicht schaffen zuhause? dass sie halt einfach auch keine °Fortschritte mehr machen können im Lernen°; und von dort weg, hat es sich /echli/ angefangen zu bessern.» Zeile 162-171.

In der Erzählung zeigt sich, dass Frau Minze gegenüber den Schüler:innen keinen Einfluss auf das Erledigen der Hausaufgaben geltend machen kann. Deutlich wird, dass ihre Autorität untergraben wurde, indem sie konstatiert: «das haben sie auch noch cool gefunden» (Zeile 164). Ihre Handlungsoption in der stark negativ empfundenen Situation liegt dann in der Hinzuziehung des Schulleiters als Autoritätsmittel, um ihren **Handlungsplan aufrechtzuerhalten**. Die Lenkung der Schüler:innen sowie der Eltern, die unterschreiben müssen, dass sie die Konsequenzen «dass sie halt einfach auch keine Fortschritte mehr machen können im Lernen» (Zeile 170) kennen verdeutlicht damit erneut Frau Minzes Kontrollverhalten. Die Einbeziehung des Schulleiters und der Eltern hat Frau Minzes Handlungsplan wiederhergestellt. Es dokumentiert sich, dass Frau Minze von der Schulleitung Rückhalt benötigt, um durchzusetzen, dass die Schüler:innen die Hausaufgaben erledigen und sich damit ihrer Ansicht nach normkonform und ihrem Handlungsplan entsprechend verhalten.

Gleichsam zeichnet sich in obiger Passage eine Homologie der Orientierung an der Abhängigkeit von externen Faktoren (fehlender Elternsupport oder Schulleitung als Autoritätsmittel) ab, die Frau Minze nicht vollständig kontrollieren

kann. Erkennbar wird das auch in der Anschlusssequenz, in welcher sich die Bedeutung von Frau Minzes Verständnis normkonformer Schüler:innen zeigt:

Frau Minze: «(...)aber. ich glaube es hat auch gebessert weil zwei von den /Redelsführer/ die sind weggezogen? //mhm// und dann ist irgendwie die Coolness vom nicht gemachten Hausaufgaben; die ist dann wie verloren gegangen aus dieser Klasse. (2) // okey// °Das Ist äh° ich denke e:s braucht manchmal braucht es so einen? der so ein /echli/ der Leader? ist, wo sich so verhältet //mhm// Und wenn man gute? Leader in der Klasse hat dann kann das alles drehen? (.) //mhm// °das ist das macht es glaube ich wirklich schwierig°.» Zeile 171–176.

Hier zeigt sich, dass Frau Minze in Bezug auf störende Verhaltensweisen von Faktoren abhängig ist, denen sie fremd und handlungsfähig gegenübersteht – deutlich wird das darin, dass es für sie «gute leader» braucht, damit sich «das alles drehen» kann (Zeile 175). Frau Minze weist keinen Handlungsplan auf, wie sie die Schüler:innen pädagogisch beeinflussen kann. Ihre Orientierung an der Beeinflussung durch externe Faktoren – in diesem Fall die Vorstellung von Glück oder Pech bei der Zusammensetzung der Schüler:innen und deren Personeneigenschaften – dokumentiert sich sowohl darin, dass es «gute leader» (Zeile 175) braucht, als auch in untenstehendem Auszug:

Y: «Wenn jetzt ähm, wenn sie so schwatzen miteinander; und und und ähm eben die stö:ren, inwiefe:rn? stört es (2) dich selbst; die anderen Schüler? (.) und vielleicht auch den Schüler der selbst gerade am stö:ren ist.»

Frau Minze: (*seufzt*) (3) «Also i:ch? habe vor allem ein Schüler; der nicht anders kann. //mhm//. der kann einfach nicht. also ich glaube er merkt es selbst gar nicht. also er ist dann selbst schon so erschrocken wenn ich sage, ,äh (.) jetzt aber hä'? und dann nimmt er sich wieder etwas zusammen aber er merkt? es gar nicht dass er zum Beispiel auch dauernd reinplappert; //mhm// dass er immer noch etwas nachher- das das ist irgendwie ja. und da:s (.) nehmen die anderen glaube ich schon auch sehr als eine Störung wahr, //mhm// also wenn ich dann zum Beispiel- ich habe gestern glaube ich; so eine Bemerkung gemacht; ja und dann ,ja? und der stört ja sowieso immer', also das ist irgendwie so wie klar? also an das haben wir uns

schon gewöhnt, der schwatzt sowieso schon immer (...)» Zeile 69–80.

Frau Minze setzt in obigem Ausschnitt zu einer etwas längeren Pause (Zeile 72) an. Sie bezieht die von der Interviewerin eingeführten Differenzierungsmöglichkeiten der Störungswahrnehmung auf einen einzelnen Schüler. Das Verhalten dieses Schülers wird in einen negativen Gegenhorizont gesetzt. **Das Verhalten des Schülers**, «der gar nicht anders kann» (Zeile 72) wird von Frau Minze **normalisiert**, denn «der stört ja sowieso immer» (Zeile 78 f.). Sein Verhalten stört Frau Minze, dennoch stehen aus ihrer Sicht Veränderungsmöglichkeiten für diesen Schüler ausser Frage. Im Gegensatz zur Möglichkeit Aufträge von Anfang an klar zu deklarieren, womit das Arbeiten störungsfrei funktioniert, macht Frau Minze in Bezug auf den Jungen, der «nicht anders kann» keine nachhaltigen Möglichkeiten zur Prävention von störendem Verhalten deutlich. Zwar macht Frau Minze geltend, dass sie ihn immer wieder darauf hinweist («äh jetzt aber hä», Zeile 74), sich das aber nicht bewährt. Ihre Lösung im Umgang mit dem Jungen, zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich an das «Reinplappern» «gewöhnt» hat (Zeile 80).

7.1.3.3 Zusammenfassung Fallanalyse Frau Minze

Zusammenfassung der Dimensionen <Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen> – Frau Minze

Die Wahrnehmung der und die Interaktion mit den Schüler:innen ist geprägt durch Frau Minzes Orientierung an deren Leistungserbringung. In der Interaktion mit den Schüler:innen orientiert sie sich an ihren gefestigten Routinen. Greifen diese nicht, wird die Zusammenarbeit für Frau Minze belastend. In der Bewertung der Zusammenarbeit orientiert sich Frau Minze an ihrem eigenen Befinden. In der Interaktionsgestaltung mit den Schüler:innen erweist sich hingegen ihre Orientierung an strategischer Führung und Kontrolle der Schüler:innen als handlungsleitend. Dies zeigt sich in der Wahrung einer gewissen Distanz zu den Schüler:innen, die sich für Frau Minze in der Aufrechterhaltung der strategischen Interaktion mit den Schüler:innen als wichtig erweist.

Zusammenfassung Dimension <Unterrichtspraxis> – Frau Minze

Frau Minzes Handlungsorientierungen bezüglich ihrer Unterrichtspraxis zeichnen sich dadurch aus, dass sie ihr eigenes Handlungsprogramm durchzusetzen versucht. Problematische Situationen entstehen, wenn Frau Minze

die Kontrolle über den Handlungsplan verliert, zum Beispiel, wenn sie abhängig von nicht beeinflussbaren Faktoren ist. Diese Orientierung zeigt sich zum Beispiel in der Situation, wenn Schüler:innen die Autorität von Frau Minze untergraben und sie ihren Handlungsplan durch Hinzuziehung des Schulleiters als Autoritätsmacht wieder durchzusetzen versucht. Es kann sich aber auch darin zeigen, dass sie störende Schülerverhaltensweisen normalisiert.

7.1.3.4 Erkenntnisse zur Erfassung einer Unterrichtsstörung und zu Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen

Unterrichtsstörungen dokumentieren sich bei Frau Minze darin, dass Schüler:innen ihren Handlungsplan unterbrechen und dadurch ihr Anspruch auf strategische Führung und Kontrolle der Schüler:innen untergraben wird. Unterrichtsstörungen manifestieren sich in Lärm («Gschnörr»), Hineinreden oder darin, dass die Aufträge nicht wie von Frau Minze verlangt umgesetzt werden. Frau Minzes Handlungsorientierung im Umgang mit Unterrichtsstörungen zeigen sich darin, dass sie störende Verhaltensweisen normalisiert, sich emotional distanziert oder aber anhand anderer Personen ihren Handlungsplan wieder herzustellen versucht. Die als Leistungserbringer:innen adressierten Schüler:innen müssen sich dabei nach Frau Minzes Handlungsorientierungen ausrichten und sich ihr anpassen

7.2 Ergebnisse der sinngenetischen Typenbildung

Die vorliegende Arbeit interessiert sich für gemeinsame Handlungsorientierungen der Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen, die ihren Ausdruck in der sinngenetischen Typenbildung finden. Die fallspezifischen Handlungsorientierungen bilden den Ausgangspunkt für die sinngenetische Typenbildung. Zur Typisierung werden die am Einzelfall rekonstruierten Handlungsorientierungen abstrahiert, indem homologe und heterogene Handlungsorientierungen anhand eines vergleichenden Dritten zu einer Typik herausgearbeitet werden (siehe Abschnitt 6.5.5). In der komparativen Einzelfallanalyse zeigte sich, dass die zur Abstraktion möglichen Handlungsorientierungen sich in drei Dimensionen

fassen lassen, die durch das vergleichende Dritte – das Tertium Comparationis – strukturiert werden. Das Tertium Comparationis bildet dabei die aus dem Forschungsinteresse abgeleitete Frage nach dem Umgang mit Unterrichtsstörungen. Die Vergleichsdimensionen sind *Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen*, *Unterrichtspraxis* und *Erfassung von Unterrichtsstörungen*. Aus der Rekonstruktion der Orientierungen in den drei Dimensionen ergibt sich die Rekonstruktion ihres *Umgangs mit Unterrichtsstörungen* (siehe auch Tabelle 7.1). Diese Dimensionen bilden die Basis für die sinngenetische Typenbildung.

Die drei Vergleichsdimensionen wurden in allen Fällen verhandelt, so dass sich im Zuge der komparativen Analyse Hypothesen zu fallübergreifenden Handlungsorientierungen abzeichneten. Innerhalb der identifizierten Typen zeigen sich trotz ähnlicher, übergeordneter (d. h. abstrahierter) Handlungsorientierungen fall-spezifische Unterschiedlichkeiten. Insofern werden nachfolgend die abstrahierten Handlungsorientierungen beschrieben. Dabei wird sowohl auf die zentralen verbindenden Handlungsorientierungen verwiesen, gleichzeitig werden aber auch Unterschiede in Bezug auf den Einzelfall innerhalb des Typus hervorgehoben. Zu allen Fällen werden hierfür relevante Ausschnitte aus den Interviews hinzugezogen.

Im Umgang mit Unterrichtsstörungen lassen sich drei Typen identifizieren:

- Typ I <entwicklungsbezogene Schüler:innenorientierung>
- Typ II <verhaltensbeeinflussende Schüler:innenorientierung>
- Typ III <selbstbezogene Lehrer:innenorientierung>

Die Beschreibung der sinngenetischen Typen basiert auf der Rekonstruktion der fallspezifischen Handlungsorientierungen, weswegen nachfolgend an einigen Stellen Dopplungen mit den Ausführungen zur Einzelfallbeschreibungen der ausgewählten Fälle (Abschnitt 7.1.1–7.1.3) in Kauf genommen werden. Der *Aufbau der Typenbeschreibungen* (Abschnitt 7.2.1–7.2.3) ist nach folgender Struktur ausgelegt:

- Eingeführt wird mit der ausführliche Beschreibung der zwei Vergleichsdimensionen <Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen> sowie <Unterrichtspraxis>..
- Anschliessend erfolgt eine Zusammenfassung dieser zwei Vergleichsdimensionen.
- Die aus den Ausführungen der ersten zwei Vergleichsdimensionen abgeleiteten und ergänzten Erkenntnisse zur dritten Vergleichsdimension <Erfassung einer

Unterrichtsstörung» und zum vergleichenden Dritten (Tertium Comparationis) «Umgang mit Unterrichtsstörungen» werden gemeinsam jeweils am Schluss der Teilkapitel (7.2.1–7.2.3) präsentiert.

7.2.1 Typ I: entwicklungsbezogene Schüler:innenorientierung

Diesem Typ wurden drei Fälle des Samples zugeordnet: Frau Rose, Herr Raps und Herr Mohn.

Nachfolgend werden die beiden Vergleichsdimensionen «Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen» sowie «Unterrichtspraxis» ausführlich dargestellt und hergeleitet.

7.2.1.1 Vergleichsdimension «Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen» Typ I

Handlungsleitend für diesen Typus ist ein aktiv gestaltetes und aufgebautes Interaktions- und Beziehungsverhältnis zu den Schüler:innen. Die Fälle dieses Typs verbindet die Handlungsorientierung, dass das Beziehungsverhältnis zu den Schüler:innen nicht selbstläufig gegeben ist, sondern dass dieses aktiv erarbeitet werden muss. Die aktive Gestaltung des Interaktions- und Beziehungsverhältnisses manifestieren sich über alle Fälle hinweg als leicht unterschiedliche Praktiken des **Beziehungsaufbaus** mit die Schüler:innen. Die in diese Praktiken eingeschriebenen Unterschiede werden nachfolgend für jeden Fall ausgeführt.

Für Herr Raps erweist sich die Orientierung am Aufbau der Beziehung zu den Schüler:innen über die Identifikation mit den Lehrpersonen bzw. Coaches (einschliesslich sich selbst) handlungsleitend, was sich bspw. in folgenden Auszug zeigt (Interview Herr Raps, Auszüge aus Zeilen 55–64):

Herr Raps: «Es ist so, dass ähm das e:::h (.) dass das schlussendlich auch einen Aufbau hat, das heisst, dass wir- dass dass dass die Jugendlichen ähm über uns ein Haufen Identifikation mit der Schule, mit ihrer Arbeit, mit ihren Ziel, bekommen in einem ersten Moment, welcher im zweiten Moment natürlich zu ihnen selbst übergehen sollte, (...) für uns als als Coaches; ist dort die Beziehung zu den Jugendlichen ist

unser Mittel, wie wir dort etwas ^obewegen können.» Auszüge aus Zeilen 55–64.

Anschluss an die Schüler:innen zu finden erweist sich ebenso wie für Herrn Raps auch für Frau Rose und Herrn Mohn handlungsleitend. Herr Mohn orientiert sich ähnlich wie Herr Raps daran, Beziehung über persönliche Identifikation zu schaffen, indem er als «Vorbild» (Herr Mohn, Zeile 361) wirken möchte, so dass die Schüler:innen «auch noch ein bisschen so sein» wollen wie die Lehrperson (Herr Mohn, Zeile 363). Für den Aufbau einer Beziehung zu den Schüler:innen steht die Schaffung gemeinsamer Erfahrungen im Zentrum. Indem er gemeinsame Erlebnisse und «Vertrauen» (Zeile 49) herstellt, baut er seine Anschlussfähigkeit an die Schüler:innen auf, was sich in nachfolgendem Ausschnitt zeigt:

Herr Mohn: Das machen wir einfach, um die Klasse zu bilden um die Gruppe zu bilden um ein gemeinsames Erlebnis und ich finde es auch wie richtig dass beide Klassenlehrer mitkommen. und dass so (.) spüren die die müssen – alle müssen einen Einstieg haben miteinander (...) .» Zeile 64–66.

Die Beziehung zu den Schüler:innen aufzubauen, dokumentiert sich bei Frau Rose darin, dass sie anhand von Einschätzungen der Schüler:innen deren Bedürfnisse erfasst, um ihren Unterricht entsprechend auszurichten. Dabei nutzt sie den «Fragebogen von Herrn Helmke» (Frau Rose, Zeile 54), um zu evaluieren, wo ihr Anschluss an die Bedürfnisse der Schüler:innen noch nicht ausreicht:

Frau Rose: «(...) und mache Striche bei denen wo es (.) ähm bei denen wo es eher negativ ist und ähm (2) überlege mir so ein wenig was dahinter stecken könnte und nachher diskutiere ich diese Punkte auch mit der Klasse.» Zeile 85–87.

Eine Beziehung zu den Schüler:innen aufzubauen und Anschluss an die Bedürfnisse der Schüler:innen zu finden, deutet bei den Fällen dieses Typus auf ein gegenseitiges (reziprokes), wechselwirkendes Interaktionsverhältnis zu den Schüler:innen hin. Die Fälle dieses Typs sind bei der Interaktion mit den Schüler:innen in unterschiedlicher Form auf deren aktives **Mitwirken** im Unterricht angewiesen. Herr Raps orientiert sich dabei an der Übernahme von **Eigenverantwortung** der Schüler:innen. Handlungsleitend für die Zusammenarbeit mit den Schüler:innen erweist sich Herr Raps Orientierung daran, dass die Schüler:innen für das Erzielen von «Erfolg» (Herr Raps, Zeile 437) Verantwortung übernehmen, indem

er ausführt: «Unser Verhalten muss dementsprechend sein, dass wir uns das [Erfolg, CM] gegenseitig ermöglichen» (Herr Raps, Zeile 439). Hierin dokumentiert sich eine wechselseitige Verantwortlichkeit, worin den Schüler:innen eine aktive Rolle zugesprochen wird. Gleichermassen findet sich dieser Zuspruch bei Frau Rose in ihrer Orientierung an den Rückmeldungen zu ihrem Unterricht. Herr Mohn sucht nach Verständnis und Einsicht bei den Schüler:innen, die durch eine gute Beziehung zur Lehrperson daran interessiert sind, für sein Wohlergehen Mitverantwortung zu tragen:

Herr Mohn: «Du hast wenn du eine gute Beziehung? zu den Kindern? hast dann haben die, nicht ein ein solches Verhalten das dich zur Weissglut bringt, das wollen die nicht, wenn du eine gute? Beziehung zu den Kindern hast, wollen die nicht dass du (2) dass du nicht mehr magst? und nicht mehr kommst, (.) dann bist ja dann weg, (.) nein die wollen das nicht? (2).» Zeile 264-267.

Eine Beziehung zu den Schüler:innen aufzubauen und Anschluss an die Bedürfnisse der Schüler:innen zu finden, dokumentiert sich überdies und wie in obigen Ausschnitt erstmals deutlich wird, auch darin, dass die Fälle des ersten Typs sich für ihr (unterrichtliches) Handeln und die Interaktionsgestaltung mit den Schüler:innen an einer engen, stabilen Beziehung zu diesen orientieren. Die Funktion der Beziehung zu den Schüler:innen wird dabei von den Fällen dieses Typus als «Unser täglich Brot gib uns heute» (Herr Raps, Zeile 63) bzw. als «Hebel, um etwas bewegen zu können» (Herr Raps, Zeile 63) sowie als «Grundlage (.) zum Lernen» (Herr Mohn, Zeile 97) oder als «A und O» (Frau Rose, Zeile 646) bezeichnet.

Die enge **Beziehung** zu den Schüler:innen ist relevant, um damit die Möglichkeit zu haben, bei «Störungen von den Schülern» (Frau Rose, Zeile 173) zu reagieren, dadurch über deren «Leistung» und «Verhalten» (Herr Raps, Zeile 42 f.) sprechen zu können oder durch eine enge Beziehung zu den Schüler:innen keiner «nervt und die ganze Klasse durcheinander bringt» (Herr Mohn, Zeile 353). Hierin wird deren handlungsleitende Relevanz für die Fälle dieses Typs erkennbar. Die Fälle dieses ersten Typs orientieren sich an der Wirksamkeit der engen Beziehung, um darüber auf die Schüler:innen einwirken zu können, was

sich anhand eines Auszuges aus dem Interview von Herrn Raps verdeutlichen lässt:

Herr Raps:» **ähm** (.) Die Beziehung ist ist für mich die Grundlage meiner Arbeit, ähm weil das der Teil ist, welcher schlussendlich darüber entscheidet; ähm können wir über Leistung ähm reden, können wir über Sache reden, können wir über Verhalten äh Verhalten reden. Wenn i:ch in diesen Teil in diesem Teil von meiner Arbeit, ähm ich °sage jetzt einmal°; Defizite hätte, zu wenig Kompetenz hätte, da:nn betrifft das nachher den gesamten Schulalltag.» Zeile 41-45.

Für die zwei Fälle des ersten Typs – Herr Mohn und Herr Raps – stellte sich bezüglich ihrer unterrichtlichen Handlungsorientierungen heraus, dass diese **enge Beziehung** von den Lehrpersonen als **Basis für das Unterrichten** betrachtet wird. Für Herrn Raps bestimmt die Beziehung zu den Schüler:innen, bei der er sich an der Identifikation über seine Person orientiert, seine unterrichtlichen Handlungsmöglichkeiten, um bei den Schüler:innen Identifikationsprozesse mit den Lerngegenständen auszulösen und mit diesen über Schwierigkeiten sprechen zu können, was sich in folgenden Auszügen zeigt:

Herr Raps: «Es ist so, dass ähm das e::h (.) dass das schlussendlich auch einen Aufbau hat, das heisst, dass wir- dass dass die Jugendlichen ähm über uns ein Haufen Identifikation mit der Schule, mit ihrer Arbeit, mit ihren Ziel, bekommen in einem ersten Moment, welcher im zweiten Moment natürlich zu ihnen selbst übergehen sollte, die Identifikation, oder gerade bei Jugendlichen, welche äh schulische Karrieren haben, wo sie sich bisher vor allem als erfolglos //mhm// wahrgenommen haben, ist es wichtig, dass man dort bei der Identifikation schafft und das funktioniert in der Regel nur über Menschen (...).» Zeile 55-61.

Herr Raps: «(.) Die Beziehung ist ist für mich die Grundlage meiner Arbeit, ähm weil das der Teil ist, welcher schlussendlich darüber entscheidet; ähm können wir über Leistung ähm

reden, können wir über Sache reden, können wir über Verhalten
äh Verhalten reden.» Zeile 41-43.

Ebenso zeigt sich bei Herrn Mohn, dass die Beziehung als Grundlage für das Lernen der Schüler:innen erfasst wird. Anders als Herr Raps orientiert er sich dabei weniger an der Identifikation mit sich selbst als Lehrperson, sondern vielmehr daran über ein gemeinsam erarbeitetes «Wir-Gefühl» einen derartigen Zusammenhalt in der Klasse zu etablieren, so dass eine Basis für Lernen geschaffen wird, was sich in folgendem Auszug verdeutlicht:

Herr Mohn: «Du kannst einfach nicht arbeiten? wenn sie sozialen /Klinsch/, also wenn sie Probleme haben (.) untereinander; ob jetzt Knaben = oder = Mädchen. dann kannst du nicht arbeiten, du kannst nicht auf das Lernen eingehen; du musst das zuerst regeln, (.)» Zeile 89-91.

Die Komparation der Fälle zeigte auf der Dimension der Interaktion mit und der Wahrnehmung von den Schüler:innen, dass die Fälle des ersten Typus die Schüler:innen als **kompetente Personen adressieren**, denen auf unterschiedliche Art **Verantwortung zugesprochen** wird. Nachfolgend werden diese verbindenden Handlungsorientierungen in ihren Unterschiedlichkeiten ausgeführt.

Herr Raps nimmt die Schüler:innen als Personen wahr, deren (Lebens-)Entwicklung über die Schulzeit hinausgeht. Nachgezeichnet wurde, dass Herr Raps die Schüler:innen als Biografieträger:innen adressiert, deren Übernahme von Verantwortung für die eigene (über die Fachinhalte hinausgehende) Arbeit aus der Perspektive von Herrn Raps in einem positiven Bedeutungszusammenhang steht.

Herr Raps: «Aber in diesem Jahr ist das jetzt schon fast etwas ausserordentlich, ähm weil ich sehr viele Jugendliche habe, wo viel Verantwortung übernehmen; ähm für ihre Arbeit, äh und dort ich wirklich irgendwie so eine **managende** Funktion habe, was mir sehr gefällt, was mir sehr li:egt und die Jugendliche dort äh: :h glaub ja? in eine Richtung arbeiten wo ich denke, das wird ihnen in der Zukunft dienen.» Zeile 6-9.

Gleichermassen lässt sich diese Orientierung an der positiven Zuschreibung von Verantwortungsübernahme auch bei Herrn Mohn nachzeichnen. Bei Herrn Mohn steht dabei die positive Zuschreibung von sozialer Verantwortungsübernahme im Zentrum. So stellte sich für Herrn Mohn heraus, dass er sich daran orientiert,

anhand gemeinsamer Erlebnisse, die über das fachliche Lernen hinausgehen, ein Gruppenzusammenhalt zu etablieren, «der als Basis von keine Störungen» (Herr Mohn, Zeile 402) dient. Herr Mohn, ebenso wie Herr Raps, orientiert sich daran, den Schüler:innen Verantwortung für Prozesse abzugeben und sie dabei unterstützend zu begleiten, was sich in folgendem Beispiel zeigt. Herr Mohn beschreibt eine Situation im Skilager, wo er von den Schüler:innen erwartet, dass diese die «Abendunterhaltung» gestalten, um zu illustrieren, inwiefern er den Schüler:innen Mitspracherecht erteilen möchte.

Herr Mohn: «Und es ist vielleicht @auch mühsam@'///@ja@// also sie Teil haben lassen. (.) an organisatorischen Sachen auch. Auch an Verantwortung. Zum Beispiel die Abendunterhaltung im Skila:ger, das ist Sache der Kinder. Ich helfe ihnen dass dass das nachher klappt, aber sie müssen es machen und sonst gehen wir lesen oder ins Bett; und das übernehmen sie dann auch.» Zeile 390-394.

Sowohl für Herrn Raps als auch für Herrn Mohn zeigt sich, dass die Schüler:innen als Personen (und nicht nur als Lernende) adressiert werden, die kompetent (genug) sind, um Verantwortung zu übernehmen und Prozesse im Unterricht einschätzen zu können.

Herr Mohn: «Ja Die Kinder fragen, ist-, finde ich am besten eigentlich. Muss wirklich die Kinder fragen, ,wi:eso ist es nicht gelaufen? //mhm// Die sagen dir eigentlich schon; was ist.» Zeile 450-452.

Die Adressierung der Schüler:innen als kompetente Personen, von denen die Fälle erwarten, dass sie Verantwortung übernehmen, ist auch für Frau Rose handlungsleitend. Indem Frau Rose die Schüler:innen – anhand derer Unterrichtseinschätzung durch einen Fragebogen – an der Unterrichtsgestaltung teilhaben lässt, dokumentiert sich, wie sie die Schüler:innen als kompetente Personen adressiert:

Frau Rose: «(...)wo ich einfach auch von der Zeit her- war mir gar nicht aufgefallen also das Zeitmanagement bei mir, wie wie fest dass das bei den Schülern-(.) also wie gut sie das beobachten /mhm/ dass ich meistens @tendenziell@ zu viel plane /mhm/ und dann habe ich- war es einfach wirklich für mich

eine gute Rückmeldung dass ihnen das auch auffällt dass ich @tendenziell streichen muss@.» Zeile 103-108.

Diese – die Fälle verbindende – Praxis zeigt, dass Typ I die Schüler:innen durch Mitspracherecht und der Erwartungshaltung der Verantwortungsübernahme am Unterricht teilhaben lassen.

7.2.1.2 Vergleichsdimension «Unterrichtspraxis» Typ I

Die Fälle des Typs «entwicklungsbezogene Schüler:innenorientierung» orientieren sich in ihrer Unterrichtspraxis daran, **Ursachen für Unterrichtsstörungen** zu deuten und diese nicht in personenbezogenen Verhaltensweisen der Schüler:innen zu verorten (siehe Typ III). Es zeigt sich, dass die Fälle die Erfahrung teilen, Störungen als «Botschaften» (Herr Mohn, Zeile 452) zu nutzen, und sich Lehrpersonen dieses Typus verbindend die Frage stellen: «Ja es sind Störungen, aber was steckt dahinter?» (Frau Rose, Zeile 744). Gleichermassen belegt sich für Herrn Raps, dass er Ursachen für die «zentralen» Störungen ausfindig macht, um die «Zielklarheit» (Herr Raps, Zeile 195) der Schüler:innen und damit die Aufrechterhaltung der Lernprozesse zu ermöglichen. Die unterrichtspraktische Handlungsorientierung, Ursachen für Störungen zu identifizieren, dokumentiert sich bspw. in Herr Mohns Umdeutung einer Störung als Hinweise dafür, dass er in der Verantwortung steht, seinen Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler:innen anzupassen:

Herr Mohn: «(...) die Störung deuten als 'Ich brauche Hilfe, oder es ist (2) nicht anspruchsvoll, oder es interessiert mich nicht, oder oder ich mag nicht mehr? @es ist alles gut aber ich mag nicht mehr@? oder ich habe heute einfach einen schlechten Tag.' (Zeile 241-243) // Ja und die Störungen einfach nicht als Störungen empfinden, sondern als ä:hm; als Botschaft, Jetzt braucht es eine Rhythmisierung, jetzt braucht es Veränderung, jetzt – die Störung nicht als Störung. ja. Sondern als Info.» Zeile 452-454.

Damit einhergeht die gemeinsame Orientierung, dass die Lehrperson selbst für Unterrichtsstörungen verantwortlich sein kann, sich dadurch aber auch handlungsfähig zeigt, um etwas zu verändern, so dass Unterrichtsstörungen bearbeitet werden können. Herr Mohn hält bspw. fest: «Jetzt braucht es eine Rhythmisierung, jetzt braucht es Veränderung» (Zeile 453). Nachzeichnen lässt sich, dass die

Fälle gegenüber den anderen Typen (II und III) eine Flexibilität gegenüber unerwarteten Unterrichtssituationen zeigen. Für die Fälle dieses Typus dokumentiert sich anhand ihrer gemeinsamen Orientierung an einer differenzierten Ursachenzuschreibung für Unterrichtsstörungen eine Praxis der Perspektivenübernahme für die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler:innen.

Gekoppelt an die Ursachenzuschreibung der Schüler:innen lässt sich für diesen Typ eine Differenzierung von unterschiedlichen Unterrichtsstörungen bzw. Ursachen für Unterrichtsstörungen identifizieren, die sich auf deren Orientierung an der (Lern-)Entwicklung der Schüler:innen beziehen lassen. Verbindend für die Fälle des ersten Typus ist, dass diese in **unterschiedlich gravierende Ursachen** für störende Verhaltensweisen differenzieren.

Einige Formen von Unterrichtsstörungen führen dazu, dass die Schüler:innen in ihrem Lernprozess unterbrochen werden oder sich nicht entwickeln können, die werden als «ekkliger» (Herr Mohn, Zeile 348) bezeichnet, oder als viel «zentraler» (Herr Raps, Zeile 184) eingestuft. Abgegrenzt werden diese Störungen von jenen Situationen im Unterricht, die «dazu gehören», «kein Thema» sind (Herr Raps, Zeile 245). Für Frau Rose erweist sich für die Erfassung einer Störung handlungsleitend, ob die Schüler:innen beim störenden Verhalten mitdenken, also ihrem Programm folgen, und produktiv sind. Hierin erkennbar wird, dass sie sich bei der Erfassung einer Störung an den Lernprozessen der Schüler:innen orientiert, was sich auch darin dokumentiert, dass Frau Rose stets einen strukturierten Handlungsplan verfolgt, dessen Zielbezug in den Lernprozessen der Schüler:innen liegt, oder sie sich bei der Definition einer Störung an der ausbleibenden Entwicklung eines Schülers abhandelt, der aufgrund einer medizinischen Diagnose von den anderen Schüler:innen diesbezüglich in einen negativen Gegenhorizont gestellt wird.

Diese handlungsleitende Orientierung des **Lernprozessbezugs** der Schüler:innen zeigt sich ebenso wie bei Frau Rose auch bei Herrn Mohn, der sich jenen Schüler:innen, die «Mühe haben beim Dranbleiben» (Zeile 337) annimmt und diese durch seine Begleitung in Form einer an Beziehung orientierten «liebvollen Härte» (Zeile 339) zurück in deren Lernprozess führt. Ebenso deutlich wird diese Orientierung bei Herrn Raps, der Störungen als durchkreuzte oder unterbrochene Lernprozesse erfasst, die durch Zielunklarheiten und mangelnder Identifikation – und damit einhergehend mangelnder Übernahme von Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess – aufgelöst sind. Diese bearbeitet Herr Raps, so dass Leistung und Erfolg für die Schüler:innen gewährleistet werden können.

Für Frau Rose und Herrn Mohn stellt sich in Abgrenzung zu Herrn Raps ein weiteres Thema. Zwar wurde bereits in der ersten Vergleichsdimension aufgezeigt, dass sich alle Lehrpersonen des ersten Typus daran orientieren, Anschluss an die Schüler:innen zu finden, für Frau Rose und Herrn Mohn soll an dieser Stelle zusätzlich der unterrichtspraktische Bezug stärker hervorgehoben werden. So konnte rekonstruiert werden, dass sich sowohl Herr Mohn als auch Frau Rose daran orientieren, produktiv der heterogenen Schülerschaft zu begegnen. Für Herrn Mohn erweist sich die unterrichtspraktische Handlungsorientierung zentral, durch «offene» und «breite» (Zeile 371) Themen den unterschiedlichen Interessen und Voraussetzungen der Schüler:innen gerecht zu werden. Frau Rose orientiert sich ebenso an unterschiedlichen Zielen der Schüler:innen, die sie in Coaching-Gesprächen festlegt und begleitet. Darin dokumentiert sich, dass Frau Rose die Schüler:innen als Individuen, mit unterschiedlichen (schulischen) Bedürfnissen wahrnimmt und begleitet:

Frau Rose: «Und jetzt aber (2) ich versuche wirklich jedes-eben ich habe ich mache Coaching-Gespräche und bei jedem Kind-jedes Kind hat so ein persönliches Ziel an welchem er oder sie arbeiten will; Welches wir gemeinsam im Coaching-Gespräch erarbeitet haben und (.) eben je nach Kind reagiere ich oder agiere ich anders.» Zeile 205–208.

7.2.1.3 Zusammenfassung Typ I

Zusammenfassung der Dimensionen <Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen> – Typ I

Handlungsleitend für die Fälle des Typus I ist in Bezug auf die Wahrnehmung der Schüler:innen und die Interaktion mit ihnen ein enges, aktiv erarbeitetes Beziehungsverhältnis. Anschluss an die Schüler:innen zu finden, erweist sich als zentral (bspw. über Identifikation mit den Lehrpersonen selbst, über gemeinsame Erlebnisse oder über das Einholen der Unterrichtseinschätzung anhand eines Fragebogens). Die Fälle dieses ersten Typs versetzen sich in die Schüler:innen und deren Bedürfnisse hinein.

Die enge Beziehung erweist sich für die Fälle dieses Typs als handlungsleitend im Hinblick auf das Einwirken auf die Schüler:innen – dies trifft auch auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen zu. Rekonstruiert wurde

ein wechselseitiges Interaktionsverhältnis, bei dem die Fälle in ihrer Handlungspraxis auf die Mitwirkung der Schüler:innen angewiesen sind (zum Beispiel, indem die Schüler:innen selbst Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen oder indem sie den Unterricht evaluieren). Die Fälle des ersten Typus orientieren sich daran, die Schüler:innen als kompetente Akteure zu adressieren, denen ein Mitspracherecht gewährt wird und von denen eine Verantwortungsübernahme für ihr Lernen im Unterricht erwartet wird.

Zusammenfassung Dimension <Unterrichtspraxis> – Typ I

Für die Fälle des Typus I handlungsleitend ist die Suche nach Ursachen von Unterrichtsstörungen. Dabei werden Ursachen von Störungen von den Fällen dieses Typus grundsätzlich nicht schüler:innenbezogen zugeschrieben. Unterrichtsstörungen werden bspw. als Hinweise darauf verstanden, dass der Unterricht angepasst werden muss, woraus eine Flexibilität gegenüber unerwarteten Ereignissen im Unterricht resultieren kann. Es zeigt sich, dass Störungen im Bewusstsein der Fälle des Typus I auch von der Lehrperson selbst ausgehen können. Die Fälle dieses Typus verbindet, dass sie sich an den schülerseitigen Bedürfnissen ausrichten und ihren Unterricht dahingehend adaptieren. Alle Lehrpersonen dieses Typus orientieren sich an einer Differenzierung in gravierende und weniger zentrale Störungen. Erstere haben einen Einfluss auf die (Lern-)Entwicklung der Schüler:innen. Der handlungsleitende Zielbezug der Fälle liegt darin, Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler:innen zu ermöglichen und aufrechtzuerhalten. Nachgezeichnet wurden lernseitige Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen.

7.2.1.4 Erkenntnisse hinsichtlich der Erfassung einer Unterrichtsstörung und dem Umgang mit Unterrichtsstörungen für die Fälle des Typus I

Typ I erfasst Unterrichtsstörungen als unterbrochene Lern- und Entwicklungsprozesse bei den Schüler:innen. Bei der Erfassung einer Unterrichtsstörung erweist sich für diesen Typ somit die Orientierung an den Schüler:innen und deren Lernen als handlungsleitend.

Die Fälle dieses Typs orientieren sich im Umgang mit Unterrichtsstörungen daran, anhand einer engen, aktiv aufgebauten Beziehung auf ihre Schüler:innen einwirken zu können. Die Fälle orientieren sich zudem daran, den Unterricht an die Bedürfnisse der Schüler:innen bei Unterrichtsstörungen zu adaptieren und die unterbrochenen Lern- und Entwicklungsprozesse wiederherzustellen.

7.2.2 Typ II: verhaltensbeeinflussende Schüler:innenorientierung

Diesem Typ wurden drei Fälle des Samples zugeordnet: Frau Lilie, Frau Dahlie und Frau Tulpe.

Nachfolgend werden die beiden Vergleichsdimensionen ‹Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen› sowie ‹Unterrichtspraxis› ausführlich dargestellt und hergeleitet.

7.2.2.1 Vergleichsdimension ‹Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen› Typ II

In Bezug auf die Wahrnehmung von und der Interaktion mit den Schüler:innen zeigt sich für die Fälle dieses Typus die Gemeinsamkeit, dass die Verhaltenserwartungen an die Schüler:innen zentral für das Handeln der Lehrpersonen sind. Diese Erwartungen zeigen sich (ungleich zu Typ III) vor einer responsiven Wechselseitigkeit zwischen Lehrperson und Schüler:innen sowie einer Orientierung an den Perspektiven und Bedürfnissen der Schüler:innen. Nachfolgend werden die als ähnlich typisierten Orientierungen an **Verhaltenserwartungen** der Schüler:innen unter **Wahrung der Responsivität zu den Schüler:innen** für die Fälle des zweiten Typus dargestellt.

Frau Lilies Wahrnehmung der Schüler:innen und ihre Interaktion mit den Schüler:innen ist geprägt durch ihre Handlungsorientierung an der Steuerung und Modifikation der Verhaltensweisen der Schüler:innen gemäss ihrer Erwartungen. Gleichsam zeichnet sich Frau Lilies Orientierung an einem Beziehungsgeflecht zu den Schüler:innen ab, das durch Wechselseitigkeit geprägt ist. Frau Lilie befindet sich in einem Spannungsfeld: Einerseits strebt sie eine straffreie Zusammenarbeit an, andererseits sieht sie sich auf Strafsysteme angewiesen, um das Verhalten der Schüler:innen zu regulieren.

Frau Lilies Umgang mit diesem Spannungsfeld dokumentiert sich im Ausweichen auf ihr unbekannte Mittel (Coaching-Gespräche), die sie aber im Rahmen ihrer ursprünglichen Handlungsorientierung (Verhaltensbeeinflussung durch Strafsysteme) einsetzt, wie nachfolgend gezeigt wird. Ebenso zeigt sich, dass Frau Lilie das aus ihrer Sicht störende Verhalten der Schüler:innen adressiert («redest immer rein, mach doch hier einmal ein Mez-Ziel», Zeile 29). Die Passage befindet sich am Anfang des Interviews und folgt auf die Frage der Interviewerin, wie Frau Lilie ohne Strafen vorgeht:

Frau Lilie: «[...] jetzt haben wir diese Mez-Ziele, also messbar erreichbar °und zeitlich begrenzt° //mh// und wir haben es angeschaut wie dass diese Ziele am besten formuliert werden von den Kinder selber; (.) dann tun sie sich dieses Ziel setzen, wenn etwas nicht **haut** und dann schauen es wir wieder im Lerncoaching (.) gespräch an das ist so **an Stelle** von Strafen dass wir gleich dran sind und gleich schauen ,Wo könntest du dich entwickeln, was haut noch nicht gut, redest immer rein? Mach doch hier einmal ein Mez-Ziel.´ °und dann geht das eigentlich°.» Zeile 21-29.

Frau Lilie orientiert sich an einem konstruktiven Interaktionsverhältnis zu den Schüler:innen, bei dem deren Wohlbefinden zentral ist. Das Funktionieren im Klassenzimmer ist abhängig davon, dass die Schüler:innen sich wohl fühlen, aber gleichzeitig auch bereit sind, den Verhaltenserwartungen von Frau Lilie nachzukommen («es ist ein Geben und ein Nehmen», Zeile 58).

Frau Lilie: «Also es ist ein andere Ebene und so können wir uns in die **Augen** schauen und über etwas sprechen angstfrei und darum glaube ich (.) //mh// °trägt das sehr viel zu dem bei, dass es funktioniert.» Zeile 59-61.

Wie bei Frau Lilie erweist sich Frau Dahlies Handlungsorientierung hinsichtlich der Wahrnehmung der Schüler:innen und der Interaktion mit den Schüler:innen in der (erlernbaren) Verhaltenskontrolle als zentral. Bei der Wahrnehmung der Schüler:innen ist die «Impulssteuerung» (Frau Dahlie, Zeile 158) der Kinder zentraler Bezugspunkt für ihre Erfassung einer Unterrichtsstörung. Sie beschreibt, dass eine für sie störende Situation im Unterricht dann vorkommt, wenn spielerische Lernsituationen durch Kinder verunmöglicht werden, die ihre Impulse noch nicht unter Kontrolle haben oder aber durch ihr «hypoaktives» (Zeile 145) Verhalten im

Unterricht abhängen. Frau Dahlie erfasst Störungen an den Regulationsfähigkeiten der Schüler:innen – sie markiert einen kontrollierten Umgang mit Impulsen als «wünschenswert» (Frau Dahlie, Zeile 159).

Frau Dahlie: «(...) zum Beispiel Kinder die die die von der Impulssteuerung einfach noch nicht ganz ähm das geschafft haben, was für sie @wünschenswert@? wäre wo zum Beispiel bei einem Spiel, einfach ausrasten; ausflippen; so dass dass es wirklich ein Spi:el oder oder so eine Lernsituation kann (.) kann beeinträchtigen; kann unterbrechen.» Zeile 158-161.

Neben der Homologie in der Orientierung an der Verhaltenssteuerung und Verhaltenskontrolle der Schüler:innen lässt sich eine weitere Gemeinsamkeit zu Frau Lilie aufzeigen: ihre Orientierung an einer **wechselseitigen Interaktionsgestaltung** zu den Schüler:innen. Frau Dahlie orientiert sich an einem Selbstverständnis von unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler:innen, auf die sie mit unterschiedlichen Formen der Kommunikation reagiert, was auch auf einen reflektierten Umgang mit unterschiedlichen Beziehungstypen hindeutet («selbstverständlich [reagiere ich, CM.] nicht bei allen auf die gleiche Art», Zeile 20f). Es dokumentiert sich, dass sich Frau Dahlie in der Wahrnehmung der Schüler:innen und der Interaktion mit den Schüler:innen an unterschiedliche Kommunikationsformen orientiert, indem sie verdeutlicht, dass einige Schüler:innen über «viele Worte» (Zeile 22) andere über «Nähe» (Zeile 23) und wieder andere über «Brieflein» kommunizieren.

Frau Dahlie: «bei den einen Kindern braucht es ähm (deutliches Luftholen) braucht es viele Worte oder viel eso- w- verbaler Austausch, bei anderen ist es einfach gut wenn man immer wieder ein bisschen in der Nähe, i:ist; //mhm// u-und die möchten vielleicht gar nicht ganz so viel schwatzen, andere gibts die kommunizieren dann plötzlich irgend über ein Brieflein, @oder eso oder legen einem etwas hin@.» Zeile 21-25.

Der dritte – diesem Typ zugewiesene – Fall orientiert sich gleichermassen an einer wechselseitigen, responsiven Interaktionsgestaltung mit den Schüler:innen. Diese Handlungsorientierung zeigt sich bei Frau Tulpe darin, dass Gespräche

zu Themen der Schüler:innen, die über den Unterricht hinausgehen, zur Gestaltung der Interaktion mit den Schüler:innen handlungsleitend sind, was sich an untenstehendem Ausschnitt zeigt:

Frau Tulpe: «@ähm@ wie mach ich das; die Kinder interessieren mich eigentlich; //mhm// also ich frage viel, was sie so in der Freizeit machen//mhm// wir erzählen vom freinen Nachmittag, vom Wochenende, von den Ferien, //mhm// (.) wenn sie zwischen den Stunden ans Pult nach vorne kommen und mir etwas erzählen, denn höre ich, //mhm// (.) sie sind mir nicht gleich.» Zeile 33-36.

Frau Tulpe orientiert sich in der Wahrnehmung der Schüler:innen und in der Interaktion mit diesen an einem lose gekoppelten Gefüge, indem sie bei der Beschreibung der Zusammenarbeit bspw. mehrere Relativierungsformen («sie sind mir nicht glich», Zeile 36; «interessieren mich eigentlich», Zeile 33; «sie sind mir nicht egal», Zeile 26) einbezieht. An anderer Stelle zeigt sich, dass Frau Tulpe sich an einer Strategie des In-Beziehung-Tretens mit den Schüler:innen orientiert, die bedarfsorientierte oder lockere Züge annimmt: «Manchmal» (Zeile 449) fragt sie nach, und die Kinder geben «manchmal» (Zeile 450) Antwort. Es dokumentiert sich Frau Tulpes Handlungsorientierung, bei unproduktivem Verhalten mit Kümmern oder In-Beziehung-Treten mit den Kindern (Zeile 453) zu reagieren. Die Beschreibung zeichnet sich demnach durch eine Lockerheit aus, die sich im «manchmal» (Zeile 448) dokumentiert – die Kinder dürfen etwas antworten, müssen aber nicht. Frau Tulpe kommt auch dann zurecht, wenn sie nicht antworten.

Frau Tulpe: «Manchmal frage ich? ‚Was ist los mit dir, ist irgendetwas, kann ich dir helfen?‘ und manchmal sagen sie etwas manchmal aber auch nicht aber sie haben es eigentlich noch gerne, wenn ich sage ‚Du mir fällt auf, dass Du jetzt bist du so? müde hast du zu wenig geschlafen? oder was ist los.‘ und dann haben sie es eigentlich noch gerne, wenn man sich so ein wenig @um sie kümmert@.» Zeile 448-451.

Damit unterscheidet sich Frau Tulpe von Frau Lilie und Frau Dahlie, bei denen diese lockere Interaktionsgestaltung nicht thematisiert wird.

Zentral für Frau Tulpe ist wie bei Frau Lilie und Frau Dahlie, dass die Schüler:innen die von ihr erwarteten Verhaltensweisen umsetzen, wobei für Frau Tulpe

eine deutlichere **Orientierung am Lernen der Schüler:innen** nachgezeichnet wurde. Frau Tulpe konkretisiert, dass sich Situationen im Frontalunterricht, in denen Schüler:innen «nicht mitdenken» (Zeile 80), als Störungen manifestieren: Wenn Frau Tulpe in dieser Unterrichtssituation «etwas» sagt und sich an die Kinder richtet, dann ist es etwas «Wichtiges» (Zeile 87). Es dokumentiert sich, dass sie sich in ihrer Tätigkeit unterbrochen fühlt und präsentiert damit ihr Norm- und Erwartungssystem von Verhaltensweisen an die Schüler:innen. Frau Tulpe erwartet, dass die Schüler:innen aufmerksam zuhören, damit sie nachher dieses «Wichtige» (Zeile 87) selbst umsetzen können und nicht erneut fragen, was zu tun ist. Hierin dokumentiert sich eben auch, dass Frau Tulpe sich daran orientiert, den Schüler:innen relevante Informationen für deren Lernprozesse effizient weiterzugeben.

Frau Tulpe: «Denn (.) meistens, wenn ich ja zum Beispiel am Frontalunterrichten bin ist es etwas wichtiges; //mhm// dann will ich ja dass alle das hören, und das sie nachher das selber können weitermachen; und dann muss man /lose/, weil ich sonst ja noch dreimal muss erklären; //mhm// ich mach's dann sicher noch einmal, aber //mhm// wenn ich etwas da Vorne will erklären; will ich dass es alle gehört haben.» Zeile 86-90.

Im Unterschied zu Typ I bezieht sich die für Typ II rekonstruierte Responsivität – und die damit einhergehende Übernahme der Perspektive auf die Bedürfnisse der Schüler:innen – nicht als Möglichkeit zur Einflussnahme auf die (Lern-) Entwicklung der Schüler:innen oder gar auf deren Partizipation im Unterricht. Die Berücksichtigung der Wechselseitigkeit zwischen Schüler:innen und Lehrperson ist für diesen Typus zentral, wobei der Zielbezug grundsätzlich in der Steuerung und Herstellung erwünschter Verhaltensweisen liegt. Frau Tulpe weicht hierbei von den beiden anderen Fällen ab. Bei ihr wurde in der Steuerung der Verhaltensweisen einen deutlicheren Bezug zum Lernen der Schüler:innen nachgezeichnet.

7.2.2.2 Vergleichsdimension «Unterrichtspraxis» Typ II

Für die Fälle dieses Typs erweist sich die Orientierung daran, das Verhalten der Schüler:innen so zu steuern, dass der Unterricht ohne «unkoordinierten Lärm» (Frau Lilie, Zeile 184) oder «unnötigen» Lärm (Frau Dahlie, Zeile 186) stattfinden kann. Für die Unterrichtspraxis handlungsleitend erweist sich

die gemeinsame Orientierung der Fälle an **verhaltenssteuernden Massnahmen** zur Umsetzung eines **lärmfreien, aber auch lerndienlichen Unterrichts**.
Nachfolgender Auszug verdeutlicht dies für Frau Lilie:

Frau Lilie: «@mhm@ ja ich bin so ein wenig lärmempfindlich? und zwar so unkoo::rdinierter äh Lärm. Ich habe nichts gegen so i:ntensive Gespräche zu der Sache, ich habe es nicht gerne wenn umhergerannt wird, oder unnötig Stühle umhersch:ieben; °Türen zuschlagen solche Dinge.° (.) Ware umherwerfen. Einfach, wo ich das Gefühl habe ‚Ach nein, das muss nicht sein.‘ //mhm// Das sind für mich (.) °Stö:rungen.°» Zeilen 184-188.

Bei Frau Lilie zeigt sich diese Handlungsorientierung an anderer Stelle im Interview auch darin, dass sie zur Erzielung einer ruhigen Arbeitsatmosphäre mit den Schüler:innen am «Flüsterton» (Zeile 200) arbeitet oder regulierende Strategien wie «mit dem Gesicht zur Wand stehen, wenn sie besprechen» (Zeile 196 f.) einsetzt. Rekonstruiert wurde, dass Frau Lilie dabei auf das Lernen der Schüler:innen referenziert, die durch eine ruhige Umgebung besser arbeiten können, gleichsam stört es aber auch sie selbst («ich bin so ein wenig lärmempfindlich», Zeile 184).

Frau Dahlie orientiert sich zur Erhaltung eines ruhigen Unterrichts wie Frau Lilie an Strategien der Veränderung von Verhaltensweisen von Schüler:innen, die sich im Führen von «Strichli-Listen» (Frau Dahlie, Zeile 431), in der positiven Verstärkung mit der Strategie einen «Daumen» zeigen (Frau Dahlie, Zeile 463) oder im Hervorheben positiven Verhaltens als Anreizstruktur durch «Aufmerksamkeit reingeben dort wo es gut gelingt» (Frau Dahlie, Zeile 471) äussern.

Frau Dahlie: «Ich habe zum Beispiel auch schon gezeigt? einem Kind einfach einen Daumen? wenn es einmal hineingerufen hat ohne? dann ist wie? dann sehen auch die anderen? Kinder ich habe es wahrgenommen ich habe es gemerkt man muss jetzt keine grosse Sache daraus machen. es ist es jetzt einfach noch am Lernen. (...), Ah? ah ja? jetzt habe ich das ja gemacht, ` und für das es dann lehrt. (.) ähm das besser kontrollieren. //oke ja/ / (2) und einfach- ja? und eben auch dort? wieder einfach das gelungene? Verhalten; (.) das betonen. //mhm// nicht das was

noch nicht so gelingt darf man schon darüber? reden? aber Aufmerksamkeit reingeben dort wo es gut gelingt.» Auszüge aus Zeilen 462–471.

Wie bei Frau Lilie zeigt sich für Frau Dahlie, dass sie sich im Einsatz dieser verhaltenssteuernden Massnahmen daran orientiert, ob diese den Schüler:innen helfen, ihre Verhaltensweisen zu verändern bzw. inwiefern sie dadurch in ihrem Verhalten dazu lernen. Im Gegensatz konnte jedoch bei Frau Dahlie kaum Bezug zum Lernen der Schüler:innen rekonstruiert werden. Vielmehr bezieht sich Frau Dahlie auf die Verhaltensebene, ebenso im untenstehenden Auszug, bei dem sie auf ein Verhaltensziel referenziert: zu schauen «wie viel mal schaffe ich das» (Zeile 437).

Frau Dahlie: «@der der ganze ganze Murmel-Fächer ja@ /@/ja@ / das kann es höchstens? mal geben bei einem einzelnen? Kind? wenn wir das im Coaching-Gespräch? besprechen; //mhm// und denken. oder wie (.) herausfinden; ob das einem Kind könnte, helfen. für ein bestimmtes Kind. ein Ziel zu erreichen; „Wie viel Mal schaffe ich das, ` das kann es mal geben.» Zeile 434–437.

Der dritte Fall dieses Typus, Frau Tulpe, orientiert sich ebenso wie die beiden ersten Fälle in der Erfassung einer Unterrichtsstörung daran, inwiefern störende Verhaltensweisen Lärm verursachen («Umegagere/, Wasser trinken hundertmal, Bleistifte spitzen, Unterlagen suchen, umher laufen, andere foppen, Grimassen machen @(.)@ ähm (.) nuschen unter dem Bank, (.) malen.,», Frau Tulpe, Zeile 109–110). Es dokumentiert sich aber auch, dass sie Störungen als Situationen erfasst, in denen die Schüler:innen nicht mitdenken und anschliessend nicht wissen, was zu tun ist, und insofern nicht lernen können. Ihre Handlungsorientierungen gehen über verhaltensbeeinflussende Massnahmen hinaus. In Abgrenzung zu den ersten beiden Fällen dieses Typus zeigt sich für Frau Tulpe ein stärkerer **Bezug zum Lernen** der Schüler:innen. Dabei verweist sie auf Handlungsmöglichkeiten, die einen didaktischen Bezug haben: sie verzeichnet Unterrichtsstörungen als Folge einer mangelnden Passung (des Unterrichts) «für alle» (Zeile 95):

Frau Tulpe: «Ja das heisst für mich? ich habe es nicht gut gemacht? ich habe irgendwie nicht alle erreicht, //mhm// irgendetwas, müsste ich ändern damit alle zuhören; es ist vielleicht zu wenig spannend? oder ich habe es schon dreimal

gesagt? //mhm// oder ähm (.) irgendjemand ist überfordert?
 jemand ist unterfordert, //mhm// Also es passt nicht für alle.
 in diesem Fall. //oke//.» Zeile 92-95.

Frau Tulpe führt diesbezüglich an anderer Stelle aus, dass «überforderte Kinder» (Zeile 106) den Unterricht stören, worauf sie diese auf eine «Lerninsel» (Zeile 126) schicken kann. Dem Interview ist zu entnehmen, dass es sich dabei um eine begleitete Form des Unterrichts handelt, der jedoch nicht in der Klasse und mit einer anderen Lehrperson durchgeführt wird. Hierin dokumentiert sich, dass Frau Tulpe sich daran orientiert, die «schwachen Schüler:innen» (Zeile 107) in ihrem Lernen zu unterstützen, weil diese auf der Lerninsel «besser arbeiten» (Zeile 127).

7.2.2.3 Zusammenfassung Typ II

Zusammenfassung der Dimensionen <Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen> – Typ II

Bei den Fällen des Typus II steht die Orientierung an erwarteten Verhaltensweisen der Schüler:innen im Zentrum. Dabei kann ähnlich wie bei den Fällen des Typus I auch für die Fälle des Typus II eine übergreifende Handlungsorientierung an den Perspektiven der Schüler:innen und damit einhergehend ein wechselseitiges, responsives Interaktionsverhältnis rekonstruiert werden. Der Zielbezug liegt darin, dass die Schüler:innen diejenigen Verhaltensweisen zeigen, die es den Lehrpersonen ermöglichen, die lernförderliche Unterrichtsordnung aufrechtzuerhalten. Im Gegensatz zu Typ I sind die Fälle des Typus II nicht gleichermaßen auf eine enge Beziehung zu den Schüler:innen angewiesen. Es zeigt sich jedoch, dass eine positive Interaktionsbasis zu den Schüler:innen relevant für ihr Handeln ist.

Zusammenfassung der Dimension <Unterrichtspraxis> – Typ II

Die unterrichtliche Praxis der Fälle des Typus II zeichnet sich durch eine Orientierung an der Steuerung der Verhaltensweisen der Schüler:innen aus. Die Fälle orientieren sich daran, eine lärmfreie, ruhige, aber auch lernförderliche Unterrichtsatmosphäre herzustellen. Im Vergleich zu den Fällen des Typus I steht die (Lern-)Entwicklung der Schüler:innen bei den Fällen des Typus II weniger im Zentrum.

7.2.2.4 Erkenntnisse hinsichtlich der Erfassung einer Unterrichtsstörung und dem Umgang mit Unterrichtsstörungen für die Fälle des Typus II

Die Fälle des Typus II erfassen Unterrichtsstörungen grundsätzlich als Situationen, in denen die Schüler:innen durch ihr unkoordiniertes Verhalten nicht den Erwartungen der Lehrpersonen entsprechen. Vor diesem Hintergrund erfassen die Fälle Unterrichtsstörungen als lärmige Situationen. Darüber hinaus wurde zumindest für Frau Tulpe ein deutlicher Bezug zum unterbrochenen Lernen der Schüler:innen nachgezeichnet. Rekonstruiert wurde, dass Fälle sich im Umgang mit Unterrichtsstörungen grundsätzlich an verhaltensbeeinflussenden Massnahmen orientieren. Dabei sollen jedoch die Bedürfnisse der Schüler:innen gewahrt und eine lernförderliche Unterrichtsordnung aufrechterhalten werden.

7.2.3 Typ III: selbstbezogene Lehrer:innenorientierung

Diesem Typ wurden zwei Fälle des Samples zugeordnet: Frau Minze und Herr Flieder.

Nachfolgend werden die beiden Vergleichsdimensionen ‹Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen› sowie ‹Unterrichtspraxis› ausführlich dargestellt und hergeleitet.

7.2.3.1 Vergleichsdimension ‹Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen› Typ III

Die **Zusammenarbeit** mit den Schüler:innen wird von beiden Fällen gleichermaßen **negativ** beurteilt. In der Eingangspassage fordert die Interviewerin Herrn Flieder auf, von der Zusammenarbeit mit der Klasse zu berichten. Die Zusammenarbeit beurteilt Herr Flieder im Vergleich zu anderen Jahrgängen negativ, was sich im Vergleich zu ‹Jahrhundert›-Klassen (Zeile 69) manifestiert (siehe nächste Seite). An Herrn Fliers Erzählung wird deutlich, dass er keinen Zugang zur Klasse findet, in die er anfangs der vierten Klasse eintrat: ‹Anfangs vierte / fünfte habe [er, C.M.] so ähm verhärtete Situationen angetroffen. Herr Flieder erklärt die Schwierigkeiten der Zusammenarbeit mit den Schüler:innen mit der ‹Geschichte› (Zeile 7) der Klasse. In der nachfolgenden Sequenz dokumentiert sich darüber hinaus, dass Herr Flieder mit seiner Wahrnehmung und seiner Normvorstellung bei der Klasse aneckt. Darin zeigt sich ein **Fremdheitsgefühl**

von Herrn Flieder gegenüber der Klasse, die sich darin ausdrückt, dass es ihn stört, dass die «Mädchen» warten, «bis die Buben alles hatten» (Zeile 12–13), aber die Mädchen nicht wollten, dass ihn das stört.

Herr Flieder: «(.) Und als ich sie antrat also anfangs Vie::rte/ Fü:nfte habe ich so ähm verhärtete Situationen angetroffen. Also zum Beispiel das Thema Mädchen Buben die Buben hatten immer, Vorrang, die Buben durften zuerst die Buben, - die Mädchen haben gewartet. bis die Buben alles hatten; //mhm// Beim Blätter austeilen, bei /Goodies/, beim Schaukeln, beim Foto machen, und das hat mich sehr gestört. und das wollten dann die Mädchen nicht dass ich mich daran störe Sie fanden 'lassen Sie das es ist immer so gewesen und es wird auch so bleiben'.» Zeile 11–19.

Diese Fremdheit gegenüber der Klasse und die sich darin dokumentierende **Unzugänglichkeit** zeigt sich auch diesbezüglich, dass Herr Flieder «auf ein fahrendes Schiff aufspringen muss» (Zeile 34) und «sie sowieso alles kennen also die haben drei Jahre Vorsprung in der Kenntnis von den Kollegen» (Zeile 31–32), wobei er dann eben «vielmals keine Ahnung hatte, was jetzt genau passiert» (Zeile 36).

Herr Flieder: «U::nd sonst, haben sie natürlich ein ganz grosses, - sie- sie- nehmen die Störung in dem Sinn nicht so wahr weil sie sowieso alles **kennen** Also die haben drei Jahre Vorsprung in der Kenntnis von den Kollegen? wo ich auf ein fahrendes Schiff aufspringen musste und vielmals keine Ahnung hatte was jetzt genau passiert.» Zeile 30–36.

Die Unzugänglichkeit zur Klasse und die Fremdheit gegenüber den Schüler:innen wird auch darin erkennbar wird, dass Herr Flieder die «Geschichten die einfach genau ablaufen» erkennt, aber im Vergleich zu den «Jahrhundert-Klassen» (Zeile 69) diese nicht einordnen kann. Herr Flieder eröffnet in untenstehender Passage einen Gegenhorizont zu vorherigen Klassen, in denen die Zusammenarbeit als positiv empfunden wurde. Die «Verhärtung» der Klasse, die Herrn Flieder einen Zugang verunmöglicht, wird von ihm als problematisch erfasst. Es zeichnet sich eine Handlungsstrategie des «herunterfahren» (Zeile 70) ab: Herr Flieder senkt seine Erwartungen an die Klasse, um damit im Umgang mit der Unzugänglichkeit zur Klasse handlungsfähig zu bleiben. Damit deutet sich eine vermeidende

Strategie an, indem er sich aus der Verantwortung zieht, Anschluss an die Klasse herzustellen.

Herr Flieder: «/uh uh/ herzig und bis in Bus, Im Bus geht es dann wieder los. Da gibt es so alte Geschichten **die einfach genau ablaufen und ich weiss nicht genau** wie es abläuft. Ja. (.) Also ich arbeite gerne mit der Klasse und lieber als am Anfang. Am Anfang, habe ich mich immer genervt ich habe vorher zwei ganz tolle Klassen gehabt. also wirklich Jahrhundert-Klassen. und ich wusste ich muss herunterfahren. aber ich dachte nicht dass ich jetzt so ein Thema habe von Verhärtung. Da kann man nichts machen °es ist immer so gewesen° Ja.» Zeile 66–73.

Gleichermassen berichtet Frau Minze **negativ von der Zusammenarbeit** mit den Schüler:innen. Die Anstrengung, die Frau Minze in der Zusammenarbeit mit den Schüler:innen erlebt, äussert sie in untenstehendem Auszug explizit, indem sie formuliert «den Unterricht sehr anstrengend» (Zeile 6) zu finden und das Gefühl hat, «wahnsinnig viel dreingeben» (Zeile 6 f.) zu müssen. An ihr Bezug zu einem «Ergebnis» (Zeile 7), das in der Zusammenarbeit herauschauen muss, deutet sich an, dass Frau Minze das Erbringen von Leistung (resultierend als Ergebnis der Zusammenarbeit) ins Zentrum stellt. Frau Minzes hohes persönliches Engagement und der Frust, dass ihr Engagement bei dem jetzigen Klassenzug im Vergleich zu anderen Jahrgängen («ich habe schon mehrere Mittelstufenklassen unterrichtet (...) noch nie (...) am Schluss so wenig rausgekommen wie jetzt da», Zeilen 9 f.) nicht funktioniert, zeigt, dass ihre bisherigen Strategien oder Routinen nicht funktionieren.

Frau Minze: «Äh:m persönlich empfinde ich die Wahrnehmung als sehr (.) (stöhnen) °mh° (.) ich finde den Unterricht sehr anstrengend; ich habe das Gefühl ich (.) muss wahnsinnig viel dreingeben (.) damit am Schluss auch (.) e:chli ein Ergebnis rausseh (.) und de:er (.) diese Wahrnehmung verstärkt sich eigentlich von Jahr zu Jahr, //°mhm°// (.) und ich hab:e jetzt schon mehrer:e Mittelstufenklassen unterrichtet, und

habe noch nie das Gefühl gehabt dass am Schluss so wenig raus-
gekommen ist wie jetzt da.» Zeile 5–10.

Deutlich wird, dass die Fälle sich an ihrem bisherigen Erfahrungsraum zur Interaktion mit den Schüler:innen orientieren. Greifen die gewohnten Routinen nicht oder entsprechen die Interaktionen mit den Schüler:innen nicht bisherigen Berufserfahrungen wird die Zusammenarbeit als negativ empfunden.

Für die beiden Fälle des dritten Typs dokumentiert sich hinsichtlich der Vergleichsdimension Interaktion mit und Wahrnehmung von den Schüler:innen, dass sie sich an **Distanzierungsstrategien** zu den Schüler:innen orientieren. Herrn Flieders Umgang mit dem zuvor dargestellten Fremdheitsgefühl gegenüber der Klasse, das zu einem Herunterfahren der Erwartungen führt, zeigt sich auch in einer **Emotionsregulation bzw. einer Affektkontrolle**, um in der Interaktion handlungsfähig zu bleiben (weitere Ausführungen dazu folgen auf der nächsten Seite). Frau Minze orientiert sich an ihrem Auftrag, die Schüler:innen zu führen und zu kontrollieren, aber nicht etwa Ansprechperson für vertrauenswürdige Themen zu sein. Diese Funktion lagert sie an die Schulsozialarbeit bzw. an die Schulleitung aus und gibt damit Verantwortung ab, womit sich wie bei Herrn Flieder eine vermeidende Handlungsorientierung zeigt. Darin dokumentiert sich eine distanzierte Form der Beziehung zu den Schüler:innen. Untenstehender Auszug unterstreicht diese auch an anderer Stelle im Interview, wo erkennbar wird, dass sich Frau Minze an emotionalen Distanzierungsmechanismen orientiert. Die dort von Frau Minze formulierte «Ohnmacht» (Zeile 159), keine Einflussmöglichkeiten zu haben auf die störenden Verhaltensweisen, die sich hier auf das Nicht-Machen von Hausaufgaben beziehen, äussert sich in einer Abhängigkeit von anderen Personen, in diesem Beispiel von der Zusammenarbeit mit den Eltern: «Also wenn man die Eltern? nicht kann ins Boot holen; und die Eltern zuhause das kontrollieren? dann haben wir keine Chance. (.) Null» (Zeile 157 f.). Es zeigt sich damit, dass Frau Minze Erwartung an einen Elternsupport setzt, der auf Kooperation mit ihrem Handlungsplan (Hausaufgaben machen) fusst. Erneut dokumentiert sich hierbei, dass Frau Minze die Verantwortung abgibt. Frau Minzes Handlungsplan in dieser resignierten Situation dokumentiert sich in einer emotionalen Distanzierung, die sich als eine vermeidende Strategie bezeichnen lässt. Wenn sie «rasend» (Zeile 160) wird, dann orientiert sie sich an Distanzierungsmechanismen auf Beziehungsebene wie «es sind nicht Deine Kinder» (Zeile 160 f.). Frau Minze eröffnet ein Spannungsfeld – sie orientiert sich an Kontrollierbarkeit, dennoch ist sie abhängig von externen Kompositionsfaktoren und Support, um diese Kontrolle durchsetzen zu können. Damit äussert sich Frau Minzes Problematik, keinen selbstbestimmten Handlungsplan zu haben, obschon

sie sich in ihrer Interaktionspraxis daran orientiert. Zur Belastung wird somit für sie, sich die Schüler:innen ihren Kontrollmechanismen widersetzen und sich Frau Minze selbst aus der Verantwortung etwas bewirken zu können entlässt («dann hat man überhaupt nichts in der Hand null», Zeile 157). Die Passage ist in Anschluss an die Frage der Interviewerin nach ausgelösten Gefühlen und Empfindungen durch Unterrichtsstörungen zu lesen:

Frau Minze: «dann regt es mich richtig auf. (.) //mhm// dann dann denke ich wirklich ,jetzt habe ich doch? und wieso denn schon wieder? und wieso? geht das nicht; wieso haben von 15 Schüler? einfach 10? keine Hausaufgaben. das gibt es doch einfach nicht? das ist doch abnormal`. //mhm// also dass ich mich wirklich? auch äh ja? frage? was kann ich denn noch machen? also was habe ich? wirklich? in der Hand also wenn ein Kind? keine Hausaufgaben macht, dann hat man überhaupt nichts in der Hand null. //mhm// also wenn man die Eltern? nicht kann ins Boot holen; und die Eltern zuhause das kontrollieren? dann haben wir keine Chance. (.) Null. //mhm// (2) es ist wirklich also. da da ist man ohnmächtig. //mhm// wirklich ohnmächtig. (2) und diese Ohnmacht die macht mich zum Teil richtig @rasend@. (.) °also° wo ich wirklich auch sagen muss ,heypff. es sind nicht deine Kinder. es ist nicht die Zukunft von deinen Kindern. ähm mach das nicht zu deinem Problem. das ist ja eigentlich die Sache von den Eltern`,» Zeile 152–162.

Ebenso wie für Frau Minze zeigt sich für Herrn Flieder, dass er zur Interaktion mit den Schüler:innen sich an der Regulation seiner Affekte orientiert, um damit handlungsfähig zu bleiben – besonders dann, wenn er von Unterrichtsstörungen betroffen ist. Im Interviewverlauf richtet die Interviewerin die Frage nach empfundenen Gefühlen und Emotionen bei Störungen an Herrn Flieder. In der Antwort Herrn Flieders dokumentiert sich, wie Herr Flieder im Umgang mit Unterrichtsstörungen seine Affekte kontrolliert. Damit wird deutlich, dass er sich und sein Empfinden ins Zentrum stellt. Die Regulation seiner Emotionen im Umgang mit Unterrichtsstörungen ist für ihn ein zentraler Bestandteil seiner Tätigkeit als Lehrperson. Störungen treffen ihn «persönlich» und können bei ihm «Wut und Enttäuschung» auslösen (Zeile 245). Das Ringen mit Affekten wird zu einem späteren Zeitpunkt im Interview erneut rekonstruiert, wo Herr Flieder zum Schluss des Interviews die Möglichkeit nutzt, weitere Themen anzubringen. Darin dokumentiert sich, dass Herrn Flieder dieses Thema der Affektregulation

besonders wichtig ist. Die Affektregulation erweist sich für Herrn Flieder als handlungsleitend, um einen professionellen Interaktionsmodus zu wahren. Der ›brüllende Lehrer‹, so die Sichtweise Flieders, agiert in Ohnmacht. Herr Flieder ist sich bewusst, dass es negative Formen des Umganges mit Störungen gibt (Brüllen, Ohrfeigen etc.) – er befindet sich im Regulationsmodus, um diese daraus entstehenden Affekte zu regulieren, damit er gerade nicht so agiert.

Herr Flieder. «Weil es geht ganz fest in die Gefühlsebene? (.) und dann Affekte kann es geben? oder. (.) brüllen, habe ich jetzt etwas mal gehört wo wo einer dann nur noch gebrüllt hat, //mhm// und nachher gesagt: Hey ich habe noch nie gebrüllt die Kinder auch völlig erstarrt? oder. (2) //mhm// also früher sind es Ohrfeigen gewesen? //mhm// im Affekt, und heute kannst du das subtil anders machen oder.» Zeile 916–922.

Hinsichtlich der Dimension Interaktion mit und Wahrnehmung von den Schüler:innen zeigt sich verbindend für beide Fälle dieses Typs, dass sie sich daran orientieren, Schüler:innen in ihrer Klasse zu unterrichten, bei denen sie **Veränderungsmöglichkeiten ausschliessen**, weil diese aufgrund ihrer persönlicher Eigenschaften ›nicht anders können‹ (in Anlehnung an Frau Minze, Zeile 69). Hierin dokumentieren sich Normalisierungsprozesse, in denen sich wiederum zeigt, dass die Fälle sich nicht in der Lage sehen, Anschluss an diese Schüler:innen zu finden – sie schreiben sich nicht zu, diese Situationen verändern zu können (ungleich zu den Fällen des Typus I).

Bei Frau Minze lässt sich dies beispielhaft mit untenstehendem Auszug veranschaulichen. Darin wird deutlich, dass das Verhalten des Schülers Frau Minze stört, dennoch Veränderungsmöglichkeiten in Frau Minzes Sichtweise auf diesen Schüler ausser Frage stehen. Zwar macht Frau Minze geltend, dass sie ihn immer wieder darauf hinweist («äh jetzt aber hä», Zeile 74), sich das aber nicht bewährt. Ihre Lösung im Umgang mit dem Jungen zeichnet sich dadurch aus, dass sie sich an das «reinplappern» «gewöhnnt» (Zeile 76 und 80) hat.

Frau Minze: «(seufzt) (3) Also i:ch? habe vor allem ein Schüler; der nicht anders kann. //mhm//. der kann einfach nicht. also ich glaube er merkt es selbst gar nicht. also er ist dann selbst schon so erschrocken, wenn ich sage, ,äh (.) jetzt aber hä`? und dann nimmt er sich wieder etwas zusammen aber

er merkt? es gar nicht dass er zum Beispiel auch dauernd reinplappert.» Zeile 72–76.

Gleichermassen wird bei Herrn Flieder erkennbar, dass er einen Schüler, der «hat Ritalin» (Zeile 22), als «extrem störend» (Zeile 21) beschreibt. Herr Flieder schreibt den störenden Verhaltensweisen pathologische Ursachen («und wenn der die Pille nicht nimmt; dann ist der Teufel los», Zeile 9) zu, die aus seiner Sicht nicht verändert werden können. Herr Flieder führt aus, dass der Junge «einsichtig geworden ist» (Zeile 25) und den Unterricht von sich aus verlässt, «wenn es wirklich schlimm wird» (Zeile 26). Hierin dokumentiert sich, dass nicht Herr Flieder sich die Aufgabe zuschreibt, etwas zu verändern, sondern sich in der Auflösung der störenden Situation daran orientiert, dass dieser Schüler einsieht, sich selbst aus dem Unterricht zu entfernen.

7.2.3.2 Vergleichsdimension «Unterrichtspraxis» Typ III

Hinsichtlich der unterrichtspraktischen Handlungsorientierungen zeigt sich für die Fälle des Typus III, dass die eigenen **Handlungspläne** im Zentrum stehen und **Anpassungserwartungen** an die Schüler:innen gerichtet werden. Es wurde ungleich zu den Fällen des Typus I kaum Flexibilität im unterrichtlichen Handlungsplan rekonstruiert. Herr Flieder orientiert bezüglich seiner Unterrichtspraxis daran, dass «seine gute Lektion» (Zeile 216) von den Schüler:innen nicht zu deren «persönlichen Animositäten» (Zeile 217) ausgenutzt werden soll, was er als Unterrichtsstörung bezeichnet, wie in untenstehendem Auszug gezeigt werden kann:

Herr Flieder: «U::nd da:nn Störungen im Unterricht dass man (.) eine Arbeit eigentlich ausnutzt, um dann irgendein Nebengeschäft zu °machen°. //oke// Also Stillbeschäftigung mit ein bisschen sticheln, //mhm// und so (.) also etwas wo ich eigentlich finde. es ist eigentlich gut vorbereitet, es wäre eine gute Lektion, wo jemand missbraucht. zu persönlichen °Animositäten°. //m:hm// Das ist ist für mich eine °Störung°.» Zeile 213–217.

An anderer Stelle zeigt sich, dass Herr Flieder Störungen als «Quereinschlag» (Zeile 236) in seine Idee erfasst, worin sich dokumentiert, dass er seinen Handlungsplan durch Störungen unterbrochen sieht. Gleichermassen dokumentiert sich diese Orientierung an der Unterbrechung des eigenen Handlungsplans bei Frau

Minze, die Störungen als Unterbrechung ihrer Tätigkeit erfasst, was sich mit folgendem Auszug verdeutlichen lässt:

Frau Minze: «Also zum Beispiel einer, der während, dem ich etwas erklä:re- dass dass dauernd geschwätzt wird. //mhm// Oder i:rgendeine, Bemerkung, immer daraufhin; ,ja, genau', oder ,ja habe ich doch gesagt', oder ähm; (.) ,**ja?** ich weiss es auch' so; einfach so reinrufen, während Erklärungen; (.) o::der au:ch wenn ich sage es wird Stillarbeit gemacht; jeder arbeitet für sich, und dass dann welche beginnen miteinander zu diskutieren, oder sogar? äh dann miteinander schwätzen? über i:rgendetwas anderes.» Zeile 55-60.

Auch in der folgenden Passage wird ersichtlich, wie Frau Minze im Falle auftretender Unterrichtsstörungen (nachfolgend als unerledigte Hausaufgaben) mit aller ihrer zur Verfügung stehenden Mitteln ihren Handlungsplan durchsetzt. In der Erzählung wird deutlich, dass Frau Minze gegenüber den Schüler:innen keinen Einfluss auf das Erledigen der Hausaufgaben geltend machen kann. Es zeigt sich, dass ihre Autorität untergraben wurde, indem sie konstatiert «das haben sie auch noch cool gefunden» (Zeile 164). Ihre Handlungsoption in der stark negativ erfassten Situation liegt dann in der Hinzuziehung des Schulleiters als Autoritätsmittel, um ihren Handlungsplan aufrechtzuerhalten. Die Lenkung der Schüler:innen sowie der Eltern – die unterschreiben müssen, dass sie die Konsequenzen, «dass sie halt einfach auch keine Fortschritte mehr machen können im Lernen» (Zeile 170) kennen – verdeutlicht damit erneut Frau Minzes Kontrollverhalten. Der Einbezug des Schulleiters und der Eltern hat Frau Minzes Handlungsplan wiederhergestellt. Es dokumentiert sich, dass Frau Minze von der Schulleitung Rückhalt benötigt, um durchzusetzen, dass die Schüler:innen die Hausaufgaben erledigen und sich damit ihrer Ansicht nach normkonform verhalten und sich an ihren Plan halten.

Frau Minze: «... und also dort wo es ganz fest eingerissen ist, es hat äh vor (.) was war das Ende vierte Klasse, ist das also wirklich ja? also fünf haben die Hausaufgaben gehabt? und zehn nicht. und das haben sie auch noch cool? gefunden. (2) Und dann haben wir mal ein Gespräch gehabt; dort ist der Schulleiter? in die Klasse gekommen, und hat mal mit ihnen so geredet; also was sich das auch auswirkt; und dann haben wir nach

diesem Gespräch haben wir gesagt oke? wer dann dreimal hintereinander wieder die Hausaufgaben nicht hat, der hat dann nochmals eine Einladung mit den Eltern zusammen; beim Schulleiter. und dann mussten die Eltern unterschreiben, dass sie Konsequenzen von dem kennen. wenn die Kinder nicht schaffen zuhause? dass sie halt einfach auch keine °Fortschritte mehr machen können im Lernen°; und von dort weg, hat es sich /echli/ angefangen zu bessern.» Zeile 162-171.

Rekonstruiert werden konnte für die Fälle des Typus III hinsichtlich der unterrichtspraktischen Handlungsorientierungen, dass die Fälle sich daran orientieren, von **externen**, aus ihrer Sicht wenig beeinflussbaren **Faktoren** in ihrem Handeln abhängig zu sein. Darin dokumentiert sich für die Fälle des Typus III ein Spannungsfeld, in dem störende Verhaltensweisen der Schüler:innen belastend werden. Bei Frau Minze zeigt sich dies bspw. darin, dass sie zur Gestaltung eines störungsfreien Unterrichts davon abhängig ist, ob sie «gute leader» (Zeile 175) in der Klasse hat.

Frau Minze: «(...)aber. ich glaube es hat auch gebessert weil zwei von den /Redelsführer/ die sind weggezogen? //mhm// und dann ist irgendwie die Coolness vom nicht gemachten Hausaufgaben; die ist dann wie verloren gegangen aus dieser Klasse. (2) // okey// °Das Ist äh° ich denke e:s braucht manchmal braucht es so einen? der so ein /echli/ der Leader? ist, wo sich so verhältet //mhm// Und wenn man gute? Leader in der Klasse hat dann kann das alles drehen? (.) //mhm// °das ist das macht es glaube ich wirklich schwierig°.» Zeile 171-176.

Auch bei Herrn Flieder wird gleichermassen die Abhängigkeit von nicht beeinflussbaren Faktoren erkennbar. Wie bereits im vorausgehenden Kapitel dargestellt, orientiert sich Herr Flieder in der Zusammenarbeit mit den Schüler:innen daran, seine Erwartungen bei dieser Klasse runterzufahren, weil er keine Handlungsmöglichkeiten für Veränderungspotential erkennt und keinen Zugang findet. Hinsichtlich seiner Unterrichtspraxis und dem Umgang mit Unterrichtsstörungen zeigt sich diese Orientierung in ähnlicher Weise. Erkennbar wird sein Handlungsplan im Umgang mit Unterrichtsstörungen, indem er in untenstehendem Auszug seine «Trickchen» preisgibt. Deutlich wird Herrn Flieders Routine im Umgang mit Störungen. In der Beschreibung seiner Vorgehensweise zeigt sich, dass Herr Flieder eine bewusste Gewichtung der positiven Momente im «Schulalltag» (Zeile

901) vornimmt. Es dokumentiert sich dabei eine Abhängigkeit vom Verhalten der Schüler/-innen. Er kann mit positiven Fotos auf störende Ereignisse reagieren und damit Situationen «aufpeppen» (Zeile 909). Es zeigt sich, dass die Situation dadurch zwar besser wird, aber er im Umgang mit Störungen vom Verhalten der Schüler:innen und den ausgelösten negativen Emotionen abhängig bleibt. Der Ausschnitt dieser Passage bezieht sich auf den Abschluss des Interviews, wo Herr Flieder die Möglichkeit ergreift, Ergänzungen anzubringen. In einer längeren Erzählung verdeutlicht er, wie er durch seine «Trickchen» (Zeile 900) mit Unterrichtsstörungen umgeht. Sein Umgang mit Störungen liegt – neben dem Ansprechen – in der aktiven, durch Anstrengung geprägten **Relativierung von negativen Erlebnissen**. Negative Erlebnisse werden zum Wohle der eigenen Gesundheit mit positiven Erlebnissen relativiert.

Herr Flieder: «Also ich habe so mein mein mein /Trickchen/ auf dem Heimweg (.) ich schaffe mit drei Fotos.. Und dann schaue ich dass ich zwei gute Fotos? habe und ein Schlechtes; (...) oder und mein Ziel? ist dass das schlechte Foto das nicht wegbringt aber sie ist da. ich muss sie anschauen aber ich kann sie aufpeppen indem dass ich sage: He es ist so viel Gutes passiert heute. und das hat jetzt dürfen sein = aber wie was mache ich morgen mit dem(...) .» Auszüge aus Zeilen 899–911.

7.2.3.3 Zusammenfassung Typ III

Zusammenfassung der Dimensionen <Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen> – Typ III

Die Fälle des dritten Typus orientieren sich hinsichtlich der Dimension der Wahrnehmung der Schüler:innen und der Interaktion mit den Schüler:innen daran, die eigenen, bekannten Routinen um- und durchsetzen zu können. Beide Fälle erfahren in der Umsetzung ihrer Routinen Schwierigkeiten, so dass die Zusammenarbeit mit den Schüler:innen negativ wahrgenommen wird. Diesem Spannungsfeld begegnen die Fälle des Typus III mit Formen der inneren Distanz zu den Schüler:innen. Als handlungsleitend erweist sich die Regulation der eigenen Affekte in der Interaktion mit den Schüler:innen. Im Gegensatz zu den Fällen des Typus I und II suchen die Fälle des Typus III nicht in vergleichbarem Ausmass Anschluss an die Schüler:innen. Rekonstruiert wurden Normalisierungsprozesse in Bezug auf

störende Verhaltensweisen einzelner Schüler:innen. Als handlungsleitend erweist sich dabei das Akzeptieren dieser störenden Verhaltensweisen und gleichsam die Orientierung daran, dass die störenden Schüler:innen von sich aus den Unterricht verlassen. Dies steht im Gegensatz zu den Fällen des Typus I und II, die bei störenden Verhaltensweisen bspw. nach Ursachen suchen oder mit verhaltenssteuernden Massnahmen reagieren. Für die Fälle des Typus III wurden lehrseitige Handlungsorientierungen rekonstruiert.

Zusammenfassung der Dimension <Unterrichtspraxis> Typ III

Als handlungsleitend hinsichtlich der Unterrichtspraxis von den Fällen des Typus III erweist sich deren Orientierung an den eigenen unterrichtlichen Handlungsplänen. Den Fällen gemeinsam ist die Erfassung einer Störung als Bruch in diesen unterrichtlichen Handlungsplänen. Gemeinsam ist den Fällen des Typus III zudem das Herantragen von Anpassungserwartungen an die Schüler:innen. Es zeigt sich, dass die Fälle des Typus III Störungen als ihr eigenes gestört sein deuten und wahrnehmen, nicht jedoch als (durch die Lehrperson zu bearbeitende) Schwierigkeiten der Schüler:innen (wie Typus I und II). Die entsprechende Handlungsorientierung lässt sich an Abhängigkeiten von externen Faktoren festmachen, die für die Fälle des Typ III zu belastenden Spannungsfeldern führen.

7.2.3.4 Erkenntnisse hinsichtlich der Erfassung einer Unterrichtsstörung und dem Umgang mit Unterrichtsstörungen für die Fälle des Typus III

In der Erfassung einer Unterrichtsstörung erweist sich die Orientierung an Unterbrüchen im eigenen Handeln bzw. im eigenen Handlungsplan als zentral. Die Fälle des Typus III orientieren sich im Umgang mit Unterrichtsstörungen daran, ihre Affekte zu regulieren und mit Hilfe von inneren Distanzierungsmechanismen auf Beziehungsebene in der Interaktion mit den Schüler:innen handlungsfähig zu bleiben. Daran anschlussfähig ist, dass die Fälle des Typus III störende Schüler:innen aufgrund von Personeneigenschaften für die Störungen verantwortlich macht und deren Verhalten versucht zu normalisieren. Rekonstruiert wurde für die Fälle des Typus III ein Spannungsfeld, das sich aus der Orientierung an der Abhängigkeit

von externen, kaum beeinflussbaren Faktoren in der Erfassung von und dem Umgang mit Unterrichtsstörungen ergibt (bspw. «Glück» zu haben mit einer ruhigen Klasse).

7.2.4 Zwischenfazit

Es kann gesagt werden, dass drei – sich deutlich voneinander unterscheidende – Typen im Umgang mit Unterrichtsstörungen rekonstruiert wurden. Die Fälle des Typus I fallen durch ihre lernseitigen, schülerorientierten Handlungsorientierungen auf. Dieser Typ ist aus zwei perLen-Lehrpersonen sowie einer SUGUS-Lehrperson mit Zusatzausbildung im Umgang mit Heterogenität zusammengesetzt. Die enge Beziehung wird als «Unser täglich Brot gib uns heute» (Herr Raps, Zeile 63) bzw. als «Hebel, um etwas bewegen zu können» (Herr Raps, Zeile 63) sowie als «Grundlage (.) zum Lernen» (Herr Mohn, Zeile 97) oder als «A und O» (Frau Rose, Zeile 646) bezeichnet. Ebenso zeigte sich das handlungsleitende Verständnis, dass Störungen den Lernprozess der Schüler:innen unterbrechen. Die Fälle des Typus III hingegen sind durch die lehrseitigen, auf sich selbst bezogenen Handlungsorientierungen sowie durch ihre Distanzierungsmechanismen auf Beziehungsebene und ihre Affektregulation gekennzeichnet. Unterrichtsstörungen durchkreuzen den eigenen Handlungsplan dieser Lehrpersonen. Dieser Typ besteht aus SUGUS-Lehrpersonen. Die Fälle des Typus II zeichnen sich durch ihre Handlungsorientierungen an der Verhaltensregulation aus, die zur Aufrechterhaltung der Unterrichtsordnung notwendig sind. Störungen zeigen sich in unkoordinierten Unterrichtssituationen. Typ II ist aus zwei perLen- und einer SUGUS-Lehrperson zusammengesetzt.

Tabelle 7.2 gibt einen Überblick über die Typen und deren zentralen Handlungsorientierungen in Bezug auf die identifizierten Vergleichsdimensionen sowie in Bezug auf die übergeordneten Erkenntnisse des Tertium Comparationis «Umgang mit Unterrichtsstörungen». Letztere werden in der Tabelle für jeden Typ in der Titelzeile dargestellt. Die erste Spalte stellt die Bezeichnung der Vergleichsdimensionen (1–3) dar. Die entsprechenden Handlungsorientierungen werden für jeden Typ in den einzelnen Zellen ausgeführt.

Tabelle 7.2 Übersicht über die drei sinngenetischen Typen

	<p>Typ I: entwicklungsbezogene Schüler:innenorientierung Umgang mit Unterrichtsstörungen als Ermöglichung von Lern- und Entwicklungsprozessen durch wechselseitige Unterrichts- und Interaktionsgestaltung</p>	<p>Typ II: verhaltensbeeinflussende Schüler:innenorientierung Umgang mit Unterrichtsstörungen als Aufrechterhaltung der Unterrichtsordnung mit Fokus auf erwartete Verhaltensweisen unter Wahrung der Bedürfnisse der Schüler:innen</p>	<p>Typ III: selbstbezogene Lehrer:innenorientierung Umgang mit Unterrichtsstörungen als Durchsetzen eigener Handlungspläne und Anpassungsleistungen der Schüler:innen</p>
<p>1. Wahrnehmung der Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen</p>	<p>reziprokes, aktiv erarbeitetes Interaktionsverhältnis in Form von engen, stabilen Beziehungen mit dem Zielbezug Förderung der Schüler:innen.</p>	<p>Responsives, durch Wechselseitigkeit geprägtes Interaktionsverhältnis mit dem Zielbezug zur Förderung von erwarteten Verhaltensweisen</p>	<p>An den Berufserfahrungen als Lehrperson ausgerichtetes, durch Distanzhaltung geprägtes Interaktionsverhältnis</p>
<p>2. Unterrichtspraxis</p>	<p>reziprok geprägte Unterrichtspraxis und adaptives – an den (lern)-Bedürfnissen ausgerichtetes – Handeln.</p>	<p>Responsive, durch Wechselseitigkeit geprägte Unterrichtspraxis mit Fokus auf lerndienlichen Unterrichtsordnung</p>	<p>Unterrichtliches Handeln an den eigenen Handlungsplänen ausgerichtet mit Anpassungserwartung an die Schüler:innen</p>

(Fortsetzung)

Tabelle 7.2 (Fortsetzung)

	<p>Typ I: entwicklungsbezogene Schüler:innenorientierung Umgang mit Unterrichtsstörungen als Ermöglichung von Lern- und Entwicklungsprozessen durch wechselseitige Unterrichts- und Interaktionsgestaltung</p>	<p>Typ II: verhaltensbeeinflussende Schüler:innenorientierung Umgang mit Aufrechterhaltung der Unterrichtsordnung mit Fokus auf erwartete Verhaltensweisen unter Wahrung der Bedürfnisse der Schüler:innen</p>	<p>Typ III: selbstbezogene Lehrer:innenorientierung Umgang mit Unterrichtsstörungen als Durchsetzen eigener Handlungspläne und Anpassungsleistungen der Schüler:innen</p>
3. Erfassung einer Störung	<p>Zentrale Störungen erfasst als Unterbrechungen von Lern- und Entwicklungsprozessen einzelner Schüler:innen</p>	<p>Störungen als Unterbrechungen in der Aufrechterhaltung der (lernförderliche) Unterrichtsordnung</p>	<p>Störungen als Unterbrechung des eigenen Handelns.</p>
Fälle	<p>Frau Rose, Herr Raps, Herr Mohn (n = 3)</p>	<p>Frau Lilie, Frau Dahlie, Frau Tulpe (n = 3)</p>	<p>Frau Minze, Herr Flieder (n = 2)</p>

7.3 Korrespondenzanalyse

Wie in Abschn. 6.5.5.2 beschrieben, wird als ein noch wenig angewendeter methodischer Schritt in der Dokumentarischen Methode, eine Korrespondenzanalyse durchgeführt (Amling & Hoffmann, 2013). Ausgehend von Analysen der quantitativen Kurzfragebogendaten werden mögliche Kontextfaktoren zur Erklärung für die sinngenetisch typisierten Handlungsorientierungen beleuchtet. Zur Erklärung der sinngenetischen Typen anhand der Korrespondenzanalyse, wurde durch einen deskriptiven Vergleich der Mittelwerte in SPSS untersucht, inwiefern sich die Typen in Bezug auf die Konstrukte ‹Rahmenbedingungen› und ‹Schülerorientierung› unterscheiden (Eckstein et al., 2018). Auch wenn es sich dabei nicht um klassische Dimensionen sozialer Lagerungen handelt, werden diese in Bezug auf den Schulkontext als zentrale Dimensionen betrachtet. In Rückbezug zu den Interviews und theoretischen Überlegungen erwiesen sich diese zwei Konstrukte als bedeutungsvoll zu möglichen Erklärungsansätzen der sinngenetischen Typen (siehe Abschnitt 7.4).

Den Entscheid, das Konstrukt ‹Rahmenbedingungen›⁵ an der Schule (Eckstein et al., 2018) einzubeziehen, lassen sich mit den in Abschnitt 3.3 für die perLen-Schulen herausgearbeiteten didaktischen und schulischen Rahmenbedingungen begründen, deren ‹Grammar of Schooling› (Tyack und Toby, 1994) von traditionellen Schulen abweicht (Stebler, Pauli & Reusser, 2021). Die Beurteilung der Rahmenbedingungen wurde anhand einer Skala mit drei Items gemessen (Beispielitem: ‹Einschätzung der Personalressourcen›; Antwortmöglichkeit auf vierstufiger Likertskala von 0 = stimmt gar nicht bis 3 = stimmt genau).

Bei den nicht signifikanten Unterschieden der Mittelwerte des Konstruktes schulische ‹Rahmenbedingungen› zwischen den drei Typen zeigt sich, dass Fälle des Typus III ‹selbstbezogene Lehrer:innenorientierung› die Rahmenbedingungen an ihrer Schule als eher ungünstig wahrnimmt. Fälle des Typus I ‹entwicklungsbezogene Schüler:innenorientierung› hingegen nimmt die Rahmenbedingungen der Schule konsistent günstig wahr. Ebenso werden die Rahmenbedingungen von den Fällen des Typus II ‹verhaltensbeeinflussende Schüler:innenorientierung› als günstig wahrgenommen (Tabelle 7.3).

Unterschiede hinsichtlich der ‹Schüler:innenorientierung› sind in Bezug auf die Forderung, eine effektive, von ‹Choice and Voice› geprägte Unterrichtsarchitektur lernseits zu denken (Bray & McClaskey, 2015), relevant für weiterführende

⁵ Es handelt sich um eine validierte Skala (Eckstein et al., 2018). Der Manteltext umfasst die Feststellung, dass günstige Rahmenbedingungen an der Schule störungsmindert oder entlastend wirken und umgekehrt ungünstige Bedingungen Störungen hervorrufen oder verstärken können.

Tabelle 7.3 Deskriptive Analyse des Konstrukts «Rahmenbedingungen»

Typ	M	SD	Min	Max
Typ I	2.44	0.38	2.0	2.67
Typ II	2.33	0.88	1.33	3.00
Typ II	1.67	0.94	1.0	2.33

Anmerkungen: Antwortmöglichkeit auf vierstufiger Likertskala von 0 = stimmt gar nicht bis 3 = stimmt genau

Überlegungen. Die validierte Skala zur Messung der Schülerorientierung (Eckstein et al., 2018) umfasste vier Items (Beispielitem: «Persönliche oder soziale Fragen bespreche ich mit den SuS auch während den Lektionen, selbst wenn der Fachunterricht dann ein wenig zurücktritt.»; Antwortmöglichkeit auf einer vierstufigen Likertskala von 0 = stimmt gar nicht bis 3 = stimmt genau).

Die Analyse zeigt im Vergleich zum Konstrukt «Rahmenbedingungen» geringere Standardabweichungen der Mittelwerte (Tabelle 7.4). Der deskriptive Vergleich der Mittelwerte der drei Typen zeigt, dass die Fälle des Typus III die niedrigste Schülerorientierung aufweist. Fälle des Typus I und II scheinen hingegen eine höhere Schüler:innenorientierung aufzuweisen.

Tabelle 7.4 Deskriptive Analyse des Konstrukts «Schüler:innenorientierung»

Typ	M	SD	Min	Max
Typ I	2.33	0.29	2.0	2.5
Typ II	2.75	0.43	2.25	3.00
Typ III	1.62	0.17	1.5	1.75

Anmerkungen: Antwortmöglichkeit auf vierstufiger Likertskala von 0 = stimmt gar nicht bis 3 = stimmt genau

Die oben beschriebenen, deskriptiven Mittelwertunterschiede sollen anhand von Rückbezügen zu den Interviews nun für vertiefende Überlegungen genutzt werden.

7.4 Ansätze zur Erklärung der sinngenetisch rekonstruierten Typen

Nachfolgend werden anhand der Korrespondenzanalyse (Abschnitt 7.3) Rückbezüge zum Interviewmaterial hergestellt, um daraus in einem ersten Schritt mit dem Fokus auf die schulischen Rahmenbedingungen zu einem Ansatz zur Erklärung der sinngenetischen Typen zu gelangen (Abschnitt 7.4.1). In einem zweiten Schritt werden Ansätze einer Relationierung mit dem Fokus auf die Schüler:innenorientierung als weitere Abstrahierung der sinngenetischen Typen diskutiert (Abschnitt 7.4.2).

7.4.1 Rückbezüge zu den Interviews anhand der korrespondenzanalytischen Befunde

Schulische Rahmenbedingungen

Betrachtet man die schulischen Rahmenbedingungen als mögliche Dimensionen sozialer Lagerungen, dann liesse sich hinsichtlich der Verortung der sinngenetischen Typen ableiten, dass die Rahmenbedingungen zumindest teilweise als «rahmenbedingungstypisch» (Hoffmann und Keitel, 2018, S. 216) aufgefasst werden können. Bei der Rekonstruktion der fallübergreifenden Handlungsorientierungen zeigte sich, dass die Fälle des ersten Typus mehrfach Bezüge zu den Möglichkeiten herstellen, die sich aus den Rahmenbedingungen an der Schule ergeben. Wie zuvor dargestellt, ergeben sich bezüglich der Skala Rahmenbedingungen zwischen Typ I «entwicklungsbezogene Schüler:innenorientierung» und III «selbstbezogene Lehrer:innenorientierung» kleine Mittelwertsunterschiede, die allerdings nicht statistisch bedeutsam sind. Besonders deutlich zeigt sich die Bezugnahme auf schulische Rahmenbedingungen in den Interviews von Herrn Mohn und Herrn Raps (beide Typ I). In den Interviews werden Prozesse und Möglichkeiten auf Schulebene deutlich, die von Herrn Raps und Herrn Mohn in Bezug auf die Interaktionsgestaltung mit den Schüler:innen positiv beurteilt werden.

Für Herrn Mohn zeigte sich, dass er zum Aufbau eines «Wir-Gefühls» (siehe auch Abschnitt 7.2.1) und einer Interaktionsbasis zu den Schüler:innen in ein Klassenlager fährt – gemeinsam mit den neu zusammengesetzten Schüler:innen und anderen Lehrpersonen. Dies gilt an der gesamten Schule seit vielen Jahren (schon bevor Herr Mohn an dieser Schule unterrichtete) und findet zu einem festgelegten Zeitraum statt. An anderer Stelle bezieht Herr Mohn sich darauf, dass die Eltern der Schüler:innen grundsätzlich sehr «motiviert und dankbar» sind, «dass

sie [die Schüler:innen] können da sein und dass man sieht, dass es den Kindern besser geht oder gut geht» (Zeile 289–290). Damit stellt Herr Mohn die Schule in einen positiven Horizont, weil er die Rahmenbedingungen für die Schüler:innen an der Schule positiv beurteilt, womit er sich von anderen Schulen abgrenzt. Bei der Sichtung des gesamten Interviews wurde an weiteren Stellen (nicht dokumentarisch ausgewertet) deutlich, dass er sich in positiver Weise von anderen Schulen abgrenzt und damit die Rahmenbedingungen als förderlich betrachtet (bspw.: «Und so haben wir eigentlich so – das haben wir – wir haben so ein paar solche Anlässe im Schulhaus und über die Stufen, die einfach auf die Stimmung einen Einfluss haben.», Zeile 140–141 oder «Ich glaube, fast bis auf einen haben alle noch einen Master gemacht, noch nach irgendwie 10, 15 Jahren Arbeiten. Das ist wie einfach Haus aus bei uns, du bildest dich weiter. Machst etwas», Zeile 972–974). Gleichermassen werden bei Herrn Raps mehrfach positive Rahmenbedingungen auf Schulebene thematisch (siehe Abschnitt 7.1.1 und Abschnitt 7.2.1). Herrn Raps Erklärung für seine positiv wahrgenommene Zusammenarbeit, zeigt sich in der «Kontinuität innerhalb dieses Systems» (Zeile 19), aber andererseits auch der «Art und Weise» (Zeile 20), wie die Zusammenarbeit von den diesbezüglich kompetenten Lehrpersonen gestaltet ist. Die Rahmenbedingungen der Schule bzw. des Systems ermöglichen es Herrn Raps, «den Jugendlichen genug Aufmerksamkeit zu schenken» (Zeile 18), was er als positiv wahrnimmt.

Sowohl Herr Raps als auch Herr Mohn benennen Rahmenbedingungen der Schule, welche einen positiven Einfluss auf ihr Handeln haben. In diese Richtung wäre demnach abzuleiten, dass die auf das Lernen der Schüler:innen ausgerichteten Handlungsorientierungen zumindest für diese beiden Fälle erst durch die gegebenen Rahmenbedingungen möglich werden.

Der vergleichenden Logik folgend wäre nun von Interesse, die Verweise auf Rahmenbedingungen bei Typ III «selbstbezogene Lehrer:innenorientierung» anhand des Materials genauer zu erläutern. Am Material rekonstruierbar ist aber nur das, was von den interviewten Personen tatsächlich gesagt wird. Der Ansatz zur Erklärung der Genese der typisierten Handlungsorientierungen anhand von Rahmenbedingungen auf Ebene der Schule stösst an dieser Stelle an seine Grenzen. Bei den Fällen des Typus III wurden bei der Gesamtdurchsicht der Interviews kaum Bezüge zu unterstützenden Rahmenbedingungen an der Schule oder durch andere Teammitglieder thematisch, die sich auf das Unterrichten oder Möglichkeiten zur Förderung der Interaktion mit den Schüler:innen (Typ I) beziehen. Damit ist eine weitere Analyse zwar nicht möglich, dennoch kann diesbezüglich auf den deutlichen Unterschied zwischen den Fällen der Typen I und III bzw. auf das Fehlen jener Bezüge bei Typ III hingewiesen werden.

Schüler:innenorientierung

Die etwas tieferen Mittelwerte des Konstruktes Schüler:innenorientierung bei den Fällen des Typus III und die nachfolgenden Ausführungen zu Ansätzen einer Relationierung der Vergleichsdimensionen (siehe Abschnitt 7.4.1) stärken die Schlussfolgerung, dass die Ausprägung hinsichtlich der Schüler:innenorientierung plausibel zur Abstrahierung der sinngenetisch typisierten Handlungsorientierungen ist.

7.4.2 Relationale Verbindungen innerhalb der sinngenetischen Typen

Auf eine relationale Typenbildung in ihrer methodischen Originalform (Nohl et al., 2015) muss, wie in Abschn. 6.5.5.3 dargelegt, verzichtet werden, da sich die Vergleichsdimensionen innerhalb der sinngenetischen Typenbildung nicht auf mehrere, sich unterscheiden Praxen, sondern auf Teilaspekte des Umgangs mit Unterrichtsstörungen beziehen. Ausgehend von den Erkenntnissen der drei rekonstruierten sinngenetischen Typen werden nachfolgend dennoch einige Überlegungen hinsichtlich der sinnlogischen Verbindungen zwischen den Vergleichsdimensionen dargelegt und damit Ansätze einer möglichen Relationierung diskutiert. Ausgeleuchtet und diskutiert werden Zusammenhänge zwischen Handlungsorientierungen, die sich in den verschiedenen Vergleichsdimensionen zeigen (Kosinar & Schmid, 2017).

Bereits in der komparativen Analyse wurde ersichtlich, dass die fallübergreifenden Handlungsorientierungen hinsichtlich der Vergleichsdimensionen innerhalb eines Typus grundsätzlich regelmässigen Verbindungen folgen. In Abbildung 7.1 werden diese Verbindungen schematisch dargestellt. Die Dimension der Wahrnehmung von den Schüler:innen und der Interaktion mit den Schüler:innen wird dabei als primäre Handlungsorientierung (Kosinar & Laros, 2021; Kosinar & Schmid, 2017) als oberer Spitz des Dreiecks gesetzt. Die Handlungsorientierungen hinsichtlich der Interaktion mit den Schüler:innen stehen sowohl mit den Handlungsorientierungen hinsichtlich der Unterrichtspraxis als auch hinsichtlich der Erfassung von und des Umgangs mit Unterrichtsstörungen in Verbindung. Die Verbindungen lassen sich konsistent innerhalb aller drei sinngenetischen Typen aufzeigen. Nachfolgend werden diese Verbindungen in einem Vergleich zwischen den Fällen der Typen I <entwicklungsbezogene Schüler:innenorientierung> und III <selbstbezogene Lehrer:innenorientierung> illustriert.

Die erste Seite (I) wird als Verbindung zwischen der *Wahrnehmung von den Schüler:innen und der Interaktion mit den Schüler:innen* und der *Unterrichtspraxis*

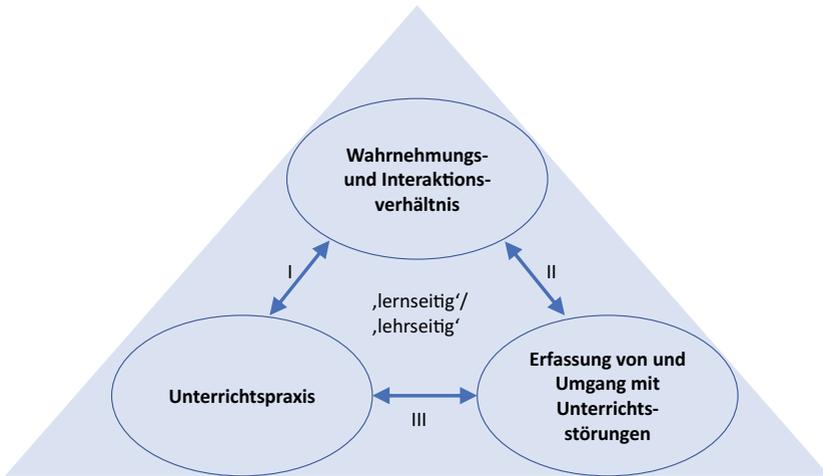


Abbildung 7.1 Relationale Verbindungen der Vergleichsdimensionen. (Eigene Darstellung nach Kosinar und Laros, 2021)

der Lehrpersonen beschrieben. Konkret zeigt sich dies wie folgt: Die Fälle des Typus I «entwicklungsbezogene Schüler:innenorientierung» orientieren sich in an einem reziproken, aktiv erarbeiteten Interaktionsverhältnis in Form von engen, stabilen Beziehungen zu den Schüler:innen. Ebenso ist für die Fälle des Typus I «entwicklungsbezogene Schüler:innenorientierung» wesentlich, die Schüler:innen in ihrem Lernen und in ihrer Entwicklung zu fördern (siehe Abschnitt 7.2.1). Die Fälle des Typus I orientiert sich in Anschluss daran an einer an die Bedürfnisse der Schüler:innen ausgerichteten Unterrichtspraxis. Insofern stehen auch bei den unterrichtspraktischen Handlungsorientierungen die Bedürfnisse der Schüler:innen im Zentrum – Unterricht wird ausgehend von der engen Beziehung und unter Wahrung der Bedürfnisse der Schüler:innen von den Fällen des Typus I *lernseits* gedacht. Die relationale Verbindung dieser zwei Dimensionen zeigt sich ebenso bei den Fällen des Typus III «selbstbezogene Lehrer:innenorientierung». Die durch Distanzwahrung und Unzugänglichkeit konstituierte Wahrnehmung von den Schüler:innen und Interaktion mit den Schüler:innen der Fälle des Typus III spiegelt sich, so die relationierenden Überlegungen, in unterrichtspraktischen Handlungsorientierungen, die bei diesen Fällen grundsätzlich *lehrseits* verortet sind: Die Fälle des Typus III orientieren sich an eigenen unterrichtlichen

Handlungsplänen und erwarten Anpassungsleistungen der Schüler:innen an den Unterrichtsplan der Lehrperson.

Die zweite Seite (II) des Dreiecks wird als Verbindung zwischen der *Wahrnehmung von den Schüler:innen und der Interaktion mit den Schüler:innen* und dem *Erfassen von sowie des Umganges mit Unterrichtsstörungen* betrachtet. Die reziproke, enge Interaktionsgestaltung, die für die Fälle des Typus I <entwicklungsbezogene Schüler:innenorientierung> handlungsleitend ist, spiegelt sich darin, dass für diese Fälle die Orientierung an der Ermöglichung von Lern- und Entwicklungsprozessen im Umgang mit Störungen handlungsleitend ist. Der Umgang mit Störungen steht demnach im Dienste der Entwicklung der Schüler:innen, worin sich das zuvor bereits benannte lernseitige Moment erneut zeigt. Hingegen wurde für die Fälle des Typus III nachgezeichnet, wie sich diese im Umgang mit Störungen daran orientieren, anhand der eigenen Emotionsregulation handlungsfähig zu bleiben und die durch die Lehrperson geführten Handlungspläne durchsetzen zu können. Für die Fälle des Typus III <selbstbezogene Lehrer:innenorientierung> stehen somit ein *lehrseitiger* Umgang mit Unterrichtsstörungen im Zentrum, was in sinnlogischer Verbindung zu dem durch Unzugänglichkeiten und innerer Distanz geprägten Interaktionsverhältnis zu den Schüler:innen steht.

Letztlich lässt sich die Beobachtung des lehr- oder lernseitigen ausgerichteten unterrichtlichen Handelns auch auf die dritte Seite (III), die Verbindung zwischen der *Unterrichtspraxis* und der *Erfassung von sowie des Umganges mit Unterrichtsstörungen* übertragen. Die Verbindung zwischen den Handlungsorientierungen hinsichtlich der Unterrichtspraxis zeigt sich äquivalent zu den bereits dargestellten Verbindungen. Die lernseitig ausgerichteten Handlungsorientierungen hinsichtlich der Unterrichtspraxis zeigen sich auch im für die Fälle dieses Typus abgeleiteten Umgang mit Unterrichtsstörungen, der im lernseitigen Ermöglichen von Lern- und Entwicklungsprozessen durch die reziproke Unterrichts- und Interaktionsgestaltung geprägt ist. Hingegen zeichnet sich für die Fälle des Typus III durch lehrseitige Handlungsorientierungen hinsichtlich ihrer Unterrichtspraxis aus, was auch den lehrseitigen Umgangsweisen mit Unterrichtsstörungen widerspiegelt.

Zusammenfassend zeichnet sich ab, dass die Dimension *Schülerorientierung* bei den Fällen des Typus I im Vergleich zu den Fällen des Typus III deutlich hervorzuheben ist und damit als mögliche Erklärung bzw. Abstrahierung für die rekonstruierten Handlungsorientierungen der sinngenetischen Typen in Betracht gezogen werden muss. Diese Erkenntnisse lassen sich mit den in Abschnitt 7.3 identifizierten Mittelwertsunterschieden auf der Skala Schülerorientierung von den Fällen der Typen I und III in Verbindung bringen.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

8

Nachfolgend werden die Ergebnisse entlang der drei leitenden Forschungsfragen zusammengefasst. Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt dabei jeweils im Anschluss an die Beantwortung der Fragestellungen (8.1–8.3). Ein abschließendes Fazit zur Ergebnisdarstellung und zur Diskussion der Befunde wird in Abschnitt 8.4 formuliert. Danach folgen Ausführungen zu den Limitationen und zu Forschungsdesiderata, die im Verlauf der vorliegenden Arbeit deutlich geworden sind (Abschnitt 8.5). Abschliessend werden Schlussfolgerungen für die Praxis und für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (8.6) formuliert.

8.1 Unterschiedliche Erfassung von Unterrichtsstörungen

1. Was erfassen Lehrpersonen in ihrem Unterricht als Unterrichtsstörung (worin dokumentieren sich Unterrichtsstörungen für Lehrpersonen)?

Die Antwort auf die erste Forschungsfrage ist kaum von der zweiten Forschungsfrage nach den rekonstruierten Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen zu trennen. Zur Vermeidung von Wiederholungen werden die zentralen Erkenntnisse hinsichtlich der Frage, was die Lehrpersonen als Unterrichtsstörungen erfassen, in Tabellenform dargestellt (Tabelle 8.1). Ausgeführt und diskutiert werden die Ergebnisse im nachfolgenden Abschnitt (8.2).

Tabelle 8.1 Auffassung von Unterrichtsstörungen

Typ	Was erfassen die Lehrpersonen als Unterrichtsstörung?
Typ I <i>«entwicklungsbezogene Schüler:innenorientierung»</i>	Unterrichtsstörungen werden als Unterbrechung der Lernprozesse der Schüler:innen verstanden. Dabei wird zwischen gravierenden und weniger gravierenden Störungen unterschieden. Vom wiederholten Auftreten gravierender Formen von Unterrichtsstörungen wird erwartet, dass sie eine positive (Lern-)Entwicklung der Schüler:innen hemmen.
Typ II <i>«verhaltensbeeinflussende Schüler:innenorientierung»</i>	Unterrichtsstörungen werden als unkoordinierte, normwidrige Schüler:innenverhaltensweisen (bspw. Lärm) verstanden, welche die Unterrichtsordnung durcheinanderbringen.
Typ III <i>«selbstbezogene Lehrer:innenorientierung»</i>	Unterrichtsstörungen werden als Durchkreuzung und Unterbrechung der Handlungspläne der jeweiligen Lehrperson verstanden.

8.2 Unterschiedliche Typen des Umgangs von Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen

2. Welche Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen leiten Lehrpersonen, die in Schulen mit und ohne personalisierte Lernkonzepte unterrichten? Welche Typen des Umgangs von Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen lassen sich rekonstruieren und trennscharf beschreiben?

Es wurden drei Typen des Umgangs von Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen identifiziert, die unterschiedliche Handlungsorientierungen aufweisen. Die drei Typen lassen sich anhand mehrerer Vergleichsdimensionen beschreiben. Zudem zeigte sich, dass die befragten Lehrpersonen aus Schulen mit personalisierten Lernkonzepten durchgängig den Typen I und II zuzuordnen waren. Bei den Lehrpersonen aus Schulen ohne personalisierte Lernkonzepte finden sich dagegen alle drei Typen wieder. Dementsprechend ist Typ III ausschliesslich bei Lehrpersonen aus Schulen ohne personalisierte Lernkonzepte anzutreffen (siehe auch Abschnitt 8.3).

Die Fälle des ersten Typus, **Typ I** «entwicklungsbezogene Schüler:innenorientierung», verbindet ihr Umgang mit Unterrichtsstörungen als Ermöglichung von Lern- und Entwicklungsprozessen. Alle diesem Typ zugeordneten Fälle bemühen sich um eine adaptive und beziehungsorientierte Unterrichts- und Interaktionsgestaltung. Insgesamt konnten dem Typ zwei perLen-Lehrperson und eine SUGUS-Lehrperson zugeordnet werden, wobei Letztere über eine Zusatzausbildung im Umgang mit Heterogenität verfügt.

Handlungsleitend für die Fälle des Typus I ist in Bezug auf die Wahrnehmung der Schüler:innen und die Interaktion mit diesen ein enges, proaktiv aufgebautes Beziehungsverhältnis. Eine Verbindung zu den Schüler:innen zu schaffen, erweist sich als zentral (bspw. über Identifikationsstiftung der Schüler:innen mit ihren Lehrpersonen, über gemeinsame Erlebnisse oder über das Einholen der Unterrichtseinschätzung der Schüler:innen anhand eines Fragebogens). Die enge Beziehung ist für die Fälle dieses Typus handlungsleitend im Hinblick auf das Einwirken auf die Schüler:innen – dies trifft auch auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen zu. Es wurde ein reziprokes, auf Wechselseitigkeit beruhendes Verständnis von Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen nachgezeichnet, bei dem die Fälle in ihren unterrichtlichen Handlungen auf die Mitwirkung der Schüler:innen zählen (zum Beispiel, indem die Schüler:innen selbst Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen oder den Unterricht evaluieren). Die Fälle des ersten Typus bemühen sich darum, die Schüler:innen als kompetente Akteur:innen zu adressieren, denen ein Mitspracherecht gewährt und von denen eine Verantwortungsübernahme für ihr Lernen im Unterricht erwartet wird. Hinsichtlich der unterrichtsbezogenen Handlungsorientierungen erweist sich die Suche nach Ursachen von Unterrichtsstörungen als zentral. Dabei werden Ursachen von Störungen von den Fällen dieses Typus grundsätzlich nicht schüler:innenbezogen attribuiert. Unterrichtsstörungen werden bspw. als Hinweis darauf verstanden, dass der Unterricht angepasst werden muss, woraus eine Flexibilität gegenüber unerwarteten Ereignissen im Unterricht resultieren kann. Es zeigt sich, dass Störungen nach Auffassung der Befragten des Typs I auch von der Lehrperson selbst ausgehen können. Die Fälle dieses Typus verbindet, dass sie sich an den schülerseitigen Bedürfnissen ausrichten und ihren Unterricht dahingehend adaptieren. Alle Lehrpersonen dieses Typus orientieren sich an einer Differenzierung in gravierende und weniger zentrale Störungen. Nur den Ersteren wird dabei ein Einfluss auf die (Lern-)Entwicklung der Schüler:innen zugeschrieben. Der handlungsleitende Zielbezug der Lehrpersonen liegt darin, Lern- und Entwicklungsprozesse der Schüler:innen zu ermöglichen und aufrechtzuerhalten. Weiterhin wurde eine lernseitige Handlungsorientierung im

Umgang mit Unterrichtsstörungen rekonstruiert. Die dem ersten Typ zugeordneten Lehrpersonen deuten Unterrichtsstörungen als eine Unterbrechung des Lern- und Entwicklungsprozesses bei den Schüler:innen. Bei der Erfassung einer Unterrichtsstörung erweist sich für die Fälle dieses Typus somit die Orientierung an den Schüler:innen und deren Lernerfolg als zentral.

Die Fälle dieses Typus legen im Umgang mit Unterrichtsstörungen Wert darauf, anhand einer engen, aktiv aufgebauten Beziehung auf ihre Schüler:innen einwirken zu können. Die Beziehung zu den Schüler:innen ist dabei von zentraler Bedeutung. Zudem besteht der Anspruch, den Unterricht bei Unterrichtsstörungen an die Bedürfnisse der Schüler:innen zu adaptieren und die durchkreuzten Lern- und Entwicklungsprozesse wiederherzustellen. Im Zentrum steht die Absicht, den durch Unterrichtsstörungen unterbrochenen Lernprozess bei den Schüler:innen wiederherzustellen.

Diskussion der Ergebnisse. Die Ergebnisse zeigen, dass die Fälle des ersten Typus von den in früheren Studien zu Unterrichtsstörungen geschilderten Mustern abweichen. Die deutliche Wechselseitigkeit, die sich sowohl in der Interaktion mit den Schüler:innen als auch hinsichtlich der Unterrichtspraxis und damit auch für den Umgang mit Unterrichtsstörungen zeigt, weist in eine andere Richtung als bspw. die von Sullivan et al. (2014) berichteten häufig eingesetzten Formen der Verhaltenskontrolle oder die von Lohmann (2007) identifizierten disziplinierenden Massnahmen im Umgang mit Unterrichtsstörungen. Im Gegenteil zeigen die befragten Lehrpersonen ein einfühlsames Verhalten, nehmen die Störungsursachen in den Blick und benennen Handlungsmöglichkeiten auf der Beziehungs- und der Unterrichtsebene (Lohmann, 2007).

Die bei den Fällen des Typs I festgestellte Bezugnahme auf unterrichtsbedingte Ursachen von Unterrichtsstörungen entspricht den Ergebnissen von Scherzinger, Wettstein und Wyler (2017), die ebenfalls von Ursachen in der Unterrichtsgestaltung und der Unterrichtsvorbereitung berichten. Eine solche Verortung der Ursachen von Unterrichtsstörungen im Unterrichtsprozess selbst führt dabei wahrscheinlich zu einer geringeren persönlichen emotionalen Betroffenheit (Schweer, 1998). Die Fälle des Typs I, die Unterrichtsstörungen grundsätzlich im Lernen der Schüler:innen festmachen, empfinden Unterrichtsstörungen folglich nicht als gegen ihre Person gerichtete Ereignisse (siehe auch Typ III im Vergleich). Gleichzeitig bleiben sie im Umgang mit Unterrichtsstörungen handlungsfähig und sie bemühen sich darum, sich Möglichkeiten zu deren Beeinflussung zu verschaffen (Dann et al., 1987). Diese zeigt sich für Fälle des Typs I darin, den unterbrochenen Lernprozess bei den Schüler:innen erneut in Gang zu setzen. Dieses Verständnis von Unterrichtsstörungen, das vom Lernprozess der Schüler:innen her gedacht ist, so dass die Störungen als koproduzierte Ereignisse behandelt

werden, welche den Lehr-Lern-Prozess unterbrechen, entspricht einem interaktionistischen Theorieverständnis (Eckstein et al., 2016; Martens, 2015; Wettstein et al., 2016).

An das interaktionistische Theorieverständnis von Unterrichtsstörungen schliesst der Befund an, dass die Fälle des ersten Typs darum bemüht sind, Anschluss an die Bedürfnisse der Schüler:innen zu finden. Damit einhergehen dürfte der Aufbau einer hohen Übereinstimmung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen in der Wahrnehmung von Reaktionen auf Unterrichtsstörungen, was sich wiederum störungspräventiv und positiv auf den Unterricht auswirkt (Makarova et al., 2014, Clausen, 2002). Ebenso kann unter Berufung auf die bisherigen theoretischen und empirischen Kenntnisse gesagt werden, dass die auf den Aufbau einer engen Beziehung zu den Schüler:innen und eine Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse ausgerichtete Handlungsorientierung, wie sie bei Lehrpersonen des Typus I anzutreffen ist, störungspräventiv wirkt und den Unterricht positiv beeinflusst (Lohmann, 2007; Rüedi, 2014; Wettstein & Scherzinger, 2019).

Die für Fälle des Typus I rekonstruierte Handlungsorientierung an einem reziproken Interaktionsverhältnis und einem auf die Bedürfnisse der Schüler:innen ausgerichteten Unterricht fördert vermutlich die Passung zwischen dem durch die Lehrperson bereitgestellten Angebot und den Nutzungsmöglichkeiten für die Schüler:innen. Der auf die Schüler:innen ausgerichtete Unterricht – und der damit einhergehende Umgang mit Unterrichtsstörungen – entspricht dem Ziel, Lerngelegenheiten für die Schüler:innen zu schaffen, in denen sich diese optimal entwickeln können (Rakoczy & Klieme, 2016). Diese Befunde entsprechen den Analysen von Hofstetter (2022), die sich auf einen analogen Datenkorpus bezieht. Hofstetter konnte in Fallanalysen nachzeichnen, dass Lehrpersonen aus stark personalisierenden Schulen das Lernen der Schüler:innen als Referenzpunkt angeben und als Präventionsmassnahmen insbesondere auf lernunterstützende Anpassungen des Unterrichtsprogrammes setzen.

Aufgrund der Orientierung an einem proaktiv aufgebauten, engen Beziehungsverhältnis zu den Schüler:innen kann gefolgert werden, dass bei diesen Lehrpersonen ein unterstützendes Unterrichtsklima herrscht (Lipowsky, 2020; Reusser, 2006). Forschungsbefunde zeigen, dass sich ein unterstützendes Unterrichtsklima und eine positive Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler:innen positiv auf die Lernleistung der Schüler:innen auswirken (Lipowsky, 2020). Die auf die Bedürfnisse der Schüler:innen ausgerichtete, das Lernen fokussierende und die positive Beziehung fördernde Praxis von Lehrpersonen des Typs I entspricht den Befunden der Unterrichtsqualitätsforschung: Ein wertschätzender Umgang, der durch Empathie, Fürsorge und Interesse sowie durch eine

fachlich adaptive Lernunterstützung geprägt ist, erweist sich als für das Lernen der Schüler:innen förderlich (Lipowsky, 2020). Zudem wirkt ein adaptiver, an die Voraussetzungen der Schüler:innen angepasster Unterricht, der die diese weder unter- noch überfordert, sich durch Methodenvielfalt auszeichnet und auf Unterstützung und Motivierung ausgerichtet ist, *störungspräventiv* (Wettstein und Scherzinger, 2019). Theoretisch begründen lässt sich diese Annahme unter Rückgriff auf die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2020). Gemäss dieser nehmen Schüler:innen in adaptiven Unterrichtssettings ihre eigenen Kompetenzen und ihre Autonomie verstärkt wahr und sind durch die damit einhergehende Möglichkeit des Erlebens sozialer Eingebundenheit (lern-) engagierter. Bray und McClaskey (2015) erheben im Zusammenhang mit der Umsetzung personalisierter Lernkonzepte die Forderung, den Kompetenzaufbau der Schüler:innen <lernseits> zu denken und damit die Lerngegenstände in die Verantwortung der Schüler:innen zu legen. Hier einordnen lässt sich der Befund, dass die Fälle des ersten Typus den Schüler:innen Verantwortung übertragen und ihr Umgang mit Unterrichtsstörungen im Sinne einer Unterbrechung von Lernprozessen und der Wiederherstellung ebendieser Prozesse einem *lernseitigen* Muster folgt. Die Lernunterstützung scheint für die Lehrpersonen des ersten Typus zentral. Dabei zeigen sich für diese Lehrpersonen entgegen den bisherigen Befunden (Gmür-Ackermann, 2021) keine Schwierigkeiten.

Die Fälle des zweiten Typus – **Typ II** <verhaltensbeeinflussende Schüler:innenorientierung> – verbindet ein Umgang mit Unterrichtsstörungen, der auf eine Aufrechterhaltung der Unterrichtsordnung abzielt, wobei der Fokus auf erwartete Verhaltensweisen unter Wahrung der Bedürfnisse der Schüler:innen gelegt wird. Dieser Typ ist in der Stichprobe mit zwei perLen-Lehrpersonen und einer SUGUS-Lehrperson besetzt.

Ähnlich wie bei den Fälle des Typus I kann auch für diejenigen des Typus II eine übergreifende Handlungsorientierung an den Perspektiven der Schüler:innen und damit einhergehend ein reziprokes, auf Wechselseitigkeit beruhendes Interaktionsverhältnis rekonstruiert werden. Die Fälle des Typus II verfolgen das Ziel, ihre Schüler:innen zu Verhaltensweisen zu veranlassen, die es ihnen ermöglichen, eine lernförderliche Unterrichtsordnung aufrechtzuerhalten. Im Gegensatz zu Typ I sind die Fälle des Typus II nicht gleichermassen auf eine enge Beziehung zu den Schüler:innen angewiesen. Es zeigt sich jedoch, dass eine (positiv erfasste) Interaktionsbasis zu den Schüler:innen für ihr Handeln relevant ist. Die unterrichtliche Praxis des Typus II zeichnet sich durch eine Orientierung an der Steuerung der Verhaltensweisen der Schüler:innen aus. Die Lehrpersonen bemühen sich darum, eine lärmfreie, ruhige, aber auch lernförderliche Unterrichts Atmosphäre herzustellen. Im Vergleich zu Typ I steht die Lernentwicklung der Schüler:innen bei Typ

II weniger im Zentrum. Stattdessen werden Unterrichtsstörungen grundsätzlich als Situationen verstanden, in denen die Schüler:innen durch ihr unkoordiniertes Verhalten nicht den Erwartungen der Lehrperson entsprechen. Vor diesem Hintergrund fassen die Lehrpersonen dieses Typs Unterrichtsstörungen als lärmige Situationen auf. Darüber hinaus war zumindest bei Frau Tulpe eine Interpretation von Unterrichtsstörungen als Lernunterbrechung zu beobachten. Weiterhin wurde rekonstruiert, dass die betreffenden Lehrpersonen sich im Umgang mit Unterrichtsstörungen grundsätzlich an verhaltensbeeinflussende Massnahmen halten. Dabei sollen jedoch die Bedürfnisse der Schüler:innen gewahrt und soll eine lernförderliche Unterrichtsordnung aufrechterhalten werden.

Diskussion der Ergebnisse. Die Befunde zu Typ II decken sich mit dem Umstand, dass in Studien zu Unterrichtsstörungen häufig von bagatellhaften Störungen wie Lärm oder Hineinreden berichtet wird (Eckstein, 2018a; Makarova et al., 2014; Scherzinger et al., 2017). Die Handlungsorientierung, anhand verhaltensbeeinflussender Massnahmen einen geordneten, lerndienlichen Unterricht aufrechtzuerhalten, entspricht zudem den Ergebnissen der Studie von Sullivan et al. (2014). Die Studie zeigt auf, dass Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen häufig kontrollierende Mechanismen einsetzen, um die Schüler:innen auf dem von der Lehrperson gewünschten Verhaltenspfad zu halten (Sullivan et al., 2014). Dabei haben die Massnahmen, welche Lehrpersonen des Typs II ergreifen, keinen grundsätzlich punitiven Charakter, sondern orientieren sich an einem wechselseitigen Interaktionsverhältnis. Auch Hofstetter (2022) beschreibt in ihren vertiefenden Fallanalysen, dass sich eine der untersuchten Lehrpersonen bei störungspräventiven Massnahmen auf eine vorbeugende Planung und eine Optimierung der Lernzeitnutzung durch das Einüben von Abläufen und Regeln fokussiert, zugleich aber auch Ermahnungen oder Verwarnungen nutzt.

Die Handlungsorientierung der Aufrechterhaltung einer geordneten Unterrichtsstruktur lässt sich in Verbindung mit den Befunden der Klassenführung als Basisdimension guten Unterrichts diskutieren (Lipowsky, 2020). Die Orientierung an teils behavioristischen Formen der Verhaltenssteuerung des Typus II werden auch in anderen Untersuchungen als besonders wirksam deklariert (Brophy, 2006; Ophardt & Thiel, 2013). Dabei gelten die Etablierung von Normen, Regeln und Routinen sowie der Aufbau von Verhalten zur individuellen Verhaltensmodifikation besonders in Bezug auf die Prävention von Unterrichtsstörungen als wirksame Strategie (u. a. Kounin, 2006; Ophardt & Thiel, 2017). In Anschluss an die Forschungsbefunde, welche die Relevanz der Klassenführung als Basis guten Unterrichts im Hinblick auf die Maximierung der Lernzeitnutzung hervorheben (Lipowsky, 2020), kann diskutiert werden, dass die Fälle des Typus II

angesichts der Orientierung an der Aufrechterhaltung eines lerndienlichen Unterrichts eine förderliche Lernumgebung schaffen. Diese Annahme bedürfte jedoch weiterer Überprüfungen.

Die Fälle des dritten Typus – **Typ III** «selbstbezogene Lehrer:innenorientierung» – verbindet ein Umgang mit Störungen, der als Durchsetzen eigener Handlungspläne und Erwartung von Anpassungsleistungen seitens der Schüler:innen zusammengefasst werden kann. Dem dritten Typ konnten zwei SUGUS-Lehrpersonen aus dem Sample zugeordnet werden.

Hinsichtlich der Dimension der Wahrnehmung der Schüler:innen und der Interaktion mit diesen legen Lehrpersonen des dritten Typus ihren Fokus darauf, die eigenen Routinen um- und durchsetzen zu können. Beide Befragten stossen in der Umsetzung ihrer Routinen auf Schwierigkeiten, mit der Folge, dass die Zusammenarbeit mit den Schüler:innen als negativ wahrgenommen wird. Diesem Spannungsfeld begegnen die Fälle des Typs III mit Formen der inneren Distanznahme zu den Schüler:innen. Als handlungsleitend erweist sich die Regulation der eigenen Affekte in der Interaktion mit den Schüler:innen. Im Unterschied? / Gegensatz zu Typ I und II suchen die Fälle des Typs III nicht in vergleichbarem Ausmass eine Verbindung zu den Schüler:innen. Rekonstruiert wurden Normalisierungsprozesse in Bezug auf störende Verhaltensweisen einzelner Schüler:innen. Als handlungsleitend erweist sich dabei die Akzeptanz dieser störenden Verhaltensweisen und die Erwartung, dass die störenden Schüler:innen von sich aus den Unterricht verlassen. Dies steht im Gegensatz zu den Typen I und II, die bei störenden Verhaltensweisen nach Ursachen suchen oder mit verhaltenssteuernden Massnahmen reagieren. Für Typ III wurden lehrseitige Handlungsorientierungen rekonstruiert. Als handlungsleitend hinsichtlich der Unterrichtspraxis der Fälle des Typus III erweist sich eine Orientierung an den eigenen unterrichtlichen Handlungsplänen. Beiden Befragten gemeinsam ist die Erfassung einer Störung als Bruch mit ebendiesen Plänen. Zudem tragen beide Interviewten des Typs III Anpassungserwartungen an die Schüler:innen heran, gemäss denen sich Letztere dem Handlungsprogramm der Lehrpersonen fügen sollen. Es zeigt sich, dass die Fälle des Typus III Störungen als ihre eigenen Probleme deuten und wahrnehmen, nicht jedoch als (durch die Lehrperson zu bearbeitende) Schwierigkeiten der Schüler:innen (Typus I und II). Die entsprechende Handlungsorientierung lässt sich an Abhängigkeiten von externen Faktoren (wie bspw. der nicht beeinflussbaren Zusammensetzung der Schüler:innen) festmachen, die für die Fälle des Typs III zu belastenden Spannungsfeldern führen.

Was die Auffassung von Unterrichtsstörungen betrifft, erweist sich für die Lehrpersonen dieses Typs die Orientierung an Unterbrüchen im eigenen Handeln

bzw. im eigenen Handlungsplan als zentral. So sind Lehrpersonen des Typs III im Umgang mit Unterrichtsstörungen darum bestrebt, ihre Affekte zu regulieren und ihre Handlungsfähigkeit mit Hilfe innerer Distanzierungsmechanismen in der Interaktion mit den Schüler:innen zu erhalten. Dazu lässt sich anmerken, dass die Lehrpersonen dieses Typs Störungen auf Persönlichkeitsmerkmale der störenden Schüler:innen zurückführen und deren Verhalten zu normalisieren versuchen (so wird bspw. angenommen, dass Schüler:innen mit einer ADHS-Diagnose sich gar nicht anders verhalten könnten).

Diskussion der Ergebnisse. Die Anwendung von Normalisierungspraktiken zur Beseitigung störender Verhaltensweisen dürfte sich zumindest bei den betroffenen Schüler:innen ungünstig auf den Lernprozess auswirken. Lohmann (2007) zeigte, dass durch Normalisierungsprozesse die pädagogische Beeinflussungsüberzeugung von Lehrpersonen abnimmt, so dass sie die betreffenden Verhaltensweisen als nicht beeinflussbare Grössen akzeptieren – in der Folge sinken die Investitionen zur Förderung der als problematisch identifizierten Schüler:innen. Daher scheint es plausibel, dass einseitige Ursachenzuschreibungen und eine damit einhergehende Pathologisierung der Schüler:innen eine dysfunktionale Strategie im Umgang mit Unterrichtsstörungen darstellen (Wettstein & Scherzinger, 2019).

Die handlungsleitende Orientierung der Affektregulation und der inneren Distanz zu den Schüler:innen, die für die Lehrpersonen des Typs III rekonstruiert wurden, bedürfen einer kritischen Betrachtung. Dies hinsichtlich der Bedeutung möglicher emotionaler Belastungsfolgen von Unterrichtsstörungen. Lehrpersonen, die sich gegenüber Unterrichtsstörungen handlungsunfähig oder ohnmächtig erleben (Nolting, 2012), sind von emotionalen Belastungsfolgen und physiologischen Stressreaktionen besonders betroffen (Lauth-Lebens et al., 2018; Lehr et al., 2008; Wettstein & Scherzinger, 2019). Die Befunde bezüglich der Abhängigkeitsorientierung an externen, nicht beeinflussbaren Faktoren bei den Befragten des Typs III deuten auf ein solches Ohnmachtsgefüge hin. Für die Unterrichtsqualität negativ erweist sich zudem eine innere Distanzierung vom Unterricht, die sich als Versuch zum Aufbau einer Schonhaltung darstellt. Dahingehend würde die Befundlage zu Typ III darauf hindeuten, dass die rekonstruierten Handlungsorientierungen der Affektregulation und der Distanzierungsmechanismen zwar akut hilfreich, aber auf Dauer für den Umgang mit Unterrichtsstörungen nicht empfehlenswert sind. Zwar kann sich diese Schonhaltung und die emotionale Distanzierung positiv auf die Gesundheit der Lehrpersonen auswirken, doch wird dabei die Qualität des Unterrichts und die Beziehung zu den Schüler:innen in Mitleidenschaft gezogen (Grimm, 1993; Wettstein & Scherzinger, 2019). Die emotionale Betroffenheit, welche der Affektkontrolle der Lehrpersonen des Typus III vorausgeht, dürfte

diesen (negativen) Kreislauf zusätzlich belasten und zu weiteren – auf die Persönlichkeit bezogenen – Ursachenzuschreibungen führen. So zeigte Schweer (1991), dass die emotionale Betroffenheit von Lehrpersonen zu aversiven emotionalen Reaktionen führen kann. Die persönliche Betroffenheit der Lehrpersonen führt wiederum dazu, dass diese die Ursachen für Störungen eher in Persönlichkeitseigenschaften der Schüler:innen verorten (Schweer, 1998). In Anlehnung an die Ergebnisse der Potsdamer Lehrerstudie (u. a. Schaarschmidt & Kieschke, 2007) liesse sich Typ III als Risikotyp bezeichnen, für den die Reflexion der Handlungsorientierungen von zentraler Bedeutung ist. Beide Lehrpersonen des dritten Typus beurteilen die Situation mit der aktuellen Klasse im Vergleich zu anderen Jahrgängen als besonders negativ. Dementsprechend bliebe zu diskutieren, inwiefern die ermittelten Handlungsorientierungen an die aktuelle Klasse gebunden sind und inwiefern sie sich auch in einer längsschnittlichen Untersuchung als stabil erweisen würden.

Abschliessend kann gesagt werden, dass sich bei den drei identifizierten Typen unterschiedliche Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen zeigen. Inwiefern es sich dabei auch um tatsächlich <erfolgreiches> Klassenführungsverhalten (Mayr, 2006) und damit einen erfolgreichen Umgang mit Unterrichtsstörungen handelt, lässt sich nur ansatzweise klären. Weiterhin lässt sich festhalten, dass die drei Typen inhaltliche Anknüpfungspunkte zu den von Mayr (2006) identifizierten Mustern erfolgreichen Klassenführungsverhaltens aufweisen, wobei die Bezeichnung dieser Muster nicht auf die in dieser Arbeit identifizierten Typen zutrifft. Typ I weist zumindest teilweise Überschneidungen mit dem kommunikativ-beziehungsorientierten Muster von Mayr (2006) auf. So scheint auch für den Typ I der Fokus auf der Beziehung sowie der Unterrichtsgestaltung zu liegen. Entgegen den Befunden von Mayr (2006) scheint dabei aber auch das lerndienliche Verhalten der Schüler:innen eine Bedeutung zu haben. Typ II liesse sich am ehesten mit dem fachorientierten Muster in Verbindung bringen, das durch hohe Ausprägungen bei der Kontrolle der Verhaltensweisen sowie der Dimension der Unterrichtsgestaltung gekennzeichnet ist. Zwar scheint eine inhaltliche Anschlussfähigkeit gegeben zu sein, allerdings widerspricht die Orientierung an der Beeinflussung der Schüler:innenverhaltensweisen der von Mayr (2006) identifizierten Fachorientierung. Gleiches gilt für Typ III, der sich inhaltlich mit dem disziplinierenden Muster von Mayr (2006) zusammenstellen lässt. Die niedrigen Ausprägungen hinsichtlich der Beziehungs- und der Unterrichtsgestaltung passen zu den Handlungsorientierungen von Typ III. Hingegen lassen sich die hohen Werte hinsichtlich der Verhaltenskontrolle von Mayr (2006) weniger gut mit Typ III in Verbindung bringen. Vielmehr müssten die Affektregulation und die Distanzierungsmechanismen Eingang in die Typologie finden, um die Anschlussfähigkeit von Mayrs Befunden für Typ III zu erhöhen.

8.3 Erklärungsansätze zur Entstehung der unterschiedlichen Typen des Umgangs von Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen

3. Mit welchen Kontextfaktoren lassen sich die rekonstruierten Typen des Umgangs von Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen erklären?

Ausgehend von zwei vertiefenden, methodischen Analyseverfahren wurden zwei relevante Kontextfaktoren für mögliche Entstehungszusammenhänge und damit einer zusätzlichen Abstrahierung dieser drei rekonstruierten Typen eruiert. Die Korrespondenzanalyse sowie die Diskussion möglicher relationaler Verbindungen der Vergleichsdimensionen je Typ deuten darauf hin, dass die *schulischen Rahmenbedingungen* und die *Schülerorientierung* der Lehrpersonen für die eruierten Typen ausschlaggebend sein könnten. Die Befunde sind aufgrund der methodischen Einschränkungen jedoch mit Vorsicht zu behandeln.

Zwischen den Fällen des Typus I¹ und denjenigen des Typus III² haben sich deskriptive Mittelwertunterschiede hinsichtlich der zwei Konstrukte <Rahmenbedingungen> und <Schüler:innenorientierung> gezeigt. Dabei sind für die Lehrpersonen des Typus I höhere deskriptive Werte für beide Skalen festzustellen. Hieraus kann abgeleitet werden, dass die von den Lehrpersonen des Typus I als günstig berichteten schulischen Rahmenbedingungen (bspw. günstige Personalressourcen oder gute Zusammenarbeit im Kollegium) der Lehrpersonen auch auf deren Möglichkeiten zur Schüler:innenzentrierung (bspw. persönliche Fragen auch während dem Fachunterricht zu besprechen, selbst wenn dadurch der Unterricht etwas zurücktritt) einwirken bzw. sich ihre lernseitigen Handlungsorientierungen dadurch erst entfalten können. Umgekehrt zeigte sich bei den Lehrpersonen des Typus III, dass sie über eine weniger ausgeprägte Schüler:innenorientierung, hingegen über lehrseitig zu verortende Handlungsorientierungen verfügen. Hinsichtlich der schulischen Rahmenbedingungen konnten für die Interviewten des Typus III keine vergleichbaren Bezüge aufgezeigt werden. Aus den Befunden der Korrespondenzanalyse, anhand derer leicht tiefere Mittelwerte hinsichtlich der als günstig wahrgenommenen schulischen Rahmenbedingungen aufgezeigt wurden, wird abgeleitet, dass die lehrseitigen

¹ Zu Typ I gehören zwei perLen-Lehrpersonen und eine SUGUS-Lehrperson mit Zusatzausbildung im Umgang mit Heterogenität.

² Typ III besteht aus zwei SUGUS-Lehrpersonen.

Handlungsorientierungen von den Lehrpersonen des Typus III im Vergleich zu denjenigen des Typs I in eher ungünstigen schulischen Rahmenbedingungen vertort werden können, wobei zu beachten ist, dass die angenommene Wirkrichtung zwar theoretisch angenommen, aber empirisch nicht überprüft werden kann.

Diskussion der Ergebnisse. Anhand der Befunde kann gefolgert werden, dass die Systemebene der Einzelschule mit den Handlungsorientierungen der Lehrpersonen in einem Zusammenhang steht. Die Relevanz von Kontextfaktoren auf der Einzelschulebene wird bereits in den Angebots-Nutzungs-Modellen (Reusser & Pauli, 2010; Helmke, 2021) dargestellt. Ebenso wird im Rahmenmodell zum Wirkungsgeflecht der Klassenführung nach Helmke und Helmke (2015) ein angenommener Einfluss des Kontextes und der Klassenführung der Lehrpersonen behauptet. Die Befunde der vorliegenden Arbeit weisen jedoch darauf hin, dass die Darstellung um weitere Verbindungen ergänzt werden müsste. Zum einen scheint der Kontext einen Zusammenhang mit den Orientierungen der Lehrpersonen zu haben und zum anderen sollten die angenommenen Wirkrichtungen zwischen dem Kontext und der Klassenführung im Modell um Doppelpfeile ergänzt werden (siehe helle Pfeile in Abbildung 8.1).

Bei einer Betrachtung der drei identifizierten Typen hinsichtlich ihrer Schulzugehörigkeit zeigt sich, dass Typ I zwei perLen-Lehrpersonen und eine

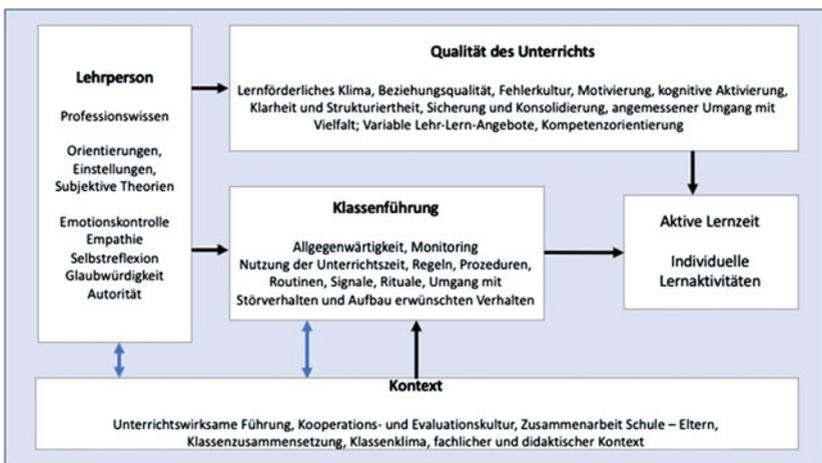


Abbildung 8.1 Wirkungsgeflecht der Klassenführung (Eigene, erweiterte Darstellung nach Helmke und Helmke, 2015)

SUGUS-Lehrperson mit Zusatzausbildung im Bereich Umgang mit Heterogenität zuzuordnen sind. Typ II sind dagegen zwei perLen-Lehrpersonen und eine SUGUS-Lehrperson zuzurechnen. Schliesslich entfallen auf Typ III zwei SUGUS-Lehrpersonen. Dieser Aufteilung zufolge scheint die veränderte Lehr-Lern-Kultur an Schulen, die ihren Unterricht nach personalisierten Lernkonzepten weiterentwickelt haben, mit den als lernseitig rekonstruierten Handlungsorientierungen der Lehrpersonen aus Typ I in einem Zusammenhang zu stehen. Die Lehrpersonen scheinen sich in ihren Handlungsorientierungen hinsichtlich der unterschiedlichen schulischen und didaktischen Kontexte zu unterscheiden. Hierbei zeigen sich deutliche Übereinstimmungen mit Hofstetters Analysen aus der bezüglich Projektrahmen und Datengrundlage zur vorliegenden Arbeit parallelen Dissertation (2022). In ihren vertiefenden Fallanalysen konnte Hofstetter (2022) einen Unterschied zwischen Lehrpersonen aus stark und solchen aus weniger stark personalisierenden Schulen bezüglich der pädagogischen Rahmenbedingungen zur Prävention von Unterrichtsstörungen feststellen. Lehrpersonen aus stark personalisierenden Schulen berichten über gemeinsame pädagogische Leitlinien und über einen gemeinsamen Rückhalt, der ihnen einen besseren Umgang mit Schwierigkeiten erlaubt (Hofstetter, 2022). Hieraus lässt sich folgern, dass Schulen und Lehrpersonen zur Gewährleistung eines produktiven Umgangs mit Unterrichtsstörungen entsprechende Rahmenbedingungen schaffen sollten, die sich für einen solchen Umgang als förderlich erweisen. Dabei scheint insbesondere die gemeinsame Haltung gegenüber Unterrichtsstörungen sowie Möglichkeiten der unterstützenden Entlastung im Kollegium relevant zu sein (siehe auch Abschnitt 8.6.2).

8.4 Abschliessendes Fazit

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit stand das Ziel, Handlungsorientierungen von Lehrpersonen, die in unterschiedlichen didaktischen Kontexten – in Schulen mit und ohne personalisierte Lernkonzepte – tätig sind, im Umgang mit Unterrichtsstörungen zu erfassen, zu typisieren sowie aufzuzeigen wie die Kontextbedingungen des Unterrichts diesen Umgang beeinflussen. Bei den befragten Lehrpersonen konnten drei Typen von Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen nachgezeichnet werden. Die Fälle des Typus I <entwicklungsbezogene Schüler:innenorientierung>, dem zwei perLen-Lehrpersonen und eine SUGUS-Lehrperson zugeordnet wurden, sind in ihrer lernseitigen Handlungsorientierung darum bestrebt, unterbrochene Lernprozesse bei den Schüler:innen wiederherzustellen. Die Fälle des Typus II <verhaltensbeeinflussende

Schüler:innenorientierung», dem zwei perLen- und eine SUGUS-Lehrperson zugeordnet wurden, greifen im Umgang mit Unterrichtsstörungen dagegen auf verhaltensbeeinflussende Massnahmen zurück, die zur Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung des Unterrichtsflusses dienen. Schliesslich orientieren sich die Fälle des Typus III «selbstbezogene Lehrer:innenorientierung», dem zwei SUGUS-Lehrpersonen zugeordnet wurden, in ihren lehrseitigen Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen an der Frage, inwiefern sie sich in ihrer Lehrer:innentätigkeit unterbrochen bzw. gestört fühlen. Zudem führen die Lehrpersonen dieses Typs Unterrichtsstörungen auf personenbezogene Eigenschaften der störenden Schüler:innen zurück.

Im Vergleich mit dem aktuellen Forschungsstand gilt den Handlungsorientierungen von Typ I und Typ III besondere Aufmerksamkeit. Aus einer lehr-lern-psychologischen Sicht sollen die lernseitigen Handlungsorientierungen, wie sie für die Fälle des Typs I nachgezeichnet wurden, im Umgang mit Unterrichtsstörungen gefördert werden (siehe auch Abschnitt 8.2). Hingegen deuten die Befunde zu den lehrseitigen Handlungsorientierungen von Typ III auf Reflexionsbedarf hin. Dies ist nicht zuletzt deshalb der Fall, weil die Lehrpersonen des Typs III ein besonderes Gesundheitsrisiko aufweisen (siehe auch Abschnitt 8.2). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Befunde zu Typ I «entwicklungsbezogene Schüler:innenorientierung» sich von den Forschungsergebnissen früherer Studien zu Unterrichtsstörungen unterscheiden. Die Befunde zu Typ II «verhaltensbeeinflussende Schüler:innenorientierung» und zu Typ III «selbstbezogene Lehrer:innenorientierung» weisen dagegen grössere Überschneidungen mit dem bisherigen Forschungsstand auf.

Darüber hinaus wurde in der vorliegenden Arbeit gezeigt, dass sich die *schulischen Rahmenbedingungen* und die daraus entstehenden Möglichkeiten der Schüler:innenorientierung auch in spezifischen Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen widerspiegeln. Die korrespondenzanalytischen Auswertungen lassen die Interpretation zu, dass bei Typ I, dem zwei perLen- und eine SUGUS-Lehrperson mit Zusatzausbildung im Bereich Umgang mit Heterogenität zugeordnet wurden, die als günstig wahrgenommenen schulischen Rahmenbedingungen in einer deutlicheren Schüler:innenorientierung resultieren, d. h. in einer lernseitigen Handlungsorientierung im Umgang mit Unterrichtsstörungen. Hingegen zeigte sich bei Typ III, dem zwei SUGUS-Lehrpersonen zugeordnet wurden, dass deren lehrseitige Handlungsorientierung mit den als ungünstiger wahrgenommenen schulischen Rahmenbedingungen korrespondiert. Diese Befunde stehen in Einklang mit der bezüglich Projektrahmen und Datengrundlage zur vorliegenden Arbeit parallelen Dissertationsergebnissen von Hofstetter (2022). Die schulischen Rahmenbedingungen in perLen-Schulen

zeigen sich in einer veränderten ›Grammar of Schooling‹ (Tyack & Tobin, 1994). In diesen Schulen wird der Selbst- und Mitbestimmung der Schüler:innen sowie veränderten Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Lehrpersonen einen zentralen Stellenwert zugeschrieben (Stebler et al., 2021b). Diese veränderten schulischen Rahmenbedingungen zeigen sich den Ergebnissen dieser Arbeit folgend in spezifischen, lernseitigen Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen.

Unterrichtsstörungen sind nicht vollständig vermeidbar, wobei sich der Umgang mit solchen Störungen von Lehrperson zu Lehrperson unterscheidet. Eine Auseinandersetzung mit den häufig vorwiegend unbewussten Umgangsweisen und deren Reflexion ist für Lehrpersonen von Bedeutung, weil ein unproduktiver Umgang mit Unterrichtsstörungen facettenreiche negative Folgen haben kann (Wettstein & Scherzinger, 2019). Angesichts der hohen Komplexität von Unterricht (Doyle, 2006) und des Zeit- und Handlungsdrucks, unter dem dieser erfolgt, kann es nicht anders sein, als dass ein Grossteil der Handlungen von Lehrer:innen zur Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses ohne ressourcenintensive Reflexionskontrolle – quasi automatisiert – erfolgt (Dann & Haag, 2017). Dabei greifen Lehrpersonen zur Aufrechterhaltung ihrer Handlungsfähigkeit auf implizite Handlungsorientierungen zurück (Wettstein & Scherzinger, 2019). Diese sind den Handelnden nicht oder wenig bewusst; jedoch strukturieren sie deren Wahrnehmungs- und Handlungsprozesse (Kramer & Pallesen, 2018, Schweer et al., 2017). Diese impliziten Wissensdimensionen stellen eine wichtige Determinante professionellen Lehrer:innenhandelns dar (Baumert & Kunter, 2006). Der aktuelle Forschungsstand gestattet keine zuverlässige Beantwortung der Frage, welche impliziten Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen bei Lehrpersonen vorliegen (Hofstetter, 2022; Eckstein, 2018a; Lauth-Lebens, Lauth & Rietz, 2018; Makarova, Herzog & Schönbächler, 2014; Scherzinger, Wettstein & Wyler, 2017; Sullivan et al., 2014).

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weisen auf relevante Kriterien und Inhalte zur Reflexion des Umgangs von Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen hin (siehe auch Abschnitt 8.6). Zu empfehlen ist die Förderung lernseitiger Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen. Lehrseitige Handlungsorientierungen hingegen sind zu reflektieren und gegebenenfalls zu modifizieren.

8.5 Limitationen der Studie und Forschungsdesiderata

Nachfolgend wird auf methodische (Abschnitt 8.5.1) und inhaltliche (Abschnitt 8.5.2) Limitationen eingegangen, die bei der vorliegenden Studie zu berücksichtigen sind, und es werden Forschungsdesiderata benannt (Abschnitt 8.5.3), denen weiterführenden Studien nachgehen sollten.

8.5.1 Methodische Limitationen

Mit der Dokumentarischen Methode als qualitativ-rekonstruktivem Analyseverfahren wurden zwar die von Pauli und Reusser (2014, S. 649) formulierten Schwierigkeiten bei der Erfassung impliziter Überzeugungen, die den Subjekten nur schwach bewusst (oder unbewusst) sind, überwunden; dennoch ergeben sich methodische Limitationen für diese Arbeit, die nachfolgend ausgeführt werden.

Problemzentriertes Interview. Zwar betrachtet Nohl (2017) das problemzentrierte Interview als mögliche Basis für Auswertungen mit der Dokumentarischen Methode. Zustimmung findet die Autorin darin, dass das problemzentrierte Interview die Möglichkeit bietet, in ressourcenschonender Zeit mit Lehrpersonen über eine fokussierte Thematik (im vorliegenden Fall über Unterrichtsstörungen) zu sprechen. Es zeigte sich für die vorliegende Arbeit jedoch, dass aufgrund der Interviewfragen häufig argumentative Textstellen und kurze Antwortpassagen vorkamen. Diese mit der Dokumentarischen Methode auszuwerten, stellt eine Herausforderung dar, weil grundsätzlich nur beschreibende und erzählende Textpassagen die Rekonstruktion atheoretischen Wissens zulassen, indem sie im Zugzwang des Erzählens Zugang zum Erlebniszusammenhang und zur Alltagspraxis gewähren (Nohl, 2017).

Auswahl der Passagen. Pro Fall wurden für die vorliegende Arbeit je drei Passagen ausgewertet, was den methodischen Anforderungen entspricht (Nohl, 2017). Zu überprüfen wäre, ob eine Erweiterung der Anzahl an Passagen sinnvoll wäre. Diesem Argument zu entgegnen ist jedoch der Grad der Standardisierung bei der Auswahl der Passagen für die vorliegende Arbeit. So konnten für jedes Interview mindestens zwei gleiche Passagen ausgewählt werden, was mit einer Erhöhung der Auswahl an Passagen nicht mehr gleichermaßen gewährleistet würde.

Empirische Fremdkontrolle. Die Arbeit in Forschungswerkstätten ist für den Auswertungsprozess mit der Dokumentarischen Methode von grundlegender Bedeutung. Im Idealfall erfolgt die empirische Auswertungsarbeit im Team, sodass die eigene Standortgebundenheit im Auswertungsprozess kontrolliert wird

(Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Für die vorliegende Arbeit wurden so oft wie möglich Auswertungen in Forschungswerkstätten eingebracht und diskutiert (Zeitraum zwischen 2018–2022) sowie auf eine Auswertung anhand empirischer Vergleichshorizonte geachtet (Nohl, 2017). Bei Forschungswerkstätten nehmen in der Regel Personen teil, die selbst eigenes Auswertungsmaterial einbringen, was dazu führt, dass die Möglichkeiten, Material zu diskutieren, beschränkt sind.

Generalisierbarkeit der Ergebnisse. In Anbetracht der methodischen Prämisse, dass sinngenetische Typen aufgrund des Fehlens gesellschaftlicher Strukturzusammenhänge nur bedingt generalisierbare Erkenntnisse aufzeigen, stellt demnach die Generalisierbarkeit der vorliegenden Ergebnisse eine weitere Limitation dar (Hoffmann & Keitel, 2018). Sowohl die soziogenetische Typenbildung mit vorausgehender Korrespondenzanalyse als auch die relationale Typenbildung konnten nur in Ansätzen durchgeführt werden. Zudem kann kritisiert werden, dass die Analyse in der vorliegenden Arbeit hauptsächlich auf der Auswertung von Einzelinterviews basieren – damit können zwar Handlungsorientierungen vor den Prämissen der Dokumentarischen Methode rekonstruiert werden (u. a. Nohl, 2017), dennoch werden damit auch Einschränkungen manifest, die bspw. durch die Rekonstruktion von Handlungsorientierungen anhand von Unterrichtsvideos behoben werden könnten (Asbrand & Martens, 2018).

8.5.2 Inhaltliche Limitationen

Trotz der vorliegenden Ergebnisse, die aufzeigen woran sich Lehrpersonen aus Schulen mit und ohne personalisierte Lernkonzepte im Umgang mit Unterrichtsstörungen orientieren, lassen sich einige inhaltliche Limitationen festhalten, die es in weiterführenden Forschungsarbeiten zu berücksichtigen gilt (siehe Abschnitt 8.5.3).

Fokus auf die Lehrperson. Die einseitige Beschränkung auf die Rekonstruktion der Handlungsorientierungen der Lehrpersonen stellt eine Limitation dieser Arbeit dar. Das interaktionistische Verständnis von Unterrichtsstörungen bedürfte die zusätzliche Berücksichtigung der Perspektiven der Schüler:innen (Hofstetter, 2022; Clausen, 2002).

Personalisierungsgrad. In der vorliegenden Arbeit wurden die Handlungsorientierungen von Lehrpersonen, die an stark personalisierten Schulen und eher traditionellen Schulen unterrichten, zueinander in Bezug gesetzt. Zwar eröffnet dieses heterogene Sample Möglichkeiten, darin wird aber auch eine Limitation gesehen. Die Ergebnisse der perLen-Studie (Stebler et al., 2021b) zeigen, dass innerhalb der Abstufung von sehr stark personalisierten Schulen

bis moderat personalisierenden Schulen Unterschiede vorhanden sind. Diese Spannweite von Schulen, die ihren Unterricht nach personalisierten Lernkonzepten weiterentwickelt haben, wurde in der vorliegenden Arbeit nicht weiter berücksichtigt.

8.5.3 Forschungsdesiderata

Ergänzungen zu den vorliegenden Auswertungen sind hinsichtlich mehrerer Aspekte denkbar, die sich unter anderem aus den Limitationen dieser Arbeit ergeben. In Anlehnung an das interaktionistische Theoriemodell der Unterrichtsstörungen (Eckstein et al., 2016) wäre ein Abgleich der Handlungsorientierungen und der Perspektiven zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen angebracht. Eine Untersuchung der unterschiedlichen Perspektiven und deren Passung wäre in einer mehrdimensionalen Betrachtungsweise (Zumwald, 2022) von Interesse. Damit könnten potenzielle Spannungsfelder aufgedeckt werden, die sich aus divergenten Handlungsorientierungen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen ergeben. Ergänzend wäre eine rekonstruktive Analyse von Unterrichtsvideos (Asbrand & Martens, 2018) von Relevanz, um den Umgang mit Unterrichtsstörungen auf einer noch praxisnäheren Ebene zu beleuchten.

Ausgehend von dem Befund, dass die schulischen Rahmenbedingungen mit den typisierten Handlungsorientierungen der Lehrpersonen in einem Zusammenhang stehen, wäre eine vertiefende Untersuchung zu ebendiesem Zusammenhang und den damit verbundenen Wirkrichtungen von Interesse. Hieraus liessen sich Erkenntnisse zur Weiterentwicklung von Schulen ableiten, so dass diese es ermöglichen, dass sich bei Lehrpersonen lernseitige Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen etablieren.

Ein weiterer möglicher Ansatzpunkt für Folgeuntersuchungen bestünde darin, die Generalisierbarkeit der Ergebnisse fortzuführen, denn die Forschung nimmt mit der Typenbildung kein Ende, sondern vielmehr einen neuen Anfang (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 299). Dabei wäre es in Anlehnung an die Korrespondenzanalyse zudem interessant, anhand von Mixed-Methods-Designs (Plano Clark & Ivankova, 2016) erstens weitere Anhaltspunkte zu Ursachen für die Entstehung der einzelnen Typen zu finden und zweitens Zusammenhänge zwischen der Lernwirksamkeit und den unterschiedlichen Handlungsorientierungen der Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen zu untersuchen.

Ein Ziel der vorliegenden Arbeit bestand darin, Wissen zum Umgang mit Unterrichtsstörungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu generieren. Inwiefern die Erkenntnisse dieser Arbeit jedoch tatsächlich zur Reflexion

eines produktiven Umgangs mit Unterrichtsstörungen dienlich sind und ob Handlungsorientierungen durch diese Reflexion in geeigneter Weise verändert werden können, wäre anhand einer längsschnittlichen Interventionsstudie im Rahmen der Professionalisierungsforschung zu prüfen.

8.6 Schlussfolgerungen für die Praxis

Die Vermittlung von Reflexionsfähigkeiten und -erfahrungen, einschliesslich der *Verfügbarkeit relevanter Kriterien und Inhalte* der Reflexion sind für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen von zentraler Bedeutung (Reusser & Pauli, 2014; Schweer et al., 2017), ebenso die Frage, wie sich (als suboptimal erkannte) Handlungsorientierungen *bearbeiten und verändern* lassen. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit lassen sich einige Schlussfolgerungen für die Reflexion der Unterrichtspraxis im Umgang mit Unterrichtsstörungen, mit Bezug auf konkrete Reflexionsthemen (Abschnitt 8.6.1) sowie für die Arbeit in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen (Abschnitt 8.6.2.) ableiten.

8.6.1 Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis

Ziel der vorliegenden Arbeit war es, Wissen zu Handlungsorientierungen von Lehrpersonen im Umgang mit Unterrichtsstörungen hervorzubringen und dieses für die Praxis nutzbar zu machen. Schwer zugängliche, implizite Handlungsorientierungen lassen sich über Reflexionserfahrungen aufdecken und verändern (Reh, 2004; Reusser & Pauli, 2014; Schweer et al., 2017). Das Potenzial der Reflexion der eigenen Handlungspraxis besteht in der Erweiterung der eigenen Professionalität und der Erweiterung von möglichen Handlungsalternativen (Wahl, 2008; Kolbe, 2004). Bei Nutzung dieses Potenzials ist zu erwarten, dass damit auch ein Beitrag zur Erweiterung des Spektrums an Handlungsmöglichkeiten geleistet werden kann, und damit zur Verbesserung der Unterrichtsqualität (Baumert & Kunter, 2006). Aus der vorliegenden Arbeit können nun relevante Kriterien und Inhalte zur Reflexion formuliert werden, die zu einer Verbesserung des Umgangs mit Unterrichtsstörungen führen können.

Aus den Befunden kann abgeleitet werden, dass es für den Umgang mit Unterrichtsstörungen wichtig ist, dass Lehrpersonen erkennen, auf Grundlage welcher lehr- oder lernseitiger Handlungsorientierungen sie agieren. Um welche Orientierungen es sich handelt, wurde in der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet. Für Lehrpersonen dürfte es durchaus hilfreich und wichtig sein zu

wissen, dass es sowohl lernseitige als auch lehrseitige Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen gibt. Auch dass es erstrebenswert ist, dass Lehrpersonen Unterrichtsstörungen eher lernprozessorientiert, d. h. als lernseitigen Unterbruch, und nicht vor allem als gegen sich selbst gerichtete Verhaltensweisen der Schüler:innen behandeln sollten. Sodann auch, dass es hilfreich sein kann, die emotionalen Kosten der eigenen Orientierungen zu kennen, z. B. dass sich Lehrpersonen, die sich bei Unterrichtsstörungen an lehrseitigen Unterbrüchen orientieren, mit der daraus resultierenden Affektregulation auseinandersetzen müssen und somit Gefahr laufen, von emotionalen Belastungsfolgen getroffen zu werden (u. a. Schweer, 1998). Ausserdem ist anzunehmen, dass sich lernseitige Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen positiv auf die Lernentwicklung der Schüler:innen auswirken.

Ebenfalls von Bedeutung dürfte weiter sein, über die als Lehrperson im Unterricht praktizierte Ursachenzuschreibung für Unterrichtsstörungen zu reflektieren. Handlungsleitend für den Reflexionsprozess wären Fragen wie:

- a) Suche ich als Lehrperson nach differenzierten Ursachen für Unterrichtsstörungen? Und warum? Was erlebe ich an meiner eigenen Praxis als unbefriedigend? Verbesserungsfähig?
- b) Und wenn ja: Liegen diese Ursachen in veränderbaren Dimensionen, die meinen Unterricht betreffen, oder sehe ich Ursachen für Störungen in personenbezogenen Eigenschaften?

Die Reflexion von Ursachen für Unterrichtsstörungen, welche massgeblich durch implizite Handlungsorientierungen geprägt sind, ist für einen produktiven Umgang mit Unterrichtsstörungen zentral, was sich einerseits in den Befunden zu Typ I und andererseits in den bisherigen Forschungsergebnissen widerspiegelt (u. a. Grosse Siestrup, 2010; Belt & Belt, 2017).

Ausgehend von den diskutierten Befunden zu Typ I und Typ II wäre für die Praxis relevant zu reflektieren, inwiefern die Lehrpersonen sich im Sinne eines responsiven Verhältnisses zu den Schüler:innen in diese hineinversetzen und deren Bedürfnissen Rechnung tragen, womit eine positive Beziehung gefördert wird (Rüedi, 2014). Damit einher geht auch eine Reflexion darüber, inwieweit den Schüler:innen Verantwortung für ihr Lernen und für ihr Verhalten übertragen und inwiefern ihnen ein Mitspracherecht eingeräumt, vor allem aber auch zuge-
traut wird (Typ I). Aus theoretischer und empirischer Perspektive wäre deshalb auch für den Umgang mit Unterrichtsstörungen zu empfehlen, dass Lehrpersonen im Sinne von «Choice and Voice» (Mötteli et al., 2021; Ryan & Deci, 2020)

den Schüler:innen Verantwortung für ihre (Lern-) Entwicklung und ihr Verhalten übertragen.

Wie aus den Befunden dieser Arbeit hervorgeht, stehen die Handlungsorientierungen der Lehrpersonen auch mit den schulischen Rahmenbedingungen in Zusammenhang. Die lernseitig orientierten Handlungsmuster im Umgang mit Unterrichtsstörungen von Typ I werden zumindest für zwei Interviewte dieses Typus auf Äusserungen zurückgeführt, welche auf die positiv beurteilten Möglichkeiten durch schulische Rahmenbedingungen Bezug nehmen. Wird der Umstand berücksichtigt, dass es sich dabei um Lehrpersonen aus Schulen handelt, die ihren Unterricht nach personalisierten Unterrichtskonzepten weiterentwickelt haben und damit in ihrer <Grammar of Schooling> (Tyack & Tobin, 1994) von traditionellen Schulen abweichen (Stebler et al., 2021a), könnte die Reflexion der Rahmenbedingungen, unter denen die Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen umgehen, von schul- und unterrichtsentwicklungsleitender Bedeutung sein (siehe auch Hofstetter, 2022). Zentral scheint dabei die Frage nach Möglichkeiten gemeinsamer Unterstützungsgefässe – wie bspw. gemeinsame Leitlinien für den Umgang mit schwierigen Situationen im Unterricht (Hofstetter, 2022).

8.6.2 Schlussfolgerungen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen

In der Lehrpersonenbildung (Grundausbildung sowie Fort- und Weiterbildung) zum Thema Umgang mit Unterrichtsstörungen sollten ausbildungsdidaktischen Settings gesucht werden die es erlauben, die eigenen (mitgebrachten, habituell verfestigten) Orientierungen wahrzunehmen, was eine Voraussetzung für jede Veränderung dieser Handlungsorientierungen darstellt. Wie Explikation und Reflektion der Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen auf effektive Weise geschehen kann, kann die vorliegende Arbeit nicht beantworten, jedoch werden einige Hinweise darauf gegeben, a) welches wichtige, implizit bei Lehrpersonen vorhandene Wissensbestände und damit verbundene, habituell gewordene Verhaltensautomatismen sind, mit denen sich insbesondere Lehrpersonen auseinandersetzen sollten, wenn sie zu einem produktiveren Umgang mit Unterrichtsstörungen kommen wollen (nachfolgend Thesen I-V) und b) mit welchen Instrumenten und Methoden in der Lehrer:innenbildung an der Veränderung gearbeitet werden könnte (These VI). Nachfolgend werden ausgehend von den Erkenntnissen dieser Arbeit schlussfolgernde Thesen formuliert, die es in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen zu berücksichtigen gilt.

These I. Im Umgang mit Unterrichtsstörungen sind lernseitige Handlungsorientierungen bei den Lehrpersonen dienlich, um das Lernen der Schüler:innen zu fördern.

Lernseitige Handlungsorientierungen äussern sich darin, dass die betreffenden Lehrpersonen Unterrichtsstörungen als *Unterbrechungen* von Lernprozessen erfassen und im Umgang mit diesen darum bestrebt sind, den unterbrochenen Lernprozess wiederherzustellen.

Für den Umgang mit Unterrichtsstörungen sind Handlungsorientierungen lernförderlich, wie sie für die Lehrpersonen des Typus I «entwicklungsbezogene Schüler:innenorientierung» rekonstruiert wurden. Vor dem Hintergrund eines qualitätsvollen Unterrichts fokussieren sie das Lernen der Schüler:innen. Die Interviewten des Typus I fassen Unterrichtsstörungen als eine Unterbrechung des Lernprozesses auf, was der Annahme des interaktionistischen Theorieverständnisses (Eckstein et al., 2016; Martens, 2015; Wettstein et al., 2016) von Unterrichtsstörungen entspricht. Aus empirischen und theoretischen Erkenntnissen folgt, dass ein lernunterstützendes Klima und eine enge Beziehung zu den Schüler:innen – wie sie bei den Lehrpersonen des Typus I nachgezeichnet wurde – sowohl lernförderlich als auch störungspräventiv wirken (Lohmann, 2007; Rüedi, 2014; Wettstein & Scherzinger, 2019).

These II. Die Reflexion lehrseitiger Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen ist von zentraler Bedeutung, um Verbesserungen der Unterrichtsqualität zu erzielen und präventiv zur Wahrung der Lehrer:innengesundheit beizutragen.

Die für die Lehrpersonen des Typus III «selbstbezogene Lehrer:innenorientierung» rekonstruierte Orientierung an der Aufrechterhaltung der eigenen Handlungspläne sowie der Distanzwahrung zu den Schüler:innen weist im Vergleich zu den Lehrpersonen des Typus I eine weniger deutliche Schüler:innenorientierung auf. Die Wahrung von Distanz zu den Schüler:innen als Aufbau einer Schonhaltung wird als dysfunktionale Form des Umgangs mit Unterrichtsstörungen betrachtet, weil damit einerseits die lernförderliche Unterrichtsqualität und andererseits die Beziehung zu den Schüler:innen geschwächt wird (Wettstein & Scherzinger, 2019). Entsprechend wird die Veränderbarkeit der lehrseitigen Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen durch Reflexion als zentral erachtet.

These III. Im Umgang mit Unterrichtsstörungen nach Ursachen für ebendiese zu suchen und die Ursachen nicht in personenbezogenen

Eigenschaften zu sehen ist von grundlegender Bedeutung. Werden Ursachen für Unterrichtsstörungen im Lernprozess verortet statt in personenbezogenen Eigenschaften, können die Störungen als Anlass genutzt werden, um Anpassungen des Unterrichts vorzunehmen.

Die emotionale Betroffenheit bei Unterrichtsstörungen kann dazu führen, dass Ursachen für diese in individuellen personenbezogenen Eigenschaften der Schüler:innen verortet werden, was den Handlungsorientierungen des Typs III entspricht. Die Relevanz des Grundsatzes, Ursachen für Störungen gerade nicht in Eigenschaften der Schüler:innen zu sehen, wurde bereits in anderen Studien aufgezeigt (Belt & Belt, 2017; Sullivan et al., 2014; Grosse Siestrup, 2010). Die Befunde der vorliegenden Arbeit unterstreichen diese Relevanz. Von diesen Befunden ausgehend erschliesst sich, dass Unterrichtsstörungen, die auf den Lernprozess bezogen werden, den Lehrpersonen zum Anlass dienen können, um lernförderliche didaktische Änderungen vorzunehmen.

These IV. Neben der Reflexion individueller Handlungsorientierungen ist es für einen konstruktiven, auf das Gelingen von Lernprozessen ausgerichteten Umgang mit Unterrichtsstörungen ebenfalls zentral, eine kollektive Reflexion der schulischen Rahmenbedingungen vorzunehmen.

Die schulischen Rahmenbedingungen stehen den Befunden dieser Arbeit zufolge im Zusammenhang mit den Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen. Um die Möglichkeiten des lernseitigen Umgangs mit Unterrichtsstörungen zu fördern, sind neben der Reflexion individueller Handlungsorientierungen auch kollektive Schul- und Unterrichtsentwicklungsbestrebungen zentral (siehe auch Hofstetter, 2022). Insofern wäre eine Weiterentwicklung der Schule im Sinne gezielter Professionalisierung mit einem Fokus auf der Lernförderung der Schüler:innen anzustreben (Maag Merki, 2021). An einigen Schulen werden solche Professionalisierungsmassnahmen, die über individuelle Massnahmen hinausgehen, bereits ergriffen: *«Ich glaube, fast alle haben noch einen Master gemacht, nach 10, 15 Jahren Arbeiten. Das ist einfach Haus aus bei uns, du bildest dich weiter. Machst etwas.»* (Herr Mohn, Zeile 972–974) Reflektiert werden könnte eine Weiterentwicklung der (Unterstützungs-)Möglichkeiten zur Kooperation im Umgang mit Störungen sowie zur Förderung der Schüler:innen dahingehend, beim Lernen Verantwortung zu übernehmen (Stebler et al., 2021b).

These V. Die Schüler:innen zu befähigen, Verantwortung für ihre Lernentwicklung sowie ihr Verhalten zu übernehmen, und dabei eine positive Beziehung zu ihnen zu wahren, ist für den Umgang mit Unterrichtsstörungen von zentraler Bedeutung.

Hierbei ist es relevant zu reflektieren, inwiefern die Lehrpersonen sich im Sinne eines wechselseitigen Verhältnisses zu den Schüler:innen in diese hineinversetzen und deren Bedürfnisse berücksichtigen, wodurch die Entstehung einer positiven Beziehung zwischen Schüler:innen und Lehrpersonen gefördert wird (Rüedi, 2014). Des Weiteren gilt es zu reflektieren, inwieweit die Lehrpersonen den Schüler:innen Verantwortung für ihr Lernen und für ihr Verhalten übertragen und inwiefern sie ihnen ein Mitspracherecht im Unterricht einräumen, vor allem aber zutrauen (Typ I). Aus theoretischer und empirischer Sicht ist für den Umgang mit Unterrichtsstörungen zu empfehlen, dass Lehrpersonen ihren Schüler:innen im Sinne von «Choice and Voice» (Mötteli et al., 2021; Ryan & Deci, 2020) Verantwortung für ihre (Lern-)Entwicklung und ihr Verhalten übertragen.

These VI. Zur gezielten Reflexion von Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen empfiehlt sich die fallbasierte Arbeit mit Unterrichtsvideos als vielversprechender Zugang.

In Anbetracht des Umstandes, dass Reflexion inzwischen «als Konsensformel der Lehrer:innenbildung» bezeichnet wird (Leonhard, 2020, S. 14), stellt sich die Frage, in welchen Formen Reflexion zur Professionalisierung von Lehrpersonen sinnvollerweise eingesetzt werden kann. Diesbezüglich wurde in empirischen Arbeiten gezeigt, dass hierzu die Arbeit mit Videos, in denen Lehrpersonen Unterrichtsstörungen wahrnehmen und in unterschiedlicher Art und Weise darauf reagieren, gewinnbringend zur Förderung der eigenen Handlungsorientierungen ist (Krammer et al., 2012). Unterrichtsvideos³ können deshalb als besonders geeignetes Instrument zur Professionalisierung von Lehrpersonen betrachtet werden (Krammer et al., 2012; Hirstein, Denn, Jurkowski, Lipowsky, 2017; Steinwachs & Gresch, 2019). Konkret reflektieren Lehrpersonen in der Arbeit mit Videos den *eigenen* Umgang mit Unterrichtsstörungen anhand der Analyse von Umgangsformen *anderer* Lehrpersonen in den videographierten Unterrichtssequenzen und modellieren diese je nach eigener Bewertung

³ Darüberhinaus haben sich im Rahmen des Forschungsprogramms *Subjektive Theorien* (Groeben et al., 1988) weitere Instrumente, wie beispielsweise die Strukturlegetechnik zur «stabilen Neuorganisation der Handlungsstrukturen und Handlungsprozessen» (Wahl, 2008, S. 97) in der Lehrer:innebildung etabliert.

in einer idealen Weise. Vorteilhaft daran ist, dass die Reflexion nicht in der Situation selbst, sondern ohne Handlungsdruck, aber dennoch anhand einer realen Unterrichtssituation erfolgt (Krammer et al., 2012). Unterrichtssituationen werden vor dem subjektiven Vorwissen und Erfahrungen einer Person beobachtet (Krammer & Reusser, 2004). Es hat sich gezeigt, dass die Reflexion anhand von Unterrichtsvideos – als Formen wahrheitsgetreuer Simulationen – zu einer Veränderung von Handlungsalternativen führen kann (Krammer & Reusser, 2004). Anhand gezielter Impulse kann anhand von Beobachtungsübungen dieses Handlungswissen erweitert werden (Krammer & Reusser, 2004). Wichtig ist, dass diese neuen Handlungsalternativen im praktischen Unterricht erprobt und gefestigt werden (Lipowsky, 2019; Wahl, 2008). Implizite Handlungsorientierungen und die Kontextbedingungen des Unterrichts beeinflussen den Umgang von Lehrpersonen mit Unterrichtsstörungen. Störungen im Unterricht lösen bei Lehrpersonen Affekte aus und erfordern ein Handeln unter Zeitdruck. Durch Reflexion bspw. anhand von Unterrichtsvideo können Lehrpersonen die Wahrnehmung von und den Umgang mit Unterrichtsstörungen gezielt angehen, was wiederum eine Veränderung der impliziten Handlungsorientierungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen ermöglicht.

Open Access Dieses Kapitel wird unter der Creative Commons Namensnennung 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.

Die in diesem Kapitel enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.



Literatur

- Aebli, H. (2011). *Zwölf Grundformen des Lehrens: eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlagen*. (Vol. 14. Auflage). Stuttgart: Klett.
- Amling, S., & Hoffmann, N.-F. (2013). Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 14(2), 179–198.
- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baer, M. (2016). Kompetenzorientierung im Unterricht und modernes Lehr- und Lernverständnis. In M. Naas (Hrsg.), *Kompetenzorientierter Unterricht auf der Sekundarstufe I: Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 37–72). Bern: hep.
- Baeriswyl, S., Krause, A., & Kunz-Heim, D. (2014). Arbeitsbelastungen, Selbstgefährdung und Gesundheit bei Lehrpersonen. Eine Erweiterung des Job Demands-Resources Modells. *Empirische Pädagogik*, 28(2), 128–146.
- Baeriswyl-Zurbriggen, S., Krause, A., & Kunz Heim, D. (2015). Arbeitsbelastungen, Selbstgefährdung und Gesundheit bei Lehrpersonen-eine Erweiterung des Job Demands-Resources Modells. *Empirische Pädagogik*, 28(2), 128–146.
- Barth, V. L. (2017). *Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–250.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster; New York; München; Berlin: Waxmann.
- Belt, A., & Belt, P. (2017). Teacher's differing perceptions of classroom disturbances. *Educational Research*, 59(1), 54–72.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463–482.
- Bohnsack, R. (1983). *Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. (Vol. 5. Auflage). Opladen: Leske + Budrich.

- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018). Soziogenetische Interpretation und soziogenetische Typenbildung. . In R. Bohnsack, N. F. Hoffman, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A. M. (2013). *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Vol. 3., akt. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Bonnet, A. (2009). Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung: ein integrative Forschungsinstrument für Strukturkonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 10, 219–240.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2001). *Mediationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bray, B., & McClaskey, K. (2015). *Make learning personal: the what, who, WOW, where and why*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Bressler, C., & Rotter, C. (2018). Die zwei Seiten des (Lehrpersonen-)Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 53–63). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Münster, New York: Waxmann.
- Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. In C. M. Everstons & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom management. Research, practice and contemporary issues*. (S. 17–43). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler*. Münster, New York: Waxmann.
- Clausen, M. (2002). *Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive?* Münster: Waxmann.
- Combe, A., & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (Vol. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 857–875). Wiesbaden: VS Verlag.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungsverfahren Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dann, H.-D. (1989). Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 2, 247–254.
- Dann, H.-D., & Haag, L. (2017). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (Vol. 3., überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. S.89–120). Wiesbaden: Springer VS.

- Dann, H.-D., Tennstädt, W.-H., & Krause, F. (1987). Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrern/-innen bei Unterrichtskonflikten. *Unterrichtswissenschaft*, 3, 306–320.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (Vol. 3rd Edition, S. 392–431). New York: Macmillan.
- Doyle, W. (2006). Egological Approaches to Classroom Management. In C. M. Evertson & C. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (S. 97–125). New York: Routledge.
- Eckstein, B. (2018a). *Gestörter Unterricht: wie Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstörungen wahrnehmen, deuten, bewerten und beschreiben*. Universität Zürich. Philosophische Fakultät. <https://doi.org/10.5167/uzh-158353>.
- Eckstein, B. (2018b). Unterrichtsstörungen: Eine Frage der Perspektive? In S. Schwab, G. Tafner, S. Luttenberger, H. Knauder, & M. Reisinger (Hrsg.), *Von der Wissenschaft in die Praxis? Zum Verhältnis von Forschung und Praxis in der Bildungsforschung*. Münster; New York: Waxmann.
- Eckstein, B., Grob, U., & Reusser, K. (2022). Kann guter Unterricht Störungen verhindern? Eine Analyse von Bedingungen der Genese und Prävention von Unterrichtsstörungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*(69), 1–15. doi:<https://doi.org/10.2378/peu2022.art05d>
- Eckstein, B., Luger, S., Grob, U., & Reusser, K. (2016). *SUGUS – Studie zur Untersuchung gestörter Unterrichts. Ergebnisbericht der Hauptstudie – anonymisierte Fassung*. Universität Zürich. Verfügbar über www.ife.uzh.ch/SUGUS (14.2.2017).
- Everston, C. M., & Neal, K. W. (2006). Looking into Learning-Centered Classrooms: Implications for Classroom Management. Working Paper. *National Education Association Research Department*. Verfügbar über <https://files.eric.Hrsg.gov/fulltext/ED495820.pdf>
- Flick, U. (2017). Gütekriterien qualitativer Forschung in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. (S. 1–17). Wiesbaden, : Springer.
- Galle, M. (2021). *Unterrichtszentrierte Schulentwicklung. Schulen auf dem Weg zu einer personalisierten Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen*. OPEN ACCESS: Springer VS.
- Gmür-Ackermann, P. (2021). Angebot und Nutzung in zwei Schulen mit personalisierten Lernkonzepten : zwei videobasierte Fallstudien zu strukturellen und pädagogischen Merkmalen, Aufgabekultur, Lehr-Lernkultur und Lernunterstützungskultur. Universität Zürich. Philosophische Fakultät. <https://doi.org/10.5167/uzh-206037>.
- Green, H., Facer, K., Rudd, T., Dillon, P., & Humphreys, P. (2005). *Personalisation and Digital Technologies*. Bristol: Futurelab. Verfügbar unter <https://www.nfer.ac.uk/publications/FUTL59/FUTL59.pdf>
- Grimm, M. A. (1993). *Kognitive Landschaften von Lehrern: Berufszufriedenheit und Ursachenzuschreibungen angenehmer und belastender Unterrichtssituationen*. Frankfurt am Main, Bern: P. Lang.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J., & Scheele, B. (1988). *Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen: Francke.
- Grosse Siestrup, C. (2010). *Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden. Ursachenzuschreibungen, emotionales Erleben und Konzepte zur Vermeidung*. Frankfurt am Main: Lang.

- Harter, A. (2005). Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(3), 397–414.
- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen* (Vol. 2. Auflage). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Helmke, A. (2021). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (Vol. 8. Aufl.). Hannover: Kallmeyer.
- Helmke, A., & Helmke, T. (2015). Wie wirksam ist gute Klassenführung? Effiziente Klassenführung ist nicht alles, aber ohne sie geht alles andere gar nicht. *Pädagogik-Leben*, 7–11. Verfügbar unter https://bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/p_files/Materialien/PL_Publicationen/15_2_PL/P_L_2-2015_S.6-11.pdf
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Verlage Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2002). Wissen, Können, Nicht-Wissen-Können: Wissensformen des Lehrers und Konsequenzen für die Lehrerbildung. In G. Breidenstein, W. Helsper, & C. Kötters-König (Hrsg.), *Die Lehrerbildung der Zukunft – eine Streitschrift* (Vol. 16, S. 67–86). Opladen: Leske + Budrich.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W., Kramer, R. T., & Thiersch, S. (2013). Orientierungsrahmen zwischen Kollektivität und Individualität – ontogenetische und transformationsbezogene Anfragen an die dokumentarische Methode. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski, & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 111–140). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Hericks, U. (2006). *Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hinzke, J. H. (2018). *Lehrerkrise im Berufsalltag. Zum Umgang mit Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hirstein, A., Denn, A.-K., Jurkowski, S., & Lipowsky, F. (2017). Entwicklung der professionellen Wahrnehmungs- und Beurteilungsfähigkeit von Lehramtsstudierenden durch das Lernen mit kontrastierenden Videofällen – Anlage und erste Ergebnisse des Projekts KONTRAST. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35, 472–482.
- Hoffman, N. F., & Keitel, J. (2018). Soziogenetische Typenbildung der Dokumentarischen Methode. Möglichkeiten und Begründungen von Entscheidungen im Forschungsverlauf. In M. S. Maier, C. I. Kessler, U. Deppe, A. Leuthold-Wergin, & S. Sandring (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis* (S. 211–228). Wiesbaden: Springer VS.
- Hoffmann, N.-F. (2018). Über die Korrespondenzanalyse hinaus. Zur rekonstruktiven Erforschung sozialer Ungleichheit. In R. Bohnsack, N. F. Hoffman, & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen* (S. 231–245). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

- Hofstetter, A. (2022). *Unterrichtsstörungen in unterschiedlichen Sozial- und Aktionsformen – Eine qualitative Untersuchung der Störungswahrnehmung von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler aus Schulen mit personalisierten Lernkonzepten*. Dissertation. Institut für Erziehungswissenschaft. Universität Zürich. Philosophische Fakultät. <https://doi.org/10.5167/uzh-218927>.
- Kleemann, F., Krähnke, U., & Matuschek, I. (2009). *Interpretative Sozialforschung. Eine praxisorientierte Einführung* (Vol. 1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E. (2019). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393–408). Münster, New York: Waxmann.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 20(3), 161–173.
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203.
- Kolbe, F.-U. (2004). Verhältnis von Wissen und Handeln. In S. Blömeke, G. Reinhold, G. Tulodziecki, & J. Wildt (Hrsg.), *Handbuch Lehrerbildung* (S. 206–231). Bad Heilbrunn/Hannover: Westermann u. Klinkhardt.
- Kosinar, J., & Laros, A. (2021). Dokumentarische Längsschnitt-Typologien in der Lehrer*innenbildungsforschung – Umsetzungsvarianten und methodologische Herausforderungen. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*, 3(4), 221–248.
- Kosinar, J., & Schmid, E. (2017). Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(3), 459–471.
- Kounin, J. (2006). *Techniken der Klassenführung* ([Neuauf.] Hrsg.). Münster: Waxmann.
- Kraft, M. A., & Monti-Nussbaum, M. (2021). The big problem with little interruptions to classroom learning. *AERA Open*, 7, 1–17.
- Kramer, R.-T., Helsper, W., Thiersch, S., & Ziems, C. (2013). *Das 7. Schuljahr. Wandlungen des Bildungshabitus in der Schulkarriere*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Kosinar, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41–52). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kramer, R. T., & Pallesen, H. (2019). *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Krammer, K., Lipowsky, F., Pauli, C., Schnetzler, C. L., & Reusser, K. (2012). Unterrichts-video als Medium zur Professionalisierung und als Instrument der Kompetenzerfassung von Lehrpersonen. In M. Kobarg, C. Fischer, I. M. Dalehefte, F. Trepke, & M. Menk (Hrsg.), *Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten – Strategien und Methoden* (S. 69–86). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Krammer, K. (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Krammer, K., & Reusser, K. (2004). Unterrichtsvideos als Medium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Seminar*, 4, 1–22.
- Krüger, H.-H. (2000). Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3(3), 323–342.
- Kulturministerkonferenz. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Bonn Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Lamnek, S., & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (Vol. 6., überarbeitete Auflage). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lauth-Lebens, M., Lauth, G. W., & Rietz, C. (2018). Subjektive Theorien von Lehrpersonen über schwierige Unterrichtssituationen. *Lernen und Lernstörungen*, 1–10.
- Lechner, H. (2016). Professionalisierung und Kompetenzentwicklung. Überlegungen zur Genese von individueller Professionalität. In T. Friederich, H. Lechner, H. Schneider, G. Schoyerer, & C. Ueffing (Hrsg.), *Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs*. (S. 93–106). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Lehr, D., Schmitz, E., & Hillert, E. (2008). Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52(1), 3–16.
- Leonhard, T. (2020). Reflexion in zwei Praxen. Notwendige Differenzierung zur Konsensformel reflexiver Lehrer_innenbildung. *Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift Zur Konzeption, Gestaltung Und Diskussion*, 3, 14–28.
- Lipowsky, F. (2020). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Vol. 3. Auflage, S. 69–118). Berlin: Springer.
- Lipowsky, F. (2019). Wie kommen Befunde der Wissenschaft in die Klassenzimmer? – Impulse der Fortbildungsforschung. In C. Donie, F. Foerster, M. Obermayr, A. Deckwerth, G. Kammermeyer, G. Lenske, M. Leuchter, & A. Wildemann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (S. 144–161). Wiesbaden: Springer VS.
- Lipowsky, F., & Bleck, V. (2019). Was wissen wir über guten Unterricht? – Ein Update. In U. Steffens & R. Messner (Hrsg.), *Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens. Grundlagen der Qualität von Schule 3* (S. 219–250). Münster, New York: Waxmann Verlag GmbH.
- Lipowsky, F., & Lotz, M. (2015). Ist Individualisierung der Königsweg zum erfolgreichen Lernen? Eine Auseinandersetzung mit Theorien, Konzepten und empirischen Befunden. In G. Mehlhorn, K. Schöppe, & F. Schulz (Hrsg.), *Begabungen entwickeln & Kreativität fördern* (S. 155–219). München: kopaHrsg.
- Lohmann, G. (2007). *Mit Schülern klarkommen: Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Loos, P., Nohl, A.-M., Przyborski, A., & Schäffer, B. (2013). *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Maag Merki, K. (2021). Schulentwicklungsforschung. In T. Hascher, T. S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–22). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Makarova, E., Herzog, W., & Schönbächler, M. T. (2014). Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrpersonen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 61(2), 127–140. Verfügbar unter <https://doi.org/10.2378/peu2014.art11d>
- Mandel, D. (2019). *Schulische Integration ist (nicht) machbar – Einstellungen von Zürcher Klassenlehrpersonen zur Wünschbarkeit und Machbarkeit der integrativen Schulform gemäss Zürcher Volksschulgesetz*. Universität Zürich. Philosophische Fakultät. <https://doi.org/10.5167/uzh-177626>.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martens, M. (2015). Unterrichtsstörungen reflektieren? Zum Verhältnis von Verantwortungszuschreibung und Verantwortungsübernahme. *Friedrich Jahresheft*, 33, 21–23.
- Mayr, J. (2006). Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. *Swiss Journal of Educational Research*, 28(2), 227–242.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Miliband, D. (2006). Choice and Voice in Personalised Learning. In Centre for Educational Research and Innovation. In C. f. E. R. a. Innovation (Hrsg.), *Schooling for tomorrow: Personalising education* (S. 21–30). Paris: OECD.
- Mötteli, C., Grob, U., Pauli, C., Reusser, K., & Stebler, R. (2021). „Choice and voice“ in Schulen mit personalisierten Lernkonzepten aus Sicht der Schülerinnen und Schüler. *Unterrichtswissenschaft: Epub ahead of print*.
- Müller, A. (2015). Kompetenzraster zeigen, was man kann – und können könnte. In H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Unterrichtsentwicklung* (S. 286–300). Weinheim: Beltz.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. (Vol. 3. Auflage, S. 295–323). Wiesbaden: Springer.
- Neuweg, H. G. (2006). The concept of tacit knowing. *Educational Sciences (Odgojne znanosti)*, 11(1), 79–94.
- Nie, Y., & Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 184–194.
- Nohl, A.-M., von Rosenberg, F., & Thomsen, S. (2015). *Bildung und Lernen im biographischen Kontext Empirische Typisierungen und praxeologische Reflexionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A. M. (2001). Qualitative Bildungsforschung und Pragmatismus: Empirische und theoretische Reflexionen zu Bildungs- und Wandlungsprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(4), 605–623.
- Nohl, A. M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. (Vol. 1. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A. M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A. M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode* (Vol. 5. aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Nohl, A. M. (2019). Zur Bedeutung der relationalen Typenbildung für die Dokumentarische Methode. *Jahrbuch Dokumentarische Methode*(1), 51–64.

- Nolting, H. P. (2012). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- OECD. (2006). *Schooling for tomorrow. Personalising education*. OECD Publishing
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Kraul, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ophardt, D., & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Ophardt, D., & Thiel, F. (2017). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (Vol. 3. überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 245–266). Wiesbaden: Springer VS.
- Oser, F., & Oelkers, J. (2001). *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderausbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur, Zürich: Rüegger.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. doi:<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pallesen, H. (2019). Interpretative Unterrichtsforschung in der Lehrer*innenbildung. Fallarbeit mit der Dokumentarischen Methode. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19, 72–81.
- Patry, J.-L., & Gastager, A. (2017). Subjektive Theorien. In A. Kraus, A. Budde, M. Hietzge, & C. Wulf (Hrsg.), *Handbuch Schweigendes Wissen Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. (S. 90–104). Weinheim, Basel: Juventa/Beltz.
- Pérez Guerrero, J., & Ahedo Ruiz, J. A. (2020). La educación personalizada según García Hoz. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 153–161.
- Pfützer, M., & Schoppek, W. (2007). Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler. *Unterrichtswissenschaft*, 28, 350–378.
- Picard, R. (2020). *Unterrichtsstörungen in der Grundschule im Kontext einer Ethik pädagogischer Beziehungen* (Vol. Heft 32). Kassel: kassel university press.
- Plano Clark, V. L., & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed Methods Research. A Guide to the Field*. Los Angeles London New Delhi Singapore Washington DC: SAGE.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Garden City, New York: Doubleday & Company, Inc. .
- Praetorius, A.-K., & Charalambous, C. Y. (2018). Classroom observation frameworks for studying instructional quality: looking back and looking forward. *ZDM*, 50(3), 535–553.
- Praetorius, A.-K., Rogh, W., & Kleickmann, T. (2020). Blinde Flecken des Modells der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität? Das Modell im Spiegel einer internationalen Synthese von Merkmalen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 48, 303–318.
- Prenzel, M. (1995). Zum Lernen bewegen. Unterstützung von Lernmotivation durch Lehre. *Blick in die Wissenschaft*, 4(7), 58–66.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch* (Vol. 4. Auflage). Oldenburg: Wissenschaftsverlag.
- Rabenstein, K., & Reh, S. (2009). Die pädagogische Normalisierung der ‚selbstständigen Schülerin‘ und die Pathologisierung des ‚Unaufmerksamen‘. Eine diskursanalytische Skizze. In J. Bilstein & J. Ecaris (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung* (S. 159–180): VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rakocy, K., & Klieme, E. (2016). Unterrichtsqualität aus Sicht der Forschung. In K. Seifried, S. Drewes, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie. Psychologie für die Schule*. (S. 331–340). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von der Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrprofessionalität. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(3), 358–372.
- Reh, S., & Schelle, C. (2006). Biographieforschung in der Schulpädagogik. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biografieforschung* (Vol. 2. überarbeitete und aktualisierte Auflage, S. 391–411). Opladen: Leske + Budrich.
- Reusser, K. (2014). Aufgaben – Träger von Lerngelegenheiten und Lernprozessen im kompetenzorientierten Unterricht. *Seminar*, 20(4), 77–111.
- Reusser, K. (2016). Jenseits der Beliebigkeit. „Konstruktivistische Didaktik“ auf dem Prüfstand der empirischen Unterrichtsforschung. *Journal für LehrerInnenbildung*, Heft 2, 40–48.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli, & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9–32). Münster: Waxmann.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (Vol. 2. überarbeitete Auflage, S. 642–661). Münster: Waxman.
- Rüedi, J. (2014). Zur Bedeutung positiver Beziehungen für die Klassenführung und den Umgang mit Unterrichtsstörungen. *Schulpädagogik heute*, 9(5), 1–19.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Sauer, D. (2015). *Wie beraten Lehrkräfte Eltern? Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zur Beratungsaufgabe von Lehrkräften*. Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Schäffer, B. (2020). Typenbildende Interpretation. Ein Beitrag zur methodischen Systematisierung der Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In J. Eccarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. (Vol. 2. mit zusätzlichen Beiträgen ergänzte Auflage, S. 65–88). Opladen: Barbara Budrich.
- Scherzinger, M., Wettstein, A., & Wyler, S. (2017). Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen. Ergebnisse einer Interviewstudie zum subjektiven Erleben von Störungen. *VHN*, 86, 70–83.
- Schmidt, F. (2012). *Implizite Logiken des pädagogischen Blickes. Eine rekonstruktive Studie über Wahrnehmung im Kontext der Wohnungslosenhilfe*. RESEARCH: Springer VS.
- Schön, D. (1986). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schratz, M., & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung*, 14(1), 18–31.

- Schreier, M. (2020). Fallauswahl. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (2., erweiterte und überarbeitete Auflage Hrsg., Vol. Band 2: Designs und Verfahren, S. 20–39). Wiesbaden: Springer.
- Schütz, A. (1971). *Gesammelte Aufsätze. Bd 1. Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2014). Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (Vol. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 662–678). Münster: Waxmann.
- Schweer, M. (1991). *Bewältigungsstrategien in problematischen Interaktionssituationen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schweer, M. (1998). Individuelle Drehbücher für den Unterricht. Einige Überlegungen zu den Bedingungen situationsspezifischen Lehrerverhaltens. *System Schule*, 2, 84–91.
- Schweer, M. K. W. (2017). Vertrauen im Klassenzimmer. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge*. (S. 523–546). Wiesbaden: Springer VS.
- Schweer, M. K. W., Thies, B., & Lachner, R. P. (2017). Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (Vol. 3. Auflage, S. 121–146). Wiesbaden: Springer VS.
- Seidel, T. (2014). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 781–806). Münster: Waxmann.
- Seidel, T. (2015). Klassenführung. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 108–119). Berlin, Heidelberg: Springer-Lehrbuch.
- Seitz, S. (2007). Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für das Gelingen von Erziehung und Unterricht. In H. Göldner (Hrsg.), *Schwierige Schüler – was tun? Ein Ratgeber für die Unterrichtspraxis* (Vol. 3. Auflage, S. 13–40). München: Oldenburg.
- Stebler, R., Pauli, C., & Reusser, K. (2017). Personalisiertes Lernen – Chancen und Herausforderungen für Lehrpersonen. *Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg*, 43(5), 21–28.
- Stebler, R., Pauli, C., & Reusser, K. (2018). Personalisiertes Lernen – Zur Analyse eines Bildungsschlagwortes und erste Ergebnisse aus der perLen-Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 159–178.
- Stebler, R., Pauli, C., & Reusser, K. (2021a). Personalisiertes Lernen als schulisches Bildungskonzept: Erscheinungsformen, Qualitätsmerkmale und Forschungsbefunde. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (S. 402–431). Weinheim: Beltz.
- Stebler, R., Pauli, C., & Reusser, K. (2021b). Personalisiertes Lernen in Schulen der Deutschschweiz: Ergebnisse der perLen-Studie. In G. Brägger & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Lernen mit digitalen Medien* (S. 431–456). Weinheim: Beltz.
- Stein, R., & Stein, A. (2014). *Unterricht bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steinke, I. (2012). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (S. 319–331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Steinwachs, J., & Gresch, H. (2019). Umgang mit Schülervorstellungen im Evolutionsunterricht. Implizites Wissen von Lehramtsstudierenden bei der Wahrnehmung von Videovignetten. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8, 24–39.
- Sullivan, A. M., Johnson, B., Owens, L., & Conway, R. (2014). Punish them or engage them? Teachers' Views of unproductive student behaviours in the classroom. *Australian Journal of teacher education*, 39(6), 43–56.
- Textor, A. (2007). *Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Textor, A. (2009). Offener Unterricht in der Grundschule mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In C. Röhner, C. Henrichwark, & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 281–285). Wiesbaden: VS Verlag
- Textor, A. (2015). Unterrichtsstörungen. Ursachen und Funktionen aus unterschiedlichen Perspektiven. *Friedrich Jahresheft*, 33, 7–10.
- Thommen, B., & Wettstein, A. (2007). Toward a multi-level-analysis of classroom disturbances. *European Journal of School Psychology*, 5(1), 65–82.
- Tyack, D., & Tobin, W. (1994). The „Grammar“ of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479.
- Ummel, H., Wettstein, A., & Thommen, B. (2009). Der verhinderte Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 1(1), 80–95.
- Walter, P., & Walter, C. (2014). *Müssen Lehrer streng sein? Unterrichtsstörungen und Klassenmanagement in der Schülerwahrnehmung*. Berlin: Lit.
- Warwas, J., & Dreyer, K. (2010). Effektivitätsgarantie Klassenmanagement? Ein Vergleich unterschiedlicher Konzepte und ihrer Prämissen. In J. Warwas & D. Sembill (Hrsg.), *Schule zwischen Effizienzkriterien und Sinnfragen* (S. 157–189). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weinert, F. E. (1996). Enzyklopädie der Psychologie. In *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. (Vol. Band 2). Göttingen: Hogrefe.
- Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M., & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(4), 171–183.
- Wettstein, A., & Scherzinger, M. (2019). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Wicki, W., & Kappeler, S. (2007). *Beobachtete Unterrichtsstörungen bei erfahrenen Lehrpersonen im Spiegel subjektiver Ursachenzuschreibungen*. Luzern.
- Wiezorek, C. (2005). *Schule, Biographie und Anerkennung. Eine fallbezogene Diskussion der Schule als Sozialisationsinstanz*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Winkel, R. (2011). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten* (Vol. 10. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(1). Retrieved from <https://doi.org/10.17169/fqs-1.1.1132>
- Wahl, D. (2008). Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln in der Lehrerbildung. *Seminar*, 1, 88–101.
- Zumwald, B. (2022). Zwischen Hierarchie, Autonomie und Kooperation. Zusammenarbeitsverhältnisse von Lehrpersonen und Assistenzen. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 23(1), Art 19. doi:<https://doi.org/10.17169/fqs-23.1.3771>.