

Forschungsbericht Nr. 40

Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Ergebnisse 2b – Stellungnahme der Lehrpersonen

Februar 2010

**Elena Makarova, Marie-Theres Schönbächler
& Walter Herzog**

Unter Mitarbeit von Martina Berger, Felicitas Fanger, Jasmin Flury,
Lara Forsblom, Manuela Frommelt, Ana Slokar & Sara Wyler

u^b

UNIVERSITÄT
BERN

Institut für Erziehungswissenschaft
Abteilung Pädagogische Psychologie
Muesmattstr. 27, 3012 Bern

Impressum

Forschungsbericht 40:

Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Ergebnisse 2b – Stellungnahme
der Lehrpersonen

Auflage: 50 Exemplare

Februar 2010

© Elena Makarova, Marie-Theres Schönbächler & Walter Herzog

Druck: Druckerei der Universität Bern

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG	3
1.1	GESAMTPROJEKTDESCHEIBUNG	3
1.2	ZIELSETZUNG DES FÜNFTEN DOKUMENTATIONSBANDES ZUM PROJEKT	4
2	METHODISCHES VORGEHEN	4
2.1	RÜCKMELDUNG AN DIE LEHRPERSONEN	4
2.2	LEITFADEN	4
2.3	ANFRAGE DER LEHRPERSONEN	5
2.4	BEFRAGUNG	6
2.4.1	<i>Pretest</i>	6
2.4.2	<i>Haupterhebung</i>	6
2.5	TRANSKRIPTION DER DATEN	6
2.6	TECHNISCHE AUFBEREITUNG DER DATEN	7
2.7	VORGEHEN ZUR ANALYSE DER DATEN	7
3	UNTERSTÜTZUNG ODER ABLEHNUNG EINZELNER AUSSAGEN	8
3.1	ZUSTIMMUNG ZU AUSSAGEN DER EIGENEN KLASSENGRUPPE	8
3.1.1	<i>Aussagen zur Unterrichtsgestaltung und zur Lehrperson</i>	8
3.1.2	<i>Aussagen zum Störausmass und Arten von Unterrichtsstörungen</i>	10
3.1.3	<i>Reaktionsweise der Lehrperson</i>	12
3.1.4	<i>Bestrafungen und Akzeptanz</i>	13
3.1.5	<i>Belohnungen</i>	14
3.2	GENERELLE ZUSTIMMUNG ODER ABLEHNUNG VON AUSSAGEN	14
3.2.1	<i>Unterschiede zwischen Lehrpersonen von Vielstörer- und von Wenigstörerklassen</i>	14
3.2.2	<i>Übereinstimmung zwischen Lehrpersonen von Vielstörer- und Wenigstörerklassen</i>	15
3.3	FAZIT ZUR QUANTITATIVEN ANALYSE	17
4	QUALITATIVE INHALTSANALYSE DER STELLUNGNAHMEN	18
4.1	ALLGEMEINER EINDRUCK DER KLASSE	18
4.2	UNTERRICHTSGESTALTUNG	19
4.2.1	<i>Rückmeldungen an die Lehrpersonen</i>	19
4.2.2	<i>Stellungnahme der Lehrpersonen</i>	19
4.2.2.1	<i>Pünktlichkeit des Beginns am Morgen und nach der Pause</i>	19
4.2.2.2	<i>Wartezeiten durch Störungen</i>	20
4.2.2.3	<i>Wissen, was zu arbeiten ist</i>	21
4.2.2.4	<i>Nachfragen stellen und Zusatzerklärungen einfordern</i>	22
4.2.2.5	<i>Vorgänge im Unterricht bemerken und das richtige Kind zur Verantwortung ziehen</i>	23
4.2.2.6	<i>Materialumgang</i>	24
4.3	HAUSAUFGABEN	25
4.3.1	<i>Rückmeldung an die Lehrpersonen</i>	25
4.3.2	<i>Stellungnahme der Lehrpersonen</i>	25
4.3.2.1	<i>Einsammeln und Austeilen von Hausaufgaben</i>	26
4.3.2.2	<i>Kontrolle der Hausaufgaben</i>	28
4.3.2.3	<i>Konsequenzen, Feedback und Belohnung</i>	30
4.3.2.4	<i>Menge der Hausaufgaben</i>	32
4.3.2.5	<i>Zusätzlich erwähnte Themen im Zusammenhang mit den Hausaufgaben</i>	34
4.3.2.6	<i>Beurteilung einer Relation von Hausaufgabengestaltung und Unterrichtsstörungen</i>	35
4.4	LEHRPERSON	36
4.4.1	<i>Rückmeldung an die Lehrpersonen</i>	36

4.4.2	<i>Stellungnahme der Lehrpersonen</i>	36
4.4.2.1	Interessantheit und Abwechslungsreichtum des Unterrichts.....	37
4.4.2.2	Gerechtigkeit	37
4.4.2.3	Erklärungskompetenz	38
4.4.2.4	Generelle Aussagen zur Lehrperson	38
4.5	UNTERRICHTSSTÖRUNGEN UND DEREN WAHRNEHMUNG	39
4.5.1	<i>Rückmeldung an die Lehrpersonen</i>	39
4.5.2	<i>Stellungnahme der Lehrpersonen</i>	39
4.5.2.1	Wie wird das Störausmass in der Klasse empfunden?	39
4.5.2.2	Was wird von den Schülerinnen und Schülern als Störung wahrgenommen?.....	40
4.5.2.3	Wie wird das verbale Stören im Unterricht beschrieben?	41
4.6	REAKTIONEN DER LEHRPERSON	42
4.6.1	<i>Rückmeldung an Lehrpersonen</i>	42
4.6.2	<i>Stellungnahme der Lehrpersonen</i>	42
4.6.2.1	Locker bleiben bzw. emotional reagieren.....	43
4.6.2.2	Streitereien, Spannungen ignorieren.....	43
4.6.2.3	Kinder anleiten und unterstützen bei Konfliktbewältigung.....	43
4.6.2.4	Situativ flexibel bzw. unflexibel oder streng reagieren	44
4.6.2.5	Schnelle Wirkung der Interventionen	44
4.7	BESTRAFUNG UND DEREN AKZEPTANZ	45
4.7.1	<i>Rückmeldung an Lehrpersonen</i>	45
4.7.2	<i>Stellungnahme der Lehrpersonen</i>	45
4.7.2.1	Anlässe für Bestrafung.....	45
4.7.2.2	Zuordnung der Rückmeldungen zu Klassen mit tiefem und hohem Störausmass.....	47
4.7.2.3	Akzeptanz der Bestrafung.....	47
4.8	BELOHNUNG	48
4.8.1	<i>Rückmeldung an die Lehrpersonen</i>	48
4.8.2	<i>Stellungnahme der Lehrpersonen</i>	48
4.9	ZUSÄTZLICHE THEMEN	49
4.10	FEEDBACK DER LEHRPERSONEN ZUM FORSCHUNGSPROJEKT	52
5	LITERATURHINWEISE	54
6	ANHANG.....	55
6.1	RÜCKMELDUNG AN DIE LEHRPERSON	55
6.2	BEGLEITBRIEF	59
6.3	ANFRAGEFORMULAR	60
6.4	LEITFADEN	61
6.5	AUSWERTUNGSMASKE.....	73

1 Einleitung

1.1 Gesamtprojektbeschreibung

Für die Qualität des Unterrichts spielt das Klassenmanagement eine ausschlaggebende Rolle. Lehrende fühlen sich in ihrem Beruf weniger belastet, wenn es ihnen gelingt, die oft schwierige Aufgabe der Klassenführung zufrieden stellend zu meistern. Für die Lernenden ist ein Minimum an Unterrichtsstörungen eine wesentliche Voraussetzung für schulischen Erfolg und das Erbringen von schulischer Leistung. Trotz dieser zweifachen Bedeutung der Klassenführung für effektive Bildungsprozesse liegen – v.a. im deutschsprachigen Raum – wenige empirische Studien vor. Praktisch unerforscht ist die Adaptation der erprobten Methoden eines wirksamen Klassenmanagements an individualisierende und schülerorientierte Formen der Unterrichtsgestaltung einerseits und Unterrichtssituationen mit kulturell heterogener Schülerschaft andererseits. Zudem ist die Theoriebildung im Forschungsfeld Klassenführung wenig fortgeschritten. Aufgrund vorliegender Befunde lassen sich widersprüchliche Hypothesen zu den Beziehungen zwischen kultureller Heterogenität der Schulklasse, Unterrichtsgestaltung, Thematisierung kultureller Vielfalt, Klassenführung und Unterrichtsstörungen formulieren. Das Projekt verfolgt das Ziel, über einen zweistufigen Prozess die Beziehungen zwischen diesen Faktoren aufzudecken. Dabei wird von einem integrativen Verständnis von Klassenmanagement, das mehrere Dimensionen umfasst, ausgegangen. Unter Unterrichtsstörungen werden vor allem Störungen der sozialen Ordnung des Unterrichts verstanden. Die Unterrichtsgestaltung wird nach schülerorientierten vs. lehrerorientierten Lehrformen differenziert.

In der ersten (quantitativen) Projektphase wurden Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern sowie deren Lehrpersonen aus 225 Klassen der 5. Primarstufe mittels eines standardisierten Fragebogens erfasst (vgl. Forschungsberichte Nr. 33 und 35: Makarova, Schönbachler & Herzog 2008, 2009).

Für die zweite (qualitative) Forschungsphase wurden 24 Klassen nach typologischen Kriterien ausgewählt. In diesen mittlerweile 6. Klassen gaben Schülerinnen und Schüler in Einzel- und Gruppeninterviews vertiefende Auskünfte zum Unterricht (vgl. Forschungsberichte Nr. 36 und 37: Schönbachler, Makarova & Herzog 2009; Schönbachler, Makarova, Herzog et al. 2009). Eine auf den Interviewanalysen beruhende Ergebniszusammenstellung wurde den Lehrpersonen der in der zweiten Forschungsphase beteiligten Klassen zur Stellungnahme vorgelegt. Die Lehrerinnen und Lehrer erläuterten ihren Standpunkt in telefonischen Interviews.

Die Studie gibt Antworten auf die Frage nach den Kriterien eines erfolgreichen Klassenmanagements in kulturell unterschiedlich heterogenen Schulklassen sowie unter Bedingungen einer lehrer- vs. schülerorientierten Unterrichtsgestaltung auf der Primarstufe. Zudem werden die Daten vertiefende Aussagen zu den Bedingungen und Gründen für häufiges und weniger häufiges Störverhalten in unterschiedlichen Unterrichtskontexten erlauben. Schliesslich ist das Forschungsdesign so angelegt, dass aufgrund der Ergebnisse der beiden Forschungsphasen auch ein Beitrag zur Theoriebildung im Bereich der Klassenführung geleistet werden kann. In praktischer Hinsicht geht das Projekt einer Fragestellung nach, die angesichts der wachsenden kulturellen Heterogenität der Schulklassen in der Schweiz hohe Dringlichkeit hat.

1.2 Zielsetzung des fünften Dokumentationsbandes zum Projekt

Es liegen bereits vier Dokumentationsbände zum Projekt vor. Im Forschungsbericht Nr. 33 (Makarova, Schönbächler & Herzog 2008) werden das methodische Vorgehen der ersten Projektphase sowie die verwendeten Instrumente beschrieben. Die deskriptiven Ergebnisse aus dieser Phase werden im Forschungsbericht Nr. 35 (Makarova, Schönbächler & Herzog 2009) präsentiert. Im dritten Band, dem Forschungsbericht Nr. 36 (Schönbächler, Makarova & Herzog 2009), sind das methodische Vorgehen der zweiten Phase, die Kategorienbildung und eine Übersicht über gewonnenen Ober- und Unterkategorien dargestellt. Eine deskriptive Beschreibung dieser Kategorien liefert der vierte Band, der Forschungsbericht Nr. 37 (Schönbächler, Makarova, Herzog, Özlem, Känel, Lehmann & Milojevic 2009).

Der vorliegende fünfte Dokumentationsband dient zur technischen Dokumentation der abschliessenden Forschungsphase der Studie. Zudem werden inhaltliche Auswertungen der Interviews mit den Lehrerinnen und Lehrern präsentiert. Ein Teil der Beiträge dieses Bandes stammt von Studierenden, die im Rahmen ihres Forschungspraktikums im Projekt mitgearbeitet haben.

2 Methodisches Vorgehen

2.1 Rückmeldung an die Lehrpersonen

Die Rückmeldung an die Lehrpersonen der in der zweiten Forschungsphase beteiligten Klassen beinhaltet einen Vergleich von Klassen mit einem tiefen Störausmass im Unterricht versus Klassen mit einem hohen Störausmass (vgl. Kapitel 6.1).

Das gesamte Interviewmaterial wurde in einem ersten Schritt je nach Störausmass der Klasse (vgl. Forschungsbericht Nr. 33, S. 65) in zwei Gruppen eingeteilt. Sodann wurden die Inhalte aller Kategorien (vgl. Forschungsbericht Nr. 36, Kapitel 3.2 und Kapitel 3.3) auf auffällige Abweichungen zwischen den zwei Klassengruppen gesichtet. Die eruierten Unterschiede wurden in einer ersten Ergebniszusammenstellung festgehalten, die als Rückmeldung an die Lehrpersonen der befragten Klassen diente. Die Lehrerinnen und Lehrer wurden darauf aufmerksam gemacht, dass die Befunde eine Tendenz für die jeweilige Klassengruppe darstellen und dass nicht alle von den Schülerinnen und Schülern genannten Aspekte in jeder Klasse der entsprechenden Gruppe auftreten. In der Rückmeldung wurden die Unterschiede unter den folgenden Leitthemen subsumiert:

- Unterrichtsgestaltung
- Hausaufgaben
- Lehrperson
- Unterrichtsstörungen und deren Wahrnehmung
- Reaktionen der Lehrperson
- Bestrafung und deren Akzeptanz
- Belohnung

In ihrer Stellungnahme sollten die Lehrpersonen ihre Meinung zu diesen Befunden darlegen und einzelne darin enthaltene Aspekte entweder bestärken oder entkräften können. Zudem sollte beleuchtet werden, in welchen Situationen bzw. unter welchen Umständen diese Sachverhalte aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrer zutreffen.

2.2 Leitfaden

Um die Stellungnahme der Lehrpersonen einzuholen wurde ein Leitfaden entworfen (vgl. Kapitel 6.4). Dieser Leitfaden bestand aus einem Einleitungstext, in dem die Lehrperson

über Ziel und Zweck des Interviews, den Ablauf sowie die Dauer des Interviews informiert sowie ihr Einverständnis für die Tonaufnahme erfragt wurden.

Die inhaltliche Struktur des Interviews ergab sich aus den Leitfragen der Rückmeldung:

- Wie wird der Unterricht gestaltet?
- Wie werden die Hausaufgaben geregelt?
- Wie wird die Lehrperson beschrieben?
- Wie wird das Störausmass in der Klasse empfunden?
- Was wird von den Schülerinnen und Schülern als Störung wahrgenommen?
- Wie wird das verbale Stören im Unterricht beschrieben?
- Wie reagiert die Lehrperson auf Unterrichtsstörungen bzw. Disziplinprobleme?
- Wofür und wie werden Schülerinnen und Schüler bestraft?
- Wie gross ist die Akzeptanz der Strafen bei den Schülerinnen und Schülern?
- Wie und wofür werden Schülerinnen und Schüler belohnt?

Der Einstieg ins Interview erfolgte mit einer offenen Frage, in der die Lehrpersonen aufgefordert wurden, sich an ihre letztjährige Klasse zu erinnern und diese zu beschreiben. Danach folgte der Hauptteil zu den oben aufgeführten Leitfragen. Der Leitfaden beinhaltete zu jeder dieser Leitfragen die wörtlichen Statements der Rückmeldung und darauf bezogene Haupt- und Nachfragen, um die Zustimmung bzw. Ablehnung durch die Lehrperson sowie ihre Kommentare zu den Aussagen der Rückmeldung zu eruieren. Zudem wurde zu jeder Leitfrage eine Liste mit den stichwortartig festgehaltenen dazugehörigen Themen der Rückmeldung in den Leitfaden integriert. Diese dienten den Interviewerinnen als Kontrolllisten zur Sicherstellung, dass keine Themenbereiche im Gespräch übergangen werden. Das Interview wurde mit einer offenen Schlussfrage abgeschlossen.

2.3 *Anfrage der Lehrpersonen*

Für die Stellungnahme zur Rückmeldung wurden die Lehrerinnen und Lehrer angefragt, deren Klassen die Stichprobe der zweiten Projektphase bildeten (vgl. Forschungsbericht Nr. 36, S. 3). Die Lehrpersonen dieser Klassen erhielten auf postalischem Weg jeweils den Forschungsbericht Nr. 37, in dem Ergebnisse aus der zweiten Forschungsphase festgehalten wurden, sowie eine spezifische Rückmeldung mit einem Vergleich zwischen Klassen mit tiefem und Klassen mit hohem Störausmass. In einem Begleitbrief (vgl. Kapitel 6.2) wurden die Lehrerinnen und Lehrer informiert, dass sie für eine Stellungnahme zur Rückmeldung angefragt und gebeten werden ihre Sicht in einem telefonischen Gespräch zu erläutern. Danach folgte die telefonische Kontaktierung, für die alle Projektmitarbeiterinnen zwecks Standardisierung ein Anfrageformular (vgl. Kapitel 6.3) verwendeten. In diesem Telefongespräch erklärten Projektmitarbeiterinnen den Lehrpersonen ausführlich, welche Ziele die abschliessende Projektphase verfolgt und welchen zeitlichen und organisatorischen Aufwand die Teilnahme an dieser Phase für sie bedeuten würde. Im Fall einer Zusage vereinbarten die Projektmitarbeiterinnen einen Haupt- und einen Ersatztermin für das telefonische Interview mit der Lehrperson.

Von den 24 Lehrerinnen und Lehrern der zweiten Projektphase konnte eine Lehrperson nicht angefragt werden, da sie ihre Stelle gekündigt hatte und sich zur Zeit der Stichprobenrekrutierung in einem längeren Auslandsaufenthalt befand. Die 23 von uns kontaktierten Lehrpersonen, äusserten ohne Ausnahme Ihre Bereitschaft für eine Stellungnahme, so dass die Zusagenquote 100% betrug.

2.4 Befragung

2.4.1 Pretest

Im Vorfeld der Haupterhebung wurde der entwickelte Leitfaden in einem Pretest erprobt. Für den Pretest wurde die Lehrperson derjenigen Klasse angefragt, in der bereits die Instrumente der ersten und der zweiten Forschungsphase getestet wurden. Der Pretest fand anfangs Oktober 2009 statt. Das Interview dauerte 80 Minuten. Die Analyse des Pretests zeigte, dass der eingesetzte Interviewleitfaden sowohl inhaltlich als auch in Bezug auf den Umfang die erwünschten Ergebnisse erzielte. Das aufgezeichnete Interview wurde in der Folge für die Schulung der Befragterinnen verwendet.

2.4.2 Haupterhebung

Die Haupterhebung der zweiten Forschungsphase fand innerhalb von zwei Wochen Mitte Oktober 2009 statt. Die Interviews wurden telefonisch durchgeführt, mit Digital Voice Recordern aufgenommen und mit einem Code versehen.

Von den insgesamt 23 zugesagten Interviews konnten 21 realisiert werden. Eine Lehrperson nahm den vereinbarten Interviewtermin nicht wahr und reagierte nicht auf die erneuten Anfragen. Eine andere Lehrperson konnte wegen einer schwerwiegenden gesundheitlichen Beeinträchtigung trotz vorhandenem Interesse nicht an der Befragung teilnehmen. Leider ging ein Interview aus technischen Gründen nach der Durchführung verloren, so dass die effektive Stichprobe 11 Lehrerinnen und 9 Lehrer umfasst. Von diesen stammen 10 Lehrpersonen aus den Klassen mit einem tiefen sowie 10 aus Klassen mit einem hohen Störausmass.

Die Gespräche wurden hauptsächlich zu Bürozeiten und in den Büroräumlichkeiten der Universität aufgenommen. Die Ausnahme bilden vier Interviews, die spät am Abend angesetzt waren und deshalb von den Befragterinnen von zu Hause aus durchgeführt wurden. Die Interviews dauerten zwischen 29.1 und 68.2 Minuten mit einer durchschnittlichen Länge von 50.0 Minuten.

2.5 Transkription der Daten

Sieben Projektmitarbeiterinnen realisierten die Transkription der Daten. Die Audiodateien wurden von ihnen mittels DSS-Player abgespielt und mithilfe von Transkriptionsgeräten verschriftlicht. Dazu erhielten sie eine Transkriptionsanleitung, in der folgende Punkte festgelegt waren:

- Bei jedem Personenwechsel und bei markanten sinninhaltenlichen Wechseln einen Zeilenumbruch machen;
- besonders betonte Wörter in Grossschrift hervorheben;
- Personen- und Ortschaftsnamen maskieren (z.B. Frau X; Herr Y);
- Stocken, kürzere Pausen bis 3 Sek. mit ... anzeigen;
- Geräusche wie Lachen, Husten etc. in Klammer angeben;
- längere Pausen oder Unterbrüche (z.B. wegen Störungen von aussen) mit entsprechendem Vermerk und Zeitangabe in Klammern angeben;
- beim Stellen einer neuen Hauptfrage durch die Interviewerin am Abschnittsende jeweils die Zeitangabe anfügen;
- bei schwierigen Übersetzungen ins Hochdeutsche den Originalausdruck in Dialekt in Klammern angeben.

Zudem wurden die Projektmitarbeitenden instruiert, bei unverständlichen Stellen mit Hilfe der Geschwindigkeits-, Tonhöhe- und Klarheitsregler die Tonqualität zu verbessern. Blieben dennoch Unklarheiten, wurden diese Sequenzen zusätzlich von den Projektleiterinnen geprüft. Schliesslich wurden die Dateien im rtf-Format gespeichert.

2.6 Technische Aufbereitung der Daten

Die Textdateien wurden in das Programm MAXQDA 2007 importiert. Anschliessend wurde für jedes Interview im Dateneditor nebst den automatisch generierten die folgenden zusätzlichen Variablen eingetragen:

- Klassennummer;
- Klassentyp nach Heterogenitätsgrad (vgl. Forschungsbericht Nr. 33, S. 61);
- Didaktische Orientierung der Lehrperson (vgl. Forschungsbericht Nr. 33, S. 56);
- Klassentyp nach Störausmass im Unterricht (vgl. Forschungsbericht Nr. 33, S. 60);
- Geschlecht der Lehrperson;
- Kanton;
- Transkriptionsdurchführung.

Danach folgte die inhaltliche Analyse und Kategorisierung der Daten.

2.7 Vorgehen zur Analyse der Daten

Die Kategorisierung und Auswertung der Daten erfolgte in zweifacher Hinsicht. Zuerst wurde überprüft, ob die Lehrpersonen den aus den Schülerinterviews gewonnenen Aussagen der Rückmeldung zustimmen oder diese ablehnen. Zu diesem Zweck wurde ein Auswertungsbogen entworfen (vgl. Kapitel 6.5), mit dessen Hilfe alle Interviews analysiert wurden. Diese Ergebnisse wurden in einem Excel-Datenfile zusammengetragen und quantitativ ausgewertet (vgl. Kapitel 3).

Danach wurden die Interviews einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Dazu kategorisierten die Projektmitarbeiterinnen alle Interviews im Programm MAXQDA nach dem Codebaum, der in der zweiten Projektphase entworfen wurde (vgl. Forschungsbericht Nr. 36, Kapitel 3). Um eine hohe Interraterreliabilität zu gewährleisten, wurden die Projektmitarbeiterinnen im Codesystem geschult. Die ersten Interviews wurden in Kleingruppen kategorisiert und die dabei zu Tage getretenen Abweichungen in der ganzen Projektgruppe gemeinsam diskutiert und bereinigt. Erst nach dieser praktischen Einarbeitung und Abstimmung wurden die weiteren Interviews einzeln bearbeitet. In Bezug auf die Rückmeldung, die den Lehrpersonen zur Stellungnahme vorgelegt wurde, waren im Codebaum insbesondere die drei Themenfelder „Klassenmanagement“, „Verhalten in Schule und Unterricht“ sowie „Beziehungen in Schule und Unterricht“ relevant. Textstellen dieser Themen wurden von den Kodiererinnen zunächst nur der Oberkategorie¹ zugeordnet und erst in einem späteren Schritt weiterbearbeitet. Die Themen der drei weiteren Oberkategorien des Codebaums – „Verhalten zu Hause“, „Beziehungen zu Hause“ sowie „Übergreifende Themen“ – wurden vom Leitfaden nicht aufgegriffen; sprachen die Lehrpersonen diese in den Interviews trotzdem an, so wurden die entsprechenden Textstellen ebenfalls der passenden Oberkategorie² zugeordnet, jedoch nicht weiter unterkategorisiert.³ Für die Feinkategorisierung der drei relevanten Themenfelder wurden die Oberkategorien einzelnen Kodiererinnen zugeteilt. Diese Spezialistinnen analysierten nun ihren Bereich über alle Interviews hinweg, nahmen die Unterkategorisierung vor, sichteten die Resultate und stellten diese in einem deskriptiven Bericht zusammen (vgl. Kapitel 4).

¹ Beispielsweise „Allgegenwärtigkeit“ oder „Materialorganisation“ für das Thema „Klassenmanagement“.

² Beispielsweise „Regeln zu Hause“ oder „Positive Konsequenzen zu Hause“ für das Thema „Verhalten zu Hause“.

³ Damit konnte sichergestellt werden, dass auftretende Querverbindungen zu Themen, die für diese erste Inhaltsanalyse nicht relevant sind, nicht verloren gehen und allenfalls in spätere Auswertungen aufgenommen werden können.

3 Unterstützung oder Ablehnung einzelner Aussagen

Den Lehrpersonen wurden als Rückmeldung Aussagen vorgelegt, welche sich auf Klassen mit einem geringen Ausmass an Unterrichtsstörungen („Wenigstörerklassen“) bezogen und solche, die sich auf Klassen mit hohem Störausmass („Vielstörerklassen“) bezogen. Diese Aussagen wurden aus den Interviews mit den Kindern der entsprechenden Klassen gewonnen. Für die nachfolgende Auswertung wird nun zuerst analysiert, ob Lehrpersonen aus Klassen mit geringem Störausmass (N=10) die Aussagen, die sich auf diese Klassen beziehen, unterstützten oder ablehnten und ob den Aussagen zu Vielstörerklassen von den betroffenen Lehrpersonen (N=10) zugestimmt wurde oder nicht (vgl. Kapitel 3.1).

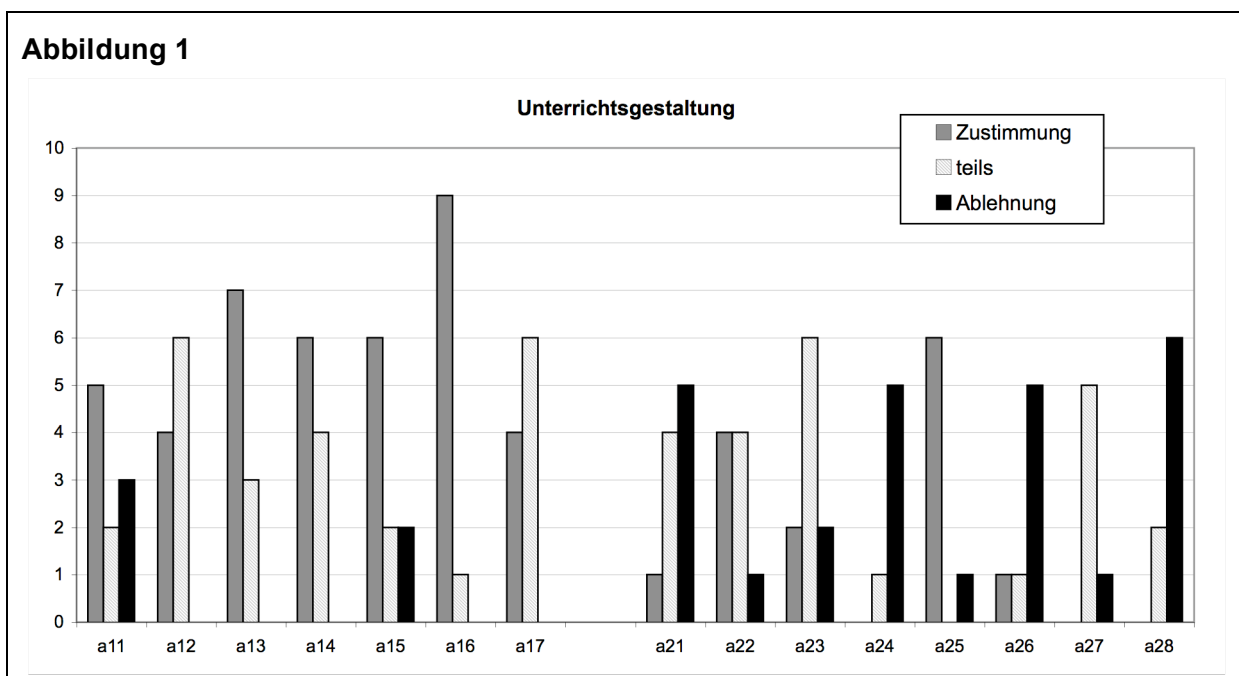
In einem zweiten Arbeitsschritt wird generell analysiert, wie Lehrpersonen diese Aussagen bewerten. Insbesondere wird auch geprüft, ob die beiden Lehrpersonengruppen (Lehrpersonen von Wenigstörerklassen versus Lehrpersonen von Vielstörerklassen) die einzelnen Aussagen unterschiedlich oder übereinstimmend beurteilen (vgl. Kapitel 3.2).

3.1 Zustimmung zu Aussagen der eigenen Klassengruppe

In diesen Analysen geht es also zunächst um die Zustimmung der Lehrkräfte von Wenigstörerklassen zu den Aussagen aus Wenigstörerklassen und analog dazu um die Zustimmung der Lehrkräfte von Vielstörerklassen zu den Aussagen aus Vielstörerklassen.

3.1.1 Aussagen zur Unterrichtsgestaltung und zur Lehrperson

Beim Thema Unterrichtsgestaltung fällt auf, dass Aussagen zu Wenigstörerklassen (a11 bis a17) mehrheitlich Zustimmung von den Lehrpersonen erfahren, während Aussagen zu Vielstörerklassen (a21 bis a28) von den Lehrkräften eher abgelehnt werden.



Die meisten Lehrpersonen von Wenigstörerklassen meinten, es treffe zu, dass die Schülerinnen und Schüler „wissen, woran sie arbeiten können, wenn sie mit einer Aufgabe fertig sind“ (a13), dass diese einen klaren Arbeitsauftrag bekommen, wenn die Lehrperson das Schulzimmer während des Unterrichts verlassen muss (a14) und dass die Kinder „bei

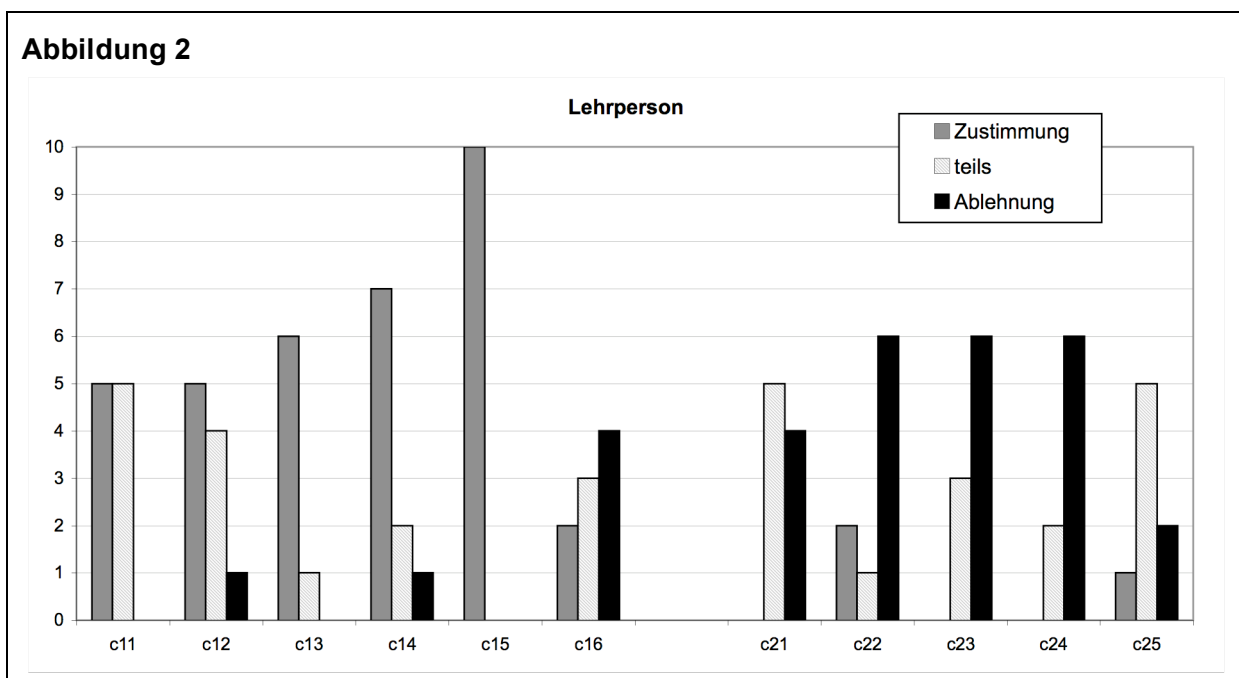
Unklarheiten vor Schulbeginn oder nach Schulschluss der Lehrperson Fragen stellen [können]“ (a16) (vgl. Abbildung 1, linke Hälfte).

Diejenigen Aussagen, die aus den Interviews mit Kindern aus Klassen mit einem hohen Störausmass gewonnen wurden (vgl. Abbildung 1, rechte Hälfte), erfuhren von Lehrerseite her viel Ablehnung. Die Lehrpersonen der Vielstörerklassen fanden es vor allem nicht zutreffend, dass die Lehrperson das Schulzimmer ohne klaren Arbeitsauftrag an die Schülerinnen und Schüler verlässt (a24) oder dass es bei Materialbedarf zu einem Gerangel kommt (a28).

Ein ähnliches Zustimmungs-Ablehnungs-Bild zeigt sich bezüglich der Aussagen zur Lehrperson (vgl. Abbildung 2). Aussagen der Wenigstörerklassen (c11 bis c16) wurden von ihren Lehrpersonen klar unterstützt. Die Lehrpersonen von Vielstörerklassen lehnten die Aussagen aus ihren Klassen (c21 bis c25) jedoch eher ab.

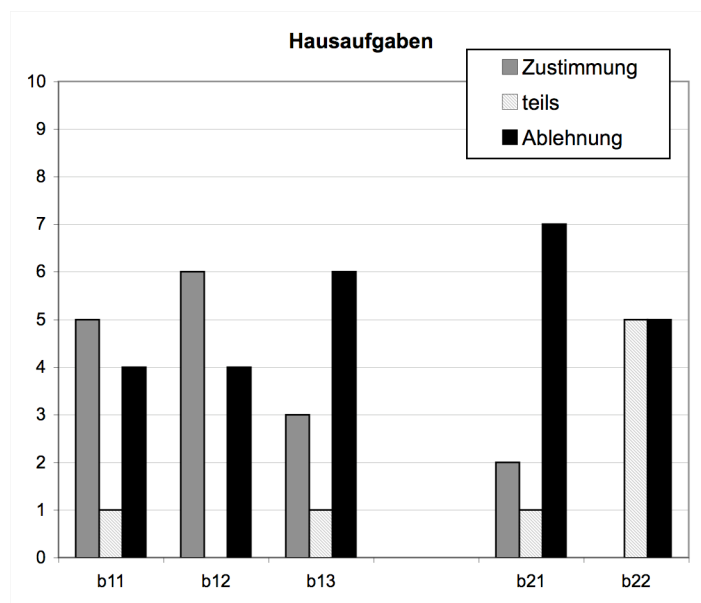
Besonders viel Zustimmung unter den Wenigstörerklassen-Lehrkräften fanden die Aussagen, die Lehrperson erkläre den Unterrichtsstoff gut und verständlich (c15) und sie sei „eine gute Lehrerin bzw. guter Lehrer“ (c13).

Von den Vielstörerklassen-Lehrpersonen wurden vor allem drei Aussagen mehrheitlich abgelehnt. Sie fanden es unzutreffend, dass sie folgsame und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler bevorzugen (c22), dass sie ungerecht seien – insbesondere gegenüber störenden und/oder leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern (c23) sowie dass sie den Unterrichtsstoff unverständlich erklären und zu schnell voran gehen (c24).



Bei den Aussagen zu den Hausaufgaben wurden weder Aussagen aus Wenigstörerklassen (b11 bis b13) noch Aussagen aus Vielstörerklassen (b21 und b22) eindeutig unterstützt oder verworfen. Am klarsten war die Ablehnung der Aussage durch die Lehrpersonen der Vielstörerklassen, wonach das Einsammeln und Austeilen von Hausaufgaben durch Ämtchen geregelt und durch Mitschüler ausgeführt wird (b21).

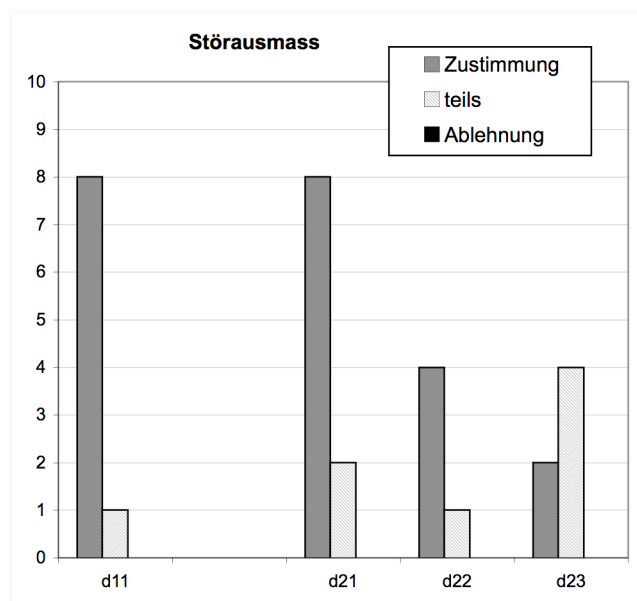
Abbildung 3



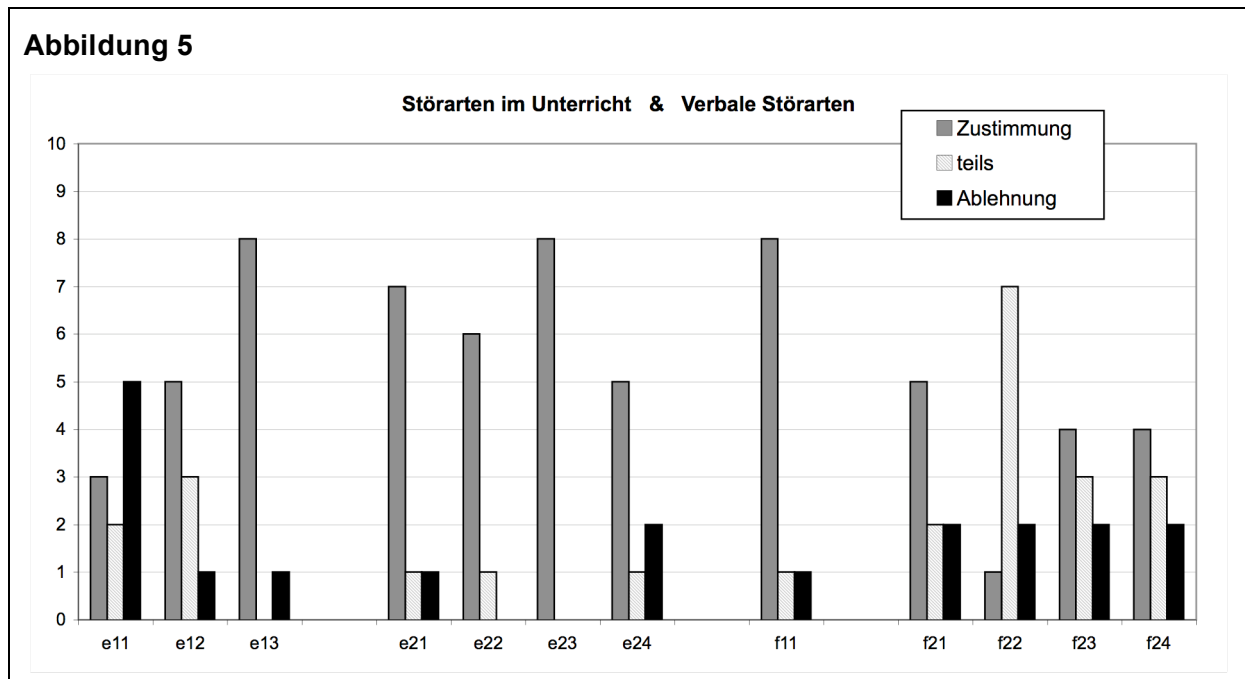
3.1.2 Aussagen zum Störausmass und Arten von Unterrichtsstörungen

Generell sehr viel Zustimmung fanden Aussagen, die sich auf das Störausmass bezogen. Die Lehrpersonen von Wenigstörerklassen unterstützten in hohem Masse die Aussage, „dass der Unterricht selten gestört wird“ (d11). Lehrpersonen von Vielstörerklassen stimmten ebenso häufig zu, „dass der Unterricht häufig gestört wird“ (d21). Auch Aussagen aus diesen Klassen, wonach Schüler von eigenem Stören berichten (d22) und sich durch das Stören von Mitschülern nicht gestört fühlen (d23), werden eher unterstützt oder zumindest nicht abgelehnt.

Abbildung 4



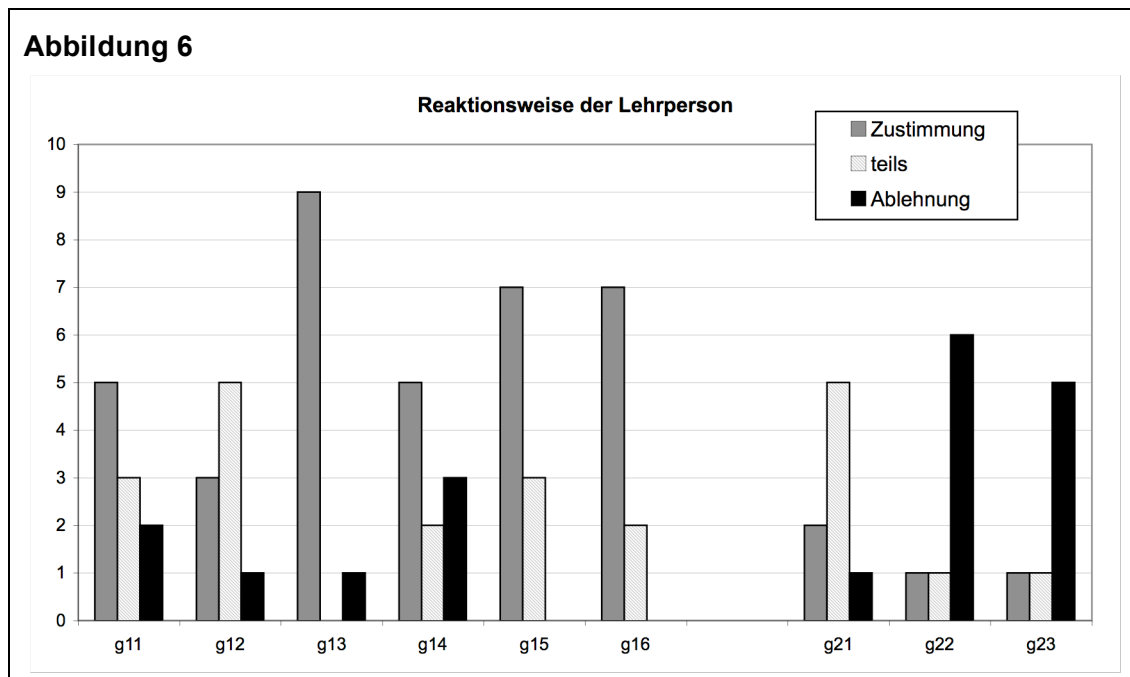
Auch die Aussagen zu Arten von Unterrichtsstörungen werden eher unterstützt als abgelehnt (vgl. Abbildung 5). Lehrpersonen aus Wenigstörerklassen stimmen vor allem zu, dass ihre Schülerinnen und Schüler „nicht mitarbeiten, abschreiben“ als Störung wahrnehmen (e13) und das Dreinreden eher aus Versehen geschieht (f11). Lehrpersonen aus Vielstörerklassen stimmen zu, dass „andere körperlich stören (z.B. schlagen, kneifen, Haare ziehen)“ (e21), „Unfug treiben“ (e22) und „Dinge herumwerfen“ (e23) in ihren Klassen als Störung wahrgenommen wird. Am meisten Ablehnung erfährt die Aussage, dass in Wenigstörerklassen „flüstern/nachfragen“ (d11) als Unterrichtsstörung wahrgenommen wird.



3.1.3 Reaktionsweise der Lehrperson

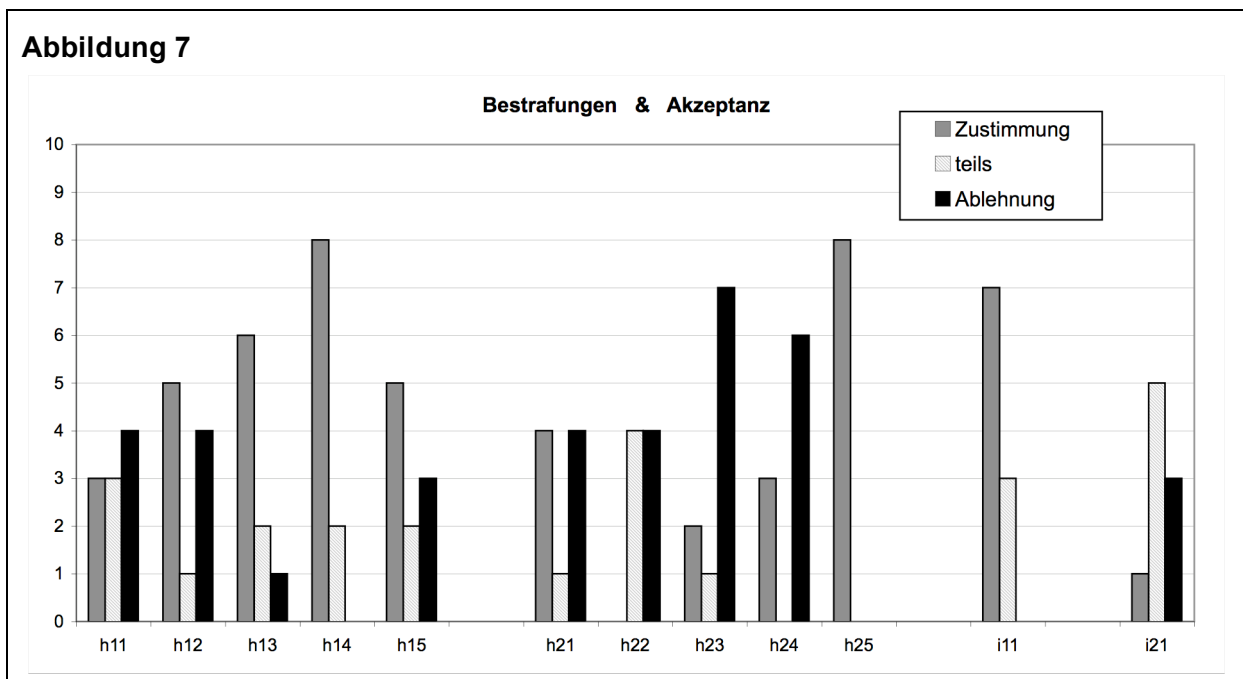
Auch dazu, wie die Lehrperson auf Unterrichtsstörungen bzw. Disziplinprobleme reagiert, liegen Aussagen aus Wenigstörerklassen (g11 bis g16) sowie aus Vielstörerklassen (g21 bis g23) vor. Abbildung 6 (rechte Hälfte) veranschaulicht, dass die Aussagen aus den Vielstörerklassen wiederum weniger Zustimmung unter den betroffenen Lehrpersonen fanden. Am deutlichsten war bei den Vielstörerklassen-Lehrpersonen die Ablehnung der Aussage, die „Lehrperson ignoriert auffälliges Sozialverhalten bzw. reagiert nicht darauf“ (g22). Auch die Aussage, dass die situative Flexibilität von den Schülerinnen und Schülern eher negativ geschildert wird (z.B. unangebrachte Bestrafungen) (g23) wird von der Hälfte der Lehrkräfte von Vielstörerklassen als nicht zutreffend bewertet.

Die Wenigstörerklassen-Lehrpersonen unterstützten die Aussagen ihrer Klasse in grösserem Ausmass (vgl. Abbildung 6, linke Hälfte). Fast alle von ihnen stimmten der Aussage zu, dass sie die Schülerinnen und Schüler anleitet und bei Konfliktlösungen begleitet. Grosse Unterstützung erhielten auch die Aussagen, die situative Flexibilität der Lehrperson werde positiv geschildert („spontane Anpassungen, Strafen nur in schweren Fällen, mal ein Auge zudrücken“) (g15) und ihre Interventionen würden schnell wirken (g16).



3.1.4 Bestrafungen und Akzeptanz

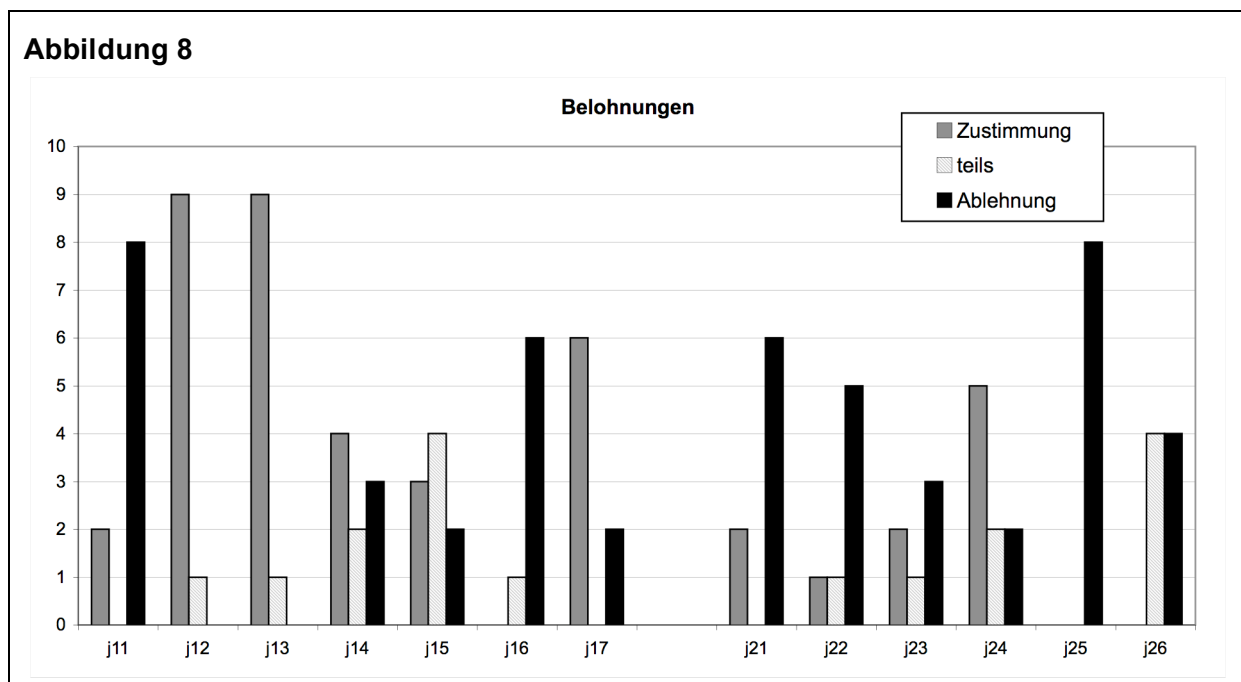
Die Aussagen dazu, wofür und wie Schülerinnen und Schüler bestraft werden (h11 bis h25), wurden von Wenigstörerklassen-Lehrpersonen wie auch von Vielstörerklassen-Lehrpersonen kontrovers beurteilt (vgl. Abbildung 7). Mehrheitlich unterstützt wurde durch Lehrkräfte von Wenigstörerklassen deren Aussage, dass bei einer schwerwiegenden oder häufigen Missachtung der Regeln ein Elterngespräch stattfindet (h14). Lehrpersonen von Vielstörerklassen stimmten klar zu, dass bei einer schwerwiegenden Missachtung der Regeln die Schüler bzw. Schülerinnen (und Eltern) vor eine Amtautorität wie Schulleitung oder Schulkommission antreten müssen (h25). Dass Strafen als gemein empfunden werden, „weil Lieblingsfächer gekürzt, Pausen gestrichen oder ... der Unterricht überzogen werden“ (h23), beurteilte eine Mehrheit dieser Lehrpersonen als nicht zutreffend.



Während die Lehrkräfte die Aussage, wonach Strafen in Wenigstörerklassen als „gerecht und angemessen beschrieben“ werden (i11), klar unterstützten, wurde die Aussage, die sich auf die Vielstörerklassen bezog – „Strafen werden als unangemessen und ungerecht empfunden“ (i21) – nur von einer einzigen Lehrperson einer Vielstörerklassen unterstutzt. Die anderen Lehrkräfte dieser Gruppe beurteilten sie als nicht oder nur teilweise zutreffend.

3.1.5 Belohnungen

Die Aussagen zu Belohnungsarten und Vorgehensweisen beim Belohnen wurden von den Lehrpersonen ebenfalls nur teilweise bestätigt (vgl. Abbildung 8). So lehnten die Lehrkräfte von Vielstörerklassen deutlich die Aussage ab, dass die vereinbarte Belohnung nicht immer ausgeführt werde (j25). Sie beurteilten es auch als eher unzutreffend, dass einzelne Schüler aus einer kollektiven Belohnung (Ausflug, Lager) ausgeschlossen werden (j21). In ähnlichem Ausmass wurde auch von den Wenigstörerklassen-Lehrpersonen abgelehnt, dass als Belohnung für erfüllte Leistungen im Unterricht keine Hausaufgaben erteilt werden (j16). Hingegen stimmte diese Gruppe Lehrkräfte klar zu, dass sowohl leistungsschwache als auch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler (j12) und oft die ganze Klasse (j13) gelobt werden.



3.2 Generelle Zustimmung oder Ablehnung von Aussagen

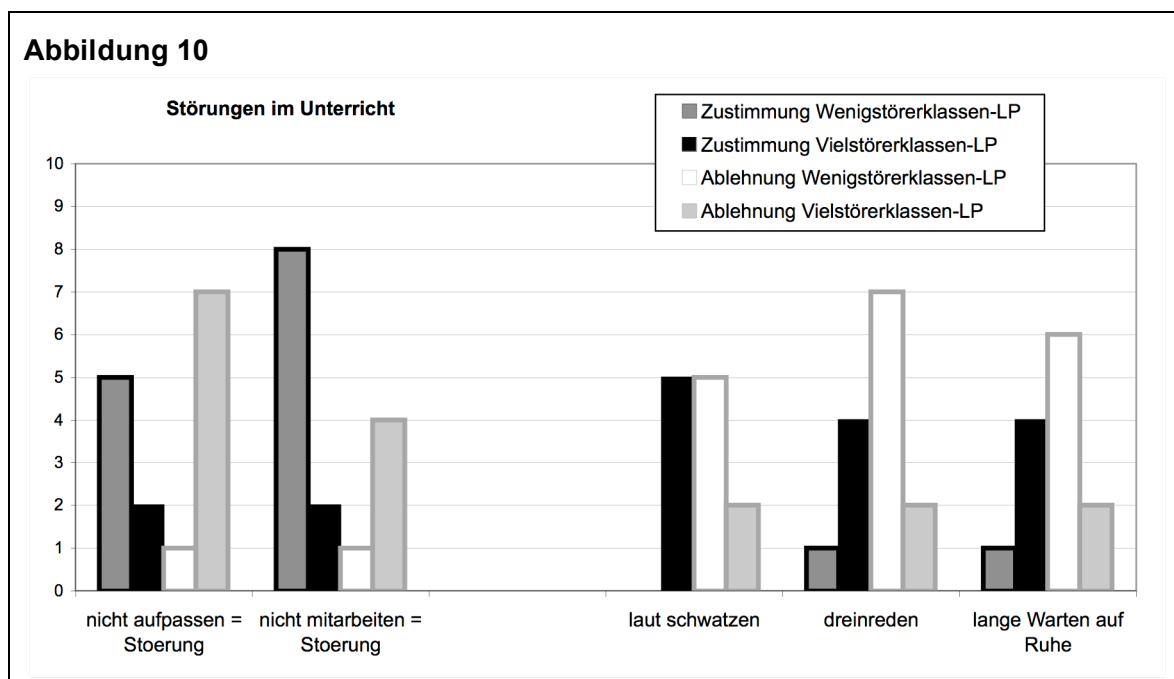
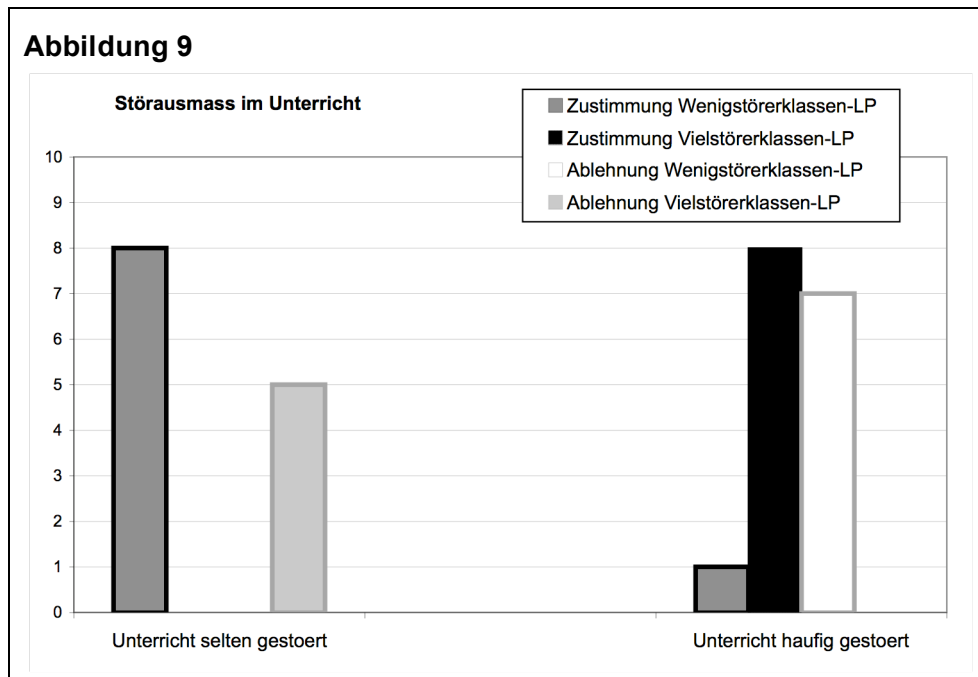
Diesem Kapitel liegt eine Analyse der Zustimmung oder Ablehnung aller Lehrpersonen zu allen Aussagen zu Grunde. Es wird insbesondere beschrieben, welche Aussagen von den beiden Lehrpersonengruppen übereinstimmend und welche unterschiedlich bewertet werden.

3.2.1 Unterschiede zwischen Lehrpersonen von Vielstörer- und von Wenigstörerklassen

Wie zuvor gezeigt wurde, lehnte keine Lehrperson die Aussage zur Einschätzung des Störausmasses im Unterricht ab, welche die eigene Gruppe betreffen. Hingegen wurde häufig die Aussage abgelehnt, welche die andere Gruppe betrifft. Folglich unterscheiden sich in Bezug auf Aussagen zum Störausmass die Lehrpersonen von Wenigstörer- und Vielstörerklassen klar (vgl. Abbildung 9).

Unterschiede zwischen diesen beiden Lehrergruppen finden sich auch im Hinblick auf andere Aussagen zu Unterrichtsstörungen. So stimmen Wenigstörerklassen-Lehrkräfte viel stärker zu, dass „nicht aufpassen“ und „nicht mitarbeiten“ als Störung wahrgenommen wird als Vielstörerklassen-Lehrpersonen. Letztere unterstützen dagegen viel häufiger die

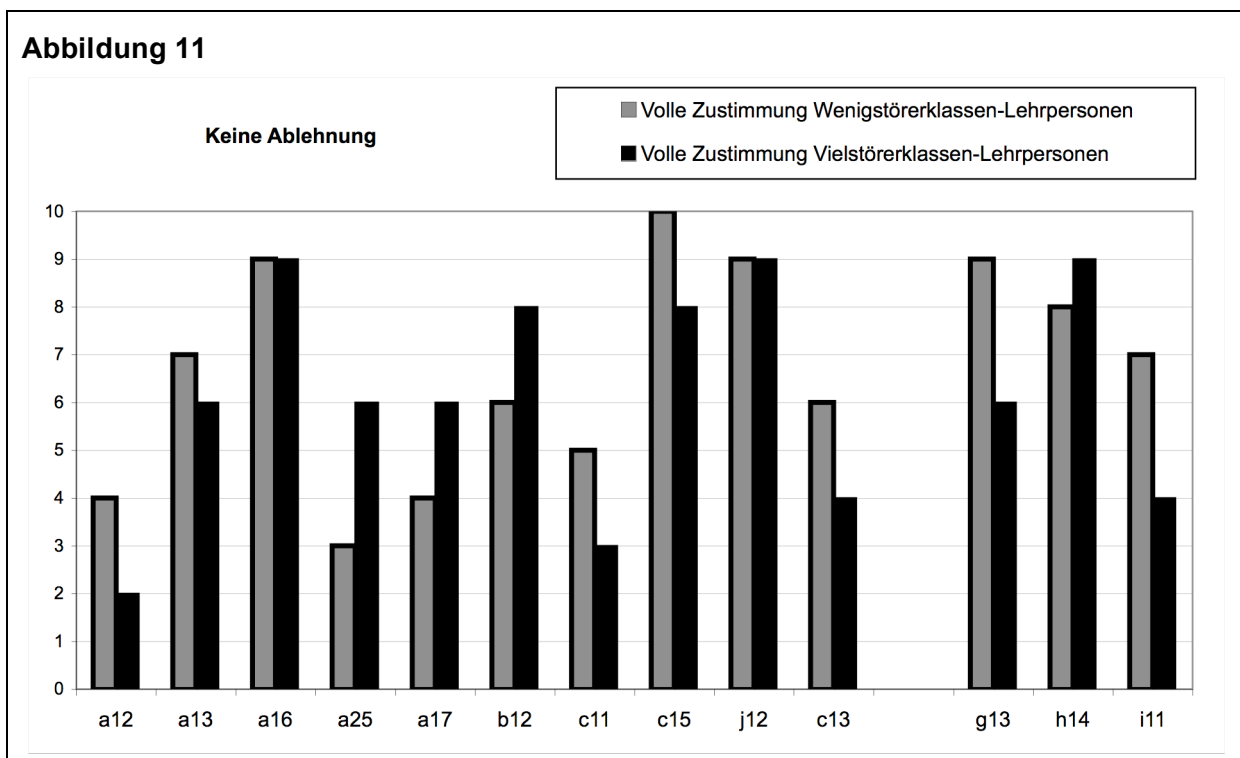
Aussagen, dass sehr laut geschwätzt wird, dass während Erklärungen dreingeredet wird und damit erneute Erklärungen nötig werden und dass man lange auf Ruhe warten muss (vgl. Abbildung 10).



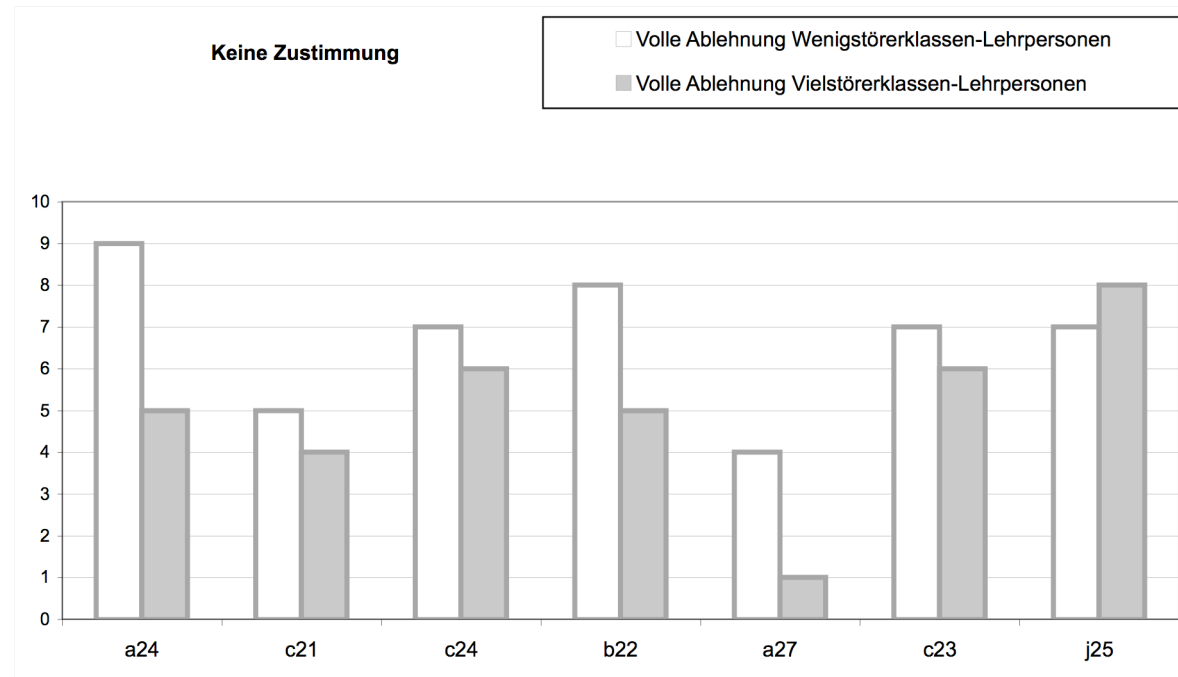
3.2.2 Übereinstimmung zwischen Lehrpersonen von Vielstörer- und Wenigstörerklassen

Bei der Mehrzahl der Aussagen lassen sich keine deutlichen Unterschiede betreffend Zustimmung oder Ablehnung der Aussagen zwischen den beiden Lehrpersonengruppen erkennen. Es gibt auch Aussagen, welche von niemandem – weder von einer Lehrperson

einer Wenigstörer- noch von einer Lehrperson einer Vielstörerklassen ganz abgelehnt wurde. Desgleichen finden sich Aussagen, für die keine einzige volle Zustimmung vorliegt. Die Lehrpersonen beider Gruppen stimmten voll oder zumindest teilweise zu, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, woran sie nach der Pause (a12) oder nach einer erledigten Aufgabe weiterarbeiten müssen (a13), dass sie der Lehrperson auch vor oder nach dem Unterricht Fragen stellen dürfen (a16) oder Pultnachbarn um Erklärungen bitten (a25), dass die Lehrperson Vorgänge schnell bemerkt und sofort darauf reagiert (a17). Zudem lehnte niemand ab, dass die Hausaufgaben durch die Lehrperson kontrolliert werden (b12), dass die Lehrperson interessant unterrichtet (c11), den Stoff gut erklären kann (c15), leistungsstarke und leistungsschwache Kinder lobt (j12) und von den Schülerinnen und Schülern als gute Lehrperson eingeschätzt wird (c13). Volle oder teilweise Zustimmung fanden auch die Aussagen, dass die Lehrperson bei Konflikten die Schülerinnen und Schüler begleitet und anleitet (g13), dass bei schwerwiegenden, häufigen Regelmissachtungen Elterngespräche stattfinden (h14) und dass die Strafen von den Schülerinnen und Schülern als gerecht und angemessen aufgenommen werden (i11). Unterschiede zwischen Wenigstörerklassen-Lehrpersonen und Vielstörerklassen-Lehrpersonen liegen nur im Ausmass der Zustimmung vor (vgl. Abbildung 11).



Keine Zustimmung fand eine weitere Reihe von Aussagen (vgl. Abbildung 12). Die Lehrpersonen beider Gruppen lehnten teilweise oder ganz ab, dass sie das Schulzimmer ohne einen Arbeitsauftrag an die Schülerinnen und Schüler verlassen (a24), abwechslungsarm unterrichten (c21) und unverständlich oder zu schnell erklären (c24). Sie sind auch nicht der Meinung, dass sie mal sehr viel und dann wieder sehr wenig Hausaufgaben erteilen (b22), Vorgänge im Unterricht nicht bemerken oder falsche Kinder beschuldigen (a27) und sich ungerecht verhalten, insbesondere gegenüber störenden und leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern (c23). Die Aussage, vereinbarte Belohnungen würden nicht immer realisiert, wird ebenfalls von beiden Lehrpersonengruppen abgelehnt.

Abbildung 12

3.3 *Fazit zur quantitativen Analyse*

Ziel dieser Analyse war es, herauszufinden, welche der aus Schülerinterviews gewonnenen Aussagen zu typischen Merkmalen eines störungsarmen bzw. störungsreichen Unterrichts, von ihren Lehrpersonen ebenso wahrgenommen werden (Übereinstimmung Schüleraussagen mit Lehrpersonensicht) sowie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Beurteilungen von Lehrpersonen von störungsarmen und störungsreichen Klassen aufzudecken (Übereinstimmung zwischen den zwei Lehrpersonengruppen).

Zunächst kann festgestellt werden, dass eine klare Zustimmung zu Aussagen, welche die eigene Klassengruppe betreffen, nur bei einer Minderheit der Aussagen vorliegt. Viele Aussagen wurden von den Lehrpersonen relativiert oder gar abgelehnt. Im Weiteren zeigt sich, dass Zustimmung vor allem in zweierlei Hinsicht auftritt: Zum einen im thematischen Bereich der Unterrichtsstörungen und zum anderen bei der Lehrpersonengruppe, die Wenigstörerklassen unterrichteten. Aussagen, welche das Ausmass und die Art von Unterrichtsstörungen betreffen, finden viel Zustimmung – auch bei den Lehrpersonen von störungsreichen Klassen. Hier kann einerseits eine grosse Übereinstimmung zwischen den Schüleraussagen und der Lehrpersonenmeinung sowie andererseits ein klarer Unterschied zwischen den Vielstörerklassen-Lehrpersonen und den Wenigstörerklassen-Lehrpersonen konstatiert werden.

Bezüglich der Aussagen zu anderen thematischen Bereichen stimmen die Lehrpersonen von Vielstörerklassen wenig mit den Aussagen aus den entsprechenden Klassen überein. Vielmehr treffen sie sich mit der Meinung der Lehrpersonen von störungsarmen Klassen. Aussagen, welche sich auf störungsarmen Unterricht beziehen, werden von beiden Lehrpersonengruppen als eher zutreffend eingeschätzt; Aussagen, die sich auf störungsreichen Unterricht beziehen, von beiden Gruppen eher abgelehnt. Während die Lehrpersonen von Wenigstörerklassen damit das Bild, das aus den Aussagen ihrer Klassen gezeichnet wurde, bestätigen, steht die Lehrpersonensicht von Vielstörerklassen eher in Diskrepanz zum Eindruck, der aus den Aussagen dieser Klassen hervorging.

4 Qualitative Inhaltsanalyse der Stellungnahmen

Die Inhaltsanalyse der Gespräche mit den Lehrpersonen wurde analog zur Einstiegsfrage und den Leitfragen des Interviewleitfadens in acht Themenbereiche gegliedert (vgl. Kapitel 4.1 bis 4.8). Zudem wurde ein Unterkapitel für zusätzlich geäußerte Inhalte (vgl. Kapitel 4.9) und eines für Feedback der Lehrpersonen zum Forschungsprojekt ergänzt (vgl. Kapitel 4.10). Die einzelnen Unterkapitel wurden jeweils von einer Projektmitarbeiterin bearbeitet.

4.1 *Allgemeiner Eindruck der Klasse*⁴

In diesem Kapitel wird beschrieben, welchen Eindruck die Lehrpersonen von ihrer letztjährigen Klasse haben.

Die Mehrheit der Lehrpersonen von Klassen mit einem tiefen Störausmass geben an, dass sie ihre letztjährige Klasse als eher einfach oder ruhig in Erinnerung haben. Die meisten Lehrpersonen äussern sich positiv über die Schülerinnen und Schüler. Es sei eine gute, sehr gute, positive oder sogar „eine der besten Klassen gewesen, die ich je in meiner 30-jährigen Karriere hatte“ (LP-214, 10). Alle Lehrpersonen berichten, dass sie ihre Klasse gern hatten. Wobei sich dies in einem Fall im Laufe des Schuljahres änderte. „Am Anfang hatte ich die Kinder sehr gerne, was sich ein bisschen verändert hat gegen Schluss. Es gab da einige Probleme beim Übertrittsverfahren in die sechste Klasse, wo ich mit nicht ganz allen Eltern einig wurde und das hat sich dann auch auf die Schülerinnen und Schüler ausgewirkt und zum Teil auch auf das Klima in der Klasse“ (LP-115, 14).

Ein etwas anderes Bild ergibt sich bei der Befragung der Lehrpersonen von Klassen mit hohem Störausmass. Die Mehrzahl der Lehrpersonen beschreibt ihre letztjährige Klasse als schwierig, anstrengend, herausfordernd oder provokativ. In den übrigen Fällen wird die Klasse als teilweise schwierig bezeichnet. Lediglich eine Lehrperson sagt: „Es war eigentlich eine sehr angenehme (gäbige) Klasse“ (LP-166, 10).

Somit gibt die eine Hälfte der Lehrpersonen an, dass sie ihre Klasse gern hatten. Die andere Hälfte hatte ihre Klasse mittelmässig oder teilweise gern. In einem einzigen Fall mochte die Lehrperson die Klasse nicht.

⁴ Verfasst von Lara Forsblom

4.2 Unterrichtsgestaltung⁵

4.2.1 Rückmeldungen an die Lehrpersonen

Klassen mit einem tiefen Störausmass	Klassen mit einem hohen Störausmass
<i>Wie wird der Unterricht gestaltet?</i>	
• Beim zweiten Läuten sitzen alle Schü ruhig am Platz und müssen bei Regelverstoss mit einer Bestrafung rechnen • Schü wissen, wie es nach der Pause im Unterricht weitergeht • Schü wissen, woran sie arbeiten können, wenn sie mit einer Aufgabe fertig sind • Muss die LP das Schulzimmers während des Unterrichts verlassen, gibt sie einen klaren Arbeitsauftrag (z.B. an der Wandtafel) und dessen Nicht-Erfüllung wird sanktioniert • LP hat ein System für das Stellen von fachlichen Fragen (z.B. Eintrag in einer Liste, links beim Lehrerpult anstehen) • Schü können bei Unklarheiten vor Schulbeginn oder nach Schulschluss der LP Fragen stellen • Aufmerksamkeit der LP ist sehr hoch; LP bemerkt die Vorgänge während dem Unterricht schnell und reagiert darauf sofort	• Der Unterricht am Morgen startet nicht pünktlich • Es dauert lange, bis die Schü ruhig sind und bis alle das Material bereit haben • Bei Störungen im Unterricht gibt es lange Wartezeiten • LP verlässt das Schulzimmer ohne klaren Arbeitsauftrag an die Schü • Schü bitten die Pultnachbarin oder den Pultnachbarn, ihnen etwas zu erklären • Schü trauen sich nicht, eine Zusatzklärung von der LP einzufordern, da sie eine negative Reaktion der LP vermeiden möchten • LP bemerkt oft nicht, was sich im Unterricht ereignet und/oder beschuldigt „das falsche Kind“ • Material wird an einem Ort gelagert, wo sich bei Bedarf alle gleichzeitig bedienen, was zum Gerangel führt

4.2.2 Stellungnahme der Lehrpersonen

Die interviewten Lehrpersonen schildern in diesem Kapitel ihre Unterrichtsgestaltung. Zu Beginn wird beschrieben, ob der Unterricht am Morgen und nach den Pausen pünktlich startet oder nicht und ob die Schülerinnen und Schüler mit einer Bestrafung rechnen müssen, wenn sie einen pünktlichen Beginn des Unterrichts verhindern. Anschliessend sind die Aussagen zum Materialumgang, zum Stellen von Fragen und zum Vorkommen von Wartezeiten nach Störungen beschrieben. Schliesslich wird dargestellt, ob nach Ansicht der Lehrpersonen die Schülerinnen und Schüler informiert sind, um nach Pausen, oder wenn die Lehrperson das Klassenzimmer verlassen muss, weiterarbeiten zu können.

4.2.2.1 Pünktlichkeit des Beginns am Morgen und nach der Pause

Die Aussagen der Lehrpersonen zeigen, dass in den Klassen mit tiefem Störausmass auf einen pünktlichen Beginn sehr viel Wert gelegt wird und dass mehrheitlich auch pünktlich begonnen wird. Auch in den Klassen mit hohem Störausmass wird überwiegend pünktlich gestartet. Nur zwei Lehrpersonen berichten, dass der Unterricht selten oder fast nie pünktlich starten konnte. „Das hat selten geklappt, dass sie wirklich alle am Platz mit ihren

⁵ Verfasst von Manuela Frommelt

Sachen bereit waren. Da musste man schon ein bisschen warten. Aber am Morgen hat es eher geklappt als nachher in der zweiten oder dritten Lektionen oder vor allem nach der grossen Pause“ (LP- 159, 20). Im Gegensatz dazu schildert eine Lehrperson von einer Klasse mit hohem Störausmass, dass es jeweils am Morgen etwas länger dauerte, bis der Unterricht beginnen konnte als nach den Pausen, da sich die Schülerinnen und Schüler noch an ihrem Platz einrichten müssen. Eine weitere Lehrperson einer Vielstörerklassse äussert, dass sie den Beginn des Unterrichts mit einer Verspätung von wenigen Minuten auch noch als pünktlich bezeichne. Die Aussagen der Lehrpersonen lassen sich vor allem im Hinblick auf ungleiche Ordnungen zum Unterrichtsbeginn am Morgen und nach den Pausen unterscheiden, da es in einigen wenigen Schulen am Morgen oder nach der grossen Pause kein zweites Läuten gibt.

Bei der Mehrheit der Klassen mit tiefem und mit hohem Störausmass ist ein pünktlicher Beginn des Unterrichts Bestandteil der Klassenregeln. Lediglich zwei Lehrpersonen von Klassen mit einem tiefen Störausmass haben in ihrer Klasse die Regelung, dass die Schülerinnen und Schüler beim Läuten zwar im Schulzimmer sein, aber noch nicht an ihrem Platz sitzen müssen. Als Zeichen, dass sie den Unterricht beginnen wollen, verwendet eine Lehrperson eine Glocke und eine andere berichtet, dass die Schülerinnen und Schüler ruhig an ihrem Platz sein müssen, wenn sie sich vorne hinstellt.

Bezüglich der Regelung von Bestrafung lässt sich kein grundlegender Unterschied zwischen Klassen mit hohem und tiefem Störausmass feststellen, denn es hat bei beiden Klassengruppen solche, bei denen die Bestrafung explizit geregelt ist und solche, bei denen es keine Bestrafung gibt beziehungsweise solche, bei denen die Bestrafung von den Umständen abhängt. „Beim zweiten Läuten müssen sie einfach parat sein. Aber es ist manchmal vorgekommen, dass sie noch bei einem anderen Kind am Pult waren und miteinander redeten, dann gebe ich eigentlich keine Bestrafung. Wenn sie zu spät herein kommen oder wenn es geläutet hat [...] und [sie] dann nicht drin sind, dann gibt es eine Bestrafung in Form eines Striches“ (LP- 202, 18).

Wenige Lehrpersonen erzählen davon, dass sie manchmal, aber eher selten selbst der Grund für einen verzögerten Start nach der grossen Pause sind, weil sie zu lange im Lehrerzimmer waren. „Manchmal ist es eben so, dass man irgendwie nicht aus dem Lehrerzimmer heraus gekommen ist. Aber das war wirklich selten so“ (LP- 62, 48).

4.2.2.2 Wartezeiten durch Störungen

Fast alle Lehrpersonen von Klassen mit einem tiefen Störausmass berichten, dass es sehr schnell ging, bis nach Störungen mit dem Unterricht weitergefahren werden konnte. Die Hälfte dieser Lehrpersonen verhindert das Auftreten von langen Wartezeiten nach Störungen, indem sie die betroffenen Schülerinnen und Schüler zu sich oder aus dem Unterricht holen, um mit ihnen das Vorgefallene zu besprechen, ohne die anderen beim Arbeiten zu stören. Lediglich wenn es viele Kinder in der Klasse betrifft, wurde bei den meisten Lehrpersonen nochmals mit der ganzen Klasse darüber diskutiert oder der Konflikt wurde in den Klassenrat gegeben, um dort ausführlicher nochmals über die Regeln, die nicht eingehalten wurden, zu reden. Die meisten Lehrpersonen von Klassen mit einem tiefen Störausmass beschreiben, dass kleine Interventionen, wie Ermahnungen oder ein Blickkontakt, sehr schnell wirken und es deshalb nicht zu langen Wartezeiten kommt. „Die Kinder sind selbst sehr schnell wieder bereit gewesen oder haben schnell darauf reagiert, dass man gesagt hat: ‚Es stört.‘ Sie haben das dann gemerkt und waren eigentlich schnell wieder ruhig“ (LP- 202, 40). Oder wie eine andere Lehrperson einer Klasse mit tiefem Störausmass feststellt: „Ich muss auch nie sagen: ‚Seid still!‘ Weil das irgendein Kind für mich sagt“ (LP-17, 42).

Ein etwas anderes Bild zeigt sich in Bezug auf die Wartezeiten bei den Lehrpersonen von störungsintensiven Klassen. Mehrheitlich kommt es bei dieser Gruppe zu längeren Warte-

zeiten nach Störungen oder zumindest zu Störungen, die „immerhin länger [sind], als ich das möchte“ (LP-65, 32). Einige Lehrpersonen beider Störkategorien nennen als Grund für die längeren Wartezeiten, dass sie manchmal mit der Klasse die Störung diskutieren mussten. „Ich probiere das eigentlich schon anzusprechen, wenn es eine Störung gibt, aber ich will natürlich auch nicht zu viel Zeit dafür verwenden, damit es eben nicht zu lange Wartezeiten gibt“ (LP-159, 32). Wenige Lehrpersonen von störungsintensiven Klassen geben an, dass es keine lange Wartezeiten nach Störungen gibt oder dass es unterschiedlich sein kann. Vor allem der Umgang mit Material führt laut zwei Lehrpersonen von störungsintensiven Klassen zu längeren Störungen: „Ich hatte eher das Gefühl, dass sie ewig hatten, bis sie wieder parat sind mit dem Material“ (LP- 94, 32).

4.2.2.3 Wissen, was zu arbeiten ist

Alle Lehrpersonen von Klassen mit einem tiefen Störausmass und die Mehrheit der Lehrpersonen von Klassen mit einem hohen Störausmass geben an, dass die Schülerinnen und Schüler einem Stundenplan im Klassenzimmer oder dem Tagesablauf an der Wandtafel entnehmen können, welches Fach nach der Pause ansteht, damit sie das Material bereit legen können. Bei der Hälfte dieser Klassen geben die Lehrpersonen bereits vor der Pause oder zu einem anderen Zeitpunkt einen klaren inhaltlichen Auftrag, an dem nach der Pause gearbeitet werden kann oder es ist aufgrund von Wochenplan- oder Werkstattarbeit sowieso klar. Vielen Lehrpersonen ist es wichtig, dass die Zeit nach der Pause genutzt wird. In einer Klasse mit tiefem Störausmass ist es so, dass die Schülerinnen und Schüler „noch an den Hausaufgaben arbeiten [können], das war auch in ihrem Interesse“ (LP-214, 18). Bei fast allen Lehrpersonen gibt es jedoch manchmal Stunden, in denen nicht genau klar ist, woran die Kinder arbeiten können, weil beispielsweise etwas Neues angefangen wird oder es in einem Fach gerade nicht vorhersehbar ist, wie es weitergeht.

Lediglich zwei Lehrpersonen von störungsintensiven Klassen äussern, dass die Schülerinnen und Schüler eher selten wissen, woran sie nach der Pause arbeiten können. „Ab und zu [wissen die Kinder, wie es nach der Pause weitergeht]. Da lege ich eigentlich nicht so Wert darauf“ (LP- 127, 22).

In Klassen mit tiefem Störausmass berichten alle Lehrpersonen davon, dass die Schülerinnen und Schüler wissen, woran sie arbeiten können, wenn sie mit einem Auftrag fertig sind. In den Klassen mit hohem Störausmass geben zwei Lehrpersonen an, dass nicht immer klar ist, woran gearbeitet werden kann. In beiden Gruppen benutzt der grösste Teil der Lehrpersonen Zusatzblätter und -aufgaben, wie beispielsweise Logicals oder weitere fachliche Aufträge. „Da gibt es einfach immer noch so Zusatzblätter, die sie holen können, weil das ist einfach erfahrungsgemäss so, dass das Tempo sehr unterschiedlich ist, eventuell extrem unterschiedlich“ (LP-166, 24). Einige Lehrpersonen geben auch zu Beginn der Stunde mündlich oder schriftlich an der Wandtafel bekannt, was die Schülerinnen und Schüler machen können, wenn sie mit einem Auftrag fertig sind. Eine Lehrperson macht in ihrer Aussage deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler nicht gleich wussten, woran nach einer erledigten Aufgabe weiter gearbeitet werden kann: „Das würde ich eher sagen, haben sie erst im Laufe der Zeit gelernt. Da waren manche etwas überfordert“ (LP-228, 18). Bei einem kleinen Teil der Lehrpersonen beider Störkategorien ist es unterschiedlich, was man nach Erledigung eines Auftrags machen kann. Teilweise geben sie einen neuen Auftrag oder die Schülerinnen und Schüler dürfen im Pultbuch lesen. Bei zwei Klassen mit tiefem Störausmass war es aufgrund der Wochenplanarbeit klar, wie die Schülerinnen und Schüler weiterfahren konnten. Eine Lehrperson meint, dass es auch einige Kinder gibt, die so tun als wüssten sie nicht, woran sie arbeiten könnten.

Mit Ausnahme von einer Lehrperson, verlassen die Lehrkräfte beider Störkategorien das Schulzimmer sehr selten. Für den Grossteil der Lehrpersonen kommt es nur in Frage das

Schulzimmer für ganz kurze Zeit zu verlassen, wenn die Schülerinnen und Schüler einen klaren Auftrag haben. Wenige Lehrpersonen erwähnen, dass sie das Schulzimmer meist nur aus unvorhergesehenen Gründen verlassen. Sei dies aufgrund eines spontanen Besuchs der Eltern oder um bei einem kranken Kind zu Hause anzurufen oder um einem Kind ein wichtiges Blatt zu kopieren, welches es verloren hat. Dabei könne es bei spontanen Störungen vorkommen, dass sie keine Zeit haben der Klasse einen Auftrag zu geben. „Meistens waren die Unterbrechungen eher unvorhergesehen und dann mussten die Kinder einfach weitermachen“ (LP-5, 24).

Zur Frage, ob die Nichterfüllung eines Auftrags, der in der Abwesenheit der Lehrperson erledigt werden sollte, sanktioniert wird, haben sich nur wenige Lehrpersonen geäußert. Die Aussagen dazu sind kontrovers. Einige sind der Meinung, es sei schwierig deren Einhaltung zu kontrollieren, bei anderen Lehrpersonen gibt es dagegen eine Sanktion, beispielsweise einen Strich.

Lediglich eine Lehrperson von einer Klasse mit tiefem Störausmass verlässt das Schulzimmer immer wieder einmal für kurze Zeit, nachdem sie einen klaren Auftrag gegeben hat. Als Grund dafür gibt diese Lehrperson an, dass „die Kinder ja auch lernen sollen, dass sie nicht nur arbeiten und ruhig sein sollen, wenn jemand schaut und kontrolliert“ (LP-148, 28). Eine Lehrperson einer Klasse mit tiefem Störausmass äussert sich noch zum Zusammenhang zwischen einem klaren Arbeitsauftrag und dem Störausmass: „Das [einen klaren Auftrag] braucht es, aber das ist noch lange keine Garantie. Also selbst ein klarer Auftrag kann zu einem höheren Störmass führen“ (LP- 7, 18).

4.2.2.4 Nachfragen stellen und Zusatzerklärungen einfordern

In Bezug auf das Stellen von fachlichen Fragen lassen sich keine grundsätzlichen Unterschiede zwischen den Aussagen von Lehrpersonen von Klassen mit einem hohen Störausmass und von solchen von einer Klasse mit einem tiefen Störausmass feststellen. Bei beiden Gruppen hat jeweils ungefähr die Hälfte der Lehrpersonen ein System für das Stellen von Fragen. Die Schülerinnen und Schüler können dann entweder einfach fragen kommen oder am Pult sitzen bleiben und die Hand hoch halten. Wobei es auch bei den Klassen, die kein explizites System haben, Regeln gibt. So ist beispielsweise festgelegt, wie viele Kinder vorne am Pult anstehen dürfen oder dass diejenigen die es nicht verstanden haben noch bei der Lehrperson bleiben und sie es diesen gemeinsam nochmals erklärt.

Die meisten Lehrpersonen beider Störkategorien verwenden unterschiedliche Formen beziehungsweise Systeme für das Stellen von fachlichen Fragen. Diese Formen hängen vom Fach und von der Arbeitsweise ab. „Es gibt verschiedene Systeme, je nach Ordnung, je nach Fach. In der Mathematik habe ich eine sogenannte Sofa-Runde hinten auf dem Sofa, wo ich Fachfragen von Schülern, die Fragen haben, beantworte“ (LP-148, 34). Das häufigste System ist eine Liste, an der die Schülerinnen und Schüler entweder mit einem Klämmerchen oder auf eine andere Weise ihren Namen eintragen können, damit die Lehrperson sieht, wer eine Frage hat und dann dieses Kind aufrufen kann, wenn sie Zeit hat. Die meisten Lehrpersonen begründen dieses System damit, dass sie unnötige Wartezeiten am Pult vorne vermeiden wollen, damit die Schülerinnen und Schüler in dieser Zeit an etwas anderem weiter arbeiten können.

In allen Klassen haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit sowohl vorher, während und auch nach dem Unterricht Fragen zu stellen. Lediglich in einer Klasse mit tiefem Störausmass können am Morgen keine Fragen gestellt werden, weil sofort mit dem Unterricht begonnen wird. In einer anderen Klasse mit tiefem Störausmass gibt es noch eine zusätzliche Möglichkeit Fragen zu stellen: „Ich glaube, das wussten meine Kinder auch, dass ich mir bei Schulbeginn oder nach Schulschluss noch Zeit nehme oder dass sie auch nachmittags, am Mittwochnachmittag zum Beispiel, noch vorbeikommen durften. Das

denke ich trifft auf diese Klasse zu und das haben sie auch entsprechend genutzt“ (LP-214, 20).

Eine Lehrperson von einer störungsarmen Klasse weist darauf hin, dass „das System selbst auch sehr grosse Unruhen mit sich bringen kann, wenn es zum Beispiel diese Klammerchen sind, die man anhängt. Man sieht, dass man erst der Dreizehnte ist, der an die Reihe kommt. Das nützt einem nichts, das zu wissen, wenn man nicht weiss, was man machen muss bis Nummer dreizehn an der Reihe ist“ (LP-7, 18).

Sowohl die Lehrpersonen von störungsarmen als auch von störungsintensiven Klassen finden es wichtig, dass Schülerinnen und Schüler bei Unklarheiten auch ihre Pultnachbarninnen und Pultnachbarn fragen dürfen, solange dies natürlich in Bezug auf das Fach und leise geschieht. Bei einigen Lehrpersonen wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler lediglich bei Frontalunterricht oder bei Erklärungen durch die Lehrperson keine Fragen an die Mitschülerinnen und Mitschüler richten dürfen. Um deutlich zu machen, wann dies erlaubt ist und wann nicht, verwendet eine Lehrperson von einer Klasse mit hohem Störausmass ein sogenanntes „Phasensystem: Es gab die rote Phase, da durften sie gar nichts [fragen], also da habe ich dann jeweils erklärt und sie durften mich fragen“ (LP-5, 40). Einige Lehrpersonen unterbrechen die Situation, wenn die Fragen an die Mitschüler und Mitschülerinnen stören oder wenn es zu laut wird. Dann dürfen die Schülerinnen und Schüler für eine kurze Zeit nur noch die Lehrperson fragen. Die gegenseitige Hilfe wird nicht nur gerne von den Schülerinnen und Schülern genutzt, sondern auch die meisten Lehrpersonen betonen, dass es sie ein Stück weit entlastet, da sie nicht allen gleichzeitig etwas erklären können. Aus diesem Grund unterstützen diese Lehrpersonen die gegenseitige Hilfe unter den Schülerinnen und Schülern.

Die Mehrheit der Lehrpersonen von störungsintensiven und von störungsarmen Klassen geben an, dass sich die Kinder getrauen nachzufragen, wenn etwas unklar ist. Wenn sie sich nicht zu fragen getrauen, dann liege das nicht an der Angst vor den negativen Konsequenzen durch die Lehrperson. Eine Ausnahme bildet in beiden Störkategorien die Situation, wenn Schülerinnen und Schüler während einer Erklärung der Lehrperson nicht zuhören und anschliessend fragen, was sie machen müssen. Dann müssen sie eventuell mit negativen Konsequenzen rechnen. Der grösste Teil aller Lehrpersonen gibt an, dass es trotzdem Kinder gibt, die es nicht wagen, Fragen zu stellen. Die Gründe dafür sehen die Lehrpersonen in unterschiedlichen Bereichen. Einerseits wird von scheuen, zurückhaltenden Kindern gesprochen, die sich aufgrund ihrer Persönlichkeit nicht getrauen, eine Frage zu stellen. Andere Kinder „merken vielleicht selbst nicht einmal, dass sie eine Frage hätten“ (LP-159, 38). Andere Kinder getrauen sich zwar, aber wollen aus zeitlichen Gründen nicht fragen. „Das ist eigentlich etwas, von dem ich das Gefühl habe, dass sie sich trauen, aber manchmal aus zeitlichen Gründen nicht [fragen]. Meine letzte Klasse hat irgendwie alles vergessen, wenn es geklingelt hat“ (LP-127, 54). Einzelne Lehrpersonen von beiden Störkategoriegruppen schildern, dass die Schülerinnen und Schüler keine Fragen stellen, weil sie sich vor den anderen schämen oder weil es als uncool gilt, Fragen zu stellen. Als wichtigen Punkt bewertet die Hälfte der Lehrpersonen beider Störkategorien das Vertrauen zwischen ihnen und den Schülerinnen und Schülern aber auch in der Klasse allgemein. So kann es sein, dass zu Beginn des Schuljahres einzelne Kinder vielleicht noch ein bisschen Angst haben, dass sich das dann aber ändert, wenn sie Vertrauen gefasst haben.

4.2.2.5 Vorgänge im Unterricht bemerken und das richtige Kind zur Verantwortung ziehen

Sowohl die Mehrheit von den Lehrpersonen von störungsintensiven als auch von störungsarmen Klassen schätzen ihre Aufmerksamkeit im Unterricht als hoch ein. Eine Lehrperson beschreibt ihre Aufmerksamkeit folgendermassen: „Ich würde jetzt einmal be-

haupte, dass ich das [eine Lehrperson mit hoher Aufmerksamkeit] bin. [...] und dann haben sie [die Schülerinnen und Schüler] gesagt: ‚Sie merken nicht immer alles.‘ Und dann habe ich gesagt: ‚Ich will auch gar nicht immer alles merken‘“ (LP-221, 16). Die Hälfte aller Lehrpersonen äussert, dass es nicht möglich sei, alles wahrzunehmen, sie aber sehr bemüht sind, auf auftretende Störungen sofort zu reagieren und anfallende Konflikte zu klären. Viele der Lehrpersonen, die ihre Aufmerksamkeit als hoch einschätzen, räumen jedoch ein, dass einige Sachen sicherlich ihrer Aufmerksamkeit entgehen, wie beispielsweise wenn sich Schülerinnen und Schüler Botschaften schreiben. Es werden verschiedene Gründe für das Nichtbemerken von Dingen angegeben. Eine Lehrperson sieht den Grund in der Klassengrösse, eine andere hingegen sagt, dass sie nicht alles merkt, wenn sie in einer Stunde noch etwas vorbereiten oder organisieren muss. Eine dritte Lehrperson sieht den Grund, dass sie manchmal nicht alles bemerkte, darin, dass es „Momente gab, in denen ich das nicht realisiert habe, da ich mit dem Thema zu stark beschäftigt war“ (LP-175, 30). Eine Lehrperson einer Klasse mit tiefem Störausmass erlebt die Aufmerksamkeit der Lehrperson im Unterricht als sehr wichtigen Faktor in Bezug auf das Störausmass in der Klasse. „Das ist so, je höher meine Aufmerksamkeit ist, desto tiefer ist das Störmass“ (LP-7, 22). Einige wenige Lehrpersonen geben noch an, dass es während bestimmter Arbeitsformen wie dem Frontalunterricht oder bei der Arbeit am Computer leichter ist, den Überblick zu behalten und schnell zu reagieren, wenn es nötig ist.

Fast alle Lehrpersonen von beiden Störkategorien geben an, dass es schon einmal vorgekommen ist, dass sie das falsche Kind beschuldigt haben. Diese geben aber auch an, dass sie es dann entweder selbst gemerkt haben oder, dass die Schülerinnen und Schüler sie darauf hingewiesen haben. „Auf einmal wurde dann irgendwo gekichert oder was noch speziell war an dieser Klasse, dass sie sich gegenseitig verraten haben“ (LP-5, 30). Wenige Lehrpersonen beschreiben, dass sie dies zu umgehen versuchen, indem sie nicht ein einzelnes Kind beschuldigen, wenn sie sich nicht sicher sind, sondern beispielsweise sagen: „Dort in der Ecke“ (LP-19, 26) anstatt einen Namen zu rufen.

4.2.2.6 Materialumgang

In Bezug auf den Materialumgang unterscheiden sich die Aussagen der Lehrpersonen von Klassen mit einem hohen Störausmass nicht von solchen mit einem tiefen Störausmass. Mit Ausnahme einer Klasse ist der Materialzugang so geregelt, dass es nicht zu einem Gerangel kommen kann. Die meisten Lehrpersonen geben an, dass sie das Material ausgeben oder ausgeben lassen, wenn alle Schülerinnen und Schüler das gleiche Material zur selben Zeit benötigen. „Ich habe irgendwie gesagt: ‚Der eine holt das Blatt bei mir [...] der andere holt den Würfel da vorne und dieser holt irgendwie drei Spielfiguren‘. So, dass es verteilt war“ (LP- 94, 46). In einem Fall wird das Ausgeben der Materialien durch ein Ämtchen geregelt. In den meisten Klassen gibt es klare Regeln, was wo ist und wie man es brauchen darf beziehungsweise wann man es holen darf. Mehrheitlich sind die Lehrpersonen beider Klassengruppen der Ansicht, dass es den Unterricht stört, wenn die Schülerinnen und Schüler das Material selbst holen. „Das ist ein riesiger Störfaktor, wenn die Schüler ihre Sachen selbst holen müssen und alle gleichzeitig am gleichen Ort. [...] solche Sachen muss man ausgeben“ (LP- 7, 34). In offeneren Arbeitsformen, wie dem Wochenplan oder der Werkstatt dürfen sich die Schülerinnen und Schüler das Material selbst holen, aber dann kommt es nicht zu einem Gerangel, weil sich nicht alle gleichzeitig beim Material befinden. Auch das Holen von Zusatzaufgaben, welche beispielsweise in Ordnern oder Hängeregistern aufbewahrt werden, führt zu keinem Gerangel, obwohl sie bei der Mehrheit der Lehrpersonen an einem Ort gelagert sind, da die Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Zeitpunkten mit einer Aufgabe fertig sind.

Eine weitere Vorgehensweise vieler Lehrpersonen von beiden Störkategorien ist, dass sie die Schülerinnen und Schüler gestaffelt das Material holen lassen. „Sie können sich selbst Sachen holen, aber dann gehen sie einzeln oder wenn alle an den gleichen Ort müssen, dann sage ich meistens: Jetzt diese sechs und dann die nächsten“ (LP-127, 59).

Eine Lehrperson von einer Klasse mit hohem Störausmass erzählt, dass es nur manchmal zu einem Gerangel kommt, wenn sie etwas Neues macht, was sie noch nie vorher ausprobiert hat. „Eigentlich kommt es nicht zu einem Gerangel, ausser man hat vielleicht etwas, das man noch gar nie gemacht hat und sich noch nicht so richtig überlegt hat, dann ist es vielleicht gerade in der ersten Lektion noch ein Gerangel, aber nachher merkt man das und dann würde man dort etwas ändern“ (LP-159, 40).

Lediglich eine Lehrperson von einer Klasse mit tiefem Störausmass hat alles Material an einem Ort gelagert, woran sich die Schülerinnen und Schüler manchmal gleichzeitig bedienen, was zu einer Störung führen kann. „In meinem Schulzimmer ist recht viel Material und die Kinder wissen, dass sie sich dort bedienen dürfen. Aber es kann dann auch vorkommen, dass es ein Gerangel gibt“ (LP-214, 26).

4.3 Hausaufgaben⁶

4.3.1 Rückmeldung an die Lehrpersonen

Klassen mit einem tiefen Störausmass	Klassen mit einem hohen Störausmass
<i>Wie werden die Hausaufgaben geregelt?</i>	
• LP hat ein „Fächli-System“, womit das Ab- und Zurückgeben der Hausaufgaben geregelt wird • Erledigung von Hausaufgaben wird durch die LP kontrolliert • Falls die Hausaufgaben nie vergessen werden, gibt es eine Belohnung	• Einsammeln und Austeilen von Hausaufgaben wird durch Ämtchen geregelt und durch Mitschüler ausgeführt • Die Menge der Hausaufgaben schwankt beträchtlich zwischen „fast keine“ und „zu viel“

4.3.2 Stellungnahme der Lehrpersonen

In diesem Kapitel wird zunächst dargestellt, wie die befragten Lehrpersonen die Hausaufgaben hinsichtlich des Einsammelns und Austeilens sowie der Kontrolle regeln. Weiter wird die Handhabung des Feedbacks bzw. der Belohnung sowie der Menge und Ausgewogenheit des Umfangs geschildert. Dem folgt die Dokumentation von Erfahrungen, Meinungen und Ansichten der Lehrerinnen und Lehrer zu verschiedenen Themen, die in der „Rückmeldung“ nicht direkt angesprochen, aber im Rahmen der Stellungnahme zu den Hausaufgaben von einzelnen Lehrpersonen eingebracht werden. Zum Abschluss wird ein Überblick gegeben über die generelle Beurteilung und der Hausaufgabengestaltung im Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen allgemein sowie bezogen auf die eigene Klasse. Gesamthaft gilt es zu berücksichtigen, dass sich nicht alle Lehrpersonen gleich ausführlich zu den befragten Punkten äussern. Daher beruht die Beschreibung der verschiedenen Themenbereiche des übergeordneten Themas „Hausaufgaben“ nicht durchgehend auf der Grundlage der Stellungnahme aller Lehrkräfte, sondern teils auch auf den Schilderungen einer kleineren Gruppe unter ihnen.

⁶ Verfasst von Martina Berger

4.3.2.1 Einsammeln und Austeilen von Hausaufgaben

Die interviewten Lehrerinnen und Lehrer beschreiben, wie in ihrem Unterricht gewöhnlich das Einsammeln und Austeilen der Hausaufgaben abläuft. Zwei Formen des Einsammelns halten sich in der Häufigkeit ihrer Anwendung etwa die Waage: das Einsammeln durch die Lehrperson und das Einsammeln geregelt über ein Fächlisystem. Werden die Hausaufgaben durch die Lehrperson eingesammelt, wird dies, wenn überhaupt, unterschiedlich kommentiert. Einzelne fügen an, dass sich das Einsammeln ohnehin meist erübrigt, weil sie die Hausaufgaben häufig im Plenum korrigieren. Eine Lehrperson vertritt die Meinung, dass diese Aufgabe klar in der Verantwortung des Unterrichtenden beziehungsweise der Unterrichtenden liegt. Eine andere Lehrperson begründet das Einsammeln der Hausaufgaben durch sie selbst dadurch, dass sich das anfänglich von ihr geführte Fächlisystem in ihrer Klasse, die sowohl gemäss der Forschungsergebnisse als auch aus eigener Sicht störungsintensiv ist, nicht bewährt hat. Das Problem sieht sie darin, dass sie mit der genannten Einsammelnmethode immer erst nach Unterrichtsschluss, wenn sie die Hausaufgaben aus dem Fächli nimmt, feststellt, wer sie erledigt hat und wer nicht. Somit fallen die Konsequenzen für den entsprechenden Schüler beziehungsweise die entsprechende Schülerin stets erst auf den darauf folgenden Tag, was nach Meinung der Lehrperson zu spät ist. Diese Erfahrung zeigt gemäss der Lehrkraft, dass ein Fächlisystem für eine Klasse mit hohem Störausmass nichts taugt. Aus diesem Grund sammelt sie die Hausaufgaben nun selbst ein, wenn die Korrekturen nicht im Plenum vorgenommen werden. Dass das Ein- und Austeilen der Hausaufgaben anstelle eines Fächlisystems ein Merkmal von Klassen mit hohem Störausmass ist, glaubt die Lehrperson nicht. Kritisch äussert sich auch eine weitere Lehrperson, die die Hausaufgaben gewöhnlich selbst einsammelt. Ihrer Ansicht nach besteht zwischen der Organisation des Ein- und Austeilens der Hausaufgaben und dem Störausmass in keiner Weise ein Zusammenhang. Ob dies durch ein Ämtchen, die Lehrperson oder einen Schüler beziehungsweise eine Schülerin geregelt wird, ist laut der Lehrperson vollkommen irrelevant. Zentral erachtet die Lehrperson demgegenüber, dass die Hausaufgaben anschliessend von ihr kontrolliert werden, damit die Kinder merken, dass sie Beachtung finden. Während das Einsammeln von Hausaufgaben durch die Lehrperson sowohl in Klassen mit hohem als auch in Klassen mit tiefem Störausmass beliebt ist, wird das Fächlisystem grösstenteils von Lehrpersonen aus Klassen mit tiefem Störausmass verwendet. Nur gerade eine Lehrperson aus den Klassen mit hohem Störausmass arbeitet für das Einsammeln von Hausaufgaben mit dem Fächlisystem. Ihrer Ansicht nach wirkt sich aber das Einsammeln und Austeilen der Hausaufgaben geregelt durch ein Ämtchen ebenso wenig störungsanfällig aus. Auch eine Lehrperson mit tiefem Störausmass in ihrer Klasse, die mit dem Fächlisystem arbeitet, sieht nicht in allen übrigen Formen des Hausaufgabeneinsammelns ein erhöhtes Störpotential: „Also, was ich nicht ganz sehe [...], wenn die Schüler jetzt diese Sachen einsammeln und die Lehrperson aber ganz klare Regeln dafür hat, dann sehe ich nicht, warum das stören sollte“ (LP 221, 48). Bei einigen der anderen Lehrpersonen, die das Fächlisystem anwenden, dringt demgegenüber die Haltung durch, dass ihnen andere Formen, wie zum Beispiel das Ein- und Austeilen durch Schüler und Schülerinnen oder durch ein Ämtchen wenig effizient erscheinen. Eine Lehrperson findet das Einsammeln und Austeilen der Hausaufgaben durch ein Ämtchen „zu chaotisch“ (LP-19, 44). Sie ist überzeugt, dass das Fächlisystem die einfachste Organisationsform ist, obwohl sie bemerkt, dass "wenn dann nicht so viele Blätter drin liegen wie es sollten, [...macht die Lehrperson] eben halt eine Übung mit anschauen, aufschauen, aufstehen, hinter den Stuhl stehen, wieder absitzen bis sie [die Schülerinnen und Schüler] wirklich alles haben" (LP-19, 42). Und eine andere Lehrperson meint: „Ich finde das mit den Hausaufgaben sehr schwierig, wirklich auch für das Störausmass. Weil, was machen die anderen in dieser Zeit? Und dann hat sie [die Hausaufgaben] nicht ge-

rade jedes [Kind]. Einer [ein Schüler] hat sie noch im Schulsack draussen und der andere hat sie im Pult. Das stört ganz sicher“ (LP-7, 60).

Ein kleiner Teil der Lehrpersonen hat keine verantwortliche Person für das Einsammeln beziehungsweise Abgeben von Hausaufgaben definiert, sondern führt diese Aufgabe manchmal selbst aus und delegiert sie manchmal an einen Schüler oder eine Schülerin. Es handelt sich dabei ausschliesslich um Lehrpersonen aus Klassen mit hohem Störausmass. Eine weitere geringe Anzahl an Lehrkräften verwendet keine der genannten Einsammelformen. Zwei davon haben keine fixe Strategie des Einsammelns, sondern wählen je nach Fach oder Situation, ob sie selbst die Hausaufgaben einsammeln, einen Schüler beziehungsweise eine Schülerin diese Tätigkeit übernehmen lassen oder ob sie die Kinder dazu auffordern die Hausaufgaben an das Lehrerpult zu bringen. Entsprechend meint eine der beiden Lehrperson zur Methode des Einsammelns: „Also, sehr unterschiedlich, also (stöhnt), das kommt auch wieder auf das Fach drauf an. [...] Mathematikaufgaben korrigieren wir meistens zusammen. Dann gibt es immer Sachen, die ich korrigieren muss, die geben sie einfach ab, ich sammle sie ein, respektive es ist unterschiedlich. [...] Die Kinder bringen sie mir nach vorne ans Pult oder ich sammle sie ein, wenn ich dann eben will. Aber ich habe kein Fächlisystem gehabt“ (LP-148, 79-83). Analog verhält es sich bei der anderen Lehrkraft: „Dann werde ich sie [die Hausaufgaben] auch einsammeln oder von den Kindern einsammeln lassen oder sie geben es mir vorne ab“ (L-159, 44). Sie zeigt sich erstaunt darüber, dass die Kinder es störend empfinden, wenn die Hausaufgaben durch ihre Klassenkameraden und -kameradinnen eingesammelt oder ausgeteilt werden. Eine einzige Lehrperson hat das Einsammeln der Hausaufgaben durch das Ämtchen „Materialchef“ (P-166, 68) geregelt. Ihrer Ansicht nach kann sich die Lehrperson auf diese Weise rasch einen Überblick verschaffen, wer die Hausaufgaben erledigt hat und wer nicht. Sie findet diese Form nicht als störend, wobei sie anfügt, dass eine gewisse Zeit benötigt wird, bis dieses System eingespielt ist und dass es stets die Lektion etwas verkürzt.

Das Austeilen der Hausaufgaben wird zum grössten Teil von den Lehrpersonen selbst übernommen. In Klassen, die mit dem Fächlisystem arbeiten, werden die korrigierten Hausaufgaben häufig auch von der Lehrperson in das Hausaufgabenfächli beziehungsweise in ein spezifisches Rückgabefächli gelegt. In diesen Fall sind die Kinder anschliessend für das Austeilen zuständig, wobei sich dies je nach Klasse mehr oder weniger geregelt vollzieht. Eine der Lehrpersonen hat zum Beispiel für das Austeilen der korrigierten, ins Fächli zurückgelegten Hausaufgaben ein entsprechendes Ämtchen installiert. Eine andere Lehrperson erklärt, dass sich das Austeilen der nach der Korrektur im Fächli deponierten Aufgaben entweder automatisch durch Kinder vollzieht, die beim Fächli vorbei gehen, um etwas abzugeben oder dass sie selbst die der Korrektur unterzogenen Hausaufgaben an die Kinder zurückgibt. Unter den Lehrpersonen, die mit dem Fächlisystem arbeiten, schildert eine die Erfahrung, dass sich das Austeilen der Hausaufgaben durch die Schüler, in deren Verantwortung sie zu Beginn des Schuljahres diese Tätigkeit legte, nicht bewährt hat. Sie argumentiert, dass die Schüler beziehungsweise die Schülerinnen diese Aufgabe irgendwann und oft in den ungünstigsten Momenten erledigt haben. Daher teilt die Lehrperson die Hausaufgaben nun selbst jeweils am Montag der folgenden Woche aus, wobei die Kinder ihr beim Austeilen helfen dürfen, weil sie dies laut der Lehrperson gerne tun würden.

Einzelne Lehrerinnen und Lehrer – alle ausschliesslich aus Klassen mit hohem Störausmass stammend – haben für das Einsammeln der Hausaufgaben keine fixe Zuständigkeit bestimmt, sondern übernehmen diese Tätigkeit manchmal selbst und beauftragen manchmal einen Schüler oder eine Schülerin damit. Sie haben auch für das Austeilen keine verantwortliche Person festgelegt, sondern gestalten dies variabel.

Bei einer der befragten Lehrpersonen wird in der Beschreibung der Austeilform der Hausaufgaben deutlich, dass sie viel Wert auf die Selbstständigkeit der Kinder legt. Sie erklärt, dass sich das Austeilen von Hausaufgaben in ihrem Unterricht meistens erübrigt, weil die Hausaufgaben „in Form von Fertiglösen“ (LP-175, 88) bestehen, weshalb die Schüler und Schülerinnen bereits über sie verfügen. Ansonsten teilt sie die Hausaufgaben entweder selbst aus oder legt die Verantwortung für die notwendige Materialaneignung in die Hände der Kinder, um sie „zur Selbstständigkeit [zu] trainieren“ (LP-175, 90). Beide Formen des Austeilens sind klar geregelt und organisiert. Für den Fall, dass die Lehrperson die Hausaufgaben selbst austeilte, hat sie zur effizienten Durchführung die Pultordnung absichtlich so angelegt, dass sie jeweils in der Mitte der einzelnen Pultreihen durchgehen und einen Stapel nach rechts, einen Stapel nach links austeilen kann, der von den Schülerinnen und Schülern innerhalb der jeweiligen Pultreihe weitergereicht wird. Wenn die Kinder sich die für die Hausaufgaben notwendigen Unterlagen selbst beschaffen müssen, werden diese durch die Lehrperson auf dem Fenstersims in Materialkistchen bereitgelegt. Da die Hausaufgaben gemäss der Lehrperson jeweils in der Klasse besprochen und im Hausaufgabenbuch niedergeschrieben werden, wissen die Schülerinnen und Schüler klar, was der Auftrag ist und wo sie sich mit dem entsprechenden Material einzudecken haben.

4.3.2.2 Kontrolle der Hausaufgaben

Das *Erledigen der Hausaufgaben* wird von sämtlichen Lehrpersonen, die sich explizit dazu äussern, wenn nicht permanent, dann zumindest oft oder stichprobenweise kontrolliert. Eine Lehrperson sieht in der Erledigungskontrolle ein Motivationsfaktor für die Schüler und Schülerinnen, die Hausaufgaben ausführung zu erfüllen: „Dass sie [die Hausaufgaben] von der Lehrperson kontrolliert werden, das ist klar. Die Kinder wussten, dass es sein kann, dass ich sie kontrolliere. Und dieses Wissen hat sie dann auch dazu gebracht die Hausaufgaben eigentlich auch vollständig zu erledigen“ (LP-214, 40). Dem widerspricht eine andere Lehrperson, die auf Grund ihrer Erfahrungen den Nutzen der Erledigungskontrolle durch die Lehrperson relativiert: „Es [hatte] Schülerinnen und Schüler, bei denen das [Erledigungskontrolle durch Lehrperson] keine Rolle gespielt hat und andere, bei denen es wohl eine Rolle gespielt hat. Aber [...] damit sie nachher überhaupt probiert hätten, die Aufgaben zu erledigen, hätten die Sanktionen dann so gross sein müssen mit Nachsitzen oder so“ (LP-80, 36). Ebenfalls eher kritisch wird das Kontrollieren der Hausaufgaben durch eine weitere Lehrperson beurteilt, die in diesem Zusammenhang auch die Kontrollfunktion der Eltern in Frage stellt. „Ich vertrete eher die Meinung, dass diese Kinder selbst ihr Schicksal in die Hand nehmen müssen und sich nicht, wie soll ich sagen, von den Eltern aus der Patsche helfen lassen [d Chegele us em Füür näh] sollen“ (LP-228, 29). Daher prüft die Lehrperson nicht, ob die Kinder die Hausaufgaben in der dafür erhaltenen Agenda eintragen. Die Kinder müssten selbst wissen, ob sie diese Hilfe benötigen oder nicht. Weil das Erledigen der Hausaufgaben bei einigen Kindern nicht geklappt hat, musste die Lehrperson aber auf das Drängen der Eltern hin das System wechseln. Nun erhalten die Kinder wöchentlich ein „Lernblatt“ (LP-228, 29), auf dem sämtliche Veranstaltungen und Prüfungen von der Lehrperson festgehalten und die Hausaufgaben durch die Schülerinnen und Schüler niedergeschrieben werden. Die Kinder haben dieses Lernblatt jeweils mit der Unterschrift ihrer Eltern dafür, dass sie die Hausaufgaben gesehen haben, der Lehrkraft vorzuweisen. Aber laut der Lehrperson bringt das beschriebene System ebenfalls Probleme mit sich, weil gewisse Eltern die Hausaufgaben zwar zu sehen bekommen, aber das Unterschreiben vergessen, wofür die Kinder anschliessend die Konsequenzen tragen.

Die *Ausführung der Hausaufgaben* wird häufig überprüft, wenn die Hausaufgaben eingesammelt oder aus dem Fächli genommen werden. Die Entleerung des Fächlis für die Erledigungskontrolle und die Korrektur der Hausaufgaben erfolgt bei den meisten Lehrper-

sonen, die über ein Fächlisystem verfügen, zum Schluss des Unterrichts oder bei Wochenplanarbeit am Ende der Woche: „Ich hatte Wochenplan, so dass die Kids immer selbst wählen konnten, wann sie was machen. Damit mussten sie auch selbst organisieren, wann sie was machen und dadurch haben sie immer alles abgegeben, was sie auf den nächsten Tag hatten. Die Kontrolle gab es immer erst am Ende der Woche, wobei ich, wenn ich Zeit hatte, zum Teil während der Schulzeit korrigiert habe und dann haben sie die Hausaufgaben, die sie am Morgen abgegeben haben, am Nachmittag oder noch in der gleichen Stunde wieder bekommen. Je nach dem, wie wir gerade am Arbeiten waren. Auf diese Weise habe ich immer schon gesehen, ob jemand sehr wenig oder gar nichts abgibt und fand dann natürlich schon vorher [vor Wochenschluss] einmal: ‚Du, wie wäre es, wenn du dich um diese Sachen kümmern würdest?‘“ (LP-221, 40). Einige Lehrpersonen schildern spezifische Methoden, die sie zur Kontrolle der Hausaufgabenausführung anwenden: „Ich hatte vorwiegend, dass sie [die Hausaufgaben] alle bereit gelegt haben und bin schnell durchgelaufen und habe einfach hineingeschaut, ist das erledigt worden“ (LP-175, 74). Diese Form der Kontrolle kommt bei einer anderen Lehrkraft ebenso zum Einsatz. Bei einer dritten Lehrperson wird aufgrund der beschränkten Zeitressourcen zur Kontrolle der Hausaufgabenausführung zusätzlich die Hilfe der Kinder einbezogen: „Ich habe sie [die Hausaufgaben] kontrolliert. [...] Ich hatte aber auch Hilfe von Kindern. Es gab ein Ämtchen, bei dem sie geholfen haben, die Hausaufgaben zu kontrollieren, manchmal einfach wegen des Zeitfaktors“ (LP-62, 58). Auch ein originelles System zur Hausaufgabenkontrolle wird geschildert: „Da habe ich so ein System, so einen Teich mit Fröschen. Und die Frösche springen nachher aus dem Teich. Diese Frösche haben den Namen von den entsprechenden Schülern und springen nachher einfach aus dem Teich zu Deutsch, Französisch oder was auch immer. Und dann kann man anhand dessen am nächsten Tag die vergessenen Hausaufgaben einfach gerade wieder rückfordern“ (LP-166, 80). Eine Lehrperson führt die Kinder zu Schuljahresbeginn in das Übertragen der Hausaufgaben von der Wandtafel ins Hausaufgabenheft ein, überlässt dies dann zunehmend der Eigenverantwortung der Kinder: „Die Kinder haben ein Hausaufgabenheft und die Aufgaben werden am Anfang gemeinsam miteinander eingetragen. Aber die Schüler lernen dann, dies selbstständig zu machen. [...] Und ich habe es bis jetzt so gehandhabt, dass ich das Hausaufgabenheft nicht immer kontrolliert habe, wenn die Hausaufgaben da waren, aber dass ich es kontrolliere, wenn die Schüler die Hausaufgaben vergessen“ (LP-115, 82-84).

Für die Korrektur der Hausaufgaben greift gut die Hälfte der befragten Lehrpersonen in ihrem Unterricht auf mehrere *Methoden* zurück. Gearbeitet wird mit den Kombinationen „Lehrerkorrektur und Selbstkorrektur“, „Lehrerkorrektur und Korrektur im Plenum“ sowie „Lehrerkorrektur, Korrektur im Plenum und Selbstkorrektur“. So antwortet eine Lehrperson auf die Frage, wer die Korrektur der Hausaufgaben übernimmt: „Das ist auch verschieden, je nachdem; gewisse Sachen kontrolliere ich selbst und gewisse Sachen kontrollieren wir gemeinsam in der Klasse“ (LP-202, 58). Die Selbstkorrekturen werden von einem grossen Teil der Lehrerschaft zusätzlich einer stichprobenartigen Kontrolle unterzogen. Eine Lehrperson erklärt beispielsweise: „Beim Kontrollieren ist es dann eher so, dass ich dann je nach Fach und je nach Stufe anpasse. Also, dass dann auch die Kinder selbst kontrollieren können und ich noch stichprobenmässig kontrolliere“ (LP-19, 42). Oder eine andere Lehrperson sagt: „Das Erledigen der Hausaufgaben ist so, dass es eben aufgeteilt ist: Zum Teil ist es Selbstkontrolle durch die Schülerinnen und Schüler. Dann muss das mir nachher trotzdem noch gezeigt werden, aber ich korrigiere es nicht mehr minutiös, sondern noch so durch Stichkontrollen. Wenn sie eben Selbstkontrolle machen, visieren sie es und zeigen mit dem auch klar: ‚Ich habe es mit bestem Willen und Gewissen gemacht.‘ Und nachher gibt es aber für die Kinder wieder Aufgaben, die ganz klar und sichtbar sind im Wochenplan und bei denen es heisst, das ist Lehrerkontrolle. Und dann geben sie mir das ab und ich korrigiere es“ (LP-198, 32). Zwei der Lehrpersonen, die zur Korrektur der

Hausaufgaben verschiedene Formen verwenden, äussern sich kritisch zur Kontrolle und Korrektur der Hausaufgaben durch die Lehrperson als Merkmal für störungsarme Klassen. Eine der Lehrpersonen findet mehrere Korrekturmethode(n) berechtigt oder sogar notwendig: „Beim Kontrollieren der Hausaufgaben bedarf es für mich im Hinblick auf die Ressourcen der Lehrperson beides, Selbstkontrolle und Kontrolle durch die Lehrperson. Sie kann ja nicht alles machen“ (LP-80, 46).

Der andere Teil der Lehrerinnen und Lehrer – mit einer Ausnahme – verwendet nicht eine Kombination von Korrekturformen, sondern korrigiert die Hausaufgaben ausschliesslich selbst: „Am Freitag habe ich eine Menge [Hausaufgaben] bekommen (lacht) und am Wochenende korrigiert“ (LP-17, 82). Jene Lehrkraft, die weder eine Kombination von Kontrollmethoden anwendet, noch sämtliche Hausaufgaben selbst korrigiert, hebt vor allem hervor, dass sie hinsichtlich der Überprüfung der Hausaufgaben besonders Wert darauf legt, dass die Hausaufgaben nicht übergangen werden: „Es kann auch sein, dass ich mit der ganzen Klasse zusammen die Arbeiten austausche und die Kinder sie gegenseitig besprechen. Dann wissen sie, dass die Hausaufgaben... honoriert ist vielleicht nicht das richtige Wort, aber dass sie am nächsten Tag beachtet werden. Es wird nicht einfach darüber hinweggegangen. [...] Die Hausaufgaben kriegen am anderen Tag, wenn sie erledigt sein sollen, wieder ihren Platz und ihren Raum. Sie werden inklusive der Fragen, die sich gestellt haben, besprochen.“ (LP-214, 44-46).

4.3.2.3 Konsequenzen, Feedback und Belohnung

Die Feedbacks und Konsequenzen, die mit der Hausaufgabenenerledigung, der Korrektur und den sich ergebenden Fehlern verbunden sind, fallen sehr heterogen aus. Der Anteil an Lehrpersonen, die explizit mit einem Belohnungssystem arbeiten, ist gesamthaft gering. Während in den Klassen mit tiefem Störausmass drei von zehn Lehrpersonen ein Belohnungssystem führen, ist es in den Klassen mit hohem Störausmass nur gerade eine einzige Lehrperson. Die Originalität der verwendeten Belohnungssysteme ist aber gross. Eine der Lehrpersonen führt eine Ampel als Belohnungssystem. Anfangs der Woche befinden sich alle Kinder auf dem grünen Feld. Wenn sie die Hausaufgaben vergessen oder gegen eine andere Regel verstossen, rutschen sie auf der Ampel zunächst ein Feld runter in den gelben Bereich und später, bei weiteren Verstössen in den roten. Damit versucht die Lehrperson den Kindern visuell mitzuteilen, wie stark sie auf ihr Verhalten Acht geben müssen. Entsprechend dem Feld, in dem sich die einzelnen Schülerinnen und Schüler am Ende der Woche befinden, erhalten sie eine Markierung und wer genügend grüne Smileys erreicht hat, erhält eine Belohnung. Eine andere Lehrperson führt ein „Gelbe-Karte-System“ (LP-7, 50), bei dem sich die Kinder einen Preis verdienen können, wenn es ihnen gelingt, bis Ende des Quartals weniger als drei gelbe Karten zu erhalten, was bedeutet, die Hausaufgaben weniger als dreimal zu vergessen. Der Einbezug von Belohnungen ist aus Sicht dieser Lehrperson ein besonders wichtiger Aspekt der Unterrichtsgestaltung. Dem pflichtet auch eine andere Lehrperson bei, die ein Belohnungssystem führt. Sie freut sich sehr, dass im Zusammenhang mit störungsarmen Klassen nicht immer nur Sanktionen, sondern auch Belohnungen erwähnt werden. In ihrer Klasse können sich die Kinder jeweils während der Schulzeit von den einen zu den anderen Ferien Belohnungen verdienen, indem sie mit ihrem Verhalten möglichst viele Smileys sammeln und möglichst wenige negative Einträge verursachen. Dabei arbeitet die Lehrperson sehr häufig mit Verträgen, die ausformuliert und unterschrieben werden. Eine weitere Lehrperson, die mit expliziten Belohnungen arbeitet, beschreibt die Anwendung eines klassenübergreifenden Systems, das sich laut ihren Aussagen sehr bewährt: „Wir machen einen Belohnungsevent. [...] Jeder Schüler hat pro Semester stets das Recht, sechs Mal die Hausaufgaben zu vergessen. [...] Der Zwischenstand wird auf einem Hausaufgabenpegel festgehalten. Werden die Hausaufgaben zum sechsten Mal vergessen, steigt der Pegel auf die Farbe

Gelb, das geht noch und beim siebten Mal auf Rot und dann kann er [der Schüler] nicht an den Belohnungsevent mitkommen. Der Belohnungsevent ist im Moment, dass alle 5. und 6. Klassen in unserem Schulhaus, das sind sechs Klassen, den Vergnügungspark X besuchen. [...] Seitdem wir dieses System eingeführt haben, haben wir viel, viel weniger Leute, die immer wieder die Hausaufgaben vergessen“ (LP-148, 91-97). Zusätzlich zu den Belohnungen werden bei einer der Lehrpersonen, die ebenfalls ein visuelles Belohnungssystem verwendet, Bestrafungen eingeschlossen. Jedes Kind verfügt über einen Piraten an einem Mast, der beim Erledigen der Hausaufgaben eine Stufe hochklettert und beim Vergessen eine Stufe hinunter fällt. Gelangt er an der Mastspitze an, wartet eine Belohnung, landet er im Keller, erhält das Kind eine Strafe. Konkret bedeutet dies, dass den Kindern bei Ausführung der Hausaufgaben über fünf Wochen hinweg eine Belohnung zum Naschen aus einer kleinen Auswahlkiste zusteht und bei zehn Wochen dürfen sie eine Belohnung wie zum Beispiel ein Sticker oder ein Bleistift aus einer grossen Kiste auswählen. Nach der Einlösung der Belohnung fängt das ganze Spiel wieder von vorne an.

Die Mehrheit der Lehrpersonen arbeitet hingegen nicht mit einem Belohnungssystem. Insbesondere Wenigstörerklassen-Lehrpersonen betonen aber, dass sich die Schülerinnen und Schüler durch engagierte Mitarbeit selbst belohnen, indem sie Erfolge erzielen und Freude an der Schule erlangen. Häufig sprechen sie von indirekten, immateriellen Belohnungen beziehungsweise von positiven Konsequenzen. Eine dieser Lehrpersonen, die ohne Belohnungssystem arbeitet, erklärt: „Wir sind auch im Gespräch immer darauf gekommen, dass sie [die Schülerinnen und Schüler] erstens für sich selbst lernen und die Belohnung, die sie sich selbst geben, darin besteht, dass sie Freude an der Schule haben, an dem was sie machen, dass sie weiterkommen und ihre Leistungen unter Umständen verbessern können. Das ist eigentlich ihre Belohnung“ (LP-198, 36). Dem fügt die Lehrperson an, dass sie durchaus versucht, den Kindern eine Freude zu bereiten, indem sie mit ihnen an vielen Anlässen, auch ausserhalb der Schule, teilnimmt. Dies bezieht sie aber nicht explizit auf das Leistungs- und Sozialverhalten der Kinder. Auch eine andere Lehrperson meint, dass die Belohnungen in ihrem Unterricht eher indirekt und langfristig sind. Belohnungen „wie Wochenbelohnungen oder eine Spielstunde im Turnen“ (LP-214, 54) verwendet sie keine. Aber auf gutes Arbeitsverhalten wie durchgehende Erledigung der Hausaufgaben und Lösen von Zusatzaufgaben folgen positive Konsequenzen, indem eine Empfehlung für den Sekundar- oder Gymnasialübertritt gegeben wird. Eine der befragten Lehrpersonen meint, dass sie keine Belohnungen im Sinne einer Art „Käferli-System“ (LP-228, 37) wie in der Unterstufe einsetzt, aber dass sie gutes Verhalten in einem Lernheft, das die Schüler führen, mit Lob honoriert: „Da [im Lernheft] habe ich vielleicht dem einen oder anderen [Kind] die Rückmeldung gegeben, es arbeite sehr gut und ich sei froh, habe ich auch so fleissige Schüler“ (LP-228, 37).

Einzelne Lehrpersonen, die kein Belohnungssystem praktizieren, überlegen sich die Einführung eines solchen: „Das mit der Belohnung mache ich leider nicht, aber meine Frau hat mir gerade vorgeschlagen mit einer Belohnung zu arbeiten“ (LP-65, 52). Zwei Lehrkräften von störungsintensiven Klassen äussern Bedauern, dass sie kein Belohnungssystem führen: „Ich glaube, ich habe da [bezüglich Belohnungssystem für positives Verhalten] leider eher nur das Umgekehrte. Das ist für mich ein Punkt, der mich wieder einmal zum Nachdenken gebracht hat, dass ich eben auch einmal belohnen sollte. Bei mir gibt es mehrheitlich nur das Bestrafen“ (LP-127, 68). Bei der anderen Lehrperson werden vergessene Hausaufgaben eingeschrieben, stets erledigte hingegen nicht belohnt. Sie bedauert dies und beabsichtigt in der nächsten Klasse mit einem Belohnungssystem zu arbeiten.

Einzelne Lehrpersonen aus störungsintensiven Klassen stehen Belohnungssystemen eher kritisch gegenüber. „Das [Belohnungssystem] hatte ich früher bei der dritten und vierten [Klasse], jetzt mache ich das nicht mehr. Ich finde bei der fünften, sechsten [Klasse], auf dieser Stufe muss man das [Ausführung der Hausaufgaben] einfach voraussetzen“ (LP-

166, 70-72). Eine andere Vielstörerklassen-Lehrperson ist der Ansicht, dass ein Belohnungssystem nicht zu einem tieferen Störausmass hätte beitragen können: „Das hat jetzt bei dieser Klasse, die Sie untersucht haben, überhaupt nicht gestimmt. Es hat einfach wieder eine Reihe Schüler gehabt, bei denen die Belohnung so gross hätte sein müssen, dass sie von den Finanzen her gar nicht mehr möglich gewesen wäre“ (LP-80, 36).

Ein paar einzelne Lehrpersonen erwähnen im Zusammenhang mit den verschiedenen Feedbackformen zu den korrigierten Hausaufgaben eine mündliche oder schriftliche Rückmeldung an die Schülerinnen und Schüler. Eine der Lehrkräfte gibt jeweils direkt am Montag nach der Korrektur der Hausaufgaben über das Wochenende ein Feedback an die Kinder ab: „Und am Montag habe ich ihnen dann gerade die Rückmeldung gegeben“ (LP-17, 84). Eine andere Lehrperson erklärt, dass sie den Kindern jeweils einen schriftlichen Kommentar zur Menge der Hausaufgaben, die sie in der aufgegebenen Hausaufgabenzeit zu erledigen vermochten, in ihrem Heft hinterlässt. Zwei Lehrpersonen äussern sich zudem zu den Konsequenzen, die die Rückmeldungen beziehungsweise die Korrekturen nach sich ziehen: „Ich schreibe meinen Kommentar direkt auf das Arbeitsblatt oder das Heft. [...] Das verteile ich dann und sie [die Schülerinnen und Schüler] müssen es lesen und ins Hausaufgabenmäppchen legen, um die Verbesserungen zu machen. Oder natürlich gleich wegräumen, wenn es keinen Fehler hatte“ (LP-7, 56). Eine andere Lehrperson erklärt demgegenüber: „Sie [die Schülerinnen und Schüler] mussten nachher [nach den Selbstkorrekturen] auch nicht Verbesserungen schreiben. Dies nicht nur, weil sie sie nicht gemacht hätten, sondern weil ich ihnen einfach zeigen wollte, dass wir, wenn sie ein Falschzeichen machen, und es nachher mehrere hat, schauen können, 'wo ist es sinnvoll, dass du noch einmal übst'" (LP-80, 38).

4.3.2.4 Menge der Hausaufgaben

Etwas mehr als die Hälfte der befragten Lehrpersonen haben den Eindruck, dass die Hausaufgabenmenge für ihre Klasse normalerweise gleichmässig ausfällt. Eine der Lehrpersonen erklärt sogar, dass es in ihrer Klasse überhaupt nicht zu starken Schwankungen im Hausaufgabenpensum kommen kann: "Nein, das ist nicht möglich, weil wir sind ja mehrere Lehrkräfte, die in dieser Klasse Unterricht erteilen und die Hauptfächer sind verteilt. Es gibt stets etwas [Hausaufgaben], die im Klassenbuch aufgeschrieben sind. Und wenn man zum Beispiel die Woche anschaut, dann ist immer jeweils etwas drin [im Klassenbuch]. Es kommt selten vor, dass praktisch nichts und nachher gerade alles aufgegeben wird. Dafür haben wir eben dieses Klassenbuch, das der Klassenchef jeweils für den anderen Lehrer mitnimmt und der sieht: ‚Hier sind schon drei Hausaufgaben drin, dann gebe ich nicht noch eine vierte'" (LP-148, 101). Andere Lehrpersonen erzählen, dass die Hausaufgaben grundsätzlich immer etwa derselben Grössenordnung entsprechen, aber dass sich ab und zu dennoch Schwankungen ergeben. Die Gründe dafür sind unterschiedlich: „Ich gebe eigentlich jeden Tag Hausaufgaben und es ist immer etwas viel (lacht), immer etwa gleich viel, denke ich. Aber je nach Thema kommt es manchmal auch vor, dass ich ihnen keine Hausaufgaben gebe oder wenn ich sehe, dass heute wunderschönes Wetter ist und so, dann schaue ich, dass ich ihnen eher weniger Hausaufgaben gebe. Aber grundsätzlich, so über das Jahr hinweg gesehen, gebe ich immer etwa gleich viel.“ (LP-202, 64-66). Eine andere Lehrperson argumentiert: „Ich will zwar stets etwa gleich viel geben aber, puhhh ..., das kann man halt nicht kategorisch sagen. Ich würde sagen, dass das [starke Schwankung in Hausaufgaben] selten vorkommt, aber es ist eigentlich nicht die Regel. [...] Ich gebe wenige Aufgaben, aber ich gebe stets ein bisschen. Das gelingt mir nicht immer.“ (LP-65, 54).

Lehrerinnen und Lehrer, die der Ausgewogenheit der Hausaufgaben nicht direkt zustimmen, verweisen entweder auf die Eigenverantwortung der Kinder oder auf strukturelle Gegebenheiten. Bei jenen Lehrpersonen, die die Planung der Hausaufgabenabführung der

Selbstbestimmung der Schüler und Schülerinnen überlassen, handelt es sich allesamt um Wenigstörerklassen-Lehrkräfte. Sie arbeiten gewöhnlich mit längerfristig terminierten Hausaufgaben, die über ein paar Tage oder eine Woche hinweg angelegt sind: „Es waren oft Wochenaufgaben und sie konnten es sich halt einteilen. Die Schüler, die das gemacht haben, hatten ausgewogen und andere hatten konzentrierter Hausaufgaben“ (LP-175, 86). Eine andere Lehrperson, die die Verantwortung in die Hände der Kinder legt, sagt: „Das [starke Schwankungen in Hausaufgaben] ist etwas, das mit dem Wochenplan wegfällt“ (LP-214, 46). Jene Lehrpersonen hingegen, die Schwankungen als unvermeidbare strukturelle Tatsache sehen, stammen ausschliesslich aus Klassen mit hohem Störmass: „Das Problem ist einfach auch, weil es an dieser Klasse mehrere Lehrpersonen sind, nicht nur ich als Klassenlehrerin. Wir haben Stellenteilung. Letztes Jahr war es noch einmal spezieller, da noch eine dritte Person an dieser Klasse unterrichtet hat, hätte man die Hausaufgaben vielleicht schon als schwankend anschauen können. Dass es wirklich je nach dem, je nach Thema, wenn alle Lehrer halt gerade in dieser Woche eine Probe machen mussten, mehr Hausaufgaben gegeben hat“ (LP-159, 52). Eine weitere Lehrperson erklärt: „Es gibt natürlich Wochen, wo es zum Beispiel drei oder vier Prüfungen gibt und das kann man manchmal gar nicht vermeiden. Dann sind es vielleicht halt schon sehr viel mehr [Hausaufgaben], als wenn es dann in der nächsten Woche keine Prüfung gibt. Dann sind die Hausaufgaben vielleicht wirklich gering. Weil sie müssen einfach noch ein paar Sachen fertig machen und dann gibt es vielleicht noch ein Blatt zum Machen. Aber es kommt nicht auch noch etwas zum Lernen dazu“ (LP-94, 74). Die befragten Lehrkräfte haben unterschiedliche Vorstellungen darüber, wie viel Zeit für Hausaufgaben aufgewendet werden sollen. Zwei Lehrpersonen sprechen von zweieinhalb Stunden Hausaufgaben pro Woche für die 5. Klasse und drei Stunden für die 6. Klasse. Bei einer anderen Lehrperson lautet der Richtpunkt, täglich fünfzig Minuten für die Fünftklässler und sechzig Minuten für die Sechstklässler. Eine weitere Lehrkraft verlangt von den Kindern ausserhalb der Unterrichtszeit von Montag bis Donnerstag zwanzig Minuten für Mathematikaufgaben zu investieren, wozu manchmal noch Hausaufgaben anderer Lehrpersonen kommen. Um den zeitlichen Umfang der Hausaufgaben festzulegen beziehungsweise ein starkes Unter- oder Überschreiten des beabsichtigten Ausmasses an Hausaufgaben zu vermeiden, werden von einzelnen Lehrerinnen und Lehrern spezifische Methoden angewendet. So ist eine Lehrperson überzeugt, dass sie das ziemlich genau steuern könne: „Indem ich meistens Aufgaben gleich schon zeitlich terminiere. Ich sage: ‚Ihr müsst im Mathematikheft die Seite siebenundzwanzig rechnen und zwar dreissig Minuten lang‘, anstatt, dass ich verlange, diese Seite fertig zu lösen. Sonst hat der langsame schwache Schüler zwei Stunden und der schnelle gute hat zwanzig Minuten und das ist gerade verkehrt. Wenn schon sollte man den, der schnell und gut ist, noch mehr füttern und nicht den, der schwach ist. Also, habe ich vielmals die Hausaufgaben zeitlich terminiert, zwanzig oder dreissig Minuten an etwas und darum weiss ich auch ziemlich genau, wie viel Aufgaben sie haben. Fünfte Klasse zweieinhalb Stunden und sechste Klasse drei, so plus minus, natürlich“ (LP-7, 58). Dieser Lehrperson betont zudem, dass die Hausaufgabenthematik mit den Eltern diskutiert werden muss, weil die Lehrperson selbst keine Kontrolle darüber verfügt, wie viel Zeit die Kinder zu Hause tatsächlich in die Hausaufgaben investieren. Deshalb sei sie nebst den Aussagen der Kinder insbesondere auf die Rückmeldung der Eltern angewiesen. Auch eine andere Lehrperson ist der Meinung, dass hinsichtlich der Hausaufgaben die Beziehung der Lehrkraft zu den Eltern, die sich einfacher oder schwieriger gestalten kann, eine bedeutende Rolle einnimmt. Diese Lehrperson arbeitet ebenfalls mit der Methode der Zeitfestlegung: „Ich gebe sehr oft Minutenzahlen an. Also, ich sage: ‚Rechnet zwanzig Minuten und wenn ihr noch Zeit habt, ergänzt mit diesem oder jenem. Falls ihr keine Zeit mehr findet, schaut einfach, dass ihr wirklich zwanzig Minuten gearbeitet habt‘“ (LP-19, 46). Indem die Lehrperson die Hausaufgaben korrigiert, stellt sie fest, wie viele

Aufgaben ein Kind in zwanzig Minuten lösen konnte, was sie in seinem Arbeitsheft mit einer Rückmeldung kommentiert. Grundsätzlich bewähre sich diese Methode und die Lehrperson bemerkt, dass die Kinder weiter kommen möchten.

4.3.2.5 Zusätzlich erwähnte Themen im Zusammenhang mit den Hausaufgaben

Zusätzlich zu den explizit in der „Rückmeldung“ thematisierten Aspekten der Hausaufgaben (vgl. Kapitel 4.3.1), kommen einige Lehrpersonen auf weitere Themen zu sprechen. Einige Lehrpersonen gehen in ihren Schilderungen auf die Kommunikation der Hausaufgaben ein. Dabei stellt sich heraus, dass sämtliche Lehrpersonen, die sich dazu äussern, die Hausaufgaben für die ganze Klasse ersichtlich schriftlich festhalten (in einer Klasse wird diese Aufgabe zum Teil auch den Kindern zugewiesen). Zu diesem Zwecke nutzen die Lehrpersonen entweder die Wandtafel beziehungsweise das Whiteboard oder das Klassenbuch. Eine der Lehrpersonen hält zudem fest, dass die zu erledigenden Hausaufgaben zunächst mit den Schülerinnen und Schülern mündlich besprochen und anschliessend schriftlich im Klassenbuch notiert werden. Die Kommunikation der Hausaufgaben ist bei einigen Lehrpersonen mit der Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler verbunden, die aufgegebenen Hausaufgaben individuell in ein dafür vorgesehenes Hausaufgabenbüchlein, auf ein Lernblatt oder Ähnliches zu übertragen, was von einzelnen Lehrpersonen kontinuierlich oder stichprobenmässig überprüft wird. Es wird auch gesagt, dass die Kommunikation der Hausaufgaben nicht nur auf die Kinder ausgerichtet sein, sondern auch die Eltern einschliessen soll, weshalb diese Thematik unbedingt an den Elternabenden zu diskutieren sei.

Eine Lehrperson schildert die Erfahrung, dass sich in Bezug auf die Hausaufgaben die Arbeit mit dem Wochenplan als sehr erfolgreich herausgestellt hat. Nach Ansicht einer anderen Lehrperson bewähren sich, was Hausaufgaben und Ämtchen anbelangt, bis in hohe Klassenstufen Rituale sehr gut.

Im Weiteren wird berichtet, wie das Elternverhalten im Zusammenhang mit dem Hausaufgabenmanagement erlebt wird. So schildert eine Lehrperson, dass die Eltern von Fünft- und Sechstklässlern, bei denen der Übertrittsentscheid ansteht, „fast ein bisschen in eine Notsituation [geraten], in der sie das Gefühl haben, mein Kind muss unbedingt in die Sek. Und auf einmal merken sie, jetzt klappt das nicht und überlegen sich, woran das liegen könnte. Sie [die Eltern] stellen dann fest, ‚vielleicht machen sie [die Kinder] zu wenig Aufgaben zu Hause‘ und versuchen anschliessend, etwas am System zu verändern und nicht am Verhalten der Kinder“ (LP-228, 29). Die Lehrperson vermutet, dass es sich beim Bestreben der Eltern, die Kontrolle über das schulische Geschehen und die Leistungen ihrer Kinder zu erhalten, um eine „Zeiterscheinung“ (LP-228, 29) während des Übertrittsverfahrens handelt. Gemäss den Erfahrungen der Lehrperson, sehen gewisse Eltern, wenn es für ihre Kinder hinsichtlich des Sekundarschulentscheids kritisch wird, plötzlich Mängel in der Unterrichtsführung und -gestaltung der Lehrerin beziehungsweise des Lehrers. Die Lehrperson hatte beispielsweise in ihrer Klasse die Konfrontation mit den Befürchtungen von Eltern erlebt, ihre Kinder würden zu wenig gefordert und gefördert werden, weshalb sie unter anderem die Menge an Hausaufgaben als zu gering kritisierten. Dies obwohl das Hausaufgabenpensum jeweils vorgängig an den Elternabenden besprochen und gut geheissen worden war. Die Lehrperson lässt zwar diesbezüglich mit sich diskutieren, aber sie ist nicht bereit, dabei die Angaben des Lehrplans zu überschreiten. Lernmöglichkeiten zu Hause, die über die Lehrplanvorschriften hinausgehen, sind nach Meinung der Lehrperson Aufgabe der Eltern.

4.3.2.6 Beurteilung einer Relation von Hausaufgabengestaltung und Unterrichtsstörungen

Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass die Mehrheit der befragten Lehrpersonen einen Zusammenhang zwischen den aus den Schüleraussagen generierten Aussagen zur Hausaufgabenthematik und dem Störausmass im Unterricht hinterfragt oder verwirft. So äussert sich beispielsweise eine Lehrperson zur Aussage „Einsammeln und Austeilen der Hausaufgaben wird durch Ämtchen geregelt und durch Mitschüler ausgeführt“: „Das hat für mich jetzt überhaupt nichts damit [mit dem Störausmass] zu tun. Ich meine, ich kann sie [die Hausaufgaben] ja von allen einsammeln und austeilen lassen, das kommt überhaupt nicht drauf an. Es kommt dann drauf an, ob ich sie noch kontrolliere. [...] Das einzig Wichtige ist, dass ich sie anschliessend kontrolliere, aber wer sie einsammelt oder verteilt, das kommt nicht drauf an“ (LP-94, 78-86). Auch eine andere Lehrperson bekundet Mühe damit, dass die Aussagen im Hinblick auf das Störausmass zu fokussieren: „Was hat das mit Stören zu tun, ob der Lehrer die Aufgaben selbst oder mit den Schülern korrigiert?“ (LP-228, 43-45). Eine weitere Lehrperson meint zur Aussage „Lehrperson kontrolliert die Hausaufgaben“ in der Spalte der störungsarmen Klassen: „Das habe ich selbst so gemacht und ich habe ein hohes Störausmass [in der Klasse] gehabt. Ich denke, es ist nicht wirklich klar, ob das wirklich einen Einfluss hat“ (LP-113, 72).

Skepsis zeigt sich weiter hinsichtlich der Beziehung zwischen den Schwankungen in den Hausaufgaben und dem Störausmass: „In Bezug auf das Störausmass sehe ich bei der Schwankung zwischen ‚fast keine‘ und ‚zu viele‘ [Hausaufgaben] den Zusammenhang nicht, dass das ein Störmass ist“ (LP-65, 60). Während knapp die Hälfte der Vielstörerklassen-Lehrpersonen keinen Zusammenhang zwischen den Schwankungen im Hausaufgabenpensum und dem Störausmass sieht, wird diese Beziehung unter den Lehrpersonen aus störungsarmen Klassen lediglich von einer einzigen Lehrkraft in Frage gestellt.

Lediglich eine geringe Anzahl an Lehrerinnen und Lehrer stimmt einzelner oder mehrerer derartiger Zusammenhänge ausgehend von der eigenen Einstellung zur Unterrichtsgestaltung oder aufgrund persönlicher Erfahrungen zu. Eine dieser Lehrkräfte meint: „Auch hinter diesen Aussagen kann ich stehen, die treffen sicher zu“ (LP-175, 94). Dem pflichtet eine weitere Lehrperson bei: „Ich kann mir gut vorstellen, dass das [die Hausaufgabengestaltung, wie sie von Viel- beziehungsweise Wenigstörerklassen beschrieben wird] zu Unsicherheiten beziehungsweise zu Sicherheit führt. Ich denke eben, dass sich Klassen mit hohem Störausmass oft unsicher fühlen“ (LP-19, 48). Eine weitere Lehrperson äussert sich vor allem zustimmend zur Einteilung der Methode "Einsammeln und Austeilen der Hausaufgaben durch Kinder" als Merkmal für störungsintensive Klassen: "Denn was machen die anderen in dieser Zeit? Und nicht jedes [Kind] hat die Hausaufgaben gerade bereit, einer [Schüler] hat sie noch draussen im Schulsack, der andere hat sie im Pult, das stört ganz sicher“ (LP-7, 60).

Bei den wenigen Lehrkräften, welche implizit oder explizit einen Zusammenhang zwischen der Hausaufgabengestaltung und dem Störausmass herstellen, handelt es sich vorwiegend um Wenigstörerklassen-Lehrpersonen. Jene Lehrpersonen hingegen, die sich eher kritisch oder ablehnend zeigen, stammen sowohl aus Klassen mit hohem als auch aus Klassen mit tiefem Störausmass. Somit lassen sich die Lehrpersonen von Viel- beziehungsweise Wenigstörerklassen in ihrer Beurteilung der Schüleraussagen im Zusammenhang mit dem Störausmass nur bedingt unterscheiden.

Ein ähnliches Bild zeichnet sich ausgehend von den Aussagen der Lehrpersonen zur praktischen Gestaltung und Organisation der Hausaufgaben ab: Insgesamt lässt sich keine klare Trennlinie zwischen Vielstörerklassen-Lehrpersonen und Wenigstörerklassen-Lehrpersonen ziehen, aber in gewissen Aspekten sind divergierende Tendenzen zwischen

den beiden Gruppen festzustellen. Letztere betreffen insbesondere die Feedbackformen und Konsequenzen, die mit der Hausaufgabenerledigung und der Korrektur verbunden sind, das Fächlisystem als Methode der Hausaufgabeneinziehung sowie die Ausgewogenheit der Hausaufgaben. Hinsichtlich der Feedbackformen und Konsequenzen arbeitet zwar die Mehrheit der Lehrpersonen unabhängig vom Klassentypus „hohes“ versus „tiefes“ Störausmass nicht direkt mit einem Belohnungssystem. Aber insbesondere Wenigstörerklassen-Lehrkräfte verwenden indirekte Belohnungsformen und heben Freude und Leistungserfolg der Schülerinnen und Schüler als positive Konsequenzen hervor, während Lehrpersonen von Klassen mit hohem Störausmass kaum alternative Belohnungsformen einsetzen und vereinzelt eher negativ gegenüber Belohnungen eingestellt sind. In Bezug auf die Einsammelform der Hausaufgaben wird deutlich, dass es sich beim Fächlisystem um eine Methode handelt, die fast ausschliesslich von Lehrpersonen aus Wenigstörerklassen praktiziert wird. Lehrer und Lehrerinnen aus Klassen mit hohem Störausmass arbeiten diesbezüglich meist ohne fixes System oder sie übernehmen diese Aufgabe stets selbst. Was die Ausgewogenheit der Hausaufgaben betrifft, lassen sich unter jenen Lehrpersonen, die einer gleichmässigen Menge an Hausaufgaben nicht direkt zustimmen, deutliche Differenzen in der Argumentation von Wenig- und Vielstörerklassen-Lehrpersonen erkennen: Während Lehrkräfte aus Klassen mit tiefem Störausmass allfällige Schwankungen in der Quantität der Hausaufgaben damit begründen, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund längerfristig angelegter Hausaufgaben selbst für die Mengeneinteilung verantwortlich sind, wird die Unregelmässigkeit im Hausaufgabenpensum durch Vielstörerklassen-Lehrpersonen auf strukturelle Bedingungen des Unterrichts zurückgeführt.

4.4 Lehrperson⁷

4.4.1 Rückmeldung an die Lehrpersonen

Klassen mit einem tiefen Störausmass	Klassen mit einem hohen Störausmass
<i>Wie wird die Lehrperson beschrieben?</i>	
• LP gestaltet den Unterricht interessant und spannend • LP verwendet regelmässig Spiele zur Abwechslung im Unterricht • LP ist eine gute Lehrerin bzw. guter Lehrer • LP behandelt alle Schü gerecht, und es wird niemand bevorzugt • LP erklärt den Unterrichtsstoff gut und verständlich • LP erklärt noch einmal allen einen Sachverhalt, auch wenn es nur einzelne nicht verstanden haben	• LP gestaltet den Unterricht abwechslungsarm und thematisch nicht spannend • LP bevorzugt folgsame und leistungsstarke Schü • LP ist ungerecht – insbesondere gegenüber störenden und/oder leistungsschwachen Schü • LP erklärt den Unterrichtsstoff unverständlich und geht zu schnell voran • LP ist launisch und streng

4.4.2 Stellungnahme der Lehrpersonen

Im Folgenden wird dargestellt, wie die Lehrkräfte die Rückmeldungen zur Interessantheit sowie dem Abwechslungsreichtum des Unterrichts kommentieren und was sie selbst zur

⁷ Verfasst von Sara Wyler

eigenen Gerechtigkeit und Erklärungskompetenz meinen. Schliesslich werden ihre Äusserungen zu den generellen lehrpersonbezogenen Aussagen der Klassen geschildert.

4.4.2.1 Interessantheit und Abwechslungsreichtum des Unterrichts

Die meisten Lehrpersonen von Klassen mit tiefem und hohem Störausmass schätzen ihren Unterricht vorwiegend als spannend und abwechslungsreich ein. Jedoch fügen sie hinzu, dass es nicht immer gelingt, spannende Lektionen durchzuführen. Sie begründen dies beispielsweise mit den Vorgaben der Lerninhalte, mit der individuellen Wahrnehmung der Kinder bezüglich der Interessantheit des Themas oder mit Sympathien gegenüber der Lehrperson und dem Fach. „Der [Unterricht] ist natürlich nicht immer spannend. Gerade Französisch ist ein Fleissfach und da müssen sie einfach Wörtchen lernen“ (LP-118, 86). Fast alle Lehrpersonen geben an, dass sie sehr bemüht sind, den Unterricht spannend und abwechslungsreich zu gestalten. Lehrpersonen von Klassen mit hohem Störausmass weisen darauf hin, dass nicht alle Kinder die gleichen Fächer interessant finden würden. Oftmals geben Lehrpersonen von beiden Störausmassgruppen zu, dass es Tage gibt, an denen sie eher langweiligen und wenig abwechslungsreichen Unterricht geben und begründen dies mit dem Klassenklima oder dem Thema. „Das variiert halt auch. Es gibt Fächer die mir liegen, in denen mein Herzblut fliesst, in denen es sehr gut laufen kann. Das ist wirklich stark schwankend“ (LP-65, 66).

Zur Abwechslung des Unterrichts verwenden fast alle Lehrpersonen von Klassen mit tiefem Störausmass häufig Spiele. „Regelmässig nein, aber ich verwende Spiele. Ich brauche es als Auflockerung des Unterrichts und eben auch Spielformen zum Üben. Bei der Übungsphase setze ich dann Spielformen ein“ (LP-214, 64). Einige Lehrpersonen verwenden vor allem deshalb Spiele, weil die Kinder das gerne haben. Zudem wird selbstkritisch bemerkt, dass sie Spiele öfters in den Unterricht einbauen sollten. „Ich bin selber nicht so ein Spieler, aber ich weiss, dass ich das mehr machen müsste. Und ich stelle mir vor, dass das etwas ist, was dem Unterricht noch eine besondere Note gibt“ (LP-221, 68). Nur eine bis zwei Lehrpersonen benutzen fast nie oder gar nie Spiele im Unterricht, begründen dies im Interview jedoch nicht. Lehrpersonen von Klassen mit hohem Störausmass verwenden eher selten Spiele im Unterricht. „Das habe ich zu wenig gemacht. Aber vielleicht eben auch, weil es schwierig war, mit ihnen Spiele zu machen. Es wurde sehr schnell laut und Spiele sind immer eher unstrukturiert“ (LP-5, 64).

4.4.2.2 Gerechtigkeit

Gut die Hälfte der Lehrpersonen von Klassen mit tiefem Störausmass behauptet von sich, dass sie alle Schülerinnen und Schüler gerecht behandelt und niemanden bevorzugt. Nur eine Lehrperson verneint die entsprechende Frage. Die Hälfte der Lehrpersonen von Klassen mit hohem Störausmass bestätigt ebenfalls, dass sie alle Schülerinnen und Schüler gerecht behandelt und niemanden bevorzugt. Lediglich eine Lehrperson gibt zu, nicht alle Schülerinnen und Schüler gerecht behandelt zu haben. „Ich denke, unbewusst, sicher. Aber ich habe immer versucht, es mir nicht anmerken zu lassen“ (LP-5, 74). Dass sie folgsame und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler bevorzuge, bejahen nur wenige Lehrpersonen von Klassen mit tiefem und hohem Störausmass. „Das ist so eine Tendenz die man hat. Die, die ruhig sind, die werden vielleicht intuitiv bevorzugt“ (LP-7, 72). Eine Lehrperson hatte ein hochbegabtes Kind in ihrer Klasse und hat dieses insofern bevorzugt, in dem sie ihm zusätzliche Aufgaben bereitgestellt und mehr Aufmerksamkeit geschenkt hat. Ansonsten sagen viele Lehrpersonen von Klassen beider Störkategorien, dass sie folgsame und leistungsstarke Schülerinnen und Schüler nicht bevorzugen. Dem gegenüber geben nur wenige Lehrpersonen von Klassen beider Störkategorien zu, dass sie sich gegenüber störenden und/oder leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern ungerecht verhalten. „Gegenüber störenden Schülern denke ich, hat die Lehrperson dann

aber schon das Recht anders zu reagieren als gegenüber nicht störenden Schülerinnen und Schülern“ (LP-214, 80). Einige Lehrpersonen haben sich zu diesem Thema nicht geäußert, die restlichen haben ein ungerechtes Verhalten verneint.

4.4.2.3 Erklärungskompetenz

Fast alle Lehrpersonen beider Störausmassgruppen sind von sich überzeugt, den Unterrichtsstoff gut und verständlich zu erklären. Keine einzige Lehrperson hat die entsprechende Aussage (vgl. Kapitel 4.4.1) abgelehnt. Die meisten Lehrpersonen glauben nicht, dass sie zu wenig verständlich erklären oder zu schnell voran gehen. Nur einzelne geben an, teils zu schnell voranzugehen, jedoch – aus ihrer Sicht – verständlich zu erklären. Dass die Lehrperson noch einmal allen einen Sachverhalt erklärt, auch wenn es nur einzelne nicht verstanden haben, wird nur von wenigen Lehrpersonen von störintensiven Klassen zugestimmt. Dies wird folgendermassen begründet: „Ich habe eigentlich selber entschieden, ob ich das Gefühl hatte, dass sie es verstanden hatten oder nicht. Und wenn ich das Gefühl hatte, dass die Mehrheit noch Mühe hatte, dann habe ich es nochmals allen erklärt“ (LP-5, 72). Lehrpersonen von Klassen mit tiefem Störausmass beurteilen diese Aussage grösstenteils als unzutreffend oder kommentieren sie nicht.

4.4.2.4 Generelle Aussagen zur Lehrperson

Ungefähr die Hälfte der Lehrpersonen von Klassen mit tiefem Störausmass schätzt sich selbst explizit als gute Lehrperson ein oder lehnt die entsprechende Aussage zumindest nicht ab. Ebenfalls die Hälfte der Lehrpersonen von Klassen mit hohem Störausmass sieht sich als „gute Lehrperson“. Nur vereinzelt erzählen Lehrpersonen von störungsintensiven Klassen, dass die Einschätzung von Schülerinnen und Schülern, wie gut bzw. schlecht eine Lehrperson sei, von ihrem Leistungsniveau abhängt. „Das ist halt sehr subjektiv und es kommt sehr darauf an, ob man [das Kind] leistungsstark oder -schwach ist [...]“ (LP-166, 92). Einige Lehrpersonen von Klassen beider Störkategorien haben sich nicht klar dazu geäußert mit der Begründung, dass diese Einschätzung über sich selbst ziemlich schwierig sei.

Die Kommentare zur Aussage, die Lehrperson sei launisch und streng, fallen bei Lehrpersonen beider Störkategorien ähnlich aus. Die meisten Lehrkräfte geben an, dass sie nur zum Teil launisch und/oder streng seien. Sie bezeichnen sich beispielsweise als streng, aber nicht als launisch: „Launisch nicht und streng war ich schon zwischendurch. [...] Die Kinder hatten aber immer haargenau gewusst, welches Verhalten eine Konsequenz hat. Und zwar sehr transparent“ (LP-5, 76). Andere Lehrpersonen relativieren die Aussage in anderer Weise: „Launisch im Sinne von emotional trifft für mich zu. Ich kann manchmal guter Laune und manchmal aggressiver und wütender Laune sein“ (LP-65, 92). Nur ganz wenige Lehrpersonen von Klassen beider Störkategorien geben zu, dass sie sich als launisch und streng bezeichnen würden. Nur eine Lehrperson von einer Klasse mit hohem Störausmass gibt an, weder launisch noch streng zu sein.

4.5 Unterrichtsstörungen und deren Wahrnehmung⁸

4.5.1 Rückmeldung an die Lehrpersonen

Klassen mit einem tiefen Störausmass	Klassen mit einem hohen Störausmass
<i>Wie wird das Störausmass in der Klasse empfunden?</i>	
Schü haben viel häufiger den Eindruck, dass der Unterricht selten gestört wird	- Schü berichten viel öfter, dass der Unterricht häufig gestört wird - Schü erzählen viel häufiger über sich, dass sie den Unterricht manchmal oder oft stören - Schü äussern häufiger, dass sie sich durch die Störungen ihrer Mitschüler nicht gestört fühlen
<i>Was wird von den Schülerinnen und Schülern als Störung wahrgenommen?</i>	
- flüstern/nachfragen - nicht aufpassen - nicht mitarbeiten, abschreiben	- andere körperlich stören (z.B. schlagen, kneifen, Haare ziehen) - Unfug treiben - Dinge herumwerfen - schriftliche Botschaften schreiben
<i>Wie wird das verbale Stören im Unterricht beschrieben?</i>	
Das Dreinreden geschieht aus „Versehen“	- Es ist sehr laut im Unterricht; Schü schwatzen sehr viel und laut - Antworten werden einfach gerufen bzw. laut gesagt und nicht mit dem Handzeichen angedeutet - Das Dreinreden stört den Unterrichtsfluss, so dass die LP warten muss oder nochmals erklären muss - Man muss lange auf Ruhe warten, und es gibt immer wieder Störungen

4.5.2 Stellungnahme der Lehrpersonen

In diesem Kapitel wird beschrieben, was die Lehrpersonen zu den Rückmeldungen zum Störausmass in der Klasse meinen, zur Wahrnehmung von Störungen der Schülerinnen und Schüler und zum verbalen Stören.

4.5.2.1 Wie wird das Störausmass in der Klasse empfunden?

Aus den Stellungnahmen der interviewten Lehrerinnen und Lehrer wird ersichtlich, dass sie das Störausmass im Unterricht generell gleich wahrnehmen wie ihre Schülerinnen und Schüler. So unterstützen auch die Lehrkräfte von Wenigstörerklassen die Aussage, dass in ihrem Unterricht wenig gestört wird, deutlich: „Als störend habe ich nie ein Kind empfunden in dieser Klasse, absolut nicht“ (LP-221, 4). Nur für eine Lehrperson ist es eine

⁸ Verfasst von Felicitas Fanger

„Überraschung“ (LP-19, 87), dass ihre Klasse ein tiefes Störausmass aufweist. Eine ähnliche Übereinstimmung zwischen dem Empfinden der Lehrkräfte und deren Kindern zeigt sich bei den Vielstörerklassen: Mehrheitlich antworten diese Lehrpersonen auf die Frage, ob auch sie das Störausmass als hoch einschätzen mit „das ist richtig, ja“ (LP-80, 68) oder „ja, das ist schon so“ (LP-65, 100). Nur zwei Lehrpersonen schätzen die Störungen im „Normalbereich“ (LP-166, 272) ein.

Auf die Frage, was für Kinder stören, meinen Lehrpersonen, dass es vor allem „Knaben“ (LP-7, 89; LP-113, 110), „schwächere Schüler“ (LP-62, 78; LP-113, 110) oder „Leader-Figuren“ (LP-228, 62) sind. Vereinzelt werden auch „ADHS-Kinder“ (LP-166, 124), Schülerinnen und Schüler aus einer „Migrationssituation“ (LP-80, 74) oder Kinder, die „massiv auch zu Hause Schwierigkeiten haben“ (LP-228, 62) genannt. Gründe, warum es häufig zu Störungen in Klassen kommt, wird die „Klassenzusammensetzung“ (LP-166, 124) an sich erwähnt, aber auch einzelne Kinder, die „uninteressiert“ (LP-65, 106; LP-159, 76) oder „an der Grenze von der Überforderung [sind]“ (LP-80, 70).

Alle Lehrerinnen und Lehrer von Wenigstörerklassen bejahen, dass ihre Schülerinnen und Schüler das Störausmass im Unterricht oder auch das eigene Stören richtig wahrnehmen können: „Die Klasse weiss selber schon, ob sie eine laute oder eine leise Klasse ist“ (LP-7, 95) oder „die Kids wissen ziemlich genau, wann sie [...] stören und wann nicht“ (LP-221, 8). Ausserdem sind sich zwei Lehrpersonen einig, dass sich die Schülerinnen und Schüler in einem gewissen Alter richtig einschätzen können: „Ja, da sind sie alt genug“ (LP-221, 8).

Anders äussern sich die Lehrerinnen und Lehrer von Vielstörerklassen: Obwohl die Mehrheit dieser Lehrkräfte das gleiche Empfinden mit ihren Kindern bezüglich Störausmass teilen, behauptet nur eine Lehrperson, dass die Schülerinnen und Schüler das Störausmass im Unterricht oder auch das eigene Stören „im Allgemeinen schon“ (LP-127, 128) richtig beurteilen. Alle anderen Lehrkräfte sind überzeugt, dass die Kinder das Störausmass nur „teilweise“ (LP-113, 112) korrekt bewerten können beziehungsweise gar nicht: „Nein. Die, die selber stören, die haben immer das Gefühl, sie seien nicht Schuld“ (LP-166, 130). Zudem betonen zwei Lehrpersonen, dass Störungen „subjektive Empfindung[en]“ (LP-62, 80) sind.

4.5.2.2 Was wird von den Schülerinnen und Schülern als Störung wahrgenommen?

Nach Auskunft der interviewten Lehrerinnen und Lehrer wird Flüstern/Nachfragen von ihren Schülerinnen und Schüler generell nicht als Störung wahrgenommen. Es ist ersichtlich, dass besonders die Lehrkräfte von Vielstörerklassen diese Meinung teilen: „Nein, ich denke nicht, dass sie das [flüstern/nachfragen] als Störung empfunden haben“ (LP-113, 114). Vereinzelt schildern Lehrpersonen, dass bei „Stillarbeit schon ab und zu Störungen wahrgenommen werden von anderen Kindern“ (LP-214, 112) respektive bei Gruppenarbeit Flüstern/Nachfragen „zur Arbeit dazu gehört“ (LP-221, 16). Ausserdem beurteilen auch die meisten Lehrpersonen selbst Flüstern/Nachfragen nicht als störend, sofern der „Lautstärkepegel nicht überschreitet“ (LP-228, 66). Das Nachfragen wird sogar geschätzt: „Das ist ihr gutes Recht, ich bin sogar froh, wenn sie nachfragen“ (LP-115, 174).

Bei den Störungsarten „nicht aufpassen/nicht mitarbeiten/abschreiben“ fällt deutlich auf, dass die Lehrpersonen von Wenigstörerklassen meinen, dass ihre Schülerinnen und Schüler diese Störungsarten als unangenehm beurteilen. Vor allem das Abschreiben „stört auf alle Fälle“ (LP-7, 101), besonders „Kinder, die einfach selber denken wollen“ (LP-17, 218). Aber auch nicht Aufpassen und nicht Mitarbeiten „geben ein ungutes Gefühl“ (LP-198, 58). Nur vereinzelt sagen Lehrpersonen von Wenigstörerklassen, dass diese Störungsarten zwar „nicht gut für die Kinder [sind]“ (LP-115, 178) und „extrem mühsam“ (LP-19, 96), jedoch nicht als Störung definiert werden können. Anderer Ansicht sind die Lehr-

personen von Vielstörerklassen: Diese berichten generell, dass „nicht Aufpassen/nicht Mitarbeiten/Abschreiben“ von ihren Schulkindern nicht als Störung wahrgenommen werden: Nicht Aufpassen ist den Schülerinnen und Schülern „egal“ (LP-62, 84; LP-166, 134) oder es wird als „cool“ (LP-5, 96) gewertet.

Die Frage, ob körperlich stören von den Schulkindern als störend empfunden wird, bejahen alle Lehrkräfte. Viele Lehrerinnen und Lehrer weisen ausserdem darauf hin, dass dieses Störausmass nur „zwischen durch“ (LP-175, 26) beziehungsweise „gar nicht gemacht wird“ (LP-166, 138; LP-221, 12). Nur einzelne Lehrpersonen erzählen, dass sie körperliche Störungen festgestellt haben und es „in der Klasse bemängelt wurde“ (LP-62, 90). Die Mehrheit der Lehrkräfte ist sich aber einig, dass körperliche Störungen „heftig“ (LP-214, 118) und ein „Regelverstoss“ (LP-17, 220) sind, sofern sie auftreten würden.

Des Weiteren ist den Aussagen der meisten Lehrpersonen von Wenig- sowie von Vielstörerklassen zu entnehmen, dass ihre Schulkinder die Störungsarten Unfug treiben und Dinge werfen als störend wahrnehmen: „Einander etwas auf das Etui schreiben oder auf das Lineal oder auf das Heft, ja [das stört]“ (LP-127, 148) und „kleine Gummistücke herumwerfen“ (LP-115, 190) ist ein „Dauerthema“ (LP-19, 102). Eine Lehrperson bemerkt jedoch, dass es abhängig ist, welches Kind Unfug treibt: „Wenn das der Klassenclown oder so gemacht hat, [...] dann war das eben super cool“ (LP-5, 112). Es fällt auf, dass mehrere Lehrkräfte von Wenigstörerklassen anmerken, dass es diese Störungen „in dem Sinn weniger gegeben [hat]“ (LP-175, 30), hingegen äussern sich die Lehrerinnen und Lehrer von Vielstörerklassen über das Ausmass nicht.

Überwiegend schildern die interviewten Lehrpersonen, dass Botschaften schreiben als Störung wahrgenommen wird: „Die, die es immer weitergeben mussten, die nervte es dann halt schon“ (LP-94, 32). Nur vereinzelt wird berichtet, dass es die Schülerinnen und Schüler „weniger“ (LP-113, 126) als störend bewerten. Oft erwähnen die Lehrpersonen, dass ihre Kinder „sicher ab und zu“ (LP-221, 12) Botschaften verfassen und dass es „sehr verbreitet [ist] - vor allem bei den Mädchen“ (LP-228, 70).

4.5.2.3 Wie wird das verbale Stören im Unterricht beschrieben?

Das Dreinreden im Unterricht geschieht nach Auskunft der interviewten Lehrkräfte meistens aus Versehen: „Das gibt es schon ab und zu im Übereifer“ (LP-166, 146). Die Mehrheit der Lehrpersonen ist überzeugt, dass es die Kinder nicht „böse“ (LP-62, 98; LP-115, 104) meinen und ihnen einfach etwas „reintrutscht“ (LP-17, 230).

Die Gründe, wieso dreingeredet wird, variieren: Vereinzelt werden „Überforderung“ (LP-62, 102) „Kulturpflege zu Hause“ (LP-175, 50) oder dispositionelle Eigenschaften genannt: „Es gab Kinder, die haben das wie nicht gespürt“ (LP-5, 114).

In zwei Interviews wird geschildert, dass die Thematik Dreinreden zur „Klassenregel“ (LP-214, 120) gehört und versucht wird, „sehr stark daran zu arbeiten“ (LP-198, 66).

Die Frage, es war sehr laut im Unterricht und die Schüler schwatzten viel und laut, verneinen die Lehrerinnen und Lehrer der Wenigstörerklassen ausnahmslos. Diese Tendenz ist aus den Aussagen der Lehrkräfte von Vielstörerklassen nicht zu entnehmen: Die Mehrheit dieser Lehrpersonen berichtet nämlich, dass es „zwischen durch“ (LP-62, 100) laut im Unterricht ist und es Kinder gibt, „die schon immer das Bedürfnis hatten, [...] irgendeinen Kommentar zu rufen und rauszulassen“ (LP-159, 90).

Im Weiteren zeigen die Schilderungen der interviewten Lehrpersonen, dass Antworten mit einem Handzeichen angedeutet werden müssen: „Seit der ersten Klasse [muss] man in der Schule die Hand aufhalten“ (LP-166, 150). Trotzdem berichten viele Lehrpersonen der Vielstörerklassen, dass ihre Schulkinder Antworten hineinrufen: „Es war eigentlich nicht krass, aber es hat es gegeben, ja“ (LP-127, 162). Die Lehrerinnen und Lehrer der Wenigstörerklassen äussern sich dazu nicht. Ausser eine Lehrperson bemerkt, dass es „eine

Frage der Führung von der Klasse“ (LP-148, 165) ist, ob verbale Störungen im Unterricht auftreten oder nicht.

Abschliessend nehmen die Lehrpersonen Stellung zur Frage, ob Dreinreden Stockungen im Unterrichtsfluss bewirken. Einige Lehrkräfte schildern, dass sie „mehrheitlich im gleichen Fluss weitergeh[en]“ (LP-202, 136) und das Dreinreden „ignorieren“ (LP-202, 136; LP-175, 70). Damit jeweils schnell wieder Ruhe ins Unterrichtsgeschehen einkehrt, treffen die interviewten Lehrkräfte verschiedene Massnahmen: Es werden „Glocken“ (LP-166, 154) oder „gelbe Karten“ (LP-175, 70) eingesetzt, vereinzelt die „Arme verschränkt“ (LP-17, 236) oder die Probleme „im Gang mit den Schülern besprochen“ (LP-115, 212). Ausserdem berichten zwei Lehrpersonen, dass es „auf den Tag darauf ankommt“ (LP-159, 98), wie schnell es wieder ruhig in der Klasse wird beziehungsweise auf die Unterrichtsform: „Es ist mehr in einer freieren Form“ (LP-127, 168), in der verbale Störungen auftreten.

4.6 Reaktionen der Lehrperson⁹

4.6.1 Rückmeldung an Lehrpersonen

Klassen mit einem tiefen Störausmass	Klassen mit einem hohen Störausmass
<i>Wie reagiert die Lehrperson auf Unterrichtsstörungen bzw. Disziplinprobleme?</i>	
• LP reagiert gelassen, locker und bleibt ruhig • Bei Unstimmigkeiten bei der Zusammenarbeit werden Schü durch die LP aufgefordert, selbst Lösungen zu finden • LP leitet Schü an und begleitet sie bei Konfliktlösungen • Störende Schü werden rausgeschickt (auf den Flur oder in andere Klasse) • Die situative Flexibilität der LP wird von Schü eher positiv geschildert (spontane Anpassungen, Strafen nur in schweren Fällen, mal ein Auge zudrücken) • Interventionen der Lehrperson auf das Schwatzen (Blick und warten, Glocke, Strafandrohung, gelbe Ampel) wirken sehr schnell	• LP reagiert emotional („Zusammenschiss“, anschreien, wütend sein) • LP ignoriert auffälliges Sozialverhalten bzw. reagiert nicht darauf, resigniert („Es ist ihr einfach zu blöd geworden“) • Die situative Flexibilität der LP wird von Schü eher negativ geschildert (unangebrachte Bestrafungen, kein Verständnis bei fachlichen Schwierigkeiten, kein Mitgefühl/ sich kümmern bei Verletzungen)

4.6.2 Stellungnahme der Lehrpersonen

In der Kategorie Reaktionen der Lehrperson geht es darum, wie die interviewten Lehrpersonen aus Klassen mit tiefem oder hohem Störausmass den Antworten der Schülerinnen und Schüler auf die Frage, wie die Lehrperson auf Unterrichtsstörungen bzw. Disziplinprobleme reagieren, zustimmen. Nachfolgend werden Stellungnahmen zu folgenden Reaktionsformen der Lehrperson dargestellt: Die Lehrperson bleibt locker bzw. reagiert emotional, Streitereien und Spannungen werden ignoriert, Kinder werden bei der Konfliktlösung angeleitet bzw. unterstützt, die Lehrperson reagiert situativ flexibel bzw. unflexibel

⁹ Verfasst von Ana Slokar

oder streng sowie letztlich die Interventionen der Lehrperson haben eine schnelle Wirkung.

4.6.2.1 Locker bleiben bzw. emotional reagieren

Sowohl Lehrpersonen aus Wenigstörerklassen als auch aus Vielstörerklassen stimmen darin überein, dass sie auf Unterrichtsstörungen beziehungsweise Disziplinprobleme meistens locker und gelassen reagieren. Viele Lehrpersonen beschreiben, dass sie unterschiedlich reagieren und dass es bei der lockeren bzw. emotionalen Reaktion darauf ankommt, ob eine Unterrichtsstörung zum ersten Mal oder wiederholt vorkommt. Emotionales Reagieren erfolgt dann, wenn „zum wiederholten Mal das gleiche Problem mit den gleichen Personen auftritt“ (LP-214, 142) oder wenn Schülerinnen und Schüler gegen Regeln verstossen, die sie sehr gut eingeübt haben und beherrschen müssten. Darüber hinaus hat die Art und Gewichtigkeit der Störung im Unterricht Einfluss auf die Reaktion der Lehrperson. Bei einem massiven Regelverstoss äussern die befragten Lehrpersonen, dass sie anders, emotionaler reagieren. „Wenn es allzu häufig vorkommt oder sonst etwas Gravierendes vorgefallen ist, dann verliert man manchmal schon ein bisschen die Geduld“ (LP-198, 76). Drei Lehrpersonen erzählen, dass sie versuchen, locker und gelassen auf Unterrichtsstörungen zu reagieren und es ihnen meistens gelingt. Dennoch finden sie es sei eine Wunschvorstellung, immer gelassen und locker zu reagieren, da es nicht immer möglich und sinnvoll ist.

Einige Lehrpersonen teilen mit, dass sie emotional reagieren. Für sie bedeutet das nicht, zu schreien, sondern lediglich mit erhobener Stimme zu sprechen. „Wütend würde ich nicht sagen, aber laut“ (LP-221, 1). Die emotionale Reaktion auf Unterrichtsstörungen erfolgt einigen Lehrpersonen zufolge auch aufgrund der eigenen Verfassung, die Stimmungsschwankungen unterliegen kann. „Die Kinder nehmen die Stimmung der Lehrperson sehr schnell auf und können dann umschalten“ (LP-175, 1). Eine Lehrperson sagt, dass es manchmal wichtig sei, je nach Situation etwas mit Nachdruck und erhobener Stimme mitzuteilen. Dabei sei es wichtig, die Fassung nicht zu verlieren.

4.6.2.2 Streitereien, Spannungen ignorieren

Ausser einer Lehrperson bekräftigen alle Lehrkräfte aus Wenigstörerklassen sowie aus Vielstörerklassen, dass sie Streitereien und Spannungen grundsätzlich nicht ignorieren. Sie bemühen sich, Probleme zu lösen anstatt sie zu ignorieren. „Ich versuche, wirklich sofort zu reagieren und zu schauen, wo das Problem ist“ (LP-17, 287). Einige Lehrpersonen äussern, dass sie anders gehandelt haben und präzisieren in ihren Aussagen, wann Spannungen im Unterricht ignoriert werden: „Wenn es den Unterricht gestört hat, habe ich reagiert und wenn meine Reaktion den Unterricht mehr gestört hätte, habe ich es unterlassen zu reagieren“ (LP-5, 164). Eine Lehrperson aus einer Vielstörerklasse gesteht ein, dass sie teilweise resigniert hat.

Die meisten Lehrpersonen finden die Beispielaussage aus der Rückmeldung (vgl. Kapitel 4.6.1) – „Es ist ihr einfach zu blöd geworden“ – nicht vertretbar, denn das Ignorieren vermittelt dem Kind, dass man es nicht wahrnimmt. „Wenn man irgendwie die Energie aufbringt, denke ich, lohnt es sich immer, hinzuschauen“ (LP-19, 148).

4.6.2.3 Kinder anleiten und unterstützen bei Konfliktbewältigung

Diese Unterkategorie werden verschiedene Reaktionsarten von Lehrkräften bei Konflikten zwischen Schülerinnen und Schülern thematisiert. Bei den befragten Lehrpersonen aus Wenigstörerklassen sowie aus Vielstörerklassen besteht der allgemeine Konsens, die Schülerinnen und Schüler bei der Konfliktbewältigung zu begleiten und zu unterstützen. Dazu verwenden sie jedoch verschiedene Systeme. Den meisten Lehrpersonen ist es ein Anliegen, den Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, Konflikte selbst zu lösen.

Betreffen die Probleme die ganze Klasse, werden sie im Klassenrat diskutiert und es wird gemeinsam nach möglichen Lösungen gesucht. Zudem wird in den Klassenregeln aufgezeigt, wie Kinder bei Problemen selbst miteinander umgehen können und wann sie die Lehrperson um Hilfe fragen sollen. Auch mit Hilfe eines Konfliktlösemodells oder durch Rollenspiele werden die Schülerinnen und Schüler unterstützt, mit Konflikten selbst umzugehen und sie zu lösen. „Wenn sie Unstimmigkeiten untereinander haben, fordere ich sie auf, miteinander eine Lösung zu finden [...] und sich wirklich nur in ganz seltenen Extremsituationen an mich zu wenden“ (LP-202, 142). Für diese Lehrpersonen ist es auch wichtig, dass die Konflikte von den Betroffenen zusammen gelöst werden und dass „die Probleme noch an diesem Tag gelöst und geklärt werden, nicht dass man mit einer Wut im Bauch nach Hause geht“ (LP-198, 76). Einige wenige Lehrpersonen entscheiden je nach Konfliktsituation, ob sie die Kinder anleiten. „Das ist von Fall zu Fall verschieden. Manchmal mussten die Kinder selber Lösungen finden und manchmal habe ich eingegriffen“ (LP-65, 146).

4.6.2.4 Situativ flexibel bzw. unflexibel oder streng reagieren

Eine Mehrheit der Lehrpersonen aus Wenigstörerklassen genauso wie aus Vielstörerklassen versucht gemäss eigener Einschätzung, auf Unterrichtsstörungen flexibel zu reagieren. Allerdings betonen die Lehrkräfte, dass die Einhaltung der Klassenregeln konsequent durchgesetzt werden muss, bei anderen Vorkommnissen jedoch manchmal ein Auge zuge drückt werden kann. Den Aussagen der befragten Lehrpersonen zufolge werden situative Reaktionen bei Unterrichtsstörungen von den Schülerinnen und Schülern oft als negativ empfunden; dies sowohl in Klassen mit hohem als auch mit tiefem Störausmass. „Von den Schülern wird es nicht positiv geschildert, sondern sie haben das Gefühl, es sei nicht gerecht, wenn ich ein Auge zudrücke“ (LP-65, 152). „Die Schüler haben verlangt, dass ich es bei allen gleich mache. Und ich habe es nachher probiert, aber es fällt mir noch schwer“ (LP-65, 154). Wenn die Schülerinnen und Schüler die Reaktion der Lehrperson jedoch nachvollziehen können und verstehen, warum von einer Regel abgewichen wird, dann wird die situative Flexibilität der Lehrperson auch positiv eingeschätzt. „Manchmal habe ich zwei Optionen, die ich dann mit den Kindern besprochen habe, um herauszufinden, welche Option sinnvoller ist. Das war gut, weil die Kinder es dann sahen, verstanden und auch akzeptiert haben. Ansonsten hätten sie es ungerecht gefunden“ (LP-5, 154).

Etwa gleich viele Lehrpersonen befürworten beziehungsweise verurteilen das Rauschicken von Schülerinnen und Schülern aus dem Unterricht. Einige Lehrpersonen senden einzelne Schülerinnen und Schüler aus der Klasse raus, die den Unterricht stark stören. „Normalerweise schicke ich ein Kind aus der Klasse, weil es extrem gestört hat. Ich warne ja immer vor“ (LP-202, 48). Das Time-Out wird unterschiedlich gehandhabt: Die aus der Klasse verwiesenen Schülerinnen und Schüler sollen nachdenken, Schularbeiten verrichten oder in eine andere Klasse gehen. Andere Lehrpersonen sind der Meinung, dass das Rauschicken die nicht hilfreich ist. „Ich denke, für mich ist das nicht unbedingt eine Lösung. Ich bin höchstens bereit, mit dem Kind hinaus zu gehen, um etwas zu klären, aber ich habe es dann wieder reingenommen“ (LP-198, 82).

4.6.2.5 Schnelle Wirkung der Interventionen

Alle ausser zwei zu diesem Bereich geäusserten Aussagen der Lehrpersonen zeigen auf, dass ihre Interventionen meistens schnell auf das Schwatzen im Unterricht wirken. Alle Lehrkräfte nennen hauptsächlich drei Interventionsformen: Blick, Warten und Glocke. „Ich habe so einen Blick, den kennt man rasch. Wirklich anschauen, warten, Zeichen machen“ (LP-19, 141). Die Interventionen werden von den Lehrpersonen je nach Situation ausgewählt. „Ich habe schon ein Glöcklein, aber das setze ich nicht so häufig ein, weil es sonst

seine Wirkung verliert“ (LP-148, 197). Eine Lehrperson interveniert auf das Schwatzen mit Verwarnungen, wodurch sie den Schülerinnen und Schülern eine weitere Chance ermöglicht. Erst wenn es zu viel wird, erfolgt eine Strafandrohung. Eine andere Lehrperson erzählt von zwei weiteren Interventionsformen: Das Arme verschränken und eine Ampel mit Affen. „Die Ampel hat drei Affen. Das haben sie als Symbol: Nicht schwatzen, normal sprechen, und flüstern“ (LP-17, 279).

4.7 *Bestrafung und deren Akzeptanz*¹⁰

4.7.1 Rückmeldung an Lehrpersonen

Klassen mit einem tiefen Störausmass	Klassen mit einem hohen Störausmass
<i>Wofür und wie werden Schülerinnen und Schüler bestraft?</i>	
• LP legt viel Gewicht auf gute Ordnung; eine gute Ausführung von Ämtchen wird erwartet; sonst gibt es negative Konsequenzen • LP gibt eine Chance zur Wiedergutmachung (z.B. wenn man sich gut benimmt, dann entfallen die Minuspunkte) • Nichteinhaltung der Regeln wird den Eltern kommuniziert (Eltern unterschreiben Strafeinträge) • Bei einer schwerwiegenden oder häufigen Missachtung der Regeln findet ein Elterngespräch statt • LP selbst ist in das Strafsystem eingeschlossen	• LP gibt verbale Rückmeldung zur Ausführung von Ämtchen; es gibt aber nur ab und zu eine Konsequenz für eine schlechte Ausführung • Für die kleinsten Vergehen gibt es sofort einen Strich • Strafen bzw. Strafsysteme werden als gemein empfunden, weil Lieblingsfächer gekürzt, Pausen gestrichen, unbeliebte Fächer oder der Unterricht überzogen werden • Wegen Disziplinproblemen werden Gruppenarbeiten gestrichen • Bei einer schwerwiegenden Missachtung der Regeln müssen die Schü (und Eltern) vor eine Amtsautorität wie Schulleitung oder Schulkommission
<i>Wie gross ist die Akzeptanz der Strafen bei den Schülerinnen und Schülern?</i>	
• Strafen werden als gerecht und angemessen beschrieben	• Strafen werden als unangemessen und ungerecht empfunden

4.7.2 *Stellungnahme der Lehrpersonen*

In diesem Kapitel wird zunächst dargestellt, wofür die Schülerinnen und Schüler bestraft werden. Anschliessend folgt eine Beurteilung der Zuordnungen Schülerrückmeldungen zu Viel- und Wenigstörerklassen. Im nächsten Abschnitt wird dargestellt, wie gross die Akzeptanz der Strafen bei den Schülerinnen und Schülern ist.

4.7.2.1 *Anlässe für Bestrafung*

In Bezug auf eine gute Ordnung und eine gute Ausführung von Ämtchen unterscheiden sich Lehrpersonen aus Klassen mit tiefem Störausmass nicht von solchen mit hohem Störausmass. Viele Lehrpersonen legen Wert auf eine gute Ordnung. Eine schlechte Ausführung der Ämtchen führt jedoch bei der Mehrzahl der Lehrpersonen nicht zu negati-

¹⁰ Verfasst von Lara Forsblom

ven Konsequenzen, sondern zu einer mündlichen Ermahnung. Häufig werden die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, das Ämtchen nochmals auszuführen.

Sowohl bei den Lehrpersonen aus störungsarmen als auch aus störungsintensiven Klassen gibt es eher keine Chance zur Wiedergutmachung, wobei dies bei Lehrpersonen mit hohem Störausmass etwas deutlicher ausfällt. Einige Lehrpersonen betonen aber, dass nach einer gewissen Zeit, beispielsweise nach jedem Semester, die Minuspunkte entfallen und wieder ohne Altlast in den neuen Zeitabschnitt gestartet wird.

Alle Lehrpersonen von Klassen mit einem hohen Störausmass geben an, dass die Nichteinhaltung der Regeln den Eltern kommuniziert wird und bei schwerwiegenden oder häufigen Missachtungen ein Elterngespräch stattfindet. Bei Lehrpersonen von Klassen mit einem tiefen Störausmass wird die Nichteinhaltung der Regeln in fast allen Fällen den Eltern mitgeteilt und bei schwerwiegenden oder häufigen Missachtungen findet bei fast allen ein Elterngespräch statt. Eine Lehrperson fügt an, dass sowohl die Mitteilung an die Eltern als auch das Elterngespräch bei ihrer letztjährigen Klasse nicht nötig gewesen seien.

Die Hälfte der Lehrpersonen von störungsarmen Klassen ist in das Strafsystem eingeschlossen. „Ich [die Lehrperson] hatte zweimal mein Natel [das Mobiltelefon] nicht auf Lautlos geschaltet und die Abmachung war, dass wenn ein Natel klingelt oder irgendein elektronisches Gerät abgeht, muss diejenige Personen einen Kuchen bringen. Das war bei mir auch so“ (LP-175, 270). Die andere Hälfte berichtet, dass für sie das Strafsystem nicht gilt. Einige dieser Lehrpersonen geben jedoch an, dass sie sich an die Regeln halten, sich bei Regelverstoss bei der Klasse oder bei den Schülerinnen und Schülern entschuldigen. Bei den Lehrpersonen aus Klassen mit hohem Störausmass ist nur eine Minderheit in das Strafsystem eingeschlossen. Eine Lehrperson gibt folgende Begründung, weshalb sie nicht ins Strafsystem eingeschlossen ist: „Ich finde eigentlich, dass man die Lehrperson nicht auf die Ebene der Kinder stellen kann“ (LP-127, 210).

Die Mehrheit der Lehrpersonen von störungsarmen sowie störungsintensiven Klassen unterlässt die Bestrafung für kleine, unwesentliche Vergehen.

Die meisten Lehrpersonen von Klassen mit tiefem Störausmass verwenden keine Kollektivstrafen wie das Kürzen von Lieblingsfächern, Streichen von Pausen und Gruppenarbeiten oder Überziehen von unbeliebten Fächern und Unterricht. Diese Lehrpersonen distanzieren sich deutlich von solchen Strafen bzw. Strafsystemen. „Die Pause nicht machen, weil sich drei oder vier Kinder nicht benehmen können, das finde ich dann sehr fragwürdig“ (LP-214, 166). Die Kollektivstrafen werden als etwas beurteilt, „das man gar nicht darf“ (LP-148, 235) oder das „eine absolute Frechheit“ (LP-148, 240) sei. „Ich finde es ist auch wichtig, dass die Kinder, welche die Regeln einhalten, nicht mitbestraft werden, weil das für das Klassenklima wirklich etwas vom Schlimmsten ist“ (LP-214, 168).

Die Lehrpersonen von Klassen mit hohem Störausmass verwenden nach eigener Aussage eher keine Strafen wie das Kürzen von Lieblingsfächern, Streichen von Pausen oder Überziehen von unbeliebten Fächern und Unterricht. Der Grossteil der Schülerinnen und Schülern aus störungsintensiven Klassen mit Lehrpersonen, welche Kollektivstrafen erteilen, empfinden diese als ungerecht oder gemein. Der überwiegende Teil der Lehrpersonen von Vielstörerklassen berichtet jedoch, dass Gruppenarbeiten aufgrund von Disziplinproblemen nicht gestrichen werden.

Die meisten Lehrpersonen sowohl von Klassen mit hohem als auch mit tiefem Störausmass geben an, dass es in ihrer letztjährigen Klassen nie so weit gekommen ist, dass die Kinder aufgrund von schwerwiegender Missachtung der Regeln vor eine Amtsautorität wie die Schulleitung oder Schulkommission mussten. Wobei die Mehrheit der Lehrpersonen von störungsintensiven Klassen im Gegensatz zu Lehrpersonen aus störungsarmen Klassen betonen, dass es – wenn nötig – so weit kommen könnte.

4.7.2.2 Zuordnung der Rückmeldungen zu Klassen mit tiefem und hohem Störausmass

Die meisten Lehrpersonen aller Klassen finden die Zuordnungen der Rückmeldungen zu Viel- und Wenigstörerklassen (vgl. Kapitel 4.7.1) grösstenteils zutreffend. Bei einigen Aussagen sind sie jedoch nicht einverstanden.

Einzelne Lehrpersonen aus störungsarmen Klassen sind beispielsweise nicht damit einverstanden, dass die Chance zur Wiedergutmachung einen Zusammenhang mit dem Störausmass haben soll oder dass in Klassen mit hohem Störausmass jedes kleinste Vergehen bestraft würde. Dies würde eher in Klassen mit einem tiefen Störausmass vorkommen, weil klare Regeln dazu sorgen würden, dass es weniger Unterrichtsstörungen gibt. Zudem sind die Lehrpersonen in wenigen Fällen nicht damit einverstanden, dass die Reaktionen und Konsequenzen auf die Ausführung der Ämtchen, in einem Zusammenhang mit dem Störausmass einer Klasse stehe.

Einzelne Lehrpersonen aus störungsintensiven Klassen stimmen einer Zuteilung der Rückmeldungsangaben bezüglich Störausmass ebenfalls nicht zu. Sie sind der Meinung, dass die Schülerinnen und Schüler bei einer schwerwiegenden Missachtung vor eine Amtsautorität müssen, komme nicht nur in Klassen mit einem hohen Störausmass vor, sondern sei einfach die logische Konsequenz bei schweren Regelverstössen. Zudem habe es keinen Einfluss auf das Störausmass, ob die Lehrperson ins Strafsystem eingeschlossen ist oder nicht.

In einzelnen Fällen betonen die Lehrpersonen, dass sie zum Beispiel Regelmissachtungen den Eltern kommunizierten oder keine Kollektivstrafen anwendeten und trotzdem Klassen mit einem hohen Störausmass hatten.

4.7.2.3 Akzeptanz der Bestrafung

Sowohl die meisten Lehrpersonen von Klassen mit einem tiefen Störausmass als auch die meisten Lehrpersonen von Klassen mit einem hohen Störausmass sind der Ansicht, dass ihre Schülerinnen und Schüler die Strafen als angemessen und gerecht empfunden haben, wobei das Ergebnis bei Lehrpersonen von störungsarmen Klassen etwas deutlicher ausfällt. Die meisten Lehrpersonen aus Klassen mit tiefem und hohem Störausmass teilen den Eindruck, dass in störungsarmen Klassen in der Regel Strafen als angemessen und gerecht wahrgenommen werden; in störungsintensiven Klassen hingegen als ungerecht. Diese Einschätzung fällt bei den Lehrpersonen aus Klassen mit hohem Störausmass etwas ausgeprägter aus. In einigen Fällen stellen die Lehrpersonen diesbezüglich eigene Vermutungen auf. So ist beispielsweise eine Lehrperson aus einer störungsintensiven Klasse davon überzeugt, dass alle Schülerinnen und Schüler die Strafen als ungerecht empfinden, unabhängig vom Störausmass. Eine Lehrperson aus einer störungsarmen Klasse glaubt, dass man in Klassen mit tiefem Störausmass die Schülerinnen und Schüler weniger bestrafen muss und deshalb die Wahrscheinlichkeit in solchen Klassen kleiner ist, dass die Schülerinnen und Schüler die Strafen als ungerecht einstufen. In störungsintensiven Klassen würde das Umgekehrte gelten. Eine weitere Lehrperson aus einer störungsarmen Klasse geht von folgender Vermutung aus: „Wenn man als Lehrperson [bezüglich Strafen] unangemessen ist, dann hat man wahrscheinlich eine Klasse die mehr stört“ (LP-148, 269).

4.8 *Belohnung*¹¹

4.8.1 Rückmeldung an die Lehrpersonen

Klassen mit einem tiefen Störausmass	Klassen mit einem hohen Störausmass
<i>Wie und wofür werden Schülerinnen und Schüler belohnt?</i>	
• Nur wenn alle Schü der Klasse gewisse Vorlagen erfüllen, wird die Belohnung für die ganze Klasse wirksam • Leistungsschwache und leistungsstarke Schü werden gelobt • Oft wird ganze Klasse gelobt • Belohnung ist eher selten bzw. langfristig angelegt (z.B. am Schluss des Semesters) • Was es als Belohnung gibt, ist eine Überraschung • Als Belohnung für erfüllte Leistungen im Unterricht werden keine Hausaufgaben gegeben • Für eine korrekte Ausführung von Ämtchen gibt es kein spezielles Lob und keine Belohnung	• Schü, die es nicht schaffen genügend Pluspunkte zu sammeln, werden aus der kollektiven Belohnung (Ausflüge, Lager usw.) ausgeschlossen • Es werden v.a. leistungsstarke und folgsame Kinder gelobt • Belohnung ist häufiger und kurzfristiger (z.B. während einer Lektion) • Die Belohnungspreise sind den Kindern bekannt • Die vereinbarte Belohnung wird nicht immer ausgeführt • LP lobt eine gute Ausführung von Ämtchen; manchmal gibt es auch eine Belohnung für gute Ausführung

4.8.2 Stellungnahme der Lehrpersonen

Es lässt sich feststellen, dass sich Lehrerinnen und Lehrer von Klassen mit hohem und tiefem Störausmass in einem Punkt einig sind: Fast alle Lehrpersonen finden, dass das Loben sehr wichtig sei; wichtiger als eine materielle Belohnung. „Ich denke, für mich ist das Loben, das Aufmuntern sehr, sehr wichtig“ (LP-198, 114). Es werden „leistungs-schwache und leistungsstarke Kinder“ gelobt, „auf jeden Fall“ (LP-127, 239). „Das ist ganz wichtig. Die direkte Rückmeldung zum einzelnen Kind und sagen: das hast du gut gemacht“ (LP-7, 179). Lehrerinnen und Lehrer sind sich allerdings nicht einig, ob dies ausschlaggebend sei für einen ruhigen Unterricht oder nicht. Eine Lehrperson kann sich vorstellen, dass das Loben von Leistungsstarken und Leistungsschwachen auch in störungsintensiven Klassen gemacht werde „und es nachher eben doch zu einem hohen Störausmass kommt“ (LP-80, 142).

Darauf angesprochen, ob sie selbst leistungsstarke und folgsame Schülerinnen und Schüler öfter loben als andere, antworten einzelne Lehrpersonen aus Klassen mit hohem Störausmass, dass sie das wohl unbewusst tun. Allerdings meinen Sie, dass sie nicht die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler bevorzugen, sondern die folgsameren. „Das denke ich schon [...], dass man manchmal dann die nicht lobt, oder eben die lobt, die folgsam sind“ (LP-127, 272). Wenige Lehrpersonen von störungsarmen Klassen sagen jedoch aus, dass sie ein Lob für leistungsstarke und folgsame Schülerinnen und Schüler für einen grossen Störfaktor halten, weil der Rest der Klasse darauf neidisch werden könnte.

¹¹ Verfasst von Jasmin Flury

Rund die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer beider Klassengruppen lobt die Schülerinnen und Schüler auch für die korrekte Ausführung der Ämtchen, belohnt sie aber nicht materiell dafür. „Ich habe gesagt: ‚Bravo, super und einen schönen Nachmittag‘, aber es gab keine Belohnung“ (LP-175, 1). Einzelne Lehrpersonen von Klassen mit tiefem Störausmass finden sogar, dass das Loben für die korrekte Ausführung von Ämtchen allgemein ein Kriterium für Klassen mit tiefem Störausmass sein könnte.

Wenn für die Klasse eine Belohnung ausgesetzt wurde, war diese meistens langfristig angelegt. Dies gilt sowohl für Viel- wie auch für Wenigstörerklassen. „Wenn sie das ganze Jahr gut gearbeitet haben [...], haben sie dann auch eine Belohnung erhalten“ (LP-17, 331).

Bemerkenswert ist zudem, dass fast keine Lehrperson einer störungsarmen Klasse zustimmt, dass für eine kollektive Belohnung die ganze Klasse Punkte sammeln muss, obwohl dies im Vorfeld von Schülerinnen und Schüler aus solchen Klassen häufig genannt wurde. Die Lehrerinnen und Lehrer sind nicht der Meinung, dass sie Schülerinnen und Schüler, die keine Punkte sammeln, aus der kollektiven Belohnung ausschliessen. „Es gibt zwar Lehrpersonen bei uns im Schulhaus, die handhaben das so, die stehen hinter [...] dieser Art, dass man Schüler ausschliesst. [...] Das kann ich nicht. Also, das ist der falsche Weg“ (LP-175, 1). Die Hälfte der Lehrpersonen aus störungsreichen Klassen hingegen berichtet, dass dies bei ihnen schon so geregelt war, dass kollektive Belohnungen nur durch Punktesammeln der ganzen Klasse eingelöst werden konnte. „Wir hatten Wochenziele, die sie als Klasse erreichen mussten und dann auch als Klasse eine Belohnung erhalten haben“ (LP-5, 220). Häufig genannte kollektive Belohnungen waren Ausflüge, beispielsweise in ein Erlebnisbad oder einen Freizeitpark. „Wir sind nachher in den Seilpark hier gegangen“ (LP-228, 115). Auch Fahrradausflüge, Lager und kleine Dinge wie Schokolade oder Ähnliches wurden angeführt.

Die Art der Belohnung war für die jeweilige Klasse in der Hälfte der Fälle eine Überraschung. Einige Lehrkräfte – mehrheitlich aus Vielstörerklassen – stellten aber von Anfang an der Klasse eine Belohnung in Aussicht und offenbarten, worum es sich handelt. „Das war bekannt, [...] das für die ganze Klasse war ihnen bekannt“ (LP-159, 150).

Das Weglassen von Hausaufgaben wurde von der Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer nicht als mögliche Belohnung in Betracht gezogen, weil sie der Meinung sind, dass die Hausaufgaben eben zum Schulalltag dazu gehören. „Nein [...] das sollte man ja nicht machen. Es sollten alle immer Hausaufgaben haben“ (LP-166, 252).

Im Hinblick auf das Belohnen schreiben die Lehrpersonen beider Gruppen im Allgemeinen dem Unterricht mit der letztjährigen Klasse öfter Merkmale zu, die von störungsarmen Klassen geschildert wurden.

4.9 *Zusätzliche Themen* ¹²

Anhand eigener Feststellungen, Erfahrungen, Meinungen oder Anregungen ergänzen oder bestärken mit Ausnahme von drei Lehrpersonen sämtliche der befragten Lehrkräfte im Anschluss an den strukturierten Interviewteil ihre Stellungnahme zur „Rückmeldung“. Beim grössten Teil der zusätzlich erwähnten Themen handelt es sich um Aspekte, die den Lehrpersonen in Bezug auf das Störausmass in einer Klasse als äusserst relevant erscheinen. Darunter fallen sowohl in der „Rückmeldung“ bereits thematisierte Punkte, die es aus Sicht der Lehrpersonen besonders hervorzuheben gilt, als auch ihrer Meinung nach vernachlässigte oder fehlende Aspekte. Zwei kleine weitere Teile der von den Lehrpersonen eingebrachten Ergänzungen beziehen sich einerseits auf verschiedene ander-

¹² Verfasst von Martina Berger

weitige Feststellungen im Zusammenhang mit der „Rückmeldung“, andererseits auf die Beurteilung der „Rückmeldung“ als Ganzes. Im Folgenden werden die zusätzlich von den Lehrpersonen genannten Themen oder betonten Aussagen dargestellt.

Von den Lehrpersonen hinzugefügte oder bestärkte *Aspekte in Bezug auf das Störausmass in einer Klasse* betreffen:

- Klassenmanagement: Unterrichtsgestaltung, Anlässe, Binnendifferenzierung, didaktische Formen, Disziplin
- Klassenzusammensetzungen, Klassenklima, Schülerbeziehungen
- Schüler-Lehrer-Beziehung
- Lehrer-Eltern-Beziehung
- Auftreten der Lehrperson
- Verhalten zu Hause

Die dominierende Stellung unter den Zusatzthemen zum Störausmass nimmt der Bereich „Klassenzusammensetzungen, Klassenklima, Schülerbeziehungen“ ein, der von einer Vielzahl an Lehrpersonen als äusserst relevanter oder sogar wichtigster Faktor im Hinblick auf Störungen im Unterricht eingeschätzt wird. Als Schwierigkeiten werden zum Beispiel zu grosse kulturelle Heterogenität, fehlende Ausgewogenheit verschiedener Leistungsniveaus, Aussenseiterkinder, verhaltensauffällige Kinder, schlechtes Klassenklima, schlechter Klassengeist, schlechte Klassendynamik sowie Konflikte zwischen den Geschlechtern und den Schülerinnen und Schülern allgemein genannt. Eine der Lehrpersonen meint: „Ich habe gerade mit der jetzigen Klasse, die ich im Sommer neu übernommen habe, ein bisschen das Problem, dass einfach ein Kind, ein Mädchen, das nicht von Beginn an in dieser Klasse war, ich glaube irgendwie in der zweiten oder dritten Klasse ist es hinzugekommen, nicht so gut integriert wurde. Und dass es diesbezüglich einfach, vor allem unter den Mädchen, gewisse Konflikte gibt. Also, dass es [...] Störungen gibt, wenn eben jemand nicht richtig integriert werden konnte“ (LP-198, 130). Demgegenüber werden eine ausgewogene Leistungsdurchmischung, gute Beziehungen zwischen den Kindern untereinander und ein gemeinsamer guter Klassengeist als hilfreich für ein tiefes Störausmass hervorgehoben: „Ich habe das Gefühl, wenn eine Klasse sozial sehr gut funktioniert, wenn sie einen guten Klassengeist, eine gute Klassengemeinschaft hat, ist das Störausmass tiefer. Sobald es eine Klasse ist, die sozial nicht so funktioniert, hat es viel mehr Störungen“ (LP-113, 242). Einige Lehrerinnen und Lehrer äussern die Überzeugung, dass der Einfluss des Klassenmanagements der Lehrkraft auf Unterrichtsstörungen durch die genannten Klassenmerkmale, die mehrheitlich gegeben sind, stark eingeschränkt wird: „Ich kenne auch Lehrkräfte, die sehr gute Lehrer sind und trotzdem eine ganz schwierige Klasse mit hohem Störausmass haben. Einfach weil sie gerade auf eine bestimmte Klassenkonstellation getroffen sind. Das muss berücksichtigt und nicht die ganze Verantwortung an die Lehrperson gehängt werden. Die Schülerzusammensetzung ist eigentlich noch ein ganz wichtiger Faktor“ (LP-166, 278).

Ebenso wird von mehreren Lehrpersonen eine gute Beziehung der Lehrkraft zu den Schülern als Voraussetzung für ein tiefes Störausmass in der Klasse angesehen: „Ganz wichtig um zu einem tiefen Störausmass zu kommen ist, dass sich beide [Schüler/Schülerinnen und Lehrperson] wohl fühlen miteinander und Vertrauen zueinander haben. Also, man muss als Lehrperson nicht der Kumpel sein, gar nicht, aber auch nicht zu distanziert. Mir ist aufgefallen, dass es nicht sehr förderlich für den Unterricht ist, wenn man wirklich nur die graue Eminenz ist“ (LP-175, 326). Auch eine andere Lehrperson ist der Meinung, dass es zur Minimierung von Unterrichtsstörungen sehr bedeutsam ist, dass die Lehrerin beziehungsweise der Lehrer auf die einzelnen Kinder eingeht, sie fördert und sich Zeit nimmt, um eine persönliche Beziehung zu ihnen zu führen.

Weiter ist eine Gruppe der Meinung, dass das Störausmass in einer Klasse wesentlich mit Elementen des Klassenmanagements zusammenhängt. Als wichtig werden unter anderem der Einbezug von Anlässen in den Schulalltag, die Individualisierung des Unterrichts und das Arbeiten mit Ritualen angesehen. Hinsichtlich der Strenge und Disziplin warnt eine Lehrperson eher vor einem zu restriktiven Umgang mit den Kindern, während eine andere die Relevanz einer klaren und strengen Linie der Lehrperson, die für alle transparent ist, als unverzichtbar betrachtet.

Mit der Strenge und Disziplin verbunden ist nebst dem Klassenmanagement auch das Auftreten der Lehrperson, das von einigen der befragten Lehrkräfte als grundlegend für einen störungsarmen Unterricht erwähnt wird. Als einflussreich wird die Authentizität, das Charisma oder auch die Stimmung der Lehrperson erachtet. Eine der Lehrpersonen hält beispielsweise fest: „Also, für mich ist ganz wichtig, was ich im letzten Jahr jetzt einfach realisiert habe, dass der ganze Unterricht sehr von der Verfassung der Lehrperson abhängt. Also, wenn ich merke, ich bin gut drauf, dann läuft der Unterricht automatisch gut. Und wenn ich merke, ich bin gereizt, weil die Schüler einfach zu viel um die Ohren haben, dann ist der Unterricht oft auch so“ (LP-115, 395).

Eine der interviewten Lehrpersonen bringt als weiteres Element, das ihrer Ansicht nach mit dem Störausmass zusammenhängt, eine gute Beziehung zu den Eltern ein, die sich durch einen effizienten Informationsfluss und Aufklärung über schulische Schwierigkeiten auszeichnet. Von einer anderen Lehrperson wird vermutet, dass ein ihrer Ansicht nach zu kritisches Verhalten der Eltern zu Hause, insbesondere hinsichtlich der Schule, sich negativ auf den Störpegel in der Klasse auswirken könnte, indem es bei den Kindern eine übertrieben skeptische und alles hinterfragende Haltung gegenüber der Lehrperson hervorruft.

Von den Lehrpersonen *eingebrachte anderweitige Themen im Zusammenhang mit der Rückmeldung* sind:

- Subjektivität der Aussagen
- Wiedererkennen der eigenen Schüler und Schülerinnen in den Aussagen

Eine der Lehrpersonen bemerkt, dass unbedingt berücksichtigt werden muss, dass es sich bei der „Rückmeldung“ um „keine vollkommen objektive Angelegenheit“ (LP-221, 172) handelt. Zwar gilt es ihrer Meinung nach die Aussagen der Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen, aber immer mit dem Bewusstsein darum, dass sie subjektiv sind, was laut der Lehrperson auch auf ihre eigenen Aussagen zutrifft. Sie erklärt, dass sich in Elterngesprächen immer wieder herausstellt, dass Geschehnisse in der Schule von den Kindern ganz anders wahrgenommen und anschliessend zu Hause rapportiert werden als von den Lehrpersonen. Dem stimmt auch eine andere Lehrperson zu, die darauf hinweist, dass die eigenen sowie die Handlungen der Kinder von ihr selbst zum Teil ganz anders wahrgenommen werden, als dies auf Schülerseite der Fall ist. Damit stellen sich für sie die Fragen, ob die Aussagen der Kinder objektiv sind, ob ihre Sicht der Dinge wirklich derart anders ist und wenn ja, weshalb. Diese divergierende Wahrnehmung von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern beschäftigt die Lehrkraft, insbesondere bei jenen Kindern, die sich ungerecht behandelt fühlen und infolgedessen häufig stören, sehr stark. Als weitere Feststellung wird von einer Lehrperson geschildert, dass sie beim Durchlesen des „Forschungsbericht[s] Nr. 37“ in gewissen Aussagen ihre eigenen Schülerinnen und Schüler wiedererkannt hat.

Von den Lehrpersonen abgegebene *Gesamturteile zur Rückmeldung* umfassen:

- Positive, negative und erstaunte Aussagen zur „Rückmeldung“

Mehrere Lehrerinnen und Lehrer geben ein positives Feedback zur „Rückmeldung“ ab. Dabei wird sowohl Bezug genommen auf die Stimmigkeit und Realitätstreue der Schüler- und Schülerinnenaussagen als auch auf die umfassende und ausdifferenzierte Gestalt der

„Rückmeldung“. Von einigen wird sie als sehr interessant, aufschlussreich und für den weiteren Schulalltag anregend gelobt. Eine Lehrperson hat sich beispielsweise Dinge herausgestrichen, die sie selbst ausprobieren möchte. Eine andere Lehrperson ist gespannt, welche bereits vorhandenen und welche neuen Erkenntnisse durch das erarbeitete Material bestätigt beziehungsweise gewonnen werden können. Von einzelnen Lehrkräften werden demgegenüber auch Kritik und Verbesserungsmöglichkeiten eingebracht. Zwei von ihnen bekunden Mühe mit der Schwarzweisseinteilung der Aussagen in Klassen mit tiefem beziehungsweise hohem Störausmass. Einer der beiden fehlt die Berücksichtigung der „Nuancen“ (LP-127, 290), der Unterschiede zwischen Klassen mit höherem und sehr hohem Störausmass und die Pauschalisierung der Aussagen widerspricht ihr. Eine andere Lehrperson hätte sich zusätzlich für den Einfluss der Klassengrösse interessiert, was ihrer Meinung nach als insbesondere für die öffentliche Diskussion spannender Aspekt hätte einbezogen werden können. Zwei Wenigstörerklassen-Lehrpersonen bekunden grosses Erstaunen über das Lehrerverhalten, das von gewissen Schülerinnen und Schülern geschildert wird: „Ich bin erstaunt gewesen, wie viel sich Lehrkräfte erlauben. [...] Ich habe einige Beispiele meinen Kolleginnen und Kollegen vorgelesen und wir haben uns dann wirklich gefragt, was das für Lehrkräfte sind, die da unterrichten, wie die ihren Berufsauftrag wahrnehmen und was die für ein Verhältnis zu den Kindern haben, ob sie diese auch wirklich gerne haben“ (LP-148, 337). Ähnlich äussert sich eine andere Lehrperson: „Ich habe diese gelbe Broschüre [Forschungsbericht Nr. 37] durchgelesen und es gab ein paar Sachen, es ist lustig, mehr vor allem die negativen Sachen, Hausaufgaben oder Aufgaben den Kindern einen Monat nicht zurückgeben oder Körperstrafen, wo ich gestaunt habe, dass es das überhaupt noch gibt“ (LP-115, 389).

Wie diese Darlegung der zusätzlichen Themen zum Ausdruck bringt, lässt sich das aus den Schüler- und Schülerinneninterviews und dem strukturierten Teil der Lehrkraftbefragung gewonnene Material durch die offene Stellungnahme der Lehrpersonen in wichtigen Punkten durch individuelle Ergänzungen oder Hervorhebungen bereichern. Weiter ergeben sich Hinweise für die Gewichtung der verschiedenen, behandelten Themen und der Äusserungen dazu.

4.10 Feedback der Lehrpersonen zum Forschungsprojekt¹³

Die Rückmeldungen zum Forschungsprojekt fielen sehr positiv aus. Die Lehrpersonen bezeichneten das Projekt als „sehr spannend“, „super“, „toll“ und „umfangreich“.

Mehr als die Hälfte der Lehrkräfte betonte im Besonderen, dass sie die Rückmeldungen/Forschungsberichte mit grossem Interesse gelesen haben und zum Teil in den Rückmeldungen ihre Klasse erkannten. Einzelne Lehrpersonen freuten sich über die Feedbacks der Schülerinnen und Schüler, weil sie äquivalent mit den eigenen Empfindungen waren und sie sich so bestätigt fühlten in ihrer Tätigkeit als Lehrperson. Zudem regten die Rückmeldungen zum Reflektieren an und haben den Lehrerinnen und Lehrern „persönlich etwas gebracht“ (LP-214). Für einige Lehrkräfte beinhalten die Berichte wertvolle Tipps und Inputs für die zukünftige Unterrichtsgestaltung.

Ferner schätzten die teilnehmenden Lehrpersonen die gute Organisation (Mails, Bestätigungen, Rückmeldungen, sonstige Informationen) und das seriös wissenschaftliche Vorgehen: „Es war eine saubere Sache [und] alle wurden gut informiert – das Kollegium, die Eltern sowie die Schüler“ (LP-148). Der Aufwand, welchen die Lehrpersonen betreiben mussten, wurde als klein eingeschätzt. Das Projekt hat viele Lehrpersonen überzeugt und beeindruckt, so dass sie die Teilnahme „nicht bereuen“ (LP-5).

¹³ Verfasst von Felicitas Fanger

Als Anregung haben einige Lehrpersonen erwähnt, dass sie auch zur letzten Forschungsphase eine Rückmeldung vom Forschungsteam begrüssen würden.

Insgesamt wird das Forschungsprojekt von den teilnehmenden Lehrpersonen sehr gelobt und die Thematik „Klassenmanagement und Heterogenität“ im Schulalltag als äusserst relevant empfunden.

5 Literaturhinweise

- Makarova, Elena; Schönbächler, Marie-Theres; Herzog, Walter (2008). *Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Projektphase 1* (Forschungsbericht Nr. 33). Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Makarova, Elena; Schönbächler, Marie-Theres; Herzog, Walter (2009). *Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Ergebnisse 1* (Forschungsbericht Nr. 35). Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Schönbächler, Marie-Theres; Makarova, Elena; Herzog, Walter (2009). *Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Projektphase 2* (Forschungsbericht Nr. 36). Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Schönbächler, Marie-Theres; Makarova, Elena; Herzog, Walter; Özlem Altin; Sina Känel; Valérie Lehmann; Snezana Milojevic (2009). *Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität: Ergebnisse 2* (Forschungsbericht Nr. 37). Bern: Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Pädagogische Psychologie.

6 Anhang

6.1 Rückmeldung an die Lehrperson

SNF-Projekt „Klassenmanagement und Heterogenität“
Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft

Herzog, Makarova & Schönbachler
Abteilung Pädagogische Psychologie

Rückmeldung an die Lehrpersonen der beteiligten Klassen

Liebe Lehrerin, lieber Lehrer

Gerne möchten wir Ihnen auch zur zweiten Phase unseres Forschungsprojekts eine Rückmeldung geben. Dazu vergleichen wir zwei Gruppen von Klassen: *Klassen mit einem tiefen Störausmass* und *Klassen mit einem hohen Störausmass*. Bei den Unterrichtsschilderungen dieser beiden Gruppen gibt es viele Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten. Diese werden wir hier nicht darstellen; einen Überblick, wie die Schülerinnen und Schüler den Unterricht gesamthaft wahrnehmen, können Sie dem beiliegenden Forschungsbericht Nr. 37 entnehmen.

In dem vorliegenden Papier fokussieren wir *die Unterschiede* zwischen den beiden Gruppen. Folglich beziehen sich die verwendeten komparativen Aussagen wie „häufiger“, „mehr“ usw. stets auf den *Vergleich der beiden Klassengruppen*. Die Darstellung der Inhalte wird durch Fragen strukturiert. Es werden folgende Abkürzungen verwendet: LP = Lehrperson; Schü = Schülerinnen und Schüler.

Bitte beachten Sie, dass die von den Kindern berichteten Sachverhalte lediglich eine Tendenz für die jeweilige Klassengruppe darstellen. Nicht alle genannten Aspekte treten in jeder Klasse der entsprechenden Gruppe auf. Deshalb ist es für uns wichtig, *Ihre Meinung* zu diesen Befunden zu erfahren, um einzelne dargestellte Aspekte entweder bestärken oder entkräften zu können, aber auch um herauszufinden, unter welchen Umständen diese Sachverhalte zutreffen.

Klassen mit einem tiefen Störausmass	Klassen mit einem hohen Störausmass
<i>Wie wird der Unterricht gestaltet?</i>	
• Beim zweiten Läuten sitzen alle Schü ruhig am Platz und müssen bei Regelverstoss mit einer Bestrafung rechnen • Schü wissen, wie es nach der Pause im Unterricht weitergeht • Schü wissen, woran sie arbeiten können, wenn sie mit einer Aufgabe fertig sind • Muss die LP das Schulzimmers während des Unterrichts verlassen, gibt sie einen klaren Arbeitsauftrag (z.B. an der Wandtafel) und dessen Nicht-Erfüllung wird sanktioniert • LP hat ein System für das Stellen von fachlichen Fragen (z.B. Eintrag in einer Liste, links beim Lehrerpult anstehen) • Schü können bei Unklarheiten vor Schulbeginn oder nach Schulschluss der LP Fragen stellen • Aufmerksamkeit der LP ist sehr hoch; LP bemerkt die Vorgänge während dem Unterricht schnell und reagiert darauf sofort	• Der Unterricht am Morgen startet nicht pünktlich • Es dauert lange, bis die Schü ruhig sind und bis alle das Material bereit haben • Bei Störungen im Unterricht gibt es lange Wartezeiten • LP verlässt das Schulzimmer ohne klaren Arbeitsauftrag an die Schü • Schü bitten die Pultnachbarin oder den Pultnachbarn, ihnen etwas zu erklären • Schü trauen sich nicht, eine Zusatzklärung von der LP einzufordern, da sie eine negative Reaktion der LP vermeiden möchten • LP bemerkt oft nicht, was sich im Unterricht ereignet und/oder beschuldigt „das falsche Kind“ • Material wird an einem Ort gelagert, wo sich bei Bedarf alle gleichzeitig bedienen, was zum Gerangel führt

SNF-Projekt „Klassenmanagement und Heterogenität“
Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft

Herzog, Makarova & Schönbachler
Abteilung Pädagogische Psychologie

Klassen mit einem tiefen Störausmass	Klassen mit einem hohen Störausmass
<i>Wie werden die Hausaufgaben geregelt?</i>	
- LP hat ein „Fächli-System“, womit das Ab- und Zurückgeben der Hausaufgaben geregelt wird - Erledigung von Hausaufgaben wird durch die LP kontrolliert - Falls die Hausaufgaben nie vergessen werden, gibt es eine Belohnung	- Einsammeln und Austeilen von Hausaufgaben wird durch Ämtchen geregelt und durch Mitschüler ausgeführt - Die Menge der Hausaufgaben schwankt beträchtlich zwischen „fast keine“ und „zu viel“
<i>Wie wird die Lehrperson beschrieben?</i>	
- LP gestaltet den Unterricht interessant und spannend - LP verwendet regelmässig Spiele zur Abwechslung im Unterricht - LP ist eine gute Lehrerin bzw. guter Lehrer - LP behandelt alle Schü gerecht, und es wird niemand bevorzugt - LP erklärt den Unterrichtsstoff gut und verständlich - LP erklärt noch einmal allen einen Sachverhalt, auch wenn es nur einzelne nicht verstanden haben	- LP gestaltet den Unterricht abwechslungsarm und thematisch nicht spannend - LP bevorzugt folgsame und leistungsstarke Schü - LP ist ungerecht – insbesondere gegenüber störenden und/oder leistungsschwachen Schü - LP erklärt den Unterrichtsstoff unverständlich und geht zu schnell voran - LP ist launisch und streng
<i>Wie wird das Störausmass in der Klasse empfunden?</i>	
Schü haben viel häufiger den Eindruck, dass der Unterricht selten gestört wird	- Schü berichten viel öfter, dass der Unterricht häufig gestört wird - Schü erzählen viel häufiger über sich, dass sie den Unterricht manchmal oder oft stören - Schü äussern häufiger, dass sie sich durch die Störungen ihrer Mitschüler nicht gestört fühlen
<i>Was wird von den Schülerinnen und Schülern als Störung wahrgenommen?</i>	
- flüstern/nachfragen - nicht aufpassen - nicht mitarbeiten, abschreiben	- andere körperlich stören (z.B. schlagen, kneifen, Haare ziehen) - Unfug treiben - Dinge herumwerfen - schriftliche Botschaften schreiben

SNF-Projekt „Klassenmanagement und Heterogenität“
Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft

Herzog, Makarova & Schönbachler
Abteilung Pädagogische Psychologie

Klassen mit einem tiefen Störausmass	Klassen mit einem hohen Störausmass
<i>Wie wird das verbale Stören im Unterricht beschrieben?</i>	
Das Dreinreden geschieht aus „Versehen“	- Es ist sehr laut im Unterricht; Schü schwatzen sehr viel und laut - Antworten werden einfach gerufen bzw. laut gesagt und nicht mit dem Handzeichen angedeutet - Das Dreinreden stört den Unterrichtsfluss, so dass die LP warten muss oder nochmals erklären muss - Man muss lange auf Ruhe warten, und es gibt immer wieder Störungen
<i>Wie reagiert die Lehrperson auf Unterrichtsstörungen bzw. Disziplinprobleme?</i>	
- LP reagiert gelassen, locker und bleibt ruhig - Bei Unstimmigkeiten bei der Zusammenarbeit werden Schü durch die LP aufgefordert, selbst Lösungen zu finden - LP leitet Schü an und begleitet sie bei Konfliktlösungen - Störende Schü werden rausgeschickt (auf den Flur oder in andere Klasse) - Die situative Flexibilität der LP wird von Schü eher positiv geschildert (spontane Anpassungen, Strafen nur in schweren Fällen, mal ein Auge zudrücken) - Interventionen der Lehrperson auf das Schwatzen (Blick und warten, Glocke, Strafandrohung, gelbe Ampel) wirken sehr schnell	- LP reagiert emotional („Zusammenschiss“, anschreien, wütend sein) - LP ignoriert auffälliges Sozialverhalten bzw. reagiert nicht darauf, resigniert („Es ist ihr einfach zu blöd geworden“) - Die situative Flexibilität der LP wird von Schü eher negativ geschildert (unangebrachte Bestrafungen, kein Verständnis bei fachlichen Schwierigkeiten, kein Mitgefühl/ sich kümmern bei Verletzungen)

SNF-Projekt „Klassenmanagement und Heterogenität“
Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft

Herzog, Makarova & Schönbachler
Abteilung Pädagogische Psychologie

Klassen mit einem tiefen Störausmass	Klassen mit einem hohen Störausmass
<i>Wofür und wie werden Schülerinnen und Schüler bestraft?</i>	
• LP legt viel Gewicht auf gute Ordnung; eine gute Ausführung von Ämtchen wird erwartet; sonst gibt es negative Konsequenzen • LP gibt eine Chance zur Wiedergutmachung (z.B. wenn man sich gut benimmt, dann entfallen die Minuspunkte) • Nichteinhaltung der Regeln wird den Eltern kommuniziert (Eltern unterschreiben Strafeinträge) • Bei einer schwerwiegenden oder häufigen Missachtung der Regeln findet ein Elterngespräch statt • LP selbst ist in das Strafsystem eingeschlossen	• LP gibt verbale Rückmeldung zur Ausführung von Ämtchen; es gibt aber nur ab und zu eine Konsequenz für eine schlechte Ausführung • Für die kleinsten Vergehen gibt es sofort einen Strich • Strafen bzw. Strafsysteme werden als gemein empfunden, weil Lieblingsfächer gekürzt, Pausen gestrichen, unbeliebte Fächer oder der Unterricht überzogen werden • Wegen Disziplinproblemen werden Gruppenarbeiten gestrichen • Bei einer schwerwiegenden Missachtung der Regeln müssen die Schü (und Eltern) vor eine Amtsautorität wie Schulleitung oder Schulkommission
<i>Wie gross ist die Akzeptanz der Strafen bei den Schülerinnen und Schülern?</i>	
• Strafen werden als gerecht und angemessen beschrieben	• Strafen werden als unangemessen und ungerecht empfunden
<i>Wie und wofür werden Schülerinnen und Schüler belohnt?</i>	
• Nur wenn alle Schü der Klasse gewisse Vorlagen erfüllen, wird die Belohnung für die ganze Klasse wirksam • Leistungsschwache und leistungsstarke Schü werden gelobt • Oft wird ganze Klasse gelobt • Belohnung ist eher selten bzw. langfristig angelegt (z.B. am Schluss des Semesters) • Was es als Belohnung gibt, ist eine Überraschung • Als Belohnung für erfüllte Leistungen im Unterricht werden keine Hausaufgaben gegeben • Für eine korrekte Ausführung von Ämtchen gibt es kein spezielles Lob und keine Belohnung	• Schü, die es nicht schaffen genügend Pluspunkte zu sammeln, werden aus der kollektiven Belohnung (Ausflüge, Lager usw.) ausgeschlossen • Es werden v.a. leistungsstarke und folgsame Kinder gelobt • Belohnung ist häufiger und kurzfristiger (z.B. während einer Lektion) • Die Belohnungspreise sind den Kindern bekannt • Die vereinbarte Belohnung wird nicht immer ausgeführt • LP lobt eine gute Ausführung von Ämtchen; manchmal gibt es auch eine Belohnung für gute Ausführung

Bern, 15. September 2009

6.2 Begleitbrief

 UNIVERSITÄT BERN Philosophisch-Humanwissenschaftliche Fakultät Institut für Erziehungswissenschaft Abteilung Pädagogische Psychologie SNF-Projekt Klassenmanagement und Heterogenität IE, Abt. Pädagogische Psychologie, Muesmattstr. 27, 3012 Bern «LP_Anrede» «LP_Vorname» «LP_Name» «Schulhaus» «SH_Adresse» «SH_PIZ» «SH_Ort» Bern, 15. September 2009 Betreff: Forschungsprojekt Klassenmanagement und kulturelle Heterogenität Sehr geehrte «LP_Anrede» «LP_Name» Sie und Ihre Klasse beteiligten sich in den letzten Schuljahren zweimal an Befragungen im Rahmen unseres Forschungsprojekts „Klassenmanagement und Heterogenität“. In der ersten Forschungsphase haben Sie und Ihre Schülerinnen und Schüler einen Fragebogen ausgefüllt und anschliessend eine Rückmeldung von uns erhalten. Anlässlich der zweiten Phase haben wir insgesamt acht Kinder aus Ihrer Klasse in Einzel- oder Gruppeninterviews befragt. Wir haben inzwischen alle Interviews inhaltlich analysiert und kategorisiert. Als Ergebnis der ersten Inhaltsanalyse entstand eine beschreibende Darstellung des breiten Spektrums von Unterrichtswahrnehmungen durch die Schülerinnen und Schüler. Diese Unterrichtsschilderungen sind in einem Forschungsbericht festgehalten, den Sie beiliegend als kleines Dankeschön für Ihre Teilnahme erhalten. Zusätzlich zum Forschungsbericht finden Sie in der Beilage eine spezifische „Rückmeldung an die Lehrpersonen der beteiligten Klassen“ mit einem Vergleich zwischen Klassen mit tiefem und Klassen mit hohem Störmass. Diese spezifische Rückmeldung (ohne Forschungsbericht) möchten wir Ihnen gerne zur Stellungnahme vorlegen. Uns interessiert, ob Sie diese Aspekte ebenso oder anders wahrnehmen. Gerne werden wir dann Ihre Sicht in unsere Auswertungen einschliessen, damit wir uns für die weiterführenden Analysen sowohl auf die Lehrpersonen- wie auch für die Schülerperspektive abstützen können.	 UNIVERSITÄT BERN Zu diesem Zweck werden wir uns erlauben, Sie in der nächsten Zeit telefonisch zu kontaktieren. Wir werden Sie anfragen, ob Sie bereit wären, uns Ihre Meinung zu den in der Rückmeldung beschriebenen Unterschieden in einem telefonischen Gespräch zu erläutern und mit uns dafür einen Gesprächstermin nach den Herbstferien zu vereinbaren. Selbstverständlich garantieren wir Ihnen, dass Ihre Anonymität gewährleistet ist und Ihre Aussagen ausschliesslich zu Forschungszwecken verwendet werden. Wir hoffen sehr, dass wir Sie auch für diese abschliessende Phase unseres Forschungsprojektes gewinnen können und bedanken uns für Ihr Interesse an unserer Studie. Mit freundlichen Grüssen Prof. Dr. Walter Herzog Projektleitung: Prof. Dr. Walter Herzog Dr. Elena Makarova Dr. Marie-Theres Schönbachler Prof. Dr. Walter Herzog Dr. Elena Makarova Dr. Marie-Theres Schönbachler Muesmattstr. 27 CH-3012 Bern Für Fragen betreffend Stellungnahme: elena.makarova@edu.unibe.ch Tel. +41 (0)31 631 47 42 Fax +41 (0)31 631 83 33 www.edu.unibe.ch
---	--

6.3 Anfrageformular

Klassencode: «Phase2Kategorie»
Lehrperson: «LP_Anrede» «LP_Vorname» «LP_Name»
Schule: «Kanton» «Schulhaus» «SH_PIZ» «SH_Ort»
Kontakt: «LP_Telefon_»
 «LP_Email»

(Schülerinterviews fanden statt am: «Phase2Termin»)

Einleitung

Guten Tag, hier ist «Befragerin_Rückmeldung»
 Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft.

Ich arbeite im Forschungsprojekt „Klassenmanagement und Heterogenität“ mit. Wir haben Ihnen am 15. September den Forschungsbericht mit den Interviewauswertungen und eine *spezifische Rückmeldung* geschickt. Nun möchte ich Sie anfragen, ob Sie damit einverstanden wären, uns *Ihre Meinung* zu den Aussagen bzw. Schilderungen der Schülerinnen und Schülern zu geben. Ihre Meinung ist uns sehr wichtig, da sie die Aussagen der Kinder vervollständigen oder aber auch relativieren kann.

Das Gespräch würden wir *telefonisch durchführen* und es sollte nicht länger als *eine Stunde* dauern. Für dieses Gespräch können wir einen Termin vereinbaren, der für Sie am besten passt. Damit wir die Inhalte des *Gesprächs inhaltlich analysieren* können, würden wir es gerne *aufzeichnen*. Wir garantieren Ihnen, dass Ihre *Anonymität* gewährleistet ist, und die Verwendung der Gesprächsinhalte nur im Rahmen unseres Forschungsprojekts stattfindet.

Würden Sie an einem solchen Gespräch teilnehmen?

Gespräch JA: ☐ Gespräch NEIN: ☐

Zusage:

Danke! Wann würde es Ihnen – nach den Herbstferien – am besten passen, mit mir eine Stunde zu sprechen? Ich würde gerne auch noch einen Ersatztermin reservieren. Wahrscheinlich bleibt es beim Haupttermin. Wir werden Ihnen aber auf jeden Fall noch per Email eine schriftliche Terminbestätigung schicken. Danke! Wenn Sie es wünschen, können wir auch gerne ein, zwei Tage vor dem Termin per Email noch einmal eine Erinnerung senden. Möchten Sie das gerne?

Reminder JA: ☐

Reminder NEIN: ☐

	Datum	Wochentag	Zeit
Haupttermin:			
Ersatztermin:			

Grund der Absage:

Darf ich Sie fragen, weshalb Sie nicht teilnehmen möchten?

Hintergrundinfo zu den Herbstferien:

Kanton	Ferien
Bern	19. September – 12. Oktober 2009
Luzern	03. Oktober – 18. Oktober 2009
Schwyz	28. September – 18. Oktober 2009
Zürich	03. Oktober – 18. Oktober 2009

Befragerin: «Befragerin_Rückmeldung»

Datum des Telefonats: Unterschrift:

6.4 Leitfaden

Leitfaden Phase 3 – Klasse: «KlassenNr» «Phase2Kategorie» «LP_Name»«LP_Anrede»«LP_Name»

Interview mit der Lehrperson

Einstieg

Nochmals herzlichen Dank, dass Sie bereit sind, mit mir zu sprechen.

Für das Gespräch benötigen wir die Rückmeldung als Unterlage. Haben Sie diese vor sich?

(ev Zeit geben, diese zu holen)

Gut.

Ich werde das Gespräch so strukturieren, dass ich Ihnen zu den Themen oder einzelnen Aussagen der Rückmeldung jeweils eine Frage stelle, damit Sie mir Ihre Sicht auf die von Schülerinnen und Schülern geschilderten Sachverhalte erläutern können. Falls Sie aber weitere, in der Rückmeldung nicht erwähnte Aspekte beschreiben wollen, bitte ich Sie, dies unbedingt zu tun.

Die Rückmeldungen beziehen sich ja auf den Unterricht mit der Klasse, die Sie im vergangenen Schuljahr unterrichtet haben. Deshalb möchte ich Sie bitten, auch im Hinblick auf diese Klasse die Fragen zu beantworten.

Wie bereits im Brief erwähnt, werde ich unser Gespräch aufnehmen, damit ich mich voll und ganz auf das Gespräch konzentrieren kann. Wir garantieren Ihnen selbstverständlich, Ihre Anonymität! Nach der Auswertung wird das Band gelöscht.

Gut, dann werde ich mit der Aufnahme beginnen und komme zu meiner ersten Frage...

Allgemeiner Eindruck der Klasse

Hauptfrage	ev nachfragen
Bevor ich konkret auf die Rückmeldung eingehe, möchte ich mit einer allgemeinen Frage starten: Welche Erinnerungen haben Sie im Allgemeinen an die letztjährige Klasse?	• War es eine lebhaftes Klasse? • War es eher eine einfache oder schwierige Klasse? • Haben Sie diese Klasse gerne gehabt?

Leitfaden Phase 3 – Klasse: «KlassenNr» «Phase2Kategorie» «LP_Name» «LP_Anrede» «LP_Name»

Wie wird der Unterricht gestaltet?

Hauptfrage	ev. nachfragen
Dann möchte ich jetzt konkret die Rückmeldung ansprechen. In der ersten Tabelle auf Seite 1 sehen Sie Aussagen zur Unterrichtsgestaltung.	
Gibt es da Aussagen, von denen Sie meinen: Ja, das trifft völlig zu, das habe ich mit der letztjährigen Klasse auch so erlebt?	•
Gibt es Aspekte, die Ihrer Ansicht nach überhaupt nicht zutreffen?	•
Gibt es Aussagen, die nur unter bestimmten Bedingungen oder in bestimmten Situationen zutreffend waren?	• Können Sie dies erläutern? • In welchen Situationen/unter welchen Bedingungen trifft es zu?

→ anzeichnen, was besprochen wurde

- ☐ (nicht) pünktlicher Beginn am Morgen und nach der Pause,
- ☐ Wartezeiten durch Störungen
- ☐ Wissen, was zu arbeiten ist (nach der Pause oder wenn LP weg ist)
- ☐ Nachfragen stellen, Zusatzklärung einfordern
- ☐ Vorgänge im Unterricht bemerken, das richtige Kind zur Verantwortung ziehen
- ☐ Materialumgang

Einige Aussagen haben wir noch nicht angesprochen: Z.B. Aussagen zu...	• Und was meinen Sie dazu? • Wie haben Sie dies in der letztjährigen Klasse erlebt?
--	--

Wie schätzen Sie die aufgelisteten Aussagen im Allgemeinen ein?	• Bei welchen Aussagen finden Sie, doch das trifft generell auf störungsarme bzw. störungsintensive Klassen zu? • Und bei welchen Aspekten sind Sie skeptisch, dass dies ein allgemeines Merkmal für störungsarme bzw. störungsintensive Klassen sein könnte?
---	--

Leitfaden Phase 3 – Klasse: «KlassenNr» «Phase2Kategorie» «LP_Name» «LP_Anrede» «LP_Name»

Wie werden die Hausaufgaben geregelt?

Hauptfrage	ev nachfragen
Dann gehe ich jetzt zu den Rückmeldungen auf Seite 2, zur Frage: Wie werden die Hausaufgaben geregelt. Zuerst beziehe ich mich wiederum auf Ihre Erfahrungen mit der letztjährigen Klasse.	
Bei welchen Aussagen finden Sie: Ja, das trifft völlig zu, das habe ich mit dieser Klasse auch so erlebt?	•
Welche Aspekte treffen Ihrer Ansicht nach überhaupt nicht zu?	•
Gibt es Aussagen, die nur unter bestimmten Bedingungen oder in bestimmten Situationen zutreffend waren?	• Können Sie dies erläutern? • Welche Bedingungen, Situationen sind relevant?

→ anzeichnen, was besprochen wurde

- ☐ Einsammeln und Austeilen von Hausaufgaben
☐ Kontrolle der Hausaufgaben
☐ Menge der Hausaufgaben

Einige Aussagen haben wir noch nicht angesprochen: Z.B. Aussagen zu...	• Und was meinen Sie dazu? • Wie haben Sie dies in der letztjährigen Klasse erlebt?
Wie schätzen Sie die aufgelisteten Aussagen im Allgemeinen ein?	• Bei welchen Aussagen finden Sie, doch das trifft generell auf störungsarme bzw. störungsintensive Klassen zu • Und bei welchen Aspekten sind Sie skeptisch, dass dies ein allgemeines Merkmal für störungsarme bzw. störungsintensive Klassen sein könnte

Leitfaden Phase 3 – Klasse: «KlassenNr» «Phase2Kategorie» «LP_Name» «LP_Anrede» «LP_Name»

Wie wird die Lehrperson beschrieben?

Hauptfrage	ev. nachfragen
Die nächsten Rückmeldungen beziehen sich auf die Frage: Wie wird die Lehrperson beschrieben? Zuerst fokussieren wir wiederum Ihre Erfahrungen mit der letztjährigen Klasse.	
Bei welchen Aussagen finden Sie: Ja das trifft zu; so könnte mich meine letztjährige Klasse geschildert haben	•
Bei welchen Aspekten haben Sie den Eindruck, das trifft gar nicht zu für die Situation mit ihrer letztjährigen Klasse	•
Gibt es Aussagen die nur zum Teil zutreffend sind?	• Womit hängt das Ihrer Meinung nach zusammen? • In welchen Situationen/unter welchen Bedingungen trifft es zu?

→ anzeichnen, was besprochen wurde

- ☐ Interessantheit und Abwechslungsreichtum des Unterrichts
☐ Gerechtigkeit
☐ Erklärungskompetenz
☐ generelle Aussagen zur Lehrperson (ist gut oder launisch oder streng)

Was wir noch nicht angesprochen haben, sind Aussagen zu...	• Und was meinen Sie dazu? • Wie schätzen Sie diesbezüglich die Situation mit ihrer letztjährigen Klasse ein?
--	--

Wie schätzen Sie die aufgelisteten Aussagen im Allgemeinen ein?	• Bei welchen Aussagen finden Sie, doch das trifft generell auf störungsarme bzw. störungsintensive Klassen zu • Und bei welchen Aspekten sind Sie skeptisch, dass dies ein allgemeines Merkmal für störungsarme bzw. störungsintensive Klassen sein könnte
---	--

Leitfaden Phase 3 – Klasse: «KlassenNr» «Phase2Kategorie» «LP_Name» «LP_Anrede» «LP_Name»

Wie wird das Störausmass in der Klasse empfunden?

Hauptfrage	ev nachfragen
Dann kommen wir zur nächsten Frage: Wie wird das Störausmass in der Klasse empfunden? Zuerst beziehe ich mich wiederum auf Ihre Erfahrungen mit der letztjährigen Klasse.	
Ihre letztjährige Klasse hat das Störausmass im Unterricht als [tief/hoch] eingeschätzt?	• Ist dies Ihrer Meinung nach zutreffend?
Wie haben Sie das im Hinblick auf einzelne Kinder wahrgenommen?	• Gab es einzelne, mehrere oder viele Kinder, die häufig den Unterricht gestört haben? • Was waren das für Kinder? • Warum haben diese gestört?

→ anzeichnen, was besprochen wurde

- ☐ Störungsausmass im Unterricht generell
☐ Eigenes Stören der Schü

Wie nehmen Sie dies generell wahr: Schätzen die Schülerinnen und Schüler das Störausmass im Unterricht oder auch das eigene Stören im Allgemeinen „richtig“ ein?	• Haben Sie diesbezüglich schon unterschiedliche Erfahrungen gemacht?
--	---

Leitfaden Phase 3 – Klasse: «KlassenNr» «Phase2Kategorie» «LP_Name» «LP_Anrede» «LP_Name»

Was wird von den Schülerinnen und Schülern als Störung wahrgenommen?

Hauptfrage	ev nachfragen
Schliesslich die unterste Frage auf Seite 2: Was wird von den Schülerinnen und Schülern als Störung wahrgenommen? Dazu noch ein wichtiger Hinweis: Es wurden natürlich noch viele weitere Störungsarten von den Kindern beschrieben; aufgelistet sehen Sie nur diejenigen, die <u>ausschliesslich</u> von einer Klassengruppe geschildert wurden.	
Bei welchen Aspekten finden Sie: Ja, das könnte meine letztjährige Klasse so wahrgenommen haben und bei welchen ist dies nicht der Fall?	• Empfinden Sie dies auch als Störung? • Gibt es Aspekte, wo Sie denken, dass Sie dies anders wahrgenommen haben als ihre letztjährige Klasse?
Gibt es Aspekte die manchmal störend sind und manchmal nicht?	• Von welchen Umständen hängt das Ihrer Meinung nach ab? • In welchen Situationen/unter welchen Bedingungen ist das Verhalten störend?

→ anzeichnen, was besprochen wurde

- ☐ flüstern/nachfragen
- ☐ nicht aufpassen/nicht mitarbeiten/abschreiben
- ☐ andere körperlich stören
- ☐ Unfug treiben/Dinge werfen/Botschaften schreiben

Was wir noch nicht angesprochen haben, ist das...	• Und was meinen Sie dazu? • Wie schätzen Sie diesbezüglich Ihre letztjährige Klasse ein? • Haben Sie selbst das als Störung wahrgenommen?
---	--

Leitfaden Phase 3 – Klasse: «KlassenNr» «Phase2Kategorie» «LP_Name»«LP_Anrede»«LP_Name»

Wie wird das verbale Stören im Unterricht beschrieben?

<i>Hauptfrage</i>	<i>ev nachfragen</i>
Dann gehen wir zur Seite 3, auf der zuerst das verbale Stören beschrieben wird.	
Welche Aussagen treffen Ihrer Meinung nach auf Ihre letztjährige Klasse zu? Und welche überhaupt nicht?	•
Gibt es Aussagen die teilweise zutreffend sind und teilweise nicht?	• An was liegt das Ihrer Meinung nach? • In welchen Situationen/unter welchen Bedingungen trifft es zu?

→ anzeichnen, was besprochen wurde

- ☐ Dreinreden aus Versehen
- ☐ Antworten ohne Handzeichen, reinrufen
- ☐ Stockungen im Unterrichtsfluss wegen Dreinreden

Einige Aussagen haben wir noch nicht angesprochen: Z.B. Aussagen zu...	• Und was meinen Sie dazu? • Wie haben Sie dies in der letztjährigen Klasse erlebt?
--	--

Wie schätzen Sie die aufgelisteten Aussagen im Allgemeinen ein?	• Treffen dies Aussagen generell auf störungsarme bzw. störungsintensive Klassen zu?
---	--

Leitfaden Phase 3 – Klasse: «KlassenNr» «Phase2Kategorie» «LP_Name» «LP_Anrede» «LP_Name»

Wie reagiert die Lehrperson auf Unterrichtsstörungen bzw. Disziplinprobleme?

Hauptfrage	ev. nachfragen
Dann sind wir bei der unteren Frage: Wie reagiert die Lehrperson auf Unterrichtsstörungen bzw. Disziplinprobleme?	
Gibt es da Aussagen, von denen Sie meinen: Ja, das trifft völlig zu, das habe ich mit der letztjährigen Klasse auch so erlebt?	•
Gibt es Aspekte, die Ihrer Ansicht nach überhaupt nicht zutreffen?	•
Gibt es Aussagen die für manche Tage zutreffend waren und für andere nicht?	• Wovon hängt die unterschiedliche Reaktion Ihrer Meinung nach ab?

→ anzeichnen, was besprochen wurde

- ☐ locker bleiben bzw. emotional reagieren
- ☐ Streitereien, Spannungen ignorieren
- ☐ Kinder anleiten/unterstützen bei Konfliktbewältigung
- ☐ Situativ flexibel bzw. unflexibel/streng reagieren
- ☐ schnelle Wirkung der Interventionen

Einige Aussagen haben wir noch nicht angesprochen: Z.B. Aussagen zu...	• Und was meinen Sie dazu? • Wie haben Sie dies in der letztjährigen Klasse erlebt?
--	--

Wie schätzen Sie die aufgelisteten Aussagen im Allgemeinen ein?	• Trifft dies einfach für ihre letztjährige Klasse zu oder im Generellen?
---	---

Leitfaden Phase 3 – Klasse: «KlassenNr» «Phase2Kategorie» «LP_Name» «LP_Anrede» «LP_Name»

Wofür und wie werden Schülerinnen und Schüler bestraft?

<i>Hauptfrage</i>	<i>ev nachfragen</i>
So, gehen wir zur letzten Seite: Wofür und wie werden Schülerinnen und Schüler bestraft?	
Welche Aussagen treffen im Hinblick auf Ihre letztjährige Klasse völlig zu? Und welche überhaupt nicht?	•
Gibt es Aussagen die für teilweise zutreffend waren und teilweise nicht?	• An was liegt das Ihrer Meinung nach? • In welchen Situationen/unter welchen Bedingungen trifft es zu?

→ anzeichnen, was besprochen wurde

- ☐ Ordnung, Ausführung von Ämtchen
- ☐ Strenge Bestrafung / Chance für Wiedergutmachung ohne negativen Konsequenzen
- ☐ Kürzung von Lieblingsfächern, Streichen von Pausen, Überziehen
- ☐ Einzel- statt Gruppenarbeit

Einige Aussagen haben wir noch nicht angesprochen: Z.B. Aussagen zu...	• Und was meinen Sie dazu? • Wie haben Sie dies in der letztjährigen Klasse erlebt?
--	--

Wie beurteilen Sie die aufgelisteten Aussagen generell: Sind sie im Allgemeinen für störungsarme bzw. störungsintensive Klassen zutreffend?	• Bei welchen Aspekten glauben Sie dies nicht? Warum?
---	---

Leitfaden Phase 3 – Klasse: «KlassenNr» «Phase2Kategorie» «LP_Name» «LP_Anrede» «LP_Name»

Wie gross ist die Akzeptanz der Strafen bei den Schülerinnen und Schüler?

Hauptfrage	ev nachfragen
Bei der nächsten Frage geht es um die Akzeptanz von Strafen.	
Was denken Sie, wie hat dies Ihre letztjährige Klasse eingeschätzt?	•
Wie würden Sie im Rückblick die Angemessenheit der Strafen einschätzen?	• Würden Sie etwas ändern? Was?

→ anzeichnen, was besprochen wurde

☐ Wahrnehmung der Angemessenheit/Gerechtigkeit von Strafen

Teilen Sie den Eindruck, dass in störungsarmen Klassen in der Regel Strafen als angemessen und gerecht wahrgenommen werden; in störungsintensiven Klassen hingegen als ungerecht?	• Falls nein: Welche Erfahrungen haben Sie schon gemacht?
---	--

Leitfaden Phase 3 – Klasse: «KlassenNr» «Phase2Kategorie» «LP_Name» «LP_Anrede» «LP_Name»

Wie und wofür werden Schülerinnen und Schüler belohnt?

Hauptfrage	ev nachfragen
Die letzte Frage bezieht sich auf die Rückmeldungen zur Belohnung.	
Gibt es da Aussagen, von denen Sie meinen: Ja, das trifft völlig zu, das habe ich mit der letztjährigen Klasse auch so gehandhabt?	•
Gibt es Aspekte, die Ihrer Ansicht nach überhaupt nicht zutreffen?	•
Gibt es Aussagen die teilweise zutreffend waren und teilweise nicht?	• An was liegt das Ihrer Meinung nach? • In welchen Situationen/unter welchen Bedingungen trifft es zu?

→ anzeichnen, was besprochen wurde

- ☐ Kollektive Belohnungen und Bedingungen dafür
- ☐ Individuelles Lob: Wer wird gelobt
- ☐ Arten der Belohnung und sind die festgelegt oder eine Überraschung
- ☐ Spezielle Belohnung der korrekten Ausführung der Ämtchen?

Einige Aussagen haben wir noch nicht angesprochen: Z.B. Aussagen zu...	• Und was meinen Sie dazu? • Wie haben Sie dies in der letztjährigen Klasse erlebt?
--	--

Wie schätzen Sie die aufgelisteten Aussagen im Allgemeinen ein? Trifft dies auch im Generellen zu für störungsarme bzw. störungsintensive Klassen?	• Falls nicht: Was nicht? Warum nicht?
--	--

Leitfaden Phase 3 – Klasse: «KlassenNr» «Phase2Kategorie» «LP_Name» «LP_Anrede» «LP_Name»

Offene Schlussfragen

<i>Hauptfrage</i>	<i>ev. nachfragen</i>
Damit sind wir am Ende der Rückmeldungen angelangt. Ich möchte jedoch nun doch noch nachfragen:	
Gibt es aus Ihrer Sicht weitere, in der Rückmeldung nicht erwähnte Klassen-, Lehrpersonen- oder Unterrichtsmerkmale für die beiden Gruppen?	• Was zeichnet die störungsarmen Klassen aus bzw. was sind weitere Merkmale von störungsintensiven Klassen?
Gibt es sonst noch etwas, das Ihnen beim Durchlesen der Rückmeldung aufgefallen ist?	•
Oder möchten Sie sonst noch irgendetwas ans Forschungsteam zurückmelden?	•

Dank

Gut, dann möchte ich mich ganz herzlich für dieses interessante Gespräch bedanken!

6.5 Auswertungsmaske

Klasse Nr.: «Nr» – Interviews mit Lehrpersonen: Zustimmung/Ablehnung der Rückmeldungsaussagen

Seite 1 von 7

A) Wie wird der Unterricht gestaltet?

Nr.	Zustimmung	Ablehnung	teils	nicht erläutert	Aussage
a11	☐	☐	☐	☐	Beim zweiten Läuten sitzen alle Schü ruhig am Platz und müssen bei Regelverstoss mit einer Bestrafung rechnen
a12	☐	☐	☐	☐	Schü wissen, wie es nach der Pause im Unterricht weitergeht
a13	☐	☐	☐	☐	Schü wissen, woran sie arbeiten können, wenn sie mit einer Aufgabe fertig sind
a14	☐	☐	☐	☐	Muss die LP das Schulzimmers während des Unterrichts verlassen, gibt sie einen klaren Arbeitsauftrag (z.B. an der Wandtafel) und dessen Nicht-Erfüllung wird sanktioniert
a15	☐	☐	☐	☐	LP hat ein System für das Stellen von fachlichen Fragen (z.B. Eintrag in einer Liste, links beim Lehrerpult anstehen)
a16	☐	☐	☐	☐	Schü können bei Unklarheiten vor Schulbeginn oder nach Schulschluss der LP Fragen stellen
a17	☐	☐	☐	☐	Aufmerksamkeit der LP ist sehr hoch; LP bemerkt die Vorgänge während dem Unterricht schnell und reagiert darauf sofort
a21	☐	☐	☐	☐	Der Unterricht am Morgen startet nicht pünktlich
a22	☐	☐	☐	☐	Es dauert lange, bis die Schü ruhig sind und bis alle das Material bereit haben
a23	☐	☐	☐	☐	Bei Störungen im Unterricht gibt es lange Wartezeiten
a24	☐	☐	☐	☐	LP verlässt das Schulzimmer ohne klaren Arbeitsauftrag an die Schü
a25	☐	☐	☐	☐	Schü bitten die Pultnachbarin oder den Pultnachbarn, ihnen etwas zu erklären
a26	☐	☐	☐	☐	Schü trauen sich nicht, eine Zusatzklärung von der LP einzufordern, da sie eine negative Reaktion der LP vermeiden möchten
a27	☐	☐	☐	☐	LP bemerkt oft nicht, was sich im Unterricht ereignet und/oder beschuldigt „das falsche Kind“
a28	☐	☐	☐	☐	Material wird an einem Ort gelagert, wo sich bei Bedarf alle gleichzeitig bedienen, was zum Gerangel führt

Klasse Nr.: «Nr» – Interviews mit Lehrpersonen: Zustimmung/Ablehnung der Rückmeldungsaussagen

Seite 2 von 7

b) Wie werden die Hausaufgaben geregelt?

Nr.	Zustimmung	Ablehnung	teils	nicht erläutert	Aussage
b11	☐	☐	☐	☐	LP hat ein „Fächli-System“, womit das Ab- und Zurückgeben der Hausaufgaben geregelt wird
b12	☐	☐	☐	☐	Erladigung von Hausaufgaben wird durch die LP kontrolliert
b13	☐	☐	☐	☐	Falls die Hausaufgaben nie vergessen werden, gibt es eine Belohnung
b21	☐	☐	☐	☐	Einsammeln und Austeilen von Hausaufgaben wird durch Ämtchen geregelt und durch Mitschüler ausgeführt
b22	☐	☐	☐	☐	Die Menge der Hausaufgaben schwankt beträchtlich zwischen „fast keine“ und „zu viel“

c) Wie wird die Lehrperson beschrieben?

Nr.	Zustimmung	Ablehnung	teils	nicht erläutert	Aussage
c11	☐	☐	☐	☐	LP gestaltet den Unterricht interessant und spannend
c12	☐	☐	☐	☐	LP verwendet regelmässig Spiele zur Abwechslung im Unterricht
c13	☐	☐	☐	☐	LP ist eine gute Lehrerin bzw. guter Lehrer
c14	☐	☐	☐	☐	LP behandelt alle Schü gerecht, und es wird niemand bevorzugt
c15	☐	☐	☐	☐	LP erklärt den Unterrichtsstoff gut und verständlich
c16	☐	☐	☐	☐	LP erklärt noch einmal allen einen Sachverhalt, auch wenn es nur einzelne nicht verstanden haben
c21	☐	☐	☐	☐	LP gestaltet den Unterricht abwechslungsarm und thematisch nicht spannend
c22	☐	☐	☐	☐	LP bevorzugt folgsame und leistungsstarke Schü
c23	☐	☐	☐	☐	LP ist ungerecht – insbesondere gegenüber störenden und/oder leistungsschwachen Schü
c24	☐	☐	☐	☐	LP erklärt den Unterrichtsstoff unverständlich und geht zu schnell voran
c25	☐	☐	☐	☐	LP ist launisch und streng

D) Wie wird das Störaussmass in der Klasse empfunden?

Nr.	Zustimmung	Ablehnung	teils	nicht erläutert	Aussage
d11	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Schü haben viel häufiger den Eindruck, dass der Unterricht selten gestört wird
d21	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Schü berichten viel öfter, dass der Unterricht häufig gestört wird
d22	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Schü erzählen viel häufiger über sich, dass sie den Unterricht manchmal oder oft stören
d23	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Schü äussern häufiger, dass sie sich durch die Störungen ihrer Mitschüler nicht gestört fühlen

E) Was wird von den Schülerinnen und Schülern als Störung wahrgenommen?

e11	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	flüstern/nachfragen	e21	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	andere körperlich stören (z.B. schlagen, kneifen, Haare ziehen)
e12	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	nicht aufpassen	e22	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Unfug treiben
e13	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	nicht mitarbeiten, abschreiben	e23	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Dinge herumwerfen
						e24	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	schriftliche Botschaften schreiben

F) Wie wird das verbale Stören im Unterricht beschrieben?

Nr.	Zustimmung	Ablehnung	teils	nicht erläutert	Aussage
f11	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Das Dreinreden geschieht aus „Versehen“
f21	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Es ist sehr laut im Unterricht; Schü schwatzen sehr viel und laut
f22	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Antworten werden einfach gerufen bzw. laut gesagt und nicht mit dem Handzeichen angedeutet
f23	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Das Dreinreden stört den Unterrichtsfluss, so dass die LP warten muss oder nochmals erklären muss
f24	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Man muss lange auf Ruhe warten, und es gibt immer wieder Störungen

G) Wie reagiert die Lehrperson auf Unterrichtsstörungen bzw. Disziplinprobleme?

Nr.	Zustimmung	Ablehnung	teils	nicht erläutert	Aussage	Nr.	Zustimmung	Ablehnung	teils	nicht erläutert	Aussage
g11	☐	☐	☐	☐	LP reagiert gelassen, locker und bleibt ruhig	g21	☐	☐	☐	☐	LP reagiert emotional („Zusammenschiss“)
g12	☐	☐	☐	☐	Bei Unstimmigkeiten bei der Zusammenarbeit werden Schü durch die LP aufgefordert, selbst Lösungen zu finden	g22	☐	☐	☐	☐	LP ignoriert auffälliges Sozialverhalten bzw. reagiert nicht darauf
g13	☐	☐	☐	☐	LP leitet Schü an und begleitet sie bei Konfliktlösungen	g23	☐	☐	☐	☐	Die situative Flexibilität der LP wird von Schü eher negativ geschildert (unangebrachte Bestrafungen)
g14	☐	☐	☐	☐	Störende Schü werden rausgeschickt (auf den Flur oder in andere Klasse)						
g15	☐	☐	☐	☐	Die situative Flexibilität der LP wird von Schü eher positiv geschildert (spontane Anpassungen, Strafen nur in schweren Fällen, mal ein Auge zudrücken)						
g16	☐	☐	☐	☐	Interventionen der Lehrperson auf das Schwatzen (Blick und warten, Glocke, Strafandrohung, gelbe Ampel) wirken sehr schnell						

H) Wofür und wie werden Schülerinnen und Schüler bestraft?

Nr.	Zustimmung	Ablehnung	teils	nicht erläutert	Aussage	Nr.	Zustimmung	Ablehnung	teils	nicht erläutert	Aussage
h11	☐	☐	☐	☐	LP legt viel Gewicht auf gute Ordnung; eine gute Ausführung von Ämtchen wird erwartet; sonst gibt es negative Konsequenzen	h21	☐	☐	☐	☐	LP gibt verbale Rückmeldung zur Ausführung von Ämtchen; es gibt aber nur ab und zu eine Konsequenz für eine schlechte Ausführung
h12	☐	☐	☐	☐	LP gibt eine Chance zur Wiedergutmachung (z.B. wenn man sich gut benimmt, dann entfallen die Minuspunkte)	h22	☐	☐	☐	☐	Für die kleinsten Vergehen gibt es sofort einen Strich
h13	☐	☐	☐	☐	Nichteinhaltung der Regeln wird den Eltern kommuniziert (Eltern unterschreiben Strafeinträge)	h23	☐	☐	☐	☐	Strafen bzw. Strafsysteme werden als gemein empfunden, weil Lieblingsfächer gekürzt, Pausen gestrichen, unbeliebte Fächer oder der Unterricht überzogen werden
h14	☐	☐	☐	☐	Bei einer schwerwiegenden oder häufigen Missachtung der Regeln findet ein Elterngespräch statt	h24	☐	☐	☐	☐	Wegen Disziplinproblemen werden Gruppenarbeiten gestrichen
h15	☐	☐	☐	☐	LP selbst ist in das Strafsystem eingeschlossen	h25	☐	☐	☐	☐	Bei einer schwerwiegenden Missachtung der Regeln müssen die Schü (und Eltern) vor eine Amsautorität wie Schulleitung oder Schulkommission

I) Wie gross ist die Akzeptanz der Strafen bei den Schülerinnen und Schülern?

i11	☐	☐	☐	☐	Strafen werden als gerecht und angemessen beschrieben	i21	☐	☐	☐	☐	Strafen werden als unangemessen und ungerecht empfunden
-----	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	---	-----	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	---

J) Wie und wofür werden Schülerinnen und Schüler belohnt?

Nr.	Zustimmung	Ablehnung	teils	nicht erläutert	Aussage
j11	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Nur wenn alle Schü der Klasse gewisse Vorlagen erfüllen, wird die Belohnung für die ganze Klasse wirksam
j12	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Leistungsschwache und leistungsstarke Schü werden gelobt
j13	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Oft wird ganze Klasse gelobt
j14	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Belohnung ist eher selten bzw. langfristig angelegt (z.B. am Schluss des Semesters)
j15	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Was es als Belohnung gibt, ist eine Überraschung
j16	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Als Belohnung für erfüllte Leistungen im Unterricht werden keine Hausaufgaben gegeben
j17	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Für eine korrekte Ausführung von Ämtchen gibt es kein spezielles Lob und keine Belohnung
j21	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Schü, die es nicht schaffen genügend Pluspunkte zu sammeln, werden aus der kollektiven Belohnung (Ausflüge, Lager usw.) ausgeschlossen
j22	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Es werden v.a. leistungsstarke und folgsame Kinder gelobt
j23	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Belohnung ist häufiger und kurzfristiger (z.B. während einer Lektion)
j24	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Die Belohnungspreise sind den Kindern bekannt
j25	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	Die vereinbarte Belohnung wird nicht immer ausgeführt
j26	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₉₉₉	LP lobt eine gute Ausführung von Ämtchen; manchmal gibt es auch eine Belohnung für gute Ausführung