



UNIVERSITÄT PADERBORN
Die Universität der Informationsgesellschaft



FABienne JANSEN

HANDLUNGSREPERTOIRE IN HERAUSFORDERNDEN LEHR-LERN-SZENARIEN

REAKTIONEN VON LEHRAMTSSTUDIERENDEN

FÜR SONDERPÄDAGOGISCHE FÖRDERUNG

AUF ÄNGSTLICHE UND AGGRESSIVE VERHALTENSWEISEN

**Paderborner Schriften zur sonderpädagogischen Förderung
Band 4**

Herausgegeben von
Désirée Laubenstein & David Scheer

Paderborner Schriften zur sonderpädagogischen Förderung

Band 4

Herausgegeben von

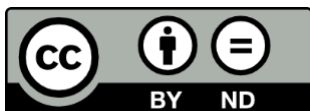
Désirée Laubenstein & David Scheer unter Mitarbeit von Philippos Zdoupas

Zugleich Masterarbeit an der Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft
(Erstprüferin: Dr. Dagmar Festner, Zweitprüferin: Prof. Dr. Désirée Laubenstein)

2022, Universitätsbibliothek Paderborn

Erschienen unter Creative Commons Namensnennung – Keine Bearbeitungen 4.0, Internationale Lizenz (CC-BY-ND 4.0).

Informationen unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode>



URN: urn:nbn:de:hbz:466:2-43493

doi: 10.17619/UNIPB/1-1588

Zitiervorschlag:

Jansen, F. (2022). Handlungsrepertoire in herausfordernden Lehr-Lern-Szenarien. Reaktionen von Lehramtsstudierenden für sonderpädagogische Förderung auf ängstliche und aggressive Verhaltensweisen (Paderborner Schriften zur sonderpädagogischen Förderung, Bd. 4). Paderborn: Universitätsbibliothek.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	2
2	Unterrichtsstörungen	3
2.1	Definition	3
2.2	Arten von Unterrichtsstörungen	5
2.3	Auswirkungen von Unterrichtsstörungen	5
3	Individuelle Einflussfaktoren	8
3.1	Verhalten hat Ursachen	8
3.1.1	Angst	8
3.1.2	Aggression	10
3.2	Verhalten ist zielgerichtet	11
4	Beschreibungsparameter von Strategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen	14
4.1	Handlungsarten	14
4.2	Ebenen der Handlung	15
4.3	Zeitpunkt der Handlung	15
4.3.1	Proaktive Strategien	16
4.3.2	Reaktive Strategien	17
4.4	Umgang mit ängstlichem Verhalten	19
4.5	Umgang mit aggressivem Verhalten	19
5	Zusammenschau der theoretischen Überlegungen und Verknüpfung mit dem gegenwärtigen Forschungsstand	21
6	Methodisches Vorgehen	23
6.1	Forschungsdesign	23
6.2	Stichprobe	24
6.3	Fragebogenerhebung	24
6.3.1	Lehr-Lern-Szenario Angst	24
6.3.2	Lehr-Lern-Szenario Aggression	24
6.4	Vorgehensweise der Datenanalyse	25
7	Ergebnisse	29
7.1	Deskriptive und schließende Statistik	29
7.2	Einzelfallanalysen	30
7.3	Interpretation der Ergebnisse	33
7.4	Kritische Reflexion	37
8	Fazit	39
	Literatur	40
	Anhang	43

1 Einleitung

Den Ergebnissen der internationalen TALIS-Studie nach scheint der Umgang mit Unterrichtsstörungen eine zentrale Herausforderung des Lehrer*innenberufs zu sein. Ein Viertel aller teilnehmenden Lehrkräfte aus dem OECD-Ländervergleich gaben an, dass sie über 30% der Lehr-Lern-Zeit unter anderem durch Unterrichtsstörungen verlieren (OECD, 2014, S. 21). Ein möglicher Grund für diese Komplikation kann in der Ausbildung an der Lehr*innen lokalisiert werden, in der der Umgang mit Unterrichtsstörungen weitgehend ausgeklammert bleibt, sodass Handlungsstrategien wenig durch professionelle Kenntnisse und Fähigkeiten geprägt sind (Nolting, 2013, S. 12). Im Rahmen der universitären Ausbildung des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen bietet das fünfmonatige Praxissemester im Master of Education eine geeignete Möglichkeit, Theorie und Praxis professionell miteinander zu verbinden (MSW, 2010, S. 4). Dementsprechend scheint dieser Rahmen hervorragende Ausgangsbedingungen zu bieten, den schulischen Umgang mit Unterrichtsstörungen durch die Begleitveranstaltungen der Universität theoriebasiert zu fundieren und das Handlungsrepertoire auszubauen. Die Ergebnisse der ersten Evaluation des Praxissemesters (MSW, 2016, S. 8) deuten jedoch darauf hin, dass Studierende dem Mehrwert aus der Verschränkung von Theorie und Praxis wenig Bedeutung beimessen und dass die Einschätzung des Kompetenzzuwachses in diesem Bereich gleichsam geringer ausfällt als beispielsweise bei der Entwicklung eines professionellen Selbstkonzepts.

Aus diesem Desiderat heraus entstand an der Universität Paderborn ein Projekt, welches von Dr. Dagmar Festner unter der Mitarbeit von Prof. Dr. Désirée Laubenstein und Prof. Dr. Katrin Klingsieck konzipiert wurde. Das Projekt ist an das Begleitseminar des Praxissemesters für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung gekoppelt. Zielsetzung ist, die Wahrnehmung von Verbindungen zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln zu verstärken sowie reflexive Denkprozesse anzustoßen, sodass mit Unterrichtsstörungen professionell umgegangen werden kann (Festner, 2019, S. 1) und Schüler*innen nicht dem „persönlichen Temperament und Gutdünken“ der Lehrer*innen ausgesetzt sind (Nolting, 2013, S. 12). Kern des Seminars sind von den Studierenden selbst entwickelte Lehr-Lern-Szenarien zu herausforderndem Verhalten, welche in Form von Rollenspielen erprobt werden. Die anschließende Reflexion und Entwicklung weiterer Handlungsoptionen erfolgt theoriegeleitet und wird in einem zweiten Durchgang umgesetzt (Festner, 2019, S. 2 f.). Nicht nur – aber in besonderem Maße – wird der Umgang mit herausfor-

dernden Verhaltensweisen für die zukünftigen Sonderpädagog*innen zum schulischen Alltag gehören, weshalb es umso wichtiger erscheint, bereits vor Berufseintritt Handlungsmuster aufzubauen. Die Kompetenzentwicklung der Studierenden wird im Rahmen einer Prä-Post-Fragebogenerhebung evaluiert. Die vorliegende Arbeit stellt eine Teilanalyse einzelner qualitativer Items der Fragebogenerhebung dar, in der Lehramtsstudierende der sonderpädagogischen Förderung auf herausfordernde Lehr-Lern-Szenarien mit aggressiven und ängstlichen Verhaltensweisen reagieren. Die Auswertung der ausgewählten Items soll folgende, im Projekt aufgestellte Hypothesen überprüfen:

„Hypothese 2a: Studierende benennen nach dem Seminar signifikant mehr Handlungsoptionen als vor dem Seminar.“

Hypothese 2b: Nach dem Seminar folgt die Reihenfolge der benannten Handlungsoptionen signifikant häufiger dem Ziel der Deeskalation als vor dem Seminar.“ (Festner, 2019, S. 3)

Während die Überprüfung der Hypothese 2a durch die Quantifizierung der Daten relativ unkompliziert erfolgen kann, liegt zur Kontrolle der Hypothese 2b zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch kein Analyseinstrument vor, weshalb die Entwicklung eines Kategoriensystems im Zentrum dieser Arbeit steht. Die dazu genutzten theoretischen Überlegungen stellen den ersten Teil dieser Arbeit dar. In diesem wird zunächst konkretisiert, wodurch sich herausfordernde Situationen beschreiben lassen und welche spezifischen Merkmale es bei ängstlichem oder aggressivem Verhalten gibt, aber auch, welche Ziele Verhalten verfolgen kann. Auf dieser Grundlage kann eruiert werden, welche Möglichkeiten pädagogischen Handelns Lehrer*innen in herausfordernden Kontexten zur Verfügung stehen. Um die Vielzahl der Alternativen aus Theorie und Praxis einordnen zu können, scheint es sinnvoll, diese anhand verschiedener Parameter zu kategorisieren. Eine zusammenfassende Darstellung der theoretischen Überlegungen und die Verknüpfung mit dem gegenwärtigen Stand der Forschung leiten darauffolgend zum empirischen Teil dieser Arbeit über. Ebenda wird eingangs detailliert das methodische Vorgehen beschrieben, in dem unter anderem das entwickelte Analyseinstrument vorgestellt wird. Daran anschließend erfolgen die Auswertung der Daten, die Überprüfung der Hypothesen, die kritische Reflexion sowie ein abschließendes Fazit.

2 Unterrichtsstörungen

Unterrichtsstörungen stellen enorm herausfordernde Situationen für alle Akteur*innen der Klasse dar. Weshalb das so ist, wird bereits deutlich, beschäftigt man sich mit der Definition dessen, was sich hinter dem Terminus verbirgt. Deshalb wird in diesem Kapitel zunächst eine Arbeitsdefinition von Unterrichtsstörungen herausgearbeitet. Darauf folgt die Darstellung verschiedener Arten von Störungen und abschließend wird die Bedeutsamkeit der Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex anhand der Auswirkungen von Unterrichtsstörungen auf Schüler*innen und Lehrer*innen unter Zuhilfenahme der aktuellen Studienlage verdeutlicht.

2.1 Definition

Versteht man Unterricht nach dem Angebots-Nutzungs-Modell nach Helmke (2009, S. 73 f.), so stellt er als Lehr-Lern-Setting ein Interaktionssystem dar, in dem sich Lehrer*innen und Schüler*innen begegnen und wechselseitig beeinflussen. Auf dieser Grundlage ist Unterricht zunächst als Angebot der Lehrer*innen zu definieren. Inwiefern dieses Angebot lernwirksam genutzt werden kann, hängt von verschiedenen schüler*innenseitigen Prozessen ab. Die Verantwortung für das Lernen liegt dementsprechend sowohl bei der Lehrkraft als auch bei den Lernenden. Beeinflussende Prozesse auf Seite der Schüler*innen sind nach Helmke (ebd.) ihre Wahrnehmung und Interpretationen der Erwartungen der Lehrperson sowie die sich daraus ergebenden intrapsychischen Prozesse bezüglich Motivation, Emotion und Volition – „Meditationsprozesse“ genannt – welche jedoch ihrerseits durch individuelle Lernvoraussetzungen bedingt würden. Die wechselseitige Beeinflussung der vielzähligen Prozesse führt zum Anstoß oder zur Verunmöglichung von Lernaktivität.

Ausgehend von einer solchen Begriffsbestimmung von Unterricht können auch die Störungen der Lehr-Lern-Prozesse nur aus interaktionaler Perspektive betrachtet werden. Was bedeutet, dass Störungen des Unterrichts immer von diesem aus definiert werden. Begriffsbestimmungen in diesem funktionalen Sinne finden sich beispielsweise bei Winkel (2011) und Lohmann (2014). Eine Störung liegt dementsprechend immer dann vor, wenn...

„das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird“ (Winkel, 2011, S. 29).

„Ereignisse [...] den Lehr-Lernprozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz ausser Kraft setzen“ (Lohmann, 2014, S. 13).

Nach Wettstein und Scherzinger (2019, S. 15) beinhaltet eine solche Betrachtung das Verstehen von Interaktionen

und Verhaltensweisen. Es gehe ausdrücklich nicht um Schuldzuweisungen. Weshalb der Aspekt des Verstehens so essenziell ist, wird vor allem bedeutsam, beschäftigt man sich mit anderen Definitionen von Unterrichtsstörungen. Nolting stellt dem funktionalen Terminus eine normative Auffassung gegenüber:

„Unterrichtsstörungen sind Handlungen von Schüler[*innen], die gegen die Regeln für das Verhalten im Unterricht verstoßen. Ob eine Störung vorliegt oder nicht, hängt hier letztlich von der Lehrkraft ab; sie bestimmt die Regeln und bewertet das Verhalten. Was Lehrer[*in] X als »unruhig« bezeichnet, nennt [Kolleg*in] Y vielleicht »lebhaft«“ (2013, S. 13; vgl. auch Keller, 2014, S. 25).

Anhand dieser divergierenden Definition soll im Folgenden auf einzelne Ausschnitte des Zitats eingegangen und exemplarisch die Problematik einer normativen Interpretation erläutert werden.

„Unterrichtsstörungen sind Handlungen von Schüler[*innen]“

Unterbrechungen von Lehr-Lern-Prozessen nur den Schüler*innen und ihren Handlungen zuzuschreiben, blendet die – unter Rückgriff auf Helmke (2009) – beschriebene Komplexität von Unterrichtssituationen aus. Dass Störungen auch von der Lehrkraft oder von äußeren Einflüssen bedingt werden können, findet an dieser Stelle keine Betrachtung. Es geht schlussendlich nicht um das Verstehen der Situation, sondern um Schuldzuweisungen (Winkel, 2011, S. 26). Scheinbar naheliegenderweise wird die Schuld bei den Lernenden lokalisiert. Ein Problem dieser monoperspektivischen Sichtweise ist die Nähe zum Begriff der Verhaltensstörung. Nach Wettstein und Thommen (2007, S. 156) ist eine Verhaltensstörung ein dem Individuum zugeschriebenes Merkmal oder eine Verhaltensdisposition, deren Ursache in der Vergangenheit liegt. Zur Änderung des Verhaltens werde sich individualtherapeutischer Maßnahmen bedient. Etikettiere man die Schülerin respektive den Schüler als Agens einer Unterrichtsstörung, liege die Suche nach der Ursache in der Persönlichkeitsstruktur des Kindes oder Jugendlichen nahe (Winkel, 2011, S. 26 ff.). Überdauernde Persönlichkeitseigenschaften ursächlich für Verhalten zu sehen, entspreche einem statischen Menschenbild, dass dynamische Aspekte ausblende (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 18). Die Ausklammerung dynamischer Faktoren negiere, dass sich selbst ein hoch-aggressives Kind nicht in jeder Situation aggressiv verhalte, sodass man Störungen nicht als rein statische, überdauernde Eigenschaften einer Person definieren könne. Daraus ergebe sich, dass Störungen im Unterricht immer auch soziale Phänomene seien, „welche sich ausweiten und sich zu gestörten Interaktionsmustern im Unterricht entwickeln können“ (ebd., S. 31). Winkel

(2011, S. 27 f.) zufolge werde darüber hinaus die Disposition der Schülerin oder des Schülers als Entschuldigung genutzt, Verantwortung abzugeben und den Umgang mit Verhaltensstörungen an „Spezialisten“ zu delegieren. Dies mag für Lehrer*innen der sonderpädagogischen Förderung weniger zutreffen, weil sie für ihre spezifischen Förderschwerpunkte ausgebildet wurden. Allerdings kann die Etikettierung von Verhaltensstörungen auch auf dieser Ebene dazu führen, die pädagogische Verantwortung an therapeutisches oder klinisches Personal abzugeben. Dass die Kooperation mit Externen sinnvoll ist, soll an dieser Stelle nicht bestritten werden, vielmehr geht es um die Verdeutlichung, dass eine monokausale Zuschreibung von Ursachen die Handlungsoptionen der Lehrer*innen limitiert und Verantwortung wegdelegiert (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 18; Winkel, 2011, S. 27 f.).

Versteht man Unterrichtsstörungen als Synonym von Disziplinschwierigkeiten, wird die Schuld andererseits auch den Lehrer*innen zugesprochen. Bei dieser Definition wird davon ausgegangen, dass fehlende Disziplin bei den Lerner*innen der Klasse auf fehlendes Durchsetzungsvermögen sowie Autorität des Lehrkörpers zurückzuführen sei. Winkel spricht in diesem Zusammenhang von Lehrkräften als „Dompteuren“, welche Notenvergabe als Disziplinierungsmittel missbrauchen würden (2011, S. 26 f.). Zusammenfassend kann man festhalten, dass die Zuweisung von Schuld letztlich nicht hilfreich und mit unterschiedlichen Problematiken verbunden ist. Es gibt jedoch noch weitere Aspekte der normativen Definition von Unterrichtsstörungen, die kritisch zu hinterfragen sind.

„Ob eine Störung vorliegt oder nicht, hängt hier letztlich von der Lehrkraft ab“

Als besonders brisant stellt sich die Abhängigkeit der Definition von Unterrichtsstörungen von der jeweiligen Lehrkraft heraus. Die unterschiedliche Einschätzung verschiedener Lehrer*innen von ein und demselben Verhalten verweist auf die Subjektivität der Wahrnehmung. Dass Wahrnehmung stets subjektiv gefärbt ist, betonen beispielsweise Warr und Knapper (1968, zit. nach Scherzinger et al., 2018, S. 391). Wahrnehmung werde durch affektive, kognitive und motivationale Merkmale des Individuums sowie der sozialen Situationen beeinflusst. Andererseits verzerren Theorien, Norm- und Wertvorstellungen die Interpretation von Situationen, was wiederum den subjektiven Charakter hervorhebt (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 21). Zu dem Schluss fehlender Objektivität oder „Willkür“ kommt auch Winkel (2011, S. 19) in der Auseinandersetzung mit einer Analyse von Klassenbucheinträgen aus dem Jahr 1978 von H.-G. Rotenbucher.

Ein anderer interessanter Ansatzpunkt, der in diesem Zusammenhang beachtenswert erscheint, ist der ActorOb-

server-Bias beziehungsweise der fundamentale Attributionsfehler. Nach Wettstein und Scherzinger beschreibe dieser, „dass man sein eigenes Verhalten (als Akteur[*in]) in starkem Maße situational geprägt sieht, während man als Zuschauer[*in] das Verhalten anderer stärker Persönlichkeitseigenschaften zuschreibt“ (2019, S. 59). Die Problematik Unterrichtsstörungen als Symptomverschreibungen von Verhaltensstörungen zu identifizieren wird somit durch die Natur der menschlichen Wahrnehmung weiter verschärft. Auch der letzte Ausschnitt des Zitats verdeutlicht, weshalb die Schuldzuweisung besonders prekär für Schüler*innen zu sehen ist.

„Sie [die Lehrkraft] bestimmt die Regeln“

Den Akteur*innen der Institution Schule werden systembedingt Rollen zugewiesen. Diese Rollen sind mit Erwartungen, Zielen, Verhaltens- und Interaktionsvorgaben sowie Definitionsmacht verknüpft (Wettstein & Thommen, 2007, S. 159 ff.; Scherzinger et al., 2018, S. 391). Dass diese Definitionsmacht jedoch nicht symmetrisch verteilt ist, wird in dem Ausschnitt der Definition daran deutlich, dass es vor allem die Lehrkräfte sind, die Verhaltensregeln, Ziele und Sanktionen festlegen (Wettstein & Thommen, 2007, S. 159 ff.). Nach Lohmann (2014, S. 13) entstehen aus derartigen Strukturen Konflikte, da implizite oder explizite Normen und Regeln – welche von Lehrer*innen festgelegt wurden – von Schüler*innen verletzt werden. Ursächlich wären die unterschiedlichen Erwartungen und Normvorstellung der Beteiligten, wodurch Konflikte zum unausweichlichen Bestandteil des schulischen Lebens würden. Die Asymmetrie der Definitionsmacht ermöglicht den Schüler*innen wenig Einfluss auf unterrichtliche Aktivitäten, sodass ihre Absichten und Interessen mitunter unterwandert werden. Diesen Umstand zugrundeliegend sehen Wettstein und Thommen (2007, S. 159 ff.) Unterrichtsstörungen durch Schüler*innen als Möglichkeit, ihrerseits den Verlauf der Stunde beeinflussen zu können. Auch Dreikurs, Grunewald und Pepper postulieren, dass die Hauptursache für Konflikte in der Ungleichwertigkeit zwischen einzelnen Personen oder Gruppen begründet liege (2007, S. 63).

Die Analyse einzelner Ausschnitte einer normativen Definition von Unterrichtsstörungen hat gezeigt, dass es drei zentrale Problematiken gibt, weshalb eine funktionale Begriffsdefinition zu bevorzugen ist: Dies betrifft die Schuldzuweisungen und die damit verbundene Symptomverschreibung der Unterrichtsstörung verursacht durch Verhaltensstörungen sowie die subjektive Wahrnehmung und die Asymmetrie der Definitionsmacht, welche die Malaise intensivieren. Die Signifikanz der Klärung der Begrifflichkeit erschließt sich daraus, dass Sprache unser Handeln beeinflusst (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 19). Die Arbeitsdefinition von Unterrichtsstörungen muss demnach eine funktionale sein, die klar von Termini wie Disziplinschwierigkeiten und

Verhaltensstörungen abzugrenzen ist. Unterrichtsstörungen sind interaktionale – und damit situationsspezifische, dynamische und soziale – Probleme, welche den Lehr-Lern-Prozess stören. Auf dieser Grundlage müssen Ursachen und Absichten störenden Verhaltens verstanden und „Entdifferenzierungsarbeit“ geleistet werden (Winkel, 2011, S. 28). Dazu wird nach situativen Auslösern, Kontextfaktoren, möglichen Verstärkern und Veränderungen gefragt, um schlussendlich chronifizierte Interaktionsmuster überwinden zu können (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 20; Wettstein & Thommen, 2007, S. 160). Aufgrund der Multidimensionalität von Interaktionen kann es zwangsläufig auch nicht nur „die Eine“ Form von Unterrichtsstörungen geben. Das nächste Kapitel unterscheidet deshalb unterschiedliche Arten ausgehend von den Akteur*innen des Klassenzimmers voneinander.

2.2 Arten von Unterrichtsstörungen

Scherzinger et al. (2018, S. 390) stellen in Tabelle 1 übersichtlich dar, wie man Unterrichtsstörungen durch Schüler*innen und Lehrer*innen kategorisieren kann:

Tabelle 1: Nicht aggressive und aggressive Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler sowie durch Lehrpersonen (Scherzinger et al., 2018, S. 390)

	Schülerinnen & Schüler	Lehrpersonen
Nicht aggressive Unterrichtsstörungen	Passive (tagträumen etc.)	Passive (Material nicht bereit etc.)
	Aktive (schwatzen etc.)	Aktive (Lernende bei der Arbeit unterbrechen etc.)
Aggressive Unterrichtsstörungen	Direkte (beleidigen, schlagen, oppositionelles Verhalten etc.)	Direkte (lächerlich machen, bloßstellen etc.)

Aus der Übersicht kann man entnehmen, dass passive Unterrichtsstörungen der Schüler*innen keine Unterbrechungen des Unterrichtsflusses herbeiführen, aber den individuellen Lernfortschritt beeinträchtigen. Aktive, direkt- und indirekt-aggressive Unterrichtsstörungen können hingegen die Lehr-Lern-Prozesse aller Anwesenden verunmöglichen. Andere Unterscheidungen störenden Schülerverhaltens finden sich beispielsweise bei Keller (2014, S. 25 ff.). Er unterteilt die Störungen in sechs Erscheinungsformen: akustische Störungen, motorische Störungen, Aggressionen, geistige Abwesenheit, Verweigerung und Verstöße gegen die Hausordnung. Jedoch kann auch diese Kategorisierung in die obenstehende Tabelle von Wettstein und Scherzinger (2019) eingeordnet werden. Auf Seite der Lehrpersonen können alle Arten von Unterrichtsstörungen zur Unterbrechung des Lernens einzelner oder der gesamten Klasse führen (Wett-

stein & Scherzinger, 2019, S. 24 f.). Die nicht-aggressiven Unterrichtsstörungen beziehen sich hierbei auf den Unterricht oder dessen (fehlende) Vorbereitung, beispielsweise die Rhythmisierung und Strukturierung oder den Gehalt des Unterrichts (ebd., S. 25 ff.). Aggressiv-direkte Störungen sind hingegen vor allem in der unterrichtlichen Interaktion zu lokalisieren.

Konträr zur normativen Definition von Unterrichtsstörungen verdeutlicht diese Tabelle erneut, dass auch Lehrer*innen den Unterricht auf vielfältige Weise stören (können), was die Sinnhaftigkeit ebendieser Definition zusätzlich in Frage stellt. Einen weiteren Verweis auf den interaktionalen Charakter von Unterrichtsstörungen liefern Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie von Helmke & Renkl (1993). Die Autoren stellen heraus, dass die aufmerksamen und aufgabenbezogenen Verhaltensweisen in überwältigendem Maß von den Handlungen der Lehrkraft abhängen (1993, S. 185, 194), wodurch die Signifikanz der lehrer*innenseitigen Perspektive wiederholt bestätigt wird.

Die in diesem Kapitel beschriebenen Störungen des Unterrichts konzentrieren sich auf die Akteure im Klassenzimmer. Darüberhinausgehend stellen vor allem schulische Kontextfaktoren wie institutionelle Rahmenbedingungen bedeutsame Einflüsse auf den Unterricht dar (Helmke, 2009, S. 73; Nolting, 2013, S. 16). Da der Fokus dieser Arbeit aufgrund der Orientierung am Projekt auf der Analyse der Reaktionen von angehenden Lehrer*innen auf herausforderndes Schüler*innenverhalten liegt, werden die Wechselwirkungen der Kontextfaktoren der Institution Schule an dieser Stelle ausgeklammert. Bevor sich jedoch mit Bedingungsfaktoren störenden Verhaltens sowie mit darauf folgenden möglichen Handlungsoptionen beschäftigt wird, unterstreichen die anschließenden Darstellungen von Auswirkungen der herausfordernden Lehr-Lern-Situationen die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Unterrichtsstörungen.

2.3 Auswirkungen von Unterrichtsstörungen

Unterrichtsstörungen haben zunächst massiven Einfluss auf die effektive Lernzeit. Durch Unterbrechungen des Handlungsvektors Unterricht stagnieren Lehr-Lern-Prozesse. Die Reduktion der Unterrichtszeit durch Unterrichtsstörungen von Schüler*innen sowie die darauffolgenden Reaktionen der Lehrer*innen könne laut Bründel und Simon (2013, S. 15) bis zu 60% betragen. Die in der Einleitung bereits aufgegriffenen Selbstauskünfte von Lehrkräften im OECD Ländervergleich in der internationalen TALIS-Studie (OECD, 2014, S. 21) belegen bei einem Viertel der Lehrenden einen 30-prozentigen Verlust an Unterrichtszeit durch Unterrichtsstörungen und administrative Tätigkeiten. Diese Zahlen gehen mit einer Verkürzung effektiver Lernzeit einher und lassen auf die Signifikanz der Auseinandersetzung schließen. Weitere

Auswirkungen auf die gesamte Klasse sind auf die Theorie der „gradueller Eskalation“ zurückzuführen (Schuster, 2013, S. 65 f.). Schuster (ebd.) bezieht sich hier auf eine klassische sozialpsychologische Studie zum Gehorsam von Stanley Milgram aus den 70-er Jahren. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass einer Verhaltensanweisung, die dem eigenen Habitus widerstrebt, eher nachgegeben wird, wenn sich dem Ziel sukzessive angenähert wird. Übertragen auf den Unterricht bedeute dies, dass es in einer Klasse, in der (aktive, direkte und indirekte) Unterrichtsstörungen durch Schüler*innen an der Tagesordnung sind, beispielsweise eher zu Mobbing kommen könne, da sich der Eskalation bereits graduell angenähert wurde. In engem Zusammenhang damit sieht der Autor zudem eine indirekte Auswirkung auf die Mitschüler*innen. So würden im „allgemeinen Chaos“ die Ängste und Nöte einzelner Schüler*innen übersehen.

Darüber hinaus zeigt sich in verschiedenen Studien, dass die Unterrichtsstörungen auch direkte Folgen für Mitschüler*innen haben. Hier ist vor allem die Beeinträchtigung des emotionalen Wohlbefindens zu nennen. Zurückgeführt werden könne dieses auf Ängste vor Eskalation oder negativen Konsequenzen, belastende Gefühle von Gereiztheit und dem Verspüren von Stimmungsschwankungen sowie emotionaler Unruhe (Fitting, Kulge & Steinberg, 1981, S. 22 f.; Große Siestrup, 2010, zit. nach van Wickeren, 2019, S. 54 f.; Hartmann, 1988, S. 23). Ältere Studienergebnisse aus den 70-er Jahren verweisen jedoch ebenfalls darauf, dass störendes Verhalten auch für das Kind oder den Jugendlichen selbst als Belastung empfunden werde (Apel, 1973, S. 91 ff.). Demgegenüber deuten neuere Studienergebnisse für aggressive Störungen durch Schüler*innen jedoch auf positive Effekte für einzelne Aspekte des Selbstkonzeptes hin. Trautwein, Köller & Baumert (2004, S. 25 ff.) zeigen, dass bei eigenen Gewaltanwendungen aufgrund eines hohen Geltungsbedürfnisses – besonders bei geringem Selbstwertgefühl – Durchsetzungsfähigkeit und soziale Anerkennung profitieren. Einschränkend dazu merken die Autoren an, dass die langfristigen Einflüsse auf das Selbstkonzept noch ausstünden und fraglich sei, inwiefern das schulische Problemverhalten zu einem gut angepassten Selbstbild führe oder ein narzisstisches, übersteigertes Selbstkonzept gefördert werde. Die positiven Einflüsse auf das Selbstkonzept sind dementsprechend unter Vorbehalt zu betrachten.

Aber nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch auf Lehrer*innen haben die Unterrichtsstörungen weitreichende Auswirkungen. Es können drei Hauptfolgen identifiziert werden (Klusmann, Kunter, Trautwein & Baumert, 2006, S. 162; Nolting, 2013, S. 15):

1. Emotionale Belastung bis hin zu Burnout und Erschöpfungsdepression

2. Negativeres Klassenklima durch aggressives oder ungerechtes Verhalten gegenüber Schüler*innen
3. Minderung der Unterrichtsqualität

Als besonders bedeutsam stellen sich die Folgen für die Lehrer*innengesundheit dar, für welche Unterrichtsstörungen als Hauptrisikofaktor identifiziert werden (Klusmann et al., 2008, S. 132; Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 76). Ebendiese sind laut Angaben von Lehrpersonen eines der Hauptmotive für die Beendigung des Schuldienstes (Ingersoll, 2001, S. 520). Ergebnisse von Klusmann, Kunter, Voss und Baumert (2012, S. 286) heben in diesem Zusammenhang die Signifikanz der Erweiterung des Handlungsrepertoires hervor und unterstützen gleichsam die Zielsetzungen des vorliegenden universitären Projekts. Die Autor*innen haben in einer Befragung angehender Lehrkräfte herausgefunden, dass das pädagogisch-psychologische Wissen über Klassenführung und praktische Vorerfahrungen statistisch signifikante Einflussfaktoren auf die emotionale Erschöpfung und berufliche Zufriedenheit darstellen. Der Umgang mit Unterrichtsstörungen ist demnach eine Kompetenz, die nicht nur grundlegend für gelingenden Unterricht ist, sondern auch einen Faktor darstellt, der im Zusammenhang mit der Gesundheit von Lehrpersonen steht. Hinzukommend stellen Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke und Baumert (2008, S. 706) negative Wechselwirkungen zwischen Lehrergesundheit und Leistungen sowie Motivationen der Schüler*innen heraus. Die Lernenden würden die Beanspruchung ihrer Lehrperson wahrnehmen und infolgedessen geringere Motivation und Leistungen aufweisen.

Neben dem Faktor Lehrergesundheit haben auch die beiden weiteren Hauptfolgen – die Negativierung des Klassenklimas und die Minderung der Unterrichtsqualität – durch verminderte Gerechtigkeit, Sozialorientierung sowie kognitive Selbstständigkeitsförderung ungünstige Auswirkungen für die Schüler*innen (Klusmann et al., 2006, S. 161 ff.). Die Erläuterungen zu den drei Hauptfolgen von Unterrichtsstörungen auf die Lehrer*innen verdeutlichen wiederholt die Interaktionalität von Lehr-Lern-Prozessen. Gleichzeitig kann dieser kleine Einblick in die aktuelle Forschungslage bei Weitem nicht den gesamten Diskurs abdecken, wohl aber die Signifikanz der Auseinandersetzung geeigneter Handlungsmöglichkeiten mit Unterrichtsstörungen fundieren.

Bevor konkret auf Strategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen eingegangen werden kann, sollen einzelne Aspekte individueller Lernvoraussetzungen von Schüler*innen betrachtet werden. Wie bereits in der Definition des interaktionalen Verständnisses aufgegriffen, stellen diese einen Einflussfaktor auf das Interaktionssystem Unterricht dar. Im Zusammenhang mit sonderpädagogischer Förderung und dem Förderschwerpunkt

Emotionale und soziale Entwicklung sind besonders auch verschiedene Entwicklungs- und Verhaltensstörungen zu betrachten. Bezüglich der zu analysierenden Items der Fragebogenstudie im Empirieteil dieser Arbeit wird im Folgenden auf aggressives und ängstliches Verhalten eingegangen. Wichtig ist an dieser Stelle zu betonen, dass es bei der Betrachtung nicht darum geht, einen Kausalzusammenhang zwischen Unterrichts- und Ent-

wicklungsstörungen herzustellen, sondern die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen genauer zu betrachten. Anschließend werden die Handlungsmöglichkeiten von Lehrer*innen aufgegriffen, welche das Ziel haben, Lehr-Lern-Prozesse zu ermöglichen und durch pro- sowie reaktive Handlungen die Passung zu den Lernvoraussetzungen der Schüler*innen (wieder)herzustellen.

3 Individuelle Einflussfaktoren

Unterrichtsstörungen werden multidimensional durch Kontextfaktoren wie Fach, Unterrichtsform, Art der Aufgabe, interpersonale und letztlich auch intrapersonale Einflüsse bedingt (Nolting, 2013, S. 17). Die aufgegriffene Problematik Unterrichtsstörungen aus individueller Sicht zu betrachten und ausschließlich auf Dispositionen zurückzuführen, verkürzt die Sichtweise und widerspricht der interaktionalen Perspektive. Aufgrund dieser Problematik nicht auf Verhaltens- oder Entwicklungsstörungen einzugehen, würde andererseits die Bedeutsamkeit für das individuelle Erleben marginalisieren. Die differenzierte Wahrnehmung von Störungen und das Bemühen um Verstehen des Verhaltens (Humpert & Dann, 2001, S. 129 f.) sowie die Betrachtung unter verschiedenen Gesichtspunkten führt zur Erweiterung des Verhaltens- und Handlungsspielraums (Steins, 2014, S. 221).

In diesem Zusammenhang stellen sich die Überlegungen Winkels als bedeutsam heraus. Der Autor bezieht sich bei der Ergründung von Unterrichtsstörungen einerseits auf die Suche der nach Ursache in der Vergangenheit sowie andererseits auf die Analyse von Zielen, die das individuelle Bestreben zukunftsorientiert ausrichten (Winkel, 2011, S. 32). Beide Perspektiven auf die individuellen Einflussfaktoren von Verhalten werden in den folgenden Kapiteln näher betrachtet. Wobei sich die Suche nach den Ursachen in der Vergangenheit besonders auf Zusammenfassung der Erkenntnisse über spezifische Verhaltensweisen aus biopsychischem, psychoanalytischem, entwicklungspsychologischem, humanistisch-psychologischem, lerntheoretischem und pädagogisch-therapeutischem Ansatz bezieht und sich das darauffolgende Kapitel besonders der individualpsychologischen Perspektive widmet (Myschker & Stein, 2014, S. 207).

3.1 Verhalten hat Ursachen

Nach van Wickeren können bereits vorliegende Belastungen als Externalisierung von Leidensdruck ursächlich für das Aufzeigen von Unterrichtsstörungen gelten. Diese vorliegenden Belastungen könnten beispielsweise durch gestörte Entwicklungsprozesse hervorgerufen werden (2019, S. 55 ff.). Sigmund Freud (1953) beschreibt Störungen als Funktion innerpsychischer Prozesse, welche zur inadäquaten Ich-Entwicklung führen würden und wiederum die Unfähigkeit, Verhalten in Übereinstimmung mit den Forderungen der Umwelt zu regulieren, bedingen würden (zit. nach Myschker & Stein, 2014, S. 109). Auf dieser Grundlage sollen die – für die Analyse der Studierendenantworten im empirischen Teil dieser Arbeit – mit ängstlichen und aggressiven Verhaltensweisen zusammenhängenden Störungsbilder umrissen werden. Als besonders belastend für den

Unterricht werden in diesem Zusammenhang häufig die externalisierenden Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen betrachtet. Internalisierende Verhaltensweisen sind für den Lehr-Lern-Prozess der gesamten Gruppe meist weniger störend und initiieren bei Lehrer*innen weniger einen Handlungsdruck. Sie sind für das Individuum dadurch jedoch nicht weniger belastend oder gefährdend, da diese Verhaltensweisen in erster Linie selbstbeeinträchtigend wirken (Myschker & Stein, 2014, S. 58; Petermann & Petermann, 2010, S. 2). Ausgehend von einer Definition von Unterrichtsstörungen als Beeinträchtigung oder Verunmöglichung der Lehr-Lehr-Prozesse können sowohl externalisierende als auch internalisierende Problematiken zu Unterrichtsstörungen führen.

Myschker und Stein (2014, S. 444 ff.) verorten übermäßige Ängste und Aggressionen durch ihren engen Zusammenhang mit der Gefühlswelt beziehungsweise den Basisemotionen des Menschen in den emotionalen Störungen. Durch die Involviertheit von limbischem System und Hormonen wie Adrenalin und Noradrenalin sind die Modulationen der Emotionen direkt mit körperlichen Symptomen und einem „unwillkürlichen Drang zu Handeln“ (Oatly, 1990, S. 32) verbunden. Welche Spezifika und bedingende Faktoren darüber hinaus zu beachten sind, wird nachfolgend anhand der einzelnen Verhaltensweisen dargestellt.

3.1.1 Angst

Angst ist zunächst ein Affektzustand, der durch Antizipation möglicher Gefahren oder Bedrohungen ausgelöst wird und auf eine Schutzreaktion vorbereitet. Damit ist Angst „eine universelle Erfahrung und [...] Teil der menschlichen Existenz“ (Essau, 2003, S. 14). Davon abzugrenzen ist die Furcht, welche eine Reaktion auf gegenwärtige Ereignisse darstellt. Weitere Formen sind die, sich auf bestimmte Situationen oder Objekte beziehende Phobie sowie die Panik, als überwältigende Periode plötzlicher, intensiv erlebter Furcht (ebd., S. 17 f.). Im Allgemeinen gelten Ängste im Kindesalter als normal und entwicklungstypisch. Dauer, Intensität und Angstauslöser können jedoch eine behandlungsbedürftige Angststörung bedingen (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 285). Eine Metaanalyse von 15 Studien zwischen den Jahren 1987 – 2000 zeigt auf, dass Angststörungen mit einer durchschnittlichen Prävalenzrate von 10,4% die häufigsten psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter darstellen (Ihle & Essner, 2002, S. 163). Die Prävalenz hebt die Bedeutsamkeit der Beschäftigung mit Angststörungen hervor.

An dieser Stelle soll in aller Kürze dargestellt werden, welche Risikofaktoren die Entwicklung einer Angststörung bedingen können. Einerseits gibt es genetische und physiologische Aspekte, wie unter anderem Verhaltenshemmungen mit stark erhöhtem sympathischen Erregungsniveau oder Rückzugsverhalten. Weitere Faktoren sind in Emotion und Kognition zu verordnen. Darunter fallen fehlende soziale Lernprozesse oder Modelllernen, Konditionierungsprozesse sowie kognitive Merkmale in Form von verzerrter Informationsverarbeitung, ungünstiger Ursachenzuschreibung, negativer, sozialer Erwartungen, erhöhter Selbstaufmerksamkeit, intensiver Sorgen oder irrationaler Gedanken. Darüber hinaus werden soziale Gesichtspunkte als mögliche Einflussfaktoren benannt. Risikofaktoren stellen auf dieser Ebene psychische Erkrankungen der Eltern, beeinträchtigte Erziehungskompetenzen, ängstliches oder intolerantes Elternverhalten aber auch kritische Lebensereignisse dar (Petermann & Petermann, 2010, S. 63). Ebenso vielfältig, wie die verschiedenen Risikofaktoren zur Entwicklung übermäßiger Ängste, sind letztlich auch die Formen verschiedener Angststörungen. Dabei gibt es verschiedene Möglichkeiten der differenzierenden Betrachtung. Im ICD-10 erfolgt die Unterteilung beispielsweise in F40 Phobische Störungen, F41 Sonstige Angststörungen, F42 Zwangsstörungen, F43 Reaktionen auf schwere Belastungen und Anpassungsstörungen sowie F93 Emotionale Störungen des Kindesalters (APA, 2018, S. 255 ff.). Ähnlich dazu erfolgt auch die Klassifikation im DSM-5 (DIMDI, 2013). Andere Unterteilungen finden sich beispielsweise bei Schwarzer (1978). Er unterscheidet zwischen Existenz-, sozialer und Leistungsangst (zit. nach Myschker & Stein, 2014, S. 447).

Nach Bilz (2017, S. 366) ist allen Klassifikationen die Vorstellung inhärent, dass klar zwischen Normalität und Abweichung zu trennen wäre. Dem Autor zufolge sei ebendiese strikte Trennung besonders im Kindes- und Jugendalter kritisch zu bewerten und nicht uneingeschränkt praktikabel, da die Entwicklungsprozesse dieser Lebensspanne sehr schnell fortschreiten würden und mit großen individuellen Unterschieden einher gingen. Seien Trennungsängste in der frühen Kindheit normal, wären sie es zu späterem Zeitpunkt bereits nicht mehr. Auf dieser Grundlage bildet der Autor ein dimensionales Verständnis von Angstproblemen heraus, dass die Ängste nicht nur aus klinischer Perspektive, sondern vor allem vor dem Hintergrund pädagogischer Relevanz betrachtet. Dominieren Ängste den Schulalltag würden sich nicht nur für die unterrichtlichen Lehr-Lern-Prozesse negative Auswirkungen zeigen. Der erhebliche Beitrag der Schule zu Entwicklungsprozessen und der Förderung der gesamten psychischen Entwicklung werde beim Vorliegen übermäßiger Ängste ebenfalls beeinträchtigt (ebd.). Anhand der Beschreibung einzelner

Formen von Angststörungen werden im Folgenden mögliche Auswirkungen auf den Unterricht antizipiert.

Bei Trennungsängsten empfinden Kinder übermäßigen und wiederholten Kummer in Folge der Trennung von ihrer Bezugsperson. Die Kinder sorgen sich, dass der Bezugsperson etwas zustößt und die Trennung dauerhaft wird. Infolgedessen werden Trennungssituationen möglichst gemieden. Bezogen auf den schulischen Kontext ist die Verweigerung des Schulbesuchs eine mögliche Folge, wodurch es zu den bereits beschriebenen Schulleistungsproblemen und Defiziten in der sozial-emotionalen Entwicklung kommen kann (Bilz, 2017, S. 367; Hartke & Vrbán, 2017, S. 88 f.; Petermann & Petermann, 2010, S. 4).

Ab dem ersten Lebensjahr stellt die Angst vor Fremden ein normales und vorübergehendes Entwicklungsphänomen dar. Andauernde und übermäßige Angst führt hingegen zu negativen Folgen für die sozial-emotionale Entwicklung. Durch kontaktvermeidendes oder -verweigerndes Verhalten gegenüber Unbekannten können – in Interaktionen zu entwickelnde – soziale und motorische Fähigkeiten nur eingeschränkt erprobt und aufgebaut werden. Konfrontationen mit der Angst lösen bei Kindern Reaktionen wie Schweigen, sich zurückziehen, Weinen, Erstarren, Wutanfälle oder allgemein passives, zurückweichendes Verhalten aus (Hartke & Vrbán, 2017, S. 88 f.; Petermann & Petermann, 2010, S. 5). Der Lernort Schule ist durch wechselnde Praktikant*innen, Schulassistent*innen, Übernachmittagsbetreuer*innen u.v.m. häufig mit einer hohen Fluktuation im Personal, aber teilweise auch der Schülerschaft verbunden, sodass es für Schüler*innen mit Fremdenangst häufig zu herausfordernden mitunter nicht zu bewältigenden Situationen kommen kann.

Die Angst vor Bewertungen ergibt sich aus der Befürchtung, peinliches oder erniedrigendes Verhalten zu zeigen, aufgrund welchem sie als schwach, ängstlich, verrückt oder minderbemittelt beurteilt werden könnten. Die Betroffenen leiden unter Selbstzweifeln und der Befürchtung, den Leistungsanforderungen, die Schule, Eltern oder sie selbst an sich stellen, nicht gerecht werden zu können. Durch diese negativen Kognitionen kommt es zu Beeinträchtigungen der Gedächtnis- und Konzentrationsfähigkeiten. Aber auch vermeidendes Verhalten bis hin zu Schulverweigerung sowie ungünstige Lernstrategien sind Bedingungsfaktoren für Misserfolgserlebnisse, welche die Selbstzweifel wiederum bestätigen und als Verstärker für die Leistungsangst wirken (Bilz, 2017, S. 368 f.; Petermann & Petermann, 2010, S. 8). Weitere Symptome können beispielsweise Nervosität, Resignation bei Misserfolgen, Verzweiflung bei herausfordernden Aufgaben oder körperliche Reaktionen sein (Hartke & Vrbán, 2017, S. 88 f.). Nach Weinert (2001, S. 56 ff.) ist der Anteil der leistungsbezogenen Situatio-

nen gegenüber Lernsituationen in der Schule deutlich erhöht, sodass Schüler*innen mit Leistungsängsten nahezu permanent herausfordernden Situationen ausgesetzt sind.

Bei sozialen Ängsten ist die Aufmerksamkeit der Schüler*innen stark auf die soziale Umwelt und deren Eindrücke über sie selbst fokussiert, wobei die Angst vor sozialer Ablehnung im Mittelpunkt steht und zu Vermeidungsverhalten führt. Interpersonale Schwierigkeiten oder Missgeschicke schreiben sie eigenen sozialen Unfähigkeiten zu. Das Selbstkonzept ist dementsprechend negativ geprägt (Bilz, 2017, S. 369 f.). In der Schule ist der Großteil der Lehr-Lern-Prozesse durch Interaktionen und andere soziale Situationen geprägt, wodurch das Lernen enorm beeinträchtigt werden kann.

Besonders die generalisierten Ängste können eine Herausforderung für den Unterricht darstellen. Schüler*innen mit dieser Störung bezweifeln, die Anforderungen des Alltags bewältigen zu können. Die intensiv erlebten Misserfolgserwartungen sowie grüblerische und sorgenvolle Gedanken zentrieren die Aufmerksamkeit auf dem Selbst. Die für Lehr-Lern-Prozesse benötigten Kognitionen werden durch die generalisierten Ängste abgelenkt, wodurch das Lernen beeinträchtigt oder verunmöglicht wird. Die Unterrichtsstörung bezieht sich auch hier wieder vor allem auf das Individuum (Petermann & Petermann, 2010, S. 6 f.). Für die vorgestellten Formen von Ängsten konnte ein enger Bezug zur schulischen Umwelt hergestellt werden, was neben der hohen Prävalenzrate verdeutlicht, wie gewichtig die Auswirkungen für den Unterricht sein können. Zusammenfassend lassen sich drei Formen für direkte Folgen von Angststörungen im Kindesalter ausmachen (Essau, 2003, S. 14 ff.; vgl. auch Petermann & Petermann, 2010, S. 7 f.):

1. Körperliche Symptome: Durch die Aktivierung des sympathischen Nervensystems entsteht eine Kampf-Flucht-Reaktion, welche verschiedene biochemische und körperliche Auswirkungen haben können, wie beispielsweise Schwitzen, Taubheitsgefühl, Übelkeit, Kopfschmerzen u.v.m.
2. Kognitive Symptome: Durch die Erwartung einer potenziellen Bedrohung wird die gesamte Aufmerksamkeit darauf verwendet. Diese kann sowohl nach außen als auch nach innen gerichtet sein, die Situation wird verzerrt wahrgenommen. Daraus können beispielsweise irrationale, selbstkritische Gedanken oder auch Konzentrationsschwierigkeiten folgen.
3. Behaviorale Symptome: Der Kampf-Flucht-Impuls löst Aggressionen und/oder Vermeidungsverhalten aus.

Neben den von Ängsten ausgelösten Symptomen können weitere Faktoren beeinträchtigend auf den Unterricht einwirken. Das betrifft in erster Linie die Komorbidität zu weiteren Störungsbildern. Nach der Metaanalyse von Ihle und Esser (2002, S. 165) treten folgende Störungen komorbid auf: Hyperkinetischen Störungen (4,7 %), dissoziale Störungen (19,4 %) und depressive Störungen (17,0 %). Die Komorbidität zu externalisierenden Verhaltensweisen verdeutlicht einen mitunter engen Zusammenhang von Angst und Aggressionen, auf welchen im Laufe des folgenden Kapitels noch einmal vertiefend eingegangen wird.

3.1.2 Aggression

Myschker und Stein (2014, S. 445) definieren Aggressionen als individuen- oder sachsichädigende Handlungen sowie unterlassene Handlungen mit den Grundemotionen Ärger, Wut, Hass oder Zorn. Davon abzugrenzen sei die Aggressivität als Disposition der überdauernden Bereitschaft von Aggression. Petermann und Petermann (2012, S. 19 ff.) beschreiben verschiedene Formen von aggressivem Verhalten als altersabhängig. Während Säuglinge Ärger als aggressionsähnliche Emotion ohne Schädigungsabsicht zeigen, neigen Kleinkinder zwischen dem zweiten und dritten Lebensjahr zu oppositionellem Verhalten, Wutausbrüchen sowie Aggressionen gegenüber Peers und Erwachsenen. Im Schul- und Jugendalter sind Aggressionen häufig mit dem Übertreten gesetzlicher und gesellschaftlicher Normen verbunden. Doch nicht nur das Alter hat einen signifikanten Einfluss auf die Form der Aggressionen, auch für das Geschlecht zeigen sich Effekte. Während Jungen eher körperlich-offen-direkt agieren, handeln Mädchen eher verbal-hinterhältig-verdeckt (ebd.).

Betrachtet man die unterschiedlichen Ausdrucksformen, Intentionen und konkreten Verhaltensmerkmale können darüber hinaus weitere Kategorien gebildet werden, um Aggressionen zu beschreiben (Bilz, 2017, S. 388 ff.; Myschker & Stein, 2014, S. 455; Petermann & Petermann, 2012, S. 20 f.): Instrumentell zur Erreichung eines bestimmten Ziels oder emotional als impulsive, unkontrollierte und ungeplante Reaktion. Proaktiv durch hohe Eigenbeteiligung gekennzeichnet oder reaktiv, als Antwort auf (vermeintliche) Bedrohung. Aber auch parteiergreifend, als offene oder verdeckte positive Zustimmung sowie letztlich auch die Unterscheidung in ernste oder spielerische Aggressionen. Petermann und Petermann (2012, S. 22 ff.) grenzen außerdem die bereits im letzten Kapitel angesprochene angstmotivierte Aggression als Form der Selbstregulation ab. Einerseits könne sie eine „eingeeigte Abwehrhaltung“ (ebd., S. 22) sein, die vor allem emotional begründet und affektiv gekennzeichnet sei sowie auf Verhaltensunsicherheit, wenig Vertrauen oder Interpretation einer Bedrohungssituation zurückgeführt werden könne. Andererseits würden Aggressionen

auch vorbeugend, instrumentell benutzt, um den Leistungsdruck zu verringern.

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass aggressive Verhaltensweisen entwicklungstypisch zu beobachten sind. Von einer Störung des Sozialverhaltens wird erst gesprochen, wenn das Verhalten altersunangemessen und andauernd ist (Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 287). Nach dem ICD-10 und dem DSM-5 können verschiedene Störungsarten voneinander unterschieden werden: Die Klassifikation im DSM-5 unterteilt in oppositionelles Trotzverhalten und Störung des Sozialverhaltens (APA, 2018, S. 397 ff.). Das ICD-10 unterscheidet sehr viel mehr Subtypen: F91.0 Auf familiären Rahmen beschränkte Störung des Sozialverhaltens, F91.1 Störung des Sozialverhaltens bei fehlenden sozialen Bindungen, F91.2 Störung des Sozialverhaltens bei vorhandenen sozialen Bindungen, F91.3 Störung des Sozialverhaltens mit oppositionellem, aufsässigen Verhalten, F91.8 Sonstige Störungen, F91.9 Nicht näher bezeichnete Störung des Sozialverhaltens sowie F92 Kombinierte Störung des Sozialverhaltens und der Emotionen (DIMDI, 2013). Die Prävalenzrate bei 4 – 18-jährigen wird bei dem oppositionellen Trotzverhalten auf ca. 3% und bei den verschiedenen Störungen des Sozialverhaltens auf durchschnittlich 5% datiert, wobei die Geschlechtereffekte hier zu großer Streuung beitragen (Mädchen zwischen 2 – 9% und Jungen zwischen 6 – 16%) (Kimonis und Frick, 2010, zit. nach Petermann & Petermann, 2012, S. 27 f.). Bei Petermann und Petermann (2012, S. 54) findet sich eine zusammenfassende Darstellung möglicher Bedingungsfaktoren, welche im Folgenden kurz aufgegriffen werden sollen (vgl. auch Lohaus & Vierhaus, 2015, S. 288). Analog zu den Risikofaktoren für ängstliches Verhalten findet auch hier eine Trennung in biologische, psychische und soziale Faktoren statt. Unter genetischen Aspekten lassen sich das Geschlecht, prä- und perinatale Risiken sowie neurologische Funktionsstörungen verordnen. Schwieriges Temperament, unzureichende Impulskontrolle, Verzerrungen in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung sowie mangelndes Einfühlungsvermögen sind wiederum auf kognitiv-emotionaler Ebene anzusiedeln. Der überwiegende Teil der Risikofaktoren wird jedoch auf umweltbezogene Aspekte zurückgeführt, wozu die familiären Strukturen einen enormen Beitrag leisten. Das betrifft vor allem mangelnde elterliche Aufsicht, unzureichende Erziehungskompetenz sowie emotionale Unterstützung und Akzeptanz des Kindes, aber auch Stressbelastungen des Familienlebens oder körperliche Misshandlung. Außerfamiliär stellt die Ablehnung durch Gleichaltrige einen möglichen Risikofaktor dar (Petermann & Petermann, 2012, S. 54).

Die Entstehung für eine aggressive Verhaltensstörung wird als langjähriger Prozess angesehen, wobei besonders ein früher Beginn von Aggressionen eine hohe Stabilität zeigt. Ein möglicher Erklärungsansatz ist, dass

sich bei frühem Beginn das Sozialverhalten bereits defizitär entwickelt. Bei späterem Beginn haben die Kinder oder Jugendlichen zuvor grundlegende soziale und schulische Fähigkeiten erlernt (ebd., S. 28 f.). Wie bereits deutlich geworden ist, besteht ein Zusammenhang zwischen aggressivem und ängstlichem Verhalten, was sich auch in der Komorbidität der Störungsbilder zeigt. Im Median wiesen 19,2% der Probanden aus der Metaanalyse von Ihle und Esser (2002, S. 165) gleichzeitig zur dissozialen Störung eine Angststörung auf. Weiterhin treten im Mittel bei 15,3% der Kinder und Jugendlichen depressive Störungen und bei 8,3% Hyperkinetische Störungen auf. Für den schulischen Kontext bedeutet das, so früh wie möglich zu intervenieren und präventiv zu arbeiten, sodass Fähigkeiten, Probleme ohne Aggressionen zu lösen, angebahnt werden und es nicht zu langfristigen Einschränkungen im Verhalten kommt. Der Einfluss auf die Unterrichtssituationen ist aufgrund der unterschiedlichen Formen und Ausprägungen von Aggressionen besonders bedeutsam. Hinzu kommt, dass es durch aggressive Verhaltensweisen in den meisten Fällen zu einer Unterbrechung des Handlungsvektors Unterricht kommt, sodass der Lernprozess aller Schüler*innen stagniert. Darüber hinaus zeigen sich maßgebliche Beeinträchtigungen in der Leistungsbereitschaft sowie für die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (Bilz, 2017, S. 398). Da Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten wiederum am häufigsten von Mobbing betroffen sind, werden auch für die Beziehungen der Schüler*innen untereinander Schwierigkeiten deutlich (Swearer, Wang, Maag, Siebecker & Frerichs, 2012, S. 503).

Bevor mögliche Handlungsalternativen auf Unterrichtsstörungen durch aggressive Verhaltensweisen antizipiert werden, soll die Perspektive der Ursachen von Verhalten als individuelle Einflussfaktoren auf Ziele individuellen Verhaltens erweitert werden.

3.2 Verhalten ist zielgerichtet

Da die Theorie der Zielgerichtetheit des Verhaltens bedeutsamer Bestandteil des im Projekt angegliederten Seminars ist, findet die Individualpsychologie Alfred Adlers beziehungsweise die darauf aufbauende Theorie von Rudolf Dreikurs in diesem Kapitel besondere Beachtung. Im Allgemeinen scheint die Individualpsychologie in den letzten drei Jahrzehnten eine Renaissance zu erleben, da sie für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen unkomplizierte, plausible, griffige Erklärungen und Handlungshinweise liefert (Myschker & Stein, 2014, S. 37, 208).

Die Herangehensweise der Individualpsychologie ergibt sich aus dem zugrundeliegenden Menschenbild. Alfred Adler versteht den Menschen als zielgerichtete Ganzheit, dessen Verhalten einem zum größten Teil unbewussten

– aber bewusstseinsfähigen – in der frühen Kindheit entwickelten Lebensplan folgt (Dreikurs et al., 2007, S. 18; Myschker & Stein, 2014, S. 226). Kinder reagieren sensitiv auf soziale Atmosphäre. Im Entwicklungsprozess würden sie Erfahrungen aus Beobachtungen und Auswertungen von Handlungen und Reaktionen in das eigene Weltbild integrieren und die entsprechenden Ziele auswählen, welche letztlich zum Lebensstil führen. Der Lebensstil und die Ziele wären demnach nicht durch biopsychosoziale Faktoren determiniert, vielmehr würden die Verhaltensmuster dem Lebenskonzept und der Erreichung der Ziele dienen. Dadurch, dass keine Verhaltensmuster beibehalten würden, die nicht die gewünschten Ergebnisse erzielen, würden sie beeinfluss- und veränderbar (Dreikurs et al., 2007, S. 16 ff.; Myschker & Stein, 2014, S. 122). Weiter wird davon ausgegangen, dass die größte Motivation im Menschen das „Gemeinschaftsgefühl“ sei, der Wunsch seinen Platz in der Gesellschaft zu finden. Ohne Anleitung und Orientierung in der Komplexität sozialer Realität könne ein Kind jedoch nicht auf produktive und kooperative Weise seinen Platz in der Gemeinschaft finden, was zu „irrigen Selbstbeurteilungen“ führe (Dreikurs et al., 2007, S. 20). Diese „irrigen Selbstbeurteilungen“ resultieren aus dem – ebenso wie das Gemeinschaftsgefühl – im Menschen angelegten

Minderwertigkeitsgefühl. Ein normales Maß an Minderwertigkeitsgefühl wird als Antrieb hin zum Gemeinschaftsgefühl gesehen. Ein übermäßiges Minderwertigkeitsgefühl belastet und bedroht die Entwicklung jedoch wiederum (Dreikurs et al., 2007, S. 19; Myschker & Stein, 2014, S. 121). Eng damit in Zusammenhang steht die Unterteilung in (Un)nützlichem Verhalten. Unnützlichem Verhalten werde von der sozialen Bezugsgruppe als unerwünscht und störend definiert, da es dem kooperativen, am Gemeinschaftsgefühl ausgerichteten Handeln widerspreche. Kinder würden unerwünschte Verhaltensweisen zeigen, wenn sie nicht mehr an die Möglichkeit der Erlangung von Zugehörigkeit und Anerkennung glauben würden (Dreikurs et al., 2007, S. 22). Auf dieser Grundlage wurden vier Ziele unerwünschten, störenden Verhaltens klassifiziert (ebd., S. 21 ff.): die Erregung von Aufmerksamkeit, die Vermeidung von Ungerechtigkeit und Gewinnung von Überlegenheit, die Vergeltung beziehungsweise Rache sowie die Zurschaustellung von Unfähigkeit.

Je nachdem, wie die Stellung in der Gemeinschaft gedeutet würde, werde konstruktiv oder destruktiv gehandelt. Das Maß an Mut und Selbstvertrauen bestimme darüber hinaus, ob aktiv oder passiv agiert werde (ebd., S.

Tabelle 2: Die vier Ziele unerwünschten gestörten Verhaltens (Dreikurs et al., 2007, S. 26 f.)

Das Gemeinschaftsgefühl nimmt ab. →				Die Entmutigung nimmt zu.	
Nützlich Verhalten		Unnützlich Verhalten			
Aktiv-konstruktiv	passiv-konstruktiv	aktiv-destruktiv	passiv-destruktiv	Ziele	
Erfolg Musterkind Liebling des Lehrer Sehr fleißig Handelt wegen des Lobes Und der Beachtung	Charme „Klette“ Eitel Schmeichelet empfindlich	Unfug Angeben Aufdringlich Störenfried frech	Faulheit Scheu, abhängig Ängstlich Unordentlich Konzentrationsmangel	1 Aufmerksamkeit	↓
Die häufigste Entwicklung von Negativen hin führt vom Aktiv-konstruktiven Verhalten bei Ziel 1 über aktiv-destruktives bei Ziel zu aktiv-destruktives bei Ziel 3 (Linie a). Eine weitere häufige Entwicklung führt vom passiv-konstruktiven Verhalten über passiv-destruktives bei Ziel 1 zu Ziel 4 (Linie b). Manchmal fällt ein Kind auch von Passiv-konstruktivem Verhalten bei Ziel 1 direkt in passiv-destruktives Verhalten bei Ziel 4 (Linie c). Entwicklung zum Positiven verlaufen nicht unbedingt in umgekehrter Reihenfolge.				2 Aufmerksamkeit	
				3 Vergeltung	
				4 Unzulänglichkeit, Unfähigkeit	
		„Rebell“ Streitet Widerspricht Wutausbrüche Lügt dickköpfig	Sturheit Vergeßlich Tagträumer Trödelt faulenz		
		Boshaftigkeit Verachtung Stiehlt Unverschämte roh	Verbissene Passivität Störrisch Undankbar Erfreut sich an Gewalt Arglistig		
			Hoffnungslosigkeit Teilnahmslos Gleichgültig träge		

24). Aus dem Ziel und den daraus folgenden Verhaltensweisen haben Dreikurs et al. eine Matrix unerwünschten Verhaltens entwickelt (ebd., S. 26 f.).

Dreikurs et. al gehen davon aus, dass man anhand der unerwünschten Verhaltensweisen eines Kindes den Beweggrund – das Anliegen, nicht die psychologische Erklärung – herausfinden könne. Denn „[s]elbst hochgradig ‚aggressive‘ Kinder oder schwer ‚konzentrationsgestörte‘ Schüler[*innen] teilen uns nicht nur ihre Symptome, sondern auch ihre eigentlichen Nöte mit, wenn wir nur hinhören“ (Winkel, 2011, S. 34). Gelingt es, auf die Bedürfnisse einzugehen, den Beweggrund herauszufinden, würde sich das Kind verstanden fühlen, seinen Widerstand und seine Ablehnung aufgeben und beginnen, kooperativ mitzuarbeiten. Das daraus erwachsende Gemeinschaftsgefühl bilde die Grundlage für Vertrauen und Selbstvertrauen (Dreikurs et al., 2007, S. 34). Was wiederum als Erklärung dafür dient, weshalb in einem autokratischen Rahmen das Gemeinschaftsgefühl untergraben, wohingegen es durch demokratische Bedingungen gesteigert werde (ebd., S. 17 f.). Diese Erkenntnis hat herausragende Bedeutung für die Gestaltung pädagogischer Praxis. Das Verhalten der Schülerin respektive des Schülers muss aus ihrer privaten Logik als sinnstiftend angesehen werden, da es den kindlichen Bedürfnissen entspricht: Verstehen wir die Ursache, erschließt sich die Sinnhaftigkeit des Verhaltens (ebd., S. 18 ff.; Myschker & Stein, 2014, S. 227). Allerdings seien die verfolgten Ziele nicht gänzlich bewusstseinsfähig, sodass sich daraus die Aufgabe der Lehrer*innen erschließe, das Verhalten der Schüler*innen zunächst als Signal zu verstehen. Dadurch könne das Bedürfnis des Kindes gestillt werden, sodass das aus Lehrer*innen-Perspektive störende Verhalten überflüssig werde (Dreikurs et al., 2007,

S. 19; Myschker & Stein, 2014, S. 227). Durch die Omnipräsenz dieser theoretischen Grundlage im Begleitseminar für Emotionale und soziale Entwicklung des Praxissemesters, kann – zu den, in der Einleitung aufgegriffenen Hypothesen hinzukommend – eine Frage zur Klärung in der Analyse aufgenommen werden: Inwieweit zeigen die Student*innen nach Beendigung des Seminars häufiger Anzeichen dafür, die Beweggründe der Lernenden zu hinterfragen?

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass die Theorien von Rudolf Dreikurs für die unterrichtliche Praxis praktikabel erscheinen. Die Kritiken an der Theorie fußen darauf, dass pädagogische und psychologische Aspekte Eingang in die Theorie gefunden haben, biophysische und neurophysiologische Erkenntnisse jedoch weitestgehend unberücksichtigt blieben (Myschker & Stein, 2014, S. 227). Ziel dieses Kapitels war es aber auch nicht, verschiedene Theorien gegeneinander abzuwägen, sondern vielfältige Perspektiven einzunehmen, um Unterrichtsstörungen möglichst differenziert wahrnehmen zu können. Die bisherigen Theorien vereinernd kann herausgestellt werden, dass störendes Verhalten in den sozialen Kontext eingebunden ist und einen bestimmten Grund hat. Diesen zu verstehen ist Bedingungsfaktor für Handlungsfähigkeit im Sinne der Schüler*innen. Nur so können wir „eine adäquate Antwort geben“ (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 11). Aus dieser Perspektive eröffnen Störungen „Veränderungsmöglichkeiten und sind Anstoß von Entwicklung“ (ebd., S. 108). Welche Reaktionsmöglichkeiten auf Unterrichtsstörungen sich aus dem Verständnis für Verhaltensweisen ergeben, ist Gegenstand der Betrachtung im folgenden Kapitel.

4 Beschreibungsparameter von Strategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen

„Denn je größer die Freiheit ist, desto größer sind die Wahlmöglichkeiten und desto eher ist auch die Chance gegeben, für die eigenen Handlungen Verantwortung zu übernehmen. Freiheit und Verantwortung gehören zusammen. Nur wer frei ist – und immer auch anders agieren könnte – kann verantwortlich handeln“ (von Foerster & Pörksen, 2003, S. 25).

Aufgrund der Komplexität der Interaktionsprozesse in der Schule kann störungsfreier Unterricht als „didaktische Fiktion“ bezeichnet werden (Lohmann, 2014, S. 14). Dementsprechend kann es weder allgemeingültige Handlungsstrategien geben, die bei allen Schüler*innen und in jeder Unterrichtssituation erfolgreich sind (Schweer, Thies & Lachner, 2017, S. 138) noch könnten umfangreiches pädagogisch-didaktisches Wissen und Können sich dieser Illusion annähern (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 9). Aber: Handeln wird durch Wissen gesteuert und Wissen durch Handeln bestärkt oder verändert (Dann & Haag, 2017, S. 94). Auf dieser Grundlage wird die Signifikanz einer theoretischen Auseinandersetzung mit Strategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen konsolidiert. Vor dem Hintergrund, dass individuellen Störungen durch die wechselseitige Beeinflussung der Interaktionspartner immer auch ein sozialer Charakter zukommen, ist die Reaktion der Lehrkraft von besonderer Relevanz. Durch ihr eigenes Handeln kann sie gleichsam zur Aufrechterhaltung der Störung und zu interaktionalen Störungsmustern beitragen oder diese durchbrechen (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 23).

In der Literatur findet sich eine Vielzahl unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten. Um einen Überblick zu bekommen und möglichst strukturiert verschiedene Strategien darstellen zu können, sollen sie anhand unterschiedlicher Parameter beschrieben werden. Dabei wird auf die Art und Weise eingegangen, wie und unter welchen Bedingungen die Lehrkraft sich für eine Option entscheidet. Danach werden Beziehungs-, organisatorisch-disziplinierende und unterrichtliche Ebene sowie der Zeitpunkt des Eingreifens als Kategorisierungen des Lehrer*innenhandelns aufgegriffen. Das Kapitel abschließend wird auf den Umgang mit ängstlichem und aggressivem Verhalten verwiesen.

4.1 Handlungsarten

Sowohl Wettstein und Scherzinger (2019, S. 64 f.) als auch Dann und Haag (2017, S. 96 ff.) unterscheiden verschiedene Arten von Unterrichtshandlungen, die sich durch Auftretenshäufigkeit sowie Involviertheit von Kognition und Emotion voneinander unterscheiden lassen: *Zielgerichtetes Handeln* ist absichtlich, ergebnisori-

entiert, bewusst hierarchisch und wird sequenziell gesteuert. Die damit verbundenen Handlungen werden meist selten oder erstmals ausgeführt. Die Kognition wird stark beansprucht, wodurch Denken und Handeln langsam, bewusst, anstrengend und zeitintensiv sind. Entgegengesetzt dazu wirken *Routinehandlungen* kognitiv entlastend, da sie schnell, automatisch, stereotypisierend, emotional und unterbewusst ausgeführt werden. Damit einher geht jedoch auch, dass diese Handlungen besonders fehleranfällig sind. Beim *Handeln unter Druck* müssen in einem kurzen Zeitraum Entscheidungen getroffen werden. Die Entscheidung wird auf Grundlage von Zielvorstellungen, Hypothesen und Wissen innerhalb weniger Sekunden getroffen. Wettstein und Scherzinger (2019, S. 65) sprechen auch vom „Handeln zwischen bewusster Entscheidung und Routine.“ Weniger professionell sind hingegen *Affekthandlungen*. Als unkontrollierte Kurzschlusshandlungen beinhalten sie intensive Emotionen bei reduzierter kognitiver Steuerung. Als weitere Form wird zudem das *desorganisierte Handeln* aufgeführt. Durch hohe Belastungen kann es zu völliger Handlungsunfähigkeit oder irrationalen Bewältigungsversuchen kommen.

Übergeordnetes Ziel ist es, schnell und professionell auf die komplexen Interaktionssituationen im Unterricht reagieren zu können. Oder, um es mit den Worten Wettsteins und Scherzingers auszudrücken (ebd., S. 73 f.):

„Expertinnen und Experten erkennen schließlich scheinbar mühelos und holistisch Ähnlichkeiten und nutzen intuitiv Muster, ohne diese in Komponenten zu zerlegen. Ihr Können ist so sehr Teil ihrer Person geworden, dass sie sich dessen nicht bewusst sein müssen.“

Allerdings schließt das Können nicht aus, das eigene pädagogische Handeln stetig zu reflektieren und fortlaufend Handlungsalternativen abzuwägen oder neu zu entwickeln, da die hohe Belastung im Unterricht mitunter zu automatischen, emotionalen oder stereotypisierenden Handlungen führt. Stetige Reflexionen können dem entgegenwirken und Reiz-Reaktionsmuster durchbrechen (ebd., S. 66). Situation und Wissen sind – diesen Ausführungen nach – bedeutende Faktoren, um professionell handlungsfähig zu sein. Eine weitere Möglichkeit Handlungen von Lehrer*innen zu beschreiben, ist die Unterscheidung des nächsten Kapitels in verschiedene Ebenen von Handlungen. Das Wissen darüber kann so ebenfalls zur Professionalisierung von Vorgehensweisen beitragen.

4.2 Ebenen der Handlung

Aufbauend auf einer österreichischen Studie (Eder, Fartacek & Mayr, 1987) definiert Lohmann (2014, S. 34) drei Handlungstypen störungsbedingten Handelns: Den „Sozialpädagogen“, der besonders auf Beziehungsebene handelt. Den „Dompteur“, welcher hauptsächlich auf organisatorischer und disziplinierender Ebene arbeitet und zuletzt den „Fachmann“, dessen Handlungen vor allem auf unterrichtlicher Ebene stattfinden. Alle angesprochenen Ebenen sollen im Folgenden mithilfe von Beispielen für Handlungsstrategien eingehend beschrieben werden.

Lehrer*innen, die in erster Linie auf *Beziehungsebene* agieren, fördern besonders den Aufbau der interpersonellen Beziehungen zu ihren Schüler*innen sowie den der Lernenden untereinander. Die Strategien sind eher sozialpädagogisch orientiert und fußen auf einer offenen, ehrlichen und wertschätzenden Atmosphäre. Zudem werden die Schüler*innen demokratisch am Unterricht, der Gestaltung der Strukturen und Disziplinfragen beteiligt. Außerdem hat die Lehrperson ein Interesse daran, ihre Schüler*innen zu verstehen (ebd., S. 31 ff.). Reaktionen auf störende Verhaltensweisen zeichnen sich beispielsweise durch die Verwendung von Ich-Botschaften aus (ebd., S. 172 ff.). Präventiv wird auf dieser Ebene die Etablierung eines positiven Klassenklimas und die Förderung von Beziehungen sowie die Motivation und Ermutigung der Schüler*innen angestrebt (ebd., S. 99 ff.). Wettstein und Scherzinger (2019, S. 68) gehen davon aus, dass beziehungsorientierte Reaktionen den Schüler*innen die Möglichkeit geben, am Modell zu lernen, wie sie mit Problemen umgehen können (ebd.).

Auf *disziplinierender und organisatorischer Ebene* werden die Verhaltensweisen der Schüler*innen vor allem durch Organisation und Strukturen der Lehrkraft gesteuert und kontrolliert (Lohmann, 2014, S. 31). Es gibt klare Verhaltensregeln und die Arbeit der Schüler*innen wird fortlaufend überwacht, sodass auf Fehlverhalten direkte Reaktionen und Sanktionen folgen und die Schüler*innen Rückmeldung zu ihrem Verhalten bekommen (ebd.). Strukturorientierte Strategien zum Umgang mit oder zur Prävention von herausforderndem Schüler*innenverhalten sind beispielsweise die Klassenregeln sowie die vereinbarten Konsequenzen, aber auch Rituale und Routinen wie der Klassenrat (ebd., S. 124 ff.).

Auf *Ebene des Unterrichts* wird vornehmlich auf didaktisch-methodischer Grundlage agiert. Die Abstimmung des Unterrichts auf die Lebenswelt der Schüler*innen sowie die motivierende und interessante Gestaltung gelten als Präventionsfaktoren für Unterbrechungen des Lehr-Lern-Prozesses. Die Lehrperson ist fachlich qualifiziert, zuversichtlich und für die Schüler*innen verbindlich und verlässlich (ebd., S. 31 ff.). Beispiele für konkrete Handlungen sind die Vereinbarung von Lernverträgen oder Zielvereinbarungen, die Transparenz von Erfolgserwar-

tungen sowie das Schaffen von Erfolgserlebnissen. Interventionen werden vor allem als Wechsel von Methoden vollzogen (ebd., S. 140 ff.). Insgesamt ist die unterrichtliche Ebene eher niedrigschwellig angesetzt.

Different zu dieser Unterscheidung gehen Dann und Haag (2017, S. 111 f.) von fünf Bereichen aus, auf denen sich störungsbedingtes Handeln vollziehen kann. Inhaltlich lassen diese sich jedoch in die Ebenen nach Lohmann (2014) integrieren und zeichnen sich durch hohe inhaltliche Übereinstimmung aus:

- Beziehungsebene: psychologische Aspekte
- Organisatorisch-disziplinierende Ebene: Organisationsformen
- Unterrichtliche Ebene: Fachinhalte, didaktische Methoden und Hilfsmittel

Auch bei Wettstein und Thommen (2007, S. 160) findet sich eine alternative Unterteilung. Sie unterscheiden in „Sozial-interaktionalen Bereich der Klassenführung“ und „Didaktischen Bereich der Unterrichtsgestaltung“. Die erste Kategorie beinhaltet die Beziehungs- und organisatorische-disziplinierende Ebene, die zweite Kategorie deckt sich mit der unterrichtlichen Ebene nach Lohmann (2014). Es zeigt sich, dass die verschiedenen Unterteilungen letztlich thematisch übereinstimmen und auch das Ziel auf allen Ebenen dasselbe ist: Die Interaktionsmuster sollen verändert werden, um so eine Veränderung der Reaktionen der Interaktionspartner zu evozieren und dysfunktionale Interaktionsprozesse zu stören (Wettstein & Thommen, 2007, S. 160). Das Wissen um die unterschiedlichen Ebenen der Handlungen ist für Lehrer*innen besonders wichtig, um zielgerichtet handeln zu können. Je nachdem welches Ziel mit einer Reaktion auf Verhalten angestrebt wird, kann bewusst auf Grundlage der Beziehung, der Organisation und Disziplin oder des Unterrichts agiert werden. Ein weiterer, besonders prägnanter Parameter zur Beschreibung unterschiedlicher Strategien von Lehrkräften im Umgang mit Unterrichtsstörungen ist der Zeitpunkt, zu dem sie erfolgen. Im Folgenden wird umfassender darauf eingegangen.

4.3 Zeitpunkt der Handlung

Ein mögliches Unterscheidungskriterium von Lehrer*innenhandlungen bezüglich herausfordernder Lehr-Lern-Szenarien ist der Zeitpunkt zu dem interagiert wird. Allgemein kann man zwischen Handeln bevor es zu einer Unterbrechung des Unterrichts, also proaktiven Handlungen und reaktive Handlungen, als Intervention in der bereits gestörten unterrichtlichen Situation, unterscheiden. Differenziertere Unterteilungen zum Zeitpunkt des Eingreifens liefern Ophardt und Thiel (2017, S. 258) mit ihrem Stufenmodell zur Störungsintervention wie in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3: Stufen der Störungsintervention nach Ophardt & Thiel (2017, S. 258)

Stufen der Störungsintervention nach Ophardt & Thiel (2017, S. 258)	Stufe 1: Primären Handlungsvektor stärken
	• Unterrichtsfluss stärken • Gezielt ignorieren • Positiv stärken
	Stufe 2: Primären Handlungsvektor schützen
	• Unterrichtsfluss stärken • Minimal intervenieren • Positiv verstärken
	Stufe 3: Konkurrierenden Handlungsvektor adressieren
	• Handlungsvektor unterbrechen • Intervenieren • Handlungsvektor zügig wieder aufnehmen • Gruppenaktivierung sichern
	Stufe 4: Konkurrierenden Handlungsvektor sanktionieren
	• Handlungsvektor unterbrechen • Konsequenz sanktionieren • Handlungsvektor zügig wieder aufnehmen • Gruppenaktivierung sichern
	Stufe 5: Konfliktlösungsprozess einleiten
	• Handlungsvektoren abbrechen • Metakommunikation einleiten • Einigung über Konfliktdefinition • Lösungsstrategien entwickeln und implementieren

In den ersten zwei Stufen ist der Unterricht – hier primärer Handlungsvektor genannt – noch nicht unterbrochen und Handlungen beziehen sich darauf, die Lehr-Lern-Prozesse zu stärken und zu schützen. Auf Stufe 3 und 4 hat die Unterrichtsstörung dazu geführt, dass das Lernen nicht fortgesetzt werden konnte. Folgende Interventionen und Konsequenzen haben das Ziel den konkurrierenden Handlungsvektor abzubauen. Auf Stufe 5 sind Lehr-Lern-Prozesse verunmöglicht, sodass langfristige Lösungen für die störungsbedingenden Faktoren gefunden werden müssen.

Lohmann (2014, S. 32 f.) stellt eine ähnliche Matrix auf. Wobei er allerdings nicht zwischen Intervention und Sanktion unterscheidet. Andererseits wird die Prävention beziehungsweise die Unterrichtsplanung als proaktiver Faktor mit einbezogen, mithilfe derer die Störungswahrscheinlichkeit bereits vor dem Unterricht minimiert werden soll. Es gibt weitere Klassifikationen, wie beispielsweise die von Rattay, Schneider, Wensing & Wilkes (2015, S. 59). Die Autor*innen gehen davon aus, dass nur angemessen gehandelt werden könne, wenn man wisse, um welche Art von Störung es sich handle. Verglichen mit dem Stufenmodell von Ophardt und Thiel (2017) beginnen die sogenannten „Eskalationsstufen“ erst mit Stufe zwei, in der bereits eine Beeinträchtigung des Lehr-Lern-Prozesses vorliegt, diese aber die Fortführung noch nicht gänzlich verunmöglicht. Die nächsten Stufen führen analog zu Ophardt und Thiel (ebd.) zur Unterbrechung des Unterrichts. Allerdings hier weniger

niedrigschwellig und ohne Hinweis darauf, den Unterricht möglichst bald wieder aufzunehmen, da die Interventionen eher als Konfliktgespräche oder Problemlösungen deklariert sind.

„Erfolgreiche Lehrpersonen reagieren mit sparsamen Mitteln und zeigen den Schülerinnen und Schülern mit einem Blick, einer Geste, einer leichten Berührung oder einer kurzen Ermahnung, welches Verhalten sie erwarten. Sie bestrafen das unerwünschte Verhalten also nicht, sondern machen durch ihr präsenten Auftreten klar, was erwartet wird“ (Wettstein & Scherzinger 2019, S. 68).

Gemessen an dieser Aussage ist das Modell von Rattay et al. (2015) wenig niedrigschwellig. Betrachtet man die Eskalationsstufen und die Handlungsvorschläge eher als Differenzierung der reaktiven Maßnahmen relativiert sich die Kritik wiederum. Allerdings geben die vierte und fünfte Eskalationsstufe erneut Anlass zur kritischen Betrachtung, da sie mit Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen gleichgesetzt werden. Eine solche Verknüpfung mit den beiden höchsten Eskalationsstufen erweckt den Eindruck eines Kausalzusammenhangs, der im *Kapitel 2 Unterrichtsstörungen* dieser Arbeit durch die interaktionistische Definition von Störungen der Lehr-Lern-Prozesse vehement negiert wurde.

Zur Unterscheidung von Unterrichtsstörungen hinsichtlich des Zeitpunktes des Handelns wird für diese Arbeit deshalb das zuvor aufgegriffene Stufenmodell von Ophardt und Thiel (2017) mit Ergänzungen von Lohmann (2014) angenommen. Zudem gilt das Prinzip der niedrigschwelligen Intervention, was bedeutet, dass möglichst früh interveniert sowie potenzielle Störungen erkannt werden sollten, bevor sie auftreten. Die Intervention selbst sollte kurz, angemessen und konsequent sein, um zur Deeskalation beitragen zu können (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 137). Vor diesem Hintergrund sollen nachfolgend sowohl proaktive als auch reaktive Strategien beschrieben werden.

4.3.1 Proaktive Strategien

Zu den proaktiven Strategien können die Stufen 0 – 2 gezählt werden. Durch Prävention, Stärkung des Unterrichtsflusses, positive Verstärkung und minimale Intervention kann der primäre Handlungsvektor Unterricht aufrechterhalten werden. Die Stufe 0, Prävention, kann als Vorbereitung des primären Handlungssektors verstanden werden. Diese prä-interaktiven Aspekte finden sich beispielsweise in der Klassenführung nach Kounin wieder, sind jedoch – je nachdem, ob sie vor oder während des Unterrichts ablaufen – der Prävention (Stufe 0) oder der Antizipation (Stufe 1) zuzuordnen. Erstmals stellte Kounin (1976, zit. nach Schuster, 2013, S. 63 f.) verschiedene Dimensionen von Klassenführung heraus. Die damals aufgestellten Dimensionen haben auch heute noch Bestand, sie wurden vielfach erforscht und adaptiert:

1. Allgegenwart und Gleichzeitigkeit

2. Reibungslosigkeit und Schwung
3. Aufrechterhalten des Gruppenfokus
4. Programmierte Überdrussvermeidung

Ergänzend dazu gilt nach Nolting eine weitere Dimension, die in diesem Kapitel bereits an anderer Stelle angesprochen wurde, als empirisch gesichert: Die Herstellung beständiger Ordnungsstrukturen und Regeln (2013, S. 39). Um besser verstehen zu können, welche Handlungen mit den einzelnen Dimensionen verbunden sind, werden sie inhaltlich nachfolgend kurz erläutert.

Bei der *Allgegenwart und Gleichzeitigkeit* geht es vor allem um die Überlappung verbaler und nonverbaler Aufmerksamkeit (Kounin, 1976, S. 17 ff., zit. nach Schuster, 2013, S. 63 f.). Nolting (2013, S. 70) weist besonders auf die Nutzung der Positionierung der Lehrer*innen im Klassenraum hin, aber auch auf weitere nonverbale Signale, wie Blicke, Handbewegungen, Senken der Stimme und die Nutzung von Mimik. Zusammengefasst die Prävention durch Präsenz- und Stoppsignale ohne Unterbrechung des primären Handlungsvektors (ebd., S. 69 ff.). *Reibungslosigkeit und Schwung* bezieht sich auf den Unterrichtsfluss, besonders auf die Gelenkstellen und Übergänge zwischen verschiedenen Unterrichtsphasen, aber auch auf die Minimierung anderweitiger Unterbrechungen (Kounin, 1976, S. 17 ff., zit. nach Schuster, 2013, S. 63 f.; Nolting, 2013, S. 68). Durch das *Aufrechterhalten des Gruppenfokus* wird breite Aktivierung erlangt. Als Beispiele werden bei Kounin die kollektive Ansprache oder breite Leistungskontrollen genannt (1976, S. 17 ff., zit. nach Schuster, 2013, S. 63 f.). Nolting (2013, S. 53 ff.) gibt weitere Anregungen, wie die interessante Unterrichtsgestaltung durch abwechslungsreichen Inhalt, Methode und Medium sowie klare Aufgabenstellungen und motivierende Rückmeldungen. Auch die Nutzung von Gestik und Mimik findet an dieser Stelle wiederholt Verwendung. Durch *programmierte Überdrussvermeidung* – auch psychische Sättigung genannt – soll Langeweile vermieden werden. Ebenso wie beim Aufrechterhalten des Gruppenfokus, kann dies durch die Unterrichtsplanung erreicht werden. Hinzukommend wird an dieser Stelle allerdings noch die intellektuelle Herausforderung der Schüler*innen benannt (Kounin, 1976, S. 17 ff., zit. nach Schuster, 2013, S. 63 f.; Nolting, 2013, S. 36). Die vorausplanende Prävention durch *Ordnungsstrukturen und Regeln* richtet konkrete, transparente Erwartungen an das Verhalten aller Akteur*innen im Klassenraum. Ermahnungen werden auf diese Weise vorhersehbar, geplant und gerecht (Nolting, 2013, S. 43, Schuster, 2013, S. 54). Unterschieden werden können Regeln zum sozialen Verhalten und zu Abläufen oder festen Routinen (Nolting, 2013, S. 47). Aufgrund der Signifikanz der Dimensionen von Unterrichtsführung nach Kounin und der Erweiterung durch Nolting, wurden die einzelnen Aspekte differenzierter dargestellt, welche einen enormen Beitrag zur Störungsprävention leisten können. Weitere

präventive Strategien sind eine gute pädagogische Beziehung, das Interesse an den Schüler*innen sowie ein positives Klassenklima (Hartke & Vrbán, 2017, S. 39; Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 264; Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 10). Kurzfristig angewandt stören die Präventionsstrategien (Stufe 0) bisherige Interaktionsmuster. Langfristig bewirken sie Veränderungen im Interaktionsprozess zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen (Nolting, 2013, S. 75). Einige Aspekte der Klassenführung können Störungen während des Unterrichts (Stufe 1) abwenden, darüber hinaus ergeben sich besonders auf Ebene der Beziehungen weitere Möglichkeiten, wie beispielsweise die positive Zuwendung von Aufmerksamkeit durch Nicken, Lächeln oder kurzes Lob (Dreikurs et al., 2007, S. 38 f.; Hartke & Vrbán, 2017, S. 28, 37; Nolting, 2013 S. 68, 105 f., 112 ff.; Ophardt & Thiel, 2017, S. 253 f.; Schuster, 2013, S. 47).

Die zweite Stufe des Modells nach Ophardt und Thiel (2017) zielt auf den Schutz der Lehr-Lern-Prozesse ab, es wird minimal interveniert. Auch auf dieser Stufe werden Präsenz- und Stoppsignale als Intervention benutzt. Hinzukommend können auch kurze verbale Signale, wie Namensnennungen erfolgen, Schüler*innen themenbezogen aufgerufen (Hartke & Vrbán, 2017, S. 30; Nolting, 2012, S. 70 f.), leiser und langsamer gesprochen (Schuster, 2013, S. 50 f.) oder Belohnungen und positive Anreiz-Systeme unterstützend genutzt werden, ohne jedoch den primären Handlungsvektor tatsächlich zu unterbrechen (Hartke & Vrbán, 2017, S. 28, 37, 42 f.; Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 273; Nolting, 2013, S. 112 ff.; Ophardt & Thiel, 2017, S. 254). Offensivere Handlungen sind dann als den Unterricht unterbrechende Faktoren den reaktiven Strategien zuzuordnen.

4.3.2 Reaktive Strategien

Das Ziel der reaktiven Strategien ist es, schnellstmöglich die Lernbedingungen wiederherzustellen und zum Unterricht zurückkehren, denn der Intervention einer Lehrkraft ist immer auch das Potential inhärent, eine kleine Unterrichtsstörung graduell zu eskalieren (Nolting, 2012, S. 79 ff.). Im Modell von Ophardt und Thiel (2017) werden die reaktiven Strategien in den Stufen 3 – 5 realisiert. Wobei die Adressierung (Stufe 3) und die Sanktionierung (Stufe 4) des sekundären Handlungsvektors von Stufe 5, der Einleitung des Problemlöseprozesses, zu unterscheiden sind. Denn die unmittelbaren Akutreaktionen auf Ebene drei und vier führen nicht zwangsläufig zu einer Lösung des Konflikts, sondern kurzfristig zur Wiederherstellung der Lernatmosphäre. Eine langfristige Lösung kann vor allem bei wiederholtem Auftreten nur durch Anbahnung einer Problemlösung (Stufe 5) erfolgen und ist nicht innerhalb des Unterrichts zu bewältigen. Für tiefer greifende Konflikte sind deshalb eher

außerunterrichtliche Zeitpunkte zu wählen oder eine bestimmte Zeit zu verabreden, in der über das Problem gesprochen werden kann (Nolting, 2013, S. 82 f.).

Handlungsmöglichkeiten zur Adressierung des konkurrierenden Handlungsvektors (Stufe 3) sind auf organisatorischer Ebene vorrangig verbale Signale, wie kurze, knappe, positiv formulierte Aufforderungen und Bitten, die die Aufmerksamkeit zu erwünschtem Verhalten lenken (ebd., S. 71 f.; Ophardt & Thiel, 2013, S. 95 ff.). Aber auch konkrete Zurechtweisungen oder Unterlassensaufforderungen von Verhalten sowie der Hinweis auf bestehende Regeln oder Vereinbarungen sind an dieser Stelle zu verordnen (Dreikurs et al., 2007, S. 41; Hartke & Vrbán, 2017, S. 32, 36; Nolting, 2013, S. 79 f.; Ophardt & Thiel, 2013, S. 95; 2017, S. 250, 256). Auf Beziehungsebene können die unterrichtsunterbrechenden Interventionen beispielsweise aktives Zuhören, Spiegeln von Verhalten, das Anbieten von Unterstützungen, Ich-Botschaften, das Entwickeln oder Anbieten von Entscheidungsmöglichkeiten sein (Dreikurs et al., 2007, S. 39, 46; Hartke & Vrbán, 2017, S. 59 ff.; Nolting, 2013, S. 80). Wenn die Störung des Unterrichts bis zu diesem Zeitpunkt weiterhin anhält, kommt es zur Sanktionierung (Stufe 4). Beziehungsorientierte Sanktionen zeichnen sich durch die kooperative Vereinbarung der Konsequenz aus, sodass Sanktionen der organisatorisch-disziplinierenden Ebene, wie der Entzug von Privilegien, die Änderung der Sitzordnung oder Aus- und Ruhezeiten durch das Element der gemeinsamen Vereinbarung ebenfalls auf Beziehungsebene verordnet werden können (Hartke & Vrbán, 2017, S. 34; Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 273). Zur Stufe 4, den Sanktionen, führt Schuster (2013) einige beachtenswerte Aspekte auf, denen sie bei der Durchführung besondere Bedeutung zuspricht. Dabei verweist sie auf die Lerntheorie nach Albert Bandura (1977), der zur Folge es wenig hilfreich wäre, permanent denselben „Störenfried“ zu ermahnen. Modelllernen funktioniert am besten an Personen, die einem ähnlich und sympathisch oder die einflussreich seien. Kontinuierlich dieselben Schüler*innen zu sanktionieren sei demnach weniger förderlich für das Lernen am Modell und führe gleichzeitig zu Segregationsprozessen (Schuster, 2013, S. 54). Im Fall wiederkehrender gestörter Interaktionsprozesse sollte deshalb eher der Problemlöseprozess eingeleitet werden. Ein weiterer wichtiger Faktor bei der Durchführung von Konsequenzen sei, dass das Verhalten und nicht die Person sanktioniert werde (ebd., S. 51 f., 62 f.). Das erfordere die Verinnerlichung der Haltung, dass es bei der Sanktionierung nicht um die Regulation eigener (Ärger-)Gefühle gehe, sondern sie den Schüler*innen eine „Lernhilfe“ seien sollen. Nach der „Lernhilfe“ müsse die Situation als bereinigt gelten. Demzufolge werde das Kind mit einem Lächeln begrüßt und nicht nachtragend mit Liebesentzug

bestraft, sonst fühle es sich als Ganzes abgelehnt und erkenne nur schwer, welches Verhalten unerwünscht sei (ebd., S. 51 f.). Das Kind müsse die Lehrerin respektive den Lehrer als Schutzort vor den Widrigkeiten der Welt sehen. Dafür sei das Ziel, jedes einzelne Kind anzunehmen und Zuwendung nicht an bestimmte Bedingungen oder Verhaltensweisen zu knüpfen. Zudem stelle die Lehrkraft auf diese Weise ein Modell dar, wie mit den Mitmenschen umgegangen wird (ebd., S. 52 f.). Ein letzter zu berücksichtigender Aspekt ist die Vermeidung von Kollektivstrafen. Mit Kollektivstrafen delegiere man einen Teil der Führungsarbeit an die Schüler*innen ab und gleichzeitig würden aufmerksame Lerner*innen doppelt bestraft: Zunächst durch die Erschwerung der Bedingungen der Lehr-Lern-Prozesse, worauf dann zusätzlich eine Bestrafung ihres richtigen Verhaltens folge (ebd., S. 62 f.). Die dargestellten Ausführungen Schusters (2013) geben wichtige Anregungen, die im Fall notwendiger Konsequenzen zu beachten sind.

Alle Störungen, die über den Unterricht hinaus Klärung bedürfen, sind auf Stufe 5 bei der Einleitung des Konfliktlöseprozesses anzusiedeln. Handlungsmöglichkeiten zur Lösung von Problemen sind beispielsweise Gespräche nach dem Unterricht (Dreikurs et al., 2007, S. 202 ff.; Hartke & Vrbán, 2017, S. 54, 62; Nolting, 2013, S. 122; Ophardt & Thiel, 2017, S. 257), Self-Management-Strategien, die Etablierung von Tokensystemen und Verhaltensverträgen oder auch indizierte Trainingsprogramme (Hartke & Vrbán, 2017, S. 42 ff.; Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 273; Petermann & Petermann, 2010, 2012). Dabei sei es nach Nolting zunächst wichtig, (wiederkehrende) Konflikte genauer zu analysieren, um geeignet darauf reagieren und nachhaltige Problemlösungen anstreben zu können (2013, S. 85 ff.). Die anschließende Lösungsfindung kann lehrerzentriert oder in Kooperation mit den Schüler*innen erfolgen (ebd., S. 77, 126). Die kooperativen Strategien sind in erster Linie gesprächsorientiert ausgerichtet, zum Beispiel durch Klassengespräche, regelmäßig stattfindende Klassenräte o. ä. In diesen Gesprächen sollten auf die Analyse des Problems die Planung und Sammlung möglicher Lösungen sowie die Entscheidung für eine Option folgen. Hilfreiche Methoden zur Umsetzung können Fragebogen, Selbstbeobachtungen, Verhaltensverträge, motivierende Anreize oder auch Schaubilder als Erfolgskontrollen sein (ebd., S. 144).

Die Unterscheidung in proaktive und reaktive Strategien hat gezeigt, dass möglichst frühzeitig und niedrigschwellig gehandelt werden sollte, sodass es insgesamt zu einer Reduktion der Unterbrechungen des Lehr-Lern-Prozesses kommt und erst gar nicht stark regulierend durch die Lehrkraft eingegriffen werden muss. Andererseits wurde anhand der reaktiven Strategien deutlich, dass es durchaus notwendig sein kann, direkt zu intervenieren und einzugreifen, um auf diese Weise möglichst schnell wieder

eine geeignete Lernatmosphäre herstellen zu können und die Situation zu deeskalieren. Die folgenden Parameter setzen sich abschließend mit spezifischen Verhaltensweisen auseinander und analysieren, welche Besonderheiten es in der Interaktion mit ängstlichen und aggressiven Verhaltensweisen gibt.

4.4 Umgang mit ängstlichem Verhalten

Auf Klassenebene wird einer vertrauensvollen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung ein hoher Stellenwert zugeschrieben, da es durch die positiven Beziehungen einerseits zu weniger Ängsten kommen würde und die Schüler*innen andererseits eher offen über Sorgen und Befürchtungen sprechen würden (Bilz, 2017, S. 379). Bezugnehmend auf soziale und Leistungsängste bedürfe die Gestaltung von Lehr-Lern- und Leistungssituationen nach Bilz (ebd., S. 378) besondere Aufmerksamkeit. Er postuliert, dass die Auseinandersetzung mit Lerninhalten nicht im sozialen Vergleich mit Mitschüler*innen erfolgen und Prüfungssituationen besonders transparent und kontrollierbar gestaltet werden sollten, um so die Angstproblematiken nicht weiter zu verstärken. Zudem sei auch die Komplexität der Gestaltung des Anforderungsniveaus eine nicht zu unterschätzende Aufgabe, was mit den häufig negativen Bewertungsmustern und den Vermeidungstendenzen ängstlicher Schüler*innen zu tun habe. Demnach könnten Überforderungen die negativen Bewertungsmuster bestätigen, Unterforderung andererseits jedoch die Vermeidungstendenzen verstärken (ebd., S. 381).

Über die Beziehungs- und Unterrichtsgestaltung hinaus, finden sich im Umgang mit ängstlichen Verhaltensweisen auffallend viele Handlungsvorschläge auf individueller Ebene der Schüler*innen. An dieser Stelle stehen langfristige Problemlösestrategien im Vordergrund, die mit den Entstehungsursachen von Ängsten kongruieren und indizierte Übungen darstellen. Dazu zählen beispielsweise das Lernen, Situationen neu zu bewerten, Bewertungsschemata zu verändern, Entspannungs- und Konfrontationsübungen sowie Maßnahmen zur Erhöhung des schulischen und sozialen Selbstkonzepts. Darüber hinaus wird allerdings auch die Kooperation mit Psychotherapeuten und den Eltern angeraten (Bilz, 2017, S. 381 ff.; Hartke & Vrban, 2017, S. 85 ff.).

Schüler*innen mit ängstlichen Verhaltensweisen stören den Unterricht weniger aktiv als Kinder oder Jugendliche mit externalen Verhaltensproblemen und die Beeinträchtigung des Lehr-Lern-Prozesses ist eher individuell als kollektiv. Die Lehrpersonen werden auf diese Weise weniger unter Handlungsdruck gesetzt, was als Erklärung dazu dienen könnte, weshalb auf reaktiver Ebene, ausgenommen der Problemlösestrategien, kaum spezifische Interventionen zu Angstproblematiken in der Literatur gefunden wurden. Inwiefern sich die Lage in Interaktion

mit aggressiven Verhaltensweisen anders gestaltet, wird nachfolgend erläutert.

4.5 Umgang mit aggressivem Verhalten

Sowohl Nolting (2012, S. 155) als auch Petermann und Lohbeck (2017, S. 402) unterteilen die Strategien zum Umgang mit aggressiven Verhaltensweisen in Schul-, Klassen- und individuelle Ebene. Auf der Schulebene wird zunächst ein Problembewusstsein und darauf aufbauend ein schulweites gemeinsames Vorgehen bezüglich gemeinsamer Regeln und Konsequenzen angestrebt (vgl. auch Hartke & Vrban, 2017, S. 74 ff.), welches entsprechend auch außerhalb der Klassenräume, beispielsweise in Pausensituationen, durchgesetzt werden soll. Die Stärkung der lehrer*innenseitigen Interventionen seien in besonderem Maße auch für die Opfer personenbezogener Aggressionen notwendig, um die sich in Einzelfallsituationen wenig gekümmert werde, da meist die aggressiven Verhaltensweisen im Vordergrund stünden (Nolting, 2012, S. 156, 162). Zudem seien besonders die Lehrer*innen im Zugzwang, da die Mitschüler*innen oder Peers selten eingreifen würden (Petermann & Lohbeck, 2017, S. 399).

Auch auf Klassenebene finden sich wiederholt die Festlegung von verbindlichen Regeln und Konsequenzen, aber auch regelmäßige Gespräche über Vorfälle oder Verhaltensweisen mit demokratischer Interessenvertretung sowie die Stärkung der Verantwortung und des Selbstvertrauens der Schüler*innen oder Förderungen des sozialen Lernens (Nolting, 2012, S. 155; Petermann & Lohbeck, 2017, S. 402). Darüber hinaus kommt auch der Gestaltung des Klassenklimas eine zentrale Rolle zu. In einem Forschungsreview von Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro (2013, S. 360 ff.) konnte ein Zusammenhang zwischen der Beteiligung an Viktimisierung und einem schlechteren Klassenklima sowie schulischem Zugehörigkeitsgefühl festgestellt werden. Für die Gestaltung des Unterrichts ergibt sich aus einer Studie von Wettstein (2010), dass das aggressive Verhalten von Schüler*innen in unstrukturierten Settings ausgeprägter ist. Zudem würden Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten bei direkter Instruktion weniger störendes Verhalten und mehr On-Task-Verhalten als bei Einzel- oder Gruppenarbeiten zeigen (Nelson, Johnson & Marchand-Martella, 1996, S. 57). Aber auch die Zusammenarbeit mit Eltern scheint im Umgang mit aggressiven Verhaltensweisen besonders bedeutsam zu sein (Nolting, 2012, S. 155; Petermann & Lohbeck, 2017, S. 402). Ebenso betonen Dreikurs et al. (2007, S. 37 ff.) in diesem Zusammenhang adäquates Erziehungsverhalten, zum Beispiel angemessene positive und negative Konsequenzen, als besonders relevant. Auch rückbezüglich auf mögliche familiäre Risikofaktoren für die Entstehung von aggressiven Verhaltensweisen stellt

die Kooperation mit den Familien einen gewichtigen Aspekt dar.

Bleibt zuletzt die individuelle Ebene. Hier werden analog zu den psychischen Risikofaktoren von aggressivem Verhalten positive Auswirkungen durch kognitionsorientierte Maßnahmen angestrebt. Dabei ist einerseits die Stärkung emotional-sozialer Kompetenzen im Bereich der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie andererseits der Aufbau von gewaltfreien Problemlösekompetenzen zu nennen (Dreikurs et al., 2007, S. 37 ff.; Hartke & Vrban, 2017, S. 75 ff.). Zudem wird auf die Häufung von Maßnahmen auf lernpsychologischer Grundlage hingewiesen, welche aufgrund umweltbezogener Risikofaktoren aggressiven Verhaltens ebenfalls ein beachtlicher Stellenwert zugeschrieben wird. Darunter fallen beispielsweise klare Instruktionen, positive Verstärkung, logische Konsequenzen, Unterlassensaufforderungen, Token-Programme oder Verhaltensverträge (Hartke & Vrban, 2017, S. 77). Petermann und Lohbeck (2017, S. 396 f.) fassen zusammen, dass lern- und kognitionspsychologisch orientiertes Handeln als Reaktionen auf aggressive Verhaltensweisen am praxisrelevantesten und effektivsten sei.

Vergleicht man den Umgang mit ängstlichem und aggressivem Verhalten ist auffällig, dass dem externalisierenden Verhalten sehr viel mehr Handlungsoptionen im Rahmen von Intervention und Konsequenzen zugeordnet werden, wohingegen die internalisierenden, vorrangig das Individuum selbst betreffenden, Verhaltensweisen zumeist auf präventiver oder problemlösender Stufe einzuordnen sind. Insgesamt scheint das Handlungsrepertoire bei aggressiven Verhaltensweisen breiter aufgestellt zu sein, da auch hier verschiedenen Strategien auf präventiver und problemlösender Stufe Bedeutung beigemessen werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob sich diese Erkenntnisse der Literatursichtung in den Ergebnissen der empirischen Forschung des Projekts widerspiegeln. Bevor jedoch der Empirieteil eingeleitet wird, folgt – den ersten Teil dieser Arbeit abschließend – eine Zusammenfassung der theoretischen Überlegungen und die Verknüpfung mit dem gegenwärtigen Stand der Forschung bezogen auf die eigenen Forschungsdesiderate.

5 Zusammenschau der theoretischen Überlegungen und Verknüpfung mit dem gegenwärtigen Forschungsstand

Die differenzierte Betrachtung der Strategien im Umgang mit herausforderndem Verhalten anhand verschiedener Parameter erhöht die Zahl der Wahlmöglichkeiten, die einer Lehrkraft bei der Handlungsentscheidung zur Verfügung stehen und ermöglicht die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln. Wobei zielgerichtetes Handeln, Routine und Handlungen unter Druck zum professionellen Arbeitsalltag zu gehören scheinen und desorganisiertem sowie Affekthandeln durch die Auseinandersetzung präventiv vorzubeugen sind. Aus diesem Grund wurde der Blick auf weitere beschreibende Parameter erweitert. Die Ebenen der Handlungen haben gezeigt, dass unterschiedliche Zielsetzungen mit dem beziehungs-, unterrichtlich- und organisatorisch-disziplinierend-orientierten Agieren einhergehen können. Zusammengefasst mit dem Wissen um den Zeitpunkt des Eingreifens wurde deutlich, dass vielen Störungen bereits proaktiv entgegengewirkt werden kann und sie erst gar nicht zur Unterbrechung des Unterrichts führen. Die Auseinandersetzung mit spezifischen Verhaltensweisen konkretisiert abschließend die Aussage Wettsteins und Scherzingers (2019, S. 92 ff.; vgl. auch Schuster, 2013, S. 59), dass es keine optimalen Bewältigungsstrategien zu geben scheint, sondern es vielmehr darum geht, die Vielzahl von Strategien auf die situativen Anforderungen anzupassen.

Berufsanfänger*innen scheinen noch keine bewährten Handlungsmuster etabliert zu haben, weshalb sie sich stärker als erfahrene Lehrpersonen an starre Regeln halten und die Gesamtsituation weniger berücksichtigen (Benner, 1984; Dreyfus & Dreyfus, 1988 zit. nach Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 72). Für die Unterrichtssituation bedeutet dies im Umkehrschluss, dass weniger flexibel reagiert und durch geringere Situationsübersicht weniger präventiv gearbeitet werden kann. Humpert und Dann (2001, S. 137) schließen zudem aus Unterrichtsbesuchen im Rahmen der Lehrerbildung, dass eher unerfahrene Lehrpersonen relativ häufig mit herabsetzenden Äußerungen auf störendes Verhalten von Schüler*innen reagieren. Als Bedingungsfaktoren dieses Phänomens sehen die Autoren die Unsicherheit und Hilflosigkeit der Lehrpersonen und verstehen das aggressiv-interagierende Lehrer*innenverhalten als einen Bewältigungsversuch, mit der Situation umzugehen. Bezogen auf die unterschiedlichen Arten von Handlungen könnte man dieses emotionale Handeln den Affekthandlungen

zuweisen (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 66). Demgegenüber stellen Wettstein, Thommen und Eggert (2010, S. 102) für das Verhalten von erfahrenen Lehrpersonen die Früherkennung von störendem Verhalten, die verstärkte Nutzung präventiver sowie die Reduktion disziplinarischer Maßnahmen heraus. Mögliche Erklärungsansätze dafür bietet Wettstein (2013), die bezüglich des Wissens von erfahrenen Lehrkräften eine leichtere Abrufbarkeit und flexiblere Nutzung feststellt, aber auch zeigen konnte, dass mehr Faktoren in Handlungsentscheidungen einfließen. Dies betreffe beispielsweise situationsbedingende Faktoren wie Wissen über die Schüler*innen, deren vorausgehende Handlungen, die eigenen Kognitionen und Emotionen sowie äußere Faktoren (Wettstein, 2013, S. 408). Diese Ergebnisse machen deutlich, dass Berufsanfänger*innen zunächst beginnen müssen, sich ein Handlungsrepertoire aufzubauen, um flexibel reagieren und sukzessive weitere Kontextfaktoren berücksichtigen zu können.

In Nordrhein-Westfalen ist das Praxissemester seit dem Sommersemester 2015 obligatorischer Bestandteil des Masters of Education. Das Ziel des Praxissemesters ist es, „Theorie und Praxis professionsorientiert miteinander zu verbinden und die Studierenden auf die Praxisanforderungen der Schule und des Vorbereitungsdienstes wissenschafts- und berufsfeldbezogen vorzubereiten“ (MSW, 2010, S. 4). Der Theorieteil dieser Arbeit hat deutlich herausgestellt, dass der Umgang mit respektive die Prävention von Unterrichtsstörungen einen bedeutsamen Anteil der Praxisanforderungen des Lehrer*innenberufs einnimmt. Das Generieren von Handlungsalternativen und die begründete Auswahl für eine Handlungsstrategie in herausfordernden Lehr-Lern-Szenarien gehen grundlegend auf das (professionelle) Wissen zurück (Barth, 2017, S. 40 ff.). Zu dieser Schlussfolgerung kommen auch Voss, Kunter, Seiz, Hoehne & Baumert (2014). In ihrer Studie haben sie 181 Referendar*innen einen Wissenstest zum pädagogisch-psychologischem Wissen ausfüllen lassen und deren Schüler*innen zwei Jahre später zur Qualität des Unterrichts befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass umfangreicheres pädagogisch-psychologisches Wissen mit weniger Unterrichtsstörungen, einem besseren Monitoring und besserer konstruktiver Unterstützung in den Lehr-Lern-Prozessen einhergingen (Voss et al., 2014, S. 188). Der Frage, inwieweit das Praxissemester einen Beitrag zum Wissenserwerb leisten kann, sind König, Darge, Klemenz und Seifert (2018)

nachgegangen. Auch in diesem Studiendesign wurden mithilfe eines standardisierten Wissenstests das pädagogische Wissen vor und nach dem Praxissemester von 810 Student*innen erhoben. Die Ergebnisse belegen einen Zuwachs im pädagogischen Wissen in Bezug auf das Generieren möglicher Handlungsoptionen bei typischen Unterrichtssituationen. Zudem wurde besonders für Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung ein starker Anstieg des Wissens bei mittlerer praktischer Bedeutsamkeit erreicht (ebd., S. 310, 316). Diese Ergebnisse sind besonders im Hinblick auf die eigene Arbeit von Bedeutung, in der überprüft wird, inwiefern die Zahl der Handlungsmöglichkeiten sich mit Beendigung des Praxissemesters von der am Anfang unterscheidet. Die Studie von König et al. (2018) unterstützt in jedem Fall die Hypothese 2a, dass sich die Anzahl der genannten Optionen erhöht.

Die bisher aufgegriffenen Studien zeigen jedoch zunächst nur allgemeine Auswirkungen des Praxissemesters. Die Besonderheit des vorliegenden Projekts besteht allerdings in der Seminarbegleitung, in der die Handlungskompetenzen in Problemsituationen durch Rollenspiele, Videografie sowie Feedback der Peers und der Dozentin explizit aufgebaut werden sollen. Dass konkrete Rückmeldungen von Mitstudierenden und Dozierenden sowie die Selbstreflektion anhand von Videografien einen positiven Effekt auf die Analysefähigkeiten von Unterricht ausüben, wird in der Studie von Kleinkecht und Gröschner (2016, S. 51) deutlich. Neben dem Wissen ist das Wahrnehmen und Bewerten von Situatio-

nen mitverantwortlich für das Generieren von Handlungsmöglichkeiten (Barth, 2017, S. 40 ff.), sodass auch diese Studie die Hypothese 2a der vorliegenden Studie unterstützt. Aufgrund der Nähe zum vorliegenden Projekt sind die Ergebnisse zum video-basiertem Peer-Coaching zur Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion im Praxissemester von Gröschner, Klaß und Dehne (2018) besonders interessant. Untersucht wurde die Fragestellung, inwiefern die video-basierten Peer-Teachings Auswirkungen auf die Kompetenzeinschätzungen von Studierenden haben. Verglichen mit der Kontrollgruppe ergaben sich statistisch signifikante, positive Veränderungen in der Kompetenzeinschätzung bezogen auf angemessene Reaktion bezüglich Regelverstößen, Berücksichtigung der Bedingungen von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen der Schüler*innen sowie die Vermittlung und das Anbieten von Lösungen bei Konflikten von Schüler*innen (ebd., S. 57). Die gezielte Intervention in der universitären Begleitung hat demnach positive Effekte auf die Einschätzungen der Studierenden (ebd., S. 60). Darüberhinausgehend kann nun die Frage gestellt werden, inwiefern die Kompetenzerwartungen mit den tatsächlichen Kompetenzen zusammenhängen. In der dieser Arbeit zugrundeliegenden Studie wird das tatsächliche Handlungsrepertoire der Studierenden anhand offener Items in einer Online-Befragung evaluiert. Die Forschung bezüglich des Praxissemesters ist aufgrund der zeitlich noch recht jungen Etablierung überschaubar, weshalb die vorliegende Teilauswertung einen Beitrag zur Schließung der Forschungslücken leisten kann sowie weitere Forschungsdesiderate eruiert werden können.

6 Methodisches Vorgehen

Tabelle 4: Seminarkonzept (Festner, 2019, S. 4)

Seminarsitzung		Inhalt			
Sitzung 1		- Einführung - Erhebung (t1)			
Sitzung 2-4		Theoretische Basis: z.B. Unterrichtsstörungen, Perspektivwechsel: Motivation für Verhalten der Schüler*innen nachvollziehen, deeskalierende Handlungsstrategien, Rechtliche Grundlagen			
Sitzung 5-7		- Kurze Inputs durch Dozentin (z.B. Kommunikationsmodelle) - Anknüpfung an aktuelle Erfahrungen aus dem Praxissemester - Entwicklung der Szenarien in Kleingruppen A, B, C, D			
Sitzung 8-11		Durchführung der Rollenspiele auf Basis der entwickelten Szenarien			
			Rollenübernahme		
		Szenario	Klasse	Lehrperson	Beobachtung
	8	Gr. A	Gr. A, B	Gr. C	Gr. D
	9	Gr. B	Gr. B, C	Gr. D	Gr. A
	10	Gr. C	Gr. C, D	Gr. A	Gr. B
	11	Gr. D	Gr. D, A	Gr. B	Gr. C
Sitzung 12		Zusammenfassung, Evaluation Erhebung (t2)			

In den folgenden Kapiteln soll ein Überblick über das methodische Vorgehen gegeben werden. Dazu werden zunächst das Untersuchungsdesign des gesamten Projekts sowie die Stichprobe dargestellt. Ausgehend davon erfolgt eine kurze Beschreibung der Fragebogen-Items für die Teilstudie der Reaktionen von Lehramtsstudierenden. Abschließend wird die Vorgehensweise bei der Datenanalyse beschrieben und das gemeinsam mit Mona Fleiter entwickelte Kategoriensystem zur Analyse der qualitativen Items des Fragebogens vorgestellt.

6.1 Forschungsdesign

Die vorliegende Pilotstudie ist eingebettet in den Kontext des Begleitseminars „Emotionale und soziale Entwicklung“ für Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung im Praxissemester des Wintersemesters 2019/2020 der Universität Paderborn. Es handelt sich um eine empirische Originalstudie (Döring & Bortz, 2016, S. 187 f.) von Dr. Dagmar Festner, welche in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Désirée Laubenstein und Prof. Dr. Katrin Klingsieck entwickelt wurde. Da das Forschungsdesign sich vor allem aus der Konzeption des Seminars ergibt, wird im Folgenden zunächst darauf Bezug genommen.

Das Ziel des Seminars ist es, das theoriebasierte Handlungsrepertoire der Student*innen zu erweitern und auf die Praxis anzuwenden, sodass sie besser auf herausfordernde Situationen in ihrem späteren Arbeitsumfeld vorbereitet sind und adäquat reagieren können. Das Seminarkonzept sieht folgendermaßen aus (Festner, 2019, S. 4).

Das Seminar greift in den ersten Sitzungen zunächst theoretische Überlegungen auf. Dabei stehen das Verständnis von Unterrichtsstörungen, deren Ursachen und der Wechsel der Perspektive auf Störungen im Vordergrund. Bedeutsames Modell in diesem Zusammenhang ist beispielsweise das im Theorieteil dieser Arbeit aufgegriffene Modell zu den Zielen unerwünschten Verhaltens von Dreikurs et al. (2007). Auf Grundlage dieser Theorien und dem Wissen über die Störungsbilder ADHS und Autismus-Spektrums-Störungen sowie über herausfordernde Verhaltensweisen in Zusammenhang mit Ängsten und Aggressionen aus Modulen des bereits absolvierten Bachelors of Education sollen die Studierenden, aufgeteilt in vier Gruppen, Lehr-Lern-Szenarien für die genannten Störungsbilder und Verhaltensweisen entwickeln. Im Anschluss daran werden die Vignetten im Rollenspiel erprobt, wobei die Lehrer*innen-Teams das jeweilige Szenario zuvor nicht kennen. Im Anschluss an das Spiel wird das Szenario sowohl selbst als auch als fremd (theoriebasiert) reflektiert. Der Rückgriff auf die Videographie des Rollenspiels soll die Kontemplation vertiefen. Auf dieser Grundlage werden gemeinsam, in Form von Supervision, alternative Verhaltensweisen und Handlungsoptionen entwickelt, worauf die Erprobung dieser durch wiederholtes Spielen der Fallvignetten erfolgt (Festner, 2019, S. 2 f.). Durch die Nähe zum späteren Berufsfeld der angehenden Lehrer*innen ist die Studie als anwendungswissenschaftlich zu beschreiben (Döring & Bortz, 2016, S. 186).

Die Studie ist explanativ (ebd., S. 192) angelegt und dient somit der Überprüfung folgender Hypothesen (Festner, 2019, S. 3):

„Hypothese 1a: Studierende geben nach dem Seminar signifikant umfangreichere und vor allem qualitativ hochwertigere Wissensbestände zu Störungsbildern und herausfordernden Verhaltensweisen wieder als vor dem Seminar.“

Hypothese 1b: Dieser Wissenszuwachs beschränkt sich auf die Inhalte, die im Rahmen der jeweiligen Gruppenarbeit behandelt wurden.

Hypothese 2a: Studierende benennen nach dem Seminar signifikant mehr Handlungsoptionen als vor dem Seminar.

Hypothese 2b: Nach dem Seminar folgt die Reihenfolge der benannten Handlungsoptionen signifikant häufiger dem Ziel der Deeskalation als vor dem Seminar.

Hypothese 3: Studierende bewerten die Seminarkonzeption sehr positiv.“

Diese Masterarbeit bezieht sich auf die qualitative Analyse der Ergebnisse bezüglich Hypothese 2a und 2b. Der Fokus liegt hierbei auf zwei der vier Schwerpunktthemen des Projekts – Angst und Aggressionen – und stellt damit zunächst nur einen Teil der Auswertung dar.

6.2 Stichprobe

Aufgrund der Anlehnung an den Seminarkontext ist die Stichprobe nicht randomisiert. Die Teilnahme an der Befragung ist für alle Teilnehmer*innen verpflichtend, da sie an den Erwerb der aktiven qualifizierten Teilnahme gebunden ist. Durch dieses nicht-experimentelle Design wird es möglich, anhand von abhängigen Variablen Unterschiede in der vorgefundenen Gruppe festzustellen (Döring & Bortz, 2016, S. 201). Am Seminar nahmen 15 Student*innen des Lehramts für sonderpädagogische Förderung aus dem Praxissemester des Wintersemesters 2019/2020 der Universität Paderborn teil. Alle Teilnehmer*innen haben somit bereits ihren Bachelor of Education absolviert und dementsprechend die Seminare „Diagnose und Förderung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung“ bei Prof. Dr. Katrin Klingsieck sowie „Vertiefende Aspekte des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung“ bei Prof. Dr. Désirée Laubenstein bestanden. In den Seminaren wurden die Schwerpunktbereiche von Begleitseminar und Fragebogen – ADHS, Autismus-Spektrumsstörungen, aggressive und ängstliche Verhaltensweisen – thematisiert, sodass eine theoriebasierte Auseinandersetzung möglich wird. Für alle Schwerpunktbereiche gibt es im Fragebogen jeweils mehrere offene Antwortformate. Um die zeitlichen Kapazitäten und die Studierenden nicht zu überlasten, bekommt jede*r Student*in für die offenen Aufgabenformate nur eins der Schwerpunktthemen zugewiesen. Für die Stichprobe der Pilotstudie im Wintersemester 2019/2020 bedeutet das: Drei Personen bearbeiten das Thema ADHS und jeweils 4 Personen die Thematiken Autismus-Spektrums-Störung, Aggression und Angst.

6.3 Fragebogenerhebung

Die Erhebung der Daten erfolgte längsschnittlich zu zwei Messzeitpunkten: t1 zu Anfang und t2 zum Ende des Seminars. Sowohl zur Prä- als auch zur Posterhebung bekamen die Teilnehmer*innen einen – bis auf wenige Items identischen – Online-Fragebogen mit Wissensabfragen zu den Störungsbildern und problematischen Verhaltensweisen sowie fiktiven Lehr-Lern-Szenarien, zu denen sie ihre Handlungsoptionen verschriftlichen sollten (Döring & Bortz, 2016, S. 211). Der Fragebogen ist durch seine Kombination an geschlossenen und offenen Fragen als teilstandardisiert zu klassifizieren (ebd., S. 399). Die Abfrage enthält demnach sowohl qualitative

als auch quantitative Elemente, wodurch sich der Forschungsansatz als Mixed-Methods-Ansatz beschreiben lässt (ebd., S. 184). Wobei der Fokus dieser Arbeit in der Analyse ausgewählter qualitativer Fragen liegt. Die zu analysierenden Lehr-Lern-Szenarien werden im Folgenden jeweils vorgestellt.

6.3.1 Lehr-Lern-Szenario Angst

Um einen Einblick in das Szenario zum Thema Angst zu bekommen, wird die Vignette aus dem Fragebogen zunächst abgebildet und darauffolgend kurz beschrieben:

„Die schriftlichen Leistungen von Pauline sind sehr gut. Im Unterricht ist sie allerdings eher zurückhaltend. Wenn sie angesprochen wird, beginnt sie zu stottern und sieht auf ihre Finger. Ihre Mutter erzählt, dass sie zuhause „wie ausgewechselt“ sei und mit ihren jüngeren Geschwistern viel unternehme und keine Berührungsängste habe. Als im Sachunterricht die in Gruppen vorbereiteten Referate vorgetragen werden sollen, kommt es zu folgender Situation: Pauline versucht ihren aufgeschriebenen Text vorzulesen. Als sie zu stottern anfängt, lachen die ersten Kinder. Pauline verstummt, blickt zu Boden und nach wenigen Sekunden weigert sie sich, weiter vorzutragen. Wie würden Sie als Lehrer*in reagieren?“ (entnommen aus dem Fragebogen, Item: ANGSTsynt11)

Nachdem die Student*innen diese Frage beantwortet haben, folgt:

„Falls Ihre erste Reaktion nicht die gewünschte Wirkung zeigt. Wie würden Sie weiter vorgehen? Beschreiben Sie weitere Handlungsalternativen, in der Reihenfolge, in der Sie diese ausprobieren würden: 2. ... 3. ... 4. ... 5. ...“ (entnommen aus dem Fragebogen, Item: ANGSTsynt21)

In dem Szenario gibt es zwei zentrale Aspekte, auf die eingegangen werden kann. Vordergründig ist zunächst das Verhalten von Pauline, die in einer sozial geprägten Leistungssituation Schwierigkeiten hat, ihr Wissen in Form des vorbereiteten Referats vorzutragen und letztlich ganz abbricht. Das gezeigte vermeidende Verhalten enthält sowohl Anzeichen von der Angst vor Bewertungen als auch sozialer Ängste, auf die die Studierenden reagieren müssen. Der weitere Aspekt ist das Verhalten der Mitschüler*innen, welche zu Lachen beginnen. Wie die Studierenden mit der Situation umgegangen sind und welche Handlungsoptionen sie dargestellt haben wird im Rahmen des *Kapitels 7 Ergebnisse* aufgegriffen. Zuvor wird jedoch das Lehr-Lern-Szenario zu dem externalisierenden Verhalten dargestellt.

6.3.2 Lehr-Lern-Szenario Aggression

Analog zur Vorgehensweise bei der Vignette zum Thema Angst wird auch hier zunächst erst der Ausschnitt des Fragebogens eingefügt und nachfolgend kurz erläutert.

„Es klingelt zur Pause. Kinder einer anderen Klasse kommen herein, um die tägliche Milchlieferrung für die 4c vorbeizubringen. Dennis geht nach vorne und schnappt sich zwei Flaschen Kakao, eine für sich und eine für seinen Sitznachbarn Elias. Auf dem Weg stolpert Dennis und die Flaschen gehen zu Bruch. Elias, der erhebliche Probleme in seiner Emotionsregulation aufweist, springt auf

und fängt an, Dennis wild zu beschimpfen. Er ist der Meinung, Dennis sei mit Absicht gestolpert, um ihm eins auszuwischen. Die Lage droht zu eskalieren. Wie würden Sie als Lehrer*in reagieren?“ (entnommen aus dem Fragebogen, Item: AGGREsynt11)

Nachdem die Student*innen diese Frage beantwortet haben, folgt:

„Falls Ihre erste Reaktion nicht die gewünschte Wirkung zeigt. Wie würden Sie weiter vorgehen? Beschreiben Sie weitere Handlungsalternativen, in der Reihenfolge, in der Sie diese ausprobieren würden: 2. ... 3. ... 4. ... 5. ...“ (entnommen aus dem Fragebogen, Item: AGGREsynt21)

Das Szenario ist stark von dem verbal-aggressiven, emotionalen und impulsiven Verhalten von Elias geprägt. Ein möglicher individuumszentrierter Erklärungsansatz wird in der Vignette mit dem Verweis auf Schwierigkeiten in der Emotionsregulation bereits gegeben, ein weiterer könnten Verzerrungen in der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung sein, allerdings sind darüberhinausgehende Kontextfaktoren wie die Beziehung der beiden Jungen oder vorherige Vorfälle nicht auszuschließen. Inwiefern die Handlungsoptionen auf das spezifische Verhalten von Elias abgestimmt werden und die situativen Kontexte betrachtet werden, zeigt die Auswertung der Ergebnisse in nachfolgenden Kapiteln.

Nach der Beschreibung von Forschungsdesign, Stichprobe und Erhebungsinstrument inklusive der Kurzbeschreibung der Vignetten wird die Vorgehensweise der Datenanalyse das methodische Vorgehen abschließen.

6.4 Vorgehensweise der Datenanalyse

Bei der Auswertung der Ergebnisse handelt es sich um eine Primäranalyse, da die Daten erstmalig ergründet werden (Döring & Bortz, 2016, S. 191). Die Hypothese 2a „Studierende benennen nach dem Seminar signifikant mehr Handlungsoptionen als vor dem Seminar“ (Festner, 2019, S. 3) erfordert zunächst nur ein Auszählen der vorgeschlagenen Handlungsoptionen und die statistische Auswertung des Signifikanzniveaus. Anders stellt sich die Lage bei Hypothese 2b dar: „Nach dem Seminar folgt die Reihenfolge der benannten Handlungsoptionen signifikant häufiger dem Ziel der Deeskalation als vor dem Seminar“ (ebd.). Zur Analyse wurde auf Grundlage von bestehenden Theorien gemeinsam mit der ebenfalls im Projekt angestellten Mona Fleiter ein Klassifikationssystem von Handlungsmöglichkeiten in herausfordernden Situationen entwickelt, in welches die empirischen Daten eingeordnet werden. Bei der Entwicklung wurde sich an der formalen Strukturierungstechnik mit thematischem Kriterium nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2010) orientiert. Dieses deduktive Vorgehen ermöglicht, die im Fragebogen gewonnenen Daten aufgrund der definierten Variablen des Kategoriensystems theoriegeleitet einordnen und schematisieren zu können (Döring & Bortz, 2016, S. 223 ff.; Mayring, 2012, S. 93 ff.).

Theoretische Grundlage für das Kategoriensystem bilden die Ebenen unterrichtlichen Handelns nach Lohmann (2014, S. 31 ff.; s. *Kapitel 4.2 Ebenen der Handlungen*) sowie das Stufenmodell von Ophardt und Thiel (2017, S. 258; s. *Kapitel 4.3 Zeitpunkt der Handlungen*). Da die Konzeptspezifika der intensionalen Nominaldefinition auf der Grundlage von Lohmann (2014) sowie Ophardt und Thiel (2017) zur Beschreibung jedoch unzureichend erschienen, beziehungsweise dadurch der Begriffsinhalt der einzelnen Kategorien wenig spezifisch war, ergänzt eine Liste von Beispielen aus einschlägiger Literatur die Beschreibung der einzelnen Kategorien (Döring & Bortz, 2016, S. 223 ff.). Die ausführliche extensionale Nominaldefinition befindet sich im „Anhang A: Kategoriensystem für Handlungsoptionen von Lehrkräften – extensionale Nominaldefinition“. An dieser Stelle wird der Übersicht halber zunächst nur das Kategoriensystem mit intensionaler Nominaldefinition vorgestellt. Jeder Kategorie sind zudem die Codierungen (vgl. Anhang B) hinzugefügt, um die Lesbarkeit im Rahmen der Ergebnispräsentation verbessern zu können.

Wie im *Kapitel 4* dieser Arbeit geschildert, stellen die Stufen 0 – 2 proaktive und die Stufen 3 – 5 reaktive Handlungsmöglichkeiten dar. Der Hypothese 2b nach müsste die Handlungsreihenfolge nach dem Seminar stärker deeskalierend ausgerichtet sein. Übertragen auf das entwickelte Kategoriensystem hieße das, dass möglichst niedrigschwellig agiert würde. Wie die vorhergehende Beschreibung der Lehr-Lern-Szenarien gezeigt hat, sind die herausfordernden Unterrichtssituationen bereits eingetreten und haben zu einem Abbruch des primären Handlungsvektors geführt. Aus diesem Grund wird davon ausgegangen, dass Handlungsoptionen auf Stufe 0 (Prävention) eher nicht und die weiteren proaktiven Strategien weniger angegeben werden (können). Die Kategorie Prävention wurde allerdings trotzdem mit aufgenommen, da eine langfristige Problemlösung auf Stufe 5 zukünftigen Situationen vorbeugen kann. Die zusätzliche Unterscheidung in verschiedene Ebenen des Handelns gibt darüber hinaus die Möglichkeit noch differenzierter zu kategorisieren und herauszustellen, ob die Studierenden eher auf Ebene der Beziehung, der Organisation und Disziplin oder des Unterrichts agieren.

Wenngleich an dieser Stelle aufgrund des Umfangs nicht auf die gesamte extensionale Nominalbestimmung des Kategoriensystems eingegangen werden kann, soll im Folgenden beispielhaft ein Ausschnitt aus Tabelle 6 Stufe 2 (Antizipation II) gezeigt werden.

Jede aus der Literatur entnommene Handlungsoption stellt für die Auswertung eine Unterkategorie im Rahmen der jeweiligen Stufe und Ebene dar. Sowohl durch einschlägige Literatur als auch durch studentische Antworten kann das System erweiterungsbedürftig sein. Diese induktiven Prozesse sind ausdrücklich angelegt

und werden nicht ausgeschlossen (Döring & Bortz, 2016, S. 222).

Mithilfe dieses Kategoriensystems soll die Hypothese 2b überprüft werden. Weitere Forschungsdesiderate, die sich aus dem ersten Teil dieser Arbeit ergeben haben, werden anhand der individuellen Fälle ausgewertet. Das betrifft zunächst die Theorie des zielgerichteten Verhaltens nach Dreikurs et al. (2007). Aufgrund der Omnipräsenz der Matrix unerwünschten Verhaltens im Begleitsminar des Praxissemesters werden die Studierendenantworten dahingehend untersucht, ob es Anzeichen dafür gibt, dass über Ziele von Verhalten nachgedacht wurde. Ein anderer Aspekt betrifft das Kategoriensystem selbst. Dieses bildet vor allem allgemeinpädagogische Handlungsmöglichkeiten ab und ist nicht auf die spezifischen

Schwerpunktbereiche des Seminars ausgelegt. Das bedeutet, dass auf die, im Theoriekapitel aufgeführten Überlegungen zum Umgang mit ängstlichem und aggressivem Verhalten ebenfalls im Einzelfall eingegangen werden muss.

Im nächsten Kapitel erfolgt die Auswertung der längsschnittlichen Daten sowohl als Einzelfalluntersuchung als auch als übergreifende Analyse der gesamten Stichprobe (Döring & Bortz, 2016, S. 215 ff.), wobei die qualitativen Daten mithilfe der Textanalysesoftware „f4analyse“ und der Statistiksoftware „SPSS“ ausgewertet werden.

Tabelle 5: Kategoriensystem für Handlungsoptionen von Lehrkräften – intensionale Nominaldefinition

Kategoriensystem für Handlungsoptionen von Lehrkräften – intensionale Nominaldefinition		Beziehung	Organisation und Disziplin	Unterricht
	Stufe 0: Prävention Vor und während des Unterrichts Ziel: Störungswahrscheinlichkeit minimieren und Lernvoraussetzungen schaffen	Präv0_Bez Kommunikation Beziehung aufbauen Klassenklima fördern Kooperativer Führungsstil	Präv0_Dis Rechte und Pflichten Regeln und Strukturen Konsequenzen festlegen	Präv0_Unt Allgegenwart und Präsenz Reibungslosigkeit und Unterrichtsfluss Gruppenfokus Überdrussvermeidung
	Stufe 1: Antizipation I Während des Unterrichtes Störung abwenden Ziel: Lernvoraussetzungen erhalten, keine Unterrichtsunterbrechungen	Anti1_Bez Positive Aufmerksamkeitswendungen und Steuerung Ermutigung und Schaffen von Anreizen	Anit1_Dis Geplantes Ignorieren zur Aufmerksamkeitsrückführung	Anti1_Unt Unterrichtstechniken zum Aufmerksamkeitserhalt
	Stufe 2: Antizipation II Während des Unterrichts Störung abwenden Ziel: Lernvoraussetzungen erhalten, keine Unterrichtsunterbrechung	Anti2_Bez Belohnung und positive Anreizsysteme	Anit2_Dis Nonverbale Kommunikation Aufmerksamkeitsführung	Anti2_Unt Unterrichtstechniken zur Aufmerksamkeitsführung
	Stufe 3: Intervention Unterricht muss für direkte Intervention unterbrochen werden Ziel: Gruppenaktivität sichern, Unterbrechung der Unterrichtstätigkeit so kurz wie möglich halten, Störung beenden, zum Unterricht zurückkehren, Lernvoraussetzungen wiederherstellen	Inter3_Bez Negative Gefühle vermeiden Deeskalationsstrategien verbale Signale	Inter3_Dis verbale Reaktion auf allgemeine Verhaltensprobleme und einzelne schwere Unterrichtsstörungen	Keine unterrichtlichen Handlungsmöglichkeiten durch Unterbrechung des primären Handlungsvektors
	Stufe 4: Konsequenzen Unterrichts durch schwere Störung oder Krisensituation nicht möglich Ziel: Störung beenden, Lernvoraussetzungen wiederherstellen, zum Unterricht zurückkehren	Kons4_Bez Kooperative Konsequenz-Vereinbarung	Kons4_Dis Auszeit gewähren und Sanktionen sowie Konsequenzen umsetzen	Keine unterrichtlichen Handlungsmöglichkeiten durch Unterbrechung des primären Handlungsvektors
	Stufe 5: Konsequenzen Unterricht stark belastet durch chronische Störungen, Dauerkonflikte Ziel: Konflikte lösen, Ursachen klären, Problemlösungen finden, Lernvoraussetzungen langfristig stabilisieren	Prob5_Bez Beziehungsförderung und Konfliktschlichtung	Prob5_Dis Verhaltensmodifikation durch Verträge, Pläne und Hilfen zur Selbststeuerung	Keine unterrichtlichen Handlungen durch Abbruch des primären Handlungsvektors, aber Möglichkeit der Evaluation und Reflexion; grundlegende didaktische und methodische Veränderungen, Lernförderung

Tabelle 6: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem für Handlungsoptionen von Lehrkräften – extensionale Nominaldefinition

Ausschnitt aus dem Kategoriensystem für Handlungsoptionen von Lehrkräften – extensionale Nominaldefinition		Beziehung	Organisation und Disziplin	Unterricht
	Stufe 2: Antizipation II Während des Unterrichts Störung abwenden Ziel: Lernvoraussetzungen erhalten, keine Unterrichtsunterbrechung	Belohnung und positive Anreizsysteme Bestehende Tokensysteme oder Response-Cost-Verfahren nutzen (Hartke & Vrban, 2017, S. 42 f.; Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 276) Symbolische Belohnung (z.B.: Gutpunkte, Sternchen, materielle Belohnungen, feierliche Belobigung oder Urkunde (Hartke & Vrban, 2017, S. 28, 37; Nolting, 2013, S. 112 ff.; Ophardt & Thiel, 2017, S. 254)	Nonverbale Kommunikation Aufmerksamkeitsrückführung Präsenz- und Stoppsignale bzw. nonverbale Signale: Positionierung im Raum (physische Nähe und Distanz nutzen), Blickkontakt, Gestik und Mimik (Zeichen für leise sein, antippen bzw. vereinbarte Zeichen) Erinnerungskärtchen (Dreikurs et al., 2007, S. 37; Hartke & Vrban, 2017, S. 31; Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 273; Nolting, 2013, S. 69 f.; Ophardt & Thiel, 2013, S. 95 f.; 2017, S. 254) Selbstkontrollkarten (Hartke & Vrban, 2017, S. 52) Namensnennung (Dreikurs et al., 2007, S. 37)	Unterrichtstechniken zur Aufmerksamkeitsrückführung Senken der Stimme Wartezeit Schüler*innen zum Thema drannehmen (Dreikurs et al. 2007, S. 38 f.; Nolting, 2013, S. 69 f.; Hartke & Vrban, 2017, S. 31; Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 273; Ophardt & Thiel, 2013, S. 95 f.; 2017, S. 254)

7 Ergebnisse

Die Rücklaufquote der Fragebögen lag zu beiden Messzeitpunkten bei 100%. Zudem wurden alle Items bearbeitet, sodass es keine fehlenden Werte in der Auswertung gibt. Das entwickelte Kategoriensystem hat sich als geeignet herausgestellt, um sich einen geordneten Überblick über die Handlungsalternativen zu verschaffen. Gezeigt hat sich allerdings auch, dass einige Antworten der Teilnehmer*innen zu unspezifisch waren, wodurch vier Aussagen nicht einzuordnen waren. Daher erfolgt in der Auswertung der Ergebnisse die Unterscheidung zwischen den genannten Optionen und den Zuordnungen in das Kategoriensystem. Bei der Darstellung der Ergebnisse werden zunächst die fallübergreifenden Werte aus deskriptiver und schließender Statistik beschrieben. Anschließend folgen die Ergebnisse der Einzelfallanalysen. Zusammengefasst werden diese in einem nächsten Schritt interpretiert und es wird Stellung zu den Hypothesen sowie weiteren Fragestellungen der Arbeit genommen. Geschlossen wird das Kapitel mit einer kritischen Reflexion des Untersuchungsvorgehens.

7.1 Deskriptive und schließende Statistik

Zum Messzeitpunkt t1 werden mehr Optionen für Handlungsalternativen ($M = 8,50$, $SD = 3,02$) als zum Messzeitpunkt t2 ($M = 6,75$, $SD = 2,12$) genannt, wobei die Standardabweichung zu beiden Zeitpunkten recht hoch ist. Die breite Streuung wird auch anhand der deskriptiven Statistik der Häufigkeiten nach Einzelfällen deutlich.

Tabelle 7: Deskriptive Häufigkeit der Optionen

Person	t1	t2	Differenz
P08	5	6	+1
P09	12	4	-8
P10	11	10	-1
P11	5	8	+3
P12	11	5	-6
P13	5	9	+4
P14	9	5	-4
P15	10	7	-3

Insgesamt zeigt sich ein sehr uneinheitliches Bild sowohl bezüglich der Anzahl als auch bezüglich der Zu- und Abnahme von genannten Handlungsoptionen. Besonders hervor stechen einerseits die beträchtlichen Abnahmen von Person P09 um 8 sowie von Teilnehmer*in P12 um 6 Handlungsoptionen. Andererseits zeigt Student*in P13

mit einem Zuwachs von 5 auf 9 aufgezählten Möglichkeiten einen nahezu doppelten Anstieg. Statistisch gesehen können in einem t-Test für verbundene Stichproben jedoch weder die Anstiege noch die Abnahmen als signifikant herausgestellt werden ($t(7) = 1,16$, *ns*) (Anhang D, S. 105). Diese Werte ändern sich auch nicht bedeutsam, schränkt man auf die Kohorte P08 – P11 des Lehr-Lern-Szenarios Aggression ($t(3) = 0,52$, *ns*) oder auf die Student*innen P12 – 15 mit Schwerpunktthema Angst ($t(3) = 1,04$, *ns*) ein (Anhang D, S. 105). Die genannten Optionen der Student*innen wurden anschließend den einzelnen Kategorien des Kategoriensystems zugeordnet. Zur Darstellung dieser Ergebnisse werden zunächst die kumulierten Werte von Stufe und Ebene dargestellt, anschließend folgt ein Überblick zu einzelnen Kategorien.

Tabelle 8: Häufigkeit der Zuordnungen zu den Stufen

Häufigkeit der Zuordnungen zu den Stufen	
t1	• Inter3 ($M = 2,87$, $SD = 0,84$) • Prob5 ($M = 2,62$, $SD = 1,77$) • Kons4 ($M = 1,63$, $SD = 1,92$)
t2	• Inter3 ($M = 2,25$, $SD = 1,83$) • Prob5 ($M = 1,75$, $SD = 0,89$) • Kons4 ($M = 1,25$, $SD = 1,28$)

Vergleicht man die Stufen des Handelns nach Mittelwerten zu t1 und t2, fällt auf, dass die Reihenfolge der mittleren Häufigkeiten zu beiden Zeitpunkten identisch ausfällt. Am häufigsten wird mit Interventionen reagiert, darauf folgen Problemlösungen und Konsequenzen. Insgesamt gesehen sinken die Mittelwerte der Zuordnungen analog zu denen der Optionen von t1 zu t2 ab (Anhang E, S. 106). Schränkt man den Vergleich auf die Kohorten der unterschiedlichen Lehr-Lern-Szenarien ein, ergibt sich ein leicht differentes Bild bezüglich der am häufigsten verwendeten Stufen (Anhang E, S. 106 f.):

Tabelle 9: Vergleich der Häufigkeiten der Zuordnungen zu den Stufen - Angst & Aggressionen

	Angst	Aggression
t1	Inter3 ($M = 3,00$, $SD = 0,82$) Prob5 ($M = 3,00$, $SD = 1,42$) Anti1 ($M = 1,25$, $SD = 1,26$)	Inter3 ($M = 2,75$, $SD = 0,96$) Kons4 ($M = 2,50$, $SD = 2,38$) Prob5 ($M = 2,25$, $SD = 2,12$)
t2	Inter3 ($M = 3,00$, $SD = 2,16$) Prob5 ($M = 1,25$, $SD = 0,50$) Anti1 ($M = 1,00$, $SD = 2,00$)	Prob5 ($M = 2,25$, $SD = 0,96$) Kons4 ($M = 2,00$, $SD = 1,41$) Inter3 ($M = 1,50$, $SD = 1,29$)

Konzentriert man sich auf die Antworten der Studierenden mit dem Lehr-Lern-Szenario Angst, zeigt sich ein stabiles Muster in der Reihenfolge der Häufigkeiten der Stufen von t1 und t2. Am häufigsten wird auf Stufe 3 interveniert, darauf folgen die Problemlösungen sowie die Antizipationen. Different dazu stellen sich die Veränderungen der Student*innen des Themenschwerpunkt Aggression dar. Während zu t1, der Reihenfolge nach: Interventionen, Konsequenzen und Problemlösungen verwendet werden, kehrt sich die Reihenfolge zu t2 um. So dass vornehmlich auf problemlösender Stufe agiert wird, die nächst häufigste Stufe die Konsequenzen sind und danach die Interventionen folgen. Die Konsistenz der Nennungen lassen vermuten, was die t-Tests für abhängige Stichproben bestätigen: Keine der Veränderungen von t1 zu t2 ist statistisch signifikant (Anhang E, S. 107 ff.).

Für die Ebenen der Handlungen ergibt sich – beide Messzeitpunkte überdauernd – ein stabiles Muster. Vorrangig agieren die Studierenden auf Ebene der Beziehungen (t1: M = 4,50, SD = 2,88; t2: M = 3,25, SD = 1,49), gefolgt von der disziplinierenden und organisatorischen Ebene (t1: M = 3,25, SD = 1,28; t2: M = 2,38, SD = 1,60). Die unterrichtliche Ebene bildet das Schlusslicht (t1: M = 0,63, SD = 1,06; t2: M = 0,75, SD = 1,39). Diese Ergebnisse der gesamten Stichprobe spiegeln sich in beiden Schwerpunktbereichen wider (Anhang F, S. 110). Durch die nur geringfügigen Änderungen von t1 zu t2 erweisen sich auch diese Ergebnisse aller t-Tests bei abhängigen Stichproben als nicht signifikant (Anhang F, S. 110 f.). Nachdem nun die deskriptive und schließende Statistik der Stufen und Ebenen des Kategoriensystems einzeln dargestellt wurden, folgt, analog zum bisherigen Vorgehen, die Darstellung der Ergebnisse der Kategorien (Anhang G, S. 112).

Tabelle 10: Häufigkeiten der Zuordnungen zu den Kategorien

Häufigkeit der Zuordnungen zu den Kategorien	
t1	Inter3_Bez (M = 2,43, SD = 0,98) Prob5_Bez (M = 2,40, SD = 1,34) Inter3_Dis (M = 2,00, SD = 1,00) Anti1_Unt (M = 2,00, SD = 1,41) Kons4_Dis (M = 2,00, SD = 1,41)
t2	Anti1_Unt (M = 4,00, SD = 0) Kons4_Dis (M = 2,00, SD = 1,00) Inter3_Bez (M = 2,00, SD = 1,41)

Zum Zeitpunkt t1 ist die meistgenutzte Strategie in der Kategorie Inter3_Bez zu verordnen, worauf mit nur wenig Abstand Handlungen in Kategorie Prob5_Bez folgen. Die nächsthäufigsten Nennungen sind Inter3_Dis, Anti1_Unt und Kons4_Dis, welche sich nur durch die Standardabweichungen unterscheiden. Die übrigen Mittelwerte liegen zwischen 1 und 2, wobei keine der Strategien in die Kategorien Prävo_Dis, Prävo_Unt und Anti2_Bez zugeordnet werden können, aber im Bereich der reaktiven Strategien alle Kategorien benutzt werden.

In der zweiten Messung ist die im Mittel meist genannte Kategorie Anti1_Unt. Die darauffolgenden Strategien sind Kons4_Dis und Inter3_Bez. Zu t2 fällt darüber hinaus auf, dass sehr viel mehr, vor allem proaktive, Kategorien nicht angewendet werden: Prävo_Unt, Anti1_Bez, Anti1_Dis, Anti2_Bez, Anti2_Dis und Kons4_Bez. Different zu den Ergebnissen der Gesamtstichprobe stellen sich die Häufigkeiten der Kategorien dar, unterscheidet man nach den Themenschwerpunkten Angst und Aggressionen (Anhang G, S. 113 f.):

Tabelle 11: Vergleich der Häufigkeiten der Zuordnungen zu den Kategorien - Angst & Aggressionen

	Angst	Aggression
t1	Prob5_Bez (M = 2,33, SD = 1,16) Inter3_Bez (M = 2,00, SD = 1,00) Inter3_Dis (M = 2,00, SD = 1,00) Ani1_Unt (M = 2,00, SD = 1,41)	Inter3_Bez (M = 2,75, SD = 0,96) Kons4_Dis (M = 2,67, SD = 1,53) Prob5_Bez (M = 2,50, SD = 2,12)
t2	Anti1_Unt (M = 4,00, SD = 0) Inter3_Bez (M = 2,25, SD = 1,89) Prob5_Dis (M = 1,50, SD = 0,71)	Kons4_Dis (M = 2,67, SD = 0,58) Prob5_Bez (M = 2,00, SD = 0,82) Inter3_Bez (M = 1,67, SD = 0,58)

Prägnanter Unterschied zwischen den Antworten der verschiedenen Lehr-Lern-Szenarien ist, dass die Kohorte zum Thema Angst vermehrt Angaben auf antizipierender unterrichtlicher Ebene macht, während die Kohorte Aggression stärker mithilfe von organisatorisch-disziplinierenden Konsequenzen agiert. Die Änderungen der Häufigkeiten zwischen den beiden Messzeitpunkten sind in beiden Gruppen eher gering, sodass auch der Vergleich der Mittelwerte durch t-Tests für abhängige Stichproben keine der Werte als statistisch signifikant ausweist (Anhang G, S. 115 f.). Nachdem die deskriptive und schließende Statistik einen Überblick über die Ergebnisse gegeben hat, folgt die Betrachtung der Einzelfälle.

7.2 Einzelfallanalysen

Ergänzend zu der Übersicht der Ergebnisse, welche mithilfe der Statistiksoftware SPSS ausgewertet wurden, wird im Folgenden Bezug auf die Auswertungen der Einzelfälle anhand des selbst entwickelten Kategoriensystems genommen. Dabei sollen nicht nur die Oberkategorien der intensionalen Nominaldefinition, sondern auch die extensionalen Kategorien aufgegriffen werden, um die Datenlage vertiefend darstellen zu können. Neben der inhaltlichen Fokussierung wird zudem auch auf die Reihenfolge der angebotenen Reaktionsmöglichkeiten eingegangen. Eine tabellarische Übersicht der Reihenfolge der Zuordnungen leitet jeweils die Analyse der einzelnen Fälle ein. Die Tabelle stellt die beiden Messzeit-

punkte gegenüber und enthält Angaben darüber, welchem Frageitem die Antworten zuzuordnen sind (*synt1*: „Wie würden Sie als Lehrer*in reagieren?“; *synt2*: „Wie würden Sie weiter vorgehen?“).

*Student*in P08 Lehr-Lern-Szenario Aggression*

Die Anzahl der Zuordnungen der Handlungen erhöht sich zwischen t1 und t2 minimal. Zu t1 wird die Reihenfolge der Handlungen zunehmend eingreifender und es wird beziehungsorientiert agiert. Die genutzten Strategien sind hierbei stark gesprächsorientiert ausgerichtet und konzentrieren sich auf Elias. Zum Ende des Semesters wird weniger niedrigschwellig und stärker auf disziplinierender und organisatorischer Ebene gehandelt. Die Gesprächsorientierung von t1 wird besonders durch den Einsatz von Konsequenzen ersetzt. Bei der Klärung der Situation werden zu diesem Zeitpunkt sowohl Elias als auch Dennis miteinbezogen. Darüber hinaus wird jedoch auch eine präventive Maßnahme genannt. Dadurch, dass die Lehrkraft „ruhig bleiben“ (P08_AGGRESynt_2, Absatz 6; Anhang C, S. 94) soll, kann sie den Schüler*innen als Modell in der herausfordernden Situation dienen.

Tabelle 12: Darstellung der zugeordneten Handlungsoptionen - Student*in P08

Student*in P08 Lehr-Lern-Szenario Aggression	
t1	t2
AGGRESynt11	AGGRESynt12
Inter3_Bez	Kons4_Dis
Inter3_Bez	Prob5_Bez
AGGRESynt21	Kons4_Dis
Prob5_Bez	AGGRESynt22
Prob5_Bez	Präv0_Dis
Prob5_Bez	Kons4_Dis
	Prob5_Bez

*Student*in P09 Lehr-Lern-Szenario Aggression*

Bei Student*in P09 zeigt sich ein enormer Unterschied zwischen den angebotenen Handlungsmöglichkeiten zum erstem und zweitem Messzeitpunkt: Die Anzahl der Zuordnungen sinkt von 12 auf 4 ab. Eine deeskalative Strategie ist zum ersten Zeitpunkt nicht zu erkennen, da die Stufen sowohl auf- als auch absteigend gewechselt werden. Es ist auffällig, dass die Konsequenzen besonders auf Ebene der Disziplin und Organisation, die Interventionen und Problemlösungen jedoch vornehmlich der Beziehungsebene zuzuordnen sind. Interessant ist, dass die letzte genannte Problemlösung auf die Emotionen von Elias eingeht und zukunftsorientiert ausgerichtet ist: „ggf langfristig mit Elias über Gefühle sprechen“ (P09_AGGRESynt_1, Absatz 14; Anhang C, S. 95). Zum zweiten Zeitpunkt beschränken sich die weiteren Strategien zur Problemlösung auf die Klärung der Situation durch einzelne und gemeinsame Gespräche mit den Jungen und sind auf der Beziehungsebene anzusiedeln. Insgesamt gesehen, wird in der ersten Erhebung tendenziell niedrigschwelliger und vor allem differenzierter agiert.

Tabelle 13: Darstellung der zugeordneten Handlungsoptionen - Student*in P09

Student*in P09 Lehr-Lern-Szenario Aggression	
t1	t2
AGGRESynt11	AGGRESynt12
Kons4_Dis	Inter3_Bez
Inter3_Bez	Prob5_Bez
Kons4_Dis	Prob5_Bez
Prob5_Bez	AGGRESynt22
Inter3_Bez	Prob5_Bez
Prob5_Bez	
Kons4_Dis	
AGGRESynt21	
Inter3_Bez	
Kons4_Dis	
Prob5_Bez	
Prob5_Bez	
Prob5_Dis	

*Student*in P10 Lehr-Lern-Szenario Aggression*

Die Anzahl der Zuordnungen in das Kategoriensystem wird zum zweiten Zeitpunkt von 10 auf 8 geringer. Die Reihenfolge der Handlungen scheint zu t1 zunächst keiner deeskalativen Logik zu folgen. Nimmt man die Antworten jedoch je Item (AGGRESynt11 und AGGRESynt21) für sich, zeigt sich, dass zuerst Interventionen wie das Spiegeln und das Erklären der Situation genutzt werden und erst darauf Konsequenzen folgen. Das Schema findet sich sowohl bei AGGRESynt11 als auch bei AGGRESynt21. Gleichsam des Anstiegs der Stufen wird auch von Beziehungs- auf Disziplin- und organisatorische Ebene gewechselt. Nach ähnlichem Muster wird auch zu t2 verfahren, wobei durch die Nutzung der Positionierung im Raum auf unterrichtlicher Ebene niedrigschwelliger begonnen wird. Auch hier wechselt die Ebene der Beziehung auf die der Organisation und Disziplin mit Ansteigen der Stufe. Insgesamt zeigt sich, dass zum Ende des Semesters tendenziell niedrigschwelliger angesetzt wird und Konsequenzen erst ergriffen werden, nachdem andere Strategien erprobt wurden.

Tabelle 14: Darstellung der zugeordneten Handlungsoptionen - Student*in P10

Student*in P10 Lehr-Lern-Szenario Aggression	
t1	t2
AGGRESynt11	AGGRESynt12
Inter3_Bez	Anti2_Unt
Inter3_Bez	Inter3_Bez
Kons4_Bez	Prob5_Bez
Kons4_Dis	Inter3_Bez
AGGRESynt21	AGGRESynt22
Inter3_Bez	Kons4_Dis
Inter3_Bez	Inter3_Dis
Kons4_Bez	Kons4_Dis
Anti1_Dis	Kons4_Dis
Kons4_Dis	
Kons4_Dis	

*Student*in P11 Lehr-Lern-Szenario Aggression*

Student*in P11 zeigt einen Anstieg der Handlungsmöglichkeiten um 2. Zu beiden Messzeitpunkten wird eine

sukzessive Zunahme der Intensität des Eingreifens deutlich. Zu t1 und t2 wird jeweils erst die Möglichkeit gegeben, die Jungen die Situation mit Unterstützung selbst klären zu lassen. Zu t1 erfolgt dann zunächst eine Konsequenz, die zur Klärung der Situation beitragen soll und anschließend wird zur Problemlösung ein: „Geführtes Gespräch der Beiden“ (P11_AGGREsynt_1, Absatz 7; Anhang C, S. 98) vorgeschlagen. Der Unterschied in t2 ist, dass zusätzlich zum Gespräch kooperative Strategien festgelegt werden und eine weitere Konsequenz hinzukommt. Bei Betrachtung der Handlungsebenen fällt auf, dass die organisatorisch-disziplinierende und Beziehungsebene abwechselnd und zu t2 aufsteigend – von Beziehungs- zu organisatorischer Ebene – genutzt werden. Es bleibt festzuhalten, dass die zugeordneten Optionen zum Ende des Semesters leicht ausdifferenzierter sind, sich ansonsten aber stark mit denen zu Anfang des Seminars decken.

Tabelle 15: Darstellung der zugeordneten Handlungsoptionen - Student*in P11

Student*in P11 Lehr-Lern-Szenario Aggression	
t1	t2
AGGREsynt11	AGGREsynt12
Inter3_Bez	Inter3_Bez
Anti2_Dis	Inter3_Bez
Inter3_Bez	Prob5_Bez
AGGREsynt21	AGGREsynt22
Kons4_Dis	Prob5_Bez
Prob5_Bez	Prob5_Dis
	Kons4_Dis
	Kons4_Dis

Student*in P12 Lehr-Lern-Szenario Angst

Zum zweiten Messzeitpunkt gibt Proband*in P12 weniger als halb so viele Handlungsvorschläge an. Die Reihenfolge der Alternativen ist auf den nächsten Blick weder in t1 noch in t2 aufeinander aufbauend, da die einzelnen Vorschläge zwischen dem Agieren in der konkreten Situation und langfristigen Lösungen wechseln. In t1 geht es zunächst um den Schutz Paulines, indem ihr freigestellt wird, weiter zu machen oder abzubrechen, woraufhin eine Ermahnung der Mitschüler*innen erfolgt. Die Lösungsfindung der Situation erstreckt sich zunächst auf die gesamte Klassensituation und setzt bei allen Schüler*innen an: „Gemeinsam mit der gesamten Klasse einige Stunden zur Thematik ‚Auslachen‘ sich ‚Sich richtig Verhalten‘ eventuell mithilfe von Programmen durchführen, um eine angemessene Reaktion aller Schülerinnen und Schüler ohne Auslachen zu schaffen.“ (P12_ANGSTsynt_1, Absatz 6 - 7; Anhang C, S. 99). In dem zweiten Teil der Frage (ANGSTsynt21) ist die Lösungsfindung dann stärker auf Pauline fokussiert, wobei jedoch auch ihre Klassenkameraden nicht unberücksichtigt bleiben. Die auf Pauline bezogenen Handlungen sind, bis auf die Durchführung eines Interventionsprogramms, beziehungsorientiert ausgerichtet. Den Mitschüler*innen wird auf organisatorisch-disziplinierender

Ebene sowie Beziehungsebene begegnet. Zum zweiten Messzeitpunkt werden zunächst „[d]ie anderen Kinder für das Auslachen bestraft[t]“ (P12_ANGSTsynt_2, Absatz 2; Anhang C, S. 100), was der organisatorisch-disziplinierenden Ebene zuzuweisen ist. Darauf folgt ein Hinweis auf die Positivierung des Klassenklimas, die zukünftigen Situationen präventiv vorbeugen soll. Die Vorschläge zur Handlung in der Situation ähneln den Antworten des ersten Durchlaufs und beziehen sich im Rahmen der unterrichtlichen und beziehungsorientierten Ebene auf Zwanglosigkeit sowie der Dezentrierung der Aufmerksamkeit auf Pauline. Der Lösungsvorschlag beschränkt sich auf ein Gespräch, in dem kooperativ mit Pauline mögliche Verbesserungsvorschläge für den Kontext besprochen werden. Insgesamt wurden zum ersten Messzeitpunkt t1 differenziertere Handlungsmöglichkeiten genannt.

Tabelle 16: Darstellung der zugeordneten Handlungsoptionen - Student*in P12

Student*in P12 Lehr-Lern-Szenario Aggression	
t1	t2
ANGSTsynt11	ANGSTsynt12
Inter3_Bez	Kons4_Dis
Inter3_Dis	Präv0_Bez
Anti1_Bez	Inter3_Bez
Präv0_Bez	Anti2_Unt
Prob5_Bez	ANGSTsynt22
Prob5_Dis	Prob5_Bez
ANGSTsynt21	
Inter3_Bez	
Prob5_Bez	
Prob5_Dis	
Prob5_Bez	
Kons4_Dis	

Student*in P13 Lehr-Lern-Szenario Angst

Student*in 13 benennt in der Post-Erhebung 9 Handlungsvorschläge, was 4 mehr sind, als zu Anfang des Seminars angegeben werden. In t1 beschränken sich die Handlungen in der Situation auf das Unterbinden des Auslachens und den Vortrag der Ergebnisse von einem Gruppenmitglied präsentieren zu lassen. Als langfristige Lösung wird ein Sprechtraining vorgeschlagen. Nachdem in t1 nur wenige Möglichkeiten für die Reaktion in der Situation angegeben und eine Problemlösung vorgeschlagen wird, fällt zu t2 besonders auf, dass auf Ebene der proaktiven, antizipierenden Handlungen auf Unterrichtsebene hinzukommen, z. B.: „Sie bekommt im geschütztem Rahmen die Gelegenheit zunächst allein, dann in Kleingruppen vorzutragen.“ (P13_ANGSTsynt_2, Absatz 3; Anhang C, S. 101). Wodurch die Interventionen niedrigschwelliger ausfallen, als zum ersten Zeitpunkt der Erhebung. Student*in P13 agiert zu beiden Zeitpunkten in erster Linie auf unterrichtlicher sowie organisatorisch-disziplinierender Ebene, wobei der Zuwachs der Antizipationen auf unterrichtlicher Ebene zu t2 besonders zu berücksichtigen ist.

Tabelle 17: Darstellung der zugeordneten Handlungsoptionen
- Student*in P13

Student*in P13 Lehr-Lern-Szenario Angst	
t1	t2
ANGSTsynt11	ANGSTsynt12
Inter3_Dis	Inter3_Bez
Anti2_Unt	Anti1_Unt
Prob5_Dis	Prob5_Dis
ANGSTsynt21	ANGSTsynt22
Inter3_Dis	Inter3_Dis
Prob5_Dis	Kons4_Dis
	Anti1_Unt
	Prob5_Dis
	Anti1_Unt
	Anti1_Unt

Student*in P14 Lehr-Lern-Szenario Angst

Teilnehmer*in 14 bietet zum ersten Zeitpunkt der Erhebung 9 und zum zweiten Zeitpunkt 5 Handlungsvorschläge an. Die Reihenfolge der Handlungen ist auch in diesem Fall wieder schwierig einer deeskalativen Strategie zuzuordnen, da sich Reaktionen auf die Situation, auf die Mitschüler*innen und auf Pauline sowie auf die langfristigen Lösungen abwechseln. In der Erhebung zu t1 steht der Aufbau einer Perspektivübernahme der Klassenkamerad*innen Paulines im Vordergrund, um langfristig Verständnis bei den Kindern aufzubauen. Bis darauf, dass Pauline als organisatorische Konsequenz zunächst aus der Situation genommen wird, sind nahezu alle Handlungen beziehungsorientiert angelegt. In t2 sind die Handlungsvorschläge auf Beziehungsebene weniger differenziert und eher allgemein gehalten: „Danach sollten Pauline verschiedene Möglichkeiten geboten werden, ihre Stärken zeigen zu können.“ (P14_ANGSTsynt_2, Absatz 3; Anhang C, S. 103) oder auch: „1. Sicheren Ort bieten“ (P14_ANGSTsynt_2, Absatz 3; Anhang C, S. 130). Die organisatorisch-disziplinierenden Maßnahmen betreffen die Intervention als Reaktion auf das Auslachen der Kinder sowie eine Problemlösung im Sinne einer Sprachförderung. Zusammenfassend wurden im Rahmen der ersten Erhebung mehr Interaktionsvorschläge und stärker die Mitschüler*innen fokussiert, wohingegen zu t2 eher der Umgang mit Pauline vordergründig ist.

Tabelle 18: Darstellung der zugeordneten Handlungsoptionen
- Student*in P14

Student*in P15 Lehr-Lern-Szenario Angst

Person P15 gibt zum Messzeitpunkt t1 10 Handlungsvorschläge an. Die Anzahl reduziert sich gegen Ende des Semesters auf 7 Vorschläge. In t1 wird zunächst organisatorisch und disziplinierend versucht, das Lachen der Schüler*innen zu unterbinden und Verständnis für die Situation aufzubauen. Danach folgt ein Lösungsvorschlag, der langfristig zur Klärung der Situation und der Perspektivübernahme beitragen kann. Nachdem noch

einmal kurz auf den Umgang mit der Situation durch Ermutigung und Unterstützung Paulines eingegangen wird, folgen unterrichtliche Vorschläge zur Verbesserung der Lesefertigkeiten sowie die Einbeziehung der Eltern zur Stärkung der Kompetenzen im Lesen. In t2 fokussiert sich die Studentin respektive der Student auf Handlungen in der konkreten Situation, dabei wird Pauline ermutigt und ihr werden gleichzeitig Freiräume gelassen. Als Problemlösung wird ein persönliches Gespräch vorgeschlagen. Insgesamt sind die Angaben zum zweiten Zeitpunkt weit weniger differenziert.

Tabelle 19: Darstellung der zugeordneten Handlungsoptionen
- Student*in P15

Student*in P15 Lehr-Lern-Szenario Angst	
t1	t2
ANGSTsynt11	ANGSTsynt12
Inter3_Dis	Inter3_Bez
Inter3_Dis	Inter3_Bez
Inter3_Dis	Inter3_Bez
Prob5_Bez	Prob5_Bez
Inter3_Bez	ANGSTsynt22
Präv0_Bez	Inter3_Dis
Anti1_Unt	Inter3_Bez
ANGSTsynt21	Inter3_Bez
Anti1_Unt	
Anti1_Unt	
Prob5_Dis	

7.3 Interpretation der Ergebnisse

Die Interpretation der Ergebnisse dient zunächst der Überprüfung der aufgestellten Hypothesen. Die Auswertung stützt sich besonders auf das allgemeinpädagogische Kategoriensystem, weshalb ergänzend ein Vergleich der Handlungsvorschläge der Studierenden mit den Implikationen der Literatur für den Umgang mit spezifischen Verhaltensweisen erfolgt. Das Kapitel widmet sich abschließend einem Forschungsdesiderat, welches sich aus den Theorien zielgerichteten Handelns nach Dreikurs et al. (2007) ergibt.

Die Überprüfung der Mittelwerte der genannten Optionen hat gezeigt, dass die Anzahl der Handlungsalternativen im Mittel von t1 auf t2 um 1,75 absteigt (t1: $M = 8,50$, $SD = 3,02$; t2: $M = 6,75$, $SD = 2,12$). Die gemachten t-Tests bei verbundenen Stichproben zeigen jedoch auch, dass die Veränderungen als statistisch nicht signifikant zu bewerten sind (Anhang D, S. 105). Diese Ergebnisse können die im Projekt aufgestellte Hypothese 2a – „Studierende benennen nach dem Seminar signifikant mehr Handlungsoptionen als vor dem Seminar“ (Festner, 2019, S. 3) – demnach nicht bestätigen. Die im Forschungsstand angeführte Studie von König et al. (2018, S. 316) stellte heraus, dass der Zuwachs im professionellen Wissen besonderer Einflussfaktor auf das Generieren möglicher Handlungsoptionen bei typischen Unterrichtssituationen sei. Für die weiterführenden Auswertungen der vorliegenden Studie könnte demnach interessant sein, inwiefern das Generieren von Handlungsoptionen

in den spezifischen Lehr-Lern-Szenarios mit den Ergebnissen der Wissensabfrage im Fragebogen zusammenhängen.

Für die vorliegenden Daten scheint eine detaillierte Betrachtung der individuellen Einzelfälle angebracht, da die Standardabweichungen der dargestellten Mittelwerte mitunter sehr hoch sind und auf eine deutliche Heterogenität in der Anzahl der Nennungen von Optionen hinweisen. In der Stichprobe zum Wintersemester 2019/2020 weisen drei Personen eine Zu- und fünf Personen eine Abnahme von Handlungsvorschlägen auf. Mehr Möglichkeiten nennen Student*in P08, P11 und P13, weniger Alternativen bieten die Personen P09, P10, P12, P14 und P15 an. Da der Trend zur Verringerung der Handlungsvorschläge geht, stellt sich zunächst die Frage, welche Zuordnungen zu t2 wegfallen. Bei den Student*innen P09 und P14 kann der Abstieg der zugeordneten Optionen vor allem durch das Wegfallen der Konsequenzen erklärt werden. Bei Student*in P12 fällt auf, dass insgesamt weniger problemlösende Strategien angewandt wurden. Bei diesen Teilnehmer*innen scheinen vor allem die stark eingreifenden Handlungen auf reaktiver Ebene wegzufallen. Im Gegensatz dazu erklärt sich der Verlust von alternativen Möglichkeiten des Eingreifens bei Student*in P15 durch den Wegfall unterrichtlicher Antizipationen, die den proaktiven Handlungen zuzuordnen sind. Es gibt allerdings auch Einzelfälle, in denen die Nennung von Reaktionsmöglichkeiten angestiegen ist, was sich bei Student*in P11 vor allem durch die Ausdifferenzierung der zu t1 genannten Möglichkeiten ergibt. Interessant ist die Betrachtung von Person P13, da ihre genannten Optionen vor allem durch Unterstützungen auf unterrichtlicher Ebene angereichert werden, wodurch möglicherweise auch Hypothese 2b zu stützen wäre. Bevor sich jedoch der Überprüfung dieser zugewandt wird, sollen zunächst mögliche Ursachen für den erwartungswidrigen Abstieg der genannten Optionen ergründet werden.

Als zentrale Erklärung müssen verschiedene Kontextfaktoren berücksichtigt werden. Zu Anfang des Semesters war die Motivation der Studierenden noch sehr hoch und aufgrund der Gebundenheit an die aktive qualifizierte Teilnahme erfolgte das Ausfüllen des ca. einstündigen Fragebogens möglicherweise besonders gewissenhaft. Gegen Ende des Semesters waren die Studierenden durch das Praxissemester recht belastet, was letztlich mit den Rahmenbedingungen der halbjährlichen Praxisphase in Verbindung gebracht werden kann. Während des Praxissemesters haben die Studierenden 50 – 70 Unterrichtsstunden gehalten sowie ein Studienprojekt durchführen müssen, dessen Auswertung bei den meisten Teilnehmer*innen zu diesem Zeitpunkt vermutlich noch aussteht. Zudem waren sie in den letzten fünf Monaten einem ambivalenten Rollenverhältnis ausgesetzt, sodass von ihnen ein permanenter Wechsel zwischen

Lernenden der Universität sowie Lehrenden und Forschenden an der Schule verlangt wurde (Rothland & Boecker, 2014, S. 394). Neben der Beanspruchung kommt auch die Situation der Befragung als beeinflussendes Element hinzu. Zunächst kann ein möglicher Faktor in dem Prä-Post-Design liegen. Die Studierenden füllen zu t1 und t2 denselben Fragebogen aus, wodurch die Motivation möglicherweise geringer war. Weiterhin erfolgte die zweite Erhebung im Rahmen der letzten Seminarsitzung des Begleitseminars, in der die Studierenden nur noch den Fragebogen auszufüllen und danach frei hatten. Zudem waren vier der Studierenden zur letzten Seminarsitzung entschuldigt, sodass sie die Befragung Zuhause ausgefüllt haben, was auch ein möglicher Einflussfaktor sein könnte.

Da allein die Quantität der Handlungsvorschläge noch nicht viel über die Qualität der Antworten aussagt, steht im Folgenden die Überprüfung der Hypothese 2b – „Nach dem Seminar folgt die Reihenfolge der benannten Handlungsoptionen signifikant häufiger dem Ziel der Deeskalation als vor dem Seminar.“ (Festner, 2019, S. 3) – im Mittelpunkt. Um beurteilen zu können, inwiefern deeskalativ gehandelt wird, dienen die Stufen des Kategoriensystems zur Einordnung. Aufgrund der Orientierung am interaktionalen Begriff des Unterrichts und dessen Störung wird angenommen, dass eine niedrigschwellige Handlung stärker zur Deeskalation beiträgt als stark eingreifendes Agieren. Demnach würden präventive Maßnahmen am stärksten und Handlungen der Problemlösungen am wenigsten deeskalierend wirken. Nach der aufgestellten Hypothese 2b müssten niedrigschwellige Stufen zum Zeitpunkt t2 häufiger vorkommen. Gezeigt hat sich allerdings, dass sowohl zu t1 als auch zu t2 die reaktiven Strategien – der Reihenfolge der Häufigkeit nach: Inter3, Prob5 und Kons4 (Angang E, S. 106) – bevorzugt verwendet wurden. Ein wenig different davon sind allerdings die Ergebnisse zu betrachten, schränkt man auf die einzelnen Themenbereiche ein (Anhang E, S. 106 f.).

Die Reaktionen auf das Lehr-Lern-Szenario Aggression unterscheiden sich insofern von der Gesamtstichprobe, dass zu t2 die Reihenfolge der Handlungen invasiver wird. Während zu t1 zunächst mit Interventionen, dann mit Konsequenzen und schließlich mit Problemlösungen gearbeitet wurde, sind die Interventionen zu t2 von der meist häufigsten zur dritthäufigsten Strategie degradiert worden, sodass insgesamt weniger deeskalativ gearbeitet wurde. Einschränkend muss an dieser Stelle jedoch auch angemerkt werden, dass die langfristige Lösungsfindung für die aktuelle unterrichtliche Situation einen Abbruch darstellt, jedoch langfristig einen Beitrag zur Störungsprävention leisten kann.

Aus den Antworten zum Lehr-Lern-Szenario Angst ergibt sich für t1 und t2 ein stabiles Muster. Zu beiden

Zeitpunkten wurde am häufigsten mit den Interventionen, dann mit Problemlösungen und Antizipationen gearbeitet. Vergleicht man die beiden Kohorten miteinander, fällt auf, dass im Zusammenhang mit der Vignette zum ängstlichen Verhalten tendenziell niedrigschwelliger agiert wurde. In diesem Zusammenhang müssen jedoch auch die Gegebenheiten der Lehr-Lern-Szenarien betrachtet werden. Die Antizipationen als Reaktionen auf das ängstliche Verhalten Paulines beziehen sich auf Unterstützungen in der konkreten unterrichtlichen Situation. Aufgrund der Pausensituation im Lehr-Lern-Szenario Aggression hatten die Teilnehmenden dieses Schwerpunktbereichs letztendlich kaum Möglichkeiten, auf didaktisch-methodischer Ebene zu agieren. Zur besseren Vergleichbarkeit der Lehr-Lern-Szenarien wäre es dementsprechend hilfreich, den Kontext der Situationen anzugleichen.

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen die geringen Unterschiede zwischen t1 und t2. Wie aus der Ergebnisdarstellung des letzten Kapitels hervorgeht, sind nach den durchgeführten t-Tests bei verbundenen Stichproben keine der Veränderungen signifikant (Anhang D – G, S. 105 ff.). Die Hypothese, dass die Reihenfolge der Handlungen nach dem Seminar stärker der Deeskalation folgt, konnte anhand des Stufenmodells von pro- und reaktivem Handeln nicht bestätigt werden. Da die statistischen Daten die Reihenfolge der Handlungen für die Einzelperson jedoch nicht abbilden können und zudem den hohen Standardabweichungen der ermittelten Mittelwerte Beachtung geschenkt werden muss, soll nachfolgend erneut Bezug auf die Einzelfälle genommen und individuell dargestellt werden, inwiefern die Handlungen zu t2 stärker am Ziel der Deeskalation orientiert sind. Insgesamt gestaltet sich die Auswertung der Reihenfolge nach dem Ziel der Deeskalation etwas schwierig. Größtes Problem hierbei ist, dass die Reihenfolge der Handlungen der Studierenden nicht immer chronologisch erfolgt. Das bedeutet, dass die Reaktionen in der aktuellen Situation mit Vorschlägen für zukünftige Handlungen vermischt werden. Hinzu kommt, dass in beiden Szenarien sowohl Reaktionen auf die Kinder mit den ängstlichen und aggressiven Verhaltensweisen als auch auf die der Mitschüler*innen erfolgen. Weiter kann beobachtet werden, dass die genannten Handlungsoptionen auf das zweite Frageitem zur Situation (synt2) häufig erneut niedrigschwelliger ausfallen als die zuletzt genannten Handlungsvorschläge zur ersten Frage (synt1) (vgl. P09 (t1), P10 (t1), P12 (t1), P13, P14, P15; Anhang C, ab S. 95 ff.). Die genannten Gründe erschweren die Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich eines deeskalativen Musters. Differenziert man zwischen den Reaktionen in der aktuellen und den zukünftigen Situationen, der Adressierung des Handelns und beachtet mögliche Effekte durch die zweiteilige Fragestellung, kann eine In-

terpretation erfolgen. Um zukünftige Analysen zu erleichtern, wäre eine Aufnahme verschiedener Parameter in die Fragestellung eventuell hilfreich: „Wie würden Sie als Lehrer*in in der konkreten Situation auf XY und wie auf die Klassenkamerad*innen reagieren? Welche Möglichkeiten sehen Sie, zukünftigen Problemsituationen vorzubeugen?“ Auf diese Weise würde zudem auch das proaktive Handlungsrepertoire der Student*innen stärker herausgefordert. Unter Beachtung der Schwierigkeiten stellt sich nun die Frage, inwiefern sich die Reihenfolge der Interaktionen im Einzelfall von t1 zu t2 verändert hat. Für Student*in P08, P09 und P12 kann angenommen werden, dass sie zu t2 weniger niedrigschwellig agieren. Proband*in P11 und P13 orientieren sich stärker am Ziel der Deeskalation und für Teilnehmer*in P10, P14 und P15 scheint die Einschätzung aufgrund der genannten Schwierigkeiten nicht möglich. Zunächst werden die Einzelfälle betrachtet, in denen zu t2 erwartungswidrig weniger niedrigschwellig agiert wird: Student*in P08 verwendet zu t2 mehr Konsequenzen. Bei den Teilnehmer*innen P09 und P12 geht das invasive Vorgehen vor allem aus dem Wegfall niedrigschwelliger, zu t1 genannter Handlungen hervor. Der allgemeine Abfall von genannten Handlungsoptionen hat dementsprechend auch hier Auswirkungen. Interessanter scheint aus diesem Grund die Betrachtung der Studierenden, die zu t2 niedrigschwelliger agieren. Bei Student*in P11 fällt auf, dass die Handlungsvorschläge von t1 gegen Ende des Semesters vor allem ausdifferenziert wurden. An der Herangehensweise hat sich nicht viel geändert, aber durch die Mehrzahl der Optionen kann t2 als deeskalierender gelten. Ein sehr viel deutlicherer Unterschied geht aus den Antworten von Person P13 hervor. Zu t2 wird hier vornehmlich auf antizipierender Stufe durch methodisch-didaktische Maßnahmen gearbeitet, wodurch relativ niedrigschwellig agiert wird.

Insgesamt gesehen, zeigt sich ein sehr heterogenes Bild bei den Studierenden und es ist kein einheitlicher Trend auszumachen, sodass die Frage, inwieweit die Studierenden sich bei der Reihenfolge der Strategien zu t2 stärker an der Deeskalation orientieren, nur für den Einzelfall zu beantworten ist. Darüber hinaus sind für die endgültige Einschätzung auch die Auswertungen der verbleibenden Fragebogenitems einzubeziehen, sodass die vorliegenden Ergebnisse zunächst nur eine Tendenz aufweisen können. Bezieht man die vorliegenden Ergebnisse jedoch nicht nur auf das entwickelte Kategoriensystem, sondern interpretiert sie vor dem Hintergrund spezieller Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf ängstliches und aggressives Verhalten, werden weitere Perspektiven eröffnet. Es zeigt sich, dass die Ergebnisse der Studie die theoretischen Befunde zum Umgang mit ängstlichem und aggressivem Verhalten spiegeln. Bei ängstlichem Verhalten werden in der Literatur besonders die Prävention und Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen sowie

die langfristige Problemlösung fokussiert. Die Antworten der Studierenden im Lehr-Lern-Szenario Angst weisen zu beiden Messzeitpunkten sowohl die Antizipation als auch die langfristige Problemlösung als bevorzugte Strategie aus (Anhang E, S. 107). Antizipationen erfolgen, gleichsam den Vorschlägen der Literatur, vornehmlich durch didaktisch-methodische Strategien, z.B.: „Sie [Pauline] bekommt im geschütztem Rahmen die Gelegenheit zunächst allein, dann in Kleingruppen vorzutragen.“ (P13_ANGSTsynt_2, Absatz 3, Anhang C, S. 101). Die Nennung der langfristigen Problemlösungen der Untersuchung ergeben sich aus Gesprächen, der kooperativen Entwicklung von Strategien im Umgang mit den ängstlichen Verhaltensweisen und indizierten Trainings. Allerdings werden auch, die gesamte Lerngruppe betreffende, Lösungen vorgeschlagen, wie beispielsweise: „Insbesondere die Aufarbeitung von Ängsten könnte den Kindern helfen, zu verstehen, warum Pauline stottert (Thematisieren von Aufregung, etc.).“ (P14_ANGSTsynt_1, Absatz 4, Anhang C, S. 102). Interessant ist, dass einige Nennungen der Student*innen (vgl. P12, P14 (t2), P15 (t1), Anhang C, S. 99 ff.) – trotz dessen, dass in den Lehr-Lern-Szenarien weniger das präventive Handlungsrepertoire herausgefordert wurde – auf die Positivierung des Klassenklima und die Betonung einer guten pädagogischen Beziehung hinweisen, welche in der Literatur als Beitrag zur Störungsprävention gewertet werden.

Bei aggressivem Verhalten werden in der Literatur ebenfalls Prävention und Problemlösung, aber auch verbindliche Regeln und Konsequenzen als handlungsleitend herausgestellt. Gleichsam stellen die Nennungen von Konsequenzen und Problemlösungen sowohl zu t1 als auch zu t2 mitunter die häufigsten Strategien dar (Anhang E, S. 106). Auf der Stufe der Problemlösungen wird deutlich, dass besonders Bezüge zur verzerrten sozial-kognitiven Wahrnehmung von Elias aufgenommen werden. Die Klärung beziehungsweise das Klarstellen der Situation nimmt bei allen Probanden dieser Vignette eine zentrale Bedeutung ein und wird vornehmlich durch Gespräche, aber auch durch das Spiegeln der Situation (P08 (t2) & P10 (t1); Anhang C, S. 94 ff.) realisiert. Person P08 spricht zu Anfang des Semesters darüber hinaus auch die Übernahme von Perspektiven als Interventionsmöglichkeit an: „Fragen ob er diese Situation kennt und nachvollziehen kann, damit er weiß, dass es nicht gegen ihn gerichtet war.“ (P08_AGGREsynt_1, Absatz 3, Anhang C, S. 94). Bei Person P09 findet sich zu t1 zudem ein Hinweis auf eine weitere Handlungsoption auf individueller Ebene: „ggf langfristig mit Elias über Gefühle sprechen“ (P09_AGGREsynt_1, Absatz 14, Anhang C, S. 95). Durch die Nennung dieser Alternative kann auf die Verbesserung der Wahrnehmung und Regulation von Gefühlen geschlossen werden.

Schwerpunktbereich übergreifend ist die Häufigkeit der angewandten Strategien auf Ebene der Problemlösungen in der vorliegenden Studie zwar als wenig niedrigschwellig einzustufen, andererseits für den langfristigen Umgang mit den gezeigten herausfordernden Verhaltensweisen jedoch sehr bedeutsam. Wie bereits im Rahmen der Vorgehensweise beschrieben, kann die stark eingeschränkte Nutzung der präventiven Stufe durch den Kontext der Lehr-Lern-Szenarien begründet werden, in denen der primäre Handlungsvektor bereits abgebrochen und der Abbruch dementsprechend nicht mehr vorzubeugen war. Dass in der gesamten Stichprobe die Interventionen der dritten Stufe sowohl zu Anfang als auch zu Ende des Semesters als meistgenannte Kategorie einzustufen ist, muss an dieser Stelle demnach durchaus positiv bewertet werden, da es von den reaktiven Stufen, die am wenigsten eskalativ ist. Um die Entwicklung proaktiver Strategien besser erfassen zu können, wäre eventuell die bereits benannte Umformulierung der Fragestellung sinnvoll.

Der Vergleich mit den theoretischen Erkenntnissen der Arbeit konnte Begründungen für die Wahl der Strategien liefern, macht jedoch auch deutlich, dass auch hier keine bedeutsame Veränderung zwischen den beiden Messzeitpunkten stattgefunden hat. Die Interpretation abschließend wird zuletzt ein – sich ebenfalls aus der Theorie ergebendes Forschungsdesiderat – aufgegriffen: Inwieweit zeigen die Student*innen nach Beendigung des Seminars häufiger Anzeichen dafür, die Beweggründe der Lernenden zu hinterfragen? Im Seminar begleitete die Studierenden die Matrix unerwünschten Verhaltens (Dreikurs et al., 2007, S. 26 f.) bei der Reflexion der Rollenspiele, woraus man schlussfolgern könnte, dass die Studierenden zu t2 bei der Optionsfindung die mögliche Handlungsmotivation der Schüler*innen hinterfragen. Allerdings konnten in den Antworten der Stichprobe keine Hinweise auf die Hinterfragung der Handlungsmotivationen gefunden werden, was aber nicht gleichbedeutet damit ist, dass dies nicht geschehen ist, sondern zunächst nur bestätigen kann, dass mögliche Überlegungen dazu nicht verschriftlicht wurden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass im Rahmen der Fragebogenerhebung keine statistisch signifikanten Veränderungen zwischen t1 und t2 festzustellen sind. Die Betrachtung der Einzelfälle zeigt aber auch, dass sich sowohl positive als auch negative Tendenzen bezüglich der Anzahl und einem deeskalativen Ziel verfolgender Optionen ergeben. Die Konsistenz des Agierens bezüglich des aggressiven und ängstlichen Verhaltens zwischen t1 und t2 könnte in weiteren Auswertungen möglicherweise mit einer Ausdifferenzierung des Kategoriensystems für die einzelnen Schwerpunktbereiche betrachtet werden. Die dargestellten Ergebnisse und deren Interpretation stellen – sowohl in Bezug auf die

Stichprobe als auch bezüglich der qualitativen Fragebogenitems – nur eine Teilauswertung der Studie dar. Inwiefern die vorliegenden Analysen von weiteren Ergebnissen der Studie verifiziert werden können oder neu einzuordnen sind, gilt es in folgenden Evaluationen herauszufinden. Über diese Studie hinausgehend wäre es zudem interessant, weitere Einflussfaktoren auf die Entwicklung eines Handlungsrepertoires zu untersuchen. Der Besuch des Begleitseminars stellt nur einen möglichen Einflussfaktor auf die Entwicklung des Handlungsrepertoires dar. Da die im Seminar verbrachte Zeit, verglichen mit der in der Schule verbrachten, eher gering ist, wären beispielsweise Evaluationen des Einflusses der Mentor*innen auf das Handlungsrepertoire durch Lernen am Modell o.ä. in Zukunft sinnvoll. Den empirischen Teil der Arbeit abschließend erfolgt die kritische Reflexion des entwickelten Kategoriensystems.

7.4 Kritische Reflexion

Das Kategoriensystem hat sich als geeignetes Analyseinstrument erwiesen, die Antworten der Studierenden zu systematisieren. Deutlich wurde jedoch auch, dass die Zuordnung zu einzelnen Kategorien mitunter nicht immer eindeutig war. Besonders die Unterscheidung zwischen verbalen Interventionen auf Stufe 3 und den gesprächsorientierten Problemlösungen der Stufe 5 war teilweise schwierig zu bestimmen. Das lag jedoch nicht an der Uneindeutigkeit des Kategoriensystems, sondern vielmehr daran, dass einige Antworten der Studierenden nicht sehr differenziert ausfielen und dementsprechend interpretationsbedürftig waren. Auch Döring und Bortz (2016, S. 398) verweisen darauf, dass umfangreiche und komplexe Antworten schriftlich nicht zu erwarten seien. Um – nicht zuletzt durch die notwendigen Interpretationen – die Subjektivität der Kategorisierung ein wenig zu relativieren, wurde die Einordnung der Studierendenantworten gemeinsam mit Mona Fleiter durchgeführt und überprüft. Einige der Studierendenantworten tragen zudem zur Erweiterung der extensionalen Nominaldefinition des Kategoriensystems bei. In das Kategoriensystem wurden sie bei der Datenanalyse in „f4analyse“ zunächst unter „Sonstige“ in der jeweiligen Kategorie aufgenommen. Aus diesen Zuordnungen ergeben sich folgende, neu aufzunehmende extensionale Nominaldefinitionen:

- Inter3_Bez: Perspektivübernahme anregen, Unterstützung durch schulisches Personal, Erklären der Situation, Erste-Hilfe leisten
- Kon4_Dis: Schriftlich die Situation schildern
- Prob5_Bez: Thematisierung in folgenden Unterrichtsstunden
- Prob5_Dis: Einbezug der Eltern, Förderung

Zudem ist in der Interpretation der Ergebnisse deutlich geworden, dass die Einordnung der Studierendenaussa-

gen in die Ebenen Beziehung, Unterricht sowie Organisation und Disziplin interessant scheinen, zur Überprüfung der aufgestellten Hypothesen jedoch keinen bedeutsamen Mehrwert liefern. Eine mögliche Begründung hierfür ist, dass die einzelnen Ebenen nicht wertend zu verstehen sind, in dem Sinne, dass gesagt werden könnte, eine der Ebenen sei niedrigschwelliger als eine andere. Aus der österreichischen Studie von Eder et. al (1987, 1991) gehen letztlich drei Handlungstypen hervor, die Lohmann (2014) für die Unterscheidung in verschiedenen Handlungsebenen adaptiert. Für die Überprüfung der Hypothese 2b, inwiefern sich am Ziel der Deeskalation orientiert wird, ist die Unterscheidung in diese Ebenen nicht zwangsläufig bedeutsam. Um das Kategoriensystem weiter auszudifferenzieren wäre es eventuell sinnvoll, anstatt der Handlungsebenen nach Lohmann (2014), die Stufen des Response-to-Intervention-Ansatzes (RTI) zu adaptieren. Das RTI ist eigentlich „ein organisatorisches, proaktives Konzept zur frühen Identifikation, Prävention und Intervention bei Lern- und Verhaltensproblemen“ (Huber & Grosche, 2012, S. 312), das als Mehrebenenmodell versucht, dem in der Sonderpädagogik vorherrschendem „wait-to-fail“-Prinzip, ein präventives Konzept entgegenzusetzen. Agiert wird hierbei auf drei Stufen: dem regulären Unterricht, der intensiven Förderung und der intensiven Einzelfallhilfe. Der pyramidische Aufbau geht davon aus, dass am regulären Unterricht alle Schüler*innen teilnehmen, für ca. 20% eine intensivere Förderung zu leisten ist und etwa 5% eine intensive Einzelfallhilfe benötigen (ebd., S. 314). Doch wie kann dieses Modell Eingang in das entwickelte Kategoriensystem finden? Das RTI ist auf deeskalierende Lernverläufe ausgerichtet (ebd., S. 312). Um dies gewährleisten zu können wird nach Adressaten von Handlungen unterschieden. Die universelle Ebene schließt alle Schüler*innen in die Handlungen der Lehrpersonen mit ein, die selektive nur Einzelne und die indizierte Ebene widmet sich der individuellen Person. Für die Handlungen von Lehrer*innen in herausfordernden Situationen könnte demnach auch nach Adressaten unterschieden werden, wobei die universellen Handlungen am niedrigschwelligsten und die indizierten, einzelne Schüler*innen betreffende Handlungen, am invasivsten gelten könnten. Durch die Implementierung dieser Stufen in das Stufenmodell von Ophardt und Thiel (2017) würden weitere Kriterien hinzugefügt, die bezüglich des Ziels der Deeskalation wertend fungieren können. Inwiefern eine solche Unterteilung tatsächlich sinnvoll wäre, müsste in folgenden Auswertungen überprüft werden. An dieser Stelle sollte nur ein Impuls zu möglichen Veränderungen des Kategoriensystems gegeben werden, mit dem die Hypothese 2b vermeintlich vertiefender überprüft werden könnte.

Nachdem bisher die Limitationen der Anwendbarkeit des Kategoriensystems dargestellt wurden, sollen abschließend Möglichkeiten der weiteren Verwendung im Projekt und dessen Auswertung vorgestellt werden. Zunächst könnten mithilfe des Analyseinstruments die Evaluationsfragen des Fragebogens ausgewertet werden. In diesen bekommen die Studierenden ein herausforderndes Lehr-Lern-Szenario, in dem eine Lehrkraft auf eine Unterrichtsstörung reagiert. Diese Handlungen sind von den Studierenden im Anschluss dahingehend zu bewerten, inwiefern sie das Vorgehen als angemessen empfin-

den. Mithilfe des Kategoriensystems müssten die Handlungen der Lehrkraft aus der Vignette analysiert und mit den Bewertungen der Studierenden verglichen werden. Die Vorteile der Auswertung der Evaluationsfragen mithilfe des Kategoriensystems liegen darin, dass auf diese Weise die Ergebnisse mit den hier vorliegenden in Beziehung gesetzt werden und demnach zur Überprüfung der Hypothese 2b beitragen könnten. Eine weitere Anwendungsmöglichkeit wäre, das Kategoriensystem im Rahmen der Rollenspiele als Beobachtungsinstrument einzusetzen, um anhand dessen das Szenario theoriegeleitet zu reflektieren

8 Fazit

Die vorliegende Arbeit ist Teil eines Forschungsprojekts der Universität Paderborn, mit dem das Ziel verfolgt wird, den Umgang mit Unterrichtsstörungen durch die Verbindung von theoretischem Wissen und praktischen Handeln zu professionalisieren (Festner, 2019, S. 1 f.). Diese Verschränkung von Theorie und Praxis könnte dazu beitragen, das Handlungsrepertoire der Studierenden zu erweitern, sodass sie eine Vielzahl von Strategien zur Verfügung haben, auf situative Anforderungen zu reagieren (Wettsteins & Scherzinger, 2019, S. 92 ff.; vgl. auch Schuster, 2013, S. 59). Ausgehend von einem interaktionalen Verständnis von Unterrichtsstörungen ist die Reaktion der Lehrer*innen auf Unterbrechungen des Lehr-Lern-Prozesses sowie deren Prävention bedeutsam. Dass für die Unterbrechung von Reiz-Reaktionsmustern (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 66) ebenfalls das Wissen um individuelle schüler*innenseitige Einflussfaktoren durchaus wichtig sein kann, wurde herausgestellt. Nicht zuletzt verdeutlichen auch die zahlreichen Auswirkungen von Störungen des Unterrichts auf die Akteur*innen des Klassenraums, wie überaus wichtig ein theoretisch fundiertes Handlungsrepertoire für Lehrer*innen ist. Durch die im Projekt angestrebte reflexive Auseinandersetzung mit herausfordernden Lehr-Lern-Szenarien kann zielgerichtetes und routiniertes Handeln im geschützten Rahmen gestärkt werden, sodass auch beim Handeln unter Druck professionelle Entscheidungen getroffen werden können (Dann & Haag, 2017, S.96; Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 64 f.). Aus den Ergebnissen der Teilauswertungen der vorliegenden Arbeit kann eine statistische Signifikanz für die Erhöhung der genannten Handlungsoptionen oder die verstärkte Orientierung am Ziel der Deeskalation nicht bestätigt werden. Die Einzelfallanalysen zeigen jedoch auch, dass es sehr wohl Veränderungen auf individueller Ebene gibt. Die eingangs angeführte Studie zur Evaluation des Praxissemesters (MSW, 2016, S. 8), ergab, dass die Studierenden der Verschränkung von Theorie und Praxis wenig Mehr-

wert beimessen würden und ihre Kompetenzeinschätzung in diesem Bereich gleichsam geringer ausfalle. Ebendieser Einschätzung der Studierenden könnte durch das vorliegende Projekt entgegengewirkt werden. Inwiefern das gelungen ist, könnten durch die Auswertung der geschlossenen Items des Fragebogens in Bezug auf Forschungsorientierung und Theorie-Praxis-Verhältnis, aber auch durch die Evaluationsfragen zum Seminar, Rückschlüsse gezogen werden und in Verbindung mit den Ergebnissen dieser Teilauswertung gesetzt werden. Dass durch eine Seminarkonzeption – wie die vorliegende – die Theorie-Praxis-Verschränkung angeregt werden kann, unterstützen bisherige Forschungsergebnisse anderer Studien. Die Studienergebnisse von Gröschner et al. (2018, S. 57 ff.) mit ähnlicher Seminarkonzeption, wie der des Projekts, deuteten darauf hin, dass sich die Kompetenzeinschätzungen der Studierenden bezogen auf eine angemessene Reaktion bezüglich Regelverstößen, die Berücksichtigung der Bedingungen von Entwicklungs- und Sozialisationsprozessen der Schüler*innen sowie die Vermittlung und das Anbieten von Lösungen bei Konflikten von Schüler*innen positivieren. Und nach Kleinknecht und Gröschner (2016, S. 51) zeigt sich eben auch durch video-basiertes Peer-Coaching ein positiver Effekt auf die Analysefähigkeiten im Unterricht, welche für eine angemessene Reaktion ebenfalls als signifikant herausgestellt wurde (vgl. bspw. Barth, 2017, S. 40 ff.; Benner, 1984; Dreyfus & Dreyfus, 1988 zit. nach Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 72; Wettstein, Thommen & Eggert, 2010, S. 102). Diese Ergebnisse aus vorherigen Studien weisen darauf hin, dass das Ziel Theorie und Praxis enger miteinander zu verknüpfen durch das vorliegende Seminarkonzept zu realisieren wäre. Die vorliegende Teilauswertung ist demnach nicht widerspruchsfrei in die bisherigen Forschungsergebnisse einzuordnen, was wiederholt fundiert, dass nur die Synthese mit den weiteren Ergebnissen der Erhebung des Wintersemesters 2019/2020 ein endgültiges Fazit zulassen kann.

Literatur

- APA (2018). Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen DSM-5. Göttingen: Hogrefe.
- Apel, H.-J. (1973). Antiautoritärer Führungsstil im Umgang mit Verhaltensauffälligen? Ein Beitrag zur Theorie des Führungsverhaltens im sonderpädagogischen Bereich. Karlsruhe: Schindele.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice-Hall, Englewood Cliffs: NJ.
- Barth, V. L. (2017). Professionelle Wahrnehmung von Störungen im Unterricht. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Benner, P. (1984). From novice to expert: Excellence and power in clinical nursing practice. Menlo Park: Addison-Wesley.
- Bilz, L. (2017). Ängste bei Schülerinnen und Schülern. Prävention und Intervention im schulischen Kontext. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (S. 365–386). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bürndel, H. & Simon, E. (2013). Die Trainingsraum-Methode. Unterrichtsstörungen – klare Regeln, klare Konsequenzen. Weinheim: Beltz.
- Dann, H.-G. & Haag, L. (2017). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge (S. 89–120). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- DIMDI (2013). ICD-10-WHO: internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme. Köln: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Berlin Heidelberg: Springer.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B. & Pepper, F. C. (2007). Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1988). Künstliche Intelligenz: von den Grenzen der Denkmaschine und dem Wert der Intuition. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Eder, F. & Fartacek, W. & Mayr, J. (1987). Schwierigkeiten von Lehrerstudenten und Lehrern im Umgang mit Schülern. Erziehung und Unterricht, 137, S. 12–24.
- Essau, C. A. (2003). Angst bei Kindern und Jugendlichen. München: Ernst Reinhardt.
- Festner, D. (2019). Wie reagiere ich, wenn ... ? Handlungsrepertoire für herausfordernde Lehr-Lern-Situationen. Förderpreis für Innovation und Qualität in der Lehre der Universität Paderborn 2019 (Unveröffentlichtes Manuskript). Universität Paderborn.
- Fitting, K., Kluge, K.-J. & Steinberg, D. (1981). „Sich auf seine Schüler einlassen“. Zur Konfliktregelung und Kommunikationsverbesserung im erziehungstherapeutischen Unterricht. München: K.G. Saur.
- Freud, S. (1953). Abriss der Psychoanalyse – Das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt: Fischer.
- Gröschner, A., Klaß, S. & Dehne, M. (2018). Lehrer-Schüler Interaktion im Praxissemester lernen? Effekte des videobasierten peer-coaching auf die Kompetenzeinschätzung. ZFHE, 13(1), 45 – 67.
- Große Siestrup, C. (2010). Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden. Ursachenzuschreibungen, emotionales Erleben und Konzepte zur Vermeidung. Frankfurt: Peter Lang.
- Hartke, B. & Urban, R. (2017). Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. Hamburg: Persen.
- Hartmann, J. (1988). Zappelphilipp, Störenfried. Hyperaktive Kinder und ihre Therapie. München: Beck.
- Helmke, A. & Renkl, A. (1993). Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers? Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 25, 185–205.
- Helmke, A. (2009). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer & Klett.
- Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung – Classroom Management. In B. Hartke, K. Koch & K. Diehl (Hrsg.), Förderung in der schulischen Eingangsstufe (S. 255–279). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2018). „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse: Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. München: Ernst Reinhardt.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik, 63 (8), 312–322.
- Humpert, W. & Dann, H. D. (2001). KTM kompakt. Basistraining zur Störungsreduktion und Gewaltprävention. Bern: Huber.
- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. Psychologische Rundschau, 53(4), 159–169.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. American Educational Research Journal, 37(3), 499–534.
- Keller, G. (2014). Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen – Unterrichtsstörungen bewältigen. Bern: Huber.
- Kimonis, E. R. & Frick, P. J. (2010). Oppositional defiant disorder and conduct disorder grown-up. Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 31, 244–254.
- Kleinknecht, M. & Gröschner, A. (2016). Fostering preservice teachers' noticing with structured video feedback: Results of an online- and video-based intervention study. Teaching and Teacher Education, 59, 45–56.

- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U. & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 161–173.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational wellbeing and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715.
- 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(4), 275–290.
- König, Darge, Klemenz & Seifert (2018). Pädagogisches Wissen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester: Ziel schulpraktischen Lernens? In J. König, M. Rothland & N. Schaper (Hrsg.), *Learning to Practice, Learning to Reflect? Ergebnisse aus der Längsschnittstudie LtP zur Nutzung und Wirkung des Praxissemesters in der Lehrerbildung* (S. 287–323). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kounin, J. S. (1976). *Techniken der Klassenführung*. Bern & Stuttgart: Huber & Klett
- Krowatschek, D., Krowatschek, G. & Reid, C. (2019). *Das Marburger Konzentrationstraining für Schulkinder*. Dortmund: modernes lernen.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2015). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. Berlin Heidelberg: Springer.
- Lohmann, G. (2014). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinproblemen*. Berlin: Cornelsen.
- Mayring, P. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel: Beltz.
- MSW (2010). *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- MSW (2016). *Das Praxissemester auf dem Prüfstand. Zur Evaluation des Praxissemesters in Nordrhein-Westfalen*. Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nelson, J. R., Johnson, A., & Marchand-Martella, N. (1996). Effects of direct instruction, cooperative learning, and independent learning practices on the classroom behavior of students with behavioral disorders: A comparative analysis. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 4(1), 53–62.
- Nolting, H.-P. (2013). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung*. Weinheim: Beltz.
- Oatley, K. (1990). » Wozu brauchen wir Gefühle?«. *Psychologie heute*, 17, 30–35.
- OECD (2014). *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*. OECD Publishing.
- Ophardt & Thiel (2017). Klassenmanagement als Basisdimension der Unterrichtsqualität. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 245–267). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Petermann, F. & Lohbeck, A. (2017). Aggressives Verhalten im Unterricht. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 387–416). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2010). *Training mit sozial unsicheren Kindern. Einzeltraining, Kindergruppen, Elternberatung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2012). *Training mit aggressiven Kindern*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Rattay, C., Schneider, J., Wensing, R. & Wilkes, O. (2015). *Unterrichtsstörungen souverän meistern. Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung*. Augsburg: Auer.
- Rothenbuecher, H.-G. (1978). Zur Tragikomik von Klassenbucheinträgen. *Allgemeiner Schulanzeiger*, 12(1), 33–36.
- Rothland, M. & Boecker, S. K. (2014). Wider das Imitationslernen in verlängerten Praxisphasen. Potenzial und Bedingungen des Forschenden Lernens im Praxissemester. *Die Deutsche Schule*, 106(4), 389–400.
- Scherzinger, M., Wettstein, A. & Wyler, S. (2018). Aggressive und nicht aggressive Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler sowie durch Klassen- und Fachlehrpersonen – eine Videostudie. *Empirische Sonderpädagogik* 10(4), 388–407.
- Schuster, B. (2013). *Führung im Klassenzimmer. Disziplinschwierigkeiten und sozialen Störungen vorbeugen und effektiv begegnen – ein Leitfaden für Miteinander im Unterricht*. Berlin Heidelberg: Springer Fachmedien.
- Schwarzer, R. (1978). *Stress, Angst und Hilflosigkeit – Die Bedeutung von Kognitionen und Emotionen bei der Regulation von Belastungssituationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweer, M. K. W., Thies, B. & Lachner, R. P. (2017). Soziale Wahrnehmungsprozesse und unterrichtliches Handeln. Eine dynamisch-transaktionale Perspektive. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 121–146.). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Steins, G. (2014). *Sozialpsychologie des Schulalltags. Grundlagen und Anwendungen*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebeck, A. B. & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50, 503–520.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385.
- Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2004). Des einen Freud*, der anderen Leid? Der Beitrag schulischen Problemverhaltens zur Selbstkonzeptentwicklung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(1), 15–29.

- van Wickeren (2019). Belastungserleben und Bewältigungsstrategien bei Unterrichtsstörungen in der Grundschule aus der Perspektive von Lehrkräften und Schülerschaft (Dissertation). Bergische Universität Wuppertal.
- von Foerster, H. & Pörksen, B. (2003). Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners: Gespräche für Skeptiker. Heidelberg: Carl-Auer.
- Voss, T., Kunter, M., Seiz, J., Hoehne, V. & Baumert, J. (2014). Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens von angehenden Lehrkräften für die Unterrichtsqualität. Zeitschrift für Pädagogik, 60(2), 184–201.
- Wahl, D., Weinert, F. E. & Huber G. L. (1984). Psychologie für die Schulpraxis. München: Kösel.
- Warr, P. B., & Knapper, C. (1968). The perception of people and events. London: John Wiley & Sons.
- Weinert, F. (2001). Qualifikation und Unterricht zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In W. Melzer & U. Sandfuchs (Hrsg.), Was Schule leistet. Funktionen und Aufgaben von Schule (S. 56–86). Weinheim: Juventa.
- Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2019). Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wettstein, A. & Thommen, B. (2007). Unterrichtsstörungen stören. Darstellung und Begründung eines Interventionsmodells auf ko-konstruktivistischer Grundlage. Sonderpädagogik 37(2), 156–164.
- Wettstein, A. (2010). Lehrpersonen in schwierigen Unterrichtssituationen unterstützen. Ein pädagogisch-didaktisches Coaching zur Prävention von Unterrichtsstörungen. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 79, 145–157.
- Wettstein, A. (2013). Wissenschaft und pädagogische Intuition. Behindertenpädagogik, 52(4), 403–415.
- Wettstein, A., Thommen, B. & Eggert, A. (2010). Die Bedeutung didaktischer Aspekte in der Aggressionsprävention – drei Videostudien. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 57, 88–106.
- Winkel, R. (2011). Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. A.1 Leitfaden narratives Interview

Anhang

Den Anhang finden Sie als separate Datei zum Download unter der DOI-Nummer des Dokuments.

Anhang

Anhang A: Kategoriensystem für Handlungsoptionen von Lehrkräften – extensionale Nominaldefinition	3
Anhang B: Codierung der extensionalen Nominaldefinition des Kategoriensystems (f4analyse)	9
Anhang C: Antworten der Studierenden (f4analyse)	13
P08_AGGRE	13
P09_AGGRE	14
P10_AGGRE	15
P11_AGGRE	16
P12_ANGST	18
P13_ANGST	19
P14_ANGST	21
P15_ANGST	22
Anhang D: Schließende Statistik: Optionen (SPSS)	24
t-Test – insgesamt	24
t-Test – Aggression	24
t-Test – Angst	24
Anhang E: Deskriptive und schließende Statistik: Zuordnungen zur Stufe des Handelns (SPSS)	25
Deskriptive Statistik – insgesamt	25
Deskriptive Statistik – Aggression	25
Deskriptive Statistik – Angst	26
t-Test – insgesamt	26
t-Test – Aggression	27
t-Test – Angst	28
Anhang F: Deskriptive und schließende Statistik: Zuordnungen zur Ebene des Handelns (SPSS)	29
Deskriptive Statistik – Aggression	29
Deskriptive Statistik – Angst	29
t-Test – insgesamt	29
t-Test – Aggression	30
t-Test – Angst	30

Angang G: Deskriptive und schließende Statistik: Zuordnungen zu den Kategorien des Handelns (SPSS)	31
Deskriptive Statistik – insgesamt	31
Deskriptive Statistik – Aggression.....	32
Deskriptive Statistik – Angst	33
t-Test – insgesamt	34
t-Test – Aggression	34
t-Test – Angst.....	35

Anhang A: Kategoriensystem für Handlungsoptionen von Lehrkräften – extensive Nominaldefinition

	Beziehung	Organisation und Disziplin	Unterricht
Stufe 0: Prävention Vor und während des Unterrichts Störungswahrscheinlichkeit minimieren Lernvoraussetzungen schaffen	Kommunikation, Beziehungen aufbauen, Klassenklima fördern, kooperativer Führungsstil Gute pädagogische Beziehung, Interesse an Schüler*in (Hartke & Vrbán, 2017, S. 39; Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 10) Positives Klassenklima (Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 264)	Rechte und Pflichten, Regeln und Strukturen, Konsequenzen festlegen Ordnungsstrukturen (Hartke & Vrbán, 2017, S. 38; Nolting, 2013, S. 39 ff.; Ophardt & Thiel, 2017, S. 250) Verhaltensweisen, Regeln und Konsequenzen festlegen (Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 260 ff.) Lehrer als Modell (Hartke & Vrbán, 2017, S. 41) Schülerverantwortlichkeiten festlegen (Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 271)	Allgegenwart und Präsenz, Reibungslosigkeit und Unterrichtsfluss, Gruppenfokus, Überdrossvermeidung Störungsprävention nach Kounin (1976): withitness und overlapping, smoothness, Momentum, group alerting, psychische Sättigung (zit. nach Schuster, 2013, S. 63 f.) Ermöglichung selbstständiger Aktivitäten (Hartke & Vrbán, 2017, S. 38) Vorbereitung vom Klassenraum und Unterrichtsvorbereitung (Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 260 ff.) Kooperative Lernformen (Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 271 f.)
Stufe 1: Antizipation I (Unterstützung)	Positive Aufmerksamkeitszuwendung und -steuerung,	Geplantes Ignorieren zur Aufmerksamkeitsrückführung	Unterrichtstechniken zum Aufmerksamkeitserhalt

Während des Unterrichts Störung abwenden durch: geplantes Ignorieren, Anreize statt Strafe, positives Verhalten stärken, transparente Erwartungen, Ziel: Lernvoraussetzungen erhalten, keine Unterrichtsunterbrechung	Ermutigung und Anreize schaffen Anreize und Lob statt Bestrafung (Nolting, 2013, S. 105 f.; Ophardt & Thiel, 2017, S. 253; Schuster, 2013, S. 47) Positive Aufmerksamkeitszuwendung bzw. Verstärken positiven Verhaltens durch: freundliche Zuwendung z.B. Nicken, Lächeln oder kurzes Lob (Dreikurs et al., 2007, S. 38 f.; Hartke & Vrban, 2017, S. 28, 37; Nolting, 2013, S. 68, S. 112 ff.; Ophardt & Thiel 2017, S. 253) Auf Positives konzentrieren (Hartke & Vrban, 2017, S. 28; Nolting, 2013, S. 112)	Geplantes Ignorieren (Dreikurs et al., 2007, S. 37; Hartke & Vrban, 2017, S. 35; Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 273; Nolting, 2013, S. 105; Ophardt & Thiel, 2013, S. 95)	Schüler*innen vor einer Risikosituation in angemessene Aktivitäten verwickeln – Risikosituation entschärfen (Hartke & Vrban, 2017, S. 30) Klare Instruktionen im Unterricht (Hartke & Vrban, 2017, S. 30) Unterstützung des/der Schüler*in (Hartke & Vrban, 2017, S. 63)
Stufe 2: Antizipation II (Unterstützung) Während des Unterrichts Störung abwenden durch: minimale Intervention durch Gestik und Mimik, Namensnennung, Präsenz- und	Belohnung und positive Anreiz-Systeme Bestehende Token-systeme oder Response-Cost-Verfahren nutzen (Hartke & Vrban, 2017, S. 42 f.; Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 276)	Nonverbale Kommunikation, Aufmerksamkeitsrückführung Präsenz- und Stoppsignale bzw. nonverbale Signale: Positionierung im Raum (physische Nähe und Distanz nutzen), Blickkontakt, Gestik und	Unterrichtstechniken zur Aufmerksamkeitsrückführung Senken der Stimme, Wartezeit, Schüler*innen zum Thema drannehmen bzw. fragen (Dreikurs et al., 2007, S. 38 f.; Hartke & Vrban, 2017, S. 31;

Stoppsignale (Non-verbale Signale) Ziel: Lernvoraussetzungen erhalten, keine Unterrichtsunterbrechung	Symbolische Belohnung (z.B.: Gutpunkte, Sternchen, materielle Belohnungen, feierliche Belobigung oder Urkunde) (Hartke & Vrbán, 2017, S. 28, 37; Nolting, 2013, S. 112 ff.; Ophardt & Thiel, 2017, S. 254) Mimik (Zeichen für leise sein, antippen bzw. vereinbarte Zeichen), Erinnerungskärtchen (Dreikurs et al., 2007, S. 37; Hartke & Vrbán, 2017, S. 31; Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 273; Nolting, 2013, S. 69 f.; Ophardt & Thiel, 2013, S. 96; 2017, S. 254) Selbstkontrollkarten (Hartke & Vrbán, 2017, S. 52) Namensnennung (Dreikurs et al., 2007, S. 37)	Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 273; Nolting, 2013, S. 69 f.; Ophardt & Thiel, 2013, S. 96; 2017, S. 254)
Stufe 3: Intervention Unterricht muss kurz unterbrochen werden: direkt intervenieren Ziel: Gruppenaktivität sichern, Unterbrechung der Unterrichtstätigkeit so kurz wie möglich halten, Störung beenden, zum Unterricht zurückkehren, Lernvoraussetzungen wiederherstellen	Negative Gefühle vermeiden, Deeskalationsstrategien und verbale Signale verwenden Aktives Zuhören und Spiegeln (Hartke & Vrbán, 2017, S. 61; Nolting, 2013, S. 80) Empathie zeigen und Unterstützung anbieten (Dreikurs et al., 2007, S. 46) Ich-Botschaften (Hartke & Vrbán, 2017, S. 59; Nolting, 2013, S. 80)	Verbale Reaktion auf allgemeine Verhaltensproblemen und einzelne schwere Unterrichtsstörungen Stopp-Technik durch Aufforderung zur Reaktionsverzögerung (Hartke & Vrbán, 2017, S. 48) Verbale Signale: Kurz und knapp, Name + konkrete, positiv formulierte Aufforderung + positive Reaktion nach Aufhebung der Störung (Nolting, 2013, S. 71) Keine unterrichtlichen Handlungsmöglichkeiten durch Unterbrechung des primären Handlungsvektors

Humor nutzen (Dreikurs et al., 2007, S. 37; Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 273,)	ff.; Ophardt & Thiel, 2013, S. 96)	
Entscheidungsmöglichkeiten anbieten und gemeinsam entwickeln (Dreikurs et al., 2007, S. 39)	Unterlassungs- und Verhaltensaufforderung ohne Diskussionen (Hartke & Vrbán, 2017, S. 32, 36; Nolting, 2013, S. 80)	
Freundlicher Ton, Bitte, frühzeitiges Eingreifen, Bekräftigung des erwünschten Zustandes (Wahl, Weinert & Huber, 1984, S. 410 ff.)	Anweisungen und Zurechtweisungen (Ophardt & Thiel, 2013, S. 97; 2017, S. 256)	
Selbststeuerung anregen (Hartke & Vrbán, 2017, S. 50; Ophardt & Thiel, 2013, S. 97)	Wiederholung des Verhaltens, aber richtig (Hartke & Vrbán, 2017, S. 33)	
Beenden von Schuldzuweisungen (Nolting, 2013, S. 80)	Aufforderung die Regel zu nennen, gegen die man verstößt (Nolting, 2013, S. 71 ff.)	
Unerwartete freundliche Reaktion (Dreikurs et al., 2007, S. 41)	Regeln klarstellen bzw. darauf verweisen (Nolting, 2013, S. 79; Ophardt & Thiel, 2013, S. 96; 2017, S. 250)	
	An Vereinbarungen erinnern (Dreikurs et al., 2007, S. 41)	
	Direkte Aufforderung zu gewünschtem Verhalten und Begründung sowie Ermutigung (Hartke & Vrbán, 2017, S. 27; Hennemann &	

Stufe 4: Konsequenzen

Unterricht durch schwere Störung, Krisensituation nicht möglich:

Sanktion bzw. Konsequenz durchführen

Ziel: Störung beenden, Lernvoraussetzungen wiederherstellen, zum Unterricht zurückzukehren

		Hillenbrand, 2010, S. 273; Nolting, 2013, S. 79; Ophardt & Thiel, 2017, S. 254)	
Kooperative Konsequenz-Vereinbarung	Time out als freiwillige Auszeit gewähren (Hennebrand, 2010, S. 273) Erkennen des eigenen Fehlverhaltens und Wiedergutmachung (Hartke & Vrbán, 2017, S. 29)	Auszeit gewähren und Sanktionen sowie Konsequenzen umsetzen Privileg entziehen, Verantwortung einfordern und Konsequenzen aufzeigen, eine Auszeit mit einem klar formulierten Rückkehrplan anordnen (Hennebrand, 2010, S. 273) Verhalten nicht Person bestrafen, stellvertretende und gezielte Konsequenzen, Kollektivstrafen vermeiden (Schuster, 2013, S. 51 f., 62 f.) Natürliche Konsequenzen (Dreikurs et al., 2007, S. 106) Logische Konsequenzen (Dreikurs et al., 2007, S. 39, 107; Hartke & Vrbán, 2017, S. 29) Aus- und Ruhezeit (Hartke & Vrbán, 2017, S. 34) Sitzordnung ändern als Konsequenz	Keine unterrichtlichen Handlungsmöglichkeiten durch Unterbrechung des primären Handlungsvektors

		(Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 273)	
Stufe 5: Problemlösung Unterricht stark belastet durch chronische Störungen, Dauerkonflikte: Lösungsstrategien entwickeln Ziel: Konflikte lösen, Ursachen klären, Problemlösungen finden, Lernvoraussetzungen langfristig stabilisieren	Beziehungsförderung und Konfliktschlichtung Sprache der Annahme (Hartke & Vrbán, 2017, S. 58) Klärung der Situation (z.B.: Einzel- und Gruppengespräche, Konfliktlöseprozess sowie zufriedenstellende Lösung) (Dreikurs et al., 2007, S. 202 ff.; Hartke & Vrbán, 2017, S. 54, 62; Nolting, 2013, S. 122, S. 80; Ophardt & Thiel, 2017, S. 257) Klassenrat (Dreikurs et al., 2007, S. 39) Kooperative Strategien (Nolting, 2013, S. 126)	Verhaltensmodifikation durch Verträge, Pläne und Hilfen zur Selbststeuerung Verhaltensverträge abschließen (Hartke & Vrbán, 2017, S. 44) Self-Managementstrategien (Hennemann & Hillenbrand, 2010, S. 276) Indizierte Förderprogramme (z.B. LUBO (Hillenbrand, Hennemann, Hens & Hövel, 2018), MKT (Krowatschek, Krowatschek & Reid, 2019), Training mit sozial unsicheren Kindern, Training mit aggressiven Kindern (Petermann & Petermann, 2010, 2012) u.v.m.) Tokensystem oder Response-Cost-Verfahren etablieren (Hartke & Vrbán, 2017, S. 42 f.) Selbstinstruktion (Hartke & Vrbán, 2017, S. 50 f.)	Keine unterrichtlichen Handlungen durch Abbruch des primären Handlungssektors, aber Möglichkeit der Evaluation und Reflexion: grundlegende didaktische und methodische Veränderungen, Lernförderung

Anhang B: Codierung der extensionalen Nominaldefinition des Kategoriensystems (f4analyse)

1 ■ PräV0_Bez

- 1.1 ■ Sonstiges
- 1.2 ■ Gute pädagogische Beziehung, Interesse an Schüler*in
- 1.3 ■ Positives Klassenklima

2 ■ PräV0_Dis

- 2.1 ■ Sonstiges
- 2.2 ■ Ordnungsstrukturen
- 2.3 ■ Verhaltensweisen/ Regeln und Konsequenzen festlegen
- 2.4 ■ Lehrer als Modell
- 2.5 ■ Schülerverantwortlichkeiten festlegen

3 ■ PräV0_Unt

- 3.1 ■ Sonstiges
- 3.2 ■ Störungsprävention nach Kounin
- 3.3 ■ Ermöglichung selbstständiger Aktivitäten
- 3.4 ■ Vorbereitung von Klassenraum & Unterrichtsvorbereitung
- 3.5 ■ Kooperative Lernformen

4 ■ Anti1_Bez

- 4.1 ■ Sonstiges
- 4.2 ■ Anreize/Lob statt Bestrafung
- 4.3 ■ Positive Aufmerksamkeitszuwendung bzw. Verstärken positiven Verhaltens
- 4.4 ■ Auf Positives konzentrieren

5 ■ Anti1_Dis

- 5.1 ■ Sonstiges
- 5.2 ■ Geplantes Ignorieren

6 ■ Anti1_Unt

- 6.1 ■ Sonstiges
- 6.2 ■ In angemessene Aktivitäten verwickeln
- 6.3 ■ Klare Instruktionen im Unterricht
- 6.4 ■ Unterstützung des/der Schüler*in

7 ■ Anti2_Bez

7.1 ■ Sonstiges

7.2 ■ Bestehende Tokensystem/ Response-Cost-Verfahren nutzen

7.3 ■ Symbolische Belohnung

8 ■ Anti2_Dis

8.1 ■ Sonstiges

8.2 ■ Nonverbale Signale

8.3 ■ Gestik und Mimik

8.4 ■ Erinnerungskärtchen

8.5 ■ Selbstkontrollkarten

8.6 ■ Namensnennung

9 ■ Anti2_Unt

9.1 ■ Sonstiges

9.2 ■ Senken der Stimme

9.3 ■ Wartezeit

9.4 ■ Schüler*innen zum Thema drannehmen

10 ■ Inter3_Bez

10.1 ■ Sonstiges

10.2 ■ Aktives Zuhören und Spiegeln

10.3 ■ Empathie zeigen und Unterstützung anbieten

10.4 ■ Ich-Botschaften

10.5 ■ Humor nutzen

10.6 ■ Entscheidungsmöglichkeiten anbieten/ gemeinsam entwickeln

10.7 ■ Freundlicher Ton, Bitte, frühzeitiges Eingreifen, Bekräftigung des erwünschten Zustandes

10.8 ■ Selbststeuerung anregen

10.9 ■ Beenden von Schuldzuweisungen

10.10 ■ Unerwartete freundliche Reaktion

11 ■ Inter3_Dis

11.1 ■ Sonstige

11.2 ■ Stopp-Technik

11.3 ■ Verbale Signale

11.4 ■ Unterlassungs-/Verhaltensaufforderung ohne Diskussionen

11.5 ■ Anweisungen und Zurechtweisungen

11.6 ■ Wiederholung des Verhaltens, aber richtig

11.7 ■ Aufforderung die Regel zu nennen, gegen die man verstößt

11.8 ■ Regeln klarstellen bzw. darauf verweisen

11.9 ■ An Vereinbarungen erinnern

11.10 ■ Direkte Aufforderung zu gewünschtem Verhalten mit Begründung u. Ermutigung

12 ■ Kons4_Bez

12.1 ■ Sonstige

12.2 ■ Time out als freiwillige Auszeit gewähren

12.3 ■ Erkennen des eigenen Fehlverhaltens und Wiedergutmachung

13 ■ Kons4_Dis

13.1 ■ Sonstige

13.2 ■ Privileg entziehen

13.3 ■ Verantwortung einfordern

13.4 ■ Konsequenzen aufzeigen

13.5 ■ Verhalten nicht Person bestrafen

13.6 ■ Natürliche Konsequenzen

13.7 ■ Logische Konsequenzen

13.8 ■ Aus- und Ruhezeit

13.9 ■ Auszeit mit einem klar formulierten Rückkehrplan

13.10 ■ Sitzordnung ändern als Konsequenz

14 ☒ Prob5_Bez

14.1 ☒ Sonstige

14.2 ☒ Sprache der Annahme

14.3 ☒ Klärung der Situation

14.4 ☒ Klassenrat

14.5 ☒ Kooperative Strategien

15 ☐ Prob5_Dis

15.1 ☐ Sonstige

15.2 ☐ Verhaltensverträge abschließen

15.3 ☐ Self-Managementstrategien

15.4 ☐ Indizierte Förderprogramme

15.5 ☐ Tokensystem oder Response-Cost-Verfahren etablieren

15.6 ☐ Selbstinstruktion

Anhang C: Antworten der Studierenden (f4analyse)

P08_AGGRSynt_1

- 1 AGGRSynt11
- 2 Erklären, weche Ursache das stolpern hatte.
- 3 Fragen ob er diese Situation kenntund nachvolziehen kann, damit erweißdas es nicht gegen ihn gerichtet war.
- 4 AGGRSynt21
- 5 Elias in einem anderen Raum fragen, warum er denkt es sei gegen ihn gerichtet.
- 6 Ihm verrständnis zeigen und
- 7 versuchen weiter zu klären.

P08_AGGRSynt_2

- 1 AGGRSynt12
- 2 Elias einmal aus der Situation rausnehmen,¹³⁻⁸
- 3 außerhalb der Klasse und ihm verdeutlichen, was ich beobachtet habe und das Dennis extra für ihn die Flasche mitgebracht habe¹⁴⁻³
- 4 und wenn er das nicht so sieht ab jetzt immer fürseine Flasche allein zuständig ist.¹³⁻⁴
- 5 AGGRSynt22
- 6 1.ruhig bleiben,²⁻⁴
- 7 Elias aus situation nehmen¹³⁻⁸
- 8 2. Elias und Dennis rausnehmen und Streit schlichten¹⁴⁻³

P09_AGGREsynt_1

- 1 AGGREsynt11
- 2 Ich würde versuchen die Situation zu deeskalieren indem ich die Schüler trenne.¹³⁻⁸
- 3 Ggf. 1 Hilfe leisten bei Dennis,¹⁰⁻¹
- 4 Elias in die Pause schicken.¹³⁻⁸
- 5 Spätestens nach der Pause beide Schüler in ein Gespräch miteinander bitten und dieses moderieren.¹⁴⁻³
- 6 Elias deutlich machen, dass Dennis ihm eigentlich einen Gefallen tun wollte.¹⁰⁻¹
- 7 Ziel: Elias soll die Situation richtig einordnen¹⁴⁻³
- 8 und sich für seine Beschimpfungen entschuldigen.¹³⁻³
- 9 AGGREsynt21
- 10 1. Eine*n Schüler*in bitten eine weitere Lehrkraft zu holen, falls aktuell keine weitere im Raum ist.¹⁰⁻¹ Einer kümmert sich um Dennis einer um Elias.
- 11 Mit Elias in die Pause gehen damit er seine Wut "entladen" kann. Dann ähnliches Vorgehen.¹³⁻⁸
- 12 2. Ein weiterer Schüler kann herangezogen werden der seine Sicht der Dinge in dem Gespräch erzählt¹⁴⁻³
- 13 ODER Klassenrat. in dem Gespräch sollte Elias gefragt werden ob es eine andere Situation mit Dennis gab bei der er sich ungerecht behandelt gefühlt hat.¹⁴⁻⁴
- 14 3. ggf langfristig mit Elias über Gefühle sprechen¹⁵⁻¹

P09_AGGREsynt_2

- 1 AGGREsynt12
- 2 -Dafür sorgen, dass Elias ggf. Hilfe bekommt¹⁰⁻¹.
- 3 -Mit Schüler Dennis und Elias Einzelgespräche führen.¹⁴⁻³
- 4 -Ein Gespräch zwischen den beiden moderieren.¹⁴⁻³
- 5 AGGREsynt22
- 6 Elias dadrin bestärken, dass er nichts falsch gemacht hat.¹⁴⁻²

P10_AGGREsynt_1

- 1 AGGREsynt11
- 2 Das Verhalten spiegeln¹⁰⁻²
- 3 und ihm die Situation nochmal erklären.¹⁰⁻⁴
- 4 Hilft dies nicht darf Elias sich eine kleine Auszeit nehmen und ein Zeichen geben sobald er besprechungsbereit ist.¹²⁻²
- 5 Anschließend muss sich bei Dennis entschuldigt werden.¹³⁻³
- 6 AGGREsynt21
- 7 **1. Reden**

unspezifisch
- 8 2. Situation erklären¹⁰⁻⁴
- 9 3. Situation spiegeln¹⁰⁻²
- 10 4. Time-Out ermöglichen¹²⁻²
- 11 5. Erstmal Ignorieren (wenn im Time-Out--> Bis ein Zeichen von dem Schüler kommt)⁵⁻²
- 12 6. Konsequenzen überlegen¹³⁻⁴
- 13 und umsetzen¹³⁻¹

P10_AGGRSynt_2

1 AGGRSynt21

2 Sofort zu den zwei Schülern gehen⁹⁻⁴

3 und deeskalierend agieren.

unspezifisch

4 Einen nach den anderen aussprechen lassen¹⁰⁻² bevor körperliche Gewalt entsteht und

5 versuchen gemeinsam eine Lösung zu finden.¹⁴⁻⁵

6 Den Schülern signalisieren, dass ich ihnen zuhöre und beide Seiten verstehen kann.¹⁰⁻²

7 AGGRSynt22

8 1. Reden

unspezifisch

9 2. Auszeit¹³⁻⁸

10 3. Verweis auf Schulregeln¹¹⁻⁸

11 4. Abschreiben,¹³⁻¹

12 Entschuldigung anfertigen ...¹³⁻³

P11_AGGRSynt_1

1 AGGRSynt11

2 Zunächst einmal würde ich probieren die Situation durch Dennis erklären zu lassen¹⁰⁻².

3 Dabei ist es jedoch wichtig, Elias auf Distanz zu halten, sodass es zu keinen körperlichen Übergriffen kommen kann.⁸⁻²

4 Es ist wichtig, dass Elias deutlich wird, dass es keine Absicht von Dennis war, sondern das dieser ihm eigentlich etwas Gutes tun wollte, indem er ihm eine Milchflasche mitbringt.¹⁰⁻¹

5 AGGResynt21

6 1. Sollte Elias sich nicht davon überzeugen lassen, dass Dennis nicht aus Absicht die Flaschen hat fallen lassen, so ist es wichtig, die Situation nicht eskalieren zu lassen und somit wäre eine Möglichkeit, Elias aufschreiben zu lassen, warum er denkt, dass Dennis aus Absicht gehandelt hat.¹³⁻¹

7 2. Geführtes Gespräch der Beiden¹⁴⁻³

P11_AGGResynt_2

1 AGGResynt12

2 - Kinder zur Seite nehmen und Dennis die Situation erklären lassen¹⁰⁻²

3 - Elias verdeutlichen, dass es keine Absicht von Dennis war¹⁰⁻²

4 - Lage beruhigen und deeskalierend handeln

unspezifisch

5 - gemeinsam Möglichkeit suchen, um die Situation zu beruhigen -> z.B. Kinder teilen sich den Kakao oder fragen in einer Nachbarklasse, ob ein Kind krank ist und Elias/Dennis diese Milch nehmen darf¹⁴⁻⁵

6 AGGResynt22

7 1. Klärendes Gespräch¹⁴⁻³

8 2. Milch aus anderer Klasse nehmen¹⁵⁻¹

9 3. Räumliche Trennung der zwei¹³⁻⁸

10 4. Erklärungsbrief von beiden anfertigen lassen¹³⁻¹

P12_ANGSTsynt_1

- 1 ANGSTsynt11
- 2 Nicht dazu zwingen weiter vorzutragen.¹⁰⁻⁶
- 3 Die anderen Kinder für das Auslachen ermahnen.¹¹⁻⁵
- 4 Pauline in anderen Situationen, in denen sie sich sicher fühlt dazu anregen zu reden.⁴⁻⁵
- 5 Alles ohne Zwang.¹⁻²
- 6 Gemeinsam mit der gesamten Klasse einige Stunden zur Thematik "Auslachen" sich
"Sich richtig Verhalten"¹⁴⁻⁵
- 7 eventuell mithilfe von Programmen durchführen, um eine angemessene Reaktion aller
Schülerinnen und Schüler ohne Auslachen zu schaffen.¹⁵⁻⁴
- 8 ANGSTsynt21
- 9 1. Kinder in Paulines Situation hineinversetzen lassen¹⁰⁻¹
- 10 2. Mit Pauline besprechen, was man machen kann um ihr zu helfen¹⁴⁻⁵
- 11 3. Interventionsprogramme z.B. Ausschnitte aus "Training mit sozial unsicheren Kindern
durchführen¹⁵⁻⁴
- 12 4. Einzelne Kinder ("Gruppenanführer, die das Lachen beginnen") zum Einzelgespräch
bitten¹⁴⁻³
- 13 5. Auslachende Kinder bestrafen¹³⁻¹

P12_ANGSTsynt_2

- 1 ANGSTsynt12
- 2 Die anderen Kinder für das Auslachen bestrafen.¹³⁻¹
- 3 Allgemeines Klima in der Klasse ändern, damit solche Situationen nicht wieder entstehen.¹⁻³
- 4 Pauline nicht dazu zwingen weiter vorzutragen¹⁰⁻⁶
- 5 , sondern ein anderes Kind bitten.⁹⁻⁴
- 6 ANGSTsynt22
- 7 Das persönliche Gespräch mit Pauline suchen und sie fragen, wie man die Situation für sie verbessern kann.¹⁴⁻⁵

P13_ANGSTsynt_1

- 1 ANGSTsynt11
- 2 Zunächst werden die anderen SuS darauf hingewiesen, dass niemand ausgelacht wird.¹¹⁻⁸
- 3 Ich würde jemanden aus Paulines Gruppe bitten die Ergebnisse von Pauline vorzutragen⁹⁻⁴
- 4 In den nächsten Wochen könnte ein Sprechtraining dazu helfen vor anderen zu sprechen. So kann Pauline im geschützten Rahmen üben zunächst in einer Kleingruppe und dann in einer Großgruppe zu referieren. Im Training bekommt sie Strategien vermittelt, wie sie mit der Nervosität umgehen kann. Atemübungen unterstützen die Sprache. Die Einnahme der Körperhaltung spielt eine wichtige Rolle, damit sie sich sicherer fühlt. Ein anfixierter Punkt beim Referieren kann künftig beim Sprechen vor anderen zu erleichtern.¹⁵⁻⁴
- 5 ANGSTsynt21
- 6 Wie in der vorherigen Frage erwähnt, ist es wichtig die Klasse auf Regeln, "Niemand wird ausgelacht" hinzuweisen.¹¹⁻⁸

- 7 Die Handlungsalternativen haben ich im vorherigen Kapitel geschildert. Ein vorausgehendes Sprechtraining macht Sinn. Da heißt 1. Das Training allein absolviert (Haltung, Atmung, gut vorbereitete Karteikarten, die als Strategien gegen die Nervosität helfen, Stimmübungen) 2. Sprechen in Kleingruppen üben 3. Sprechen mit der Kleingruppe 4. Sprechen allein vor einer Gruppe¹⁵⁻⁴

P13_ANGSTsynt_2

- 1 ANGSTsynt12
- 2 Pauline wird angeboten dass ein anderes Kind vorträgt.¹⁰⁻⁶
- 3 Sie bekommt im geschütztem Rahmen die Gelegenheit zunächst allein, dann in Kleingruppen vorzutragen.⁶⁻⁴
- 4 Sie bekommt Strategien vermittelt wie sie mit ihren Ängsten umgehen kann,¹⁵⁻⁶
- 5 ANGSTsynt22
- 6 Grundsätzlich auf Gesprächsregeln verweisen und¹¹⁻⁸
- 7 Konsequenzen verdeutlichen (Keiner lacht o.ä.)¹³⁻⁴
- 8 1. Auf spielerische Weise Leseübungen einbauen (zunächst interessengeleitet und allein, dann in Kleingruppen) Das Kind soll im geschütztem Rahmen Gelegenheit bekommen zu lesen: Vom bekannten zum Unbekannten Text⁶⁻⁴
- 9 2. Atemübungen vermitteln, Entspannungstechniken üben, weil die Körperhaltung ebenso Einfluss auf die Gefühle und die Atmung und somit auf die Stimme hat.¹⁵⁻⁶
- 10 3. Sprech- und Stimmübungsspiele⁶⁻⁴
- 11 4. Strategien zur Vorbereitung von Vorträgen (Vorlesen-->freies Sprechen)⁶⁻⁴

P14_ANGSTsynt_1

- 1 ANGSTsynt11
- 2 Ich würde Pauline in dieser Situation helfen, indem ich sie erstmal aus der Situation
nehme¹³⁻⁸
- 3 und direkt im Anschluss den Kindern erkläre, warum ihr Verhalten falsch war.¹⁰⁻¹
- 4 Insbesondere die Aufarbeitung von Ängsten könnte den Kindern helfen, zu verstehen,
warum Pauline stottert (Thematisieren von Aufregung, etc.).¹⁴⁻¹
- 5 Zudem würde ich die lachenden Kinder beispielsweise fragen: Wie würdest du dich
fühlen, wenn du in Paulines Situation wärst? Warst du schonmal aufgeregt oder hattest
du Angst?¹⁰⁻¹
- 6 Im weiteren Verlauf kann man mit allen Kindern "Tipps und Tricks" erstellen, wie man mit
Angst/Aufregung umgeht und was die Zuhörer machen können um der Person die
vorträgt zu helfen.¹⁴⁻⁵
- 7 Nachdem dies bei den Kindern gefestigt ist, würde ich Pauline erneut vorschlagen, ob sie
das Referat halten möchte¹⁰⁻⁶
- 8 und die ganze Klasse die "Tipps & Tricks" anwenden.⁶⁻⁴
- 9 Es sollte meiner Meinung nach vermieden werden, Pauline in den Fokus zu stellen und
bei der Besprechung immer wieder auf sie zurückkommen. Viel mehr sollten Ängste aller
Kinder thematisiert werden.¹⁴⁻⁵
- 10 ANGSTsynt21
- 11 1. Schriftliche Abgabe des Referats. 2. Filmen des Referats in der gewohnten Umgebung
(Zuhause mit der Familie). 3. Vortragen in einer Kleingruppe.¹⁰⁻⁶

P14_ANGSTsynt_2

- 1 ANGSTsynt12
- 2 Umgangsformen müssen im ersten Schritt mit der ganzen Klasse besprochen, da ein Auslachen nicht akzeptiert werden darf.¹¹⁻⁸
- 3 Danach sollten Pauline verschiedene Möglichkeiten geboten werden, ihre Stärken zeigen zu können.¹⁰⁻⁶
- 4 ANGSTsynt22
- 5 1. Sicherer Ort bieten¹⁻³
- 6 2. Unterstützung anbieten¹⁰⁻³
- 7 3. Sprachförderung verbessern.¹⁵⁻¹

P15_ANGSTsynt_1

- 1 ANGSTsynt11
- 2 Als Lehrerin würde ich versuchen, dass Gelächter in der Klasse als Erstes zu unterbinden.¹¹⁻⁴
- 3 Zunächst muss versucht werden, alle SuS darauf hinzuweisen, dass Stottern "nichts schlimmes" ist und dass das jedem passieren kann.¹¹⁻⁵
- 4 Außerdem sollte man den SuS aufweisen, dass ein unrespektvoller Umgang unter Mitschülern weit aus schlimmer ist als Stottern bei einem Referat.¹¹⁻⁵
- 5 Vielleicht könnte man auch mit den Kindern in einer anderen Unterrichtsstunde darüber sprechen, dass jeder seine Stärken und Schwächen hat und diese thematisiert werden sollten.¹⁴⁻¹
- 6 Pauline würde ich weiterhin ermutigen, dass sie Ihren Text weiter vorlesen kann und darf aber nicht unbedingt muss.¹⁰⁻⁶ (Vlt. kann ich selbst auch Bezug zu meiner eigenen Person nehmen: Auch ich hatte und habe manchmal immernoch Schwierigkeiten etwas vorzutragen.

- 7 Wenn man sich aber sicher sein kann, dass keiner ausgelacht oder gehänselt wird, kann
man mehr Mut fassen¹⁻³
- 8 und erneut, vllt. mit kürzeren geübten Textpassagen, weitermachen)⁶⁻⁴
- 9 ANGSTsynt21
- 10 1. Lesen üben in stiller Zweisamkeit⁶⁻⁴
- 11 2. Vorlesen üben in Kleingruppen oder Freunden*innen⁶⁻⁴
- 12 3. Die Eltern ermutigen, das Lesen auch zu Hause zu üben¹⁵⁻¹

P15_ANGSTsynt_2

- 1 ANGSTsynt12
- 2 Pauline ermutigen dass alles okay ist und sie keine Fehler macht.¹⁰⁻⁷
- 3 Nötige Freiräume geben!¹⁰⁻⁶
- 4 Sie zu nichts zwingen -¹⁰⁻³
- 5 persönliches Gespräch suchen¹⁴⁻³
- 6 ANGSTsynt22
- 7 1. Das Lachen der anderen Kinder unterbinden --> Hinweisung auf Klassenregeln?!¹¹⁻⁸
- 8 2. Pauline ermutigen weiterzumachen¹⁰⁻⁷
- 9 3. Ihr aber auch die Wahl lassen , sie darf sich zurückziehen wenn es gar nicht geht 4.¹⁰⁻
- 6

Anhang D: Schließende Statistik: Optionen (SPSS)

t-Test – insgesamt

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen							
		Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz		T	df	Sig. (2-seitig)
					Untere	Obere			
Paa-ren 1	Optionen_1 - Optionen_2	1,750	4,268	1,509	-1,818	5,318	1,160	7	,284

t-Test – Aggression

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen							
		Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz		T	df	Sig. (2-seitig)
					Untere	Obere			
Paa-ren 1	Optionen_1 - Optionen_2	1,250	4,787	2,394	-6,367	8,867	,522	3	,638

t-Test – Angst

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen							
		Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz		T	df	Sig. (2-seitig)
					Untere	Obere			
Paa- ren 1	Optionen_1 - Optionen_2	2,250	4,349	2,175	-4,671	9,171	1,035	3	,377

Anhang E: Deskriptive und schließende Statistik: Zuordnungen zur Stufe des Handelns (SPSS)

Deskriptive Statistik – insgesamt

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Prä0_Gesamt_1	8	0	1	,25	,463
Anti1_Gesamt_1	8	0	3	,75	1,035
Anti2_Gesamt_1	8	0	1	,25	,463
Inter3_Gesamt_1	8	2	4	2,87	,835
Kons4_Gesamt_1	8	0	5	1,63	1,923
Prob5_Gesamt_1	8	0	5	2,62	1,768
Prä0_Gesamt_2	8	0	1	,38	,518
Anti1_Gesamt_2	8	0	4	,50	1,414
Anti2_Gesamt_2	8	0	1	,25	,463
Inter3_Gesamt_2	8	0	6	2,25	1,832
Kons4_Gesamt_2	8	0	3	1,25	1,282
Prob5_Gesamt_2	8	1	3	1,75	,886
Gültige Werte (Listenweise)	8				

Deskriptive Statistik – Aggression

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Prä0_Gesamt_1	4	0	0	,00	,000
Anti1_Gesamt_1	4	0	1	,25	,500
Anti2_Gesamt_1	4	0	1	,25	,500
Inter3_Gesamt_1	4	2	4	2,75	,957
Kons4_Gesamt_1	4	0	5	2,50	2,380
Prob5_Gesamt_1	4	0	5	2,25	2,217
Prä0_Gesamt_2	4	0	1	,25	,500
Anti1_Gesamt_2	4	0	0	,00	,000
Anti2_Gesamt_2	4	0	1	,25	,500
Inter3_Gesamt_2	4	0	3	1,50	1,291
Kons4_Gesamt_2	4	0	3	2,00	1,414
Prob5_Gesamt_2	4	1	3	2,25	,957
Gültige Werte (Listenweise)	4				

Deskriptive Statistik – Angst

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Prä0_Gesamt_1	4	0	1	,50	,577
Anti1_Gesamt_1	4	0	3	1,25	1,258
Anti2_Gesamt_1	4	0	1	,25	,500
Inter3_Gesamt_1	4	2	4	3,00	,816
Kons4_Gesamt_1	4	0	2	,75	,957
Prob5_Gesamt_1	4	2	5	3,00	1,414
Prä0_Gesamt_2	4	0	1	,50	,577
Anti1_Gesamt_2	4	0	4	1,00	2,000
Anti2_Gesamt_2	4	0	1	,25	,500
Inter3_Gesamt_2	4	1	6	3,00	2,160
Kons4_Gesamt_2	4	0	1	,50	,577
Prob5_Gesamt_2	4	1	2	1,25	,500
Gültige Werte (Listenweise)	4				

t-Test – insgesamt

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen							
		Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz		T	df	Sig. (2-seitig)
					Untere	Obere			
Paa-ren 1	Prä0_Gesamt_1 - Prä0_Gesamt_2	-,125	,641	,227	-,661	,411	-,552	7	,598
Paa-ren 2	Anti1_Gesamt_1 - Anti1_Gesamt_2	,250	1,982	,701	-1,407	1,907	,357	7	,732
Paa-ren 3	Anti2_Gesamt_1 - Anti2_Gesamt_2	,000	,756	,267	-,632	,632	,000	7	1,000
Paa-ren 4	Inter3_Gesamt_1 - Inter3_Gesamt_2	,625	1,408	,498	-,552	1,802	1,256	7	,250

Paa- ren 5	Kons4_Ge- samt_1 - Kons4_Ge- samt_2	,375	2,200	,778	-1,464	2,214	,482	7	,644
Paa- ren 6	Prob5_Ge- samt_1 - Prob5_Ge- samt_2	,875	1,885	,666	-,701	2,451	1,313	7	,231

t-Test – Aggression

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
		Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere	Obere			
Paa-ren 1	Prä0_Gesamt_1 - Prä0_Gesamt_2	-,250	,500	,250	-1,046	,546	- 1,000	3	,391
Paa-ren 2	Anti1_Gesamt_1 - Anti1_Gesamt_2	,250	,500	,250	-,546	1,046	1,000	3	,391
Paa-ren 3	Anti2_Gesamt_1 - Anti2_Gesamt_2	,000	,816	,408	-1,299	1,299	,000	3	1,000
Paa-ren 4	Inter3_Gesamt_1 - Inter3_Gesamt_2	1,250	,957	,479	-,273	2,773	2,611	3	,080
Paa-ren 5	Kons4_Gesamt_1 - Kons4_Gesamt_2	,500	3,109	1,555	-4,447	5,447	,322	3	,769
Paa-ren 6	Prob5_Gesamt_1 - Prob5_Gesamt_2	,000	1,826	,913	-2,905	2,905	,000	3	1,000

t-Test – Angst

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
		Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
						Untere	Obere		
Paa-ren 1	Prä0_Gesamt_1 - Prä0_Gesamt_2	-,250	,500	,250	-1,046	,546	-1,000	3	,391
Paa-ren 2	Anti1_Gesamt_1 - Anti1_Gesamt_2	,250	,500	,250	-,546	1,046	1,000	3	,391
Paa-ren 3	Anti2_Gesamt_1 - Anti2_Gesamt_2	,000	,816	,408	-1,299	1,299	,000	3	1,000
Paa-ren 4	Inter3_Gesamt_1 - Inter3_Gesamt_2	1,250	,957	,479	-,273	2,773	2,611	3	,080
Paa-ren 5	Kons4_Gesamt_1 - Kons4_Gesamt_2	,500	3,109	1,555	-4,447	5,447	,322	3	,769
Paa-ren 6	Prob5_Gesamt_1 - Prob5_Gesamt_2	,000	1,826	,913	-2,905	2,905	,000	3	1,000

Anhang F: Deskriptive und schließende Statistik: Zuordnungen zur Ebene des Handelns (SPSS)

Deskriptive Statistik – Aggression

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Bez_Gesamt_1	4	2	7	4,50	2,380
Dis_Gesamt_1	4	2	5	3,50	1,291
Unt_Gesamt_1	4	0	0	,00	,000
Bez_Gesamt_2	4	2	4	3,25	,957
Dis_Gesamt_2	4	0	4	2,75	1,893
Unt_Gesamt_2	4	0	1	,25	,500
Gültige Werte (Listenweise)	4				

Deskriptive Statistik – Angst

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Bez_Gesamt_1	4	0	8	4,50	3,697
Dis_Gesamt_1	4	1	4	3,00	1,414
Unt_Gesamt_1	4	0	3	1,25	1,258
Bez_Gesamt_2	4	1	6	3,25	2,062
Dis_Gesamt_2	4	1	4	2,00	1,414
Unt_Gesamt_2	4	0	4	1,25	1,893
Gültige Werte (Listenweise)	4				

t-Test – insgesamt

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen							
		Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz		T	df	Sig. (2-seitig)
					Untere	Obere			
Paa-ren 1	Bez_Gesamt_1 - Bez_Gesamt_2	1,250	2,866	1,013	-1,146	3,646	1,234	7	,257
Paa-ren 2	Dis_Gesamt_1 - Dis_Gesamt_2	,875	2,232	,789	-,991	2,741	1,109	7	,304
Paa-ren 3	Unt_Gesamt_1 - Unt_Gesamt_2	-,125	1,727	,611	-1,569	1,319	-,205	7	,844

t-Test – Aggression

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen							
		Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz		T	df	Sig. (2-seitig)
					Untere	Obere			
Paa-ren 1	Bez_Gesamt_1 - Bez_Gesamt_2	1,250	2,062	1,031	-2,030	4,530	1,213	3	,312
Paa-ren 2	Dis_Gesamt_1 - Dis_Gesamt_2	,750	2,872	1,436	-3,820	5,320	,522	3	,638
Paa-ren 3	Unt_Gesamt_1 - Unt_Gesamt_2	-,250	,500	,250	-1,046	,546	-1,000	3	,391

t-Test – Angst

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen							
		Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz		T	df	Sig. (2-seitig)
					Untere	Obere			
Paa-ren 1	Bez_Gesamt_1 - Bez_Gesamt_2	1,250	3,862	1,931	-4,896	7,396	,647	3	,564
Paa-ren 2	Dis_Gesamt_1 - Dis_Gesamt_2	1,000	1,826	,913	-1,905	3,905	1,095	3	,353
Paa-ren 3	Unt_Gesamt_1 - Unt_Gesamt_2	,000	2,582	1,291	-4,109	4,109	,000	3	1,000

Angang G: Deskriptive und schließende Statistik: Zuordnungen zu den Kategorien des Handelns (SPSS)

Deskriptive Statistik – insgesamt

Deskriptive Statistik					
	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Präv0_Bez	2	1	1	1,00	,000
Präv0_Dis	0				
Präv0_Unt	0				
Anit1_Bez	1	1	1	1,00	.
Anti1_Dis	1	1	1	1,00	.
Anti1_Unt	2	1	3	2,00	1,414
Anti2_Bez	0				
Anti2_Dis	1	1	1	1,00	.
Anti2_Unt	1	1	1	1,00	.
Inter3_Bez	7	1	4	2,43	,976
Inter3_Dis	3	1	3	2,00	1,000
Kons4_Bez	2	1	2	1,50	,707
Kons4_Dis	5	1	4	2,00	1,414
Prob5_Bez	5	1	4	2,40	1,342
Prob5_Dis	5	1	3	1,80	,837
Prä0_Bez_2	2	1	1	1,00	,000
Präv0_Dis_2	1	1	1	1,00	.
Präv0_Unt_2	0				
Anti1_Bez_2	0				
Anti1_Dis_2	0				
Anti1_Unt_2	1	4	4	4,00	.
Anti2_Bez_2	0				
Anti2_Dis_2	0				
Anti2_Unt_2	2	1	1	1,00	,000
Inter3_Bez_2	7	1	5	2,00	1,414
Inter3_Dis_2	4	1	1	1,00	,000
Kons4_Bez_2	0				
Kons4_Dis_2	5	1	3	2,00	1,000
Prob5_Bez_2	6	1	3	1,67	,816
Prob5_Dis_2	3	1	2	1,33	,577
Gültige Werte (Listenweise)	0				

Deskriptive Statistik – Aggression

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Präv0_Bez	0				
Präv0_Dis	0				
Präv0_Unt	0				
Anit1_Bez	0				
Anti1_Dis	1	1	1	1,00	.
Anti1_Unt	0				
Anti2_Bez	0				
Anti2_Dis	1	1	1	1,00	.
Anti2_Unt	0				
Inter3_Bez	4	2	4	2,75	,957
Inter3_Dis	0				
Kons4_Bez	1	2	2	2,00	.
Kons4_Dis	3	1	4	2,67	1,528
Prob5_Bez	2	1	4	2,50	2,121
Prob5_Dis	2	1	3	2,00	1,414
Prä0_Bez_2	0				
Präv0_Dis_2	1	1	1	1,00	.
Präv0_Unt_2	0				
Anti1_Bez_2	0				
Anti1_Dis_2	0				
Anti1_Unt_2	0				
Anti2_Bez_2	0				
Anti2_Dis_2	0				
Anti2_Unt_2	1	1	1	1,00	.
Inter3_Bez_2	3	1	2	1,67	,577
Inter3_Dis_2	1	1	1	1,00	.
Kons4_Bez_2	0				
Kons4_Dis_2	3	2	3	2,67	,577
Prob5_Bez_2	4	1	3	2,00	,816
Prob5_Dis_2	1	1	1	1,00	.
Gültige Werte (Listenweise)	0				

Deskriptive Statistik – Angst

Deskriptive Statistik

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung
Präv0_Bez	2	1	1	1,00	,000
Präv0_Dis	0				
Präv0_Unt	0				
Anit1_Bez	1	1	1	1,00	.
Anti1_Dis	0				
Anti1_Unt	2	1	3	2,00	1,414
Anti2_Bez	0				
Anti2_Dis	0				
Anti2_Unt	1	1	1	1,00	.
Inter3_Bez	3	1	3	2,00	1,000
Inter3_Dis	3	1	3	2,00	1,000
Kons4_Bez	1	1	1	1,00	.
Kons4_Dis	2	1	1	1,00	,000
Prob5_Bez	3	1	3	2,33	1,155
Prob5_Dis	3	1	2	1,67	,577
Prä0_Bez_2	2	1	1	1,00	,000
Präv0_Dis_2	0				
Präv0_Unt_2	0				
Anti1_Bez_2	0				
Anti1_Dis_2	0				
Anti1_Unt_2	1	4	4	4,00	.
Anti2_Bez_2	0				
Anti2_Dis_2	0				
Anti2_Unt_2	1	1	1	1,00	.
Inter3_Bez_2	4	1	5	2,25	1,893
Inter3_Dis_2	3	1	1	1,00	,000
Kons4_Bez_2	0				
Kons4_Dis_2	2	1	1	1,00	,000
Prob5_Bez_2	2	1	1	1,00	,000
Prob5_Dis_2	2	1	2	1,50	,707
Gültige Werte (Listenweise)	0				

t-Test – insgesamt

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen							
		Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz		T	df	Sig. (2-seitig)
					Untere	Obere			
Paaren 10	Inter3_Bez - Inter3_Bez_2	,333	2,251	,919	-2,029	2,696	,363	5	,732
Paaren 11	Inter3_Dis - Inter3_Dis_2	1,500	,707	,500	-4,853	7,853	3,000	1	,205
Paaren 13	Kons4_Dis - Kons4_Dis_2	-,333	,577	,333	-1,768	1,101	-1,000	2	,423
Paaren 14	Prob5_Bez - Prob5_Bez_2	,500	1,291	,645	-1,554	2,554	,775	3	,495
Paaren 16	Zuordnungen_1 - Zuordnungen_2	2,000	4,106	1,452	-1,432	5,432	1,378	7	,211

t-Test – Aggression

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen							
		Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz		T	df	Sig. (2-seitig)
					Untere	Obere			
Paaren 10	Inter3_Bez - Inter3_Bez_2	1,333	1,155	,667	-1,535	4,202	2,000	2	,184
Paaren 13	Kons4_Dis - Kons4_Dis_2	-,500	,707	,500	-6,853	5,853	-1,000	1	,500
Paaren 14	Prob5_Bez - Prob5_Bez_2	,000	1,414	1,000	-12,706	12,706	,000	1	1,000
Paaren 16	Zuordnungen_1 - Zuordnungen_2	1,750	4,500	2,250	-5,411	8,911	,778	3	,493

t-Test – Angst

Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen							
		Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz		T	df	Sig. (2-seitig)
					Untere	Obere			
Paaren 10	Inter3_Bez - Inter3_Bez_2	-,667	2,887	1,667	-7,838	6,504	-,400	2	,728
Paaren 11	Inter3_Dis - Inter3_Dis_2	1,500	,707	,500	-4,853	7,853	3,000	1	,205
Paaren 14	Prob5_Bez - Prob5_Bez_2	1,000	1,414	1,000	-11,706	13,706	1,000	1	,500
Paaren 16	Zuordnungen_1 - Zuordnungen_2	2,250	4,349	2,175	-4,671	9,171	1,035	3	,377

Erklärung über die selbstständige Abfassung

Ich, Fabienne Jansen (Matrikel-Nr. 7010970) versichere, dass ich die Masterarbeit mit dem Titel:

Handlungsrepertoire in herausfordernden Lehr-Lern-Szenarien. Reaktionen von Lehramtsstudierenden für sonderpädagogische Förderung auf ängstliche und aggressive Verhaltensweisen

selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die ich anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen habe, wurden in jedem Fall unter Angabe der Quellen der Entlehnung kenntlich gemacht. Das Gleiche gilt auch für Tabellen, Skizzen, Zeichnungen, bildliche Darstellungen usw. Die Masterarbeit habe ich nicht, auch nicht auszugsweise, für eine andere abgeschlossene Prüfung angefertigt. Auf § 63 Abs. 5 HZG wird hingewiesen.

Paderborn, den 12. Juli 2020


.....
(Fabienne Jansen)