



universität
wien

MASTERARBEIT/MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„CLASSROOM MANAGEMENT UND SCHÜLER*INNENUNTERSTÜTZUNG VON LEHRKRÄFTEN.

Ein empirischer Vergleich von Regelschul- und Integrationsklassen der
Primarstufe in Wien.“

verfasst von / submitted by

Veronika Mayr, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /

degree programme code as it appears

on the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /

degree programme as it appears

on the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

UA 066 848

Masterstudium Bildungswissenschaft

Dr.in Katharina-Theresa Lindner

Danksagung

Zu Beginn möchte ich mich bei meiner Betreuerin der vorliegenden Masterarbeit, Frau Dr.in Katharina-Theresa Lindner für ihr konstruktives Feedback sowie ihre tatkräftige Unterstützung bedanken. Außerdem möchte ich mich auch recht herzlich bei Frau Prof.in Dr.in Susanne Schwab bedanken, welche es mir ermöglichte, im Rahmen des PATWAY Projektes mitzuarbeiten und somit den Grundstein meiner Masterarbeit zu legen.

Ein riesen großes Dankeschön gilt auf jeden Fall auch meinen Eltern, Benno und Margit Mayr, welche mir zu aller erst überhaupt das Studieren ermöglicht haben und mich in allen meinen Lebensentscheidungen unterstützten und immer hinter mir standen. Aufgrund der Tatsache, dass die Liste meiner Dankbarkeit viel zu lang wäre und diesen Rahmen mehr als sprengen würde fasse ich mich in einem Satz kurz: Danke liebe Mami und lieber Tati für eure Geduld, eure finanzielle und emotionale Unterstützung, eure Kraft und eure Liebe, danke für Alles! Auch bei meinen beiden Brüdern Alexander und Christoph Mayr möchte ich mich an dieser Stelle herzlich bedanken! Lieber Alexander es macht mich so stolz deine große Schwester zu sein und ich danke dir für die vielen spannenden, reflexiven aber auch lustigen Gespräche und Momente! Lieber Christoph, auch wenn du leider nicht mehr physisch für mich da sein kannst, so danke ich dir dennoch von Herzen für die gemeinsam verbrachte Zeit und dafür, dass du mein Schutzengel von oben bist!

Außerdem gilt ein besonderer Dank meinem Partner Valentin Müller, der mir stets mit einem offenen Ohr und so viel Selbstverständlichkeit zur Seite steht. Vielen lieben Dank, dass du immer für mich da bist, du all meine Unsicherheiten aushältst, mich immer wieder zurück auf den Boden der Tatsachen holst und trotz aller Höhen und Tiefen nie die Geduld mit mir verlierst.

Ein besonderer Dank gilt auch den Eltern meines Partners Christian und Anna Müller, welche mir vor allem (aber nicht nur!) beim Korrekturlesen dieser Masterarbeit eine große Hilfe und Stütze waren! Vielen, vielen Dank, für euren Einsatz, euer Engagement und eure Genauigkeit!

Last but not least möchte ich an dieser Stelle noch allen meinen Freund*innen, die mich bisher auf meinem Lebensweg begleiteten von Herzen danken und im besonders Lukas Fertl und Dominika Miksová für ihre statistische Beratung und Bestätigung.

DANKE

Vorwort

Die vorliegende Masterarbeit wurde im Zuge des Forschungsprojekts PATWAY unter der Leitung von Frau Prof.in Dr.in Susanne Schwab und Frau Dr.in Katharina-Theresia Lindner verfasst. Die Durchführung dieses Projekts begann mit quantitativen Fragebogenerhebungen in der Primarstufe welche im Zeitraum von Mai bis Juni 2022 an acht Wiener Primarstufen-Schulen durchgeführt wurden. Es handelt sich um eine quantitative Längsschnittstudie in Österreich mit dem Ziel, Schüler*innen und Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufe anhand von Leitfadeninterviews hinsichtlich ihres sozio-emotionalen Erlebens in der Schule zu untersuchen. Dabei wurden Schüler*innen und Lehrkräfte aus allen in Österreich gängigen Schulsettings befragt.

Zusammenfassung

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich zum einen mit dem Classroom Management und zum anderen mit der Schüler*innenunterstützung von Lehrkräften aus Regelklassen und Integrationsklassen aus der Primarstufe in Österreich. Das Classroom Management und die Schüler*innenunterstützung werden dabei als Qualitätsmerkmale guten Unterrichts (Helmke 2009, Gold 2015, Syring 2017) erachtet und sind maßgebliche Einflussfaktoren für das Auftreten und Ausbleiben von unterrichtsstörendem Verhalten von Schüler*innen, das Wohlbefinden von sowohl Schüler*innen als auch ihren Lehrkräften in der Schule und das allgemeine Beanspruchungserleben von Lehrkräften (Voss et al. 2015). In der vorliegenden Studie wurden Lehrkräfteeinschätzungen der beiden Klassenformen Regelklasse und Integrationsklasse, ihr eigenes Classroom Management und ihre Schüler*innenunterstützung betreffend, mittels eines Leitfadenfragebogens von 19 Lehrkräften der Primarstufe in Österreich erhoben. Im Anschluss wurden die Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte aus Regel- und Integrationsklassen empirisch auf mögliche Unterschiede hin untersucht. Die deskriptiven Ergebnisse stellten dahingehend einige unterschiedliche Tendenzen hinsichtlich der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte aus Regelklassen und Integrationsklassen, vor allem für die Items aus der zugrundeliegenden sechs-stufigen CM-Skala nach Aldrup et al. (2018) heraus. Für die Items aus der SU-Skala nach Aldrup et al. (2018) wurden, wenn auch wenig überraschend, sehr hohe und relativ homogene Werte hinsichtlich der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte aus den beiden Klassenformen, ihre eigene Schüler*innenunterstützung betreffend festgestellt.

Abstract

This master's thesis deals with classroom management on the one hand and on the other hand with student support for teachers in regular and integrated classes at the primary level in Austria. Classroom management and student support are considered quality characteristics of good teaching (Helmke 2009, Gold 2015, Syring 2017) and are significant factors influencing the occurrence and absence of disruptive student behavior, the well-being of both students and their teachers at school, and the general stress experience of teachers (Voss et al. 2015). In the present study, teachers' assessments of their own classroom management and their support of students in both regular and inclusive classes were collected from 19 primary school teachers in Austria by means of a guideline questionnaire. Subsequently, the self-assessments of teachers from regular and inclusive classes were empirically examined for possible differences. The descriptive results revealed some different tendencies regarding the self-assessment of teachers from regular and inclusive classes, especially for the items from the underlying six-item CM scale according to Aldrup et al. (2018). For the items from the SU scale according to Aldrup et al. (2018), although unsurprisingly, very high and relatively homogeneous values were found with regard to the self-assessment of the teachers from the two class types concerning their own student support.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich eidesstattlich, dass ich diese vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe und alle angegebenen und benutzten Quellen, sei es in gedruckter oder ungedruckter Literatur und aus dem Internet wörtlich oder inhaltlich, gemäß den wissenschaftlichen Richtlinien zitiert und als solche kenntlich gemacht habe.

Wien, Juni 2023

Veronika Mayr B.A.

Inhaltsverzeichnis

THEORETISCHER TEIL	9
Einleitung	1
1 Classroom Management (CM)	5
1.1 Techniken der Klassenführung nach Jacob S. Kounin (1976, 2006)	6
1.1.1 Zurechtweisungsmethoden	6
1.1.2 Allgegenwertigkeit und Überlappung	8
1.1.3 Reibungslosigkeit und Schwung	9
1.1.4 Gruppenmobilisierung	12
1.1.5 Herausforderung und Abwechslung	14
1.2 CM als Qualitätsmerkmal guten Unterrichts	15
1.3 Aktueller Forschungsstand zum CM	20
1.4 CM als Teilaspekt professioneller Kompetenz von Lehrkräften	23
1.5 Klassengröße als Einflussfaktor für CM	27
1.6 Kritische Anmerkungen und Grenzen von CM nach Syring	30
2 Schüler*innenunterstützung (SU)	31
2.1 Lehrer*innen Feedback	33
2.2 Umgang mit Fehlern	35
2.3 Unterrichtstempo	37
2.4 Individuelle Förderung	38
2.5 Aktueller Forschungsstand zur SU	39
3 Zusammenhang zwischen CM und SU	41
4 Schulsettings in Österreich	44
4.1 Eine Gegenüberstellung von Regel- und Integrationsklassen	46
4.2 Aktueller Forschungsstand zu Regel- und Integrationsklassen	49

EMPIRISCHER TEIL	52
5 Forschungsfragen und Hypothesen.....	53
6 Methode	54
6.1 Vorgehen	54
6.2 Stichprobe.....	55
6.3 Erhebungsinstrumente	56
6.3.1 Erfassen des CMs anhand der CM Skala	56
6.3.2 Erfassen der SU anhand der SU Skala	57
6.4 Auswertung.....	58
7 Ergebnisse	59
7.1 Deskriptive Ergebnisse zum CM.....	59
7.2 Deskriptive Ergebnisse zur SU	67
8 Resümee und Diskussion der Ergebnisse	72
8.1 Ergebnisse zum CM.....	72
8.2 Ergebnisse zur SU	74
9 Limitationen, Fazit und Ausblick	75
10 Abbildungsverzeichnis.....	78
11 Tabellenverzeichnis	78
Literaturverzeichnis.....	79

THEORETISCHER TEIL

Einleitung

In der Fachliteratur lassen sich viele Definitionen von Unterricht und Erläuterungen über dessen komplexen Charakter finden. „Mit dem Aufkommen der Unterrichtsforschung versuchte man sich empirisch der Frage zu nähern: In welchem Unterricht findet effektives Lehren und Lernen statt und durch welche Merkmale unterscheidet sich dieser Unterricht von solchem, in dem dies nicht stattfindet?“ (Syring 2017, 14) Eine sehr prominente Auffassung von Unterricht im deutschsprachigen Raum liefern die Ausarbeitungen von Helmke (2009, 74), in welchen dieser beispielsweise in Form eines Angebots-Nutzungs-Modells beschrieben wird. Er schreibt hierzu: „Unterricht ist lediglich ein Angebot; ob und wie effizient dieses Angebot genutzt wird, hängt von einer Vielzahl dazwischenliegender Faktoren ab“ (ebd.). Demzufolge kann Unterricht noch so gut durchdacht, geplant und strukturiert sein, wenn er von seinen Nutzern, sprich den Schüler*innen, nicht angenommen bzw. konstruktiv genutzt wird, verfehlt er seine primäre Wirkung, nämlich den Erwerb und die Weitergabe von Wissen (Wild und Möller 2020, 5). In Unterrichtsprozessen findet jedoch nicht nur eine einseitige Wissensvermittlung durch die Lehrkraft an ihre Schüler*innen statt, die verschiedenen Akteur*innen von Unterricht stehen vielmehr miteinander in wechselseitiger Interaktion (siehe hierzu auch Schönbacher 2008). Daraus kann geschlussfolgert werden, dass ein Gelingen von gutem Unterricht maßgeblich von diesem Interaktionsprozess zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen abhängt. Richtet man den Blick auf die einzelnen Akteur*innen von Unterricht, so zeichnet sich in der Fachliteratur jedoch folgendes Bild: Lehrpersonen beklagen in ihrer Berufspraxis häufig unterrichtsstörendes Verhalten ihrer Schüler*innen, dass es im Unterricht allgemein an Disziplin mangle und die Schüler*innen nicht zu bändigen seien (Seidel 2020, 120). Schüler*innen wiederum beklagen ihrerseits, dass Lehrpersonen schlecht vorbereitet seien, der Unterricht chaotisch organisiert sei und man sich häufig durch den hohen Lärmpegel innerhalb der Klasse gestört fühle (ebd.). Der Mangel an Disziplin im Unterricht wird historisch betrachtet jedoch von Lehrpersonen beklagt, seitdem es Schulen gibt (Helmke 2009, 172). Lohmann (2003, 13) definiert Unterrichtsstörungen wie folgt: „Unterrichtsstörungen sind Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen, unterbrechen oder unmöglich machen, indem sie die Voraussetzungen, unter denen Lehren und Lernen erst stattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft setzen.“

Aufgrund der hohen Komplexität von Unterricht und seinem anspruchsvollen, wechselseitigen Interaktionscharakter zwischen mehreren Akteur*innen im Klassenzimmer, sind vor allem Lehrkräfte mit einer Reihe von Herausforderungen und daraus resultierenden

Belastungsfaktoren konfrontiert. „Inhaltlich wird von fünf beruflichen Herausforderungen ausgegangen, von denen sich Lehrkräfte aus fachübergreifender Perspektive konfrontiert sehen: Umgang mit Heterogenität, Strukturierung von Unterricht, Motivierung, Klassenführung und Leistungsbeurteilung“ (König 2010, 87). Auch Oetjen et al. unterstreichen in ihrer aktuellen Forschungsarbeit die Variable der Heterogenität in Schulklassen als eine große Herausforderung und als Belastungsfaktor, vor allem für angehende Lehrkräfte (Oetjen et al. 2021, 388). „Heterogenität der Schülervoraussetzungen wird üblicherweise auf Variablen bezogen, die schulische Lernprozesse direkt oder indirekt beeinflussen (z.B. kognitive, motivational-affektive oder personale Faktoren, Migrationsstatus, sozio-ökonomischer Status, Geschlecht)“ (Hardy 2011, 819). Aus der aktuellen Fachliteratur geht hervor, dass auch die jeweilige Klassenform, in welcher Lehrkräfte unterrichten, in Hinblick auf mögliche Belastungsfaktoren eine Rolle spielt (siehe dazu González et al. 2019, George und Schwab, 2019, Lindner et al. 2021, Peperkorn et al. 2021). Hierbei werden vor allem inklusive Schulsettings genannt, welche durch eine erhöhte Heterogenität der sie besuchenden Schüler*innen gekennzeichnet ist. Aufgrund von Unterrichtsstörungen oder sonstigen unvorhersehbaren Unterbrechungen in der für guten Unterricht äußerst wichtigen Struktur der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion, sind Lehrpersonen, um die damit eng gekoppelten kognitiven Aktivierungen von Schüler*innen weiterhin gewährleisten zu können, häufig damit konfrontiert, sehr schnell auf diese reagieren und entsprechend handeln zu müssen (König 2010, 60). Die Herausforderung, welche sich hierbei für Lehrpersonen ergibt, ist demnach die Unvorhersehbarkeit von gewissen im Unterricht stattfindenden Prozessen, welche oft ein schnelles Handeln ihrerseits erfordert und schüler*innenunterstützende Maßnahmen wie beispielsweise Geduld, einen konstruktiven Umgang mit Fehlern und die Anpassung des Unterrichtstempos an den Lernfortschritt der Schüler*innen erschweren oder gar verhindern.

Eine mögliche Antwort auf die Frage, wie Lehrkräfte verschiedene berufsspezifische Anforderungen bewältigen können, stellt einer Reihe von Autor*innen nach zu urteilen das pädagogische Wissen als Teil von professioneller Kompetenz dar (siehe dazu beispielsweise König 2010, Kunter et al. 2011, Voss et al. 2015). Demzufolge ist das Wissen und die Kompetenz einer Lehrkraft eine wichtige Ressource für die Bewältigung beruflicher Anforderungen und trägt somit auch dazu bei, wie belastend der Beruf durch die Lehrpersonen empfunden wird (siehe hierzu König 2010). Für die erfolgreiche Bewältigung der zuvor exemplarisch genannten Herausforderung *des schnellen Handelns* von Lehrkräften, als Folge etwa von auftretenden Unterrichtsstörungen, spielen nach König beispielsweise

effektive Unterrichtsrouinen als ein Teilaspekt von Expert*innenwissen von Lehrpersonen eine tragende Rolle (König 2010, 60). Laut einer aktuellen Studie von Oetjen et al. (2021), in der Ressourcen von Grundschullehrkräften in inklusiven Schulsettings untersucht wurden, schreiben knapp über der Hälfte der dabei befragten Lehrpersonen verschiedenen pädagogischen und differenzierten didaktisch-methodischen Strategien ein hohes Maß an Entlastungspotenzial von berufsspezifischen Anforderungen zu. Hier kommt das in der aktuellen Fachliteratur (siehe dazu beispielsweise Syring 2017, Aldrup et al. 2018, González et.al. 2019, Seidel 2020) immer mehr in den Fokus gerückte Classroom Management (CM) ins Spiel. Dabei ist eine effiziente Herangehensweise wichtig, da ein ineffizientes CM oft zu Stress und Belastung besonders bei jungen Lehrkräften führt (Voss et al. 2015, 210). „Eine solide Wissensbasis über Möglichkeiten, komplexe Klassensituationen effizient und störungspräventiv zu steuern, sollte demnach als Puffer wirken und das Beanspruchungserleben von Lehrkräften reduzieren“ (ebd.). Auch König betont, „[...] dass die Kenntnis über mögliche Veränderungsstrategien, mit denen dem nicht-konformen Verhalten des Schülers [sic!] im eigenen Unterricht (fehlende Mitarbeit und Anstrengung) begegnet werden kann, zwar kein Garant, jedoch eine wichtige Voraussetzung für die gelingende Problembewältigung in der Praxis sein kann“ (König 2010, 90). Laut den Ausarbeitungen von Voss et al. (2015, 210) weisen Lehrpersonen, die über ein hohes Wissen von CM verfügen „[...] geringere emotionale Erschöpfung sowie höhere Berufszufriedenheit [...]“ auf. Syring (2017, 13) hält hierzu jedoch fest: „Ein gutes Classroom Management wird diese Komplexität [von Unterricht; Anm.d.V.] nicht beseitigen oder nur in geringem Maße reduzieren. Richtig verstandenes Classroom Management hilft jedoch der Lehrkraft (und den Schülerinnen und Schülern) [sic!], in der komplexen Unterrichtssituation mit mehr Sicherheit zu agieren.“ Ein effizientes CM birgt demnach ein großes Potential im Umgang mit im Unterricht zwangsläufig auftretenden Herausforderungen und Belastungsfaktoren für Lehrpersonen und ihre Schüler*innen. „In der deutschsprachigen Unterrichtsforschung haben sich drei empirisch ermittelte Dimensionen der Unterrichtsqualität durchgesetzt. Demnach unterscheidet man das Potenzial zur kognitiven Aktivierung, die konstruktive Unterstützung und die Klassenführung“ (Seiz et al. 2016, 239). Im weiteren Verlauf dieser Ausarbeitungen wird im Hinblick auf die ihr zugrundeliegenden Forschungsfragen jedoch nur auf die konstruktive Unterstützung, hier als Schüler*innenunterstützung (SU) bezeichnet, und das Classroom Management, im deutschen Sprachraum besser unter Klassenführung bekannt, näher eingegangen. Dabei liegt der Fokus darauf, die beiden Unterrichtsqualitätsmerkmale

(siehe hierzu Helmke 2009) CM und SU von Lehrkräften im Hinblick auf zwei verschiedenen Klassenformen zu vergleichen.

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit besteht demnach darin, österreichische Primarstufenlehrkräfte aus den zwei unterschiedlichen Schulsettings – Regelklasse (RK) und Integrationsklasse (IK) – hinsichtlich ihres CMs und ihrer SU zu vergleichen und mittels deskriptiver statistischer Verfahren auf mögliche angezeigte Unterschiede hin zu untersuchen. Der theoretische Teil dieser Masterarbeit befasst sich dabei im ersten Kapitel mit verschiedenen Facetten und Techniken des CMs. Hierbei wird unter anderem auf das CM als Qualitätsmerkmal guten Unterrichts (siehe hierzu Helmke 2009 und Syring 2017), den aktuellen Forschungsstand und das CM als Teilaspekt professioneller Kompetenz (siehe hierzu König 2010) von Lehrkräften näher eingegangen. Der Fokus des zweiten Kapitels liegt auf der SU von Lehrkräften, deren unterschiedlichen Ausprägungsformen und dem aktuellen Forschungsstand. Im anschließenden dritten Kapitel des theoretischen Teils dieser Masterarbeit werden das CM und die SU schließlich miteinander in Verbindung gebracht und ihr Zusammenhang verdeutlicht. Den Abschluss des theoretischen Teils dieser Masterarbeit bilden die Ausführungen zu den beiden Schulsettings Regel- und Integrationsklasse in Österreich, welche für die Beantwortung der dieser Ausarbeitungen zugrundeliegenden Forschungsfragen essenziell sind.

Im daran anschließenden empirischen Teil dieser Masterarbeit wird zunächst auf das Forschungsprojekt PATHWAY und anschließend auf die methodische Vorgehensweise eingegangen. Die Methodik befasst sich dabei explizit mit der dieser Ausarbeitungen zugrundeliegenden Stichprobe von N=19 Lehrkräften, sowie der Erhebungs- und Auswertungsmethode der quantitativ, mittels eines Fragebogens erhobenen Daten. Anschließend wird sich die vorliegende Masterarbeit der statistischen Datenauswertung widmen. Im Anschluss daran werden die gewonnenen Ergebnisse deskriptiv dargestellt, interpretiert und diskutiert. Den Abschluss dieser Forschungsarbeit bilden ein Fazit sowie ein Ausblick auf weitere offene und mögliche Forschungsvorhaben in der Bildungswissenschaft.

1 Classroom Management (CM)

*„Es geht schlicht darum, die Basis für wirksame Lernprozesse zu legen.“
(Bohl 2010, 22)*

Betrachtet man die einschlägige Fachliteratur (siehe hierzu beispielsweise Nolting 2002, Wellenreuther 2004, Kounin 2006, Schönbächler 2008, Helmke 2009, Bohl et al. 2010, Kunter & Voss 2011, Gold 2015, Voss et al. 2015, Syring 2017, Oetjen et al. 2021) so zeigt sich deutlich, dass dem Konstrukt eines effizienten CMs in den meisten Merkmalskatalogen guten Unterrichts (siehe hierzu Mayr 2006, Helmke 2009 und Gold 2015) ein zentraler Stellenwert zugeschrieben wird. CM wird außerdem eine große Bedeutung für den Unterrichtserfolg und in weiterer Folge auch für den Lernerfolg der Schüler*innen zugesprochen. Ineffizientes CM hingegen wird häufig mit unterrichtsstörendem Verhalten von Schüler*innen in Verbindung gebracht (siehe dazu Kounin 2006, Schönbächler 2008, Bohl 2010, König 2010, Hattie 2014, Budde et al. 2016, Syring 2017, Seidel 2020, Oetjen et al. 2021). Da zwischen dem Verhalten von Lehrkräften und dem (Fehl-)verhalten von Schüler*innen sowie deren Beteiligung am Unterrichtsgeschehen eine starke empirisch belegte (siehe hierzu beispielsweise Mayr 2006, 2007, Kounin 2006 und Kunter und Voss 2011,) Verbindung besteht ist die Art und Weise, wie Lehrpersonen ihre Klasse führen, ein entscheidender Faktor, um Unterrichtsziele erfolgreich zu erreichen (Koch 2014, 58). Als einer der prominentesten und wichtigsten Vertreter des Konzepts von CM ist der amerikanische Pädagoge Jacob S. Kounin zu nennen, welcher bereits 1976 „[...] auf Grundlage seiner empirisch-videographischen Forschungen die Prinzipien effektiver Klassenführung heraus [arbeitete; Anm.d.V.]“ (Budde et al. 2016, 145). In der einschlägigen Fachliteratur gilt Kounin (1976, 2006) unumstritten als Klassiker im Bereich des CMs (siehe hierzu beispielsweise Koch 2014, Syring 2017, Seidel 2020) und seine Forschungsergebnisse haben bis heute einen großen Einfluss auf das Verständnis guten CMs, weshalb sie 2006 auch neu Aufgelegt wurden (Syring 2017, 33). Aufgrund dessen wird im nachfolgenden Unterkapitel näher auf Kounins (1976, 2006) „Techniken der Klassenführung“ eingegangen und diese durch neue Erkenntnisse und/oder Interpretationen ergänzt.

1.1 Techniken der Klassenführung nach Jacob S. Kounin (1976, 2006)

Die Forschungsarbeiten von Jacob S. Kounin (1976, 2006) gelten als fundamental im Bereich des CMs (siehe hierzu Koch 2014, Syring 2017, Seidel 2020). Sein Buch „Techniken der Klassenführung“ von 1976 hat bis heute einen essenziellen Einfluss auf die Vorstellungen von effektivem CM, weshalb er in der Fachliteratur unumstritten als Klassiker dieser Thematik gilt (siehe hierzu Koch 2014, Syring 2017, Seidel 2020). In diesem Kapitel werden daher Kounins (1976, 2006) „Techniken der Klassenführung“ näher ausgeführt und anhand von neuzeitlichen Erkenntnissen verschiedener Autor*innen ergänzt. Den Ausgangspunkt für seine Forschungsarbeit stellt ein Zwischenfall während einer seiner Hochschulvorlesungen dar. Dabei maßregelte Kounin einen Studenten, welcher offensichtlich während seiner Vorlesung eine Zeitung las, woraufhin sich innerhalb des Hörsaals bei den anderen Studierenden eine von Kounin (2006, 17) als „Welleneffekt“ bezeichnete Situation einstellte. Die Disziplinierung des einzelnen Studenten, welcher ein nicht erwünschtes Verhalten innerhalb der Vorlesungszeit zeigte, hatte demnach Auswirkungen auf die gesamte Gruppe. Im weiteren Verlauf las nicht nur der gemäßregelte Student keine Zeitung mehr, auch die restlichen Studierenden konzentrierten sich verstärkter auf ihre Unterlagen, waren zurückhaltender und trauten sich kaum, sich aktiv am Gespräch mit dem Vortragenden (Kounin) zu beteiligen (Kounin 2006, 17). Diese pädagogische Situation war von ihm nicht vorhersehbar oder beabsichtigt und stellt den Ausgangspunkt seiner Forschung zum CM dar (ebd.). In seinem Werk, welches 2006 neu aufgelegt wurde, arbeitete er fünf Merkmalsbereiche eines guten CMs heraus, wodurch konstruktives Handeln der Lehrkräfte innerhalb eines Klassenraums ermöglicht werden soll. Diese fünf Merkmalsbereiche werden im Folgenden näher beschrieben:

1.1.1 Zurechtweisungsmethoden

Kounin (1976, 2006) untersuchte zunächst den Einfluss geläufiger Zurechtweisungsmethoden auf das reaktive Verhalten von Kindern. Er beobachtete videographisch Lehrkräfte und Schulklassen und verglich verschiedene Straf- und Disziplinierungsmaßnahmen miteinander. „Zurechtweisungen kann man als „direkte“ [Herv.d.A.] Führungstechniken bezeichnen – Techniken des Umgangs mit Fehlverhalten als solchem“ (Kounin 2006, 76). In seiner Forschungsarbeit klassifizierte Kounin Zurechtweisungsmethoden in fünf Kategorien: Klarheit, Festigkeit, Intensität, Schwerpunkt und Behandlung des Kindes.

- *Klarheit* beinhaltet dabei den Informationsgehalt der jeweiligen Zurechtweisung. Eine Disziplinierungsmaßnahme ist für die Schüler*innen demnach umso klarer, je konkreter die Informationen sind, welche durch die Zurechtweisung vermittelt werden sollen. Beispielsweise welche/n Schüler*in oder Schüler*innengruppe die Disziplinierung betrifft, welches Verhalten nicht erwünscht und dementsprechend zu unterlassen ist und vor allem auch warum (Kounin 2006, 77f). Syring (2017, 109) betont hierzu, dass vor allem durch eine Einführung von Regeln (siehe hierzu auch Lohmann 2003), welche das Unterrichtsgeschehen strukturieren und ordnen präventiv Vorarbeit geleistet werden kann. Wichtig hierbei ist, dass sowohl Regeln, als auch Konsequenzen den Schüler*innen klar kommuniziert werden müssen. Außerdem birgt dies Raum für die Partizipation von Schüler*innen. Falls es die Altersstufe der Kinder zulässt können Regeln auch gemeinsam erarbeitet und im besten Fall auch schriftlich fixiert werden, beispielsweise mittels eines Plakats. Anschließend kann dieses innerhalb der Klasse für alle gut sichtbar aufgehängt werden. Dies erhöht laut Syring (2017, 109) einerseits eine breite Akzeptanz der Regeln durch die Schüler*innen und andererseits die Wahrscheinlichkeit, dass die Schüler*innen die Regeln eher einhalten und diese als sinnvoll erachten, da sie selbst am Erarbeitungsprozess partezipativ beteiligt waren.
- *Festigkeit* beschreibt den Umfang, mit welchem Lehrkräfte die Ernsthaftigkeit ihrer Zurechtweisung aufzeigen. Dabei bezieht sich die Festigkeit zum einen auf die Art und Weise wie eine Lehrperson eine Sanktionierung tätigt, zum Beispiel ob diese nur beiläufig (geringe Festigkeit) oder klar, konkret und mit Nachdruck (starke Festigkeit) ausgesprochen wird. Zum anderen kommt es darauf an, wie sehr eine Lehrperson auf die Durchsetzung einer bestimmten Forderung beharrt (Kounin 2006, 78). „In ihrem eigenen Handeln und Auftreten muss auch die Lehrkraft zeigen, dass sie die Regeln selbst ernst nimmt. [...] Das Gleiche gilt für das Durchführen von Konsequenzen bei Regelverstößen“ (Syring 2017, 109).
- *Intensität* beschreibt das Ausmaß der Reize, welche auf die Zurechtgewiesenen wirken. Hebt sich eine Disziplinierungsmaßnahme nicht vom allgemeinen Unterrichtsgeschehen ab, etwa in Form eines Standortwechsels oder eines anderen Verhaltens der Lehrkraft, so kann diese von den Schüler*innen oftmals nicht als solche wahrgenommen werden, wodurch sie eine geringe Intensität aufweist. Bei einer hohen Intensität hingegen weiß der/die Betroffene aufgrund einer hohen Reizwirkung der Disziplinierung genau über sein/ihr Fehlverhalten Bescheid (Kounin 2006, 79).

- *Schwerpunkt* verdeutlicht, worauf sich die Forderungen der Disziplinierungsmaßnahme der Lehrperson konzentrieren. Dabei wird zwischen Fehlverhaltensschwerpunkt und Anleitungsschwerpunkt unterschieden. Bei Ersterem setzt die Lehrkraft keine konkreten Unternehmungen, die Schüler*innen zur Übernahme der geforderten Tätigkeit zu bewegen. Bei Zweiterem bezieht sich die Zurechtweisung hingegen nur auf die von der Lehrkraft geforderte Tätigkeit („Maria, konzentrier dich auf deine Rechtschreibübung!“) (Kounin 2006, 79).
- Bei der *Behandlung des Kindes* geht es darum, wie die Kinder während einer Zurechtweisungsmaßnahme durch die Lehrperson behandelt werden. Kounin unterscheidet hierbei zwischen drei Behandlungsformen: Pro/positiv, Anti/negativ und neutral. Eine Pro/positive Behandlung des Kindes liegt beispielsweise dann vor, wenn die Schüler*innen der Art und Weise, wie ihre Lehrkraft sie diszipliniert, eine Schadensbewahrung entnehmen können. Ihr gegenüber steht die Anti oder negative Behandlung, zum Beispiel wenn eine Lehrperson ihren Schüler*innen mit deutlich negativen Affekten wie Wut, Zorn und auch Drohungen gegenüber tritt (ebd., 80).

Kounins (ebd. 82f) Forschungsergebnisse zeigten, dass Zurechtweisungsverfahren durch die Lehrperson keine hohe Wirksamkeit im Umgang mit Fehlverhalten der Schüler*innen hatten. Für ein effektives CM erschienen ihm deshalb andere Prinzipien, welche Störungen präventiv entgegenwirken sollten, als zielführender (ebd., 84).

1.1.2 Allgegenwertigkeit und Überlappung

Mit *Allgegenwertigkeit* ist die Fähigkeit einer Lehrperson gemeint, mit welcher sie ihren Schüler*innen verdeutlicht, dass sie jederzeit über das Tun aller Schüler*innen und die Vorgänge im Klassenzimmer Bescheid weiß (ebd., 90). „Zurechtweisungen stellen beispielhafte Gelegenheiten dar, bei welchen der Lehrer [sic!] den Schülern [sic!] durch sein Verhalten mitteilt, ob er über die Geschehnisse im Bilde ist oder nicht. Er nimmt bei solchen Anlässen gewisse offenkundige Handlungen vor, die genau dies demonstrieren können“ (ebd., 91). Spricht die Lehrperson bei einer Disziplinierungsmaßnahme beispielsweise gezielt das störende und nicht fälschlicherweise ein unbeteiligtes Kind an, signalisiert dies den anderen Schüler*innen, dass die Lehrperson über die Vorgänge im Klassenzimmer Bescheid weiß. Gold (2015, 121) schreibt hierzu: „Präsenz bedeutet also, dass die Lehrkraft alle Aktivitäten der Schüler [sic!] im Blick hat und so bei aufkeimenden Störungen in der Lage ist, frühzeitig und möglichst geräuschlos einzugreifen.“ Wellenreuther (2004, 270) betont dabei: „Es kommt [...] nicht auf die Art, Häufigkeit und Intensität des Zurechtweisungsverhaltens an sich an,

sonder um das richtige *Verhältnis* [Herv.d.A.] zwischen Lehrverhalten und Schülerverhalten [sic!].“ Die Lehrperson kann dabei nach Wellenreuther (ebd.) zwei entscheidende Fehler machen. Zum einen, wenn die Lehrperson nur auf unterrichtsstörendes Verhalten von bestimmten Schüler*innen Bezug nimmt (Objektfehler) und zum anderen, wenn die Lehrperson nicht unmittelbar sondern erst nach dem Auftreten von mehreren aufeinanderfolgenden Unterrichtsstörungen reagiert (Zeitfehler). „Ein Lehrer [sic!] beweist somit seine Allgegenwärtigkeit, indem er das Klassengeschehen insgesamt immer im Blick behält und *sofort* [Herv.d.A.] auf Störungen der *betreffenden* [Herv.d.A.] Schüler [sic!] reagiert, ohne dabei den Unterrichtsfluss stärker zu hemmen und sich in seinen negativen Zurechtweisungen zu verlieren“ (Wellenreuther 2004, 270).

Mit *Überlappung* meint Kounin (2006, 95) die Fähigkeit einer Lehrperson, sich auf mehrere Vorgänge im Klassenzimmer gleichzeitig konzentrieren zu können. „Der Begriff der *Überlappung* [Herv.d.A.] steht in Verbindung mit dem, was der Lehrer [sic!] unternimmt, wenn er sich zur gleichen Zeit mit zweierlei Sachverhalten abgeben muss“ (ebd.). Die Fähigkeit zur *Überlappung*, vermittelt den Schüler*innen wiederum die Allgegenwertigkeitskompetenz ihrer Lehrperson (Gold 2015, 121). Situationen im Klassenzimmer, bei welchen es zu solchen *Überlappungen* kommen kann, stellen nach Kounin (2006, 95) Disziplinierungsmomente oder auch plötzliche und unvorhergesehene Schüler*innenmeldungen dar. Konzentriert sich die Lehrperson in weiter Folge nur auf eine dieser Situationen und lässt den restlichen Unterrichtsverlauf außer Acht, kann das zu Unruhe im Klassenzimmer führen. Die Forschungsergebnisse Kounins (ebd., 99) zeigten: „[...] daß [sic!] sowohl Allgegenwärtigkeit als auch *Überlappungsverhalten* des Lehrers [sic!] in signifikanter Beziehung zu seinem [sic!] Führungserfolg stehen, daß [sic!] aber Allgegenwärtigkeit im Vergleich zur *Überlappung* dabei die größere Rolle spielt.“ Wird demnach den Schüler*innen im Klassenzimmer durch ihre Lehrperson das Gefühl vermittelt, dass diese alle Geschehnisse im Klassenzimmer im Überblick hat, so wirkt dies unterrichtsstörendem Verhalten eher entgegen, als wenn Schüler*innen ihrer Lehrkraft als ahnungslos einschätzen (ebd., 100). Gold (2015, 121) hält hierzu fest: „Wirklich allgegenwärtig können die Lehrer [sic!] natürlich nicht sein. Störungspräventiv wirkt aber bereits, wenn sie (glaubhaft) diesen Eindruck vermitteln.“

1.1.3 Reibungslosigkeit und Schwung

Unter *Reibungslosigkeit und Schwung* als dritten Merkmalsbereich für ein effizientes CM versteht Kounin (2006, 101), dass Lehrpersonen während ihrer Unterrichtstätigkeit viele

verschiedene Aktivitäten herbeiführen, überwachen und aufrecht erhalten müssen. Lehrkräfte sollten demnach einen flüssigen Unterrichtsablauf gewährleisten und vor allem in Übergangssituationen sicherstellen, dass sich die Schüler*innen weiterhin kontinuierlich mit den Lerninhalten beschäftigen und der Unterricht nicht verzögert wird (ebd.). Dies ist jedoch nicht nur in Übergangsphasen, sondern auch unmittelbar während des Unterrichts entscheidend, wobei eine Lehrperson darauf achten muss, dass sie thematisch bei einem Unterrichtsgegenstand bleibt und nicht sprunghaft zwischen verschiedenen Unterrichtsinhalten wechselt (Kounin 2006, 102f). Syring (2017, 49) betont hierzu außerdem die Wichtigkeit einer gut geplanten und strukturierten Unterrichtsvorbereitung um Fehlverhalten von Schüler*innen, besonders in Übergangsphasen zu vermeiden. „Ein gut vorbereiteter Unterricht sorgt dafür, dass mögliche Störungsquellen und Unsicherheiten von Anfang an mit reflektiert und soweit es geht »ausgeschaltet« [Herv.d.A.] werden, wodurch die aktive Lernzeit erhöht wird“ (Syring 2017, 49). Kiel (2018, 21) versteht unter Unterrichtsstrukturierung, die organisierte Schaffung von Lehr- und Lernsituationen in einem bestimmten Raum und zu einer bestimmten Zeit. Diese Organisation erfordert von der Lehrkraft Entscheidungen darüber, welche Aktionen durchgeführt oder vermieden werden sollen. Dazu hält Kiel (ebd.) fest:

„In diesem Sinne ist Unterrichtsstrukturierung auch ein entscheidungsorientierter Selektionsprozess, der danach fragt, wie die Bearbeitung eines Unterrichtsgegenstandes

- durch geplante rational gesteuerte Tätigkeiten des Lernens und Lehrens,
- durch nicht geplante Tätigkeiten des Lehrens und Lernens,
- unter Einnahme oder Übernahme von Rollen (z.B. Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Zuhörer, ...),
- der Ausübung spezifischer Kommunikationsformen (z.B. Schüler-Schülergespräch [sic!], Schüler-Lehrergespräch [sic!], TZI, ...),
- in unterschiedlichen Lehr-Lernräumen (z.B. Klassenzimmer, Museum, Sporthalle, ...), strukturiert wird.“

Die Aspekte der Reibungslosigkeit und des Schwungs lassen sich vor allem anhand von negativen Kennzeichen, die von Kounin (2006, 106) als Sprunghaftigkeit und Verzögerungen bezeichnet werden, empirisch belegen. „Der Begriff der Sprunghaftigkeit umschreibt verschiedene, von Lehrern [sic!] ausgehende Verhaltensweisen, die den reibungslosen Ablauf der Unterrichtstätigkeit gefährden“ (ebd.). Hierzu zählen Reizabhängigkeit (wenn eine Lehrperson sich beispielsweise sehr leicht von einzelnen Reizen vom eigentlichen

Unterrichtsziel ablenken lässt), Unvermitteltheiten (wenn die Lehrperson in Arbeitsabläufe der Schüler*innen hineinplatzt), thematische Inkonsistenzen (wenn eine Lehrperson von einer Thematik zur nächsten springt und wieder zurück), Verkürzungen (das selbe wie thematische Inkonsistenzen, nur ohne die Rückkehr zur ursprünglichen Thematik) und thematische Unentschlossenheit (vor allem in Übergangssituationen) (Kounin, 2006, 107ff).

„Verzögerungen betreffen Verlaufscharakteristika, die zwar Reibungslosigkeit und Zielgerichtetheit aufweisen können, die aber klar behindernd wirken oder den Fortgang einer Lernaktivität mit Spannungen belasten. Sie lähmen die Bewegung und erzeugen Zähigkeit im Unterrichtsprozeß [sic!]“ (ebd., 110). Dazu zählt zum einen die Überproblematisierung, wenn die Lehrperson beispielsweise bei einem aufkommenden Problem dieses überproportional lange und über das Verständnisvermögen der Schüler*innen hinaus thematisiert (ebd., 110f). Zum anderen stellt die Fragmentierung von Gruppen und Handlungseinheiten eine Verzögerung des Unterrichtsflusses dar (ebd., 113f). „Fragmentierungen sind Verzögerungen, die der Lehrer [sic!] dadurch verursacht, daß [sic!] er eine Lernaktivität in verschiedene Teile zerfallen läßt, [sic!] obwohl sie als geschlossene Einheit durchgeführt werden könnte“ (ebd., 113). Syring (2017, 50) betont außerdem, die besondere Wichtigkeit der „[...] Festlegung der angestrebten Kompetenzen und damit die Formulierung von Lernzielen.“ Nicht nur deren Formulierung sondern auch die richtige und zeitlich passende Kommunikation der zu erreichenden Lernziele ist dabei entscheidend. Die Schüler*innen sollten demnach „[...] wissen, was sie lernen sollen und vor allem zu welchem Zweck“ (Syring 2017, 50). Somit kann Syring (ebd.) weiter folgend, [...] die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass die Schülerinnen und Schüler [sic!] den Lerngegenstand als bedeutsam empfinden und die Bereitschaft entwickeln, sich mit ihm auseinanderzusetzen“ (siehe hierzu auch Kapitel 1.1.5).

Die empirischen Ergebnisse von Kounin (1976,2006) zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen Reibungslosigkeit und Schwung und der Mitarbeit der Schüler*innen beziehungsweise dem Ausbleiben von unterrichtsstörendem Verhalten. Außerdem zeigen Kounins (2006, 115) Forschungsergebnisse auf, dass eine Wechselwirkung zwischen Reibungslosigkeit und Schwung besteht. „Lehrer [sic!], die sprunghafte Abläufe verursachen, zeigen demnach zugleich Verhaltensweisen, die dazu angetan sind, Abläufe zu verzögern“ (Kounin 2006, 115). Nach Syring (2017, 76) sind vor allem auch klare Arbeitsanweisungen besonders wichtig, wenn es darum geht Reibungslosigkeit und Schwung zu gewährleisten und unterrichtsstörendem Verhalten der Schüler*innen präventiv entgegen zu wirken. Unklare oder missverständliche Arbeitsanweisungen führen auf Seiten der Schüler*innen ansonsten zu Unsicherheit, Langeweile oder Leerläufen, welche es zu vermeiden gilt. Damit eine Lehrkraft

klare Arbeitsanweisungen erteilen kann sollte sie nach Syring (2017, 76) Folgendes berücksichtigen:

- Keine Überfrachtung und somit Überforderung der Schüler*innen mit vielen verschiedenen Aufgaben innerhalb einer Anweisung. „Weniger ist mehr.“
- Die Lehrkraft sollte festlegen und kommunizieren, welche gestellte Aufgabe (bei mehreren Arbeitsanweisungen) durch die Schüler*innen priorisiert bearbeitet werden sollen.
- Bei Gruppen- oder Partnerarbeiten sollte die Lehrkraft zuvor genau festlegen welche Aufgaben innerhalb der Gruppe oder mit dem Partner und welche die Schüler*innen alleine erarbeiten oder erledigen sollen.
- Aus einer klaren Arbeitsanweisung sollte für die Schüler*innen deutlich hervorgehen, welche Materialien sie für eine konstruktive Bearbeitung des Lerngegenstandes benötigen und wie viel Zeit ihnen dafür zur Verfügung steht.
- Außerdem sollte Missverständnisse vermeiden werden.

Die Vermeidung von Verhaltensweisen, welche einen reibungslosen Unterrichtsablauf stören, sprich die gezielte Steuerung der Unterrichtsabläufe durch die Lehrperson, zählt somit zu einem der entscheidenden Faktoren für ein effektives CM (Kounin 2006, 115).

1.1.4 Gruppenmobilisierung

„Schulunterricht erfolgt in der Regel in der Gruppe. Gute Klassenführung muss deshalb nicht nur einzelne, sondern möglichst viele Schüler [sic!] zugleich aktivieren“ (Gold 2015, 122). Unter Gruppenmobilisierung versteht Kounin (2006, 117) die Fähigkeit einer Lehrkraft, sich auf die gesamte Klasse als Gruppe zu fokussieren und die einzelnen Schüler*innen motiviert und aufmerksam zu halten. „Alle Handlungsweisen des Lehrers, [sic!] die seine Bemühungen darum erkennen lassen, nicht nur beim aufgerufenen Schüler [sic!] selbst Aufmerksamkeit [sic!] und Beteiligung zu erzielen, wurden als Merkmale für Gruppenmobilisierung betrachtet“ (Kounin 2006, 124). Gold (2015, 122) schreibt hierzu: „Der Gruppenfokus wird besonders von der Art und Weise beeinflusst, wie neue Themen eingeführt und wie die Lernfortschrittsmessungen und Leistungsüberprüfungen realisiert werden.“ Dabei unterschied Kounin (2006, 124f) zwischen positiven und negativen Merkmalen von Gruppenmobilisierung.

Als positive Merkmale von Gruppenmobilisierung kristallisierten sich fünf Dimensionen heraus:

- Verwendung von Methoden, die Spannung erzeugen, bevor ein/e Schüler*in aufgerufen wird, beispielsweise eine kurze Pause einlegen oder sich umschaun, um die Aufmerksamkeit der Lernenden zu bündeln.
- Verfahren, bei welchen die Schüler*innen im Unklaren darüber bleiben, wer als nächstes von der Lehrperson aufgerufen wird (Zufallsprinzip).
- Häufiges Aufrufen verschiedener Schüler*innen, um eine vielfältige Beteiligung der Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen zu fördern. Die Schüler*innen werden dabei dazu aufgefordert, sich zu melden, bevor sie aufgerufen werden.
- Maßnahmen, die den nicht aufgerufenen Schüler*innen signalisieren und verdeutlichen, dass auch sie jederzeit an die Reihe kommen können, beispielsweise bei einer falschen oder unvollständigen Antwort eines/r Mitschülers/in.
- Einbeziehung nicht herkömmlicher und für die Schüler*innen reizvoller Materialien, um die Neugier und das Interesse der Schüler*innen hoch zu halten.

„Als Merkmale negativer Gruppenmobilisierung galten Lehrerverhaltensweisen, [sic!] welche die Teilnahme der Nichtaufgerufenen an der Übungsarbeit reduzierten, wenn ein Schüler [sic!] vortrug oder ein neuer Schüler [sic!] aufgerufen werden sollte“ (Kounin 2006, 125). Für negative Gruppenmobilisierung fand Kounin (ebd.) in seinen Untersuchungen drei Merkmale heraus:

- Wenn die Aufmerksamkeit der Lehrperson nur auf dem/der aufgerufenen Schüler*in anstatt auf der gesamten Gruppe lag.
- Wenn Lehrkräfte bereits vor dem Stellen einer Frage festlegen, wer als nächstes dran kommt.
- Wenn es einen fixen Aufrufplan mit einer bereits vorher festgelegten Reihenfolge gibt, welchen die Schüler*innen bereits kennen.

Auch Wellenreuther (2004, 273) betont „[...] die Fähigkeit des Lehrers [sic!], seine Schüler [sic!] trotz ihrer Individualität immer auch in ihrer Eigenschaft als Gruppe zu betrachten und zu behandeln.“ Die Ergebnisse von Kounins (2006, 129) empirischen Untersuchungen zeigten auch für die Dimension der Gruppenmobilisierung eine positive Korrelation mit der Beteiligung der Schüler*innen am Unterrichtsgeschehen und dem Ausbleiben von unterrichtsstörendem Verhalten.

1.1.5 Herausforderung und Abwechslung

Herausforderung und Abwechslung stellen nach Kounin wichtige Aspekte des CMs dar, bei denen die Lernaktivitäten von der Lehrperson so gestaltet werden, dass sie als abwechslungsreich und herausfordernd empfunden werden und nicht zu Langweile und Überdross aufgrund zu häufiger Wiederholungen bei den Schüler*innen führen (Kounin 2006, 135f). Nolting (2002, 35) hält hierzu fest, die Vermeidung von Überdross bei den Schüler*innen „hat am direktesten mit »Motivation« [Herv.d.A.] zu tun. Doch geht es nicht um optimale Motivierung, sondern lediglich um die Vermeidung »negativer Motivation«, [Herv.d.A.] um Hilfen gegen Überdross und Langweile.“ Dadurch sollen die Schüler*innen in der Lage sein, ihre Aufmerksamkeit konzentriert auf die Lerninhalte zu richten, um in weiterer Folge kognitiv aktiv daran arbeiten zu können. Dabei hat eine Lehrperson mehrere Möglichkeiten, die Schüler*innen innerhalb einer Klasse für die Lerninhalte zu begeistern und zu motivieren. Kounins (2006, 136) Untersuchungen zeigten: „Spezielle Anstöße konnten etwa dadurch erfolgen, daß [sic!] der Lehrer [sic!] a) echte Freude und Begeisterung zeigte; daß [sic!] er b) durch eine Ankündigung darauf hinwies, die nachfolgende Aufgabe besitze besondere positive Valenz [...]; oder daß [sic!] er c) darauf hinwies, die Aufgabe stelle eine besondere intellektuelle Herausforderung dar.“ Kennzeichen für Herausforderung und Abwechslung sind beispielsweise eine Vielfalt und Abwechslung in der Art und dem Umfang der intellektuellen Aufgaben. Syring (2017, 77) betont hierzu: „Dies ist nicht so einfach, da die intellektuelle Herausforderung auf jeden einzelnen Lernenden in der Klasse angepasst und daher neu definiert werden muss. Was für den einen herausfordernd ist, kann den anderen schon wieder langweilen.“ Die Lehrperson sollte demnach die jeweiligen Entwicklungsstände ihrer Schüler*innen kennen um sicherstellen zu können, dass die Schüler*innen den Sprung vom vorhandenen Wissensstand zum neu zu erlernenden Lerngegenstand bewältigen können und er sie zum Lernen anregt (ebd., 77f).

Außerdem spielt die Art der Präsentation und Aufbereitung der Unterrichtsinhalte durch die Lehrperson eine wichtige Rolle, beispielsweise bei den Arbeitsmaterialien, der Sitzordnung im Klassenzimmer, den Lernaktivitäten und den verschiedenen Bereichen im Klassenzimmer (Kounin 2006, 137ff). „Schülerinnen und Schüler [...] müssen im Unterricht aktiviert werden: Sie lernen mehr, wenn sie an bereits vorhandenes Vorwissen anknüpfen, Wissensstrukturen »aufrufen« [Herv.d.A.] oder eine Wissensstruktur angeboten bekommen, um neues Wissen zu organisieren (Syring 2017, 56).

Kounins (2006, 136) Forschungsergebnisse zeigten, dass ein positiver Zusammenhang zwischen Herausforderung und Abwechslung und dem Schüler*innenverhalten besteht, wenn man sich auf die schulspezifischen Aktivitäten konzentriert. Die Dimension der Herausforderung stellte sich als besonders anregend für die Mitarbeit der Schüler*innen im Unterricht und dem Eingrenzen von unterrichtsstörendem Verhalten heraus (ebd., 136). Die Dimension der Abwechslung war insbesondere während stiller Arbeitsphasen und bei Schüler*innen im Grundschulalter signifikant (ebd., 142).

Für Kounin (ebd., 145ff) stellt CM ein Konzept aus präventiven Maßnahmen dar, welche die Wahrscheinlichkeit eines störungsarmen Unterrichts erhöhen sollen. Die sieben näher ausgeführten fünf Merkmale oder Prinzipien sollen gemeinsam berücksichtigt und umgesetzt werden, um effektives CM zu erreichen. Das nachfolgende Kapitel wird sich näher mit CM als Qualitätsmerkmal guten Unterrichts befassen.

1.2 CM als Qualitätsmerkmal guten Unterrichts

Neben Kounin (1976, 2006) haben sich noch eine Reihe weiterer Autor*innen mit dem Konzept von CM beschäftigt, welche Marcus Syring (2017) in seinem Buch „Classroom Management Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis“ anschaulich zusammenfasst. Darin unterscheidet er CM, aufgrund der Vielzahl seiner Dimensionen und daraus resultierenden Maßnahmen, in proaktive/präventive oder reaktive Aktivitäten der Lehrkraft (Syring 2017, 32). Kounin als Klassiker im Bereich des CM's wird dabei von Syring (ebd.) als Vertreter der proaktiven und präventiven Maßnahmen postuliert, „[...] wobei bei proaktiven Aktivitäten die Prävention von Unterrichtsproblemen im Fokus steht und bei reaktiven Aktivitäten die Lösung von Störungen im Unterricht fokussiert wird“ (Syring ebd.). Budde et al. (2017, 145) in Anlehnung an Apel (2006) schreibt hierzu: „Solch ordnende Maßnahmen müssen, so fordert er [Kounin; Anm.d.V.], in das didaktische und pädagogische Handeln der Lehrperson eingebettet werden, denn nur so können Lehr-Lern-Situationen hergestellt werden die störungsarme, motivierende und selbstbestimmende Lernarrangements anbieten.“ Mit dem Wissen über effektives CM sollen Lehrkräfte somit dazu befähigt werden, sich proaktiv gegenüber möglichen, im Klassenraum aufkommenden Unterrichtsstörungen zu verhalten, um damit eine aktive und konstruktive Lernzeit für die Schüler*innen zu ermöglichen und die bestehenden Ressourcen bestmöglich nutzen zu können (Budde et al. ebd.).

Merkmale der Unterrichtsgestaltung, wie beispielsweise die Interessantheit des Unterrichts, seine klare Strukturierung und die erkennbare Bedeutung der Lehrinhalte für das zukünftige

Leben der Schüler*innen, korrelieren den Forschungsergebnissen Mayrs (2006, 238) zur Folge, welcher sich vor allem im deutschen Sprachraum eingehend mit dem Konstrukt des CMs befasst hat, signifikant mit dem Engagement der Schüler*innen im Unterricht. Im Laufe seiner langjährigen Forschungsarbeit hat Mayr in Zusammenarbeit mit Kolleg*innen den „Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung“ entwickelt. Dieser besteht dabei aus insgesamt drei Dimensionen welche die „Kontrolle des Verhaltens“, „Förderung der Beziehung“ und „Gestaltung des Unterrichts“ beinhalten. Diese Unterrichtsgestaltungsmerkmale unterscheiden tendenziell zwischen Lehrer*innen, welche ein effizientes CM betreiben, und jenen Lehrpersonen, welche weniger effektiv in ihrem CM sind. Dasselbe fand er für Strategien, die darauf abzielen, soziale Beziehungen innerhalb der Klasse zu fördern heraus (ebd.). Schönbächler (2008, 11) schreibt hierzu: „Klassenmanagement ist eine anspruchsvolle Aufgabe und fordert die Lehrperson in vielfältiger Weise. Um angemessen mit der hohen Komplexität von Unterrichtssituationen umgehen zu können, ist neben Fachwissen auch Sozial- und Kommunikationskompetenz sowie eine gute Beobachtungsfähigkeit nötig.“ Zu den von Mayr (2006) angesprochenen Strategien zählen insbesondere die Authentizität der Lehrperson und ein respektvoller Umgang mit den Schüler*innen, welche auch Kounin (2006) in seiner Forschung betonte.

Diese Handlungsweisen, zusammen mit einfühlsamem Verständnis und einer ausgewogenen, humorvollen Haltung, wirken außerdem präventiv gegen Aggressionen in der Klasse (ebd.). Maßnahmen zur Verhaltenskontrolle, wie beispielsweise klare Verhaltenserwartungen, Aufmerksamkeit für das Geschehen im Klassenzimmer und Anerkennung konstruktiven Verhaltens der Schüler*innen, erwiesen sich den Forschungsergebnissen Mayr's (2006, 238) zur Folge vor allem bei jüngeren Schüler*innen als besonders effektiv. Mayr (ebd.) betont in seinen Ausarbeitungen vor allem die Bedeutung der Unterrichtsgestaltung, die Förderung sozialer Beziehungen und eine angemessene Verhaltenskontrolle als wichtige Faktoren für das Engagement und das Wohlbefinden von Schüler*innen in der Schule und somit in weiter Folge als essenzielle Merkmale eines effizienten CMs. „Zudem zeigte sich, dass Klassenmanagement nicht losgelöst vom Kontext verstanden werden kann, sondern dass Merkmale der Unterrichtssituation, der Klasse und der Lehrperson die Ausgestaltung der Klassenführung beeinflussen“ (Schönbächler 2008, 189).

CM gilt den bisherigen theoretischen Ausarbeitungen nach zu urteilen weithin als Qualitätsmerkmal guten Unterrichts und stellt laut Helmke (2009, 171) eine Schlüsselkompetenz für Lehrpersonen dar, da sie als eine Voraussetzung für eine aktive Lernzeit gesehen wird. „Als entscheidend wird nicht der reaktive Umgang mit Störungen im

Unterricht aufgefasst, sondern die Prävention von Unterbrechungen des Unterrichtsflusses“ (Kunter und Voss 2011, 88). Dadurch kann effektives Lernen ermöglicht und ein positives, lernförderliches Klassenklima hergestellt werden. Auch Syring (2017, 11), hält hierzu fest: „Classroom Management ist [...] weit mehr als der reaktive Umgang mit Störungen im Unterricht. Es bündelt verschiedene Unterrichts(-qualitäts-)merkmale und umfasst wesentlich mehr als das klassische ‘Führen‘ einer Klasse (wie es das deutsche Wort ‘Klassenführung‘ nahelegt).“ Die Art und Weise, wie ein Klassenzimmer von einer Lehrperson organisiert, strukturiert und geführt wird, ist demnach ein wichtiger Gegenstand der allgemeinen Unterrichts- und Lernforschung (ebd.).

Erfolgreiches CM erfordert den Ausarbeitungen Helmkes (2009, 171) zur Folge neben einer klaren Ordnung und Strukturierung des Unterrichts auch eine konsequente Durchsetzung von Regeln und Normen. Die Einführung von Routinen und Regeln (siehe hierzu Syring 2017 und Gold 2015) spielt beim CM eine große Rolle, wenn es darum geht Unterrichtsstörungen präventiv vorzubeugen. „Routinen und Regeln sollten möglichst frühzeitig, konsequent und transparent eingeführt werden – dann tragen sie dazu bei, dass es der disziplinarischen Maßnahmen weniger oft bedarf“ (Gold 2015, 118).

Routinen unterscheiden sich dabei von Regeln, indem diese „spezifische Verhaltensmuster für immer wiederkehrende Situationen [darstellen; Anm.d.V.]“ (ebd.). Dies kann verschiedene Situationen betreffen, wie etwa den Beginn oder das Ende der Unterrichtsstunde (beispielsweise Begrüßungs- oder Verabschiedungsrituale) aber auch gewisse organisatorische Bereiche, wie etwa das Austeilen und Einsammeln beispielsweise von Hausübungen. *Regeln* hingegen sind weitaus expliziter und verbindlicher und legen gewisse Verhaltensstandards fest. Diese sollten nach Gold (ebd.) so klar und verständlich wie möglich formuliert werden. Außerdem sollten nicht zu viele Regeln aufgestellt und bestenfalls schriftlich fixiert werden. Besonders wichtig vor allem für die Schüler*innen ist des Weiteren, dass die Lehrkräfte mit bestem Beispiel vorangehen und nicht etwa selbst gegen diese Regeln verstoßen. Das würde den Schüler*innen vermitteln, dass sie diese selbst nicht ernst nehmen und somit ein nicht einhalten dieser eher begünstigen (Gold 2015, 118).

Untersuchungen haben gezeigt, dass CM aufgrund seiner vielfältigen Aspekte und den daraus resultierenden Handlungsspielräumen für Lehrkräfte, einen großen Einfluss auf den Lernerfolg von Schüler*innen hat (Syring 2017, 11). Diese Annahmen rücken vermehrt die Rolle der Lehrpersonen in den Fokus, wenn es um gutes Lernen und somit in weiter Folge um das Gelingen von gutem Unterricht geht. Die Beziehung zwischen einer Lehrperson und ihren

Schüler*innen spielt demnach eine wichtige Rolle für ein erfolgreiches CM (Helmke 2009, 181). Eine wertschätzende und unterstützende Beziehung zwischen den einzelnen Akteur*innen im Klassenzimmer kann dazu beitragen, das Verhalten der Schüler*innen positiv und konstruktiv zu beeinflussen, was in weiterer Folge wiederum einem effizienten CM und somit auch seinen positiven Folgen für den Lernerfolg der Schüler*innen zugutekommt (ebd.).

Auch Blatchford et al. (2001) welche sich in Großbritannien mit dem Einfluss der Klassengröße und damit zusammenhängenden Gruppierungstechniken auf den Lernerfolg von Schüler*innen auseinandersetzten, unterstreichen die wichtige Rolle von Lehrpersonen innerhalb des Klassenraum-Kontextes. Die Autor*innen schreiben dazu: „The role of adults with regard to groups is crucial, practically in terms of effective management of classrooms, and also in terms of connections with other aspects of group functioning“ (Blatchford et al. 2001, 287). Welche Rolle die Klassengröße und die von Blatchford et al. (2001) aufgezeigten, damit verbundenen Gruppierungsmaßnahmen innerhalb eines Klassenzimmers für den Lernerfolg der Schüler*innen und in weiterer Folge für das Gelingen von gutem Unterricht spielen, wird im Unterkapitel 1.5 dieser Ausarbeitungen näher erläutert.

Ein zusätzlicher Aspekt von CM, auf welchen im zweiten Kapitel dieser Ausarbeitungen näher eingegangen wird, bezieht sich darauf, wie Lehrkräfte individuelle Lernaktivitäten der Schüler*innen unterstützen können. Dabei ist es wichtig, wie Lehrkräfte mit den Schüler*innen interagieren, Feedback geben, das Lernen überwachen und dabei helfen, es zu regulieren. „Das Ziel ist es, erwünschtes Verhalten zu fördern und zu unterstützen“ (Seidel 2020, 121).

Ein weiterer positiver Effekt von effizientem CM, welchen Kunter und Voss (2011, 105) herausgefunden haben, stellt sich wie folgt dar: „Die Klassenführung erwies sich in unseren Analysen als signifikanter Prädiktor für die Freude. In effizient strukturierten Lernumgebungen erreichen Schülerinnen und Schüler [sic!] somit nicht nur höhere Leistungsniveaus, sondern entwickeln gleichzeitig auch mehr Freude am Lernen.“ Dies wiederum hat deutlich positive Auswirkungen auf das Wohlbefinden von Schüler*innen innerhalb des Klassenraums. Die Qualität des CMs einer Lehrkraft spielt Schönbächler (2008, 15) zur Folge eine wichtige Rolle, sowohl für die Schüler*innen als auch für ihre Lehrpersonen, da ein effizientes CM sowohl für das Wohlbefinden und die Leistung der Schüler*innen als auch für die Entlastung der Lehrkräfte beiträgt, indem auf Unterrichtsstörungen kompetent und schnell reagiert und mit dem richtigen Wissen sogar

weitestgehend vermieden werden kann. Helmke (2009, 189) betont des Weiteren: „Eine erfolgreiche Klassenführung zeichnet sich durch eine Balance zwischen Führung und Freiheit aus, die es den Schülerinnen und Schülern [sic!] ermöglicht, ihre Individualität zu entfalten und gleichzeitig die gemeinsamen Ziele des Lernens zu erreichen.“

Der Begriff des CM bezieht sich, den aktuellen theoretischen Ausarbeitungen von Seidel (2020, 121) zu Folge, in erster Linie auf Maßnahmen, die Lehrpersonen ergreifen können, um im Klassenzimmer für Ruhe und Ordnung zu sorgen, den Unterricht reibungslos ablaufen zu lassen, mit schwierigem Schüler*innenverhalten umzugehen, Regeln und Normen im Klassenzimmer aufzustellen und mögliche auftretende Konflikte zu lösen. Dabei spielen Begriffe wie Disziplin, Regelklarheit und Struktur eine wichtige Rolle, welche auch in der erziehungspsychologischen Literatur einen zentralen Stellenwert einnehmen. Im Kern geht es Seidel zur Folge um den Umgang mit störendem Schüler*innenverhalten, welches die Unterrichtsqualität und in weiterer Folge die Lehr- und Lernprozesse im Klassenzimmer maßgeblich negativ beeinflussen (ebd.). Ein autoritatives Erziehungsverhalten der Lehrpersonen wird hierbei als hilfreich und zielführend angesehen, wenn es darum geht Regeln, Normen und Werte gemeinsam mit den Schüler*innen für ein konstruktives Klassenklima zu erarbeiten. Dabei ist es wichtig, dass solche Regelsysteme bereits zu Beginn des Schuljahres gemeinsam mit den Schüler*innen ausgearbeitet werden (siehe hierzu Gold 2015 und Syring 2017), dass diese klar und für alle verständlich formuliert sind und dass bei Nichteinhaltung und Verstößen die gemeinsam beschlossenen Konsequenzen auch konsequent durchgesetzt werden (Schönbächler 2006, 260). Ziel ist es, dass gewisse Regeln und Normen zwar von der Lehrperson vorgegeben, jedoch gemeinsam mit den Schüler*innen ausgehandelt werden und diese vor allem von der Bedeutung der Regeln und Werte überzeugt werden (Seidel 2020, 121).

Ein weiterer wichtiger Aspekt von CM betrifft laut Seidel (ebd.) Unterrichtsstrategien, die dazu beitragen, dass die Schüler*innen sich intensiv mit den Lerninhalten auseinandersetzen. Es geht darum, den Unterricht so zu strukturieren, dass die Schüler*innen die Lehrziele auch als Lernziele nachvollziehen und in ihr bereits bestehendes Wissen integrieren können. „Kurz gefasst dient Klassenführung somit der Herbeiführung positiven und erwünschten Verhaltens durch eine maximale Bereitstellung von aktiver Lernzeit“ (ebd.). Dabei spielt laut Seidel auch die Förderung der Lernmotivation (siehe hierzu auch Koch 2014 und Syring 2017) eine wichtige Rolle. Schüler*innen sollen demnach dahingehend motiviert werden, sich möglichst lange und konstruktiv mit den Lerninhalten auseinanderzusetzen und sich aufgrund ihrer (im besten Fall) eigenen, intrinsischen Motivation die geforderten Lernziele zu erreichen,

möglichst störungsarm im Unterricht zu verhalten (Seidel 2020, 121). Syring (2017, 69) schreibt hierzu: „Es ist schwer, jeden Unterrichtsgegenstand, jede Methode, jede Aufgabe etc. so zu gestalten, dass sie von sich aus (also intrinsisch) motivierend wirkt. Zumal man es im Klassenzimmer mit einer heterogenen Schülerschaft [sic!] zu tun hat, bei der es kaum gelingen kann, dass ein Thema auf alle gleich motivierend wirkt.“ Aufgrund dessen ist es für eine Lehrkraft sehr wichtig, dass sie weiß, wie sie ihre Schüler*innen für ein bestimmtes Thema gewinnen kann, sprich wie sie diese auf den „Geschmack“ bringt einen gewissen Lerngegenstand erlernen zu wollen oder ein bestimmtes Lernziel erreichen wollen (Syring 2017, 69). Syring (ebd., 69f) betont weiter: „Intrinsische Motivation ist von außen nur durch das Bereitstellen geeigneter Rahmenbedingungen beeinflussbar: Gegenstände passend auswählen, Kompetenzerleben stärken (z.B. konstruktives Feedback), Autonomieerleben fördern (z.B. Wahlmöglichkeiten in Aufgaben).“ Das konstruktive Feedback spielt außerdem für eine konstruktive Unterstützung der Schüler*innen durch ihre Lehrkraft eine große Rolle, worauf im zweiten Kapitel der vorliegenden Masterarbeit näher eingegangen wird. Das CM rückt als Qualitätsmerkmal guten Unterrichts immer mehr in den Fokus aktueller Unterrichtsforschungen und unterlag in den letzten Jahrzehnten einem großen Wandel, weshalb im nun folgenden Unterkapitel näher auf den aktuellen Forschungsstand eingegangen wird.

1.3 Aktueller Forschungsstand zum CM

Obwohl CM, wie im vorangegangenen Kapitel näher veranschaulicht wurde, als unabdingbares Qualitätsmerkmal von gutem Unterricht gilt und diese Thematik von höchster Relevanz für die Unterrichtsforschung ist, wurde es im deutschen Sprachraum, im Vergleich zum angloamerikanischen Sprachraum lange Zeit nicht ausreichend beachtet und erforscht (Helmke 2009, 175). Koch (2014, 67) betont hierzu: „Bis heute gibt es nach dem aktuellen Stand der Forschung kaum wirksamere Ratschläge für Lehrerinnen und Lehrer [sic!], um die Zusammenarbeit und das Ausbleiben von Fehlverhalten in der Klasse zu verbessern, als die Umsetzung der Kounin-Dimensionen“ (siehe Kapitel 1.1). Den Forschungsergebnissen Kochs (ebd.) zufolge wurden Kounins (1976, 2006) fünf Dimensionen für ein effizientes CM in der schulischen Praxis jedoch nicht ausreichend beachtet, ja sogar vernachlässigt. Er fand in seinen Untersuchungen heraus, dass das Wissen von Lehrkräften (siehe hierzu König 2010, Baumert und Kunter 2011, Voss et al. 2015) über die Techniken Kounins in der Grundschule sehr begrenzt ist. Nur wenige Lehrkräfte sind mit diesen Techniken vertraut, und diejenigen, die angeben, sie zu kennen, unterscheiden sich in ihrer Bewertung des

Schüler*innenverhaltens nicht signifikant von den Lehrpersonen, die sie nicht kennen (Koch 2014, 67).

Kochs (ebd.) Untersuchung zeigt außerdem, dass die Mehrheit der befragten Grundschullehrkräfte die meisten Fehlverhaltensweisen als „sehr schlimm“ bewerten, auch wenn sie keine Kenntnis der Kounin-Dimensionen haben. Diese Einschätzung zeigt sich jedoch nicht angemessen in der tatsächlichen Unterrichtspraxis, da eine entschlossen hohe Beurteilung von Fehlverhalten selten vorkommt. Dass Lehrkräfte die Bedeutung der Techniken für ein effizientes CM nach Kounin (1976, 2006) allein durch die eigene Berufserfahrung angemessen erkennen können scheint Kochs (2014, 67) Ergebnissen nach zu urteilen demnach eher schwierig zu sein. Er (ebd.) betont hierzu: „Besonders besorgniserregend ist dabei die thematische Inkonsequenz, die von der Mehrheit als eher unbedeutend bewertet wird, obwohl sie bei Kounin eine zentrale Stellung einnimmt und eine hohe Korrelation mit Mitarbeit und dem Ausbleiben von Fehlverhalten aufweist.“ Es macht den Anschein, dass die von Kounin erforschten Techniken der Klassenführung weder populär sind noch als wichtige Aspekte des Lehrpersonenverhaltens angesehen werden, um die Schüler*innenbeteiligung im Unterricht zu verbessern und Fehlverhalten in der Grundschule zu reduzieren (ebd.). Die aktuellen Befunde von Koch (ebd., 68) lassen vermuten, dass die Schulung und praktische Anwendung der Klassenführungsmethoden nach Kounin ein wichtiges Potenzial zur Lösung von Disziplinproblemen an Schulen bietet, es bisher jedoch nicht ausreichend genutzt wurde. Um dieses Ziel zu erreichen, könnte ein erster Schritt darin bestehen, das Wissen (siehe hierzu auch Kapitel 1.4) angehender und aktiver Grundschullehrkräfte über die Kounin-Dimensionen und Verhaltensfehler im Unterricht gezielt zu verbessern (Koch 2014, 68). „Da viele Praktiker die Lehrerinnen- und Lehrerbildung [sic!] als zu theoretisch und unzureichend für die spätere Praxis kritisieren, würde eine solche Wissenserhöhung gleichzeitig zeigen, wie die Forderung nach mehr praxisorientierten wissenschaftlichen Erkenntnissen im Lehrerstudium [sic!] und in Fortbildungen erfüllt werden kann“ (ebd.). Hierbei unbedingt mit zu denken sind die von Mayr (2007, 9) postulierten „blinden Flecken“ von Lehrkräften. Er hält hierzu fest: „Eine realistische Selbsteinschätzung ihres eigenen pädagogischen Verhaltens im Unterricht ist für Lehrkräfte oft schwierig, da sie dazu tendieren die Qualität ebendieses zu überschätzen. Diese „blinden Flecken“ in der Selbstwahrnehmung treten besonders in Bereichen auf, in welchen die Lehrpersonen Schwierigkeiten haben“ (siehe hierzu auch Aldrup et al. 2018) (ebd.).

Seidel (2020, 120) betont in ihren Ausarbeitungen: „In der Unterrichtsforschung haben sich drei Merkmalsbereiche als besonders effektiv herausgestellt: Kognitive Aktivierung,

Unterstützendes Lernklima/Lernbegleitung, und Klassenführung.“ Da kompetentes Wissen über effektives CM als ein Teilaspekt von Lehrer*innenprofessionalität (siehe hierzu beispielsweise König 2010, Kunter und Baumert 2011, Voss et al. 2015) gesehen werden kann, ist eine weitere Erforschung dieser Thematik daher unbedingt zu begrüßen. „Aus wissenschaftlicher Sicht ist Klassenführung [...] als ein Syndrom zu verstehen, das eine Reihe verschiedener Unterrichtsmerkmale einschließt und integraler Teil des Prozesses des Unterrichtens ist“ (ebd.). Während frühere Konzepte von CM sehr stark lehrerzentriert waren und Unterrichtsstörungen durch Schüler*innen häufig reaktiv mit Maßregelungen und Sanktionierungen begegnet wurde, lässt sich mit den Studienergebnissen von Oetjen et al. (2021, 384) festhalten, dass es auch andere Ansätze mit dem Umgang von Störungen gibt, welche „[...] insgesamt eher auf eine Verbesserung des Unterrichts, der Unterrichtsqualität sowie der persönlichen Beziehung zum Kind [abzielen, Anm.d.V.]“. Die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung rückt vermehrt in den Fokus, wobei der Rolle der Lehrkraft in zentralen Aspekten, beispielsweise bei der Auswahl von differenzierten Unterrichtsmethoden und -materialien dennoch weiterhin eine große Verantwortung zugeschrieben wird (Syring 2017, 32). Den Forschungsergebnissen Aldrup et.al. (2018) zufolge werden das CM einer Lehrkraft und ihre soziale Unterstützungsbereitschaft gegenüber ihren Schüler*innen von mehreren Faktoren beeinflusst. Genannt werden hierbei unter anderem die jeweiligen Leistungen der Schüler*innen, das domänenspezifische Interesse einer Lehrkraft und vor allem ihr eigenes Selbstkonzept. Effizientes CM wird außerdem häufig mit einer hohen Differenzierung in der Wahl der didaktischen Unterrichtsmethoden von Lehrkräften und ihrer Kompetenz in Verbindung gebracht, diese nach Bedarf auch an die individuellen und vor allem nicht statischen gegebenen Umstände einer Unterrichtssituation anzupassen und wenn nötig auch zu adaptieren (siehe hierzu Lindner et al. 2021 und Oetjen et al. 2021).

Lenske et al. (2016) untersuchten in ihrer Studie, ob das pädagogisch-psychologische Professionswissen von Lehrkräften, welches einen gewichtigen Teil von professioneller Kompetenz von Lehrkräften darstellt (siehe dazu König 2010, Kunter und Baumert 2011, Voss et al. 2015), zu welchem auch das CM zählt wie im nachfolgenden Unterkapitel 1.4 näher erläutert wird, die prozessuale Qualität des Physikunterrichts mit Blick auf das CM und den Lernzuwachs der Schüler*innen beeinflusst. Die Autor*innen kamen zu dem Schluss, dass CM als wichtiges Unterrichtsqualitätsmerkmal (siehe dazu auch Mayr 2006, Helmke 2009, Kunter und Voss 2011, Budde et al. 2017, Syring 2017) im Rahmen der deutschen universitären Lehrerausbildung immer noch eine eher untergeordnete Rolle spielt (Lenske et al. 2016, 229). Die Forschungsergebnisse von Lenske et al. (ebd.) zeigen jedoch, dass der

Lernfortschritt von Schüler*innen in Klassen welche nicht effektiv und störungsarm geführt werden gering ist oder sogar ausbleiben. Die Autor*innen halten daher fest, dass CM aufgrund seiner empirisch bestätigten positiven Auswirkungen auf den Lernfortschritt von Schüler*innen in der Ausbildung von Lehrkräften unbedingt adäquat berücksichtigt werden sollte (ebd.).

Dass vor allem auch Schüler*innen welche innerhalb des bestehenden Bildungssystems eher sozial benachteiligt sind von effektivem CM profitieren können, betonen Seiz et al. (2016). Sie schreiben hierzu: „Doch auch eine effektive Klassenführung könnte Risikokinder unterstützen, indem eine störungsarme Lernumgebung mit klaren Strukturierungen kognitive Erleichterungen bietet und es ermöglicht, dass Schülerinnen und Schüler [sic!] mit schlechteren Voraussetzungen besser von dem Unterrichtsangebot profitieren“ (Seiz et al., 2016, 240). Auch Decristan et al. (2016, 240) fanden in ihrer Studie heraus, dass Schüler*innen, welche schlechtere Grundvoraussetzungen wie etwa niedrige kognitive Lernvoraussetzungen, einen niedrigen sozio-ökonomischen Status oder einen Migrationshintergrund aufweisen, vor allem wenn es um strukturell-organisatorische Aspekte des Unterrichts geht, von effizientem CM profitieren. Die Autor*innen betonen hierzu: „Students with functional risks (e.g., poor cognitive abilities or little prior knowledge) are supposed to benefit from more time on task and structured learning settings“ (Decristan et al. 2016, 71). Decristan und Kolleg*innen konnten durch ihre Forschungsarbeit somit das große Potential von CM für Risikoschüler*innen aufzeigen. Sie schreiben hierzu: „[...] this paper extends previous research on instructional quality by showing the potential of classroom management to counteract risk of school failure by narrowing the gap in science competence between students at risk and their peers“ (ebd., 80). Ein effizientes CM in der Primarstufe vermag den Ergebnissen der Autor*innen zur Folge, demnach die Kluft, vor allem in naturwissenschaftlichen Kompetenzen, zwischen Schüler*innen mit Migrationshintergrund und mit schlechten kognitiven Fähigkeiten und ihren Mitschüler*innen zu verringern. Gefährdete Schüler*innen profitierten folglich besonders von einem Unterricht mit relativ wenigen Unterbrechungen, was ein effektives CM, wie in den theoretischen Ausarbeitungen bereits näher verdeutlicht wurde, imstande ist zu leisten (ebd., 81).

1.4 CM als Teilaspekt professioneller Kompetenz von Lehrkräften

Für eine adäquate Ausübung des Lehrer*innenberufs bedarf es, wie in den meisten anderen Berufsfeldern auch, konkrete und fachspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche eine Lehrperson erst für die Ausübung ihres Berufs befähigen. Das CM als ein Teilaspekt von

Lehrer*innenprofessionalität rückt hierbei immer mehr in den Fokus der fachlichen Aufmerksamkeit (siehe hierzu König 2010, Kunter und Baumert 2011, Voss et al. 2015). Syring (2017, 26) hält diesbezüglich fest, „[...] dass Unterricht als ein komplexes Geschehen zu betrachten ist und gutes Classroom Management die Möglichkeit bietet, in dieser Komplexität zu agieren.“ Helmke schreibt hierzu (2009, 185): „Eine kontinuierliche Reflexion der eigenen Klassenführung und die Offenheit für Feedback sind wichtige Elemente für eine kontinuierliche Verbesserung der Klassenführungscompetenz“. Außerdem betont Helmke (ebd.): „Eine effiziente Klassenführung ist kein Selbstzweck, sondern unabdingbare Voraussetzung für die Sicherung anspruchsvollen Unterrichts, indem sie einen geordneten Rahmen für die eigentlichen Lehr- und Lernaktivitäten schafft und insbesondere die *aktive Lernzeit* [Herv.d.A.] steuert, das heißt diejenige Zeit, in der sich die Schüler [sic!] mit den zu lernenden Inhalten engagiert und konstruktiv auseinandersetzen können“ (Helmke 2009, 174). Daher liegt es nahe anzunehmen, dass in der Ausbildung von Lehrkräften sowie im schulischen Umfeld intensiv Maßnahmen vermittelt und erarbeitet werden, welche die Schüler*innenbeteiligung fördern und unterrichtsstörendes Verhalten in der Klasse reduzieren (ebd.). Allerdings lässt die Untersuchung von Lehrplänen und internationalen Studien (siehe hierzu Koch 2014) vermuten, dass das Thema Disziplin im Klassenzimmer und das damit eng zusammenhängende CM oft nicht die gebührende Aufmerksamkeit erhält. Ebenso werden die äußerst wichtigen „Techniken der Klassenführung“ (Kounin 1970, 2006), die unter anderem als Voraussetzung für einen gut strukturierten und unterrichtsstörend-präventiven Unterricht angesehen werden (siehe hierzu Helmke 2009, Koch 2014, Syring 2017, Seidel 2020), nicht als verbindlicher Lehrinhalt betrachtet, werden kaum überprüft oder trainiert und häufig nicht einmal empfohlen (Koch 2014, 58). Effizientes CM erfordert ein hohes Maß an pädagogischer Kompetenz beispielsweise im Umgang mit unterschiedlichen Lernbedürfnissen und -niveaus der Schüler*innen, vor allem in integrativen Schulsettings, auf welche im vierten Kapitel dieser Ausarbeitungen näher eingegangen wird (Helmke 2009, 175).

Im Zuge der Unterrichtsforschung haben verschiedenen Autoren (siehe hierzu König 2010, Kunter und Baumert 2011, Voss et al. 2015) unterschiedliche Kompetenzmodelle für erfolgreiches Lehrer*innenhandeln entwickelt. Syring (2017, 19) hält hierzu fest: „Abgesehen von den zwar bekannten, jedoch eher normativen Kompetenzen der KMK-Standards findet sich in nahezu allen aktuellen Kompetenzmodellen des Lehrerberufs [sic!] Classroom Management als eine zentrale Kompetenz für erfolgreiches Lehrerhandeln [sic!] [...].“

Unter dem Begriff *Kompetenz* fasst Syring (ebd.) dabei immer eine Wechselwirkung zusammen, zum einen von Wissen und zum anderen von konkreten Befähigungen, im Sinne

von gewissen Fertigkeiten, dieses Wissen auch adäquat in bestimmten Situationen anwenden zu können. „Um das Unterrichtsangebot angemessen gestalten zu können, benötigen Lehrkräfte professionelle Kompetenzen (Wissen, Überzeugungen, motivationale Orientierungen), welche die Nutzungsprozesse, vermittelt über die methodisch-didaktische Struktur, unter Einbezug individueller Lernvoraussetzungen der Schüler [sic!], beeinflussen“ (Hardy et al. 2011, 821). Des Weiteren schreiben die meisten Kompetenzmodelle der inneren Einstellung und Werthaltung der jeweiligen Lehrperson eine bedeutende Rolle zu. „Übersetzt heißt dies, dass eine Lehrkraft nur dann kompetent im CM ist, wenn sie weiß, wie z.B. Störungen im Unterricht vermieden werden können; wenn sie die Fertigkeit besitzt, auftretende Störungen zu beenden, und auch die Überzeugung und den Willen hat, dies zu tun“ (Syring 2017, 19f). Damit wird die jeweilige Persönlichkeit und Selbstwirksamkeit einer Lehrperson als ein weiterer sehr wichtiger Aspekt von kompetenten Lehrer*innenhandeln untermauert. „Die Lehrkraft macht einen Unterschied für das CM und das Lernen der Schülerinnen und Schüler [sic!] (...)“ (ebd., 20). Syring (ebd., 24) hält in seiner Übersichtsarbeit zu CM außerdem fest, dass in der einschlägigen Fachliteratur zu findende Definitionen allgemein betonen, dass es hierbei um mehr als nur die Regulierung des Verhaltens von Schüler*innen geht. Es stellt vielmehr eine Grundlage für erfolgreiches Lernen dar. Die Lehrperson ist demnach dafür verantwortlich, Lernprozesse zu ermöglichen und die Schüler*innen beim Lernen zu unterstützen (ebd., 25). Gemäß Helmkes (2009, 74) Angebot-Nutzungs-Modell, kann Unterricht als die Schaffung von Möglichkeiten zum Lernen betrachtet werden, die je nach den individuellen Voraussetzungen der Schüler*innen für Lernprozesse genutzt werden. Hardy (2011, 820) schreibt hierzu, wenn es einer Lehrkraft gelingt in einer Lernumgebung überdurchschnittlich positive Auswirkungen auf kognitive und affektiv-motivationale Bereiche der Schüler*innen zu erreichen, beispielsweise durch einen gezielt differenzierten und individuellen Einsatz von didaktischen Unterrichtsmethoden oder die Vermeidung von Unterrichtsstörungen und somit einer optimalen Bereitstellung von aktiver Lernzeit (siehe Helmke 2009), und sich gleichzeitig die Leistungen aller Schüler*innen annähern, dies darauf hindeutet, dass die Lernangebote einer Lehrkraft optimal genutzt wurden. Die damit angezeigten, von einer Lehrperson kompetent strukturiert und gewählten Lernmöglichkeiten können Hardy (2011, 820) zur Folge als adaptiv beschrieben werden. Folgt man den Ausarbeitungen Syring (2017, 25), so lässt sich zusammenfassend „[...] festhalten, dass Classroom Management kein Selbstzweck ist (»Klassenführung ist gut, um Schüler [sic!] zu disziplinieren!«), sondern (vielmehr; Anm.d.V.) Voraussetzung, damit im Unterricht überhaupt gelernt werden kann.“ Lehrpersonen, welche demnach die

Kompetenz besitzen ein effektives CM zu betreiben, müssen sich einerseits mit einer klaren Organisation und Strukturierung ihres Unterrichts, der Regulation von aufkommenden Unterrichtsstörungen, dem Einführen von klaren Regeln und andererseits mit der Kommunikation und zwischenmenschlichen Beziehungsförderung zwischen allen am Unterricht beteiligten Akteur*innen befassen. „Gutes Classroom Management konzentriert sich zudem nicht nur auf den Umgang mit störenden Schülerinnen und Schülern [sic!], denn die Störungen werden eher als Folge eines schlechten Classroom Managements betrachtet. Das heißt im Umkehrschluss, dass bei gutem Classroom Management die Wahrscheinlichkeit eines störungsarmen Unterrichts erhöht wird“ (ebd.). König (2010, 93) betont jedoch, dass das professionelle Wissen einer Lehrperson, welches er als Voraussetzung für kompetentes Lehrer*innenhandeln versteht, auf ihr jeweiliges Entwicklungsstadium zu beziehen ist.

Angesichts der Tatsache, dass berufstätige Lehrkräfte sich in einem fortgeschrittenen Entwicklungsstadium befinden, im Vergleich zu zukünftigen Lehrkräften, die sich noch in der Ausbildung befinden, ist es für die Unterrichtsforschung unerlässlich, dass entsprechende empirische Testverfahren entwickelt werden, welche die spezifischen Merkmale, die einen „kompetent Handelnden“, „Profilierten“ oder „Expertenlehrer“ charakterisieren, passend abbilden können (König 2010, 93). Gleichzeitig, so fordert König (ebd.), sollte die Frage nach der Wirksamkeit der Lehrerausbildung differenziert untersucht werden.

Basierend auf den postulierten Entwicklungsstadien vom Anfänger zum Experten und der Annahme, dass angehende Lehrkräfte in ihrer Ausbildung die ersten beiden von insgesamt fünf Stadien absolvieren, lässt sich ableiten, dass angehende Lehrkräfte bei Berufsantritt ein defizitäres Professionswissen aufweisen (ebd.). Dies könnte unter anderem auch erklären, weshalb das CM besonders von angehenden Lehrkräften als besonders herausfordernd erlebt wird, wie unter anderem von Voss et al. (2015, 210) aufgezeigt wurde. Angehende Lehrpersonen werden in ihrer Ausbildung vor allem mit einem grundlegenden Wissen ausgestattet, das sie in der Anfangsphase ihres Berufslebens produktiv und gewinnbringend einsetzen, verarbeiten und weiterentwickeln müssen, um erfolgreich als Lehrpersonen zu agieren (König 2010, 93). Der Weg zur erfolgreichen Lehrperson geht jedoch über die ersten beiden Phasen der Lehrerbildung hinaus. Dies sollte, laut König (ebd.) in den Anforderungen an die Lehrerausbildung in Bezug auf die Qualifizierung von Lehrkräften berücksichtigt und der Schwerpunkt beispielsweise auf den Erwerb von Grundlagenwissen gelegt werden, das im späteren Berufsleben weiterentwickelt wird.

Aufgrund dessen, dass CM nun bereits seit 50 Jahren Teil der internationalen Unterrichtsforschung ist, bemängeln Voss et al. (2015, 209) die sehr geringe Studienlage hinsichtlich des Einflusses von professioneller Kompetenz von Lehrkräften auf den Lernerfolg ihrer Schüler*innen. Die Autor*innen (ebd., 209f) halten hierzu jedoch fest: „Ergebnisse aus einer Schweizer Studie mit 50 Lehrkräften zeigten, dass Lehrkräfte mit einer hohen gemessenen adaptiven Handlungskompetenz, Selbstkonzept und Interesse ihre Schüler(innen) [sic!] erfolgreicher fördern als Lehrkräfte mit geringerer Kompetenzausprägung.“ Betrachtet man richtig verstandenes und effektiv umgesetztes CM als einen Teilaspekt der professionellen Kompetenz von Lehrkräften, so lassen sich daraus Rückschlüsse auf einen möglichen, angezeigten Weiterentwicklungsbedarf in der Unterrichtsforschung und der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ziehen. Welche Rolle die Klassengröße im Kontext des CMs spielt wird im nachfolgenden Kapitel dieser Ausarbeitungen näher erläutert.

1.5 Klassengröße als Einflussfaktor für CM

Zahlreiche internationale Studien (siehe hierzu beispielsweise Blatchford 2001, 2016 und Hattie 2005) haben sich in der Vergangenheit mit der Klassengröße in Bezug auf den Lernerfolg von Schüler*innen beschäftigt. Den Ausarbeitungen Hatties (2005, 387) zur Folge gibt es zwei Argumentationslinien, welche sich mit der Reduzierung der Klassengröße im Hinblick auf eine Verbesserung der Lernleistungen von Schüler*innen auseinandersetzen. Die eine Seite argumentiert, dass kleinere Klassen zu einem individuelleren Unterricht und somit zu einer höheren Qualität des Unterrichts führen. Kleinere Klassen sollen demnach das Wohlbefinden und die allgemeine Arbeitsmoral von Lehrpersonen steigern, mehr Möglichkeiten für einen schüler*innenzentrierten Unterricht bieten, mehr Spielraum für Innovation einräumen und unterrichtsstörendes Verhalten von Schüler*innen verringern (ebd.). Auf der anderen Seite finden sich in der Fachliteratur auch zahlreiche empirische Belege dafür, dass die Verringerung der Klassengröße keinen signifikanten Einfluss auf das didaktisch-methodische Lehrer*innenverhalten und die Lernergebnisse von Schüler*innen hat (Hattie 2005, 387). Historisch betrachtet hat sich gezeigt, dass Lehrpersonen dazu tendieren, einmal erlernte und für sie bewährte didaktische Methoden immer wieder, unabhängig von der Größe der Klasse anzuwenden. Hattie (ebd., 407) schreibt hierzu: „Teachers teach similarly in classes of 15 as in classes of 30, and the grammar of schooling does not change (for the teacher or student).“ Forschungsergebnisse von Blatchford und Kolleg*innen (2001) haben jedoch aufgezeigt, dass die Klassengröße im direkten Zusammenhang mit verschiedenen Gruppierungspraktiken von Lehrkräften steht. Demzufolge beeinflusst die

Klassengröße das Gruppierungsverhalten einer Lehrperson in Bezug auf die Anzahl und die Größe der einzelnen von ihr zu bildenden Gruppen (Blatchford et al., 285f). Demnach werden umso mehr kleinere Gruppen in einer Klasse gebildet, je höher die Gesamtzahl der Schüler*innen, welche gemeinsam eine Klasse besuchen, ist (Lindner et al. 2021, 3). Hattie (2005, 411) schreiben hierzu: „In classes of 20–30 grouping becomes possible. There is more opportunity to group students according to ability, to encourage peer interactions, to allow for different proficiencies of self-regulation, and some tailoring of curricula to students (either in topic or pace).”

Auch die Ergebnisse einer aktuellen Studie von Lindner et al. (2021) bestätigen die Annahmen, dass ein Zusammenhang zwischen der Klassengröße und dem Gruppierungsverhalten einer Lehrperson besteht. Es geht somit um eine Form der Klassenraumorganisation, in welcher die Lehrperson verschiedene Gruppierungspraktiken anwendet, um verschiedene Lerninhalte zu vermitteln (Blatchford et al., 2001, 285). Diese Organisation des Klassenraums und die Einteilung der Schüler*innen in verschiedene Lerngruppen, um damit beispielsweise eine Anpassung des Unterrichtstempos oder eine bessere Schüler*innen-Schüler*inneninteraktion zu ermöglichen, stellen wichtige Dimensionen für ein effektives CM als auch eine konstruktive Unterstützung von Schüler*innen dar. In ihrer Studie verglichen Lindner et al. (2021, 3) die Differenzierungs- und Gruppierungspraktiken von Lehrkräften aus verschiedenen Klassenformen in Österreich (Regelschul-, Integrations- und Sonderklasse), als Folge ihrer Berücksichtigung der unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Schüler*innen miteinander. „Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte in allen Klassenformen ähnliche Differenzierungs- und Gruppierungspraktiken anwenden, um auf die Heterogenität ihrer Schülergruppen zu reagieren“ (ebd., 1). Die Autor*innen fanden hinsichtlich der Häufigkeit der angewendeten Differenzierungs- und Gruppierungspraktiken jedoch heraus, dass Lehrkräfte von Integrations- und Sonderklassen öfters auf differenzierte und an die Bedürfnisse ihrer Schüler*innen angepasste Unterrichtsmethoden zurückgreifen, als ihre Kolleg*innen aus Regelschulklassen. Lindner et al. (ebd.) führen dies, auf die in Integrations- und Sonderklassen erhöhte Heterogenität der Schüler*innen zurück, zumal in Integrations- und Sonderklassen im Gegensatz zu Regelschulklassen, auch Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF), unterrichtet werden. Des Weiteren fanden die Autor*innen (ebd.) in ihrer Studie heraus, dass „(...) es auch Unterschiede in der Umsetzung inklusiver Unterrichtsansätze [gibt; Anm.d.V.]. So berichten die Lehrkräfte in Inklusionsklassen und sonderpädagogischen Bildungszentren häufiger von der Nutzung von Förderplänen und der Zusammenarbeit mit

Sonderpädagoginnen und -pädagogen.“ Folgt man den Annahmen, so lässt sich festhalten, dass der Einsatz von differenzierten Unterrichtsansätzen durch eine Lehrperson in Schulklassen, welche auch von Schüler*innen mit SPF besucht werden sehr hoch ist (ebd., 3). Blatchford et al. (2001, 286) halten, in Anlehnung an verschiedene Autor*innen, die pädagogischen Vorteile des Unterrichts in Kleingruppen in Bezug auf das Lernen in der Gruppe, die Flexibilität in Bezug auf die Lernziele und die Erfüllung individueller Bedürfnisse der Schüler*innen, sowie die Förderung von Lernfähigkeiten höherer Ordnung fest. Die vorherrschenden Annahmen über die Vorteile, welche sich aus kleineren Klassen ergeben, sind zum einen die daraus resultierenden kleineren Gruppenbildungen, durch welche die Schüler*innen mehr in Interaktion mit ihren Mitschüler*innen treten können. Zum anderen können durch kleinere Gruppenbildungen vielfältigere Lernmöglichkeiten für die Schüler*innen geschaffen und auch die individuelle Aufmerksamkeit der jeweiligen Lehrkraft gegenüber ihren Schüler*innen erhöht werden (Blatchford et al. 2001, 287). Für das Unterrichten in kleineren Klassen bedarf es Hattie (2005, 414) zur Folge andere didaktisch-methodische Zugänge als in größeren Klassen und nicht jede Lehrperson ist dafür geeignet. Ob die Vorteile von kleineren Klassen zum Tragen kommen, hängt damit entscheidend von der Qualität der Lehrperson ab (ebd.). Zusammenfassend halten Blatchford et al. (2001, 287) die Anzahl der gebildeten Gruppen innerhalb einer Klasse, ihre Größe und die Qualität der Lehrkräfte für entscheidend, wenn es um den Lernerfolg von Schüler*innen geht. Es gilt jedoch die Annahme, dass eine Reduzierung der Klassengröße keine Auswirkungen auf die Arbeitsbelastung oder die hohen Arbeitsanforderungen von Lehrkräften hat, sondern dass diese von einem genauso hohen Maß an Stress und dessen Bewältigung betroffen sind. Vielmehr müssten Hattie (2005, 415) zur Folge die Beweggründe von Lehrpersonen und Eltern hinsichtlich des Wunsches einer Reduzierung der Klassengröße untersucht werden. Die vorherrschende Begründung für eine Reduzierung der Klassengröße korreliert nämlich mit der Annahme von Lehrkräften, dass sich somit auch weniger Schüler*innen, welche unterrichtsstörendes Verhalten an den Tag legen, innerhalb einer Klasse befinden. „For many teachers, it is the presence of a few disruptive students that often lead them to desiring smaller classes“ (ebd., 416f). Kompetentes Wissen über effektives CM könnte diesem Wunsch entgegenwirken und, wie in den vorangegangenen Ausarbeitungen deutlich wurde, die hohe Belastung der Lehrkräfte durch unterrichtsstörendes Verhalten von Schüler*innen reduzieren. In den Ausarbeitungen von Syring (2017) lassen sich jedoch auch kritische Anmerkungen zum Qualitätsmerkmal von CM finden, welche im nächsten Unterkapitel näher veranschaulicht werden.

1.6 Kritische Anmerkungen und Grenzen von CM nach Syring

Obwohl effizientem CM in der gängigen Fachliteratur große Bedeutung für den Unterricht und in einem erweiterten Sinne auch für den Lernerfolg von Schüler*innen zugeschrieben wird, bedeutet es insbesondere für angehende Lehrpersonen und Studierende eine große Herausforderung (Voss et al. 2015, 210). CM wird für Berufseinsteiger*innen unter anderem deshalb als besonders belastend wahrgenommen, da es als Teil des Unterrichtsangebots angesehen wird (Syring 2017, 22). Mit dieser Annahme wird jegliche Verantwortung über die im Klassenzimmer stattfindenden Prozesse ausschließlich der Lehrkraft zugeschrieben. Dementsprechend werden auch sämtliche auftretende Probleme und Auffälligkeiten der Schüler*innen, insbesondere im Hinblick auf ihr Verhalten, fälschlicherweise der Lehrkraft angerechnet (Syring 2017, 22). Syring (ebd.) schreibt hierzu kritisch: „Diese Perspektive auf Classroom Management überfrachtet den Lehrberuf massiv und nimmt notwendige Unterstützungssysteme innerhalb und außerhalb der Schule (z.B. Fachkräfte für spezifische Entwicklungsprobleme) aus der Verantwortung.“ Des Weiteren werden in diesem Zusammenhang Belastungen von Lehrkräften auch dadurch erklärt, dass diese häufig damit konfrontiert seien, komplexe Anforderungen im Klassenzimmer ertragen oder aushalten zu müssen und dies unter anderem auch Teil von gutem CM ist. Diese Fähigkeit muss jedoch erst erlernt werden und wird erst mit dem Anstieg der Berufserfahrung einer Lehrkraft entwickelt. Aufgrund dessen wird diese Kompetenz des „Aushaltenkönnens“ im Zusammenhang mit CM in der Fachliteratur auch als eine spezifische Expertenkompetenz angesehen, bei der sich erfahrene Lehrpersonen und Lehramtsanwärter*innen deutlich voneinander abheben (ebd.). Syring (ebd., 21) bezieht sich außerdem auf Ergebnisse einer Metaanalyse von Seidel & Shavelson aus dem Jahr 2007, welche gezeigt haben, dass gutes CM zwar positive, aber nur begrenzte Auswirkungen auf kognitive und motivational-emotionale Faktoren des Lernens hat. Als viel wichtiger erscheint es, passende Lernaktivitäten herbeizuführen und angemessen zu unterstützen, um in weiterer Folge den Lernerfolg der Schüler*innen zu steigern. Den Ausarbeitungen Syring (ebd.) folgend ist ein effizientes CM dennoch essenziell für das Gelingen von gutem Unterricht, da es eine störungsfreie und wertschätzende Lernumgebung schafft, die echte Lernaktivitäten erst ermöglicht. Dementsprechend bezeichnet auch Gold (2015) ein effektives CM weniger als eine Voraussetzung konstruktiven Lernens, sondern vielmehr als integralen Bestandteil einer lernförderlichen Umgebung. Wie Lehrpersonen ihre Schüler*innen im Unterricht angemessen und konstruktiv unterstützen können ist Gegenstand des nun folgenden zweiten Kapitels dieser Masterarbeit.

2 Schüler*innenunterstützung (SU)

Die Rolle der Lehrperson ist, wie in den vorangegangenen Ausarbeitungen deutlich wurde, entscheidend, wenn es um guten Unterricht geht. Um erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, sollten Lehrpersonen jedoch nicht nur den Lernprozess initiieren und den Klassenraum organisieren, sondern in weiterer Folge auch unterstützen. Diese Unterstützung ist laut Gold (2015, 78) eine wesentliche Dimension qualitativ hochwertigen Unterrichts. Die Schüler*innen benötigen dabei Unterstützung auf mehreren Ebenen: „Auf der kognitiven Ebene, auf der Ebene der Lernmotivation und auf der emotionalen Ebene“ (Gold 2015, 78). Auf kognitiver Ebene können Lehrpersonen den Lernprozess durch eine vorangehende Strukturierung und eine Ordnung des Lernstoffs unterstützen. Zusammenfassungen und Unterstreichungen seitens der Lehrpersonen können die Komplexität der Lerninhalte verringern und somit dessen Verständnis für die Schüler*innen erleichtern (ebd.). Baumert und Kunter (2014, 299) halten hierzu fest, dass sich im Fachunterricht die konstruktive Unterstützung einer Lehrperson häufig durch ihre fachliche Kompetenz zeigt, indem sie bei auftretenden Verständnisschwierigkeiten ihrer Schüler*innen adäquate Hilfestellungen anbietet und nachfolgende Erläuterungen der Lerninhalte an das vorhandene Wissen der Schüler*innen anknüpft. „Es gibt darüber hinaus aber auch einige generische Merkmale unterstützender Lernumwelten, die fachunabhängig realisiert werden. Dazu gehören Geduld und Respekt im Umgang mit Fehlern“ (ebd.). Gleichzeitig stellen nach Gold (2015, 78) auch die Freude am Lernen und die Lernmotivation der Schüler*innen eine große Bedeutung für den Lernerfolg dar. Damit spricht er die emotionale und motivationale Ebene der Schüler*innenunterstützung (SU) an. „Hierzu gehört zum Beispiel der respektvolle und geduldige Umgang mit den Lernenden (insbesondere bei Fehlern oder Verständnisschwierigkeiten) oder eine hohe Sozialorientierung der Lehrkräfte, das heißt Ansprechbarkeit bei persönlichen oder sozialen Schwierigkeiten“ so Kunter und Voss (2011, 90). Schüler*innen lernen demnach besser, wenn sie sich innerhalb der Klasse und somit im Unterricht wohl fühlen und motiviert sind, Neues zu lernen. Lehrpersonen, die Geduld zeigen, wenn eine Schüler*innenantwort auf eine von ihnen gestellte Frage nicht sofort erfolgt, und Fehlern verständnisvoll begegnen sowie einen freundlichen und wertschätzenden Umgang mit ihren Schüler*innen pflegen, unterstützen damit maßgeblich die Lernfreude ihrer Schüler*innen und erhalten dadurch auch die Motivation zum Lernen aufrecht (Gold 2015, 78). Dadurch wird die Wichtigkeit eines störungsfreien, lernförderlichen und motivierenden Unterrichts ganz im Sinne eines effektiven CMs verdeutlicht. Helmke schreibt dazu: „Ein lernförderliches Klima bedeutet auch, dass der Unterricht dysfunktionale,

leistungsbeeinträchtigende Angst abbaut bzw. - noch besser - dafür sorgt, dass sie gar nicht erst entsteht“ (2009, 226). Hattie (2014, 141) betont in diesem Kontext die wichtige Rolle der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, welche bereits im zweiten Kapitel zum CM große Beachtung gefunden hat und schreibt dazu: „Der Aufbau von Beziehungen zu den Lernenden erfordert Tatkraft, Effizienz und Respekt aufseiten der Lehrperson für das, was das Kind mit in die Klasse bringt (von Zuhause, aus seiner Kultur, von Peers). [...] Außerdem erfordert die Entwicklung von Beziehungen gewisse Fähigkeiten von der Lehrperson – etwa die Fähigkeit des Zuhörens, der Empathie, der Fürsorge sowie eine positive Einstellung gegenüber anderen“ (Hattie 2014, 141). Diese Fähigkeiten einer Lehrperson sind vor allem auch im Hinblick einer adäquaten und schüler*innenorientierten Unterstützung im Unterricht von großer Bedeutung. Kunter und Voss (2011) verwenden in ihren Ausarbeitungen zur Thematik der SU den Begriff der konstruktiven Unterstützung. Auch Gold (2015, 79) beruft sich innerhalb seiner Ausarbeitungen auf diese Begriffspräzisierung, da sie SU (neben einem effektiven CM) als Qualitätsmerkmal von gutem Unterricht besser und klarer umfasst und beschreibt. Bei der konstruktiven Unterstützung von Schüler*innen im Unterricht durch ihre Lehrkräfte geht es laut Gold (ebd.) „[...] jenseits der sachinhaltlichen Unterstützung auch um die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung [sic!] und um das emotionale Erleben [...].“

Im folgenden Kapitel wird nun genauer auf die verschiedenen Aspekte der konstruktiven SU und auf die eines unterstützenden Unterrichtsklimas eingegangen. Ziel einer konstruktiven Unterstützung durch die Lehrpersonen ist es, so Gold (ebd.), es jedem/r einzelnen Schüler*in zu ermöglichen, so viel wie möglich im Unterricht zu lernen. Er betont des Weiteren, dass es nicht nur wichtig ist, die kognitiven Lernprozesse, sondern auch die Lernmotivation und die Freude am Lernen der Schüler*innen zu unterstützen (ebd.). Außerdem ist zu beachten, dass neben der inhaltlichen Unterstützung des Lernens, die Atmosphäre im Klassenzimmer, in der das Lernen stattfindet, welche durch ein effizientes CM einer Lehrkraft reguliert und gesteuert werden kann, eine wichtige Rolle spielt.

Das Unterrichtsqualitätsmerkmal der konstruktiven SU fasst allgemein zusammen, dass Empathie, Wertschätzung und Anerkennung wichtige Bestandteile einer positiven, offenen und ermutigenden Lehrpersonenhaltung sind, welche den Schüler*innen die nötige Sicherheit für ihre Lernbemühungen bieten kann (ebd.). Gold (ebd., 80) streicht in seinen Ausarbeitungen heraus, dass: „Je mehr das Lehrerverhalten [sic!] [...] von Wärme und Respekt getragen sei, desto günstiger wirke sich das auf die Lernmotivation und auf die Lernfreude der Schüler [sic!] aus – und im Endeffekt auch auf die Lernleistungen.“ Demnach fühlen sich Schüler*innen dann emotional wohl, wenn sie durch ihre Lehrkräfte

Wertschätzung und Anerkennung erfahren, was im weiteren Verlauf wiederum positive Auswirkungen auf ihre Motivation im Unterricht hat (ebd., 82). Dies liegt den Ausarbeitungen Gold (ebd.) folgend vor allem daran, dass damit ihre grundlegenden Bedürfnisse nach Autonomie, Fähigkeitserleben und sozialer Integration erfüllt werden. Lehrpersonen gelingt dies unter anderem, indem sie sich für den Lernfortschritt aller Schüler*innen im Einzelnen interessieren und den Unterricht so lange erklären, bis wirklich alle die zu vermittelnden Inhalte verstehen. Außerdem ist es hierbei sehr wichtig, die Individualität aller Schüler*innen zu respektieren und einen möglichst reibungslosen Unterrichtsablauf ganz im Sinne eines effizienten CMs zu gewährleisten. Lehrpersonen, welche eine Verbesserung der Lernqualität und eine gute Beziehung zu ihren Schüler*innen forcieren, haben nach Gold (2015, 82) demnach mehr Verständnis für eventuell auftretende Verständnisprobleme ihrer Schüler*innen. Ein lernförderliches Klassenklima zeichnet sich außerdem, wie bereits im zweiten Kapitel zum CM näher ausgeführt wurde, durch eine ruhige, störungsarme Lernumgebung aus. Insbesondere in schwierigen oder verhaltensauffälligen Klassen ist es wichtig, einen stark schüler*innenorientierten Unterricht zu gestalten und auf die Interessen und besonderen Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen, um diese überhaupt erst zum Lernen zu motivieren. Für eine gelungene Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung ist es aber nicht nur wichtig, dass die Lehrperson in fachlichen Fragen für die Schüler*innen da ist, sondern dass sie vielmehr auch außerhalb der Fachinhalte eine Ansprech-/Vertrauensperson für sie darstellt (ebd.). Gold (ebd., 83) skizziert in seinen Ausarbeitungen drei Beispiele dafür, wie Lehrpersonen im Unterricht konkret handeln können, um sich ihren Schüler*innen gegenüber konstruktiv-unterstützend zu verhalten. Diese Beispiele beziehen sich auf drei sichtbare Anzeichen für die Qualität der Unterstützung im Unterricht: (1) die Art und Weise, wie sie Rückmeldungen (Feedback) an ihre Schüler*innen geben, (2) wie sie mit Fehlern von Schüler*innen umgehen und (3) wie schnell sie den zu behandelnden Unterrichtsstoff vorantreiben. Für ein besseres Verständnis werden diese drei sichtbaren Anzeichen von Unterstützungsqualität im weiteren Verlauf näher beschrieben.

2.1 Lehrer*innen Feedback

Eine positive und wertschätzende Lehrpersonen-Rückmeldung ist in den meisten Fällen gut und auch richtig, sollte von den Lehrkräften jedoch nicht inflationär betrieben werden. Eine richtige oder zumindest in Teilen richtige Antwort von Schüler*innen sollte hierbei vorausgesetzt sein (Gold 2015, 83). Aus Lehrpersonen-Rückmeldungen können je nach Situation und Adressat, ganz unterschiedliche Informationen entnommen werden. Diese müssen sich demnach nicht nur auf die Richtigkeit einer Antwort begrenzen, sondern können

sich auch auf die Bewertung des/r Schüler*in beziehen, welche die Antwort gegeben hat (ebd.). Übertreibt man es jedoch mit positiven Rückmeldungen verfehlen diese laut Gold (ebd.) ihr Ziel. „Wo Rückmeldungen einen sachlichen Informationsgehalt haben sollen, müssen sie sich auf tatsächliche Lernleistungen und -anstrengungen in Relation zu einem Lernziel, einem vorangegangenen Leistungsstand und der individuellen Fähigkeit eines Lernalters [sic!] beziehen“ (ebd., 84). Um Schüler*innen anhand von Lehrer*innenfeedback konstruktiv zu unterstützen, müssen diese Aussagen über die Korrektheit der Lösung einer Aufgabe oder der Angemessenheit einer bestimmten Lösungsstrategie enthalten. Darüber hinaus sollten sie Rückschlüsse darauf zulassen und Beispiele dafür geben, was die Schüler*innen alternativ dazu anders machen hätten können oder welche Möglichkeiten es gibt, um auftretende Schwierigkeiten zu beseitigen, um das Problem in weiterer Folge zu lösen. „Wichtig ist nämlich nicht nur dass, sondern vor allem wie Leistungen und Leistungsanstrengungen der Schüler durch die Lehrer kommentiert werden“ (Gold 2015, 84). Dennoch hat Lehrpersonenfeedback in der Regel eine unterstützende Wirkung auf die Schüler*innen (ebd.). Effektive Lehrer*innen-Rückmeldungen wirken, den Ausarbeitungen Gold's (ebd., 85) zur Folge, auf drei Ebenen. Zum einen auf die Aufgabenbearbeitung der Schüler*innen, zum anderen auf deren Verstehensprozesse und zu guter Letzt auf ihre Handlungssteuerung. Lehrer*innenfeedback, welches sich auf die Korrektheit der Lösung einer gestellten Aufgabe bezieht, ist im Grunde zwar sehr wirksam, kann jedoch sehr unterschiedlich ausfallen, von einer einfachen Bestätigung bis hin zu elaborierten Hinweisen (ebd.). Beide Arten von Lehrer*innenfeedback sollten laut den Ausarbeitungen von Gold (ebd.), zu weiteren Lernbemühungen führen, aber es besteht die Gefahr, dass der Fokus der Schüler*innen eher auf das Ergebnis anstatt auf den Prozess gerichtet wird. „Rückmeldungen, die sich auf die Qualität von Lösungsprozessen beziehen, sind im Allgemeinen anspruchsvoller und informationshaltiger“ (ebd.). Das sind sie den Ausarbeitungen Gold's (ebd.) folgend deshalb, weil sie konstruktive Hinweise auf hilfreiche Strategien enthalten, um das Verständnis der Schüler*innen zu verbessern, wie beispielsweise das Zusammenfassen eines Textabschnitts in eigenen Worten oder das Erstellen einer Skizze der wichtigsten Zusammenhänge.

„Das Feedback auf der persönlichen Ebene ist deshalb weniger effektiv, weil es keine lernaufgaben- oder lernprozessbezogenen Informationen enthält und weil es den Fokus weg vom Lernen und hin zur Person lenkt“ (ebd. 86). Führt die Lehrer*innen-Rückmeldung nämlich dazu, dass die Aufmerksamkeit zu stark von der Aufgabenebene auf die Selbstebene der Schüler*innen gelenkt wird, kann dies ihre Lernmotivation beeinträchtigen. Das ist

insbesondere bei negativem Feedback von Seiten der Lehrperson, welche größere Unterschiede zwischen dem angestrebten Lernziel und dem aktuellen Wissensstand der Schüler*innen aufzeigt, der Fall. Hierbei besteht die Gefahr, dass sich die Schüler*innen mehr mit einer übergeordneten Ebene des Lernens befassen, anstatt sich auf die erforderlichen Aufgabenlösungsprozesse zu konzentrieren (Gold 2015, 86). „Auch unterstützende Maßnahmen, die es den Schülern [sic!] ermöglichen, ein negatives Feedback in konstruktiver Weise auf die Ebene der individuellen Lernmotivation (»Dann muss ich mich eben noch mehr anstrengen!«) und auf die Ebene der Lernprozesse zu beziehen (»Was muss ich genau tun?«), wirken deshalb leistungsförderlich“ (ebd., 86f). Negative affektive Empfindungen auf der Selbstebene der Schüler*innen können sich jedoch negativ auf ihre Leistung auswirken. Dies kann in weiterer Folge dazu führen, dass zukünftige Aufgaben und Situationen welche das Selbst der Schüler*innen bedrohen könnten, von ihnen eher gemieden werden (ebd., 87). Besonders wichtig ist den Ausarbeitungen von Gold (ebd.) zur Folge auch der Reflexionsgehalt der Lernfortschritte von Schüler*innen. Diese lassen für die Lehrkräfte und ihren Unterricht nämlich auch Rückschlüsse über „[...] die Wirksamkeit und Effizienz ihres unterrichtlichen Vorgehens [...] [zu; Anm.d.V.]. Lernerfolge und Lernschwierigkeiten der Schüler [sic!] werden so zum Feedback über die Qualität des eigenen Unterrichts. Lehrer [sic!] können aus solchen Rückmeldungen Schlussfolgerungen für die weitere Unterrichtsplanung und im Hinblick auf die Notwendigkeiten zusätzlicher individueller Förderung ziehen“ (ebd.). Es zeichnet sich demzufolge nicht nur die Wichtigkeit von Lehrer*innenfeedback, sondern auch Rückmeldungen von Seiten der Schüler*innen heraus. Helmke (2009, 232) hält hierzu fest: „Der systematische und regelmäßige Einbezug der Schülerinnen und Schüler [sic!] [– in Form von Schüler*innenfeedback – Anm.d.V.] ist ein wichtiger Aspekt der Schülerorientierung: Schüler [sic!] werden als Zielgruppe des eigenen Tuns nicht nur wahr-, sondern auch ernst genommen.“

2.2 Umgang mit Fehlern

Kommt es im Unterricht zu Situationen, in welchen Schüler*innen von der Lehrperson gestellte Fragen beantworten sollen, so ist es ganz natürlich, dass nicht immer nur exakt richtige Antworten gegeben werden können, schließlich befinden sich die Schüler*innen meist in einem Lernprozess, in welchem verschiedene Lerninhalte erst verstanden und bearbeitet werden müssen (Gold 2015, 87). Helmke (2009, 224) schreibt hierzu folgendes: „Wichtig ist aber in jedem Fall, im Unterricht Lernsituationen klar von Leistungssituationen zu trennen. In Lernsituationen sind Fehler akzeptabel, weil sie häufig zu tieferem Verständnis führen.“ Den Ausarbeitungen von Gold (2015, 87) nach zu urteilen würden ständige

fehlerfreie Antworten von Schüler*innen außerdem auf eine allgemeine Unterforderung im Unterricht hinweisen. Wie die Forschungsergebnisse Kounins (2006, 135f) jedoch gezeigt haben (siehe hierzu Kapitel 2.1.5) spielen unter anderem gerade die Komponenten Herausforderung und Abwechslung im Unterricht und den ihm zugrunde liegenden Lerninhalten, welche er in seinen Ausarbeitungen für ein effizientes CM herausgearbeitet hat, für einen lernförderlichen Unterricht eine entscheidende Rolle. „Fehler und die Erfahrung des Scheiterns gehören zum Lernen. Das gilt für das kognitive Lernen wie für das Erlernen von Fertigkeiten“ (Gold 2015, 87). Wichtig ist hierbei, dass die gemachten Fehler als solche von den Schüler*innen erkannt und von der Lehrperson auch benannt werden, damit in weiterer Folge auf verschiedene Handlungsoptionen fokussiert werden kann, wodurch ein weiteres Scheitern in zukünftigen Aufgabenstellungen vermieden werden kann. Ansonsten haben Fehler laut Gold (ebd., 87) nämlich keine konstruktive Lernwirkung auf die Schüler*innen. „Fehler sollten von den Lehrkräften als Ansatzpunkte für das Weiterlernen und das Bewusstmachen kognitiver Konflikte genutzt werden, die von den Lernenden optimalerweise als Herausforderungen betrachtet werden“ (Kunter und Voss 2011, 90). Hierbei ist von Lehrkräften ein gewisses Maß an Vorstellungsvermögen und Empathie gefordert, damit sie Denkprozesse der Schüler*innen, welche zu Fehlern geführt haben, besser nachvollziehen und eventuelle lückenhafte Prozesse im Denken der Schüler*innen sichtbar machen können. „Auf einer falschen Antwort lässt sich für den Fortgang des Unterrichts und im Hinblick auf die individuelle Förderung aufbauen, weil sie etwas über den Prozess verrät, der zu ihr geführt hat“ (Gold 2015, 88). Hattie (2014, 281) hält hierzu fest: „Schulleitende und Lehrpersonen müssen Schulen, Lehrerzimmer und Klassenzimmer schaffen, in denen Fehler als Lerngelegenheiten willkommen sind, in denen das Verwerfen von fehlerhaftem Wissen und Erkenntnissen begrüßt wird und in denen sich die Teilnehmenden sicher fühlen können, um zu lernen, neu zu lernen und Wissen und Erkenntnisse zu erkunden.“ Geht eine Lehrperson mit Fehlern ihrer Schüler*innen konstruktiv um, lässt sich dadurch ihre wertschätzende und anerkennende Haltung aufzeigen. Für ihre Schüler*innen bedeutet dies in weiterer Folge, dass sie keine Angst davor haben müssen, Fehler innerhalb von Lernprozessen zu machen und eventuell innerhalb der Klasse bloßgestellt zu werden (ebd.). „Für die Lernmotivation – und damit mittelbar für die Lern- und Leistungsentwicklung – ist es wichtig, dass Fehler in Lernsituationen nicht zu Beschämung führen, mit Tadel oder anderen negativen Konsequenzen verbunden sind, sondern als selbstverständlicher Teil des Lernprozesses angesehen werden“ (Helmke 2009, 223).

2.3 Unterrichtstempo

Neben einem konstruktiven Umgang mit Fehlern spielt auch das Unterrichtstempo einer Lehrperson eine große Rolle, wenn es um SU geht. Es gibt jedoch keine pauschale Antwort darauf, ob das Unterrichtstempo einer Lehrperson hinsichtlich der zu vermittelnden Lerninhalte angemessen ist, da die individuellen Bedürfnisse der Schüler*innen innerhalb einer Schulklasse in der Regel sehr unterschiedlich sind (Gold 2015, 89). Forschungen zum Einfluss des Unterrichtstempos auf den Lernerfolg von Schüler*innen konzentrieren sich vor allem auf Wartezeiten, nach von Lehrkräften gestellten Fragen an ihre Schüler*innen und die Anpassung des Unterrichtstempos und der Aufgabenschwierigkeiten an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen innerhalb eines Klassengefüges. „Ein angemessenes Unterrichtstempo (Lernzeitadaptivität) wird von den Schülern [sic!] als konstruktiv unterstützend empfunden“ so Gold (2015, 89). Hierbei ist vor allem das Maß an Geduld, welches die Lehrpersonen während der Wartezeit auf Schüler*innenantworten aufbringen, entscheidend (ebd.). Helmke (2009) prägte in diesem Kontext den Begriff "Langsamkeitstoleranz", um zu verdeutlichen, dass das Unterrichtstempo nicht zu stark forciert werden sollte. Er schreibt dazu: „Viele Unterrichtssituationen erfordern von der Lehrperson Geduld und Toleranz von Langsamkeit, Abwarten und Zurückhalten spontaner Reaktionen“ (ebd., 228). Das bedeutet nicht, dass man besonders langsam vorangehen sollte, aber es sollte auch nicht zu schnell gehen. Besonders „geduldig zu sein“ stellt für Lehrpersonen oftmals eine Herausforderung dar, da Abläufe und Lehr- und Lernsituationen eng an den Zeitplan und den Unterricht in der gesamten Klasse gebunden sind (Baumert und Kunter 2014, 299). „Insofern dürfte die Fähigkeit, Unterrichtsepisoden zeitkritisch und flexibel zu gestalten, eine wichtige Voraussetzung sein, um situationsadäquat Geduld beweisen zu können“ (ebd., 299f). Helmke (2009, 228) merkt hierzu an: „Das Unterrichtstempo ist der Prototyp eines Unterrichtsmerkmals, bei dem es nicht auf Maximierung oder Minimierung, sondern auf *Passung*, [Herv.d.A.] also auf Optimierung, ankommt [...], denn verschieden leistungsstarke Schüler [sic!] brauchen unterschiedliche Aufgaben und Tempi.“ Gold (2015, 89) und auch Helmke (2009, 228f) betonen hierbei zum einen, dass im Unterricht oftmals zu schnell vorgegangen wird, was dazu führt, dass schwächere Schüler*innen, welche eigentlich zusätzliche Lernzeit benötigen würden, benachteiligt werden. Hierbei könnte kompetentes Wissen über die von Blatchford et al. (2001) aufgezeigten Gruppierungstechniken einer Lehrperson, als ordnende und strukturierende Maßnahmen ihrer Klassenraumorganisation, ein möglicher Lösungsansatz sein, damit leistungsschwächere Schüler*innen auch die Lernzeit erhalten, die sie für die Aneignung gewisser Lerninhalte brauchen. Auf der anderen Seite streicht Gold (2015, 89)

heraus, dass es in leistungsheterogenen Lerngruppen, wie beispielsweise in Integrationsklassen (siehe hierzu Schwab 2014), zusätzliche Aufgaben für leistungsstärkere Schüler*innen (siehe hierzu das Unterkapitel 1.1.5 Herausforderungen und Abwechslung nach Kounin 2006) bereitgestellt werden müssen, wenn man Rücksicht auf die Schwächeren nimmt und mit den Lerninhalten langsamer voranschreitet. „Die Klasse als Ganzes profitiert mehr davon, wenn der Unterricht nicht allein auf rasche Leistungssteigerungen angelegt ist. Der Grund dafür ist denkbar einfach: Nur bei einem langsamkeitstoleranten Vorgehen können auch die Potenziale der lernschwächeren Schüler [sic!] zur Entfaltung kommen“ (Gold 2015, 90). Wird den Schüler*innen genügend Zeit zum Antworten gegeben – Gold (2015, 90) empfiehlt hierbei mindestens fünf Sekunden – und hält die Lehrperson dieses „Warten auf eine Antwort“ aus, dann können sich mehr Schüler*innen melden und am Unterrichtsgeschehen teilhaben. Neben den allgemeinen konstruktiven Unterstützungsmaßnahmen, wie dem Lehrer*innenfeedback, dem konstruktiven Umgang mit Fehlern und der Anpassung des Unterrichtstempos an die Lerngeschwindigkeit der Schüler*innen, zeigt Gold (ebd., 92) in seinen Ausarbeitungen auch die Wichtigkeit der individuellen Förderung auf, auf welche im weiteren Verlauf näher eingegangen wird.

2.4 Individuelle Förderung

„Generell ist „Förderung“ [Herv.d.A.] ein zentraler Topos der Sonderpädagogik [...] aber auch der Integrationspädagogik sowie der Pädagogiken der Gesamtschule, der Grundschule und der Berufsschule. Speziell die „individuelle Förderung“ wird mindestens seit den 1970er-Reformjahren als Ziel und/oder als Weg der Erziehung und Bildung reklamiert, etwa im Streit um integrative Schulformen [...]“ (Klieme und Warwas 2011, 806). Werden Lerninhalte durch die Lehrkräfte im hohen Maß inhaltlich strukturiert und auf den individuellen Lernstand der Schüler*innen angepasst, so erleichtert dies in weiter Folge das Lernen (Gold 2015, 92). Gold (ebd.) schreibt hierzu: „Konstruktiv unterstützend ist auch, wenn ein hohes Maß an inhaltlicher (kognitiver) Strukturierung des Lernstoffes geboten wird, weil dies das Verstehen erleichtert.“ Maßnahmen wie beispielsweise das Herausstreichen und zusätzliche Betonen wichtiger Lerninhalte, das Erklären und Veranschaulichen von verschiedenen inhaltlichen Einzelzusammenhängen, eine domänenspezifisch logische Abstimmung des Lernmaterials und die Vermittlung neuer Lerninhalte durch Organisationshilfen dienen dazu. „Eine weitere allgemeine Voraussetzung von individuell unterstützendem Verhalten sind differenzierte Personenwahrnehmung und Takt im zwischenmenschlichen Umgang“ (Baumert und Kunter 2014, 300). Die individuelle Einstellung einer Lehrperson und in weiterer Folge ihr Verhalten gegenüber ihren Schüler*innen ist demnach entscheidend. Diesbezüglich haben Dietrich und

Kolleg*innen (2015, 4) in ihren Untersuchungen Kontrasteffekte feststellen können, welche besonders ab der Sekundarstufe zum Tragen kommen. Während im deutschsprachigen Raum Grundschulklassen in der Regel durch eine Klassenlehrperson fächerübergreifend unterrichtet werden (siehe hierzu Kapitel 4 dieser Masterarbeit), ändert sich dies ab der Sekundarstufe und Schüler*innen sind mit mehreren Lehrkräften aus verschiedenen Fächern mit unterschiedlichen individuellen Einstellungen und Unterstützungsverhalten konfrontiert (ebd.). Den Untersuchungen von Dietrich et al. (ebd.) zur Folge hängt demnach eine positivere Wahrnehmung eines Unterrichtsumfelds mit einer geringeren Motivation in einem anderen Fach zusammen. Nehmen Schüler*innen den Unterricht bei einer Lehrkraft beispielsweise als sehr wertschätzend, unterstützend und lernförderlich wahr, so sinkt ihre Motivation in anderen Fächern mit als weniger unterstützend wahrgenommenen Lehrkräften. Dietrich et al. (2015, 5f) betonen hierzu: „If people are in an environment where they feel cared for and important, the likelihood for the experience of intrinsic motivation increases.“ Klieme und Warwas (2011, 808) definieren individuelle Förderung als pädagogisches Handeln, das sich auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen einstellt. Jede gesetzte Maßnahme einer Lehrkraft, die darauf abzielt, die individuellen Unterschiede der Schüler*innen zu berücksichtigen, kann demnach als individuelle Förderung betrachtet werden. Dabei liegt der Fokus darauf, die persönlichen Lern- und Bildungsvoraussetzungen der einzelnen Schüler*innen konsequent zu berücksichtigen (ebd.). Insgesamt kann individuelle Förderung als erzieherische Handlungsmöglichkeit von Lehrpersonen verstanden werden, um individuelle Bedürfnisse, Stärken und Schwächen jeder/s einzelnen Schülerin/s anzuerkennen und entsprechende Anpassungen des Unterrichtsgegenstands und gezielte Unterstützung anzubieten. Welche Erkenntnisse zur SU von Lehrpersonen sich innerhalb der aktuellen Fachliteratur zeigen wird im nachfolgenden Unterpunkt näher beleuchtet.

2.5 Aktueller Forschungsstand zur SU

Aktuelle Forschungsergebnisse zeigen, dass es für Schüler*innen im Unterricht unerlässlich ist, von ihren Lehrkräften konstruktiv unterstützt zu werden, um ein Gefühl der sozialen Integration zu entwickeln. (siehe hierzu Decristan et al. 2022). Lehrpersonen sollten demnach positive Beziehungen zu ihren Schüler*innen aufbauen und einen sensiblen und empathischen Umgang mit ihnen forcieren (ebd., 97). Decristan et al. (ebd., 93) bestätigen anhand der Ergebnisse ihrer Forschungsarbeiten, dass eine hohe sozio-emotionale Unterstützung und eine hohe fachlich-inhaltliche Unterstützung durch Lehrpersonen positiv mit der erlebten Integration von Schüler*innen im Mathematikunterricht zusammenhängen. Darüber hinaus betonen die Autor*innen (ebd. 97), dass es hinsichtlich einer besseren Integration der

einzelnen Schüler*innen in die Klassengemeinschaft außerdem wichtig ist, dass Lehrpersonen fachliche Unterstützung zu den Lerninhalten bieten, indem sie eine fehlertolerante Lernumgebung schaffen und zu gegebener Zeit auch Feedback zum individuellen Lernprozess geben (siehe hierzu auch Kapitel 2.1 und 2.2). So schreibt Syring (2017, 54) vor allem auch Lernzielen, welche für Schüler*innen bedeutsam sind und deren Sinn und Zweck sie auch verstehen und nachvollziehen können (siehe hierzu auch Kapitel 1.1.3), eine große fachlich unterstützende Bedeutung zu.

Diese können Syring (2017, 54) weiter folgend nämlich dazu beitragen, dass die Schüler*innen:

- den Inhalt des Lernstoffs und die ihm zugrundeliegende Bedeutung beurteilen und richtig einschätzen können,
- ihren eigenen Lernerfolg vereinfachter und selbstständiger überprüfen können (Stichwort: Selbstverantwortung),
- den Sinn und Zweck und in weiter Folge auch den persönlichen Gewinn durch die Aneignung des Lernstoffs erkennen können,
- Lernpläne erstellen können welche ihre Lernaktivitäten auf das Lernziel hin ausrichten sowie
- selbstgesteuertes Lernen praktizieren zu können und ihre eigene Effizienz dabei zu verbessern.

Schüler*innen mit einem geringen Selbstvertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten oder hoher Leistungsängstlichkeit profitieren (im Mathematikunterricht) besonders von konstruktiven Unterstützungsmaßnahmen (Decristan et al. 2022, 97). In Klassen mit hoher konstruktiver Unterstützung fühlen diese sich laut den Erkenntnissen von Decristan et al., (ebd., 97f) sozial vergleichbar gut integriert wie ihre Mitschüler*innen, während die Differenz hinsichtlich der sozialen Integration in Klassen mit niedriger konstruktiver Unterstützung besonders stark von diesen Schüler*innen erlebt wurde. Basierend auf den Studienergebnissen der Autor*innen kann man demnach für die Schulpraxis daraus schließen, dass konstruktive Unterstützung von Lehrpersonen nicht nur mit einer positiven sozialen Integration von Schüler*innen in ihre Klassengemeinschaft korreliert, sondern sie vor allem auch für Schüler*innen mit geringem Selbstvertrauen – ihre eigenen Fähigkeiten betreffend – und für Schüler*innen mit hoher Ängstlichkeit hinsichtlich ihrer Leistungen von besonderer Bedeutung ist (Decristan et al. 2022, 98). „Unterricht, der sich durch eine hohe Unterstützung auszeichnet, beispielsweise durch viel Geduld der Lehrkraft oder einen positiven Umgang mit Fehlern, könnte daher

besonders wichtig für Schülerinnen und Schüler [sic!] mit Migrationshintergrund sein und ihre geringeren Ausgangsleistungen kompensieren“ (Seiz et al. 2016, 240). Seiz und Kolleg*innen (2016, 244) fanden dahingehend in ihrer Studie heraus, dass: „Auch wenn Unterstützung keinen Haupteffekt [auf die Leistung von Schüler*innen; Anm.d.V.] aufwies, konnte der negative Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und Leistung durch konstruktive Unterstützung verringert werden.“ Auch Decristan und Kolleg*innen (2016, 71f) fanden heraus, dass konstruktive Schüler*innenunterstützung gerade für Schüler*innen mit Verhaltensauffälligkeiten und ungünstigeren kognitiven Voraussetzungen eine besonders positive Wirkung, vor allem in Hinblick auf fachlich-inhaltliche Leistungen aufweist. Was das CM einer Lehrperson mit ihrer SU zu tun hat und wie diese beiden Konstrukte zusammenhängen, wird im nachfolgenden dritten Kapitel dargestellt.

3 Zusammenhang zwischen CM und SU

CM und konstruktive SU gelten weithin als zentrale Dimensionen des zwischenmenschlichen Verhaltens von Lehrpersonen und stellen beide ein Qualitätsmerkmal guten Unterrichts dar (siehe hierzu Helmke 2009, Kunter & Voss 2011, Gold 2015, Seiz et al. 2016, Aldrup et al. 2018). „Als Optimalform gilt ein Unterrichtsmuster, welches durch eine effektive Klassenführung und ein hohes Potenzial zur kognitiven Aktivierung bei gleichzeitiger persönlicher Unterstützung gekennzeichnet ist“ (Kunter und Voss 2011, 90). Eine aktuelle Studie von Aldrup und Kolleg*innen (2018) untersuchte den Zusammenhang zwischen sozialem Rückhalt, CM und der allgemeinen schulischen Anpassung von Sekundarschüler*innen. Die Ergebnisse ihrer Forschung zeigen, dass sowohl sozialer Rückhalt als auch CM einen Einfluss auf die schulische Anpassung der Schüler*innen hat (ebd., 1072). Sozialer Rückhalt bezieht sich den Autor*innen zufolge auf die Unterstützung und Anerkennung, die Schüler*innen von ihren Mitschüler*innen, Lehrpersonen und anderen Personen im schulischen Umfeld erhalten (Aldrup et al. 2018, 1067). Ein effizientes CM (siehe hierzu Kounin 2006, Schönbacher 2008, Helmke 2009, Syring 2017, Seidel 2020, Oetjens et al. 2021) hingegen umfasst, wie bereits umfassend theoretisch begründet wurde (siehe hierzu Kapitel 2), effektive Lehrmethoden, Struktur und Ordnung, Beziehungsförderung und Schaffung einer konstruktiven und möglichst störungsarmen Lernumgebung. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass der soziale Rückhalt einen moderierenden Effekt auf die Beziehung zwischen CM und schulischer Anpassung hat (Aldrup et al. 2018, 1072). Das bedeutet, dass ein hoher sozialer Rückhalt die positiven Auswirkungen einer effektiven Klassenführung auf die schulische Anpassung verstärken

kann. Schüler*innen, die von ihrer Lehrperson sowohl eine effektives CM als auch einen hohen sozialen Rückhalt erleben, zeigten die höchste schulische Anpassung (ebd.).

Wie bereits im Unterkapitel 1.1.3 aufgezeigt wurde, ist es um unterrichtsstörendem Verhalten präventiv entgegenzuwirken und somit schüler*innenunterstützendem Verhalten von Lehrkräften zu fördern, unter anderem sehr wichtig, klare Lernziele zu formulieren, wodurch die Schüler*innen wissen, was sie zu tun haben. Syring (2017, 54) betont hierzu, dass „[...] jedoch nicht bei jedem Thema und Lernziel sofort alle Bedeutungsebenen erkennend nachvollziehbar [sind, Anm.d.V.]. Hierfür bedarf es auch des Vertrauens der Schülerinnen und Schüler [...] in die Lehrkraft, dass diese das Thema bzw. Lernziel mit guten Gründen ausgewählt hat.“ Hierbei lässt sich wieder einmal die enge Verwobenheit von CM und der SU von Lehrkräften aufzeigen und die für beide Unterrichtsqualitätsmerkmale sehr wichtige Komponente der Beziehungsförderung (siehe hierzu auch Mayr 2006 und Syring 2017) erkennen.

Die Ergebnisse von Aldrup und Kolleg*innen (ebd., 1075) sind in Bezug auf die pädagogische Praxis von großer Bedeutung, da sie nahelegen, dass Schulen und Lehrkräfte Maßnahmen ergreifen sollten, um sowohl den sozialen Rückhalt als auch das CM zu fördern. Insgesamt unterstreicht diese Studie die Bedeutung von sozialem Rückhalt, CM und die allgemeine schulische Anpassung für das Wohlbefinden und den schulischen Erfolg von Schüler*innen. Des Weiteren streichen Aldrup und Kolleg*innen (ebd., 1076) in ihren Ausarbeitungen heraus, dass weitere Forschung auf diesem Gebiet dazu beitragen könnte, Interventionen und Maßnahmen zu entwickeln, die die schulische Anpassung von Schüler*innen unterstützen und fördern. Demzufolge sind Lehrkräfte gefordert, eine unterstützende und inklusive Umgebung für ihre Schüler*innen zu schaffen, in welcher sie sich sozial eingebunden fühlen und effektiv lernen können. Aldrup und Kolleg*innen (ebd.) fanden in ihren Forschungen außerdem heraus, dass sich Schüler*innen und Lehrpersoneneinschätzungen in der Sekundarstufe, das CM betreffend, voneinander unterscheiden. Im Gegensatz dazu schien zwischen den Wahrnehmungen von Schüler*innen und Lehrpersonen in Bezug auf die soziale Unterstützung praktisch kein Zusammenhang zu bestehen (ebd.). „Searching for possible explanations, we [Aldrup et al. 2018; Anm.d.V.] noted that all teachers rated their own social support rather positively. [...] our findings also raise the question of whether teachers and students actually refer to the same underlying construct when rating identical items about teacher social support, and we can only speculate about why their evaluations of social support do not overlap“ (ebd.). Die Autor*innen gehen davon aus, dass die Wahrnehmungen der Schüler*innen, tatsächlich beobachtbare

Unterschiede dahingehend widerspiegeln, ob eine Lehrperson auf die persönlichen Bedürfnisse und Lernbedürfnisse ihrer Schüler*innen eingeht (ebd.). Kopcha und Sullivan (2007, 628) haben bezüglich der Selbstdarstellungen von Lehrpersonen im Zusammenhang mit ihren Unterrichtspraktiken herausgefunden, dass diese sich häufig verzerrt darstellen. Die Autor*innen (ebd.) merken hierzu, in Anlehnung an frühere Forschungen einer der Autor*innen, an: „Researchers have noted that self-report data often reflect a phenomenon known as self-presentation bias or social desirability bias—that is, a tendency of individuals to present themselves and their practices in a favorable way.“ Dies kann auf verschiedene Gründe zurückzuführen sein, wie beispielsweise soziale Erwünschtheit oder das Streben nach Anerkennung (Kopcha und Sullivan 2007, 628). Im Gegensatz zu ihren Schüler*innen beziehen sich Lehrkräfte demnach eher auf ihre Unterrichtsideale als auf ihr tatsächliches Verhalten im Unterricht. Schließlich, so betonen Roloff Henoch und Kolleg*innen (2015, 47), ist die soziale SU besonders eng mit der Persönlichkeit einer Lehrkraft verbunden, wonach neben kognitiven Fähigkeiten vor allem auch die Motivation und soziale Interessen ein wesentlicher Grund für die Wahl des Lehrer*innenberufs sind. Die Autor*innen (ebd.) halten jedoch auch fest, dass es möglicherweise noch weitere individuelle Merkmale gibt, die die Berufswahl beeinflussen, wie beispielsweise die eigenen erfolgreichen Erfahrungen mit der Schule oder Familienmitglieder, die im Lehrerberuf arbeiten. „Furthermore, the focus of the present investigation was on the individual characteristics of the students; therefore excluding external aspects which may influence the career choice, e.g., entrance restrictions, geographical proximity of the university“ (ebd., 54). Außerdem ist hierbei anzumerken, dass Roloff Henoch et al. (ebd.) sich in ihrer Forschung ausschließlich auf Schüler*innen der Sekundarstufe bezogen. Aldrup und Kolleg*innen (2018, 1076) zur Folge könnte es demnach für Lehrkräfte (ungeachtet dessen in welchem Schulsetting oder welcher Schulstufe sie unterrichten) unangenehmer und schwerer sein sich einzugestehen, dass sie Probleme mit der sozialen SU haben, als mit anderen Aspekten des Unterrichts, wie beispielsweise dem CM.

Eine frühere Forschungsarbeit von Kulinna (2007, 21) fand dahingehend heraus, dass Lehrpersonen Probleme beim CM leichter dem Verhalten von Schüler*innen in ihrer Klasse zuschreiben als der eigenen Kompetenz. Lehrpersonen führten demnach, den Ausarbeitungen der Autorin weiter folgend, das Fehlverhalten der Schüler*innen, in den meisten Fällen auf Faktoren aus dem Elternhaus und auf das Verhalten der Schüler*innen selbst zurück, nicht aber auf Faktoren die eigene Person oder die Schule betreffend (ebd.). Außerdem kann CM leichter beobachtet werden als die SU einer Lehrperson, was wiederum eine objektivere Beurteilung ermöglichen könnte (Aldrup et al. 2018, 1076). Effizientes CM lässt sich nämlich

unmittelbar aus dem Ausmaß der Verhaltensprobleme der Schüler*innen ableiten, während die persönlichen und lernbezogenen Bedürfnisse der Schüler*innen für die Lehrkräfte häufig weniger offensichtlich sind und individuell stark variieren (siehe hierzu Kunter und Voss 2011). Dies dürfte in integrativen Schulsettings aufgrund der hohen Heterogenität ihrer Schüler*innen vor allem im Hinblick auf die Teilnahme von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) noch verstärkt sein. Dahingehend wurden nach gründlicher Recherche der Verfasserin jedoch keine empirischen Belege gefunden.

Mayr (2006, 237) welcher sich eingehender mit dem CM beschäftigt hat fand anhand seiner Forschungen jedoch auch fürs CM ähnliches heraus: „Ein zwar nicht überraschendes aber dennoch bedenkenswertes Ergebnis ist die geringe Übereinstimmung zwischen der Selbsteinschätzung des eigenen pädagogischen Handelns durch Lehrpersonen und der Fremdeinschätzung durch ihre Schüler [sic!]“ (ebd.). Mayr (ebd.) empfiehlt neben der Selbsteinschätzung von Lehrkräften für weitere Forschungen auch die Einschätzungen der Schüler*innen heranzuziehen um ein ganzheitliches Bild der Lage zu bestimmen. Dabei stellt der von ihm und Kolleg*innen entwickelte „Linzer Diagnosefragebogen zur Klassenführung“ (LDK) ein geeignetes Mittel dar damit sowohl Schüler*inneneinschätzungen besser mit einbezogen werden können als auch die Lehrkräfte ihre eigenes CM reflexiv überprüfen können, so Mayr (ebd.). Im vierten Kapitel der vorliegenden Masterarbeit wird zum Abschluss der theoretischen Ausarbeitungen, näher auf die, für die Beantwortung der zugrundeliegenden Forschungsfragen relevanten Schulsettings in Österreich eingegangen.

4 Schulsettings in Österreich

Wie bereits näher ausgeführt (siehe dazu Kapitel 1) hängt das Konzept von CM „[...] eng mit der Persönlichkeit der Lehrkraft, ihrer Lehrerprofessionalität [sic!] sowie weiteren Qualitätsmerkmalen von Unterricht zusammen“ (Syring 2017,14). Da es im internationalen Vergleich kaum möglich ist, die verschiedenen Schul- und Unterrichtsformen miteinander zu vergleichen und sie für die Beantwortung der diesen Ausarbeitungen zu Grunde liegenden Forschungsfragen (auf welche im empirischen Teil dieser Ausarbeitungen näher eingegangen wird) nicht relevant sind, wird im weiteren Verlauf nur auf die verschiedenen Schulsettings in Österreich und im speziellen auf die Primarstufenklassen in Wien näher eingegangen.

In deutschsprachigen Schulsystemen verbringen die Schüler*innen in der Regel den gesamten Schultag mit der gleichen Gruppe von Schüler*innen, mit welchen sie gemeinsam eine Klasse besuchen. Dabei gibt es in jeder Klasse, unabhängig vom jeweiligen Klassensetting

(Regelklasse, Integrationsklasse, Sonderklasse), eine/n Klassenlehrer*in, welche/r zumeist (vor allem in der Grundschule) nicht nur ein Fach unterrichtet, sondern auch außerschulische Veranstaltungen wie beispielsweise Klassenfahrten mit ihren/seinen Schüler*innen unternimmt (Aldrup et al. 2018, 1067). Die große Bedeutung des Klassenlehrers fürs Klassenklima betont Keller (2014, 105) indem er festhält: „Ein gutes Klassenklima entsteht selten autonom. [...] Eine führende Rolle bei der Klimaförderung hat der Klassenlehrer [sic!]. Er hat eine primäre Verantwortung für das schulische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler [sic!] [...]“. Außerdem trägt die Lehrperson die besondere Verantwortung für alle klassenbezogenen Fragen auch im Hinblick auf die Beratung von Eltern (Aldrup et al. 2018, 1067). Des Weiteren ist es für den deutschsprachigen Raum typisch, dass die Klassenlehrperson vor allem in der Grundschule über mehrere Jahre eine Klasse betreut und durch die verschiedenen Schulstufen führt. „Therefore, homeroom teachers’ interpersonal behavior, in particular, can be assumed to be linked not only to outcomes in their specific subject, but also to students’ general school adjustment“ (Aldrup et al. 2018, 1067). Lehrpersonen haben somit einen großen Einfluss auf das Wohlbefinden ihrer Schüler*innen. Die in Österreich bestehenden Formen von Schulsettings (Regel-, Integrations- und Sonderklassen) stellen an die Lehrkräfte viele verschiedene Anforderungen. Diese können je nach Klassenart aufgrund verschiedener Merkmale, welche im weiteren Verlauf näher beschrieben werden, stark variieren. Diese Vielfalt an unterschiedlichen Klassenzusammensetzungen verlangt den Lehrpersonen unterschiedliche, domänenspezifische Kompetenzen ab. Lindner et al. (2021, 3) schreiben dazu folgendes: „Auf Klassenebene umfassen Variable, die sich auf die Praxis der Lehrkräfte auswirken können, die Klassengröße, die Klassenzusammensetzung sowie das pädagogische Umfeld (Regel-, Inklusions-, Sonderklasse)“. Dass die Klassengröße Auswirkungen auf das Gruppierungsverhalten einer Lehrperson und somit auf ihre Klassenraumorganisation und auch die Zeit welche ihr für einzelne Schüler*innen zur Verfügung steht hat, zeigten bereits Blatchford und Kolleg*innen (2001) (siehe hierzu auch Kapitel 1.5).

Für die schlussendliche Beantwortung der diesen Ausarbeitungen zu Grunde liegenden Forschungsfragen sind jedoch nur die beiden Schulsettings Regelschul- und Integrationsklasse, welche im weiteren Verlauf hinsichtlich der Einschätzungen von Lehrpersonen zu ihrem CM und ihrer SU miteinander verglichen werden sollen, relevant. Daher werden diese beiden Klassenformen in einem weiteren Schritt näher beschrieben, um die unterschiedlichen An- und Herausforderungen von den jeweiligen Lehrkräften der beiden Klassenformen herauszustreichen. Dies folgt dem Zweck eines besseren Verständnisses

dahingehend, weshalb zu einem späteren Zeitpunkt die Einschätzungen der Lehrkräfte aus den beiden Klassenformen Regel- und Integrationsklasse, hinsichtlich ihres CMs und ihrer SU miteinander verglichen werden sollen.

4.1 Eine Gegenüberstellung von Regel- und Integrationsklassen

In Österreich wird Inklusion weitgehend so verstanden, dass Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) gemeinsam in sogenannten Integrationsklassen unterrichtet werden. Im Gegensatz dazu gibt es Regelklassen, in denen nur Schüler*innen ohne SPF unterrichtet werden (George und Schwab 2019, 104). Integrationsklassen im Vergleich zu Regelschulklassen sind durch eine Reihe von Unterschieden gekennzeichnet, welche Feyerer (2000) sehr anschaulich referierte. Im Vergleich zu Regelschulklassen ist die Klassengröße, also die Schüler*innenzahl innerhalb eines Klassengefüges, in Integrationsklassen verringert (Feyerer 2000, 5). Wie bereits im Kapitel 1.5 von Blatchford et al. (2001) und Lindner et al. (2021) aufgezeigt wurde, hat die Klassengröße einen Einfluss auf das Gruppierungsverhalten von Lehrkräften. Demzufolge werden in Integrationsklassen öfters differenzierte Gruppierungstechniken angewandt und stellen den Autor*innen zur Folge eine Form der Klassenraumorganisation dar, welche als ein Teilaspekt von effizientem CM gesehen werden kann. In Integrationsklassen fehlt laut Feyerer (2000, 6) außerdem die in Regelschulklassen ansonsten übliche Einteilung der Schüler*innen in Leistungsgruppen. Des Weiteren sind Integrationsklassen, im Gegensatz zu Regelschulklassen, in den meisten Unterrichtsstunden, welche Schüler*innen mit SPF besuchen, durch ein Zwei-Pädagog*innen-System gekennzeichnet. Darüber hinaus wird in Integrationsklassen nach verschiedenen Lehrplänen, angepasst an das Leistungsniveau der Schüler*innen mit SPF unterrichtet, während in einer Regelschulklasse alle Schüler*innen nach dem regulären Lehrplan unterrichtet werden. Dies hat wiederum auch Auswirkungen auf die didaktische Gestaltung des Unterrichts (ebd.). In Integrationsklassen werden demnach große Bemühungen dahingehend unternommen, einen möglichst fächerübergreifenden Unterricht zu gestalten, mit verstärkt offeneren Unterrichtsformen als dies beispielsweise in Regelschulklassen der Fall ist. Hierbei kommen anstelle des Frontalunterrichts häufiger Unterrichtsmethoden wie etwa Projekt-, Gruppen- oder Freiarbeiten zum Einsatz (ebd.). Feyerer (ebd., 5) betont hierzu: „Es erfolgt prinzipiell kein Ausschluss behinderter Kinder nach Art und Schweregrad der Behinderung. Notwendige sonderpädagogische Förderangebote werden so weit wie möglich im Rahmen einer inneren Differenzierung mittels Individualisierung durchgeführt.“

Bosse et al. (2015, 137) haben sich in ihrer Studie in Deutschland mit Lehrer*inneneinschätzungen zum inklusiven Unterricht befasst, und halten hierzu fest: „Die Planung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts in inklusiven Klassen unterscheidet sich vom Unterrichten in Regelklassen insofern, als dass die von der Lehrkraft angebotenen Materialien und Methoden vielfältig für einen individualisierten Lernzugang ausgestaltet sein sollten.“ Inklusiver Unterricht ist demnach durch ein hohes Maß an individueller SU in Form von individualisierten Lernzugängen und einer Vielzahl von unterschiedlichen didaktischen Herangehensweisen der Lehrkräfte gekennzeichnet und erfordert eine häufige Adaption und Anpassung der angebotenen Materialien und Methoden an ihre Schüler*innen (Bosse et al. 2015, 137). Außerdem betonen Bosse et al. (ebd.) in Anlehnung an Amrhein und Reich (2014) den beziehungsdidaktischen Charakter von integrativem Unterricht. Demzufolge begünstigt eine gute, vertrauensbasierte und durch Wertschätzung geprägte Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkraft, Lehr- und Lernprozesse, welche vor allem bei einem effizienten CM (siehe Kapitel 2) und in weiterer Folge auch für die SU einer Lehrperson eine große Rolle spielt (Syring 2017, 25). González et al. (2019, 57) halten hierzu fest: „Insbesondere inklusiver Unterricht ist durch die Heterogenität seiner SuS geprägt und könnte von dem Einsatz der CMS profitieren.“

In Österreich gab es im Jahr 1984 die erste Integrationsklasse an einer Volksschule aufgrund einer Initiative von Eltern (Schwab 2014, 21). Im Jahr 1993 wurde die Integration von Schüler*innen mit SPF schließlich in das Regelschulwesen der Volksschulen und drei Jahre später auch in das der Sekundarstufe I durch eine Novellierung des Schulgesetzes rechtlich verankert (ebd.). Aufgrund der Unterzeichnung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung setzt sich Österreich nun stark für schulische Integration ein, und mittlerweile werden den Ausarbeitungen Schwabs (ebd.) nach zu urteilen etwa die Hälfte der Schüler*innen mit Behinderung in Regelschulklassen integriert. Vergleicht man die Integrationsquote in Österreich beispielsweise mit der ihrer deutschsprachigen Nachbarn, so liegt sie deutlich höher, im europäischen Vergleich liegt sie jedoch eher im Mittelfeld (ebd.). „In Integrationsklassen befinden sich zumeist Kinder, welche nach unterschiedlichen Lehrplänen unterrichtet werden. Zum einen unterscheiden sich die Lehrpläne nach Lehrplanzuordnung (z.B. Regelschullehrplan, Lehrplan für die allgemeine Sonderschule, Lehrplan für Schwerstbehinderte), zum anderen auch nach der Schulstufe“ (ebd., 25). Demzufolge können Schüler*innen mit SPF beispielsweise nach einem Regelschullehrplan aus einer anderen (zumeist einer niedrigeren) Schulstufe unterrichtet werden, weshalb Formen der Leistungsbeurteilung in Integrationsklassen häufig sehr stark variieren. Eine sehr breit

gerahmte Definition von inklusiver Erziehung liefert Moliner et al. (2011, 557), welche in ihren Ausarbeitungen festhalten: „We consider that inclusive education means education in diversity, which is an ethical and pedagogic option that implies, first, assuming diversity by considering each person as a different individual with his or her own peculiarities and a way of being and living; second, accepting diversity as a value and always from a few shared minimums; third, starting pedagogical strategies that are able to respond to heterogeneous situations and promote the exchange of perspectives as a way of mutual enrichment.“ Diese Auffassung von Inklusion beinhaltet sowohl Aspekte einer konstruktiven SU wie etwa die positive Einstellung gegenüber einer Vielfalt von Schüler*innen mit individuellen Voraussetzungen und deren Akzeptanz als auch eines effektiven CMs, indem verschiedene pädagogische Strategien als Antwort auf Heterogenität in Inklusionsklassen und der Auffassung einer gegenseitigen Bereicherung aller Klassenraumakteur*innen von den Autor*innen genannt werden. Außerdem ergaben ihre Untersuchungen, dass reguläre Klassenlehrer*innen im Vergleich zu ihren Integrationslehrer*innenkolleg*innen zumeist weniger sensibel gegenüber der Verschiedenheit der Schüler*innen sind, und daher auch weniger inklusionspädagogische Strategien kennen und dementsprechend auch anwenden, so Moliner et al. (2011, 567). „The professionals who teach in specific teaching contexts actually encourage students to make a different time available to do activities more than those in the ordinary teaching context“ (ebd.). Hierbei zeigt sich wiederum ein Aspekt von konstruktiver SU, nämlich die Anpassung des Unterrichtstempos an die verschiedenen Lerntempi der Schüler*innen. Es kann somit festgehalten werden, dass Lehrpersonen, welche in integrativen Schulsettings unterrichten, naturgemäß öfters Praktiken eines effizienten CMs (beispielsweise differenzierte didaktische Unterrichtsmethoden und pädagogische Strategien) und der konstruktiven SU (beispielsweise die Anpassung des Unterrichtstempos an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen ihrer Schüler*innen) anwenden, um auf die erhöhte Heterogenität der Schüler*innen in diesen Klassenformen zu reagieren (ebd.). „Inklusive Bildung muss die schulischen Bedingungen so adaptieren, dass die Bedürfnisse aller SchülerInnen [sic!] erreicht werden“ (Schwab 2014, 26). Im nachfolgenden Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zu Regel- und Integrationsklassen dargestellt.

4.2 Aktueller Forschungsstand zu Regel- und Integrationsklassen

Eine aktuelle Studie von Peperkorn et al. (2021), welche sich mit inklusionsbezogenen Anforderungen von Lehrkräften im Zusammenhang mit personalen und beruflichen Ressourcen beschäftigte, betont den gesteigerten Anstieg von Belastungen von Lehrkräften in Folge einer erhöhten Beanspruchung, bedingt durch die erhöhten Anforderungen in inklusiven Schulsettings. Die Autor*innen (ebd., 1340) dieser Studie, welche sich im Folgenden auf die Ausarbeitungen von Bosse et al. (2015) beziehen, merken hierzu an, „dass das selbstberichtete Beanspruchungserleben von Lehrkräften mit der Einführung inklusiver Schulen angestiegen ist.“ Dies begründen die Autor*innen (Peperkorn et al. 2021, 1340) unter anderem mit dem von Ervastie et al. (2012) aufgezeigten Anstieg von krankheitsbedingten Fehlzeiten von Lehrpersonen in integrativen Schulsettings. Demzufolge erhöht das Unterrichten in Schulsettings, welche durch eine erhöhte Anzahl von Schüler*innen mit SPF gekennzeichnet sind, das Risiko auf sowohl Kurz- als auch Langzeitkrankenständen bei Lehrkräften (Ervastie et al. 2012, 214). Das Unterrichten von Schüler*innen mit SPF gilt demnach als besonders anspruchsvoll und sehr herausfordernd, zumal der sonderpädagogische Förderbedarf und die damit verbundenen Bedürfnisse der Schüler*innen, je nach Ausprägungsart sehr stark variieren können (Peperkorn et al. 2021, 1340). Eine weitere aktuelle Studie aus Österreich von George und Schwab (2019), welche Regelschul- und Integrationsklassen hinsichtlich Kompetenzdefiziten von Schüler*innen und sozialer Benachteiligung miteinander verglich, streicht jedoch auch Chancen von inklusiven Schulsettings für Schüler*innen mit und ohne SPF heraus. Die Autor*innen halten hierzu fest, dass verschiedene Studien zu dem Schluss gekommen sind, dass die inklusionsbedingt sehr differenzierten Unterrichtsmethoden und –materialien sowohl für Schüler*innen mit als auch ohne SPF sehr bereichernd sind (George und Schwab 2019, 104). So profitieren Schüler*innen ohne SPF, welche eine Integrationsklasse besuchen von den unterschiedlichen Differenzierungspraktiken und dem stärker individualisierten Unterricht, welcher von den Lehrkräften in integrativen Schulsettings betrieben wird. Dies wirkt sich laut George und Schwab (ebd.), welche hierbei auf eine Reihe von Autor*innen verweisen, außerdem positiv auf die Schulleistung der Schüler*innen ohne SPF, welche ein integratives Schulsetting besuchen, im Vergleich zu ihren Peers aus Regelschulklassen aus.

Daraus kann geschlussfolgert werden, dass Lehrkräfte aus integrativen Schulsettings, welche bereits durch ihre Schüler*innen mit SPF mit einer erhöhten Heterogenität innerhalb ihres

Klassenzimmers konfrontiert sind, im Vergleich zu ihren Lehrer*innenkolleg*innen aus Regelschulklassen ein aus diesen „natürlichen“ Gegebenheiten resultierendes erhöhtes CM, betreiben. González et al. (2019, 57) hält hierzu fest, dass gerade aufgrund des erhöhten Heterogenitätscharakters von integrativen Schulformen, diese besonders vom Einsatz eines effizienten CM (siehe dazu Kapitel 2) profitieren könnten. Feyerer (2009, 88) betont in Bezug auf eine eigene frühere Studie außerdem: „Bezüglich der nichtbehinderten Kinder in Integrationsklassen zeigt die Studie „Behindern Behinderte?“ (Feyerer 1997), dass diese auch bei differenzierter Betrachtung unterschiedlicher Begabungsgruppen zumindest gleich gut schulisch gefördert werden, sich dabei aber signifikant wohler fühlen, mit mehr Freude in die Schule gehen und ein höheres Selbstwertkonzept entwickeln als die Parallelklassenschüler/innen.“ Diese Erkenntnisse über inklusiven Unterricht werden den Forschungsergebnissen von George und Schwab (2019, 111) nach zu urteilen, im Hinblick auf Österreichs Integrationsklassen jedoch von aktuellen Entwicklungen hinsichtlich der Klassenzusammensetzung etwas überschattet. Demzufolge finden sich in Österreichs Integrationsklassen neben Schüler*innen mit SPF immer mehr auch Schüler*innen, welche durch eine hohe soziale Benachteiligung gekennzeichnet sind. Als Prädiktoren hoher sozialer Benachteiligung führen George und Schwab (ebd.) hierbei unter anderem den Migrationshintergrund von Schüler*innen und die damit zumeist zwangsläufig verbundene andere Erstsprache als Deutsch an. Bereits Feyerer (2009, 81f) schrieb hierzu, „[...] dass Kinder mit nicht deutscher Erstsprache [...] durchschnittlich 1,6-mal so hoch gefährdet sind wie deutschsprachige, einen SPF zu erhalten.“ Außerdem gilt ein niedriger beruflicher Status und der damit eng zusammenhängende niedrige Bildungsstatus der Eltern als kennzeichnend für die soziale Benachteiligung von Schüler*innen (George und Schwab 2019, 111).

Insgesamt bestätigen George und Schwabs (2019, 112) empirisch gewonnenen Daten die Ergebnisse anderer Studien zu dieser Thematik „(...) und weisen verstärkt darauf hin, dass Österreichs Integrationsklassen häufig gleichzeitig soziale Brennpunktklassen sind.“ Aufgrund einer ungewöhnlich hohen Anzahl von Entwicklungsrisiken, deren Zufälligkeit von George und Schwab eher angezweifelt wird, mangelt es den Schüler*innen an positiven Vorbildern unter ihren Mitschüler*innen (ebd.). Lehrkräfte aus integrativen Schulsettings stoßen durch diese zusätzlichen Belastungsanforderungen an ihre Grenzen, wodurch die positiven Auswirkungen der schulischen Integration, die durch eine heterogenere Schülerschaft entstehen könnten, häufig verhindert werden, so George und Schwab (ebd.).

Einen möglichen Erklärungsansatz hierfür sehen die Autor*innen (ebd.) in fälschlicherweise als Ressource gedachten Annahme der Schulleitungen, „(...) dass durch die stärkere

Ressourcenzuweisung in Integrationsklassen und der damit oft einhergehenden besseren personellen Situation (in Integrationsklassen unterrichten oftmals zwei Lehrkräfte pro Klasse) auch weitere „Risikoschüler/innen“ unterrichtet werden sollten.“ Außerdem verweisen die Daten von George und Schwab auf schwierige Umstände bei der Integration, insbesondere in Klassen mit geringer Belastung, wodurch geschlussfolgert werden kann, dass Lehrpersonen in mittleren bis hoch belasteten Klassen mit Heterogenität und der Frage, wie man damit gut umgeht, besser vertraut sind als ihre Kolleg*innen aus geringer belasteten Klassen (ebd.). Die hierbei unter anderem zum Tragen kommende Berufserfahrung einer Lehrkraft und der damit einhergehende, gewohntere Umgang mit inklusiven Unterrichtsmethoden befähigt sie somit dazu, mit Inklusion gut umgehen zu können (George und Schwab 2019, 112). Nach einer ausführlichen theoretischen Einordnung der diesen Ausarbeitungen zugrunde liegenden Begrifflichkeiten und fachlichen Hintergründe, welche für die nachfolgend dargestellten Forschungsfragen von der Verfasserin dieser Ausarbeitungen als relevant erachtet werden, folgt nun der empirische Teil dieser Masterarbeit.

EMPIRISCHER TEIL

5 Forschungsfragen und Hypothesen

Aktuelle Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass Lehrpersonen von IK häufiger differenzierende Methoden in der Unterrichtsdidaktik anwenden, öfters Förderpläne nutzen und eine intensivere Zusammenarbeit mit Sonderpädagog*innen pflegen, im Vergleich zu ihren Kolleg*innen aus RK (Lindner et al. 2021, 3). Wie anhand der theoretischen Darstellung vergangener und aktueller Forschungen aufgezeigt, wird dies unter anderem häufig auf die erhöhte Heterogenität der Schüler*innen in Integrationsklassen zurückgeführt (siehe hierzu Schwab 2014, Schwab et al. 2015, George und Schwab 2019). Darüber hinaus kann festgehalten werden, dass Inklusiver Unterricht durch ein hohes Maß an individueller SU in Form von individualisierten Lernzugängen und einer Vielzahl von unterschiedlichen didaktischen Herangehensweisen der Lehrkräfte gekennzeichnet ist und eine häufige Adaption und Anpassung der angebotenen Materialien und Methoden, an ihre Schüler*innen erfordert (Bosse et al. 2015). Außerdem wird die erhöhte Beziehungsarbeit zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen im integrativen Unterricht betont. Demzufolge begünstigt eine gute, vertrauensbasierte und durch Wertschätzung geprägte Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrkraft, Lehr- und Lernprozesse, welche auch im CM, wie bereits zuvor näher erläutert wurde, eine große Rolle spielt (Bosse et al. 2015, 137). „Ein zentrales Element pädagogischer Tätigkeiten ist das Lehren. Auch wenn Lernprozesse längst nicht mehr nur in formalen Settings wie dem Schulunterricht stattfinden, bleibt die systematische Vermittlung von relevanten Wissensbeständen und Fertigkeiten doch eine zentrale Aufgabe aller Bildungseinrichtungen“ (Wild und Möller 2020, 5). Effizientes CM und die konstruktive SU als Qualitätsmerkmale von gutem Unterricht sind essenziell für das Schaffen von aktiver Lernzeit und somit in weiterer Folge für das Gelingen von Lernprozessen (siehe hierzu Helmke 2009, Bohl 2010, Kunter und Voss 2011, Kunter und Baumert 2013, Koch 2014, Budde et al. 2016, Syring 2017, Aldrup et al. 2018, Seidel 2020, Oetjen et al 2021). Kunter und Baumert (2013, 281) halten hierzu fest: „Vielmehr verlangt gerade die wichtigste Aufgabe der Schule, nämlich die Voraussetzungen für selbstständiges Weiterlernen und eine verantwortungsvolle gesellschaftliche Teilhabe für die gesamte nachwachsende Generation zu sichern, Akzeptanz von Heterogenität, Fürsorge und individuelle Förderung.“ Aldrup und Kolleg*innen (2018, 1076) haben in ihrer Studie Unterschiede in der Wahrnehmung von Schüler*innen und Lehrkräften das CM betreffend finden können, nicht jedoch hinsichtlich der SU. Zur Selbsteinschätzung von Lehrkräften aus unterschiedlichen Schulsettings ihr eigenes CM und ihre SU betreffend konnten, nach eingehender Recherche der Verfasserin der vorliegenden Masterarbeit, jedoch noch keine empirischen Erkenntnisse gefunden werden.

In den vorliegenden Ausarbeitungen wird daher die Selbstwahrnehmung von Wiener Lehrkräften der Primarstufe, hinsichtlich ihrer SU und ihres CMs, in zwei unterschiedliche Schulsettings (Regelschulklasse und Integrationsklasse) quantitativ miteinander verglichen. Die vorliegenden Ausarbeitungen erheben den Anspruch, bildungswissenschaftlich relevante Chancen vor allem hinsichtlich eines effizienten CMs als mögliche Ressource und Strategie für das Gelingen von gutem Unterricht (siehe dazu Helmke 2009, König 2010, Gold 2015) aufzuzeigen und einen konstruktiven Beitrag hinsichtlich der Weiterentwicklung von Lehrer*innenausbildungen/-weiterbildungen zu leisten. Innerhalb der vorliegenden Masterarbeit werden folgende Forschungsfragen und Forschungshypothesen untersucht:

Forschungsfrage 1: Schätzen Primarstufenlehrkräfte aus Regel- und Integrationsklassen ihr Classroom Management unterschiedlich ein?

Hypothese 1: Integrationslehrkräfte schätzen ihr Classroom Management höher ein als Regellehrkräfte.

Forschungsfrage 2: Schätzen Primarstufenlehrkräfte aus Regel- und Integrationsklassen ihre Schüler*innenunterstützung unterschiedlich ein?

Hypothese 2: Regel- und Integrationslehrkräfte schätzen ihre Schüler*innenunterstützung genauso hoch ein.

6 Methode

6.1 Vorgehen

Im Zuge der laufenden Langzeitstudie PATHWAY¹ unter der Leitung von Prof.in Dr.in Susanne Schwab und Dr.in Katharina-Theresia Lindner des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien, wurden Schüler*innen und Lehrer*innen unter anderem anhand von quantitativen Fragebögen zum Thema sozio-emotionale und akademische Entwicklung von Schüler*innen in unterschiedlichen Schulsettings (Regelschulklassen, Integrationsklassen, Sonderklassen und Andere) der Primarstufe in Wien befragt. Das Forschungsprojekt wurde von der ÖNB finanziell gefördert². Während die quantitativen Schüler*innenfragebögen den sozio-emotionalen Entwicklungsstand der Schüler*innen sowie eine akademische Lernstandserhebung und das allgemeine Wohlbefinden von Schüler*innen in der Schule im

¹ PATHWAY ist ein Forschungsprojekt der Universität Wien in Kooperation mit der Bildungsdirektion Wien, der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Wien/Krems und der Universität Luxemburg. Online unter: (<https://pathway.univie.ac.at/>)

²ÖNB-Fördernummer des Projekts: 18567

Fokus hatten, beinhalteten die quantitativen Lehrer*innenfragebögen zum einen allgemeine Fragen auf Klassenebene und zum anderen schüler*innenspezifische Fragen auf Individualebene. Bei den allgemeinen Fragen auf Klassenebene wurden u.a. personenbezogene Daten der Lehrkräfte, schulbezogene Daten beispielsweise über die Klassenform, -größe, Schüler*innen mit und ohne SPF, usw. und soziometrische Daten, sowie für die vorliegende Masterarbeit im Fokus stehende Daten zum CM und der SU durch Lehrkräfte erhoben.

6.2 Stichprobe

Die dieser Masterarbeit zugrunde liegenden Daten wurden im Zeitraum von Mai bis Juni 2022 an acht Wiener Primarstufen-Schulen erhoben. Die Gesamtstichprobe der Lehrpersonen dieser Längsschnittstudie setzt sich aus insgesamt 23 Lehrkräften zusammen, welche wiederum in insgesamt vier unterschiedliche Klassenformen unterteilt sind. Demzufolge unterrichten zehn dieser Lehrkräfte in der Klassenform Regelschulklasse, neun in einer Integrationsklasse, zwei in einer Familienklasse und zwei in der Klassenform „Andere“. Für die vorliegenden Ausarbeitungen sind die beiden Klassenformen Regelklasse (zehn Lehrkräfte) und Integrationsklasse (neun Lehrkräfte) von zentraler Bedeutung, weshalb die Verfasserin auf eine Stichprobe von insgesamt $N=19$ Lehrpersonen für die weitere Auswertung der gewonnenen Daten kommt.

Der allgemeine Lehrer*innenfragebogen umfasst neben personenbezogenen Daten der Lehrperson (Alter, Geschlecht, Erstsprache, Berufserfahrung), schulbezogene Daten (Klassenform, Klassengröße, Anzahl der Schüler*innen mit SPF, andere Erstsprachen als die Unterrichtssprache, Teamteaching, Ressourcen) und soziometrische Daten (soziale Interaktionsmuster in der Klasse). Die für diese Masterarbeit relevante Gesamtstichprobe $N=19$ setzt sich dabei im Detail aus 18 weiblichen Lehrkräften und einer männlichen Lehrkraft zusammen ($M=0,95$, $SD=0,229$) ($0 =$ männlich $1 =$ weiblich). Die weiblichen Lehrkräfte sind damit mit 94,7% deutlich überrepräsentiert. Von den befragten $N=19$ Lehrkräften wurden dabei 94,7 % in Österreich geboren und eine Lehrkraft (5,3%) in Deutschland ($M=0,95$, $SD=0,229$). Von den $N=19$ Lehrkräften gaben 89,5% Deutsch als ihre Erstsprache an, 5,3% BKS³ und 5,3% Türkisch. Die jüngste befragte Lehrkraft war zum Zeitpunkt der Befragung 25 Jahre alt (Min.) und die älteste 62 (Max.). Das durchschnittliche Alter der befragten $N=19$ Lehrkräfte liegt bei 40 Jahren ($M=40,58$, $SD=13,652$). Im

³ Bosnisch-Kroatisch-Serbisch

Durchschnitt unterrichten die befragten Lehrkräfte seit 17 Jahren ($M= 17,37$ $SD=14,664$) während die geringste Berufserfahrung unter den $N=19$ Lehrkräften bei einem Jahr (Min.) und die höchste bei 42 Jahren (Max.) liegt.

6.3 Erhebungsinstrumente

Für die Erhebung der aus dem laufenden Forschungsprojekt PATHWAY gewonnenen Daten wurden quantitative Lehrer*innenfragebögen auf Klassenebene verwendet. Die beiden herangezogenen Skalen (CM und SU) stammen dabei von Aldrup et al. (2018, 1096) welcher die meisten Items von Baumert et al. (2008, 160f) übernommen und für die SU zusätzlich zwei Items, auf der Grundlage des Konzepts der transformationellen Führung (Bass, 1990) neu entwickelt und ergänzt hat. Damit wird das Ausmaß, in dem Lehrer an die Zukunft ihrer Schüler*innen glauben gemessen (Aldrup 2018, 1075). Die Ergebnisse von Aldrup et al. (ebd., 1083) welche sowohl Schüler*innen als auch Lehrkräfte zum CM und der SU befragten zeigten, dass CM und SU empirisch unterscheidbare Konstrukte darstellen, unabhängig von der Analyseebene und davon, ob die Schüler*innen- oder die Lehrkräfteperspektive betrachtet wird. Dabei wurde des Weiteren festgestellt, dass die Selbsteinschätzungen sowohl von Lehrkräften als auch von Schüler*innen hinsichtlich des CMs und der SU als unterschiedliche Faktoren auf der Klassenebene klar getrennt werden können. Im den nachfolgenden Unterkapiteln wird das Erfassen des CMs und der SU von Lehrkräften anhand der beiden zugrundeliegenden CM und SU Skalen getrennt von einander näher erläutert.

6.3.1 Erfassen des CMs anhand der CM Skala

Unterrichtsstörendes Verhalten von Schüler*innen hängt laut der einschlägigen Fachliteratur (siehe dazu beispielsweise Kounin 2006, Helmke 2009, Syring 2017), eng mit dem CM zusammen, welches unter anderem die Strukturierung des Klassenraums, das Unterrichtsverhalten von Lehrpersonen und die Effizienz der Unterrichtszeitnutzung beinhaltet und ist daher für die Beantwortung der ersten dieser Masterarbeit zugrundeliegenden Forschungsfragen von essentieller Bedeutung. Die Forschungsergebnisse von Aldrup und Kolleg*innen (2018, 1076) deuten darauf hin, dass Lehrkräfte tatsächlich dazu in der Lage sind, valide zu bewerten, ob sie in der Lage waren ein, ein disziplinäres Klassenklima zu schaffen, in welchem ausreichend Zeit für die Bearbeitung der unterschiedlichen Unterrichtsaufgaben zur Verfügung steht, um das Lernen ihrer Schüler*innen zu fördern. Dies könnte den Ergebnissen der Autor*innen (Aldrup et al. 2018, 1076) weiter folgend auch für die Schulzufriedenheit der Schüler*innen wichtig sein. Für die Erhebung des CMs wurden sechs Items aus der CM Skala von Aldrup et al. (ebd., 1082)

übernommen, welche sich auf unterrichtsstörendes Verhalten beziehen und unter anderem das Ausmaß an Zeitverzögerungen innerhalb des Unterrichts und somit auch der Lernprozesse der Schüler*innen messen (Kunter et al. 2011, 94). Die für den Fragebogen herangezogenen sechs Items der CM Skala wie beispielsweise

- *„In dieser Klasse wird der Unterricht kaum gestört.“*
- *„In dieser Klasse wird wenig Blödsinn gemacht.“*
- *„In dieser Klasse bin ich in der Lage, Ruhe und Ordnung herzustellen.“*

bewerten vor allem das Fehlen von disziplinären Problemen im Klassenzimmer als Anzeichen für ein effizientes CM (Aldrup et al. 2018, 1075). Die einzelnen Items wurden mittels des Antwortformats einer vierstufigen Likert-Skala (1 = Stimmt gar nicht; 2 = Stimmt eher nicht; 3 = Stimmt eher; 4 = Stimmt genau) nach Rensis Likert (1903-1981) erhoben. Damit können in einem Fragebogen persönliche Einstellungen der Befragten erhoben werden. Außerdem wird die CM Skala herangezogen, um die Einschätzung der Lehrkräfte über unterrichtsstörendes Verhalten ihrer Schüler*innen zu messen (Aldrup et al. 2018, 1075).

6.3.2 Erfassen der SU anhand der SU Skala

Um die Schüler*innenunterstützung einer Lehrkraft empirisch zu erheben wurden für den Fragebogen insgesamt acht Items der SU-Skala nach Aldrup et al. (2018, 1075) „Soziale Unterstützung in der Schule“ (Social Support in School Scale) herangezogen. Sechs Items übernahmen Aldrup und Kolleg*innen (ebd.) dabei von Baumert et al. (2008, 164) und ergänzten diese zusätzlich mit zwei auf der Grundlage des Konzepts der transformationellen Führung (Bass, 1990) neu entwickelten Items. Anhand der SU-Skala wurde unter anderem die Geduld welche eine Lehrkraft ihren Schüler*innen entgegenbringt und ihre Bereitschaft für Hilfestellungen in Bezug auf inhaltliche Aspekte des Lernens gemessen. Des Weiteren wurden die Wertschätzung von Lehrkräften und ihr persönliches Interesse an ihren Schüler*innen gemessen (Aldrup et al. 2018, 1075) Die SU-Skala beinhaltet dabei Items wie etwa:

- *„Ich bleibe geduldig, auch wenn wir langsam vorankommen.“*
- *„Ich biete zusätzliche Unterstützung an, wenn meine Schüler*innen Hilfe benötigen.“*
- *„Ich bin zuversichtlich, dass meine Schüler*innen etwas Gutes aus ihrem Leben machen werden.“*
- *„Ich baue Vertrauen zu meinen Schüler*innen auf.“*

Die einzelnen Items wurden genauso wie die Items zum CM (siehe vorheriges Unterkapitel 7.3.1) mittels des Antwortformats einer vierstufigen Likert-Skala (1 = Stimmt gar nicht; 2 = Stimmt eher nicht; 3 = Stimmt eher; 4 = Stimmt genau) erhoben.

6.4 Auswertung

Die Ergebnisse werden mit dem Statistikprogramm IBM SPSS ausgewertet. In der Auswertung der Daten werden diese zunächst in einem ersten Schritt auf ihre Normalverteilung hin geprüft. Anschließend werden zwecks der Feststellung von Unterschieden im CM und der SU von Lehrkräften aus RK und IK deskriptive Statistiken zum einen für die beiden herangezogenen Skalen an sich und auch für die einzelnen Items aus berechnet. Um die Reliabilität der beiden Skalen zu überprüfen wird für die CM und die SU Skala eine Reliabilitätsanalyse nach Cronbachs Alpha (α) durchgeführt. Aufgrund der sehr kleinen Stichprobe von N=19 Lehrkräften wird aufgrund der geringen Aussagekraft der Ergebnisse auf hypothesenprüfende statistische Verfahren verzichtet. Weiterführende Forschungen mit einer größeren Stichprobe werden für detailliertere Erkenntnisse daher ausdrücklich empfohlen.

7 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Fragestellungen und Hypothesen, mit denen sich die vorliegende Masterarbeit beschäftigt, ausgewertet und die Ergebnisse deskriptiv veranschaulicht. Die Ergebnisse der deskriptiven Statistiken werden getrennt für RK und IK dargestellt.

7.1 Deskriptive Ergebnisse zum CM

Der Mittelwert (=M) der CM-Skala beträgt $M=2,84$ und eine Standardabweichung (=SD) von $SD=0,59$. Um die interne Konsistenz zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha α für die CM Skala (insgesamt sechs Fragen) berechnet. Die interne Konsistenz ist gut/hoch, mit einem Cronbachs- α Wert = ,815 (siehe Tabelle 1) (Bortz und Döring 2006, 708).

Tabelle 1

Reliabilitätsanalyse für die CM Skala

Anzahl der Items	Cronbachs Alpha α
6	,815

In Tabelle 2 zeigt sich neben den Skalenmittelwerten getrennt für RK- und IK-Lehrkräfte unter anderem die Trennschärfe der einzelnen Items der CM Skala. Die Trennschärfe r_{it} gibt Auskunft darüber, wie hoch die Items untereinander korrelieren. Dabei weisen alle Items gute Werte auf da sie über $r_{it}>,3$ mit allen anderen Items korrelieren. Wenn alle Items in der Skala bleiben, ergibt sich ein Alpha von ,815 (siehe Tabelle 1). Cronbachs Alpha wird niedriger für jedes Item, das wir aus der Skala nehmen, bis auf CM4 und CM5 (siehe Tabelle 2). Allerdings verbessert sich Alpha lediglich von ,815 auf ,826 für CM5 und von ,815 auf ,836 für CM4 wenn diese Items aus der Skala genommen würden, was jedoch vernachlässigbar ist. Daher bleiben alle Items in der Skala erhalten.

Tabelle 2*Deskriptive Statistik zur CM Skala*

Items	<i>M (RK)</i>	<i>SD (RK)</i>	<i>M (IK)</i>	<i>SD (IK)</i>	<i>r_{it}</i>	<i>α</i>
CM1 In dieser Klasse wird der Unterricht kaum gestört.	2,78	,833	2,89	,782	,771	,743
CM2 In dieser Klasse wird kaum geschwätzt.	3,10	,876	2,11	,601	,545	,793
CM3 In dieser Klasse wird wenig Blödsinn gemacht.	2,60	,699	2,62	,744	,593	,785
CM4 In dieser Klasse ist es einfach, sich durchzusetzen.	2,90	,994	2,56	1,130	,412	,836
CM5 In dieser Klasse bin ich in der Lage, Ruhe und Ordnung herzustellen.	3,50	,707	4,00	,000	,346	,826
CM6 In dieser Klasse muss ich die Schüler*innen selten ermahnen, um für Ruhe zu sorgen.	2,60	,966	2,33	,707	,891	,709

Anmerkung: r_{it} =Trennschärfeffizient; α =Interne Konsistenz nach Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen; N=19, 17 gültige Fälle; Skalen Mittelwert $M=2,92$, $SD=,70$

Des Weiteren zeigt Tabelle 2 die deskriptive Statistik der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte aus RK und IK für die Items des CM Fragebogens. Der Mittelwert für die Gesamtskala liegt dabei bei $M=2,92$ und $SD=,70$. Insgesamt sind die Werte demnach als eher hoch einzustufen. Es zeigt sich, dass die meisten Mittelwerte im Vergleich mit dem Gesamtskalenmittelwert ähnlich hoch ausfallen. Im Detail bewerteten die Lehrkräfte aus RK die Items CM2, CM4 und CM6 leicht bis stark (CM4 und CM6 leicht, CM2 stark) höher als ihre Kolleg*innen aus IK, wo hingegen für die Items CM1, CM3 und CM5 die Lehrkräfte aus IK höhere Werte (CM1 und CM3 leicht höher, CM5 stark höher) angaben, als ihre Kolleg*innen aus RK. In RKs wird

demnach weniger oft geschwätzt (CM2 M=3,10, SD=,876), ist es für Lehrkräfte tendenziell leichter sich durchzusetzen (CM4 M=2,90, SD=,994) und die Schüler*innen müssen weniger oft von ihren Lehrkräften ermahnt werden (CM6 M=2,60, SD=,996) im Vergleich zu IKs (siehe Tabelle 2). In IKs dagegen wird der Unterricht tendenziell weniger gestört (CM1 M=2,89, SD=,789), eher weniger Blödsinn gemacht (CM3 M=2,62, SD=,744) und die Lehrkräfte fühlen sich mehr dazu in der Lage Ruhe und Ordnung herstellen zu können (CM5 M=4,00 SD=,000).

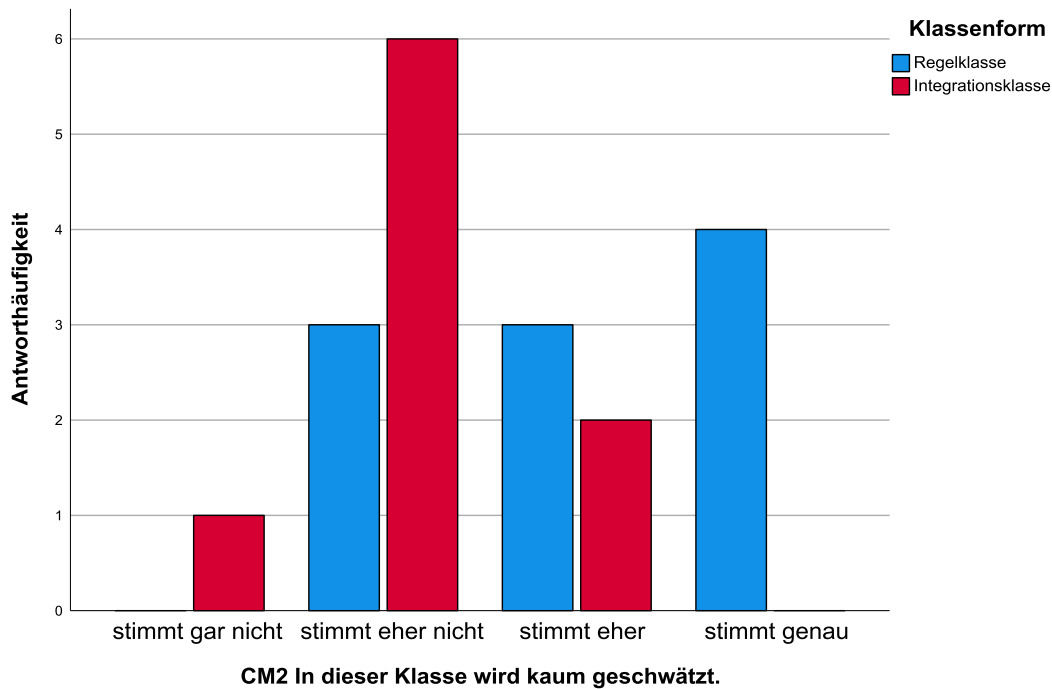
In der Beantwortung der Fragen des Fragebogens zur Selbsteinschätzung von Lehrkräften hinsichtlich ihres CMs lassen sich demnach für alle Items leicht unterschiedliche Tendenzen feststellen. Für zwei der insgesamt sechs Items der CM Skala (CM2 und CM5) lassen sich jedoch sehr deutliche deskriptive Unterschiede zwischen Lehrkräften aus RK und IK feststellen. Während Lehrkräfte aus RK für das Item CM2 deutlich höhere Werte (M=3,10, SD=,878) als ihre Lehrkräftekolleg*innen aus IK (M=2,11, SD=,601) angaben, ist es für das Item CM5 genau umgekehrt. Dabei stimmten ausnahmslos alle Lehrkräfte aus IK (M=4,00 und SD=,000) der Frage „*In dieser Klasse bin ich in der Lage, Ruhe und Ordnung herzustellen*“ voll und ganz zu (4 = stimmt genau). Es muss jedoch festgehalten werden, dass auch die Lehrkräfte von RK dieses Item mit einem Mittelwert von M=3,50 und einer SD=,707 im Allgemeinen sehr hoch bewerteten. Mit den nachfolgenden Balkendiagrammen zur Häufigkeitsverteilung der Antworten der Lehrkräfte aus RK und IK zu den Variablen CM2 (siehe Abbildung 1) und CM5 (siehe Abbildung 2) lässt sich der deutliche Unterschied zwischen den beiden Klassenformen noch besser veranschaulichen.

In Abbildung 1 lässt sich erkennen, dass sich die Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte aus RK (N=10) und IK (N=9) jeweils auf drei der vier Antwortmöglichkeiten aus der vierstufigen Likert Skala verteilten wobei RK-Lehrkräfte dabei die Antwortmöglichkeiten von 2=stimmt eher nicht bis 4=stimmt genau wählten und IK-Lehrkräfte die Antwortmöglichkeiten von 1=stimmt gar nicht bis 3=stimmt eher. Dabei ist festzuhalten, dass keine RK-Lehrperson die Frage „*In dieser Klasse wird kaum geschwätzt*“ mit Antwortmöglichkeit 1=stimmt gar nicht, aus der vier-stufigen Likert Skala beantwortet hat. Von den IK-Lehrperson stimmte eine Lehrkraft dieser Frage gar nicht zu (1=stimmt gar nicht) und weitere sechs eher nicht (2=stimmt eher nicht). Des Weiteren stimmte keine IK-Lehrkraft für dieses Item mit 4=stimmt genau, während von den RK-Lehrkräften insgesamt vier von N=10 dieser Frage voll zustimmten und weitere drei eher zustimmen (3=stimmt eher). Es empfinden demnach mehr als die Hälfte der der RK-Lehrpersonen (insgesamt sieben Lehrkräfte), dass innerhalb

ihrer Klassen kaum geschätzt wird während mehr als die Hälfte der IK-Lehrpersonen (insgesamt sechs Lehrkräfte) dies nicht so bewertet haben.

Abbildung 1

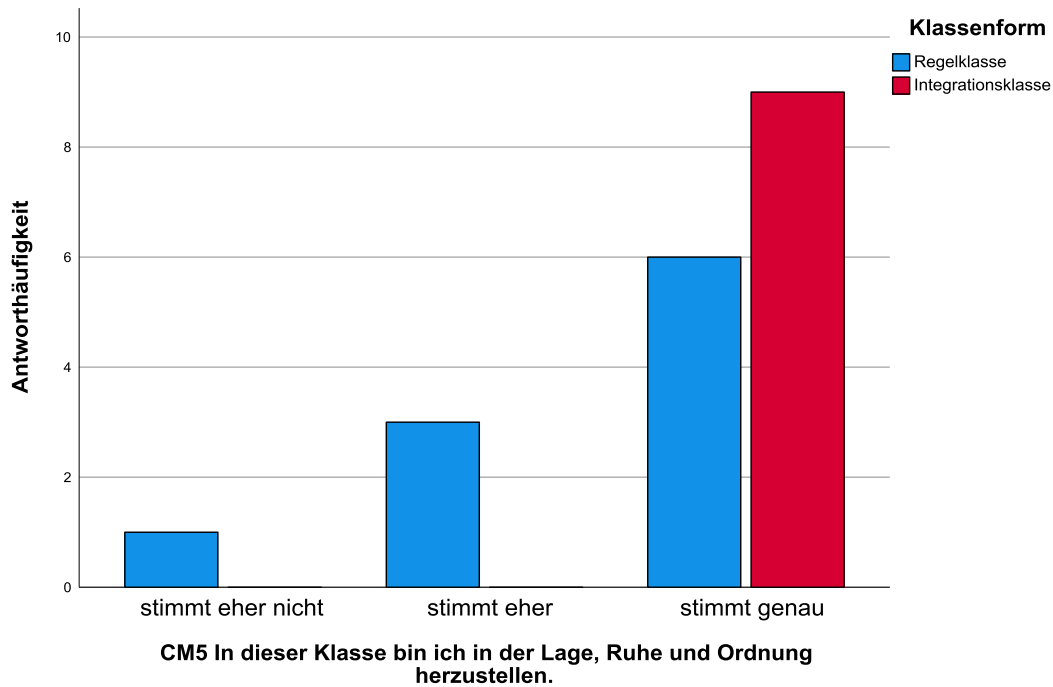
Häufigkeitsangabe zum Item CM2 der CM Skala



Im nachfolgenden Balkendiagramm zur Häufigkeitsverteilung der Antworten der Lehrkräfte aus RK und IK zur Variable CM5 (siehe Abbildung 2) lässt sich ein weiterer deutlicher Unterschied zwischen den beiden Klassenformen erkennen. Während alle IK-Klassenlehrkräfte (N=9) anführen, in der Lage zu sein in ihrer Klasse Ruhe und Ordnung herstellen zu können verteilen sich die Selbsteinschätzungen der RK-Lehrkräfte auf drei der vier Antwortmöglichkeiten aus der vierstufigen Likert-Skala. Es lässt sich festhalten, dass auch wenn nicht alle RK-Lehrkräfte sich in ihrer Selbsteinschätzung voll und ganz in der Lage fühlen in ihrer Klasse Ruhe und Ordnung herstellen zu können, dennoch mehr als die Hälfte (insgesamt sechs Lehrkräfte) der RK-Lehrkräfte (N=10), sich dabei als kompetent einschätzen und die Frage mit Antwortmöglichkeit 4=stimmt genau beantwortet haben. Des Weiteren ist festzuhalten, dass keine der Lehrkräfte aus den beiden Klassenformen sich gar nicht in der Lage fühlt in ihrer Klasse Ruhe und Ordnung herzustellen. Es fühlen sich demnach die meisten Lehrkräfte dazu in der Lage in ihrer Klasse Ruhe und Ordnung herstellen zu können, wobei IK-Lehrkräfte sich tendenziell mehr dazu in der Lage fühlen.

Abbildung 2

Häufigkeitsangaben zum Item CM5 der CM Skala

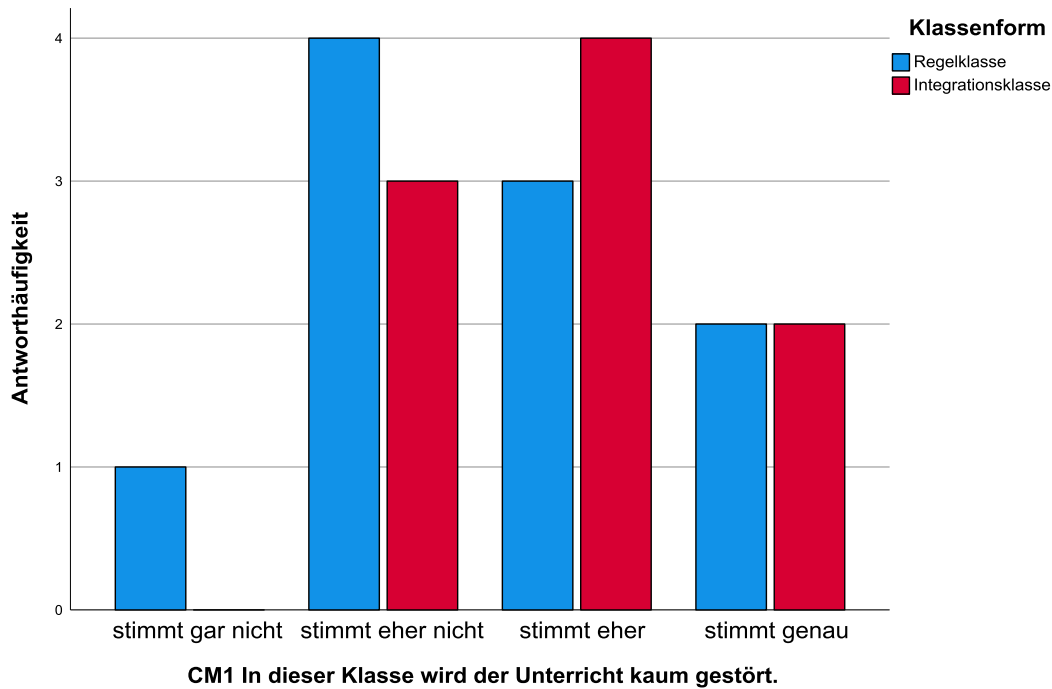


Anmerkung: Keine Lehrperson stimmte für Antwortmöglichkeit 1=stimmt gar nicht.

Für die Items CM1, CM3, CM4 und CM6 wurden im Vergleich mit den Items CM2 und CM5 nur leicht unterschiedliche Tendenzen in der Selbsteinschätzung von Lehrkräften aus RK und IK hinsichtlich ihres CMs festgestellt. In Abbildung 3 zeigt sich, dass sich beim Item CM1 „In dieser Klasse wird der Unterricht kaum gestört“ keine Lehrperson aus IK für die Antwortmöglichkeit 1=stimmt gar nicht entschieden hat während mehr als die Hälfte (insgesamt 6 Lehrkräfte) Antwortmöglichkeit 3=stimmt eher und 4=stimmt genau gewählt haben. Die Lehrkräfte aus RK bieten hierbei ein sehr geteiltes Bild. Die Hälfte von ihnen (insgesamt 5 Lehrpersonen) stimmen dem Item CM1 gar nicht bis eher nicht zu (1=stimmt gar nicht, 2=stimmt eher nicht), während die andere Hälfte eher bis genau zustimmt (3=stimmt eher, 4=stimmt genau). Es kann für das Item CM1 folglich festgehalten werden, dass mehr als die Hälfte der IK-Lehrkräfte eher bis genau zustimmen, dass in ihrer Klasse der Unterricht kaum gestört wird während RK-Lehrkräfte hierbei geteilter Meinung sind und die Hälfte von ihnen durchaus empfinden, dass der Unterricht in ihrer Klasse gestört wird.

Abbildung 3

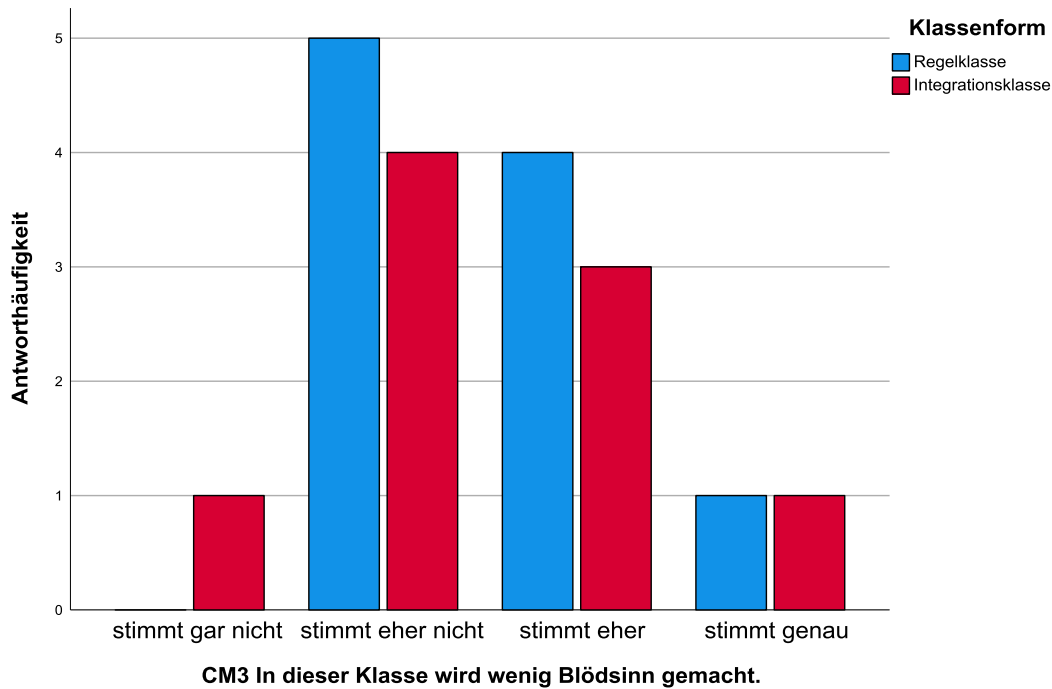
Häufigkeitsangaben zum Item CM1 der CM Skala



Für das Item CM3 zeigte sich im Mittelwertvergleich zwischen RK-Lehrkräften ($M=2,60$, $SD=,699$) und IK-Lehrkräften ($M=2,62$, $SD=,744$). nur eine minimal unterschiedliche Tendenz und im Hinblick auf den Gesamtmittelwert der CM Skala von $M=2,92$ und $SD=,70$ auch nur ein kleiner Unterschied. Festzuhalten ist, dass sich die Selbsteinschätzungen der IK-Lehrkräfte auf alle vier Antwortmöglichkeiten (siehe Abbildung 4) verteilen während von den RK-Lehrpersonen keine für Antwortmöglichkeit 1=stimmt gar nicht gestimmt hat. Die Selbsteinschätzung der IK-Lehrkräfte ist hierbei im Vergleich zu ihren RK-Kolleg*innen als tendenziell negativer einzustufen, da von insgesamt $N=9$ IK-Lehrkräften, eine Lehrperson der Frage *“In dieser Klasse wird wenig Blödsinn gemacht“* gar nicht zustimmt und weitere vier eher nicht zustimmen, sprich über der Hälfte der Befragten, während bei den RK-Lehrkräften keine Lehrperson gar nicht zustimmt. Von den RK-Lehrpersonen empfinden dennoch die Hälfte (fünf Personen), dass eher nicht wenig Blödsinn in ihrer Klasse gemacht wird, während die andere Hälfte dies eher (vier Personen) und eine Lehrkraft sogar genau so empfinden. Die RK-Lehrkräfte sind demnach, das Item CM3 betreffend geteilter Meinung.

Abbildung 4

Häufigkeitsangaben zum Item CM3 der CM Skala



Im nachstehenden Balkendiagramm (siehe Abbildung 5) werden die Häufigkeitsverteilungen der Selbsteinschätzungen von RK- und IK-Lehrkräften hinsichtlich des Items CM4 veranschaulicht. Es zeigt sich für IK-Lehrkräfte N=9 eine ziemlich gleiche Verteilung der Angaben auf die vier zugrundeliegenden Antwortmöglichkeiten der zugrunde liegenden vierstufigen Likert Skala mit einer leichten Tendenz in die positive Richtung. Demnach empfinden fünf Lehrkräfte aus IK, dass es eher bis genau (3=stimmt eher und 4=stimmt genau) stimmt, dass sie sich innerhalb ihrer Klasse einfach durchsetzen können. Im Gegensatz dazu stimmen sieben von N=10 Lehrkräften aus RK eher bis ganz zu. Sie weisen im Vergleich zu ihren Kolleg*innen aus IK demnach eine tendenziell positivere Selbsteinschätzung hinsichtlich des einfachen Durchsetzens in ihrer Klasse auf. Außerdem beantwortete lediglich eine RK-Lehrperson diese Frage mit 1=stimmt gar nicht, während bei den IK-Lehrpersonen, bei einer kleineren Fallzahl (wenn auch nur um eine Proband*in) eine Person mehr mit 1=stimmt gar nicht geantwortet hat.

Abschließend ergibt sich für das letzte Item aus der CM Skala (CM6) eine weitere leicht unterschiedliche Tendenz in der Selbsteinschätzung von Lehrkräften aus RK und IK hinsichtlich ihres CMs. Demnach stimmte die Hälfte der RK-Lehrkräfte der Frage „*In dieser Klasse muss ich die Schüler*innen selten ermahnen, um für Ruhe zu sorgen*“ eher nicht und die andere Hälfte eher zu (siehe Abbildung 6). Für die Lehrkräfte aus IK zeigt sich, dass keine

Lehrperson voll und ganz zustimmt und mit fünf Personen, welche ein negatives Antwortformat gewählt haben, eine leicht negative Tendenz der IK-Lehrkräfte für das Item CM6 angezeigt ist.

Abbildung 5

Häufigkeitsangaben zum Item CM4 der CM Skala

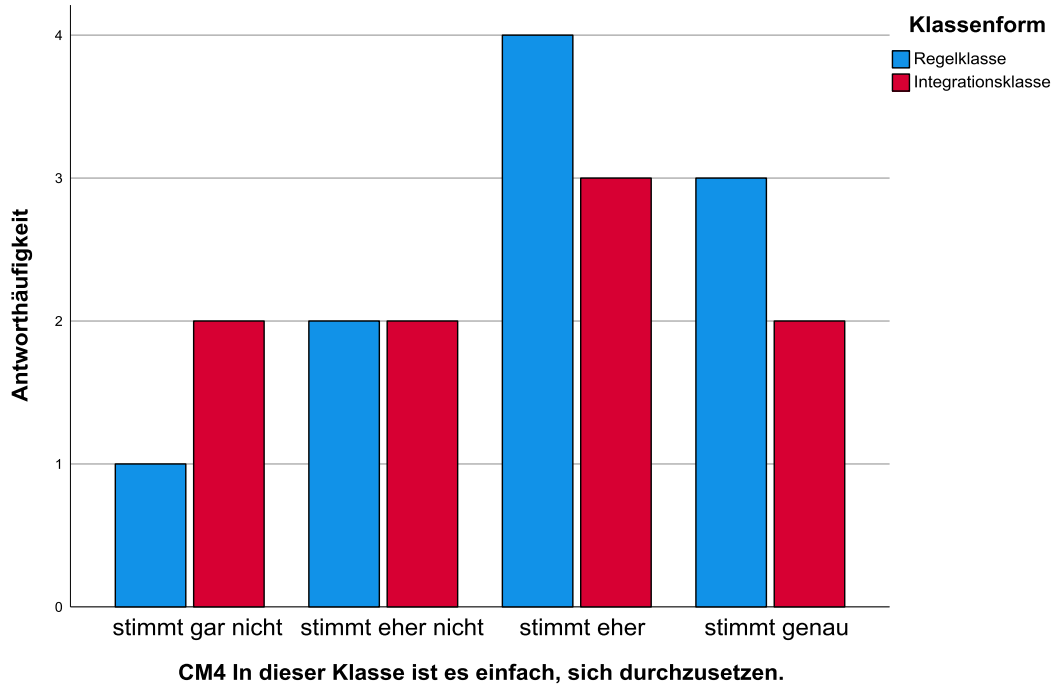
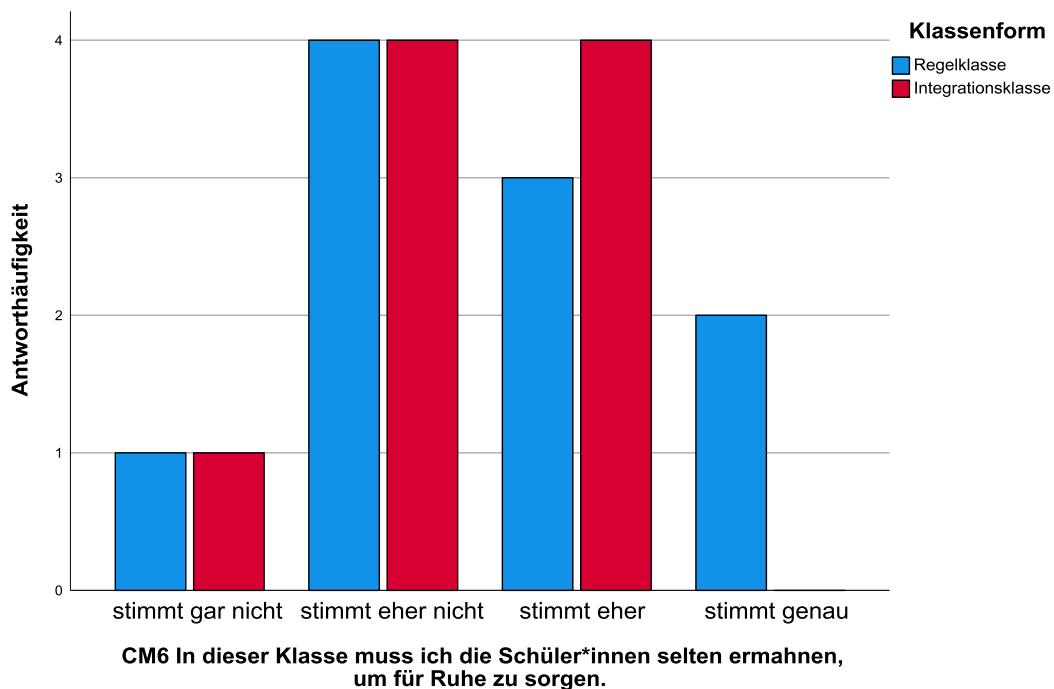


Abbildung 6

Häufigkeitsangaben zum Item CM6 der CM Skala



7.2 Deskriptive Ergebnisse zur SU

Dieses Unterkapitel befasst sich mit der Auswertung der Ergebnisse der zweiten dieser Masterarbeit zugrundeliegenden Forschungsfrage. Aufgrund der sehr kleinen Stichprobe von $N=19$ Lehrkräften wird auch hierbei auf die Berechnung von hypothesenprüfenden statistischen Verfahren verzichtet. Ziel dieses Unterkapitels ist es einen ersten Überblick über die vorliegenden Daten zur Selbsteinschätzung von Lehrkräften aus RK und IK hinsichtlich ihrer SU zu geben und diese auf mögliche, tendenziell angezeigte Unterschiede hin zu beschreiben. Die Anzahl der Fälle für die Überprüfung der Lehrpersonen aus RK und IK hinsichtlich ihrer SU entspricht dabei bei allen Variablen aus der SU-Skala dem angegebenen Wert aus der Stichprobe (RK $N=10$ und IK $N=9$). Aus den Daten der Fragebogenerhebung zur SU von Lehrpersonen liegen demnach 100 % gültige Fälle sowohl in der Lehrpersonengruppe RK als auch IK vor.

Der Mittelwert der SU-Skala beträgt $M=3,71$ und eine Standardabweichung von $SD=,294$. Es lässt sich bereits anhand des Skalenmittelwerts eine stark positive Tendenz in der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte, ihre eigene SU betreffend erkennen. Um die interne Konsistenz der SU Skala, bestehend aus insgesamt acht Items zu bestimmen, wurde wiederum Cronbachs Alpha α berechnet. Die interne Konsistenz ist mit einem Cronbachs- α Wert = ,831 als gut einzustufen (siehe Tabelle 3) (Bortz und Döring 2006, 708).

Tabelle 3

Reliabilitätsstatistik für die SU Skala

Anzahl der Items	Cronbachs Alpha α
8	,831

In Tabelle 4 zeigt sich neben den getrennten Skalenmittelwerten für Lehrkräfte aus RK und IK unter anderem die Trennschärfe der einzelnen Items der SU Skala. Die Trennschärfe r_{it} gibt Auskunft darüber, wie hoch jedes Item mit allen anderen Items korreliert. Dabei weisen alle Items bis auf eines (SU3) gute Werte auf da sie über $r_{it}>,3$ mit allen anderen Items korrelieren. Das Item SU3 liegt mit einem $r_{it}=,259$ unter dem guten Trennschärfewert von ,3 und korreliert demnach nicht so gut mit den anderen Items der SU Skala. Wenn alle Items in der Skala bleiben, ergibt sich ein Alpha von ,831 (siehe Tabelle 3). Cronbachs Alpha wird niedriger für jedes Item, das wir aus der Skala nehmen, bis auf das Item SU4 (siehe Tabelle 4). Allerdings würde sich Alpha lediglich von ,831 auf ,836 verbessern, was sehr gering und deshalb

vernachlässigbar ist, da die Skala mit einem $\alpha=,831$ eine gute interne Konsistenz aufweist. Daher bleiben auch für die SU Skala alle Items in der Skala erhalten.

Tabelle 4

Deskriptive Statistik SU Skala

Items	<i>M (RK)</i>	<i>SD (RK)</i>	<i>M (IK)</i>	<i>SD (IK)</i>	<i>r_{it}</i>	<i>α</i>
SU1 Ich interessiere mich für den Lernfortschritt aller Schüler*innen.	3,80	,422	3,89	,333	,736	,743
SU2 Ich biete zusätzliche Unterstützung an, wenn meine Schüler*innen Hilfe benötigen.	3,80	,422	3,89	,333	,818	,793
SU3 Ich bleibe geduldig, auch wenn wir langsam vorankommen.	3,40	,516	3,33	,707	,258	,785
SU4 Ich ermutige meine Schüler*innen, jederzeit zu fragen, wenn sie etwas nicht verstehen.	3,80	,422	3,89	,333	,357	,836
SU5 Ich glaube an meine Schüler*innen.	3,90	,316	3,89	,333	,850	,826
SU6 Ich bin zuversichtlich, dass meine Schüler*innen etwas Gutes aus ihrem Leben machen werden.	3,40	,516	3,56	,527	,396	,709
SU7 Ich zeige Verständnis für meine Schüler*innen.	3,80	,422	3,89	,333	,656	,800
SU8 Ich baue Vertrauen zu meinen Schüler*innen auf.	3,80	,632	3,89	,333	,749	,781

Anmerkung: r_{it} =Trennschärfeffizient; α =Interne Konsistenz nach Cronbach's Alpha, wenn Item weggelassen; N=19; Skalenmittelwert M=3,71 SD=,294

Außerdem zeigt Tabelle 4 die deskriptive Statistik der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte aus RK und IK für die Items des SU Fragebogens. Der Mittelwert für die Gesamtskala liegt dabei bei $M=3,71$ und $SD=,294$. Insgesamt sind die Werte demnach als sehr hoch einzustufen. Es zeigt sich, dass die meisten Mittelwerte der Lehrkräfte im Vergleich mit dem Gesamtskalenmittelwert sogar noch etwas höher ausfallen. Außerdem kann festgehalten werden, dass IK-Lehrkräfte dabei bis auf zwei Fragen (SU3 und SU5) tendenziell etwas höhere Werte hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung ihre eigene SU betreffend angaben als ihre Lehrer*innenkolleg*innen aus RK. Für zwei der acht Items aus der SU Skala lässt sich im Vergleich mit dem Gesamtskalenmittelwert jedoch ein etwas niedrigerer Mittelwert, sowohl für RK- als auch IK-Lehrkräfte feststellen. Dabei zeigt sich in der Selbsteinschätzung von RK-Lehrkräfte hinsichtlich ihrer eigenen SU für das Item SU3 „*Ich bleibe geduldig auch wenn wir langsam vorankommen*“ ein $M=3,49$ und eine $SD=,516$ und für IK-Lehrkräfte ein $M=3,33$ und eine $SD=,707$. RK-Lehrkräfte bewerteten diese Frage demnach tendenziell höher als IK-Lehrkräfte. Für das Item SU6 „*Ich bin zuversichtlich, dass meine Schüler*innen etwas Gutes aus ihrem Leben machen werden*“ zeigt sich ein ähnliches Bild. Festzuhalten ist jedoch, dass hierbei IK-Lehrkräfte $M=3,56$ mit einer $SD=,527$ tendenziell leicht höhere Werte aufweisen als ihre RK-Kolleg*innen mit einem $M= 3,40$ und einer $SD=,516$. Insgesamt kann festgehalten werden, dass alle Lehrkräfte die Fragen aus dem Fragebogen zur Selbsteinschätzung ihrer eigenen SU tendenziell sehr hoch bewertet haben.

Im Detail bewerteten die Lehrkräfte aus RK die Items SU3 und SU5 leicht höher als ihre Kolleg*innen aus IK, wo hingegen für alle anderen Items der SU Skala die Lehrkräfte aus IK leicht höhere Werte angaben. RK-Lehrkräfte bleiben demnach tendenziell öfter geduldig, auch wenn die Klasse langsam vorankommt (SU3 $M=3,40$, $SD=,516$) und glauben minimal (SU5 $M=3,90$, $SD=,316$) mehr an ihre Schüler*innen im Vergleich mit den Lehrkräften aus IK (SU5 $M=3,89$, $SD=,333$). Im Gegenzug interessieren sich Lehrkräfte aus IK tendenziell mehr für den Lernfortschritt aller Schüler*innen (SU1 $M=3,89$, $SD=,333$, bieten tendenziell öfter Unterstützung an wenn ihre Schüler*innen Hilfe benötigen (SU2 $M=3,89$, $SD=,333$), ermutigen ihre Schüler*innen tendenziell mehr zum Fragen, falls diese etwas nicht verstanden haben (SU4 $M=3,89$, $SD=$), sind tendenziell etwas zuversichtlicher, dass ihre Schüler*innen etwas Gutes aus ihrem Leben machen werden (SU6 $M=3,56$, $SD=,527$), zeigen tendenziell mehr Verständnis (SU7 $M=3,89$, $SD=,333$) und bauen tendenziell mehr Vertrauen zu ihren Schüler*innen auf (SU8 $M=3,89$, $SD=,333$) als ihre Lehrer*innenkolleg*innen aus RK.

Besonders auffällig erscheint der Verfasserin, dass sowohl unter den RK-Lehrkräften als auch unter den IK-Lehrkräften, bis auf zwei Variablen aus der achtstufigen SU Skala, nur positive

Antworten (3=stimmt eher und 4=stimmt genau) zur Selbsteinschätzung ihrer SU gegeben wurden. Bei den RK-Lehrkräften wurde lediglich bei der Variable SU8 „*Ich baue Vertrauen zu meinen Schüler*innen auf*“, eine nicht zustimmende Antwort gegeben (2=stimmt eher nicht). Bei den IK-Lehrkräften zeichnen die deskriptiven Ergebnisse ein ähnliches Bild. Hier wurde lediglich bei der Variable SU3 „*Ich bleibe geduldig, auch wenn wir langsam vorankommen*“, eine nicht zustimmende Antwort gegeben (2=stimmt eher nicht).

Das nachfolgende Balkendiagramme (Abbildung 7) zum Item SU3, gruppiert durch die Klassenform, zeigt, dass sich die Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte aus RK (N=10) jeweils nur auf die die beiden positiven Antwortmöglichkeiten (3=stimmt eher und 4=stimmt genau) verteilen, wobei mehr als die Hälfte der Befragten (insgesamt sechs RK-Lehrkräfte) eher zustimmen und weitere vier Personen voll und ganz zustimmen. Die Antworten der Lehrkräfte aus IK (N=9) verteilen sich etwas homogener auf die beiden positiven Antwortmöglichkeiten bis auf eine Ausnahme. Eine IK-Lehrkraft beantwortete die Frage „*Ich bleibe geduldig, auch wenn wir langsam vorankommen*“ demnach mit Antwortmöglichkeit 2=stimmt eher nicht. Tendenziell bleiben Lehrkräfte aus RK demnach etwas geduldiger als ihre Kolleg*innen aus IK, auch wenn sie im Unterricht langsam vorankommen.

Abbildung 7

Häufigkeitsangaben zum Item SU3 der SU Skala

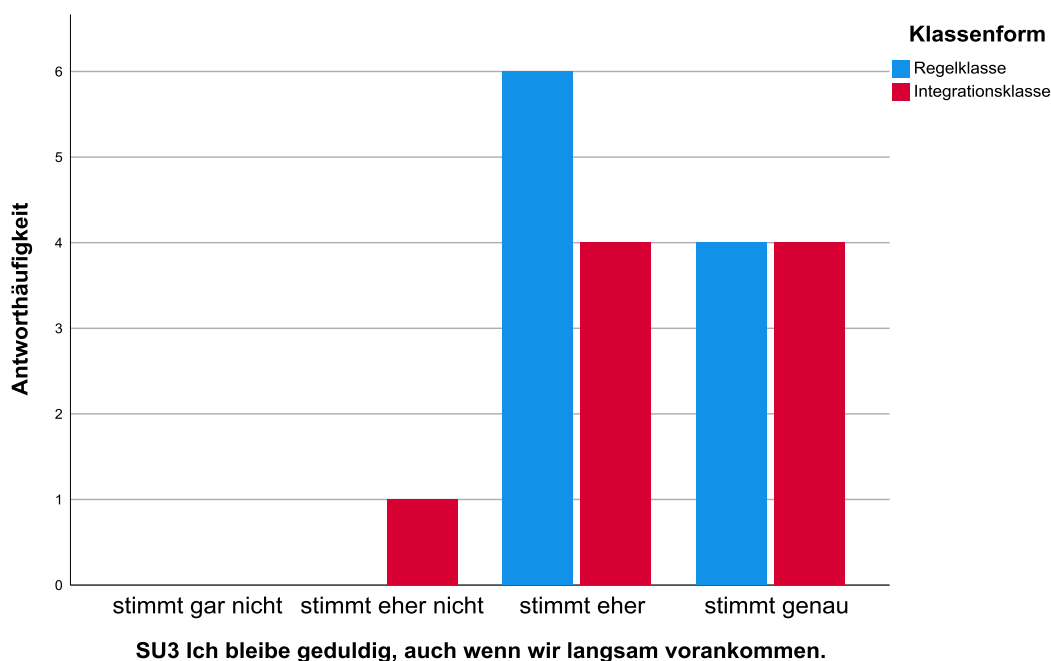
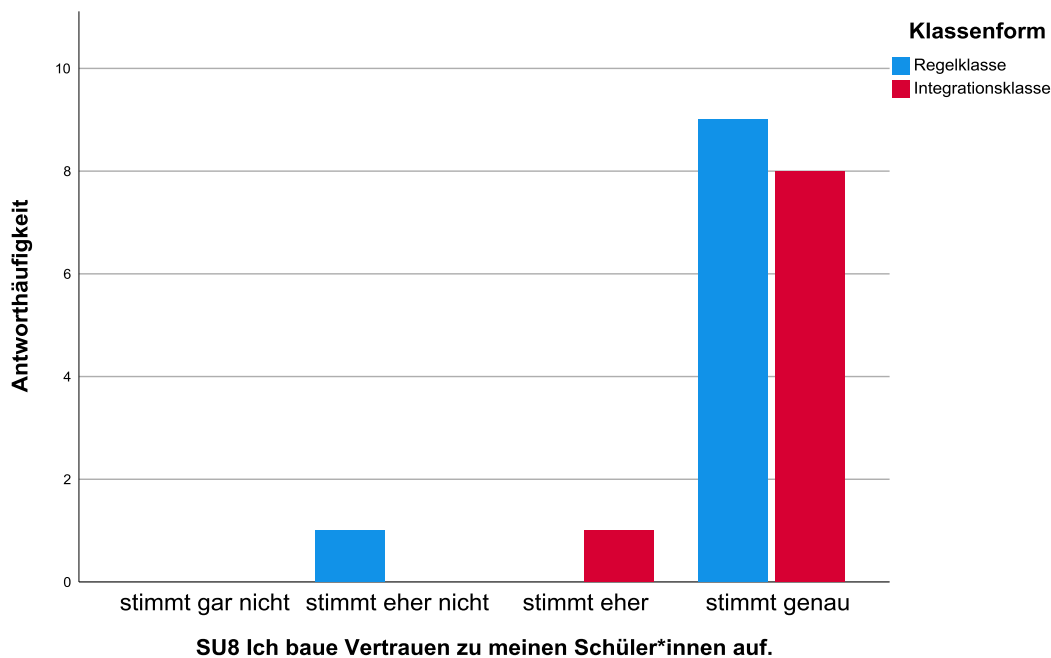


Abbildung 8 veranschaulicht abschließend das Antwortverhalten der Lehrkräfte aus RK und IK zum zweiten Item (SU8) aus der achtstufigen SU Skala, für welches die Lehrkräfte

unabhängig von ihrer Klassenform, nicht ausschließlich positive Antworten gegeben haben. Besonders auffällig hierbei ist, dass sowohl die RK- (N=10) als auch die IK-Lehrkräfte (N=9) bis auf jeweils eine Ausnahme die höchste Antwortmöglichkeit 4=stimmt genau gewählt haben, wobei es bei den RK-Lehrkräften im Vergleich mit ihren Kolleg*innen aus IK eine negative Stimme gab (2=stimmt eher nicht). Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass bis auf eine Ausnahme bei den RK-Lehrpersonen, alle Lehrkräfte Vertrauen zu ihren Schüler*innen aufbauen, wenn auch die IK-Lehrpersonen eine leicht höhere Tendenz dahingehend aufweisen.

Abbildung 8

Häufigkeitsangaben zum Item SU8 der SU Skala



Insgesamt kann festgehalten werden, dass nach der Interpretation der deskriptiven Ergebnisse zur SU von Lehrkräften, keine der befragten Lehrpersonen aus beiden Klassenformen, einer Frage der SU-Skala gar nicht zustimmt. Es lässt sich demnach eine stark positive Tendenz aller Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung ihre eigene SU betreffend festhalten.

8 Resümee und Diskussion der Ergebnisse

Das Ziel der vorliegenden Masterarbeit war es, die Selbsteinschätzung von Wiener Lehrkräften der Primarstufe aus zwei unterschiedlichen Schulsettings (RK und IK) hinsichtlich ihres CMs und ihrer SU, quantitativ miteinander hinsichtlich möglicher Unterschiede zu vergleichen. Die statistischen Ergebnisse dieser Untersuchung, werden innerhalb dieses Kapitels noch einmal zusammengefasst und wiederum getrennt fürs CM und die SU von Lehrkräften aus RK und IK diskutiert.

8.1 Ergebnisse zum CM

Die Ergebnisse zur *Forschungsfrage 1*, welche nach möglichen Unterschieden in der Selbsteinschätzung von Lehrkräften aus RK und IK hinsichtlich ihres CMs fragte, zeigten für alle sechs Items der CM-Skala nach Aldrup et al. (2018) leicht unterschiedliche Tendenzen in der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte der beiden Klassenformen. In ersten deskriptiven Untersuchungen konnte im Detail festgestellt werden, dass in RK der Primarstufe in Österreich der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte nach zu urteilen tendenziell weniger geschwätzt wird, es für Lehrkräfte eher leichter ist sich durchzusetzen und die Schüler*innen weniger oft von ihren Lehrkräften ermahnt werden müssen im Vergleich zu den Lehrer*innenkolleg*innen aus IK. Lehrkräfte aus IK hingegen empfinden ihren Unterricht als tendenziell weniger gestört und meinen, dass in ihrer Klasse eher weniger Blödsinn gemacht wird. Besonders auffällig waren jedoch die Ergebnisse der deskriptiven Statistik zum fünften Item der CM-Skala. Dabei zeigte sich, dass ausnahmslos alle befragten IK-Lehrkräfte (N=9) bei der Beantwortung der Frage CM5 „*In dieser Klasse bin ich in der Lage Ruhe und Ordnung herzustellen*“ mittels der zugrundeliegenden Antwortmöglichkeiten aus der vierstufigen Likert-Skala (1=stimmt gar nicht, 4=stimmt genau) voll und ganz zustimmten. Hierzu lässt sich festhalten, dass auch von den RK-Lehrkräften (N=10) mehr als die Hälfte (60%) diese Frage mit Antwortmöglichkeit 4=stimmt genau beantwortet haben und insgesamt keine der Lehrkräfte aus den beiden Klassenformen sich gar nicht in der Lage fühlt in ihrer Klasse Ruhe und Ordnung herzustellen, sprich mit Antwortmöglichkeit 1=stimmt gar nicht geantwortet hat. Dies deutet im Allgemeinen darauf hin, dass sowohl die befragten Lehrkräfte aus RK als auch IK aus der dieser Forschungsarbeit zugrundeliegenden Stichprobe N=19, sich dahingehend als kompetent einschätzen.

Im Hinblick auf die Beantwortung der ersten Forschungsfrage dieser Masterarbeit und der ihr zugrunde liegenden Forschungshypothese (siehe Kapitel 5) kann festgehalten werden, dass IK-Lehrkräfte ihr CM somit nicht höher einschätzen als ihre Kolleg*innen aus RK. Anhand

der Erkenntnisse aus der einschlägigen Fachliteratur deutete jedoch vieles darauf hin, dass IK-Lehrpersonen aufgrund der häufigeren Verwendung von differenzierten Unterrichtsmethoden und der von ihnen häufig geforderten Anpassung und Adaption der Lerninhalte an ihre Schüler*innen mit und ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) (siehe hierzu George und Schwab 2019, Lindner et al. 2021 und Oetjen et al. 2021), ein effektiveres CM betreiben als ihre Lehrer*innenkolleg*innen aus RK. Dies ließ sich vor allem aus den natürlichen Gegebenheiten die Klassenform betreffend, wie beispielsweise die hohe Heterogenität in IK, schon allein durch den Besuch von Schüler*innen mit SPF vermuten. In IK werden den Ausarbeitungen Feyerers (2000) nach zu urteilen nämlich große Bemühungen dahingehend unternommen, einen möglichst fächerübergreifenden Unterricht zu gestalten, mit verstärkt offeneren Unterrichtsformen als dies beispielsweise in RK der Fall ist. Anstelle des Frontalunterrichts kommen in IK häufiger Unterrichtsmethoden wie etwa Projekt-, Gruppen- oder Freiarbeiten zum Einsatz. Bosse et al. (2015) untersuchten Lehrer*inneneinschätzungen zum inklusiven Unterricht in Deutschland und stellen fest, dass dieser durch individualisierte Lernzugänge und eine Vielzahl von didaktischen Herangehensweisen gekennzeichnet ist. Lehrpersonen in inklusiven Schulsettings wenden demnach effektive CM-Praktiken an, um auf die Heterogenität der Schüler*innen in diesen Klassen zu reagieren. Anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse dieser Masterarbeit kann die Annahme der Verfasserin, dass IK-Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung ihr eigenes CM betreffend höhere Werte als ihre Lehrer*innenkolleg*innen aus RK aufweisen, jedoch nicht bestätigt werden. Vielmehr könnte diese auf eine allgemeine Überforderung und –belastung von Lehrkräften aus IK hindeuten, wie bereits Ervastie et al. (2012) anhand eines Anstiegs von sowohl Kurz- als auch Langzeitkrankenständen bei IK-Lehrkräften aufgezeigt hat. Als ein weiteres Indiz dafür könnten die neuesten Erkenntnissen von Peperkorn (2021) gesehen werden, welche besagen, dass das Unterrichten von Schüler*innen mit SPF besonders anspruchsvoll und sehr herausfordernd ist, zumal der sonderpädagogische Förderbedarf und die damit verbundenen Bedürfnisse der Schüler*innen, je nach Ausprägungsart sehr stark variieren können. Außerdem zeigen Forschungsergebnisse von George und Schwab (2019), dass sich das Beanspruchungserleben von IK-Lehrkräften durch aktuelle Entwicklungen die Klassenzusammensetzung betreffend erhöht hat. Neben Schüler*innen mit SPF finden sich in diesen Klassen zunehmend auch Schüler*innen, welche durch eine erhöhte soziale Benachteiligung gekennzeichnet sind. Faktoren wie Migrationshintergrund und eine andere Erstsprache als Deutsch spielen hierbei eine große Rolle. Eine mögliche Erklärung hierfür sehen George und Schwab (2019) in der irrtümlichen Annahme von Schulleitungen, dass

durch die höhere Ressourcenzuweisung in IK auch weitere "Risikoschüler*innen" unterrichtet werden sollten. Die Forschungshypothese kann somit nicht bestätigt werden, wobei eine erneute Untersuchung mit einer größeren Stichprobe hierbei empfohlen wird um eine höhere Aussagekraft und Validität der Ergebnisse zu erreichen. Weitere Forschungen zu dieser Thematik wären daher unbedingt zu begrüßen.

8.2 Ergebnisse zur SU

Anhand der Ergebnisse zur *Forschungsfrage 2*, welche nach möglichen Unterschieden in der Selbsteinschätzung von Lehrkräften aus RK und IK bezüglich ihrer eigenen SU fragte, konnten keine nennenswerten deskriptiv statistisch signifikante Unterschiede die Klassenform betreffend festgestellt werden. Im Hinblick auf die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage dieser Masterarbeit und der ihr zugrunde liegenden Forschungshypothese (siehe Kapitel 5) kann somit festgehalten werden, dass die Forschungshypothese bestätigt werden kann. Lehrkräfte aus RK und IK unterscheiden sich hinsichtlich ihrer eigenen Selbsteinschätzung ihre SU betreffend demnach nicht voneinander.

Dieses Ergebnis ist, wenn man den theoretischen Ausarbeitungen von Kopcha und Sullivan (2007) folgt, jedoch nicht weiter überraschend. Demnach stufen sich Lehrkräfte, ihre eigene SU betreffend, unabhängig von der Klassenform, in welcher sie unterrichten, tendenziell eher hoch ein. Dies könnte jedoch ein verzerrtes Bild der tatsächlichen Gegebenheiten widerspiegeln. Kopcha und Sullivan führen dies auf verschiedene Gründe zurück, wie beispielsweise eine erwartete soziale Erwünschtheit („social desirability bias“), die eigene Selbstdarstellung („self-presentation bias“) oder das Streben nach Anerkennung (2007, 628). Auch Roloff Henoch et al. (2015) betonen, dass die soziale SU einer Lehrperson besonders eng mit ihrer Persönlichkeit und Motivation verbunden ist, wonach Lehrkräfte sich im Gegensatz zu ihren Schüler*innen eher auf erwartete Ideale als ihr tatsächliches Verhalten im Unterricht beziehen. Dies könnte man auch anhand der zugrundeliegenden deskriptiven Ergebnisse zur SU von Lehrkräften vermuten, wonach sowohl RK-Lehrkräfte als auch IK-Lehrkräfte, bis auf jeweils eine Variable der SU-Skala, nur positive Antworten zur Selbsteinschätzung ihrer SU gegeben haben. Für Lehrkräfte (ungeachtet dessen in welchem Schulsetting sie unterrichten) könnte es Aldrup und Kolleg*innen (2018) zufolge unangenehmer und schwerer sein sich einzugestehen, dass sie Probleme mit der sozialen SU haben, als beispielsweise mit ihrem CM. Kulinna (2007) fand dahingehend heraus, dass Lehrpersonen Probleme im CM leichter dem Fehlverhalten von Schüler*innen und in weiterer Folge auf Faktoren aus dem Elternhaus zuschreiben, nicht aber auf Faktoren die eigene

Kompetenz oder die Schule betreffend. Eine hohe SU durch die Lehrkräfte ist jedoch, unabhängig von der Klassenform sehr zu begrüßen, wie auch aktuelle Forschungsergebnisse von Decristan et al. (2022) zeigen. Demnach ist es für Schüler*innen im Unterricht unerlässlich, von ihren Lehrkräften konstruktiv unterstützt zu werden, damit diese ein Gefühl der sozialen Integration entwickeln können. Es ist demnach kritisch zu hinterfragen, ob die empirischen Ergebnisse dieser Masterarbeit die tatsächliche SU der Lehrkräfte widerspiegeln oder lediglich soziale Erwartungen und die eigene Selbstdarstellung einer Lehrperson. Empirische Vergleiche mit Schüler*innenwahrnehmungen, die SU ihrer Lehrpersonen betreffend, und weitere Forschungen zu dieser Thematik sind daher angeraten und vor allem im Hinblick auf Lehrer*innenaus- und -weiterbildung sehr zu empfehlen.

9 Limitationen, Fazit und Ausblick

Die wichtigste zu nennende Limitation der zugrundeliegenden Forschungsarbeit stellt die sehr geringe Stichprobengröße von lediglich N=19 Lehrkräften der Primarstufe in Österreich dar. Bei einer so kleinen Fallzahl ist es schwierig bis fast unmöglich, allgemeingültige Aussagen für die Gesamtpopulation von Lehrkräften der Primarstufe zu treffen. Außerdem musste in der vorliegenden Masterarbeit aufgrund der sehr kleinen Stichprobengröße auf weiterführende und der Durchführung und Auswertung der deskriptiven Statistiken eigentlich logisch nachfolgende und schließende inferenzstatistische Verfahren zur Hypothesenprüfung verzichtet werden.

Als weitere Limitation dieser Forschungsarbeit kann das gewählte forschungsmethodische Mittel zur Erhebung des CMs und der SU von Lehrkräften genannt werden. Die durch die Literatur (siehe hierzu Mayr 2006, Kullina 2007, Kopcha & Sullivan 2007, Aldrup et al. 2018 und Decristan et al. 2022) angezeigte Tendenz von Lehrkräften, sich hinsichtlich ihrer eigenen SU betreffend, aus Gründen der sozialen Erwartungshaltung und ihr eigenes Selbstbild betreffend, eher positiv einzuschätzen und hinsichtlich ihres CMs das Fehlverhalten von Schüler*innen eher auf deren soziale Herkunft und nicht ihre eigene Person betreffend zurückzuführen, könnte die Ergebnisse dahingehend verzerren. Ein Vergleich mit den Schüler*innenrückmeldungen, das CM und die SU von Lehrkräften betreffend, wäre hierbei ratsam und von Mayr (2006, 239) ausdrücklich empfohlen und sollte zum Gegenstand weiterer Forschung zu dieser Thematik gemacht werden.

Eine weitere Limitation stellt nach Erachten der Verfasserin, die sehr auf Unterrichtsstörungen fokussierte CM-Skala dar. Das Auftreten oder Ausbleiben von

Unterrichtsstörungen kann (siehe hierzu Schönbächler 2008, Helmke 2009, Gold 2015, Syring 2017, Aldrup et al. 2018, Seidel 2020) zwar Aufschluss über die Effektivität des CMs einer Lehrkraft geben, da das Ausbleiben von unterrichtsstörendem Verhalten als Qualitätsmerkmal eines gelungenen CMs erachtet wird, es bietet jedoch wenig bis keinen Einblick dahingehend, welche Methoden und Maßnahmen eine Lehrkraft hinsichtlich ihres CMs ver- und anwendet. Die CM-Skala sollte neben der Erhebung von unterrichtsstörenden Verhalten der Schüler*innen vielmehr auch nach dem Einsatz von differenzierten Lehr- und Lernmethoden der Lehrkräfte (siehe hierzu beispielsweise George und Schwab 2019, Lindner et al. 2021, Oetjene et al. 2021), dem Vorhandensein von gemeinsam erarbeiteten Regeln (Mayr 2006) im Klassenzimmer und nach der Allgegenwertigkeitseinschätzung (Kounin 1976, 2006) der Lehrperson fragen, beziehungsweise durch diese Variablen ergänzt werden. Dadurch könnte ihr Verständnis von professioneller Kompetenz hinsichtlich ihres eigenen CM noch besser erhoben werden und mögliche Ansatzpunkte für die Lehr-/Lernforschung und die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften aufgezeigt werden.

Ein zusätzlicher Einsatz von weiteren Forschungsmethoden wie beispielsweise der auch von Kounin (1976, 2006) eingesetzten Video-Analyse von Unterrichtssituationen, könnte hierbei helfen die aktuelle Forschung zu ergänzen und mögliche Lücken zu schließen. Außerdem könnte dies Lehrkräfte aufmerksamer und in weiterer Folge kompetenter für verschiedene Aspekte des CMs machen, da diese ihr eigenes Verhalten innerhalb von Unterrichtssituationen somit direkter beobachten, einschätzen und besser nachvollziehen könnten. Der Einsatz von qualitativen Methoden wie etwa leitfadengestützten Expert*inneninterviews könnte außerdem zum besseren Verständnis über die Selbsteinschätzung von Lehrkräften und ihre innere Einstellung, ihr eigenes CM und die damit eng zusammenhängende SU betreffend beitragen. Des Weiteren könnten Lehrkräfte zur besseren Selbsteinschätzung, ihr eigenes Unterrichtsverhalten und ihre Klassenraumorganisation betreffend, den von Mayr und Kolleg*innen entwickelten „Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung“ (LDK) heranziehen, welcher in verschiedenen Versionen, für verschiedene Schulstufen unter folgendem Link zum Download ([LDK - Home \(aau.at\)](#)) frei zur Verfügung steht.

Das Forschungsprojekt PATHWAY unter der Leitung von Prof.in Dr.in Susanne Schwab und der Co-Leitung Dr.in Katharina-Theresa Lindner ist eine noch laufende Langzeitstudie, welche sowohl in der Primarstufe, als auch in der Sekundarstufe von Österreichs Schulen Fragebogenerhebungen zum sozio-emotionalen Erleben von Schüler*innen und Lehrkräften durchführt. Aufgrund dessen wäre ein Vergleich der verschiedenen Lehrkräfte aus der

Sekundarstufe, welche nicht so wie Lehrkräfte aus der Primarstufe fächerübergreifend den gesamten Tag in ein und derselben Klasse unterrichten sehr empfehlenswert, da vor allem im Hinblick auf die professionelle Kompetenz von Lehrkräften es als sehr sinnvoll erscheint, fachspezifisches CM und SU von Lehrkräften näher zu untersuchen. Für naturwissenschaftliche Fächer wie Mathematik konnten verschiedene Forschungsprogramme wie beispielsweise COACTIV bereits Steigerungen im Wohlbefinden von Schüler*innen und Lehrkräften feststellen (Kunter et al. 2011). Außerdem sollte in zukünftigen Forschungen die Tendenz von Lehrkräften, sich ihre eigene SU betreffend eher hoch einzustufen, unabhängig von ihrer Klassenformzugehörigkeit unbedingt mitgedacht werden, da ansonsten verzerrte Ergebnisse eine genaue Erforschung und weitere Erkenntnisse dieser, für Schüler*innen (Stichwort Wohlbefinden) sowie Lehrkräfte (Stichwort Belastungen) wichtigen Thematik erschweren.

Für die Lehrer*innenaus- und -weiterbildung bedeutet dies, dass sie besonders junge Lehrkräfte, besser auf die anfänglichen Herausforderungen im Bezug auf das CM vorbereiten sollten, indem mehr Praxisübungen innerhalb der Lehrer*innenausbildung und auch Weiterbildungen zum CM angeboten und auch empfohlen werden, da ein effektives CM sowohl für Lehrkräfte als auch Schüler*innen mit einem Anstieg ihres Wohlbefindens und einer Entlastung im Beruf einhergehen (König 2010). Abschließend ist noch zu erwähnen, dass geschlechts- und altersspezifische Unterschiede in der vorliegenden Masterarbeit nicht primär von Interesse waren, jedoch vor allem im Hinblick auf die von Voss et al (2015) angezeigten Belastungsfaktoren eines CMs für vor allem junge Lehrkräfte mit wenig Berufserfahrung für weitere Forschungen durchaus interessant wären. Ein Vergleich der Geschlechter hinsichtlich ihres CMs und ihrer SU war aufgrund fehlender männlicher Lehrkräfte schlicht nicht möglich. Diese Richtung könnte in zukünftigen Untersuchungen noch expliziter nachgeforscht werden.

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Häufigkeitsangabe zum Item CM2 der CM Skala	62
Abbildung 2 Häufigkeitsangaben zum Item CM5 der CM Skala	63
Abbildung 3 Häufigkeitsangaben zum Item CM1 der CM Skala	64
Abbildung 4 Häufigkeitsangaben zum Item CM3 der CM Skala	65
Abbildung 5 Häufigkeitsangaben zum Item CM4 der CM Skala	66
Abbildung 6 Häufigkeitsangaben zum Item CM6 der CM Skala	66
Abbildung 7 Häufigkeitsangaben zum Item SU3 der SU Skala	70
Abbildung 8 Häufigkeitsangaben zum Item SU8 der SU Skala	71

11 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Reliabilitätsanalyse CM Skala	59
Tabelle 2 Deskriptive Statistik CM Skala	60
Tabelle 3 Reliabilitätsstatistik SU Skala	67
Tabelle 4 Deskriptive Statistik SU Skala	68

Literaturverzeichnis

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O. (2018): Social Support and Classroom Management Are Related to Secondary Students' General School Adjustment: A Multilevel Structural Equation Model Using Student and Teacher Ratings. In: *Journal of Educational Psychology*, 110 (8), 1066–1083

Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Kunter, M., Löwen, K., Neubrand, M., Tsai Y.-M. (2008): Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Online unter: https://pure.mpg.de/rest/items/item_2100057/component/file_2197666/content [13.07.2023]

Baumert, J., Kunter, M. (2013): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520

Bortz, J., Döring, N. (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

Blatchford, P., Baines, E., Kutnick, P., Martin, C. (2001): Classroom contexts: connections between class size and within class grouping. In: *The British Psychological Society*, 71, 283-302.

Blatchford, P. (2016): Is it true that class size does not matter? A critical review of research on class size effects. In: Blatchford, P., Chan, K. W., Galton, M., Lai, K. C., Lee, J. C.-K; *Class Size: Eastern and Western Perspectives*. Asia-Europe Education Dialogue Series. London: Routledge

Bohl, T. (2010): Forschung für den Unterricht. Zwischen selbstbestimmten Lernen und Classroom Management. In: Bohl, T., Kansteiner-Schänzlin, K., Kleinknecht, M., Kohler, B., Nold, A. (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht*, 15–30. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bosse, S., Jäntsche, C., Spörer, N. (2015): Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht. In: Spörer, N., Schröder-Lenzen, A., Vock, M., Maaz, K., (Hrsg.), *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg*. (Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“).

Budde, J., Kansteiner, K., Bossen, A. (2016): Zwischen Differenz und Differenzierung. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Mono- und Koedukation. Wiesbaden: Springer VS

Cohen, J. (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.

Decrista, J., Kunter, M., Fauth, B., Büttner, G., Hardy, I., Hertel, S., (2016): What role does instructional quality play for elementary school children's science competence? A focus on students at risk. In: Journal for educational research, 8 (1), 66-89.

Decristan J., Kunter, M., Fauth, B., (2022): Die Bedeutung individueller Merkmale und konstruktiver Unterstützung der Lehrkraft für die soziale Integration von Schülerinnen und Schülern im Mathematikunterricht der Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 36 (1–2), 85–100.

Dietrich, J., Dicke, A-L., Kracke, B., Noack, P., (2015): Teacher support and its influence on students' intrinsic value and effort: Dimensional comparison effects across subjects. In: Learning and Instruction, 2-43.

Ervasti, J., Kivimäki, M., Ichiro, K., Subramanian, S. V., Pentti, J., Ahola, K., Oksanen, T., Pohjonen, T., Vahtera, J., & Virtanen, M. (2012): Pupils with special educational needs in basic education schools and teachers' sickness absences — A register-linkage study. In: Scandinavian Journal of Work and Environmental Health, 38, 209-21.

Feyerer E. (2000): "Außenklasse" – Chancen und Gefahren eines kooperativen Modells. Eine Analyse auf dem Hintergrund österreichischer Erfahrungen. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feyerer-aussenklasse.html#idm93> [25.05.2023]

Feyerer, E. (2009): Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Specht, W. (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.

George, A. C., Schwab, S, (2019): Österreichs Integrationsklassen: Kompetenzdefizite durch soziale Benachteiligung? Ein Vergleich zwischen Integrations- und Regelklassen. In: George, A. C., Schreiner, C., Wiesner, C., Pointinger, M., Pacher K. (Hrsg.): Fünf Jahre

flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016. Münster: Waxmann Verlag GmbH

Gold, A. (2015): Guter Unterricht: Was wir wirklich darüber wissen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

González, F., Hövel, L., Christian, D., Hennemann, T., Schlüter, K., (2019): Auswirkungen des gezielten Einsatzes von Classroom-Management-Strategien im inklusiven Fachunterricht Biologie auf das Unterrichtsverhalten von Schülern unter erhöhten Risiken aus Perspektive der Lehrperson. Eine Einzelfallstudie. In: Empirische Sonderpädagogik 11 (1), 53-70.

Hardy, I., Hertel S., Kunter M., Klieme E., Warwas, J., Büttner G., Lühken A., (2011): Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (6), 819-833

Hattie, J. (2005): The paradox of reducing class size and improving learning outcomes. In: International Journal of Educational Research 43, 387–425. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.07.002> [12.04.2023]

Hattie, J. (2014): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Schorndorf: Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Helmke, A. (2006): Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik 58 (2), 42-45.

Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Fulda: Klett/Kallmeyer

Keller, G. (2014): Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen – Unterrichtsstörungen bewältigen. Göttingen: Hogrefe.

Kiel, E. (2018): Strukturierung. In: Kiel, E. (Hrsg.), Unterricht sehen, analysieren und gestalten, 21–36. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Klieme, E., Warwas, J. (2011): Konzepte der Individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (6), 805-818

Koch, K.-C., (2014): Klassenführung und Gruppendynamik in der Grundschule – Eine empirische Untersuchung zur Popularität und Trivialität von Klassenführung. In: Gruppendynamische Organisationsberatung, 45, 57–71. Wiesbaden: Springer Fachmedien

Kopcha, T. J., Sullivan, H. (2007): Self-presentation bias in surveys of teachers' educational technology practices. In: Educational Technology Research and Development, 55, 627-646.

Kounin, J. S. (2006): Techniken der Klassenführung. Münster: Waxmann Verlag

Kuckartz, U., Rädiker, S., Ebert, T., Schehl, J. (2010): Statistik. Eine verständliche Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien.

Kulinna, P. H. (2007): Teachers' attributions and strategies for student misbehavior. In: Journal of Classroom Interaction, 42, 21-30.

Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1, 249-253. Münster u. a.: Waxmann.

König, J. (2010): Lehrerprofessionalität - Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In: König, J. (Hrsg.) und Hofmann, B.; Professionalität von Lehrkräften – Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. 40-105; Online unter: https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/2010_Koenig_Lehrkraefte.pdf [03.05.2023]

HIZ-Uni-SB (2016): SPSS Grundlagen. Einführung. Leibniz Universität Hannover und Hochschul-IT-Zentrum (HIZ) der Universität des Saarlandes, Saarbrücken.

Lenske, G., Wagner, W., Wirth, J., Thillmann, H., Cauet, E., Liepertz, S., Leutner, D. (2016): Die Bedeutung des pädagogisch-psychologischen Wissens für die Qualität der Klassenführung und den Lernzuwachs der Schüler/innen im Physikunterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19, 211–233

Lindner, K.-T., Nusser, L., Gehrler, K., Schwab, S., (2021): Differentiation and Grouping Practices as a Response to Heterogeneity – Teachers' Implementation of Inclusive Teaching Approaches in Regular, Inclusive and Special Classrooms. In: Frontiers Psychology 12, 676482. Online: www.frontiersin.org [03.04.2023]

Lohmann, G. (2003): Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Mayr J. (2006): Klassenführung auf der Sekundarstufe II: Strategien und Muster erfolgreichen Lehrerhandelns. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28 (2), 227-242

Mayr, J. (2007): Führungskräfte im Klassenraum. Erfolgreiche Strategien der Klassenleitung erkennen und entwickeln. In: Friedrich, 07, 8-11.

Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R., Traver J., (2011): Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers perceptions in ordinary and specific teaching contexts. In: International Journal of Inclusive Education, 15 (5), 557-572.

Nolting, H-P. (2002): Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Oetjen, B., Martschinke, S., Elting, C., Baumann, R., Wissenbach, L., (2021): Ressourcen von Grundschullehrkräften in inklusiven Settings und ihr Zusammenspiel mit inklusiver Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 14, 375-390; Springer Link: [Ressourcen von Grundschullehrkräften in inklusiven Settings und ihr Zusammenspiel mit inklusiver Selbstwirksamkeit | SpringerLink](#) [14.04.2023]

Peperkorn, M., Müller, K., Paulus, P., (2021): Inklusionsbezogene Anforderungen in Zusammenhang mit personalen und beruflichen Ressourcen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 24, 1335-1354; Springer Link: [Inklusionsbezogene Anforderungen in Zusammenhang mit personalen und beruflichen Ressourcen | SpringerLink](#) [14.04.2023]

Roloff Henoch, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Trautwein, U. (2015). Who becomes a teacher? Challenging the “negative selection“ hypothesis. In: Learning and Instruction, 36, 46-56.

Seidel, T. (2020): Klassenführung. In: Wild, E., Möller, J. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Berlin: Springer

Seiz, J., Decristan, J., Kunter, M., Baumert J., (2016): Differenzielle Effekte von Klassenführung und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 30 (4), 237-249

Schönbächler, M.-T. (2006): Inhalte von Regeln und Klassenmanagement. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 28 (2), 259-273

Schönbächler, M.-T. (2008): Klassenmanagement. Situative Gegebenheiten und personale Faktoren in Lehrpersonen- und Schülerperspektive. Bern: Haupt.

Schwab, S. (2014): Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie. Wien: LIT Verlag

Schwab, S., Rossmann, P., Tanzer, N., Hagn, J., Oitzinger, S., Thurner, V., Wimberger, T., (2015): Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Integrations- und Regelklassen im Vergleich. In: Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 43 (4), 265-274.

Syring, M., (2017): Classroom Management. Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG

Universität Hamburg (o. D.): Ergänzung zu Janssen/Laatz, Statistische Datenanalyse mit SPSS. Online unter: <https://www.wiso.uni-hamburg.de/fachbereich-sozoek/ueber-den-fachbereich/personen/laatz-wilfried/spss-buch/nichtparametrische-tests-in-frueheren-versionen.pdf> [22.06.2023]

Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., Kunter, M., (2015): Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 18, 187-223; Wiesbaden: Springer

Wellenreuther, M. (2004): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Grundlagen der Schulpädagogik, Band 50. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Wild, E., Möller, J. (Hrsg.) (2020): Pädagogische Psychologie. Berlin: Springer