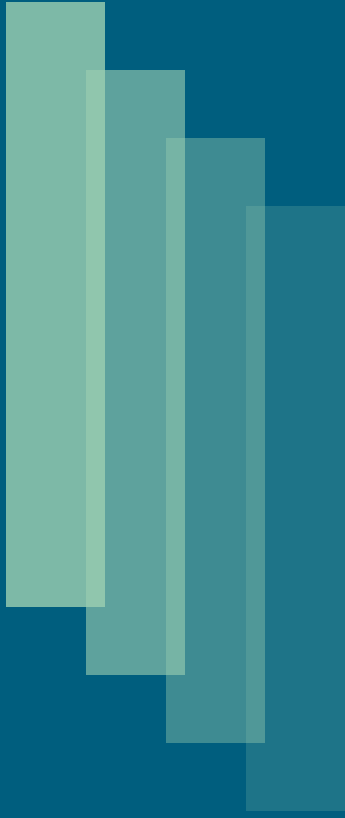


Classroom
Management



journal für lehrerInnenbildung

j | i | b
no. 4
2022

journal für lehrerInnenbildung

j | b

journal für lehrerInnenbildung

jlb

Herausgeber*innen

Prof. Dr. Caroline Bühler, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Eveline Christof, Universität für Musik und darstellende Kunst Wien
Prof. Dr. Bernhard Hauser (geschäftsführender Herausgeber),
Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Kathrin Krammer, Pädagogische Hochschule Luzern
Prof. Dr. Jennifer Paetsch, Otto-Friedrich-Universität Bamberg
Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen
Prof. Dr. Ilse Schrittmesser, Universität Wien
Prof. Dr. Claudia Schuchart, Bergische Universität Wuppertal
Mag. Dr. Andrea Seel, Private Pädagogische Hochschule Augustinum

Redaktion

Gloria Liebsch, B. A.

Wissenschaftlicher und fachlicher Beirat

Prof. Dr. Herbert Altrichter, Johannes-Kepler-Universität Linz
Prof. Dr. Erwin Beck, Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen
Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg
Prof. Dr. Tina Hascher, Universität Bern
Prof. Dr. Barbara Koch-Priewe, Universität Dortmund
Prof. Dr. Michael Schratz, Universität Innsbruck
Prof. Dr. Ursula Streckenisen, Pädagogische Hochschule Bern
Prof. Dr. Ewald Terhart, Universität Münster
Prof. Dr. Johannes Mayr, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

journal für lehrerInnenbildung

jlb

22. Jahrgang (2022)
Heft 4

Classroom Management

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

Korrespondenzadresse der Herausgeber*innenredaktion:
Gloria Liebsch, B. A.
E-Mail: jlb.redaktion@phsg.ch

jlb. journal für lehrerInnenbildung erscheint vier Mal im Jahr.
Sämtliche Ausgaben der jlb sind unter der Domain jlb-journallehrerinnenbildung.net
im Open Access auch online zugänglich.

Die Bezugsbedingungen zu einem Print-Abonnement finden Sie in unserem Webshop:
www.klinkhardt.de/verlagsprogramm/zeitschriften/

Bestellungen und Abonent*innenbetreuung:

Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
83670 Bad Heilbrunn, Deutschland
vertrieb@klinkhardt.de
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages
mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2022.i. © Verlag Julius Klinkhardt.

Satz, Redaktion und Gestaltung: Elske Körber, Dipl.-Päd., München.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2022.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



*Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist
veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz:
CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>*

<https://doi.org/10.35468/jlb-04-2022>
ISSN 1681-7028 (Print-Ausgabe)
ISSN 2629-4982 (Online-Ausgabe)

INHALT

EDITORIAL 7

BEITRÄGE 15

01 16

Felicitas Thiel und Diemut Ophardt
Klassenmanagement als Basisdimension
der Unterrichtsqualität

02 36

Claudia Schuchart und Doris Bühler-Niederberger
Störungen als interaktive Ereignisse
im Mehrebenenkontext

03 60

Irina Rosa Kumschick
Dealing with Feeling.
Emotionsregulation als Ausbildungsbaustein

04 76

Rebekka Stahnke und Sigrid Blömeke
Wie erfahrene und angehende Lehrkräfte
Unterricht wahrnehmen

05 86

Sabine Glock und Tobias Baumann
Stereotype in der Schule: Auswirkungen auf das
Classroom Management

102	06 <i>Kira Elena Weber, Christopher Neil Prilop und Marc Kleinknecht</i> Strukturierte Video Circles im ersten Unterrichtspraktikum. Fokus: Übergangsmanagement
115	STICHWORT
116	07 <i>Diemut Ophardt und Felicitas Thiel</i> Kompetenzen des Klassenmanagements aufbauen und weiterentwickeln
129	REZENSION
135	AGENDA
137	CALL FOR ABSTRACTS

EDITORIAL

Ilse Schritteser
Claudia Schuchart
Felicitas Thiel

Gelungenes Classroom Management – die Rede ist auch von Klassenmanagement oder Klassenführung, alle drei Begriffe werden im Diskurs darüber synonym verwendet – zählt zu den wesentlichen fachübergreifenden Qualitätsmerkmalen eines lernförderlichen Unterrichts und stellt eine relevante Voraussetzung dafür dar, dass Schüler*innen ausreichend Lernzeit und eine konzentrierte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten ermöglicht wird (u. a. Helmke, 2009; Seidel, 2020; Thiel, 2016; siehe dazu auch Thiel und Ophardt sowie Ophardt und Thiel in diesem Heft).

Das in den USA schon länger zur Diskussion stehende Themenfeld findet in letzter Zeit zunehmend Beachtung auch im deutschsprachigen Raum, wobei die dem Thema geschenkte Aufmerksamkeit sowohl in der Ausbildung als auch in der Weiterbildung von Lehrkräften durchaus noch ausbaufähig wäre.

Die vorliegende Ausgabe des Journals für Lehrer*innenbildung greift daher diesen Themenbereich mit dem Ziel auf, Dozierende in der Lehrer*innenbildung für die Bedeutung von Classroom Management zu sensibilisieren, die für gelungenes Classroom Management erforderlichen Kompetenzen und Wissensbestände aufzuzeigen und deren Bedeutung für den Professionalisierungsprozess von angehenden oder schon im Beruf stehenden Lehrkräften einmal mehr bewusst zu machen.

Mit dem Beitrag von *Felicitas Thiel und Diemut Ophardt* wird das Thema eingeführt und aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven beleuchtet. Beginnend mit der Darstellung von behavioristisch ausgerichteten Ansätzen wird der Fokus anschließend auf interaktionssoziologische Konzepte gelegt, in denen die Qualität der Interaktion und das gesamte Aktivitätssetting Beachtung erfahren. Eine wesentliche Rolle wird hierbei dem von Walter Doyle eingeführten Konzept des Handlungsprogramms zugeschrieben, das den Interaktionsprozess im Unterricht steuern soll. Aus Kounins Studien werden die Begriffe der „Smoothness“ und des „Momentum“, die zur Verdeutlichung der Steuerung des Unterrichtsflusses herangezogen werden, ebenso wie sein Konzept von „Withitness“ und die Bedeutung laufenden Monitorings aufgegriffen. Neben kommunikationstheoretischen Perspektiven auf verbale und nonverbale Signale wird auch der Ansatz der „Professional Vision“ angeführt. Der Etablierung von Regeln und Routinen und der aktiven Gestaltung eines tragfähigen Arbeitsbündnisses zwischen Lehrkraft und Schüler*innen als maßgeblichen Facetten von

Klassenmanagement werden jeweils eigene Abschnitte gewidmet. Abschließend wird dann ein Modell vorgestellt, das die vorliegenden Theorien und Erkenntnisse zu Gelingensbedingungen von Klassenmanagement zusammenführt und den Blick auf sich daraus ergebende Anforderungen an eine lernförderliche Gestaltung und Moderierung der Interaktion im Klassenzimmer lenken soll.

Claudia Schuchart und Doris Bühler-Niederberger gehen in ihrem Beitrag möglichen Gründen für ein chronisch regelbrechendes Verhalten von Schüler*innen nach. Dabei verfolgen die Autorinnen einen erweiterten interaktionistischen Ansatz, der neben dem Blick auf Zuschreibungen (Labelling) durch Lehrkräfte auch weitere Faktoren, die regelbrechendem Verhalten zugrunde liegen können – z. B. familiäre, demografische und institutionelle Kontexte –, berücksichtigt. Identitätsentwicklung aus dieser Perspektive betrachtet, wird durch das Interagieren der Akteur*innen bestimmt und festigt sich fortschreitend in den weiteren Interaktionen. So werden, wie im Beitrag aufgezeigt wird, aus zunächst vielleicht nur sporadisch auftretenden Regelbrüchen deviante Karrieren, die durch wiederholtes negatives soziales Feedback zu einer Negativspirale führen können. Dabei würden auch bestimmte „mindsets“ der Lehrkraft eine Rolle spielen, ebenso wie die soziale und ethnische Zusammensetzung der Schulklassen oder die zum Teil durch soziale, kulturelle und ethnische Zuschreibungen beeinflusste schulische Sanktionspraxis. Die dargestellte Problemlage verdeutlicht die Relevanz der Thematik, die in der Lehrer*innenbildung verstärkt aufzugreifen wäre.

Im Beitrag von *Irina Kumschick* geht es um die Fähigkeit zur Emotionsregulation von Lehrkräften und deren Einfluss auf das Interaktionsgeschehen im Klassenraum. Während die Neubewertung („Reappraisal“) der emotional aufgeladenen Situation als funktionale Strategie dargestellt wird, wird die Unterdrückung bzw. das Verbergen der Emotion („Suppression“) als eher dysfunktionale Strategie mit negativen Auswirkungen auf das subjektive Wohlbefinden beschrieben. Allerdings sei lt. Kumschick auch Suppression eine zuweilen hilfreiche Strategie, wenn sie dazu dient, in der Situation zunächst einmal handlungsfähig zu bleiben. Im Rahmen eines die affektive, behaviorale und kognitive Ebene des Lernens ansprechenden Trainingsprogramms (kurz abc-Training) sollen durch Simulation von Unterrichtsstörungen negative Emotionen bei Studierenden des Lehramts angesprochen und die Studierenden dann angehalten werden, die jeweils passenden Emotions-

regulationsstrategien zur Bewältigung der Situation einzusetzen. Ziel dieses Verhaltenstrainings sei, so Kumschick, den behavioralen und emotionalen Umgang mit Unterrichtsstörungen effektiver gestalten zu lernen. Relevant für ein Gelingen des Trainings sei jedoch, einen realitätsnahen, geschützten Raum einzurichten, der den Studierenden ermöglicht, sich auf ihre Emotionen einzulassen und Strategien der Emotionsregulation zu erproben.

Rebekka Stahnke und Sigrid Blömeke beschäftigen sich in ihrem Beitrag damit, wie angehende und wie erfahrene Lehrpersonen (Noviz*innen und Expert*innen) Unterricht wahrnehmen. Die Autorinnen argumentieren, dass erst eine professionelle Unterrichtswahrnehmung ermöglicht zu identifizieren, was im Unterrichtsgeschehen relevant ist und welche Interventionen gewünschte Effekte erzeugen. Bezugnehmend auf internationale Studien, in denen Unterschiede in der Beobachtungsqualität zwischen Noviz*innen und Expert*innen vor allem im Frontalunterricht untersucht wurden, gehen Stahnke und Blömeke in einer Studie mit deutschen Lehrkräften der Frage nach, ob und welche Expertiseeffekte sich in offeneren Unterrichtsformaten (z. B. Partner*innenarbeit, Einzelarbeit) zeigen. Die Auswertung der erfassten Daten weist lt. Autorinnen darauf hin, dass vor allem die Partner*innenarbeit für die Noviz*innen eine besondere Herausforderung darzustellen scheint. So interpretierten die erfahrenen Lehrkräfte die beobachteten Situationen gehaltvoller als die Noviz*innen, äußerten gezieltere Vermutungen, wie sich die Situation weiter entwickeln könnte, und verwiesen tendenziell auf mehr Handlungsalternativen. Für die Lehrer*innenbildung wäre daher zu empfehlen, insgesamt stärkeres Gewicht auf fundierte Konzepte zur Entwicklung von professioneller Wahrnehmung zu legen, unter anderem etwa durch Einsatz von Videoanalysen.

Sabine Glock und Tobias Baumann nehmen die Auswirkung von negativen Stereotypen auf die Erwartungen an Schüler*innen und auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen in den Blick. Etliche Studien würden darauf hinweisen, dass von Klassen, in denen sich viele Schüler*innen mit Migrationshintergrund befinden, mehr Disziplinprobleme und geringere Leistungsniveaus erwartet werden. Studien zur Rolle stereotyper Erwartungen und deren Einfluss auf die Interventionen, die Lehrkräfte setzen, würden darauf hinweisen, dass sich Lehrkräfte z. B. bei Jungen und Schüler*innen ethnischer Minoritäten für andere, oft härtere Interventionen entscheiden als bei Mädchen

und Schüler*innen der ethnischen Mehrheit. Auch der angenommene sozio-ökonomische Status oder Geschlechterstereotypen führen zu ähnlichen Verzerrungen in der Reaktion nicht nur der Lehrkräfte, sondern auch der Lehramtsstudierenden. Ebenso scheint die Zuweisung von Sonderpädagogischem Förderbedarf einschlägige Stereotype zu aktivieren. Diese Erkenntnisse machen deutlich, dass Lehramtsstudierende nicht nur Schulungen in Classroom Management erhalten, sondern auch für den Einfluss der (eigenen) stereotypen Erwartungen sensibilisiert werden sollten. Vorschläge, wie Interventionen zur Sensibilisierung für Stereotype und Urteilsverzerrungen zu gestalten wären, werden im abschließenden Abschnitt des Beitrags formuliert. *Kira Weber, Christopher Prilop und Marc Kleinknecht* legen einen Praxisbericht vor, in dem es um so genannte Video Circles im ersten Unterrichtspraktikum geht, die dazu dienen sollen, das für gelungene Klassenführung relevante Übergangsmanagement zu üben und die dafür erforderlichen Kompetenzen zu stärken. Hervorgehoben wird dabei das unterschiedliche Potenzial eigener und fremder Unterrichtsvideos, die das Unterrichtsgeschehen dokumentieren und eine zeit- und ortsunabhängige Analyse ermöglichen. Die Autor*innen berichten von einer Begleitstudie, in deren Rahmen Lehramtsstudierende ihren eigenen Unterricht im ersten Unterrichtspraktikum filmten und im Zuge der Analyse gemeinsam mit den Studienkolleg*innen das Geben und Nehmen von Feedback trainierten sowie ihre Kompetenzen zur Unterrichtsbeobachtung zu erweitern suchten. Die Ergebnisse der Studie verweisen auf den Nutzen des Konzepts der Video Circles, das, wie resümierend festgestellt wird, ein lernförderliches Angebot darstellt, um Unterricht systematisch beobachten zu lernen und damit auch wichtige Basiskompetenzen des Klassenmanagements zu erwerben.

In der *Rubrik Stichwort* widmen sich *Diemut Ophardt und Felicitas Thiel* den für gelungenes Klassenmanagement erforderlichen Kompetenzen der Lehrkräfte. Einleitend wird darauf verwiesen, dass sich effektives Klassenmanagement darin zeigt, dass eine das Unterrichtsgeschehen prägende Interaktionsordnung etabliert wird, die Unterrichtsinteraktion lernförderlich moderiert wird und Konflikte als solche erkannt und gezielt bearbeitet werden. Da Noviz*innenstudien vermuten lassen, dass angehende Lehrkräfte nicht ausreichend Gelegenheit erhalten, die für erfolgreiches Klassenmanagement maßgeblichen Kompetenzen zu erwerben, wird empfohlen, solchen Lerngelegenheiten in der

Lehrer*innenbildung mehr Raum zu geben. Dazu werden Konzepte vorgestellt, die den Lehramtsstudierenden ermöglichen sollen, anwendungsorientiertes Wissen anzueignen. Unter anderem werden die Analyse störungskritischer Unterrichtssituationen in Video-Simulationen oder Enactment-Übungen im Rahmen von Rollenspielen genannt. Um die gemachten Erfahrungen jedoch zu tiefgreifenden Lernerfahrungen werden zu lassen, wäre sicherzustellen, dass die nachfolgende Reflexion in den universitären Begleitseminaren über bloßen Erfahrungsaustausch hinausgeht und ein Konzept entwickelt wird, das Wissen über Klassenmanagement mit verschiedenen Erprobungs- und Analyseszenarien kombiniert. Abschließend führen die Autorinnen einige (auch internationale) Programme und Trainings an, die auf diese Bedarfslage eingehen.

Literatur

- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Seidel, T. (2020). Klassenführung. In E. Wild, & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 120-131). Berlin & Heidelberg: Springer. https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1007/978-3-662-61403-7_5
- Thiel, F. (2016). *Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Ilse Schritteser, Mag. Dr., Univ.-Professorin
für Schulforschung und Lehrer*innenbildung
an der Universität Wien.

Arbeitsschwerpunkte:
Schul- und Unterrichtsforschung,
Professionalisierungsforschung,
Lehrer*innenbildung



ilse.schritteser@univie.ac.at

Claudia Schuchart, Dr., Professorin
am Institut für Bildungsforschung,
Bergische Universität Wuppertal.

Arbeitsschwerpunkte:
Entstehung sozialer Ungleichheiten
auf Mikro-, Meso- und Makroebene,
Wirkung von Schulsystemstrukturen



schuchart@uni-wuppertal.de

Felicitas Thiel, Dr., Professorin
für Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung,
Freie Universität Berlin.

Arbeitsschwerpunkte:
Interaktion im Unterricht,
Klassenmanagement,
Schulmanagement und -entwicklung



felicitas.thiel@fu-berlin.de

BEITRÄGE

01

Felicitas Thiel und Diemut Ophardt
Klassenmanagement als Basisdimension
der Unterrichtsqualität

02

Claudia Schuchart und Doris Bühler-Niederberger
Störungen als interaktive Ereignisse
im Mehrebenenkontext

03

Irina Rosa Kumschick
Dealing with Feeling.
Emotionsregulation als Ausbildungsbaustein

04

Rebekka Stahnke und Sigrid Blömeke
Wie erfahrene und angehende Lehrkräfte
Unterricht wahrnehmen

05

Sabine Glock und Tobias Baumann
Stereotype in der Schule: Auswirkungen auf das
Classroom Management

06

*Kira Elena Weber, Christopher Neil Prilop
und Marc Kleinknecht*
Strukturierte Video Circles
im ersten Unterrichtspraktikum.
Fokus: Übergangsmanagement

01

*Felicitas Thiel und
Diemut Ophardt*

Klassenmanagement
als Basisdimension
der Unterrichtsqualität

Klassenmanagement (Classroom Management) oder Klassenführung war in der Lehrkräftebildung und Unterrichtsforschung lange Zeit eher von nachrangigem Interesse. Das hat sich in den vergangenen Jahren deutlich verändert. Das Thema ist mittlerweile in der Lehrkräftebildung in allen Phasen fest verankert und es liegen zahlreiche Einzelstudien sowie einige Metaanalysen vor, die den Stellenwert eines effektiven Klassenmanagements für den Lernerfolg von Schüler*innen verdeutlichen. Ein gelingendes Klassenmanagement sorgt durch eine Minimierung von Störungen sowie durch eine flüssige Gestaltung der lernzielbezogenen Unterrichtsinteraktion für eine Maximierung der aktiven Lernzeit. Die aktive Lernzeit ist wiederum ein zentraler Prädiktor des Lernerfolgs der Schüler*innen. Klassenmanagement beeinflusst außerdem die Lehrgesundheit. Insbesondere Noviz*innen erleben (potenzielle) Schwierigkeiten im Klassenmanagement als belastend.

Obwohl Klassenmanagement ein wichtiges Thema der Lehrkräftebildung und Unterrichtsforschung ist, wird das Konzept häufig eklektisch verwendet. Für eine systematische Entwicklung von Kompetenzen des Klassenmanagements ist ebenso wie für eine differenzierte Untersuchung der Wirksamkeit unterschiedlicher Strategien ein Modell erforderlich, das unterschiedliche Anforderungen und Strategien systematisch in Zusammenhang bringt.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst verschiedene theoretische Ansätze des Klassenmanagements dargestellt. Die im Rahmen dieser Ansätze identifizierten Strategien werden anschließend in einem Modell zusammengeführt. Schließlich werden Befunde zum Einfluss des Klassenmanagements auf den Lernzuwachs der Schüler*innen und das Wohlbefinden der Lehrkräfte berichtet.

Ansätze des Klassenmanagements

Modifikation von Schüler*innenverhalten

Über viele Jahre wurde die Forschung zum Klassenmanagement durch den behavioristischen Ansatz dominiert. In dieser psychologischen Theorieperspektive wird Klassenmanagement als systematische Verstärkung oder Modifikation des individuellen Verhaltens von Schüler*innen beschrieben (Landrum & Kauffman, 2006). Erwartetes Ver-

halten wird positiv verstärkt und nicht-regelkonformes Verhalten wird durch den Einsatz aversiver Reize geschwächt. Was den Einsatz positiver Verstärker betrifft, kommt im Unterricht häufig Lob zum Einsatz. Befunde aus zahlreichen Experimentalstudien zeigen, dass Loben eine erfolgreiche Strategie zum Aufbau erwünschten Verhaltens ist, wenn bestimmte Kriterien, wie der Anreizwert oder die Unmittelbarkeit einer Verstärkung, beachtet werden (Landrum & Kauffman, 2006). In der Schulpraxis wird Lob allerdings eher selten und wenn, dann häufig unsystematisch eingesetzt. Außerdem werden die kognitiven Prozesse, die mit einem Lob ausgelöst werden, zu wenig berücksichtigt (Brophy, 1981). So kann z. B. ein sehr ausführliches Lob für die Bewältigung einer einfachen Aufgabe von der bzw. dem entsprechenden Schüler*in als Beleg dafür interpretiert werden, dass die Lehrkraft ihr bzw. ihm nichts zutraut. Was die Modifikation von regelverletzendem Verhalten betrifft, wurde abgesehen von Zurechtweisungen insbesondere das sogenannte „Response Cost Punishment“ untersucht. Hier werden vorher erworbene Verstärker (z. B. mehr Freizeit) als Reaktion auf ein unangemessenes Verhalten wieder entzogen (O’Leary & O’Leary, 1977). Neben einer positiven Verstärkung und dem Einsatz aversiver (unangenehmer) Reize ist im Unterricht häufig das Ignorieren eines unerwünschten Verhaltens zu beobachten. Aus Sicht der behavioristischen Lerntheorie handelt es sich hier um den Versuch der „Löschung“ (Extinktion) dieses Verhaltens, weil keine Aufmerksamkeitszuwendung (positiver Reiz) erfolgt. Die Wirksamkeit dieser Strategie konnte dann nachgewiesen werden, wenn gleichzeitig erwünschtes Verhalten konsequent belohnt wurde (Alberto & Troutman, 2003). Ein Ignorieren massiver Störungen ist allerdings häufig nicht zielführend (Thiel, Richter & Ophardt, 2012).

Ein Beispiel für ein behavioristisch ausgerichtetes Programm des Klassenmanagements ist das „Assertive Discipline Program“ von Canter und Canter (1992), das klare Regeln, Belohnungen, Bestrafungen und Maßnahmen der Extinktion systematisch verknüpft. *Assertiveness* beschreibt ein direktes und bestimmtes Kommunikationsverhalten der Lehrkraft, das gleichzeitig angstfrei und nicht-verletzend ist (Wolpe, 1973).

Grundlage für eine zielgerichtete Strategie im Umgang mit problematischem Verhalten ist eine funktionale Verhaltensanalyse, mit der Bedingungen und verstärkende Reaktionen erfasst werden, um Ansatzpunkte für eine längerfristige Strategie der Verhaltensmodifikation

zu identifizieren (Borg-Laufs, 2020). Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit schweren Verhaltensstörungen werden behavioristische Lernprogramme oft mit Erfolg angewendet (Theodore, Bray, Kehle & Jenson, 2001; McGoey & DuPaul, 2000).

Neuere Ansätze der behavioristischen Lerntheorie betonen die Notwendigkeit, die Fremdkontrolle des Verhaltens zunehmend durch Selbstkontrolle der Schüler*innen zu ersetzen (Werner & Trunk, 2017). Inspiriert von der sozialen Lerntheorie (Bandura, 1977) kombinieren Programme zur kognitiven Verhaltensmodifikation (Meichenbaum, 1977), die auf einen Aufbau von Kapazitäten der Selbstregulation des Verhaltens setzen, Modelling-Techniken mit Verfahren der Selbstinstruktion und Selbstverstärkung.

Gestaltung und Steuerung der Unterrichtsinteraktion

Der reaktive und individualistische Ansatz des Behaviorismus wurde seit den späten 1960er Jahren insbesondere aus interaktionssoziologischer Perspektive stark kritisiert. Dem sogenannten ökologischen Ansatz zufolge wird im behavioristischen Ansatz ausgespart, dass die Umwelt (das Habitat) für das Verhalten von Individuen von entscheidender Bedeutung ist. Während die Videostudien von Jacob Kounin (1970) in Deutschland breit rezipiert worden sind, wurden andere Studien, die dem ökologischen Ansatz zugerechnet werden und sich eher explorativer Methoden bedienen, insbesondere die stärker theoretisch unterlegten Studien von Walter Doyle (1986, 2006), im deutschen Sprachraum zunächst wenig beachtet.

Die zentrale Frage des ökologischen Ansatzes ist: Wie können Aktivitätssettings („behavior settings“, Gump, 1967, p. 84), wie z. B. eine Gruppenarbeit oder ein Klassengespräch, in denen alle Handlungen im Klassenzimmer konstruktiv auf ein Lernziel bezogen sind, geplant, umgesetzt und gesteuert werden? Störungen werden nicht mehr als Probleme individuellen Verhaltens definiert, sondern als Zustand der Interaktion (Thiel, 2016). Zurechtweisungen sind dann auch nicht mehr in erster Linie Maßnahmen zur Modifikation von Verhalten, sie werden vielmehr als „Reparaturmaßnahmen“ zum Schutz der Aktivitätssettings verstanden (Doyle, 2006, p. 114). Dadurch gerät stärker in den Blick, dass auch (ausbleibende) Aktivitäten der Lehrkräfte Ursachen von Störungen des Unterrichts sein können (Kounin, 1970; Doyle, 1984).

Ein zentraler, von Walter Doyle (1984) eingeführter Begriff ist das *Handlungsprogramm (program of action)*. Ein Handlungsprogramm, das von der Lehrkraft definiert und mit den Schüler*innen gemeinsam umgesetzt und ggf. angepasst wird, beschreibt die aufeinander bezogenen Handlungen, die notwendig sind, um eine bestimmte Aufgabe zu bearbeiten. Das Handlungsprogramm sollte die Erwartungen an das Verhalten aller Beteiligten möglichst eindeutig beschreiben. Ist dies nicht der Fall – Doyle spricht dann von hybriden Handlungsprogrammen (1984) –, sind Verunsicherung und Rückfragen zu erwarten, die den Unterrichtsfluss verzögern und irritieren (Thiel et al., 2012). Die Steuerung des Unterrichtsflusses stand im Zentrum der Videostudien von Jacob Kounin (1970). Der Einsatz von Signalen ist hier von besonderer Relevanz. Kounin hat zur Verdeutlichung der Steuerung des Unterrichtsflusses die Begriffe „Smoothness“ und „Momentum“ geprägt (Kounin, 1970, pp. 92ff). Wie nonverbale und verbale Signale zur Steuerung des Unterrichts eingesetzt werden können, wurde auch im Rahmen kommunikationstheoretischer Ansätze untersucht. Dies betrifft etwa sogenannte „compliance gaining messages“ (Plax, Kearney, McCroskey & Richmond, 1986), d. h. Botschaften, die darauf abzielen, das *Commitment* zum Handlungsprogramm zu beeinflussen. Langfristig erfolgreich sind prosoziale Botschaften, die erwartetes Verhalten verstärken und an die Verantwortung appellieren, während antisoziale Botschaften, die das Verhalten durch Schuldgefühle, Bestrafungen oder Beschämungen zu erzwingen versuchen, negativ mit affektiven und kognitiven Lernerträgen zusammenhängen (Chory & Goodboy, 2010). Die Befunde zu proaktiven *compliance gaining messages* korrespondieren auch mit den Befunden zum Einsatz von Lob im Klassenzimmer (Brophy, 1981). Außerdem lassen sich daraus Kriterien für eine konstruktive Kommunikation von Zurechtweisungen ableiten (Thiel, 2016).

Eine kontinuierliche Signalsteuerung stellt insbesondere in störungsanfälligen Situationen eine Herausforderung dar, in denen die Aufmerksamkeit der Schüler*innen für relevante Reize und die Unterdrückung irrelevanter Reize durch die Lehrkraft gezielt unterstützt werden muss (Ophardt & Thiel, 2015). Expertenlehrkräfte nutzen in solchen Situationen ein breites Repertoire von Signalen, von Blickkontakten über Sprechpausen bis hin zum „Übersprechen“ unpassender Einwürfe (Thiel et al., 2012; Ophardt & Thiel, 2016).

Kounins Studien haben auch für die Bedeutung der Aktivierung der gesamten Klasse sensibilisiert. Der Fokus auf die gesamte Lerngruppe erscheint insbesondere für Noviz*innen schwierig, die sich häufig vor allem mit den Schüler*innen beschäftigen, die ein besonderes *Commitment* zeigen oder mit denen, die häufig die Regeln verletzen (Thiel et al., 2012).

In seinen Studien hat Kounin außerdem auf die zentrale Bedeutung von „*Withitness*“ und „*Monitoring*“ der Lehrkraft aufmerksam gemacht (Kounin, 1970). Während *Withitness* eine erhöhte Aufmerksamkeit für alle Aktivitäten im Klassenzimmer betrifft, bezieht sich *Monitoring* auf die laufende Beobachtung des Verhaltens aller Schüler*innen im Hinblick auf die Abweichung vom Handlungsprogramm. Kounins Perspektive auf das Monitoring wurde in den letzten Jahren durch kognitionspsychologisch und emotionspsychologisch ausgerichtete Studien erweitert. Ausgehend von dem Konzept der „*Professional Vision*“ und mittels Einsatz von Eye-Tracking-Methoden wurde z. B. gezeigt, wie sich die Wahrnehmung und Verarbeitung von Unterrichtsereignissen zwischen Expert*innen und Noviz*innen unterscheidet (Wolff, Jarodzka, van den Bogert & Boshuizen, 2016). Für die Lehrkräfteausbildung hat die Forschung zu *Professional Vision* große Bedeutung. Auf ihrer Grundlage wurden Studien zur Gestaltung von Lernsettings zur Förderung der professionellen Wahrnehmung durchgeführt (Gold, Förster & Holodynski, 2013; Barth, Piwowar, Kumschick, Ophardt & Thiel, 2019; Thiel, Böhnke, Barth & Ophardt, 2020). Die effektive Wahrnehmung und Verarbeitung von Ereignissen im Unterricht und damit die Steuerung des Unterrichts ist aber nicht nur von kognitiven Faktoren abhängig, sondern auch von den Emotionen, die die Lehrkraft insbesondere in Störungssituationen erlebt, und davon, wie sie diese Emotionen reguliert (McCarthy, Lineback & Reiser, 2015).

Einführung von Regeln und Routinen

Ein insbesondere in den USA populärer Ansatz des Klassenmanagements betont die Bedeutung der Einführung von Regeln und Routinen, wenn die Lehrkraft eine Klasse übernimmt (Emmer, Evertson & Anderson, 1980; Evertson & Emmer, 1982). Durch Regeln und Routinen werden die Rahmenbedingungen für eine Modifikation des Verhaltens sowie für eine Steuerung des Unterrichtsflusses geschaffen. Regeln, die als Verhaltensstandards für konkrete Situationen definiert

werden können, ermöglichen erst die Identifikation von unangemessenem Verhalten. Routinen, die als kurze Verhaltensskripts für häufig vorkommende Aktivitäten (z. B. Austeilen der Arbeitsblätter) bezeichnet werden können, sind für eine flüssige Steuerung des Unterrichts, insbesondere von Übergängen zwischen zwei Aktivitätssettings, unverzichtbar (Arlin, 1979).

Für die Forschung zu Routinen sind insbesondere die Arbeiten von Gaea Leinhardt und Kolleg*innen prägend geworden (Leinhardt, Weidman & Hammond, 1987). Sie unterscheiden drei Typen von Routinen: Management-Routinen (z. B. der Wechsel des Raums) betreffen Aktivitäten, die nicht mit dem Lernprozess in Verbindung stehen; Support-Routinen (z. B. das Austeilen von Arbeitsblättern) betreffen Aktivitäten, die die unmittelbaren Voraussetzungen für Lehr-Lernprozesse schaffen, und Exchange-Routinen (z. B. eine Prozedur der Abfrage von Aufgabenlösungen) betreffen die Gestaltung von Lehr-Lernprozessen selbst. Routinen erleichtern die Planung und Durchführung von Unterricht, weil auf sozial geteilte und akzeptierte Handlungsschemata für bestimmte Anforderungssituationen zurückgegriffen werden kann. Ohne Routinen ist eine geordnete Interaktion im Unterricht kaum vorstellbar. Weil ein zu stark durch Routinen strukturierter Unterricht die Selbstregulierung der Schüler*innen unterlaufen kann, ist allerdings ein gezielter und maßvoller Einsatz geboten (Thiel, 2016).

Die Befunde der Arbeiten von Leinhardt und Kolleg*innen werden durch interaktionssoziologische Studien in der Tradition von Ervin Goffman bestätigt (Diehl & McFarland, 2012). Goffman (1983) hat in unterschiedlichen Studien die Bedeutung von Routinen und Ritualen für die Aufrechterhaltung einer sozialen Ordnung herausgearbeitet. Routinen werden als Prozeduren zur koordinierten Bearbeitung von Aufgaben verstanden. Sie bestehen aus einer Kette von Teilhandlungen und laufen, ausgelöst durch ein Signal, quasi automatisch ab. Im Unterschied zu Routinen haben Rituale keinen Aufgabenbezug. Es handelt sich vielmehr um Handlungsketten, die die Verbundenheit und gegenseitige Anerkennung der Interaktionspartner*innen dokumentieren (z. B. das Begrüßungsritual am Beginn der Stunde) (Goffman, 1983).

Zur Bedeutung von Regeln und Routinen für einen lernwirksamen Unterricht wurden zahlreiche Studien durchgeführt (im Überblick: Evertson & Harris, 1999). Eine besondere Rolle spielen Expert*innen-Noviz*innen-Studien (z. B. Leinhardt et al., 1987; Westerman, 1991; Thiel et al., 2012). Lehrkräfte, deren Klassenmanagement besonders

erfolgreich ist, kommunizieren präzise, transparente Verhaltenserwartungen (Emmer et al., 1980). Routinen werden modelliert und eingeübt und durch kontinuierliches Feedback der Lehrkraft verstärkt. Verschiedene Studien (Emmer et al., 1980; Doyle, 1984; Leinhardt et al., 1987) zeigen, dass erfolgreiche Lehrkräfte in der ersten Unterrichtsstunde damit beginnen, Regeln und Prozeduren zu thematisieren und dass die Etablierungsphase nach wenigen Unterrichtsstunden abgeschlossen ist (Emmer, Evertson & Worsham, 2003).

Gestaltung von Beziehungen im Klassenzimmer

Der sogenannte interpersonale Ansatz des Klassenmanagements betont, dass alle Aktivitäten zur Gestaltung und Steuerung der Interaktion im Klassenzimmer durch die Beziehungen zwischen Lehrkraft und Schüler*innen geprägt werden (Wubbels, 2011, p. 118). Diese Beziehungen lassen sich mit Bezug auf die beiden Dimensionen Kontrolle und Unterstützung/Kooperation beschreiben (vgl. Lewin, Lippitt & White, 1939; Tausch & Tausch, 1973). Ebenso wie die Forschung zu Erziehungsstilen bestätigen die Studien zu interpersonalen Beziehungen im Klassenzimmer, dass sich das Verhalten erfolgreicher Lehrkräfte durch eine hohe Kontrolle bei gleichzeitiger konstruktiver Unterstützung der Schüler*innen auszeichnet (Wubbels, 2011, p. 119).

Wenngleich die theoretische Perspektive eine andere ist, kommen kommunikationstheoretische Ansätze zu ähnlichen Befunden. Sie bestätigen den hohen Stellenwert von Techniken der *confirmation communication* (bestätigenden Kommunikation), die dann wirksam sind, wenn Lehrkräfte Interesse an den Schüler*innen sowie Unterstützung für sie signalisieren und Beschämung und Aggression vermeiden (Ellis, 2000). Studien zu „Immediacy“ (Witt, Wheelless & Allen, 2004) zeigen, wie Lehrkräfte durch ihr Verhalten verbal (z. B. direkte Sprache, wörtliche Rede, namentliches Ansprechen) und nonverbal (Blickkontakt, Mimik) Nähe und Unmittelbarkeit zu den Schüler*innen herstellen.

Im deutschen Sprachraum ist vor allem die professionssoziologische Sicht auf die Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen verbreitet. Hier wird, anders als in psychologischen und kommunikationstheoretischen Ansätzen, mitreflektiert, dass es sich bei der Unterrichtsinteraktion um eine Interaktion handelt, die durch vielfältige institutionelle Zwänge geprägt ist. Die Lehrkraft hat dementsprechend ein staatliches Mandat, das sie dazu verpflichtet, Inhalte und Beurtei-

lungsmaßstäbe ggf. auch gegen den Willen der Schüler*innen durchzusetzen (Oevermann, 1996). Die Entwicklung und Aufrechterhaltung einer Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen unter diesen spezifischen institutionellen Bedingungen stellt deshalb eine besondere Herausforderung dar und ist nur bedingt mit anderen sozialen Beziehungen zu vergleichen.

Anforderungen des Klassenmanagements: ein Modell

Die dargestellten Ansätze des Klassenmanagements richten ihren Fokus jeweils auf unterschiedliche Aspekte. Es wurde bereits gezeigt, dass diese Aspekte in vielen Fällen aufeinander verweisen, und es ist davon auszugehen, dass ein effektives Klassenmanagement seine Wirkung in einem produktiven Zusammenspiel der unterschiedlichen Strategien entfaltet.

Im Folgenden wird ein Vorschlag zur Systematisierung der Einzelstrategien in einem Modell entwickelt, das von drei übergeordneten Anforderungen ausgeht (vgl. Ophardt & Thiel, 2013) (vgl. Abb. 1):

- der Etablierung einer Interaktionsordnung, die den Rahmen für alle Interaktionen im Klassenzimmer definiert,
- der Steuerung der Unterrichtsinteraktion in jeder Stunde mit dem Ziel, die Einzelhandlungen lerndienlich zu koordinieren,
- der Bearbeitung von Konflikten, die einen Ausstieg aus der unmittelbaren Unterrichtskommunikation erforderlich macht.

Die Grundlage für alle Aktivitäten des Klassenmanagements bildet ein *Arbeitsbündnis*, also eine konstruktive Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen, die entsprechend des professionellen Mandats konstruktive Unterstützung und Kontrolle vereinbart. Ein Arbeitsbündnis wird durch die Steuerungs-, Interventions- und Konfliktbearbeitungsmaßnahmen der Lehrkraft, die die Autonomiespielräume von Schüler*innen zwangsläufig beschränken, auf die Probe gestellt. Ein beziehungsorientierter Umgang und eine angstfreie Kommunikation haben deshalb für ein konstruktives Klassenmanagement eine zentrale Bedeutung.

Die Strategien zur *Etablierung einer Interaktionsordnung* können vor dem Hintergrund der skizzierten Studien über Regeln und Routinen

beschrieben werden. Regeln, also Verhaltenserwartungen für konkrete Situationen (z. B. „wir lassen uns beim Klassengespräch ausreden“), müssen sich immer auf Normen, allgemeine Prinzipien (z. B. „wir respektieren uns gegenseitig“) beziehen. Bevor eine Lehrkraft Regeln einführt, muss sie demnach sicherstellen, dass die entsprechenden Normen akzeptiert sind. Routinen müssen eingeübt werden, damit sie später im Unterricht nur noch aktiviert werden müssen. Rituale sollten im Sinne der Studien der Interaktionssoziologie fester Bestandteil des Unterrichts sein.

Die Strategien zur *Steuerung des Unterrichtsflusses* wurden vor allem im Rahmen des ökologischen Ansatzes untersucht. An erster Stelle steht ein Handlungsprogramm, das den Schüler*innen verdeutlicht, wer, was, mit wem, wie lange und zu welchem Zweck tun soll. Das Monitoring der Lehrkraft ist eine Voraussetzung dafür, dass ein Bedarf an Signalsteuerung bei der Umsetzung des Handlungsprogramms erkannt wird. Und Strategien zur Gruppenaktivierung sind dann von besonderer Bedeutung, wenn sich größere Teile der Klasse in Publikumsrollen befinden (z. B. bei Präsentationen). Diese störungspräventiven Maßnahmen müssen um eine Störungsintervention ergänzt werden, wenn kritische Ereignisse das Handlungsprogramm gefährden. Obwohl hier, wie Doyle (1984) es formulierte, die Reparatur des Handlungsprogramms im Vordergrund steht, können doch wertvolle Hinweise zum Umgang mit Störungen aus dem dargestellten behavioristischen Ansatz abgeleitet werden.

Die *Bearbeitung von Konflikten* wird in den dargestellten Ansätzen zum Klassenmanagement entweder nicht behandelt oder unter Unterrichtsstörungen subsumiert. Dagegen wird hier die Auffassung vertreten, dass sich Konflikte systematisch von einfachen Unterrichtsstörungen unterscheiden und dass deshalb andere Handlungsstrategien erforderlich sind (Thiel, 2016). In Konfliktsituationen widersprechen sich Interessen oder Werte der Interaktionsteilnehmer*innen fundamental. Dieser Widerspruch macht es erforderlich, aus der laufenden Kommunikation aus- und in eine Metakommunikation einzusteigen. Meistens ist es sinnvoll, ein Gespräch außerhalb des Unterrichts zu vereinbaren. Voraussetzung für ein gelingendes Konfliktgespräch ist, dass die Lehrkraft einen Konflikt überhaupt erkennt und konstruktiv, aber gleichzeitig auch entschieden reagiert. Häufig ist es sinnvoll, eine langfristige Strategie zum Umgang mit Konflikten auf eine funktionale Verhaltensanalyse zu gründen.

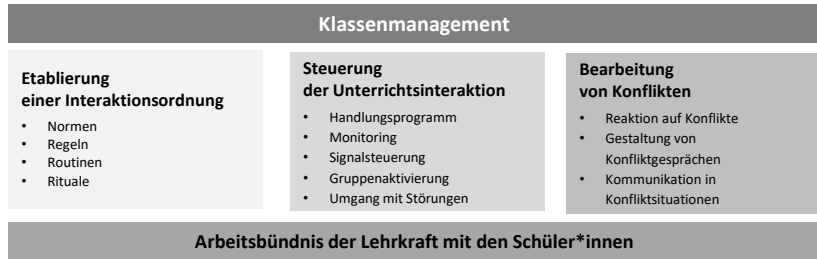


Abb. 1 Modell des Klassenmanagements (nach Ophardt & Thiel, 2013, und Thiel, 2016)

Klassenmanagement und Lernerfolg von Schüler*innen

Zahlreiche Einzelstudien und Metaanalysen bestätigen den hohen Stellenwert des Klassenmanagements der Lehrkraft für den Lernerfolg der Schüler*innen. Dabei können kognitive, motivationale und verhaltensbezogene Outcomes unterschieden werden. Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk und Doolaard (2016) haben in eine Metaanalyse 54 experimentelle und quasi-experimentelle Interventionsstudien zum Klassenmanagement in Grundschulen einbezogen. Sie konnten mittlere Effekte für Leistungsauscomes, sozial-emotionale, motivationale und verhaltensbezogene Outcomes zeigen. Dies bestätigt die Befunde älterer Metaanalysen von Marzano, Marzano und Pickering (2003), Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg und Schellinger (2011) sowie Oliver, Wehby und Reschly (2011), die ähnliche Effektstärken berichten. Durlak et al. (2011) berichten sogar höhere Effekte des Klassenmanagements für sozial-emotionale Outcomes. Keilow, Holm, Friis-Hansen und Müller Kristensen (2019) können in einer experimentellen Interventionsstudie außerdem Effekte auf die selektive Aufmerksamkeit der Schüler*innen belegen.

Auch Kunter und Voss (2011) konnten zeigen, dass Klassenmanagement sowohl die Lernerfolge der Schüler*innen vorhersagt als auch ihre Freude am Lernen. Einen Zusammenhang mit motivational-emotionalen Zielvariablen belegen auch die Analysen mit Daten des Bildungstrends (Henschel, Rjosk, Holtmann & Stanat, 2019). Allerdings konnten hier, im Unterschied zu den meisten Panel-Studien (z. B. für die Sekundarstufe: Schiepe-Tiska, Heine, Lüdtke, Seidel & Prenzel, 2016; für die Grundschule: Fauth, Decristan, Rieser, Klieme &

Büttner, 2014), keine Zusammenhänge zwischen Klassenmanagement und Leistung nachgewiesen werden, was die Autor*innen auf die Operationalisierung des Konstrukts zurückführen (Henschel et al., 2019).

Eine Reihe von Studien untersucht Effekte des Klassenmanagements auf das (Störungs-)Verhalten der Schüler*innen. Korrelationsstudien zeigen, dass ein unterstützendes Klima und eine positive Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung in einem negativen Zusammenhang zu Unterrichtsstörungen und aggressivem Verhalten steht (Merritt, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron & Peugh, 2012; Nizielski, Hallum, Lopes & Schütz, 2012; Schönbacher, 2006). Auch zwischen unterschiedlichen Strategien des Klassenmanagements und Unterrichtsstörungen wurden Zusammenhänge berichtet (Sanford, 1984; Sanford & Evertson, 1983). Eine Studie von Vansteenkiste, Sierens, Goossens, Soenens, Dochy, Mouratidis, Aelterman, Haerens und Beyers (2012) belegt, dass die Klarheit der Erwartungen und Regeln negativ mit externalisierendem Problemverhalten korreliert ist. Die oben zitierte Metaanalyse von Marzano et al. (2003) belegt positive Effekte unterschiedlicher Aspekte des Klassenmanagements wie Monitoring, Regeln und Routinen sowie den Umgang mit Störungen auf das Verhalten der Schüler*innen. Auch die Metaanalyse von Oliver et al. (2011) zeigt einen großen positiven Effekt von Strategien des Klassenmanagements auf die Reduktion von Problemverhalten von Schüler*innen im Unterricht. Ähnliche Befunde berichten Thuen und Bru (2009).

Neben Effekten auf Leistungen, Motivation und Verhalten werden in einigen Studien auch Effekte von Strategien des Klassenmanagements auf die von Schüler*innen erlebten Emotionen untersucht. So steht die Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Erleben von Freude (Chionh & Fraser, 2009; Helling & Fraser, 2013; Sakiz, Pape & Hoy, 2012; She & Fisher, 2001). Dies gilt auch für die Klarheit und Strukturiertheit des Unterrichts (Frenzel, Pekrun & Goetze, 2007; Hagenauer & Hascher, 2010; Titsworth, McKenna, Mazer & Quinlan 2013). Klarheit und Strukturiertheit stehen außerdem in negativem Zusammenhang mit dem Erleben von Langeweile (Frenzel et al., 2007; Mazer, McKenna-Buchanan, Quinlan & Titsworth, 2014).

Klassenmanagement und Wohlbefinden von Lehrkräften

Klassenmanagement ist nicht nur ein zentraler Faktor der Unterrichtsqualität, sondern steht auch in engem Zusammenhang mit dem Belastungserleben von Lehrkräften (Boyle, Borg, Falzon & Baglioni Jr., 1995; Ferguson, Frost & Hall, 2012; Friedman, 2006; Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018). Unterrichtsstörungen oder die Angst vor Unterrichtsstörungen stehen dabei im Mittelpunkt. Eine Metaanalyse von Aloe, Shisler, Norris, Nickerson und Rinker (2014) auf der Grundlage von 21 Studien zeigt, dass das Problemverhalten von Schüler*innen in signifikantem Zusammenhang mit den drei Burnout-Dimensionen – emotionale Erschöpfung, Depersonalisation und reduzierte Leistungsfähigkeit – steht. Den stärksten Einfluss haben Unterrichtsstörungen auf die emotionale Erschöpfung. Insbesondere Lehrkräfte in der Berufseingangsphase erleben oder antizipieren eine hohe Belastung durch Unterrichtsstörungen (Friedman, 2000; Jones, 2006).

Als präventive Faktoren für Burnout wurden insbesondere das Wissen über Klassenmanagement bzw. die Kompetenzen im Klassenmanagement (Klusmann, Kunter, Voss & Baumert, 2012) sowie die Selbstwirksamkeitserwartungen im Klassenmanagement (Brouwers & Tomic, 2000; Dicke, Parker, Marsh, Kunter, Schmeck & Leutner, 2014) identifiziert. Klusmann et al. (2012) konnten in einer Längsschnittstudie zeigen, dass das Wissen über die Klassenführung und die praktischen Vorerfahrungen statistisch signifikante Einflussfaktoren auf die emotionale Erschöpfung und berufliche Zufriedenheit darstellen. Eine Studie von Dicke et al. (2014) belegt die wichtige Funktion der Selbstwirksamkeit für das erlebte Störungsausmaß. Die Befunde verweisen außerdem darauf, dass Lehrkräfte mit einer höheren Selbstwirksamkeit weniger anfällig für emotionale Erschöpfung sind als Lehrkräfte, deren Selbstwirksamkeit geringer ausgeprägt ist. Die Autor*innen interpretieren dies als „buffering effect of personal resources on the stressor-strain relationship“ (Dicke et al., 2014, p. 10).

Zusammenfassung

Klassenmanagement gilt zu Recht als eine Basisdimension der Unterrichtsqualität. Ein gelingendes Klassenmanagement reduziert die An-

fälligkeit der Unterrichtsinteraktion für Störungen, maximiert die aktive Lernzeit der Schüler*innen (Helmke, 2007; Seidel & Shavelson, 2007; Wang, Haertel & Wallberg, 1993) und reduziert das Belastungs-erleben von Lehrkräften (Klusmann et al., 2012).

Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Operationalisierungen des Konstrukts in verschiedenen Studien und der selektiven Bezugnahme auf unterschiedliche theoretische Ansätze erscheint die Entwicklung eines Modells geboten, das auf der Grundlage einer Beschreibung der Anforderungen einer lerndienlichen Gestaltung und Steuerung der Interaktion im Klassenzimmer konkrete Strategien identifiziert und damit unterschiedliche theoretische Ansätze zusammenführt (Ophardt & Thiel, 2013; Thiel, 2016).

Ein solches Modell, wie es in diesem Beitrag beschrieben wurde, ist eine Voraussetzung für die Entwicklung eines koordinierten Forschungsprogramms zum Klassenmanagement, das die Notwendigkeit der Orchestrierung des komplexen Unterrichtsgeschehens sowie der Bewältigung unterschiedlicher Anforderungen nicht unterschlägt. Außerdem ist ein solches Modell eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Qualifizierungsangeboten für (angehende) Lehrkräfte, die sich nicht nur auf das isolierte Einüben unterschiedlicher Handlungsstrategien beschränken, sondern darauf abzielen, diese Strategien im Gesamtzusammenhang zu trainieren.

Literatur

- Alberto, P. & Troutman, A. (2003). *Applied behavior analysis for teachers* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. & Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review, 12*, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal, 16* (1), 42-56. <https://doi.org/10.2307/1162402>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Barth, V. L., Piwowar, V., Kumschick, I. R., Ophardt, D. & Thiel, F. (2019). The impact of direct instruction in a problem-based learning setting. Effects of a video-based training program to foster preservice teachers' professional vision of critical incidents in the classroom. *International Journal of Educational Research, 95*, 1-12.

- Borg-Laufs, M. (2020). *Die Funktionale Verhaltensanalyse. Ein praktischer Leitfaden für Psychotherapie, Sozialarbeit und Beratung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M. & Baglioni, A., Jr. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, *65*, 49-67. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01130.x>
- Brophy, J. (1981). Teacher praise: A functional analysis. *Review of Educational Research*, *51*, 5-32.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, *16*, 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Canter, L. & Canter, M. (1992). *Assertive discipline: Positive behavior management for today's classroom* (2nd ed.). Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.
- Chionh, Y. H. & Fraser, B. J. (2009). Classroom environment, achievement, attitudes and self-esteem in geography and mathematics in Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, *18* (1), 29-44. <https://doi.org/10.1080/10382040802591530>
- Chory, R. M. & Goodboy, A. K. (2010). Power, compliance, and resistance in the classroom. In D. K. Fasset & J. T. Warren (Eds.), *SAGE handbook of communication and instruction* (pp. 181-199). Los Angeles: Sage.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A. & Leutner, D. (2014). Self-Efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated Mediation Analysis of Teacher Candidates. *Journal of Educational Psychology*, *106* (2), 569-583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Diehl, D. & McFarland, D. A. (2012). Classroom ordering and the situational imperatives of routine and ritual. *Sociology of Education*, *85* (4), 326-349.
- Doyle, W. (1984). How Order is achieved in Classrooms – an Interim Report. *Journal of Curriculum Studies*, *16*, 259-277.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Vol. 3 (pp. 392-431). New York: MacMillan Reference Books.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, *82* (1), 405-432. Verfügbar unter <http://www.jstor.org/stable/29782838> [01.12.2022].
- Ellis, K. (2000). Perceived teacher confirmation: The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning. *Human Communication Research*, *26* (2), 264-291.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Anderson, L. M. (1980). Effective Classroom Management at the Beginning of the School Year. *The Elementary School Journal*, *80* (5), 219-231.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom Management for Secondary Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (1982). Effective Management at the Beginning of the School Year in Junior High Classes. *Journal of Educational Psychology*, *74*, 485-498.

- Evertson, C. M. & Harris, A. H. (1999). Support for Managing Learning-Centered Classrooms: The Classroom Organization and Management Program. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond Behaviorism. Changing the Classroom Management Paradigm* (pp. 59-74). Boston: Allyn and Bacon.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. & Büttner, G. (2014). Grundschulunterricht aus Schüler-, Lehrer- und Beobachterperspektive: Zusammenhänge und Vorhersage von Lernerfolg. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (3), 127-137.
- Ferguson, K., Frost, L. & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8, 27-42.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R. & Goetze, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 17 (5), 478-493. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.001>
- Friedman, I. (2000). Burnout: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606.
- Friedman, I. (2006). Classroom management and teacher stress and burnout. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 925-944). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goffman, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review*, 48 (1), 1-17.
- Gold, B., Förster, S. & Holodyski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (3), 141-155.
- Gump, P. V. (1967). *The classroom behavior setting: Its nature and relation to student behaviour (final report)*. Washington D.C.: U.S. Office of Education, Bureau of Research (ERIC Document Reproduction Service No. ED015515).
- Hagenauer, G. & Hascher, T. (2010). Learning enjoyment in early adolescence. *Educational Research and Evaluation*, 16 (6), 495-516. <https://doi.org/10.1080/13803611.2010.550499>
- Helding, K. A. & Fraser, B. J. (2013). Effectiveness of National Board Certified (NBC) teachers in terms of classroom environment, attitudes and achievement among secondary science students. *Learning Environments Research*, 16 (1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10984-012-9104-8>
- Helmke, A. (2007). Aktive Lernzeit optimieren. Was wissen wir über effiziente Klassenführung? *Pädagogik*, 59 (5), 44-49.
- Henschel S., Rjosk, C. Holtmann, M. & Stanat, P. (2019). Merkmale der Unterrichtsqualität im Fach Mathematik. In P. Stanat, S. Schipolowski, N. Mahler, S. Weirich & S. Henschel (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich* (S. 355-383). Münster: Waxmann.
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 887-907). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keilow, M., Holm, A., Friis-Hansen, M. & Müller Kristensen, R. (2019). Effects of a classroom management intervention on student selective attention: results from a randomized controlled trial. *School Effectiveness and School Improvement*, 30 (2), 194-211. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1557701>

- Klusmann, U., Kunter, M., Voss, T. & Baumert, J. (2012). Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte: Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogischer Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26, 275-290. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000078>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. & Doolaard, S. A. (2016). Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86 (3), 643-680. <https://doi.org/10.3102%2F0034654315626799>
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Landrum, T. J. & Kauffman, J. M. (2006). Behavioral approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 47-72). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Leinhardt, G., Weidman, C. & Hammond, K. M. (1987). Introduction and Integration of Classroom Routines by Expert Teachers. *Curriculum Inquiry*, 17 (2), 135-175.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. *The Journal of Social Psychology*, 10 (1), 271-299.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mazer, J. P., McKenna-Buchanan, T. P., Quinlan, M. M. & Titsworth, S. (2014). The dark side of emotion in the classroom: Emotional processes as mediators of teacher communication behaviors and student negative emotions. *Communication Education*, 63 (3), 149-168. <https://doi.org/10.1080/03634523.2014.904047>
- McCarthy, C. J., Lineback, S. & Reiser, J. (2015). Teacher stress, emotion, and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 301-321). New York: Routledge.
- McGoey, K. E. & DuPaul, G. J. (2000). Token reinforcement and response cost procedures: Reducing the disruptive behavior of preschool children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, 15, 330-343.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-Behavior Modification. An Integrative Approach*. New York: Plenum.
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C. & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41 (2), 141-159. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087517>
- Nizielski, S., Hallum, S., Lopes, P. N. & Schütz, A. (2012). Attention to student needs mediates the relationship between teacher emotional intelligence and student misconduct in the classroom. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30 (4), 320-329. <https://doi.org/10.1177/0734282912449439>
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professiona-*

- lität. *Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70-182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Oliver R., Wehby J. & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 4. <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- O’Leary, K. & O’Leary, S. (Eds.). (1977). *The successful use of behaviour modification* (2nd ed.). New York: Pergamon.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2015). Kompetenzen des Klassenmanagements – Steuerung von Aufmerksamkeit. In S. Reh, K. Berdelmann & J. Dinkelaker (Hrsg.), *Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie* (S. 173-198). Wiesbaden: Springer.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2016). Klassenmanagement im Kontext von Aufgabenexplikationen – ein explorativer Experten-Novizen-Vergleich. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 198-224). Weinheim: Beltz Juventa.
- Plax, T. G., Kearney, P., McCroskey, J. C. & Richmond, V. P. (1986). Power in the classroom VI: Verbal control strategies, nonverbal immediacy and affective learning. *Communication Education*, 35, 43-55.
- Sakiz, G., Pape, S. J. & Hoy, A. W. (2012). Does perceived teacher affective support matter for middle school students in mathematics classrooms? *Journal of School Psychology*, 50 (2), 235-255. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.10.005>
- Sanford, J. P. (1984). *Classroom management in junior high and middle schools: Findings from two studies* (ED271473). ERIC. Verfügbar unter <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED271473.pdf> [04.10.2022].
- Sanford, J. P. & Evertson, C. M. (1983). Time use and activities in junior high classes. *The Journal of Educational Research*, 76 (3), 140-147. <https://doi.org/10.1080/00220671.1983.10885439>
- Schiepe-Tiska, A., Heine, J.-H., Lüdtke, O., Seidel, T. & Prenzel, M. (2016). Mehrdimensionale Bildungsziele im Mathematikunterricht und ihr Zusammenhang mit den Basisdimensionen der Unterrichtsqualität. *Unterrichtswissenschaft*, 44, 211-225.
- Schönbächler, M.-T. (2006). Inhalte von Regeln und Klassenmanagement. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 28 (2), 259-273.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade. The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454-499.
- She, H.-C. & Fisher, D. (2001). Teacher communication behavior and its association with students’ cognitive and attitudinal outcomes in science in Taiwan. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (1), 63-78. <https://doi.org/10.1002/tea.10009>
- Tausch, R. & Tausch, A. M. (1973). *Erziehungspsychologie: Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht*. Göttingen: Hogrefe.
- Theodore, L. A., Bray, M. A., Kehle, T. J. & Jenson, W. R. (2001). Randomization of Group Contingencies and Reinforcers to Reduce Classroom Disruptive Behavior. *Journal of School Psychology*, 39 (3), 267-277. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00068-1](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00068-1)
- Thiel, F. (2016). *Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Thiel, F., Böhnke, A., Barth, V. L. & Ophardt, D. (2020). How to prepare preservice teachers to deal with disruptions in the classroom? Differential effects of learning

- with functional and dysfunctional video scenarios. *Professional Development in Education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1763433>
- Thiel, F., Richter, S. & Ophardt, D. (2012). Steuerung von Übergängen im Unterricht. Eine Experten-Novizen-Studie zum Klassenmanagement. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 727-752. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0325-5>
- Thuen, E. & Bru, E. (2009). Are changes in students' perceptions of the learning environment related to changes in emotional and behavioural problems? *School Psychology International*, 30 (2), 115-136. <https://doi.org/10.1177/0143034309104153>
- Titsworth, S., McKenna, T. P., Mazer, J. P. & Quinlan, M. M. (2013). The bright side of emotion in the classroom: Do teachers' behaviors predict students' enjoyment, hope, and pride? *Communication Education*, 62 (2), 191-209. <https://doi.org/10.1080/03634523.2013.763997>
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22 (6), 431-439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>
- Wang, M. C., Haertel, G. D. & Wallberg, H. J. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294.
- Werner, N. & Trunk, J. (2017). *Operante Verfahren. Techniken der Verhaltenstherapie*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Westerman, D. A. (1991). Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education*, 42 (4), 292-305.
- Witt, P. L., Wheeless, L. R. & Allen, M. (2004). A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning. *Communication Monographs*, 71 (2), 184-207.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., van den Bogert, N. & Boshuizen, H. P. A. (2016). Teacher vision: expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, 44, 243-265. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9367-z>
- Wolpe, J. (1973). *The practice of behavior therapy*. New York: Pergamon.
- Wubbels, T. (2011). An International Perspective on Classroom Management – What Should Prospective Teachers Learn. *Teaching Education*, 22, 113-131.

Felicitas Thiel, Dr., Professorin
für Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung,
Freie Universität Berlin.
Arbeitsschwerpunkte:
Interaktion im Unterricht,
Klassenmanagement,
Schulmanagement und -entwicklung

felicitas.thiel@fu-berlin.de



Diemut Ophardt, Dr., Geschäftsführerin
der School of Education TU Berlin.
Arbeitsschwerpunkte:
Klassenmanagement,
praxisvorbereitende und -begleitende
Lerngelegenheiten in der Lehrkräftebildung,
Lehrkräfteprofessionsforschung

ophardt@tu-berlin.de



02

*Claudia Schuchart und
Doris Bühler-Niederberger*

Störungen als
interaktive Ereignisse
im Mehrebenenkontext

Einleitung

In diesem Beitrag befassen wir uns mit der Genese von „Störern“ im schulischen Kontext, d. h. von Kindern, die – wie es in vielen Publikationen heißt – „chronisch“ störendes, regelbrechendes Verhalten zeigen (Caprara & Zimbardo, 1996; Dodge & Pettit, 2003). Damit meinen wir „nicht autorisiertes“ Verhalten (Shapiro, 2004; Volpe & Fabiano, 2013), welches bspw. als verbale oder tätliche Aggressionen, motorische oder verbale (z. B. Hineinrufen) Unruhe in Unterrichtssituationen, aber auch als Teilnahmslosigkeit etc. identifiziert wird. Es interessiert dann, wie sich dieses zu einer devianten Karriere verfestigen kann, wie es also zu einer (wechselseitigen) Eskalation des Störverhaltens und seiner Sanktionierung kommen kann. Wir fokussieren dabei zwei Ebenen, die in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion eher wenig Aufmerksamkeit erhalten. Zum einen ist das die Ebene der Interaktionen zwischen den Beteiligten im Klassenzimmer, aber auch mit Eltern und weiteren hinzugezogenen Personen, z. B. Expert*innen. Hier konzentrierten wir uns auf (wechselseitige) Interpretationsprozesse. Zum zweiten ist es die übergeordnete Ebene der Einzelschulen mit ihrer spezifischen Schülerzusammensetzung und, darüber hinaus, in Deutschland vor allem auch die der Schulart (und damit einem spezifischen Anspruchs- und Versprechungsniveau), die diese Interpretationsprozesse strukturieren. Mit anderen Autoren (Caprara & Zimbardo, 1996; Dodge & Pettit, 2003) gehen wir von einem interaktiven Prozess aus, bei dem sich anfangs „marginale“ (Caprara & Zimbardo, 1996) Verhaltensdifferenzen zwischen Schüler*innen über die Zeit zu markanten Verhaltensdifferenzen entwickeln, d. h. einige Schüler*innen werden zunehmend als auffällige Störer*innen identifiziert, was zu schweren schulischen Sanktionen (z. B. Unterrichts- und Schulverweise) und/oder Diagnosen im sozial-emotionalen Förderbereich und/oder zum Übergang an die Förderschule führen kann. Während für diesen Prozess soziologisch gesehen in der Tradition des Labelling-Ansatzes vor allem die Bedeutung von Zuschreibungen durch Lehrkräfte oder andere Autoritätspersonen zum Verhalten (das sogenannte „Labelling“) im Fokus standen (Becker, 1963/2018; Hargreaves, Hester & Melior, 1975/2011; Kaplan & Damphousse, 1997; Wittig, 1978), sind es psychologisch gesehen vor allem Informationsverarbeitungsprozesse von Schüler*innen unter dem Eindruck subjektiver Wahrnehmungen (Caprara & Zimbardo, 1996; Dodge & Pettit, 2003). Gemeinsam ist

diesen unterschiedlichen Herangehensweisen der Fokus auf die durch die Akteur*innen vorgenommenen Interpretationen in konkreten interaktiven Situationen. Im Folgenden verfolgen wir überwiegend einen solchen um psychologische Aspekte erweiterten interaktionistischen Ansatz, der den Beitrag verschiedener Akteur*innen (Schüler*innen, Lehrkräfte, Eltern, Experten*innen) und Aggregatebenen zur Genese von devianten Karrieren berücksichtigt. Wir wollen damit weder behaupten, dass persönliche und familiäre Prädispositionen und Risikofaktoren keine Rolle spielen, noch, dass sie ausschließlich über die subjektiven Deutungen von Akteur*innen innerhalb von Kontexten wirken. Insbesondere die jüngere Forschung konstatiert, dass mehrere Faktoren, persönliche wie situative, am Zustandekommen devianter Karrieren zusammenwirken. Dazu zählen genetische, familiäre (z. B. Erziehungsstile), demografische (z. B. Geschlecht, soziale und ethnische Herkunft), psychologische (z. B. subjektive Theorien) und institutionelle (z. B. schulischer Kontext) Faktoren (Caprara & Zimbardo, 1996; Dodge & Pettit, 2003). Hinsichtlich des Zusammenwirkens gibt es verschiedene Modelle, so werden kumulative, transitive, interaktive und reziproke Beziehungen innerhalb und zwischen den Faktorenclustern diskutiert (Dodge & Pettit, 2003). Wenn wir mit diesem Beitrag die Interaktionen und Interpretationen von Akteur*innen fokussieren, so geschieht das vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass der interaktive und damit auch interpretative Anteil des Geschehens an sich als auch in seiner komplexen Mehrebenenstruktur insgesamt zu wenig Beachtung gefunden hat. Mit der Auswahl dieser Perspektive verbinden wir zudem die Erwartung, dass sie für das Verständnis und die Reflexion von regelbrechendem Verhalten im schulischen Kontext hilfreich sein kann. Im Folgenden stellen wir einige grundlegende Annahmen des interaktionistischen Ansatzes zur Genese von devianten Karrieren vor. Um diese zunächst als Abfolge von Interaktionsereignissen darzustellen, gehen wir auf die schulische Situation und das Zusammenwirken von Regeln sowie Lehrkräften und Schüler*innen ein und stellen für störungsbezogene Interaktionen von Lernenden und Lehrkräften auf der Mikroebene Forschungsbefunde aus verschiedenen theoretischen und methodologischen Richtungen vor. Anschließend führen wir aus, wie die Aggregatebene – insbesondere die Schul- und Schulartebene – die Deutungs- und Interpretationsprozesse der Akteur*innen strukturiert, allerdings keineswegs einseitig determiniert.

Interaktionistische Grundannahmen

Die Situation im Kontext Schule

Schulische Interaktionen sind generell durch allgemeine Merkmale der Institution Schule strukturiert, die den Rahmen für die Deutungs- und Definitionsleistungen der Akteur*innen darstellen (Maschke & Stecher, 2010; Tillmann, 2011) und von denen einige hier genannt werden sollen (Maschke & Stecher, 2010, S. 40ff): (1) Lehren, Lernen und Erziehen sind auf Kommunikation und Interpretation angewiesen, durchlaufen auf jeder Seite einen Verarbeitungsprozess und sind daher per se störanfällig; 2) zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen besteht eine Machtasymmetrie; 3) ein großer Teil des schulischen Lebens spielt sich in der Klassengemeinschaft ab, sodass für die meisten Interaktionen Öffentlichkeit hergestellt wird; 4) die Klassensituation hat zur Folge, dass Lehrkräfte nicht alles wahrnehmen können, es also zu einer „Wahrnehmungsasymmetrie“ zwischen Lehrkräften und Schüler*innen kommt. Diese Merkmale beeinflussen die Genese von devianten Karrieren in verschiedener Hinsicht. So können bspw. Lehrkräfte ihre Definition der Situation und ihre Definition des situationsangemessenen Verhaltens eher durchsetzen als die Schüler*innen (zu 2); sanktionierende Reaktionen von Lehrkräften, die in der Klassenöffentlichkeit stattfinden, schränken den Deutungsspielraum von betroffenen Schüler*innen angesichts der anwesenden Peers ein (zu 3); der Lehrkraft ist es nicht möglich, jegliches regelbrechende Verhalten der Schüler*innen wahrzunehmen, auch auf das wahrgenommene regelbrechende Verhalten kann (und will) sie nicht vollumfänglich reagieren, sondern muss (oft unter Druck) eine Auswahl treffen (zu 4). Zentral für den interaktionistischen Ansatz ist nun, dass innerhalb des schulischen Kontextes Interaktion stattfindet, in der konkrete Situationen von den Beteiligten „definiert“ werden. Dies bedeutet, dass Situationen gedeutet und verstanden werden, mit entsprechenden Folgen für das Verhalten aller Akteur*innen (Thomas & Thomas, 1928). W. I. Thomas, der das Konzept der Definition der Situation entscheidend prägte, zeigte in einer großangelegten Studie zu polnischen Migrant*innen in Europa und Nordamerika (Thomas & Znaniecki, 1918), dass die erfolgreiche Bewältigung neuer Herausforderungen davon abhing, wie die Migrant*innen ihre Situation definierten – ob als kontrollierbar oder als nichtkontrollierbar. Wie später noch darzu-

stellen ist, wird z. B. störendes Verhalten von Schüler*innen dadurch wahrscheinlicher, wenn sie glauben, ihre Ziele nicht verfolgen zu können, während Sanktionen von Lehrkräften z. B. in ihrer Schwere und Häufigkeit dadurch beeinflusst werden, ob diese glauben, dass es sich beim störenden Verhalten um stabile Eigenschaften einer Schüler*in handelt. Die Definition der Situation ist also als interaktiver Prozess zwischen Akteur*innen und ihren subjektiven Faktoren wie Einstellungen und Zielen, strukturiert durch allgemeine Merkmale des schulischen Kontextes, zu verstehen.

Regeln

Regeln besagen in allgemeiner Form, welches Verhalten als regelbrechend und damit unerwünscht zu gelten hat. In expliziter Form finden sie sich z. B. in Schulgesetzen, Schulordnungen und auf Plakaten festgehaltenen Klassenzimmerregeln. In Schulgesetzen ist geregelt, welche Sanktionen Lehrkräfte bei regelbrechendem Verhalten anwenden können (z. B. Tadel, Bestrafung, Information der Eltern, Unterrichtsausschluss, Schulausschluss, siehe für NRW z. B. van den Hövel, 2020) und welche anderen Akteur*innen wann hinzuzuziehen sind. Viele Studien zeigen jedoch, dass es darüber hinaus viele implizite Regeln gibt, die auch nie explizit gemacht werden. Dies gilt ganz allgemein für soziale Regeln (Emirbayer & Mische, 1998) und ganz besonders für Regeln der Schule. Letzteres haben Mehans bahnbrechende Studien (1974, 1979) gezeigt, und es erfordert, dass Kinder als Schüler*innen zunächst „Lektionen lernen“, d. h. sich in der Regelstruktur der Schule zurechtfinden. Regeln sind zudem häufig unscharf oder mehrdeutig und widersprechen sich teilweise (Böttner, 2018; Bühler-Niederberger & Schuchart, 2022; Davies, 1983; Hargreaves et al., 1975/2011; Jäger, 2019; MacLure, Jones, Holmes & MacRae, 2012; Mehan, 1974, 1979; Unterweger, 2019). In einer interaktionistischen Perspektive wird die Ordnung im Klassenzimmer nicht (ausschließlich) als Leistung der Lehrkräfte verstanden. In konkreten Interaktionssituationen, an denen Lehrkräfte und Schüler*innen beteiligt sind, werden die Regeln mit Bedeutung gefüllt. Blumer brachte diese Vorstellungen mit dem Satz auf den Punkt: „Es ist der soziale Prozess des Zusammenlebens, der die Regeln schafft und aufrechterhält, und es sind nicht umgekehrt die Regeln, die das Zusammenleben schaffen und erhalten.“ (eigene Übersetzung nach Blumer, 1969, p. 99). So wird die Be-

deutung der (expliziten oder impliziten) Regel „Wir reden nicht ohne Aufforderung“ tatsächlich erst in der konkreten Interaktion klar – in welchen Situationen sie gilt (z. B. im Frontalunterricht und nicht während der Gruppenarbeit), wann ihre Nichtbefolgung sogar belohnt wird (wenn z. B. im Unterrichtsgespräch lange niemand auf die richtige Antwort kam; Gellert & Hümmer, 2008) und wann ihre Nichtbeachtung nicht nur bemerkt, sondern auch mit einer Sanktion belegt wird (z. B. Bühler-Niederberger & Schuchart, 2022). Auch bei hohem Explizitheits- und Verständnisgrad einer Regel kann es zu Regelmodifikationen und -übertretungen kommen, nicht zuletzt weil diese durch die Schüler*innen beabsichtigt sind, die ihren „Schülerjob“ einfacher oder angenehmer gestalten möchten (Breidenstein, 2006; Corsaro & Molinari, 2005; Huf, 2010; Maschke & Stecher, 2010; Perrenoud, 2004). Obwohl Regeln überwiegend durch die Lehrkraft (manchmal in Zusammenarbeit mit Schüler*innen, manchmal werden sie auch von Schüler*innen eingefordert) aufgestellt und angewandt werden, sind sie auf die Bestätigung durch die Schüler*innen angewiesen: Bleibt diese aus, kann die Regel nicht mit Sinn gefüllt und effektiv angewandt werden (Payet, 1998; Wax, 1971; Willis, 1977).

Verdichtung von regelbrechendem Verhalten zu Karrieren

Wie wird nun aus einer interaktionistischen Perspektive aus dem vielleicht noch sporadisch auftretenden und/oder nur geringfügig von der Regel abweichenden Verhalten (Caprara & Zimbardo, 1996) eine deviante Karriere? In der soziologisch-interaktionistischen Tradition wurde herausgearbeitet, dass sich in einer konkreten Situation Akteur*innen gegenüber stehen, die an das Verhalten des jeweils Anderen Erwartungen stellen, gleichzeitig aber auch die an sich selbst gerichteten Erwartungen antizipieren und interpretieren können und daraufhin entscheiden, inwieweit er oder sie diesen in ihrem Verhalten entsprechen möchte oder kann. Die Akteur*innen reagieren aufeinander und schränken sich damit gegenseitig in ihren Möglichkeiten ein. Aus diesem wechselseitigen Interaktionsprozess – und soziologisch gesehen nur über Interaktion – entsteht Identität, die in Folgeinteraktionen eingespeist und weiterentwickelt wird. Diese Identitätsentwicklung gilt für Lehrkräfte und Lernende gleichermaßen. Lehrende haben z. B. den Ruf, streng zu sein, Lieblingsschüler*innen zu haben, manipulierbar zu sein, und ebenso gibt es „Schülertypen“ wie den Klassenclown,

den Streber, oder eben den Störer (Hargreaves et al., 1975/2011, Kapitel 7 für die Typisierung abweichender Schüler*innen). Dies sind „Labels“, die, einmal vergeben, weitere Interaktionsprozesse reziprok strukturieren und, bei zunehmender Bestätigung, mehr und mehr in die jeweilige Identität übernommen werden. In psychologischen Begrifflichkeiten ausgedrückt passen Lehrende und Lernende sowie auch Lernende untereinander in Interaktionen ihre Erwartungen, kausalen Attributionen, ihr Selbstkonzept und Selbstwirksamkeit sowie die Wahrnehmung ihrer Entscheidungsspielräume an. Verbunden mit stetigem negativen sozialen Feedback durch lehrerseitige Sanktionen oder Zurückweisung durch Peers kann dies bei Lernenden zu einer Negativspirale führen, die schließlich eine deviante Karriere einleitet (Dodge & Pettit, 2003). Der Übergang zwischen der häufigen Sanktionierung eines Verhaltens, der Identifizierung einer*s Schüler*in durch Lehrer*innen und Gleichaltrige als „deviant“ (Davies & Hunt, 1994; de Castro, Thomaes & Reijntjes, 2015; Ladd, Ettekal, Kochenderfer-Ladd, Rudolph & Andrews, 2014) und der Entwicklung einer institutionellen devianten Karriere – z. B. im Sinne einer Diagnose – ist fließend. Cicourel (1968/2020) hat in einem bereits als klassisch zu bezeichnenden Beitrag die Vorstellung skizziert, dass es sich dabei um eine eigenständige Karriere handelt, bei der das Erreichen eines Stadiums die weiteren Entwicklungen beeinflusst. Von einer „devianten Karriere“ kann man spätestens dann sprechen, wenn eine erste tatsächliche Diagnose oder die Entscheidung für strenge Sanktionen (z. B. Unterrichts-, Schulsuspendierung) getroffen wird, da diese in der Regel auf einer Vorgeschichte disziplinierenden Verhaltens im Unterricht, auf Gesprächen mit den Eltern usw. beruht. Eine solche Diagnose wird in der Schülerakte festgehalten und verbleibt dort zumindest für einen bestimmten Zeitraum und sogar über einen möglichen Lehrer*innen- oder sogar Schulwechsel hinaus. Die Entscheidungen in dieser Phase (d. h. Problemerkennung, Problembearbeitung) zeigen eine deutliche institutionelle Prägung. Einerseits spiegelt diese (typisierende) Vorstellungen von Devianz und „gutem Schülerverhalten“ wider (Becker, 1952; Hargreaves et al., 1975/2011; Wittig, 1978). Andererseits bildet es die Repertoires des Case Managements ab, die den Institutionen zur Verfügung stehen (vgl. Freyberg & Wolff, 2005). In dieser Phase der Interaktionen, in der es um drastischere Maßnahmen geht, müssen in der Regel die Eltern hinzugezogen werden. Allerdings gibt es bisher nur wenige Studien darüber, wie sich Eltern bei diesen Prozes-

sen verhalten. Diese Studien konzentrieren sich meist auf Eltern von Kindern mit der Diagnose ADHS. Sie können sich eher hilflos und reaktiv fühlen, und die Diagnosen erfolgen mehr oder weniger ohne ihr Zutun. Sie können aber auch versuchen, eine solche Etikettierung und die damit einhergehende Medikation zu nutzen, um Sanktionen durch die Schule und negative Schulkarrieren ihrer Kinder zu vermeiden (Frigerio & Montali, 2018; Liebsch, Haubl, Brade & Jentsch, 2013; Rabe-harisoa, 2003; Ryan & Runswick Cole, 2009).

Die Mikroebene

Lernende

Im Folgenden sollen einige Ergebnisse präsentiert werden, die zeigen, dass und wie das Verhalten von Lernenden durch ihre Wahrnehmungen und Deutungen strukturiert wird. Eine Reihe von psychologischen Studien, insbesondere zum aggressiven Verhalten, arbeitet mit dualen Informationsverarbeitungsmodellen, denen zufolge die Auswahl von Reaktionsstrategien auf ambigüe oder provokative Situationen von verschiedenen veränderbaren Faktoren abhängt. So wurde mehrfach gezeigt, dass situative oder längerfristige Ziele, die Schüler*innen in sozialen Situationen verfolgen, prädiktiv für aggressives oder sonstiges deviantes Verhalten sind – so erhöhen z. B. selbstbezogene Ziele (situativ) sowie Demonstrationsziele (wie man wahrgenommen werden möchte, längerfristig) aggressives Verhalten, während es soziale Ziele (positive Beziehung, situativ) und Entwicklungsziele (längerfristig) verringern (Lansu, Cillessen & Bukowski, 2013; Rudolph, Abaid, Flynn, Sugimura & Agoston, 2011). Lemerise, Thorn und Maulden Costello (2017) weisen darauf hin, dass die situative Zielbestimmung wiederum von der Art der Beziehung zum Gegenüber beeinflusst wird, bspw. bei als „Feinden“ wahrgenommenen Peers werden eher selbstbezogene Ziele verfolgt als bei „Freunden“. In anderen Studien wurde die Bedeutung von Selbstwirksamkeit, Möglichkeiten der leistungsbezogenen Zielerreichung und des Empfindens von Sinnlosigkeit (d. h. Ziele können nicht erreicht werden) im schulischen Kontext für das regelbrechende Verhalten wiederholt nachgewiesen (Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003; Demanet & van Houtte, 2013; Straehler-Pohl & Pais, 2014). Weiterhin ist davon auszugehen, dass ungleiche Erfolgs-

chancen/-versprechen, verknüpft mit der sozialen Lage der Schülerinnen und Schüler, deren Bereitschaft und Fähigkeit zur Befolgung oder (wiederholten) Übertretung von Regeln mindern (Brantlinger, 1991; Willis, 1977). Darüberhinaus werden Zusammenhänge zwischen regelbrechendem Verhalten und der Einstellung zur Schule (im Sinne einer „Zuneigung“ oder „Abneigung“, Riley & Docking, 2004), der wahrgenommenen Fairness von Regeln (Way, 2011) und der wahrgenommenen Beziehungsqualität zur Lehrkraft (vgl. z. B. das Review von Moore, Benham-Clarke, Kenchington, Boyle, Ford, Hayes & Rogers, 2019) hergestellt. Als von großer Bedeutung für regelbrechendes Verhalten haben sich zudem die Peers herausgestellt. Auch Peers sind nicht gefeit vor Stereotypisierung und Zuschreibungen im Sinne des „Labelling“ und reagieren mit Zurückweisung auf als andersartig, unattraktiv oder verhaltensauffällig empfundene Gleichaltrige (Di Pasquale & Celsi, 2017), was eine sich gegenseitig verstärkende Spirale von zunehmender Zurückweisung und deviantem Verhalten hervorrufen kann (Caprara & Zimbardo, 1996; de Castro et al., 2015; Ladd et al., 2014). Zurückweisung durch Peers wurde in verschiedenen Studien als wichtiger Risikofaktor zunehmend aggressiven oder zurückgezogenen Verhaltens identifiziert (Caprara et al., 2006; Ladd et al., 2014). Grundschüler*innen hatten weniger positive Verhaltenserwartungen und verhaltensbezogene Gefühlseinschätzungen sowie eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung bei eigenen feindseligen Reaktionen, wenn sie das Kind, welches ein ambigues Verhalten zeigte, als „Feind“ betrachteten (Lemerise et al., 2017). Schüler*innen, die das Verhalten ihrer Peers als „feindselig“ deuteten, reagierten eher aggressiv, als wenn sie es als „nachvollziehbar“ deuteten (Bailey & Ostrov, 2008); Jugendliche, die glauben, dass Menschen sich nicht ändern können, verhalten sich unversöhnlicher ihren Peers gegenüber als Jugendliche, die das Gegenteil annehmen (Yeager, 2017; Yeager & Lee, 2021). Eigenes aggressives Verhalten verstärkt wiederum die negative Wahrnehmung von Peers (Lansu et al., 2013).

Lehrende

Einige Studien zeigen, dass bei weitem nicht auf alle durch die Lehrkraft wahrgenommenen Regelverstöße eine Sanktionierung folgt (Breidenstein, 2006; Vavrus & Cole, 2002). So kann es im Unterricht Gründe geben, die es als günstiger erscheinen lassen, nicht einzu-

schreiten: Der Unterricht verläuft besser, und manchmal kann sogar ein Regelbruch einen Nutzen bringen und die Unterrichtssituation entspannen oder voranbringen (Doyle, 2006; Gellert & Hümmer, 2008; Jäger, 2019; Mehan, 1974; Thiel, 2016). Ein wichtiger Grund ist aber auch, dass das einzelne Verhalten nicht immer eindeutig als Regelübertretung gesehen wird (Romi & Freund, 1999; Vavrus & Cole, 2002) oder als solches trivial und alltäglich ist und nur dann als schwerwiegende Abweichung wahrgenommen wird, wenn es einer bestimmten Schüler*in zugeschrieben wird. Wie mehrere Studien zeigen, müssen Lehrkräfte viel Interpretationsarbeit leisten, um Regelverstöße als solche zu identifizieren und störendes Verhalten einem einzelnen Schüler zuzuordnen. Und diese beiden Interpretationen müssen wechselseitig erfolgen: Das regelbrechende Verhalten wird erst dann als solches erkennbar, wenn es als das Verhalten einer bestimmten Schüler*in interpretiert wird, und diese Schüler*in wiederum wird anhand dieses bestimmten Verhaltens definiert. Diese Interpretationsleistung ist als „Patrouille entlang der Grenze“, aber auch als „diskursive Praxis“ unter Lehrerkollegen zu verstehen, das zeigen mehrere Studien (Lanas & Brunila, 2019; MacLure et al., 2012; Romi & Freund, 1999; Waksler, 1987; Waterhouse, 2004). Diese Studien zeigen auch, dass die Bewertung von Verhaltensweisen als deviant und deren Zuschreibung an bestimmte Schüler*innen nicht nur direkt in einer bestimmten Situation zwischen Lehrkraft und Schüler*in (und Klasse) erfolgt. Gespräche zwischen Lehrkräften, aber auch zwischen Lehrkräften und Eltern, von Lehrkräften initiierte Unterzeichnung von Regeln und Berichte über Regelverstöße durch Eltern sowie Eindrücke über Schüler*innen, die in all diesen (sich inzwischen ausweitenden) Interaktionen gesammelt werden, erhalten Bedeutung für die Bewertung von Schüler*innen und ihrem Verhalten (vgl. auch schon Cicourel, 1968/2020; Hargreaves et al., 1975/2011; Wittig, 1978). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Verhalten einer Schüler*in allein sehr oft nicht ausreicht, um einen Regelverstoß zu identifizieren oder eine Schüler*in als deviant einzustufen. Umgekehrt gilt damit auch, dass diese Einstufung als „deviant“ oft nicht auf konkreten Handlungen, sondern auf einer typisierenden Einschätzung der Schüler*in, seines oder ihres „Charakters“ und des ganzen Umfelds beruht (vgl. auch schon Cicourel, 1968/2020; Hargreaves et al., 1975/2011; Waksler, 1991; Wittig, 1978). Katz (1972, p. 198) prägte den Begriff einer „ontologischen Etikettierung“ und sprach damit generell an,

wenn Individuen nicht aufgrund von konkreten Regelverstößen, sondern eines (ihnen zugeschriebenen) „Wesens“ oder „Charakters“ als deviant identifiziert werden. Verschiedene Faktoren besitzen darüber hinaus einen Einfluss darauf, wie Lehrende regelbrechendes Verhalten wahrnehmen, es deuten und damit umgehen. Die Forschungslage hierzu ist überschaubar. Okonofua und Ruiz (2021, p. 327) zeigen, dass Lehrkräfte über spezifische „mindsets“ verfügen, die ihre sanktionierenden Reaktionen beeinflussen. Für Lehrkräfte mit einem „punitiv“ genannten mindset ist es besonders wichtig, dass Lernende Regeln befolgen, und sie setzen bevorzugt bestrafende Praktiken ein. Dahinter steht die Annahme, dass regelbrechendes Verhalten immer wieder gezeigt werden wird und auf die unveränderliche Eigenschaft der Schüler*in als „troublemaker“ zurückzuführen ist (Okonofua & Eberhardt, 2015). Lehrkräfte mit diesem mindset strafen zudem bei sich wiederholenden Anlässen härter. Das „empathische“ mindset charakterisiert demgegenüber Lehrkräfte, die die Perspektive von Lernenden wertschätzen und eine positive und respektvolle Beziehung mit Lernenden aufrechterhalten möchten. Eine Interventionsstudie, in der die Lehrkräfte in der Treatmentgruppe im Aufbau eines empathischen mindsets geschult wurden, zeigte im Vergleich zur Kontrollgruppe über ein Jahr einen signifikanten Rückgang in der Disziplinarmaßnahme „Schulabschluss“ sowie eine höhere Wahrnehmung unter Lernenden, dass sie durch ihre Lehrkräfte respektiert werden (Okonofua & Ruiz, 2021). Für positive, respektvolle Beziehungen zwischen Lehrkräften und Lernenden wurde in mehreren Studien ein Zusammenhang mit einem weniger aggressiven oder devianten Verhalten von Lernenden gezeigt (Hilbold & Geffard, 2016; Review von Moore et al., 2019; Wang & Dishion, 2012; Way, 2011; siehe auch Thiel & Ophardt in diesem Band). Lehrkräfte scheinen überwiegend die Ursachen für regelbrechendes Verhalten in den Familien zu vermuten, häufig assoziiert mit der soziokulturellen Herkunft (Kumar & Hamer, 2013; Schuchart & Dunkake, 2014), was auf eine eher verbreitete stabile Ursachenzuschreibung für regelbrechendes Verhalten deutet. Eine große Anzahl von Studien zeigt, dass Lernenden aus ethnischen Minoritäten, solchen mit geringprivilegiertem Hintergrund und Jungen negativere Eigenschaften als ihren Peers zugeschrieben werden (z. B. Downey & Pribesh, 2004; Dunkake & Schuchart, 2015; Glock & Kleen, 2017), dass von ihnen auch in der Zukunft häufiger regelbrechendes Verhalten erwartet wird (Okonofua & Eberhardt, 2015) und dass sie auch bei gleichem

Verhalten häufiger und härter durch Lehrkräfte sanktioniert werden (Glock & Schuchart, 2019; Schuchart, Glock & Dunkake, 2021; Skiba, Horner, Chung, Rausch, May & Tobin, 2011; siehe auch Glock & Baumann in diesem Band). Personen, die überdies glauben, dass der soziale Status das Ergebnis stabiler Eigenschaften ist, sind eher bereit, hart zu sanktionieren (Kraus & Keltner, 2013). Verschiedene Autoren weisen darauf hin, dass die soziokulturelle Herkunft und Erziehungspraktiken von Eltern Teil von Risikofaktoren sind, aber dass Wahrnehmungs- und Verhaltensverzerrungen von Lehrkräften, die z. B. durch subjektive Theorien, Stereotype, und Labelling hervorgerufen werden und mit dazu beitragen, dass sich deviante Karrieren mit größerer Wahrscheinlichkeit in soziokulturellen Risikogruppen entwickeln (Dodge & Pettit, 2003; Kaplan & Damphousse, 1997).

Die Aggregatebene

Deviante Karrieren werden – während sie sich auf der Mikroebene in Interaktionen vollziehen – durch die übergeordnete Ebene der Einzelschule und des Schulsystems strukturiert (Payet, 1998; Welsh, 2003). Damit meinen wir, dass spezifische Merkmale von Einzelschulen und Schularten die Wahrnehmung, Ausführung und Sanktionierung regelbrechenden Verhaltens nicht nur einzelner Schüler*innen und Lehrer*innen, sondern vieler Schüler*innen und Lehrer*innen beeinflussen können. Eine Reihe vor allem US-amerikanischer Studien hat bspw. gezeigt, dass die soziale und/oder ethnische Schülerzusammensetzung einer Schule für die genannten Aspekte von großer Bedeutung ist. Diese wird in Deutschland im Sekundarschulbereich durch die Schularten strukturiert, da hier Schüler*innen nach Leistungen und (Lern-)Verhalten auf Schularten verteilt werden. Daher ist für den deutschen Kontext die Schulart von größerer Bedeutung als die individuelle Schülerzusammensetzung. So zeigen z. B. Nikolov & Dumont (2020) für Sekundarschulen in Berlin, dass bei Berücksichtigung der Schulart die soziale und ethnische Schülerzusammensetzung keinen Einfluss mehr auf die Häufigkeit des durch Lehrkräfte sanktionierten regelbrechenden Verhaltens besitzt. Einige – vor allem US-amerikanische – Forscher*innen haben die Ursachen für die Zusammenhänge zwischen Schülerzusammensetzung und Häufigkeit des regelbrechenden Verhaltens in theoretischen und empirischen Arbeiten bei ver-

schiedenen Faktoren gesucht, so z. B. bei dem Ausmaß der sozialen Kontrolle (Byrd, Kahle, Peguero & Popp, 2015; Gottfredson, 2001; Hirschi, 1969), den Möglichkeiten zur konventionellen Freizeitgestaltung (Gottfredson, 2001) oder der Häufigkeit und Stärke der Bindungen zu konventionellen Peers oder zu Lehrkräften (Hilbold & Geffard, 2016; Way, 2011). Vor dem Hintergrund des interaktionistischen Ansatzes stellt sich jedoch vor allem die Frage, wie Schülerzusammensetzung und Schularart die Wahrnehmungen und Deutungen und somit die Interaktionen der Schüler*innen beeinflussen können. Im Folgenden soll auf einige Aspekte eingegangen werden, die sinnvoll in einen interaktionistischen Ansatz integriert werden können, da sie Einfluss nehmen auf individuelle Deutungsmuster.

Regelbrechendes Verhalten von Schüler*innen

In verschiedenen Theorien (strain theory, Agnew, 1999; theory of social control, Hirschi, 1969) wird davon ausgegangen, dass der Kontext einen Einfluss auf die subjektive Wahrnehmung hat, legitime Ziele wie z. B. einen angemessenen Beruf und ein gutes Einkommen erreichen zu können. Beruf und Einkommen sind an Leistungen und Schulabschluss gebunden, die wiederum nach Schularart variieren. An anspruchsgeringen Schularten ist die Wahrscheinlichkeit besonders gering, im Anschluss an den Abschluss erfolgreich in den Ausbildungsmarkt einsteigen zu können. Der Anteil der Schüler*innen, die ihr schulisches Dasein als sinnentleert empfinden, ist dort besonders hoch (Brezina, Piquero & Mazerolle, 2001; Gavarini, 2018; Vandelannote & Demanet, 2021; Welsh, 2003). Grecu (2020) zeigt, dass Lehrkräfte an der anspruchsgeringsten Schularart in Luxemburg aufgegeben haben, Leistungsziele zu erreichen; Schüler*innen empfinden sich vermehrt als der Schule „entfremdet“. Lehrkräfte an nichtakademischen Schularten (Zaborowski, Meier & Breidenstein, 2011) sowie an Schulen mit hohem Anteil geringprivilegierter Schülerschaft (Strahler-Pohl & Pais, 2014; Unterweger, 2019) scheinen im Gegensatz zu akademischen Schularten Leistungsziele Disziplinierungs- und Erziehungszielen unterzuordnen. So zeigen z. B. Zaborowski et al. (2011) in ihrer qualitativen Studie, dass an einer Sekundarschule in Sachsen das Vergessen des Arbeitsmaterials systematisch mit Ausschluss von der weiteren Mitarbeit im Unterricht bestraft wird, während an einem Gymnasium möglichst unauffällig dafür gesorgt wird, dass Lernende

auch ohne eigenes Material weiter mitarbeiten können. Bereits in älteren Arbeiten wurde darauf hingewiesen, dass Schüler*innen schulartspezifisch auf ihren künftigen sozialen Status hin sozialisiert werden (Bowles & Gintis, 1977; Wexler, 1992) und Schüler*innen dagegen zwar aufbegehren, damit aber diesen Prozess nur bestätigen (Willis, 1977). Ein weiterer Aspekt ist der Zusammenhang zwischen Schulen mit geringprivilegierter Schülerschaft/nichtakademischen Schularten und der Häufigkeit sanktionierten Verhaltens. Je mehr Peers Regelbrüche begehen, desto eher erscheint dieses Verhalten als „normal“, desto höher ist vielleicht auch die Wahrscheinlichkeit, nicht bestraft zu werden, u. a. weil Lehrkräfte schnell an die Grenzen ihrer Ressourcen stoßen. Schüler*innen übernehmen so die Normen und Verhaltensweisen ihrer Peers (Akers, 1973; Dishion & Tipsord, 2011; Müller, Hofmann, Fleischli & Studer, 2015). Ein Grund für die Ablehnung von Schulregeln kann ein „peerbasiertes Moralsystem sein, das gegen Schulregeln verstößt“ (Millet & Thin, 2005; Montuoro & Lewis, 2014; Payet, 1998; van Zanten, 2000; Woods, 2008) und sogar Sanktionen in mögliche Belohnungen umwandelt, indem es die „street credibility“ erhöht (Kessels & Heyder, 2020; Riley & Rustique-Forrester, 2002). Oberwittler (2013) weist allerdings auch hier darauf hin, dass es sich nicht um einen automatisch ablaufenden Prozess handelt, sondern dass auch an Orten mit überwiegend geringprivilegierten Bewohner*innen eine „kulturelle Heterogenität“ (Harding, 2010) besteht, was bedeutet, dass auch Schüler*innen aktiv – z. B. in Orientierung an ihren Präferenzen – auswählen, wie sie auf welche normativen Botchaften reagieren (ebd., für Stadtviertel Oberwittler, 2004).

Sanktionspraxis von Lehrkräften

Ein robuster Befund zur Sanktionspraxis von Lehrkräften ist, dass Häufigkeit und Schwere von Sanktionen mit dem Anteil von Schüler*innen aus unteren Sozialgruppen und aus ethnischen Minderheiten zunehmen (Dumay, Dupriez & Maroy, 2010; Grimault-Leprince & Merle, 2008; Ksinan, Vazsonyi, Ksinan Jiskrova & Peugh, 2019; Welsh, 2000, 2003). Die Verhaltenseinschätzungen von Lehrkräften (Werthamer-Larsson, Kellam & Wheeler, 1991) und ihre Verhaltenserwartungen (Gregory, Skiba & Noguera, 2010) variieren mit der Schülerzusammensetzung. Einige US-amerikanische Studien zeigen, dass der Anteil der Afroamerikaner*innen prädiktiv für Häufigkeit und Schwere des

Sanktionsverhaltens von Lehrkräften ist, wobei das regelwidrige Verhalten der Schüler*innen und andere Klassen- und Schulmerkmale berücksichtigt werden (Payne & Welch, 2010; Rocque & Paternoster, 2011; Welch & Payne, 2010). Es gibt jedoch nur wenige theoretische Ansätze, die beschreiben, warum und wie die Schülerzusammensetzung Deutungen und Sanktionsverhalten der Lehrkräfte beeinflusst. Dieser Befund wird durch die recht alte Theorie des „racial threat“ oder „minority threat“ erklärt (Blalock, 1967; Blumer, 1958). Diese Theorie besagt, dass ein zunehmender Anteil von Afroamerikaner*innen in der Wahrnehmung der ethnischen Mehrheit ihre privilegierte Position und ihr Recht, über politische und wirtschaftliche Ressourcen zu verfügen, gefährdet. Die ethnische Mehrheit nutzt im Zuge dieser Deutung ihre überlegene Position, um ihre Macht durch die Anwendung strenger Sanktionen gegenüber der Minderheit zu erhalten. Dieser Ansatz, der ursprünglich in den USA verwendet wurde, um den Anstieg der Haftstrafen bei gleichbleibendem oder sogar sinkendem Anteil der Straftaten durch Afroamerikaner*innen zu erklären (Crawford, Chiricos & Kleck, 1998), wurde auch auf Schulen angewandt (Payne & Welch, 2010; Welch & Payne, 2010). Der Begriff des „racial threat“ bezog sich vor allem auf gesellschaftliche Machtkämpfe um ökonomische Positionen, die an auch an Schulen ausgetragen werden. Rocque und Paternoster (2011) führen den Begriff des „cultural threat“ ein, der sich auf Machtkämpfe um überlegende Kulturpraktiken im schulischen Gefüge begrenzt. So bedroht ein hoher Anteil von Schülern aus ethnischen Minoritäten die kulturelle Autorität der Lehrkräfte, die überwiegend der ethnischen Mehrheit entstammen, in Bezug auf Verhaltens- und Kleidungsnormen, die mit härterer Bestrafung auf die Verletzung ihrer eigenen Normen reagieren. So interpretieren die Autoren in ihrer Studie die im Zusammenhang mit der ethnischen Zusammensetzung stehenden härteren Sanktionen, die nicht durch das Verhalten einzelner Schüler*innen gerechtfertigt sind. Dass kulturelle Bedrohungen durch ethnische Minderheiten auch heute noch scharfe Reaktionen der ethnischen Mehrheit provozieren, zeigen die zum Teil sehr emotional geführten Auseinandersetzungen um die Verwendung politisch korrekter Sprache (siehe für Deutschland auch die Diskussion um die „Brennpunktschule“ z. B. Fölker, Hertel & Pfaff, 2015; Hertel, 2020). Helsper (2018) zeigt mit der Analyse eines Interviews mit einem Schulleiter, dass dessen kulturelle Deutungshoheit in Bezug auf adoleszente Lebensstile unter Druck gerät. Dieser beschreibt, wie

er sich durch aus seiner Sicht unangemessene Verhaltensweisen von Schüler*innen (Sitzen auf der Fensterbank) und Kleidung (Jeanshosen in Übergröße) zu scharfen Reaktionen provoziert fühlte. Insgesamt gibt es jedoch keine Studien, die systematisch den Zusammenhang zwischen Zusammensetzung der Schülerschaft sowie Wahrnehmungen, Interpretationen und sanktionierenden Reaktionen durch Lehrkräfte untersuchen.

Fazit

Die Wahrnehmung devianten Verhaltens durch Lehrkräfte und Schüler*innen fällt nachweislich sehr unterschiedlich aus. Kytällä, Sinkkonen und Köiv (2021) zeigen für verschiedene Aspekte regelbrechenden Verhaltens in Finnland und Estland, dass die Übereinstimmungen in der Wahrnehmung fast in jedem Fall gering bis mäßig sind. In diesem Beitrag haben wir versucht, mit einem (um aktuelle Schulforschung erweiterten) interaktionistischen Ansatz nicht nur Erklärungen zu finden, sondern auch Folgen aufzuzeigen. Dazu haben wir Befunde zur Genese von Störer*innen zusammengetragen, die zwei Ebenen thematisieren, die für gewöhnlich in der wissenschaftlichen Debatte zu Unterrichtsstörungen eher wenig Beachtung finden. Dabei liegen erstaunlich viele Studien vor, die zwar zum Teil älteren Datums sind und damit wohl in Vergessenheit gerieten – auch wenn es sich zum Teil um eigentlich „klassische Beiträge“ zur Schulforschung handelt –, die aber zusammen mit neueren Befunden doch ein deutliches Bild abgeben. Demnach kann davon ausgegangen werden, dass in der wechselseitigen Deutung von Situationen, ihrer Regelung und des Verhaltens der Interaktionspartner*innen ein großes und problematisches Potenzial an Missverständnissen und an Deutungen, die zu selbsterfüllenden Prophezeiungen werden und damit Störungen befördern, liegt. Dies gilt erst recht, wenn auch auf der Aggregatsebene ungünstige Voraussetzungen gegeben sind. Die Erhellung dieser Ebenen und der darauf ablaufenden Prozesse verspricht damit auch Möglichkeiten, Unterrichtsstörungen – und den Beitrag von Schüler*innen und Lehrkräften – besser zu verstehen und ihnen in adäquater Weise zu begegnen.

Literatur

- Agnew, R. (1999). A General Strain Theory of Community Differences in Crime Rates. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 36 (2), 123-155. <https://doi.org/10.1177/0022427899036002001>
- Akers, R. L. (1973). *Deviant behavior: A social learning approach*. Belmont: Wadsworth.
- Bailey, C. A. & Ostrov, J. M. (2008). Differentiating forms and functions of aggression in emerging adults: Associations with hostile attribution biases and normative beliefs. *Journal of Youth and Adolescence*, 37 (6), 713-722.
- Becker, H. S. (1952). Social class variations in the teacher-pupil relationship. *The Journal of Educational Sociology*, 25 (8), 451-465.
- Becker, H. S. (1963/2018). *Outsiders. Studies in the sociology of deviance*. New York: Free Press.
- Blalock, H. M. Jr. (1967). *Toward a theory of minority-group relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Blumer, H. (1958). Race prejudice as a sense of group position. *Pacific Sociological Review*, 1 (2), 3-7.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Böttner, M. (2018). *Doing Junior Uni. Evidente und heimliche Ordnung einer Kinderuniversität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1977). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Brantlinger, E. (1991). Social class distinctions in adolescents' reports of problems and punishment in school. *Behavioral Disorders*, 17, 36-46.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brezina, T., Piquero, A. R. & Mazerolle, P. (2001). Student anger and aggressive behavior in school. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 38 (4), 362-386.
- Bühler-Niederberger, D. & Schuchart, C. (2022). L'ordre scolaire du point de vue des enfants. In D. Gavarini, I. Ottavi & I. Pirone (Eds.), *Le normal et le pathologique aujourd'hui à l'école*. Presses Universitaires de Vincennes. Im Erscheinen.
- Byrd, K. M., Kahle, L. L., Peguero, A. A. & Popp, A. M. (2015). Social control and intersectionality: A multilevel analysis of school misconduct, location, race, ethnicity, and sex. *Sociological Spectrum*, 35 (2), 109-135.
- Caprara, G. V., Dodge, K. A., Pastorelli, C. & Zelli, A. (2006). The effects of marginal deviations on behavioral development. *European Psychologist*, 11 (2), 79.
- Caprara, G. V. & Zimbardo, P. G. (1996). Aggregation and amplification of marginal deviations in the social construction of personality and maladjustment. *European Journal of Personality*, 10 (2), 79-110.
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40 (4), 417-427.
- Cicourel, A. V. (1968/2020). Die soziale Organisation der Schule. In U. Bauer et al. (Hrsg.), *Handbuch der Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer (Original in: E. Rubington & M. S. Weinberg (Eds.), *Deviance. The interactionist Perspective* (pp. 124-135). New York: MacMillan.
- Corsaro, W. A. & Molinari, L. (2005). *I Compagni. Understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teachers College Press.

- Crawford, C., Chiricos, T. & Kleck, G. (1998). Race, racial threat, and sentencing of habitual offenders. *Criminology*, 36 (3), 481-512.
- Davies, B. (1983). The role pupils play in the social construction of classroom order. *British Journal of Sociology of Education*, 4, 55-69.
- Davies, B. & Hunt, R. (1994). Classroom competencies and marginal positionings. *British Journal of Sociology of Education*, 15 (3), 389-408.
- de Castro, B. O., Thomaes, S. & Reijntjes, A. (2015). Using experimental designs to understand the development of peer relations. *Journal of Research on Adolescence*, 25 (1), 1-13.
- Demanet, J. & van Houtte, M. (2013). Grade retention and its association with school misconduct in adolescence: A multilevel approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 24 (4), 417-434. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.727834>
- Di Pasquale, R. & Celsi, L. (2017). Stigmatization of Overweight and Obese Peers among Children. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00524>
- Dishion, T. J. & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 189-214.
- Dodge, K. A. & Pettit, G. S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39 (2), 349.
- Downey, D. B. & Pribesh, S. (2004). When race matters: Teachers' evaluations of students' classroom behavior. *Sociology of Education*, 77 (4), 267-282.
- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dumay, X., Dupriez, V. & Maroy, C. (2010). Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats. *Revue Française de Sociologie*, 51 (3), 461-480.
- Dunkake, I. & Schuchart, C. (2015). Stereotypes and Teacher Characteristics as an Explanation for the Class-Specific Disciplinary Practices of Pre-Service Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 50, 56-69. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.005>
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962-1023.
- Fölker, L., Hertel, T. & Pfaff, N. (Hrsg.). (2015). *Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Freyberg, T. V. & Wolff, A. (2005). *Störer und Gestörte. Band 1. Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher* (Bd. 1). Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- Frigerio, A. & Montali, L. (2018). ADHD in Italian context. In M. R. Bergey, A. M. Filipe, P. Conrad & I. Singh (Eds.), *Global perspectives on ADHD. Social dimensions of diagnosis and treatment in sixteen countries* (pp. 208-232). Baltimore: John Hopkins University Press.
- Gavarini, L. (2018). Que nous apprennent les adolescentes et les adolescents que l'on dit décrocheurs dans l'épreuve de la rencontre? In A. Kattar (Ed.), *La rencontre d'adolescent.e.s dans des environnements incertains* (pp. 49-70). L'Harmattan.
- Gellert, U. & Hümmer, A. M. (2008). Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (2), 288-311.
- Glock, S. & Kleen, H. (2017). Gender and student misbehavior: Evidence from implicit and explicit measures. *Teaching and Teacher Education*, 67, 93-103.

- Glock, S. & Schuchart, C. (2019). The ethnic match between students and teachers: Evidence from a vignette study. *Social Psychology of Education*, 23, 27-50. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09525-2>
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency* (1. publ). Cambridge: Cambridge Univ. Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511720246>
- Greco, A. L. (2020) *Die Entwicklung der Entfremdung vom Lernen in der unteren Sekundarstufe in Luxemburg. Der Beitrag differenzieller schulischer Lern- und Entwicklungsmilieus*. Mannheim: Beltz Juventa.
- Gregory, A., Skiba, R. J. & Noguera, P. A. (2010). The Achievement Gap and the Discipline Gap: Two Sides of the Same Coin? *Educational Researcher*, 39 (1), 59-68.
- Grimault-Leprince, A. & Merle, P. (2008). Les sanctions au collège. Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue Française de Sociologie*, 49 (2), 231-267.
- Harding, D. J. (2010). *Living the drama: Community, conflict, and culture among inner-city boys*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hargreaves, D. H., Hester, S. K. & Melior, F. J. (1975/2011). *Deviance in classrooms*. London: Routledge.
- Helsper, W. (2018). Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 105-140). Wiesbaden: Springer VS.
- Hertel, T. (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: Transcript.
- Hilbold, M. & Geffard, P. (2016). Quels objets de désir au collège? Eléments d'analyse d'un groupe de réflexion avec des enseignants. *Cliopsy*, 16 (2), 55-70. <https://doi.org/10.3917/cliop.016.0055>
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkely: University of California Press.
- Huf, C. (2010). ‚Let’s make a sentence with all of these!’ In F. Heinzel & A. Panagiotopoulos (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung im Elementar- und Primarbereich* (S. 151-166). Esslingen: Schneider.
- Jäger, M. (2019). „Ruhigsein ist das Allerwichtigste“. Die Herstellung einer schulischen Ordnung. In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 45-65). Wiesbaden: Springer VS.
- Kaplan, H. B. & Dampousse, K. R. (1997). Negative social sanctions, self-derogation, and deviant behavior: Main and interactive effects in longitudinal perspective. *Deviant Behavior*, 18 (1), 1-26.
- Katz, J. (1972). Deviance, charisma and rule-defined behavior. *Social Problems*, 20 (2), 186-202.
- Kessels, U. & Heyder, A. (2020). Not stupid, but lazy? Psychological benefits of disruptive behavior from an attributional perspective. *Social Psychology of Education*, 23, 583-613. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09550-6>
- Kraus, M. W. & Keltner, D. (2013). Social class rank, essentialism, and punitive judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105 (2), 247-261. <https://doi.org/10.1037/a0032895>
- Ksinan, A. J., Vazsonyi, A. T., Ksinan Jiskrova, G. & Peugh, J. L. (2019). National ethnic and racial disparities in disciplinary practices: A contextual analysis in American secondary schools. *Journal of School Psychology*, 74, 106-125.

- Kumar, R. & Hamer, L. (2013). Preservice teachers' attitudes and beliefs toward student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study. *Journal of Teacher Education*, 64 (2), 162-177.
- Kyttälä, M., Sinkkonen, H. M. & Kõiv, K. (2021). Social, emotional, and behavioral strengths and difficulties among sixth grade students: Comparing student and teacher ratings in Finland and Estonia. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9 (1), 42-54.
- Ladd, G. W., Ettekal, I., Kochenderfer-Ladd, B., Rudolph, K. D. & Andrews, R. K. (2014). Relations among chronic peer group rejection, maladaptive behavioral dispositions, and early adolescents' peer perceptions. *Child Development*, 85 (3), 971-988.
- Lanas, M., & Brunila, K. (2019). Bad behaviour in school. *British Journal of Sociology of Education*, 40 (5), 682-695.
- Lansu, T. A., Cillessen, A. H. & Bukowski, W. M. (2013). Implicit and explicit peer evaluation: Associations with early adolescents' prosociality, aggression, and bullying. *Journal of Research on Adolescence*, 23 (4), 762-771.
- Lemerise, E. A., Thorn, A. & Maulden Costello, J. (2017). Affective ties and social information processing. *Social Development*, 26 (3), 475-488.
- Liesch, K., Haubl, R., Brade, J. & Jentsch, S. (2013). Normalität und Normalisierung von AD(H)S. In H. Kelle & J. Mierendorff (Hrsg.), *Normierung und Normalisierung der Kindheit* (S. 158-177). Weinheim: Beltz.
- MacLure, M., Jones, L., Holmes, R. & MacRae, C. (2012). Becoming a Problem: Behaviour and Reputation in the Early Years Classroom. *British Educational Research Journal*, 38 (3), 447-471.
- Maschke, S. & Stecher, L. (2010). *In der Schule: Vom Leben, Leiden und Lernen in der Schule*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Mehan, H. (1974). *Accomplishing classroom lessons* (A. V. Cicourel, K. H. Jennings, S. H. Jennings, K. C. W. Leiter, R. MacKay, H. Mehan & D. R. Roth, Eds.). New York: Academic Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. PUF.
- Montuoro, P. & Lewis, R. (2014). Student perceptions of misbehavior and classroom management. In E. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 354-372). New York: Routledge.
- Moore, D., Benham-Clarke, S., Kenchington, R., Boyle, C., Ford, T., Hayes, R. & Rogers, M. (2019). *Improving Behaviour in Schools: Evidence Review*. Education Endowment Foundation. Verfügbar unter https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Improving_Behaviour_in_Schools_Evidence_Review.pdf [30.10.2022].
- Müller, C. M., Hofmann, V., Fleischli, J. & Studer, F. (2015). „Sag' mir, was deine Klassenkameraden tun und ich sage dir, was du tun wirst“? Zum Einfluss der Klassenzusammensetzung auf die Entwicklung von schulischem Problemverhalten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18 (3), 569-589. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0629-3>
- Nikolov, F. & Dumont, H. (2020). Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile. Schulkomposition, Schulfriedenheit und normverletzendes Verhalten. *Journal for Educational Research Online*, 12 (1), 26-46.

- Oberwittler, D. (2004). Stadtstruktur, Freundeskreise und Delinquenz. Eine Mehrebenenanalyse zu sozialökologischen Kontexteffekten auf schwere Jugenddelinquenz. In D. Oberwittler & S. Karstedt (Hrsg.), *Soziologie der Kriminalität* (S. 135-170). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oberwittler, D. (2013). Wohnquartiere und Kriminalität – Überblick über die Forschung zu den sozialräumlichen Dimensionen urbaner Kriminalität. In D. Oberwittler, S. Rabold & D. Baier (Hrsg.), *Städtische Armutsquartiere – Kriminelle Lebenswelten? Studien zu sozialräumlichen Kontexteffekten auf Jugendkriminalität und Kriminalitätswahrnehmungen* (S. 45-95). Wiesbaden: Springer VS.
- Okonofua, J. A. & Eberhardt, J. L. (2015). Two Strikes: Race and the Disciplining of Young Students. *Psychological Science*, 26 (5), 617-624. <https://doi.org/10.1177/0956797615570365>
- Okonofua, J. A. & Ruiz, M. (2021). The Empathic-Discipline Intervention. In G. M. Walton & A. J. Crum (Eds.), *Handbook of wise interventions: How social psychology can help people change* (pp. 324-345). New York/London: The Guilford Press.
- Payet, J.-P. (1998). La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école. *Revue Française de Pédagogie*, 123, 21-34.
- Payne, A. A. & Welch, K. (2010). Modeling the effects of racial threat on punitive and restorative school discipline practices. *Criminology: An Interdisciplinary Journal*, 48 (4), 1019-1062. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.2010.00211.x>
- Perrenoud, Ph. (2004). *Métier d'élève, sens du travail scolaire*. ESF.
- Rabeharisoa, V. (2003). The struggle against neuromuscular diseases in France and the emergence of the 'partnership model' of patient organisation. *Social Science and Medicine*, 57, 2127-2136.
- Riley, K. A. & Rustique-Forrester, E. (2002). *Working with disaffected students*. London: Paul Chapman.
- Riley, K. & Docking, J. (2004). Voices of Disaffected Pupils: Implications for Policy and Practice. *British Journal of Educational Studies*, 52 (2), 166-179. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00261.x>
- Rocque, M. & Paternoster, R. (2011). Understanding the antecedents of the school-to-jail link: The relationship between race and school discipline. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 101, 633-666.
- Romi, S. & Freund, M. (1999). Teachers', students' and parents' attitudes towards disruptive behaviour problems in high school: A case study. *Educational Psychology*, 19 (1), 53-70.
- Rudolph, K. D., Abaied, J. L., Flynn, M., Sugimura, N. & Agoston, A. M. (2011). Developing relationships, being cool, and not looking like a loser: Social goal orientation predicts children's responses to peer aggression. *Child Development*, 82 (5), 1518-1530.
- Ryan, S. & Runswick Cole, K. (2009). From advocate to activist? *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 22 (1), 43-53.
- Schuchart, C. & Dunkake, I. (2014). Schichtspezifische Stereotype unter angehenden Lehrkräften. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34 (1), 89-107.
- Schuchart, C., Glock, S. & Dunkake, I. (2021). The influence of in-group and out-group favouritism on the disciplinary practice of ethnic majority and minority preservice teachers. *Social Psychology of Education*, 24 (3), 691-715.
- Shapiro, E. S. (2004). *Academic skills problems workbook (rev.)*. New York/London: The Guilford Press.

- Skiba, R. J., Horner, R., Chung, C.-G., Rausch, M. K., May, S. L. & Tobin, T. (2011). Race Is Not Neutral: A National Investigation of African American and Latino Disproportionality in School Discipline. *School Psychology Review*, 40 (1), 85-107.
- Straehler-Pohl, H. & Pais, A. (2014). Learning to Fail and Learning from Failure – Ideology at Work in a Mathematics Classroom. *Pedagogy, Culture & Society*, 22 (1), 79-96. <https://doi.org/10.1080/14681366.2013.877207>
- Thiel, F. (2016). *Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen: Barbara Budrich.
- Thomas, W. I. & Thomas, D. S. (1928). *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. New York: Knopf.
- Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America: Monograph of an immigrant group*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tillmann, K. J. (2011). *Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*. Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Unterweger, G. (2019). Der Umgang mit Regeln in zwei sozioökonomisch kontrastierenden Schulklassen (Regeln im Schulalltag II). In A. Sieber Egger, G. Unterweger, M. Jäger, M. Kuhn & J. Hangartner (Hrsg.), *Kindheit(en) in formalen, nonformalen und informellen Bildungskontexten. Ethnografische Beiträge aus der Schweiz* (S. 67-90). Wiesbaden: Springer VS.
- van den Hövel, W. (2020). *Schulrecht NRW – was Lehrkräfte wissen müssen* (5. Aufl.). Erfstadt: Ritterbach Verlag.
- van Zanten, A. (2000). Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. *Déviance et Société*, 24 (4), 377-401. <https://doi.org/10.3406/ds.2000.1737>
- Vandelannotte, I. & Demanet, J. (2021). Unravelling socioeconomic school composition effects on higher education enrollment: The role of students' individual and shared feelings of futility and self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 24 (1), 169-193.
- Vavrus, F. & Cole, K. (2002). „I didn't do nothin'“: The discursive construction of school suspension. *The Urban Review*, 34 (2), 87-111.
- Volpe, R. J. & Fabiano, G. A. (2013). *Daily behavior report cards: An evidence-based system of assessment and intervention*. New York/London: Guilford Press.
- Waksler, F. C. (1987). Dancing when the music is over: A study of deviance in a kindergarten classroom. *Sociological Studies of Child Development*, 1, 139-158.
- Waksler, F. C. (Ed.). (1991). *Studying The Social Worlds Of Children: Sociological Readings* (1st ed.). New York: Routledge.
- Wang, M. T. & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22 (1), 40-53.
- Waterhouse, S. (2004). Deviant and Non-Deviant Identities in the Classroom: Patrolling the Boundaries of the Normal Social World. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1), 69-84. <https://doi.org/10.1080/0885626032000167151>
- Wax, R. (1971). *Doing fieldwork*. Chicago: Chicago University Press.
- Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effects of student perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52 (3), 346-375.
- Welch, K. & Payne, A. A. (2010). Racial threat and punitive school discipline. *Social Problems*, 57 (1), 25-48. <https://doi.org/10.1525/sp.2010.57.1.25>

- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567 (1), 88-107. <https://doi.org/10.1177/000271620056700107>
- Welsh, W. N. (2003). Individual and institutional predictors of school disorder. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 1 (4), 346-368. <https://doi.org/10.1177/1541204003255843>
- Werthamer-Larsson, L., Kellam, S. & Wheeler, L. (1991). Effect of first-grade classroom environment on shy behavior, aggressive behavior, and concentration problems. *American Journal of Community Psychology*, 19 (4), 585-602.
- Wexler, P. (1992). *Becoming Somebody: Toward a Social Psychology of School*. London/Washington, D.C.: Falmer Press.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. London: Saxon House.
- Wittig, M. (1978). *Problemschüler als Schulprobleme. Fallstudie zu Etikettierungsprozessen in einer amerikanischen Schule*. Weinheim: Beltz.
- Woods, R. (2008). When rewards and sanctions fail: A case study of a primary school rule-breaker. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21 (2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/09518390701868979>
- Yeager, D. S. (2017). Dealing with social difficulty during adolescence: The role of implicit theories of personality. *Child Development Perspectives*, 11 (3), 196-201.
- Yeager, D. S. & Lee, H. Y. (2021). The Incremental Theory of Personality Intervention. In G. M. Walton & A. J. Crum (Eds.), *Handbook of wise interventions: How social psychology can help people change* (pp. 305-323). The Guilford Press.
- Zaborowski, K. U., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Claudia Schuchart, Dr., Professorin
am Institut für Bildungsforschung,
Bergische Universität Wuppertal.
Arbeitsschwerpunkte:
Bildungssystem, Übergänge,
Ungleichheiten



schuchart@uni-wuppertal.de

Doris Bühler-Niederberger, Dr., Seniorprofessorin
an der Universität Wuppertal.
Arbeitsschwerpunkte:
Institutionen und Professionen der Kindheit,
Lebensalter als Strukturdimension



buehler@uni-wuppertal.de

03

Irina Rosa Kumschick

Dealing with Feeling.
Emotionsregulation
als Ausbildungsbaustein

Einleitung

Der vorliegende Artikel beschäftigt sich mit der Regulation von berufsbezogenen Emotionen in der Lehrprofession. In der Ausbildung von Lehrpersonen wird diese Kompetenz gegenwärtig zwar teilweise thematisiert, insgesamt wird sie jedoch eher als berufliches Epiphänomen angesehen, deren Entwicklung sich die künftigen Berufspersonen mehr oder weniger über eigene Erfahrungen anzueignen haben. Dies ist überraschend, denn Lehrpersonen, die fähig sind, Emotionen effektiv zu regulieren, erleben nicht nur mehr positive Emotionen, sondern sie betreiben auch ein gutes Klassenmanagement und stellen bessere Lehrperson-Schüler*innen-Beziehungen her (Jennings & Greenberg, 2009). Sie sind mit ihrer Arbeit zufriedener, fühlen sich persönlich erfüllter und erfahren eine größere soziale Unterstützung durch die Schulleitung (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010). Insgesamt interagieren sie professioneller mit Schüler*innen (was sich positiv auf das Klassen- und Lernklima auswirkt) sowie mit Vorgesetzten und Kolleg*innen (Brackett et al., 2010; Lopes, Salovey, Côté, Beers & Petty, 2005). Darüber hinaus können sie ihre Gefühle für hypothetische zukünftige Situationen besser vorhersagen (Dunn, Brackett, Ashton-James, Schneiderman & Salovey, 2007), was sie in die Lage versetzt, präventive Maßnahmen anzuwenden und unangenehme (Unterrichts-) Situationen zu reduzieren bzw. zu vermeiden. Gleichzeitig stellt die Fähigkeit zur Emotionsregulation einen Resilienzfaktor gegen emotionale Erschöpfung und vorzeitiges Ausscheiden aus dem Beruf dar (Philipp, 2010). Denn das mit dem Lehrberuf verbundene hohe Stresslevel kann zu emotionaler und physischer Erschöpfung, einer zynischen Haltung, einem verminderten Gefühl der persönlichen Leistung und einer geringeren Arbeitszufriedenheit führen. Metaanalysen zeigen, dass Lehrpersonen, die emotional provozierende Unterrichtssituationen weniger gut bewältigen können, eher zu Burnout neigen (Montgomery & Rupp, 2005). Einer Studie mit 158 Sekundarschullehrpersonen zufolge ist die positive Regulation von Emotionen der wichtigste Prädiktor für Lehrerselbstwirksamkeit (Chan, 2004). Anhand des Modells der Emotionsregulation von Gross und John (2003) lässt sich zeigen, dass es funktionalere und dysfunktionalere Strategien der Regulation gibt. Experimentell konnten wir nachweisen, dass die funktionale Strategie *Reappraisal* förderbar ist (Kumschick, Piwowar & Thiel, 2018). Mit *Reappraisal* ist gemeint, dass eine emotionale Situation neu bewertet wird.

Die betroffene Person nimmt dazu einen anderen Blickwinkel ein und/oder bezieht andere Aspekte in ihre Bewertung mit ein. Gegenwärtig beschäftigen wir uns mit der Entwicklung eines Ausbildungsbausteines zur Entwicklung der Emotionsregulation in der Lehrprofession. In der Pilotphase wurde untersucht, inwieweit es, trotz der Induktion von negativen Emotionen wie Ärger und Hilflosigkeit, bei Studierenden möglich ist, gegenüber dem Lehr-Lern-Arrangement positive Emotionen und Motivation auszulösen bzw. inwiefern das starke Erleben negativer Emotionen womöglich zu einer Abbruchneigung des Studiums führt.

Emotionsregulation

Das gegenwärtig prominenteste Modell der Emotionsregulation (siehe Abb. 1), das verschiedene Strategien voneinander unterscheidet und in eine zeitliche Abfolge bringt, stammt von Gross und John (2003). Emotionen werden hierbei als Prozesse aufgefasst und entstehen durch fünf synchron interagierende Subsysteme, die sich auf *kognitive*, *motivationale*, *physiologische*, *expressive* und *gefühlsmäßige* Komponenten beziehen (vgl. Scherer, 1990, KPM-Theorie). Diese Ebenen können durch Regulation moduliert werden und münden schließlich in einer manifesten emotionalen Antwort. Emotionen gelten als Alarmzustände des Organismus, welche in komplexer, mehrdimensionaler Weise von einem stabilen Zustand, der „baseline“ des Betroffenen, abweichen. Dabei bestehen individuelle Unterschiede und Freiheitsgrade, wie Individuen Emotionen zulassen, erleben, ausdrücken und ob sich dieser Vorgang bewusst oder unbewusst abspielt. Ob eine Emotionsregulation stattfindet oder nicht, zeigt sich in Veränderungen in Bezug auf die Dauer oder Intensität auf der Verhaltens-, Erlebens- und physiologischen Ebene. Zusammengefasst geht es bei der Regulation von Emotionen darum, dass Personen beeinflussen,

- welche Emotion sie wann haben
- wie sie die Emotion erleben
- wie sie die Emotion ausdrücken

Dies geschieht bewusst oder unbewusst und ist verbunden mit intrinsischen (z. B. sich selbst beruhigen) oder extrinsischen Zielen (jemand anderen beruhigen). Es werden die Qualität, die Dauer und die Intensität der Emotion beeinflusst. Hierzu werden verschiedene Strategien angewandt.

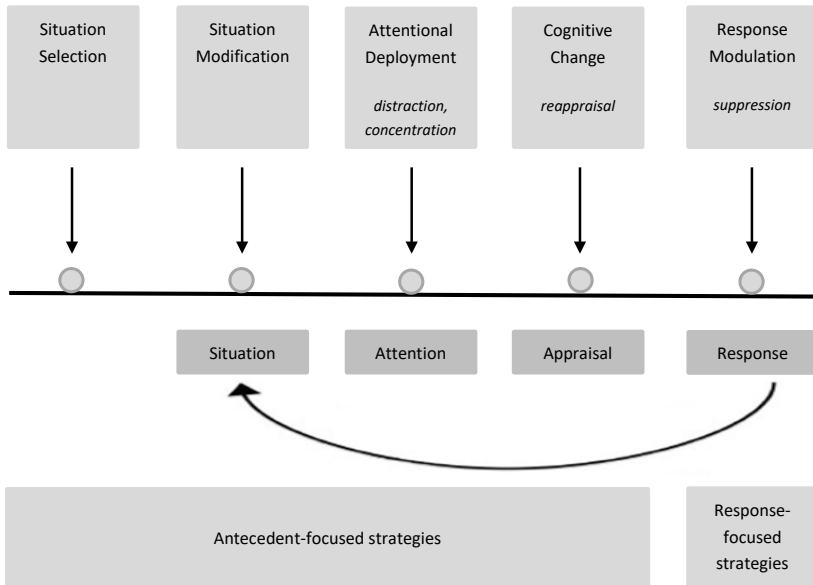


Abb. 1 Adaptiertes Prozess-Modell der Emotionsregulation nach Gross (2014, p. 7) (Anmerkung: Der mittlere Pfeil ist die Zeitachse. Diese zeigt an, wie früh bzw. wie spät die jeweilige Regulationsform eingesetzt wird. Die Regulationsform bezieht sich entweder darauf, die Situation direkt zu beeinflussen (bzw. ihr auszuweichen), die Aufmerksamkeit zu lenken, die eigene Bewertung der Situation zu verändern oder die emotionale Antwort auf der affektiven, kognitiven, physiologischen, expressiven oder motivationalen Ebene zu beeinflussen und zu verändern.)

Gross und John (2003) benennen fünf Strategien (Abb. 1):

- Situation Selection (eine Situation vermeiden)
- Situation Modification (eine Situation aktiv beeinflussen)
- Attentional Deployment (die Aufmerksamkeit auf etwas anderes lenken)
- Cognitive Change (eine Situation neu bewerten)
- Response Modulation (eine negative Emotion unterdrücken)

Die ersten vier Strategien werden früh im Regulationsprozess eingesetzt, bevor sich eine Emotion vollständig entwickelt hat – hierbei werden mögliche Emotionen antizipiert. Diese Regulationsformen heißen *antecedent-focused strategies*. Sie gelten als funktionaler und der Gesundheit zuträglicher als reaktive Strategien, weil sie einen präventiven Charakter haben und bei gelingendem Einsatz weniger persönliche Ressourcen verbrauchen. Die letzte Strategie (*Response Mo-*

dulation) ist hingegen eine reaktionsbezogene Strategie, die erst spät im Regulationsprozess angewendet wird – nachdem sich die Emotion bereits intensiv ausgebildet hat – und wird von Gross und John (2003) unter *response-focused strategies* subsumiert. Response Modulation bedeutet, dass eine Person ihren emotionalen Ausdruck im Gesicht beeinflusst, in dem sie *nicht* zeigt, was sie wirklich fühlt. Emotionen können übertrieben, de-intensiviert oder maskiert werden. Verschiedene Studien nennen Anwendungsbeispiele für die berufsbezogene Emotionsregulation in der Lehrprofession (Jiang, Vauras, Volet & Wang, 2016; Sutton, Mudrey-Camino & Knight, 2009; Sutton & Wheatley, 2003). In Tabelle 1 wird eine Übersicht gegeben. Lehrpersonen verwenden oft verschiedene Emotionsregulationsstrategien gleichzeitig. Eine anspruchsvollere Regulationsform ist, behaviorale Strategien (gemeint sind Strategien, wie „eine Pause machen, ruhig bleiben, sich von störenden Schüler*innen wegbewegen“) durch kognitive Techniken – wie die Lenkung der eigenen Aufmerksamkeit auf positive Aspekte der Situation oder die Fokussierung auf Gedanken, die positive Emotionen hervorrufen – zu ergänzen. Gemäß Taxer und Gross (2018) wird Attentional Deployment am häufigsten kombiniert verwendet.

Tab. 1 Übersicht zu Anwendungsbeispielen der Emotionsregulation im Unterricht

Strategie	Beispiele
Situation Selection	<ul style="list-style-type: none"> • Bei der Planung für eine Gruppenarbeit überlegen, wie man zwei Streithähne auseinanderhalten kann • Es vermeiden, bei Ärger mit Studierenden zu diskutieren
Situation Modification	<ul style="list-style-type: none"> • Einer*m frustrierten Schüler*in bei der Matheaufgabe helfen • Das Handlungsprogramm stärken, bevor sich Unruhe ausbreitet • Einen Witz machen • Mit der Klasse eine ruhige/beruhigende Tätigkeit ausführen • Fragen stellen • Einzelne Schüler*innen zum Gespräch nach der Lektion auffordern/einladen
Attentional Deployment	<ul style="list-style-type: none"> • Im Unterricht gezielt auf die motivierten Schüler*innen achten • Auf die eigenen Emotionen achten • Sich auf die Reife der Schüler*innen und ihr Interesse am Thema fokussieren • Tief ein- und ausatmen, einen Moment innehalten, sich räumlich von den Schüler*innen entfernen • Die Aufmerksamkeit umlenken, etwas achtsam ausblenden

Strategie	Beispiele
Cognitive Change	<ul style="list-style-type: none"> • Wenn ein*e Schüler*in stört, daran denken, dass sie*er familiär in einer sehr schwierigen Situation ist • ‚Unterrichtsstörungen‘ als ‚sekundäre Handlungsprogramme‘ definieren, die mit dem ‚primären Handlungsprogramm‘ (Unterrichtsplanung) konfliktieren • Sich im Konflikt in die Schüler*innen hineinversetzen • Innerer Monolog, sich daran erinnern, dass es „Kinder sind“ • Die eigenen Emotionen (z. B. Ärger) nicht bewerten • Die Kommentare der Schüler*innen nicht persönlich nehmen • Reflektieren, positive Gedanken, Visualisierungen
Response Modulation	<ul style="list-style-type: none"> • Den Emotionsausdruck (z. B. im Gesicht) unterdrücken • Die Emotionsempfindung unterdrücken • Dem Ärger in angemessener Weise Ausdruck verleihen • Ruhig bleiben

Anmerkung: Mit (primärem) Handlungsprogramm sind die durch die Lehrperson geplanten Aktivitäten der Schüler*innen für die Unterrichtsstunde gemeint.

Reappraisal und Suppression gehören zu den am besten untersuchten und häufig angewandten Emotionsregulationsstrategien im Lehr-Lernkontext. Suppression (in dem Sinne, dass z. B. Ärger unterdrückt wird, so dass die gefühlte und die gezeigte Emotion nicht übereinstimmen) hat negative Folgewirkungen, sowohl allgemein als auch spezifisch im beruflichen Alltag der Lehrprofession. Negative Effekte sind, dass Unterrichtende ihre kognitive Klarheit, ihre Handlungsfähigkeit und insgesamt das subjektive Wohlbefinden als beeinträchtigt wahrnehmen (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch & Barber, 2010; Taxer & Frenzel, 2015). Zudem geben sie an, dass eigene positive Affekte abnehmen und dass es für sie schwieriger ist, positive soziale Interaktionen im Klassenzimmer herzustellen. Dies kann zu einer Verringerung der Unterrichtsqualität führen. Überdies ist die stete Unterdrückung von Emotionen mit negativen Langzeiteffekten wie emotionaler Erschöpfung, früherem Ausscheiden aus dem Beruf oder gar Burnout verbunden (Carson, 2007). Nichtsdestotrotz ist Suppression eine wichtige Strategie, um einerseits die Contenance nicht zu verlieren (professionelles Selbstmanagement) und andererseits kurzfristig die Handlungsfähigkeit wieder zu gewinnen (Sutton et al., 2009). Insbesondere stellt Suppression eine wichtige Regulationsform dar, damit eine Situation nicht eskaliert. Gleichzeitig ist gut belegt, dass Reappraisal hilfreicher ist für die Regulation aversiver Emotionen. Denn die kognitive Umbewertung ist mit deutlich mehr positiven Gefühlen,

einer Reduktion der negativen Affekte, einem besseren psychologischen Wohlbefinden und einer gesteigerten Fähigkeit, interpersonal zu agieren, assoziiert (Gross & John, 2003). Insgesamt kann davon ausgegangen werden, dass die Neubewertung einer Situation (Reappraisal) im Hinblick auf wirksame Instruktionen, Klassenmanagement und die Einbindung der Schüler*innen in den Unterrichtsprozess effektiver ist als die Unterdrückung (Suppression) der eigenen negativen Emotion (Kumschick et al., 2018; Sutton et al., 2009). 2018 konnten wir – durch eine kleine Manipulation in einem videobasierten Experiment – nachweisen, dass es möglich ist, die Nutzung von Reappraisal (kognitive Neubewertung) zu induzieren (Kumschick et al., 2018). Hierzu wurde einem Teil der Studierenden direkt nach der Präsentation einer Unterrichtsstörung (die Aufgabe war, sich aktiv in die dargestellte Lehrperson hineinzusetzen) die Störenden-Perspektive auf die Situation gezeigt. Das Ergebnis war bemerkenswert. Studierende, die die Störenden-Perspektive kannten, nutzten viel häufiger Reappraisal als Regulationsstrategie als Studierende, die nur die Störungssituation gesehen hatten. Dies bedeutet, dass das Einnehmen der Schüler*innenperspektive im Kontext einer Unterrichtsstörung ein strukturierendes, integratives, regulierendes Moment für den kognitiven Umgang mit Emotionen ist. Gegenwärtig versuchen wir mit der Konzeption eines neuen Lehr-Lern-Arrangements, näher an das emotionale Erleben und die Anforderung der Emotionsregulation in der Praxis heranzukommen. Denn das Experiment hatte die Schwäche, dass es sich „nur“ um eine Perspektivenübernahme innerhalb der Rezeption eines staged Videos handelte.

Ziele und Fragestellung

Das Ziel ist daher, durch behaviorale Simulationen negative Emotionen bei den Studierenden zu induzieren, deren Regulation sie in der Folge aktiv in situ erproben und trainieren können. Als Stimuli werden dabei Unterrichtsstörungen simuliert. In dieser Weise soll eine größere Realitätsnähe erreicht werden, in der Studierende unter Druck auf Emotionsregulationsstrategien sowie Störungswissen zurückgreifen und interaktiv Verhalten erproben können. Eine Pilotierung des Lehr-Lern-Arrangements zeigte, dass es möglich ist, negative Emotionen auszulösen, dass die Studierenden die Situation als echt erleben und (auf der Grundlage eines zuvor gegebenen theoretischen Inputs) Strategien

der Emotionsregulation einsetzen (Kumschick, 2022, im Druck). Im Rahmen einer zweiten Durchführung findet nun ein sogenannter Stimulus-Evaluation-Check auf Ebene des Seminars statt. Berücksichtigt wird dabei, dass es im Hinblick auf die Förderung eines solch sensiblen Unterrichtsgegenstandes zentral ist, einen vertrauensvollen Rahmen zu schaffen, in dem sich die Studierenden sicher und geschützt fühlen, um an eigenen Emotionsregulationsstrategien arbeiten zu können. Daher wird überprüft, inwiefern dieser Ausbildungsbaustein, genannt **affektiv-behavioral-cognitives Training** (Kürzel: abc-Training), trotz der Induktion von negativen Emotionen als Lehr-Lern-Arrangement mit deutlich mehr positiven als negativen Emotionen verbunden ist. Überdies wird der Frage nachgegangen, ob – durch die Induktion von negativen Emotionen – eine unterrichtsbedingte Neigung, das Studium abzubrechen, hervorgerufen wird. Ferner werden Zusammenhänge zwischen der Unsicherheitstoleranz von Personen (Aushalten von ungeplanten Situationen) und der Motivation überprüft.

Abc-Training

Berufsbezogene Emotionsregulation trainieren

In Tabelle 2 wird eine Übersicht zu den Rahmenbedingungen des abc-Trainings gegeben. Ziel des abc-Trainings ist es, den Umgang mit Unterrichtsstörungen auf behavioraler und emotionaler Ebene zu fördern. Hierfür wird die Simulation als Unterrichtsmethode genutzt – in der Medizin seit langem ein probates Mittel, um Handeln vorab in simulierten Kontexten zu erproben. In einem Verhaltenstraining lernen künftige Lehrpersonen, negative Emotionen (Ärger, Hilflosigkeit) in stark gestörten Situationen nach innen und nach außen zu kontrollieren, ruhig zu bleiben und durch angemessenes Reagieren auch die Gefühle der Störenden positiv zu beeinflussen. Das Training umfasst die Regulation der verschiedenen Komponenten einer Emotion: Kontrolle der expressiven Komponente (z. B. Gesichtsausdruck, Körperhaltung), der Handlungstendenz (z. B. Impulskontrolle), Up- bzw. Down-Regulating der psycho-physiologischen Komponente (z. B. Aufmerksamkeit auf Atem), Lenkung der kognitiven Komponente (z. B. Perspektivenwechsel) sowie proaktive Strategien zur konstruktiven Durchsetzung beim Umgang mit Störungen.

Tab. 2 Übersicht zu den Rahmenbedingungen des abc-Trainings

Name	Abc-Training zur Emotionsregulation während Unterrichtsstörungen
Adressaten	Studierende der Sekundarstufe PH Luzern im zweiten Semester
Dauer	12 Lektionen in 6 Sitzungen
Charakteristik	Komprimierte Intervention mit einem theoretischen Input in den ersten drei Lektionen zur Thematik <i>Emotionen und Emotionsregulation</i>
Vereinbarung	Um ein geschütztes Klima herzustellen, unterschreiben die Studierenden vorab eine Vertraulichkeitsvereinbarung, in der sie versichern, dass die Inhalte des Seminars nicht nach außen getragen werden.
Theoretische Grundlagen	Scherers Komponenten-Prozess-Modell (1990) als Emotionsdefinition, Modell der 5 Strategien der Emotionsregulation (Gross & John, 2003)
Unterrichtsmethode	Simulationen: Nach dem theoretischen Input werden Unterrichtsstörungen simuliert. Die Studierenden agieren in drei verschiedenen Rollen: als Lehrperson, als Schüler*in und als Beobachtende. Direkt im Anschluss füllen alle Studierenden in ihrer Position einen Fragebogen aus, in dem sie persönliche Wahrnehmungen zu Gefühlen, Kognitionen und Verhalten angeben.
Vertiefung	In einer anschließenden multiperspektivischen Reflexion werden die erlebten Emotionen im Dreischritt <i>Selbsteinschätzung, Einschätzung durch die Schülerrollen-spieler*innen und Einschätzung durch die Beobachter*innen</i> thematisiert. Am Ende der Reflexionsphase formuliert der*die Studierende ein Entwicklungsziel bezüglich der Regulation von Emotionen und dem Umgang mit Störungssituationen.

Anmerkung: Die Aufgabe der Dozentin besteht im Wesentlichen darin, die affektiv-behavioral-cognitiven Prozesse auszulösen und zu begleiten.

Um einen praxisorientierten Trainingszugang herzustellen, wird, auf der Grundlage einer 10-minütigen Unterrichtsplanung (eines*einer Studierenden), durch die Dozentin ein emotionaler Stimulus in Form einer Unterrichtsstörung konstruiert. Da die Studierenden den Unterricht in ihrem Fach planen, fühlen sie sich inhaltlich sicher und vorbereitet. Genau dieser Kontrast erscheint uns spannend und realitätsnah. Namentlich ist es das Ziel, eine sichere, gut strukturierte Planung eines Unterrichts (primäres Handlungsprogramm) durch unvorhergesehene Reaktionen von Schüler*innen zu stören (sekundäre Handlungsprogramme). Diese Situation entspricht der schulischen Praxis,

in der im Kontext von Unterrichtsstörungen primäres und sekundäre Handlungsprogramme miteinander konfliktieren. Gleichzeitig ist davon auszugehen, dass bei Lehrpersonen in diesen Momenten negative Emotionen ausgelöst werden. Denn Störverhalten von Schülerinnen und Schülern gehört zu den Hauptauslösern von negativen Emotionen bei Lehrpersonen (Taxer & Gross, 2018).

Im Folgenden wird ein Beispiel für eine Simulation grob skizziert: Eine Lehrperson möchte, dass ihre Schüler*innen einen Dialog in Englisch in verteilten Rollen vorlesen (primäres Handlungsprogramm). Sie verteilt die Rollen. Im Anschluss erlebt sie verschiedene Unterrichtsstörungen: Ein*e Schüler*in hat Mühe beim Lesen und wird von einer*m Mitschüler*in andauernd beleidigt. Jemand anderes reagiert darauf mit Zustimmung und Gelächter. Eine weitere Person kritzelt gelangweilt auf einem Blatt, ist dadurch abgelenkt und weiß nicht, wo im Text sie lesen soll. Gleichzeitig benutzt jemand unter dem Pult ihr*sein Handy und hört sich (versehentlich zu laut) die korrekte Aussprache eines Wortes an. Tatsache ist, auch wenn eine Lektion perfekt geplant und vorbereitet ist, können Unterrichtsstörungen entstehen. Untersuchungen zeigen, dass Personen besser mit solch belastenden Situationen umgehen können, je ausgeprägter ihre Unsicherheitstoleranz ist (Andersen & Schwartz, 1992; Freidel & Dalbert, 2003; Hoyer, Frank & Lauterbach, 1994). Budner schreibt 1962, dass Ungewissheit immer dann entsteht, wenn eine Person die Entwicklung einer Situation nicht genau kennt und wenige Informationen darüber hat. Genau diese Situation entspricht dem emotionalen Stimulus zur Induktion von negativen Emotionen. Wir gehen davon aus, dass ein Zusammenhang existiert zwischen der Unsicherheitstoleranz einer Person und den Emotionen, die sie bezogen auf das abc-Training erlebt. Möglicherweise haben Personen, die eine höhere Unsicherheitstoleranz mitbringen, mehr Spaß an der experimentellen Situation und empfinden weniger negative Emotionen während des abc-Trainings. Überdies nehmen wir an, dass unsicherheitstolerantere Personen eine höhere Trainingsmotivation und eine niedrigere Abbruchneigung verspüren.

Messinstrumente

Um das abc-Training als Lehr-Lern-Stimulus zu überprüfen, wurden folgende Variablen erhoben: 1. Unsicherheitstoleranz (Beispielitem: *Ich mag es, wenn unverhofft Überraschungen auftreten*; vgl. Freidel &

Dalbert, 2003), 2. Emotionen bezogen auf das abc-Training (Wie stark empfindest du folgende Emotionen *vor*, *während* oder *nach* dem abc-Training: Ärger, Freude, Langeweile; vgl. Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002), 3. Affekte (Positive and Negative Affect Scale PANAS; Wie hast du dich in der Zeit während des abc-Trainings gefühlt?; Darbietung von je 10 positiven und 10 negativen Affekten, wie *aktiv*, *interessiert* vs. *bekümmert*, *gereizt* etc.; Krohne, Egloff, Kohlmann & Tausch, 1996), 4. die Motivation (Beispielitem: *Ich bin motiviert, mich mit Emotionsregulation zu beschäftigen*) und auf 5. eine mögliche Studienabbruchneigung (Beispielitem: *Ich habe mir überlegt, ob ich geeignet bin für den Lehrberuf; Ich spüre eine Neigung, das Studium abzubrechen*). Die Variablen *Motivation* und *Studienabbruchneigung* wurden bei der Befragung explizit als mögliche Auswirkungen des abc-Trainings abgefragt (Einleitung: *Im Folgenden interessiert uns, wie sich das abc-Training auf Ihre Einstellung zum Studium und zu Ihrer Berufswahl auswirkt*). Sie sind daher situationsbezogen. Im Gegensatz dazu ist die Variable *Unsicherheitstoleranz* ein situationsüberdauerndes Persönlichkeitsmerkmal.

Erste Ergebnisse

In Tabelle 3 sind die Korrelationen zwischen den verschiedenen Variablen dargestellt.

Tab. 3 Korrelation zwischen den Variablen

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Unsicherheitstoleranz	-							
2. Freude	.51*	-						
3. Langeweile	-.69**	-.64**	-					
4. Ärger	-.61*	-.55*	.84**	-				
5. Positive Affect	.69**	.74**	-.64**	-.58*	-			
6. Negative Affect	-.60*	-.34	.55*	.60*	-.59*	-		
7. Motivation	.58*	.70**	-.84**	-.82**	.66**	-.47	-	
8. Abbruchneigung	-.64**	-.49	.79**	.82**	-.75**	.66**	-.77**	-

Anmerkung: $N = 22$; * $p < .05$ (zweiseitig); ** $p < .01$ (zweiseitig); *** $p < .001$ (zweiseitig)

Alle Korrelationen sind erwartungsgemäß. Es zeigen sich bedeutsame Wechselwirkungen zwischen der Unsicherheitstoleranz einer Person und allen anderen Variablen. Die Korrelationen könnten so gelesen werden, dass unsicherheitstolerantere Personen während des abc-Trainings *weniger* Langeweile, Ärger, negative Affekte (wie Niedergeschlagenheit, Gereiztheit, Nervosität) und eine Abbruchneigung wahrgenommen haben sowie *mehr* Freude, positive Affekte (wie Neugier, Interesse, Enthusiasmus, Wachheit usw.) und trainingsbezogene Motivation empfanden. Der Zusammenhang könnte jedoch auch in die andere Richtung gehen. Um dies genauer zu untersuchen, braucht es eine längsschnittliche Untersuchung. In Tabelle 4 sind die deskriptiven Statistiken für alle Variablen dargestellt.

Tab. 4 Mittelwerte, Cronbachs α und Konfidenzintervalle für alle Variablen

Skala	Items	$M (SD)$	95% CI	α
<i>Unsicherheitstoleranz</i>	8	3.79 (0.68)	[3.43, 4.15]	0.77
<i>Emotionen</i>				
Freude	5	4.06 (0.98)	[3.54, 4.58]	0.96
Langeweile	5	1.29 (0.58)	[0.98, 1.60]	0.88
Ärger	5	1.10 (0.26)	[0.96, 1.24]	0.83
<i>PANAS</i>				
Positiver Affekt	10	3.61 (0.51)	[3.34, 3.88]	0.81
Negativer Affekt	10	1.68 (0.44)	[1.45, 1.91]	0.79
<i>Wirkungen</i>				
Motivation	4	4.64 (0.50)	[4.37, 4.91]	0.77
Abbruchneigung	6	1.40 (0.54)	[1.11, 1.68]	0.85

Anmerkung: $N = 22$; alle Skalen haben ein 5-stufiges Antwortformat von *trifft gar nicht zu* bis *trifft vollkommen zu*; außer die Skala Unsicherheitstoleranz (6-stufiges Antwortformat)

Es zeigte sich, dass die Studierenden im Rahmen der Teilnahme am abc-Training deutlich mehr positive als negative Emotionen empfanden. Der Vergleich zwischen Freude und Langeweile ergab einen t-Wert von $t = 7.8$ ($p < .001$). Ebenso zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen Freude und Ärger mit einem t-Wert von $t = 10,34$ ($p < .001$). Fer-

ner gaben die Studierenden an, während des abc-Trainings viel mehr positive Affekte (z. B. aktiv, interessiert, angeregt) als negative Affekte (z. B. verärgert, gereizt, beschämt) zu haben ($t = 9,15; p < .001$). Überdies empfanden sie mit einem t-Wert von $t = 13,31 (p < .001)$ deutlich mehr Motivation, sich mit den Inhalten des abc-Trainings zu beschäftigen, als eine unterrichtsbedingte Neigung, das Studium abzubrechen.

Limitationen

Im Hinblick auf die Variable *Studienabbruchneigung* ist der hier unternommene Versuch – Zusammenhänge zwischen Motivation, Emotion und einer Neigung, das Studium zu verlassen, bezogen auf das abc-Training zu ermitteln – limitiert. Die von Studierenden wahrgenommene Studienabbruchneigung wird durch ein Konglomerat von verschiedenen Einflussfaktoren ausgelöst, in dem die Lernschwierigkeit ein möglicher Auslöser darstellt. Diesbezüglich haben Pelz, Schulze-Stocker und Gaaw (2020) gezeigt, dass das Auftreten von Leistungs- und Lernschwierigkeiten die Studienabbruchneigung von Studierenden steigern kann. In künftigen Studien sollte diese Variable umfassender erhoben werden.

Fazit

Der Stimulus-Evaluation-Check auf Ebene des Lehr-Lern-Arrangements hat gezeigt, dass es möglich ist, in der Ausbildung von Lehrpersonen berufsbezogene Emotionsregulation zu trainieren und trotzdem auf Ebene des Trainings positive Emotionen auszulösen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass es gelungen ist, einen geschützten Raum herzustellen, in dem Studierende sich ausprobieren konnten und das abc-Training positiv bewerteten. Dies, obwohl bei ihnen negative Emotionen ausgelöst wurden. In einem abschließenden einstündigen Gespräch¹, welches auf freiwilliger Basis erfolgte (die Hälfte der Klasse nahm teil), äußerten sich die Studierenden durchwegs positiv im Hinblick auf die Frage, wie gut es gelungen sei, diesen geschützten realitätsnahen Raum des Lernens herzustellen. Sie gaben an, sich sicher und wohl gefühlt zu haben, und gleichzeitig empfanden sie das Training als sehr realitätsnah, weil sie spontan auf die Störung reagieren mussten. Sie formulierten anfängliche Angstgefühle, die

1 Das Abschlussgespräch wurde schriftlich protokolliert und kann bei Interesse eingesehen werden.

sich mit der Erfahrung, selbst in der simulierten Rolle der Lehrperson zu agieren, gelegt haben. Sie haben den geschützten Rahmen, in dem ausprobiert werden konnte, vor allem deshalb geschätzt, weil sie in dieser Situation mehr Handlungsmöglichkeiten hatten, deren Implementation mit keinen realen Konsequenzen verbunden war. Zudem wurde darauf verwiesen, dass die Diskussionen über die Erlebnisse und Emotionen der Lehrperson – insbesondere durch die multiperspektivische Reflexion (Lehrperson, Schüler*innen und Beobachtende, siehe Tab. 2) – immer sehr interessant waren.

Zusammenfassung und Ausblick

Es scheint, dass die performative Bearbeitung von Unterrichtsstörungen verbunden mit der anschließenden Diskussion, in der theoretische Konzepte reflektierend mit den behavioralen Erfahrungen verbunden werden, von den Studierenden als eine spannende, innovative und motivierende Lehr-Lern-Gelegenheit wahrgenommen wird, in der Kompetenzen der Emotionsregulation erprobt, überprüft und gefördert werden können. Es ist wichtig, dass angehende und erfahrene Lehrer*innen verschiedene Einblicke in die Art und Weise erhalten, wie sie emotionale Herausforderungen im Beruf sinnvoll interpretieren können und wie sie mit diesen besser umgehen können. Hierfür ist weitere Forschung im Ausbildungs- und Weiterbildungsbereich von Lehrpersonen notwendig.

Acknowledgment

Die Entwicklung und Durchführung des abc-Trainings wurde durch die PH Luzern, das Institut für Professions- und Unterrichtsforschung (IPU) und insbesondere durch Annette Tettenborn unterstützt.

Literatur

- Andersen, S. M. & Schwartz, A. H. (1992). Intolerance of ambiguity and depression: A cognitive vulnerability factor linked to hopelessness. *Social Cognition, 10* (3), 271-298.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools, 47* (4), 406-417.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality, 30* (1), 29-50.

- Carson, R. L. (2007). *Emotional regulation and teacher burnout: Who says that the management of emotional expression doesn't matter?* Annual meeting of American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36 (8), 1781-1795. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.007>
- Dunn, E. W., Brackett, M. A., Ashton-James, C., Schneiderman, E. & Salovey, P. (2007). On emotionally intelligent time travel: Individual differences in affective forecasting ability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33 (1), 85-93.
- Freidel, A. & Dalbert, C. (2003). Belastung und Bewältigung bei Grundschullehrerinnen: Die Auswirkungen einer Versetzung an die Förderstufe und der Einfluss der Ungewissheitstoleranz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 55-68.
- Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). New York, NY: Guilford.
- Gross, J. J. & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348.
- Hoyer, J., Frank, D. & Lauterbach, W. (1994). Intrapsychischer Konflikt und Ambiguitätsintoleranz als Prädiktoren klinischer Symptombelastung auf latenter Ebene. *Zeitschrift für klinische Psychologie*, 23 (2), 117-126.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525.
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S. & Wang, Y. (2016). Teachers' emotions and emotion regulation strategies: Self- and students' perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>
- Krohne, H. W., Egloff, B., Kohlmann, C.-W. & Tausch, A. (1996). Positive and negative affect schedule-German version. *Diagnostica*, 42, 139-156.
- Kumschick, I. R. (im Druck). Ärger – die unerwünschte Emotion im Klassenzimmer. *Erziehung & Unterricht*.
- Kumschick, I. R., Piwowar, V. & Thiel, F. (2018). Inducing adaptive emotion regulation by providing the students' perspective: An experimental video study with advanced preservice teachers. *Learning and Instruction*, 53, 99-108.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M. & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5 (1), 113.
- Montgomery, C. & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28 (3), 458-486.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37 (2), 91-105.
- Pelz, R., Schulze-Stocker F. & Gaaw S. (2020). Determinanten der Studienabbruchneigung von Studierenden. In F. Schulze-Stocker, C. Schäfer-Hock & H. Greulich (Hrsg.), *Wege zum Studienerfolg. Analysen, Maßnahmen und Perspektiven an der Technischen Universität Dresden 2016-2020* (S. 53-82). Dresden: TUDpress.
- Philipp, A. (2010). *Emotionsregulation im Unterricht und deren Relevanz für das Befinden und die Arbeitsfähigkeit von Lehrkräften in Abhängigkeit von der Dauer im Schuldienst* (Dissertation). Freiburg im Breisgau: Albert-Ludwigs-Universität. Verfügbar unter <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/7560/> [01.12.2022].

- Scherer, K. (1990). Theorien und aktuelle Probleme der Emotionspsychologie. In K. Scherer (Hrsg.), *Psychologie der Emotion. Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C, Serie IV, Bd. 3* (S. 2-38). Göttingen: Hogrefe.
- Sutton, R. E., Mudrey-Camino, R. & Knight, C. C. (2009). Teachers' emotion regulation and classroom management. *Theory into Practice, 48* (2), 130-137.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15* (4), 327-358.
- Taxer, J. L. & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education, 49*, 78-88.
- Taxer, J. L. & Gross, J. J. (2018). Emotion regulation in teachers: The „why“ and „how“. *Teaching and Teacher Education, 74*, 180-189.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J. & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30* (2), 173-189.

Irina Rosa Kumschick, Dr., Professorin
für Professions- und Unterrichtsforschung,
Pädagogische Hochschule Luzern.
Arbeitsschwerpunkte:
Emotions- und Entwicklungspsychologie



irina-rosa.kumschick@phlu.ch

04

*Rebekka Stahnke und
Sigrid Blömeke*

Wie erfahrene und
angehende Lehrkräfte
Unterricht wahrnehmen

Erfolgreiche Klassenmanager*innen brauchen Wissen über gutes Klassenmanagement und adaptive Strategien. Sie müssen dieses Wissen jedoch auch anwenden können. Dazu müssen sie in einer Unterrichtssituation zuerst relevante Ereignisse wahrnehmen, diese im Kontext sinnvoll interpretieren und dann entscheiden, welche Handlung angemessen ist. Diese Fähigkeiten werden unter dem Begriff „Professionelle (Unterrichts-)Wahrnehmung“ zusammengefasst (Seidel & Stürmer, 2014). Da im Unterricht viele Ereignisse parallel stattfinden und oft ein schnelles Reagieren erforderlich ist, ist die professionelle Unterrichtswahrnehmung für ein erfolgreiches Klassenmanagement besonders wichtig. Klassenmanagement umfasst alle Handlungen einer Lehrkraft, die dazu dienen, eine Umgebung herzustellen, die kognitives und sozial-emotionales Lernen ermöglicht (Evertson & Weinstein, 2006). An dieser Definition lässt sich erkennen, dass reines Reagieren – zum Beispiel in Form von Ermahnungen nach Fehlverhalten – für ein gutes Klassenmanagement nicht ausreichen. Zwar können Unaufmerksamkeit oder Störungen Lernen verhindern, jedoch garantiert ihre Abwesenheit kein aktives Lernen (Doyle, 2006). Dafür sind zusätzlich Strategien notwendig, welche die Instruktion z. B. durch gute Strukturierung unterstützen oder positive Beziehungen zwischen der Lehrkraft und den Schüler*innen durch Wertschätzung oder ein angenehmes Klassenklima fördern (Wubbels, Brekelsmans, den Brok, Wijsman, Mainhard, & van Tartwijk, 2015). Lehrkräfte brauchen neben reaktiven also auch präventive Strategien in ihrem Repertoire (Doyle, 2006). Bevor diese Strategien jedoch gewinnbringend angewandt werden können, ist eine professionelle Unterrichtswahrnehmung nötig, um zu identifizieren, was in einer Unterrichtssituation relevant ist, was das Wahrgenommene bedeutet und welche Handlungen adaptiv wären und damit Lernen fördern würden.

Professionelle Wahrnehmung von Klassenmanagement

Für angehende Lehrkräfte ist ihr Klassenmanagement häufig ein zentrales Thema (Kaufman & Moss, 2010). Auch ist es ein wichtiges Thema im Studium. Jedoch werden die Lernlegenheiten von Stu-

dierenden oft als wenig praxisbezogen und zu abstrakt empfunden. Zu untersuchen, wie erfahrene Lehrkräfte mit Funktionsaufgaben, die auf besondere Unterrichtsexpertise schließen lassen (zum Beispiel Fachleiter*innen), sich in ihrer professionellen Unterrichtswahrnehmung von angehenden Lehrkräfte unterscheiden (im Folgenden als Expert*innen und Noviz*innen bezeichnet), soll die Ableitung von Hinweisen für die Gestaltung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ermöglichen. Internationale Studien zeigen, dass Expert*innen im Vergleich zu Noviz*innen bei der Beobachtung von Unterrichtsszenen mehr auf das Lernen der Schüler*innen achten. Noviz*innen hingegen schenken der Disziplin und dem Management von Störungen mehr Aufmerksamkeit (z. B. Wolff, Jarodzka & Boshuizen, 2020). Bisherige Studien untersuchten, wohin Lehrkräfte bei der Betrachtung von Videoausschnitten von Frontalunterricht, der vor allem Störungen enthält, blicken und wie sie die betrachteten Ereignisse interpretieren. Lehrkräfte müssen jedoch auch auf die Anforderungen anderer Unterrichtsformate, wie Partner*innenarbeit oder Einzelarbeit, adaptiv reagieren können. Dazu brauchen sie ein breites Repertoire an Strategien und eine ausgeprägte professionelle Unterrichtswahrnehmung. Unsere Studie knüpft hier an und untersucht, ob sich Unterschiede zwischen Expert*innen und Noviz*innen auch bei deutschen Lehrkräften finden und inwiefern diese Expertiseeffekte auch für ein offeneres Unterrichtsformat sowie für adaptive Aspekte von Klassenmanagement jenseits der reaktiven Störungsbewältigung existieren.

Methode

Stichprobe

An der Studie nahmen 19 angehende und 20 erfahrene Lehrkräfte für die Sekundarstufe I freiwillig teil. Eine genauere Beschreibung der Stichprobe ist in Tabelle 1 gegeben.

Tab. 1 Beschreibung der Stichprobe

	Noviz*innen	Expert*innen
Beschreibung	Angehende Lehrkraft im Masterstudium	Erfahrene Lehrkraft (mind. 5 Jahre) mit Funktionsstellen
Alter in Jahren	$M = 26,89$ ($SD = 3,78$)	$M = 45,10$ ($SD = 9,69$)
Erfahrung	Mastersemester: $M = 3,37$ ($SD = 0,96$)	Unterrichtserfahrung in Jahren: $M = 18,30$ ($SD = 10,89$)
Fächer	Biologie: $n = 10$ Mathematik: $n = 9$	Biologie: $n = 9$ Mathematik: $n = 11$

Abkürzungen: M = arithmetisches Mittel; SD = Standardabweichung; n = Stichprobenumfang

Ablauf und Material

Die teilnehmenden Lehrkräfte sahen sich auf einem Monitor mehrere Videoausschnitte an. In diesem Artikel fokussieren wir auf zwei Ausschnitte: In einer Frontalunterrichtsszene sind Störungen und Unaufmerksamkeit zu sehen, aber auch Probleme in der Unterrichtsstrukturierung, eine sich meldende Schülerin, die ignoriert wird, sowie eine fehlende Motivierung durch die Lehrkraft. In einer Partner*innenarbeitsszene sind ebenfalls Störungen und Unaufmerksamkeit vorhanden, zusätzlich zeigen sich auch Aspekte des Zeitmanagements, der Beziehungsbildung oder des „im Blick Behaltens“ aller Schüler*innen durch die Lehrkraft. Die Ausschnitte betrachteten die Lehrkräfte jeweils zweimal. Die Lehrkräfte markierten beim ersten Betrachten der Videos per Tastendruck, wenn ihnen für das Klassenmanagement relevante Ereignisse auffielen. Beim ersten Betrachten der Videos wurde zudem aufgezeichnet, wo die Lehrkräfte hingesehen haben (sogenanntes Eyetracking). Dafür befand sich unterhalb des Monitors ein kleines Gerät, das mit Hilfe von Infrarotleuchten und Kameras aufzeichnete, wo genau die Lehrkräfte hinsahen. Mehrmals pro Sekunde wurde dabei festgehalten, welcher Punkt im Video betrachtet wird. Beim zweiten Betrachten erläuterten die Lehrkräfte mündlich, was ihnen jeweils an den markierten Stellen im Video aufgefallen ist und wie sie gegebenenfalls selbst gehandelt hätten. Diese Äußerungen wurden aufgezeichnet.

Analyse der Daten

Es wurde zunächst ausgewertet, wem die Lehrkräfte beim Betrachten der Unterrichtsszenen Aufmerksamkeit schenkten (Anteil des Blicks auf die Lehrkraft im Video sowie auf die Schüler*innen). Ein Anteil von 50% könnte etwa bedeuten, dass die Lehrkraft bei einem Video von einer Minute Länge insgesamt dreißig Sekunden lang auf einen bestimmten Bereich geblickt hat – nicht notwendig zusammenhängend, sondern insgesamt im Laufe der einen Minute. Weiterhin wurden die transkribierten Äußerungen der Lehrkräfte mit Hilfe eines Kodierschemas analysiert. Dabei wurde ausgewertet, ob die benannten Klassenmanagementereignisse sich auf die Lehrkraft oder die Schüler*innen beziehen. Außerdem wurde untersucht, wie die Lehrkräfte über die benannten Ereignisse in beiden Videos sprechen: Reden sie über die Lehrkraft, die Schüler*innen oder den Kontext der Szene (z. B. die Unterrichtsphase)? Beschreiben sie, was sie sehen, interpretieren sie das Beobachtete oder bieten sie Handlungsalternativen an?¹

Ergebnisse

Insgesamt scheint vor allem die Partner*innenarbeitsszene für angehende Lehrkräfte herausfordernder zu sein: Hier blicken Expert*innen mehr auf die Schüler*innen als Noviz*innen (durchschnittlich 71% versus 60% der Zeit). Die Unterschiede in der Aufmerksamkeit gelten vor allem für die Schüler*innen, die nicht zentral im Klassenraum sitzen. Die Noviz*innen hingegen schenken der Lehrkraft im Video mehr Aufmerksamkeit (25% versus 17% der Zeit). In der Frontalunterrichtsszene finden sich keine Gruppenunterschiede hinsichtlich der visuellen Aufmerksamkeit. Dieser stärkere Fokus erfahrener Lehrkräfte auf Schüler*innen (und ihr Lernen) zeigt sich auch bei den Klassenmanagementereignissen, die von den Lehrkräften als bemerkenswert identifiziert werden: Vor allem im Partner*innenarbeitsformat markieren Expert*innen mehr Ereignisse als relevant – insbesondere Ereignisse, die sich auf die Schüler*innen und deren Disziplin beziehen (durchschnittlich 3,85 versus 2,32 Ereignisse). So sprechen etwa doppelt so viele Expert*innen wie Noviz*innen an, dass zwei Schüler hinter dem

¹ Für eine umfassendere Darstellung der Methode und der Ergebnisse vgl. Stahnke und Blömeke (2021a, 2021b).

Rücken der Lehrkraft streiten und nicht ihre Aufgabe bearbeiten sowie dass ein Schüler sich die Kapuze weit ins Gesicht gezogen hat und abwesend wirkt. Erneut finden sich in der Frontalunterrichtsszene kaum Unterschiede.

Auch in ihrer Analyse der benannten Ereignisse berücksichtigen die erfahrenen Lehrkräfte wieder die Schüler*innen stärker als die Noviz*innen (durchschnittlich 23 versus 13 Aussagen). Dabei sprechen sie insbesondere darüber, ob die Schüler*innen eine Umgebung haben, die ihr Lernen fördert. Auch das Monitoring der Schüler*innen – also das Beobachten, inwiefern sie aufmerksam sind und sich beteiligen – wird von den Expert*innen stärker thematisiert als von den angehenden Lehrkräften (6,15 versus 2,32 Aussagen). Die erfahrenen Lehrkräfte adressieren zudem mehr den Kontext der beobachteten Situation, also z. B. die Unterrichtsphase oder die Gestaltung des Klassenraums (8,40 versus 4,79 Aussagen). Insgesamt lässt sich auch feststellen, dass präventives Management bei mehr Ereignissen von den Expert*innen thematisiert wird (3,00 versus 1,26 Ereignisse). Die erfahrenen Lehrkräfte interpretieren zudem stärker das Gesehene als Lehramtsstudierende (33 versus 21 Aussagen): Unter anderem äußern sie, welche Handlungen der Lehrkraft sie ungünstig finden und stellen Vermutungen an, wie sich die Situation weiterentwickeln könnte. Zuletzt sprechen die Expert*innen im Vergleich zu ihren unerfahrenen Kolleg*innen tendenziell mehr über ganz konkrete alternative Handlungen und Strategien, welche die Situation verbessern und das Lernen der Schüler*innen fördern könnten (9,95 versus 4,26 Aussagen).

Diskussion

Die Ergebnisse der vorgestellten Studie zeigen, wie die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Klassenmanagement bei erfahrenen Lehrkräften beschaffen ist, und ermöglichen damit die Ableitung von Hinweisen für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften. Zunächst ist Expertise gekennzeichnet durch einen Fokus auf die Schüler*innen: Erfahrene Lehrkräfte sehen Schüler*innen – auch solche, die am Rand des Geschehens sitzen – mehr an. Dies ist notwendig, um überhaupt potenziell wichtige Ereignisse zu registrieren. Ihr Wissen und ihre Erfahrungen helfen den Expert*innen im nächsten Schritt, schnell einzuordnen, welche Ereignisse relevant für das Lernen der Schüler*in-

nen sind, sowie mögliche Handlungsalternativen zu generieren, die die Bedingungen für ein aktives Lernen verbessern. Dabei achten die erfahrenen Lehrkräfte einerseits auf die Disziplin der Schüler*innen als notwendige Bedingung für Lernen, sie sprechen aber auch die wichtige Rolle von präventivem Klassenmanagement an – etwa durch die Etablierung von Regeln und Routinen oder das Monitoring der Schüler*innen. Die ausgeprägte professionelle Unterrichtswahrnehmung erfahrener Lehrkräfte zeigt sich besonders in der Partner*innenarbeitsszene. Diese Überlegenheit hat mehrere mögliche Gründe: Zunächst haben angehende Lehrkräfte noch nicht ausreichend Erfahrung mit dem Unterrichten in verschiedenen Formaten sammeln können und verfügen oft nur über reaktive Strategien, die vor allem auf Frontalunterricht fokussieren. Offenere Unterrichtsformate sind vermutlich anspruchsvoller für die Beobachtenden, denn häufig erfolgen viele Ereignisse gleichzeitig, jedoch sind diese Ereignisse weniger offenkundig (Doyle, 2006). Hier leitet das Wissen und die Erfahrung von Expert*innen ihren Blick auf relevante Bereiche der Partner*innenarbeitsszene. Dadurch sind sie in der Lage, wichtige Disziplinprobleme sowie weitere Aspekte des Klassenmanagement zu identifizieren, die Noviz*innen nicht auffallen. Damit konnte unsere Studie den zuvor in der Forschung berichteten Fokus angehender Lehrkräfte auf Disziplin und reaktives Management nicht bestätigen. Diese Beobachtung kann auch darin begründet sein, dass wir im Gegensatz zu vorherigen Studien explizit Videoszenen ausgewählt haben, die nicht nur auf Störungen fokussieren, sondern auch andere Aspekte des Klassenmanagements zeigen.

Welche Möglichkeiten gibt es, die professionelle Unterrichtswahrnehmung von angehenden Lehrkräften zu fördern? Generell ist zu vermuten, dass die Entwicklung hin zu umfangreicheren Praxisphasen im Lehramtsstudium das Schließen der wahrgenommenen Theorie-Praxis-Lücke begünstigen kann. Für einen stärkeren Praxisbezug innerhalb der universitären Lehre bieten sich situierte Lerngelegenheiten an, die einerseits die Komplexität des Unterrichts abbilden und andererseits eine genaue Analyse von Klassenmanagementereignissen erlauben, um die professionelle Unterrichtswahrnehmung zu entwickeln. Dies kann unter anderem durch den Einsatz von Videoanalysen gelingen: Studierende analysieren dabei das Klassenmanagement in Videoszenen aus eigenem oder fremdem Unterricht und erhalten zu ihren Analysen z. B. Feedback von Kommiliton*innen, der Seminar-

leitung oder Praxisexpert*innen (vgl. Weber, Gold, Prilop & Kleinnecht, 2018). Hierbei können gezielte Instruktionen den Studierenden helfen, nicht nur zu beschreiben, was sie sehen, sondern auch zu interpretieren, was diese Ereignisse für das Lernen der Schüler*innen bedeuten und wie sich die Situation verbessern ließe. Durch die Auswahl geeigneter Szenen könnte zudem die Fokussierung auf das reaktive Management von Disziplinproblemen aufgehoben werden. Stattdessen können auch präventive Strategien wie Zeitmanagement, eine gute Strukturierung des Unterrichts oder der Aufbau positiver Beziehungen thematisiert werden. Zuletzt ist es wichtig – sei es in Videoanalysen oder anderen Formaten der universitären Lehre –, nicht nur den Frontalunterricht als typisches Format zu bedenken, sondern auch offene Unterrichtsformate wie Gruppenarbeit, Partner*innenarbeit oder auch das Experimentieren in naturwissenschaftlichen Fächern. Offenerere Formate sind aus dem modernen Unterricht nicht mehr wegzudenken und begünstigen – richtig eingesetzt – das Lernen der Schüler*innen. Dass genau dieses erfolgreiche Lernen Ziel von Klassenmanagement ist, und nicht lediglich die Durchsetzung der Autorität der Lehrkraft, ist letztlich die wichtigste Erkenntnis, die wir zukünftigen Lehrkräften vermitteln können.

Literatur

- Doyle, W. (2006). Ecological approaches to classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 97-125). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 3-15). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaufman, D. & Moss, D. M. (2010). A new look at preservice teachers' conceptions of classroom management and organization: Uncovering complexity and dissonance. *Teacher Educator*, 45 (2), 118-136. <https://doi.org/10.1080/08878731003623669>
- Seidel, T. & Stürmer, K. (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *American Educational Research Journal*, 51 (4), 739-771. <https://doi.org/10.3102%2F0002831214531321>
- Stahnke, R. & Blömeke, S. (2021a). Novice and expert teachers' noticing of classroom management in whole-group and partner work activities: Evidence from teachers' gaze and identification of events. *Learning and Instruction*, 74, 101464. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101464>

- Stahnke, R. & Blömeke, S. (2021b). Novice and expert teachers' situation-specific skills regarding classroom management: What do they perceive, interpret and suggest? *Teaching and Teacher Education*, *98*, 103243. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103243>
- Weber, K. E., Gold, B., Prilop, C. N. & Kleinknecht, M. (2018). Promoting pre-service teachers' professional vision of classroom management during practical school training: Effects of a structured online-and video-based self-reflection and feedback intervention. *Teaching and Teacher Education*, *76*, 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.008>
- Wolff, C. E., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. P. A. (2020). Classroom management scripts: A theoretical model contrasting expert and novice teachers' knowledge and awareness of classroom events. *Educational Psychology Review*, *33*, 131-148. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-0>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T. & van Tartwijk, J. (2015). Teacher-student relationships and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 363-386). New York, NJ: Routledge/Taylor & Francis.

Rebekka Stahnke, Dr.,
Leibniz-Institut für die Pädagogik
der Naturwissenschaften und Mathematik
in Berlin (IPN).
Arbeitsschwerpunkte:
Klassenmanagement,
Lehrkräfteprofessionalisierung

stahnke@leibniz-ipn.de



Sigrid Blömeke, Prof. Dr., Direktorin
des Centre for Educational Measurement
in Oslo (CEMO), Norwegen.
Arbeitsschwerpunkte:
Kompetenzmessung,
Lehrkräfteprofessionalisierung

sigrid.blomeke@cemo.uio.no



05

*Sabine Glock und
Tobias Baumann*

Stereotype in der Schule:
Auswirkungen auf
das Classroom Management

In diesem Beitrag werden Stereotype in der Schule aufgegriffen und in ihren Auswirkungen auf die Klassenführung, insbesondere auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen, untersucht. Bisherige internationale Studien, aber auch ein paar wenige Studien aus Deutschland, lassen vermuten, dass Stereotype in Bezug auf den sozio-ökonomischen Hintergrund, den Migrationshintergrund, den sonderpädagogischen Förderbedarf, aber auch in Bezug auf das Geschlecht von Schüler*innen die Wahrnehmung von Lehrpersonen und deren Umgang mit Unterrichtsstörungen verzerren. Verzerrungen betreffen sowohl Lehrkräfte in den Schulen als auch angehende Lehrkräfte an den Universitäten. Aus diesem Grund werden im zweiten Teil des Beitrags Möglichkeiten zur Intervention aufgeführt, die zwar längst noch nicht Einzug in die Universitäten gehalten haben, auf deren Effektivität aber dennoch erste Hinweise existieren.

Einleitung

Lehrkräfte gehören einer Berufsgruppe an, die mit am häufigsten unter Stress und Burnout leidet (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Neben dem Arbeitspensum und den Interaktionen mit allen am Schulprozess beteiligten Personen werden vor allem Unterrichtsstörungen und unangemessenes Verhalten von Schüler*innen als Faktoren, die den Stress begünstigen, in der Forschung identifiziert (siehe Klusmann & Richter, 2014, für einen Überblick). Dabei spielt die Zusammensetzung der Klasse eine besondere Rolle (Schönbächler, Herzog & Makarova, 2011), weil Lehrkräfte mit unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern bestimmte Erwartungen verbinden. So zeigte die Forschung, dass in einer Klasse, in der sich beispielsweise viele Schüler*innen mit Migrationshintergrund befinden, mehr Disziplinprobleme (Gregory, Skiba & Noguera, 2010), niedrigere Leistungen (van der Slik, Driessen & de Bot, 2006) und geringere Motivation (Agirdag, van Houtte & van Avermaet, 2013) erwartet werden. Solche Erwartungen entspringen oftmals Stereotypen (Jussim, Eccles & Madon, 1996), die Lehrkräfte sowohl während ihrer eigenen Schulzeit, aber auch während des Dienstes an den Schulen ausbilden. Stereotype behindern dabei ein genaues und faires Urteil (Fiske & Neuberg, 1990) über Schüler*innen. So hat natürlich die Klassenkomposition und die stereotype Erwartung, die damit verbunden wird, nicht nur eine Auswirkung auf

die Beurteilung, sondern auch generell auf das Lehrkraftverhalten im Klassenzimmer. Aus diesem Grund ist es von besonderer Bedeutung, dass Lehrkräfte bereits während der Ausbildung für den Einfluss stereotyper Erwartungen auf das eigene Verhalten sensibilisiert werden und auch effektive Classroom-Management-Strategien an die Hand bekommen, damit sie lernen können, adäquat und vor allem fair auf Disziplinprobleme und unangemessenes Schülerverhalten zu reagieren. An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an. Zuerst wird eine kurze theoretische Einführung in Stereotype und Classroom Management gegeben. Danach wird die Forschung in diesem Bereich vorgestellt, um daraus mögliche Techniken abzuleiten, die bereits während des Studiums eingesetzt werden können, um sowohl die Kompetenz im Umgang mit Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern als auch die Sensibilisierung für stereotype Verzerrungen im Urteil zu erhöhen.

Stereotype

Unter Stereotypen wird das verallgemeinerte Wissen um die Eigenschaften und Verhaltensweisen von Personen gefasst, die aufgrund eines Merkmals zu einer sozialen Gruppe gehören (Hamilton & Trolier, 1986). Dieses Merkmal kann das Geschlecht sein, das Alter, die Ethnie oder aber der soziale Status. Oftmals sind dies Merkmale, die über die Erscheinung der Person der direkten Wahrnehmung zugänglich sind und somit auch direkt Stereotype aktivieren (Zebrowitz, 1996). Stereotype entwickeln sich im Laufe des Lebens mit jedem neuen Kontakt mit diesen Gruppen und das so erlangte Wissen wird in einem Schema abgespeichert (Taylor & Crocker, 1981). Stereotype dienen wie alle anderen Schemata auch dazu, mit der Reizüberflutung im Alltag zurecht zu kommen und die Welt vorhersagbarer zu machen (Olson, Roese & Zanna, 1996). Dadurch, dass die Einordnung von Informationen über Personen in Stereotype eine schnelle und effiziente Verarbeitung der erhaltenen Informationen erlaubt, werden kognitive Ressourcen frei, die für andere Tätigkeiten aufgewendet werden können (Macrae, Milne & Bodenhausen, 1994). Damit ist es adaptiv und effizient, wenn beispielsweise auf Unterrichtsstörungen gemäß der stereotypen Erwartung reagiert wird, weil dadurch kognitiv anspruchsvollere Aufgaben wie das Unterrichten ohne Einschränkung fortgeführt werden können. Diese Verzerrungen im Umgang mit Unterrichtsstörungen

können zulasten der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung gehen (Spilt, Koomen & Jak, 2012) und damit zu einem weniger effektiven Classroom Management führen.

Classroom Management

Gerade in Anbetracht dieser Verzerrungen ist die Relevanz eines guten und effektiven Classroom Managements nicht zu vernachlässigen. Classroom Management bedeutet mehr als den Umgang mit Störungen und Disziplinproblemen und beinhaltet darüber hinaus auch Ansätze der Prävention (Ophardt & Thiel, 2008). Im Umgang mit Störungen greifen Lehrkräfte auf das operante Konditionieren zurück und bedienen sich behavioristischer Strategien wie der positiven und negativen Verstärkung, der Bestrafung und der Extinktion (Ophardt & Thiel, 2008). Obwohl Forschung zeigt, dass milde Arten der Intervention und gerade Verstärkungsstrategien wie Lob effizienter sind als Bestrafung (Gable, Hester, Rock & Hughes, 2009), insbesondere wenn es um den Aufbau einer positiven Lernumgebung geht (Ingemarson, Rosendahl, Bodin & Birgegård, 2020), setzen doch viele Lehrkräfte mehr auf Bestrafung wie Verweise und Tadel als auf Lob (Reinke, Herman & Stormont, 2013). Diese sind allerdings nur kurzfristig wirksam (Caldarella, Larsen, Williams, Wills & Wehby, 2020). Interessant dabei ist, dass gerade Lehramtsstudierende stärker auf Bestrafung setzen als erfahrene Lehrkräfte dies tun (Glock & Kleen, 2019). Oftmals spielt hierbei eine Rolle, dass sich Lehramtsstudierende und Neulinge im Lehrerberuf durch ein autoritäres Auftreten Respekt verschaffen möchten (Wubbels, Brekelmans, den Brok & van Tartwijk, 2006). Erfahrene Lehrkräfte haben demgegenüber bereits Routinen entwickelt (Glock & Kleen, 2019), die sich als wirksam erwiesen haben. Was von Expertise und Routine aber unabhängig zu sein scheint, ist die stereotype Wahrnehmung und Beurteilung von Schüler*innenverhalten und der stereotype Umgang mit Unterrichtsstörungen. Studien, die Lehramtsstudierende in den Blick nehmen, berichten von den gleichen Effekten wie Studien, die erfahrene Lehrkräfte betrachten (u. a. Glock, 2016a; Glock & Krolak-Schwerdt, 2013; Tobisch & Dresel, 2017). Die meisten Studien beziehen sich jedoch auf die Beurteilung der Schulleistung und nicht auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen. Dennoch gibt es auch in diesem Bereich Forschung, die nun folgend näher betrachtet werden soll.

Stereotyper Umgang mit Unterrichtsstörungen

Der Großteil der Forschung zu Stereotypen und unangemessenem Schüler*innenverhalten sowie dem Umgang damit in einem effektiven Classroom Management stammt aus den U.S.A. Hier entstand eine Ära der Null-Toleranz, im Zuge derer herausgefunden wurde, dass Bestrafungen und Schulsuspendierungen die Unterschiede zwischen afroamerikanischen und weißen Schüler*innen weiter verstärken und dass dies mit einem schlechten Klima in der Schule einhergeht (Hoffman, 2014). Damit in Zusammenhang steht, dass Lehrkräfte afroamerikanische Schüler*innen auch als störender wahrnehmen und mehr Disziplinprobleme mit ihnen verbinden als mit weißen Schüler*innen (Downey & Pribesh, 2004). Dies mag erklären, warum die Suspendierungen proportional mehr afroamerikanische Schüler*innen betreffen. Allerdings liegen diese Unterschiede nicht in der Schwere des Verhaltens begründet. Auch wenn Suspendierungen streng genommen nur für wirklich schwere Vergehen ausgesprochen werden sollten, konnte gezeigt werden, dass Schüler*innen ebenfalls suspendiert wurden, wenn sie keine Gewalt angewendet und den Unterricht kaum gestört haben (Raffaele Mendez & Knoff, 2003). Damit liegt auch nahe, dass afroamerikanische Schüler*innen eine Suspendierung für ein weniger schwerwiegendes Verhalten erhalten (Skiba & Rausch, 2006); häufig für Verhalten, für das andere Schüler*innen überhaupt nicht suspendiert werden würden (McFadden, Marsh, Price & Hwang, 1992). Der Unterschied liegt auch darin begründet, dass die Lehrkräfte afroamerikanische Schüler*innen viel häufiger zum Direktor schicken (Skiba, Michael, Nardo & Peterson, 2002). Somit kann eine Erklärung sein, dass die Lehrkräfte herausfordernde Schüler*innen schneller aus dem Klassenraum entfernen (Skiba & Rausch, 2006), auch weil sie sich weniger gut im Classroom Management (Melnick & Meister, 2008), vor allem in kulturell sensiblem Classroom Management, geschult fühlen (Young & Chambers, 2020). Andere Erklärungen dafür stellen Stereotype oder stereotype Erwartungen in den Vordergrund (Skiba, Horner, Chung, Rausch, May & Tobin, 2011). Diese können vor allem herangezogen werden, wenn es um den Umgang von Lehrkräften mit dem Verhalten von Schüler*innen geht. Hier konnte gezeigt werden, dass beispielsweise Jungen und Schüler*innen ethnischer Minoritäten andere und härtere Reaktionen erfahren als Mädchen und Schüler*innen der ethnischen Mehrheit, auch wenn das Fehlverhalten identisch

ist (Glock, 2016b; Okonofua, Walton & Eberhardt, 2016). Lehrkräfte nehmen Schüler*innen ethnischer Minoritäten als störender wahr, selbst wenn es tatsächlich keinen Unterschied zu Schüler*innen ethnischer Majoritäten gibt (Okonofua et al., 2016). Genauso bestrafen und sanktionieren Lehramtsstudierende Schüler*innen, deren äußere Erscheinung auf einen niedrigen sozio-ökonomischen Status schließen lässt, härter als Schüler*innen, deren Erscheinung auf einen höheren Status hinweist (Dunkake & Schuchart, 2015). Ebenso ist der Umgang mit herausforderndem Verhalten wie externalisierendem oder extrem schüchternem Verhalten abhängig vom Geschlecht der Schüler*innen (Glock & Kleen, 2017). In Zusammenhang damit konnte gezeigt werden, dass Lehrkräfte Mädchen mit umgänglichem und bravem Verhalten assoziieren (Glock & Kleen, 2017), und Störverhalten, vor allem von leistungsschwachen Schüler*innen, bei Mitschüler*innen als maskulin empfunden wird (Kessels & Heyder, 2020). Glock und Kleen (2017) konnten auch zeigen, dass Jungen stark mit externalisierendem Verhalten in Verbindung gebracht werden, was dazu führt, dass sie für ihr Verhalten eher bestraft werden, während Mädchen in Verbindung mit internalisierendem Verhalten gebracht werden. Hier wurden von Lehrkräften hauptsächlich Unterstützungsangebote unterbreitet. Damit zeigen sich in der Wahrnehmung, aber auch im Umgang mit herausforderndem Verhalten, die Auswirkungen von Geschlechterstereotypen. Gerade solche Verhaltensweisen, die auf einen sonderpädagogischen Förderbedarf im sozio-emotionalen Bereich hindeuten, stellen eine besondere Herausforderung im Classroom Management dar. Oftmals reicht es aus, dass Schüler*innen mit dem Label „Diagnose: sonderpädagogischer Förderbedarf“, welches in hohem Maße stereotype Erwartungen aktiviert (Hornstra, Denessen, Bakker, van den Bergh & Voeten, 2010), versehen sind, damit es zu Unterschieden in den Classroom-Management-Strategien kommt (Glock & Pit-ten Cate, 2021). Das Label sorgt für laxeres Classroom Management im Umgang mit internalisierendem Verhalten, während für externalisierendes Verhalten, welches als besonders störend empfunden wird, immer ein strengeres Verhalten gezeigt wird (Glock & Pit-ten Cate, 2021). All diese Forschung zeigt in beeindruckendem Maße, wie Stereotype sich auf den Umgang mit Störungen und Disziplinproblemen auswirken. Unterschiede in den Interventionen, selbst im nonverbalen Verhalten der Lehrkräfte, werden von Schüler*innen wahrgenommen und als unfair bewertet. Dies hat Auswirkungen auf das Klassenklima und

eine positive Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, die von vielen Autor*innen als der „Schlüssel“ zum Classroom Management gesehen wird (Marzano & Marzano, 2003). Aus diesem Grund erscheint es wichtig, Lehramtsstudierende an den Universitäten nicht nur in einem effizienten Classroom Management zu schulen, sondern gleichzeitig für den Einfluss stereotyper Erwartungen, der oftmals automatisch geschieht (Bargh, 1999), zu sensibilisieren.

Interventionsmöglichkeiten

Interventionen zur Sensibilisierung für Stereotype und Urteilsverzerrungen können in die universitäre Lehre einfach eingebunden werden. In Form von Seminaren kann eine Vermittlung von Wissen über Stereotype stattfinden, sodass ein Bewusstsein für stereotype Urteilsverzerrungen geschaffen werden kann. Viele Interventionen setzen auf die Aufklärung und die Vermittlung von theoretischem Wissen über Stereotype. Solche Interventionen führen zu einer Reduzierung der stereotypen Wahrnehmung und Beurteilung (Hill & Augoustinos, 2001; Stephan & Stephan, 2005). Forschung im schulischen Kontext hat gezeigt, dass solche Theorieeinheiten hier ebenso wirksam sein können (Krolak-Schwerdt, Pit-ten Cate & Hörstermann, 2018; Pit-ten Cate & Glock, 2022). Eine Trainingseinheit mit Lehrkräften an der Universität Luxemburg, in der die Lehrkräfte zu Beginn über Stereotype und deren Auswirkungen auf die Urteilsbildung aufgeklärt wurden, führte zu einer höheren Urteilsgenauigkeit in den Schullaufbahneempfehlungen für Schüler*innen mit portugiesischem Migrationshintergrund (Pit-ten Cate & Glock, 2022). Diese Schüler*innen werden im luxemburgischen Schulsystem benachteiligt und sind, wie Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018), vermehrt in den niedrigeren Schulzweigen vertreten (Klapproth, Glock, Krolak-Schwerdt, Martin & Böhmer, 2013). Eine möglichst genaue und damit dem Leistungsprofil der Schüler*innen entsprechende Zuweisung auf die weiterführende Schule nach der Grundschule ist für die Schüler*innen von höchster Bedeutsamkeit, da diese den betroffenen Schüler*innen unterschiedliche Lebenschancen und Karrieremöglichkeiten eröffnet (Ozer & Perc, 2020). Die Lehrkräfte wurden deshalb gebeten, eigene Fälle, die sie als schwierig in der Empfehlung für die weiterführende Schule empfunden

den hatten, mitzubringen. Diese wurden zuerst in Kleingruppen besprochen und, auf Wunsch, im Plenum nochmals aufgegriffen. Eine Diskussion schwierig zu entscheidender, fiktiver Fälle rundete diese Trainingseinheit ab. Die Bewusstmachung von Stereotypen und deren Einfluss sorgte in diesem Fall dafür, dass die Lehrkräfte die dargebotenen Fälle, aber auch ihre eigenen, nochmals neu reflektierten (Pit-ten Cate & Glock, 2022). Die Reflexion von Verhalten wird häufig durch negative oder überraschende Ereignisse angestoßen (Brookfield, 2017). Dabei geht es darum, diese negativen oder überraschenden Ereignisse auf ihre Ursachen hin zu untersuchen und festzustellen, weshalb dieses Ereignis stattgefunden hat. Damit stellt die Reflexion eine besondere Form des Nachdenkens, auch im Hinblick auf Problemlösungen, dar (Dewey, 1933). Reflexionen können von außen stimuliert oder selbstinitiiert stattfinden und werden gerade in der Lehrer*innenbildung eingesetzt, um Professionalisierungsprozesse anzustoßen (Hartung-Beck & Schlag, 2020). Hierbei geht es um die „reflektierte Praxis“ (Rothland & Boecker, 2015), welche sowohl durch Beobachtungen, sei es nun „live“ im Unterricht oder durch ein Video (die Reflexion durch Fremdbeobachtung), als auch durch das eigene pädagogische Handeln (die Reflexion durch Selbstbeobachtung) Lerngelegenheiten schafft (Mertens & Gräsel, 2018). Da Reflexion zu einer Anpassung von Schemata und Erwartungen führt (Meyer, Reisenzein & Schützwohl, 1997), ist sie eine wichtige Vorstufe, um sich der eigenen Voreingenommenheit (Bias awareness) bewusst zu werden (Bonefeld, 2022). Aus diesem Grund kann die Auslösung von Reflexionsprozessen, unabhängig von dem Gegenstand (Video, Selbst-, Fremdbeobachtung), der reflektiert wird, zur Reduzierung von stereotyper Urteilsbildung führen. Dies wurde bereits innerhalb des Lehramtsstudiums an der Universität im Rahmen einer AHA-Intervention durchgeführt (Bonefeld, 2022). Auch im Rahmen dieser Intervention wird mit der Vermittlung von theoretischem Wissen und empirischen Befunden zur stereotypen Urteilsbildung gearbeitet, aber hinzu kommt noch der AHA-Effekt: Eigene, zuvor nicht bewusste Urteilsverzerrungen sollen erlebt werden (Bonefeld, 2022). Bonefeld (2022) nutzte den AHA-Effekt in ihrer Intervention zur Anregung der Selbstreflexion. Ein Beispiel für eine solche Übung ist die Albatros-Kultur (Integration, 2008), in der gezielt falsche Stereotype aktiviert werden (die Dominanz des Mannes, die sich bei der Auflösung als Unterwürfigkeit des Mannes darstellt), die dann nach der Übung aufgelöst und reflektiert werden.

Bonefeld (2022) konnte zeigen, dass die Teilnehmer*innen nach der Intervention eine höhere Bias awareness hatten als zuvor. In dieser Studie wurde nicht die Auswirkung der Reflexion auf die Urteilsbildung untersucht, diese könnte aber direkt implementiert werden. Auch eine solche Intervention kann einfach in die universitäre Lehre eingebunden werden. Dazu würden sowohl Theorieeinheiten und die Aufklärung über empirische Befunde der stereotypen Verzerrungen in den Urteilen von Lehrkräften und angehenden Lehrpersonen wie auch die Erfahrung stereotyper Verzerrungen in der eigenen Wahrnehmung eine gute Grundlage bilden, um anschließend in der Fremdbeobachtung Videosequenzen zu reflektieren. Hier sollte dann der Reflexionsprozess im Vordergrund stehen mit der Analyse der Situation, der Identifizierung der essentiellen Aspekte der Situation und der wissenschaftlich fundierten Aufarbeitung von Handlungsalternativen (Korhagen & Wubbels, 2002). Abschließend können dann, so wie in der Studie von Pit-ten Cate und Glock (2022), Fälle zur Beurteilung dargeboten werden, die auf stereotype Verzerrungen überprüft und diskutiert werden können. Im Rahmen von Praxisphasen während des Studiums können auch solche Lerngelegenheiten geschaffen werden. Die wissenschaftlichen Begleitseminare an der Universität bieten sich dafür an, die Theorieeinheiten zu vermitteln, und die Praxisphasen bieten viele Möglichkeiten, durch die Fremd- und Selbstbeobachtung Reflexionsprozesse anzustoßen. Hier kann der vollständige Reflexionsprozess (Korhagen & Wubbels, 2002) durchgeführt werden, der aus den oben aufgeführten Schritten besteht. Die Vollständigkeit des Reflexionsprozesses ergibt sich dann, wenn die aus der Reflexion entstandenen und ausgearbeiteten Handlungsalternativen in der Praxis ausprobiert und erprobt werden können und dann wiederum in ihrer Effektivität reflektiert werden. Obwohl nicht auf den Umgang mit Stereotypen zugeschnitten, bietet sich das Classroom Management an, da hier bereits Videos verwendet (Nückles, Hübner & Renkl, 2009) und auch ein Situational Judgment Test (Gold & Holodyski, 2015) entwickelt wurden, die zur Überprüfung der Wirksamkeit der Interventionen angewandt werden können. In einem solchen Test werden Unterrichtssituationen geschildert und mögliche Handlungsalternativen angeboten, die hinsichtlich ihrer Effektivität anhand einer Notenskala bewertet werden. Der Situational Judgment Test bietet zusätzlich die Möglichkeit, Lehramtsstudierende in einem effektiven Classroom Management zu schulen, da Expert*innenratings der optimalen Stra-

tegien vorhanden sind. Damit kann das Rating der Studierenden mit den Expert*innenratings verglichen werden. Forschung zeigte nicht nur die Einsetzbarkeit des Situational Judgement Tests, sondern auch, dass die Vermittlung theoretischen Wissens und die Praxiserfahrung zu einem höheren Wissen über Classroom Management führten (Schlag & Glock, 2019). Im Fazit wird nun diskutiert, wie Interventionen aus anderen Bereichen auf die Reduzierung der stereotypen Beurteilung angepasst werden können.

Fazit

Insgesamt konnte hier aufgezeigt werden, dass es Möglichkeiten zur Reduzierung stereotyper Urteilsbildung im schulischen Kontext gibt und dass für einige dieser Interventionsmöglichkeiten bereits erste Erkenntnisse zur Wirksamkeit vorliegen. Ein kritisches Moment, welches allen Interventionen zugrunde liegt, ist die Überprüfung, inwieweit die Intervention stereotype Urteilsbildung reduzieren konnte. Dies wurde bisher nur in den Trainingseinheiten aus den Studien von Pit-ten Cate und Glock (2022) geprüft, die zwar mit Vignetten gearbeitet haben, die jedoch auf echten Fällen basierend entwickelt wurden. Anhand eines Kriteriums wurde die „korrekte“ Übergangentscheidung für diese Fälle errechnet, sodass festgestellt werden konnte, wie akkurat die Entscheidungen der Lehrkräfte waren. In der Intervention von Bonefeld (2022) wurde die Bias awareness und keine Urteilsbildung erfasst. Damit festgestellt werden kann, ob eine Intervention zur Reduzierung von stereotypen Einflüssen in der Wahrnehmung und in der Beurteilung von Schüler*innen geführt hat, ist es enorm wichtig, nach einer Intervention genau das zu prüfen. Die Bias awareness mag eine Vorstufe sein, garantiert aber nicht notwendigerweise eine Veränderung in der stereotypen Urteilsbildung. In der Studie von Schlag und Glock (2019) wurden keine Stereotype berücksichtigt. Dennoch sind bereits Materialien vorhanden, die genutzt werden könnten. So gibt es Vignetten von Unterrichtsstörungen, die bereits verwendet wurden (Glock, 2016b; Glock & Kleen, 2017), oder auch Bilder von Unterrichtsstörungen, in denen stereotype Information enthalten sind (Dunkake & Schuchart, 2015; Schuchart, 2020). Ebenso könnte der Situational Judgment Test mit stereotyper Information angereichert werden. Dennoch steht eine Überprüfung des Einsatzes dieses

Materials im Hinblick auf die Wirksamkeit von Interventionen noch aus. Es gibt vielfältige Möglichkeiten, um stereotype Wahrnehmung und Urteilsbildung bereits in der Lehrer*innenbildung zu reduzieren. Hier sind die Universitäten und die Lehrer*innenausbilder*innen gefragt. Packen wir es an!

Literatur

- Agirdag, O., van Houtte, M. & van Avermaet, P. (2013). School segregation and self-fulfilling prophecies as determinants of academic achievement in Flanders. In S. de Groof & M. Elchardus (Eds.), *Early school leaving and youth unemployment* (pp. 46-74). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820fw>
- Bargh, J. A. (1999). The cognitive monster: The case against the controllability of automatic stereotype effects. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual process theories in social psychology* (pp. 361-382). New York, NY: The Guilford Press.
- Bonefeld, M. (2022). Reflexion eigener Stereotype als Motor zur nachhaltigen Stereotypreduktion bei angehenden Lehrkräften. In S. Glock (Hrsg.), *Stereotype in der Schule II: Ursachen und Möglichkeiten der Intervention* (S. 341-377). Wiesbaden: Springer.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Wills, H. P. & Wehby, J. H. (2020). „Stop doing that!“: Effects of teacher reprimands on student disruptive behavior and engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23 (3), 163-173. <https://doi.org/10.1177/1098300720935101>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D. C. Heath & Co Publishers.
- Downey, D. B. & Pribesh, S. (2004). When race matters: Teachers' evaluations of students' classroom behavior. *Sociology of Education*, 77, 267-282. <https://doi.org/10.1177/003804070407700401>
- Dunkake, I. & Schuchart, C. (2015). Stereotypes and teacher characteristics as an explanation for the class-specific disciplinary practices of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 50, 56-69. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.005>
- Fiske, S. T. & Neuberg, S. L. (1990). A continuum of impression formation from category-based to individuating processes: Influences of information and motivation on attention and interpretation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 23, pp. 1-74). New York: Academic Press.
- Gable, R. A., Hester, P. H., Rock, M. L. & Hughes, K. G. (2009). Back to basics: Rules, praise, ignoring, reprimands revisited. *Intervention in School and Clinic*, 44 (4), 195-205.
- Glock, S. (2016a). Does ethnicity matter? The impact of stereotypical expectations on in-service teachers' judgments of students. *Social Psychology of Education*, 19 (3), 493-509. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9349-7>

- Glock, S. (2016b). Stop talking out of turn: The influence of students' gender and ethnicity on preservice teachers' intervention strategies for student misbehavior. *Teaching and Teacher Education*, *56*, 106-114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.012>
- Glock, S. & Kleen, H. (2017). Gender and student misbehavior: Evidence from implicit and explicit measures. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 93-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.015>
- Glock, S. & Kleen, H. (2019). Teachers' responses to student misbehavior: The role of expertise. *Teaching Education*, *30* (1), 52-68. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1444023>
- Glock, S. & Krolak-Schwerdt, S. (2013). Does nationality matter? The impact of stereotypical expectations on student teachers' judgments. *Social Psychology of Education*, *16* (1), 111-127. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9197-z>
- Glock, S. & Pit-ten Cate, I. M. (2021). What's in a diagnosis: The effect of externalizing and internalizing students' behaviour on pre-service teachers' classroom management and interaction strategies. *British Journal of Educational Psychology*, *91* (4), 1185-1201. <https://doi.org/10.1111/bjep.12412>
- Gold, B. & Holodynski, M. (2015). Development and construct validation of a situational judgment test of strategic knowledge of classroom management in elementary schools. *Educational Assessment*, *20* (3), 226-248. <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.1062087>
- Gregory, A., Skiba, R. J. & Noguera, P. A. (2010). The achievement gap and the discipline gap: Two sides of the same coin? *Educational Researcher*, *39*, 59-68. <https://doi.org/10.3102/0013189X09357621>
- Hamilton, D. L. & Trolier, T. K. (1986). Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism* (pp. 127-163). San Diego, CA: Academic Press.
- Hartung-Beck, V. & Schlag, S. (2020). Lerntagebücher als Reflexionsinstrument im Praxise semester. *Herausforderung Lehrer/Innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, *3* (2), 75-90. <https://doi.org/10.4119/hlz-2492>
- Hill, M. E. & Augoustinos, M. (2001). Stereotype change and prejudice reduction: Short- and long-term evaluation of a cross-cultural awareness programme. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, *11* (4), 243-262. <https://doi.org/10.1002/casp.629>
- Hoffman, S. (2014). Zero benefit: Estimating the effect of zero tolerance discipline policies on racial disparities in school discipline. *Educational Policy*, *28* (1), 69-95. <https://doi.org/10.1177/0895904812453999>
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., van den Bergh, L. & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, *43*, 515-529. <https://doi.org/10.1177/0022219409355479>
- Ingemarson, M., Rosendahl, I., Bodin, M. & Birgegård, A. (2020). Teacher's use of praise, clarity of school rules and classroom climate: comparing classroom compositions in terms of disruptive students. *Social Psychology of Education*, *23* (1), 217-232. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09520-7>
- Integration, P. (2008). *Info 06.01 Übung: Die Albatros-Kultur*. Verfügbar unter [https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/projekt-integration/134613/info-06-01-uebung-die-albatros-kultur/\[28.09.2022\]](https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/projekt-integration/134613/info-06-01-uebung-die-albatros-kultur/[28.09.2022]).

- Jussim, L., Eccles, J. & Madon, S. J. (1996). Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 28, pp. 281-388). New York: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60240-3](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60240-3)
- Kessels, U. & Heyder, A. (2020). Not stupid, but lazy? Psychological benefits of disruptive classroom behavior from an attributional perspective. *Social Psychology of Education, 23* (3), 583-613. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09550-6>
- Klapproth, F., Glock, S., Krolak-Schwerdt, S., Martin, R. & Böhmer, M. (2013). Prädiktoren der Sekundarschulempfehlung in Luxemburg: Ergebnisse einer Large Scale Untersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0340-1>
- Klusmann, U. & Richter, D. (2014). Beanspruchungserleben von Lehrkräften und Schülerleistung: Eine Analyse des IQB-Ländervergleichs in der Primarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik, 60*, 202-224.
- Korhagen, F. & Wubbels, T. (2002). Charakteristika reflektierender Lehrer. In F. Korhagen, J. Kessels, B. Koster, B. Lagerwerf & T. Wubbels (Hrsg.), *Schulwirklichkeit und Lehrerbildung: Reflexion der Lehrertätigkeit* (S. 141-157). Hamburg: EB-Verlag.
- Krolak-Schwerdt, S., Pit-ten Cate, I. M. & Hörstermann, T. (2018). Teachers' judgments and decision making: Studies concerning the transition from primary to secondary education and their implications for teacher education. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, M. Toepper, H. A. Pant, C. Lautenbach & C. Kuhn (Eds.), *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education – Cross-national Comparisons and Perspectives* (pp. 73-101). Cham: Springer.
- Macrae, C. N., Milne, A. B. & Bodenhausen, G. V. (1994). Stereotypes as energy-saving devices: A peek inside the cognitive toolbox. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*, 37-47. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.66.1.37>
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational Leadership, 61* (1), 6-18.
- McFadden, A. C., Marsh, G. E., Price, B. J. & Hwang, Y. (1992). A study of race and gender bias in the punishment of school children. *Education and Treatment of Children, 15* (2), 239-251. <https://doi.org/10.1007/BF01108358>
- Melnick, S. A. & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational Research Quarterly, 31* (3), 40-56.
- Mertens, S. & Gräsel, C. (2018). Entwicklungsbereiche bildungswissenschaftlicher Kompetenzen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0825-z>
- Meyer, W.-U., Reisenzein, R. & Schützwohl, A. (1997). Toward a process analysis of emotions: The case of surprise. *Motivation and Emotion, 21* (3), 251-274. <https://doi.org/10.1023/A:1024422330338>
- Nückles, M., Hübner, S. & Renkl, A. (2009). Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols. *Learning and Instruction, 19* (3), 259-271. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.05.002>
- Okonofua, J. A., Walton, G. M. & Eberhardt, J. L. (2016). A vicious cycle: A social-psychological account of extreme racial disparities in school discipline. *Perspectives on Psychological Science, 11*, 381-398. <https://doi.org/10.1177/1745691616635592>
- Olson, J. M., Roese, N. J. & Zanna, M. P. (1996). Expectancies. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 211-238). New York: Guilford Press.

- Ophardt, D. & Thiel, F. (2008). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In M. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 259-282). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91104-5>
- Ozer, M. & Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, 6 (1), 1-7. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0409-4>
- Pit-ten Cate, I. M. & Glock, S. (2022). Können wir den Einfluss stereotyper Erwartungen auf die Übergangsentscheidungen durch Training reduzieren? Theoretisches Wissen, Feedback und formale Entscheidungsregeln. In S. Glock (Hrsg.), *Stereotype in der Schule II: Ursachen und Möglichkeiten der Intervention* (S. 443-473). Wiesbaden: Springer.
- Raffaele Mendez, L. M. & Knoff, H. M. (2003). Who gets suspended from school and why: A demographic analysis of schools and disciplinary infractions in a large school district. *Education & Treatment of Children*, 26 (1), 30-51.
- Reinke, W. M., Herman, K. C. & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS: Identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15 (1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/1098300712459079>
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2015). Viel hilft viel? Forschungsbefunde und -perspektiven zum Praxissemester in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 8 (2), 112-134.
- Schlag, S. & Glock, S. (2019). Entwicklung von Wissen und selbsteingeschätztem Wissen zur Klassenführung während des Praxissemesters im Lehramtstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 47 (2), 221-241. <https://doi.org/10.1007/s42010-019-00037-8>
- Schönbächler, M.-T., Herzog, W. & Makarova, E. (2011). „Schwierige“ Schulklassen: Eine Analyse des Zusammenhangs von Klassenzusammensetzung und wahrgenommenen Unterrichtsstörungen. *Unterrichtswissenschaft*, 39, 310-327.
- Schuchart, C. (2020). Demographic Match: Profitieren Schüler*innen mit Migrationshintergrund vom Migrationshintergrund ihrer Lehrkräfte? In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 373-397). Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_11
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21 (5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Skiba, R. J., Horner, R. H., Chung, C.-G., Rausch, M. K., May, S. L. & Tobin, T. (2011). Race is not neutral: A national investigation of African American and Latino disproportionality in school discipline. *School Psychology Review*, 40 (1), 85-107.
- Skiba, R. J., Michael, R. S., Nardo, A. C. & Peterson, R. L. (2002). The color of discipline: Sources of racial and gender disproportionality in school punishment. *The Urban Review*, 34 (4), 317-342. <https://doi.org/10.1023/A:1021320817372>
- Skiba, R. J. & Rausch, M. K. (2006). Zero Tolerance, Suspension and Expulsion: Questions of Equity and Effectiveness. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice and contemporary issues* (pp. 1063-1089). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Jak, S. (2012). Are boys better off with male and girls with female teachers? A multilevel investigation of measurement invariance and gender match in teacher-student relationship quality. *Journal of School Psychology*, 50 (3), 363-378. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.12.002>

- Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (2005). Intergroup relations: Program evaluation. In J. F. Dovidio, P. Glick & L. A. Rudman (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 431-446). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Taylor, S. E. & Crocker, J. (1981). Schematic bases of social information processing. In E. T. Higgins, C. P. Herman & M. P. Zanna (Eds.), *Social Cognition: The Ontario symposium* (pp. 89-134). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tobisch, A. & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education, 20* (4), 731-752. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z>
- van der Slik, F. W. P., Driessen, G. W. J. M. & de Bot, K. L. J. (2006). Ethnic and socio-economic class composition and language proficiency: A longitudinal multilevel examination in Dutch elementary schools. *European Sociological Review, 22*, 293-308. <https://doi.org/10.1093/esr/jci058>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P. & van Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on classroom management in secondary classrooms in the Netherlands. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 1161-1191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Young, T. R. & Chambers, C. R. (2020). The culturally relevant classroom management competence of novice teachers. In C. R. Chambers & L. Crumb (Eds.), *African American Rural Education* (pp. 133-153). Advances in Race and Ethnicity in Education, Vol. 7. Bingley: Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S2051-23172020000007009>
- Zebrowitz, L. A. (1996). Physical appearance as a basis of stereotyping. In C. N. Macrae, C. Stangor & M. Hewstone (Eds.), *Stereotypes and Stereotyping* (pp. 79-120). New York, NY: The Guilford Press.

Sabine Glock, PD Dr.,
Institut für Bildungsforschung,
Bergische Universität Wuppertal.

Arbeitsschwerpunkte:
herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem,
Einstellungen und Stereotype von Lehrkräften

glock@uni-wuppertal.de



Tobias Baumann, Dr.,
Institut für Bildungsforschung,
Bergische Universität Wuppertal.

Arbeitsschwerpunkte:
Selbstwert und Selbstkonzept,
herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungssystem

tbaumann@uni-wuppertal.de



06

*Kira Elena Weber,
Christopher Neil Prilop
und Marc Kleinknecht*

Strukturierte Video Circles im
ersten Unterrichtspraktikum.
Fokus: Übergangmanagement

Einleitung

In Schulpraxisphasen sollen sich Studierende reflexiv mit ihrer eigenen sowie mit der Praxis anderer Lehrkräfte auseinandersetzen um u. a. erste pädagogische Kompetenz zu entwickeln. Im Bereich pädagogischer Kompetenzen kommt *Classroom Management* als Basisdimension guten Unterrichts eine zentrale Rolle zu (u. a. Klieme, 2018). Empirische Studien zeigen, dass Classroom Management insbesondere für Studierende, die zum ersten Mal eigenständig eine Klasse unterrichten, eine große Herausforderung darstellt (u. a. Wolff, Jarodzka & Boshuizen, 2017). Daher werden in der praxisorientierten Lehrkräftebildung Kernpraktiken fokussiert, wie z. B. das Übergangsmanagement im Bereich von Classroom Management, die bereits von Studierenden erworben werden können (Grossman & McDonald, 2008; Thiel, Richter & Ophardt, 2012). Für den Kompetenzerwerb haben sich insbesondere stark strukturierte Reflexions- und Feedbackmöglichkeiten als besonders effektiv erwiesen, um Unterrichtsvideos in den Erwerbsprozess einzubinden (Kleinknecht & Weber, 2020). Während bei aus der Erinnerung beschriebenen Reflexionen die Gefahr besteht, dass relevante Situationen von den Studierenden während des Unterrichtens nicht wahrgenommen wurden oder retrospektiv nicht mehr abrufbar sind, dokumentieren Unterrichtsvideos das professionelle Handeln einer Lehrperson im komplexen Unterrichtsgeschehen und ermöglichen damit eine zeit- und ortsunabhängige Analyse von authentischen eigenen und fremden Unterrichtssituationen (Rich & Hannafin, 2008; Weber, Gold, Prilop & Kleinknecht, 2018). Der Einsatz eigener Videos wirkt dabei besonders *immersiv* und *motivierend* (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011) und unterstützt Lehramtsstudierende dabei, ihr eigenes Handeln zu reflektieren. Durch videobasiertes Feedback mit fokussierter Beobachtung werden zudem die Perspektiven auf den eigenen Unterricht erweitert (u. a. Rich & Hannafin, 2008). Entsprechend gewinnt der Einsatz von Unterrichtsvideos zunehmend an Bedeutung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften (Seidel & Thiel, 2017). Ein international weit verbreitetes Konzept ist die Teilnahme an sogenannten Video Clubs, in denen sich Lehrkräfte videobasiert über ihren Unterricht austauschen können. Studien zeigen, dass hierdurch professionelle Kompetenzen von Lehrkräften (Sherin & van Es, 2009) sowie auch von Lehramtsstudierenden (Repass, 2014) gefördert werden können. In dem vorliegenden Beitrag wurde die Idee der Video

Clubs adaptiert, indem Lehramtsstudierende im Rahmen des ersten Unterrichtspraktikums ihren eigenen Unterricht filmten und Ausschnitte ihrer Unterrichtsvideos sowie Ausschnitte aus den Videos ihrer Mitstudierenden in Dreiergruppen reflektierten. Durch die Analyse eigener, aber auch fremder Unterrichtsvideos, in Form der Videos von Kommiliton*innen, sollten die Studierenden sowohl Unterrichtsbeobachtungskompetenzen sowie das Geben und Empfangen von Feedback trainieren (Weber & Prilop, im Druck). Bei der Arbeit mit Videofällen werden kognitive und emotionale Reaktionen ausgelöst (Gartmeier & Hascher, 2016), die wiederum einen Effekt auf den Lernprozess haben können (Knörzer, Brünken & Park, 2016). In der vorliegenden Studie wurden daher zugrundeliegende kognitive und emotionale Prozesse (*Emotionen*, *Immersion* und *kognitive Belastung*) untersucht und zusätzlich erfragt, welchen *Nutzen* die Studierenden bei der Analyse ihrer eigenen, aber auch bei der Analyse der Videos ihrer Kommiliton*innen wahrnehmen. Es wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

Hypothese 1: Die Studierenden sehen einen höheren *Nutzen* in der Analyse *eigener Videos* als in der Analyse *fremder Videos* (Videos ihrer Kommiliton*innen).

Hypothese 2: Bisherige Studien mit erfahrenen Lehrkräften (Kleinknecht & Schneider, 2013; Seidel et al., 2011) zeigen widersprüchliche Ergebnisse in Bezug auf *Emotionen* und *Immersion* bei der Analyse eigenen oder fremden Unterrichts. In Übereinstimmung mit Seidel et al. (2011) nehmen wir jedoch an, dass die Analyse *eigener Videos* mehr *Immersion* und mehr *Freude* auslöst als die Analyse *fremder Videos*.

Hypothese 3: Die Studierenden wurden nach ihrer *kognitiven Belastung* gefragt bei der *Beschreibung*, *Bewertung* und *Generierung von Handlungsalternativen* und wir gehen davon aus, dass die kognitive Belastung zunehmend ansteigt, da die Bewertung und das Generieren von Handlungsalternativen einen höheren Vernetzungsgrad des Wissens voraussetzen als das reine Beschreiben von Unterrichtssituationen (Weber, Prilop, Viehoff, Gold & Kleinknecht, 2020).

Durchführung

21 Lehramtsstudierende im vierten Bachelorsemester ($M_{\text{Alter}} = 23.57$, $SD_{\text{Alter}} = 4.80$) nahmen im Rahmen des ersten Unterrichtspraktikums in zwei praktikumsbegleitenden Seminaren an sogenannten *Video*

Circles teil. Die Studierenden filmten sich mindestens einmal im Rahmen des vierwöchigen Praktikums und analysierten dann in den *Video Circles* jeweils in Dreiergruppen ihre eigenen Unterrichtsvideos sowie die Unterrichtsvideos ihrer Mitstudierenden mit dem Fokus auf *Übergangsmangement* (siehe Abb. 1). Effektives Übergangsmangement basiert auf einer vorbereiteten Lernumgebung mit etablierten Regeln und Routinen, die Störungen präventiv minimiert und somit einen schwungvollen und reibungslosen Übergang von Unterrichtsphasen gewährleistet.



Abb. 1 Teilnehmer*innen eines *Video Circles*

Auf Basis kognitionspsychologischer Annahmen und der Annahmen von Vygotsky (1978) sollte Lernen in der Zone der proximalen Entwicklung stattfinden und entsprechend benötigen Lehramtsstudierende mit wenig Vorwissen strukturierte Lernumgebungen, etwa in Form von klaren Skripts, Aufgaben, Prompts und worked examples. Dies bestätigen auch Studien aus dem Bereich der Multimedia Lernforschung und verweisen darauf, dass strukturierte Lernumgebungen die kognitive Belastung senken können und dass fokussierte Prompts sich positiv auf das Lernen während eines Trainings auswirken können (u. a. Martin, Farrell, Seidel, Rieß, Könings, van Merriënboer & Renkl,

2022). Prompts können dabei als Ausführungshilfen definiert werden, die von allgemeinen Fragen bis hin zu expliziten Ausführungsanweisungen reichen (Bannert, 2009). Die Studierenden in den *Video Circles* erhielten als Prompts *Leitfragen*, an denen sie sich orientieren sollten (z. B. Welche klassenführungsspezifischen Aspekte liefen positiv/problematisch? Welche Herangehensweise war erfolgreich? Wo, warum und wie hätte ich/hätte die Lehrkraft anders handeln können?). Die Reflexionen und das Feedback folgten zudem der sogenannten *Drei-Schritt Analyse*, um oberflächlichen Analysen vorzubeugen (*Beschreibung, Bewertung, Handlungsalternativen*; Weber et al., 2018). Um die *Video Circles* noch stärker zu strukturieren, erhielten die Studierenden einen klassenführungsspezifischen *Beobachtungsbogen mit Indikatoren* im Bereich des Übergangsmanagements (siehe Abb. 2) sowie ein *Feedbacktraining* vor Beginn der *Video Circles* (für die einzelnen Elemente des Feedbacktrainings und die Kriterien eines guten kollegialen Feedbacks, siehe Weber & Prilop, im Druck).

Effektives Übergangsmanagement		Ineffektives Übergangsmanagement	
Allgegenwärtigkeit	Überlappung	Mangelnde Überlappung	Unbeachtete Störung
Schwungvolle Unterrichtsaktivität	Reibungsloser Übergang	Sprunghaftigkeit	Verzögerung innerhalb einer Unterrichtsaktivität
Vorbereitete Lernumgebung	Etablierte Regeln und Routinen	Unvorbereitete Lernumgebung	Keine etablierten Regeln und Routinen

Abb. 2 Indikatoren (in-)effektiven Übergangsmanagements (detaillierte Erläuterungen der Indikatoren siehe Gippert, Gold, Seeger, Junker & Holodynski, 2019)

Datenerhebung

Nach jedem *Video Circle* wurden die Studierenden zunächst gefragt, ob sie ihr *eigenes* oder ein *fremdes Video* (Video ihrer Kommilitonin/ihrer Kommilitonen) analysiert hatten und es wurde der eingeschätzte *Nutzen der Videoanalyse* erfasst (1 = sehr niedrig bis 5 = sehr hoch). Zudem wurden sie nach ihren *Emotionen*, ihrer *Immersion* sowie nach ihrer *kognitiven Belastung* beim *Beschreiben, Bewerten* und *Generie-*

ren von Handlungsalternativen befragt (Paper-Pencil). Zur Messung der Emotionen wurden modifizierte Items von Frenzel, Pekrun, Goetz, Daniels, Durksen, Becker-Kurz und Klassen (2016) verwendet. Diese Items erfassen *Freude* als positive Emotion sowie *Ärger*, *Langeweile* und *Angespanntheit* als negative Emotionen (Beispielitem *Freude*: „Ich habe mit Freude das Video angeschaut.“, alle Items wurden von 1 = überhaupt nicht bis 4 = sehr beantwortet). Um den Grad der *Immersion* zu bewerten, wurden sechs Items von Seidel et al. (2011) verwendet (Beispielitem *Immersion*: „Beim Beobachten der Sequenz war ich voll dabei.“, Antwortformat: 1 = nie bis 4 = immer). Die *kognitive Belastung* wurde in Form der selbstberichteten geistigen Anstrengung für jeden Analyseschritt erfragt (Beispielitem für *Beschreiben*: „Wie hoch war Ihre geistige Anstrengung beim Beschreiben einer Situation im Video?“, Antwortformat: 1 = sehr niedrig bis 9 = sehr hoch).

Ergebnisse

Die Studierenden berichteten insgesamt eine hohe *Freude* ($M = 3.16$, $SD = 0.69$) und *Immersion* ($M = 3.51$, $SD = 0.38$) sowie einen als hoch wahrgenommenen *Nutzen der Videoanalysen* ($M = 4.00$, $SD = 0.86$). Der *Nutzen der Videoanalyse* wurde bei den *eigenen Videos* als hoch bis sehr hoch eingeschätzt ($M = 4.31$, $SD = 0.75$) und bei den *fremden Videos* als durchschnittlich bis hoch ($M = 3.90$, $SD = 0.88$). Die negativen Emotionen waren insgesamt niedrig ausgeprägt (siehe Abb. 3).

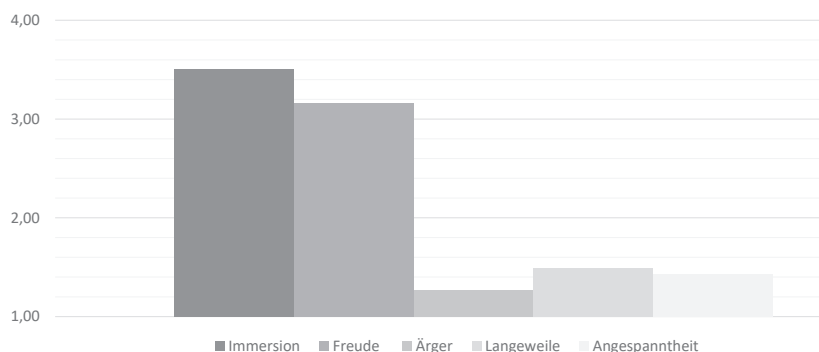


Abb. 3 Immersion und Emotionen direkt nach dem Video Circle (Analyse eigener und fremder Videos)

Im Hinblick auf die Analyse *eigener* und *fremder* Videos zeigte sich, dass *Ärger* und *Angespanntheit* signifikant ($p < .01$) höher bei der Analyse der *eigenen* Videos (*Ärger*: $M = 1.49$, $SD = 0.45$; *Angespanntheit*: $M = 1.76$, $SD = 0.57$) im Vergleich zur Analyse von Videos von Mitstudierenden (*Ärger*: $M = 1.18$, $SD = 0.41$; *Angespanntheit*: $M = 1.30$, $SD = 0.46$) wahrgenommen wurden. Bei *Immersion*, *Freude*, *Langeweile* und der *kognitiven Belastung* zeigten sich keine Unterschiede zwischen der Analyse der *eigenen* und der der *fremden* Videosequenzen.

Insgesamt lag die *kognitive Belastung* der Studierenden im moderaten Bereich (siehe Abb. 4). Beim Generieren von klassenführungsspezifischen *Handlungsalternativen* ($M = 6.29$, $SD = 1.75$) zeigte sich jedoch eine signifikant höhere *kognitive Belastung* als bei der *Beschreibung* ($M = 4.71$, $SD = 1.78$) oder *Bewertung* ($M = 5.88$, $SD = 1.96$) von klassenführungsspezifischen Unterrichtssituationen.

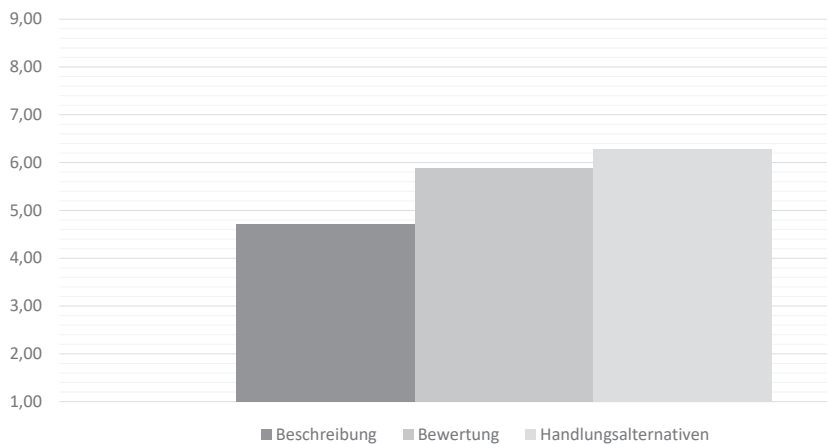


Abb. 4 *Kognitive Belastung* der Studierenden; Antwortformat: 1 = sehr niedrig bis 9 = sehr hoch. (Analyse *eigener* und *fremder* Videos)

Fazit

Die Teilnahme an den *Video Circles* wurde von den Studierenden als sehr hilfreich für die eigene Kompetenzentwicklung wahrgenommen und in der Evaluation des Seminars von einer Vielzahl an Studierenden hervorgehoben. Auch eine vertiefte Auseinandersetzung im Rahmen

von mehr Begleitseminaren wurde gewünscht („mehr Zeit für Video-club-Sitzung für vertieften Austausch und weitere Feedbackmöglichkeiten“; Zitat aus Evaluationsbericht). Die Evaluationsergebnisse deuten darauf hin, dass die Studierenden eine hohe *Immersion* und *Freude* bei der Analyse der Unterrichtsvideos und nur wenig negative Emotionen wie *Ärger*, *Langeweile* oder *Angespanntheit* empfanden. Auch der *Nutzen* der *Video Circles* wurde hoch bewertet, mit einer geringen Standardabweichung. Der Vergleich zwischen der Analyse *eigener* und *fremder* Videos zeigte dabei, dass Hypothese 1 partiell bestätigt werden konnte, da die Studierenden zumindest deskriptiv einen höheren *Nutzen* in der Analyse *eigener Videos* als in der Analyse *fremder Videos* sahen. Dies müsste jedoch in weiterführenden Studien mit einer größeren Stichprobe geprüft werden, da dieser Unterschied in unserer Studie nicht signifikant wurde. Im Hinblick auf die zweite Hypothese nahmen wir an, dass die Analyse *eigener Videos* mehr *Immersion* und mehr *Freude* auslöst als die Analyse *fremder Videos*. Diese Hypothese konnte nicht verifiziert werden. Es zeigten sich sowohl bei *Immersion* als auch bei *Freude* keine Unterschiede zwischen der Analyse *eigener* und *fremder Videos*. Jedoch berichteten die Studierenden bei der Analyse ihrer *eigenen Videos* signifikant mehr *Ärger* und *Angespanntheit*. Dieser Befund widerspricht den Ergebnissen von Kleinknecht und Schneider (2013), die berichteten, dass erfahrene Lehrkräfte mehr *Angespanntheit* verspüren bei der Analyse *fremder Videos*. Eine Interpretation wäre, dass Lehramtsstudierende stärkere negative Emotionen wahrnehmen bei der Analyse ihrer eigenen Unterrichtsvideos als erfahrene Lehrkräfte, da sie nur über wenig Unterrichtserfahrungen verfügen und sich zunächst daran gewöhnen müssen, ihr eigenes Unterrichtsverhalten zu analysieren. Entsprechend sollte sich dieser Effekt mit zunehmender (Unterrichts-analyse-)Erfahrung verflüchtigen. In einer aktuellen Studie konnten wir zudem zeigen, dass Studierende, die online ihre eigenen Unterrichtsvideos analysierten, mehr *Immersion* und weniger *Langeweile* empfanden, als Studierende, die Unterrichtsvideos einer erfahrenen Lehrkraft analysierten (Weber, Prilop & Kleinknecht, in Vorbereitung). Im Hinblick auf *Ärger* und *Angespanntheit* gab es keine Unterschiede zwischen den Gruppen. Dies lässt zum einen darauf schließen, dass sowohl die Lernumgebung (online vs. Face-to-face) als auch die Art des „fremden“ Videos (Videos von unbekanntem Lehrkräften vs. Videos von Mitstudierenden) einen Einfluss auf emotionale Prozesse

se während der Unterrichtsanalyse haben kann. Im Hinblick auf die *kognitive Belastung* scheint diese mit zunehmender Komplexität der Analyseschritte zu steigen, was unsere dritte Hypothese bestätigt. Die Studierenden berichteten zudem sowohl beim *Beschreiben*, *Bewerten* als auch beim *Generieren von Handlungsalternativen* eine moderate *kognitive Belastung*, was als Zeichen dafür gewertet werden kann, dass die *kognitive Belastung* weder zu niedrig noch zu hoch war. Wir werten dies als Resultat der hoch strukturierten Lernumgebung. In weiteren Studien sollte jedoch empirisch untersucht werden, inwiefern Dozierende in den jeweiligen Video Clubs auch Feedback geben sollten. Unsere bisherigen Studien deuten darauf hin, dass videobasiertes Feedback professionelle Kompetenzen von Lehramtsstudierenden stärker fördern kann als eine konventionelle Praktikumsbegleitung ohne videobasiertes Feedback (u. a. Weber et al., 2018; Prilop, Weber & Kleinknecht, 2020). Dabei haben wir bislang ausschließlich schriftliches videobasiertes Feedback in digitalen Lernumgebungen in unseren Interventionen untersucht. In unseren Studien wurde deutlich, dass Feedback durch Dozierende die Kompetenzentwicklung der Studierenden zusätzlich förderte. Da Dozierende klassenführungsrelevante Situationen effizienter wahrnehmen und interpretieren als Studierende (Wolff et al., 2017), könnte Feedback von Dozierenden zu einer vertieften Analyse der Unterrichtsvideos beitragen und insbesondere in Bezug auf das *Generieren von Handlungsoptionen* die Studierenden kognitiv entlasten und beim Erreichen der Zone der nächsten Entwicklung unterstützen. Dem Wunsch der Studierenden nach „mehr Zeit für Videoclub-Sitzungen“ könnte durch eine Kombination aus dem hier beschriebenen *Video Circle* und digitalen *Video Circles* entsprochen werden.

Literatur

- Bannert, M. (2009). Promoting self-regulated learning through prompts. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23 (2), 139-145.
- Frenzel, A. C., Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Durksen, T. L., Becker-Kurz, B. & Klasesen, R. M. (2016). Measuring teachers' enjoyment, anger, and anxiety: The Teacher Emotions Scales (TES). *Contemporary Educational Psychology*, 46, 148-163.
- Gartmeier, M. & Hascher, T. (2016). Emotions in learning with video cases. In M. McCreery & S. Tettegah (Eds.), *Emotions, technology, and learning* (pp. 119-133). Amsterdam, Boston u. a.: Elsevier.

- Gippert, C., Gold, B., Seeger, D., Junker, R. & Holodynski, M. (2019). *Manual zur theoriegeleiteten Interpretation klassenführungsrelevanter Unterrichtsereignisse*. Münster: Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
- Grossman, P. & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 184-205.
- Kleinknecht, M. & Schneider, J. (2013). What do teachers think and feel when analyzing videos of themselves and other teachers teaching? *Teaching and Teacher Education*, 33, 13-23.
- Kleinknecht, M. & Weber, K. E. (2020). *Zum ersten Mal eine Klasse führen? Kompetenzförderung durch Reflexions- und Feedback-Zirkel im ersten Schulpraktikum*. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Referat Qualitätsförderung Schule (S. 114-122). Berlin.
- Klieme, E. (2018). *Unterrichtsqualität*. In M. Gläser-Zikuda, M. Harring & C. Rohlfs (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 393-408). Münster: Waxmann.
- Knörzer, L., Brünken, R. & Park, B. (2016). Facilitators or suppressors: Effects of experimentally induced emotions on multimedia learning. *Learning and Instruction*, 44, 97-107.
- Martin, M., Farrell, M., Seidel, T., Rieß, W., Könings, K. D., van Merriënboer, J. J. & Renkl, A. (2022). Focused self-explanation prompts and segmenting foster pre-service teachers' professional vision – but only during training! *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19 (1), 1-29.
- Prilop, C. N., Weber, K. E. & Kleinknecht, M. (2020). Effects of digital video-based feedback environments on pre-service teachers' feedback competence. *Computers in Human Behavior*, 102, 120-131.
- Rich, P. & Hannafin, M. J. (2008). Capturing and assessing evidence of student teacher inquiry: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 24 (6), 1426-1440.
- Repass, M. R. (2014). *The Effects of Participating in a Video Club on Novice Teachers' Development* (Doctoral dissertation, George Mason University).
- Seidel, T., Stürmer, K., Blomberg, G., Kobarg, M. & Schwindt, K. (2011). Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 259-267.
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 1-21.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), 20-37.
- Thiel, F., Richter, S. G. & Ophardt, D. (2012). Steuerung von Übergängen im Unterricht. Eine Experten-Novizen-Studie zum Klassenmanagement. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 727-752.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. USA: Harvard University Press.
- Weber, K. E., Gold, B., Prilop, C. N. & Kleinknecht M. (2018). Promoting pre-service teachers' professional vision of classroom management during practical school training: Effects of a structured online- and video-based self-reflection and feedback intervention. *Teaching and Teacher Education*, 76, 39-49.
- Weber, K. E., Prilop, C. N., Viehoff, S., Gold, B. & Kleinknecht, M. (2020). Fördert eine videobasierte Intervention im Praktikum die professionelle Wahrnehmung von

- Klassenführung? – Eine quantitativ-inhaltsanalytische Messung von Subprozessen professioneller Wahrnehmung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23 (2), 343-365.
- Weber, K. E. & Prilop, C. N. (im Druck). Videobasiertes Training kollegialen Feedbacks in der Lehrkräftebildung. ATUS Tagungsbandbeitrag.
- Weber, K. E., Prilop, C. N. & Kleinknecht, M. (in Vorbereitung). How does digital reflection on their own teaching or other teachers' classroom practice affect pre-service teachers' emotions, cognitive load and knowledge-based reasoning?
- Wolff, C. E., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and Teacher Education*, 66, 295-308.

Kira Elena Weber, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin
am IPN.

Arbeitsschwerpunkte:
professionelle Entwicklung von Lehrkräften,
Einsatz von Videos in
der Lehrkräfteaus- und weiterbildung

k.weber@ipn.uni-kiel.de



Christopher Neil Prilop, Dr., Assistenzprofessor
an der Universität Aarhus, Dänemark.

Arbeitsschwerpunkte:
Feedback,
professionelle Wahrnehmung,
Einsatz von Videos in
der Lehrkräfteaus- und weiterbildung

cnp@edu.au.dk



Marc Kleinknecht, Dr., Professor
für Schulpädagogik und Schulentwicklung,
Leuphana Universität Lüneburg.

Arbeitsschwerpunkte:
videobasierte Unterrichtsforschung,
fallbasiertes Lernen in der Lehrkräftebildung

marc.kleinknecht@leuphana.de



STICHWORT

07

Diemut Ophardt und Felicitas Thiel
Kompetenzen des Klassenmanagements
aufbauen und weiterentwickeln

07

*Diemut Ophardt und
Felicitas Thiel*

Kompetenzen
des Klassenmanagements
aufbauen und weiterentwickeln

Welche Lerngelegenheiten brauchen (angehende) Lehrkräfte?

Geht man von einem umfassenden Modell des Klassenmanagements aus, das die Anforderungen Etablierung einer Interaktionsordnung, Steuerung der Unterrichtsinteraktion und Bearbeitung von Konflikten umfasst (Thiel und Ophardt in diesem Heft), so ist ein breites Spektrum von Kompetenzen bei Lehrkräften erforderlich. Dazu gehören Wahrnehmen, Interpretieren und Entscheiden in dynamischen Unterrichtsinteraktionen, verbunden mit situationsadäquater Kommunikation, aber auch planerische Kompetenzen zur vorausschauenden Konzeption von klaren Handlungsprogrammen für Unterrichtsstunden und zur Gestaltung einer Interaktionsordnung in Lerngruppen bis hin zu emotionsregulierenden und kommunikativen Kompetenzen im Umgang mit potenziell konfrontativen Interaktionen. Die Phasen und Lernkontexte der Lehrkräftebildung (Praxisvorbereitung im Studium, Praxiseinstieg in begleiteten Praxisphasen, professionelles Lernen im Beruf) bieten zwar zahlreiche Gelegenheiten zum Erwerb von Klassenmanagementkompetenzen. Für die Lehrkräftebildner*innen der verschiedenen Phasen (Universitätslehrende, Mentor*innen, Auszubildende im Vorbereitungsdienst, Fortbildner*innen) sowie für die zuständigen Institutionen stellt sich jedoch angesichts der Breite des Kompetenzspektrums die Frage: In welchen Phasen sollten welche Kompetenzen schwerpunktmäßig aufgebaut werden und welche Lerngelegenheiten eignen sich dafür? Das hier vorgeschlagene Modell (siehe Abb. 1) wirft einige Schlaglichter auf dieses Thema, indem theoretisch angezielte Lernprozesse und korrespondierende Lerngelegenheiten in drei Lehr-Lernkontexten unterschieden werden. Der Grundgedanke: Für jede Phase können ausgehend von der Lehrkräfte(bildungs)forschung typische Entwicklungsbedarfe und Lernprozesse identifiziert werden, aus denen sich Prinzipien für Lerngelegenheiten im Bereich des Klassenmanagements ableiten lassen. Aktuell in der Forschungsliteratur diskutierte Beispiele für Lerngelegenheiten werden vor diesem Hintergrund exemplarisch dargestellt. Abschließend werden vor dem Hintergrund dieses synoptischen Blicks phasentypische Besonderheiten sowie übergreifende Fragen formuliert.

Phase	Praxisvorbereitung	Praxiseinstieg	Lernen im Beruf
Ziel	Professionswissen und kognitive Strategien anlegen	Handlungsrepertoire und Selbstregulation aufbauen	Professionalität individuell und kooperativ ausbauen
Lernprozesse	<ul style="list-style-type: none"> • Deklaratives Überblickswissen zum Klassenmanagement • Aufbau situations-spezifischer Strategien (z. B. Wahrnehmung) zur Unterrichtssteuerung • Anbahnung kommunikativer Strategien 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissensintegration (Klassenmanagement, Fachdidaktik, Lernende) • Planung, Durchführung und Reflexion eigenen Unterrichts • Selbstregulation, Aufbau professioneller Identität 	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterentwicklung individuell relevanter Kompetenzen mit direktem Anwendungsbezug • Bewusstmachung von routiniertem Handeln • Kollegiale und schulische Unterrichtsentwicklung
Lerngelegenheiten	<ul style="list-style-type: none"> • Direkte Instruktion zu Begriffen, Modellen • fallbasiertes Lernen anhand von Praxisrepräsentationen • Simulations- und Modelllernen 	<ul style="list-style-type: none"> • Mentoring, Unterrichtsbesprechungen • Modelllernen • Videofeedback, Videozirkel zu eigenen Videos 	<ul style="list-style-type: none"> • Coaching • Training (Kombination von Input, Erprobung, Feedback) • Kollegiale Qualitätszirkel • Programme auf Schulebene
Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> • Kumschick et al., 2017 • Seidel et al., 2015 	<ul style="list-style-type: none"> • Evertson & Smithey, 2000 • Piwowar et al., 2016 • Kücholl & Lazarides, 2021 	<ul style="list-style-type: none"> • Allen et al., 2015 • Gore et al., 2021 • Emmer et al., 2003

Abb. 1 Phasenspezifische Lerngelegenheiten zu Kompetenzen des Klassenmanagements

Praxisvorbereitende Lerngelegenheiten

Praxisvorbereitende Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium haben das Ziel, Studierende auf zukünftige Unterrichtserfahrungen vorzubereiten, indem eine professionelle Wissensbasis zum Klassenmanagement angelegt wird. Wie Expert*innen und Noviz*innenstudien zeigen, fällt es angehenden Lehrkräften schwer, relevante und irrelevante Aspekte störungskritischer Unterrichtssituationen zu unterscheiden, die Perspektive von Schüler*innen einzubeziehen und den Verlauf von Interaktionsdynamiken vorausszusehen (Wolff, Jarodzka & Boshuizen, 2021). Glock und Kleen (2019) konnten feststellen, dass Lehramtsstudierende bereits bei leichten Irritationen des Unterrichts (z. B. Unaufmerksamkeit von Schüler*innen) autoritäre Maßnahmen anzielen, während Lehrkräfte sich für deutlich mildere Maßnahmen entscheiden. Die Befunde legen nahe, dass die Studierenden mehr zusammenhängendes Wissen über die Entstehung von störungskritischen Situationen, die Prävention durch Regularbeit und proaktive Unterrichtssteuerung brauchen. Lerngelegenheiten zur Praxisvorbe-

reitung umfassen jedoch nicht nur die Vermittlung einer Wissensbasis zu grundlegenden Strategien des Klassenmanagements. Da auch anwendungsorientiert aufbereitetes Wissen keinesfalls ausreicht, um die Kluft zum Handeln zu überbrücken, haben Grossman und McDonald (2008) in einem breit rezipierten Artikel angeregt, „Annäherungen an Praxis“ zu konzipieren. Für die vorgeschlagenen Typen „Investigation“ (z. B. Videoanalyse) und „Enactment“ (z. B. Rollenspiele) sind in den letzten zehn Jahren an den lehrkräftebildenden Universitäten zahlreiche Lerngelegenheiten entwickelt und untersucht worden, darunter auch zu Themen des Klassenmanagements. Mit dem „Meta-Videoportal für die Lehrerbildung“ werden Videos, Transkripte und Materialien für Lerngelegenheiten in digitalisierter Form zugänglich gemacht. Einige Sub-Portale berücksichtigen auch das Thema Klassenmanagement, so ProVision (Analyseschwerpunkt Klassenführung) und Focus (Videodatenbank und Lehr-Lerngelegenheiten zum Umgang mit Unterrichtsstörungen). Ein Beispiel für eine videobasierte Lerngelegenheit des Typs „Investigation“ wird von Kumschick und Kolleginnen (Kumschick, Piwowar, Ophardt, Barth, Krysmanski & Thiel, 2017) vorgestellt. Die Studierenden analysieren inszenierte Video-Vignetten mit störungskritischen Unterrichtssituationen und ergänzende Interviews mit Schüler*innen, die ihre Sicht auf die Störungssituation schildern. Zunächst arbeiten die Studierenden mit einem dysfunktionalen Videofall, bei dem es der Lehrkraft nicht gelingt, verschiedene Typen gestörter Unterrichtsinteraktion (Thiel, 2016) positiv zu beeinflussen, anschließend mit einem funktionalen Videofall in der gleichen Situation. „Enactment“-Lerngelegenheiten oder auch simulationsbasierte Lerngelegenheiten gehen auf den Ansatz des Microteachings zurück und können eingesetzt werden, um Studierende für bestimmte Aspekte des Kommunikationsverhaltens und der Emotionsregulation zu sensibilisieren. Ein gut beschriebenes Beispiel ist das standardisierte simulierte Unterrichten im ‚M-Teach-Format‘ (Seidel, Stürmer, Schäfer & Jahn, 2015), bei dem u. a. auch Teilaspekte des Klassenmanagements berücksichtigt werden. Die Studierenden unterrichten nach einer vorgeschalteten Planungsphase eine Kleingruppe von vier simulierenden Lernenden, die Länge der Sequenz beträgt 20 Minuten. Das Verhalten der Lernenden orientiert sich an vier Rollenprofilen (strong, underestimating, uninterested, struggling), gleichzeitig wird adaptiv auf das jeweilige Lehrverhalten reagiert.

Begleitung des Einstiegs in die Praxis

Der Praxiseinstieg erstreckt sich über begleitete Praktika im Studium und den Vorbereitungsdienst. Die hier potenziell stattfindenden Prozesse der Wissensintegration sind voraussetzungsreich, denn Klassenmanagement wird nun mit der fachlich-fachdidaktischen Dimension und dem Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterricht zusammengebracht. Gaea Leinhardt (1993) spitzt zu, worin das Problem beim Praxiseinstieg bestehen kann: Das Exekutieren von Management-Strategien ohne gut geplante Lernaktivitäten sei sinnlos, brillante Lernaktivitäten in einer chaotischen Schulklasse seien hingegen hoffnungslos (ebd., p. 43). Charakteristisch für Lerngelegenheiten dieser Phase sind zwei Settings, die individuelle Begleitung im Rahmen von Unterrichtsbesprechungen und praxisbegleitende Seminare. Die individuelle Begleitung der angehenden Lehrkräfte durch Mentor*innen der Praxisschule, Universitätslehrende und Ausbilder*innen ist das vorherrschende Setting dieser Phase (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Befunde zeigen jedoch, dass die Lernwirksamkeit von Mentoring und Unterrichtsbesprechungen von der Qualität der Dialoge über den Unterricht abhängt – ein Standard, der durch die lose Kopplung an die verantwortlichen Institutionen schwer zu sichern ist (vgl. als umfassenden Überblick über den Forschungsstand Futter, 2017). In der quasi-experimentellen Studie von Evertson und Smithey (2000) wurde Klassenmanagement als Teilaspekt integriert. Die angehenden Lehrkräfte der Experimentalgruppe wurden durch vorher umfassend qualifizierte Mentor*innen begleitet. Anhand von strukturierten Unterrichtsbesprechungen nach einem konstruktivistischen Ansatz wurden die Reflexions- und Planungskompetenzen der Mentees angeregt. Effekte zeigten sich im Unterricht der angehenden Lehrpersonen in mehreren zentralen Aspekten (z. B. Klarheit des Handlungsprogramms). Ansätze zur Lernbegleitung in praxisbegleitenden Seminaren an der Universität oder im Vorbereitungsdienst stehen vor der Herausforderung, in einem seminaristischen Setting individuelle, also potenziell voneinander abweichende, Kompetenzentwicklungen der Studierenden zu begleiten. Da, wie die Studie von Decker, Kunter und Voss (2015) zeigt, der bloße Austausch von Erfahrungen in der Gruppe nicht optimal ist, um etwa Reflexionsfähigkeit zu fördern, wurden inzwischen in universitären Kontexten vereinzelt komplexere Arrangements erprobt und evaluiert, die prinzipiell auch

auf den Vorbereitungsdienst übertragbar wären, allerdings Klassenmanagement nur am Rande behandeln. So stellt Gröschner (2020) ein Konzept zum Thema Unterrichtskommunikation vor, bei dem eine Unterrichtsstunde im Seminar geplant, anschließend durchgeführt, videographiert und dann in Studierenden-Kleingruppen mittels einer Online-Plattform analysiert wird. Kücholl und Lazarides (2021) untersuchten ein ähnliches Arrangement, bei dem Input, Planung und Durchführung einer Unterrichtsstunde im Anschluss anhand von eigenen Videos, fremden Videos und Protokollen reflektiert werden. Im Unterschied zu den beiden zuletzt genannten Lerngelegenheiten standen in der von Piwowar, Ophardt und Thiel (2016) im Hauptseminar des Vorbereitungsdienstes durchgeführten Studie Kompetenzen des Klassenmanagements im Mittelpunkt, allerdings ohne direkten Bezug zur Fachdidaktik. Kombiniert wurden: Input zum Klassenmanagement und Vertiefung anhand von Videofällen, Erprobung von Strategien des Umgangs mit Unterrichtsstörungen im Microteachingformat, moderierte kollegiale Videozirkel zur Analyse von Unterrichtsvideographierungen der Teilnehmenden.

Professionelles Lernen im Beruf

Modelle des professionellen Lernens im Beruf (Simons & Ruijters, 2004) machen deutlich, worin die spezifische Ausgangslage für die hier relevanten Lernprozesse besteht. Lehrkräfte brauchen auf sie zugeschnittene Lerngelegenheiten, um genau die Kompetenzen erwerben zu können, die ihre schulische Praxis erfordert. Gefestigte, teilweise unbewusste Verhaltensweisen müssen zugänglich gemacht werden. Diese individuelle Ebene der Kompetenzentwicklung kann wiederum durch kollegiale Settings und schulische Entwicklungsprozesse gerahmt sein, so z. B. zum Thema Regelarbeit. Angesichts dieser komplexen Ausgangslage ist das Spektrum potenzieller Lerngelegenheiten besonders breit gefächert oder besteht vielfach aus einer Kombination verschiedener Lerngelegenheiten (vgl. Lipowsky & Rzejak, 2019). Für Klassenmanagement lassen sich zwei Varianten identifizieren, die Integration in Lerngelegenheiten mit einem generischen (also nicht fachbezogenen) Ansatz und die Fokussierung von Klassenmanagement. Einige der Ansätze mit einem generischen Qualitätsansatz wurden in den letzten Jahren breit implementiert. Das Coachingprogramm „My

Teaching Partner – Secondary“ (Allen, Hafen, Gregory, Mikami & Pianta, 2015) umfasst Aspekte des Klassenmanagements unter dem Oberbegriff „Classroom Organization“. Nach einem einleitenden Workshop werden die Lehrkräfte über einen Zeitraum von zwei Jahren in insgesamt 10-12 Coaching-Zyklen begleitet. Die Lehrkräfte laden selbst gefilmte Videos des eigenen Unterrichts in einem Portal hoch, die Coaches wählen kurze Sequenzen aus und formulieren Beobachtungsaufträge, die in 30-minütigen Telefon-Coachings besprochen werden. In dem neu entwickelten Ansatz der „Quality Teaching Rounds“ von Gore, Miller, Fray, Harris und Prieto (2021) wird ebenfalls ein generisches Qualitätsmodell zugrunde gelegt, bei dem Klassenmanagement in der Dimension „Quality Learning Environment“ eingebettet ist. Das Modell stellt den Bezugsrahmen für die Arbeit in kollegialen Zirkeln an Schulen dar und umfasst gegenseitige Unterrichtshospitationen, Beurteilung anhand eines Beobachtungsbogens und Analyse auf der Basis des Qualitätsmodells. Klassenmanagement als Fokus wird durch Trainingsformate und durch Programme auf Schulebene angesprochen. Das in den USA verbreitete Training „Classroom Organization and Management Program“ (COMP) stellt hierbei das für diese Entwicklungsphase prädestinierte Thema der Etablierung einer Interaktionsordnung in den Mittelpunkt, indem Fortbildungen gezielt vor dem Beginn eines neuen Schuljahres angeboten werden, so dass Planung von Regeln, Prozeduren und Routinen gleich implementiert werden können (Emmer, Evertson & Worsham, 2003). Andere Trainings zielen ohne langfristige Implementationsperspektive auf die einmalige Erprobung und Evaluation von Lerngelegenheiten ab, so etwa das von Kunz Heim, Sandmeier, Hänggi, Safi und Cina (2019) präsentierte Training zum Umgang mit Unterrichtsstörungen, bei dem Inputs zu verhaltenspsychologischen Ursachen für Störungsverhalten von Schüler*innen, Verhaltensbeobachtungen und -analysen aus den jeweiligen Schulklassen mit der Planung und Erprobung von Strategien zum Umgang mit Problemverhalten und Risikosituationen kombiniert werden. Programme auf Schulebene aus dem US-amerikanischen Raum enthalten ebenfalls Trainingselemente zum Klassenmanagement (vgl. als Überblick Stough & Montague, 2015). Exemplarisch sei das „The Incredible Years“-Programm (Webster-Stratton, 2012) genannt, das Trainings für Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte vorsieht. Das Lehrkräftetraining basiert auf Videomodellen zu den Methoden des Programms (use of academic persistence, social and emotional

coaching with students, teacher-student bonding), die in anschließenden Rollenspiel-Übungen trainiert werden. Auch der Umgang mit individuellen Ursachen für Störungsverhalten ist vorgesehen.

Fazit

Die Frage nach der Entwicklung von Kompetenzen des Klassenmanagements (vgl. Thiel und Ophardt in diesem Heft) durch phasenspezifische Lerngelegenheiten wurde in der hier gebotenen Kürze nur schlaglichtartig angerissen und sollte durch systematische Reviews vertieft werden. Drei Punkte sollen hier aufgegriffen werden, die sowohl phasenspezifische als auch -übergreifende Entwicklungsperspektiven betreffen. Sowohl für die erste als auch die dritte Phase lassen sich forschungsbasierte Lerngelegenheiten in der Literatur identifizieren, bei denen ein Zusammenhang zu den jeweiligen Entwicklungsanforderungen erkennbar ist. Dies trifft insbesondere für die institutionell abgesicherte universitäre Ausbildungsphase zu, in der, fundiert durch die Expert*innen und Noviz*innenforschung, zahlreiche Lerngelegenheiten im Bereich des fall- und simulationsbasierten Lernens (Grossman & McDonald, 2008) entwickelt wurden. Auch für die Phase des Lernens im Beruf existiert prinzipiell ein gut begründbares Spektrum (vorwiegend international) publizierter Ansätze, das die Anforderungen des Klassenmanagements breit abdeckt. Institutionelle Zuständigkeit und die dauerhafte Implementation sind hier herausfordernd (Lipowsky & Rzejak, 2019). Demgegenüber lässt sich für die Phase des Praxiseinstiegs, für die Vorbereitungsdienst und – bei Einführung des Praxissemesters – die Universitäten zuständig sind, nach wie vor ein Defizit im Bereich forschungsbasierter Lerngelegenheiten für individuelle und seminaristische Begleitung identifizieren (vgl. Mok & Staub, 2021; Anderson-Park & Abs, 2020), das auch für den Bereich des Klassenmanagements gilt. Perspektivisch könnten etwa die oben dargestellten Beispiele für eine seminaristische Begleitung (Gröschner, 2020; Kücholl & Lazarides, 2021) mit Blick auf die Anforderung der Wissensintegration von Klassenmanagement und Fachdidaktik (Leinhardt, 1993) weiterentwickelt werden. Ein weiterer vielversprechender Ansatz wären Arrangements und Studien zur Kompetenzentwicklung zwischen erster und zweiter Entwicklungsphase (vgl. die Studie zur Performanz in Simulation und Unterricht von Seidel et al., 2015). So könnte etwa

untersucht werden, ob und wie sich die handlungsentlastete Analyse von Unterrichtsstörungen (Kumschick et al., 2017) auch unter den komplexen Bedingungen des Praxisseesters und des Vorbereitungsdienstes im Unterrichtshandeln zeigen. Insbesondere vor dem Hintergrund der großen Zahl an Quer- und Seiteneinsteigenden scheint die Entwicklung lernwirksamer Lerngelegenheiten für den Praxiseinstieg von großer Dringlichkeit. Das hier vorgestellte Modell regt auch die Dauerfrage nach kohärent aufeinander aufbauenden Lerngelegenheiten in der Lehrkräftebildung an. Wenngleich die hier referierten Ansätze sich überwiegend auf einzelne Entwicklungsphasen konzentrieren, bieten insbesondere die mit einem generischen Qualitätskonzept arbeitenden Ansätze (vgl. die Beispiele von Allen et al., 2015; Gore et al., 2021), bei denen Klassenmanagement integrierter Bestandteil ist, einen potenziellen Ausgangspunkt zur phasenübergreifenden Kohärenz dar. Eine phasenübergreifende Weiterentwicklungsperspektive lässt sich in der verstärkten Einbeziehung von Unterrichtskommunikation und emotionsbezogener Selbstregulation erkennen. Die für Klassenmanagement charakteristische zentrale Bedeutung des situations- und interaktionsgebundenen Handelns, des Umgangs mit Emotionen und der Aufrechterhaltung von Arbeitsbündnissen mit den Schüler*innen auch in störungskritischen Interaktionen, bietet in allen Entwicklungsphasen individuell relevante Lernanlässe. Für die weitere Entwicklung von Lerngelegenheiten hieße das, die Förderung von Kommunikationsstrategien in psychoedukativer Perspektive mit selbstregulativen Kompetenzen zu verknüpfen, sowie, insbesondere in den beiden ersten Phasen, die Entwicklung einer professionellen Identität einzubeziehen (vgl. etwa den Vorschlag von Beuchel und Cramer, 2021, zur Integration des Achtsamkeitsansatzes in den Vorbereitungsdienst).

Literatur

- Allen, J. P., Hafen, C. A., Gregory, A. C., Mikami, A. Y. & Pianta, P. (2015). Enhancing Secondary School Instruction and Student Achievement: Replication and Extension of the My Teaching Partner-Secondary Intervention. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 8 (4), 475-489.
- Anderson-Park, E. & Abs, H. J. (2020). Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst. In C. Cramer, J. König & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 332-338). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Beuchel, P. & Cramer, C. (2021). Beanspruchung und Achtsamkeit im Referendariat: Theoretische Einbettung des Konzepts Achtsamkeit in den Diskurs zur Beanspru-

- chung in der Lehrerbildung. *Pädagogische Rundschau*, 75 (4), 425-489. <https://doi.org/10.3726/PR042021.0038>
- Decker, A. T., Kunter, M. & Voss, T. (2015). The relationship between quality of discourse during teacher induction classes and beginning teachers' beliefs. *European Journal of Psychological Education*, 30, 41-61. <https://doi.org/10.1007/s10212-014-0227-4>
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom Management for Secondary Teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Evertson, C. M. & Smithey, M. W. (2000). Mentoring Effects on Protégés' Classroom Practice: An Experimental Field Study. *The Journal of Educational Research*, 93 (5), 294-304.
- Futter, K. (2017). *Lernwirksame Unterrichtsbesprechungen im Praktikum. Nutzung von Lerngelegenheiten durch Lehramtsstudierende und Unterstützungsverhalten der Praxislehrpersonen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:1304>
- Glock, S. & Kleen, H. (2019). Teachers' responses to student misbehavior: the role of expertise. *Teaching Education*, 30 (1), 52-68. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1444023>
- Gore, J. M., Miller, A., Fray, L., Harris, J. & Prieto, E. (2021). Improving student achievement through professional development: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103297. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103297>
- Gröschner, A. (2020). Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In I. van Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen – Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 239-253). Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Grossman, P. & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 184-205. <https://doi.org/10.3102%2F0002831207312906>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), 207-216.
- Kücholl, D. & Lazarides, R. (2021). Video- und protokollbasierte Reflexionen eigener praktischer Unterrichtserfahrungen im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 985-1006. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01021-8>
- Kumschick, I. R., Piwowar, V., Ophardt, D., Barth, V., Krysmanski, K. & Thiel, F. (2017). Optimierung einer videobasierten Lerngelegenheit im Problem Based Learning Format durch Cognitive Tools. Eine Interventionsstudie mit Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (1), 93-113. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0728-4>
- Kunz Heim, D., Sandmeier, A., Hänggi, Y., Safi, N. & Cina, A. (2019). Training zum Umgang mit Unterrichtsstörungen: Effekte auf die Gesundheit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 925-944. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00900-5>
- Leinhardt, G. (1993). On Teaching. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*, Vol. 4 (pp. 1-54). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315864341>

- Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? – Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Körber (Hrsg.), *Nachhaltige Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer: Ideen, Entwicklungen, Konzepte* (S. 15-56). Bielefeld: WBV Media.
- Mok, S. Y. & Staub, F. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-)experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, *107*, 103484. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103484>
- Piowar, V., Ophardt, D. & Thiel, F. (2016). Wie können Referendare ihr Klassenmanagement verbessern? Multikriteriale Evaluation eines Trainings im Rahmen der Berliner Referendarausbildung. *Unterrichtswissenschaft*, *44* (1), 89-104.
- Seidel, T., Stürmer, K., Schäfer, S. & Jahn, G. (2015). How preservice teachers perform in teaching events regarding generic teaching and learning components. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, *47*, 84-96. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000125>
- Simons, P. & Ruijters, M. (2004). Learning Professionals: Towards an integrated model. In H. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (Eds.), *Professional Learning: Gaps and Transitions on the way from novice to expert* (pp. 207-229). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Stough, L. & Montague, M. (2015). How Teachers Learn to Be Classroom Managers. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management* (2nd ed., pp. 446-458). New York: Routledge.
- Thiel, F. (2016). *Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Webster-Stratton, C. (2012). *The Incredible Years Parents, Teachers, and Childrens' Training Series: Program content, methods, research and dissemination 1980-2011*. Seattle: Incredible Years Press.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H. & Boshuizen, H. P. A. (2021). Classroom Management Scripts: a Theoretical Model Contrasting Expert and Novice Teachers' Knowledge and Awareness of Classroom Events. *Educational Psychology Review*, *33*, 131-148. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09542-0>

Felicitas Thiel, Dr., Professorin
für Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung,
Freie Universität Berlin.
Arbeitsschwerpunkte:
Interaktion im Unterricht,
Klassenmanagement,
Schulmanagement und -entwicklung

felicitas.thiel@fu-berlin.de



Diemut Ophardt, Dr., Geschäftsführerin
der School of Education TU Berlin.
Arbeitsschwerpunkte:
Klassenmanagement,
praxisvorbereitende und -begleitende
Lerngelegenheiten in der Lehrkräftebildung,
Lehrkräfteprofessionsforschung

ophardt@tu-berlin.de



REZENSION

Richter, S. (2018). Pädagogische Strafen. Verhandlungen und Transformationen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 192 Seiten, ISBN 978-3-7799-3768-5

(Wie) Dürfen Lehrkräfte strafen? – Kommt Schule ohne Strafen aus? – (Wie) Lässt sich über Strafen im Schulalltag sprechen?

Die diskursanalytische Studie „Pädagogische Strafen – Verhandlungen und Transformationen“ nimmt ihren Ausgang in ethnografischen Beobachtungen zu den Notwendigkeiten und den Problematisierungen von Strafen, die im Handeln und Sprechen von Lehrkräften ausgemacht wurden: „Während der teilnehmenden Beobachtungen in vier fünften Klassen an zwei Ganztagschulen gerieten zahlreiche Praktiken des Strafens und Bestraftwerdens in den Blick. Schüler/-innen wurden vor die Klassentür geschickt, sie mussten Nachsitzen (...) oder Vorsitzen (...), wurden aufgefordert, die Schulordnung abzuschreiben, wurden an einen Einzeltisch gesetzt oder in den Trainingsraum geschickt. Strafpraktiken scheinen demnach zum schulischen Alltag zu gehören und erscheinen als solche zunächst wenig bedeutsam. Irritationen entstehen erst durch die Legitimierungen und Problematisierungen einzelner Praktiken seitens der Lehrkräfte im Anschluss an die Unterrichtsstunden. Auch wenn sie die Praktik des Vor-die-Tür-Schickens oder des Schulordnung-Abschreibens nicht guthießen – so die Lehrkräfte –, sei es wichtig, sich in bestimmten Situationen durchzusetzen. Es sei zu Beginn der fünften Klassen entscheidend, auf die Einhaltung von Regeln zu achten, da sonst Schüler*innen ‚über Tische und Bänke‘ gehen würden. Ohne Strafen, gehe es den Erklärungen der Lehrkräfte zufolge, ‚leider‘ nicht. Strafen scheinen demnach notwendig und zugleich problematisch zu sein.“ (S. 10).

Diese sich hier andeutenden, im Schulalltag zu beobachtenden Tabuisierungen, Legitimierungen und Problematisierungen des Strafens auf Seiten von Lehrkräften sind Gegenstand eines zweiten von Sophia Richter publizierten Bandes, Richters Dissertation, „Pädagogische Strafen in der Schule. Eine ethnografische Collage“ (ebenfalls 2018 bei Beltz Juventa erschienen).

Demgegenüber wird in der Studie „Pädagogische Strafen – Verhandlungen und Transformationen“ ein historisierender Ansatz gewählt, um die Entwicklungen pädagogischer Verhandlungen über ‚Strafen‘ in den letzten 100 Jahren nachzuzeichnen. Im Zuge dessen, dass ‚Stra-

fen' seit mehreren Jahrzehnten nicht mehr als ‚pädagogisch‘ verstanden werden kann, zugleich aber ‚Disziplin‘ sich im Unterricht nicht von selbst herstellt, haben sich die Herausforderungen für pädagogisches Handeln im Unterricht bzw. pädagogisch Handelnde – (angehende) Lehrkräfte und Erzieher*innen – im Unterricht verändert. Lehrkräfte sind – vor dem Hintergrund, nicht (mehr) strafen zu wollen oder zu können, zugleich aber für die Disziplin im Unterricht verantwortlich gemacht zu werden – in die Ambivalenzen von im Unterricht zu vollziehenden Disziplinierungen verstrickt, über die zu sprechen mitunter herausfordernd ist.

Die diskursanalytische Studie von Sophia Richter zeigt Transformationen von Begriffen in dem Feld der Disziplin im Unterricht und damit verbundene sich verändernde Wertungen von (pädagogischen) Strafen. Die Ergebnisse der Studie können als eine für die Lehre in der Lehrer*innenbildung hilfreiche, dringend erforderliche und sehr konkrete Kontextualisierung der die Studierenden oft beschäftigende Frage – wie eine Klasse führen, wie eine Klasse managen – verstanden und eingesetzt werden. Die im Folgenden vorgestellte Studie, die eine historisierende Perspektive auf das Thema ‚Disziplin‘ wirft, kann hier neue Perspektiven und veränderte Blickweisen eröffnen.

Richter hat die Verwendung von Begriffen wie „Strafe“, „Disziplin(ierung)“ und „Unterrichtsstörungen“ in erziehungswissenschaftlichen Lexika der letzten 100 Jahre nachvollzogen und in diskursanalytischer Perspektive ausgewertet. Dafür stellt sie nach der Einleitung („Pädagogisches Strafen?“) der eigentlichen Untersuchung ein kurz gehaltenes theoretisch-methodologisches Kapitel („Zur Analyse von Wissensbeständen“) voraus. Hier werden Auswahl der Fachzeitschriften und Datenkorpus sowie die methodischen Zugänge erläutert. Dem folgt ein Kapitel, das mit „Das Phänomen Strafe – theoretische Annäherungen“ überschrieben ist. In diesem Kapitel wird der Forschungsstand zu Strafen und pädagogischem Handeln aufgearbeitet und dabei auch auf gesellschaftswissenschaftliche, juristische und psychologische Diskussionen eingegangen. So lautet Unterkapitel 1 „Strafe und Gesellschaft“, Unterkapitel 2 „Strafe und Recht“ und Unterkapitel 3 „Strafe und (Neben-)Wirkungen“.

Als Datengrundlage der sich anschließenden Hauptuntersuchung widmet sich Richter systematisch Stichwort-Einträgen zu Begriffen wie „Zucht“, „Strafe“, „Disziplin(ierung)“ und „Unterrichtsstörungen“ in 40 erziehungswissenschaftlichen Lexika der letzten 100 Jahre. Die Ein-

träge in erziehungswissenschaftlichen Lexika werden verstanden als Dokumente des jeweils relevanten und als gültig angesehenen Wissens. In den Jahren 1910 bis 1960 gibt es nur wenige pädagogische Lexika, dann verdoppelt und schließlich verdreifacht sich die Anzahl pädagogischer Lexika bis 1970. Danach ist ein leichter Rückgang zu verzeichnen. Lexika erzeugen somit einen für die Profession als gültig deklarierten Kanon an Wissen. Im Zeitvergleich lassen sich mit der Auswertung von Lexikaeinträgen Kontinuitäten und Veränderungen des Kanons ausmachen, die letztlich im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Veränderungen, politischen Vorstellungen und rechtlichen Rahmungen zu sehen sind.

Im Ergebnis kann Richter auf einen Wandel von Normen des Disziplinierens von Schüler*innen im Unterricht und in der Schule schließen. Sie unterscheidet drei Phasen der diskursiven Bearbeitung von Strafe und Disziplin (bis 1970, ab 1970 und ab 1990). Die Ausführungen sind in der Studie reichlich mit Zitaten aus den untersuchten Quellen fundiert.

Bis in die 1960er Jahre werden pädagogische Strafen (Blicke, mündlicher Tadel, Ausschluss, Vermerke) in den in der Studie hinzugezogenen Lexika explizit thematisiert und auf ihre Legitimität hin diskutiert, wobei sich die Beiträge vor allem auf den Strafzweck und die Formen der Strafe beziehen. Als Zwecke stehen die Sühne vorausgegangener Regelverletzungen sowie die Abschreckung der Bestraften und der Zeugen im Vordergrund (S. 96 ff). Nachdem körperliche Strafen in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts zunehmend – z. T. wegen der ausbleibenden ‚pädagogischen‘ Wirkung ihres Einsatzes – kritisiert wurden, werden sie ab dem Ende der 1960er Jahre ganz abgelehnt. Erst mit der Verurteilung der körperlichen Strafe allerdings verschwinden Strafen beinahe ganz aus dem fachwissenschaftlichen Diskurs, da sie fortan als unpädagogisch gelten (S. 56 ff).

In der zweiten Phase, seit den 1970er Jahren, werden in den Lexika Grenzen zwischen „früheren“ und „heutigen“ Praktiken gezogen und es kommt zu begrifflichen Verschiebungen. Es wird zwischen „Disziplinarstrafe“ und „Erziehungsstrafe“ unterschieden, wobei erstere Disziplin zur Durchsetzung und Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Normen zum Ziel habe und nur die zweite Form pädagogisch legitimiert sei, welche erstrebe, einen Bildungs- und Erziehungsprozess zur Förderung des Individuums anzuregen (S. 123). Damit wird Disziplin von Erziehung getrennt, der Diskurs über Strafe wandelt sich zu einem

Diskurs über Disziplin als Ziel von „Ordnungsmaßnahmen“ und „Strafe [wird] zu einem *nichtpädagogischen* Handeln in einem pädagogischen Feld, zu einer repressiven Maßnahme, in ständiger Gefahr mit den Intentionen einer aufbauenden Erziehung in Konflikt zu geraten“ (S. 128, Hervorhebung im Orig.). Der Begriff der Disziplin taucht erstmals in den 1950er Jahren auf und findet sich ab den 1980er Jahren nahezu in jedem erziehungswissenschaftlichen Lexikon. Sie gilt seitdem als Zustand, der Voraussetzung für pädagogisches Handeln ist. „Während der Begriff der Strafe Ausdruck pädagogischen Handelns war, umfasst der Begriff Disziplin lediglich Voraussetzung und Ziel pädagogischen Handelns, die Wege dorthin sind ungewiss“ (S. 149). So verlagert sich zudem der Fokus der theoretischen Auseinandersetzung vom Fehlverhalten des Zöglings hin zum etwaigen Fehlverhalten des Erziehenden. Die Analysen Richters haben gezeigt, dass bis 1970 die Strafe als Teil von Erziehung thematisiert wurde und sie seit 1970 als Gefährdung einer aufbauenden Erziehung gilt (S. 170).

In den 1990er Jahren nun taucht der Begriff der Strafe in erziehungswissenschaftlichen Lexika nur noch auf in Form von „Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen“ und als abzuschaffendes Relikt überholter Konventionen. Stattdessen wird „Disziplin“ als erstrebenswerter Zustand ausführlich erläutert (S. 128 ff) und ca. seit dem Jahr 2000 von „Disziplinproblemen“ und schließlich „Unterrichtsstörungen“ gesprochen (S. 155 f). Damit verbunden ist eine Tendenz zur Individualisierung von Problemen der Disziplin im Unterricht. Einzelne Schüler*innen bzw. ihr Verhalten werden für fehlende Disziplin verantwortlich gemacht und Disziplinstörungen zunehmend pathologisiert. Um den prekären Begriff der Strafe zu vermeiden, wird Disziplinierung verwendet, die sich in begrifflicher Nähe zur pädagogisch vertretbaren und zu Schulerfolg führenden Selbstdisziplin befindet.

Die Ergebnisse der diskursanalytischen Perspektive resümierend ist festzuhalten, dass sich das heutige Verständnis für Disziplinierungen im schulischen Kontext einerseits aus deren Verbindung mit der Rolle des Körpers und andererseits aus semantischen Transformationen des Begriffes der Strafe speist. Die Analysen Richters zeigen, dass bis 1970 die Strafe als Teil von Erziehung thematisiert wurde und sie seit 1970 als Gefährdung einer aufbauenden Erziehung gilt (S. 170).

Die Ergebnisse werden von Richter anschaulich visualisiert. Durchgängig findet sich in allen Einträgen zudem eine Ambivalenz von Strafe und Disziplin im Zusammenhang mit pädagogischem Handeln. Auch

die Formel einer ‚Disziplin ohne Strafe‘ funktioniert über Ambivalenzen – so erscheint Disziplin, weil sie auf Einsicht setzt, der Strafe, die repressiv ist, zwar im Kontext pädagogischen Handelns überlegen. Der Begriff der Disziplin, die als Ziel pädagogischen Handelns zwar unstrittig sein mag, lässt jedoch offen, wie Disziplin pädagogisch – ohne Strafen – erreicht werden kann.

Das Buch regt an, über gegenwärtige Deutungen von Disziplin und „Disziplinproblemen“ im Unterricht neu bzw. in veränderter Weise nachzudenken. Gegenwärtig werden Disziplinierungen im Unterricht in pädagogisch-psychologischer Perspektive vor allem mit dem Fokus auf eine effektives Lehren und Lernen ermöglichende Klassenführung thematisiert. Selten wird hingegen kritisch über die mit den Strategien effizienter Klassenführung möglicherweise auch einhergehende Individualisierung und Pathologisierung der nicht immer still zu stellenden Schüler*innenkörper diskutiert. Selten werden Ambivalenzen, Unverfügbarkeiten und Herausforderungen der Herstellung von Disziplin im Unterricht thematisiert. Dabei zeigt sich in der Studie von Richter, wie zwar Strafen als Mittel pädagogischen Handelns delegitimiert wurden und individualisierende Lösungen für die Herstellung von Disziplin entwickelt wurden, aber das Problem fehlender Disziplin etwa als Folge des sozialen Settings ‚Unterricht in Schulklassen‘ damit nicht zum Verschwinden gebracht werden kann.

Die Studie von Richter lenkt den Blick somit auf die komplexen diskursiven und praktischen Verhältnisse, in denen pädagogisches Handeln im Unterricht nicht nur „effektives“ Lehren und Lernen ermöglichen muss, sondern sich auch als „legitim“ in erziehungswissenschaftlicher und schulpraktischer Hinsicht zu bewähren hat.

Die Lektüre der Studie erfordert dabei ihre Zeit. Die Studie versucht, den Denkraum, in dem sie sich bewegt, stets transparent und verständlich zu machen. Der verhandelte Gegenstand und der gewählte diskursanalytische Zugang bleiben komplex. Der Blick auf den Wandel der Debatten um Disziplin und Strafen erlaubt, die Komplexität besser zu verstehen, mit der Pädagog*innen im Zusammenhang mit Fragen der Klassenführung nach wie vor konfrontiert sind.

Julian Willmann, Studienrat
am Werner-von-Siemens-Gymnasium Bad Harzburg.

AGENDA

(Stand 30.11.2022)

Individualisierung des Lernens – Königsweg der Bildung?

Informationen:

<https://phzh.ch/de/ueber-uns/Veranstaltungen/veranstaltung/Individualisierung-des-Lernens--Koenigsweg-der-Bildung-v144535648.html>

02.02.2023,
PH Zürich,
Schweiz

Maker-Education in der Lehrer:innenbildung. Konzept – Einsatz – Transfer

Informationen:

<https://sgl-online.ch/events/maker-education-in-der-lehrerinnenbildung-konzept-einsatz-transfer/>

09. bis 10.03.2023,
Professional School
of Education
Stuttgart-Ludwigsburg,
Deutschland

Resilienztagung 2023

Informationen:

<https://sgl-online.ch/events/resilienztagung-2023/>

10. bis 11.03.2023,
PH Heidelberg,
Deutschland

Unterrichtsvideo – Königsweg in Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen?

Informationen:

<https://sgl-online.ch/events/unterrichtsvideo-der-koenigsweg-in-der-aus-und-weiterbildung-von-lehrpersonen/>

02. bis 03.06.2023,
PH's Bern,
FHNW, Schwyz,
Schweiz

Evidence-based foreign language learning Conference 2023 (EBFL)

Informationen:

<https://phzh.ch/de/ueber-uns/Veranstaltungen/veranstaltung/Evidence-based-foreign-language-learning-Conference-2023-EBFL-v144530575.html>

07. bis 10.06.2023,
PH Zürich,
Schweiz

15. bis 16.06.2023,
PH Voralberg,
Österreich
- Wie viel Wissenschaft braucht die Lehrer*innen-
fortbildung? Wege der Professionalisierung**
Informationen:
<https://sgl-online.ch/events/wie-viel-wissenschaft-braucht-die-lehrerinnenfortbildung/>
21. bis 23.06.2023,
Muttenz bei Basel,
Schweiz
- IGSP-Tagung 2023**
Informationen:
<https://phzh.ch/igsp-tagung/>
28. bis 30.06.2023,
PH Zürich,
Schweiz
- SGBF-Kongress: „Zeiten des Umbruchs? Bildung
zwischen Persistenz und Wandel“**
Informationen:
<https://www.sgbf.ch/sgbf/aktuelles/agenda/details/events/detail/sgbf-kongress-2023-zeiten-des-umbruchs-bildung-zwischen-persistenz-und-wandel>
24. bis 28.07.2023,
Bildungszentrum
Erkner,
Deutschland
- DGfE – Summer School 2023**
Informationen:
<https://www.dgfe.de/tagungen-workshops/dgfe-summer-school>
20. bis 22.09.2023,
DGfE/Uni Bremen,
Deutschland
- Jahrestagung Kommissionen
Professionsforschung und Lehrer:innenbildung
sowie Schulforschung und Didaktik**
Informationen:
<https://www.dgfe.de/tagungen-workshops>
- 28.09.2023,
Tagungszentrum
Schloss Au,
Schweiz
- Der Zugang zu Wissen –
Zum Verhältnis von historischer Bildung-
forschung, Quellen und Gedächtnisinstitutionen.
Wissenschaftliche Konferenz**
Informationen:
<https://phzh.ch/de/ueber-uns/veranstaltungen/veranstaltung/Der-Zugang-zu-Wissen--Zum-Verhaeltnis-von-historischer-Bildungsforschung-Quellen-und-Gedaechtnisinstitutionen-Wissenschaftliche-Konferenz-v144533313.html>

CALL FOR ABSTRACTS

Im journal für LehrerInnenbildung werden vier Themenhefte pro Jahr herausgegeben. Ab 2017 werden mehrere Beiträge jedes Heftes nach einem offenen Call ausgewählt. Weitere Beiträge werden wie bis anhin von den für das jeweilige Heft verantwortlichen Herausgeber*innen eingeworben. Die abschließende Auswahl liegt bei den für das Themenheft verantwortlichen Herausgeber*innen. Kriterien für offenen Call: Die Beiträge sollen die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen fokussieren bzw. einen Zusammenhang zur Lehrer*innenbildung aufweisen und zum Heftthema passen.

Das jlb publiziert nur Erstveröffentlichungen. Es sind verschiedene Beitragstypen möglich: Überblicksartikel, Forschungsberichte, Erfahrungsberichte und Konzeptbeschreibungen. Die Textlängen bewegen sich je nach Beitragstyp zwischen 10.000 und 20.000 Zeichen (mit Leerzeichen).

Im offenen Call wird ein Abstract (max. eine A4-Seite) zum Thema des Heftes erwartet. Darin enthalten sind Bezüge zur wichtigsten Forschungsliteratur und eine Angabe zum Beitragstyp.

Per mail an den/die jeweilige Herausgeber*in des Hefts.

01/2024 Professionalisierung in Zeiten des Lehrer*innenmangels

(Herausgeber*innen: Annelies Kreis, annelies.kreis@phlu.ch, Diemut Ophardt, ophardt@tu-berlin.de und Andrea Seel, andrea.seel@pph-augustinum.at)

In zahlreichen Regionen der deutschsprachigen Länder herrscht derzeit Lehrer*innenmangel. Die Ursachen sind unterschiedlich akzentuiert, begründen sich aber im Wesentlichen in massiven Pensionierungswellen, Bevölkerungswachstum sowie in generational und krisenbedingt veränderten Lebensentwürfen. Der Wunsch nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf, eine veränderte Belastungstoleranz und vermehrte Selbstfürsorge, aber auch wahrnehmbare Belastungen im Lehrberuf erhöhen den Wunsch nach Teilzeitanstellungen. Zudem werden Lehrpersonen angesichts des aktuellen Fachkräftemangels am Arbeitsmarkt von anderen Branchen abgeworben. Um dieser Situation zu begegnen, werden von Seiten der Schulbehörden in nicht unbeträchtlicher Zahl in Ausbildung befindliche Lehramtsstudierende, aber auch Personen ohne Lehrbefähigung in den Schuldienst über-

nommen. Ausbildungsseitig werden Quereinsteiger*innenmodelle und verkürzte Studiengänge angeboten und Maßnahmen gesetzt, um bereits im Lehrberuf tätigen Studierenden Studienabschlüsse zu ermöglichen. Das Themenheft soll dazu beitragen, Erkenntnisse, Erfahrungen und Konzepte zu diesen Problemstellungen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz sichtbar und dem Diskurs zugänglich zu machen. Im Besonderen interessiert, was diese Entwicklungen für die Professionalisierung von Lehrpersonen und die Lehrer*innenbildung bedeuten.

Deadline für offenen Call: März 2023

Erscheinungstermin: März 2024

02/2024 Schulpädagogik(en) – Fachdidaktik(en)

(Herausgeber*in: Kerstin Rabenstein, kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de)

Wie arbeiten Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) in Lehrer*innenbildung und Forschung zu Lehrer*innenbildung zusammen? Die Zusammenarbeit von Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) in Lehrer*innenbildung und -forschung ist schon lange Thema, in letzter Zeit ist sie u. a. durch Vorgaben für Drittmittelprojekte in der Lehrer*innenbildung und die Politiken der Fördergeber mehr und mehr zu einer Leitlinie geworden. Gemeinsame Projektvorhaben für Lehrentwicklung und Forschung werden verfolgt, Forschungsfragen werden mehrperspektivisch bearbeitet, Reflexionen aus schulpädagogischen und fachdidaktischen Perspektiven werden in der Lehre mit Studierenden versucht. Wir wissen aber insgesamt noch wenig über eine Forschung zu dieser Zusammenarbeit und ihrem inhaltlichen Ertrag, zu den Erfahrungen und zu den entstehenden Modellen der Relationierung der Perspektiven, zu alten und neuen Grenzziehungen und Hierarchisierungen zwischen den wissenschaftlichen Disziplinen.

In diesem Heft wollen wir Forschungsberichte, Reflektierte Praxisberichte und Beiträge zum Methodenatelier präsentieren, die Auskunft zu verschiedenen Aspekten der Zusammenarbeit geben. Folgende Fragen könnten eine Rolle spielen. *Forschungsberichte*: Welche Fragen werden in Bezug auf die Zusammenarbeit von Schulpädagogik(en)

und Fachdidaktik(en) (nicht) erforscht? Wie wird die Zusammenarbeit von Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) erforscht bzw. wie könnte sie erforscht werden? Welche Forschung liegt vor zu den Grenzziehungen zwischen schulpädagogischen und fachdidaktischen Perspektiven? Welche Forschung liegt vor zum Umgang mit Perspektivendifferenz, -vielfalt, -reflexion in der Zusammenarbeit von Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en)? *Reflektierte Praxisberichte*: Wie werden in Forschung und/oder Lehre welche Themen mit welchen Ergebnissen in Kooperation von Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) bearbeitet? Welche Formen der Zusammenarbeit und welche Modelle zum Einbezug differenter Perspektiven werden mit welchem Erfolg entwickelt? Welche Erfahrungen des (Nicht-)Verstehens in der Zusammenarbeit werden gemacht, wie werden sie erforscht? *Beiträge zum Methodenatelier*: Welche Modelle zum Einbezug differenter Perspektiven aus Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) sind für die Lehre entwickelt worden, wie werden sie eingesetzt, welche Umgangsweisen finden Studierende und Dozierende damit? Welche Varianten der Perspektiven-Relationierung aus Schulpädagogik(en) und Fachdidaktik(en) werden für kooperative Forschungsdesigns entwickelt und finden in welcher Weise Eingang in die Forschungspraxis bzw. Durchführung von Forschungsprojekten?

Deadline für offenen Call: Juni 2023

Erscheinungstermin: Juni 2024

Wir freuen uns auf zahlreiche Eingänge!

Für die jlb-Redaktion: Gloria Liebsch

Classroom Management

journal für lehrerInnenbildung

no. 4/2022

EDITORIAL

BEITRÄGE

01

Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität

02

Störungen als interaktive Ereignisse im Mehrebenenkontext

03

Dealing with Feeling. Emotionsregulation als Ausbildungsbaustein

04

Wie erfahrene und angehende Lehrkräfte Unterricht wahrnehmen

05

Stereotype in der Schule: Auswirkungen auf das Classroom Management

06

Strukturierte Video Circles im ersten Unterrichtspraktikum.
Fokus: Übergangsmanagement

STICHWORT

07

Kompetenzen des Klassenmanagements aufbauen und weiterentwickeln

REZENSION

AGENDA

CALL FOR ABSTRACTS