

5. Verhaltenskontrolle

Das Thema der Mathematikstunde in einer 8. Klasse der Hauptschule ist das Rechnen mit rationalen Zahlen. Zur Einführung ordnen Schüler rationale Zahlen auf einem Zahlenstrahl an der Tafel an, der Rest der Klasse verfolgt dies still; anschließend werden im Unterrichtsgespräch Bereiche benannt, in denen man im Alltag positive und negative rationale Zahlen findet.

Die Lehrerin schiebt den Overhead-Projektor zur Seite und stellt sich neben den vorbereiteten Zahlenstrahl an die Tafel. »Letzte Verwarnung! Pascal, das Gleiche gilt für dich auch«, sagt sie mit Blick in die letzte Reihe. Obwohl die Lehrerin schon an der Tafel steht und alle Schülerinnen und Schüler immer noch still sind, geht sie auf einmal zu den hinteren Reihen. Sie fordert vier andere Schüler auf, an der Tafel erneut positive und negative rationale Zahlen an einem Zahlenstrahl der Größe nach zu ordnen. Die drei Schüler unterhalten sich an der Tafel über die Anordnung der Zahlenkärtchen: »Das ist Plus, das kommt auch nicht ...«, »Das ist doch Absicht«, »Das sind doch keine Idioten ...«, »Ja sollen wir das jetzt als Diagramm ...«, »Ne, einfach so«, »Nein, das! Das sind 0,25«, »Das ist glaube ich ...«, »Das ist kein Minus, oder?«. Der Rest der Klasse und die Lehrerin schauen zu.

Nach dem gemeinsamen Vergleich und der Begründung der drei Schüler für ihre Anordnung, soll die Klasse das Tafelbild in den Hefter übernehmen und anschließend mit Übungsaufgaben aus dem Buch und von einem Arbeitsblatt beginnen. Die Lehrerin notiert an der Tafel die Seiten und Nummern der Aufgaben, während die Schülerinnen und Schüler das Tafelbild übernehmen. Die Klasse ist während dieser Arbeitsphase ruhig, dennoch dreht sich die Lehrerin mehrmals um und blickt durch die Klasse. Als der letzte Satz an die

Tafel geschrieben ist, wirft die Lehrerin die Kreide in die Tafelrinne und ihre Vorbereitungsblätter auf das Pult mit den Worten: »Pascal, wir sehen uns kurz draußen.« Beide verlassen den Klassenraum, der Rest der Klasse bleibt ruhig und übernimmt das Tafelbild. Vor der Tür fragt Pascal: »Was?«, die Lehrerin entgegnet: »Hast du nichts gemacht?« Pascal rechtfertigt sich: »Ne, der Marius labert mich die ganze Zeit von der Seite ...«, wird aber von einem kurzen und strengen »Pascal« der Lehrerin unterbrochen. »Es geht jetzt nicht um den Marius, es geht jetzt um dich. Es geht jetzt um dich, um deine Note, um dein Verhalten. Ja? Du weißt, wie du in Mathe stehst und du lässt dich immer ablenken. Lenkst auch andere immer ab. Ja?« Pascal versucht nochmals eine Rechtfertigung: »Ja, wenn ich lachen muss, dann kann ich nichts dafür.« Daraufhin meint die Lehrerin, Pascal solle sich auf die Mathe-Sachen konzentrieren, weil das bei ihm »jetzt wichtiger sei«. Ein weiterer Versuch Pascals mit »Ja schon, aber ...«, wird gleich unterbrochen mit: »Ja, ›schon‹? Und nix ›aber‹. Du konzentrierst dich jetzt bitte auf die Mathe-Sachen. Viertelstunde, kriegst du das hin?«. Pascal bestätigt dies: »Schon«, und beide gehen zurück in die Klasse.

Den Rest der Stunde üben die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit das Rechnen mit rationalen Zahlen. Die Lehrerin geht durch die Klasse, schaut »über die Schulter«, berichtigt und gibt Hilfestellungen. Hin und wieder ermahnt sie einzelne Schüler zur Ruhe, zum konzentrierten Arbeiten oder auch zum sauberen Schreiben und gibt Hinweise, wenn etwas falsch gerechnet wurde.

Es besteht in der gängigen erziehungswissenschaftlichen Literatur ein Konsens darüber, dass Störungen und Konflikte im Unterricht in der Natur der Sache liegen: Es gibt keinen störungsfreien Unterricht, da dieser ein komplexes und soziales Interaktionsgeschehen ist (z. B. Lohmann 2003; Mayr 2004; Seidel 2009). Die Grundhaltung einer Lehrkraft sollte also sein: Störungen gehören zum Unterricht dazu. Unterrichtsstörungen werden meist nur als Hindernis in ihrer Dysfunktionalität gesehen, jedoch können sie auch einen positiven entwicklungspsychologischen Beitrag leisten, indem sie die Entwicklung sozialen Lernens unterstützen oder zum Erlernen von Konfliktlösekompetenz beitragen. Störungen des Unterrichts sind

multikausal zu erklären, sie haben meist nicht eine eingrenzbare, sondern vielfältige gesellschaftliche, motivations- und sozialpsychologische, institutionelle etc. Ursachen. Meist werden Konflikte und Störungen des Unterrichts nur von der Schülerin oder vom Schüler ausgehend erklärt, nicht selten wird dabei die Ursache einer Störung in der Persönlichkeitsstruktur des Lernenden gesehen. Stattdessen sollten solche Zwischenfälle oder Probleme im Unterricht eher situativ bzw. systemisch betrachtet werden und somit den Fragen nachgegangen werden: Welche Rolle spielen alle am Unterricht Beteiligten bzw. äußeren Begleitumstände, welche Faktoren sind änderbar, welche kann ich als Lehrkraft gegebenenfalls beeinflussen? Diese Fragen sollten im Sinne eines proaktiven und präventiven Classroom Managements bereits vor dem Unterricht mitbedacht werden.

Bevor es um konkrete Modelle und empirische Befunde zum Umgang mit Unterrichtsstörungen bzw. zur Verhaltenssteuerung geht, soll geklärt werden, was man konkret unter Unterrichtsstörungen versteht und welche Arten sich unterscheiden lassen. Winkel (2009, S. 29) sagt, eine »Unterrichtsstörung liegt dann vor, [...] wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird.« Ähnlich fasst es Lohmann (2003, S. 13) in seiner Definition zusammen:

»Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen.«

Störungen des Unterrichts stellen also eine Unterbrechung des Lernprozesses dar, daher sollte immer individuell und situativ – wenn auch meist schnell – überprüft werden, ob eine Reaktion auf eine konkrete Störung durch die Lehrkraft nicht eine größere Unterbrechung des Lernprozesses darstellt. Oftmals finden auch Störungen im Unterricht statt (und werden geahndet bzw. getadelt), wenn gar kein Lernprozess im Gange ist, z. B. in Übergangsphasen. Daher wäre auch hier zu überlegen, wie man mit solchen Störungen umgeht oder ob man sie passieren lässt, solange sie nicht gegen soziale und moralische Grundsätze verstoßen.

Seitz (1991) unterscheidet fünf verschiedene Arten von Unterrichtsstörungen (vgl. auch Kiel, Frey & Weiß 2013):

- *verbale Störungen*: Eigenaktivitäten (z. B. Schwatzen, Kommentieren etc.), Dazwischenreden (z. B. Kommentieren von Lehreräußerungen), Reaktionen auf Mitschülerinnen und Mitschüler (z. B. Hänkeln, Verspotten, Petzen etc.),
- *nicht-verbale Aktivitäten*: Eigenaktivitäten (z. B. Kippen, Zappeln, mit Gegenständen spielen oder werfen), Aktivitäten zwischen Schülerinnen und Schülern (z. B. Zettelchen schreiben, Raufen etc.),
- *vorsituative Defizite*: z. B. Zuspätkommen, vergessene Hausaufgaben, Schwänzen etc.,
- *Verletzung moralischer Normen*: z. B. Betrügen oder Abschreiben bei Tests, Lügen, Schwindeln,
- *Verweigerung*: Passivität, (offenkundiges) Desinteresse, Opposition, Angst, Null-Bock etc.

Aus dieser Aufzählung wird ersichtlich, dass es nicht die eine Maßnahme oder das eine Bündel an Aktivitäten zum Umgang mit Unterrichtsstörungen geben kann. So vielfältig wie die Arten der Störungen und damit meist auch ihre Ursachen sind, so unterschiedlich sollten auch die Reaktionen auf sie bzw. die Maßnahmen sein, um sie zu vermeiden. Dabei sollte der Grundsatz gelten, dass jede Maßnahme passend zur Störung sein sollte.

Es empfiehlt sich, die notwendigen Strukturen, Regeln und Prozeduren aber auch Konsequenzen und Verbindlichkeiten gemeinsam im Kollegium zu entwickeln (Erbert-Heinz, Bürgermeister & Kossack 2016). Dieses Arbeiten im Lehrerteam ermöglicht Kontinuität für die Schülerinnen und Schüler über die Fächer- und Jahrgangsgrenzen hinweg und schafft somit auch mehr Verbindlichkeit. Außerdem entlastet dies die einzelne Lehrkraft und befreit von Begründungsdruck nach dem Motto: »Warum dürfen wir das aber bei Herrn Fischer im Unterricht?«

Aus den vorangegangenen Kapiteln zur Unterrichtsgestaltung und Beziehungsförderung lassen sich bereits viele Punkte festhalten, die einem präventiv-proaktiven Vermeiden und Umgang mit Störungen dienen (vgl. auch Evertson, Emmer & Worsham 2006; Haag &

Streber 2012a; Kiel, Frey & Weiß 2013; Marzano, 2003; Nolting 2002; Ophardt & Thiel 2013):

- Klassenraum gut vorbereiten und sich über Sitzordnung Gedanken machen,
- Verhaltenserwartung aussprechen,
- Klasse und Schüleraktivitäten genau beobachten,
- Unterricht fachlich und didaktisch gut planen,
- Schüler zum Lernen motivieren,
- Unterricht klar strukturieren,
- Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler stärken.

Im Folgenden werden diese Punkte ergänzt. Es wird zunächst um die Planung von Strategien zum Umgang mit Unterrichtsstörungen gehen, anschließend um die konkrete Umsetzung im Unterricht. Dabei werden sowohl präventive und proaktive als auch reaktive Maßnahmen vorgestellt. Im Einzelnen werden folgende Punkte behandelt:

- Regeln und Routinen planen und unterrichten,
- Allgegenwärtigkeit und Überlappung,
- Gruppenmobilisierung und Beschäftigung der Lernenden,
- Angemessener Umgang mit Störungen,
- Beaufsichtigen, Überwachen und Kontrolle der Lernarbeit,
- Unangemessenes Verhalten unterbinden durch rasches Eingreifen bei Störungen,
- Konsequenzen: Bestrafung und Belohnung.

5.1 Regeln und Routinen planen und unterrichten

Jede soziale Interaktion, so auch das Geschehen im Klassenzimmer, ist geprägt von impliziten oder expliziten Regeln und Verfahrensweisen, die den Ablauf strukturieren und »in geordnete Bahnen lenken«. Für den Unterricht sollten solche Regeln und Prozeduren geplant und den Schülerinnen und Schülern zu Beginn des Schuljahres vermittelt werden. Diese Entwicklung von Strategien für Probleme dient dem proaktiven Classroom Management. Für Helmke (2012) spielen Regeln und Routinen eine überragende Rolle im Classroom Management. Für alle Beteiligten, also die Lehrkraft, Schülerinnen

und Schüler aber auch die Eltern, sollten die Regeln und Verfahrensweisen (und ebenso die folgenden Konsequenzen, ► Kap. 5.7) transparent sein, sodass jeder weiß, welche Maßnahmen bei welcher Störung greifen. Regeln und Routinen sollten demnach frühzeitig, konsequent und transparent eingeführt werden.

Routinen

Unter Routinen versteht man »spezifische Verhaltensmuster für immer wiederkehrende Situationen« (Gold 2015, S. 118), z. B. Begrüßungsrituale, feste Abläufe für das Austeilen und Einsammeln von Materialien, Regeln, wann und wie im Unterricht gesprochen wird etc. Solche Routinen sind selten schriftlich fixiert, sie etablieren sich entweder durch explizites Einüben oder durch das implizite »Einschleifen« in den ersten Wochen des Schuljahres. Es lassen sich verschiedene Arten von Routinen unterscheiden (Gold 2015; Evertson & Weinstein 2006):

- Verwaltungs- und Organisationsroutinen,
- Mobilitätsroutinen zur Bewegung und für Abläufe im Klassenzimmer,
- Routinen für den Beginn und das Beenden der Stunde,
- Routinen der Lehrer-Schüler-Interaktion,
- Routinen der Kommunikation zwischen den Schülerinnen und Schülern.

Am besten funktionieren Routinen in einer Klasse, wenn sie für die ganze Schule, für einzelne Jahrgänge oder zumindest innerhalb der Klasse über die Fachgrenzen hinweg gelten. So prägen sie sich am besten ein und es kommt nicht zu Reibungsverlusten durch »Diskussionen« nach dem Motto: »Warum müssen wir zu Beginn der Stunde immer aufstehen?« Außerdem können so Störungen im Unterricht vermieden werden, die aus Missverständnissen heraus entstehen. Was bei einer Lehrkraft als Routine gilt (z. B. in Einzelarbeitsphasen dürfen die Schülerinnen und Schüler trinken und selbstständig auf die Toilette gehen), kann bei einer anderen Lehrkraft anders geregelt sein und als Störung des Unterrichts wahrgenommen werden. Insgesamt sollen Routinen dazu beitragen, Abläufe im Unterricht zu regeln und auch zu beschleunigen, um nicht jedes Mal aufs Neue

etwas erklären zu müssen. Routinen können durch verschiedene Signale, Gesten oder Symbole unterstützt werden. Ebenso kann die Position der Lehrkraft im Klassenzimmer ein bestimmtes Signal für die Schülerinnen und Schüler sein, dass eine Routine andeutet oder verstärkt (► Kap. 5.2): Steht die Lehrkraft während einer Gruppenarbeit vor der Tafel, so könnte dies beispielsweise heißen, dass die Arbeit innerhalb der nächsten zwei Minuten beendet werden soll.

Ebenso wie Regeln müssen auch Routinen eingeführt und eingeübt werden, was natürlich Zeit kostet. Wenn sie jedoch einmal eingeübt sind, sparen sie künftig viel Zeit und Aufwand, da alle wissen, was in einem bestimmten (routinehaften) Fall zu tun ist. Beispielsweise kann eine Routine bei zu spät kommenden Schülerinnen und Schülern lauten, dass sie beim Eintreten unaufgefordert sagen, warum sie zu spät kommen oder aber sich unauffällig setzen und warten, bis sie durch die Lehrkraft angesprochen werden (Lohmann 2003). Beide Routinen, einmal eingeübt, erlauben es, den Unterrichtsfluss aufrechtzuerhalten (► Kap. 3.5) und keine weitere Störung auszulösen durch das sofortige Eingreifen der Lehrkraft oder durch Unsicherheit bei den Schülerinnen und Schülern, wie man sich verhalten soll.

Im eingangs beschriebenen Fall geht die Lehrerin durch das Klassenzimmer von vorne nach hinten. Dabei redet sie nicht, trotzdem gehen vier Schüler zur Tafel um den Zahlenstrahl zu ordnen. Scheinbar gibt es hier eine Routine, die auch ohne Worte funktioniert. Es kann vermutet werden, dass nach dem Stellen der Aufgabe ein Blickkontakt mit der Lehrkraft ausreicht und die Schülerinnen und Schüler wissen, dass sie aufgefordert sind, die Aufgabe zu lösen.

Ähnlich den Routinen sind auch Rituale, die ein gleichbleibendes, regelmäßiges Vorgehen nach einer festgelegten Ordnung darstellen. Sie haben im Vergleich zu Routinen und zu Regeln eher einen symbolischen Charakter. Das gemeinsame Aufstehen und Begrüßen der Lehrkraft im Chor zu Beginn einer Stunde kann als Routine beispielsweise normativen Charakter haben (Die Stunde beginnt jetzt, und alle sind aufmerksam) und als Ritual einen symbolischen (Wir arbeiten jetzt gemeinsam).

Regeln

Regeln sind allgemeine Verhaltensstandards, die das Miteinander im Klassenzimmer ordnen sollen. Man kann zwei große Gruppen von Regeln unterscheiden:

- **Verfahrensregeln:** Sie dienen dazu, organisatorische Abläufe und Prozesse zu organisieren. Hierzu zählen auch Ruhe- und Ordnungsregeln, wie z. B. das Nichtreden bei Einzelarbeit.
- **Verhaltensregeln:** Regeln dieser Gruppe dienen der Ordnung der sozialen Interaktion in der Klasse, wie man miteinander umgeht und sich verhält.

Im Vergleich zu Routinen sind Regeln expliziter und verbindlicher und meistens auch schriftlich fixiert. Für die Gestaltung des Miteinanders sollte es nicht zu viele Regeln geben. Zudem sollten sie so intuitiv und einsichtig wie möglich sein. Das erhöht ihre Legitimität und die Wahrscheinlichkeit, dass sie auf breite Akzeptanz stoßen und eingehalten werden. Zudem sollten die Regeln positiv formuliert sein. McPhillimy (1996) fasst dies in drei sogenannten »Meta-Regeln für Regeln« zusammen: So wenig wie möglich! So einsichtig wie möglich! So positiv wie möglich! Lohmann (2003) ergänzt bzw. präzisiert diese Hinweise und Prämissen zum Aufstellen von Regeln. Für ihn sind effektive Regeln:

- *Wenige:* Je weniger Regeln aufgestellt werden, umso besser ist dies. Nach Möglichkeit sollten es nicht mehr als sieben Regeln sein. Dies könnten zum Beispiel eine Mobilitätsregel, eine Kommunikationsregel, eine Umgangsregel und eine Eigentumsregel sein.
- *Vernünftig:* Die Lehrkraft sollte (evtl. auch im Diskurs mit den Schülerinnen und Schülern) genau überlegen, ob die Regel wirklich benötigt wird. Die Kernfrage sollte dabei lauten: Fördert die Regel das Lernen der Schülerinnen und Schüler und schützt sie bestimmte Rechte?
- *Verständlich:* Die Regeln sollten kurze, einfache und prägnante Sätze sein.
- *Positiv:* Die Regeln sollten nicht als Verbot, sondern als Gebot formuliert sein. Auf Wörter wie »nicht« oder »kein« sollte verzichtet werden.

- *Verbindlich*: Ebenso sollte die erwünschte und erwartete Verhaltensweise in Ich-Form formuliert sein und nicht in einem allgemeinen »Wir« gehalten werden.
- *Beobachtbar*: Die Regeln sollten ein sichtbares und konkretes Verhalten beschreiben.
- *Kompatibel*: Die formulierten Regeln dürfen nicht im Widerspruch zu anderen Regelsetzungen stehen. So müssen sie beispielsweise im Einklang mit der Schul- und Hausordnung stehen.
- *Durchsetzbar*: Die Einhaltung der Regeln sollte kontrollierbar sein, und dies sollte für die Lehrkraft auch keinen großen Aufwand bzw. keine Mehrbelastung darstellen. Bei der Durchsetzbarkeit ist auch darauf zu achten, sich bereits beim Aufstellen der Regeln Gedanken darüber zu machen, was passiert, wenn diese nicht befolgt werden (siehe Konsequenzen, ► Kap. 5.7).

In ihrem eigenen Handeln und Auftreten muss auch die Lehrkraft zeigen, dass sie die Regeln selbst ernst nimmt. Zwar sollte man bei der Einführung von Regeln deutlich machen, dass es solche gibt, die für alle und solche, die nur für die Schülerinnen und Schüler gelten. Doch an die allgemeinen Regeln für alle (z. B. im Klassenzimmer wird während des Unterrichts nicht gegessen) muss sich dann auch konsequenterweise die Lehrkraft halten, sonst nehmen auch Schülerinnen und Schüler die Regel nicht ernst bzw. erachten diese nicht als legitim. Die Lernenden erhalten so einen Anlass, die Grenzen – auch bei anderen Regeln – aufzuweichen und beginnen auszuloten, wie weit sie gehen können. Das Gleiche gilt für das Durchführen von Konsequenzen (► Kap. 5.7) bei Regelverstößen.

Im Folgenden sollen zwei Varianten der Regelfindung kurz skizziert werden. Je nach Altersgruppe, Vorerfahrungen mit der Klasse etc. bietet sich entweder eine lehrerzentrierte oder eine eher offene Variante der Regelfindung an (Lohmann 2003). Bei der lehrerzentrierten Variante stellt die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern einen Katalog bewährter Klassenregeln vor und erläutert den Sinn der Regeln. Lohmann (2003) bietet eine kleine Auswahl an Regeln, die als ein solcher Katalog den Schülerinnen und Schülern präsentiert werden können:

»Ich respektiere die Rechte und das Eigentum der anderen.
Im Unterricht bleiben alle sechs Beine am Boden.
Ich rede ruhig und freundlich mit den anderen und höre ihnen zu.
Wenn ich etwas sagen will, melde ich mich und warte ruhig, bis ich drankomme.
In Gruppenarbeitsphasen flüstere ich.
Wir essen, trinken und regeln private Angelegenheiten in den Pausen.
Streitereien und Konflikte werden bei uns gewaltfrei im Klassenrat oder im Schlichtungsbüro geregelt.« (Lohmann 2003, S. 71)

Sollte die Klasse oder einzelne Schülerinnen und Schüler der Meinung sein, mit einer bestimmten Regel nicht leben zu können, müssen sie konkrete Änderungs- oder Ergänzungsvorschläge machen. Über diese wird dann beratschlagt und abgestimmt. Über die Endfassung der Regeln wird ebenso abgestimmt und von allen unterschrieben.

Die offene Variante läuft partizipativer ab (auch ► Kap. 4.3). Zunächst werden mit der Klasse Bereiche des Miteinanders identifiziert, die kritisch sind bzw. in denen es Verhaltens- oder Verfahrensregeln bedarf. Dies können der Unterrichtsbeginn, das Gespräch im Unterricht, die Gruppenarbeit etc. sein. Anschließend sollen die Schülerinnen und Schüler in Einzel- oder Partnerarbeit fünf bis sieben Regeln aufschreiben, die für den jeweiligen Bereich benötigt werden. Hier kann auch arbeitsteilig vorgegangen werden, um Zeit zu sparen. Die Ergebnisse werden an der Tafel oder auf einem Flipchart gesammelt, ähnliche Regelvorschläge werden zusammengehängt. Anschließend wird unter der Frage: »Welche Regeln sind wirklich wichtig« abgestimmt, z. B. hat jeder Schüler sieben Stimmen, die er verteilen kann, sodass es am Ende die sieben Regeln mit den meisten Stimmen übernommen werden.

Die so durch die eine oder andere Variante gefundenen Regeln, die künftig im Unterricht gelten, sollten im Klassenzimmer für alle sichtbar sein, z. B. an der Wand auf einem Plakat ausgehängt werden. Dabei empfiehlt es sich, dieses Plakat von allen Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrkraft oder den Lehrkräften unterschreiben zu lassen.

Gerade bei jüngeren Schülerinnen und Schülern kann es notwendig sein, die aufgestellten oder erarbeiteten Regeln auch zu unterrichten, das heißt, ihren Sinn häufiger zu erklären, sie zu lehren und einzuüben. Hierfür schlägt Lohmann (2003) wiederum zwei Varianten vor: Das vorbildliche Befolgen von Regeln durch einzelne Schülerinnen und Schüler sollte anerkennend und lobend erwähnt werden. Dies kann modellhaft wirken. Weiterhin kann die Lehrkraft über einen bestimmten Zeitraum hinweg das Verhalten der Schülerinnen und Schüler beobachten und am Ende für das regelmäßige und wiederkehrende Einhalten von Regeln in dieser Zeit kleine Preise, Titel, Urkunden oder Privilegien verleihen. Besonders die ersten Wochen nach dem Aufstellen von Regeln können kritisch verlaufen, daher sollte man auch nicht bei jedem kleinen Regelverstoß gleich »an die Decke gehen« oder harte Konsequenzen androhen. Trotzdem muss man darauf achten, dass man konsequent bleibt und den Schülerinnen und Schülern signalisieren, dass man die Regelverletzung wahrgenommen hat, es aber noch eine Schonzeit gibt. Sollten auch über den Zeitraum hinaus Probleme mit einzelnen Regeln auftreten, kann man überlegen, ob diese im Klassenrat nochmals besprochen oder gar zur Disposition gestellt werden sollten.

Im Fall der Mathestunde wird deutlich, dass es klare Regeln für Übergänge und Einzelarbeitsphasen zu geben scheint. Dies zeigt sich daran, dass die Klasse ruhig arbeitet und der Regelverstoß durch Pascal dadurch auch deutlicher hervortritt.

5.2 Allgegenwärtigkeit und Überlappung

Für die Verhaltenssteuerung und Kontrolle im Unterricht spielen die Aspekte Allgegenwärtigkeit und Überlappung nach Kounin (► Kap. 2.2) eine große Rolle. Allgegenwärtigkeit

»bezeichnet [die] Fähigkeit des Lehrers, durch sein Verhalten den Schülern zu vermitteln, alles zu sehen und zu bemerken, auch wenn es sich hinter dem Rücken des Lehrers abspielt.« (Wellenreuther 2008, S. 270).

Allgegenwärtigkeit bedeutet demnach auch, mehrere Dinge gleichzeitig tun zu können. Kounin (1976) unterscheidet daher unter Allgegenwärtigkeit zwei Aspekte: Die allgegenwärtige Präsenz (*withitness*) und die Überlappung (*overlapping*).

Für eine Lehrkraft bedeutet Präsenz, alle Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler gleichzeitig im Blick zu haben und jederzeit über alles im Klassenzimmer Bescheid zu wissen. Strahlt eine Lehrkraft Präsenz aus, dann haben die Lernenden das Gefühl, die Lehrkraft habe auch im Hinterkopf Augen und Ohren. Logischerweise ist wirkliche Allgegenwärtigkeit kaum umzusetzen und zu erreichen. Interessanterweise reicht es jedoch aus, dass die Schülerinnen und Schüler den subjektiven Eindruck haben, dass die Lehrkraft allgegenwärtig ist. Störungsprävention wird also dadurch erreicht, dass die Lehrkraft Allgegenwärtigkeit (glaubhaft) vermittelt.

Überlappung bedeutet, als Lehrkraft mehrere Dinge gleichzeitig tun zu können und dabei die Übersicht und die Kontrolle über die Klasse zu behalten. Wellenreuther (2008, S. 271) versteht darunter die »[...] Fähigkeit des Lehrers [...], gleichzeitig an verschiedenen Problemen zu arbeiten bzw. auf verschiedene Schülerbedürfnisse zu reagieren.«

Die Mathematiklehrkraft im Fall schreibt beispielsweise Aufgabenstellungen an die Tafel und überwacht gleichzeitig die Klasse bzw. kann durch Blicke und Worte störende Schüler ermahnen. Darin zeigt sich nicht nur die Überlappung, sondern auch die Allgegenwärtigkeit: Die Schülerinnen und Schüler sind ruhig (bis auf Pascal), obwohl die Lehrerin ihnen den Rücken zugewendet hat.

Die Fähigkeit zur Überlappung fördert wiederum bei den Schülerinnen und Schülern den Eindruck, dass die Lehrkraft allgegenwärtig sei (vgl. Gold 2015). Für Kounin (1976) spielte Allgegenwärtigkeit verglichen mit Überlappung die größere Rolle. Er sah Letztere eher als eine Möglichkeit, Allgegenwärtigkeit herzustellen.

In Anlehnung an das eben beschriebene Prinzip nach Kounin spielt natürlich auch im Bereich der Verhaltenskontrolle das bereits in Kapitel 3.5 beschriebene Prinzip der Flüssigkeit und des Schwungs eine Rolle. Allgegenwärtigkeit und insbesondere die Überlappung

sorgen für Flüssigkeit im Unterricht und ein solch flüssiger Unterricht ist, wie bereits beschrieben, weniger störanfällig.

Die Mathematiklehrkraft hat eine starke Präsenz und, wie bereits gezeigt, die Fähigkeit zur Überlappung. Beides wirkt sich auf ihre Allgegenwärtigkeit aus. Dies wird nicht nur beim Tafelanschrieb deutlich, sondern auch dann, wenn sie den Klassenraum verlässt. Trotz ihres Gesprächs mit Pascal vor der Tür ist es im Klassenzimmer weiter ruhig und die Schülerinnen und Schüler arbeiten weiter. Ihre Allgegenwärtigkeit scheint demzufolge sogar »durch die Tür hindurch« zu wirken.

5.3 Gruppenmobilisierung und Beschäftigung der Lernenden

Im Sinne eines proaktiv-präventiven Classroom Managements ist es wichtig, die gesamte Klasse (Lerngruppe) zu mobilisieren und als Lehrkraft beständig den Gruppenfokus aufrechtzuerhalten (Gold 2015). Möglichst viele Schülerinnen und Schüler sollten dabei gleichzeitig aktiviert werden und sein. Ebenso müssen sich bei Aufgaben, Aufforderungen und Ähnlichem alle Lernenden gleichzeitig angesprochen und verantwortlich fühlen. Kounin (1976) unterscheidet auch hier zwei Bereiche: Die Herstellung einer breiten Aufmerksamkeit in der Klasse (*group alerting*) sowie die Leistungsverantwortlichkeit der ganzen Klasse (*accountability*). Wenn alle Schülerinnen und Schüler beachtet werden, aktiviert sind und Verantwortung für ihr Handeln jederzeit übernehmen müssen (auch ► Kap. 4.2), dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit geringerer Störungen im Unterricht. Unter Gruppenmobilisierung versteht Wellenreuther (2008) die Fähigkeit der Lehrkraft, »seine Schüler trotz ihrer Individualität immer auch in ihrer Eigenschaft als Gruppe zu betrachten und zu behandeln.« Für eine große Aufmerksamkeit und breite Aktivierung betont Nolting (2002) folgende Aspekte als Präventionsmaßnahmen:

- Möglichst immer die ganze Klasse ansprechen.
- Neben didaktisch-methodischen Entscheidungen zur Aktivierung auch über Stimme, Mimik, Gestik und Bewegung im Raum (► Kap. 4.5) aktivieren.

- Bei der Fragestellung auf Gruppenmobilisierung und Aktivierung achten: Die Frage stellen, dann den Blick durch die Klasse wandern lassen und eine Denkpause geben, dann erst Antworten aufnehmen.
- Bei Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit wird die Aktivierung und Mobilisierung in die Aufgabe, das Material oder die Methode verlagert. Wichtig ist es also, aktivierende Aufgaben zu stellen.
- Für die Schülerinnen und Schüler sollte man sichtbar machen, dass diese aktiv waren, zum Beispiel mittels positiver Kommentare und echtem (!) Lehrerlob, welches sich auch präzise auf die erfüllte Aufgabe bezieht.

Gruppenmobilisierung bzw. Aktivierung hat auch viel mit der Lern- und Leistungsmessung im Unterricht und der Verantwortlichkeit dafür zu tun: Wenn jeder Schüler oder jede Schülerin jederzeit im Unterricht drankommen kann, dann fühlt er oder sie sich für die eigene Leistung verantwortlich und nutzt die aktive Lernzeit. Dies wiederum erhöht das Aufmerksamkeitsniveau der Klasse (Gold 2015). Schülerinnen und Schüler lernen auch ziemlich schnell, wie die jeweilige Lehrkraft so »tickt«, wie ihr Aufrufverhalten ist etc. Man sollte also besonders hier keine Routinen aufkommen lassen. Werden Übungsaufgaben beispielsweise immer nach dem Klassenalphabet kontrolliert, so kann sich Xaver sicher sein, dass er lange nichts zu machen braucht, ehe er drankommt. Folglich ist er nicht aktiviert und nutzt die Lernzeit nicht aus.

Auch bei der individuellen Lernberatung, zum Beispiel in Einzelarbeitsphasen, sollte im Sinne der Gruppenmobilisierung die Lehrkraft den Gruppen- oder Klassenfokus aufrechterhalten. Dies wiederum hängt eng mit der Fähigkeit zur Allgegenwärtigkeit und Überlappung (► Kap. 5.2) zusammen.

In der Mathematikstunde zu den rationalen Zahlen scheint die gesamte Lerngruppe mobilisiert und aktiviert zu sein. Selbst beim Arbeiten der vier Schüler an der Tafel ist der Rest der Klasse aufmerksam, zumindest werden im Fall keine Störungen erwähnt. Die Lehrkraft schreibt für die Einzelarbeitsphase mehrere Aufgaben an die Tafel, sodass je nach Lerntempo kein Leerlauf bei besonders

schnellen Schülerinnen und Schülern entsteht. Auch hier hat die Lehrerin die Klasse als Ganzes im Blick und achtet darauf, dass alle Lernenden beschäftigt sind.

5.4 Angemessener Umgang mit Störungen

Trotz Regeln, Routinen, Allgegenwärtigkeit, Aktivierung etc. sowie weiteren Maßnahmen des proaktiv-präventiven Classroom Managements kommt es immer wieder zu Störungen im Unterricht. Darauf muss man als Lehrkraft vorbereitet sein, um angemessen reagieren zu können.

Zum Thema »Angemessener Umgang mit Störungen« findet man in der Literatur immer wieder die beliebte Geschichte von Kounins Welleneffekt (1976): Kounin hielt als Professor an der Universität seine Vorlesung, während ein Student offensichtlich wenig interessiert war und Zeitung las. Kounin empfand dies als Störung und sprach vor allen Zuhörerinnen und Zuhörern einen öffentlichen Tadel aus. Der Studierende las zukünftig nie wieder Zeitung und wirkte aufmerksam. Doch hatte sich im Hörsaal noch mehr geändert: Nach der öffentlichen Zurechtweisung herrschte zwar ein ruhiges, aber frostiges Klima, und die Studierenden wirkten fortan in sich gekehrt und nur noch auf Kounin fixiert. Deshalb schlussfolgerte dieser, dass sein Umgang mit der Störung nicht angemessen war, da er sie zwar beseitigen konnte, das Lernklima jedoch nachhaltig beeinträchtigt wurde. Kounin suchte nach besseren Möglichkeiten der Reaktion auf Störungen als eine öffentliche Rüge. Wichtig war ihm dabei auch, dass bei auftretenden Störungen und den Reaktionen auf diese der Unterrichtsfluss nicht unnötig unterbrochen werden sollte, denn damit ginge aktive Lernzeit verloren (Gold 2015). Kounin (1976) führte zahlreiche Studien durch, die ergaben, dass die Wirkung einer Disziplinierungsmaßnahme weder von der Härte, noch von der Festigkeit bzw. Ernsthaftigkeit oder der Klarheit beeinflusst wird und auch keine Auswirkungen auf den Lernerfolg hatte. Eher, so Kounin, müssen unangemessene Verhaltensweisen wahrgenommen, artikuliert und auf geeignete Art und Weise unterbunden werden (Gold 2015). Das Fehlverhalten von Schülerinnen und Schülern kann schließlich nur durch diese abgestellt werden,

wenn die Lehrkraft sie dazu auffordert und mögliche Konsequenzen (► Kap. 5.7) deutlich macht.

Im oben geschilderten Fall wirkt die Lehrerin in ihren Ermahnungen recht streng, hart und ernst. Dennoch scheint dies zunächst nicht zu fruchten. Erst als sie mit Pascal vor der Zimmertür redet, artikuliert sie das beobachtete Fehlverhalten und macht Konsequenzen daraus deutlich.

Für den angemessenen Umgang mit Störungen im Unterricht eignen sich sogenannte Low-Profile-Ansätze, die einen meist vorsichtig-zurückhaltenden Umgang mit Störungen adressieren (Borich 2007). Helmke (2007) sagt dazu, man sollte – vorausgesetzt es ist keine gravierende Störung – zunächst den Ball flach halten. Die Leitidee hinter diesen Ansätzen ist es, eine vorschnelle Überreaktion zu vermeiden (auch im Sinne des o. g. Welleneffektes von Kounin). Wichtig ist dabei, dass es nicht um ein Wegsehen, Ignorieren oder das Übergehen von Störungen geht (sonst werden diese schnell groß, da die Schülerinnen und Schüler die Grenzen des Machbaren austesten), es soll aber auch nicht mit übermäßigen Konsequenzen gedroht werden (Gold 2015). Das heißt, diese Ansätze eignen sich für Störungen, die nicht so schlimm scheinen, zum Beispiel Nebengespräche im Unterricht, abgelenkte Schülerinnen und Schüler etc. Im Sinne der Low-Profile-Ansätze, so fasst Gold (2015) zusammen, ist ein angemessener Umgang mit Störungen:

- Die Lehrkraft schaut bereits in der Unterrichtsvorbereitung, von welchen Schülerinnen und Schülern und in welchen Phasen des Unterrichts mögliche Störungen ausgehen könnten (► Kap. 3.1). Sie handelt vorausschauend, antizipierend und wachsam.
- Die Lehrkraft reagiert auf Störungen sparsam. Auf eine bevorstehende oder gerade beginnende Störung reagiert sie wenn möglich zunächst nonverbal. Sie handelt also minimalistisch.
- Die Lehrkraft reagiert sofort und möglichst undramatisch respektive diskret auf eine Störung, die nicht (mehr) umgangen werden kann. Sie handelt demnach konsequent.

Innerhalb dieser drei Punkte bieten sich zum Umgang sowohl präventiv-proaktive Maßnahmen an, zum Beispiel auf einen Schüler zuzugehen, von dem bald eine Störung zu erwarten ist, als auch reaktive Verhaltensweisen, wie beispielsweise ein strafender Blick, ein Namensaufruf oder ein Zubewegen auf einen störenden Schüler. Alle diese Maßnahmen erlauben es gleichzeitig, wie von Kounin gefordert, den Unterrichtsfluss nicht zu unterbrechen.

Die Mathematiklehrerin zeigt den Low-Profile-Ansatz sehr schön, indem sie zunächst immer wieder nonverbal versucht, den Störungsherd einzugrenzen, indem sie in die Richtung von Pascal und Marius schaut.

Abschließend sollen angemessene disziplinarische Maßnahmen kurz zusammenfassend benannt werden. Wie überall beim Thema Unterricht und insbesondere beim Thema Classroom Management sind das Alter, die Angemessenheit und die jeweilige konkrete Situation ausschlaggebend für deren Anwendung und der »Erfolg« der unten aufgeführten Handlungsoptionen. Es geht also nicht darum, diese zu erlernen, sondern sein Repertoire an Maßnahmen zu erweitern, alte Gewohnheiten vielleicht zu überdenken, und dann in einer konkreten Situation schnell und angemessen mit Störungen umgehen zu können.

Gold (2015) fasst auf der Basis zahlreicher empirischer Befunde (u. a. Evertson & Weinstein 2006; Emmer & Evertson 2009; Freiberg & Lapointe 2006) folgende Disziplinierungsmaßnahmen zusammen, die einen störungsfreien Unterricht wahrscheinlicher machen:

- Blickkontakt aufnehmen und/oder dicht an die Schülerin oder den Schüler, von dem eine Störung (zukünftig) ausgeht, herangehen (Unterrichtsfluss dabei nicht unterbrechen).
- Beiläufig verbal intervenieren, z. B. durch einen kurzen Namensaufruf der betroffenen Schülerin oder des Schülers (auch hier ohne den Unterrichtsfluss zu unterbrechen).
- An vereinbarte Regeln erinnern und auf Konsequenzen hinweisen. Wenn Regeln an der Wand hängen, nur ein kurzer Fingerzeig darauf.

- Aufforderung an die Schülerin oder den Schüler, die vereinbarte Regel offen zu benennen und dieser Folge zu leisten.
- Den störenden Schüler oder die störenden Schüler unmissverständlich und deutlich auffordern, die Störung zu unterlassen.
- Privilegien oder etwas Positives dem Schüler oder der Schülerin entziehen (der Entzug von etwas Positivem ist meist wirksamer als eine negative Konsequenz; auch ► Kap. 5.7).
- Ein kurzzeitiger Ausschluss aus der Lerngruppe.
- Abverlangen einer schriftlich anzufertigenden Reflexion über das Fehlverhalten mit Bezug auf die verletzten vereinbarten Regeln.
- Die Schülerin oder den Schüler nach der Stunde zu einem Gespräch einbestellen.
- Schulleitung informieren und Kontakt zu den Eltern aufnehmen.

In der Auflistung zeigt sich deutlich auch eine sich entwickelnde Dynamik, beginnend mit kleinen nonverbalen Disziplinierungsmaßnahmen bis hin zum klärenden Gespräch mit der Schulleitung. Auf so eine Entwicklung sollte man achten, um auch wirklich angemessen zu reagieren und nicht überzureagieren.

5.5 Beaufsichtigen, Überwachen und Kontrolle der Lernarbeit

Das Ziel eines effektiven Classroom Managements ist es immer, die aktive Lernzeit für Schülerinnen und Schüler durch das Vermeiden von Unterrichtsstörungen und eine gute Beziehung im Klassenzimmer zu erhöhen. Alle bereits behandelten Aspekte zum Classroom Management in den vergangenen Kapiteln zielten darauf ab. Ein Schwerpunkt der Lehrertätigkeit im Classroom Management liegt darauf, die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu beaufsichtigen, zu überwachen und zu kontrollieren. In der Unterrichtsforschung wird dies unter dem Stichwort des »Monitoring« untersucht (Gold 2015).

Besonders zu Beginn und während Arbeitsphasen der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sowie in Unterrichtsgesprächen gilt es, die Schüleraktivitäten aufmerksam zu beaufsichtigen (Thomas & Hennemann 2013). Oftmals ergeben sich Unklarheiten in solchen

Schülerarbeitsphasen durch die Instruktion und/oder Aufgabenstellungen. Diese Unklarheiten oder Uneindeutigkeiten führen dann zu Schülergesprächen, die die Lehrkraft als störend empfindet oder die das Lernen anderer Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen. Daher ist es wichtig, dass die Lehrkraft besonders zu Beginn solcher Arbeitsphasen die Lernarbeit aktiv überwacht, um Probleme frühzeitig zu erkennen und gegebenenfalls Unterstützung zu geben.

Das bereits beschriebene Prinzip der »Allgegenwärtigkeit« (► Kap. 5.2) findet auch hier Anwendung: Dadurch, dass die Lehrkraft z. B. durch physische Nähe (Gang durch den Raum bei Schülerarbeitsphasen) sowie häufigen Blickkontakt zu allen Schüler(gruppen) signalisiert, dass sie die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler wahrnimmt und beaufsichtigt, wird die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass sich unangemessenes Schülerverhalten verringert (vgl. auch Evertson 2010). Dabei ist es wichtig und zugleich schwierig, die Schülerinnen und Schüler zu beaufsichtigen und ihnen gleichzeitig das Gefühl zu vermitteln, dass man sie nicht ständig überwacht.

Zur Verbesserung der eigenen Fähigkeit zur Überwachung und Kontrolle der Lernarbeit bietet es sich an, auch eigene Routinen als Lehrkraft zu beobachten und zu reflektieren. Beispielweise kann der Bewegungsablauf im Klassenraum durch die Lehrkraft einmal bewusst wahrgenommen werden, um zu reflektieren, ob man sich nur in einer bestimmten Hälfte des Klassenraumes aufhält oder in Einzelarbeitsphasen nur zu bestimmten Sitzplätzen geht.

Im Unterrichtsgespräch könnte ein Selbstbeobachtungsbogen mit visualisiertem Sitzplan helfen (Thomas & Hennemann 2013): Im Sinne einer breiten Aktivierung (Gruppenmobilisierung; auch ► Kap. 5.3) und einer guten Kontrolle der Lernarbeit kann hier vermerkt werden, welche Schülerin bzw. welcher Schüler regelmäßig im Unterricht angesprochen wird. »Leere Felder« im Sitzplan sollten dann im Unterrichtsgespräch bewusst adressiert werden.

Eingeübte Präsenz- und Stoppsignale (auch ► Kap. 4.5) können im Bereich des Beaufsichtigens auch dazu dienen, Störungen zu vermeiden oder bereits »im Keim zu ersticken«. Wahl, Weinert & Huber (1984) entwickelten sieben Kriterien, die auf solche Stoppsignale bzw. -strategien zutreffen sollten, um den Unterrichtsfluss nicht zu unter-

brechen und die Lehrer-Schüler-Beziehung nicht negativ zu beeinflussen (vgl. auch Haag & Streber 2013):

- Anschlagen eines freundlichen Tons,
- Formulierung der Anordnung in Form einer Bitte,
- frühzeitiges Eingreifen bei Störungen oder Ablenkungen,
- Nutzung einer definierten Toleranzgrenze (auch ► Kap. 5.4),
- zunächst häufigeres Eingreifen im Lernprozess bei Störungen,
- Beachtung aller Schülerinnen und Schüler und Aufrechterhaltung des Gruppenfokus,
- häufige Bekräftigung des erwünschten Zustands.

In der Mathematikstunde ordnen vier Schüler Zahlen am Zahlenstrahl an. Die Lehrkraft beaufsichtigt dies und greift dabei zunächst ein. Zu Beginn der Einzelarbeitsphase ist es ruhig, auch hier blickt die Lehrkraft immer wieder in den Raum und signalisiert so, dass sie alles im Blick hat.

5.6 Unangemessenes Verhalten unterbinden durch rasches Eingreifen bei Störungen

Bereits bei den Low-Profile-Ansätzen (► Kap. 5.4) wurde davon gesprochen, dass ein angemessener Umgang mit Störungen bedeutet, dass die Reaktion der Lehrkraft auch zum »Schweregrad« der Störung passen sollte. Reaktive Strategien sind notwendig bei einem Verhalten, das Normen und Werte verletzt (Thomas & Hennemann 2013) und als gravierend bezeichnet wird. Unerwünschtes Verhalten kann auch mal ignoriert werden, wenn es »flüchtige Vorgänge [sind], die für die Klasse folgenlos bleiben« (Nolting 2008, S. 71).

Beim Unterbinden unangemessenen Verhaltens spielen Zeit und Art der Reaktion eine wichtige Rolle. Ein rasches bzw. schnelles Eingreifen ist in diesen Fällen notwendig, da die Maßnahme bzw. Konsequenz klar in Verbindung zur Störung stehen muss. Zudem stört man als Lehrkraft bei einem Zeitverzug später nochmals den Unterrichtsfluss, wenn man erst dann auf eine zurückliegende Störung reagiert.

Unangemessenes Verhalten kann nach dem Grad der Schwere beispielsweise mit der sogenannten »Verhaltensampel« als stil-

ler Impuls, der den Unterrichtsfluss nicht stört, adressiert werden (Ermert-Heinz, Bürgermeister & Kossack 2016). Wenn ein Schüler oder eine Schülerin stört, wird kurz eine grüne Karte aufgezeigt, die eine Ermahnung ist, jedoch noch keine weiteren Konsequenzen nach sich zieht. Wird wieder gestört, folgt die gelbe Karte als eine Art letzte Verwarnung. Tritt erneut eine Störung durch den Schüler oder die Schülerin auf, folgt die rote Karte, die die mit der verletzten Regel einhergehende Konsequenz zur Folge hat. Die Ampel lässt sich, wenn dies so mit den Schülerinnen und Schülern zu Beginn des Schuljahres vereinbart wurde, auch dazu nutzen, zwischen verschiedenen Schweregraden von Störungen zu unterscheiden: Bei gravierenden Störungen kann auch gleich das Zeigen der roten Karte erfolgen.

Es geht bei Maßnahmen wie der Verhaltensampel und Ähnlichem folglich darum, unmissverständliche Signale zu setzen, dass ein bestimmtes Verhalten nicht tolerabel ist bzw. nicht geschehen darf. Dies ist notwendig, um eventuelle spätere Eskalationen zu vermeiden. Bei Thomas & Hennemann (2013) findet sich mit Bezug auf Bergsson & Luckfiel (1999), Braun & Schmiscke (2006) sowie Lohmann (2003) und Nolting (2002) eine gute Zusammenstellung solcher Signale und Strategien, die man zum raschen Eingreifen nutzen sollte (vgl. auch die Disziplinierungsmaßnahmen in der Zusammenfassung nach Gold 2015 in ► Kap. 5.4):

- Schülerinnen und Schüler auf geltende Regeln hinweisen (ggf. mit Begründung) und sie dazu auffordern, ihr Verhalten zu ändern.
- Nonverbale Zeichen benutzen (Blickkontakt, sich dem Störenden nähern, Schüler an der Schulter berühren etc.).
- Appelle an die Schülerin oder den Schüler: »Dreh dich jetzt um, damit du wieder dem Unterricht folgen kannst.«
- Verhalten spiegeln in Form von beschreibendem, wertfreiem Feedback über das Verhalten des Lernenden bzw. über ihre oder seine Leistungen.
- Konfrontation der Schülerinnen und Schüler mit ihrem gezeigten Verhalten.
- Etwas versprechen, Schülerinnen und Schüler belohnen.
- Bis zu einem gewissen Grad Humor einsetzen.

- Timeout: Die Schülerin oder den Schüler für eine bestimmte Zeit aus der Klasse nehmen.
- Konsequenzen aufzeigen und dadurch auch Wahlmöglichkeiten darstellen.
- Verstärkerentzug: Bei einer Regelverletzung bzw. Störung des Unterrichts wird der Schülerin oder dem Schüler ein angenehmer Reiz (Verstärker) entzogen.
- Umlenken: Die Aufmerksamkeit der Schülerin oder des Schülers wird auf den Lerngegenstand zurückgelenkt.
- Umgestalten und Umstrukturieren, z. B. der Aufgabenstruktur oder des Unterrichtsaufbaus, wodurch eine erfolgreiche Bewältigung des Lernens ermöglicht wird.
- Umgruppierung, z. B. durch eine Veränderung der Sitzordnung oder der angewendeten Sozialform.

Die Anwendung reaktiver Strategien beim raschen Eingreifen ist oft mit negativen Emotionen sowohl aufseiten der Lernenden als auch aufseiten der Lehrkraft verbunden. Lohmann (2003) entwickelte daher zehn Regeln für die Gestaltung solcher Eingriffe (Interventionen) bei Störungen, um derartige Emotionen möglichst zu vermeiden:

»Regel 1: Der von der Intervention ausgehende störende Einfluss sollte nicht größer sein, als die Störung, gegen die sie gerichtet ist.

Regel 2: Fertigen Sie eine Liste für »Null-Toleranz-Politik« an, auf der Sie für sich und die Klasse festhalten, welche Verhaltensweisen Sie unter keinen Umständen im Klassenraum durchgehen lassen, z. B. Mobbing.

Regel 3: Wann immer Sie intervenieren, tun Sie es konsequent! [...]

Regel 4: Halten Sie die Stufen der Eskalation ein [...].

Regel 5: Nicht ermahnen, sondern Ich-Botschaften oder beschreibende Rückmeldungen geben. [...]

Regel 6: Nicht drohen. Kündigen Sie niemals etwas an, was Sie nicht umsetzen können oder wollen.

Regel 7: Nicht erpressen! Lassen Sie den Schülern echte Wahlmöglichkeiten, damit Sie lernen, für sich Entscheidungen zu treffen.

Regel 8: Was immer Sie an Interventionen, Konsequenzen und Strafen vorhaben, sprechen Sie es mit der Klasse ab.

Regel 9: Statt zu strafen konfrontieren Sie die Schüler sachlich mit logischen Konsequenzen.

Regel 10: Wenn Sie strafen, dann muss es auch wehtun.«

(Lohmann 2003, S. 156 f.)

Zunächst versucht die Lehrerin im Fall noch die Störung mit nonverbalen Signalen zu unterbinden. Als ihr dies wiederholt nicht gelingt, nimmt sie Pascal mit vor die Tür (Time out). Sie konfrontiert ihn mit seinem Verhalten und spiegelt dies kurz. Sie richtet ein Appell an ihn, zeigt die Konsequenzen seines Verhaltens auf und versucht mit dem Verweis auf die letzten Minuten der Stunde, seine Aktivität auf den Lerngegenstand umzulenken. Sie könnte versuchen, stärker mit Ich-Botschaften zu arbeiten, denn sie betont in dem Gespräch immer wieder das »Du« der Person und geht damit auch zum Teil von der konkreten Situation weg, für die Pascal eigentlich sanktioniert werden sollte.

5.7 Konsequenzen: Bestrafung und Belohnung

Auf Regelverstöße im Unterricht müssen Konsequenzen folgen (vgl. auch hierzu die Regeln nach Gold in ► Kap. 5.4 und Lohmann in ► Kap. 5.6). Grob lassen sich zwei Arten von Konsequenzen unterscheiden: Die Bestrafung unangemessenen Verhaltens und die Belohnung regelkonformen Verhaltens. Generell gilt, dass Belohnungen wirksamer sind als Bestrafungen. Im Bereich der Bestrafungen ist festzuhalten, dass man eher einen positiven Reiz entziehen sollte, als einen negativen (z. B. Sanktion) hinzuzufügen. Zu diesem Ergebnis kam auch Mayr (2008) in seinen Studien.

Für notwendige Konsequenzen formulieren Kiel, Frey & Weiß (2013) fünf Richtlinien. Konsequenzen sollten:

- unmittelbar nach dem störenden oder erwünschten Verhalten erfolgten,
- immer situationsgerecht und individuell sein,
- immer sachbezogen oder personenbezogen sein,
- nonverbale Formen der Verstärkung berücksichtigen,

- in Form der »Sandwich-Methode« (positives Verhalten nennen, negative Aspekte benennen, Konsequenz und positive Alternativen aufzeigen) erteilt werden.

Für den Umgang mit Konsequenzen eignet sich das Prinzip der konstruktiven Reaktionen auf Störungen bzw. des konstruktiven Sanktionierens. Hierbei wird präventiv gedacht und gehandelt. Die Lehrkraft sollte einen autoritativen und beziehungsorientierten Führungsstil (z. B. wertschätzende Kommunikation; ► Kap. 4.4 und 4.5) in der Klasse durchsetzen (Hoegg 2012). Zudem sollte sie die oben abgehandelten Maßnahmen des Classroom Managements nach Kounin und Evertson benutzen. Wenn eine Störung im Unterricht auftritt, sollte diese in Form von Ich-Botschaften an die Schülerin oder den Schüler adressiert werden (»Mir gefällt dein Verhalten nicht, weil ...«) und gleichzeitig mithilfe von »Du-Botschaften« der Fokus auf das erwünschte Verhalten gelenkt (»Du bearbeitest jetzt (bitte) die Aufgaben.«). Konsequenz handeln heißt dabei nicht immer, den Unterrichtsfluss zu unterbrechen, sondern manchmal auch nur der Schülerin oder dem Schüler nonverbal zu verstehen zu geben, dass man das Fehlverhalten wahrnimmt (Blick, Zeichen, sich nähern, auf Regel an der Wand verweisen etc.). Damit ist klar, dass das Verhalten rasch adressiert wurde und ggf. später eine Konsequenz folgt. Man kann sich zum Beispiel dadurch auch einen Handlungsaufschub verschaffen, indem man zum Gespräch nach der Stunde oder während einer Arbeitsphase der Klasse bittet. Bis dahin ist auch mehr Zeit zum Nachdenken über die Konsequenzen möglich.

Welche Konsequenzen auf Fehlverhalten könnten nun folgen? Zunächst sollte geprüft werden, ob das Fehlverhalten nicht ignoriert werden kann (siehe auch ► Kap. 5.4) oder ob es Sinn macht, eine sogenannte »Strafe zweiter Ordnung« zu nutzen, indem man etwas Angenehmes entfernt. Sollte beides nicht möglich sein, erfolgt eine sogenannte »Strafe erster Ordnung«, also das Hinzufügen von etwas Negativem für die Schülerin oder den Schüler. Dabei ist darauf zu achten, dass zwischen Konsequenz und Fehlverhalten ein Zusammenhang besteht, also ob man durch die Strafe das Fehlverhalten tatsächlich wiedergutmachen kann. Parallel zur Bestrafung sollte man bereits damit beginnen, dass Positivverhalten des Schülers oder der Schülerin

aufzubauen oder zu verstärken, z. B. mit dem Hinweis auf eine Belohnung (Kiel, Frey & Weiß 2013). Oftmals haben Strafen nur eine kurze Halbwertszeit, was damit zusammenhängt, dass sie meist nur die Symptome der Unterrichtsstörung adressieren und nicht deren Ursachen.

Im Gespräch mit Pascal macht die Lehrkraft dem Schüler die längerfristigen Folgen seines Fehlverhaltens als Konsequenz deutlich. Sie arbeitet dabei eher mit Negativ-Bildern, die wie eine Strafe erster Ordnung wirken (»Wenn du nicht aufpasst, bleibt deine Note so schlecht«). Empfehlenswert wäre es, mit Belohnungen zu arbeiten, z. B. »Wenn du dich konzentrierst, wirst du schon bald sehen, dass auch deine Leistungen besser werden.« Ebenso ist zu sehen, dass die Lehrkraft eher die Symptome der Störung, also die Gespräche von Pascal mit Marius, adressiert und nicht schaut, wo Ursachen hierfür liegen könnten. Durch einen Handlungsaufschub hätte sie Zeit gewinnen können, dies nach der Stunde mit Pascal zu klären.

Bei allen Formen von Konsequenzen, natürlich insbesondere bei Strafen, ist zu beachten, dass diese beziehungsbelastend wirken. Dies gilt vor allem bei als willkürlich und unangemessen empfundenen Strafen. Daher ist es wichtig, im Bereich der Beziehungsförderung für ein gutes allgemeines Klassen- und Lernklima zu sorgen, das die Bestrafung als einen Sonderfall ansieht. Besonders unwirksam werden Strafen im Rahmen des Classroom Managements ab der Mittelstufe (7./8. Klassenstufe), da gerade ältere Schülerinnen und Schüler Sanktionen als nicht adäquaten und altersangemessenen Umgang mit ihnen ansehen (Kiel, Frey & Weiß 2013). Gerade für ältere Schülerinnen und Schüler sollte man sich demnach Gedanken machen, wie man mit Fehlverhalten umgeht.

Eine Möglichkeit, die Legitimität und Wirksamkeit von Konsequenzen zu erhöhen ist es in allen Altersstufen, diese bei der Formulierung von Konsequenzen mit einzubeziehen (Lohmann 2003). Dies funktioniert jedoch häufig – bei jüngeren Schülerinnen und Schülern – nicht ohne Probleme. Meist muss man zunächst deutlich machen, dass ein Verhalten, welches eine Regel verletzt, eine Konsequenz zur Folge hat, die dem Betreffenden bestimmte Rechte entzieht. Wenn diese Grundlage geklärt ist, kann man mit den Schüle-

rinnen und Schülern gemeinsam über Regeln (auch ► Kap. 5.1) und mögliche Konsequenzen bei deren Verletzung sprechen. Egal, ob mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam oder als Lehrkraft allein, ist es zu empfehlen, Konsequenzen für Störungen des Unterrichts vor der Regelverletzung festzulegen. Beim Auftreten einer Störung befindet man sich meist selbst in einem Zustand emotionaler Erregung, was dazu führen kann, dass Konsequenzen zu hart, nicht transparent oder unverhältnismäßig ausfallen.

Lohmann (2003) fasst sinnvolle Konsequenzen wie folgt zusammen: Sie erfolgen zeitnah, sind vorher den Schülerinnen und Schülern bekannt und logisch, sind nachvollziehbar und nicht herabsetzend oder demütigend. Sinnvolle Konsequenzen sind abgestuft und verhältnismäßig und sollten dem Zweck dienen, der Schülerin oder dem Schüler dabei zu helfen, zukünftig Regeln und geforderte Verhaltensweisen besser einhalten und befolgen zu können. Bei Bestrafungen sollten auch die in Kapitel 2.1 genannten Tipps nach Kauffmann (2005) berücksichtigt werden.

Weiter oben wurde bereits darauf eingegangen, dass es besser ist, erwünschtes Verhalten zu fördern und zu belohnen als negatives Verhalten zu bestrafen. Auch die Förderung erwünschten Verhaltens mittels Verstärkern kann man als Konsequenzen betrachten. Dafür kann man verschiedene Belohnungsstrategien im Classroom Management einsetzen. Nolting (2002) empfiehlt beispielsweise, den Schülerinnen und Schülern immer wieder Anreize zu bieten, damit Verhaltensregeln eingehalten werden. Damit soll auch das Hauptaugenmerk der Klasse von störendem auf erwünschtes Verhalten verlagert werden. Weiterhin sollte die Belohnung erwünschten Verhaltens nach und nach wieder zurückgeführt werden. Nolting (2002) regt dafür folgendes Vorgehen an:

- Die Belohnung durch zeitlichen Aufschub vom positiven Verhalten langsam abkoppeln.
- Von regelmäßiger zu gelegentlicher Belohnung übergehen.
- Die Art der Belohnung nach und nach verändern: Von äußeren Anreizen (Lobkarten etc.) zu mündlichem Lob, Anerkennung etc.

Den Einsatz von Belohnungen als Konsequenzen betont Lohmann (2003) auch mit Blick auf die extrinsische positive Verstär-

kung, sowohl zur Störungsvermeidung als auch zur Motivation und Aktivierung. Besonders in Unterrichtsphasen, die keine hohe eigene intrinsische Motivation haben, empfiehlt Lohmann (2003) die Nutzung ideeller und materieller Verstärker als Anreize und Belohnungen. Solche Verstärker können: Sternchen- oder Punktesystem, Sozialprestige fördernde Auszeichnungen, Elternbriefe, Privilegien, materielle Belohnungen oder gemeinsame Aktivitäten für die Gruppe oder Klasse.

Ebenso wie bei der Bestrafung gilt auch für die Belohnung, dass die Konsequenz, die beide jeweils verkörpern, nur Mittel zum Zweck ist. Zum Beispiel darf ein extrinsischer Verstärker nicht suggerieren, dass die eigentliche Lernaktivität ohne diesen sinnlos ist.